

STUDIUM

Stefanie Hartz | Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □

3. Auflage



Stefanie Hartz | Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Begleitmaterial in Fortbildungen und als Ausbildungsliteratur im Studium. Die Studientexte sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen Neueinsteiger/innen im Handlungsfeld, erfahrenen Fachkräften und Studierenden die selbstständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Vollmer

Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold
Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4248-0

Ekkehard Nuissl
Empirisch forschen in der Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4246-6

Dieter Gnahn
Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente
2. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4244-2

Stefan Hummelsheim
Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1976-5

Steffen Kleint
**Funktionaler Analphabetismus –
Forschungsperspektiven und Diskurslinien**
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1975-8

Mona Pielorz
**Personalentwicklung und Mitarbeiterführung
in Weiterbildungseinrichtungen**
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1965-9

Wiltrud Gieseke
**Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der
Erwachsenenbildung**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1955-0

Peter Faulstich, Erik Haberzeth
Recht und Politik
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1949-9

Claudia de Witt, Thomas Czerwonka
Mediendidaktik
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1914-7

Horst Siebert
Lernmotivation und Bildungsbeteiligung
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1931-4

Stefanie Hartz, Klaus Meisel
Qualitätsmanagement
2. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1917-8

Horst Siebert
Theorien für die Praxis
2. Auflage, Bielefeld 2006,
ISBN 978-3-7639-1928-4

Ingeborg Schüssler, Christian M. Thurnes
Lernkulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1845-4

Katja Friedrich, Klaus Meisel, Hans-Joachim Schuldt
Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen
3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1899-7

Ingrid Schöll
Marketing in der öffentlichen Weiterbildung
3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1875-1

Antje von Rein, Carla Sievers
**Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity
an Volkshochschulen**
3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1896-6

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter
wbv.de

Studientexte für Erwachsenenbildung

Stefanie Hartz | Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

3., aktualisierte und überarbeitete Auflage

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Vollmer/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0016a** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0016a

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

3., aktualisierte und überarbeitete Auflage

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-4264-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-4265-7 (E-Book)



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einführung und Ziele	9
2. Qualität in der Weiterbildung: Zentrale Begriffe.....	14
3. Qualität und Ordnungspolitik	24
3.1 Grundzüge der bildungspolitischen Debatte.....	24
3.1.1 Grundzüge der Debatte auf internationaler Ebene	24
3.1.2 Grundzüge der Debatte auf nationaler Ebene	28
3.2 Aktivitäten auf unterschiedlichen ordnungspolitischen Ebenen.....	32
3.3 Produktive Vielfalt oder Zerfaserung?	35
4. Evaluation als traditionell pädagogischer Zugang zu Qualitätsentwicklung	38
4.1 Evaluation: Allgemeine Definition und Interessen in der Erwachsenen-/Weiterbildung.....	38
4.2 Evaluationsgegenstände.....	42
4.3 Varianten von Evaluation: Neuere Entwicklungen mit Bezug auf die interaktive und die organisationale Ebene.....	46
4.4 Die Fokussierung der Mikroebene: Evaluation als traditionell erwachsenen-pädagogische Aufgabe	53
4.5 Zusammenfassung und Ausblick	59
5. Überregional und weiterbildungspolitisch relevante Modelle	60
5.1 Bundesweit relevante Modelle	62
5.1.1 Externe Zertifizierung und Wirtschaftsnähe: Die ISO-Normenreihe	62
5.1.2 Selbstevaluation und Branchenspezifität: Das EFQM-Modell.....	68
5.1.3 Selbst- und Fremdevaluation: Die Lernerorientierte Qualitätstestierung.....	73
5.1.4 BQM: Das Bildungs-Qualitäts-Managementsystem	77
5.2 Landesspezifische Initiativen mit überregionaler Relevanz.....	79
5.2.1 Das Bremer Modell: Mittlere Systematisierung	79
5.2.2 Das Hamburger Gütesiegel.....	83
5.2.3 Das QualitätsEntwicklungsSystem QES ^{plus}	87
5.3 Exkurs: Verbraucherschutz durch Bildungstests.....	91
5.3.1 Beschreibung des Ansatzes.....	91
5.3.2 Einschätzung des Ansatzes.....	94
5.4 Zusammenfassung und Ausblick	95

6. Qualitätsmanagement und Profession: Organisation – professionelles Selbstverständnis und Markt.....	100
6.1 Zentrale Begriffe im Diskurs um Verberuflichung	101
6.2 Differenz zwischen einer organisationalen und einer professionell pädagogischen Handlungslogik.....	103
6.3 Gefahr der Desintegration	107
 Glossar.....	 109
Annotierte Literatur	112
Literatur.....	115
Abbildungen.....	128
Stichwortverzeichnis	129
Autorin und Autor.....	131

Vorbemerkungen

Der Begriff „Qualitätsmanagement“ bestimmt nach wie vor die wissenschaftliche Debatte in der Erwachsenenbildung. Allerdings gibt es auch heute noch keinen Konsens darüber, was unter „guter“ Qualität in der Weiterbildung zu verstehen ist. Entsprechend existiert in der Weiterbildungslandschaft eine Vielzahl an Qualitätsmanagementsystemen, die ganz unterschiedliche Bedürfnisse befriedigen und die politisch unterschiedlichen Regelzusammenhängen entspringen. Mit der nun vorliegenden aktualisierten und gründlich überarbeiteten Neuauflage des Studientextes „Qualitätsmanagement“ von Stefanie Hartz und Klaus Meisel erhalten Studierende und in der Weiterbildung tätige Fachkräfte eine wichtige Orientierungshilfe bei der selbstständigen Erarbeitung des Themas. Zu diesem Zwecke werden die wichtigsten Grundbegriffe, z.B. „Evaluation“, „Qualitätssicherung“ oder „Professionalität“, vorgestellt und in die weiterbildungspolitischen Zusammenhänge eingeordnet. Hierdurch wird der Studientext zu einem wichtigen Professionalitätsbaustein für die Weiterbildung.

Die Neuauflage des Studientextes trägt dem Umstand Rechnung, dass es inzwischen selbstverständlich geworden ist, dass das Personal von Weiterbildungseinrichtungen – vor allem dasjenige, welches bei Trägern mit öffentlicher Förderung beschäftigt ist – Qualitätsmanagementverfahren anwendet. Turnusmäßige Rezertifizierung, der Umgang mit Checklisten zur Qualitätskontrolle, ein eingeübter Umgang mit externen Gutachter/inne/n, das selbstverständliche Schreiben von Evaluationsberichten – all diese Maßnahmen können dazu beitragen, die Qualität zu steigern. Zugleich besteht aber auch die Gefahr, dass die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen negative Folgen zeitigt. Unzureichend reflektiertes, aber auch für die eigenen Organisationsbedürfnisse nicht laufend adaptiertes Qualitätsmanagement kann die Innovations- und Gestaltungskraft von Weiterbildungseinrichtungen einschränken.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) engagiert sich bereits seit langer Zeit auf dem Feld der Qualitätsentwicklung. Die Autorin des Studientextes, Stefanie Hartz, hat beispielsweise im Rahmen ihrer DIE-Mitarbeit im Projekt „Lernerorientierte Qualitätstestierung“ geforscht und dieses auch evaluiert. Dieses Engagement sowie die weiteren DIE-Aktivitäten hat Klaus Meisel bereits im Vorwort der 2. Auflage zum vorliegenden Studientext dokumentiert: „Das im fachlichen wie im politischen Diskurs derzeit dominante Thema Qualitätsmanagement hat das DIE (...) bereits auf unterschiedliche Weise aufgegriffen. Im Rahmen eines trägerübergreifenden Entwicklungsprojekts unterstützte es zahlreiche Einrichtungen bei der Entwicklung eines gegenstandsangemessenen Qualitätsmanagements. Für die professionell Tätigen wurde eine Fortbildung zum/zur ‚Qualitätsentwickler/in‘ konzipiert und erprobt. Für die Teil-

nehmenden wurden in Zusammenarbeit mit Trägern Qualitätschecklisten erarbeitet. Um die Selbstevaluationskompetenz der Einrichtungen zu erhöhen, wurde das Konzept der ‚European Foundation for Quality Management‘ für die Branche Weiterbildung adaptiert. In Kooperation mit europäischen Partnern wurden die unterschiedlichen Qualitätsstrategien in europäischen Ländern analysiert. Und im Auftrag von Bund und Ländern wird in Kooperation mit dem ArtSet Institut bundesweit das Modell der ‚Lernerorientierten Qualitätstestierung‘ in das System der Weiterbildung implementiert.“

Das DIE wird auch weiterhin die rasante Entwicklung auf dem Gebiet des Qualitätsmanagements beforschen. Neue normierte Vorgehensweisen wie die ISO-Norm-Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung (ISO 29990:2010), welche kurz nach Manuskripteingang des vorliegenden Studententextes eingeführt wurde, halten die Notwendigkeit einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Thema aktuell.

Ein erste Einschätzung (Veltjens/Brandt 2011) finden Sie unter folgender URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsqualitaet-01.pdf>

Die Diskussion über das „richtige“ Qualitätsmanagement wird also weitergehen. Der Studententext stellt die hierfür notwendigen fachlichen Grundlagen in aktualisierter wie komprimierter Form bereit.

Monika Kil

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

1. Einführung und Ziele

Seit mittlerweile Jahrzehnten wird in der Fachöffentlichkeit der Weiterbildung die Frage der Qualität, der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie jüngst auch des Qualitätsmanagements diskutiert. Qualität ist das Leitkonzept des aktuellen (Weiter-)Bildungsdiskurses (Klieme/Tippelt 2008; vgl. Terhart 2000, S. 809; Galiläer 2005). Dabei zeigt sich, dass der Umgang mit dem Qualitätsbegriff z.T. unpräzise ist und dass die Qualitätsdebatte auf unterschiedlichen Ebenen geführt wird (vgl. Kuper 2002, S. 539; Fend 2008; Klieme/Tippelt 2008):

- Sie richtet sich erstens auf die gesellschaftliche Ebene und fokussiert das Weiterbildungssystem insgesamt. Hierbei geht es um Fragen der Steuerung und Gestaltung von Weiterbildung, um gesellschaftliche Erwartungen, um die Bereitstellung von Ressourcen und Rahmenbedingungen etc.
- Sie bezieht sich zweitens auf die organisationale Ebene. Hierbei geht es um die konkreten organisatorischen Abläufe, die den Lehr-/Lernprozess vor- und nachbereiten.
- Drittens gibt es einen Diskurs um Qualität, der die Ebene der erwachsenenpädagogischen Interaktion betrifft. Hier stehen die Qualität des Lehrens und Lernens sowie deren Überprüfung im Mittelpunkt, so dass es an dieser Stelle einen Anschluss an die Debatte um die Professionalisierung der Erwachsenenbildner/innen gibt.

Dass die Qualitätsdebatte anhand dieser drei Ebenen geordnet werden kann, bedeutet nicht, dass alle drei Ebenen immer zur gleichen Zeit im Blick oder dass die auf diesen drei Ebenen geführten Diskurse einheitlich wären. Das Gegenteil ist der Fall: Die Schwerpunktsetzungen variieren zeit- und interessenbezogen. Die Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen vollzieht sich in unterschiedlichen Diskussionsmilieus, die nur begrenzt Bezug aufeinander nehmen und jeweils unterschiedliche Interessen verfolgen (Klieme/Tippelt 2008). Dabei kann man grundsätzlich eine inhaltliche, eine professionstheoretische, eine ökonomische und eine ordnungspolitische Orientierung unterscheiden (vgl. Meisel 2001, S. 111; Meisel 2008):

- *Inhaltlich* geht es um Fragen des Selbstverständnisses, der Ziele und der Aufgaben der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens.
- *Professionstheoretisch* steht das Problem der Sicherstellung und Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Qualität sowie eines professionsangemessenen Handlungssystems von Qualitätsentwicklung im Vordergrund.
- *Ökonomisch* geht es um Marktanteile, Finanzierungsmöglichkeiten sowie Effizienz.
- *Ordnungspolitisch* werden Fragen der Transparenz, des Verbraucherschutzes, der Anerkennung und der Förderung fokussiert.

Das Thema „Qualität“ ist also auf unterschiedlichen Ebenen präsent und wird aus unterschiedlichen Perspektiven heraus aufgegriffen (Hartz 2004a). Dabei gibt es zahlreiche Wechselbezüge und Rückstoßeffekte zwischen den Ebenen und den einzelnen Interessen. Nicht zuletzt aus diesen Gründen wirkt die Qualitätsdebatte manchmal diffus und unübersichtlich (Hartz 2010).

Die Auseinandersetzungen um Qualität sind traditionell Thema der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung. Dabei waren Qualitätsfragen stets eng mit den Professionalisierungsanstrengungen und der Professionalitätsentwicklung verknüpft (Gieseke 1997).

BEISPIEL

Qualitätsinitiativen in der Weiterbildung

- Intensive und differenzierte inhaltliche Auseinandersetzungen auf der makro-, meso- und mikrodidaktischen Ebene des erwachsenenpädagogischen Handelns tangierten immer auch Fragen der Qualität. So sollten beispielsweise die Baukastensysteme im fremdsprachlichen und im naturwissenschaftlichen Unterricht ein systematisches Lernen Erwachsener ermöglichen. Damit waren gezielte Anstrengungen zur Evaluation (Gerl/Pehl 1983) verbunden.
- Diskussionen um die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung zielten nicht nur auf eine Realisierung des emanzipatorischen Bildungsanspruchs, sondern antizipierten schon zu einem frühen Zeitpunkt die Bedeutung übergreifender Kompetenzen und extrafunktionaler Qualifikationen für das Lernen Erwachsener. Sie zielten auch auf eine Verbesserung des Lerntransfers.
- Der Aufbau von Diplomstudiengängen an den Universitäten, die Entwicklung eines Settings an berufseinführenden Materialien (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands), die Ausdifferenzierung der Fortbildungsangebote für das nebenberufliche Personal und die Initiierung trägerbezogener bzw. übergreifender Supportinstitutionen für die Weiterbildung (z.B. Verbands- und Landesinstitute) sind Zeichen einer zunehmenden Bemühung um die Qualifizierung der professionell Tätigen und damit um die Qualität professionellen Handelns.

Professionalisierungsbemühungen einerseits und die Anhebung von Qualitätsstandards andererseits sind demnach eng miteinander verbunden. Erhard Schlutz hat darauf verwiesen, dass – professionstheoretisch gesehen – Qualitätssicherung das Ziel aller Professionalisierungsbemühungen gewesen sei und insofern Professionalität und Qualität in einem engen Verhältnis zueinander stünden.

Mehr Qualität durch Professionalisierung und Professionalität meint

1. mehr Programmqualität durch theoretische Reflexion, Bedarfsermittlung, Transparenz, Systematik, curriculare Bausteine mit Fach- und Wissenschaftsorientierung;

2. mehr Durchführungsqualität durch Teilnehmerberatung, Dozentenauswahl und -fortbildung, Begleitmaterialien, Kurshospitationen usw.;
3. mehr Ergebnisqualität durch operationalisierte Tests und Prüfungen, durch Befragungen der Beteiligten und Programmevaluation (Schlutz 1995, S. 28; auch Meisel 2008).

Auch ordnungspolitisch sind Anstrengungen für Qualität nicht neu. Sichtbar wird dies an den Weiterbildungsgesetzen der Länder. In ihnen wurden bereits in den 1970er Jahren qualitätsbezogene Anforderungen formuliert und Voraussetzungen zur staatlichen Anerkennung und Förderung festgelegt. Zentrale ordnungspolitische Eingriffe sind das Gesetz zum Schutz der Teilnehmenden am Fernunterricht aus dem Jahr 1974 oder die Aktivitäten der Bundesanstalt für Arbeit (heute: die Bundesagentur für Arbeit, BA) in den 1980er Jahren. Letztere definiert im Rahmen ihrer Förderung der beruflichen Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungs- bzw. Sozialgesetz träger- und maßnahmenbezogene Anforderungskataloge (→ Kap. 3.1.2).

Die Debatte um Qualität in der Weiterbildung ist somit ein aktuelles, aber insgesamt kein neues Thema. Neu an der derzeitigen Debatte ist die Ausrichtung. Aktuell konzentrieren sich die Auseinandersetzungen um Qualität auf

- die Zertifizierung von Weiterbildungsorganisationen einerseits (Krug 2002) – hier spielen auch die Entwicklungen im Hinblick auf Arbeitsförderungsmaßnahmen gemäß Sozialgesetzbuch, Drittes Buch (SGB III) eine zentrale Rolle –
- und die Anstrengungen zur Verbesserung des Verbraucherschutzes durch die Stiftung Warentest andererseits (Kösters 2006; Töpper 2002).

Beides sind Themen, die ihre Relevanz durch die Weiterbildungspolitik und durch den Weiterbildungsmarkt gewonnen haben:

- Die Weiterbildungspolitik setzt auf der einen Seite mit ihren derzeitigen Diskussionen und Gesetzgebungen ein eindeutiges Zeichen für Zertifizierung. Dabei geht es der Weiterbildungspolitik nicht nur um Qualität im engeren Sinne. Es geht vielmehr auch um die grundsätzlichere Frage der Gestaltung der Weiterbildung und des Weiterbildungssystems.
- Auf der anderen Seite ist ein Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung beobachtbar. An der Schnittstelle zwischen staatlicher Ordnungspolitik und Selbstregulierung des Marktes vollziehen sich dadurch erhebliche Veränderungen.

Diese bedingen, dass Fragen der Verteilung von Definitions- und Anerkennungsmacht in Sachen Qualität neu gestellt werden und zunehmend marktorientierte Dimensionen von Qualität bedeutsam werden. War früher die Definition von Qualität eindeutige Aufgabe des Staates, so bewegen sich heute in diesem Funktionsfeld private Zertifizierungsgesellschaften und externe Testierer (Hartz 2008a, b). Dieser „Einfall des Mark-

tes“ in die Weiterbildung bildet die Begründungsfolie dafür, dass – unabhängig von den eigenen Anstrengungen der Profession – marktgängige Qualitätsmanagementmodelle wie ISO oder EFQM (→ Kap. 5.1.1 und 5.1.2) aus anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen bzw. Bezugsdisziplinen diskutiert und adaptiert werden.

Mit der geänderten Rolle des Staates sowie den veränderten Bedingungen eines sich dynamisch entwickelnden Weiterbildungsmarkts steht in Zusammenhang, dass öffentliche und private Zuwendungsgeber bzw. Kunden an effizientem und effektivem Mitteleinsatz interessiert sind (insbesondere mit der Höhe des Preises gewinnen Qualitätsfragen für die Weiterbildungsinteressierten an Bedeutung). Insgesamt werden die Beschäftigung mit Qualität und ihre Darstellung nach außen zu zentralen Bestandteilen der Existenzsicherung der Weiterbildungseinrichtungen. Es setzt sich zunehmend die Aufforderung durch, ein systematisches qualitätsorientiertes Handeln im Kontext der gesamten Organisation zu verankern. Dieses bringt eine Aufwertung der Organisation im Allgemeinen und von Qualitätsmanagement im Besonderen mit sich. Diese Entwicklungen wurden in der Weiterbildungspraxis lange sehr unterschiedlich aufgenommen und eingeordnet. Die Reaktionen reichten von freudiger Adaption bis hin zu offensiver Ablehnung des Qualitätsmanagements. Die Qualitätsmanagementthematik spaltete die Landschaft tendenziell in Befürworter und Gegner, so dass insgesamt eine hohe Ambivalenz in Bezug auf Qualitätsmanagement beobachtet werden konnte. Dies hat sich inzwischen geändert. Weiterbildungseinrichtungen kommen zunehmend nicht mehr umhin, ihrer Umwelt Rechenschaft hinsichtlich der internen Prozesse zu geben und die Qualität ihrer Arbeit nach außen hin sichtbar zu dokumentieren (Hartz 2009).

Zum Aufbau des Studententextes: Dieser Studententext beschäftigt sich mit Qualitätsmanagement im weitesten Sinne, und zwar unter Berücksichtigung der oben genannten unterschiedlichen Systemebenen (Weiterbildungssystem, Organisation, erwachsenenpädagogische Lehr-/Lerninteraktion) (vgl. Kuper 2002, S. 539). Dazu werden zunächst die zentralen Begriffe der Qualitätsdiskussion geklärt (→ Kap. 2). In dieser Hinsicht als wesentlich gelten die Begriffe „Qualität“, „pädagogische Qualität“, „Qualitätssicherung“, „Qualitätsmanagement“, „Qualitätsentwicklung“ und „Evaluation“. Anschließend wird der Blick auf die Weiterbildungspolitik gerichtet. Dabei wird die Qualitätsdebatte auf den unterschiedlichen ordnungspolitischen Bühnen betrachtet (→ Kap. 3). Sind die politischen Rahmenbedingungen geklärt, geht es um die inhaltliche Seite der Debatte. In Kapitel 4 wird zunächst Evaluation als ein traditionell pädagogischer Zugang zur Betrachtung von Qualität vorgestellt. Hier geht es um eine allgemeine begriffliche Einordnung, um Evaluationsgegenstände und -varianten. Anschließend wird Evaluation als traditionell pädagogisches Instrument zur Realisierung einer qualitätsvollen Arbeit in der Lehr-/Lerninteraktion vorgestellt. Kapitel 5 widmet sich dann dem Qualitätsmanagement. Der Diskurs um Qualitätsmanagement speist seine Inhalte im Wesentlichen aus wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen und richtet sich stark auf

die organisationale Ebene. Es werden bundesweit relevante Ansätze des Qualitätsmanagements (→ Kap. 5.1) und ausgewählte Länderinitiativen (→ Kap. 5.2) beschrieben.

Haben die ersten fünf Kapitel einen eher beschreibenden Charakter, wird im letzten Kapitel eine analytische Perspektive eingenommen. In diesem Kapitel geht es darum, die Leser/innen für die Anschlussprobleme zwischen Qualitätsmanagement und traditionell pädagogischem Handeln zu sensibilisieren. Der Studententext endet mit einem Appell an die Disziplin, sich produktiv auf Qualitätsmanagement zu beziehen und den Diskurs um Qualitätsmanagement mit eigenen traditionellen Wissensbeständen – wie beispielsweise dem Wissen um das qualitätssichernde Instrument Evaluation – aktiv mitzugestalten.

Der Studententext richtet sich sowohl an Studierende des Fachs Erwachsenenbildung als auch an professionell in der Weiterbildung Tätige. Dem Aufbau des Studententextes entsprechend lassen sich folgende Lehr-/Lernziele festhalten:

Lehr-/Lernziele des Studententextes

- Die Hintergründe und Zusammenhänge der aktuellen Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung und die damit verbundenen Interessen sollen eingeschätzt werden können.
- Die zentralen Begriffe der Diskussion sollen bekannt sein und theoretisch eingeordnet werden können.
- Evaluation als traditionell pädagogischer Zugang zu Qualität soll bekannt sein und eingeschätzt werden können.
- Ziele, Struktur und Angemessenheit überregional relevanter Qualitätsmanagementmodelle für die Weiterbildung sollen eingeschätzt werden können.
- Die inhaltlichen Zusammenhänge, aber auch die Spannungen zwischen professionellem Handeln und den Bemühungen um Qualitätsmanagement sollen erkannt und beschrieben werden können.
- Der Bezug von Organisationsqualität und pädagogischer Qualität soll erkannt werden, so dass theoretische Bezüge hergestellt werden können. Das hier vorgestellte Wissen soll angemessen in eigenes professionelles Handeln integriert werden können.

Um die Inhalte benutzerfreundlich zu präsentieren, werden die grundlegenden Begriffe in einem Glossar am Ende des Studententextes gesammelt und erläutert. Dort findet sich über die im Literaturverzeichnis aufgelistete Literatur hinaus auch eine annotierte Bibliographie an Schriften, die für die derzeitige Qualitätsdebatte als zentral eingestuft werden. Die am Ende der einzelnen Kapitel zusammengestellten Fragen dienen der Reflexion des jeweils behandelten Stoffs.

2. Qualität in der Weiterbildung: Zentrale Begriffe

Was heißt Qualität in der Erwachsenenbildung und welches Qualitätsmanagement ist für die Erwachsenenbildung geeignet bzw. adaptierbar? Um diese Frage angemessen beantworten zu können, werden vorab einige Spezifika der Erwachsenenbildung hervorgehoben. Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass es sich bei „Produkten“ der Erwachsenenbildung nicht um Produkte im klassischen Sinn handelt. Das Resultat von Bildungsprozessen unterscheidet sich erheblich von dem Herstellungsprozess anderer Produkte oder Dienstleistungen:

Während die Qualität eines Automobils von einem anderen, dem Produzenten, erbracht und gewährleistet werden muss, ist es bei Bildungsprozessen durchaus fragwürdig, ob deren Produkt überhaupt in einem nennenswerten Umfang von anderen, z.B. den Lehrenden, alleine erbracht und gewährleistet werden kann (Arnold 1995, S. 36; auch Siebert 1995; Epping 1996; Gieseke 1997).

Die Teilnehmenden sind deshalb weniger Konsumenten als „Prosumenten“ (Stahl 1995). Indirekt ist damit auch auf den Unterschied zwischen einem „Kunden“ und einem „Teilnehmenden“ verwiesen. Wenn es im Bildungsprozess wesentlich darum geht, „neue Verhaltensweisen und Problemlösungsstrategien zu erwerben, bisherige Sichtweisen aufzugeben, (...) neue Probleme zu sehen oder neu zu suchen“ (Epping 1996, S. 76), dann ist von dem Lernenden eine Art der Mitwirkung gefordert, die in anderen Dienstleistungsprozessen so nicht von Kund/inn/en verlangt wird (Nittel 1997).

In der gesamten Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung wird immer häufiger der Ansatz des Total Quality Management (TQM) betont. Der TQM-Philosophie liegt die Auffassung zugrunde, dass sich Qualität primär über die Erfüllung von Anforderungen bemisst und dass über diese Erfüllung allein der Kunde entscheidet. Eine solche Form der Zentralsetzung des Kunden ist für die Erwachsenenbildung allerdings nur eingeschränkt tragfähig. Denn im Gegensatz zu den meisten anderen Konsumwaren bedeutet die Aneignung von Bildung nicht nur Spaß und Lust, sondern sie verlangt Arbeit, Anstrengung und Mühe. Zum Lernen kommt es nach Holzkamp (1993) erst dann, wenn im Handlungsvollzug Hindernisse und Widerstände auftreten. Eine „verhaltensändernde, deutungsmustertransferierende Erwachsenenbildung“ (Arnold 1994, S. 6), die unter Professionsgesichtspunkten als qualitativ hochwertig eingestuft werden würde, löst insofern nicht automatisch positive Gefühle oder gar Zufriedenheit bei den Teilnehmenden aus. Sie kann sogar irritierend und verunsichernd wirken:

Die Erarbeitung von Einsicht, Erkenntnis und neuen Handlungskompetenzen ist in aller Regel kein Spaziergang durch einen Vergnügungspark und steht im Widerspruch zu dem allgemeinen Trend der Erlebnisgesellschaft, in der es um das Abfeiern von Vergnügen geht (Arnold 1995, S. 38).

Zufriedenheit und Lernen sind somit nicht aneinander gebunden. Denn auch der umgekehrte Fall ist denkbar, dass nämlich – wie Gieseke (1997) aus der entgegengesetzten Perspektive bemerkt – man nach dem Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen auch zufrieden sein kann, ohne etwas gelernt zu haben. Insofern ist die oben dargestellte Definition, wonach Qualität primär die Erfüllung von Anforderungen ist und über diese Erfüllung allein der Kunde entscheidet, für Prozesse der sozialen Dienstleistung nur eingeschränkt anwendbar.

Es ist äußerst schwierig, pädagogische Qualität eindeutig zu definieren (Harvey/Green 2000; Galiläer 2005). Insbesondere dann, wenn organisierte Weiterbildung dem interessierten Lerner einen Zugang zur Bildung ermöglichen soll und sich diese in der sozialen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden vollzieht, unterliegt der Bildungsprozess einer Reihe kaum trennscharf zu beschreibender, im Zeitverlauf sich kontinuierlich ändernder Einflussfaktoren. Die Lernenden werden mit individuell unterschiedlichen Voraussetzungen und verschieden akzentuierten Erwartungen und Motivationen an den Lernprozess herangehen (z.B. Interesse an Wissenserwerb, kommunikatives Interesse, Interesse an Reflexion, Interesse an Selbstdarstellung). Die Lehrenden wiederum verfolgen unterschiedliche Lehr-/Lernziele auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene und natürlich – bei aller Professionalität – auch „eigene“ Ziele (wie z.B. Anerkennung, Statuspräsentation etc.). Ein gelungener, sozial organisierter Lernprozess ist nun dadurch gekennzeichnet, dass in Aushandlungsprozessen Kurskorrekturen und inhaltliche Akzentverschiebungen vorgenommen werden können. Diese sollen gewährleisten, dass möglichst viele der Beteiligten ihre – sich im Zeitverlauf möglicherweise verändernden – Ziele erreichen. Bei Qualitätsaussagen über ein Bildungsangebot durch die Teilnehmenden oder die pädagogisch Verantwortlichen handelt es sich also um Zuschreibungen. Bei diesen Zuschreibungen spielt der Zeitpunkt eine nicht unwesentliche Rolle.

Lernen kann nicht, wie von manchen Pädagogen gerne vertreten, mit Spaß gleichgesetzt werden. Genauso wenig bedeutet Qualität automatisch etwas Positives. Mit dem Begriff „Qualität“ werden in der Alltagssprache – und im direkten Gegensatz zum Begriff „Kritik“ – in der Regel positive Konnotationen verbunden. Qualität wird nach Auffassung von Nuissl (1993a) gerade in der öffentlichen Weiterbildung synonym mit „guter Qualität“ verwendet. Dabei ist der Begriff Qualität phänomenologisch eigentlich neutral, d.h., es gibt gute und schlechte Qualität. Qualität wird abgeleitet von dem lateinischen Begriff „qualitas“, welcher mit „Beschaffenheit“ übersetzt wird. Seit Aristoteles ist Qualität als „unmittelbarste Auffassung von der Beschaffenheit eines Gegen-

standes“ ein Thema der Philosophie (Hansen 1997). In Deutschland wurde der Begriff Qualität über das französische „qualité“ im 16. Jahrhundert eingeführt und wird seit dem 17. Jahrhundert vor allem in der Handelssprache benutzt. Er meint bereits dort nicht nur „Eigenschaft“, sondern auch wertend die Güte oder den Zustand eines Produkts (Hartz 2010).

Wer von Qualität redet, bezieht sich somit immer auf die „Beschaffenheit“ von etwas, wobei ein „So-wie-Vergleich“ typisch ist. „Qualität“ wird hierbei nicht als eine allein „der Sache“ selbst innewohnende Beschaffenheit verstanden, vielmehr rückt die Normierungsperspektive ein Qualitätsverständnis in den Blick, das Festlegungen, Kriterien, Erwartungen voraussetzt – ein Aspekt, in dem die Qualitätssicherung der Evaluierung (wörtlich: „Bewertung“) gleicht (Arnold 1999, S. 35).

Qualität und Qualitätskriterien stehen insofern in unterschiedlichen Bezügen, die sie relativieren, aber auch „realer“ machen:

- Qualitätskriterien haben einen *Interessenbezug*: Je nachdem, ob aus der Perspektive von Geldgebern, von Einrichtungsvertretern, von in Lehr- und Lernprozessen tätigen Pädagogen oder von Teilnehmenden Qualität beschrieben wird, unterscheiden sich auch die herangezogenen Kriterien.
- Qualitätskriterien können sich auf *unterschiedliche Ebenen* beziehen: die Ebene der Interaktion, die Ebene der Organisation und die Ebene der Gesellschaft. Je nachdem, welche dieser einzelnen Ebenen im Blick ist, variieren die zur Qualitätsbestimmung herangezogenen Kriterien.
- Qualitätskriterien haben einen *individuellen* Bezug: Vor dem Hintergrund der jeweiligen (Lern-)Biographie, des (Lern-)Interesses und des angestrebten Verwendungszusammenhangs kann das gleiche Merkmal höchst unterschiedlich gewertet und gewichtet werden.
- Qualitätskriterien haben einen *historischen* Bezug: Die Vorstellungen darüber, wie Erwachsene lernen, welche Lernumgebung unterstützend wirkt etc., variieren im Zeitverlauf. Sie waren früher gänzlich anders als sie es heute sind.
- Qualitätskriterien haben einen *gesellschaftlichen* Kontext: Gerade weil an der Herstellung von Bildung die Teilnehmenden aktiv beteiligt sind, sind die Kriterien auch vom gesellschaftlichen Kontext abhängig. Eine betriebliche Qualifizierungsmaßnahme, die von den Mitarbeitenden besucht werden muss, unterliegt beispielsweise anderen gesellschaftlich vorgeformten Bewertungssystemen als ein freiwillig aufgesuchtes, nicht abschlussbezogenes Bildungsangebot.
- Und: Qualitätskriterien orientieren sich an *unterschiedlichen Referenzsystemen* wie Effektivität, Professionalität, Wissenschaftlichkeit, ökologische Validität oder Erfüllung von Bedürfnissen (Meisel 2001; Harvey/Green 2000; Nuissl 1993b).

Qualitätssicherung zielt auf ein Überprüfungssystem geltender Qualitätsstandards. In der Praxis orientiert sich die Qualitätssicherung an professionell unbestrittenen Ansprüchen oder institutionell geklärten Kriterien. Diese sind in Weiterbildungseinrichtungen im Regelfall definiert als

- organisatorische und lerninfrastrukturelle Voraussetzungen,
- pädagogische Prinzipien,
- eigenes Leistungsprofil,
- Erfolgs- und Misserfolgskriterien.

Qualitätssicherung bezieht sich darüber hinaus auf technische, formale und verwaltungsseitige Strukturen. Zum Standardrepertoire der Qualitätssicherung gehören auch Befragungen der Teilnehmenden oder ein Beschwerdemanagement. Qualitätssicherung zu einem bestimmten Zeitpunkt gibt nur Auskunft darüber, ob im Moment der Kontrolle der Zustand der Dienstleistung Weiterbildung entsprechend der Eigendefinition in Ordnung ist. Weder die Entstehungszusammenhänge noch die perspektivische Weiterentwicklung der erreichten Qualität stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Qualitätssicherung von Erwachsenenbildung bedeutet daher zunächst, die eigenen pädagogischen Prinzipien und das eigene Leistungsprofil insoweit zu präzisieren, dass nach innen und außen nachvollziehbar wird, was als Erfolg und als Misserfolg zu gelten hat und welche Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungsarbeit gesichert werden müssen (Schäffter 1993, S. 22).

Eine zentrale Voraussetzung der Qualitätssicherung ist also die Selbstfestlegung der Organisationsmitglieder auf Kriterien und Indikatoren, an denen die Qualität festgemacht wird. Während Qualitätssicherung eher statisch, auf die Ex-post-Überprüfung festgelegter Parameter bezogen ist, verweist der Begriff Qualitätsmanagement auf die gestaltbare Seite. Ihm liegt die Vorstellung zugrunde, dass Qualität systematisch durch bestimmte Formen des Managements erzeugt und beeinflusst werden kann; d.h. durch Qualitätsmanagement werden Verfahren in die Organisationen einbezogen, die das Handeln der Akteure ex ante in eine bestimmte Bahn bringen sollen.

Qualitätsmanagement hat damit einen anderen Fokus. Es bezieht explizit die sozialen und strukturellen Dimensionen rund um die Qualitätssicherung mit ein und kann als ein meistens von vorhandenen, teilweise auch in anderen Branchen entwickelten Handlungsmodellen abgeleitetes, einrichtungsbezogenes Führungskonzept charakterisiert werden (vgl. Bobzien u.a. 1996, S. 39ff.). Die in der Praxis der Erwachsenenbildung diskutierten Qualitätsmanagementansätze orientierten sich in der Vergangenheit häufig an der Systematik von übersichtlichen Input-Output-Modellen. Die Sachverständ-

digenkommission „Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung“ (1974) hatte als erste die Unterscheidung von

- Input-Qualität (Organisation, Technik, Personal, Methode etc.) und
- Output-Qualität (z.B. Durchfallquote, Ergebnisse) getroffen.

Auf diesem groben Unterscheidungsrastrer bauen zahlreiche weiterführende Konzepte auf. Faulstich (1991) beispielsweise differenziert Input-Qualität weiter aus und schlägt folgende Ordnung vor:

Input:

- Träger-/Einrichtungsqualität (Rechtsform, Wirtschaftslage, Personal, Ausstattung, Standort, Erfahrung, Angebotsbreite),
- Durchführungsqualität (Organisation, Technik, Personal, Didaktik).

Output:

- Erfolgsqualität (arbeitsplatzbezogene Kompetenz, gesellschaftsbezogene Kompetenz, Persönlichkeitsentfaltung, Abschlüsse).

Arnold (1994) nimmt die differenziertere Betrachtung der Input-Qualitätsfaktoren von Faulstich auf und entwickelt sie auf der Ebene der Veranstaltung zu einem dreidimensionalen Qualitätskonzept weiter (→ Abb. 1).

	Input-Qualität <i>Aspekte, die im Vorfeld der „eigentlichen“ Maßnahme gesichert sein müssen</i>	Throughput-Qualität <i>Aspekte, die während der „eigentlichen“ Maßnahme wirksam werden</i>	Output-Qualität <i>Aspekte, die nach der „eigentlichen“ Maßnahme wirksam werden</i>
Qualitätsbereiche und -kriterien	Konzeption <ul style="list-style-type: none"> ○ Selbstverständnis expliziert ○ erwachsenenpädagogisch begründet Planung <ul style="list-style-type: none"> ○ bedarfsgerecht ○ teilnehmerorientiert ○ wissenschaftlich ○ „flächendeckend“ zugänglich Angebot <ul style="list-style-type: none"> ○ transparent ○ kontinuierlich ○ (inhaltlich) breit ○ formenvariant 	Infrastruktur <ul style="list-style-type: none"> ○ lernförderlich ○ versorgend Professionalität <ul style="list-style-type: none"> ○ fachkompetent ○ pädagogisch qualifiziert ○ beratend ○ intensiv Didaktik <ul style="list-style-type: none"> ○ motivierend ○ erwachsenengemäß ○ erfahrungsorientiert ○ handlungsorientiert ○ reflexionsförderlich 	Abschluss <ul style="list-style-type: none"> ○ zielerreichend ○ verwendbar Zufriedenheit <ul style="list-style-type: none"> ○ berufsbezogen ○ kompetenzerweiternd ○ „karrierewirksam“ Persönlichkeitsentfaltung <ul style="list-style-type: none"> ○ selbstverwirklichend ○ stabilisierend ○ schlüsselqualifizierend

Abbildung 1: Das Input-Throughput-Output-Modell (Quelle: Arnold 1994, S. 7)

Arnold startet damit den Versuch, die „dem Input-Output-Modell inhärente Black-Box-Hypothese zu revidieren“ (ebd.). Damit soll verdeutlicht werden, welche Qualitätskriterien bei der Durchführung von Weiterbildung zu berücksichtigen sind. Faulstich und Arnold erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und benennen eine Reihe von grundsätzlichen Problemen der Modelle. Bei der Kriterienauswahl bleibt dahingehend Unsicherheit, welche Kriterien zur Bestimmung pädagogischer Qualität herangezogen werden. Offen bleibt also die Frage, ob und wie es zu einer konsensfähigen Auswahl von Kriterien kommen kann (Geißler 1997). Schwierigkeiten existieren darüber hinaus bei der Messbarkeit einzelner Indikatoren. Zwar scheinen qualitative Aussagen denkbar, aber nicht in jedem Fall ist eine Operationalisierbarkeit in messbaren Einheiten möglich (beispielsweise bei einem Kriterium wie „motivierende Didaktik“). Faulstich betont deshalb: „So können mit den Stichworten Interessenorientierung, Problemorientierung und Handlungsorientierung höchstens Leitlinien für didaktisches Handeln und Entscheiden angedeutet werden“ (1991, S. 580). Arnold vertritt überhaupt nicht mehr den Anspruch der Messbarkeit, sondern fokussiert das Reflexionspotential, das sich über die Qualitätsthematik aufspannen kann. Entsprechend formuliert er zu den verschiedenen Qualitätsdimensionen Leitfragen, die darauf abzielen, die Diskussion über das eigene Tun mithilfe pädagogischer Begriffe zu ermöglichen.

In weiterführenden Überlegungen kommt Arnold (1999) daher zu dem Schluss, dass neben den Kriterien immer auch potenzielle Verzerrungen in die Reflexionen über die Qualität von Erwachsenenbildung einzubeziehen sind. Aufgrund der Überlegung, dass pädagogische Qualität unterschiedliche Interessenbezüge aufweisen kann, definiert er vier Erfolgsarten, die zusammengesetzten Qualität ausmachen:

- den Legitimationserfolg,
- den Zufriedenheitserfolg,
- den Lernerfolg und
- den Transfererfolg.

Neben den Kriterien, die bei der Bewertung der jeweiligen Erfolgsart eine bedeutende Rolle spielen, charakterisiert er zusätzlich die jeweiligen potenziellen Verzerrungen und erhält auf diese Weise eine mehrperspektivische Sicht auf die Frage von Qualität im Rahmen von Veranstaltungen (→ Abb. 2).

Die in Abbildung 2 sichtbaren zahlreichen Einflussfaktoren verweisen auf die Schwierigkeit, bei der Output-Qualität Kausalzusammenhänge zu bestimmen. Eine eindeutige Zurechnung von Ursache-Wirkung ist höchst problematisch, so dass sich höchstens Wahrscheinlichkeitsaussagen treffen lassen. Eine valide Zurechnung ist nicht möglich. Offen bleibt in diesen Modellen auch die Frage nach der Bestimmung des Erfolgs von Bildungsveranstaltungen.

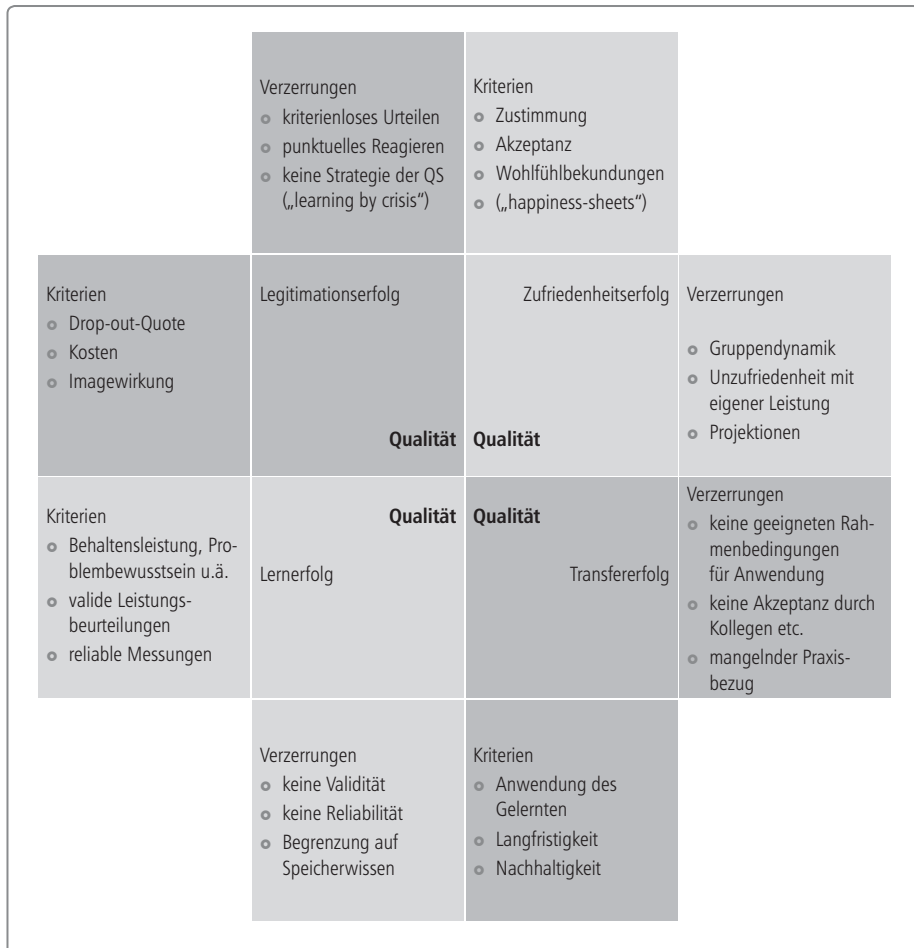


Abbildung 2: Die „Viereckigkeit“ von Qualität (Quelle: Arnold 1999, S. 36)

Was bei Veranstaltungen im Fremdsprachen- oder beruflichen Bildungsbereich im Hinblick auf eine Überprüfung einzelner Fähigkeiten mit hohem Aufwand zumindest annähernd noch möglich ist, erscheint beispielsweise für bestimmte Formen der politischen Bildungsangebote oder der werte- und normenbezogenen Bildung (vgl. Hohmann 1999, S. 96ff.) kaum mehr leistbar. Die Beurteilung wird in erheblichem Maße von dem jeweiligen Referenzpunkt abhängig sein, von dem aus Qualität in den Blick kommt. Je nachdem, ob es sich um einen Teilnehmenden, einen Lehrenden oder eine/n Organisationsvertreter/in handelt, kann Unterschiedliches als Erfolg ausgelegt werden. Nicht übersehen werden darf auch, dass aus unterschiedlicher fachdidaktischer Sicht andere Kriterien im Beurteilungsraster dominieren.

BEISPIEL**Qualitätsentwicklung aus fachdidaktischer Sicht**

Aus der kulturellen Bildung hört man im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung die Aufforderung „mehr Mut zum Experimentieren“ (Stang 1999, S. 54). Im Fremdsprachenunterricht spielen neben sozialen Kriterien wie die Gruppengröße die Eingangsberatung und die Anerkennung der Prüfungen eine große Rolle (vgl. v. der Handt 1999, S. 56ff.). In der Gesundheitsbildung schließlich werden die Genderthematik und deren Bearbeitung als Qualitätsmerkmal begriffen (vgl. Venth 1999, S. 69ff.).

Arnold lehnt immer weiter verfeinerte Erfolgskontrollinstrumente ab und verweist darauf, dass Qualitätssicherung in einer professionell gestalteten Weiterbildungspraxis einer ständigen Reflexion und prozessualen Weiterentwicklung bedarf (Arnold 1993, 1994). Diese Auffassung vertritt auch Faulstich:

Erfolg in der Erwachsenenbildung ist nicht kausal herstellbar. Vielmehr müssen reflexive didaktische Arrangements die Prämissen ihres Erfolgs berücksichtigen. Es geht nicht um lineare, instrumentelle Eingriffe in Lernabläufe, sondern um komplexe Designs von Lernumgebungen. In einer solchen Kontextorganisation werden Bedingungen, unter denen Lernen in der Erwachsenenbildung sich ereignen kann, bereitgestellt. Möglich ist es, die Erfolgchancen zu verbessern, die Wahrscheinlichkeit, dass auch intendiertes Lernen stattfindet, zu erhöhen (Faulstich 1999, S. 19).

Da es bei der Qualitätsentwicklung im Grunde genommen um die Frage geht, ob und welchen Erfolg didaktisch-methodische Konstellationen beim Vermitteln von Lerninhalten haben, sieht Faulstich konsequenterweise die Akteure selbst, d.h. die Lehrenden, im Zentrum der Qualitätsdiskussion. Entsprechend fordert er erfahrungsreflexive Fortbildungsinitiativen (Faulstich 1999).

DEFINITION**Qualitätsentwicklung**

Qualitätsentwicklung ist das Ziel von Qualitätsmanagement. Dieses wiederum beschreibt einen Prozess, der den sich ständig verändernden Umfeld- und Einflussfaktoren Rechnung tragen will. Es zielt auf die kontinuierliche Reflexion der Bedingungen für Qualität und eine fortwährende Verbesserung. Qualitätsentwicklung berücksichtigt ausdrücklich, dass sich Qualität in der Weiterbildung nur schwerlich festschreiben lässt und einem ständigen Wandel unterworfen ist (vgl. Meisel 1998, S. 41ff.; Zech 2005).

Insgesamt zeigt sich, dass die Managementaufgabe Qualitätsentwicklung in einem engen Zusammenhang mit der traditionellen Professionsaufgabe Evaluation steht.

Evaluation (Kuper 2005, 2008) bedeutet generell „Bewertung“. Verbunden wird damit im pädagogischen Kontext häufig die Beurteilung von Curricula, Programmen, Konzepten, Unterricht und Lernorganisationsformen.

DEFINITION

Evaluation

In den einschlägigen pädagogischen Wörterbüchern und der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur finden sich darüber hinaus durchaus unterschiedliche Akzentuierungen und Aufgabenverständnisse.

- Gerl (vgl. 1980, S. 121) bezeichnet Evaluation als eine methodisch gewonnene Bewertung von Plänen, Prozessen und/oder Ergebnissen organisierter Lernveranstaltungen. Ziel ist die Gewinnung von Entscheidungskriterien zur „Verbesserung der jeweiligen pädagogischen Arbeit“.
- Reischmann (1993a, b) sieht die Aufgabe der Evaluation vor allem in der Wirkungsforschung. In einer ganzen Reihe von Modellversuchen und Entwicklungsprojekten in der Weiterbildung wird die wissenschaftliche Begleitforschung mit Evaluation gleichgesetzt.
- Heiner (2000) hebt den Beitrag der Evaluationsansätze im Rahmen des Qualitätsmanagements hervor.
- Eder/Kailer (1995) sehen einen Zusammenhang zwischen Evaluation und Bildungscontrolling (vgl. zu den Begriffen Evaluation, Controlling, Qualitätsmanagement auch Behrmann 2008).

Evaluation kann sich auf allgemeine Prozesse und Ergebnisse im Bildungsbereich, auf die Ziele der Einrichtung, das Programm, die Ausstattung der Organisation oder auf die konkreten Interaktionen und Lehr-/Lernprozesse im mikrodidaktischen Bereich beziehen. Evaluation umfasst also eine „Vielzahl von Bedeutungsfacetten und Vorgehensweisen, und in der Literatur finden sich zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche Vorstellungen und Beschreibungen“ (Mittag/Hager 2000, S. 103). Traditionell kommt Evaluation im mikrodidaktischen Bereich vor (→ Kap. 4, insbesondere Kap. 4.1 und 4.4).

ZUR REFLEXION

- Rekapitulieren Sie die Begrifflichkeiten und ihre inhaltlichen Zusammenhänge bzw. Abgrenzungen:
 - Qualität
 - Qualitätssicherung
 - Qualitätsentwicklung
 - Qualitätsmanagement
 - Evaluation
 - Pädagogische Qualität
- Welche zentralen Probleme treten bei der Messung von Qualität im erwachsenenbildnerischen Bereich auf? Suchen Sie nach Beispielen aus Ihrer Alltagspraxis.



Lektüreempfehlung

- Hartz, S. (2010): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. In: Zeuner, C. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung als Profession. Theoretische Perspektiven auf die Praxis. Weinheim/München. URL: www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO16100043 (Stand: November 2010)
- Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim/München
- Kuper, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 533–551

3. Qualität und Ordnungspolitik

Die Weiterbildungspolitik und ihre Positionierung zu Qualität und Qualitätssicherungsstrategien ist schwer durchschaubar (Dröll 1999) und sehr uneinheitlich. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die Qualitätsdebatte auf unterschiedlichen ordnungspolitischen Ebenen geführt wird (Meisel 2003):

- der EU-Ebene,
- der Bundesebene,
- der Länderebene,
- der Ebene der Kommunen
- sowie der Trägerebene.

Quer zu den unterschiedlichen Ebenen liegen die einzelnen Bildungsbereiche, die ebenfalls je eigene Diskurse um Qualität und Qualitätssicherung hervorgebracht haben. Die Präsenz des Diskurses um Qualität auf unterschiedlichen ordnungspolitischen Ebenen und die daraus resultierende Heterogenität befördern geradezu das Nebeneinander sehr unterschiedlicher Initiativen. Im Folgenden geht es darum, diese Uneinheitlichkeit aufzuzeigen. Dazu werden zunächst einige grundsätzliche Aussagen zur internationalen und nationalen Debatte um Qualität getroffen. Anschließend werden anhand aktueller Projekte die unterschiedlichen und vielfältigen Aktivitäten auf den verschiedenen ordnungspolitischen Ebenen vorgestellt und kritisch in den Blick genommen.

3.1 Grundzüge der bildungspolitischen Debatte¹

3.1.1 Grundzüge der Debatte auf internationaler Ebene

Auf nationaler wie internationaler Ebene kann eine rege Debatte zu Bildungsfragen im Allgemeinen und zu Strategien der Qualitätssicherung im Besonderen beobachtet werden (vgl. Döbert u.a. 2000, S. 6; Schemmann 2008).² Hierbei sind alle Bildungseinrichtungen vom Kindergarten über den Schulsektor und die Berufsausbildung bis hin zur Bildung im Erwachsenenalter im Blick (vgl. Forum Bildung 2001, S. 6; vgl. Knoll

1 Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf einem unveröffentlichten Manuskript von Hartz (2003), das im Rahmen der Prüfphase des BLK-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ entstanden ist. Das Projekt wurde gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds.

2 Sichtbar wird dies auch an den internationalen Gremien, die sich auf ihre Art alle mit Fragen der Qualitätssicherung beschäftigen (u.a. EU-Kommission, OECD, CEDEFOP, Europarat, UNESCO [vgl. zu den bildungsbezogenen Aufgaben der UNESCO Reuter/Linde 1999; Jallade/Radi/Cuenin 2001], Forum Bildung).

2000, S. 15; Klieme/Tippelt 2008). Die auf europäischer Ebene geführten Diskussionen zu Bildungsfragen und zur Sicherung von Qualität knüpfen allesamt an der Programmatik des Lebenslangen Lernens an (Europäische Kommission 2000a, 2001a, b). Unter diesem Slogan sind Initiativen vereint, die sich auf

- das Bildungssystem (Hämäläinen/Jakku-Sihvonen 1999),
- das einzelne Individuum sowie
- konkrete Bildungseinrichtungen beziehen.

Dabei ist eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus konsentiertes Ziel der EU-Länder. Von den auf internationalem Parkett diskutierten Qualitätssicherungsideen gibt es zwar einen wie auch immer gearteten Rückstoßeffect auf nationale bildungspolitische Entscheidungen (vgl. Döbert u.a. 2000, S. 6; Schrader 2008). Nichtsdestotrotz verblasst der Eindruck der Einheitlichkeit in der Qualitätspolitik, sobald der Blick auf die konkreten Aktivitäten in den einzelnen Ländern gewendet wird. Unter den Begriffen Qualität, Qualitätsmanagement, Lernen und Kompetenzentwicklung entwickeln sich sehr unterschiedliche ländereigene Initiativen, die in engem Zusammenhang mit der landeseigenen Bildungspolitik und dem jeweiligen Bildungssystem stehen. Pointiert formuliert gibt es die Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung in Europa nicht (vgl. Europäische Kommission 2001a, S. 20). Gemeint ist, dass weder einheitliche Formen der Qualitätssicherung bestehen, noch dass ein einheitlich strukturiertes System der Erwachsenenbildung existiert. Die einzelnen EU-Länder haben entsprechend den jeweils nationalen Bildungspolitiken unterschiedliche Bildungssysteme (vgl. Döbert u.a. 2000, S. 2) sowie eine entsprechend ausgestaltete Erwachsenenbildung (vgl. Sellin 2002, S. 212; vgl. Knoll 1999, S. 210). Dadurch liegen den einzelnen Ländern bestimmte Qualitätssicherungsstrategien näher, während andere Konzepte ausgeschlossen oder erst gar nicht in Betracht gezogen werden. Insofern gilt für den Aspekt der Qualitätssicherung das, was für zahlreiche Bereiche der Erwachsenenbildung gilt: Es gibt Aufgabenstellungen, die alle nationalen Systeme tangieren, deren Einlösung und Umsetzung jedoch nur dezentral erfolgen können und einer länderspezifischen Adaption bedürfen. Dadurch werden landeseigene Besonderheiten reproduziert, was den Vergleich der Qualitätssicherungsstrategien zwischen den Ländern erschwert (vgl. Knoll 2000, S. 2f.). Ein zusätzlicher Faktor für Uneinheitlichkeit und erschwerte Abstimmungsprozesse zwischen den EU-Ländern kann darin gesehen werden, dass zahlreiche mit unterschiedlichen Interessen aufwartende Akteure in die Diskussion um Bildungsfragen involviert sind. Vertreter/innen aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Praxis beteiligen sich (vgl. Forum Bildung 2001, S. 10ff.; vgl. Jallade/Radi/Cuenin 2001, S. 47ff.; Schrader 2008) und bringen sich vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Handlungslogik in die Entwicklung und Definition von Kontextfaktoren von Bildung ein. Dadurch müssen sehr unterschiedliche Blickwinkel aufeinander

bezogen werden, was die Uneinheitlichkeit forciert und Abstimmungsprozesse in den Ländern sowie zwischen den Ländern erheblich erschwert.

Ankerpunkte europäischer bildungsbezogener Initiativen sind im beruflichen Bildungsbereich und im Kontext der Hochschulbildung zu suchen (vgl. Hämäläinen/Jakku-Sihvonen 1999, S. 4; Sellin 2001). Hier ist der Diskurs um die Einhaltung von Mindeststandards auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus am weitesten vorangeschritten (siehe hierzu exemplarisch Europäische Kommission 2000b). Dass der berufliche Bildungsbereich einen Schwerpunkt darstellt, ist im Zusammenhang mit der Diskussion um die internationale Anerkennung national vergebener beruflicher Bildungsabschlüsse im Zuge voranschreitender Globalisierung und steigender Mobilisierungs- und Flexibilisierungsanforderungen zu sehen. Zudem scheinen Fragen der allgemeinen Erwachsenenbildung auf den ersten Blick gegenüber dem beruflichen Bildungsbereich deshalb in den Hintergrund zu geraten, weil es in anderen europäischen Ländern zu einer Differenzauflösung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung gekommen ist.

Zu den unterschiedlichen Interessenlagen kommt die der Qualitätssicherung im Bildungsbereich eigene Schwierigkeit hinzu, dass sich Bildung respektive Lernen maßgeblich über die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bestimmt. Bildung respektive Lernen als Produkt, das die Qualitätssicherung anleiten sollte, entzieht sich zu großen Teilen den gängigen Instrumenten eines systematischen Qualitätsmanagements (→ Kap. 4 und Kap. 5). Die an die Differenz zwischen Vermittlung auf der Seite der Lehrenden und Aneignung auf der Seite der Lernenden gebundenen Unsicherheiten lösen die einzelnen Länder in Abhängigkeit der an der Diskussion beteiligten Akteure auf sehr unterschiedliche Weise.

Eine Differenzierung der Länderaktivitäten lässt sich anhand von stärker individuellen- und organisationsbezogenen Aktivitäten vornehmen.

Ausrichtung auf das Individuum

Besteht eine hohe Ausrichtung auf das Individuum, dann stehen die Integration und Bewertung formellen und informellen Lernens, die Förderung der Motivation der Menschen zum Lernen und nicht zuletzt die Gewährleistung einer auf die Entwicklung der Gesamtgesellschaft zielenden Qualifikationsstruktur im Vordergrund. In den skandinavischen Ländern kann eine derartige Ausrichtung beobachtet werden. Diese korrespondiert mit einer zurückhaltenden Einschätzung der Brauchbarkeit von Qualitätsmanagementmodellen wie ISO oder EFQM im Kontext des Bildungssystems (vgl. v. Küchler 2000, S. 50). Besonders deutlich zeigt sich die Orientierung am Einzelnen in Norwegen, wo informelles Lernen traditionell einen hohen Stellenwert hat (vgl. Dohmen 2001, S. 66).

Bereits im norwegischen Erwachsenenbildungsgesetz von 1976 wird den Erwachsenen die Dokumentation ihrer Kompetenzen zugesichert, und zwar ungeachtet dessen,

wie die Kompetenzen erworben worden sind. Allerdings erwies sich dieses Gesetz als zu offen, als dass sich eine praktische Umsetzung hätte realisieren lassen. Mit dem 2000 verabschiedeten Aktionsplan zur Competence-Reform, die gewissermaßen quer zu allen Bildungseinrichtungen liegt, schließt man an die individuenorientierte Tradition an und versucht formelles und informelles Lernen sowie implizites und explizites Wissen zu erfassen. Die Competence-Reform nimmt Erwachsene inner- und außerhalb von Beschäftigungsverhältnissen in den Blick und zielt auf einen Kompetenzaufbau für die Gesellschaft, das Erwerbsleben und das Individuum (Mikkelsen 2000; Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs 2000). Dabei wird den Erwachsenen ein Recht auf Grund- und Oberstufenausbildung sowie ein Anspruch auf Bildungsurlaub zugesichert (Mikkelsen 2000; Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs 2000).

Ausrichtung auf die Organisation

Anders sind die initiierten Maßnahmen, wenn die Ausrichtung auf die Organisation erfolgt. In diesem Fall kommen diejenigen organisationalen Abläufe in den Blick, die zu dem Produkt Bildung respektive Lernen führen. Hier stellt die im wirtschaftlichen Sektor geführte Diskussion um prozessbezogenes Qualitätsmanagement den Orientierungsrahmen dar. Qualitätsentwicklungsmodelle wie ISO oder EFQM werden aufgegriffen und bilden in modifizierter Form mit Begriffen wie Kundenorientierung, Prozessverbesserung, Selbst- und Fremdevaluation einen wesentlichen thematischen Fundus. Durch ihn sind die heterogenen, zum Teil auf Abgrenzung zielenden qualitätssichernden Maßnahmen im Kontext der Erwachsenenbildung in den einzelnen EU-Ländern im weitesten Sinne angeregt worden (Franz 2002).

Beide – sowohl die Orientierung am Individuum als auch die Orientierung an der Organisation – haben zum Ziel, das Weiterbildungssystem insgesamt zu entwickeln.

Ein weiteres Differenzierungsmerkmal der Länderaktivitäten bildet das Ausmaß der staatlichen Einflussnahme. Die Ordnung anhand der Differenz von rigider Kontrolle und Kontextsteuerung betrifft die Frage nach der Reichweite regulierender Eingriffe in die Aktivitäten auf individueller und organisationaler Ebene (Stahl/Severing 2002; Hartz 2008b; Hartz/Schrader 2008). Hierbei stößt man zum einen auf die Strategie, dass die Qualitätsdiskussion zum Anlass genommen wird, um Überwachungsinstanzen einzurichten, die die Kompetenzentwicklung Einzelner bzw. die Qualität der Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen kontrollieren. Die Ergebnisse des Kontrollverfahrens bilden bei einer solchen Ausrichtung oft die Grundlage für eine staatlich regulierte Mittelvergabe. Komplementär dazu liegt die Strategie, die Qualitätspolitik zur Kontextsteuerung einzusetzen. Hierbei sollen auf individueller Ebene die Motivation zu Lebenslangem Lernen gefördert und auf organisationaler Ebene die Einrichtungen zu ihren internen Prozessen und zu der Notwendigkeit der Einhaltung bestimmter Qualitätsstandards geführt werden. Zudem strebt man eine sukzessive Sensibilisierung der

Öffentlichkeit für Qualitätsfragen an, um langfristig über das Entscheidungsverhalten qualitätsorientierter Kunden die Qualität des Gesamtsystems zu forcieren. Letzteres liegt auf einer Linie mit dem international beobachtbaren Trend zur Aufwertung von Marktmechanismen zu Lasten staatlicher Regulierung (Stahl/Severing 2002); der Staat zieht sich zunehmend auf eine Kontextsteuerung zurück und lässt Marktmechanismen zur Wirkung kommen. Im engen Zusammenhang mit der Frage nach dem Ausmaß von Kontrolle und Kontextsteuerung steht die Bedeutungszuschreibung an Fremdevaluation und Selbstevaluation sowie die Frage, ob eine struktur-, ergebnis- oder prozessorientierte Ausrichtung die Qualitätssicherungspolitik der Länder dominiert oder eine Verbindung dieser drei Aspekte gesucht wird (vgl. Forum Bildung 2001, S. 13f.; Hartz 2008b; Hartz/Schrader 2008).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Fragen der Qualitätssicherung national wie international einen hohen Stellenwert eingenommen haben und auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert werden. Wendet man den Blick von der abstrakten Ebene zu der Frage konkreter Formen der Ausgestaltung, werden die Länderspezifika und die daran gebundene Heterogenität in der Qualitätspolitik offenbar. Denn die entwickelten und zum Einsatz kommenden Qualitätssicherungsstrategien variieren je nach ländereigenem Bildungssystem und Bedarf.

3.1.2 Grundzüge der Debatte auf nationaler Ebene

Entsprechend der internationalen Debatte steht die Frage, wie die Qualität in der Weiterbildung zu sichern und weiterzuentwickeln ist, wie bereits mehrfach angedeutet wurde, auch im Zentrum der nationalen Weiterbildungspolitik (vgl. Keim 1998, S. 12ff.; vgl. Dröll 1999, S. 77ff.; Meisel 2003). Wenn sich die Weiterbildungspolitik mit Qualitätsfragen beschäftigt, geht es immer auch um die Frage von Steuerung und Gestaltung. Deutlich wird dies auch an längst zurückliegenden Interventionen: So hatte eine öffentliche Kritik an mangelnder Weiterbildungsqualität den Staat bereits in den 1970er Jahren zu einem ordnungspolitischen Eingriff veranlasst (→ Kap. 1). Das Fernunterrichtsgesetz von 1974 wurde nicht zuletzt in Reaktion auf sich häufende kritische Stimmen wegen zu teurer, aber qualitativ schlechter Fernlehrgänge verabschiedet. Es legt fest, dass Anbieter ihre Angebote von einer eigens eingerichteten Prüfstelle mit einem Prüfsiegel versehen lassen müssen. Gestaltungsinteresse kann auch der BA unterstellt werden. Sie ist inzwischen seit Jahrzehnten in die Qualitätsdebatte involviert und formulierte in entsprechenden Runderlassen in den 1980er Jahren ein umfangreiches Prüfverfahren mit träger-, maßnahme- und ergebnisbezogenen Kriterien. Die Verfahren wurden mit den Jahren immer weiter verfeinert und durch unangekündigte Qualitätsüberprüfungen ergänzt.

Anforderungen an Bildungsträger

- die Zuverlässigkeit,
- die Leistungsfähigkeit,
- die Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung,
- das Verhalten gegenüber den Teilnehmenden,
- die Ausstattung,
- der Standort und
- das Personal.

Im Hinblick auf die Maßnahmen werden Anforderungen gestellt an

- die Teilnehmerorientierung,
- die Maßnahmeorganisation,
- die Maßnahmedurchführung,
- die Praktikumsorganisation und
- die Erfolgsbeobachtung (Bundesanstalt für Arbeit 1999).

Die Aktualität der jüngst auf weiterbildungspolitischer Bühne geführten Debatte um Qualität und Qualitätssicherung kann mit folgenden Entwicklungen in Zusammenhang gebracht werden:

- Erstens gab es aufgrund der zahlreichen unseriösen Angebote von Weiterbildungsanbietern, die nach der deutschen Einigung in den neuen Ländern auf dem expandierenden Markt in der beruflichen Weiterbildung aktiv wurden, zahlreiche Klagen über die mangelnde Qualität der Maßnahmen (Sauter 1992).
- Zweitens durchdrängten Marktprinzipien das Weiterbildungssystem, so dass sich – wie andere Branchen der sozialen Dienstleistungen auch – die Weiterbildung den ökonomischen Megatrends nicht vollständig entziehen konnte (Gnahn 1996). Die dadurch ausgelösten Schwerpunktsetzungen schlugen sich in den Verhandlungen um neue Gesetze bzw. in den Novellierungsdiskussionen der vorhandenen Weiterbildungsgesetze nieder.
- Drittens reagierte die Weiterbildungspolitik auf der Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) auf ein in der Praxis für erheblichen Aufruhr sorgendes Gerücht. Demnach sei eine Zertifizierung nach der ISO-Norm eine Voraussetzung für die Inanspruchnahme europäischer Projekt- und Programmmittel (KMK 1996).

Forciert durch die Aktualität der Debatte lassen sich vielfältige Initiativen zur Qualitätssicherung im Bereich der von der BA geförderten beruflichen Fort- und Weiterbildung beobachten. Diese Aktivitäten wurden durch Stellungnahmen, Initiativen und Aktivitäten aus anderen Feldern der Weiterbildung flankiert und ergänzt. Ein von der Bundesregierung und den Ländern eingesetzter Arbeitsstab Forum Bildung (2001) empfiehlt die Entwicklung eines Qualitätstests, das für alle Weiterbildungseinrichtungen offen ist, um Aussagen zur Qualität für die Interessenten an Weiterbildung und für die Öffentlichkeit zu machen. Die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), ein Politikberatungsorgan des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), in dem überregionale Träger der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung vertreten sind, forderte im Anschluss an eine bundesweite Expertentagung die Entwicklung eines übergreifenden Referenzsystems, das der Unterschiedlichkeit der Einrichtungen gerecht werden soll (vgl. KAW 2002, S. 148). Bezogen auf die allgemeine Weiterbildung entwickelte die KMK länderübergreifend Vorstellungen zu einem komparatistischen (von Bund, Ländern, Wissenschaft und Praxis getragenen) trägerübergreifenden Testierungssystem (vgl. Krug 2002, S. 41). Vor dem Hintergrund der Empfehlungen der sogenannten Hartz-Kommission hat das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit noch 2002 eine entsprechende Gesetzesänderung ausgearbeitet, nach der Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung eine Zertifizierung der Qualität nachweisen müssen (§§ 84ff. SGB III). Die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) vom 16. Juni 2004 legt das Zulassungsverfahren von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Bildung nach dem Dritten Sozialgesetzbuch fest. Demnach ist vorgesehen, dass künftig sowohl Träger als auch Maßnahmen, die von der BA gefördert werden, einer Prüfung durch sogenannte Fachkundige Stellen unterzogen werden müssen. Die Anforderungen beziehen sich zum einen auf die Trägerebene. Sie müssen ein wirksames Qualitätsmanagementsystem und spezifische Anforderungen (z.B. kundenorientiertes Leitbild, Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, Anforderungen an die Qualifikationen der Leiter/innen und der Mitarbeiter/innen, Arbeitsmarktorientierung der Bildungsarbeit) nachweisen. Zum anderen beziehen sich die Anforderungen auf die Maßnahme. Gemäß § 9 Abs. 1 Punkt 2 AZWV müssen sich Maßnahmen an definierten Kriterien wie Einbindung der Maßnahme in arbeitsmarktrelevante, regionale Entwicklungen, Abschlussorientierung etc. messen lassen (Sauter 2008; Kieser 2004).

Einige Akteure verweisen darauf, dass die Qualitätsförderung in der Weiterbildung einen erweiterten Blick brauche. Die ausschließliche Betrachtung der Träger- und Maßnahmenebene genüge nicht. Entsprechend reklamiert die KAW – ähnlich wie die zuständige Abteilungsleitung im BMBF (Pahl 2002) – weitergehende Strukturelemente für eine systemorientierte Qualitätspolitik. Dazu zählen:

- „Entwicklung eines Referenzrahmens im Sinne eines Leitbildes unter Berücksichtigung der (...) [relevanten] Kriterien für die Qualitätsentwicklung,

- Verknüpfung des Qualitätsmanagements mit Konzepten der Organisations- und Personalentwicklung,
- Stärkung der Position der Verbraucher, z.B. durch Bildungstests oder durch Integration vorhandener Checklisten (DIE, BIBB),
- Erhöhung der Transparenz des Angebots durch Weiterentwicklung z.B. bereits bestehender regionaler und überregionaler Datenbanken im Internet oder der Bildungsserver von Bund und Ländern, Lernfeste oder Kataloge im Sinne einer synoptisch orientierten Bestandsaufnahme,
- Förderung der Professionalität des Personals in der Weiterbildung,
- Unterstützung von träger- und einrichtungsübergreifenden Initiativen wie beispielsweise Vergleichsringen und Entwicklungsgruppen,
- Ausbau internationaler Kontakte zur Sicherung des Anschlusses an Entwicklungen von Qualitätsmanagementsystemen,
- Förderung der Qualitätsforschung in der Weiterbildung, insbesondere der Wirkungsforschung“ (KAW 2002, S. 148).

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder liegt die ordnungspolitische Zuständigkeit für die allgemeine Weiterbildung nicht beim Bund, sondern bei den Ländern. Auf der Ebene der Länderpolitik gibt es in den vorhandenen Weiterbildungsgesetzen eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten in Sachen Qualitätsanforderungen. Sie bekräftigen den staatlichen Anspruch an Qualität in der Weiterbildung zum Schutz der Lernenden. Die staatliche Anerkennung und der Zugang zur finanziellen Förderung setzen in der Regel die Einhaltung professioneller Mindeststandards voraus. Hierzu gehören offen zugängliche Programme, Offenlegung der Arbeitsinhalte und der Finanzierungsstrukturen, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, Programmbreite und notwendige sachliche Voraussetzungen, eine einschlägig qualifizierte hauptberufliche Leitung, qualifiziertes nebenberufliches Personal etc. (vgl. Gnahs 1999, S. 33; Melms 2002; Kuhlenkamp 2003). Weitergehende staatliche Interventionen lehnen einige Länder ausdrücklich ab. In einigen Gesetzen gilt der Teilnehmerschutz als Anerkennungsgrundsatz (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen). In Niedersachsen werden die Einrichtungen verpflichtet, ihre Bildungsarbeit extern evaluieren zu lassen, die Ergebnisse zu dokumentieren und sich spätestens nach vier Jahren erneut einer externen Evaluation zu stellen. Ähnliche Entwicklungen finden sich auch in anderen Bundesländern (beispielsweise in Sachsen mit der Weiterbildungsförderungsverordnung – WbFöVO, 15.10.2008). Ein Teilnehmerschutzgesetz war in Hamburg in der Diskussion, wurde jedoch durch eine freiwillige Selbstkontrolle ersetzt. Diese wird vom „Verein Weiterbildung Hamburg e.V.“, in dem fast alle Hamburger Weiterbildungseinrichtungen organisiert sind, durchgeführt (Krüger 1999; → Kap. 5.2.2). Die weitreichendste Regelung existiert im Stadtstaat Bremen. Die in vielen Ländern alternativ

diskutierte Frage, „staatliche Vorgaben versus Deregulierung“ (SeEVERS 2002a, S. 22) hat Bremen im Sinn einer „mittleren Systematisierung“ gelöst. Dies bedeutet, dass der Stadtstaat im Interesse der Teilnehmenden und der Angebotsqualität den Einrichtungen einerseits verpflichtende Vorgaben macht und dass andererseits eine hohe Eigenverantwortlichkeit für die Form der Qualitätsentwicklung bei der Einrichtung erhalten bleibt. Alle Einrichtungen werden unter zusätzlichem Nachweis rechtlicher, wirtschaftlicher und sachlicher Rahmenbedingungen dazu verpflichtet, ein entwicklungsorientiertes Qualitätsmanagementsystem schriftlich zu dokumentieren und selbiges von externen Gutachtern beurteilen zu lassen (→ Kap. 5.2.1).

3.2 Aktivitäten auf unterschiedlichen ordnungspolitischen Ebenen

Die weiterbildungspolitischen Diskussionen und ihre Folgen für die Gesetzgebung bzw. Förderrichtlinien wurden in den letzten Jahren durch zahlreiche Initiativen, Projekte und Modellversuche (Meisel 2001) flankiert. Diese lassen sich grob hinsichtlich des jeweiligen Bildungsbereichs, der bundeslandübergreifenden respektive bundeslandbegrenzten Reichweite, der Trägerbezogenheit und des anvisierten Qualitätsmanagementansatzes unterscheiden.

Bildungsbereichsspezifische Initiativen

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat in Kooperation mit betrieblichen Modellversuchen für die Qualitätsentwicklung der betrieblichen Weiterbildung praxisorientierte Handreichungen entwickelt (Mohr u.a.1998). Primär für die beruflichen Weiterbildungseinrichtungen haben die deutschen Wirtschaftsverbände die Firma CERTQUA gegründet. Sie bietet Beratung und Zertifizierung von Qualitätsmanagementprozessen nach DIN EN ISO 9000ff. an (Kegelmann 1995). Für den Bereich der öffentlichen Weiterbildung hat eine Projektgruppe am DIE eine auf die Weiterbildungsbranche abgestimmte Version des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM) erarbeitet (Heinold-Krug/Griep/Klenk o.J.). Beide genannten Ansätze werden später ausführlich beschrieben (→ Kap. 5.1.1 und 5.1.2). Im Fremdsprachenbereich existieren auf europäischer Ebene unterschiedlich organisierte Qualitätssicherungssysteme (v. der Handt 1999, 2008). Zudem können Initiativen in einzelnen Programmbereichen der allgemeinen Weiterbildung beobachtet werden (vgl. u.a. zur kulturellen Bildung Stang 1999, zur wertorientierten Bildung Seiverth 1999, zur Gesundheitsbildung Venth 1999). Auch für die politische Bildung liegen praxisorientierte Handreichungen vor (BMFSFJ 1998). Auf der Grundlage eines vom Bundesministerium für Jugend und Familie geförderten Modellversuchs hat die Universität Heidelberg Strukturierungshil-

fen für ein Qualitätsmanagement in der Familienbildung publiziert (Schiersmann/Thiel/Pfizenmaier 2001). Der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) hat als Konsequenz auf die Anforderungen der BA ein Bildungs-Qualitäts-Management (BQM) als Qualitätsstandard für die Weiterbildung entwickelt (BBB 2005; → Kap. 5.1.4).

Träger- und bundeslandübergreifende Initiativen und Projekte

Das DIE wirkte mit einem dialogischen Ansatz im Projekt „Qualitätssicherung“ träger- und bundeslandübergreifend für die allgemeine Erwachsenenbildung mit (v. Küchler/Meisel 1999a, b). In diesem Rahmen wurde eine Qualitätscheckliste für Weiterbildungsinteressierte vom Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL), der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Katholischen Erwachsenenbildung (KBE) (DIE 2001) erstellt. Sie findet insbesondere im Bereich der kommerziellen Bildung Anwendung, während Weiterbildungseinrichtungen im Non-Profit-Bereich zurückhaltend sind. Als eine träger- und bundeslandübergreifend angesiedelte Initiative kann auch das vom BMBF geförderte Projekt zu vergleichenden Bildungstests bei der Stiftung Warentest eingeordnet werden (Töpfer 2002; → Kap. 5.3). Nicht zuletzt sei in der Sparte der träger- und länderübergreifend bedeutsamen Maßnahmen das vom BMBF unterstützte und vom DIE durchgeführte Projekt zur Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungskonzepts zum/zur Qualitätsentwickler/in für Weiterbildungsorganisationen genannt (Mathes 2002). Ebenfalls vom BMBF gefördert wurde ein Projekt „Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsverbünden“. Angesprochen waren solche Träger, die in dezentralen und teilweise nicht-betriebsförmigen Organisationsstrukturen arbeiten, wie die evangelische Erwachsenenbildung oder Weiterbildungseinrichtungen vom AuL. In diesem Zusammenhang wurden Eckpunkte für ein Rahmenmodell zur Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen (QVB) entwickelt (Liebald/Seiverth 2005; DEAE/AuL 2004). Nach einer sechsmonatigen Prüfphase förderte der Bund zusammen mit dem Europäischen Sozialfonds (ESF) die erste Durchführungsphase des Bund-Länder-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (Zech 2005). Ziel des Projekts war es, das Modell „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) bundesweit in Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung einzuführen. Die erste Durchführungsphase wurde gemeinsam von dem ArtSet Institut und dem DIE durchgeführt (→ Kap. 5.1.3). Inzwischen hat das Projekt die zweite Durchführungsphase durchlaufen, bei der im Wesentlichen die Professionalisierung des Feldes sowie eine Evaluation der Implementierung des Modells in das System der Weiterbildung im Vordergrund standen.

Träger- und landesbezogene Aktivitäten

Um eher trägerbezogene Maßnahmen handelt es sich beispielsweise bei der Entwicklung eines Fragenkatalogs zur Selbstevaluierung des Landesverbands der Volkshochschulen Niedersachsen (1996), bei der Implementation des EFQM-Konzepts im Zuständigkeitsbereich des bayerischen Volkshochschulverbands (Lang 2002) oder bei der Einführung einer EFQM-Adaption in den Volkshochschulen in Baden-Württemberg. Zu erwähnen ist hier auch ein Projekt, das vom Land Rheinland-Pfalz gefördert wurde und die Qualitätsentwicklung in der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung im Bundesland unterstützte. Zu den in erster Linie landesbezogenen Aktivitäten zählen die Initiativen des damaligen Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest (NRW) zur wechselseitigen Entwicklungsberatung von Weiterbildungseinrichtungen, das Gütesiegel des Vereins Weiterbildung Hamburg e.V. (Krüger 1999; → Kap. 5.2.2) sowie das QualitätsEntwicklungsSystem (QES) (Knoll u.a. 2001; Wiesner u.a. 2004; → Kap. 5.2.3), das unter Mitwirkung der Universitäten Leipzig und Dresden für Weiterbildungseinrichtungen in Sachsen erarbeitet wurde (Sächsischer VHS-Verband 2002). Bereits 1996 wurde in Sachsen ein Qualitätsprüfungssystem für solche Einrichtungen entwickelt, die vom Europäischen Sozialfond (ESF) Mittel erhalten wollten (Gnahn 1996). Das von Bund und Ländern geförderte, in Niedersachsen angesiedelte Projekt „Lernorientiertes Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen“ (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2001) ist ein Vorläuferprojekt des zwischenzeitlich – wie oben dargestellt – bundesweit agierenden Verbundprojekts LQW.

Die hier nur exemplarisch genannten Aktivitäten sollten belegen, dass derzeit auf den unterschiedlichen Ebenen und in beinahe allen Bereichen des Weiterbildungssystems zahlreiche Akteure in die Verwirklichung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen eingebunden sind. Zudem werden – zumeist im Zusammenhang mit einzelnen Entwicklungsprojekten – Begleitstudien zur Qualitätssicherung und -entwicklung in Weiterbildungseinrichtungen initiiert. Sie nehmen auf die in der Praxis auftauchenden Fragen und Probleme der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen Bezug. Die Vielfalt der Aktivitäten kann als Indiz dafür gelten, dass sich an der Qualitätspolitik Weichenstellungen für die zukünftige Gestaltung des Weiterbildungssystems festmachen. Die politischen Entscheidungsträger fördern gezielt die Nachfrageseite (z.B. mit dem Projekt der Stiftung Warentest oder der Vergabe von Bildungsgutscheinen in der beruflichen Weiterbildung). Sie fördern zudem solche Projekte, die Einrichtungen in die Lage versetzen, sich mit einer eigenverantworteten Qualitätsstrategie auf dem Weiterbildungsmarkt zu bewegen. Zusammen mit dem Umstand, dass sich zunehmend Marktmechanismen in der Weiterbildung durchsetzen, geht der Trend deutlich zur externen Testierung.

Von staatlicher Seite aus werden für die unterschiedlichen Weiterbildungsbereiche unterschiedliche Verbindlichkeiten definiert: Für die bundesverantwortete berufliche

Weiterbildung im Rahmen der BA ist der Nachweis eines angemessenen Qualitätsmanagements zur Pflicht gemacht worden (§ 84 Punkt 4 SGB III; siehe auch AZWV). In der von den Ländern verantworteten allgemeinen Weiterbildung werden unterschiedliche Strategien verfolgt (siehe hierzu exemplarisch die gesetzlichen Interventionen im Stadtstaat Bremen; → Kap. 5.2.1).

3.3 Produktive Vielfalt oder Zerfaserung?

Die Konsequenzen dieser uneinheitlichen Strategien auf den verschiedenen ordnungspolitischen Ebenen sind die durchaus beeindruckenden und vielfältigen Anstrengungen im Weiterbildungssystem. Die Breite und die Vielfalt enthalten eine enorme, nicht zu unterschätzende Produktivität. Die Kehrseite der Vielfalt ist jedoch die fehlende Transparenz – ein für individuelle und institutionelle Nachfragende sowie die öffentlichen Förderungsinstanzen gleichermaßen wichtiger Aspekt. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen ordnungspolitischen Zuständigkeiten und der Situation eines mehrfach „gespaltenen Weiterbildungsmarktes“ (Friebel u.a. 1993, S. 1) erscheint es unrealistisch, dass sich in naher Zukunft alle Weiterbildungsakteure auf ein gemeinsames Qualitätsmanagementkonzept festlegen. „Umso wichtiger ist die Herausforderung, sich auf Dimensionen zu einigen, die eine Vergleichbarkeit der Konzepte ermöglichen und deren Angemessenheit für den Bereich der Weiterbildung überprüfbar machen“ (Schiersmann 2002, S. 25). Vorgeschlagen wurde deshalb ein Strukturmodell für die Analyse und Einordnung von Qualitätskonzepten (Meisel 2002a; Heinold-Krug/Meisel 2001) – ein Gedanke, der zwischenzeitlich auch Eingang in die Weiterbildungspolitik gefunden hat. Veronika Pahl, Abteilungsleiterin im BMBF, formuliert hierzu: „Für die Zukunft wird es darauf ankommen, die strukturellen Qualitätskomponenten weiter systematisch miteinander zu verknüpfen“ (Pahl 2002, S. 40). Die Qualitätssicherung und -entwicklung im Weiterbildungsbereich muss in ihrer Komplexität wahrgenommen werden, ohne sich in den einzelnen Strukturelementen zu verlieren.

Je nachdem, mit welcher institutionellen oder thematischen Akzentsetzung die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen betrieben wird, kann zugleich der Blick auf eine andere zentrale „Stellschraube“ der Qualitätsentwicklung gerichtet werden. Weder die Perspektive der intensiven Selbstevaluation von Einrichtungen (→ Kap. 4.3) noch die eines gemeinsamen Zertifizierungssystems allein eröffnen für die potenziellen Nutzer/innen eine Qualitätsgarantie. Organisationslastige Qualitätsmodelle, die die weitere Professionalitätsförderung des Personals vernachlässigen, können kaum hinreichend eine Qualitätskultur erzeugen, bei der die Qualität der Lehr- und Lernprozesse und der Lerninfrastruktur ausreichend mitentwickelt wird. Auch die Nachfrage- oder Anbieterorientierung nehmen nicht automatisch Systemqualität mit in den Blick.

Genau um diese Förderung der Systemqualität (Weiterbildungsichte, Motivationsförderung, Vernetzung, Ortsnähe, Pluralität der Angebotsformen etc.) geht es aber bei der Qualitätsentwicklung als Strukturentwicklung.

In den vergangenen Jahren wurden die Gemeinsamkeiten zwischen den Ansätzen eher in den Vordergrund gestellt als die Differenzen. Ob sich die unterschiedlichen ordnungspolitischen Ebenen und Bildungsbereiche miteinander in Verbindung bringen lassen, bleibt offen. Würde der Austausch zwischen den unterschiedlichen Referenzsystemen und Bezugsebenen gelingen, so könnte die derzeit geführte Qualitätsdebatte nicht nur die Qualität einer einzelnen Einrichtung befördern. Vielmehr bestünde die Chance, über punktuelle Qualitätsaktivitäten hinauszugehen und auf lange Sicht eine neue, übergreifende Expertenkultur auf der Ebene der Professionellen sowie eine Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Diskussionsmilieus, den Verbänden und Einrichtungen zu realisieren. Damit könnte die Systemqualität nachhaltig entwickelt werden (Meisel 2008).

In den folgenden Kapiteln wird nun der Blick weg von dem politischen Diskurs hin zu den Konzepten und Ideen der Qualitätsentwicklung gelenkt. Entsprechend der unterschiedlichen politischen Strategien gibt es auch hier zahlreiche unverbunden nebeneinanderstehende Ansätze. Grob lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden:

1. ein eher pädagogisch orientierter Diskurs um Evaluation als eine traditionell pädagogische Aufgabe sowie
2. ein eher an wirtschaftswissenschaftlichen Konzepten angelegter Diskussionsstrang um Qualitätsmanagement.

Beide Diskurse setzen unterschiedliche Schwerpunkte und sind bislang noch wenig vernetzt.

→ ZUR REFLEXION ←

- Worin ist die Vielfalt der Qualitätsinitiativen in der Weiterbildung begründet?
- Welche Vor- und welche Nachteile resultieren daraus für die Weiterbildung?
- Wie könnte ein Strukturmodell für die Analyse und Einordnung von Qualitätskonzepten aussehen?
- Benennen Sie mögliche Kriterien, die einen Vergleich unterschiedlicher Konzepte erlauben.



Lektüreempfehlungen

- Fend, H. (2008): Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 190–209
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, S. 17–39
- Meisel, K. (2008): Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 108–121

4. Evaluation als traditionell pädagogischer Zugang zu Qualitätsentwicklung

Wenn man sich mit Qualität in der Weiterbildung beschäftigt, stößt man automatisch auf das Thema Evaluation. Gleichzeitig gewinnt man den Eindruck, dass Evaluation in der derzeitigen Debatte um Qualitätsmanagement eine nachgeordnete Rolle spielt. Mit Fragen der Evaluation hatten sich Weiterbildungswissenschaft und -praxis insbesondere in den 1970er Jahren beschäftigt. Dabei lag der Fokus eindeutig auf der Mikroebene der Lehr-/Lerninteraktion. Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich diese zunächst enge Bezugnahme geöffnet. Zunehmend werden auch andere Systemebenen zum Evaluationsgegenstand, und zwar die Ebene der Organisation und die des Weiterbildungssystems. Im Folgenden werden nun zunächst grundsätzliche Aussagen zu Evaluation getroffen, die losgelöst von der Frage, auf welche Ebene Bezug genommen wird, Gültigkeit haben. Dabei geht es um eine Definition von Evaluation (→ Kap. 4.1), um Evaluationsgegenstände (→ Kap. 4.2) und um Evaluationsvarianten (→ Kap. 4.3). Das letzte Kapitel dieses Teils widmet sich explizit der Evaluation auf der Mikroebene erwachsenenpädagogischen Handelns (→ Kap. 4.4). Diesem Aspekt wird deshalb so viel Aufmerksamkeit gewidmet, weil Evaluation im alltäglichen Handeln der professionell in der Weiterbildung Tätigen vornehmlich als Evaluation des Lehr-/Lernprozesses respektive des realisierten Kurses vorkommt (Wesseler 1999).

4.1 Evaluation: Allgemeine Definition und Interessen in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Der Begriff Evaluation wird, wie die meisten vieldiskutierten Begriffe, sehr unterschiedlich definiert, je nachdem, welche Perspektiven und Interessen der Definition zugrunde liegen (vgl. Reischmann 2006, S. 18; Kuper 2005). Laut Duden wird Evaluation mit „Bewertung, Beurteilung“ übersetzt. Entsprechend begreift die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) Evaluation ganz allgemein als „systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes“ (DeGEval 2002, S. 13).

Was für Evaluation im Allgemeinen gilt, gilt auch für Evaluation im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung im Besonderen.

DEFINITION

Der Evaluationsbegriff nach Reischmann

„Als pädagogischer/andragogischer Fachbegriff im Deutschen wie im Englischen enthält der Begriff ‚Evaluation‘ im Wesentlichen drei Elemente, die sich in den meisten Evaluationsdefinitionen finden; diese werden in folgender Definition zusammengefasst: Evaluation meint:

- das methodische Erfassen und
- das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum
- besseren Verstehen und Gestalten einer Praxismaßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (Reischmann 2006, S. 18).

Es wird deutlich, dass es stets um eine Bewertung des Verhältnisses von Zielen und Planung sowie der Realisierung und der Ergebnisse geht. Insofern enthält Evaluation etwas Retrospektives.

Grundfragen der Evaluation

Evaluation ist mehr als ein alltäglicher Erfahrungsaustausch („Was lief denn gut? Was lief denn schlecht?“). Evaluation setzt eine klare Formulierung des zu evaluierenden Gegenstandes voraus („Was soll evaluiert werden?“). Hieraus ergibt sich die für eine fundierte Bewertung notwendige Datenbasis („Welche Daten müssen erhoben werden?“), die es mit wissenschaftlichen Methoden zu erheben gilt (Kuper 2005).

Außer dem *retrospektiven* Blick zeigt die Definition, dass Evaluation immer auch eine *perspektivische* Dimension hat. Denn die Evaluationsergebnisse sollen idealerweise die Grundlage bilden, um Verbesserungsimpulse für die künftige Gestaltung der Praxis zu bieten. Dabei können die Akzentsetzungen und Reichweiten variieren, je nachdem, ob Evaluation

- als erwachsenenpädagogische Aufgabe,
- als Steuerungsmittel oder
- als Forschungsaufgabe fungiert.

Die differierenden Akzentuierungen und darüber bestimmten inhaltlichen Reichweiten verweisen auf unterschiedliche Zielsetzungen und Interessenlagen, mit denen an das Thema Evaluation herangegangen wird. Dabei lassen sich grundsätzlich im Bereich der Weiterbildung die Interessen des pädagogischen Personals/der Kursleitenden, der Forschung, der Weiterbildungspolitik, der Träger und Weiterbildungseinrichtungen und der Teilnehmenden unterscheiden:

Perspektive des pädagogischen Personals

Aus der Perspektive des pädagogischen Personals, insbesondere der Kursleitenden, steht die Qualität der Lehr- und Lernaktivitäten im Vordergrund. Kursleitende haben i.d.R. ein Interesse an einem systematischen und nachvollziehbaren Feedback seitens der Teilnehmenden und möchten überprüfen, wie innovative Lehr-/Lernarrangements oder Methodensettings von den Lernenden angenommen und welche Wirkungen ausgelöst werden. Das Interesse am erwachsenen Lerner sowie das Bemühen um mehr Wissen für die Bildungsförderung sind somit integrale Bestandteile der professionellen Tätigkeit in der Weiterbildung. Eine derartige Evaluationspraxis hat Rückwirkungen auf die eigene Professionalisierung. Denn Ziel einer solchen Form der Evaluation ist die Verbesserung der eigenen Praxis und damit die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität.

Perspektive der Forschung

Für die Forschung ist Evaluation in erster Linie erwachsenenpädagogische Bildungsforschung mit dem Interesse an verallgemeinerbaren Erkenntnissen und generellen Aussagen. Die erwachsenenpädagogisch ausgerichtete Bildungsforschung war zunächst stark auf den mikrodidaktischen Bereich konzentriert. Dabei ging es darum, mehr Erkenntnisse über Ursachen und Wirkungen in Lehr-/Lernarrangements zu gewinnen. In der jüngeren Vergangenheit werden zunehmend Organisationen zum Gegenstand von Evaluationen. Damit wird sukzessive ein Zugang zu der bislang vernachlässigten Organisationsforschung geschaffen. Neben der Mikro- und der Mesoebene wird auch das System Weiterbildung als Ganzes evaluiert, um Aussagen und Einschätzungen bezüglich einer übergreifenden Systementwicklung in der Weiterbildung zu generieren.

Perspektive der Weiterbildungspolitik

Eine wieder andere Perspektive nimmt die Weiterbildungspolitik gegenüber Evaluation ein. Sie agiert dabei auf zwei Ebenen und operiert insofern mit unterschiedlichen Anforderungen und Verständnissen von Evaluation: Sie gibt zum einen Evaluationen in Auftrag, um eine Argumentationsgrundlage für anstehende Entscheidungen zu schaffen, um Orientierung zu erhalten oder um steuernd eingreifen zu können. So geht es beispielsweise bei den landesbezogenen in Auftrag gegebenen Evaluationen von Weiterbildungssystemen um die Klärung von Fragen der staatlichen Steuerung und der Effizienz des öffentlichen Mitteleinsatzes. Zum anderen verpflichtet die Weiterbildungspolitik Akteure respektive Weiterbildungseinrichtungen zur Evaluation. Mit der Forderung nach Einrichtungsevaluation und Qualitätssicherung verfolgt die Politik eigene Ziele und Interessen: Denn unter den Bedingungen der defizitären Lage der öffentlichen Haushalte und der sich weiter ausfächernden Trägerlandschaft wächst das Bestreben, praktikable Überprüfungsverfahren zu institutionalisieren (vgl. zu den Funktionen von

Evaluation auch Gollwitzer/Jäger 2009; Stockmann 2007; Brüsemeister/Eubel 2008). Das Steuerungsinteresse des Staates auf der einen Seite kontrastiert zunächst mit dem geringen Interesse am Aufbau von eigenen staatlichen Prüfbürokratien. Deshalb gewinnen gewissermaßen korporatistische bzw. nicht-staatliche Qualitätssicherungssysteme an Bedeutung.

Perspektive der Träger

Aus der Sicht der Träger, insbesondere der öffentlichen, stehen, wenn es um die Evaluationsthematik geht, derzeit in erster Linie Fragen der Wirtschaftlichkeit, also Effizienzuntersuchungen im Mittelpunkt des Interesses. Dieser Druck, Effektivität offenzulegen, hat u.a. dazu geführt, dass in Weiterbildungseinrichtungen Prozesse der Selbstevaluation im Sinne einer systematischen Überprüfung und Vergewisserung des eigenen Entwicklungs- und Planungsstandes zunehmend zum integralen Bestandteil des Arbeitsalltags gehören. Evaluationsvorhaben, bezogen auf die Gesamtorganisation, werden als wichtige Voraussetzung für Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozesse begriffen.

Wichtige Fragen bei der Evaluation von Organisationen

- Wie haben sich die Anmeldungen insgesamt und für bestimmte Bereiche entwickelt?
- Welche Adressaten haben wir erreicht?
- Welche Kostendeckungsbeiträge wurden in den Bereichen erzielt?
- Wie hoch ist die Ausfallquote in den verschiedenen Programmbereichen?
- Sind die Teilnehmenden und Interessierten mit dem organisatorischen Service oder der Information und Beratung zufrieden?

Perspektive der Teilnehmenden

Auch Teilnehmende haben – wenn auch nicht immer ein explizites, so doch ein implizites – Interesse an Evaluation. Aus der Perspektive der Teilnehmenden gewinnt zum einen die Evaluation der Kontextbedingungen der Weiterbildungsangebote (z.B. Ankündigungstexte, Geschäftsbedingungen) im Sinne der Schaffung von Transparenz und Gewährleistung von „Verbraucherschutz“ an Bedeutung. Zum anderen ermöglichen Formen der pädagogischen Evaluation Mitgestaltungsmöglichkeiten der Lehr- und Lernprozesse.

Evaluationsfunktionen

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen an Evaluationen herangetragenen Interessen können Evaluationen sehr unterschiedliche Funktionen wahrnehmen (vgl. Wesseler 1999, S. 673):

- Legitimationsfunktionen
- Vergewisserungsfunktionen
- Verbesserungsfunktionen
- Kontrollfunktionen
- Steuerungsfunktionen

Deshalb ist es unabdingbar, sich vor Beginn von Evaluationsmaßnahmen darüber Klarheit zu verschaffen, welcher Funktion das Vorhaben entsprechen soll (vgl. DeGEval 2002, S. 22). Dabei sind folgende Fragen zu beantworten:

- Geht es um Rechtfertigungsfunktionen z.B. gegenüber Zuwendungsgebern?
- Geht es um Vergewisserungsfunktionen zur Reflexion der Praxis?
- Geht es darum, Grundlagen für eine zukunftsorientierte Steuerung zu erhalten?

Insbesondere im Zusammenhang von Evaluationsaufträgen ist außer der bewertenden Einschätzung vor dem Hintergrund der Datenbasis die Akzeptanzsicherung der Evaluationsergebnisse bei den Beteiligten grundlegend (vgl. zu den Funktionen von Evaluation auch Gollwitzer/Jäger 2009; Stockmann 2007; Brüsemeister/Eubel 2008).

ZUR REFLEXION

Rekapitulieren Sie die unterschiedlichen Interessen, durch die eine Evaluation bestimmt sein kann. Überlegen Sie sich jeweilige Auswirkungen.



Lektüreempfehlung

- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): Standards für Evaluation. Köln
- Stockmann, R. (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster

4.2 Evaluationsgegenstände

Eine von Stufflebeam u.a. (1971) entwickelte und von Windham (1988) weiterentwickelte Einteilung der wesentlichen Gegenstände von Evaluation sieht für den Bildungsbereich eine Differenzierung in *Input*, *Process*, *Output*, *Outcome* und *Context* vor (→ Abb. 3). Dabei war der Fokus zunächst auf die Mikroebene pädagogischen Handelns gerichtet.

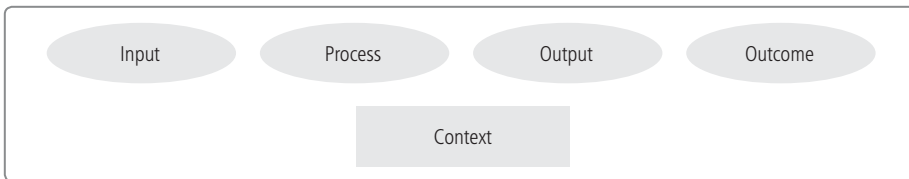


Abbildung 3: Gegenstände von Evaluation (Stufflebeam/Windham) (Quelle: Wesseler 1999, S. 739)

Aus der hier vertretenen Perspektive kann diese Differenzierung allerdings auch auf die anderen beiden Handlungsebenen (Organisation und System) angewandt werden; d.h., unabhängig von der Frage, auf welche Ebene (Lehr- und Lernprozesse, Bildungsprogramme, Bildungsorganisationen oder das Gesamtsystem) sich die Evaluation bezieht und welchen Interessen die Evaluation folgt, lassen sich die Evaluationsgegenstände unterscheiden. Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende Spezifizierungen:

- Als *Context* gelten die Rahmenbedingungen, die einen Evaluationsgegenstand umgeben. Für das Weiterbildungssystem insgesamt ist dies das gesellschaftliche Umfeld, in das es eingebettet ist. Zum Kontext einer Einrichtung gehören beispielsweise die regionale Konkurrenzsituation, das geltende Weiterbildungsgesetz oder die kommunalen, politischen Rahmenbedingungen. Eine Kontextvariable im Hinblick auf die Lehr-/Lerninteraktion kann beispielsweise die Ausstattung der Lernräume sein.
- Der *Input* bemisst sich über die Bedingungen und Supportstrukturen. In Bezug auf das Weiterbildungssystem sind dies beispielsweise die finanziellen Leistungen, mit denen ein Staat die Weiterbildung unterstützt. Auf Einrichtungsebene sind dies die räumliche und finanzielle Ausstattung oder das Leitbild, während auf der interaktiven Ebene der Lehr-/Lernsituation die Qualifikation des Personals, das Curriculum oder die Eingangsqualifikation der Lernenden zum Input zu zählen sind.
- Bei der Evaluation von *Prozessen* bilden einzelne Prozessketten den Evaluationsgegenstand. Je nach Erkenntnisinteresse werden in einer Einrichtung beispielsweise die Planungsabläufe, die Binnenkommunikation, die Kooperationsstrukturen im Feld oder auf der interaktiven Ebene der Verlauf von Lehr-/Lerninteraktionen etc. in den Blick genommen.
- Mit dem *Output* sind die kurzfristig beobachtbaren Ergebnisse gemeint – unabhängig davon, ob sie intendiert waren oder nicht. Auf der Systemebene könnte dies

beispielsweise ein verändertes Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung nach einer Förderungsoffensive sein. Wird auf der organisationalen Ebene eine Wirtschaftlichkeitsprüfung unternommen, sind der Jahresabschluss und die erreichten Kostendeckungsbeiträge von Interesse. Wird auf der Planungsebene der Output untersucht, ist das Programm auszuwerten, während auf der Mikroebene der Lehr-/Lerninteraktion beispielsweise die konkreten Lernresultate der Teilnehmenden Gegenstand einer Output-Evaluation sein können.

- Der *Outcome* (auch Impact genannt) bemisst sich über die Nachhaltigkeit. Damit sind längerfristige Folgen gemeint: beispielsweise die Auswirkung von Gesetzen auf das Feld der Weiterbildung, die Auswirkung einer Strategieumstellung auf die Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt oder auf der Mikroebene die nachhaltige Anwendung des Gelernten oder die biographische Bedeutung von Weiterbildungsprozessen.

Welche Gegenstände in eine Evaluation integriert und miteinander in Beziehung gesetzt werden, hängt von der konkreten Fragestellung der Evaluation ab. So kann beispielsweise die Evaluation eines Kursleiterfortbildungsangebots auf den Input, den Prozess, den Output und den Outcome gerichtet sein. Wie die einzelnen Evaluationsgegenstände zu gewichten sind und welche Fragen im Detail gestellt werden müssen, hängt direkt von dem Erkenntnisinteresse ab. Generell sind bei der Evaluation eines Kursleiterfortbildungsangebots die in Abbildung 4 zusammengestellten Detailfragen denkbar:

Input	Prozess	Output	Outcome
<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie wird der Bedarf erhoben? ○ Wie werden die Kursleiter/innen angesprochen? ○ Ist die Information ausreichend? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Findet die Fortbildung im angemessenen Rahmen statt? ○ Stimmt die Zeitorganisation? ○ Werden die Erfahrungen/Probleme der Tn. ausreichend berücksichtigt? ○ Werden die Themen ausreichend praxisorientiert vermittelt? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sind die Tn. zufrieden? ○ Was haben die Tn. aus ihrer Sicht gelernt? ○ Werden die Kursleiter mittelfristig an die Einrichtung gebunden? ○ Wie entwickelt sich die Tn.-Zahl? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sind die vermittelten Inhalte praktisch umsetzbar?

Abbildung 4: Evaluationsgegenstände eines internen Kursleiterfortbildungsangebots

(Quelle: in Anlehnung an BMFSFJ 1998, S. 44)

Entsprechend den unterschiedlichen Evaluationsgegenständen variieren die einzusetzenden Methoden zur Datenerhebung. Dabei kann es sich bei dem genannten Beispiel handeln um:

Input

- Analyse der Prozesse zur Themenfindung,
- Befragung von Kursleitenden,
- Analyse der Kundenkommunikation und Textanalysen bei Programmkündigungen.

Prozess

- teilnehmende Beobachtung,
- kollegiale Hospitation,
- Kurzinterviews mit Teamern und Teilnehmenden.

Output

- Teilnehmerbefragung in Gruppengesprächen oder mit Auswertungsbogen.

Outcome

- Nachbefragung bei Teilnehmenden nach einigen Wochen.

Das Interesse an einer Evaluation liegt in der Regel nicht allein darin, in Erfahrung zu bringen, wie sich die Ist-Situation darstellt, sondern wie man das Angebot verbessern kann. Insofern führt in der Praxis eine solche Evaluation über eine Bewertung hinaus zu Vorschlägen, wie das Konzept weiterzuentwickeln wäre.

ZUR REFLEXION

- Suchen Sie in Anlehnung an die Einteilung in Input, Process, Output, Outcome und Context für die Systemebene, die Ebene der Organisation und die Ebene der Interaktion Beispiele für Evaluationsgegenstände.
- Entwickeln Sie eine Evaluationsfrage und bestimmen Sie vor dem Hintergrund der Fragestellung die zu integrierenden Evaluationsgegenstände samt ihrer Gewichtung.



Lektüreempfehlung

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1998): Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. Bonn
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem: Eine Einführung. Stuttgart
- Wesseler, M. (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. akt. Aufl. Opladen, S. 736–752

4.3 Varianten von Evaluation: Neuere Entwicklungen mit Bezug auf die interaktive und die organisationale Ebene

In der wissenschaftlichen Diskussion um Evaluationsansätze wird die summative Evaluation von der formativen Evaluation unterschieden.

DEFINITION

Summative und formative Evaluation

Anspruch der *summativen Evaluation* ist es, zu dem zu Evaluierenden eine zusammenfassende Bilanz zu ziehen (typische summative Evaluationen sind Effektivitätsuntersuchungen, z.B. Kosten-Nutzen-Analysen). *Formative Evaluation* bezieht sich auf den Prozess und dessen „Monitoring“. Sie dient primär der Prozesssteuerung und -beratung (vgl. DeGEval 2002, S. 14).

Bei der *formativen Evaluation* werden die Auftraggebenden oder Betroffenen über Rückmeldesysteme kontinuierlich über Zwischenergebnisse, die für den weiteren Prozess fruchtbar gemacht werden sollen, informiert. Formative Evaluation zielt also auf eine kontinuierliche Verbesserung der Arbeit. Insofern verschränken sich hier Forschung, Beratung und Entwicklung. Darüber hinaus lassen sich Evaluationsansätze im Hinblick auf interne und externe Verfahren bzw. *Fremd-* und *Selbstevaluation* unterscheiden.

DEFINITION

Selbst- und Fremdevaluation

Unter Selbstevaluation wird die Erforschung des eigenen beruflichen Handelns mit seinen Folgen verstanden. Fremdevaluation dagegen bezieht sich immer auf die Bewertung des beruflichen Handelns anderer (Heiner 2000).

Eine *interne Evaluation* oder *Selbstevaluation* wird von dafür benannten Mitgliedern einer Organisation selbst durchgeführt. Im Gegensatz zum „bloßen“ Erfahrungsaustausch arbeitet Selbstevaluation systematisch und kriteriengeleitet. Sie zielt vorrangig auf die Verbesserung der Selbstreflexion und des fachlichen Handelns der pädagogisch Tätigen. Sie enthält damit Komponenten von Rechenschaft und Selbstkontrolle.

Die Selbstevaluation arbeitet vorwiegend und je nach Gegenstand mit einem Methodenmix aus der empirischen Sozialforschung, der Betriebswirtschaft, der Supervision und der Erwachsenenbildung und kombiniert qualitative und quantitative Verfahren. Aufgrund des in der Regel engen Praxisbezugs setzt sie auf unproblematisch

anwendbare Instrumente der Datenerhebung und der Datenauswertung. Je praxisorientierter Evaluationsvorhaben sind, desto eher werden Anforderungen der Evaluationsforschung relativiert. Wichtig ist es, dass das Selbstevaluationsvorhaben eingegrenzt wird. Es darf nicht darum gehen, ziellos Datenmaterial zu sammeln und sogenannte „Datenfriedhöfe“ zu produzieren.

Arbeitsschritte Evaluation

In der praktischen Umsetzung von Evaluationsvorhaben sollten deshalb in der Regel folgende Arbeitsschritte eingehalten werden:

- die Evaluationsziele klar und konkret beschreiben,
- die Evaluationsgegenstände festlegen,
- die Evaluationsmethoden entwickeln (Ableitung von Indikatoren aus den Zielen, Festlegung der Instrumente),
- die Datenerhebung und -auswertung vornehmen,
- die Dokumentation anfertigen und
- Überlegungen zur Handlungsplanung anstellen.

Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis zeigen, dass der Arbeitsaufwand von Evaluationsvorhaben häufig unterschätzt wird. Noll (2000) schlägt deshalb eine Orientierung an einer Evaluierungsmatrix zur Bestimmung von Verwendungszielen vor. Mithilfe dieser Matrix lassen sich die Zielebene, der Evaluierungsdatentyp und die Adressaten der Evaluationsergebnisse näher bestimmen.

Die Anwendung einer solchen Matrix soll ungerichtetes Datensammeln verhindern und eine zielgenaue und praktisch verwertbare Evaluierung fördern helfen. Gerade im Kontext einer Selbstevaluation, die immer auch unter knappen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen durchgeführt wird, ist eine derartige Selbstfestlegung hilfreich.

Zudem zeigen Erfahrungen, dass ein routinemäßiger Umgang mit Praktiken der Selbstevaluation dazu führen kann, dass der Sinn der ganzen Anstrengung, nämlich sich selbst über den eigenen Planungs- und Entwicklungsstand zu vergewissern, nicht mehr sichtbar und erlebbar ist.

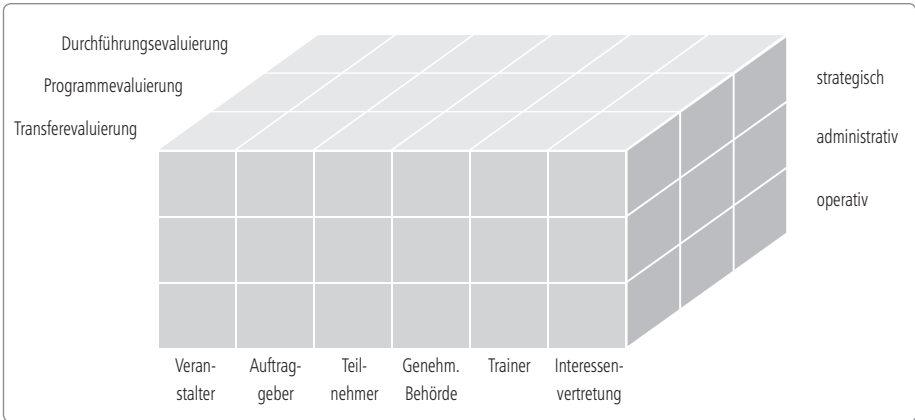


Abbildung 5: Evaluierungsmatrix zur Bestimmung von Verwendungszielen (Quelle: Noll 2000, S. 48)

Vor diesem Hintergrund hat es sich als sinnvoll erwiesen, über die Bestimmung von Verwendungszielen hinaus die Gegenstände und Methoden kontinuierlich zu überprüfen, also *begleitend Bestandsaufnahmen* und *Situationsanalysen* durchzuführen. Gefragt wird dabei, ob man im Rahmen der Evaluation noch an den wichtigen Themen und Problemen arbeitet. Methodisch realisiert sich dies beispielsweise mit dem Anlegen eines Themen- bzw. Problemspeichers mithilfe von Kartenabfragen oder in Form eines Brainstormings. Nach dem Zusammenfassen („Clustern“) in Sinneinheiten werden Prioritätensetzungen vorgenommen, um dann entsprechende Evaluationsziele zu definieren. Bewährt hat sich in der Praxis die sogenannte „SOFT-Analyse“. Die Buchstabenfolge steht für *Satisfactions*, *Opportunities*, *Faults*, *Threats*, also sinngemäß übersetzt für Stärken und Chancen, Schwächen und Bedrohungen. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass sie gegenwarts- und zukunftsbezogene Dimensionen einbezieht.

Die Fragestellungen, die im Rahmen der Selbstevaluation mithilfe dieser Methode aufgearbeitet werden, können sich auf die Gesamtorganisation oder auf ausgewählte Bereiche der Mikroebene beziehen. Die Ergebnisse werden gesammelt und gewichtet, um weitergehende Handlungsziele und Veränderungsplanungen zu entwickeln. Die Frage lautet, welche Themen/Arbeitsbereiche prioritär zu bearbeiten sind. Wenn vor dem Hintergrund von Selbstevaluationen Veränderungen eingeleitet werden, dann ist es notwendig, bereits bei der Planung von Interventionen eine begleitende Überprüfung derselben vorzusehen.

	Gegenwart	Zukunft
+	Satisfactions	Opportunities
–	Faults	Threats

Abbildung 6: Gegenwarts- und zukunftsbezogene Dimensionen von SOFT

Zum Teil sind Selbstevaluationsverfahren in das berufliche Alltagshandeln des pädagogisch disponierenden Personals übergegangen. Fast jede Einrichtung will ihre Akzeptanz überprüfen und arbeitet deshalb zielgerichtet statistisches Material auf. Dabei geht es um:

- Fragen nach Belegungen pro Kurs,
- Unterrichtsstunden pro Kurs,
- Belegungsentwicklungen in Programmbereichen,
- Ausfallquoten von Kursangeboten,
- das Erreichen von gesellschaftlich benachteiligten Gruppen,
- den Anteil von Angeboten für besondere Zielgruppen (z.B. Hartz-IV-Empfänger/innen),
- die Anzahl der vergebenen Nachlassregelungen,
- das Erreichen von bestimmten Altersgruppen,
- den prozentualen Anteil der Männer und Frauen etc.

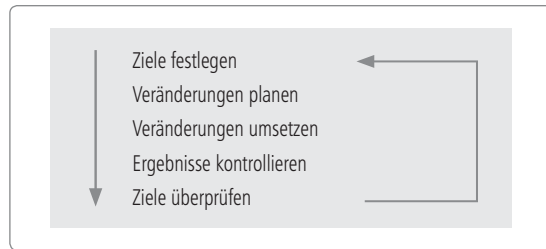


Abbildung 7: Schrittfolge bei Selbstevaluation

Insbesondere im Zusammenhang mit einem einrichtungswirtschaftlichen Berichtssystem können auf diese Weise mittelfristige Trends reflektiert und notwendige Handlungskonsequenzen überprüft werden.

Selbstevaluation ist zu einem festen Bestandteil beruflichen Handelns von Erwachsenen-/Weiterbildner/inne/n geworden. Gleichzeitig gewinnt sie insbesondere vor dem Hintergrund der in der jüngsten Vergangenheit im Kontext der Weiterbildung diskutierten Qualitätsmanagementmodelle (→ Kap. 5) eine zentrale Aufwertung. Denn die im Rahmen von Qualitätsmanagement zu erstellenden Handbücher und Selbstberichte basieren auf Prinzipien der Selbstevaluation.

Vor- und Nachteile der Selbstevaluation

Als *Vorteile* der Selbstevaluation sind zu nennen,

- dass von den Mitarbeitenden eine hohe Identifikation mit dem Prozess und den initiierten Interventionen zu erwarten ist,
- dass vorwiegend praxisrelevante Fragen von unmittelbarem Nutzen behandelt werden,
- dass leicht anwendbare Methoden zum Einsatz kommen können.

Gleichzeitig sind mit dieser Methode der Selbstreflexion auch *Nachteile* verbunden. In Weiterbildungseinrichtungen, die versucht haben, systematische Selbstevaluationen in ihr gemeinsames Handeln zu integrieren, wurde teilweise die Erfahrung gemacht,

- dass man „auf der Stelle tritt“,
- dass die Teamdynamik eher hinderlich ist oder
- dass man nicht so recht weiß, wo man anfangen soll.

In solchen Fällen kann es nützlich sein, externe Beratung einzubeziehen oder eine externe Evaluation durchführen zu lassen. Letzteres hat im Rahmen der jüngsten Qualitätsdebatte insbesondere im Zusammenhang mit Testierungen und Zertifizierungen eine hohe Relevanz (→ Kap. 5).

Externe Evaluationen oder *Fremdevaluationen* werden von einem unabhängigen Expertenteam durchgeführt. Ihr Vorteil gegenüber der Selbstevaluation ist, dass mit einem fremden Blick auf den Evaluationsgegenstand gesehen wird und dass der Evaluierende nicht in mikropolitische Prozesse eingebunden ist, wie es die Mitglieder einer Organisation bei einer Selbstevaluation in der Regel sind. Bei externen Evaluationen handelt es sich teilweise um Aufträge von übergeordneten Stellen oder – wie in der jüngsten Vergangenheit – von Einrichtungen selbst. Dass Einrichtungen selbst externe Evaluationen in Auftrag geben, ist mit der Intention verbunden, mit den Ergebnissen zu werben und insofern am Markt zu bleiben.

Für Fremdevaluationen gilt in Bezug auf die Festlegung der Verwendungsziele, der Datenerhebung und -auswertung Ähnliches wie bei der Selbstevaluation. Auch hier ist es bedeutsam, dass man sich auf ein Evaluationsziel verpflichtet und die für die Beantwortung der evaluationsleitenden Frage wesentlichen Evaluationsgegenstände integriert, ohne das Evaluationsvorhaben zu überlasten. Auch hier kommen qualitative und quantitative Methoden zum Einsatz. Entsprechend der jüngst zu beobachtenden Tendenzen zu Qualitätsmanagement und Zertifizierung haben Fremdevaluationen derzeit einen starken Organisationsbezug. Zu evaluierende Einrichtungen haben dabei auf die Zusammensetzung des Expertenteams und die Zielbestimmung kaum Einfluss. Weniger anonym ist das sogenannte Peer-Review-Verfahren. Zwar handelt es sich hierbei ebenfalls um ein Expertenteam von außen, dem man kritische Distanz gegenüber der Einrichtung unterstellt. Zugleich kann man aber auch mit einer hohen Empathie der Peers rechnen.

Beim *Peer-Review-Verfahren* geht es weniger um eine forschungsmethodisch gesicherte Datenerhebung als um eine sachverständige Beurteilung, die auf Kernprobleme und potenzielle Entwicklungslinien hinweist und diese dem Auftraggeber verdeutlicht. Die Peers stützen sich auf bereits vorhandene Daten und holen sich durch Befragungen oder Begehungen (Audits) zusätzliche Informationen. Ein solches Verfahren kann prinzipiell auf der Systemebene, der Organisationsebene und der interaktiven Ebene der Lehr/

Lernsituation angewandt werden. Auf der organisationalen Ebene kommt der Ansatz häufig in der Startphase eines systematischen Organisationsentwicklungsprozesses zur Anwendung. Das Peer-Review-Verfahren war beispielsweise handlungsleitend für die Evaluation des nordrhein-westfälischen Weiterbildungssystems 1997, die mit einem differenzierten Gutachten endete.

DEFINITION

Verfahrensschritte bei der Peer-Review-Evaluation gemäß Deutschem Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Das DIE, das auf zahlreiche Erfahrungen mit Peer-Review-Evaluationen in Weiterbildungseinrichtungen verweisen kann, strukturiert diese grob in folgende Verfahrensschritte:

- Zunächst wird gemeinsam vereinbart, was das Ziel und was der Gegenstand der Evaluation ist und wie das Verfahren geregelt wird.
- Daraufhin wird ein Evaluationskontrakt geschlossen, der Kosten, Zeiten, Pflichten und Arbeitsformen beschreibt.
- Seitens des DIE wird eine fachkundige Evaluationskommission berufen.
- In einem weiteren Schritt stellt die Organisation der Evaluationskommission eine Reihe von Daten und Dokumenten zur Verfügung: Satzung, formulierte Ziele, Programme, Statistiken, Haushaltspläne, Organigramm etc.
- Auf der Grundlage der Dokumentenanalyse erstellt die Kommission einen Statusbericht und kristallisiert Fragen an die Organisation heraus. Diese werden von der Einrichtung schriftlich beantwortet. Sie erhält damit einen Anstoß zur Selbstevaluation zu Themen, die von außen als relevant angesehen werden.
- Bei einer Begehung der Einrichtung werden offene Fragen mit den Mitarbeitenden und der Leitung besprochen.
- Die Einrichtung erhält dann einen Bewertungsbericht mit Entwicklungsempfehlungen. Diese werden mit der Einrichtung abschließend kommuniziert.

Auf der interaktiven Ebene der Lehr-/Lernsituation wird eine Peer-Review-Evaluation häufig in Form von *kollegialer Hospitation* praktiziert. Im Vorfeld werden Beobachtungsperspektiven abgesprochen. In Verbindung mit dem Nachzeichnen realer Verläufe von Lehr- und Lernprozessen werden unterschiedliche Situationsdeutungen ausgetauscht, um damit die Reflexionsqualität des eigenen pädagogischen Handelns anzuregen.

Die verschiedenen Evaluationsansätze hat Liebold (1996) mit Polaritäten wie „summativ“ und „formativ“, „intern“ und „extern“ bzw. „selbst“ und „fremd“ beschrieben. Diese und weitere Kriterien hat sie in einer Übersicht mit den entsprechenden Zuordnungen visualisiert.

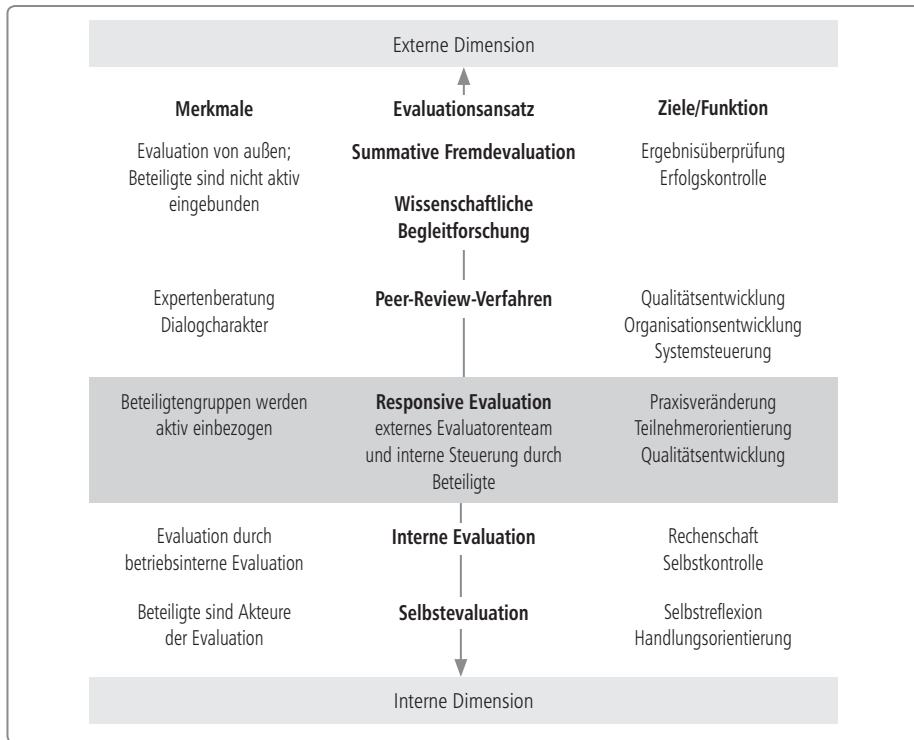


Abbildung 8: Evaluationsansätze (Quelle: Liebald 1996, S. 243)

ZUR REFLEXION

- Differenzieren Sie zwischen summativer und formativer Evaluation sowie zwischen Fremd- und Selbstevaluation.
- Nennen Sie jeweils Vor- und Nachteile.
- Entwickeln Sie Kriterien, wann welche Evaluationsform die angemessenere ist.



Lektüreempfehlung

- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): Standards für Evaluation. Köln
- Liebald, C. (1996): Darstellung unterschiedlicher Evaluationsansätze. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. Soest, S. 237–274

4.4 Die Fokussierung der Mikroebene: Evaluation als traditionell erwachsenenpädagogische Aufgabe

Wie bereits angedeutet, ist die Evaluation von Lehr-/Lernprozessen traditionell Thema der Pädagogik. Bereits in den 1970er Jahren – in der Zeit der Bildungsreform – wurden zahlreiche Projekte zur Entwicklung und Erprobung neuer Weiterbildungsansätze (Zielgruppenprojekte, Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, zertifikatsorientiertes Lernen, Modulsysteme im Sprachenbereich, Bildungsurlaub etc.) gefördert. Mit der systematischen Evaluation der in diesem Zusammenhang entwickelten innovativen Lehr-/Lernarrangements sollten die Bedingungen für erfolgreiches Lernen und der „pädagogische Mehrwert“ der neuen Ansätze herausgefunden werden. Dabei gilt für die Weiterbildung dasselbe wie für die Evaluation im Schulbereich: „Das entscheidende Anliegen bestand darin, herauszufinden, inwieweit die unter großem Kostenaufwand durchgeführten Projekte zu einer tatsächlichen Verbesserung der Curricula und darüber hinaus der Schulwirklichkeit führen“ (Wulff 1972, S. 10). In dieser Phase war die wissenschaftliche Begleitforschung stark vom Evaluationsgedanken geprägt und auf die Anwendung messorientierter Verfahren fixiert.

In der Weiterbildungspraxis bedeutet Evaluation in erster Linie die systematische Rückkoppelung des vorab geplanten und in der Situation vollzogenen Lehr-/Lernarrangements mit den Teilnehmenden – und zwar sowohl zu Beginn als auch im Verlauf und am Ende von organisierten Lernveranstaltungen. Evaluation zielt also auf eine Verbesserung der pädagogischen Interaktion und wurde deshalb zum integralen Bestandteil des erwachsenenpädagogischen Handelns.

Die systematische Anwendung von einfachen, praktischen Evaluationsformen in der Lehr- und Lernpraxis als *qualitative* Bewertung von Einflussfaktoren auf die Kursarbeit (z.B. die Einschätzung der pädagogischen Qualität der Teamer, die didaktische Aufbereitung des Inhalts und die Bewertung des Lernklimas) gehört insofern inzwischen zu den Selbstverständlichkeiten erwachsenenpädagogischer Praxis. In einer Reihe von Weiterbildungseinrichtungen werden auch *quantitativ* auswertbare, standardisierte Instrumente wie Kursbeurteilungsbögen eingesetzt. Solche Bögen können von den Kursleitenden zur Reflexion ihrer jeweiligen Praxis ausgewertet werden. Zur Förderung der Qualitätsentwicklung werden sie z.T. auch den verantwortlichen Planern zugänglich gemacht. So erhalten diese beispielsweise Informationen über Probleme der räumlichen Ausstattung, des Service, der Organisation oder über die Einschätzung des Lernerfolgs, des Kursverlaufs und des Teamers. Reischmann (2006) hat einen Kursbeurteilungsbogen und ein entsprechendes EDV-unterstütztes Auswertungsprogramm entwickelt.

Evaluation auf der Mikroebene orientiert sich an den Regelkreisen der Planung und Entwicklung von Weiterbildung, die sich in den zentralen Phasen Bedarfserhebung, Planung, Durchführung und Auswertung vollziehen. Sie hat also eine didak-

tische Reflexions- und eine Steuerungsfunktion. Trotz zahlreicher Anstrengungen bei der Entwicklung von Instrumenten zur Evaluation der pädagogischen Interaktion bleiben zahlreiche Schwierigkeiten bestehen. Diese lassen sich darauf zurückführen, dass pädagogische Interaktionen hochkomplexe Prozesse sind. In der erwachsenenpädagogischen Alltagspraxis ist es kaum möglich, derart ausdifferenzierte Evaluationsinstrumente zu entwickeln und anzuwenden, durch die alle Zusammenhänge kontrolliert werden könnten.

BEISPIEL

Mögliche Schwierigkeiten bei der Evaluation

Der Lernerfolg einer Weiterbildungsmaßnahme lässt sich in der Regel nur ansatzweise aufdecken. Nach den nicht-intendierten Ergebnissen wird selten gefragt. Eine gut durchdachte Lernzielkontrolle zum Abschluss einer Veranstaltung vermag zu klären, über welche Wissensbestände die Teilnehmenden verfügen. Ausgeblendet bleibt dabei in der Regel die Frage, ob die Lernenden bereits vor Veranstaltungsbeginn über dieses Wissen verfügt haben. Genau so können bewertende Rückmeldungen zur Gruppenatmosphäre höchst unterschiedliche Ursachen haben (ihnen kann man sich vielleicht noch mit gemeinsamen Reflexionsprozessen nähern). Auch kann das gleiche Trainerverhalten je nach Lernerfahrungen und -erwartungen von einem Lerner positiv beurteilt werden und bei einem anderen Lerner Misstrauen auslösen.

Qualität in sozial organisierten Lehr- und Lernprozessen basiert auf Zuschreibungsprozessen der an der Lehr-/Lerninteraktion beteiligten Akteure. Qualität ist deshalb immer wieder neu mit den Teilnehmenden auszuhandeln. Eine teilnehmerorientierte Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements verlangt immer wieder Situationen der Rückversicherung und der Thematisierung des Lernprozesses. Gerade in der allgemeinen Weiterbildung bieten sich prozessbegleitend beispielsweise die folgenden Evaluationsformen an:

- die Thematisierung der Erwartungen am Beginn des Lehr- und Lernprozesses,
- die kontinuierliche prozessbegleitende Beurteilung und Rückmeldungen der Teilnehmenden und
- die Überprüfung der realisierten Erwartungen am Ende des Prozesses.

Außer der Vergewisserung und der weitergehenden Planung seitens des für die Gestaltung der pädagogischen Prozesse Verantwortlichen bietet eine derartige Evaluation Lernenden Gelegenheit, den eigenen Lernprozess zu reflektieren.

Anders ist die Situation, wenn es um abschlussbezogenes Lernen geht. Hier sind andere Evaluationsformen gefragt: Bei einem stark lernzielorientierten Unterricht, der in der Weiterbildung insbesondere die Programmbereiche Sprachen und berufliche Weiterbildung betrifft, bietet es sich an, den Teilnehmenden Möglichkeiten zur Selbstüberprüfung

des Gelernten an die Hand zu geben und auf die Teilnahme an einer Prüfung vorzubereiten. Voraussetzung für die erwachsenengerechte Gestaltung einer solchen Prüfung ist die genaue und transparente Beschreibung der Lernziele. Für die Lernenden muss nachvollziehbar sein, welche Wissensbestände in dem einzelnen Angebot vermittelt werden sollen und welches Lernmaterial ihnen zusätzlich zum Unterricht zur Verfügung steht. Die Lernzielüberprüfungen sollen sich dann ausschließlich auf die definierten Lernziele beziehen. In der Weiterbildungspraxis wird sich diese Evaluationsform in der Regel auf abfragbares Wissen konzentrieren. Zwar wurden besonders im Fremdsprachenbereich auch weitergehende kompetenzerfassende Lernzielüberprüfungen wie beispielsweise der „Szenarioansatz“ entwickelt. Diese sind jedoch nur mit aufwendigen Supportstrukturen realisierbar.

Evaluationsformen in der Erwachsenenbildung

Bei der Evaluation der erwachsenenpädagogischen Praxis lassen sich grob gesehen

- die Planungevaluation,
- die Prozessevaluation,
- die Ergebnisevaluation und
- die Transferevaluation unterscheiden.

Die methodischen Vorgehensweisen variieren entsprechend.

Für die *Planungevaluation* ist wichtig, dass sich die pädagogisch Verantwortlichen ein differenziertes Bild von den angesprochenen Teilnehmenden im Zusammenhang mit den angestrebten Lehr- und Lernzielen machen. Leitfragen können sein:

- Welche Motive sind zu erwarten?
- Welche Lernvoraussetzungen wird die Zielgruppe mitbringen?
- An welche Erfahrungen kann voraussichtlich angeknüpft werden?

Vor dem Hintergrund der zu diesen Fragen generierten Informationen wird das Angebot inhaltlich strukturiert, werden Lernhilfen erarbeitet und wird das Lehrarrangement konkret gestaltet. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die Planungevaluation glaubwürdig bleibt: Die in der Weiterbildung häufig zu Beginn einer Veranstaltung gestellte Frage nach den Lernerwartungen eröffnet zwar scheinbar ein volles Mitspracherecht, aber die Lernenden haben zu diesem Zeitpunkt oft keinen umfassenden Überblick über den Lerngegenstand. Insofern ist die Planungevaluation glaubwürdiger, wenn es gelingt, die Vorplanungen des Lehrenden mit den Teilnehmerwartungen zu verschränken. Dies setzt voraus, dass der Lehrende seine Planungen zunächst einmal transparent

macht und dann geeignete Methoden zur Kommentierung bzw. zur Veränderung bereitstellt. Beispielsweise können dies sein:

- räumliche Aufstellung der Lernenden nach vorgegebenen Kriterien (die das Interesse, die Lernvoraussetzungen, die bevorzugten Methoden betreffen können),
- Partnerinterviews zur Planung des Angebots und zu den individuellen Voraussetzungen und Erwartungen,
- ergebnisorientierte Kleingruppengespräche: „Der Kursplan und unsere Lernerwartungen“,
- Bewertung der Teilthemen nach Kriterien (wichtig, weniger wichtig, unwichtig).

Bei der *Prozessevaluation* steht – wie der Name schon sagt – der Prozess im Vordergrund. Hierbei ist es wichtig, den geeigneten Evaluationszeitpunkt zu finden. Oft bietet sie sich im Anschluss an eine inhaltliche Phase (z.B. nach der Einführung in das Thema, nach einem zentralen Thema etc.), zum Abschluss eines zeitlichen Strukturelementes (z.B. Ende eines Seminartages) oder etwa bei auftretenden Schwierigkeiten an. Methodisch (hier mit Visualisierung) empfehlenswert ist ein Blitzlicht, bei dem jeder Teilnehmende kurz die Möglichkeit hat, eine Fragestellung zu bewerten, ohne dass dieses in der Gruppe kommentiert werden darf. Andere Formen sind:

- *Soziometrische Darstellung der Gruppensituation*: Die Gruppe stellt sich, ohne zu sprechen, im Raum so auf, dass dies möglichst der gemeinsamen Einschätzung der Gruppensituation entspricht, und diskutiert nach einer Pause die Situation und Veränderungsmöglichkeiten.
- Die Lernenden werden mit einem *Fragebogen* konfrontiert, in dem sich die Items auf die Inhalte, den Prozess, die Methoden und die/den Kursleitende/n beziehen können und die Antwortmöglichkeit Differenzierungen zulässt (stimme vollständig, teilweise, gar nicht zu).
- *Ampel-Feedback*: Neben einer grünen (positiv), einer gelben (neutral) und einer roten (negativ) Karte können individuell beschriebene Moderationskarten angebracht werden.
- *Kursthermometer*: Auf einer Wandzeitung wird ein großes Thermometer aufgemalt; jeder Lernende hat die Möglichkeit, zu jedem Zeitpunkt Kommentare anzubringen.
- *Zielscheibe*: Eine Zielscheibe wird in vier Teilen dargestellt (Referent, Inhalt, Gruppe, Zielerreichung), alle Lernenden können mit Punkten ihre Zufriedenheitsgrade angeben.
- *Planetenclustering*: Als Planet dient eine runde Moderationskarte, die mit „Inhalt“, „Methoden“, „Gruppensituation“, „Raumgestaltung“, „Kursleiterverhalten“ o.Ä. beschriftet ist; auf angedeuteten Umlaufbahnen können Punkte und Kommentare angebracht werden.

- *Eisbergmethode*: Ein aus dem Wasser zum blauen Himmel hin ragender Eisberg wird auf eine Wandzeitung aufgemalt; mit unterschiedlich farbigen Punkten können Inhalte, Kursleiterverhalten, Praxisrelevanz, Methoden o.Ä. bewertet werden.
- *Entscheidungsmethode*: Wichtige Fragen können mit geeigneten Methoden zur Entscheidung gebracht werden. Beispielsweise kann die Frage nach „Körperübungen zwischendurch“ mit Punkten in den Kategorien „lehne ich ab, eher skeptisch, warum nicht, auf alle Fälle“ auf einer Wandzeitung zur Entscheidung gestellt werden.
- *Beobachtung*: Die Lernenden erhalten in einer für die anderen transparenten Weise Beobachtungsaufträge und schildern das Ergebnis und ihre Bewertungen der Gruppe, die dann darüber sprechen kann.

Evaluationskriterien von Lehr- und Lernprozessen in der Erwachsenenbildung

Für die erwachsenenpädagogisch orientierte *Evaluation von Lehr- und Lernprozessen* hat Gerl (vgl. 1983, S. 25ff.) eine Reihe von zu beachtenden Kriterien formuliert:

- Die Selbstverantwortlichkeit der Lernenden für ihren Lernprozess soll gefördert werden.
- Die Unterschiedlichkeit von Prozess und Ergebnis soll berücksichtigt werden.
- Die Evaluationsmethoden sollen dem Einzelnen die Chance zur *Selbstklärung* einräumen.
- Die individuellen Erwartungen und Wahrnehmungen sollen kommunizierbar werden.
- Die Methoden sollen den Beteiligten helfen, ihre Beurteilungen auszudrücken, was nicht immer nur verbal geschehen muss.
- Die Methoden sollen anregen, auch nicht-intendiertes Lernen zu thematisieren.
- Die Methoden sollen allen Teilnehmenden eine Beteiligungs- und Gestaltungschance einräumen.

Bei der *Ergebnisevaluation* wird das Ergebnis in Relation zu den Zielen in den Blick genommen. Dabei sind die intendierten und die faktischen Ergebnisse zu unterscheiden. Ergebnisevaluationen zum Ende des Angebots gehören heute zur erwarteten Qualitätskontrolle. Wenig ergiebig sind allgemeine, ungerichtete Gespräche am Ende der Veranstaltung, da zu diesem Zeitpunkt gewisse Verzerrungen in der Wahrnehmung nicht auszuschließen sind. Ironisch formuliert kann das Ende des Kurses allein schon zu positiven Rückmeldungen führen. Für die Ergebnisevaluation bieten sich natürlich fast alle Methoden an, die auch bei der Prozessevaluation zum Einsatz kommen. Darüber hinaus seien aber noch einige weitere beispielhaft skizziert:

- *Lernbericht*: Die Teilnehmenden werden aufgefordert, zu wenigen Fragestellungen individuell einen kurzen Lernbericht abzufassen, der auch mitgeteilt werden kann.
- *Satzergänzungen*: Jede/r Lernende erhält einen Bogen mit begonnenen Sätzen wie „In diesem Angebot habe ich ... gelernt“.

- *Vergleich von Erwartungen und Ergebnissen:* Zu Beginn des Angebots wurden in einem Diagramm die Erwartungen im Hinblick auf Arbeitsklima und konkrete Ergebnisse mit Punkten erhoben; diese Wandzeitung wird nun nochmals unter dem Kriterium der Lernerfahrungen mit andersfarbigen Punkten bewertet.
- *Selbstformulierte Lerntests:* Die Teilnehmenden entwerfen einen Lerntest, der im Kurs eingesetzt wird.

Die Durchführung von *Transferevaluation* ist schwierig. Hierbei geht es um die Evaluation der Anwendung des Gelernten in der Alltagspraxis. Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Teilnehmenden nach Veranstaltungsabschluss nur schwer zu erreichen sind, weshalb hier häufig Telefoninterviews oder postalische Befragungen eingesetzt werden.

ZUR REFLEXION

Stellen Sie sich ein Szenario vor, in dem Sie in einer Weiterbildungseinrichtung intern einen Programmteil evaluieren wollen.

- Wie gehen Sie vor?
- Definieren Sie den Evaluationsgegenstand.
- Wie lautet Ihre zentrale Evaluationsfrage?
- Welche Methoden bieten sich an?
- Wer ist Adressat der Evaluationsergebnisse?
- Welche unterschiedlichen Interessen können ins Spiel kommen?



Lektüreempfehlung

Zum Thema der pädagogischen Evaluation gibt es mittlerweile sehr praxisorientierte Arbeitshilfen.

Als immer noch zu empfehlender Klassiker gilt das folgende Buch:

- Gerl, H./Pehl, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Reischmann hat in seinen Arbeitshilfen gut verständlich und praktisch äußerst anregend Theorie und Praxis der Evaluationsformen in der Weiterbildung zusammengestellt:

- Reischmann, J. (2006): Weiterbildungs-Evaluation – Lernerfolge messbar machen. 2. Aufl. Neuwied

4.5 Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Evaluation in der Weiterbildung ganz unterschiedliche Systemebenen betreffen kann: das Weiterbildungssystem als Ganzes, die Weiterbildungseinrichtung und die Mikroebene der konkreten Lehr-/Lerninteraktion. Dabei ist die Mikroebene der traditionellen Fokus von Evaluation in der Weiterbildungspraxis. Auch wurde sichtbar, dass Qualität und Evaluation in einem sehr engen Verhältnis zueinander stehen. Die Evaluation des Lehr-/Lernprozesses ist gewissermaßen eine zentrale Aufgabe der in der Weiterbildung professionell Tätigen. Sie dient der kontinuierlichen Verbesserung der Weiterbildungspraxis und der Professionalisierung der Weiterbildner/innen selbst. Vor dem Hintergrund des engen Zusammenhangs von Qualität und Evaluation müssten Evaluationsaufgaben und -verfahren im Zuge der jüngsten Debatte um Qualitätsmanagement eine Aufwertung erfahren – schließlich werden Weiterbildungseinrichtungen in den Weiterbildungsgesetzen auf die Durchführung von Evaluation auf unterschiedlichen Handlungsebenen verpflichtet. Gleichzeitig ist auch beobachtbar, dass der Zusammenhang zwischen Qualitätsmanagement und traditionellen pädagogischen Evaluationsaufgaben nicht offensiv hergestellt wird. Implizit fließt zwar das traditionell pädagogische Wissen zu Evaluation in die Debatte um Qualitätsmanagement in Einrichtungen ein, explizite und ausdrückliche Bezugnahmen lassen sich bislang noch vermissen.

Wie in Kapitel 5, das ausgewählte Ansätze zum Qualitätsmanagement vorstellt, gezeigt werden wird, konzentrieren sich die meisten Qualitätsmanagementansätze primär auf die Optimierung der Kontextbedingungen (die organisatorischen Abläufe, die Information und Beratung, die infrastrukturellen Bedingungen oder die Qualifikationsvoraussetzungen beim pädagogischen Personal). Diese organisationsbezogene Ausrichtung kann darauf zurückgeführt werden, dass der Diskurs um Qualitätsmanagement aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich kommt und deshalb der pädagogische Bezug den Modellen nicht inhärent ist. Insofern fehlt vielen Qualitätsmanagementansätzen die Verbindung zu dem Kern der Bildungsarbeit: dem Lehr-/Lernprozess. Genau an dieser Stelle kann die klassische pädagogische Evaluation für Qualitätsmanagement fruchtbar gemacht werden und ein Teil dessen ausgleichen, was in Qualitätsmanagementansätzen vielfach ausgeblendet wird.

5. Überregional und weiterbildungspolitisch relevante Modelle

In diesem Kapitel geht es darum, die im Kontext der Weiterbildung bundesweit relevanten Qualitätsmanagementmodelle sowie landesspezifische Initiativen mit überregionaler Bedeutung darzustellen. Dies bedingt zwangsläufig eine Auswahl, da in der Praxis eine nahezu unüberschaubare Vielfalt von Qualitätsmanagementansätzen vorherrscht (→ Kap. 3).

Föderalismus und Qualitätssicherung

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder variiert die jeweilige für die Weiterbildung geltende Gesetzesgrundlage (Melms 2002) und damit auch die Strukturierung der Weiterbildung (→ Kap. 3). Dies wirkt sich auf die initiierten Maßnahmen zur Qualitätssicherung aus. Außer den jeweiligen Länderspezifika zeigen sich Differenzen zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung: Dominiert im Kontext der beruflichen Weiterbildung die Anwendung der ISO-Normenreihe, so zeigen sich die Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung noch unentschieden.

Bundesweit bedeutsam sind die aus dem wirtschaftlichen Sektor stammende, auf organisationale Prozesse gerichtete ISO-Normenreihe und die Selbstbewertung nach EFQM. Sie können gewissermaßen als die prominentesten Ansätze eingeordnet werden. Sie wurden für den Bereich der Weiterbildung in modifizierter Form nutzbar gemacht und bilden mit Begriffen wie Kundenorientierung, Prozessverbesserung, Selbst- und Fremdevaluation einen wesentlichen thematischen Fundus: Durch beide Ansätze sind die heterogenen, zum Teil auf Abgrenzung zielenden qualitätssichernden Maßnahmen von Einrichtungen, Trägern, Land und Bund im Kontext der Weiterbildung im weitesten Sinne angeregt worden (Stiftung Warentest 2008; Kalman 2007). Beide Modelle werden im Folgenden dargestellt (→ Kap. 5.1.1 und 5.1.2). Zudem wird im Anschluss an die Darstellung der ISO-Normenreihe das Modell AQW vorgestellt. AQW basiert auf den Prinzipien der ISO-Normenreihe und leistet eine Interpretation derselben für den Bildungsbereich. Die Buchstaben AQW stehen dabei für „Ausweis für Qualität in der Weiterbildung“. Als bundesweit relevant kann zudem das Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW) betrachtet werden. Es geht auf ein Projekt der Bund-Länder-Kommission im Auftrag des BMBF und des Landes Niedersachsen zurück und wurde am ArtSet Institut gemeinsam mit Vertretern aus Wissenschaft und Praxis entwickelt (→ Kap. 5.1.3). LQW wurde ausdrücklich für die Weiterbildungsbranche konzipiert. Es wird in einer überarbeiteten Fassung im Rahmen eines von ArtSet und DIE durchgeführten Projekts bundesweit in Weiterbildungseinrichtungen eingeführt. Von übergreifender

Relevanz ist auch das Bildungs-Qualitäts-Management-Zertifikat (BQM). Dieses wurde vom BBB herausgegeben und zielt darauf, die in der AZWV formulierten Anforderungen für Bildungseinrichtungen handhabbar zu machen (→ Kap. 5.1.4).

Landesspezifische Initiativen mit überregionaler Bedeutung sind das Bremer Modell der „Mittleren Systematisierung“, das Gütesiegel des Stadtstaates Hamburg und das QES, das aus einem vom sächsischen Staatsministerium und dem ESF finanzierten Projekt hervorgegangen ist. Diese Ansätze sind weiterbildungspolitisch von Interesse und werden ebenfalls im Folgenden vorgestellt (→ Kap. 5.2.1 bis 5.2.3).

In der aktuellen Qualitätsdebatte erfahren die Nachfragenden/Kunden von Bildungsangeboten eine besondere Aufwertung. Krekel/Sauter (2002) sehen hier bereits einen Paradigmenwechsel im Diskurs um Qualität in der Weiterbildung. Charakteristisch für diese Tendenz sind Aktivitäten rund um den Bildungstest der Stiftung Warentest. Dieser wird abschließend in einem Exkurs skizziert (→ Kap. 5.3).

Die Darstellung der Modelle folgt einer einheitlichen Gliederungsstruktur. Beschrieben werden zunächst

- der Entstehungskontext,
- der Aufbau,
- der Ablauf des Qualitätsentwicklungsprozesses und
- der Schwerpunkt des Qualitätsmodells.

Ziele von Qualitätssicherungssystemen

Ein Ziel von Qualitätssicherungssystemen besteht darin, Vergleichbarkeit zwischen Einrichtungen herzustellen und zugleich auf die Eigenheiten jeder einzelnen Einrichtung bestmöglich anwendbar zu sein. Die Einschätzung der Modelle erfolgt daher anhand der beiden Fragen:

- Wie wird in dem Modell das jeweils Spezifische der Einrichtungen berücksichtigt?
- Ermöglicht das Modell einen Vergleich zwischen den Einrichtungen?

Die Berücksichtigung von Spezifität bei gleichzeitiger Erhaltung der Vergleichbarkeit ist eine schwer einlösbare Anforderung, wenn man sich die heterogene Weiterbildungslandschaft vor Augen führt.

Die spezifische Strukturiertheit des Feldes ist ein zentraler Faktor dafür, dass stark standardisierte Modelle der Qualitätssicherung mit engen inhaltlichen Vorgaben die Ausdifferenziertheit des Feldes und die Unterschiedlichkeit der Weiterbildungseinrichtungen nur schwer widerzuspiegeln vermögen. Die Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit und die Schwierigkeit, dies einzulösen, stehen der Absicht gegenüber, durch Qualitätsentwicklungs- und Zertifizierungsmodelle Transparenz in die unübersichtliche Weiterbildungslandschaft zu bringen und einen Vergleich zwischen Einrichtungen zu initiieren. Wie mit dieser Ambivalenz umgegangen wird, ist ein weiteres Kriterium bei der Beur-

teilung der Modelle. Das Verhältnis zwischen der Berücksichtigung von Spezifität und der Herstellung von Vergleichbarkeit wirkt sich auf die Gewichtung von Selbst- und Fremdevaluation aus. Deshalb werden die Modelle auch nach dem in ihnen angelegten Verhältnis von *Fremd-* und *Selbstevaluation* bewertet.

Vor dem Hintergrund, dass Qualitätsmodelle im Bildungsbereich betrachtet werden, werden zudem lern- und bildungsprozessbezogene Kriterien zur Beurteilung herangezogen:

- Wie lösen die Modelle den Umgang mit der Differenz von Vermittlung und Aneignung respektive die *begrenzte Steuerbarkeit des Lernens* und
- wie werden in den Modellen die Besonderheiten von *Lehr-/Lerninteraktionen* berücksichtigt?

5.1 Bundesweit relevante Modelle

5.1.1 Externe Zertifizierung und Wirtschaftsnähe: Die ISO-Normenreihe

Beschreibung des Modells

Die DIN EN ISO 9000ff. wurde 1987 herausgegeben. Sie ist eine international anerkannte Normenreihe, die anfänglich insbesondere im produzierenden Sektor angewandt wurde. Mit ihr wurde ein neues Qualitätsverständnis eingeführt, in dem sich die Qualitätsbemühungen nicht mehr nur auf die Qualitätsprüfung am Ende des Produktionsprozesses beziehen. Stattdessen wird der Prozess der Produkterstellung zum Gegenstand der Qualitätsbemühungen. Damit ändert sich das Verständnis dafür, wer als Kunde begriffen wird. Kunde ist nicht mehr nur der externe Abnehmer eines Produkts. Kunde ist auch die nachgelagerte Arbeitsstelle in Relation zu der vorgelagerten Arbeitsstelle; d.h. die einzelnen Arbeitseinheiten einer Organisation werden als eine Kunden-Lieferanten-Kette verstanden, bei der eine vorgelagerte Stelle die qualitativen Erwartungen der nachgelagerten Stelle zu bedienen hat.

Zu Beginn der 1990er Jahre dehnt sich die Bedeutung der Norm sukzessive aus. Aufgrund breiter Akzeptanz und Durchdringung unterschiedlicher Sektoren konnte sich die Norm als international anerkanntes Zertifizierungssystem durchsetzen. Die Ausdehnung erfolgte im Schneeballsystem: Auftraggebende Unternehmen erwarten von ihren Zulieferern zunehmend einen Qualitätsnachweis in Form einer Zertifizierung. Auf diese Weise werden Unternehmen gezwungen, sich zertifizieren zu lassen. Ansonsten drohen Aufträge verloren zu gehen. Diese Mechanismen im produzierenden Sektor und die Forderung von Qualitätsnachweisen haben sich auf den Dienstleistungsbereich ausgewirkt: Auch Dienstleistende müssen sich seit den 1990er Jahren zunehmend einer Zertifizierung stellen und die Qualität ihrer Arbeit dokumentieren.

Im Rahmen der inzwischen mehrfach revidierten Normenreihe hat insbesondere die Prozessorientierung zugenommen (Pfitzinger 2009). Verbunden ist dies mit der Aufforderung, kontinuierlich an der Verbesserung der Prozesse zu arbeiten. Zudem wurde die zunächst technisch durchgesetzte Sprache modifiziert, was den Anschluss an den Dienstleistungsbereich erleichterte. Insgesamt können die Revisionen der DIN EN 9000ff. als eine Öffnung hin zu TQM, EFQM und einer ganzheitlichen Organisationsentwicklung gelesen werden (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2002, S. 25ff.; Pfitzinger 2009). Im Bildungsbereich wurde die ISO-Normenreihe durch die Firma CERTQUA (www.certqua.de; vgl. Orru 2001, S. 65ff.) bekannt.

Die CERTQUA ist ein gemeinsames Unternehmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, des Deutschen Industrie- und Handelskammertags, des Zentralverbands des Deutschen Handwerks und des Wuppertaler Kreises e.V. Sie wurde 1994 mit dem Ziel gegründet, durch Förderung und Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen die Qualität und Transparenz in der beruflichen Bildung zu steigern (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2002, S. 109; Orru 2001; Doerr/Orru 2000). Die Zulassung als Zertifizierungsstelle erhielt CERTQUA am 1. August 1996 (Orru/Pfitzinger 2005).

Die Firma CERTQUA hat die von der Industrie stammende Normenreihe für den beruflichen Bildungsbereich nutzbar gemacht – wenngleich die Verfahren der Zertifizierung auch von Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung durchlaufen werden können. Sie zertifiziert das nach der ISO-Norm aufgebaute Qualitätsmanagement von Bildungseinrichtungen und ist von der Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA) offiziell dafür zugelassen.

Die revidierte DIN EN ISO ist explizit auf die Prozessebene gerichtet und zielt mit einem kundenorientierten Qualitätsmanagementsystem auf eine systematische Fehlerverhütung. Indem alle qualitätsrelevanten Prozesse fixiert werden, gilt es im Bereich der Weiterbildung, „die Qualität der Bildungsangebote systematisch zu erzeugen“ (Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2002, S. 43). Dabei basiert das Modell auf einem Regelkreis, der sich aus den folgenden fünf Qualitätsmanagement-Elementen zusammensetzt:

- Verantwortung der Leitung,
- Management von Ressourcen,
- Produktrealisierung,
- Messen, Analysieren und Verbessern,
- kontinuierliche Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems.

Einschätzung des Modells

Hinsichtlich der Frage, wie mit der Ambivalenz zwischen der Anwendbarkeit auf unterschiedliche Einrichtungen und der Sicherung von Vergleichbarkeit von Bildungseinrichtungen umgegangen wird, lässt sich bezüglich der ISO-Normenreihe Folgendes festhalten: Dadurch, dass die Formulierungen und Anforderungen sehr abstrakt gehalten sind und die Einrichtungen sich über ihre Qualitätspolitik verständigen müssen, können einrichtungsbezogene Schwerpunkte gesetzt werden. Damit ist eine Anpassung des Modells an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Einrichtungen gesichert (vgl. ebd.), so dass ein auf den spezifischen Kundenkreis bezogenes Qualitätsmanagementsystem aufgebaut werden kann. Gleichzeitig existieren verbindliche Vorgaben für eine Zertifizierung. Dieses schränkt den Grad an Offenheit gegenüber einer einrichtungsindividuellen Zertifizierung ein. Die begrenzte Offenheit gegenüber einer einrichtungsindividuellen Zertifizierung ist der Vergleichbarkeit von Einrichtungen zuträglich. Die Vergleichbarkeit wird darüber hinaus durch die externe, an Vorgaben orientierte Begutachtung durch unabhängige Gutachter gesichert. Dieses lässt Aussagen zu der Gewichtung von Fremd- und Selbstevaluation zu: Indem das Verfahren auf eine externe Zertifizierung zielt, setzt das Modell auf Fremdevaluation. Unterstrichen wird der Prüfcharakter des Modells durch die verwendeten Begriffe Prüfung, Überwachung, Kontrolle etc. Gleichzeitig enthalten die Dokumentation der Prozesse sowie die Verpflichtung, zu messen, zu analysieren und zu verbessern, selbstevaluative Elemente. Sie vermögen die Selbstreflexion der Organisation anzustoßen.

Obwohl es das Ziel von Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen ist, „die Qualität der Bildungsangebote systematisch zu erzeugen“ (Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2002, S. 43), ist die Integration von lehr-/lernprozessbezogenen Kriterien vage. Eine ausdrückliche Betrachtung der Qualität der Lehr-/Lernprozesse findet sich nicht. Die ISO-Norm ist vielmehr auf all diejenigen Prozesse konzentriert, die den Lehr-/Lernprozess vorbereiten. Als Indikatoren hierfür gelten Kundenrückmeldungen sowie Vermittler-, Abbrecher- und Bestehquoten. Eine elementare Rolle spielen hierbei Teilnehmerbefragungen. Mit ihnen soll die Wahrnehmung der Kunden integriert werden. Gegenstand der Befragung können sein: die räumliche und technische Ausstattung, die didaktische Qualität des Seminars, die Bewertung der Inhalte sowie die Zufriedenheit mit dem Seminar im Allgemeinen und der Seminarorganisation im Besonderen. Auch sind die Qualitätsmaßstäbe externer Auftraggeber wie z.B. diejenigen des Arbeitsamts zu berücksichtigen. Die Qualität der Lehrenden wird formal über Qualifikationsprofile und dokumentierte Fortbildungen erschlossen.

Eine Schwäche der Norm besteht darin, dass ein wesentlicher Teil der pädagogischen Arbeit gerade nicht aufgegriffen wird und eine explizite Bezugnahme des Modells auf Besonderheiten der Lehr-/Lerninteraktion sowie die begrenzte Steuerbarkeit von Lernprozessen fehlen. Hinzu kommt, dass es äußerst problematisch ist, die Zufrieden-

heit der Teilnehmenden als wesentlichen Indikator für die Qualität der Bildungsarbeit heranzuziehen (zu dieser grundsätzlichen Problematik der Qualitätsmessung im Bildungsbereich vgl. Gieseke 1997, S. 39).

Zufriedenheit ist eine subjektive Zuschreibung, die per se nichts über den Lernfortschritt respektive die Qualität des Lernprozesses auszusagen vermag. Da sich Entwicklungsprozesse gerade dadurch auszeichnen, dass Phasen der Mühsamkeit und Unlust ausgehalten werden müssen, ist es denkbar, dass zeitweilig Unzufriedenheit vorliegt, wenngleich der Lernfortschritt – als Ziel der Bildungsmaßnahme – sehr hoch sein kann. Gleiches gilt auch umgekehrt, dass Teilnehmende hochzufrieden sind, ohne dass sie gelernt haben. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn das Teilnahmemotiv weniger auf Lernen als auf den Genuss geselligen Klientelismus (Harney/Markowitz 1987) gerichtet gewesen ist. Deshalb gewinnen Qualitätsaussagen erst dann Aussagekraft, wenn sie in einen Bezugsrahmen gestellt werden. Damit ist man an zentralen Messproblemen und der Frage der *Validität* der Messinstrumente angelangt.

DEFINITION

Validität

Validität ist ein Terminus der Testtheorie. Validität ist dann gegeben, wenn das eingesetzte Messinstrument misst, was es zu messen vorgibt.

Von den Messproblemen pädagogischer Qualität abgesehen, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass das Qualitätsmanagement nach der ISO-Norm eine eindeutige Ausrichtung auf die Organisation und die Verbesserung derjenigen organisationalen Prozesse hat, die das Lehr-/Lerngeschehen vorbereiten. Dabei bleibt die Norm in Bezug auf lehr-/lernprozessbezogene Kriterien vage. Diesbezüglich optimierter ist das für Bildungseinrichtungen in Anlehnung an die ISO-Norm entwickelte Modell AQW (s.u.). Unter dem Arbeitsfeld 4 (dies entspricht in der Norm dem Hauptkapitel Produktrealisierung) werden Anforderungen an die Entwicklung und Realisierung von Bildungsmaßnahmen formuliert (Orru/Pfitzinger 2005, S.18ff., s.u.)

Ein Nachteil der Norm ist der relativ hohe *Dokumentations- und Kostenaufwand*. Dieser sollte einkalkuliert und mit den zu erwartenden Vorteilen einer Zertifizierung in Beziehung gesetzt werden. Letztere liegen in dem von der Zertifizierung ausgehenden Image- und Marketingeffekt. Aus diesem Blickwinkel heraus betrachtet, bietet sich eine ISO-Zertifizierung für Weiterbildungseinrichtungen insbesondere dann an, wenn Kooperationen bzw. Auftragsbeziehungen zu anderen Organisationen bestehen. In einem solchen Fall können die auftragnehmenden Einrichtungen zum Nachweis einer Zertifizierung durch das auftraggebende Unternehmen aufgefordert werden. Die Zer-

tifizierung ist dann für die Sicherung bzw. den Erhalt von Kundenaufträgen bzw. von Geschäftsbeziehungen notwendig. Inzwischen liegen auch Berichte über Praxiserfahrungen mit der Einführung der DIN EN ISO vor (vgl. hierzu exemplarisch Mayer 1999, der die Implementierung in der VHS Reutlingen vorstellt, und Lippert 1999, der über die ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen berichtet).

ZUR REFLEXION

Suchen Sie in Anlehnung an die dargestellte Kritik gegenüber der Absicht, Qualität über Zufriedenheit zu erfassen, weitere Beispiele, an denen im Bildungsbereich Messprobleme im Rahmen von Qualitätssicherung hervortreten.



Lektüreempfehlung

- Gieseke, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 29–47
- Nittel, D. (1999): Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Fallanalysen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 161–184

AQW: Die Annäherung der ISO an den Bildungsbereich

Vor dem Hintergrund der Kritik der Bildungsbranche an der ISO-Norm – zu branchenunspezifisch und zu aufwendig zu sein – und dem gleichzeitig beobachtbaren Bedarf nach einem für die Bildungsbranche adäquaten und an den internationalen Diskurs anschlussfähigen Qualitätsmodell wurde auf „Betreiben der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft“ AQW als „abgespecktes“ Qualitätsmodell geschaffen (vgl. Orru/Pfützinger 2005, S. 3). AQW basiert auf den Prinzipien der ISO-Norm und beinhaltet zugleich die Forderungen, die in der AZWV formuliert werden (Orru/Pfützinger 2005).

Die Autoren beschreiben ihre Vorgehensweise bei der Entwicklung von AQW folgendermaßen:

- a) „Integration der AZWV-Forderungen in die DIN EN ISO 9001:2000;
- b) Ausschließen von Normkapiteln, die für ein funktionierendes prozessorientiertes QM-System nicht von tragender Bedeutung sind;
- c) Interpretieren der verbleibenden Kapitel für Bildungsorganisationen“ (Orru/Pfützinger 2005, S. 4).

Anders als die DIN EN ISO 9001:2000 unterscheidet AQW nicht fünf Qualitätsmanagement-Elemente (s.o.), sondern sechs Arbeitsfelder. Dabei entsprechen fünf den oben genannten Qualitätsmanagement-Elementen, nämlich:

- Verantwortung der Leitung,
- Management von Ressourcen,
- Produktrealisierung,
- Messen, Analysieren und Verbessern,
- kontinuierliche Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems.

Diese Elemente werden auf den Bildungsbereich hin fokussiert. Neu hinzugekommen ist Arbeitsfeld 0. In ihm sind diejenigen Anforderungen der AZWV aufgenommen, die sich nicht in eines der fünf Hauptkapitel integrieren lassen. Arbeitsfeld 0 ist definiert als „Identifikation und Unbescholtenheit“ (Orru/Pfützinger 2005, S. 4f.).

AQW wird explizit als Einstiegsmodell für Bildungseinrichtungen in Qualitätsmanagement verstanden: „Das Modell zielt darauf, die Bildungsorganisationen hin zu dem Weltstandard für Qualitätsmanagement zu entwickeln. Der Weltstandard ist unumstritten die Normengruppe DIN EN ISO 9000ff.“ (ebd., S. 29). Insofern ist folgender Entwicklungsschritt vorgesehen (→ Abb. 10):



Abbildung 10: Qualitätsentwicklung der Bildungsorganisation (Quelle: Orru/Pfützinger 2005, S. 30)

Der ISO-Normenreihe entsprechend ist eine Dokumentation des Qualitätsmanagementsystems in einem Qualitätsmanagement-Handbuch erforderlich.

5.1.2 Selbstevaluation und Branchenspezifität: Das EFQM-Modell

Beschreibung des Modells

Wenn eine konkrete Weiterbildungseinrichtung, bei der Marketingeffekte eher im Hintergrund stehen, eine Qualitätsentwicklung in Gang bringen will, dann bietet sich die Anwendung von Modellen an, die stärker auf Selbstevaluation statt auf Fremdevaluation – wie im Fall der ISO-Norm – abstellen. Ein Modell zur Selbstevaluation stellt das EFQM-Modell dar. Es ist ein Instrument zur Qualitätsentwicklung, das von der European Foundation for Quality Management entwickelt worden ist, und kommt – ebenso wie die ISO-Normenreihe – aus dem Wirtschaftsbereich. Das EFQM-Modell basiert auf einem ähnlichen,

zirkulären Mechanismus wie die DIN EN ISO 9001, nur dass hier der Prozessgedanke von Anfang an grundlegend gewesen ist. Das DIE hat das Modell für den Bereich der Weiterbildung und die Spezifika von Weiterbildungsorganisationen übersetzt. Dabei unterlegen die Autoren ihren Überlegungen die Vorstellung einer Non-Profit-Organisation.

Um den Bezug zum Original zu wahren, wurde bei der Erstellung der Branchenversion die Systematik des EFQM-Modells weitgehend übernommen. Abweichungen wurden nur dann initiiert, wenn die Spezifität des Feldes dies erforderte. Damit wurde ein branchenspezifischer Zugang zur Qualitätsentwicklung gemäß EFQM-Modell geschaffen, ohne die im Original niedergelegte Systematisierung zu verlassen (vgl. Heinold-Krug/Grieg/Klenk o.J., S. 4). Auf diese Weise wird ein gewisser Abstraktionsgrad nicht unterschritten. Dadurch bleibt in der konkreten Anwendung Raum für eine fallbezogene, einrichtungsindividuelle Umsetzung bei gleichzeitiger Koppelung an das Modell.

Entsprechend der Originalversion wird in der Branchenfassung zwischen den Befähiger- und den Ergebniskriterien unterschieden. Über beide Seiten soll die Qualität einer Organisation beschreibbar gemacht werden. Die *Befähigerkriterien* beziehen sich auf die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Organisation die von ihr anvisierten (Dienst-)Leistungen erbringen kann. Sie nehmen folgende Bereiche in den Blick:

- Leitung,
- Mitarbeitende,
- Profil und Strategie,
- Ressourcen und Kooperationen sowie
- Prozesse.

Die *Ergebniskriterien* fokussieren die von der Organisation verfolgten Resultate und setzen sich zusammen aus:

- mitarbeiterbezogenen Ergebnissen,
- kunden- und teilnehmerbezogenen Ergebnissen,
- gesellschaftsbezogenen Ergebnissen und
- Ergebnissen der Einrichtung (→ Abb. 11).

Die einzelnen Kriterien werden in dem Leitfaden definiert und über *Teilkriterien* spezifiziert. Die Teilkriterien ihrerseits sind ausdifferenziert über weitere Unterkriterien, anhand derer die Erfüllung der Qualitätsanforderungen abgelesen wird. Aufgebrochen werden die Kriterien anhand des RADAR-Prinzips. Letzteres folgt der Logik eines zirkulären Problemlösekreislaufes, indem kriterienbezogenen Ergebnisse bestimmt, Vorgehen geplant, entwickelt, umgesetzt und bewertet werden (Schiersmann/Thiel/Pfizenmaier 2001). Ziel dieses Qualitätsmanagementmodells ist es, die Einrichtung in der Reflexion ihrer internen Prozesse respektive ihrer Selbstbewertung durch Selbst-

evaluation zu unterstützen und ihr zu Strukturen zu verhelfen, die eine kontinuierliche Prozessverbesserung ermöglichen. In Kombination mit rekursiven Qualitätskreisläufen und der Institutionalisierung von Strukturen, die Strukturänderungen zum integralen Bestandteil haben, soll langfristig die Basis für eine „Lernende Organisation“ geschaffen werden (vgl. Heinold-Krug/Griep/Klenk o.J., S. 7).

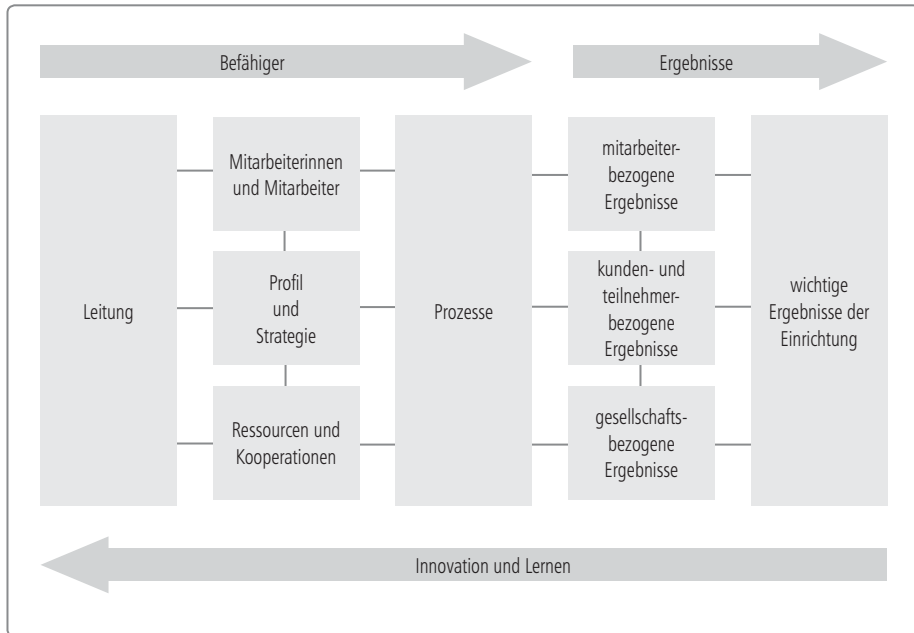


Abbildung 11: Das EFQM-Modell – die Branchenversion (Quelle: Heinold-Krug/Griep/Klenk o. J., S. 13)

Der bayerische VHS-Verband hat auf der Grundlage einer Version für „Öffentliche Dienste und soziale Einrichtungen“ und der EFQM-Version „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ des DIE eine VHS-spezifische Variante mit zahlreichen auch programmbereichsbezogenen Arbeitshilfen entwickelt. Die Volkshochschulen können sich auch für eine erste Stufe der EFQM „Committed to excellence“ extern zertifizieren lassen. Voraussetzungen für eine solche Zertifizierung sind:

- Durchführung einer umfassenden Selbstbewertung nach EFQM,
- Ableitung einer Stärken-Verbesserungspotenziale-Analyse,
- Priorisierung von Veränderungsprojekten,
- Projektplanung und -controlling,
- Bewertung der Veränderungsprojekte (Eckert/Ludwig 2005).

Einschätzung des Modells

Das EFQM-Modell ist ausdrücklich so angelegt, dass das Spezifische der jeweiligen Organisation Eingang in das Verfahren finden kann. Insofern legt die Anwendung der Branchenversion eine einrichtungsbezogene Umsetzung nahe. Forciert wird die einrichtungsgerechte Umsetzung dadurch, dass ein Verständnis von pädagogischer Qualität von der Einrichtung entwickelt werden soll; d.h., nicht das Modell definiert pädagogische Qualität, sondern die Einrichtung selbst schafft sich ihre je eigene Vorstellung. Das EFQM-Modell bietet den Einrichtungen eine Systematik an, „wie diese Qualität (...) in alle wesentlichen Elemente des Handelns in der Organisation“ (Heinold-Krug/Griep/Klenk o.J., S. 8) einfließen kann. Demzufolge stellt das Modell ein Gerüst dar, das den Besonderheiten der jeweiligen Organisation angepasst werden muss. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf den Aspekt der Vergleichbarkeit: Die Einrichtungen sind nur vergleichbar hinsichtlich des durchlaufenen Verfahrens und der eingesetzten Begriffe, nicht aber hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung respektive der konkreten Umsetzung. Es ist also nicht Anliegen des „übersetzten“ Modells, Vergleichbarkeit unterschiedlicher Anbieter herzustellen (vgl. ebd., S. 7). Dies bedeutet nicht, dass das Modell grundsätzlich den Vergleich ausschließt. Deutlich wird dies an den Praktiken der European Foundation for Quality Management selbst. Sie schreibt einen Qualitätspreis, den EFQM European Excellence Award (EEA)³, aus. Um ihn können sich die mit EFQM befassten Organisationen bewerben.

In der derzeitigen Anwendung des EFQM-Modells in der Weiterbildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland steht die Reflexion und Verbesserung interner Prozesse im Vordergrund. Ziel ist es, durch Selbstbeobachtung und *Selbstevaluation* zu einer kontinuierlichen Prozessoptimierung und langfristig zu einer Lernenden Organisation zu kommen. Eine *Fremdevaluation* oder gar Zertifizierung wie im Fall von ISO ist bislang nicht vorgesehen. In der für die Weiterbildung übersetzten Version wird der Lernprozess als das Kernstück von Bildungseinrichtungen angesehen. Es wird anerkannt, dass Lernen ausschließlich vom Teilnehmenden kontrolliert wird und nicht steuerbar ist. Damit berücksichtigt das Modell implizit die Differenz zwischen der *Vermittlung* des Lehrenden und der *Aneignung* des Lernenden (vgl. ebd., S. 43). Das Modell bezieht sich auf die Kontextfaktoren vor und nach dem Lehr-/Lernprozess. Dabei geht es um all diejenigen Faktoren, die den Lernprozess vorbereiten und anhand derer er im Anschluss beurteilt werden kann. Hier kommt die Logik von *Befähigerkriterien* auf der einen Seite und *Ergebniskriterien* auf der anderen Seite zum Tragen. Das Modell folgt „der Struktur und der inneren Logik von Organisationen im Allgemeinen“ (ebd., S. 8) und nicht derjenigen pädagogischer Qualität im Besonderen. Sie zu bestimmen ist

3 Der Qualitätspreis wurde bis 2005 als European Quality Award (EQA) bezeichnet. Zum Jahreswechsel 2006 hat eine Namensänderung stattgefunden, um die Anbindung an das EFQM-Modell stärker zu profilieren (<http://www1.efqm.org/en>).

Aufgabe der jeweiligen Einrichtung. An dieser Stelle bietet das Modell die Möglichkeit, an traditionelle pädagogische Wissensbestände anzuschließen und sie in den Organisationsentwicklungsprozess zu integrieren. Professionelle Standards sollten einfließen und zusammen mit der Definition pädagogischer Qualität die Qualitätsentwicklung anleiten (vgl. ebd., S. 8). Damit möglichst vielfältige pädagogische Wissensbestände in das Modell eingehen können, wird der in der Originalversion anzutreffende und auf einer Linie mit pädagogischen Idealen liegende Gedanke einer partizipativen Einführung und Organisationsgestaltung übernommen. Qualitätsmanagement wird somit nicht als Leitungsangelegenheit, sondern als Anforderung und Aktivität aller Mitarbeitenden verstanden. Die Mitarbeitenden werden in den Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden und zu einer konsequenten Unterstützung angehalten.

Trotz der partizipativen Struktur und der Anschlussmöglichkeiten pädagogischen Wissens bleibt insgesamt festzuhalten, dass das EFQM-Modell auf die *organisatorische Seite* gerichtet ist. Der für den Bildungsbereich spezifische *Lehr-/Lernprozess* wird durch das Modell selbst nicht weiter ausgeleuchtet. Hinzu kommt, dass die professionelle, pädagogische Seite von der Einrichtung auszugestalten ist. Hierin liegen Chancen, aber auch Gefahren. Letztere resultieren daraus, dass die Verknüpfung mit pädagogischen Elementen sowie die Bestimmung pädagogischer Qualität unverbindlich sind und im Ermessen der Einrichtung bleiben. Wird darauf verzichtet, droht, wie die Autoren selbst anmerken, die „Qualitätsentwicklung zu einem technokratischen Vorgang“ zu werden (ebd.). Die Validität ist dann nicht mehr gesichert. Insofern trifft auch das EFQM-Modell die bereits im Rahmen der Darstellung der ISO-Norm aufgeführte Kritik: Aussagen über Qualitätskriterien müssen auf der Grundlage von bestimmten Messverfahren mit Kontextfaktoren in Beziehung gesetzt werden (→ Kap. 5.1.2). Erfolgt dies nicht, bleiben Aussagen inhaltsleer und ohne eindeutigen Bezug zur qualitätsbezogenen Relevanz. Die Anwendung des branchenbezogenen EFQM-Modells bietet sich insbesondere für Einrichtungen an, die nicht auf den Imageeffekt einer ISO-Zertifizierung angewiesen sind und die ihren Fokus auf die Stärkung ihrer Selbstbeobachtung richten, wobei prinzipiell – forciert durch den bayerischen Volkshochschulverband – die Möglichkeit einer externen Zertifizierung besteht. Dabei erfordert die einrichtungsbezogene Anwendung eine hohe Umsetzungsdisziplin und Kreativität in der Ausrichtung auf die Spezifität des Bildungsprozesses. Praxiserfahrungen zur Umsetzung des EFQM-Modells finden sich in Projektberichten zu der von der Universität Heidelberg betreuten Implementierung von EFQM in Familienbildungsstätten (Schiersmann/Thiel/Pfizenmaier 2001). Was den tatsächlichen Verbreitungsgrad von EFQM in der Weiterbildung betrifft, lassen sich nur vage Aussagen treffen. Empirisch abgesichert ist, dass es in Einrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft Anwendung findet, dass der bayerische Volkshochschul-Verband damit arbeitet und dass ca. 50 Familienbildungsstätten (ebd.) sowie der Baden-Württembergische Volkshochschulverband flächendeckend das EFQM-Modells adaptiert haben.

5.1.3 Selbst- und Fremdevaluation: Die Lernerorientierte Qualitätstestierung

Beschreibung des Modells

Das „Lernerorientierte Qualitätsmodell“ basiert auf Ideen, die im Kontext des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsen, Vertretern aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung und dem ArtSet Institut entwickelt worden sind (Heinen-Tenrich 2004). Im Zusammenhang eines zweijährigen BLK-Pilotprojekts im Auftrag des BMBF und des Landes Niedersachsen wurden die Ideen zum „Lernerorientierten Qualitätsmodell“ vom ArtSet Institut zusammengebunden und erprobt (Ehses/Zech 2002).

ARTSET

Das ArtSet Institut ist ein Institut für kritische Sozialforschung in Hannover und seit mehreren Jahren in der Qualitätsdebatte aktiv. Aufgrund des hohen Interesses anderer Bundesländer wurde das „Lernerorientierte Qualitätsmodell“ im Rahmen eines Bund-Länder-Verbundprojekts vor dem Hintergrund aktueller Qualitätsentwicklungskonzepte und einzelner Landesinitiativen von dem ArtSet Institut und dem DIE weiterentwickelt. Inzwischen liegt das Modell in einer mehrfach überarbeiteten Fassung vor: LQW 3.

Ausgangspunkt der Überlegungen zu LQW war es, zu den bestehenden Verfahren (DIN EN ISO 9000ff. EFQM etc.) kein weiteres hinzuzufügen, sondern „vorhandene Entwürfe und Strategien zu einem einheitlichen und transparenten System zu bündeln, zu verdichten und weiterzuentwickeln“ (Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2001, S. 8). Dabei sollte ein erwachsenenpädagogischer Ansatz geschaffen werden, „welcher die Besonderheiten des Bildungsprozesses, der wesentlich vom Lernenden selbst abhängt, adäquat berücksichtigt“ (ebd., S. 8). Trotz der Anerkennung der Tatsache, dass der Lernerfolg maßgeblich durch den Lernenden mitbestimmt wird, ist der Ansatzpunkt des Modells eine Definition von „gelingenem Lernen“ (Ehses/Zech 2001, S. 17). Dies begründen die Autoren des Modells damit, dass durch eine Steuerung von Kontextfaktoren Einfluss auf den Lernprozess genommen werden kann. Gemeint ist, dass es nicht unerheblich ist, ob und durch welche Methoden das Lernen durch Professionelle begleitet wird. „Um (...) alle Ermöglichungs- und Befähigungsfaktoren für Lernprozesse optimal bereitzustellen und auszugestalten“ (Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2001, S. 13), braucht eine Organisation oder Weiterbildungseinrichtung eine Vorstellung gelungener Lernprozesse – so die Argumentation. Deshalb steht am Anfang des Qualitätsentwicklungsprozesses eine Definition „gelingenen Lernens“, die als regulierende Idee das Qualitätsverfahren anleitet. Aus ihr heraus müssen die qualitätssichernden Maßnahmen begründet werden. Dabei geht es darum, einen Qualitätskreislauf zu initiieren, für den elf Qualitätsbereiche relevant sind. Für jeden der elf Qualitätsbereiche gibt es eine begriffliche Definition

sowie eine Zusammenstellung relevanter Komponenten und die in dem jeweiligen Bereich zu erfüllenden Mindestanforderungen. Darüber hinaus wurde ArtSet im Rahmen der Projektlaufzeit die Aufgabe übertragen, das Modell LQW so weiterzuentwickeln, dass es mit den in der AZWV formulierten Anforderungen kompatibel ist. Vor diesem Hintergrund musste das Modell mit der Verabschiedung der AZWV um die dort formulierten Anforderungen ergänzt werden. Dazu wurde eine Handreichung entwickelt, in der die jeweiligen, pro Qualitätsbereich zu erfüllenden Anforderungen festgehalten sind.



Internetlink

Handreichung: Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung (LQW)

www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_LQW_3/Anpassungen_an_die_Anforderungen_nach_P8_Abs.4_AZWV-LQW3.pdf (Stand: Januar 2011).

Die Einrichtungen können frei entscheiden, ob sie LQW mit oder ohne diese Zusatzanforderung vollziehen.

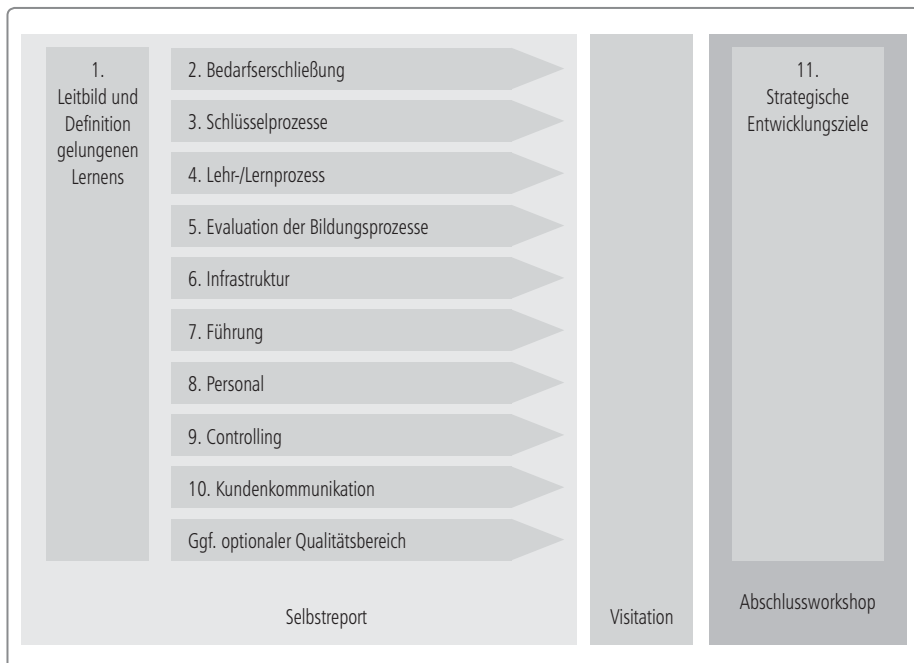


Abbildung 12: Die elf Qualitätsbereiche (Quelle: Zech 2005, S. 9)

Der Qualitätsentwicklungsprozess startet mit einer internen Evaluation, an deren Anfang eine Leitbildentwicklung und eine Definition „gelungenen Lernens“ stehen. Anschließend sind die Qualitätsbereiche – angefangen bei der Bedarfserschließung (2) bis hin zur Kundenkommunikation (10) –, die über einzelne Komponenten und zu erfüllende Mindestanforderungen spezifiziert sind, zu reflektieren und gegebenenfalls Maßnahmen einzuleiten. Dieser Prozess ist in einem Selbstreport zu dokumentieren. Dabei ist es erforderlich, dass in den einzelnen Qualitätsbereichen der Bezug zu der Definition gelungenen Lernens und dem Leitbild hergestellt wird. Der Selbstreport ist beim ArtSet Institut einzureichen und bildet die Grundlage für die externe Evaluation. Durchgeführt wird die externe Evaluation von zwei unabhängigen Gutachter/inne/n (Ehse 2005). Außer der Begutachtung des Selbstreports nehmen die Gutachter/innen eine Vor-Ort-Visitation vor. Sind die Mindestanforderungen in den einzelnen Qualitätsbereichen erfüllt, findet ein Abschlussworkshop (11) statt. In diesem Rahmen werden die Ergebnisse der Begutachtung rückgespiegelt und Entwicklungsziele bestimmt, die den Ausgangspunkt für die weitere Qualitätsentwicklung bilden (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2001; Zech 2005).

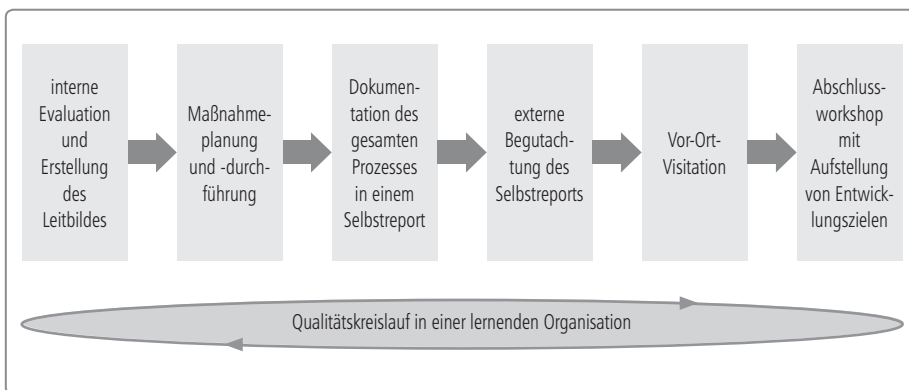


Abbildung 13: Qualitätskreislauf (Quelle: Zech 2005, S. 9)

Das Modell verbindet mit den beiden Testierungsbestandteilen Selbstreport und externe Begutachtung die Aspekte Selbst- und Fremdevaluation. Es nimmt seinen Ausgangspunkt im Lernprozess und möchte die Einrichtungen zu einer dauerhaften Qualitätsentwicklung führen (Ehse/Zech 2001).

Einschätzung des Modells

Das Spezifische der jeweiligen Einrichtung wird in dem Modell dadurch berücksichtigt, dass die Einrichtung zu Beginn des Prozesses in ihrem Leitbild eine eigene Idee „gelungenen Lernens“ formuliert und dass hieran orientiert der Qualitätsentwick-

lungsprozess in den elf Qualitätsbereichen verläuft. Dies schafft einen *einrichtungs-individuellen Referenzpunkt*, durch den die organisationsbezogenen, auf den Lernaspekt gerichteten Besonderheiten integriert werden können. In der Praxis hat sich die Anwendbarkeit in unterschiedlichen Einrichtungen bereits bewährt: Es beteiligen sich Volkshochschulen, Berufsbildungswerke, Einrichtungen in freier Trägerschaft, Heimvolkshochschulen, Zivildienstschulen, Landeseinrichtungen wie die evangelischen Erwachsenenbildungsstätten und „AuL“ an dem Testierungsverfahren. Außer der Berücksichtigung von Spezifität zwischen den Einrichtungen wird zugleich auch an der Vergleichbarkeit der Einrichtungen, die sich der Testierung unterziehen, festgehalten. Denn sowohl die elf Qualitätsbereiche als auch die zu erfüllenden Mindestanforderungen sind vorgegeben. Zu der Vergleichbarkeit trägt in dem Modell außerdem die Kombination von Fremd- und Selbstevaluation bei. Die Selbstevaluation in Form des Selbstreports bildet die Grundlage für die externe Begutachtung. Damit integriert dieses Verfahren wesentliche Elemente aus der ISO-Norm, die auf Fremdevaluation fokussiert, und aus dem EFQM-Modell, das auf Selbstevaluation konzentriert ist (auch wenn es zwischenzeitlich die Möglichkeit zur externen Zertifizierung gibt).

Von den bislang dargestellten Modellen ist in der „Lernerorientierten Qualitätsteigerung“ die Besonderheit des Lehr-/Lernprozesses am weitesten eingebunden. Indem am Anfang der Qualitätsentwicklung eine Definition „gelungenen Lernens“ steht, das die Ausrichtung aller weiteren Qualitätsbemühungen in den einzelnen Qualitätsbereichen bestimmt, geht das Modell über EFQM hinaus. Denn es werden Verbindlichkeiten festgelegt: Ohne dass die Einrichtung eine Vorstellung „gelungenen Lernens“ entwickelt, kann sie das Testierungsverfahren nicht erfolgreich durchlaufen. Insofern sind die Einrichtungen gezwungen, organisatorische Aspekte und Verfahrensweisen mit den pädagogischen Ansprüchen zu verbinden. Eine rein organisationsbezogene Qualitätsentwicklung um transparenter Verfahren willen soll damit ausgeschlossen werden. Gefordert wird eine Qualitätsentwicklung, die sich aus der Unterstützungsleistung für den Lernprozess heraus legitimiert (Hartz/Schrader 2009; Bender 2007). Aus theoretischer und auch praktischer Perspektive wäre es wünschenswert, wenn in dem Modell ausdrücklicher unterschieden werden würde zwischen Aspekten, die sich auf die Qualität der organisatorischen Abläufe und solchen, die sich auf die Qualität der Lehr-/Lerninteraktion beziehen. Dadurch ließen sich bestehende Bezüge und auch die aus der Unterschiedlichkeit hervorgehenden Spannungen besser benennen und reflektieren (→ Kap. 6). Zudem fehlt – wie in den anderen beiden Modellen auch – die explizite Aufforderung, den Bezugsrahmen, innerhalb dessen die Qualitätsaussagen Gültigkeit haben, konsequent auszuweisen.

Die Anwendung dieses Modells bietet sich für Einrichtungen insbesondere dann an, wenn sie einerseits ihre Selbstbeobachtung schärfen und andererseits nicht auf eine

Fremdevaluation mitsamt Zertifizierung verzichten möchten. Zugleich kann das Modell auch als Synopse bisheriger Modelle gelesen werden, mit der expliziten Ausrichtung auf den Lehr-/Lernprozess und die Weiterbildungsbranche. Inzwischen hat das Modell bundesweit eine Anhängerschaft von 488 Einrichtungen finden können; weiterhin haben 69 Organisationen aus Österreich an dem Verfahren teilgenommen (www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=organisationen). Erfahrungsberichte zu der „Lernerorientierten Qualitätstestierung“ finden sich inzwischen in zahlreichen Publikationen (Zech u.a. 2006; Bosche/Veltjens 2005; Hartz/Goeze/Schrader 2007).

5.1.4 BQM: Das Bildungs-Qualitäts-Managementsystem

Beschreibung des Ansatzes

Der BBB reagierte auf die AZWV vom 16. Juni 2004. Ausgehend von allgemeinen Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem (z.B. Teilnehmer- und Marktorientierung, Nachprüfbarkeit, Handhabbarkeit, passend auch für kleine Einrichtungen, Prozessorientierung, Bezahlbarkeit) definiert der BBB zu allen in der AZWV aufgestellten Anforderungen konkrete Standards, die extern geprüft und zertifiziert werden können. Das BQM gliedert sich in drei allgemeine und fünf konkrete Abschnitte. Als allgemeine Abschnitte gelten die Anforderungen an

- die Qualitätspolitik,
- die zentralen Prozesse und
- das Qualitätsmanagementsystem und die Dokumentation.

In den konkreten Abschnitten finden sich Anforderungen an

- Teilnehmerprozesse (z.B. Teilnehmergewinning, Teilnehmerbegleitung),
- Kursprozesse (z.B. Kursvorbereitung und -evaluation),
- Prozesse der Marktorientierung (z.B. Kooperation mit der Wirtschaft, Arbeitsmarktbeobachtung etc.),
- die Selbstevaluation (internes Audit),
- den kontinuierlichen Verbesserungsprozess (z.B. Feststellung von Abweichungen, Soll-Ist-Vergleiche, Festlegung von Verbesserungsmaßnahmen) (BBB 2005, S. 14).

In einem Kompendium (BBB 2005) werden die Standards konkret beschrieben. Anhand einer tabellarischen Gegenüberstellung verdeutlicht der Bundesverband der beruflichen Bildungsträger, dass die definierten Anforderungen direkt den Anforderungen der AZWV entsprechen. Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass die formulierten Standards mit den überregional relevanten Qualitätsmanagementsystemen kombiniert werden können. Das heißt:

Dadurch, dass im BQM die Systematik und Grundphilosophie der Herangehensweise zur Erreichung des BQM-Standards nicht vorgeschrieben wird, sind andere QMS-Umsetzungen (z.B. DIN EN ISO 9001, die „Levels of Excellence“ des EFQM-Modells, die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, LQW) nicht ausgeschlossen. Sofern der Bildungsträger mit seinem QMS die BQM-Anforderungen angemessen und sinnvoll umsetzt, kann er das BQM-Zertifikat erhalten (BBB 2005, S. 9).

Die Einhaltung des BQM-Standards kann durch Zertifizierungsstellen, die größtenteils auch im Rahmen des Verfahrens der BA als sogenannte „Fachkundige Stelle“ anerkannt sind, extern testiert werden (www.bildungsverband.info). Eine Rezertifizierung ist entsprechend den Anforderungen der BA spätestens nach drei Jahren erforderlich. Zur Qualitätssicherung des Verfahrens werden Anforderungen an die Zertifizierer, die Auditoren und Berater formuliert. Der BBB bietet ein begleitendes Schulungs- und Beratungsangebot an.

Einschätzung des Ansatzes

Der dargestellte Qualitätsstandard für Bildungsträger konzentriert sich fast ausnahmslos auf die Anforderungen der BA. Die in der AZWV definierten Anforderungen werden alle differenziert abgearbeitet. Insofern handelt es sich bei dem BQM-Ansatz um einen pragmatischen Weg für Bildungsträger, die Aufträge von der BA erhalten wollen und sich deshalb deren Qualitätsansprüchen stellen müssen. BQM kann insgesamt als ergänzendes Instrumentarium für ein umfassenderes Qualitätsmanagementsystem gesehen werden (vgl. BBB 2005, S. 10).

Die Nutzung von BQM, um Einrichtungen bezüglich ihrer Qualität miteinander zu vergleichen, ist keine vorrangige Intention des Standards. Vergleich ist – wenn überhaupt – nur möglich in Bezug auf die zu erfüllenden Anforderungen der AZWV, nicht aber in Bezug auf das Qualitätsmanagementsystem. Dieses kann – wie oben angedeutet – variieren. Indem den Einrichtungen die Wahl eines zusätzlichen Qualitätsmanagementsystems freisteht, schränkt BQM einrichtungsspezifische Wege gerade nicht ein – jedenfalls solange die Anforderungen der BA nicht tangiert sind.

Wenngleich die Selbstevaluation im Sinne eines internen Audits ein integraler Bestandteil von BQM ist, stellt die Anwendung des Modells auf eine externe Zertifizierung und damit Fremdevaluation ab.

Die bildungseinrichtungsspezifischen Aspekte – die Lehr-/Lernprozesse – finden in den Abschnitten Teilnehmerprozesse und Kursprozesse (z.B. Kursvorbereitung und -evaluation) Berücksichtigung. Dabei werden zahlreiche Dokumentationserfordernisse formuliert (wie Dokumentation des methodisch-didaktischen Konzepts, der Teilnehmerziele und -wünsche oder der Teilnehmerbetreuung etc.). Operationalisierte, pädagogisch begründete Kriterien zu den einzelnen Aspekten finden sich nicht. Exemplar-

risch verdeutlichen lässt sich dies am Aspekt der Teilnehmerbetreuung. Sie wird in dem Modell zwar gefordert, es finden sich aber keine Kriterien für die Durchführung der Teilnehmerbetreuung. Das heißt: Es fehlen Richtlinien dafür, was als „gute“ Betreuung gelten kann (vgl. BBB 2005, S. 26).

ZUR REFLEXION

Arbeiten Sie die Unterschiede zwischen ISO, EFQM, LQW und BQM heraus und liefern Sie Begründungen für die Anwendung dieser Verfahren.



Lektüreempfehlung

- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (Hg.) (2005): Bildungs-Qualitäts-Managementsystem. Kompendium. Hamburg
- Heinold-Krug, E./Griep, M./Klenk, W. (o.J.): EFQM. Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt a.M.
- Pfitzinger, E. (2009): Projekt DIN EN ISO 9001: 2008. Vorgehensweise zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. 2., vollst. überarb. und akt. Aufl. Berlin/Wien/Zürich
- Zech, R. (2005): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch. 3. Aufl. Hannover

5.2 Landesspezifische Initiativen mit überregionaler Relevanz

5.2.1 Das Bremer Modell: Mittlere Systematisierung

Beschreibung des Modells

1992 wurde auf Beschluss der Regierung der Freien Hansestadt Bremen eine Strukturkommission Weiterbildung eingerichtet. Sie wurde mit der Aufgabe betraut, auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme Empfehlungen für die Neugestaltung der Weiterbildung zu erarbeiten (vgl. Schrader 2001, S. 139). Die in diesem Rahmen initiierten Analysen fokussieren die Seite von Weiterbildung, der eine Steuer- und Kontrollierbarkeit durch staatliche Vorgaben unterstellt wird (vgl. ebd.). Hieraus resultiert ein von der Strukturkommission entwickeltes Handlungsprogramm, das zusammen mit den Reformvorstellungen der Bremer Regierung die Grundlage für die Änderung des Weiterbildungsgesetzes bildet (vgl. ebd., S. 155).

Für die hier verfolgte Thematik ist das Weiterbildungsgesetz deshalb interessant, weil die Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen an die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems und dessen Auditierung gebunden wird (Seevers 2002b; Melms 2002; Bötel/Gnahn/Merx 1998). Zugleich wird zwischen *Anerkennung* und *finanzieller Förderung* unterschieden (vgl. Melms 2002, S. 95). Zwar ist die Anerkennung eine wesentliche Voraussetzung für die finanzielle Förderung, nicht jedoch die einzige zu erbringende Leistung. Die finanzielle Förderung ist zusätzlich an die „Integration von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung und an die Teilnahme an der Planung eines integrierten Gesamtangebots“ (Schrader 2001, S. 156) geknüpft.

Vor dem Hintergrund der gesetzlich verankerten Verpflichtung auf Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen wurde nach Vorgaben des 1996 verabschiedeten Bremer Weiterbildungsgesetzes ein Modell zur Qualitätssicherung entwickelt. Dieses liegt in der Zuständigkeit des Senators für Bildung und Wissenschaft. Die für die Anerkennung relevanten Qualitätsanforderungen sind über Richtlinien und einen Qualitätsleitfaden präzisiert. Mithilfe des Qualitätsleitfadens „wird geprüft, ob eine Einrichtung bei der Organisation von Bildungsprozessen ein Qualitätsmanagementsystem besitzt, wobei keinerlei Vorgaben zur Art des Systems gemacht werden“ (Bötel/Gnahn/Merx 1998, S. 6). Ob ISO, EFQM, Lernerorientierte Qualitätstestierung oder ein einrichtungseigenes Qualitätsentwicklungsmodell eingesetzt wird, liegt in der Verantwortung der Einrichtung. Entscheidend und verbindlich ist, dass es von eingesetzten Gutachtern „auf immanente Logik und interne Geschlossenheit unter Berücksichtigung aller qualitätsrelevanter Kernprozesse geprüft“ (ebd.) wird.

Indem eine *punktueller Kriterienprüfung* mit einem *Organisationsentwicklungsprozess* verzahnt wird, ist die Qualitätspolitik der Freien Hansestadt Bremen grundsätzlich prozessorientiert angelegt. Die punktueller Kriterienprüfung zielt auf zwei Nachweisbereiche:

1. die Erfüllung von Mindeststandards für Verbraucherschutz und
2. den Aufbau eines prozessorientierten extern zertifizierten Qualitätsmanagementsystems.

Im ersten Bereich stehen die Entwicklung der Organisation und das allgemeine Leistungsspektrum im Vordergrund. Zu beantworten sind demnach Fragen der Gründung, der quantitativen und qualitativen Entwicklung, des Angebotsprofils, der personellen wie auch der räumlich/sachlichen Rahmenbedingungen der Einrichtung. Der zweite Bereich nimmt das Qualitätsmanagement der Einrichtung in den Blick. Hierbei geht es um

- Angebotsprofil und Ziele der Einrichtung,
- Qualitätsziele,
- die Organisation qualitätsrelevanter Schlüsselprozesse in der Bildungsarbeit in Bezug auf Curriculumentwicklung,
- Maßnahmeplanung,

- Teilnehmerge Gewinnung,
- Maßnahmedurchführung und -dokumentation,
- die Organisation interner Audits und die Betriebsorganisation
(vgl. dazu den Qualitätsleitfaden, Stand: März 2002; Seevers 2002b, S. 366f.).

Jeder dieser Bereiche ist über Anforderungen, Nachweisformen und einzureichende Unterlagen spezifiziert (vgl. dazu den Qualitätsleitfaden, Stand: März 2002). Der Prozessorientierung wird in dem Modell dadurch Rechnung getragen, dass die punktuell geprüften Kriterien nur dann angemessen erfüllt werden können, wenn in den einzelnen Bereichen kontinuierlich an einer Qualitätsverbesserung gearbeitet wird. Verfahrenstechnisch abgesichert wird diese Anforderung durch die jährlich zu erfüllenden internen Audits. Durch sie sollen die Einrichtungen zu einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung angeregt werden (vgl. Seevers 2002b, S. 367).

Besteht aufseiten der Einrichtung ein Interesse an einer Anerkennung, so muss die Einrichtung diese beim Senator beantragen. Für das Anerkennungsverfahren sind folgende Schritte einzuhalten: Zunächst erfolgt eine Selbstauskunft durch die Einrichtung anhand des Qualitätsleitfadens. Die Selbstauskunft hat den Charakter eines Qualitätsmanagementhandbuchs. Dieses wird durch einen externen Gutachter, den sich die Einrichtung selbst aussuchen muss, geprüft und mit den Landesvorgaben verglichen. Im Rahmen dieser Begutachtung findet außerdem ein Audit statt. Hierbei werden nicht nur Gespräche mit Leitungsverantwortlichen geführt, sondern auch mit Mitarbeitenden, die für die Qualität der Einrichtung relevante Positionen innehaben. Auf der Grundlage von Qualitätsmanagementhandbuch und Audit erstellt der Gutachter eine Empfehlung über das Vorliegen respektive den Stand der Anerkennungs Voraussetzungen. Anschließend stellt die Einrichtung einen schriftlichen Antrag auf Anerkennung bei der Senatsbehörde. Diese trifft die Entscheidung über Anerkennung auf Grundlage des eingereichten Gutachtens und stellt im Erfolgsfall ein Gütesiegel aus (vgl. Bötzel/Gnahn/Merx 1998, S. 9ff.). Auf Kontinuität sind die Qualitätsbemühungen der Einrichtungen dadurch gestellt, weil das Land die Einhaltung der Landesvorgaben auf der Basis der Gutachten im Dreijahresrhythmus prüft. Zudem sind die Einrichtungen dazu verpflichtet, jährlich interne Audits zu praktizieren und zu dokumentieren. Sie werden in das Urteil des Gutachters integriert (vgl. Seevers 2002b, S. 367).

Eine wesentliche Rolle in diesem System spielen die Gutachter: Sie haben „die Position einer ‚dritten Kraft‘ – neben Land und Einrichtung“ (ebd., S. 368). Damit übernehmen sie „eine hohe Verantwortung für die Qualitätssicherung innerhalb des Bremer Modells“ (ebd.). Vor dem Hintergrund einer solchen Bedeutungszuschreibung an die Gutachter hat der Landesausschuss für Weiterbildung ein Qualifikations- und Anforderungsprofil für Gutachter verankert (vgl. ebd., S. 367; vgl. Bötzel/Gnahn/Merx 1998, S. 12ff.). Dabei gibt es kein vom Land gesteuertes offizielles Anerkennungsverfahren für

Gutachter, sondern nur Rahmendaten, die den Einsatz beliebiger Personen verhindern sollen (vgl. hierzu Seevers in einem Diskussionskreis mit Becker/v. Kuchler/Meisel/Schiersmann/Seevers/Zehnel 2000, S. 20).

Der Senator für Bildung und Wissenschaft versteht das Modell als ein System der *Mittleren Systematisierung*. Diese Einschätzung begründet sich darin, dass über Landesvorgaben zwar im Interesse der Teilnehmenden und der Angebotsqualität steuernd eingegriffen wird, dass aber die Verantwortung für die Qualität weitgehend in der Einrichtung selbst bleibt: Die Einrichtungen entscheiden, nach welchem Qualitätsmanagementsystem sie ihre Prozesse gestalten. Dabei können ein selbst geschaffenes System, die DIN ISO oder EFQM zum Zuge kommen – erforderlich ist nur, dass die Weiterbildungseinrichtungen ihre Prozesse an ihren Betriebszielen ausrichten (vgl. Seevers 2002b, S. 367).

Einschätzung des Modells

Der Unterschiedlichkeit von Einrichtungen wird in dem Modell dadurch Rechnung getragen, dass sich die Einrichtungen selbstverantwortlich für ein Qualitätsmanagementsystem entscheiden. Dadurch können die einrichtungsbezogenen Präferenzen in die Wahl eines Qualitätsmanagementsystems integriert werden. Zudem werden in dem Gesetz die unterschiedlichen Anforderungs- und Anerkennungsstrukturen zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung berücksichtigt. Dies schlägt sich in einer *Kompatibilität mit den Förderrichtlinien der BA* nieder: Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung genügen mit der Anerkennung durch das Land Bremen zugleich den Förderrichtlinien der BA. Gleiches gilt auch umgekehrt: Von der BA anerkannte Einrichtungen müssen nur noch gewisse Zusatzanforderungen erfüllen, damit sie vom Land Bremen anerkannt werden. Dass Unterschiedlichkeiten und Spezifika von Einrichtungen Berücksichtigung finden können, ist auch durch den abstrakt formulierten Qualitätsleitfaden gewährleistet. Er erfordert in seiner Anwendung eine einrichtungsbezogene Über- und Umsetzung.

Im Vordergrund des Verfahrens steht die Fremdevaluation durch den externen, von der Einrichtung ausgewählten Gutachter. Das Anerkennungsverfahren durch das Land Bremen und die Verleihung des Gütesiegels stellen eine Form staatlicher Regulierung dar. Mit dieser Form des staatlichen Eingriffs und der gesetzlichen Verankerung von Qualitätsmanagement nimmt die Freie Hansestadt Bremen im Vergleich zu den restlichen Bundesländern eine Vorreiterrolle ein. Gleichzeitig ist das System so gestaltet, dass trotz der Regulierung von oben die Selbstbestimmung der Organisation nicht unterlaufen wird. Ihr bleibt es überlassen, welches Qualitätsmanagementsystem sie auswählt und wie sie eine einrichtungsbezogene Umsetzung realisiert. Durch eine solche Kombination von *Engführung* und *Gestaltungsfreiheit* sowie die Pflicht, ein Qualitätshandbuch zu erstellen, wird auch Selbstevaluation gefördert. Um das Gütesiegel verliehen zu bekommen, muss die Einrichtung im Rahmen des Anerkennungsverfahrens Reflexionsprozesse in Gang setzen.

Gegenstand des Qualitätsmanagements sind die Prozesse, die das Lehr-/Lerngeschehen vorbereiten. Nicht Gegenstand der Qualitätsentwicklung sind das professionelle Handeln respektive der Lehr-/Lernprozess selbst. Damit legt das Modell insgesamt den Schwerpunkt auf die organisationsbezogene Seite. Elemente, die sich auf die Qualität des professionellen Handelns beziehen, verschwinden hinter der Prozessbezogenheit respektive der *optimierten Organisation* ineinandergreifender Arbeitsleistungen. Über die Qualität der einzelnen Arbeitsleistung ist auf diese Weise keine Aussage zu machen, nur darüber, dass der Prozess, der zu der Arbeitsleistung führt, gut organisiert ist und den modernen Managementanforderungen entspricht. In Kombination damit, dass sich die Einrichtungen keine Vorstellung von dem Lehr-/Lernprozess und der Frage des „gelingen Lernens“ geben müssen – wie dies im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätstestierung gefordert wird –, besteht die Gefahr, dass das eigentliche Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen aus dem Blick verloren wird. Der Lehr-/Lernprozess findet im Rahmen des Bremer Modells nur insofern Berücksichtigung, als diesen vorbereitende wie evaluierende Elemente in die Qualitätsentwicklung integriert werden. Die spezifische Problematik, die eine Qualitätssicherung im Bildungsbereich aufwirft, wird nicht weiter vertieft.

Die wesentliche Leistung besteht in der Tatsache, dass eine Kompatibilität mit den Förderrichtlinien der BA besteht und gegenseitige Anerkennungsbedingungen – also die Anerkennung vom Land anerkannter Einrichtungen durch die BA und die Anerkennung der von dieser anerkannten Einrichtungen durch das Land – geregelt sind.

In der Freien Hansestadt Bremen hat das Modell Akzeptanz bei den Weiterbildungseinrichtungen gefunden. Die Einrichtungen berichten von einem hohen Beteiligungsinteresse der Mitarbeitenden und einer erhöhten Qualität in der Angebotsstruktur (vgl. Seevers 2002b, S. 368f.). Im Jahr 2002 waren insgesamt 17 Einrichtungen nach dem dargestellten Prinzip anerkannt. Damit wurde ein Angebotsvolumen von 50 Prozent abgedeckt (vgl. ebd., S. 368). Durch diese Durchsetzungskraft hat die Teilnahme an dem Verfahren den Status eines *Image- und Marketingeffekts* auf dem lokalen Weiterbildungsmarkt gewonnen (vgl. hierzu Seevers in einem Diskussionskreis mit Becker/v. Kuchler/Meisel/Schiersmann/Seevers/Zehnel 2000, S. 20).

5.2.2 Das Hamburger Gütesiegel

Beschreibung des Modells

Im Kontext der Diskussion des Hamburger Senats um einen Gesetzentwurf zur Optimierung didaktischer und technischer Standards wurde die Frage eines „Weiterbildungsschutzgesetzes“ aufgeworfen. Als Ergebnis der von unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen und politischen Gremien geführten Diskussion ging der Beschluss gegen eine unmittelbare staatliche Intervention und für eine Stärkung der Selbstverpflichtung

der Einrichtungen hervor. Statt auf Fremdkontrolle setzt man auf eine freiwillige Selbstkontrolle (vgl. Krüger 1999, S. 102; vgl. Krüger 2000, S. 133). Forciert wurde die Realisierung einer freiwilligen Selbstkontrolle durch den Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“ (www.weiterbildung-hamburg.net).

Der Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“ agiert seit 1992 als Nachfolger des seit 1982 bestehenden Vereins „Weiterbildungsinformation Hamburg e.V.“. War es vorrangige Aufgabe des „ursprünglichen“ Vereins, zur *Transparenz* des regionalen Weiterbildungsmarktes beizutragen, obliegt es dem neuen Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“, Aufgaben im Bereich der *Qualitätssicherung* und des *Teilnehmerschutzes* wahrzunehmen (vgl. Melms 2002, S. 111). Hierzu gehört es, in Bezug auf die Weiterbildungseinrichtungen sowohl Beratung als auch die Ausstellung des im Folgenden darzustellenden Gütesiegels zu gewährleisten. Zentrale Dienstleistungen im Kontext von Teilnehmerschutz sind die Entgegennahme und Bearbeitung von Beschwerden und die Vertretung der Bedürfnisse der Teilnehmenden (vgl. Krüger 1999, S. 108, vgl. Krüger 2002, S. 395f.; Satzung des Vereins „Weiterbildung Hamburg e.V.“, Fassung 29. September 1992: www.weiterbildung-hamburg.net/48/Qualit%C3%A4tsstandards.html).

Zur Realisierung der skizzierten einrichtungsbezogenen Qualitätssicherungsaufgaben sind in dem Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“ vier *Gutachterausschüsse* eingerichtet worden, die auf die folgenden drei Bereiche ausgerichtet sind:

- berufliche Weiterbildung (zwei Ausschüsse),
- sprachliche Weiterbildung und
- allgemeine/politische Weiterbildung.

Die in den Gutachterausschüssen vertretenen Personen arbeiten ehrenamtlich (vgl. Melms 2002, S. 111). Von ihnen sind Qualitätsstandards entwickelt worden, die seit 1997 in einer novellierten Fassung vorliegen. Sie beziehen sich auf folgende Bereiche:

- personelle und sachliche Ausstattung,
- unterrichtsbezogene Kriterien,
- teilnehmerbezogene Kriterien zur Angebotstransparenz, zur Beratungs- und Betreuungsstruktur und zu Teilnahmenachweisen,
- allgemeine Teilnahmebedingungen,
- besondere Qualitätsstandards für abschlussbezogene Veranstaltungen; hier spielt insbesondere die Lern- und Erfolgskontrolle eine wesentliche Rolle (vgl. Qualitätsstandards in der Weiterbildung, Fassung 29. September 1997).

**Internetlink**

Qualitätsstandards in der Weiterbildung

www.weiterbildung-hamburg.net/wcms/ftp//w/weiterbildung-hamburg.net/uploads/qualitaet_01_2006.pdf
(Stand: Dezember 2010).

Die Qualitätsstandards werden anhand einzelner Kriterien präzisiert und anhand bereichsspezifischer, in den Gutachterausschüssen entwickelter Checklisten abgefragt.

Der Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“ ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Weiterbildungsanbietern. Vereinsmitglied können

juristische Personen des öffentlichen oder privaten Rechts, Personengesellschaften oder Einzelunternehmen werden, die in Hamburg eine oder mehrere Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen oder politischen Weiterbildung unterhalten und durch Selbstverpflichtung erklären, die vom Verein entwickelten Qualitätsstandards einzuhalten (§ 4 der Satzung des Vereins „Weiterbildung Hamburg e.V.“, Stand 29. September 1992).

Die Mitgliedschaft im Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“ ist an ein Aufnahme- und Begutachtungsverfahren gebunden. Die Einrichtung gibt bei der Antragstellung eine verbindliche Erklärung über die Einhaltung der Qualitätsstandards ab, nennt den Schwerpunkt des Bildungsangebots und legt sich auf einen bestimmten Mitgliedsbeitrag fest. Mit ihm sind sowohl die Inanspruchnahme von Beratung als auch die Begutachtung abgegolten. Damit erhält die Einrichtung den Status des „vorläufigen“ Mitglieds. Anschließend erfolgt der Begutachtungsprozess nach den um Checklisten ergänzten Qualitätsstandards. Diese werden von den Einrichtungen ausgefüllt. Die ausgefüllten Checklisten bilden zusammen mit zusätzlich einzureichenden Unterlagen die Grundlage für eine Stellungnahme durch die Geschäftsführung des Vereins. Im Anschluss nimmt die Geschäftsleitung mit dem jeweiligen Gutachterausschuss einen Besuchstermin beim Antragsteller wahr. Der Gutachterausschuss votiert dann – im positiven Fall – für eine Aufnahme oder – im negativen Fall – für die Erteilung von Auflagen. Die Letztentscheidung liegt beim Vorstand, der der Einrichtung mit der endgültigen Aufnahme das Siegel „Geprüfte Weiterbildungseinrichtung“ verleiht bzw. die Ausstellung des Siegels ablehnt. Alle drei Jahre steht eine erneute Prüfung an. Während des gesamten Prozesses gibt es die Möglichkeit, externe Sachverständige zu Rate zu ziehen (vgl. Krüger 1999, S. 104ff.; vgl. Melms 2002, S. 113).

Einschätzung des Modells

Die Spezifität von Einrichtungen ist im Rahmen des Modells „Weiterbildung Hamburg e.V.“ in der inhaltlichen Differenzierung der Gutachterausschüsse nach beruflicher

Weiterbildung, sprachlicher Weiterbildung und allgemeiner/politischer Weiterbildung berücksichtigt. Für diese inhaltlichen Bereiche wurden entsprechend angepasste Checklisten erstellt. Zudem unterstützen abstrakte Formulierungen in den Qualitätsstandards, dass Einrichtungen mit unterschiedlichen Bedürfnisstrukturen das Verfahren durchlaufen und sich einer Prüfung unterziehen können (vgl. Kniewasser 2002, S. 37). Gleichzeitig haben die formulierten Standards eine hohe Verbindlichkeit. Ihre Einhaltung wird von den Einrichtungen mit dem Vertragsabschluss über die Aufnahme in den Verein zugesichert.

Insgesamt stellt das Hamburger Modell nicht auf Qualitätsentwicklung, sondern auf die Qualitätsprüfung ab. Sichtbar wird dies daran, dass die Begutachtung auf Checklisten basiert, deren Kriterien entweder erfüllt oder nicht erfüllt sind. Trotz dieser Dominanz der Checklistenrationalität und der Ausrichtung auf Fremdevaluation wird in einer informellen Selbstauskunft des Vereins darauf verwiesen, dass auch Prozesse der Selbstreflexion in der Organisation in Gang gesetzt werden. Ausmaß und Intensität derselben hängen allerdings wesentlich von der Umsetzung durch die Weiterbildungseinrichtungen selbst ab. Das heißt: *Selbstreflexion* und *-evaluation* sind durch das Modell nahegelegt, nicht aber in ihm angelegt. Hier setzt eine wesentliche Kritik von Mitgliedseinrichtungen an. Sie reklamieren, dass außer den Marketingeffekten und der Außenwirkung des Siegels eine Binnenwirkung in dem Sinne wünschenswert wäre, dass sich die Aktivitäten „stärker im Alltag der Bildungspraxis auswirken und ein internes Qualitätsbewusstsein fördern“ (Weiterbildung Hamburg e.V. 2002, S. 12; Golinski/Vock 2000, S. 35). Diese Kritik ist Indikator dafür, dass der Erhalt des Siegels von der konkreten Qualität der in den Einrichtungen geleisteten Arbeit entkoppelt ist. In diesem Zusammenhang steht auch, dass die dem Lehr-/Lernprozess zugrundeliegende Differenz zwischen *Vermittlung* und *Aneignung* sowie die mit Lernprozessen verbundene Steuerungs- und Qualitätssicherungsproblematik konzeptionell nicht bearbeitet werden. In der Anlage des Modells werden die Weiterbildungseinrichtungen zwar auf bestimmte Qualitätsstandards verpflichtet, die Qualität des Unterrichts (vgl. Ellerbrock 1999, S. 218) oder einzelner Arbeitsbereiche ist damit jedoch nicht gesichert. Geprüft werden vornehmlich Kriterien um den Bildungsprozess herum, und zwar in der Logik „erfüllt“ versus „nicht erfüllt“. Es geht also um die Frage des „Ob“, nicht um die inhaltlich gewendeten Fragen des „Was“ und des „Wie“. Geprüft wird, ob die Veranstaltungen evaluiert werden, ohne dass die Evaluation selbst respektive die evaluierten Inhalte zum Gegenstand werden. Hierin kommt eine Orientierung an *Input- und Outputmessungen* zum Ausdruck, die auf einer Linie mit der angesprochenen Prüflogik „erfüllt“ versus „nicht erfüllt“ liegt.

Ähnlich wie das Bremer Modell erfährt auch das Hamburger Modell eine hohe Akzeptanz; es hat sich in der Hansestadt Hamburg durchgesetzt und gilt auf dem dortigen Weiterbildungsmarkt als zentrales Prüfsiegel. Rund 200 Bildungseinrichtungen sind

inzwischen Vereinsmitglied (www.weiterbildung-hamburg.net/46/Wir_%C3%BCber_uns.html). Zudem greifen, nach Angabe des Geschäftsführers Thomas Krüger, Weiterbildungseinrichtungen nur in geringem Umfang auf andere Formen der Qualitätssicherung wie ISO zurück (vgl. Krüger 2002, S. 396, vgl. Krüger 1999, S. 109). Die Idee, Gütesiegelgemeinschaften zu gründen, hat sich inzwischen in der Bundesrepublik verbreitet.

Gütesiegelgemeinschaften

Folgende Einrichtungen können exemplarisch benannt werden:

- der Gütesiegelverbund Weiterbildung NRW⁴ (www.guetesiegelverbund.de),
- das Qualitätssiegel des Vereins „Weiterbildung Hessen e.V.“ (www.wb-hessen.de/der-verein/index.htm),
- das Qualitätssiegel des Zentralverbandes der Aus- und Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern e.V. (www.zaw-mv.de).

Aufbau und Organisation variieren im Detail und sind an die Interessen der Initiatoren gebunden.

In der Summe lässt sich vor dem Hintergrund der Konzeption des Hamburger Modells sagen, dass sich seine Anwendung dann anbietet, wenn eine Einrichtung an dem an das Siegel gebundenen Marketingeffekt und den Außenwirkungen interessiert ist. Als weniger geeignet erweist sich das Verfahren, wenn man die Selbstbeobachtungsfähigkeit der Organisation steigern und einen umfassenden Qualitätsentwicklungsprozess in Gang bringen möchte. Letzteres kann auch nicht als der vorrangige Fokus des Vereins „Weiterbildung Hamburg e.V.“ angesehen werden. Er fungiert vornehmlich als Instanz zur Realisierung von Teilnehmerschutz und Transparenz durch die Überprüfung von Qualitätsstandards und nicht als Qualitätsentwicklungshilfe.

5.2.3 Das QualitätsEntwicklungssystem QES^{plus}

Beschreibung des Ansatzes

Das Modell QES^{plus} basiert auf dem Modell Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES-Modell). Gefördert vom Freistaat Sachsen, dem BMBF und dem ESF haben der Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung der TU Dresden und der Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig in Zusammenarbeit mit Weiterbildungseinrichtungen das Modell QES entwickelt und in den

4 Der Gütesiegelverbund Weiterbildung NRW ist ein Zusammenschluss von anerkannten und öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen, die gemeinsam einen Standard entwickelt haben, dem sie sich stellen. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen rund um das SGB III haben auch sie das Modell auf die Anforderungen der AZWV abgestellt und eine Fachkundige Stelle gewonnen, die nach dem Gütesiegel zertifizierte Einrichtungen prüft.

folgenden Jahren in Weiterbildungseinrichtungen erprobt (Knoll 2001). Aufgrund der sich verändernden politischen Entwicklungen wurde das auf Selbstevaluation ausgerichtete QES-Modell zu einem testierungsfähigen Modell weiterentwickelt: QES^{plus}. QES^{plus} entspricht darüber hinaus den Anforderungen der AZWV und wird als kompatibel mit anderen Qualitätsmanagementmodellen eingestuft (Wiesner u.a. 2004; Franke o.J.). Das heißt: Bereits praktizierte Qualitätsmanagementsysteme sollen integrierbar sein. Es hat den Anspruch, bereichsübergreifend nutzbar und dienstleistungsspezifisch anwendbar zu sein, die Selbstevaluation zu unterstützen und eine externe Zertifizierung anzubieten (Wiesner u.a. 2004). Das selbsterklärende Modell soll einen selbstgesteuerten Umgang mit Qualitätsentwicklung in der Einrichtung ermöglichen.

Dem Modell QES^{plus} liegt ein *Qualitätsentwicklungskreis* zugrunde, der auf eine kontinuierliche Verbesserung abstellt. Kern der Qualitätsentwicklung bildet das Qualitätsverständnis, das Aussagen zu dem Grundverständnis der Arbeit der Einrichtung und der Erwachsenen-/Weiterbildung machen soll. Für die Umsetzung des Qualitätsverständnisses werden zwei Leistungsbereiche differenziert: *Einrichtung* und *Dienstleistung*. Der Einrichtungsbereich bezieht sich auf all das, „was die Arbeit auf Dauer sichert, ermöglicht und trägt, wie Strukturen, Arbeitsabläufe und verschiedenartige Festlegungen“ (ebd., S. 9). Der Bereich Dienstleistung beschreibt das, „was die Bildungseinrichtung erbringt für einzelne Personen und oder Gruppen, für interne Struktureinheiten und externe Organisationen oder für die Gesellschaft“ (ebd., S. 9). Die beiden Bereiche werden über die folgenden *Leistungssektoren* ausdifferenziert:

- Organisation (Strukturen, Verantwortlichkeiten, Finanzen),
- Personal (Ist-Situation, Kompetenzanforderungen, Personalentwicklung),
- Teilnehmende/Auftraggeber (deren Beziehung zur Einrichtung),
- Kommunikation (intern und extern),
- Rahmenbedingungen (z.B. rechtliche Grundlagen) und
- Evaluation (Bewertung von Ergebnissen, Prozessen und Verfahren) (vgl. ebd., S. 10).

Die Leistungssektoren ihrerseits gliedern sich in *Leistungsbestandteile*, über die präzisiert wird, wie die Funktionen der Leistungssektoren erfüllt werden können (vgl. ebd., S. 12ff.). So wird beispielsweise der Leistungssektor Organisation im Bereich Einrichtung in die Leistungsbestandteile Aufbauorganisation, Ablauforganisation, Forschung und Entwicklung, Finanzen und Berichtswesen differenziert, während dieser Leistungssektor im Bereich Dienstleistung die Leistungsbestandteile Curriculum, Planung, Kosten/Preis, Erprobung umfasst (vgl. ebd.).

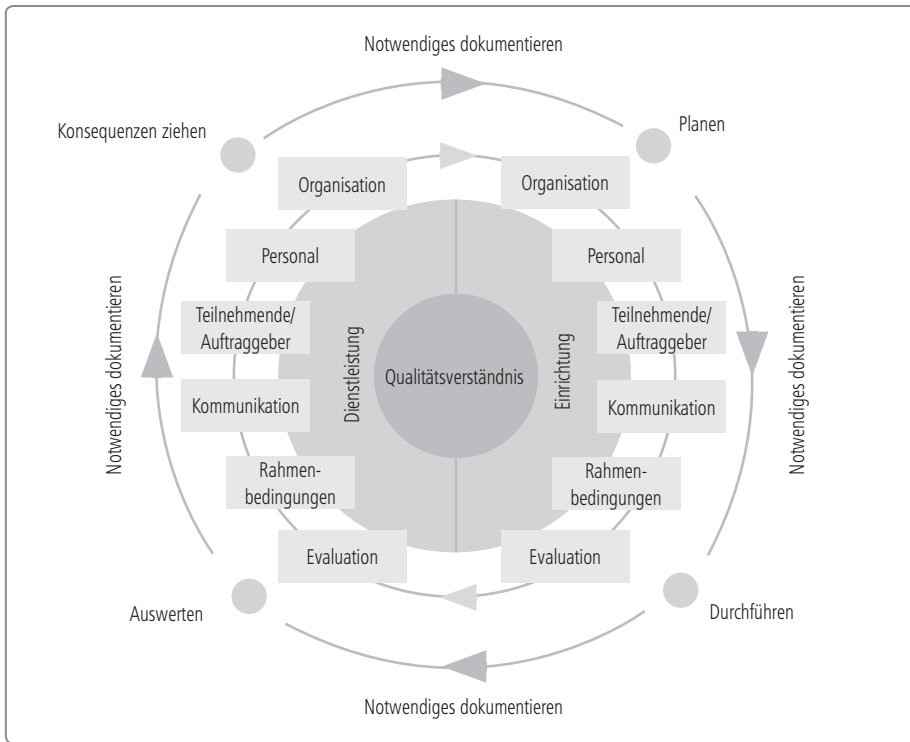


Abbildung 14: Das Modell QES^{plus} (Quelle: <http://qesplus.de/pages/modell.html>)

Für die Umsetzung des Modells ist es erforderlich, dass zu den einzelnen Leistungsbestandteilen einrichtungsspezifische *Leistungsstandards* definiert werden. Insofern bietet das Modell die Möglichkeit, die Standards auf die speziellen einrichtungsbezogenen Bedarfe anzupassen. Auf diese Weise wird die Frage nach dem „Was“ konsequent von der nach dem „Wie“ getrennt. Der Leistungssektor Evaluation im Dienstleistungsbereich beispielsweise wird über die Leistungsbestandteile Lehren und Lernen sowie Reflexion der Evaluationsverfahren festgeschrieben. Die Umsetzung der Leistungsbestandteile bleibt der Organisation anheimgestellt. Ob eine Teilnehmerbefragung schriftlich in jedem Lehrgang, in einer Zufallsauswahl von Kursen, gesprächsweise in der Mitte eines Seminars oder mit einem Gespräch am Ende realisiert wird, entscheidet die Einrichtung nach örtlichen, institutionellen, situativen und fachlich-pädagogischen Gesichtspunkten. Dies betrifft ebenfalls die Formen, die die Organisation einsetzt, um über ihre Evaluationsverfahren zu reflektieren. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Entscheidungen und die daraus resultierenden Standards intern begründet sind und in festgelegten Zeitrahmen überprüft sowie nach außen deutlich gemacht werden (Sächsischer VHS-Verband 2002). Die Qualitätsentwicklungsarbeiten werden in den einzelnen Leistungsbereichen ent-

sprechend dem *Qualitätsentwicklungskreis* „Planen“, „Durchführen“, „Auswerten“, „Dokumentieren“ und „Konsequenzen ziehen“ bearbeitet. Zu den unterschiedlichen Leistungssektoren in den Bereichen Organisation und Dienstleistung wurden jeweils konkrete Umsetzungshilfen entwickelt (Wiesner u.a. 2004).

Wie bereits angedeutet, hat sich das Modell nach einer ersten Entwicklungsphase, in der es sich bewusst von der externen Zertifizierung distanziert hat, in der jüngsten Projektphase zu einem Modell mit externer Zertifizierung entwickelt. Dazu wurde auf der Basis des Modells ein Qualitätsanforderungskatalog erstellt. In ihn wurden darüber hinaus die Anforderungen der AZWV integriert. Dieser Qualitätsanforderungskatalog ist die Grundlage für externe Zertifizierungsstellen, die die Umsetzung von QES^{plus} prüfen (Franke o.J.).

Einschätzung des Modells

Die Bewahrung von Vergleichbarkeit zwischen Einrichtungen und einrichtungsspezifischer Ausrichtung der Qualitätsbemühungen wird dadurch realisiert, dass sich die Einrichtungen einerseits an das Modellgerüst aus Leistungsbereichen, -sektoren und -bestandteilen halten müssen: Durch den gemeinsamen Rahmen werden Leistungen interinstitutionell vergleichbar. Andererseits werden den Einrichtungen bei der Definition von Leistungsstandards große Spielräume eingeräumt. Sie ermöglichen die Orientierung an einrichtungsspezifischen Bedarfen. Um zu vermeiden, dass Letzteres in Beliebigkeit abrutscht, müssen die Einrichtungen ihre Entscheidungen präzise begründen. Darüber hinaus werden konkrete Hinweise gegeben, auf welche Mindeststandards eine professionelle Weiterbildungsorganisation nicht verzichten kann.

Das Vorläufermodell QES war zunächst auf Selbstevaluation konzentriert. Mit der nun auch möglichen externen Zertifizierung wurde ein in den ersten Jahren vorhandener Nachteil des Modells ausgeglichen und der Aspekt der Fremdevaluation in das Modell integriert. Im November 2005 konnte den ersten acht Einrichtungen durch den TÜV Thüringen das Zertifikat verliehen werden.

Das Qualitätsmodell QES^{plus} hat den Vorteil, dass es die Anforderungen, die an die Weiterbildungsorganisation gestellt werden, von denjenigen unterscheidet, die an die Dienstleistung, das professionell pädagogische Tun, herangetragen werden. Damit werden *organisationsbezogene Aspekte* getrennt von den unterschiedlichen Dimensionen des *erwachsenenpädagogischen Handelns* in einem Qualitätsmanagementmodell behandelt. Die systematische Trennung zwischen dem organisationsbezogenen und dem dienstleistungsbezogenen Teil des Qualitätsmanagements kommt der Tatsache entgegen, dass professionell pädagogisches Handeln anderen Logiken folgt als organisationsbezogene Handlungen (→ Kap. 6). Durch die konsequente Trennung können in Weiterbildungseinrichtungen unhintergehbare Spannungen, die bislang vornehmlich implizit waren, expliziert und der Diskussion zugänglich gemacht werden. Das Modell

QES^{plus} setzt stark auf die Selbstreflexionsfähigkeit der Professionellen und gibt dazu konkrete Umsetzungshilfen.

Die Anwendung und Umsetzung des QES^{plus} konzentriert sich aktuell vornehmlich auf Einrichtungen aus Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (vgl. Wiesner u.a. 2004, S. 1). Außerhalb dieser Landesgrenzen hat sich das Modell noch kaum durchgesetzt.

5.3 Exkurs: Verbraucherschutz durch Bildungstests

5.3.1 Beschreibung des Ansatzes

Teilnehmer- bzw. Verbraucherschutz ist der Fokus der jüngst in der Diskussion um Qualität populär gewordenen Bildungstests. Vorrangiges Ziel der Bildungstests ist es, die *Qualität von Angeboten* zu prüfen,

- um Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt zur Förderung rationaler Weiterbildungsentscheidungen zu schaffen und
- um die Qualitätsbemühungen im Bildungsbereich zu stimulieren – in diesem Zusammenhang spricht Sommer (vgl. 2000, S. 115) von „kleinen Nadelstichen“.

Mit der Institutionalisierung eines derartigen Testverfahrens vollzieht sich in der Diskussion um Qualitätssicherung ein Paradigmenwechsel – und zwar von inputorientierten Kriterienansätzen (in den 1970er Jahren) über eine Outputorientierung in den 1980er Jahren, eine Prozessbezogenheit in den 1990er Jahren hin zu einer Ausrichtung auf den Verbraucher (Krekel/Sauter 2002). Das BIBB kommentiert die Initiative von Bildungstests als „einen konsequenten Schritt, die Stellung der Bildungsnachfrager zu stärken“ (ebd., S. 17). Der bei der Stiftung Warentest angesiedelte Bildungstest basiert auf einer vom BMBF der Stiftung Warentest in Auftrag gegebenen Machbarkeitsstudie (Machbarkeitsstudie 2001; Töpfer 2002). Aufgabe der von Mai bis November 2001 laufenden Studie war es, Aussagen zu generieren, „ob Bildungstests im Bereich der beruflichen Weiterbildung realisierbar sind und wie sie auf dem Markt wirken“ (Berufsbildungsbericht 2002).

Als wesentliche Ergebnisse der Machbarkeitsstudie sind die folgenden Punkte hervorzuheben: Zunächst wird auf die hohe Intransparenz des Weiterbildungsmarktes verwiesen. Sie behindere eine schnelle Orientierung und gezielte Entscheidungsfindung der Verbraucher. Deshalb seien vergleichende Bildungstests respektive die Präsenz von Testeinrichtungen auf dem Markt erforderlich. Sie vermögen das Qualitätsbewusstsein der Nachfrager zu schärfen und über das damit beeinflusste Nachfrageverhalten auf Qualität und Transparenz der Weiterbildungsanbieter zurückzuwirken (vgl. Machbarkeitsstudie 2001, S. 8f.; vgl. Töpfer 2002, S. 108). Außer der Profilierung der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Relevanz belegen die Ergebnisse, dass derartige Tests

machbar sind und dass sie die notwendige Akzeptanz finden würden (Machbarkeitsstudie 2001, S. 8f.). Zudem wird in der Machbarkeitsstudie die – inzwischen realisierte – Empfehlung ausgesprochen, die Bildungstests bei der Stiftung Warentest anzusiedeln. Begründet liegt dies in der Erfahrung der Stiftung Warentest mit der Durchführung von Bildungstests in den vergangenen Jahren (vgl. Töpper 2002, S. 107) und der hohen Akzeptanz bei Verbrauchern in Fragen von Verbraucherschutz und Markttransparenz (ein Drittel der Kunden orientiere sich bei elementaren Kaufentscheidungen an den Testergebnissen der Stiftung; vgl. Machbarkeitsstudie 2001, S. 9).

Seit Sommer 2002 ist bei der Stiftung Warentest eine Abteilung zur Durchführung von Bildungstests angesiedelt (www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/wbt1/wbt2). Zu den wesentlichen Aufgaben gehören:

- „Marktrecherchen,
- Planung und Durchführung der Untersuchungen,
- Bearbeitung der Anfragen von Anbietern, Lesern etc.,
- Mitwirkung bei der Normungsarbeit (DIN, CEN, ISO),
- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen im Bildungssektor,
- Austausch über sich ergebende Forschungsfragen mit Vertretern wissenschaftlicher Einrichtungen, Dokumentation der Ergebniswirkungen,
- Verbreitung der Untersuchungsergebnisse“ (Töpper 2002, S. 109).

Die Untersuchung von Bildungsangeboten muss multidimensional angelegt werden. Dies bedeutet, dass verschiedene Kriterien forschungsmethodisch integriert und kontrolliert werden müssen (vgl. Töpper 2002, S. 111; vgl. Machbarkeitsstudie 2001, S. 9):

- interindividuell unterschiedliche Erwartungen an den Kurs,
- intraindividuelle Unterschiede der Zufriedenheit mit dem Kurs,
- der Zeitverlauf,
- die gruppendynamischen Effekte und
- die Differenz von Struktur- und Prozessqualität.

Damit sind zwar zentrale Probleme im Kontext der Qualitätssicherung im Bildungsbereich angesprochen, Aussagen darüber, wie diese Aspekte forschungsmethodisch im Detail gelöst werden, finden sich allerdings nicht.

Bei der Untersuchung von Bildungsmaßnahmen wird grundsätzlich das gleiche Vorgehen gewählt wie bei anderen Dienstleistungstests: Entscheidungsgrundlage für die Auswahl eines Bildungsangebots ist die Bewertung des Informationsbedarfs aus der Perspektive des Nachfragers. Konkret wird folgendes Verfahren angewendet:

„Untersuchungsplanung und Ausführung:

Um eine Dienstleistung beurteilen zu können, erstellen die Tester ein Konzept. Darin sind die Planung sowie Methoden zur Messung und Bewertung enthalten. Die Untersuchungsplanung setzt Vorarbeiten und Recherchen voraus. Hierzu gehört, die Anbieter- und Marktsituation sowie die konkreten Verbrauchererfahrungen zu recherchieren.

Auswahl des Untersuchungsgegenstands:

Wegen des vielfältigen Angebots muss für nahezu jede Dienstleistungsuntersuchung eine geeignete Marktauswahl getroffen werden. Die Auswahl erfolgt nach objektiven Gesichtspunkten wie beispielsweise Marktbedeutung, technische Merkmale, Preisklasse oder Lernform bei Bildungstests.

Struktur des Untersuchungsprogramms:

Die Stiftung Warentest erstellt zu jeder Untersuchung ein Untersuchungsprogramm. Dies gliedert sich in der Regel wie folgt:

- I. Marktsituation und Verbraucherproblem erkennen
- II. Untersuchungsproblem
 1. Festlegen des Untersuchungsgegenstandes
 2. Ziele der Untersuchung definieren
- III. Untersuchungsmethodik
 1. Befragen von Lesern und Verbrauchern
 2. Befragen von Anbietern
 3. Teilnehmende Beobachtung
 4. Weitere Verfahren (Expertengespräch, Inhaltsanalysen)
- IV. Bewerten und Darstellen der Ergebnisse.

Untersuchung und Instrumente:

Um die Untersuchungsziele zu erreichen, setzt die Stiftung die unterschiedlichsten methodischen Instrumente ein. Sie nutzt anerkannte Methoden der Sozialforschung (...).

Bewerten und Darstellen der Ergebnisse von Bildungstests:

Bei der Beurteilung können die Tester nur selten auf allgemein akzeptierte Qualitätsnormen zurückgreifen. Häufig stehen mehrere Wege offen, wie zum Beispiel

- Befragen der Verbraucher, welche Qualität sie erwarten (...);
- Ermitteln der Leistung von verschiedenen Anbietern der Branche und Bewertung von Abweichungen;
- Festlegen eines Qualitätsmaßstabs durch Experten (...).

Untersuchungsbericht:

Der Untersuchungsbericht fasst die Ergebnisse zusammen und enthält immer dann Qualitätsurteile, wenn es möglich und sinnvoll ist. Dabei handelt es sich um eine bewertende Benotung des geprüften Angebotes“ (Töpper 2002, S. 111ff.).

Inzwischen sind zahlreiche Untersuchungen und Reports zur Bildungsqualität in den Zeitschriften der Stiftung Warentest, Test und Finanztest, sowie im Internet veröffentlicht worden.

Die Anlage der Bildungstests und die darin enthaltene Angebotsorientierung legen es nahe, sie nicht als Ersatz für prozessorientierte organisationsbezogene Formen der Qualitätssicherung wie beispielsweise ISO oder EFQM zu begreifen. Die Bildungstests stellen vielmehr eine *Ergänzung der Qualitätssicherungsstrategien* dar. Sie nehmen im Dienst des Verbraucherschutzes das konkrete Angebot in den Blick (vgl. Kösters 2006, S. 1; vgl. Töpper 2002, S. 105; vgl. Machbarkeitsstudie 2001, S. 8). Der Bildungstest und die unterschiedlichen Formen der auf Weiterbildungseinrichtungen zielenden Qualitätsmanagement- und Qualitätstestierungssysteme konkurrieren aufgrund ihrer unterschiedlichen Zielrichtungen und differenten konzeptionellen Grundlagen nicht.

5.3.2 Einschätzung des Ansatzes

Festzuhalten ist, dass die von der Stiftung Warentest durchgeführten Bildungstests auf der Angebotsebene angesiedelt sind. Organisatorische Aspekte der Weiterbildungseinrichtungen werden nur soweit integriert, als sie für die Beurteilung der Angebote von Relevanz sind. Die Qualität der organisatorischen Prozesse der Weiterbildungseinrichtungen sowie die Qualität des professionellen Handelns ändern sich gegebenenfalls mittelbar infolge des veröffentlichten und konkurrenzfördernden Testergebnisses. Insofern handelt es sich hierbei um ein Modell, das durch Veröffentlichung der über Prüfung bzw. Fremdbewertung generierten Ergebnisse seine Wirkung auf dem Markt entfalten soll (Töpper 2004). Ziel ist es, das Instrument zur Prüfung unterschiedlicher Angebotsformen einzusetzen, wobei eine Detailanpassung an die zu erzielenden Ergebnisse und die dafür erforderlichen Methoden fallbezogen erfolgen muss. Aussagen über bzw. Einblicke in die fallbezogene Umsetzung sowie die Lösung der forschungsmethodischen Umsetzungsprobleme (s.o.) lassen sich nicht finden.

Ende des Jahres 2005 hat die Abteilung Weiterbildungstests der Stiftung Warentest ihre Bemühungen um Transparenz in der Weiterbildung positiv bilanziert (Kuwana/Waschbüsch 2006). Von den Verbraucher/innen würden die Tests als Informationsquelle genutzt; von den Bildungsunternehmen selbst würden sie bei schlechten Ergebnissen zum Anlass für Verbesserung genommen und bei guten Ergebnissen zu Werbezwecken eingesetzt werden. Insofern kann die Frage, inwieweit durch die Bildungstests der Weiterbildungsmarkt transparenter wird, vor dem Hintergrund des jetz-

zigen Verfahrensstands zunächst positiv beantwortet werden. Ein endgültiges Urteil wäre allerdings zu früh. Diese verbraucherorientierte Form der Qualitätsbewertung muss sich vielmehr – nach diesem positiven Auftakt – in den kommenden Jahren für den Weiterbildungsmarkt im Allgemeinen und den Verbraucher im Besonderen stabil als tauglich erweisen.

5.4 Zusammenfassung und Ausblick

Charakteristisch für die hier in Augenschein genommenen Modelle – von den Bildungstests der Stiftung Warentest abgesehen – ist, dass sie die Qualität der Prozesse fokussieren. Sie setzen – bei aller Unterschiedlichkeit im Detail – an der Optimierung der Bedingungen an, die den Lehr-/Lernprozess vor- und nachbereiten. Damit zielen sie auf eine Verbesserung all derjenigen Service- und Supportleistungen, bei denen organisatorische Fragen eine zentrale Rolle spielen. Außer den organisatorischen Aspekten werden auch traditionelle Aufgabenfelder der Erwachsenenbildung wie Bedarfserhebung und Evaluation auf Angebots- und Programmebene angesprochen. Übergreifendes Ziel ist es, durch eine Reflexion interner Strukturen langfristig eine „Lernende Organisation“ zu entwickeln und in organisationsbezogener Hinsicht die optimalen Voraussetzungen für den Lehr-/Lernprozess zu schaffen. Parallel zur Strukturentwicklung in den Einrichtungen ist in den Modellen ein auf das Gesamtsystem Weiterbildung ausgerichtetes Interesse angelegt: Denn es geht immer auch um die Schaffung von Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt. Letzteres steht in engem Zusammenhang mit Fragen des Teilnehmerschutzes und der Stärkung des Kunden. Hinzu kommt, dass an die Modelle selbst respektive deren Anwendung bestimmte Marketingeffekte gebunden sind. So hat beispielsweise die Zertifizierung nach ISO eine spezifische Signalwirkung in der Weiterbildungslandschaft: d.h., außer der nach innen gerichteten Optimierung organisationaler Prozesse geht es nach außen um Imagebildung. Gemeinsam ist den Modellen außerdem, dass die Frage der Kombination von *Selbst-* und *Fremdevaluation* thematisiert wird. Was auf der einen Seite ein verbindender Faktor ist, ist auf der anderen Seite ein trennender Aspekt. Denn die Gewichtung von Fremd- und Selbstevaluation wird unterschiedlich gelöst: Während in dem Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung, in dem Bremer Modell der „Mittleren Systematisierung“, in dem QES^{plus}-Modell wie auch bei der Verleihung des Gütesiegels durch den Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“ eine Verbindung beider Pole gesucht wird, zielen die ISO-Normenreihe und das darauf basierende Modell AQW sowie das BQM-Modell eher auf den Aspekt der Fremdevaluation. EFQM dagegen stellt eher auf den Aspekt der Selbstevaluation ab, gleichwohl eine externe Bewertung bei Letzterem realisiert werden kann.

Die Präferenz für das eine oder andere Modell in den einzelnen Bundesländern hängt mit den jeweiligen „Qualitätspolitiken“ und der implizit enthaltenen Bedeutungszuschreibung an Fremd- und Selbstevaluation zusammen, die in den jeweiligen Landesgesetzen sichtbar werden. Über die dortige Schwerpunktsetzung ergibt sich das Ausmaß des staatlich regulierenden Eingriffs. Dabei reicht die Rolle des Staates von direkter staatlicher Intervention durch gesetzlich verankerte Verpflichtung auf Qualitätsmanagement wie im Fall von Bremen bis hin zu einer Ablehnung staatlichen Eingriffs im Fall von Bayern. Vor diesem Hintergrund ist möglicherweise nachvollziehbar, dass in der Weiterbildungslandschaft Bremens eine Orientierung an ISO und in der Weiterbildungslandschaft Bayerns eine Ausrichtung auf EFQM beobachtet werden kann.

Unterscheiden lassen sich die dargestellten Modelle auch hinsichtlich der Frage, wie die Besonderheiten einer Bildungseinrichtung berücksichtigt werden. Dabei geht es um die Frage, wie die Unhintergebarkeit des Lernenden im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen und die Verbindung von Qualitätssicherung mit den speziellen Anforderungen an Lehr-/Lerninteraktionen respektive an professionell pädagogisches Handeln eingebunden werden können. Bislang existiert kein Modell, das diesbezüglich als „reif“ bewertet werden könnte. Es lassen sich nur Modelle ausmachen, die ihren Schwerpunkt entweder mehr oder weniger auf die genannten Aspekte richten: So wäre beispielsweise die ISO-Norm als ein Modell mit weniger Bezugspunkten zu klassifizieren, während die Lernerorientierte Qualitätstestierung diesbezügliche Ansatzpunkte erkennen lässt. Eine Differenzierung von organisations- und dienstleistungs- bzw. professionsbezogener Qualitätsentwicklung ist bislang nur in dem QES^{plus}-Modell angedacht. In einer Systematisierung dieser Differenz ist das gemeinsame Defizit der Debatte um Qualitätsentwicklung zu suchen, an dem sich die Disziplin Weiterbildung noch abarbeiten kann.

So unterschiedlich die Modelle im Detail sind und so sehr man einzelne Defizite beklagen mag, so wenden die dargestellten Ansätze doch den Blick – von dem Bildungstest abgesehen – auf einen im Kontext der Pädagogik lange vernachlässigten Aspekt: die Organisation und die zur Erreichung der Organisationsziele relevanten Schlüsselprozesse. Die Fokussierung auf organisationale Prozesse ist deshalb von hoher Bedeutung, weil Organisationen an sich an Bedeutung gewonnen haben und ihre Allgegenwart Kennzeichen der Moderne ist (Baecker 1999). Der Zusammenschluss in Organisationen ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts das zentrale Medium, um Einzelhandlungen zur Realisierung eines bestimmten Zwecks zu koordinieren und eine zielorientierte Arbeitsweise zu gewährleisten (Weber 1964a und b). Organisation(en) kann man sich nicht mehr entziehen. Mehr noch: Da man sich nicht mehr jenseits von Organisation bewegen kann, müssen bestimmte Muster und Logiken übernommen werden. Nur so kann man sich in die gesellschaftliche Kommunikation einbringen und Einfluss ausüben. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von Organisation ist es wichtig, dass Organisation

nicht weiter als Störfaktor in den Blick kommt – wie dies in der Pädagogik Tradition hat. Organisation sollte vielmehr auch in den wesentlichen Leistungen für die Ermöglichung und den Gestaltungsrahmen von Weiterbildung thematisiert werden. Genau diese Perspektive und die daran gebundene Aufwertung von Organisation leisten die Qualitätsmanagementmodelle, indem sie auf den organisationalen Prozess und dessen Optimierung verweisen.

Trotz der nicht von der Hand zu weisenden Leistungen – Aufwertung der Organisation, Marketingeffekte, Neuordnung organisatorischer Prozesse – muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Einführung der Modelle selbst noch nichts darüber aussagt, welche Binnenwirkungen für die Organisation daraus resultieren und ob die durch die Modelle eingeführten Vorgaben tatsächlich in Handeln integriert werden. Nachhaltige Wirkungen haben diese Modelle aber nur dann, wenn man über Oberflächenkosmetik hinaus geht und das Qualitätsmanagement so gestaltet, dass es in das Alltagshandeln eingebunden wird.

Aus Projekten, die systematisch Qualitätsentwicklungsprozesse in mehreren Weiterbildungseinrichtungen begleiteten, werden gemeinsame „Erfolgsfaktoren“ für eine erfolgreiche Einführung von Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen benannt. So verweist Heimlich (2003, S. 86) auf der Grundlage von Feldexplorationen in vier Einrichtungen auf folgende Faktoren:

- „Wahrnehmung, Steuerung und Kontrolle von Wirkungen helfen besonders sozialen und Bildungseinrichtungen, den Nachweis ihrer gesellschaftlichen Produktivität zu erbringen.
- Versachlichung und Entpersonalisierung von Problemen und ihre Lösung als gemeinsame Herausforderung werden von den Beteiligten besonders positiv hervorgehoben.
- Nachweis- und Dokumentationspflicht ergeben Transparenz und führen zu kontinuierlicher Weiterentwicklung.
- Selbstbewertung und Zertifizierung oder Testierung sind die angestrebten Ziele der Einrichtungen und dienen als Herausforderung, Wege zur Verbesserung zu beschreiten und weiterzugehen.
- Der zeitliche Aufwand wird zu Beginn als Widerstandspotenzial erlebt und wandelt sich im Verlauf zum Motivationsfaktor: er veranlasst die Mitarbeiter/innen dazu, nach immer besseren Wegen zu suchen, um das Qualitätsmanagement in den Alltag zu integrieren.
- Verfahren, Instrumente und Methoden werden aus unterschiedlichen Perspektiven im Zusammenspiel mit der Fachlichkeit zu einer systematischen Verbesserungs-dramaturgie integriert, die Ergebnisse im Hinblick auf Kunden, Gesellschaft, die Mitarbeiter/innen und Geschäftserfolg hervorbringen.“

Nötzold kommt in Telefoninterviews mit 13 Leiter/inne/n von Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu prinzipiell ähnlichen Ergebnissen, wobei er den Vernetzungsaspekt besonders herausstellt (Nötzold 2002, S. 171):

- „Austausch unter Leiter/inne/n, mit anderen Einrichtungen,
- Vernetzung (Qualitätsring, regionaler Verbund),
- Wirkungen im Bereich der Personalentwicklung: Kolleg/inn/en lernen und werden kompetenter, Leiter/in lernt die Mitarbeiter/innen und deren Kompetenzen besser kennen,
- Erfolgserlebnisse und positive Rückmeldungen von Dritten,
- umfassende Zusammensetzung der Qualitätsgruppe.“

Auf der Grundlage von Auswertungsgesprächen mit Einrichtungsvertreter/inne/n aus elf unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen, die sich an einem bundesweiten Qualitätsprojekt des DIE beteiligt hatten, und deren externen Berater/inne/n werden folgende Faktoren herausdestilliert (Meisel 1999a):

- externe Moderation oder Beratung zu Beginn des Prozesses,
- offensive und sichtbare Verantwortungsübernahme der Leitung,
- klare Rollendefinition bei Einsatz eines/einer Qualitätsbeauftragten,
- Beteiligung der Mitarbeitenden aller Berufsgruppen, auch Nebenberufler,
- Transparenz des Prozesses,
- Einbezug der Teilnehmenden,
- klare Aufgaben- und Kompetenzbeschreibung von Qualitätszirkeln,
- arbeitsschrittiges, überschaubares Vorgehen mit der Chance zu schnellen Erfolgen,
- Unterstützung des Prozesses durch Fortbildungsinitiativen, kollegiale Beratungen etc.

ZUR REFLEXION

- Reflektieren Sie die dargestellten überregional und weiterbildungspolitisch relevanten Modelle und ordnen Sie sie hinsichtlich folgender Kriterien:
 - Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit der Einrichtungen,
 - Ermöglichung von Vergleich zwischen Einrichtungen,
 - Verhältnis von Selbst- und Fremdevaluation,
 - Umgang mit dem Lehr-/Lernprozess.
- Suchen Sie für alle Verfahren Gründe für ihre Anwendung in Relation zu spezifischen Bedürfnisstrukturen von Bildungseinrichtungen. Halten Sie auch fest, welche Nachteile mit den gewählten Verfahren für die Einrichtung verbunden sind.

**Lektüreempfehlung**

- Melms, B. (2002): Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Töpfer, A. (2004): Aufgabe und Struktur von Bildungstests. In: Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, S. 89–94
- Wiesner, G. u.a. (2004): Das Qualitätsentwicklungssystem QES^{plus}. Modellbeschreibung mit Hinweisen zur Implementierung und Bewertung. Leipzig

6. Qualitätsmanagement und Profession: Organisation – professionelles Selbst- verständnis und Markt

Zu Beginn des Studententextes (→ Kap. 1) wurde darauf verwiesen, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Qualität um das aktuelle Leitkonzept des (Weiter-)Bildungsdiskurses handelt (vgl. Terhart 2000, S. 809). Qualität fungiert quasi als „kommunikativer Knotenpunkt, über den Anschlüsse an Fragen praktischer Gestaltung, normativer Reflexion, theoretischer Konzeptualisierung und empirischer Forschung hergestellt werden“ (Kuper 2002, S. 533). Zugleich ist beobachtbar, dass die Debatte auf der politischen Bühne sehr uneinheitlich diskutiert wird (→ Kap. 3). Die Art der Auseinandersetzung mit Qualität hängt sehr stark

- von dem jeweiligen Interesse der an der Diskussion beteiligten Akteure,
- von dem Referenzpunkt, aus dem heraus die Diskussion aufgenommen wird und
- von der in den Blick genommenen Handlungsebene ab.

Insofern ist die Debatte – wie die folgenden Abschnitte dieses Kapitels zeigen – sehr vielseitig. In Bezug auf Qualitätsmanagement lassen sich in der Erwachsenen-/Weiterbildung nun einige Ambivalenzen beobachten. Auf der einen Seite hat sich in Theorie und Praxis die Einsicht schnell durchgesetzt, dass mit Qualitätsmanagement nicht automatisch pädagogische Qualität erzeugt werden kann (Meisel 1999a, S. 250; Seiverth 1999). Auf der anderen Seite wird die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement nach wie vor als Ausdruck von Modernität empfunden, so dass sich trotz der vielfach reklamierten Unzulänglichkeiten die Qualitätsmanagementmodelle in der Weiterbildungspraxis etablieren konnten.

In diesem Kapitel wird nun die Frage zu erörtern sein, in welchen Zusammenhang das „aktuelle Leitkonzept Qualitätsmanagement“ mit dem seit Langem in der Erwachsenen-/Weiterbildung geführten Diskurs um die Verberuflichung zu sehen ist. Bislang ist festzustellen, dass erwartbare Veränderungen nur zögerlich, gewissermaßen an den Rändern der Debatte um die Verberuflichung aufgenommen wurden. Der Diskurs um die Verberuflichung und der Diskurs um Qualitätsmanagement wirken voneinander entkoppelt. Dass eine systematische Bezugnahme zwischen beiden Diskursen fehlt, kann u.a. damit in Zusammenhang gebracht werden, dass Qualitätsmanagement und professionellem Handeln unterschiedliche Rationalitäten zugrunde liegen und dementsprechend unterschiedliche Handlungslogiken greifen.

Im Folgenden geht es nun darum, die Unterschiede zwischen beiden Handlungslogiken herauszustellen und die Leser/innen für die Anschlussprobleme zwischen Qua-

litätsmanagement und pädagogisch professionellem Handeln zu sensibilisieren. Dazu werden zunächst die den Diskurs um Verberuflichung tragenden Begriffe – Profession, Professionalisierung und Professionalität – erläutert. Anschließend werden jeweils die Logik des Qualitätsmanagements und die des professionellen Handelns dargestellt. Von da aus sind die Schwierigkeiten in der gegenseitigen Bezugnahme aufzuarbeiten.

6.1 Zentrale Begriffe im Diskurs um Verberuflichung

Die drei Begriffe – „Profession“, „Professionalisierung“ und „Professionalität“ – nehmen unterschiedliche Aspekte der Verberuflichungsthematik in den Blick. Die über sie eröffneten Perspektiven verweisen auf je unterschiedliche Handlungsebenen.

Als *Profession* gelten zumeist akademische Berufe. Professionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie bestimmte Wissensbestände verwalten und zur Reproduktion eines bestimmten gesellschaftlichen Teilbereichs beitragen, indem sie verfügbare Wissensbestände anwenden (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radke 1992, S. 7; vgl. Combe/Helsper 1996, S. 9f.; vgl. Stichweh 1996, S. 53f.; vgl. Nittel 2000, S. 23). Professionen nehmen sich somit eines bestimmten gesellschaftlich relevanten Problems an und ordnen ihr Handeln unter Einhaltung bestimmter Werte dem Gemeinwohl unter (vgl. Oevermann 1996, S. 192; vgl. Stichweh 1996, S. 51). Damit bezieht sich der Begriff „Profession“ auf das Gesamtsystem und den ihm in der Gesellschaft zugeschriebenen Status. Der Begriff *Professionalisierung* beschreibt den Prozess der Verberuflichung – und zwar auf zwei unterschiedlichen Ebenen:

1. Auf einer *politischen* Ebene geht es um die Konstitution des Berufsbilds sowie die damit einhergehende rechtliche und politische Anerkennung (vgl. Nittel 2000, S. 16f.; vgl. Gieseke 1994, S. 291f.; vgl. Hornstein/Lüders 1989, S. 254f.).
2. Auf einer *individuellen* Ebene stehen der Erwerb und Aufbau handlungsrelevanter Kompetenzen des Einzelnen im Mittelpunkt. Damit sind Fragen der Kompetenzaneignung, Qualifizierungsverfahren und Ausbildungsgänge angesprochen (vgl. Nittel 2000, S. 17).

Der Begriff *Professionalität* richtet demgegenüber das Augenmerk auf gekonnte Beruflichkeit. „Könnerschaft“ liegt dann vor, wenn der für die Professionalität konstitutive Unterschied zwischen Wissen und Können vom Professionellen im Handeln situationsangemessen bewältigt wird (vgl. Nittel 2000, S. 70ff.; vgl. Tietgens 1988, S. 37; S. Kade 1990). Professionalität bestimmt sich somit gerade nicht durch die Auflistung von Wissensbeständen. Sie ist vielmehr an eine situationsangemessene Transformation von Wissen in Können gebunden. Sie erfordert deshalb ein hohes Maß an „situativer Kompetenz“ (S. Kade 1990, S. 54ff.) und ist aufgrund des hohen Situationsbezugs vorab

nicht im Detail bestimmbar. Der Begriff Professionalität bezieht sich im erwachsenenpädagogischen Kontext wesentlich auf das professionelle Handeln auf der interaktiven Ebene des Lehr-/Lernprozesses.

Die Frage der Verberuflichung und die inhaltliche Präzisierung der drei Begriffe ist eines der Dauerthemen der Erwachsenen-/Weiterbildung. Durch das zunehmende Interesse an Fragen des Qualitätsmanagements sind nun Wirkungen auf den Diskurs um Profession, Professionalisierung und professionelles Handeln zu erwarten, und zwar auf allen drei, über die Begriffe angesprochenen Ebenen:

- Erstens erweitern sich die von der Profession zu verwaltenden Wissensbestände und der Stellenwert in der Gesellschaft wird möglicherweise ein anderer.
- Zweitens werden für den Aspekt der Professionalisierung neue Inhalte relevant.
- Drittens bestimmt sich professionelles Handeln nicht mehr nur über das Handeln in der konkreten Lehr-/Lerninteraktion. Professionelles Handeln ist vielmehr auf einer zusätzlichen Handlungsebene gefordert – und zwar auf der Organisationsebene.

Wie bereits angedeutet, werden die erwartbaren Veränderungen durch den Diskurs um Qualitätsmanagement von der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung nur zögerlich aufgegriffen. Oft erschöpft sich ihre Thematisierung in dem Verweis darauf, dass die Organisation als Handlungsebene an Bedeutung gewonnen hat. Dies legt ein Verständnis von Qualitätsmanagement offen, das ausschließlich den Bezug zum ohnehin in Managementtätigkeiten eingebundenen Leitungspersonal herstellt.

Die Zurückhaltung der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung hat dazu geführt, dass in der Pädagogik heimische Wissensbestände zur Qualitätssicherung und -entwicklung (→ Kap. 4) bis in die 1990er Jahre hinein nicht systematisch in den Qualitätsmanagementdiskurs eingebunden wurden. Wird auf Qualitätsmanagement Bezug genommen, lässt sich eine starke Übernahme des wirtschaftswissenschaftlichen, organisationsbezogenen Diskurses beobachten (vgl. Nittel 1997, S. 181). Dies ist insofern bedauerlich, da Wissensbestände, die sich um Theoriekonzepte wie Evaluation, Bedarfserhebung, Teilnehmerorientierung, Zielgruppenarbeit, Professionalität, Methodik, Didaktik ranken, die organisationsbezogenen Qualitätsmanagementmodelle weiterbildungsspezifisch schärfen könnten. Erst Mitte bis Ende der 1990er Jahre führte die Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung die eigene Spezifität ins Feld und initiierte – vielfach begleitet durch das DIE – branchenbezogene Anpassungen der Qualitätsmanagementmodelle (siehe dazu die EFQM-Branchenversion → Kap. 5.1.2). Dies ging mit einem zunehmend souveränen Umgang mit den wirtschaftswissenschaftlichen Modellen, mit der Integration eigener Theoriebestände und nicht zuletzt mit einer Reflexion der Auswirkungen auf die Verberuflichung einher (vgl. Nittel 2000, S. 226).

→ **ZUR REFLEXION** ←

Definieren Sie die drei Begriffe „Profession“, „Professionalisierung“ und „Professionalität“ und stellen Sie heraus, welche Dimensionen über die einzelnen Begriffe in den Blick kommen.



Lektüreempfehlung

- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Einführung in die Fallarbeit. Bad Heilbrunn
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

6.2 Differenz zwischen einer organisationalen und einer professionell pädagogischen Handlungslogik

Der Umstand, dass eine weiterbildungsbezogene Schärfung der Qualitätsdebatte verspätet eingesetzt hat und dass sie noch längst nicht abgeschlossen ist, kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass Qualitätsmanagement und professionelles pädagogisches Handeln *unterschiedlichen Logiken* (Harney 1997, 1998) folgen.

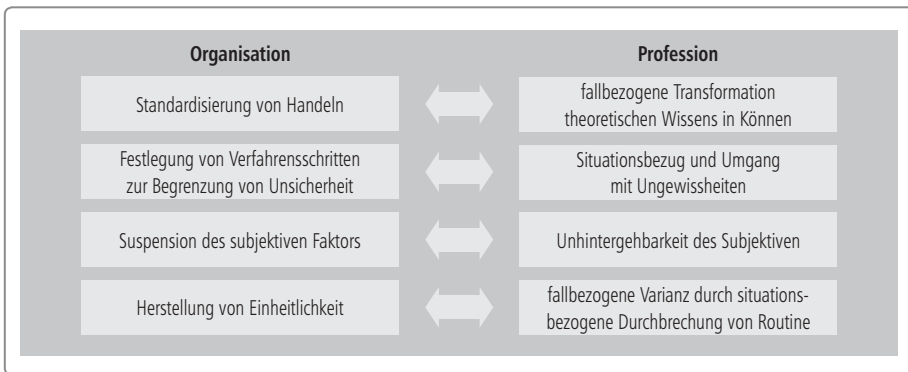


Abbildung 15: Die Differenz zwischen organisationaler und professioneller Handlungslogik

Qualitätsmodelle, wie sie beispielsweise in der ISO-Norm zu finden sind, zielen auf eine Perfektionierung der für die Produkterstellung relevanten Organisationsprozesse. Dabei geht es um ein Management derjenigen vor- und nachbereitenden Prozesse, die die konkrete Lehr-/Lernsituation organisatorisch umschließen. Die Frage nach der Qualität in der konkreten Lehr-/Lerninteraktion wird damit nicht beantwortet. Insofern kann

man bei zertifizierten Bildungsanbietern nicht automatisch davon ausgehen, dass sie qualitativ besonders hochwertige Bildungsangebote anbieten würden. Es wird lediglich auf der organisatorischen Ebene ein Sicherungssystem eingezeichnet, das auf eindeutigen Kompetenzzuweisungen, fixierten Regelsystemen, festgelegten Verfahrensweisen und Zwang zur Dokumentation basiert. Mit diesen Strukturelementen soll Prozessqualität systematisch ermöglicht und Transparenz hergestellt werden. Damit weisen die organisationsbezogenen Qualitätsmanagementmodelle Nähe zu Gestaltungskomponenten *bürokratischer Organisationsformen* auf (Weber 1964a, b). Ein organisationsbezogenes Qualitätsmanagement hat – ähnlich wie die einst von Weber idealisierte Bürokratie – eine Standardisierung des Handelns durch festgelegte Verfahrensschritte zur Begrenzung von Unsicherheit und qualitativen Mängeln zum Ziel.

Von der Institutionalisierung qualitativ hochwertiger Verfahren ist die Umsetzung der Verfahren in Handlung zu unterscheiden. Ihre Qualität ist damit noch längst nicht gewährleistet. Die Umsetzung in konkretes Handeln, d.h. die Anwendung von Wissen, kann die Organisation nicht unmittelbar steuern. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf die Lehr-/Lernsituation. Die Logik von Qualitätsmanagementmodellen – nämlich die Ausblendung des Subjektiven zur Herstellung von Einheitlichkeit – steht damit der Logik entgegen, die das Handeln des Professionellen in der Lehr-/Lerninteraktion strukturiert. Gerade die Ausblendung des Subjektiven und die Hervorhebung von Transparenz prallen an der *begrenzten Objektivierbarkeit* von Lehr-/Lernprozessen ab (Nittel 2000): Professionelles pädagogisches Lehrhandeln zeichnet sich durch „situative Kompetenz“ aus (S. Kade 1990), die sich in der Fähigkeit stellvertretender Deutung und fallbezogener Transformation theoretischen Wissens in Können bemisst. Damit gehört es zum integralen Bestandteil professionellen Handelns, mit Ungewissheiten umzugehen (vgl. ebd.). Nicht Einheitlichkeit wie bei Organisationen, sondern *fallbezogene Varianz* ist die Spezifität professionellen Handelns.

Doch nicht nur auf der Seite der Lehrenden, auch auf der Seite der Lernenden stößt die Organisation an die Grenzen dessen, was durch organisatorische Vorkehrungen gesteuert werden kann. Über Regelsysteme kann nicht im Vorhinein festgelegt werden, wie sich die Lernenden die präsentierten Inhalte aneignen. Dies liegt in den Aktivitäten der Lernenden und in ihrer über den biographischen Sinn- und Erfahrungszusammenhang strukturierten Form der Aneignung begründet (J. Kade 1994, 1997; vgl. Luhmann 2002, S. 164).

Dass es keine systematische Bezugnahme zwischen Qualitätsmanagement und professionellem Handeln gibt, liegt nun jedoch nicht an der Differenz der beiden Handlungslogiken an sich. Grund ist vielmehr der Umgang mit dieser Differenz: Während eine Umgangsform in der Ignoranz der Differenz und der damit einhergehenden Vermischung der beiden Logiken besteht (vgl. Nittel 2000, S. 226; Nittel 1999), ist es das Merkmal des anderen Extrems, Qualitätsmanagement und professionelles Handeln als sich einander ausschließend zu begreifen. Weder Vermischung noch Ausschluss bringen den für

beide Seiten wünschenswerten Gewinn. Eine Anerkennung der unterschiedlichen Referenzpunkte, aus denen heraus sich die Qualitätssicherung begründet, ist vielmehr grundlegend. Denn trotz der Unterschiedlichkeit in den Handlungslogiken können Organisation und Profession(alität) nicht aufeinander verzichten: Eine Weiterbildungseinrichtung kommt weder ohne die in ihr tätigen, professionell pädagogisch Handelnden aus, noch vermögen die Professionellen das ordnende Moment der Organisation, die dem Kurs gewissermaßen Ort und Rahmung gibt, zu entbehren (Nittel 1999). Die Handlungsweisen, die eine Organisation von ihren Mitgliedern verlangt, damit sich der organisationale Prozess vollziehen kann, sind ebenso konstitutiv für die Weiterbildungseinrichtung wie das professionelle Handeln des Pädagogen in der Kurssituation. Daher ist es notwendig, dass beide Handlungslogiken nicht als einander ausschließend begriffen werden. Sie kommen vielmehr in unterschiedlichen Situationen mit je unterschiedlichen Motiven und unterschiedlichem Referenzrahmen zum Tragen. Dabei können sie sowohl in einem *ergänzen-den* als auch in einem *konflikthaften* Verhältnis zueinander stehen (Hartz 2004a).

Finanzielle Rationalisierungen sind für Organisationen unter bestimmten Umständen unvermeidbar und sinnvoll. Letztere stehen möglicherweise diametral zu den Anforderungen professionell pädagogischen Handelns, so dass die Qualität der Lehre in Mitleidenschaft gezogen werden und es zu einem Konflikt zwischen organisatorischen und pädagogischen Belangen kommen kann.

Da beide Logiken für das Handeln in Weiterbildungseinrichtungen bestimmend sind und sich über das Wechselspiel zwischen beiden die Qualität einer Weiterbildungseinrichtung bemisst, genügt eine einseitige Ausrichtung auf die eine oder andere Seite nicht.

BEISPIEL

Kundenservice und -zufriedenheit

Nittel (1999) verweist darauf, dass es der Erwachsenenbildung, wenn sie sich ausschließlich auf die der Organisationslogik folgenden Kundenorientierung bezieht, ähnlich gehe wie der Deutschen Bahn: Der Kundenservice steigt kontinuierlich an, aber die Zufriedenheit der Bahnfahrenden nimmt vor dem Hintergrund ständiger Zugverspätungen stetig ab. Auf die Weiterbildung bezogen hieße dies, dass ausschließlich die Serviceleistungen rund um den Lernprozess (Anmeldung, Vertrag, Information, Ambiente, Marketing etc.) kontinuierlich verbessert werden und Kriterien moderner Dienstleistungen erfüllen.

Nittel plädiert für eine *Integration* von *organisations-* und *professionsbezogener Qualitätsentwicklung*. Integration in dem von ihm gemeinten Sinne heißt nicht, die Differenz zwischen beiden Logiken einzuebnen, sondern beide in ihrer Eigenständigkeit zu respektieren (vgl. Nittel 2000, S. 226). Ein organisationsbezogenes Qualitätsmanagement sichert die organisatorischen Prozesse, die den Lehr-/Lernprozess vor- und nachbereiten, und setzt diesbezügliche Standards. Qualität bemisst sich demnach über die Quali-

tät von Verfahren. Dass der Lehr-/Lernprozess gelingt und er qualitativ hochwertig ist, kann auf diese Weise nicht gesichert werden.

In der Lehr-/Lerninteraktion greift die Logik professionellen Handelns. Diese lässt sich gerade nicht in standardisierte Verfahren pressen. Das Gegenteil ist der Fall. Professionelles Handeln in der Lehr-/Lernsituation zeichnet sich durch „situative Kompetenz“ vor dem Hintergrund theoretischen Wissens aus. Qualität bemisst sich über das diesbezügliche Vermögen des Lehrenden. Damit greifen andere Formen der Qualitätssicherung.

Ihr kann man sich über eine systematische Kompetenzentwicklung aufseiten der Professionellen annähern. Damit verbunden wäre die Fortentwicklung und Profilierung professioneller Standards respektive eine Professionalisierung auf individueller Ebene (Schrader/Hartz 2003). So gesehen sind die Debatte um Qualitätsmanagement und die hohe Bedeutungszuschreibung an Qualität auch als Chance begreifbar, die steckengebliebene Professionalisierung aufzugreifen und mit Professionalisierungskonzepten die Verberuflichung voranzutreiben (Meisel 2002a; Meisel 2008; Hartz 2010).

ZUR REFLEXION

- Benennen Sie die Differenz zwischen organisationaler und professioneller Logik.
- Reflektieren Sie die Spannungen, die zwischen beiden Seiten entstehen können.
- Konstruieren Sie in Anbindung an Ihre eigenen Erfahrungen Situationen, in denen beide Logiken im Alltag aufeinandertreffen und in Widerspruch zueinander geraten können.
- Suchen Sie nach Kriterien und Indikatoren, die die Qualität im Weiterbildungsbereich anzeigen. Versuchen Sie dabei die von Ihnen entwickelten Kriterien und Indikatoren danach zu ordnen, ob Sie sich eher auf die organisationale oder die pädagogische Seite beziehen.
- Bestimmen Sie vor diesem Hintergrund Bereiche gegenseitiger Einflussnahme.



Lektüreempfehlung

- Bender, W. (2007): Zwischen Profession und Organisation. Pädagogische Reflexivität in Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./Bender, W. (Hg.): Denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbst-reflexiven Organisation. Fallstudien zur Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover, S. 171–183
- Harney, K. (2000): Zwischen Arbeit und Organisation – Grenzen des Qualitätsmanagements. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 285–288
- Nittel, D. (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163–184

6.3 Gefahr der Desintegration

Abschließend sei auf das Problem verwiesen, das entsteht, wenn *organisations-* und *professionsbezogene* Diskurse nicht systematisch aufeinander bezogen werden und das pädagogische Wissen im Qualitätsmanagementsystem eine nur unzureichende Berücksichtigung findet. Im Umgang der Weiterbildungspraxis mit Qualitätsmanagement sind Phänomene beobachtbar, die dem vergleichbar sind, was die Theorie des *Neoinstitutionalismus* beschreibt. Der Neoinstitutionalismus setzt an der System-Umwelt-Differenz an und erklärt die Verbreitung von Managementpraktiken und Strukturierungsformen in Organisationen unter der Perspektive von *Unsicherheitsabbau* und *Legitimitätssteigerung*:

Meyer/Rowan unterstellen, dass auf Organisationen ein Zwang lastet, diejenigen Verfahren und Praktiken zu adaptieren, denen in der organisationalen Umwelt Rationalität zugeschrieben wird. Indem Organisationen die in der Gesellschaft verankerten Annahmen spiegeln, vermögen sie ihre Legitimität zu sichern. Tun sie dies nicht, gefährden sie ihren Bestand und gelten als unmodern. Die Fragen der Effizienz und der organisationsinternen Angemessenheit der übernommenen Verfahren sind dabei von nachgeordneter Bedeutung (vgl. Meyer/Rowan 1977, S. 342ff.). Das heißt: Der eigentliche (Re-)Strukturierungsanlass ist das Schritthalten mit Umwelanforderungen und gängigen Managementpraktiken (vgl. ebd.). Genau hier setzen DiMaggio/Powell (vgl. 1991, S. 63f.) an. Sie unterstellen Organisationen ein Streben nach *Isomorphie*.

DEFINITION

Isomorphie

Isomorphie bedeutet, dass eine in einem bestimmten Handlungsfeld (Politik, Gesellschaft, Branche, Kooperationspartner etc.) eingelagerte Organisation bestrebt ist, die dort zirkulierenden Annahmen in den eigenen Strukturen zu reproduzieren (vgl. DiMaggio/Powell 1991, S. 67–74). Auf diese Weise erhält eine Organisation Legitimität (Hartz 2004b, 2009).

Die in der Weiterbildung geführte Debatte über Qualitätsmanagement lässt sich mit den hier angesprochenen isomorphistischen Mechanismen in Verbindung bringen. Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Weiterbildungseinrichtungen gilt als *rational* und als Ausdruck einer modernen Unternehmensführung. Folglich ist es für die Einrichtungen wichtig, die eigene Rationalität unter Beweis zu stellen und sich an der populären Debatte zu beteiligen. Mehr noch: die nach außen inszenierte „moderne“ Unternehmensführung ist möglicherweise sogar wichtiger als der dadurch realisierte organisationsinterne Gewinn. D.h.: Legitimitätserhalt in der Umwelt durch Anwen-

derung der als rational geltenden Praktiken wie Qualitätsmanagement ist wesentlicher als der dadurch realisierte konkrete Nutzen im Managen der Organisation. Diese isomorphistischen Angleichungspraktiken der Weiterbildungseinrichtungen zum Zwecke von Legitimitäts-erhalt und Bestandssicherung könnten durch die politisch durchgesetzten Hartz-Reformen noch verschärft worden sein. Hier wird qua Gesetz festgelegt, dass Einrichtungen, die im Rahmen von SGB III agieren wollen, eine Qualitätsentwicklung nachweisen müssen (→ Kap. 3.1.2). Dies kann dazu führen, dass der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen automatisch Rationalität und Legitimität zugeschrieben werden, unabhängig davon, welche Wirkung die Einführung von Qualitätsmanagement nach innen – auf die Strukturen und nicht zuletzt auf das Handeln – hat. Die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in Weiterbildungseinrichtungen wäre so betrachtet ein grundlegendes Verfahren der Legitimitätssicherung.

Vor dem hier skizzierten Hintergrund sollte die Erwachsenen-/Weiterbildung in Bezug auf Qualitätssicherung und -entwicklung keine abwartende Haltung einnehmen. Vielmehr ist es wünschenswert, dass sie die Spezifität der Branche und die besonderen Anforderungen an Qualität im Bereich der Bildung (→ Kap. 2) ins Feld führt. Dies bedeutet, dass sie sich mit einem spezifisch ausgerichteten Modell, das Anschlüsse an pädagogisches Wissen gewährleistet und die Frage der Professionalität berücksichtigt, etabliert. Eine unkritische Übernahme von rein wirtschaftswissenschaftlichen Strategien würde jedoch dazu führen, dass die Weiterbildung durch isomorphistische Prozesse überrollt würde. Dies wäre ein Nachteil für die Branche, weil die derzeit einseitige Ausrichtung auf die organisationale Seite dominant bliebe. Damit ignoriert man für die Qualitätsthematik wesentliche Wissensbestände der Pädagogik und bekommt Spezifika von Bildungs- und Lehr-/Lernprozessen nicht in den Blick. Insofern besteht eine Notwendigkeit, die Seite des pädagogisch professionellen Handelns in die Qualitätsdebatte zu integrieren, denn die Qualität in Bildungseinrichtungen ist wesentlich von der professionellen Kompetenz der Erwachsenen-/Weiterbildner/innen abhängig. Hierin liegt ein wesentlicher Aspekt der Qualität organisierter Lehr-/Lernprozesse (Klein/Schrader/Hartz 2003). An dieser Stelle anzusetzen und eigene Wissensbestände systematisch an die Qualitätsmanagementansätze anzuschließen, ist deshalb eine wesentliche Herausforderung für die Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung.

Glossar

Akkreditierung

Anerkennung bzw. Zulassung zu gutachterlicher Tätigkeit.

Audit

Kurzform von „Auditierung“, wörtlich: Anhörung; Anwendung des Begriffs z.B. im Zusammenhang mit der ISO-Zertifizierung. Bezeichnet den Vorgang, wenn der Gutachter oder Auditor in der zu zertifizierenden Einrichtung anwesend ist und eine Vor-Ort-Prüfung des Qualitätsmanagementsystems vornimmt.

Auditor

Anwendung des Begriffs im Zusammenhang mit externen Überprüfungen wie z.B. bei der ISO-Zertifizierung (→ Gutachter).

AZWW

Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWW: Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von Fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch.

EFQM

„European Foundation for Quality Management“; die Abkürzung steht stellvertretend für das Qualitätsmanagementmodell; Fokus des Modells ist die Selbstbewertung anhand eines Leitfadens.

Evaluation

Wörtlich „Überprüfung und Bewertung“. Bezeichnet die systematische, datenbasierte Untersuchung von Nutzen und Wert eines Gegenstands/einer Dienstleistung.

Gutachter

Person, die berechtigt ist, die Einhaltung des Qualitätsmanagements einer Organisation zu prüfen und ein Votum zu verfassen.

ISO 9000:2000

Von der „International Standardization Organisation“ entwickelte, international anerkannte Normenreihe, vom produzierenden Sektor Ausweitung auf den Dienstleistungsbereich; Ziel ist die Zertifizierung des anhand des Normanforderungskataloges aufgebauten Qualitätsmanagementsystems.

Kunde/Kundin

Begriff aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs; allgemein ist der Kunde derjenige, der Leistung in Form von Dienstleistungen oder Produkten abnimmt. Im Kontext der Weiterbildung sind dies die Abnehmer von Bildungsangeboten (bspw. ein auftraggebendes Institut oder eine Privatperson). Im Kontext des Qualitätsmanagements setzt sich ein erweiterter Kundenbegriff durch: Kunde ist nicht mehr nur der externe Abnehmer, sondern auch die nachgelagerte Arbeitsstelle in Relation zu der vorgelagerten Arbeitsstelle.

Lernende Organisation

Schillernder Begriff, wenig präzise gefasst mit dem Trend der Subjektivierung der Organisation; kleinster gemeinsamer Nenner: Von einer Lernenden Organisation ist dann die Rede, wenn eine Organisation Strukturen aufgebaut hat, die Strukturänderungen in Verbindung mit einer sich ändernden Umwelt ermöglichen.

Qualität

Vom lateinischen Begriff „qualitas“, übersetzt als Beschaffenheit. Mit „Qualität“ kommt die Beschaffenheit von Produkten oder Dienstleistungen in Relation zu den an sie gestellten Anforderungen in den Blick.

Qualitätsentwicklung

Prozess, in dem kontinuierlich an der Qualität gearbeitet wird. Dabei wird den sich ständig verändernden Umfeld- und Einflussfaktoren Rechnung getragen.

Qualitätsmanagement

Der Begriff nimmt die gestaltbare Seite, systematische Qualitätserzeugung durch Management, in den Blick: Durch Qualitätsmanagement ziehen Verfahren in die Organisationen ein, die das Handeln der Akteure ex ante in eine bestimmte Bahn bringen sollen.

Qualitätssicherung

Qualitätssicherung zielt auf ein Überprüfungssystem geltender Qualitätsstandards.

Standard

Vereinbarte, festgelegte Maßstäbe, Zielgrößen oder Kennzahlen für Ergebnisse von Prozessen.

Testat/Testierung

(→ Zertifikat/Zertifizierung)

Zertifikat

„Qualitätsausweis“, nach außen vorzeigbarer Nachweis, dass das Qualitätsmanagementsystem einer Organisation überprüft ist und gesetzten Standards entspricht. Synonymer Begriffsgebrauch zu Testat.

Zertifizierung

Zertifizierung verweist auf den Prozess, im Rahmen dessen das Zertifikat erworben wird. Synonymer Begriffsgebrauch zu Testierung.

Annotierte Literatur

Aktuelle Diskussion

Arnold, R. (Hg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen

Der Sammelband von Arnold bietet zunächst zwei grundlegende Aufsätze zur Qualitätsthematik und der Bedeutung von Qualität in der Pädagogik. Außerdem werden das Verhältnis von Qualität und Professionalität in der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Perspektiven aufgerollt, Einblicke in Politik und Praxis gegeben und Forschungsfragen formuliert.

Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. München

Das Buch bietet einen Einblick in den Qualitätsdiskurs im Erziehungssystem. Nach einer Einführung in den Begriff „Qualität“ werden die Diskussionen um Qualität aus dem Bereich der Schule, der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung referiert. Dies bietet dem Autor die Grundlage, um die Spezifika pädagogischer Qualität zu profilieren.

Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.) (2002): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld

Dieser Sammelband bietet einen aktuellen Einblick in die Qualitätsdebatte. Dabei werden die politische Ebene, die Ebene der Organisation und die Ebene des professionellen Handelns in den Blick genommen. Zudem werden Ansätze vorgestellt, die aus der Perspektive der Kund/inn/en die Qualitätsfrage aufarbeiten.

Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999a): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 1: Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt a.M./Bielefeld

Das Buch enthält eine synoptische Zusammenstellung verschiedener Ansätze zu Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Dabei werden Ansatzpunkte, die in einzelnen Arbeitsfeldern verfolgt werden, wie auch Erfahrungen mit der Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen referiert. Zudem werden die ordnungspolitischen Bedingungen sowie Perspektiven für die Zukunft konturiert.

Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999b): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2: Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt a.M./Bielefeld

Dieser Sammelband bietet Einblicke in ausgewählte Ergebnisse von Qualitätsprojekten in einzelnen Einrichtungen der Weiterbildung und hat von daher zahlreiche Praxisbezüge.

Evaluation

Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart

„Evaluation im Bildungssystem“ ist ebenfalls als Lehrbuch konzipiert. Das Buch führt systematisch in die begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen von Evaluation als Forschungsmethode ein. U.a. werden entlang der Unterscheidung qualitativer und quantitativer Forschung unterschiedliche Methoden der Datenerhebung aufgezeigt.

Reischmann, J. (2006): Weiterbildungs-Evaluation – Lernerfolge messbar machen.

2. Aufl. Neuwied

Das im Duktus eines Lehrbuchs aufgebaute Werk bietet die Grundlagen für eine kritische Reflexion von Konzepten und Methoden der Evaluation und liefert zugleich zahlreiche Hinweise zur praktischen Umsetzung. Dabei ist der Fokus auf die Evaluation der Lehr-/Lerninteraktion gelegt. Der Anwendungsbezug wird durch praxisnahe Übungsaufgaben (mit Lösungshinweisen) sichergestellt. Eine beigelegte Diskette ermöglicht die schnelle und präzise Auswertung von Kursbeurteilungsbögen.

Praxisanleitungen

Nötzold, W. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung – für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Aus der Perspektive, Qualitätsentwicklung als Leitungsaufgabe zu begreifen, behandelt Nötzold die Frage, was Leitende bei der Gestaltung und Steuerung eines Qualitätsmanagementsystems berücksichtigen sollten. Die Anlehnung an das EFQM-Modell bildet den theoretischen, die Erfahrungen von Weiterbildungsorganisationen bilden den praktischen Bezugspunkt. Es finden sich zahlreiche Empfehlungen für die Praxis, die in Buchform dokumentiert und durch eine CD-Rom aufbereitet sind.

Qualitätsmanagementmodelle

Heinold-Krug, E./Griep, M./Klenk, W. (o.J.): EFQM. Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt a.M.

Auf der Grundlage des EFQM-Modells haben die Autoren ein EFQM-basiertes Qualitätsmanagementsystem entwickelt. Dazu haben sie das EFQM-Modell auf die Spezifika der Weiterbildung übertragen und begriffliche Anpassungen vorgenommen. Der von Heinold-Krug/Griep/Klenk herausgegebene Ordner bietet insofern einen Einblick in die Logik des EFQM-Modells selbst und stellt zugleich eine branchenbezogene Übersetzung dar. Dem Leser/der Leserin werden außerdem Anleitungen und Materialien zur Selbstbewertung geboten.

Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (2002): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Neuwied u.a.

Diese Arbeit bietet eine Beschreibung und Interpretation der revidierten ISO-Normenreihe. Darüber hinaus erhält man praktische Tipps für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems.

Zech, R. (2005): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Hannover

Diese Broschüre bietet eine Einführung in die Grundsätze des LQW-Modells. Dabei werden die theoretischen Prämissen des Modells geklärt und die einzelnen Qualitätsbereiche dargestellt.

Weiterbildungsrecht

Melms, B. (2002): Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Melms arbeitet die rechtlichen Regelungen für die Qualitätssicherung in der allgemeinen und in der beruflichen Weiterbildung für die einzelnen Bundesländer auf. Dazu wurden Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsgesetze, Durchführungsverordnungen, Fördergrundsätze und Richtlinien sowie Weiterbildungskonzeptionen ausgewertet.

Literatur

- Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV: Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von Fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 28, ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004, S. 1100–1104. URL: www.azwv.de/images/stories/pdf/aner kennungs__und__zulassungsverordnung__weiterbildung__azwv.pdf (Stand: Dezember 2010)
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Berichte der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn
- Argyris, C./Schön, D. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. Stuttgart
- Arnold, R. (1993): Total Quality Management in der betrieblichen Weiterbildung. In: Geißler, K.H./Landsberg, G.v./Reinartz, M. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Loseblattsammlung, 15. Ergänzungslieferung. Köln
- Arnold, R. (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 6–10
- Arnold, R. (1995): Wird mit ISO alles easy? Konsequenzen aus der Qualitätsdebatte. In: Wirtschaft und Weiterbildung, H. 2, S. 36–38
- Arnold, R. (1996): Von der Erfolgskontrolle zur entwicklungsorientierten Evaluierung. In: Münch, J. (Hg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin, S. 251–267
- Arnold, R. (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄD Forum, H. 1, S. 35–38
- Baecker, D. (1999): Die Form des Unternehmens. Frankfurt a.M.
- Bayer, M. (1993): Öffentliche Verantwortung als Entwicklungsrahmen der Institutionen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 165–173
- Becker, A./Küchler, F.v./Meisel, K./Schiersmann, C./SeEVERS, M./Zehnel, P. (2000): Positionen zur Qualitätssicherung/-entwicklung. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.): Herausforderung Qualität. Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ vom 2.–3. November 1999. Frankfurt a.M., S. 16–29
- Behrmann, D. (2008): Evaluation, Controlling, Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Ein begrifflicher Aufriss. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 206–212
- Bender, W. (2007): Zwischen Profession und Organisation. Pädagogische Reflexivität in Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./Bender, W. (Hg.): Denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover, S. 171–183
- Berufsbildungsbericht 2002, URL: www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2002/teil2/kap_5/teil2_5_2_9.htm (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Stand: Dezember 2010)
- Bobzien, M. u.a. (1996): Qualitätsmanagement. Alling

- Bötel, C./Gnahn, D./Merx, K. (1998): Begleitung der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Lande Bremen. Endbericht. Hannover
- Bosche, B./Veltjens, B. (2005): LQW: Ein Qualitätsmanagementsystem in der Praxis. In: Die Österreichische Volkshochschule, H. 215, S. 15–21
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hg.) (2008): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden
- Bundesanstalt für Arbeit (1999): Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, BA-I-FW-11/99. Nürnberg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt. Länderrundschau. Teil II. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1998): Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. Bonn. URL: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-2980-Qs-19,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf (Stand: Dezember 2010)
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (Hg.) (2005): Bildungs-Qualitäts-Managementsystem. Kompendium. BQM – Der Qualitätsstandard für Bildungsträger. 2. Aufl. Hamburg
- Combe, A./Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 9–48
- Davenport, T./Prusak, L. (1999): Wenn Ihr Unternehmen wüßte, was es alles weiß. Das Praxisbuch zum Wissensmanagement. Aus Informationen Gewinne machen. Verborgenes Potential entdecken. Von internationalen Organisationen lernen. 2. Aufl. Landsberg/Lech
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung /Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (2004): Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen – QVB. Das Rahmenmodell. Frankfurt a.M./Düsseldorf
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Hg.) (2002): Standards für Evaluation. Köln
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2001): Bildung – Weiterbildung – Qualität. Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. Bonn
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 714–757
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radke, F.-O. (1992): Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 7–20
- DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 63–82
- Döbert, H. u.a. (2000): Studie zum Stand aktueller Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. Bonn u.a.
- Doerr, K./Ortu, A. (2000): Qualitätsmanagement und Zertifizierung nach ISO 9000. Eine Zwischenbilanz. In: Berufsbildung, H. 66, S. 20–22

- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bislang vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
- Dröll, H. (1999): Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn
- Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Staw, B. (Hg.): Research in Organizational Behavior. Greenwich, S. 75–123
- Eckert, A./Ludwig, U. (2005): Das Qualitätsmanagement für die bayerischen Volkshochschulen. Unveröffentlichtes Manuskript. München
- Eder, K.J./Kailer, N. (1995): Von der Schulung zur strategisch orientierten Personalentwicklung durch systematisches Bildungscontrolling. In: Feuchthofen, J. E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, S. 269–281
- Ehse, C. (2005): Anforderungsprofil und Ausbildung von Gutachtern im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 4.40.20.4, S. 1–18
- Ehse, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover
- Ehse, C./Zech, R. (2001): Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zech, R./Ehse, C. (Hg.): Organisation und Zukunft. Hannover, S. 13–38
- Ehse, C./Zech, R. (2002): Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken. Projekt im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Abschlussbericht. Hannover
- Ellerbrock, R. (1999): Qualität im regionalen Konsens – Die Arbeit von Weiterbildung Hamburg aus Sicht der Volkshochschule. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999b): a.a.O., S. 217–232
- Epping, R. (1996): Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. In: Meisel, K. (Hg.): DIE Materialien für Erwachsenenbildung: Qualität in der Weiterbildung – Dokumentation DIE Kolloquium 1995. Frankfurt a.M., S. 74–79
- Europäische Kommission (2000a): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, den 30.10.2000, SEK(2000) 1832
- Europäische Kommission (2000b): Qualität der Berufsbildung. Brüssel
- Europäische Kommission (2001a): Arbeitspapier der Kommissionsdienste. Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren. Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Europäische Kommission (2001b): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel, den 21.11.2001, KOM(2001) 678 endgültig
- Faulstich, P. (1991): Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als ein Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 7, S. 572–581
- Faulstich, P. (1999): Qualität und Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 1, S. 10–14
- Fend, H. (2008): Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 190–209
- Forum Bildung (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn

- Franke, A. (o.J.): Das Modell QES^{plus} – ein testierungsfähiges, praktikables Qualitätsentwicklungssystem für Weiterbildungseinrichtungen. URL: www.qes-plus.de/qes/files/kurzinformation_QESplus.pdf (Stand: Dezember 2010)
- Franz, H.W. (2002): Perspektive Europa: Deutschland auf dem Holzweg? In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.): a.a.O., S. 23–37
- Friebel, H. u.a. (1993): Der gesplante Weiterbildungsmarkt und der Lebenszusammenhang der Teilnehmer/innen. In: Ders. u.a. (Hg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 1–53
- Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim/München
- Geißler, H. (1997): Kann es konsenspflichtige pädagogische Kriterien für die Beurteilung von (beruflicher Weiter-)Bildung geben? In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 91–108
- Gerl, H. (1980): Evaluation und Erfolgskontrolle. In: Dahm, G. u.a. (Hg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München, S. 121–125
- Gerl, H. (1983): Evaluation in Lernsituationen – Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, H./Pehl, K. (Hg.): a.a.O., S. 15–92
- Gerl, H. (1990): Evaluation. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 6.60.30, S. 1–6
- Gerl, H./Pehl, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Gieseke, W. (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 282–313
- Gieseke, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 29–47
- Gnahn, D. (1996): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung – Stand, Perspektiven, Praxis. Frankfurt a.M.
- Gnahn, D. (1999): Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung: Schnittmengen und Unterschiede der gesetzlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999a): a.a.O., S. 31–45
- Golinski, P./Vock, R. (2000): Qualitätssicherung in der regionalen Gütegemeinschaft. Das Prüfsiegel von „Weiterbildung Hamburg e.V.“ In: Durchblick, H. 1, S. 35–38
- Gollwitzer, M./Jäger, R.S. (2009): Evaluation kompakt. Weinheim
- Hämäläinen, K./Jakku-Sihvonen, R. (1999): More Quality to the Quality Policy of Education. Background Paper for the Meeting of the Ministers of Education 24.–25. September 1999. Helsinki
- Handt, G.v. der (1999): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Sprachunterricht. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999a): a.a.O., S. 56–68
- Handt, G.v. der (2008): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen als Steuerungsinstrument. Anspruch und Wirkung für die Weiterbildung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 145–162

- Hanft, A. (1996): Organisationales Lernen und Macht – Über den Zusammenhang von Wissen, Lernen, Macht und Struktur. In: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hg.): Wissensmanagement. Berlin/New York, S. 133–162
- Hanft, A. (1998): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“: Eine strukturationstheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung von PE-Bereichen. 2., erg. Aufl. München/Mering
- Hansen, W. (1997): Qualität sichern oder managen – ist der Weg das Ziel? In: Petrick, K. (Hg.): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der europäischen Union. Berlin, S. 97–106
- Harney, K. (1997): Normung der Qualität in der betrieblichen Weiterbildung: Zwischen betrieblich-organisatorischer und professioneller Handlungslogik. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 185–208
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Harney, K. (2000): Zwischen Arbeit und Organisation – Grenzen des Qualitätsmanagements. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 285–288
- Harney, K./Markowitz, J. (1987): Geselliger Klientelismus. Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Hartz, S. (2003): Auswertung der Diskussion zu Qualitätsmanagement im Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf europäischer Ebene. Unveröffentlichtes Manuskript. Bonn
- Hartz, S. (2004a): Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit einer Definition von Qualität am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster, S. 231–248
- Hartz, S. (2004b): Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Wiesbaden
- Hartz, S. (2008a): Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 251–270
- Hartz, S. (2008b): Steuerung in der Erwachsenenbildung durch LQW: Kontext- und Selbststeuerung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 220–226
- Hartz, S. (2009): Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In: Sascha, K./Schemmann, M. (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, S. 133–159
- Hartz, S. (2010): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. In: Zeuner, C. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung als Profession. Theoretische Perspektiven auf die Praxis. Weinheim/München. URL: www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO16100043 (Stand: November 2010)
- Hartz, S./Goeze, A./Schrader, J. (2007): Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht an der Universität Tübingen. URL: www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf (Stand: Dezember 2010)

- Hartz, S./Schrader, J. (Hg.) (2008): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn
- Hartz, S./Schrader, J. (2009): Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung – Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In: Lange, U. u.a. (Hg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney*. Wiesbaden, S. 319–337
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, S. 17–39
- Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P.C./Starbuck, W.H. (Hg.): *Handbook of Organization Design*, Bd. 1. Oxford, S. 3–27
- Heilinger, A. (2001): Qualitätskriterien für Volkshochschulen der Schweiz. In: *Die Österreichische Volkshochschule*, H. 12, S. 25–25
- Heimlich, C. (2003): *Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen – Fallbezogene Forschungsnotizen*. Bonn. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/heimlich03_01.pdf (Stand: Dezember 2010)
- Heinen-Tenrich, J. (2004): Qualitätsentwicklung als Professionalisierung. Entwicklungsarbeiten und Dienstleistungen des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsen e.V. In: Zech, R. (Hg.): *Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis*. Hannover, S. 146–162
- Heiner, M. (2000): Selbstevaluation. In: Stimmer, F. (Hg.): *Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. 4., überarb. und erw. Aufl. Oldenburg, S. 589–596
- Heinold-Krug, E./Griep, M./Klenk, W. (o.J.): *EFQM. Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Frankfurt a.M.
- Heinold-Krug, E./Meisel, K. (2001): Thesen zum Stand der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: *DVV-Magazin Volkshochschule*, H. 4, S. 16–19
- Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.) (2002): *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung*. Bielefeld
- Hennemann, C. (1997): *Organisationales Lernen und die lernende Organisation: Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht*. München/Mering
- Hohmann, R. (1999): Qualitätssicherung in der werte- und normenbezogenen Bildung. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999a): a.a.O., S. 92–101
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen*. Frankfurt a.M.
- Hornstein, W./Lüders, C. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogischer Professionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, S. 749–769
- Jallade, L./Radi, M./Cuenin, S. (2001): *National Education Policies and Programmes and International Cooperation. What Role for UNESCO?* Paris
- Kade, J. (1994): Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): *Die Welt als Text: Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt a.M., S. 315–340

- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N./Lenzen, D. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 30–70
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Einführung in die Fallarbeit. Bad Heilbrunn
- Kalman, M. (2007): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung. Vortrag bei der Deutschen Gesellschaft für Qualität (DGQ), Regionalkreis Berlin am 21. März 2007. URL: www.dgq.de/regional/berlin-archiv.htm (Stand: Dezember 2010).
- Kegelmann, M. (1995): Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN ISO 9000ff. in der beruflichen Bildung. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, S. 155–177
- Keim, H. (1998): Von der Geschichte zur Politik der Weiterbildung – 1970 bis heute. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 1.30.70, S. 1–18
- Kieser, C. (2004): Die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung im Rahmen des Sozialgesetzbuches III – Empfehlungen für Bildungsträger. Unveröffentlichtes Manuskript
- Kil, M. (2008): Zwischen Best-Practice und organisationaler Entwicklungszumutung – Beobachtungen zur Qualitätszertifizierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 256–264
- Klein, R./Schrader, J./Hartz, S. (2003): Projekt „Fallsammlung“. Dokumentation pädagogischer Fallstudien für Zwecke der Fort- und Ausbildung. Unveröffentlichter Projektantrag
- Klieme, E./Tippelt, R. (Hg.) (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53
- Kniewasser, H. (2002): Das Prüfsiegelverfahren des Vereins Weiterbildung Hamburg e.V. – ein Konzept zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für berufliche Bildung und Weiterbildung, H. 1, S. 35–42
- Knoll, J.H. (1999): Konvergente und divergente Erscheinungen in der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 197–215
- Knoll, J.H. (2000): Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: internationale und globale Entwicklungen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 5.210, S. 1–20
- Knoll, J.H. u.a. (2001): Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES). Projekt-Dokumentation. Projektträger: Sächsischer VHS-Verband e.V., Chemnitz
- Kösters, W. (2006): Weiterbildungstests: Methodischer Ansatz, Qualitätsbegriff, Ergebnisse. Vortrag von Dr. Walther Kösters, Leiter Abteilung Weiterbildungstests der Stiftung Warentest, auf der „Bilanztagung Bildungstests“ am 4. November 2005 in Berlin. In: Bilanztagung Bildungstests. Stiftung Warentest 2006. URL: www.stiftung-warentest.de/online/bildung_soiales/weiterbildung/meldung/1334951/1334951/1334954.html (Stand: Dezember 2010)
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hg.) (2002): Stellungnahme des ständigen Ausschusses der Konzertierten Aktion Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bonn
- Krekel, E.M./Sauter, E. (2002): Ansätze und Perspektiven für eine Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung – Was spricht für vergleichende Bildungstests? In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit. Baden-Baden, S. 9–26

- Krüger, T. (1995): Öffentlich gestützte Selbstkontrolle – Das Gütesiegel in Hamburg. In: Bardeleben, R.v. u.a. (Hg.): Weiterbildungsqualität. Bielefeld, S. 205–201
- Krüger, T. (1999): „Freiwillige Selbstkontrolle“ von Weiterbildungsqualität. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999a): a.a.O., S. 102–113
- Krüger, T. (2000): Das Prüfsiegel des Vereins „Weiterbildung Hamburg e.V.“. Ein verlässliches und transparentes Modell der Qualitätssicherung. In: Erwachsenenbildung, H. 3, S. 133–134
- Krüger, T. (2002): Es geht auch ohne Weiterbildungsgesetz – das Modell Weiterbildung Hamburg e.V. In: Melms, B.: Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 390–396
- Krug, P. (2002): Ansätze und Perspektiven der Länder zur Weiterbildungsqualität. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.): a.a.O., S. 38–49
- Küchler, F.v. (2000): ESNAL: Quality Assurance and Development in European Continuing Education. Frankfurt a.M. URL: www.die-bonn.de/publikationen/details.aspx?ID=627 (Stand: Dezember 2010)
- Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999a): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 1: Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt a.M./Bielefeld
- Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999b): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. II: Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt a.M./Bielefeld
- Küchler, F.v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- Kuhlenkamp, D. (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 127–138
- Kultusministerkonferenz (1996): Beschluss der 146. Amtschefkonferenz vom 25. und 26. April 1996. Bonn
- Kuper, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 533–551
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem: Eine Einführung. Stuttgart
- Kuper, H. (2008): Evaluationswissen als Steuerungsmedium. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 311–324
- Kuwan, H./Waschbüsch Y. (2006): Die Auswirkungen der Weiterbildungstests bei Anbietern und Weiterbildungsinteressierten. Ergebnisse aktueller Forschungsprojekte. URL: www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/meldung/Bilanztagung-Dokumentation-der-Bilanztagung-Bildungstests-1334951-1334968/ (Stand: Januar 2011)
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hg.) (1996): Qualitätssicherung in der Volkshochschule – Fragenkatalog zur Selbstevaluation. Hannover
- Lang, W.F. (2002): Qualitätsmanagement als Verbandsstrategie. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.): a.a.O., S. 61–68
- Liebold, C. (1996): Darstellung unterschiedlicher Evaluationsansätze. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. Soest, S. 237–274
- Liebold, C./Seiverth, A. (2005): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung – Aufgaben für die Evangelische Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 1, S. 28–32
- Lippert, G. (1999): Erfahrungen der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen mit der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999a): a.a.O., S. 146–153

- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Machbarkeitsstudie Bildungstests (2001): Ergebnisse und Empfehlungen (Auszüge). (Stiftung Warentest). Bonn
- March, J.G./Olsen, J.P. (1990): Die Unsicherheit der Vergangenheit. Organisatorisches Lernen unter Unsicherheit. In: March, J.G. (Hg.): Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 373–398
- Mathes, E. (2002): Qualität in den eigenen Reihen entwickeln. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 28–29
- Mayer, F. (1999): Erfahrungen der Volkshochschule Reutlingen mit der Zertifizierung nach der ISO-Norm. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999a): a.a.O., S. 137–145
- Meisel, K. (1998): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Volkshochschulen in Berlin, H. 1, S. 41–48
- Meisel, K. (1999a): Dialogische Qualitätsentwicklung im Feld – Erfahrungen und Auswertungen eines bundesweiten Projekts in der öffentlichen Erwachsenenbildung. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.) (1999b): a.a.O., S. 234–254
- Meisel, K. (1999b): Evaluation. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 4.30.50, S. 1–21
- Meisel, K. (2000): Vorbemerkungen. In: Nittel, D. (Hg.): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 7–9
- Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen – Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Baltmannsweiler
- Meisel, K. (2002a): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.): a.a.O., S. 9–19
- Meisel, K. (2002b): Teilnehmerschutz versus Anbieterqualität. In: Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf. Bonn, S. 59–63
- Meisel, K. (2003): Zur politischen Qualität der Qualitätspolitik. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 61–67
- Meisel, K. (2008): Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 108–121
- Melms, B. (Hg.) (2002): Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, H. 2, S. 340–363
- Mikkelsen, A. (2000): The Norwegian Competence Reform. In: Golden Riches – Nordic Adult Learning, H. 1, S. 8–11
- Mittag, W./Hager, W. (2000): Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: Hager, W./Patry, J.L./Brezing, H. (Hg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Bern, S. 102–128
- Mohr, B./Geldermann, H./Stark, G. (1998): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Modellversuchsergebnisse. Leitfaden für Bildungsträger, Bd. 2: Marktsegment „Öffentlich geförderte Weiterbildung“. Bielefeld

- Nittel, D. (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163–184
- Nittel, D. (1999): Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Fallanalysen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 161–184
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nötzold, W. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Noll, P. (2000): Verwendung von Evaluierungsdaten aus der Bildungsarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin, S. 45–49
- Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs (Hg.) (2000): The Competence Reform in Norway. Plan of Action 2000–2003. Oslo
- Nuissl, E. (1993a): „Qualität“ – pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 103–108
- Nuissl, E. (1993b): Pädagogische Qualität in der Forschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 5, S. 20–22
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70–182
- Orru, A. (2001): Qualitätsmanagement und Zertifizierung nach ISO 9000 in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, H. 1–2, S. 65–68
- Orru, A./Pfitzinger, E. (2005): AQW – das Qualitätsmodell für Bildungsträger. Berlin
- Pahl, V. (2002): Auf das Eigeninteresse der Anbieter setzen – Bundespolitik für mehr Qualität in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 38–40
- Pfitzinger, E. (2009): Projekt DIN EN ISO 9001: 2008. Vorgehensweise zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. 2., vollst. überarb. und akt. Aufl. Berlin/Wien/Zürich
- Qualitätsleitfaden in der Version vom März 2002, Verwaltungsvorschrift des Landes Bremen
- Qualitätsstandards in der Weiterbildung, Fassung 29. September 1997. Hamburg
- Reichstein, R. (1997): Benchmarking: Vergleich als Instrument der Evaluation von Erwachsenenbildung in der Region. In: Einblicke, H. 3, S. 16–19
- Reichmann, J. (1993a): Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen. Probleme und Möglichkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 199–206
- Reichmann, J. (1993b): Kursbeurteilungsbogen, KBB. Beiheft – Kopiervorlagen – Auswertungsprogramme. Tübingen
- Reichmann, J. (2006): Weiterbildungsevaluation – Lernerfolge messbar machen. 2. Aufl. Neuwied
- Reuter, L.R./Linde, A. (1999): Die Aufgaben der UNESCO im Bereich der Bildung, Erziehung und Weiterbildung. Hamburg. Modifizierter Vorabdruck eines Beitrages für „Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen“. Neuwied

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2008): Verordnung zur Förderung der Weiterbildung (Weiterbildungsförderungsverordnung – WbFöVO) vom 15.10.2008. Dresden
- Sächsischer VHS-Verband (Hg.) (2002): Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES). Chemnitz
- Sachverständigenkommission (1974): „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung.“ Abschlussbericht. Bielefeld
- Sattelberger, T. (1996): Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In: Sattelberger, T. (Hg.): Die lernende Organisation. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 11–56
- Sauter, E. (1992): Ansätze zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Maßstäbe und Maßnahmen. In: WSI-Mitteilungen, H. 6, S. 380–387
- Sauter, E. (2008): Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung – Ansatz und erste Erfahrungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 227–233
- Schäffter, O. (1993): Qualitätssicherung durch pädagogische Organisationsberatung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 5, S. 22–25
- Schemmann, M. (2008): Institutionelle Zertifizierung in der Weiterbildung in internationaler Perspektive: Der World-Polity-Ansatz. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 234–240
- Schiersmann, C. (2002): Zweierlei Herausforderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 25–27
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pfizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Schlutz, E. (1995): Zur Qualitätssicherung als Professionsaufgabe. In: Meisel, K. (Hg.): Qualität in der Weiterbildung. DIE Materialien für Erwachsenenbildung: Dokumentation DIE Kolloquium 1995, Bd. 3. Frankfurt a.M., S. 27–33
- Schlutz, E./Schrader, J. (1997): Systembeobachtungen in der Weiterbildung – Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 987–1008
- Schrader, J. (2001): Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen. In: Nüssli, E./Schlutz, E. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld, S. 136–163
- Schrader, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–64
- Schrader, J./Hartz, S. (2003): Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: Arnold, R./Schübeler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 142–155
- Seevers, M. (2002a): Alles eine Frage der Qualität. Gespräch mit Marion Seevers und Klaus Meisel. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 21–24
- Seevers, M. (2002b): Staatliche Vorgaben vs. Deregulierung. In: Melms, B. (Hg.): a.a.O., S. 365–370
- Seiverth, A. (1999): Produktive Skepsis und pragmatische Nutzung. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (1999a): a.a.O., S. 183–192

- Sellin, B. (2001): Internationalisierung der Berufsbildung. Neue Ansätze zur Zertifizierung und Akkreditierung von beruflichen Qualifikationen in der EU. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hg.): *LebensLangesLernen. Expertisen zu Lebenslangem Lernen – Lebensarbeitszeiten – Lebensweiterbildungskonten*. Berlin, S. 295–307
- Sellin, B. (2002): Bildung in Europa. Zur Entwicklung von Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen der EG bzw. EU von 1974 bis 1999. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, S. 201–216
- Siebert, H. (1995): Qualitätssicherung – pädagogisch gesehen. In: *DVV-Magazin Volkshochschule*, H. 2, S. 10–15
- Sommer, M. (2000): Kleine Nadelstiche. In: *Erwachsenenbildung*, H. 3, S. 115–116
- Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung – Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I, S. 594. URL: http://bundesrecht.juris.de/sgb_3 (Stand: Dezember 2010)
- Stahl, T. (1995): Selbstevaluation – Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Neuwied, S. 88–100
- Stahl, T./Severing, E. (2002): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Europäische Konzepte und Erfahrungen. In: Arnold, R. (Hg.): *Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit*. Baden-Baden, S. 33–51
- Stang, R. (1999): Qualität Kultureller Bildung. In: Küchler, F.v./Meisel, K. (Hg.): *Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben*. Bielefeld, S. 46–55
- Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen, S. 36–48
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., S. 49–69
- Stiftung Warentest (2008): *Transparenz ist nicht in Sicht. Qualitätsmanagement*. (test.de).
- Stock, J. u.a. (1998): *Delphi-Befragung 1996/1998: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*. München/Basel
- Stockmann, R. (2007): *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster
- Stufflebeam, D.L. u.a. (1971): *Educational Evaluation and Decision Making*. Illinois
- Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem? Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, S. 809–829
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hg.): *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, S. 28–75
- Töpfer, A. (2002): Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.): *a.a.O.*, S. 105–113
- Töpfer, A. (2004): Aufgabe und Struktur von Bildungstests. In: Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hg.): *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?* Bielefeld, S. 89–94

- Veltjens, B/ Brandt, P. (2011): Weiterbildungsqualität international: die neue Norm ISO 29.990, in: DIE aktuell. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsqualitaet-01.pdf> (Stand: Februar 2011)
- Venth, A. (1999): Gesundheitsbildung: Qualität versteht sich nicht von selbst. In: Küchler, F.v./ Meisel, K. (Hg.) (1999a): a.a.O., S. 69–76
- Weber, M. (1964a): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Erster Halbband. Köln/Berlin
- Weber, M. (1964b): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Zweiter Halbband. Köln/Berlin
- Weiterbildung Hamburg e.V. (1992): Satzung. Stand 29. September 1992. Vereinsregister Hamburg Nr. 11525
- Weiterbildung Hamburg e.V. (2002): Alles in Bewegung. Jahresbericht 2001. Hamburg
- Wesseler, M. (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. akt. Aufl. Opladen, S. 736–752
- Wiesner, G. u.a. (2004): Das Qualitätsentwicklungssystem QES^{plus}. Modellbeschreibung mit Hinweisen zur Implementierung und Bewertung. Leipzig
- Windham, D.M. (1988): Improving the Efficiency of Educational Systems. Albany
- Wittwer, W. (1995): Regelungsansätze und Widerstände in der beruflichen Weiterbildung – Die berufsbildungspolitische Debatte seit 1970. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen an berufliche Weiterbildung in der Diskussion. Berlin, S. 23–52
- Wulff, C. (Hg.) (1972): Evaluation. München
- Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (2002): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Neuwied
- Zech, R. (2004): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Praxis. Hannover
- Zech, R. (2005): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch. 3. Aufl. Hannover
- Zech, R. u.a. (2006): Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld

Abbildungen

Abbildung 1: Das Input-Throughput-Output-Modell	18
Abbildung 2: Die „Viereckigkeit“ von Qualität	20
Abbildung 3: Gegenstände von Evaluation (Stufflebeam/Windham)	43
Abbildung 4: Evaluationsgegenstände eines internen Kursleiterfortbildungsangebots	44
Abbildung 5: Evaluierungsmatrix zur Bestimmung von Verwendungszielen	48
Abbildung 6: Gegenwarts- und zukunftsbezogene Dimensionen von SOFT.....	49
Abbildung 7: Schrittfolge bei Selbstevaluation.....	49
Abbildung 8: Evaluationsansätze	52
Abbildung 9: Das Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems nach ISO 9001...	65
Abbildung 10: Qualitätsentwicklung der Bildungsorganisation.....	69
Abbildung 11: Das EFQM-Modell – die Branchenversion	71
Abbildung 12: Die elf Qualitätsbereiche	75
Abbildung 13: Qualitätskreislauf.....	76
Abbildung 14: Das Modell QES ^{plus}	90
Abbildung 15: Die Differenz zwischen organisationaler und professioneller Handlungslogik.....	104

Stichwortverzeichnis

- Aneignung 14, 26, 63, 72, 87, 105
- Anerkennung 9, 21, 26, 81f.;
 - staatliche 11, 31
- Anerkennungs- und Zulassungsverordnung –
 - Weiterbildung (AZWV) 30, 35, 62, 68f., 75, 78f., 88f., 91
- Angebot 28f., 31, 45, 55f., 58
- Arbeitsstab Forum Bildung 30
- Arbeit und Leben (AuL) 33, 77
- ArtSet Institut 61, 74, 76
- Audit 51, 65, 78f., 82
- Ausweis für Qualität in der Weiterbildung (AQW) 61

- Befähigerkriterien 70, 72
- Begleitstudien 34
- Beurteilungsbögen 54
- Bildungsgutscheine 34
- Bildungs-Qualitäts-Managementsystem (BQM) 78
- Bildungstest 33, 62, 92, 95, 97
- Bremer Modell 62, 80, 87, 96
- Bundesagentur für Arbeit (BA) 11, 28, 30, 79, 83f., 117
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Katholischen
 - Erwachsenenbildung (KBE) 33
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 32, 92
- Bundesministerium für Bildung und Forschung
 - (BMBF) 30, 33, 35, 61, 92
- Bund-Länder-Kommission 61

- CERTQUA 32, 64ff.
- Competence-Reform 27

- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für
 - Erwachsenenbildung (DEAE) 33
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) 38

- Deutscher Volkshochschul-Verband 10
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 31, 33, 51, 61, 70f., 74, 103

- Erfolgsfaktoren 98
- Ergebnisevaluation 55, 58
- Ergebniskriterien 70
- Europäischer Sozialfonds (ESF) 33
- European Excellence Award (EEA) 72
- European Foundation for Quality Management
 - (EFQM) 12, 26f., 32, 34, 61, 64, 69ff., 77, 79ff., 83, 95ff., 103
- Evaluation 10, 12f., 21f., 33, 36, 38ff., 50ff., 57, 59f., 87, 89f., 96, 103;
 - externe 31, 50;
 - interne 46, 76
- Evaluationsansätze 22, 46, 52
- Evaluationsergebnis 39, 42, 58
- Evaluationsgegenstand 38, 43, 50
- Evaluierungsmatrix 47

- Feedback 40, 57
- Fernunterrichtsgesetz 28
- Fremdevaluation 27f., 46, 61, 63, 66, 69, 72, 74, 76ff., 83, 87, 91, 96

- Gutachter 32, 76, 82f.

- Hartz-Reformen 109
- Hospitation 52

- Input 17ff., 42ff., 87
- Input-Output-Modelle 17
- Integration allgemeiner und beruflicher Bildung 10
- Isomorphie 108

- ISO-Normenreihe 61, 63, 64, 66, 69f., 96
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) 30f.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 29f.
- Lehr-/Lernarrangement 40, 53f.
- Lehr-/Lerninteraktion 12, 38, 43f., 54, 59, 63, 66, 77, 97, 103, 107
- Lehr-/Lernprozess 53, 59f., 66f., 73, 77f., 84, 87, 97, 103, 105, 107
- Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQW) 33f., 61, 74f., 79f.
- Marketingeffekt 67, 88
- Mikroebene 38, 42ff., 48, 53f., 59
- Mindeststandards 26, 31, 81, 91
- Mittlere Systematisierung 80
- Nachhaltigkeit 44
- Neoinstitutionalismus 108
- Ordnungspolitik 11, 24
- Output 17ff., 42ff.
- Peer-Review-Verfahren 51
- Planungsevaluation 55f.
- Professionalisierung 9, 10, 33, 40, 59, 102ff., 107
- Prozessevaluation 55f., 58
- Prozessorientierung 64, 78, 82
- Prüfsiegel 28, 87
- Qualitätsentwicklung 9, 12, 21f., 30, 32ff., 38, 54, 69f., 73, 76f., 84, 87, 89, 97, 106, 109, 129
- QualitätsEntwicklungsSystem (QES^{plus}) 88f., 91f., 96f.
- Qualitätsinitiativen 10, 36
- Qualitätskreislauf 74
- Qualitätskriterien 16, 19, 73
- Qualitätsmanagement 12ff., 17, 21f., 25, 27, 33, 36, 38, 50f., 59, 64, 66f., 69, 73, 81, 83, 95, 97f., 101ff.
- Qualitätspolitik 25, 27f., 30, 34, 66, 78, 81
- Qualitätssicherung 9f., 12, 16f., 21f., 24ff., 28ff., 33ff., 40, 61f., 68, 79, 81f., 84f., 88, 92f., 95, 97, 103, 106f., 109
- Qualitätsstandard 33, 79
- Qualitätstestierung 24, 33, 61, 74, 77ff., 81, 84, 96f.
- Selbstevaluation 28, 35, 41, 46ff., 53, 63, 66, 69, 71f., 77ff., 83, 89, 91, 96f.
- Selbstreport 76
- Situationsanalysen 48
- SOFT-Analyse 48
- Stiftung Warentest 11, 33f., 61f., 92f.
- Strukturkommission Weiterbildung 80
- Supportstruktur 43, 55
- Systemqualität 35f.
- Szenarioansatz 55
- Teilnehmerbefragung 45, 90
- Teilnehmerschutz 31, 85, 88
- Total Quality Management (TQM) 14, 64
- Trärgemeinschaft für Akkreditierung (TGA) 64
- Transferevaluation 55, 58
- Transparenz 9f., 31, 35, 41, 62, 64, 85, 88, 92f., 95f., 98f., 105
- Validität 16, 67, 73
- Verbraucherschutz 9, 11, 41, 81, 92f., 95
- Vor-Ort-Visitation 76
- Wirtschaftlichkeit 41, 43
- Zertifizierung 11, 29f., 32, 51, 63ff., 71ff., 77ff., 89, 91, 96, 98
- Zertifizierungssystem 63
- Zufriedenheit 14f., 66ff., 93, 106

Autorin und Autor



Prof. Dr. Stefanie Hartz leitet die Abteilung Weiterbildung und Medien am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig und ist zugleich Wissenschaftliche Leitung des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen.

Kontakt: s.hartz@tu-bs.de



Prof. Dr. Klaus Meisel ist Managementdirektor der Münchner Volkshochschule GmbH und Honorarprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg.

Kontakt: klaus.meisel@mvhs.de