

Hessische Blätter für Volksbildung

Institutionelle

Institutionelle Zertifizierung

3 | 2008

Zertifizierung

Thema I Institutionelle Zertifizierung

	Editorial	
<i>Wolfgang Seitter</i>	Institutionelle Zertifizierung	203
	Orientierung und Denkanstoß	
<i>Detlev Behrmann</i>	Evaluation, Controlling, Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Erwachsenen-/Weiterbildung – Ein begrifflicher Aufriss	206
<i>Jörg Knoll</i>	„...mir hat das echt Denkanstöße gegeben“ – Die Einführung und Pflege von Qualitätsmanagement als pädagogischer Prozess	213
	Nationale und internationale Perspektiven	
<i>Stefanie Hartz</i>	Steuerung in der Erwachsenenbildung durch LQW: Kontext- und Selbststeuerung	220
<i>Edgar Sauter</i>	Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung – Ansatz und erste Erfahrungen	227
<i>Michael Schemmann</i>	Institutionelle Zertifizierung in der Weiterbildung in internationaler Perspektive: Der World-Polity-Ansatz	234
	Institutionelle und organisatorische Ebene	
<i>Timm C. Feld</i>	Institutionelle Zertifizierung und lernende Organisation	241
<i>Sonja Löffelmann, Eckart Severing</i>	Institutionelle Zertifizierung aus Sicht der betrieblichen Weiterbildung	248
<i>Monika Kil</i>	Zwischen Best Practice und organisationaler Entwicklungszumutung – Beobachtungen zur Qualitätszertifizierung	256
	Erfahrung des Einzelfalls	
<i>Gabriele Clement</i>	Im Dazwischen von Testierung und Retestierung	265

Service

Berichte	274
Nachrichten – Termine – Personalia	278
Dokumentation	286
Rezensionen	287
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 58. Jg. 2008 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Jürgen Keicher, Frankfurt am Main; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Volker Otto, Leipzig; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen (ab 01.01.2008): Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 36,– €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 30,– € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 12,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2008 Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

hbv 2/2008 Wissenschaft in der Erwachsenenbildung

hbv 3/2008 Institutionelle Zertifizierung

hbv 4/2008 Erwachsenenbildung nach der Wiedervereinigung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2008 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 3/2008

Editorial

Institutionelle Zertifizierung

Wolfgang Seitter

In nahezu sämtlichen Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben sich Qualitätsmanagementsysteme auf breiter Fläche durchgesetzt. Aus unterschiedlichen Motiven heraus sind Einrichtungen mit Qualitätsmanagement beschäftigt, sei es als Reaktion auf ordnungspolitische Vorgaben der Länder oder sektoraler Geldgeber (wie etwa des Bundesamtes für Flüchtlinge und Migration, der Arbeitsagentur oder der Krankenkassen), als Instrument interner Organisationsentwicklungsprozesse, als Nachahmeverhalten mit Blick auf das Handeln von Konkurrenten etc. Nach den ersten Testierungswellen stehen mittlerweile viele Einrichtungen vor der Frage, ob sie sich weiter auf dem eingeschlagenen Weg bewegen wollen (Retestierung), welchen Nutzen die bisherigen Anstrengungen nach innen und nach außen gebracht haben, welche blinde Flecken der Organisation bearbeitbar waren und welche neue Vernachlässigungen möglicherweise die Option für ein bestimmtes Verfahren mit sich gebracht hat. Kurzum: das Thema ist gesetzt, nicht nur politisch, sondern auch und vor allem auf der Ebene der Einrichtungen selbst. Hat sich das Engagement für Qualitätsmanagement und Zertifizierung gelohnt?

Das vorliegende Heft versucht eine Zwischenbilanzierung in diesem durchaus kontroversen Feld. Es schließt mit seinem Titel „Institutionelle Zertifizierung“ bewusst an ein Vorgängerheft (4/2007) an, das mit dem Fokus der individuellen Zertifizierung die Auswirkungen von Qualitäts- und Zertifizierungspraktiken auf der individuell-biographischen Ebene thematisierte. Beide Hefte stellen insofern eine Einheit dar, als sie eine neue gesellschaftliche Steuerungspraxis in ihren Bedingungen und Auswirkungen sowohl auf institutionell-organisatorischer als auch subjektiv-biographischer Ebene beleuchten.

Am Beginn des Heftes stehen zur *Orientierung* und als *Denkanstoß* zwei Beiträge, die das Thema auf höchst unterschiedliche Weise rahmen: In einer begriffsbezogenen Klärungsperspektive gibt *Detlev Behrmann* einen Aufriss von Evaluation, Controlling, Qualitätsmanagement und Zertifizierung und arbeitet sowohl die gemeinsamen Schnittmengen als auch die spezifischen Akzente dieser Begriffe heraus. *Jörg Knoll* widmet sich hingegen der Einführung und Pflege von Qualitätsmanagement unter der Perspektive pädagogischer Prozessorientierung und plädiert für ein Verständnis

von Qualitätsmanagement, das Lernförderung als Verfahren selbstreflexiv auch auf die eigene Institution und Person überträgt.

Im Block *Nationale und internationale Perspektiven* zeigt *Stefanie Hartz* am Beispiel der „Lernerorientierten Qualitätstestierung Weiterbildung“ (LQW), wie Qualitätsmanagementverfahren mit der Kombination von Konsens und Kontrolle die Selbststeuerungspotentiale von Einrichtungen entfalten (wollen). *Edgar Sauter* stellt die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung“ für den Sektor der SGB-geförderten Weiterbildung vor und diskutiert erste Erfahrungen in einer bilanzierenden Zusammenschau. *Michael Schemmann* fragt nach theoretischen Erklärungsmodellen für die weltweite Ausbreitung von Qualitätsmanagementsystemen und stellt den World Polity Ansatz, der Strukturangleichungsprozesse als Resultat von konvergierenden und durch supranationale Einrichtungen vorangetriebenen Erwartungshaltungen begreift, als ein Modell vor.

Auf der *institutionellen und organisatorischen* Ebene skizziert *Timm C. Feld* die Potentiale, die Prozesse institutioneller Zertifizierung mit Blick auf die Entwicklung von Einrichtungen als lernende Organisationen entfalten können und erläutert entsprechende Anforderungsdimensionen. *Sonja Löffelmann* und *Eckart Severing* bilanzieren die Bedeutung formaler Qualitätsindikatoren für die betriebliche Weiterbildung, wobei Zertifizierungsnachweise nur bedingt als Selektionskriterien für betriebliche Entscheidungen Anwendung finden. *Monika Kil* schließlich stellt empirische Befunde zur Einschätzung von Zertifizierungsnachweisen aus der Sicht von WeiterbildungsteilnehmerInnen sowie des Weiterbildungspersonals vor, die die hohe Varianz in der externen und internen Bedeutungszuweisung aufzeigen.

Abgerundet wird das Heft durch die *Erfahrung des Einzelfalls*. In dieser Rubrik stellt *Gabi Clement* Prozess, Stationen, Aufgaben und emotionale Befindlichkeiten vor, die in einer Volkshochschule konkret zwischen Testierung und Retestierung liegen.

Versucht man resümierend eine inhaltliche Gewichtung der Beiträge, so ist eine doppelte Ausrichtung unverkennbar: Auf der einen Seite – und als Hauptmelodie – wird die Notwendigkeit von Qualitätsmanagement beschrieben als einem positiv besetzten Instrument, als Anforderungsprofil an moderne Einrichtungen, als elementarer pädagogischer Prozess, als reflexiver Bezug auf Organisation im Sinne eines zu steuernden und zu entwickelnden Lernsubjektes, als Organisationsheroismus und Stolz auf die eigene Leistung. Auf der anderen Seite werden – weniger dominant zwar, aber kontrapunktisch durchaus les- und vernehmbar – kritische Aspekte thematisiert, wie etwa die demotivierende Ausgrenzung und Nichtbeteiligung wichtiger Personengruppen (Kursleitende), die Etablierung einer Innen-Außen-Differenz innerhalb der Einrichtung oder die Schwierigkeit einer neuen Form der kommunikativen Beziehungsarbeit zwischen den Beteiligten.

Wenig oder gar nicht angesprochen werden Fragen nach der Inhaltlichkeit der eigenen Arbeit, nach den inhaltlichen Kriterien von Qualität, nach der kreativen Ausgestaltung selbstgesetzter Impulse. Die Prozess- und Verfahrensorientierung, die Qualitätsmanagementsysteme nahelegen, spiegeln sich insofern auch in den Beiträgen wieder. Qualitätsmanagement erscheint als ein eher reaktives Verfahren, als mimeti-

sche Reaktion auf Umweltaanforderungen und weniger als Impuls mit einem aktiven Eigensinn oder als selbstbestimmte Initiative im Vorfeld der Aktivierung eines vorgegebenen Schemas.

Allerdings liefern die Beiträge interessante Befunde, die als Enttäuschung gesellschaftlicher und organisatorischer Erwartungen beschrieben werden können. So zeigt sich etwa gerade im Bereich der Unternehmen, dass Zertifizierungsnachweise nach wie vor relativiert werden durch andere Kriterien wie Erfahrung oder Referenzen, dass also die objektivierten Standards eines abstrakten Verfahrens nicht ausreichen, um erfahrungsbasiertes Vertrauen zu ersetzen. Ähnliches gilt für die Relevanzen von WeiterbildungsteilnehmerInnen: auch für sie steht nicht die Zertifizierung als Qualitätsnachweis ganz oben, sondern die (gute) Beurteilung der Lehrenden in ihrer Rolle als Fachvermittler. Die hohe adressatenspezifische Varianz in der Frage, was als qualitätssichernd gilt, macht deutlich, dass sich simple ökonomische Verwertungserwartungen nicht durchgesetzt haben und insofern durch Zertifizierung auch kein durchgängiger Marketingvorteil entsteht.

Als funktionale Äquivalente tauchen jedoch Elemente interner Sinnstiftung und Kontrolle jenseits ökonomischer oder politischer Vorteile auf. So kann die Zugehörigkeit zu einem bestimmten System von den Akteuren normativ aufgeladen werden, Machtargumente werden durch Sinnhaftigkeit ersetzt und Qualität wird als ein in sich zu erstrebendes Gut definiert. Normative Aufladung und Legitimation werden allerdings auch in Anspruch genommen, wenn Strukturen der Organisation verändert werden (sollen) mit Hilfe eines standardisierten und gesellschaftlich legitimierten Verfahrens, das die Notwendigkeit und den Willen zum Change-Management partizipativ überhöht.

Bleibt zuletzt die Frage nach dem gesellschaftlichen, organisatorischen und individuellen Nutzen von Zertifikaten, die sich in den letzten Jahren inflationär entwickelt haben und damit tendenziell eine Entwertung erfahren. Die Spannbreite in der Beantwortung dieser Frage wird groß sein, je nach Perspektive und Interessenshorizont der Beteiligten. Es ist zu wünschen, dass nach der Lektüre des vorliegenden Heftes die Leserschaft diese Frage für sich klarer und begründeter beantworten kann.

Evaluation, Controlling, Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Ein begrifflicher Aufriss

Detlev Behrmann

Zusammenfassung

Die Komplexität lebenslangen Lernens zu erfassen, zu reduzieren und zu regulieren, bringt Auseinandersetzungen von Bildungsorganisationen mit Konzepten wie Evaluation, Controlling, Qualitätsmanagement und Zertifizierung mit sich. In Anlehnung an eine professionelle Sichtweise ist weder eine aktionistische Anwendung noch eine reservierte Haltung angezeigt, wenn es darum geht, sozial-technologische Konzepte interdisziplinär und reflexiv auf die Neugestaltung von Erwachsenenbildung und ihre systemischen Rahmenbedingungen zu beziehen. Die im vorliegenden Beitrag erfolgenden Rekonstruktionen sollen eine systematisch inspirierte Orientierung zur reflexiven Gestaltung von organisierter Erwachsenenbildung im Kontext der Respezifikation und Präzision lebenslangen Lernens ermöglichen.

1. Evaluation, Controlling und Qualitätsmanagement

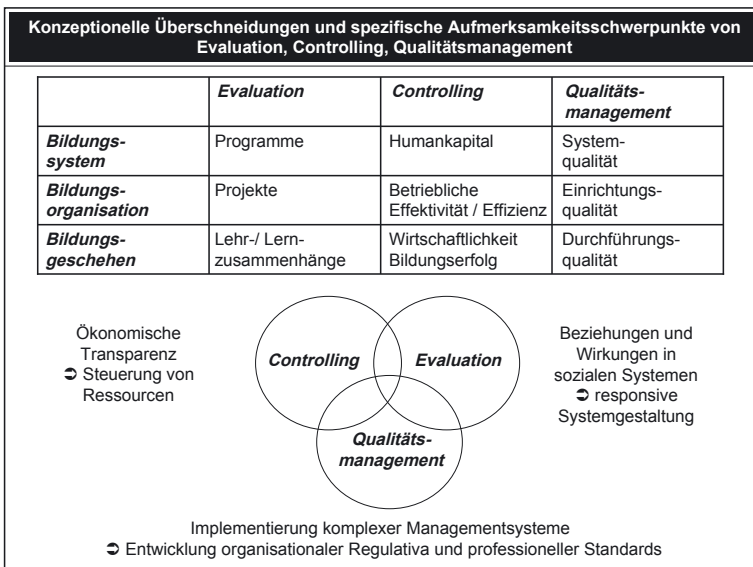
Evaluation, Controlling und Qualitätsmanagement sind Konzepte unterschiedlicher wissenschaftlicher Provenienz. Während Evaluation eher sozialwissenschaftlich und vor allem interdisziplinär fundiert ist, erweist sich Controlling als ein zuvorderst ökonomisch inspiriertes und vorwiegend betriebswirtschaftlich fokussiertes Verfahren und Qualitätsmanagement stellt sich als organisations- und managementtheoretisch basiertes Führungs- bzw. Lenkungssystem dar.

In Anlehnung an die Konstitutionsebenen von Bildung und die damit verbundenen Gegenstandsbereiche existieren jedoch durchaus gewisse Äquivalenzen. So werden auf der Ebene des Bildungssystems etwa Programme, auf der Ebene der Bildungsorganisation Projekte und auf der Ebene des Bildungsgeschehens Lehr-/Lernzusammenhänge evaluiert (vgl. Jagenlauf 2001). Controlling versucht Wirkungen des Bildungssystems auf die Entwicklung von Humankapital zu erfassen, ermittelt die operative betriebliche Effizienz und strategische Zielgerichtetheit von Bildungsorga-

nisationen sowie die Wirtschaftlichkeit, den quantifizierbaren und operational qualifizierbaren Output von Bildungsveranstaltungen (vgl. Landsberg/Weiß 1995). Qualitätsmanagement richtet sich auf die Gewährleistung der System-, Einrichtungs- und Durchführungsqualität im Weiterbildungsbereich anhand von Input-, Prozess- und Outputfaktoren (vgl. Faulstich 1998).

Ferner bestehen verfahrenstechnische Interferenzen, die dazu führen, dass die Konzepte eklektisch integrativ zusammenwirken. Beispielsweise werden im Rahmen des Qualitätsmanagements betriebliche Kernprozesse der Bildungsorganisation oder kundenorientiert arrangierte Lernprozesse anhand von Gütekriterien selbst- und/oder fremdevaluiert. Im Falle der Lernprozesse spielt z. B. nicht nur der evaluierte Lern-, Zufriedenheits- und Transfererfolg, sondern auch der durch Controlling ermittelte Wirtschaftlichkeitserfolg der Lehr-/Lernveranstaltungen eine Rolle (vgl. Arnold 1996).

Als Indikator für gewisse funktionale Gemeinsamkeiten und verfahrenstechnische Überschneidungen mag auch gelten, dass bibliographische Analysen unterschiedliche Gewichtungen der Konzepte aufzeigen, die jedoch deren Rekursivität keinesfalls in Frage stellen, wenn es heißt: „Ebenso wie viele Vertreter des Qualitätsmanagements halten solche des Controllings oder der Evaluation ‚ihres‘ für das übergreifende, die jeweils anderen Ansätze einschließende Konzept“ (Beywl/Geiter 1997, S. 18).



Trotz der aufgezeigten Äquivalenzen und Interferenzen ergeben sich spezifische Aufmerksamkeitsschwerpunkte der einzelnen Konzepte. Insbesondere angesichts erziehungswissenschaftlich begleiteter Projekte und inhaltsanalytisch rekonstruierter Fallbeispiele zeigt sich folgender Ansatz zur Unterscheidung von Aufmerksamkeitschwerpunkten (vgl. Hartz/Meisel 2004, Behrmann 2006a):

- Evaluation zielt auf die Untersuchung von Beziehungen und Wirkungen in sozialen Systemen und die Ermöglichung einer responsiven Gestaltung von Institutionen, Organisationen und Interaktionen.
- Controlling zielt auf ökonomische Transparenz und die Steuerung von wirtschaftlich relevanten Ressourcen angesichts monetärer Aspekte sowie operativer und strategischer Zielstellungen.
- Qualitätsmanagement zielt auf komplexe Führungs- bzw. Managementsysteme und die rollierende wie kriterienorientierte Entwicklung organisationaler Regulativa und professioneller Standards.

Die Kenntnis von integrativen wie distinktiven Elementen und konvergierenden wie divergierenden Perspektiven ermöglicht zunächst einmal eine systematische, von bloßem Aktionismus absehbende Implementierung sowie reflexive Konturierung der angesprochenen Konzepte. Überdies erschließt sich auch ein strukturierter Blick auf den Zusammenhang der Konzepte mit der von wachsender Bedeutung erscheinenden Zertifizierung.

2. Zertifizierung

Bildungseinrichtungen stehen gegenwärtig vor der Herausforderung, die ubiquitäre Programmatik des lebenslangen Lernens zu respezifizieren und in institutionelle Kontexte zu transformieren (vgl. Schäffter 2007). Die damit verbundene Notwendigkeit der Ausbalancierung von Systemkomplexität findet in der Flexibilisierung von Bildungsgängen einerseits und der Individualisierung von Lernbiographien andererseits ihren Ausdruck. Mit Blick auf diese Systemkomplexität lässt sich Zertifizierung begreifen als ein Konzept der Komplexitätsreduzierung sowohl auf institutioneller als auch individueller Ebene.¹

Zertifizierungspraktiken reduzieren Komplexität, indem sie systemische Konstellationen nach spezifischen Mustern ordnen: Zum einen beinhalten sie Mechanismen, nach denen Bildungsorganisationen einen Qualitätsnachweis erbringen und damit ihre Funktionalität dokumentieren (vgl. Hochscheid 2002). Zum anderen enthalten sie Regelungen, entsprechend derer Individuen ihre Kompetenzen in Form von Bildungsabschlüssen, Zeugnissen, Zertifikaten dokumentieren (vgl. Faulstich/Vespermann 2002). Insgesamt ermöglichen Zertifizierungspraktiken eine Komplexität reduzierende Standardisierung von organisationalen Dienst- und individuellen Lernleistungen. Dabei korrespondieren sie mit Konzepten wie Evaluation, Controlling und Qualitätsmanagement:

- Evaluation erscheint im Rahmen von Zertifizierungspraktiken als Instrument, welches der eigentlichen Zertifizierung in klärender Absicht vorgeschaltet ist. Im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung dient sie als ein auf die institutionelle Zertifizierung von Bildungseinrichtungen gerichtetes Verfahren der Selbst- und/oder Fremdbeobachtung, -beschreibung und -bewertung. Hinsichtlich der Zertifizierung von individuellen Lernleistungen dient sie der diagnostischen, formativen und summativen Eruiierung individueller Kompetenzen, Kompetenzentwicklungsprozesse und -resultate.

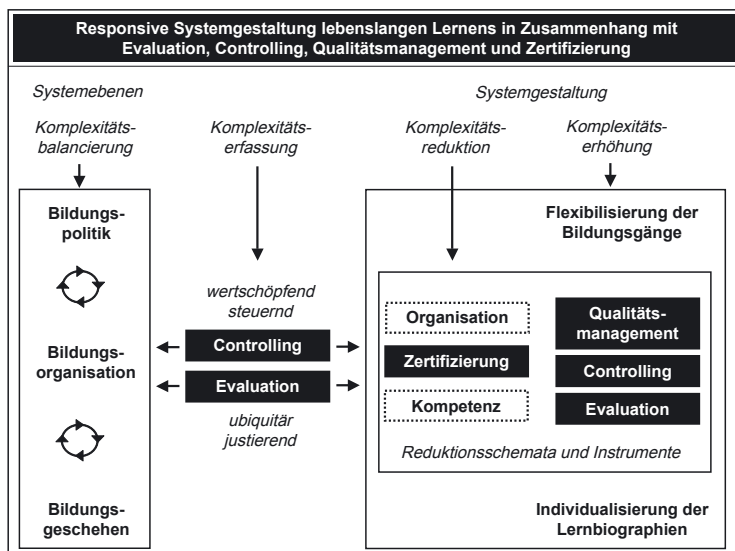
- Controlling lässt sich in Verbindung mit Zertifizierungspraktiken als Instrument bezeichnen, welches den Zyklus von Planen, Messen, Bewerten und Korrigieren unterstützt. Auf organisationaler Ebene betrifft dies die Effizienz der Bildungsarbeit und die Effektivität bei der Erreichung von Bildungszielen (vgl. Landsberg 1995). Bezüglich der individuellen Dimension stehen die Ermittlung von Qualifikationsdefiziten, aber auch von Qualifikationspotentialen sowie die Gestaltung daran anschließender Steuerungsaktivitäten zur Sicherstellung von Weiterbildungserfolg im Vordergrund (vgl. Bronner/Hische 1995). Bei beidem erscheint die Kosten-Nutzen Relation sowie die ökonomisch relevante Wertigkeit der durch Controlling erfassten Einfluss- und Steuerungsgrößen maßgeblich und zertifizierungsrelevant.
- Qualitätsmanagement ist in Zusammenhang mit Zertifizierung als ein elaboriertes Reduktionsschema von Komplexität anzusehen. Qualitätsmanagement lässt sich zwar als Instrument der Führungsunterstützung ausweisen (vgl. Behrmann 2006a), bezieht sich dabei jedoch aus organisations- und managementtheoretischer Sicht nicht allein auf instrumentelle (funktionale), sondern auch auf strukturelle (konstitutive) Aspekte organisierter Qualität. Im instrumentellen Sinne werden Gestaltungshandlungen in einem funktionalen Zyklus (z. B. plan/do/check/act; vgl. Deming 1986) angelegt. Im strukturellen Sinne werden die für Qualität konstitutiven intraorganisationalen (z. B. Leitung, Mitarbeiter, Prozesse) und extraorganisationalen (z. B. Kunden, Ergebnisse) Gestaltungsdimensionen abgebildet (wobei die Dimensionen je nach Modell variieren; vgl. Hartz/Meisel 2004). Die einzelnen konstitutiven Gestaltungsdimensionen werden mittels des funktionalen Gestaltungszyklus nach Optimierungsmöglichkeiten abgetastet sowie im Hinblick auf qualitätsrelevante Kriterien kontinuierlich verbessert. Sofern dies hinreichend formalisiert, dokumentiert, prozessiert und fortwährend modelliert und konturiert wird, erfolgt eine Zertifizierung der Bildungsorganisation. Bezüglich der Ebene der Bildungspolitik ist damit z. B. die Anerkennung und Förderung der Bildungsorganisation verbunden. Bezüglich der Ebene des Bildungsgeschehens wird pädagogischen Implikationen zumindest dadurch entsprochen, dass die am Lernen orientierte Qualität der Bildungsorganisation z. B. in der Gestaltungsdimension des Leitbildes erfasst wird (vgl. Ehses/Zech 2002).

In Korrespondenz mit Zertifizierung erweisen sich Evaluation und Controlling zunächst als Instrumente mit Beobachtungs- oder Mess-, Beschreibungs- oder Kontroll- sowie Bewertungs- oder Steuerungsfunktion. In Verbindung mit Zertifizierung stellt Qualitätsmanagement eine modelltheoretische Rekonstruktion komplexer Rahmenbedingungen der Bildung bzw. des lebenslangen Lernens dar und erhält hierbei eine Ordnungs- und Gestaltungsfunktion. Im Zuge der Rekonstruktion der umfassenden Perspektivität des lebenslangen Lernens erweist sich Qualitätsmanagement samt Zertifizierung zunächst als Komplexität reduzierendes, sodann jedoch erneute Komplexität aufbauendes Ordnungsmuster und Regulierungsschema, in dem Evaluation und Controlling instrumentell integriert sind.

Darüber hinaus soll erwähnt werden, dass Evaluation und Controlling nicht allein als Instrumente im Rahmen der Komplexität reduzierenden Zertifizierung wirksam werden. Vielmehr sind sie zugleich Konzepte, die Komplexität erfassen:

- Angesichts der besonderen Konnotation, eine responsive Systemgestaltung zu ermöglichen, bezieht sich Evaluation auf das explorative Erfassen komplexer Zusammenhänge. Es gilt, durch lebenslanges Lernen initiierte perspektivische Erweiterungen strukturell transparent zu machen. Hierbei erhält Evaluation eine Justierungsfunktion, wenn es im Zuge der zukunftsorientierten Ausbalancierung lebenslangen Lernens darum geht, Erkenntnisse über systemische (Re-) Konstruktionen zu gewinnen sowie diese in konkrete Strukturen und Formen der (Neu-)Gestaltung von Erwachsenen-/Weiterbildung zwischen Bildungspolitik, Bildungsorganisation und Bildungsgeschehen zu übersetzen.
- Ähnlich wie Evaluation fungiert auch Controlling dahingehend, Komplexität zu erfassen bzw. zu ermitteln, Transparenz zu ermöglichen bzw. zu schaffen und Transformation zu initiieren bzw. zu steuern. Der hier trotz Ähnlichkeit bereits angedeutete Unterschied besteht darin, dass Evaluation systemische Elemente und Relationen sozialer Systeme „an sich“ eruiert, während Controlling vor allem als ein „Kausal-Konzept“ anzusehen ist, welches das „Zustandekommen des Wirkungseinflusses, von vermittelnden und intervenierenden Variablen“ (Landsberg 1995, S. 16) bezüglich der „Wertschöpfung auf mehreren Ebenen“ (ders., S. 12) zu ermitteln und zu steuern trachtet. Insofern hat Controlling keine ubiquitäre Justierungs-, sondern eine – vornehmlich der utilitaristischen Logik folgende – Erfolgssteuerungsfunktion.

Die Frage, was die bisher angestellten systematischen Überlegungen andeuten, lässt sich abschließend in Bezug zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung beantworten.



3. Professionalisierung

Die angestellten Überlegungen zeigen, dass die Rekonstruktion der Bildungswirklichkeit im Zuge des lebenslangen Lernens dann einen professionellen Anspruch rechtfertigt, wenn sie systematisch an einen professionellen Wissens- und Wertekodex zurückgebunden wird (vgl. Dobischat/Husemann 1998, Gieseke 1994). Dies verhindert sowohl eine aktionistische Übertragung sozial-technologischer Konzepte als auch eine unreflektierte Reserviertheit gegenüber professionsfremden Ideen und Konzepten und ermöglicht letztlich die interdisziplinär angelegte Rekonstruktion und Respezifikation pädagogischer Selbstdeutungen (vgl. Kuper 2002, Schäffter 2007) im Hinblick auf eine reflexive Institutionalisierung der Erwachsenenbildung (vgl. Schäffter 2001) und ein reflexives Bildungsmanagement (vgl. Behrmann 2006b). Im besonderen Falle von Evaluation, Controlling, Qualitätsmanagement und Zertifizierung ist zu berücksichtigen, dass der professionelle Diskurs um Wissen sich auch, aber nicht nur auf „Zertifikatskommunikation“ bezieht, sondern die umfassendere „Wissenskommunikation“ immer mit prozessiert (Kade 2005, S. 505). Zudem gilt es, Wissenskommunikation in reflexiver Weise auf die Wissen vermittelnde und gleichermaßen auf Wissen basierende Instanz der professionellen Bildungsorganisation anzuwenden. Nur so lassen sich modernisierungsrelevante Herausforderungen zwischen operativer Standardisierung und reflexiver Professionalisierung in und von Bildungsorganisationen ausbalancieren (vgl. Nittel 2000).

Anmerkungen

- 1 Zum Themenkomplex „Individuelle Zertifizierung“ vgl. das Themenheft 4/2007.

Literatur

- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. München: Vahlen
- Behrmann, D. (2006a): Qualitätsmanagement ist nicht alles – bedeutet aber vieles. In: Schwarz, B./Behrmann, D. (Hrsg.): Integratives Qualitätsmanagement. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21-77
- Behrmann, D. (2006b): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt am Main u. a.: Lang
- Beywl, W./Geiter, C. (1997): Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. Kommentierte Auswahlbiographie. Bielefeld: Bertelsmann
- Bronner, R./Hische, V. (1995): Zur Entwicklung eines Evaluations-Instrumentariums. In: Landsberg, G. v./Weiß, R. (Hrsg.): a.a.O. S. 47-55
- Deming, W. E. (1986): Out of the Crisis – quality, productivity and competitive position. Cambridge: MIT
- Dobischat, R./Husemann, R. (1998): Professionalisierung der Weiterbildungsorganisation. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim; München: Juventa. S. 187-197
- Ehse, C./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 114-124
- Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München: Vahlen

- Faulstich, P./Vespermann, P. (2002): Bedeutung und Perspektiven von Zertifikaten für die Qualität der Weiterbildung. In: Heinold-Krug, H./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 127-134
- Gieseke, W. (1994): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tipelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 418-429
- Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld: Bertelsmann
- Hochscheid, U. (2002): Qualität in Bildungseinrichtungen. Berlin: Logos
- Jagenlauf, M. (2001): Evaluation. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 105-106
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, H. 6, S. 789-808
- Kade, J. (2005): Wissen und Zertifikate. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 4, S. 498-512
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart: Kohlhammer
- Kuper, H. (2002): Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H. 4, S. 533-551
- Landsberg, G. v./Weiß, R. (2005): Bildungs-Controlling. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Landsberg, G. v. (1995): Bildungs-Controlling. In: Landsberg, G. v./Weiß, R. (Hrsg.): a. a. O., S. 11-33
- Luhmann, N. (1994): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld: Bertelsmann
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Hohengehren: Schneider
- Schäffter, O. (2007): Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster: Waxmann, S. 354-370
- Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS, S. 19-42

„...mir hat das echt Denkanstöße gegeben“

Die Einführung und Pflege von Qualitätsmanagement als pädagogischer Prozess

Jörg Knoll

Zusammenfassung

Qualitätsmanagement und pädagogisch-didaktisches Handeln gehören zusammen. Diese Leitidee wird damit begründet, dass die Einführung und Pflege von Qualitätsmanagement es mit sich bringt, Verfahrensweisen und Gewohnheiten zu überprüfen und weiterzuentwickeln, also zu lernen. Da Lernen aber Veränderung bedeutet, kann sich damit auch Widerstand verbinden. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, bei der Einführung von Qualitätsmanagement bei den Ressourcen anzusetzen, anstatt die Defizite in den Vordergrund zu rücken. Hierfür wird eine Folge von drei Schritten vorgeschlagen, die auf der Prozessebene interne Kommunikation und Beteiligung real erfahrbar machen. Der Vorschlag wird durch den Hinweis auf die Vorteile und Nachhaltigkeitsaspekte einer Qualitätsentwicklung im kollegialen Verbund mehrerer Einrichtungen ergänzt.

„Jeder Kursleiter ist beauftragt, für seinen Kurs ein Curriculum abzugeben. Und das ist dann untergliedert nach den einzelnen Stunden. [Nach] Inhalt[en], welche fachlichen und sozialen Kompetenzen vermittelt werden und welche Hilfsmittel [genutzt werden] und so weiter.“ – „Wer gezwungen wird, als Dozent sich Gedanken zu machen mit diesen Unterrichtsinhalten und die auch mal so aufzulisten, dass es ein anderer versteht, der hat ja dann auch selbst schon mal einen Denkprozess dabei. Also mir hat das schon was gegeben.“ – „Was habe ich – 14, 15 verschiedene Kurse? Also ich musste ganz schön schreiben. Aber mir hat das echt Denkanstöße gegeben.“

Diese Äußerungen eines Kursleiters (Kietz 2008, S. 67 f.) machen auf den Kern von Qualitätsmanagement aufmerksam. Und sie zeigen zugleich, dass die Einführung von Qualitätsmanagement mit Lernprozessen verbunden ist.

Zum Grundgedanken von Qualitätsmanagement

Der Grundgedanke von Qualitätsmanagement ist einfach: Eine einzelne Bildungsaktivität findet statt, z. B. ein Filmabend oder eine Kurseinheit oder eine Exkursion.

Dass sie stattfindet, also das Ereignis, ist das Ergebnis von Tätigkeiten und Abläufen im Vorfeld. *Wie* diese vorauslaufenden Tätigkeiten und Abläufe (= Prozesse) gestaltet und gesichert worden sind, ist nun wesentlich mitentscheidend für die Art und Weise, *wie* das Ereignis geschieht. Und die Art und Weise, wie das Ereignis gestaltet ist und geschieht, ist wiederum bedeutsam für den individuellen Ertrag der einzelnen Person, die daran teilnimmt. So ist – mit anderen Worten – von folgender Linie auszugehen: Die Qualität der vorbereitenden und gestaltenden Prozesse bestimmt die Qualität des Ergebnisses (= des Lern- und Bildungsangebotes). Die Qualität des Angebotes kommt der Qualität des Lernertrags zugute, den die Teilnehmenden in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung verzeichnen können.

Es geht somit um das *Verhältnis* zwischen Tätigkeiten, Prozessen und Strukturen *einerseits* und etwas Geschaffenem, einem Ergebnis *andererseits*. Die Tätigkeiten usw., mit denen etwas geschaffen und bereitgestellt wird (das Angebot insgesamt, die einzelne Veranstaltung, das Jahresprogramm), sollen *so* gestaltet werden, dass sie dem entsprechen, was gewünscht oder als Anforderung formuliert ist, z. B. in den Grundsätzen einer Erwachsenenbildungseinrichtung oder in der Selbstverpflichtung einer Gruppe. Die *Qualität der Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen* zu sichern, weil dadurch die *Qualität des Ergebnisses* gesichert wird, das ist die überschaubare Grundidee, sozusagen der „Kern“ von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement und der einzelnen Modelle, die hierfür Umsetzungshilfen anbieten.

Lernen und Widerstand

So einfach der Grundgedanke sich ausnimmt, so komplex ist seine Verwirklichung. Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management bringen es nämlich mit sich, Verfahrensweisen und Gewohnheiten zu überprüfen, weiter zu entwickeln und ggf. auch durch Neues zu ersetzen. All das bedeutet, sich Anstößen zu öffnen, die dem bisherigen Denken und Handeln gelten, also zu lernen.

Lernen aber heißt „Veränderung“ – im Umfeld, in den Strukturen, in den Abläufen und bei sich selbst. Veränderung wiederum führt in offene Situationen: Was da entsteht, lässt sich zu Beginn der Veränderungsvorgänge nicht genau abschätzen. Dieses Risiko kann unsicher machen, gar Angst erzeugen. Zurückhaltung, Skepsis oder Ablehnung helfen, Unsicherheit und Angst einzudämmen: Lieber das Bekannte, sei es auch problematisch, als das unbekannte Neue... Diese durchaus menschlichen Zusammenhänge machen Schwierigkeiten und Widerstände bei der Einführung von Qualitätsmanagement verständlich.

Spezifische Fallen können den Widerstand verstärken. Bei der Einführung von Qualitätsmanagement entsteht nicht selten der Eindruck, hier komme etwas völlig anderes, zusätzlich zu dem, was im Arbeitsalltag sowieso andauernd zu leisten ist, vergrößere also die Arbeitslast. Das erzeugt begreiflicherweise Unbehagen und daraus wiederum entsteht weiterer Widerstand. Dazu tragen nicht selten bei

- die massive Verwendung von Wörtern, die aus anderen Lebens- und Handlungsbereichen kommen („Produkt“, „Kunde“, „KVP“ = Kontinuierlicher Verbesserungsprozess usw.);

- der Anspruch, etwas einzubringen, was die Mitarbeiter/-innen „brauchen“; dadurch aber wird übersehen und übergangen, welche vielfältigen Bemühungen, Erfahrungen und Traditionen es in der alltäglichen Erwachsenenbildung gibt, um das eigene Tun sinnvoll und für alle Beteiligten ertragreich zu gestalten, d. h. Qualität zu sichern.

Zur Verknüpfung von Qualitätsentwicklung und Lernen

Vor diesem Hintergrund ist es hilfreich, sich klar zu machen: Jede Einrichtung und jede Person, die in der Erwachsenenbildung arbeitet, hat bereits eine Art von Qualitätsmanagement, auch wenn es nicht so genannt wird und auch wenn es nur aus einzelnen Teilen besteht. Es gilt, bei diesen Ressourcen anzusetzen („Was ist schon da?“), anstatt die Defizite in den Vordergrund zu rücken („Ihr braucht...“). Das heißt: Bewährtes stärken, Fehlendes entdecken, Ergänzendes gemeinsam erfinden. Es lohnt sich, hierbei *diejenigen* Arbeitsformen einzusetzen, die mit einer modernen, auf Einbeziehung der Menschen bedachten Erwachsenenbildung vertraut sind.

Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management bedeuten „Lernen“, weil es darum geht, Verfahrensweisen anzuschauen und möglicherweise zu ändern, Gewohnheiten wahrzunehmen und vielleicht zu ändern, Kommunikationsformen zu prüfen und ggf. zu ändern. Solches „Lernen“ aber muss bedacht, geplant und verwirklicht werden, wenn ein dauerhaftes Ergebnis erreicht werden soll. Insofern ist die Beschäftigung mit Qualitätsentwicklung und deren Einführung ein Vorgang, der pädagogisch hoch bedeutsam ist. Er ist es deshalb wert, dass die Erwachsenenbildung das, was sie weiß und kann, auf sich selbst anwendet.

Schrittfolge zur Einführung von Qualitätsmanagement

Es empfiehlt sich auf Grund der Erfahrungen des Verfassers folgende Schrittfolge:

1. Schritt: Erfassen und beschreiben (Ressourcenorientierung)

Wenn sich Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung mit Qualitätsmanagement beschäftigen, muss man sich klarmachen: Jede und jeder hat ein Vorverständnis von Qualität und auch eine Praxis, um das Erwünschte zu sichern – von der individuellen Kalenderführung bis zum differenzierten Ablaufplan etwa für eine Programmentwicklung. Von daher empfiehlt sich eine Vorgehensweise, die bei dem Vorhandenen ansetzt und es als Ressource nutzt. Dabei ist es wichtig, dass sich alle beteiligen, die von Qualitätsmanagement betroffen sind und die es künftig nicht nur einfach „executieren“, sondern leben sollen. Das bedeutet eine konsequente *Mitarbeiterorientierung*. Es gilt, jegliche Situation zu vermeiden, die den Eindruck erweckt, etwas werde etwas lediglich aufgesetzt.

Das heißt zu fragen: Was geschieht bereits, um Qualität zu sichern? Bezogen auf Tätigkeiten, Abläufe (Prozesse) und Strukturen „in meiner Tätigkeit“ oder „in unserem Team“ oder „in unserer Einrichtung“.

Zum Vorgehen in der Praxis:

- Jede Tätigkeit usw. als Stichwort gut lesbar auf einen einzelnen Zettel (Moderationskarte) notieren (als einzelne Person oder in kleinen Gruppen).
- Fragen, Probleme oder Ideen, die dabei auftauchen, ebenfalls jeweils als Stichworte auf einzelne Zettel schreiben.

2. Schritt: Ordnen und verdichten (Qualitätsbereiche)

In einem nächsten Schritt wird das, was erfasst und beschrieben ist, nach der inneren Ordnung befragt und diese herausgearbeitet. Das heißt zu fragen: Welche Schwerpunkte der Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen zeichnen sich ab und was sagt dies aus über „meine Tätigkeit“ oder „unser Team“ oder „unsere Einrichtung“? Auf diese Weise ergeben sich *Qualitätsbereiche*.

Zum Vorgehen in der Praxis:

- Die Zettel an die Wand heften, Stichworte mit ähnlichem Inhalt in einer „Spalte“ untereinander.
- Wenn sich ein Stichwort gleich zuordnen lässt, eine neue Spalte beginnen.
- Die sich ergebenden Bereiche mit Überschriften versehen.)

Eine plausible Ordnungsmöglichkeit für die Erwachsenenbildung liegt in der Kennzeichnung folgender Qualitätsbereiche:

- Einrichtungsqualität
- Angebots- und Programmqualität
- Durchführungsqualität
- Ertragsqualität.

3. Schritt: Prüfen und ergänzen (Entwicklungsbedarf)

Die einzelnen Qualitätsbereiche sind möglicherweise sehr unterschiedlich gefüllt – je nachdem, wo beim Vorhandenen bisher Schwerpunkte liegen. An einigen Stellen sind evtl. schon beim Erfassen, Beschreiben und Ordnen Fragezeichen oder Ideen für die Weiterarbeit aufgetaucht. Dies zu konkretisieren, ist Aufgabe dieses Schrittes. Es gilt,

- die Bereiche in ihrem gegenseitigen Verhältnis wahrzunehmen;
- zu prüfen, was fehlt und wo Brüche auftreten;
- zu entscheiden, woran weiter gearbeitet wird,

dies alles bezogen auf Tätigkeiten, Abläufe (Prozesse) und Strukturen (*Entwicklungsbedarf*).

Zum Vorgehen in der Praxis: Es wird gemeinsam geklärt,

- wo es Häufungen gibt, was fehlt,
- was weiterentwickelt oder ergänzt werden sollte.

Mit dieser einfachen, überschaubaren Schrittfolge lässt sich die Qualität der eigenen Arbeit erheben und weiter entwickeln. Soll dies auf umfassendere Weise geschehen und in größere Zusammenhänge eingebunden sein (z. B. auf der Ebene von Verbänden aus Einrichtungen bzw. Trägern), bieten sich ausgearbeitete Qualitätsmodelle (bzw. Qualitätsmanagementsysteme) an.

Qualitätsentwicklung und Lernen im kollegialen Verbund

Die Schritte zur Qualitätsentwicklung und zum Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems, wie sie eben skizziert wurden, sind geeignet, den kollegialen Austausch und durch das gemeinsame Entwickeln und Erfinden auch die Zusammenarbeit konkret zu fördern. Das heißt: Es geschieht auf der *Prozess-Ebene* und wird somit *praktisch erfahren*, was in Qualitätsmanagementmodellen bzw. -systemen unter der Bezeichnung „interne Kommunikation“ und „Mitarbeiter-Beteiligung“ verankert ist und als pure Begrifflichkeit einerseits plausibel erscheint, aber andererseits auf dem Papier oftmals abstrakt und schlagworthaft bleibt. Schon diese Erfahrung ist der pädagogischen Reflexion und didaktisch-methodischen Sorgfalt wert.

Die Leitidee des kollegialen Austausches wird noch verstärkt, wenn die Qualitätsentwicklung und der Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems in den einzelnen Einrichtungen im Rahmen eines Verbundsystems geschehen. Die Grundstruktur sieht folgendermaßen aus:

- Treffen von Vertretungen der beteiligten Einrichtungen – z. B. zwei Tage in seminaristischer Form – zur Erarbeitung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Qualitätsentwicklung und -management und einer Übersicht über das Qualitätsmanagementmodell bzw. -system, das angewandt werden soll;
- in der folgenden Phase konkrete Arbeit mit dem angewendeten Modell bzw. System in der eigenen Einrichtung aufgrund von Absprachen beim ersten Treffen;
- erneute Zusammenkunft aller beteiligten Einrichtungen mit Reflexion der geleisteten Arbeit, Erfahrungsaustausch und vertiefenden Informationen;
- in der folgenden Phase erneut konkrete Arbeit in der eigenen Einrichtung usw.

Die seminaristischen Treffen (Workshops) sind in starkem Maße durch eine erarbeitende Vorgehensweise charakterisiert, in deren Rahmen Grundbegriffe wie z. B. Qualitätsverständnis gemeinsam erarbeitet werden, anstatt sie lediglich weiter zu reichen.

Die Aktionsphasen in der eigenen Institution dienen z.T. der Umsetzung dessen, was im vorauslaufenden Workshop erarbeitet worden ist, oder bereiten durch Recherche, Dokumentensammlung usw. die Arbeit beim nächsten Workshop vor. Der Gewinn der einrichtungsinternen Erkundungen liegt vor allem auch darin, dass entdeckt wird, wie viele Einzelelemente eines künftig ganzheitlichen Qualitätsmanagements bereits vorhanden sind. Dieses in der Praxis des Verfassers mehrfach erprobte Modell einer Qualitätsentwicklung im Verbund¹ schafft erfahrungsgemäß Grundlagen für eine weiter gehende Zusammenarbeit zur Vorbereitung der regelmäßig wiederkehrenden externen Audits, zum kollegialen Erfahrungsaustausch über Einrichtungs- und Trägergrenzen hinweg² und sogar zur Entwicklung eines länderübergreifenden Netzwerkes der Qualitäts- und Organisationsentwicklung³.

Verhalten und Struktur als Modell

In dem Vorgehen, wie es zuvor beschrieben worden ist, geschieht das, was sonst für andere getan wird – nämlich „Lernen“ anzuregen und zu fördern – nun im eigenen

Hause und am eigenen Leibe. Die Erwachsenenbildung wendet also auf sich selbst an, was sie weiß und kann. Spätestens hier wird deutlich: Die Beschäftigung mit „Qualität“ als Thema und Aufgabe hat für die Erwachsenenbildung, über die Weiterentwicklung der alltäglichen Arbeit hinaus, noch eine grundsätzlichere Bedeutung. Die Mitarbeiter/-innen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sind selber Modell. Sie wirken (und lehren) nicht nur durch das, *was* sie sagen, sondern in hohem Maße auch dadurch, *wie* sie sind und wie sie ihr Handeln gestalten. Von daher lohnt es sich gerade um der Menschen willen und zugunsten dessen, was sie für ihre Zukunft gewinnen, dem Themen- und Aufgabenfeld „Qualität“ besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Mit anderen Worten: „Wir setzen uns Qualität zum Ziel. ... Wenn wir über Qualität sprechen, meinen wir die Qualität des Produkts und der Dienstleistung. Aber wir meinen auch die Qualität unserer Beziehungen und die Qualität unserer Kommunikation und der Versprechungen, die wir einander machen. Und deshalb ist es angemessen, Qualität in Kategorien der Wahrhaftigkeit und Integrität zu sehen. Mein Wörterbuch empfiehlt unter dem Wort Integrität, das Wort Ehre nachzuschlagen. Unter vielen anderen Umschreibungen findet sich da die Formulierung: ‚Ein geschärftes Bewusstsein der eigenen Verpflichtungen.‘ Das ist, glaube ich, die richtige Art, Qualität zu betrachten. Wir müssen für alle Beteiligten ein Rahmen werden, in dem Potenzial verwirklicht wird.“ (de Pree 1992, S. 94; im Original kursiv)

Anmerkungen

- 1 „Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen“ (01.10.02–10.09.04) gemeinsam mit der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und der Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung; „Gestión de la Calidad y el Cambio en la Educación Superior (UNICAMBIO)” (01.10.02–30.06.07) in Kooperation mit der Universität Kassel und gefördert durch die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst; „Qualitäts-Entwicklungs-Programm – QEP“ (22.11.02–30.06.05) gemeinsam mit dem Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart; „QES^{plus} – Testierungsfähiges QualitätsEntwicklungsSystem für Weiterbildungs-Einrichtungen“ (01.11.03–31.12.04) in Kooperation mit der Technischen Universität Dresden und gefördert durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus; QES-T – QualitätsEntwicklungsSystem mit Testierung“ (01.01.05–30.08.07) gemeinsam mit der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern u. gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Kultus.
- 2 Vgl. das „Erste Netzwerk QES^{plus}“ sächsischer Erwachsenenbildungseinrichtungen http://kunden.arzeigen.com/de/qesplus/_lang_de_/pages/erfahrungsberichte_1.html
- 3 Gründung der „Grupo Unicambio Americana Latina (GUCAL)” durch die Beteiligten des Qualitäts- und Organisationsentwicklungsprojektes UNICAMBIO

Literatur

- de Pree, M.: Die Kunst des Führens. Frankfurt/Main-New York 1992/2. Aufl.
 Kietz, D.: Das Qualitätsmanagementsystem QES-plus in der Praxis – Ausgewählte Studien. Magisterarbeit am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig. Leipzig 2008

- Knoll, J.: Das Selbst beim Lernen und die Frage nach der Qualität. In: J. Koblitz, N. Posse (Hrsg.): Weiterbildung und Beratung – Zum Dialog von Praxis und Theorie. Festschrift für Christine Schwarzer. Berlin: Logos, 2003, S. 349-365
- Knoll, J.: Metodología del trabajo en proyectos, in: Hidalgo, Marcella, und Pletsch-Betancourt, Martina (Hrsg.): Desarrollo institucional y formación profesional: El caso de proyectos de gestión de la calidad en universidades latinoamericanas. Frankfurt-London IKO 2007, S. 32-39
- Knoll, J. und Wiesner, G.: Das Qualitätsmanagementsystem QESplus – Informationen und Erfahrungsberichte für potenzielle Anwender. Dresden 2006

Steuerung in der Erwachsenenbildung durch LQW: Kontext- und Selbststeuerung

Stefanie Hartz

Zusammenfassung

Der nachfolgende Beitrag behandelt Qualitätsmanagement als Instrument der Steuerung von und in Organisationen. Dazu werden für die Qualitätsmanagementdebatte charakteristische Elemente einer modernen, auf Konsens und Kontrolle setzenden Kontextsteuerung durch Mobilisierung der Selbststeuerung entfaltet und auf den Implementationszusammenhang von LQW übertragen. Dies bietet die Grundlage, um die Grenzen einer solchen Form der Steuerung im System der Weiterbildung auszuleuchten.

1. Einleitung

Qualitätsmanagement ist eine moderne Form, Qualität zu sichern. Im Rahmen der Debatte um Qualitätsmanagement in der Weiterbildung hat das Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW) von sich reden gemacht. Den Qualitätsmanagementmodellen ISO und EFQM gleich fokussiert auch LQW primär die Ebene der (Weiterbildungs-)Organisation (Zech 2005). In dieser Ausrichtung dient es sowohl der Organisation als auch der Umwelt als Steuerungsinstrument. Für die Organisation ist LQW ein Medium, um die Erzeugung von Qualität systematisch zu managen. Für die Umwelt, die in Teilen die Implementierung von LQW wesentlich forciert hat, ist es ein Instrument, um über- aber auch nachgeordneten Ebenen – der Bildungspolitik wie den Teilnehmenden an Weiterbildung – einen schärferen Blick gegenüber der Qualität der Einrichtung zu ermöglichen. In dieser Funktion hat Qualitätsmanagement eine hohe Bedeutungszuschreibung auf der Ebene der Weiterbildungspolitik erfahren. Indem die Akteure der Weiterbildungspolitik den Diskurs permanent an die Weiterbildungseinrichtungen herantragen und an die Selbststeuerungskräfte der Organisation appellieren, liegt der vorliegende Implementationszusammenhang auf einer Linie mit dem jüngeren Steuerungsdiskurs: die Konsens und Kontrolle verbindende Kontextsteuerung mit dem Ziel der Mobilisierung von Selbststeuerung.

2. Neue Formen der Steuerung

Auf theoretischer Ebene haben die System-Umwelt Differenz, die damit verbundene Anerkennung operativer Geschlossenheit sowie die Idee der strukturellen Koppelung in der systemtheoretisch orientierten Steuerungstheorie zu einer Reformulierung der Steuerungsvorstellungen geführt. Eine direkte Steuerung wird in Abrede gestellt und der Begriff der Selbststeuerung profiliert (Luhmann 1996). Willke argumentiert, dass dann, wenn – wie in entwickelten Gesellschaften – die interne und die externe Komplexität hoch sind, nicht allein auf die Selbststeuerung der operativ geschlossenen Systeme gesetzt werden kann. Als eine für diese Konstellationen angemessenere Form wird die dezentrale Kontextsteuerung begriffen (Willke 1996, S. 249 ff.). Sie sieht sowohl von einem Steuerungszentrum als auch von der Vorstellung linear steuerbarer Systeme ab. Dezentrale Kontextsteuerung verbindet Konsens und Kontrolle. Sie erkennt die operative Geschlossenheit sozialer Systeme an und setzt auf eine – zumindest oberflächlich inszenierte – gemeinsame Wertzuschreibung der Steuernden wie auch der zu Steuernden an bestimmte Regulierungsformen. Da sich unter der Perspektive operativer Geschlossenheit Systeme nur selbst steuern können, ist Kontextsteuerung auf die Selbststeuerung der sozialen Systeme angewiesen. Insofern gehört die Mobilisierung der Selbststeuerungskräfte eines Systems zu einem integralen Bestandteil des Kontextsteuerung charakterisierenden Regulierungsmechanismus (vgl. Willke 1997, Degele 1997, vgl. kritisch Wiesenthal 2006). Damit verbunden ist eine Neuverteilung von Verantwortlichkeiten: Während die Umwelt wie beispielsweise Regierungsverantwortliche vornehmlich bestimmte Bedingungsgefüge schaffen, liegt die Entscheidung, sich dem Steuerungsansinnen in einer bestimmten Form zu unterziehen, und damit die Verantwortung, diese oder jene Formen zu produzieren, bei den zu steuernden Systemen selbst (vgl. Willke 1997, S. 89): sie sind als Steuerungsadressat Steuerungsobjekt und -subjekt zugleich (Wiesenthal 2006). Aufgrund komplexer, sich im Medium der strukturellen Koppelung vollziehender Umweltbezüge entstehen dabei Konstellationen, an denen zahlreiche Systeme teilhaben, die ihrem eigenlogischen Prozedere entsprechend die Steuerungsmedien Geld, Macht und Wissen (vgl. Willke 2001) zum Einsatz bringen (Wiesenthal 2006).

3. Projektkontext und Modell

Die Implementierung von LQW in das System der Weiterbildung ist durch den Mechanismus der Mobilisierung der Selbststeuerungsfähigkeit durch Kontextsteuerung charakterisiert. Dabei geht das Modell LQW auf das Projekt „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzen“ zurück, das von 2000 bis 2002 vom ArtSet Institut zusammen mit dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen durchgeführt wurde. LQW und die flächendeckende Verbreitung in Niedersachsen (Zech 2004, S. 8) fanden politische Aufmerksamkeit. Dies mündete in ein Folgeprojekt, in dem die nationale und internationale Anschlussfähigkeit von LQW geprüft und LQW überarbeitet wurde (vgl. Hartz/Meisel 2006). Im Juni 2003 startete dann

das hier zur Rede stehende Bund-Länder-Verbundprojekt¹ mit einer bundesweiten Einführung von LQW². Auch wenn nicht alle Bundesländer das Projekt in gleicher Intensität unterstützen, so ist doch zu betonen, dass sich formal keines der Bundesländer gegen das Projekt ausgesprochen hat. Mit der Entscheidung, das Projekt zu fördern, positionieren sich die Bundesländer konsensual also positiv zu LQW. Dies setzt entsprechende, als eine Form der Kontextsteuerung deutbare Signale im System der Weiterbildung, ohne dass der Staat modellbezogen schöpferisch tätig gewesen wäre. In Bezug auf das Qualitätsmanagementmodell LQW ist er vielmehr in katalysierender Funktion, indem er mit dem Beschluss der Projektförderung dem Modell Wert zuschreibt und damit den Diskurs in der Weiterbildung in Gang hält.

Als modellbezogen schöpferisch tätig können zunächst die im System der Weiterbildung verortbaren Modellentwickler eingeordnet werden. Ihr ausdrückliches Ziel war es, ein erwachsenenpädagogisch fundiertes Qualitätsentwicklungsmodell zu schaffen (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2002). So wurde LQW in Anlehnung an die wirtschaftsnahe ISO Norm und das EFQM Modell auf der Grundlage einer konstruktivistischen Lerntheorie entwickelt. Das Modell fordert, eine Vorstellung gelungenen Lernens zu generieren und mit den organisatorischen Voraussetzungen zu verbinden. Als regulierende Idee soll die Definition gelungenen Lernens den Qualitätsentwicklungsprozess anleiten, indem alle qualitätssichernden Maßnahmen der modellrelevanten Bereiche damit begründet und in einen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Zech 2005).

Schöpferisch tätig sind weiterhin die Organisationen, die LQW anwenden. Modelltheoretisch ist es ihre Aufgabe, in einem selbstevaluativen, in der Regel von einem Qualitätsbeauftragten koordinierten Prozess Rechenschaft über die einzelnen modellrelevanten Bereiche und deren Realisierung abzulegen und im Falle defizitär ausgebildeter Bereiche optimierende Maßnahmen einzuleiten. Hierbei bleibt – auch wenn das Verfahren auf externe Testierung abstellt – den Einrichtungen ein hoher Gestaltungsspielraum. Die Einrichtungen werden nämlich nicht darauf festgelegt, *wie* etwas zu tun ist – im Sinne der Realisierung einer in dem Modell vorgegebenen *best practice*. Die Einrichtungen werden lediglich darauf festgelegt zu begründen, *warum* etwas wie unter der Perspektive der von ihnen formulierten Definition gelungenen Lernens getan wird. Die Rechenschaftslegung wird in einem Selbstreport dokumentiert, der zusammen mit einer Visitation die Grundlage der Fremdevaluation und damit der externen Testierung wird (vgl. Zech 2005). Insofern setzt das Instrument LQW auf eine extern zu begutachtende Selbststeuerung in den Einrichtungen unter der Perspektive gelungener Lernprozesse.

4. Konsens und Kontrolle im Zusammenspiel unterschiedlicher Systeme

Unter Steuerungsgesichtspunkten steuern die Einrichtungen sowohl die Entscheidung, sich dem Modell an- oder nicht anzuschließen, als auch die Umsetzung von LQW selbst. Dies tun sie allerdings nicht losgelöst von ihrer Umwelt. Es ist vielmehr ein komplexer Zusammenhang unterschiedlicher Systeme, in dem sich die Implementierung von LQW vollzieht. Es wirken sowohl konsensbasierte als auch kontrollie-

rende Steuerungselemente und die beteiligten Systeme bringen die Steuerungsmedien Macht, Geld und Wissen zur Anwendung.

So kann die projektformig unterstützte Implementierung von LQW als eine konsensbasierte Intervention des politischen Systems eingeordnet werden. Dabei kommen einerseits das für das politische System charakteristische Steuerungsmedium Macht (vgl. Luhmann 2002) sowie andererseits – durch die Finanzierungsstärke – auch das Medium Geld zum Einsatz. Auch wenn die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems in den meisten Bundesländern (noch) nicht durch gesetzliche Vorgaben verbindlich vorgegeben ist und damit die Frage, ob die Einrichtungen dem über die Entscheidung für LQW formulierten Appell des politischen Systems folgen, eine Frage von Zuschreibungs- und Relevanzbildungsprozessen in den Einrichtungen ist, sollte die Signalwirkung dieser konsensbasierten, projektformig unterstützten Implementierung von LQW nicht unterschätzt werden. Empirisch fassen lässt sich der Einfluss der bildungspolitischen Position auf die Entscheidungen in den Einrichtungen in der vom Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen durchgeführten Untersuchung. Hierbei wurde nach den Motiven, die die Einrichtungen zur Implementierung von LQW bewegen, gefragt. Dabei zeigt sich Folgendes: Obwohl durch die Bildungspolitik des Bundes zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung (Mai 2004) noch keine konkreten formalen Vorgaben gegenüber den Einrichtungen formuliert worden waren (SGB III war noch in der Konzeptionsphase) und obwohl die Nichtteilhabe an Qualitätsmanagement im Allgemeinen und LQW im Besonderen in den meisten Bundesländern nicht sanktioniert werden kann, spielt staatlicher Zwang in der Argumentation der Einrichtungen für Qualitätsmanagement eine wesentliche Rolle. Bei rund 68 Prozent der Einrichtungen hat sich die Deutung durchgesetzt, dass die politischen Entwicklungen eine Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement erfordern. Mehr noch, knapp 60 Prozent der Einrichtungen gehen sogar davon aus, dass die Gesetzgebung den Nachweis eines Qualitätsmanagementsystems konkret verlangt. Die Beschäftigung von Bund und Land mit Fragen des Qualitätsmanagements erzeugt bei den Einrichtungen also den Eindruck verbindlicher staatlicher Vorgaben und setzt – auf einem Machtgefälle basierende – Prozesse zwangsweisen Isomorphismus (Hartz in Druck, DiMaggio/Powell 1991) frei.

Sind Bund und Land Katalysatoren einer gemeinsam vertretenen Idee, haben sie die Aufgabe der Kontrolle der Testierungsstelle übertragen. Die Modellentwicklung schöpferisch verantwortend ist die Testierungsstelle – als ein für das System der Weiterbildung neuer Akteur – in der Projektlaufzeit der ersten Durchführungsphase durch Bund und Land autorisiert, Einrichtungen der Weiterbildung nach dem Modell LQW zu testen (vgl. Erhart 2006). (In der zweiten Durchführungsphase tritt die Testierungsstelle aus der Projektförderung aus und agiert ausschließlich privatwirtschaftlich.) Um kontrollierend tätig werden zu können, müssen sich Einrichtungen dem Modell anschließen. Die Testierungsstelle muss sich also eine Jüngerschaft sichern. Da dies eine auf einem Mindestmaß an Konsens hinsichtlich der Sinnhaftigkeit von LQW basierende Aneignung von LQW durch die Einrichtungen voraussetzt, ist die Testierungsstelle in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Einrichtungen.

gen. Zugleich basiert der Code, an dem sich die internen Operationen der Testierungsstelle gegenüber den Einrichtungen orientieren, auf Macht: Welche Einrichtungen die über das Testat sichtbar werdende Glaubwürdigkeit erlangen, dass sie das, was sie tun, gut tun, liegt entlang der im LQW-Modell verankerten Kriterien im Ermessensspielraum der Testierungsstelle.² Macht hat sie auch deshalb, weil sie qua Funktion in der Lage ist, Einrichtungen betreffende Standards zur Qualitätsentwicklung in dem LQW-Modell festzuschreiben und damit Standards für das System der Weiterbildung zu definieren.

Die von Bund und Ländern autorisierte Testierungsstelle autorisiert ihrerseits Gutachter. Auch das Verhältnis zwischen Testierungsstelle und Gutachtern basiert auf Konsens und Kontrolle: Die Gutachter sind gezwungen, in einem gewissen Rahmen die Logik der Testierungsstelle zu akzeptieren, sprich konsensual zu handeln – sonst droht der Verlust des Mandates. Dazu überwacht die Testierungsstelle die Gutachtertätigkeit. Die Gutachter haben quantitativ betrachtet den intensivsten (Direkt)Kontakt zu den Einrichtungen und repräsentieren LQW vor Ort (vgl. auch Erhart 2006). In dieser Scharnierfunktion zwischen Testierungsstelle und Einrichtungen gewinnen sie – auch wenn sie in der formalen Machtkaskade weiter unten stehen – Macht. Durch ihre Operationen im Direktkontakt mit den Einrichtungen distribuieren sie LQW auf der Grundlage ihrer Eigenlogik und tragen sich damit auf ihre Weise in die Weiterbildung ein.

Für die projektförmige Implementierung von LQW weiterhin bedeutend sind die zwischen Politik und Testierung einerseits und Organisationen andererseits allokalisierbaren Vermittlungsinstanzen. Als Bindeglied zwischen Implementationsabsicht und Einrichtungen legitimiert und reproduziert sich die Ebene der Vermittlungsinstanzen durch Akte der Vernetzung und durch eine lokale Distribution der Idee LQW in der Weiterbildung. Auch für diese Funktion ist ein Mindestmaß an Konsens mit LQW erforderlich. Gleichzeitig verbreiten auch sie die Idee auf der Grundlage der ihnen eigenen Logik, sodass auch sie mit ihrem Tun auf ihre eigene Weise das System der Weiterbildung irritieren.

Die Organisationen der Weiterbildung sind der neuralgische Punkt des Steuerungszusammenhangs. Sie sind Adressat und Akteur zugleich. Als Adressat werden sie zum Akteur, indem sie entscheiden, ob sie sich an der Implementierung von LQW beteiligen oder nicht. Entscheidungskontext bilden dabei die in der Umwelt für sie relevanten Systeme wie Politik, Testierungsstelle, Gutachter/Berater, Kooperationspartner oder Peers. Weiterhin sind die Organisationen Akteure in der Frage, wie sie – wenn sie sich dafür entscheiden – an das Modell anschließen und ihre Prozesse mit dem Ziel der Verbesserung ihrer Steuerungskompetenz evaluieren. D. h. auch die Organisationen sind – und zwar gegenüber ihren internen Prozessen – kontrollierend tätig. An dieser Stelle kommt das Steuerungsmedium Wissen, das durch die interne Evaluation generiert werden soll, zum Einsatz. Ob und wie Wissen generiert respektive das generierte Wissen in Handlungen transferiert wird, hängt wesentlich von den Mitgliedern wie auch Nicht-Mitgliedern der Organisation ab. Als Träger der aus der Implementierung von LQW resultierenden Veränderungen bestimmt sich über ihren durch die mentalen Mitgliedschaften (vgl. Hartz 2007) strukturierten Umgang mit

LQW, inwieweit die durch die Politik initiierte Kontextsteuerung zu einer erhöhten internen Steuerungskompetenz führt.

In diesem Konglomerat der Steuerung durch Wissen, Macht und Geld mit dem Ziel der Mobilisierung der Selbststeuerungsfähigkeit lässt sich die Implementierung von LQW in Summe als eine Kaskade konsensbasierter Autorisierung und Kontrollierung begreifen, in der die jeweiligen Systeme je nach Perspektive als Steuerungsadressaten oder -akteure aufscheinen. (vgl. Power 1997, 2000).

5. Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Form der Steuerung

In dem hier zur Rede stehenden Steuerungszusammenhang, der Implementierung des Qualitätsmanagementmodells LQW in das System der Weiterbildung, treten typische Formen der Kontextsteuerung hervor, die sich durch eine Verbindung von Kontrolle und Konsens auszeichnet und die Steuerungskompetenzen der zu Steuernden adressiert. An dem Steuerungszusammenhang sind zahlreiche Akteure differenter Systemebenen beteiligt, die in ihren Operationen die Steuerungsmedien Macht, Geld und Wissen auf ihre eigene Weise miteinander verbinden. Die Projektförderung, die einen Konsens von Bund und Land bezüglich eines „guten“ Qualitätsmanagements signalisiert, basiert wesentlich auf einer finanzierungsfähigen und im Medium von Macht agierenden Politik. Die Aufmerksamkeitszuwendung der Politik gegenüber LQW setzt Signale der Wertzuschreibung, was auf der Ebene der Organisationen mit entsprechenden, der Verbreitung von LQW zuträglichen Deutungen beantwortet wird. Demnach kann dem Staat in Summe eine katalysierende Rolle zugeschrieben werden, durch die sich Prozesse zwangsweisen Isomorphismus entspinnen.

Die eigentliche Kontrollfunktion wird delegiert, sodass eine Kaskade konsensbasierter Autorisierung und Kontrollierung entsteht. Hierbei lässt die Umsetzung der Steuerungsabsicht durch das jeweils nachgeordnet autorisierte System – entgegen der allgemeinen, an Steuerung gebundenen Erwartung der Erhöhung von Sicherheit – Unsicherheit zurück; denn mit der Autorisierung nachgeordneter Systeme wird auch das, was Qualität letztendlich ist, in modellgesetzten Grenzen, auf der Folie autopoietischer Operationen, immer wieder neu entworfen. Konsens besteht also im Wesentlichen auf der Ebene eines formalen Anschlusses an eine übergreifend als rational geltende Idee.

Die Grenzen von Kontext- und Selbststeuerung werden insbesondere dann virulent, wenn das Steuerungsmedium Wissen zum Einsatz kommt. Wissen gewinnt bei der Umsetzung von LQW durch die Idee distribuierenden Systeme sowie durch die Einrichtungen an Bedeutung. Wie die an der Implementierung beteiligten Systeme insbesondere die Einrichtungen an LQW anschließen und dabei steuerungsrelevantes Wissen generieren, basiert auf ihren autopoietischen Operationen und liegt jenseits externer Zugriffsmöglichkeiten. D. h.: auch wenn formal alle an ein und denselben Diskurs anschließen – also Konsens inszenieren –, wird in der Transformation des Diskurses in eine systemeigene Wirklichkeit das formale Qualitätsmanagementmodell – die Steuerungsabsicht – zu einem je eigenen mit je eigenen Interessen ausgestatteten Modell.

Anmerkungen

- 1 Das BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ wurde gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Europäischen Sozialfonds und des Ministeriums für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein.
- 2 Forneck/Wrana sprechen bezüglich der Zertifizierungsagenturen vom „institutionellen Niederschlag der neuen Grammatik des Regierens“ (Forneck/Wrana 2005, S. 175).

Literatur

- Degele, N. (1997): Zur Steuerung komplexer Systeme – eine soziokybernetische Reflexion. In: Soziale Systeme 3, H. 1, S. 81-99
- DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. In: DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 63-82
- Ehse, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. 3. Auflage. Hannover
- Erhart, F. (2006): Der Begutachtungsprozess und seine interne Qualitätssicherung. In: Zech, R. (Hrsg.): Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld, S. 129-154
- Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement. 2., überarbeitete Auflage. Bielefeld
- Hartz, S. (2007): Aneignung im Kontext von (Re-)Organisation. Eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Modernisierungsprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H.1, S. 90-107
- Hartz, S. (in Druck): Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Der organisationstheoretische Neo-Institutionalismus im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung. Grundlagen und Empirie. Wiesbaden
- Luhmann, N. (1996): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 6. Auflage. Frankfurt/Main
- Luhmann, N. (2002): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Power, M. (1997): The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford u. a.
- Power, M. (2000). The Audit Society: Second Thoughts. In: International Journal of Auditing 4, H. 1, S. 111-119
- Wiesenthal, H. (2006): Gesellschaftssteuerung und gesellschaftliche Selbststeuerung. Eine Einführung. Wiesbaden
- Willke, H. (1996): Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart, Jena
- Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt/Main
- Willke, H. (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. 3. Auflage. Stuttgart
- Zech, R. (2004): Vorwort. In: Zech, R. (Hrsg.): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. Hannover, S. 8-10
- Zech, R. (2005): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch. 3. Auflage. Hannover

Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung Ansatz und erste Erfahrungen

Edgar Sauter

Zusammenfassung

Mitte 2004 ist die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV“ in Kraft getreten. Im Rahmen der Hartz-Reformen stellt sie ein wichtiges Instrument dar, die Qualitätssicherung und -entwicklung der öffentlich geförderten Weiterbildung neu zu gestalten. Was haben die neuen Verfahren bisher in der Praxis für die Weiterbildungsqualität erbracht? Der Beitrag berichtet über erste Erfahrungen mit dem neuen Ansatz und seiner praktischen Umsetzung.

Rückblick

Im Zuge der „Gesetze über moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz-Reform) wurde die aktive Arbeitsmarktpolitik neu bewertet; die daraus folgende „Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung“ führte zu einem Systemwechsel in der Weiterbildungsförderung. Vorausgegangen war eine ausgedehnte und zum Teil fundamentale Kritik an der öffentlichen Weiterbildungsförderung und der Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik. Die wichtigsten Punkte dieser Kritik richteten sich

- auf eine im Vergleich mit anderen arbeitsmarktpolitischen Instrumenten geringe Effizienz und Effektivität von Weiterbildungsmaßnahmen, festgemacht an Eingliederungs- und Verbleibsquoten der Absolventen;
- auf eine wenig transparente Vergabep Praxis von Maßnahmen durch die Arbeitsverwaltung bis hin zu Korruptionsvorwürfen;
- auf eine durch die Arbeitsämter kaum noch zu kontrollierende Weiterbildungsindustrie mit Bildungsanbietern ohne ausreichende Qualitätsanstrengungen sowie
- auf eine unzureichende eigenverantwortliche Beteiligung der potentiellen Teilnehmer/-innen an der Auswahl ihrer Bildungsmaßnahmen und träger.

Um die deklarierten Ziele der Reform – Wettbewerb der Anbieter, Transparenz des Förderns und Qualität der Weiterbildung – zu erreichen, sehen die gesetzlichen Regelungen vor allem drei Instrumente vor:

- die obligatorische Einführung von Qualitätssicherungssystemen bei Bildungsträgern,
- die Einführung von Bildungsgutscheinen für Weiterbildungsteilnehmer/-innen, sowie
- ein neues, Bundesagentur-(sog. BA-)externes Zertifizierungsverfahren für Bildungsträger und -maßnahmen durch Fachkundige Stellen.

Im Rahmen dieser Regelungen wurde die Trennung zwischen Förderungsverfahren einerseits und Zulassungsverfahren andererseits vorgenommen, die sich aus der in der Vergangenheit geäußerten Kritik am bisherigen Verfahren aus einer Hand ergab: Die Zuständigkeit für die finanzielle Förderung und Hilfe des neu eingeführten Instruments des Bildungsgutscheins verblieb bei der Bundesagentur und ihren Einrichtungen; das Zulassungsverfahren für Weiterbildungsträger und -maßnahmen wurde hingegen auf externe Organisationen – die Fachkundigen Stellen – übertragen. Die Einzelheiten dieses Verfahrens regelt die „Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von Fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV)“ vom 16. Juni 2004. Organisation und Gestaltung der Qualitätssicherung sowie deren Verfahren einer öffentlich-rechtlichen Steuerung waren Themen einer längeren öffentlichen Diskussion (Faulstich, P./Gnahn, D./Sauter, E. 2003).

Ansatz

Die am 1. Juli 2004 in Kraft getretene Verordnung umfasst ein zweistufiges Verfahren zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen, an dem die neuen Akteure Anerkennungsstelle, Anerkennungsbeirat und Fachkundige Stellen beteiligt sind: Zunächst erkennt die Bundesagentur in ihrer Funktion als Anerkennungsstelle juristische Personen als Fachkundige Stellen an (*Akkreditierung*). Diese sind dann ihrerseits berechtigt, Träger und Maßnahmen, die bestimmte Qualitätsanforderungen für die berufliche Weiterbildung erfüllen, zuzulassen (*Zertifizierung*).

Um anerkannt zu werden, müssen Fachkundige Stellen nach § 2 AZWV eine Reihe von allgemeinen Anforderungen entsprechen, wie z. B. finanzielle und personelle Bonität, Fachkompetenz, Unabhängigkeit und Integrität. Es handelt sich dabei vor allem um Standards, die der internationalen Norm DIN EN ISO 17021 (bisher 45012) entsprechen („Konformitätsbewertung – Anforderungen an Stellen, die Managementsysteme auditieren und zertifizieren“). Diese Affinität mit dem ISO-Normenkomplex auf der Ebene der Zertifizierer gibt es im Übrigen auch auf der Ebene der Prüfung der Bildungsträger und -maßnahmen durch die Norm DIN EN ISO 9001.

Die starke Ausrichtung auf die ISO-Normen und ihre Verfahren hat Durchsetzbarkeit und Attraktivität der AZWV bei den bereits ISO-zertifizierten Einrichtungen gefördert, zugleich gilt deshalb aber, Doppelprüfungen zu vermeiden. Im Übrigen bedeutet diese Orientierung der AZWV auch, dass der Arbeit der Anerkennungsstelle

selbst die DIN EN ISO/IEC 17011 zugrunde liegt, die in aller Regel Akkreditierungs- und Anerkennungsstellen im gesetzlich geregelten Bereich und im Bereich der freien Wirtschaft als Arbeitsgrundlage dient. Die Funktion der Anerkennungsstelle wird von der Bundesagentur für Arbeit wahrgenommen, die nach der AZWV (§ 3) zugleich aber auch sicherstellen soll, dass die Arbeit der Anerkennungsstelle unabhängig von der Geschäftspolitik der Bundesagentur durchgeführt werden kann.

26 Fachkundige Stellen sind bisher von der Anerkennungsstelle akkreditiert worden. Es handelt sich dabei in der Regel um bundesweit arbeitende, privatwirtschaftliche Organisationen, wie z. B. Certqua, TÜV, DEKRA, die bereits in anderen Bereichen zertifizierend tätig sind. Neben wenigen „Großzertifizierern“ gibt es eine Reihe von kleineren Einrichtungen mit uneinheitlichem Geschäftsprofil. Die Anerkennung, die von der Anerkennungsstelle mit unabhängigen externen Gutachtern bzw. Auditoren durchgeführt wird, ist auf drei Jahre befristet; das Qualitätssicherungssystem muss jährlich überprüft werden. Von den bisher tätigen Fachkundigen Stellen sind seit Anfang 2005 rund 2.100 Bildungsträger und rund 25.000 Bildungsmaßnahmen zertifiziert worden. Diese Anzahl liegt deutlich unter den in der Vergangenheit gemachten Annahmen von rund 10.000 bis 15.000 Anbietern, die auf dem Bildungsmarkt tätig seien. Offensichtlich hat bereits im Vorfeld eine Marktberreinigung stattgefunden, da mit der Zulassung über die AZWV der konkrete Nachweis eines Qualitätssicherungssystems obligatorisch wurde und ein Teil der Anbieter deshalb von vorneherein auf eine Zertifizierung verzichtet hat.

Ein bei der Anerkennungsstelle eingerichteter Beirat unterstützt diese bei der Durchführung ihrer Aufgaben. Sechs seiner insgesamt neun Mitglieder vertreten die relevanten gesellschaftlichen Gruppen (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Bildungsverbände) und den Staat (Bund, Länder); weitere drei Mitglieder sind unabhängige Experten aus dem Bildungsbereich. Der Anerkennungsbeirat nimmt seine Aufgaben in erster Linie durch Empfehlungen wahr, die sich sowohl auf die Anerkennung der Zertifizierungsstellen als auch auf die Zulassungsverfahren für Bildungsträger und -maßnahmen durch die Zertifizierungsstellen beziehen können. Die Empfehlungen des Anerkennungsbeirats sind verbindliche Vorgaben für die Fachkundigen Stellen bei der Zertifizierung von Trägern und Maßnahmen.

Der inzwischen vorliegende Empfehlungskatalog hat einen Doppelcharakter: Zum einen handelt es sich um ein Instrument für die Operationalisierung und praxisnahe Interpretation der qualitativen Anforderungen, die an Bildungsträger und -maßnahmen nach der AZWV gestellt werden und zum anderen um ein Instrument der dynamischen Fortentwicklung der Weiterbildungsqualität unter Berücksichtigung der Qualifikations- und Kompetenzentwicklung. Darüber hinaus soll der Anerkennungsbeirat aber auch zur Weiterentwicklung der Qualitätsmanagementsysteme beitragen, die dem Zertifizierungsverfahren von Trägern und Maßnahmen förderlich sind.

Bisherige Erfahrungen

Bei der Einschätzung der Erfahrungen, die sich aus der Anwendung der AZWV in der Praxis ergeben, ist zu berücksichtigen, dass die neuen Akteure und Verfahren des

Anerkennungs- und Zulassungsprozesses für Träger und Maßnahmen nur einen Ausschnitt dessen betreffen, was im Rahmen der Hartz-Reform unter dem Systemwechsel der Weiterbildungsförderung zu verstehen ist. Die Ausgabe von Bildungsgutscheinen, die Neubewertung der Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument, die starke Reduzierung der Fördermittel und nicht zuletzt der organisatorische Umbau der Arbeitsverwaltung sind zentrale Elemente, die im Hinblick auf die Folgen der Anwendung der AZWV sowie ihre Auswirkungen auf Weiterbildungsqualität und Qualitätsmanagement zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus dürften angesichts der relativ kurzen Zeiträume seit Inkrafttreten der AZWV Aussagen über bisherige Erfahrungen nur sehr vorläufigen Charakter haben.

Neue Chancen: Geprüfte Qualität

Zunächst hat die Externalisierung des Anerkennungs- und Zulassungsprozesses einen wichtigen Kritikpunkt aus der Vergangenheit weitgehend gegenstandslos gemacht: Den vielfältigen engen Verflechtungen von Bildungsträgern und Arbeitsämtern wird durch die Zwischenschaltung der Fachkundigen Stellen, aber auch durch die Bildungsgutscheine entgegengewirkt. Die Fachkundigen Stellen haben aufgrund der AZWV die Chance, ein eigenständiges Qualitätsprofil der geförderten Weiterbildung zu entwickeln, das über diesen Bereich hinaus ausstrahlt. Anerkennungsstelle und Anerkennungsbeirat unterstützen durch ihre bisherige Arbeit diese Orientierung der Fachkundigen Stellen. Sie werden in die Pflicht genommen, ihre Unabhängigkeit gegenüber anderen Akteuren, wie z. B. Bildungsträgern und Arbeitsagenturen, deutlich zu machen, aber auch die Eigenständigkeit einer AZWV-Qualität zu stärken. Angesichts der Vielfalt und der Vielzahl der bereits am Markt vorhandenen Anerkennungen und Zertifikaten gilt es, dem AZWV-Zertifikat eine übergreifende Bedeutung zu geben. Dieses „Plus“ des AZWV-Systems soll auch gegenüber den ISO-Normen deutlich werden; dies soll z. B. dadurch erreicht werden, dass

- die Fachkundigen Stellen die Anforderungen der AZWV, unabhängig von dem jeweils vom Bildungsträger möglicherweise bereits eingesetzten Qualitätssicherungssystem, zu überprüfen haben. Es wird so vermieden, dass die AZWV-Anforderungen nur als unterschiedlich großes „Delta“ zu den vorhandenen standardisierten Systemen (z. B. ISO, EFQM, LQW) wahrgenommen werden;
- von den Auditoren der Fachkundigen Stellen eine über die Anforderungen der DIN EN ISO 19011 hinaus reichende Fachkompetenz für die Zertifizierung von Trägern und Maßnahmen gefordert wird, nämlich mindestens zweijährige Erfahrungen in organisationsorientierten Tätigkeiten im Bildungsbereich;
- die Zertifizierung der Träger durch die Fachkundigen Stellen eine Systemprüfung ist, die jedoch durch eine auf Stichproben basierende Produktprüfung des Bildungsangebots ergänzt wird.

Sichtbarer Ausdruck einer eigenständigen Weiterbildungsqualität ist das jüngst eingeführte Logo „ZERTIFIZIERT“ – Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung.

Beitrag zur Weiterbildungsqualität?

Es gibt bisher keine empirischen Belege für einen eindeutig positiven Einfluss der AZWV-Verfahren auf die Weiterbildungsqualität. Die folgenden Hinweise aus Untersuchungen geben jedoch auch keinen Anlass zur Sorge, dass von der AZWV-Qualitätssicherung Risiken für die Weiterbildungsqualität ausgehen:

- Erste positive Ergebnisse sind aus der Zwischenbilanz zur Evaluation der Reform der Förderung beruflicher Weiterbildung zu ziehen. Danach gibt es eine messbare Verbesserung der Beschäftigungswahrscheinlichkeit beim Instrument Weiterbildung gegenüber der Vorreformphase. Dieses politische Resultat wird explizit auf eine Verbesserung der Maßnahmequalität und nicht auf die näherliegende starke Selektion der Teilnehmer/-innen zurückgeführt.
- Positive Vorzeichen zeigen auch Ergebnisse aus der Verbleibsstatistik: Die Auswertung der Maßnahmen für den Zeitraum November 2005 bis Oktober 2006, in dem bereits ein Teil der von den Fachkundigen Stellen zugelassenen Maßnahmen berücksichtigt werden konnte, weist im Vergleich mit dem Vorjahreszeitraum einen Anstieg der Quoten auf; die Eingliederungsquote (sechs Monate nach Ende der Maßnahme sozialversicherungspflichtig beschäftigt) stieg von 43,5 % auf 54,7 %, die der Verbleibsquote (sechs Monate nach Ende der Maßnahme nicht mehr arbeitslos) von 66,0 % auf 74,0 %.
- Kein deutliches Bild zeigen die Ergebnisse aus einer Anbieterbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) aus dem Jahr 2005: Anbieter, die Teilnehmer mit Bildungsgutscheinen in ihren Kursen hatten, beurteilen eine Verbesserung der Weiterbildungsqualität in den Reformstart-Jahren 2002 bis 2005 skeptisch; fast die Hälfte glaubt nicht, dass die Situation für die „schwarzen Schafe“ unter den Anbietern schwieriger geworden sei (BMBF 2007).

Abstimmung der Verfahren und Akteure

Mit der Trennung des Förderungsverfahrens vom Zulassungsverfahren wurde das bisherige Verfahren aus einer Hand auf unterschiedliche Zuständigkeiten und Akteure verteilt. Damit wurde auch die Qualitätssicherung unterschiedlichen Verantwortlichen zugeordnet. Während die neuen Fachkundigen Stellen das Zertifizierungsverfahren bei Trägern und Maßnahmen durchführen, bleibt es jedoch Aufgabe der Bundesagentur und ihrer Dienststellen, nach § 86 SGB III die laufende Kontrolle der Maßnahmen und deren Ergebnisqualität zu überwachen. In der Praxis hat diese komplexe Aufgabenverteilung zu Anlaufschwierigkeiten, zu Klärungs- und Abstimmungsbedarf bei den Beteiligten geführt. Dazu gehört u. a. Folgendes:

- Strittig ist, inwieweit die AZWV eine beim Qualitätsmanagement des Bildungsträgers anzusetzende Systemprüfung favorisiert oder auch darüber hinaus eine maßnahmeumfassende Produktprüfung umfasst. Für eine ausschließliche Systemprüfung spricht die ISO-Affinität der AZWV: Dieser Ansatz ist prozessorientiert und impliziert, dass Produkte und Dienstleistungen eines qualitativ hochwertigen Pro-

zesses ebenfalls eine entsprechende Qualität aufweisen. Dafür spricht auch, dass die AZWV bei der Maßnahmezulassung eine Referenzauswahl gestattet. Andererseits verweist die explizite Maßnahmezulassung sowie die gesetzlich vorgeschriebene laufende Kontrolle der Qualität für die finanziell geförderten Bildungsgutscheine auf mehr als nur eine ergänzende Produktorientierung der Qualitätssicherung.

- Die neuen Fachkundigen Stellen sollen im Rahmen ihrer Aufgabenerfüllung eigenverantwortlich handeln. Die Fachkundigen Stellen stehen jedoch untereinander im Wettbewerb. Unterschiedliche Auffassungen über Prüfungsumfänge und -tiefe, die sich z. B. aufgrund von Spielräumen bei den Qualitätsvorgaben durch den Anerkennungsbeirat ergeben können, schlagen sich in Preisdifferenzen nieder. Preiswettbewerb bzw. Preisdumping zwischen den Fachkundigen Stellen könnte damit zu Lasten der Weiterbildungsqualität gehen. Durch Vorgabe einheitlicher bzw. eng begrenzter Spielräume bei den Prüfstandards können die Qualitätsrisiken gemindert werden, zumal damit auch die notwendige Vergleichbarkeit der angebotenen Lehrgänge im Interesse der Nachfrager hergestellt werden kann. Mögliche Differenzen bei der Interpretation von AZWV-Qualitätsvorgaben gibt es sowohl zwischen Fachkundigen Stellen als auch zwischen Arbeitsagenturen und Fachkundigen Stellen.
- Aufgrund von bisher noch fehlender bzw. nicht eingespielter Informationsstränge gestaltet sich das Zusammenspiel der Akteure nicht ohne Friktionen. Dies gilt z. B. beim Kostenmanagement (deutlich steigende Teilnehmerkopfsätze bei den Lehrgangskosten), aber auch beim Beschwerdemanagement. In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, inwieweit die Sanktionsmöglichkeiten der Fachkundigen Stellen ausreichen, weil die Hürden für einen Zulassungsentzug bei Schlechtleistungen der Bildungsträger relativ hoch sind.

Aufgrund der skizzierten Abstimmungsschwierigkeiten sind inzwischen vor allem Vorschläge und Überlegungen zu einer Novellierung des § 86 SGB III gemacht worden, denn hier zeigen erste Erfahrungen die Gefahr von Parallelstrukturen bzw. Doppelprüfungen; zum anderen gibt es Lücken in der laufenden Kontrolle der Maßnahmen, denn die Arbeitsagenturen sind schon kapazitätsmäßig nicht in der Lage, systematische Qualitätsüberprüfungen in der Praxis flächendeckend durchzuführen. In einem ersten Schritt wurde inzwischen ein hauptamtlicher Prüfdienst Arbeitsmarktdienstleistungen (AMDL) eingerichtet, der im Jahr 2007 stichprobenweise die Durchführungsqualität von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung geprüft hat. Aufgrund der geringen Anzahl von geprüften Maßnahmen ist die Gefahr von Doppelprüfungen nahezu ausgeschlossen, das „Drohpotential“ von überraschenden „Vor-Ort Prüfungen“ kann jedoch wirksam werden. Die Messung der Durchführungsqualität erstreckt sich auf die Teilbereiche Teilnehmergewinnung/-auswahl; Maßnahmeverlauf/-konzeption/-betreuung; Qualifikation/Einsatz der Lehrkräfte; räumliche und technische Ausstattung sowie die Erfolgskontrolle. Erste Ergebnisse haben keine flächendeckenden deutlichen Qualitätsdefizite ergeben.

Resümee

Eine durch empirische Daten abgesicherte Einschätzung der durch die AZWV eingeführten Qualitätssicherungsverfahren in der SGB-geförderten Weiterbildung ist derzeit noch nicht möglich. Erste Erfahrungen zeigen neben positiven Aspekten Chancen und Risiken, aber auch neue Probleme.

Das Positive der AZWV-Verfahren ist sicherlich darin begründet, dass die externe Zertifizierung (zusammen mit den Bildungsgutscheinen) den früher häufig kritisierten intransparenten Vergabeverfahren ein Ende gemacht hat. Indem dafür die inzwischen international üblichen Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren nach den ISO-Normen genutzt wurden, ergaben sich – z. T. auch aus den Schwächen dieser Verfahren wie Überbürokratisierung und unzureichende Teilnehmerorientierung – neue Kritikpunkte, wie z. B. die Gefahr von Doppelzertifizierungen oder mögliche Kontrolllücken aufgrund des Preiswettbewerbs der Zertifizierungsanbieter.

Eine wesentliche Schwierigkeit, dem AZWV-Ansatz im Hinblick auf seine Bedeutung für die Weiterbildungsqualität gerecht zu werden, besteht jedoch darin, dass die AZWV-Verfahren nur einen relativ kleinen Ausschnitt eines überkomplexen Reformvorhabens betreffen. Das zeigt sich zum einen in der oben skizzierten Trennung zwischen dem Förderungsverfahren und dem Zertifizierungsverfahren, zum anderen aber auch darin, dass nur die Weiterbildung, die nach dem Gutscheilverfahren gefördert wird, auch den Qualitätsanforderungen der neuen AZWV-Verfahren unterliegt. Für Trainings- und Qualifizierungsmaßnahmen dagegen, die dem Rechtskreis SGB II zugeordnet sind und im Vergabeverfahren von den Arbeitsagenturen eingekauft werden, gelten zum Teil unterschiedliche Qualitätsstandards: Anbieter müssen z. B. keine nach dem Vorbild der AZWV gestaltete Qualitätsstrategie nachweisen, Teilnehmende werden wie früher den Maßnahmen zugewiesen. Schließlich, und damit wird die begrenzte Reichweite für die von den AZWV-Verfahren bestimmte Weiterbildungsqualität besonders deutlich, ist auf weitere qualitätsrelevante Teile der Reform zu verweisen, wie z. B. die Bildungszielanalyse und das Profiling der Kunden durch die Arbeitsagenturen, die Praxis der Bildungsgutscheinausgabe, die Qualifikation des Personals sowie die Rolle des Instruments Weiterbildung für die Arbeitsmarkt- bzw. Geschäftspolitik der Bundesagentur für Arbeit. Für die Qualitätsentwicklung der öffentlich geförderten Weiterbildung sind – neben den Verfahren und Anforderungen der AZWV – auch diese Steuerungselemente zu berücksichtigen.

Literatur

- BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2007, Berlin/Bonn 2007
 Faulstich, P./Gnahn, D./Sauter, E.: Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Gutachten im Auftrag der gewerkschaftlichen Initiative von ver.di, IG Metall und GEW für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung, Berlin 2003

Institutionelle Zertifizierung in der Weiterbildung in internationaler Perspektive: Der World-Polity-Ansatz

Michael Schemmann

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag greift die Beobachtung der weltweiten Verbreitung von Qualitätsmanagement und institutioneller Zertifizierung auf und sucht sie in der theoretischen Perspektive des World-Polity-Ansatzes zu fassen. Dazu werden in einem ersten Schritt Grundannahmen des theoretischen Ansatzes erläutert und auf die Thematik bezogen. In einem zweiten Schritt steht insbesondere die Bedeutung von inter- und supranationalen Organisationen bei der Verbreitung am Beispiel der OECD im Blickpunkt. Der Beitrag schließt mit einer Erörterung von Grenzen des theoretischen Ansatzes.

Die Themen Qualität, Qualitätsmanagement und institutionelle Zertifizierung haben seit geraumer Zeit ihren festen Platz in der deutschen Weiterbildung. Davon zeugen eine Vielzahl von Publikationen (u. a. Hartz/Meisel 2004) und politische Initiativen wie etwa der Programmbereich des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Qualität in der Weiterbildung. Auch in der Weiterbildungspraxis ist das Thema von immer größerer Bedeutung. Bei einer Befragung von ca. 1500 Weiterbildungseinrichtungen gaben immerhin neun von zehn Befragten an, dass Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung innerhalb der nächsten drei Jahre noch wichtiger werden wird (Gnahn 2005, 3). Ferner hat sich mittlerweile eine Reihe von unterschiedlichen Qualitätskonzepten etabliert, nach denen die Einrichtungen ihre Strategie orientieren. Zugleich steigt aber auch die Zahl derjenigen Einrichtungen, die sich ihr Qualitätsmanagementsystem durch eine unabhängige Zertifizierungsstelle auditieren lassen und ein entsprechendes Zertifikat erhalten. Mittlerweile können sogar Lehrstühle an Universitäten (auch für Erwachsenenbildung) ein Zertifikat vorweisen (Knoll 1999).

Auch in anderen Staaten ist die Qualitätsdebatte zum festen Bestandteil der Weiterbildung geworden. Ob in Österreich, der Schweiz, Großbritannien, den USA, Norwegen (OECD 2005) oder Finnland (Centre for International Mobility 2005), überall finden sich Konzepte und Ansätze zum Qualitätsmanagement und zur Zertifizierung von (Weiter-)Bildungseinrichtungen. Und schließlich ist das Thema auch bei

den mit Bildung und Weiterbildung befassten inter- und supranationalen Organisationen ganz oben auf der Agenda.

Die weltweite Durchsetzung von Qualitätsmanagement und institutioneller Zertifizierung im Dienstleistungsbereich allgemein und im Bildungsbereich im Besonderen ist auch deshalb erstaunlich, weil sich bei der Einführung nicht wenige Probleme einstellen und generell Vorbehalte geltend gemacht werden. So ist beispielsweise umstritten, ob der enorme (auch finanzielle) Aufwand in einem angemessenen Verhältnis zum Ertrag, nämlich der Steigerung der Qualität von Bildung, steht (Walgenbach 1998).

Im vorliegenden Beitrag wird die Beobachtung der weltweiten Verbreitung von Qualitätsmanagement und institutioneller Zertifizierung ins Zentrum gerückt und mit der theoretischen Perspektive des World-Polity-Ansatzes analysiert. Nachdem zunächst Grundannahmen des theoretischen Ansatzes erläutert und auf die Thematik bezogen werden, steht in einem zweiten Schritt insbesondere die Bedeutung von inter- und supranationaler Organisationen bei der Verbreitung am Beispiel der OECD im Blickpunkt. Im Schlussteil werden die Grenzen des theoretischen Ansatzes bei der Erklärung der weltweiten Verbreitung von Qualitätsmanagement und institutioneller Zertifizierung erörtert.

Weltweite Institutionalisierung von Bildung im World-Polity-Ansatz

Der World-Polity-Ansatz der sogenannten Stanford Gruppe um John Meyer nimmt innerhalb des Theoriestranges des Neoinstitutionalismus eine Sonderstellung ein. Einen gemeinsamen Bezugspunkt hat der World-Polity-Ansatz mit den anderen Spielarten des Neoinstitutionalismus in der Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaft jedoch darin, dass sie sich von Forschungsansätzen absetzen, die das Individuum zum Ausgangspunkt der Untersuchung nehmen und stark von „rational choice“-Theorien angeregt sind (Hasse/Krücken 2005). Neoinstitutionalistische Ansätze gehen davon aus, dass das Verhalten von Akteuren in der Moderne nur unter Berücksichtigung ihrer Einbettung in die gesellschaftlichen Umwelten zu erklären und zu verstehen ist. Für Akteure in der Moderne ist nicht ausschließlich das Streben nach Effizienz leitend, sondern vielmehr das Streben nach Legitimität von besonderer Bedeutung. Solche Legitimität erfahren die Akteure, wenn sie sich den Erwartungen der gesellschaftlichen Umwelten anpassen. Um ihre Legitimität zu sichern oder gar zu steigern, übernehmen beispielsweise Organisationen Konzepte der Organisation von Arbeit, die durch gesellschaftliche Vorstellungen geprägt werden. Dabei können diese durch gesellschaftliche Vorstellungen geformten Konzepte durchaus im Widerspruch zu Effizienzüberlegungen stehen (Meyer/Rowan 1977, 340 f.). Folge dieser Prozesse sind Strukturangleichungen oder sogenannte Isomorphismen, wobei zwischen erzwungenem, mimetischem und normativem Isomorphismus unterschieden wird.

Der Begriff World Polity wird als Weltkultur übersetzt, wobei hier ein sehr weites Verständnis von Kultur impliziert ist. „Kultur wird vielmehr als zumeist implizit bleibendes Hintergrundwissen verstanden, das allen sozialen Praktiken zugrunde liegt“

(Krücken 2006, 141). World Polity entspricht weniger einer konkreten Struktur als vielmehr einem imaginären kulturellen System, das zentrale Prinzipien wie etwa Universalismus, Fortschrittsglaube, Gleichheit und Gerechtigkeit, Wissenschaftlichkeit sowie Rationalisierung aus dem Bestand von Werte- und Kulturmustern der westlichen Gesellschaften entlehnt. Im Kern liegt der World Polity eine Globalisierungsthese zugrunde, geht es doch darum, „wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen“ (Meyer 2005).

Entscheidend in den Annahmen Meyers ist, dass im Prozess der weltweiten Diffusion dieser Prinzipien bestimmte Strukturformen hervorgebracht und legitimiert werden, andere hingegen an Legitimität verlieren. Im Sinne der Isomorphien setzen sich demzufolge Staaten, Organisationen und Individuen gegenüber anderen Strukturformen, wie etwa Clans oder Familien, als Akteure in der Moderne durch. (Krücken 2006, 143). Als empirische Befunde gelten in der World Polity Perspektive etwa der enorme Anstieg von Nationalstaatsgründungen nach dem zweiten Weltkrieg und die Zunahme von Organisationen, die als Handlungsträger sämtliche Bereiche der Gesellschaft und damit auch das Individuum prägen. Die so benannten Akteure gelten jedoch dem World-Polity-Ansatz folgend nicht als autonom, sondern werden in dem Maße anerkannt, in dem sie sich den externen Erwartungen der World Polity konform verhalten (Krücken 2006, 143).

In diesem Zusammenhang wird auch die weltweite Einrichtung von Bildungssystemen interpretiert. Bildung ist demnach ein Bestandteil der Weltkultur und die Einrichtung von Bildungssystemen wird verstanden als Anpassung der Nationalstaaten an die Umwelthanforderungen: „Bildungssysteme werden eingerichtet als Teil dieses Modells und symbolisieren das Bemühen, ein achtbares Mitglied der Weltgesellschaft oder eine von ihr legitimierte ‚vorgestellte Gemeinschaft‘ zu werden“ (Meyer/Ramirez 2005, S. 217). Mit der Etablierung von Bildungssystemen steigern die Nationalstaaten also ihre Legitimität.

Bildung bzw. Bildungssysteme sind jedoch nicht nur konstitutiv für das Modell des Nationalstaates, sondern sie werden im Verständnis des World-Polity-Ansatzes auch selbst zum Modell ausgearbeitet. So existieren weithin standardisierte Vorstellungen über die strukturellen Aspekte des Bildungssystems, über die dort vermittelten Inhalte und über die Organisation von Bildung (Meyer/Ramirez 2005, 217).

An letztgenanntem Punkt lässt sich die hier in Rede stehende Thematik von Qualität und institutioneller Zertifizierung anschließen. Der Aspekt der Qualität wird zu einem Bestandteil des ausgestalteten Modells von Bildung und Bildungssystemen. Als Mittel zur Sicherung und Steigerung von Qualität werden Qualitätsmanagementsysteme und institutionelle Zertifizierungen angesehen, die ihrerseits auf Rationalisierung und Verwissenschaftlichung und damit auf zentrale Elemente der Weltkultur verweisen. Mit der engen Verbindung von Bildung bzw. Bildungssystemen und Qualität sind die Nationalstaaten mit neuen Anforderungen der Umwelt konfrontiert und passen sich diesen durch entsprechende Regelungen zu Fragen der Qualität an, um ihre Legitimität zu steigern. So lässt sich mittels des World-Polity-Ansatzes die weltweite Ausbreitung fassen.

Prozesse der weltweiten Ausbreitung und Strukturangleichung

Mit Blick auf die Diffusion solcher Modelle verweist der World-Polity-Ansatz, ähnlich wie der organisationssoziologische Neoinstitutionalismus, auf mimetische Prozesse: „In einer Weltkultur, die Bildung als wichtigen Bestandteil von Fortschritt definiert, gehören die Bildungsstrategien der dominanten Länder zu den ersten Dingen, die kopiert werden“ (Meyer/Ramirez 2005, 219). Auf diese Weise stellen sich sodann Strukturangleichungen ein. Jenseits direkter Imitationen betrieben die Länder jedoch auch die zeremonielle Übernahme von abstrakteren Strategien, wie etwa die Förderung des aktiven Lernens oder des Lernen Lernens. In diesem Zusammenhang spielten auch die internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen eine bedeutende Rolle, da sie durch Ausarbeitungen, welche Probleme sich durch welche Formen und Typen von Bildung lösen ließen, nationale Bildungsprogrammatik beeinflussten (Meyer/Ramirez 2005, 210).

In anderen Arbeiten des World-Polity-Ansatzes wird die Bedeutung der internationalen Regierungsorganisationen (IRO) sowie der internationalen Nichtregierungsorganisationen (INRO) noch deutlicher: „IGOs (International Governmental Organisations, M. S.) and INGOs (International Non-Governmental Organisations, M. S.) create, carry and embody the world culture in the world polity, diffusing policy scripts to states“ (Beckfield 2003, 402).

Die Bedeutung der IROs verdeutlichen Meyer u. a. am Beispiel einer fiktiven, neu entdeckten Inselgesellschaft. Die Autoren zeigen, wie sich mit Hilfe von internationalen Organisationen die Gesellschaft als Nationalstaat konstituiert, Organisationen ausbildet und die Mitglieder der Gesellschaft mit individuellen Rechten ausstatten wird. Im Blickpunkt steht dabei das System der Vereinten Nationen. „[...] the United Nations system and related bodies (the International Monetary Fund, World Bank, General Agreement on Tariff and Trade [GATT]) established expanded agendas of concern for international society, including economic development, individual rights, and medical, scientific, and educational development. (...) The forces working to mobilize and standardize our island society thus gain strength through their linkage to and support by the United Nations system ...” (Meyer et al. 1997, 163).

Mit Blick auf die Internationalen Nicht-Regierungsorganisationen untersuchten Boli und Thomas in einer Studie knapp 6000 Organisationen, die zwischen 1875 und 1988 gegründet wurden. Sie konnten u. a. zeigen, dass INROs mit Blick auf die Erklärung von politischem Handeln in verschiedensten Politikbereichen weithin unterschätzt werden und zu zentralen Akteuren zu zählen sind: „Some INGOs, including sports, human rights, and environmental bodies, dramatically reify the world polity; ... But most INGOs unobtrusively foster intellectual, technical, and economic rationalization that is so thoroughly institutionalized that they are hardly seen as actors, despite the enormous effects they have on definitions of reality, material infrastructure, household products, school texts, and much more” (Boli/Thomas 1997, 187).

Die Rolle inter- und supranationaler Organisationen am Beispiel der OECD

Im Folgenden soll die Bedeutung von Internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen am Beispiel der OECD in Bezug auf die Verbreitung von Qualitätsmanagement und institutionelle Zertifizierung näher untersucht werden.

Die OECD hat im Jahr 2005 eine weitere thematische Studie zum Erwachsenenlernen unter dem Titel „Promoting Adult Learning“ vorgelegt. Bereits im Jahr 2003 war eine thematische Studie unter dem Titel „Beyond Rhetoric. Adult Learning Policies and Practices“ (OECD 2003) erschienen. Diese Studien stellen eine Weiterentwicklung der klassischen Länderstudie als Aktivität der OECD dar und analysieren die Politikansätze für die Weiterbildung der beteiligten Staaten (Schemmann 2007). An der ersten Untersuchung waren zunächst 7, an der zweiten sodann 17 Staaten beteiligt. In beiden Berichten geht es neben der Analyse auch darum, „best practice“-Beispiele zu identifizieren und zu untersuchen, wie diese in anderen nationalen Kontexten umgesetzt werden können (OECD 2003, 16). Als Beispiele werden etwa das Programm EduQua in der Schweiz, das „Programme for Certification of Training Institutions (QUALFOR)“ in Portugal oder das Qualitätssiegel aus Oberösterreich angeführt und diskutiert.

Während dem Themenbereich Qualitätsmanagement und institutionelle Zertifizierung in der thematischen Studie aus dem Jahre 2005 ein eigenes Kapitel gewidmet ist, finden sich die Verweise hierzu in der Studie aus dem Jahr 2003 noch in der generellen Analyse der Weiterbildungspolitik der Länder. Dieser Befund könnte als eine gestiegene Bedeutung des Themas interpretiert werden.

Entscheidend ist jedoch, dass die OECD mittels dieser Studie nicht nur unterschiedliche Ansätze vergleichend in den Blick nimmt und „best practice“-Beispiele disseminiert, sondern auch direkte Normen setzt. Die Studie aus dem Jahre 2003 schließt mit einem Kapitel, überschrieben mit „Desirable Features of Adult Learning Systems“, in dem Eckpunkte einer Weiterbildungspolitik festgehalten werden. Dort wird die Bedeutung von Qualitätssicherung herausgehoben: „This volume stresses the importance of mechanisms that improve the quality of learning programmes“ (OECD 2003, 220). In den Schlussfolgerungen aus dem thematischen Bericht aus dem Jahr 2005 zum Kapitel über Qualität ist die Norm noch eindeutiger formuliert: „Thus, there is a need for quality assurance and programme assessment and evaluation as integral components of adult learning systems“ (OECD 2005, 103/104). Im Verständnis des World-Polity-Ansatzes wird das Modell von Bildung demzufolge weiter ausgearbeitet bzw. ergänzt. Mit der so gesetzten Norm entsteht wiederum eine neue Umwelterwartung für die Nationalstaaten und diese müssen im Sinne der Legitimitätssteigerung diesen Maßstäben entsprechen.

Schlussbemerkung

Der Beitrag konnte zeigen, dass sich die weltweite Ausbreitung von Qualität und institutioneller Zertifizierung mit dem World-Polity-Ansatz schlüssig fassen lässt. Ins-

besondere die Rolle der inter- und supranationalen Organisationen bei der Normensetzung und der Dissemination der Normen lässt sich innerhalb des theoretischen Rahmens herausarbeiten. Gleichwohl gilt es jedoch auch auf Grenzen der World Polity Perspektive bei der Erklärung hinzuweisen.

Eine Schwäche des Ansatzes liegt darin, dass Prozesse der nationalen oder lokalen Übersetzung von institutionalisierten globalen Erwartungsstrukturen weithin ungeklärt sind. Im Blick auf das in Rede stehende Thema bleibt etwa die Frage unbeantwortet, warum einige Staaten (staatliche) Institutionen etablieren und mit Qualitätskontrolle und institutioneller Zertifizierung betrauen, während sich andere eher an marktbasierenden Modellen orientieren. Innerhalb des Theorieangebotes des Neoinstitutionalismus wird dies zumeist mit dem Verweis auf die Entkoppelung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur erklärt. So greifen etwa Meyer und Rowan die Überlegungen von Weick (1976) zur losen Koppelung auf und gehen davon aus, dass die aufgezeigte Spannung um die Anpassung an institutionelle Regeln derart aufgelöst wird, dass sich eine zunehmende Trennung von formaler Ebene und tatsächlichen Aktivitäten entwickelt (Meyer/Rowan 1977). Koenig zeigt jedoch, dass hier das Hinzuziehen anderer Theorieangebote, so etwa des Ansatzes der Pfadabhängigkeit, von Bedeutung ist: „However, to explain the selective reception, partial implementation and context-specific interpretation of world cultural frames at the local level, it seems necessary to introduce arguments of historical path-dependency as developed in comparative historical institutionalism” (Koenig 2008, 98). Dabei wird davon ausgegangen, dass nach der Inangansetzung einer pfadabhängigen Sequenz die Richtung des Entwicklungspfades über einen bestimmten Zeitraum hin reproduziert wird. Eine Erschütterung oder gar Zerstörung der Balance ist durch einen externen Schock möglich, wobei offen ist, ob ein solcher Schock einen tief greifenden Institutionenwandel erzwingt, oder ob die Reproduktionsmechanismen robust sind und die Institutionen nach einer Strukturanpassung den alten Entwicklungspfad fortführen. In dieser Perspektive ließen sich Fragen nach lokaler Übersetzung ergänzend bearbeiten.

Literatur

- Beckfield, J. (2003): Inequality in the World Polity. The Structure of International Organization. In: *American Sociological Review*, Vol. 68, S. 401-424
- Boli, J./Thomas, G. M. (1997): World Culture in the World Polity. A Century of International Non-Governmental Organization. In: *American Sociological Review*, Vol. 62, S. 171-190
- Centre for International Mobility (CIMO): VET in Finland. Developments and Trends in Vocational Education and Training. Helsinki 2005. (www.leonardodavinci.fi/publications/VET_in_Finland.pdf, Zugriff 22.04.2008)
- Gnahn, D.: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung jenseits von ISO und EFQM. (www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gnahn05_01.pdf, Zugriff 22.04.2008)
- Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld
- Knoll, J. (1999): Zertifizierung als Selbstversuch. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Heft III, S. 51-52
- Koenig, M. (2008): Institutional Change in the World Polity. International Human Rights and the Construction of Collective Identities. In: *International Sociology* 1, S. 95-114

- Krücken, G. (2006): World Polity Forschung. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 139-149
- Meyer, J. W./Ramírez, F. O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben und eingeleitet von Georg Krücken. Frankfurt/M., S. 212-234
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, Vol. 83, H. 2, S. 340-363
- Meyer, J. W. et al. (1997): World Society and the Nation-State. In: American Journal of Sociology, Vol. 103, H. 1, S. 144-181
- Meyer, J. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben und eingeleitet von Georg Krücken. Frankfurt/M.
- OECD (2003): Beyond Rhetoric. Adult Learning Policies and Practices. Paris
- OECD (2005): Promoting Adult Learning. Paris
- Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierung und Aktivitäten der OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Walgenbach, P. (1998): Zwischen Showbusiness und Galeere. Zum Einsatz der DIN EN ISO 9000er Normen in Unternehmen. In: Industrielle Beziehungen, 5, S. 135-164
- Weick, K. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, S. 1-19

Institutionelle Zertifizierung und lernende Organisation

Timm C. Feld

Zusammenfassung

Der nachfolgende Beitrag skizziert die entwicklungsförderlichen Einflüsse organisationalen Lernens auf Prozesse der institutionellen Zertifizierung. Auf der Grundlage von Ergebnissen einer aktuellen empirisch-qualitativen Studie zum organisationalen Lernen von Weiterbildungseinrichtungen wird davon ausgegangen, dass umfangreiches Wissen über die eigene Verfasstheit als Organisation ein wichtiges Erfolgselement bei institutionellen Zertifizierungsprozessen darstellt. Erläutert wird, dass insbesondere die Herausbildung organisationaler Lernprozesse und das Anstreben einer „lernenden Organisation“ Weiterbildungseinrichtungen bei der eigenen organisationsbezogenen Selbstaufklärung und Selbstevaluation im Vorfeld von Zertifizierungsprozessen helfen.

Zertifizierungsdiskussion und die Notwendigkeit organisationaler Selbstaufklärung

Die seit Anfang der 1990er-Jahre in der Fachöffentlichkeit intensiv geführte Diskussion um Notwendigkeit und Ausgestaltung institutioneller Zertifizierungen für Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird nicht mehr wie zu Beginn der Diskussion auf einer grundlegenden Ebene geführt (vgl. z. B. Feuchthofen 1996). Vielmehr hat sich ein theorie- und praxisübergreifender, unterschwelliger Konsens über eine *institutionelle Zertifizierungsnotwendigkeit* entwickelt. Das heißt, die Weiterbildungseinrichtungen – egal durch welche Angebotsschwerpunkte charakterisiert – beschäftigen sich nicht nur intern mit den eigenen Strukturen, Aufgabenverteilungen, Arbeitsprozessen, Qualitätsansprüchen, Programmprofilen oder personellen Qualifikationen, sondern sind auch unter dem Zugzwang, sich eine erfolgreiche Beschäftigung mit den genannten Organisationsparametern extern zertifizieren zu lassen.

Trotz unsicherer empirischer Grundlage kann man davon ausgehen, dass eine überwiegende Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen Erfahrungen mit laufenden oder bereits abgeschlossenen Zertifizierungs- oder Akkreditierungsprozessen hat. Dabei sind – wie die folgende (unvollständige) Auflistung verdeutlicht – die *Gründe* für das Anstreben einer Zertifizierung äußerst unterschiedlich:

- *Stockende Entwicklungsprozesse:* Zertifizierungen oder Testierungen werden als Support für z. B. erlahmende Qualitätsentwicklungs-Prozesse eingesetzt, um

durch externe Anerkennung und Würdigung den Entwicklungsprozess nachhaltig zu fördern (vgl. Nötzold 2002, S.57).

- *Profilschärfung und -darstellung:* Weiterbildungseinrichtungen lassen sich zertifizieren, um das eigene Profil und die damit einhergehenden Programm- und Angebotsschwerpunkte und -besonderheiten auch nach außen hin dokumentieren zu können. Ziel ist die bessere Ersichtlichkeit für Adressaten des Absatzmarkts (z. B. Teilnehmer/Innen, wichtige Kooperationspartner) und des Beschaffungsmarkts (z. B. finanzielle Förderer, Sponsoren).
- *Teilhabe an Projekt- und Fördergeldern:* Insbesondere Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung müssen häufig qualitätsbezogene externe Zertifizierungen nachweisen, um an Projekt- und Fördergeldern (z. B. durch die Bundesagentur für Arbeit) partizipieren zu können (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 27). Zudem machen einzelne Weiterbildungsgesetze auf Länderebene die Evaluierung von Maßnahmen- und/oder Einrichtungsqualität zur Voraussetzung für die öffentliche Förderung (z. B. Niedersachsen, Bremen) (vgl. Witthaus 2004, S. 5).
- *Organisationale Steuerung:* Viele – insbesondere öffentlich geförderte – Weiterbildungseinrichtungen sind derzeit erheblichen und multikausalen Veränderungsanforderungen ausgesetzt. Prozesse der institutionellen Zertifizierung ermöglichen es der Einrichtungsleitung durch Eröffnen von alternativen Handlungsoptionen, besser mit komplexen Umwelten umgehen zu können (vgl. Meisel/Feld 2005, S.14 ff.; Meisel 2006, S. 342 ff.).

Die in den Weiterbildungseinrichtungen auffindbaren Zertifizierungsmodelle sind dabei äußerst vielfältig und unterscheiden sich zum Teil deutlich hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunktsetzung, Voraussetzungen, Prozessdauer oder entstehender Kosten. Zudem fällt – mit Blick auf zertifizierte Qualität – auf, dass sich in den letzten Jahren eine „nahezu unübersehbare Vielfalt“ (Veltjens 2006, S. 1) von Qualitätsmanagementmodellen entwickelt hat. Die für die Weiterbildung bedeutendsten Modelle sind dabei gegenwärtig die Zertifizierung nach der „ISO-Normenreihe“ der International Standardization Organisation, das „EFQM-Modell“ der European Foundation for Quality Management und die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW). Darüber hinaus finden sich unzählige weitere auf die Institution bezogene Zertifizierungs-, Testierungs- oder Akkreditierungsmodelle auf nationaler und regionaler Ebene und mit verschiedenen Themenschwerpunkten (z. B. Zertifizierungen für Angebote der Gesundheitsförderung oder des E-Learnings).

Eine wesentliche Bedingung für die Implementierung und nachhaltige Nutzung von institutionellen Zertifizierungen ist allerdings, dass die Einrichtung ein Bewusstsein entwickelt für die eigene organisationale Verfasstheit. Das heißt, die Einrichtung thematisiert u. a. die eigenen Stärken und Schwächen, das vorherrschende erwachsenpädagogische Grundverständnis, die kurz- und langfristigen Strategie- und Zielvorstellungen, die eigene Unternehmens- und Lernkultur, die unter den Organisationsmitgliedern bestehenden Werte und Normen sowie mentalen Modelle.¹

Solch eine organisationale Selbstaufklärung oder Selbstevaluation im Kontext einer institutionellen Zertifizierung lässt sich insbesondere befördern durch Orientie-

nung an dem Ziel, *organisationale Lernprozesse* herauszubilden bzw. die dafür notwendigen Anforderungen als handlungsleitende und organisationsgestaltende Orientierungshilfe in den Blick zu nehmen. Gelingt es also einer Weiterbildungseinrichtung dauerhaft, organisationale Lernprozesse herauszubilden, bietet dies ein gewichtiges (wenn nicht sogar notwendiges) Fundament zur erfolgreichen Absolvierung von Zertifizierungsprozessen und wird darüber hinaus auch die eigene Leistungs- und Überlebensfähigkeit systematisch verbessern. Organisationales Lernen kann dabei zunächst charakterisiert werden als ein „(...) Prozess zur Verbesserung des Problemlösungspotenzials der Organisation bezüglich eines aus der Umwelt (unerwartet) auftretenden Veränderungs- und Anpassungsdrucks“ (Feld 2007, S.6). Überträgt man dies dann auf eine *konkrete Organisationsgestaltung* von Weiterbildungseinrichtungen nach innen, so wird deutlich, dass die Herstellung dauerhafter organisationaler Lernprozesse nicht nur eine Querschnittsaufgabe der Organisationsakteure ist, sondern nahezu an alle Bereiche der Organisation – angefangen von der Struktur über die Kultur bis hin zur Außendarstellung – bestimmte Anforderungen stellt.

Um diese Anforderungen zu konkretisieren, werden im Folgendem der Entstehungskontext und die zentralen Aussagen eines idealtypischen *Anforderungsprofils einer lernenden Weiterbildungsorganisation* dargestellt. Die Aussagen des Anforderungsprofils verstehen sich dabei nicht als dogmatische Vorgabe, sondern als organisations speziell einsetzbare Orientierungshilfe für eine interne Selbstaufklärung/Selbstevaluation im Kontext eines institutionellen Zertifizierungsvorhabens oder -prozesses.

Entstehungskontext und Bestimmungselemente des Anforderungsprofils einer lernenden Weiterbildungsorganisation

Das Anforderungsprofil ist zentrales Ergebnis einer Forschungsarbeit zum organisationalen Lernen von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Feld 2007). In der Untersuchung ging es darum, empirisch zu klären, durch welche konkrete Organisationsgestaltung Weiterbildungseinrichtungen ihre organisationale Lernfähigkeit erhalten und ausbauen können. Ziel der Arbeit war das Entwickeln eines Anforderungsprofils mit einer dezidierten Charakterisierung von Anforderungsdimensionen und -merkmalen.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein methodischer Dreischritt vollzogen. Zunächst wurden durch Darstellen zentraler Aussagen ausgewählter theoretischer Ansätze organisationalen Lernens erste Hinweise auf ansatzübergreifende Anforderungen und Merkmale lernender Organisationen generiert. Anschließend wurden durch 24 qualitative Experteninterviews sowohl eine *innerorganisationale* als auch eine *außerorganisationale* Perspektive erschlossen. Die Rekonstruktion eines organisationalen Innenblicks auf eine lernende Weiterbildungsorganisation erfolgte dabei durch Interviews mit Einrichtungsleitungen,² die Rekonstruktion eines organisationalen Außenblicks durch Interviews mit Wissenschaftlern und Beratern, die sich einschlägig mit Themen des Organisationswandels in der Weiterbildung beschäftigen.

Im Wesentlichen konnten aus der Untersuchung sieben Anforderungsdimensionen einer lernenden Weiterbildungsorganisation abgeleitet werden, die sich (beschränkt auf ihre Kernaussagen) wie folgt darstellen lassen:

Die *Führung* bzw. *Leitung* nimmt bei der Entstehung und Entwicklung organisationalen Lernens – aufgrund eines umfassenden Aufgaben- und Verantwortungsbezugs sowie der Entscheidungsbefugnis – eine Schlüsselposition ein. Das Begünstigen und Sicherstellen iterativer organisationaler Lernprozesse lässt sich als eine zentrale Managementaufgabe begreifen, die sich zusammensetzt aus gezielter Förderung der Lernprozesse einzelner Organisationsmitglieder sowie Gestaltung der Gesamteinrichtung als lernendes System. Für Einrichtungsleiter bedeutet dies eine Erweiterung des Rollenverständnisses, welches bisher das Lernen der Teilnehmenden, nicht aber das der Mitarbeitenden oder gar der Organisation fokussierte. Als „Lern-Manager“ ist die Leitung zunächst gefordert, die Rahmenbedingungen für ein optimales Lernen der Mitarbeitenden und der Organisation sicherzustellen. Die Führung ist in diesem Verständnis nicht nur bezogen auf die eigene Lern- und Arbeitsbereitschaft Vorbild für die Mitarbeitenden, sondern zudem in der Rolle als Lerncoach. Dabei geht es auch darum, einen „Sinn“ für die notwendigen Veränderungsprozesse aufzuzeigen, mögliche Ängste vor Veränderungen bei den Mitarbeitern zu reduzieren und Sicherheit zu erzeugen. Diese anspruchsvollen Aufgaben stellen an die Führungspersonen enorme Anforderungen bezogen auf kommunikative und Prozesskompetenzen, Fachkenntnisse, personale Kompetenzen sowie das Vorhandensein steuerungsrelevanter Spezialkenntnisse. Insbesondere muss die Führung systemisch denken und handeln können sowie ausgeprägte Selbstreflexionsfähigkeiten besitzen.

Bezüglich der *Organisationsstrategie* konnte herausgefunden werden, dass sie insbesondere eine handlungsleitende Funktion erfüllen muss, d. h. es ist notwendig, dass sich die Mitarbeiter an gemeinsam erstellten Zielen und Werten – die in Leitbild und Vision zum Ausdruck kommen – orientieren können. Die Organisationsstrategie bildet sich auf Basis einer Klärung der eigenen Systemidentität durch eine Selbstzuschreibung sowie durch eine übergeordnete institutionelle Verortung, also der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung. Eine unter den Organisationsmitgliedern kongruente Systemidentität, deren Kern ein kollektiv geteiltes erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis ist, ermöglicht auch bei sich wandelnden Umwelten das Beharren auf Grundelemente der Organisation, bietet Sicherheit und eröffnet so Ansatzpunkte für individuelle und kollektive Reflexionen, aus denen sich neue Handlungsoptionen entwickeln können.

Bezogen auf die *Strukturen* zeigt sich, dass klassische, fachbereichsförmige Ablauf- und Aufbaustrukturen von Weiterbildungseinrichtungen bei der Förderung organisationaler Lernprozesse an ihre Grenzen stoßen. Zudem verlieren Hierarchie, Zentralisierung, Starrheit, Kontrolle und zerstückelte Aufgabenzuweisungen an Bedeutung gegenüber den flexiblen Strukturen einer lernenden Organisation, die charakterisiert sind durch flache und fluide Hierarchien, Dezentralisierung, Vernetzung, gruppenorientierte Arbeitsformen und Umweltoffenheit. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die Organisations- und Kommunikationsstrukturen den Mitarbeitern Raum für Autonomie, lokale Selbstorganisation, Partizipation, Reflexion und Aus-

tausch gewähren, was dann wiederum zu einer höheren Lern- und Arbeitsleistung, Eigenmotivation und Kreativität führt.

Eine lernende Weiterbildungsorganisation stellt bezüglich der *Organisationskultur* Anforderungen an eine spezifische Lernkultur, die in der Organisation „gelebt“ werden sollte. Die Einrichtungen sind in diesem Kontext nicht gefordert, Lernprozesse für andere zu planen und durchzuführen, sondern es müssen Lernprozesse für die Organisationsmitglieder, also für die Organisation selbst realisiert werden. Grundlegende Voraussetzung dafür ist ein unter den Mitarbeitern verankertes Bewusstsein über die Bedeutung eigenen Lernens für die Leistungs- und Lernfähigkeit der Einrichtung. Das eigene Lernen besitzt somit in der Organisation einen hohen Stellenwert, ist positiv konnotiert und wird durch Anreizsysteme unterstützt. An die einzelnen Organisationsmitglieder stellt sich die Anforderung, eine hohe Lernbereitschaft und Lernmotivation einzubringen. Die Organisation ist gefordert, Lernentwicklungs- und Lernunterstützungssysteme (insbesondere strategische Personal- und Potenzialentwicklung) bereitzustellen.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass Weiterbildungsorganisationen bei ihrer Leistungserbringung in besonderem Maße auf eine optimale Nutzung der Ressource *Wissen* angewiesen sind. Zum einen, weil die Kernarbeitsprozesse in einer Bildungseinrichtung in Form von Wissensschaffung durch in der Regel hochqualifizierte Mitarbeiter vollzogen werden und zum anderen, weil sich die Einrichtungen zunehmend in Konkurrenzsituationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen befinden und, um dabei bestehen zu können, einen Wettbewerbsvorteil (erzeugt durch Wissensvorsprung) benötigen. An eine lernende Weiterbildungsorganisation stellt sich die zentrale Anforderung, die „organisationale Wissensbasis“ (primär die theoretischen und didaktischen erwachsenenpädagogischen Wissensbestände) in einer bewussten Auseinandersetzung und mithilfe eines implementierten strategisch ausgerichteten Wissensmanagements effizient zu nutzen und weiterzuentwickeln.

Darüber hinaus erfordert eine lernende Weiterbildungsorganisation das Vorhandensein bestimmter *Kernkompetenzen*, also hervorgehobene, dauerhaft bestehende Fähigkeiten und Eigenschaften einer Organisation und ihrer Organisationsmitglieder, die zentral dazu beitragen, individuelle und kollektive Lernprozesse zu realisieren. Kernkompetenzen lassen sich zudem als organisationale Querschnittsaufgabe beschreiben, was bedeutet, dass in der Regel alle organisatorischen Bereiche die entsprechenden Kompetenzen aufweisen und integrieren. Insgesamt sind fünf Kernkompetenzen von Bedeutung: Flexibilität, Lernfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Innovationsfähigkeit und Qualitätsbewusstsein.

Der letzte Organisationsbereich, an den sich Anforderungen stellen lassen, ist der *Umgang mit der Umwelt* bzw. die Ausgestaltung der Umweltbeziehungen. Gerade Weiterbildungseinrichtungen, die sehr engmaschig in das gesellschaftliche, kulturelle und politische Netz eingebunden sind, benötigen eine Art Sensibilität, um Umweltkomplexitäten reduzieren und frühzeitig relevante Einflüsse herausfiltern zu können. Aus diesen Umwelteinflüssen können dann – zunächst einmal unabhängig davon, ob sie einen positiven oder negativen Hintergrund besitzen – leistungsförderliche Effekte generiert werden. Umwelteinflüsse sind dabei in der Regel Impulsgeber für Verän-

derung und Entwicklung und tragen so auch zur Anregung von individuellem und organisationalem Lernen bei. Voraussetzung dafür ist, dass Umweltanalysen routinemäßige Handlungsmuster der Organisation darstellen und dass die gesamte Außen-darstellung auf strategischen Konzeptionen basiert. Zudem ist eine generelle Umweltoffenheit notwendig, die sich aus der Bereitschaft, externe Beratung anzunehmen und entwicklungsförderliche Austauschbeziehungen zu unterhalten (Kooperationen und Netzwerke), zusammensetzt.

Fazit

Die dargestellten Anforderungen an eine lernende Weiterbildungsorganisation verdeutlichen eine je nach vorzufindenden Situationen variabel einsetzbare Orientierungshilfe für eine organisationale Selbstaufklärung/Selbstevaluation. Für nahezu jede angestrebte institutionelle Zertifizierung ist ein solches Wissen der Einrichtung über ihre eigene organisationale Beschaffenheit und Verfassung unter der Perspektive erfolgreicher und nachhaltiger Entwicklungsprozesse notwendig. Die Umsetzung der sieben Anforderungsdimensionen einer lernenden Weiterbildungsorganisation helfen, bei Zertifizierungsprozessen insbesondere den Einrichtungsleitungen und den Prozessverantwortlichen, mögliche Problemfelder bereits im Vorfeld zu erkennen und auszuschließen. Hierdurch erhöht sich nicht nur die Qualität des Prozesses, sondern es lässt sich auch dessen Dauer reduzieren. Darüber hinaus ermöglicht die Orientierung an organisationalen Lernprozessen und das Anstreben einer „lernenden Organisation“, die Selbststeuerungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen zu erhöhen. Die damit verbundene quantitative und qualitative Steigerung von Handlungsalternativen unterstützt die Erzeugung des spezifischen „Produkts“ Bildung, also das Erstellen und Bereitstellen von Wissen sowie das Gestalten von Lehr- und Lernarrangements für Erwachsene im Kontext lebenslangen Lernens.

Anmerkungen

- 1 Bei einigen Zertifizierungsmodellen wie z. B. bei den LQW-Testierungen (vgl. Zech 2006, S. 104 ff.) wird explizit ein Selbstreport verlangt.
- 2 Die befragten Personen der innerorganisationalen Perspektive waren zum Zeitpunkt der Befragung Leitungen von Volkshochschulen. Im Kontext einer Orientierungshilfe für eine interne Selbstaufklärung bzw. Selbstevaluation lassen sich die Aussagen allerdings auch auf andere (insbesondere öffentlich geförderte) Weiterbildungseinrichtungen übertragen.

Literatur

- Feld, T. C. (2007): Volkshochschulen als lernende Organisationen. Hamburg
- Feuchthofen, J. E. (1996): Zertifizierung in der Weiterbildung – Motor oder Bremse? In: Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ. Heft 2. S.57-60
- Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement. 2. Aufl., Bielefeld

- Meisel, K./Feld, T. C. (2005): Organisationsentwicklung und Organisationsberatung. Studientext für einen berufsbegleitenden internetgestützten Master-Studiengang Bildungsmanagement. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Meisel, K. (2006): Relevante Umwelten für Bildungsmanager/Innen. In: Gütl, B./Orthey, F. M./Laske, S. (Hg.): Bildungsmanagement: Differenzen bilden zwischen System und Umwelt. München, Mering. S.321-350
- Nötzold, W. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Bielefeld
- Veltjens, B. (2006): Qualitätsmodelle im Überblick. Dokument aus der Reihe „DIE FAKTEN“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Online-Publikation: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf [Stand: 10.01.2008]
- Witthaus, U. (2004): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung: Welches Modell passt? Handreichungen für Leiterinnen und Leiter von Weiterbildungseinrichtungen. Online-Publikation: www.robin-weserbergland.de/download/qualitaetsmanagement_weiterbildung.doc [Stand 10.01.2008]
- Zech, R. (2006): Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlagen – Anwendungen – Wirkungen. Bielefeld

Institutionelle Zertifizierung aus Sicht der betrieblichen Weiterbildung

Sonja Löffelmann, Eckart Severing

Zusammenfassung

Zertifizierungen und Gütesiegel signalisieren die Einhaltung von Qualitätsstandards, schaffen damit Vertrauen in die Leistung zertifizierter Bildungsträger und verhelfen zu mehr Transparenz auf dem Bildungsmarkt durch die Abgrenzung von unseriösen Anbietern. Dies zumindest sind die Ziele, die mit der Einführung von Qualitätssicherungssystemen ursprünglich verbunden worden waren. Aufgrund der Vielzahl vorfindbarer Qualitätsmodelle in Deutschland erfüllen diese jedoch ihre Orientierungsfunktion nicht mehr ausreichend: Zertifikate alleine sind keine Garantie dafür, dass der Zertifikatsträger tatsächlich Leistungen anbietet, die den Qualitätserfordernissen auf Kundenseite entsprechen. Aus betrieblicher Sicht sind institutionelle Zertifizierungen von Bildungseinrichtungen zwar vielfach Bedingung einer Zusammenarbeit, ersetzen Verfahren einer besonderen Qualitätsprüfung jedoch nicht. Die Bedeutung von Zertifikaten liegt aber in der Initiierung und Formalisierung eines Qualitätsdialogs zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen. Damit leisten sie einen Beitrag zur Verbesserung der Weiterbildung.

1. Qualität in der Weiterbildung als Voraussetzung für Weiterbildungsengagement

Betriebe investieren in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter: rund 84 Prozent der Betriebe in Deutschland haben nach Erhebungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft im Jahr 2004 insgesamt rund 26,8 Milliarden Euro für Weiterbildung ausgegeben (vgl. Werner 2006). Die Unternehmen gehen davon aus, dass der Weiterbildungsbedarf angesichts drohenden Fachkräftemangels in den kommenden Jahren noch steigen wird. Ebenso erwartet die Mehrheit der Unternehmen, dass auch die Weiterbildungskosten entsprechend steigen werden, da der zeitliche Aufwand für Weiterbildungen und die Anzahl der Teilnehmer zunehmen wird. In Anbetracht der erwarteten steigenden Kosten für Weiterbildungsaktivitäten sollen künftig die Qualitätssicherung und Erfolgskontrollen der Weiterbildung intensiviert werden. So plant mehr als jedes zweite Unternehmen, externe Partner künftig sorgfältiger nach qualitativen Kriterien auszuwählen (vgl. ebd.).

Die absoluten Zahlen dürfen allerdings nicht den Blick darauf verstellen, dass sich Deutschland mit seinem betrieblichen Weiterbildungsengagement im Vergleich zu anderen OECD-Ländern nur im Mittelfeld bewegt und die Anzahl weiterbildender Betriebe eher zurückgeht (vgl. Behringer et al. 2008). Zudem ist ein Gefälle der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten festzustellen: mit abnehmender Betriebsgröße sinkt auch die Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Werner 2006). Denn insbesondere für Klein- und Mittelbetriebe (KMU) stellen Investitionen in die Weiterbildung häufig ein Risiko dar. Aufgrund des hohen Kostendrucks, unter dem KMU stehen, müssen ihre Weiterbildungsinvestitionen unmittelbar zu rechtfertigen sein. Den offensichtlichen Kosten der Weiterbildung steht aber meist nur ein schwer messbarer Nutzen gegenüber.

Investitionsentscheidungen in Weiterbildung beruhen nicht nur wegen des unklaren ökonomischen Nutzens auf einer unsicheren Grundlage. Hinzukommen weitere Faktoren: Der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme hängt in entscheidendem Maße auch von den Teilnehmern ab. Unabhängig von der Qualität oder den Inhalten einer Maßnahme ist offen, ob und inwieweit der Mitarbeiter das Gelernte schließlich auch im Arbeitsalltag umsetzen kann. Infolge rascher technologischer Entwicklungen ist zudem ungewiss, wie lange das neu erworbene Wissen eingesetzt werden kann. Auch die Auswahl von geeigneten Maßnahmen kann eine Schwierigkeit darstellen, wenn der genaue Weiterbildungsbedarf unklar oder nicht genau formulierbar ist. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass die gewählte Maßnahme am Weiterbildungsziel vorbeigeht und damit die an die Weiterbildung geknüpften Erwartungen und Anforderungen auch nicht erfüllt. Vor allem KMU verfügen häufig nicht über das nötige Know-how, den Weiterbildungsbedarf ihrer Mitarbeiter ausreichend genau zu ermitteln (vgl. Döring/Rätzl 2007).

Andere Risiken bei Weiterbildungsentscheidungen liegen nicht bei den Unternehmen selbst, sondern begründen sich aus einer hohen Intransparenz auf dem Weiterbildungsmarkt. Angesichts der über 10.000 Anbieter (vgl. Dunkel 2007), der zahlreichen und schnell wechselnden Weiterbildungsangebote (alleine im Jahr 2003 konnten über 600.000 Angebote gezählt werden, vgl. Plum et al. 2003) und der rund 100 Weiterbildungsdatenbanken (vgl. Stiftung Warentest 2007), die im Internet angeboten werden, ist das Auswahlrisiko groß. Das richtige Angebot aus dieser Vielzahl herauszufiltern ist eine Herausforderung, auch weil der Weiterbildungsmarkt für Anbieter kaum Zugangsbeschränkungen aufweist und im Prinzip jeder, der sich für kompetent genug erachtet, seine Leistungen anbieten kann. Qualitätssichernde Markteintrittsbarrieren bestehen nicht.

Vor diesem Hintergrund besteht auf Seiten der Unternehmen ein Bedürfnis nach Kriterien, die eine Gewährleistung für die Qualität eines Anbieters bieten und es ermöglichen, sinnvolle Investitionsentscheidungen treffen zu können.

Qualitätssicherungsverfahren wird in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung beigemessen. Das Interesse an der Einführung von Qualitätssicherungssystemen in Unternehmen hatte in den 90er Jahren einen regelrechten Boom erfahren und schließlich auch vor unternehmensnahen Dienstleistern, darunter auch Weiterbildungsanbietern, keinen Halt gemacht. Diese sahen sich stärker vor der Notwendig-

keit, sich über trägerübergreifende Qualitätskriterien auszuweisen. So war das Ziel hinter Zusammenschlüssen zu Gütesiegelverbünden oder Zertifizierungen wie der DIN EN ISO 9000 ff. unter anderem, Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt zu schaffen und das Vertrauen in die Qualität der Anbieter zu stärken. Eine erfolgreiche Träger-Zertifizierung dokumentiert Qualitätsstandards und schafft eine Abgrenzung zu nicht zertifizierten Marktteilnehmern. Durch die Orientierung an Zertifikaten sollten Kunden der Gefahr entgehen, an unseriöse Anbieter zu geraten (vgl. Kujan/Waschbüsch 1996).

Mittlerweile hat sich in Deutschland eine beachtliche Vielfalt unterschiedlicher Qualitätsmodelle etabliert; ein sehr großer Anteil an Bildungsträgern ist zertifiziert. Qualitätsorientierte Maßnahmen von Bildungsträgern haben eine Bandbreite erreicht, die von der internen Selbstevaluation bis hin zur Zertifizierung durch externe Instanzen reicht. Damit stellt sich die Frage, inwieweit Zertifizierungen für Unternehmen überhaupt noch eine zuverlässige Orientierungshilfe bieten können oder ob sie nicht ihrerseits an mangelnder Transparenz und Standardisierung leiden.

2. Bedeutung von Qualitätssicherungsverfahren für Unternehmen

Im Hinblick auf die Fragestellung, welche Bedeutung die Qualitätsnachweise, insbesondere formale Zertifizierungen der Bildungsdienstleister für Betriebe haben, gibt es nur wenige aktuelle Daten. Daher muss für die Einschätzung der Bedeutung institutioneller Zertifizierungen auf Studien zurückgegriffen werden, die bereits einige Jahre zurückliegen.

2.1 Verbreitung von Qualitätssicherungsverfahren in der Unternehmenslandschaft

Die allgemeine Relevanz der Qualitätssicherung für Unternehmen spiegelt sich bereits in der Anzahl der zertifizierten Unternehmen wider: Laut dem ISO-Survey gab es Ende 2006 weltweit 897.866 nach der ISO 9001:2000 Norm zertifizierte Qualitätsmanagementsysteme. Deutschland befindet sich mit 46.458 Unternehmen im Mittelfeld der Top Ten Länder, in denen das ISO-Qualitätsmanagement verbreitet ist. Die Anzahl der Zertifizierungen dürfte auch weiter angestiegen sein, denn allein im Jahr 2006 wurden über 6.000 Zertifikate vergeben (vgl. ISO Central Secretariat 2006). Die EFQM zählte laut den Angaben im EFQM Annual Report 2004 ca. 700 Mitglieder, wobei in diesem Jahr 70 Neuzugänge und rund 200 Anträge auf eine Exzellenz-Anerkennung zu verzeichnen waren (vgl. ebd.; EFQM 2004). Darüber hinaus wird es noch eine ganze Reihe an Organisationen geben, die erfolgreich Qualitätssicherungssysteme ohne externe Zertifizierung praktizieren, die aber in solchen Statistiken nicht berücksichtigt werden. Die Verbreitung von umfassenden Qualitätssicherungssystemen in Deutschland wird nicht systematisch erfasst (vgl. Krewerth 2006).

Die zunehmende Sensibilität der Unternehmen für Qualitätsstandards speziell in der Weiterbildung zeigt sich unter anderem darin, dass externe Partner verstärkt nach Qualitätskriterien ausgewählt werden (vgl. ebd.), da der Kostendruck, unter dem Un-

ternehmen stehen, die Vermeidung von Fehlleistungen erforderlich macht. Insbesondere die ISO-Zertifizierung hat Ausstrahlungseffekte: ISO-zertifizierte Unternehmen weisen selbst nach, dass sie die nachgewiesene Einhaltung von Qualitätsstandards bei externen Dienstleistern und darunter auch Bildungsträgern verlangen. Dadurch können oft nur noch Anbieter beauftragt werden, die ebenfalls über ein Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9000 ff. verfügen (vgl. ebd.).

2.2 Bedeutung formaler Qualitätsindikatoren zur Beurteilung von Bildungsanbietern aus Sicht der Unternehmen

Die Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung ist je nach Unternehmensgröße durch unterschiedliche Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Je nachdem, wie weiterbildungsaktiv ein Unternehmen ist, wird auch die Frage der Qualitätssicherung im Bereich der Weiterbildung mehr oder weniger von Bedeutung sein. Die Palette reicht von großen Unternehmen, die auf die Qualitätssicherung ihrer Weiterbildung besonderen Wert legen, bis hin zu kleinen Unternehmen, die ihren Mitarbeitern keine Weiterbildung anbieten und sich mit dem Thema Qualitätssicherung entsprechend nicht beschäftigen (vgl. ebd., S.70). Die Überlegung ist naheliegend, dass entsprechend dieser unterschiedlichen Ausgangsbedingungen auch Zertifizierungen eine unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird. Ein Unternehmen, das sich selbst ernsthaft einem Qualitätsmanagementsystem verschrieben hat, wird eher darauf achten, ob ein potentieller Weiterbildungsanbieter ebenfalls zertifiziert ist.

Auskünfte kann hier eine Studie von Geldermann et al. (2003) geben: Im Großen und Ganzen sind die dort befragten Betriebe mit dem Weiterbildungsangebot und ihren eigenen Weiterbildungsaktivitäten zufrieden. Nach eigener Einschätzung ist im jeweiligen Unternehmen ein ausgeprägtes Weiterbildungsbewusstsein vorhanden. Im Hinblick auf den externen Weiterbildungsmarkt wird die geringe Markttransparenz bemängelt, die eine Auswahl passender Weiterbildungsangebote erschwert. Hinzu kommt, dass die Angebote externer Anbieter dem betrieblichen Bedarf häufig nicht gerecht werden. Das wichtigste Qualitätskriterium (Mehrfachantworten möglich, n=66 Unternehmen) einer Weiterbildungsmaßnahme war der Praxisbezug (81,8 %). Die Unternehmen erwarten von einer Weiterbildung generell, dass das Erlernete in der Arbeit umgesetzt werden kann. Deutlich weniger Bedeutung wird der Kompetenz der Dozenten (49,7 %) oder didaktisch-methodischen Aspekten (37,8 %) beigemessen. Tatsächlich rangiert ein umfassendes System der Qualitätssicherung als Qualitätskriterium einer Weiterbildung hier auf dem vorletzten Platz, obwohl 57 Prozent der Betriebe ein umfassendes System der Qualitätssicherung in ihrer betrieblichen Weiterbildung einsetzen.

Für die Durchführung von Weiterbildungen griffen 90 Prozent der befragten Betriebe auf externe Weiterbildungsanbieter zurück. Externe Bildungsträger sind damit nach wie vor die wichtigsten Hauptlieferanten von institutionalisierter Weiterbildung in Unternehmen. Die Relevanz externer Weiterbildungsanbieter wird auch in anderen Studien bestätigt (vgl. Behringer et al. 2008; Werner 2006). Die wichtigsten Anbieter auf dem externen Weiterbildungsmarkt sind demnach mit einem Anteil von 38 Pro-

zent private Bildungsanbieter, gefolgt von Organisationen der Wirtschaft (22 %) und deren Bildungseinrichtungen (HWK, IHK, Innungen). Während größere Unternehmen eher private Bildungsanbieter für ihre externen Veranstaltungen nutzen, nehmen kleinere Unternehmen häufiger die Weiterbildungsleistungen der Organisationen der Wirtschaft in Anspruch (vgl. Behringer et al. 2008). Interessant ist im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der Qualitätssicherung, dass laut der IW-Trendstudie zwar die deutliche Mehrheit der Betriebe die Qualität externer Weiterbildungsanbieter als eher gut einschätzt, jedoch wird von weit weniger Betrieben deren Qualitätssicherung als eher gut eingestuft. Als eher schlecht wird zudem nach wie vor die Transparenz über die Angebote externer Weiterbildungsträger bewertet (vgl. Werner 2006).

Bei der Auswahl der Bildungsanbieter und -angebote spielen guten Erfahrungen im Rahmen bisheriger Zusammenarbeit eine große Rolle. Solange keine expliziten Schwierigkeiten auftreten, wird auf bewährte Bildungsanbieter bevorzugt zurückgegriffen, wenn die Durchführung neuer Maßnahmen ansteht. Diese besitzen damit einen gewissen Vertrauensvorschuss, müssen aber in der Lage sein, ihr Angebot stets neu gegenüber anderen Wettbewerbern zu legitimieren und auch dem spezifischen Bedarf des Unternehmens anzupassen. Ein Großteil der befragten Unternehmen strebt in Bildungsaufträgen eine hohe Anpassung an die betrieblichen Gegebenheiten und Bedürfnisse an und nimmt eine detaillierte Überprüfung verschiedener Angebote vor (vgl. Geldermann et al. 2003).

Im Hinblick auf die Annahme, dass Unternehmen bei der Auswahl von Weiterbildungsanbietern und -angeboten nach Indikatoren suchen, die unabhängig vom Inhalt einzelner Maßnahmen und bisherigen Erfahrungen Aufschluss über die Qualität eines Bildungsanbieters geben, zeigt sich in der Untersuchung von Geldermann et al. (2003) ein überraschendes Ergebnis. Bei der Auswahl von Weiterbildungsanbietern spielen Zertifizierungen nach anerkannten QM-Systemen, z. B. nach ISO 9000 ff. oder EFQM und auch Gütesiegel oder die Zugehörigkeit zu Qualitätsringen (20,3 %) eine weit geringere Rolle, als die Wirtschaftsnähe (65,2 %) oder der gute Ruf eines Anbieters (64,3 %). Informationsquellen mit einem höheren Formalisierungsgrad werden im Vergleich zur eigenen Erfahrung als weniger verlässlich eingestuft und sind daher nur von sekundärer Bedeutung. Zu einem ähnlichen Ergebnis – wenn auch eher im Bezug auf individuelles Nachfragerverhalten – kommt auch eine neuere Untersuchung (vgl. Kuwan/Waschbüsch 2007), nach deren Ergebnissen Zertifikate zwar den Aufmerksamkeitsgrad erhöhen, die Auswahlentscheidungen jedoch eher durch die Bekanntheit und Reputation des Anbieters oder Empfehlungen aus dem eigenen Umfeld beeinflusst werden.

Viele Unternehmen äußern, dass die Qualität von Bildungsveranstaltungen nur im Nachhinein und aufgrund von Erfahrung beurteilt werden könne (vgl. Geldermann et al. 2003). Eine vergleichsweise wichtige Rolle für die Entscheidungsfindung spielen zudem noch Materialien wie Prospekte, Kataloge oder Lehrpläne. Instrumente für eine vergleichende und systematische Auswahl, wie Weiterbildungsdatenbanken, Checklisten oder Beratungseinrichtungen werden hingegen seltener genutzt.

3. Fazit zur Bedeutung institutioneller Zertifizierungen aus Sicht der betrieblichen Weiterbildung

Die Vielfalt und Selbstverständlichkeit von Qualitätszertifikaten hat dazu geführt, dass ihre Signalwirkung für die Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt geringer geworden ist. Das ursprüngliche Ziel, Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt zu schaffen und Kunden vor unseriösen Anbietern zu schützen, wurde nur bedingt erreicht und wird allein durch die Vielzahl der Zertifikate und die hohe Zahl zertifizierter Träger beeinträchtigt.

Auf der einen Seite wurde der Marktzugang für nicht zertifizierte Bildungseinrichtungen beschränkt, beispielsweise indem eine DIN EN ISO-Zertifizierung für den Erhalt von Fördermitteln vorausgesetzt wird oder dadurch, dass Unternehmen Bildungsträger von vornherein aus dem Auswahlverfahren ausschließen, wenn kein entsprechender Qualitätsnachweis vorliegt. Auf der anderen Seite hat die Verbreitung institutioneller Zertifizierung aber nicht nur Qualitätssicherungsprozesse gefördert, sondern auch dazu beigetragen, dass für kleinere Träger nur schwer refinanzierbare Investitionen in Zertifikate Hürden für den Marktzugang unabhängig vom Qualitätsniveau darstellen (vgl. Dietrich et al. 2008).

Zertifikate allein sind keine Garantie dafür, dass der Zertifikatsträger tatsächlich Leistungen anbietet, die den Qualitätserfordernissen auf Kundenseite entsprechen. Nicht selten bleibt unklar, welches Verständnis von Qualität sich hinter einem genannten Qualitätskonzept verbirgt, wenn Bildungsträger auf ein Zertifikat oder auf die Mitgliedschaft in einem Gütesiegelverbund bzw. in einem Qualitätsring verweisen. Die Weiterbildungsqualität kann in einem Fall vom Kunden her definiert sein, „in einem zweiten Fall ist sie nur eine formale Kategorie und in einem weiteren Fall ist Qualität stärker an dem professionellen Verständnis der Mitarbeiter des Anbieters orientiert“ (Becker et al. 2001, S. 10).

Qualitätsstandards in der Weiterbildung können die unterschiedlichen Auffassungen der an Bildungsprozessen direkt und indirekt beteiligten Akteure über Qualitätskriterien nicht vereinheitlichen. Bestenfalls können sie solche Kriterien explizit machen. So kann mit dem Ziel, den Vergleich von Bildungsangeboten oder -anbietern zu vereinfachen, eine weitgehende Standardisierung die Vielfalt und Flexibilität des Angebots beeinträchtigen, was wiederum nicht im Interesse des Kunden ist, der sich individuelle und auf seine Bedürfnisse zugeschnittene Angebote wünscht (vgl. Geldermann et al. 2003). In diesem Zusammenhang sei nur auf den Trend in der betrieblichen Weiterbildung zu anwendungsnahen Weiterbildungsformen wie dem Lernen in der Arbeitssituation, durch Unterweisungen oder Schulungen am Arbeitsplatz oder dem selbstgesteuerten Lernen mit verschiedenen Medien verwiesen (vgl. Werner 2006). Je offener und informeller Qualifizierungsmaßnahmen organisiert werden, desto schwieriger wird es, in standardisierten Verfahren die Qualität der Maßnahmen zu beurteilen.

Die institutionelle Zertifizierung von Bildungseinrichtungen schafft allerdings für Unternehmen den Rahmen für einen Qualitätsdialog mit Bildungsdienstleistern. Durch Zertifikate werden Verfahren abgebildet und die Wege beschrieben, über die

diese Prozesse kommuniziert werden. Verlässlichkeit von Bildungsdienstleistungen für Unternehmen ist damit nicht allein dadurch gesichert, dass sie zertifizierte Bildungsträger auswählen, sondern erst dadurch, dass sie mit ihnen in einen Qualitätsdialog eintreten. Qualitätsverfahren – zumindest solche, die diesen Namen auch verdienen – schaffen Ansatzpunkte und Transparenz in einem solchen Dialog und sichern seine Wirksamkeit für die Verbesserung von Weiterbildung. Das setzt nicht nur eine Öffnung von Bildungsträgern gegenüber ihren Kunden voraus, sondern auch deren Bereitschaft, Weiterbildung als kooperative Aufgabe zu sehen, die sich nicht in gleicher Weise nach außen delegieren lässt wie manche andere Dienstleistung. In diesem Sinne ist institutionelle Zertifizierung der Auftakt für Qualitätssicherung in der Weiterbildung und nicht ihr Abschluss.

Literatur

- Balli, Ch./Krekel, E./Sauter, E. (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen. In Balli, Ch./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen, Bonn, S. 5-24
- Becker, W./Csongar, G./Fenkohl, M./Meifort, B./Metin, G./Mucke, K./Ramlow, E./Scholz, D./Borowiec, T. (2001): Checkliste „Qualität beruflicher Weiterbildung“, 5. überarbeitete Auflage, Bonn, online unter www.bibb.de, vom 19.04.2008
- Behringer, F./Moraal, D./Schönfeld, G. (2008): Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus der CVTS3, BWP, 1/2008, S.9-14
- Bötel, C./Seusing, B. (2002): Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern. In Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen, Bonn, S.25-44
- Dietrich, S./von Küchler, F./Weiß, Ch. (2008): Einrichtungen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008, Bielefeld, S. 83-94
- Döring, O./Rätz, D. (2007): Aktuelle Aspekte von Qualifizierungsberatung für Betriebe. In Report (30), 1/2007, S. 51-61
- Dunkel, V. (2007): Mehr Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt. Pressemitteilung des DIE vom 07.12.2007, online unter www.idw-online.de vom 24.05.2008
- [EFQM] European Foundation for Quality Management (2004): EFQM Annual Report 2004, online www.efqm.org vom 19.04.2008
- Fogolin, A./Schmitz, W. (2007): Aktuelle Entwicklungstendenzen im Fernlernen, online unter www.bibb.de, vom 19.04.2008
- Geldermann, R./Baigger, J./Geldermann, B. (2003): Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung, Bielefeld
- Gnahn, D. (2001): Weiterbildungsqualität – auf dem Weg zu mehr Verbindlichkeit? In BWP 3/2001, S.13-17
- Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement, 2. erw. Aufl., Bielefeld
- ISO Central Secretariat (2006): The ISO Survey 2006, online www.iso.org vom 19.04.2008
- Krewerth, A. (2006): Funktionen und Verbreitung von qualitätssichernden Instrumenten in der betrieblichen Weiterbildung – Kernerträge empirischer Studien. In Arbeitsgruppe Quali-

- tätssicherung betrieblicher Aus- und Weiterbildung (Hrsg.): Qualitätssicherung betrieblicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus der BIBB-Forschung, Bonn, S. 65-94
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1996): Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Berichte zur beruflichen Weiterbildung, 193, Bielefeld
- Kuwan, H./Waschbüsch, e. (2007): Empirische Untersuchung der Wirkungen von Weiterbildungstests auf den deutschen Weiterbildungsmarkt. Integrierter Gesamtbericht, München, online unter www.test.de, vom 24.04.2008
- Plum, W./Töpfer, A./Voß, J. (2003): Standards als Grundlage für die Kooperationsfähigkeit von Weiterbildungsdatenbanken. DIN-Mitteilungen 10/2003, online <http://projekt.iwwb.de> vom 19.04.2008
- Schmidt, D. (2007): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005. In Wirtschaft und Statistik, 7/2007, S. 699-712, online www.destatis.de, vom 01.02.2008
- Stiftung Warentest (Hrsg.) (2007): Weiterbildungsangebote. Welche Datenbank hilft weiter? (Stand Januar bis März 2007), online www.test.de vom 30.04.2008
- Veltjens, B. (2006): Qualitätsmodelle im Überblick, online www.die-bonn.de vom 01.04.2008
- Veltjens, B./Bosche, B. (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Beteiligung und Unterstützungsbedarf von Weiterbildungseinrichtungen, Bonn, online unter www.die-bonn.de, vom 11.01.2008
- Werner, D. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. In IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 1/2006, online www.iwkoeln.de vom 01.02.2008

Zwischen Best Practice und organisationaler Entwicklungszumutung

Beobachtungen zur Qualitätszertifizierung

Monika Kil

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht auf Aspekte ein, die möglicherweise durch den Blickwinkel von Qualitätsexperten und -beteiligten weniger in den Mittelpunkt der Betrachtung geraten können, nämlich auf Weiterbildungsanbieter, die nicht zertifiziert sind, Weiterbildungsteilnehmende, die häufig nicht einbezogen werden und Mitarbeitende in den Weiterbildungsorganisationen, die kaum direkt, sondern nur indirekt von der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems betroffen sind. Dies kann und soll nicht die Methodik „Qualitätsmanagement“ als sinnvolles Instrument zur Prozessoptimierung in Frage stellen, sondern lediglich Beobachtungen, die im Laufe von empirischen Untersuchungen „nebenbei“ aus anderer Perspektive erfasst wurden, bündeln und zur Diskussion stellen.

Es gibt inzwischen zahlreiche Publikationen über „Qualität“ in der Weiterbildung. Diese sind, aber auch verständlicherweise, zum größten Teil aus Sicht der Akteure verfasst. Es handelt sich um Anbieter von Qualitätszertifizierungssystemen, Akteure aus öffentlich geförderten Qualitäts-Projekten und Mitarbeitende, die bereits selbst in ihren Organisationen für die Implementation eines Systems verantwortlich sind/waren (Führungskraft, Qualitätsbeauftragte). Seltener sind unabhängige Evaluationen¹ oder grundlegende Forschungsarbeiten, die Fälle mit Distanz und ohne beraterische/gutachterliche Eigenbeteiligung untersuchen. Hier ist das Feld „Weiterbildung“ keine Besonderheit, sondern bildet ein generelles Problem von Organisationsforschung ab. Van Maanen (2000) beschreibt dies als das Phänomen des „Style as Theory“, d. h. Konstrukte der Organisationsforschung und Bedarfe für Organisationen können sich allein aufgrund (essayistischer) Einzelleistungen von Organisationsberatern/-innen oder Beratungsinstitutionen begründen. Deren „Stil“, in Organisationen Einlass zu bekommen, zu intervenieren, zu beobachten und zu beschreiben, sei kaum replizierbar², trotzdem wirken sie auf andere Organisationen nachahmenswert, da erfolgsversprechend. Parallele Anforderungen von weiteren Akteuren aus dem Umfeld der Organisation beschleunigen dann zumindest bei einigen Organisationen eine Art

„mimetischen“ Verhaltens (Di Maggio/Powell 1983), trotz fehlender Überprüfung von Passung und Wirkung. Nach einer Ex-Post-Erhebung zur Nachwirkung von Organisationsveränderungen (vgl. Kil 2004) weisen Weiterbildungsorganisationen aber durchaus unterschiedliche Ausgangspunkte, vielleicht auch Reifegrade auf, wie mit Veränderungsaufforderungen von außen umgegangen wird. Aus den dortigen Fallbeschreibungen lassen sich zumindest drei unterscheiden: Eine Form ist, sich aus einer großen Verunsicherung und Reizüberflutung heraus an Projekte und Moden anzuschließen (Mimesis). Die zweite Variante wird dagegen eher von Führungskräften verfolgt, die eine starke Steuerung favorisieren. Sie intendieren mit einer externen Beratung einen direkten Praxisnutzen in relativ kurzer Zeit. Eine dritte Gruppe von Organisationen benutzt Organisationsveränderungsumsetzungen von außen strategisch als Grundlage für den Auf- bzw. Umbau eigenverantwortlicher evaluationsbasierter Steuerung, dabei sind sie „eigensinnig“, haben Vorstellungen davon, was die jeweilige „Beratung(-smode)“ und/oder das „Qualitätsverfahren“ leisten können, und zeigen selbst Profil, indem sie in der Lage sind, den Veränderungsprozess auch zu „entschleunigen“ und umzusteuern, bis dahin, dass sie sich – auch aus Verbünden heraus – dem „Mainstream“ entziehen, wenn der Nutzen für das Erreichen ihrer Organisationsziele fragwürdig wird.

Qualität bei nicht-zertifizierten Weiterbildungsanbietern

Im DFG-Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ wurden 21 Anbieter, die sich trotz erfahrener Schwierigkeiten gut auf dem Weiterbildungsmarkt behauptet haben, organisationsanalytisch untersucht. Mit Hilfe dieser Fallbeispiele aus allen großen Segmenten der Weiterbildung soll, träger- und bereichsübergreifend, das heutige Anbieter- und Dienstleistungsspektrum zur Weiterbildung und dessen Wandel erkennbar werden (Kil/Schlutz 2006). Quasi „en passant“ konnte dort in Erfahrung gebracht werden, dass immerhin fünf Weiterbildungsanbieter des Samples keine Qualitätszertifizierung haben durchführen lassen (Kil/Schlutz 2008). Dabei hat das Projektteam insbesondere überrascht, dass zwei davon sogar u. a. hochpreisige Angebote für Mittel- und Großbetriebe anbieten, die, selbst aus dem Produktionssektor stammend, durchaus zu den ersten Unternehmen in Deutschland gezählt haben dürften, die den Total-Quality-Management-Ansatz³ umgesetzt haben und anscheinend nicht darauf bestehen, dass ihre an Externe vergebenen Weiterbildungsaufträge ausschließlich an eine nachzuweisende Qualitätszertifizierung zu koppeln sind. Es gelingt diesen beiden Weiterbildungsanbietern, einem Spezialanbieter für Embedded Systems⁴ und einem Spezialanbieter für E-Learning und Blended-Learning, ihre Kunden offensichtlich von ihrer Qualität ohne Zertifikat zu überzeugen. So hat der E-Learning/Blended-Learning-Anbieter seine Angebote so stark standardisiert, d. h. in Produktionssegmente aufgeteilt, dass jeweils Spezialisten (und mögliche Zulieferer) daran arbeiten. Dadurch werden die Leistungen nicht nur kostengünstiger, sondern so transparent, dass sie in unterschiedlicher Weise und zu unterschiedlichen Preisen nach Bedarf geändert werden können. Kunden können z. B. auf drei verschiedenen Stufen des Prozesses der Programmentwicklung einbezogen werden: von einem Bedarfs-

und Konzeptworkshop, der kostenpflichtig ist, bis hin zum Mitschreiben an den Inhalten des Angebots. Flankierend wird das Vertrauen neuer Interessenten vor allem durch Referenzen früherer Abnehmer gewonnen. Dies hat aus der Sicht des Anbieters einen höheren Stellenwert bei der erfolgreichen Akquise neuer Kunden als eine allgemeine Zertifizierung.

Der andere Anbieter profiliert sich in einem hoch spezialisierten und stark innovativen Wissensbereich (Embedded Systems). Qualität ist hier also hochgradig abhängig vom Wissen und dessen Neuigkeitswert. Der Anbieter erhält sich dies durch die Zusammenarbeit mit Forschungsinstituten, Chip-Herstellern und durch Lizenzverträge und Trainingsautorisierung. Die Seminarform wird dabei tendenziell aufgegeben, weil sie nur für größere und homogenere Teilnehmergruppen sinnvoll erscheint, die in diesem Angebotssegment nicht zu erreichen sind. Stattdessen werden zusätzlich die unmittelbare Beratung/Coaching am Arbeitsplatz und die zeitweilige Überlassung von Spezialisten für Projektleitung oder Mitarbeit im Engineering angeboten. Die Vermittlung des Wissens geschieht individualisiert und anwendungsnäher und die ursprünglichen Wissensträger (Lehrkräfte) können unmittelbar in Forschung und Entwicklung der Betriebe mitwirken, um so Bedarfe für neue gruppenbezogene Angebote zu ermitteln. Aufgrund dieser Nähe zum Kunden können externe Angebote wiederum stark am betrieblichen Nutzen orientiert umgesetzt werden. Als das pädagogische Qualitätskriterium dieser Einrichtung überhaupt erschien aber hier, dass keine Seminare ohne einen Probelauf mit der Führung, Experten und Lehrkräften angeboten werden. Der Perspektivwechsel zum Lernenden hin wird hier so absolut vollzogen, dass sogar mögliche Akzeptanzprobleme bestimmter Lernzumutungen, die aber von didaktischer Relevanz für den Kurserfolg sind, vorweggenommen werden können. Zusätzliche interventionsbezogene Erfordernisse werden frühzeitig erkannt, und den Trainern können Hilfestellungen angeboten werden, bevor sie im Seminar zu lernbehindernden Problemen werden.

Insgesamt lassen sich aus diesen zwei Fällen folgende Qualitätskriterien zusammenfassen: Referenzen, Angebotsflexibilität, Kunden- und Teilnehmerbeteiligung, Wissenspflege und Erfahrung/Erprobung des eigenen Angebots. Dies könnten ggf. Parameter sein, die als Kriterien gängiger Qualitätssicherung nicht immer unbedingt Berücksichtigung finden.

Wichtigkeit von Qualitätszertifizierung bei Weiterbildungsteilnehmenden

Im bereits oben erwähnten Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ ist neu, dass die Teilnehmenden an Weiterbildung in die Organisationsanalysen einbezogen werden. Dazu wurde eigens ein Fragebogen „Organisation und Teilnehmende [OrTe]“ entwickelt, der den Zusammenhang zwischen personalen Merkmalen, Erwartungen an den Weiterbildungsanbieter und Bilanzierungen zur Lehr-/Lernsituation aufklären soll (Kil/Wagner 2006). Insgesamt liegen aus den beteiligten Organisationen über tausend Fragebögen vor. Hier wird jetzt nur berichtet, wie wichtig die Frage eingeschätzt wurde, ob der Weiterbildungsanbieter ein Qualitätssiegel hat/nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert wird (vgl. Kil/Schlutz 2008). Den signifikant höchsten

Wert der Zustimmung erreichte ein Anbieter universitärer Weiterbildung (er ist zertifiziert) mit 6,0 auf einer Likert-Skala von 1 bis 7. Am wenigsten wichtig war die Zertifizierung den Teilnehmenden eines Beratungs- und Bildungsanbieters für Dienstleistungsunternehmen (4,0), welches nicht zertifiziert ist, eines Anbieters politischer Bildung (4,5 und zertifiziert) und des bereits oben erwähnten Spezialanbieters für Embedded Systems (4,6), der ja nicht zertifiziert war. Die signifikant geringere Wertigkeit kann bei den beiden letzten Anbietern darin begründet liegen, dass deren Teilnehmerschaft auch „Spitzenreiter“ in der Selbsteinschätzung sind, „selbstorganisiert lernen zu können“. Dadurch trauen sich diese Adressaten vielleicht stärker eine selbstständige Auswahl von Lernangeboten und Bildungsanbietern zu und sind weniger auf externe Legitimationsnachweise angewiesen.

Ein Anbieter könnte sich aber die Frage stellen, ob er sich nicht doch noch zertifizieren lassen will, weil seine Teilnehmerschaft dies für relativ wichtig hält (5,6). Zugleich geben dort die Lernenden dennoch hohe positive Erwartungen an die besuchten Veranstaltungen im Hinblick auf die Erfüllung ihrer Interessen und den möglichen Folgenutzen an. Anscheinend setzen die Teilnehmenden dort wie selbstverständlich das „Qualitätssiegel“ voraus, überprüfen dieses jedoch nicht, zumindest sind keine Auswirkungen auf andere Antwortbereiche durch dokumentierte Unzufriedenheit im Fragebogen erkennbar.

Unterschiede im Antwortverhalten zur „Erwartung nach einem Qualitätssiegel“ klärt besonders das Teilnahmeziel auf, sich beruflich verbessern zu wollen. Beide Variablen korrelieren signifikant. Vergleicht man zusammenfassend die berufliche und die nicht-berufliche Weiterbildung, so unterscheiden sich die Teilnehmenden der beiden Programmbereiche hoch signifikant im Hinblick auf den Wunsch nach einem Qualitätssiegel: berufliche Weiterbildung mit 5,2 und allgemeine Weiterbildung mit 3,9. Zur Relevanz der „Qualitätszertifizierungsvariable“ aus Sicht der Teilnehmenden lässt sich insgesamt sagen, dass andere Variablen weitaus höhere Mittelwerte erreicht haben. So kann die Erwartung, der Lehrende sollte die Rolle eines „Fachvermittlers“ einnehmen, als eine über alle Teilnehmenden hinweg geltende „Omnibusvariable“ identifiziert werden: Mit Mittelwerten zwischen 6,3 und 6,8 schätzen alle Teilnehmenden über die verschiedenen Anbieter und Angebote im Sample hinweg diesen Erwartungsaspekt als am wichtigsten ein. Grundsätzlich scheint es so zu sein, dass von verschiedenen Lehr-/Lernkulturen bei Teilnehmergruppen, bzw. unterschiedlichen Programm- und Inhaltsbereichen in ein und derselben Weiterbildungseinrichtung ausgegangen werden muss. Was für die eine Gruppe als durchaus qualitätssichernd und vertrauensbildend wirkt, kann für die andere Gruppe aufgrund anderer Lernvorerfahrungen und Teilnahmebedürfnisse sogar zu Demotivation führen (z. B. die Erwartung, dass es im Kurs didaktische Elemente der Zusammenarbeit von Teilnehmenden gibt). Von generellen Qualitätsstandards, die für alle Kurse in der Weiterbildung gelten und unabhängig von personalen Merkmalen der Teilnehmenden (wie Interesse oder selbst Eigenleistungen erbringen zu wollen) wirken, kann nach den ersten zusammenfassenden Auswertungen im Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ nicht ausgegangen werden. Je enger der Kontakt zwischen Abnehmer und

Anbieter ist, desto leichter scheint es, zentrale und spezifische Angebotsstandards für die Lernenden überhaupt zu identifizieren und im gesamten Prozess sicher zu stellen.

Mitarbeitendengruppen außerhalb des Blickwinkels von Qualitätsbemühungen

Will (oder muss⁵) eine Einrichtung sich zertifizieren lassen, gründet sie in der Regel eine Arbeitsgruppe, die sich mit dem Zertifizierungsprozess auseinandersetzt. So ist einerseits gewährleistet, dass trotz der intensiven Befassung mit einer neuen Arbeitsanforderung andere Systeme „ungestört“ bleiben und ihre genuine Arbeit fortsetzen können⁶, andererseits wird durch diese Delegation eine Konzentration gewährleistet, um die Aufgabe überhaupt zielführend und termingerecht ausführen zu können. Während zu Anfang noch eine breite Beteiligung und Transparenz angestrebt wird und Rollenzuweisungen noch offen sind, kommt es im Verlauf der Zeit zu fortschreitenden Professionalisierungs- und damit auch Verselbständigungsprozessen innerhalb der Organisation. So wird beispielsweise ein Mitarbeitender extern fortgebildet, ihm wird dann die Funktion eines Qualitäts-Beauftragten zugewiesen, es wird ggf. ein sog. Qualitätszirkel eingesetzt, bestimmte Akteure machen sich aus bestimmten Motiven den Prozess zu eigen usw. Dies schafft jedoch ein neues „Innen-“ und „Außen-Verhältnis“ in der Organisation. Dieses kann dann zu nicht intendierten systemischen Folgen führen. So belegen Marks u. a. (1986) in einer Studie zur Wirkung von Qualitätszirkeln, dass Demotivation und Einbußen bei der Produktivität bei Nicht-Teilnehmern von Qualitätszirkeln steigen.

Auch für die Weiterbildung liegen zwei dokumentierte Fälle vor, wo Mitarbeitendengruppen, die nicht direkt an Qualitätsprozessen in der Organisation beteiligt waren, im Anschluss eine erhöhte Unzufriedenheit mit dem Kommunikations-/Führungsverhalten und ein geringes Ausmaß an Rückmeldung angaben.⁷ So untersuchte Schütt (2006) den Nutzen eines Zertifizierungsprozesses in einer größeren Volkshochschule und Feldmann (2007) in einer sehr kleinen Volkshochschule. Beide fragten nach Aufwendungen, Kosten und Folgen und setzten zusätzlich flankierend für ihre Untersuchungen einen Arbeitsplatzfragebogen (den JDS^{general}, Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000) ein, der es ermöglichte, eben auch die Nicht-Beteiligten im Hinblick auf qualitätsfördernde motivationale Arbeitsbedingungen und Zufriedenheit zu befragen: Ausbilder/-innen und Fachanleiter/-innen (Schütt) und Kursleitende (Feldmann). Bei Schütt (2006, S. 222) wird neben anderem die hier relevante Frage aufgeworfen, wie es sein kann, dass ein qualitätsminderndes Problem, wie es in Form von Kommunikationsdefiziten bei den Ausbilder/-innen und Fachanleiter/-innen auftritt – also bei Personen, die tagtäglich im direkten Kontakt mit den Lerner/-innen der Institution stehen –, erst im Rahmen einer Mitarbeitendenbefragung aufgedeckt werden konnte, nachdem die Institution ein Qualitätsmanagementverfahren durchlaufen hatte und „ohne Beanstandungen“ testiert worden war.

In der Stichprobe von Feldmann (2007) stellen sich andere Fragen, die aber in eine ähnliche Richtung weisen: Dort kommen Kursleitende ohne pädagogische Ausbildung überproportional (84 % statt 28 % BRD, ebda., S. 68) im Vergleich zum Bundesdurchschnitt vor; dabei ist deren „Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten“

(ebda., S. 80) signifikant niedriger als bei Vergleichswerten (Kil 2003). Gleichzeitig ergab ein weiterer eingesetzter Fragebogen, der die Rolle und Kenntnisse der Kursleitenden im Qualitätszertifizierungsprozess zu erhellen versuchte⁸, dass doch die Mehrheit der Kursleitenden vom Qualitätszertifizierungsprozess Kenntnis genommen hat. Die Angabe, das Leitbild der Einrichtung zumindest zu kennen, führte in der Qualitätssteuerungsgruppe dazu, ausschließlich mit diesem Befund zufrieden zu sein und nicht zu konkreten Überlegungen, die Gruppe der Kursleitenden mit Blick auf tatsächliche Qualität (vermehrte Fortbildung, Verbesserung der Leitungsstrukturen) in den Blick zu nehmen.

Derartige Befunde können gut mit den Besonderheiten von Kommunikation in Organisationen unter geschlossener Systemperspektive erklärt werden (Sperka 1996, S. 113 f.), in denen es eine deutliche Wechselwirkung von räumlicher Nähe, Sozialkontakt, Kommunikation, Konsensbildung und sozialem Anpassungsdruck gibt. Diese Wechselwirkungen können nur vermieden werden, indem Informationen zwischen Mitarbeitengruppen fließen und eine tendenziell sich schließende Systembildung innerhalb der Organisation nicht zugelassen wird. Um trotzdem verschiedene Personen zum Teil parallel oder sogar zeitlich entkoppelt stattfindende Handlungen im Sinne der Organisationsziele durchführen lassen zu können, ist eine subjektiv empfundene Zielklarheit und ein Transparenzerleben erforderlich, deren Vermittlungsmodus besonders in unsicheren und lose gekoppelten Situationen aus „Vertrauen“ besteht, statt einem Mehr an Information (vgl. Meyerhuber 2001).

Autonomiespielräume als Qualitätskriterium

In der Weiterbildung wird nach Schlutz (2005, S. 19) „eine personenbezogene Leistung mit starker Integration und möglichst individueller, jedenfalls flexibler Behandlung des Nutzers und seiner Erwartungen, insgesamt eine wissensintensive, tendenziell innovative Leistung mit einem immateriellen Endergebnis“ verlangt. Das Einstellen auf Teilnehmende und neue Bildungsinhalte erfordert deshalb Lernprozesse auf Seiten der Mitarbeitenden, um selbst Lehr- und Lernprozesse ermöglichen zu können. Nun sollten aber diese auf Lehren/Lernen ausgerichteten Merkmale mit Qualitätszertifizierung und Qualitätsmanagement – von Neuberger (2002) zusammenfassend als misstrauensbasierte Rationalisierungsmythen bezeichnet – nicht konfliktieren. Es bleibt also von den Weiterbildungsorganisationen selbst zu prüfen, welche Struktur-Eigenheiten für ihren Lehr- und Lernerfolg bzw. für die Situation des Lehrens und Lernens förderlich sind (vgl. Gebert 1986, S. 426). So ist es nachvollziehbar, dass bei stark arbeitsteilig organisierten Weiterbildungsanbietern zunächst die Mitarbeitengruppen „Verwaltung“ und „Küche/Haustechnik“ generell positiv auf die Einführung von Qualitätsmanagementverfahren reagieren, da Arbeitsteiligkeit und regelhaftes Verhalten nach Vorschriften mit der beruflichen Sozialisation besser im Einklang stehen und sich durch die Einführung von Qualitätsmanagementverfahren durchaus eine Aufgabenerweiterung und eine erhöhte Wertschätzung, z. B. von Verwaltungs- und Dokumentationshandeln ergeben kann (vgl. Kil 2003, S. 83 f.). Die direkt „pädagogisch“ Tätigen könnten dagegen so etwas wie einen „culture clash“ (=

dysfunktionale Inkompatibilität zwischen Kulturen, vgl. Fischbach 2002) erleben. Kreatives und wissensintensives Arbeitshandeln und Kompetenzzugewinne hängen nämlich mit dem Arbeitsplatzmerkmal „Autonomie“ zusammen (Sonntag u. a. 2004), welche nun zur Disposition steht. Friebe (2005) belegte mittels Strukturgleichungsmodellen, dass im Vergleich zu allgemeinen Lernkulturmerkmalen, die Strukturmerkmale und Rahmenbedingungen von Organisationen umfassen, sich die lernförderlichen Aufgabenmerkmale als der determinierende Faktor für einen Kompetenzerwerb erweisen. Deshalb bleibt die Aufgabe bzw. die Bewahrung ihres Anregungsgehaltes und Handlungsspielraums im Hinblick auf Lernen ein zentraler Qualitätsindikator für die Weiterbildung.

Daher sollte vermieden werden, dass aber am Ende einer Entwicklungszumutung, Qualitätssicherung einführen zu müssen, der öffentliche Weiterbildungssektor nur noch aus Anbietern besteht, die zum großen Teil mimetisch auf Veränderungen respondieren, ohne selbst noch explorative Innovations- und Gestaltungskraft für ihre genuinen pädagogischen Aufgaben freisetzen zu können. Dieses Szenario erscheint aber unwahrscheinlich, wenn die Organisationen für ihren genuinen Systemerhalt selbst Verzögerungen, Filter, Puffer, Abschottungen einbauen werden, damit sie das für Innovationen so wichtige lokale idiosynkratische und abweichende Handeln ohne Systemüberflutung entstehen lassen oder beibehalten können (Neuberger 2002, S. 620).

Anmerkungen

- 1 Meines Erachtens ist die Evaluation der sog. LQW-Testierung von Hartz (2007) die bisher einzige umfassende Evaluation eines Zertifizierungsverfahrens. Eine detaillierte Evaluation eines Zertifizierungsfalls liegt von Schütt (2006) vor.
- 2 Van Maanen (ebda.) verdeutlicht dies am Beispiel von Weicks Essay „Educational Organizations as Loosely Coupled Systems“ (1976). Dort lassen sich allein 15 (vgl. van Maanen 2000, S. 73) unterschiedliche Beschreibungsvarianten für ein und dasselbe begriffliche Phänomen entnehmen.
- 3 Alle Bereiche der Organisation sind durchgängig und umfassend an aufzeichnenden, sich-tenden und kontrollierenden Tätigkeiten beteiligt (Qualität als Systemziel).
- 4 „Eingebettete Systeme“ bezeichnen gemischte Hardware- und Software-Implementierungen in einen technischen Kontext.
- 5 Um nicht von der Förderung bestimmter Auftraggeber abgeschnitten zu werden.
- 6 In sehr kleinen Weiterbildungseinrichtungen ist diese Strategie jedoch gar nicht möglich und geht damit zu Lasten der Produktivität, d. h. es werden in der Zertifizierungsphase weniger Kurse durchgeführt (Feldmann 2006).
- 7 Offen bleibt hierbei natürlich, ob diese Unzufriedenheiten erst nach oder bereits vor dem Qualitätszertifizierungsprozess bestanden.
- 8 KLIQua: Fragebogen zur Kursleitendenintegration in die Qualitätsarbeit.

Literatur

- Di Maggio, P. J./Powell, W. W. (1983): The iron cage revisited. Institutional Isomorphism and collective rationality in Organizational Field. *American Sociological Review* 48, pp. 147-160
- Feldmann, M. (2007): Kursleitung als Bestandteil von Qualität -Qualitätsmanagement in einer kleinen Weiterbildungseinrichtung: Ist-Analyse und Perspektiven. Universität Bremen
- Feldmann, M. (2006): Wie funktioniert Qualitätsmanagement in einer kleinen Weiterbildungseinrichtung. Der pädagogische Blick. *Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*. 14. Jg., H4, S. 251-253
- Fischbach, D. (2002): Die Managementkultur multinationaler Unternehmungen. Dissertation Universität St. Gallen
- Friebe, J. (2005): Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Dissertation. Universität Heidelberg. archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2005/5847/pdf/Dissertation_Judith_Friebe.pdf
- Gebert, D. (1986): Organisation. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S. 425-429). Göttingen u. a.
- Hartz, S. (2007): Empirische Befunde zur Implementation von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen. www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Kil, M. (2004): Best Practice bei Organisationsveränderungen mit Organisationsberatung. Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen. Kap. 4.40.10.1, S. 1-18
- Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor, *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 3, S. 115-128
- Kil, M./Wagner, S. (2006): Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe] – Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 29. Jg., H1, S. 63-74
- Kil, M./Schlutz, E. (2008): Uniformierung durch Zertifizierung? Empirische Beobachtungen und organisationsanalytische Perspektiven zum Thema „Qualitätssicherung“. „Außer-schulische Bildung“ – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, H2, S. 35-39
- Kil, M./Schlutz, E. (2006): „Dienstleistung Weiterbildung“: Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In Schiersmann, Ch./Meisel, K. (Hrsg.): *Zukunftsfeld Weiterbildung* (S. 159-170). Bielefeld
- Marks, M. L. u. a. (1986): Employee participation in a quality circle program: Impact on quality of work life, productivity and absenteeism. *Journal of Applied Psychology* 71, pp. 61-69
- Meyerhuber, S. (2001): Transparenz in Arbeitsorganisationen. Grundzüge einer interaktionistischen Ausarbeitung aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive. Wiesbaden
- Neuberger, O. (2002). Führen und führen lassen. Stuttgart
- Schlutz, E. (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben, REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Thema: Didaktik, 28, 3, S. 18-26
- Sonntag, K./Stegmaier R./Schaper, N./Friebe, J. (2004): Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 32, H 2, S. 104-127

- Schütt, F. (2006): Qualitätsentwicklung als Chance für Verbesserungen? – Eine Evaluation von Arbeitsbedingungen an einer Volkshochschule. Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 14. Jg., H4, S. 209-222
- Sperka, M. (1996): Psychologie der Kommunikation in Organisationen. Essen
- van Maanen, J. (2000): Style as Theory. In Frost, P. J. u. a. (Eds.): Talking about Organization Science (pp 63-82). Thousands Oaks, CA. (reprinted 1995; MIT)
- Weick, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, S. 1-19

Im Dazwischen von Testierung und Retestierung

Gabriele Clement

„Qualität ist eine sinnlich-praktische Haltung dem Leben gegenüber; sie wurzelt in einer Philosophie des Gelungenen.“
(Zech 2006, S. 49)

Zusammenfassung

Weiterbildungseinrichtungen brauchen Professionalisierungsimpulse, um bewährte Ressourcen auszubauen und zukünftigen Herausforderungen gewachsen zu sein. Ein auf Weiterbildung zugeschnittenes Qualitätsverfahren wie die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (LQW) kann hier sinnvolle „Entwicklungshilfe“ leisten

Es überrascht nicht, dass LQW als recht junges Qualitätsentwicklungsmodell einen fast kometenhaften Erfolg am Weiterbildungshimmel für sich verbuchen kann, denn es lässt in einer intelligenten Liaison von Pflicht und Kür Differenz und Individualität zu und ist somit für Weiterbildungseinrichtungen lebbar und als Unternehmenskultur geeignet.

Der „ersten“ Testierungswelle wurde naturgemäß viel Beachtung geschenkt, was sich in zahlreichen Veröffentlichungen ausdrückt. Wie aber gestaltet sich nun die von der LQW-Gemeinschaft als nicht als so spannend begrüßte Retestierungsphase? Wird es den Akteuren und auch den Entwicklern gelingen, die Qualitätsflamme am Brennen zu halten?

Der folgende Beitrag versteht sich als reflexiver Blick in die Praxis einer Weiterbildungseinrichtung, die sich aktuell den Herausforderungen der Retestierung stellt.

Die Entscheidung

Um es vorwegzunehmen: Vor genau drei Jahren – im April 2005 – wurde die Volkshochschule Marburg-Biedenkopf erfolgreich testiert. Ende 2002 hatten wir uns für das Modell *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)* angemeldet, das von der *Artset* Forschung, Bildung, Beratung GmbH entwickelt wurde und von diesem Institut auch begleitet und durchgeführt wird.

LQW ist ein Qualitätsmanagementverfahren, bei dem der/die Lernende als eigene/r Produzent/in von Bildung im Mittelpunkt der Qualitätsaktivitäten steht, d. h. die vornehmliche Aufgabe für Weiterbildungsorganisationen besteht darin, die Bedingungen für die Möglichkeit von Bildung bereit zu stellen. Gleichzeitig bedingt dieses Qualitätsmodell ein hohes Maß an organisationalem Reflexionsvermögen, was bedeutet, dass die Organisation herausarbeiten muss, warum ein bestimmter Prozess in welcher Weise die Bedingungen für gelungenes Lernen der Teilnehmer/innen optimiert.

Qualitätsentwicklung war schon immer integraler Bestandteil von Weiterbildung und hat als „intern motivierte Professionalisierungsstrategie“ (Zech 2008, S.15) den Arbeitsalltag von Erwachsenenbildnern/bildnerinnen bestimmt. Selbst- und Aufgabenverständnis, pädagogisches Profil und wirtschaftliches Handeln sind Themen, die nicht erst seit „gestern“ die Diskussion in den Volkshochschulen bestimmen, sondern seit ihrer Gründung die Entwicklung vorantreiben und die Basis für Überleben und Erfolg auf dem Weiterbildungsmarkt bilden. Auch Reflexion als Entwicklungsmotor hat es als „instinktives“ Marktverhalten schon immer gegeben, es mangelte eher an systematischen Abläufen und klaren Strategien. „Die externen Rahmenbedingungen der Arbeit und die internen Strukturen waren selten Thema einer systematischen Betrachtung. Individuelle Autonomie, kollegiale Informalität und Management auf Zuruf wurden hochgehalten, erwachsenenpädagogische Arbeit und fachdidaktisch orientierte Programmplanung standen im Vordergrund. (...) Was sich dabei im Nachhinein vielleicht als eine gradlinige Entwicklung darstellt, ist eher ein Such- und Orientierungsprozess gewesen, der nicht durch ein projektartiges weit vorausschauendes Vorgehen gekennzeichnet war“ (Heinen-Tenrich 2004, S.148).

So ähnlich stellte sich auch die Situation in unserer Volkshochschule im „Jahr der Entscheidung“ (2003) – sprich Anmeldung für LQW – dar. Die Volkshochschule Marburg-Biedenkopf war keine „Wüstung“; bewährte Abläufe, Wir-Gefühle, Team-Geist und Arbeitsmotivation waren durchaus vorhanden. Aber eingreifende Veränderungen im Personalbereich und ein Leitungswechsel hatten ihre Spuren hinterlassen. Eine von der Vorstellung des LQW-Modells geprägte Klausur der hessischen vhs-Leitungen auf Burg Fürsteneck sowie die verlockende Aussicht auf eine Qualitätsbeauftragte waren erste Schritte, aus den doch etwas krisenhaften Verhältnissen herauszukommen. Keine instabilen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, „Kurseinbrüche“ oder gar politische Vorgaben durch unseren Träger, den Landkreis Marburg-Biedenkopf, waren ausschlaggebend für die Entscheidung für LQW, sondern eher ein in weiten Teilen neu zusammengestelltes hauptamtliches Team, das sich finden musste und auf der Suche nach einem passenden Profil war. Hier bot sich LQW als Organisationsentwicklungsmodell an, das allen Mitarbeitenden die Möglichkeit bot, sich einzubringen und sich als eine Art Qualitätsgemeinschaft in Richtung Zukunftsfähigkeit weiterzuentwickeln. Dass unsere Bedürfnisse in der „Philosophie“ von LQW eine geeignete Begleitung und Unterstützung finden würden, konnten wir damals nur ahnen. Eins aber war sehr schnell klar: LQW steht für ein Qualitätsentwicklungsverfahren, durch das wir nicht zu formalisierten Abläufen und Prozessen gezwungen würden und Schemata oder Checklisten technokratisch abarbeiten müssten.

Attraktiv erschien uns auch die Möglichkeit, jenseits von fremddefinierten Mindestanforderungen einrichtungsspezifische Anforderungen und Qualitätsschritte entwickeln zu können. Weitere Entscheidungshilfen waren der moderate Einführungspreis und die Gewissheit, dass gleichzeitig das Gros der hessischen Volkshochschulen in den Startlöchern stand. Dieser gemeinsame Start beruhigte und ließ auf geballten kollegialen Support hoffen nach dem Motto: Geteiltes Leid ist halbes Leid.

Leidenschaftslos und eher skeptisch – trotz allen Werbens für das in unserer Perspektive „intelligente“ Modell – fiel die Befürwortung durch unseren Träger und die entsprechenden Gremien aus. Sie ließen uns „machen“, vor allem nach der Information, dass zukünftig die Vergabe von Drittmitteln aller Voraussicht nach an ein Qualitätssiegel gebunden sei. Dass wir dennoch etwas unsicher an den Start gingen, lag nicht an dem schwachen Beifall unseres Trägers, sondern eher an der schwer einzuschätzenden Arbeitsbelastung – vor dem Hintergrund eines schleichenden Stellenabbaus eine durchaus berechtigte und realistische Sorge, die im Vorfeld auch offen angesprochen und kommuniziert wurde. Dennoch war klar: Wir machen mit.

Der Weg

Im Nachhinein betrachtet war der Weg zur Testierung für uns kein leichter, aber ein erfolgreicher. „So lässt sich insgesamt zu dem Urteil kommen, dass die Implementierung einer neuen reflexiven Qualitätstestierung in die Weiterbildungspraxis zwar ein anspruchsvoller und in Teilen auch anstrengender Prozess ist, aber als lohnend und gelungen betrachtet werden kann“ (Erhart 2004, S.91).

Was haben wir auf dem Weg zu einer „lernenden Organisation“ gelernt? Wir haben gelernt, dass wir nicht bei Null anfangen mussten, sondern bereits über einen nicht unerheblichen „Qualitätsschatz“ verfügten, d. h. wir lernten sehen und einschätzen, welche wichtigen Prozesse bereits implementiert waren. Wir haben gelernt, uns bewährte Abläufe und Verfahren bewusst zu machen und sie strukturell abzusichern, gleichzeitig aber auch neue als zukunftsweisend zu erkennen und auf den Weg zu bringen. Wir haben gelernt, uns über neue Werte und Ziele zu verständigen, neue Verantwortlichkeiten zu entwickeln und zuzuordnen. Wir haben gelernt, neben der alltäglichen Arbeit Zeit für Teamarbeit einzurichten und uns Fristen für Arbeitsergebnisse zu setzen. Hier bestand und besteht immer noch die zentrale Herausforderung – vor allem für die Steuerung, aber auch für jede/n Mitarbeitende/n –, Phasen der Arbeitsverdichtung mit den Erfordernissen der Arbeit an der Qualität in Einklang zu bringen, d. h. ein gesteuertes Tempo zu entwickeln, so dass Beschleunigung und Entschleunigung ausbalanciert werden können. Zugegebenerweise gelang und gelingt uns dies nicht immer.

Wir haben unsere Stärken, Verlässlichkeiten, Belastungsfähigkeiten und Arbeitsstile kennengelernt; wir haben uns aber auch mit unseren blinden Flecken und Schwächen konfrontieren und ungeschriebene Gesetze überprüfen müssen. Das pädagogische Fazit dieses Prozesses lautet: „Die Beschäftigten werden dadurch veranlasst, a) über die Angemessenheit der bereits eingesetzten Arbeitsverfahren nachzudenken, b) die pädagogischen und organisationsbezogenen Ziele der Organisation

und die Wege der Zielerreichung zu überprüfen und c) auf einer Metaebene die eigene Kooperation mit anderen Beschäftigten zu reflektieren“ (Bender 2007, S.174)..

Der Nutzen

Alles in allem: LQW wurde von uns als entwicklungsunterstützendes Verfahren erlebt, es gab keine Einengung unseres individuellen Profils. Unsichtbare Ressourcen und gelungene Praxis konturierten sich durch intensive Kommunikation, das Empfinden für bereits vorhandene und noch zu entwickelnde Qualität wurde geschärft, der fremde Blick auf die eigene Einrichtung geübt. Erfolgserlebnisse trugen zur Identifikation mit „unserer“ vhs bei und somit zur Stärkung unseres kollektiven Selbstbewusstseins.

LQW förderte darüber hinaus die Kooperation zwischen den hessischen Volkshochschulen; kollegialer Erfahrungsaustausch und Support verdichteten sich zu einem neuen Arbeitskontext, da die Gleichartigkeit der Anforderungen vergleichbare Strukturmerkmale und damit gemeinsame Standards und einen gemeinsamen Bezugsrahmen schaffte. Gleichzeitig bietet dieses Qualitätsmodell aber auch die Möglichkeit, dass sich durch die einrichtungsindividuelle Messlatte ein Bewusstsein der Differenz zu „anderen“ bilden kann.

Schnell entwickelte sich eine Art LQW-Sprachkultur und ließ Insidergefühle aufkommen. Man unterstützte sich, wo man konnte, Selbstreportabgabe- und Visitationstermine – zumindest der umliegenden Volkshochschulen – wurden gespeichert und erinnert und bekamen den Stellenwert von wichtigen Geburtstagsterminen. Erfahrungen über Milde und Strenge von Gutachtern sowie über „Auflagen“ (wer hat wie viele?) wurden hotlineartig ausgetauscht. Kurz: Die Buschtrommeln funktionierten, Not und Neugier verbanden über das normale Netzwerk hinaus zu einer Art Schicksalsgemeinschaft. „Die konzentrierte Anstrengung, um in einem vorgegebenen Zeitrahmen auf der Grundlage eines einheitlichen Modells eine für alle Volkshochschulen gültige Qualitätsauszeichnung zu erreichen, hat zu einer Stärkung des ‚Systems‘ Volkshochschule beigetragen“ (Heinen-Tenrich 2004, S.158).

Zwischen Routine und Reflexion

Das durch die Lernerorientierte Qualitätstestierung erworbene Gütesiegel hat vier Jahre Gültigkeit. Für die dann erforderliche Retestierung gelten im Grunde die gleichen Bedingungen wie für die Ersttestierung. Die Retestierung macht nicht zur Auflage, Prozesse zu ändern oder noch einmal zu beschreiben, sondern diese müssen reflektiert und ggf. aktualisiert werden. „Alle vier Jahre aber einmal wieder auch seine Routinen auf den Prüfstand zu stellen und dahingehend zu befragen, ob sie noch angemessen sind, ist notwendig, um Prozesse und Abläufe flexibel zu halten und Bürokratisierungen vorzubeugen. Wenn Qualität in der Weiterbildung Reflexivität bedeutet, gibt es keine andere Möglichkeit“ (Zech 2007, S.19). Wenn im Sinne von LQW Qualitätsentwicklung mit einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess gleichzusetzen

ist, dann steht man als lernende Organisation vor der permanenten Herausforderung, in der Retestierungsphase weitere Stufen der Qualität zu erklimmen und sich von Lernschleife zu Lernschleife zu winden – selbstverständlich immer reflektiert und zielorientiert.

Wie sah es bei uns aus?

Nach bestandener Ersttestierungsphase genossen wir zunächst unseren Erfolg und hielten inne, aber nicht allzu lange, denn Erfolg muss ja kommuniziert werden, damit die Umwelt auch merkt: Die haben es geschafft. Es genügte nicht zu sagen: Jetzt haben wir unser Testat und als sichtbaren Erfolg die Fliese, unsere ästhetisch durchaus gelungene neue Trophäe. Uns war bewusst, dass Trophäen schnell ihren Reiz verlieren und unbedingt als Erfolgssymbol öffentlich präsentiert werden sollten. Hier bot es sich an, die Titelseite unseres Programmheftes zu „fliesen“. Da dies aber auf Dauer zu wenig aussagekräftig war und sich der Aufklärungsbedarf über die Botschaft der Fliese zu anstrengend gestaltete, haben wir uns nach einer einmaligen Edition für ein anderes Layout entschieden. Die reale „Fliese“ ist jetzt in die Trophäen-Ecke im Flur verbannt. Wenn uns in unserem Fliesen-Stolz auch nicht alle verstehen, so steht auf jeden Fall fest, dass die LQW-Gemeinde, die „Fliesengemeinschaft“, diese Erfahrungen teilen kann.

Nach etlichen Bädern im Erfolg standen wir nun wieder vor dem Problem, das Qualitätsmanagement in das Tagesgeschäft zu integrieren, was bedeutet, den Spagat zwischen Routine und Reflexion zu leben bzw. auszubalancieren. „Man kann Reflexivität nicht suspendieren, auch nicht partiell, ohne dass die Qualität darunter leidet. Routinen erleichtern zwar die Alltagsarbeit, sie haben aber auch den Nachteil, dass Reflexion bei Routinen ausgeschaltet ist“ (Zech 2007, S.18/19).

Trotz dieses „Verdikts“ haben wir nicht auf Verschnaufpausen und „reflexionsfreie Aussetzer“ verzichtet. Wir wollten unseren Erfolg genießen und uns nicht ständigen Tantalus-Qualen aussetzen – ein Zustand, der nicht besonders attraktiv ist und Mitarbeitermotivation sehr schnell erlahmen lässt.

Dass die Qualitätsflamme weiter brannte und sich das Qualitätsmanagement verstetigte, haben wir letztendlich dem Weitblick und der Beharrlichkeit unserer Qualitätsbeauftragten zu verdanken, die uns Druck machte, unser gut funktionierendes Verdrängungspotenzial aushebelte und in einem rasch angesetzten Workshop – spätestens hier war der Traum eines „ewigen“ Erfolgs ausgeträumt – einen Projektstrukturplan vorstellte, den wir auf Machbarkeit und Praxistauglichkeit hin untersuchten und verabschiedeten. Eine weise Entscheidung, denn er hat sich als eine äußerst nützliche Orientierungs- und Organisationshilfe erwiesen. Er hilft, den Blick vor allem auf die strategischen Entwicklungsziele nicht zu verlieren und dient als Auftrag und Grundlage für unsere Arbeitsgruppen. Im Grunde haben wir die Struktur von Rollenzuweisung, Aufgabenverteilung und Arbeitsrhythmus der ersten Testierungsphase beibehalten, da sie sich – zumindest disziplinarisch – bewährt hat. Auswärtige flankierende Treffen kamen und kommen hinzu. Der Support durch die umliegenden Volkshochschulen und den Hessischen Volkshochschulverband wurde langsam wieder angekurbelt.

Die Zielgerade oder Ist das Ziel im Weg?

Im Juli 2008 müssen wir uns zur Retestierung anmelden; dann tickt die Uhr in Richtung Fertigstellung des Selbstreports, und die Visitation steht vor der Tür.

Spätestens seit dem Kick-Off-Workshop im Februar 2008 ist klar, dass jetzt die Zeit der Selbstreport-Komposition beginnt und der „fremde Blick“ – sprich der des Gutachters oder der Gutachterin – bald wieder auf unsere Einrichtung fallen wird. „Der fremde Blick arbeitet mit dem Material der Einrichtung und versucht diese ‚aufzuscheuchen‘, indem Spiegelungsprozesse den systemeigenen Blick der Organisation irritieren und zur Umsteuerung bzw. zur Weiterentwicklung anregen“ (Ehres/Veltjens 2004, S. 111).

Gerade in dieser „heißen“ Phase kommt es darauf an, dass die Motivation der Mitarbeiter/innen erhalten bleibt und eine kluge Dramaturgie nicht zur innerlichen Verabschiedung führt. Eine heikle Situation, in der Qualitätsbeauftragte und Leitung zusammenstehen sollten und vor allem ihren Humor und ihre Kraft nicht verlieren dürfen. Unsere Erfahrungen sagen uns, dass jetzt die Last der Darstellung der Ergebnisse, d. h. des Zusammenschreibens des Selbstreports, auf wenigen Schultern ruhen wird und dass dies nicht nur Spaß macht, sondern neben der „normalen“ Arbeit viel Energie absorbiert.

„Reflexive Einsamkeit“ ist angesagt, die zwar noch in den eigenen Reihen auf ein gewisses Verständnis stößt, wobei aber nicht davon ausgegangen werden kann, dass man auf anderen Etagen Unterstützung oder gar Anerkennung erfährt. Das Schreiben des Selbstreports ist unserer Erfahrung nach nicht kompatibel mit den Strukturen des Arbeitsalltags und bedarf auf jeden Fall einer „Auszeit“, die schwer zu organisieren und zu kommunizieren ist. Hier sollte unbedingt über ein praxistauglicheres, d. h. abgespecktes, leichtfüßiges Format des Selbstreports nachgedacht werden, der in der aktuell geforderten Form schwerfällig wirkt und gerne in der Schublade verschwindet.

Was (noch) bleibt

Als wichtige Herausforderung bleibt für uns, der testierten Qualität zu einer wachsenden Anerkennung in Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit zu verhelfen, d. h. die „Marke vhs“ zu stärken. Das bedeutet auch und vor allem, die Qualitätsentwicklung noch näher an unsere Teilnehmenden oder Kunden/Kundinnen zu bringen. Unsere Qualitätsanstrengungen werden stärker auf den Lehr-Lern-Prozess und dessen Beteiligte – Lehrende und Lernende – zu fokussieren sein. Hier gibt es noch viel zu tun. Wichtig ist es, unsere Kursleitungen gezielter als bisher in die Organisationsentwicklungsprozesse einzubinden, was aufgrund ihrer spezifischen Rolle als Honorarkräfte und somit ihrer autonomen Stellung schwierig sein dürfte und wo es eindeutige Grenzen gibt. Mit Blick auf die Unendlichkeit der Qualitätsspirale haben aber auch Grenzen etwas Beruhigendes.

Literatur

- Bender, Walter: Zwischen Profession und Organisation. Pädagogische Reflexivität in Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Bender, Walter/Zech, Rainer (Hrsg.): ...denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover 2007, S. 171-183
- Ehse, Christiane/Veltjens, Barbara: Gelungenes Lernen erfahrbar machen. Inhalte, Ziele und Lernerfahrungen in der Gutachterausbildung. In: Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Praxis. Hannover 2004, S. 110-120
- Erhart, Friederike: Zwischen Abgabe des Selbstreports und Verschickung des Testats. Qualitätssicherung durch die Testierungsstelle. In: Zech, Rainer (Hrsg.): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Praxis. Hannover 2004, S. 78-91
- Heinen-Tenrich, Jürgen: Qualitätsentwicklung als Professionalisierung. Entwicklungsarbeiten und Dienstleistungen des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. In: Zech, Rainer (Hrsg.): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. Hannover 2004, S. 146-162
- Zech, Rainer: Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld 2006
- Zech, Rainer: ...denn sie wissen, was sie tun! Zur Reflexivität und Begründetheit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. In: ...denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Hannover 2007, S. 12-19
- Zech, Rainer: Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim und Basel 2008

NEU!

Desbina Kallinikidou,
Birgit Stimm-Armington (Hrsg.)

| Der Geschmack der Heimat ... |

... mehr als ein Kochbuch

Wir haben mit Menschen aus unserer unmittelbaren Umgebung eine Weltreise unternommen. Menschen, die im Laufe ihres Lebens ihre ursprüngliche Heimat verlassen haben und jetzt gut verwurzelt in Deutschland leben, erzählen uns ihre Geschichte und kochen für uns ihr Lieblingsrezept.

Die Rezepte in diesem Buch sind einfach nachzukochen. Sie sind nicht nur für Hobbyköche interessant, sondern auch für Menschen, die gerne essen und sich quasi durch den Magen anderen Kulturen nähern möchten.

ISBN 978-3-94126406-9, ca. 144 S., € 16,80



Wolfgang Hug

| Wissen, wo Barthel den Most holt |

Kleine Kulturgeschichte
geflügelter Worte

Der Autor schildert – und das unterscheidet diese Kulturgeschichte der geflügelten Worte von den oft zu findenden Sammlungen – sachkundig und kenntnisreich Herkunft und Sinn von Sprichwörtern. Unter den mehr als tausend Beispielen wird man durchaus Bekanntes finden. Der Horizont wurde aber auch systematisch erweitert. Es gibt viel Neues, Unbekanntes und Fremdes. Man lernt die historische Entwicklung kennen, findet eine Art Typologie der geflügelten Worte, ergänzt durch ein sprachwissenschaftliches Resümee. Aufbau und Gliederung des Buches bringen so Ordnung in die Fülle. So wird zusammengefügt, was zusammenpasst.

ISBN 978-3-94126405-2, ca. 144 S., € 14,80



b|d edition

b|d edition

Imprint im Wochenschau Verlag

Ad.-Damaschke-Str. 10 | 65824 Schwalbach/Ts. | Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060 | info@bd-edition.de | www.bd-edition.de

OECD- Bildungs- bericht 2008

Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Welche Bildungssysteme sind effizient?
Was kann man von der Bildungspolitik
anderer Länder lernen?

Die Ausgabe des Jahres 2008 von **Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren** ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten: OECD-Indikatoren vergleichen die Bildungsniveaus und Bedingungen für Bildung der OECD-Länder untereinander. Sie erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, was dafür aufgewendet wird, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie so erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen in Schlüsselfächern über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung und den Arbeitsbedingungen für Pädagogen.



OECD (Hg.)

Bildung auf einen Blick 2008

OECD-Indikatoren

2008, 566 S.

Einzelbezug:

65,- € (D)/110,- SFr

Günstiger im Abonnement:

53,- € (D)/90,- SFr

ISBN 978-3-7639-3509-3

Best.-Nr. 6001821b

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



Berichte

„Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf“

Bildungsprämie und Bildungssparen – Schritt hin zu einer Weiterbildung mit System?

Das Bundeskabinett hat beschlossen, eine Bildungsprämie einzuführen, mit der Menschen mit mittleren und geringen Einkommen ab Herbst 2008 Zuschüsse beantragen können, wenn sie sich weiterbilden wollen. Die Prämie soll maximal 154 € betragen. Einmal im Jahr kann man sie in Anspruch nehmen, um die Hälfte von Lehrgangskosten oberhalb einer Bagatellgrenze von 30 € zu finanzieren.

Dazu kommentierte Bundesbildungsministerin Annette Schavan: „Wir wollen, dass sich deutlich mehr Menschen als bisher regelmäßig weiterbilden. Lebenslanges Lernen ist entscheidend für die Perspektive jedes Einzelnen, und es ist wichtig für das Wirtschaftswachstum und für das Wohlergehen der Gesellschaft insgesamt.“

Dieser Forderung wird kaum jemand widersprechen. Ob aber dieses Ziel mit dem im Kabinett beschlossenen Gesetzesentwurf erreicht werden kann, erscheint angesichts des eher geringen Finanzvolumens fraglich. Die Bildungsprämie von 154 € ist zu gering ausgelegt, um für die Teilnahme an einer längeren und damit kostenintensiveren Fortbildung eine spürbare Entlastung darzustellen. Vom Bildungssparen können nur erwerbstätige Arbeitnehmer/innen profitieren, andere Zielgruppen bleiben außen vor. Nichtsdestoweniger könnte Bildungssparen ein nützlicher Entwicklungsimpuls sein, wenn er in eine bildungspolitische Gesamtstrategie eingebettet wäre.

Föderalismusreform II steht an

Die für die Föderalismusreform II zuständige Kommission hat am 23.6.08 Vorschläge für eine Reform der Bundes-Länder-Finanzbeziehungen vorgestellt. Im Eckpunktepapier der Vorsitzenden Günther Oettinger (CDU) und Peter Struck (SPD) geht es unter anderem um die Vorbeugung und Bewältigung von Haushaltskrisen durch eine „Schulden-schranke“. Damit stehen auch Fragen der Bildungsfinanzierung wieder auf der Tagesordnung.

Die im Juni und Juli 2006 von Bundestag und Bundesrat mit der notwendigen Zweidrittelmehrheit beschlossene Föderalismusreform I war die bisher umfangreichste Änderung des Grundgesetzes in der Bundesrepublik Deutschland. Sie regelt insbesondere die Beziehungen zwischen Bund und Ländern – den föderalen Staatsaufbau – in Bezug auf die Zuständigkeiten neu. Sie ist am 1. September 2006 in Kraft getreten.

Mit der „Föderalismusreform I“ hat der Bund seine Gesetzgebungskompetenzen im Bereich der Bildung weit zurückgenommen.

- Die Rahmengesetzgebungskompetenz für den Hochschulbereich wurde abgeschafft.
- Ein Kooperationsverbot für die Finanzierung von Bildungsmaßnahmen durch den Bund wurde eingeführt.
- Die Finanzierung von Modellversuchen im Bereich der Bildung durch den Bund wurde aufgegeben.
- Eine unzureichende konkurrierende Gesetzgebungskompetenz des Bundes für die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse wurde neu eingeführt.

Kritiker der „Föderalismusreform I“ sehen im Fortfall der Instrumente der Bildungsplanung, der gemeinsam getragenen Institutionen wie der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und

Forschungsförderung“, dem weitgehende Verzicht auf abgestimmtes Handeln zwischen Bund und Ländern, dem Wegfall von Bund-Länder-Modellversuchen, dem geplante ersatzlose Streichung des Hochschulrahmengesetzes – alles Folgen der „Föderalismusreform I“ – einen Schaden für die Bildung, besonders auch für die Weiterbildung. Die Erfahrungen mit der Kultusministerkonferenz lassen befürchten, dass die Länder notwendige grundlegende Verbesserungen im Bildungssystem wegen der dadurch ausgelösten Mehrbelastungen ihrer Haushalte nicht beschließen werden. Während Europa sich ansammelt, gemeinsame Bildungspositionen zu formulieren, wird die Bildungspolitik in Deutschland auf die Rahmenbedingungen der reformunfähigen Bildungspolitik vor 1969 (dem Jahr des Eintritts des Bundes in die Bildungspolitik) zurückgeworfen.

Am 15. Dezember 2006 haben Bundestag und Bundesrat entschieden, wie die Modalitäten zur Bildung einer 32-köpfigen Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung II zur Ausarbeitung einer „Föderalismusreform II“ gestaltet werden: 16 Mitglieder der Bundesseite, darunter vier Mitglieder der Bundesregierung (die Bundesjustizministerin, der Bundesinnenminister, der Bundesfinanzminister und der Chef des Kanzleramts), und die 16 Ministerpräsidenten der Bundesländer. Der Koalitionsvertrag sieht vor, dass die Föderalismusreform fortgeführt werden soll. Die Kommission soll die politische Konstellation der Großen Koalition nutzen und die notwendigen Verfassungsänderungen noch in dieser Legislaturperiode ins Gesetzbuch bringen. Dies bietet auch die Chance die Fehlsteuerung der ersten Runde zurückzunehmen und nachzubessern. Dies fordert eine Initiative von Wissenschaftlern getragen von den Gewerkschaften GEW, IGM und ver.di.

Langfristig wäre es zugunsten einer reformfähigen Bildungspolitik des Bundes notwendig, eine konkurrierende Gesetzgebungskompetenz für alle Bildungsbereiche im Grundgesetz zu verankern. Da eine derart weitreichende Reform derzeit nicht zu erwarten ist, muss kurzfristig im Zuge der Föderalismusreform II zumindest das korrigiert werden, was die „Föderalismusreform I“ in der Bildung (nach Meinung der meisten Fachleute) verschlechtert hat.

Das neu eingeführte Kooperationsverbot in Art. 104 b GG, das vor allem im Bereich der Bildung nachteilig wirkt, könnte beseitigt werden. Es verhindert insbesondere auch die Weiterführung der vom Bund und den Ländern gemeinsam durchgeführten Modellversuche. Auch für Investitionen, die in die ausschließliche Gesetzgebungskompetenz der Länder fallen, könnte durch eine Änderung von Art. 104 b GG sichergestellt werden, dass Finanzhilfen des Bundes möglich sind.

- Die allgemeine Weiterbildung an Volkshochschulen kann nach einem Vorschlag der Kommission Finanzierung Lebenslangen Lernens aus dem Jahre 2004 dadurch abgesichert werden, dass sich Länder und Kommunen auf einen bestimmten Prozentsatz ihrer Haushalte einigen, der jährlich für die Förderung der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung zur Verfügung steht. Damit soll gesichert werden, dass Länder und Kommunen weiterhin eine flächendeckende Grundversorgung in diesem Bereich gewährleisten.
- Im betrieblichen Teil der beruflichen Weiterbildung könnten tarifvertraglich Fonds geschaffen werden, die durch gesetzliche Auffangregelungen abzusichern sind. Aus den so geschaffenen Fonds können Ausgaben der Unternehmen für die berufliche

Aus- und Weiterbildung ihrer Beschäftigten finanziert werden.

- Im Bereich der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen bietet es sich an, einen speziellen Fonds zu bilden, der die Finanzierung sichert. Dieser Fonds sollte aus einer Arbeitsmarktabgabe gespeist werden, die gemeinschaftlich von Arbeitgebern und Arbeitnehmern erbracht und von der Bundesagentur für Arbeit verwaltet wird. Hierfür bedarf es jedenfalls für den Bereich der beruflichen Weiterbildung einer Änderung der geltenden Regelungen im Sozialgesetzbuch. Da die wichtige Rolle der beruflichen Weiterbildung für die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt unbestritten ist, sollten die Beiträge zur Arbeitslosenversicherung in zwei Teile aufgespalten werden, einen Unterhaltsteil und einen Qualifizierungsteil.

Nur mit der Beteiligung des Bundes an der Finanzierung des Bildungswesens kann gesichert werden, dass auch in den finanzschwachen Bundesländern Bildungsstandards erreicht werden, die mit denen in den übrigen Bundesländern vergleichbar sind. Das Grundgesetz wäre dazu insoweit zu ändern, als in Art. 91 a Abs. 1 Nr. 3 GG die Gemeinschaftsaufgabe „Sicherung vergleichbarer Bildungsstandards der Bundesländer“ eingeführt wird.

pf

Weiterbildungsmarkt im Aufwärtstrend – 11. Anbieterbefragung der Lünendonk GmbH

Der Markt für berufliche Weiterbildung, der nach einer mehrjährigen Schwächeperiode im Jahr 2006 wieder Tritt gefasst hatte, setzte 2007 seinen Aufwärtstrend verstärkt fort. Zu diesem Ergebnis kommt die elfte „Lünendonk®-Marktstichprobe“ von 2008, die sich auf An-

gaben von etwa 80 Weiterbildungsanbietern in Deutschland stützt.

Der am Arbeitsmarkt wahrgenommene Mangel an qualifiziertem Personal und die ständig steigenden Anforderungen an die Arbeitsplatzinhaber fördern die Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung. Es zeigt sich die starke prozyklische Konjunkturabhängigkeit.

Umsatzsteigerungen auf breiter Front

Die 20 größten Unternehmen, die in der Lünendonk®-Marktstichprobe „Führende Anbieter beruflicher Weiterbildung 2008“ für den Markt in Deutschland stehen – allesamt kommerzielle Anbieter –, haben mit einer Ausnahme ihre Umsätze im Jahr 2007 gesteigert. Insgesamt ergibt sich eine durchschnittliche Wachstumsrate von 11 Prozent, nachdem diese im Vorjahr 2006 schon gut 8 Prozent betragen hatte. Bis 2004 hatten die 20 größten Unternehmen der Lünendonk®-Marktstichprobe im Durchschnitt noch Umsatzrückgänge erlitten. Im Jahr 2005 betrug der durchschnittliche Umsatzzuwachs erst weniger als 1 Prozent.

Marktstichprobe 2008

Führende Anbieter beruflicher Weiterbildung in Deutschland 2007. Aufgelistet sind in alphabetischer Reihenfolge die Unternehmen, es folgt der Weiterbildungsumsatz in Mio. Euro im Jahr 2007, die nächste Zahl zeigt die Veränderungen in Prozent 2007/2006 an.

- Audi Akademie GmbH, Ingolstadt: 34,6 – 26,9 %
- Berufsbildungswerk Bildungseinrichtung DGB GmbH, Düsseldorf: 135,2 – 7,6 %
- Bonner Akademie Gesellschaft für DV- und Management-Training, Bildung und Beratung mbH, Bonn: 29,0 – 11,4 %
- DAA Deutsche Angestellten-Akademie GmbH, Hamburg: 145,9 – 12,7 %

- Dekra Akademie GmbH, Stuttgart: 135,0 – 18,4 %
- Deutsche Bahn AG – DB Training, Learning & Consulting, Frankfurt am Main: 101,2 – 9,0 %
- Euroforum Deutschland GmbH, Düsseldorf: 62,0 – 1,6 %
- IBM GmbH Learning Services, Stuttgart*: 79,0 – 9,7 %
- IIR Deutschland GmbH, Frankfurt am Main*: 40,0 – 7,2 %
- ILS – Institut für Lernsysteme GmbH, Hamburg: 40,0 – 7,5 %
- Integrata AG, Stuttgart: 30,1 – 12,7 %
- Lufthansa Technical Training GmbH, Hamburg*: 40,0 – 6,7 %
- SAP Deutschland AG & Co. KG, Walldorf*: 101,0 – 6,3 %
- SRH Holding SdB, Heidelberg: 152,7 – 3,6 %
- Stiftung Grone-Schule, Hamburg: 62,0 – 1,6 %
- Telekom Training, Bonn: 102,9 – 13,0 %
- TÜV Rheinland Bildung + Consulting GmbH, Berlin: 84,0 – 3,7 %
- TÜV SÜD Akademie GmbH, München: 31,0 – 2,6 %
- Volkswagen Coaching GmbH, Wolfsburg: 130,1 – -1,1 %
- WBS Training AG, Berlin: 25,9

* Daten teilweise geschätzt

• Anteil IT-Themen am Trainingsumsatz ist größer als 50 Prozent

Trainingstöchter von Konzernen sind stark positioniert

Unter den Anbietern am Markt für berufliche Weiterbildung spielten auch im Jahr 2007 die ausgelagerten Trainingsorganisationen großer Wirtschaftskonzerne eine wichtige Rolle. Zwar richten sich ihre Aktivitäten meist noch vorrangig an konzerninterne Kunden, jedoch werden

sie als Anbieter immer spürbarer, vor allem deshalb, weil große Teile des Trainingsbedarfs in diesen Konzernen anderen Trägern als Markt verschlossen bleiben.

Umsatzzuwächse bei allen berufsorientierten Themenschwerpunkten

Bereits im Jahr 2006 waren bei der Marktentwicklung der einzelnen Anbietergruppen keine so eklatanten Unterschiede wie in den Vorjahren mehr zu Tage getreten. Im Jahr 2007 weisen die Anbieter mit Schwerpunkt im Business-Skills-Geschäft (d. h. mit Themen der Betriebswirtschaft, Führung, Kommunikation) im Durchschnitt nur noch eine leicht überproportionale Wachstumsrate auf, während die Anbieter mit Schwerpunkten im IT-Trainingsgeschäft sowie bei technisch-gewerblichen Themen mit ihrer Umsatzentwicklung im Durchschnitt oder nur wenig darunter liegen. Einige ehemalige Anbieter von Langzeitlehrgängen haben den Konsolidierungs- und Umorganisierungs-Prozess inzwischen weitgehend abgeschlossen, nachdem sie in den Jahren 2003 bis 2005 massiv unter den von der Bundesagentur für Arbeit (BA) durchgeführten radikalen Kürzungen von finanziell geförderten Qualifizierungs- und Umschulungsmaßnahmen gelitten hatten.

Optimismus für die Zukunft

Die hohen durchschnittlichen Umsatzzuwachsrate von 8 Prozent (2006) und 11 Prozent (2007) ermutigen die Anbieter auf der Lünendonk®-Marktstichprobe zu optimistischen Umsatzprognosen für das Jahr 2008 (10 Prozent). Für den Zeitraum 2008 bis 2013 liegt ihre Prognose der jährlichen durchschnittlichen Umsatzsteigerungen allerdings mit 7 Prozent unter dem Wert für das laufende Jahr.

pf

Nachrichten

Wechsel in der Redaktion der „Hessischen Blätter“

Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme hat den Vorsitz der Redaktionskonferenz der „Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland“ nach seinem 85. Geburtstag „aus Altergründen“ niedergelegt. Er bleibt jedoch Mitglied der Konferenz. Als Nachfolger im Vorsitz hat der hvv-Vorstand am 23.4.2008 Prof. Dr. Peter Faulstich benannt.

Die Redaktion ist neben der Herausgabe der vierteljährlich erscheinenden Hefte verstärkt damit befasst, das Profil der Zeitschrift zu schärfen. Trotz ihres – noch – landesbezogenen Namens ist es den „Hessischen Blättern“ – getragen durch ehrenamtliches Engagement – gelungen, zu einer der wichtigsten Zeitschriften im Bereich der Erwachsenenbildung zu werden. Sie gehört zu den meistgelesenen und -zitierten Quellen der Diskussion zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Profession der in der Weiterbildung Tätigen. Trotzdem sind einige Entscheidungsfragen immer wieder neu zu beantworten:

- Warum sollen die HBV überhaupt weitergeführt werden?
- Wer sind die Adressaten der Zeitschrift?
- Wen erreicht die Zeitschrift tatsächlich?
- Wie soll der Name lauten?
- Soll auf e-print umgestellt werden?
- Soll die Festlegung auf Schwerpunkthefte bleiben?
- Ist es sinnvoll, einen offenen Teil einzubeziehen?
- Wie soll die interne Gliederung aufgebaut sein?

- Wie lang sollen die Beiträge sein?
- Macht es Sinn, einen Veranstaltungsteil zu bringen (Hinweise/Berichte)?
- Soll die Gestaltung so bleiben (Grafiken, Bilder)?
- Wie soll der Veröffentlichungsturnus (Zahl der Hefte) laufen?
- Ist die Preisgestaltung angemessen?

Diese Fragen sind angesichts des erheblichen Drucks auf alle wissenschaftlichen Fachzeitschriften unabweisbar. Die Redaktion ist dankbar für Stellungnahmen.

Faulstich

Bestandsaufnahme Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung

Als Resultat der langfristigen Aufwertung von Bildungsberatung ist ein vielfältiges Feld entstanden. Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung wird in Deutschland von einer großen Anzahl verschiedener Beratungsakteure für eine Vielzahl verschiedener Adressatengruppen in unterschiedlichsten Lebenssituationen angeboten. Beratungseinrichtungen und Ratsuchende finden in unterschiedlichsten Beratungskonstellationen zueinander. Kurz gesagt: Die Beratungslandschaft ist heterogen und unübersichtlich. Rambøll Management hat im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Bestandsaufnahme der bestehenden Angebote der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungs-(BBB-)Beratung vorgenommen. Den empirischen Kern der Studie bildete eine bundesweite Befragung von relevanten Beratungseinrichtungen. Die Umsetzung wurde in der vom BMBF in Auftrag gegebenen Erhebung dokumentiert:

„BBB-Beratung in Deutschland wird von einer großen Anzahl verschiedener Beratungsakteure für eine Vielzahl verschiedener Nutzergruppen in unterschiedlichsten Lebenssituationen ange-

boten. Beratungseinrichtungen und Rat-suchende finden in unterschiedlichsten Beratungs-Settings zueinander.“ (BMBF/Ramboll 2007, S. VII)

Beratungsanlässe entstehen v. a. aus Übergängen zwischen Lebensphasen. Solche Übergänge können durch „externe oder interne Faktoren“ motiviert sein. „Interne Faktoren“ bedeuten, dass Individuen selber und bewusst nach Veränderungen suchen. Durch „externe Faktoren“ veranlasste Übergänge können institutionell bedingt oder zufallsbedingt entstehen. „Die Befragungsergebnisse untermauern die Relevanz von Übergängen für die Gestaltung der Bildungs- und Berufsbiographie: Beinahe zwei Drittel aller Organisationen haben spezielle Angebote für Übergänge. Dabei dominieren die rechtlich geregelten, institutionalisierten Übergänge, wie Schule – Ausbildung, Schule – Schule, Schule – Studium und Arbeitslosigkeit – Beruf. Durch interne Faktoren motivierte Übergänge werden, mit Ausnahme des Übergangs Ausbildung – Beruf, wesentlich seltener angegeben. Auffällig ist auch, dass die Angebote v. a. die Bedürfnisse der Arbeitnehmer mit einem Normal-Arbeitsverhältnis abdecken. Das Normal-Arbeitsverhältnis ist aber in der Wissensgesellschaft nicht mehr das gängige Modell der Berufsbiographie und wird es prognostisch zukünftig auch nicht wieder werden. Diese Entwicklung spiegelt das bestehende Angebot an Übergangsberatung gegenwärtig nicht wider.“ (ebd., S. II)

Zielgruppen, die durch interne Faktoren Bildungsberatung nachfragen, sind vor allem Auszubildende und Ausbilder, Studierende an Hochschulen, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Selbständige und Eltern in Elternzeit. Zu durch externe Faktoren beeinflusste Zielgruppen gehören v.a. Personen in Statuspassagen wie (Schüler sowie deren Eltern und Lehrer; Wehr- und Ersatzdienstleistende; Schul-

anfänger und -abgänger, Senioren) oder in Problemsituationen geratene (Erwerbslose, Berufsunfähige) (ebd., S. III)

Die **Themenschwerpunkte** im inhaltlichen Fokus von Angeboten der BBB-Beratung werden in spezifischer Perspektive bearbeitet: Lernberatung, Sozialberatung, Schuldnerberatung und Beratung über finanzielle Leistungen sowie Angebote zur Beratung von Gruppen in Problemkonstellationen und einzelnen übergangsspezifischen Laufbahnphasen: Schulwahl- und Schullaufbahnberatung, Ausbildungs-, Studien- und die Berufswahlberatung, Wehr-, Zivil- und Freiwilligendienstberatung, Berufs- und Existenzgründerberatung, Beratung im Zusammenhang mit Arbeitsvermittlung und Wiedereinstiegsberatung, Personalberatung, Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung, Karriere- und Laufbahnberatung.

Faulstich

DIE-Trendanalyse 2008

Die Trendanalyse zeigt: Es sind Aufwärtstrends zu erkennen. Die Weiterbildungsbeteiligung nimmt nach dem Einbruch der letzten Jahre zu, liegt aber weiterhin unter EU-Durchschnitt. Trotz bildungspolitisch betuenerter Wichtigkeit stagniert die öffentliche Gestaltung der Weiterbildung in Deutschland.

Rahmenbedingungen

Die EU besitzt zwar keine rechtliche Gestaltungskompetenz, doch durch Programme und die Vergabe von Fördergeldern nimmt sie zunehmend mehr Einfluss darauf, was in den einzelnen Mitgliedstaaten in Bereich der Weiterbildung passiert. Es ist festzustellen, dass sich mittlerweile durch die Lenkung von Finanzströmen ein beträchtlicher Teil der nationalen Förderpolitik an den Lissabon-Zielen Wachstum, Beschäftigung und sozialer Zusammenhalt orientiert.

Die öffentliche Hand dagegen zieht sich finanziell aus vielen Bereichen zurück und legt es auch im Bereich der Weiterbildung zunehmend in die Verantwortung des Einzelnen, sich um seine Zukunft selbst zu kümmern. Obwohl es politisch erklärtes Ziel ist, die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen, ist die staatliche Finanzierung seit Jahren rückläufig, während der Anteil privat finanzierter Weiterbildung wächst. Die größten Finanziere von Weiterbildung in Deutschland sind in den letzten 10 Jahren kontinuierlich die Unternehmen gewesen. Wenn aber die Finanzierung Privatsache ist – darauf weist die Analyse hin – werden Wachstums-, Qualifikations- und Partizipationschancen eingeschränkt.

Der Bildungsurlaub als bildungspolitisches Instrument greift wie aufgezeigt nicht. Positive Signale kommen neuerdings durch tarifvertragliche Regelungen.

Weiterbildungsbeteiligung

Frauen haben bei der Weiterbildungsbeteiligung in den letzten Jahren aufgeholt und ziehen mit den Männern fast gleich. Erheblich öfter nehmen Frauen an Bildungsangeboten teil, wenn sie keine Kinder haben, Männer dagegen insbesondere, wenn sie mit einer Partnerin und zwei und mehr Kindern zusammenleben.

Frauen stellen auch den überwiegenden Teil der Teilnehmenden am Fernunterricht dar, eine Weiterbildungsform, die langfristig gesehen ebenfalls zunimmt.

Gerade die schulisch besser Gebildeten sehen für sich den größten Weiterbildungsbedarf, während die Gruppe ohne oder mit niedriger Berufs- oder Schulbildung weniger Bedarf sieht. Es wird deutlich: entscheidend für die Einschätzung dieser Frage ist, ob man einen persönlichen Nutzen darin erkennt, sich weiter zu bilden.

Personen ab 50 Jahre nehmen öfter als früher Lernangebote wahr. Allerdings zeigt sich auch hier: Die Wahrscheinlichkeit, dass eine erwerbstätige Person dieses Alters an einer Weiterbildung teilnimmt, ist sechsmal höher als bei nicht Erwerbstätigen.

Auch die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund steigt. So belegt die VHS-Statistik eine Zunahme der Unterrichtsstunden für „Deutsch als Fremdsprache“ zwischen 2005 und 2006 um 15,4 Prozent.

Drastisch reduziert hat sich die Zahl der Teilnehmenden im Bereich SGB-Förderung. So sank zum Beispiel die Zahl der Eintritte in Maßnahmen zur Erlangung eines Berufsabschlusses von über 500.000 im Jahr 2000 auf rund 130.000 im Jahr 2005. Allerdings scheint hier die Talsohle wohl durchschritten zu sein, denn 2006 war wieder ein Anstieg auf knapp 245.000 zu beobachten.

Trotzdem wird im Rahmen der Studie darauf hingewiesen, dass im Vergleich zu europäischen Ländern die Weiterbildungsbeteiligung im unteren Bereich rangiert, auch wenn eine leichte Zunahme der Teilnahmequoten auszumachen ist.

Angebot

Weiterbildungsangebote werden zunehmend individualisiert und für geschlossene Teilnehmergruppen durchgeführt. Dies sind die zentralen Befunde im Untersuchungsbereich „Angebot“. Unterricht in Gruppen dominiert zwar immer noch, wird aber in wachsendem Umfang durch beratungsnahe Dienstleistungen abgelöst. Insbesondere das Thema Coaching liegt mittlerweile ganz weit vorne. Maßgeschneiderte Angebote für Personen und Betriebe treten gerade in der beruflichen Weiterbildung in den Vordergrund. Hier sind nur mehr ein Viertel der Angebote „offene Seminare“.

Einrichtungen

Durch den existenzbedrohenden Wegfall von öffentlichen Fördergeldern haben sich viele der mehr als 17.000 Bildungsanbieter in Deutschland ein neues Profil gegeben und sind vermehrt in der Beratung und Schulung für Unternehmen tätig geworden. Zunehmend stehen Einrichtungen in einem erhöhten Wettbewerb um Projekte, Aufträge und Lernende. Insgesamt beurteilt die Branche nach den Einschnitten der letzten Jahre die Zukunftsaussichten positiv.

Fazit

Der Weiterbildungsbereich scheint im Übergang zu einer Dienstleistungsbranche zu sein – für Lernende, Betriebe und den Staat. Das Feld ist nicht mehr angebots-, sondern nachfrageorientiert aufgestellt. Zunehmend entfällt die inhaltliche und finanzielle Steuerung durch den Staat. In der Konsequenz könnten Teile der Bevölkerung beim Lebenslangen Lernen auf der Strecke bleiben. Inhaltliche Anreize, gekoppelt mit finanzieller Förderung, kommen aus der EU.

Die Trendanalyse zieht verfügbare Daten aus verschiedenen Untersuchungen heran, um Entwicklungslinien aufzuzeigen und zu interpretieren. Dabei wird jeweils ein Zeitraum von 10 Jahren betrachtet. Die nächste Trendanalyse wird in zwei Jahren vorgelegt.

Information: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung, DIE-Trendanalyse 2008, wbv: Bielefeld 2008

Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld

Ergebnisse aus der dritten Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS3) ermöglichen es, die Situation in Deutschland mit der in anderen europäischen

Staaten zu vergleichen und zugleich Veränderungen zu 1999 aufzuzeigen. Bei einigen wichtigen Kennziffern sind in Deutschland Rückgänge zu verzeichnen: Der Anteil weiterbildender Unternehmen und der Anteil der Unternehmen, die Weiterbildung in Form von Kursen und Seminaren anbieten, nahm ab. Ebenfalls sank der Anteil der Beschäftigten, die an betrieblichen Weiterbildungskursen teilnahmen, leicht und die finanziellen Aufwendungen der Unternehmen für diese waren deutlich rückläufig. Allein die Zahl der Weiterbildungsstunden je Beschäftigtem blieb stabil.

2006 fand in den 27 Mitgliedstaaten der EU sowie in Norwegen die dritte europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS3) statt. Sie liefert Informationen über die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen hinsichtlich Angebot, Formen, Inhalten, Umfang, Kosten und Durchführung. Der Analyse zeigt die aktuelle Situation der betrieblichen Weiterbildung in Europa und beleuchtet die Entwicklung seit 1999 (Vorgängeruntersuchung CVTS2) anhand zentraler Indikatoren.

Der Anteil weiterbildender Unternehmen in den 22 europäischen Ländern, für die bisher Ergebnisse vorliegen, reichte 2005 von 90 Prozent im Vereinigten Königreich bis zu 21 Prozent in Griechenland. Das Angebot an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen ging im Vergleich zu 1999 in den meisten west- und nordeuropäischen Ländern zum Teil deutlich zurück, so in Schweden und den Niederlanden um 13 Prozentpunkte, in Dänemark um 11 Prozentpunkte und in Belgien um 7. Österreich und das Vereinigte Königreich bildeten in dieser Hinsicht mit +9 bzw. +3 Prozentpunkten eine Ausnahme. Die süd- und osteuropäischen Länder konnten – mit Ausnahme Polens – ihren Anteil weiterbildender Unternehmen steigern. Ein

besonders starker Anstieg mit über 20 Prozentpunkten war z. B. in Rumänien und Portugal zu verzeichnen.

In Deutschland machten im Jahr 2005 69 Prozent der Unternehmen ihren Mitarbeitern Angebote, 1999 waren es noch 75 Prozent. Im Vergleich mit den anderen europäischen Ländern konnte Deutschland seine Position halten – wie 1999 liegt es hinter den skandinavischen und den meisten westeuropäischen Ländern, konnte sich aber vor den süd- und osteuropäischen Ländern platzieren. Allerdings zog Tschechien an Deutschland vorbei.

BIBB

„Wissenschaft und Öffentlichkeit“ – Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)

Unter dem Titel „Popularisierung“ ist die öffentliche Verbreitung von Resultaten wissenschaftlicher Forschung ein traditionell schon zentrales Problem der Erwachsenenbildung. Vermittlung wissenschaftlichen Wissens durch öffentliche Wissenschaft (Faulstich 2008) steht im Mittelpunkt. Zugespißt hat sich die Frage noch zusätzlich durch die Entwicklung einer „Wissengesellschaft“. Je schneller die Wissenschaftsproduktion voranschreitet, desto breiter wird die Kluft zur Wissensdistribution. Der wachsende Umfang wissenschaftlicher Informationen behindert eine breitere Rezeption über einen kleinen Kreis einschlägiger Experten hinaus. Die Selbstständigkeit von Wissenschaft gegenüber Öffentlichkeit macht es notwendig, spezifische Vermittlungsagenturen zu institutionalisieren. Dies waren zunächst die Lesegesellschaften, dann die naturkundlichen Vereine und die populären Vorträge bekannter Wissenschaftler. Erwachsenenbildung steht in dieser Tradition, welche auch Museen und Theater

einschloss und sich erstreckt bis hin zu modernen Science Centers.

Der Senat der DFG hat nun die Einrichtung des Schwerpunktprogramms SPP 1409 „Wissenschaft und Öffentlichkeit: Das Verständnis fragiler und konfligierender wissenschaftlicher Evidenz“ beschlossen. Fragil sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse, weil sie nie endgültig gesichert sein können; konfligierend, weil sie unterschiedliche z. T. widersprüchliche Erkenntnisinteressen aufnehmen.

Durch moderne Informationstechnologie ist für die Öffentlichkeit eine große Vielfalt an wissenschaftsbezogenen Informationen verfügbar. Das bedeutet, dass die Grenzen zwischen dem Wissen, das für Laien potenziell zugänglich ist, und dem Fachwissen, das Spezialisten vorbehalten ist, unscharf geworden sind. Insbesondere im Internet ist ein einfacher Zugriff auf Informationen aus vielen Wissenschaftsbereichen möglich. Menschen, die Probleme zu lösen versuchen, erwarten beziehungsweise erhoffen sich Hinweise aus der Wissenschaft. Wie aber gehen sie damit um, dass Wissenschaft eben oft nur fragile oder konfligierende Evidenz bietet?

Das Forschungsprogramm soll Bedingungen und Prozesse des Verständnisses wissenschaftlicher Evidenzgewinnung und Evidenzsicherung der Öffentlichkeit, d. h. von Laien, empirisch untersuchen und Theorien zu ihrem Wissenschaftsverständnis entwickeln. Außerdem soll es begründete Gestaltungsprinzipien für die Vermittlung wissenschaftsbezogener Informationen erarbeiten. Im Schwerpunktprogramm sind Forschungsprojekte aus Psychologie, Kommunikationswissenschaft, empirischer Pädagogik, naturwissenschaftlicher Fachdidaktik sowie Wissenschaftssoziologie vorgesehen, die disziplinenübergreifend zusammenarbeiten.

Die Projekte des Schwerpunktprogramms sollen vier prototypische Erfahrungsbereiche untersuchen, in denen sich Laien der Fragilität wissenschaftlicher Evidenzsicherung gegenüber sehen:

- Die wissenschaftsbezogene Informationssuche und -bewertung im Internet. Dazu gehört auch die aktive Kommunikation zur Wissenschaftsrezeption (zum Beispiel in Internetforen, Wikipedia).
- Die Darstellung und Rezeption von Wissenschaft in Massenmedien und Unterhaltsangeboten. Dazu gehört auch die Arbeit der „Vermittler“ zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit.
- Die Darstellung und Rezeption von Prozessen und Bedingungen wissenschaftlicher Evidenzsicherung in Museen.
- Die Vermittlung von Grundkenntnissen über wissenschaftliche Evidenzsicherung in Bildungsinstitutionen.

Dabei ist das gesamte Spektrum der Vermittlungsagenturen ins Blickfeld zu nehmen. Einbezogen werden könnten Bibliotheken und Archive, Kunst-, Kultur-, Gewerbe-, Arbeits- und Naturkundemuseen, Zoos, Botanische Gärten und Science Centers, Radio, Fernsehen und Film, Presse, Zeitschriften und Buch bis zu Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Faulstich

Bildungsberatung im Dialog

In Fortsetzung der Aktivitäten der „lernenden Regionen“ wird das von BMBF- und ESF-geförderte „Verbundvorhaben Bildungsberatung in den Lernenden Regionen“ – kurz: „Bildungsberatung im Dialog“ – durchgeführt.

Das Ziel des Ansatzes „Im Dialog“ lautet, im engen Austausch mit den beteiligten BildungsberaterInnen aus den

teiligten BildungsberaterInnen aus den Lernenden Regionen Referenzmodelle und Handlungsempfehlungen zu drei Aspekten von Bildungsberatung zu entwickeln. Dies bezieht sich auf die Felder:

- A: Organisations- und Geschäftsmodellentwicklung
- B: Modelle für individuelle Beratung
- C: Qualitätssicherung

Beteiligt sind die Humboldt-Universität Berlin (Prof. Wiltrud Gieseke, Bereich A), die Helmut Schmidt Universität Hamburg (Prof. Christine Zeuner, Bereich B) und die TU Kaiserslautern (Prof. Rolf Arnold, Bereich C sowie Gesamtkoordination). Die Laufzeit: bis 30. Juni 2008.

Folgend dem dialogischen Ansatz wird sich das Projekt in partizipativ angelegten Workshops sowie Besuchen und Gesprächen in den Lernenden Regionen entwickeln, flankiert vom Austausch mit der „Entwicklergruppe Bildungsberatung“ und der wissenschaftlichen Begleitung an der LMU München.

Faulstich

Portfolio für Kursleitende

Der Bundesarbeitskreis Fortbildung – Qualitätsentwicklung – Beratung des Deutschen Volkshochschul-Verbands e. V. und der Landesverbände der Volkshochschulen hat ein Portfolio für Kursleiterinnen und Kursleiter entwickelt. Es lässt sich als Bewerbungsunterlage aber auch als Selbsteinschätzung der eigenen erwachsenenbildnerischen Kompetenzen nutzen.

Einführend werden Anforderungen an Kursleitende zitiert:

„Es macht ein besonderes Merkmal des Lehrens in der Volkshochschule aus, dass die Lehrenden durch Beruf, außerberufliche, ehrenamtliche, künstlerische Tätigkeit oder durch charakteristische Lebensläufe spezifische Bezüge zu ihren

Themen haben. Die Verknüpfung von Person, Biographie und Fachlichkeit macht eine Stärke des Lehrens in der Volkshochschule aus und schafft eine Authentizität, die motivierend wirkt. (...) Die Lehrenden eignen sich die für eine Tätigkeit in der Volkshochschule erforderliche erwachsenenpädagogische Kompetenz an und entwickeln diese in Verbindung mit ihren fachlichen Qualifikationen weiter. Sie erwarten von den Volkshochschulen, die dafür erforderlichen Fortbildungsmöglichkeiten anzubieten. Die Anforderungen an Befähigungshinweise und damit auch an die Verbindlichkeit der Fortbildung steigen. Sie werden durch die einzelne Volkshochschule im Rahmen ihres Qualitätsverfahrens festgelegt, sind z. T. vhs-übergreifend in einzelnen Programmbereichen als Standard verbindlich eingeführt oder durch Vorgaben Dritter vorgeschrieben.“

Das vorliegende „Kompetenzprofil – Lehren in der Volkshochschule“ bietet in Form eines Portfolios den Rahmen, Kompetenzen und Angebote (Kurse, Seminare etc.) darzustellen und nachzuweisen. Das Portfolio soll nutzen als Instrument der Kompetenzbilanzierung und -reflexion, zur Außendarstellung, z. B. bei einer Bewerbung, als Leitfaden für Bewerbungs- und Beratungsgespräche, zur Kompetenzentwicklung und Fortbildungsplanung.

Für die Verwendung des Portfolios als Bewerbungsunterlage enthält die Mappe den Vordruck eines Lebenslaufs, eine Kompetenzübersicht zur Darstellung der durch Aus- und Fortbildung sowie praktischen Erfahrungen erworbenen Kompetenzen, Vordrucke zur Darstellung aller Veranstaltungen (Kurse, Vorträge, Seminare etc.), die man als Kursleiter/in bereits anbietet, Anlagen für Zeugnisse und Bescheinigungen.

DWW

Meister-BAföG soll Teil eines Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes werden

Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) mitteilt, hat die Zahl der Empfänger von „Meister-BAföG“ im vergangenen Jahr um 1,7 Prozent abgenommen. 2007 erhielten in Deutschland rund 134.000 Personen „Meister-BAföG“-Leistungen nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz. 32 Prozent der Geförderten waren Frauen. Ihre Zahl ging gegenüber 2006 um 3 Prozent auf 42.000 zurück. Daneben wurden im Jahr 2007 mit knapp 92 000 Männern rund 1 Prozent weniger gefördert als im Jahr 2006. An Förderleistungen wurden insgesamt rund 356 Millionen Euro bewilligt, 4 Prozent weniger als im Vorjahr.

Mit dem „Meister-BAföG“ werden Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung durch Beiträge zu den Kosten der Bildungsmaßnahme und zum Lebensunterhalt finanziell unterstützt. Von den Förderleistungen des Jahres 2007 entfielen 250 Millionen Euro auf Darlehen und 106 Millionen Euro auf Zuschüsse. Die Geförderten erhielten Zuschüsse zur Finanzierung der Lehrgangs- und Prüfungsgebühren (61 Millionen Euro), für den Lebensunterhalt (45 Millionen Euro) und zur Kinderbetreuung (0,2 Millionen Euro). Die Darlehen wurden für Lehrgangs- und Prüfungsgebühren (138 Millionen Euro), für den Lebensunterhalt (111 Millionen Euro) und für die Anfertigung des „Meisterstücks“ (1 Million Euro) bewilligt. Inwieweit Darlehen in Anspruch genommen werden, können die Förderungsberechtigten frei entscheiden. Insgesamt überwies die Kreditanstalt für Wiederaufbau im Jahr 2007 174 Millionen Euro an die Geförderten.

Rund 48.000 (36 Prozent) der Geförderten nahmen an einer Vollzeitfort-

bildung teil, 86.000 (64 Prozent) an einer Teilzeitfortbildung. Gegenüber 2006 ging die Zahl der Vollzeitgeförderten um 3 Prozent und die der Teilzeitgeförderten um 1 Prozent zurück.

81 Prozent der Geförderten waren zwischen 20 und 35 Jahre alt. Am stärksten vertreten waren die 25- bis 29-Jährigen (36 Prozent), gefolgt von den 20- bis 24-Jährigen (30 Prozent) und den 30- bis 34-Jährigen (15 Prozent). 96,5 Prozent der Geförderten besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit. 2 Prozent der Geförderten mit ausländischer Staatsangehörigkeit kommen aus Nicht-EU-Ländern und 1,5 Prozent aus EU-Ländern.

Die politischen Reaktionen auf diese Statistik drängen auf einen Ausbau hin zu einem Erwachsenenbildungsförderungsgesetz: „Die neuesten Zahlen des Statistischen Bundesamts über die Zahl der Empfängerinnen und Empfänger von Meister-BAföG sind ein deutlicher Beweis dafür, dass unser Anliegen, alle Maßnahmen der Weiterqualifizierung in einem Erwachsenenbildungsfördergesetz zu bündeln, dringend erforderlich ist“, so Ulla Burchardt (MdB), Vorsitzende des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung.

„Wir können es uns weder unter Gerechtigkeits Erwägungen noch hinsichtlich der individuellen Lebenschancen jedes Einzelnen länger leisten, die kreativen Potenziale Erwachsener nicht auszuschöpfen. Die finanzielle Leistungsfähigkeit der Eltern darf auch in Zukunft nicht darüber entscheiden, ob jemand tatsächlich ein Studium aufnimmt oder nicht. Darüber hinaus ist angesichts der wirtschaftlichen Veränderungsprozesse und des zunehmenden internationalen Innovationswettbewerbs die Erhöhung des Qualifizierungsniveaus insgesamt sowie der Studienbeteiligung im Besonderen eine schlichte Notwendigkeit“ ... „Zu dem konkreten Maßnahmebündel

unserer Fraktion bezüglich der Novellierung des Meister-Bafögs gehören: die Erweiterung der förderfähigen Berufsgruppen, die Verbesserung der Förderung von Migranten, die stärkere Berücksichtigung der familiären Situation und die effektivere Förderung von Existenzgründungen. Dadurch könnten schon ab nächsten Jahr 50 Prozent mehr Menschen bei einer Weiterqualifizierung gefördert werden.“

Statistisches Bundesamt

Personalia

Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme 85

Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Böhme, bis vor kurzem Vorsitzender der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung, ehemaliges hvv-Vorstandsmitglied, Ehrenvorsitzender der vhs Wiesbaden und Leiter der Universität des 3. Lebensalters an der Universität Frankfurt am Main, beging am 4. Mai 2008 seinen 85. Geburtstag.

Anlässlich dieses Termins veranstaltete die vhs Wiesbaden eine literarisch-musikalische Matinee mit Beiträgen von Professor Böhme selbst und der Gruppe „Best Age“ um vhs-Direktor Hartmut Boger.

Dem Jubilar wurde im Limpurssaal des Römers von Bildungsdezernentin Jutta Ebeling für seine Verdienste die Ehrenplakette der Stadt Frankfurt überreicht. Die Dezernentin nannte Böhme einen Lehrenden, „der selbst immer noch ein Lernender ist“. Die Universität des 3. Lebensalters (U3L), die er seit 1984 leitet, habe er zu einer selbstbewussten und selbständigen Institution gemacht.

Dokumentation

Gesellschaftliche Kosten eines zukunftsfähigen Bildungssystems Bereich Weiterbildung – Kurzfassung der Ergebnisse und Zwischenfazit eines Gutachtens für die Hans-Böckler-Stiftung

„Der öffentliche Finanzierungsbedarf für den Bereich Weiterbildung umfasst 2,53 Mrd. für die betriebliche Weiterbildung, die die öffentliche Hand in ihrer Eigenschaft als Arbeitgeber zu tragen hätte, wenn Weiterbildungsfonds eingerichtet werden. Für die Förderung der individuellen beruflichen Weiterbildung, vor allem der qualitativen Verbesserung des AFBG ist von 100 Mio. Euro jährlich auszugehen. Den größten Anteil macht aber die Verbesserung der Weiterbildungsmöglichkeiten von Erwerbslosen aus. Um hier das Niveau von 1999 wieder zu erreichen, müssten jährlich 6 Mrd. aufgebracht werden. Dies ist auch bei einem sich derzeit entspannenden Arbeitsmarkt sinnvoll. Die beinahe täglich erscheinenden Meldungen über einen Fachkräftemangel lassen es ratsam erscheinen, intensiv in die Qualifikation der Erwerbslosen zu investieren. Für den Aufbau einer Beratungsstruktur werden jährliche Ausgaben in Höhe von 90 Mio. sowie einmalige Ausgaben in

Höhe von 11 Mio. veranschlagt. Für eine substantielle Verbesserung des Bereiches Weiterbildung ergeben sich demnach zusätzliche jährliche öffentliche Ausgaben in Höhe von 8,72 Mrd. €.

Hinzuweisen ist schließlich für den Bereich der Weiterbildung, der ohnehin durch ein hohes finanzielles Engagement der Menschen gekennzeichnet ist, eine problematische Tendenz zu einer noch stärkeren Individualisierung und damit verbundenen individuellen Weiterbildungsfinanzierung.“

„Schließlich sei abschließend darauf hingewiesen, dass ein Aspekt der Finanzierung von Weiterbildung dringend thematisiert werden sollte, an dieser Stelle aber nur als Hinweis erfolgen kann. Die Qualität der Weiterbildung wird zu einem großen Teil durch die Lehrenden bestimmt. Wie ein Gutachten im Auftrag des BMBF zeigt, befindet sich ein großer Teil der Lehrenden in der Weiterbildung in einer prekären Situation. An dieser Situation etwas zu ändern, ist nicht nur im Interesse der Beschäftigten, sondern auch im gesellschaftlichen Interesse, denn eine gute Qualität hat auch ihren Preis.“

Quelle: Gutachten: Jaich, Roman: Gesellschaftliche Kosten eines zukunftsfähigen Bildungssystems. Hans-Böckler-Stiftung 2008

www.boeckler.de/show_project_fofoe.html?projectfile=S-2008-88-2.xml

Rezensionen

Wiltrud Gieseke: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2007, 280 S.

Der Diskurs um Lebenslanges Lernen ist in den letzten Jahren verbunden gewesen mit Forderungen der Selbstorganisation bzw. der Selbststeuerung sowie Vorstellungen autopoietischer Aktivierungsformen für Lernen. Die Monographie von Wiltrud Gieseke greift die Frage nach Aktivierungsmöglichkeiten durch Bildung und Lernen auf, indem Emotionen und Beziehungen als Grundlagenkategorien für Förderung analytisch betrachtet werden. Es wird gezeigt, welch enger Zusammenhang dafür zwischen Rationalität und Emotionalität besteht. Eine begleitende Fragestellung ist: Wie kann Bildung einerseits an den sozialisatorischen Voraussetzungen für Lernen anschließen und diese andererseits durch emotionale Differenzierungsmöglichkeiten übersteigen? Das Buch verklammert dieses Spannungsverhältnis, indem eine Förderperspektive auf Beziehungen gelegt wird. Die Entfaltung von Selbstbestimmung kann, so eine grundlegende These, nicht in der Selbststeuerung gesucht werden, sondern besteht in den Möglichkeiten der emotionalen Entfaltung und daraus resultierenden Möglichkeiten der (Selbst-)Regulierung. „Eine wesentliche These, die dieses Buch begleitet, liegt in der Annahme, dass sich lebenslanges Lernen als Haltung und Bereitschaft nur in Form einer Offenheit, einer Fähigkeit, Frustrationen zu verarbeiten, sich Neues anzueignen, sich Neugierde zu erhalten, sich

umzustellen und neu zu beginnen usw., realisiert“ (Gieseke 2007, S. 89). Der Autorin geht es um die Herausarbeitung einer erwachsenenpädagogischen Erkenntnisgrundlage über die Veränderbarkeit im Erwachsenenalter durch Lernen und Bildung, indem umfangreiche psychologische und neurobiologische Befunde ausgewertet und an eine Bildungsperspektive angeschlossen werden. Diese erweisen sich als äußerst gewinnbringend und erweitern und präzisieren bereits bekannte psychoanalytische Prämissen. Sie eröffnen eine evidente Sicht auf die entscheidende Rolle von Emotionen in Bildungs- und Lernprozessen. Auf diesem Fundament wird die beziehungstheoretische Dimension als eine neue Grundlagenkategorie für eine erwachsenenpädagogische Sicht auf lebenslanges Lernen positioniert.

Der Band gliedert sich in sechs Kapitel: Nach der Einleitung wird in Kapitel zwei das Verhältnis von Emotionen und Bildung mit verschiedenen Akzentsetzungen historisch verortet und als ausgeblendeter Aspekt der Erziehungswissenschaften analysiert. Zentral ist hier das Ergebnis, dass eine differenzierte Berücksichtigung der Verbindung von Kognition und Emotion im Bildungsverständnis nicht zugelassen und Emotionen wissenschaftlich tabuisiert und abgewertet wurden. Unter Hinzuziehung der Kategorie Geschlecht wird, auch wissenschaftstheoretisch interessant, folgender Befund herausgeschält: „Alles, was nicht zu Kultur, Bildung und höherer Entwicklung zu zählen war, wurde mit dem Weiblichen verbunden“ (ebd., S. 27). Emotionalität wurde als Folge abgelehnt.

Im dritten Kapitel werden psychologische und neurobiologische Befunde über Emotionen vertiefend ausgewertet und die Rolle von Beziehungen für individuelle Entwicklung herausgearbeitet.

Als wichtige Erkenntnis geht daraus hervor: Die Emotionen erhalten in den Emotionsmustern eine individuelle Struktur, welche Schneisen legt für die Bedeutungen, die mit Lernen verbunden sind (ebd., S. 72). Daraus entstehen nicht zuletzt Lerninteressen, die biographisch neu gefüllt werden können. Hier verortet sich die Bedeutsamkeit von Beziehungen. Emotionsmuster entstehen sozialisatorisch durch die Beziehungsqualitäten, die im Laufe der Entwicklung erfahren wurden. Die Eigentätigkeit von Lernen hängt von diesen Mustern und dem Umgang mit ihnen ab. Beziehungen können durch Personen, aber auch durch Objekte besetzt sein. Bildung beinhaltet hier das Moment der Beziehungsgenerierung als Prozess und als Ergebnis; Beziehung wird zu einem wichtigen Initiationspunkt für Lernen, aber noch wichtiger dafür, die Lerntätigkeiten aufrecht zu erhalten. „Positive Gefühle ... spielen für die individuelle Entwicklung offensichtlich die entscheidende Rolle“ (ebd., S. 59). Die Auswertungen zeigen, dass Emotionen steuernde Wirkungen haben für kognitive Prozesse, die das Denken, die Lerntätigkeiten und vor allem Bewertungs- und Entscheidungsprozesse leiten. Für Bildungsprozesse erwachsen Emotionen zu einer eigenständigen Größe.

Das vierte Kapitel betrachtet grundlagentheoretisch die Anforderungen und Möglichkeiten des Erlernens und Ausdifferenzierens von Emotionalität. Sowohl fein als auch scharf wird Lernen in Sozialisationsprozessen und in Bildungsprozessen voneinander abgegrenzt. Aus der Wechselwirkung von sozialisatorischer Rückgebundenheit des Individuums, emotionaler Sozialisation in den beziehungsgeprägten Konstellationen und sich vermittelnden gesellschaftlich und kulturell geprägten Emotionen erwachsen neue Anforderungen emotionaler Kompetenzen, die in einem erweiterten

Bildungsbegriff Aufnahme finden sollten: „Emotionale Kompetenzen verweisen also nicht nur auf das Erkennen und Ausdifferenzieren eigener Gefühle, sondern auch auf die Regulierung eigener Gefühle. Eine weitere Stufe ist erreicht, wenn der kulturelle Kontext, unter dem man handelt, für die Emotionsregulierung gegriffen hat. Emotionale Schemata sind vor diesem Hintergrund so etwas wie subjektive Begrenzungen, die im Lebenslauf nach Erweiterung, Ausdifferenzierung und Reflexion verlangen“ (ebd., S. 95). Diese Erkenntnisse, so wird im Anschluss gezeigt, finden in den Vorstellungen des Selbstgesteuerten Lernens keine Berücksichtigung. Besonders der zweite Teil des Kapitels verdeutlicht die Brückenfunktion der Beziehungsdimension für lebensbegleitendes Lernen in den unterschiedlichen Phasen des Lebenslaufs. Folgt man als Leserin der Perspektive „Förderung von Aktivierungspotentialen“, die sich als Lot und gleichsam ethische Prämisse durch das Buch zieht, legt sich zugespitzt folgende Frage nahe: Will man Erwachsenen Förderung, Zuwendung und Entfaltung zugestehen oder überlässt man sie gesellschaftlich beobachtbaren Ansinnen von Anpassung, Konformität, Überforderung, Distanziertheit und dem neuen Code der Coolness (vgl. ebd., S. 143)? D. h. will man Emotionen nutzen oder will man sie vernutzen, wie am Beispiel einzelner Auslegungen des Kompetenzbegriffes später kritisch gefragt wird (ebd., S. 167).

Diese Frage wird implizit im fünften Kapitel am Beispiel von Arbeitsanforderungen und speziell für den Dienstleistungsbereich aufgegriffen. Es geht um Emotionen als Inhalte von Bildungsprozessen. Die Gefahren der Vernutzung von Emotionalität werden am Beispiel von Managementvorstellungen in Unternehmen deutlich herausgearbeitet. Gerade hier sind aber sowohl auf Seiten der

Führungskräfte und auf Seiten der Mitarbeiter Emotionsregulierungen notwendig, um Kreativität in den Organisationen zu ermöglichen und Zusammenarbeit gewährleisten zu können. Resonieren individuelle negative Emotionen und kulturelle negative Emotionsmuster in der Gesellschaft, findet Wertschätzung keinen Boden mehr, dafür finden sich Anschlüsse an die autoritäre deutsche Vergangenheit. Paradox mutet es an, wenn nachvollziehbar wird, wie Leistung durch diese wechselseitige Verstärkung verhindert wird, wo ja genau diese aktiviert werden soll. Dies hat Konsequenzen für das Arbeitshandeln, wofür Selbstvertrauen, Flexibilität und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit als der entscheidende Zusammenhang identifiziert werden können (ebd., S. 151). Am Beispiel der Dienstleistungsberufe entwickelt die Autorin dann, worin die Anforderungen an emotionale Kompetenz bestehen. Auch für Kompetenz müssen sowohl die Verwurzelung in den ansozialisierten Dispositionen als auch Möglichkeiten der Förderung berücksichtigt werden. Kompetenzen „sind das Sozialisationsergebnis oder die höchste Verarbeitungsstufe von Wissen unter Nutzung von Erfahrungen, Erlebnissen und Lebenskonzepten“ (ebd., S. 174). Jeweils spezifische Kompetenzanforderungen werden z. B. für die Bereiche Pflege und Verkauf herausgearbeitet; die Komplexität von „Beziehungsarbeit“ wird so an konkreten Beispielen besonders gut nachvollziehbar. Grundlegend ist die Kompetenz, das eigene Emotionserleben und den eigenen Emotionsausdruck beobachten und gegebenenfalls beide trennen zu können. Von Kompetenzen zu trennen sind wiederum Überlegungen, wie in der Weiterbildung an sich durch die Gestaltung von Lernprozessen positive Emotionen unterstützt werden können.

Für die Entwicklung von Kompetenzen werden so höchste pädagogische Anforderungen sichtbar. Essenziell ist die Botschaft, dass die Ausdifferenzierung der Wissensdimension eine Voraussetzung ist, um Kompetenz zu entfalten.

Im sechsten Kapitel bündelt die Autorin die Erkenntnisse, indem sie die Schnittstellen, an denen Emotionen in lebenslanges Lernen steuernd eingreifen, identifiziert und unter beziehungs-theoretischer Perspektive für Anschlussforschungen öffnet. Die Themen sind: Entscheidungsverhalten und pädagogische Beratungskompetenz, Didaktik der Beziehung für Lebenslanges Lernen, Lehr-Lernbeziehungen und Lernatmosphäre.

Der Band entwickelt eine neue grundlagentheoretische Fundierung für eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das lebenslange Lernen Erwachsener. Die Erkenntnisperspektive verweist zum einen auf die Notwendigkeit einer weiterführenden grundlegenden Neuauslegung des Bildungsbegriffes für die unterschiedlichen Phasen des Erwachsenenalters und daran anschließender Forschungsperspektiven. Zum anderen können die Erkenntnisse der emotionalen Verankerung und Beziehungsgebundenheit des Lernens als lerntheoretischer Paradigmenwechsel im Hinblick auf Begründungszusammenhänge für systemische, organisationale und programmatische Institutionalisierungsprozesse in der Weiterbildung ausgewertet werden.

Steffi Robak

Kruse, Andreas (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte, wbv: Bielefeld 2008

Der Titel vermeidet das Wort „Alte“. „Die Tatsache, das Menschen ab einem bestimmten Lebensalter als alt wahrgenommen werden, ist vor allem eine Folge gesellschaftlicher Konvention“ (21).

Und sie ist eine Frage des Selbstverständnisses: Ein Mann in meinem Alter wäre mir, als ich noch ein Kind war, uralt vorgekommen; heute fühle ich mich jung. Dieses Problem steht im Mittelpunkt des Beitrags von Eric Schmitt: „Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters“ (21-48). Es geht um die gesellschaftliche Wahrnehmung des Alters im demokratischen Wandel, der sozialpsychologischen Differenz und im politischen Diskurs, welche in allen Gesellschaften ein zentrales Merkmal sozialen Differenzierung ausmacht (50). Es sollen erstens die Unterschiedlichkeit der körperlichen und geistigen Fähigkeiten berücksichtigt werden, ebenso wie Unterschiede der sozialen, gesundheitlichen und materiellen Ressourcen. Diese sind – zweitens – Resultat sehr unterschiedlicher Entwicklungen und relevant für spezifische, soziale und biografische Kontexte sowie soziale Interaktionen mit verschiedenen Personen und Gruppen (59).

Gemeinsam ist allen Beiträgen des vorliegenden Bandes, die Unterstellung grundlegender Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit bis ins höchste Alter hinein. Dies ist Vorgabe von Andreas Kruse, der als Nachfolger von Ursula Lehr Direktor des Instituts für Gerontologie an der Universität Heidelberg ist und die Altersberichte des Deutschen Bundestages federführend betreut. Kruse konstatiert: „Ausgehend von Ergebnissen der Interventionsforschung wird deutlich, dass auch in höheren und hohen Alter noch erhebliche Veränderungspotentiale bestehen, die durch Bildungsangebote realisiert werden können“ (11).

Sogar die Konfrontation mit Grenzen eigener Wachstumsprozesse kann Menschen in die Lage versetzen, eine selbst- und mitverantwortliche Lebensführung aufrecht zu erhalten. Als Ge-

winne im Alter werden erfahren: sich an Dingen zu freuen, denen man früher geringere Bedeutung beigemessen hat; Ansprüche für ein zufrieden stellendes Leben zu verändern; Bejahen der Lebenseinstellung; Sinken des Maßes an Verpflichtungen; höheres Maß an Erfahrungen; Entdecken neuer Handlungsmöglichkeiten; Pläne und Vorhaben an die begrenzte Zeit anzupassen und Unsicherheiten über die Zukunft zu ertragen; Steigern der Fähigkeit unerfüllt gebliebene Wünsche und Erwartungen zu akzeptieren (Tabelle 3, 40). Kruse zitiert abschließend Leopold Rosemayr: „Das Alter könnte ein Weg sein zum Einklang! (43).

In den folgenden Beiträgen werden Ansätze zur Gestaltung, den Anforderungen und den Entwicklungen im Lebenslauf aufgezeigt. Carola Iller (67-91) entwickelt bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. Untersucht wurden Erwerbsabläufe von Personen der Geburtsjahrgänge 1950–1952 (77). Einflüsse auf die Laufbahngestaltung wurden über Tätigkeitswechsel, Weiterbildungsteilnahme und berufliche Pläne, aufrechterhalten einer Erwerbstätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem Ruhestand festgestellt. Die Weiterbildungsbeteiligung ist besonders stark von der Einbindung in das Erwerbsleben abhängig.

Die weiteren Beiträge orientieren sich am Konzept des Lebenslangen Lernens; so Dellenbach u. a. bei älteren Menschen, die den Zusammenbruch der Sowjetunion erlebt und verarbeitet haben. Die Befunde zeigen in hoher Übereinstimmung, dass Menschen bis in das hohe Lebensalter auch psychisch belasteten Lebensbedingungen zu Neuentwicklungen und zu Bejahender Lebenseinstellung finden können. Von Kruse wird der Begriff der Resilienz eingeführt (17, 39)

als zur Verfügung stehendes Potenzial zur Aufrechterhaltung und Wiedererlangung von Bewältigungschancen trotz Ressourcenbeeinträchtigung. „Letztere kann an die Überlegung anknüpfen, wonach in einer Gesellschaft des sozialen und kulturellen Wandels in allen Lebensaltern die Notwendigkeit von Bildung besteht, wenn soziale und kulturelle Teilhabe – als Grundmotiv des Menschen – gewährleistet sein sollen“ (17). Der vorliegende Band liefert dafür anregende Beispiele.

pf

Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren – Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung, wbv: Bielefeld 2006

Das Postulat „Vom Lehren zum Lernen“ kehrt die lange diskutierte Entwicklungsrichtung um. Seit mehr als zehn Jahren war der entgegen gesetzte Weg angesagt: Vom Lehren zum Lernen. „Die Botschaft dieses ‚DIE Spezial‘ lautet: Lehre und Lehren bleiben – gerade in dem Zusammenhang mit Lernen – wichtig“ (5). Hierzu wird ein Bogen geschlagen von disziplinären Zugängen zur Lernforschung (Teil A) hin zu einem veränderten Verständnis von Lehre, zu bleiben und neuen Anforderungen an Lehrende und „Lehrforschung“ (Teil B). Es werden die Ergebnisse zweier Arbeitsgruppen des DIE vorgelegt: Eine Gruppe bezog auf das Lernen Erwachsener, die andere auf die Lehre in der Weiterbildung. Beide Teile werden mit Expertisen über den Stand der Diskussion eingeleitet.

Für den Lernen-Teil haben Josef Schrader und Frank Berzbach die Aufgabe übernommen, die Ausgangslage zu erfassen. Sie stellen bisherige Resultate empirischer Weiterbildungsforschung vor und versuchen, sie in einen Kontext zu bündeln. Allerdings ist der unterlegte

Begriff des Lernens formal und verhaltenswissenschaftlich fokussiert. Sie beziehen sich Le Francois und Illeris: Lernen wird dann als Prozess gesehen, der relativ dauerhaften Änderung von Verhaltensmöglichkeiten auf Grund von Erfahrungen ermöglicht (9). Damit werden zwar die verschiedenen Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener einbezogen, der Begriff des Lernens der dies zusammenfassen soll, bleibt aber abstrakt. Insofern sind die herangezogenen empirischen Befunde zum Lernen breit gestreut: sie reichen von Lernen in Institutionen bis zum selbst organisierten Lernen. Die systematische Bewertung des Forschungsstandes wiederholt deshalb lediglich bekannte Thesen: es wird eine Theoriearmut und ein Verzicht auf Rahmenmodelle konstatiert (21) aufeinander bezogen werden können. Allerdings ist zu bezweifeln ob durch einen wagen Begriff der Empirie, den Schrader/Berzbach bemühen, dieses Problem behoben werden kann.

Folgend legt Knut Illeris sein Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen vor (29-41). Er resümiert das von ihm in verschiedenen Veröffentlichungen dargestellte „Lerndreieck“. Unterstellt wird ein breiter Begriff von Lernen, der alle Prozesse einbezieht, welche zu relativ dauerhaften Veränderungen im Bereich der Fähigkeiten führen, seien sie motorischer, kognitiver, psychodynamischer (emotional, motivational oder einstellungsbezogen) oder sozialer Art, und die nicht auf einen genetisch biologischen bestimmten Reifungsprozess beruhen“ (30). Die grundlegenden Lernprozesse setzen das Individuum in ein Spannungsverhältnis von Aneignung und Interaktion und falten das Dreieck von Wahrnehmung, Emotionen und Umgebung auf. In der Mitte des Lerndreiecks stehen Bateson, Schön/Argyris, Wenger

und (erstaunlicherweise) Leithäuser. Schon bei dieser Zusammenstellung frappt, dass die Säulenheiligen der pädagogisch-psychologischen Lerntheorie Skinner, Bower, Hilgard überhaupt nicht auftauchen. Außerdem wird fast jede sozialwissenschaftliche Theorie als Lerntheorie aufgefasst.

Horst Siebert resümiert noch einmal (seine eigene) Forschung über Lerntheorien Erwachsener und Helga Kotthoff geht auf die Rolle von Kommunikation beim Lernen ein, bevor die neurophysiologische Welle aufbrandet. Henning Scheich – wissenschaftlicher Direktor des Leibniz Institut für Neurobiologie in Magdeburg – wirft den hirnbioologischen Blick auf Lernfragen (75-92). Dem stellt Elsbeth Stern die kognitionspsychologische Perspektive entgegen (93-114). Sie kommt dem für Bildungswissenschaftler beruhigenden Ergebnis: „Zunehmendes Alter bedeutet keine prinzipiellen Effizienzverluste beim Lernen“ (93).

Heinz Mandel und Brigitta Koop – Ludwig-Maximilian-Universität München – liefern die Systematisierung zum „Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht“. Sie stellen sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns dar wobei nur die erste eine Verknüpfung zwischen Lernen und Lehren explizit aufnimmt. Insofern gibt es einen deutlichen Bruch in dem vorgelegten Band.

Die sechs Prinzipien pädagogischen Handelns sind soweit als möglich durch empirische Forschungsdaten unterfüttert (117). Sie lauten:

- Lernen verstehen aus gemäßigt konstruktivistischer Sicht
- Lehren arrangieren zwischen Instruktion und Konstruktion
- Kommunikation gestalten – am Beispiel der learning communitys
- Rahmeneinflüsse mitgestalten – die Um-

setzung von Lehr-Lernarrangements

- Eigenes Handeln reflektieren – Selbstevaluation
- Erfahrungen nutzen – Theorien anwenden.

Mandel/Koop kommen zu dem Schluss, dass gerade in der Weiterbildung die Verbindung zwischen theoretischen Inhalten und praktischer Anwendung von Wissen eine hervorragende Rolle spielt (126). Dabei steigen die Anforderungen an Lehrende vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens ständig an (126). Dies sind hochklingende Wörter; was mit Anstieg gemeint ist bleibt unklar.

Die nachfolgenden Beiträge schließen an das vorgelegte Rahmenkonzept der Didaktik kaum an. Vielmehr werden einzelne Beiträge aus eher Fach- bzw. Bereichsdidaktischer Sicht vorgelegt: Naturwissenschaft (Fischler (129-143)); Sprachen (Quez (145-158)); Bewegungslernen (Rockmann (159-158)); Ästhetische Bildung (Maset (169-179)); Politische Weiterbildung (Körper 181-192)).

Wolfgang Witwer, der über Formen der Lehre in der beruflichen Weiterbildung schreibt, gibt mit seinem Titel die Devise des gesamten Bandes vor: Vom Lernen zum Lehren und zurück. Daran schließen die beiden abschließenden Beiträge von Susanne Kraft und Eckhardt Nuissl an. Susanne Kraft titelt „Die Lehre lebt“; Eckhardt Nuissl fasst noch einmal zusammen: Vom Lernen Erwachsener (217-232). Er plädiert abschließend für einen interdisziplinären Diskurs, der die verschiedenen Erkenntnisse miteinander verschränken und auf Lücken aufmerksam machen soll. Er konzediert, dass es nach wie vor an empirischen Erkenntnissen fehle, in denen die Kategorien von Gedächtnis, Inhalt, Erfahrung, Situation und Strategien miteinander verknüpft sind (230). Dazu braucht es aber

einen tragfähigen Begriff des Lernens, welcher zumindest tendenziell von den verschiedenen Disziplinen geteilt wird. Zuzustimmen ist der Forderung nach einem DFG-Forschungsschwerpunkt „Lernen Erwachsener“, welcher die konstatierten Defizite zumindest partiell aufheben kann.

pf

Kraus, Hans-Christof: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, Oldenbourg: München 2008

In der „Enzyklopädie Deutscher Geschichte“ ist nun als Band 82 – im Themenbereich Bildung, Wissenschaft und Kultur, nach dem 15.-17.- Jahrhundert und der frühen Neuzeit von 1650-1800, das 19. Jahrhundert bearbeitet. Die Reihe soll eine Arbeitsgrundlage darstellen, welche rasch und zuverlässig in den gegenwärtigen Stand einführen. Das macht sie. Sie gibt zusätzlich eine Erörterung der Forschungssituation und eine entsprechend gegliederte Auswahlbibliographie. Die Teile nehmen vom Umfang her je ein Drittel des Textes ein.

Noch mehr als alle anderen Bände dieser Reihe erfordert die Behandlung des Themas im 19. Jahrhundert einen entschiedenen „Mut zur Lücke“ (XI). Kraus gibt zunächst einen enzyklopädischen Überblick über Kultur, geistiges Leben und Wissenschaft, dann über Universitäten, Hochschulen und wissenschaftlich-kulturelle Institutionen und zuletzt über Schulwesen und Lehrerbildung. Volksbildung spielt in diesem Zusammenhang keine gesonderte Rolle. Es findet sich nur ein Hinweis auf Arbeiterbildungsvereine im Zusammenhang der Lesegesellschaften (5). Die Darstellung in den einzelnen Abschnitten kann nur knappe Überblicke liefern. Es werden die wichtigsten Strömungen und deren Vertreter benannt und kurz charakterisiert.

Im zweiten Hauptteil finden sich gegenwärtig diskutierte Probleme und Forschungsfragen zu Einzelthemen der Geistesgeschichte, der Wissenschaftspolitik, der Entwicklung der einzelnen Wissenschaften, der Universitäten und Hochschulen, der Professionen und der Schulen. Eingebunden ist diese Entwicklung in die Geschichte der Periodika sowie des Buch- und Verlagswesens. Damit wird auch die materielle Grundlage, auf der sich Kulturentwicklung bewegt, mit einbezogen.

Das Literaturverzeichnis umfasst 579 Titel und wird ergänzt durch ein Personen- und ein Sachregister. Wer sich – unter historischer Perspektive – den Entwicklungen von Kultur und Bildung nähern will, wird dieses Werk als unverzichtbare Grundlage und Nachschagemöglichkeit aufgreifen.

pf

Herrle, Matthias: Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten, FB Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main 2007

Nur vereinzelt wurde sich in der Vergangenheit der Frage gewidmet, was innerhalb von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung genau passiert. Es existiert zwar eine umfangreiche didaktisch-programmatische Literatur und eine veritable Anzahl von Ratgebern sind auf dem Markt, die Hinweise geben, wie Veranstaltungen für Erwachsene unter didaktischen Gesichtspunkten strukturiert werden sollten (expl. Geißler 2005). Gleichwohl gründen die wenigsten Veröffentlichungen explizit in empirischer Forschung über Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Thema aus einer nicht vordergründig „praxisre-

levanten', sondern aus einer grundlagentheoretisch und methodisch-methodologisch argumentierenden Perspektive. Sie ist eingebettet in einen umfangreicheren Kontext der „Kursforschung“, der in den letzten Jahren an den Universitäten Frankfurt und Dortmund etabliert wurde (vgl. Kade/Nolda 2007). Während frühe Arbeiten in diesem Paradigma sich noch mit Verfahren der teilnehmenden Beobachtung begnügen mussten (etwa Nolda 1996), kann heutzutage, aufgrund der rasanten technischen Entwicklung, auf Videographie für die Erhebung und Auswertung von Interaktionen zurückgegriffen werden (expl.: Wagner-Willi 2005). Gleichzeitig mit dieser medientechnischen Entwicklung wird in der Erziehungswissenschaft in jüngster Zeit auch der Stellenwert des Visuellen stärker betont (Ehrenspeck/Schäffer 2003; Marotzki/Niesyto 2006; von Felden/Friebertshäuser/Schäffer 2007).

Vor diesem Hintergrund hat Matthias Herrle eine sowohl grundlagentheoretisch als auch methodisch-methodologisch akzentuierte Studie vorgelegt, die allein deshalb Beachtung verdient, weil sie sich nicht dem vermeintlichen Imperativ eines „forschungspragmatischen“ Vorgehens beugt, d. h. einem Vorgehen, das eine gründliche Reflexion methodologisch-methodischer und grundlagentheoretischer Fragestellungen zugunsten gegenstandstheoretischer Aspekte hintan stellt (vgl. zur Differenzierung in Gegenstands- und Grundlagentheorien sowie Methoden und Methodologien: Dörner/Schäffer 2008); aber der Reihe nach:

Die Arbeit gliedert sich in vier Abschnitte: „Ausgangsselektionen“, „Theoretische Konstitution“, „methodologisches Gerüst und methodische Umsetzung“ und „Schlussbetrachtung“. In den „Ausgangsselektionen“ grenzt Herrle

den Gegenstand der Untersuchung, die Interaktion in Kursen der Erwachsenenbildung, unter Zuhilfenahme einer systemtheoretisch geprägten Interaktions- und Kommunikationsbegrifflichkeit ein (mit Kieserling) und diskutiert in einem ersten Zugriff gängige Ansätze der objektiv-hermeneutischen Interpretation audiovisueller Daten. Im zweiten Abschnitt („theoretische Konstitution“) vergewissert er sich zunächst einiger grundlagentheoretischer Aspekte der objektiven Hermeneutik (unter bes. Berücksichtigung von Meads sozialer Konstitutionstheorie), um sich dann, mit Nassehi, der Ausarbeitung einer „systemtheoretisch informierten objektiven Hermeneutik“ (a. a. O., 65 ff.) zuzuwenden. Diese Perspektive erweitert der Autor – u. a. unter Einbezug von Konzepten mimetischen Handelns und neueren ritualtheoretischen Überlegungen im Kontext der Analyse von Lehr-Lernsituationen (Wulf/Gebauer) – um Fragen nach der Analyse sozialbezogener Körperbewegungen. Letztendlich geht es hierbei darum, die Relevanz von Gestik, Mimik, Proxemik und von Blicken für die „Rekonstruktion objektiv-latenter Sinnstrukturen“ (S. 93) herauszuarbeiten. Ehe er sich dann empirisch dem Feld der Kursinteraktionen in der Erwachsenenbildung zuwendet, diskutiert er in einem dritten Abschnitt („methodologisches Gerüst und die methodische Umsetzung“) methodologische Prämissen der neueren Diskussion zur Analyse videographierter Daten. Eines der Hauptprobleme besteht in der Fülle des auditiven und visuellen Datenmaterials, das sich dem Interpretierenden simultan präsentiert und aus dem begründet ausgewählt werden muss. Für eine Analyse im Modus „selektiver Kontextvariation“ (130 ff.) differenziert er zwischen unterschiedlichen Kontexten („innerer äußerer Kontext“: die eine Interaktion umge-

benden, nichttransitiven Elemente bspw. räumliche Gegebenheiten und den „äußerer Kontext“: von außen herangetragene Erwartungen und Vorstellungen über die Interaktionssituation) und postuliert, ganz im Sinne des ‚sequenzanalytischen Imperativs‘ der objektiven Hermeneutik, dass „Sinn als Relation von Selektion zu vorausgehender Selektion“ (139) entsteht. Bei der Analyse von sozialbezogenen Körperbewegungen sind nun nicht mehr sprachliche Selektionen und Anschlussselektionen bezüglich der Konstitution von Sinnhorizonten zu befragen, sondern aneinander anschließende, sich hierdurch gegenseitig sinngebende Gesten, Mimiken, Proxemiken und Blicke.

Anhand der Interpretation eines Videoausschnittes der Kursanfangsphase eines Kurses zum Thema „Deutsch als Fremdsprache“ demonstriert Herrle im empirischen (und umfangreichsten) Teil der Arbeit die Anwendung des Verfahrens (143-232). Bei der „ebenesspezifischen Strukturrekonstruktion“ der Kursinteraktion unterscheidet er zwischen Strukturrekonstruktionen auf auditiver und auf visueller Ebene (151 ff.) und entwickelt drei Strukturhypothesen, („Grenzziehung als Überprüfung von Wissensaneignung“; „Herstellung von Kontinuität“; „Asymmetrische Rollenverteilung“). Während die auditive Ebene mehr oder weniger dem ‚klassischen‘ objektiv-hermeneutischen Vorgehen entspricht, arbeitet der Autor bei der visuellen Ebene mit ‚Stills‘ aus den Videosequenzen. Ausgewählte Standbilder, der mit zwei Kameras (eine vom Kursleiter aus gesehen, eine auf den Kursleiter gerichtet) aufgenommenen Videos werden gedankenexperimentell kontextvariiert, d. h. bspw. die Frage gestellt, „welche ‚wohlgeformten‘ Kontexte (..) für das Erscheinen“ einer Person auf einem Still „vorstellbar sind“ (180). Um auf die je-

weilig interessierenden Situationen zu fokussieren, wurden, in einigen Fällen, unter Zuhilfenahme eines Bildbearbeitungsprogrammes die jeweiligen Hintergründe (bspw. der Rest des Kurses, wenn der Kursleiter im Mittelpunkt des Analyseinteresses steht) retouchiert, was zu einer (gewollten) Dekontextualisierung der Stills führte.

In den „Schlussbetrachtungen“ diskutiert er u. a. die Gültigkeit seiner Ergebnisse und die disziplin- und grundlagentheoretischen Bezüge des Konzepts selektiver Kontextvariation. Hierbei setzt er sich auch mit der Praxisrelevanz der Arbeit auseinander und formuliert – m. E. zu Recht –, dass neben dem Aufbau von „Forschungskompetenz“ die „Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Kursinteraktion (...) zum Aufbau eines Horizonts von Handlungsalternativen“ führe und „zur Sensibilisierung für strukturelle Probleme von Kursinteraktion sowie zur Einnahme einer reflexiven Haltung gegenüber dem eigenen Agieren als Kursleiter“ beitrage (244).

Fazit: Die Arbeit argumentiert innerhalb ihres gewählten Theoriekontextes einer „systemtheoretisch informierten objektiven Hermeneutik“ stringent und arbeitet in diesem Rahmen methodisch-methodologisch auf einem hohen Niveau. Aus anderen methodologischen Perspektiven (bspw. der ‚grounded theory‘ oder der dokumentarischen Methode) könnte man ihr allenfalls vorwerfen, ihre Argumentation zu sehr an einem Fall entwickelt bzw. komparative Elemente (andere Kurse, andere Zeitpunkte der Kursinteraktion) vernachlässigt zu haben. Obgleich die Arbeit vom Sprachduktus her für Praktiker/innen eher schwer zugänglich scheint, verbergen sich gegenstandstheoretisch eine Fülle von Anregungen für die Weiterentwicklung einer empiriebezogenen (und in diesem Sinne „praxisnahen“) didaktischen

Kursleiterausbildung, etwa in einem videogestützten didaktischen Labor.

Burkhard Schäffer

Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts, wbv: Bielefeld 2007, 143 S.

Die PAS/das DIE feierte kürzlich ihren/seinen fünfzigsten Geburtstag! Was für eine Zeitspanne: 1957 bis 2007. Da die Institution nun ein halbes Jahrhundert auf der Bildfläche des Erziehungs- und Bildungswesens präsent ist, könnte man sie – die kurzatmige Erwachsenenbildungsgeschichte in Rechnung stellend – fast schon mit dem Attribut „alt ehrwürdig“ versehen. Wer kennt eine vergleichbare Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis der Weiterbildung im deutschen oder im internationalen Sprachraum, die ebenfalls über das von der PAS/dem DIE erarbeitete Renommee, die ungebrochene Produktivität und die geballte Ladung an erwachsenenpädagogischer Kompetenz verfügt? Ohne Zweifel: Der 50-jährige Geburtstag der PAS/des DIE stellt eine markante Interpunktion in der Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung dar. Die Publikation „50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts“ sollte dabei allerdings nicht losgelöst vom vor einigen Jahren im DIE erarbeiteten Memorandum zur Geschichte der Erwachsenenbildung betrachtet werden. Hier wurden Standards und Kriterien der historischen Aufarbeitung formuliert, die eine nicht geringe Selbstbindung für das DIE besitzen und an denen sich auch die Publikationen des Instituts messen lassen müssen.

Der Band ist in drei große Kapitel gegliedert. Im ersten Teil bietet der jetzi-

ge Leiter der Einrichtung seine Deutung der Geschichte an, indem er u. a. zentrale Einschnitte heraus arbeitet, unter dem Fokus des (in den Jahresberichten) immer wieder auftauchenden Vermittlungsbegriffs das Verhältnis von Theorie und Praxis jeweils neu vermisst und dadurch die zeitweilig dominante Aufgabe der Einrichtung zu bestimmen vermag; darüber hinaus wird das Verhältnis zwischen den Projekt- und den so genannten Stammmitarbeitern problematisiert und die Folgen einer wechselnden Trägerschaft für das Institut benannt. Im zweiten Teil kommen drei Autoren/eine Autorin zu Wort, die gleichsam den Blick von Außen repräsentieren und einen sowohl eingeweihten als auch distanzierenden Modus der Selbstbeobachtung gewährleisten sollen. Diese Beiträge stammen von Siebert, Schlutz, Gieseke und Kuhlenkamp. Der Letztgenannte verortet das DIE/die PAS im komplexen Spannungsverhältnis zwischen Bildungspolitik, Bildungsreform und Bildungsforschung, wobei ein Gleichklang von wachsender Autonomie der Weiterbildung einerseits und der internen Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Servicefunktionen andererseits, bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust der Erwachsenenbildung als gesellschaftlichem Gestaltungsfaktor, diagnostiziert wird. Die Beiträge von Gieseke und Schlutz bilanzieren die ebenso kontinuierlichen wie hartnäckigen Bemühungen und die darauf basierenden Leistungen der PAS/des DIE im Kontext der west- und der gesamtdeutschen Professions- und Organisationsentwicklung. Während Gieseke und Schlutz der Tendenz nach makrodidaktisch argumentieren, betont Siebert aus einer quasi mikrodidaktischen Sichtweise die forschungsstrategische Bedeutung der PAS bei der Fundierung eines wissenschaftlich tragfähigen Lernbegriffs. In diesem Teil der Publikation wer-

den auch die Leistungen der MitarbeiterInnen der Einrichtung gewürdigt. Im dritten Teil erfolgt eine Vertiefung einzelner Themenstränge. Die hier abgedruckten individuellen Zeitzeugenberichte mögen für manche eine interessante Ergänzung zu den Aussagen über kollektive bzw. institutionell gebundene Prozesse der Bildungspolitik darstellen. Allerdings muss in diesem Zusammenhang die Frage erlaubt sein, ob diese offenbar nach dem Zufallsprinzip zusammengestellten Zeitzeugenberichte weniger den Status einer eigenständigen Erkenntnisquelle als vielmehr den eines folkloristischen Ornaments besitzen. Auch die vom DIE und von der PAS ausgehenden, dauerhaft nachwirkenden Initiativen auf dem Gebiet der Publikationsarbeit, Dokumentation, Fortbildung, Beratung und Forschung werden transparent gemacht; gemeinsam mit einem nicht genannten Autorenkreis lässt der im Bereich der Oral History ansonsten einschlägig ausgewiesene Klaus Heuer die Geschichte der Einrichtung unter dem Aspekt zukunftsweisender Erfolge Revue passieren. Hier ist ein gewisses Missverhältnis zu registrieren: Von den 19 aufgeführten Aktivposten in der Geschichte der Einrichtung werden 14 dem DIE zugeschrieben, während 5 in die Ära PAS fallen; dabei existiert das DIE erst 10 Jahre und die PAS 40 Jahre. Im letzten Beitrag werden die Abschnitte und Einschnitte in der Entwicklung der Institution nochmals vertiefend dargestellt. Ebenso wie der Eingangsbeitrag enthält dieser Artikel (vor allem für jene Leser, die an einer separaten Würdigung der PAS-Geschichte interessiert sind) einen mitlaufenden Subtext, eine Botschaft hinter der vordergründigen Botschaft. Dieser besagt, dass in der 50-jährigen Geschichte der Einrichtung insofern von Anfang an eine Art ‚servicebezogene Teelologie‘ gewaltet hätte, als dass die Wis-

senschaftsorientierung in embryonaler Gestalt bereits in der alten PAS angelegt gewesen war, jedoch erst unter den Bedingungen des modernen Wissenschaftsmanagements und dem Steuerungsmodus der Kostenrechnung ihre volle Maturität entfalten konnte. Das ist eine stark von partikularen Interessen geprägte Perspektive auf die Vergangenheit, die den Wert des Neuen per se über dem des Alten rangieren lässt.

Wer die Erinnerung an alte Zeiten wachrufen und sich frühere Begebenheiten im Zusammenhang mit dem Institut bewusst machen möchte, wer erfahren will, wie einzelne Ereignisse in der Geschichte des Instituts aus der Sicht der Betroffenen wahrgenommen und erlebt worden sind – und bei alledem auch noch den Charme einer kleinen, aber feinen Institution einatmen möchte –, der kommt bei der hier annoncierten Publikation z. T. auf seine Kosten. Auch wer etwas aus der Perspektive des pädagogischen Mainstreams und der jetzigen Leitung über die Geschichte der/des PAS/DIE erfahren und sich darin bestätigen möchte, was er „irgendwie immer schon geahnt“ hat, der wird den Kauf des Buches trotz der angeführten Mängel ebenfalls nicht bereuen. Wer jedoch an einer von Mehrstimmigkeit und Reflexivität getragenen sowie konsensfähigen Aufarbeitung der Institutsgeschichte interessiert ist, wer die Proportionen der historischen Bedeutung im Verhältnis zwischen PAS und DIE gewahrt sehen möchte, der wird vielleicht sogar ein wenig enttäuscht sein. Bei alledem gibt es durchaus Anlass zur Irritation: Wird da nicht auf subtile Weise Hans Tietgens (der immerhin über 30 Jahre erfolgreich als Leiter dieser Institution fungierte) ebenso in die Ecke eines wissenschaftlichen Amateurs gerückt wie die Inhaber der ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung tendenziell als Ansammlung pra-

xisorientierter Hobbywissenschaftler dargestellt werden?

Der bildungshistorisch informierte Leser des hier vorliegenden Versuchs einer geschichtlichen Selbstaufklärung wird nach der Lektüre den Eindruck nicht los, dass die Verantwortlichen bei der Erstellung der Veröffentlichung vor dem gravierenden Strukturproblem standen, die Geschichte *einer Institution* zu schreiben, die faktisch aus *zwei Organisationen* besteht. Eine Organisation gewinnt ihre Identität bekanntlich aus ihrem Verhältnis zur jeweiligen Umwelt. Während früher das Verhältnis der PAS zu ihrer organisatorischen Umwelt durch die beiden Säulen „Volkshochschullandschaft“ sowie die „Erwachsenenbildungswissenschaft“ begrenzt wurde, ist das DIE mit einer ganz anderen, weitaus komplexeren organisatorischen Umwelt konfrontiert: nämlich mit den für Weiterbildungsfragen zuständigen Wissenschaften *insgesamt* und dem die formale Bildung des Subjekts übersteigenden Lernens des Erwachsenen *allgemein*. Es macht eben doch einen Unterschied bei der Konstruktion einer Organisationsidentität, ob eine Einrichtung den Namen „Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ oder „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung“ trägt. Gerade dieses Problem der Identitätsfindung via historischer Selbstbeobachtung unter der Bedingung der Neujustierung des institutionellen Mandats – bei gleichzeitiger Annäherung an das Wissenschaftssystem – hätte ein interessanter Gegenstand der Erörterung sein können. Wie das vom DIE herausgegebene Memorandum zur Erwachsenenbildungsgeschichte zeigt, nimmt die Pflege historischer Themen im Relevanzsystem des DIE – offiziell zumindest – einen prominente Stellung ein. Die Beantwortung der Fragen, ob der vorlie-

gende Band an die im Memorandum selbst aufgestellte Meßlatte heranreicht und das aufmerksamkeitszerstreuende Jubiläum würdevoll zu dokumentieren vermag, kann nicht der Inhalt einer einzelnen Rezension sein, sondern müsste in einem breiter angelegten, und zwar sachlich geführten wissenschaftlichen Diskurs geklärt werden.

Dieter Nittel

Wolfgang Seitter: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), 3. akt. und erw. Aufl., wbv: Bielefeld 2007

Um die Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung sei es schlecht bestellt, hat in den achtziger Jahren Hans Tietgens beklagt. In der Tat: Ihre Aufarbeitung war lange unbefriedigend. Dieses Urteil gilt heute nur eingeschränkt. Dafür haben v. a. Wilhelm Filla, Josef Olbrich, Franz Pöggeler, Paul Röhrig, Günther Wolgast, Jörg Wollenberg und Hans Tietgens selbst gesorgt. Zahlreiche Einzelstudien – etwa von Martha Friedenthal-Haase, Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel, Karin Oppelt – treten hinzu. Zu den umfassenden Beschreibungen historischer Zusammenhänge der deutschen Erwachsenenbildung gehört die erstmals 2000 erschienene Einführung in die „Geschichte der Erwachsenenbildung“ von Wolfgang Seitter, die vom DIE veröffentlicht wurde. Die Einführung Seiters unterscheidet sich von historiographischen und problemorientierten Einführungen durch ihren multiperspektivischen Blick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung. Dass diese 2007 bereits in der dritten, aktualisierten und erweiterten Auflage publiziert wird, spricht für das nachhaltige Interesse, das diese kurz gefasste Gesamtdarstellung gefunden hat. In acht Kapiteln widmet sie sich der Erwachsenenbildung als Institution,

Beruf, Lernarrangement, Adressatenkonstruktion, subjektive Aneignung, internationaler Rezeptionsprozess und ihrer Wissenschaft als Begriffsgeschichte. Zu einem Exkurs über die Erwachsenenbildung in der Moderne und einem umfangreichen, aktualisierten „Support“ überschriebenen Hinweis auf Institutionen und Archive, Bibliographien und Literaturdatenbanken sowie Zeitschriften und Literatur ist in der dritten Auflage ein Exkurs zum Thema „Lernorte“ hinzugefügt worden. Er verspricht einen neuen „Blick erwachsenenpädagogischer Historiographie“. Ihm gilt unsere besondere Aufmerksamkeit.

Seitter geht zutreffend davon aus, dass die Geschichte des Lernens Erwachsener „immer auch eine Geschichte der Orte und Räume“ ist, „an und in denen sich das Lernen historisch entwickelt und bewährt hat“. Er verortet diese im Verein, der Bücherei, im Betrieb und Museum und skizziert „Lernorte als hybride bildungsbezogene Infrastruktur“. Dabei fällt auf, dass schon im ersten Bezugspunkt – dem Verein – die erwachsenenbildungsspezifische Orientierung zwar zutreffend an einem konkreten Beispiel – dem Kaufmännischen Verein in Frankfurt am Main – erfolgt, andere, durchaus geschichtsträchtige Beispiele mit unmittelbarem Bezug zur Erwachsenenbildung aber nicht genannt werden: Das Stichwort „Arbeiterbildungsverein“ sucht man vergeblich und Entwicklungen im deutschen Sprachbereich, zu dem auch Österreich gehört, finden keine Erwähnung – etwa der von Filla umfassend beschriebene bevölkerungsnahe Wissenstransfer in der Wiener Moderne, der mit dem Gründungsprozess der Wiener Volkshochschulen und dem Entstehungsprozess der Fachgruppen mit eigenen Häusern unmittelbar verbunden war. Auch beim Lernort „Bücherei“ vermisst man den unmittelbaren Bezug zur (institutionali-

sierten) Erwachsenenbildung, der gerade bei dem erwähnten Walter Hofmann und der Städtischen Bücherhalle in Leipzig nahe liegt, weil er zwischen diesem und dem ersten Leiter des Städtischen Volksbildungsamtes und der VHS Leipzig, Hermann Heller, zu durchaus differenzierten praktischen und theoretischen Auseinandersetzungen geführt hat. Auch bei den Lernorten „Betrieb“ und „Museum“ wäre ein Hinweis auf Bestrebungen zur Vernetzung dieser Lernorte mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen angebracht. Insofern ist die von Seitter diagnostisierte „pädagogisierende Verengung und Vereinseitigung“ des Lernens Erwachsener „unter Ausblendung seiner gesellig-ludischen Komponenten“ zu hinterfragen.

Zum „Support“ überschriebenen Informationsteil sei angemerkt, dass die „Knowledge Base Erwachsenenbildung“ (www.adulteducation.at) in der umfassenden Zusammenstellung erweiterter Informationsmöglichkeiten zur aktuellen Entwicklung und Geschichte der Erwachsenenbildung erwähnt werden sollte. Bei den personenspezifischen Quellensammlungen erscheinen Hinweise auf Johann Amos Comenius und Fritz Borinski angebracht. Auch einen Hinweis auf das umfassende Werk von Wilhem Filla „Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?“ (Wien 2001) sucht man vergebens.

Unabhängig von diesen Anmerkungen ist festzustellen, dass mit der Arbeit Seitters eine außerordentlich hilfreiche, informative und aufschlussreiche Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung vorliegt, die besonders den Studierenden empfohlen sei. Für den Herausgeber wird sie von Rudolf Tippelt schon in der Vorbemerkung zutreffend als facettenreich, materialreich, gut lesbar und „für den Überblick sehr gut geeignet“ gelobt.

Volker Otto

Mitarbeiter/innen

Detlef Behrmann, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1964, Professur für Erwachsenen-/Weiterbildung PH Schwäbisch Gmünd – Veröffentlichungen u. a.: Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt/Main 2006; Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Frankfurt/Main 2006.

Gabriele Clement, Jg. 1953, vhs-Leiterin Marburg-Biedenkopf – Veröffentlichungen u. a.: „Window to the West“ – Das Amerika-Haus in Marburg. In: Hafeneger/Schäfer (Hg.): Aufbruch zwischen Mangel und Verweigerung – Marburg in den Nachkriegsjahren, Marburg 2000, S. 207-244.

Timm C. Feld, Dr. phil., Jg. 1978, wiss. Mitarbeiter Kooperationsstelle Institut für Erziehungswissenschaft Universität Marburg und DIE – Veröffentlichungen u. a.: Volkshochschulen als lernende Organisationen, Hamburg 2007; Leitung im Wandel. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Wien 4/2008.

Stefanie Hartz, Dr. phil., Jg. 1973, wiss. Assistentin Universität Tübingen, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Veröffentlichungen u. a.: Hartz/Meisel: Qualitätsmanagement, Bielefeld 2006; Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz/Schrader. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn (i. D.).

Monika Kil, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1966, Vertretungsprofessur Lehr-/Lernforschung und pädagogische Diagnostik Universität Bremen – Veröffentlichungen u. a.: Kil/Schlutz: „Dienstleistung Weiterbildung“. Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In: Schiersmann/Meisel (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld 2006, S. 159-170; Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen, Bielefeld 2003.

Jörg Knoll, Prof. Dr. Dipl.-Päd., Jg. 1943, Ordinarius für Erwachsenenpädagogik Universität Leipzig – Veröffentlichungen u. a.: Kurs- und Seminarmethoden, Weinheim und Basel 2007; hg. zus. mit Lehnert/Otto: Gestalt und Ziel – Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung, Leipzig 2007.

Sonja Löffelmann, Dipl.-Sozialwirtin, Jg. 1977, wiss. Mitarbeiterin Forschungsinstitut Betriebliche Bildung – Veröffentlichungen u. a.: Döring u. a.: Bildungsbedarfsanalyse, Bielefeld 2007; Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung, Bielefeld 2007.

Edgar Sauter, Dr. rer. pol., Jg. 1940, ehem. Leiter Abtlg. Struktur und Ordnung der beruflichen Bildung im Bundesinstitut für Berufsbildung – Veröffentlichungen u. a.: Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem, Bonn 2003.

Michael Schemmann, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1970, Vertretungsprofessur Weiterbildung Universität Gießen – Veröffentlichungen u. a.: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung, Bielefeld 2007; hg. zus. mit Koch: Der organisationstheoretische Neo-Institutionalismus im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung. Grundlagen und Empirie, Wiesbaden (im Druck).

Wolfgang Seitter, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1958, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: Kade u. a.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Stuttgart 2007; Feld/Seitter: Geschichte der Weiterbildungsorganisation. In: Heuer (Hg.): Bildungsberatung, Hohengehren (i. D.).

Eckart Severing, Prof. Dr., Jg. 1957, Geschäftsführer Forschungsinstitut Betriebliche Bildung – Veröffentlichungen u. a.: hg. zus. mit Dietrich: Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Bielefeld 2007; Europäisierung der Berufsbildung – Wirkungen auf die duale Ausbildung. In: Eckert/Zöller (Hg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung, Bonn 2006, S. 79–97.