

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Peter Faulstich

Kompetenzentwicklung und Erfolgsqualität Qualitätssicherung in der beruflichen Erwachsenenbildung

Summary: There are different concurrent models in the recent discussion about systems of quality management for vocational continuing education. On the one end the concepts are primarily oriented on practicability for the companies. On the other end we find models, which try to enforce the control of the state. Most of these strategies follow a specific bias. Starting with a critic of such concepts the author presents a model of quality management, which combines different approaches in a discourse, considering the different interests of the actors involved.

Es wird mittlerweile für die berufliche Weiterbildung als selbstverständlich unterstellt, daß Systeme zur Sicherung und Erhöhung der Qualität sinnvoll und notwendig sind. Gestritten wird nur noch um das Wie, nicht mehr um das Ob von Qualitätssicherungssystemen. Hintergrund dafür ist eine veränderte Situation sowohl in der betrieblichen Weiterbildung als auch bei den Weiterbildungsanbietern. Ein deutlicher Kostendruck ist bemerkbar, der einen verstärkten Rechtfertigungszwang erzeugt. Wieder einmal wird deutlich, daß die Qualitätsdiskussion im Weiterbildungsbereich gerade dann intensiviert wird, wenn es um Finanzprobleme geht. Die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten ist verbunden mit individuellen Aufwendungen, betrieblichen Kostenüberlegungen, und öffentlicher Mittelaufbringung. Schon die „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ hatte 1974 in ihrem Gutachten diskutiert, inwieweit es für die Verteilung eines – allerdings bekanntermaßen bisher nicht realisierten – Berufsbildungsfonds notwendig sei, Qualitätsmerkmale für die Aus- und Weiterbildung festzulegen. Parallel hat die Bundesanstalt für Arbeit ein Instrumentarium entwickelt, das es den Arbeitsämtern ermöglichen soll, begründete Förderentscheidungen zu treffen. Auch die Personalabteilungen greifen zum Instrument des Bildungscontrolling, wenn innerbetrieblich der Kostendruck steigt. Die Frage nach der Qualität taucht also in der beruflichen Weiterbildung auf, wenn die Budgets knapper werden und legitimiert werden müssen.

Deutlicher als in anderen Bildungsbemühungen sind nämlich in der beruflichen Weiterbildung Funktionalität und Effektivität für Verwendungs- und Verwertungszusammenhänge bestimmend. Dies gilt für die betrieblichen Aktivitäten, wo Kompetenzentwicklung unter den Kriterien der Personalentwicklung steht, eben-

so wie für Erwachsenenbildungsträger, welche Programme zur Verbesserung beruflicher Einsatzmöglichkeiten der Beschäftigten oder zur Wiedereingliederung von Erwerbslosen betreiben. Dominantes Kriterium wird – wie es in der Diskussion der Europäischen Union genannt wird – „employability“ als Fähigkeit, Erwerbstätigkeit auszuführen oder aufzunehmen. Dies wird dann zum obersten Qualitätskriterium.

Allerdings ist eine solche Formel nicht hinreichend, weil sie nichts darüber aussagt, wodurch Einsatzfähigkeit gesichert werden kann; und sie ist ideologisch brisant, weil sie die Integration in Arbeitsplätze den individuellen Arbeitskräften anlastet. Es ist demgegenüber erstens zu fragen, wie die Hintergründe der Qualitätsdiskussion im Personalmanagement aussehen. Zweitens müssen die unterschiedlichen Ansätze zur Qualitätssicherung beruflicher Weiterbildung gesichtet werden. Und drittens kann dann ein diskursives Konzept berufsbezogener Erfolgsqualität skizziert werden.

1. Personalmanagement und Bildungsarbeit in Ambivalenzen

Ausgangsfrage für berufliche Weiterbildung – womit sowohl betriebliche Aktivitäten als auch Programme der Erwachsenenbildungsträger gemeint sind, die auf Einsatzfähigkeit in der Erwerbsarbeit zielen – sind sich verändernde Strategien des Personalmanagements. Diese sind den Erfolgchancen und Qualitätsmerkmalen von Weiterbildungsanstrengungen vorgelagert. Dabei befinden sich personalorientierte Strategien in einer ambivalenten Situation. Einerseits wird immer wieder beteuert, daß das Personal für die weitere Unternehmensentwicklung immer wichtiger werde, andererseits wird gerade auch in Sachen zukunftsorientierter Personalarbeit gekürzt und sogar abgebaut. Auf der Ebene der Managementstrategien konkurrieren alternative Paradigmen. Der Konflikt zwischen Varianten eines modernisierten Taylorismus und partizipativen Konzepten ist keineswegs entschieden, sondern setzt sich fort. Mittlerweile hat sich allerdings die Neigung des Managements zu überzogenen Radikalinnovationen abgeschliffen. Es mehren sich die Stimmen, die davor warnen, jede neue Managementmode mitzumachen. Die Wechselbäder von just-in-time, total-quality-management, lean-production, business-reengineering, out-sourcing und in-sourcing haben oft dazu geführt, daß erschöpfte Arbeitskräfte übrig geblieben sind, denen die gerade geforderte Motivation und gar Kreativität ausgetrieben worden sind. Dagegen kommt es darauf an, für die Komplexität und den Kontext des jeweiligen Unternehmens adäquate Strategien zu entwickeln. Globalkonzepte helfen nicht. Es ergibt sich ein offener Horizont möglicher Perspektiven der Unternehmensentwicklung. Es wird unter dem Stichwort „*heuristisches Management*“

zunehmend zu Mittellagen kommen, in denen die Dilemmata widersprüchlicher Anforderungen jeweils konkret durch kontextuelle Managementstrategien und personalpolitische Aktivitäten ausgelotet werden.

Angesichts von Kostendruck geraten die konfligierenden Konzepte in *Legitimationsprobleme*. Qualitätssicherung und Controlling für die Weiterbildung sind dann Versuche zur Steigerung von Effektivität und Effizienz, wobei gleichzeitig Chancen der Partizipation erhöht werden sollen, um Motivation und Kreativität zu sichern. Neben dieser Legitimationsfunktion erhalten Qualitätskonzepte eine *Konstruktionsfunktion* bezogen auf kategoriale und systematische Klarheit und dann eine *Evaluationsfunktion* bezogen auf Nachweisbarkeit von Effekten.

2. Konkurrierende Systeme zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung

Die Diskussion um Qualität und – im Begriff der siebziger Jahre – Evaluation von Lernen ist also unversehens brisant geworden, indem sie zur Rechtfertigung der Aktivitäten und Institutionen und für die Verteilung finanzieller Mittel benutzt wird. Die Diskussion über Qualität wird in unterschiedlichen Zusammenhängen angefacht.

1. Betriebliches Weiterbildungscontrolling
2. Qualitätsmanagement
3. Qualitätswettbewerbe und Benchmarking
4. Zertifizierung
5. Qualitätsstandards der Bundesanstalt für Arbeit
6. Öffentliche Regelung und Anerkennung
7. Qualitätsverbände

Abb. 1: Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung

Diese Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich des Grades ihrer Betriebs- bzw. Trägerbezogenheit und der Markt- bzw. Staatsregulation. In dem konkreten Verfahren gibt es deutliche Überschneidungen. Bei den meisten Ansätzen dominieren allerdings implizit unternehmensorientierte Marktstrategien. Um demgegenüber arbeitsorientierte Interessen der Lernenden und Beschäftigten zur Geltung zu bringen muß höhere Transparenz und verstärkte Partizipation greifen. Für die Qualitätssicherung der einzelnen Organisationen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung kommt es darauf an, ein jeweils adäquates Modell zu entwickeln, welches dem spezifischen Leitbild entspricht. Geprüft werden kann ihre Vollständigkeit.

2.1 Bildungscontrolling

Aufgrund des Kostendrucks in den Unternehmen werden auch die internen Personal- und Bildungsabteilungen und ebenso die externen Anbieter Instrumenten des Controlling unterworfen (vgl. FAULSTICH 1998, 209). Die betriebliche Bildungsarbeit wird damit in den Zusammenhang quantitativ orientierter Effektivierungsstrategien gebracht, die alle Bereiche der Unternehmen durchdringen. „Controlling“ meint ein betriebswirtschaftliches Steuerungskonzept ausgehend von entscheidungsorientierter Weiterentwicklung des Rechnungswesens – besonders der Kosten- und Leistungsrechnung. Gemeinsam ist allen reflektierten Controlling-Ansätzen, daß sie nicht erst als Ergebniskontrolle in der Endphase der Leistungserstellung ansetzen, sondern daß sie den Gesamtprozeß von der Planung bis zur Erfolgssicherung umfassen.

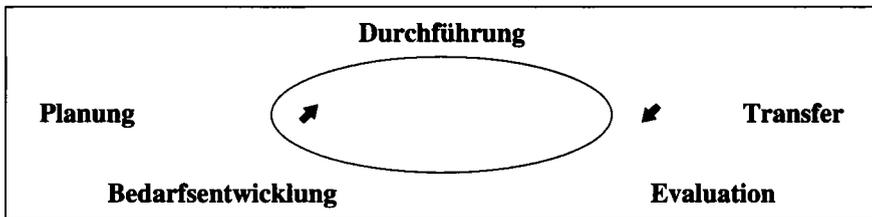


Abb. 2: Phasen des Controlling-Zyklus

„Prinzipiell schätzen die meisten Betriebe – insbesondere die Großbetriebe mit mehr als 500 Beschäftigten – Bildungscontrolling als eine *permanente Aufgabe* im betrieblichen Bildungsprozeß ein. Sie gehen davon aus, daß das Bildungscontrolling ein *wichtiges Steuerungsinstrument für die Bereitstellung künftiger Qualifikationen* ist und in *Zukunft an Bedeutung gewinnen* wird. ... Dem steht gegenüber, daß Bildungscontrolling nach Aussage vieler Betriebe bisher nur in wenigen Unternehmen *Anwendung in der Praxis* findet. Dies kann u.a. darauf zurückgeführt werden, daß Instrumente für die Umsetzung fehlen“ (BIBB 1997, 3/4). Jedenfalls gibt es eine deutliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Bezogen auf die Kontrollbereiche werden die beiden Seiten der Kosten-Nutzen-Relation und ihre Beziehung betrachtet: Kostenkontrolle, Erfolgskontrolle und Rentabilitätskontrolle (vgl. MENTZEL 1992, 223). Hier besteht eine prinzipielle Asymmetrie von Kosten und Nutzen: die Kosten der Bildungsarbeit sind kurzfristig anfallend und „hart“ monetär ermittelbar; die Nutzen bezogen auf Ergebnisqualität und Einsatzchancen des Gelernten treten eher langfristig auf und sind oft nur mit „weichen“ sozialen Indikatoren belegbar. Insofern besteht die Gefahr,

daß Controlling eine „Kurzfrist-Ökonomie“ unterstützt, bei der nur noch finanziert wird, was schon nach kurzer Zeit monetären Nutzen abwirft. Dies ist bei Weiterbildung oft kaum nachweisbar.

2.2 Qualitätsmanagement

Insofern werden Controllingkonzepte überführt in umfassendere Qualitätsmanagementsysteme. Da wo in Unternehmen Controlling als sinnvoll angesehen wird, ist es gleichzeitig benutzt worden, um Transparenz und Reorganisation anzustoßen. Qualitätsdiskussionen für Personalarbeit und dann eben auch für die Weiterbildung werden einbezogen.

Der umfassendste Ansatz dazu ist „*Total Quality Management*“ (TQM) (vgl. OESS 1993; TÖPFER u.a. 1993). TQM ist ein strategisches, integriertes Managementsystem, um die Prozesse im Unternehmen zur Erreichung von Kundenzufriedenheit zu verbessern. TÖPFER u.a. (1993, 22) formulieren vier TQM-Prinzipien:

1. Interne Kunden-Lieferanten-Beziehung: Jede nachgelagerte Phase in der Wertschöpfungskette ist ein Kunde.
2. Funktionsübergreifende Optimierung: Eigene Anforderungen und Anforderungen nachgelagerter Phasen der Wertschöpfung definieren die Qualität der eigenen Leistung.
3. Funktionsinterne Optimierung: Jede Wertschöpfungsphase optimiert die eigene Leistung nach den Kriterien Qualität – Zeit – Kosten.
4. Unmittelbare Qualitätssicherung: Jeder ist für die Qualität seiner Arbeit selbst verantwortlich.

Das TQM-Konzept verbindet Qualitätsmanagement mit „Kundenorientierung“, „Funktionsintegration“, „partizipativem Management“, „kontinuierlicher Verbesserung“ und Berücksichtigung des „sozialen Systems“. Eine der offenen Fragen bleibt dabei, wie „Qualität“ feststellbar und herstellbar ist.

2.3 Qualitätswettbewerbe und Benchmarking

Dies wird geleistet durch verschiedene Spezifikationen des TQM-Konzepts. Dazu wurden Kennzahlen und Leistungsvergleiche entwickelt. Im Rahmen einer nationalen Qualitätspolitik der USA wurde der Baldrige-Award geschaffen (benannt nach dem damaligen Staatssekretär). In einem Punktesystem mit 1000 Total Points werden bewertet: Leadership (95), Information and Analysis (75), Strategic Quality Planning (60), Human Resource Development (150), Management of Process

Quality (140), Quality and Operational Results (180), Customer Focus and Satisfaction (300).

Die europäische Variante ist die „European Foundation for Quality Management“ E.F.Q.M., die 1988 von 14 Unternehmen (u.a. Bosch, Ciba, Fiat, KLM, Nestle, Philips, Renault, Sulzer, Volkswagen) gegründet worden ist. Seit 1992 wird der European Quality Award (EQA) vergeben und ging damals an Rank Xerox. Definiert wurden 10 Kriterienbereiche, die prozentual gewichtet werden:

- Leitung und Führung (10 %)
- Politik und Strategie (8 %)
- Mitarbeiterführung (9 %)
- Ressourcenverwendung (9 %)
- Prozesse, betriebliche Abläufe (14 %)
- Kundenzufriedenheit (20 %)
- Mitarbeiterzufriedenheit (9 %)
- Auswirkungen auf die Gesellschaft (6 %)
- Geschäftsergebnisse (15 %)

Die Beurteilung erfolgt durch Kombination von „Self Assessment“ und „Extern Assessment“. Dann werden Maßnahmen ergriffen, um Schwachstellen zu beheben. Die Evaluation wird nach ein bis zwei Jahren wiederholt.

Es gibt zusätzlich noch eine Reihe branchenorientierter Konzepte. Z.B. versucht der „Bund Deutscher Verkaufsförderer und Trainer“ einen „Deutschen Trainerpreis“ zu lancieren.

2.4 Zertifizierung

Besonderes Augenmerk wird in der Qualitätsdiskussion auf die Zertifizierung nach DIN/ISO 9000 – 9004 gelegt, weil durch diese internationale Norm die Akzeptanz als Anbieter auf den weltweiten und zunehmend auch in den nationalen und regionalen Märkten geregelt und gesichert werden soll. Die „International Organisation of Standardization“ (ISO) hat mit der *Normenreihe ISO 9000–9004* Anforderungen an Verfahren der Qualitätssicherung festgelegt.

In diesem Rahmen sprießen Versuche, auch Bildungsprozesse bei der von ISO 9000 ff. verfolgten Qualitätssicherung zu zertifizieren. Dies läuft zweifach: erstens legen Unternehmen intern für die eigenen Bildungsabteilungen Prozesse fest; zweitens lassen sich Weiterbildungsträger „Qualität“ bescheinigen. Dazu bieten sich eine Reihe von Institutionen an, als Zertifizierungsinstanzen aufzutreten und Qualität zu „besiegeln“. Zum Beispiel haben die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Industrie- und Handelstag, der Zentral-

verband des Deutschen Handwerks und der Wuppertaler Kreis die „Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung“ (CERTQUA) gegründet.

Definiert werden nach ISO 9001 zwanzig Qualitätselemente, welche sich übertragen auf Weiterbildungsinstitutionen in folgende Fragen übersetzen lassen:

1. Ist die Verantwortung der Leitung für die Qualitätspolitik festgelegt?
2. Gibt es ein Gesamtverfahren als Qualitätsmanagementsystem?
3. Sind die Vertrags- und Geschäftsbedingungen klar offengelegt?
4. Wie wird der Entwicklungsprozeß für neue Bildungs- und Beratungskonzeptionen gelenkt?
5. Wie werden Daten und Dokumente, die im Rahmen des Qualitätsmanagements erstellt worden sind, dargestellt?
6. Welche Verfahren der Auswahl und Beschaffung von Personal und Ressourcen gegenüber externen Lieferanten und Anbietern gibt es?
7. Welche Voraussetzungen müssen vom Abnehmer erfüllt werden?
8. Wie werden Unterlagen der konkreten Angebote gekennzeichnet und rückverfolgbar aufbereitet?
9. Wie wird der Prozeß der Bildungs- bzw. Beratungsdienstleistung gelenkt?
10. Wie wird der Erfolg eines Angebots geprüft und verbessert?
11. Welche Instrumente der Prüfung werden eingesetzt?
12. Ist ein Verfahren der Umsetzung zwischen Konzeption und Implementation der Dienstleistung festgelegt?
13. Wie werden Mängel im Angebot beseitigt?
14. Welche Verfahren der Fehlererkennung, des Umgangs mit Beschwerden und zur Korrektur gibt es?
15. Wie werden Unterlagen, Materialien und Medien gehandhabt?
16. Wie werden qualitätsrelevante Informationen intern aufgezeichnet und dokumentiert?
17. Werden interne Verfahren zur Prüfung des Qualitätsmanagementsystems (Qualitätsaudits) durchgeführt?
18. Wie wird das Weiterbildungspersonal selbst geschult und weitergebildet?
19. Gibt es einen vor- und nachbereitenden Kundendienst?
20. Welche empirischen und statistischen Methoden (Befragungen, Interviews u.ä.) werden eingesetzt?

Überblickt man diese zwanzig „Qualitätselemente“, fällt unmittelbar ihr formaler Charakter ins Auge. Es werden Abläufe und Verantwortlichkeiten festgelegt, über Inhalte oder Ergebnisse des Lernens wird überhaupt nichts gesagt. Die ISO-Zertifizierung betont Prozeßaspekte von Qualität und blendet Resultate wie etwa Lernerfolg aus.

2.5 Qualitätsstandards der Bundesanstalt für Arbeit

Demgegenüber stellt die Bundesanstalt für Arbeit einen inhaltlichen „Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung“ (BA 1996). Da die Bundesanstalt sich durch die Vergabe von Mitteln nach dem Arbeitsförderungsgesetz zum größten Finanzier außerbetrieblicher, berufsbezogener Weiterbildung entwickelt hat, geht es bei den Grundsätzen und Erlassen zur Sicherung der Qualität vor allem um Wirtschaftlichkeit und Marktbereiung (ADLER 1977, SAUTER/HARKE 1988).

Das Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Weiterbildung liefert ein Raster, das die Vergabe von „Maßnahmen“ überprüfbar machen kann.

I. Anforderungen an den Träger

1. Zuverlässigkeit und Leistungsfähigkeit
2. Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt
3. Verhalten gegenüber Teilnehmer(n)/-innen
4. Ausstattung und Standort
5. Personal

II. Anforderungen an die Maßnahmen

1. Teilnehmerorientierung
2. Zielgruppen des Arbeitsmarktes
3. Maßnahmeorganisation und -durchführung
4. Praktikum

III. Anforderungen an Erfolgsbeobachtung, -kontrolle und -bewertung

(Bundesanstalt für Arbeit 1996)

Angezogen wird mittlerweile ein zweistufiges Überprüfungsverfahren: Im Dreijahresturnus erfolgt eine Trägerüberprüfung ergänzt jeweils durch eine Maßnahmeüberprüfung. Die Bundesanstalt hat damit sowohl Prozeß als auch Standards der Qualitätskontrolle geregelt. Im Zentrum steht die Veranstaltungsqualität. Diese ist stark an das Kriterium der „Wirtschaftlichkeit“ gekoppelt. Die Beobachtung der Erfolgskontrolle wird von dem Kriterium der „Wiedereingliederung“ dominiert.

2.6 Öffentliche Regelung

Die Rolle des Staates als Instanz öffentlicher Verantwortung ist am weitgehendsten angezogen bei den Zulassungsverfahren nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz von 1976, mit dem eine staatliche Zentralstelle (ZFU) als Institution der Qua-

litätssicherung eingesetzt wurde. Diese überprüft verbindlich alle angebotenen Fernlehrgänge auf Zulassung. Das Verfahren regelt Anforderungen an Lehrmaterial, Lernerfolgskontrollen, Beratung, Lehrkräfte, Vertragsgestaltung, Zertifizierung und Werbung. Nach Abschluß der Prüfarbeiten teilt die ZFU dem Antragsteller das Ergebnis schriftlich mit. Im Effekt ist eine deutliche Marktbereinigung eingetreten. Die Stiftung Warentest hat festgestellt, daß die zugelassenen Fernlehrgänge eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit bieten (test 2/1993, S.78). Allerdings wird auch beklagt, daß eine Neuentwicklung erschwert wird, weil die Anbieter Entwicklungsarbeiten vorfinanzieren müssen und damit Fehlinvestitionen riskieren. Mit dem Fernunterrichtsschutzgesetz ist der bisher „härteste Grad“ staatlicher Regulierung beruflicher Weiterbildung gegeben.

Insgesamt gibt es aber in der Bundesrepublik Deutschland eine deutliche Zurückhaltung bezogen auf staatliche Ordnung des Weiterbildungsbereichs und auch der Qualitätskontrolle. In einigen Bundesländern sind zwar in den Erwachsenenbildungsgesetzen Verfahren festgelegt worden, welche „anerkannte“ Träger herausheben. Am deutlichsten ist dies vorgesehen in Bremen. Vor allem auf der Ebene des Bundes wurden aber bisher kaum Regulationsstrategien entwickelt. Gerade bezogen auf Qualitätsprobleme bildet sich jedoch ein Konsens heraus, der stärkere öffentliche Verantwortung für sinnvoll hält.

2.7 Qualitätsverbünde

Dabei muß betont werden, daß öffentliche Verantwortung keineswegs gleichzusetzen ist mit staatlicher Verordnung. Vielmehr können verschiedene Formen demokratischer Partizipation an Qualitätssicherungsprozessen gefunden werden.

Zumindest zum Teil aus dem Interesse, staatliche Eingriffe zu vermeiden, haben sich regional – wie zum Beispiel in Hamburg (FAULSTICH/ GRÜNHAGEN 1997) – oder sektoral – wie zum Beispiel im Wuppertaler Kreis – Weiterbildungsinstitutionen zu Formen der Selbstkontrolle zusammengeschlossen.

Das „Hamburger Modell“ wird von einem Verein getragen, der neben Information und Beratung gemeinsame Qualitätsstandards festgelegt hat und diese durch Gutachterausschüsse – davon einer für „berufliche Weiterbildung – überprüfen läßt. Die 40 Kriterien sind gegliedert in 5 Blöcke:

- Personelle und sachliche Ausstattung
- Unterrichtsbezogene Anforderungen
- Teilnehmerbezogene Anforderungen
- Allgemeine Teilnahmebedingungen
- Qualitätsstandards für abschlußbezogene Maßnahmen

Nach dem Prüfverfahren sind die Mitglieder des Vereins „Weiterbildung Hamburg“ berechtigt, ein Gütesiegel als Qualitätszertifikat zu führen. Diese Form eines öffentlich gestützten Trägerverbands prägt mittlerweile die Hamburger Weiterbildungslandschaft. Ungefähr 75% aller Angebote werden damit abgedeckt. Das „Hamburger Modell“ stellt die Trägerqualität in den Vordergrund. Allerdings hat die weitgehende Zurückhaltung der staatlichen Behörden auch zur Kritik an dieser Form der Selbstkontrolle als Kartellbildung geführt.

3. Kombiniertes, interessenorientiertes Qualitäts- und Evaluationskonzept

Die vorliegenden Qualitätssicherungssysteme sind meist durch einen spezifischen Bias gekennzeichnet. Bildungscontrolling pointiert quantitative oder monetäre Aspekte. Die verschiedenen TQM-Systeme strapazieren Unternehmensbezogenheit. Die ISO-Zertifizierung hebt die Prozeßaspekte hervor. Die Bundesanstalt für Arbeit ist primär an Maßnahmebezug interessiert. Das Fernunterrichtsschutzgesetz stellt stark auf staatliche Kontrolle ab. Die Weiterbildungsverbände sind vor allem an den Trägern selbst orientiert.

Wenn ein Qualitätssicherungssystem sinnvoll und angemessen sein soll, dann nur, indem es mit allen Aspekten die umfassende, nur scheinbar einfache Frage stellt: Wie sichert man gute Weiterbildung? Dieses Problem entwickelt sich bei genauerem Nachdenken immer komplizierter. Hier kommt das Stichwort *Evaluation* ins Spiel, womit die Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder Programms gemeint ist. Evaluation hat das Ziel, praktische Maßnahmen zu bewerten, d.h. sie zu überprüfen, um sie zu verbessern und über Alternativen entscheiden zu können (WOTTAWA/THIERAU 1990).

Konzepte der Evaluation, wie sie in der pädagogischen Diskussion schon in den siebziger Jahren breit diskutiert worden sind und eine differenzierte Begrifflichkeit entfaltet haben, richten sich auf Durchführung in unterschiedlichen Phasen des Lehr-Lern-Prozesses in der Weiterbildung. In einer Kontextevaluation kommt zusätzlich das Umfeld – d.h. die Träger und Einrichtungen – ins Blickfeld. Input-Evaluation richtet sich auf die zur Durchführung eingesetzten Ressourcen bezogen auf Organisation, Technik, Personal und Didaktik. Eine Output-Evaluation versucht das Ergebnis bezogen auf erworbene Kompetenzen zu bewerten. Schließlich wird in einer Transferevaluation die Umsetzung des Gelernten zu untersuchen sein. Da alle diese Fragerichtungen jeweils nur einen Ausschnitt des Problems betrachten, kommt es darauf an, ein kombiniertes Qualitätskonzept zu entwickeln, das an vorhandene Evaluationsstrategien anknüpft.

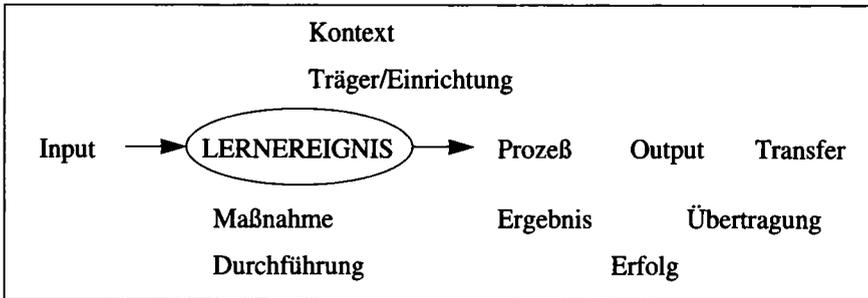


Abb. 3: Kombiniertes Qualitätskonzept

Eine entsprechende Systematik von Qualitätsaspekten gliedert sich in vier Bereiche:

- *Träger-/Einrichtungsqualität*: Rechtsform, Wirtschaftslage, Personal, Ausstattung, Standort, Erfahrung, Angebotsbreite der Institution.
- *Durchführungsqualität*: Organisation, Personal, Technik und Didaktik in den einzelnen Aktivitäten.
- *Ergebnisqualität*: Arbeitsplatzbezogene Kompetenzen, gesellschaftsbezogene Kompetenz, Persönlichkeitsentfaltung und Abschlüsse.
- *Übertragungsqualität*: Effekte auf Personal, Organisation, Technik und Markt des Unternehmens.

Am schwierigsten, obwohl für die beruflich Weiterbildung am wichtigsten, sind zweifellos Kriterien der *Erfolgsqualität* zu finden. Dabei richtet sich das Hauptaugenmerk aller Beteiligten auf die Frage, was eigentlich bei Weiterbildungsaktivitäten herausgekommen ist. Ein differenzierteres Indikatorensystem muß die verschiedenen Aspekte der *Ergebnisqualität* bezogen auf die als Lernergebnisse angestrebten Kompetenzen und der *Übertragungsqualität* hinsichtlich des Transfers in Arbeitstätigkeiten aufgliedern.

Mit der Auflistung dieser Aspekte und der Suche nach Erhebungsinstrumenten wird das gesamte Spektrum der Probleme psychologischer Diagnostik und betriebswirtschaftlicher Kennzahlenentwicklung aufgeworfen. Die Aufgabe der weiteren Qualitätsdiskussion ist es also, für „gute“ Weiterbildung empirische Indikatoren zu finden und zu bewerten..

Besonders für die Probleme der Ergebnismessung und Fragen des Transfers von Lernergebnissen in Arbeitstätigkeiten sind vielfältige Grundfragen ungeklärt (vgl. zur Diskussion MANDL u.a. 1992; HOLZKAMP 1993). Man muß deshalb davor warnen, vorschnell auf theoretisch wenig abgesicherte Instrumente und Indikatoren zu setzen. Es wäre fatal für die Qualitätsdiskussion, wenn unhintergehbare Meßbarkeits- und Zurechnungsschwierigkeiten übersprungen würden. Vor allem ist auch zu bedenken, daß es bei entsprechenden Konzepten gar nicht um empi-

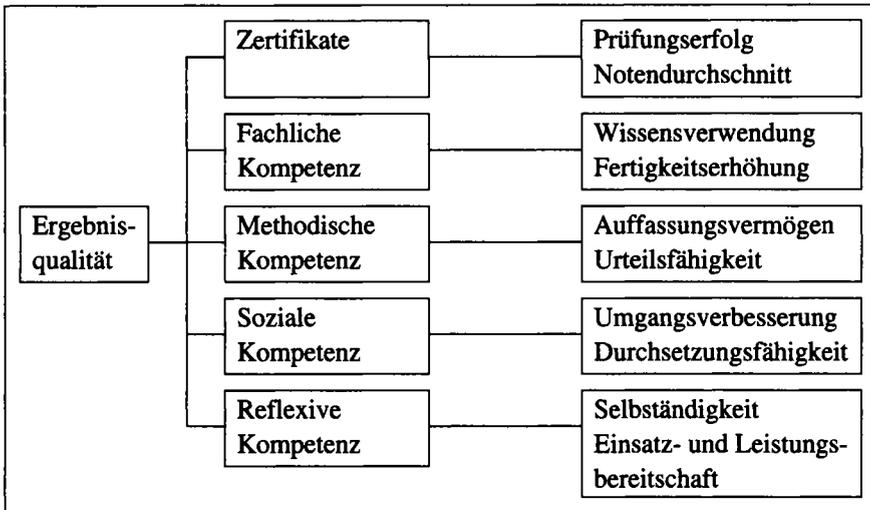


Abb.4: Aspekte zur Ergebnisqualität

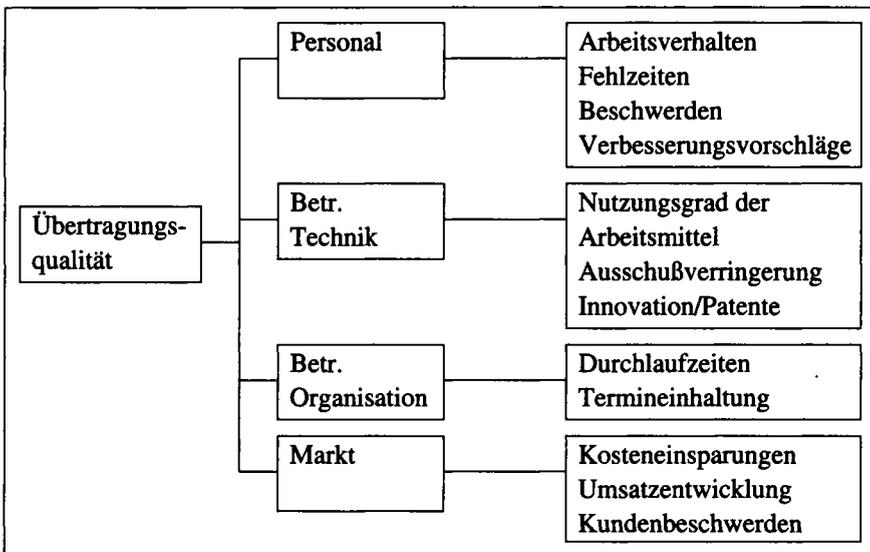


Abb.4: Aspekte zur Übertragungsqualität

risch-analytische Forschung im traditionellen Sinn geht. Im Vordergrund stehen praxisorientierte Entwicklungsvorhaben. Evaluationsdesigns, die sich am Vorbild experimenteller Grundlagenforschung orientieren, würden unter Praxisaspekten irrealen Anforderungen stellen (WOTTAWA 1996, 6). Vermieden werden muß die

Illusion, Qualität sei als Ergebnis empirischer Analysen umfassend exakt meß- und bewertbar. Gefährlich wäre aber auch die Pose, Qualität der eigenen Arbeit immer wieder nur zu behaupten und nicht zu belegen. In einem Prozeßmodell zur Sicherung von Qualitätsstandards mit Hilfe von Indikatorensystemen kommt es darauf an, sich zu verständigen

- über die bei der Qualitätskontrolle zu prüfenden Kriterien,
- auf die Methoden der empirischen Analyse,
- auf Verfahren zur Verbesserung der Programme und Kurse.

Für ein solches *diskursives Qualitätskonzept* ist es neben der Systematik der Aspekte und Methoden der empirischen Analyse mindestens ebenso wichtig, Verfahren zu finden, in welche die verschiedenen Beteiligten ihre Anforderungen einbringen.



Abb. 6: Interessenstruktur bezogen auf Weiterbildung

Qualitätskriterien sind nur begrenzt sachlich begründet, sondern selbst interessenorientiert. Was deshalb als Qualitätssicherungssystem eingeführt und benutzt wird, ist immer Resultat von Aushandlungsprozessen. Es geht daher um die Entwicklung eines zielorientierten, interessenbezogenen Qualitätssystems. Dabei sind die unterschiedlichen *Interessen* der beteiligten Akteure zu berücksichtigen. Erst durch die entsprechende Gewichtung werden die Aspekte zu *Kriterien* der Entscheidungsunterstützung (vgl. FAULSTICH 1997).

Ein Versuch zur Systematisierung zeigt ein breites Spektrum von Interessen, die zum Teil kompatibel, zum Teil divergierend sind (vgl. a. BULLINGER 1994, 95). Das Berichtssystem Weiterbildung (KUWAN u.a. 1996) fragt nach den beruflichen Lerninteressen der Erwerbstätigen und von Personen, die bald wieder erwerbstätig werden wollen.

An neue Entwicklungen anpassen	55 %
Berufliche Verschlechterungen vermeiden	54 %
Berufliche Verbesserungen erreichen	53 %
Berufliche Kenntnisse erweitern	45 %
Veraltete Kenntnisse auffrischen	33 %
Beruflich aufsteigen können	27 %
Beruflich nicht so festgelegt sein	17 %
Auf einen anderen Beruf umgeschult werden	10 %
Berufliche Abschlußprüfung nachholen	6 %
Hochschulabschluß nachholen	4 %

Abb.7: Berufliche Lerninteressen 1994

Es werden offensichtlich Status- und Konsuminteressen abgefragt, während arbeitsinhaltliche Interessen ausgeblendet bleiben. Insgesamt sind die Interessenorientierungen bezogen auf Weiterbildung wenig belegt.

4. Forschungsfragen und Untersuchungsansätze

Das hier skizzierte diskursive Qualitätskonzepts versucht der Tatsache gerecht zu werden, daß Kriterien der Bewertung immer standpunktbezogen sind. Aufgrund unterschiedlicher Perspektiven sind solche Instrumente immer schon mit Entscheidungen verbunden. Ein Kerngedanke ist daher, ein dreistufiges Verfahren zu entwickeln, das erstens aufgrund systematischer Analyse erfaßbare Qualitätsaspekte identifiziert und methodische Verfahren bereitstellt, zweitens die darauf

gerichteten Interessen aufklärt und drittens erst in einem interessenorientierten Qualitätssystem Kriterien zur Entscheidungsunterstützung der beteiligten Akteure entwickelt. Dazu sind wissenschaftlich Anstrengungen in drei Richtungen nötig:

- eine intensive Theoriediskussion über die zugrundeliegenden Kategorien und Systematiken sowie der Interessenstrukturen der Beteiligten bezogen auf Kriterien des Weiterbildungserfolgs,
- eine Methodenreflexion über die Angemessenheit der Verfahren,
- eine verstärkte theoriegeleitete, methodengeklärte empirische Forschung und praktische Umsetzung.

Gefährlich ist es, wenn Qualitätskonzepte unter dem Vorwand der Effizienzkontrolle staatlichen wie unternehmerischen Kürzungsversuchen untergeordnet werden. Immer wieder setzen sich kurzfristige Budgetstrategien und Haushaltsbereinigungen gerade dann durch, wenn eigentlich eine langfristige, von Konjunkturzyklen unabhängige Qualifikationspolitik und verlässliche Weiterbildungsangebote angesagt wären. Insofern kommt es darauf an, auch die Interessen der Lernenden, der Teilnehmenden und Adressaten von Weiterbildung in der Qualitätsdiskussion zu artikulieren, daß nämlich Lernen Spaß machen kann, aber auch durch Erfolg gekrönt werden soll. Insofern darf bei der Qualitätsdiskussion nicht vergessen werden, daß es beim Lernen letztlich um einen Interaktionsprozeß zwischen Personen geht, für dessen Gelingen vielfältige Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Einstellungsbeziehungen geht, die kaum kalkulierbar sind.

Literatur:

- ADLER, S.: Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gem. § 34 AFG. Hannover 1977
- ARNOLD, R.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: GdWZ (1994) H. 5, 6–10
- ARNOLD, R. (Hrsg.) Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997
- ARNOLD, R./KRÄMER-STÜRZL, A.: Erfolgskontrolle – Thema professioneller betrieblicher Weiterbildung? In: ZBW (1993) H. 4, 406–420
- BARDELEBEN, R.V. u.a.: Weiterbildungsqualität. Bielefeld 1995
- BLASCHKE, D. u.a.: Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel der Fortbildung und Umschulung. In: MittAB (1992) H. 3, 381–405
- BULLINGER, H.J.: Zukunftsfaktor Weiterbildung. In: SCHRICK, G. (Hrsg.): Standortfaktor Weiterbildung. Eschborn 1994, 85–110
- Bundesanstalt für Arbeit: Grundsätze zur Sicherung des Erfolges der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung. Nürnberg 1996
- Bundesinstitut für Berufsbildung: Controlling in der betrieblichen Weiterbildung. Referenz-Betriebs-System Information Nr. 8 Bonn 1997
- FAULSTICH, P.: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung. In: ZWB (1991) H. 7, 572–581
- FAULSTICH, P.: Kompetenzentwicklung – Begriffs- und Erfassungsprobleme. In: GdWz (1997) H. 5, 223–224

- FAULSTICH, P.: Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998
- FAULSTICH, P. GRÜNHAGEN, M.: Support-Strukturen für die Weiterbildung als öffentlich gestützter Trägerverbund. Hamburg 1997
- FEUCHTHOFEN, J./SEVERING (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied 1995
- FREY, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch III. München 1975
- GNAHS, D.: Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover 1998
- HOLZKAMP, H.: Lernen. Frankfurt/M. 1993
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/FAULSTICH, P.: Qualitätskriterien zur Auswahl von Bildungsangeboten. Magdeburg 1991
- LANDSBERG, G.V./WEISS, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling. Stuttgart 1992
- MANDL, H. u.a.: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft (1992) H. 2, 126–143
- MENTZEL, W.: Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. Freiburg 1992
- OESS, A.: Total Quality Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie. Wiesbaden 1993
- SAUTER, E.: Ansätze zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen (1992) H. 6, 380–388
- SAUTER, E./HARKE, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Berlin 1988
- SEVERING, E.: Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. In: RdJB (1998) 73–82
- STARK, G.: Qualitätssicherung, Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. In: BWP (1998) H. 2, 27–33
- TÖPFER, A./MEHRHORN, H.: Total Quality management. Neuwied 1993
- WOTTAWA, H.: Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen. In: GdWZ (1996) H. 1, 4–9
- WOTTAWA, H./THERAU, H.: Evaluation. Bern 1990

Kurzbiographie

Prof. Dr. PETER FAULSTICH. geb. 12.6.46 in Frankfurt/M.; Dipl.-Ing., Dr. phil.; Studium: Stadt- und Regionalplanung; Abschluß als Dipl.-Ingenieur; Promotion zum Dr. phil. in Erziehungswissenschaften, Soziologie und Bildungsökonomie; Habilitation für Erziehungswissenschaften. Wiss. Ass. an TUB 1973–1977. Professor für Berufspädagogik und Leiter des ‚Arbeitsbereichs Wissenschaftstransfer‘ an der Gesamthochschule Kassel/Universität; seit 3/95 Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg. Sprecher der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.

Anschrift: Querenburg 32, 34346 Hann. Münden, Telefax: 0 55 41-91 29 52