

Kirsten Aust/Bernhard Schmidt-Hertha

# Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich

## 1. Steuerung im System der Weiterbildung

Im Vergleich zu anderen Bereichen des Bildungssystems ist der Weiterbildungssektor weit weniger von staatlichen Regulierungen betroffen. Dies ermöglicht eine Vielfalt von Trägern, Einrichtungen, Angebotsformen und Bildungszielen, die gleichermaßen gewollt und zielführend ist. Die Pluralität von Anbietern und Angeboten ist notwendige Voraussetzung angesichts unterschiedlicher Aufgaben der Erwachsenenbildung und der Heterogenität ihrer Teilnehmenden und Adressat/inn/en, deren Bildungsziele, -interessen und -barrieren in hohem Maße von der individuellen Lebenslage (Bilger/von Rosenblatt 2011), vorangegangenen Bildungserfahrungen (Tippelt u.a. 2009) und dem Herkunftsmilieu (Barz/Tippelt 2004) geprägt sind. Diese Differenzen spiegeln sich in sehr unterschiedlichen Anforderungen wider, die von den Adressat/inn/en an die Erwachsenenbildung herangetragen werden, und welchen ein breites Spektrum von Angeboten, unterschiedlich qualifizierte Lehrende und eine plurale Trägerlandschaft gegenüberstehen. Eine gezielte politische Steuerung des Weiterbildungssektors, der zunehmend marktförmige Strukturen aufweist (Tippelt/Eckert/Barz 1996), stößt schon deswegen an enge Grenzen. Zu den Resultaten einer für den Weiterbildungssektor prägenden Markt- und Netzwerkorientierung kann u.a. die Spezialisierung von Anbietern, die Ausrichtung an ausdifferenzierten Zielgruppen, die Lernerzentrierung der Angebote sowie die Etablierung einer kontinuierlichen Qualitätssicherung gerechnet werden.

Die Möglichkeiten und die Reichweite staatlicher Steuerung beschränken sich in vielen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung zunächst auf die Sicherung einer breiten Angebotspalette, die Förderung von Weiterbildungsteilnahme allgemein und bildungsferner Gruppen im Besonderen. Für berufliche Fortbildungen existieren darüber hinaus öffentlich anerkannte, mit den Sozialpartnern abgestimmte, verbindliche Curricula, die sich Output-orientiert auf die jeweils zu erreichenden Lernziele und die zu vermittelnden Kompetenzen konzentrieren (Aktionsrat Bildung 2010). Innerhalb der weit gesteckten rechtlichen Vorgaben reguliert sich der Weiterbildungsbereich primär durch das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage sowie durch die Vernetzung von Akteuren. Aus einer systemtheoretischen Perspektive (Luhmann 1984) lassen sich die genannten staatlichen Steuerungsmöglichkeiten den Steuerungsmedien „Macht“ und „Geld“ zuordnen (Hartz 2008). Das Steuerungsmedium „Information“ hingegen spielt hier besonders im Verhältnis von Weiterbildungsanbietern und -nachfragenden eine wesentliche Rolle – wenn es z.B. um die Verständigung über die Qualität eines Angebots geht (Kuper 2002) oder, wie im Falle von Qualitätsma-

nagementsystemen, um die Darstellung der Qualitätsbemühungen einer Einrichtung gegenüber potenziellen Kunden.

Das Medium Macht wird einerseits direkt über die Wahrnehmung hoheitlicher und legislativer Aufgaben wirksam und materialisiert sich in Gesetzen und Verordnungen. In den Weiterbildungsgesetzen einiger Länder werden u.a. auch Anforderungen an Weiterbildungsträger und -angebote formuliert, die unmittelbar die Qualitätssicherung betreffen (z.B. in Bremen, vgl. Gnahs 2000, S. 113).<sup>1</sup> Andererseits kommt Macht auch indirekt zum Tragen, wenn z.B. von der öffentlichen Hand unterstützte Initiativen von Akteuren im Feld als Hinweis auf einen zugrundeliegenden politischen Willen interpretiert werden. Die Entwicklung und Einführung von Qualitätsmanagementmodellen wurde auf Bundes-, Landes- sowie kommunaler Ebene verschiedentlich von der öffentlichen Hand propagiert und gefördert. Agendasetting wird so zu einem machtpolitischen Steuerungselement, das häufig auch mit finanziellen Anreizen untermauert wird.<sup>2</sup>

Das Steuerungsmedium Geld entspricht den marktförmigen Strukturen in der Weiterbildung, wobei die öffentliche Hand als wesentlicher Geldgeber und zentraler Akteur auf dem Weiterbildungsmarkt auftritt und auf diesen Einfluss ausübt (Hartz 2008; Schrader 2008). Über die Institutionen- oder Projektförderung, die Vergabe von Aufträgen oder Unterstützung der Teilnehmenden selbst verbleiben auch in einem zunehmend europäisierten und globalisierten Weiterbildungsmarkt zusätzliche Möglichkeiten staatlicher Steuerung jenseits formalrechtlicher Vorgaben. Insofern ist die allmähliche Umstellung von einer institutionenbezogenen hin zu einer programm- und personenbezogenen staatlichen Weiterbildungsfinanzierung auch als eine Flexibilisierung und Erweiterung staatlicher Steuerungsmöglichkeiten zu interpretieren. So wird nicht nur versucht, die Weiterbildungsbeteiligung bestimmter Zielgruppen zu fördern, sondern personenbezogene Zuschüsse werden auch an die Erfüllung von Voraussetzungen auf Seiten des Angebots bzw. Trägers gekoppelt. Exemplarisch sei hier auf die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) verwiesen. Sie formuliert detaillierte Vorgaben – auch zu Qualitätssicherungsmaßnahmen –, welche Grundlage für eine Weiterbildungsförderung nach dem SGB III sind. Angesichts eines sich andeutenden Rückzugs der öffentlichen Hand aus der Weiterbildungsfinanzierung (Aktionsrat Bildung 2010) könnte allerdings auch auf eine rückläufige Wirksamkeit staatlicher Steuerung geschlossen werden.

Im Prozess der europäischen Einheit werden sowohl geld- als auch machtpolitische Einflussmöglichkeiten auf die europäische Ebene verlagert. Nationale steuerungspolitische Instrumentarien bleiben zwar weiterhin wirksam, müssen sich aber einerseits

---

1 Exemplarisch kann hier auch das Fernunterrichtsschutzgesetz angeführt werden, das eine verbindliche Form externer Qualitätssicherung festlegt (vgl. Balli 2000, S. 42).

2 Beispielhaft kann auf die von der Bund-Länder-Kommission geförderte Entwicklung der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) verwiesen werden (Artset 2010).

im Rahmen supranationaler Regelungen bewegen und andererseits damit arrangieren, dass sich bisher primär auf staatliche Zuwendungen angewiesene Einrichtungen und Programme auch über europäische Förderprogramme finanzieren können. Dies zeigt sich im Rahmen europäischer Weiterbildungsförderprogramme, die das Konzept des Lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt rücken, in den europäischen Abkommen zur Gleichstellung von Anbietern und Trägern sowie in den zur Sicherung eines freien Weiterbildungsmarkts gesteckten Grenzen nationalstaatlicher Förderpolitiken (Grotlüschen/Haberzeth/Krug 2010).

## 2. Qualitätsmanagement und Zertifikate als Steuerungselemente

Qualität und Qualitätsentwicklung zählen zu den zentralen Themen europäischer wie bundesdeutscher Bildungspolitik. Zwar sind viele der gängigen Qualitätsmanagementmodelle im Weiterbildungsbereich privatwirtschaftlich oder vereinsrechtlich organisiert, dennoch wird staatliche Steuerung – wie bereits umrissen – u.a. in Form von Förderprogrammen zur (Weiter-)Entwicklung und Verbreitung dieser Qualitätsmanagementmodelle wirksam. Die in wissenschaftlichen Diskursen durchaus auch kritisch reflektierte und teilweise öffentlich geförderte Übertragung eines betriebswirtschaftlich geprägten Qualitätsbegriffs auf den Weiterbildungsbereich (Nittel 1997) ist nicht zuletzt auf die Unbestimmtheit des Begriffs zurückzuführen, der als perspektivische Zuschreibung und wertende Gewichtung von Indikatoren zu verstehen ist. Die sich am Qualitätsbegriff entfaltenden Kontroversen lassen sich ein Stück weit auflösen, wenn man Qualität nicht als eine dem jeweiligen Objekt immanente Eigenschaft begreift, sondern als Produkt eines Aushandlungs- und Bewertungsprozesses (Kuper 2002). Der Qualitätsbegriff erhält dadurch seine Bedeutung als Kommunikationsmedium der am Lehr-/Lern-Geschehen beteiligten Akteure. In diesem Sinne beruht Qualität auf kontinuierlichen Aushandlungsprozessen und bleibt zunächst eine wertneutrale Zuschreibung (Hartz 2004), die sich nicht auf verbindliche und situationsunspezifische Kriterien reduzieren lässt. Dieser offene Qualitätsbegriff ist nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen, sondern verweist als Rahmen für eben diese Aushandlungsprozesse durchaus auf relevante Ebenen und Faktoren von Qualität (Schmidt-Hertha/Aust i.Ersch.). In diesem Sinn fokussiert Qualität in der Weiterbildung nicht nur die Lernergebnisse (Ergebnisqualität), sondern auch den Lernprozess selbst (Prozessqualität).

Die Bemühungen um eine Erfassung und Weiterentwicklung von Bildungsqualität gehen mit Fragen der Bewertung von Lehr-/Lern-Prozessen bzw. deren Ergebnissen einher, die sich in der Legitimation der Maßnahme, der Lerner- bzw. Kundenzufriedenheit, dem Lernerfolg oder dem Transfer des Gelernten widerspiegeln können (Arnold 1999). Im Qualitätsmanagement rücken dann Strukturen und Maßnahmen in den Fokus, die die Initiierung und Aufrechterhaltung von Prozessen zur kontinuierlichen Erweiterung dieser Qualitätsdimensionen befördern. Die teilweise aus der industriell-

len Produktion adaptierten, teilweise spezifisch für einzelne Bildungsbereiche entwickelten Konzepte des Qualitätsmanagements differieren hinsichtlich ihrer Spezifität und Reichweite, wenn sie den Anspruch erheben, für verschiedene Wirtschaftsbereiche gleichermaßen anschlussfähig zu sein oder wenn sie auf die spezifischen Anforderungen des (Weiter-)Bildungsbereichs ausgerichtet sind (Schmidt-Hertha 2011).

Die zunehmende Durchdringung des Weiterbildungssektors resp. der in ihm agierenden Organisationen mit Modellen und Konzepten eines systematischen Qualitätsmanagements kann zwar keineswegs ausschließlich auf eine Steuerung durch die öffentliche Hand zurückgeführt werden, wohl aber auf ein Zusammenspiel der genannten Steuerungsmedien Macht und Geld. Deren jeweilige Steuerungsmächtigkeit hängt nicht zuletzt mit der Struktur nationaler Weiterbildungssysteme zusammen, die sich zwischen den Extremen einer vollständigen staatlichen Kontrolle und einem rein dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage folgenden freien Weiterbildungsmarkt verorten. Im Rahmen einer vergleichenden Betrachtung der Weiterbildungssektoren in unterschiedlichen europäischen Ländern wird deutlich, dass bereits auf dieser Makroebene unterschiedliche Steuerungsebenen wirksam werden, wenn europäische und nationale Bildungspolitiken aufeinandertreffen. Eine systematische Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich insgesamt und im quartären Bildungssektor im Besonderen ist fester Bestandteil der Agenda der Europäischen Kommission (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006), die in erster Linie über Förderprogramme – also über finanzielle Anreize – versucht, Qualitätsmanagementsysteme für den Weiterbildungsbereich voranzutreiben. Auf nationalstaatlicher Ebene finden sich ähnliche Steuerungsstrategien, aber auch stärker auf das Medium Macht recurrierende, direkt intervenierende Weiterbildungspolitiken. In Deutschland werden Weiterbildungsträger in manchen Bundesländern inzwischen zwar zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen verpflichtet, die Wahl des jeweiligen Modells wird aber den Einrichtungen selbst überlassen (Hartz 2008). Während die staatliche Steuerung in Deutschland also kaum Anstrengungen unternahm, die Vielfalt der Qualitätsmanagementmodelle im Weiterbildungssektor zu begrenzen, konnte sich z.B. in den Niederlanden das Modell Cedeo weitgehend durchsetzen. In England oder Frankreich dagegen erfolgt über staatliche Inspektionsverfahren eine ganz unmittelbare staatliche Überprüfung der Qualitätsentwicklung im Weiterbildungsbereich (Franz 2002). In den beiden letzteren Fällen wird Qualitätsmanagement also nicht nur durch direkte Steuerung im Weiterbildungssystem verankert, sondern auch die Kriterien und Indikatoren für Qualität bleiben unter staatlicher Kontrolle. Die Unterschiede hinsichtlich der Effekte interner und externer Qualitätssicherung sind auch jenseits der Frage staatlicher Steuerung erheblich, können hier aber nur angedeutet werden. Insbesondere ist auf die unterschiedliche Verortung der Verantwortung für Weiterbildungsqualität zu verweisen, die im Fall externer Qualitätssicherung primär bei zentralen Kontrollorganen liegt und im Rahmen interner Qualitätssicherungsmodelle vorrangig in der Hand der Weiterbildungseinrichtungen selbst verbleibt.

Die Einführung von Qualitätsmanagement kann nicht nur als Ergebnis von Steuerungsprozessen verstanden werden, sondern Qualitätsmanagement selbst entfaltet eine Steuerungsmächtigkeit im Weiterbildungssektor (Hartz/Schrader 2009). Es stellt sich die Frage, was Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen eigentlich steuern *sollte* bzw. was einzelne Qualitätsmanagementmodelle tatsächlich steuern *können*. Ersteres ist nur normativ zu beantworten, wobei anhand bestehender Praxen und Modelle nachvollzogen werden soll, welche Aspekte von Qualität theoretisch besonders von Qualitätsmanagement tangiert werden. Damit ergeben sich auch empirische Hinweise zur Beantwortung der zweiten Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung durch Qualitätsmanagement. Um dies genauer zu beleuchten, werden nachfolgend zunächst kurz die Ergebnisse einer Interviewstudie vorgestellt, die sich mit Faktoren beschäftigt hat, welche die Qualität von Weiterbildung aus Expertensicht beeinflussen. Um gute Qualität in Weiterbildungseinrichtungen erzielen zu können, sollten diese Einflussfaktoren idealerweise gesteuert werden.

### 3. Empirische Befunde zur Bedeutung von Qualitätsindikatoren

Im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes, das Einfluss und Wirkung von Qualitätsmanagementsystemen und Evaluation auf die Qualität von Weiterbildung untersuchte (Töpfer i.Ersch.), wurden Experteninterviews mit 28 Personen durchgeführt: In der Zeit von Mai bis August 2010 wurden 15 zentrale Akteure der Weiterbildung aus Wissenschaft und Praxis, 7 Auditoren und 6 Personen in Doppelfunktion mit Hilfe von Interviewleitfäden interviewt. Die 45-minütigen bis zweistündigen Gespräche wurden anschließend mittels qualitativer Analysen zur Nennung und Bewertung konkreter Faktoren untersucht, die die Qualität beruflicher Weiterbildung beeinflussen. Dazu wurde ein Codesystem angelegt, das zunächst auf einer Liste möglicher Einflussfaktoren beruhte, die in den Vorarbeiten des Projekts erstellt worden war. Dieses Codesystem gliedert sich in verschiedene Ebenen: Auf der obersten Ebene befinden sich „Einflussfaktoren auf die Organisation“, „Einflussfaktoren auf die Lehr-/Lern-Interaktion“, „Kosten der Weiterbildungsmaßnahme“ und „Arbeitsmarkt-Verwertbarkeit/Integration Arbeitssuchender“. Diese Kategorien unterteilen sich auf verschiedenen weiteren Ebenen; die untersten Einheiten sind relativ konkrete Einflussfaktoren. Wurden im Verlauf der Analyse der Interviews weitere, neue Kategorien/Einflussfaktoren erkennbar, so wurden diese an entsprechender Stelle in das Codesystem aufgenommen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte zum einen unter dem Gesichtspunkt, wie häufig einzelne Einflussfaktoren von den Experten angesprochen wurden. Zum anderen wurde berücksichtigt, wie groß der Einfluss der jeweiligen Faktoren auf die Qualität der Weiterbildung eingeschätzt wurde.<sup>3</sup>

3 Eine ausführliche Darstellung der Interviews und ihrer Ergebnisse findet sich in Töpfer (i.Ersch.).

Als besonders relevante Faktoren wurden neben einer ausreichenden finanziellen Ausstattung und der Arbeitsmarkt-Verwertbarkeit der Maßnahmen verschiedene Aspekte auf Ebene der Lehr-/Lern-Interaktion und der Organisation angesprochen:

#### *Ebene „Lehr-/Lern-Interaktion“*

- Nachhaltigkeit (Transfer in die Praxis durch Handlungsorientierung)
- Durchführung (Lernförderung und Lernberatung; Einsatz aktueller, angemessener Unterrichtsmaterialien; Evaluation durch die Lehrperson)
- Lernende (persönliche Weiterbildungsbereitschaft; freiwillige Teilnahme an der Weiterbildung, Motivation der Lernenden)
- Lehrende (Wertschätzung der Teilnehmenden durch die Lehrperson; persönliche Weiterbildungsbereitschaft; situative Kompetenzen; didaktische Kompetenzen; fachliche Kompetenzen und ihre Vermittlung; Empathie)

#### *Ebene „Organisation“*

- perspektivisches Denken hinsichtlich der angebotenen Themen
- Optimierung (Evaluation der Veranstaltung; Übernahme von Evaluationsergebnissen in neue Planungen; Weiterbildung der Lehrperson)
- organisationale Rahmung (Unterstützung der Lehrperson durch den Arbeitgeber; Beschwerdemanagement; kundenfreundliche Orientierung; Bezahlung der Lehrperson; Personalrekrutierung; organisatorische Voraussetzungen (Räume, Technik etc.); Instruktion der Lehrperson)
- Nachhaltigkeit (Überprüfung des Transfers in die Praxis nach der Veranstaltung; Transfer in die Praxis durch Anwendung)
- Teilnehmerinformation im Vorfeld der Veranstaltung
- Eignung der Teilnehmenden für den jeweiligen Kurs
- Bedarfsermittlung/Konzeptentwicklung
- Einführung/Umsetzung eines Qualitätsmanagements

Im Folgenden wird anhand der Beschreibungen verschiedener Qualitätsmanagementmodelle untersucht, inwiefern diese über das Potenzial verfügen, die von den Experten als zentral für die Qualität von Weiterbildung angesehenen Einflussfaktoren zu steuern.

## **4. Steuerung durch Modelle des Qualitätsmanagements**

Ein systematisches Qualitätsmanagement hat sich auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt inzwischen bei den meisten Anbietern durchgesetzt (Schmidt-Hertha/Aust i.Ersch.). Insofern kann von einer breiten Steuerungswirkung ausgegangen werden. Allerdings kommen unterschiedliche Modelle zum Einsatz, die teilweise auch parallel umgesetzt werden, um den Anforderungen eines breiten Spektrums unterschiedlicher „Kunden“ zu genügen. Qualitätsmanagement auf Grundlage der Normengruppe DIN

EN ISO 9000ff. scheint auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt aktuell am stärksten verbreitet zu sein und wird von über einem Drittel der Einrichtungen umgesetzt, gefolgt von LQW (10%) und dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) (7%). Auch regionale Zertifikate (12%) und Qualitätsmanagementmodelle von Verbänden (15%) spielen eine quantitativ nicht unerhebliche Rolle (Weiland u.a. 2010).

Anhand der Erkenntnisse aus der vorgestellten Untersuchung werden nun die drei auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt derzeit am weitesten verbreiteten Qualitätsmanagementmodelle DIN EN ISO 9000ff., EFQM und LQW dahingehend betrachtet, welche der Einflussfaktoren sie jeweils in ihrer Steuerung berücksichtigen.

#### 4.1 DIN EN ISO 9000ff.

Die international anerkannte Normenreihe DIN EN ISO 9000ff. stammt originär aus der Industrie (Pfitzinger 2009). Die Anpassung dieses Modells an die Bedürfnisse des Bereichs der beruflichen Bildung erfolgte in Deutschland durch die Firma CERTQUA, ein Unternehmen der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft und des Wuppertaler Kreises e.V. (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2006, S. 103).

Der prozessorientierte Ansatz besteht aus fünf zentralen Elementen, die in den entsprechenden Kapiteln der DIN EN ISO 9001 – der eigentlichen Zertifizierungsnorm – spezifiziert werden: Qualitätsmanagementsystem, Verantwortung der Leitung, Management von Ressourcen, Produktrealisierung und Messung, Analyse und Verbesserung (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2006, S. 37). Diese Elemente machen in ihrem Zusammenwirken den für die Norm charakteristischen Regelkreis prozessorientierten Qualitätsmanagements aus.

Die DIN EN ISO 9000ff. ist vor allem durch ihre Wirtschaftsnähe sowie die Zertifizierung durch Fremdevaluation gekennzeichnet, welche durch verbindliche Vorgaben eine Vergleichbarkeit der Bildungseinrichtungen im weiteren Sinne ermöglicht. Gleichzeitig sind die Formulierungen und Anforderungen der Norm jedoch eher allgemein formuliert, so dass den Bildungseinrichtungen trotz externer Zertifizierung Möglichkeiten der eigenen Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung bleiben. Bei diesem Modell fällt auf, dass es den Kern der Weiterbildung – den Lehr-/Lern-Prozess an sich – nicht ausdrücklich betrachtet, sondern vor allem auf solche Prozesse ausgerichtet ist, die den Lehr-/Lern-Prozess vorbereiten (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 65). Hierzu nennt die Norm u.a. die folgenden Aspekte:

- Kundenorientierung als systematische Ermittlung und Erfüllung von Anforderungen der Auftraggeber
- Festlegung messbarer Qualitätsziele (z.B. Transferqualität angebotener Bildungsmaßnahmen)
- Entwicklung personeller und materieller Ressourcen
- Angebotsentwicklung durch Ermittlung der Anforderungen sowie Kommunikation mit Kunden

- Beschaffung von externen Leistungen (Referenten, Tagungsstätten, Lehrmittel etc.) unter Qualitätsgesichtspunkten
- Lenkung der Prozesse, die für die Produktqualität als maßgeblich eingeschätzt werden (z.B. Teilnehmerinformation, Anmeldeprozess, Ablaufplan für Lehrveranstaltungen)
- Lenkung von Überwachungs- und Messmitteln wie z.B. Eignungstests
- Messung und Analyse der Qualität der Bildungsangebote sowie die darauf aufbauende Verbesserung (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2006, S. 53ff.)

Verglichen mit den oben dargestellten Ergebnissen der Interviewstudie zeigen sich die Steuerungsmöglichkeiten vorrangig bei Einflussfaktoren, die sich der Ebene „Organisation“ zuordnen lassen. Vor allem Aspekte aus dem Bereich der Optimierung werden von der Internationalen Organisation für Normung (ISO) durch die Lenkung von Überwachungs- und Messmitteln sowie die Messung und Analyse der Qualität gesteuert. Darüber hinaus sind aber auch Steuerungselemente im Hinblick auf die organisationale Rahmung (z.B. durch den Qualitätsaspekt bei der Beschaffung externer Leistungen und das Managen von Ressourcen) und die Eignung der Teilnehmenden für den jeweiligen Kurs (z.B. durch die Ermittlung von Anforderungen und die Teilnehmerinformation) zu erkennen. Auf der Ebene der Lehr-/Lern-Interaktion zeigen sich dagegen keine direkten Steuerungsmöglichkeiten. Folglich lassen sich mit der ISO-Norm vor allem solche Prozesse steuern, die im Vorfeld des Lehr-/Lern-Geschehens – oder im Fall der Evaluationen im Anschluss daran – auftreten. Das Lehr-/Lern-Geschehen als eigentlicher Kern der Weiterbildung wird zumindest nicht unmittelbar durch die Norm gesteuert.

## 4.2 EFQM

Das EFQM-Modell stammt ebenfalls ursprünglich aus der Wirtschaft. Es zielt allerdings nicht, wie die ISO-Norm, auf eine Fremdevaluation ab, sondern legt den Schwerpunkt auf die Selbstevaluation. Das Instrument wurde von der European Foundation for Quality Management (EFQM) entwickelt und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) an den Bereich der Weiterbildung angepasst (vgl. Hartz 2004, S. 237).

Das branchenspezifische Modell enthält – wie auch die Originalfassung – fünf Befähiger- und vier Ergebniskriterien (vgl. Schiersmann/Thiel/Pfitzenmaier 2001, S. 32), die der Beschreibung und Verdeutlichung der Qualität einer Organisation dienen sollen (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 69). Als Befähigerkriterien werden Leitung, Mitarbeitende, Profil und Strategie, Ressourcen und Kooperationen sowie Prozesse angegeben; Ergebniskriterien sind mitarbeiterbezogene Ergebnisse, kunden- und teilnehmerbezogene Ergebnisse, gesellschaftsbezogene Ergebnisse sowie Ergebnisse der Einrichtung. Durch seine Branchenspezifität lässt sich das Modell relativ gut auf die Bedürfnisse und Anforderungen der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen anpassen mit dem Ziel, interne Prozesse zu verbessern, eine kontinuierliche Prozessoptimierung anzure-

gen und die Einrichtung langfristig zu einer „lernenden Organisation“ zu machen (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 71). Dabei fokussiert jedoch auch dieses Modell vor allem die organisatorische Seite der Weiterbildung und klammert den eigentlichen Lehr-/Lern-Prozess weitestgehend aus. Eine Steuerung der Kontextfaktoren vor und nach dem Lehr-/Lern-Prozess – also auf der Ebene der Organisation – ist allerdings durch verschiedene Unterkriterien der Befähiger- und Ergebniskriterien intendiert. Im Bereich „Mitarbeiter“ geht es unter anderem darum, wie das Potenzial der Mitarbeitenden – also auch der Lehrenden – organisiert und weiterentwickelt werden kann, was vor allem Prozesse der Optimierung (Weiterbildung der Lehrkraft) anspricht. Unter der Rubrik „Ressourcen und Kooperationen“ werden die Planung und das Management interner und externer Ressourcen angesprochen, was unter anderem auch Räumlichkeiten und Materialien einschließt und damit den Bereich der organisationalen Rahmung trifft. Auch das Kriterium „Prozesse“ kann den als relevant identifizierten Einflussfaktor „Eignung der Teilnehmenden für den jeweiligen Kurs“ steuern, indem in einem Unterpunkt die Pflege und Vertiefung von Kundenbeziehungen und damit auch die Ermittlung und Erfüllung von Kundenbedürfnissen angesprochen wird (vgl. Schiersmann/Thiel/Pfitzenmaier 2001, S. 33).

### 4.3 LQW

Anders als die beiden wirtschaftsnahen Qualitätsmanagementmodelle ISO 9001 und EFQM wurde das Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) speziell für die Bedürfnisse und Aufgaben der Weiterbildungseinrichtungen konzipiert (vgl. Hartz 2011, S. 36). Das Modell entstand aus einem Verbundprojekt der Bund-Länder-Kommission, das vom BMBF und dem Land Niedersachsen initiiert wurde; die Entwicklung erfolgte am ArtSet Institut in Hannover. Nach mehrfacher Überarbeitung liegt das Modell inzwischen in der Fassung LQW3 vor (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 73).

Das LQW-Modell stellt die/den Lernende/n bzw. den gelungenen Lernprozess in den Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen (vgl. Zech 2006, S. 37). Dazu erarbeiten die Bildungsorganisationen jeweils eine eigene Definition gelungenen Lernens, d.h. sie legen fest, wie ein gelungener Lernprozess nach ihrem Verständnis aussieht und was die Lernenden dabei im günstigsten Fall erreichen. Gleichzeitig geht das Modell aber auch davon aus, dass Lernprozesse zwar durch das Lehren unterstützt werden können, letztendlich aber entscheidend vom Lernenden und seinen Bedingungen beeinflusst und gesteuert werden (Ehse/Zech 2002). Der Einfluss der Lehrenden und der Organisation auf den Lernprozess erfolgt daher weitestgehend durch die Bereitstellung bzw. Steuerung von Kontextfaktoren (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 73). Ausgehend von der Definition gelungenen Lernens arbeitet das LQW-Modell mit elf darauf aufbauenden Qualitätsbereichen, die von der Weiterbildungsorganisation reflektiert werden: Leitbild, Bedarfserschließung, Schlüsselprozesse, Lehr-/Lernprozess, Evaluation der Bildungsprozesse, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, Kunden-

kommunikation und Strategische Entwicklungsziele (vgl. Zech 2006, S. 39ff.). Betrachtet man diese elf Bereiche wieder im Zusammenhang mit den oben dargestellten Einflussfaktoren auf Weiterbildungsqualität, so zeigt sich auch hier die Möglichkeit der Steuerung vor allem von Faktoren in den beiden der Ebene der Organisation zugeordneten Bereichen Optimierung (z.B. durch Evaluation oder Weiterqualifikation der Lehrenden) und organisationale Rahmung (z.B. durch Infrastruktur). Auch die Bedarfsermittlung (Bedarfserschließung) wird in LQW angesprochen. Der Lehr-/Lern-Prozess ist in diesem Modell ein eigenständiger Qualitätsbereich. Dadurch, dass auch er eng an der Definition gelungenen Lernens der jeweiligen Bildungseinrichtung ausgerichtet ist, können hier – konkreter als in den beiden anderen Modellen – Arbeitsformen und Methoden beschrieben werden, die zur Förderung individueller Lernprozesse beitragen. Damit ist LQW sicherlich das Modell, welches am stärksten auf die Ebene des Lehr-/Lern-Prozesses eingeht (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 76). Dennoch scheint auch in diesem Modell eine Steuerung der Lehr-/Lern-Prozesse zum Teil eher vermittelt über eine Steuerung anderer, indirekter Faktoren zu erfolgen, wie z.B. die „systematische Fortbildungsplanung für die Lehrenden“ (Zech 2006, S. 40), die im Modell ebenfalls unter den Qualitätsbereich Lehr-/Lern-Prozess subsummiert wird. Gleichzeitig zeigen Studien zum Teil, dass in der Praxis keine Auswirkungen des Organisationsentwicklungsprozesses durch LQW auf den mikrodidaktischen Bereich der Lehr-/Lern-Interaktion sichtbar werden (vgl. Hartz 2011, S. 276ff.). Das mag sicher auch damit zusammenhängen, dass die LQW-Besonderheit der Lernerorientierung in der Praxis nicht unbedingt so umgesetzt wird, wie es das Modell theoretisch vorsieht (vgl. Hartz 2011, S. 280; Bender/Zech 2007). Fällt diese Besonderheit des Modells jedoch weg und wird der/die Lernende gleichzeitig vor allem als Kunde/Kundin begriffen, minimieren sich die Unterschiede zwischen dem LQW-Modell und den originär industriellen Qualitätsmanagementsystemen, wie der ISO-Norm und EFQM.

## 5. Fazit

Die Analysen zeigen, dass alle drei vorgestellten Qualitätsmanagementmodelle theoretisch eine Steuerung verschiedener Einflussfaktoren ermöglichen, wobei sich diese Steuerung weitestgehend auf die Ebene der Organisation bezieht und in der Regel nicht explizit in den Lehr-/Lern-Prozess eingreift. Eine Ausnahme scheint in gewisser Weise das Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung zu sein: Es spricht den Lehr-/Lern-Prozess mit einem seiner Qualitätsbereiche zumindest explizit an, und durch die enge Bezugnahme auf die eigene Definition gelungenen Lernens lässt sich der Prozess konkreter beschreiben. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass auch darüber hinaus – wie auch in den beiden anderen Modellen – eine indirekte Einflussnahme auf den Lehr-/Lern-Prozess über andere Faktoren erfolgen kann: So können etwa Weiterbildungen des Lehrpersonals, bei denen bestimmte Kompetenzen gefördert werden, zu günstigen Auswirkungen auf den Lehr-/Lern-Prozess

führen, oder gute organisationale Rahmenbedingungen (z.B. Räume oder Materialien) können sich positiv auf das Lehr-/Lern-Geschehen auswirken. Grenzen der direkten und indirekten Steuerbarkeit des Lehr-/Lern-Geschehens ergeben sich aber eben immer auch daraus, dass der Lernende selbst einen nicht geringen Einfluss auf den Prozess des Lernens hat. Da er kein Teil der Weiterbildungsorganisation im engeren Sinne ist, erfährt an dieser Stelle die Steuerbarkeit der Lehr-/Lern-Ebene durch Qualitätsmanagement eine erzwungene Einschränkung. Eine weitere Einschränkung der Steuerung von verschiedenen Qualitätsaspekten durch Qualitätsmanagementmodelle liegt sicher in der Diskrepanz zwischen theoretischem Modell und praktischer Umsetzung in den Weiterbildungseinrichtungen, wie sie vor allem an den Studien zu LQW sichtbar wird (Hartz 2011), die aber auch bei den beiden anderen vorgestellten Modelle erwartet werden kann. Die Analysen im vorliegenden Beitrag erfolgten auf Grundlage der theoretischen Modelle und beschreiben damit, was jeweils gesteuert werden *kann*. Ob dies bei der Umsetzung der Modelle in die Praxis tatsächlich auch der Fall ist, muss in Feldstudien weiter geklärt werden. Diskrepanzen deuten sich – wie am Beispiel von LQW dargestellt – zumindest für den Bereich der Lehr-/Lern-Interaktion an.

Welche Konsequenzen hat die flächendeckende Einführung von Qualitätsmanagement dann aber für das Weiterbildungssystem? Die Einflussnahme auf die Ebene der unmittelbaren Lehr-/Lern-Interaktion bleibt für die betrachteten Qualitätsmanagementmodelle eher begrenzt, so dass auch auf Systemebene eher Veränderungen in den Organisationsstrukturen und organisationalen Abläufen spürbar werden könnten. Dazu gehört auch die Verankerung einer den meisten Qualitätsmanagementmodellen immanenten Terminologie, die Lernende und Auftraggeber gleichermaßen als „Kunden“ versteht, Bildungsträger primär als „Dienstleister“ deklariert und Weiterbildung damit als eine (spezifische) Angebotsform, vergleichbar mit anderen Dienstleistungen, auf einem von Angebot und Nachfrage bestimmten Markt verortet. Überspitzt formuliert trägt die mit direkter und indirekter staatlicher Steuerung unterstützte Einführung von Qualitätsmanagement im Weiterbildungssystem dazu bei, diesen Bildungsbereich bzw. die darin agierenden Organisationen strukturell auf den freien Markt vorzubereiten und so aufzustellen, dass sie sich von staatlicher Steuerung weitgehend emanzipieren können. Die zunehmende Verbreitung von Qualitätsmanagement ist somit auch im Zusammenhang mit einer rückläufigen staatlichen Weiterbildungsfinanzierung (Aktionsrat Bildung 2010) zu sehen, die vor allem im Bereich der institutionellen Förderung sichtbar wird.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (Hg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Wiesbaden
- Arnold, R. (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄD Forum, H. 1, S. 35–38

- Artset (2010): 10 Jahre LQW. URL: [www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user\\_upload/Dateien\\_zum\\_Herunterladen/10\\_Jahre\\_LQW\\_-\\_Jahresgeschichten.pdf](http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Dateien_zum_Herunterladen/10_Jahre_LQW_-_Jahresgeschichten.pdf)
- Balli, C. (2000): Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung für Frauen. In: von Küchler, F./Meisel, K. (Hg.): Herausforderung Qualität: Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ vom 2. bis 3. November 1999. Frankfurt a.M., S. 41–52
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Bender, W./Zech, R. (Hg.) (2007): ... denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover
- Bilger, F./Rosenblatt, B. von (Hg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld
- Ehse, C./Zech, R. (2002): Projekt Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Abschlussbericht. URL: [www.die-bonn.de/III/laender/Zwischenberichte/Abschlussbericht%20LQW.pdf](http://www.die-bonn.de/III/laender/Zwischenberichte/Abschlussbericht%20LQW.pdf)
- Franz, H.-W. (2002): Internationale Ansätze zur Stärkung des Nachfrageverhaltens auf dem Bildungsmarkt. In: Balli, C./Krekel, E.M./Sauter, E. (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bonn, S. 85–124
- Gnahs, D. (2000): Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen. In: Küchler, F. von/Meisel, K. (Hg.): Herausforderung Qualität: Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ vom 2. bis 3. November 1999. Frankfurt a.M., S. 111–117
- Grotlüschen, A./Haberzeth, E./Krug, P. (2010): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 347–366
- Hartz, S. (2004): Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster, S. 231–246
- Hartz, S. (2008): Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 251–270
- Hartz, S. (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Bielefeld
- Hartz, S./Schrader, J. (2009): Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung – Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 319–338
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. URL: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006\\_0614de01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0614de01.pdf)
- Kuper, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 533–551
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- Nittel, D. (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163–184
- Pfzinger, E. (2009): Projekt DIN EN ISO 9001:2008. Vorgehensmodell zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. Berlin
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pflizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Schmidt-Hertha, B. (2011): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 153–166
- Schmidt-Hertha, B./Aust, K. (i.Ersch.): Weiterbildung des pädagogischen Personals als Anforderung des Qualitätsmanagements. In: Der pädagogische Blick
- Schrader (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–64
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hg.) (2009): Bildung Älterer – Chancen des demografischen Wandels. Bielefeld
- Töpfer, A. (Hg.) (i.Ersch.): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Bielefeld
- Weiland, M./Ambos, I./Schade, H.-J./Koscheck, S. (2010): wbmonitor Umfrage 2010: Wie regelt sich der Weiterbildungsmarkt? Zentrale Ergebnisse im Überblick. URL: [www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse\\_20101215.pdf](http://www.wbmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20101215.pdf)
- Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (2006): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in Bildungsorganisationen auf der Basis des internationalen Standards DIN EN ISO 9001:2000. 2. Aufl. Augsburg
- Zech, R. (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Bielefeld