

Felicitas von Küchler, Klaus Meisel (Hrsg.)

Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/kuechler99_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Felicitas von Kuchler, Klaus Meisel (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung - Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben

Der Band enthält Beiträge zu Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung, zu Qualitätsdiskursen in Arbeitsfeldern der allgemeinen Weiterbildung, zu Erfahrungen mit der Umsetzung von Qualitätsmanagementkonzepten sowie zu daraus resultierenden Perspektiven und Folgerungen.

Felicitas von Küchler,
Klaus Meisel (Hrsg.)

Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildung und Beratung zu vermitteln.

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde je zur Hälfte mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Länder Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Thüringen unter dem Förderkennzeichen W101900 gefördert.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Qualitätssicherung in der Weiterbildung : auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Felicitas von Küchler ; Klaus Meisel (Hrsg.). – Frankfurt /M. : DIE, 1999

(Perspektive Praxis)

ISBN 3-933222-23-0

© 1999 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.

Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Layout/Satz/Umschlag: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Druck: Druckerei Lokay

(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)

Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Einleitung 7

I. Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung

Peter Krug

Ordnungspolitische Bedeutung des Qualitätsmanagements
in der Weiterbildung 20

Dieter Gnahs

Schnittmengen und Unterschiede der gesetzlichen Regelungen
in den Bundesländern 31

II. Qualitätsdiskurse in Arbeitsfeldern der allgemeinen Weiterbildung

Richard Stang

Qualität Kultureller Bildung 46

Gerhard von der Handt

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Sprachunterricht 56

Angela Venth

Gesundheitsbildung: Qualität versteht sich nicht von selbst 69

Theo W. Länge/Barbara Menke

Aspekte zur Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung 77

Reinhard Hohmann

Qualitätssicherung in der werte- und normenbezogenen Bildung 92

III. Erfahrungen mit der Umsetzung von Qualitätsmanagement- konzepten

Thomas Krüger

„Freiwillige Selbstkontrolle“ von Weiterbildungsqualität 102

Jürgen Heinen-Tenrich

Niedersächsische Volkshochschulen erproben Qualitäts-
entwicklung durch Selbstevaluation 114

<i>Regina Uhrig</i> Darstellung des Projektes EFQM aus der Sicht einer Leiterin	127
<i>Frank Mayer</i> Erfahrungen der Volkshochschule Reutlingen mit der Zertifizierung nach der ISO-Norm	137
<i>Gerhard Lippert</i> Erfahrungen der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen mit der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001	146
IV. Perspektiven und Folgerungen	
<i>Elke Ramlow</i> Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung	156
<i>Jörg Knoll</i> Qualitätsmanagement im Überschneidungsbereich von Universität und Erwachsenenbildung	169
<i>Andreas Seiverth</i> Produktive Skepsis und pragmatische Nutzung	183
<i>Rainer Brödel</i> Pädagogische Qualitätssicherung als reflexive Kompetenz- entwicklung	193
<i>Klaus Meisel/Felicitas von Küchler</i> Support für Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	206
<i>Felicitas von Küchler/Klaus Meisel</i> Fazit: Trends in der Qualitätsdiskussion	213
Autorinnen und Autoren	219

Vorbemerkungen

Als Mitte der neunziger Jahre die aufgeregte Diskussion um die Relevanz der internationalen Standardisierungsregeln zur Qualitätssicherung durch die Erwachsenenbildungslandschaft schwappte, mußte man den Eindruck haben, die Weiterbildung solle sich nun mit etwas gänzlich Neuem beschäftigen. So hieß es in manchem fachpublizistischen Schnellschuß, daß man sich auch in der Erwachsenenbildung, die sich immer mehr an Marktkriterien auszurichten habe, den ökonomischen Megatrends nicht entziehen könne. Das Qualitätsthema erschien nicht wenigen Akteuren als der Profession von außen aufgezwungen. Nicht selten überwogen ängstliche Abwehrhaltungen gegenüber offensiven Gestaltungsinitiativen. Es dauerte eine ganze Weile, bis sich dieser in der Weiterbildungsperson verbreitete Minderwertigkeitskomplex legte. Im ersten Heft der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ (1993) wurden dann erstmals die unterschiedlichen Facetten der Qualitätsdiskussion präsentiert. Zum einen galt es in Erinnerung zu rufen, daß es sich bei der Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung nicht um etwas Neues, sondern um eine berufs begleitende Aufgabe handelt. Es existierten in der Profession bereits erfahrungsgesättigte Vorstellungen von den Mindestanforderungen an Organisationsqualität, an Planungs-, Durchführungs- und Ergebnisqualität. Diese Standards gingen durchaus schon unbewußt in das professionelle Handeln ein. Gleichwohl mußte zur Kenntnis genommen werden – und das war letztlich auch das zentrale Ergebnis des Kolloquiums zum Thema „Qualität in der Weiterbildung“ des DIE im Jahr 1995 –, daß es nicht allein mit einer Aktualisierung der vorhandenen Qualitätskriterien getan war.

Zum einen stellten sich neue Anforderungen in bezug auf die Qualität der betrieblichen Abläufe und im Hinblick auf Service- und Supportqualität. Zum anderen ging es auch darum, die vielfältigen Aktivitäten bezüglich Erhaltung und Weiterentwicklung der Qualität von Weiterbildung in ihrem systemischen Zusammenhang neu ins Blickfeld zu nehmen und zu gewichten.

Im Rahmen des Projekts „Qualitätssicherung“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie den Ländern Rheinland-Pfalz, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Bayern, Schleswig-Holstein und Thüringen gefördert wurde, standen genau diese Fragen im Mittelpunkt. Über zwei Jahre wurde intensiv zusammengearbeitet mit einer Reihe von

Volkshochschulen und ihren Landesverbänden, mit Einrichtungen der ländlichen Erwachsenenbildung, der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung sowie mit Landesorganisationen wie „Arbeit und Leben“ oder mit dem Deutschen Sportbund.

Ausgangspunkt des Projektes war, daß die Qualitätsentwicklung und ihre Realisierung in den Organisationen als ein dynamischer Prozeß wahrgenommen wurde. Insofern ging es weniger um die Ermittlung und Beschreibung von starren Standards im Rahmen einer *Qualitätssicherung* – also um die Festschreibung erreichter Qualitätsniveaus. Vielmehr ging es darum – ausgehend von den Erfordernissen der am Projekt beteiligten Einrichtungen –, ein Konzept zur *Qualitätsentwicklung* gemeinsam mit den in der Praxis Tätigen zu erarbeiten. Eingebettet waren die Projektaktivitäten in eine systematische Analyse der vorhandenen Qualitätsmanagementsysteme.

Die Ergebnisse dieser Analyse, die in dem hier vorliegenden Band zusammengefaßt werden, zeigen die zentralen Tendenzen in der Qualitätsdiskussion auf. Reflektiert werden die Trends in der Gesetzgebung und in unterschiedlichen inhaltlichen Programmbereichen, die Erfahrungen aus verschiedenen Organisationen und mit unterschiedlichen Konzepten und Modellen. In einem zweiten Band des Projekts werden dann die konkreten Erfahrungen aus der Kooperation mit den unterschiedlichen Entwicklungseinrichtungen beschrieben und ausgewertet.

Neben diesen konkreten Projektergebnissen ließ sich im Rahmen der Projektarbeit eine nicht minder positiv zu bewertende Entwicklung beobachten. In einem Beirat, in dem Repräsentanten von Trägern, Einrichtungen, Bundesländern und Wissenschaft vertreten waren, fand ein intensiver und kontinuierlicher Austausch über die Frage statt, wie die Qualität von Erwachsenenbildung in einem trägerübergreifenden Zusammenwirken perspektivisch weiterentwickelt und der Prozeß gesichert werden kann.

Die Aufgaben, die sich im Zusammenhang mit den Fragen nach der *Bildungsqualität* und der *Qualitätsbildung* stellen, werden auch über die Projektarbeit hinaus eine hohe Bedeutung in den Servicefunktionen des DIE haben.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Felicitas von Küchler

Einleitung

Die Qualität in der Erwachsenenbildung eindeutig zu formulieren scheint immer noch ein schwieriges Unterfangen zu sein. Dieses Problem teilt die Erwachsenenbildung mit dem Bildungsbereich insgesamt: „Qualität ist so flüchtig wie die Liebe“ und „Jeder empfindet ihr Fehlen als schmerzhaft“, so äußerte sich einmal der Vorsitzende der Hochschulrektorenkonferenz zu der Qualitätsfrage. Anstatt eine Definition an den Anfang zu stellen, möchte ich zunächst an die Offenheit und Vielfalt der möglichen Bedeutungen erinnern, die sich alleine schon aus dem Qualitätsbegriff ergeben, handelt es sich doch bei Qualität nicht um eine absolute, unveränderliche Größe, sondern Qualität „ergibt sich immer aus der Übereinstimmung zwischen den Erwartungen hinsichtlich einer Leistung und der dann tatsächlich erbrachten Leistung“ (Ogrzall 1998, S. 18). Qualität ist also ein relationaler Begriff, und was Qualität ist, ist das Resultat einer Übereinkunft zwischen den verschiedenen Beteiligten: denjenigen, die sie produzieren, denjenigen, die dabei mitdefinieren, und denjenigen, die die „Abnehmer“ solcher Leistungen sind.

Die Erwachsenenbildung hat seit jeher viele Anstrengungen unternommen, die flüchtigen Qualitätsmomente zu definieren und festzuhalten und die „undurchschaubaren“ Bildungsprozesse aufzuhellen. In diesem Sinne waren Qualitätskriterien, die „gute Praxis“ definierten, immer schon Bestandteil des erwachsenenpädagogischen Handelns, ja, sie bildeten einen zentralen Schwerpunkt der Entwicklungen in den letzten 30 Jahren.

In einem Überblick über die erwachsenenpädagogische Diskussion über Qualität faßt Dieter Gnahs die damals vorherrschende Perspektive zusammen: „Die andragogisch geführte Diskussion der 70er Jahre setzte vorrangig beim Kursleiter als strategischem Hebel zur Verbesserung der Qualität an. Qualitätsverbesserung geht einher mit Professionalisierung“ (Gnahs 1998, S. 252). Der Lehr-/Lernprozeß und seine Optimierung spielten ebenso wie Fragen der Systemqualität eine große Rolle, „weil es in Zeiten eines bildungspolitischen Aufbruchs darum ging, die regionalen

Bildungssysteme auszubauen und zu optimieren“ (a.a.O., S. 253). Gnahn bescheinigt der damaligen Diskussion um Weiterbildungsqualität Gestaltungswillen und Planungsbegeisterung sowie den Anspruch, in kritisch-emanzipatorischer Absicht die Mündigkeit der Menschen und die Demokratie zu fördern. Die Teilnehmenden wurden in erster Linie als Bürger, als lernende Persönlichkeiten gesehen. Damit einher ging auch ein Verständnis von Weiterbildung als Teilsystem des Bildungswesens.

Dieser Rückblick macht die Veränderungen, die in und mit der Weiterbildung stattgefunden haben, überaus deutlich. Die aus der Wirtschaft überschwappende Diskussion der DIN ISO 9000 Anfang und Mitte der 90er Jahre traf die Weiterbildung überraschend. Die Akteure neigten, auch aus Verunsicherung heraus, zu zwei extremen Reaktionen: Sie propagierten entweder die Übernahme der ISO-Norm als unverzichtbares, neues und auch Marketing-Vorteile versprechendes System, oder aber sie lehnten Qualitätssicherungssysteme mit Verweis auf den erwachsenenpädagogischen Traditionsbestand qualifizierten Handelns als Garantie für Qualität ab. Selbstverständlich haben sich im Laufe der Debatte die polarisierenden Positionen differenziert.

Wichtig ist jedoch, daran zu erinnern, wofür diese Qualitätsdebatte stand, welche Veränderungen sie sichtbar machte:

- Im Zuge der sog. Qualifizierungsoffensive war besonders in den neuen Ländern offensichtlicher Mißbrauch der Fördermittel festgestellt worden.
- Die öffentlichen Förderer von Weiterbildung, die Bundesanstalt für Arbeit, die Länder mit Weiterbildungsgesetzen drängten auf höchstmögliche Effektivität der verausgabten und tendenziell knapper werdenden Mittel.
- In der Wirtschaft fand ebenfalls zu diesem Zeitpunkt eine intensive Diskussion um Qualitätsverbesserung statt, und zwar im Rahmen von TQM-Ansätzen, mit denen die Restrukturierung der deutschen Unternehmen und der Standort Deutschland gesichert werden sollten.
- Das Qualitätsbewußtsein der Nachfrager war gestiegen. Das galt sowohl für individuelle wie auch für kollektive Nachfrager.

In der Weiterbildung selbst hatte sich längst eine heftige Diskussion entwickelt, um Notwendigkeit, Ziele und Aufgaben von Weiterbildungseinrichtungen neu zu bestimmen, betriebswirtschaftliche Instrumente und

Verfahrensweisen in stärkerem Maße einzubeziehen und die Strukturen der Einrichtungen zu reorganisieren. Aus der Perspektive der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen galt schon zu Beginn bis Mitte der 90er Jahre ein Zwang zur höheren Effektivität der eingesetzten Ressourcen, zur verbesserten Darstellung der eigenen Leistungen in der Öffentlichkeit und gegenüber den Geldgebern bzw. der Politik.

Die Spannung verschärfte sich noch dadurch, daß Gerüchte aufkamen, wonach die Beteiligung an EU-Programmen grundsätzlich und als EU-Auflage von einer Zertifizierung nach ISO 9000 abhängig gemacht werden sollte. Da zur selben Zeit die Anwendung der internationalen Normenreihe zur Qualitätssicherung DIN ISO 9000ff. auf den Bildungsbereich erweitert wurde, schien nicht nur ein Instrument vorhanden, mit dem sich leicht arbeiten ließ, sondern scheinbar führte auch kein Weg mehr an den weiterbildungsfremden, aufwendigen und teuren Qualitätsmanagementsystemen vorbei.

Heute hat sich sowohl die unkritische Zustimmung zur ISO-Norm als auch die Furcht vor ihr im wesentlichen gelegt. Ein Faktor, der dazu beigetragen hat, war die Stellungnahme der Kultusministerkonferenz in der Qualitätsdebatte, die in einem Positionspapier des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung explizit darauf hinwies, daß die Bundesanstalt für Arbeit eine Zertifizierung nach ISO nicht zur Voraussetzung einer Förderung machen wolle und daß auch im Schul- oder Hochschulbereich keine Veranlassung gesehen werde, die Sicherung und Prüfung von Qualität im Bereich der Bildung durch die Normreihe ISO 9000 zu ergänzen oder gar zu ersetzen. Auch bei den EU-Programmen wurde eine Zertifizierung nicht zur Voraussetzung der Förderung gemacht.

Das Abflauen der Diskussion um die ISO-Zertifizierung hatte aber keineswegs zur Folge, daß die „neue Qualitätsperspektive“ (Ph. Gonon) in der Weiterbildung ad acta gelegt wurde. Es zeigte sich im Gegenteil bei den Weiterbildungsverbänden, den Einrichtungen, den Support-Instituten eine größere Offenheit für Qualitätsmanagementansätze aller Art: seien es EFQM (Kriterien der European Foundation für Quality Management), Benchmarking (Betriebsvergleiche mit Hilfe von Datenbanken), Selbstevaluationsverfahren, trägerbezogene und trägerübergreifende Zusammenschlüsse auf der Basis selbst definierter Qualitätsvorstellungen und natürlich auch ISO. Die Vielzahl von Kolloquien, Diskussionsveranstal-

tungen, trägerbezogenen Konferenzen, die seit Mitte der 90er Jahre zur Qualität der Weiterbildung stattgefunden haben, macht deutlich, daß überall Anstrengungen zur Auseinandersetzung und Neudefinition von Bildungsqualität unternommen wurden. Zur gleichen Zeit entwickelten sich, häufig in geförderten Modellvorhaben, angepaßte Versionen der Qualitätsmanagementkonzepte für den Weiterbildungsbereich. Ein weiterer Einflußfaktor war, daß die in jener Zeit anstehenden weiterbildungsrelevanten Gesetzesnovellierungen oder Neuformulierungen wie in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern direkt oder indirekt die Qualitätsfrage aufnahmen.

Die wesentlichsten Aktivitäten entwickelten sich jedoch unterhalb der weiterbildungspolitischen Ebene in den Weiterbildungseinrichtungen selber und in der allgemeinen Fachdiskussion, die als Ganze mit der „Übersetzung“ der industriebetrieblichen bzw. dienstleistungsbezogenen Managementkonzepte in die Realität der erwachsenenpädagogischen Arbeit beschäftigt war.

Als Kernpunkte dieser „Übersetzungsbemühungen“ schälten sich dann folgende Aspekte heraus:

- Der Begriff der **Kundenorientierung** muß, auch im Hinblick auf den Weiterbildungsmarkt, ernst genommen werden. Für die Weiterbildungseinrichtungen heißt dies, ihre Informations-, Beratungs-, und Serviceangebote zu überdenken und weiterzuentwickeln (z.B. im Anmeldebereich, in der räumlichen Ausstattung, bei zusätzlichen Kommunikationsmöglichkeiten etc.).
- Für diese Aspekte gilt der mit neuer Bedeutung versehene Begriff der „**Einrichtungsqualität**“. Die gute Qualität der internen Abläufe und der internen Kooperation der verschiedenen Funktionsgruppen in einer Weiterbildungseinrichtung ist für die gute Qualität des gesamten Bildungsangebots verantwortlich.
- Im Dienstleistungsbereich wird Qualität in bezug auf die Kundenzufriedenheit definiert. Im Bildungs- und Weiterbildungsbereich kann es nicht allein um die **Orientierung an der Kundenzufriedenheit** gehen: Teilnehmende an Weiterbildungsangeboten erschaffen durch ihre eigene Beteiligung, ihr Lernen, ihre Auseinandersetzung erst die Qualität. Und: Auseinandersetzung mit Neuem, Fremdem, anderen als den altgewohnten Denkweisen und Verhaltensmustern, kostet Anstrengung und ist nicht immer angenehm. Jegliche Weiterbildung, die auf Bil-

dungsprozesse nicht verzichten will, mutet den Teilnehmenden also u.U. auch Unangenehmes zu. Ginge es allein um die Zufriedenheit der Teilnehmenden, könnten viele Angebote und Maßnahmen erst gar nicht entwickelt werden, bzw. ihr schneller Abbruch durch die Teilnehmenden wäre vorprogrammiert.

- Die Bedeutung von Kundenorientierung hängt auch mit den **Veränderungen bei den potentiellen Kunden und den Teilnehmenden** zusammen: Sie stellen höhere Ansprüche an räumliche Ausstattung, angenehmes Lernambiente, soziale Kontaktmöglichkeiten.
- Kundenorientierung führt zum **Verbraucherschutz**. Dieser wird in dem Moment zur Selbstverpflichtung der Weiterbildungsprofession, in dem Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur weithin akzeptierten Realität im Alltag von immer mehr Menschen wird. „Lernen erweist sich immer mehr als eine durch äußeren Zwang oder durch innere Verpflichtung wahrgenommene alltägliche Lebenspraxis. Dem Recht auf Lernen korrespondiert biographisch die Pflicht zum Lernen“ (Seitter 1993, S. 293). Wenn unter heutigen Verhältnissen jeder in die Rolle des Lernenden geraten kann, dann wird es notwendig, die Interessen der teilnehmenden Individuen besser zu schützen und sie als Verbraucher/innen bzw. Kund/innen ernster zu nehmen.
- Aber auch die eigentliche **Bildungsarbeit** – dafür entwickelt sich ein Bewußtsein – ist weiter **zu professionalisieren**. Maßstäbe dafür liefern das vorhandene professionelle Wissen (z.B. das Prinzip der Teilnehmerorientierung) und das dazugehörige Handlungsrepertoire, das erweitert, modernisiert und aktualisiert werden muß. Verbesserungsbemühungen können aber nur an den Beschäftigten selber ansetzen, die ihre eigene Arbeit überprüfen und weiterentwickeln.

Diese Punkte markierten auch die Ausgangssituation für das DIE-Projekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“, in dessen Rahmen die hier vorliegenden Beiträge zusammengestellt wurden. Bevor nun auf die einzelnen Texte und ihre Gruppierung eingegangen wird, soll das Projektvorhaben skizziert werden.

Dieses vom Bund (mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) und den Ländern Hamburg, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Bayern, Thüringen, Sachsen-Anhalt geförderte Projekt stellte zum ersten Mal die Bedingungen für Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen der allgemeinen Wei-

terbildung in den Mittelpunkt. Einbezogen in die Projektarbeit waren ganz unterschiedlich strukturierte Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft: Volkshochschulen verschiedener Größe, Arbeit und Leben, Einrichtungen der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung, das Bildungswerk des Deutschen Sportbundes, darunter kommunal-, regional- und landesorientierte Einrichtungen.

Der Projektansatz war durch die Überlegung geprägt, daß nicht ein von uns ausgewählter Qualitätsmanagementansatz in den insgesamt zehn Kooperationseinrichtungen erprobt werden sollte, sondern die jeweiligen Bedürfnisse, die Zielvorstellungen und das dort vorhandene **Qualitätsbewußtsein** waren der Maßstab für die einrichtungsspezifisch zu konzipierende Qualitätsentwicklung. **Qualitätsentwicklung** stand im Mittelpunkt und nicht Qualitätssicherung; letztere setzt nämlich voraus, daß Qualität bereits vorhanden und definiert ist und nur noch durch mehr oder weniger punktuelle Maßnahmen gesichert werden muß. Stellt man die hohe Dynamik der Weiterbildung in Rechnung, dann ist ein derart statischer Begriff von Qualität untauglich, der Weiterbildung angemessen ist hingegen eine dynamisch-prozessuale Auffassung von Qualität, die nicht nur die ganze Organisation umfaßt, sondern auch der stetigen Weiterentwicklung bedarf.

Nach einer von externen Experten unterstützten Stärke-Schwäche-Analyse der Einrichtung wurden die Qualitätsvorhaben der Kooperationspartner diskursiv zwischen der Einrichtung, dem externen Experten und dem Projekt entwickelt. Die Konzipierung einer Arbeits- und Umsetzungsplanung erfolgte gemeinsam mit der Einrichtung und wurde „vor Ort“ von dem Experten kontinuierlich begleitet und unterstützt. Qualitätsentwicklung, auch wenn sie zunächst punktuell ansetzte, erfolgte als übergreifende Organisationsentwicklung mit den Methoden aus deren Repertoire. Die Ziele und Ergebnisse dieser einzelnen Qualitätsprojekte, die dabei benutzten Instrumente und Methoden, soweit sie auch für andere Einrichtungen interessant und transferierbar sind, werden in einer weiteren Projektpublikation detailliert dargestellt und ausgewertet.

Die einzelnen Projektvorhaben haben aber bereits weiterbildungsspezifische Schwerpunkte der Qualitätsentwicklung deutlich gemacht. Sie setzen an erwachsenenpädagogischen Schlüsselsituationen an: Eine ganze Reihe von Vorhaben beschäftigt sich mit der **Qualifizierung und Koope-**

ration mit den ehrenamtlichen oder nebenberuflichen Lehrenden. In mehreren Vorhaben geht es um die Erhöhung der **Organisationsqualität**, d.h. um die Verbesserung der internen Arbeitsabläufe und der **Servicequalität**. Diese Strategie wird zunehmend, bei gleichbleibenden oder sogar schrumpfenden personellen und materiellen Ressourcen, als Voraussetzung für die gezielte Weiterentwicklung der **Programmqualität** gesehen. Die Schlüsselsituation der Kommunikation mit den Teilnehmenden wird aufgegriffen durch Vorhaben, die die **Angebotsqualität** durch kontinuierliche Evaluationen verändern wollen. Damit kommen in den Schwerpunkten der Qualitätsprojekte schon die wichtigsten Punkte der „neueren Qualitätsperspektive“ zum Ausdruck.

Die einzelnen Abschnitte der vorliegenden Publikation nehmen entweder als Konkretisierung einzelner Annahmen oder als ergänzende Perspektiven Bezug auf die Projektarbeit. Die Sammlung der Texte soll den **Stand der Diskussion dokumentieren**. Da eine Vielzahl von Zusammenstellungen und Kommentierungen der einzelnen Qualitätsmanagementansätze vorliegt, zum Teil schon mit perspektivischen und weiterbildungsspezifischen Überlegungen angereichert, wie in dem „Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung“ der GEW (Gnahn 1996), erschien eine Neuauflage dieser Bemühungen sinnlos. Gleichzeitig gab es eine ganze Reihe von Leerstellen der Diskussion, die von Bedeutung für die Weiterbildung sind, einige davon haben Eingang in die Publikation gefunden.

Im **ersten Teil**, der sich mit den **rechtlichen Rahmenbedingungen** für Qualität beschäftigt, geht **Peter Krug** in seinem Beitrag auf die ordnungspolitischen Begründungszusammenhänge von Qualitätsmanagement in der Weiterbildung, auf Tendenzen der Qualitätsentwicklung als Resultat von Projektergebnissen und auf ein korporatistisches „Schnittstellenmodell“ zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung ein.

Dieter Gnahn gibt erstmalig einen Überblick über die Schnittmengen der rechtlichen Regelungen zur Qualität in den Landesgesetzen und zeigt die neueren Tendenzen länderspezifischer Qualitätspolitik auf: Bremen z.B. geht am konsequentesten den Weg, Qualitätsmanagementsysteme einzuführen, und hat damit begonnen, sie in Weiterbildungseinrichtungen als eine Voraussetzung von Landesförderung zu verlangen und durch externe Gutachter überprüfen zu lassen. Angesichts der Uneinheitlichkeit der Landespolitiken ist allerdings erst mittelfristig – wenn überhaupt – mit der

Übernahme eines solchen Modells durch andere Bundesländer zu rechnen.

Ein Argument gegen die Übertragung der ISO-Norm auf die Weiterbildung war, daß dieses Konzept nicht anschlussfähig an die professionellen Überlegungen zur **fachspezifischen Definition** von Qualität in den verschiedenen **Arbeitsfeldern** der (allgemeinen) Weiterbildung ist. Der **zweite Teil** versammelt Beiträge, die sich genau mit diesen fachlichen Qualitätsdefinitionen auseinandersetzen und dabei versuchen, das „Eigentliche“ ihres Arbeitsfeldes in Qualitätsüberlegungen umzusetzen. Die Spannweite ist weit: Stellt für die kulturelle Bildung das Vorhandensein offener Lernräume und offener Lernarrangements ein Qualitätskriterium dar, wie **Richard Stang** ausführt, gilt auf der anderen Seite für die sprachliche Weiterbildung eine akzeptierte Kerndefinition fachdidaktischer Qualität, um die herum, dies zeigt der Beitrag von **Gerhard von der Handt**, sich unterschiedlich operierende Qualitätssysteme entwickelt haben.

Angela Venth beschreibt die Bemühungen in der Gesundheitsbildung im Volkshochschulbereich, Qualitätskriterien und Qualitätsinstrumente zu entwickeln, die sich am Leitbild einer Gesundheitsbildung orientieren und sowohl nach außen, gegenüber der Öffentlichkeit, als auch nach innen, gegenüber den Fachkolleg/innen, Argumentations- und Evaluationshilfe geben.

Theo Länge und **Barbara Menke** illustrieren die besonderen Bedingungen und das spezifische Selbstverständnis der politischen Bildung – ein Bereich, der auf kundenübergreifende, gesellschaftliche Wirkungen zielt – mit unterschiedlichen Beispielen von Qualitätsentwicklungsaktivitäten. Sie verweisen in ihrem Fazit allerdings auch darauf, daß nicht nur die Einrichtungen der politischen Bildung sich einer Qualitätsentwicklung unterziehen sollten, sondern auch die „ideellen und finanziellen Förderer“.

In dem sehr subjektbezogenen Bildungsbereich der werte- und normenorientierten Weiterbildung, einem typischen Arbeitsfeld der kirchlichen Erwachsenenbildung, sind für **Reinhard Hohman** Qualitätsinstrumente für die Verbesserung der Träger-, Durchführungs- und Erfolgsqualität denkbar und angemessen, die auch der dialogischen Struktur des Sachgebiets entsprechen.

Das Spannungsfeld zwischen der bildungspolitischen Qualitätsdiskussion und den Entwicklungsbedürfnissen der Weiterbildungseinrichtungen findet seinen Niederschlag in den Artikeln des **dritten Teils**. Sie beschreiben zum einen aus der Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen die Erfahrungen mit der Umsetzung von Qualitätsmanagementansätzen. Einbezogen werden dabei auch unterschiedliche Typen von Weiterbildungseinrichtungen: Die Leiterin einer Familienbildungsstätte, **Regina Uhrig**, skizziert wichtige Ausschnitte bei der Einführung von EFQM in ihrer Einrichtung, **Gerhard Lippert** schildert die Ausgangsüberlegungen und den Prozeß der Zertifizierung der ländlichen Erwachsenenbildung nach ISO, und die Veränderungen einer kommunal arbeitenden Volkshochschule bei der ISO-Zertifizierung beleuchtet **Frank Mayer**.

In allen Fällen diene die Qualitätsentwicklung auch als „roter Faden“ der Organisationsentwicklung, dies war zum Teil für die beteiligten Einrichtungen wichtiger als die Eigenarten des verwendeten Qualitätsmanagementsystems. Von der Praxis aus gesehen, wirken auch die ideologisch befrachteten Debatten um die Güte der einzelnen Qualitätssysteme wie „zu große Schuhe“, die die tatsächlichen Entscheidungskriterien und die Wirkungen in den Einrichtungen gar nicht so recht erfassen.

Die Bandbreite der in der Weiterbildungspraxis zur Anwendung kommenden Qualitätssysteme umfaßt aber nicht nur diejenigen Ansätze, die aus dem Managementbereich kommen, sondern auch diejenigen, die sich aus der Weiterbildung selbst entwickelt haben, wie das Gütesiegel des Vereins Weiterbildung Hamburg e.V. und das Verfahren der Selbstevaluation am Beispiel des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens. **Thomas Krüger** stellt die Leistungen des Vereins Weiterbildung Hamburg vor, der ein Gütesiegel an diejenigen Hamburger Weiterbildungseinrichtungen vergibt, die die von Institutionen und Gremien definierten Mindeststandards erfüllen, und der nunmehr die Qualitätsstandards differenziert und die Begutachtung intensiviert hat. Damit soll der Gefahr begegnet werden, daß die Besiegelung der Qualitätsstandards zwar einige wenige Weiterbildungseinrichtungen wegen unterdurchschnittlicher Qualität ausgeschlossen hält, die Qualitätsstandards selber aber keine Dynamik aufweisen und damit in die Realität der Einrichtungen nicht mehr verändernd wirken können.

Eines der bekanntesten Selbstevaluationsinstrumente ist der Selbstevaluationsbogen des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens, dessen Entwicklung von **Jürgen Heinen-Tenrich** nachgezeichnet wird. Aus der praktischen Verwendung dieses Instruments folgte nicht nur die Gründung eines Qualitätsrings, in dem zahlreiche Volkshochschulen zusammengeschlossen sind, sondern auch eine spezifische Beratungspraxis für Prozesse der Organisationsentwicklung mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung, die insbesondere an den Aspekten der Einrichtungsqualität ansetzte.

Nach der systematischen Blickverengung von den Rahmenbedingungen über die Fachdiskurse auf die Einrichtungserfahrungen mit Qualitätsmanagementkonzepten soll abschließend noch einmal eine Blickausweitung vorgenommen werden. In dem **vierten Teil** – Perspektiven und Folgerungen – werden sozusagen aus der „Vogelperspektive“ zusätzliche Aspekte der Qualität eingeführt: **Elke Ramlow** beschreibt den aktuellen Diskussionsstand in der beruflichen Weiterbildung, berichtet über Erfahrungen mit den Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung und diskutiert den Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit für Bildungsträger und Maßnahmen im Hinblick auf das darin enthaltene Qualitätskonzept, dem sie Ergänzungsbedarf bescheinigt.

Die bundesweit erstmalig vorgenommene Zertifizierung eines Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig ist das Thema von **Jörg Knoll**. Ganz entgegen den üblichen Vorurteilen hatte der Zertifizierungsprozeß für den Lehrstuhl eine Klärung und ein Transparentmachen der Leitideen und ihre verbindliche Umsetzung in konkrete Ziele zur Folge, die die Beteiligten als Hilfe begreifen konnten, zum Kern des eigenen Selbstverständnisses zu kommen.

Andreas Seivert entwickelt eine kritische Sichtweise auf Qualitätsmanagement als Aufforderung zur Reflexion individuellen und institutionellen Verhaltens und fordert einen Diskurs zur Systemqualität in der Erwachsenenbildung.

Rainer Brödel macht darauf aufmerksam, daß gerade die Betonung der Einrichtungsqualität die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenz erfordert, die sich auf der Ebene der Mikrodidaktik auswirkt. Er dis-

kutiert als Methode und Instrument einer dahin zielenden Kompetenzentwicklung das „pädagogische Tagebuch“.

Klaus Meisel und **Felicitas von Küchler** systematisieren die verschiedenen Arten von Support und weisen auf ihre Bedeutung für die praktische Durchsetzung von Qualitätsentwicklung hin. Die zukünftig bedeutsamen Qualitätselemente Fortbildung, Beratung, Information/Vernetzung und europäische Anschlußfähigkeit begründen die Notwendigkeit, das Supportsystem für Qualitätsentwicklung auszubauen.

In dem abschließenden Beitrag des Bandes, dem Fazit, wird versucht, auch vor dem Hintergrund der praktischen Projekterfahrungen, die Qualitätsdiskussion und die damit verbundenen Perspektiven in zehn Trends zu bündeln, die auch notwendige Zukunftsorientierungen sichtbar machen.

Literatur

- Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997
- Ehse, Christiane/Zech, Rainer: Nicht Information, sondern Bildung! In: Hessische Blätter für Volksbildung 1998, H. 1, S.19-27
- Gnahn, Dieter: Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, Bd. 164. Hannover 1998, S. 252-254
- Gnahn, Dieter: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Max-Traeger Stiftung. Frankfurt/M. 1996
- Gonon, Philip: Qualitätssicherung auf dem Prüfstand. in: GdWZ 1998, H. 1, S. 28-30
- Krug, Peter: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: GdWZ 1997, H. 6, S. 247-248
- Ogrzall, Peter: Qualität zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung. In: Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe QS 20. Bonn 1998
- Schlutz, Erhard: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung -Praxishilfen 1997. Bl. 4.10.10
- Seitter, Wolfgang: Stichwort Normalität des Lernens. In: GdWZ 1993, H. 4, S. 293

I. Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung

Politik und Recht bestimmen die für die Weiterbildung wichtigen Rahmenbedingungen. Gerade die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung wurde entscheidend durch die in den Ländergesetzen formulierten Kriterien und Anforderungen geprägt. Die öffentliche Mitverantwortung für die Weiterbildung legt aber auch bundesweite Überlegungen zur Systematisierung von Qualitätsentwicklungsanstrengungen der je unterschiedlichen Akteure nahe. Die folgenden Beiträge behandeln zum einen ordnungspolitische Überlegungen zur Bedeutung von Qualitätsmanagement, verbunden mit der Skizzierung eines „Schnittstellenmodells“, sowie die Bestandsaufnahme der geltenden ländergesetzlichen Regelungen unter Berücksichtigung des neuen Ansatzes des Bremer Senats.

Ordnungspolitische Bedeutung des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung

1. Ordnungspolitische Begründungszusammenhänge ¹

Die internationale Normenreihe DIN EN ISO 9000 - 9004 zur Qualitätssicherung von Produktionsverfahren und Dienstleistungen, und hier insbesondere die Zertifizierung von Qualitätsmanagement-Systemen, hat auch im Weiterbildungsbereich zu einer verstärkten Fokussierung auf Qualität, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung geführt. Trotz der schon immer in der Weiterbildung vorhandenen Orientierung auf Qualität konnte zunächst gerade die Weiterbildung durch die ISO-9000ff.-Diskussion deshalb verunsichert werden, weil die Strukturen der Weiterbildung, anders als in den öffentlich geregelten Bereichen Schule und Hochschule, in weiten Teilen unreguliert sind. Der Weiterbildungsbereich ist bekanntlich durch weitgehend unregulierten Pluralismus, öffentliche Subsidiarität, unkontrollierten Markt und geringe Transparenz bestimmt. Mittelverknappung und Gebote der Ressourcenoptimierung, der Zwang zu zunehmender Kundenorientierung, Optionen für die Gleichwertigkeit von allgemeiner Bildung und beruflicher Weiterbildung, Tendenzen zur Modularisierung in der Weiterbildung und die notwendige Legitimation des „Mehrwerts“ von Weiterbildung im Prozeß des „Lebenslangen Lernens“ haben die Beantwortung der Frage eines Maßstabs und einer Handlungsstrategie für Qualität der Weiterbildung dringlicher werden lassen.

Die ISO-9000ff.-Diskussion hatte zu Verunsicherungen bei den Weiterbildungsträgern und ihren Einrichtungen geführt. Es wurde befürchtet, daß an die Stelle von tatsächlicher Qualität die Zertifizierung tritt und den Teilnehmenden suggeriert, eine zertifizierte Einrichtung garantiere höchste Weiterbildungsqualität. Diese Gleichsetzung von Qualität und Zertifizierung nach ISO 9000 wurde auch deshalb als besonders problematisch gewertet, da ISO 9000 nicht die sogenannte Produktqualität der Dienst-

¹ vgl. Krug, in GdWZ 6/1997

leistung Weiterbildung zertifiziert, sondern nur den Prozeß ihrer Herstellung innerhalb einer Einrichtung, also die Prozeßqualität. Pädagogische Zielsetzungen könnten damit einer nach außen vorzeigbaren marktorientierten Etikettierung und Plakettensicherung in der Weiterbildung weichen. Weiterhin wurde befürchtet, daß Berechtigungen oder Chancen zur Förderung der Weiterbildung durch Bundes- oder Landesgesetze oder auch durch europäische Programme von einer Zertifizierung nach ISO 9000 abhängig gemacht werden könnten.

In diesem Zusammenhang wurde dann auch die Legitimation der Zertifizierung in Frage gestellt. Wer sind die Zertifizierer und Akkreditierer? Wer zertifiziert die Zertifizierer in der „Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA)“? Wer akkreditiert die Akkreditierer im „Deutschen Akkreditierungsrat (DAR)“, wie wird das „Technical Committee (TC 176)“ für „Quality Management and Quality Assurances“, das in der „International Organisation for Standardisation (ISO)“ für die Inhalte der ISO-9000-Familie und auch für die geplante ISO NP 10015 (Continuing Education and Training Guidelines) zuständig ist, demokratisch eingebunden? Welche Bedeutung haben Zertifikate tatsächlich für den Markt, und wie lange haben sie diese? Grundsätzlich wurden darüber hinaus auch die mit der Zertifizierung verbundenen erheblichen Kosten problematisiert.

Ordnungspolitisch wurde befürchtet, daß gegenüber staatlichen Anerkennungen private Zertifikate für die Bonität und die Förderungswürdigkeit einer Einrichtung dominieren und damit der bisher öffentlich mitverantwortete Bereich der Weiterbildung kontraproduktiv dereguliert, privatisiert und durch zertifizierte Einrichtungen monopolisiert werden könnte. Es wurde in diesem Zusammenhang nicht ausgeschlossen, daß damit auch der Rückzug der öffentlichen Mitverantwortung für die Weiterbildung eingeleitet werden könnte.

Eingedenk dieser Verunsicherungen wurde die ISO-9000-Diskussion von der Weiterbildung allerdings auch als Chance begriffen, sich der eigenen Qualität zu vergewissern, die Qualitätssicherung auszubauen und dies auch in der Öffentlichkeit zu verdeutlichen. Dabei geht 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 und Organisationsentwicklung bei den Ein-

richtungen. Die Qualitätsdiskussion konnte deshalb als Chance aufgegriffen werden, ein Gesamtkonzept zur Qualitätssicherung zu entwickeln, das neben prozeßorientierten Aspekten auch Qualitätsstandards der Dienstleistung „Weiterbildung“ und Elemente des Verbraucherschutzes berücksichtigt und transparent macht. Dieses Gesamtkonzept könnte aber nur erfolgreich sein, wenn dabei alle Beteiligten, der Staat, die Einrichtungen und ihre Träger, die Sozialpartner und die wissenschaftlichen Institute der Weiterbildung, gemeinsam Verantwortung übernehmen.

2. Das Bund-Länder-Projekt zur Qualitätssicherung

Unter Berücksichtigung der Ausgangslage, der Verunsicherungen, aber auch der Chancen der aktuellen Diskussion um die Qualitätssicherung in der Weiterbildung hat sich der Ausschuß für Fort- und Weiterbildung (AFW) der KMK intensiv mit dem Einfluß der Normenreihe DIN EN ISO 9000ff. auf die Weiterbildung sowie mit möglichen Alternativen befaßt.

Die 140. Amtschefskonferenz der KMK hat schon am 26./27.1.1995 auf der Grundlage einer Vorlage des AFW beschlossen, daß der AFW Gespräche mit dem Bundesministerium für Bildung, Forschung und Technologie, dem Bundesministerium für Arbeit und dem Bundesministerium für Wirtschaft, dem Deutschen Akkreditierungsrat und der Trägergemeinschaft für Akkreditierung, der Bundesanstalt für Arbeit und der Europäischen Kommission sowie mit den Trägern der Weiterbildung sucht. Diese Erörterungen waren insoweit erfolgreich, als öffentliche Weiterbildungsförderung nach wie vor nicht von einer Zertifizierung nach ISO 9000 abhängig gemacht wird, unterschiedliche Qualitätsentwicklungsprogramme öffentlich gefördert werden und ein von unterschiedlichen Trägern der Weiterbildung und wissenschaftlichen Instituten der Weiterbildung unterstütztes und von einigen Bundesländern und dem BMBF gefördertes Modellprojekt zur Qualitätssicherung auf den Weg gebracht worden ist.

Als Arbeitshypothese für dieses Projekt wurde von der Idee eines „ISO 9000 plus“ ausgegangen, wobei über die in ISO 9000ff. enthaltenen verfahrensorientierten Parameter hinaus Elemente der produktorientierten Qualitätsdefinition und Qualitätssicherung sowie des Verbraucherschutzes und des Benchmarking in Zusammenarbeit der Einrichtungen der

Weiterbildung, der Sozialparteien, der wissenschaftlichen Institute und der öffentlichen Körperschaften entwickelt werden sollen, und zwar als „Schnittmengen-Qualitätsentwicklung“. Diese Konzeption ist in den Ländern und mit einer Reihe von Weiterbildungsverbänden erörtert worden und dabei auf grundsätzliche Zustimmung gestoßen.

Aufgrund der weitgehenden Zustimmung aus Verbänden, Bund und Ländern wurde deshalb nach erfolgter positiver Kenntnisnahme des Vorhabens durch die 146. Amtschefs-konferenz der KMK vom 25/26.4.1996 dieses Projekt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit Bund, Ländern, Verbänden, Hochschulen, dem BIBB und der ZFU durchgeführt. Zentrales Ziel des Projektes war es, eine wissenschaftlich aufgearbeitete Grundlage für Information, Diskussion und Umsetzungsstrategien der Weiterbildungseinrichtungen/-träger zu Fragen der Qualitätssicherung zu schaffen.

Im Mittelpunkt des Projektes standen Aufgaben der Bestandsaufnahme und eine Feldexploration in der Praxis. Aufgaben der Bestandsaufnahme waren die Systematisierung und Synopse vorhandener Qualitätssicherungsstrategien in der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Weiterbildung. Berücksichtigt werden sowohl öffentliche Sicherungsstrategien (z.B. Weiterbildungsgesetze der Länder) als auch solche mit Marktorientierung (z.B. externe Zertifizierung). Heraus-kristallisiert wurden ein Kern gemeinsamer Qualitätselemente und Hinweise zur Vergleichbarkeit („Schnittstellen“) sowie der Bedarf an überregionalen Supportstrukturen für Qualitätssicherung.

Dies ist in dem vorliegenden Band dokumentiert.

Im Rahmen einer Feldexploration erfolgten:

- die Begleitung und Darstellung bzw. Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen (d.h. Anwendungen von Qualitätskriterien im Prozeß von Planung und Umsetzung des Angebots) in ausgewählten Einrichtungen der allgemeinen bzw. der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, die der Selbstevaluation dienen bzw. im Einzelfall auch externe Überprüfungen zulassen,
- die Vernetzung von Projektstelle und beteiligten Einrichtungen in einem dialogischen Prozeß,
- die Dokumentation und Auswertung der Erfahrungen.

Als forschungsrelevante Aufgaben stellten sich:

- die Erkundung einrichtungsübergreifender Hindernisse der Qualitätssicherung,
- die Exploration typischer Probleme und gegebener Handlungsmöglichkeiten bei der Einführung und Umsetzung von Qualitätssicherungssystemen in der Weiterbildung,
- die Exploration und Darstellung des Zusammenhangs von Verfahrens- und Produktqualität.

In einem zweiten Materialband werden diese Ergebnisse dargestellt.

Ein Beirat, in dem die Zuwendungsgeber, die beteiligten wissenschaftlichen Institute, die Träger und Experten vertreten sind, begleitete das Projekt.

Die Aktivitäten der KMK und des Bundes im Bereich der Qualitätsentwicklung haben über dieses Projekt mit dazu beigetragen, daß sich die Diskussion versachlicht hat und die Qualitätssicherung als solche zunehmend in das Interesse der Weiterbildung gerückt ist.

3. Tendenzen der Qualitätsentwicklung

Im Rahmen des Bund-Länder-Projektes und anderer Qualitätsprojekte, wie z.B. die Untersuchungen der Universität Kaiserslautern für die Evangelische und Katholische Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz, die Untersuchung über die Qualität der Heimbildungsstätten im Rahmen eines europäischen SOKRATES-Erwachsenenbildungsprojekts, die Positionierungen der Qualitätsentwicklung bei den Volkshochschulen, der Anwendungen des EFQM-Modells im Rahmen der Qualitätssicherung in der Familienbildung und viele weitere dezentrale Aktivitäten, lassen sich trotz jeweils z.T. unterschiedlicher methodischer Ansätze und Handlungsstrategien dennoch übergreifende Tendenzen erkennen:

- Formale strukturelle Mindestanforderungen an Einrichtungen der Weiterbildung, wie sie in Gesetzen und Rechtsvorschriften zur Weiterbildungsförderung in den verschiedenen Bundesländern bestehen, reichen alleine als vom Leitmotiv der Rechnungsprüfung bestimmte Kontrolle nicht aus, um eine tatsächliche Qualitätsentwicklung und ein entsprechendes Controlling i.S. antizipativer und retrospektiver Evaluation herzustellen. Es werden deshalb in einer Reihe von Ländern unterschiedliche Ansätze einer Qualitätsentwicklung überprüft bzw. be-

reits angewendet, von zentraler Selbstevaluation (Hamburger Gütesiegel) bis zu zentralen externen Evaluationen durch Gutachter (Bremen), von dezentraler Zertifizierung gemäß ISO 9000ff. bis hin zu Benchmarking-Konzepten gemäß EFQM. Es besteht allerdings nach wie vor kein aufeinander bezogenes, alle Länder umgreifendes, abgestimmtes, gemeinsames Konzept eines vergleichbaren Qualitätsmanagements. In diesem Zusammenhang muß allerdings noch weiterbildungspolitisch abgeklärt werden, ob überhaupt und wie eine solche koordinierte Konzeption inhaltlich und verfahrensorientiert auszugestalten wäre.

- Neben der Prozeßqualität in den Einrichtungen wurde in den unterschiedlichen Konzeptionen vermehrt auf die Entwicklung der Angebotsqualität fokussiert, wobei diese Entwicklung nicht statisch an der Festschreibung bestimmter Mindeststandards ausgerichtet wurde, sondern auf den Prozeßcharakter der Qualitätsentwicklung selbst (added value).
- Neben der für Qualitätsmanagement notwendigen Personal- und Organisationsentwicklung wurden im Zusammenhang einer prozeßoffenen Qualitätsentwicklung also stärker auch die Qualität des Lernens und Lehrens, die Qualität der Lernarrangements und damit die Qualität der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse thematisiert. Möglichkeiten eines Qualitätsmanagements selbstgesteuerten Lernens sind dabei allerdings bisher nur am Rande eruiert worden.
- Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung wird zunehmend als ein kontinuierliches System des Qualitätsmanagements i.S. von TQM umgesetzt, einschließlich kontinuierlicher Evaluation und Controlling (EFQM).
- Im Sinne von Kundenorientierung ist auch der Verbraucherschutz stärker als Zielsetzung betont worden.

Im Zusammenhang der vielfältigen einrichtungsbezogenen Qualitätseinrichtungen stellt sich nun die Frage und damit auch das Problem, Qualitätsmanagement auch als Gesamtsystem, d.h. über die einzelne Einrichtung hinaus, im Vergleichskontext anderer Weiterbildungseinrichtungen zu erfassen. Damit verbunden stellen sich explizit ordnungspolitische Aufgaben, sowohl was die Rahmenbedingungen dieses Qualitätssystems als auch die Parameter eines Evaluationssystems betrifft. Bei aller akzeptierten induktiven Vorgehensweise einer Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen wird vermehrt auch die Notwendigkeit einer einrichtungsübergreifenden Systematisierung der Qualitätsentwicklung erkannt, um

Vergleichbarkeit, gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz, Mobilität und damit ubiquitäre Verwertbarkeit zu gewährleisten.

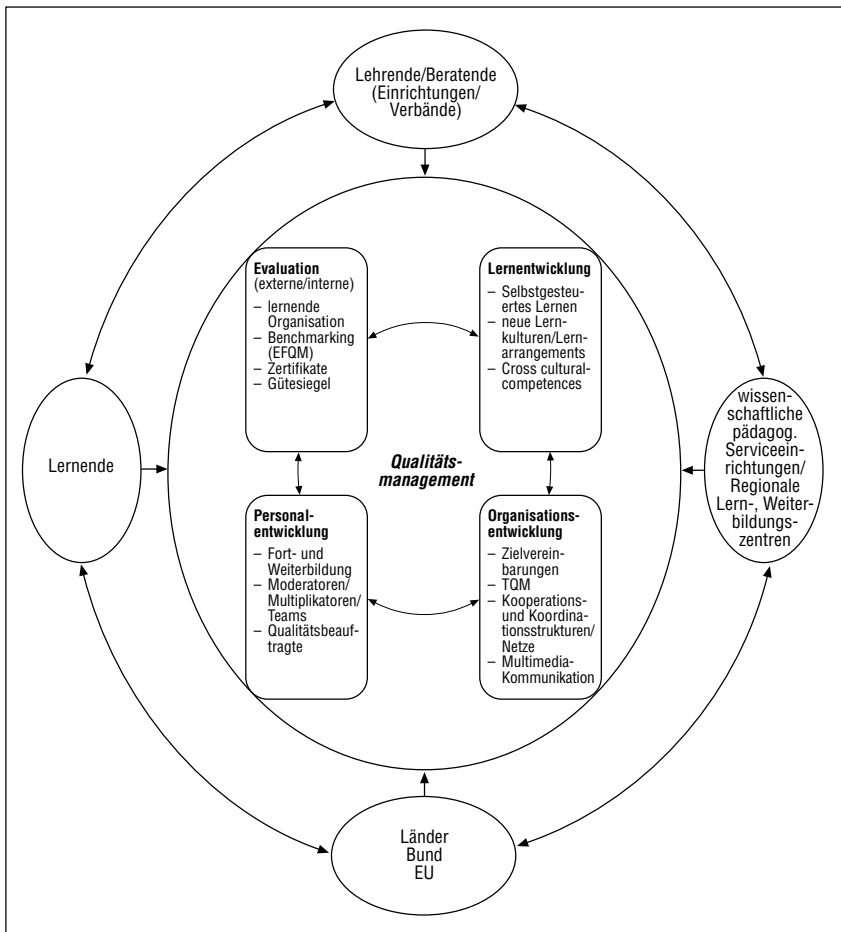
Wenngleich im Zusammenhang der Reflexion unterschiedlicher Konzepte deutlich geworden ist, daß es sich beim Qualitätsmanagement nicht um fertige Rezepturen oder starre geschlossene Systeme handeln kann, die unabhängig von der jeweiligen institutionellen Situation einschließlich der unterschiedlichen Fachbereichsebenen und unabhängig von den jeweiligen spezifischen Rahmenbedingungen angewendet werden können, scheint dennoch allgemein anerkannt zu werden, daß Qualitätsmanagement sich zwar aus einem unterschiedlichen Parametermix zusammensetzen kann, daß allerdings in allen Konzeptionen ein unverzichtbarer Kern von Qualitätsparametern und zweckdienlich ein Kern von notwendigen abgestimmten Verfahrensschritten herauskristallisiert werden kann.

4. Qualitätsmanagement als korporatistisches Schnittstellenmodell

Ebenso wie beim Qualitätsmanagement in Schule und Hochschule könnte auch für die Weiterbildung ein ganzheitliches Qualitätsmanagement zweckmäßig sein, das sowohl die Organisationsentwicklung, die Personalentwicklung, die Lernentwicklung und die Evaluation umfaßt.

Für die Umsetzung eines derartigen korporatistischen Modells wird es notwendig sein, daß die Planenden und die Lehrenden in den Einrichtungen, die öffentlichen Hände und geeignete Institutionen gemeinsam unter Einbeziehung der Lernenden den Kern des Qualitätsmanagements als gemeinsame Schnittstelle weiter ausdifferenzieren und geeignete Verfahrensschritte vereinbaren. Daraus könnten sich folgende Eckpunkte für Implementationsstrategien entwickeln:

1. Qualitätsmanagement muß als koordinierter pluralistischer dauerhafter Prozeß angegangen werden. Die Strukturen und Parameter lebenslangen Lernens machen ebenso lebenslange Qualitätsentwicklung, lebenslanges Qualitätsmanagement notwendig. Es darf also nicht um ein statisches Verfahren des einmaligen Erreichens gewisser Mindeststandards gehen, Qualitätsmanagement muß vielmehr selbst als kontinuierlicher Verbesserungsprozeß im Zusammenhang sich verändernder

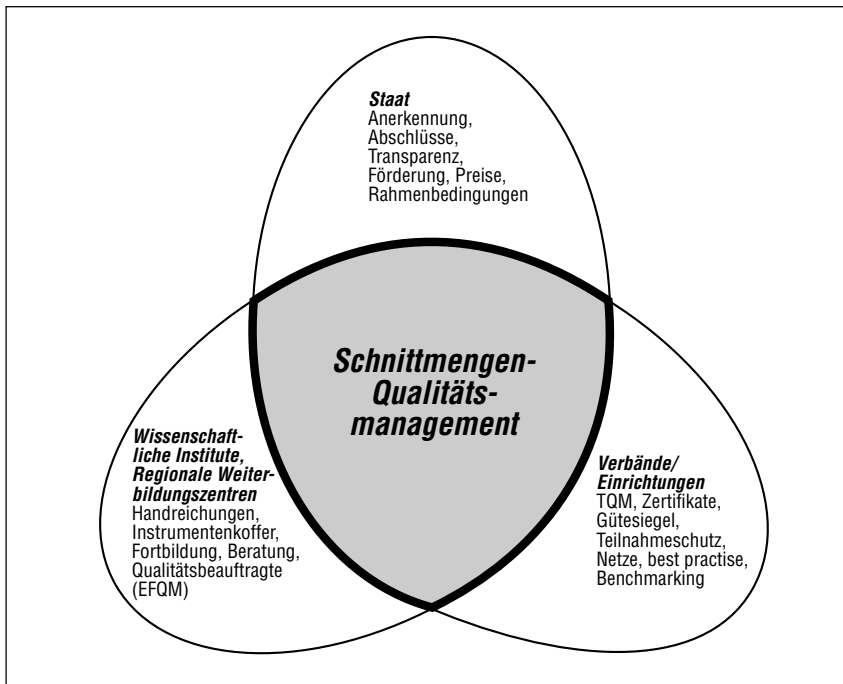


Grafik 1: Gesamtsystem Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

Herausforderungen und Rahmenbedingungen umgesetzt werden. Dabei kann es auch keine Konformität von Minimalstandards für alle Einrichtungen und alle Inhaltsbereiche der Weiterbildung geben. Es sind spezifische Differenzierungen notwendig, die sich allerdings an einem Kern von Qualitätsparametern orientieren können.

2. Für ein Qualitätsmanagementsystem als Prozeß gewinnt das EFQM-Modell als ein dynamisches Benchmarking-Verfahren, bei dem der

„added value“ wichtiger ist als das Erreichen eines Minimalstandards, zunehmend an Bedeutung. Dieses System ermöglicht sowohl eine „bottom-up-Strategie“, bei der die Einrichtungen im Mittelpunkt des Qualitätsmanagements stehen, als auch eine systematische Koordinierung und Vernetzung. Auch bei diesem System werden allerdings der Konsens über einen Kern von Qualitätselementen und ein korporatisches Schnittmengen-Verfahren unverzichtbar sein.



Grafik 2: Schnittmengen-Qualitätsmanagement

- Für die Umsetzung dieses Kerns von Qualitätselementen, für die Beratung der Einrichtung beim Qualitätsmanagement, für Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, die Entwicklung des Lernens und für die Evaluation bedarf es einer stärkeren Professionalität der Akteure. Ein Gesamtsystem von interner und externer Evaluation kann am ehesten flächendeckend über ein Moderatorensystem ermöglicht werden. Im Rahmen eines derartigen Moderatorensystems könnten Qualitäts-

beauftragte zentral durch geeignete wissenschaftliche, pädagogische Institutionen, wie z.B. durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), qualifiziert werden, einschließlich der Entwicklung entsprechender curricularer Handreichungen bzw. eines Methodenrepertoires für die Qualitätsentwicklung vor Ort. Diese Qualitätsbeauftragten könnten dann ihrerseits i.S. eines „Schneeballsystems“ in den jeweiligen Einrichtungen einzelne Qualitätsverantwortliche, Qualitätsteams bzw. Qualitätszirkel moderieren. Die Qualitätsbeauftragten könnten darüber hinaus ihrerseits regional vernetzt arbeiten und über entsprechende Bildungsserver auch interaktiv mit den beteiligten und betroffenen Einrichtungen in einen Erfahrungsaustausch im Sinne eines ständigen Verbesserungsprozesses treten.

4. Vom System her würde sich also eine korporatistisch zusammengesetzte und gesteuerte zentrale Institution wie das DIE der Qualifizierung von Qualitätsbeauftragten und der Herstellung entsprechender Begleitmaterialien widmen. Über regionale trägerübergreifende Weiterbildungs- bzw. Lernzentren könnten dann die Qualitätsbeauftragten, auf unterschiedliche Weise vernetzt, bis in die einzelnen Einrichtungen hinein die Qualitätsprozesse moderieren.

5. Ordnungspolitische Perspektiven

1. Ein derartiger Entwicklungsschritt zu einem Gesamtsystem Qualitätsmanagement als Schnittstellenmodell scheint zweckoptimal und ordnungspolitisch unbedenklich und konsensfähig und mit Unterstützung der beteiligten Stellen einschließlich der öffentlichen Hände auch unmittelbar in vergleichsweise kurzer Zeit umsetzbar zu sein. In der weiteren politischen Planung müsste dann geklärt werden, ob, inwieweit und mit welchen Verfahren die dezentralen regionalen Weiterbildungs- und Lernzentren, die dann ihrerseits Qualitätsbeauftragte als Moderatoren im Schneeballsystem weiter professionalisieren könnten, institutionalisiert, akkreditiert und gefördert werden und ob und wie beispielsweise das DIE auch als Akkreditierungsrat fungieren könnte.
2. In der weiteren politischen Planung bleibt abzuklären, ob und inwieweit von diesen akkreditierten dezentralen regionalen Zentren über die Qualitätsentwicklungsaufgaben hinaus die Qualitätsentwicklung in

den Institutionen selbst mit Gütesiegeln bzw. Zertifikaten begleitet werden könnten. Schließlich könnte noch weitergehend in der politischen Diskussion geklärt werden, ob und inwieweit für die einzelnen Lernleistungen der Individuen selbst über die so im Sinne von Qualitätsmanagement zertifizierten Einrichtungen als Verwertungs- und Berechtigungsnachweise Maßnahmen-Zertifikate vergeben werden und ob und inwieweit diese Zertifikate in einen Bildungspañ, in Weiterbildungskonten und Weiterbildungscarts einfließen könnten.

3. Wenn ein derartiges Gesamtsystem des Qualitätsmanagements von allen Beteiligten gewollt wird, müßte dann natürlich auch geklärt werden, ob und welche Kosten dieses Qualitätsmanagementsystem haben dürfte und wie die Finanzierung dieser Gemeinschafts- und Querschnittsaufgabe gelöst werden sollte. Wenngleich in der Zukunft auch weitere Modellprojekte in unterschiedlichen Ansätzen der Entwicklung von Qualitätsmanagement vorwärtsweisende Fortschritte bringen können, so muß dennoch sichergestellt sein, daß Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus dem Stadium von Modellprojekten hinaus über einen ordnungspolitischen Konsens zur Regelaufgabe aller Beteiligten werden muß.

Dieter Gnahs

Schnittmengen und Unterschiede der gesetzlichen Regelungen in den Bundesländern

1. Die Qualitätsdiskussion in den Ländern

Die aktuelle Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung hat – wie sich heute rückblickend feststellen läßt – breite Spuren in diesem Bildungsbereich hinterlassen. Alle Beteiligten haben Positionen bezogen und in vielen Fällen daraus praktische Konsequenzen gezogen. Dies gilt auch für die Bundesländer.

Als Forum des Informationsaustausches und der Meinungsbildung hat sich dabei der KMK-Ausschuß für Fort- und Weiterbildung bewährt, der immer wieder in den letzten Jahren Stellung bezog und damit die Länderposition in das politische Kräftespiel einbrachte. Als gemeinsame Linie der Länder kann die Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung herangezogen werden. Es heißt dort zum Stichwort „Qualitätssicherung“:

„Die Qualität der Weiterbildung ist Voraussetzung für die Akzeptanz und den Erfolg des Bildungsangebots. Dies gilt in gleicher Weise für die öffentliche, die öffentlich geförderte und die kommerzielle Weiterbildung. Qualitätssicherung bedarf der Kontrolle, die auch Selbstkontrolle sein kann, und ist als Schutz für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie als Gütenachweis für die Einrichtungen der Weiterbildung unverzichtbar“ (S. 11).

Wenig später folgen unter der Überschrift „Anerkennung und Teilnehmerschutz“ weitere einschlägige Äußerungen:

„Der Schutz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor unzulänglichen Angeboten ist über den Markt allein nicht immer herzustellen. Die Aufstellung von Kriterien und überprüfbaren Standards für die Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen kann zur Sicherung der Qua-

lität des Angebots beitragen. Auch Formen der freiwilligen Selbstkontrolle können dazu sinnvoll sein. In jedem Fall ist anzustreben, daß Interessentinnen und Interessenten vor Eintritt in eine Maßnahme erkennen können, ob die Einrichtung und die Maßnahme qualitativen Mindeststandards entsprechen“ (ebenda).

Es ist nun zu fragen, inwieweit diese Aussagen leitend bei der Gestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen in den Ländern gewesen sind. Wie die nachfolgende Übersicht deutlich macht, hat die neuere Qualitätsdiskussion nur in wenigen Gesetzen ihren expliziten Niederschlag gefunden. Dies gilt vor allem für Gesetze, die in jüngster Zeit novelliert (wie z.B. in Bremen und Niedersachsen) oder gänzlich neu geschaffen worden sind (wie in den neuen Bundesländern).

Hervorzuheben ist allerdings, daß sich die Anstrengungen der Länder zur Verbesserung der Weiterbildungsqualität nicht in der Rechtsetzung erschöpfen. Jenseits der Gesetzgebungs- und Verordnungsarbeit lassen sich vielfältige Formen der Qualitätspolitik registrieren. Zu nennen sind z.B. die Förderung von Modellversuchen, die Initiierung von Gesprächskreisen, die Veranstaltung von Tagungen, das Durchführen von Evaluationsarbeiten, die Förderung der Entwicklung von Qualitätskonzepten und die Bereitstellung von Checklisten u.ä. zur Verbesserung des Teilnehmerschutzes.

Im besonderen in Hamburg ist ein Weg eingeschlagen worden, der ohne landesgesetzliche Vorgaben auskommt (siehe den Beitrag von Thomas Krüger in diesem Band). Dies macht deutlich, daß ein Fehlen von einschlägigen Bestimmungen nicht automatisch den Schluß zuläßt, daß auch die Qualitätspolitik brachliegt.

2. Gemeinsamkeiten

Die Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetze der Länder sind im Regelfall in der ersten Hälfte der siebziger Jahre entstanden und damit einem bildungspolitischen Kontext zuzuordnen, der in der finanziellen Förderung von Einrichtungen die entscheidende Weichenstellung für eine Expansion des Weiterbildungssektors sieht. Es handelt sich letztlich um „Institutionalisierungsgesetze“, die die Frage beantworteten: „Was brauchen Institutionen, um Bildungsangebote machen zu können?“ (vgl. Nuissl

1995, S. 10). Die Nachfrageseite mit ihren Interessen blieb eher randständig und fand kaum Niederschlag in den Regelungen.

Diese Grundstruktur ist auch heute noch prägend, wenn auch, wie noch zu zeigen sein wird, die eine oder andere Variante neue Akzente setzt. Auch die neugeschaffenen Gesetze in den neuen Bundesländern haben dasselbe „Strickmuster“, was mit Blick auf die erfolgte Assistenz der westlichen Partnerländer bei der Formulierung und Ausgestaltung nicht verwunderlich ist.

Der Zweckbestimmung der Gesetze folgend, spielen Fragen der Einrichtungsqualität eine zentrale Rolle. Fast gleichlautend werden Voraussetzungen bzw. Kriterien aufgelistet, die eine Einrichtung erfüllen muß, will sie in den Genuß der staatlichen Anerkennung bzw. Förderung kommen:

- freier Zugang für alle Personen, unabhängig von ihrer politischen, religiösen oder weltanschaulichen Zugehörigkeit, von ihrer Abstammung, Nationalität oder gesellschaftlichen Stellung,
- öffentlich zugängliche Programme,
- Offenlegung der Arbeitsinhalte, Arbeitsergebnisse und Finanzierungsstrukturen,
- wirtschaftliche Leistungsfähigkeit,
- hauptberufliche Leitung durch eine Person, die von ihrer Ausbildung und Berufserfahrung her für diese Aufgabe geeignet ist,
- Einsatz von hinreichend pädagogisch und fachlich qualifiziertem haupt- und nebenberuflichen Personal,
- kontinuierliche Fortbildung des eingesetzten Personals,
- auf Kontinuität angelegte Arbeit,
- für eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit notwendige Räume und Sachmittel,
- für eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit notwendige Curricula und Lehrmethoden.

Hinzu kommen dann noch rein förderrechtlich relevante Merkmale wie Sitz im jeweiligen Bundesland, ausschließliche Wahrnehmung von Weiterbildungsaufgaben u.ä., die an dieser Stelle nicht weiter aufgeführt werden, weil sie für die Einrichtungsqualität unbedeutend sind.

Der Katalog macht deutlich, daß über alle Bundesländer hinweg eine große Übereinstimmung im Hinblick auf die Einrichtungsqualität festzustellen

len ist. Dies gilt nicht in gleichem Maße für die Veranstaltungsqualität. In den meisten Ländergesetzen bleibt die Definition der Veranstaltungsqualität „blaß“, ist allenfalls indirekt erschließbar über die Benennung qualitätsrelevanter Inputfaktoren wie geeignetes Personal, Räume, Curricula etc. Das, was überhaupt gefördert oder besonders gefördert werden soll, wird nicht über Qualitätsstandards definiert, sondern über thematische Abgrenzungen (z.B. politische Bildung, Zweiter Bildungsweg).

Breiter Konsens besteht indes über die Zielsetzungen der Weiterbildungsveranstaltungen. Die entsprechenden Formulierungen orientieren sich an einem umfassenden Bildungsbegriff und lauten in etwa so wie im baden-württembergischen Weiterbildungsgesetz:

„Die Weiterbildung hat die Aufgabe, dem einzelnen zu helfen, im außerschulischen Bereich seine Fähigkeiten und Kenntnisse zu vertiefen, zu erweitern oder zu erneuern ... Die Weiterbildung soll den einzelnen zu einem verantwortlichen Handeln im persönlichen, beruflichen und öffentlichen Bereich befähigen und damit der freien Gesellschaft im demokratischen und sozialen Rechtsstaat dienen.“

3. Besonderheiten

In diesem Kapitel sollen nun solche qualitätsbezogenen Regelungen vorgestellt werden, die in nur einem oder wenigen Gesetzen Eingang gefunden haben.

3.1 Teilnehmerschutz

Explizite Aussagen zum Teilnehmerschutz finden sich in den Gesetzen folgender Bundesländer: Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen. Im besonderen die beiden nördlichen Bundesländer führen im Detail aus, was sie unter Teilnehmerschutz verstehen, wenn sie jeweils einen Paragraphen diesem Aspekt widmen. So müssen die schleswig-holsteinischen Einrichtungen ihre Teilnehmenden vor Beginn der Maßnahme über die folgenden Sachverhalte unterrichten:

- über die Person der Leiterin oder des Leiters,

- über das Thema, den Inhalt sowie den Arbeits- und Zeitplan der Veranstaltung,
- über die bei Veranstaltungsbeginn vorauszusetzende Vorbildung oder über erforderliche bzw. vorteilhafte Vorbereitungen,
- über die Zulassungsvoraussetzungen für eine öffentlich-rechtliche oder anderweitige Prüfung, wenn die Veranstaltung auf eine solche Prüfung vorbereitet,
- über die Zertifikate oder andere Bescheinigungen, die durch die Teilnahme erworben werden können,
- über die Gebühren oder Kosten der Veranstaltung.

Damit ist ein Satz von Minimalinformationen vorgegeben, auf die eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer zurückgreifen kann, um sich ein sachgerechtes Urteil bilden zu können.

3.2 Qualitätssicherung als Aufgabe von Beratungsgremien

In fast allen Weiterbildungsgesetzen ist ein Beratungsgremium vorgesehen (z.B. Landesausschuß, Beirat), das sich substantiell natürlich auch mit der Qualitätsfrage auseinanderzusetzen hat. Explizit ist dieser Arbeitsauftrag allerdings erst in wenigen Gesetzen verankert (so z.B. in Bremen und Niedersachsen).

Die wohl weitreichendste Lösung in diesem Zusammenhang ist in Rheinland-Pfalz installiert. Dort besteht beim Landesbeirat für Weiterbildung die sogenannte Statistikkommission, die aus je einem Mitglied der anerkannten Landesorganisationen zusammengesetzt ist. Sie dient der Sicherung der Qualität der Weiterbildung und berät das zuständige Ministerium bei der Entwicklung von Kriterien für die Erstellung der Weiterbildungsstatistik. Qualitätssicherung wird dort offenbar in einem sehr engen Kontext mit dem quantitativen Nachweis von Bildungsleistungen gesehen.

3.3 Evaluation

In Niedersachsen existiert eine bisher singuläre Regelung, nach der die finanzhilfeberechtigten Einrichtungen verpflichtet sind, ihre Bildungsarbeit regelmäßig zu evaluieren. Die Ergebnisse sind zu dokumentieren und

dem Landesausschuß für Erwachsenenbildung sowie dem Ministerium vorzulegen.

Weder im Gesetz noch in den Durchführungsbestimmungen ist näher präzisiert, wie dieser Evaluationsanspruch einzulösen ist. So fehlt z.B. jeder Hinweis auf inhaltliche Vorgaben für den Evaluationsbericht, auf den Erscheinungsrhythmus und auf den Umfang. Dennoch liegt bereits eine Reihe von Berichten vor, weitere sind angekündigt. Die vorliegenden Berichte sind im Regelfall selbstkritisch und aussagekräftig und bieten eine hinreichende Grundlage zur Qualitätsbeurteilung. Offenbar hat eine Art Qualitätswettbewerb eingesetzt, der enge staatliche Vorgaben erübrigt: Die Betroffenen setzen von sich aus die Maßstäbe eher zu hoch als zu tief.

3.4 Anerkennung ohne Finanzhilfeberechtigung

Aus dem Entstehungszusammenhang folgend, sind die Anerkennungen der Einrichtungen nach dem Gesetz verbunden mit der Finanzhilfeberechtigung. Gleichwohl ist die Anerkennung immer schon implizit auch eine Art Gütesiegel gewesen, das die damit etikettierten Einrichtungen aus der Masse heraushob. Vor allem Einrichtungen, die keine Finanzhilfeberechtigung anstreben können, z.B. weil sie Gewinne erzielen oder ausschließlich in der beruflichen Weiterbildung tätig sind, haben diesen Umstand als wettbewerbsverzerrend beklagt.

Als Konsequenz aus diesen Vorhaltungen sind einige Länder dazu übergegangen, die staatliche Anerkennung losgelöst von der Finanzhilfeberechtigung zu erteilen. Zu nennen sind hier Bremen, Schleswig-Holstein und das Saarland. Damit gewinnt die Anerkennung den Charakter eines Gütesiegels, das potentiellen Teilnehmenden die Orientierung am Markt erleichtern kann.

4. Das Bremer Modell

Das Bremer Modell einer Qualitätspolitik ist bislang die weitreichendste Lösung auf Landesebene. Es handelt sich um einen umfassenden Ansatz, der zudem praktisch verpflichtend für alle Bremer Einrichtungen ist, die

Fördermittel aus dem Landeshaushalt erhalten wollen. Deshalb erscheint es gerechtfertigt, dieses Modell etwas ausführlicher darzustellen. Die Einzelheiten der Bremer Lösung finden sich in einem Bericht, der zum Abschluß eines Implementierungs- und Begleitprojekts erstellt worden ist (vgl. Bötzel/Gnahs/Merx 1998).

4.1 Leitbild

Leitbild der Bremer Qualitätspolitik ist die Prozeßorientierung. Damit werden alle Teilprozesse der Weiterbildung ins Blickfeld gerückt und gleichermaßen beachtet. Sie werden nicht isoliert gesehen, sondern aufeinander bezogen und als Regelkreis betrachtet. Als Kernprozesse des Weiterbildungsgeschehens gelten: Bedarfsanalyse, Konzeptentwicklung, Teilnehmergewinnung (inkl. Beratung), Durchführung und Evaluation.

Jenseits dieser prozeßorientierten und einrichtungsbezogenen Überlegungen bleiben die Ziele der Weiterbildung, wie sie in § 2 des Bremer Weiterbildungsgesetzes fixiert sind, leitend. Sie stellen für die Einrichtung eine Rahmenbedingung bzw. eine verpflichtende Vorgabe dar, über die nicht disponiert werden kann.

4.2 Rechtliche Rahmenbedingungen

Rechtliche Grundlage für die Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen im Lande Bremen sind im wesentlichen folgende Regelungen:

1. Gesetz zur Änderung von Weiterbildungsvorschriften vom 18. Juni 1996 (BremWBG)
2. Richtlinien zur Durchführung des Gesetzes über die Weiterbildung im Lande Bremen
3. Qualitätsleitfaden – Inhaltliche Voraussetzungen zur Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen nach dem BremWBG. Stand: 01. August 1997.

Die Anerkennung einer Einrichtung der Weiterbildung wird schriftlich beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport beantragt. Dazu sind nachzuweisen (Richtlinie, Ziffer 1):

- 1.1 rechtliche Rahmenbedingungen der Einrichtung,
- 1.2 wirtschaftliche und organisatorische Rahmenbedingungen,
- 1.3 räumliche und sächliche Rahmenbedingungen,
- 1.4 aufgabenspezifische Rahmenbedingungen,
- 1.5 teilnehmerorientierte Rahmenbedingungen.

Im Rahmen der organisatorischen Rahmenbedingungen ist u.a. nachzuweisen, daß bei der Organisation der Bildungsprozesse angemessene Qualitätsstandards gewahrt werden. „Der Nachweis der Erfüllung angemessener Qualitätsstandards wird erbracht durch eine Überprüfung der Einrichtung nach Standards, die der Landesausschuß für Weiterbildung selbst erarbeitet oder aber als Äquivalent anerkannt hat“ (Richtlinie, Ziffer 1.2.2.). Laut Qualitätsleitfaden wird geprüft, ob eine Einrichtung bei der Organisation von Bildungsprozessen ein Qualitätsmanagementsystem besitzt, wobei keinerlei Vorgaben zur Art des Systems gemacht werden. Es liegt in der Verantwortung der Einrichtung, ein für sie entsprechendes System aufzubauen, das von einer von der Einrichtung eingesetzten Gutachterin bzw. einem Gutachter auf immanente Logik und Geschlossenheit unter Berücksichtigung aller qualitätsrelevanten Kernprozesse geprüft wird.

Im Gesetz ist weiterhin festgeschrieben, daß die Einrichtungen anerkannt werden können, wenn sie über hauptberufliches pädagogisches Personal für die Programmentwicklung und Qualitätssicherung verfügen (§ 4, Abs. 1 (3)). Der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport stellt dabei sicher, daß die Einrichtungen der Weiterbildung bei der Qualitätssicherung unterstützt werden (§ 12).

4.3 Ablauf des Anerkennungsverfahrens

Das Anerkennungsverfahren verläuft in folgenden Schritten:

1. Selbstauskunft der Einrichtung zu den rechtlichen, wirtschaftlichen und organisatorischen, räumlichen und sachlichen, aufgabenspezifischen und teilnehmerorientierten Rahmenbedingungen auf der Basis des Qualitätsleitfadens.
2. Prüfung dieser Selbstauskunft durch externe Gutachterinnen bzw. Gutachter und Dokumentation des Prüfergebnisses in Form eines Auditberichts.
3. Empfehlung über das Vorliegen der Anerkennungsvoraussetzungen durch die Gutachterin bzw. den Gutachter.

4. Schriftlicher Antrag auf Anerkennung durch die Einrichtung. Bei der Senatsbehörde vorgelegt wird neben dem Antrag nur die Empfehlung der Gutachterin bzw. des Gutachters (vgl. Punkt 3).
5. Entscheidung durch die Senatsbehörde.
6. Ggf. Prüfung der Unterlagen der Einrichtungen, wenn Beschwerden eingehen oder Vorbehalte gegen die Anerkennung bestehen.

Inzwischen hat das Land durch entsprechende Beschlüsse des Landesausschusses für Weiterbildung die Weichen für eine Teilanerkennung von Zertifizierungen nach DIN EN 9000ff. und der Trägerprüfung durch das Arbeitsamt gestellt. Damit bestehen Möglichkeiten zur deutlichen Vereinfachung des Anerkennungsverfahrens, indem Doppelarbeit vermieden wird.

4.4 Aufgaben und Profil der Gutachterin bzw. des Gutachters

Die Gutachterin bzw. der Gutachter spielt eine Schlüsselrolle im Bremer Modell. Sie/Er hat im Anerkennungsverfahren prinzipiell die folgende Aufgabe zu erfüllen:

- 1) *Vorbereitung der Begutachtung*, d.h.
 - ein Vorbereitungsgespräch mit der Einrichtungsleitung führen,
 - die Zielvereinbarung mit der Einrichtung abstimmen,
 - das Auditverfahren planen und vorbereiten.
- 2) *Analysieren des Dokuments* der Einrichtung, in dem die Organisation des Bildungsprozesses und der Verwaltung festgeschrieben wird (z.B. Qualitätsmanagementhandbuch), d.h.
 - die Sichtung der Dokumente,
 - die Auswertung der schriftlichen Dokumente (Inhaltsanalyse) zur Überprüfung des Qualitätsmanagementsystems auf innere Logik und Schlüssigkeit,
 - die Zwischenbewertung auf der Basis der Dokumente.
- 3) *Überprüfung der Wirksamkeit des dokumentierten Qualitätsmanagementsystems* in der Einrichtung (Abgleich Soll-Ist)
 - die konkrete Vorbereitung des Audits,
 - die Gespräche mit Geschäftsleitung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und ggf. „Kunden“, z.B. den Teilnehmenden.
- 4) *Bewertung des Qualitätsmanagementsystems*, d.h.
 - die Verarbeitung aller vorliegenden Informationen,

- die Erstellung des vorläufigen Auditberichts,
- die Rückkopplung der Ergebnisse an die Einrichtungsleitung,
- ggf. die Planung, Vorbereitung und Begleitung der Korrekturmaßnahmen,
- ggf. das Re-Audit,
- ggf. die anschließende Überarbeitung des Auditberichts,
- die Erstellung des endgültigen Auditberichts.

4.5 Stützende Maßnahmen

Zur Unterstützung der Einrichtungen der Weiterbildung bei der Implementation eines Qualitätsmanagementsystems hat der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport im Dezember 1997 das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover (IES) mit der Begleitung des Prozesses beauftragt. Darüber hinaus soll sichergestellt werden, daß im Rahmen des Projektes ein Beitrag zur Vergleichbarkeit der eingereichten Aufnahmeanträge geleistet wird. Konkret gehören zu den unterstützenden Maßnahmen die Entwicklung eines standardisierten Auditberichts und die Entwicklung standardisierter Handreichungen.

Kernstück der stützenden Maßnahmen war die Multiplikatorenschulung. Ihr Ziel war es, den in den Einrichtungen für Qualitätsentwicklung Zuständigen die fachlichen Grundlagen für die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems zu vermitteln. Die Multiplikatorenschulung sollte des weiteren dazu dienen, ein gemeinsames Verständnis der Bremer Qualitätspolitik zu erreichen.

Unter dieser Zielsetzung sind in vier Workshops die folgenden Aspekte behandelt worden:

- Präzisierung der Bremer Qualitätsanforderungen,
- Vorstellen von Qualitätsmodellen,
- Kennenlernen von Praxisbeispielen,
- Erfahrungsaustausch unter den Einrichtungen,
- direkte Beratung bzw. Implementierungshilfe.

Die Multiplikatoren treffen sich zum Erfahrungs- und Meinungsaustausch auch nach Beendigung des Projekts. Die Senatsbehörde hat dazu eigens einen Arbeitskreis eingerichtet.

4.6 Perspektive

1999 wird die erste Runde der Anerkennungsverfahren abgeschlossen sein, so daß dann das Bremer Modell abschließend beurteilt werden kann. Alle Beteiligten wollen die gesammelten Erfahrungen zur Grundlage einer kritischen Rückschau machen und ggf. die eine oder andere Regelung auf den Prüfstand stellen. Die Rückkopplung des Regelkreises und der Anspruch auf einen ständigen Verbesserungsprozeß gelten auch für das Bremer Modell selbst.

5. Ausblick

Der Überblick hat gezeigt, daß die Qualitätsregelungen in den einzelnen Bundesländern noch nicht vereinheitlicht sind. Festzustellen ist in einigen Fällen der Mut zum Experiment, in anderen Fällen wird eher abgewartet, in welche Richtung sich der „Qualitätszug“ letztendlich bewegt.

Im besonderen die Erfahrungen mit dem Bremer Modell werden vermutlich die Richtung bestimmen, in die in den nächsten Jahren auf Länderebene gedacht werden wird. Wie in der Vergangenheit zu beobachten, ist davon auszugehen, daß mittelfristig Angleichungstendenzen bei den Ländern auch im Feld der Qualitätspolitik sich durchsetzen werden.

In welcher Weise diese mögliche Vereinheitlichung vorgenommen wird, ist noch nicht erkennbar. Denkbar sind Empfehlungen im Rahmen der KMK-Arbeit, z. B. unter Federführung des KMK-Ausschusses für Fort- und Weiterbildung, die als Leit- und Orientierungspunkte für die Länder dienen könnten. Eine andere Möglichkeit stellt die vertragliche Vereinbarung zwischen Ländern dar, Mindeststandards der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung einzuhalten. Ein solcher Staatsvertrag, wie er etwa für den Fernunterricht besteht, wäre verbindlich und damit prägend für die Weiterbildungslandschaft. Schließlich ist die Verabschiedung eines Bundesrahmengesetzes vorstellbar, mit dem ähnlich wie beim Staatsvertrag Mindestanforderungen definiert werden könnten.

Welche Lösung auch immer zum Tragen kommt, sie muß eine Reihe von Aspekten regeln:

- die Frage, ob eine Zulassung von Weiterbildungseinrichtungen als notwendig erachtet wird,
- die Frage, welche Mindestinformationen an potentielle Teilnehmer/innen zu richten sind,
- die Frage, welche Vertragsbedingungen unter Verbraucherschutzgesichtspunkten verpflichtend wären,
- die Frage, welche Anforderungen an die Evaluation von Einrichtungen und Veranstaltungen gestellt werden sollten,
- die Frage, welches Qualitätsleitbild prägend sein soll.

Die Brisanz dieser Fragen wird auch Aktivitäten von Einrichtungen auf den Plan rufen, die über Selbstverpflichtungen und Selbstevaluationen einer zu großen staatlichen Reglementierung entgehen wollen. Es gilt in diesem Interessenfeld eine ausbalancierte Lösung zu finden, die die Flexibilität der Weiterbildungsarbeit und damit ihre Leistungsfähigkeit gewährleistet, ohne die Interessen der Teilnehmenden und der fördernden Instanzen zu vernachlässigen.

Literatur

- Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz für das Land Schleswig-Holstein in der Fassung vom 7. Juni 1990.
- Bötel, C./Gnahn, D./Merx, K.: Begleitung der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Lande Bremen – Endbericht, hrsg. vom Institut für Entwicklungs- und Strukturforchung. Hannover 1998
- Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom 7. Mai 1982
- Gebührenordnung für das Schulwesen sowie für den Bereich der Berufsbildung und allgemeinen Fortbildung (Hamburger Modell) in der Fassung vom 6. Dezember 1994
- Gesetz über die Weiterbildung im Lande Bremen (Weiterbildungsgesetz) in der Fassung vom 18. Juni 1996
- Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Bayern in der Fassung vom 24. Juli 1974
- Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen in der Fassung vom 12. November 1997
- Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt in der Fassung vom 25. Mai 1992
- Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens in Baden-Württemberg in der Fassung vom 4. Juli 1983
- Gesetz zur Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Lande Hessen in der Fassung vom 9. August 1978
- Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg (Brandenburgisches Weiterbildungsgesetz) in der Fassung vom 15. Dezember 1993

Nuiss, E.: Qualität und Markt. Pädagogische Kommentierungen zu den Aufregungen der Qualitätsdebatte. In: Klaus Meisel (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995, Band 3 der „Materialien für Erwachsenenbildung“, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1995, S. 8-20

Saarländisches Weiterbildungs- und Bildungsfreistellungsgesetz in der Fassung vom 15. September 1994

Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 12. März 1997

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1994)

Vorläufiges Bildungsgesetz im Lande Thüringen in der Fassung vom 23. April 1992

Weiterbildungsgesetze/Erwachsenenbildungsgesetze im Lande Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung vom 17. Juli 1995

Weiterbildungsgesetze/Erwachsenenbildungsgesetze im Lande Rheinland-Pfalz in der Fassung vom 17. November 1995

Übersicht: Ländergesetze zur Weiterbildung und Qualitätsregelungen

Land	Gesetz	Geltungsbereich	Einrichtungsqualität	Teilnehmerschutz	Besonderheiten
Baden-Württemberg	ja	Teile d. WB	ja	nein	nein
Bayern	ja	Teile d. WB	ja	nein	nein
Berlin	nein	-	-	-	-
Brandenburg	ja	Teile d. WB	ja	nein	nein
Bremen	ja	WB insg.	ja	ja	QM-System als Anfangsvoraussetzung
Hamburg	nein	-	-	-	Weiterbildung Hamburg e.V.
Hessen	ja	Teile d. WB	ja	nein	nein
Mecklenburg-Vorpommern	ja	Teile d. WB	ja	ja	nein
Niedersachsen	ja	Teile d. WB	ja	ja	Selbstevaluation
Nordrhein-Westfalen	ja	Teile d. WB	ja	nein	nein
Rheinland-Pfalz	ja	Teile d. WB	ja	nein	Statistikkommission
Saarland	ja	WB insg.	ja	nein	nein
Sachsen	ja	Teile d. WB	ja	nein	nein
Sachsen-Anhalt	ja	Teile d. WB	ja	nein	nein
Schleswig-Holstein	ja	WB insg.	ja	ja	-
Thüringen	ja	Teile d. WB	ja	ja	nein

II. Qualitätsdiskurse in Arbeitsfeldern der allgemeinen Weiterbildung

Über längere Zeit hinweg standen sich in der Qualitätsdiskussion Positionen zur Bedeutung von Qualitätsmanagementkonzepten bzw. zu Qualitätssystemen auf der einen Seite und erwachsenenpädagogische Vorstellungen zur „guten Qualität“ von Angeboten und deren Weiterentwicklung auf der anderen Seite unverbunden gegenüber. Die hier wiedergegebenen, je nach Arbeitsfeldern sehr unterschiedlichen inhaltlichen Qualitätsvorstellungen zeigen deutlich, wie pädagogische Professionalisierung im Rahmen von Qualitätsentwicklung aussehen kann.

Richard Stang

Qualität Kultureller Bildung

oder: Warum grün manchmal auch wie gelb und blau aussieht!

Vielfalt, nicht: „anything goes“

In Zeiten knapper Kassen und angesichts einer Orientierung von Weiterbildungspolitik auf die berufliche Bildung hin gerät die Kulturelle Bildung immer wieder unter Legitimationsdruck. Die Qualität Kultureller Bildung wird gebetsmühlenartig auf „Bastelkurse“ bezogen, und die Zuordnung „Freizeitbeschäftigung“ ist ebenfalls eine beliebte Form, Angebote Kultureller Bildung negativ zu qualifizieren. Betrachtet man allerdings diese Argumentationslinien genauer, drängt sich der Verdacht auf, daß bei denjenigen, die so argumentieren, die persönliche Erfahrung mit Kultureller Bildung entweder schon lange zurückliegt oder überhaupt nicht vorhanden ist.

Kulturelle Bildung ist Ende der neunziger Jahre ein äußerst lebendiger und innovativer Bereich der Bildung, der sich allerdings nicht eindeutig beschreiben läßt, denn: Vielfalt ist eines der prägenden Kennzeichen der Kulturellen Bildung. Sie hat unterschiedliche Methoden und Zugänge: zum einen spezifische künstlerisch-ästhetische Arbeitsformen in unterschiedlichen kulturellen Bereichen wie Bildende Kunst, Musik, Theater, Literatur, Medien usw., zum anderen die reflektierende Auseinandersetzung mit Arbeiten von Künstlerinnen und Künstlern sowie kulturellen Angeboten. Die werden im Rahmen sowohl von Kursen als auch von Projekten, Werkstätten, offenen Ateliers usw. realisiert. Auch die Palette der Institutionen, die Kulturelle Bildung anbieten, ist sehr breit. Neben Volkshochschulen, kirchlichen Bildungsträgern, Musikschulen, privaten Kunstschulen, Museen u.v.a. gibt es auch viele Künstlerinnen und Künstler, die eigene spezifische Angebote machen, wie z.B. Malkurse im Atelier. Diese Vielfalt Kultureller Bildung – sowohl in der inhaltlichen und konzeptionellen Ausrichtung als auch in der Verortung – macht es schwer, eindeutige Qualitätskriterien zu benennen, die sich nicht nur auf institutionelle Rahmenbedingungen beziehen. Allerdings liegt bereits in dieser Vielfalt eine spezifische Qualität, wie dies Hans-Hermann Groppe formu-

liert: „Diese Vielfalt ist andererseits gerade ein wichtiges Qualitätsmerkmal, da sie den Teilnehmenden ein großes Auswahlpektrum an Zugängen zur Kultur und künstlerischen Praxis bietet“ (Groppe 1998a, S. 33). Dies bedeutet keineswegs, daß sich die Qualität der Kulturellen Bildung in der Beliebigkeit des „anything goes“ ausdrückt, sondern es heißt, daß in sehr unterschiedlichen spezifischen künstlerisch-kreativen sowie reflexionsorientierten Vermittlungsformen Kunst und Kultur zur Aneignung angeboten werden.

In den letzten Jahren ist auch in der Kulturellen Bildung verstärkt über Qualitätskriterien und Qualitätssicherung nachgedacht worden. Allerdings ist man dabei immer wieder an Grenzen gestoßen, da sich die Kulturelle Bildung durch spezifische Konzepte auszeichnet, die sich als sehr sperrig in der Qualitätsdiskussion erweisen.

Ästhetik und Qualität

Einer der zentralen Bezugspunkte Kultureller Bildung ist die Auseinandersetzung mit Ästhetik. Sowohl im künstlerisch-kreativen Gestalten als auch in der Reflexion über Kunst und Kultur finden immer wieder Verständigungsprozesse über Ästhetik statt. Über Jahrzehnte wurde vor allem in einer „bildungsbürgerlichen“ Kunstbetrachtung versucht, objektive ästhetische Kriterien zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der Ästhetik als allgemeiner Wahrnehmungstheorie lassen sich allerdings objektive Kriterien kaum bestimmen (vgl. Stang 1998). Der scheinbaren Allgemeingültigkeit von ästhetischen Kriterien wird heute vor allem die Offenheit, die oft als Beliebigkeit mißverstanden wird, entgegengesetzt.

Die Entwicklung von individuellen ästhetischen Kriterien und von Bewertungskriterien ist in der Kulturellen Bildung elementarer Bestandteil des Bildungsprozesses. Urteile über die ästhetische Qualität von Produkten oder Darstellungen sowohl im Bereich der „etablierten“ Kunst als auch im Bereich künstlerisch-kreativen Gestaltens entwickeln sich erst in der persönlichen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Produkten oder Darstellungen bzw. im Prozeß des kreativen Gestaltens. In diesem spezifischen Zugang der Kulturellen Bildung zeigt sich gleichzeitig ein entscheidendes Dilemma. Wolfgang Zacharias weist darauf hin: „Ästhetisches entzieht sich jedoch per definitionem weitgehend der objektiven

Meßbarkeit einer übersituativen, ahistorischen, entsubjektivierten und interkulturellen Maßstäblichkeit in Analogie zu traditioneller naturwissenschaftlicher Exaktheit und Faktizität“ (Zacharias 1996, S.12).

So sind es zum Beispiel nicht selten die Arbeiten einer künstlerischen Avantgarde, die sich einer Bewertung auf der Basis scheinbar akzeptierter Kriterien entziehen und neue Zugänge und Bewertungskriterien herausfordern, wie z.B. in den sechziger Jahren die Pop-Art oder in den siebziger Jahren die Medienkunst. Ästhetische Ausdrucksformen, wie sie sich im künstlerischen Arbeiten realisieren, stehen immer wieder im Wechselverhältnis zu gesellschaftlichen Entwicklungen. Die Annäherung an die Produkte dieses Prozesses oder die Eigenaktivität in diesem Prozeß zu fördern, dieses sind Anliegen der Kulturellen Bildung.

Da die Förderung der Entwicklung ästhetischer Kriterien eines der zentralen Anliegen Kultureller Bildung ist, liegt es auf der Hand, daß sich hier allgemeingültige Qualitätskriterien kaum entwickeln lassen. Denn eine der wichtigen Dimensionen kultureller Bildungsprozesse ist die aktive Auseinandersetzung mit Wahrnehmung. In Kunst und Kultur ist nicht erst seit der intensiven Diskussion über den Konstruktivismus der letzten Jahre die Erkenntnis über individuelle Wahrnehmungsdimensionen elementarer Bestandteil des Diskurses, sie ist seit jeher eine Grundlage.

Wissen, Vorerfahrung, eigene Interessen sowie der jeweilige situative Kontext bestimmen unsere Wahrnehmung. Die Komplexität des Alltags zwingt uns, selektiv wahrzunehmen. Dies führt zu individuellen Zugriffen auf Informationsangebote, so daß sich bei den Individuen unterschiedliche Wirklichkeiten bilden (vgl. u.a. Maturana/Varela 1990). Wir „konstruieren“ unbewußt unsere Wirklichkeit und gleichen sie mit den Wirklichkeiten der anderen ab. Erst dadurch entsteht das, was wir „Realität“ nennen.

Ausgehend von einer konstruktivistischen Sichtweise wird besonders an der Kulturellen Bildung deutlich, daß sich hier Bewertungskriterien – vor allem auf der Ebene der Ästhetik – erst in intersubjektiven Diskursen entwickeln lassen. Eine der Qualitäten von Kultureller Bildung besteht also gerade darin, daß sie die Basis und den Raum für Vergewisserungsprozesse schafft und Lernen bzw. Bildung nicht in starre, scheinbar objektivierbare Curricula „einpfert“.

Obwohl sich – wie dargestellt – allgemeingültige Qualitätskriterien nicht für alle Dimensionen des jeweiligen Bildungsprozesses formulieren lassen, gibt es auch in der Kulturellen Bildung einzelne Segmente, für die das leistbar ist: z.B. die Qualität der Rahmenbedingungen.

Rahmenbedingungen Kultureller Bildung

In der allgemeinen Diskussion um Qualität und Qualitätsstandards gab es in den letzten Jahren vielfältige Vorschläge für Kriterienkataloge. Übergreifend lassen sich folgende Anhaltspunkte formulieren (vgl. u.a. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen 1996 und andere Beiträge in diesem Band):

- Einrichtungsqualität (u.a. Organisationsstruktur, Personal, Unterrichtsräume, Kommunikation und Kooperation),
- Programmqualität (u.a. Konzeption, curriculare Planung, Information),
- Durchführungsqualität (Kompetenz der Dozenten/innen, Lernprozeß, Evaluation),
- Erfolgsqualität (Effektivität, Zufriedenheit, Qualitätssicherung).

In den folgenden Ausführungen möchte ich mich auf einige Aspekte, die vor allem von spezifischer Bedeutung für die Kulturelle Bildung sind, konzentrieren. Nicht ganz unabhängig von inhaltlich konzeptionellen Zugängen, wie z.B. didaktische Planung, sind die Rahmenbedingungen in Institutionen ein wichtiger Aspekt bei der Diskussion über die Qualität Kultureller Bildung. Zentrale Dimensionen sind dabei:

- Dozentinnen und Dozenten,
- Räumlichkeiten und Orte,
- Zeitstrukturen und Angebotsformen.

Dozentinnen und Dozenten

Ein besonderes Augenmerk ist bei der Kulturellen Bildung auf die Qualität der Dozentinnen und Dozenten zu legen. Neben der fachlichen Qualifikation sind es vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen, die äußerst wichtig sind. Da Bildungsprozesse in der Kulturellen Bildung sehr individuell verlaufen, sind Dozentinnen und Dozenten auf besondere Weise gefordert. Vor allem im Bereich des künstlerisch-kreativen Gestaltens wird eine hohe Sensibilität im Umgang mit den Teilnehmenden erwartet. Neben der Fachkompetenz ist eine Offenheit notwendig, die individu-

elle Zugangsweisen der Teilnehmenden ermöglicht. Dabei ist es wichtig, daß Kursleitende Kulturelle Bildung nicht als direkte Erziehung zu allgemeingültigen kulturellen Wertmaßstäben verstehen, sondern als Anregung zur Selbstbildung durch künstlerisches Gestalten (vgl. Peez 1998).

Um gerade Kursleitende, die aus dem künstlerischen Bereich kommen und kaum über pädagogische Kompetenzen verfügen, auf die Kursarbeit vorzubereiten, bedarf es zielgerichteter Fortbildung. Die Qualität der Angebote hängt eben entscheidend von den Kursleitenden ab. Deshalb kommt der Auswahl von Kursleitenden und einer spezifischen, auf die Anforderungen in der Kulturellen Bildung bezogenen Fortbildung zentrale Bedeutung für die Qualität Kultureller Bildung zu. In den letzten Jahren wurden von vielen Institutionen in diesem Bereich verstärkte Anstrengungen unternommen, die Qualität weiter zu verbessern.

Räumlichkeiten und Orte

In der Kulturellen Bildung bedarf es zwar vor allem im Bereich des künstlerisch-kreativen Gestaltens einer Grundausstattung an Materialien und Räumlichkeiten, die für die einzelnen Bereiche wie Theater, Textiles Gestalten, Malen und Zeichnen usw. sehr unterschiedlich aussieht. Doch kann selbst einem optimal ausgestatteten Raum die Atmosphäre zum kreativen Arbeiten fehlen. Das Künstleratelier, in dem Farbe auch mal auf den Boden spritzen kann, läßt sicher eine andere Atmosphäre entstehen als ein Schulraum, der nach dem Kurs wieder für andere Angebote genutzt wird.

Das Dilemma mit den Räumen hat in den letzten Jahren bei vielen Anbietern Kultureller Bildung dazu geführt, neue Orte für ihre Angebote zu suchen. Ob in Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern Ateliers genutzt oder sogar angemietet, ob zum Beispiel alte Fabrikhallen für Angebote Kultureller Bildung umgenutzt oder ob durch Kooperationen mit Museen, Bibliotheken usw. neue Räumlichkeiten einbezogen werden, durch die Phantasie der Planenden hat sich hier die Qualität Kultureller Bildung in den letzten Jahren entscheidend verbessert.

Zeitstrukturen und Angebotsformen

Bei einer Führung durchs Museums oder bei einem Vortrag über Kunstgeschichte stellt es kaum ein Problem dar, wenn dies in den traditionellen Strukturen doppelter Unterrichtsstunden von 90 Minuten angeboten wird. Doch bei Angeboten, die das künstlerisch-kreative Gestalten in den Mittel-

punkt stellen, zeigt sich immer deutlicher, daß die Teilnehmenden ein großes Interesse an kompakten Angeboten wie z.B. Wochenend-Workshops haben (vgl. Groppe 1998b). Der Vorteil liegt auf der Hand: Kreativität läßt sich kaum im Rahmen von 1½ Stunden in der Woche entfalten. Für kreatives Arbeiten bedarf es auch der Möglichkeit, daß – wenn „der Knoten geplatzt ist“ – Zeit zum Weiterarbeiten zur Verfügung steht.

Die Intensität künstlerischen Arbeitens ist aber nicht nur durch die zeitliche Struktur zu beeinflussen, sondern auch durch spezifische Angebotsformen, wie z.B. künstlerische Projektarbeit. Hier hat u.a. die Hamburger Volkshochschule in den letzten Jahren äußerst interessante Angebote entwickelt. Neben einwöchigen Werkstätten – wie z.B. „Im Bauch der Stadt“, die in einer ehemaligen Schlachthofhalle realisiert wurde – entstanden Konzepte wie „Die lange Nacht“, in der ein Mal- und Zeichenkurs von Samstagabend 20 Uhr bis Sonntagmorgen 10 Uhr durchgeführt wurde (vgl. Groppe/von Gehren 1997). Viele Institutionen der Kulturellen Bildung haben in den letzten Jahren verstärkt innovative Angebotsformen entwickelt, was zu einer Verbesserung der Qualität Kultureller Bildung geführt hat.

Die hier aufgezeigten Trends bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen stoßen vor allem bei denjenigen Teilnehmenden auf positive Resonanz, die auf ein intensives Lernerlebnis und nicht nur auf angenehme soziale Kommunikation aus sind. Denn durch derart gestaltete Rahmenbedingungen kommen die spezifischen Qualitäten Kultureller Bildung besonders zum Tragen.

Spezifische Qualitäten Kultureller Bildung

Angebote Kultureller Bildung wurden immer auch als Orte sozialer Kommunikation genutzt – was auch als Grund für Kritik an der Kulturellen Bildung als „Freizeitbeschäftigung“ erhalten mußte. Doch stellt sich dies gerade heute in Zeiten sich zunehmend auflösender sozialer Kommunikationsstrukturen auch als eine Dimension von Qualität dar. Ich möchte dies hier allerdings nicht vertiefen, sondern auf weitere Aspekte eingehen, die kennzeichnend für die Qualität Kultureller Bildung sind.

Einen dieser Aspekte beschreibt Georg Peez präzise: „Kunstpädagogik in der Erwachsenenbildung schafft Freiräume für produktive und rezeptive

Prozesse der Erfahrung von Welt – im Sinne von reisend erkunden, durchfahren, durchwandern, mit allen Sinnen, mit Emotionen und dem Intellekt kennenlernen. Kunstpädagogik in der Erwachsenenbildung ist – vereinfacht ausgedrückt – also keine direkte Erziehung zur Kunst, sondern eine Anregung zur (Selbst-)Bildung durch die Kunst und mit der Kunst“ (Peez 1994, S. 31f.).

Die Schaffung dieser Freiräume ist eines der wichtigsten Qualitätskennzeichen von Kultureller Bildung. Um dies zu realisieren, bedarf es spezieller Arrangements, die offene Lernprozesse ermöglichen. Allerdings bergen offene Lernprozesse auch das Risiko des Scheiterns und können nicht stringent geplant werden. Negenborn beschreibt dies wie folgt: „Offene Lernprozesse verlaufen häufig über Umwege und Irrwege, weil die Methoden, die helfen, neue Lösungen zu finden, erst individuell zu entwickeln sind. Eine solche offene Einstellung ist nur möglich, wenn die Lernsituation es erlaubt, selbst zu experimentieren. Vorgegebene Lösungen schaffen zwar Sicherheit, aber ein Lernen aus ‚Fehlern‘ ist häufig tiefgreifender“ (Negenborn 1998, S. 36).

Eine der Qualitäten Kultureller Bildung ist es, daß sie sich der Strategien künstlerischen Arbeitens, wie z.B. Experiment, Improvisation und Irritation, bedient. Durch solche Zugänge werden die immer wieder geforderten Schlüsselqualifikationen wie Kreativität, Flexibilität usw. gefördert. So liegt zum Beispiel im künstlerisch-kreativen Gestalten auch ein immenses Potential, das weit über den klassischen Kulturbereich hinausweist und wichtige Impulse für die Bewältigung des Alltags, vor allem des Berufsalltags setzt. Darauf weisen auch Götz/Guski-Leinwand hin: „Das künstlerisch-bildnerische Arbeiten dient als Medium, um persönliche Ressourcen zu wecken. Damit wird Kunst als ein Lernfeld in neuer Weise genutzt: Künstlerisches Schaffen folgt nicht einem Selbstzweck, um beispielsweise eine Landschaft oder ein Stilleben abzubilden, sondern wird als Verfahren angewandt, um Dinge abzubilden, die nicht sichtbar sind, von denen wir (noch) keinen (kognitiven) Begriff haben“ (Götz/Guski-Leinwand 1996, S. 32).

Die oben beschriebenen Trends bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen Kultureller Bildung machen deutlich, daß die Konzeptentwicklung zur Förderung der Potentiale Kultureller Bildung weitere Fortschritte macht und damit deren Qualität stetig verbessert wird. Allerdings entzie-

hen sich die Potentiale der Kulturellen Bildung, wie unter anderem die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, das Ausprobieren neuer Erfahrungsräume und nicht zuletzt das Überschreiten eigener Grenzen, der Messung durch objektive Qualitätsstandards. Vielmehr wird dadurch auf eine spezifische Qualität verwiesen. Das bedeutet nicht, daß Kulturelle Bildung sich nicht auf die Qualitätsdiskussion einlassen soll, sondern vielmehr, daß sie offensiver ihre spezifischen Zugänge in die Qualitätsdiskussion einbringen muß.

Dies gilt besonders vor dem Hintergrund, daß zwar Politik und Wirtschaft die Bedeutung von Kreativität, Flexibilität, Innovationsbereitschaft usw. bei den Beschäftigten als zentrale Faktoren für die Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland immer wieder hervorheben, dann aber in sehr wenig innovativen Strategien immer mehr Mittel in die berufliche Bildung bzw. die arbeitsplatzbezogene Qualifizierung stecken und die Förderung von Bereichen wie Kulturelle Bildung in Frage stellen.

Für eine Re-Kultivierung der Qualitätsdiskussion

Die Definition von Qualitätsstandards und Zertifikate haben Konjunktur in der Weiterbildung. Für die Teilnehmenden von Bildungsangeboten mag das insofern Sinn machen, als sie sich zum einen leichter auf dem großen Markt der Weiterbildungsanbieter orientieren können, zum anderen den Erfolg der Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot bestätigt bekommen.

Sicher hat die Qualitätsdiskussion der letzten Jahre auch dazu geführt, daß sich Institutionen Gedanken über ihre Organisation und Angebote gemacht haben. Es wurden Organisationsentwicklungsprozesse in Gang gesetzt, Angebote evaluiert, und auch die Notwendigkeit der Fortbildung des Personals ist erkannt worden, wenn sich auch erst langsam daraus Konsequenzen ergeben. Diese Aktivitäten tragen – konsequent verfolgt – alle zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung bei. Dies ist die eine Seite der Medaille.

Die andere Seite zeichnet sich durch Standardisierung von Angeboten, Kosten-Nutzen- und Effektivitätsüberlegungen sowie den Wunsch nach allgemeingültigen Verfahren der Qualitätssicherung aus. Aber diese all-

gemeingültigen Standards kann es für den Bereich der Weiterbildung in seiner Gesamtheit nicht geben, da er viel zu heterogen in seinen Angeboten ist. Was für die berufliche Bildung noch zu funktionieren scheint, ist z.B. für die Kulturelle Bildung kontraproduktiv.

Meiner Ansicht nach ist es Zeit für einen Perspektivenwechsel in der Qualitätsdiskussion. Wenn wir davon ausgehen, daß Menschen mit sehr unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen an die Welt und damit auch an Bildungsangebote herangehen und daß ergebnisoffene Lernarrangements Kreativität und Innovationsfähigkeit fördern, müßte sich Qualität von Weiterbildung viel mehr über die Gestaltung offener Lernräume realisieren als über standardisierte, zertifizierbare Angebote. Das bedeutet nicht, daß offene Lernprozesse ziellos sind, sie eröffnen größere Möglichkeiten, eigene Lern- und Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Allerdings lassen sie sich nicht bis ins letzte Detail planen, geschweige denn standardisieren.

In Anbetracht der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und der zunehmenden Komplexität der Lebenswelten ist die Förderung kreativer Selbstbildungsprozesse, wie sie die Kulturelle Bildung initiiert, eine der zentralen Aufgaben von Weiterbildung. In diesem Sinne stellen die Arbeitsweisen der Kulturellen Bildung ein Modell für die anderen Bildungsbereiche dar.

Der Mut zum Experiment ist vielen im Kontext der Diskussion über Qualitätssicherung abhanden gekommen. Die Sicherheit von Qualitätsstandards scheint eine wichtige Orientierung zu sein. Von seiten der Kulturellen Bildung kann man hier nur fordern: Mehr Mut zum Experiment in der Weiterbildung, selbstverständlich auch in der Kulturellen Bildung.

Literatur

- Götz, Klaus/Guski-Leinwand, Susanne: Kreativität und Schlüsselqualifikationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1996, Heft 4, S. 31-33
- Groppe, Hans Hermann: „Mit Kopf, Herz und Hand.“ Qualitätsmerkmale. In: Richard Stang/Georg Peez u.a.: Kursleitung Kulturelle Bildung. Frankfurt/M. 1998, S. 33-35 (a)
- Groppe, Hans Hermann: „Lernen bei Nacht.“ Alternative Zeiten. In: Richard Stang/Georg Peez u.a.: Kursleitung Kulturelle Bildung. Frankfurt/M. 1998, S. 33-35 (b)

- Groppe, Hans Hermann/von Gehren, Friederike: „Hamburg von unten“ – in „Nachtarbeit“. Neue Angebotsformen in der Hamburger Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1997, Heft 1, S. 63-73
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen e.V.: Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation. Drucksache 34/96. Hannover 1996
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die Wurzeln des menschlichen Erkennens. München 1990
- Negenborn, Heike: „Umwege – Irrwege führen zum Ziel.“ Lernexperimente/Malen als Experiment. In: Richard Stang/Georg Peez u.a.: Kursleitung Kulturelle Bildung. Frankfurt/M. 1998, S. 36-37
- Peez, Georg: „Ich möchte Nebel malen lernen“. Theorieelemente erfahrungsoffenen Lernens in der kunstpädagogischen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1994
- Peez, Georg: „Das finde ich kitschig.“ – „Das finde ich sehr gelungen.“ Bewertungen. In: Richard Stang/Georg Peez u.a.: Kursleitung Kulturelle Bildung. Frankfurt/M. 1998, S. 31-33
- Stang, Richard: „Unsere Sichtweisen sind vielfältig.“ Ästhetik und ästhetische Kriterien. In: Richard Stang/Georg Peez u.a.: Kursleitung Kulturelle Bildung. Frankfurt/M. 1998, S. 16-18
- Zacharias, Wolfgang: Ästhetische Qualität und ihre Standards. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Qualitäten in der kulturellen Bildungsarbeit. Remscheid 1996, S. 11-14

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (QSE) im Sprachunterricht

Warum spezielle QSE-Systeme für das Fremdsprachenlernen?

Die „reine“ QSE in Form des ISO-Verfahrens abstrahiert von Inhalten und Produkten, selbst wenn es jetzt Richtlinien für den Dienstleistungs- und Bildungsbereich gibt. Dies ist für den Bereich Sprachenlernen nicht sinnvoll; denn hier besteht ein weitgehender Expertenkonsens darüber, was einen guten Sprachunterricht ausmacht. Diese Einigkeit besteht zumindest auf den höheren Abstraktionsniveaus und ist durch den allgemein akzeptierten Begriff *Interkulturelle kommunikative Kompetenz* umschrieben. Auf der Grundlage dieses Konsenses lassen sich *fachbezogene* Qualitätskriterien für den Sprachunterricht beschreiben, mittels derer auch z. B. über eine externe Inspektion nach außen hin Qualität transparent gemacht werden kann, so daß Qualität zu einem wichtigen Marketinginstrument für Bildungseinrichtungen wird. Vor dieses Ziel, nämlich fachspezifische/inhaltliche Kriterien zu entwickeln, hat die Tücke – sprich Komplexität – des Objekts *Sprachenlernen* eine Reihe von Hürden gesetzt. Bei immer feinerer Operationalisierung dieses Begriffs wird aus dem Konsens nämlich rasch Dissens, und es zeigt sich, daß in vielen Fällen *positive* Bestimmungen nicht vereinbar sind und die Kriterienbestimmung über *negative* Abgrenzungen erfolgen muß (im unten genannten Beispiel 1: die Teilnehmerzahl darf 16 i. a. *nicht überschreiten*; diese Zahl findet sich in den Qualitätshinweisen, die von den Landessprachenreferenten als Gremium empfohlen wurden. Die für optimal gehaltene Zahl liegt *wesentlich* darunter).

Trotz dieser Schwierigkeiten: Wenn eine Bildungseinrichtung eine interne Qualitätsdiskussion initiiert, kann sie sich nicht von diesem Expertenkonsens abkoppeln. Somit ist es sinnvoll, für den Bereich Sprachen inhaltlich-fachliche Bedingungen für Qualität zu bestimmen und es nicht bei einer rein prozessual begründeten Qualitätsbemessung zu belassen. Diese würde z. B. nur überprüfen, ob Diskussionsforen und Fortbildungun-

gen für Kursleiter/innen vorhanden sind, nicht aber auf deren Inhalte und Ziele eingehen.

Es ist interessant, festzustellen, wie die bestehenden Qualitätssicherungssysteme mit dieser Besonderheit umgehen. Das aus der anglo-saxonen Sprachvermittlung herrührende EAQUALS weist typisch britisch-pragmatische Züge auf. Man spricht vom *modernen Sprachunterricht*, erläutert jedoch nicht im einzelnen, wie sich dieser denn darstellt – zumindest nicht in den vorliegenden Inspektionsrichtlinien, die ja eigentlich der Transparenz verpflichtet sind. Trotzdem muß es über diesen Begriff einen Konsens geben, sonst würden die Inspektionen, die zur Verleihung des Gütesiegels führen, je nach Inspektorengusto höchst unterschiedlich ausfallen. Das Inspektorengremium muß über einen Konsens verfügen, der übrigens nicht in einem bis ins Letzte ausdifferenzierten Regelwerk vorliegen muß. Er kann – wahrscheinlich geht es gar nicht anders – in einem Grundverständnis liegen, ergänzt durch einen ständigen Diskurs über die laufende Arbeit, über Grenzfälle und Ausnahmen etc. Der Grundkonsens dokumentiert sich als erstes über die Zusammensetzung des „gesetzgebenden“ Gremiums eines Qualitätsvereins und/oder über die Inspektoren (im Falle von IQ Deutsch werden beide Rollen von weitgehend denselben Personen wahrgenommen). Da es sich um in der Fachwelt bekannte Personen handelt, stehen deren Namen (z. B. über die öffentlich zugänglichen Publikationen) für das, was *modernen Sprachunterricht* ausmacht. Ideal wäre es, wenn der konsensstiftende Diskurs über Grundlagen, Details und Sonderfälle etc. in geeigneter Form (fach-)öffentlich gemacht würde – natürlich dürften für Außenstehende dabei keine Interna überprüfter Einrichtungen bekannt werden. Dies geschieht m. E. im Augenblick noch nicht im ausreichenden Ausmaße. Neben der Transparenzsteigerung hätte es aber den unschätzbaren Vorteil, das Interesse einer breiteren Öffentlichkeit an Verfahren der Qualitätssicherung wachzuhalten; denn im Augenblick scheint der Boom QSE schon abgeflaut zu sein. Das kann an den Mühen der Ebene liegen: Es geht nicht schnell genug, es ist aufwendig und mühselig.

QSE als Organisationsform zielgerichteter inhaltlicher Arbeit

Sprachunterricht ist ein komplexes Unterfangen mit langer Tradition und hochdifferenzierter Didaktik. Die Frage, was guter und/oder effizienter

Sprachunterricht ist, berührt viele Faktoren und Ebenen, die in enger, sich gegenseitig bedingender Weise zusammenhängen. Sowohl die wissenschaftliche als auch die praxisorientierte Beschäftigung mit dem Feld neigt zur Isolierung von Teilbereichen, die erschöpfend behandelt werden, deren interdependentes Verhältnis zu anderen Bereichen aber unter dieser Ausschließlichkeit zwangsläufig aus dem Blickfeld gerät. Dieses Handicap besteht sowohl für die Praxis als auch für die Theorie. Qualitätsentwicklungs- bzw. -sicherungssysteme bieten eine geeignete Grundlage, um alle Faktoren in Abhängigkeit voneinander zu diskutieren. QSE-Kriterienkataloge sind deshalb eine ideale Arbeitsbasis. An einem Beispiel sei dies kurz demonstriert:

Beispiel 1: Höchstteilnehmerzahl in Kursen

Keines der bestehenden Systeme (diese werden weiter unten ausführlicher dargestellt) läßt diese für den Lernerfolg wichtige Frage aus. In noch gar nicht so lange zurückliegenden Zeiten waren Lerngruppen von 40 Teilnehmer/innen keine Seltenheit. Inzwischen ist man sich weitgehend einig, daß Zahlen von 12 bis 15 unter keinen Umständen zu überschreiten sind. Selbst das erscheint manchen zuviel, und viele Sprachschulen werben mit Kleinstgruppen von 2 bis 3 Personen, nach dem Prinzip: je weniger, desto besser. Dahinter steckt die Erkenntnis, daß zum Erlernen der Fremdsprache möglichst intensive Aktivphasen notwendig sind, in denen man sich nicht nur imitativ mit Sprache beschäftigt. Diese Lerngruppenminimierung ist offensichtlich Ergebnis einer langfristigen didaktischen Entwicklung (die Sprachlehrkonzepte von vor 30 Jahren beruhen auf einer Auffassung von Sprachkompetenz, die sich auf Regelwissen beschränkte, und dieses Ziel ließ sich durchaus mit großen Gruppenstärken erreichen).

Sind nun 2 bis 3 Personen ideal und besser als 6 bis 7? Sicher, der einzelne hat mehr Aktivzeiten aufzuweisen. Aber ist Aktivsein alles? Sprachkompetenz ist nicht nur *Sprechen*, sondern auch *Hören*. Das Hörverstehen darf sich nicht nur auf sehr wenige Personen beziehen. Wenn man keine Varianten geboten bekommt, nimmt man Besonderheiten von einzelnen für das Allgemeine. Ununterbrochene Aktivitäten in einer ungewohnten Lernumgebung sind ungeheuer anstrengend. Es muß Pausen geben; man muß Neues verarbeiten können. Wenn mehrere Personen in

einer Gruppe sind, sind die Voraussetzungen hierfür günstiger. Im übrigen ist die Gruppenzusammensetzung wichtig. In einer Kleingruppe können Heterogenitäten wesentlich bedrohlicher sein als in größeren Gruppen. Die Voraussetzung einer absolut homogenen Kleingruppe läßt sich meist nicht erreichen (der unterschiedliche Sprachstand ist bei weitem nicht das einzige für das Lernen wichtige Merkmal von Heterogenität) und ist noch nicht einmal unbedingt erstrebenswert: Eine dosierte Heterogenität der Teilnehmer kann den Lernerfolg des einzelnen sehr befördern. Schließlich kommen noch „äußere“ Faktoren hinzu, z. B. die Kosten. Ein Kurs mit 8 Teilnehmern, der einen nur geringen (und auch noch nicht einmal sicheren) Verlust von Lerneffizienz mit sich bringt, ist wesentlich billiger als ein solcher mit 4 Teilnehmern.

Dieses Beispiel zeigt: Die einzelnen Parameter hängen eng miteinander zusammen, und man muß Vor- und Nachteile abwägen. Absolute Forderungen („je weniger, desto besser“) sind nicht sinnvoll. Nur unter Berücksichtigung des Gesamtzusammenhangs und am konkreten Fall kann man eine angemessene Aussage treffen.

Dieses Prinzip gilt für alle Punkte eines Kriterienkatalogs zur QSE, ob es sich um die *Methoden* handelt (die nächste Frage muß dann lauten: Methoden für wen, für was? etc.), um die Medien (wie steht es mit der Lernzielangemessenheit), um Lerngewohnheiten der Lernenden etc.

Wer jemals an einer solchen Diskussion über Parameter von Qualität für Sprachunterricht teilgenommen hat, ist überrascht, wie altbekannte Themen wieder eine ganz neue „Qualität“ gewinnen, eben weil sie vernetzt diskutiert werden. Merkmal dieser Vernetzung ist, daß Ebenen verknüpft werden, die traditionell nicht in Zusammenhang gebracht wurden, weil die ebenenspezifischen Kategorien und Diskurse keinen gemeinsamen Nenner zu haben schienen. Man bewegte sich in unterschiedlichen Argumentationszusammenhängen, die – wenn sie durch verschiedene institutionelle Ebenen repräsentiert werden, z. B. durch Fachabteilung und Organisation/Verwaltung – leicht zu Grabenkämpfen werden. Die Leistung eines Qualitätsentwicklungsansatzes besteht nicht zuletzt in einem „vernünftigen“ Abgleich zwischen den unterschiedlichsten Anforderungen. Dies soll mit einem weiteren Beispiel vertieft werden.

Beispiel 2: Kundenzufriedenheit

Die „Schnittstelle Kunde“ (Pädagog/innen wird es bei diesem Newspeak grausen) ist der zentrale Punkt bei QSE. In der Erwachsenenbildung hat man die Meinung der Teilnehmer/innen (TN) lange Zeit über die „Abstimmung mit den Füßen“ mitbekommen. Dann aber ist es naturgemäß zu spät, um die Gründe für eine hohe Abbrecherquote oder gar einen Abbruch des Kurses zu erfahren.

Konsequenterweise setzen viele Institutionen einen Fragebogen zur Erkundung der Teilnehmerzufriedenheit ein. Richtig konzipiert liefert der Fragebogen wertvolle Hinweise auf Motive und Bedürfnisse für die weitere Kursplanung – wenn dies nicht schon im Zusammenhang mit einer Einstufung/Sprachstandsdiagnose zu Beginn des Kurses geschehen ist. Schnell wird man feststellen, daß eine Teilnehmerbefragung als solche natürlich eine sinnvolle Aktion ist, der Erfolg sich aber nur einstellt, wenn die konkreten Umstände berücksichtigt werden. Wenn der Programmverantwortliche hurtig ein Instrument entwickelt (oder ein fremdes übernimmt), ist Ärger vorprogrammiert. Die Kursleiter/innen reagieren erfahrungsgemäß äußerst mißtrauisch auf Teilnehmerbefragungen, weil sie Negativurteile befürchten, die dazu führen, daß sie nicht weiterbeschäftigt werden. Diese Befürchtungen kann man nur abbauen, indem man die Befragungen in den Entwicklungsprozeß einbezieht. Auch ein an einer anderen Institution noch so bewährter Bogen kann nicht diskussionslos eingeführt werden. Mit Diskussion ist natürlich kein einmaliges scheinpartizipatives Gespräch gemeint. Weiterhin: *Welche* Fragen sollen *wie* formuliert und *wann* an die TN gerichtet werden? TN können im allgemeinen recht allgemein über Motive und Bedürfnisse Auskunft geben (wenn man sie befragt, ob sie aus beruflichen Gründen Sprachen lernen, ist die Antwort oft sehr vage: im Prinzip schon, aber nicht aus aktuellem Anlaß o.ä.). TN sprechen eine andere Sprache als die Fachleute, dies gilt es ebenso zu berücksichtigen wie den Zeitpunkt. Am Anfang eines Kurses haben die TN Erwartungen, die aus bisherigen (oft nicht sehr erfolgreichen und lustbetonten) Erfahrungen aus der Schule herrühren und dem effizienten Sprachenlernen eher abträglich sind. Es ist gut, diese zu kennen. Wenn Sprachenlernen mit Grammatikunterricht gleichgesetzt wird und die Institution/die Unterrichtenden eine fortschrittliche Konzeption haben, kann es leicht zu Konflikten und Unzufriedenheiten kommen. Altertümlichen Lernvorstellungen einfach nachzukommen wäre anderer-

seits so etwas wie Betrug am Kunden. Eine gute Konzeption wird auf eine längerfristig angelegte Überzeugungskampagne für ein moderneres und effizienteres Lernen hinauslaufen, ein Prozeß, für den man vielleicht einige gute Anregungen, aber kein allgemeingültiges Rezept geben kann. Dies kann nur vor Ort in der konkreten Gruppe ausgehandelt werden. Dementsprechend kann man den Zeitpunkt für den Einsatz eines Fragebogens nicht verbindlich festlegen. Sicherlich wird er *innerhalb* eines Kurses liegen, wenn man (Un-)Zufriedenheit feststellen will; denn am Anfang des Kurses hätte eine Befragung eine ganz andere Funktion (Feststellen von Motiven, Bedürfnissen und Erwartungen), und am Ende sind die Unzufriedenen schon weggeblieben. Eine schematische Festlegung (z.B. *nach dem zehnten Kursabend*) ist unsinnig. Jede Lerngruppe ist anders, und der beschriebene Überzeugungsprozeß läuft anders ab. Kursleitende und Programmverantwortliche müssen den Zeitpunkt im Dialog festlegen. Ein solches Vorgehen ist ein kontinuierlicher Prozeß.

Dieses Beispiel soll zeigen: QSE kostet Zeit und Nerven und erfordert fundierte Kenntnisse in unterschiedlichen Bereichen, die in Beziehung gesetzt werden müssen. Alle beteiligten Personen müssen einbezogen werden. QSE kann nicht „nach Schema F“ abgehandelt werden. Die Vermutung liegt nahe, daß ein kompetentes und kooperatives Team in einer Institution schon immer QSE betrieben hat (wenn ihm das auch nicht explizit bewußt war). Werden diese Voraussetzungen berücksichtigt, ist QSE ein wertvolles Werkzeug. Daß QSE nicht mißbraucht werden darf, um

- persönliche Machtsicherung zu betreiben,
 - verschleiert mißliebige Personalentscheidungen durchzuführen,
 - unqualifiziert Kostenminimierung zu betreiben,
 - eine „personality show abzuziehen“,
- sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

Als Beispiel für eine ausformulierte Liste von sprachenspezifischen Qualitätsmerkmalen sei auf den Katalog des Bundesarbeitskreises Sprachen (= die Sprachenreferent/innen der Landesverbände der VHS) verwiesen. Abgedruckt sind diese Listen u.a. in den Zeitschriften „Deutsch lernen“ (Heft 1/1997) und „Zielsprache Französisch“ (Heft 1/1999). Diese Listen beschreiben nicht eine genau definierte *Produktqualität*, vielmehr fokussieren sie den Managementprozeß auf die speziellen Belange der Sprachvermittlung.

QSE-Systeme als Marketing-Instrument

Stand bisher die *Innenperspektive* im Vordergrund, d.h. die konkrete QSE-Arbeit innerhalb einer Institution, soll in diesem Abschnitt auf die *Außenperspektive* eingegangen werden. Dieses *Außen* kann sich in zweierlei Weise ausdrücken: Eine Institution kann ihren Qualitätsstand dokumentieren, indem sie überprüfbare Ziele transparent macht. So verfahren oft Volkshochschulen und ihre Verbände.

Eine „verschärfte“ Version liegt vor, wenn nach einem formalen Prozedere auf der Grundlage eines detaillierten Kriteriensystems eine Überprüfung durch unabhängige Inspektoren erfolgt, in deren Folge ein Qualitätssiegel verliehen wird. Der Nachweis von Qualität – garantiert durch unabhängige Experten – wird durch die erwartbare Aufgabe des staatlichen Bildungsmonopols und die Einrichtung eines Bildungsmarktes, auf dem eine Vielzahl von Institutionen miteinander konkurriert, zu einer Notwendigkeit. Die Bildungsinteressenten brauchen eine Orientierung, weil sie nicht über ausreichendes fachliches Wissen zur Beurteilung/Entscheidung verfügen (woran letztlich auch eine Überprüfung auf der Grundlage von offengelegten Kriterien durch den zukünftigen TN selbst scheitert). Die fachlichen Kriterien müssen in eine allgemeinverständliche Sprache umgesetzt werden, dabei geht letztendlich die für die fachliche Ausdrucksweise charakteristische Präzision und damit auch ein Teil Überprüfbarkeit verloren). Für die Einrichtungen bedeutet das Siegel ein Plus gegenüber der Konkurrenz. Zur Zeit sind zwei QSE-Systeme, die ein Siegel vergeben, in Deutschland im Sprachenbereich präsent. Sie haben noch keine große Akzeptanz gefunden, die Einrichtungen verhalten sich abwartend. Der Konkurrenzdruck ist offensichtlich (noch) nicht so groß, daß ein Siegel überlebensnotwendig wäre. Der Werbeeffect wird (noch?) als nicht sehr hoch eingeschätzt. Dies mag aus den Erfahrungen kommen, die aus dem Gastronomie-Bereich vorliegen. Neben dem Eingang fast jedes Restaurants und Hotels hängen eine oder mehrere Plaketten, die Vorzüglichkeit dokumentieren. Die Vielzahl läßt den Aufmerksamkeitswert sinken. Daß Mißtrauen durchaus angebracht ist, zeigt der Vorgang um die vom ADAC verliehenen Plaketten für Hotels und Gaststätten. Dort hatten schon lange keine regelmäßigen Überprüfungen mehr stattgefunden. Die qualitätversprechenden Plaketten hingen weiterhin. Nach Bekanntwerden dieses Faktums wird/hat der ADAC dieses System schon auf(ge)geben.

QSE und öffentlich geförderte Bildung

Die Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, ist in zunehmendem Maße eine gesellschaftliche und persönliche Notwendigkeit. Im Rahmen der Globalisierung werden berufliche Sprachkenntnisse überlebensnotwendig. In verschärftem Maße gilt dies für die Arbeitsmigranten, welche aus beruflichen und persönlichen Erfordernissen die Sprache des Ziellandes beherrschen müssen. Der Staat fördert das Lernen von Sprache auf vielfältige Weise, sei es in mehr indirekter Art (Möglichkeit des Absetzens der Kosten von der Steuer, Bildungsurlaub), sei es in direkter Weise, wenn er über die Arbeitsverwaltung (Deutsch für Aussiedler) oder den Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. Sprachkurse subventioniert. Man könnte annehmen, daß QSE-Systeme hochwillkommen sind, um den zielgenauen und effektiven Einsatz öffentlicher Gelder zu garantieren. Die bisherige Erfahrung zeigt, daß die bestehenden unabhängigen Systeme nicht in diesem Sinne genutzt werden. Der Grund ist leicht zu erkennen: Die Verknüpfung einer Förderungsverpflichtung mit einem unabhängigen QSE-System kann ins Geld gehen. Wenn die Maximalteilnehmerzahl in einem QSE-System bei 15 pro Kurs angesetzt wird, benötigt man doppelt so viele Kurse, als wenn man 30 als Höchstteilnehmerzahl gelten läßt. Beide Zahlen sind Realität: IQ Deutsch hat sich auf maximal 15 TN als Normalfall festgelegt, für die Förderung von Aussiedlerkursen gibt die Arbeitsverwaltung 30 Personen pro Kurs an. Die Kurse werden im Wettbewerb der Institutionen ausgeschrieben, im allgemeinen erhält der Billigstanbieter den Zuschlag. Es ist kein Fall bekannt, daß eine Institution, welche sich den schärferen IQ-Kriterien unterwirft und deshalb teurer sein *muß* (weil sie u. a. für dieselbe Zahl von Lernern zwei statt einen Kursleiter einstellen muß), den Zuschlag erhalten hat.

Der Sprachverband hat über die Vergaberichtlinien eigene Kriterien entwickelt, die nicht immer den hohen Operationalisierungsgrad unabhängiger Systeme erreichen, aber den Qualitätsrahmen doch wirkungsvoll beschreiben – ohne die offensichtlich erforderliche Souveränität des Geldgebers Staat grundsätzlich in Frage zu stellen.

Eine vergleichbare Vorsicht läßt das Goethe-Institut erkennen, welches zwar assoziiertes Mitglied von EAQUALS ist, sich aber keiner EAQUALS-Inspektion unterzogen hat. Das GI nutzt die EAQUALS-QSE-Merkmale

zur internen Weiterentwicklung und behält sich dabei die Definitionsmacht über das „good enough“ vor.

QSE-Systeme mit Qualitätssiegel

Im folgenden werden zwei Systeme beschrieben, die

- einen entsprechenden organisatorischen Rahmen haben (z. B. einen Verein)
- für alle einschlägig arbeitenden Einrichtungen offen sind
- über ein explizites und detailliertes Kriterienraster verfügen
- ein geordnetes Verfahren zur Überprüfung der Kriterien vorweisen können
- ein Siegel vergeben.

Es sind dies:

1. **EAQUALS:** The European Association for Quality Language Services
2. **IQ Deutsch:** Interessengemeinschaft Qualität Deutsch als Fremdsprache

EAQUALS wurde 1991 als „pan-European association of language training providers aiming to promote and guarantee quality in modern language teaching institutions“ gegründet. Bislang zählt nur *eine* Institution in Deutschland zu den regulären Mitgliedern (d. h., sie hat sich einer regulären Inspektion unterzogen): das Eurocentres Köln. Die anderen Mitglieder kommen aus England (7 Mitglieder), Spanien (5), Italien (4), Frankreich (1), Irland (1), Schweiz (1). Die Mehrzahl der Schulen gehört zu international arbeitenden Konzernen wie BELL und Eurocentres.

Neben der Gründungs- und Vollmitgliedschaft gibt es „associate members“, zu denen – auf Einladung – Organisationen hinzutreten können, welche sich „besonders für die Qualität im Sprachunterricht einsetzen“. Auf dieser Liste findet sich eine Reihe national und international bekannter Namen von Qualitätsorganisationen, die sich auf Sprachunterricht spezialisiert haben:

Assoziierte Mitglieder: Advisory Council for English Language Schools (ACELS), Irland / Associazione Italiana Scuole di Lingua (AISLI), Italien / The British Council, England / Chamber of Language Schools, Ungarn / FIRST, England / Goethe-Institut, Deutschland / The Hungarian Association of Language Schools, Ungarn / IQ Deutsch, Deutschland / KOST-Klub-

schulen, Schweiz / The Polish Association for Standards in English (PASE), Polen / Romanian Association for Quality Language Services (QUEST), Rumänien / Società Dante Alighieri, Italien / The University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES), England (Stand: 20.12.1998).

Weitere Informationen zu EQUALS sind über die Internet-Adresse erhältlich: <http://www.eaquals.org/frconten.htm>.

Zur eigenen internen QSE-Arbeit ist ein orientierender Blick in das *Pan-European Inspection Scheme for Foreign Language Providers* nützlich, welches für Beitrittsinteressierte zu beziehen ist bei:

- Head Office c/o The British School of Trieste, Via Torrebianca 18 – 34132 Triest – Italy – Tel: 0039/40 369 369 – Fax: 0039/40 7600075 – Email: chair@eaquals.org
- Secretariat c/o Frank Heyworth, Alte Landstrasse 127 – 8800 Thalwil – Switzerland – Tel: 0041/1 720 54 81 – Fax: 0041/1 720 94 07 – Email: gensec@eaquals.org
- Eurocentres Köln – Sedanstr. 31-33 – 50668 Köln – Tel: 221 97 30 920 – Fax: 221 72 00 919.

Das *inspection scheme* ist nach guter ISO-Philosophie weitgehend frei von inhaltlichen Zielen und methodischen Operationalisierungen. Letztlich enthalten Kriterien wie *effectiveness and appropriacy of methods in relation to students' aims* (Punkt 1.5.1 der *Guide and Checklist for EAQUALS Inspectors*) sehr wohl eine Konzeption von modernem Unterricht, auch wenn sie nicht explizit genannt wird. Dieser Konsens muß sich dann über das Inspektorenteam manifestieren.

IQ Deutsch: Interessengemeinschaft Qualität Deutsch als Fremdsprache

Die Aufgabenstellung ist mit der von EAQUALS vergleichbar, mit dem Unterschied, daß sich das Aktionsfeld auf *Deutsch als Fremdsprache* beschränkt. Diese Einschränkung kann man positiv und negativ interpretieren. Negativ in der Weise, daß viele Einrichtungen ausgeschlossen sind, die *mehrere* Sprachen ohne besondere Schwerpunktbildung anbieten. Sollen diese für jede Sprache eine eigene Inspektion durchführen bzw. ein gesondertes QSE-Programm auflegen? Dies erscheint wenig sinnvoll. Auch vom Marketing-Gesichtspunkt aus mag *ein* starkes Siegel mit einem hohen Bekanntheitsgrad vorzuziehen sein. Ein auf einzelne Sprachen

spezialisiertes System muß besondere Gründe zu seiner Rechtfertigung anführen. Im Falle von IQ Deutsch sind zwei zu benennen: Die Lernsituation im Lande der Zielsprache stellt eine besondere Chance dar, die in das didaktisch-methodische Konzept einzubeziehen ist, und es gibt eine ausreichende Anzahl von Sprachinstituten, die ausschließlich oder zu einem überwiegenden Teil Deutsch als Fremdsprache anbieten. Weitere Gründe lassen sich über Besonderheiten des Faches DaF erschließen (was natürlich auch mutatis mutandis für andere Sprachen zutrifft). IQ Deutsch hat zwar noch nicht viele inspizierte Mitglieder (am 1.1.1999 sind es 6), aber hierbei muß man berücksichtigen, daß IQ Deutsch erst seit 1996 besteht. Bei den Mitgliedern handelt es sich um mittelgroße Sprachkursanbieter. Wichtig ist, daß das System „lebt“, u. a. dadurch, daß kontinuierlich neue Mitglieder hinzukommen. IQ Deutsch ist trotz der (naturgemäß) geringen Startzahlen der erfolgreichste auf Sprachenbelange spezialisierte QSE-Verein in Deutschland.

Dem Beirat gehören Vertreter/innen von DaF-/DaZ-Forschung, -Lehre und -Praxis an. Die Beiratsmitglieder führen auch die Inspektionen durch (ein Beiratsmitglied zusammen mit einem Vertreter aus dem Kreis der Spracheninstitute). Die Diskussion im Beirat gewährleistet eine überindividuelle Operationalisierung der in den Richtlinien recht allgemein gehaltenen Kriterien. Dabei geht es nicht nur um den augenblicklichen „good enough“-Standard, sondern auch um dessen kontinuierliche Weiterentwicklung.

Wer sich für Mitgliedschaft, Statuten, Inspektionsrichtlinien etc. interessiert, kann entsprechende Informationen über folgende Adresse einholen: IQ Deutsch c/o IS München, Neuhauser Str. 27/III, 80331 München -Tel: 089/2366740 – Fax: 089-263040 – Email: IQ.Deutsch@t-online.de

ELITE: eine europäische Dachorganisation für QSE-Systeme

Eine Reihe von nationalen Qualitätsverbänden hat sich zu der Dachorganisation ELITE (The European Federation of Associations for Teaching Mother Tongues to Foreign Students) zusammengefunden. Es handelt sich um Organisationen, deren Ziel die Verbesserung von *Sprachunterricht* ist. Ihr Organisations- und Professionalitätsgrad ist höchst unterschiedlich und reicht von einer lose organisierten Zusammenarbeit bis zu Qualitäts-

systemen mit detailliert formulierten Standards und streng formalisierten Verfahrensweisen. (Leider sind die zur Verfügung stehenden Angaben nicht vollständig.)

- AEEA (span.: 16 Mitglieder (1997)
- AEPLÉ (port.): Associação de Escolas de Português como Língua Estrangeira, <http://www.languagetravel.com/wport.htm>. 10 Mitglieder (evtl. sollen in Zukunft auch brasilianische Einrichtungen aufgenommen werden)
- ARELS (engl.): The Association of Recognized English Language Services, <http://www.britcoun.org/english/courses/engscarl.htm> – 217 Mitglieder (Anfang 98)
- ASILS (ital.)
- IQDeutsch: (s.o.)
- Souffle (frz.): Groupement Professionel des Organismes d’Enseignement du Français Langue Etrangère, www.souffle.asso.fr – 18 Mitglieder (keine neuen seit 1997).

Aus Frankreich ist das sprachenspezifische QSE-System EXCELLANGUES zu erwähnen, dessen angekündigte europaweite Ausdehnung bisher nicht erfolgt ist. Vom Ansatz her ist es mit den beschriebenen vergleichbar.

QSE-Systeme für Sprachen in Deutschland und Europa

An Volkshochschulen gebundene QSE-Systeme

Im VHS-Bereich existiert eine Reihe von QSE-Initiativen. So haben die meisten Landesverbände im Sprachenbereich QSE-Systeme entwickelt. Oft sind diese in ein Marketing-Gesamtkonzept eingebunden. Detaillierte Informationen sind über die VHS-Landesverbände erhältlich.

QSE-Subsysteme

QSE-Systeme zeichnen sich im allgemeinen dadurch aus, daß sie *alle* Bereiche umfassen. Für das Sprachenlernen wird die Kursleiterqualifikation als der Schlüsselbereich für die Unterrichtsqualität angesehen. Schon wegen der Komplexität des Gesamtsystems Sprachvermittlung und -erwerb, aber auch unter dem Gesichtspunkt eines gewichtigen Arbeitsmarktes (Kursleiter/innen), der wiederum einen Qualifizierungsmarkt generiert hat, sind Subsysteme wie die eines QSE-Systems für Qualifikatoren (auf der unmittelbaren Qualifizierungsebene und auf der Meta-Ebene der

Multiplikatorenqualifikation) denkbar. Ein solches stellt das in einem EU-Projekt entwickelte *Accreditation Scheme* dar, welches über die International Certificate Conference bzw. deren Mitglieder entwickelt wurde und administriert wird. Diese Subsysteme weisen dieselben Innen- und Außenaspekte wie die Gesamtsysteme auf: Man kann auf ihrer Basis (d.h. der detaillierten Kriterien bzw. Abläufe) gezielt QSE betreiben; sie können über die Siegelvergabe in ein umfassendes Marketing-Konzept eingebracht werden. Im konkreten Fall läßt sich eine parallele Tendenz zu den „Voll-Systemen“ feststellen: Bisher sind nur wenige Fortbildungsgänge akkreditiert worden.

Auskunft: International Certificate Conference (ICC), Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Literatur

- Hildenbrand, E.: Qualitätsmanagement im Bildungs- und Sprachenbereich. In: Deutsch lernen 1998, H. 2
- Paleit, D.: Qualitätsansprüche im Bereich Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. In: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1998, H. 47
- Paleit, D.: Über die Qualität von Unterricht. In: Deutsch lernen 1998, H. 2
- Raatz, W.: EAQUALS. The European Association for Quality Language Services. In: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1998. H. 47
- Schneider, J. M.: Das IQ Deutsch Qualitätssiegel. In: Deutsch lernen 1998, H. 2
- van de Sand, D.: Qualitätskriterien für Sprachkurse Deutsch als Fremdsprache im außer-universitären Bereich am Beispiel des Sprachinstituts Tübingen (SIT). In: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 1996, H. 42
- von der Handt, G.: Qualitätsentwicklung und -sicherung im Sprachunterricht. In: Deutsch lernen 1997, H. 1 (hier findet sich auch die Liste der Qualitätskriterien, welche von den SprachenreferentInnen der VHS-Landesverbände als grundlegende Vereinbarung zur Qualitätsarbeit an VHS verabschiedet wurde)

Angela Venth

Gesundheitsbildung: Qualität versteht sich nicht von selbst

Anlässe zur Qualitätsdiskussion

Die starke Expansion der Gesundheitsbildung Mitte der 80er Jahre ging von einem neuen Verständnis der Gesundheitsförderung durch Erwachsenenbildung aus. Mit der Abkehr von Erziehungsversuchen früherer Jahre wurde der Bildungsbegriff für Gesundheitsangelegenheiten aktiviert. Angeregt durch verschiedene soziale Bewegungen, vor allem die Frauengesundheitsbewegung, erstarkte die Vorstellung, daß Menschen zu motivieren sind, für ihre Gesundheit selbst aktiv zu werden und dafür zu lernen. Gegen das vorherrschende Bild, nach dem Menschen wie zu ihrem Glück so auch zu ihrer Gesundheit gezwungen werden müssen, wuchsen Nachfrage und Teilnahme für die Vielfalt von Angeboten, die unter dem Vorzeichen der Förderung von Gesundheit entstanden. Die mit über 80 Prozent besonders hohe Belegungsquote durch Frauen bewies, daß mit der Gesundheitsbildung geschlechtsspezifischen Lerninteressen entsprochen wurde.

Im allgemeinen Bildungsdiskurs betrachtete man die Gesundheitsbildung anfangs entweder gar nicht oder mißtrauisch und distanziert. Der deutliche Bezug zu physischen und psychosomatischen Phänomenen, wie er für den Umgang mit Gesundheit zwingend ist, wirkte ungewohnt und schien das Leitprinzip rationaler, kognitiv ausgerichteter Aufklärung durch Erwachsenenbildung zu stören. Diese Skepsis blieb erhalten, sie flammte immer dort auf, wo der Subjektbezug der Gesundheitsbildung betont wurde, wo körperliche Momente eine Rolle spielten, wo Gesundheitsaspekte nicht kritisch behandelt, sondern Förderungsmöglichkeiten positiv konnotiert wurden. Die Gesundheitsbildung wurde als Außenseiterin gesehen, wenn sie auch unter ökonomischen Gesichtspunkten als einnahmeträchtiger Bereich zunehmend willkommen war.

Durch eine Gesetzeslage, die auch Krankenkassen zur Gesundheitsprophylaxe verpflichtete, explodierte der Gesundheitsmarkt, und die Gesund-

heitsbildung hielt Einzug in „bildungsfremde“ Institutionen, seien es die Kassen selbst, Krankenhäuser, Sportvereine oder Betriebe. Mit Kooperationen entstand auch Konkurrenz; Gesundheit und das Lernen für Gesundheit verstanden sich keineswegs von selbst, der Aufschwung setzte Abgrenzungsdiskussionen zwischen Organisationen, Personen und Verständnissen in Gang. Konkret entbrannte um Kriterien finanzieller Förderungswürdigkeit heißer Streit. Psycho- und Esoterikszenen breiteten sich in der Zwischenzeit aus, erregten zunehmend öffentliches Aufsehen, und Gesundheitsaktivitäten wurden unter dem Vorzeichen des „Fremden, Andersartigen“ häufig vorschnell damit gleichgesetzt und pauschal abgewertet.

In dieser Situation schien es angebracht, Gesundheitsbildung nicht ständig von neuem im Interesse der Teilnehmer/innen zu verteidigen, sondern ihre Qualitäten offensiv darzustellen. Am Beispiel der Qualitätsentwicklung im Volkshochschulbereich ist nachzuvollziehen, wie Kriterien, Standards und einzelne Instrumente so zu gestalten sind, daß sie ein spezifisches Bildungsverständnis praktisch werden lassen und Optimierung *als Prozeß* einleiten, statt Qualität formal festzuschreiben (vgl. Arbeitskreis Gesundheitsbildung ... 1997).

Instrumente der Qualitätsentwicklung

Das Konzept der Gesundheitsbildung geht davon aus, daß für Gesundheit etwas gelernt werden kann, daß „Gesundheit sich aber nicht lehren läßt“ (vgl. Blättner 1998). Entsprechend werden Schritte zur Verbesserung der Qualität in diesem Angebotsbereich nicht als Normen, sondern als Empfehlungen formuliert. Befürchtungen, die Kontrolle darüber zu verlieren, wie Qualitätskriterien in der Bildungspraxis umgesetzt werden, spielen keine Rolle, da kein Anspruch besteht, die Ergebnisse in der Hand behalten zu wollen. Dennoch sind die im folgenden beschriebenen Instrumente in Teamarbeit äußerst sorgfältig formuliert. Sie sind so abgefaßt, daß sie *prinzipiell* auf bestehende Bildungseinrichtungen und professionelles Handeln zutreffen – im Wissen darum, daß die Realität dem empfohlenen Standard noch nicht entspricht. Jedes der Instrumente will deshalb den Blick für qualitative Aspekte der Gesundheitsbildung auf verschiedenen Ebenen öffnen und animiert zu Veränderungen und Korrekturen je nach örtlichen Bedingungen. Entsprechend ist das Verhältnis zwischen Abstraktion und konkretem Bezug auf die bestehende Praxis ausbalanciert.

Materialien zur Qualitätsentwicklung	
Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen 1985	Standards für Lehrgänge zur Qualifikation von Kursleitungen in der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen 1997
Gesundheitsbildung an Volkshochschulen – Thesenpapier 1993	Veranstaltungen ankündigen – Empfehlungen zur Qualität von Ausschreibungstexten in der Gesundheitsbildung 1997
Empfehlungen zur Qualifikation von Kursleiter/-innen in der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen 1993	Gesundheitsbildung in öffentlicher Verantwortung – Argumentationspapier 1997
Empfehlungen zur Raumausstattung in der Gesundheitsbildung 1995	Kurskonzepte: Ein anderes Gewicht: Sich annehmen – abnehmen, Teil 1/Teil 2 1993/1995
Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsbildung – Empfehlungen zum Einsatz von Fragebögen 1996	

Neben konzeptionellen Grundsätzen und Hinweisen auf didaktische Wege, die zur Gesundheitsbildung passen, werden Vorschläge und Hilfen zur Veranstaltungsankündigung präsentiert, zur Raumausstattung, zu den Standards für Lehrgänge, zum Einsatz von Fragebögen, zur Qualifikation von Kursleiter/innen, gefolgt von einzelnen Kurskonzepten. Neben der Erklärung zum „Selbstverständnis der Gesundheitsbildung“ liegt ein Argumentationspapier zur „Gesundheitsbildung in öffentlicher Verantwortung“ vor. Das heißt, die Arbeitshilfen richten sich nach innen wie nach außen, an die Einrichtungen und das pädagogische Personal ebenso wie an Kooperationspartner, Fachöffentlichkeit und Politik. Sie sind sowohl Instrumente der Verständigung über Qualität als auch konkrete Handlungshilfen, die aufeinander aufbauen, um einen „gelungenen Kreislauf der Qualitätssicherung“ (E. Schlutz) zu initiieren.

Der „Rahmenplan Gesundheitsbildung“

Mit dem *Rahmenplan Gesundheitsbildung* (Arbeitskreis Gesundheitsbildung 1985) wurde für die Volkshochschulen mit großer Aufmerksamkeit für bisher vernachlässigte Möglichkeiten dieses Angebotsbereiches eine Grundkonzeption erarbeitet, die in den folgenden Jahren und bis heute als Vorbild wirkt(e). Qualität erhält hier eine inhaltliche Dimension, die von Bildungsvorstellungen und dem Selbstverständnis Planender und Lehrender ausgeht. Reizvoll, weil scheinbar kontradiktorisch erscheint die Tatsache, daß der *Rahmenplan* eine neue Bildungsaufgabe nicht etwa ein- oder abschließt, sondern sie der professionellen Wahrnehmung erstmals öffnet. Aus Mangel an gesundheitswissenschaftlichen Erkenntnissen oder Befunden wurde Mitte der 80er Jahre ein Konzept von Gesundheitsbildung in Abkehr von schulmedizinischem Paradigma und einem mechanistischen Menschenbild entworfen. In mehreren Umsetzungsschritten und im Pendeln zwischen Bezugswissenschaften und Bildungspraxis kristallisierte sich eine konzeptuelle Idee von theoretischem Gehalt, aber bereits mit spezifischen didaktischen Konsequenzen heraus. Der *Rahmenplan* umhüllt bzw. enthüllt eine Fortbewegung konstruktivistischer Art, die sich in Distanz zu einseitigen Gesundheitserziehungs- und -aufklärungsabsichten setzt. D.h., Gesundheit rückt als eigener Wert in den Mittelpunkt, wird aber als gesellschaftlich-kulturelles sowie individuelles Konstrukt verstanden, mit dem Lernende sich auseinandersetzen können. Zu einzelnen Angebotsfeldern finden sich didaktische Hinweise, Abgrenzungen werden benannt, die zu Intentionen der Gesundheitsförderung im Widerspruch stehen. Vor allem aber sind im Interesse eines integrativen Bildungsverständnisses Zusammenhänge zu anderen Inhalten und Lerngegenständen erschlossen. Gesundheitsbildung wird dabei in Lebenskontexten bzw. in unterschiedlichen Lebensfeldern verankert, wodurch sich ihr subjektiv deutungsabhängiger Charakter bestätigt. Mit dem *Rahmenplan* erhält die Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsbildung eine inhaltlich-konzeptuelle Ausgangsbasis, auf der weitere qualitätsrelevante Instrumente beruhen. Einige werden beispielhaft vorgestellt, um den roten Faden des Qualitätsanspruchs in der Gesundheitsbildung anschaulich machen zu können.

Die Qualifikation von Kursleiterinnen und Kursleitern

Wird die Einsicht in den konstruktivistischen Charakter von Gesundheit und Bildung auf die Ebene der Kursleitung übersetzt, so resultiert daraus spezielle Aufmerksamkeit für die Haltung von Kursleiter/innen und ihr Verhältnis zu den Teilnehmenden. Entsprechende „Empfehlungen zur Qualifikation“ (Arbeitskreis Gesundheitsbildung 1994) gehen ebenfalls davon aus, daß Gesundheitsfragen in Lebenskontexten verankert sind. Die Achtung lebensweltlichen bzw. alltagspraktischen Wissens bei den Teilnehmer/innen ist deshalb besonders unterstrichen und deren Eigenkompetenz hervorgehoben. Kursleiter/innen sollten dabei unterstützen, selbstbestimmt über gesundheitliche Anliegen entscheiden zu können. In diesem Interesse sollten sie ebenso dazu anregen, Expertenwissen (auch ihr eigenes) kritisch zu hinterfragen. Die Trennung von Bildung und Therapie, der Verzicht auf Heilsversprechen und Dogmen sowie auf missionarischen Eifer, die Wahrung persönlicher Grenzen in physischer wie psychischer Hinsicht sind weitere Prinzipien, die sich aus dem spezifischen Verständnis von Gesundheitsbildung als Kompetenzanforderung ergeben. Im Verbund mit pädagogischen und fachlichen Qualifikationsmerkmalen entsteht so ein sehr eigengeartetes professionelles Profil, wie es für die Leitung von Kursen üblicherweise nicht ausdifferenziert wird.

Empfehlungen zum Einsatz von Fragebögen

Im Zuge der Qualitätsdebatte entstanden in der Bildungspraxis in rascher Folge und pragmatisch vereinfachter Form Fragebögen, mit denen Teilnehmende z.T. planlos überschüttet wurden. Um dem Interesse an Qualitätsprüfungen in der Gesundheitsbildung maßvoller und systematischer entsprechen zu können, operationalisierte ein Fragebogenset praxisnahe Evaluationsabsichten, ohne das theoretische Grundverständnis für diesen Bildungsbereich aus den Augen zu verlieren (vgl. Arbeitskreis Gesundheitsbildung 1996). Zwei Fragebogentypen weisen als Auswertungsinstrumente unterschiedliche Schwerpunkte aus: Typ A prüft die Qualität des Programms in der Gesundheitsbildung und sollte semester- und themenbereichsbezogen ausgewertet werden. Typ B prüft die Qualität der Kursdurchführung und sollte kursbezogen ausgewertet werden. Beide Fragebögen sind alternativ je nach gewünschten Ergebnissen und vorhandenen Möglichkeiten einzusetzen und nehmen so auf die Zeitnot in der Bil-

dungspraxis Rücksicht. Außerdem wird der Erfahrung Rechnung getragen, daß im Handumdrehen Datenberge entstehen können, die nicht mehr auszuwerten sind, so daß zukünftig jegliche Motivation für evaluatives Engagement schwindet.

Ziele der Gesundheitsbildung sind auch auf diese Instrumente transferiert. Sie sind so verfaßt, daß eine Basis bzw. die Voraussetzung für einen *Dialog* zwischen Planung, Kursleitung und den Teilnehmenden geschaffen wird und die jeweiligen Perspektiven im Interesse einer Qualitätssteigerung miteinander verschränkt werden können. Entsprechend wird empfohlen, die Ergebnisse in die Beratung von Teilnehmenden und die Fortbildung für Kursleitende einfließen zu lassen. Die Fragebögen sind halbstandardisiert und ermöglichen durch einen zusätzlichen Fragenteil für die Kursleitung den Wechsel der Perspektiven: Partiiell werden Kursleiter/innen um ihre Einschätzungen von Teilnahmemotiven etc. mittels der gleichen Kategorien gebeten, wie sie in den Fragen an die Teilnehmenden enthalten sind.

Begründungen für die Gesundheitsbildung

Ein knapp gefaßtes Argumentationspapier spricht ebenso wie ein Profilpapier zur Gesundheitsbildung politisch Verantwortliche, die (fachliche) Öffentlichkeit oder auch die Presse und die Medien an (vgl. Arbeitskreis Gesundheitsbildung 1997 und 1993). Es erinnert an die Aufgabe, Gesundheitsförderung in der Bevölkerung zu unterstützen und zu sichern. Die Möglichkeiten von Erwachsenenbildung, für dieses Ziel wirksam werden zu können, werden vorgestellt, über wachsende Lerninteressen und Teilnahmemotive wird informiert. Mit den Intentionen von Gesundheitsbildung kommen auch die Mittel zur Qualitätssicherung und -steigerung deutlich und für die Adressat/innen nachvollziehbar zum Ausdruck. Mit der Qualitätsentwicklung wird also auch offensiv die Verpflichtung und Möglichkeit wahrgenommen, diese auch nachzuweisen.

Geschlechtsspezifik als Qualitätsmerkmal

Die Absicht, sich auf Lernende und ihre Lebenssituation genauer und didaktisch relevant zu beziehen, verfolgt eine weitere Qualitätsinitiative,

die die Gesundheitsbildung mit der Geschlechterfrage verbindet. Aus der hohen Beteiligung von Frauen an diesen Angeboten wird erstmals als Schlußfolgerung gezogen, professionelles pädagogisches Handeln durch geschlechtsdifferenzierte Materialien und Fortbildungskonzepte zu unterstützen bzw. geschlechtsneutralisierendes Vorgehen zu hinterfragen. Auf diese Weise entsteht ein bislang unbekannter Maßstab, der u.a. prüft, ob Frauen und Männer beim Lernen in traditionellen Geschlechterrollenkli-schees bestärkt oder ob Alternativen eröffnet werden (vgl. Venth/Lenz 1998). Mit der Thematisierung von Geschlechterdifferenzen in diesem Bereich wird ein für die Erwachsenenbildung noch ungewöhnlicher Weg beschritten, der neue Qualität entstehen läßt. Das Postulat der Teilnehmerorientierung präzisiert sich handlungspraktisch und läßt andere Bewertungen von Angebotsplanung, Kurskonzeption und Kursdurchführung zu. Ist die Geschlechtsrelevanz der Gesundheitsbildung einmal erkannt, sind Konsequenzen unausweichlich. Mit der Auflösung der geschlechtsnivellierenden Oberfläche wird der Bildungspraxis ermöglicht, inhaltlich-qualitativen Anschluß an den entsprechenden theoretischen Diskussionsstand in Erwachsenenbildungs- und Bezugswissenschaften zu finden – das zum einen. Zum anderen ist eine tragfähige Brücke hin zu Lebenszusammenhängen und alltäglichen Anliegen von Adressat/innen geschlagen. Die Gesundheitsbildung erhält so völlig neue, tiefere Dimensionen, und Qualitätsüberlegungen reichern sich mit einer zusätzlichen, übergreifenden Komponente an. So wird beispielsweise das „Selbst“, das Bestandteil selbstorganisierten Lernens ist, meist aber nicht zur Debatte steht, als ein frauen- und männlichkeitsspezifisches ins Auge gefaßt.

Zwischenbilanz: Zum Verhältnis von Gesundheitsbildung und Qualitätsentwicklung

Eine spezielle Qualität zu entdecken, zu formulieren und zu transportieren wurde in der Gesundheitsbildung zur Anforderung, die gleichsam aus der Not geboren wurde: Der Bereich mußte sich auf einem expandierenden Markt der Gesundheitsförderung ebenso behaupten wie innerhalb der Erwachsenenbildung selbst profilieren. So entstanden Qualitätsinstrumente, die nicht aus fachfremden Kontexten auf die Gesundheitsbildung übertragen wurden, sondern aus ihr selbst erwachsen. An erster Stelle stand die Frage, was Qualität in diesem Bereich überhaupt bedeuten kann. Analysen darüber wurden kontinuierlich an das diesbezügliche ausfor-

multierte Grundverständnis und seine Ziele rückgebunden. Jedes Instrument wurde in der Entstehung immer wieder daraufhin getestet, ob und wie es diese Ziele in je spezifischer Art und Weise widerspiegelt. Einzelne Entwürfe waren mit der Praxis rückzukoppeln und mit dem theoretischen Stand der Qualitätsdiskussion abzugleichen. Beim praktischen Einsatz – etwa des Fragebogens – entstanden Varianten je nach örtlichen Interessen und Potentialen. D.h., die Absicht, kein starres Regelwerk vorzugeben, sondern ein variables Repertoire vorzuschlagen, bewährte sich. Rückmeldungen aus der Praxis lassen – pauschal gesagt – den Schluß zu, daß professionelle Mitarbeiter/innen in der Gesundheitsbildung das Instrumentenset nutzen, um von ihrem Metier einerseits mehr zu erfahren (aufgrund genauerer Datenlage) und andererseits mehr zu vermitteln (aufgrund fundierterer Argumentationen). Inwieweit sich tatsächlich ein gelingender Kreislauf der Qualitätsentwicklung schließen läßt, wird die Zukunft erweisen. Zweifellos aber wurde die Not zu einer Tugend gemacht, mit der sich die Gesundheitsbildung langfristig qualitativ behaupten kann.

Literatur

- Arbeitskreis Gesundheitsbildung der Volkshochschul-Landesverbände und des DIE:
 Arbeitshilfen für Volkshochschulen zur Qualitätssicherung in der Gesundheitsbildung –
 Synopse. 1997
 Empfehlungen zum Einsatz von Fragebögen. 1996
 Empfehlungen zur Qualifikation von Kursleiterinnen und Kursleitern in der Gesundheits-
 bildung an Volkshochschulen. 1994
 Gesundheitsbildung an Volkshochschulen – Profilvertrag. 1993
 Gesundheitsbildung in öffentlicher Verantwortung – Argumentationspapier. 1997
 (diese Papiere sind bei den Landesverbänden der Volkshochschulen zu beziehen)
- Arbeitskreis Gesundheitsbildung: Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen.
 Bonn 1985
- Blättner, Beate: Gesundheit läßt sich nicht lehren. Professionelles Handeln von Kursleiter-
 rinnen in der Gesundheitsbildung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Bad Heil-
 brunn 1998
- Venth, Angela/Lenz, Joachim: Wozu geschlechtsspezifische Ansätze in der Gesundheitsbil-
 dung? In: Gesundheitsakademie/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW
 (Hrsg.): Die Gesundheit der Männer ist das Glück der Frauen? Frankfurt/M. 1998, S. 133-
 147

Theo W. Länge/Barbara Menke

Aspekte zur Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung

Als zu Beginn der 90er Jahre die Diskussion um die ISO-Norm 9000 eine hektische Debatte um die Qualitätssicherung in der Weiterbildung auslöste, war noch nicht abzusehen, in welcher Weise sich diese Beunruhigung in der Weiterbildungslandschaft auswirken würde. Am Anfang standen verkürzt skizziert zwei Lager: auf der einen Seite eine Gruppe, die ideologiekritisch jede Form von Standardisierung und Automatisierung der Evaluation von Lernprozessen in der Weiterbildung abgelehnt hat, auf der anderen Seite diejenigen, die in Sorge um die Zukunftsfähigkeit ihrer Einrichtung in der Zertifizierung eine Notwendigkeit *sine qua non* sahen. Mittlerweile ist die Diskussion um die ISO-Norm in der Weiterbildung deutlich abgeflaut; die Diskussion hat sich „versachlicht“. Demgegenüber hat allerdings eine breite Diskussion um Qualitätsstandards und Qualitätssicherung in der Weiterbildung eingesetzt. Verschiedene Modelle und Ansätze, wie z. B. das Modell Gütesiegel, der ESF-Bildungstest, das Modell der Qualitätszirkel, Anregungen des Total Quality Managements (TQM), der European Foundation for Quality Management (EFQM) und die ISO 9000 plus werden heute diskutiert. Ausgehend von der ISO 9000 wurde von Peter Krug der Begriff „ISO 9000 plus“ eingebracht. Gemeint ist damit, daß nicht nur das Qualitätsmanagement, die prozeßorientierte Weiterbildung abgesichert, sondern verstärkt die Inhalte selber zum Gegenstand der Qualitätsüberprüfung gemacht werden können (vgl. Krug 1996).

Diese Fragen und Ansätze der Qualitätssicherung in der Weiterbildung betreffen natürlich auch die politische Bildung. Die Profession Politische Bildung hat sich mit dieser Diskussion schwergetan, sie hat ausgesprochen sensibel auf diese Debatte reagiert. Dies hat möglicherweise damit zu tun, daß die politische Bildung in der Vergangenheit immer wieder stärker angefragt und hinterfragt wurde als andere Bereiche der Weiterbildung. Öffentliche Debatten – initiiert von Förderern oder von Politikern – darüber, wem die politische Bildung überhaupt nutze, wie effizi-

ent sie sei, welche Ziele und Wirkungen sie habe, welche Absichten und Effekte sie mit sich bringe, standen insbesondere in den letzten 30 Jahren mit steter Regelmäßigkeit auf der Tagesordnung. Dies, obwohl gleichzeitig in „Sonntagsreden“ die Bedeutung der politischen Bildung immer wieder hervorgehoben wurde. Daß sich diese Anfragen ständig wiederholten, hat sicherlich auch damit zu tun, daß die politische Bildung nicht wie andere Weiterbildungsbereiche ein eindeutig definierbares „Produkt“ als Ergebnis ihrer Arbeit vorweisen kann. Gleichsam spielt dabei auch der unterschwellige Verdacht eine Rolle, die politische Bildung sei unterschiedlichen Ideologien verpflichtet und nicht immer willfähriger Kombattant jeweils unterschiedlicher politischer Interessen. Diesem Verdacht war sie insbesondere seit Ende der 60er Jahre ausgesetzt. Allzu oft hat die politische Bildung erfahren, daß diese Diskussionen im Zusammenhang mit neuen Prioritätensetzungen in der Politik und damit verbundenen Haushaltskürzungen stattfanden. So wurden bereits Anfang der 70er Jahre sogenannte „Wirkungsanalyseprojekte“ durchgeführt mit dem Ziel, die Qualität in der politischen Bildung zu messen. Die Frage, ob das Ergebnis von Bildung, insbesondere auch das Ergebnis von politischer Bildung, eine meßbare Kategorie ist und der Aufwand im Verhältnis zum Nutzen steht, hat dabei immer eine besondere Rolle gespielt. Die Frage nach Wirkungen wurde insbesondere dann gestellt, wenn gesellschaftspolitische Phänomene, die die Politik nicht mehr handhaben konnte, unmittelbar greifbar waren, z.B. Rechtsextremismus und Gewalt. Im Zusammenhang des Phänomens der sogenannten Politikverdrossenheit und der Wahlenthaltung von jungen Bürgern und Bürgerinnen hat sich diese Frage ebenfalls gestellt. Auch kurzfristige Voten hatten immer wieder zum Inhalt, daß nach 40 Jahren Demokratie politische Bildung – ehemals initiiert, um den Aufbau der Demokratie zu begleiten – nunmehr nicht mehr notwendig sei.

Auf der anderen Seite mußte sich politische Bildung, da sie nicht wie z. B. die berufliche Bildung abschlussorientiert ist, schon immer an einem wie auch immer definierten Markt orientieren. Das heißt, Teilnehmer und Teilnehmerinnen kamen nie automatisch in Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung, sondern mußten immer unter Berücksichtigung entsprechender Bedürfnisse und Interessen auf sehr unterschiedlichen Wegen gewonnen und interessiert werden. Von daher waren politische Bildnerinnen und Bildner seit geraumer Zeit gezwungen, ihr Angebot vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, vor-

findlicher Bedürfnisse und knapper Ressourcen zu entwickeln und durchzuführen. Zudem hat die politische Bildung aufgrund ihrer demokratisch-pluralistischen Verfaßtheit untereinander immer konkurriert, was auch qualitätsfördernd war und die Einrichtungen zum Teil dazu gezwungen hat, sich und auch ihre Angebote deutlich erkennbar und identifizierbar darzustellen.

Folgerichtig kann man daher sagen, daß vieles, was heute unter dem Stichwort Qualitätssicherung diskutiert wird, im Bereich der politischen Bildung unter anderen Begrifflichkeiten seit langem schon geschah. Gleichwohl aber muß festgestellt werden, daß dieses häufig unbewußt, nur mehr oder weniger reflektiert und ohne allgemeingültige Standards von einzelnen Pädagog/innen der politischen Bildung so gehandhabt wurde. Definierte Standards für die Planung, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen der politischen Bildung hat es nicht gegeben. Qualitätsentwicklung bezog sich immer auf den Prozeß der pädagogischen Arbeit, nicht aber auf die dahinterstehende Organisation und die jeweiligen Rahmenbedingungen.

Qualitätssichernde Bestrebungen hatten aber auch immer eine Grenze, da es kein ausgewiesenes Berufsbild für politische Bildner und Bildnerinnen gibt. So treffen wir einerseits in diesem Bereich Fachwissenschaftler/innen, Sozialpädagog/innen, Lehrer/innen und neuerdings auch Erwachsenenbildner/innen an. Während die einen hochgradig fachlich interessiert und engagiert sind, legen die anderen eher das Gewicht auf die Initiierung von pädagogischen Prozessen, und nicht immer vermittelt sich beides gegenseitig. Der Blick für die Gesamtentwicklung und die wirtschaftlichen Belange der Einrichtung – eine heute eindeutig formulierte Erwartung – war zudem eher die Ausnahme als die Regel.

Nachdem in der gesamten Qualitätssicherungsdebatte sichtbar wurde, daß weder der Bund, die Länder noch die Europäische Union ein Interesse daran haben, sogenannte Qualitätsstandards zur Bedingung für Projektförderungen bis zu einer gewissen Höhe zu machen, und sich die Möglichkeit andeutet, daß die jeweiligen Einrichtungen der politischen Bildung via Selbstevaluation ihren eigenen Weg der Qualitätssicherung und der Entwicklung von Qualitätsstandards gehen können, hat sich im Bereich der politischen Bildung auch mehr und mehr die Bereitschaft gezeigt, sich derartigen Qualitätsentwicklungsprozessen zu öffnen. Dies

umso mehr, als damit auch das Tempo dieser Entwicklung selbst gewählt werden kann und die finanziellen Belastungen kalkulierbar bleiben.

Die politische Bildung hat diese Debatte also aufgenommen. Verschiedene Ansätze und Erfahrungen in der konkreten Praxis der politischen Bildungsarbeit liegen bereits vor. Ein verbindliches Modell der Qualitätssicherung im Bereich der politischen Bildung gibt es derzeit noch nicht. Die in der Theorie diskutierten Modelle lassen sich aller Wahrscheinlichkeit nach auch so nicht als geschlossene Systeme auf die Praxis übertragen. Gleichwohl aber haben diese Debatten Auswirkungen auf den Prozeß der Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung gehabt, zumal aus den unterschiedlichen Modellen einzelne Bausteine in der Absicht herausgelöst wurden, sie in der Praxis zur Wirkung zu bringen. Geschlossene Modelle lassen sich auch deswegen nicht umsetzen, weil die politische Bildung – wie andere Weiterbildungsbereiche auch – sehr heterogen organisiert ist. Neben der staatlichen (Landeszentralen und Bundeszentrale für politische Bildung, parteinahe politische Stiftungen) und der öffentlich verantworteten (z. B. Volkshochschulen) gibt es die außerschulische politische Bildung der freien Träger im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung. Während die einen ein Kurssystem bevorzugen, bieten die anderen Tages- und mehrtägige Veranstaltungen an, teils in eigenen Bildungsstätten, teils ohne solche. Die pädagogische Arbeit wird sowohl von hauptberuflichen Pädagog/innen als auch von neben- und ehrenamtlichem pädagogischem Personal durchgeführt.

Während die politischen Stiftungen auch im Bereich der Politikberatung tätig sind, arbeiten andere Träger stärker in der Ausrichtung auf Staatsbürgerkunde, wieder andere Träger arbeiten mit lebensweltorientierten und alltagsorientierten Konzepten, weitere setzen basisorientiert an; einige im Bereich der politischen Bildung Tätige definieren sich als Moderatoren von gemeinwesenorientierten politischen Prozessen. Das Gemeinsame aller Ausrichtungen, die sich zum Teil aber auch überschneiden, ist die Beteiligung an der Entwicklung einer demokratischen Kultur.

Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Ansätze und Organisationsformen der politischen Bildung ist es naheliegend, daß jede Einrichtung ihren eigenen Weg der Qualitätssicherung suchen und auch finden muß, wenngleich es notwendig ist, auf induktive oder deduktive Weise sich verbindlichen Qualitätsstandards anzunähern.

Praxisbeispiele

Aus den verschiedenen Ansätzen, mit denen die politische Bildung Qualitätssicherung und -entwicklung initiiert, möchten wir im folgenden einige Beispiele vorstellen. In diese Betrachtung einbezogen werden:

- der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)
- die Evangelischen Akademien in Deutschland
- der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens
- der Arbeitsausschuß für Politische Bildung (AafPB).

1.

Der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)* hat sich seit mehreren Jahren auf speziellen Tagungen mit Fragen der Qualitätssicherung beschäftigt. Die Initiatoren haben dabei Qualitätsbereiche genannt, die für Bildungsstätten maßgebend sind. Im einzelnen handelt es sich um die folgenden Bereiche:

- Ziele und Selbstverständnis der Einrichtung
- Betriebswirtschaftliche Organisation
- Personelle und strukturelle Rahmenbedingungen
- Raumstandard, Funktionalität und Ästhetik der Einrichtung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Zielgruppenbestimmung der Einrichtung
- Definition der Lehr- und Lernprozesse
- Operationalisierbare Ziele der Bildungsarbeit.

Entwickelt wurde überdies ein Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsraster für Veranstaltungen. Innerhalb dieser aufgeführten Qualitätsbereiche wird jeweils ein Frageraster angeboten, mit dessen Hilfe die Bildungseinrichtungen mit den in unterschiedlichen Zuständigkeiten Tätigen den Qualitätssicherungsprozeß einleiten können. Dabei wurde vereinbart, die beschriebenen Qualitätssicherungsinstrumentarien über einen Prozeß von zwei Jahren zu erproben und ggf. zu optimieren.

Dieses Frageraster ist dazu angetan, sich über das Selbstverständnis und die inneren Abläufe klar zu werden. Nicht festgelegt ist, in welcher Form die Beteiligten diesen Prozeß organisieren sollen. Dieses Verfahren ist der Tatsache geschuldet, daß der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten ein Zusammenschluß selbständiger, sehr unterschiedlicher Einrichtungen ist, die in der Lage sind, ihren jeweiligen Qualitätssicherungsprozeß vor dem

Hintergrund ihrer je spezifischen Bedingungen vor Ort selbst zu organisieren. Zur Verdeutlichung wird im folgenden ein Frageraster dargestellt (in: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten 1998, S. 33):

Ziele und Selbstverständnis der Einrichtung

Die allgemeinen Ziele der politischen Bildung müssen sich im Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtung bzw. des Trägers wiederfinden und in die Formulierung konkreter Zielsetzungen für die Bildungsarbeit einfließen.

Fragen zur Selbstevaluation

- In welchem Zusammenhang stehen Tradition und Geschichte des Trägers und dessen Grundwerte und die allgemeinen Ziele der außerschulischen politischen Bildung?
- Wie wirkt sich die Tätigkeit des Trägers auf die angestrebte Realisierung der allgemeinen Ziele der politischen Bildung aus?
- Wo und wie ist das Selbstverständnis der Einrichtung formuliert, und wer war an dieser Formulierung beteiligt (Hauswirtschaft, Verwaltung, Pädagogik)?
- Wird das pädagogische Profil der Einrichtung mehr durch ein inhaltliches und methodisches Gesamtkonzept bestimmt oder durch die Kompetenz in ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten mit unterschiedlicher methodischer Umsetzung?
- Tragen die MitarbeiterInnen der Einrichtung die formulierten Ziele mit, und sind sie an ihrer Ausgestaltung beteiligt bzw. können sie auch ihr eigenes politisches Selbstverständnis einbringen?
- In welcher Form findet in der Einrichtung die Diskussion darüber statt, wie Entscheidungen fallen, wenn sich die ökonomischen Anforderungen und das politische, pädagogische und fachliche Selbstverständnis gegenüberstehen?
- Inwieweit stimmen die Zielsetzung und das Selbstverständnis der Einrichtung überein mit den Standards, die in Weiterbildungs-, Bildungsurlaubs- und Förderungsregelungen formuliert sind?

2.

Die *Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung* hat im Rahmen der Bundesinitiative „Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ ein prozessorientiertes Konzept zur Qualitätssicherung in der politischen Jugendbildung vorgelegt.

Der Prozeß der Qualitätssicherung bezieht sich dabei auf eine thematisch orientierte Evaluation der Veranstaltungen im Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung. Anders als der AdB geht die Evangelische Trägergruppe in ihrem Prozeß von den Erfahrungen des pädagogischen Personals aus und konzentriert sich dabei auf die Planungs- und Durchführungs- sowie die Auswertungsqualität der Maßnahmen. Politische Bildungsarbeit ist dabei mit insgesamt 12 thematischen Schwerpunkten festgelegt, wie z. B.

- Werte, Moral, Religion
- Jugend und Politik
- Persönlichkeitsentwicklung usw.

Zu diesen einzelnen thematischen Schwerpunkten wurden spezifische Evaluationsraster erstellt, nach denen die Veranstaltungen ausgewertet werden. Für den Themenschwerpunkt Jugend und Politik sieht das Raster folgendermaßen aus (nach Grubauer/Waldmann 1997, S. 35):

Evaluation

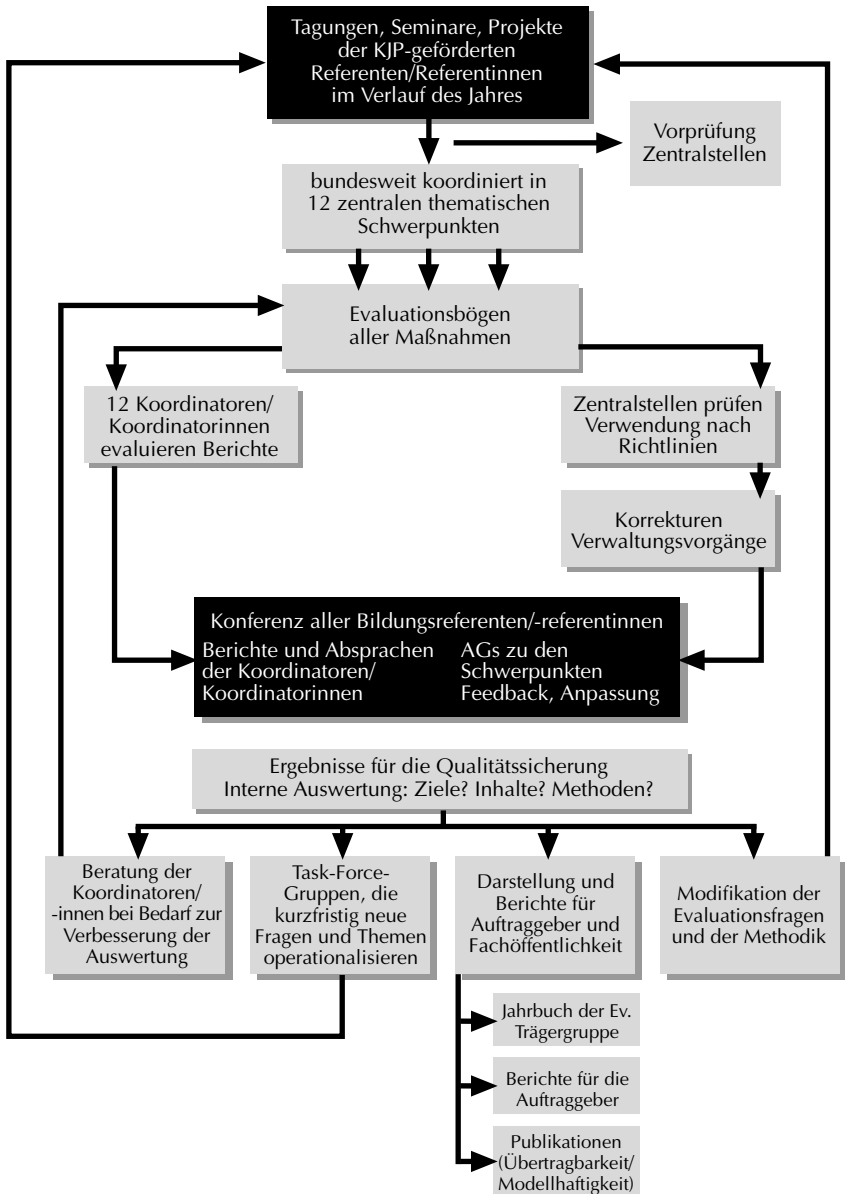
Sind bei der Planung oder im Seminarverlauf (jugend-)politisch Verantwortliche anwesend und beteiligt?

Seminare für Jugendliche

- Welche besonderen Ziele wurden mit dem Seminar verfolgt?
- Welches Verständnis von Politik als gesellschaftlichem Gestaltungsraum wird auf Seiten der Jugendlichen deutlich:
 - Bilder von Politik/Politikern/Politikerinnen?
 - Einstellungen zu politischen Fragen?
 - Phantasien und Wünsche im Blick auf Politik der Zukunft?
- Welche Vorstellungen haben Jugendliche zu eigenen Partizipationsmöglichkeiten?
- Welche kritischen Positionen gibt es bei Jugendlichen gegenüber der Politik/den Politikern/Politikerinnen?
- Mit welchen Methoden wird das Gespräch über das Thema angestoßen, initiiert und befördert?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte haben während des Seminars eine wesentliche Rolle gespielt?

Die Auswertung der jeweiligen thematischen Schwerpunkte wird eingebunden in ein inhaltlich zentriertes Feedback-System, das in dem folgenden Schaubild dargestellt ist (a.a.O., S. 16)

Prozessorientierte Qualitätssicherung als inhaltlich zentriertes Feedbacksystem



In diesem Prozeß werden Wirkungen auf die Kooperation und auf die Qualitätssicherung (z. B. schnellere thematische Aktualisierung des Programms, profunde Fehleranalyse) sowie Anstoßeffekte auf die Organisationsentwicklung (personale Entwicklung, kollegiale Beratung, Fortbildung, Zielvereinbarung) beschrieben.

Die Stärke dieses Qualitätssicherungsansatzes liegt sicherlich darin, daß unter Einbeziehung der Erfahrung des pädagogischen Personals auf der Ebene der inhaltlichen Arbeit begonnen wurde. Sympathisch dabei ist, daß Anschlußwirkungen in Richtung Personal- und Organisationsentwicklung erzeugt werden und Rückwirkungen auf die corporate identity möglich sind.

Die beschriebenen Prozesse bei den Evangelischen Akademien und dem AdB sind Qualitätssicherungsprozesse, die ohne Begleitung von außen installiert wurden. Erfahrungsberichte darüber, ob sich dieses Verfahren auch langfristig bewährt, liegen bislang noch nicht vor.

3.

In eine ähnliche Richtung gehen die Qualitätssicherungsinitiativen des *Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens*. Die dort geführte Diskussion über Qualität, Qualitätsstandards und Qualitätssicherung in der Volkshochschule hat sich in einem Arbeitsprogramm niedergeschlagen und wird in der sogenannten „Hildesheimer Erklärung“ für die folgenden vier Bereiche definiert:

- Personal
- Räumliche, sächliche Ausstattung
- Kurse/Veranstaltungen
- Interessierte Teilnehmende.

Der Fragenkatalog zur Selbstevaluation bezieht sich dabei auf die Aspekte

- Einrichtungsqualität
- Programmqualität
- Durchführungsqualität
- Erfolgsqualität.

Zu den einzelnen Bereichen sind jeweils spezifische Fragenkataloge erarbeitet worden. Sie sollen dazu beitragen, durch einen analytischen

Zugriff die Überprüfung der Qualität in der eigenen Einrichtung zu ermöglichen. Vielfach enthalten die Fragen normative Setzungen, gleichermaßen zielen sie aber auf die Reflexion gängiger Praxis, ohne bestimmte Standards vorzugeben. Gleichzeitig fordern sie auch zur Entwicklung konkreter Maßnahmen oder Verfahrensweisen auf, die der Herstellung und Sicherung von Qualität dienen können. Der Fragenkatalog, so ist es intendiert, soll ein Instrument zur Analyse und ein Auslöser für Diskussionen sein, die in Problemlösungs- und Entwicklungsprozesse münden sollen. Beispielhaft sei hier der Fragebogen zur Durchführungsqualität vorgestellt. Er bezieht sich auf die Aspekte: Kompetenz der Kursleitung, Begleitung der Lehrenden, Begleitung der Lernenden, Lernprozeß, Evaluation und Feedback. Für den Lernprozeß sind die Fragen im folgenden aufgeführt, da dieser Bereich für alle Einrichtungen der politischen Bildung von besonderer Bedeutung sind (vgl. Landesverband ... o.J.).

I. Kompetenz der Kursleitung, z. B.:

Wird die fachliche und pädagogische Qualifikation der Kursleiterinnen und Kursleiter systematisch erhoben (Fragebogen, Qualitätsnachweise, Einstellungsgespräch, Personalbogen, ...)?

II. Begleitung der Lehrenden, z. B.:

Wird die Betreuung der Lehrenden systematisch durchgeführt (Einführung, Hospitation, Abschlußgespräche, ...)?

III. Begleitung der Lernenden, z. B.:

Wie wird ein ausreichend differenziertes und teilnehmerfreundliches Beratungsangebot zur Verfügung gestellt (Sprechstunde, kursbegleitende Beratung, Info-Abende, zentral, dezentral)?

IV. Lernprozeß

- Ist die angemessene räumliche und sächliche Ausstattung gewährleistet?
- Gibt es genügend Möglichkeiten der informellen Kommunikation (Cafeteria, Pausenräume, ...)?
- Welche unterschiedlichen Vermittlungsformen werden praktiziert?
- Wie wird der Zusammenhang hergestellt zwischen Konzept-, Methodenangemessenheit und Zufriedenheitskontrolle?
- Wie wird das Prinzip der herstellerunabhängigen Vermittlung sichergestellt?

- Wie erfolgt die Selbstkontrolle des Lernens?
- Wie erfolgt die Lern- und Erfolgskontrolle (Gespräche, schriftliches Feedback, Präsentation, Tests, ...)?
- Wie wird die Teilnehmerzufriedenheit festgestellt?
- Werden prüfungsbezogene Lernangebote individuell bereitgestellt?
- Besteht im Rahmen der entsprechenden Prüfungsordnung die Möglichkeit zur Wiederholung?
- Wie wird gewährleistet, daß über die spezifischen Inhalte hinaus die Teilnehmenden zum weiteren Lernen motiviert und befähigt werden?

V. Evaluation und Feedback, z. B.:

Findet eine regelmäßige Kursevaluation statt (Prozeßevaluation/Schlußevaluation, ...)?

Diese Fragen zur Durchführungsqualität beziehen sich nicht ausschließlich auf die politische Bildung, lassen sich aber u. E. auch auf Veranstaltungen der politischen Bildung, wie sie an Volkshochschulen oder bei anderen Einrichtungen stattfinden, übertragen.

4.

Eine andere Initiative hat der *Arbeitsausschuß für Politische Bildung (Aaf-PB)* gestartet, die ebenfalls dazu beitragen soll, die Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung voranzutreiben. Durchgeführt wurde 1997 und 1998 eine Workshopreihe zum Thema „Marketing für politische Bildung“. In dieser Reihe wurden vier Workshops durchgeführt, die sich mit folgenden Themen beschäftigten:

Im ersten Workshop mit dem Thema „*Selbstverständnis von Einrichtungen und MitarbeiterInnen der politischen Bildung – Marketingstrategien und Instrumente in der politischen Bildung*“ wurden Fragen des Selbstverständnisses und des Leitbildes von Einrichtungen der politischen Bildung thematisiert, und dies insbesondere im Kontext der Frage, welcher Stellenwert dem Marketing im Selbstverständnis der politischen Bildung zukommt. Darüber hinaus standen im Mittelpunkt die Fragen, was Bildungsmarketing sein kann und wie Marketingziele definiert werden können.

Im zweiten Workshop, der sich mit den Themen „Zielgruppenbeschreibung und Marktforschung“ und „Bedarfsanalyse und Angebotsplanung“ in der politischen Bildung beschäftigte, wurde anhand von Einzelbeispielen erarbeitet, wie z. B. Zielgruppenbeschreibungen und Marktforschung in der politischen Bildung betrieben werden können, welche Möglichkeiten der Bedarfsanalyse und Angebotsplanung sinnvoll einzusetzen sind. Ebenso wurden konkrete Methoden, wie z. B. Portfolio für die Bedarfsermittlung, vorgestellt und erarbeitet.

Der dritte Workshop beschäftigte sich mit den Themen „Präsentation der Einrichtung und der Angebote“ sowie „Öffentlichkeitsarbeit und Werbung“ in der politischen Bildung. In diesem Zusammenhang wurden konkrete Ansatzpunkte für die Öffentlichkeitsarbeit vorgestellt und erarbeitet, die letztendlich dazu beitragen sollen, auch die Qualitätsstandards der Einrichtungen der politischen Bildung nach außen sichtbar zu machen.

Der vierte Workshop hatte die beiden folgenden Themen zum Inhalt: „Marketing – Mix und Evaluation der Angebote“ in der politischen Bildung und „Qualitätsmanagement in den Bildungshäusern“ (inkl. Budgetierung und Controlling). In diesem Zusammenhang wurden sowohl Evaluationsinstrumente als auch Instrumente der Imageentwicklung vorgestellt sowie die zusammengefaßten Ziele des Bildungsmarketings und Checklisten für Bildungsmarketing erarbeitet und mit Bezug auf die Praxisumsetzung diskutiert.

Diese Fortbildung, die in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Arbeitsausschuß für Politische Bildung initiiert und durchgeführt wurde, umfaßte zahlreiche Aspekte, die auch im Rahmen der Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsdebatte thematisiert werden. Erstmals wurde hier der Versuch unternommen, einzelne Teilssegmente für den Bereich der politischen Bildung umzusetzen und mit Blick auf die Praxisrelevanz zu überprüfen. Die Ergebnisse dieser Workshopreihe werden in einer Publikation dargestellt, die noch in diesem Jahr erscheint. Gleichzeitig waren sie als bereits vorliegendes Manuskript Begleitmaterial für ein Planspielseminar, das der Arbeitsausschuß für Politische Bildung und die Bundeszentrale für politische Bildung pädagogischen Mitarbeiter/innen, Verwaltungs- und Hauswirtschaftskräften und Leitungspersonal aus Einrichtungen der politischen Bildung im Herbst

1998 mit dem Ziel anbot, die gewonnenen Erkenntnisse, bezogen auf eine konkrete Fallsituation, umzusetzen und gleichsam anzuwenden.

Fazit

Was hat die Diskussion um die Qualitätssicherung gebracht? Positiv gewendet läßt sich festhalten, daß die ohnehin geführte professionelle Debatte um die Qualität der pädagogischen Prozesse (Planung, Durchführung, Auswertung) um drei Aspekte erweitert wurde. Sie wird nunmehr eingebettet in den Gesamtzusammenhang, der neben den pädagogischen Ansprüchen auch die betrieblichen Abläufe, das Trägerprofil (Leitbild, Anspruch, Vision) und abhängig davon die Präsentation und Öffentlichkeitsarbeit umfaßt. In einem umfassenderen Verständnis gehören auch Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung dazu. Ebenfalls eher positiv zu bewerten ist, daß sich ein neues Bewußtsein für die Chancen von Beratung – den sogenannten externen Blick – entwickelt hat, um die Qualitätssicherung gezielt für die einrichtungsspezifische Weiterentwicklung zu nutzen.

Kritisch festzuhalten bleibt aber, daß die derzeitige Diskussion um Qualitätsentwicklung nichts daran geändert hat, daß

- Bildungsprozesse generell nicht objektivierbar und nur sehr eingeschränkt und mit Vorbehalt Aussagen über ihre Wirkungsmöglichkeit möglich sind,
- die politische Bildung einen immanenten Anspruch hat, der über die unmittelbaren Teilnehmerinteressen hinausgeht, d. h., politische Bildung als Auftrag hat dazu beizutragen, gesellschaftspolitische Entwicklungen anzuregen und zu begleiten und somit auch einen Beitrag zur Sicherung und Verlebendigung unserer Demokratie zu leisten. (Ziele der politischen Bildung sind der Erhalt und die Weiterentwicklung der politischen Kultur, die subjektive Partizipationskompetenz, der innergesellschaftliche Friede. Von daher können die verschiedenen Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung sicherlich hilfreich sein. Da es sich aber bei der politischen Bildung um einen Teil der Weiterbildung handelt, bei dem auch „die Gesellschaft Kunde ist“ (Beer 1998, S. 214), wird eine Bewertung des Ergebnisses von Maßnahmen der politischen Bildung nur mittelbar und interpretierend möglich sein. Die Qualitätsdebatte muß dieses Spezifikum der politischen Bildung berücksichtigen.)

- Qualitätssicherung dort absurd wird, wo Träger unter Zwang geraten, sie zu betreiben, nur um weiterhin gefördert zu werden, und trotz aufwendiger Qualitätssicherungsmaßnahmen gleichsam weniger Förderung bekommen (d. h., bei geringer werdender Förderung müssen die Träger einen immer höheren Aufwand betreiben),
- die Qualitätssicherung in der politischen Bildung möglicherweise auch deswegen jetzt aufgenommen wird, weil viele Einrichtungen der politischen Bildung ums Überleben kämpfen,
- wie auch früher schon bei durchaus ernstzunehmender Absicht vielfach „heiße Luft“ produziert wird, wenn über die Inhalte des Anliegens hinaus viel Wert auf Formen der Darstellung und das Agieren mit neuen Begrifflichkeiten gelegt wird.

Gleichzeitig gilt es zu fragen, wie es mit den Diskussionen um die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung weitergehen kann, dies unter besonderer Berücksichtigung der politischen Bildung. Hier seien einige Aspekte und Anregungen genannt:

- Notwendig ist sicherlich ein trägerübergreifender Austausch über die Erfahrungen mit Qualitätssicherungssystemen in der politischen Bildung. Dieser Erfahrungsaustausch müßte deutlich machen, in welchem Verhältnis zeitlicher und finanzieller Aufwand zum Nutzen (verbesserte Qualität) steht.
- Festzuhalten bleibt auch, daß Qualitätssicherung und -entwicklung ein Aspekt ist, der zur berufsbegleitenden Diskussion gehört.
- Zu fragen ist, ob es ein System der Qualitätssicherung gibt, das sich trägerübergreifend implementieren läßt. Möglicherweise können Mindeststandards für alle Träger der politischen Bildung formuliert werden.
- Qualitätssicherung ist sicherlich auch als ein „Motor“ für die Veränderungen in der gesamten Bildungslandschaft (Kindergarten, Schule, Universität) zu bezeichnen. Die Weiterbildung hat hier zur Zeit einen Vorsprung in Theorie und Praxis. Diesen muß sie stärker öffentlich dokumentieren.
- Qualitätssicherungsmomente können durchaus zu einem Teil der Förderungsbedingungen werden. Sie dürfen sich aber nicht zum Selbstzweck entwickeln.
- Dies aber setzt voraus, daß sich nicht nur Institute und Trägereinrichtungen, sondern auch die ideellen und finanziellen Förderer einem

Qualitätssicherungsprozeß unterziehen, um ihren nach außen vermittelten Ansprüchen selbst zu genügen.

Literatur

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB): Qualitätssicherung in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit in Bildungsstätten des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten. Bonn 1997
- Beer, Wolfgang: Politische Bildung im Epochenwechsel. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim, München 1998
- Gnahn, Dieter: Qualität in der Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung, Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 1998, H.2, S. 55–58
- Grubauer, Franz/Waldmann, Klaus: Prozeßorientierte Qualitätssicherung in der politischen Bildung durch thematisch zentrierte Evaluation. QS-Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Heft 13, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Unkel a. Rhein 1997
- Hufer, Klaus-Peter: Kundenorientierung in der politischen Bildung? Zwei Sichtweisen zu einer Debatte. In: Journal für politische Bildung 1998, H. 1, S. 28-32
- Krug, Peter: Grußwort. In: Dokumentation der 2. Fachtagung 1996 „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“, hrsg. vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt. Magdeburg 1996, S. 7-9
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.: Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Hannover o. J.

Qualitätssicherung in der werte- und normenbezogenen Bildung

Ein Beitrag aus der Katholischen Erwachsenenbildung

Ein Beispiel vorab

In einem kirchlichen Bildungshaus findet ein Wochenendseminar für Paare zur Vorbereitung auf die kirchliche Trauung statt. Sein inhaltlicher Leitfaden ist das vierteilige katholische Eheversprechen, das auf Treue der Partner, Unauflöslichkeit der Ehe („bis der Tod euch scheidet ...“), Generativität und soziales Engagement zielt. In einer abendlichen Gesprächsrunde erzählt eine Teilnehmerin, sie habe sich während ihrer Schwangerschaft über die Möglichkeiten der pränatalen Diagnostik informieren und eine Amniozentese durchführen lassen. Sie könne sich nicht vorstellen, ein behindertes Kind zur Welt zu bringen und zu erziehen. Ein junger Mann berichtet daraufhin, auf dem Hof, von dem er stamme, hätten seit Generationen immer behinderte Familienangehörige gelebt. Insofern sei Behinderung für ihn der „Normalfall“. Daran entzündet sich eine lange Diskussion. Viele Paare hatten über dieses Thema miteinander noch nicht gesprochen. Es stellte sich als ein reizvolles Unternehmen heraus, fremde Einstellungen kennenzulernen und zu respektieren. Etwas euphemistisch ließe sich sagen, das kirchliche Eheversprechen („Ich will die Kinder annehmen, die Gott mir schenken will“) habe unter der Hand angefangen „zu leben“.

1. Zu welchen Themen und in welchen Formen findet werte- und normenorientierte Bildung statt?

Erziehungsfragen, partnerschaftlicher Umgang miteinander im privaten, beruflichen und sozialen Leben, Medienerziehung, Krankheit, Sterblichkeit, Trauer und Tod: Das sind typische Felder der werte- und normenorientierten Erwachsenenbildung.

In „Eltern-Kind-Gruppen“ stehen neben der altersgerechten Entwicklung, der frühkindlichen Förderung und der „richtigen“ Pflege auch Werte und Normen auf dem Programm: Wie sieht es um die Beteiligung der Väter am Familienleben aus? Was veranlaßt ein Elternteil – zumeist immer noch die Mutter – dazu, sich zeitweise für die Familie und gegen die berufliche Karriere zu entscheiden? Wie erlebt sie das isolierte Leben in einer Trabantenstadt oder die nervenaufreibende Rund-um-die-Uhr-Versorgung eines Neugeborenen?

In einem Ausbildungskurs für Sterbebegleiterinnen wird die Unterscheidung zwischen „passiver“ und „aktiver“ Sterbehilfe anhand eines Dokumentarfilms aus den Niederlanden diskutiert, wo die aktive Sterbehilfe zwar ungesetzlich ist, unter bestimmten Bedingungen aber nicht sanktioniert wird. Der Film verfolgt in quälenden Bildern das Sterben eines Mannes, der an progressiver Paralyse erkrankt ist. Er löst heftige Reaktionen nicht nur über die Frage aus, ob die gezeigte Tötung eines Menschen sittlich gerechtfertigt sein kann, sondern auch darüber, welchen Einfluß die Filmkamera, also die Veröffentlichung des Sterbens, auf dieses Sterben selbst hatte.

Insgesamt gehören Veranstaltungen zum Bereich „Werte und Normen“ zu den wesentlichen Arbeitsgebieten der kirchlichen Erwachsenenbildung, die z. B. in großangelegten Medienverbundprojekten seit den 70er Jahren profiliert werden („Warum Christen glauben“, „Christsein im Alltag“, „Die Zehn Gebote“ etc.). Didaktisch gesprochen handelt es sich dabei um offene Curricula, die ein durchgeplantes Lernangebot vorlegen, das für spezielle Teilnehmerinteressen, aktuelle Nuancierungen und den Transfer in alltägliche Situationen offen ist.

Insofern sind die Probleme der Qualitätssicherung in diesem Feld der Erwachsenenbildung nicht wesentlich verschieden von den Problemen in der politischen, kulturellen oder gesundheitlichen Bildung. Aber Besonderheiten gibt es doch.

2. Das Dilemma der werte- und normenorientierten Bildung

Alltagsethische Probleme kommen in der Erwachsenenbildung auffallend häufig zur Sprache, wenn dies entweder gar nicht oder nicht so geplant

war. Manchmal drängen sie sich auf, manchmal schieben sie sich in den Vordergrund, ohne das dies von der Kursleitung beabsichtigt gewesen wäre. Die These ist nicht allzu vermessen, daß Lernprozesse in diesem Feld originell, lebendig und ertragreich verlaufen, wenn sie sich spontan ereignen – und eher schematisch und weniger ertragreich, wenn sie geplant und didaktisch konstruiert stattfinden. Woran liegt das?

Normen und Werte sind die uneingelösten Ideale einer Gesellschaft. Wir haben zu ihnen ein „gespaltenes“, dialektisches Verhältnis: Einerseits stimmen wir einem großen Teil von ihnen allgemein, einem kleineren Teil differenziert nach Milieus und Lebenslagen zu, andererseits wissen wir um unsere unzulängliche Fähigkeit, sie im Alltag „zu leben“, und wir wissen insgeheim um die Lust daran, Normen zu übertreten und das zu tun, was wir eigentlich besser nicht tun sollten. Die Norm, das Eigentum des Nachbarn zu achten, ist die eine Sache, die Lust auf die Kirschen in Nachbars Garten die andere. Zwei Seelen schlagen – auch hier – in unserer Brust.

So kann es ein unausgesprochenes Ideal in einer Eltern-Kind-Gruppe sein, daß Kinder mit aller zur Verfügung stehenden Liebe, Aufmerksamkeit und Fürsorge bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen sind. Auch die Norm, ein Kind unter keinen Umständen körperlich zu bestrafen, kann zu einer Art „ehernem Gesetz“ werden. Erst wenn eine der beteiligten Frauen den Mut hat mitzuteilen, ihr sei neulich die „Hand ausgerutscht“, gewinnt die alltagsethische Diskussion an Lebendigkeit. Die verfestigte Norm wird sozusagen wieder „flüssig“ und damit lebbar.

Wahrscheinlich gilt in keinem Bereich der Erwachsenenbildung so wie hier Erhard Meuelers Diktum von der „Planung des Unplanbaren“ (Meueler 1987, S. 290), in der er die Kunst einer subjektorientierten Erwachsenenbildung sieht. Ob die beteiligten Lernenden tatsächlich zu den „Fragen hinter den Fragen“ vordringen, ist nur sehr eingeschränkt didaktisch zu planen und wird häufig gerade dann gelingen, wenn es sich „ereignet“, ohne vorgesehen gewesen zu sein.

Wie konturiert sich unter diesen Bedingungen die Qualitätssicherung in der werte- und normenorientierten Bildungsarbeit?

3. Drei Wege zur Qualitätssicherung

Im folgenden soll gezeigt werden, daß die Sicherung der Qualität auf den drei Ebenen der Träger-, Durchführungs- und Erfolgs- bzw. Transferqualität dem dialogischen Prinzip des Sachgebiets selbst entsprechen sollte. Qualitätssicherung in der werte- und normenorientierten Bildung ist ein Such- und Lernprozeß für Programmplaner und Kursleiter mit dem Ziel, offene und zugleich nachhaltige Lerngelegenheiten zu schaffen. Dabei baut die katholische Erwachsenenbildung – aus deren Erfahrungsbereich dieser Beitrag stammt – auf Erfahrungen aus einer ausdifferenzierten Mitarbeiterfortbildung auf.

3.1 Trägerqualität: Leitbild-Diskussionen und Qualitätszirkel

Erhebungen zum Image von (kirchlichen) Bildungseinrichtungen in der Öffentlichkeit zeigen eine erhebliche Differenz zwischen Selbstbild und Selbstansprüchen der Träger auf der einen und der Wahrnehmung in der Bevölkerung auf der anderen Seite, zumal wenn diese Wahrnehmung „gebrochen“ nach Milieus und Lebensstilen zur Kenntnis genommen wird (vgl. Barz/Tippelt 1998, S. 64). Während kirchliche Einrichtungen sich als Foren verstehen, auf denen Probleme des individuellen und gesellschaftlichen Lebens „unvoreingenommen und angstfrei aufgegriffen“ (Uphoff 1998, S. 27) werden können, fürchten Befragte, dort gebe es nur ein engeres Angebot (aufstiegsorientiertes Milieu), man „lasse nicht alles zu“, oder die Kirche „wolle immer nur kassieren (traditionsloses Arbeitermilieu), oder ihr Angebot erschöpfe sich in Häkel- und Yogakursen“ (vgl. Barz/Tippelt 1998, S. 64).

Daraus ergeben sich für die Praxis der werte- und normenorientierten Bildung riesige Probleme: Traut man einer kirchlichen Familienbildungsstätte überhaupt zu, daß zu ihr auch alleinerziehende (geschiedene) Mütter kommen dürfen? Kann in einem Bildungshaus offen über Schwangerschaftskonflikte diskutiert werden?

Damit ist die Aufgabe von Qualitätszirkeln skizziert: Sie sollen interne Leitbilder wirksam nach außen kommunizieren. Viele Einrichtungen haben erfahren, daß dies nicht mehr ein für allemal mit Hilfe eines Selbstverständnispapiers oder eines neuen Logos auf den Briefbögen gelingt.

Qualitätszirkel, an denen die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen einer Einrichtung beteiligt sind, gehen situativ vor. Oft sind es Beschwerden von Kursteilnehmern, ein kritischer Pressebericht über eine Veranstaltung oder ein Kursausfall mangels Interesse, die nicht als Pannen, sondern als Chance begriffen werden, das Profil einer Einrichtung schärfer zu konturieren und nach außen sichtbar zu machen.

Leider macht es die Strukturschwäche der kirchlichen Erwachsenenbildung in vielen Regionen nicht leicht, Qualitätszirkel zu organisieren. Viele Einrichtungen sind Ein-Person-Betriebe, der Aufbau von überregionalen Netzwerken steckt (noch) in den Anfängen. In einem gerade abgeschlossenen Projekt der AWO zur Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (vgl. Landesinstitut ... 1997) wird ein solcher Aufbau dokumentiert, der zur Zeit von der Katholischen Erwachsenenbildung Niedersachsen erprobt wird.

Qualitätszirkel leisten – einer gängigen Auffassung folgend – den Transfer zwischen Unternehmenszielen und Kundenwünschen. Sie dienen immer dazu, auch die Wertorientierungen des Unternehmens selbst zu überprüfen. „Wir praktizieren hier einen partnerschaftlichen Leitungsstil“, sagte die Leiterin einer Familienbildungsstätte. „Ja, ja“, entgegnet eine Teilnehmerin, „der eine ist Partner, der andere schafft“.

3.2 Durchführungsqualität: Das Modell Kollegiale Fallbesprechung

Die oben skizzierten offenen Lernräume verlangen den Kursleiter/innen erhebliche Belastbarkeit, Ambiguitätstoleranz und soziale Phantasie ab. Objektiv steigt mit der Bereitschaft, offenes Lernen zu ermöglichen, auch der Bedarf an Unterstützung und Supervision, Fortbildung und Praxisberatung. Dem steht entgegen, daß in der Bildungspraxis pädagogisches Handeln weithin immer noch als Privatsache betrachtet wird.

Wir haben in der Katholischen Erwachsenenbildung gute Erfahrungen mit dem Modell der kollegialen Fallbesprechung gemacht, wie es von Gudjons (1987) und Meueler (1987) beschrieben worden ist. Im wesentlichen besteht es darin, daß in einer kleinen, selbstorganisierten Gruppe (fünf bis sieben Personen) eine(r) der Beteiligten einen Fall aus der Unterrichtspraxis präsentiert, der im Spiegel der Gruppe verinnerlicht, reflektiert, in

verschiedene Richtungen hin gedeutet und auf Lösungsansätze abgeklopft wird. Leitgedanke ist, die soziale Phantasie und damit indirekt die pädagogischen Handlungsspielräume in Lernprozessen zu erweitern. Urteile („Das hättest du anders machen müssen“) und distanzierte Kritik sind verpönt, Vorschläge, Ideen (auch scheinbar abseitige) und Probehandeln z.B. in Rollenspielen sind erwünscht. Kollegiale Fallbesprechung wird moderiert, sie braucht einen „Regelwärter“, der auf die Abfolge der Arbeitsschritte und das Einhalten von Spielregeln achtet, sie braucht aber keinen Experten, sondern setzt auf die Fachkompetenz der Beteiligten.

Das verdeutlicht der Leitfaden für Fallbesprechungen, den Gudjons folgendermaßen beschreibt (vgl. Gudjons 1987, S. 43, leicht gekürzt):

1. Phase

Fallbericht (spontan, unvorbereitet, ungeordnet, assoziativ); Aufgabe der Gruppe: aktiv zuhören, genau beobachten, eigene Reaktionen registrieren.

2. Phase

Blitzlicht: Was hat der Fall in mir ausgelöst, wie fühle ich mich jetzt? (keine Rückfragen, sehr kurze Äußerungen)

3. Phase

Äußere Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Fallbericht (keine Ratschläge und Deutungen; Leitfrage: Was ist mir an der Falldarstellung und am Darstellenden aufgefallen?)

4. Phase

Innere Wahrnehmungen (Phantasien, Gefühle, Bilder, Identifizierungen – auch angeleitet – mit den am Fallgeschehen beteiligten Personen)

5. Phase

Durcharbeiten (Vertiefung von Einzelaspekten, diagnostische Schlüsse, institutionelle, gesellschaftliche, politische Zusammenhänge)

6. Phase

Lösungsmöglichkeiten (Ideensammlung, Verhaltensvorschläge, Handlungsalternativen, Rollenspiel, Handlungsplan).

Häufig kommen in der kollegialen Fallbesprechung Allmachtsphantasien und uneingestandene Überforderungen bei Kursleiter/innen, überhöhte (und realistische) Ziele von Bildungsveranstaltungen, offene und heimliche Lehrpläne zur Sprache. Ein entlastendes Moment stellt sich für die Beteiligten meist unmittelbar ein, wenn „blinde Flecken“ in der eigenen Wahrnehmung aufgelöst werden. Diese Entlastung ist die Basis dafür, daß

Lehrende es wagen, von einer belehrenden zu einer ermöglichenden Seminarergestaltung überzugehen.

3.3 Erfolgsqualität: Evaluation von Langzeitwirkungen und Transfer in die Lebenspraxis

Wirkungsforschung wird in der werte- und normenorientierten Bildung bislang kaum betrieben. Das hat praktische Gründe. Nachbefragungen sind nur aufwendig zu organisieren und müssen vorab bei den Teilnehmenden „vermittelt“ werden. Zum anderen gibt es den verbreiteten Verdacht, Teilnehmer würden – wenn man sie befragt – ohnehin nur diskursbereinigte Befindlichkeiten von sich geben. Schließlich stoßen Nachbefragungen dann auf methodische Schwierigkeiten, wenn die Lernziele einer Veranstaltung nicht präzise formuliert bzw. vereinbart wurden. Es ist z. B. aussichtslos, das Lernziel „Toleranz“ abzuprüfen. Insgesamt gesehen werden sich Lernziele auf der Ebene der Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen einer Wirkungsforschung entziehen. Für konkretes Verhalten gilt das aber nicht. Veranstaltungen der werte- und normenorientierten Bildung, die auf lebensweltliche Qualifizierungen abzielen, können durchaus auf längerfristige Wirkungen hin überprüft werden. Das erscheint aus zwei Gründen wünschenswert: Einerseits drängt sich die Frage, was bei Elternseminaren, Partnerschaftskursen etc. tatsächlich „herauskommt“, förmlich auf in Zeiten, in denen es die allgemeine Erwachsenenbildung zunehmend schwer hat, sich gegenüber der berufsorientierten und weitgehend funktionalisierten Weiterbildung zu legitimieren. Andererseits spielt der Transfer aus der Seminarsituation in die Alltagspraxis auffälligerweise in den methodischen Arrangements praktisch keine Rolle. Ein Blick in die Arbeitshilfen der Erwachsenenbildung zeigt, daß den Phasen der Motivation für ein Thema und seiner Bearbeitung viel Energie gewidmet wird. Für den Transfer in die Praxis gilt das nicht. Knapp gesagt: Es werden in der werte- und normenorientierten Bildung Probleme bearbeitet, Verhalten geübt wird nicht.

Diese Situation ist unbefriedigend, weil erworbenes Wissen – gerade im Bereich der Einstellungen und Haltungen – nach aller Erfahrung häufig träge bleibt, wenn der „Ernstfall“, also die konkrete Anwendungssituation eintritt. Das gilt sogar, wenn im Seminar anhand konkreter Fälle gelernt worden ist, weil die Alltagssituation sich in allzu vielen Faktoren

vom abstrakten Fall in der Lernsituation unterscheidet. Um so mehr gilt es, wenn Wertmaßstäbe, Regeln des Zusammenlebens und Normen abstrakt diskutiert worden sind. (In der Umweltbildung ist in den letzten Jahren besonders deutlich geworden, daß ein in Deutschland nachweisbar hohes Umweltbewußtsein keineswegs adäquates Handeln nach sich zieht.)

Deshalb ist es die zentrale Aufgabe der Qualitätssicherung in der werte- und normenorientierten Bildung, in den Lernprozeß Übungssituationen einzubauen, die alltagsnah gestaltet sind und den Transfer in die Lebenswelt erleichtern. Aber wie lassen sich solche Übungssituationen gestalten? Auch hier lautet die – vorerst noch theoretische – Antwort: durch eine prozeßorientierte Mitarbeiterfortbildung. Erste Arrangements dazu haben wir in Verbindung mit Prof. Dr. Armin Kaiser von der Hochschule der Bundeswehr München erprobt, die folgendes vorsehen: Seminarteilnehmer werden an drei Zeitpunkten – zu Beginn des Seminars, an dessen Ende und ein halbes Jahr später – befragt, wie sie ihre Qualifikationen in bestimmten Handlungsfeldern einschätzen. In einem Seminar zur partnerschaftlichen Streit- und Konfliktkultur könnten das etwa die Fähigkeiten sein, eigene Bedürfnisse mitzuteilen, an den Partner Forderungen zu stellen oder „Nein sagen“ zu lernen.

Die Normalverteilung zeigt, das Teilnehmer/innen ihre angefragte Fähigkeit am Ende eines Seminars höher einschätzen als zu Beginn und nach einer Karenzzeit zwar niedriger als am Ende, aber immer noch höher als zu Beginn der Weiterbildung. Alltagssprachlich ausgedrückt: Sie haben während des Seminars viel gelernt, wovon sie in die Praxis jedoch oft nur wenig integrieren konnten. Überraschend ist nun, daß gelegentlich die Selbsteinschätzung nach einem halben Jahr sogar höher liegen kann als zu Ende des Kurses. Anders gesagt: Die Teilnehmer/innen haben einen Zuwachs an Befähigungen im Seminar konstatiert, der anschließend im Alltag noch gesteigert werden konnte. Das ist ein unerwartetes, wahrscheinlich auch untypisches Phänomen.

Erfolgsqualität in der werte- und normenorientierten Bildung ließe sich wesentlich befestigen, wenn sich methodische Arrangements entwickeln ließen, die – etwa durch Übungen und Simulationen – auf den Transfer in die Lebenswelt zielen und nachweisbar bessere Transferleistungen erbrächten als Seminare, die auf solche Arrangements verzichten. Um dem

nachzugehen, braucht es langfristig angelegte Seminarkonzepte mit Versuchs- und Kontrollgruppen, in denen das gleiche Thema – einmal mit Übungsanteilen, im anderen Fall unter Verzicht darauf – bearbeitet wird; die Ergebnisse der nachgängigen Befragungen würden dann in die Seminarplanungen zurückfließen. Dies ist eine bislang weitgehend uneingelöste Aufgabe zur Sicherung der Seminarqualität in der werte- und normorientierten Bildung.

Literatur

- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf: Kirchliche Erwachsenenbildung und Lebensstil. In: Schuchardt/Hohmann 1998
- Gudjons, Herbert: Spielbuch Interaktionserziehung: 180 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987
- Kaiser, Arnim: Praxisnahe Simulation. Qualifizierung von Kursleitern und Kursleiterinnen. In: Erwachsenenbildung 1998, Heft 2
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt NRW (Hrsg.): Das Gold in den Köpfen. Ein Projekt der AWO zur Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Soest 1997
- Meueler, Erhard: Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen. Reinbek 1987
- Schuchardt, Alfred/Hohmann, Reinhard (Hrsg.): Kirchliche Erwachsenenbildung von „innen“ und von „außen“ betrachtet. Erträge eines Werkstattgesprächs. Würzburg 1998
- Uphoff, Berthold: Weniger kann mehr sein – oder: Die Konzentration auf das Eigentliche. In: Schuchardt/Hohmann 1998

III. Erfahrungen mit der Umsetzung von Qualitätsmanagementkonzepten

Aus der Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen, die ihre Qualität intern weiterentwickeln und sie u.U. auch extern dokumentieren wollen, spielen ganz bestimmte Gesichtspunkte bei der Wahl und bei der Arbeit mit einem Qualitätssystem eine Rolle. Derartige Erfahrungen mit Qualitätsmanagementkonzepten betonen demzufolge Aspekte, die in der Phase einer eher prinzipiengesteuerten Auseinandersetzung nicht zum Tragen kamen. Aber nicht nur die – möglicherweise begrenzte – Brauchbarkeit von importierten Managementkonzepten soll dargestellt werden, sondern auch die von der Weiterbildung selbst entwickelten Modelle gilt es unter praktischen Erwägungen zu beurteilen.

„Freiwillige Selbstkontrolle“ von Weiterbildungsqualität

Das Prüfsiegel des Vereins „Weiterbildung Hamburg e.V.“

Entwicklung

Nachdem 1991 der Hamburger Senat einen Gesetzentwurf zur „weiteren Verbesserung didaktischer und technischer Standards der Weiterbildungseinrichtungen in Hamburg“ in Form eines „Weiterbildungsschutzgesetzes“ angekündigt hatte, einigten sich sehr bald die beteiligten gesellschaftlichen Institutionen und politischen Gremien in der Hansestadt, zunächst von staatlichen Eingriffen abzusehen und gemeinsam ein Instrumentarium zur Qualitätssicherung und zum Teilnehmerschutz auf Basis einer freiwilligen Selbstverpflichtung der Bildungseinrichtungen zu entwickeln.

Es waren die evidenten Vorzüge dieser Lösung, die vermutlich eine schnelle Einigung bewirkten: Eine gesetzliche Regelung hätte die Bereitstellung zusätzlichen Behördenpersonals sowie die dauerhafte Finanzierung externer Sachverständiger erfordert und wäre voraussichtlich nur in Bereichen finanzieller Abhängigkeit von Landesmitteln unmittelbar wirksam geworden. Demgegenüber konnte die gefundene Lösung eine notwendige staatliche Zuschußfinanzierung kalkulierbar begrenzen sowie auf das Potential ehrenamtlich engagierter Experten und die Akzeptanz eines großstädtischen Anbieterspektrums setzen (zur Zeit präsentieren sich in der WISY-Datenbank 440 Hamburger Bildungsanbieter mit nahezu 10.000 aktuellen Veranstaltungen).

Das Projekt, das der Hamburger Senat finanziell unter der Prämisse unterstützt, nach angemessener Frist dessen Wirksamkeit überprüfen zu lassen, um gegebenenfalls auf eine Gesetzeslösung zurückzukommen, konnte im Rahmen schon bestehender Strukturen realisiert werden. Seit 1987 hatten sich Hamburger Weiterbildungseinrichtungen in dem Verein *Weiterbildungsinformation Hamburg e.V.* zusammengeschlossen, dessen alleinige und von der Stadt finanzierte Aufgabe darin bestand, über die Datenbank *WISY* (**W**eiterbildungsinformationssystem) den regionalen

Weiterbildungsmarkt transparent zu machen. Die Bildungseinrichtungen als Mitglieder und die im „Gesamtvorstand“ bereits wirkenden gesellschaftlichen Institutionen integrierten mittels Satzungsänderung und Umfirmierung in *Weiterbildung Hamburg e.V.* 1992 die neuen Aufgabenbereiche der Qualitätssicherung und des Teilnehmerschutzes in den Verein und installierten ehrenamtliche Gutachterausschüsse, die Qualitätsstandards für die Mitglieder des Vereins erarbeiteten. Mit der Verabschiedung von Standards Anfang 1993 (eine novellierte Fassung liegt seit 1997 vor, siehe S. 110ff.) durch den neuformierten Beirat war der Weg für ein in der Bundesrepublik bislang einmaliges Modell der Qualitätssicherung bereitet.

Seine aktuelle Struktur erhielt der Verein allerdings erst im Folgejahr, als ihm auch noch die städtisch finanzierten Weiterbildungsberatungsstellen zugeordnet wurden. Mit seinen heutigen Aufgabenbereichen *Information, Beratung* und *Teilnehmerschutz/Qualitätssicherung* will Weiterbildung Hamburg e.V. (WH) diese zunehmend wichtiger werdenden Servicefunktionen im Hamburger Weiterbildungsmarkt gewährleisten.

Ziele und Strukturen

Die Satzungsziele stellen die Weiterbildungsinteressenten und -teilnehmer ins Zentrum der Vereinsaktivitäten. Explizit werden, in Umsetzung der allgemeinen Zielsetzung, die Weiterbildung in Hamburg zu fördern, folgende Aufgaben genannt:

- Informationen und Beratung zu allen Bereichen der Weiterbildung anzubieten und zu verbreiten mit dem Ziel, mehr Transparenz hinsichtlich der Weiterbildungsangebote für alle an Weiterbildung interessierten Personen zu schaffen,
- für Weiterbildung in Hamburg zu werben,
- Qualität in der Weiterbildung zu fördern und zu sichern,
- Teilnehmer und Teilnehmerinnen vor unangemessenen Vertragsbedingungen zu schützen.

Als oberstes Organ des Vereins wählt die Mitgliederversammlung für jeweils zwei Jahre die ehrenamtlichen Gremien des WH e.V.:

Ein fünfköpfiger *Vorstand* (mit mindestens zwei Vertretern aus der beruflichen Weiterbildung und mindestens einem Vertreter der allgemeinen

oder politischen Weiterbildung) vertritt den Verein rechtlich, bestellt die hauptamtliche Geschäftsführung und beschließt über die laufenden Geschäfte.

Mittlerweile vier gewählte *Gutachterausschüsse* (zwei für die berufliche Weiterbildung und jeweils einer für die sprachliche und die allgemeine/politische Weiterbildung) sind vorwiegend mit der Weiterentwicklung der Qualitätsstandards, der Begutachtung von Antragstellern sowie der Kontrolle hinsichtlich der Einhaltung der Standards befaßt.

Aus namentlich benannten Vertretern weiterbildungsrelevanter Institutionen in Hamburg setzt sich der *Beirat* zusammen (Arbeitsamt, Schulbehörde, Handels- und Handwerkskammer, DGB und DAG, Arbeitgeberverband, Hochschulen, Landeszentrale für politische Bildung, Vertreter der Ausschüsse und des Vorstandes). Er verabschiedet die Qualitätsstandards, fördert den Kontakt zu weiteren Institutionen und berät den Vorstand in Bildungsfragen.

Zugunsten einer effektiven Zusammenarbeit und direkter Informationsflüsse sieht die Satzung eine personelle Verzahnung aller Gremien vor, in denen derzeit 35 ehrenamtliche Weiterbildungsexpertinnen und -experten die Vereinsarbeit entscheidend mitgestalten; 20 hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter widmen sich den drei genannten Arbeitsbereichen.

Dem öffentlichen Interesse an Weiterbildungsinformation (WISY-Datenbank) und Weiterbildungsberatung entsprechend finanziert die Hansestadt Hamburg diese Bereiche allein. Die Kosten für Aktivitäten der Qualitätssicherung und des Teilnehmerschutzes werden inzwischen – neben einem öffentlichen Zuschuß – überwiegend aus Mitgliedsbeiträgen gedeckt.

Aufnahme- und Begutachtungsverfahren

Mitglied des Vereins können nur „juristische Personen des öffentlichen oder privaten Rechts, Personengesellschaften oder Einzelunternehmen werden, die in Hamburg eine oder mehrere Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen oder politischen Weiterbildung unterhalten und durch Selbstverpflichtung erklären, die vom Verein entwickelten Qualitätsstandards einzuhalten“ (§ 4 der Satzung des WH e.V.).

Eine in der Satzung folgende nähere Definition des Begriffs „Weiterbildungseinrichtung“, die die Gutachterausschüsse zusätzlich präzisieren, verwehrt zugunsten eines funktionierenden Teilnehmerschutzes und einer praktikablen Qualitätsprüfung sowohl Einzeltrainern als auch Organisationsformen der ausschließlich betrieblichen Weiterbildung die Aufnahme in den Verein.

Bereits mit dem Mitgliedsantrag verpflichten sich die Antragsteller verbindlich zur Einhaltung der Qualitätsstandards, sie erklären schriftlich, nicht nach der Technologie der Scientology-Sekte zu arbeiten, ordnen sich je nach Schwerpunkt des Bildungsangebots einem Weiterbildungsbereich zu und setzen ihren Mitgliedsbeitrag im Rahmen der Beitragsordnung fest. Die Mitgliedsbeiträge beruhen auf Selbsteinschätzung der Einrichtungen und staffeln sich nach den Einnahmen aus den Hamburger Weiterbildungsaktivitäten. Acht Beitragsgruppen reichen vom zur Zeit jährlichen Mindestbeitrag von 500 DM (Umsatz bis 600.000 DM) bis zum Höchstbeitrag von 13.500 DM (Umsatz über 10 Millionen DM). In Härtefällen kann der Vorstand auf Antrag eine Verringerung des Mindestbeitrags beschließen.

Nach Vorabprüfung formaler Kriterien (Struktur, Rechtsform und Sitz der Einrichtung, Kontinuität und Offenheit des Angebots) durch die Geschäftsführung wird der Antragsteller vom Vorstand gemäß Satzung als zunächst vorläufiges Mitglied aufgenommen.

Etwa ein Drittel aller bisherigen Interessenten nahm schon im Vorwege des regulären Aufnahmeverfahrens das Beratungsangebot des Vereins in Anspruch und konnte Schwachstellen vorab ohne Kontrolldruck oder Sanktionsandrohung beseitigen. Sowohl die Beratungsleistungen als auch das gesamte Aufnahmeverfahren und der sonstige Mitgliederservice des Vereins (Informationsmaterial zu Detailfragen der Qualitätssicherung und Veranstaltungen zu aktuellen Weiterbildungsthemen) sind für die Einrichtungen mit dem Mitgliedsbeitrag abgegolten.

Nach der Aufnahme als vorläufiges Mitglied setzt der eigentliche Begutachtungsprozeß ein. Die einzelnen Gutachterausschüsse haben hierfür die Qualitätsstandards in bereichsspezifische „Checklisten“ umgesetzt und diese nach ihren Bedarfen mit zusätzlichen Fragestellungen und internen Wertungskriterien versehen. Die im Rahmen der Begutachtung von

den Einrichtungen auszufüllenden Checklisten erlauben damit eine wesentlich differenziertere Abfrage und Wertung der Standards. Die Geschäftsführung des Vereins verfaßt eine erste Stellungnahme zur Checkliste und den weiteren vorzulegenden Unterlagen (Programmausschreibungen, Geschäftsbedingungen etc.) und vereinbart zusammen mit mindestens einer Person des betreffenden Gutachterausschusses einen Besuchstermin beim Antragsteller. Neben der Möglichkeit, sich einen Eindruck vor Ort zu verschaffen, dienen diese Besuche der Klärung offengebliebener Fragen und der Erörterung individueller Gegebenheiten.

Im gesamten Aufnahmeverfahren können die ehrenamtlichen Vereinsgutachter bei Bedarf externe Sachverständige zu Rate ziehen. Diese Möglichkeit wird vor allem in letzter Zeit stärker genutzt, in der auch Unternehmen mit nicht mehr ausschließlichem Weiterbildungsschwerpunkt (z.B. Mischformen zwischen Therapie- und Bildungsangebot, Beratungs- oder Vermittlungsdienstleister) oder gewissen Zugangsbeschränkungen (z.B. Konzentration auf „Inhouse“-Angebote, enge Zielgruppenausrichtung) um Aufnahme im Verein nachsuchen. Die noch andauernde Diskussion darüber wird aller Voraussicht nach entweder zu einer weiteren Präzisierung der Aufnahmebedingungen oder zusätzlichen Qualitätsstandards führen.

Nach eingehender Erörterung der Begutachtung beschließt der Gutachterausschuß über eventuelle Auflagenerteilungen, oder er votiert gleich für die Aufnahme des Antragstellers als endgültiges Mitglied – oder dessen Ausschluß. In der Regel folgt der Vorstand in seinen abschließenden Entscheidungen den Empfehlungen der Ausschüsse. Verbunden mit einer endgültigen Aufnahme durch den Vorstand erhält das Mitglied das Siegel „Geprüfte Weiterbildungseinrichtung“. (Der vormalige Begriff „Gütesiegel“ wurde angesichts drohender höchstinstanzlicher juristischer Auseinandersetzungen mit „RAL – Deutsches Institut für Gütesicherung und Kennzeichnung“, das ein Vergabemonopol für Gütezeichen beansprucht, zum Jahreswechsel 1998/99 nach einer Mitgliederbefragung ersetzt.)

Das komplexe Aufnahmeverfahren, das neben der Geschäftsstelle mindestens zwei Gremien und eventuell noch externe Sachverständige einbindet, führt in Einzelfällen zu längeren Wartefristen für die Antragsteller, die sich nach den Terminvorgaben der ehrenamtlich Engagierten richten müssen, oder für den Verein, soweit zugesagte Unterlagen oder Auflagenerfüllungen anzumahnen sind. Ein etwa halbjähriger Zeitraum

zwischen Antragstellung und endgültiger Aufnahme ist allerdings die Regel.

Seit 1998 wird auf Beschluß der Mitgliederversammlung eine Nachbegutachtung aller Mitgliedseinrichtungen jeweils im Dreijahresrhythmus umgesetzt, deren Ablauf dem vorgestellten Verfahren entspricht. Abschließende Bewertungen stehen noch aus, doch läßt sich einstweilen deutlich feststellen, daß das Hamburger Selbstverpflichtungsmodell nicht ohne ein regelmäßig korrigierendes Eingreifen des Vereins auskommt. Bemerkenswert in diesem Kontext ist, daß eine Reihe der bislang überprüften Einrichtungen – auf geänderte Bedingungen des Marktes oder partiell „schlechte Erfahrungen“ mit Teilnehmern reagierend – zwischenzeitlich Passagen ihrer Geschäfts- und Teilnahmebedingungen den Standards zuwider modifiziert hatte.

Die Möglichkeit, eine erfolgreiche Qualitätsbegutachtung durch ein Güte- oder Prüfsiegel nach außen zu dokumentieren, hat nicht unwesentlich zur Akzeptanz des Hamburger Verfahrens beigetragen, auch wenn die Beteiligten die Vorteile dieser „Vermarktung“ entweder mit dem Blick auf Teilnehmerschutzaspekte oder Werbewirksamkeit durchaus unterschiedlich akzentuieren. In der Mitgliederentwicklung spiegelt sich jedenfalls die Bereitschaft des Marktes, das inzwischen etablierte Qualitätssicherungsmodell mitzutragen: Seit Sommer 1993 haben sich insgesamt 250 Antragsteller (Stand Januar 1999) um Aufnahme in den Verein bemüht, der derzeit 188 Mitglieder zählt (166 Prüfsiegelträger sowie 22 vorläufige Mitglieder). Weitere neun Antragsteller befinden sich noch in der Vorprüfung oder sind bis zum Nachweis einer kontinuierlichen Weiterbildungsdurchführung zurückgestellt. Insgesamt 39 Mitglieder traten bisher aus dem Verein wieder aus – etwa die Hälfte von ihnen im Verlaufe des Begutachtungsverfahrens; vier Einrichtungen zogen noch vor Beginn des Verfahrens ihren Mitgliedsantrag wieder zurück. Der Vorstand mußte vier endgültige Mitglieder ausschließen sowie sechs vorläufigen Mitgliedern die Güte-/Prüfsiegelvergabe verwehren und sie damit gemäß Satzung ebenfalls aus dem Verein ausschließen.

Interessant ist ein Blick auf die aktuelle Mitgliederstruktur: 74% sind schwerpunktmäßig in der beruflichen, 15% in der allgemeinen und politischen und 11% in der sprachlichen Weiterbildung tätig; 73% sind – zumindest nach Selbsteinordnung in die unterste Beitragsgruppe – Klein-

und Kleinstbetriebe. Die 166 Prüfsiegelinhaber repräsentieren derzeit 76% des Hamburger Angebotes in der WISY-Datenbank (7.380 von 9.700 Veranstaltungsangeboten).

Teilnehmerschutz

Nach Installation des Qualitätssicherungsverfahrens wurde in einem zweiten Schritt die Funktion des Vereins als Verbraucherschutzstelle für die Hamburger Weiterbildung ausgebaut. Eine ungleich intensivere Öffentlichkeitsarbeit nach innen, mehr aber noch nach außen, hatte dafür zu sorgen, daß das Güte-/Prüfsiegel auch als Teilnehmerschutzmerkmal angenommen wird – eine Aufgabe, der auch weiterhin hohe Priorität zukommen muß, wenn das Prüfsiegel Bestand haben soll. Parallel dazu waren effiziente Strukturen aufzubauen, die den Konfliktparteien in einem außergerichtlichen, vereinsinternen Verfahren ein kontrollierbares und einforderbares Vorgehen sichert. Für eingehende Beschwerden über Bildungseinrichtungen stehen mittlerweile drei Instanzen zur Verfügung: In einem ersten Schritt versucht die Teilnehmerschutzreferentin, eine damit betraute Weiterbildungsberaterin, zwischen den Beteiligten zu moderieren, was bereits in über 90% der Fälle entweder zum Konsens führt, aber auch – da z.B. keine Zugriffsmöglichkeiten auf Nichtmitglieder bestehen – mit dem Verweis an andere Institutionen oder den Rechtsweg enden kann. Sollte es zu keiner Einigung kommen oder ist die mangelnde Einhaltung von Qualitätsstandards durch eine Mitgliedereinrichtung feststellbar, wird die Angelegenheit dem zuständigen Gutachterausschuß übergeben, der gegebenenfalls qualitätssichernd eingreift. Einen abschließenden und den Verein und seine Mitglieder bindenden Schiedsspruch kann letztendlich eine satzungsrechtlich verankerte und mit neutralem Vorsitz ausgestattete Beschwerdeschiedsstelle fällen, der bislang allerdings noch kein Fall zugewiesen werden mußte.

Eine anfänglich zögerliche Bereitschaft, die Angebote des Teilnehmerschutzes in Anspruch zu nehmen, ist inzwischen gewichen. Etwa 80 Beschwerdeverfahren, die in der Regel gleich mehrere Beschwerdepunkte umfassen, werden pro Jahr bearbeitet. Dabei ist zu berücksichtigen, daß dem Verein die Absicht fernliegt, Beschwerden zu evozieren. Er wirbt vielmehr für einvernehmliche Lösungen bereits vor Ort, wird sich aber auch künftig der dort nicht klärbaren Fälle annehmen.

Ausblick

Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz sind Teil der Gesamtkonzeption von Weiterbildung Hamburg e.V., in der die Weiterbildungsinformation durch die WISY-Datenbank und weitere Medien sowie die Weiterbildungsberatung einen nicht minder wichtigen Stellenwert haben, zumal diese Bereiche zugunsten eines effektiveren Service für die Weiterbildungsnachfrager und -anbieter in den letzten Jahren eng miteinander verzahnt werden konnten.

Mittlerweile hat sich die Hamburger Weiterbildung größtenteils auf die Standards des Vereins verpflichtet. Nur eine sehr geringe Zahl von Anbietern installierte statt dessen oder zusätzlich andere Qualitätssicherungssysteme (z.B. DIN ISO 9000ff.).

Die Ziele einer allgemeinen qualitativen Grundsicherung – und nur diesen Anspruch erheben die im Konsens der Institutionen und Gremien entwickelten Standards – und eines sich darauf gründenden Verbraucherschutzes hinsichtlich seriöser und einforderbarer Bedingungen sind damit in Hamburg weitgehend verwirklicht.

Die künftige Akzeptanz dieses Modells wird davon abhängen, inwieweit es gelingt, das Qualitätsbewußtsein sowohl in den Bildungseinrichtungen als auch bei den Bildungsinteressenten zu schärfen. Der Verein wird daher die Mitglieder – vor allem die vielen kleineren Unternehmen – noch mehr als bisher bei der Umsetzung von Qualität unterstützen müssen und seine Öffentlichkeitsarbeit zu den Teilnehmerschutzfunktionen des Prüfsiegels intensivieren. Unverzichtbar bleiben dabei ein weiterhin großes Engagement aller ehrenamtlich Beteiligten und ihre Bereitschaft zu einer konstruktiven und innovativen Fortentwicklung der Standards.



Qualitätsstandards in der Weiterbildung

Präambel

Die Weiterbildung ist neben der Schule, der Berufsausbildung und der Hochschule Teil des Bildungssystems. Sie erfüllt in unserer Gesellschaft vorrangig zwei Aufgaben:

Sie trägt zur Anpassung und Erweiterung des Bildungsniveaus im Hinblick auf die sozialen, technischen und wirtschaftlichen Entwicklungen bei.

Sie bietet dem einzelnen die Möglichkeit zur Entfaltung der Persönlichkeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen, politischen und sozialen Leben.

Weiterbildung wendet sich in der Regel an Personen, die nach Abschluß einer ersten Bildungsphase und Erfahrungen außerhalb des Bildungssystems erneut in organisierte Lernprozesse eintreten.

Die im Verein Weiterbildung Hamburg e.V. zusammenarbeitenden Weiterbildungseinrichtungen und Organisationen sehen es als ihre Aufgabe an, im Rahmen des Grundgesetzes am Aufbau einer Weiterbildungsstruktur in Hamburg mitzuwirken, die den unterschiedlichen

- Lernvoraussetzungen und Lerninteressen,
- Lernzielen und Berufswünschen sowie
- sozialen und kulturellen Lebensverhältnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerecht werden kann.

Sie streben die Stärkung und den Ausbau Hamburgs als Weiterbildungszentrum an durch die Förderung

- eines qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangebots,
- einer differenzierten Struktur leistungsfähiger Weiterbildungseinrichtungen,
- eines zielgruppennahen Systems der Weiterbildungsinformation und Weiterbildungsberatung,

- einer aussagekräftigen Weiterbildungsstatistik.

Sie wissen sich einig in dem Bewußtsein, daß ein offenes und vielfältiges Weiterbildungssystem einen wichtigen Beitrag zur Erreichung des Zieles leistet, eine ständig wachsende Zahl von Menschen durch die Vermittlung weiterer beruflicher und sozialer Fähigkeiten zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in Wirtschaft und Gesellschaft anzuregen und zu befähigen sowie Vorurteile und unbegriffene Ängste abzubauen.

Von diesen Grundsätzen ausgehend erklären sie, im Rahmen wirtschaftlicher Betriebsführung die folgenden Qualitätsstandards, die von den gewählten Gutachterausschüssen in Checklisten erstellt werden, für ihre Einrichtungen und Veranstaltungen einzuhalten und in ihren Einrichtungen öffentlich zugänglich zu machen.

Kriterien zur personellen und sachlichen Ausstattung

Personelle Rahmenbedingungen

1. Die Leitung bzw. die Verantwortlichen sind aufgrund ihrer Ausbildung und/oder Berufserfahrung befähigt, die Einrichtung wirtschaftlich zu führen; die pädagogische Leitung verfügt über die Kompetenz, Erwachsenenbildung zu konzipieren und zu organisieren.
2. Im pädagogischen Bereich der Bildungseinrichtung ist ausschließlich Personal beschäftigt, das über durch Ausbildung und/oder Berufserfahrung erworbene fachliche und pädagogische Kompetenz verfügt.
3. Die Zahl der angestellt beschäftigten Mitarbeiter/innen steht im pädagogischen und geschäftlichen Bereich in einem angemessenen Verhältnis zu Struktur und Umfang der Veranstaltungen.

4. Die Bildungseinrichtung sorgt dafür, daß das mit der Durchführung und/oder Organisation von Bildungsveranstaltungen befaßte Personal seine fachliche und pädagogische Kompetenz aktualisieren und erweitern kann.
5. Die Vergütung der Mitarbeiter/innen ist angemessen; sie kann sich z.B. an einschlägigen Tarifverträgen orientieren.
12. Sie gewährleistet, daß der zeitliche Umfang der Veranstaltung und die Unterrichtsmethoden in einem angemessenen Verhältnis zu den Lernzielen, zu den Interessen und Möglichkeiten der Teilnehmer/innen und zu den zu vermittelnden Inhalten stehen.

Räumliche und sachliche Ausstattung

6. Art, Anzahl und Ausstattung der Lernräume (Unterrichtsräume, Labore, Werkstätten) stellen modernen, erwachsenenpädagogischen Kriterien entsprechendes Lehren und Lernen sicher.
7. Die Bildungseinrichtung gewährleistet gleichbleibenden medialen und technischen Ausstattungsstandard in regelmäßiger Anpassung an Wissenschaft und Praxis.
8. Lern- und Sozialräume sowie sanitäre Einrichtungen entsprechen den gesetzlichen Vorschriften.
13. Die Bildungseinrichtung berücksichtigt bei Angeboten der beruflichen Weiterbildung aktuelle Arbeitsmarkt- und/oder berufliche Qualifikationsanforderungen und gewährleistet den Bezug zur Praxis.
14. Längerfristigen Veranstaltungen (in der Regel über 50 Unterrichtsstunden) liegen zeitlich gegliederte Lehr- und Ablaufpläne zugrunde.
15. Der Unterricht ist nach Aufbau und Form auf Methodenvielfalt ausgerichtet.
16. Die maximale Teilnehmerzahl je Veranstaltung orientiert sich an folgenden Kriterien: Thema / Inhalt, Zielsetzung, Unterrichtsmethode, vorhandene Räume sowie Geräte / Maschinen.

Unterrichtsbezogene Kriterien

9. Die Bildungseinrichtung stellt sicher, daß die für die Teilnahme an den Veranstaltungen erforderlichen Ausgangsqualifikationen bzw. die Lernvoraussetzungen für die potentiellen Teilnehmer/innen eindeutig erkennbar sind.
10. Sie berücksichtigt die Interessen der Kursteilnehmer/innen bei der Gestaltung und Durchführung der Veranstaltung.
Die Kursteilnehmer/innen werden in angemessenem Umfang an der Auswertung der Veranstaltung beteiligt.
Zur Optimierung von Programmangebot und -durchführung hält sie regelmäßig Mitarbeiterbesprechungen mit den an den Veranstaltungen beteiligten Lehrkräften ab.
11. Sie legt dem Unterricht Lehr- und Lernmaterial zugrunde, das dem aktuellen Stand entspricht.
17. Bei abschlußbezogenen Veranstaltungen, für die eine betriebliche Ausbildung vorgeschrieben ist, müssen Ausbildungsplätze in ausreichendem Umfang vorhanden sein.
18. Es werden regelmäßig erwachsenengerechte Lern- und Erfolgskontrollen durchgeführt. Soweit Prüfungen vorgesehen sind, besteht in zulässigem Umfang die Möglichkeit zur Wiederholung.

Teilnehmer(innen)bezogene Kriterien

Transparenz des Angebotes

19. Die Bildungseinrichtung stellt für Interessen-ten/innen Informationen zur Verfügung, die neben dem Namen mindestens folgendes enthalten:
 - Rechtsform und Träger,
 - Zielsetzung und Arbeitsbereiche,
 - Verantwortliche oder Ansprechpartner.

Werbemaßnahmen müssen wahrheitsgemäß sein.

Sie dürfen weder irreführend noch unlauter sein und keine unerfüllbaren Erwartungen wecken.

20. Interessentinnen und Interessenten werden vor dem Vertragsabschluß informiert über:
- Ort, Zeit, nach Theorie und Praxis, Dauer,
 - Ziel und gegebenenfalls Art des Abschlusses,
 - Zahl der Unterrichtsstunden, soweit erforderlich getrennt nach Theorie und Praxis,
 - Zielgruppe(n),
 - Teilnehmer/innenzahl, falls für die Veranstaltung relevant,
 - das Lehrpersonal,
 - gegebenenfalls Prüfungsmodalitäten,
 - Unterrichtsmethode(n),
 - ausführliche Inhaltsangabe; bei abschlussbezogenen Veranstaltungen liegen Lehrgangsgliederung / Rahmenlehrplan / Ausbildungsrahmenplan zur Einsicht bereit,
 - Teilnahmevoraussetzungen (z.B. notwendige Vorkenntnisse, fachliche und persönliche Voraussetzungen),
 - vollständige Angaben über die Veranstaltungsgebühren inklusive Nebenkosten,
 - Geschäftsbedingungen / Teilnahmebedingungen,
 - Änderungsvorbehalte.

Beratung / Betreuung

21. Interessenten/innen haben die Möglichkeit, sich vor Beginn einer Veranstaltung von sachkundigen Mitarbeitern/innen zu kundenfreundlichen Zeiten über Anforderungen und mögliche Anwendungen der vermittelten Qualifikationen in angemessenem Umfang beraten zu lassen.
22. Die Interessenten/innen können vor Beginn einer Veranstaltung die örtlichen Unterrichts- / Ausbildungsstätte(n) besichtigen.

23. Den Teilnehmenden wird für jede Veranstaltung ein/e verantwortliche/r Ansprechpartner/ in benannt, die/der für die Besprechung lehrgangsbezogener Probleme, Kritik und Reklamationen in angemessenem Umfang zur Verfügung steht.

24. Beratung über Anschlussveranstaltungen der Weiterbildung wird angeboten.

Nachweise über die Teilnahme

(Teilnahmebescheinigungen, Zertifikate, Zeugnisse)

25. Teilnehmer/innen erhalten auf Wunsch einen Nachweis über die Veranstaltungsteilnahme. Eine Teilnahmebescheinigung muß mindestens enthalten:

- Bezeichnung / Thema / Zeitraum der Veranstaltung / Unterrichtsstunden,
- Einrichtung bzw. durchführende Stelle der Veranstaltung.

Zertifikate / Zeugnisse müssen zusätzlich enthalten:

- Inhalt der Veranstaltung.

Zeugnisse müssen überdies eine Leistungsbeurteilung enthalten.

Allgemeine Teilnahmebedingungen

Soweit nicht mit öffentlichen oder privaten Kostenträgern abweichende Vereinbarungen getroffen werden, gelten die folgenden Regelungen:

Teilnahme

26. Freier Zugang im Rahmen der Veranstaltungskonzeption ist gewährleistet.

Anmeldung / Vertrag

27. Vertragsabschlüsse bedürfen der schriftlichen Form.

Rücktritt

28. Bei Rücktritt vom Vertrag innerhalb angemessener Fristen, mindestens bis 6 Wochen vor Veranstaltungsbeginn, darf die Bildungseinrichtung nur eine Bearbeitungsgebühr erheben.
Bei späterem Rücktritt kann die Bildungseinrichtung eine Entschädigung verlangen, soweit kein/e Ersatzteilnehmer/in zur Verfügung steht.

Zahlungsbedingungen / Fälligkeit der Gebühr

29. Die Kursgebühr wird mit Veranstaltungsbeginn fällig.
Bei Veranstaltungen mit einer Dauer von mehr als 3 Monaten soll den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben werden, die Lehrgangsgebühren in Raten zu zahlen.

Kündigung

30. Bei Veranstaltungen mit einer Dauer von mehr als 3 Monaten ist eine Kündigung mit angemessenen Fristen und zum Ende der Lehrgangsabschnitte, mindestens im halbjährlichen Abstand, möglich.
Gesetzliche Bestimmungen zur außerordentlichen Kündigung bleiben unberührt.

Datenschutz

31. Die Bildungseinrichtung versichert, daß die automatisierte Verarbeitung personenbezogener Daten den gesetzlichen Regelungen des Bundesdatenschutzgesetzes bzw. des Hamburger Datenschutzgesetzes entspricht.

Besondere Qualitätsstandards für abschlußbezogene Veranstaltungen

Unterrichtsdurchführung

32. Es werden regelmäßig Mitarbeiterbesprechungen (Fachkonferenzen) mit den an der Veranstaltung beteiligten Lehrkräften durchgeführt.
33. Es werden regelmäßig Lernerfolgskontrollen mit Aussagen zum Leistungsstand der Teilnehmer/innen durchgeführt.
34. Es ist gewährleistet, daß der Lehrgang anhand des behandelten Stoffes und der Anwesenheitskontrolle jederzeit überprüft werden kann.

Lern- und Erfolgskontrolle

35. Das Lehrpersonal macht Teilnehmer/innen rechtzeitig auf Lern- und Leistungsdefizite aufmerksam und schlägt flankierende Lernhilfen vor.
36. Die Bildungseinrichtung dokumentiert die Abschluß- und gegebenenfalls die Vermittlungsquoten der Teilnehmer/innen.

Beratung / Betreuung

37. Unter der Voraussetzung der grundsätzlichen Finanzierbarkeit
- organisiert die Bildungseinrichtung in angemessenem Umfang Stütz- und Fördermöglichkeiten,
 - gewährleistet sie bei Veranstaltungen für sozial benachteiligte Gruppen eine sozialpädagogische Betreuung.

Niedersächsische Volkshochschulen erproben Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation

Die Volkshochschulen in Niedersachsen haben verschiedene Wege in den Bemühungen um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gewählt. Vier Volkshochschulen sind nach DIN EN ISO 9001 zertifiziert, zwei weitere Volkshochschulen befinden sich auf dem Wege dazu. 34 Volkshochschulen haben sich in einem „Qualitätsring Niedersächsischer Volkshochschulen“ zusammengeschlossen, die auf der Grundlage eines Konzeptes der Selbstevaluation Qualitätssicherung in ihren Einrichtungen betreiben, neun weitere Volkshochschulen haben einen regionalen „VHS-Qualitätsverbund Elbe-Weser“ gebildet, der ebenfalls nach diesem Ansatz arbeitet.

Die Unterschiedlichkeit der Vorgehensweisen entspricht der Vielfalt der Qualitätsdiskussion und macht deutlich: Qualität in der Erwachsenenbildung ist ein multiples Konzept, und daher muß es auch „... keine einheitliche Verständigung über Qualität geben, wichtig ist vielmehr, daß alle sie anstreben und hierfür entsprechende Verfahren eingesetzt werden“ (Hener 1997, S. 122). Dies darf allerdings nicht dazu führen, daß Qualität eine inhaltsleere Floskel bleibt, der man sich beliebig bedienen kann.

Nicht in Ausgrenzung von anderen Ansätzen also, sondern als *ein* Arbeitskonzept soll hier die selbstevaluative Qualitätsentwicklung vorgestellt werden.

1. Vom Pflichtenheft zur Selbstevaluation

Ein Blick auf die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte gibt erste Auskunft über das Konzept des Landesverbandes und dessen Leitideen. Im September 1995 verabschiedete die Mitgliederversammlung die „Hildesheimer Erklärung zur Qualitätssicherung in der Volkshochschule“. In Anlehnung an die Qualitätsstandards des Weiterbildung Hamburg e.V. wurde ein Selbstverpflichtungskatalog verabschiedet, der in erster Linie

eine Absichtserklärung war und auf eine Öffentlichkeitswirkung zielte, aber trotz allen deklamatorischen Charakters auch den Grundstein für einen innerverbandlichen Arbeitsschwerpunkt legte. Entscheidend waren die Festlegung auf ein Arbeitsprogramm, das zur Ausarbeitung konkreter Schritte verpflichtete, sowie die Formulierung folgender Leitidee für die Qualitätsentwicklung in Volkshochschulen, die die weitere Entwicklungsarbeit maßgeblich bestimmte: „Qualität in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen kann nicht durch vorgegebene Normen und Standards allein garantiert werden, sondern lebt vom Zusammenwirken und der Kompetenz aller in den Volkshochschulen Tätigen und Lernenden. Sie ist zudem an organisatorische, finanzielle und örtliche Rahmenbedingungen gebunden, die der ständigen Überprüfung und Anpassung bedürfen. Qualität kann daher nicht ein für alle Mal verbindlich festgestellt und bescheinigt, sondern muß ständig im Arbeitsalltag angewendet, kontrolliert und nachgewiesen werden. Dafür zur Verfügung stehende Instrumente und Verfahren werden die Volkshochschulen nutzen und anwenden“.

Entscheidend für das weitere Vorgehen war, daß in der Konsequenz dieser Leitidee Abschied genommen wurde von der Erarbeitung eines detaillierten, für alle Volkshochschulen Gültigkeit beanspruchenden Katalogs von Standards in Form eines „Pflichtenheftes“ – eine Absicht, die zu Anfang durchaus viel Unterstützung fand. Zu groß waren die Bedenken, daß in einem solchen Kanon lediglich der kleinste gemeinsame Nenner zur Geltung kommt und die unterschiedlichen Größenordnungen, Strukturprofile und Entwicklungsstadien der Volkshochschulen unberücksichtigt bleiben. In den Diskussionen wurde zudem immer deutlicher, daß mit Standards allein noch keine zureichenden Qualitätsmerkmale beschrieben werden. Diese müssen vielmehr durch Indikatoren ergänzt werden, mit deren Hilfe nicht nur die objektiv meßbaren, intersubjektiv nachprüfbaren, sondern z.B. auch die subjektiven, nutzer- und funktionsbestimmten Elemente von Qualität erfaßt werden. Darüber hinaus galt es, neben Standards und Indikatoren Erschließungs- und Beschreibungskriterien zu formulieren, mit deren Hilfe Qualitätsmerkmale diskursiv entwickelt werden können. Denn: „Qualität ist keine statische, feststehende Eigenschaft einer Leistung oder eines Produktes, sondern eine dynamische, veränderbare und nie sicher gegebene ... Qualität (läßt) sich nicht ausschließlich quantitativ messen, sondern (kann) nur kommunikativ, durch Verständigung ermittelt werden...“ (Lüthje 1997, S. 7).

Ein weitere Überlegung betraf die Frage der Umsetzung und Überprüfung von Qualität. Weder sollten Außenkontrollen oder -prüfungen etabliert werden, noch sollte der Landesverband als mögliche Instanz hier eine Funktion übernehmen. Zudem zeichnete sich für die große Mehrzahl der Volkshochschulen ab, daß formalisierte Verfahrenssysteme, wie z. B. externe Zertifizierungen – auch aufgrund der damit verbundenen Kosten – ausblieben.

Ein weiterer Gesichtspunkt spielte eine Rolle: Qualitätsentwicklung war Teil einer verbandlichen Entwicklungsstrategie, um die Positionen und Leistungen der Volkshochschulen in der landespolitischen Diskussion und auf den Weiterbildungsmärkten verstärkt zur Geltung zu bringen. Auch von daher kam es darauf an, ein Arbeitskonzept zu entwickeln, das für eine große Zahl von Volkshochschulen unterschiedlicher Struktur, Größenordnung und Entwicklung adaptionsfähig sein konnte. Es galt eine breite Basis zu finden und möglichst viele Volkshochschulen in einen Entwicklungsprozeß einzubeziehen. Qualität sollte auch als Markenzeichen des „Systems Volkshochschule“ hervorgekehrt werden.

Bei der weiteren Ausarbeitung des Qualitätskonzeptes konnte der Landesverband auf Bemühungen und Ansätze zur Organisationsentwicklung zurückgreifen, für die es in der Arbeit des Verbandes Vorläufe gab und Erfahrungen vorlagen. Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung wurden miteinander verknüpft. Im Vordergrund sollte die Organisation eines von den Einrichtungen selbst zu tragenden und zu steuernden Prozesses der Entwicklung und Veränderung mit dem Fokus auf Qualität stehen. Mit „selbst“ ist gemeint, daß die Betroffenen zu Akteuren von Qualitätsentwicklung werden, sie sind die unmittelbar Handelnden in einem Entwicklungsprozeß, in dem sie in eine bewertende – und nichts anderes ist mit Evaluation zunächst gemeint – Analyse ihrer Arbeit eintreten und – dies ein weiteres Merkmal von Evaluation – Veränderungsschritte planen und realisieren. Die Betroffenen werden also zu Beteiligten und Gestaltern; dies bedeutet jedoch nicht, daß sie dabei nur auf sich gestellt arbeiten. Unterstützung und Beratung von außen sind dabei keineswegs ausgeschlossen. Aber die Einrichtung und ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind Herren des Verfahrens und Formulierer der Situationen, Aufgaben und Ziele.

2. Das Instrument

Eine solche Hilfe von außen wurde mit einem Fragenkatalog entwickelt, der hier vorgestellt werden soll. Der Pädagogische Ausschuß des Landesverbandes erarbeitete ein Merkmalsraster, mit dessen Hilfe die Gesamtarchitektur des Hauses Volkshochschule unter die Lupe genommen werden konnte, also pädagogische, institutionelle, organisatorische, finanzielle Fragen. Dies beruhte auch auf der Einsicht, daß es nicht ausreichend ist, lediglich Qualitätskonzepte für einzelne Fachbereiche und Institutionsbereiche zu entwickeln, sondern die Einrichtung als Einheit, das „ganze Haus Volkshochschule“ muß sich unter Qualitätsansprüchen ausweisen, nicht nur aus Marketing-Überlegungen, sondern aufgrund der Interdependenz aller Wirkungsfaktoren, die die Qualität in jedem Einzelbereich mit bestimmen.

In mehreren Arbeitssitzungen wurde so ein Beschreibungsgerüst entworfen, mit dem möglichst umfassend Einrichtung, Anforderungen, Leistungen und Aufgaben der Volkshochschule erfaßt werden konnten. Damit entstand ein Set von Kriterien, die zu Fragen mit dem Fokus auf „Qualität“ formuliert wurden. Die induktiv gewonnenen, nunmehr in Frageform gekleideten Beschreibungsmerkmale wurden dann in vier große Bereiche gegliedert: Einrichtungsqualität, Programmqualität, Durchführungsqualität und Erfolgsqualität. Zu jedem dieser vier Bereiche wurden die Fragen zu Dimensionen zusammengefaßt, beispielsweise die Dimension Präsenz und Service unter Einrichtungsqualität oder Curriculare Planung unter Programmqualität, Begleitung der Lernenden unter Durchführungsqualität und Effizienz unter Erfolgsqualität. Hierzu die folgende Übersicht.

Qualitätssicherung in der Volkshochschule – Fragenkatalog zur Selbstevaluation			
A. Einrichtungsqualität	B. Programmqualität	C. Durchführungsqualität	D. Erfolgsqualität
I. Betriebsorganisation und Organisationsstrukturen II. Personal, Arbeitszufriedenheit und Betriebsklima III. VHS-Arbeitsplätze IV. Kommunikation und Kooperation V. Erwachsenenbildungsgerechte Unterrichtsräume VI. Recht und Finanzierung VII. Allgemeine Geschäftsbedingungen VIII. Präsenz und Service IX. Partizipation X. Entwicklung und Qualitätssicherung	I. Konzeption der VHS-Arbeit II. Curriculare Planung III. Programminformationen	I. Kompetenz der Kursleitung II. Begleitung der Lehrenden III. Begleitung der Lernenden IV. Lernprozeß V. Evaluation und Feedback	I. Effektivität II. Zufriedenheit III. Effizienz IV. Berichtswesen V. Wirkungen im gesellschaftlichen Umfeld VI. Qualitätssicherung

Die Fragen sind zu verstehen als Erschließungskategorien, haben Hinweischarakter, sind Merkposten für Qualitätsanforderungen. Mit ihrer Hilfe sollen Mitarbeiter/innen einer Einrichtung in die Lage versetzt werden, eine Situation, einen Arbeitsvorgang oder bestimmte Aufgabenfelder zu durchleuchten, blinde Flecken zu entdecken, Defizite, aber auch gelungene Prozesse, Beispiele und Vorgehensweisen zu beschreiben. Die Fragen zeichnen sich dabei in der Regel durch zwei spezifische Merkmale aus: Einmal enthalten sie normative Bestandteile. Diese sind Dokumenten zum Selbstverständnis und Aufgabenverständnis der VHS-Arbeit, weiterbildungspolitischen Positionspapieren und bereits vorliegenden Erklärungen zu Standards in der Weiterbildung entnommen. Zum anderen bleiben die Fragen nicht bei der reinen Erschließung stehen, sind also nicht nur „Suchmaschine“ und beinhalten nicht nur Bewertungsmaßstäbe, sondern fordern auf, tätig zu werden, zu verändern, zu verbessern, Entwicklungsziele zu beschreiben, Umsetzungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Insofern enthalten diese Fragen auch „Treibstoff“ und haben Aufforderungscharakter zum Handeln.

Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: So lautet eine Frage im Bereich Einrichtungsqualität unter der Dimension VIII: Präsenz und Service: „Wie wird die zeitliche, räumliche und verkehrstechnische Erreichbarkeit der VHS sichergestellt?“ Gefragt wird also nicht, *ob* die Erreichbarkeit gewährleistet ist, sondern *wie* sie gewährleistet wird. Es handelt sich also auch um eine Frage nach den Maßnahmen und Verfahren, um ein als relevant unterstelltes Kriterium, nämlich die Erreichbarkeit, sicherzustellen bzw. zu fördern. Gleichzeitig regt sie an, das Kriterium der Erreichbarkeit inhaltlich weiter zu füllen, das Güte Merkmal für Erreichbarkeit zu spezifizieren.

In der Praxis hat sich gezeigt, daß diese Frage in der Tat eine Tür öffnen kann für einen ganzen Kranz von weitergehenden Fragen und Problemen der Erreichbarkeit und einlädt zur Entwicklung von entsprechenden Vorschlägen, Ideen und Anregungen.

An dieser Stelle kann nochmals verdeutlicht werden, daß nicht ein bestimmter einheitlicher Standard von Bedeutung ist, sondern die individuelle Lösung. Die zeitliche Erreichbarkeit beispielsweise stellt sich in einer kleinen Volkshochschule im ländlichen Raum in ganz anderer Weise dar als in einer großstädtischen Volkshochschule. Zudem kommen in diesem

Zusammenhang noch ganz andere Tatbestände zur Sprache: Arbeitszeiten der Mitarbeiter/innen, Zuständigkeitsregelungen, Auskunftsfähigkeit des Personals, Arbeitsteilung zwischen Pädagog/innen und Verwaltungsmitarbeiter/innen usw. Eine Frage kann somit andere Fragen mobilisieren und weiterführende Diskussionen auslösen, neue Überlegungen öffnen und zur Sprache bringen, was immer schon diskutiert werden sollte.

Damit wird nochmals ein Kerngedanke der Selbstevaluation verdeutlicht: Der Anstoß von draußen setzt häufig die kritische Selbstüberprüfung frei. Die Offenheit der Vorgabe regt die eigene Überlegung und Reflexion an, die Diktion der Fragestellung fordert auf, über Veränderung und Entwicklung nachzudenken. Daß auch dabei Unterstützung durch Dritte hilfreich sein kann, ja in vielen Fällen als „Geburtshilfe“ unabdingbar ist, widerspricht nicht dem Ansatz, selbst als Akteur tätig zu werden. Hier liegt also kein abzuhakender Fragebogen vor, vielmehr handelt es sich um eine systematische „Nachdenk- und Bewertungshilfe“ (von Spiegel 1996, S. 43) mit Handlungsaufforderung.

Und noch etwas kommt hinzu: Umfang und Vielfalt der Fragen mögen auf den ersten Blick abschrecken. Der Rahmen ist aber aus drei Gründen bewußt weit gesteckt: einmal, um sich aus der Enge eines Kanons von Qualitätsstandards zu lösen, vor allem aber, um die Vieldimensionalität von Qualität in den Blick zu bekommen und um eine möglichst breite Spiegel- und Projektionsfläche zu bieten, damit jede Einrichtung sich darin (wieder)entdecken kann. Insofern hat der Katalog einen Angebotscharakter. Er zielt nicht auf vollständige Bearbeitung, sondern ist eine Einladung zum Einstieg.

3. Die Praxis

Das so entwickelte Instrumentarium wurde in einer Arbeitshilfe veröffentlicht, die sowohl den Fragenkatalog als auch grundlegende Dokumente zur Qualitätsdiskussion als Fund- und Bezugsquelle und als Orientierung für Standards, Leitideen und mögliche Qualitätsmerkmale enthielt. Diese Arbeitshilfe „Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation“ (Landesverband ... 1997) stieß bei den Volkshochschulen auf eine lebhaftige Resonanz. Zwei Gründe können u.a. dafür genannt werden: 1. Die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung be-

sitzt einen hohen öffentlichen Aufmerksamkeitswert und übt(e) damit einen gewissen Handlungsdruck aus. 2. Die Arbeitshilfe des Landesverbandes hat einen hohen Grad an Plausibilität und besitzt Wiedererkennungswert für die eigene Arbeitspraxis mit einer niedrigen Schwelle zum Einstieg in die Qualitätsentwicklung.

Auf zwei Wegen versuchte der Landesverband nun eine praxisorientierte Umsetzung. Im Rahmen der Mitarbeiterfortbildung wurden den Volkshochschulen eintägige, einrichtungsinterne Workshops zum Umgang und zum Einsatz des Fragenkatalogs angeboten, die in der Regel von Mitarbeitern der Geschäftsstelle des Landesverbandes moderiert und geleitet und zu besonders günstigen finanziellen Konditionen durchgeführt wurden. Dieses Angebot wurde bis heute von mehr als 20 Volkshochschulen aufgegriffen. An anderer Stelle sind diese Einführungsworkshops beschrieben worden (vgl. Heinen-Tenrich 1998). Einige Volkshochschulen entwickelten nach einer solchen ersten Einführung eine Reihe von eintägigen oder halbtägigen Fortsetzungen, in denen ausgewählte Qualitätsdimensionen bearbeitet wurden, oder führten die Arbeit mit dem Fragenkatalog in hausinternen Konferenzen und Dienstbesprechungen fort. Auch hierfür bot der Landesverband seine Beratung und Unterstützung an.

An vielen Orten kam es zu handfesten Veränderungen; genannt werden z.B.: Neuregelung der Öffnungszeiten der Volkshochschulen, Neuordnung der Dienstbesprechungen, Umbau der Telefonanlage, veränderte Präsenzzeiten für pädagogische Mitarbeiter/innen, Neugestaltung des Programmheftes, strukturierte Befragung von Kursteilnehmenden, Aufbau eines systematischen Verteilers für die Öffentlichkeitsarbeit, neue Angebotszeiten und Veranstaltungsformen für bestimmte Zielgruppen, systematische Planung von Fortbildung für das eigene Personal, Neuverteilung von Zuständigkeiten in der Arbeitsorganisation und in den Arbeitsabläufen, teilnehmerfreundlicher gestaltete Informationen über Unterrichtsorte und Unterrichtsräume.

Diese Workshops zur einrichtungsinternen Selbstevaluation, an der alle Beschäftigten aus Pädagogik, Verwaltung, Organisation und Technik beteiligt waren, zeigte aber auch noch andere Wirkungen: Vielfach zum ersten Mal seit langen Jahren gingen alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemeinsam in Klausur, um jenseits des Alltagsgeschäfts miteinander über ihre Arbeit zu reden. Häufig ergab sich daraus eine Belebung der

innerbetrieblichen Kommunikation, die Kooperations- und Verständigungsbereitschaft nahm spürbar zu, das gegenseitige Verständnis wuchs, und es entwickelte sich eine verstärkte Wahrnehmung des Gesamtbetriebs Volkshochschule.

Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis ist festzustellen: Je intensiver sich die Einrichtung mit der Qualitätsentwicklung befaßte, desto deutlicher wurde, daß damit mehr gemeint ist als nur die Einführung technischer Verfahren und neue Organisationsregelungen und daß mit Qualität auch eine Sicht- und Wahrnehmungsweise, ein Verhalten und eine Haltung, ja eine Arbeitskultur in Rede steht.

Ein zweiter Weg wurde mit der Gründung des „Qualitätsrings Niedersächsischer Volkshochschulen“ im März 1997 eingeschlagen. Ihm gehören 34 Volkshochschulen an, darunter auch je eine aus Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Von der Ursprungsidee her handelt es sich um einen Arbeits-, Lern- und Entwicklungsverbund auf freiwilliger Basis, um auf der Grundlage der vom Landesverband entwickelten Arbeitshilfe die praktische und konkrete Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung und Sicherung von Qualität in den Volkshochschulen zu befördern. Die förmlich zu erklärende Mitgliedschaft mit der Benennung einer personellen Vertretung ist an die Verpflichtung auf gegenseitige Unterstützung gebunden, eine regelmäßige Mitarbeit ist Voraussetzung. In der Zielsetzung gedacht als eine Art „Geleitzug“ für gemeinsame Entwicklungen und als eine Form von kollegialer Beratung und Reflexion der in den einzelnen Einrichtungen stattfindenden Qualitätsentwicklungsprozesse hat sich dieser Verbund jedoch eher zu einer Plattform, Informationsdrehscheibe und einem Rückhalt für Qualitätsbeauftragte von Volkshochschulen entwickelt. Zu unterschiedlich verlaufen die Entwicklungen in den einzelnen Einrichtungen, zu verschiedenartig sind die jeweiligen Rahmenbedingungen, zu heterogen sind die einzelnen Interessenlagen, zu unverbindlich in einzelnen Fällen die personelle Delegation in den Qualitätsring, und zu wenig offen und vertraulich zugleich ist ein solch großer Kreis, um die oftmals sensiblen Prozesse in einzelnen Volkshochschulen gemeinsam auf verbandlicher Ebene zu erörtern.

Hier zeigt sich ein weiteres Merkmal selbstevaluativer Arbeit: Mit ihr werden nicht nur Strukturen beleuchtet, sondern auch Prozesse angestoßen, Befindlichkeiten angesprochen, Verhaltensmuster und soziale Bezie-

hungen thematisiert, Kommunikation und Wahrnehmungen problematisiert und vielfach z.T. liebgewonnene Alltagsroutinen und Selbstverständlichkeiten infrage gestellt. Qualitätssicherung als Organisationsentwicklungsprozeß kann immer auch zu „Aufstürzungen“ führen. „Qualität kommt von Qual“ heißt es in einer Zeitungsanzeige eines großen Konzerns.

Es zeigte sich zudem, daß nicht alle beteiligten Einrichtungen in gleichem Umfang und in gleicher Intensität Qualitätsentwicklungsprozesse durchführten, so daß eine Verbindlichkeit für eine gemeinsame Entwicklung nicht hergestellt werden konnte. Immerhin: Hat der kollektive Zusammenschluß auch nicht zu einem gemeinsamen Vorgehen und einer Art kollektiver Supervision geführt, so entwickelte sich der Qualitätsring doch auch zu einem Rückhalt für Qualitätsinitiativen in einzelnen Einrichtungen. Die bisher acht Sitzungen des Qualitätsrings wurden regelmäßig gut besucht. Die kontinuierlich erscheinenden Materialien stellen eine vielfach genutzte Informationsquelle dar, und der Austausch und die gegenseitige Anregung werden von den Beteiligten wertgeschätzt. Inzwischen ist ein solcher Qualitätsring auch im Landesverband der Volkshochschulen von Sachsen-Anhalt gegründet worden, zu dem enge Arbeitsbeziehungen bestehen.

Innerhalb des Qualitätsrings ist ein von der Hans-Böckler-Stiftung und der EU gefördertes Projekt angesiedelt, das in der Zusammenarbeit vom Landesverband und „Art Set. Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit“ in Hannover durchgeführt wird. Unter dem Titel „Organisationsentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung an Volkshochschulen zur Anpassung an den Strukturwandel“ beteiligen sich zur Zeit fünf Volkshochschulen an diesem Beratungsprojekt (vgl. Ehses/Zech 1998), für das kommende Jahr werden weitere Volkshochschulen einbezogen.

Eher in die Richtung eines gemeinsamen Entwicklungsverbundes geht die Arbeit in einem regionalen Zusammenschluß. Neun Volkshochschulen haben sich zu einem „VHS-Qualitätsring Elbe-Weser“ zusammengeschlossen und erarbeiten in einem gemeinsam verabredeten Arbeitsverfahren mit sechs halbtägigen Sitzungen pro Jahr Qualitätselemente für ihre Volkshochschulen, die in einer Dokumentation zusammengefaßt werden. Die regionale Nähe, die größere Strukturähnlichkeit der beteiligten Volks-

hochschulen, eine auch über die unmittelbare Qualitätsarbeit hinausgehende gemeinsame Interessenlage – kleinere Volkshochschulen, ländliche Region, Wettbewerbssituation im regionalen Weiterbildungsmarkt –, Erfahrungen in der Kooperation untereinander und ein festgelegtes Arbeitsverfahren mit externer Moderation durch den Landesverband haben zu einem Vertrauensverhältnis geführt, das für eine gemeinsame Entwicklungsarbeit entscheidend ist.

4. Zwischenbilanz

Hier wird nicht eingegangen auf Fragestellungen und Praxisprobleme, die in jedem Qualitätsentwicklungsprozeß – gleich welchen Verfahrens und Systems – anzutreffen und zu bearbeiten sind (vgl. u.a. Heinen-Tenrich 1998). Vielmehr werden über die bisher schon formulierten Bewertungen hinaus einige resümierende Überlegungen vorgetragen, die sich aus der jetzt anderthalbjährigen Arbeit nach dem Selbstevaluationsverfahren in Niedersachsen ergeben.

1. Die programmatisch angelegte inhaltliche Offenheit des Qualitätsverständnisses, das sowohl Standards als auch Indikatoren und Bewertungsmaßstäbe kennt, über die eine Verständigung herbeizuführen ist, bietet Chancen, setzt aber auch Grenzen. Sie ermöglicht einen situations- und problemorientierten Zugriff mit einem hohen Maß von Orientierung an den jeweiligen einrichtungsspezifischen Problemlagen und Schlüsselsituationen und fördert ein prozeßhaftes Arbeiten.
2. In den Ergebnissen führt ein solcher Prozeß aber nicht unbedingt zur Entwicklung überörtlich vergleichbarer Standards und Gütekriterien, die für alle Einrichtungen, das heißt für das System Volkshochschule, gelten können. Damit werden die häufig formulierten Erwartungen einzelner Volkshochschulen nicht erfüllt, einheitliche, für alle geltende Qualitätsmerkmale zu formulieren, an denen man sich orientieren und die man übernehmen kann und die auch als Markenzeichen mit einer Wirkung in der Öffentlichkeit und auf dem „Markt“ ins Feld geführt werden können.
3. Das selbstevaluative Konzept ist ein Verfahren, das seine Stärke zunächst in seiner Wirkung nach innen hat, während die Außenwirkung

gen zwar über veränderte Qualitätsleistungen erkennbar sind, aber nicht formal ausgezeichnet werden. Die Entwicklungs- und Veränderungserfolge werden nicht durch ein Zeugnis, ein Zertifikat „belohnt“ bzw. bestätigt. Eine wie auch immer geartete förmliche Anerkennung wird aber von vielen Einrichtungen auch aus strategischen Überlegungen eingefordert. Unter qualitäts- und weiterbildungspolitischen Gesichtspunkten ist zu überlegen, in welcher Form und mit welchen Methoden auch selbstevaluative Prozesse z. B. testiert werden können.

4. Selbstevaluation ist notwendigerweise ein institutions-individueller Prozeß, in dem die Einrichtungen selbst Verfahren, Entwicklungsgeschwindigkeit und Arbeitsschwerpunkte bestimmen. Großräumigere kollektive Zusammenschlüsse und Verbände haben dabei eine wichtige Unterstützungs-, Verstärker- und Multiplikatorenfunktion. Sie können aber nur unter bestimmten Voraussetzungen Schrittmacher- und Supervisionsfunktion übernehmen und ersetzen vor allem nicht die Notwendigkeit, individuelle, lokal- und einrichtungsspezifische Lösungen zu suchen und zu verwirklichen.
5. Das Verhältnis von interner Entwicklung und externer Begleitung und Beratung bedarf einer weiteren sorgfältigen Klärung. Dies betrifft Aspekte wie: Qualifikation der externen Begleitung (u.a. die Frage der Felderfahrung), Funktion und Rollenverständnis des/der Externen (Moderator, Berater, Coach, Facilitator, Change-agent, Experte), die mögliche Tendenz/Gefahr zur Herausbildung eines Klientel-Verhältnisses, Förderung einer Selbststeuerungskompetenz der Betroffenen und Beteiligten unabhängig von externer Begleitung, Verstetigung und Dauerhaftigkeit von Entwicklungsprozessen als Bestandteil der Alltagsarbeit, Entwicklung von neuen Möglichkeiten der Kollegialberatung z. B. durch peer-review oder durch „wechselseitige Entwicklungsberatung“, wie sie zur Zeit in einem Projekt des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen und des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens erprobt werden soll.
6. Selbstevaluation kann kein eigenbrötlerischer Prozeß sein, die Frage der Fähigkeit zur Selbst-Thematisierung und Eigen-Steuerung muß verstärkt beachtet werden. Wie sind aber Impulse von außen zu organisieren und zu gestalten, die nicht als aufgezwungene Interven-

tionen und fremdgesteuerte Regelungsmechanismen aufgenommen werden, und wie sind system-angemessene Supportstrukturen zu entwickeln? In diesem Zusammenhang erwachsen z. B. für Landesverbände neue Aufgaben, mit denen zugleich die Entwicklung neuer Instrumente verbandlicher Arbeit verbunden sind und auch Anforderungen an die Kompetenz der in den Verbänden tätigen Mitarbeiter in Rede stehen.

7. Selbstevaluation als Qualitäts- und Organisationsentwicklungsprozeß bedarf – bei aller Prozeßoffenheit – systematischer Verfahren und Instrumente sowie strukturierter, geplanter und verbindlicher Vorgehensweisen. Sie hat zudem spezifische Qualifikationen und Kompetenzen bei den Beteiligten zur Voraussetzung, die vielfach erst noch angeeignet werden müssen. Die Fähigkeit zur „lernenden Organisation“ ist eine Bedingung für Selbstevaluation.
8. Der hier vorgestellte Fragenkatalog spricht in weiten Teilen eine erwachsenenpädagogische Sprache. Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und technisches Personal finden sich mit ihrer Arbeit und ihrem Zugriff auf Problembearbeitungen nicht immer ausreichend darin wieder. Hier müssen sowohl der Katalog ergänzt als auch die Bearbeitungsstrategien differenziert werden.
9. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß fast ausschließlich Themen der Einrichtungsqualität bearbeitet werden. Dies ist sicherlich ein Indiz für Entwicklungsdefizite und Veränderungsnotwendigkeiten. So wichtig es ist, daß sich die Weiterbildungseinrichtungen im Augenblick stärker als Organisation und Dienstleistungsunternehmen „entdecken“ und begreifen, so problematisch ist es aber auch, daß die Kernaufgaben Weiterbildung und Organisation/Gestaltung von Lernprozessen – in der Terminologie des Fragenkatalogs: die Programm- und Durchführungsqualität – häufig noch zu kurz kommen. Deren bisherige weitgehende Vernachlässigung ist Anlaß, darüber nachzudenken, wie es gelingen kann, diese Themen stärker in den Vordergrund zu rücken.
10. In die Selbstevaluation sind bisher – sieht man von der fast schon traditionellen unmittelbaren Kursauswertung ab – fast ausschließlich die Hauptberuflichen einbezogen worden. Die systematische Beteiligung

und Einbeziehung der Kursleitenden ist noch zu leisten. Für die Teilnehmenden und Adressaten der Bildungsarbeit gilt dies nicht in gleichem Maße, denn zumindest die Zahl der Befragungen der „Kunden“ hat zur Zeit Konjunktur, auch wenn die Umsetzung der Ergebnisse sicherlich vielfach noch offen ist.

Wenn die Arbeit an der Qualität im Kern Organisationsentwicklung bedeutet und dies „eine Reise und kein Marschplan ist“ (Rolff 1997, S. 4), dann liegt das Haupterfordernis darin, daß sich die Volkshochschulen als lernende Organisationen verstehen und sich hierfür qualifizieren, weil sie erst dann über die Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung verfügen.

Literatur

- Ehnes, Christiane/Zech, Rainer: Nicht Information, sondern Bildung! Zum Verhältnis von Zweck-, Norm- und Subjektrationalität im Modernisierungsprozeß von Volkshochschulen in der Wissensgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1998, Heft 1, S. 19ff
- Heinen-Tenrich, Jürgen: „... kleine Brötchen backen und nicht über ihre Rezepte diskutieren“. Zur Qualitätsentwicklung an Volkshochschulen. In: nbeb-magazin 1998, Heft 1
- Hener, York: Sicherung von Qualität in Lehre und Studium durch hochschulautonome Evaluationsverfahren. In: Wolfgang-Schulenberg-Gesellschaft (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Evaluation in der Erwachsenenbildung. Oldenburg 1997
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.: Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation, 2. Aufl. Hannover 1997
- Lüthje, Jürgen: Verfahren und Elemente systemischer Qualitätsentwicklung. Beispiele aus der Universität Hamburg. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in einem differenziertem Hochschulsystem. Essen 1997
- Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung und Qualitätssicherung. Ein Gutachten für die GEW Niedersachsen. Hannover 1997
- von Spiegel, Hiltrud: Selbstevaluation als Mittel beruflicher Qualifizierung. Zit. in: M. Kniefel/B. Reinhold: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Jugendverbandsarbeit (QS-Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe), 2. Aufl., o. O. 1996

Regina Uhrig

Darstellung des Projektes EFQM¹ aus der Sicht einer Leiterin²

1. Die Ausgangslage

1.1 Extern

Im Oktober 1996 wurde ich als (neue) Leiterin des Anna Ladener Hauses, Familienbildungsstätte Rheydt, auf der Konferenz der Diözesanen Arbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten im Bistum Aachen mit der Idee eines Qualitätsmanagements konfrontiert. Als Supervisorin entwickelte ich ein Bild davon, was ein Qualitätssicherungsprozeß wohl beinhalten könnte. Der Begriff „Qualität der Arbeit“ begegnete mir inzwischen zwar jeden Tag, konkrete eigene Erfahrungen mit einem der vielen Modelle, die auf dem Markt sind, hatte ich zu diesem Zeitpunkt nicht.

Die Leiter/innen der Familienbildungsstätten im Bistum Aachen waren bereits seit längerer Zeit mit der Frage beschäftigt, ob solch ein Qualitätssicherungsprojekt für insgesamt zehn Bildungseinrichtungen im Bistum Aachen (neun Familienbildungsstätten und ein Katholisches Bildungswerk) zu installieren sei. Jetzt wurde mit geeigneten Kooperationspartnern (Landesinstitut, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales) verhandelt, um die Finanzierung auf realistischen Boden zu stellen und das geeignete Modell für genau diesen Typus von Bildungseinrichtungen zu finden. Zeitgleich lief in NRW das Evaluationsverfahren des Landes. Die Einrichtungen der Familienbildungsstätten hatten großes Interesse daran, für die möglicherweise beginnenden Verfahren von Qualitätssicherung in Bildungseinrichtungen eine geeignete Vorgabe vorzulegen.

¹ European Foundation for Quality Management

² Auszug aus einem Projektbericht: EFQM in der Familienbildung, der 1999 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest erscheinen wird.

1.2 Intern

Unsere Einrichtung war zu diesen Zeitpunkt nach einem „heftigen innerinstitutionellen Beben“ mit Wechsel der Leiterin in der Situation des Neuaufbaus. Neue Mitarbeiterinnen waren einzuführen, Rollen und Positionen im Team der acht hauptamtlichen Mitarbeiterinnen mußten neu entwickelt, Arbeitsaufgaben zum Teil neu verhandelt werden. Ich selbst spürte „weichen Boden“ unter meinen Füßen. Die Situation war einerseits geprägt von Unsicherheit, Zurückhaltung und Angst und andererseits von Hoffnung und Aufbruchstimmung. Als Leiterin spürte ich eine hohe Bereitschaft und Energie, jetzt Veränderungsprozesse anzuleiten und auf Qualität statt auf Quantität zu setzen.

Die verantwortlichen Personen im Vorstand der Trägerschaft der Familienbildungsstätte, die sich an einer Finanzierung des Projektes beteiligen mußten, fragten verständlicherweise nach Effektivität und Anerkennung des Qualitätssicherungsmodells durch Landesbehörden. Da diese Frage zu diesem Zeitpunkt nicht eindeutig positiv beantwortet werden konnte, spitzte sich das Thema so zu: „Wollen wir jetzt (aus uns heraus) ein solches Projekt wagen und dafür Geld ausgeben?“ Entscheidend für das „Ja“ unserer Familienbildungsstätte war die in den Sitzungen der DAG (Diözesane Arbeitsgemeinschaft) gewachsene Haltung der Vorsitzenden des Trägervereins und meine entschiedene Position vor allem wegen der genannten innerinstitutionellen Situation.

Erst später wurde mir übrigens deutlich, daß unsere Mitarbeiterinnen bei der Entscheidung, ob solch ein Projekt bei uns durchgeführt wird oder nicht, kein Mitspracherecht hatten. Sie wurden lediglich darüber informiert. Daß diese Tatsache später im Prozeß keine allzu großen Widerstände hervorrief, führe ich auf die Tatsache zurück, daß der Zug der Veränderung bei uns in Rheydt bereits auf dem Gleis stand und langsam ins Rollen kam, dann aber in seiner Fahrt durch das EFQM-Modell geleitet und an eine erste Zwischenstation gebracht wurde.

2. Die Einrichtung – das Profil

Das Anna Ladener Haus, Familienbildungsstätte Rheydt, liegt im Zentrum des Ortsteils Rheydt von Mönchengladbach. Die Lage des dreistöckigen

Hauses inmitten des pulsierenden Stadtlebens wirkt vielfältig in unsere Arbeit hinein. Viele Menschen, die zu uns kommen, verbinden ihren Kurs mit dem Einkauf in der Stadt. Unsere Kursangebote werden im Jahr von 11.000 Teilnehmenden besucht. Davon sind 75% Frauen, 10% Männer und 15% Kinder.

Die Familienbildungsstätte ist eine eigenständige Bildungsinstitution in katholischer Vereinsträgerschaft für Menschen in unterschiedlichen Familien- und Lebensbezügen. Wir machen Kursangebote zur lebensbegleitenden Bildung, Begegnung, Orientierung und Unterstützung. Unsere Fachbereiche gliedern sich in

- Theologie – Politik – Ethik
- Familie – Persönlichkeitsbildung
- Geburtsvorbereitung
- Eltern-Kind-Gruppen
- Gesundheit
- Ernährung – Hauswirtschaft
- Sprachen – EDV – Rhetorik
- Kreativität – Musik
- Mode – Bekleidung
- Fortbildung für Mitarbeiter/innen.

Die Kurse finden in unserem Haus, aber auch in dreizehn verschiedenen Außenstellen statt. Dies sind in der Regel kircheneigene Räume der katholischen Pfarrgemeinden in den Stadtteilen. Wir praktizieren eine ortsnahe Familienbildung. Dort wo die Menschen leben, sollen Bildung, Lebensbegleitung und Begegnung möglich gemacht werden. Unsere Angebote sind grundsätzlich offen für alle Menschen und deswegen von öffentlichem Interesse. Besondere Zielgruppen sind junge Menschen in der Familiengründungsphase, Menschen an den Wendepunkten ihres Lebens und Menschen in Familienübergangssituationen.

Unsere Angebote werden von vier hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiterinnen geplant und begleitet (eine Religionspädagogin und Supervisorin, eine Ökotrophologin, eine Sozialarbeiterin und eine Textilingeneurin). Anmeldung und Verwaltung der Kurse werden von vier Verwaltungsangestellten und zwei Aushilfskräften für die Abenddienste übernommen. Ca. 250 Kurleiter/innen führen unsere Kurse von morgens 8.30 Uhr bis

abends 22.00 Uhr durch. Zusammenhängende Wochenendveranstaltungen erfreuen sich zunehmender Beliebtheit.

Was Menschen zu uns zieht, bei uns bleiben oder bei uns arbeiten läßt, ist die Vielfalt der Angebote, die Buntheit der Menschen, die mannigfaltigen Möglichkeiten, Menschen kennenzulernen und Begegnungen zu haben. Das fordert eine hohe innere Flexibilität von den Kursleiter/innen und Mitarbeiterinnen. Der ständige Umgang mit vielen verschiedenen Menschen (schlafende Babys, trotzige Kleinkinder, sorgende Mütter, lebensmittige Frauen, Senioren mit viel Zeit) – vertraute Menschen, die schon lange zu uns kommen, und jeden Tag neue Leute – ist uns gleichzeitig Herausforderung und Freude. Unser Haus ist eine pulsierende Kontaktbörse. Die Cafeteria im Eingangsbereich bietet viel Gelegenheit, Kontakte zu knüpfen, durch Informationen ganz praktische Hilfe zu erhalten (z.B.: Wie finde ich eine Tagesmutter oder einen Babysitter? Wo ist die nächste Ehe- oder Erziehungsberatungsstelle?). Unser Anmeldeservice bietet individuelle Kursberatung.

3. Der Prozeß EFQM in der Familienbildungsstätte Rheydt

Der eigentliche Prozeß EFQM startete für mich als Leiterin beim ersten Treffen aller zehn Leitungen der Familienbildungsstätten im Bistum Aachen mit den ausgewählten Moderator/innen und den Berater/innen des Berufsforschungs- und Beratungsinstituts für interdisziplinäre Technikgestaltung (BIT) und den Vertreter/innen des Landesinstituts in Soest im September 1997. Aus den bisherigen „Briefköpfen“ wurden jetzt „lebendige Gesichter“. Das Projekt wurde durch das Kennenlernen der beteiligten Personen konkret. Auswahl und Zuordnung der Berater/innen und Moderator/innen zu den einzelnen Einrichtungen betrafen erste Entscheidungsprozesse mit Auswirkungen.

Während dieser beiden Tage verstand ich auch, wie das Projekt in seiner breiten Beteiligungsstruktur angelegt war. Für unsere Situation in der Rheydter Familienbildungsstätte schien mir dieser Ansatz günstig. Aus meiner Sicht sollten also möglichst viele Personen das Qualitätssicherungsprogramm mitmachen, alle Mitarbeiterinnen, eine Vertreterin des Vorstandes, Vertreter/innen der Kursleitungen, Vertreter/innen der Außenstellen.

Innerlich hoch motiviert und bereits gestartet kam ich wieder in die Einrichtung zurück und plante den örtlichen *Startworkshop*. Nach Rücksprache mit Berater und Moderator entschied ich mich, dieses erste Treffen nicht in der Einrichtung selbst, sondern in einer anderen Bildungseinrichtung stattfinden zu lassen. Das hatte den Vorteil, daß die Konzentration auf die Inhalte gegeben und hausintere Ablenkung nicht möglich war. Der Startworkshop diente vor allem der Information und Motivation. Am Ende des Tages gab es durchaus Neugierde, aber auch Angst, daß dieses Projekt viel Arbeit und Energie kosten würde.

In den Tagen nach dem Startworkshop ließen sich die ersten Kämpfe mit den Inhalten des Leitfadens beobachten. Der erste Frust ob der Vielfalt und des sprachlichen Ausdrucks stellte sich ein. Sollte aus dem Leitfaden ein Leitfad**en** werden?

Vier Wochen danach schoben wir einen zusätzlichen Beratungstag zum Verständnis des Leitfadens mit unserem Berater und Moderator ein. An diesem Beratungstag, der aus meiner heutigen Sicht sehr wichtig war, wurde der angesammelte Frust über den Leitfaden deutlich ausgesprochen. Vieles konnte geklärt werden, und so wurde Platz für neue Gedanken geschaffen. Deutlich wurde, daß die Ängste bezüglich einer schriftlichen Bewertung sehr groß waren. Eine weitere Befürchtung war, man könne die Personen bewerten anstatt der Arbeitsprozesse. Dies löste zum Teil auch eine Weigerung aus, den Leitfaden vollständig auszufüllen. Es mußte noch einmal klargemacht werden, daß auch eine teilweise Beantwortung durchaus erlaubt war.

Im Prozeß dieses Tages haben wir verstanden: Die Unterschiedlichkeit, mit der verschiedene Teilnehmende den Leitfaden bearbeiten, ist gewollt, und die verschiedenen Sichtweisen sind gewinnbringend. In diesem Prozeß soll/darf jede/r selbständig denken und dies auch in Ergebnissen kundtun. Es geht nicht darum, was andere vielleicht hören wollen, sondern jede Mitarbeiterin ist gefragt, jede Meinung ist wichtig und wertvoll. Diese Normgebung ist den Beratern an diesem Tag gelungen und wurde im Laufe des Prozesses von den meisten Mitarbeiterinnen angenommen. Viel mehr als beim Startworkshop wurde an diesem nachgeschobenen Tag der innere Einstieg in den Prozeß vollzogen (allerdings auch der Ausstieg von zwei Kursleiterinnen).

Sechs Wochen später fand der *Konsensworkshop* statt. Der Beginn war gekennzeichnet von Vorsichtigkeit und abwartender Haltung. „Was geschieht, wer macht wann zu welchen Bewertungspunkten den Mund auf?“ Es bedurfte vor allem während des ersten Vormittags der großen Geduld der Berater und ihrer vorsichtigen, achtsamen Herangehensweise an die Offenlegung der Selbstbewertung der neun Punkte des Leitfadens. Solch eine Offenlegung war für manche Mitarbeiterinnen Neuland. Welche Verwaltungsangestellte wurde denn bisher nach ihrer Meinung, geschweige denn nach ihrer Bewertung der Arbeit und deren Inhalte oder zur Qualität des Leitungsverhaltens gefragt? Dieses neue Muster im Umgang miteinander mußte erst vorsichtig erlaubt, manchmal werbend angeordnet und vor allem geübt werden. Zeitweise ließ sich eine Lähmung beobachten, die der sonstigen Lebendigkeit unter den Kolleginnen vordergründig zuwider lief. Jede wartete erst einmal ab, was die Kollegin sagt, denn sie ist z. B. schon länger da, hat eine volle Stelle oder mehr Ahnung u.s.w.

Die Erkenntnis dieses Tages für uns alle war: Der Prozeß braucht mehr Zeit als eingeplant, weil die beteiligten Menschen mehr Zeit benötigten, um die neuen Kriterien mit ihren Erfahrungen zu mischen. Ohne Berater wäre diese Prozeßhürde aus meiner Sicht nicht zu überwinden gewesen. Sie machten sich zu Anwälten des Modells EFQM und seiner Ziele, ohne die Gruppe zu überfordern. Sie hatten den Blick für alle Beteiligten, brachten ruhigere Personen wieder in die Diskussion zurück und achteten darauf, daß die Gruppe nicht auseinanderbrach. Sie luden uns immer wieder ein, die Sichtweisen der anderen wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Wir beschlossen, uns bereits eine Woche später wieder zu treffen, um konkrete Handlungsschritte aus den Selbstbewertungspunkten abzuleiten. Damit tat sich die nächste Hürde auf. Das Übernehmen von Verantwortlichkeit bezüglich der Verbesserungsmaßnahmen war unter den Mitarbeiterinnen zunächst sehr zögerlich. Zum wiederholten Male wurde das Argument der mangelnden Zeit und hohen Arbeitsanforderung diskutiert. Meine Vermutung war, daß es eine grundsätzliche Furcht vor Verantwortung gab, weil man durch die Übernahme von konkreten Aufgaben „sichtbar“ und damit angreifbar wird und nicht mehr im neutralen Wasser der Unverbindlichkeit schwimmen kann.

Angesichts der erarbeiteten Fülle von Verbesserungsmaßnahmen für unsere Tätigkeiten und der zeitlichen Anlage des Qualitätssicherungsprozesses von einem dreiviertel Jahr war mir deutlich, daß beides nicht zusammenpassen würde. Ich sah fast nur noch die Fülle der Verbesserungsmaßnahmen und nahm diese als eigenen Druck wahr. Erst gegen Ende der Projektzeit ließ dieser Druck nach, und es konnten sich manche Verbesserungskriterien zusammenbinden. Außerdem stellte sich wieder einmal in der praktischen Umsetzung heraus, daß Lösungen auch einfach sein können.

Als Schwerpunkte für Verbesserungspotentiale stellten sich die Bereiche „Entwicklung eines Leitbildes für die Einrichtung“ und „Kommunikation im Team“ heraus. Der Austausch mit anderen Familienbildungsstätten bestätigte diese Hauptrichtungen auch in deren Einrichtungen. Wir entschieden uns, die Entstehung unseres Leitbildes auf eine zwei Tage dauernde Klausurtagung im April zu verschieben und zunächst für die anderen Verbesserungspotentiale Arbeitsgruppen zu bilden. So tagten Arbeitsgruppen zu den Themen: Kommunikation im Team (Montagsrunde); Teilnehmer/innenzufriedenheit; Öffentlichkeitsarbeit; Vorbereitung der zweitägigen Klausurtagung.

Über die Jahreswende 1997/1998 und die ersten beiden Monate danach ließen wir uns gegenseitig bezüglich EFQM „in Ruhe“. Die Themen dieses Projektes blieben im Hintergrund. Die vorsichtige Erwähnung meinerseits in der wöchentlichen Besprechungsrunde führte eher zu einer komischen und peinlich lustlosen Atmosphäre. Erst das Herannahen der zweitägigen Klausurtagung zum Thema Leitbild ließ den Adrenalinspiegel bezüglich EFQM wieder ansteigen.

Wir starteten diese Klausurtagung mit einer Situationsanalyse bezüglich unseres gegenwärtigen Standortes zum Projekt. Jetzt gab es genügend Zeit und Raum, Befindlichkeiten zu äußern. Dadurch wurden die Arbeitsfähigkeit und die Lust an der Entwicklung unseres eigenen Leitbildes gefördert. Wir würdigten uns gegenseitig für unsere Arbeit und nahmen das gesamte Projekt in der verbleibenden Zeitspanne in den Blick. Gegen Ende der beiden Tage spürten wir wieder Aufbruchstimmung für unsere eigenen Veränderungsideen. Durch die Veränderung der Umgebung war eine weitere Entwicklung in der Gruppendynamik des Teams zu beobachten: Einmal die andere Mitarbeiterin nicht „an ihrem festen Platz“ zu

sehen, das kann auch die Wahrnehmung von ihr verändern, vielleicht sogar ein festgelegtes Bild von ihr in Bewegung bringen. Die neu gewonnene Arbeitsfähigkeit zeigte sich dann in der wöchentlichen Weiterentwicklung der Leitbildsätze.

Im Mai 1998 trafen wir uns bereits zum *Bilanzworkshop*. Inzwischen wurde uns durch manche Äußerung von Besucher/innen und Kursleiter/innen bewußt, welche Außenwirkung der Prozeß inzwischen gehabt hatte. Konkret angegangene sichtbare Veränderungen im Haus wurden bestaunt, atmosphärische Veränderungen positiv erwähnt und gelobt. Die gemeinsame Reflexion beim Bilanzworkshop zeigte uns deutlich, daß sich unser Hauptprozeß vor allem in der zweiten Hälfte des Qualitätsmanagements so entwickelt hatte, daß das Team und die Arbeitsatmosphäre darin mehr und mehr in den Vordergrund kamen.

Das Thema Mitarbeiter/innenzufriedenheit stand beim Konsensworkshop noch nicht an erster Stelle. Von dem Punkt der Reflexion des EFQM her gesehen hat sich aber gerade sie, obwohl während des Prozesses nicht ausdrücklich und ständig Thema, am deutlichsten verbessert. In den Einzelgesprächen, die ich als Leiterin mit den Mitarbeiterinnen führe, wird das auch jetzt, ein halbes Jahr danach, immer wieder betont.

Durch die Arbeit mit den Beratern ist es gelungen, den einen oder anderen Sichtwechsel zu vollziehen, feste Meinungen über Personen und über unsere Arbeit aufzubrechen und sich vor allem gegenseitig in der Arbeit wertzuschätzen. Aus einem verunsicherten und deswegen abwartenden Team ist im Laufe dieses Prozesses ein arbeitsfähiges Team geworden, das Handlungsfähigkeit zeigt und Verantwortung für die jeweiligen Teilbereiche übernimmt. Diese Tatsache bestärkt die Qualität unserer Arbeit, zumal wir diese auch als personales Angebot verstehen.

4. Meine Rolle als Leiterin im Prozeß EFQM

Als Leiterin der Familienbildungsstätte habe ich dieses Projekt als Unterstützung der gesamten Entwicklungsarbeit und der Personen, die für diese Arbeit stehen, erfahren. Der Fokus der Qualitätssicherung war ganz eindeutig auf die Verbesserung der Arbeitsqualität insgesamt gelegt. Der erste gemeinsame analytische Blick auf die Arbeit im Sinne der Selbstbe-

wertung machte m. E. den zweiten Schritt für die innersystemische Teamebene erst möglich.

Für mich war das Sich-Einlassen auf diesen Prozeß mit viel Ungeduld verbunden. Ich wollte möglichst schnell die Unsicherheit der Mitarbeiterinnen, die ich in Verbindung mit dem Neuanfang im Haus spürte, beruhigen und beenden. In diesem Anliegen war für mich der Start in einen Qualitätssicherungsprozeß und damit das Hereinholen von außenstehenden Beratern eine große Entlastung. Ich mußte nicht „alles im Griff“ haben und konnte die Verantwortung für das Gelingen des Qualitätsmanagements getrost abgeben. Mit Freude stellte ich fest, daß sich Mitarbeiterinnen in der Durchführung der Verbesserungen und in der Entwicklung des Leitbildes engagierten. Der Qualitätssicherungsprozeß war zu ihrem Anliegen geworden.

Ich konnte mich auf meine neue Leitungsrolle konzentrieren und auf die Ideen und Gefühle, die damit verbunden waren. Dieser Prozeß war mir persönlich beim Hineinwachsen in diese Rolle eine wichtige Unterstützung. Gleichzeitig hat die breite Beteiligungsstruktur des Qualitätsmanagements dazu beigetragen, daß die Mitarbeiterinnen unserer Familienbildungsstätte in einen emanzipatorischen Prozeß der Mitverantwortung hineinkamen.

Heute sehe ich mich als Leiterin der Einrichtung mehr als Coach und nicht, wie zu Beginn meiner Tätigkeit, als Kontrollmanagerin. Auch wenn ich ab und zu Schwankungen erlebe, hat sich die Hauptströmung „von der Hierarchie zur Verantwortung“ inzwischen durchgesetzt. Diese Veränderung ist eindeutig ein Ergebnis des EFQM-Prozesses. Als Leiterin bin ich aus diesem Prozeß sicherer und gelassener hervorgegangen. Ich bin wichtig, aber ich bin nicht für alles verantwortlich.

5. Ausblick

Die Ergebnisse des Prozesses wurden im Vorstand des Trägervereins besprochen. Nach der Abschlußtagung der Moderator/innen, Berater/innen, Leiter/innen der Familienbildungsstätten und des Landesinstituts im Juni 1998 trafen sich die Leiter/innen nach der Sommerpause noch einmal zum abschließenden Austausch über Ideen, Wünsche und Vorstellungen

für die künftige Weiterarbeit in den Einrichtungen zu einer langfristigen Sicherung der Qualität.

Wir haben mit EFQM einen Qualitätssicherungsprozeß begonnen, der uns und unsere Arbeit verändert hat. Wir sind auf einem guten Weg und werden ihn weitergehen.

Frank Mayer

Erfahrungen der Volkshochschule Reutlingen mit der Zertifizierung nach der ISO-Norm

Vorbemerkung

Die VHS Reutlingen ist im Moment (noch) eine der wenigen Volkshochschulen in Deutschland, die konsequent den Weg der Qualitätssicherung bis zur Zertifizierung beschritten haben. Es kann in diesem Beitrag aber nicht darum gehen, diesen Weg dorthin minutiös nachzuvollziehen. Es soll vielmehr mit einigen wenigen Hinweisen die Notwendigkeit untermauert werden, daß die Volkshochschulen in ihrer Gesamtheit sehr viel mehr für ihre Qualität tun müssen, um langfristig den ihnen zustehenden Stellenwert in der Weiterbildungslandschaft zu halten, ganz zu schweigen von der Rückgewinnung verloren gegangener Marktanteile. Es ist sicher unstrittig, daß es bei weitem noch zu wenig Einrichtungen gibt, die sich umfassend um ihr Qualitätsmanagement kümmern, leider mit der Folge, daß Volkshochschulen nicht gerade spontan mit Professionalität in Verbindung gebracht werden. Das Image der Freizeit-Beschäftigung hält sich hartnäckig und behindert alle wohlgemeinten Anstrengungen, neue Zielgruppen beispielsweise in der beruflichen Fortbildung zu erschließen.

Ausgangssituation

Die VHS Reutlingen ist wie viele andere Volkshochschulen in Deutschland in den späten siebziger Jahren stark angewachsen. Die große Nachfrage nach Kursen und die leicht verbesserte öffentliche Förderung führten zu einer kontinuierlich wachsenden „Produktion“ von Unterrichtseinheiten. Daraus resultierte natürlich auch ein relativ schneller Ausbau des hauptberuflichen Personals. Es wurde zwar gezielt, aber unorganisch ausgebaut, und es wurde zu wenig Augenmerk auf die innere Organisation und Struktur gelegt. Aufgaben und Zuständigkeiten wurden kurzfristig auf aktuelle Notwendigkeiten hin neu geordnet, so daß über einige

Jahre hinweg ständige Umorganisation vorherrschendes Merkmal war. „Solange der Laden lief, war alles in Butter“, die jährlichen Erfolgsmeldungen verstellten den Blick auf die Reibungsverluste im Innern und auf die Schwächen in der Außendarstellung.

Der Trägerverein war Ende 1990 ein Konglomerat aus VHS, Musikschule, Abendgymnasium, Übungsfirmen und Fachschulen mit ca. 70 Mitarbeiter/innen – alle angestellt beim Trägerverein – und insgesamt ohne klar definierte Struktur. Ressourcen wurden gemeinsam benutzt, ohne sich über deren Kosten und Effizienz ausreichend Gedanken zu machen. Jede dieser Einrichtungen hatte andere Formen der Kommunikation untereinander und mit dem Kunden praktiziert, dies galt selbst innerhalb der Fachbereiche der Volkshochschule.

Anfang der neunziger Jahre wurde der Weiterbildungsmarkt enger, da zunehmend Konkurrenten auf den Plan traten. Krankenkassen begannen im Gesundheitsbereich mitzumischen, private Träger und die Kammern entdeckten den beruflichen Weiterbildungsmarkt, und Sprachschulen siedelten sich an. Die Arbeitsverwaltung mußte ihre Umschulungs-Aufträge reduzieren und verteilte ihre Maßnahmen auf mehr Träger. Zusätzlich mußte auf angekündigte Zuschußkürzungen reagiert werden. Der gewohnte Zuwachs kam ins Stocken, die Einnahmen stagnierten und konnten auch mit Gebührenerhöhungen nur ungenügend angehoben werden. In Anbetracht steigender Kosten für das feste Personal ohne adäquate Erhöhung der Einnahmesituation kam manche Einrichtung ins Schlingern.

Das Charakteristische war, daß der Weiterbildungsmarkt insgesamt wuchs, die Volkshochschulen aber an diesem Zuwachs nur unterdurchschnittlich beteiligt waren. Die Gründe hierfür liegen auf der Hand: Volkshochschulen haben überwiegend zu lange selbstgefällig und arglos agiert, haben sich nicht in ausreichendem Maß um ihre Kunden gekümmert, haben in wichtigen Bereichen den Markt nicht hinreichend analysiert, haben neue Bedürfnisse nicht erkannt und daher auch inhaltlich auf die neuen Herausforderungen keine schlüssigen Antworten parat. Die Volkshochschulen haben im öffentlichen Bewußtsein an Kompetenzen eingebüßt oder mindestens keinen Kompetenzzuwachs erfahren.

Organisationsentwicklung als Voraussetzung für Qualität

Dies vorweg: Zu Beginn und während des Prozesses der Um-Organisation war die Zertifizierung kein Thema, wiewohl die Diskussion um das Für und Wider auch in der VHS-Landschaft voll im Gange war. Primäres Ziel der VHS Reutlingen war es, Abläufe und Zuständigkeiten ohne Vorbedingungen auf den Prüfstand zu stellen, für Innen- und Außenstehende transparenter zu machen und zusätzlich für die Mitarbeiter/innen einen Motivationsschub zu initiieren. Es zeigte sich sehr schnell, daß die gesamte Belegschaft den Entschluß unterstützte, und dies in vollem Bewußtsein erheblicher Anstrengungen und Mehrarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg.

Eine erste Bestandsaufnahme förderte bereits eine Vielzahl von Schwachstellen auf allen Hierarchieebenen und in allen Funktionsbereichen zutage. Häufig waren Kommunikationsprobleme ebenso die Ursache wie festgefahrene Ablaufstrukturen. Form und Art der Abläufe waren über viele Jahre hinweg unreflektiert fortgeschrieben und nur isoliert angepaßt worden, das System ließ sich allein aus eigener Kraft kaum revidieren. Das System war weitgehend unflexibel und hat jeweils nur partiell und aktuell Ergänzungen erfahren, ohne sich um die Organisation als ganzes ausreichend zu kümmern. Daher mußte mit dieser Aufgabe ein externer Berater hinzugezogen werden. Diese Entscheidung – auch wenn dies kein ganz billiger Weg ist – hat dann auch die wichtigsten Impulse geliefert.

Zuerst wurden die beteiligten Mitarbeiter/innen in das Instrumentarium der Organisationsentwicklung eingewiesen. Der Berater sollte und wollte im wesentlichen nur den Moderator spielen, an entscheidenden Stellen Lösungsvorschläge unterbreiten und die Arbeitsgruppen aus eventuellen Sackgassen wieder herausführen. Die Volkshochschule arbeitete nach der bekannten FMEA-Methode, die nicht weiter vorgestellt werden muß.

Im Rückblick muß man feststellen, daß es durch diese für viele ganz neue Art der Kommunikation untereinander zu einer echten Aufbruchstimmung innerhalb der Belegschaft kam. Zum erste Mal konnten und mußten sich alle mit allen Abläufen im Hause auseinandersetzen, in sehr heterogenen Arbeitsgruppen zusammenarbeiten und aus eigener Anschauung Verbesserungen in die Diskussion bringen. Erstmals hatte man auch ein

echtes Verständnis für Probleme in anderen Bereichen, und vor allem hat auch die Leitungsebene einsehen müssen, daß alle Mitarbeiter/innen ebenfalls gute und sachgerechte Vorschläge einbringen können. Allein die Tatsache, daß ein solcher Prozeß in Gang gesetzt wurde, hat ganz zwangsläufig zu einem Qualitätssprung geführt.

Es ist sicher nicht sinnvoll, in diesem Rahmen die Ergebnisse darzustellen, da in jeder Volkshochschule andere Rahmenbedingungen vorherrschen. Die VHS Reutlingen war zu diesem Zeitpunkt bereits in eine GmbH umgewandelt und hatte daher kaum Einschränkungen in der Gestaltung ihrer Abläufe. Eine kommunale Volkshochschule hat möglicherweise relativ geringe Möglichkeiten eines autonomen Qualitätsmanagements.

Eine Organisationsentwicklung sollte immer einen zufriedenen Kunden (extern und intern) im Visier haben, d.h. einen möglichst pannen sicheren Ablauf aller Geschäftsvorgänge garantieren. Dazu gehören insbesondere:

- schriftliche Bestätigung aller wesentlichen Daten an Teilnehmer, Dozenten und Personal (z.B. Termine, Ort, Schlüssel, Medien, Skripten etc.)
- rechtzeitige und vollständige Information über alle Änderungen an alle Beteiligten
- ein System der Beurteilung der Kursleiter/innen
- ein System zur Validierung der vermittelten Kursinhalte
- ein sicheres System der Medienverwaltung und -ausgabe
- ein sicheres System der Raumbelugung
- eine wirksame und einheitliche Öffentlichkeitsarbeit aus einer Hand
- Vereinheitlichung aller Formulare im Innen- und Außenverhältnis
- eine Systematisierung der Mitarbeiter- und Dozentenfortbildung
- eine einheitliche Angebotsform an Firmen
- eine erwachsenengerechte Ausstattung aller Räume
- Beratung und Einstufung
- kundengerechte Öffnungszeiten und Anmeldeverfahren
- Umgang mit Beschwerden und Verbesserungsvorschlägen
- Mitarbeiterfortbildung.

Dies hört sich zwar nicht sehr spektakulär an, in der Summe bedeutete es aber, den gesamten „Produktionsprozeß“ eines Kurses von der ersten

Idee bis zur Honorarabrechnung völlig neu zu formulieren. Daraus erwachsen natürlich neue Zuständigkeiten, ebenso mußten Verantwortlichkeiten neu definiert werden. Die Überlegungen mündeten in eine Abteilungsstruktur mit den entsprechenden Kommunikationsebenen. Erschwerend kam hinzu, daß nur für wenige Mitarbeiter/innen überhaupt Stellenbeschreibungen existierten und die wenigen vorhandenen in die Jahre gekommen und daher faktisch unbrauchbar waren. Auch an dieser Stelle mußte alles neu erarbeitet werden.

An diesen wenigen Stichworten soll deutlich werden, an welchen Hebeln angesetzt werden muß, um Volkshochschulen in Richtung eines modernen Dienstleistungsunternehmens zu bewegen.

Zertifizierung als Marketing-Instrument

Nachdem die Geschäftsleitung grünes Licht gegeben hatte, die wesentlichen Ergebnisse der Arbeitsgruppen in die Tat umzusetzen, lag die Frage nahe, ob nun auch die Zertifizierung in Angriff genommen werden sollte, zumal der größte Teil der Vorarbeiten bereits geleistet wurde.

Die ökonomische Lage in Baden-Württemberg wurde zunehmend schwieriger durch permanenten Rückgang öffentlicher Mittel, d.h., es stellte sich die Frage, wie auch unter erschwerten Bedingungen das Überleben gesichert werden kann. Insbesondere der berufliche Bereich erlitt Einbußen, jahrelang als sicher geltende Kurse brachen plötzlich weg. Dieser Negativtrend hatte sicher etwas damit zu tun, daß zu wenig Innovation stattgefunden hatte, aber auch damit, daß die Ansprüche der Teilnehmer an die Qualität bei gleichzeitig gestiegenen Gebühren nicht mehr befriedigt werden konnten. Volkshochschulen waren eben noch nie erste Adresse, wenn es um qualitativ hochwertige Weiterbildung ging, auch nicht zu Zeiten, als Qualitätsmanagement noch nicht thematisiert wurde und das Anspruchsdenken noch nicht so weit entwickelt war. Viele private Anbieter hatten einfach das bessere Image.

Eine ganze Reihe von Volkshochschulen hatte sich bereits in Qualitätszirkeln zusammengefunden und ihre eigenen Standards definiert. Zu nennen wäre hier beispielsweise der „Wuppertaler Kreis“, aber auch der Landesverband Baden-Württemberg hat in einer Arbeitsgruppe „Modellvolks-

hochschulen“ versucht, Mindeststandards zu formulieren. Der Nachteil all dieser Empfehlungen liegt darin, daß sie zu unverbindlich sind und nur intern, aber nicht extern kontrolliert werden können. Weder die Volkshochschulen noch die Verbände haben eine solch starke Stellung inne, daß eigene Qualitätskriterien für den gesamten Weiterbildungsmarkt sozusagen zum Standard werden können. Leider war die Resonanz auf die Empfehlungen des Verbandes über die bei der Erstellung Beteiligten hinaus äußert reserviert. Daraus lassen sich nur zwei Schlüsse ziehen: Entweder erfüllen alle die geforderten Kriterien, oder die Tragweite wird nicht erkannt. Nach meinem Kenntnisstand dürfte eher der zweite Fall zutreffen.

Den häufig vorgebrachten Einwand, eine Zertifizierung nach ISO würde ausschließlich etwas über die Prozesse aussagen und nichts über die Qualität der Inhalte, halte ich nicht für überzeugend. Ein stringentes System der Design-Lenkung beinhaltet im Prinzip auch eine inhaltliche Überprüfung. Kritik aus Teilnehmerkreisen kommt doch überwiegend dann auf, wenn beispielsweise ohne Ankündigung Räume geändert, Anfangszeiten verlegt, Dozenten gewechselt wurden oder Medien und Lehrmaterialien nicht rechtzeitig vorliegen. Genauso problematisch sind kritische Beurteilungen der Dozenten dann, wenn von VHS-Seite nicht adäquat reagiert wird. Dies alles wird prozeßmäßig eindeutig gelenkt und trägt zur Zufriedenheit der Teilnehmer bei. Insofern ist die ISO-Norm sehr wohl das geeignete Instrument, den Glauben an die Qualität einer Institution nachhaltig zu stärken.

Die Norm als Stütze und Korsett

Die Ergebnisse der Organisationsentwicklung mußten nun der strengen Einteilung der 20 Kapitel der Norm angepaßt werden. Da die ISO 9000 nicht unbedingt dem Abbild eines Dienstleisters entspricht, war schon sehr viel Interpretation und die Unterstützung eines Auditors nötig, unsere Prozesse form- und normgerecht zu formulieren. Es ist nicht ganz einfach, sich in die Unterscheidung in Dokumentation, Handlungsanweisungen und mitgeltende Unterlagen hineinzudenken.

Für die Zertifizierung mußten einige Kapitel vollständig neu erarbeitet werden. Zu nennen ist hier vor allem die Verantwortung der Geschäfts-

leitung. Dahinter verbergen sich die Organisationsrichtlinien, die Zielvereinbarung über die Unternehmenspolitik, Aufgaben der Fachabteilungen und die Zielvereinbarung auf Abteilungsebene. In der Tat ist eine der wichtigen Neuerungen die Verlagerung von Verantwortung auf die Ebene der Abteilungen. Im Handbuch ist diese Organisationsänderung bereits beschrieben, sie greift aber erst seit nicht allzu langer Zeit, da einige Voraussetzungen wie beispielsweise die Kostenrechnung noch nicht in der notwendigen Ausprägung vorhanden waren.

Die Abteilungen stimmen intern die Arbeits- und Urlaubszeiten ab. Sie verfügen über eigene Haushalte mit denjenigen Positionen, die eigenverantwortlich geplant und überwacht werden können, wie

- Mitarbeiterfortbildung
- Dozentenfortbildung
- Einnahmen aus Lehrgangsgebühren
- Honorare
- Porto/Telefon/Kopien
- Investitionen
- Werbung
- Reisekosten
- Lehr- und Lernmittel
- Abschreibungen.

Die Abteilungen müssen innerhalb der Zertifizierung jährlich Abteilungsziele formulieren und mit der Geschäftsleitung abstimmen. Die Zielvereinbarungen beziehen sich auf personelle, räumliche und sächliche Ausstattung, auf Lehrinhalte und -methoden, auf kundenbezogene Ziele (z.B. Internet-Präsentation) und auf ökonomische Ziele. Diese Vorgaben werden am Jahresende auf ihre tatsächliche Realisierung hin überprüft, und es müssen gegebenenfalls Abweichungen begründet werden. Die Auseinandersetzung mit Zielvorstellungen und die realistische Projektion von Wünschen sind das eigentliche Rückgrat einer nach vorne gerichteten Unternehmenspolitik.

Was hat die Zertifizierung effektiv gebracht?

Wir haben nicht erwartet, daß mit der Veröffentlichung unseres bestanden Audits nun schlagartig ein neues Zeitalter beginnen wird. Die VHS

Reutlingen hatte schon vorher einen sehr guten Ruf, daher konnte man natürlich nicht mit einem sofortigen Schub an Teilnehmerzahlen rechnen. Den Effekt muß man sehr viel langfristiger sehen. Durchgreifende Erfolge in der Qualität sprechen sich leider etwas langsamer herum als Pannen. Erwartet haben wir allerdings, daß die Arbeitsverwaltung als Auftraggeber die Darstellung der Qualitätsmaßstäbe und deren garantierte Einhaltung als positiven Beitrag für ihre Weiterbildung würdigen würde. Diese Hoffnung hat sich bisher nicht in vollem Umfang erfüllt. Der bundesweite Trend, mehr Mittel für die Beseitigung von Arbeitslosigkeit zur Verfügung zu stellen, hat zwar zwangsläufig zu einer Zunahme an Lehrgängen geführt, der Anteil am Gesamtumfang blieb aber konstant. Es bleibt festzustellen, daß sich sehr viel mehr Träger erfolgreich um die Gelder bemüht haben und teilweise auch sehr viel höhere Gebühren durchsetzen konnten. Nach unserer Marktbeobachtung trennen Volkshochschulen und manche andere Träger Welten, was pädagogische Erfahrung und Qualität betrifft, ohne daß daraus positive Effekte für die Volkshochschule erwachsen.

Ganz anders sieht die Situation bei Firmenkursen aus. Der Zugang zu Firmen und die Anerkennung der Volkshochschule als ernstzunehmende Institution für innerbetriebliche Weiterbildung hat sukzessive zugenommen. Im Vergleich mit vielen anderen Volkshochschulen hatte die VHS Reutlingen schon immer eine starke Stellung inne, firmeninterne Weiterbildungen waren uns trotz günstiger Konditionen jedoch oft verschlossen. Die Zertifizierung hat an dieser Stelle sehr viel dazu beigetragen, daß Türen leichter zu öffnen sind und daß die VHS als willkommener Partner angesehen wird.

Mancherorts werden Firmenschulungen nicht als originäre Aufgabe von Volkshochschulen angesehen. Allerdings wird in diesem Zusammenhang verkannt, daß vor allem über diesen Weg die Anerkennung der Institution als qualitativ hochwertig zu erreichen ist und damit auch für den „normalen“ Kunden die Sicherheit, für seinen Gebühreneinsatz einen guten Gegenwert zu erhalten. Die Zahlen der beiden letzten Jahren belegen dies auch ganz deutlich. Entgegen dem allgemeinen Trend haben sich die Teilnehmerzahlen deutlich erhöht auch in Bereichen, die anderswo Sorgen machen.

Man sollte aber die Wirkung nicht nur durch die fiskalische Brille beurteilen. Wenn Dozenten die vorbildliche Organisation und die Betreuung lobend erwähnen und dies durchaus als Äquivalent für die geringeren Honorare ansehen, dann ist das mehr als ein ökonomischer Aspekt.

Was kann die Zertifizierung nicht leisten?

Es gibt umfangreiche Literatur über die ISO-Norm. Daher soll an dieser Stelle nur nochmals wiederholt werden, daß die Norm ausschließlich dafür sorgt, daß Prozesse wie im Handbuch beschrieben ablaufen werden und daß Pannen durch angemessene Steuerungsinstrumente verhindert werden können. Das ist die Quintessenz und mehr nicht.

Ein erfolgreich am Markt operierendes Unternehmen braucht mehr als ein Zertifikat. Es gibt beispielsweise keine Handlungsanweisungen, wie auf Marktgegebenheiten reagiert werden muß, und es gibt auch keine Hinweise, wie Kreativität und Innovation angestoßen werden können. Dies wird ansatzweise in den Zielvereinbarungen angesprochen, der Norm entspricht aber auch, wenn man zufrieden ist mit dem, was ist, und dies ordentlich verwaltet.

Kreativität und Innovation lassen sich nicht verordnen, die Zertifizierung ist aber in gewisser Weise eine Verpflichtung, die Mitarbeiterpotentiale entsprechend zu fördern und zu entwickeln.

Gerhard Lippert

Erfahrungen der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen mit der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001

Die LEB Niedersachsen wurde im Januar 1997 von Lloyd's Register Quality Assurance nach DIN EN ISO 9001 zertifiziert. Ein Jahr Vorüberlegungen und zwei Jahre Erfahrung reichen aus für eine vorläufige Bilanz, nicht aber für eine endgültige Beurteilung des Erfolgs.

Warum Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung?

1. Der Qualitätsbegriff

Qualität bedeutet im Wortsinne zunächst nur „Beschaffenheit“. Der Begriff ist insoweit wertneutral und kann sowohl für bessere als auch für schlechtere Qualität gebraucht werden. In der allgemeinen Diskussion über Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement wird er jedoch meistens im Sinne von guter Qualität gebraucht. In der Regel sind Produkt- oder Dienstleistungsqualität nicht ausschließlich objektiv definierbar. Eigenschaften können meist nur als besser oder schlechter bewertet werden in bezug auf einen vorausgesetzten Verwendungszweck oder eine subjektive Erwartung. Dies gilt grundsätzlich auch für die Dienstleistung Erwachsenenbildung oder Weiterbildung.

2. Besonderheiten der Erwachsenenbildungs- oder Weiterbildungsqualität

- Vordergründig könnten als gute Qualität die optimale Befriedigung des subjektiven Bildungsbedürfnisses der Teilnehmenden und damit die optimale Befriedigung der Erwartungen gelten. Selbst in einer durchschnittlichen Bildungsmaßnahme, etwa einem Sprachkurs für Mittelschicht-Teilnehmende, wird man aber schon unterschiedlichen Erwartungen und Qualitätsvorstellungen begegnen.
- Noch schwieriger wird die Frage, wenn man den objektiven Bildungsbedarf einbezieht, dem sich eine verantwortungsbewusste Erwachse-

nenbildungseinrichtung verpflichtet weiß, der aber nicht identisch zu sein braucht mit den subjektiven Erwartungen der Teilnehmenden. Gemessen an diesen beiden Kriterien kann das Qualitätsurteil über eine Bildungsmaßnahme sehr unterschiedlich ausfallen.

- Besonders in den Bereichen der werte- und normenorientierten und der politischen Bildung kommt in etlichen Einrichtungen als qualitätsrelevante Vorgabe noch ein institutioneller Auftrag hinzu, der sich aus der gesellschaftlichen Einbindung der Bildungseinrichtung in gesellschaftliche Gruppen wie Kirchen oder Gewerkschaften ergeben kann.
- Da es in der Erwachsenenbildung keinen objektiven Maßstab für Produktqualität gibt und sowohl von Einrichtung zu Einrichtung als auch von Maßnahme zu Maßnahme einzelne Qualitätsgesichtspunkte unterschiedlich gewichtet sind, bleibt nur die Möglichkeit eines prozeßorientierten Verständnisses von Qualität.

3. Legitimationsdruck

Die derzeit öffentlich geführte Qualitätsdiskussion in Erwachsenenbildung und Weiterbildung dient aus der Sicht öffentlicher Geldgeber auch dem Ziel, die Einrichtungen unter Legitimationsdruck zu setzen. Während die Arbeitsverwaltung mit dem Kriterium „Vermittlungsquote“ noch ein zumindest auf den ersten Blick plausibles Beurteilungskriterium zur Hand hat, fällt dies bei allgemeiner, kultureller, politischer und werte- und normenorientierter Bildung erheblich schwerer. Aus der Sicht der Geldgeber hat die derzeitige Qualitätsdiskussion den Vorteil, daß möglicherweise bei immer höheren Anforderungen immer weniger Einrichtungen und Maßnahmen den Ansprüchen genügen können und damit das Förderungsvolumen entsprechend reduziert werden kann. Verstärkt wird dieser Gesichtspunkt durch die Unmöglichkeit, Erfolge der Erwachsenenbildung kurzfristig und zweifelsfrei nachzuweisen und damit die öffentlichen Zuschüsse zu rechtfertigen. Ein Qualitätssicherungssystem sollte deshalb neben seinen internen Funktionen auch die Legitimation nach außen verstärken.

Warum ein Qualitätsmanagementsystem in der LEB Niedersachsen?

Die LEB ist mit 250.000 Unterrichtsstunden, entsprechend 5 Mio. Teilnahmestunden, die größte einzelne finanzhilfeberechtigte Einrichtung der

Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Auf Grund ihrer flächendeckenden Arbeitsweise mit über 1.000 Vereinen und Gruppen in 50 ehrenamtlich geleiteten Kreisarbeitsgemeinschaften und 12 hauptberuflich besetzten Bezirksbüros hat sie ein besonderes organisationspezifisches Interesse, qualitätsrelevante einheitliche Verhaltensweisen landesweit durchzusetzen. Das Interesse wird verstärkt durch den Wettbewerb, dem die Einrichtungen der Erwachsenenbildung inzwischen ausgesetzt sind.

Im Unterschied zu kommunalen oder kommunal angebotenen Volkshochschulen und zu den gesellschaftlich verorteten Erwachsenenbildungseinrichtungen von Kirchen, Gewerkschaften und Arbeitgebern hat die LEB weder einen Träger noch eine einheitliche gesellschaftliche Zuordnung. Diese Freiheit bietet besondere Chancen, birgt aber auch die Gefahr größerer regionaler oder personenbedingter Abweichungen im Aufgabenverständnis und in der Arbeitsweise. Dies kann zu lebendiger Vielfalt, aber auch zu einem verwaschenen Profil führen, aus dem ein Wettbewerbsnachteil entstehen kann. Dazu kommt das natürliche Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen Interesse der Vereine und Gruppen und den pädagogischen Vorgaben der LEB im Rahmen ihrer pädagogischen Verantwortung. Ein verbindliches, durchschaubares Qualitätsmanagement trägt erheblich zur Ausbildung von Corporate Identity bei.

Die Maßnahmen, vor allem der beruflichen Weiterbildung, die die LEB ohne Mitwirkung von Vereinen und Gruppen selbst durchführt, unterliegen den allgemeinen Marktgesetzen. Ein effizientes Qualitätsmanagement erhöht die Wettbewerbsfähigkeit. Eine „Arbeitsgemeinschaft Zukunft“ die mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der LEB besetzt war, kam zu dem Ergebnis, daß in allen Bezirken bei der beruflichen Weiterbildung einheitliche Mindeststandards einzuführen seien und deren Einhaltung strikt überwacht werden müsse.

Welches Qualitätsmanagementsystem?

Wegen des Fehlens objektiver Qualitätskriterien für das Endprodukt Bildung kann es keine statische Qualitätssicherung im Sinne der in der Industrie üblichen Produkt-Endkontrolle geben. Zeugnisse und Zertifikate bei normierten, abschlussorientierten Weiterbildungsgängen, wie etwa dem zweiten Bildungsweg, ähneln dem nur äußerlich. Auch für sie gilt,

daß Motivation und Fähigkeiten der Lernenden Bestandteile der Qualität des Endprodukts sind. In anderen Bildungsbereichen, wo die Schärfung des kritischen Bewußtseins, die Entfaltung der Kreativität oder der sozialen Kompetenz angestrebt werden, scheiden produktorientierte Qualitätssicherungssysteme von vornherein aus.

Innerhalb der prozeßorientierten Systeme ergab sich die Kernfrage, ob eine Selbstevaluation genüge oder eine Fremdauditierung erforderlich sei. Gegen die Fremdauditierung erhoben sich zunächst alle Einwendungen, die im Zusammenhang mit einem objektiven und statischen Qualitätsbegriff diskutiert wurden. Qualitätssicherungsprozesse soweit zu objektivieren und zu dokumentieren, daß sie einer Fremdauditierung zugänglich werden, erschien zunächst bildungsfremd und wirkte abschreckend. Andererseits wurde aber auch die Gefahr gesehen, daß einmal festgelegte Verfahrensweisen im Laufe der Zeit verwässert werden. Bei der Prüfung der verschiedenen Formen von Selbstevaluation, Qualitätszirkel, EFQM, Gütesiegel u. a., fand sich in allen Systemen etwas Positives. Sie schienen alle mit gewissen einrichtungsspezifischen Adaptionen als geeignet zur stetigen Qualitätsverbesserung in einem prozeßorientierten QM-System.

Nach Abwägung aller Vor- und Nachteile fiel die Entscheidung für DIN EN ISO 9001. Im Rahmen dieses Systems hat die Einrichtung zunächst die Definitionsmacht, welche Ziele sie anstrebt und welche Abläufe sie zur Aufrechterhaltung und Verbesserung ihrer Qualität einführen will. Der häufige Einwand, man könne sich im Rahmen von ISO die Sache leicht machen, indem man möglichst geringe Standards ansetzt, die dann ohne Schwierigkeiten einzuhalten sind, war für die LEB nicht relevant, da die Zertifizierung nicht zu Reklamezwecken angestrebt und auch nicht von einem Auftraggeber, etwa der Arbeitsverwaltung, gefordert wurde. Als Hauptvorteile von ISO 9001 wurden angesehen:

- die Elastizität des einmal eingeführten QM-Systems durch die Möglichkeit laufender einrichtungsspezifischer Weiterentwicklung der qualitätsrelevanten Vorgänge
- die Möglichkeit, die positiven Elemente anderer Systeme, insbesondere der Selbstevaluation, des Erfahrungsaustausches und der Orientierung am Besten, in die Abläufe zu integrieren
- die Überschaubarkeit des Systems für alle Beteiligten
- die Dokumentation und Nachprüfbarkeit von Abweichungen

- die Verpflichtung, auf festgestellte Mängel durch Korrektur- und Folge-
maßnahmen zu reagieren
- die Sicherheit, daß einmal vereinbarte oder von der Geschäftsleitung
angeordnete Maßnahmen und Verhaltensweisen infolge der in halb-
jährlichem Abstand erfolgenden Fremdauditorierungen auch eingehalten
werden.

Als Zertifizierungsgesellschaft wurde Lloyd Register Quality Assurance gewählt, da diese Organisation international sehr renommiert ist und Erfahrungen auf den verschiedensten Gebieten hat. Spezielle Vorerfahrungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung oder Weiterbildung waren nicht gefordert, da sich die LEB bewußt auch branchenfremden Gesichtspunkten stellen wollte.

Einführung von ISO 9001

Vollständige Einigkeit wurde weder im Kreis des ehrenamtlichen noch des hauptberuflichen Personals erzielt über die Fragen, ob überhaupt ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt werden solle und ob ggf. ISO 9001 geeignet sei. In den satzungsgemäß zuständigen Gremien fiel die Entscheidung letztlich einstimmig. An der Basis blieben einige Vorbehalte. Die Diskussionsphase dauerte ca. 6 Monate. Bei einer längeren Ausdehnung wäre wahrscheinlich ein höheres Maß an genereller Zustimmung zur Einführung eines QM-Systems erreicht worden. Eine einheitlichere Willensbildung hinsichtlich des auszuwählenden Systems war dagegen nicht zu erwarten, da es sich angesichts der unbestreitbaren Eignung verschiedener Systeme letztlich um eine subjektive Prioritätenentscheidung handelte, die nicht in allen Punkten zwingend begründet werden konnte.

Beratung:

- Da Erfahrungen von Bildungseinrichtungen gleicher Art und Größen-
ordnung in Deutschland nicht vorlagen, bediente sich die LEB Nieder-
sachsen der Beratung des Qualitätsinstituts der Universität Hannover.
Die Einrichtungsferne der Berater, die aus dem industriellen Umfeld ka-
men, erwies sich im Verlauf der Zusammenarbeit als hilfreich, da die
unbefangenen und kritischen Fragestellungen Betriebsblindheit von
vornherein ausschlossen.

- Innerhalb von sechs Monaten wurde der Entwurf des Qualitätshandbuchs erstellt. Außerdem wurden die qualitätsrelevanten Vorgänge in Verfahrensanweisungen zusammengefaßt und dokumentiert. Dies führte zu der Erkenntnis, wieviel positive Verhaltensweisen und Anstrengungen es in den verschiedenen Regionen und auf verschiedenen Sachgebieten schon gab. Daraus folgte, daß nur wenige Regelungen ganz neu zu schaffen waren. Im wesentlichen kam es darauf an, in einer Arbeitsgruppe die bislang wildwüchsig nebeneinander existierenden Verhaltensweisen zu sichten, zu vergleichen und die jeweils beste auszuwählen, um sie für alle verbindlich zu machen. Hilfreich war, daß die aufgrund des bis 1997 in Niedersachsen geltenden Erwachsenenbildungsgesetzes notwendigen Nachweise jeder einzelnen Bildungsmaßnahme bereits zu einer hohen Regelungsichte geführt hatten. Die Mitarbeit in Arbeitsgruppen trug zur Motivation der Mitarbeiterschaft und zur späteren Akzeptanz des Regelwerkes in der Einrichtung bei.

In einem ersten Schritt zur Zertifizierung fand die Dokumentenprüfung statt, in deren Rahmen die Schlüssigkeit und Widerspruchsfreiheit der einzelnen Handbuchkapitel und der darauf fußenden Verfahrensanweisungen geprüft wurden. Die Dokumentenprüfung wurde im ersten Anlauf erfolgreich abgeschlossen. Geringfügige Änderungen mußten bis zum Zertifizierungsaudit durchgeführt werden.

Das Zertifizierungsaudit wurde an mehreren Tagen von zwei Mitarbeitern des Lloyd durchgeführt. Die Prüfungen waren gründlich und fanden auf einem hohen professionellen Niveau statt. Breiten Raum nahm die Diskussion des Managementreviews ein, das auf Leitungsebene zwischen der Geschäftsleitung und dem Qualitätsbeauftragten durchgeführt und dokumentiert worden war. Im Rahmen des Reviews war festgestellt worden, daß das Qualitätsmanagement den Vorgaben der Geschäftsleitung genügte und daß sich das System insgesamt als praktikabel erwiesen hatte. Dabei wurde auch überprüft, ob die Geschäftsleitung voll inhaltlich hinter dem QM-System steht und seine Anwendung durchsetzt. Neben der Erörterung des Reviews wurde überprüft, ob die Verfahrensanweisungen in den zentralen Bereichen und vor Ort tatsächlich durchgeführt wurden und ob und wie bei ggf. eintretenden Abweichungen diese dokumentiert wurden.

Folgen und Erwartungen

Das QM-System hat zu einer Vereinheitlichung und strikteren Handhabung der Betriebsorganisation geführt. Dies kann zu einer stärkeren Hierarchisierung genutzt werden, ist aber nicht zwangsläufig mit dem System verbunden. Eine deutliche Beschreibung von Zuständigkeiten verhindert kooperative Arbeitsformen nicht. Das QM-System legt Entscheidungsstrukturen offen, gibt sie aber nicht vor.

Einige organisatorische Folgen im einzelnen:

- klare Regelung von Zuständigkeiten zwischen Ehrenamt und Hauptamt sowie personale Zuordnung der pädagogischen Verantwortung,
- übersichtliche Dokumentenbewirtschaftung,
- starke persönliche und organisatorische Stellung des Qualitätsbeauftragten.

Schwierigkeiten traten auf bei

- der Gewöhnung der Mitarbeiterschaft an sprachlich ungewohnte QM-Begriffe („Designlenkung“, „Lieferant“, „Kunde“),
- der Umstellung von Rundschreiben und persönlichen Anweisungen des Leiters auf die formalisierte Form der Verfahrensanweisung,
- der Arbeit in einem vorübergehend rechtsfreien Raum infolge des verzögerten Erlasses von Durchführungsbestimmungen zum Erwachsenenbildungsgesetz durch die Landesregierung.

Inhaltliche und pädagogische Folgen:

- Die Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit der Arbeitsleistung in den jeweiligen Verantwortungsbereichen der Mitarbeiterschaft hat sich erhöht.
- Rechtliche Abgrenzungskriterien (z.B. „pädagogische Verantwortung“) werden inhaltlich ernster genommen, stärker hinterfragt und zur positiven Behauptung eigener Kompetenz genutzt.
- Die Auswahl von örtlichen Ausrichtern und Dozenten wurde verbessert, da Reklamationen zu dokumentieren sind und die Einrichtung ihre Reaktion nachweisen muß.
- Die Zertifizierung der LEB ist Voraussetzung für die erfolgreichen langfristigen Weiterbildungsgänge zum/zur Qualitätsbeauftragten/Qualitätsmanager/in.

- Die Lehr- und Lernqualität in den Maßnahmen selbst hat sich bisher nicht nachweisbar verändert, da in der Regel auch vorher hohe Qualitätsmaßstäbe angelegt wurden. Punktuelle Schwachstellen werden jedoch schneller erkannt und abgestellt.

Außenwirkung:

- Auf die Vergabe von Standardmaßnahmen durch die Arbeitsverwaltung hat die ISO-Zertifizierung bisher keinen meßbaren Einfluß. Das Vertrauenspotential der Einrichtung bei öffentlichen Stellen und bei Wirtschaftspartnern hat sich jedoch erhöht, da die ISO-Zertifizierung als Gewähr für die Einhaltung hoher Qualitätsmaßstäbe anerkannt wird.
- In der bildungspolitischen Diskussion innerhalb des Landes Niedersachsen wurde die Zertifizierung der LEB nach ISO 9001 gelegentlich kritisch gesehen. Es werden allgemein Verfahren ohne Fremdauditeur bevorzugt. Das Vorgehen der LEB wurde deshalb als Verlassen einer gemeinsamen Linie bei der Suche nach einem besonderen QM-System für die Erwachsenenbildung betrachtet.

Gesamtbewertung

Die Einführung des QM-Systems und seine Zertifizierung nach ISO 9001 haben sich für die LEB Niedersachsen bewährt. Ein wesentlicher Vorteil besteht in der besseren Steuerbarkeit und Übersichtlichkeit von Abläufen. Obwohl die Qualitätsanforderungen von der Einrichtung selbst bestimmt und nicht von der Zertifizierungsgesellschaft vorgegeben werden, wird durch die im Abstand von 6 Monaten durchgeführten Fremdauditeuren und den Zwang zur Reaktion auf festgestellte Fehler das Qualitätsbewußtsein in der Mitarbeiterschaft deutlich erhöht. Damit wird auch ein Gegengewicht geschaffen gegen eine Qualitäts-Erosion, die durch die ständige Verschlechterung der öffentlichen Finanzierung droht.

IV. Perspektiven und Folgerungen

Um einer Verengung der Qualitätsdiskussion in der allgemeinen Weiterbildung entgegenzuwirken, werden „benachbarte“ Bereiche (die berufliche Weiterbildung, die Ausbildung an einem Lehrstuhl) oder spezielle Deutungen der Leistungen von Qualitätsmanagementsystemen in den Blick genommen und andere Perspektiven eingezogen: Welche Instrumente sind hilfreich zur Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenz, und welche Arten von Support-Leistungen unterstützen die Qualitätsentwicklung? Mit dieser Verortung der Qualitätsdiskussion gelingt es auch, die unterschiedlichen Tendenzen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu Trends zu bündeln.

Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung

1. Anmerkungen zum Stand der Qualitätsdiskussion

„Qualitätssicherung“ war schon immer ein Thema in der beruflichen Weiterbildung. Dafür gibt es Gründe: Anbieterpluralismus, marktwirtschaftliche Organisation, subsidiäre Rolle des Staates, Zuständigkeitsverteilung zwischen Ländern und Bund, Multifunktionalität sind Merkmale von beruflicher Weiterbildung, die das System „Weiterbildung“ intransparent machen. Instrumente zur Qualitätssicherung sollen für größere Transparenz sorgen. Typisch für die Qualitätsdiskussion war bisher, daß sie in Abhängigkeit von äußeren Anlässen sehr heftig geführt wurde oder über längere Zeit gar nicht auf der Tagesordnung stand.

Als die deutsche Einheit das westdeutsche Weiterbildungssystem quasi über Nacht auch nach Ostdeutschland brachte, zeigten sich seine generellen Schwächen.¹ Das Thema „Qualität“ feierte Konjunktur. Die Wirksamkeit einzelner Instrumente wurde heftig diskutiert. Vorträge und Veröffentlichungen dazu führten die Instrumente zur Qualitätssicherung auf die Grundmodelle „Einfluß durch den Staat“ und „Weiterbildungsmarkt“ zurück (vgl. Sauter 1995a).

Auf staatlicher Ebene wurde den Gesetzgebern von Bund und Ländern und der Bundesanstalt für Arbeit mit folgenden Instrumenten eine qualitätsregulierende Wirkung zugesprochen:

- Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungs-Gesetze der Länder, die Anerkennungskriterien für Bildungsträger vorschreiben;
- Landesgesetze, nach denen schulische Weiterbildungsgänge und -abschlüsse geregelt sind;
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HWO), nach denen bundeseinheitliche und kammerweite Fortbildungsordnungen geregelt sind. Man geht davon aus, daß die Anforderungen in den Prüfungsverordnungen die Durchführungsqualität der Kurse positiv beeinflusst;

- Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG), das Zulassungskriterien (z.B. Anforderungen an die Qualifikation des Lehrpersonals, Vertragsgestaltung, Inhalte des Lehrgangs) festlegt;
- Arbeitsförderungsgesetz (AFG) (seit 1.1.98 ersetzt durch das Sozialgesetzbuch, Teil III – SGB III), das Qualitätsstandards für die durch die Bundesanstalt für Arbeit geförderte Weiterbildung festlegt.

Auf dem Weiterbildungsmarkt agieren auf der einen Seite die Weiterbildungsanbieter und deren Instrumente zur Qualitätssicherung, auf der anderen Seite die Weiterbildungsabnehmer (Betriebe, öffentliche Förderer, Teilnehmer/innen) und deren Möglichkeiten zur Qualitätsbeurteilung.

Weiterbildungsanbieter nutzen Instrumente der Qualitätssicherung, um die Professionalität ihrer Arbeit zu erhöhen. Mit qualitätsgerechter Arbeit wollen sie sich gegenüber unseriösen Einrichtungen abgrenzen. Zu ihnen gehören: Ansätze der Qualitätsselbstkontrolle, wie z.B. Gütesiegelvereine, und Qualitätsmanagementsysteme.

Auf Nachfragerseite haben Qualitätssicherungsinstrumente oft den Charakter des Verbraucherschutzes. Sie sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen vor unseriösen Anbietern schützen, indem sie ihnen mehr Souveränität bei der Entscheidung für eine Weiterbildung ermöglichen. Dem dienen: Checklisten (vgl. Bundesinstitut ... 1992), Weiterbildungsberatungsstellen, Produktvergleiche durch die Stiftung Warentest.

Besonders vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der deutschen Einheit wurde den staatlichen Instrumenten bis Mitte der 90er Jahre eine größere Wirksamkeit zugetraut. Balli schreibt dazu: „Die verschiedenen Ansätze zur Qualitätssicherung ... lassen sich auf einem Kontinuum darstellen. Dieses Kontinuum reicht von obligatorischer Qualitätskontrolle (FernUSG, ...) über Formen der Selbstkontrolle (Zertifizierung durch ISO, ...) ... bis zur schwächsten Form der sogenannten Marktregulierung (Steuerung durch Angebot und Nachfrage)“ (Balli 1996, S. 961). Bildungspolitisch drückte sich der Wunsch nach öffentlicher Kontrolle in der Forderung aus, Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems zu etablieren. Ziel war insbesondere ein besserer Teilnehmer- bzw. Verbraucherschutz. Vom Staat als neutrale Stelle im Weiterbildungsgeschäft versprach man sich, daß er die Interessen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen am besten wahren konnte. Faulstich hat noch 1995 einen Rahmenvorschlag

für eine öffentlich geförderte Weiterbildung gemacht. Erinnerung sei auch an die Tagung des DGB „Verbraucherschutz durch Gütesiegel“ im April 1995, die sich zum Ziel setzte, einen Kriterienkatalog für ein Gütesiegel zu entwickeln, das das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) vergeben sollte.

Diesen Überlegungen standen immer die Interessen an marktgerechter Qualifizierung und an unmittelbarer Reaktion auf Bedarfe gegenüber, welche das sogenannte Marktmodell besser realisieren soll. Spätestens Ende der 90er Jahre, mit dem Etablieren von Qualitätsmanagementsystemen, scheinen Qualitätssicherungsinstrumente auf gesetzlicher Basis veraltet und unwirksam zu sein. Mit dem Argument einer notwendigen „umfassenden Neuorientierung der Weiterbildung“, wo nur noch „Inhalte und Ziele durch die Arbeitsaufgaben und Anforderungen des nachfragenden Kunden bestimmt (werden)“, kommt den „Kunden als Teilnehmende in der Weiterbildung die Hauptverantwortung für die Qualität der Dienstleistung Weiterbildung zu“ (Sauter 1998). Qualitätsmanagementsysteme orientieren sich mit ihren Qualitätsbemühungen hauptsächlich am Kundenwunsch. Damit sind sie heute die Favoriten in der Rangliste der Wirksamkeit von Qualitätssicherungsinstrumenten. Unterstellt wird dabei aber, daß die Teilnehmenden ihren Bedarf an Weiterbildung kennen und die Möglichkeiten zur Beurteilung von Weiterbildungsangeboten nutzen.

Sehr deutlich wird in folgendem Zitat der Verzicht auf die Forderung nach öffentlichen Einfluß: „Bildungspolitisch wird der Wandel (der Weiterbildung) dadurch gekennzeichnet, daß Weiterbildung nicht länger vierte Säule des Bildungssystems ist, sondern ein Teil der Dienstleistungsgesellschaft, in der der einzelne lernen muß, Lern- und Berufslaufbahn, Studier-, Erwerbs- und Familientätigkeit zu ordnen und miteinander zu vereinbaren“ (ebd.).

Tatsächlich helfen Qualitätsmanagementsysteme, insbesondere die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff., Standards zu sichern, ohne sich der öffentlichen Kontrolle auszusetzen. Die ISO-Normenfamilie 9000 ff. liegt außerhalb des gesetzlich geregelten Bereichs. Zertifizierungsgesellschaften arbeiten privatwirtschaftlich. Heute, wo sich das Marktmodell der Qualitätssicherung durchgesetzt zu haben scheint und selbst „Pädagogen fast formelhaft, und damit ideologisch, das Hohelied des Marktes

anstimmen“ (Gieseke 1996), liegen Qualitätsmanagementsysteme im Trend und machen sie für die berufliche Weiterbildung so attraktiv.

Interessant wäre es, der Frage nachzugehen, was Qualitätsmanagementsysteme tatsächlich leisten und ob ihr Einsatz öffentliche Kontrolle weitgehend obsolet macht. Die Antwort auf diese Frage bleibt abzuwarten. Sie ist erst möglich, wenn die Auswirkungen auf die Qualität von Weiterbildung über einen längeren Zeit evaluiert worden sind (vgl. Alt 1996).

Ende der 90er Jahre ist es ruhiger um das Thema Qualitätssicherung geworden. Das bedeutet aber nicht, daß – im Gegensatz zu früheren Zeiten – die Diskussion konjunkturabhängig abgeflaut ist und das Thema damit uninteressant wäre. Heute ist Qualitätssicherung ein Standardthema, es hat Einzug gehalten in den (Weiter-)Bildungsalltag. Ursprünglich nur in der beruflichen Weiterbildung geführt, hat die Diskussion inzwischen das gesamte Bildungswesen einschließlich der Schulen erfaßt.

Dieser Beitrag erläutert im folgenden zwei aktuelle Aktivitäten zur Qualitätssicherung der beruflichen Weiterbildung und versucht, diese hinsichtlich ihrer qualitätsregulierenden Wirkung einzuschätzen. Zuerst geht es um einen Modellversuch, der ein trägerspezifisches Qualitätssicherungskonzept entwickelt und erprobt hat (vgl. Melms 1998). In einem weiteren Abschnitt werde ich die Veränderungen erläutern, die sich mit Einführung des SGB III in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung ergeben haben, und ihre möglichen Auswirkungen auf die Qualitätssicherung beschreiben.

2. Der Modellversuch „Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß“ (Laufzeit: 1995 – 1998)

Wenn als Instrumente der Qualitätssicherung zunehmend Qualitätsmanagementsysteme bevorzugt werden, ist eine Konsequenz davon, daß die Bildungsträger selbst Hauptakteure sind. Diesem Gedanken trug der o.g. Modellversuch Rechnung. Die Modellversuchsträger sollten ein weiterbildungsadäquates Qualitätsmanagementsystem entwickeln, das über die formalen Strukturen der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff. hinaus-

ging und sich in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozeß in Richtung Total Quality Management (TQM) bewegen kann.

Am Modellversuch waren drei Träger beteiligt,² die jeweils für das Marktsegment „öffentlich geförderte Weiterbildung“, „individuelle Weiterbildung“ und „Weiterbildung für Betriebe“ ein segmentspezifisches Qualitätssicherungskonzept erarbeiteten.

Das Qualitätskonzept besteht aus sechs Elementen (vgl. Stark, im Druck):

1. Anwendungsorientierung der Weiterbildung
2. Rückkopplungsprozesse mit den am Weiterbildungsprozeß Beteiligten
3. Phasenmodell des Gesamtprozesses Weiterbildung
4. Leitfaden mit Handreichungen und Arbeitshilfen für Bildungsträger
5. Szenariogruppen
6. Organisations- und Personalentwicklung beim Träger.

Die *Anwendungsorientierung* bei der Entwicklung und Gestaltung von Maßnahmen steht im Mittelpunkt, damit wird auf eine der wichtigsten Kundenanforderungen reagiert und der Dienstleistungscharakter von Weiterbildung betont.

Das Modellversuchskonzept zielt auf die Verbesserung von Weiterbildung durch die am Weiterbildungsprozeß Beteiligten. Beteiligte sind Weiterbildungsteilnehmer, Auftraggeber, Förderer, Anwendungsexperten und Mitarbeiter des Weiterbildungsträgers. Ihnen soll das Konzept Einflußnahme ermöglichen. *Rückkopplungsprozesse* zwischen ihnen sind das zentrale Instrument zur Umsetzung von Weiterbildungsqualität. Sie bringen neue Formen der Kooperation hervor, sorgen für mehr Transparenz für den Kunden und ermöglichen den Teilnehmer/innenn, sich aktiv in den Qualifizierungsprozeß einzubringen.

Das *Phasenmodell* (Abb. 1) ist ein heuristisches Modell, das den Weiterbildungsprozeß zum besseren Verständnis analytisch in einzelne Phasen zerlegt. Die Abfolge der Phasen ist nicht zwingend. Oftmals ist eine parallele Abarbeitung notwendig. Die Anwendungsorientierung bei der Gestaltung der Maßnahmen steht im Mittelpunkt jeder Phase. Über Rückkopplungsprozesse sind die Phasen miteinander verbunden und beeinflussen sich untereinander. Außerdem sollen sich alle Beteiligten über die

in den Phasen anstehenden Aufgaben und über die Phasen hinweg abstimmen (formative Evaluation).

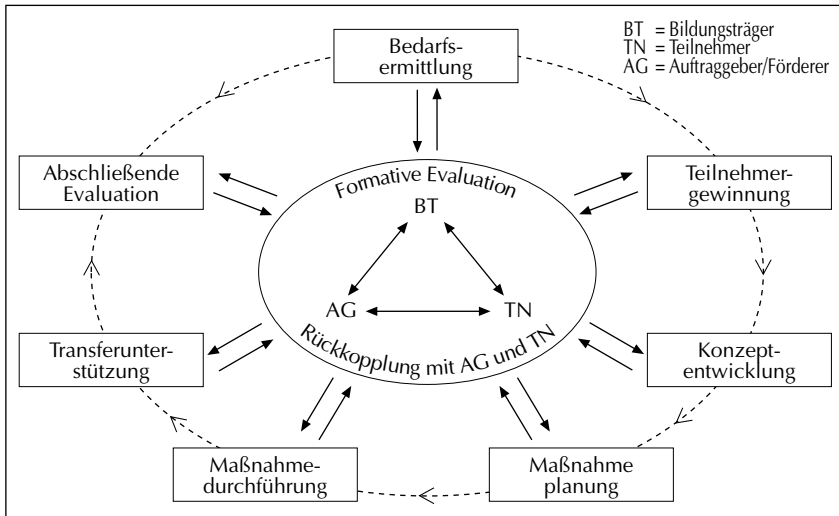


Abbildung 1: Phasenmodell: Leistungserbringung der Weiterbildung (nach Stark, im Druck)

Die Modellversuchsträger haben segmentspezifische Leitfäden erarbeitet, in denen das gesamte Qualitätssicherungskonzept erläutert wird sowie *Handreichungen* und *Arbeitshilfen* vorgestellt werden (vgl. bfz ... 1998). Die Mitarbeiter/innen bei Bildungsträgern bekommen damit eine praktische Handlungsanleitung an die Hand, die sie dabei unterstützt, Qualität in jeder Phase des Weiterbildungsprozesses zu konkretisieren. Die Handreichungen und Arbeitshilfen haben exemplarischen Charakter. Sie sind also auf den konkreten Anwendungsfall hin zu überprüfen und zu überarbeiten. Selbstverständlich können interessierte Träger ihre vorhandenen Instrumente nutzen und sie in dieses prozessbezogene Qualitätssicherungskonzept einbeziehen.

Die *Szenariogruppen* wurden bei den Bildungsträgern des Modellversuchs eingerichtet, um das Qualitätssicherungskonzept zu entwickeln und zu implementieren. Sie setzen sich aus Mitarbeitern verschiedener Hierarchie- und Funktionsebenen zusammen und decken insgesamt jeweils alle Funktionen des Bildungsträgers im gesamten Weiterbildungsprozess ab.

Die Erfahrungen aus der Erprobung des Qualitätssicherungskonzepts zeigten, daß nur durch *Personal- und Organisationsentwicklung* beim Bildungsträger die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne des Modellversuchskonzepts verbessert werden kann (vgl. Stark 1998). Die Orientierung von Weiterbildung an der Anwendungssituation gemeinsam mit allen Beteiligten stellt neue Anforderungen an die Mitarbeiter/innen, die ohne diese Maßnahmen nicht zu bewältigen sind (vgl. Alt 1998).

Eine der im Rahmen des Modellversuchs durchgeführten Fachtage hieß: „Jenseits von DIN EN ISO 9000 ff. – ein neuer Ansatz zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung“. Dieser Titel zeigt die Lücke, die der Modellversuch in der Qualitätssicherung schließt. Während die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 die inhaltliche, auf das Produkt „Weiterbildung“ bezogene Ausrichtung der Qualitätssicherung eher ausklammert, will das Qualitätssicherungskonzept des Modellversuchs sowohl Produkt- als auch Prozeßqualität herstellen.

Allerdings sind die Modellversuchsträger bei der Erprobung des Konzepts auch auf eine Schwierigkeit gestoßen. Obwohl durch das Element „Rückkopplungsprozesse“ und das Qualitätskriterium „Integration aller Beteiligten“ ausdrücklich intendiert, blieben die Interessen der Teilnehmer/innen zumindest bei der Erprobung weitgehend außen vor. Ich denke, daß viele der Mitarbeiter/innen der Träger erheblich umdenken müssen, ehe Teilnehmer/innen als gleichberechtigte Partner im Bildungsgeschäft betrachtet und deren Interessen ausreichend im Bildungsprozeß berücksichtigt werden. Qualitätsmanagementsysteme können dieses Umdenken befördern, eine Garantie dafür bieten sie allerdings nicht.

3. Vom AFG zum SGB III – Auswirkungen auf die Qualitätssicherung?

In der AFG- (bzw. SGB-III-)geförderten Weiterbildung hat das Thema „Qualitätssicherung“ eine lange Tradition. Fast 30 Jahre lang wurde die Qualität von Weiterbildung auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) gesichert. Während dieser Zeit wurde es zehnmal novelliert, eine grundlegende Änderung war schon lange in der Diskussion. Seit Januar 1998 ist das AFG außer Kraft und durch das Sozialgesetzbuch, Teil III (SGB III), ersetzt.

Die Bundesanstalt für Arbeit favorisierte seit Inkrafttreten des AFG einen input-orientierten Ansatz der Qualitätssicherung (vgl. Balli u.a. 1998). Die Arbeitsämter prüften vor Beginn die Qualität der Maßnahmen. Ursprünglich basierte die Überprüfung ausschließlich auf den Kriterien des § 34 AFG. Im Laufe der Jahre wurde dieses relativ undifferenzierte Instrument verfeinert – Anlaß war zumeist eine „Krise“ in der AFG-geförderten Weiterbildung. So entstanden z.B. der Begutachtungskatalog und die FuU-Qualitätsstandards. Ziel war, mittels dieser Instrumente die „schwarzen Schafe“ unter den Weiterbildungsträgern auszusortieren. Das gelang aber nur sehr bedingt.

Das zuletzt entwickelte Instrument dieser Art der Qualitätssicherung ist der „Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung“, der seit Februar 1997 gilt. Die curricular orientierte Struktur der Qualitätskriterien ist systematisch und nachvollziehbar gestaltet. Somit stellt der Katalog eine Verbesserung im Vergleich zu den bisherigen Instrumenten dar. Die Bundesanstalt für Arbeit ist mit dem Anforderungskatalog auch zu einer erweiterten, aber immer noch input-orientierten Qualitätssicherung übergegangen. Neben der bisher üblichen Maßnahmeanerkennung ist nun auch die Trägeranerkennung Voraussetzung für eine Förderung von Weiterbildung. D.h., Träger werden im Turnus von drei Jahren auf der Grundlage der Erhebungsunterlagen vom zuständigen Arbeitsamt überprüft und im Ergebnis der Überprüfung anerkannt. Die Trägeranerkennung ist Voraussetzung für die Maßnahmeanerkennung. Seit Januar 1998, zeitgleich mit Einführung des SGB III, hat die Bundesanstalt für Arbeit mit der Trägeranerkennung begonnen, vorläufig mit Einrichtungen, die sich neu gegründet haben. Zu Ende des Jahres müssen sich dann auch die etablierten Träger um eine Anerkennung des Arbeitsamts als Voraussetzung der Maßnahmeanerkennung bemühen.

Die Bundesregierung hat im SGB III die weitreichenden Ziele des AFG für die Arbeitsmarktpolitik nicht übernommen.³ Das AFG wollte noch einen hohen Beschäftigungsgrad erzielen, das SGB III will nur noch einen Arbeitsmarktausgleich schaffen. Der Staat nimmt seine Verantwortung für Beschäftigung und damit auch für den Erfolg der beruflichen Weiterbildung zurück und delegiert sie an Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Insofern passen auch die Intentionen des SGB III zu dem Trend, den Staat aus der Verantwortung für die berufliche Weiterbildung herauszunehmen. Trotz aller Kritik an den Veränderungen sind mit dem SGB III aber auch Chan-

cen zur Lösung von Problemen verbunden. Für die Qualitätssicherung der SGB-III-geförderten Weiterbildung sind das (vgl. Sauter 1995):

1. Wirtschafts- und betriebsnahe Weiterbildung in Modulform statt weitgehend außerbetrieblich organisierter Weiterbildung;
2. regional ausgerichtete Weiterbildungspolitik, die die Wirtschaftsförderung unterstützt, statt einer überwiegend zentral bestimmten Weiterbildungsförderung;
3. Qualitätssicherung und -management als eigenständige Forderung an die durch die Bundesanstalt geförderte Weiterbildung statt als Mittel zu Kostensenkung und Haushaltskonsolidierung;
4. stetige Förderung statt der Stop-and-go-Finanzierung.

Die folgenden Ausführungen gehen der Frage nach, ob das SGB III die Voraussetzungen für diese vier Qualitätsaspekte geschaffen hat.⁴

Zur wirtschafts- und betriebsnahen Weiterbildung in Modulform

In der Weiterbildungsförderung gehen neue Akzente in Richtung betriebsnaher modularer und mit Unterstützung der neuen Medien durchgeführter Weiterbildungskurse. Die Zielrichtung der Maßnahmen hat sich geändert. Während die Arbeitsämter bisher Maßnahmen mit einem Mindestniveau an Qualität und einer allgemeinen Verwertbarkeit bei der Anerkennung nach § 34 AFG bevorzugten, sollen nun eher Maßnahmen mit einer hohen Betriebsnähe gefördert werden. Außerdem favorisierte das AFG in all den Jahren traditionelle Kurse. Das SGB III gestattet nun andere Formen der beruflichen Weiterbildung: offenes und selbstorganisiertes Lernen, Lernen im Fernunterricht, Lernen mit neuen Medien, Lernen im Prozeß der Arbeit, Lernen in Modulform. Es bleibt allerdings abzuwarten, inwieweit die außerbetrieblichen Träger die Forderungen insbesondere nach hoher Betriebsnähe in ihren Maßnahmen umsetzen können. Das Lernen mit neuen Medien und das Organisieren von Betriebskontakten könnten z.B. Kosten bei der Maßnahmeentwicklung mit sich bringen, die durch die Stundensätze der Bundesanstalt nicht gedeckt sind.

Im Sinne der verstärkten betrieblichen Ausrichtung der Maßnahmen können künftig stärker als bisher integrierte Praktika anerkannt werden, wenn sie die Erfolgsaussichten der Teilnehmer/innen auf berufliche Eingliederung erhöhen (vgl. Ammermüller 1997).

Zur regional ausgerichteten Weiterbildung als Form der Wirtschaftsförderung

Im Zuge einer weitgehenden Dezentralisierung verfügen die Arbeitsämter künftig nur noch über einen einzigen Eingliederungstitel für alle Leistungen der Arbeitsförderung. Aus diesem Titel können sie die Mittel auf die Förderbereiche selbständig verteilen. Die Schwerpunkte der Förderung müssen sie selbst einschätzen. Insofern bietet der Eingliederungstitel die Chance, bei der Maßnahmenanerkennung die Besonderheiten der Region zu beachten und die Mittel im Sinne der regionalen Wirtschaftsförderung zu verwenden. Es wäre z.B. vorstellbar, daß in einer Region, deren Struktur sich gerade gravierend ändert, nur noch Maßnahmen anerkannt werden, die die Betroffenen auf die sich ändernden Beschäftigungsfelder vorbereiten. Ggf. können die Weiterbildungsmaßnahmen mit anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen in einem Gesamtkonzept für die Entwicklung einer Region verknüpft werden. Allerdings birgt der Eingliederungstitel auch die Gefahr, daß eine regional gewachsene Trägerstruktur versucht, Eigeninteressen durchzusetzen, und auf Kontinuität in Förderbereichen drängt, die nicht unbedingt der regionalen Wirtschaftsentwicklung dienen (vgl. Brinkmann/Kress 1997). Außerdem dürfen die Arbeitsämter nicht nur auf kurzzeitigen und direkten Erfolg setzen. Ansonsten besteht die Gefahr, daß berufliche Weiterbildung zugunsten anderer arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, wie Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, vernachlässigt wird.

Zum Qualitätsmanagement und zur Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt geförderten Weiterbildung

Die Aktualität von Qualitätssicherung hing seit Bestehen des AFG eng mit der Haushaltslage der Bundesanstalt zusammen. Die Diskussion um Qualität stand immer dann auf der Tagesordnung, wenn die Mittel für FuU knapp wurden. Die Bundesanstalt verstärkte bei weniger Mitteln die Kontrolle hinsichtlich qualitätsgerechter Maßnahmen. Wenn die Mittel wieder reichlicher flossen, stand die Frage nach Qualität nicht mehr im Vordergrund.⁵ Auch das SGB III hat dieses prinzipielle Problem nicht gelöst. Zwar ist die Einführung des Anforderungskatalogs ein Schritt in Richtung mehr Qualität. Es fehlen aber weiterhin wesentliche Elemente eines umfassenden Ansatzes zur Qualitätssicherung, die über die input-orientierte

Qualitätssicherung hinausgehen und die Qualität auch während und nach der Maßnahme gewährleisten. Nur so wäre mehr Kontinuität in Sachen Qualitätssicherung möglich. Eines dieser Elemente könnte die Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen sein. Bisher hat das die Bundesanstalt nicht vorgesehen. Sie distanziert sich von der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff. und will auch andere Qualitätsmanagementsysteme nicht zur Fördervoraussetzung erheben. Allerdings hat sie mit der Trägeranerkennung auf der Grundlage des AFG eine eigene „Zertifizierung“ eingeführt, die wiederum auf der Überprüfung von Qualitätskriterien beruht und den input-orientierten Ansatz verstärkt.

Zur Forderung nach stetiger Förderung

Das Instrumentarium zur Weiterbildungsförderung hat sich z.T. verbessert. Es läßt differenzierte und an regionale Gegebenheiten angepaßte Förderungen zu. Es werden die Haushaltsrestriktionen sein, die Probleme bereiten: „Nicht das SGB III mit seinen neuen Instrumenten und seiner neuen Förderphilosophie wird in nächster Zeit zu gravierenden Problemen führen, sondern die im Haushalt der Bundesanstalt verankerten Sparmaßnahmen, sofern nicht gegengesteuert wird“ (Brinkmann/Kress 1997). Ein Gegensteuern ist im Moment nicht zu erkennen.

Insgesamt bleibt abzuwarten, inwieweit die mit dem SGB III hinzugekommenen Instrumente das Ziel erreichen werden, die Chancen zur Vermittlung in Arbeit durch qualitätsgerechte Weiterbildung zu steigern.

Bezogen auf die Instrumente zur Qualitätssicherung müßten folgende Aspekte das bisherige input-orientierte Konzept der Bundesanstalt für Arbeit ergänzen:

- Qualitätsmanagementsysteme, die in ihrer Konsequenz Personal- und Organisationsentwicklung beim Träger erfordern.
- Die analytische Gliederung des Bildungsprozesses in einen Kreislauf (z.B. wie im oben erläuterten Modellversuchskonzept, angefangen von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation), in dem die einzelnen Phasen in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. So können auch die Durchführungs- und die Output-Qualität erfaßt werden.
- Elemente der Trägerselbstkontrolle, so daß das pädagogische Know-how des Trägers genutzt wird.

Damit würde die Bundesanstalt marktorientierte Instrumente der Qualitätssicherung nutzen, ohne auf den eigenen Einfluß zu verzichten.

Auch wenn die Trends in eine andere Richtung zu gehen scheinen, sehe ich immer noch in einem optimalen Zusammenspiel von staatlichen und marktorientierten Instrumenten der Qualitätssicherung die Chance für gute Weiterbildung. Es muß darum gehen, die Stärken beider Modelle miteinander zu verbinden. Qualität ergibt sich dann aus dem Zusammenwirken von staatlichen Einfluß, professioneller Bildungsarbeit im Wettbewerb der Anbieter und kritischem Verhalten der Weiterbildungsinteressierten (vgl. Ramlow 1996, S. 56).

Anmerkungen

1. Erinnert sei an die „schwarzen Schafe“ in der Weiterbildungslandschaft, die die Umstände in den ostdeutschen Bundesländern unseriös ausnutzten. Diese Geschäftsgebaren traten nur in der Weiterbildung auf, nicht in der Ausbildung, obwohl auch hier das BBiG von heute auf morgen eingeführt wurde. Aber das Duale System ist fester Bestandteil des Bildungssystems der Bundesrepublik, und seine „Spielregeln“ lassen solchen Mißbrauch nicht zu.
2. bFz Berufliche Fortbildungszentren der Bayrischen Arbeitgeberverbände e.V. Nürnberg; HWK Koblenz; tbz Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn.
3. Karasch (1994) spricht im Zusammenhang mit der AFG-Reform vom „langen Sterben eines guten Gesetzes“.
4. Diese Ausführungen entstammen der in Vorbereitung befindlichen Veröffentlichung von Balli/Harke/Ramlow.
5. Am deutlichsten zeigte sich dieses „Prinzip“ nach der deutschen Wiedervereinigung in den ostdeutschen Bundesländern. Die Bundesanstalt stellte umfangreiche Mittel für die berufliche Weiterbildung zur Verfügung, ohne für die entsprechende Kontrolle zu sorgen. Die Mißbräuche, die z.T. damit betrieben wurden, sind schon weiter vorn erwähnt.

Literatur

- Alt, Ch.: Warum Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung? In: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrtausend. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.-18. Oktober 1996, Berlin 1996
- Alt, Ch.: Qualitätssicherungskompetenz der Mitarbeiter von Bildungsträgern als Basis für ein Qualitätskonzept. Vortrag auf der Abschlußtagung zum Modellversuch „Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß“ am 22. April 1998
- Ammermüller, M.: Grundlinien. Reform der Arbeitsförderung. In: Bundesarbeitsblatt 7-8/1997, S. 7-13

- Balli, Ch.: Ansätze der Qualitätskontrolle: Schwerpunkt Fernunterricht und die Problematik des offenen Lernens. In: Alt 1996
- Balli, Ch./Harke, D./Ramlow, E.: Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen (Arbeitstitel), geplant als Veröffentlichung in 1998
- bfz, tbz, HWK: Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Modellversuchsergebnisse. Leitfäden für Bildungsträger. Drei Bände. Bielefeld 1999 (im Druck)
- Brinkmann, C./Kress, U.: Refomierung der Arbeitsförderung – Sozialabbau oder Finanzierung des Strukturwandels. In: ibv Nr. 30 vom 23. Juli 1997
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Checkliste Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Berlin 1992
- Faulstich, P.: Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung. In: Jagenlauf, M./Schulz, G./Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied u.a. 1995
- Gieseke, W.: Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt. Wie die berufliche Weiterbildung immer allgemeiner wird. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 35/1996
- Karasch, J.: 25 Jahre Arbeitsförderungsgesetz – Das lange Sterben eines guten Gesetzes. In: arbeit und beruf 5/1994
- Melms, B.: Ein neues Qualitätssicherungs-Konzept für Bildungsträger. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/1998
- Ramlow, E.: Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung aus Sicht des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Arbeit – Bildung – Beruf, Band 9 „Qualitätssicherung durch Qualitätsnormen (?) – Ansprüche an die Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung“. Technische Universität Dresden 1996
- Sauter, E.: Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz in der Weiterbildung. In: Geißler/Reinartz/von Landsberg (Hrsg.): Handbuch für Personalentwicklung und Training, 1995a
- Sauter, E.: Berufliche Weiterbildung im Arbeitsförderungsgesetz (AFG), Entwicklungen und neue Orientierungen. In: Grundlagen der Weiterbildung 11/1995b
- Sauter, E.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Thesen und Anmerkungen zum Verlauf und den Ergebnissen der Qualitätsdiskussion in den 90er Jahren. Referat beim KBE-Studientag am 12. Mai 1998 in Schwarzbach
- Stark, G.: Qualitätssicherung, Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2/1998
- Stark, G.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten. In: Leitfäden zum Modellversuch, im Druck.

Jörg Knoll

Qualitätsmanagement im Überschneidungsbereich von Universität und Erwachsenenbildung

„Wir setzen uns Qualität zum Ziel. ... Wenn wir über Qualität sprechen, meinen wir die Qualität des Produkts und der Dienstleistung. Aber wir meinen auch die Qualität unserer Beziehungen und die Qualität unserer Kommunikation und der Versprechungen, die wir einander machen. Und deshalb ist es angemessen, Qualität in Kategorien der Wahrhaftigkeit und Integrität zu sehen.

Mein Wörterbuch empfiehlt unter dem Wort Integrität, das Wort Ehre nachzuschlagen. Unter vielen anderen Umschreibungen findet sich da die Formulierung: ‚Ein geschärftes Bewußtsein der eigenen Verpflichtungen‘. Das ist, glaube ich, die richtige Art, Qualität zu betrachten.

Wir müssen für alle Beteiligten ein Rahmen werden, in dem Potential verwirklicht wird“

(De Pree 1992, S. 94, Hervorhebungen im Original)

Rahmen und Raum bereitzustellen, in welchem Potentiale entstehen und verwirklicht werden, ist eine Leitidee für die Arbeit am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig. Vor diesem Hintergrund sollten im Rahmen eines Projektes theoretische und praktische Fragen geklärt werden, die bei einer Übertragung von DIN EN ISO 9000 ff. in den Bildungsbereich auftreten. Zu den Zielen des Vorhabens gehörte es außerdem, Empfehlungen und Handlungsvorschläge abzuleiten.

Im folgenden werden 1. der Anlaß des Projektes, 2. die Vorgehensweise und 3. die Hauptergebnisse umrissen.

1. Zum Anlaß: Die Innenseite der Prozesse verstehen

Der Anlaß liegt in der Praxis der Erwachsenenbildung. In Leipzig und in Sachsen arbeiten seit längerer Zeit Einrichtungen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung daran, Qualitätsmanagementsysteme nach ISO 9000 ff. einzurichten (vgl. Arbeitsgemeinschaft ISO-Transferprojekt 1997). Mehrere Einrichtungen sind mittlerweile zertifiziert. Der Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig wurde in diesen Prozessen um

Beratung und Begleitung gebeten. Aus diesen Arbeitskontakten entstand die Idee, in die Problematik tiefer einzudringen, als dies durch Lektüre von Texten, durch deren Interpretation und durch Begleitforschung möglich ist; also sich in die Innenseite der Prozesse hineinzugeben, selber ein Qualitätsmanagementsystem einzurichten und sich der Zertifizierung zu stellen.

Dieses Herangehen ist auch in der Art und Weise verankert, wie hier das Fach und die Tätigkeit an der Universität verstanden werden. Demnach geht es in der Erziehungswissenschaft und speziell in der Erwachsenenpädagogik um das Zusammenwirken mit Menschen in direkten persönlichen Bezügen und in bestimmten Abläufen und Strukturen. Das ist die *Sache*, sozusagen der Gegenstand der Arbeit. Zugleich *ereignet* sich die Sache, wenn darüber gesprochen und gelehrt wird. Wir arbeiten und lehren z. B. über das Lernen oder über Gruppenprozesse oder über Qualitätsmanagement – und während wir das tun, passiert Lernen (oder auch nicht), geschehen Gruppenprozesse und handeln wir in einer Weise, die für das Ergebnis bestimmend ist. Diese starke Entsprechung zwischen Erwachsenenbildung als Gegenstand des Lehrens und Lernens einerseits und dem konkreten Lehr-Lern-Arrangement mit Erwachsenen an der Universität andererseits (vgl. Knoll 1998, S. 13 ff.) war vom Selbstverständnis her ein weiterer Anlaß zu sagen: Probieren wir es selbst; wir verstehen dann mehr und können besser anleiten und beraten.

Im Rahmen des Hochschulsonderprogramms III wurde ein Förderantrag „Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000 ff. an der Professur für Erwachsenenpädagogik mit Zertifizierung“ gestellt. Die Erziehungswissenschaftliche Fakultät, das Rektorat der Universität Leipzig und das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst stimmten zu.

Angesichts des kurzen Förderungszeitraums vom 1. August bis 31. Dezember 1998 entstand eine weitere Idee. Sie erwuchs aus der Zusammenarbeit mit der Erwachsenenbildung in Leipzig. Das Bildungswerk Ost-West e. V. wurde gebeten, seine Qualitätsmanagementbeauftragte zu 50 Prozent freizustellen, damit sie mit dieser Kapazität von einer halben Stelle und befristet in das Projekt einsteigt. Diese unkonventionelle Lösung bedeutete einen direkten Wissens- und Erfahrungstransfer aus der Praxis der beruflichen Weiterbildung in die Universität. Umgekehrt gab es ei-

nen Rückfluß von Erkenntnissen und Vorgehensweisen aus der Universität in das Handlungsfeld Erwachsenen- bzw. Weiterbildung.

2. Zur Vorgehensweise: Den Gesamtprozeß und die Details erfassen

Die Entwicklung und Einrichtung des Qualitätsmanagementsystems wurde durch zwei zentrale Blickrichtungen bestimmt:

- Zum einen ging es darum, die geschehende Arbeit im Kern und als Gesamtprozeß zu erfassen.
- Zum anderen sollten die Aspekte eingegrenzt und geprüft werden, die diesen Prozeß bestimmen und ermöglichen.

Es gab also eine prozeßbezogene Gesamt- und eine elementebezogene Detailsicht.

Für die *Gesamtsicht* wurde ein Verständnis der Arbeit am Lehrstuhl als Dienstleistung entwickelt. DIN ISO 9004-2 („Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätsmanagementsystems, Teil 2 Leitfaden für Dienstleistungen“) diente zur Orientierung, um die Zusammenhänge zu bestimmen, in denen die Dienstleistung erbracht wird.

Für die *Detailsicht* wurden die sog. Qualitätselemente 1 – 20 aus DIN EN ISO 9001 („Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Design, Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung“) verwendet und „übersetzt“.

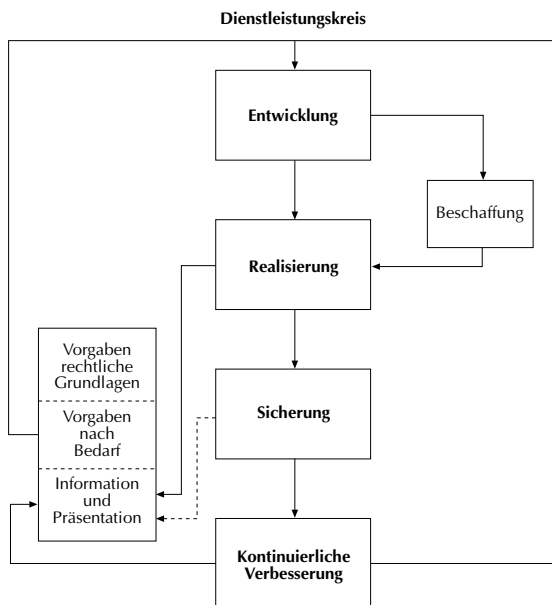
Zeitlich lief das in einer Pendelbewegung. Sie begann mit einer „Übersetzung“ der Qualitätselemente, ging dann zur Entwicklung des Dienstleistungsverständnisses und zur Beschreibung der Dienstleistungsstruktur über und wandte sich schließlich erneut der Konkretisierung und Übersetzung der Qualitätselemente zu.

Das bedeutete Arbeitsgänge, die als „Definieren und Beschreiben“ zu kennzeichnen sind.

2.1 Definieren und beschreiben

Hier ist noch einmal die prozeßbezogene Gesamtsicht angesprochen, die im Verständnis der Arbeit als Dienstleistung ihren deutlichsten Ausdruck findet. Als solche wurde definiert: „Schaffung von Lernsituationen in bezug auf das Lehren und Lernen mit Erwachsenen“. Diese Dienstleistung wurde in Teildienstleistungen gegliedert, und zwar: „Lehrveranstaltungen/Bildungs- und Fortbildungsveranstaltungen“, „Anleitung und Beratung“, „Prüfung als Lernprozeß“, „Projekte“, „Gremienarbeit“, „Veröffentlichungen“. Zugleich wurden die Erstreckungsbereiche der Teildienstleistungen bestimmt: Studierende, Mitarbeiter/innen der Universität, Mitarbeiter/innen im Handlungsfeld Erwachsenen-/Weiterbildung, Öffentlichkeit (Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft, Angehörige der Fachöffentlichkeit, Interessierte). Bei der Einrichtung des Qualitätsmanagementsystems lag der Schwerpunkt auf dem Kernbereich „Studierende“.

Abb. 1



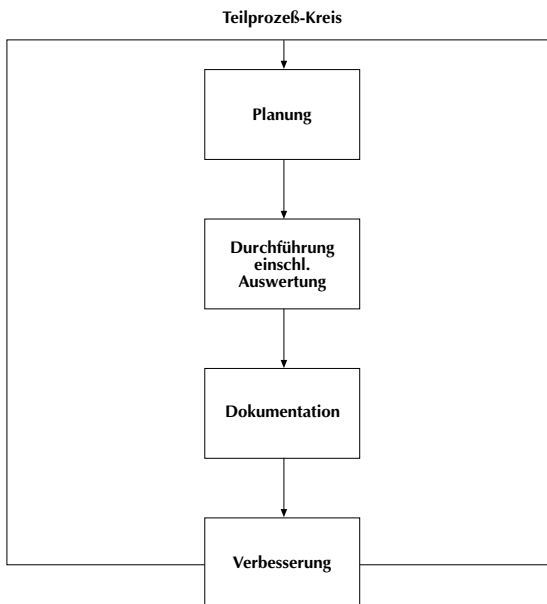
Erstellt nach DIN ISO 9004-2
© 1998 Professur für Erwachsenenpädagogik Universität Leipzig

Dafür, wie diese Dienstleistung erbracht wird, wurde das Modell eines Dienstleistungskreises entworfen. Hierbei bot sich DIN ISO 9004-2 zur

Orientierung an. Allerdings wurde die dort vorgezeichnete Struktur erheblich vereinfacht (s. Abb. 1). Mit diesem Dienstleistungskreis verbindet sich ein sog. „Teilprozesskreis“. Hiernach wird jede Station im Dienstleistungskreis in sich nach den Teilprozessen gestaltet (s. Abb. 2).

Der Blick aufs Ganze ist außerdem in einzelnen Qualitätselementen angelegt, vor allem im Element 1. Hier geht es darum, die „Qualitätspolitik,

Abb. 2



© 1998 Professur für Erwachsenenpädagogik Universität Leipzig

eingeschlossen ihre Zielsetzungen und ihre Verpflichtung zur Qualität“, festzulegen und zu beschreiben. Für die Einrichtung des Qualitätsmanagementsystems am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik hieß das:

- die Leitideen formulieren, die für die Arbeit an der Professur bestimmend sind (z. B. das Verständnis von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, vom Lehren und Lernen mit Erwachsenen und davon, was die Dienstleistung hierfür charakterisiert);
- die generellen Ziele bestimmen, in denen sich diese Leitideen ausdrücken (die „Qualitätsziele“, z. B.: „Es werden praxisbezogene Themen und Fragestellungen des Handlungsfeldes ‚Erwachsenenbildung‘ bzw. ‚Weiterbildung‘ in die Lehrveranstaltungen einbezogen.“ Oder: „Es

wird Beratung und Anleitung für einzelne und Gruppen angeboten.“ Oder: „Prüfungen werden als Lernprozess gestaltet.“ Oder: „Den Studierenden wird verantwortliche Mitwirkung bei der Planung, Durchführung und Bewertung der Leistungen im Kernbereich der Dienstleistung der Professur ermöglicht.“);

- diese Qualitätsziele umsetzen in sog. überprüfbare Ziele, die für einen bestimmten Zeitraum festgelegt werden (semester- und studienjahrweise; so wird z. B. das Qualitätsziel „Den Studierenden wird verantwortliche Mitwirkung bei der Planung, Durchführung und Bewertung der Leistungen im Kernbereich der Dienstleistung der Professur ermöglicht“ operationalisiert in das überprüfbare Ziel für das Wintersemester 1998/99: „Verantwortliche Mitwirkung von Studierenden wird in Form von Tutorien in folgenden Lehrveranstaltungen ermöglicht: ‚Bereiche und Aufgaben der Erwachsenenbildung‘, ‚Erzählcafé als Veranstaltungsform der Erwachsenenbildung‘, ‚Bildung und Kultur in Skandinavien‘“; wobei Tutorentätigkeit nach der Qualitätspolitik vorbereitende Trainings und begleitende Anleitung einschließt).

Im Zusammenhang mit dem Verständnis erbrachter Leistungen als Dienstleistungen liegt der Begriff *Kunde* nahe. Er ist für die Universität (und für die Erwachsenenbildung) insofern anregend, als er den zunächst einmal eher didaktischen Bezug auf „Zielgruppen“ und „Teilnehmer/innen“ ausweitet. Es geht zwar zentral um die Studierenden (bzw. um die Teilnehmenden). Aber als „Kunden“ können auch indirekte Nutznießer der Dienstleistung betrachtet werden (z. B. die künftigen Arbeitgeber von Absolventen) oder mitwirkende bzw. „anhängende“ Zielgruppen (z. B. Familienangehörige) oder Auftraggeber (z. B. „die“ Gesellschaft).

Wenn nun die Normenfamilie DIN EN ISO 9000 ff. die Qualitätssicherung auf Kundenerwartungen, -forderungen und -zufriedenheit bezieht, so ist das eine Sicht, die zu Differenzierungen anregt. Es kann in einer Veranstaltung oder in einem Studiengang z. B. Widersprüche geben

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

Im Umgang mit solchen möglichen Widersprüchen, aber auch generell muß zum Tragen kommen, was in DIN EN ISO 9000 ff. ebenfalls genannt wird: „Die Zufriedenstellung der Kunden sollte vereinbar sein mit den beruflichen Maßstäben und der Berufsethik der Dienstleistungsorganisation ...“ (ISO 9004-2/6.3.3 Anm. 17).

Von hier aus richtet sich der Blick nochmals auf die Dienstleistung: worin sie genau besteht und in welche Teildienstleistungen sie sich aufgliedert. Hier sind nun Begriff und Verständnis von *Produkt* bedeutsam. Unter „Produkt“ wird in DIN EN ISO 9000 ff. das „Ergebnis von Tätigkeiten und Prozessen“ verstanden (ISO 9004-1/3.5). Das ist in der Universität – und analog in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung – nachvollziehbar im Blick auf einen Studiengang oder eine einzelne Lehrveranstaltung.

Interessant wird es, wenn wir an ein Verständnis von „Produkt“ im Sinne von Ergebnis denken, also z. B. an den Lern- oder Studienerfolg. Dieses „Produkt“ kann nicht entstehen ohne Mitwirken des Teilnehmers/der Teilnehmerin bzw. des „Kunden“. Er bzw. sie muß mittun, um etwas zu wissen, zu können, sich zu verändern, d. h. zu lernen.

Wir haben somit in der Universität – wie generell im Bildungsbereich – die Besonderheit, daß

- einerseits die *Dienstleistung* selbst „Produkt“ ist als Ergebnis von Tätigkeiten und
- andererseits dieses Produkt nur dann seinen Sinn erfüllt, also zu einem *Ergebnis* führt (zu einem Lerngewinn, zu einer Bildungserfahrung), wenn die Nutzer bzw. Kunden mitwirken.

Die Kunden sind hier also Mit-Produzenten des Ergebnisses der Dienstleistung. (Im Falle des Leipziger Projektes entspricht dies durchaus der Stellung der Studierenden als Mitglieder der Universität und schließt sich an das Leitbild von der Gemeinschaft der Lehrenden und Studierenden an.)

Diese Besonderheit führt nicht dazu, vom Begriff „Kunde“ Abstand zu nehmen. Sie verlangt aber eine differenzierte und dynamische Sichtweise. Dies leistet die sog. *Prozeßorientierung*. Hierbei ist es wesentlich, zwischen der Prozeß- und der Ergebnisqualität zu unterscheiden.

In der Prozeßorientierung wird davon ausgegangen, daß die *Prozeßqualität* ausschlaggebend für das Erreichen der *Ergebnisqualität* ist – im Sinne folgender Sequenz: Die konkrete Lehrveranstaltung oder Prüfung oder Seminareinheit in der Erwachsenenbildung findet statt. *Daß* sie stattfindet – also das Ereignis –, ist das Ergebnis von Tätigkeiten und Prozessen. *Wie* diese vorauslaufenden Tätigkeiten und Prozesse gestaltet und gesichert worden sind, ist nun wesentlich mitentscheidend für die Art und Weise, wie das Ereignis geschieht, aussieht, abläuft.

Im Zentrum der Qualitätsprüfung stehen also die Prozeßverläufe und -teile, die zur gewünschten Qualität des Ergebnisses führen (sollen). Somit stellen die Qualitätsziele im Sinne der Norm Prozeßziele dar, die durch die DIN EN ISO 9000 ff. geprüft werden: Die Norm bewertet die festgesetzte, definierte Qualität der Handlungsschritte (= Prozeßqualität), wodurch die Qualität der Handlungsergebnisse (= Ergebnisqualität) gewährleistet wird.

Die Prozeßqualität, durch die ISO-Norm befördert, kommt ihrerseits dem Ergebnis zugute: den kognitiven, personalen, sozialen Kompetenzen, welche die Studierenden im Studium bzw. die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung erwerben und entwickeln können. Eine Professur bzw. eine Einrichtung kann „nur“ dafür sorgen, daß die Anstöße, Hilfen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für den Lernprozeß gesichert sind – dies allerdings in bestmöglicher Qualität. Ob dann das definierte Kompetenzziel wirklich erreicht wird, hängt wiederum von der Mitwirkung der Studierenden bzw. Teilnehmenden (s. o.) und außerdem von weiteren Faktoren ab, die z. T. außerhalb des Einflßbereiches einer Professur oder einer Erwachsenenbildungseinrichtung liegen (z. B. persönliche Zwänge der Teilnehmenden).

Der aktive Beitrag der Studierenden bzw. Teilnehmenden ist somit wesentlich, da sie entscheidend an der Ergebnisqualität mitwirken. In diesem Sinne werden im Qualitätsmanagementsystem des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik die *Studierenden als Kunden mit Pflichten* betrachtet: Sie nutzen das Angebot der Universität – doch die Verantwortung für das Ergebnis der Dienstleistung liegt nicht nur bei der Professur, sondern auch in der Hand der Studierenden als aktive und selbstverantwortliche Teilnehmer/innen. Diese Mitverantwortung ist den Studierenden zu verdeutlichen – aber eben auch zu ermöglichen.

2.2 Sichern und strukturieren

Nun ist die ganz praktische Frage im Arbeitsalltag: Wie wird Prozeßqualität gesichert? Hier ist das Qualitätselement 2 aus der ISO-Norm wichtig. Es fordert, „ein QM-System ein(zu)führen, (zu) dokumentieren und aufrecht(zu)erhalten“. Dieses System bezieht sich auf alle Tätigkeiten und Prozesse und Strukturen, mit denen ein Ergebnis geschaffen wird (z. B. eine Dienstleistung). Seine Aufgabe ist es, entsprechend dem schon dargestellten Zusammenhang (s. Kap. 2.1) die *Qualität der Tätigkeiten und Prozesse und Strukturen* zu gewährleisten, weil dadurch die *Qualität des Ergebnisses* gesichert wird.

Zum Qualitätsmanagement gehört die Einrichtung eines Ablaufplanes mit bestimmten Arbeitsstationen. Im vorliegenden Fall wird dieser sog. Qualitätsplan auf den Jahreslauf bezogen. Das sieht nun so aus:

Ideenbörse	In der Vorlesungszeit des Sommersemesters stattfindende Zusammenkunft zur Sammlung von Ideen und Anregungen für die Teil-Dienstleistungen der Professur im folgenden Studienjahr; Teilnehmer/innen: alle Mitarbeiter/-innen an der Professur, Lehrbeauftragte, Absolvent/innen sowie interessierte Studierende des Magisterstudienganges Erziehungswissenschaft / Vertiefungsgebiet Erwachsenenpädagogik.
Planungs-Konferenz	Gegen Ende der Vorlesungszeit des Sommersemesters stattfindende Konferenz zur Sichtung und Strukturierung von Ideen und Anregungen aus der vorausgegangenen Ideenbörse sowie zur Entwicklung von Vorschlägen für überprüfbare Qualitätsziele im folgenden Studienjahr; Teilnehmer/innen: alle Mitarbeiter/innen an der Professur.
Q-Punkt	Jährlich gegen Ende des Sommersemesters stattfindende Veranstaltung für planmäßige Schulungen im Rahmen des QMS, für die Erarbeitung und die Bekanntmachung von Veränderungen des QMS sowie für die Bewertung der überprüfbaren Qualitätsziele des zu Ende gehenden Studienjahres.

Im Qualitätsmanagementsystem werden die Qualitätselemente aus DIN EN ISO 9000 ff. erneut wichtig und in der Übersetzung für die Universität bzw. für die Erwachsenen-/Weiterbildung bedeutsam.

Zum Beispiel das Qualitätselement 5 „Lenkung der Dokumente“: Interessante Aspekte beziehen sich hier etwa auf die Organisation der Ablage; das Verhältnis der Ablage- bzw. Registraturordnung in der Papierablage zu der im Rechner, die Auffindbarkeit von Dokumenten (z. B. Arbeitsmaterialien für Veranstaltungen – im Qualitätsmanagementsystem des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik die Einführung von Fußzeilen auf jedem Text mit der Einfügung des Suchpfades aus der Ablage).

Oder das Qualitätselement 3 „Vertragsprüfung“: Interessante Aspekte bestehen im Blick auf den Zugang zu Veranstaltungen, wenn es Quotierungen für die Teilnahme und Kriterien für die Auswahl gibt (Transparenz und Einhaltung solcher Kriterien); oder im Blick auf die Leistungserfüllung durch Lehrbeauftragte bzw. Honorarkräfte.

Oder das Qualitätselement 18 „Schulung“: Interessante Aspekte liegen beispielsweise in der Frage, wie der interne Fortbildungsbedarf am Lehrstuhl (oder in einer Erwachsenenbildungseinrichtung) erhoben und erfüllt wird – z. B. auch durch interne Kompetenzen. (Beispiele: Eine einschlägig erfahrene Studentische Hilfskraft führt eine Internet-Schulung für alle durch; oder: Die Sekretärin besucht einen Kurs zur neuen Rechtschreibung und gibt dann die Kenntnisse, die sie erworben hat, in einer Nachmittagsveranstaltung an die anderen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen weiter.)

Oder das Qualitätselement 19 „Wartung“: Dieses Qualitätselement scheint zunächst einmal weitab zu liegen. Es zeigte sich aber, daß die Nacharbeit mit Absolventen (Befragungen, Einladungen, Kontaktpflege durch Information) oder die Einrichtung einer „Kompetenzdatei“ (in welcher die Zusatzqualifikationen und praktischen Erfahrungsbereiche von älteren Studierenden, Absolventen und Kollegen bzw. Kolleginnen aus der Praxis vermerkt sind) hilfreiche „Übersetzungen“ darstellen, die dementsprechend im Qualitätsmanagementsystem festgeschrieben worden sind.

3. Zum Ertrag: Klären, beschreiben, gestalten, überprüfen, entscheiden, dokumentieren

Die äußeren Ergebnisse des Projektes am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig sind rasch aufgezählt:

- 1) Es wurde ein Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9001 eingerichtet.
- 2) Dieses Qualitätsmanagementsystem wird im Qualitätshandbuch der Professur dokumentiert. Es ist – entsprechend dem Grundansatz des Projektes (s. Kap. 2.) – prozeßorientiert aufgebaut. Die Qualitätselemente sind problemlösungsbezogen eingearbeitet und in einer texterschließenden Matrix gesondert ausgewiesen.
- 3) Es wurde am 28. Oktober 1998 durch die „CERTQUA – Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssystemen in der Beruflichen Bildung mbH“ zertifiziert.
- 4) Aus alledem ist ein Leitfaden abgeleitet. Er gibt Hinweise für die Einrichtung eines Qualitätsmanagements an Professuren (mit dem Schwerpunkt „Lehre“).

Der eigentliche Ertrag liegt aber auf einer tieferen Ebene:

- 1) Qualitätsmanagement stellt eine Gesamtperspektive und einen Gesamtrahmen bereit für in sich sinnvolle Einzelansätze, insbesondere Evaluation, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Controlling, (Hochschul-)Marketing. Umgekehrt laufen diese Einzelperspektiven Gefahr, in ihrer Wirkung zu verpuffen, wenn sie isoliert eingesetzt werden, d. h. ohne Gesamtvorstellung und ohne Rückkopplungsprozesse. Daß dies immer wieder geschieht, erklärt manche Frustration z. B. im Blick auf Erhebungen, Berichtsverfahren usw.
- 2) Qualitätsmanagement braucht Sicherungselemente. DIN EN ISO 9000 ff. ist ein solches. Am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik wurde das Normenwerk erfahren und genutzt als Herausforderung und Hilfe zur wirklichen Klärung, genauen Beschreibung und möglichst stimmigen Gestaltung von Tätigkeiten und Prozessen.
- 3) Die Qualitätselemente 1 – 20 sind eine Hilfe (und im Falle der Zertifizierung auch eine Notwendigkeit) zur Klärung und Gestaltung im Detail. Eine Gesamtsicht für die Einbindung und Umsetzung dieser Elemente ist notwendig. Sie ist in den Elementen 1 und 2 angelegt. Darüber hinaus empfiehlt sich das Modell des Dienstleistungskreises in Verwendung von DIN ISO 9004-2.

Ein mögliches Problem liegt darin, daß die einzelnen Elemente isoliert gesehen werden und daß daraus eine Art Formalisierung folgt. Gerade das meint Qualitätsmanagement von der Idee her nicht: Es geht nicht um die Formalisierung und Bürokratisierung von Prozessen. Es geht vielmehr darum, sie zu prüfen und zu gestalten im Sinne von „angemessen im Blick auf das, was geschaffen und erreicht werden soll“.

- 4) DIN EN ISO 9000 ff. ist auf den Bildungsbereich übertragbar, allerdings unter der Voraussetzung einer in 3) genannten Gesamtsicht. Diese Übertragbarkeit gilt gleichermaßen für die Arbeit von Professuren, auch für solche aus den Geisteswissenschaften. (Nach Information durch die Hochschulrektorenkonferenz ist die Leipziger Professur für Erwachsenenpädagogik der erste geisteswissenschaftliche Lehrstuhl Deutschlands, der sich einer Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001 erfolgreich gestellt hat.) Das Normensystem eignet sich auch für größere Betriebseinheiten. Hierfür gibt es in Leipzig einen ersten Ansatz: Der Leitfaden für den großen Lehrbericht von Fakultäten wurde nach der Grundstruktur des Dienstleistungskreises neu konzipiert.
- 5) Qualitätsmanagementsystem und Zertifizierung sind getrennt zu sehen. Für das Leipziger Projekt war die Zertifizierung eine wichtige Fremdkontrolle – im Sinne von: Es ist nicht nur der Selbsteinschätzung anheimgestellt, ob die Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems nach ISO 9000 ff. praktikabel ist. Aber diese Außensicht läßt sich auch anders organisieren, z. B. kollegial (etwa durch Tandems mit Professuren bzw. Einrichtungen, die ein Qualitätsmanagementsystem eingerichtet haben).
- 6) Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems bedeutet: Klären, Beschreiben, Gestalten, Überprüfen. Dadurch nimmt die Bewußtheit für die eigene Arbeit zu: Was sozusagen mitläuft, wird nun ausdrücklich gesagt und aufgeschrieben; wenn es aufgeschrieben ist, muß es getan werden; und dann wird in einem festgelegten Turnus überprüft, ob und wie es getan wurde.

An all diesen Stellen sind Entscheidungen nötig. Das ist das Interessante an der Anwendung eines Normensystems wie DIN EN ISO 9000 ff.: Es legt nicht fest, *wie* etwas entschieden wird; es verlangt, *daß* entschieden wird.

- 7) Durch Klären, Beschreiben, Gestalten, Überprüfen, Entscheiden und Dokumentieren fördert ein Qualitätsmanagementsystem den Abbau

- von Beliebigkeit, erhöht die Selbstbindung, schafft mehr Transparenz (im Falle der Universität für Studierende und Mitarbeiter/innen).
- 8) Ein Qualitätsmanagementsystem läßt sich sinnvoll nur einrichten, wenn alle einbezogen werden, die die Arbeit mittragen (in der Universität Studentische und Wissenschaftliche Hilfskräfte, Tutoren, die Mitarbeiterin im Sekretariat). Das muß von Anfang an geschehen, d. h. schon bei der Beschreibung von Tätigkeiten und Prozessen. Denn die Mitarbeitenden sind ja Experten für ihre eigene Sache und Situation. Diese Mitarbeiterorientierung eröffnet Gestaltungs- und Verantwortungsräume. Das Verständnis für die gemeinsame Sache steigt. Insofern ereignet sich Motivation als inneres Sich-Bewegen, als Dabeisein („Inter-esse“) und nicht als „Von-außen-bewegt-Werden“.
 - 9) Qualitätsmanagement, speziell auch nach DIN EN ISO 9000 ff., weitet den Blick. Die Arbeit am Qualitätsmanagement und seiner Einführung eröffnet Gesprächsmöglichkeiten mit ganz anderen Tätigkeits- und Lebenswelten auch im gewerblichen und industriellen Bereich. Die gute Zusammenarbeit der Professur mit der Handwerkskammer Leipzig geht nicht zuletzt auf diesen Raum analoger Erfahrungen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement zurück. Die branchen- und länderübergreifende Verbreitung der ISO-Norm eröffnet interessante Möglichkeiten zur Verständigung und Selbstdarstellung. Dies ist ein nicht uninteressanter Nebeneffekt.
 - 10) Der Haupteffekt wird am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik darin gesehen, daß die Bemühung um Qualitätsmanagement mit Hilfe der ISO-Norm letztlich zum Kern des eigenen Selbstverständnisses und des eigenen Tuns führt.

Damit ist nochmals die Leitidee angesprochen, die anfangs schon genannt wurde: Rahmen und Raum bereitzustellen, in welchem Potentiale entstehen und verwirklicht werden.

Literatur und Material

- Arbeitsgemeinschaft ISO-Transferprojekt für Einrichtungen beruflicher Weiterbildung des Landes Sachsen. Dokumentation. Dresden 1997
- De Pree, M.: Die Kunst des Führens. 2. Aufl. Frankfurt/M., New York 1992
- Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): Qualitätsmanagement, Statistik, Umweltmanagement – Anwendungshilfen und Normensammlungen. Berlin u. a. 1998
- Dietz, S.: Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen – Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001 für Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Münster 1996

- Eversheim, W./Bullinger, H.-J./Kamiske, G. F., u.a.: Qualitätsmanagement für Dienstleister – Grundlagen, Selbstanalyse, Umsetzungshilfen. Berlin u. a. 1997
- Knoll, J. (Hg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1998
- Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig (Hrsg.): Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000 ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen (Schwerpunkt: Lehre). Leipzig 1999 (als Manuskript gedruckt)
- Pädagogische Führung – Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung 4/1998 (Themenheft „Qualitätsmanagement für Schulen“)
- Werkzeugmaschinenlabor der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen: Leitfaden zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Projektbericht vom Lehrstuhl für Fertigungstechnik und Qualitätsmanagement des Werkzeuglabors der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Aachen: o. J. (als Manuskript gedruckt)

Andreas Seiverth

Produktive Skepsis und pragmatische Nutzung

Erfahrungen und Forderungen aus dem Kontext der evangelischen Erwachsenenbildung

Im Titel dieses Beitrags bündeln sich die Erfahrungen, die ich als Mitglied des Projektbeirates zum Projekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ machen konnte, und Beobachtungen und Reflexionen, die ich als Bundesgeschäftsführer des Dachverbandes evangelischer Erwachsenenbildung anstellen konnte. Der Beitrag greift daher auf ein in doppelter Hinsicht disparates Material zurück. Das Projekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ ermöglichte mit seinem induktiven Ansatz einer situations- und institutionsbezogenen, nicht normativ wertenden Präsentation verschiedener Qualitätssicherungserprobungen einen hilfreichen Überblick zum praktischen Umgang mit unterschiedlichen Qualitätsmanagementmodellen. Diese waren durchgehend dadurch ausgezeichnet, daß sie aus einem für die Erwachsenen- und Weiterbildung systemfremden Referenzbereich stammten, nämlich aus der Normierungspraxis von technischen Produkten, betrieblichen Handlungsabfolgen und aus den Distributions- und Kooperationsbeziehungen von Marktteilnehmern. Den verfügbaren Modellen der Qualitätssicherung war ihre Herkunft aus und ihre Ausprägung durch neuere Managementtheorien und ihrer praktischen Instrumentarien unverkennbar eingezeichnet. Dies machte für die Erwachsenen- und Weiterbildung intensive Anschluß-, Interpretations- und Übersetzungs- sowie Aneignungs- und spezifische Implementierungsprozesse notwendig, von deren Produktivität und Vielfalt auch die Beiträge dieses Bandes einen nachhaltigen Eindruck vermitteln. Diese Adaptierungsprozesse „fremder“ Praxismodelle und -instrumente haben ihre Entsprechung in den Einrichtungen und Organisationen der evangelischen Erwachsenenbildung. Sie darzustellen würde ebenfalls eine situations- und einrichtungsbezogene, fallspezifische Beschreibung erfordern. Soweit diese Ansätze nicht in dem in Kürze erscheinenden Projektbericht erwähnt und dargestellt werden, verweise ich auf meine Übersicht, die ich an anderer Stelle gegeben habe.¹

Absehbare Entwicklungstendenzen

Es ist zur Zeit noch nicht erkennbar, ob und welche spezifischen Qualitätssicherungssysteme in der Weiterbildung sich durchsetzen werden, aber anzunehmen sind mit einiger Sicherheit folgende Entwicklungstendenzen, die sich m.E. „diskursunabhängig“ ergeben werden. Ich benenne sie gleichsam als Folie für Problemanzeigen und Forderungen, die in der These gebündelt werden, die bisherige Qualitätsdiskussion sollte

1. im Kontext der **professionstheoretischen** und **institutionstheoretischen** Herausforderungen und
2. als Debatte um die Verbesserung der **gesellschaftspolitischen Systemqualität** der Erwachsenenbildung und Weiterbildung fortgeführt werden.

Die Einrichtungen der Weiterbildung werden mittelfristig in allen Bundesländern öffentlich dokumentierte Formen und Verfahren der Qualitätssicherung nachweisen müssen, die die bisherigen staatlichen Anerkennungsstandards (Katalog der Anforderungskriterien) nicht zwingend integrieren und fortschreiben, vielmehr ist anzunehmen und zu befürchten, daß staatliche Gestaltungsaufgaben preisgegeben und professionelle Standards unterlaufen werden. Der Unterschied und die Gleichzeitigkeit traditioneller staatlicher Anerkennungsverfahren von Institutionen der Weiterbildung und „moderner Qualitätssicherungsverfahren“ werden auf absehbare Zeit noch weiterbestehen, auch wenn einzelne Bundesländer auf der Gesetzgebungs- und Verwaltungsebene die Etablierung von Qualitätssicherungsverfahren als Bedingung staatlicher finanzieller Förderung gezielt vorantreiben (in Niedersachsen als Pflicht zur Evaluation der förderberechtigten Einrichtungen, in Bremen als Pflicht zur Implementierung eines noch unspezifischen Qualitätsmanagementsystems, in dem aber alle Teilprozesse in der Organisation von Bildungsprozessen: Bedarfsanalyse, Angebotsplanung, Teilnehmergewinnung, Durchführung und Evaluation berücksichtigt werden müssen).

Die Einrichtungen werden aus unterschiedlich begründeten Bestandssicherungsinteressen und erhofften Konkurrenzvorteilen Qualitätsmanagement einführen und dabei die Zertifizierung durch eine eingeführte und anerkannte Instanz anstreben. Dem größten Druck sehen sich dabei die betriebsförmig strukturierten Einrichtungstypen ausgesetzt (z.B. Familienbildungsstätten, Heimvolkshochschulen), in deren Refinanzierung die

Einnahmen aus Zuschüssen der öffentlichen Hand zunehmend eine nachgeordnete Rolle spielen. Sie verfügen aber zugleich über die günstigsten Voraussetzungen, vorhandene Qualitätssicherungsverfahren zu adaptieren. Darauf verweisen beispielsweise die zertifizierten Implementierungen von ISO-Qualitätssicherungsverfahren in Volkshochschulen oder das in Anlehnung an diese und an das EFQM-System entwickelte Handbuch „Qualitätssicherung in Bildungshäusern“.

Den berechtigten Interessen der Weiterbildungsinteressierten nach Transparenz und Vergleichbarkeit der Angebote („Kundenorientierung“) werden die Einrichtungen verstärkt Rechnung tragen, wiederum aus gut begründeten Eigeninteressen. Dazu können einzelne Instrumente aus unterschiedlichen Qualitätssicherungskonzepten in gleichsam „individueller“ Auswahl kombiniert und genutzt werden. Dadurch wird aber die **Systemqualität der Weiterbildung** nicht erreicht und nicht verändert, weil diese sich der unmittelbaren Einflußnahme durch die Einrichtungen oder die Weiterbildungsinteressierten und -teilnehmenden entzieht. Die Verbesserung der Systemqualität wäre genau jene politische Gestaltungsaufgabe, für die in den letzten Jahren kein Bedarf gesehen wurde und für die in den neuen politischen Mehrheiten noch kein ausgeprägter und zielgerichteter politischer Wille erkennbar ist.

Zwischen skeptischer Distanz und pragmatischer Nutzung

Der bisherige Umgang mit den kursierenden Modellen von Qualitätsmanagement läßt sich durch zwei Verhaltensweisen beschreiben: Erwachsenenpädagogisch begründete Distanz einerseits und autonome, situations- und einrichtungsspezifische Aneignung andererseits.

1. ISO-Debatte – eine Strategie der Entpolitisierung eines politischen Konflikts

Dafür gibt es Gründe, die in der bisherigen Auseinandersetzung schon bestimmend waren und die für den weiteren Diskurs produktiv gemacht werden müssen, wenn denn auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung kollektive und für das institutionelle Selbstverständnis folgenreiche Lernprozesse für möglich und nötig gehalten werden. Davon gehe ich aus,

und als einen wichtigen Schritt hierzu verstehe ich das trägerübergreifende Bund-Länder-Projekt zur Qualitätssicherung.

Die in der Tat „durchschlagende“, die Institutionen der Weiterbildung nachhaltig verunsichernde Wirkung des anfänglich konkurrenz- und alternativlos eingeführten ISO-Modells erklärt sich zu einem großen Teil daraus, daß das gesellschaftlich relativ diffuse Funktionssystem Weiterbildung im Zuge des deutschen Einigungsprozesses gleichsam über Nacht eine gesamtgesellschaftlich Aufgabe zur Bewältigung aufgetragen bekam, eine Aufgabe, mit der dieses System hoffnungslos überfordert war. Mit Hilfe der im großen (bis dahin unvorstellbaren) Maßstab bereitgestellten Finanzmittel für die berufliche Weiterbildung sollten der ökonomische Anpassungsprozeß und die Übernahme des gesellschaftlichen Institutionengefüges der Marktwirtschaft und der pluralen Demokratie organisiert und durchgesetzt werden. Diese **Überforderung** führte in Teilen auch zu einem Diskreditierungsprozeß organisierter Weiterbildung, bei Teilnehmenden in der beruflichen Weiterbildungsspirale ohne Arbeitsplatzvermittlung ebenso wie bei den öffentlichen Finanziers der Maßnahmen.

Daß darauf mit einer Kampagne zur Einführung von ISO-9000-Normen in die Weiterbildung reagiert wurde, hat das **politische Problem** der gesellschaftlichen Funktionalität von Weiterbildung und die öffentlich kontrollierbare Effektivität und Legitimität des finanziellen Mitteleinsatzes auf eine spezifische Weise entpolitisiert. Das zur Sicherung der Kompatibilität und Koordinationsfähigkeit technischer Herstellungsprozesse und ihrer Produkte, zur Verfahrenstransparenz und Definition von Kompetenzbereichen plausible und bewährte ISO-Konzept sollte als regulierende, mit den Marktgesetzen verträgliche Instanz namentlich in der (beruflichen) Weiterbildung Ordnung stiften. ISO-zertifizierte Einrichtungen erhielten auf diese Weise einen „Wert“ zugeschrieben, den nichtzertifizierte Bildungsträger nicht hätten und an dem gemessen beispielsweise „nur“ staatlich anerkannte Einrichtungen und Träger sich erst zu bewähren und zu behaupten hätten. In ökonomischen Begriffen ausgedrückt heißt das, es sollte mit der **ISO-Norm** eine **symbolische neue Währung** für den Markt der Weiterbildung eingeführt werden - mit der handfesten finanzpolitischen Folge der „Entwertung“ bzw. des „Währungsverfalls“ anderer symbolischer Bewertungssysteme wie staatliche Anerkennung, „traditionell gutes Image“ usw.²

Auf diesem Hintergrund wird die Attraktivität des ganzen Konzepts und einzelner seiner Elemente, besonders etwa der Charme des „Kundenbegriffs“ und der „Kundenorientierung“, gut verständlich. Es dürfte auch nicht bloß eine zufällige Parallelität der Ereignisse sein, daß die ISO-Debatte in die Blütezeit der „Deregulierungsforderungen“ fiel, die sich nicht nur auf den Weiterbildungsmarkt, sondern auch auf den „progressiven“ Rückzug des Staates aus traditionellen Kompetenzbereichen bezogen. Solche Forderungen nach **Deregulierung** konnten sachlich und politisch-strategisch als rationales Ordnungskonzept nur vorgetragen werden, wenn gleichzeitig ein marktimmanner Regulierungsmechanismus für die Weiterbildung installiert wird, der die Einrichtungen nicht nur für die Zulassung zum Markt (als Institutionalisierungsbedingung) qualifiziert, sondern einen Qualitätsstandard dauerhaft sicherstellt. Marktskeptiker und Marktenthusiasten werden gleichermaßen anerkennen müssen, daß sich Bildungseinrichtungen dadurch am Markt nicht nur über eine durch Preise regulierte Nachfrage behaupten, sondern vorgängig durch einen Steuerungsmechanismus, den man „öffentlich beglaubigte Anerkennung“ (Reputation) nennen könnte.

Insofern ist es als ein **Gewinn der Debatte** zu betrachten, daß sie jenseits der sterilen Alternative von mehr Staat oder mehr Markt die **Etablierung von objektivierbaren und öffentlich kommunizierbaren Bewertungsverfahren** von Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu einer Aufgabe im öffentlichen Interesse gemacht hat. Die Entpolitisierungsstrategie, die in dem Versuch erkennbar wurde, das ISO-Konzept und die daran gebundene Zertifizierung als den generellen (und der Behauptung am Markt vorgelagerten) Anerkennungsmodus für alle Weiterbildungsinstitutionen durchzusetzen, wäre wirksam und auf Dauer aber nur umzukehren, wenn die Aufgabe einer in diesem Sinn verstandenen „**Qualitätssicherung**“ („öffentlich beglaubigte Anerkennung“) nicht weiter als Transferproblem eines „gegenstandsfremden“ Systems (und dies wären ISO- oder EFQM-Modelle prinzipiell in gleichem Maße) auf die Weiterbildung behandelt würde, sondern als ein Konstitutionsproblem im Prozeß der Institutionalisierung „der **gesellschaftlichen Funktion von Lernen** in einer sich hierdurch formierenden ‚Bildungsgesellschaft‘“. ³

2. Autonome Aneignung und pragmatische Nutzung

In dem oben behaupteten Verhaltensmuster „Distanz und Aneignung“ gibt es keine harmonische Ausgeglichenheit: Von klarer Distanzierung war auch die erste Stellungnahme der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) zur Diskussion um Qualitätssicherung geprägt, die im Zusammenhang einer Anhörung im Ausschuß für Fort- und Weiterbildung (AFW) der Kultusministerkonferenz am 24. August 1995 formuliert worden war.⁴ Diese Distanzierung war und ist fundiert sowohl in einer „intuitiven Fremdheitserfahrung“ als auch in einer Orientierung an einem **erwachsenenpädagogischen Professionsverständnis**, das durch eine kritiklose Übernahme ebenso bedroht wäre wie durch eine aufgezwungene Implementierung eines der gängigen Qualitätssicherungsverfahren in die Institutionen der Weiterbildung. Insofern eröffnete die Einführung eines hypothetischen Modells „ISO 9000 plus“, wie es im Vorfeld des DIE-Projektes zwischen Trägerorganisationen und dem Vorsitzenden des AFW der Kultusministerkonferenz diskutiert wurde, immerhin (oder erst) **die Möglichkeit einer produktiven Auseinandersetzung** in einem von unmittelbaren Entscheidungszwängen relativ freien Erprobungs- und Reflexionsraum im Rahmen des Projektes.

Ich vermute zwar, daß die „intuitive Fremdheitserfahrung“ und das „erwachsenenpädagogische Professionsverständnis“ nicht nur in der Evangelischen Erwachsenenbildung die Gründe für die behauptete Distanz und darin sich äußernde Skepsis waren. Und ich sehe kein vorrangiges Ziel der weiteren Diskussion darin, diese Gründe zu beseitigen. Vielmehr müßten sie umgekehrt gleichsam als Voraussetzungen dafür gepflegt werden, worauf es auch zukünftig ankommt: „differenzempfindlich“ und „irritationsfähig“ zu bleiben – beide Eigenschaften („Qualitäten“) bezeichnen subjektgebundene Verhaltenspotentiale, die zu bewahren und bewußt zu machen eine Entwicklungsbedingung auch von sozialen Organisationen ist, wenn sie lernfähig sein wollen. In dieser an einer systemischen Lerntheorie orientierten Perspektive wäre die ursprüngliche massive Diskrepanzerfahrung genau der Lernanlaß, aus dessen Verarbeitung etwas Neues entstehen kann und schon entstanden ist.

Die wesentlichen Tätigkeiten und Leistungen der im Rahmen dieses Projektes vorgestellten einzelnen Vorhaben sind grundlegende Übersetzungs- und Aneignungsprozesse. In einem nicht alltäglichen Sinn ist damit fol-

gendes gemeint: Jedes Qualitätsmanagement ist in einem prinzipiellen Sinn der zur „Methode erstarrte Überblick“, d.h. eine Systemsicht, die von jeder Alltagserfahrung und ihren Routinen, Selbstverständlichkeiten, Beliebigkeiten radikal unterschieden ist. Die grundlegende Operation jeder Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement besteht nun darin, **sich diesen systemischen Blick zu eigen zu machen**. Praktisch bedeutet dies, sich ein kohärentes und vollständiges Bild zu machen von der Einrichtung und sich damit zugleich die Abhängigkeits- und Voraussetzungsverhältnisse zu veranschaulichen, in die das eigene Handeln verflochten ist.

Insofern stellt jedes wie auch immer geartete **Qualitätsmanagement** eine gleichsam zum handhabbaren Instrument geronnene **Reflexionsaufforderung** dar; es ist eine operationalisierbare Wissensform, in der immer schon jede Einzelheit (seien es konkrete Handlungen, einzelne Personen, Gegenstände usw.) in einem organisierten Zusammenhang aufgehoben und funktional einer „konkreten Totalität“ zugeordnet ist, – mit diesem Begriff aus der idealistischen Philosophie will ich andeuten, wie durch die zur Norm erhobene Orientierung und Überprüfung des eigenen Tuns und des Verhaltens der Organisation an einem vorgängigen, abstrakten Modell jede individuelle institutionelle Praxis „reflexiv macht“. Was einmal der Zeitvertreib privilegierter Müßiggänger war, die sich, entlastet von den Reproduktionszwängen der physischen Existenz und den Lästigkeiten einer alltäglich zu bewältigenden Lebenspraxis, nämlich sich „theoretisch“ zur eigenen Umwelt und zur Praxis aller anderen verhalten zu können, wird in der Moderne potentiell zum Verhaltenszwang jedes einzelnen. Insofern könnte man ohne die geringste Übertreibung sagen, die „reflexive Moderne“ (Ulrich Beck) manifestiert sich in den Konzepten der Qualitätssicherung. Anders gewendet heißt dies, daß die Rede vom „Zwang zur Individualisierung“ auch für Organisationen gilt, für sie vielleicht noch in einem höheren Maß als für einzelne Individuen, weil sie sich viel weniger als diese auf eine vorgängige, von eingespielten Routinen geprägte Lebenswelt stützen können. Organisationen sind deshalb zum „Dauerbewußtsein“, zur permanenten Selbstreflexivität verdammt, und Qualitätsmanagement ist darauf das Siegel, der „verdinglichte Aufseher“.

Auch wenn es für systemtheoretisch gestimmte Ohren und für die Beschwörer der „Sachzwänge“ fremd, unverständlich und hoffnungslos antiquiert erscheinen mag: Eben in dieser „Nötigung“ zur Reflexivität zeigt sich jene unhintergehbare Autonomie des Geistes, die sich in jedem Über-

gang von der Verhaftung ans Unmittelbare und Konkrete zum „Allgemeinen“ oder „auch nur“ der Gesamtsicht einer Einrichtung zeigt und bewährt.

Dieser grundlegenden Operation der Aneignung einer Gesamtsicht, ohne die keine praktische Umsetzung des Qualitätsmanagements auskommt, korrespondieren andere Prozesse, die dazu führen, daß sich ein ursprünglich äußerliches und fremdes System „kommunikativ verflüssigen läßt“ – es sind die Prozesse, in denen sich die in Qualitätssicherungssystemen eingefrorene Rationalität kommunikativer Handlungsvollzüge auftauen und freisetzen läßt. Ich benenne sie nur kursorisch, aber in systematischer Absicht:

- Qualitätsmanagement ist nur als konsequente und prinzipiell nicht eingeschränkte Beteiligungspraxis aller Akteure (Betroffenen) möglich. Dies schließt ebenfalls die prinzipielle, wenngleich praktisch zeitlich begrenzte Enthierarchisierung betrieblicher Status- und Kompetenzordnungen ein (beispielsweise in der Organisation von Qualitätszirkeln).
- Der Prozeß des Bewußtmachens, der Vergegenwärtigung der Gesamtsicht stützt sich auf eine systematisch ermöglichte Multiperspektivität dadurch, daß alle Akteure (Betroffenen) ihn individuell und öffentlich vollziehen. Für die praktisch-neutralen Tätigkeiten des Bewußtmachens (beschreiben, protokollieren, klären, überprüfen, dokumentieren) sind ausreichend Zeiträume und Entpflichtungen notwendig („Muße“).
- Qualitätsmanagement als organisierte Praxis führt „letztlich zum Kern des eigenen Selbstverständnisses und des eigenen Tuns“ (vgl. den Beitrag von Jörg Knoll in diesem Band). Bezogen auf die Organisation führt sie zur Klärung über Sinn-Grenzen. Als praktische Handlung konkretisiert sich diese Klärung in der Definition und Vereinbarung von Zielen unter den Akteuren.
- Qualitätsmanagement stützt sich auf geklärte Verbindlichkeit und vereinbarte Gültigkeit von Regelungen und Kompetenzbereichen. Ihre Dokumentation (Verschriftlichung) macht sie überprüfbar und einklagbar. Die Dokumentation ist so das „anrufbare Gedächtnis der Organisation“.

Eine These und Perspektive zum Schluß

Den wichtigsten Ertrag des bisherigen Diskurses sehe ich in der irreversiblen, handlungsbezogenen und kommunikativen Verflüssigung verdinglichter Aufforderungen zu rationalem Handeln – Qualitätsmanagementsysteme lassen sich begrifflich auch reformulieren als wissensbasierte, institutionalisierbare Mechanismen im Umgang mit

- Unsicherheit
- Fehlerhaftigkeit
- Optimierbarkeit

kooperativer gesellschaftlicher Handlungsvollzüge. Das macht sie für Kontroll- und Herrschaftszwecke tauglich. Ihre Indienstnahme im Kontext neuerer staatlicher Selbstentpflichtungen und gleichzeitiger erhöhter Effektivitätsnachweise für den Einsatz staatlicher Mittel ist freilich die auch einem naiven Blick leicht erkennbare, konkrete machtpolitische Barriere in einem Versuch, ein Konzept erstarrter Handlungsrationalität so zu interpretieren, daß es anschlussfähig wird für einen Professionsdiskurs, der sich neu verbinden müßte mit einem gesellschaftlichen Diskurs über die Institution Erwachsenenbildung.⁵ In dieser Perspektive hätte der Diskurs über die Qualitätssicherung den Sinn, allen, die ihn initiiert, forciert und sich an ihm beteiligt haben, zu Bewußtsein zu bringen, daß es auch eine **Systemqualität der Erwachsenen- und Weiterbildung** gibt, die herzustellen allerdings bedeuten würde, nach der Qualität unserer Gesellschaft zu fragen.

Anmerkungen

- ¹ Andreas Seiverth: Qualitätssicherung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Praktische Erfahrungen und kritische Reflexionen. Erweiterter Bericht zu einer Studientagung der DEAE. Erscheint in: Forum EB 1/1999
- ² Darin liegt diese für die ganze Debatte hoch bedeutsame Stellungnahme der Kultusministerkonferenz, die in einem Positionspapier feststellte, daß die Bundesanstalt für Arbeit die Zertifizierung nach ISO nicht zu einer Voraussetzung für die Übertragung von Umschulungen machen wollte (vgl. dazu weiter unten Anmerkung 4).
- ³ Ortfried Schäffter: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft, Berlin 1998, S. 89
- ⁴ Vgl. Nachrichtendienst der DEAE 3/1995, S. 13/14. Zur Erläuterung zitiere ich den ersten Punkt vollständig, der auf eine Vorlage des Vorsitzenden des AFW der KMK, Peter Krug, Bezug nimmt: „Auch nach Auffassung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE) trifft es zu, daß die Weiterbildung durch die ISO 9000ff.-Diskussion verunsichert worden ist. Die Gründe hierfür liegen unseres Erachtens jedoch nur teilweise in der strukturellen Komplexität des Weiterbildungsbereichs. Wir erkennen vielmehr in der Qualitätssicherungsdiskussion eine massive Tendenz, ein technisches Normierungsdenken und dessen Kategorien sowie Effektivitätskri-

terien aus dem Bereich der Produktion und des Absatzes von Waren als orientierenden und bestimmenden Maßstab in den Bildungsbereich einzuführen. Den durch die Orientierung an ISO 9000ff. oder deren Übernahme suggerierten Rationalitätsgewinn können wir im Hinblick auf eine Verbesserung der bisherigen ‚Qualitätspolitik‘ nicht erkennen. Die öffentlichen Regelungsdefizite im Bildungsbereich sind nicht durch – eventuell auch modifizierte – Instrumente der technischen Verfahrenskontrolle und der Wettbewerbssicherung zu beheben. Regelungsbedürfnisse des privatwirtschaftlich organisierten Bildungsmarktes dürfen nicht dazu führen, bewährte Prinzipien der öffentlich verantworteten Erwachsenen- und Weiterbildung durch zweifelhafte technokratische Kontroll- und Zertifizierungsverfahren zu ersetzen.

Statt dessen halten wir eine bildungspolitische Diskussion darüber für erforderlich, worin pädagogische Qualität besteht und welche institutionellen und ordnungspolitischen Grundsätze für den Weiterbildungsbereich gelten sollen.

Wir verkennen andererseits nicht die Notwendigkeit, mehr als bisher ‚die Qualität der Weiterbildung gegenüber der Öffentlichkeit zu verdeutlichen‘.

- ⁵ Grundlegend und eindrucksvoll ausgeführt in Ortfried Schäffter: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998.

Rainer Brödel

Pädagogische Qualitätssicherung als reflexive Kompetenzentwicklung

1. Qualitätsdiskurs im Vorfeld des erwachsenenbildnerischen Berufsalltags

Die Debatte über Qualitätssicherung und -entwicklung hat in der Weiterbildung unterschiedliche Schwerpunkte gehabt. Nach einer ersten Phase der thematischen Orientierung, die durch Abklärung grundsätzlicher Positionen und Sichtweisen geprägt war (vgl. z.B. Meisel 1995; Siebert 1995a u. 1995b), erfolgte die Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Qualitätssicherungsverfahren innerhalb staatlicher Regelungsbereiche von Weiterbildung. So wurden Länderweiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze, das partizipatorische Verfahren zur Verleihung des „Gütesiegels“ durch den Verein „Weiterbildung Hamburg e. V.“ oder etwa das ehemalige Arbeitsförderungs-gesetz daraufhin analysiert, inwieweit hier die Vergabe öffentlicher Weiterbildungsmittel an die Gewährleistung einer qualitativ soliden Bildungsarbeit gebunden wird (vgl. z.B. Bayer 1996). Mit dieser Vergewisserung verband sich die Frage nach einer möglichen Vorbildfunktion bzw. nach der Übertragbarkeit einzelner Modelle, um angesichts eines expandierenden Weiterbildungsmarkts dem Gedanken des Teilnehmerschutzes wirksam Geltung verschaffen zu können. Denn – so ließe sich die Ausgangsthese rekonstruieren – von einem originären Interesse ist die Entwicklung einer dem Handlungstypus wie dem Feld der Weiterbildung gerecht werdenden Alternative zu dem vorwiegend industriepolitisch zugeschnittenen Güte- und Qualitätsnormverfahren DIN-EN-ISO 9001ff. (vgl. z.B. Wolfgang-Schulenberg-Institut ... 1997; Wottawa/Thierau 1998, S. 43ff.).

Gegenwärtig ist innerhalb der Profession das Problembewußtsein hinsichtlich des Konstrukts Qualität so weit gediehen, daß ein Gegenüberstellen oder ein Abgleich verschiedener Ansätze nicht mehr zu befriedigen vermag. Prioritäres Interesse erhält vielmehr das empirische Ausleuchten und fallspezifische Ausloten der Umsetzungsverhältnisse von

Qualitätsvorhaben im erwachsenenbildnerischen Berufsalltag. Hier liegen m.E. der professionspolitische Stellenwert und auch der kompetenztheoretische „Mehrwert“ des DIE-Projekts zur Qualitätssicherung (QUEB), auf welches von einem schleswig-holsteinischen Blickpunkt aus Bezug genommen wird. In diesem Reflexionskontext sind auch Entwicklungsdesiderate von pädagogischer Qualitätssicherung markierbar, wie ich dies mit dem pädagogischen Tagebuch als eine dezidiert induktive Strategie von Qualitäts- und Kompetenzentwicklung verfolge.

2. Pädagogische Spezifizierung der Qualitätsproblematik – Anforderungen eines kohärenten Qualitätssicherungskonzepts

Ein kursorischer Blick in die erwachsenenpädagogische Literatur zum Qualitätsthema unterstreicht die Berechtigung der mit meinem Thema herausgestellten Perspektive. So setzen die Diskussionsbeiträge zur pädagogischen Qualitätssicherung bei den meisten Autor/innen mit einer Kritik gegenüber der für Bildungsarbeit wenig geeigneten Qualitätsnorm ISO 9001 ff. an. Grundlegend ist die Annahme, daß diese Norm den Spezifika erwachsenenbildnerischer Dienstleistungsarbeit als kommunikatives Handeln und/oder als pädagogisches Verhältnis nicht Rechnung trägt (vgl. z. B. Arnold 1997a; Ehses/Zech 1998, S. 24; Reischmann 1998; Schlutz 1997).

Des weiteren sind im Weiterbildungsdiskurs durch die Gegenüberstellung idealtypisch vereinfachter Gegensatzpaare wie „Teilnehmer versus Kunde“ oder „technologisches versus pädagogisches Handeln“ (vgl. z. B. Arnold 1997a, S. 56) die basalen bzw. epistemologischen Unterschiede zwischen einerseits einer betriebswirtschaftlichen bzw. ingenieurwissenschaftlichen und andererseits einer erziehungswissenschaftlichen Herangehensweise an das Problem der Qualitätssicherung aufgezeigt worden (vgl. Brödel 1998a, S. 13). Eine ähnliche Differenzierungsnotwendigkeit ergibt sich für den Kompetenzbegriff. Dieser genuin humanwissenschaftliche Ausdruck findet neuerdings in die betriebswirtschaftliche Terminologie Eingang und dient (auch) dort zur Beschreibung von Lernvorgängen im Erwachsenenalter, allerdings aus dem Blickwinkel von Management. Dadurch erfolgt in bezug auf weiterbildungsrelevante Sachverhalte eine heteronome semantische Überlagerung, die leicht auf die Triviali-

sierung einer lebensgeschichtlich komplex verwobenen Bildungstätigkeit hinausläuft (vgl. Arnold 1977b, S. 271ff.): Während der erziehungswissenschaftliche Diskurs den Kompetenzbegriff noch als Kategorie des Subjekts aufnimmt (vgl. Baacke 1996; Loch 1998) und sich dabei seines strukturalistischen Implikationszusammenhangs bewußt ist (vgl. Lenzen 1973), wird Kompetenz im betriebswirtschaftlichen Duktus häufig technokratisch verkürzt und mit planerischen Machbarkeitsphantasien unterlegt. Damit erfolgt eine funktionalistische Engführung bzw. eine von außen herangetragene Verzweckung des Kompetenzbegriffs; seine virtuelle Bindung an das Subjekt geht verloren, und aus dem Blickfeld gerät Kompetenz als kreative Handlungsressource des Subjekts (vgl. Arnold 1998, S. 53; Weinberg 1996).

Als erwachsenenpädagogisches Problem stellt sich Qualitätssicherung mehrdimensional dar. Neben der Ebene des Bildungsmanagements hat eine qualitätsorientierte Modernisierung der Erwachsenenbildung ihr basales Pendant auf der mikrodidaktischen Ebene des Unterrichts, der Beratung und der Begleitung von Lernprozessen, also dort, wo das pädagogische Personal als Medium von Qualitätssicherung material fungieren kann (vgl. Gieseke u. a. 1997, S. 160).

Liegt damit der Blickpunkt bei der „Durchführungsqualität“ (Heinen-Tenrich 1998) bzw. beim pädagogischen Prozeß, kann hier ein erwachsenenpädagogisch begründetes Qualitätssicherungskonzept von bestimmten Anforderungen nicht absehen. Es muß

- mehrperspektivisch angelegt sein, d.h. neben den Einschätzungen der Teilnehmenden auch die Sicht der Kursleitung einbeziehen,
- offen sein für Veränderungen im Lernverhalten Erwachsener (vgl. Brödel 1998b; Krug 1997, S. 172 f.; von Küchler 1998),
- sich im erwachsenenbildnerischen Berufsalltag handhaben lassen,
- folgenreich sein, indem es als Chance zur Reflexivitätssteigerung und Kompetenzentwicklung aufgenommen werden kann (vgl. z.B. von Küchler/Schäffter 1997, S. 100 u. 109).

Insgesamt betrachtet geht es für die Erwachsenenbildung um die Ausarbeitung eines kohärenten Qualitätssicherungskonzepts. In dieses ist die Komponente des Bildungsmanagements anteilig als disponierend-makrodidaktische Handlungskompetenz einzubeziehen, aber keineswegs absolut zu setzen. Umgekehrt läßt sich die Lehr-Lern-Komponente gegenüber

Einflüssen des Weiterbildungsmarktes und seiner je bildungsbetrieblichen Operationalisierung nicht abschotten. Zu berücksichtigen ist dabei sowohl die Aufspaltung des erwachsenenbildnerischen Personals in haupt- und nebenberufliche Mitarbeiter/innen als auch eine häufig als Vereinzelung erfahrene pädagogische Arbeitssituation, gerade unter Neben- oder Freiberuflichen (vgl. Schrader 1998). Insofern sind kontinuierstiftende und integrative Ansätze von Qualitätsentwicklung gefragt. Hier hat vor allem das hauptberufliche pädagogische Personal gegenüber der heterogenen Gruppe der Nebenberuflichen eine vermittelnde und begleitende Rolle zu übernehmen. Angesichts der Komplexität wie des längerfristigen Zeithorizonts von Qualitätssicherungsvorhaben erscheint diese Unterstützungsfunktion des hauptberuflichen pädagogischen Personals unabdingbar – ein professionsspezifischer Sachverhalt, der sich im Falle des Volkshochschulwesens aus der charakteristischen „Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern“ (Jung 1980) ableitet.

3. Reflexionsimpulse eines Projektbeirats – Grenzen standardisierter Qualitätsmessung beim pädagogischen Prozeß

Im Rahmen des Gesamtprojekts QUEB ist der Ansatz des schleswig-holsteinischen Teilprojekts vielleicht von einem besonderen Interesse, da hier die Schnittstelle zwischen haupt- und nebenberuflichem Personal als ein sozusagen „qualitätsstrategischer“ Ansatzpunkt gewählt wurde. Diese Schwerpunktbildung berücksichtigt die personellen Gegebenheiten der didaktischen Arbeitsteilung zwischen pädagogischer Planung und Durchführung. Wie oben schon angedeutet, stellt die Hauptberuflichkeit bzw. die Festanstellung die große Ausnahme in der Weiterbildung dar (vgl. Faulstich 1996), weshalb vom Gelingen der Einbeziehung des nebenberuflichen oder freiberuflichen Personals eine effektive pädagogische Qualitätssicherung abhängt.

Aus Schleswig-Holstein beteiligte sich am QUEB-Gesamtprojekt die Volkshochschule Brunsbüttel e. V. Für dieses Teilprojekt existiert ein landesbezogener Beirat.¹ Zu seinen Aufgaben zählen die diskursive Beglei-

¹ Bei der Bezugnahme auf das Qualitätsentwicklungsvorhaben an der Volkshochschule Brunsbüttel geht es um Fragestellungen, die über eine örtliche oder institutionelle Praxis hinausweisen. Eine Reihe von Anregungen des Beirats ist im Kontext der Evaluations- und Qualitätsproblematik im Weiterbildungsbereich zu sehen.

tung und das In-Beziehung-Setzen der Brunsbütteler Projektergebnisse mit der regional übergreifenden Bedarfslage hinsichtlich einer „Verbesserung der Weiterbildungsinfrastruktur“ (Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Verkehr 1998).

In diesem Gremium wurden standardisierte Qualitätsfeststellungsverfahren zum Thema gemacht. Zum Hintergrundverständnis sei noch erläutert, daß im Brunsbütteler Projekt ein Evaluations- und Optimierungsschwerpunkt bei der „Durchführungsqualität“ von Weiterbildungsveranstaltungen zu Themen der beruflichen Bildung lag. Es fanden probenhalber Teilnehmerbefragungen mit einem weitgehend geschlossenen Instrument statt, wobei das längerfristige Ziel verfolgt wurde, „Handreichungen unter dem Aspekt der Übertragbarkeit auf andere Einrichtungen“ (Projektbeschreibung QUEB) zu entwickeln. Bei der Diskussion dieses Evaluationskomplexes kam das generelle Problem bestimmter methodischer Schwächen bei standardisiert vorgehenden Meßverfahren zur Sprache. Inwiefern hier Erkenntnischancen begrenzt sein können, begründet sich aus dem kommunikativ-interpretativen Charakter humanwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstände (vgl. z.B. Habermas 1981, S. 348 ff.). Zu erinnern ist diesbezüglich an die forschungsmethodologische Auseinandersetzung „normatives versus interpretatives Paradigma“ in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften während der 80er Jahre (vgl. überblickhaft Kade 1994). Diese Grundsatzdebatte war für die Erwachsenenpädagogik höchst instruktiv und folgenreich, trug sie doch zur empirisch-qualitativen Fundierung der „reflexiven Wende“ durch eine lebensweltorientierte Weiterbildungsforschung bzw. durch die erwachsenenpädagogische Biographie-, Kurs- oder Teilnehmerforschung bei (vgl. Brödel 1995; Kade 1997; Krüger/Marotzki 1995, S. 276 ff.; Tietgens 1981, S. 112 ff.). Eingedenk des damit grundgelegten Problembewußtseins ließ sich nun im schleswig-holsteinischen Beirat an einem konkreten Beispiel skalierter Meßinstrumente aufzeigen, daß Verfahren standardisierter Qualitätsmessung zwar gewisse Trends aufzuzeigen vermögen, aber im Detail doch sehr unterschiedliche Lesarten zulassen können. Insofern wird die Dateninterpretation durch Unsicherheiten belastet, ja sie muß häufig vage bleiben, so daß Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Qualität nicht so ohne weiteres identifizierbar sind.

Daraus läßt sich lernen: Wer die Qualität des pädagogischen Prozesses in der Weiterbildung messen will, muß den Gegebenheiten seines inter-

aktiv-deutenden Verschränkungsbeziehungen und damit seiner Mehrdimensionalität zu entsprechen versuchen. Es sind Evaluationsstandards gefordert, die im Falle von Teilnehmerbefragungen über die generalisierende Aussageebene aufgelisteter Items hinausweisen, so daß auch sachhaltige Informationen aus Sicht der Teilnehmersubjekte Berücksichtigung finden können. Auf der anderen Seite ist das datenerschließende Design durch explizite Einbeziehung der Kursleitung zu erweitern, indem hier Evaluation als Chance zu professioneller Selbstvergewisserung erfahrbar wird. Die Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität wird dann an die Person der/des Pädagog/in gehftet und damit an ihre Bereitschaft wie auch ihr professionsbezogenes Vermögen zur Kompetenzentwicklung und Reflexivitätssteigerung.

4. Pädagogisches Tagebuch als Medium von Qualitätssicherung

In Anbetracht der Engführungen deduktiver Qualitätsfeststellungsverfahren, die methodologisch dem normativen Paradigma verhaftet sind, ließe sich nun in bezug auf den pädagogischen Prozeß eine Evaluationsperspektive konturieren, bei der standardisiert-vorgebende mit (selbst-)reflexiven und selbstgesteuerten Evaluationsformen kombiniert würden. So entsteht die Idee der Führung eines „pädagogischen Tagebuchs“ (zur methodologischen Begründung dieses Ansatzes vgl. Bernfeld 1931). Dabei handelt es sich in unserem Untersuchungszusammenhang um einen Typus pädagogischer Praxis- und Aktionsforschung, der unter den Bedingungen des Berufsalltags von Erwachsenenbildner/innen selbst durchgeführt werden kann (vgl. generell einführend Altrichter/Lobenwein/Welte 1997). Grundsätzlich könnte sich hier die Führung eines Tagebuchs dazu eignen, eine Dokumentationsform des pädagogischen Prozesses mit beschreibendem, nachdenkendem und „mitteilendem“ Charakter hervorzuheben (vgl. z.B. Heinze/Loser/Thiemann 1981, S. 38; von Werder 1993). Damit ließe sich pädagogische Qualitätssicherung mehrperspektivisch angehen, indem die Beurteilung des pädagogischen Prozesses nicht allein auf die Befragung von Teilnehmenden gestützt würde, sondern auch auf die begleitende Prozeß-Reflexion aus Sicht der pädagogischen Akteure.

Anschließend an den erwähnten Diskurs im Beirat des schleswig-holsteinischen Teilprojekts lassen sich die Funktionen und Ziele, die mit der

Führung eines Tagebuchs im Kontext von pädagogischer Qualitätssicherung realisierbar erscheinen, unter drei Aspekten konkretisieren.

- Erstens können Einsichten und Erfahrungen („Memos“) festgehalten werden, die die initiierenden Pädagog/innen beim Einsatz und bei der Auswertung von standardisierten Evaluationsinstrumenten (z.B. Teilnehmerfragebogen) machen. Hier dient das pädagogische Tagebuch als eine Art Forschungsprotokoll, um „Kontextwissen“ (Strauss 1991, S. 36 f.) zu ventilieren, wobei das nicht unerhebliche Problem einer zielgruppen- und kontextspezifischen Passung einzelner Evaluationsinstrumente von besonderem Interesse sein dürfte. Wie oben schon angedeutet, liegt ein Ziel des Brunsbütteler Entwicklungsprojekts in der Gewinnung von Kriterien oder „Handreichungen“ hinsichtlich der Übertragbarkeit von Instrumenten für die Qualitätssicherung an anderen Orten organisierten Erwachsenenlernens (vgl. zur rezeptologischen Problematik grundsätzlich Kade 1990, S. 47; Drerup 1988).
- Zweitens dienen Tagebuchaufzeichnungen als materiale Grundlage für die kommunikative Qualitätssicherung zwischen haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern oder auch für die „kollegiale Praxisbegleitung“ von nebenberuflichen Mitarbeitern untereinander. Indem solche Tagebuchaufzeichnungen auch Wirkungsannahmen und Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Teilnehmerrelevanz und -akzeptanz der eigenen Arbeit enthalten können, ist freilich die Ungeschütztheit bzw. Intimität solcher Feldaufzeichnungen zu berücksichtigen (Datenschutz). In jedem Falle muß hier der berufsethisch verantwortliche Datenumgang gewährleistet sein.
- Schließlich fungieren pädagogische Tagebücher als Medium fachlicher Selbstexploration; sie bieten der/dem einzelnen eine Chance zur berufsbezogen-selbstreflexiven Kompetenzentwicklung, wengleich das Problem des „blinden Flecks“ gegenüber intersubjektiv bzw. extern abgestützten Reflexions- und Kompetenzentwicklungsformen nicht gänzlich auszuschließen ist.

5. Reflexivität als Ressource für pädagogische Qualitäts- und Kompetenzentwicklung

Das Tagebuch läßt sich als eine explorative Forschungsmethode im erwachsenenbildnerischen Berufsalltag gebrauchen. Die methodische Qualität des Tagebuchschreibens gründet zum einem in einer problemoffe-

nen Dokumentationsweise von Einsichten und im subjektbezogenen Aufweis von Erfahrungen, die im pädagogischen Berufsalltag gemacht werden; zum anderen liegt hier die datenerschließende Qualität in der Chance zu dokumentarischer Kontinuität, wobei sich das berufliche Handeln der eigenen Person wiederum thematisch einbeziehen läßt. Bei einer Längsschnittbetrachtung können dann Tagebuchaufzeichnungen zum „Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses“ (Altrichter/Posch 1998, S. 27) werden; Veränderungen und Entwicklungsprozesse bleiben präsent und rekonstruierbar.

Zweifellos beinhaltet die Anwendung des Tagebuchs ein „schriftliches Nachdenken“. Beim Schreibenden findet ein Lernprozeß in der Weise statt, daß sich „Sensibilität für das, was beobachtet wird“ (ebd., S. 118) einstellt. Das Tagebuchschreiben involviert die Person der/des Erwachsenenbildner/in, indem diese etwa ihre beruflichen Handlungskompetenzen mit dem Verlauf des pädagogischen Prozesses in Beziehung setzt und sich insoweit auch als pädagogische Akteurin hinterfragen kann. Unter dem spezifischen Aspekt von pädagogischer Qualitätssicherung eröffnet die gedankliche Objektivierung im Medium des Tagebuchs damit eine Form der beruflich kontextuierten Selbstevaluation, die „auf eine(r) alltagsnahe(n) Systematisierung professioneller Reflexions- und Dokumentationsprozesse“ (Heiner 1998, S. 57) basiert. „Denkhandeln“ (Kade 1990, S. 67) läßt sich symbolisieren und reflexiv-auslotend mit dem pädagogischen Prozeß in Beziehung setzen.

Indem hier pädagogische Qualitätssicherung – in gewisser Weise „selbst-gesteuert“ – auf der Basis der Tagebuchproduktion erfolgt, kommen auch berufsbiographische Entwicklungsprobleme ins Spiel. Gegenüber technologisch-eindimensionalen Konzepten, die noch bei der planen Umsetzung der DIN-Norm 9001 ff. dominieren, rücken dann die Profession und die Person des Erwachsenenbildners unter dem Aspekt der Aneignungsgeschichte qualitätsrelevanten Berufswissens in den Mittelpunkt.

Nur mit der Einbeziehung sozialisatorischer Sachverhalte macht etwa die Forderung von N. Vogel (1998, S. 30) nach einer „pädagogisch verantworteten Qualitätssicherung“ Sinn, denn unverzichtbar erscheint für diese so etwas wie eine berufsbiographische, (selbst-)reflexive Metakompetenz, welche neben der Ausdifferenzierung von Management-, Beratungs-, Methoden- und Fachkompetenzen zur Geltung gelangt. Das Pro-

blem der Qualitätssicherung korreliert dann – wie sich in Weiterführung von E. Terhardt sagen ließe – mit einer entwicklungs- und identitätstheoretischen Perspektive dahingehend, daß Qualitätsentwicklung aufs engste mit der Konstruktion von „subjektivem Berufswissen“ (Terhardt 1990, S. 129) verbunden ist.

Faßt man das bisher Gesagte zusammen, so ließe es sich auf die These orientieren, daß die Möglichkeiten zur pädagogischen Qualitätssicherung in einem Bedingungs-zusammenhang mit der berufsbiographisch vermittelten Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung stehen (vgl. Kade 1989, S. 152 ff.). Aber Kompetenzentwicklung benötigt Zeit und Rahmenbedingungen, damit personale Reflexivität unter dem eingegrenzten Aspekt erwachsenpädagogischen Berufshandelns ausgebildet und gesteigert werden kann. Mit Bezug auf Qualitätssicherung ist dieser Gedanke für die deutsche Erwachsenenbildung nicht neu. Schon die anfänglichen Professionalisierungsbestrebungen in der Volksbildung (vgl. Siebert 1995b, S. 10), insbesondere aber die späteren Bemühungen um eine pädagogisch-berufliche Fundierung der Erwachsenenbildung im Vorfeld der realistischen Wende (vgl. Meißner 1960) und erst recht die Installierung der Länderweiterbildungsgesetze während der 70er Jahre resultieren ursächlich und begründend aus dem Argument einer Gewährleistung von pädagogischer bzw. didaktischer Qualität (vgl. Gieseke 1997).

Für die gegenwärtige Debatte sei auf die Methode des pädagogischen Tagebuchs noch unter dem oben schon gestreiften Individualisierungsaspekt von Dozentenarbeit zurückgekommen (vgl. Schrader 1997). Hier zeichnet sich ein Bedarf an einer qualitätssichernden Kompetenzentwicklung ab, die mehr oder weniger zwangsläufig im Wege der „Selbststeuerung“ erfolgen muß, weil es vor Ort an Gelegenheitsstrukturen für fachlichen Austausch mangelt. Damit spreche ich die pädagogische Kompetenz- und Qualitätsentwicklungslage in Bundesländern an, die wie Schleswig-Holstein oder Mecklenburg-Vorpommern als Flächenstaaten durch einen unterschiedlichen bzw. ungleichzeitigen Professionalisierungsgrad geprägt sind. Während dort in den städtischen Verdichtungs-räumen eine hauptberufliche Arbeitsstruktur besteht und insoweit die Chance zu einer kooperativen Form der Kompetenz- und Qualitätsentwicklung etwa durch kollegiale Supervision (vgl. Wack 1997) gegeben erscheint, wird im ländlichen Bereich Erwachsenenbildung häufig nur

nebenberuflich und nach dem tradierten Muster der Agenturverfassung realisiert. Hier ließen sich das pädagogische Tagebuch und verwandte Medien unter bestimmten Voraussetzungen einer überregionalen Vernetzung vielleicht als situationsgerechte Methoden pädagogischer Qualitätssicherung kultivieren.

6. Qualitätssicherung als Element professionsgeleiteter Selbststeuerung in regionalen Weiterbildungsnetzwerken

Die Wiederaufnahme von „Qualität“ als Thema der Erwachsenenbildung der 90er Jahre resultiert auch aus einer Neudefinition (wohlfahrts-)staatlicher Aufgaben. Hinzu kommt eine veränderte staatliche Architektur, die mit der Etablierung der Europäischen Union (EU) einhergeht. So läßt sich auf der Ebene europäischer Staatlichkeit hinsichtlich beruflicher Bildung und Weiterbildung ein Interesse an der Vereinheitlichung von Qualitätsstandards ausmachen. Indem die EU als Weiterbildungsfinanzier auftritt, die Mittelvergabe auf dieser staatlichen Ebene aber nur übergreifend zu den spezifischen Traditionen der nationalen Weiterbildungskulturen mit den hier unterschiedlich gegebenen Träger- und Förderungsberechtigungen erfolgen werden kann (vgl. Harney 1998), schaffen transnational generalisierbare Qualitätsnormen ein administrativ leicht anwendbares Selektions- und Förderkriterium.

Zum anderen stellt sich die Qualitätsdebatte auch auf der Ebene des Nationalstaats mehr als eine „Modeerscheinung“ dar. Damit thematisiere ich einen partizipatorischen, auf gesellschaftliche Selbstregulierung abzielenden Formwandel staatlicher Steuerung gegenüber der einst hierarchischen Planung und Steuerung durch den zentralen Staat (vgl. Willke 1997). Nunmehr erhält die gesellschaftliche Selbststeuerung oder die Selbstregulierung gesellschaftlicher Akteure mehr Gewicht, was aber nicht identisch mit einem Rückzug oder Funktionsverlust des Staates sein muß. Im Unterschied zu dem Bielefelder Systemtheoretiker H. Willke spricht hier die Sozial- und Staatswissenschaftlerin R. Mayntz (1995, S. 157) eher von einem „Formwandel politischer Aufgabenerfüllung“ des Staates. Vor diesem hypothetischen Hintergrund macht die Gründung bzw. der Ausbau regionaler Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein Sinn (vgl. Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Verkehr 1998). Mit dem Zusammenschluß von Weiterbildungsträgern zu Netzwerken sollen staatliche

Weiterbildungsgelder nicht bloß unbürokratisch vergeben, sondern vor allem orts- und problemnah im Wege der Selbstregulierung akkreditierter Weiterbildungsträger aufgeteilt werden. Der schleswig-holsteinische Weiterbildungsverbund ist dem Anspruch nach eine nicht-hierarchische Regelungsform der Vergabe öffentlicher Gelder. In diesem vitalen Aushandlungsprozeß werden zugleich die spezifischen Probleme im Politikfeld der Weiterbildung artikuliert und im Hinblick auf ein ursachen- oder entstehungsnahe Lösungsmanagement aufbereitet. Dazu zählt auch die Regulierung der Qualitätssicherung.

Literatur

- Altricher, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1998
- Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H.: PraktikerInnen als ForscherInnen. In: Frieberthäuser/Prengel 1997, S. 640-660
- Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997(a)
- Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, G. u.a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster 1997(b), S. 253-292
- Arnold, R.: Kompetenz – ein neues Leitbild für die Weiterbildung? In: Erwachsenenbildung 1998, H. 2, S. 52-54
- Baacke, D.: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, A. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 112-124
- Bayer, M.: Literaturrecherche und Texte zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/M. 1996
- Bernfeld, S.: Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern. Leipzig 1931 (Reprint Frankfurt/M. 1977)
- Brödel, R.: Teilnehmerforschung im Überblick – Deutschland als Fallbeispiel. In: Teilnehmerforschung im Überblick. Jahrbuch 1995. Akademie der Politischen Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1995, S. 7-19
- Brödel, R.: Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998(a), S. 1-32
- Brödel, R.: Suche nach erwachsenenpädagogischen Arbeitshypothesen. In: Lernen im Chaos, QUEM-Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 52, hrsgg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin 1998(b), S. 41-50
- Drerup, H.: Die Lehren der Meisterlehrer. Was man von ‚Rezeptpädagogen‘ lernen kann. In: Drerup, H. u.a.: Reden über Rezepte – Umgang mit Rezepten. Bonn, Frankfurt/M.: PAS/DVV 1988, S. 15-23
- Ehse, C./Zech, R.: Nicht Information, sondern Bildung! Zum Verhältnis von Zweck-, Norm- und Subjektrationalität im Modernisierungsprozeß von Volkshochschulen in der Wissensgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1998, H. 1, S. 19-27

- Faulstich, P.: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Boettcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim 1996, S. 50-80
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997
- Gieseke, W.: Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997, S. 273-284
- Gieseke, W./Lenz, W./Meyer-Dohm, P./Schlutz, E./Timmermann, D.: Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. 6. Aufl., Frankfurt/M. 1981
- Harney, K.: Krise öffentlicher Trägerschaft in der Weiterbildung – Betrieblichkeit als Referenzproblem. In: Brödel 1998(a), S. 184-195
- Heinen-Tenrich, J.: „... kleine Brötchen backen und nicht über ihre Rezepte diskutieren ...“. Zur Qualitätsentwicklung an Volkshochschulen. In: Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung (Hrsg.): NB/EB 1998, H. 1, S. 20-21
- Heiner, M.: (Selbst-)Evaluation zwischen Qualifizierung und Qualitätsmanagement. In: Menne, K. (Hrsg.): Qualität in Beratung und Therapie. Weinheim 1998, S. 51-68
- Heinze, T./Loser, F.W./Thiemann, F.: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München 1981
- Jung, U.: Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern. Projekt SESTMAT. 3. Aufl., Bonn, Frankfurt/M.: PAS/DVV 1980
- Kade, J.: Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn 1989
- Kade, J.: Von einer Bildungsinstitution zur Infrastruktur subjektiver Lebensführung – teilnehmer- und aneignungstheoretische Sichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997, S. 300-316
- Kade, S.: Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn 1990
- Kade, S.: Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 296-311
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Krug, P.: Weiterbildung als Zukunftsfaktor. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997, S. 164-180
- von Küchler, F.: KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1998, H. 1, S. 42
- von Küchler, F./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: DIE 1997
- Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M. 1973
- Loch, W.: Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel 1998a. S. 91-109
- Mayntz, R.: Politische Steuerung: Aufstieg, Niedergang und Transformation einer Theorie. In: von Beyme, K./Offe, C. (Hrsg.): Politische Theorien in der Ära der Transformation. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 26/1995, S. 148-168

- Meisel, K.: Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt/M.: DIE 1995
- Meißner, K.: Qualitätsmerkmale für den Bildungsvorgang in der Erwachsenenbildung. In: Blätter für Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein 1960, H. 41/42, S. 15-18
- Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Verkehr: Weiterbildung in Schleswig-Holstein – Konzept zur Verbesserung der Weiterbildungsinfrastruktur. Kiel 1998
- Reischmann, J.: Evaluation als didaktische Hilfe zum Transfer. In: Schwuchow/Gutmann (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 1998/99. Neuwied 1998, S. 256-261
- Schlutz, E.: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 1997
- Schrader, J.: Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel 1998a, S. 73-87
- Siebert, H.: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 23. Köln 1995(a), S. 258-263
- Siebert, H.: Qualitätssicherung – pädagogisch gesehen. In: Volkshochschule 1995(b), H. 2, S. 10-15
- Strauss, A.L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991
- Terhart, E.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: Das Beispiel Lehrer. In: Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990, S. 117-134.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Vogel, N.: Entwicklungsorientierung als Organisationsprinzip der Weiterbildung. In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1998, S. 15-34
- Wack, O.G.: Supervision in der Weiterbildung. Eine Entscheidungshilfe für Mitarbeiter/innen, Führungskräfte und Trägervertreter/innen. Soest 1997
- Weinberg, J.: Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1996, H. 3, S. 209-216
- von Werder, L.: Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin, Milow 1993
- Willke, H.: Supervision des Staates. Frankfurt/M. 1997
- Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung/Gierke, W.B.: Qualitätsmanagement und Evaluation in der Erwachsenenbildung. Modelle, Projekte, Praxisberichte, Materialien. Universität Oldenburg 1997
- Wottawa, H./Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation. 2. Aufl., Bern 1998

Support für Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

Die Sensibilisierung für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und die Verbreitung von Qualitätsmanagementkonzepten in der Weiterbildung in den letzten Jahren erfolgten nicht nur durch die beteiligten Trägerverbände und Weiterbildungseinrichtungen, sondern waren in entscheidendem Maße auch ein Resultat von Supportleistungen. Unter Support werden Unterstützungsleistungen und Unterstützungssysteme verstanden, die der zukunftsfähigen und bedarfsorientierten Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung dienen. Für die adäquate Entwicklung der Supportstrukturen, die im allgemeinen Fortbildung, Beratung, Informationsbereitstellung und -aufarbeitung sowie Vernetzung umfassen, tragen die verschiedenen Akteure der Weiterbildung in unterschiedlichem Ausmaß Verantwortung. Im Rahmen der veränderten staatlichen Aufgabenbeschreibung, die auch in der Erklärung der Kultusministerkonferenz zum Ausdruck kommt, besteht für die Weiterbildung eine *öffentliche Mitverantwortung*. Die Förderung von Supportstrukturen wird als eine zentrale Aufgabe der zuständigen staatlichen Stellen neben der Förderung von Weiterbildung, die im direkten Interesse des Gemeinwesens liegt, gesehen.

Die gegenwärtigen Supportstrukturen lassen sich nicht nur nach Art des Supports, sondern auch nach dem Ort ihrer Wirkung für die Entwicklung und Unterstützung von Erwachsenenbildung unterscheiden:

- innerbetrieblicher Support (z. B. Informationsveranstaltungen für Interessenten, Einstufungstests für Kurssysteme, Bildungs- und Lernberatung, Mediathek, Einführungen für neue Kursleiter),
- trägerspezifischer Support (z. B. Organisation von Erfahrungsaustausch, Initiierung und Koordinierung von Praxisprojekten, Fortbildungsveranstaltungen von Kursleitenden und hauptberuflichem Personal, Informationen, die zur Verfügung gestellt werden, Lobbyarbeit),
- regionale und überregionale Supportstrukturen (z. B. Leistungsverbände, Qualitätssicherung im Verbund, Kreiskuratorien zur Erarbeitung von Weiterbildungsentwicklungsplänen, Landeskuratorien zur Politikberatung, Landesinstitute zur trägerübergreifenden Vernetzung und für Fortbildungsinitiativen)

- wissenschaftlicher Support (z. B. am DIE zur Statistik, zur trägerübergreifenden Vernetzung, zur Entwicklungs- bzw. Trendforschung, zur Evaluation, zur Vermittlung von Theorie und Praxis).

Auch die Verbreitung der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung brauchte und braucht, so hat sich in den letzten Jahren gezeigt, Unterstützungs- und Entwicklungsleistungen, also Support, auf *unterschiedlichen Ebenen*. In der Vergangenheit gab es qualitätsbezogenen Support für die Definition der Anforderungen an das unterrichtende und planende Personal in den Einrichtungen, für die Entwicklung fachspezifischer Kriterien für Curricula und den Lehr- und Lernprozeß oder etwa für die Entwicklung von Programmprofilen. Erst die Qualitätsdiskussion in den 90er Jahren, die mit der Beschäftigung mit ISO begann, machte auf den Bedarf an fachübergreifenden Qualitätsdimensionen aufmerksam, die auf die gewandelte Realität der Weiterbildungseinrichtungen, die sich auch als Betriebe auf dem Markt positionieren müssen, Bezug nahmen.

Betrachtet man den Zustand der „Weiterbildungslandschaft“ heute, dann sind Lern- und Entwicklungsanforderungen deutlich, die über die einzelne Weiterbildungseinrichtung hinausgehen und das „Gesamtsystem der Weiterbildung“ berühren: Es geht um die Entwicklung eines neuen „Leitbildes für Weiterbildung“ insgesamt, das Weiterbildung als eine Dienstleistung versteht, die von Professionellen erbracht wird und bei der Dienstleistungskriterien, d.h. die Anforderungen der *Kunden an Qualität*, aber auch fachliche Kriterien, die sich an den *Maßstäben der Professionellen* orientieren, eine Rolle spielen (vgl. Schlutz 1997). Dieses Leitbild wird von den verschiedenen Trägerorganisationen der Weiterbildung sowie den Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Ausformung formuliert und zur Grundlage ihres Handelns gemacht. Zur Zeit sind die meisten Trägerorganisationen, aber auch die einzelnen Einrichtungen dabei, sich im Hinblick auf Qualität (neu) zu definieren.

Unterstützung fanden sie in den letzten Jahren durch eine Reihe von überregionalen Supportinitiativen, in denen länder-, bereichs- oder trägerspezifische Akzente gesetzt wurden:

- Unter dem Kriterium der **Wettbewerbsfähigkeit** unterstützen Träger die Qualitätsentwicklung in ihren Einrichtungen durch Vernetzung von örtlichen Initiativen, z. B. Vergleichsringe (s. Beitrag von Jürgen Heinen-

- Tenrich in diesem Band) oder Initiierung eines überregionalen Austauschs.
- Unterschiedliche Träger von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit angeschlossenem Internatsbetrieb haben im Rahmen eines mit Europa-Mitteln geförderten Projekts ein Qualitätshandbuch erarbeitet (vgl. Grilz 1998).
 - In Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung wurden in Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung Qualitätsmanagementsysteme exemplarisch entwickelt, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet (vgl. Qualitätssicherung ... 1997).
 - In Hamburg wird der Verein Weiterbildung Hamburg e.V. als regionale Gütesiegelstelle und als Supporteinrichtung für Qualität öffentlich unterstützt (s. Beitrag von Thomas Krüger in diesem Band).
 - In Nordrhein-Westfalen wurde die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung durch ein mit Europa- und Landesmitteln ausgestattetes Projekt gefördert (vgl. Offermann/Pohl 1997) sowie ein Projekt der AWO zur Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durchgeführt (vgl. Landesinstitut ... 1997).
 - In Bremen wurde im Rahmen der Novellierung des bremischen Weiterbildungsgsgesetzes im Rahmen eines Projekts ein System der externen Überprüfung von Qualitätsmanagement entwickelt (s. Beitrag von Dieter Gnahs in diesem Band).
 - Im DIE-Projekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ wurde ein trägerübergreifender und bundesweiter Dialog zur Qualitätsentwicklung in der allgemeinen Erwachsenenbildung auf der Grundlage praktischer Qualitätsentwicklungen in ausgewählten Organisationen initiiert.
 - Das Bundesministerium für Familie, Frauen, Jugend und Gesundheit hat nicht nur Publikationen zu Qualitätsfragen in der Kinder- und Jugendhilfe gefördert, sondern engagiert sich in einem an der Universität Heidelberg laufenden Projekt zur Entwicklung der Qualität in Einrichtungen der Familienbildung.

Es existiert also bereits eine ganze Reihe von öffentlich geförderten Supportleistungen. Aus den dort gemachten Erfahrungen sind bisher aber keine systematischen Konsequenzen gezogen worden. Von einer „Passung“ der verschiedenen Initiativen und Ansätze kann bislang kaum die Rede sein. Diese stehen z. T. unverbunden nebeneinander und bedienen nur

eingeschränkt die notwendigen Grundanforderungen, die sich einrichtungsbezogen, trägerbezogen, trägerübergreifend, länderbezogen wie auch bundesweit stellen. Berücksichtigt man die in unterschiedlichen Projekten gesammelten Ergebnisse mit Qualitätsvermittlung sowie die Erfahrungen in dem Bund-Länder-Projekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ am DIE, so lassen sich u.a. folgende Anforderungen an qualitätsfördernde Supportsysteme stellen:

- Qualitätselement Fortbildung
- Qualitätselement Beratung
- Qualitätselement Information und Vernetzung
- Qualitätselement Europäische Anschlußfähigkeit.

Qualitätselement Fortbildung

Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen ist eng mit Organisationsentwicklung verknüpft. Wenn die „lernende Weiterbildungsorganisation“ die strukturelle Antwort auf den sich beschleunigenden Veränderungsdruck darstellt, so gilt es, die Lernfähigkeit des beteiligten Personals zu erhalten und weiterzuentwickeln. Vorhandene Angebote sind träger- und landesspezifisch unterschiedlich ausgebildet. Insbesondere beim hauptberuflichen Leitungs- und pädagogischen Personal wie auch beim Verwaltungspersonal läßt sich eine Reihe von Defiziten feststellen. Überdies ist für die Betroffenen keine Markttransparenz vorhanden und eine Qualitätsbeurteilung kaum möglich. Notwendig wären eine kontinuierliche systematische Erhebung des Fortbildungsbedarfs, eine trägerübergreifende Übersicht über berufsbegleitende Fortbildungsangebote und darauf bezogene Qualitätskriterien. Ein Blick auf die „neuen“ Anforderungen, die sich an das Leitungspersonal (z. B. Personalentwicklung und Controlling), das disponierende Personal (z. B. innovative Lernarrangements), das „lehrende“ Personal (z. B. Lernbegleitung und -beratung) sowie das Verwaltungspersonal (z. B. pädagogische Sachbearbeitung und Servicefunktionen) stellen, macht deutlich, daß hier ein erheblicher Entwicklungsbedarf besteht. Was hier für das hauptberufliche Personal gesagt wird, gilt in anderer Weise auch für nebenberuflich Tätige. Auch hier sind verschiedene Adressatengruppen zu unterscheiden. Inhaltlich wäre ein System von Grundqualifizierung, bereichsübergreifenden Angeboten und fachdidaktischer Fortbildung zu differenzieren. Speziell in bezug auf die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen fehlt es an einem syste-

matischen Qualifizierungsangebot für Mitarbeiter/innen zum/zur Qualitätsberater/in bzw. Qualitätsentwickler/in.

Qualitätselement Beratung

Neben Fortbildung stellen die verschiedenen Formen von Beratung die wirksamste Möglichkeit der Unterstützung von Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen und Verbänden dar. Da es eine Eigenart von Qualitätsentwicklung ist, die Veränderung der gesamten Organisation anzuregen, ist dabei vor allem an die unterschiedlichen Konzepte organisations- oder teambezogener Beratung zu denken. Externe Beratung kann die Rolle des „critical friend“ spielen, der die eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit der Selbstevaluation (vgl. von Spiegel 1997) ergänzt und dabei auf qualitätshemmende Faktoren hinweist, die in der Organisation tabuisiert werden. Externe Beratung kann die vorhandenen, häufig nicht bekannten Kompetenzen der Mitarbeitenden besser mobilisieren, als es internen Berater/innen möglich ist, qualifizierten Sachverstand einbringen und Veränderungsprozesse der Organisation glaubhaft moderieren, ohne eigene Interessen zu vertreten. Darüber hinaus bringt externe Beratung das Wissen um Qualitätsinstrumente und ihre Wirksamkeit ein und unterstützt die Einrichtung dabei, eine Balance zwischen pädagogischen Zielen und der qualitätsgerechten Veränderung der internen Ablaufstrukturen zu entwickeln. Allerdings fehlt es an bereits entwickelten und erprobten Konzepten für die Qualitätsentwicklungs-Beratung und an ausgewiesenen Experten. Diese sollten sowohl über Kenntnisse der unterschiedlichen Qualitätsmanagementkonzepte, der Verfahren und Instrumente von Selbstevaluation als auch über Erfahrungen mit Organisationsberatung mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung verfügen, d.h. kompetent sein in bezug auf die organisationsgerechte Auswahl der Konzepte und Instrumente, den richtigen diagnostischen Einstieg, die zielorientierte Begleitung des Prozesses. Gerade wenn externe Bewertung von Qualitätsentwicklungssystemen an Bedeutung gewinnt, erscheint es dringend geboten, übergreifende, professionsgerechte Anforderungsprofile und Qualifizierungssysteme zu entwickeln.

Qualitätselement Information und Vernetzung

Die generelle Anforderung an Support ist, sicherzustellen, daß relevante Informationen zugänglich und aufbereitet sind. Im Fall der Qualitätsentwicklung ist dies allerdings (noch) nicht gegeben. Die Methode des Benchmarking z. B. basiert auf dem Vergleich mit anderen Organisationen und deren Leistungen (vgl. Burmeister 1996). In der Weiterbildung fehlt es bisher aber sogar an den Voraussetzungen: Es gibt keine miteinander vergleichbaren Statistiken. Selbst die trägerspezifische Informationsaufbereitung steckt eher noch „in den Kinderschuhen“, auch wenn es für einzelne Verbände, wie etwa die Volkshochschulen, im Prinzip möglich ist, ihre Statistik in diesem Sinne auszubauen. Einzelne Träger z. B. beginnen, auf externe Datenbanken zurückzugreifen, die Betriebsvergleiche organisieren. Ganz praktisch gesehen besteht ein dringender Bedarf seitens der Organisationen, eine Art „Instrumentenkoffer“ für die Aufgaben der Qualitätsentwicklung zu erhalten.

Der Entwicklungsbedarf für Vernetzungsprozesse ist groß, das haben die Erfahrungen von zahlreichen Projekten gezeigt. Der Bedarf an kollegialem Austausch und gemeinsamer Weiterentwicklung existiert innerhalb der verschiedenen Weiterbildungsträger und ist auch notwendig, um die Weiterbildung als ganze Profession zukunftsfähig zu machen und zu entwickeln.

Qualitätselement Europäische Anschlußfähigkeit

Die Förderung europäischer Vernetzungen und entsprechender Innovationsentwicklungen in der Erwachsenenbildung ist ein vorrangiges Ziel der europäischen Förderprogramme. Die Qualitätsdiskussion ist auch im europäischen Kontext der Profession mittlerweile weit vorangeschritten. Da die Weiterbildungssysteme in den Ländern der EU kaum vergleichbar sind und in den Ländern wiederum unterschiedliche Akzente in der Qualitätsförderung gesetzt werden, ist es wichtig, dafür Sorge zu tragen, daß Informationen über die Entwicklungen in Deutschland mit den europäischen Partnerländern systematisch kommuniziert werden.

Qualitätsentwicklung wird auch zukünftig ein Thema für die Weiterbildung bleiben. Ob dies qualifiziert und entwicklungsförderlich geschieht,

wird u. a. von den Möglichkeiten des Supports abhängen, auf die die einzelnen Weiterbildungseinrichtungen, die Verbände, die Wissenschaft, die regionalen und landesbezogenen Gremien zurückgreifen können- und die sie selbst mit- bzw. weiterentwickeln müssen.

Literatur

- Burmeister, Jürgen: Benchmarking statt Zertifikate. In: Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 7. Hrsg.: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1996
- Grilz, Wolfgang: Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches. Neuwied, Krieffel 1998
- Kultusministerkonferenz: Beschluß der 146. Amtschefskonferenz vom 25./26.4.1996
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: „Das Gold in den Köpfen ...“. Soest 1997
- Offermann, Jürgen/Pohl, Karl-Heinz: Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung 1997, H. 5, S. 211-213
- Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozeß. Hrsg.: tbz Paderborn, Hwk Koblenz, bfz Nürnberg, ISOB Regensburg. Paderborn 1997
- Schlutz, Erhard, Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen, Juli 1997
- von Spiegel, Hiltrud: Perspektiven der Selbstevaluation. In: Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 11. Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1997

Felicitas von Küchler/Klaus Meisel

Fazit: Trends in der Qualitätsdiskussion

Die Diskussion um die Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, die mit der kontroversen Auseinandersetzung um die Adaption der ISO-Zertifizierung in der Weiterbildung begonnen hat, führte bundesweit und trägerübergreifend zu einer kontinuierlichen Beschäftigung mit den Fragen von Qualitätssicherung, eines gegenstandsangemessenen Qualitätsmanagements und einer systematischen Qualitätsentwicklung. Die verschiedenen Initiativen staatlicherseits, trägerseits oder seitens der einzelnen Einrichtungen unterscheiden sich in vielfältiger Hinsicht. Gleichwohl zeichnen sich übergreifende Trends ab, die sich – grob gesehen – folgendermaßen beschreiben lassen:

Trend 1: Ordnungspolitisch differierende Gestaltungsmöglichkeiten gemeinsamer Qualitätsfragen

Hatte sich in den 70er Jahren die Gesetzgebung in den Bundesländern auf die notwendigen Inputfaktoren für die Entwicklung der Weiterbildungsinstitutionen konzentriert und dabei im hohen Maße übereinstimmende Kriterien für die finanzierungsrelevante Anerkennung von Einrichtungen erreicht, sind in aktuellen Novellierungen der jeweiligen Bundesländer neue Akzente gesetzt worden: Der Teilnehmerschutz bei den Vertragsbedingungen, die Voraussetzung des „mündigen“ Teilnehmenden im Hinblick auf die Informationspflicht der Einrichtungen, die kontinuierliche Evaluation von Veranstaltungen und Einrichtungen, die Forderung nach Qualitätsleitbildern und Qualitätsmanagementsystemen mit ihren Folgen für die (Kompetenz-)Entwicklung der Einrichtungen und ihres Personals sind dabei zentrale Aspekte. In welchem Rahmen sie sich verbreiten werden, ob bundeseinheitlich oder länderbezogen, gesetzlich geregelt oder nicht, ist ebenso offen wie die Frage, ob die landesgesetzlichen Anerkennungskriterien der Weiterbildungseinrichtungen, unabhängig von einem Finanzierungsmodus, als „Gütesiegel“ fungieren sollen.

Trend 2: Von der Standardisierung zur Entwicklung

In der ersten Phase der Diskussion um Qualitätssicherung, die stark von den Konzepten der ISO-Zertifizierung beeinflusst wurde, konzentrierte

man sich schwerpunktmäßig auf die Definition von „Mindeststandards“. Einerseits wurde damit geronnenes erwachsenenpädagogisches Erfahrungswissen hinsichtlich Organisations-, Planungs-, Durchführungs- und Ergebnisqualität aktualisiert und systematisch ergänzt durch neuere Qualitätsdimensionen wie Service-, Support- und Systemqualität. Andererseits wurde damit auch die Erfahrung gemacht, daß gerade einrichtungsübergreifende Standards eher darauf abzielten, Bestehendes festzuschreiben. Diese Debatte wurde der ständigen Anforderung, in dem sich rasch verändernden Umfeld der Weiterbildung die Qualität kontinuierlich weiterzuentwickeln, nur unzureichend gerecht. Insofern ist es nur konsequent, daß heute stärker von der Qualitätsentwicklung gesprochen wird, bei der Qualität nicht statisch festgeschrieben, sondern ein systematischer Prozeß in Gang gesetzt wird, der Qualität aus professioneller Sicht und aus der Sicht der Adressaten immer wieder neu ins Blickfeld nimmt.

Trend 3: Angebotsqualität als doppelte Schnittstelle

Die Weiterentwicklung der Angebotsqualität ist eine zentrale Anforderung an die Weiterbildung, und zwar eine, die von lediglich verfahrensnormierenden Qualitätsmanagementsystemen nicht geleistet werden kann und darum in der neueren Qualitätsentwicklungsdiskussion eine zentrale Stellung einnimmt. Angebotsqualität bezieht sich auf die Formen der Bedarfserhebung, Planung, Durchführung und Auswertung/Evaluation der Weiterbildungsangebote. Dabei werden zahlreiche professionelle „Standards“ in bezug auf die unterschiedlichen fachlichen Inhaltsbereiche und dazugehörige Curricula, Kompetenzen der Lehrenden, der anzustrebenden Bildungsprozesse und der räumlichen Ausstattung berührt. Sie unterscheiden sich in ihren Formulierungen je nach Bereich, gemeinsam ist ihnen aber, daß sie sich an den bekannten Input-Faktoren abarbeiten. Unterschiedlich ist in den jeweiligen fachlichen Bereichen auch das Ausmaß der Standardisierbarkeit. Es liegt hoch in den Bereichen mit einem ausdifferenzierten Angebotsspektrum, das auf starke Marktnachfrage trifft (z. B. sprachliche Weiterbildung, Gesundheitsbildung), und niedrig in den Feldern der kulturellen, politischen, werte- und normenbezogenen Bildung. Neben der Schnittstelle zu den professionellen erwachsenenpädagogischen Fachdiskursen gibt es bei der Angebotsqualität eine weitere Schnittstelle zur betrieblichen Organisation der Weiterbildungseinrichtung, d.h. zu den dort üblichen Formen der Information, Beratung, Anmeldung, des Service allgemein. In den Erwachsenenbildungseinrichtungen ist generell das Bewußtsein von der Wichtigkeit der Angebotsquali-

tät gewachsen, zutreffenderweise werden die Anstrengungen bei der Entwicklung der Organisations- bzw. Einrichtungsqualität als Vorläufer oder komplementäre Ergänzungen für die Weiterentwicklung der Angebotsqualität gesehen.

Trend 4: Qualitätsentwicklung als systematisches Denken/Handeln in Systemen

Die in der Weiterbildung verwendeten Qualitätsansätze reichen von der ISO-Norm über Total Quality Management bis hin zu Formen der Selbstevaluation. Sie beziehen sich auf interne Entwicklungsprozesse, die idealtypisch zwar anlaßbezogen begonnen werden, dann aber überwiegend in zielbezogene Organisationsentwicklungsprozesse münden, die mit externer Evaluation und/oder Beratung unterstützt werden. Charakteristikum dieser neueren Qualitätsansätze ist zum einen, daß sie die Dimension der Organisationsqualität gezielt in den Blick nehmen, und zum anderen, daß sie systematisch die verschiedenen Ebenen der Qualität (der System-, Organisations- bzw. Einrichtungs-, Angebots- bzw. Veranstaltungs-, Ergebnisqualität) miteinander verknüpfen und damit die Beteiligten in den Weiterbildungseinrichtungen dazu „nötigen“, sich trotz unterschiedlicher institutioneller Arbeitsplätze in einem gemeinsamen Qualitätssystem zu verorten und alle relevanten Faktoren in Abhängigkeit voneinander zu diskutieren. Qualitätsmanagement ist so gesehen eine systematische Hilfestellung, um das Handeln in Systemzusammenhängen zu lernen und auf Dauer zu stellen (lernende Organisation). Je nach dem Grad der gewünschten Vorgaben, der vorhandenen Professionalität und der personellen Kompetenz in den Einrichtungen ist entweder ein geschlossenes Management- bzw. Verfahrenssystem wie ISO oder EFQM als „roter Faden“ der Qualitätsentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung geeignet, oder aber es werden gezielte Ergänzungen der eigenen Einrichtungspraxis vorgenommen, indem Elemente vorhandener Qualitätsmanagementsysteme als „Werkzeuge“ genutzt werden.

Trend 5: Von der externen Zertifizierung zur Selbstevaluation

In vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen stand bei der Beschäftigung mit der Qualitätssicherung die Frage im Mittelpunkt, ob man sich nun extern zertifizieren lassen solle oder nicht. Die eher verunsichernde Diskussion ist einer selbstbewußteren Haltung der Professionellen gewichen. Einerseits wurde im Zuge der Diskussion vorhandenes Wissen um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung unter den Kriterien Kunden-,

Adressaten- und Teilnehmerorientierung systematisiert, aktualisiert und in einen neuen Zusammenhang gestellt. Andererseits führte der Blick nach außen in Richtung Weiterbildungsmarkt und sich verändernder Bedarfe zu systematischen Prozessen der Selbstevaluation. Die Einflußvariablen werden in ihrer Bedeutung für das Lehren und Lernen mit Erwachsenen analysiert, die Stärken und Schwächen in bezug auf Kunden- und Mitarbeiterzufriedenheit in den Bereichen Organisation, Wirtschaftlichkeit, Planung, Programm, Service und Support systematisch evaluiert, Veränderungsziele und -konzepte entwickelt und umgesetzt. Produktive Selbstevaluationsprozesse in Bildungsorganisationen setzen aber erhebliche Kompetenzen in der Organisation voraus, die nicht überall gegeben sind. Deshalb steigt die Bedeutung der „angeleiteten Selbstevaluation“, in Einzelfällen bis zu Formen des Peer-Review-Verfahrens.

Trend 6: Qualitätsmanagementsysteme gleichen sich an

Zu Beginn der Qualitätsdebatte der neunziger Jahre standen die Befürworter einer ISO-Zertifizierung, d. h. einer Orientierung an einem verfahrensnormierenden Modell, das über die Qualität der Prozesse die Qualität der Produkte sicherzustellen suchte, auf der einen Seite, während sich auf der anderen Seite die „Weiterbildungspersonen“ befanden, die an das erwachsenenpädagogische Handwerkszeug erinnerten oder aber diejenigen versammelten, die in anderen Qualitätsmanagementansätzen wie z. B. EFQM eine größere Nähe zu dem erwachsenenpädagogischen Leitbild sahen. In der Zwischenzeit haben sich die Systeme dynamisiert, und der Umgang mit ihnen ist nicht mehr so dogmatisch, sondern sehr viel flexibler. Alle Qualitätsmanagementsysteme achten heute stärker sowohl auf die Verfahrens- und Prozeßdimension als auch auf die Sicherstellung und Entwicklung der Qualität der „Produkte“ sowie auf die Verantwortung für Führung, den Einbezug von internen Mitarbeitern und externen Kursleitenden bzw. Teilnehmenden bei der Qualitätsentwicklung. Ihre Anwendung heute ist eher gekennzeichnet durch eine selektive Auswahl bzw. durch das Bewußtsein, daß das Spezifische der Weiterbildung erhalten und weiterentwickelt, aber auch in die neuen Koordinaten der Marktbeobachtung und -behauptung, der Anwendung professioneller Managementinstrumente, der Systementwicklung und Umfeldbeobachtung eingeordnet werden muß.

Trend 7: Induktive Qualitätsentwicklung ausgehend von Schlüsselsituationen

Wurden in traditionellen Qualitätskonzepten noch Standards für bestimmte Funktionsbereiche (wie z.B. Planung, Organisation, Durchführung) definiert und deren Erreichbarkeit überprüft, steht heute eine eher induktive Entwicklung von Qualität, ausgehend von Schlüsselsituationen in Handlungsabläufen der Erwachsenenbildungseinrichtungen, im Mittelpunkt des Interesses. Im Zusammenhang mit Selbstevaluationsprozessen in Einrichtungen werden Schlüsselsituationen (z. B. Einführung neuer Kursleiter/innen oder Teilnehmer/innenservice), die für die Qualitätsentwicklung zentral sind, definiert und induktiv – nicht selektiv – bearbeitet. Induktiv bedeutet hier, daß man, von konkreten praktischen Anforderungen ausgehend, die Qualitätsentwicklung in einen systemischen Zusammenhang stellt.

Trend 8: Qualitätsentwicklung bedeutet Organisations- und Personalentwicklung

Qualitätsentwicklung läßt sich nicht losgelöst von Organisations- und Personalentwicklung betreiben. Der induktive Ansatz der Qualitätsentwicklung konzentriert sich nicht auf einen ausgewählten Aspekt. Ausgehend von komplexen Schlüsselsituationen werden unterschiedliche Referenzsysteme (Management, Organisation und Pädagogik) im Zusammenhang betrachtet. Aus Qualitätsentwicklung ergeben sich damit Anforderungen an eine zielgeleitete Organisationsentwicklung, die wiederum auf die Lernfähigkeit des Personals bauen muß. Personalentwicklung – in bezug auf das haupt- wie das nebenberufliche Personal – wird damit zur Voraussetzung und zum Motor der Qualitätsentwicklung.

Trend 9: Keine gravierenden Unterschiede von Qualitätsproblemen und Qualitätsentwicklung in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung

Die Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung hatten aus mehreren Gründen eine Vorreiterfunktion für die Diskussion von Qualitätsstandards und Qualitätskriterien. Auch bei ihnen setzen sich aber zunehmend Qualitätsmanagementsysteme durch, die den Prozeß der Zertifizierung und Marktbehauptung nicht einseitig in den Mittelpunkt stellen. Statt dessen geht es um Qualitätskriterien für Maßnahmen und Einrichtungen, um die Weiterentwicklung der Angebote bzw. Produkte im Sinne einer Anwendungsorientierung der beruflichen Weiterbildung, um die Verbindung von

Qualitätsmanagement mit Prozessen von Organisations- und Personalentwicklung.

Trend 10: Einrichtungen benötigen keine fertigen, geschlossenen Modelle, sondern Werkzeuge und Methoden sowie Beratung bei deren Auswahl und Anwendung

Weiterbildungsorganisationen unterscheiden sich in der Regel in mehrfacher Hinsicht voneinander, auch innerhalb gemeinsamer Trägerorganisationen, z. B. hinsichtlich Größe, Ausstattung, Personal, Programmprofil und Finanzierung. Zur Qualitätsentwicklung benötigen die Einrichtungen in erster Linie methodische Hilfen, wie sie zentrale Handlungsbereiche der Qualitätsentwicklung erkennen und bearbeiten können, sowie Unterstützungsformen, wie sie eine spezifische Qualitätsberatung darstellt. Für die betriebsinterne Organisation von Qualitätsentwicklung bedarf es der Entwicklung und Umsetzung von Fortbildungsmodellen zum/ zur Qualitätsbeauftragten in der Erwachsenenbildung.

Autorinnen und Autoren

Dr. phil. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Flensburg

Dr. phil. Dieter Gnahs, Leiter des Arbeitsbereiches „Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung“ am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturfor- schung der Universität Hannover

Dr. phil. Jürgen Heinen-Tenrich, Mitarbeiter beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens

Reinhard Hohmann, M.A., Projektleiter bei der Katholischen Bundesar- beitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn

Dr. phil. Jörg Knoll, Dipl. Päd., Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig

Thomas Krüger, Geschäftsführer von „Weiterbildung Hamburg e. V.“

Dr. phil. Peter Krug, Ministerialdirigent, Abteilungsleiter im Ministerium für (Weiter-)Bildung des Landes NRW, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz

Felicitas von Küchler, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen In- stitut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M., Bereich Organisationsent- wicklung

Theo W. Länge, Bundesgeschäftsführer von „Arbeit und Leben“, Vorsit- zender des Arbeitsausschusses für politische Bildung

Dr. jur. Gerhard Lippert, Direktor der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen

Frank Mayer, Mitglied der Geschäftsleitung und Abteilungsleiter für den Bereich Berufliche Fortbildung an der Volkshochschule Reutlingen

Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Barbara Menke, Mitarbeiterin im Bundesarbeitskreis „Arbeit und Leben“, Bereich Projektentwicklung

Dr. Ing. Elke Ramlow, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin, Bereich Berufliche Weiterbildung

Andreas Seiverth, Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M., Bereich Kultur und Medien

Regina Uhrig, Leiterin des Anna Ladener Hauses, Familienbildungsstätte Rheydt, Mönchengladbach

Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bereich Gesundheitsbildung

Gerhard von der Handt, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M., Bereich Sprachen