

„Gute Bildungsangebote für Erwachsene“ – Welchen Beitrag können Qualitätssiegel dazu leisten?

NORBERT LACHMAYR, JUDITH PROINGER (ÖIBF)

Abstract

Das aktuelle Regierungsprogramm legt einen Schwerpunkt auf „gute Bildungsangebote für Erwachsene“ (2020, S. 302), u. a. durch Evaluierung von Bildungsangeboten und Qualitätssicherungsmaßnahmen. Im Beitrag wird darauf eingegangen, wie Qualitätssiegel externer Qualitätssicherungsstellen zur Sichtbarmachung „guter“ Bildungsangebote bzw. Bildungsträger beitragen können und welche aktuellen Herausforderungen dabei bestehen. Dazu werden erstmals unter diesem Gesichtspunkt auch Erkenntnisse aus zehn Jahren Tätigkeit des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) als externer Qualitätssicherungsstelle reflektiert.

1 Qualität in der Erwachsenenbildung sichtbar machen – Wege und Betrachtungsweisen

„Gute Arbeit“ ergibt sich nach Zech (2008) wenn Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung, kurz EB, verstanden wird. Der Beitrag zeigt, wie Qualitätssiegel „gute Arbeit in Form guter Bildungsangebote“ sichtbarer machen können, und zwar im Spannungsfeld der sehr vielfältigen, vielschichtigen und schnelllebigen EB (Ratzenböck-Höllerl 2011). Bildungsträger bewegen sich in vielfältigsten ordnungspolitischen Regelungen und Spannungsfeldern (z. B. prekäre Situation der Trainerinnen und Trainer, Kostendruck, Abhängigkeiten von Förderschienen, internationale Anbieterinnen und Anbieter mit Onlineangeboten sowie die Pandemie), welche Angriffsflächen für Herausforderungen bieten.

In der EB sind Qualität und Qualitätssicherungssysteme per se keine neuen Forderungen. Spätestens seit den 1990er-Jahren ist die Frage der Qualität von Strukturen, Inhalten und Prozessen im Bildungswesen zu einem internationalen Thema der Bildungspolitik¹ geworden. Nicht zuletzt angetrieben durch Bestrebungen auf europäischer Ebene mit dem Ziel der systematischen Umsetzung von Qualitätsinitiativen im Bildungsbereich, stellten sich auch in der EB vermehrt Fragen der Entwicklung der

¹ Porträts von QM-Modellen für die Weiterbildung (z. B. k.o.s GmbH 2011; Veltjens 2006) sowie Fragen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der EB (siehe z. B. Gruber/Schlögl 2007) zeigen die ganze Heterogenität und finden in der Literatur regelmäßig Beachtung (z. B. Poschalko 2011; Gonon 2019; Arnold et al. 2018).

Qualität sowie der Transparenz, also nach dem Sichtbarmachen der Umsetzung von Bildungsmaßnahmen auch außerhalb formaler Regelungen und Strukturen. Damit hielten vielfältige Instrumente mit sehr unterschiedlichem Fokus auf „Qualität“ Einzug in die EB, die teils aus der Industrie adaptiert, teils spezifisch für den Bildungsbereich entwickelt wurden: Instrumente wie interne Qualitätsmanagementsysteme mit externer Zertifizierung (wie z. B. LQW, EFQM, ISO 29990 bzw. nunmehr 21001) weisen die Erfüllung von Mindestanforderungen für Prozessabläufe nach; Kurszertifizierungen und -akkreditierungen bestätigen die Erfüllung spezifischer Anforderungen für einzelne Bildungsangebote (z. B. im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung); Personenzertifizierungen nach ISO 17024 bescheinigen Personen spezifische Kompetenzen (z. B. „Fachtrainer*in“). Vor allem aber sind spezifische Qualitätssiegel zu nennen, die eine qualitätsvolle Umsetzung von Aus- und Weiterbildungen durch Bildungsanbieter prüfen, bestätigen und sichtbar machen.

Als direkte Folge der Heterogenität einerseits der Möglichkeiten der Qualitätstestierung und andererseits der Erwachsenenbildungslandschaft selbst entstand 2011 der Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung „Ö-Cert“. Damit wurde ein bundesweit akzeptiertes Anerkennungsverfahren implementiert, mit welchem Qualitätsinitiativen der EB-Einrichtungen transparent gemacht und bundesweit anerkannt werden, mit dem Ziel, Bildungsinteressierten österreichweit die gleichen Möglichkeiten beim Zugang zur Förderung ihrer Weiterbildung (kurz: WB) zu bieten. Eine Voraussetzung für die Verleihung von „Ö-Cert“ ist der Nachweis eines von der Einrichtung eingesetzten Qualitätssicherungsverfahrens im Zuge einer „externen Begutachtung, die rechtlich und faktisch trägerunabhängig durchgeführt wird und eine Vor-Ort-Begehung (zumindest prinzipiell) vorsieht“ (2017, S. 6). Hier spielen die in vier Bundesländern eingerichteten Qualitätssiegel – „wien-cert²“ – das Qualitätszeichen für Wiener Bildungsträger, EBQ³, das OÖ. Erwachsenenbildungs-Qualitätssiegel, das niederösterreichische Zertifizierungsverfahren CertNÖ⁴ und die Salzburger S-QS⁵ Zertifizierung – eine wichtige Rolle. Wie genau tragen nun derartige Qualitätssiegel dazu bei, „gute Bildungsangebote für Erwachsene“ sicherzustellen und sichtbar zu machen? Dies zeigt der Beitrag auf, indem Möglichkeiten und Grenzen dieser Form der externen Qualitätszertifizierung am Beispiel „wien-cert“ diskutiert werden: So werden Ansatzpunkte zur Qualitätsentwicklung aus Zertifizierungssicht beschrieben, die Digitalisierung als Chance und Herausforderung der Qualitätsprüfung gesehen sowie Ergebnisse der kritischen Selbstreflexion behandelt.

2 <https://wiencert.oebf.at>

3 <https://www.ibe.co.at/de/bildungsguetesiegel/bildungseinrichtungen-ebq.html>

4 <http://certnoe.at/>

5 <https://www.erwachsenenbildung-salzburg.at/s-qs.html>

2 Qualitätssiegel in der EB: Das Beispiel „wien-cert“

Seit 1996 gibt es die förderrelevante „Taxative Liste der anerkannten Bildungsträger“ des waff (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds), in der qualitätsgeprüfte Bildungsträger beruflicher EB gelistet sind. Mithilfe eines Kriterienkatalogs wurden qualitätsrelevante Dimensionen zunächst direkt durch den waff geprüft. Mit 2010 wurde das Aufnahmeverfahren entsprechend den Anforderungen des Ö-Cert weiterentwickelt, dies betrifft eine befristete Gültigkeit, die externe Verfahrensabwicklung sowie ein Audit vor Ort. Dieses adaptierte Zertifizierungsverfahren „wien-cert“ wird seit Anfang 2011 durch das öibf durchgeführt, welches die Zertifizierung als unabhängige Stelle betreibt.

Basis des Verfahrens ist ein transparenter Kriterienkatalog, welcher in einem jährlich aktualisierten Handbuch (Lachmayr/Proinger/Gugitscher 2021) dargelegt ist. Darin sind die Verfahrensgrundlagen und die nachzuweisenden Qualitätskriterien festgeschrieben, deren Erfüllungsgrad mittels eines Punktesystems bewertet wird. Dazu werden vom Bildungsträger Selbstbeschreibungen und Nachweise vorgelegt und im Rahmen eines Vorort-Audits durch ein Auditor*innenteam nach dem 4-Augen-Prinzip im Gespräch mit Vertreterinnen und Vertretern der Einrichtung überprüft (vgl. ebd., S. 4).

Bereits 2003 wurde ein Gestaltungsvorschlag für das „Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung“ (vgl. Faulstich/Gnahs/Sauter 2003, S. 37 f.) veröffentlicht, der die unterschiedlichen Strukturen, Größenordnungen, spezifischen Arbeitsprofile und regionalen Besonderheiten der jeweiligen Bildungsträger berücksichtigen soll. Die darin als wesentlich genannten Aspekte werden von „wien-cert“ erfüllt: So wird beispielsweise auch auf Transparenz der Bildungsträger im Sinne des Verbraucherschutzes für die Teilnehmenden geachtet, gleichzeitig wird die Zertifizierung als Legitimation für Förderentscheidungen (z. B. waff) zur erhöhten Sichtbarkeit als qualitätsorientierter Bildungsträger eingesetzt. Zudem kann trotz unterschiedlicher „praxisadäquater“ Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung ein vergleichbarer Qualitätsstandard durch den Kriterienkatalog gesichert werden, der trotz der Detailtiefe der Kriterien eine Offenheit für spezifische Trägeraspekte (z. B. Einzelpersonenunternehmen) sowie sektorspezifische Unterschiede zulässt. Des Weiteren wird durch die Erstellung der Prüfunterlagen in Form von Selbstbeschreibungen zu spezifischen Fragen entlang der Prüfkriterien die Selbstevaluierung angeregt. Unter dem Gesichtspunkt eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses werden im Audit Verbesserungspotenziale in Bezug auf die Kriterien besprochen und deren Bearbeitung im Zuge der nach drei Jahren erforderlichen Re-Zertifizierung thematisiert. Im Verfahren werden unterschiedliche Qualitätsdimensionen betrachtet. Differenziert werden kann hierbei nach Input-, Prozess- oder Outputqualität⁶: Inputqualität fokussiert die eingesetzten Ressourcen (u. a. Infrastruktur, aber auch z. B. das Lehrpersonal und dessen Qualifikation), die organisatorische Struktur sowie sonstige

6 Weitere unterschiedliche Arten von Qualität wären z. B. System-, Organisations- bzw. Einrichtungs-, Angebots bzw. Veranstaltungs-, und Ergebnisqualität (von Küchler/Meisel 1999).

Rahmenbedingungen, die von außen vorgegeben sind. Bei der Prozessqualität ist die methodische und inhaltliche Durchführung im Vordergrund, etwa didaktische Konzepte und Abläufe betreffend. Für die Outputqualität ist das Erreichen der Ausbildungsziele, d. h. ein dokumentierbarer Handlungskompetenzzuwachs bei den Lernenden, zentral (Schlögl/Proinger/Wieser 2010). Mit dem Siegel wird also nicht festgestellt, ob ein konkretes Angebot „gut“ ist, sondern ob die vom Bildungsanbieter geschaffenen Rahmenbedingungen eine qualitative Umsetzung von Bildungsangeboten erwartbar machen.

3 Mögliche Ansatzpunkte zur Qualitätsentwicklung aus Zertifizierungsstellensicht

Es wird nun exemplarisch an ausgewählten „wien-cert“-Kriterien aufgezeigt und diskutiert, wo die hinter einem Qualitätssiegel liegenden Verfahren ansetzen können, „gute EB“ sichtbar zu machen und sicherzustellen⁷.

3.1 Transparenz durch aussagekräftige Bestätigungen/Nachweise sicherstellen

Ein Kriterium des „wien-cert“-Verfahrens betrifft die vom Bildungsträger ausgestellten Teilnahme- und Erfolgsnachweise. Diese gelten als individuell verwertbarer Nachweis einer absolvierten WB und stellen gleichzeitig die Grundlage für etwaige Förderungen und Anrechnungen dar sowie dienen vermehrt auch für Anerkennungen im Zuge von Validierungsverfahren zur Feststellung bereits vorhandener individueller Kompetenzen von Personen. Hier ist das Validierungsverfahren der wba zum/zur Zertifizierten bzw. Diplomierten Erwachsenenbildner*in (www.wba.or.at) zu nennen. Im Bereich digitaler Kompetenzen sind aktuell Instrumente in Entwicklung, die einerseits Weiterbildungen in Bereich digitaler Kompetenzen auf Basis des „Digitalen Kompetenzmodells für Österreich“ (DigComp2.2 AT) zuordnen und andererseits in weiterer Folge Zertifizierungen von digitalen Kompetenzen für Personen anstreben.

Damit sind zunehmend neue Ansprüche an die Aussagekraft von (Weiter-)Bildungsnachweisen verbunden. Bei der „wien-cert“-Zertifizierung sind zunächst eine Reihe formaler Mindestanforderungen gefordert (z. B. genauer Wortlaut und Anschrift des Bildungsträgers gemäß Firmenbuch/Vereinsregister), darüber hinaus gibt es viele weitere Möglichkeiten, sich als Transparenz- und damit auch qualitätsbewusst-

⁷ Aus Gründen der Vollständigkeit wird erwähnt, dass auch die nicht genannten Kriterien direkte und oft auch indirekte Auswirkungen auf Qualitätsaspekte aufweisen, wie am Beispiel der Mindestmarktpresenz gezeigt werden soll: Ö-Cert sowie die Ländersiegel von Wien und Niederösterreich setzen eine dreijährige Marktpräsenz voraus. Dabei wird davon ausgegangen, dass erst innerhalb dieses Zeitraums entsprechende Instrumente des Qualitätsmanagements entwickelt und angewendet werden können, die dann im Verfahren belegt werden können. Zudem zeigen die Daten der Insolvenzen (KSV1870), dass die ersten beiden Jahre besonders wirtschaftlich riskant sind. Im Sinne bestmöglicher Rechtssicherheit für Kund*innen werden zudem nur im Firmenbuch bzw. Vereinsregister eingetragene Unternehmen zum Zertifizierungsverfahren zugelassen.

ter Bildungsanbieter zu positionieren. Der Name des Nachweises alleine sagt de facto nicht viel aus, so ist beispielsweise der Begriff „Diplom“ nicht geschützt.

Im Zuge eines Projekts zur Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der EB (Gruber et al. 2021, S. 119 ff.) wird dazu aufgezeigt, wie ein aussagekräftiger Nachweis aufgebaut sein kann. Möglichst detaillierte Angaben zur absolvierten Weiterbildungsmaßnahme werden angeregt, um bestmögliche Transparenz und damit Verwertbarkeit für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erzielen (z. B. genauer Titel und Zeitraum, Anzahl der Unterrichtseinheiten, Angabe zu Lehrperson(en), bei Bestätigungen einzelner Lehrgangsteilmodule ein Bezug zum gesamten Lehrgang, Nennung von Lehr-/Lerninhalten bzw. erzielten Lernergebnissen, womit ein Bezug zu den Niveaustufen des NQR hergestellt werden kann, Hinweise auf eventuelle Online-elemente/Blended-Learning- oder Praxisanteile sowie die Berechnung des Workloads des Selbststudiums). Aber auch der Ablauf zur Ausstellung des Nachweises (z. B. Vier-Augenprinzip, Zusatz, welche Funktionsträgerinnen und -träger unterschreiben, gibt es handschriftliche/digitale/keine Unterschriften, Kennzeichnung von Duplikaten) bis hin zur differenzierten Benennung des Nachweises entsprechend dem eingesetzten Verfahren der Feststellung des erreichten (Lern-)Ergebnisses (Erfolgsnachweis vs. Anwesenheitsbestätigung) und der dazu passenden Benennung der Feststellung (bestanden vs. teilgenommen) sind im Fokus.

3.2 Erweiterte Anforderungen an Lehr- und Trainingspersonal berücksichtigen

Im Rahmen der „wien-cert“-Zertifizierung sind eine pädagogisch didaktische Ausbildung für die Arbeit mit Gruppen von Erwachsenen sowie eine aktuell absolvierte Weiterbildung für bis zu acht Trainerinnen und Trainer nachzuweisen. Mittlerweile existiert dazu eine Vielzahl an spezifischen Ausbildungen. Der Nachweis der geforderten Aus- und Weiterbildung ist dabei ein Beleg dafür, dass die Bildungseinrichtung die Anforderungen erfüllt und in ihrer Weiterentwicklung verankert hat, also idealerweise sowohl bei der Auswahl als auch bei der Entwicklung des eingesetzten Trainingspersonals laufend berücksichtigt. Gleichzeitig gibt es oft sehr praxisbezogene Aus- und Weiterbildungsbereiche, wo die fachliche Expertise die wesentliche Voraussetzung für die Tätigkeit als Trainerin und Trainer ist und das „pädagogische Talent“ häufig erst von der Bildungseinrichtung erkannt und festgestellt wird.

Hier ergibt sich ein Spannungsfeld bezüglich der Zeitgemäßheit der Forderung nach formalen oder auch nicht-formalen Ausbildungsnachweisen, in Zeiten, wo informell erworbene Kompetenzen und generell Lernergebnisse im Zentrum der Kompetenzdiskussion stehen (vgl. z. B. Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens⁸). Allerdings: Eine Validierung der individuellen Trainer*innen-kompetenzen⁹ ist bei allen genannten Qualitätssie-

8 2012/C 398/01

9 So zeigt beispielsweise das GRETA-Kompetenzmodell (Lencer/Strauch 2016) die Vielschichtigkeit der professionellen Handlungskompetenz Lehrender und identifiziert die Aspekte professionelle Selbststeuerung, professionelle Werthaltungen und Überzeugungen, fach- und feldspezifisches Wissen sowie berufspraktisches Wissen und Können.

geln nicht vorgesehen, entsprechend kann in solchen Fällen nur auf Anerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie hingewiesen werden.

Hinter der Anforderung des Nachweises „aktueller WB“ steht der Anspruch des lebenslangen Lernens und der laufenden Aktualisierung von Wissen und Kompetenzen, um zeitgemäßes Wissen mit zeitgemäßen Methoden vermitteln zu können. Dabei wird explizit Wert auf externe WB gelegt, um auch hier systematisch externe Perspektiven zu integrieren, im Sinne eines „nicht nur in der eigenen Suppe kochen“. Auch hier ist das Ziel der Zertifizierungsanforderung vor allem ein stärkeres Bewusstsein und ggf. – wo möglich – auch eine systematische, langfristige Weiterbildungsplanung und Personalentwicklung bei den Bildungsanbietern zu verankern.

Aktuell zeigt sich hier ein Trend hin zu einem „neuen“ Weiterbildungsschwerpunkt: Bereits die Ergebnisse einer unmittelbar vor Ausbruch der Coronapandemie durchgeführten Erhebung bei Bildungsanbietern zeigt den Qualifizierungsbedarf für Trainerinnen und Trainern in Bezug auf den Einsatz von digitalen Methoden und Medien als (teilweise) hoch, wohlgeachtet vor der Intensivierung der digitalen Angebote durch die Pandemiefolgen. Dies betrifft sowohl die Möglichkeiten beim Einsatz digitaler Lernformate, der Planung der Konzipierung und des sinnvollen Einsatzes sowie der Entwicklung eigener digitale Grundkompetenzen (Lachmayr/Mayerl 2020, S. 49). Begründet wird dies mit einem professionellen Umgang

„[...] mit der möglichen Reduktion der sozialen Beziehungskomponente bzw. Interaktion, die ja ein zentrales Merkmal von Präsenzlernen darstellt. Diese Veränderungen der bisherigen Lehr-Lernsituation hin zur Lernbegleitung stellt zudem vor allem an die TrainerInnen neue pädagogisch-didaktische und technische Anforderungen, die auch den Umgang mit strukturell veränderten Vor- und Nachbetreuungsleistungen aufgrund der Flexibilisierung des Lernortes und der Lernzeiten beinhalten werden“ (Lachmayr/Mayerl 2020, S. 65).

Zu den Betreuungsleistungen komme zudem eine steigende administrative förder- oder auftragsmäßige Orientierung, dies führe zu einer Reduktion des Spielraums von „professioneller Handlungskompetenz auf situationsadäquates, teilnehmerInnenorientiertes Handeln des Weiterbildungspersonals“ (Schlögl/Gläser 2015). Gleichzeitig wird diese durch die steigenden Flexibilitätsanforderungen durch heterogenere und kleinere Teilnehmer*innengruppen wichtiger. All diese Veränderungen¹⁰ verschärfen

¹⁰ Weitere, unverändert gültige Trends der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum (vor der Corona-pandemie) können wie folgt skizziert werden (vgl. Egger 2009 S. 5f.): WB werde zunehmend zu einer ausdifferenzierten, spezialisierten und verstärkt selbst regulierenden Dienstleistungsbranche. Durch verstärkten Wettbewerb zwischen den Bildungsanbietern entstünden „Bildungsmärkte“, die ihre Ausrichtung in steigendem Ausmaß an rein betriebswirtschaftlichen Parametern orientieren. Beispielsweise wird (durch große Auftraggeber wie das AMS bestärkt) die Schaffung von „Employability“ als primäres Ziel gesehen, während andere, gesellschaftlich sensible Richtungspunkte (wie Emanzipation und Mündigkeit) eher in den Hintergrund treten. Durch eine verstärkte Modularisierung und schnellere Bildungsphasen sollen Menschen fit für den Arbeitsplatz gemacht werden, wobei Finanzierung der WB auch immer stärker auf die Individuen übertragen wird, wodurch sich sozioökonomische Chancenungleichheiten weiter verstärken werden, mit dem Risiko weiterer sozialer Ausgrenzung und fehlender gesellschaftlicher Bezugnahme aufgrund mangelnder Kompetenzen und Qualifikationen.

vermutlich auch die Flexibilisierung des Personaleinsatzes bzw. bewirken eine verstärkte Fluktuation bzw. Mehrfachbeschäftigung¹¹.

Umso wichtiger erscheint daher aus Zertifizierungsstellensicht, auch oder sogar besonders in kleineren Bildungseinrichtungen, Instrumente für Auswahlverfahren sowie Einmündungsphasen von neuen Trainerinnen und Trainern systematisch und bedarfsgerecht aufzubauen und einzusetzen. Oder sich strategische Gedanken über die Steuerung der WB z. B. durch einen internen Weiterbildungsplan zu machen. So wird angeregt, einen Weg anzustreben, wie der Stellenwert der externen fachlich-didaktischen Weiterbildungsmaßnahmen auch für die eigenen freiberuflichen Trainerinnen und Trainer gehoben werden kann. Als Beispiel sind hier vom Bildungsträger organisierte und im Idealfall auf die konkreten Bedarfe des Bildungsträgers zugeschnittene Weiterbildungsangebote zu nennen.

4 Digitalisierung als Chance und Herausforderung der Qualitätsprüfung

Seit bald zwei Jahren wirkt Corona (allen Einschränkungen und Erschwernissen zum Trotz) auch als treibende Kraft bzw. Katalysator für digitale Angebote der Bildungsanbieter in der EB. Der Zeitpunkt unmittelbar vor Corona, d. h. wo digitale Angebote der Kursumsetzung meist nur punktuell eingesetzt wurden, lässt sich wie folgt skizzieren:

„In Bezug auf die eingesetzten Methoden erwarten sich die Bildungseinrichtungen gegenüber dem Status quo enorme Verschiebungen. Es wird vor allem erwartet, dass das mobile Lernen am Smartphone oder Tablet, das Lernen mit und am Computer ablösen könnte. Dazu kommt noch ein höherer Anteil an Virtualisierung, etwa in Form von virtuellen Seminaren (z. B. Webinare, virtuelle Klassenräume) oder webbasierten Selbstlernmodulen. Aber auch Blended-Learning-Formate, der Einsatz von webbasierten Lernplattformen, E-Learning sowie soziale Netzwerke werden in Zukunft nach Einschätzung noch wichtiger“ (Lachmayr/Mayerl 2020, S. 52).

Kaum zwei Jahre später sind die antizipierten Veränderungen wesentlich schneller als erwartet eingetroffen, was nicht nur bei den Bildungsträgern Kreativität und rasche Kompetenzentwicklung forderte. Auch wesentliche Fördergeberinnen und -geber wie das AMS verfügen über Vorstandsrichtlinien (2020, S. 32 f.) zur Vergabe von E-Learning-Bildungsmaßnahmen und verlangen ein verpflichtendes Blended-Learning-Modell mit einer vorgegebenen Struktur mit Präsenz- und Telelernphasen. Aufgrund der „pädagogischen Gestaltung, der Taktung und Sequenzierung der Aktivitäten soll ein zusammenhängendes Lernergebnis“ geschaffen werden. Wie die durch den ersten Lockdown notwendige Umstellung auf E-Learning aus Sicht von AMS-Kundinnen und -Kunden funktionierte, zeigt ein Praxisbericht von Bergmann et al. (2021). Und

¹¹ Bezüglich der oft prekären Arbeitsbedingungen in der EB sei beispielsweise verwiesen auf Klinglmair/Kandutsch (2018) und Feigl (2015).

auch Zertifizierungsstellen sind entsprechend gefordert, diese Veränderungen in die Zertifizierungsverfahren einfließen zu lassen und sicherzustellen, dass die bestehenden Prüfkriterien auch diese veränderten Bedingungen abdecken. Entsprechende Zusatz- und Reflexionsfragen für den Umgang mit digitalen Kursangeboten sind bereits bei einzelnen Zertifizierungsverfahren im Einsatz¹².

5 Kritische Selbstreflexion

Trotz all der geschilderten Ansatzpunkte stellt sich die Frage, wie weit durch Qualitätssiegel die Qualität in der EB sichergestellt wird und Qualitätsentwicklungsprozesse und damit zu einem gewissen Grad die Organisationsentwicklung im Sinne einer Professionalisierung angeregt werden können. Kritische Sichtweisen wie z. B. die von Egger beschreiben einen „papierernen Charakter“ von Zertifizierungen (2009, S. 7) im Sinne einer überbordenden Dokumentation, die in der Praxis keine Relevanz habe. Käßlinger und Reuter merken zudem an, dass sich die Wirkung von Qualitätsverfahren oft erfolgreich auf die Oberflächen- und Organisationsebene beziehe, aber den Kern der WB auf der Ebene von Lehr- und Lernprozessen kaum oder nicht erreiche (2017, S. 6).

Unterschiedlich wahrgenommene Effekte von Zertifizierungen zeigen auch die Befragungsergebnisse bei 128 zertifizierten Wiener Bildungseinrichtungen:

„Zertifizierungen bei Bildungseinrichtungen tragen vor allem dazu bei, Organisationsprozesse zu optimieren und organisatorische Strukturen transparent zu machen. Zusätzlich sind Zertifizierungen aus Sicht der Bildungsträger ein wichtiges Element, um neue Förderlinien zu erschließen und dadurch auch die Marktposition zu stärken. Hingegen werden Aspekte der Verbesserung der internen Kommunikation und der Steuerungsmöglichkeiten durch die Geschäftsführung eher als neutral bewertet. Dies gilt ebenso für die Verbesserung der Qualität der Lehr-/Lernprozesse, der Erhöhung der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen und die Steigerung der Weiterbildungsaktivität des pädagogischen Personals“ (Lachmayr/Mayerl 2020, S. 61).

Das Bewusstsein der Grenzen des Verfahrens spielt letztendlich immer eine wichtige Rolle: Es erfolgt in der Regel eine generelle Momentaufnahme alle drei Jahre durch das Audit inklusive einer davor erfolgten Dokumentenprüfung. Mit dem entsprechenden Erfahrungswissen des Auditor*innenteams wird es hier möglich, gelegentlich vorhandene Intransparenzen bzw. „ausschließlich für das Verfahren produzierte Nachweise“ zu identifizieren bzw. zu thematisieren. Es ist jedoch nicht vorgesehen, Kurse aktiv zu hospitieren, dies ist auch der möglichst gering zu haltenden Störung von Teilnehmer*innen von Weiterbildungsmaßnahmen geschuldet.

Die wirtschaftlichen Freiheiten der Bildungsträger sind zudem in jeder Zertifizierung zu beachten, d. h., die konkrete Umsetzung der Erfüllung formaler Mindest-

¹² Dies ist auch einem vorausschauenden Handeln zu danken, es findet sich bereits erstmals im oberösterreichischem EBQ-Handbuch aus dem Jahr 2017 ein ausführlicher Fragenkatalog zu digitalen Kursangeboten.

anforderungen des Zertifizierungsverfahrens (bzw. Auflagen im Verfahren oder konkret genannter Verbesserungspotenziale) obliegt immer dem Bildungsträger. Hier zeigt sich ein weiterer wichtiger Aspekt: Bildungsträger erwarten mitunter Prozessbegleitung bei der künftigen Qualitätsentwicklung aufgrund der Zertifizierungserkenntnisse. Dies ist jedoch keine Aufgabe der Zertifizierungsstelle, sondern wird als genuin organisationale Aufgabe des Bildungsträgers verstanden, denn Qualität lässt sich nicht in Einrichtungen hineinevaluieren, sie muss dort gelebt und entwickelt werden. Diese strikte Trennung ist auch erforderlich, um eine unabhängige Verfahrensprüfung zu gewährleisten. Verfahrenstechnische Fragen werden hingegen nicht nur umgehend beantwortet, sondern auch auf Berücksichtigung in der Überarbeitung des Verfahrenshandbuchs geprüft. Gleichzeitig ist im Selbstverständnis der „wien-cert“-Zertifizierungsstelle ein entwicklungsorientiertes Verständnis klar verankert, dass keine inhaltliche Unterstützung bei der Erstellung der Prüfunterlagen erfolgen kann oder auch keine konkreten Empfehlungen für Weiterbildungsangebote ausgesprochen werden, sondern „nur“ die Bearbeitung der gemeinsam im Audit herausgearbeiteten Verbesserungspotenziale angeregt wird. Entsprechend wird Qualitätsmanagement nicht als „Pflichtprogramm“ zur Erfüllung fremdgesetzter Auflagen verstanden, sondern als Professionalisierungsstrategie des Bildungsträgers. Gleichzeitig zeigt die Praxis, dass QM oft stark personenbezogen in Organisationen verankert ist und die Gefahr besteht, dass Erfahrungswissen bei Pensionierungen oder sonstigem Abgang ohne die im Zertifizierungsverfahren eingeforderte Verschriftlichung verloren geht. Entsprechend wird die Identifikation und Verschriftlichung des qualitativen Erfahrungswissens, der wesentlichen Geschäftsprozesse und intern gelebten Grundsätze hinsichtlich Qualität (denkbare Spannbreite von Checklisten bis hin zu eigenem QM-Handbuch), z. B. im Rahmen einer Klausur („Implizites explizit machen“), häufig im Auditbericht angeregt.

6 Ausblick

Qualitätssiegel können zur Sicherstellung „guter Erwachsenenbildungsangebote“ beitragen, erfordern jedoch einen langfristigen Blick. Sie geben Standards für relevante Qualitätsbereiche vor und stellen ein Instrument für Bildungseinrichtungen zur Verfügung, welches systematisch für die Qualitätsentwicklung genutzt werden kann, indem die Erfüllung der Anforderungen in die Einrichtungsaktivitäten integriert sowie laufend evaluiert und bearbeitet werden kann. In Drei-Jahres-Abständen erfolgt die Überprüfung durch die Zertifizierungsstelle und damit ein Blick von außen. Im Zuge dessen werden die Entwicklungen der letzten drei Jahre reflektiert und es wird ein Ausblick auf die nächste Zertifizierungsperiode genommen.

Wichtige Sensibilisierungs- und Entwicklungsschritte werden dabei etwa im Bereich des Diversitymanagements wahrgenommen, ausgehend von einer gelegentlich sehr gering ausgeprägten Basis. Prüfkriterien, deren Grundintention über Jahre hinweg stabil bleibt (z. B. eine nachweisbare Umsetzung von Diversityaspekten bei organi-

sationsinternen Prozessen sowie bei der Gestaltung/Durchführung der Bildungsangebote), aber die bei der Anwendung die nötige Flexibilität und Offenheit aufweisen, bieten dazu das Grundgerüst. Die Vielfalt der Umsetzungsmöglichkeiten zeigt sich aktuell gerade bei der Berücksichtigung der besonderen Bedingungen von Onlineangeboten.

Wenn die von wirtschaftlicher Unsicherheit geprägte Pandemiezeit überwunden ist und sich teilweise Bildungsträger mitunter „neu definiert“ haben, werden neue Fragen für die Zertifizierungsstellen auftauchen. Denkbar wäre beispielsweise eine wachsende Unschärfe des Kernbereichs der EB, verursacht durch einen Wandel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung: Für die jeweilige Kundengruppen werden umfassende Bildungsdienstleistungen angeboten, die unterschiedliche, dem traditionellen Bildungsbereich bisher vor- oder nachgelagerte Elemente integrieren. Dies kann auch zu mehr Onlineangeboten führen, die ausschließlich Content zum Selbststudium zur Verfügung stellen. Letztendlich wird hier eine neue Debatte um die Abgrenzung bzw. Definition von EB vermutet.

Literaturverzeichnis

- Bergmann, Nadja/Danzer, Lisa/Kargl, Maria/Schweifer-Ruff, Patricia/Weber, Friederike (2021): E-Learning unter der Gleichstellungsbrille, eine Praxisstudie. Wien.
- Die neue Volkspartei/Die Grünen - Die Grüne Alternative (2020): Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024. Online: https://www.wienerzeitung.at/_em_daten/_wzo/2020/01/02/200102-1510_regierungsprogramm_2020_gesamt.pdf (01.10.2021).
- Egger, Rudolf (2009): Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Entwicklung der Volkshochschule. Wien.
- Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter/Sauter, Edgar (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Online: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m3f83f6bd86588_verweis1.pdf (01.10.2021).
- Feigl, Elisabeth (2015): Möglichkeitsräume der kooperativen Professionalitätsentwicklung. SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung zwischen Prekariat und Profilierung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, (26). Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf> (01.10.2021).
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2007): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – wohin geht der Weg? Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2007_insiqueb.pdf (01.10.2021).
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter/Assinger, Phillip/Gugitscher, Karin/Lachmayr, Norbert/Schmidtke, Birgit (2021): Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde. Bielefeld.
- Käpplinger, Bernd/Reuter, Martin (2017): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung (No. 15/17). Bonn. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/13905.pdf> (01.10.2021).

- Klinglmair, Robert/Kandutsch, Florian (2018): Arbeits- und Lebensbedingungen von Beschäftigten in der Erwachsenenbildung in Kärnten: Empirische Ergebnisse. Klagenfurt. Online: <https://kaernten.arbeiterkammer.at/service/broschueren/bildung/Erwachsenenbildung.pdf> (01.10.2021).
- k.o.s GmbH (2011): Porträts von QM-Modellen für die Weiterbildung. Online: http://www.kos-qualitaet.de/media/de/2011_Publikation_QM_Modelle.pdf (01.10.2021).
- Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2020): Befragung von Wiener Bildungseinrichtungen: Digitalisierung und Qualitätssicherung (Projektabschlussbericht). Wien.
- Lachmayr, Norbert/Proinger, Judith/Gugitscher, Karin (2021): „wien-cert“-Handbuch Version 2021. Wien. Online: www.oeibf.at/wiencert (01.10.2021).
- Lencer, Stefanie/Strauch, Anne (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen und Weiterbildung. Bonn. Online: www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf (01.10.2021).
- Republik Österreich (o. D.): 160. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Förderung von Bildungsmaßnahmen im Bereich Basisbildung sowie von Bildungsmaßnahmen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses für die Jahre 2018 bis 2021. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2017/160/20171207> (01.10.2021).
- Schlögl, Peter/Gläser, Arnfried (2015): Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ in Österreich und Deutschland. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, (26).
- Veltjens, Barbara (2006): Qualitätsmodelle im Überblick. Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf (01.10.2021).
- Zech, Rainer (2008): Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung (No. 4). Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (01.10.2021).

Autor und Autorinnen

Dr. Norbert Lachmayr

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung – ÖIBF, Wien

Mag.^a Judith Proinger

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung – ÖIBF, Wien

