

1 Ausgangslage und Qualitätsbegriff

ALFRED TÖPPER

Viele Aspekte haben die berufliche und betriebliche Weiterbildung² in ihrer politischen und wirtschaftlichen Bedeutung steigen lassen. Als zentral können zwei Entwicklungen angesehen werden: zum einen die Vereinigung der beiden deutschen Staaten und der damit verbundene enorme Umschulungsbedarf in den neuen Ländern und zum anderen die zunehmenden technologischen Innovationen, die die Arbeit an Schreibtisch und Werkbank grundlegend verändert haben. Die Innovationszyklen für Produkte sind immer kürzer. Im internationalen Wettbewerb gewinnt das sogenannte Humankapital – der „Wettbewerb um die besten Köpfe“ – an Bedeutung. Der beschleunigte Umschlag des Wissens konfrontiert alle am Wirtschaftsleben beteiligten Menschen mit einem starken Anpassungsdruck (Stein 2006). Zunehmend sind nur diejenigen Arbeitskräfte für die Arbeitgeber interessant, welche auf dem aktuellen Stand von Wissen und Technik qualifiziert sind. Auf nationaler und internationaler Ebene gewinnt daher die Förderung der „Employability“ oder zu Deutsch Beschäftigungsfähigkeit einen immer größeren Stellenwert. Nicht zuletzt auf diesem Feld hat sich der moderne Standortwettbewerb verschärft.

Die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen sowie das Lernen selbst sind für die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit ausschlaggebend (Hof 2009). Entsprechend ist davon auszugehen, dass die berufliche Weiterbildung weiter an Bedeutung gewinnen wird. Die Menschen stehen zunehmend vor der Herausforderung, sich ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst zu werden und diese mit den sich ständig verändernden beruflichen Anforderungen abzugleichen, sie anzupassen und weiterzuentwickeln. Gegenwärtig und in der Zukunft müssen die Menschen mehr Freizeit und Geld in ihre Fortbildung investieren, um ihre Chancen auf den Arbeitsmärkten zu erhalten. Daher haben sie Anspruch auf die bestmögliche Qualität dieser Dienstleistungen. Doch wie ist es um Transparenz, Umfang und Qualität von Weiterbildungsangeboten bestellt? Unternehmen und auch Arbeitnehmer/innen sollten unter anderem wissen, welche Leistungen sie in welcher Qualität erhalten und welche Ergebnisse durch spezielle Weiterbildungen erzielt werden können.

2 Die berufliche Weiterbildung bezieht sich auf ein Individuum, während die betriebliche Weiterbildung definitorisch den Bezug zur Arbeit und zum Unternehmen herstellt.

Dabei lässt sich die Frage „Was ist Qualität?“ nicht einfach beantworten. Dieser inflationär gebrauchte Begriff ist scheinbar selbsterklärend, er ist jedoch gefüllt mit Subjektivität und verschiedensten Wertvorstellungen (Hartz 2011). Gleichwohl kann weder in der wissenschaftlichen Reflexion noch in der Unternehmenspraxis auf ihn verzichtet werden. Da „Qualität“ auch in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielt, ist eine Klärung des Begriffsverständnisses unabdingbar.

Qualität leitet sich ursprünglich aus dem Begriff *qualitas* ab, welcher mit „Beschaffenheit (eines Gegenstandes)“ übersetzt wird.

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Qualität von Dienstleistungsprodukten – konkret: der Qualität von Bildungsmaßnahmen. Produktqualität kann allgemein aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Der noch heute viel zitierte amerikanische Wissenschaftler David A. Garvin beschrieb im Jahr 1984 fünf zentrale Sichtweisen auf die Produktqualität: die transzendente Sichtweise der Philosophie, die produktbasierte Sichtweise der Ökonomie, die nutzerbasierte Sichtweise der Ökonomie, des Marketings und des Operation-Managements sowie die herstellerbasierte und die wertbasierte Sichtweise des Operation-Managements.

Die *transzendente Sichtweise der Philosophie* geht davon aus, dass Qualität als solche nicht definiert werden kann. Erst durch die wiederholte Erfahrung und den Vergleich lassen sich Aussagen über Qualität treffen.

Die *produktbasierte Sichtweise* der Ökonomie geht davon aus, dass Qualität eine präzise zu definierende und messbare Variable darstellt. Referenzpunkt ist das Ergebnis. Ein „Mehr“ einer Eigenschaft stellt ein „Mehr“ an Qualität dar.

In der *nutzerbasierten bzw. kundenbezogenen Sichtweise* der Ökonomie, des Marketings und des Operation-Managements wird Qualität durch die subjektive Einstellung eines Nutzers definiert. Indem Qualität als perfekte Realisierung aller Kundenanforderungen verstanden wird, gelten solche Produkte, die die Präferenzen der Nutzer befriedigen, als die qualitativ hochwertigsten.

Die *herstellerbasierte Sichtweise* legt ihren Fokus auf die Lieferanten sowie die Konstruktions- und Herstellungspraxis im Unternehmen. Qualität hängt dabei von der Einhaltung der Anforderungen an den Leistungsprozess ab. Werden diese nicht erfüllt, so wird von einem Qualitätsverlust auf Endproduktebene ausgegangen.

Die *wertbasierte Sichtweise* des Operation-Managements betrachtet ein angemessenes Preis-Leistungsverhältnis und stellt Aufwand und Nutzen einander gegenüber. Eine angemessene Relation entspricht hierbei hoher Qualität (Garvin 1984).

Die genannten Sichtweisen finden sich zum Teil in Qualitätsmanagementmodellen wieder. Je nach Modell werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die DIN EN ISO 9001:2008 (ISO 9001) will beispielsweise mit ihrem Qualitätsbegriff einen möglichst großen, universell anwendbaren Gegenstandsbereich einfangen und schließt – in der Differenzierung Garvins – an eine *nutzerbasierte bzw. kundenbezogene Sichtweise* an. Die DIN EN ISO 9000:2005 (ISO 9000:2005) definiert Qualität als „Grad, in

dem ein Satz inhärenter Merkmale (3.5.1) Anforderungen (3.1.2) erfüllt“ (DIN (Hg.), 2005). Ein Merkmal ist hierbei eine „kennzeichnende Eigenschaft“. Anforderung wird verstanden als „Erfordernis oder Erwartung, das oder die festgelegt, üblicherweise vorausgesetzt oder verpflichtend ist“ (ISO 9000:2005, Abschnitte 3.1.1, 3.1.2, 3.5.1). Somit steuert die ISO-9000er-Familie bis heute eine starke relativistische Dimension des Qualitätsbegriffs bei, in dem neben „objektiven“ Erfordernissen auch der subjektiven Erwartung, Bewertung oder Einschätzung des Kunden eine wichtige Rolle zugewiesen wird. Im ISO-9001-dominierten Qualitätsmanagement liegt Qualität vor, wenn Güter oder Dienstleistungen Kundenanforderungen erfüllen. Das bedeutet, dass der jeweilige Kunde und seine Werthaltung sowie seine von ihm definierten funktionalen Erfordernisse über Qualität oder Nichtqualität „richten“.

Die Fokussierung des Kunden ist auch im EFQM Excellence Modell deutlich; allerdings kommt hier der Gedanke des Übertreffens von Kundenerwartungen hinzu (vgl. Anforderung 5d). Zu den Grundkonzepten der Excellence gehören auch Dimensionen wie „Innovation“, „Kreativität“ und „Nachhaltigkeit“. Die (Bildungs-)Organisation selbst ist angehalten, Wege zu finden, stets herausragende Leistungen zu erbringen (EFQM/DGQ 2010, S.17).

Insgesamt ergibt sich somit, dass vor allem im dominierenden QM-Modell ISO 9001 die inhaltlichen oder branchenbezogenen Qualitätsmerkmale von den Bildungsdienstleistern, Kunden oder dem Gesetzgeber bestimmt werden. Dies führt dazu, dass es im Extremfall so viele Qualitätsbegriffe bzw. -auffassungen wie individuelle Anwender gibt.

Die Produktqualität von Bildungsdienstleistungen weist einige Besonderheiten auf. Sie wird nämlich nicht vom Dienstleister allein hergestellt, sondern in der Interaktion von Lehrendem und Lernendem erzeugt. Sie wird also wesentlich durch den Lernenden oder in der Sprache der Qualitätsmanagementsysteme den Kunden mitgestaltet. Die in der Lehr-Lern-Interaktion sich herstellende Qualität ist bezogen auf die vorliegende Untersuchung von zentraler Bedeutung.

Mit der Frage, was Qualität ist, beschäftigt sich der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Wenngleich – angeregt durch die Diskurse im marktgetriebenen ökonomischen Bereich – gerade in den beiden letzten Dekaden eine starke Orientierung an management- und organisationsbezogenen Betrachtungsweisen zu beobachten war, so gelten doch die Besonderheiten des Lehr-Lern-Geschehens als Nadelöhr der Qualität von Bildungsdienstleistungen (Schrader/Hohmann/Hartz 2010). Entsprechend beziehen sich Reflexionen über Qualität im Bildungsdiskurs vielfach auf die Logik professionellen pädagogischen Handelns (Bromme 1992; Kade 1990; Nittel 1998; Tietgens 1988; Hartz 2011).

Professionelles pädagogisches Handeln hat sich in situativ angemessener Weise in konkreten Lehr-Lern-Sequenzen zu bewähren. Dies ist – so ein Tenor im pädagogischen Diskurs – nur schwer mit QM-bezogenen Verfahren steuerbar. Hinzu kommt, dass die komplexen Lehr-Lern-Interaktionen von zahlreichen Einflussfaktoren be-

stimmt werden (Hartz 2011), die sich einfachen Zufriedenheitsmessungen weitgehend entziehen. Professionelles pädagogisches Handeln muss auch nicht unbedingt die Zufriedenheit der Teilnehmenden zur Folge haben. Mehr noch: es kann sogar Gegenteiliges eintreffen, sich Unzufriedenheit einstellen und das, obwohl gelernt wird. Denn Lernen kann „wehtun“, führt es doch ggf. zur Relativierung oder gar Abkehr von eingefahrenen Einstellungen und Verhaltensweisen (Nolda 2008). Entsprechend schwierig ist es, Indikatoren für die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen systematisch zu bestimmen.

Durch eine wachsende Ökonomisierung des Bereichs der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sowie durch eine Veränderung von Bedingungen staatlich geförderter Bildungsmaßnahmen haben sich verschiedene Annäherungen zwischen den Konzepten des Qualitätsmanagements und jenen, die die Qualität von Lehr-Lern-Interaktionen adressieren, ergeben. So wurden QM-Modelle entwickelt, die den pädagogischen Aspekten größere Aufmerksamkeit schenken, z. B. LQW 3 mit der intentionalen Anbindung organisationaler Prozesse an ein zu definierendes „gelungenes Lernen“ (Zech 2008) oder die DIN EN ISO 29990:2010 (DIN 29990) mit ihren differenzierten, teilweise an den „Standards für Evaluation“ der Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval) orientierten Anforderungen zur Evaluation (Rau u. a. 2011). Die Distanz zwischen einem aus dem ökonomischen Diskurs stammenden Qualitätsmanagement und einer pädagogischen, auf das professionelle Handeln gerichteten Qualitätssicherung konnte damit verringert werden, ohne jedoch beseitigt worden zu sein. Ein Spannungsverhältnis bleibt und wird wesentlich auch in dieser Studie mitreflektiert.

Der Verbesserung von Transparenz und Qualität der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung wurde bzw. wird durch unterschiedlichste Ansätze zunehmend Rechnung getragen. Neben der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen wurden in den vergangenen Jahren von den Trägern der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung auch Instrumente und Methoden zur Qualitätssicherung entwickelt. Diese beziehen sich auf den Gesamtprozess der Weiterbildung, auf alle am Bildungsprozess Beteiligten und auf alle Phasen des Prozessablaufes – von der Bedarfsermittlung über die Formen und Verfahren des Lernens, die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz bis zur Transferevaluation (BDA 2005).

Beschleunigt wurde die Qualitätsentwicklung auch durch die Einführung der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) 2004 im Bereich der geförderten Maßnahmen beruflicher Bildung im Rechtskreis des Sozialgesetzbuches (SGB) III. Danach delegiert die Bundesagentur für Arbeit (BA) die Qualitätsprüfung von Bildungsträgern und Bildungsmaßnahmen an kommerziell und privatwirtschaftlich arbeitende fachkundige Stellen. Daneben kontrolliert auch die BA mit ihren Prüfgruppen ausgewählte Träger und Maßnahmen. Schließlich soll der Inhaber eines Bildungsgutscheins aus einem geprüften Weiterbildungsangebot wählen dürfen. Das AZWV-System stellt damit einen wichtigen Baustein des nationalen Weiterbildungssystems dar und bietet mit seinen Strukturvorgaben und Steuerungsimpulsen einen Rahmen für das Qualitätsgeschehen in den Bildungsorganisationen und den Bil-

dungsmaßnahmen selbst. Daher kann am SGB-III-Bereich exemplarisch gezeigt werden, wie sich durch den Staat eingeführte Anforderungen (AZWV) auf die Mesoebene³ und Mikroebene⁴ auswirken (Buestrich/Kalman 2007). Auf Länderebene sind es die jeweiligen Weiterbildungsgesetze, die wesentliche Akzente für das föderal gegliederte Qualitätsgeschehen setzen.

Weitere eingeführte Instrumente zur Sicherung der Qualität stellen die Bildungstests der Stiftung Warentest sowie Informations- und Beratungsangebote dar. Durch Bildungstests wird den Verbrauchern bzw. Individuen eine faire Chance gegeben, die Angebote angemessen beurteilen zu können. Damit tragen diese wesentlich zu einem reaktionsfähigen Angebotssystem in der beruflichen Weiterbildung bei. Bildungstests erzeugen einen Veränderungs- und Entwicklungsdruck und unterstützen damit die raschen Veränderungen des wirtschaftlichen und technischen Strukturwandels nachhaltig (Töpfer 2005).

Ferner wird zunehmend versucht, durch leicht zugängliche und qualitativ hochwertige Informations- und Beratungsangebote eine wesentliche Voraussetzung für zukunftsorientierte Bildungs- und Berufsentscheidungen, für erfolgreiches lebenslanges Lernen sowie aktive gesellschaftliche Teilhabe zu erfüllen (Arnold 2010). Mittels Informations- und Beratungsangeboten wird hinsichtlich der Strukturen, der Inhalte und der Qualität von Weiterbildungen eine Orientierung ermöglicht. Hiermit soll auch ein wichtiger Beitrag zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit geleistet werden. Ebenso soll die Befähigung zur selbstständigen Entwicklung der Persönlichkeit nicht nur in beruflich bildender, sondern auch in allgemein bildender Hinsicht gefördert werden. Informations-, Beratungs-, Förder- und auch Qualitätskonzepte haben somit mehr oder weniger die Stärkung des lebenslangen Lernens mit qualitativ hochwertigen und passgenauen Weiterbildungsmaßnahmen zum Ziel, um insbesondere die Wettbewerbsfähigkeit zu stärken.

Die meisten Qualitätskonzepte der Bildungsdienstleister streben Optimierungen in Form eines in sich mehr oder weniger geschlossenen Maßnahmenbündels in allen zentralen Bereichen und Arbeitsfeldern an, wie dies in der Regel bei Zertifizierungssystemen, Gütesiegeln oder Qualitätsringen der Fall ist. Die Kombination aus präventiven (z. B. Bedarfsanalysen), reaktiven (z. B. Trainerweiterbildung) und reflexiven (z. B. Evaluationen) Aktivitäten ermöglicht es hierbei, in ganz unterschiedlichen Arbeitsfeldern des Bildungsträgers Korrektur- und Angleichungsprozesse voranzutreiben. Beispiele hierfür sind Qualitätsmodelle wie DIN ISO 9001, EFQM oder LQW.

Ebenso wird das Bildungscontrolling als Instrument in diesen Kontext von den Bildungsdienstleistern häufig integriert.⁵ Ganzheitliches Bildungscontrolling findet al-

3 Die organisationale Ebene – dabei „geht es um die konkreten organisatorischen Abläufe, die den Lehr-Lernprozess vor- und nachbereiten“ (Hartz/Meisel 2011, S. 9). Dies ist auch die Ebene, auf der Qualitätsmanagementsysteme (QMS) in erster Linie ansetzen. Die innerbetrieblichen Prozesse sollen so gestaltet werden, dass qualitativ hochwertige Bildungsmaßnahmen ermöglicht werden. In den QMS werden unterschiedlich starke Bezüge zur konkret realisierten Bildungsmaßnahme hergestellt (siehe Mikroebene).

4 Die konkrete Bildungsmaßnahme mit ihren „erwachsenenpädagogischen Interaktionen“ (Hartz/Meisel 2011 S. 9) und ihren tatsächlichen Ergebnissen.

lerdings in den wenigsten Unternehmen statt. Die Begrifflichkeiten und der Umfang des Themas Bildungscontrolling sind vielfach nicht eindeutig geklärt. Die damit verbundenen Schwerpunkte wie die Qualitätsanalyse, die Wirkungsanalyse, die Transferanalyse und die Kosten-Nutzen-Analyse bei Weiterbildungsmaßnahmen werden gerade in KMU⁶ so gut wie nie betrachtet.

Die vielseitigen Bemühungen in Form von Instrumenten und Methoden und die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems reichen jedoch nicht unbedingt aus, um die notwendige Qualitätssicherung zu gewährleisten. Die Ergebnisse der Bildungstests sowohl zu existierenden Unterstützungs- und Beratungsangeboten als auch zu diversen Lernmedien und Weiterbildungen zeigen, dass nach wie vor ein erheblicher Handlungsbedarf hinsichtlich der Verbesserung der Qualität und Stärkung des lebenslangen Lernens besteht. Auch kann konstatiert werden, dass ein implementiertes Qualitätsmanagementmodell in einer Bildungsorganisation nicht zwingend für qualitativ hochwertige Bildung steht (Stiftung Warentest 2008; Hartz/Goeze/Schrader 2007; Hartz/Schrader 2009; Hartz 2011). In Summe wird bezüglich Qualität und ihrer Sicherung unter anderem durch extern angestoßene Debatten in den Bildungseinrichtungen inzwischen viel getan. Transparenz ist damit allerdings noch nicht in Sicht (Stiftung Warentest 2008). Gleiches lässt sich auch hinsichtlich des Forschungsstandes sagen. Wichtige Faktoren, die die Qualität konkret beeinflussen, sind aufgrund der Forschungen der letzten zwei Jahrzehnte bekannt. Entsprechend besteht dringender Handlungs- und Forschungsbedarf dahingehend, die zentralen Wirkungsmechanismen und Abhängigkeiten der die Qualität stark beeinflussenden Faktoren zu identifizieren, zu gewichten und die Qualitätsentwicklung insgesamt durch Ableitung geeigneter Handlungsempfehlungen für die Akteure der Meso- und Mikroebene nachhaltig voranzutreiben. Daher fokussiert die vorliegende Untersuchung die weitgehend offene Frage, welche Faktoren die Qualität von konkret durchgeführten Bildungsmaßnahmen besonders stark beeinflussen und wie diese Faktoren im Regelbetrieb des Weiterbildungssystems mit vertretbarem Aufwand systematisch geprüft und positiv verändert werden können. Dazu setzen wir am Lernerfolg samt der ihn beeinflussenden Variablen an (siehe Kapitel 3). Damit nehmen wir die Perspektive ein, dass Qualität unter anderem dann gegeben ist, wenn die angestrebten Lernergebnisse erzielt werden können, eine Umsetzung dieser Ergebnisse in die berufliche Praxis gelingt und gleichzeitig der Lernprozess in Erinnerung bleibt.

5 Bildungscontrolling *garantiert* für sich allein allerdings noch keine Qualität – das wäre ein Irrtum. Vielmehr ist Bildungscontrolling ein Mittel, welches dem Ausmaß des (wie auch immer definierten) Bildungserfolges und damit implizit auch der Qualität der Bildungsangebote und -prozesse aus einer spezifischen, nämlich vorrangig ökonomischen Perspektive auf den Grund geht.

6 KMU = kleine und mittlere Unternehmen