

Berichte

LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität: Erste Ergebnisse

Auf der AlphaDekade-Konferenz 2019 am 7. und 8. Mai in Berlin wurden die Ergebnisse der Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ (LEO 2018) vorgestellt (Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer 2019). Die vom BMBF geförderte Studie untersucht die Lese- und Schreibkompetenzen von Erwachsenen sowie Alltagspraktiken und Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen. LEO 2018 schreibt als Querschnittstudie die „LEO – Level One Studie“ (LEO 2010) aus dem Jahr 2010 fort (Grotlüschen/Riekmann 2012)¹.

LEO 2018 erfasst die Lese- und Schreibkompetenzen der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung auf den unteren Kompetenzstufen – den sogenannten Alpha-Levels – differenziert. Durch eine statistische Verlinkung der Testaufgaben sind die Ergebnisse für 2010 und 2018 vergleichbar.

Die Studie widmet sich außerdem Praktiken und Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen. Diese Bereiche sind digitale, politische, finanz- und gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, schriftbezogene Praktiken im Kontext von Arbeit, Familie und Alltag sowie Lese- und Schreibkompetenz im Kontext von Weiterbildung und von Migration und Mehrsprachigkeit

Anlage der Studie

Leo 2018 basiert auf einer bevölkerungsrepräsentativen Zufallsstichprobe der deutschen Wohnbevölkerung im Alter

von 18 bis 64 Jahren. Die Nettostichprobe umfasst 6.681 Personen und wurde mit einer Zusatzstichprobe von 511 Personen mit einem niedrigen Schulabschluss aufgestockt. Der Gesamtumfang der Stichprobe umfasst somit 7.192 Personen. Die Stichprobe ist auf Grundlage des Mikrozensus gewichtet.

Befragt wurden Personen, die ausreichend gut Deutsch sprechen, um einer etwa einstündigen Befragung folgen zu können. Die standardisierte Befragung wurde mit computergestützten persönlich-mündlichen Interviews durchgeführt. Die Erhebung der Daten erfolgte durch das Umfrageinstitut Kantar Public vom März bis September 2018.

Kompetenztest und Verlinkung

Zur Messung der Lese- und Schreibkompetenz wurde im Wesentlichen das Assessment von LEO 2010 beibehalten. Es besteht aus einem so genannten „Anker-Testheft“ und einem vertiefenden „Alpha-Testheft“. Zunächst bearbeiten alle Befragten den relativ groben Anker-Test. Unterschreiten die Befragten einen zuvor festgelegten Schwellenwert an richtig beantworteten Aufgaben, erhalten sie das Alpha-Testheft mit leichteren Aufgaben.

Die Testaufgaben wurden mit einem Modell der Item Response Theory (IRT) skaliert. Dabei werden die Aufgabenschwierigkeiten geschätzt, so dass der Schwierigkeitskennwert jeder Testaufgabe bekannt ist. Um die beiden Studien vergleichbar zu machen, wurden die Schwierigkeiten der Testaufgaben von 2018 und 2010 in beide Richtungen kontrolliert. Erst danach wurden die Personenwerte auf einer Skala von 0-100 Punkten und in Alpha-Levels ausgewiesen. Dabei werden jeder Person zehn plausible Schätzwerte zugewiesen (PVs). Die für 2018 bestimmten Kompetenz-

werte wurden auf die Skala von LEO 2010 transformiert und zur Bestimmung der Alpha-Level wurden die Schwellenwerte aus 2010 (Hartig/Riekmann 2012, S. 117) beibehalten. Im Ergebnis lässt sich so bestimmen, wie sich die Bevölkerungsanteile auf den verschiedenen Alpha-Levels verändert haben.

Begrifflichkeit

Die Autor*innen der Studie haben sich dazu entschlossen, in LEO 2018 anstelle des in der Vergangenheit verwendeten Begriffs „funktionaler Analphabetismus“, der als stigmatisierend, international kaum anschlussfähig und ungeeignet für die erwachsenbildnerische Praxis kritisiert wird (vgl. Steuten 2014), den Begriff „geringe Literalität“ bzw. „gering literalisierte Erwachsene“ zu verwenden. Geringe Literalität bedeutet, dass eine Person höchstens einfache Sätze in der deutschen Sprache lesen und schreiben kann. In den LEO-Studien entspricht dies den Alpha-Levels 1 bis 3 (vertiefend zur Systematik der Alpha-Levels siehe auch Grotlüschen/Riekmann 2011). Die so definierte und im Test gemessene Literalität wird auch als dominante Literalität (Grotlüschen 2011) bezeichnet und wird durch gesellschaftliche Konventionen und Regeln festgelegt. Den „New Literacy Studies“ (z. B. Street 2003) folgend kann Literalität auch als soziale Praxis verstanden werden, die von Kontext zu Kontext und von Person zu Person verschieden ist. Diese Literalitäten stehen gesellschaftlich nicht nebeneinander, sondern sind hierarchisch geordnet. Die dominante Literalität steht dabei hierarchisch oberhalb umgangssprachlicher Literalitäten (vernacular literacies).

LEO 2018 betrachtet daher auch soziale (schriftbezogene) Praktiken und Kompetenzen in verschiedenen Lebens-

bereichen. Ziel ist es, gesellschaftliche Teilhabe und das Risiko von Teilhabeausschlüssen für die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen genauer zu untersuchen.

Ergebnisse und Trend zur Lese- und Schreibkompetenz in Deutschland 2018

Im Jahr 2018 lesen und schreiben 12,1 Prozent der Deutsch sprechenden Erwachsenen auf niedrigem Kompetenzniveau (Alpha-Levels 1-3). Im Vergleich mit 2010 (siehe Tabelle 1) ist dies ein Rückgang von 2,4 Prozentpunkten. Diese Veränderung ist statistisch signifikant ($p < 0,01$).

Hochgerechnet auf die Bevölkerung entspricht dies 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen. Verglichen mit 7,5 Millionen Menschen auf den Alpha-Levels 1-3 im Jahr 2010 verbleiben also 2018 rund 1,3 Millionen weniger Menschen im Bereich geringer Literalität.

Tabelle 1: Anteile der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre) nach Alpha-Levels, Vergleich 2010 zu 2018.

Alpha-Level	Anteil 2010	Anteil 2018	Signifikanz der Veränderung
Alpha 1	0,6 %	0,6 %	Nicht signifikant
Alpha 2	3,9 %	3,4 %	Nicht signifikant
Alpha 3	10,0 %	8,1 %	Nicht signifikant
Alpha 1 bis 3	14,5 %	12,1 %	Signifikant ($p < 0,01$)
Alpha 4	25,9 %	20,5 %	Signifikant ($p < 0,01$)
Über Alpha 4	59,7 %	67,5 %	Signifikant ($p < 0,01$)
Summe	100 %	100 %	

Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010. Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n=7.192 (2018) bzw. n=8.436 (2010), gewichtet. Abweichung von 100 % ist rundungsbedingt.

Zur Erklärung dieser Ergebnisse bieten sich folgende Ansätze an:

Zum einen könnte eine vermehrte Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zu einer Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen der Bevölkerung geführt haben. Die Volkshochschulstatistiken der vergangenen Jahre belegen zwar einen kontinuierlichen Anstieg der Belegungen im Bereich Alphabetisierung (zuletzt Reichart/Lux/Huntemann 2019), diese Zahlen können den Rückgang von 1,3 Millionen gering literalisierten Erwachsenen aber allenfalls zu einem kleinen Teil erklären.

Betrachtet man jenseits von Lese- und Schreibkursen auch Integrationskurse, den zweiten Bildungsweg, betriebliche Grundbildung, Qualifikationsangebote der Bundesagentur für Arbeit oder Familien- und Elternbildung, ergibt sich eine deutlich höhere, aber in der Summe schwer zu quantifizierende Zahl von Belegungen und Teilnehmenden. Als Einflussfaktor auf die Schreib- und Lesekompetenz der Bevölkerung sind diese Angebote nur schwer einzuschätzen, auch weil sie inhaltlich nicht explizit auf Literalität bezogen sind.

Aus LEO 2010 ist bekannt, dass das formale Bildungsniveau, die Herkunftssprache, das Alter oder der Erwerbsstatus signifikante Zusammenhänge mit Literalität aufweisen. Da sich die Verteilung dieser Faktoren in der Bevölkerung von 2010 auf 2018 verändert hat, kann dies zu einer Veränderung des Niveaus der Literalität in der Bevölkerung geführt haben. Die Erwerbsquote hat sich zwischen beiden Studien deutlich erhöht und der Anteil von Personen mit höheren Schulabschlüssen ist weiter gestiegen. Dies hängt auch damit zusammen, dass gerade die älteren Jahrgänge aus LEO 2010, die im aktuellen Sample nicht mehr enthalten sind, durchschnittlich einen niedrigeren Schulabschluss aufwiesen (ähnlich berichtet für Frankreich bei Jeantheau 2015, S. 181).

Hätte die Bevölkerungsstruktur bei der Erhebung 2010 der Bevölkerungsstruktur von 2018 entsprochen, hätte sich kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Studien ergeben. Dies wurde auf Basis beider Datensätze mit Hilfe des sogenannten Entropie Balancing bestätigt. Somit lässt sich die Veränderung des Anteils der gering literalisierten Erwachsenen vor allem durch eine veränderte Bevölkerungszusammensetzung erklären.

Während der Effekt der Weiterbildungspolitik für die Literalität uneindeutig ist, zeigt sich hinter der veränderten Bevölkerungszusammensetzung auch die Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Integrationspolitik der letzten Jahrzehnte. Trotz geringer Teilnahmezahlen in den Alphabetisierungskursen konnten andere Maßnahmen und Entwicklungen mögliche negative Prädiktoren für Literalität mehr als ausgleichen.

Schriftbezogene Praktiken

LEO 2018 untersucht neben der Lese- und Schreibkompetenz auch eine Reihe von schriftbezogenen und nicht-schriftlichen Praktiken in verschiedenen Lebensbereichen. Gering literalisierte Erwachsene üben viele Praktiken seltener aus als die Gesamtbevölkerung. Dies bedeutet nicht, dass sie von Teilhabe in den verschiedenen Lebensbereichen grundsätzlich ausgeschlossen sind. Sie partizipieren aber seltener und sind vulnerabler gegenüber partieller Exklusion. Jedoch zeigen sich auch Praktiken, die von gering literalisierten Personen häufiger oder genauso häufig ausgeübt werden wie im Schnitt der Bevölkerung. Im Folgenden sollen beispielhaft digitale und politische Praktiken dargestellt werden. Eine ausführlichere Darstellung der Praktiken auch aus den anderen Bereichen findet sich bei Grotlüschen et al. (2019).

Tabelle 2: Regelmäßiges Ausüben von digitalen Praktiken („täglich“ oder „mindestens einmal pro Woche“). Anteile an Personen nach Alpha-Levels und in der Gesamtbevölkerung.

Regelmäßig ausgeübte digitale Praktiken	Alpha 1–3	Gesamtbevölkerung
Nutzung von Computer mit Internetzugang	55,4%	82,7%
Nutzung von Smartphone oder Tablet	78,0%	89,4%
Schreiben von E-Mails	35,9%	63,7%
Schreiben von Kurznachrichten (z. B. WhatsApp, SMS)	70,3%	86,2%
Versenden von Sprachnachrichten	39,1%	37,4%
Nutzung von Videotelefonie	19,1%	14,1%
Lesen von Beiträgen in sozialen Netzwerken	41,8%	41,4%
Schreiben eigener Beiträge in sozialen Netzwerken	23,5%	19,4%
Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n=7.192, gewichtet.		

Gering literalisierte Menschen nutzen häufiger ein Smartphone oder ein Tablet als einen Computer mit Internetzugang (siehe Tabelle 2). Bei der Nutzung eines Smartphones ist auch der Unterschied zur Gesamtbevölkerung deutlich geringer. Das Schreiben von E-Mails ist dagegen eine Praktik, die Erwachsene mit geringer Schriftsprachkompetenz deutlich seltener ausüben als die Gesamtbevölkerung. Diese Unterschiede werden kleiner, wenn das Schreiben nicht konzeptionell

schriftlich ist, sondern eher dem Format eines Gesprächs folgt, wie etwa das Schreiben von Kurznachrichten. Bestimmte digitale Praktiken werden von Personen auf den Alpha-Levels 1-3 mindestens genauso häufig ausgeübt wie in der Gesamtbevölkerung. Dies ist etwa beim Versenden von Sprachnachrichten oder der Nutzung von Videotelefonie der Fall, aber auch beim Lesen und Schreiben in sozialen Netzwerken.

Tabelle 3: Ausübung von politischen Praktiken. Anteile an Personen nach Alpha-Levels und in der Gesamtbevölkerung.

Politische Praktiken	Alpha 1-3	Gesamtbevölkerung
Täglich eine Zeitung lesen (gedruckt oder im Internet)	23,6%	41,9%
Täglich Nachrichtensendungen ansehen (im TV oder Internet)	61,7%	62,3%
Mindestens einmal pro Woche mit nahestehenden Personen über das politische Geschehen sprechen	34,6%	55,4%
Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n=7.192, gewichtet.		

Bei den politischen Praktiken zeigt sich, dass Personen auf den unteren Kompetenzstufen deutlich seltener Zeitung lesen, Nachrichtensendungen werden aber fast genauso häufig angesehen wie von der Gesamtbevölkerung. Personen, denen das Lesen von Zeitungen also schwer fällt, können dies durch den Konsum

von Nachrichtensendungen kompensieren. Deutlich wird hier auch, dass Politik bei Erwachsenen mit geringer Literalität nicht auf grundsätzliches Desinteresse stößt. Jedoch ist auch festzuhalten, dass gering literalisierte Erwachsene seltener mit ihnen nahestehenden Personen über das politische Geschehen sprechen.

Ausblick

Die hier knapp zusammengefassten Ergebnisse finden sich in erweiterter Form in der bereits veröffentlichten Pressebrochüre (Grotlüschen et al. 2019). Diese kann vom Projekt-Blog² heruntergeladen werden. Dort finden sich neben der englischen Fassung der Broschüre und dem kommentierten Fragebogen auch zwei Videovorträge zu Hauptergebnissen und deren Einordnung. Für das Jahr 2020 ist außerdem eine Veröffentlichung der Ergebnisse in Buchform vorgesehen.

*Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg, Gregor Dutz,
Lisanne Heilmann, Christopher Stammer*

Anmerkungen

- 1 Beide Studien sind Querschnittstudien zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Es handelt sich also nicht um eine Längsschnittstudie.
- 2 blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/

Literatur

Grotlüschen, A. (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. D. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 12–39.

Grotlüschen, A./Buddeberg, K./Dutz, G./Heilmann, L./Stammer, C. (2019): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Hamburg.

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): Konservative Entscheidungen. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34(3), S. 24–35.

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.

Hartig, J./Riekmann, W. (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 106–121.

Jeantheau, J.-P. (2015): IVQ 2011. What lessons can be drawn from the evolution of the state of adult literacy in France? In: Grotlüschen, A./Zipper, D. (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 177–196.

Reichart, E./Lux, T./Huntemann, H. (2019): Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. Bielefeld: wbv.

Steuten, U. (2014): Literalität und Stigma. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 125–135.

Street, B. (2003): What's „new“ in the New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education 5(2), S. 77–91.

Dokumentationen

Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen.

Nationale Weiterbildungsstrategie (Auszug)

Die Herausforderungen des technischen und wirtschaftlichen Struktur- und Branchenwandels im Blick, hat die Bundesregierung gemeinsam mit den Sozial- und Wirtschaftspartnern, den Ländern und der Bundesagentur für Arbeit sowie unter Einbezug der Wissenschaft und der betrieblichen Praxis eine Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) erarbeitet. Die NWS fokussiert auf die berufliche Weiterbildung. Sie hat zum Ziel, die berufliche Handlungsfähigkeit im Rahmen von Anpassungs- bzw. Erhaltungsqualifizierungen zu sichern oder im Rahmen von Entwicklungs- bzw. Aufstiegsqualifizierungen zu erweitern und berufliche Aufstiege zu ermöglichen. Auch Umschulungen oder der nachholende Erwerb von Grundkompetenzen oder eines Berufsabschlusses lassen sich – in einem weiteren Sinne – zum Bereich der beruflichen Weiterbildung zählen. Ziel betrieblicher Weiterbildungen ist, den Qualifikationsbedarf innerhalb von Betrieben zu decken.

Die Weiterbildungsstrategie formuliert Antworten auf den Wandel der Arbeitswelt und gibt Impulse für eine neue Weiterbildungskultur in Deutschland, die die selbstbestimmte Gestaltung individueller Bildungs- und Erwerbsbiografien und die gestiegene Verantwortung der Weiterbildungsakteure unterstreicht. Digitale und nachhaltige Transformation muss flankiert werden, um sicherzustellen, dass sie allen Menschen dient. Dabei haben Unternehmen, Beschäftigte und die öffentliche Hand eine geteilte Ver-

antwortung und Verpflichtung. Das bedeutet auch, dass Menschen Weiterbildungschancen nicht erst dann nutzen sollten, wenn konkrete oder drohende Arbeitslosigkeit vorliegt, sondern dass sie frühzeitig und präventiv aktiv werden können. Dabei wollen die Partner der NWS alle Personengruppen mit einer unterdurchschnittlichen Weiterbildungsbeteiligung besonders unterstützen. In der Umsetzung dieser Leitlinie unterstützt die Nationale Weiterbildungsstrategie die Fachkräftestrategien des Bundes und der Länder einschließlich der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Die NWS bildet einen wesentlichen Bestandteil der inländischen Säule der Fachkräftestrategie der Bundesregierung. Darüber hinaus kann die Nationale Weiterbildungsstrategie für andere Regelungsbereiche, z. B. Gesetzgebungsverfahren, Impulse geben, ohne deren Ergebnissen vorzugreifen.

Vor dem Hintergrund der internationalen Arbeitsmarktmobilität nimmt die NWS insbesondere auch Qualifizierungsstrategien und -aktivitäten der Europäischen Union und der OECD in den Blick. Durch den Austausch über relevante Themen, Lösungsansätze sowie die Entwicklung gemeinsamer Initiativen und Projekte werden wichtige Grundlagen für die Weiterentwicklung des deutschen Weiterbildungssystems gelegt.

Im Einzelnen verständigen sich die Partner in der NWS auf die folgenden zehn Handlungsziele. Zur Umsetzung dieser Ziele formulieren die Partner der NWS Commitments zu konkreten Aktivitäten und Vorhaben.

1. Die Transparenz von Weiterbildungsmöglichkeiten und -angeboten unterstützen

Die enorme Vielfalt der Akteure und Angebote in der Weiterbildung ist Basis und Chance für bedarfsgerechtes, indivi-

duelles und lebensbegleitendes Lernen. Für die Transparenz des Weiterbildungsmarktes stellt diese Vielfalt jedoch eine Herausforderung dar: Die Suche nach passenden Weiterbildungsangeboten und Fördermöglichkeiten kann sich aufwändig und langwierig gestalten. Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) hat deshalb zum Ziel, weiterbildungsinteressierten Personen, Beschäftigten und Personalverantwortlichen in Unternehmen eine zielgerichtete Navigation auf dem Weiterbildungsmarkt zu erleichtern. Die vielfältigen Strukturen in der Weiterbildung erfordern, dass die Übersichtlichkeit der Weiterbildungs- und Beratungsangebote sowie der Fördermöglichkeiten in Bund und Ländern so verbessert wird, dass alle Menschen ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess noch zielgerichteter und passgenauer gestalten können. Dabei sollen auch die Bedarfe von kleinen und Kleinstbetrieben berücksichtigt werden.

2. Förderlücken schließen, neue Anreize setzen, bestehende Fördersysteme anpassen

Während die Verantwortung für die betriebliche Weiterbildung bei den Betrieben liegt, verteilt sich die Verantwortung für die darüber hinausgehende berufliche Weiterbildung auf viele Schultern. Es ist notwendig, dass mit Blick auf die besondere weiterbildungspolitische Herausforderung alle Akteure – d. h. Staat, Unternehmen, Beschäftigte und Sozialpartner – gemeinschaftlich dafür Sorge tragen, dass der Wandel gelingt.

Dabei werden die verantwortlichen Akteure prüfen, wie festgestellte Förder- und Finanzierungslücken geschlossen werden können (z. B. bezüglich besonderer Zielgruppen wie gering Qualifizierten), wie zusätzliche Anreize gesetzt werden können (z. B. für individuelle berufliche Weiterbildung sowie im Bereich berufsbezogener Grundkompetenzen)

und wie die Vernetzung regionaler weiterbildungspolitischer Akteure weiter gestärkt werden kann.

Bei den steigenden Bedarfen nach umfassenderen Weiterbildungen und Zusatzqualifizierungen gilt es, die betrieblichen und gesellschaftlichen Belange genau wie die beruflichen und persönlichen Interessen der und des Einzelnen zu berücksichtigen. Die Förderung der Weiterbildung umfasst neben der finanziellen Förderung der Weiterbildung die Unterstützung bei der zeitlichen Organisation selbstgesteuerten beruflichen Lernens. Unternehmen, Beschäftigte und die öffentliche Hand tragen unterschiedliche Finanzierungsverantwortungen. Gemeinsames Ziel ist es, die Anschlussfähigkeit und Kombinationsmöglichkeit von individuellen, betrieblichen, tariflichen und öffentlichen Angeboten zu ermöglichen.

3. Lebensbegleitende Weiterbildungsberatung flächendeckend vernetzen und Qualifizierungsberatung insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen stärken

Vor dem Hintergrund des sich wandelnden Arbeitsmarktes bedarf es einer hochwertigen und anbieterneutralen Weiterbildungsberatung sowohl für Erwerbspersonen als auch für Unternehmen. Eine entsprechende Beratung kann mögliche Qualifizierungsbedarfe und Qualifizierungsoptionen für Unternehmen und für den Einzelnen aufzeigen und dazu beitragen, dass Ratsuchende auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis Weiterbildungsentscheidungen, z. B. für berufliche Aufstiege oder Umstiege, eigenständig treffen können. Die Bundesregierung hat mit dem Qualifizierungschancengesetz und der Stärkung der Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) bereits einen wesentlichen Schritt gemacht. Darüber hinaus bestehen zahlrei-

che Beratungsangebote und -instrumente. Insgesamt verfolgt die Nationale Weiterbildungsstrategie das Ziel, die bestehenden Beratungsangebote, insbesondere von Bund, Ländern, Kammern, Verbänden und Bildungswerken, zu einer flächendeckenden, qualitativ hochwertigen lebensbegleitenden Beratungsstruktur auszubauen und zu vernetzen. Im Rahmen der Weiterbildungsberatung muss es auch darum gehen, die entsprechenden Personengruppen (z. B. gering qualifizierte, Fachkräfte, Führungsnachwuchs) in enger Abstimmung mit den Betrieben verstärkt für eine berufliche Weiterbildung zu motivieren und den möglichst niedrigschwelligen Zugang zu einer beruflichen Weiterbildung zu ebneten.

4. Die Verantwortung der Sozialpartner stärken

Die Sozialpartner tragen an verschiedener Stelle wesentlich zu einer funktionierenden, praxisorientierten beruflichen Fort- und Weiterbildung bei: zum einen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung, zum anderen zusammen mit den Wirtschaftsorganisationen im Rahmen der Ordnungsarbeit.

Der betrieblichen Weiterbildung kommt eine Schlüsselrolle dabei zu, die arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Herausforderungen der digitalen Transformation aktiv zu gestalten. Betriebliche Weiterbildung ist Voraussetzung einer vorausschauenden Fachkräfte- und Innovationspolitik. Sie wird damit zunehmend zu einem Kernelement der strategischen Personalplanung in der betrieblichen Praxis. Betriebsräte sollten insbesondere mit Blick auf die Digitalisierung noch einen besseren Beitrag dazu leisten können, im Betrieb benötigte Kompetenzen aufzubauen und zu erhalten, um so Fachkräftemangel vorzubeugen. Über die Frage von Möglichkeiten der besse-

ren Beteiligung von Betriebsräten an Weiterbildung besteht unter den Partnern der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) kein Konsens.

Die Eigenverantwortung der Unternehmen und ihre Zuständigkeit sind schon heute Treiber einer modernisierten Weiterbildung. Sozialpartnerschaft spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Betriebsparteien verfügen über umfassende Expertise zur frühzeitigen Erkennung von Qualifikationsbedarfen in den jeweiligen Branchen, insbesondere in Abstimmung mit der Geschäftsstrategie und den Geschäftsprozessen. Diese Expertise fließt bereits heute in die Ordnungsarbeit sowohl beim Erlass von Ausbildungsordnungen als auch beim Erlass und der Modernisierung der Aufstiegsfortbildungen ein. Das bewährte Konsensprinzip gewährleistet dabei, dass die Gewerkschaften und die betrieblichen Interessenvertretungen in der bewährten Sozialpartnerschaft ein genuiner Partner der Betriebe sind und bleiben.

5. Die Qualität und Qualitätsbewertung von Weiterbildungsangeboten prüfen und stärken

Qualitätssicherung ist eine Querschnittsaufgabe, die alle Aspekte der beruflichen Weiterbildung umfasst. Hierzu gehören vor allem die Identifizierung der Bildungsbedarfe und -ziele, die Infrastruktur, die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals sowie auch die pädagogisch-fachliche Umsetzung der Maßnahmen. (...)

6. Erworbene Kompetenzen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der beruflichen Bildung sichtbar machen und anerkennen

Derzeit existieren in Deutschland keine einheitlichen, flächendeckenden und

standardisierten Möglichkeiten, informell und nonformal erworbene berufliche Kompetenzen verlässlich nachzuweisen. Um den Fachkräftebedarf zu decken und faire Teilhabechancen zu bieten, müssen die Sichtbarkeit und die Verwertbarkeit informellen beruflichen Lernens und die damit verbundenen Möglichkeiten zum Ausbau beruflicher Kompetenzen und für berufliche Weiterbildung verbessert werden.

In Deutschland verfügen über 2 Mio. Menschen zwischen 20 und 34 Jahren bzw. über 1,5 Mio. Menschen zwischen 25 und 34 Jahren über keinen Berufsabschluss und somit über schlechtere Voraussetzungen für eine dauerhafte qualifizierte Beteiligung am Erwerbsleben. Ein Großteil der formal gering qualifizierten Personen hat jedoch bereits berufsrelevante Kompetenzen erworben. Es gilt, diese Kompetenzen sichtbar zu machen und erprobte Validierungsverfahren in die Breite zu transferieren. Dabei ist Konsens, dass es nicht das Ziel von Validierungsverfahren ist, die etablierten Ausbildungssysteme zu ersetzen.

7. Fortbildungsabschlüsse und Weiterbildungsangebote entwickeln

Die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt führt dazu, dass sich viele Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen wandeln. Ein Ziel der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) besteht darin, Fortbildungsabschlüsse und Weiterbildungsangebote in Abstimmung mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern so weiterzuentwickeln, dass sie zusätzlichen Kompetenzanforderungen, z. B. im Zuge der Digitalisierung, Rechnung tragen. Orientierung hierfür sind der Bedarf der Unternehmen an entsprechend qualifizierten Fachkräften sowie die individuelle berufliche Entwicklung.

8. Bildungseinrichtungen als Kompetenzzentren für berufliche Weiterbildung strategisch weiterentwickeln

Die Weiterbildungsstrukturen in Deutschland sind geprägt durch eine Vielzahl von Zuständigkeiten, Instrumenten und Angeboten öffentlicher und privater Einrichtungen und zuständiger Stellen sowie der Betriebe. Diese dezentrale, vielfältige Struktur macht es möglich, Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen bedarfsgerecht Weiterbildungsangebote bereitzustellen. Die Nationale Weiterbildungsstrategie hat zum Ziel, die Durchlässigkeit und die Flexibilität von Weiterbildungspfaden zu erhöhen und Synergien – auch in Bezug auf eine digitale Infrastruktur und unter deren Nutzung – zu verstärken. Dazu sollen berufliche, akademische und allgemeine Bildungseinrichtungen strategisch weiterentwickelt, die verschiedenen Weiterbildungsangebote noch stärker aufeinander abgestimmt und verzahnt sowie Netzwerke zwischen den Akteuren von Weiterbildung verstärkt ausgebaut werden – ohne dass dabei Wettbewerbsverzerrungen entstehen.

9. Das Personal in der Weiterbildung stärken und für den digitalen Wandel qualifizieren

Die Digitalisierung der Arbeitswelt verändert Arbeitsaufgaben sowie Qualifikations- und Fachkräftebedarfe. Damit stellt sie auch neue Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Trainerinnen und Trainer sowie Personal- und Weiterbildungsverantwortliche sind derzeit nicht nur vor die Herausforderung gestellt, auf eine zunehmend digitalisierte Arbeitswelt vorzubereiten, sie müssen auch verstärkt in der Lage sein,

moderne Informations- und Kommunikationstechnologien zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu nutzen. Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) hat zum Ziel, das Weiterbildungspersonal, das für die Qualität der Lernangebote entscheidend ist, bei der Bewältigung der neuen Anforderungen zu unterstützen – zum Beispiel durch Qualifizierungsmaßnahmen. Dazu gehören auch angemessene Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen für das Weiterbildungspersonal.

10. Die strategische Vorausschau stärken und die Weiterbildungsstatistik optimieren

Die fortschreitende Digitalisierung führt zu grundlegenden Veränderungen unserer Arbeitswelt. Tätigkeiten verändern sich, neue Erwerbsformen und Berufe entstehen. Die Bedeutung digitaler Kompetenzen nimmt zu und Qualifizierungen müssen entsprechend weiterentwickelt und angepasst werden. Betriebe und Beschäftigte müssen sich schnell auf diese Veränderungen einstellen können und brauchen daher frühzeitig Orientierung über mögliche künftige Entwicklungen. Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) setzt es sich daher zum Ziel, die Instrumente für eine strategische Vorausschau weiterzuentwickeln und die Informationswege insbesondere in Richtung kleine und mittlere Unternehmen (KMU) zu verbessern.

Um das Geschehen in der Weiterbildung besser einschätzen zu können und auch die Wirkungen der NWS zu bewerten, muss die Weiterbildungsstatistik optimiert werden.

Quelle: www.bmbf.de/files/190612_BMAS_BMBF_NWS_Strategiepapier_Web.pdf

Rezensionen

Anke Grotlüschen/Sabine Schmidt-Lauff/Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner (Hg.) (2019): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 268 S., ISBN: 978-3-7344-0725-3.

Der Sammelband ist hervorgegangen aus der Tagung „Das Politische in der Erwachsenenbildung“, die am 16. und 17. März 2017 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg in Gedenken an Peter Faulstich (1946-2016) stattfand. Entsprechend dem vielfältigen Wirken von Peter Faulstich bedienen die insgesamt 33 Beiträge verschiedenste Themen in Form von *Diskursen* einerseits und *Foren* andererseits.

Drei *Diskurse* greifen explizit „Das Politische“ in der Erwachsenenbildung, in der Lerntheorie und in der internationalen Erwachsenenbildung auf. Im ersten *Diskurs* „Das Politische in der Erwachsenenbildung“ (S. 10) bilden die Ausführungen von Daniela Holzer die gedankliche Hinführung zur komplexen Thematik. Hierbei folgt sie der These, dass bei einer Bewegung in gesellschaftlichen Verhältnissen „jeder Aspekt des Lebens und damit auch der Erwachsenenbildung politisch ist“ (S. 17). Einen besonderen Stellenwert nimmt in diesem Zusammenhang die Betrachtung des „angeblich Unpolitischen“ (S. 22) ein. Das „per se politische“ (S. 24) wird durch die Replik von Klaus-Peter Hufer um die Frage nach Abgrenzung ergänzt. Damit einher geht die Positionierung der Erwachsenenbildung in einem politischen Kontext und ihrer Verbindung von Theorie und Praxis. Christine Zeuner erweitert den

Diskurs, indem das politische Interesse und die politische Funktion der Erwachsenenbildung thematisiert werden. Weiterhin regt sie zum kritischen Nachdenken über eigenes pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen „dem Politischen“ und der Erwachsenenbildung an. Mit dem Blick auf Beschäftigungsverhältnisse unter Einbezug gewerkschaftlicher Aspekte eröffnet der Beitrag von Josef Mikschl neue Sichtweisen auf das Referat von Daniela Holzer. Neben dem Verweis auf die prekären Verhältnisse im Tätigkeitsfeld nimmt er Bezug auf die Erfolge der Gewerkschaften für die Tätigen in der Erwachsenenbildung. Beispielsweise werden die Honorarerhöhung für Integrationskurslehrkräfte, die politische Interessensvertretung sowie die Steigerung der öffentlichen Wahrnehmung genannt.

Durch die stetige Bezugnahme und Perspektiverweiterung werden den Leserinnen und Lesern bereits zu Beginn des Sammelbandes vielfältige Anregungen zur kritischen Reflexion geboten. Fragestellungen, wie „Was ist ‘das Politische?’“, „Wie kann man ‘das Politische’ sichtbar machen?“, „Was ist nicht ‘politisch?’“ oder „Wie spiegelt sich ‘das Politische’ im erwachsenenbildnerischen Handeln wider?“ drängen sich ins Bewusstsein.

Anke Grotluschen, Henning Pätzold sowie Ulla Klingovsky nehmen innerhalb des zweiten *Diskurses* „*Das Politische in der Lerntheorie*“ (S. 35) Anschluss an die subjektwissenschaftliche Auffassung des Lernbegriffs durch Peter Faulstich. Während Anke Grotluschen in ihrem Beitrag den „politischen Gehalt der Theorie“ (S. 48) fokussiert, insbesondere mit Hinweis auf das wenig genutzte „politische Potenzial der Subjektwissenschaften“ (S. 43), greift Henning Pätzold die Frage nach der Möglichkeit eines fehlenden politischen Gehalts auf und analysiert dies anhand der subjektwissenschaftli-

chen Lerntheorie. Als Erkenntnis wird die bestehende Beziehung zwischen Lernenden untereinander, Lehrenden und Forschenden festgehalten. Mit einer Würdigung für die Schaffung eines „disziplinären Diskursraum[s] über die Politizität der Erwachsenenbildung“ (S. 51) rundet Ulla Klingovsky den Diskurs ab. Durch die enge gegenseitige Bezugnahme der Beiträge eröffnet sich den Leserinnen und Lesern nicht nur ein gelungener Einstieg in den Schwerpunkt Lernen innerhalb des zweiten Diskurses, sondern regt auch zur eigenständigen Reflexionen des Gegenstandes an.

Während der eben beschriebene Diskurs etablierte Ansätze von Peter Faulstich zur weiterführenden Ausarbeitung nutzt, greifen Sabine Schmidt-Lauff, Silke Schreiber-Barsch sowie Regina Egetenmeyer im dritten *Diskurs* „*Das Politische in der internationalen Erwachsenenbildung*“ (S. 55) ein Thema auf, das von Peter Faulstich mit gewisser Distanz betrachtet wurde. Insbesondere die Annäherung in Form einer „Spurensuche“ und von „Gedankenexperimenten“ (S. 55) verleihen dem hochkomplexen Beitrag, der – anders als die vorangehenden Diskurse – gemeinsam verfasst wurde und keine Einzelbeiträge verbindet, seine Besonderheit. Damit einhergehen z. B. Betrachtungen zur Möglichkeit, „das Fremde und das Andere“ (S. 57) durch Reisen zu erfassen, sowie die Thematisierung der Errungenschaft einer internationalen Community in der Erwachsenenbildung und dem damit entstandenen Entwicklungsraum. Daran anschließend könnte ein weiterer Beitrag, verfasst in internationaler Autorenkooperation, einen ersten Einblick in die Arbeit der internationalen Community geben und somit eine Bezugnahme über die nationale Ebene hinaus ermöglichen.

Während die Diskurse eine thematische Rahmung durch „das Politische“ er-

fahren, geben die *Foren* Raum für weitere Themenbereiche, die im Wirkungskreis von Peter Faulstich liegen. Die Beiträge im Forum eins fokussieren die „Theorie des Lernens und Lehrens“, wohingegen sich die Beiträge des zweiten Forums mit der Bedeutung der Aufklärung als „Grundlage beruflicher, gesellschaftlicher und politischer Bildung“ beschäftigen. Überlegungen zu „Medien und Technologie“ beinhalten die Beiträge aus Forum drei. Im darauffolgenden Forum wird das Theorem der mittleren Systematisierung und „seiner unerhörte Relevanz für Weiterbildungspolitiken“ aufgegriffen. Ein Beitrag zur Bedeutung von temporalen Phänomenen bildet den Inhalt des fünften Forums „Zeit und strukturelle Rahmungen“. Neben den im sechsten Forum enthaltenden Beiträgen zur „Strategie der betrieblichen Weiterbildung“, greift der Sammelband im Zuge des Forums sieben nochmals den Themenschwerpunkt mittlere Systematisierung auf. An dieser Stelle steht jedoch „Lernen in jedem Alter“ im Zentrum. Die Beiträge des Forums „Kunst, Comic & Museen“ ermöglichen einen Einblick in die kulturelle Erwachsenenbildung. Weiterhin sind Beiträge zu Thema „Raum und Lernorte in gesellschaftlichen Verhältnissen“ im neunten Forum zusammengefasst. Den Abschluss des Sammelbandes bilden die Beiträge zur „Biographizität“. Die zu würdigende Heterogenität der Foren macht eine Entscheidung bei der Auswahl der näher zu betrachtenden Beiträge unumgänglich. Während in den Diskursen die Herausgeberinnen des Werkes Betonung gefunden haben, sollen im weiteren Verlauf die Beiträge der Gäste der Tagung Erwähnung und Anerkennung finden. Zeitgleich zeigt dies die unterschiedliche Nähe zum Werk Peter Faulstichs. Dabei werden die Bezugspunkte auf unterschiedlichen Wegen hergestellt: So be-

zieht sich beispielsweise das Forum zur „Mittleren Systematisierung: Ein Theorem und seine unerhörte Relevanz“ konkret auf das Gutachten „Berufsbildungsperspektiven 2017 – Gute Arbeit braucht gute Weiterbildung“ (S. 119), das unter Mitwirken von Peter Faulstich in Kooperation mit der IG Metall und ver.di entstanden ist. Dieter Gnahn vertieft hier in seinem Beitrag mögliche und notwendige Reformansätze für die Weiterbildung, wobei aktuelle Herausforderungen sowie der daraus resultierende Entwicklungsbedarf dargestellt werden. Andere Beiträge wählen einen umfassenderen Ansatz, indem sie das Denken Peter Faulstichs an konkreten Problemen nachvollziehen. Ein schönes Beispiel stellt der Beitrag von Hannelore Faustich-Wieland dar. Unter Rückbezug auf das Lernortkonzept berichtet sie aus der Perspektive einer Beteiligten über Raumkonflikte im Psychologischen Institut in Berlin und den daraus resultierenden Lernerfolg. Ähnliches gilt für Beiträge aus dem Forum „Theorie des Lernens und Lehrens“. Auf Basis von Faulstichs Erkenntnissen zum expansiven Lernen werden beispielsweise von Heide von Felden Beziehungen zwischen Lebenslangem Lernen und Biografieforschung diskutiert und dabei die Bedeutung der Erforschung langfristiger Lernprozesse insbesondere in Form narrativer Interviews betont. Helmut Ittner fokussiert hingegen das Interesse an einer subjektwissenschaftlichen Theorie des Lehrens im Kontext von Fortbildungen für Lehrkräfte beruflicher Schulen. Die empirische Durchdringung von „dem Politischen“ in den Lehr-Lernverhältnissen ist dabei ein besonderes Anliegen. Ein geringeres Maß an Bezugsintensität zeigt sich beim Beitrag „Wenn sich Beschäftigte in einem „war of talent“ sehen – Berufliche Weiterbildung in der IT-Branche“ von Ines Langemeyer. Der

projektbezogene Beitrag ist auf Grundlage betrieblicher Fallstudien entstanden, wobei ein interessantes Ergebnis ist, dass sich die Mitarbeiter als Einzelkämpfer im Konkurrenzverhältnis zu anderen sehen. Die in der Einleitung des Beitrags versprochene politische Diskussion des Themas bleibt leider auch am Ende ein Ausblick für weiterführende Betrachtung. Aufgrund dessen ist auch die Nähe zu Peter Faulstich lediglich über die Zuordnung der Thematik „betriebliche Weiterbildung“ zu finden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich um einen Sammelband für „Faulstich-Kenner“ handelt – und für die, die ihn und seine Wirkbreite näher kennenlernen und daran weiterdenken wollen. Dem Wirken Faulstichs entsprechend, erwartet die Leserinnen und Leser eine breite Palette an thematischen Foci, theoretischen Reflexionen und empirischen Forschungen. Wenngleich in den Beiträgen auf den ersten Blick oft nur ein Hauch „des Politischen“ mitschwingt, verleiht diese Fokussierung dem Sammelband dennoch eine Einheit und einen roten Faden. Die Bezüge auf das Werk Peter Faulstichs sind dabei unterschiedlich intensiv ausgeprägt und werden stets mit neuen inhaltlichen Verknüpfungen sowie reflexionsbedürftigen Aussagen verknüpft. Dies macht es für EinsteigerInnen in das Werk Peter Faulstichs (nicht zuletzt auch aufgrund der Kürze der Beiträge) bisweilen schwer, die komplexen Sachverhalte, theoretischen Konstrukte und kritischen Anmerkungen in Tiefe zu durchdringen. Der Sammelband kann als Ergebnis und Ausgangspunkt gleichermaßen gesehen werden. Zum einen als gelungenes Ergebnis der Tagung „Das Politische in der Erwachsenenbildung“ und als gedruckte Würdigung an das Wirken von Peter Faulstich. Zum anderen bietet der Sammelband zahlreiche Möglichkeiten zum *Weiterbilden*,

Weiterlernen, *Weiterdenken*, *Weiterforschen* und *Weiterdiskutieren*.

Jessica Kleinschmidt

Giesela Wiesner, Ralph Egler, Katharina Heidrich, Katharina Schenk (Hg.): Organisationsentwicklung mit QESplus (2017). (2018): Partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken. Ulm: Klemm + Oelschläger. 1. Auflage. 138 S. ISBN: 978-3-86281-122-9. 16,80 Euro.

Neue wissenschaftliche (empirische) Erkenntnisse, Erfahrungen aus der Praxis oder auch bildungspolitische Programmatiken und Förder Richtlinien nehmen Einfluss auf den stetigen Wandel und auch von Qualitätsmanagementsystemen oder wie im vorliegenden Fall des Qualitätsentwicklungssystems QESplus. Anfang der 2000er Jahre entstand eine Vielzahl von branchenspezifischen QM-Systemen (vgl. Ambos, Koscheck, Martin, Reuter 2018), so auch QES, als ursprüngliches **QualitätsEntwicklungsSystem** zur Selbstevaluation im Weiterbildungsbereich. Initiiert wurde die Entwicklung des QESplus durch das 2002 von Prof. Dr. Jörg Knoll mitgegründete Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e. V. sowie den 2004 von der Arbeitsgruppe der Professur **Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung** der TU Dresden rund um Prof. Dr. Gisela Wiesner gegründeten Verein **Qualität in Bildung und Beratung e.V (QiBB)**. Eine erste Revidierung erfolgte 2004 als QESplus, wobei das plus für die externe Zertifizierungsmöglichkeit steht. Nun liegt eine grundlegend überarbeitete Version (2017) vor, die den Aspekt der Führung und Leitung noch stärker forciert. Die Autorenschaft setzt sich aus Mitgliedern der beiden Vereine sowie einer freiberuflichen Auditorin und Beraterin zusammen.

Die Publikation kann als Handreichung/-buch in Form eines Sammelbandes beschrieben werden, in der/dem Veränderungen begründet, Struktur und Funktion des QMS beschrieben und Handlungsanleitungen gegeben werden. Sie richtet sich insbesondere an Führungskräfte und deren Mitarbeitenden in Bildungs- und Beratungseinrichtungen, aber auch an Zertifizierungsagenturen, Auditoren_Auditorinnen, Wissenschaftler_innen, Studierende, Lehrende sowie alle bildungspolitisch und praktisch Interessierten.

Als Intention der Herausgebenden lässt sich festhalten, QM stärker als Steuerungsinstrument der Leitungsebene im Sinne von Organisationsentwicklung zu fokussieren und Handlungsanleitungen für die Qualitätsentwicklung mit QESplus (2017) zu geben.

Die Arbeit knüpft an wissenschaftliche Diskurse zum Zusammenhang von Qualitäts- und Organisationsentwicklung (S. 12-16) sowie an zwei Studien zum Wandel des Führungsverständnisses an, wovon eine die Dissertation eines Mitautors ist (S. 16-18). Daneben kommen besonders die Erfahrungen aus der Praxis von Führungskräften und Auditoren_Auditorinnen zum Tragen, die mit leitfadengestützten Interviews systematisch erhoben wurden (S. 29ff.). Explizit theoretische bzw. systematisch begründete Anschlüsse werden nicht benannt.

Als Ausgangspunkt für die Überarbeitung und Neuausrichtung werden insbesondere Praxiserfahrungen mit der Arbeit mit QESplus sowie neue Befunde aus Wissenschaft und Forschung benannt (S. 11, 29).

Der Aufbau des Buchs gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden neue Erkenntnisse und Erfahrungen zu QM-Systemen in der Weiterbildung benannt, wobei die Gruppe der Führungskräfte und Auditoren_Auditorinnen besonders

in den Blick genommen wird. Auf der Basis des ersten Kapitels werden im zweiten Teil Handlungsanleitungen abgeleitet. Dabei werden neben der Vorstellung des Modells und seinen Anforderungen zusätzlich Erfahrungen aus der Beratungspraxis im Kontext der AZAV Zulassungsvorbereitung mit QESplus eingebunden.

Im Unterschied zu vielen anderen Qualitätsmanagementmodellen fällt auf, dass sich bereits in dem Titel „Organisationsentwicklung mit QESplus“ eine besondere Verknüpfung von Qualitätsentwicklung und Organisationsentwicklung andeutet. Konsistenter Weise wird entsprechend zu Beginn „Qualitätsentwicklung als immanenter Bestandteil der Organisationsentwicklung“ plausibel verortet sowie theoretische Steuerungspotentiale von QMS im Anschluss an Kalman 2012 erörtert. Sodann werden Konsequenzen für die verstärkte Berücksichtigung der Führungsebene im QESplus Modell gezogen. Im zweiten Kapitel werden die Ergebnisse einer eigenen Erhebung zu Perspektiven von Führungskräften und Auditoren_Auditorinnen auf Qualitätsentwicklung vorgestellt. Hierzu wurden zwölf leitfadengestützte Interviews durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Auch hieraus wurden Konsequenzen für die Weiterentwicklung von QESplus gezogen, wobei generell die „grundsätzliche Notwendigkeit einer ‚guten‘ Struktur für Qualitätsentwicklungen und Abstimmung jedes Bestandteils des QESplus auf Führungstätigkeit [...]“ (S. 39) festgehalten werden, wobei die Verantwortung für QM eindeutig bei den Führungskräften verortet wird (S. 40).

Im zweiten Teil wird das Modell als Rahmen- bzw. Referenzmodell vorgestellt, welches „insbesondere auf die stärkere Einbindung und Adressierung der *Führungskräfte* zielt“ (S. 57, herv. i. O.) und dabei einen partizipativen Füh-

rungsstil fordert und unterstützt. Insgesamt werden die sieben Handlungsbereiche: Organisation, Personal, Teilnehmende/Interessengruppen, Kommunikation, Rahmenbedingungen und Evaluation definiert, wobei hierzu jeweils Anforderungen auf Einrichtungs- und Dienstleistungsebene festgelegt werden. Darüber hinaus gibt es übergreifende Bereiche, die sich auf die Führung und das Qualitätsverständnis beziehen. Aktuelle AZAV-Anforderungen sind den Bereichen jeweils zugeordnet.

Insgesamt wird das Ziel, Qualitätsentwicklung stärker als Teil der Organisationsentwicklung zu verorten und dabei die Bedeutung der Leitung respektive Führung hervorzuheben, stringent verfolgt und eigene Ziele und Vorgaben umgesetzt. Offen bleiben jedoch die Nachvollziehbarkeit der Literatur- und Studienauswahl sowie die kritische Reflexion der Reichweite. So wird bezugnehmend auf unveröffentlichtes Material von Töpfer (2012) ein deutlich überdurchschnittliches theoretisches Steuerungspotential des Modells auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion (68,8% vs. 41% als Mittelwert über verschiedenen QM-Modelle) proklamiert, ohne dass der Zusammenhang bzw. sich daraus ergebende Schwierigkeiten zwischen theoretischem Potential und praktischer Umsetzung systematisch untersucht wird. Gleiches gilt für den Aspekt der Partizipation im Führungshandeln einerseits und der Steuerung andererseits. Die tiefgehende Analyse solcher Prozesse und Ambivalenzen liegt sicherlich nicht im Fokus der Verfasser_innen, weshalb die

geführte Auseinandersetzung grundsätzlich positiv zu bewerten ist. Für das Ziel, auch einen praxisnahen Nutzen zu generieren, wäre ein tiefergehendes Verstehen der Hintergründe jedoch sicherlich wertvoll, wenn die Arbeit über eine bloße Verwendung hinausgehen soll. Ein weiterer positiv auffallender Aspekt ist, dass die Frage nach Professionalisierungseffekten gestellt wird (S. 24, 85). Kritisch ist dabei jedoch anzumerken, dass leider offenbleibt, was mit Professionalisierung gemeint ist. So suggeriert der Text ein verkürztes Verständnis, das sich auf klare Handlungsorientierungen durch QESplus und individuelle Reflexionsfähigkeit des Personals beschränkt.

Organisations- respektive Qualitätsentwicklung nicht statisch, sondern als stetigen Prozess zu verstehen, spiegelt sich auch in der Weiterentwicklung des QESplus-Modells wider. Insgesamt legen die Autoren_Autorinnen ein Modell vor, das den zweifelsfrei wichtigen Aspekt der Führung stärker in den Mittelpunkt rückt und dabei eine partizipative Führungskultur forciert. Es bleibt zu hoffen, dass in der Praxis dabei auch professionsethische Standards in der Anwendung und auch Begutachtung zum Tragen kommen. Unabhängig davon ist es den Verfassenden hoch anzurechnen, dass sie sowohl Rückmeldungen aus der Praxis als auch wissenschaftliche Erkenntnisse vereindend in der neuen Version des Modells verarbeitet haben. Somit ist es gelungen, ein praktikables als auch aktuelles Qualitätsmanagemententwicklungssystem vorzulegen.

Martin Reuter