

Felicitas von Küchler  
Klaus Meisel (Hrsg.)

A large, stylized pink letter 'Q' is positioned on the left side of the cover. The words 'Herausforderung' and 'Qualität' are written in white and pink respectively, overlapping the 'Q' and each other.

Herausforderung  
Qualität

Dokumentation der Fachtagung  
„Qualitätssicherung in der Weiterbildung“  
vom 2.-3. November 1999

**DiE**

Felicitas von Küchler/Klaus Meisel (Hrsg.)

# Herausforderung Qualität

Dokumentation der Fachtagung  
„Qualitätssicherung in der Weiterbildung“  
vom 2.-3. November 1999

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

## **Herausgebende Institution**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W1127.00 gefördert.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Herausforderung Qualität : Dokumentation der Fachtagung  
„Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ vom 2. - 3. November 1999 /  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Felicitas von Küchler/  
Klaus Meisel (Hrsg.). - Frankfurt (Main) : DIE, 2000  
ISBN 3-88513-096-3

**Best.-Nr. 81/0071**

© 2000 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.

Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

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

Druck: Druckerei Lokay, Reinheim

# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| Vorbemerkungen .....  | 5  |
| <i>Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein</i><br>Begrüßung .....  | 7  |
| <i>Dr. Klaus Meisel</i><br>Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der<br>Weiterbildung – konkret .....                                      | 9  |
| <b>Positionen zur Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung</b> .....   | 16 |
| <i>Diskussion mit Dr. Alois Becker, Felicitas von Kuchler, Dr. Klaus<br/>Meisel, Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Marion Seevers, Peter Zehnel</i> |    |
| <b>Forum 1: Selbstevaluation oder Fremdevaluation?</b>  |    |
| <i>Werner Claussen</i><br>Gemeinsame Qualitätsentwicklung von Planenden und Lehrenden ....  | 33 |
| <i>Dr. Christel Balli</i><br>Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung für Frauen .....  | 41 |
| <i>Ruth Ellerbrock</i><br>Resümee .....   | 53 |
| <b>Forum 2: Qualitätsmanagement: Nur ein Feld für Organisations-<br/>experten?</b>  |    |
| <i>Rudolf Epping</i><br>Zum Spannungsverhältnis von Qualitätssicherung und Professiona-<br>lisierung .....  | 57 |
| <i>Olaf Aschmann</i><br>Organisationsentwicklung als Einstieg in die Qualitätsentwicklung .....   | 67 |
| <i>Prof. Dr. Rainer Zech</i><br>Die latente Funktionsgrammatik von Organisationen .....   | 71 |
| <i>Dr. Alois Becker</i><br>Qualitätssicherung in Bildungshäusern .....  | 81 |
| <i>Barbara Menke</i><br>Resümee .....   | 86 |

### **Forum 3: Angebotsqualität: Welches sind ihre Bedingungen und wer ist daran beteiligt?**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Dr. Ina Mauritz</i>   |     |
| Überprüfung und Entwicklung von Mitarbeiter/innenfortbildung ..... | 91  |
| <i>Walter Lehmann</i>  |     |
| Qualifizierung von Ehrenamtlichen .....                            | 97  |
| <i>Wilhelm F. Lang</i>   |     |
| Zertifizierung von Angebotsbereichen – ein Weg zur Qualität .....  | 103 |
| <i>Prof. Dr. Gisela Wiesner</i>                                    |     |
| Resümee .....  | 106 |

### **Forum 4: Qualitätssicherung: Welches ist der Stellenwert von Zertifizierung oder Akkreditierung?**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Dr. Dieter Gnahs</i>   |     |
| Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen ..... | 111 |
| <i>Rainer Christ</i>  |     |
| Vielfalt erhalten! .....  | 118 |
| <i>Michael Vennemann</i>  |     |
| Qualitätssicherung von Fernunterrichtsangeboten .....   | 121 |
| <i>Klaus Bostelmann</i>   |     |
| Resümee .....   | 126 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Qualitätspolitik: Was soll jetzt passieren?</b> .....   | 128 |
| Diskussion mit Dr. Werner Boppel, Dr. Peter Krug, Dr. Klaus Meisel, Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Andreas Seiverth |     |

### **Anhang**

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| Teilnehmerinnen und Teilnehmer ..... | 147 |
| Tagungsprogramm .....                | 152 |
| Checkliste .....                     | 156 |

## Vorbemerkungen

Die Erwachsenenbildung befindet sich in einem fortdauernden Veränderungsprozess mit offenem Ausgang. Dies betrifft ihre Praxis, ihre Institutionen, die gesetzlichen Vorgaben und Finanzierungsformen, aber auch die Anforderungen, die alle Mitwirkenden an sie stellen. Die Teilnehmenden sind nicht nur zahlreicher – die gesamte Teilnahme an beruflicher wie allgemeiner Weiterbildung erhöhte sich nach der Erhebung des Berichtssystems Weiterbildung von 23% im Jahr 1979 auf 48% im Jahr 1997 –, sondern auch anspruchsvoller und kritischer geworden. Für die Einrichtungen, die sich von altgewohnten und liebgewordenen Vorstellungen über die Teilnehmer/innen verabschieden müssen, ist dies häufig ein schwieriger Veränderungsprozess. Gerade mit Blick auf die veränderten Bedürfnisse der Nutzer von Weiterbildung erweist sich die Sicherstellung von Qualität und ihre Weiterentwicklung als eine zentrale Herausforderung.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) schlägt eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, unterstützt die Professionalisierung der Weiterbildung durch innovative Projekte, Konferenzen, die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien und die Bereitstellung von vielfältigen Service- und Support-Leistungen. Zum Thema Qualität hat das DIE bereits vielfältige Impulse gegeben. Nach einem vielbeachteten Kolloquium (1995), das den Beginn der neuen Qualitätsdiskussion im Bereich der allgemeinen Weiterbildung in den 90er Jahren markierte, hat es ein Bund-Länder-Projekt mit zehn verschiedenen Bildungsorganisationen in acht Bundesländern durchgeführt. Nach Abschluss des Projekts und nach der Resonanz, die die daraus entstandenen Publikationen fanden, sollten der aktuelle Stand der Qualitätsdiskussion und die Ergebnisse der verschiedenen Projekte in der Weiterbildungspraxis stärker verbreitet werden.

In Zukunft wird es darum gehen, die Phase der „Annäherung“ an Qualitätskonzepte und der Auseinandersetzung mit ihnen hinter sich zu lassen sowie bei den Weiterbildungsinstitutionen eine Entwicklung von spezifisch erwachsenenbildungsbezogener Qualität zu unterstützen und umzusetzen. Dass die Voraussetzungen dafür gegeben sind, zeigen die Beiträge dieser Dokumentation der „Fachtagung Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Projekte, Positionen, Perspektiven“, die mit finanzieller Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im November 1999 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt wurde.

Ziel der Fachtagung war es, die Ergebnisse der aktuellen Projekte, darunter des Bund-Länder-Projekts, und Bemühungen zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung darzustellen, ein „Zwischenresümee“ zu formulieren

sowie den verschiedenen Akteuren ein Diskussionsforum der weiteren Perspektiven und Tendenzen zu bieten. Teilgenommen hat eine große Anzahl von Expertinnen und Experten aus den Weiterbildungseinrichtungen, von Weiterbildungsträgern, aus der Wissenschaft und aus Verwaltung und Politik. Im Ergebnis fand eine sehr informative und engagierte Diskussion darüber statt, wie sich Qualität *mit* der Weiterbildungspraxis entwickelt hat, wo Möglichkeiten und Chancen für die Träger, Einrichtungen und Teilnehmenden liegen, wo aber auch Handlungsbedarf aufgrund sich verändernder politischer Rahmenbedingungen sichtbar wird.

Nach einer inhaltlichen Einführung von Klaus Meisel gliederten sich die Beiträge der Fachkonferenz in vier thematische Foren. Diese Dokumentation enthält die tatsächlich gehaltenen Referate, eine Ausnahme davon findet sich im ersten Forum zum Thema „Selbstevaluation oder Fremdevaluation?“, in dem Christiane Schiersmann zwar über das laufende Qualitätsentwicklungsprojekt der Universität Heidelberg mit Familienbildungsstätten berichtete, aber noch keine schriftliche Darstellung zur Verfügung stellen konnte, da das Projekt sich erst im Anfangsstadium befand. Der Beitrag von Werner Claussen, ebenfalls in diesem Forum, kann von Interessierten ergänzt werden durch die Lektüre des von ihm und Eva Heinold-Krug verfassten Berichts zum Projektvorhaben in dem Band „Qualitätssicherung in der Weiterbildung II“, hrsg. von F. v. Küchler und K. Meisel und 1999 im DIE erschienen.

Ein weiteres Forum beschäftigte sich mit der Frage, ob die neuen Ansätze des Qualitätsmanagements sowohl die organisationsbezogene als auch die pädagogische Weiterentwicklung fördern. Bedingungen und Beteiligte der Angebotsqualität standen im Mittelpunkt des dritten Forums. Nicht nur eine Begriffsklärung leistete das vierte Forum mit der wieder aufgegriffenen Frage nach dem Stellenwert von externer Zertifizierung oder Akkreditierung. Eingeleitet und geschlossen wurde die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der Foren mit einer Diskussion. Zu Beginn präsentierten Vertreter der Bildungsverwaltung, der Wissenschaft und der Verbände Positionen zu Qualitätssicherung und Entwicklung. Und zum Abschluss diskutierten ebenfalls Vertreter der Weiterbildungspolitik, der Wissenschaft und Trägervertreter unter der Leitung von E. Nuissl von Rein die notwendigen zukünftigen Aktivitäten in Sachen Qualität, die die Professionalisierung der Weiterbildung voranbringen und ihre öffentliche Legitimität besser begründen. Mit der Dokumentation soll den Beteiligten der Fachkonferenz sowie allen fachlich Interessierten ein Überblick über aktuelle Ergebnisse, Positionen und Perspektiven zum Thema Qualitätssicherung in der Weiterbildung geboten werden.

*Felicitas von Küchler*

# Begrüßung

*Prof. Dr. Ekkehard Nuisl von Rein*

Meine Damen und Herren, ich möchte Sie sehr herzlich begrüßen zur Qualitätstagung des DIE mit dem Titel „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“. Ich freue mich sehr, dass wir so zahlreiche Anmeldungen bekommen haben, fast hundert Anmeldungen sind es. Im Moment sind noch nicht alle Teilnehmenden da, aber das ist eine Zahl, wo man sich schon überlegen muss, ob die Bedingungen des Hauses das noch tragen, ob wir genug Platz haben. Ich hoffe, es wird gelingen, dass Sie sich alle hier wohl fühlen, und manchmal ist es ja auch von Vorteil, wenn man dicht gedrängt und intensiv miteinander sprechen kann, und nicht von Nachteil. Ich habe bei der Überlegung, was ich zur Begrüßung sagen soll – da eigentlich lauter Experten hier sitzen, und Klaus Meisel Ihnen im Anschluss die inhaltlichen, fachlichen Dinge noch wesentlich näher bringen wird –, habe ich mich erinnert: Wie war das eigentlich mit der Qualität, wie begann denn das? Und mir fiel ein, die Zeitschrift finden Sie auch draußen auf dem Büchertisch, dass wir unsere Zeitschrift, die seit 1993 existiert, mit diesem Thema eröffnet haben, mit dem Thema „Pädagogische Qualität“. Das war Ende 1993, und es war damals in der Weiterbildung ein relativ neues Thema, wir hatten auch damals eine Tagung gemacht, bei der hoch aufgeregt diskutiert wurde. Über ISO wurde diskutiert, dabei ging es um die Frage: Kann man denn überhaupt pädagogische Qualität diskutieren oder klären oder messen sogar, gibt es denn die Möglichkeit, über unterschiedliche, sagen wir mal, ideologische Grenzen, über unterschiedliche Weiterbildungsbetriebe und -angebote hinweg so etwas wie ein gemeinsames Verständnis von Qualität zu finden? Denn es ist natürlich klar, dass in der Pädagogik oder in der Bildung Qualitätsfragen immer inhaltliche Fragen sind, Tendenzfragen, die man, ich zitiere aus der damaligen Zeit, natürlich nicht übergreifend festlegen kann. Inzwischen ist die Aufgeregtheit um ISO vergangen, die Qualitätsdiskussion wurde wesentlich konkreter, wesentlich differenzierter, heute spricht man nicht mehr einfach nur über Qualität, sondern über Qualitätssicherung, über Qualitätsmanagement und konkrete einzelne Aspekte der Qualität. Wir haben Erfahrungen aus Projekten, wir haben unterschiedliche Positionen, wir haben inzwischen sogar eine von unterschiedlichen Weiterbildungsorganisationen getragene und unterstützte Checkliste für Weiterbildungsinteressierte, die Sie auch draußen sehen können, sie ist vor kurzem gedruckt worden. Das sind alles Entwicklun-



gen, die man in dieser Form vor einigen Jahren noch nicht so erwarten konnte. Man kann feststellen, dass die Qualitätsdiskussion in anderen öffentlichen Bereichen ebenfalls jetzt beginnt, also später als bei uns. Zum Beispiel im Museumsbereich habe ich vor kurzem an einer Tagung teilgenommen, wo das Thema „Qualität“ erstmalig intensiv diskutiert wurde, mit Themen und Aufregungen, die ungefähr so ähnlich sind wie diejenigen, die wir vor fünf Jahren hatten. Da konnte ich natürlich dann sehr ruhig und gelassen darauf hinweisen: „Na ja, wenn Ihr jetzt anfangt, wir sind schon viel weiter“. Das hat denen natürlich auch nicht viel geholfen, aber ist immerhin sehr beruhigend für uns. Ich denke, dass das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung auch diejenige Institution ist, die sich mit der Qualitätsfrage übergreifend über unterschiedliche Organisationen am besten und auch am akzeptiertesten beschäftigen kann. Ich zitiere aus der Süddeutschen Zeitung vom 16. September, da gibt es den Teil 10 der Serie „Qualitätssicherung“ mit der Unterüberschrift „Das DIE-Institut entwickelt ein Konzept jenseits ideologischer Gräben“. Das immerhin ist eine Möglichkeit in der Tat, die wir haben, denn das Institut versucht – die Tagung heute ist auch ein Beispiel, aber ebenso auch die Finanzierungstagung, die wir in einigen Wochen haben werden –, unterschiedliche Weiterbildungsorganisationen ebenso zusammenzubringen wie Wissenschaft und Praxis mit Bildungspolitik. Gerade in Form unserer Tagungen zeigt sich, dass das nicht nur gelingen kann, sondern dass das auch angenommen wird und große Erfolge und große Bedeutung hat für die Szene. Dieser Beitrag in der Süddeutschen Zeitung, der hatte die Hauptüberschrift „Erlaubte Kritik am Chef“, das hat mir natürlich erstmal ein gewisses Misstrauen eingejagt, aber da steht darüber dann nichts Konkreter drin, Gott sei Dank, so dass ich denke, die Qualitätssicherung lässt sich durchaus auch so behandeln, dass man Dinge, die in den Organisationen interessant sind und zur Qualitätssicherung beitragen, auch in den Organisationen lässt und trotzdem organisationsübergreifend über gemeinsame Kriterien spricht.

Ich wünsche uns, dass diese Tagung erfolgreich ist und einen guten Verlauf nimmt und dass sie die Qualitätsdebatte in einem weiteren Schritt versachlicht, verstetigt, auch die unterschiedlichen Positionen noch weiter zusammenbringt. Ich möchte ganz besonders noch einmal dem Bundesministerium für Bildung und Forschung danken, das diese Tagung fördert, und Ihnen natürlich danken dafür, dass Sie mit uns zusammen an dem Thema „Qualität“ intensiv weiterarbeiten wollen.

# Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – konkret

*Klaus Meisel*

## 1. Ausgangssituation

„Qualität ist so flüchtig wie die Liebe – Jeder empfindet ihr Fehlen als schmerzlich“, so äußerte sich einmal treffend der Vorsitzende der Hochschulrektorenkonferenz. Ich gehe – meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen – nicht davon aus, dass das Fehlen von Qualität der Grund ist, warum sich die Einrichtungen und die Professionellen in der Erwachsenenbildung so dauerhaft und so engagiert um die Qualitätsentwicklung bemühen. Sozial organisierte Erwachsenenbildung ist ein sehr lebendiger, aber gleichzeitig auch ein störanfälliger Prozess. Und die materiellen Bedingungen, unter denen öffentliche Erwachsenenbildung realisiert wird, sind im Vergleich zu anderen Bildungssektoren eher suboptimal. EB muss sich stets mit veränderten Teilnehmererwartungen auseinandersetzen. Kursleitende stehen immer wieder vor neuen Anforderungen an die didaktisch-methodische Gestaltung des Lehrens und Lernens, Einrichtungen konkurrieren miteinander. Qualität muss immer neu entwickelt und ausgehandelt, die Bedingungen müssen geklärt, die Erfahrung reflektiert werden. Entgegen früheren Befürchtungen bleibt das Qualitätsthema in der Erwachsenenbildung also ein aktuelles.

## 2. Mehrdimensionalität auf unterschiedlichen Ebenen

Es handelt sich dabei um eine Debatte, in der sich unterschiedliche Interessen miteinander verschränken:

- eine **inhaltliche Debatte**, in der es um Selbstverständnis, Ziel und Aufgaben von Bildung in einer demokratischen Gesellschaft geht;
- eine **Debatte in der Profession**, bei der es um eine Revitalisierung vorhandenen Know-hows und dessen Weiterentwicklung in ein System geht;
- eine **ökonomische Debatte**, in der es um Marktanteile, Finanzierung und Effizienz geht,
- eine **ordnungspolitische Debatte**, in der es um Transparenz, Verbraucherschutz, Anerkennung und Förderung geht.

**Geldgeber, Träger und Einrichtungen, die Pädagogen und Teilnehmenden** sehen diese Diskussionen jeweils unter einer eigenen Perspektive.

Die Diskussionen verlaufen deshalb nicht selten polarisiert. Sie bewegen sich in der Regel in Spannungsfeldern zwischen Selbst- und Fremdevaluation, zwischen standard- und entwicklungsorientierten Ansätzen, zwischen Zertifizierung und Nicht-Zertifizierung, zwischen organisations- und bereichsbezogenen Qualitätsanstrengungen.

Und: Die **Qualitätspolitik** seitens der politischen Entscheidungsträger gestaltet sich weiterhin sehr plural.

Die Qualitätsdebatte übernimmt z.Zt. auch eine „Omnibusfunktion“: Es gibt kaum mehr eine erwachsenenpädagogische Fragestellung oder eine des Weiterbildungsmanagements, die nicht im Hinblick auf Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement diskutiert worden wäre.

### 3. Dialogische Qualitätsentwicklung vor Ort

Nach den Zeiten des aufgeregten Geschnatters um die Bedeutung der ISO-Zertifizierung (Ehmann) hatte das DIE – gefördert von Bund und Ländern – ein Projekt Qualitätssicherung durchgeführt, das doch einen etwas ungewöhnlichen Ansatz hatte. Es war ein trägerübergreifendes Projekt. Das Projekt ist nicht mit einem vorhandenen oder adaptieren Qualitätsmanagementansatz auf beteiligte Weiterbildungsorganisationen zugegangen, sondern war durch einen induktiven, wenn Sie so wollen: **dialogischen Ansatz** gekennzeichnet: **Selbstevaluationsprozesse** wurden initiiert und begleitet, die Auswahl **konkreter Veränderungsprojekte** moderiert und deren Umsetzung auf Wunsch durch **Beratung** begleitet sowie kooperativ ausgewertet.

### 4. Trends und Gemeinsamkeiten

Vor dem Hintergrund der zahlreichen Erfahrungen aus örtlichen, regionalen und überregionalen Qualitätsprojekten lässt sich eine ganze Reihe von Trends und Gemeinsamkeiten im Hinblick auf notwendige Bedingungen für eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung herauskristallisieren:

Unabhängig vom gewählten Qualitätsmanagementansatz wird Qualitätssicherung in der Praxis meist als **prozessorientierte Qualitätsentwicklung** begriffen, in deren Verlauf mit Methoden und Instrumenten des TQM (Qualitätszirkel) gearbeitet wird. Die Erfahrungen zeigen, dass Qualitätsentwick-

lung einen inhaltlich besonders **akzentuierten Zugang zur Organisations- und Personalentwicklung** darstellt und als Managementansatz von der Leitung offensiv getragen werden muss. Für einige beteiligte, sehr dynamische und fluide Einrichtungen, war die **Herstellung einer Organisationsqualität** (z.B. eine funktionierende Verwaltung, Service) schlichte Voraussetzung, um sich perspektivisch überhaupt mit anderen Dimensionen der Qualität beschäftigen zu können.

Die Qualitätsentwicklung vor Ort setzte darüber hinaus oft an den **erwachsenenpädagogischen Schlüsselsituationen** an. Nicht umsonst konzentrierte sich ein Teil der Veränderungsprojekte auf die Verbesserung der Kooperation mit den Kursleitenden, die ja letztlich die Qualität repräsentieren und vermitteln sollen. Für die einzelne Einrichtung spielten dabei **Standards** nicht die wesentliche Rolle, weil sie solche in der Regel bereits erfüllten und trotzdem mit ihrer Qualitätskultur unzufrieden waren. Reibungsflächen wurden nicht selten an **Schnittstellen zwischen inhaltlicher und organisatorischer Arbeit** festgemacht – ein Indiz dafür, dass es in der Vergangenheit sehr wohl viele punktuelle Qualitätsinitiativen gab, Qualität aber **nicht im System systematisch** betrachtet wurde. Qualitätsentwicklung wurde auch als **Förderung des Verbraucherschutzes** aufgefasst, wobei deutlich wurde, dass die Teilnehmenden selbst z.T. nur sehr unklare Vorstellungen über die Qualität ihres Bildungsprozesses hatten. Sie werden über das eine oder andere Projekt der beteiligten Einrichtungen im Rahmen der Veranstaltung sicherlich noch mehr erfahren.

Eine zusammengefasste zentrale Erkenntnis ist, dass die Einrichtungen keine geschlossenen, ausschließlich auf Standards bezogenen Managementansätze verlangten, sondern Strukturierungshilfen für einen systematischen Qualitätsentwicklungsprozess und konkrete Arbeitshilfen, wie ein solcher Prozess unter den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Einrichtung verantwortungsvoll und ergebnisorientiert umgesetzt werden kann. Praktische Unterstützung, Fortbildungsangebote und Beratung werden gewünscht. Der induktive Ansatz wurde als lehrreich wahrgenommen, gleichzeitig aber auch gefragt: Müssen denn alle immer wieder ganz von vorne anfangen?

## 5. Organisation und Angebot – zwei Seiten einer Qualitätsmedaille

Auch wenn in nicht wenigen Erwachsenenbildungseinrichtungen das Erreichen einer Verfahrens- und Ablaufqualität als die Voraussetzung dafür gesehen wird, sich überhaupt intensiver mit Fragen der didaktisch-methodischen Weiterentwicklung zu beschäftigen, auch wenn die Optimierung

der Serviceleistungen unter dem Kriterium der Kundenorientierung an vielen Orten ein plausibler Ansatz ist, rücken nun im Zuge einer **Repädagogisierung der Qualitätsdiskussion** die Anstrengungen zur ständigen Verbesserung der pädagogischen Qualität wieder stärker in das Blickfeld.

Erstens geht es dabei um die Frage der Bearbeitung der Schlüsselsituationen erwachsenenpädagogischen Handelns (Bedarfserschließung und Konzeption innovativer Lernarrangements, Kooperation mit Kursleitenden und Partnern, Evaluation) und um die Schnittstellen zwischen pädagogischer Praxis und Organisation. Zweitens geht es um die **Beteiligung der Kursleitenden** am fachlichen Diskurs und damit um deren arbeitsbegleitende Fortbildung. Dabei geht es um die Vermittlung fachlicher Qualifikationen und methodischer Kompetenzen des pädagogischen Personals zur Förderung einer „Qualitätskultur“ in den Einrichtungen. Dieser Aspekt war in der Vergangenheit eher vernachlässigt worden. Die Erwachsenenbildungsorganisation als locker gekoppeltes System hat eher den Zugriff auf das hauptberufliche Personal. Und in nicht wenigen Einrichtungen besteht eine ausgeprägte Angst vor dem nebenberuflichen Kursleitenden. Die Qualität der Einrichtung und ihrer Leistungen wird aber gegenüber den Teilnehmenden in hohem Maße durch das nebenberufliche Personal vermittelt. Hier stehen die Einrichtungen vor dem Problem, dass sie bei der Qualitätsförderung in erster Linie auf das Prinzip der Freiwilligkeit bauen müssen. Teilweise entstehen **paradoxe Situationen**: Obwohl die Honorarhöhe vielerorts unterhalb des Stundenlohns im Handwerk eingefroren wurde, werden von den Kursleitenden weitere Qualitätsinitiativen auf Selbstkosten erwartet. Gefragt werden muss, wie es unter den jeweiligen Bedingungen gelingt, die Kursleitenden an dem Qualitätsentwicklungs-Prozess zu beteiligen.

## 6. Selbstevaluation – ein Königsweg?

Im Gegensatz zu anderen Bildungssektoren arbeitet die Erwachsenenbildung (auch die öffentliche) schon jeher unter Marktbedingungen. Ob Angebote und Programme der Einrichtungen zustande kommen oder nicht, entscheidet die Akzeptanz bei Teilnehmenden. Insofern ist das Programm der Erwachsenenbildungsorganisationen einer ständigen externen Überprüfung durch die „Kunden“ ausgesetzt. Systematische Selbstevaluationen, z.T. unterstützt durch vorgegebene Strukturierungshilfen (z.B. Landesverband der niedersächsischen Volkshochschulen, EFQM) werden in der Weiterbildungspraxis zunehmend im Zusammenhang mit Organisationsentwicklungsprozessen realisiert. **Grenzen der Selbstevaluationen** liegen oft in der Bewertung bereichsbezogener und eventuell personell zuzuordnender Ar-

beit (gerade in kleineren Einrichtungen). Hier wird vielfach nach Unterstützung durch externe Beratung und Moderation gefragt. Insofern ist die Selbstevaluation allein kein Königsweg der Qualitätsentwicklung. Fremdevaluation setzt Feldkenntnisse der Fremdevaluatoren voraus, die nicht jedes Beratungsunternehmen a priori besitzt. Was oft als Gegenargument gegen externe Zertifizierung genannt wird, gilt für externe Beratung ebenso. Auch eine unter Nonprofit-Bedingungen arbeitende externe Beratung verursacht Kosten, die gegenwärtig nicht von allen Einrichtungen ohne weiteres zu verkraften sind. Inwieweit – so stellt sich nun die Frage – sind **einrichtungsübergreifende Qualitätsvergleichsrings** als Möglichkeit zu sehen? Welche Chancen werden **trägerspezifischen, selbstgesteuerten Gütesiegelinitiativen** gegeben?

## 7. Qualitätsentwicklung verlangt Professionsentwicklung

Gefragt wird deshalb aus der Praxis vielfach nach einem spezifischen Fort- und Weiterbildungsangebot, das auf eine gegenstandsangemessene Umsetzung von Qualitätsmanagement zielt, ohne dass ständig zusätzliche branchenübergreifende Übersetzungsleistungen vollzogen werden müssen. Dabei geht es

- um Aktualisierung vorhandenen Knowhows
- um die Vermittlung eines gegenstandsangemessenen Managementwissens
- um die Förderung der Fähigkeit, die einzelnen erprobten Handlungsrepertoires in einen systemischen Zusammenhang zu bringen
- um Moderationskompetenzen
- um ein Projektmanagement zur Umsetzung der gewählten Veränderungsprojekte.

## 8. Standard-Probleme

Weiterhin kontrovers werden die Handlungsoptionen Zertifizierung und Akkreditierung diskutiert. Dies ist zum einen auf die Probleme der Einrichtungen/der Profession mit „Standards“ zurückzuführen. Das äußerst heterogene Institutionenspektrum (auch innerhalb von Trägerorganisationen) einerseits, die komplizierten existentiell bedeutsamen Förderinstrumentarien andererseits und die Unklarheit, wer die Definitionsmacht über Standards erhält, begründet eine Zurückhaltung gegenüber externen Zertifizierungssystemen. Die z.T. undifferenzierte Übernahme von branchenfrem-

den Zertifizierungssystemen, die mit privatwirtschaftlichen Interessen verknüpft sind, und die damit verbundene Sorge, die öffentlichen Hände würden sich aus der Verantwortung für eine Weiterbildungsqualität zurückziehen, sind weitere wesentliche Gründe. Darüber hinaus werden Kompatibilitätsprobleme (Standardisierung/Bürokratismen versus Flexibilitätsanforderungen) und Festschreibungen von Vorhandenem statt dynamischer Weiterentwicklung befürchtet. Diejenigen, die sich extern haben zertifizieren lassen, heben den Motivations- und Disziplinierungseffekt, der von externer Zertifizierung ausgeht, hervor. Noch nicht hinreichend untersucht ist der Stellenwert bei den Teilnehmenden und den institutionellen Kunden. Die Folgen der „Versiegelung“ der Hamburger Weiterbildungslandschaft bestätigen eher kritische Einschätzungen. Kritisch beurteilt wird auch, dass im Gegensatz zu vielen anderen Branchen in der Bundesrepublik jeder einen Weiterbildungsbetrieb betreiben kann. Einrichtungen und deren Mitarbeitende wünschen sich wiederum – dies wurde bereits erwähnt – Strukturierungshilfen für das eigene Qualitätsmanagement und erprobte, arbeitsökonomisch anwendbare Arbeitshilfen. Einrichtungen, die erhebliche Anstrengungen in Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung unternommen haben (wie z.B. in Niedersachsen), fragen, ob und wie solche Prozesse gegenüber den Kunden widergespiegelt werden können. Was kann eine Zertifizierung für den Teilnehmenden bringen? Ist ein **Akkreditierungssystem** erstrebenswert und vorstellbar? Was ist das Ziel? Wie kann man es sich praktisch vorstellen?

## 9. Der Blick auf die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen verstellt den Blick auf die Systemqualität

Die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung orientiert sich vielerorts an der Marktsituation. Im Vordergrund stehen **Bemühungen in der einzelnen Einrichtung**, die Qualität zu sichern und zu erhöhen, um unter schärfer werdenden Konkurrenzbedingungen und ständiger Reduzierung von öffentlichen Zuschüssen (oder solchen der Träger) sich behaupten zu können. In nicht wenigen Einrichtungen vollziehen sich die Bemühungen **unter den Bedingungen zunehmender Arbeitsverdichtung und des Personalabbaus**. Die Frage einer Systemqualität wird in der Qualitätsdebatte weitgehend ausgespart. Zugespitzt formuliert: Jede professionell arbeitende Weiterbildungseinrichtung kann in vielfacher Hinsicht Qualitätsentwicklung betreiben und damit den Teilnehmenden eine verbesserte Weiterbildungsqualität anbieten. Ein partizipatorisch angelegter Prozess der Qualitätsentwicklung wird auch der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden

förderlich sein. Auch Effizienz und Effektivität der Organisation und der Service für die Teilnehmenden lassen sich damit verbunden von Fall zu Fall noch optimieren. Außer Blick gerät dabei aber leicht die **Systemqualität**, also die Leistungs- und Versorgungsfähigkeit des Weiterbildungssystems im regionalen Raum. Diese Frage ist aber für die Weiterbildungspolitik z.B. im Hinblick auf die erwünschte und erreichte Weiterbildungsdichte und -intensität, auf die Pluralität des Angebots, auf ein Angebot, das nicht in erster Linie dem Kriterium der „schnellen Mark“ entsprechen will, und auf die Supportstrukturen für die Weiterbildung mindestens von gleicher Bedeutung wie die Frage nach der Qualitätssicherung und -entwicklung der einzelnen Einrichtung.

**Abschließend** möchte ich mich für die produktive Zusammenarbeit im Projekt unter Beteiligung von Wissenschaftlern und politischen Entscheidungsträgern bedanken, die auch in unserem Tagungsprogramm ihren Ausdruck findet. Ich wünsche uns eine intensive Diskussion.



# Positionen in der Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung

## Eingangsdiskussion der Tagung

**Es diskutierten:** Dr. Alois Becker (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung), Felicitas von Kuchler (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Dr. Klaus Meisel (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Prof. Dr. Christiane Schiersmann (Universität Heidelberg), Monika Seevers (Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen), Peter Zehnel (Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit)

**von Kuchler:** Ich wollte zunächst einmal eine Frage an alle stellen: Sie haben sich in den letzten Jahren in der Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung sehr engagiert, es sind vielfältige Initiativen und Modellprojekte durchgeführt worden, zahlreiche Erfahrungen wurden gesammelt. Es gibt mittlerweile entwickelte Positionen, und deswegen meine erste Frage: Was empfehlen Sie denn heute den Einrichtungen und der Politik, was sie in Sachen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung tun sollen? Als erstes einmal Herrn Zehnel.

**Zehnel:** Ja, was empfehle ich den Einrichtungen in Bezug auf Qualitätssicherung in der Weiterbildung? Recht kurz nur vier Stichworte: Sie sollten unbedingt die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagementsystemen vornehmen. Das verändert in erster Linie auch das Organisationsmanagement bei den Einrichtungen, und Sie finden natürlich auch viel besser eine gemeinsame Sprache mit potentiellen Kunden. Hier muss ich das natürlich jetzt etwas einschränken, weil ich das aus der Sicht der beruflichen Weiterbildung sehe, dort ist es durchaus kein zu unterschätzender Faktor. Weiter würde ich empfehlen, haben Sie auch keine Scheu vor externer Begutachtung oder Fremdevaluation, wie das hier genannt wird. Drittens darf natürlich vor diesem ganzen Hintergrund die Produktqualität im klassischen Sinne auch nicht zu kurz kommen. Das ist vielleicht mal in Kürze das, was ich Bildungsträgern empfehle oder Bildungseinrichtungen. Was der Politik zu empfehlen wäre – das fällt mir natürlich schwer, mir selbst was zu empfehlen [[Lachen]], aber vielleicht doch in zwei Stichworten, nämlich die Auseinandersetzung mit Produkt- und Prozessqualität, mit dieser Wechselbeziehung, das sollte man durchaus auch in den, sagen wir mal, Behörden, die mit Weiterbildung

zu tun haben, durchführen. Man findet da auch einen anderen Blickwinkel auf die Projekte, die man ja eigentlich dann begutachten, befürworten, fördern soll, das spielt sicher eine Rolle. Und natürlich ist man auch ganz anders in der Lage, Anforderungen an Bildungseinrichtungen in Bezug auf Projektbeschreibung zu formulieren.

**von Küchler:** Ja, danke. Und jetzt frage ich Herrn Dr. Becker.

**Becker:** Ich fange mit der Politik an, weil es die andere Seite ist. Zunächst einmal möchte ich die Politik bitten, die Qualitätssicherung von Förderungsfragen zu trennen. Das war der schreckliche Beginn der Qualitätsdiskussion, dass beides miteinander vermengt worden ist, und hat auch die entsprechende Zurückhaltung bei Weiterbildungseinrichtungen zur Folge gehabt. Und wenn man diese Frage offen diskutieren will, dann sollte man wirklich beides voneinander trennen. Und das Zweite ist, etwas mehr Gelassenheit und Zurückhaltung zu zeigen, denn man muss nämlich etwas Vertrauen in die Träger haben, das Misstrauen sollte zurückgedrängt werden. Es ist ja nicht so, als tummelten sich da nur schwarze Schafe und Räuber, die irgendwelches Geld abzocken wollen, ich spreche jetzt zunächst mal für die allgemeine Weiterbildung, bei der beruflichen Bildung, da kann man vielleicht geteilter Meinung sein, da ist die Landschaft etwas anders. Und dann das Dritte, was ich der Politik empfehlen möchte oder bitten möchte, wie man es will, man kann es auch fordern nennen: „Verschont uns vor noch mehr Bürokratie!“ Denn wer die Auslagen der Bundesanstalt für Arbeit kennt, den Papierberg, den man einreichen muss, um eine Maßnahme genehmigt zu bekommen, und wenn sie nur vier Wochen lang dauert, wird mich verstehen. Das wären also meine Wünsche an die Politik. Und an die Mitgliedseinrichtungen gerichtet möchte ich sie auffordern, sich dieser Frage zu stellen. Viele in unserem Bereich tun das, aber man muss auch sehen, dass es bei uns eine sehr heterogene Landschaft gibt. Es sind unterschiedliche Einrichtungen auch unter unserem Dach, von ganz kleinen zu ganz großen Einrichtungen. Man kann nicht alles mit einem Schwung machen, aber wir appellieren auch an unsere Mitglieder, Mitgliedseinrichtungen, sich hier aktiv zu betätigen, damit sie gewappnet sind, falls der Tag X kommen sollte, [[Lachen]] wobei ich meine, dass wir uns unabhängig davon zur Qualität, Qualitätssicherung bekennen müssen.

**von Küchler:** Frau Seevers.

**Seevers:** Sie wollen „Tipps und Ratschläge“. Ich komme aus dem kleinen Bundesland Bremen, und wir haben unsere „Überschaubarkeit“ und gute Infrastruktur genutzt und einfach schon angefangen. Und das ist eigentlich auch mein zentraler Ratschlag sowohl an Politik als auch an

Einrichtungen: „Macht! Fangt an! Versucht nicht im Vorfeld so lange zu diskutieren, bis das System perfekt ist. Ihr verliert sonst eure eigene Motivation, ihr verliert das Ziel aus den Augen, und ihr verliert die Motivation der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in den Einrichtungen, die die Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung irgendwann nicht mehr hören können. Das bedeutet aber auch – damit das zu entwickelnde System der Qualitätssicherung nicht zu kurz greift –, fangt klein an und beginnt dann einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess.“

Übersetzt auf Bremen: Wir haben als Bundesland die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen per Gesetz zur Bedingung der Anerkennung gemacht. Eine anerkannte Einrichtung wird nicht automatisch gefördert, aber *wenn* sie sich fördern lassen will, muss sie sich vorher anerkennen lassen. Die gesetzlichen Fristen haben dazu geführt, dass wir, weil wir nur zwei bis drei Jahre Zeit hatten, das Gesetz zu ändern und die Anerkennung nach den neuen Kriterien durchzuführen, sehr schnell sein mussten, und auch die Einrichtungen mussten sehr schnell sein. Dieser Zeitdruck hat allen gut getan, und die Einführung ist in den Fällen gut gelaufen, in denen die Einrichtungen nicht mit dem Gesamtsystem TQM begonnen, sondern schlicht damit, Kernprozesse zu identifizieren und zu optimieren und – entsprechend unserer Bitten und Vorgaben – die Einhaltung von Mindeststandards erstmal zu überprüfen, sich bemüht haben, kontinuierlich einen Verbesserungsprozess zu installieren. Und alles andere, denke ich, kriegen wir – kommunikativ zwischen Politik und Einrichtungen – in den nächsten Jahren hin.

**von Küchler:** Wir werden dann noch später etwas dazu hören. Ich frage jetzt Frau Christiane Schiersmann.

**Schiersmann:** Von der Wissenschaft her ist es natürlich mit den Empfehlungen und einem direkten Rat immer etwas schwierig. Ich will also eher ein paar Erfahrungen vermitteln. Ich kann einmal anknüpfen an das, was Klaus Meisel einleitend gesagt hat. Nehmen Sie das Thema ernst. Ich gehe zunächst mal stärker auf die Einrichtungen ein. Ich glaube auch in der Tat, es ist kein Modethema, es wird ein Thema sein, das uns weiterhin beschäftigen wird, wenngleich die Spitzen etwas gebrochen sind. Zweitens: Wir sollten zu einem integrierten Ansatz kommen, gerade für die Weiterbildung, mit ihren spezifischen Bedingungen und bezogen auf ihre spezifische Personalstruktur mit den Honorarkräften. Wir sollten zu einem integrierten Konzept kommen, das Angebots- und Organisations- oder Institutionsqualität miteinander verknüpft. Das eine hat eine lange Tradition, die Angebotsqualität, die Systemqualität ist das Neue, und wir müssen jetzt sozusagen beide wieder miteinander verschränken.

Dritter Punkt in Richtung der Einrichtungen: Ich glaube, wir müssen uns vergegenwärtigen, dass alle Konzepte von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eigentlich von Organisationsentwicklung nicht zu trennen sind, wenn man denn den institutionellen Aspekt mit einbezieht, und das ist wichtig, glaube ich, als Hintergrund für die konkrete Arbeit in den Einrichtungen. Ich halte es für sehr, sehr wichtig, dass sich Einrichtungen intensiv auf die Einführung solcher Qualitätszirkel, -konzepte vorbereiten, dass es einen breiten Konsens in der Mitarbeiterschaft dazu gibt und dass auch die Leitung wirklich ernsthaft dahinter steht, sonst sind Frustrationsprozesse vorprogrammiert.

In Richtung Politik würde ich anschließend das, was Herr Becker sagte, auch vorschlagen. Halten Sie das Qualitätskonzept offen. Ist es nicht hinreichend, dass die Einrichtungen dokumentieren, was sie für Anstrengungen unternehmen, um ihre Qualität sicherzustellen und weiterzuentwickeln, also einen offenen Ansatz der verschiedenen Konzepte möglich machen? Ich glaube, da hat Bremen gute Anregungen geliefert, wie das gehen könnte. Damit verbunden ist die Forderung an die Politik, vor dem Hintergrund der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung, dass für diese Einführung von Qualitätssicherung Unterstützungsangebote bereitgestellt werden, so dass die Einrichtungen z.B. Beratung oder Fortbildung in Anspruch nehmen können, auch um einen Diskurs zu führen, welche Vor- oder Nachteile das eine oder andere Qualitätskonzept bietet. Ich glaube nicht, dass wir uns auf eines einigen können, dass wir uns auf eines einigen müssen, aber wir müssen diesen Diskurs intensiv vorantreiben, und das geht nicht ohne Unterstützung in Richtung Zeit, Finanzen.

**Meisel:** Herzlichen Dank für die erste Runde. Frau Seevers, ich möchte gerne noch einmal auf den Bremer Ansatz zu sprechen kommen. Können Sie den Ansatz praktisch vorstellen, was verlangen Sie, was müssen die Einrichtungen bei Ihnen abliefern, wie ist das gestaltet und was haben die Einrichtungen davon?

**Seevers:** Sie haben davon eine bessere Organisation, einen zufriedeneren Teilnehmer! Ich versuche jetzt mal, den Grundansatz zusammenzufassen. Unser politisches Interesse ist gewesen, den Verbraucher zu schützen, das ist klar. Wir sagen, wir können nicht eine Einrichtung finanzieren, bei der unklar ist, ob der Teilnehmer auch das bekommt, was ihm für seine Biografie nützt. Wir haben uns deshalb mit den Einrichtungen und mit den anderen Ministerien in Bremen zusammengesetzt und haben versucht, uns auf Mindeststandards zu einigen, die den Ansprüchen des Verbraucherschutzes Genüge tun. Mit den anderen Ministerien deshalb, weil wir vermeiden möchten, dass jeder Zuschussgeber einen anderen Nachweis fordert. An diesem Arbeitskreis haben auch die Einrich-

tungen teilgenommen, die bisher schon anerkannt waren, und haben im Konsens – sonst wäre es nicht gegangen – diese Standards entwickelt. Wir haben festgelegt, dass wir keine Prüfmechanismen aufbauen wollen, durch die das Land kontrolliert, ob die Einrichtung auch das tut, was verlangt wird. Wir gehen davon aus, dass die Einrichtung entweder hinter dem Konzept steht, weil es ihr nützt, weil es *ihr* Managementkonzept ist, *ihre* Qualitätsstandards sind und *ihre* Teilnehmer, oder es wird sowieso nichts: Papier ist geduldig! Wir haben alle selber schon solche Papiere geschrieben. Der Arbeitskreis hat versucht, aus dieser Grundüberlegung Konsequenzen zu ziehen, und hat festgelegt: „Okay, ihr Einrichtungen baut euer Qualitätsmanagementsystem auf, wir schreiben euch selbstverständlich nicht vor, welches: ob das TQM ist, ob ihr ein ‚selbstgestricktes‘ einführt, ob ihr es zertifizieren lasst – das ist euch überlassen. Gesichert sein muss nur, dass die Landesforderungen integriert sind und eine Prozessorientierung realisiert wird.“ Also: weg von der Elementorientierung der alten DIN-ISO 9000, hin zu einer Prozessorientierung! Dementsprechend haben wir in den Bremer Standards die zu optimierenden Schlüsselprozesse vorgegeben. Und die Einrichtungen haben sich dann unterschiedlich entschieden. Wir haben 16 vor allem große Einrichtungen, die sich bis jetzt an Anerkennungsverfahren beteiligt haben. Einige haben sich zertifizieren lassen und haben die Landeskriterien in das Handbuch mit aufgenommen. Die Einrichtung bezahlt im Anschluss einen Gutachter (Auditor), zu dem sie ein Vertrauensverhältnis hat. Und wir als Land bekommen das Gutachten. In diesem Gutachten wird bescheinigt, dass die Landeskriterien eingehalten sind, dass es ein QM-System mit einer Prozessorientierung gibt, dass die Leitung der Einrichtung sich dafür verantwortlich fühlt, dass die Einrichtung weiß, wo sie mit ihrem System hin will, dass die Teilnehmer befragt werden und dass die Rückmeldung der Teilnehmer auch in die neue Konzeption und Entwicklung eingespeist wird. Wir haben deshalb als Land kaum noch Prüfnotwendigkeiten, haben viel aus der Hand gegeben, aber das scheint sich zu bewähren. Wir besitzen auch kein Akkreditierungsverfahren für die Gutachter im eigentlichen Sinne, sondern wir haben einvernehmlich beschlossen, dass ein Gutachter „gut“ sein muss, das heißt: branchenerfahren; er muss ein grundständiges Studium haben, er muss schon mal beraten haben (wir hätten nicht gern jemanden, der noch übt) und er muss eine Qualifizierung im Bereich QM nachweisen (es darf also niemand sein, der sich nur eingelesen hat). Es war zu Beginn der Diskussion strittig, wie diese Kriterien aussehen sollten. Letztendlich haben wir zusätzlich verlangt, dass niemand als Gutachter eingesetzt werden darf, der z.B. beim Dachverband des Trä-

gers eingestellt ist, sondern es muss jemand Neutrales sein, der sich traut zu sagen: „Leute, das ist es noch nicht“.

Der Einsatz von Gutachtern hat sich bewährt. Hilfreich ist natürlich auch, dass die Preise für Berater und Gutachter eingebrochen sind. Während sie vor drei Jahren noch bei DM 2.500 pro Manntag lagen, sind heute für DM 1.200 bis 1.500 pro Tag wirklich erstklassige Leute zu bekommen.

Die eingesetzten Gutachter kommen nicht nur aus Bremen. Liegt uns das Gutachten vor, prüfen wir, ob es eine Empfehlung bezogen auf die Qualitätsstandards des Landes enthält, prüfen auf Logik, systemimmanent. Unsere Prüfung bezieht sich damit in der Regel nur auf vorliegende Unterlagen, wir gehen nicht nochmal in die Einrichtung, um ein Audit durchzuführen. Anschließend wird der Anerkennungsantrag im Landesbeirat für Weiterbildung, in dem auch die anderen Ressorts vertreten sind, beraten, danach wird die Anerkennung durch den Senator für Bildung und Wissenschaft ausgesprochen.

Es kann nur gefördert werden, wer „anerkannt“ ist, es handelt sich um ein Stufenmodell. Zur Zeit lassen sich aber auch Einrichtungen anerkennen, um den damit verbundenen Marketingeffekt mitzunehmen. Das finde ich in Ordnung.

**Meisel:** Ich finde es in Ordnung, dass es noch einen Marketingeffekt hat, wenn etwas staatlich anerkannt ist.

**SeEVERS:** Wenn die Qualitätsmanagementsysteme jetzt in den Einrichtungen wirken und die Teilnehmerbefragung Früchte trägt, wird es selbstverständlich so sein, dass die Ergebnisse der Kunden- und der Dozentenrückmeldungen in die jährlichen internen Audits und anschließend in die alle Jahre durchzuführenden externen Audits eingehen. Dadurch wird der Entscheidungsspielraum für uns, für die Gutachter und für die Einrichtung über die Qualität der Einrichtungsarbeit geringer. Wir können uns dann mehr auf reale Rückmeldungen aus der Praxis beziehen, nicht mehr nur Wünsche und Visionen.

**VON KÜCHLER:** Ja, danke. Herr Zehnel, in Sachsen gab es schon eine ganze Reihe von Modellversuchen, zur Qualitätsentwicklung, zur Qualitätssicherung, es gab die Einführung des ESF-Bildungstests durch die Sächsische Staatsregierung, sehr früh, ich glaube 1992, dann gab es Initiativen zur Unterstützung, wenn sich Einrichtungen nach ISO haben zertifizieren lassen, auch in Projektform, in Modellversuchsform, und jetzt gibt es auch ein neuen Modellversuch, und jetzt frage ich auch gleich: Was macht der neue Modellversuch und was ist das Neue daran?

**Zehnel:** Ja. Vielleicht darf ich nochmal kurz eingehen auf die eben gemachten Aussagen, das finde ich ganz interessant, so weit sind wir noch nicht,

muss ich sagen. Wir haben natürlich auch ein anderes Spektrum der Weiterbildungseinrichtungen von der Größe des Landes her, dass es uns schwer ist, das zu überblicken und zu händeln. Wir haben damals deshalb einen anderen Ansatz gewählt. Ich gebe mal einen kurzen zeitlichen Abriss: Das begann 92 mit dem ESF-Bildungstest. Der wurde dann nochmal präzisiert, und zwar unter zwei Gesichtspunkten: dass einerseits Unterstützung für die Bildungsträger zur Qualitätsverbesserung von Bildungsmaßnahmen gegeben und andererseits auch Entscheidungshilfen für die Politik gefunden werden sollen, um solche Maßnahmen begutachten zu können. Parallel dazu kam dann 96 die große Diskussion auf: ISO 9000 in der Weiterbildung. Hier haben wir die Initiativen aufgegriffen, die von den Bildungsträgern gekommen sind, das heißt im Bereich der beruflichen Bildung war das eher ein Thema, weil das von den potentiellen Kunden, sprich Arbeitgebern, verlangt wurde, wenn sie ihre Leute dorthin schicken, aus verschiedenen Gründen, dass hier auch QM-Systeme nach ISO 9000 in die Weiterbildungslandschaft doch eingeführt werden sollen. Da haben wir gesagt, wir sind bereit, dahingehend Unterstützung zu geben, dass wir nicht die Zertifizierung an sich bezahlen oder bezuschussen, sondern wir machen einen großen Kreis; wer daran Interesse hat, der kann in dem Projekt mitmachen. Dort wurden die ganzen Anforderungen diskutiert, was kann ISO 9000 leisten in der Weiterbildung, wie ist das zu adaptieren auf die Weiterbildung und welche Prozesse müssen in Gang gesetzt werden. Darauf haben wir die Bildungsträger vorbereiten lassen, und die Zertifizierung war natürlich dann freigestellt und musste selber bezahlt werden.

Das war 1997 abgeschlossen. Diese beiden Ergebnisse aus Projekten wurden dann in die breite Diskussion gestellt in den Jahren 97, 98, dann auch in breitere Kreise getragen außerhalb der beruflichen Bildung. Aus unserer Sicht hat diese ganze Diskussion auch dazu beigetragen, diese Zuspitzung und Überziehung auch der Erwartungen und auch Anforderungen an Qualitätsmanagement nach ISO 9000 doch abzubauen. Wir haben eine Workshop-Reihe gemacht, die getragen wird vom Arbeitskreis „Weiterbildung“, wo die verschiedenen Träger der beruflichen, der politischen, der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der Erwachsenenbildung und die Behörden dort zusammen arbeiten. Im Ergebnis dessen entstand dann die Initiative für das neue Projekt, wo es darum geht, Qualitätsmanagementsysteme, im weitesten Sinne, trägerübergreifend zu analysieren und zu fragen: Wie kann man das einführen, wie kann man dort Kriterien definieren, wie läuft das? Parallel dazu haben wir noch ein Projekt laufen, was direkt in der beruflichen Weiterbildung angesiedelt ist, und zwar bezogen auf solche Weiterbildungseinrichtun-

gen, die QM, also Qualitätsmanagementsysteme eingeführt haben, auch extern sich haben zertifizieren lassen; da haben wir nämlich festgestellt, ein großes Defizit besteht eigentlich auf der Seite, die das Ganze dann nutzen soll, sprich auf der Zielgruppe vor allen Dingen: „Wie kann ich denn begutachten, ob das Qualitätsmanagementsystem, was sie eingeführt haben, überhaupt meinen Anforderungen entspricht oder nicht?“

**Meisel:** Ich will nochmal bei dem ersten Projekt nachhaken. Analyse verschiedener QM-Konzepte und Entwicklung eines trägerübergreifenden Qualitätsmanagementkonzept, habe ich verstanden.

Ich frage Sie jetzt ganz direkt: Welche politischen Absichten stecken denn dahinter, wenn Sie so etwas fördern? Also soll es am Schluss in Ihrem Land ein standardisiertes, strukturiertes, vorgegebenes Qualitätsmanagementkonzept für die Weiterbildungssträger geben?

**Zehnel:** Nein, da muss ich Einspruch erheben. Und zwar, es wird immer unterstellt, wenn die Politik etwas fördert, bezweckt sie damit ganz bestimmte Ziele, um hinterher irgendwelche Maßnahmen sozusagen auf die Bildungsträger oder auf die Träger abzuwälzen. Das machen wir nicht. Wir verstehen uns so, dass wir hier in die Förderpolitik als Unterstützende Hilfe geben für Problemlösungen, die die Bildungsträger nötig haben. Das heißt, bei diesem Projekt haben wir hier nicht gesagt: „Ihr müsst das machen“, sondern das haben die Träger in der ganzen Diskussion in den Jahren 97 und 98 mit der Auseinandersetzung mit ISO 9000, mit der Auseinandersetzung mit dem Hamburger Modell und dem ESF-Bildungstest, bei uns gesagt: „Ja, da ist was dran, da gibt es bestimmte Anhaltspunkte, mit denen wir uns beschäftigen wollen und wo wir Lösungsansätze haben wollen“, und das haben sie zusammen erarbeitet, das Projekt. Ein Problem ist natürlich offen: Wir haben uns natürlich auch mit einer ähnlichen Frage wie in Bremen beschäftigt. Wir stehen auch auf dem Standpunkt, Qualitätsmanagement muss eigentlich heutzutage bei einem Träger sein, und es muss auch dem Träger freigestellt sein, wie er dieses Qualitätsmanagement bei sich implementiert, ob er da die ISO 9000 nimmt oder selbst eins entwickelt oder was auch immer. Er muss es nur, das ist richtig, er muss es dann irgendwie beschreiben. Was passiert dann mit der Beschreibung bei uns, dann fehlt uns genau dieses Instrument, was Sie mit dieser externen Beratung in Bremen aufgebaut haben. Wir wollen also, wie gesagt, dort erstmal sehen: Was kommt denn da heraus, wie positionieren sich auch die Träger dazu? Also eine Abhängigkeit von Förderung herzustellen, das steht zur Zeit nicht zur Diskussion.

**von Kuchler:** Darf ich trotzdem nochmal fragen: Also Sie sagen, Sie machen Modellversuche, die Entwicklung begleiten, nicht unbedingt nur



initiierten, aber Sie machen ja durchaus auch eine gezielte Modellversuchspolitik, also Sie gehen ja doch, wenn ich das richtig verstanden habe, doch immer stärker in die Richtung, Einrichtungen, Träger bei Qualitätsmanagementsystemen zu unterstützen.

**Zehnel:** Es ist ja nun heute kein Geheimnis mehr unter den Bildungsträgern, dass man, wenn man auf dem „Markt“, „Bildungsmarkt“ da bestehen will, dass man um Qualitätssicherung intern nicht herum kommt. Und Sie müssen halt irgendwie etwas machen, und der Trend geht nun mal in Qualitätsmanagementsysteme, also dahin, wo die Betonung auf System liegt.

**Meisel:** Herr Becker, Sie haben in der Zeitschrift „Praxis der politischen Bildung“ so eine schöne Formulierung gebraucht, „selbstgesteuerte trägerspezifische Gütesiegelgemeinschaften“.

**Becker:** Ja, ich habe da im Kopf gehabt ein bisschen die Initiative im Bundesministerium für Jugend ‚und alle Lebenslagen‘, wo schon seit langem diese grünen Hefte (Reihe QS) erscheinen, inzwischen 27, und dort hat ein jetzt pensionierter Ministerialrat uns immer wieder, den Trägern also, gepredigt: „Macht was, bevor es andere für euch tun“, also bevor andere die Standards setzen. Das habe ich mir einfach zu Herzen genommen. Ich meine, dass die Träger selbst in der Lage sind, entsprechende Gütegemeinschaften zu bilden, in denen sie beschreiben, was ihre Qualität ist. Übrigens auch bei EFQM, es steht nirgendwo drin, wie Qualität beschaffen sein muss, es gibt nur Kriterien dafür. Was nun eine Einrichtung oder ein Träger für seine Qualität hält, das müsste er auch beim EFQM darlegen. Und da hätte ich schon Schmerzen, wenn das der Staat machen würde, weil es doch passieren könnte, dass eine staatliche Reglementierung in Richtung Inhalte erfolgt, und bei der politischen Bildung wäre das nun wirklich nicht gerade so eine erfreuliche Geschichte. Ja, das war der Ausgangspunkt, und wir haben einige Beispiele dafür, dass so was funktionieren kann, dass die Träger schon in der Lage sind, für sich selbst Kriterien aufzustellen. Die Bereitschaft, mitzumachen, ist auch viel größer, als wenn man das zwangsweise machen muss, dann hat man das Gefühl, man muss jetzt, und da liefert man etwas ab, was dem Papier oder den Anforderungen Genüge tut. Außerdem möchte ich darauf hinweisen, dass ja viele Erwachsenenbildungsgesetze einen mehr oder weniger großen Katalog zur Anerkennung schon bereithalten, und deswegen die Fragestellung, Anerkennung nur dann, wenn ein Qualitätsmanagementsystem vorhanden ist, natürlich eine zusätzliche Erschwernis wäre. Und wir sind in Nordrhein-Westfalen über 500 anerkannte Weiterbildungseinrichtungen. Ich weiß nicht, ob das Ministerium sich so was wie in Bremen antun wollte.

Ich meine, die unterschiedlichen Wirklichkeiten von Weiterbildungseinrichtungen lassen sich am besten durch solche Gütegemeinschaften regeln, in denen sich die Mitglieder wirklich selbst verpflichten, mitzumachen bzw. selbstgesetzte Maßstäbe offen legen und sie auch einhalten und auch beschreiben, wie sie das tun wollen. Das steckt dahinter, von daher sind wir nicht weit weg von dem Verfahren in Bremen, nur meinen wir, dass es die Träger selber auch können.

**Meisel:** Darf ich nochmal nachfragen: Sehen Sie die Gefahr, dass, wenn das innerhalb einer Trägerorganisation stattfindet, dass man die Standards nicht so definiert, dass die letzten innerhalb der Trägerorganisation da noch mithalten können, da man ja sonst innerhalb eines Trägerbereiches Konflikte provoziert?

**Becker:** Das Problem ist da natürlich, das gebe ich zu. Wie man dem begegnen kann, da bin ich auch ein bisschen überfragt, denn das ist tatsächlich eine Schwachstelle. Aber umgekehrt weiß ich auch nicht, warum staatlich etwas vorgeschrieben werden muss, obwohl noch keine Notwendigkeit besteht, etwas Bestimmtes vorzuschreiben. Auch in der Wirtschaft ist beispielsweise die Zahl der zertifizierten Betriebe verschwindend gering. Aber mir geht es darum, dass wir diese Herausforderung annehmen und sagen: „Jawohl, wir sehen ein, dass, wenn wir staatliches Geld bekommen, staatliche Förderung bekommen, hier irgendwo das legitimiert sein muss, und deswegen wollen wir unsere Qualität nach den für uns geeigneten Maßstäben darstellen.“ Dabei meine ich nicht unbedingt nur Gütegemeinschaften, die innerhalb einer Trägerorganisation bestehen. Ich könnte mir auch vorstellen, dass zum Beispiel die Familienbildungsstätten, die alle relativ ähnlich sind, dass sie gemeinsam etwas entwickeln. Oder was ich heute Nachmittag berichten werde: Wir haben ja sogar auf europäischer Ebene versucht, für Bildungshäuser, die nun ganz spezielle Anforderungen haben, übergreifende Standards oder Maßstäbe zu entwickeln, sogar staatenübergreifend.

**von Küchler:** Ja, die unterschiedlichen Wirklichkeiten der Weiterbildungseinrichtungen, Christiane Schiersmann, sind sie denn mit Selbstevaluationsverfahren besser in Richtung Qualitätsentwicklung zu bewegen, oder wie ist deren Reichweite gegenüber externer Evaluation einzuschätzen?

**Schiersmann:** Also ich würde die Priorität ganz eindeutig auf die Selbstevaluation legen, und zwar aus den erwähnten Gründen, weil ich glaube, dass bei einem solchen Vorgehen am ehesten die Entwicklungspotentiale für die Einrichtung genutzt werden können. Das kann zu Motivation, zu Engagement für die Frage der Qualitätssicherung führen, ansonsten gibt es auch bei Weiterbildungseinrichtungen die berechnete

Befürchtung, dass eine zusätzliche Kontrolle von außen eingeführt wird, die eher demotiviert und die Entwicklung nicht vorantreibt. Ich sehe jetzt, das geht in eine ähnliche Richtung, wie Herr Becker sie hier skizziert hat, dass man darüber hinaus freiwillige Akkreditierungen ermöglicht. Wir machen gerade ein Projekt in Familienbildungsstätten, das heute Nachmittag vorgestellt wird. Da versuchen wir gerade die unterschiedlichen Verbände anzuregen, gemeinsam über Qualitätsbemühungen nachzudenken. Ich sehe bei der Selbstevaluation zwei zentrale Grenzen: Die eine Grenze hat noch einmal zu tun mit der Personalstruktur, denn das ist aufwendig. Und ich habe vorhin ja schon gesagt in Richtung Politik, ich glaube, hier ist Unterstützung notwendig. Was mir bei der Selbstevaluation ganz wichtig ist, dass dadurch Prozesse in Gang gesetzt werden, bei denen unterschiedliche Perspektiven der verschiedenen beteiligten Gruppen mit zum Tragen kommen. Wir haben es in unserem Projekt so gemacht, dass wir Qualitätsgruppen gebildet haben, in denen meistens die Leitung vertreten ist, eine Person aus dem hauptamtlichen Personal, eine Person aus dem Bereich der Dozierenden, eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer aus dem Bereich der Verwaltung, manchmal noch ein Trägervertreter. Und dadurch werden Perspektiven ausgetauscht, und dabei ist, wie man so schön sagt, der Weg eigentlich vielleicht viel wichtiger als das Ergebnis. Aber jetzt zurück zu den Grenzen: Es ist in der Tat außerordentlich schwierig, die Kursleiter/Dozenten oder wie immer sie genannt werden, hier einzubinden, weil es zusätzliches Engagement, zusätzliche Zeit erfordert. Und das wird eine Herausforderung für die Zukunft sein, wie kriegen wir solche Konzepte zustande, die machbar sind unter den gegebenen Bedingungen, und die Finanzierung ist natürlich dann gleich mit das Problem.

Die zweite Grenze hat mit dieser Verknüpfung von Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung zu tun. Sie ist mir eigentlich sehr wichtig, denn, wenn wir nochmal das Schlagwort „Lernende Organisation“ nehmen, der Weg in diese Richtung, sich selber als Einrichtung zu verbessern, ist eigentlich der entscheidende Punkt. Aber gerade wenn man solche hierarchie- und bereichsübergreifenden Prozesse in Gang setzt, können natürlich sehr schnell Konflikte entstehen, und es werden Konflikte dann anhand oder am Beispiel der Qualitätsdiskussion ausgeglichen, die schon lange in der Einrichtung schmoren. Und hier ist auch die Selbstevaluation an der Grenze, weil es dann die berühmten schwarzen oder blinden Flecke gibt, wo die Einrichtung sich dann nicht mehr selber thematisieren kann, und hier ist externe Beratung nötig, zumindest um solche krisenhaften Situationen aufzuarbeiten. Aber, wie gesagt, hier wären Unterstützungen personeller, finanzieller Art notwendig, viel-

leicht eben auch doch durch den Staat, aber mittels Gutachter, nicht im Sinne staatlicher Kontrolleure.

**SeEVERS:** Meine Position dazu formuliere ich als Fachfrau, nicht als Beschäftigte des Landes Bremen: Ich glaube, dass es für eine Einrichtung der falsche Weg ist, mit der Selbstevaluation zu beginnen. Ich glaube, dass der erste Schritt sein muss, dass ich mir über die Schlüsselprozesse klar werde, dass ich einen Blick dafür bekomme, wie meine Einrichtung strukturiert ist. Für mich ist das Erkennen von Schlüsselprozessen und ein Blick dafür, wie kontinuierliche Verbesserungsprozesse angelegt sein müssen, die Basis für den Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen. Arbeite ich im Anschluss mit Mitteln der Selbstevaluation, z.B. dem Leitfaden aus Niedersachsen, führe ein EFQM-Modell ein oder arbeite mit der DIN-ISO 9000, 2000, dann komme ich zu Ergebnissen und bin nicht in der Gefahr, dass mir die Ergebnisse aus der Hand gleiten, weil ich den Aufbau des Qualitätsmanagements nicht zielorientiert leiten kann. Ich verliere mich sonst leicht und arbeite vielleicht an einem Teilproblem, dessen Lösung sich für den Kunden nicht spürbar niederschlägt.

**Schiersmann:** Ja, also ich glaube, wir haben einfach eine andere Begrifflichkeit. Sie beschreiben eine Bestandsaufnahme, die der Selbstevaluation vorgeschaltet ist.

**SeEVERS:** Ja, wenn Sie das als Bestandteil der Selbstevaluation sehen, als deren Ausgangspunkt, dann sind wir nicht weit auseinander. Ich möchte das unterstreichen: Gefährlich ist es, loszulaufen, ohne zu wissen, wohin die Reise geht. Beim Einsatz von z.B. EFQM bekomme ich eine systematische Bestandsaufnahme, und ein Reflexionsprozess über die Stärken und Schwächen der Einrichtung beginnt. Auf der Basis geregelter Prozesse kann dann das Ziel der Reise bestimmt und der Weg dahin eingeschlagen werden.

**Meisel:** Mich würde jetzt nochmal interessieren aus den Erfahrungen im Bereich der Familienbildung: Gibt es da Anzeichen dafür, die Mut machen, dass es trägerübergreifende Systeme, Orientierungen, Strukturierungen gibt?

**Schiersmann:** Ich weiß es noch nicht, wir sind noch nicht am Ende des Projekts. Ich bin hoffnungsvoll, wobei ich glaube, diese Verständigung über Standards werden eher formale Standards sein, nicht inhaltliche Standards. Das nimmt natürlich z.T. die Brisanz aus der Sache heraus. Inwieweit sich jetzt Verbände engagieren, muss man einfach abwarten.

**Meisel:** Kann ich bei Frau SeEVERS nochmal nachfragen, ob ich sie richtig interpretiere? Haben Sie eine gewisse Skepsis, dass innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen die Kompetenz zum Qualitätsmanagement, zur Selbstevaluation vorhanden ist?

**Seevers:** Nein, überhaupt nicht. Ich würde da zwischen verschiedenen Branchen und Betrieben nicht unterscheiden. Ich halte das für ein prinzipielles Problem: Man muss wissen, wie man organisiert ist, bevor man sich den Details und den Ergebnissen in einer Selbstevaluation zuwendet.

**Schiersmann:** Darf ich da nochmal anknüpfen? Ich wäre sogar ein Stückchen offensiver und hoffnungsvoller, weil ich glaube, gerade die Personen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben im Hinblick auf die vielen Schlüsselqualifikationen, oder wie das immer genannt wird, an sozialer Kompetenz, an Selbstreflexivität und so weiter eine ganze Menge gelernt oder bringen das mit aus ihrem Arbeitsfeld. Ich glaube, wir können daher ein bisschen mutiger sein und sagen, es sind relativ viele Kompetenzen zur Selbstevaluation vorhanden, man muss sie nur gut bündeln, man muss sie strukturieren und man muss, wie eben gesagt, auch sehen, wo sind die Grenzen. Ich würde auch ein bisschen davor warnen, die Berater zu überschätzen. Ich finde sie wichtig, an bestimmten Stellen, aber wir müssen nicht überall Berater haben; die Einrichtungen können auch ein ganzes Stück weit gut diese Aufgabe selbst lösen und brauchen nur an manchen Punkten die professionelle Unterstützung.

**von Küchler:** Da wäre auch nochmal so eine Frage: Würden das die Einrichtungen immer von sich aus machen, oder gibt es doch vielleicht einen Bedarf daran, Regulierungsmöglichkeiten festzulegen? Bezogen auch auf die Erfahrungen mit den Familienbildungsstätten: Ist das wirklich etwas, was von innen kommt, oder ist da nicht auch der Schwung von außen gekommen, durch ein Modellprojekt?

**Schiersmann:** Ich glaube, beides. Natürlich ist das so, empfinden wir uns ja auch von der Wissenschaftlerseite her als ein Unterstützungsangebot. Ja, das hat es erleichtert, diesen Prozess in Gang zu setzen. Wir haben auch das Projekt mit einem großen Workshop begonnen, wo man sich erst nochmal vergewissern konnte, ist das ein wichtiges Thema, wie wollen wir damit umgehen. Und da merkt man auf der anderen Seite aber schon, dass die Notwendigkeit, sich mit Qualität auseinander zu setzen, auch in allen Weiterbildungseinrichtungen inzwischen weitgehend anerkannt ist. Das hat natürlich auch wieder ein bisschen mit Druck von außen zu tun, aber auch nicht nur. Die Einrichtungen müssen sich eben zum Teil neu am Markt platzieren. Nicht nur die Förderer sind „schuld“, sondern auch die Prozesse sozusagen des Sich-Verortens in eine regionale Weiterbildungslandschaft. Die Einsicht in die Notwendigkeit ist überwiegend vorhanden, aber trotzdem ist ein Modellprojekt immer nochmal eine Hilfestellung. Also ich glaube, man kann es nicht mit Entweder-Oder beantworten.

**Meisel:** Herr Becker, wird die KBE ein trägerspezifisches Gütesiegel entwickeln?

**Becker:** Ich glaube nicht, dass wir für die KBE etwas Derartiges machen werden, weil sie ein Dach der Dächer ist. Die Länder sind zuständig für die öffentlich verantwortete Weiterbildung, und dort spielt sich in jedem Land etwas anderes ab. Für unsere Einrichtungen gibt es auch sehr unterschiedliche Bewegungen: In Rheinland-Pfalz läuft zur Zeit ein gemeinsames Projekt mit der Evangelischen Erwachsenenbildung; in Niedersachsen ist ohnehin durch die Landesgesetzgebung oder die jetzt gestoppte Landesgesetzgebung ein eigener ‚Drive‘ gekommen, wo die Verbände zum Teil was Eigenes machen, in Nordrhein-Westfalen gibt es, nochmal ein Hinweis auf heute Mittag, was Verbandsübergreifendes oder Trägerübergreifendes, die sind alle dabei. Von daher sind also unsere Einrichtungen in sich wieder so heterogen, dass es wenig Sinn macht, dass die KBE etwas Eigenes macht. Es könnte natürlich sein, wenn alle Länder sich jetzt möglicherweise dem Modell Bremen anschließen und sagen, wir verlangen ein Qualitätsmanagementsystem, wenn es offen ist, welches System zu machen ist, dann könnte möglicherweise die KBE überlegen: „Machen wir so etwas, welches machen wir, mit wem machen wir das und wie machen wir das?“ Aber dieser Handlungsbedarf ist ja im Moment, Gott sei Dank, noch nicht da.



**FORUM 1**  
**Selbstevaluation oder Fremdevaluation?**





# Gemeinsame Qualitätsentwicklung von Planenden und Lehrenden

*Werner Claussen*

**Entwicklung und Erprobung effektiver und übertragbarer Instrumente und Verfahren zur Sicherung bedarfs- und bedürfnisgerechter Weiterbildungsangebote mit Schwerpunkt auf der intensiven Begleitung des Lehr- und Lernprozesses**

## **1. Voraussetzungen und Ressourcen Für einen erfolgreichen Start**

### 1.1 VHS Brunsbüttel ein eigenständiger Verein

- mit 4 pädagogischen und
- 3 verwaltenden Mitarbeiter/innen (5,5 Stellen)
- Langjährige Erfahrung
- Offenheit im Diskurs miteinander

### 1.2 Zusätzliche Erfahrungen und Unterstützung

- Leistungsverbund BOW
- Weiterbildungsverbund Dithmarschen
- Qualitätsring Niedersächsischer Volkshochschulen
- Verfolgung der ISO-Diskussion in den 90er Jahren

### 1.3 Projektrahmen

- Zweijährige Projektförderung
- Beteiligung am Bund-Länder-Projekt des DIE mit Expertin
- Kooperation mit dem Landesverband der VHS von Schleswig-Holstein
- Unterstützung durch einen Projektbeirat

*Es geht auch mit sehr viel weniger!*

## 2. Projektergebnisse Für einen erfolgreichen Verlauf

### 2.1 Strategie

- Sachstandsanalyse der Stärken, Chancen, Schwächen und Gefahren
- Entscheidung für ein notwendiges/erfolgversprechendes Arbeitsfeld
- Offenlegung der Arbeitsprinzipien und Ziele
- Veränderungen in kleinen Schritten
- Beteiligung verschiedener Interessengruppen
- Wiederkehrende Selbstevaluation mit externer Unterstützung
- Regelmäßige und systematische Abarbeitung von Aufgaben

### 2.2 Instrumente und Verfahren:

- Evaluations-Akzeptanz-Einschätzung  
Bereitschaft zur Untersuchung/Beurteilung  
Welche Informationen liegen bereits vor?  
Wie lassen sich Aufgaben verteilen?  
Wie aufgeschlossen sind Beteiligte?
- Gewinner-Verlierer-Analyse  
Hoffnungen/Befürchtungen Beteiligter  
Welche Interessengruppen gibt es?  
Welche Einflüsse sind zu erwarten?  
Wo stehe ich selbst?
- Kontakt-Punkt-Analyse  
Erlebniseindrücke im Kontakt  
Sehr detaillierte Erfassung nach Reihenfolge
- Blueprint  
Zusammenhänge von Kontakten  
Verdeutlichen, wo Entscheidungsstellen/Fehlerquellen liegen  
und Einflüsse wirken
- Kritische-Ereignis-Methode  
Qualitätsrelevante Vorkommnisse analysieren  
Konkrete Problembearbeitung ermöglichen
- Fehler-Möglichkeiten-/Einfluss-Analyse  
Bedeutung und Vermeidungsmöglichkeiten von auftretenden/  
zu erwartenden Fehlern

Kreativität/Erfahrungen nutzen

- Frequenz-Relevanz-Analyse  
Gewichtung von Problemsituationen  
Konzentrieren wir uns auf das Wichtige?
- Service-Qualitätsmessung  
Beurteilung der Service-Qualität  
Ist das „Aushängeschild“ (Image) o.k.?
- Interview  
Spezifische Fragestellungen  
Ist die Information echt?
- Feedback  
Systematische Erfassung von Meinungen  
Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung
- Erhebungen  
Systematische Erfassung von Meinungen zu Veranstaltungs-  
verläufen

### 2.3 Projektbericht

- Überblick über die Projektschwerpunkte und den Projektverlauf
- Umsetzungshilfen zum Einsatz nützlicher Instrumente/Verfahren
- Zusammenfassung der Erfahrungen

### 3. Ausblick

Wenn man unserer Strategie folgt, kann man

- sich auf eingegrenzte Felder konzentrieren
- die Arbeitsbeziehungen intensivieren/Kooperation verbessern
- ein differenzierteres und bewussteres Qualitätsverständnis entwickeln
- die Arbeitsgewohnheiten kleinschrittig kontinuierlich optimieren
- „automatisch“ zu anderen Qualitätsfeldern fortschreiten

*Es lohnt sich !!!*

#### 4. Eine Auswahl der Instrumente und Verfahren

##### *Gewinner-Verlierer-Analyse*

##### Vorbereitung

- Festlegung der Ziele eines Vorhabens/Projektes
- Grobbeschreibung der Inhalte
- Auswahl eines besonders interessierenden Teilzieles

##### Durchführung

- Beschreibung des Zieles
- Benennung von Personen/Institutionen
- Zuordnung der Personen/Institutionen
- Begründung

Beispiel: Verbesserung der Verzahnung von Veranstaltungsplanung und Veranstaltungsdurchführung

| Person/<br>Institution    | Gruppe<br>(Gewinner/<br>Verlierer/<br>Mächtige/<br>Störenfriede) | Begründung<br>(Welche Hoffnungen/<br>Befürchtungen/<br>Einflüsse<br>sind anzunehmen?) |
|---------------------------|--|---|
| <i>Pädag. Mitarbeiter</i> | <i>Gewinner</i>  | <i>erhoffen verbesserte Planungsarbeit</i>  |
| <i>Dozenten</i>           | <i>Gewinner</i>  | <i>erhoffen stärkeren eigenen Einfluss auf<br/>Veranstaltungsplanung</i>              |
| <i>Pädag. Mitarbeiter</i> | <i>Verlierer</i>   | <i>befürchten Mehraufwand und kompliziertere<br/>Dozentenwünsche</i>                  |
| <i>Dozenten</i>           | <i>Verlierer</i>   | <i>befürchten stärkere Kontrolle</i>  |

## Die möglichen Auswirkungen

|       | <b>Gewinner</b>   | <b>Verlierer</b>  | <b>Mächtige</b>   | <b>Störenfriede</b>  |
|-------|---|---|---|--|
|       | Wer macht sich zu Recht Hoffnungen?                               | Wer hat zu Recht Befürchtungen?                                   | Wer kann die Durchführung der Untersuchung massiv beeinflussen? | Wer hat unrealistische Hoffnungen/Befürchtungen/andere Interessen?                 |
| 1.    | <i>Pädag. Mitarbeiter</i>   | <i>Pädag. Mitarbeiter</i>   | <i>Leitung der Einrichtung</i>                                  | <i>Mitbewerber</i>   |
| 2.    |   |   |   |  |
|       | <b>Wie könnten sich diese Hoffnungen auswirken?</b>               | <b>Wie könnten sich diese Befürchtungen auswirken?</b>            | <b>Wie könnte die Beeinflussung aussehen?</b>                   | <b>Wie könnten sich Hoffnungen/Befürchtungen/Interessen auswirken?</b>             |
| zu 1. | <i>erhalten durch intensiveren Kontakt genauere Informationen</i> | <i>müssen sich den Bedürfnissen der Dozenten stärker anpassen</i> | <i>beeinflussen Umsetzungsbereitschaft der Mitarbeiter</i>      | <i>versuchen, eigene Schwerpunkte als allgemeingültige Verfahren durchzusetzen</i> |
| zu 2. |   |   |   |  |

Konsequenzen aus dieser Risikoanalyse für das geplante Vorhaben/Projekt

Beispiel:

- *Dozenten die Vorteile intensiverer Kommunikation für eine bessere ‚Vermarktung‘ ihrer Angebote schmackhaft machen;*
- *Dozenten verdeutlichen, dass verstärkter Informationsaustausch nicht einer Ausschluss-Kontrolle dient, sondern gemeinsamer Qualitätsentwicklung;*
- *Dozenten verdeutlichen, dass Qualitätsverbesserungen vornehmlich ihrem Renommee zugute kommen;*
- *Dozenten die Möglichkeiten aufzeigen, die sich aus einer besseren Angebotsplanung ergeben.*

Die eigene Rolle

Beispiel:

- *Als Qualitätsentwicklungsbeauftragter stehe ich unter ‚Erfolgsdruck‘.*
- *Als pädagogischer Mitarbeiter stehe ich vor neuen (hiermit umsetzbaren) Anforderungen und Chancen, die insbesondere in der kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von Kompetenzen liegen.*

## Auswertung

Für unsere Planung von Workshops für Dozenten haben wir als Projektträger das bisher gängige Verfahren verändert, indem wir intensiver über die Hintergründe informiert und den offenen Charakter betont haben, um die Möglichkeiten der Mitgestaltung hervorzuheben.

## Bewertung

Die Methode gibt mit relativ geringem Aufwand sehr hilfreiche Hinweise zur Vermeidung von Komplikationen und verdeutlicht, welche unterschiedlichen Teilaspekte eines geplanten Projektes/Vorhabens ggf. mit zusätzlichem Aufwand zu berücksichtigen sind. Sie macht Teamleitungen bewusst, welche Begleiteffekte zu berücksichtigen sind.

## *Evaluation von Weiterbildungsseminaren mit Hilfe von Erhebungsbögen*

Evaluationen sollen üblichen Gütekriterien genügen: Objektivität, Reliabilität, Validität, Normierung, Ökonomie, Nützlichkeit.

### Evaluationsstufen:

- Meinung:  
Einschätzung der Teilnehmenden
- Lernergebnis:  
Tests, Simulationen, Probearbeiten
- Veränderungen:  
Verhaltensänderungen in der Praxis
- Effekte:  
Wirkung des veränderten Verhaltens in der Praxis

Ziel der Veranstaltungsevaluation ist die Verbesserung durch Anregung zur Entwicklung bei allen Beteiligten (Veranstalter, Dozenten, Teilnehmende).

### Wirkungen von Veranstaltungen:

- intendierte Wirkungen
- begleitende Wirkungen
- zusätzliche Einsichten

## *Erstellung bzw. Prüfung von Bögen zur Erhebung von Meinungen*

### Vorbereitung

Dimensionen von Lernseminar-Beurteilungsbögen:

- Stoffbeherrschung
- Lernbereitschaft
- Lernunterstützung
- Klima
- Planung
- Rahmenbedingungen
- Gesamteindruck
- offene Stellungnahme
- Formalia

Bewertungsskalen, geeignete Anwortskala bilden  
konsensfähiges Mittel finden, Aufwand berücksichtigen  
offene Stellungnahmen ermöglichen  
mit einem Dank an die Teilnehmenden abschließen.

### Durchführung

Information über Ziel, Bearbeitung und Auswertung der Erhebung  
Bearbeitungszeit

### Auswertung

Strichliste, Auswertungsbogen, Analyse, Beurteilung der Ergebnisse

Die Interpretation erfolgt unter den Fragestellungen:

- Was sollte erreicht werden?
- Was konnte realistischerweise erreicht werden?
- Was wurde tatsächlich erreicht?

Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung

Rückmeldung an die Gruppe

### Ausblick

- Vorbereitung und Auswertung werden zunehmend leichter und effektiver
- Durchführung von Erhebungen ruft kaum Widerstände hervor, sofern die Auswertungen und Folgen klargestellt sind.



- Erhebungen sind zum Nachweis einer erfolgreichen Qualitätsentwicklung unerlässlich.
- Erhebungen werden – trotz unterschiedlicher Relativierungsversuche – breit akzeptiert und erzeugen Wirkung
- Auch die Untersuchten sind „automatisch“ zufriedener („Hawthorne-Effekt“)
- Untersuchungsgruppen sollte man allerdings nicht zu häufig zu Erhebungen heranziehen.

*Probieren geht über studieren!*

# Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung für Frauen

*Christel Balli*

## Vorbemerkung

Es gibt unter pädagogischen und didaktischen Aspekten eine relativ breite Diskussion zur Notwendigkeit eigener Qualitätskriterien für die Weiterbildung von Frauen (vgl. z.B. Derichs-Kunstmann 1994; Hovestadt 1994; Balli 1997; Balli 2000). Auf bildungspolitischer Ebene scheint die Frage, ob und warum Frauen besonders gefördert werden sollen, inzwischen geklärt zu sein. Nachdem explizite Frauenförderung (Quotenregelung, Qualitätskriterien für die Weiterbildung u.a.) Erfolge erkennen ließ, wird jetzt der „Gender“-Aspekt bevorzugt, Maßnahmen sollen Frauen *und* Männer fördern. Dieser Trend zeigt sich z.B. in der Projektförderung – auch auf Europa-Ebene; gender-orientierte Anträge haben bessere Chancen, genehmigt zu werden.

Der vorliegende Beitrag stellt Qualitätssicherungsbeiträge und Ansätze in der Weiterbildung vor allem aus der Sicht von Frauen dar, zumal sich zeigt, dass die Berechtigung und Notwendigkeit für gezielte Frauenförderung keineswegs überholt ist und damit auch spezifische Qualitätskriterien für die Frauenweiterbildung wichtig bleiben.

Gerade in der beruflichen Bildung und generell in der Weiterbildung ist diese Betrachtungsweise wegen des „anderen Lernens“ von Frauen (vgl. Gieseke 1995; Pravda 1996; Schiersmann 1997) und, daraus folgend, zur Gestaltung einer „weiblichen Lernkultur“ (Pravda 1996) erforderlich.

## I. Qualitätssicherungsbereiche, Fremd- und Selbstevaluation, Qualitätssicherungsinstrumente – Begriffe

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ein Kontinuum von Qualitätssicherungsbereichen (siehe Tabelle, S. 52), das an der Verbindlichkeit bzw. Durchsetzbarkeit von Qualität orientiert ist. Es reicht von strengen gesetzlichen Regelungen über freiwillige Qualitäts- bzw. Qualitätsselbstkontrolle und Verbraucherschutz bis zur „Marktregulierung“.

Jeder dieser Bereiche wird betrachtet unter dem Aspekt von Fremd- und Selbstevaluation, von vorliegenden Qualitätssicherungsinstrumenten, so-

fern vorhanden, von speziellen Instrumenten für die Weiterbildung von Frauen und schließlich unter dem Aspekt einer Begriffsspezifika.

## 1.1 Gesetzliche Regelungen

Unter den gesetzlichen Regelungen beinhaltet das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG)<sup>1</sup> die verbindlichste Form der Qualitätssicherung. Kein Fernlehrgang darf auf dem Markt angeboten werden ohne vorherige Überprüfung durch die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) bzw. das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Es handelt sich dabei um eine produkt- bzw. lehrgangsbezogene Fremdevaluation. Aufgrund der dramatischen Missstände (veraltetes Lehrmaterial, unkündbare Verträge, mangelnde Lehrangsbetreuung u.a.), die die Zeit der „Marktregulierung“ (bis 1976), d.h. ohne Überprüfungsregelung, in zahlreichen Fällen mit sich brachte, sind die Anforderungen an Qualität hoch und es wird nun auch bisweilen für „Deregulierung“ plädiert. Die Erfahrungen bei der Überprüfung von Fernlehrgängen im BIBB rechtfertigen eine Deregulierung bisher allerdings nicht – auch aus der Sicht von Frauen. Nachdem das FernUSG und die „Richtlinien“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 1984) allgemein gehalten sind und keine Frauenspezifika enthalten, wurden „Hinweise“ für die Gutachter/innen des BIBB zum Thema „Frauen in Fernlehrgängen“ entwickelt (vgl. Praxda 1999). Der Bedarf hierfür war unübersehbar: Frauen kommen in einer Reihe von Fernlehrgängen, die vom BIBB überprüft worden sind, als handelnde Personen nicht oder fast ausschließlich in untergeordneten Positionen vor (vgl. ebenda, S. 7-11). Bisher zeichnet sich eine vorwiegend positive Reaktion von Fernlehrinstituten auf die Kritik an solchen Mängeln in ihrem Lehrmaterial ab; sie sind bereit, eine entsprechende Revision bei der Lehrmaterialentwicklung vorzunehmen.

## 1.2 Sozialgesetzbuch Drittes Buch

Das Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III), das die Weiterbildung regelt, und der darauf basierende „Anforderungskatalog“ der Bundesanstalt für Arbeit (BA) (1996) werden in Form einer Fremdevaluation von den Arbeitsämtern zur Prüfung von Angeboten für Weiterbildungsmaßnahmen angewendet; bei offenkundigen Mängeln und Beschwerden von Teilnehmer/innen können „Prüfgruppen“ tätig werden. Frauenspezifische Kriterien enthält der Katalog nicht. § 8 des SGB III „Frauenförderung“ führt in Abs. 3 jedoch aus, dass „... die Leistungen der aktiven Arbeitsförderung<sup>2</sup> in ihrer

zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung die Lebensverhältnisse von Frauen und Männern berücksichtigen (sollen), die aufsichtsbedürftige Kinder betreuen und erziehen oder pflegebedürftige Angehörige versorgen oder nach diesen Zeiten wieder in die Erwerbstätigkeit zurückkehren wollen“ (Breuer 1997).

Vom FernUSG ist das SGB III in der Tabelle (Seite 52) etwas abgerückt, weil es nicht die gleiche Verbindlichkeit hat. Träger, die keine Förderung für ihre Teilnehmer/innen anstreben, können Weiterbildung anbieten, ohne sich an den Anforderungen des Katalogs zu orientieren.

## **2. Freiwillige Qualitäts- bzw. Qualitätsselfkontrolle**

Beispiele für diesen Bereich der Qualitätssicherung sind die Qualitätspreise – European Quality Award, Ludwig-Ehrhard Preis – und die ISO 9000 ff. Sie sind prozessorientiert und beziehen sich jeweils auf das Qualitätsmanagement.

Die Qualitätspreise basieren auf dem EFQM-Modell (vgl. Radke/Wilmes 1997) und sind eine Mischung aus Selbst- und Fremdevaluation. Auf der Grundlage von neun vorgegebenen Kriterien (vgl. ebenda, S. 16 ff.) hat das sich um den Preis bewerbende Unternehmen zunächst eine Selbstevaluation vorzunehmen. Erreicht es mehr als 500 der 1.000 anzustrebenden Punkte, kann es eine professionelle kostenlose Beratung im Hinblick auf Qualitätssteigerung erhalten und nach entsprechender Umsetzung sich um den Preis bewerben. Die Kriterien sind nicht frauenspezifisch formuliert, sie könnten jedoch vom sich bewerbenden Unternehmen entsprechend realisiert werden, z.B. als „Mitarbeiterinnen“- und „Kundinnenzufriedenheit“. Die ISO 9000 beinhaltet zwar auch eine Fremdevaluation, sie basiert aber im Unterschied zu den Qualitätspreisen auf selbstgesetzten Kriterien. Eine frauenorientierte Betrachtungsweise des Qualitätsmanagements ist nicht vorgesehen. Inzwischen hat sich gezeigt, dass dieser aus der Produktion stammende Ansatz für den Bereich Weiterbildung nur begrenzt geeignet ist. Eine auf die Qualität von Weiterbildungseinrichtungen bezogene ISO ist in der Entwicklung.

Für die Weiterbildung allgemein sind in Bezug auf Qualitätsselfkontrolle vor allem Trägerverbände zu nennen und beispielhaft „Weiterbildung Hamburg e.V.“. Es handelt sich bei der Neuaufnahme in den Verein um eine Fremdevaluation. Das zuständige Gremium prüft den an der Mitgliedschaft interessierten Träger anhand der vom Verein (selbst-)gesetzten Kriterien. Neben grundsätzlichen Anforderungen an die Weiterbildungsqualität gibt es Checklisten für Bildungsträger zu den Bereichen „allgemeine und

politische Weiterbildung“, „berufliche Weiterbildung“ und „Sprachen“ (vgl. Weiterbildung Hamburg 1993; o.J.).

Im Fernunterricht sind auf dieser Ebene „Quality Guides“ (vgl. Ljosa/Rek-kedal 1993; von der Mark 1994) zu nennen, die die Institute zur Selbstevaluation nutzen können. Qualität aus der Sicht von Fernunterrichtsteilnehmerinnen ist hierin kein Thema.

Explizit auf die Interessen von Frauen bezogen ist das Instrument „Beurteilungskriterien für die Qualität von Weiterbildungsangeboten für Frauen“ (in Balli/Jungkunz/Wielpütz 1993, S. 57-76), ein ausführlicher Fragebogen, der für die Selbstevaluation von Weiterbildungsträgern, Leitung und pädagogischem Personal entwickelt wurde. Gerade nachdem es mehr und mehr Einrichtungen gibt, die ausschließlich oder als Schwerpunkt Weiterbildung für Frauen anbieten, besteht Bedarf für ein solches Instrument. Es ist auch geeignet für Weiterbildungs- und Qualifizierungsberater/innen, Fortbildungsbeauftragte, Verantwortliche für die finanzielle Förderung von Weiterbildungsveranstaltungen und -projekten, dann zur Fremdevaluation. Ein in seinen Inhalten und Zielen vergleichbares Instrument, aber als Beschreibung der intendierten Qualität gestaltet, ist der „Kriterienkatalog“ in „Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 1997, S. 41-129).

Unter dem „Gender“-Aspekt ist im LEONARDO-Programm im Projekt QUASAR das Handbuch „E-Quality in Vocational Training“ entstanden, das für die Selbstevaluation des Managements von Weiterbildungseinrichtungen, von Kurskoordinator/innen und Trainer/innen gedacht ist (vgl. Foster/Gutschow 1999).

Andere Instrumente, die auch für diesen Bereich der Qualitätssicherung gedacht sind, sprechen frauenspezifische Aspekte in einzelnen Kriterien an, z.B. „Qualität beruflicher Umweltweiterbildung“ (Balli/Biehler-Baudisch 1997, S. 14).

### **3. Verbraucherschutz**

Verbraucherschutz wird von zuständigen Institutionen, aber auch von den Betroffenen selbst wahrgenommen.

#### **3.1 Verbraucherschutz durch Institutionen**

Hier ist – auch im Bildungsbereich – die „Stiftung Warentest“ mit ihren Bildungstests, die sie insbesondere in den Jahren 1991 bis 1995 durchge-

führt hat, zu nennen. Eine frauenspezifische Betrachtung der Weiterbildungsqualität gab es damals jedoch nicht.

Zu diesem Bereich gehören auch Weiterbildungsdatenbanken, die Qualität zwar nicht selbst bewerten, deren formale Kriterien (Lehrgangsdauer, -gebühren, Gruppengröße u.a.) aber gewisse Vergleiche der Angebote untereinander möglich machen.

Weiterbildungsberatungsstellen, die es in Großstädten auch speziell für Frauen gibt, bewerten das Angebot aus deren Sicht und ermöglichen einen Erfahrungsaustausch über die Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen und ihren Angeboten. Auch für diese Institutionen wurde das von KOBRA herausgegebene Instrument entwickelt (vgl. Balli/Jungkunz/Wielpütz 1993). Genutzt werden kann hierfür auch der o.g. „Kriterienkatalog“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 1997, S. 41-129).

### **3.2 Verbraucherschutz durch Bildungsinteressierte**

Neben dem Verbraucherschutz durch zuständige Institutionen wird heute auch Eigenaktivität von den Bildungsinteressierten bei der Überprüfung von Weiterbildungsqualität selbst erwartet. Dazu sind allerdings geeignete Instrumente bereitzustellen. Sie werden dann zwar formal der Fremdevaluation zugerechnet, aber die Durchsetzbarkeit von Qualitätsverbesserungen ist nicht vergleichbar mit den Kompetenzen, die etwa die ZFU in Form von Nichtzulassung eines Lehrgangs oder die BA mit der Ablehnung der Maßnahmeförderung haben. Deshalb wäre in diesem Zusammenhang eher die Bezeichnung „Beurteilung von außen“ angebracht.

Zu diesem Bereich sind die „Checkliste für Weiterbildungsinteressierte“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und die „Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung“ des BIBB zu nennen, die grundlegende Kriterien enthalten.

Ein handhabbares Instrument für Frauen, die für sich eine Weiterbildungsmaßnahme suchen, ist die „Anleitung zur Beurteilung und Einschätzung von Weiterbildungsangeboten und Weiterbildungsträgern“ (KOBRA Frau und Arbeit 1997).

Grundkriterien zur Nutzung durch Interessentinnen, die ein Angebot für ihre gewerblich-technische Weiterbildung suchen, sind in „Gewerblich-technische Weiterbildung für Frauen“ (Balli 1994) enthalten. Das Instrument will sicherstellen, dass Werkstätten auch für Frauen z.B. unter ergonomischen Gesichtspunkten geeignet sind und dass ihnen keine provisorischen Lösungen angeboten werden.

In der „Arbeitshilfe für Betriebsräte“ für die Bewertung der Qualität von

Weiterbildungsmaßnahmen (Kraak u.a. 1996, S. 16 f.) ist das Kriterium „familienfreundliche Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen“ auf die Bedürfnisse von Frauen bezogen.

Gleichsam auf einer Meta-Ebene der Selbstbeurteilung ist der „Selbstbeurteilungsbogen“ für am Fernunterricht Interessierte angesiedelt. Dabei geht es um die Beurteilung der eigenen Voraussetzungen bzw. der eigenen „Qualität“ bezogen auf die Fernunterrichtsteilnahme (vgl. Balli u.a. 1996). Hier wurden einzelne Fragen, die speziell für Frauen problematische Aspekte betreffen, formuliert: z.B. dauerhafte Finanzierungsmöglichkeit bei fehlendem eigenen Einkommen, Entlastung von Familienarbeit im Falle der Fernunterrichtsteilnahme.

#### **4. Marktregulierung**

Gerade der Fernunterricht ist ein Beleg für die mangelnde Wirksamkeit von Marktregulierung, die generell eher als Modell funktioniert als in der Wirklichkeit und im Bildungsbereich noch weniger als etwa im Konsumsektor. Überdies sind Frauen in ihrer Gesamtheit als Nachfragerinnen auf dem „Bildungsmarkt“ die weniger interessante Zielgruppe: Sie sind häufiger arbeitslos als Männer, haben dadurch keine oder nur geringere Einkünfte, haben im Durchschnitt niedrigere Einkommen und fallen aus der staatlichen Förderung, wenn sie auf Arbeitsverhältnissen beruht, durch die Familienphase öfter heraus. So ergibt sich die folgende Perspektive: Anbieter suchen sich angesichts eingeschränkter finanzieller Förderung die „Selbstzahler“ heraus und schneiden auf diese Gruppe und auf die Bedürfnisse der Betriebe ihr Angebot zu. Die enge inhaltliche Orientierung an Betrieben kann die Integration in den Arbeitsmarkt begünstigen. Frauen haben bei dieser Konstellation jedoch zunehmend weniger Chancen.

#### **5. Begriffe in der Qualitätssicherung**

In der Übersichtstabelle (Seite 52) werden unter dem Oberbegriff „Qualitätskriterien“ den verschiedenen Qualitätssicherungsbereichen spezifische Begriffe zugeordnet: gesetzliche Regelungen – Qualitätsstandards, freiwillige Qualitäts- bzw. Qualitätsselbstkontrolle – Gestaltungskriterien, Verbraucherschutz durch Institutionen und Betroffene – Beurteilungskriterien. Diese Begriffsverwendung ist zwar nicht offiziell festgelegt, sie fördert jedoch einen präzisen Sprachgebrauch in diesem Bereich und wurde in ei-

nigen Arbeiten des BIBB auch so gehandhabt (vgl. z.B. Balli/Harke/Ramlow (im Druck)).

## II. Zur Entwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten

Qualitätssicherungsinstrumente sind in Inhalt, Umfang und Form sehr unterschiedlich.

Ein Ansatz, der sich zur Entwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten für verschiedene Adressatengruppen und Inhalte der Weiterbildung bewährt hat, ist das folgende Strukturmodell. Es hat vier Qualitätssicherungsbereiche jeweils mit Kategorien, zu denen Kriterien formuliert werden.

| I  | II  | III                    | IV                                   |
|--|---|------------------------|--------------------------------------|
| Gesellschaftliche Rahmenbedingungen            | Institutionelle Rahmenbedingungen                           | Durchführung/ Didaktik | Evaluation, Transfer/ Nachbegleitung |
| Kategorien z.B.:                               | Kategorien z.B.:  | Kategorien z.B.:       | Kategorien z.B.:                     |
| Bildungspolitische Aktivitäten des WB-Trägers  | Gebäude und Ausstattung                                     | Teilnehmerorientierung | Durchhaltequote                      |
| Kooperationszusammenhänge                      | Selbstdarstellung und Information zum Weiterbildungsangebot | Ziele                  | Erfolg (Prüfung, Vermittlung)        |
| Selbstverständnis des Trägers                  | Bedarfsermittlung   | Inhalte                | Nachbegleitung                       |
| Erfahrung z.B. in der Weiterbildung von Frauen | Qualifikation und Weiterbildung von Leitung und Personal    | Methode                |                                      |
|  |   | Medien                 |                                      |
|  |   | Lernerfolgskontrolle   |                                      |
|  |   | Praktikum              |                                      |

Die Bereiche und Kategorien, die zwar selbstverständlicher Bestandteil von Weiterbildung sein sollten, sind auf diese Weise präsent und damit Gegenstand der Kriterienentwicklung, einschließlich der didaktischen bzw. Durchführungsqualität. Gerade die Durchführungsqualität kommt in den meisten Instrumenten zu kurz, während eine Fülle leicht formulier- und überprüfbarer Kriterien zu den institutionellen Rahmenbedingungen, deren Relevanz jedoch unbestritten ist, vorliegt.

Entwickelt wurden auf dieser Grundlage der BA-Katalog, das KOBRA-Instrument, die Kriterien für die gewerblich-technische Weiterbildung von



Frauen, der „Kriterienkatalog“ und der Umweltkatalog. Dabei handelt es sich bewusst nicht um Checklisten, die Qualität mit „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ bzw. mit „ja“ oder „nein“ bewerten.<sup>3</sup> Vielmehr werden Vorstellungen von Qualität erläutert und mit Beispielen ergänzt.

Die Transparenz des Instruments und die Präsenz seiner Kategorien fördern die Konzentration auf den Inhalt oder die Zielgruppe. Die differenzierte inhaltliche Arbeit führt allerdings schließlich zu einem Kriterienumfang, der die Handhabbarkeit der Instrumente erschwert.

### **III Beispiele – spezifische Qualitätskriterien für die Weiterbildung von Frauen**

Im Folgenden werden Beispiele zu spezifischen Kriterien für die Weiterbildung von Frauen angeführt, aus Platzgründen allerdings in einer Kurzform.

#### **1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen**

- Bezug des Weiterbildungsangebots zur Bildungspolitik – Frauenförderprogramme (z.B. NOW, LEONARDO)
- Weiterbildungsangebot für spezifische Frauenzielgruppen (z.B. arbeitslose Akademikerinnen, Migrantinnen)
- Besonders intensive Arbeitsmarktanalyse, insbes. bei Weiterbildungsangeboten für Frauen im gewerblich-technischen Bereich

#### **2. Institutionelle Rahmenbedingungen**

##### *Träger/Veranstalter*

- Ansprache von Frauen als Weiterbildungsteilnehmerinnen (Abbildungen, Text, weibliche Berufsbezeichnung, relevante Berufsrollen)
- Informationen über (alternative) Finanzierungsmöglichkeiten
- Eignung der Ausstattung mit Maschinen, Geräten und Handwerkszeug für Frauen unter dem Aspekt der Ergonomie

##### *Leitung, Personal*

- Spezielle Qualifikationen für die Weiterbildung von Frauen (Ausbildung, Studium, Beruf)
- Fachliche und pädagogische Weiterbildung für Frauenbildungsarbeit durch den Veranstalter

#### **3. Curriculum/Didaktik**

##### *Teilnehmerinnen*

- Mitgestaltung von Inhalten durch Teilnehmerinnen
- Lehrgangsbesprechung mit Teilnehmerinnen
- Eigene Lehrgänge für Frauen, insbes. im DV- und im gewerblich-technischen Bereich

### *Lern-/Bildungsziele*

- Klare Darstellung des Maßnahmeabschlusses (mit/ohne anerkanntem/n Abschluss)

### *Themen/Inhalte*

- Lehrgangsinhalte entsprechend den auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen, einschließlich Schlüsselqualifikationen
- Berufswegplanung und Bewerbungstraining als Bestandteil der Veranstaltung
- Thematisierung besonderer Probleme von Frauen am Arbeitsplatz (Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Aufstiegschancen u.a.)

### *Methoden*

- Angebot von Projektunterricht (Gruppenarbeit, Einbringen verschiedener Kompetenzen)

### *Medien*

- Zahlenverhältnis Teilnehmer/innen zu Medien
- Übungs- und Experimentiermöglichkeiten auch außerhalb der Veranstaltung oder des Praktikums

### *Lernerfolgskontrolle (LEK)*

- Möglichst breit angelegte Form der LEK, nicht nur auf Prüfungsanforderungen bezogen
- Durchführung von Gruppenprüfungen
- Anfertigung eines Produkts (z.B. Broschüre, Plakat, Video) als Teil der LEK

### *Praxisphase/Praktikum*

- Organisation von Praktika für zwei Teilnehmerinnen
- Begleitung der Praxisphase durch Praxisanleiterinnen

## 4. Evaluation, Transfer/Nachbegleitung

### *Evaluation*

- Untersuchung der Verbleibs-/Abbruchquote auch im Hinblick auf „weiche Daten“ (Familien-, Wohnungs-, Finanzierungsprobleme u.a.)

### *Transfer/Nachbegleitung*

- Hilfe vom Veranstalter bei der Anwendung des Gelernten (hot line, persönliche Konsultation)
- Nutzung der Infrastruktur (kostenlos/gegen Kostenerstattung) wie Datenbanken, Zeitschriften; Personal als Kontaktpersonen, Treffen mit Absolventinnen).

## Schlussbemerkung

Qualitätssicherungsinstrumente sind nicht nur Abprüfinstrumente, sondern auch ein Mittel zur Qualitätsförderung. Ihre inzwischen erkennbare Verbreitung und Bedeutung kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die bildungspolitischen Voraussetzungen zur Förderung von Weiterbildung – Angebote und ihre Qualität – für Frauen damit kaum zu sichern sind. Hierfür sind gesellschaftspolitische Initiativen, innovative Maßnahmeprogramme und öffentliche Finanzierung erforderlich.

## Anmerkungen

- 1 Fernunterrichtsschutzgesetz – Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht vom 01.01.77
- 2 Hierzu gehören auch Weiterbildungsmaßnahmen.
- 3 Die Checklisten des DIE und des BIBB sind von ihrer Struktur und Konzeption her keine Instrumente im ursprünglichen Sinne des Begriffs, da sie inhaltliche Aussagen zur geforderten Qualität machen.

## Literatur

- Balli, Christel: Gewerblich-technische Weiterbildung für Frauen – spezifische Qualitätskriterien für Weiterbildungsveranstaltungen. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Frauen-Technik-Tag 1994. Dokumentation der Veranstaltung im Rahmen der Deutschen EU-Präsidentschaft. 19.11.1994 in Köln. (Bonn), o. J. (1996)
- Balli, Christel/Biehler-Baudisch, Hilde: Qualität beruflicher Umweltbildung – Kriterien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1997
- Balli, Christel: Brauchen Frauen spezifische Qualitätskriterien zur Beurteilung von Weiterbildungsangeboten? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Frauen in der beruflichen Bildung. Berlin, Bonn 1999, S. 165-168
- Balli, Christel: Qualitätskriterien für Frauenweiterbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2000 (in Vorbereitung)
- Balli, Christel (unter Mitarbeit von Annemarie Chehade und Karl-Heinz Neumann): Bogen zur Selbstbeurteilung vor der Teilnahme am berufsbildenden Fernunterricht (Selbstbeurteilungsbogen). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin, Bonn 1996
- Balli, Christel/Harke, Dietrich/Ramlow, Elke: Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (im Druck)
- Balli, Christel/Jungkunz, Roswitha/Wielpütz, Renate: Weiterbildung für Frauen. Strukturen und Begriffe des Bildungssystems. Beurteilungskriterien für die Qualität von Weiterbildung. KOBRA – Koordinierungs- und Beratungszentrum für die Weiterbildung von Frauen (Hrsg.). Berlin 1993
- Breuer, Hanni: Verbesserungen für Frauen. In: Bundesarbeitsblatt 7-8/1997, S. 15-18
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Nürnberg 1996
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Berlin, Bonn 1997
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Richtlinien für die Überprüfung und Anerkennung berufsbildender Fernlehrgänge vom 28.11.1984. Berlin 1984
- Derichs-Kunstmann, Karin: „Im Betrieb müssen Männer und Frauen doch auch zusammenarbeiten!“ Zu einem Forschungsprojekt über das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1994, H. 34, S. 49-56
- Foster, Helga/Gutschow, Katrin (Hrsg.): E-Quality in Vocational Training. A Handbook. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin, Bonn 1999

- Gieseke, Wiltrud: Frauenfreundliche Lernformen. Lernstrategien von Frauen – Lernen Frauen anders? In: Gieseke, W.: Politische Weiterbildung von Frauen. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 4. Berlin (1995), S. 125-141
- Hovestadt, Gertrud: Männer und Frauen lernen in männerdominierten Seminaren: Geschlechterverhältnisse in der Bildungsarbeit der IG Metall. In: REPORT. Literatur-Forschungsreport Weiterbildung 1994, H. 34, S. 49-56
- Kraak, Ralf u.a.: Die Bewertung der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Eine Arbeitshilfe für betriebliche Interessenvertretungen. Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.). Düsseldorf 1996
- Ljosa, Erlin/Rekkedal, Torstein: From External Control to Internal Quality Assurance. Background for the Development of NADE's Quality Standards for Distance Education. Norwegian Association for Distance Education (NADE) (Hrsg.). Oslo 1993
- Pravda, Gisela: Weibliche Denk- und Handlungsstrukturen – auch im Fernstudium? In: Bergler, Martha (Hrsg.): Didaktik des Fernstudiums aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Dokumentation zum Symposium des DIFF am 6./7.11.1995 in Tübingen. Tübingen 1996, S. 68-80
- Pravda, Gisela: Hinweise für Gutachter und Gutachterinnen von berufsbildenden Fernlehrgängen zum Thema „Frauen in Fernlehrbriefen“. Berlin 1999 (Manuskript)
- Radke, Philipp/Wilmes, Dirk: European Quality Award. Die Kriterien des EQA umsetzen. Praktische Tipps zur Anwendung des EFQM-Modells. München, Wien 1997
- Schiersmann, Christiane: Lernen Frauen anders? Geschlechterdifferente Aspekte des Sprach- und Kommunikationsverhaltens und Konsequenzen für die Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 24.06.97, Sonderdruck
- van der Mark, Dirk: Qualitäts-Richtlinien zur Verbesserung der Qualität von Fernlehrinstituten in Europa. (Amsterdam) 1994
- Weiterbildung Hamburg e.V.: Qualitätsstandards in der Weiterbildung. Hamburg 1993
- Weiterbildung Hamburg e.V. (Hrsg.): Qualitätsstandards in der allgemeinen und politischen Weiterbildung, Qualitätsstandards in der beruflichen Weiterbildung, Checklisten für Bildungsträger. (Hamburg), o.J.

| Gesetzliche Regelungen              |                                    | Freiwillige Qualitäts- bzw. Qualitätsselbstkontrolle |  | Verbraucherschutz durch Eigenaktivität                        |  | Marktregulierung |  |
|-------------------------------------|------------------------------------|--|--|---|--|------------------|--|
| Fern-<br>USG<br>(ZFU,<br>BIBB)      | SGB III<br>(BA),                   | externe<br>Zertifizierung                            | Kontrolle im Rahmen<br>von Trägerverbänden<br>(z.B. Weiterbildung<br>Hamburg e.V.) | Stiftung Warentest,<br>WB-Datenbanken,<br>WB-Beratungsstellen | z.B. „Checkliste<br>Qualität berufl. Wei-<br>terbildung“ (BIBB),<br>„Checkliste für Wei-<br>terbildungsinteres-<br>sierte“ (DIE) |                  | Angebot<br>und Nach-<br>frage als Re-<br>gulatoren |
|                                     | Qualitäts-<br>Preise<br>(EOA, LEP) | ISO<br>9000 ff.                                      |  |   |  |                  |  |
| Qualitätsstandards                  |                                    |  | Gestaltungskriterien   |   |  |                  |  |
| Q u a l i t ä t s k r i t e r i e n |                                    |  |  |   |  |                  |  |

### Form der Evaluierung, Qualitätssicherungsinstrumente, Bezug zur Weiterbildung von Frauen

| Fremd-Evaluation   | Fremd-Evaluation  | Selbst- u. Fremd-Evaluation                                       | Fremd-Evaluation  | Selbst-Evaluation  | Fremd-Evaluation  | Fremd-Evaluation  | keine Instru-<br>mente, kel-<br>ne formali-<br>sierten Kri-<br>terien |
|--|---|---|---|--|---|---|---|
| „Richtlini-<br>en“ mit<br>produktbe-<br>zogenen<br>Kriterien | BA-Anfor-<br>derungska-<br>talog:<br>„Qualität<br>berufl.<br>Weiterbil-<br>dung“ –<br>Kriterien | EFOM-<br>Modell –<br>9 Kriterien<br>– ohne<br>Frauen-<br>spezifik | Selbstge-<br>setzte,<br>prozess-<br>orientierte<br>Kriterien<br>– ohne<br>Frauen-<br>spezifik | „Weiterbildung für<br>Frauen“-Kriterien<br>„Qualitätssicherung u.<br>Chancengleichheit in<br>der berufl. Weiterbil-<br>dung von Frauen“ –<br>Kriterien | Kriterien der Stiftung<br>Warentest u.a.<br>(formale) Kriterien<br>der WB-Datenbank<br>– ohne Frauenspezi-<br>fik | Gewerblich-techni-<br>sche Weiterbildung<br>für Frauen – Kriterien<br><br>Arbeitshilfe für Be-<br>triebsräte – einzelne<br>frauenspezifische<br>Kriterien |   |
| – ohne<br>Frauenspe-<br>zifik                                | – ohne<br>Frauenspe-<br>zifik   | – ohne<br>Frauenspe-<br>zifik                                     | – ohne<br>Frauenspe-<br>zifik   | „E-Quality-Hand-<br>book“ mit Kriterien u.<br>Checklisten zum<br>„Gender“-Aspekt   | Weiterbildungsbera-<br>tungsstellen: u.a.<br>„Weiterbildung für<br>Frauen“ – Kriterien                            | Selbstbeurteilungs-<br>bogen für FU-Inter-<br>essierte – einzelne<br>frauenspezifische<br>Kriterien   |   |

# Resümee

*Ruth Ellerbrock*

Es wurden die Projekte „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ (QE) in Familienbildungsstätten von Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Universität Heidelberg, und „Gemeinsame Qualitätsentwicklung von Planenden und Lehrenden“ von Werner Claussen, VHS Brunsbüttel, vorgestellt sowie ein Vergleich verschiedener Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von Frauen-Weiterbildung von Dr. Christel Balli, BIBB, vorgenommen.

Die begleitenden Fragestellungen

Was ist geeigneter für die Weiterbildung?

Welche Vor- und Nachteile gibt es?

Welche Verfahren und Methoden kommen zum Einsatz?

Welche Ressourcen müssen vorhanden sein?

schwangen in den Diskussionsbeiträgen mit und sind in folgenden Ergebnissen zusammengefasst:

1. Das herkömmlicherweise als gegensätzlich verstandene Verhältnis von Selbst- und Fremdevaluation ist eher als eine Entwicklungslinie beschreibbar, auf der die verschiedenen QE-Systeme mit ihrem jeweils unterschiedlichen Anteil an Fremd- und Selbstevaluation zu sehen sind: Selbstevaluationsverfahren benötigen – wenigstens temporär – externe Begleitung, um die sogenannten blinden Flecken der Organisation sichtbar zu machen, und Fremdevaluation bedeutet für die Einrichtung, die sich einer Bewertung von außen stellt, intensive Phasen der Selbstreflexion und interner Selbstverständigungsprozesse.
2. Sowohl Selbst- als auch Fremdevaluation kommt nicht ohne bewussten Umgang mit den Ressourcen aus. Der Arbeitsaufwand und die psychische Belastung der Mitarbeiter/innen sind nicht zu unterschätzen. Deshalb bedeutet die Entscheidung für ein QE-Vorhaben eine Veränderung von Arbeitsschwerpunkten innerhalb der Organisation. Selbstreflexion braucht Muße, aber auch professionellen Umgang mit Instrumenten und Verfahren, d.h., bestimmte Qualifikationen und Kompetenzen der Beteiligten – und nicht zuletzt Geld.
3. Die Erfahrung zeigt, dass mit den verschiedensten Systemen von QE im Laufe des Prozesses letztendlich die wirklich relevanten Bereiche bearbeitet werden. TQM-Ansätze sind besonders geeignet, die Interdependenz der verschiedenen Arbeitsprozesse aufzuzeigen und damit

- an die Schlüsselsituationen oder Kernprozesse heranzukommen. In jedem Fall kommt der Leitung eine entscheidende Rolle zu: QE bedeutet Führungsverantwortung für die Entwicklung des Prozesses.
4. Von großer Bedeutung ist die Sicherstellung der Ergebnisse von QE. Veränderungsimpulse können nur produktiv gemacht werden, wenn die Umsetzung konsequent betrieben wird. Dazu ist die Funktion von Qualitätsbeauftragten eine wirksame Unterstützung.
  5. Qualitätsbeauftragte benötigen eine klare Rollenzuschreibung: Die Einrichtungen sollten sich zu Beginn eines QE-Prozesses Klarheit darüber verschaffen, welche Ressourcen, Qualifikationsanforderungen, Handlungsspielräume und Kompetenzen mit dieser Funktion verbunden sind.
  6. QE-Prozesse basieren auf der Beteiligung der Betroffenen. Partizipative Modelle unter Einbeziehung der hauptberuflichen Mitarbeiter/innen, neben-, freiberuflichen und ehrenamtlichen Kursleiter/innen und der Teilnehmenden sind Top-down-Modellen vorzuziehen, weil die Akzeptanz größer ist.
  7. Trägerverbände können und sollten unterstützende Funktionen übernehmen, denn QE-Prozesse benötigen Support-Strukturen in Form von Qualifizierungsmodulen, Foren zum Austausch über unterschiedliche Ansätze und Plattformen zur Darstellung der Ergebnisse und Auswertung der Erfahrungen.
  8. Gleichgültig, mit welchem QE-System gearbeitet wird: Der Erfolg ist umso größer und die Veränderung um so nachhaltiger, je kleinschrittiger vorgegangen wird. Es ist wichtiger, überhaupt anzufangen und den einmal begonnenen Prozess fortzusetzen, als sich zuviel Veränderung auf einmal vorzunehmen und die Veränderungswilligen durch Überforderung zu frustrieren. Motto der VHS Brunsbüttel: „Es geht auch mit weniger.“
  9. Die systematische Berücksichtigung von Kritik und Wünschen der Teilnehmenden und Interessierten verändert die evaluierende Institution. Dabei greift das Kriterium der „Zufriedenheit“ der Teilnehmenden bei Befragungsaktionen sicher zu kurz, wichtig ist der Dialog über Ziele und Selbstverständnis der Einrichtung im Spannungsverhältnis zu Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden.
  10. Die Auswertung der Erfahrungen mit den verschiedenen Ansätzen von QE-Systemen zeigt, dass nicht das eine oder das andere System als solches zu bevorzugen ist, sondern der Gewinn in der Qualitätsdebatte in der Pluralität der „Modelle“ und dem offenen Diskurs über die Anwendung der verschiedenen Systeme liegt.

## **FORUM 2**

### **Qualitätsmanagement: Nur ein Feld für Organisationsexperten?**





# Zum Spannungsverhältnis von Qualitätssicherung und Professionalisierung

## Ein Projektbericht aus der katholischen Familienbildung

*Rudolf Epping*

Mitte der 90er Jahre begann eine intensive Diskussion über das Thema Qualitätssicherung in der Weiterbildung, ein Thema, das aus dem Bereich der Wirtschaft kommend über die berufliche Weiterbildung in die Weiterbildung insgesamt hinein getragen wurde. Auf Seiten der Weiterbildung war die Anfangsphase der Diskussion durch Angst und Ablehnung gekennzeichnet. Es bestand die Angst, dass mit Hilfe der – weithin nur dem Namen nach bekannten – Verfahren der Qualitätssicherung die staatliche Kontrolle über die Weiterbildung intensiviert würde und dass im Gefolge eines auf Dauer entstehenden Zwangs zu kostenaufwendigen Zertifizierungen kleine Weiterbildungseinrichtungen und Nonprofit-Organisationen vom Weiterbildungsmarkt verdrängt würden. Die Ablehnung beruhte vor allem auf der Einschätzung, dass Organisationen mit pädagogischer Zielsetzung ein fremdes Verfahren aus dem Wirtschaftsbereich übergestülpt werden solle. Teilweise lag dieser Ablehnung auch eine falsche Vorstellung davon zugrunde, was Qualitätsstandards im Rahmen von Qualitätssicherungsverfahren sind. So war damals die Unterscheidung zwischen produkt- und prozessbezogenen Qualitätsstandards keineswegs geläufig. Es wurden drastische, auch überzogene Beispiele herangezogen – wie die viel zitierten Schwimmwesten aus Beton, hergestellt auf Grund eines nach ISO 9001 zertifizierten Produktionsprozesses –, um zu verdeutlichen, dass Qualitätssicherungsverfahren sich auf den Produktionsprozess beziehen und damit über die vorab und außerhalb des Qualitätssicherungsverfahrens definierte Qualität eines Produktes zunächst einmal nichts aussagen.

Um die Diskussion über Qualitätssicherungsverfahren in der Weiterbildung auf Grund fundierter Sachkenntnis führen zu können, hatte das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung im September 1995 eine Arbeitsgruppe eingerichtet, in der verschiedene Modelle zur Qualitätssicherung vorgestellt und diskutiert wurden. Als Diskussionsergebnis wurde für jedes Modell eine erste, vorläufige Einschätzung bezüglich der voraussichtlichen Anwendbarkeit in der Weiterbildung erarbeitet.<sup>1</sup> Von dieser Gruppe wurde beispielsweise das Verfahren ISO 9000 ff. als wenig geeignet für die

öffentlich verantwortete Weiterbildung eingeschätzt. Außerdem wurde empfohlen, dass verschiedene Verfahren erprobt werden sollten und dass der Staat die Weiterbildungseinrichtungen nicht auf ein bestimmtes Qualitätssicherungsverfahren festlegen sollte. Eines der Verfahren, das zur Erprobung in der Praxis empfohlen wurde, war das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM).<sup>2</sup>

## **Projekt mit den Familienbildungsstätten des Bistums Aachen**

Um das EFQM-Modell zu erproben und um die Chancen von Qualitätssicherungsverfahren auszuloten, führte das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Kooperation mit dem Berufsforschungs- und Beratungsinstitut für interdisziplinäre Technikgestaltung e.V. (BIT), Bochum, und den neun Einrichtungen der Familienbildung des Bistums Aachen ein Modellprojekt durch.<sup>3</sup> Seitens des Landesinstituts wurde das Projekt von meiner Kollegin Sabina Koerner (Eltern- und Familienbildung) und mir (berufliche Bildung) geleitet.

Zunächst wurde der Leitfaden an die spezifischen Arbeitsbedingungen von Familienbildungsstätten angepasst. Dann wurden acht Arbeitsteams (zwei Familienbildungsstätten führten das Verfahren gemeinsam durch) gebildet, die aus den Leiter/innen der Familienbildungsstätten und aus je einem/einer Senior- und Juniorberater/in bestanden. Die Seniorberater/innen waren mit der Anwendung des EFQM-Modells bereits vertraut, die Juniorberater/innen verfügten ebenfalls über Beratungskompetenz, das EFQM-Modell war für sie jedoch neu. Sie sollten den Beratungsprozess zusammen mit den Seniorberater/innen durchführen und zugleich das EFQM-Modell in seiner praktischen Anwendung kennen lernen, um später andere Bildungseinrichtungen bei dessen Anwendung beraten zu können.

Das Projekt lief folgendermaßen ab: Nach einer Einführungsveranstaltung im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest fand in jeder Einrichtung ein Startworkshop statt, wo den Beschäftigten das EFQM-Modell erklärt und vor allem die Arbeit mit dem Leitfaden erläutert wurde. Einige Wochen später fand ebenfalls in jeder Einrichtung ein Konsensworkshop statt, wo die Selbstbewertungen der eigenen Einrichtung mit Hilfe des Leitfadens zusammengetragen wurden mit dem Ziel, die Selbstbewertungen abzugleichen und Felder für Verbesserungsaktivitäten auszuwählen. In der Folgezeit wurden die geplanten Verbesserungsmaßnahmen umgesetzt und die Ergebnisse wurden in Zwischenbilanzworkshops festgehalten und bewertet. Zwischen den Workshops wurden die Beschäftigten der Einrichtungen durch die Senior- und Juniorberater/innen beraten. Zur Auswertung des

gesamten Projekts fand dann eine Abschlussveranstaltung statt, an der alle Leiter und Leiterinnen und die Berater und Beraterinnen teilnahmen.

Organisation und Ablauf des Projekts sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt:

| <b>Zeit</b>                               | <b>Aktivität im Projekt</b>   | <b>Ziele</b>  |
|---|---|---|
| 1./2. Sept. 1997                          | Einführungsveranstaltung in Soest<br>(zweitägig)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstimmung der Projektziele</li> <li>• Kennenlernen des Leitfadens</li> <li>• Bildung der Arbeitsteams</li> </ul>  |
| Mitte bis Ende September 1997             | Startworkshop in jeder der acht Einrichtungen<br><br>Moderation durch Senior- und Juniorberater/in<br>(eintägig)              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellung des Projekts</li> <li>• Motivierung der hauptberuflich, nebenberuflich und ehrenamtlich Tätigen für die Mitarbeit</li> <li>• Erläuterung des Leitfadens</li> </ul>   |
| Oktober/ November 1997                    | Arbeit mit dem Leitfaden seitens der Projektbeteiligten<br><br>Unterstützung durch einen halben Beratungstag je Einrichtung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnose von Stärken und Schwächen der Institution</li> <li>• Vorbereitung der Selbstbewertung der Institution</li> <li>• Erläuterung für Verbesserungsaktivitäten</li> </ul>  |
| Ende November/Dezember 1997               | Konsens-Workshop in jeder der acht Einrichtungen<br><br>Moderation durch Senior- und Juniorberater/in<br>(ein- bis zweitägig) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung der Selbstbewertung der Institution</li> <li>• Einigung auf Verbesserungsaktivitäten</li> <li>• Absprachen zur Durchführung der Verbesserungsaktivitäten</li> </ul>   |
| Januar bis April 1998                     | Durchführung der Verbesserungsaktivitäten<br><br>Unterstützung durch drei bis fünf halbtägige Beratungen je Einrichtung       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realisierung von qualitätssteigernden Maßnahmen in den Einrichtungen</li> </ul>  |
| Mai 1998                                  | Zwischenbilanz-Workshops in jeder der acht Einrichtungen<br><br>Moderation durch Senior- und Juniorberater/in<br>(eintägig)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Überprüfung, inwieweit die Verbesserungsaktivitäten realisiert wurden und erfolgreich waren</li> <li>• einrichtungsinterne Evaluation des Projekts</li> <li>• Planung der Weiterarbeit mit dem EFQM-Modell nach Projektende</li> </ul> |
| 17./18. Juni 1998                         | Abschlussveranstaltung in Soest<br>(zweitägig)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resümee des Projekts und seines Ablaufs aus der Sicht der verschiedenen Projektbeteiligten</li> </ul>  |
| geplant und erwünscht                     | Weiterführung des Qualitätssicherungsprozesses in den Einrichtungen   |   |
| Projektbegleitend Sept. 1997 bis Mai 1998 | fünf eintägige Treffen der Juniorberater/innen mit der Projektleitung und zwei Seniorberatern                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen des EFQM-Modells</li> <li>• Vorbereitung der Workshops</li> <li>• Reflexion der Erfahrungen im Beratungsprozess</li> </ul>  |

Welche Verbesserungsaktivitäten die Familienbildungsstätten realisiert haben, möchte ich anhand einiger Beispiele kurz darstellen:

Mehrere Einrichtungen hatten sich zum Ziel gesetzt, die Kommunikation im Team zu verbessern. Andere Einrichtungen hatten sich vorgenommen, Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Verwaltungskräften zu beheben. Einige Familienbildungsstätten gingen daran, ein Leitbild für die eigene Einrichtung zu erstellen, in anderen wurde das Verhältnis zwischen Leitung und Beschäftigten zum Thema gemacht.

Neben diesen vorrangig auf Kommunikation und Kooperation ausgerichteten Themen gab es auch sehr konkrete Vorhaben: In einer Einrichtung wurde das Mahnwesen übersichtlicher und teilnehmerfreundlicher gestaltet, eine andere Einrichtung verbesserte den Raumbelungsplan, wodurch viele kleine Ärgernisse im Arbeitsalltag ausgeräumt werden konnten. Eine neue Gestaltung des Eingangsbereichs und der Unterrichtsräume gehörte ebenso zum Spektrum der Verbesserungsaktivitäten wie die Entwicklung eines Konzepts für eine Einführungsveranstaltung für neue Kursleiterinnen und Kursleiter. Durch die Analyse der eigenen Einrichtung mit Hilfe des EFQM-Modells wurde generell die große Bedeutung der Kursleiterinnen und Kursleiter für eine erfolgreiche Bildungsarbeit ins Bewusstsein der hauptberuflich Beschäftigten gehoben, mit der Folge, dass sie der Betreuung der Nebenberuflichen einen größeren Teil der täglichen Arbeit widmeten.

Die Erfahrungen aus unserem knapp einjährigen Projekt und einige Schlussfolgerungen, Einschätzungen und Überlegungen möchte ich im Folgenden als Fazit zusammenfassen.

## **Zum Verhältnis von Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung**

Das EFQM-Modell zielt darauf ab, die gesamte Institution in einen Veränderungs- und Optimierungsprozess einzubeziehen. Bei einem solchen umfassenden Anspruch sind Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung praktisch nicht mehr voneinander zu trennen.

Dies wird durch die Erfahrungen in unserem Projekt bestätigt. Die Themen, die in den Familienbildungsstätten bearbeitet, und die Veränderungsschritte, die geplant und realisiert wurden, hätten ebenso gut im Rahmen eines OE-Vorhabens entstehen können. So gesehen war das bildungspolitisch aktuelle Thema Qualitätssicherung für die Familienbildungsstätten ein Einstieg in einen OE-Prozess. Es gibt allerdings einen Unterschied in der Eingangsmotivation: Während OE-Prozesse meistens begonnen werden, wenn

es ein bestimmtes, mehr oder weniger klar definiertes Problem innerhalb einer Institution gibt oder wenn veränderte Umfeldbedingungen eine Neuorientierung und Umstrukturierung einer Institution nahe legen, war in unserem Projekt der Ausgangspunkt, angesichts der aktuellen Diskussion über Qualitätssicherung ein Verfahren kennen zu lernen und zu erproben, das für kleinere und mittlere Organisationen mit pädagogischer Zielstellung geeignet ist.

Das Basismodell der EFQM stellt ein Raster zur Analyse der Institution Familienbildungsstätte dar, das zugleich die Selbstbewertung der Institution durch ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ermöglichte. Das wurde besonders deutlich in den Fragestellungen: Wo liegen die Stärken, wo die Schwächen unserer Institution? Wo wollen wir mit Veränderungsaktivitäten ansetzen?

Für die Zukunft kann das EFQM-Basismodell eine Orientierungsfunktion übernehmen, wenn Einrichtungen der Familienbildung sich die folgenden Fragen vorlegen: Haben unsere Veränderungsaktivitäten uns in dem jeweiligen Kriterium weiter gebracht? In welchem Kriterium möchten wir als nächstes Veränderungsschritte unternehmen? Idealerweise sollte eine Organisation im Laufe der Jahre in allen Kriterien Fortschritte machen, erst dann könnte man von einem Prozess der kontinuierlichen Verbesserung sprechen.

Bei dem Rückblick auf das Projekt hat die Frage eine wichtige Rolle gespielt, ob sich der Aufwand, der in den Familienbildungsstätten entstand, gelohnt hat im Vergleich zu den Veränderungen und Verbesserungen, die realisiert wurden und im Hinblick auf die zukünftigen Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung, also bezüglich der Impulsfunktion des Projekts für die Familienbildungsstätten im Bistum Aachen. Diese Frage war uns wichtig, weil wir uns immer wieder vor Augen halten wollten, dass Workshops, Beratungstage, Selbstbewertungen usw. kein Selbstzweck sind, sondern letztlich zur Verbesserung des „Produkts Familienbildung“ – um den aus dem Wirtschaftssystem stammenden Sprachgebrauch einmal zu verwenden – beitragen sollen.

In den Workshops zur Zwischenbilanz haben die Projektbeteiligten aus den Familienbildungsstätten in dieser Frage aufs Ganze gesehen eine positive Antwort gegeben. Auch für die Leiterinnen und Leiter ergab sich, so ihre Rückmeldungen in der Abschlussveranstaltung, eine positive Bilanz. Diese Rückmeldungen zeigen uns, dass die Arbeit mit dem umfangreichen Leitfaden und die vielen Verbesserungsaktivitäten, die für die Einrichtungen eine erhebliche Belastung darstellten, sich insgesamt gesehen gelohnt haben.

Wenn man das EFQM-Modell in komplexer Form anwendet, indem man differenziertere Verfahren der Selbsteinschätzung einsetzt, eine ausführlichere und detailliertere Form des Leitfadens benutzt, mehrere Kriterien zeitgleich in Angriff nimmt und das Self-Assessment durch Audits ergänzt, dann steht der Aufwand einem Zertifizierungsverfahren nach ISO 9001 nicht nach. Deswegen halten wir nur eine stark reduzierte Form des EFQM-Modells in Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen der Weiterbildung für vertretbar.

Aber auch eine solch reduzierte Form erscheint uns nur mit Hilfe externer Beratung umsetzbar.

### **Die Ebene des pädagogischen Prozesses**

Das EFQM-Modell bezieht sich, wie andere Qualitätssicherungsverfahren auch, auf die Ebene der Organisation und die in ihr praktizierten Verfahren. Die Ebene der pädagogischen Arbeit selbst, die fachliche pädagogische Konzeption, wird inhaltlich nicht angefragt. Dadurch bleibt der Qualitätsbegriff formal und wird keiner fachlichen Diskussion unterzogen. Jede Einrichtung entscheidet selbst, welcher Art ihre konzeptionelle Grundlage ist. Das ist geradezu der „Trick“, der es möglich macht, ein und dasselbe Qualitätssicherungsmodell auf ganz verschiedene Institutionen und Branchen anzuwenden.

Das gilt auch für das EFQM-Modell. Zwar fragt das Kriterium 5 nach den „Prozessen“ einer Institution, aber es geht dabei nicht um eine fachliche Untersuchung und Prüfung der sogenannten Geschäftsprozesse, d. h. der zentralen Prozesse, deretwegen die Institution überhaupt existiert, sondern es wird gefragt, wie etwas bzw. ob überhaupt etwas unternommen wird, um die Erreichung der angestrebten Ziele zu überprüfen. Hier liegt der Grund, weshalb Qualitätssicherungsverfahren als formal und zu wenig inhaltlich kritisiert werden.

An dieser Stelle scheint mir ein Blick auf die eigene berufliche Sozialisation nützlich: Traditionell und aufgrund unserer beruflichen Ausbildung und Sozialisation sind wir als Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gewohnt, pädagogische und konzeptionelle Fragen zu diskutieren, und darüber haben wir die Rahmenbedingungen (vom Anmeldeverfahren über die Räumlichkeiten bis zur Abreise der Teilnehmenden) und die institutionellen Auswirkungen auf die Lernprozesse zu wenig beachtet, manchmal als unwichtig und nicht zur eigentlichen Arbeit gehörend bei Seite geschoben. In dieser Hinsicht haben die Qualitätssicherungsverfahren den Blickwinkel erweitert, aber zugleich eine Leerstelle gelassen, die wieder gefüllt werden muss.

Für Produktionsbetriebe und Dienstleistungsunternehmen, die vorrangig kommerziell ausgerichtet sind, mag die Verwendung einer formalen Definition von Qualität angemessen sein, wie sie in der Definition „Qualität ist die Erfüllung von Kundenanforderungen“<sup>4</sup> zum Ausdruck kommt. Ähnlich heißt es auch im EFQM-Modell: „Über die Qualität von Produkten und Dienstleistungen entscheidet letztendlich der Kunde“ (European Foundation for Quality Management 1996, S. 12).

In Institutionen, deren Aufgaben sich auf gesellschaftlich wichtige, nicht primär ökonomische Ziele erstrecken, wie soziale oder pädagogische Institutionen, sollte ein Qualitätsbegriff verwendet werden, der zwar die Bedürfnisse und Interessen von Kunden, Klienten, Mandanten usw. berücksichtigt, der aber auch und ganz wesentlich auf die fachlichen Standards der jeweiligen Profession Bezug nimmt.

Dieser Forderung liegt ein bestimmtes Verständnis von Profession zu Grunde. Unter Bezugnahme auf die Professionalisierungstheorie von U. Oevermann nennt A. Lehmenkühler-Leuschner (1996, S. 29 ff.) drei zentrale Merkmale, die erfüllt sein müssen, um eine ausgeübte Tätigkeit als Profession bezeichnen zu können:

1. Expertise
2. Zentralwertbezogenheit und Kollektivorientierung
3. Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit.

Mit Expertise ist das spezifische Fachwissen gemeint, das die Grundlage für professionelles Handeln bildet. Mit dem zweiten Merkmal ist gemeint, dass professionelles Handeln sich auf einen Wert von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung bezieht wie Gesundheit, Recht, Moral, Wahrheit und Konsens. Professionelles Handeln dient dazu, solche für die Gesellschaft wichtigen Werte zu sichern oder wieder herzustellen. Auch Bildung kann als solch ein gesellschaftlicher Zentralwert angesehen werden. Der Begriff Kollektivorientierung weist darauf hin, dass Werte von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung sich am Gemeinwohl orientieren und nicht nur an Individual- oder Gruppeninteressen gebunden sind.

„Einer Berufsgruppe, die sich als Profession verstehen will, wird öffentlich Autonomie zuerkannt in Bezug auf Klienten und Institutionen, wenn es ihr gelingt, ihre Kompetenz durch die Einhaltung professioneller Qualitätsstandards glaubhaft zu machen“ (Lehmenkühler-Leuschner 1996, S. 35). Professionelle Gütekriterien orientieren sich vor allem an dem professionellen Wissen und am Berufsethos und nicht einseitig an den Wünschen und Bedürfnissen der Klientel, in unserem Falle also der Teilnehmenden. Hieraus entsteht übrigens auch der Spannungsbogen zwischen Kursleitung und Teilnehmenden, der Voraussetzung für einen interessanten, beide Seiten herausfordernden, eben spannenden Bildungsprozess ist. Bei pädagogi-



schen Tätigkeiten birgt die Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit aber auch die Gefahr in sich, dass die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden vernachlässigt werden. Die Selbstbestimmung und Mündigkeit der Teilnehmenden ist daher als Gegengewicht zur Autonomie der Professionellen stets im Auge zu behalten.

Ein Qualitätsbegriff, der die Kundenorientierung zur handlungsleitenden Maxime macht, ist also für pädagogische, im oben skizzierten Sinne professionelle Arbeit nicht ausreichend, und in der Verwendung eines solchen reduzierten Qualitätsbegriffs liegt m.E. begründet, dass Qualitätssicherungsverfahren, denen eine formale Qualitätsdefinition zu Grunde liegt, die Ebene des pädagogischen Prozesses nicht erreichen. Familienbildungsstätten mit ihrer Aufgabe, Eltern- und Familienbildung anzubieten, sind eben keine Dienstleistungsunternehmen mit dem vorrangigen Ziel, Kundenbedürfnisse zu befriedigen. Es geht vielmehr darum, pädagogische Konzepte der Eltern- und Familienbildung nach den Standards und dem Ethos der Profession zu formulieren und so mit den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe zu verbinden, dass entwicklungsfördernde Lernprozesse zustande kommen.

Ein auf die Bildungseinrichtung bezogenes Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren wie das EFQM-Modell bleibt also stets ein Stück formal und an den organisatorischen Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit orientiert. Qualitätssicherung bedarf deshalb der Ergänzung um eine fachlich-pädagogische Diskussion von generellen Bildungszielen und speziellen Kurskonzeptionen im Sinne einer professionellen Selbstkontrolle.

Diese fachlich-pädagogische Auseinandersetzung erfordert eine Systematisierung und einen Ort, an dem eine solche Diskussion der Einrichtungen untereinander geführt werden kann. Das EFQM-Modell hat den Vorteil, dass nicht allein ökonomische Ziele und die Angemessenheit der organisatorischen Abläufe als Qualitätsmaßstab zum Tragen kommen, sondern dass die Möglichkeit besteht, die Durchführung von und die Beteiligung an fachlich-pädagogischen Auseinandersetzungen als Bestandteil von Qualitätsentwicklung und -sicherung einzubeziehen.

Mit der Kritik an dem zu Grunde liegenden Qualitätsbegriff hängt es auch zusammen, dass wir bei der Anpassung des EFQM-Leitfadens für unser Projekt eine begriffliche Änderung vorgenommen haben. Wir haben das Kriterium 6 „Kundenzufriedenheit“ in „Teilnehmerzufriedenheit“ umbenannt. Grund dafür war nicht ein lediglich terminologisches Unbehagen, aus dem Wirtschaftssystem stammende Begriffe zu verwenden. Vielmehr verbinden sich mit den Begriffen Kunde und Teilnehmer/in substanziiell unterschiedliche Vorstellungen. Ein Kunde – ausgestattet mit einer für den Anbieter interessanten Kaufkraft – will eine Ware erwerben oder eine Dienstleistung

verrichten lassen. Er lässt so zu sagen andere für sich arbeiten, und dafür ist er bereit, etwas zu bezahlen.

Die Tatsache, dass auch für die Teilnahme an einem Kurs Geld gezahlt wird, rechtfertigt aber noch nicht, das Verhältnis von Teilnehmenden und Kursleiter/in mit dem von Kunde und Verkäufer/in gleich zu setzen. Für den Verkäufer kommt es auf die Kaufkraft des Kunden an, die Person als Individuum und Subjekt spielt keine Rolle. In Bildungsprozessen sieht das anders aus: Zwar muss auch ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin eine Kursgebühr bezahlen, dann aber ist es für den Verlauf eines Bildungsprozesses von entscheidender Bedeutung, ob es gelingt, dass Kursleitende und Teilnehmende sich gegenseitig als Individuen wahrnehmen und wertschätzen können, was auch für die Teilnehmenden untereinander gilt.

Um Bildungsprozesse zu initiieren, ist die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung wichtig, wozu auch gehört, unterschiedliche Erwartungen wahr- und ernst zu nehmen und damit umgehen zu können. Das schließt die Fähigkeit und Bereitschaft zur Auseinandersetzung, die manchmal konflikthaft sein kann, ein. Ein Verkäufer aber lernt, Konflikte und Auseinandersetzungen mit Kunden möglichst zu vermeiden, womit eben eine personenbezogene Beziehungsaufnahme vermieden wird, die für ein Kunde-Verkäufer-Verhältnis auch unangemessen wäre.

Was bedeuten diese Überlegungen für die zukünftige Qualitätssicherung? Die Qualitätssicherungsdiskussion ist nach meiner Einschätzung keine Modeerscheinung, die nach einiger Zeit wieder verschwinden wird. Für Qualitätssicherung, verstanden als das Bestreben von Organisationen, möglichst gute Leistungen für die für sie relevante Umwelt zu erbringen, gibt es aber nicht ein bestimmtes Verfahren, das für alle Organisationen, und seien es nur die des Weiterbildungsbereichs, optimal wäre. Ein bestimmtes Verfahren zur Qualitätssicherung für alle Einrichtungen der Weiterbildung von staatlicher Seite vorzuschreiben, würde den unterschiedlichen Zielen und Arbeitsweisen der Weiterbildungseinrichtungen nicht gerecht.

Auf jeden Fall aber sollten Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung zwei Bestandteile haben, wie im vorigen Abschnitt über die Ebene des pädagogischen Prozesses begründet worden ist: zum einen ein auf die Organisation bezogenes Qualitätssicherungsverfahren und zum anderen eine fachlich-pädagogische Diskussion unter Fachleuten über Konzeptionen der jeweiligen Bildungsarbeit, also über die „klassischen“ pädagogischen Fragen von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Adressaten. Würde die Einführung von Qualitätssicherungsverfahren an die Stelle einer solchen Fachdiskussion treten, würde das die Qualität der pädagogischen Arbeit auf Dauer mindern.

## **Anmerkungen**

- 1 Die Ergebnisse sind publiziert in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996.
- 2 Auf die Beschreibung des Modells selbst wird hier verzichtet. Das Grundmodell ist dargestellt in: European Foundation for Quality Management 1996. Ein für Familienbildungsstätten adaptiertes Modell findet sich in: Epping/Koerner 1999. Der hier abgedruckte Vortragstext basiert wesentlich auf dem Kap. 6.2 dieses Berichts.
- 3 Das Projekt ist ausführlich beschrieben in: Epping/Koerner 1999.
- 4 Exakt heißt es im Leitfaden DIN ISO 9004 Teil 2 unter Ziffer 3.7: Qualität ist die „Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen.“

## **Literatur**

- Epping, Rudolf/Koerner, Sabina: Qualitätssicherung in der Familienbildung. Soest: LSW 1999
- European Foundation for Quality Management: Selbstbewertung 1997. Richtlinien für Unternehmen. Brüssel 1996
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Soest 1996
- Lehmenkühler-Leuschner, A.: Professionalität zwischen Autonomie und Abhängigkeit. In: Forum Supervision 1996, Sonderheft 1, S. 29 ff.

# Organisationsentwicklung als Einstieg in die Qualitätsentwicklung

*Olaf Aschmann*

## Ausgangspunkt

Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz ist traditionell eine Einrichtung der gesellschaftspolitischen Bildung für Erwachsene und junge Leute bis 26 Jahre. Ab 1993 wurde der Geschäftsbereich „Arbeitsmarktpolitische Projekte“ entwickelt. Er diente zum einen der wirtschaftlichen Absicherung der Organisation, da der Seminarsektor zunehmend schwieriger geworden war, zumal im Bereich der politischen Bildung. Zum anderen dienten die neuen Projekte in den Regionen dazu, Arbeit und Leben dort zu verankern, zum dritten trug die Projektarbeit einem gewandelten Begriff der politischen Bildung Rechnung, denn in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit und wirtschaftlicher Stagnation leistet innovative, auf Arbeitnehmerinteressen abzielende präventive Weiterbildung im Betrieb und vor Ort einen wichtigen und neuen Beitrag zur gesellschaftspolitischen Weiterbildung.

Diese neuen inhaltlichen und strukturpolitischen Anforderungen an die Landesarbeitsgemeinschaft mussten nach innen umgesetzt werden. Eine interne Neustrukturierung mit Umstellungen in der Arbeitsorganisation wurde notwendig. Die unterschiedlichsten Abrechnungsmodalitäten von Bundes-, Landes-, EU- und privaten Mitteln erforderten die Einführung eines modernen Berichtswesens.

Das anscheinende „Nebeneinander“ verschiedener Geschäftsbereiche

- frei ausgeschriebene Seminare der politischen Bildung
- Seminare für Betriebs- und Personalräte
- Projekte zu neuen Technologien, Arbeitsmarktpolitik und Stadtteilarbeit
- Dienstleistungsbereich für Gewerkschaften

führte zu einer internen Auseinandersetzung mit Zielen, Leitbild und Führungsgrundsätzen der Organisation, um das gemeinsame Dach „politische Bildung“ neu zu bestimmen und einen sowohl inhaltlich als auch betriebswirtschaftlich definierten Zielkorridor für das weiterbildungspolitische Handeln der Einrichtung zu entwickeln.

Im Frühsommer 1997 begann Arbeit und Leben in Kooperation mit dem DIE in Frankfurt/M. ein Organisationsentwicklungsprojekt mit einer Laufzeit von 18 Monaten.

## **Ansatz**

Im Rahmen des Organisationsentwicklungsprojekts wurde ein Qualitätsbegriff zu Grunde gelegt, der davon ausgeht, dass Qualität immer auf mehreren Ebenen erfolgt und zu betrachten ist. Für uns waren die Kategorien Organisationsqualität, Systemqualität und Angebotsqualität hilfreich, um unsere Anstrengungen zu strukturieren.

Der Einstieg in die Qualitätsentwicklung erfolgte über die Organisationsqualität, als direkte Folge der Organisationsentwicklungsarbeiten. Die prozesshafte Weiterentwicklung hin zu Aspekten der Systemqualität und aktuell zu den Themen der Angebotsqualität erfolgte anfangs unter Begleitung und Beratung durch das DIE.

## **Zielsetzung**

Es war notwendig, Anstrengungen zu unternehmen, um Arbeit und Leben nach der Expansionsphase intern stärker zusammenwachsen zu lassen. Eine Auseinandersetzung und Verständigung über Ziele/Inhalte, Führungsstrukturen und Kulturen war erforderlich.

Darüber hinaus war es ein Ziel, die Organisationsqualität im Bereich der Ablauforganisation zu verbessern, transparente und arbeitsökonomische Arbeitsabläufe zu schaffen und eine Verfahrensangleichung in der gesamten Organisation zu erreichen. Wichtiges Teilziel im ganzen Prozess waren zufriedene Mitarbeiter/innen, die keine sinnlose, doppelte Arbeit machen müssen und sich mit ihren Verbesserungswünschen ernst genommen fühlen. Die Mitarbeiter/innenmotivation ist für einen kleinen Träger im Non-Profit-Bereich mit gesellschaftspolitischem Auftrag von entscheidender Bedeutung. Zuständigkeitsverwirrungen sollten abgeschafft werden; jede/r sollte sich als Rad in einem gemeinsam verantworteten System fühlen. Das Qualitätsprojekt sollte von Mitarbeiter/innen als ihr „eigenes“ Anliegen verstanden werden.

## **Projekt**

Die Maßnahmen im Bereich Ziele und Führung waren:

- Workshop zur Leitbilddefinition und Zielqualität im Oktober 1997
- Erarbeitung eines Führungspapiers durch die Geschäftsführerin und ihre Stellvertreterin, Überarbeitung der Führungsgrundsätze unter Einbeziehung der Belegschaft

- Beratung der Führung durch Experten des DIE
- Innerbetrieblicher Informationsworkshop im Dezember 1997 mit dem Ziel, Transparenz nach innen und außen herzustellen und das Angebot der LAG nach folgenden Fragestellungen zu durchforsten: Ausbauen, Halten, Reduzieren?
- Konfliktworkshop mit den Pädagogischen Mitarbeiter/innen im November 1998, um Konfliktmuster benennen zu können und Wege zu ihrer Bearbeitung zu erlernen
- Auswertungsworkshop im Dezember 1998.

Eine Reihe von Maßnahmen im Bereich Neustrukturierung und Umstellungen der Arbeitsorganisation wurde im Verlauf des Prozesses ergriffen:

- Einrichtung eines Qualitätszirkels „Verwaltung“
- Gründung der Zweigstelle Rheinhessen/Nahe in Mainz
- Konstituierung der Abteilung „Controlling“ in der Landesorganisation
- Errichtung eines neuen Gremiums „Gesamt-Verwaltungsbesprechung“
- Durchführung von Büroorganisationsberatungen und Arbeitsplatzanalysen.

## Ergebnisse

Für Arbeit und Leben hat die Qualitätsentwicklung wichtige konkrete Ergebnisse gebracht. Der Prozess bekommt zunehmend mehr Aufmerksamkeit. Die Erfahrungen, die wir dabei gemacht haben, sind im Folgenden thesenhaft formuliert:

1. Wichtige Problemerkennnisse existieren in einer Organisation bereits lange vor einem Qualitäts- oder Organisationsentwicklungsprozess. Sie werden in Besprechungen und informellen Gesprächen geäußert, finden sich in dem einen oder anderen Protokoll wieder. Aber erst in einem systematisch organisierten, zielgerichteten Veränderungsprozess wird allen Beteiligten klar, dass ihr Problembewusstsein und ihre Wahrnehmung bereits weiter fortgeschritten sind, als sie angenommen hatten.
2. Während eines Veränderungsprozesses können die ursprünglich anvisierten Ziele sich mit verändern. Man springt ab, aber man landet nicht unbedingt an dem Punkt, den man anfänglich anvisiert hat. Schwerpunkte verlagern sich im prozesshaften Geschehen.
3. Qualitätssicherung ist allumfassend, im Laufe der Entwicklung werden alle Themen und Aspekte angesprochen und ins Blickfeld gerückt.
4. Qualitätssicherung braucht eine positive Grundstimmung und Entwicklungsperspektiven für die beteiligte Organisation. In Zeiten von Existenznöten und unsicheren Zukunftsaussichten werden die Veränderungs-

möglichkeiten durch engagierte Beteiligte sehr schnell reduziert und obsolet. Qualitätsentwicklung braucht aber auch eine positive Systemumgebung. Wenn man das Bild benutzt, dass die Einrichtungen der Weiterbildung Busse sind, die Teilnehmer/innen die Passagiere und die befahrenen Straßennetze die gesellschaftlichen Bedingungen, dann kann Qualitätsentwicklung die Busse optimal warten und ausbauen, aber die Qualität der Straßen, auf denen sie unterwegs sind, fällt in der Regel nicht in den Einflussbereich der Weiterbildungsträger. Hier ist der Gesetzgeber mit dem entsprechenden gestalterischen Handeln gefragt.

5. Organisationsentwicklung ist eine wichtige Grundvoraussetzung von Qualitätsentwicklung im pädagogischen Bereich, vor allem für Organisationen wie Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz, die starke Veränderungen in ihrer Angebotsstruktur erfahren haben.
6. Ein Qualitätssicherungsprozess braucht in der Organisation einen „inneren Motor“, einen Anwalt oder eine Anwältin, die den Prozess vorantreibt, beobachtet, spiegelt und sich immer „zuständig“ fühlt. Die Rolle dieser Person muss öffentlich klar definiert sein, ihre Handlungs- und Entscheidungskompetenzen müssen allen transparent gemacht werden. Die Person braucht die rückhaltlose Unterstützung der Leitung.
7. Qualitätsentwicklung hat ihren Preis. Die Kosten für Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung bei Arbeit und Leben müssen noch genau beziffert werden. Rechnet man sowohl die Arbeitszeit der betroffenen Mitarbeiter/innen als auch die Kosten für flankierende Weiterbildungsmaßnahmen, Beraterstunden und Neuanschaffungen zusammen, wird man auf einen fünfstelligen Betrag in der Nähe von 50.000 DM kommen.
8. Qualitätsentwicklung muss die Erfolge deutlich formulieren. Die Investition von Ressourcen in die Veränderungsprozesse der Qualitätsentwicklung wurde von den Beteiligten als Mehrarbeit und Mehraufwand erlebt. Der spätere *return on invest* wurde aber nur noch bedingt als Ergebnis der Qualitätsentwicklung angesehen. Davon hing und hängt in starkem Maß das Teilziel Mitarbeiter/innenzufriedenheit und Motivation zu Mitarbeit ab.

## Nächste Schritte

Die nächsten Schritte auf unserem Weg sind:

- die Weiterentwicklung der Angebotsqualität
- die Implementierung des Gedanken der *Lernenden Organisation Arbeit und Leben*
- die Leitbildentwicklung und Zielekonkretisierung.

# Die latente Funktionsgrammatik von Organisationen

## Eine kleine Reflexion über Kosten und Nutzen latenter Strukturen und ihrer Veränderung

*Rainer Zech*

### Geheimes Wirken

Jedes Unternehmen blickt in seiner Geschichte auf eine lange Liste abgebrochener, halbherzig weitergeführter oder irgendwie versandeter Veränderungsprojekte zurück. Im ‚Manager Magazin 8/96‘ geben sogar die Verfechter von Reengineering-Prozessen zu, dass 80% dieser Projekte gescheitert sind – eine ‚Traurige Bilanz‘, so stellt bereits der Titel dieses Artikels fest. Nach großem außeralltäglichem Engagement fragen sich die Beteiligten, ob sich die Anstrengungen gelohnt haben. Luhmann (1996, S. 45 f.) sieht in Organisationsreformen das Überdruckventil für Systeme, die sich mit Ideen belasten, denen sie nicht gerecht werden können. Reformen tragen nach seiner Ansicht zwar wenig dazu bei, das faktische Verhalten zu verändern, aber sie sind trotzdem nicht überflüssig. Sie dienen der Anpassung des Systems an sich selber und können intern als Erfolge beschrieben werden, wenn es gelingt, die Reformideen dem bisher üblichen Verhalten anzupassen, und sie bestätigen den Beteiligten die Ernsthaftigkeit ihrer Ideale, Bemühungen und Anliegen. Sie dienen also dem Motivationserhalt des Personals.

Wäre dies zutreffend, dann lägen wir mit unserem Projekt zur Organisationsentwicklung an Volkshochschulen<sup>1</sup> im Spitzenbereich der Erfolgsstatistik: Nur für zwei von acht in diesem Zusammenhang begleiteten Organisationen sehen wir als Berater keine unterscheidbaren Veränderungen. Dennoch sind es oft die problematischen Fälle des Scheiterns, an denen man viel lernen kann (vgl. Zech 1998a). Gefehlt hat es nicht an dem ehrlichen Bemühen vieler Beteiligten, allein ein Erfolg war den z.T. sogar engagierten Veränderungsbemühungen nicht beschieden. Wir erklären dies wesentlich durch das geheime Wirken einer destruktiven latenten Funktionsgrammatik dieser Organisationen.

Strukturen sind – systemtheoretisch gesprochen - alles das, was erwartetes Verhalten wahrscheinlich macht. Jede Organisation hat strukturelle Seiten, die man mit den Begriffen manifest und latent unterscheiden kann. Die manifesten Strukturen unterscheiden sich wiederum in formale und informale. Formale Strukturen in Organisationen sind z.B. Mitgliedschaftsregeln,



Satzungen, Geschäftsordnungen, also faktische Entscheidungsprämissen jeglicher Art. Informale Strukturen sind z.B. die sogenannten „kleinen Dienstwege“, auf denen Entscheidungen vorbereitet oder Beschlüsse umgangen werden. Latente Strukturen schließlich sind diejenigen Erwartungen einer Organisation, die ihr Funktionieren bestimmen, ohne dass sie den Beteiligten bewusst sind. Wir nennen diese unbewussten Strukturen einer Organisation ihre latente Funktionsgrammatik – in Analogie zu der Tatsache, dass die meisten Menschen ihre Muttersprache (überwiegend) grammatikalisch korrekt sprechen, ohne dass ihnen die grammatischen Regeln beim Sprechen bewusst sind. Die Grammatik wirkt auch ohne das bewusste Tun der Sprechenden. Ebenso strukturieren die latenten Regeln einer Organisation ihr Handeln. Latente Grammatiken gibt es in jeder Organisation, aber nicht immer wirken sie sich dysfunktional als Lern- und Leistungseinschränkung aus.

## Zwei Beispiele latenter Grammatiken

Bei der ersten Organisation handelt es sich um eine große, städtische Einrichtung. Sie ist mit sich selbst unglücklich und unternimmt seit Jahren immer wieder erfolglose Reformversuche. Hier konnten wir folgende latente Grammatik entschlüsseln:

- Ausnahmen sind die Regel und setzen Verbindlichkeiten außer Kraft.
- Keiner darf durch Anordnungen und/oder Kontrollen in seinem persönlichen Arbeitsablauf gestört werden.
- Nutze den Nebel der Entscheidungslosigkeit zur Verfolgung eigener Interessen.
- Unsere Fehlerfreundlichkeit zeigt sich darin, dass wir Fehlern nicht nachgehen.
- Kritik wird nie zu Personen, sondern in den Raum hinein gesagt.
- Unfreundlichkeit verhindert, dass der eigene Schreibtisch zu voll wird.
- Verschiebe nicht auf morgen, was du nicht auch auf übermorgen verschieben kannst.
- Jammere viel, aber verändere nichts.
- Wenn du willst, dass etwas passiert, dann mach' es allein.
- Wer anderen hilft, zeigt, dass er nicht genug zu tun hat.

Bei der zweiten Organisation handelt es sich um eine kleine Einrichtung im ländlichen Raum. Sie ist im Gegensatz zur ersten Organisation mit sich sehr glücklich, wollte zwar Qualitätsverbesserungen, sah aber keinen grundsätzlichen Veränderungsbedarf. Ihre latente Grammatik konnte in folgenden Regeln rekonstruiert werden:

- Wärme dich am häuslichen Feuer, denn die Welt ist feindlich und kalt.
- In einer glücklichen Familie ist kein Platz für negative Gefühle.
- Steuere deine Kollegen über Gefühle, denn jede Formalisierung zerstört die Gemeinschaft.
- Arbeitsanweisungen dürfen nur als Wunsch ausgesprochen werden.
- Jede Kritik wird als Kritik an der Person aufgefasst.
- Weil bei uns alles gut ist, braucht sich auch nichts zu ändern.

In beiden Einrichtungen blieben die Versuche einer Organisationsentwicklung ohne nennenswerten Erfolg. Die Beratungen wurden eingestellt: einmal im inszenierten Konflikt und einmal in freundlicher Ignoranz. Die Strukturen der latenten Grammatik obsiegten über die Bemühungen zur organisationalen Strukturveränderung. Das ist nicht zwangsläufig so, erklärt aber das Scheitern dieser beiden Beratungsfälle. Der erfolgreiche Versuch, eine destruktive latente Funktionsgrammatik positiv zu verändern, wird weiter unten geschildert. Vorbereitend muss es um die Frage gehen, wie man die latente Grammatik einer Organisation entschlüsseln kann, wo sie doch den Mitgliedern der Einrichtung nicht bewusst ist.

### **Ich sehe was, was du nicht siehst**

Zur Beantwortung dieser Frage sind einige systemtheoretische Bemerkungen erforderlich:

Organisationen sind etwas anderes als die Summe der versammelten Menschen mit ihren individuellen Motiven. Sie sind gewissermaßen eigene lebendige Organismen, oder theoretischer: sie haben ein eigenes Emergenzniveau. Organisationen entwickeln ihre eigenen Regelsysteme, die die individuellen Handlungslogiken der beteiligten Personen überformen und leiten. Sie setzen das interaktionelle Aushandeln von Verhaltensweisen unter interaktionell nicht verfügbare Bedingungen. So neutralisieren sie Zufälligkeiten und garantieren Rollenkonformität. In einem sozialen System ist daher nicht Beliebiges möglich, sondern nur das, was anschlussfähig ist. Nicht das Handeln von Menschen macht die Organisation aus, sondern die eigenständige subjektlose Systemlogik. Diese ist für die Beteiligten nicht in ihrer Gänze durchschaubar, die Möglichkeiten der Selbstbeobachtung sind grundsätzlich beschränkt, schon deshalb, weil man sich beim Beobachten mitbeobachten müsste, was in eine paradoxe Endlosschleife lief. Nicht was eine Organisation tut, sondern *wie* sie sich dabei reproduziert, sinkt deshalb in den Latenzbereich der organisationalen Selbstbeobachtungsmöglichkeiten ab. Organisationen sind in dieser Hinsicht ihr eigener Mythos (vgl. Zech 1999).

Organisationen sind organisierte soziale Systeme, die aufbauend auf einer Grundunterscheidung eine kommunikative Spezialssemantik entwickeln, mit deren Unterscheidungen sie sich selbst und ihre Umwelt beobachten und auf deren Basis sie ihre Operationen prozessieren. Latente Strukturen sind Strukturen, über die nicht kommuniziert wird, die aber die Kommunikation leiten. Die Notwendigkeit von Latenz ist darauf zurückzuführen, dass kommunizierende Systeme in ihren Operationen, d.h. ihren Beobachtungen und Kommunikationen, Unterscheidungen verwenden müssen, die im Moment der Operation nicht bezeichnet werden können (vgl. Luhmann 1991, S. 68). Systeme sehen, was sie mit Hilfe ihrer Grundunterscheidungen sehen können, und sie sehen nicht, was sie nicht sehen können. Vor allem sehen sie sich selbst nicht beim Sehen. Die in den Operationen verwendeten Unterscheidungen fallen in den blinden Fleck einer jeden Beobachtung. Latenz ist eine Operationsbedingung von sozialen Systemen. Die die Operationen leitenden Latenzen lassen sich jedoch ihrerseits beobachten, aber nur aus einer Beobachterposition zweiter Ordnung, also durch einen Beobachter, der das System im Vollzug seiner Operationen beobachtet und dabei nicht fragt, was das System beobachtet und kommuniziert, sondern *wie* es dies tut, welche Unterscheidungen es in seinen Operationen benutzt.

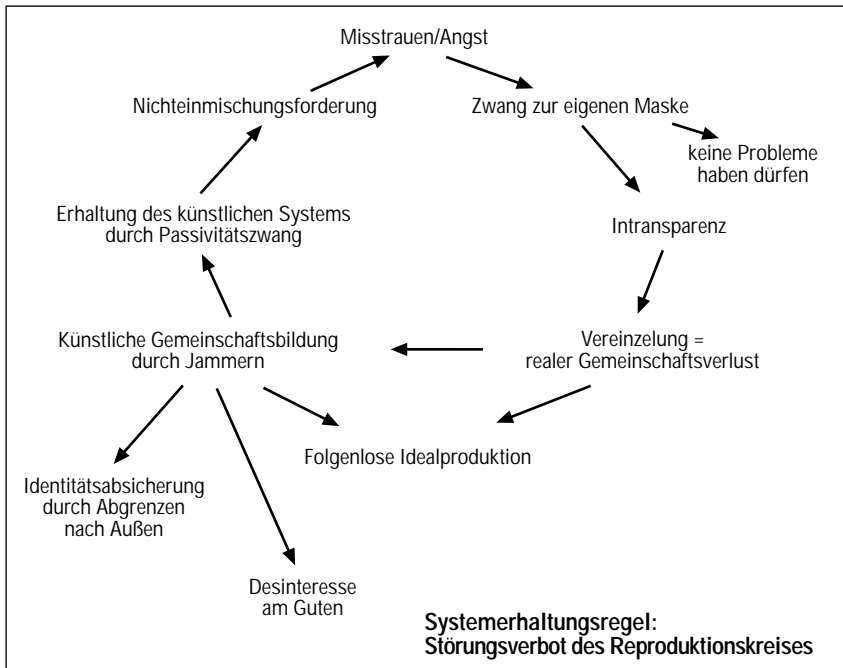
Organisationen als Systeme von formellen und informellen sowie von *latenten* Regeln zu entschlüsseln, ist eine zentrale Aufgabe der Organisationsentwicklung. Es kann geradezu als ein Qualitätskriterium von Organisationsentwicklungsbemühungen angesehen werden, ob es gelingt, auch auf die Latenzen einer Organisation zuzugreifen, oder ob die Organisationsentwickler nur mit dem arbeiten, was die Organisation im Prinzip ohnehin schon über sich weiß. Es kommt darauf an, das Verändern auch selbst zu verändern (vgl. Zech 1998b). Wir haben deshalb im Rahmen der Beratungsarbeit des *ArtSet Instituts* eine Methode entwickelt, mit der die Berater zusammen mit den Betroffenen die latenten Regeln der organisationalen Funktionsgrammatik sichtbar machen können. Durch dieses Verfahren, das darauf beruht, das System gegenüber sich selbst in die Beobachterperspektive zweiter Ordnung zu bringen, erhält das System die Möglichkeit, einen verändernden Einfluss auf seine – nun nicht mehr latente – Grammatik zu gewinnen, d.h. destruktive Regeln durch konstruktivere zu ersetzen.

## Der Reproduktionskreis der latenten Grammatik

Mit einer dritten Organisation haben wir ein gutes Jahr gearbeitet, und schließlich ist es uns gelungen, die latente Grammatik nicht nur zu entschlüsseln, sondern auch zu verändern. Die Beteiligten zeichneten sich durch ein großes Engagement, durch den Willen zur Veränderung und vor allem durch ihre Bereitschaft aus, sich auch selbst immer wieder in Frage zu stellen. In der Organisationspraxis kam es dauerhaft zu offenem oder verstecktem Misstrauen gegeneinander oder gegenüber der Leitung. Wiederholte moralische Appelle, zukünftig offener miteinander umzugehen, halfen nicht weiter. Nachdem unsere gemeinsamen Bemühungen zwar nicht völlig erfolglos blieben, aber dennoch im Grundsätzlichen immer wieder die bisherigen Strukturen reproduzierten, entschlüsselten wir als Berater mit den Beteiligten die latente Grammatik ihres sozialen Systems. Dabei konnten wir folgende Funktionsregeln herausarbeiten:

- Vertrauen ist gut, Misstrauen ist besser.
- Sei wie du bist, aber vergiss die Maske nicht.
- Alle anderen haben keine Probleme, also auch ich nicht.
- Transparenz über alles, aber bitte mit verdeckten Karten.
- Wenn du allein stehen willst, sprich aus, was viele denken.
- Jammern schafft Gemeinschaft und ist allemal besser als Handeln.
- Vorwärts nach weit – aber wohin?
- Was gut läuft, interessiert nicht.
- Wir sind die Besseren, Probleme machen nur die Anderen.
- Wir haben viel zu tun, fang' schon mal an.
- Unterstütze mich, aber misch' dich nicht ein.
- Störungen haben Vorrang, aber störe nicht.

Die Regeln der latenten Grammatik wirken nicht nur einzeln, sondern vor allem als Netzwerk, in dem sich die einzelnen Positionen wechselseitig bedingen, stützen und verstärken. Dieses Netzwerk ist ein Diskurs im Foucaultschen Sinne, d.h. eine Formation des Denkens, Fühlens und Handelns, die bestimmte Wirkungen (re-)produziert. Die Individuen diskurrieren in dieser Anlage, die bestimmte Wege vorgibt und andere verschließt, zum Teil sehr aufgeregt hin und her, aber sie tun vor allem eines: Sie reproduzieren die latenten Regeln ihres Tuns. In unserem konkreten Fall greifen die Regeln des Netzwerks der latenten Grammatik – wie in der folgenden Grafik ersichtlich – als dauerhafte Reproduktion des offiziell sogar heftig kritisierten Misstrauens ineinander. Wir gaben dem Netzwerk einen Namen: MRK – *MisstrauensReproduktionsKreis*.



Das Netzwerk ist perfekt. Eine Regel bedingt die nächste, alle bilden einen Kreis, der sich selbst reproduziert. Egal an welcher Stelle man in den Regelkreislauf eintritt, einmal eingetreten bewegt man sich im Kreis. Die latente Grammatik verfügte zusätzlich über eine Regel zweiter Ordnung, also über eine Regel zum Umgang mit den Regeln, die als Systemerhaltungsregel wirkte, dem Störungsverbot des Reproduktionskreises. Diese Metaregel machte den Reproduktionskreis besonders resistent gegenüber Veränderungsbemühungen. Schlussendlich gelang die Veränderung doch.

### Wir können auch anders

Soziale und pädagogische Organisationen zeichnen sich durch ein hohes Maß an moralischer Normativität aus. Das liegt zunächst in der Natur des von diesen Organisationen produzierten „Produktes“ – Bildung bzw. Hilfe –, welches selbst normative Implikationen hat. Allerdings färbt diese Normativität auf die Kommunikationen der Organisation ab, in denen die Beteiligten sich wechselseitig moralisierend beurteilen und behandeln. So

wichtig und unreduzierbar die Normativität des Gegenstandes ist, so dysfunktional sind die wechselseitigen moralisierenden Verhaltensweisen der Individuen.

Unserer Beispielorganisation war klar: Vertrauen, Transparenz und Offenheit sind gut – Misstrauen, Intransparenz und Verslossenheit sind folglich schlecht! So viel zur „offiziellen“ Selbstbeschreibung der Betroffenen. Schon die Herausarbeitung der Regeln der latenten Grammatik konterkarierte dieses Bild: Offensichtlich sind trotz der vertretenen Ideologie Misstrauen, verdeckte Karten und das Tragen einer Maske funktional – wenn also nicht gut, dann offensichtlich besser. Der *Nutzen* dieses Verhaltens wurde im Selbstschutz gesehen, in der Möglichkeit, Konflikte zu vermeiden und sich individuelle Vorteile zu sichern. Intransparenz sicherte die jeweils eigenen Machtstrukturen, Zurückhaltung ermöglichte Passivität. Unangreifbarkeit wurde mit sozialer Anerkennung verwechselt. Offenheit hingegen macht angreifbar und damit verletzbar. Es könnten Nachteile entstehen oder persönlicher Ansehensverlust drohen. Man sieht: Es gibt gewichtige Gründe für Misstrauen.

Allerdings hat ein misstrauensbasiertes, zurückhaltendes Verhalten auch eine *Kostenseite*. Misstrauen und Zurückhaltung kosten Kraft und machen einsam. Sie verunmöglichen einen spontanen Selbstaussdruck und das Nachfragen nach Unterstützung. Damit wird die eigene Handlungsfähigkeit eingeschränkt und Entwicklungsmöglichkeiten werden behindert. Partialinteressenorientierter Individualismus verunmöglicht einen gemeinsamen Konsens über die Aufgaben, die Ziele und das Profil der Organisation. Die Leistungsfähigkeit der Gesamtorganisation nimmt Schaden.

Die *Veränderung der latenten Grammatik* hätte also ebenfalls einen *Nutzen*. Er bestünde in der Freisetzung, Schonung und Rückgewinnung von Energien und in der Möglichkeit einer realen Gemeinschaftsbildung. Eine fehlertolerante und wertschätzende Atmosphäre könnte entstehen, die Individual-, Team- und Organisationsentwicklung fördern würde. Dies vergrößerte die individuelle Handlungsfähigkeit ebenso wie es die Leistungsfähigkeit der Gesamtorganisation stärken würde. Wir sehen: Es gibt gewichtige Gründe *für* die latente Grammatik, aber auch schwerwiegende *dagegen* bzw. für die Veränderung der Regeln.

Das Aufdecken der latenten Grammatik wirkte zwar schon befreiend, machte die Betroffenen aber auch sprachlos, zu hermetisch wirkte diese „geheime Gesetzmäßigkeit“. Veränderungen sind mit dem Aufdecken der Regeln noch nicht umstandslos mitgeschaffen, nur die Voraussetzungen zum Verändern sind nun erfüllt. Zuvor war durch das unbewusste, destruktive Wirken der Grammatik die Möglichkeit einer Veränderung verstellt. Bisherige Veränderungsbemühungen blieben ohne größeren nachhaltigen

Erfolg. Ob die nun angestrebte Veränderung gelingt, hängt vor allem davon ab, dass man das komplette Netz der Regeln zerschlägt – einzeln ist ihnen nicht beizukommen. Latenzen wirken unbewusst durch die Betroffenen hindurch. Sie verführen diese dazu, sich über sich selbst Illusionen zu machen und Organisationsmythen zu produzieren („Eine pädagogische Organisation lebt vom Vertrauen!“). Mythisches Denken verlangt, dass seine Tatsache verborgen bleibt. Man kann zwar bewusst *über* Latenzen und Mythen nachdenken, aber nicht bewusst *in* ihnen. Aufgedeckte Mythen sind keine mehr (vgl. Zech 1999).

Bereits die Tatsache, dass wir für das bisher im Geheimen Wirkende einen Namen fanden – MisstrauensReproduktionsKreis – bannte den Mythos. Das Bewusstmachen des Unbewussten ist die Voraussetzung der Veränderung. Auch unser Spiel mit der Abkürzung MRK – Abkürzungen waren in der Organisation weit verbreitet und just diese kam schon einmal vor – ironisierte die Destruktivität der Regeln. Sie wurden in der Folgezeit zu ‚geflügelten Worten‘, man machte sich über sie und damit auch über sich selbst lustig, was die unbewusste Anwendung und die Reproduktion der Grammatik enorm erschwerte. Zusätzlich führten wir einen ‚MRK-Wächter‘ ein, der auf das unbedachte Einhalten der Regeln hinzuweisen hatte. Schließlich implementierten wir noch eine paradoxe Regel: „Misstrauensprobleme müssen von Nichtbetroffenen in die gemeinsame Konferenz eingebracht werden, und sie dürfen nur von Nichtbetroffenen diskutiert werden.“ Diese neue Regel hebelte den Misstrauensreproduktionskreis aus. Bisher war es so, dass die, die in einem konkreten Fall ihr Misstrauen für gerechtfertigt hielten, keine Gründe sahen, dieses zu äußern, denn gerade ihr Misstrauen motivierte sie zur Vorsicht und zur Zurückhaltung. Die Unbeteiligten sahen sich nicht in der Pflicht, sie waren schließlich nicht betroffen; dies ermöglichte ihre Passivität. Bisher regierte der moralische Appell: „Du musst es sagen, wenn du mir nicht traust. (Und wenn du es nicht sagst, dann hast du selber Schuld.)“ Durch die neue Regel drehten wir die Verantwortung um: Keiner konnte sich mehr raushalten. Vor allem, wenn er nicht betroffen war, hatte er jetzt die Pflicht, auf das Auftreten und Wirken von Misstrauen hinzuweisen, ohne allerdings den Betroffenen beim Namen zu nennen. War das Problem erst einmal auf dem Tisch, dann konnte es auch analysiert werden. Dies geschah nun strukturell, denn durch den zweiten Teil der neuen Regel musste der Betroffene, gerade wenn er nicht als solcher auffallen wollte, heftig an einer Lösung des Problems mitarbeiten. War erst einmal eine Lösung gefunden oder erwies sich das befürchtete Problem als gar nicht vorhanden, dann war das Misstrauen auch nicht mehr funktional. Es konnte aufgegeben werden, ohne je bekennend geäußert werden zu müssen. Über die Zeit entstand so eine neue Kultur des

Umgangs, mit neuen Regeln – Regeln, die weniger moralisch, sondern funktionaler waren, Regeln, die – gerade weil sie die Betroffenen schonten und nicht authentizitätsfixiert alles aufdecken wollten – weitaus anerkennder für die beteiligten Menschen waren, Regeln schließlich, die organisationale Veränderungen erheblich erleichterten.

### **Manchmal ja – manchmal nein**

Regeln der latenten Grammatik können für die Organisationsleistung funktional sein – wie z.B. unbeabsichtigte Konfliktregelungen über ‚Dampfablassen‘ in der Kaffeepause oder das ritualisierte ‚Meckern‘ über die Vorgesetzten. Hier werden Beeinträchtigungen der Leistungsfähigkeit behoben, ohne Organisationszeit zu verbrauchen. Latente Regeln können aber auch dysfunktional sein – wenn z.B. strukturbedingte Leistungsschwächen der Organisation personal attribuiert und so Motivationen zerstört und Subjekte ‚verheizt‘ werden, d.h. die Organisation weiter geschwächt wird.

Es ist – wie oben ausgeführt (vgl. auch Zech 1999, S. 241) – möglich, die latente Grammatik einer Organisation sicht- und kommunizierbar zu machen, wenn auch nur mit Hilfe externer Berater, die einen anderen blinden Fleck haben als die Organisation oder die es sich leisten können, Probleme anzusprechen und ihnen einen neuen Sinn zu geben, ohne mit negativen Sanktionen rechnen zu müssen. Ob es sinnvoll ist, Latenzen bewusst zu machen, hängt von ihrer Funktionalität für die Organisation ab. Viele latente Regeln funktionieren nur, solange sie latent bleiben. Wenn Latenzen zentrale Struktursicherungsfunktionen haben, ist es für eine Organisation sogar bestandsgefährdend, sie offiziell aufzudecken. Wenn latente Grammatiken jedoch hinsichtlich der Leistungserbringung dysfunktional sind, sollte man sie aufdecken und durch funktionalere Regeln ersetzen. Durch neue Sichtweisen werden Probleme verändert wahrgenommen und können Lösungen zugeführt werden. Es können jedoch dann Folgeprobleme entstehen, wenn Betroffene mit der Aufdeckung der objektiven Dysfunktionalität ihres Tuns zugleich ohne Kompensation ihre subjektiven Funktionalitäten verlieren, die nicht immer negativ sind, sondern zum Teil auch legitim sein können. Latenzen sichern z.B. Indifferenzzonen, Bereiche, in denen man nicht zuständig ist; dies schützt vor der grenzenlosen Inanspruchnahme der Subjekte durch ihre Organisationen, also vor dem bekannten Burnout. Richtschnur zur Aufdeckung und Bearbeitung von Latenzen ist, ob dadurch zur Erhöhung der Organisationsrationalität, zur lernenden Weiterentwicklung der Organisation und damit zur Steigerung sowohl der internen Demokratie wie auch der externen Leistungsfähigkeit beigetragen wird.



## Anmerkung

- 1 Das *ArtSet Institut* aus Hannover berät und erforscht Notwendigkeiten und Versuche der Anpassung von Erwachsenenbildungseinrichtungen an den sozioökonomischen Strukturwandel in dem Projekt „Organisationsentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung an Volkshochschulen“ (vgl. Ehse/Zech 1999). Das Projekt wird von der *Hans-Böckler-Stiftung* und aus Mitteln des *Europäischen Sozialfonds*, die von der Bezirksregierung Hannover verwaltet werden, gefördert.

## Literatur

- Ehse, Christiane/Zech, Rainer (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech/Ehse 1999
- Luhmann, Niklas (1991): Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? In: Watzlawick, Paul/Krieg, Peter (Hrsg.): *Das Auge des Betrachters*. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper
- Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Ders./Schorr, Karl Eberhard: *Zwischen System und Umwelt*. Frankfurt/M. 1996: Suhrkamp
- Traurige Zeiten. In: *Manager Magazin* 8/1996
- Zech, Rainer (1998a): Angesteckt. Übertragungsprozesse in der Organisationsberatung als selbstorganisiertes Lernen des Beraters. In: Hoffmann, Nicole/von Rein, Antje (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Zech, Rainer (1998b): Veränderungsmanagement. In: *Mensch & Büro* 3/1998
- Zech, Rainer (1999): Mythos Organisation. Latente Funktion und die Funktion von Latenzen. In: Zech/Ehse 1999
- Zech, Rainer/Ehse, Christiane (Hrsg.) (1999): *Organisation und Lernen*. Hannover: Expressed

# Qualitätssicherung in Bildungshäusern

## Ein innovatives Projekt der Weiterbildung in NRW

*Alois Becker*

Der Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien/Heimvolkshochschulen (ABA) beteiligte sich 1998 mit einem Projekt zur „Qualitätssicherung in Bildungshäusern“ an einer vom Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW ausgelobten Ausschreibung „Innovative Projekte der Weiterbildung“. Damit wird einem Vorschlag des Gutachtens zur Evaluation der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen Rechnung getragen, in dem Qualitätssicherung zur wichtigen Aufgabe für die Weiterbildung erklärt wurde. Nach Abschluss des ersten Projektjahres wurde auch ein zweites Jahr bewilligt.

Der Arbeitskreis ist ein lockerer Zusammenschluss aller 75 Bildungshäuser in Nordrhein-Westfalen und vereint sehr unterschiedliche Träger: kirchliche Häuser beider Konfessionen, eine Islamische Akademie, politische Stiftungen; Einrichtungen, die ausschließlich politische Bildung anbieten, Akademien, aber auch Landvolkshochschulen. Mitglied ist der Landesverband der Volkshochschulen ebenso wie das Paritätische Bildungswerk.

### Die Grundlage: das „SOCRATES-Musterhandbuch“ für Bildungshäuser

Als Grundlage dient das in einem Projekt im Rahmen des EU- Programmes SOCRATES erarbeitete „Musterhandbuches“ für Bildungshäuser<sup>1</sup>. An diesem Projekt beteiligten sich unter Federführung des Verbandes der Bildungshäuser Österreichs (BHÖ) Vertreter von Bildungshäusern aus Dänemark, Italien/Südtirol, Liechtenstein und Deutschland.

Die Struktur dieses Muster-Handbuches orientiert sich an den Modellen EFQM und ISO 9000 ff., passt diese aber in Sprache und Inhalten/Kriterien an die Wirklichkeit der Bildungshäuser an, ergänzt oder lässt weg, wo dies geboten erscheint. Das QS- System soll an die Bildungspraxis angepasst werden und nicht umgekehrt.

Das Handbuch will eine Hilfestellung „Aus der Praxis für die Praxis“ sein. Damit wird den durchaus zu Recht bestehenden Vorbehalten gegenüber den genannten QM-Systemen Rechnung getragen, wie sie insbesondere im Bereich der allgemeinen Weiterbildung immer noch artikuliert werden:

- die Übertragung aus der Produktion bzw. Wirtschaft stammender Normen oder QM-Modelle auf die Weiterbildung,
  - die mit der Einführung eines „etablierten“ Systems verbundenen externen und internen Kosten,
  - die begrenzten personellen Kapazitäten der oft kleinen Einrichtungen,
  - insgesamt Zweifel an einer vernünftigen Aufwand-Nutzen-Relation.
- Darüber hinaus muss jedes trägerübergreifende Qualitätsmanagementsystem Rücksicht nehmen auf die plurale inhaltliche Ausrichtung, die sehr unterschiedliche Größen und die unterschiedliche personelle Ausstattung der Bildungshäuser. Und vor allem: Eine Qualitätssicherung für die Weiterbildung sollte selbstbestimmt und nicht von außen aufgezwungen sein. Die Kapitel des Muster-Handbuches sind an EFQM angelehnt; Qualität ist demnach eine Beschreibung aus Aktivitäten und Ergebnissen:

| <b>Aktivitäten</b>         | <b>Ergebnisse</b>                 |
|----------------------------|-----------------------------------|
| Leitung des Bildungshauses | Bildungsziele                     |
| Ziele der Bildungsarbeit   | Zufriedenheitsergebnisse          |
| Mitarbeiter                | Auswirkungen auf die Gesellschaft |
| Ressourcen                 | Geschäftsergebnisse               |
| Prozesse                   |                                   |

Zwar ist es ausdrücklich nicht Ziel des Handbuches, zur Zertifizierung nach ISO 9000 ff. oder einem strukturierten Selbst- und Fremddassessment nach EFQM mit Punktevergabe zu führen. Allerdings ist die Erarbeitung eines hauseigenen Handbuches nach diesem Muster eine vorzügliche Vorarbeit und dürfte ein entsprechendes Verfahren sowohl in zeitlicher als auch finanzieller Hinsicht sehr erleichtern.

Dieses Handbuch ist, wie bereits erwähnt, Ausgangspunkt und Arbeitsgrundlage des Projektes in Nordrhein-Westfalen. Auch in anderen Ländern gehen Initiativen zur Qualitätssicherung in Bildungshäusern auf der Grundlage des SOCRATES-Handbuches vor, so im Landesverband der Heimvolkshochschulen in Niedersachsen, im Verband der ländlichen Heimvolkshochschulen Deutschlands und im Verband der Bildungshäuser Österreichs.

### **Vorgehensweise im Projekt**

Der Vorstand des ABA beauftragte die Akademie Klausenhof mit der Projektkoordination und bildete eine Arbeitsgruppe und einen Projektbeirat. In den Diskussionen der Arbeitsgruppe zeigte sich bald, dass eine voll-

ständige Bearbeitung nach dem SOCRATES-Handbuch viele Häuser zunächst überfordern und auch den zeitlichen Rahmen des Projektes sprengen würde.

Die Arbeitsgruppe erarbeitete deshalb ein Mindestinhaltsverzeichnis, das aus dem EU-Musterhandbuch die Punkte übernahm, die einerseits unabdingbar für eine aussagekräftige Beschreibung von Qualität erforderlich sind, die aber andererseits auch von allen Einrichtungen tatsächlich erfüllt werden können.

Ein Beispiel: Im EU-Musterhandbuch wird die Erstellung einer Geschäftsbilanz als eine wesentliche Aussage zum Kapitel Geschäftsergebnisse beschrieben. Eine solche Bilanz kann aber nur von wenigen rechtlich selbstständig organisierten Häusern vorgelegt werden.

Bewusst wurde die zugegebenermaßen sehr sperrige Formulierung „Mindestinhaltsverzeichnis“ gewählt, um den Eindruck zu vermeiden, dass über die Hintertür Qualitätssicherung Mindestanforderungen z.B. an die räumliche Ausstattung gestellt werden, die einen Teil der Häuser von vornherein ausschließen würde. Deshalb wurde auf den vielleicht eingängigeren Begriff „Mindeststandards“ verzichtet.

Auch hier wiederum ein erläuterndes Beispiel: Die Beschreibung von Zimmerstandards (Einzelzimmer mit Nasszelle) als Qualitätsstandard würde die Einrichtungen treffen, die sich vornehmlich an jüngere Teilnehmende richten, bei denen dieser Zimmerstandard keine Rolle spielt; oder im pädagogischen Bereich: Eine Forderung zur personellen Besetzung des Hauses/der Seminare würde heftige Kontroversen auslösen ebenso wie die Vorgabe bestimmter pädagogischer Methoden als allgemeingültiger Standard. Es sollte auf jeden Fall der Eindruck vermieden werden, dass die Formulierung solcher „Standards“ eher der „Marktberreinigung“ denn der Qualitätssicherung dient.

Dieses von der Arbeitsgruppe erarbeitete „Mindestinhaltsverzeichnis“ für ein Qualitätshandbuch der beteiligten Einrichtungen wurde den Mitgliedern zugesandt und auf der Mitgliederversammlung einstimmig beschlossen. Als Ziel wurde formuliert:

Anhand dieses Mindestinhaltsverzeichnisses beschreibt jede beteiligte Heimvolkshochschule oder Einrichtung in einem Handbuch die von ihr selbst für die Einrichtung festgelegten Qualitätsstandards und die Maßnahmen zu deren Einhaltung (Qualitätssicherung).

Keinesfalls sollte im Projekt also eine Art Musterhandbuch vorformuliert werden, dessen Ergebnis die einzelnen Mitgliedseinrichtungen komplett übernehmen und unter Einfügung ihrer Namen und speziellen Bezeichnungen als ihr eigenes Handbuch hätten herausgeben können.

## **Arbeitsschritte**

Alle Mitglieder wurden nach dem Beschluss zur Beteiligung am Projekt aufgefordert. Immerhin 29 Häuser in unterschiedlichster Trägerschaft und inhaltlicher Ausrichtung bekundeten schriftlich, ein Qualitätshandbuch erstellen zu wollen; 25 davon benannten einen Qualitätsbeauftragten.

Da die Dotierung des Projektes im Vergleich zur Aufgabenstellung doch recht bescheiden blieb, musste sich die Arbeit im Projekt auf wenige Punkte konzentrieren:

1. Hilfestellung bei der Erstellung des Qualitätshandbuches durch Einführungsseminare und Workshops für die Leiter und Qualitätsbeauftragten,
2. Projekttrundbriefe in unregelmäßigem Abstand,
3. Materialsammlungen und Dokumentationen,
4. Fortbildungsseminare mit den Inhalten
  - Evaluation der pädagogischen Arbeit
  - Geschäftsprozessmanagement
  - kollegiales Coaching,
5. sofern gewünscht, Hilfestellung durch „kollegiales Coaching“ oder externe Berater (die Kosten sind allerdings nicht im Projektbudget enthalten).

Anfang Mai 2000 findet die öffentliche Präsentation der dem Projekt vorgelegten Qualitätshandbücher statt. Ende Mai 2000 plant das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW in Soest die Vorstellung aller vom Land NRW geförderten Projekte zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung im Rahmen einer Veranstaltung.

## **Aktivitäten in den beteiligten Bildungshäusern**

In den verschiedenen Einführungsseminaren wurde ziemlich übereinstimmend das folgende (idealtypische) Vorgehen in den einzelnen Bildungshäusern erarbeitet:

1. Entscheidung der Leitung, ein Qualitätsmanagement einzuführen,
2. Beschluss der Gremien des jeweiligen Bildungshauses (z.B. Vorstand, Kuratorium),
3. Berufung eines/einer Qualitätsbeauftragten,
4. Einführung aller Mitarbeiter/innen in das Vorhaben (Motivationsphase),
5. Schulung von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen – intern oder extern (vor allem der Qualitätsbeauftragten auf der Projektebene),
6. Erstellung eines Handbuches nach dem Muster des „Europäischen Handbuches“ unter Beachtung des „Mindestinhaltsverzeichnisses“,

- Zusammentragen und Sammeln des Vorhandenen,
  - Erarbeiten der einzelnen Kapitel des Handbuchs,
  - eventuell Hinzuziehen eines „neutralen Dritten“ als Moderator/Coach des Prozesses (z.B. als kollegiales Coaching),
7. „Absegnung“ des Qualitätshandbuchs in den Hausgremien,  
8. Vorlage beim Projekt.

### **(Zwischen-)Ergebnis**

Aufgrund der begrenzten finanziellen Ausstattung und der zeitlichen Begrenzung des Projektes können keine außergewöhnlichen Ergebnisse erwartet werden. Eine von Anfang an längere Laufzeit für Projekte der Qualitätssicherung wäre sowohl für die Projektdurchführung als auch für die Häuser selbst sinnvoller. Auch die an sich sehr begrüßte Hinzuziehung externer Hilfestellung durch Kollegen („critical friends“ – kollegiales Coaching) oder Berater wird aus zeitlichen und vor allem finanziellen Gründen kaum in Anspruch genommen. Dennoch können als positive Ergebnisse zum heutigen Zeitpunkt festgehalten werden:

- Durch das Projekt wurde ein Problembewusstsein angestoßen und bei den sich beteiligenden Häusern auch tatsächlich geschaffen.
- Durch die Förderung als Projekt konnte die als Notwendigkeit betrachtete Qualitätssicherung ohne größeren Zusatzkosten in Aktivität umgesetzt werden.
- Die begrenzten personellen Ressourcen der beteiligten Häuser verlangen „kleine Schritte“.
- Nach Ende des Projektes wollen die beteiligten Häuser die begonnene Arbeit fortführen. Vor allem die Entwicklung von gemeinsamen Messgrößen und damit verbundenes Benchmarking stehen auf der Agenda.
- Angedacht wird die Schaffung eines „Gütesiegels“, das den Bildungshäusern verliehen wird, die ein nach dem Mindestinhaltsverzeichnis erarbeitetes Qualitätshandbuch vorlegen. Da auch in anderen Ländern ähnliche Initiativen laufen (s.o.), könnte daraus eine „Gütegemeinschaft Bildungshaus“ entstehen.

### **Anmerkung**

- 1 Vgl. Grilz, Wolfgang: Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs mit CD-ROM (Grundlagen der Weiterbildung – Arbeitshilfen), Neuwied – Kriftel 1998.

# Resümee

*Barbara Menke*

1. In der zukünftigen Diskussion gilt es zu klären, ob vorhandene Strukturvorhaben und Modelle (z.B. EFQM) unverändert genutzt bzw. angewandt werden müssen oder ob Einrichtungen die Möglichkeit haben, die Modelle zu variieren und sie auf ihre vorhandene Struktur hin anzupassen.
2. Diskussionspunkte ergeben sich mit Blick auf die Rolle der Leitungspersonen in Einrichtungen der Weiterbildung. Im Prozess des Qualitätsmanagements erhalten sie eine herausgehobene Funktion. Sie können sowohl als „Motor“ als auch als „Bremser/Problem“ wirken.
3. Genauer zu definieren ist künftig die Rolle der Berater/innen und Organisationsexperten. Konsens wurde darüber erzielt, dass es wichtig ist, Berater/innen von außen am QM-Prozess zu beteiligen. Dieser „externe Blick“ wurde insbesondere deswegen als notwendig erachtet, um die Funktionsweisen von selbstreferenziellen System durchbrechen zu können. Folgende Aspekte wurden in diesem Kontext ausgesprochen:
  - Wer qualifiziert die Berater/innen?
  - Können die Berater/innen für alle Bereiche gleichzeitig qualifiziert werden; z.B. ist die Person, die das Mahnwesen reorganisiert, auch gleichzeitig diejenige, die die Supervision mit Leitung durchführt? Ist von daher eine Differenzierung/Schwerpunktsetzung in der Qualifizierung der Berater/innen notwendig/wünschenswert?
4. Genauer zu klären ist künftig, wie es gelingen kann, die Prozesse und Ergebnisse des Qualitätsmanagements in die verschiedenen Bereiche/Gremien einer Organisation (z.B. Verwaltung, Vorstand) zu transportieren. In diesem Zusammenhang sind Fragen des „Kommunikations-Managements“ stärker in den Blick zu nehmen.
5. Thematisiert wurde die Frage, ob ein QM-Prozess nicht erst dann beginnen kann, wenn es gelungen ist, die „geheimen Regeln“ einer Organisation aufzubrechen und zum Thema zu machen.
6. Im Zusammenhang mit der Rolle und der Aufgabe der pädagogischen Mitarbeiter/innen im QM-Prozess wurde die Frage aufgeworfen, worin das professionelle Handeln der Pädagog/innen eigentlich liege und für welche Bereiche sie Verantwortung übernehmen müssten. Dies gilt es genauer zu definieren.

7. Mit Blick auf die Rolle der Teilnehmenden im Qualitätsmanagement wurden folgende Aspekte für die weitere Diskussion hervorgehoben:
- Wie können sich die potentiellen Teilnehmer/innen auf dem Weiterbildungsmarkt orientieren?
  - Wie können potentielle Teilnehmer/innen feststellen, wie gut das ist, was ihnen von den verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen angeboten wird?
  - Wie kann die Perspektive der Teilnehmenden in den QM-Prozess einbezogen werden (z.B. Teilnehmer/innen-Beiräte)?





## **FORUM 3**

**Angebotsqualität: Welches sind ihre Bedingungen und wer ist daran beteiligt?**



# Überprüfung und Entwicklung von Mitarbeiter/innenfortbildung

*Ina Mauritz*

## Ziele und Begründung des Vorhabens

1996 wurde in der EEB Niedersachsen ein Qualitätsentwicklungsprozess initiiert, in dem *vorrangig die Mitarbeiter/innenfortbildung* der EEB Gegenstand der Untersuchung und Schwerpunkt von Qualitätsmaßnahmen sein sollte. Für diese Schwerpunktsetzung sind im Wesentlichen drei Gründe ausschlaggebend gewesen:

1. In der EEB Niedersachsen sind z. Zt. etwa 2.600 Kursleiter/innen tätig, die in entscheidendem Maße die Qualität und auch den Umfang der örtlichen Bildungsarbeit der Einrichtung bestimmen. Diese Kursleiter/innen sind weitgehend ehrenamtlich tätige Frauen und Männer aus Kirchengemeinden und kirchlichen Werken/Einrichtungen, aber auch Honorarkräfte (z.B. in Familienbildungsstätten) sowie hauptamtlich Mitarbeitende aus Kirche und Diakonie. Für die (Weiter-)Qualifizierung dieser Kursleiter/innen gibt es seit Bestehen der EEB ein reichhaltiges Fortbildungsangebot mit kurz- und längerfristigen Veranstaltungen – entweder eher inhaltlich oder an Zielgruppen bzw. an einer grundlegenden erwachsenenpädagogischen Aus- und Fortbildung orientiert. Für die Konzeption und Durchführung dieser Arbeit war jahrelang eine pädagogische Arbeitsstelle auf Landesebene zuständig.
2. Als Folge von Mittelkürzungen seitens der Kirche und des Landes, von Strukturbeschlüssen der Kirchen in Niedersachsen und der Neufassung des EBG 1997 sind seit etwa zwei Jahren Strukturveränderungen in der Einrichtung im Gange, die inzwischen weitgehend umgesetzt worden sind. Unter dem Gesichtspunkt der „Dezentralisierung“ oder auch „Regionalisierung“ werden neue Arbeits-, Planungs- und Verantwortungsebenen geschaffen, um die unmittelbare Beteiligung und Mitverantwortung der Kooperationspartner der EEB zu gewährleisten. Auch die Mitarbeiter/innenfortbildung soll zukünftig dezentral geplant, organisiert und durchgeführt werden – nur die Gesamtkoordination erfolgt in der Landesgeschäftsstelle.
3. Nicht zuletzt hat das neue Erwachsenenbildungsgesetz von 1997 (inzwischen bereits das „alte“, da 2000 wieder ein neues Gesetz in Kraft treten wird) neue Maßstäbe gesetzt: In einem extra Paragraphen wurde der Mit-

arbeiter/innenfortbildung „zur Sicherung und laufenden Verbesserung der Qualität der Bildungsarbeit“ besondere Bedeutung zugemessen.

Die EEB entschied sich als Grundlage ihres Qualitätssicherungsprozesses für das Prinzip der Selbstevaluation, das vorrangig auf die selbstgesteuerte Verbesserung der systematisierten Selbstreflexion und des fachlichen Handelns der Mitarbeitenden ausgerichtet ist. Externe Berater und Begleiter werden bei Bedarf hinzugezogen, um „Betriebsblindheit“ zu vermeiden und durch Kompetenz von außen neue Lernerfahrungen zu ermöglichen. Es wurden mehrere – inhaltlich ausgerichtete – Qualitätszirkel eingerichtet, darunter im April 1998 der *Qualitätszirkel „Mitarbeiter/innenfortbildung“*.

In diesen Gesamtrahmen ist das Vorhaben im Rahmen des DIE-Projektes eingebettet (dieser Gesamtrahmen spielte auch immer wieder in das Projekt mit hinein und beeinflusste mehr oder weniger gravierend die abgelaufenen Prozesse – ebenso die Ergebnisse und Perspektiven zur Weiterarbeit).

Exemplarisch wurde die Fortbildungsreihe „*eeb-praktisch*“ einer Evaluation unterzogen, um

- Standards und Maßnahmen zur Professionalisierung des EEB-Fortbildungsangebotes zu entwickeln,
- Zielgruppen und Zugänge zu untersuchen und weiterzuentwickeln.

Wichtige Aspekte dabei waren: Konzeption und Aufbau der Qualifizierungsreihe, Funktion und Abgrenzung gegenüber anderen Fortbildungen im Bereich von Methodik/Didaktik, Qualität der Begleitmaterialien und der zur Fortbildungsreihe gehörenden Praxisbegleitung, Abschlüsse/Zertifikatswesen, Öffnung für neue Zielgruppen.

In dem Qualitätszirkel „Mitarbeiter/innenfortbildung“ wurde dieses Projekt begleitet und ausgewertet. Auf der Grundlage der Ergebnisse arbeitet der Zirkel z.Zt. an einer „*Entwicklung eines Rahmenkonzeptes zur Mitarbeiter/innenfortbildung*“, um Grundlagen einer neuen Konzeption in einer dezentralen Struktur zu entwickeln.

## Die Einrichtung

Die Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen (EEB) besteht seit 1965. Im Mai 1965 wurde die „Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung im Bereich der Evangelischen Kirchen Niedersachsens e.V.“ gegründet. Seither hat die EEB eine wechselvolle Geschichte mit mehreren organisatorischen und strukturellen Veränderungen erlebt.

1991 wurde die „Landesorganisation e.V.“ – ein Teilbereich der EEB, der vor allem pädagogisch-konzeptionelle Aufgaben innehatte und auch Mit-

gliedereinrichtung verschiedener kirchlicher Werke und Einrichtungen gewesen war – aufgelöst. Die EEB fungiert seither als eine unselbständige Einrichtung der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen. Ihre Aufgabe ist es, Weiterbildungsveranstaltungen zu entwickeln und durchzuführen in Zusammenarbeit mit Kirchengemeinden, kirchlichen Gruppen, Initiativen, Verbänden und Selbsthilfegruppen.

Die EEB ist ein Ort der Kirche, an dem Frauen und Männer ihre individuellen Lebenserfahrungen unter den Bedingungen fortschreitender und krisenhafter Modernisierung zur Sprache bringen und bei ihrer Suche nach Orientierung Unterstützung finden können. Sie will mit ihrer Bildungsarbeit zur Identitätsfindung beitragen, die ethisch-politische Verantwortung in der Gesellschaft stärken und Wege zu geistlicher Lebenspraxis eröffnen. Als übergreifende Leitbegriffe der EEB gelten die Themen des „Konziliaren Prozesses“: Gerechtigkeit in der Welt und im mitmenschlichen Zusammenleben, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Die EEB Niedersachsen tritt ein für ein umfassendes Bildungsverständnis und legt Wert auf die Gleichwertigkeit von allgemeiner, politischer, kultureller und beruflicher Bildung, die der ganzen Lebenswirklichkeit eines Menschen Rechnung trägt. Die allgemeine, persönlichkeitsbildende Erwachsenenbildung greift die Lebenslagen und -interessen der Menschen auf, dient dem Gemeinwohl und steht daher an erster Stelle.

Die EEB ist als kirchlicher Bildungsdienst Teil des öffentlichen Bildungswesens. Sie muss daher zwei Ansprüchen gerecht werden: einerseits dem öffentlichen Bildungsauftrag im Rahmen der Bestimmungen des Erwachsenenbildungsgesetzes, andererseits ihrer Aufgabe als kirchlicher Bildungsdienst in Kirche und Gemeinde. Dieses Spannungsfeld kennzeichnet die Geschichte und das Aufgabenverständnis der EEB.

Die finanzielle Grundausstattung erfolgt zum einen durch die Konföderation evangelischer Kirchen, zum Großteil aber durch das Land Niedersachsen. Seit 1997 regelt ein neues Erwachsenenbildungsgesetz (EBG) mit veränderten Rahmenbedingungen die finanzielle Förderung: Gefördert werden vor allem Bildungsmaßnahmen, die nach Definition des EBG der gemeinwohlorientierten Bildung zuzurechnen sind. Darüber hinaus bekommt die EEB eine Finanzhilfe für die Mitarbeiter/innenfortbildung.

1997 wurden von der EEB Niedersachsen über 90.000 Teilnehmende durch 5.700 Bildungsmaßnahmen erreicht. 123.000 Unterrichtsstunden wurden nachgewiesen, davon 59.400 im Bereich der gemeinwohlorientierten Bildung. Schwerpunkte der EEB-Arbeit sind Familien- und Frauenbildung, Bildungsarbeit mit Älteren, religiöse/theologische Bildung und die Fortbildung Ehrenamtlicher.

## Arbeitsweise/Arbeitsformen

Vorab einige Informationen über das pädagogische Konzept von *eeb-praktisch*:

Diese standardisierte methodisch-didaktische Grundausbildung wird von der EEB seit 1982 durchgeführt. Die einzelnen Durchgänge erstrecken sich über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren, in den letzten Jahren meistens ein Jahr. Die Fortbildung wurde regional durchgeführt, mehrere Regionen schlossen sich hierbei in der Regel zusammen.

Die Reihe besteht aus vier Bausteinen, die als Wochenendseminare durchgeführt werden:

1. Gruppenleitung – Wie mache ich das?
2. Wie plane ich eine Veranstaltung?
3. Wie führe ich eine Veranstaltung durch?
4. Meine Mitarbeit in der EEB.

Die Kursleitung bestand aus einem Zweier- oder Dreier-Team.

Meine Kollegin Sabine Meissner erarbeitete gemeinsam mit einem Praktikanten von der Universität Hannover einen Fragebogen, der im Qualitätszirkel „Mitarbeiter/innenfortbildung“ beraten und ergänzt wurde. Bei der Entwicklung des weitgehend standardisierten Fragebogens waren drei curriculare Leitziele für *eeb-praktisch* richtungs- und handlungsleitend:

1. Gewinnung von EEB-Kursleiter/innen
2. Qualifizierung im Hinblick auf grundlegende theoretische Kenntnisse von Erwachsenenbildung und deren praktischer Umsetzung in die Bildungsarbeit,
3. Vermittlung von Kenntnissen der institutionellen und kirchlichen Handlungsfelder, d.h. Befähigung zur Mitarbeit in kirchlichen Strukturen.

Der Fragebogen umfasste demnach Fragen zur Herkunft und Verortung der Adressatengruppe, zur Durchführungsqualität der Veranstaltungen und zur Erfolgsqualität. Er bestand aus 45 standardisierten Hauptfragen mit „Unterfragen“, insgesamt 117 Variablen (mit Mehrfachnennungen) und 18 offenen Fragen. Er wurde im November 1997 in einem laufenden Durchgang von *eeb-praktisch* getestet und danach noch einmal überarbeitet. Im April 1998 wurde er an 248 ehemalige Teilnehmende von *eeb-praktisch* aus den Jahren 1990 bis 1997 verschickt. Der Rücklauf war im Juli 1998 abgeschlossen. 53 Fragebögen waren unzustellbar. Von den verbleibenden 195 wurden 129 beantwortet zurückgesandt. Die detaillierten Ergebnisse sind in einer eben erschienenen Dokumentation nachzulesen.

Da die einzelnen Untersuchungsergebnisse nur für die EEB-Mitarbeitenden, die an der Weiterkonzeption arbeiten werden, interessant sind und meiner

Meinung nach wenig übertragbar auf anderen Einrichtungen sind, möchte ich nur einige Stichworte zur Auswertung nennen:

- Die curricularen Ziele sind größtenteils erreicht worden (Gewinnung von Kursleiter/innen, Bindung an die Institution, Erwerb von pädagogischer Handlungskompetenz).
- Kritisch wurde der Baustein 4 angesehen mit dem dazugehörigen Materialheft, in dem die Strukturen, gesetzlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen behandelt werden. Auch die begleitenden Praxistage mit der Gelegenheit zur kollegialen Praxisbegleitung fanden weniger Anklang als erwartet. Bei einem Drittel wurde der Wunsch nach einem Zertifikat als Abschluss genannt. Positiv gesehen wurde der zeitliche Rahmen.
- Ein zentrales Problem ergab sich im Laufe der Evaluation dadurch, dass seit Mitte 1997 *eeb-praktisch* wegen mangelnder Anmeldungen nicht mehr zustande kam. Durch diese Tatsache ist die Evaluation in der Zwischenzeit teilweise überholt. Als deutlich wurde, dass dieses Nichtzustandekommen nicht nur ein einmaliges Ereignis war, sondern sich als ein abzeichnender Trend erwies, war die Fragebogenaktion bereits im Gange.
- Die Ergebnisse der Evaluation stehen eigentlich im Widerspruch zu der neuen Realität. So stellen sich uns heute viele neue Fragen, an denen wir weiterarbeiten müssen.

### **Welche Erfahrungen und Ergebnisse könnten für andere Weiterbildungsakteure interessant sein?**

- a) Eine größer angelegte Evaluation mit Fragebogen und statistischer Auswertung ist mit erheblichem Zeit- und Kraftaufwand verbunden neben dem normalen Alltagsgeschäft der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden. Das muss im Vorfeld sorgfältig bedacht werden. Ohne die intensive Mitarbeit eines Praktikanten und einer in Statistik ausgebildeten anderen kirchlichen Mitarbeiterin wäre dieses Projekt nicht zustande gekommen. Dies bedeutet auch einen erheblichen finanziellen Aufwand.
- b) Die Qualität einer Maßnahme scheint nicht allein Maßstab dafür zu sein, ob sie zustande kommt. Auch die Qualität der Einrichtung, der grundlegenden Strukturen spielt eine bedeutende Rolle, ebenso aber beeinflussen auch unabwägbare gesellschaftliche Phänomene und Veränderungen in unserer schnelllebigem Zeit unsere Arbeit. Flexibilität ist angesichts laufender Umstrukturierungen, schnell wechselnder Außenvorga-



ben und finanzieller Einbußen angesagt. Dies stellt aber permanent hohe – manchmal zu hohe – Anforderungen an die Mitarbeitenden. Und: Leidet nicht zuletzt auch die Qualität eines Bildungsangebots, wenn es kaum kontinuierliche Voraussetzungen gibt?

- c) Der Qualitätszirkel „Mitarbeiter/innenfortbildung“ hatte sich die Aufgabe gestellt, sowohl an einer Gesamtkonzeption von Fortbildung zu arbeiten als auch die Evaluation von *eeb-praktisch* zu begleiten. Diese mehrfache Zielsetzung führte anfangs zu Überforderung und Frustration, bis eine Einigung erfolgte, zunächst nur an der Evaluation zu arbeiten. Es ist nötig, sich „kleinere“ Aufgaben vorzunehmen, die bearbeitbar und überschaubar sind (Reduzierung von Komplexität).
- d) Die Qualitätszirkelarbeit hat sich als ein Instrumentarium erwiesen, das den Anforderungen eines pädagogisch verantworteten Qualitätssicherungssystem weitgehend gerecht zu werden scheint. Durch die Arbeit in den Qualitätszirkeln entwickeln sich neue Maßstäbe für Arbeitsstile, Arbeitsklima und Zusammenarbeit. In Form des Qualitätszirkels wurde eine neue Arbeitsebene eingezogen, die von einzelnen Mitgliedern als „ein wichtiger und stabiler Arbeitszusammenhang“ in Zeiten der Umstrukturierung und Neuorientierung erlebt wurde. Dabei spielen externe Moderatoren und deren Kompetenzen eine wichtige Rolle: Ein breites methodisches Instrumentarium und organisationsbezogenes Wissen ist erforderlich, um die Zusammenarbeit in inhaltlich und dynamisch komplexen Strukturen angemessen zu steuern und zu strukturieren.

# Qualifizierung von Ehrenamtlichen

*Walter Lehmann*

## 1. Ziele und Begründung des Vorhabens

Das Erwachsenenbildungsgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 6. Februar 1992 fördert den ehrenamtlichen Gestaltungswillen engagierter Bürgerinnen und Bürger, bindet jedoch den Förderanspruch an anerkannte Einrichtungen, die auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung Leistungen in eigener pädagogischer Verantwortung nachweisen und nach Inhalt und Umfang die Gewähr einer langfristigen und pädagogisch planmäßigen Arbeit bieten.

In den begleitenden Rechtsvorschriften zum Erwachsenenbildungsgesetz wird der Wille des Gesetzgebers aufgegriffen, indem „ehrenamtliche Leistungen“ ausdrücklich als Teilaufwendungen in einem pauschalisierten Förderverfahren Berücksichtigung finden und anerkannt werden.

Entsprechend den Vorgaben der Landesgesetzgebung bestand die Zielsetzung der LEB Sachsen-Anhalt seit ihrer Gründung 1991 darin, aufbauend auf Erfahrungen in Niedersachsen in gruppen- und vereinsbezogener Bildungsarbeit als natürliches und tragendes Element in das sich bildende Gefüge der Erwachsenenbildung des Landes Sachsen-Anhalt hineinzuwachsen unter Nutzung der vorhandenen und zu entwickelnden ehrenamtlichen Leistungs- und Gestaltungsbereitschaft.

Diese Ausrichtung geschah weniger aus Gründen der Kostenminimierung (dies ist ein Nebeneffekt), als vielmehr unter der Zielsetzung, den vielfältigen ehrenamtlichen Entwicklungen und Vorhaben auf weiten gesellschaftlichen Gebieten durch Initiativen der Erwachsenenbildung zu entsprechen und begleitende Unterstützung im ländlichen Raum bei der Bewältigung von Lebenshürden sowie zur Entfaltung der Persönlichkeit zu bieten.

So findet der ganz überwiegende Teil der seitens der LEB Sachsen-Anhalt verantworteten Bildungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit Gruppen und Vereinen des ländlichen Bereichs statt. Dabei handelt es sich in der Regel nicht um spezielle Bildungsvereine, sondern um Vereine und Gruppen unterschiedlicher Prägung (Landfrauen, Heimatvereine, Seniorengruppen usw.), die neben ihren sonstigen Vereinszwecken auch Erwachsenenbildung betreiben. Daraus ergibt sich, dass die Zusammenarbeit der LEB, die sich ja ausschließlich auf die Erwachsenenbildung beschränkt, sich immer nur auf Teilbereiche der Vereinsarbeit bezieht.

Die Gruppen und Vereine sind in der Regel Mitglieder der LEB-Kreisarbeitsgemeinschaften. Sie treten als Veranstalter der Bildungsmaßnahmen auf und führen die Maßnahmen in der pädagogischen Verantwortung der LEB durch. Entsprechende Vereinbarungen über die Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung werden mit jeder Gruppe/jedem Verein vor der Aufnahme der Zusammenarbeit geschlossen.

In regelmäßigen Planungskonferenzen unter Leitung von hauptberuflich Beschäftigten der LEB erfolgen im Zusammenwirken mit den ehrenamtlich tätigen Gruppen- bzw. Vereinsverantwortlichen die Grobplanungen der gemeinschaftlichen Bildungsvorhaben, die anschließend seitens der LEB in einer Feinplanung schriftlich festgehalten werden und als Grundlagen für die Durchführung der Maßnahmen gelten.

Die führenden Personen der Gruppen und Vereine werden somit als ehrenamtliche Multiplikatoren der LEB in die verantwortliche Gestaltung der Erwachsenenbildung einbezogen. Die Einflussnahme der LEB geschieht dabei nicht in Form der Bevormundung, sondern in der dialogischen Hinführung zu neuen Inhalten und Zielen sowie zu andragogisch angemessenen Formen der Durchführung. Oftmals entwickeln diese ehrenamtlichen Multiplikatoren, insbesondere für ihre Zielgruppen und Inhaltsbereiche, eine hohe andragogische Kompetenz.

Der Vorteil der gruppen- und vereinsbezogenen Bildungsarbeit liegt vor allen Dingen

- in der Aktivierung des in der Regel kostenlosen Engagements ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen und von Führungspersönlichkeiten zum Wohle der Gemeinschaft,
- in der Förderung wichtiger Bildungsaktivitäten in Vereinen und Gruppen auf weiten gesellschaftlichen Gebieten,
- in der Hebung des Selbstwertgefühls vieler Bürgerinnen und Bürger, die sich frei von staatlicher Gängelung entfalten wollen,
- in der Hinführung von Erwachsenen zu Bildungsvorgängen, die ihnen als Einzelpersonen aufgrund von Schwellenängsten versagt blieben,
- in der besseren Möglichkeit der pädagogisch Verantwortlichen, die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen aufgreifen und unmittelbar in den Planungsprozess einfließen lassen zu können.

Der Qualitätsstandard dieser auf gesellschaftliche Mitgestaltung gerichteten Erwachsenenbildung ist abhängig von den grundlegenden andragogischen Fähigkeiten der nebenberuflichen und ehrenamtlichen Erwachsenenbildner/innen, nachhaltig jedoch auch von der Qualität und Intensität der stetigen Anleitung durch hauptberufliche Fachkräfte in der Bildungspraxis sowie von den Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung durch Mitarbeiterfortbildung.

Dieser Notwendigkeit trägt die Landesregierung Sachsen-Anhalts aktuell Rechnung, indem trotz rückläufiger bzw. stagnierender Haushaltsansätze für die Erwachsenenbildung gerade für den Bereich der ehrenamtlichen Multiplikatorenschulung im Jahr 2000 vermehrt Finanzmittel reserviert und zielgerecht einsetzt werden sollen.

Schließlich kann sich auch die ehrenamtlich getragene und öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung nicht den generellen Forderungen nach Qualitätsstandards entziehen. Vor diesem Hintergrund war die Beteiligung der LEB Sachsen-Anhalt an dem Bundesprojekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ logisch und konsequent.

Sie wurde von folgenden Zielsetzungen getragen:

1. von Seiten der Projektverantwortlichen in dem Bestreben, ein möglichst breites Spektrum an Einrichtungen zu beteiligen,
2. aus Sicht des Landes Sachsen-Anhalt in dem Ziel, an Diskussionen der Qualitätsentwicklung und zum Qualitätsmanagement beteiligt zu sein sowie eine Bewertung aus neutraler Expertensicht zu erfahren,
3. aus Sicht der Einrichtung in dem Bemühen, neue Gedanken der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements in die Strukturen der hauptberuflich und ehrenamtlich Beteiligten zu tragen.

## **2. Eckdaten zum Projekt**

Da die Ländliche Erwachsenenbildung Sachsen-Anhalt in besonderem Maße von ehrenamtlicher Arbeit getragen wird, wurde seitens des Kollegiums der LEB zielgerichtet auf die Beteiligung an dem Bundesprojekt ein Curriculum zur Qualifizierung ehrenamtlicher Erwachsenenbildner/innen in einem Bausteinprogramm zu den drei Seminarblöcke

- *Recht und Verwaltung der Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt*
- *Erwachsenengerechtes Lernen im Gruppen- und Vereinsbezug*
- *Verhaltenstraining für Gesprächsleiter/innen*

entwickelt und auch im breiten Kreis mit ehrenamtlichen Multiplikatoren diskutiert. Zusätzlich wurde eine praktische Erprobungs- und Anwendungsphase berücksichtigt.

### **Lehrgangsziel**

Die Teilnehmenden sollen sich im Rahmen der vereins- und gruppenbezogenen Erwachsenenbildung darin bestärken und vervollkommen, inhaltliche Teilbereiche oder Inhalte für bestimmte Zielgruppen unter Beachtung der rechtlichen Vorgaben weitgehend selbständig zu planen und durchzuführen.

## **Seminarziele**

1. Die Teilnehmenden sollen die Rechtsvorschriften zur Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt kennen lernen und anwenden können.
2. Die Teilnehmenden sollen Prozesse der gruppenbezogenen Erwachsenenbildung analysieren und Handlungsorientierungen für die Betreuung ihrer Gruppen und Vereine verinnerlichen.
  - Die Teilnehmenden sollen wesentliche Methoden und Medien der Erwachsenenbildung kennen lernen und auf ihre Anwendung für die Unterrichtspraxis hin beurteilen können.
  - Die Teilnehmenden sollen gruppendynamische Prozesse analysieren und bewerten können.
  - Die Teilnehmenden sollen befähigt werden, planerische Ansätze für bestimmte Bildungsvorhaben zu vervollkommen.
3. Die Teilnehmenden sollen Sicherheit für die Bildungspraxis durch die Aneignung grundlegender rhetorischer Verhaltensweisen gewinnen.
4. Die Teilnehmenden sollen gewonnene theoretische Grundlagen in praktischer Erprobung unter Anleitung in die Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen einer LEB-Kreisarbeitsgemeinschaft einbringen.

Die Seminare und auch der zugehörige Praxisbaustein wurden von insgesamt 35 Teilnehmenden besucht. Davon haben 10 Teilnehmende das gesamte Programm von 120 UStd. durchlaufen und mit einem Zertifikat abgeschlossen.

Zur Evaluation wurde von der die Seminarreihe begleitenden Expertin, Frau Ruth Ellerbrock (Leiterin der VHS Charlottenburg), ein Fragebogen mit 26 Fragen entwickelt und anschließend ausgewertet. Zusätzlich hat die Expertin an zwei Seminarbausteinen hospitierend teilgenommen.

Das Ergebnis der Evaluation ist in der Projektdokumentation des DIE „Qualitätssicherung in der Weiterbildung II“ veröffentlicht.

## **3. Arbeitsweise**

Die Teilnehmenden der Multiplikatorenschulung wurden seitens des hauptberuflichen Kollegiums vor Beginn der Seminarreihe gezielt angesprochen. Die Teilnehmenden konnten sich einzelne Bausteine auswählen und mussten nicht die gesamte Seminarreihe belegen. Fehlende Bausteine können in Folgeveranstaltungen ergänzt werden. Bei der Zusammensetzung wurde Wert auf die Berücksichtigung einer angemessenen Beteiligung aus unterschiedlichen Landesregionen sowie auf vielfältige gesellschaftliche Verortungen gelegt.

Darüber hinaus waren an jedem Seminar mindestens zwei hauptberufliche Mitarbeiter/innen beteiligt, die bei einer hohen Intensität an Gruppenarbeit moderierend tätig wurden. Dadurch wurden bestehende Verhältnisse örtlich sehr vertrauensvoller Zusammenarbeit in den Gedankenaustausch der landesweiten Veranstaltungen belebend eingebracht. Der Erfahrungsaustausch nahm bei allen drei Seminaren trotz der heterogenen Zusammensetzung einen besonders hohen Stellenwert ein. Die Heterogenität wurde als nicht störend empfunden.

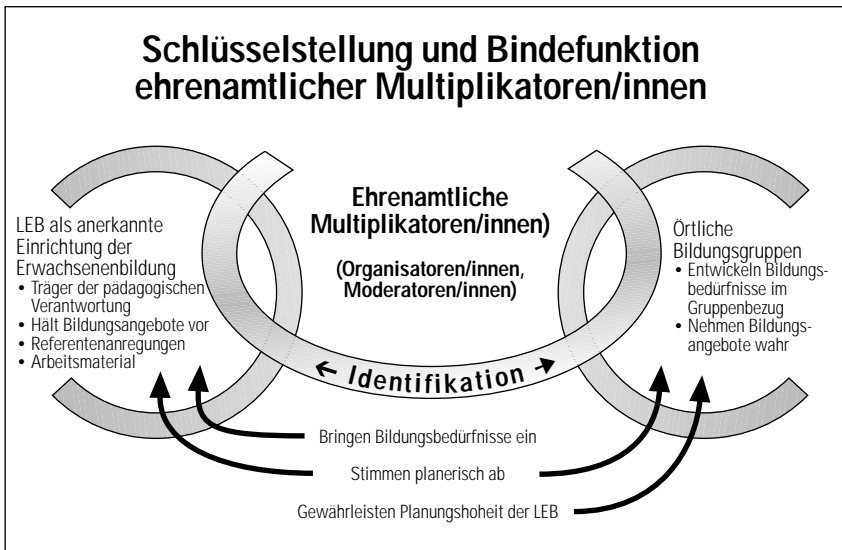
Jede/r Teilnehmende konnte bereits auf einen gewissen Erfahrungshintergrund der örtlichen Bildungspraxis zurückgreifen. Teilweise wurden die Seminare auch als eine Entlastung vom alltäglichen Arbeitsumfeld empfunden. Dieses traf insbesondere auf jene Teilnehmenden zu, die eine gewisse Überlastung spüren, weil an sie als Mittelpunkt ihrer Gruppen (z.B. in der Seniorenbildung) alle Erwartungen der heimischen Gruppenmitglieder gerichtet werden.

#### **4. Zentrale Ergebnisse**

- Die Teilnehmenden haben die gestellten Zielsetzungen und Aufgaben mit hohem Engagement angenommen.
- Sie bringen ein breites Verständnis für die Forderung nach Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement auf.
- Sie haben ihre Verantwortungsbereitschaft in ehrenamtlicher Mitgestaltung erhöht.
- Sie beurteilten den angewandten Fragebogen als sinnvolles Instrument zur Qualitätssicherung.
- Sie befürworteten den Einsatz des Fragebogens in vereinfachter Form auch für ihre Gruppen.
- Vorstand und Geschäftsführung der LEB setzen sich das Thema Qualitätsentwicklung weiterhin als Aufgabe.
- Ehrenamtliche mit abgeschlossenen Teilbausteinen fragen wegen der Fortsetzung ihrer Qualifizierung an.
- Eine Weiterführung der begonnenen Mitarbeiterfortbildung für Ehrenamtliche konnte bisher aufgrund von Haushaltskürzungen nicht realisiert werden.
- Die Qualifizierung wird entsprechend der Reservierung von Haushaltsmitteln ab Januar 2000 fortgesetzt.

## 5. Verwertbarkeit

Die Verwertbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse liegt vordergründig in der LEB Sachsen-Anhalt selbst. Die Erkenntnisse können auch auf kirchliche und gewerkschaftliche Bildungsträger, die in ähnlicher Weise Ehrenamtliche in ihr Bildungsgefüge einbeziehen, übertragen werden. Der Baustein „Recht und Verwaltung“ ist je nach Landesgesetzgebung gesondert zu gestalten und nur eingeschränkt übertragbar.



# Zertifizierung von Angebotsbereichen – ein Weg zur Qualität

*Wilhelm F. Lang*

Der Bayerische Volkshochschulverband hat 217 Mitglieder, dazu ca. 1.000 teilweise rechtlich selbständige Außenstellen. Die 217 Volkshochschulen werden etwa zu einem Drittel ehrenamtlich, zu zwei Dritteln hauptamtlich geleitet. Diese zwei Drittel hauptamtlich geleiteter Volkshochschulen bringen etwa fünf Sechstel der statistischen Leistung.

Da sich die folgenden Projektvorstellungen noch im Entwurfsstadium befinden, möchte ich bei meinem kurzen Vortrag noch einmal auf die Basis für das Thema Qualitätssicherung in bayerischen Volkshochschulen eingehen.

Als ich vor zweieinhalb Jahren die Geschäftsführung im Landesverband übernommen und die Kunden, also die Volkshochschulen, intensiv befragt habe, was sie vom Landesverband brauchen, hat sich als Hauptforderung herauskristallisiert, dass die bayerischen Volkshochschulen ein gemeinsames Marketing haben wollen. Wir haben ein Marketingkonzept erarbeitet, das *auch* den Marktauftritt, also die Außendarstellung, beinhaltet. Es hat aber in den Ergebnissen, die wir in acht Teilen zusammengefasst und so unseren Mitgliedern bei der letzten Landestagung vorgestellt haben, sechs Teile, die die interne Arbeit, also auch das Thema Qualitätsmanagement, betreffen.

Der Entwurf unseres Qualitätsmanagement-Projekts ist so konzipiert, dass wir über die Bereiche „Führung und Strategie“, „Programmentwicklung und -planung“ und „Service und Support“ Zugang zum Thema ermöglichen wollen. Die Prozessplanung und -steuerung kann – in Bezug auf diese drei Bereiche einzeln oder gemeinsam – in interner oder externer Evaluierung/Zertifizierung sowie über Benchmarkings stattfinden.

Was ist das Charakteristische an diesem „bayerischen Ansatz“ im Vergleich zu den vielen anderen?

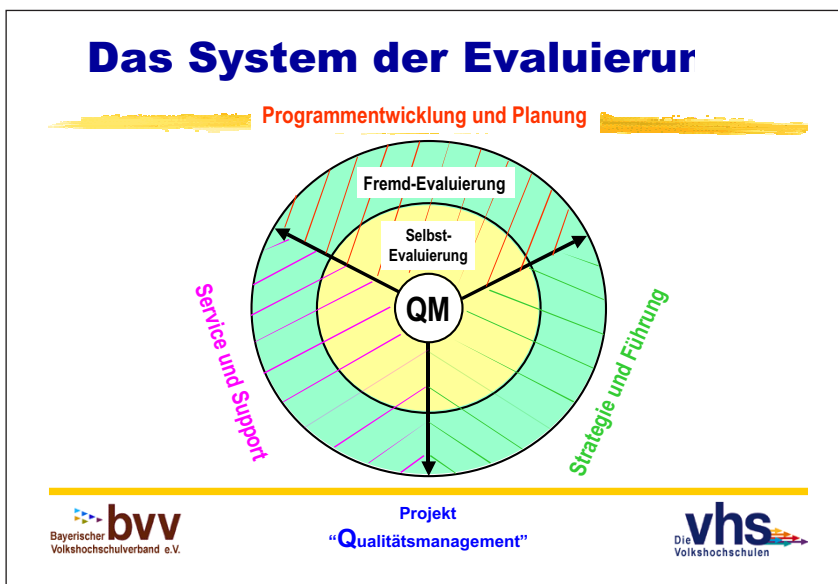
Der erste größere Unterschied zu vielen anderen Ansätzen besteht darin, dass wir mehrere Möglichkeiten bieten, das Thema Qualitätsmanagement anzugehen, ohne die ganze Einrichtung von Beginn an mit einbeziehen zu müssen. Insbesondere kann der Zugang über – in der jeweiligen Einrichtung starke – Programmbereiche erfolgen. Wir glauben zweitens, dass wir landesweite Standards setzen müssen, um das Thema etwas griffiger zu machen. Die sinnvolle Kombination von Standards und Dynamik, von



Gesamtkonzept und Einzelmodul ist hierbei das Ziel. Der dritte Punkt ist, dass wir eine Möglichkeit bieten wollen, nach einer längeren internen Entwicklungsphase eine Bewertung von außen erhalten zu können. Das sind die drei Eckpfeiler, die wir für unseren Weg in der Qualitätssicherung derzeit sehen.

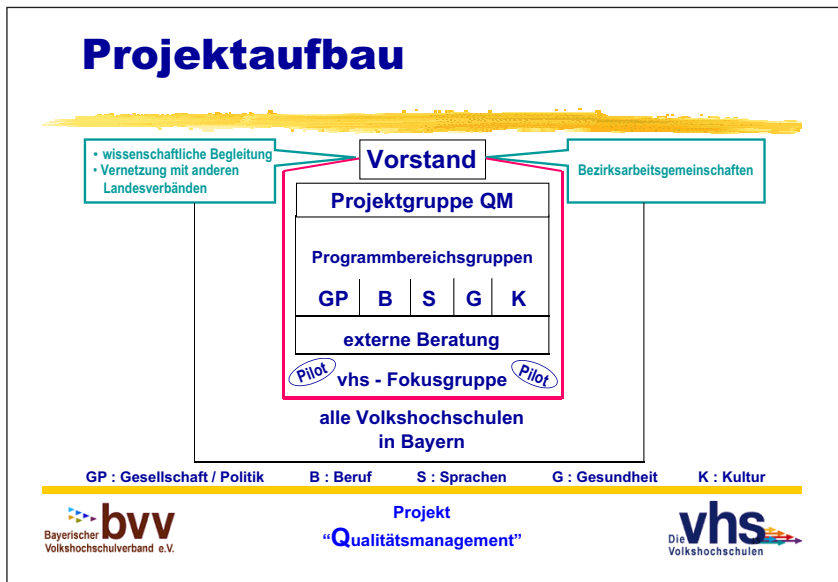
Ich möchte noch einmal betonen, dass ein programmereichsbezogener Zugang im Qualitätsmanagement deshalb nötig und sinnvoll ist, weil er den Besonderheiten der Programmbereiche gerecht wird, mehr als ein übergreifender Ansatz, der erst in einer späteren Entwicklungs- und Arbeitsphase diese Spezifika berücksichtigen kann. Die Dynamik der VHS-Arbeit steckt primär in den Programmbereichen.

In der folgenden Grafik ist unser System der Evaluierung im Entwurf dargestellt:



Grafik 1

Die zweite Grafik, Aufbau für ein mehrjähriges Projekt, zeigt die Planung unseres Projektvorhabens, das im Frühjahr 2000 von den Delegierten unserer Landestagung beschlossen wurde und im Sommer 2000 beginnen wird.



Grafik 2

# Resümee

*Gisela Wiesner*

Wir hatten die Möglichkeit, uns zu drei Beiträgen zu verständigen, und Frau Ellerbrock hatte schon auf die Probleme der Berichterstattung hingewiesen, dem schließe ich mich an. Wir hatten die Möglichkeit, unter dem Dachthema Angebotsqualität einen Beitrag zur Professionalitätsentwicklung von Ehrenamtlichen und Nebenamtlichen in der Evangelischen Erwachsenenbildung von Frau Dr. Mauritz zu hören sowie einen Beitrag von Herrn Lehmann, Ländliche Erwachsenenbildung, und zuletzt einen Beitrag von Herrn Lang vom Landesverband der bayerischen Volkshochschulen.

## **Was haben wir erreicht?**

1. Qualitätsentwicklung ist ein sehr komplexes Gefüge, und immer dann, wenn man einen Punkt herausgreift, wie wir das mit der Angebotsqualität gemacht haben, muss man aufpassen, dass der Bezug zu den Rahmenbedingungen erhalten bleibt.
2. Welche Rahmenbedingungen waren das zum Beispiel? Die rechtlichen Rahmenbedingungen im Rahmen des Erwachsenenweiterbildungsrechtes, dann das Verhältnis von Haupt- und Ehrenamt und Nebenamt, die Zusammenarbeit zwischen diesen verschiedenen Ämtern. Dann solche Punkte wie Teilnehmerservice, Erwachsenenbildung als Teilaufgabe oder als Hauptinhalt der Tätigkeit, um nur einige solcher Rahmenbedingungen zu nennen.
3. Die Professionalitätsentwicklung Ehren- und Nebenamtlicher erfordert eine ganze Reihe von Dingen: Also zum Beispiel: die Ziele festzulegen, Bedarfsermittlung zu betreiben und natürlich Bedürfnis- und Interessenermittlung und -entwicklung nicht zu vernachlässigen.
4. Entsprechend der Angebotsentwicklung ist es also notwendig, die Betroffenen einzubeziehen, um vor allen Dingen über diesen Weg Akzeptanz der Professionalitätsbemühungen zu erreichen. Hinsichtlich der Durchführungserfahrungen, wie man diesen Prozess der Professionalitätsentwicklung voranbringen kann, wurde deutlich, hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, es wurde auf langfristige Konzepte verwiesen, es wurde dann auch deutlich – ohne dass der Begriff fiel –, man kann sich natürlich auch Module auswählen und muss ein Angebot bereithalten. Qualitätszirkel unterstützen diesen Prozess und in all diesen Formen ist natürlich Reflexionsarbeit erforderlich.

5. Es wurden Probleme der rechtlichen Rahmenbedingungen für Ehrenamtliche angesprochen: Wie kann man die Weiterbildung Ehrenamtlicher ein Stück weit finanziell unterstützen? Wie ist es möglich, nicht alles nur dem Ehrenamt zu überlassen, sondern wie kann man über einen finanziellen Rahmen doch stärker für die Weiterbildung motivieren?
6. Gerade die Darstellung der Arbeit an dem Marketingkonzept in Bayern hat uns die berechtigte Hoffnung eröffnet, dass durch diesen hohen Anteil interner Qualitätsentwicklung, den dieses Marketingkonzept neben der Außenwirkung hat, dass Organisationsentwicklung und damit natürlich auch Professionalitätsentwicklung der Hauptamtlichen damit verbunden ist.
7. Hier möchte ich auf den Stellenwert der Professionalitätsentwicklung in der Unternehmenskultur verweisen. Es wurde deutlich, dass auf der einen Seite der Wunsch und die Einsicht auch der Hauptamtlichen, an ihrer Entwicklung weiterzuarbeiten, vorhanden sein muss. Das Ganze wird natürlich gestützt durch einen gewissen Qualifikationsdruck, der auf hauptamtliche Tätigkeit ausgeübt wird, hier wurde das Beispiel Sprachen und berufliche Bildung genannt.
8. Sicher von der Priorität nicht an letzter Stelle möchte ich hervorheben, dass in der gemeinsamen Diskussion deutlich wurde: Die Professionalitätsentwicklung auch Hauptamtlicher ist ein wichtiger Bestandteil der Personalentwicklung der Bildungseinrichtungen und damit natürlich ein Bestandteil von Organisationsentwicklung. Daraus würden sich jetzt folgende Fragen ergeben:
  - Welche Möglichkeit des Supports für die Professionalitätsentwicklung wird vor allen Dingen auch von politischer Ebene gesehen, und zwar gerichtet auf Haupt- und Nebenamtliche und auf Ehrenamtliche?
  - Wie gelingt es, die Erfahrungen, die wir zur Professionalitätsentwicklung dieser verschiedenen Beteiligten gemacht haben, bereichsübergreifend stärker zu erfassen und damit auch bereichsübergreifend zu verdeutlichen, was machbar ist?
  - Was macht die Professionalität derer aus, die in Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung arbeiten? Können wir uns in dieser Hinsicht auf einen Konsens verständigen, auf dessen Basis dann eigentlich erst sinnvoll über Qualitätsstandards zu diskutieren wäre?



## **FORUM 4**

**Qualitätssicherung: Welches ist der Stellenwert  
von Zertifizierung oder Akkreditierung?**



# Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen

*Dieter Gnahs*

## 1. Bremen als Modellfall für eine Länderregelung

Die Qualitätsdebatte der Weiterbildung hat inzwischen einen Stand erreicht, bei dem nicht so sehr um Grundsatzpositionen gerungen wird, sondern um praktische Lösungen (vgl. z.B. von Kuchler/Meisel 1999, Epping/Koerner 1999, Bötzel/Merx 1997). Dieser seit einiger Zeit waltende Pragmatismus hat auch auf Länderebene zu neuen Regelungen und Verfahren geführt (vgl. Gnahs 1999). Dabei spielt das Land Bremen eine Vorreiterrolle. Es hat in das 1996 verabschiedete Weiterbildungsgesetz weitreichende Regelungen aufgenommen, die für alle Einrichtungen verpflichtend sind, die nach diesem Gesetz gefördert werden wollen.

Die akzentuiert wahrgenommene öffentliche Verantwortung für die Weiterbildungsqualität hebt sich ab von der ansonsten zu beobachtenden Zurückhaltung staatlicher Stellen in diesem Feld. Der „Mainstream“ der Diskussion kreist um die Begriffe „Selbstregulierung des Marktes“ und „Selbstkontrolle der Einrichtungen“. Vor diesem Hintergrund wird das Bremer Modell von der deutschen Weiterbildungsszene aufmerksam und kritisch geprüft.

Zu betonen ist, dass sich die Bremer Regelung voll auf der Linie der Dritten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung aus dem Jahre 1994 bewegt. Dort heißt es: „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“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz ... 1994, S. 11).

## 2. Die Grundzüge des Bremer-Modells

Das Bremer Qualitätskonzept orientiert sich am Leitbild der Prozessorientierung. Die Kernprozesse des Weiterbildungsgeschehens „Bedarfsanalyse“, „Konzeptentwicklung“, „Teilnehmergewinnung“, „Durchführung“ und „Evaluation“ werden als Regelkreis betrachtet. Bei jedem Arbeitsschritt soll beachtet werden, dass alle externen und internen Abnehmer der Leistun-



gen als Kunden behandelt werden, die zufrieden zu stellen sind. Besonders die Orientierung auf den internen Kunden stellt sicher, dass prozessbegleitend Fehler korrigiert und Abläufe und Strukturen verändert werden. Angestrebt wird ein ständiger Verbesserungsprozess.

Weiterbildungseinrichtungen die nach dem Bremer Weiterbildungsgesetz anerkannt werden wollen, müssen ein spezielles Anerkennungsverfahren durchlaufen. Auf der Basis eines vom Bremer Landesausschuss für Weiterbildung verabschiedeten Qualitätsleitfadens geben die Einrichtungen selbst Auskunft zu den rechtlichen, wirtschaftlichen, organisatorischen sowie räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen. Diese Selbstauskünfte werden durch einen unabhängigen externen Gutachter auf Wahrheit und Stichhaltigkeit geprüft. Gutachterin bzw. Gutachter dokumentieren in Form eines Auditberichts ihr Prüfergebnis, welches dann beim Anerkennungsantrag von der Senatsbehörde gewürdigt wird. Die Senatsbehörde entscheidet schließlich auf der Grundlage des Gutachtens über die Anerkennung bzw. prüft in Einzelfällen selbst, ob die Anerkennungsvoraussetzungen lückenlos vorliegen.

Neben den auch in anderen Bundesländern üblichen Qualitätsstandards (z.B. das Vorhandensein hauptberuflichen pädagogischen Personals) verlangt die Bremer Regelung von den Einrichtungen, dass sie ein Qualitätsmanagementsystem vorweisen können. Welcher Art dieses System ist, ist in die Verfügungsmacht der jeweiligen Einrichtung gestellt. Die Einrichtungen können ein Qualitätsmanagementsystem auf ihre spezifischen Bedürfnisse hin maßschneidern oder auf bestehende Konzepte zurückgreifen. Mit Beschlüssen des Landesausschusses sind die Zertifizierung nach der DIN EN ISO 9000 ff. sowie die erfolgreiche Trägerprüfung durch das Arbeitsamt als Qualitätsmanagementsysteme im Sinne der Bremer Regelung anerkannt worden.

Zentrale Elemente des Bremer Modells sind die externen Gutachter bzw. Gutachterinnen. Sie müssen die von der Einrichtung getroffenen Regelungen, die z.B. in Form eines Qualitätsmanagementhandbuchs vorliegen, auf ihre Relevanz, Schlüssigkeit und Handhabbarkeit prüfen. Des Weiteren testen sie, ob die getroffenen Regelungen auch in der Praxis der Weiterbildungseinrichtung Berücksichtigung finden. Schließlich bewerten sie das vorliegende Qualitätsmanagementsystem mit Blick auf die Anerkennungsvoraussetzungen und formulieren auf dieser Basis einen Auditbericht.

Diese komplexe Aufgabenstellung erfordert von den Gutachterinnen und Gutachtern ausgeprägte Kenntnisse und Fähigkeiten. Nach einem Beschluss des Landesausschusses für Weiterbildung können gutachtend nur die Personen tätig sein, die über einen akademischen Abschluss bzw. einen gleichwertigen Abschluss verfügen, die auf eine mindestens zweijäh-

rige Erfahrung in der Organisation von Weiterbildungsprozessen bzw. bei der Evaluation von Weiterbildung zurückblicken können oder als anerkannter Auditor bzw. als anerkannte Auditorin mit Branchenerfahrung tätig sind und die Erfahrungen als Gutachterin bzw. Gutachter oder Berater bzw. Beraterin von Einrichtungen beim Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems vorweisen. Der ausgewählte Gutachter muss von der zu begutachtenden Einrichtung unabhängig sein und darf innerhalb der letzten zwei Jahre den Antragsteller oder verbundene Einrichtungen bzw. Träger nicht beraten haben.

Um diese neuen Regelungen für die betroffenen Einrichtungen akzeptabler und handhabbarer zu machen, hat der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport 1997 das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover (IES) mit der Begleitung und Unterstützung des Implementierungsprozesses beauftragt. Im Rahmen seiner Tätigkeit hat das IES u.a. ein Qualifikationsprofil für externe Gutachter bzw. Gutachterinnen erarbeitet und die Gliederung für einen standardisierten Auditbericht erstellt. Des Weiteren wurden für die Einrichtungen Multiplikatorenschulungen durchgeführt sowie Handreichungen zum Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems bereitgestellt (vgl. Bötzel/Gnahs/Merx 1998).

### **3. Erste Erfahrungen mit dem Bremer Modell**

Das Bremer Modell setzt nicht darauf, dass die beteiligten Einrichtungen von Anfang an oder nach relativ kurzer Zeit bereits ein ausgefeiltes Qualitätskonzept praktisch umsetzen können. Es muss allerdings deutlich erkennbar sein, dass die antragsstellende Einrichtung die Grundzüge eines Qualitätsmanagementsystems entwickelt hat und dass die Schritte zur Fortentwicklung absehbar und erkennbar sind. Die jeweiligen Qualitätsmanagementsysteme werden also nicht als starre, sondern als lernende Systeme verstanden, welche sich den inneren und äußeren Rahmenbedingungen und Entwicklungen flexibel und zeitnah anpassen.

Als zentrales Moment der Bremer Entwicklung bleibt festzuhalten, dass sie von Anfang an darauf gebaut hat, die Beteiligten bei der Konzipierung und bei der Umsetzung einzubeziehen. So sind die Einrichtungen bei der Operationalisierung der Qualitätsstandards, bei der Festlegung der Gutachterprofile und bei der Entwicklung des Qualitätsleitfadens einbezogen gewesen. Bis Ende Oktober 1999 haben alle beteiligten Einrichtungen, im Besonderen auch die bisher nach dem Weiterbildungsgesetz finanziell geförderten, einen Antrag auf Anerkennung gestellt. Sechs Einrichtungen haben

bis zu diesem Zeitpunkt bereits einen positiven Bescheid erhalten und gelten als nach dem Bremer Weiterbildungsgesetz anerkannt. Bei zwei Einrichtungen wird die Anerkennung an die Erfüllung von Auflagen gebunden, die die Gutachter in ihren Auditberichten verlangt haben. Die übrigen Anträge werden nach erster Durchsicht als unproblematisch eingeschätzt und in den nächsten Monaten entschieden werden.

Zwei Einrichtungen haben sich nach DIN EN ISO 9000 ff. zertifizieren lassen und somit auf diesem Wege die im Qualitätsleitfaden vorgesehene Bedingung, ein Qualitätsmanagementsystem vorweisen zu können, erfüllt. Alle übrigen Einrichtungen haben einrichtungsspezifische Qualitätskonzepte vorgezogen, die allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt einen sehr unterschiedlichen Reifegrad aufweisen. Sehr elaborierte Konzepte stehen solchen gegenüber, bei denen erst eine Grundstruktur erkennbar ist. Die Auseinandersetzung mit der Qualitätsfragestellung hat in den meisten Fällen bei den Einrichtungen zu einer sehr intensiven Auseinandersetzung über Qualitäts- und Organisationsfragen geführt, die in vielen Fällen strukturell folgenreich war.

Die Auswahl der Gutachter hat – entgegen ursprünglichen Befürchtungen – keine besonderen Probleme bereitet. Die Senatsbehörde hat gegen keine der eingesetzten Gutachterinnen bzw. Gutachter Einwände vorgebracht, weil sie die formalen Voraussetzungen allesamt erfüllt haben. Die bisher eingesetzten 11 Gutachterinnen und Gutachter kommen mit Ausnahme von drei Personen alle aus Bremen und sind im weitesten Sinne der Management- und Unternehmensberatung zuzuordnen. Die Gutachterliste ist beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport zugänglich, so dass Einrichtungen, die einen Antrag auf Anerkennung stellen wollen, sich dort bedienen können.

Die Auditberichte sind eine Art „Stärken-Schwächen-Analyse“ in aggregierter Form. Sie enden mit einer Empfehlung für die Behörde, so dass diese die Möglichkeit hat, den aktuellen Anerkennungsantrag zu entscheiden und darüber hinaus in Einzelgesprächen mit den Einrichtungen Absprachen über die zukünftige Zielrichtung des Qualitätsmanagementsystems zu treffen.

Der Einsatz des IES im Vorfeld der Beantragung war insofern hilfreich, als eine mögliche Frontstellung zwischen Einrichtungen und Senatsbehörde von vornherein abgeschwächt und somit der Weg für eine Versachlichung der Diskussion geebnet worden ist. Zudem konnten im Besonderen durch die Multiplikatorenschulungen aufgetretene Befürchtungen, dass das Verfahren die Einrichtungen überfordern könnte, zerstreut werden.

In den Einrichtungen selbst hat es sich als schwierig erwiesen, die Einrichtungsziele mit Blick auf die Qualität konkret zu formulieren. Des Weiteren wäre es in einigen Fällen hilfreich gewesen, wenn die Schulung der Qua-

litätsbeauftragten intensiver und ausführlicher gewesen wäre. Ohne fundierte Vorkenntnisse reichte der in der Implementierungsphase gewonnene Überblick in einigen Fällen nicht aus, um den Aufbau und Ausbau eines Qualitätsmanagementsystems sachgerecht planen und durchführen zu können.

In diesem Zusammenhang hat sich die Einrichtung des Arbeitskreises „Qualitätsentwicklung“, den die Senatsbehörde organisatorisch betreut, als außerordentlich hilfreich erwiesen. Die beteiligten Einrichtungen können wechselseitig von ihren Erfahrungen bei der Konzeptentwicklung profitieren, so dass Doppelarbeit vermieden wird. Im Besonderen hat die Arbeit an einer gemeinsamen Sache dazu geführt, dass auch die Kooperationskultur zwischen den Einrichtungen deutlich verbessert werden konnte. Neben der Gesamtgruppe haben sich auch verstärkt bilaterale Konstellationen herauskristallisiert, die der intensiven, wechselseitigen Unterstützung dienen.

#### **4. Schlussfolgernde Thesen zum Bremer Modell**

Abschließend sollen die bisherigen Erfahrungen mit dem Bremer Modell in sechs Thesen zusammengefasst werden.

*These 1: Staatliche Qualitätsvorgaben in der Weiterbildung sind sinnvoll.*

Die Vorgabe staatlicher Rahmenbedingungen auf die Qualitätspolitik in den Weiterbildungseinrichtungen hat für alle Einrichtungen deutlich gemacht, dass die Qualitätsfrage gewichtig ist und umgehend einer ersten Beantwortung zugeführt werden muss. Einrichtungen, die sowieso schon engagiert ein Qualitätskonzept aufgebaut oder geplant hatten, fühlten sich bestätigt und motiviert, andere, die bisher eher abseits standen, erhalten durch die Verbindlichkeit des Bremer Modells einen deutlichen An Schub. Gleichzeitig sind die staatlichen Vorgaben Qualitätssignale in Richtung Verbraucherinnen und Verbraucher, die erkennen, dass die öffentliche Verantwortung in diesem Feld wahrgenommen wird.

*These 2: Die Einrichtungen müssen Freiräume behalten, um ihr Qualitätskonzept gestalten zu können.*

Das Land Bremen hat kein Qualitätsmodell (z.B. die ISO 9000) verbindlich für alle Einrichtungen vorgeschrieben. Es hat anerkannt, dass jede Einrichtung spezifische Bedingungen hat und somit auch spezifische Lösungen für das Qualitätsproblem benötigt. Diese Freiräume sind zum einen sachlich angemessen, zum anderen aber auch Antrieb für innovative und kreative Lösungen, von denen schließlich die gesamte Weiterbildungsszene in Bremen profitiert.

*These 3: Staatliche Qualitätspolitik in der Weiterbildung sollte partizipativ angelegt sein.*

Das Bremer Beispiel beweist, dass eine rechtzeitige und umfassende Einbeziehung der Beteiligten dazu führt, dass sachgerechte Lösungen gefunden werden und dass diese Lösungen auch auf eine relativ breite Akzeptanz stoßen. Gleichzeitig erhöhte die Beteiligung der Einrichtungen an der Formulierung der staatlichen Rahmenbedingungen deren Sensibilität für die Qualitätsfrage und verwurzelt somit schon im Vorfeld der eigentlichen Implementierung den Qualitätsgedanken bei den Einrichtungen.

*These 4: Externe Erfahrung und Beratung sind bei der Implementierung eines Qualitätskonzepts hilfreich.*

Die Einbeziehung von neutralen Dritten erweist sich aus mehreren Gründen als hilfreich. Erstens werden inhaltliche Impulse eingespeist und die Möglichkeit eröffnet, von den Erfahrungen Dritter zu profitieren. Zweitens versachlicht sich die Diskussion, weil der hinzugezogene Dritte – im Bremer Beispiel das IES – keine eigenen Interessen vertreten muss und somit unnötige Frontstellungen verhindert oder zumindest glättet. Drittens hat die Einbeziehung eines externen Beraters für die beteiligten Einrichtungen im gewissen Sinne einen Aufforderungscharakter zum Handeln, weil die üblichen Abwehrmechanismen nicht mehr verfangen.

*These 5: Die Einführung eines staatlichen Qualitätskonzepts sollte kooperativ angelegt werden.*

Die Implementierung des Qualitätskonzepts ist für alle Einrichtungen eine Herausforderung, deren Bewältigung Ressourcen bindet. In diesem Zusammenhang ist es zielstützend, wenn in Form eines Kooperationsgremiums wie dem Arbeitskreis in Bremen, Austausch- und Hilfsmöglichkeiten eröffnet werden. Zudem kann diese Form der Kooperation eine Initialzündung für weitere Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen auch in anderen Feldern sein.

*These 6: Das staatliche Qualitätskonzept muss sich selbst auf den Prüfstand stellen.*

Das Bremer Qualitätskonzept hat zusätzlich an Glaubwürdigkeit und Akzeptanz gewonnen, weil es sich selbst nicht als der Weisheit letzter Schluss sieht. Die von den Einrichtungen verlangte permanente Optimierung ihres Qualitätsmanagementsystems gilt auch für das Bremer Modell insgesamt. Die Erfahrungen sollten ausgewertet werden und ggf. auch zu Revisionen des Systems führen.

Im Besonderen diese Erfahrungen werden auf ein breites Interesse in der Bundesrepublik Deutschland stoßen. Auch wenn von einer vollständigen Übertragbarkeit des Bremer Modells, dessen Effizienz maßgeblich durch die kurzen Wege und die Übersichtlichkeit im Stadtstaat geprägt sind, nicht

ausgegangen werden kann, so wird dennoch sein Erfolg oder Misserfolg die Richtung der Qualitätsdiskussion in der Bundesrepublik bestimmen.

### **Literatur**

- Bötel, C./Merx, K. (1997): Qualität in der beruflichen Bildung – ein sächsisches Markenzeichen. Hannover, Leipzig
- Bötel, C./Gnahn, D./Merx, K. (1998): Begleitung der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen im Lande Bremen. Hannover
- Epping, E./Koerner, S. (1999): Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Das EFQM-Modell in der Praxis. Weiterbildungsmaterialien NRW, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest
- Gnahn, D. (1999): Schnittmengen und Unterschiede der gesetzlichen Regelungen in den Bundesländern. In: von Küchler/Meisel a.a.O., S. 31- 43
- von Küchler, F./Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Frankfurt/M. 1999
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der KMK vom 02.12.1994).

# Vielfalt erhalten!

## Qualifizierung und Zertifizierung in der allgemeinen Erwachsenenbildung

*Rainer Christ*

Im Folgenden möchte ich einige Anmerkungen zur Qualitätssicherung in der allgemeinen Erwachsenenbildung aus der Sicht eines freien Trägers der kirchlichen Erwachsenenbildung vortragen. Dazu werden auch einige Einschätzungen zur Frage einer eventuellen Zertifizierung von Bildungseinrichtungen gehören. Dabei stütze ich mich unter anderem auf die Erfahrungen aus einem seit ca. zwei Jahren laufenden Projekt zur Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz. Dieses Projekt wird durchgeführt von der Evangelischen und der Katholischen Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit der Universität Kaiserslautern. Die bisherigen Ergebnisse geben wichtige Hinweise auf das mir gestellte Thema.

Qualitätssicherung oder besser Qualitätsentwicklung ist auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung und gerade auch für wertorientierte freie Träger wie die Evangelische Erwachsenenbildung wichtig. In einer Zeit zunehmender Individualisierung und damit zurückgehender Milieubindung muss sich konfessionelle Erwachsenenbildung mehr und mehr unter Marktbedingungen bewähren und damit so gut wie möglich die Interessen und Wünsche der Teilnehmer/innen beachten. Dies gilt umso mehr, als die allgemeine Erwachsenenbildung mehr als früher von der Weiterbildungspolitik im Hinblick auf die Vermittlung und Verstärkung von Wertorientierungen in die Pflicht genommen wird.

Aus diesem Auftrag und der zentralen Verpflichtung konfessioneller Erwachsenenbildung auf ein christlich-humanistisches Menschenbild und seine Konsequenzen für das Handeln der Einzelnen und im Gemeinwesen ergeben sich spezifische Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung in unserem Bereich. Erwachsenenbildung, die auf dem Felde der Persönlichkeitsentwicklung arbeitet und speziell auf dem Gebiet der Wertorientierungen und der politischen Bildung, muss damit leben, dass die Ergebnisse dieser Arbeit nicht mit dem Ende der Bildungsmaßnahme evaluierbar sind. Das ist nur möglich für die Ziele, die sich Lehrende und Lernende zu Beginn der Maßnahme gemeinsam vorgenommen haben. Bewähren muss sich das Erarbeitete dann im Leben der Einzelnen. Diese spezifischen

Bedingungen evaluativer Verfahren gelten aber auch für andere wertorientierte Träger und auch beispielsweise für Bildungsprozesse der betrieblichen Weiterbildung, die sich an der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen orientieren. Diese Charakteristika sind kein Hinderungsgrund für Qualitätssicherungsaktivitäten, definieren aber einen sehr spezifischen Rahmen im Unterschied etwa zu den meisten Feldern der beruflichen Bildung, dem Sprachenlernen etc.

Ein weiterer zentraler Bezugspunkt der Erwachsenenbildungsarbeit freier Träger wie der Evangelischen Erwachsenenbildung ist die wichtige Bedeutung des Ehrenamtes sowohl für die Struktur der Einrichtungen als auch für die Durchführung der Bildungsarbeit selbst. Nach den Erfahrungen in unserem Projekt besteht ein großer Unterschied darin, hauptamtliche pädagogische Fachkräfte für Qualitätssicherung zu motivieren und zu unterstützen oder eben ehrenamtlich Mitarbeitende. Deren Beweggründe, sich in der Erwachsenenbildung zu engagieren, unterscheiden sich von den hauptberuflichen Mitarbeitenden genauso wie ihre Rahmenbedingungen, ihr Zeitbudget, ihre Fortbildungsmöglichkeiten etc. Gerade kirchliche Erwachsenenbildung kann und will auf das ehrenamtliche Element ihrer Arbeit nicht verzichten. Das stellt eine große Herausforderung an ein Qualitätssicherungsprojekt dar. Dabei bestehen die Hauptprobleme nicht etwa in der Differenz zwischen unserer Arbeit und derjenigen anderer Träger, die mit einem größeren Anteil hauptberuflichen pädagogischen Personals arbeiten. Vielmehr repräsentiert die Evangelische Erwachsenenbildung in sich selbst außerordentlich unterschiedliche Typen von Bildungseinrichtungen: von der Bildungsakademie in der Großstadt, die vollständig mit hauptberuflichem Personal arbeitet, bis hin zum kleinen, überwiegend ehrenamtlich getragenen Bildungswerk auf dem Lande. Letzteres ist dabei für uns genauso wichtig wie Ersteres, sowohl unter qualitativen wie auch unter quantitativen Gesichtspunkten. Gerade die gemeindenahere Arbeit mit Zielgruppen kann gar nicht anders realisiert werden.

Für die Evangelische Erwachsenenbildung sind deshalb nur solche Qualitätssicherungssysteme und Verfahren akzeptabel, die unser gesamtes thematisches Repertoire einschließen und für alle unsere Einrichtungstypen umsetzbar sind. Dabei orientieren wir uns auch an vorhandenen Konzepten wie ISO und EFQM. Wir werden diese aber erheblich umarbeiten müssen für unsere Rahmenbedingung, deren wichtigste Aspekte ich zu skizzieren versucht habe.

Aufgrund des bisher Entwickelten kann es nicht verwundern, dass die Evangelische Erwachsenenbildung der flächendeckenden Zertifizierung von Einrichtungen distanziert gegenübersteht. Für unsere Heimbildungsstätten, Akademien und großen Bildungswerke können in einer Zertifizierung nach



einem der gängigen Verfahren gute Chance für die Qualitätsentwicklung in der Einrichtung liegen, genauso wie in der Stärkung der Stellung am Markt. Für die große Zahl regionaler und örtlicher Bildungswerke und auch für den überwiegenden Teil unserer Bildungsmaßnahmen kommt eine solche Zertifizierung nicht in Frage schon aufgrund der spezifischen Infrastruktur, wie ich sie beschrieben habe. Gar nicht behandeln konnte ich die besondere Frage einer Zertifizierung von wertorientierter bis hin zur politischen Bildung. Auch hier scheinen mir eher Probleme denn Vorteile im Hinblick auf eine Zertifizierung durch Dritte im Auftrage des Staates zu liegen.

Schließlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass dort, wo eine staatliche Zertifizierung flächendeckend via Landesgesetz eingeführt worden ist, daraus erhebliche Konsequenzen für die Förderungsfähigkeit der bisher staatlich anerkannten Weiterbildungsträger gefolgt sind. Diese Versuchung liegt nahe in einer Zeit, in der Bildungspolitik stark von finanzpolitischen Rahmenbedingungen beeinflusst wird.

# Qualitätssicherung von Fernunterrichtsangeboten

*Michael Vennemann*

Das Fernunterrichtsschutzgesetz schreibt vor, dass jeder Lehrgang vor dem Vertrieb auf seine Eignung hin überprüft werden muss. Im Rahmen der Zulassung wird geprüft, ob

- die Informationen für die Teilnehmer den Fernlehrgang korrekt beschreiben,
- der Fernunterrichtsvertrag den gesetzlichen Bestimmungen entspricht,
- der Lehrgang geeignet, ist auf das angegebene Lehrgangsziel vorzubereiten.

## **Überprüfungsmerkmale**

- Eignung
- Vertrag
- Information

In diesem Zusammenhang soll auf das wesentliche Elemente „Eignung“ eingegangen werden.

## **Eignung**

Der Lehrgang ist zur Erreichung des vom Anbieter angegebenen Lehrgangsziels geeignet (Zweck-Mittel-Relation).

Die Eignungsprüfung besteht aus zwei Teilen:

- der Prüfung des theoretischen Lehrgangskonzepts,
- der praktischen Umsetzung.

## **Eignungsprüfung**

- Lehrgangskonzept
- Umsetzung

Das Lehrgangskonzept muss zu allen wesentlichen Gesichtspunkten Aussagen enthalten.

### **Lehrgangskonzept**

- Ziel
- Zielgruppe
- Durchführung
- Betreuungskontrolle
- Zertifikat
- Evaluation

Das Ziel wird vom künftigen Anbieter bzw. Lehrgangsentwickler ausgewählt und festgelegt. Die Auswahl des Zieles ist nicht Gegenstand des Zulassungsverfahrens.

Ziel kann die Vorbereitung auf eine staatliche oder öffentlich-rechtliche Prüfung, aber auch ein frei definiertes Lehrgangsziel sein. Letzteres hat eine nicht zu unterschätzende Bedeutung, wenn man bedenkt, dass es weniger als 400 geregelte Ausbildungsberufe gibt und in der Liste der Bundesanstalt für Arbeit über 10.000 tatsächlich ausgeübte Erwerbsberufe aufgeführt sind. Die Beschreibung des Zieles muss Aussagen darüber enthalten, welchen Zuwachs die Teilnehmer nach erfolgreicher Teilnahme am Lehrgang auf der Ebene des Wissens, der Fertigkeiten und der Kompetenzen haben.

### **Ziel**

- Wissen
- Fertigkeiten
- Kompetenzen

Bei der Beschreibung der Zielgruppe müssen Aussagen dazu gemacht werden, welches Vorwissen bzw. welche Fertigkeiten und Kompetenzen voraus gesetzt werden, um an den Lehrgang erfolgreich teilnehmen zu können.

### **Zielgruppe**

#### *Teilnahmevoraussetzungen*

- Wissen
- Fertigkeiten
- Kompetenzen

Für die Durchführung des Lehrgangs ist in der Lehrgangsbeschreibung näher auszuführen, welcher Stoff ausgewählt wird, nach welchem methodischen Ansatz dieser vermittelt werden soll und mit welchen Methoden die verschiedenen Lernelemente eingeübt und kontrolliert werden.

Beim methodischen Ansatz ist darzulegen, ob es ein rein sequentiell angelegter Lehrgang sein soll, der nur einen Lernweg kennt, nämlich den Lehrgang so zu bearbeiten, wie der Anbieter ihn zur Verfügung stellt, oder ob andere Möglichkeiten bis hin zu offenen Lernformen möglich sind und realisiert werden können.

Gehören Präsenzphasen zum Lehrgang, muss deutlich gemacht werden, welche Funktion diese im Gesamtzusammenhang haben und wie der häusliche Lernprozess und die Präsenzphasen miteinander verknüpft sind. Die Frage, ob Präsenzphasen fakultativer oder obligatorischer Bestandteil des Lehrganges sind, richtet sich nach dem Lehrgangsziel. Müssen zur Zielerreichung Fertigkeiten und Kompetenzen vermittelt und erworben werden, die einer medialen Vermittlung nicht zugänglich sind, müssen Präsenzphasen in den Lehrgang integriert werden.

#### **Durchführung**

- Stoffauswahl
- methodischer Ansatz
- Lernorte und ihre Bedeutung

Fernunterricht ist ein angeleiteter und begleiteter, kontrollierter Lernprozess. Daher kommt dem Betreuungssystem eine wichtige Bedeutung zu. Es müssen Aussagen zur Betreuung in allgemeinen Fragen ebenso gemacht werden, wie die fachliche Unterstützung des Teilnehmers gesichert ist, welche Möglichkeiten der Unterstützung bei technischen Problemen geboten werden. Darüber hinaus ist das Anforderungsprofil an die Betreuer zu skizzieren und darzustellen, wie gewährleistet wird, dass dies umgesetzt wird. Die Anforderungen sind sehr unterschiedlich, je nachdem, ob bei einem sequentiellen Lehrgang „lediglich“ Einsendeaufgaben korrigiert und kommentiert werden sollen oder ein Lernprozess, bei dem es um Sammeln und Auswerten von Informationen, Planen, Ausführen, Kontrollieren und Präsentieren geht, und sie steigen in dem Maße, wie das Prinzip des offenen Lernens verwirklicht werden soll. Bei den letztgenannten Lernarrangements steht bei der Lernerbetreuung nicht so sehr der Fachmann/die Fachfrau einer Fachdisziplin im Vordergrund, sondern der Lernbegleiter mit umfassenden Kompetenzen, da er sich auf jeweils gefundene Lösungsansätze einlassen muss. Es sind nicht im Vorhinein entwickelte und bekannte Aufgaben zu lösen und zu bewerten, sondern es werden bis zu diesem Zeitpunkt unbekannte und fremde Überlegungen, Aufgaben und Lösungen an das Institut und das Betreuungssystem herangetragen.

### **Betreuungssystem**

- allgemein
- fachlich
- technisch
- Anforderungsprofil an Betreuer

Die Lernerfolgskontrolle muss sich auf die Ebene des Wissens, auf Fertigkeiten und den Erwerb von Kompetenzen beziehen. Insbesondere bei Fertigkeiten und Kompetenzen bedarf es ausführlicher Darlegungen, wie der Erwerb und die Veränderung bzw. Verbesserung von Kompetenzen den Lernenden zurückgespiegelt und möglicherweise auch noch bewertet werden.

### **Lernerfolgskontrolle**

- Wissen
- Fertigkeiten
- Kompetenzen

Das Zertifikat muss aussagekräftig sein. Es soll den Personalentscheidern die notwendigen Informationen geben. Daher soll das Zertifikat den Anbieter des Lehrgangs, die Dauer des Lehrganges, seine Inhalte und die erfolgreiche Teilnahme sowie den Aussteller dieses Zertifikat erkennen lassen. Eine Verwechslungsgefahr mit anderen Zertifikaten muss vermieden werden.

### **Zertifikat**

- Anbieter
- Dauer
- Inhalt
- Erfolg
- Aussteller

Ist die Lehrgangsbeschreibung schlüssig, schließt sich die Prüfung an, ob eine entsprechende Umsetzung erfolgt.

### **Umsetzung**

- Prüfung des Konzeptes
- Prüfung der Lerngegenstände
- Prüfung der Funktionalität
- Prüfung der Evaluation

Im Rahmen der Prüfung der Umsetzung wird festgestellt, ob diese der Lehrgangsbeschreibung entspricht und für die Zielerreichung geeignet ist.

#### **Prüfung des Konzeptes**

- schlüssig
- zielorientiert

Im Rahmen der Umsetzungsprüfung werden – exemplarisch – die Lerngegenstände auf ihre fachliche Richtigkeit, Vollständigkeit und Zielorientiertheit geprüft.

#### **Prüfung der Lerngegenstände**

- richtig
- vollständig
- zielorientiert

Bei der Lehrgangsdurchführung spielen je nach Lehrgangstyp (s.o.) die Abfolge der Lerneinheiten und die Verzahnung des häuslichen Lernens und anderer Lernformen eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Teilnahme am Lehrgang. Die eingesetzte Technik muss lernfördernd sein und einen Mehrwert für den Lernprozess beinhalten.

#### **Prüfung der Funktionalität**

- Sequentialität
- Lernorte (häusliches Lernen/  
Präsenzphasen)
- Technik

Wenn die übrigen Zulassungsvoraussetzungen wie Teilnehmerinformation und Fernunterrichtsvertrag in Ordnung sind, gibt es die Zulassung mit der Zulassungsnummer, die in der Werbung verwendet werden darf und in den Fernunterrichtsverträgen enthalten sein muss:

#### **Sonstiges**

Vertrag  
Information

Prüfung o.k. ->

# Resümee

*Klaus Bostelmann*

Ausgangspunkt waren die Begriffe Zertifizierung und Akkreditierung, die häufig nicht trennscharf verwendet werden, im Rahmen des Forums aber wie folgt definiert wurden:

- Akkreditierung: Staatliche oder staatsnahe, öffentlich verantwortete Anerkennung (z.B. die adressatenspezifischen Verfahren zur staatlichen Anerkennung oder das Trägerprüfungsverfahren der Bundesanstalt für Arbeit)
- Zertifizierung: Privat organisierte, externe Evaluation mit formalem Abschluss (z.B. ISO, EFQM).

Das Bremer Modell als Akkreditierungsverfahren wurde anhand folgender Themen von Dr. Dieter Gnahn diskutiert:

1. Staatliche Vorgaben sind ein legitimer und notwendiger Rahmen für die Qualitätsentwicklung. Hierzu ergab die Diskussion keinen Konsens, sondern zeigte unterschiedliche politische Grundpositionen zur Rolle des Staates. Aufgeworfen wurde auch die Frage, ob womöglich eine „Politisierung des Kleingeldes“ erfolgt, wenn staatliche Regulierung gerade in einem Bildungsbereich ansetzt, der vom Finanzvolumen eher klein, bezüglich Qualitätsmanagement aber relativ weit vorangeschritten ist.
2. Bei der Wahl des Qualitätsentwicklungssystems sollten Träger weitestgehende Freiheit haben. Angenommen und durch Bremer Erfahrungen belegt wird, dass die Unterschiedlichkeit der QE-Systeme zu einer stärkeren Profilierung bzw. Re-Konzeptualisierung der Träger führt.
3. Externe Begleitung ist unverzichtbar.
4. Sinnvoll ist die Entwicklung einer Kooperationsstruktur der Träger. In der Diskussion wurde hierzu auf den in Bremen beobachteten Regionalisierungsimpuls und auf zunehmende Trägerkooperation, z.B. bezüglich Marketing und Teilnehmerwerbung, hingewiesen.
5. Das Gesamtsystem des staatlichen Akkreditierungsverfahrens sollte regelmäßig überprüft werden. Die Bremer Erfahrungen zeigen, dass die Einführung eines Qualitätssicherungssystems auch zu einer Modifizierung der Steuerungsmechanismen führen kann.

Rainer Christ (Evangelische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz) machte einige kritische Anmerkungen zum seiner Meinung nach drohenden „Zertifizierungszwang“. Aufgeworfen wurde die Frage, ob ein so vielgestaltiger und wertgebundener, durch das starke ehrenamtliche Element geprägter

Bereich angesichts der z.Zt. diskutierten QS-Systeme nicht ins Hintertreffen gerät. Befürchtet wird ein Mehr-Klassen-System der Qualitätssicherung, das dann auch zu einer Änderung der staatlichen Förderpraxis führen könnte. Hier wurde deutlich, dass hinsichtlich der strategischen Zielsetzung der staatlichen Ebene nach wie vor das Misstrauen besteht, es könnte sich bei der QS-Debatte eben doch auch um eine Finanzierungsdebatte handeln. Auf der Basis eines Referates von Michael Vennemann wurde der Bereich des Fernunterrichts betrachtet, wo derzeit rund 200.000 Lerner an 1.573 verschiedenen FU-Lehrgängen teilnehmen. Obschon dieser Bereich von der übrigen Weiterbildung abgegrenzt ist, zeigen sich auch hier ähnliche Entwicklungsperspektiven, z.B.

- die Tendenz zur stärkeren Individualisierung des Lernerverhaltens (Modullernen statt komplette Lehrgangspakete),
- die darauf folgende verstärkte Entwicklung offener Lernangebote,
- die verstärkte Bedeutung von Online-Learning, das ebenfalls den Fernunterrichtsschutzgesetz unterliegt.



# Qualitätspolitik: Was soll jetzt passieren?

## Abschlussdiskussion der Tagung

**Es diskutierten:** Dr. Werner Boppel (Bundesministerium für Bildung und Forschung), Dr. Peter Krug (Ausschuss für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz), Dr. Klaus Meisel (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung); Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Andreas Seiverth (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) sowie Teilnehmende aus dem Plenum.

**Nuissl:** Wir diskutieren nun über die Frage: Was soll jetzt passieren? Einige der Punkte sind in den Foren schon angesprochen worden. Meine erste ganz allgemeine Frage richtet sich zuerst an die Politik: Was soll denn jetzt passieren, was wäre wünschenswert, und was gedenken Sie persönlich bzw. Ihre Institution zu tun?

**Boppel:** Wir haben zusammen mit den Ländern die Qualitätsdiskussion entscheidend angestoßen, indem wir gemeinsam das Bund-Länder-Projekt durchgeführt haben, dessen Ergebnisse vorliegen und auch hier diskutiert wurden. Wir sollten auf der Basis dieses Projektes und auf der Basis der Diskussionen dieser Tagung überlegen, was weiter getan werden soll. Qualitätsvorgaben des Staates: Hier bin ich etwas zurückhaltend, denn da müsste man klären, um welche Art Qualität es sich handelt. Angebotsqualität, Strukturqualität, Produktqualität sind unterschiedliche Qualitätsdimensionen. Wir haben hier gehört, dass es eine Selbstevaluation der verschiedenen Träger geben sollte, aber auch Fremdevaluation, etwa durch Qualitätsberater. Ein Weg wäre, Qualitätsberater auszubilden und die Möglichkeit zu schaffen, dass jede Institution auf deren Erfahrungen zurückgreifen kann. Es wäre auch denkbar, dass man ein Handbuch über ‚Best Practice‘ entwickelt. In diesem Zusammenhang möchte ich betonen, dass wir gerade noch vom Bundesrechnungshof ins Stammbuch geschrieben bekommen haben, dass der Bund eigentlich keine finanzielle Kompetenz in diesem Bereich hat. Dennoch werden wir gemeinsam mit den Ländern weiter überlegen, welche Rahmenvorgaben gemacht werden können.

**Nuissl:** Darf ich noch einmal nachfragen: Keine Zuständigkeit des Bundes in diesem Bereich, sagten Sie? Heißt das in Fragen der Qualität oder im Bereich der Weiterbildung generell?

**Boppel:** Dies gilt für den Bereich der allgemeinen Weiterbildung. Ich möchte noch hinzufügen, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung ein Aktionsprogramm „Lebenslanges Lernen“ plant und dass im Rahmen des Programms die Qualität natürlich eine Rolle spielt. Ein Schwerpunkt wird die bundesweite Förderung von sich selbst organisierenden lokalen oder regionalen Netzwerken sein, die sich dann auch mit Fragen der Qualitätssicherung im der Weiterbildung befassen werden. Auf jeden Fall werden diese Netzwerke und die Zusammenarbeit verschiedener Träger, verschiedener lokaler Institutionen auch gewisse Anregungen für mehr Qualität geben.

**Nuissl:** Vielen Dank, Herr Boppel. Herr Krug, kommt auf die Länder, wenn der Bund da so vorsichtig ist, noch mehr Verantwortung zu?

**Krug:** Ich weiß gar nicht, wie ich so auf die Schnelle reagieren soll, wenn diese Position des Bundes präsentiert wird. Diese Feststellung des Bundesrechnungshofes ist auch nicht richtig. Denn wenn der Bund modellmäßig etwas fördert, sind die Länder immer dabei, da die durchführenden Institutionen von den Ländern mit gefördert werden.

Wenn es hieß, nun wird die Politik gefragt, so ist zu sagen, Herr Boppel und ich sind beide nicht ‚die Politik‘, wir sind auch keine politischen Beamten, wir sind dienende Verfassung, Verwaltung.

Die KMK ist ein sehr komplexes, aus Vertretern der 16 Länder bestehendes Gebilde, wir haben bestimmte Grundoptionen für die Qualität, aber es gibt kein fertiges Konzept, wie nun die Länder mit der Qualität weitermachen wollen, und wir haben auch spezielle Länderwege. Man könnte sich drei größere Perspektiven überlegen. Die erste Perspektive wird sein, dass die Qualitätsentwicklung bei den Einrichtungen der Weiterbildung und den Verbänden weiter fortgesetzt wird, unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Rahmenbedingungen, der Supportstrukturen, der Zielgruppen, der Einrichtungsgrößen usw. Wenn ich daran denke, wie weit wir vor drei Jahren mit der Weiterbildungsqualitätsdiskussion waren, aufgeschreckt durch ISO, und wenn ich dann gestern aus den Berichten erfahren habe und auch aus der Literatur weiß, wie hervorragend überall in den Ländern das umgesetzt worden ist, dann zeigt sich deutlich, dass wir einen großen Schritt weiter gekommen sind. Aber ich glaube nicht, dass das alleine ausreichen wird, wenn jede Einrichtung in jedem Land so weitermacht wie bisher, ohne dass dort systemvergleichend, bereichsübergreifend versucht wird, auf einen bestimmten Kernbereich von Qualitätsstrukturen hinzuarbeiten.

Für die Länder gibt es drei wesentliche Ziele. Das eine Ziel der Qualitätsentwicklung ist, das Produkt Weiterbildung qualitativ und effektiv zu entwickeln. Das ist ein Wert an sich. Der zweite Zielbereich wird sein,

dass die Weiterbildung für die Teilnehmenden von einem höheren Interesse, von einer höheren Verwertbarkeit ist. Das gilt nicht nur für den beruflichen, sondern auch für den persönlichen Bereich durch die Verstärkung des Orientierungswissens angesichts komplexer werdender gesellschaftlicher Verhältnisse, aber auch im Sinne kultureller oder politischer Mitwirkungsmöglichkeiten. Ziel ist, dass die Teilnehmenden einen höheren „Mehrwert“ aus qualifizierter Weiterbildung bekommen und, als Element sozialer Gerechtigkeit, dass wir dadurch mehr Teilnehmende in die Weiterbildung bekommen. Und der dritte Zielbereich wird die Systemqualität sein. Wenn wir belegen können, dass wir in der Weiterbildung hochqualifiziert arbeiten, in den unterschiedlichsten Sachbereichen, und genauso gut oder besser sind als Schule, Hochschule oder Berufsbildung, dann hat das ein Systemgewicht, dann wird Weiterbildung eine höhere Qualität haben. Ich sage ganz klar, dass Weiterbildung im Zusammenhang des lebenslangen Lernens ihren Stellenwert, ihre Struktur und ihre Finanzierung beibehalten kann, wenn Image und Qualität der Weiterbildung stärker werden. Dem schlechten Image von Weiterbildung müsste durch höhere Systemqualität begegnet werden. Ein wichtiger erster Schritt ist eine Professionalitätsentwicklung innerhalb der Qualitätsbewegung, die sich um ein Gerüst von Kernelementen herum stabilisiert, darum freue ich mich über das Vorhaben des DIE, so etwas wie ein Zertifikat für „Qualitätsentwickler“ zu initiieren. Es gibt auch noch andere Modelle, z.B. das Fernstudium Qualitätsentwicklung in Kaiserslautern. Dann kommt der sensibelste Bereich: Sollte man das, was man im jeweiligen Qualitätsbereich gemacht hat, nicht auch dokumentieren? Da gäbe es unterschiedliche Dokumentationsformen: Berichte, Selbstevaluation, Fremdevaluation, Expertengutachten, Siegel und dergleichen mehr. Und damit kämen wir dann in Diskussionen über Akkreditierung und Zertifizierung und natürlich in die Frage, wer das machen sollte. Und da sage ich ganz klar, das kann nicht mit Top-down-Vorgaben, sondern nur in Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsträgern und im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Institutionen erfolgen.

**Nuissl:** An dieser Stelle stehen sicherlich auch Befürchtungen und Entwicklungsperspektiven im Raum. Das ist sicher ein Stichwort für Herrn Seiverth. Die Frage heißt konkret: Was soll geschehen, was tun wir von Trägerseite her?

**Seiverth:** Ich fange mit der Bemerkung von Herrn Krug an, er sei dienende Verfassung. Das ist eine Selbstcharakterisierung, die man sich von politischer Seite öfter wünschen würde, dass Politiker sich selber auf das beziehen, wofür sie vereidigt worden sind. Ich glaube, dass der Ausgangs-

punkt der Qualitätssicherungsdebatte war – da spreche ich jetzt bewusst für die Träger der öffentlich anerkannten Weiterbildung –, dass bisherige Formen der Unterstützung auf eine nicht ganz durchschaubare Weise weiterentwickelt werden. Wir haben innerhalb des DIE-Projekts etwas gemacht, was gar nicht Gegenstand des unmittelbaren Projektauftrages war: Wir haben uns auf eine Qualitäts-Checkliste für Weiterbildungsinteressierte verständigt. Dies zeigt schon, dass sich die entsprechenden Träger auf den Prozess einer kontinuierlichen Qualitätssicherung einlassen, und zwar bewusst aus der Sicht der Teilnehmenden bzw. der Interessierten. Aus meiner Sicht müsste zunächst einmal daraus folgen: Wir sollten zwei unterschiedliche Ebenen, zwei unterschiedliche Funktionen in der Diskussion um Qualitätssicherung unterscheiden: Qualitätssicherung als Teil von Organisationsentwicklung steht unter anderen Voraussetzungen als Qualitätssicherung als ein politisches Steuerungsinstrument. Die jeweilig damit verbundenen Ansprüche sind nicht ohne Weiteres ineinander übersetzbar. Der Grund für viele Vorbehalte und für Misstrauen liegt in diesen unterschiedlichen Funktionen. Ich nehme die Stichworte von Peter Krug auf in Bezug auf weitere sinnvolle Projektaktivitäten: Systematisierung und Überprüfung und zugleich trägerübergreifende Verständigung über das, was in Qualitätssicherung passieren soll als unverzichtbare Aufgabe der Träger. Trägerübergreifende Verständigung muss organisiert werden. Das heißt, dass dafür auch eine adäquate Projektstruktur, eine andere Verständigungskultur geschaffen werden muss. Dafür ist das DIE ein wichtiger Kristallisationskern. Ich spreche jetzt bewusst für Trägerorganisationen, die nicht so organisiert sind wie Betriebe in der Industrie, aus denen die Qualitätssicherung gekommen ist, oder auch Verwaltungen mit ganz bestimmten Organisationsprinzipien. Bei der bisherigen Diskussion über Qualitätssicherung sind diese unterschiedlichen Organisationsprinzipien und Bedingungen übergangen worden. Wir hatten in einer Arbeitsgruppe das Problem des Umgangs mit Ehrenamtlichen, mit nebenberuflichen Kursleiterinnen diskutiert, die nicht unter die Organisationsgewalt eines bestimmten Betriebes fallen. Mit denen soll man Qualitätssicherung machen, und das ist nicht nur ein Problem der Angebotssicherung, sondern auch ein Systemproblem. Deswegen plädiere ich dafür, in der weiteren Diskussion sensibler darauf zu achten, dass wir hier zukünftige Entwicklungen wirklich in der Logik der trägerübergreifenden Verständigung über Aufgaben, Zweck, Inhalt und Ergebnisse von Qualitätssicherung fortsetzen müssen.

**Nuissl:** Vielen Dank, Herr Seiverth. Da das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung jetzt schon verschiedentlich angesprochen worden ist: Herr Meisel, was tut das DIE?

**Meisel:** Zunächst einmal: Die Qualitätsdiskussion hat eine gewisse Omnibusfunktion. Wir sollten gemeinsam darauf achten, was wir konkret unter dem Thema Qualitätssicherung diskutieren. Aber nun zu Ihrer Frage: Ich denke, dieses Institut hat als Serviceinstitut zwischen Forschung und Praxis für die Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung wichtige Supportfunktionen, im Bereich von Entwicklungsforschung, im Bereich von Beratung und Begleitung von Prozessen, im Bereich von ganz konkreten Dienstleistungen, Datenaufbereitungen, Analysen. Im Projekt Qualitätssicherung, das wir in den letzten Jahren durchgeführt haben, war trägerübergreifend ein Konsens vorhanden, dass Qualitätsentwicklung immer etwas mit Professionsentwicklung zu tun hat. Viele Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis, viele Einrichtungen und Träger stimmten einer Grundidee zu, ein Qualifizierungsangebot für die Profis in der Weiterbildung zu entwickeln und in enger Kooperation mit dem pluralen Trägerfeld zu erproben. Hier entwickeln wir zur Zeit ein Projektkonzept. Dieses würde dann andere berufsbegleitende Fortbildungsangebote ergänzen. Ich glaube, sinnvoll und notwendig – im Anschluss an das Handbuch von Dieter Gnahn oder auch im Anschluss an den QM-Systemvergleich von Herrn Gonon für den Schulbereich – sind darüber hinaus ganz konkrete praktische, auch unter dem Kriterium der Arbeitsökonomie von Erwachsenenbildungseinrichtungen ausgewählte Instrumente/Arbeitshilfen, wie man Qualität entwickeln kann. Dabei geht es um ganz profane Dinge, damit nicht jede Einrichtung wieder von vorne anfangen muss, wenn es z.B. um Evaluation geht. Das vorhandene Wissen, das man adaptieren kann, muss in ein Konzept eingebunden werden.

Das DIE will weiterhin ein bundesweites Forum bieten, weil die Entwicklungen nicht in eine gemeinsame Richtung gehen, weil es trägerspezifisch sicherlich viele notwendige Unterschiede gibt, die es aber auszutauschen gilt. Wie fruchtbar ein solcher Austausch ist, wissen wir auch aus dem Projekt Qualitätssicherung.

**Nuissl:** Vielen Dank, Herr Meisel. Was ich jetzt aufgreife, ist die Aussage zur ‚Omnibus-Qualität‘. Wenn man Professionalität, Kundenschutz, Organisationsentwicklung, Akkreditierung, Zertifizierung unter dem Dach der Qualität vereinigt, sieht das in der Tat wie ein Omnibus aus. Anders formuliert: Qualität ist ein Ziel, und wenn man das Ziel erreichen will, sind diese unterschiedlichen Aspekte in irgendeiner Weise betroffen und müssen an einer bestimmten Stelle auch mit einbezogen werden.

Ich habe aber noch eine Nachfrage an die Vertreter der Bildungsadministration. Mir ist diese Aussage zu harmonistisch, unter keinen Umständen gehe es um Top-down-Entwicklungen, sondern alles sollte man von

unten aufbauen und viel Selbstevaluation vorsehen. In Südtirol zum Beispiel hat das Amt für Weiterbildung ein Qualitätsentwicklungsprojekt gemacht mit der von Anfang an feststehenden Konsequenz, dass diejenigen Einrichtungen, die dort nicht so gut abschneiden, einen geringeren staatlichen Zuschuss erhalten. In England gibt es ein ausgebautes System von Her Majesty's Quality Inspectors, das sind 150 hauptberuflich und ca. 400 nebenberuflich Beschäftigte, die herumreisen und Institutionen auf Qualität hin überprüfen. Wenn die Einrichtungen nicht qualitativ gut sind, dann werden sie geschlossen bzw. bekommen einfach kein Geld mehr. Und im Wissenschafts- und Forschungsbereich gibt es immer härtere Evaluationen mit der Konsequenz, dass Einrichtungen geschlossen werden. Meine Frage wäre: Warum soll man denn eigentlich in der Weiterbildung mit Konsequenzen und Verbindlichkeiten aus einer Qualitätskontrolle mit soviel Vorsicht behandeln? Warum wird nirgendwo gesagt, das hat bestimmte Konsequenzen für die öffentliche Förderung? Ist das ein weiterbildungsspezifischer Fall, ist es von der Sache her angemessen?

**Boppel:** Ich kann mir nicht vorstellen, dass wir das Beispiel aus Südtirol hier auf die Bundesrepublik übertragen können. Wir haben ein sehr plurales System der Weiterbildung, das nicht ein staatliches, sondern ein System von vielen, auch freien Trägern ist. Der Bund ist der falsche Ansprechpartner. Er fördert Modellprojekte und achtet bei jedem Projekt auf Qualität mit dem Ziel, dass die Ergebnisse der Projekte auf breiter Basis umgesetzt werden. Mir scheint der Weg der Selbstevaluation eigentlich der beste Weg zu sein, wobei Selbstevaluation immer durch eine Art Fremdevaluation unterstützt werden muss. Ich hatte vorhin das Aktionsprogramm „Lebenslanges Lernen“ angesprochen: Gelegenheiten zum Lernen außerhalb von Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen werden in Zukunft erheblich zunehmen, die Weiterbildungseinrichtungen werden sich ändern müssen. Das heißt, die Menschen werden möglicherweise sehr viel mehr als früher keine abgeschlossenen Wissenspakete abfragen, sondern Hilfen haben wollen bei der Evaluierung des Wissens, bei der Selektierung des Wissens, bei der Frage, wie man Informationen sinnvoll auswertet. Dies alles ist in einem festen System nicht machbar. Ich brauche also ein sehr flexibles System der Weiterbildung, das in der Lage ist, sehr schnell auf unterschiedliche Bedarfe zu reagieren. Ich meine, wir haben ein solches System und wir sind mit der Qualitätsdiskussion auf einem sehr guten Weg.

**Nuissl:** Herr Seiverth wollte direkt dazu etwas sagen.

**Seiverth:** Ja, ich wollte mich auf die Frage beziehen, warum die Antwort von Seiten der Politik so zögerlich ausfällt. Da kommt man als Träger-

vertreter in eine unerfreuliche Situation, weil man sich immer zwischen Phantasien, Vermutungen, Hypothesen einerseits und konkret sichtbaren Entscheidungen andererseits bewegt. Immerhin gibt es in einzelnen Ländern ganz entscheidende Vorgaben in Sachen Qualitätssicherung als Bedingung der zukünftigen Förderung, sprich, Anerkennung. Ich möchte einmal zurückdenken auf den Ausgangspunkt der Debatte, dass die bisherigen Anerkennungsvoraussetzungen offensichtlich nicht mehr hinreichend waren. Die Diskussion um Qualitätssicherung ist in meiner Wahrnehmung auch eine Stellvertreterdiskussion für die Frage, welches System von Weiterbildung wir wollen. Und meine Befürchtung ist, dass wir über die Qualitätssicherungsmaßnahmen als Bedingung von Anerkennung und Förderung eine Form von Flurbereinigung der Weiterbildungsträger bekommen. Und die Frage an die Politik ist: Welche Weiterbildung wollen wir? Wenn Sie sagen, mit der Erweiterung des informellen Lernens müssen sich auch die Anbieter ändern, dann sage ich: Die ändern sich schon, aber wir möchten Klarheit darüber, was politisch gewollt ist.

**Krug:** Ich denke, für die Weiterbildung ist ein starr reguliertes, staatliches Vorgabensystem von qualitativen Parametern aufgrund des Pluralismus innerhalb der Weiterbildung, aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den jeweiligen Ländern, Regionen und Kommunen, aufgrund der unterschiedlichen Sachbereiche, Zielgruppen und dergleichen mehr nicht geeignet. Wenn wir gegenwärtig Qualitätsmanagement in den Schulen und Hochschulen machen und im Rahmen von Vergleichsuntersuchungen, wie wir sie in der Weiterbildung gar nicht vorhaben, zu bestimmten Ergebnissen kommen, dann wird doch deswegen keine Schule geschlossen. Ich kenne auch niemanden, der ernsthaft sagt, es gibt jetzt nur noch diesen einen Typ von Weiterbildung, nämlich den berufsbezogenen. Aber man muss sich doch überlegen, ob man immer nur behauptet, wie wichtig Weiterbildung ist, oder ob man beim lebenslangen Lernen, im personenbezogenen Bereich, im kulturellen Bereich, im politischen Bereich bestimmte qualitative Elemente belegt und dokumentiert. Es wäre wichtig, zu so etwas wie Kernelementen von Qualität zu kommen. Unsere Anerkennungspraxis läuft bisher nach bestimmten quantitativen Kriterien: wie viele Unterrichtsstunden, in welcher Zeit mit welcher Weiterbildungsdichte und wie vielen Leuten, wie viele halbe Tage und ganze Tage, wie viele Übernachtungen oder Nichtübernachtungen, danach wird das Geld verteilt. Das wird aber nicht durch Qualitätsbeauftragte geprüft, sondern das prüfen in der Regel die Landesrechnungshöfe. Jetzt fangen einige Länder an, es anders zu machen, zum Beispiel Bremen, Niedersachsen. Und da muss man aufpassen, dass

es hier nicht zu Standards kommt, die die Unterschiedlichkeit der Länder nicht jeweils berücksichtigen. Die Beispiele aus Großbritannien zeigen nur, dass es dort keine geordneten öffentlichen Systeme der Bildung gibt, während wir ganz andere Systeme haben und Weiterbildung keine öffentliche Aufgabe ist. Deswegen kommt es darauf an, dass die Qualität aus diesem System heraus geregelt wird, der Staat soll bei diesen bereichsübergreifenden Supportstrukturen, bei der gemeinsamen Diskussion helfen, was denn solche bereichsübergreifenden Kernelemente sein könnten, wie das System der Dokumentation mit allen Beteiligten gemeinsam eröffnet werden könnte. Der Staat soll hinterher auch sagen: Wenn das gut läuft mit dieser Qualität, dann wird das eben auch durch Preise, durch Benchmarking, durch Marketing positiv bewertet, ohne dass ein Ranking passiert. Die Einrichtungen und die Verbände der Weiterbildung müssen doch selbst daran interessiert sein, sich zu versichern, wo sie denn mit ihrem Qualitätsentwicklungsprogramm im Vergleich zu anderen Einrichtungen stehen.

**Boppel:** Ich wollte unmittelbar auf die Frage eingehen, welches Weiterbildungssystem wir wollen. Für uns kann ich das ganz einfach beantworten. Wir wollen ein Weiterbildungssystem, das in der Lage ist, flexibel, schnell und effizient auf die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Adressaten und Zielgruppen zu reagieren. Qualität kann dabei kein Selbstzweck sein, sondern soll dabei helfen, dass die einzelnen Institutionen möglicherweise noch besser auf die sich immer schneller wandelnden Bedürfnisse antworten können. Und wenn ich vorhin gesagt habe, dass wir ein Aktionsprogramm mit regionalen Netzwerken durchführen wollen, dann heißt das nichts anderes, als dass sich die einzelnen Institutionen vor Ort fragen müssen: Wo stehe ich jetzt im Zusammenhang der anderen Anbietern. Wir wollen damit ein großes Stück Qualität für die Adressaten auch im Hinblick auf die Transparenz, die dadurch geschaffen wird, erreichen, denn die Transparenz lässt in vielen Regionen durchaus zu wünschen übrig.

**Nuissl:** Dieser Hinweis auf die Lernenden und die Abnehmer ist doch eine wichtige Akzentsetzung. Herr Meisel.

**Meisel:** Ich würde gern zu dem Aspekt der Systembedeutung der Weiterbildung etwas hinzufügen. Mir scheint es zwar so, dass sie für die Qualitätsdebatte ein nachgeschobenes Argument ist, aber tatsächlich eins mit einem hohen Stellenwert. Auch wenn Begrifflichkeiten wie Weiterbildung und Erwachsenenbildung weiterbildungspolitisch programmatisch im lebenslangen Lernen aufgehen, gibt es keinen Automatismus, dass die ersten Adressaten dafür die Einrichtungen von Erwachsenenbildung sind. Insofern scheint mir die Zielperspektive von Qualität für die „Bil-



dungs-Systembedeutung“ von Erwachsenenbildung wesentlich und weiterdenkbar zu sein. Für Systemqualität, das ist meine persönliche Einschätzung, hat auch die Politik Mitverantwortung. Das heißt, unabhängig von der Qualität der einzelnen Einrichtung existiert eine öffentliche Verantwortung, wie die Bürgerinnen und Bürger Zugänge zu welcher Qualität von Erwachsenenbildung haben. Daraus möchte ich die öffentliche Hand nicht entlassen.

**Seiverth:** Wie soll die Hilfe des Staates denn aussehen? Man kann sagen, er befördert die ganze Qualitätssicherungsdiskussion, das halte ich auch für einen wirklichen Gewinn. Wenn Sie sagen, es geht um die Stärkung der Systembedeutung und auch der Systemqualität, dann ist für mich die Frage: Woran wird das gemessen? Der Anlass für die Qualitätssicherungsdiskussion ist auf politischer Seite ganz klar. Es geht darum, größere Effektivität und zielgenauere Mittelverwendung zu garantieren, und dafür braucht man dieses Instrument Qualitätssicherung. An die Inhalte kann man nicht, aber man kann die Effekte prüfen. Da ist die Frage, welche Effekte von Bildung diejenigen erwarten, die sie bezahlen. Für die Teilnehmer kann man sagen, das ist eine Sache des Marktes, aber es gibt auch noch andere Gesichtspunkte, etwa aus der Sicht des Staates. Und da habe ich doch eine konkrete Frage: Was sind inhaltliche Vorgaben von Seiten des Staates? Man kann nicht nur sagen, dass die Effektivität verbessert werden muss. Mir sagen Kollegen, dass zwischen Staat und Trägern Leistungspakete ausgehandelt werden, und nur die werden gefördert. Und da liegt meine Befürchtung, dass bestimmte inhaltliche Bereiche aus der bisherigen Anerkennung und Förderung herausfallen.

**Krug:** Wir haben gegenwärtig in den meisten Ländern als Fördervoraussetzungen leistungsbezogene, quantitative Parameter. Und die soziale Gerechtigkeit dieser Parameter ist fraglich. Wie viele Teilnehmer man in welche Veranstaltung kriegt oder die Weiterbildungsdichte in manchen Ländern, sagt das etwas über die Qualität der Weiterbildung aus? Oder wie viele Unterrichtsstunden ein Pädagoge zusammenbekommt, ist das ein Kriterium? Wenn einer 15 parallele Englischkurse macht und ein anderer macht ethische Orientierung innerhalb der Weiterbildung und bekommt vielleicht nur 15 Teilnehmende, ist deswegen die Qualität schlechter, soll er deswegen schlechter bezahlt werden? Aus diesen Überlegungen ist die Diskussion über andere Formen von Qualität entstanden und da sind natürlich auch die Aspekte ins Spiel gekommen, ob man neue Teilnehmergruppen gewinnt, wie man in der Institution die Prozesse so macht, dass die Motivation steigt etc., aber auch wie die gesellschaftliche Bedeutung eines solchen Produktes Weiterbildung ist, und da habe ich gerade, was zum Beispiel den Bereich ethisches Ori-

entierungswissen betrifft, überhaupt keine Befürchtungen, dass dieses in Zukunft herausfällt. Ich meine, dass eine gemeinsame Einigung staatlicher Institutionen mit Experten, mit Wissenschaft und den Trägern stattfinden muss, wie man diese Kernelemente gemeinsam ausdefiniert.

Wenn die Qualität der Weiterbildung sich in der Bevölkerung, bei den politischen Entscheidungsträgern positiv darstellt, dann hat das natürlich auch Rückwirkungen auf die jeweiligen grundsätzlichen Verteilungskämpfe um knapper werdende Mittel. Wir können nicht nur nach Subventionen rufen, sondern es muss auch eine Dokumentation dessen kommen, was damit gemacht wird. Und da erwarte ich eben von der Steigerung der Qualität eine Steigerung der Systembedeutung von Weiterbildung. Glauben Sie nur nicht, dass die Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen des lebenslangen Lernens am lautesten den Finger heben, das sind ganz andere Institutionen. Ich denke, dass sich Weiterbildung in dieser Frage gut wappnen muss, und ein Weg dazu ist die Steigerung der Qualität und auch die Dokumentation der gesteigerten Qualität nach außen.

**Nuissl:** Vielen Dank, vor allen Dingen auch für den politischen Hinweis auf den Stellenwert der Weiterbildung im Konzept des lebenslangen Lernens. Jetzt habe ich drei Wortmeldungen aus dem Plenum.

**Seevers**<sup>1</sup> (Plenum): Ich wollte mich auf zwei Punkte beziehen, der erste ist: Wo liegt das Interesse der Politik an Qualitätskriterien für die Weiterbildung? Ein großes Interesse besteht immer noch darin, Weiterbildung als Standortfaktor zu nehmen, so ein kleines Bundesland wie Bremen hat dies im Blick. Wir sagen, der Kunde ist der Bürger und hat einen Anspruch auf Qualifizierung. Zweitens: Ich glaube, dass wir bei der derzeitigen Öffnung der Grenzen in vieler Hinsicht und in einer Zeit, wo es um das lebenslange Lernen geht und Weiterbildung auf andere Bereiche trifft, als Weiterbildungner sagen müssen, das und das ist entwickelt, das sind unsere Standards, das sind unsere Qualitätsmanagementsysteme, wir haben den Blick auf den Kunden.

**Schöll**<sup>2</sup> (Plenum): Mir ist diese ganze Diskussion etwas zu defensiv. Ich sage das vor dem Hintergrund, dass wir in diese Diskussion mit dem Qualitätskolloquium des DIE schon 1995 eingestiegen sind. Herr Krug hat darauf hingewiesen, dass seit dieser Zeit sehr viel praktisch passiert ist. Wenn nun diese Alltagspraxis systematisch gebündelt wird, brauchen wir uns nicht zu verstecken. Wenn zu den Volkshochschulen 6,5 Millionen Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen, dann können die nicht alle irren. Und wenn wir in den letzten Jahren bei nicht steigenden kommunalen Mitteln und Landesmitteln unsere Qualitätsstandards erhöhen mussten, dann auch, weil die Teilnehmer als Verbraucher

selbstbewusster werden. Sie gehen heute auch an die Weiterbildung mit bestimmten Kriterien heran, so wie sie einen Kühlschrank kaufen. Es gab vor zwei Jahren eine Diskussion im Landesinstitut in Soest, da ging es um Qualitätsstandards in Schule und Weiterbildung, da war die Weiterbildung der Schule um Längen voraus. Ich weiß auch nicht, ob wirklich so viel von oben gesetzt werden muss. Ich fand das Beispiel aus Bayern sehr interessant, das zeigt, wie man einem Verband die Möglichkeit geben kann, über eine Top-down-Analyse hinauszugehen und wie man da auf die Innovationskraft von Verbänden vertraut. Ich plädiere nachdrücklich dafür, mehr Selbstbewusstsein in die Debatte hineinzubringen.

**Ellerbrock<sup>3</sup>** (Plenum) Ich würde gerne an diesen korporatistischen Gedanken von Herrn Krug anknüpfen. Gibt es nicht Modelle, wo die Träger nicht nur als Beratungsinstanzen und Entwickler gefordert sind und als Foren für den Austausch funktionieren, sondern wo sie dann auch tatsächlich Entscheidungskompetenzen haben? Gäbe es dann Vorstellungen, dass nicht Leistungspakete ausgehandelt werden, sondern dass die Träger da entscheidend mit in die Pflicht genommen werden, an so einem neuen korporatistischen Qualitätsentwicklungsverfahren zu arbeiten?

**Krug:** Ich kann Frau Schöll nur zustimmen, da ist viel in der Weiterbildung geleistet worden, Sie können alle stolz darauf sein, aber wissen das die anderen? Weiß das die Bevölkerung, wissen das alle politischen Entscheidungsträger, wissen das die Medien? Ich möchte nur, dass das noch stärker dokumentiert wird, was da Gutes geleistet wird. Und das will ich nicht von oben herab über neue Standards erreichen, sondern über das entwickeln, was gelaufen ist. Ich möchte versuchen, dass man sich bereichsübergreifend auf bestimmte Dinge einigt. Damit komme ich auch zu Frau Ellerbrock. Ich kann mir auch vorstellen, dass das in gemeinschaftlichen Institutionen auf Bundesebene geschieht, man muss nicht neue Vereine gründen dafür, ein weiterführendes Beispiel ist das DIE, das sozusagen die Verkörperung von Korporatismus ist, weil dort die Verbände, die Wissenschaft und der Staat Mitglieder sind. Wir haben auf Landesebene die unterschiedlichen Institute, in Brandenburg, in Nordrhein-Westfalen, auch in Rheinland-Pfalz haben wir ein solches Verbundsystem, das wären dann Systeme, in denen man dieses gut machen könnte.

**Lohkamp-Himmighofen<sup>4</sup>** (Plenum): Ich möchte an dem anknüpfen, was Herr Seiverth gesagt hat. Was da herausklingt, ist die Angst, dass der Staat regulierend, kontrollierend eingreift mit der Konsequenz, dass letztendlich der Geldhahn abgedreht wird, wenn man nicht genügend Qualitätsstandards hat. Aus meiner Sicht steht dagegen, dass der Staat nur eine

moderierende Rolle übernehmen kann und dass Qualitätssicherung, Qualitätsverbesserung nur eins von vielen Zielen ist, um diesen pluralistisch organisierten Weiterbildungsmarkt zu optimieren in dem Sinne, dass der Staat seine öffentliche Verantwortung z. B. für den Teilnehmerschutz gewährleistet. Aus dieser Perspektive würde für mich dann Qualitätssicherung eins von vielen Zielen sein und ein Instrument hieße Koordinierung. Koordinierung der Bildungseinrichtungen untereinander, der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen, vielleicht sogar bildungsbereichsübergreifend und in Kooperation mit anderen Politikfeldern, Jugendamt, Arbeitsamt usw. auf regionaler Ebene. Dabei könnten durch diese Kooperationsverbände viele Unterziele vorangetrieben und ein Anstieg der Bildungsbeteiligung bewirkt werden, was sicherlich eines der übergeordneten staatlichen Ziele ist.

**Zech**<sup>5</sup> (Plenum): Ich war an einem Projekt der Bund-Länder-Kommission zur Schulentwicklung beteiligt und von daher kann ich bestätigen, dass die Erwachsenenbildung wirklich um Klassen besser ist, und deshalb müsste man doch geradezu ein Interesse daran haben, dass das von einer unabhängigen Instanz begutachtet wird. Selbstevaluation ist für diesen Zweck nur in einem sehr geringen Maße geeignet. Das Zweite ist: Wenn einer Geld gibt, dann hat er Rechte. Der Staat gibt Geld und der Teilnehmer gibt Geld, und dann können beide auch sagen, jetzt habe ich das Recht, zu überprüfen, ob das denn auch in einer sinnvollen Weise verwendet wird. Und das DIE selber ist dafür ein Beispiel wie alle Blaue-Liste-Institute. Sie bekommen Geld aus staatlichen Kassen und müssen sich regelmäßig zertifizieren bzw. überprüfen lassen. Das ist ein ganz normales Verfahren, da muss sich der Staat auch nicht scheuen, den öffentlichen Einrichtungen zu sagen, wir bezahlen eine gewisse Summe, wir wollen auch wissen, ob das sinnvoll investiert ist. Das muss nicht überreguliert sein, aber dass es gemacht werden soll, steht für mich völlig außer Frage.

**Meisel:** Also den festgestellten professionellen Minderwertigkeitskomplex sehe ich bei vielen Einrichtungen so nicht. Bei Regionaltagungen in Sachen Qualitätsentwicklung führen die Weiterbildungseinrichtungen und deren Vertreter schon das Wort. Das, was sie berichten, kann sich sehen lassen, und an der Stelle verstecken sie sich auch überhaupt nicht. Was aber in den Einrichtungen an Qualitätsentwicklung auf diesem harten Weg der Selbstevaluation gemacht wird, kann tatsächlich bislang nach außen nicht gezeigt werden. Und das stellen auch die Einrichtungen fest, die, wie etwa in Niedersachsen im Vergleichsring der Volkshochschulen, zusammenarbeiten. Einzelne Einrichtungsvertreter sagen dann, wir lassen uns insgesamt auf einen sehr komplexen Weg ein, in-

vestieren sehr viel und haben keine Möglichkeit, das nach außen gegenüber Teilnehmenden und gegenüber Zuwendungsgebern zu dokumentieren. Ich glaube, dass hier eine Initiative tatsächlich von unten her, auch von Trägerseite her erfolgen könnte, mit der Fragestellung: Wie lässt sich so etwas wie Selbstevaluation gemeinsam dokumentieren und nach außen vertreten?

**Gnahs<sup>6</sup>** (Plenum): Ich denke, der Staat reguliert bereits in vielen Bereichen. Und wenn man das konsequent auf die Spitze treibt, müsste man eigentlich Stellen einplanen, bei den Fördermitteln zum Beispiel, und zwar massiv bei den Ländern, die auch Anerkennungen staatlicherseits aussprechen. Das ist sozusagen der Ausgangspunkt. Der Verbraucher sieht im Moment einen Dschungel von Qualitätssicherungsregelungen, jeder und jede Einrichtung macht etwas anderes, und da Orientierung hineinzubekommen, wäre die Sache wert. Das heißt umgekehrt nicht, dass es eine Überregulierung geben sollte, sozusagen einen Staatskommissar, aber so etwas in der Richtung, wie es in Bremen gemacht wird, eine staatliche Kennung sollte schon gegeben werden.

**Seiverth:** Ich möchte noch einmal ausdrücklich sagen: Ein Erfolg der bisherigen Qualitätssicherungsdiskussion ist, dass wir uns auf diesen Prozess eingelassen haben. Verbraucherschutz ist ein legitimes Interesse und ein legitimer Ansatz, dem haben wir uns überhaupt nicht versagt. Die Schwierigkeit, die ich sehe, ist, die bisherigen Formen der Kooperation weiter zu entwickeln. Und es wird von uns im Moment sehr viel erwartet im Hinblick auf eine Systemverbesserung unserer Arbeit bei zurückgehenden Mitteln. Man kann auch nicht wegdiskutieren, dass die Qualitätssicherungsdiskussion ein Teil der Systemveränderung von Weiterbildung ist. Jetzt wird es so präsentiert, dass Qualitätssicherungsarbeit wesentlich eine Marketingfrage ist. Auch das akzeptiere ich, wir haben sicherlich Defizite darin, den gesellschaftlichen und individuellen Nutzen der Arbeit, die wir leisten, darzustellen. Aber ich möchte eine klare Antwort darauf, welche Perspektiven Regulierung und Deregulierung im Bereich der Weiterbildung haben. Und ich möchte daran erinnern, dass die Qualitätssicherungsdiskussion aufgekommen ist als Reaktion auf einen völlig deregulierten Markt in den neuen Bundesländern, und ich sehe im Moment nicht, wohin die Systementwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung gehen soll. Das ist für mich das Dilemma oder die offene Frage in dieser Diskussion bis heute.

**Nuissl:** Ein Gesetz wie das Fernunterrichtsschutzgesetz ...

**Boppel:** Ein Gesetz wie das Fernunterrichtsschutzgesetz, bei dem es sich um ein Verbraucherschutzgesetz im Bereich von Angeboten kommerziell tätiger Einrichtungen handelt, wird es für die gesamte Weiterbildung

sicher nicht geben. Der Bund beabsichtigt auch nicht, ein Bundesweiterbildungsrahmengesetz in dieser Legislaturperiode zu machen. Beim Fernunterricht käme es gegebenenfalls eher darauf an, dort zu deregulieren, weil hier die Regulierung möglicherweise etwas zu weit getrieben worden ist. Wir haben so etwas in der letzten Legislaturperiode angedacht, aber dann doch davon Abstand genommen. Wenn wir auf die Optimierungs- oder Selbstheilungskräfte des Marktes hoffen, werden wir sicher ein Stück weiterkommen, und natürlich auch mit der Weiterentwicklung der verschiedenen Formen der Kooperation. Ich halte die Kooperation für unerlässlich. Und dies wird auch ein Schwerpunkt dieses Aktionsprogramms sein, das wir mit den Trägern und auch mit den Ländern im Einzelnen noch diskutieren werden. In der Konzertierten Aktion Weiterbildung wird dies ebenfalls angesprochen. Für uns ist Qualitätsentwicklung ein ganz entscheidender Wert, aber nicht der einzige, es gibt eine ganze Fülle von Dingen im Rahmen der Weiterbildung, die beachtet werden müssen, die Kooperation, die Transparenz, die Professionalisierung. Der Staat kann nicht viel mehr als Support geben, wie es mehrfach angeklungen ist, und dies werden wir im Rahmen unserer Möglichkeiten auch tun.

**Gonon**<sup>7</sup> (Plenum): Ich finde es gut, dass man auch darauf hinweist, dass die Qualitätsdiskussion nicht nur harmlos ist, in dem Sinne, dass alles so bleibt, wie es ist. Ich glaube auch, es wird Gewinner und Verlierer geben. Auf einer Systemebene ist es ganz klar, dass sich bei knappen Ressourcen eine gewisse Umverteilung anbahnt, das ist im Gesundheitswesen so und das wird auch im Bildungsbereich so sein. Das heißt, die Institutionen oder die Anbieter selbst werden in einen verstärkten Wettbewerb treten. Es bieten sich dann aber auch Chancen, und man sieht das sehr gut an dem Bremer Modell, ich könnte auch das aus der Schweiz anführen, dass eine verbesserte Kooperation zwischen einzelnen Weiterbildungsträgern sich entwickeln kann, dass da auch neue Synergien stattfinden können. Ich habe noch ein Problem, und das liegt vielleicht daran, dass ich das Wort Korporativismus nicht so richtig verstehe oder wie man das hier gebraucht. Ich sehe nicht nur einen Vorteil im Korporativismus, sondern auch eine gewisse Gefahr, nämlich dass die Öffentlichkeit möglicherweise zu wenig mitbekommt, was da eigentlich genau läuft, wenn sich auf einer solchen Ebene Träger oder auch Administration und Träger verständigen oder gemeinsam Lösungen suchen. Aber vielleicht kann mir jemand in der Schlussrunde dabei noch helfen.

**Nuissl**: Das müsste dann Herr Krug sein, der hat den Begriff sehr lange gebraucht.

**Christ<sup>8</sup>** (Plenum): Ich knüpfe an die Äußerungen einiger Kolleginnen und Kollegen an bezüglich des Selbstbewusstseins, mit dem wir vortragen können, dass wir bei Qualitätsentwicklung und -sicherung anderen Bildungsbereichen ein ganzes Stück voraus sind. Ich möchte davor warnen, zu glauben, das würde irgendwelche positiven Auswirkungen bezüglich politischer Rahmen- bzw. Förderungsentscheidungen haben. Ich halte es für notwendig, in unserem eigenen Interesse, in Bezug auf unsere Trägereinrichtungen und unsere Teilnehmenden, Qualitätsentwicklung zu betreiben. Das Beispiel des Gesundheitswesens zeigt allerdings, dass sich die Anbieter durchsetzen, die politische Macht ausüben können. Das ist im Bildungsbereich nicht anders. Um es ganz krass zu sagen: Wenn wir uns auf einen politischen Konkurrenzkampf mit dem Schulsystem einlassen über die Frage, wer jetzt Einfluss nimmt auf die Finanzpolitik und Regelungspolitik von Parlamenten und Regierungen, dann ist der Schulbereich in der Lage, politische Rahmenbedingungen zu seinen Gunsten zu verändern, die Weiterbildung sicherlich nicht.

**Nuissl:** Vielen Dank. Nun die Schlussrunde. Bitte formulieren Sie einen Satz zu der Frage: Was gehen Sie als Nächstes konkret in Sachen Qualität der Weiterbildung an?

**Meisel:** Ich sehe den Ansatz des Instituts, die Profession zu stärken und die Organisationen bei ihren Prozessen zu begleiten und eine Forumsfunktion für weitere gemeinsame Diskussionen zu übernehmen, als den richtigen Weg an.

**Seiverth:** Es ist mehrfach angesprochen worden, wir sind an einem Prozess der Verständigung über Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung beteiligt. Ich bin vorhin gefragt worden, was das heißt, dass die DEAE auf der Qualitäts-Checkliste für Weiterbildungsinteressierte mit draufsteht, ob wir das dann zum Beispiel fortschreiben. Natürlich werden wir das. Das ist eine Form von öffentlich einklagbarer Selbstverpflichtung, der etwas korrespondieren muss, nämlich die Instandsetzung der Träger und ihrer Einrichtungen, Qualitätssicherung als eine normale Aufgabe zu machen. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung geht das nicht nur nach Marktbedingungen, sondern dafür braucht man zusätzliche öffentliche Ressourcen. Und der zweite Punkt, den ich damit verbinden möchte: Ich halte es für eine Illusion, zu glauben, dass man wirksame öffentliche Anerkennung im Sinne von Stärkung und Erhaltung bestehender institutioneller Strukturen damit erreicht, dass man seine Ergebnisse öffentlichkeitswirksam darstellt. Es geht in der Tat um die Frage: Worin drückt sich öffentliche Anerkennung aus? Das war früher die Frage nach der öffentlichen Verantwortung für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Und ich bleibe dabei, dass ich weder in dieser Diskussion noch in an-

deren eine klare Antwort auf die Frage bekomme, inwieweit nicht doch durch Qualitätssicherungsvorgaben bestehende institutionelle Strukturen aufgelöst werden. Wir haben ein Interesse daran, dass das, was wir bisher als Professionalitätsentwicklung usw. gemacht haben, nicht einfach verschwindet und zum Beispiel unter Bedingungen gemacht werden soll, die auf eine Deprofessionalisierung hinauslaufen.

**Nuissl:** Herr Krug, zuerst ein Wort zum Korporativismus für den Kollegen aus der Schweiz.

**Krug:** Unter Korporativismus verstehe ich eine Form der politischen Entscheidungsstrukturen, wo Politik in Zusammenarbeit mit den Klientelen, mit den großen gesellschaftlichen Gruppen und mit der Wissenschaft gemeinsam konsensual an Entscheidungsprozessen arbeitet. Und dies ist wesentlich transparenter und öffentlicher als die andere Form der Politik, nämlich die direkten politischen Entscheidungen mit Seilschaften. Zur Frage der Macht will ich nur mit der Sentenz antworten: Wer kämpft, kann verlieren, wer gar nicht kämpft, hat schon verloren. Ich bin sicher: Wenn Sie als Verbände dabei bleiben, weiter moralisch Subventionen einzufordern, und in der Gesellschaft nicht deutlich machen, welchen tatsächlichen Wert diese Weiterbildung hat, und wenn nicht die Teilnehmenden selber in den Verteilungskämpfen ein Interesse daran haben, dass die Dinge weiter bestehen, dann wird es sicherlich sehr viel schwieriger werden. Ob man durch solch eine Dokumentation der Qualität nun insgesamt gegenüber den Schulsystemen und dem Hochschulsystem als Weiterbildung überlebt, kann ich natürlich auch nicht voraussehen. Ich kann nur sagen, wenn in der Schule etwas passiert, dann haben wir sofort die Eltern da, dann haben wir die Verbände da, dann haben wir die Kammern da, dann ist sofort etwas los. Wenn in der Weiterbildung etwas passiert, dann fragt man sich, wo ist eigentlich die Lobby für die Weiterbildung?

Was wird der AFW tun, also der Ausschuss für Fort- und Weiterbildung in der Kultusministerkonferenz, der die Aufgabe hat, nach dem hier diskutierten Projekt zu sagen: Was resultiert nun daraus, was werden die Perspektiven sein? Der Ausschuss wird in der nächsten Zeit diese Dinge unter Berücksichtigung der Ergebnisse, die wir hier und in anderen Projekten gehabt haben, und in enger Kooperation mit den Landes- und Bundesverbänden der Weiterbildung diese Diskussion weiterführen. Wir hoffen darauf, dass die Förderung von Professionalität und Professionalisierung innerhalb der Qualitätsentwicklung auch mit materieller Unterstützung des Bundes weiter fortgesetzt werden kann.

**Boppel:** Wir werden auf jeden Fall gemeinsam mit den Ländern und natürlich dem DIE prüfen, welche Konsequenzen sich aus dem Projekt und



aus dieser Tagung ergeben und welche konkreten Untersuchungen und Versuche auf Bundesebene weiter durchgeführt werden müssen. Und ich weise noch einmal darauf hin, dass sich im Zuge der Entwicklung des lebenslangen Lernens auch für die Weiterbildung ganz neue Dimensionen eröffnen und auch zusätzliche Chancen darin liegen. Wenn man immer wieder erklärt, dass die einmal abgeschlossene Ausbildung in der Schule bei weitem nicht mehr ausreicht, dass es nur ein kleiner Anfang ist, dass man also lebenslang bereit sein muss, weiter zu lernen, dann gewinnt die Weiterbildung zunehmend an Bedeutung, und wir sind recht gut gerüstet und können hier auch an diesem Prozess offensiv teilnehmen.

**Nuissl:** Bevor ich Frau von Küchler das Schlusswort zur Tagung gebe, möchte ich mich bei Ihnen auf dem Podium ebenso wie beim Plenum für die interessante und anregende Diskussion herzlich bedanken.

**von Küchler:** Ja, dem Dank kann ich mich nur anschließen. Wir danken vor allen Dingen denen, die wir zur aktiven Mitarbeit aufgefordert haben, aber auch diesem kompetenten, sachverständigen und engagierten Publikum, das die Tagung zu dem gemacht hat, was sie sein wollte, nämlich eine Gelegenheit zur Präsentation des Erkenntnis- und des Praxisstandes, eine Möglichkeit des Austauschs in der Profession und mit den Experten. Ich hoffe, dass wir auch auf diesem Wege vermitteln konnten, wie viel sich im Bereich Qualitätssicherung bewegt hat.

### **Anmerkungen**

- 1 Marion Seevers ist Mitarbeiterin beim Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen.
- 2 Ingrid Schöll ist Leiterin der Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken.
- 3 Ruth Ellerbrock ist Leiterin der Volkshochschule Berlin-Charlottenburg.
- 4 Dr. Marlene Lohkamp-Himmighofen ist Mitarbeiterin im Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 5 Prof. Dr. Rainer Zech ist Leiter von ArtSet, Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V. in Hannover.
- 6 Dr. Dieter Gnahn ist Leiter des Arbeitsbereiches „Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung“ am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung der Universität Hannover.
- 7 Prof. Dr. Philipp Gonon ist Professor Im Fachbereich Berufliche/Betriebliche Weiterbildung an der Universität Trier.
- 8 Rainer Christ ist Leiter der Evangelischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

## **ANHANG**



## Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Christel Alt, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Marion Andresen, Volkshochschule Frankfurt/M.

Olaf Aschmann, Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz, Mainz

Dr. Christel Balli, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Dr. Friedrich Baptist, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur, München

Mechthild Bayer, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - Hauptvorstand, Frankfurt/M.

Dr. Alois Becker, Akademie Klausenhof, Hamminkeln

Irita Birzniece, München

Margit Bluhm, Magdeburg

Hella Boelter, Evangelische Erwachsenenbildung Thüringen, Reinhardsbrunn

Dr. Werner Boppel, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Dr. Eva-Maria Bosch, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg, Potsdam

Klaus Bostelmann, Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins, Kiel

Prof. Dr. Rainer Brödel, Universität Flensburg

Rainer Christ, Evangelische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Mainz

Werner Claussen, Volkshochschule Brunsbüttel

Carla-Maria Cremer, Ministerium für Wissenschaft, Technologie und Verkehr, Schleswig-Holstein, Kiel

Reinhard Daenicke, Volkshochschule Dahme-Spreewald, Lübben

Andrea Dohmann, Landesverband der Volkshochschulen in Sachsen-Anhalt, Magdeburg

Ulrike Enders, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, Ludwigsfelde-Stuveshof

Ruth Ellerbrock, Volkshochschule Charlottenburg, Berlin

Rudolf Epping, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest  
Rainer Evers, Bildungswerk der DAG - Landeskuratorium Thüringen, Erfurt  
Michaela Figge, Volkshochschule Wuppertal  
Jobst Flesch, Volkshochschule Frankfurt/M.  
Andreas Franke, Institut für Berufspädagogik - Technische Universität Dresden  
Monika Friedrich-Wussow, Volkshochschule Hamburg  
Arthur Frischkopf, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest  
Dr. Dieter Gnahs, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung – Universität Hannover  
Dr. Bärbel Goedeke, Fit-Bildungs GmbH, Magdeburg  
Prof. Dr. Philipp Gonon, Lehrstuhl für beruflich-betriebliche Weiterbildung - Universität Trier  
Manfred Gottier, Volkshochschule Frankfurt/M.  
Monika Griep, Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Darmstadt  
Rainer Haupt, Entwicklungsgesellschaft Brunsbüttel  
Dr. Volker Hartmann, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz, Mainz  
Otto Heil, Kultusministerium, Sachsen-Anhalt, Magdeburg  
Jürgen Heinen-Tenrich, Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens, Hannover  
Eva Heinold-Krug, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.  
Andrea von Heinz, Arbeitsstelle für Evaluation pädagogischer Dienstleistungen – Universität Köln  
Klaus Heisler, Volkshochschule Aachen  
Simone Held, Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Thüringen, Erfurt  
Petra Herre, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Karlsruhe  
Bernd O. Hölters, Volkshochschule Friedrichshain, Berlin

Birgit Imelli, Gesellschaft für Forschung, Planung und Entwicklung, Wiesbaden

Wolfgang Klenk, Esslingen

Jörg Krebs, Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz

Rainer Kreams, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin

Ursula Kress, Universität Koblenz-Landau

Dr. Wolfgang Kreß, Beratungsstelle Frauen und Familien, Magdeburg

Felicitas von Küchler, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.

Heidemarie Kühn, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Dr. Peter Krug, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz, Mainz

Martina Kurz, Deutscher Industrie- und Handelstag, Bonn

Peter Landscheid, Volkshochschule Duisburg

Theo Länge, Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Düsseldorf

Wilhelm F. Lang, Bayerischer Volkshochschulverband, München

Walter Lehmann, Ländliche Erwachsenenbildung Sachsen-Anhalt, Magdeburg

Dr. Stephan Layritz, Ministerium für Arbeit und Bau, Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin

Gunhild Leye, Universität Leipzig

Dr. Marlene Lohkamp-Himmighofen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Stefan Loibl, Volkshochschule des Hochtaunuskreises, Oberursel

Ruth Lux, Landesfrauenrat Sachsen-Anhalt, Magdeburg

Winifred von Mackensen, Volkshochschule Darmstadt

Bernhard Marohn, Bundesverband Deutscher Privatschulen, Frankfurt/M.

Dr. Ina Mauritz, Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen, Hannover

Angelika Mede, Thüringer Volkshochschulverband, Jena

Klaus Meisel, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.

Brigitte Melms, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Barbara Menke, Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Düsseldorf

Jenny Mischnick, Gesellschaft für Forschung, Planung und Entwicklung, Wiesbaden

Ute Möbius, Fit-Bildungs GmbH, Magdeburg

Wolfgang Nötzold, Hessischer Volkshochschulverband, Frankfurt/M.

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.

Jutta Pietsch, Frauenbildungszentrum, Magdeburg

Detlef Rademeier, Urania, Magdeburg

Harald Ressel, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Erziehungswissenschaftliches Seminar – Universität Heidelberg

Kathrin Schmidt, Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Thüringen, Erfurt

Udo Schmode, Arbeit und Leben, Magdeburg

Berthold Schobert, Arbeitsstelle für Evaluation – Universität Köln

Ingrid Schöll, Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken

Roland Schöne, Technische Universität Chemnitz

Dr. Sigrid Schröder, Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Thüringen, Saalfeld

Marion Seevers, Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen

Ines Seidel, Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin

Andreas Seiverth, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Karlsruhe

Hans-Jürgen Sperl, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Dr. Klaus-Dieter Steinmetz, Kultusministerium Thüringen, Erfurt

Dr. Helga Stock, Fachbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Humboldt-Universität Berlin

Michael Vennemann, Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht, Köln

Klaus Voelkel, Volkshochschule Darmstadt-Dieburg

Steffen Wachter, Volkshochschule Darmstadt

Prof. Dr. Gisela Wiesner, Technische Universität Dresden

Prof. Dr. Rainer Zech, ArtSet – Institut für kritische Sozialforschung und  
Bildungsarbeit, Hannover

Peter Zehnel, Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit,  
Dresden

Willi Zierer, Volkshochschulverband Baden-Württemberg, Leinfelden-Ech-  
terdingen



## Programm

# Qualitätssicherung in der Weiterbildung

## Projekte · Positionen · Perspektiven

2. November

11.00 Uhr

### **Begrüßung**

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein

11.15 Uhr – 11.45 Uhr

### **Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – konkret!**

Klaus Meisel

11.45 Uhr – 13.10 Uhr

### **Positionen zur Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung im Interview**

Marion Seevers, Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen; Peter Zehnel, Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit; Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Universität Heidelberg, Dr. Jürgen Heinen-Tenrich, Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen; Dr. Alois Becker, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

13.10 Uhr – 14.15 Uhr

### **Mittagspause – Snack**

### **Parallele Foren**

14.45 Uhr – 17.15 Uhr

### **Forum 1: Selbstevaluation oder Fremdevaluation ?**

Was ist geeigneter für die Weiterbildung? Welche Vor- und Nachteile gibt es?

Welche Verfahren und Methoden kommen zum Einsatz?

Welche Ressourcen müssen vorhanden sein?

*Über Projekte und Erfahrungen berichten:*

Volkshochschule Brunsbüttel, DIE-Projekt:

Gemeinsame Qualitätsentwicklung von Planenden und Lehrenden, Werner Claussen

Universität Heidelberg: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Familienbildungsstätten (angefragt)

Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau: Selbstevaluationsprojekte in der Evangelischen Erwachsenenbildung, Monika Griep

Bundesinstitut für Berufsbildung:  
Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung für Frauen, Dr.Christel Balli (angefragt)

Befragender Experte: Dr. Jürgen Heinen-Tenrich  
Moderation: Wolfgang Klenk

**14.45 Uhr – 17.15 Uhr Forum 2: Qualitätsmanagement – nur ein Feld für Organisations-  
experten?**

Die Qualität der Einrichtung bzw. Weiterbildungsorganisation umfasst z.B. die Aspekte „Service“ und „Kundenorientierung“. Wie sind die internen Arbeitsprozesse zu gestalten, um dies zu erreichen und gleichzeitig die Bildungsarbeit zu unterstützen? Welche Qualitätsmanagementkonzepte sind geeignet, pädagogische und organisationsbezogene Entwicklungen zu befördern?

*Über Projekte und Erfahrungen berichten:*

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Zum Spannungsverhältnis von Qualitätssicherung und Professionalisierung – ein Projektbericht aus der katholischen Familienbildung, Rudolf Epping  
Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz, DIE-Projekt: Organisationsentwicklung als Einstieg in die Qualitätsentwicklung, Olaf Aschmann  
ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit: Zur subjektiven Funktionalität von Disfunktionalitäten, Prof. Dr. Rainer Zech  
Akademie Klausenhof: Qualitätssicherung in Bildungshäusern – Innovatives Projekt der Weiterbildung NRW, Dr. Alois Becker

Befragender Experte: Prof. Dr. Jörg Knoll (angefragt)  
Moderation: Felicitas von Küchler

**17.15 Uhr – 18.15 Uhr** Berichterstattung im Plenum

**ca.18.30 Uhr** Ende des Konferenztages, anschließend gemeinsames Abendessen, Kulturprogramm

**3. November**

**9.00 Uhr** **Begrüßung**

**Parallele Foren**

**9.15 Uhr – 10.45 Uhr** **Forum 3: Angebotsqualität: Was sind ihre Bedingungen und wer ist daran beteiligt?**

Die Qualität von Angeboten und Veranstaltungen ist von vielfältigen Bedingungen abhängig: Von der Qualität der Kooperation mit den Leh-

renden, ihrer Qualifizierung, der Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden, der Auswertung von Veranstaltungen aber auch von der Qualität der organisatorischen Abläufe und der Präsentation nach außen.

Über Projekte und Erfahrungen berichten:

Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen, DIE-Projekt: Überprüfung und Entwicklung der MitarbeiterInnen-Fortbildung, Dr. Ina Mauritz

Bayrischer Landesverband der Volkshochschulen: Zertifizierung von Angebotsbereichen – Ein Weg zur Qualität, Wilhelm F. Lang

Evangelische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz: Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung, Rainer Christ

Ländliche Erwachsenenbildung Sachsen-Anhalt, DIE-Projekt: Qualifizierung von Ehrenamtlichen, Walter Lehmann

Befragender Experte: Prof. Dr. Rainer Zech

Moderation: Eva Heinold-Krug

**9.15 Uhr – 10.45 Uhr Forum 4: Qualitätssicherung- wie ist der Stellenwert von Zertifizierung oder Akkreditierung?**

Die Zertifizierung von Einrichtungen oder ihre Akkreditierung (wie z.B. im Bereich der beruflichen Bildung) sind unterschiedliche Wege der Qualitätssicherung. Welche Interessen werden dabei „bedient“? Setzen sich dabei Schwerpunkte der Qualitätssicherung durch? Welche Auswirkungen haben die Verfahren auf die Einrichtungen und auf die Systemebene der Weiterbildung?

*Über Projekte und Erfahrungen berichten:*

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung: Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen, Dr. Dieter Gnahs, Christina Bötzel

Zentralstelle für Fernunterricht: Qualitätssicherung von Fernunterrichtsangeboten, Michael Vennemann

Verein Weiterbildung Hamburg e.V.: Freiwillige Selbstkontrolle von Weiterbildungsqualität, N.N.

Befragender Experte: Prof. Dr. Philipp Gonon

Moderation: Klaus Meisel

**10.45 Uhr – 11.15 Uhr Berichterstattung im Plenum**

**11.15 Uhr – 11.30 Uhr Kaffeepause**

**11.30 Uhr – 13.30 Uhr** **Qualitätspolitik – Was soll jetzt passieren?**

Eine Diskussion über zukünftige Aktivitäten mit Vertretern der Weiterbildungspolitik, Wissenschaft und Trägervertretern

Kultusministerkonferenz:

Dr. Peter Krug

Bundesministerium für Bildung und Forschung: angefragt

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung:

Klaus Meisel

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung:

Andreas Seiverth

Moderation: Prof. Dr. Ekkehard Nuisl von Rein

**13.30 Uhr** **Mittagsimbiss** und anschließend

**14.30 Uhr** **Ende der Tagung**

# Checkliste

## Andere verfügbare Checklisten

Checkliste Wirtschaftss Englisch, Stiftung Warentest, Test 5/93 lfd. S. 503

Checkliste als Entscheidungshilfe für Fernlehrgänge. In: Ratgeber für Fernunterricht der Zentralstelle für Fernunterricht (ZfU), Köln

Checkliste: Qualität beruflicher Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Diese Checkliste ist im Rahmen des DIE-Projekts „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ entworfen und anschließend von einer Arbeitsgruppe (Ralph Bergold – KBE, Barbara Menke – BAK Arbeit und Leben, Andreas Seiverth – DEAE, Michael Vennemann – ZfU, Volker Otto – DVV) redigiert worden.

Folgende Organisationen unterstützen diese Checkliste:

- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Die Checkliste wird im 2 Jahres-Turnus aktualisiert.

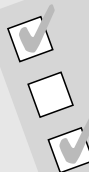


Institution

Bildung  
Weiterbildung  
Qualität

## Checkliste

für  
Weiterbildungs-  
interessierte



Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung e.V.

DIE

Die Checkliste kann zum Selbstkostenpreis beim DIE bestellt werden (unter 100 Exemplare 50 Pfennig/Stück, 100 – 500 Exemplare 40 Pfennig/Stück, über 500 Exemplare 30 Pfennig/Stück). Kostenlose Ansichtsexemplare sind beim DIE-Versand erhältlich.