

Was leisten Qualitätsratgeber?

**Eine Analyse der Ratgeberliteratur
zum Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung**

Diplomarbeit im Fach Pädagogik

vorgelegt von
Thomas Mächtle
September 2001

Gutachter
Dr. Udo Witthaus
Prof. Dr. Dieter Timmermann

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
1.1 Problemskizze	5
1.2 Fragestellung	6
1.3 Struktur der Arbeit	7
2 Weiterbildung im Kontext des deutschen Bildungssystems	9
2.1 Der Begriff Weiterbildung und Differenzierungsmöglichkeiten	9
2.2 Ordnungspolitischer Rahmen des Weiterbildungsbereichs	12
2.3 Zusammenfassung	14
3 Begriffliche Differenzierungsmöglichkeiten von Qualität	15
3.1 Was ist Qualität?	15
3.2 Begriffe in der Qualitätsdebatte	18
4 Besonderheiten beruflicher Weiterbildung	23
4.1 Berufliche Weiterbildung als Dienstleistung	23
4.2 Berufliche Weiterbildung als pädagogischer Prozess	25
4.3 Berufliche Weiterbildung als arbeitsmarkt- und transferabhängige Qualifikation/Kompetenz	28
4.4 Berufliche Weiterbildung als Bildung	30
4.5 Zusammenfassung	31
5 Die Qualitätsdebatte in der Weiterbildung	33
5.1 Entstehung der aktuellen Qualitätsdebatte	33
5.2 Qualitätsmodelle aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion	35
5.2.1 Dimensionen des beruflichen Weiterbildungsprozesses	36
5.2.2 Organisatorische Ebenen	40
5.2.3 Zusammenfassung	41
5.3 Konzepte zum Qualitätsmanagement	44
5.3.1 Die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff.	44
5.3.2 Das EFQM-Modell	50
5.3.3 Weitere Ansätze zum Qualitätsmanagement	53

5.4 Konzepte der Qualitätskontrolle	55
5.4.1 Gütesiegelgemeinschaften	55
5.4.2 Qualitätskontrolle mit staatlichem Einfluss	57
5.4.3 Konzepte zur Stärkung der Verbraucherkompetenz	59
5.5 Zusammenfassung	60
6 Literatur zum Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung	61
6.1 Wissenschaftliche Literatur	61
6.2 Anwendungsorientierte Literatur	64
6.3 Abgrenzung der in dieser Arbeit als Ratgeber definierten Literatur	64
6.4 Abgrenzung der in dieser Arbeit untersuchten Literatur	65
6.5 Exemplarische Kurzvorstellung nicht analysierter Ratgeber	67
6.5.1 Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung (Dieter Gnahs)	68
6.5.2 Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches (Wolfgang Grilz)	69
6.5.3 Broschürenreihe "Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe" des BMFSFJ	70
6.5.4 Aus Modellprojekten entstandene Handreichungen / Leitfäden	71
7 Vorgehen zur Analyse der Ratgeber	73
7.1 Matrix zur Erfassung der Dimensionen und Ebenen von Qualität	74
7.1.1 Dimensionen des beruflichen Weiterbildungsprozesses	75
7.1.2 Organisatorische Ebenen	76
7.1.3 Zuordnung der Faktoren	77
7.2 Identifizierung der Ratgeberinhalte und der notwendigen Voraussetzungen beim Leser für einen reflexiven Umgang mit dem Ratgeber	82
7.3 Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung	86
7.4 Fragen zur Berücksichtigung der Rahmenbedingungen	94
7.5 Ausgestaltung der zusammenfassenden Ratgeberportraits	95

8 Die Ratgeber im Portrait	96
8.1 Ratgeber: "Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Leitfaden für Bildungsträger im Segment öffentlich geförderte Weiterbildung".	96
8.1.1 Selbstverständnis	96
8.1.2 Überblick über Struktur und Inhalte des Ratgebers	97
8.1.3 Inhalte bezogen auf die Handlungsfelder	98
8.1.4 Berücksichtigung der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung	99
8.1.5 Berücksichtigung der Rahmenbedingungen	99
8.1.6 Mögliche Funktionen des Ratgebers	100
8.1.7 Geeignete Lesergruppen	101
8.2 Ratgeber: "Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung. Modell, Instrumente. Fallstudie".	102
8.2.1 Selbstverständnis	102
8.2.2 Überblick über Struktur und Inhalte des Ratgebers	103
8.2.3 Inhalte bezogen auf die Handlungsfelder	105
8.2.4 Berücksichtigung der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung	106
8.2.5 Berücksichtigung der Rahmenbedingungen	106
8.2.6 Mögliche Funktionen des Ratgebers	107
8.2.7 Geeignete Lesergruppen	107
9 Zusammenfassende Bewertung	109
9.1 Inhalte und mögliche Funktionen der Ratgeber	109
9.2 Voraussetzungen beim Leser	111
9.3 Berücksichtigung der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung	112
9.4 Fazit	
10 Ausblick	114
Abbildungsverzeichnis	116
Literaturverzeichnis	117
Anhang	129
Anhang 1: Dokumentation der Ratgeberliteratur	129
Anhang 2: Erhebungsdaten zur Untersuchung der Ratgeber	134

1 Einleitung

Der Weiterbildungsmarkt in Deutschland ist durch Pluralität und Intransparenz gekennzeichnet (vgl. Kap. 2). Gleichzeitig gewinnt er insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung stark an Größe¹. In Reaktion auf diese Merkmale wird seit nunmehr etwa 10 Jahren eine intensive Qualitätsdebatte geführt (vgl. Gnahs 1999 S. 15 f.). Im Zuge dieser Entwicklung hat die Beschäftigung mit Qualitätsfragen für Weiterbildungsanbieter eine zunehmende Bedeutung erhalten.

Es gibt allerdings keine einheitlichen Standards und auch kein Weiterbildungsgesetz auf Bundesebene (vgl. Kap. 2). Auch die pädagogische Diskussion hat bislang nicht allgemein akzeptierte Qualitätsstandards oder gar Systeme zu deren Entwicklung und Sicherung in den Weiterbildungseinrichtungen hervorgebracht.

Für den Bereich der Qualitätsmanagementsysteme zur Entwicklung und Sicherung von Qualität werden daher teilweise Modelle und Normen in den Weiterbildungsbe-
reich übertragen, die ursprünglich aus dem industriellen Sektor stammen und mittlerweile einen branchenübergreifenden Anspruch erheben. Zu nennen sind hier im wesentlichen die Norm DIN EN ISO 9000 ff. und das EFQM-Modell. Bezüglich der Eignung bzw. Aussagekraft dieser beiden Modelle für den Weiterbildungssektor herrscht aber Uneinigkeit. Dies betrifft sowohl grundsätzliche Überlegungen, inwiefern sie sich von ihrer Struktur und Begrifflichkeit her für pädagogische Prozesse eignen, als auch die Reichweite im Detail (vgl. Kapitel 5). Vor allem machen sie aber keinerlei inhaltliche Vorgaben und bieten Weiterbildungseinrichtungen damit in dieser Hinsicht auch keine Hilfestellung an.

Für den Bereich der Qualitätsstandards existiert für den vom Arbeitsamt geförderten Bereich der beruflichen Weiterbildung ein Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit, der aufgrund der davon abhängenden Mittelvergabe eine wichtige Rahmenbedingung für Anbieter von beruflicher Weiterbildung ist (vgl. 5.4.2).

Darüber hinaus gibt es zwar auch (weitere) aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion begründete Ansätze². Entsprechende Standards genießen jedoch höchst-

¹ So hat sich der Anteil derjenigen, die in Deutschland jährlich an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen von 23 % im Jahre 1979 (altes Bundesgebiet) auf 48 % im Jahre 1997 (Gesamtdeutschland) mehr als verdoppelt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 17). Dabei war die Zunahme im Bereich der beruflichen Weiterbildung besonders stark, wo es in diesem Zeitraum eine Verdreifachung der Teilnahmequote gab. (1979 10 %, 1997 30%) gab (vgl. ders., S. 26).

² In den Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit sind insofern Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eingeflossen, als er unter Beteiligung des Bundesinstitutes für Berufsbildung erstellt wurde (vgl. dazu auch 5.4.2).

tens regionale Anerkennung und sind ansonsten über das Stadium der Publikation im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht hinausgekommen (vgl. auch Kapitel 5). Dafür stellt sich ein außerordentlich kompliziertes Geflecht von ordnungspolitischen Rahmenbedingungen dar, was teilweise auch mit unterschiedlichen Erwartungen an die Qualität von Weiterbildung verknüpft ist (vgl. 2.2).

1.1 Problemskizze

Als praktische Konsequenz aus der geschilderten Situation folgt für Weiterbildungseinrichtungen zum einen, dass sie nicht auf in der Wissenschaft und Praxis gleichermaßen anerkannte Standards zurückgreifen können. Zum anderen beinhalten die verbreiteten branchenneutralen Systeme zum Qualitätsmanagement keine inhaltlichen Standards, weshalb deren Anwendung eine einrichtungsspezifische Interpretation erlaubt bzw. erfordert. Damit stellt die Beschäftigung mit der Qualitätsfrage eine hohe Anforderung an Weiterbildungseinrichtungen, die sowohl die Frage der inhaltlichen Standards als auch die Einrichtung geeigneter Qualitätsmanagementsysteme zu deren Entwicklung und Sicherung umfasst.

Einige Weiterbildungsanbieter konnten und können davon profitieren, dass sie im Rahmen von öffentlich geförderten Modellprojekten bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen unterstützt werden. Der große Rest ist bei der Beschäftigung mit der Qualitätsfrage auf sich selbst gestellt. Die Annahme der vorliegenden Arbeit ist deshalb, dass bei der praktischen Realisierung von Qualitätsmanagement der "Ratgeberliteratur" eine besondere Bedeutung zukommt, welche sich an Weiterbildungsanbieter richtet³ und Hilfe bei der Realisierung von Qualitätsmanagement verspricht. Verstärkt wird diese Einschätzung auch angesichts der sonst verfügbaren Veröffentlichungen zum Thema (vgl. Kap. 6). Diese Ratgeberliteratur kann gleichsam als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis betrachtet werden. Hier entscheidet sich mit, welchen Nutzen theoretische Überlegungen in der Praxis erzeugen. In diesem Bereich der anwendungsorientierten Literatur sind mittlerweile eine Reihe von Publikationen erschienen, die sehr unterschiedliche Ansätze bezüglich Aufbau, Inhalt und Vorgehensweise verfolgen. Während hinsichtlich der unterschiedlichen Qualitätskonzepte heute bereits Versuche von vergleichenden Analysen und Überblicken unternommen wurden (vgl. Kap. 6), liegt für den Bereich der anwendungsorien-

³ Gemeint sind also an dieser Stelle nicht Ratgeber oder Checklisten für Teilnehmende / Kunden.

tierten Ratgeberliteratur noch keinerlei Bestandsaufnahme vor. Dadurch ist eine Orientierung innerhalb dieser Literatur für potentielle Anwender mit großem Aufwand verbunden. Diese Arbeit verfolgt daher die Absicht, einen Beitrag zur Orientierung innerhalb der Ratgeberliteratur zum Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung zu leisten.

1.2 Fragestellung

Aufgrund der noch nicht vorhandenen Bestandsaufnahme für die betrachtete Ratgeberliteratur geht es zunächst darum, die Publikationslage zu sichten und dann exemplarisch für einen ersten Bereich die Ratgeberliteratur genauer zu untersuchen. Die Arbeit grenzt daher den Bereich der untersuchten Ratgeber stark ein (vgl. dazu Abschnitt 6.3 und 6.4) und untersucht letztlich zwei Publikationen genauer.

Wegen der geringen Anzahl untersuchter Ratgeber kann es nicht darum gehen, allgemeingültige Aussagen über die Funktion von Ratgebern zu erarbeiten. Vielmehr ist das Ziel, die ausgewählten Ratgeber bezüglich ihrer Nutzungsmöglichkeiten jeweils für sich genommen zu analysieren und damit einen ersten Beitrag zur Auseinandersetzung mit dieser Literaturgattung zu leisten.

Aufgrund der geschilderten Problemlage stellt sich dabei einerseits die Frage nach den Hilfestellungen bei internen Maßnahmen zur Entwicklung und Sicherung von Qualität. Diesbezüglich sollen folgende Fragen geklärt werden:

- I. Welche möglichen Handlungsfelder im Rahmen des Bildungsprozesses werden als Ansatzpunkte für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?
- II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?⁴
- III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?⁵

⁴ Mit dem Stellen dieser Frage scheidet auch die Möglichkeit aus, eine pauschale Bewertung der Ratgeber vorzunehmen. Vielmehr soll eine Beurteilung in Abhängigkeit zu den beim Leser vorhandenen Voraussetzungen vorgenommen werden.

⁵ Für die Bewertung der Ratgeberliteratur könnte man zunächst die Frage stellen, was unter "Qualität" verstanden wird. Diesbezüglich wird hier nicht der Versuch unternommen, eine generelle Qualitätsdefinition für gute berufliche Weiterbildung zu geben. Darauf wird deshalb verzichtet, weil gerade im Bereich der beruflichen Weiterbildung je unterschiedliche Interessen und Kontexte auch unterschiedliche Anforderungen an Qualität stellen (vgl. auch Kap. 3). Es sollen statt dessen einige Besonderheiten herausgearbeitet werden, die berufliche Weiterbildung auszeichnen und z.B. von materiellen Gütern unterscheiden, aus denen sich spezifische Anforderungen für Qualitätsmanagement ergeben. (vgl. Kapitel 4). Die Ratgeber werden dann dahingehend betrachtet, in welcher Weise sie diesen Spezifika Rechnung tragen. Diese Frage drängt

Da Qualitätsstandards und Qualitätsmanagementsysteme aber nicht vollkommen ins Belieben der Bildungseinrichtungen gestellt sind, sondern im Kontext von ordnungspolitischen Rahmenbedingungen und Markterwartungen stehen, soll andererseits auch geklärt werden, inwiefern die Ratgeber auf bestehende Rahmenbedingungen eingehen (vgl dazu auch Kap. 2, 5, 7.4).

Auf der Grundlage der durch die Analyse der obigen Fragen gewonnenen Erkenntnisse wird für die einzelnen Ratgeber jeweils eine Beurteilung skizziert, welche Funktionen der Ratgeber erfüllen kann und wo seine Grenzen liegen.

Eine für die Bewertung der Ratgeberliteratur auch interessante Analyse der formalen Sprachqualität (z.B. durch eine narrative Textanalyse hinsichtlich einer bestimmten Typologie wie z.B. diskursiv vs. direktiv) wird auf Grund des begrenzten Umfangs einer Diplomarbeit nicht vorgenommen. Weiterhin muss festgehalten werden, dass die Arbeit die Bewertung der oben aufgeworfenen Fragestellungen ausschließlich auf theoretische Überlegungen gründet, die auf publizierten Beiträgen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aufbauen. Darüber hinaus wird im Rahmen dieser Diplomarbeit keine empirische Überprüfung der generierten Einschätzungen geleistet. Statt dessen soll abschließend der entsprechende Forschungsbedarf skizziert werden.

1.3 Struktur der Arbeit

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass im ersten Teil der Arbeit (Kap. 2. bis 5) zunächst die in der beruflichen Weiterbildung gegebenen Bedingungen und die in diesem Bereich geführte Qualitätsdebatte dargestellt werden. Diese Betrachtung dient als Grundlage der theoretischen Überlegungen zur Analyse der Ratgeberliteratur im zweiten Teil der Arbeit (Kap. 6 bis 10).

Im Einzelnen wird im ersten Teil anfangs kurz der Kontext von beruflicher Weiterbildung in Deutschland skizziert, um den Gegenstandsbereich abzugrenzen, notwendige allgemeine begriffliche Klärungen vorzunehmen und einen Blick auf die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen zu werfen (Kap. 2). Anschließend wird auf grundlegende Begrifflichkeiten der Qualitätsdebatte in der beruflichen Weiterbildung eingegangen (Kap.3). Nach diesen einleitenden Klärungen werden dann Besonderheiten beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu anderen Branchen herausgearbeitet, die bei

sich auch deshalb auf, weil die vielen Ratgebern zugrundeliegenden Normen/Modelle nicht für pädagogische Prozesse entwickelt wurden (siehe auch oben).

Aktivitäten zum Qualitätsmanagement berücksichtigt werden sollten (Kap. 4). Diese Betrachtung im Hinterkopf behaltend wird im fünften Kapitel die Qualitätsdebatte in der beruflichen Weiterbildung skizziert. Ziel ist dabei einerseits, die der Ratgeberliteratur zugrundeliegenden Qualitätsmanagementkonzepte vorzustellen und andererseits einen kurzen Blick auf den Gesamtkontext zu werfen, in dem die Qualitätsbemühungen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen stehen. Dazu wird zunächst die erziehungswissenschaftliche Debatte über Qualität beschrieben und anschließend auf die in der Praxis vorhandenen Ansätze zum Qualitätsmanagement und zur Qualitätskontrolle eingegangen.

Im zweiten Teil der Arbeit (Kap. 6 bis 10) geht es dann um die Ratgeberliteratur. Dazu wird zunächst ein kurzer Blick auf die Gesamtpublikationslage zum Qualitätsmanagement in der Weiterbildung geworfen, um anschließend eine Abgrenzung zu treffen, was in dieser Arbeit als Ratgeber betrachtet wird und welche Ratgeber letztlich einer genaueren Analyse unterzogen werden (Kap. 6). Danach werden aufbauend auf den Überlegungen im ersten Teil der Arbeit Kategorien und Fragen zur Analyse der Ratgeberliteratur entwickelt (Kap. 7). Mit deren Hilfe werden die Ratgeber untersucht⁶. Die Ergebnisse werden für die einzelnen Ratgeber jeweils in einem "Ratgeberportrait" zusammengefasst und bewertet (Kap. 8).

Am Ende der Arbeit werden in einem zusammenfassendes Fazit erste Schlussfolgerungen bezüglich möglicher Funktionen der Ratgeberliteratur gezogen und in einem Ausblick der weitere Forschungsbedarf beschrieben.

⁶ Die gefundenen Inhalte und Instrumente sowie die Beantwortung der Fragen werden im Anhang stichwortartig dokumentiert.

2 Weiterbildung im Kontext des deutschen Bildungssystems

Wie einleitend bereits erwähnt, kommt der (beruflichen) Weiterbildung eine immer größere Bedeutung zu. Arnold spricht in diesem Zusammenhang gar von einem Trend von der "Schulbildungs- zur Weiterbildungsgesellschaft" (vgl. Arnold 1996, S. 2). Trotzdem ist der Weiterbildungsmarkt im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen in Deutschland in seinen Strukturen deutlich pluralistischer und von geringerer Gesetzesdichte gekennzeichnet. Es gibt kaum einheitliche Standards und Begriffsbestimmungen, so dass man bei einer Diskussion über Weiterbildung oder gar bestimmte Qualitäten derselben immer Gefahr läuft, mit unterschiedlichen Vorstellungen und Begriffsverwendungen aneinander vorbei zu reden. Deshalb werden im ersten Abschnitt dieses Kapitels zunächst grundlegende Begriffe beleuchtet und einige Abgrenzungen für diese Arbeit getroffen.

Daran anschließend werden einige Strukturmerkmale skizziert, aus denen sich Folgen bezüglich der Verantwortlichkeiten für Qualitätsmanagement ergeben.

2.1 Der Begriff Weiterbildung und Differenzierungsmöglichkeiten

Gemäß der Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 gilt Weiterbildung als die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase, die mit Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit bzw. in den Status der Hausfrau beendet wird. (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Diese Definition hat allerdings nur "offiziösen" Charakter, wie es Böhm in seinem Wörterbuch für Pädagogik nennt (vgl. 1994, S. 732). Daneben werden dem Weiterbildungsbegriff aufgrund seiner Geschichte durchaus unterschiedliche Konnotationen zugeordnet, die auch unterschiedliche Erwartungen nach sich ziehen.

So war nach dem zweiten Weltkrieg in Deutschland zunächst der Begriff der *Erwachsenenbildung* gängig. Der Begriff der *Weiterbildung* verbreitete sich mit der "realistischen Wende" in der Erwachsenenbildung, die die politische und vor allem auch ökonomische Indienstnahme der Erwachsenenbildung in den westlichen Bundesländern markierte (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 15). Dewe konstatiert, dass die realistische Wende eine Abkehr von einer Erwachsenenbildung mit sich brachte, die sich exklusiv als eine praxisferne Persönlichkeitsbildung und als Vermittlung zeitloser Kulturgüter verstand. Dies ging neben einer Hinwendung zur ökonomischen und beruflichen Verwertbarkeit auch mit einer Verwissenschaftlichung einher (vgl. Dewe 2000, S. 108 f.).

Aufgrund dieser Entwicklung werden die Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung heute nicht immer synonym verwendet, sondern manchmal sogar in Abgrenzung zueinander.

Weil ein wesentlicher Aspekt der realistischen Wende in der Hinwendung zur beruflichen Bildung bestand, wird der Begriff Weiterbildung oft der beruflichen Bildung zugeordnet, während mit Erwachsenenbildung allgemeine Bildung gemeint ist. Diese Semantik konnte sich aber in der Erziehungswissenschaft nicht einheitlich durchsetzen (vgl. z.B. Arnold 1996, S. 5 oder Weinberg 2000, S. 15)⁷.

An dieser Stelle soll Weiterbildung als Bildungssystembegriff entsprechend der obigen Definition des Deutschen Bildungsrates und somit als Oberbegriff für sämtliche Bereiche des Erwachsenenlernens verwendet werden. Der oft konkurrierende Begriff "Erwachsenenbildung" wird daher nur in direkten oder indirekten Zitaten verwendet. Eine Verwendung erfolgt ggf. synonym, wenn nicht explizit anders angegeben.

Innerhalb des Weiterbildungsbereichs gibt es weitere Differenzierungen. Unterschieden werden fast immer die berufliche und die allgemeine Bildung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 198 f., Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 oder z.B. Weinberg 2000, S. 11 f.)⁸. Innerhalb der beruflichen Weiterbildung lässt sich noch einmal eine Differenzierung in Fortbildung und Umschulung vornehmen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 54 f. oder z.B. Weinberg 2000, S. 11 f. und Berufsbildungsgesetz, § 1, 46 und 47). Eine Sonderstellung nimmt die wissenschaftliche Weiterbildung ein, die in dieser Arbeit aber keine Rolle spielen soll und deshalb ausgeklammert wird. Im Rahmen der Ratgeberanalyse wird die so abgegrenzte berufliche Weiterbildung im Vordergrund stehen⁹.

Über diese grobe Einteilung hinaus gibt es unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten¹⁰, die an dieser Stelle nicht ausführlich thematisiert werden sollen. Vielmehr

⁷ Arnold z.B. nutzt "Weiterbildung" eher mit systemischer Konnotation und "Erwachsenenbildung" eher im didaktischen Kontext (vgl. Arnold 1996, S. 5). Als Bildungssystembegriff hat sich Weiterbildung zur Zeit in der Öffentlichkeit aber mehrheitlich als Oberbegriff durchgesetzt (vgl. Weinberg 2000, S. 15)

⁸ Gleichwohl hat vor allem der Deutsche Bildungsrat diese Trennung beklagt und befürchtet, dass die verschiedenen Weiterbildungselemente dazu neigen, "sich zu verengen und zu verselbständigen" (vgl. 1970, S. 53). Kritisiert werden in diesem Zusammenhang vor allem auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die "die Einheit von beruflicher und nichtberuflicher Bildung" unberücksichtigt ließen (vgl. ders., S. 199)

⁹ Das schließt nicht aus, dass einige der analysierten Ratgeber sowohl für Anbieter von beruflicher als auch von allgemeiner Weiterbildung gedacht sind. Auch ist zu beachten, dass viele Weiterbildungseinrichtungen beides anbieten. Die Analyse wird sich dann auf die Perspektive der beruflichen Bildung konzentrieren.

¹⁰ So lässt sich beispielsweise nach den Aufgaben bzw. Funktionen fragen (vgl. z.B. Siebert 1997 ff. oder Tippelt 1999, S. 12 f. für den gesamten Weiterbildungssektor und z.B. Dikau 1995, S. 429 für die berufliche Weiterbildung), nach den Themen (vgl. z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 21), nach den Maßnahmentearten (vgl. dass. S. 27) oder nach soziodemographischen Unterscheidungsmerkmalen der Teilnehmenden (vgl. dass. S. 30-50).

konzentriert sich die Arbeit auf zwei weitere Unterscheidungskriterien: einerseits die Frage nach den anbietenden Institutionen und andererseits die Differenzierung nach Marktsegmenten.

Bezüglich der Institutionen gibt es einige Versuche einer Institutionstypologie der Weiterbildung (vgl. z.B. Faulstich/Zeuner 1999, S. 179 ff. oder Weinberg 2000, S. 13 f. und 83-92), die auf den systemischen Kontext der Bildungsinstitutionen im Rahmen einer äußerst differenzierten Trägerlandschaft fokussieren. Faulstich und Zeuner unterscheiden diesbezüglich öffentliche (Staat), partikulare (Interessenorganisationen) und private (Unternehmen) Bildungsanbieter. Die privaten Bildungsanbieter werden noch mal unterteilt in betriebliche Bildungsabteilungen und in überbetriebliche Weiterbildungsunternehmen / Stiftungen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 181).

Demgegenüber lässt sich für eine Differenzierung in Marktsegmente nach den Auftraggebern oder Finanzierern der "Bildungsdienstleistung" fragen. Unterscheiden lassen sich in der beruflichen Weiterbildung grob drei Marktsegmente: Weiterbildung für Betriebe, öffentlich geförderte Weiterbildung und individuelle Weiterbildung (vgl. Stark 2000, S. 45-50).

Im Rahmen dieser Arbeit sollen Ratgeber behandelt werden, die sich in erster Linie an überbetriebliche (auch öffentliche und partikulare¹¹) Bildungsinstitutionen wenden, die Präsenzveranstaltungen anbieten. In Bezug auf die Auftraggeber wird grundsätzlich die Literatur für alle genannten Marktsegmente der beruflichen Bildung gesichtet.

Über die unterschiedlichen inhaltlichen und strukturellen Kategoriebildungen hinaus besteht insbesondere im Zusammenhang mit der Diskussion über selbstgesteuertes Lernen oft auch Uneinigkeit darüber, welche Veranstaltungsformen grundsätzlich als Weiterbildung zu betrachten sind. Nach Kuwan ist strittig, "inwieweit neben der "klassischen" Weiterbildung in Form von Lehrgängen oder Kursen auch weniger formalisierte, "weichere" Formen des Kenntniserwerbs noch als Weiterbildung anzusehen sind" (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 11)¹². Im Rahmen dieser Arbeit werden die "weichen" Formen nur insoweit eine Rolle spielen, als sie im

¹¹ Ausgespart werden allerdings Ratgeber, die sich ausschließlich an bestimmte partikulare Einrichtungen wenden, also beispielsweise Veröffentlichungen, die von Verbänden für ihre Mitglieder herausgegeben werden und nicht im allgemeinen Buchhandel angeboten werden.

¹² "Dies betrifft z.B. den Kenntniserwerb durch den Besuch von Fachmessen oder Kongressen, betriebliche Maßnahmen der Lernförderung am Arbeitsplatz, Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren, selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Medien, das Lesen von Fachbüchern oder Fachzeitschriften sowie Qualitäts- oder Werkstattzirkel und andere Beteiligungsgruppen" (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 11)

Rahmen von Transfersicherung Bestandteil einer klassischen Weiterbildungsmaßnahme sind.

2.2 Ordnungspolitischer Rahmen des Weiterbildungsbereichs

Die oben aufgemachten unterschiedlichen Bereiche und die unterschiedlichen Möglichkeiten der Differenzierung verdeutlichen die im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen hohe, oft geradezu verwirrende Pluralität der Weiterbildung in Deutschland. Aufgrund der gleichzeitig zunehmenden Bedeutung wurde im Strukturplan für das Bildungswesen die unter dem Namen Weiterbildung zusammengefassten Bereiche als vierte Säule des deutschen Bildungssystems neben den Primarbereich, den Sekundarbereich und den tertiären Hochschulbereich gestellt. (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut 1990, S. 713). Auf diese Weise wurde vor allem die öffentliche Verantwortung auch für diesen Bereich postuliert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970., S. 208). Damit verbanden sich Gedanken einer "flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung", der "Qualität des Bildungswesens" sowie der "Professionalisierung der Lehrenden" (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 14).

Deutlich stärker als die anderen vier Bildungsbereiche ist die Weiterbildung aber nach den Prinzipien der "Pluralität" und der "Subsidiarität"¹³ organisiert (vgl. dies. S. 16). Das heißt, es gibt im Rahmen der oben geschilderten Pluralität eine differenzierte Trägerlandschaft und unterschiedliche Formen der Finanzierung. Die Verantwortung liegt prinzipiell bei den Bildungsinstitution, den Teilnehmenden und ggf. Auftraggebern. Anders als beispielsweise im Schulbereich unterliegt die Erwachsenenbildung keinem staatlichen Anerkennungszwang (vgl. Nuissl 1999, S. 393). Der Staat greift nur dann helfend ein, wenn in bestimmten Bereichen die Gefahr von Defiziten besteht. Im Rahmen dieser Verantwortlichkeit kommen dem Staat im Weiterbildungsbereich vor allem folgende Aufgaben zu (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 16):

¹³ Der Begriff "Subsidiarität" gründet auf ein "der katholischen Soziallehre entstammendes *gesellschaftsethisches Prinzip*, das auf die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten, der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung abstellt. Nur dort, wo die Möglichkeiten des Einzelnen bzw. einer kleinen Gruppe (Familie, Gemeinde) nicht ausreichen, die Aufgaben der Daseinsgestaltung zu lösen, sollen staatliche Institutionen subsidiär eingreifen. Dabei ist der *Hilfe zur Selbsthilfe* der Vorrang vor einer unmittelbaren Aufgabenübernahme durch den Staat zu geben" (Gabler Wirtschaftslexikon 1997). Dabei wird die Gesellschaft in verschiedene Einheiten bzw. Lebenskreise unterteilt. Im Rahmen der Bundesrepublik ist der kleinste Lebenskreis die Einzelperson bzw. die Familie, der höchste der Gesamtstaat, dazwischen gibt es weitere Lebenskreise, z.B. unterschiedliche Gemeinschaften, (z.B. Gewerkschaften, Berufsverbände) und die staatlichen Subsysteme (z.B. Gemeinden, Bundesländer). In dieser Stufung hat der jeweils nächsthöhere Lebenskreis Unterstützungsverantwortung, wenn der niedrigere Kreis nicht in der Lage ist, seine Aufgaben zu bewältigen (vgl. Duden Universalwörterbuch 1994, Böhm 1994, S. 669 f. und Lexikon zur Soziologie 1994)

- Beratung der Lernenden,
- Information über bestehende Angebote,
- Unterstützung der Kooperation zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen;
- Koordination der verschiedenen Angebote.

Dies hat aber bisher weder zu einem Weiterbildungsgesetz auf Bundesebene¹⁴ noch zu einer einheitlichen Qualitätssicherung geführt¹⁵. Dafür existieren derzeit im Rahmen der föderativen Bildungshoheit der Länder aber in fast allen¹⁶ Bundesländern Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetze (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 19). Insgesamt "wird die Erwachsenenbildung in Deutschland durch eine Vielzahl ineinander verschränkter gesetzlicher und anderer Regelungen geordnet, die teilweise unterschiedlichen Leitzielen dienen und auch manche Bereiche der Erwachsenenbildung unberührt lassen. Unterschiedliche Ziele verfolgen etwa das für das Bundesgebiet gültige Arbeitsförderungsgesetz (mittlerweile Sozialgesetzbuch III, Anm. des Autors) mit arbeitsmarkt- und strukturpolitisch begründeten Maßnahmen- und Teilnehmerförderungen und die Weiterbildungsgesetze der Länder, die fast ausschließlich Institutionen und Erwachsenenbildungspersonal fördern. Weitgehend unberührt von öffentlich diskutierten Ordnungssystemen ist die kommerziell betriebene Erwachsenenbildung, die keinerlei staatliche Zuschüsse erhält (...)" (Nuissl 1999, S. 392 f.).

Für den Teilbereich der beruflichen Weiterbildung stellt Sauter fest, dass "nicht ein eigenständiger Bildungsanspruch bzw. Auftrag" im Vordergrund steht, sondern die Weiterbildung "Funktionen" erfüllt. "Sie ist Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung oder der Arbeitsmarktpolitik. Weiterbildung ist nicht in erster Linie Persönlichkeitsentwicklung sondern "Pflege" der Humanressourcen oder Reduktion auf das arbeitsmarktpolitisch Notwendige" (vgl. Sauter 1995 a, S. 25).

Für die Verantwortlichkeit von Qualitätssicherung¹⁷ ergeben sich daraus auch inner-

¹⁴ Es gibt allerdings zahlreiche andere Gesetze auf Bundesebene, die für die Weiterbildung von Bedeutung sind. Z.B. Sozialgesetzbuch (früher Arbeitsförderungsgesetz) oder Berufsbildungsgesetz. Zu erwähnen sind auch zahlreiche Gesetze, die Arbeitsfreistellung und Förderung der Teilnehmenden regeln. Für eine ausführlichere Auflistung der für Weiterbildung bedeutsamen Gesetze vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 17 f.

¹⁵ Eine Ausnahme bildet der Bereich Fernunterricht. Hier gibt es ein Fernunterrichtsschutzgesetz auf Bundesebene, das durch einen entsprechenden Staatsvertrag der Länder ergänzt wird. "Es regelt die Rechte und Pflichten der Teilnehmer und der Veranstalter und sieht eine staatliche Zulassung von Fernlehrgängen vor" (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 17 f.). Weil der Fernunterricht in dieser Arbeit jedoch nicht thematisiert wird (vgl. 2.1), spielt diese Ausnahme im folgenden keine Rolle.

¹⁶ Ausnahmen: Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 19).

¹⁷ Zur Klärung der Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung kann grundsätzlich auch die ökonomische Perspektive etwas beitragen: je nach dem, ob berufliche Weiterbildung als öffentliches, privates oder meritokratisches Gut betrachtet wird, ließen sich daraus auch unterschiedliche Verantwortlichkeiten für Qualitätssicherung ableiten (vgl. dazu z.B. Krohner 1997, S. 14 f.). Da Ratgeberliteratur aber i.d.R. darauf zielt, den Umgang mit praktisch vorhandenen Rahmenbedingungen zu erleichtern, bleibt diese theoretische Perspektive im Rahmen dieser Arbeit ausgeklammert.

halb des Bereiches der beruflichen Weiterbildung unterschiedliche Zuständigkeiten und Erwartungen. Weil Bildungseinrichtungen oft in mehreren der oben aufgemachten Bereichen von Weiterbildung tätig sind, sehen sich diese dann auch mit unterschiedlichen Forderungen an Qualität und auch bezüglich des Vorgehens zur Sicherstellung derselben konfrontiert (vgl. dazu auch Kap. 5). So existiert z.B. im Bereich der arbeitsmarktpolitisch motivierten Förderung durch die Bundesanstalt für Arbeit ein "Anforderungskatalog", der teilweise sehr dezidierte inhaltliche Forderungen sowohl in Bezug auf einzelne Maßnahmen als auch die Einrichtung enthält. Im Bereich der Weiterbildung für Betriebe ist dagegen ggf. aufgrund des Bekanntheitsgrades im beauftragenden Betrieb selbst oder dessen Zulieferern oft die Norm ISO 9000 ff. von großer Bedeutung, die sich auf den formalen Regelungsrahmen eines Qualitätsmanagementsystems bezieht. Folglich erhöht sich die Komplexität der Qualitätsproblematik für die Bildungseinrichtungen erheblich.

Für die Ratgeberliteratur stellt sich deshalb die Anforderung, für die nach eigenem Verständnis angesprochene Zielgruppe die entsprechenden ordnungspolitischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

2.3 Zusammenfassung

Berufliche Weiterbildung hat als Teil der vierten Säule des deutschen Bildungssystems innerhalb eines subsidiär und pluralistisch geprägten ordnungspolitischen Rahmens sehr diversifizierte Strukturen ausgebildet. Im Rahmen dieser Strukturen haben sich unterschiedliche Anwendungsinteressen und damit auch Erwartungen an und Verantwortlichkeiten für Qualität entwickelt. Für anwendungsorientierte Literatur stellt sich daher die Frage, in welcher Form auf diese hohe Komplexität eingegangen wird. Im Rahmen dieser Arbeit werden dabei Ratgeber zum Qualitätsmanagement betrachtet, die als Zielgruppe überbetriebliche Bildungsinstitutionen mit Angeboten in unterschiedlichen Marktsegmenten der beruflichen Bildung haben.

3 Begriffliche Differenzierungsmöglichkeiten von Qualität

Bevor in Kapitel 4 auf die für Qualitätsmanagement wichtigen Besonderheiten von beruflicher Weiterbildung eingegangen wird und in Kapitel 5 einige Qualitätskonzepte betrachtet werden, sollen in diesem Kapitel zunächst einige grundlegende Begriffe geklärt werden. Zuerst wird der Begriff "Qualität" hinterfragt (3.1), danach werden weitere wichtige Begriffe aus der Qualitätsdiskussion angesprochen und ihre Verwendung in dieser Arbeit bestimmt (3.2).

3.1 Was ist Qualität?

Mit Qualität wird im umgangssprachlichen Gebrauch meist etwas Positives verbunden, was das Wort so allerdings eigentlich nicht hergibt. Das Fremdwort "Qualität" wurde im 16. Jahrhundert aus dem lateinischen "qualitas" (Beschaffenheit, Verhältnis, Eigenschaft) entlehnt, das von "qualis" (wie beschaffen) abgeleitet ist (vgl. Duden Herkunftswörterbuch 1987). Qualität ist also zunächst eine wertneutrale Kategorie und bedarf zur Kenntlichmachung bestimmter Eigenschaften zusätzlich beschreibender oder wertender Adjektive.

Aber Eigenschaften in Bezug auf was? Die branchenübergreifende und daher zunächst inhaltsneutrale Bestimmung der Norm DIN ISO 8402 definiert Qualität als die "Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen" (vgl. Kamiske/Brauer 1999, S. 159). Es geht also um die Eignung in Bezug auf explizite (z.B. in einem Vertrag fixierte) und implizite¹⁸, d.h. unausgesprochen erwartete Anforderungen¹⁹. Diese lassen sich nur aus einem konkreten Kontext heraus bestimmen, der gerade im Bereich der beruflichen Weiterbildung sehr vielschichtig und unterschiedlich sein kann (vgl. auch Kap. 2). "Was als Qualität verstanden wird, ergibt sich immer erst im Verhältnis von Erwartungen verschiedener Akteure bzw. *stakeholder* und den konkreten Leistungen der Weiterbildungseinrichtungen. Über Qualität der Weiterbildung lässt sich also nicht abstrakt, sondern nur in einem definierten Kontext verhandeln" (vgl. von Küchler

¹⁸ Der Begriff "vorausgesetzte" ist Teil der deutschen Übersetzung, in der englischen Fassung lautet der Begriff "implied", was diese Bedeutung eindeutig macht (vgl. Deutsches Institut für Normung 1995, S. . 229).

¹⁹ Damit wird Qualität als relationale Größe betrachtet. Von Küchler stellt auch für die Weiterbildung fest, dass über diese Begriffsverwendung "in der (pädagogischen, Anm. des Autors) Profession" Einigkeit besteht (vgl. von Küchler 2000, S. 277). Auch in dieser Arbeit wird Qualität als relationale Größe gesehen.

2000, S. 277). Qualität in der Weiterbildung ist daher ein "mehrdimensionaler und relationaler Begriff" (dies., a.a.O.).

Aus den unterschiedlichen Interessen und Blickwinkeln folgen daher unterschiedliche Qualitätsbegriffe, was zu einer sehr unübersichtlichen Begriffsverwendung geführt hat. Bezüglich der Frage nach der Beurteilungsinstanz finden sich vereinfacht zusammengefasst aber zwei grundlegende Unterscheidungen fast überall: die zwischen einem objektiven oder produktbezogenen Qualitätsbegriff auf der einen Seite und einem subjektiven oder kundenbezogenen Qualitätsbegriff auf der anderen Seite (vgl. Bruhn 1995, S. 23; Gnahs 1998, S. 18; Münch 1996, S. 30-37; Stephan 1994 b, S. 12 f. Timmermann/Windschild 1996; S. 85 oder Kamiske/Brauer 1999, S. 162)²⁰. Bei dieser Differenzierung geht es um die Frage, ob Qualität eine feste Produkteigenschaft ist oder eher im Auge der Nachfragenden liegt. Nachfragende können bei beruflicher Weiterbildung sowohl Auftraggeber als auch Teilnehmende sein (vgl. 3.2). Timmermann und Windschild dokumentieren in einem Tagungsband darüber hinaus eine naheliegende Möglichkeit, nämlich die Aushandlung bestimmter Eigenschaften zwischen Lieferanten und Kunden. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einem "korporatistischen" Qualitätsbegriff (vgl. 1996, S. 85). Letztlich stellt sich aber auch hier die Frage, wer am Ende beurteilt, ob die vereinbarten Kriterien auch eingehalten wurden²¹.

Weil die Lernenden bei Weiterbildungsveranstaltungen mündige Erwachsene sind, denen in der Regel selbst die Formulierung und Beurteilung des Lernbedarfs aus ihrem individuellen Anwendungskontext heraus zugestanden wird, scheint die Verwendung eines kundenorientierten Qualitätsbegriffs für den Bereich der beruflichen Weiterbildung angemessen. Wenn der Kundenbegriff auf die Auftraggeber bzw. Finanzierenden von Weiterbildung ausgeweitet wird, ist aus Sicht des Autors eine Beurteilung insbesondere der auf das Arbeitshandeln gerichteten Effekte einer Weiterbildungsmaßnahme durch die Kunden (in Person der Auftraggeber und/oder der Teilnehmenden) am besten gewährleistet.

²⁰ Dies ist eine stark vereinfachte Zusammenfassung. Für die eine Seite unterscheidet Münch beispielweise auch noch den kundenorientierten von dem subjektiven Qualitätsbegriff, den er eher normativ korreliert (vgl. Münch 1996, S. 32-35). Auf der anderen Seite wird der objektive/produktbezogene Qualitätsbegriff teilweise mit dem herstellerorientierten Qualitätsbegriff in einem Atemzug genannt (vgl. z.B. Stephan 1994 b, S. 12), was nach Meinung des Autors nicht gerechtfertigt ist, da objektive Qualitätsmerkmale eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit erfordern, was auch heißt, dass diese eben gerade nicht nur von einer Seite, in diesem Fall dem Hersteller, bestimmt und vor allem geprüft werden.

²¹ Dass die Messung von bestimmten Qualitäten gerade bei pädagogischen Prozessen ein Problem darstellt, zeigt sich über theoretische Überlegungen hinaus auch in der Praxis. So beurteilten z.B. Ende der 70er Jahre der Deutsche Bildungsrat und die Unternehmen die Qualität der Ausbildungspraxis trotz wesentlicher Übereinstimmung über die Kriterien höchst unterschiedlich (vgl. Münch 1996, S. 32 f.)

Darüber hinaus wird ein kundenorientierter Qualitätsbegriff auch in pragmatischer Hinsicht am ehesten dem marktwirtschaftlich orientierten, ordnungspolitischen Rahmen der beruflichen Weiterbildung gerecht.

Gleichzeitig werden aus der pädagogischen Profession aber auch Bedenken gegen die Anwendung einer ausschließlichen Kundenorientierung (bezogen auf den Teilnehmer) vorgebracht. Zum einen weil sie "nur bestimmte Seiten des Individuums ins Blickfeld nimmt (z.B. Wünsche nach Bequemlichkeit, nach Prestige, nach einem günstigen PreisLeistungsverhältnis) und die Gesamtpersönlichkeit mit ihren Erfahrungen, Befindlichkeiten und Potentialen nur unzureichend berücksichtigt" (Gnahn 1998, S. 203). Zum anderen, weil sich die Erwartungen durch eine im Laufe des pädagogischen Prozesses veränderte Informationsbasis wandeln können (vgl. Alt 1997, S. 7). So könnte z.B. eine Person, die eine Weiterbildung ursprünglich in der Erwartung besucht hatte, Kenntnisse über das Programm "Microsoft Frontpage" zu erlangen, durch die Auseinandersetzung mit der Materie während des Kurses feststellen, dass die Beherrschung der allgemeinen HTML-Programmierung einen deutlich größeren Nutzen für ihren beruflichen Alltag hätte. Für den Bildungsanbieter stellt sich deshalb die Frage, ob er unmittelbar auf die Kundenwünsche eingehen soll, oder ob er z.B. im Vorfeld eine ausführliche Beratung anbietet, bei der die vom Kunden letztlich für das berufliche Handeln erwünschten Effekte einbezogen werden.

Über die Frage der Kundenorientierung hinaus lässt sich in Anlehnung an die Total-Quality-Philosophie (vgl. 3.2) fragen, ob die Qualität neben den Kunden (Teilnehmende und ggf. Auftraggeber) nicht auch auf andere am Prozess beteiligte Akteure (z.B. Mitarbeiter oder Eigentümer der Weiterbildungseinrichtung) bezogen werden muss.

Vom Autor wird grundsätzlich ein kundenbezogener Qualitätsbegriff favorisiert, wobei unter hoher Qualität ein möglichst hoher Zielerreichungsgrad in Bezug auf das vom Kunden angestrebte Ziel verstanden wird. Darunter wird hier das außerpädagogische Ziel verstanden, also beispielsweise das effizientere Erledigen bestimmter Aufgaben (Outcome, vgl. 3.2) und nicht der Verlauf einer dafür besuchten Bildungsmaßnahme und ein daraus resultierendes Zertifikat, weil dieses ggf. bei falscher Kurswahlberatung nicht zwingend zum Ziel führen muss. Die Qualität in Bezug auf die Befriedigung der Bedürfnisse der Mitarbeiter und Eigentümer der Bildungseinrichtung oder auch der Gesellschaft spielen insofern eine Rolle, als sie auch einen Einfluss auf das vom Kunden angestrebte Ziel haben können.

3.2 Begriffe in der Qualitätsdebatte

In diesem Abschnitt sollen nun einige in der Qualitätsdebatte häufig benutzte Begriffe kurz erläutert und ihre Verwendung in dieser Arbeit offengelegt werden. Es handelt sich dabei nicht um spezifische Begrifflichkeiten bestimmter Modelle oder Normen, diese werden ggf. im nächsten Kapitel im Zusammenhang mit der Beschreibung der entsprechenden Modelle direkt eingeführt. Hier geht es lediglich darum, jene Begriffe zu erläutern, die in der Qualitätsdebatte modellübergreifend verwendet werden, dabei aber durchaus nicht immer mit der gleichen Konnotation.

a) *Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement, TQM*

Grundsätzlich werden unter den genannten Begrifflichkeiten unternehmensinterne Aktivitäten verstanden, die der Sicherung der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen dienen. Abgrenzen lassen sich diese Ansätze von den Konzepten Evaluation und (Bildungs-) Controlling. Gnahs und Krekel (1999, S. 18) sehen Qualitätssicherung (hier als Oberbegriff verwendet) als "Instrument zur Herstellung von Transparenz über betriebliche Abläufe und Organisationsprozesse, zur Regelung von Zuständigkeiten, auch zur Orientierung an Unternehmenszielen durch die Festlegung der Qualitätspolitik". Bei dem stark pädagogisch konnotierten Begriff Evaluation geht es dagegen eher um die Bewertung und Beurteilung von Prozessen (vgl. dies. 1999, S. 14). Controlling wiederum wird oft als Subsystem der Führung verstanden, das vor allem die Relation von eingesetzten Ressourcen und Nutzen bewertet (vgl. dies. S. 18 f.). Evaluation und Controlling stehen aber in engem Zusammenhang mit Qualitätsmanagement und können ggf. auch als Instrumente im Rahmen von Qualitätsmanagement genutzt werden²². Grafisch lässt sich dieser Zusammenhang wie folgt darstellen (Abbildung 1):

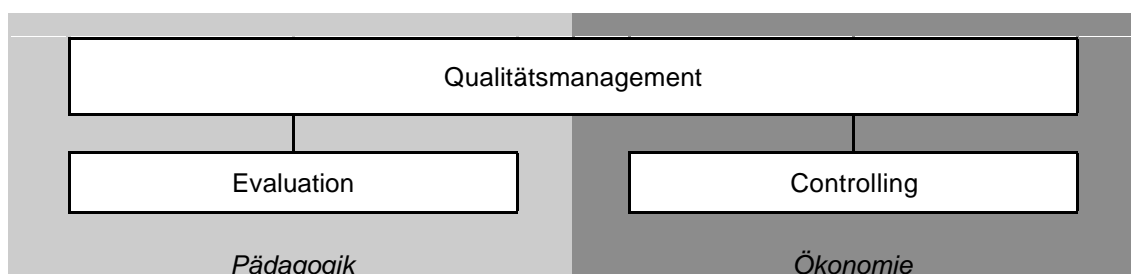


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Qualitätsmanagement, Evaluation und Controlling

²² Die Grenzen zwischen Qualitätsmanagement, Evaluation und Controlling sind allerdings umstritten. Es gibt diesbezüglich keine allgemein anerkannten Definitionen, so dass letztlich die tatsächliche Begriffsverwendung im konkreten Kontext hinterfragt werden muss. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch in Anlehnung an Gnahs und Krekel der oben dargestellte Zusammenhang zugrundegelegt.

Im Detail werden die drei Begriffe *Qualitätssicherung*, *Qualitätsentwicklung* und *Qualitätsmanagement* oftmals synonym verwandt, gelegentlich aber auch mit unterschiedlicher Bedeutungszumessung.

In Anlehnung an die ISO-Norm²³ hat sich mittlerweile aber "Qualitätsmanagement" als Oberbegriff für die Gesamtheit der qualitätsbezogenen Tätigkeiten durchgesetzt (vgl. Stephan 1994 a, S. 17 und Stephan 1994 b, S. 14 f.). Gleichzeitig betont dieser Begriff die unternehmensstrategische Bedeutung qualitätsbezogener Tätigkeiten, deren grundlegenden Verantwortlichkeiten beim Top-Management gesehen werden (vgl. dies. 1994 b, S. 6). Qualitätssicherung ist nach diesem Verständnis ein Instrument unter anderen im Rahmen des Qualitätsmanagements (vgl. dies. a.a.O., S 15). Qualitätsentwicklung wird dagegen vor allem in der pädagogischen Diskussion häufig in Abgrenzung zu Qualitätssicherung verwendet. In dem Wort "Entwicklung" soll zum Ausdruck kommen, dass Qualitätsmanagement nicht als statisches System zur Sicherung eines erreichten Status Quo verstanden wird, sondern als kontinuierlicher Prozess der Entwicklung und Verbesserung²⁴. In dieser Arbeit wird als Oberbegriff Qualitätsmanagement verwandt, die anderen Begriffe werden nur bei direkten oder indirekten Zitaten ggf. synonym benutzt, wenn nicht explizit anders erwähnt.

Über den Anspruch des Qualitätsmanagements hinaus geht das Konzept des „Total Quality Management“ (TQM). Mit dieser Bezeichnung wird zusätzlich die Bedeutung der Qualität innerhalb der Unternehmensstrategie betont. Entsprechend der Definition nach DIN EN ISO 8402:1995²⁵ wird dabei vor allem Wert auf die Einbeziehung aller Mitarbeiter gelegt und Qualität nicht nur auf die Erwartungen

²³ Die DIN ISO 8402 definiert Qualitätsmanagement als "alle Tätigkeiten des Gesamtmanagements, die im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems die Qualitätspolitik, die Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel wie Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung / Qualitätsmanagement-Darlegung und Qualitätsverbesserung verwirklichen" (vgl. Kamiske/Brauer 1996, S. 59 f.). (Die Norm ISO 8402 ist in Zukunft in die Norm ISO 9000 integriert (vgl. Graebig 2000, S. 3).

²⁴ Eine explizite Offenlegung der beabsichtigten Konnotationen sucht man in pädagogischen Veröffentlichungen meist vergeblich. Es finden sich aber mehr oder weniger deutliche Hinweise auf die oben genannte Konnotation (vgl. z.B. Arnold/Faber 2000, S.15 f.) Eine explizite Definition findet sich vielleicht auch deshalb selten, weil die allgemeine Semantik der verwendeten Wortstücke die beabsichtigte Konnotation nahe legt.

²⁵ In der DIN EN ISO 8402:1995 wird der Begriff wie folgt definiert: „*Umfassendes Qualitätsmanagement* Auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt. Anmerkung 1: Der Ausdruck „alle ihre Mitglieder bezeichnet jegliches Personal in allen Stellen und allen Hierarchie-Ebenen der Organisationsstruktur. Anmerkung 2: Wesentlich für den Erfolg dieser Methode ist, daß die oberste Leitung überzeugend und nachhaltig führt, und daß alle Mitglieder der Organisation ausgebildet und geschult sind. Anmerkung 3: Der Begriff „Qualität“ bezieht sich beim umfassenden Qualitätsmanagement auf das Erreichen aller ge-

der Kunden bezogen, sondern auch auf die Erwartungen und Interessen sämtlicher Mitglieder der Organisation und auf die von der Gesellschaft an die Organisation gestellten Forderungen.

b) *Input-, Throughput-, Output-, Transfer-, Outcome-Qualität*²⁶

Um die unterschiedlichen Dimensionen des Bildungsprozesses erfassen zu können, werden in der Qualitätsdebatte die einzelnen Faktoren meistens Kategorien zugeordnet, denen man dann eine bestimmte Qualität zusprechen kann.

Mit "Input" werden dabei im allgemeinen die vor dem eigentlichen pädagogischen Prozess erbrachten Vorleistungen (also z.B. räumliche Voraussetzungen, Qualifikation des Lehrpersonals, Kurskonzept. etc.) verstanden. Unter "Throughputqualität" oder auch "Durchführungsqualität" wird die Qualität jener Faktoren verstanden, die während der Durchführung einer Bildungsveranstaltung zum Tragen kommen²⁷.

Der Begriff "Output" bezeichnet das Ergebnis einer Bildungsveranstaltung. Hierbei stellt sich die Frage, ob der Output nur das unmittelbar nach Abschluss der Bildungsveranstaltung erzielte Ergebnis umfasst, z.B. einen bestimmten Kenntnisstand, oder auch die auf das Arbeitshandeln gerichteten Effekte einschließt. Bei einigen Autoren/Konzepten wird unter Output mehr oder weniger explizit beides verstanden²⁸, bei Timmermann werden diese Kategorien systematisch getrennt und die Wirkungen auf das Arbeitshandeln als "Outcome" bezeichnet (vgl. Timmermann 1996, S. 329 ff.). In dieser Arbeit werden Output und Outcome gemäß dieser Definition differenziert. Zwischen Output und Outcome gibt es dann einen

schäftlichen Ziele. Anmerkung 4: Der Begriff „Nutzen für die Gesellschaft“ bedeutet Erfüllung der an die Organisation gestellten Forderungen der Gesellschaft...“ (zitiert nach Kamiske/Brauer 1999, S. 310 f.)

²⁶ Diese Begriffe werden an dieser Stelle nur knapp eingeführt, um das Verständnis der folgenden Kapitel zu ermöglichen und die Begriffsverwendung in dieser Arbeit zu klären. Im Rahmen der Beleuchtung der Qualitätsdebatte in Kapitel 4 werden die unterschiedlichen Standpunkte in ihrem Entstehungskontext ausführlicher behandelt, weshalb an dieser Stelle noch keine Quellen angegeben werden, sondern auf Kapitel 4 verwiesen wird.

²⁷ Diese Kategorie wurde zunächst vor allem von Faulstich (vgl. 1993 und frühere Publikationen zitiert nach Gnahn 1998, S. 26 und Gieseke 1997, S. 33 ff.) und Arnold geprägt (vgl. Arnold 1994), wird heute aber in vielen pädagogischen Qualitätskonzepten verwendet. (vgl. Kapitel 4). Lediglich Münch betrachtet auch in einer neueren Publikation den Throughput als einen Teil des Input und verwirft die obige Abgrenzung, ohne dies näher zu begründen (vgl. z.B. Münch 1996, S. 41).

²⁸ Beispiele: Die Sachverständigenkommission "Kosten und Finanzierung beruflicher Bildung" spricht in ihrem "Outputmodell" bezüglich der Effekte lediglich von berufs- und betriebsbezogenen "Eignungen", die aber teilweise so operationalisiert wurden, dass auch Teile des Outcomes (z.B. Einarbeitungszeit im Betrieb) zur Messung herangezogen wurden (vgl. Münch 1978, S. 241 - 246). Arnold unterscheidet explizit ein Lern- und ein Funktionsfeld (1996, Kap. 5.1) und verschiedene Typen der Erfolgskontrolle (vgl. ders., a.a.O., Kap. 5.2), die Effekte des Gelernten werden in seinem dreidimensionalen Qualitätsschema unter der Kategorie "Output" dann jedoch nur teilweise erfasst, eine zusätzliche Kategorie für den Outcome wird gleichzeitig nicht eingeführt (vgl. ders. a.a.O., Kap. 5.5).

"Transfer" des Gelernten in berufliches Handeln am Arbeitsplatz (vgl. ders., S. 330)²⁹.

c) *Produkt*

In Anlehnung an die vielen Qualitätskonzepten zugrundeliegende ökonomische Terminologie wird gelegentlich der Begriff "Produkt" für das Ergebnis des Bildungsprozesses oder auch für die Bildungsmaßnahme selbst verwendet, wenn zum Teil auch in Anführungsstrichen (vgl. z.B. Arnold/Faber 1997, von Küchler 2000). Fraglich bleibt dabei aber, wie angedeutet, ob die Bildungsmaßnahme, ihr Output oder ihr Outcome als Produkt gesehen werden.

Im Gabler Wirtschaftslexikon wird Produkt definiert als "Ergebnis der Produktion und Sachziel einer Unternehmung oder auch Mittel der Bedürfnisbefriedigung" (1997). Weil bei Dienstleistungen Produktion und Verbrauch gleichzeitig erfolgen (vgl. dass., Stichwort "Dienstleistungen", siehe auch 4.1), werden Dienstleistungen selbst als Produkt gesehen (vgl. dass., Stichwort Produkt).

Dieser Definition folgend soll der Produktbegriff hier so verwendet werden, dass nur die Dienstleistung selbst und nicht deren Output oder Outcome als Produkt gesehen werden. Je nach Aushandlung zwischen Bildungseinrichtung und Teilnehmern und/oder Auftraggebern können auch Maßnahmen zur Transferunterstützung als von der Bildungseinrichtung zu erbringende Dienstleistung und damit als Produkt betrachtet werden.

d) *Kunde, Teilnehmer, Auftraggeber*

In der Qualitätsdebatte wird oft von "Kunden" gesprochen. In den meisten Branchen ist der Kunde identisch mit dem Auftraggeber, so dass diese Begrifflichkeit eindeutig definiert ist. In der beruflichen Weiterbildung kann es jedoch vorkommen, dass der zahlende Auftraggeber nicht gleichzeitig auch der Teilnehmende einer Bildungsveranstaltung ist³⁰. Hier stellt sich nun die Frage, ob der Teilnehmende oder der Auftraggeber als Kunde betrachtet wird. In dieser Arbeit werden bei Verwendung des Kundenbegriffs zunächst sowohl die Teilnehmenden als ggf. auch

²⁹ Bei Timmermann werden die subjektive Kundenzufriedenheit mit dem Output und dem Outcome zusätzlich als jeweils eigene (subjektive) Qualitäten abgegrenzt (vgl. Timmermann 1996, S. 331). Dadurch wird eine Trennung in die *objektiven* Kategorien Output bzw. Outcome und die *subjektiven* Kategorien Kundenzufriedenheit ermöglicht (vgl. 5.2.1).

³⁰ Beispiele: Bei einer Qualifizierungsmaßnahme des Arbeitsamtes zahlt in der Regel das Arbeitsamt als Auftraggeber die Kosten der Maßnahme. Ähnlich verhält es sich, wenn ein Arbeitgeber für seine Mitarbeiter Weiterbildung bezahlt.

die Auftraggeber verstanden. Ansonsten wird jeweils auf eine eingeschränkte Begriffsverwendung hingewiesen.

4 Besonderheiten beruflicher Weiterbildung

In diesem Kapitel sollen nun einige grundsätzliche Besonderheiten beruflicher Weiterbildung verdeutlicht werden. Da viele Qualitätskonzepte aus dem industriellen Bereich stammen, stellt sich die Frage nach deren Übertragbarkeit auf pädagogische Prozesse. Daher sollen wesentliche Unterschiede herausgearbeitet werden, die berufliche Weiterbildung von anderen Branchen unterscheiden. Dazu wird die Arbeit berufliche Weiterbildung aus vier unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: als Dienstleistung, als pädagogischen Prozess, als arbeitsmarkt- und transferabhängige Qualifikation/Kompetenz und als Bildung.

Diese Betrachtung dient im weiteren Verlauf der Arbeit als Grundlage, um Hinweise darauf zu erhalten, in welcher Weise den Besonderheiten beruflicher Weiterbildung in den verschiedenen Ratgebern Rechnung getragen wird.

4.1 Berufliche Weiterbildung als Dienstleistung

Deutlicher als in anderen Bildungsbereichen sind in der "beruflichen Weiterbildung Funktionalität und Effektivität für Verwendungs- und Verwertungszusammenhänge bestimmend" (Faulstich 1999, S. 157). Deshalb hat sich in diesem Bereich verstärkt auch ein Dienstleistungsverständnis durchgesetzt³¹. Aus diesem Grund sollen nun zunächst einige dienstleistungsspezifische Merkmale in Abgrenzung zu materiellen Gütern beschrieben werden:

1. *Die Qualität ist erst nach Inanspruchnahme der Dienstleistung prüfbar.*

"Die Dienstleistung als immaterielles Produkt entsteht erst, wenn der Kunde das Angebot bereits angenommen hat. Das heißt, Reihenfolge von Herstellung und Abschluss eines Vertrages über die Dienstleistung kehren sich hier (im Vergleich zu materiellen Gütern, Anm. des Autors) um" (Stephan 1994 b, S. 27). Deshalb

³¹ Ökonomisch betrachtet gehört Bildung insgesamt zu dem Bereich der Dienstleistungsgüter. Es ist jedoch fraglich, inwieweit eine solche Zuordnung Auswirkungen auf das praktische Handeln der Akteure in einem Bereich gewinnt, wenn die Zuordnung aus einer Disziplin kommt, die für den betreffenden Bereich selten befragt wird. Wenn im Bereich der beruflichen Weiterbildung aber vor allem die von der Ökonomie beherrschten Fragestellungen der Verwertbarkeit, Effektivität und im Zusammenhang mit Bildungscontrolling nach Einschätzung des Autors auch Effizienz eine bedeutende Rolle spielen, erscheint die Annahme plausibel, dass eine solche Zuordnung auch verstärkten Einfluss auf das Selbstverständnis und Handeln der Akteure ausübt. Diese Annahme wird auch durch die zunehmende (teilweise auch kritische) Auseinandersetzung von pädagogischer Literatur mit einem Dienstleistungsverständnis im Zusammenhang mit der Betrachtung von beruflicher Weiterbildung gestützt (vgl. z.B. Gnahn 1996 b oder Schönfeld/Stöbe 1995).

werden Dienstleistungen auch als "Erfahrungsgüter" bezeichnet (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon 1997).

Für die Frage der Qualität folgt daraus, dass sich letztlich nur die Voraussetzungen der Dienstleistungserstellung vor Vertragsabschluß überprüfen lassen. Dies können bei einer Weiterbildungsveranstaltung z.B. die räumlichen Voraussetzungen, die Qualifikation des Lehrpersonals, das Unterrichtskonzept etc. sein. Eine Überprüfung der tatsächlich erreichten Qualität einer Bildungsveranstaltung ist dagegen erst im nachhinein möglich.

2. *Schwere Standardisierbarkeit*

Hier ist innerhalb der Dienstleistungen zu differenzieren: zwischen solchen, bei denen im Erstellungsprozeß auf der Seite des Anbieters Menschen beteiligt sind, und jenen, die von Maschinen erbracht werden³². Bei beruflicher Weiterbildung handelt es sich zweifelsfrei um die erstgenannte Gruppe. Durch den Faktor Mensch lässt sich hier das Verhalten des Dienstleisters nicht standardisieren, weil das Verhalten von Mitarbeitern (und Kunden) selbst bei klar definierten Regeln nicht mit letzter Sicherheit voraussagbar ist³³.

Für Qualitätsmanagement kann daraus ggf. der Schluss gezogen werden, dass den Mitarbeitern möglichst klare Verfahrensanweisungen gegeben werden, um die Qualität auch im Hinblick auf den Faktor Mensch im Voraus möglichst klar definieren zu können. Dieses Prinzip lässt sich z.B. im Franchisebereich teilweise beobachten, wenn auf möglichst gleichbleibende und standardisierte Produktqualität abgehoben wird³⁴. Ähnlich ist der Ansatz zu bewerten, analog zu der teilweise sehr kleinteiligen industriellen Produktionsweise die Arbeitsbereiche der einzelnen Personen möglichst klein und damit besser kontrollierbar und standardisierbar zu halten. Es hat sich aber gezeigt, dass vor allem bei komplexeren Dienstleistungen eine "tayloristische" Arbeitsorganisation mitunter eher hinderlich sein kann³⁵. Daher stellt sich für Qualitätsmanagement bei komplexen Dienstleistungen die Frage,

³² Dies kann zum Beispiel eine Datenbank im Internet sein. Hier ist eine Standardisierung möglich, eine gleiche Anfrage von der Seite des Nachfragenden wird immer zu einer hundertprozentig gleichen Antwort führen, solange die Datenbank nicht umprogrammiert wird oder so programmiert ist, dass beispielsweise ihre Suchstrategie durch vorangegangene Anfragen verändert wird.

³³ Theoretisch begründen lässt sich diese Aussage z.B. mit der Systemtheorie, die den Menschen als nicht triviales System betrachtet (vgl. dazu z.B. Willke⁵1996, 2. Kapitel).

³⁴ Als allgemein bekanntes Beispiel kann hier das Schnellrestaurantsystem von McDonalds genannt werden.

³⁵ In der Arbeitspsychologie werden daher teilweise auch wieder größere Gestaltungsspielräume gefordert. Ulrich nennt für den Bereich der Banken und Versicherungen einige Beispiele, bei denen durch größere Gestaltungsspielräume die Produktivität erheblich gesteigert werden konnte (vgl. ⁴1998, Kapitel 4).

in welcher Weise mit diesen Unsicherheiten umgegangen werden kann (vgl. dazu auch den nächsten Abschnitt 4.2).

3. *Zustandsänderung statt Eigentumsübertragung*

Bei Dienstleistungen bringt der Kunde etwas ein mit dem Ziel, dessen Zustand zu ändern bzw. ändern zu lassen. Bei dem Eingebachten kann es sich um ein materielles Gut (z.B. ein technisches Gerät), um ein Problem (z.B. in der Weiterbildungsberatung) oder die eigene Person handeln (z.B. in einer Bildungsmaßnahme)³⁶. Aufgrund der erfolgten Zustandsänderung hat sich der Ausgangszustand sowohl beim Kunden als auch beim Dienstleister geändert, wodurch für eine erneute Dienstleistung andere Bedingungen bestehen. Deshalb lässt sich die Dienstleistungserbringung auch nicht einfach wiederholen (vgl. Stephan 1994 b. S. 27 f.). Für Qualitätsmanagement folgt daraus, dass eine Nachbesserung der Dienstleistung durch "Umtausch" nicht möglich ist.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass es sich bei Dienstleistungen um Erfahrungsgüter handelt, deren Qualität mit zunehmender Komplexität schlechter vorausgesagt werden kann. Neben den vor Erbringung der Dienstleistung überprüfbaren Voraussetzungen (Inputs) spielt vor allem der Faktor Mensch eine entscheidende Rolle für die erzielte Qualität der Dienstleistung.

4.2 Berufliche Weiterbildung als pädagogischer Prozess

Der Vergleich von Dienstleistungsgütern und materiellen Gütern hat schon einige für Qualitätsmanagement bedeutsame Unterschiede erbracht. In diesem Abschnitt soll es nun darum gehen, darüber hinausgehende Besonderheiten des pädagogischen Prozesses zu skizzieren, die bei der Implementierung eines Qualitätsmanagements ebenfalls berücksichtigt werden müssen.

1. *Der Teilnehmende ist "Co-Produzent"*

Bei allen Dienstleistungen muss der Kunde in gewissem Maße bei der Erstellung der angeforderten Leistung mitwirken. Während sich die Mitverantwortung bei einem zur Reparatur gegebenen Computer aber im Normalfall auf eine möglichst eindeutige und verständliche Auftragserteilung im Vorfeld beschränkt, ist die Mit-

³⁶ Schulze (zitiert nach Stephan 1994 b, S. 27 f.) unterscheidet diesbezüglich begrifflich folgende Dienstleistungstypen: a) unterstützend-interaktiv (bei eingebrachtem Sachgut), b) problemorientiert-interaktiv (Problembehandlung) und c) persönlich-interaktiv (Kunde bringt sich selbst ein).

wirkung bei einer Weiterbildungsmaßnahme während des gesamten Erstellungsprozesses erforderlich. Dementsprechend trägt der Konsument eine "große Mitverantwortung (...) beim Gelingen der Dienstleistung" (Gnahn 1996 b, S. 176).

Anders als bei Dienstleistungen, bei denen ein Objekt, beispielsweise der erwähnte Computer, Gegenstand der Leistungserbringung ist, geht es bei Weiterbildung darum, ein Subjekt, nämlich den Teilnehmenden selbst, zu verändern. Dabei handelt es sich um einen interaktiven Prozess mit offenem Ausgang. Insbesondere die konstruktivistische Richtung der Pädagogik³⁷ hat herausgearbeitet, dass das Ergebnis einer Bildungsmaßnahme, also z.B. der nach einer Veranstaltung erreichte Wissensstand, eine Konstruktion des Teilnehmenden ist. Diese Konstruktion ist zwar von der lehrenden Person beeinflusst, wird aber durch sie nicht bestimmt. Bei der Frage, *in welcher Weise* die Anregungen der Lehrpersonen (bzw. "Irritationen" oder "Differenzerfahrungen") von den Lernenden aufgegriffen werden und ihre Konstruktionen beeinflussen, spielt insbesondere bei Erwachsenen die bisherige Biographie eine entscheidende Rolle, da die "Selbstreferentialität des Lernens mit dem Alter" zunimmt (vgl. Siebert 1997, S. 14). "Je älter ein Mensch ist, desto mehr resultiert Wissen rekursiv aus früherem Wissen" (ders., a.a.O.).

Für die Frage der Qualität heißt das, dass sich eine gute Qualität der Dienstleistung nicht nur aus dem Verhalten des Lehrpersonals, den räumlichen Bedingungen etc. ergibt, sondern entscheidend von den Vorerfahrungen der Lernenden abhängt und davon, in welcher Art und Weise sie diese Vorerfahrungen in den Prozess einbringen. Damit ist auch die Qualität der Dienstleistung zum einen nicht im Voraus bestimmbar und zum zweiten ist nicht nur der Bildungsanbieter für die Qualität verantwortlich, sondern auch der Teilnehmer. Um eine aus Sicht der Nachfragenden gute Dienstleistungsqualität zu erzielen, ist es sinnvoll, eine hohe Teilnehmerorientierung³⁸ anzustreben, weil dadurch die Mitverantwortung der Teilnehmenden offengelegt wird und ihnen gleichzeitig die entsprechenden Mitgestaltungsmöglichkeiten eingeräumt werden.

³⁷ Für einen kurzen Überblick über die Grundannahmen des Konstruktivismus und deren Konsequenzen für die Pädagogik vgl. z.B. Merckens 2001, Abschnitt 5 und Werning 1998. Ausführlicher für die Implikationen des Konstruktivismus, insbesondere für den Lernprozess Erwachsener, vgl. Siebert 1997 und 1999.

³⁸ Unter Teilnehmerorientierung werden in dieser Arbeit mit Tietgens vor allem die "Antizipation der Adressatenvoraussetzungen während der didaktischen Planung und eine Partizipation der Teilnehmenden während des Seminarverlaufs" (Tietgens zitiert nach Siebert 1997, S. 106) verstanden.

2. *Keine Standardisierbarkeit des pädagogischen Prozesses*

Durch die Eigenheit, dass es sich bei einem pädagogischen Prozess um eine Interaktion handelt, tritt die Besonderheit ein, dass nicht nur die lernende, sondern auch die lehrende Person verändert wird. Dies hat zur Folge, dass das Verhalten des Lehrenden neben seiner oben bereits erwähnten und durch seine menschliche Natur bedingten "Nichttrivialität" zusätzlich durch seine mögliche Veränderungen während des pädagogischen Prozesses beeinflusst wird.

Letztlich bedeutet dies, dass nicht nur die Qualität des Ergebnisses nicht voraussehbar ist, weil es vom Teilnehmer "mitproduziert" wird, sondern auch das Verhalten des Lehrenden unsicher ist. Der pädagogische Prozess wird also in mehrfacher Hinsicht von dynamischen Variablen bestimmt. Anders als bei vielen industriellen Produktionsprozessen, die minutiös geplant und durch detaillierte Verfahrensanweisungen organisiert und im Extremfall sogar ganz automatisiert werden können, ist die Planbarkeit also hier empfindlich gestört. Teilweise wird deshalb auch von einem "Technologiedefizit" der Pädagogik gesprochen.³⁹

Eine inhaltliche Beschränkung für Qualitätsmanagementkonzepte im pädagogischen Bereich liegt also darin, "dass sie im besten Fall die organisationsbezogenen Bedingungen und Voraussetzungen für mögliche Bildungsprozesse definieren und sicherstellen können, nicht jedoch die Qualität des Bildungsprozesses selbst" (vgl. von Küchler 2000, S. 280).

Zusammengefasst folgt daraus, dass sich der pädagogische Prozess nicht standardisieren lässt und dass immer wieder unerwartete Situationen auftreten können. Durch die Vielzahl der Variablen, die einen Einfluss auf den Verlauf einer Bildungsmaßnahme haben, lassen sich keine Verfahrensanweisungen nach dem Schema "wenn \Rightarrow dann" für das Lehrpersonal aufstellen.

Wenn eine Sicherstellung der Qualität also nicht durch klare Regeln zu erzielen ist, bedeutet dies letztlich, dass die Lehrperson in der Lage sein muss, situativ möglichst angemessen zu handeln. Gefordert ist daher nicht nur die fachliche Kompetenz für die zu vermittelnden Inhalte, sondern auch eine erwachsenenpädagogische Lehrkompetenz, welche die individuell unterschiedlichen Vorbedingungen und Interaktionsweisen der Lernenden sowie die sich aus der konkreten Interaktionssituation ergebende Umstände einbeziehen muss.

³⁹ In der deutschsprachigen Literatur ist dieser Begriff insbesondere von Luhmann und Schorr geprägt worden, die ihn systemtheoretisch begründen (vgl. Luhmann/Schorr 1982)

Unterstützt werden muss diese Kompetenz des Lehrpersonals durch eine kontinuierliche Evaluation des Weiterbildungsprozesses und seiner Ergebnisse, um das Fehlen von klaren Verfahrensanweisungen nicht in Beliebigkeit münden zu lassen. Vielmehr muss es als pädagogische Kernkompetenz betrachtet werden, die Prozesse zu reflektieren und daraus situativ angemessene Schlussfolgerungen zu ziehen. Dazu gehört sowohl die Reflexion des Unterrichts während einer Maßnahme als auch die Evaluation des Output und des Outcome, um die Ergebnisse bei der Konzeption nachfolgender Veranstaltungen einbeziehen zu können. Im Unterschied zu stark reglementierten industriellen Prozessen ist also auch an dieser Stelle in verstärktem Maße eine kontinuierliche Reflexion vor Ort zwingend.

Für Qualitätsmanagement folgt daraus, dass die erwachsenenpädagogische Lehrkompetenz⁴⁰ des eingesetzten Lehrpersonals, insbesondere hinsichtlich der Teilnehmerorientierung und Reflexionskompetenz, einen sehr großen Stellenwert einnimmt.

4.3 Berufliche Weiterbildung als arbeitsmarkt- und transferabhängige Qualifikation/Kompetenz

Wenn man berufliche Weiterbildung in erster Linie als Qualifizierungsmaßnahme mit dem Ziel eines verbesserten Arbeitsvermögens betrachtet⁴¹, ist der wichtigste Bezugspunkt der bestehende Arbeitsplatz der Teilnehmenden oder der Arbeitsmarkt im angestrebten Tätigkeitsfeld. Böhm beschreibt Qualifikation in seinem Wörterbuch der Pädagogik als "die Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände sowohl (arbeits-) prozessabhängiger, funktionale als auch unabhängiger, extrafunktionaler Art (allgemeine Arbeitstugenden, Flexibilität, technische Intelligenz usw.)" (1994, S. 559).

Es geht also um das Arbeitsvermögen für eine *bestimmte* Tätigkeit. Der Nutzen und damit auch die Qualität einer beruflichen Bildungsmaßnahme kann also nur bezüglich einer bestimmten Arbeitsanforderung beurteilt werden, weshalb diese Bedingungen möglichst gut recherchiert werden sollten. Dies gilt auch für die meisten anderen Produkte und unterscheidet berufliche Weiterbildung daher nicht grundlegend von anderen Dienstleistungen oder auch materiellen Produkten.

⁴⁰ Der Begriff erwachsenenpädagogische *Professionalität* wird deshalb vermieden, weil es in der Praxis nicht möglich sein dürfte, dass sämtliche Kursleiter sowohl für die fachlichen Inhalte als auch für die Lehrmethoden die entsprechenden formellen (akademischen) Abschlüsse der jeweiligen Profession erwerben.

⁴¹ Qualifikation wird hier in Abgrenzung zu Bildung mit Böhm verstanden als "Arbeitsvermögen" (vgl. Böhm 1994, S. 559)

Allerdings ist die Entwicklung der Arbeitsanforderungen im heutigen Arbeitsmarkt durch eine sehr hohe Dynamik und auch Vielfalt der spezifischen Situationen gekennzeichnet, so dass sich Qualifikationsanforderungen heute "zum Teil erst aus dem aktuellen Arbeitsanlass ergeben" (Wittwer 1999, S. 12). Wittwer fordert daher, dass die berufliche Weiterbildung "den Schritt von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung" machen müsse, weil er im Kompetenzbegriff stärker betont sieht, dass es sich um eine individuelle Disposition handelt und vor allem die Fähigkeit eingeschlossen sei, das Gelernte in einem bestimmten Kontext auch anwenden zu können (vgl. ders. a.a.O.) Er verwirft gleichzeitig die bisherige Qualifizierungslogik, weil deren Bild einer lediglich möglichst genauen Passung zwischen Arbeitsanforderung und Qualifizierung der heutigen Arbeitswelt nicht mehr gerecht werde (vgl. ders. S. 10 ff.). Es scheint für die individuellen Arbeitsanforderungen also die Besonderheit vorzuliegen, dass sie selbst bei guter Recherche nur bedingt vorhersehbar sind.

Für den Outcome einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme ist daher nicht nur der nach einer Weiterbildungsmaßnahme erreichte Kenntnisstand ein wichtiges Kriterium, sondern vor allem die später tatsächlich für das Arbeitshandeln eintretenden Effekte. Auch hier tritt der Teilnehmer wieder als Co-Produzent auf, so dass die Veränderung seiner Handlungskompetenz neben den Inhalten der Bildungsmaßnahme u.a. entscheidend von seinen Vorerfahrungen abhängt. Trotzdem lassen sich auch eine Anzahl von Einflussfaktoren finden, die weder beim Teilnehmenden noch im Inhalt der Bildungsmaßnahme zu suchen sind. So kann beispielsweise die Arbeitsatmosphäre im späteren Funktionsfeld eine entscheidende Rolle beim Transfer des Gelernten in das Funktionsfeld spielen⁴².

Insgesamt hängt ein gelungener Transfer und damit ein guter Outcome also von unterschiedlichen Faktoren über den gesamten Bildungsprozess hinweg ab. Bei Döring (vgl. 1998, S. 56 ff.) lassen sich diesbezüglich vier Ebenen finden⁴³:

⁴² Für weitere mögliche Einflussfaktoren vgl. z.B. die von Ulbrich bei Weiterbildungsexperten und Teilnehmenden erfragten Transferwiderstände (vgl. Ulbrich 1999).

⁴³ Dörings Darlegungen beziehen sich auf betriebliche Weiterbildung, sind aber bei entsprechender Aushandlung der Zuständigkeit auch auf andere Marktsegmente der beruflichen Weiterbildung übertragbar. Anmerkung zur Unterscheidung der Ebenen 3 und 4: Gemeint sind bei Ebene 3 direkt auf die Weiterbildung bezogene Reaktionen im Betrieb wie z.B. Besprechung der Weiterbildung oder Auffordern zur Weitergabe des Gelernten an andere Kollegen. Ebene 4 meint dagegen das allgemeine Organisationsklima in Bezug auf Fehlerkultur, Teamgeist etc. (vgl. Döring 1998, S. 58).

Ebene 1: Erhöhung der Transferwahrscheinlichkeit vor dem Lehr-/Lerngeschehen

Ebene 2: Erhöhung der Transferwahrscheinlichkeit im Lehr-/Lerngeschehen

Ebene 3: Erhöhung der Transferwahrscheinlichkeit nach dem Lehr-/Lerngeschehen

Ebene 4: Erhöhung der Transferwahrscheinlichkeit durch den betrieblichen Rahmen

Für Qualitätsmanagement folgt daraus, dass während des Transferprozesses weitere Variablen hinzukommen, die eine Voraussage des Outcomes unmöglich erscheinen lassen. Trotzdem bzw. gerade deshalb ist es erforderlich, die im Vorfeld erkennbaren Einflussfaktoren auf den späteren pädagogischen Prozess (individuelle Lernvoraussetzungen und spätere Arbeitsanforderungen der Zielgruppe) gut zu recherchieren. Deshalb ist auch schon für die Bedarfsermittlung und Angebotsplanung einer Bildungseinrichtung der Einsatz von pädagogisch ausgebildetem Personal erforderlich. Darüber hinaus kommt es aber nicht nur auf eine möglichst passgenaue und gleichzeitig flexible Qualifizierung bei der Durchführung der Bildungsmaßnahme an, sondern es muss auch der Transfer vom Lernfeld ins Funktionsfeld unterstützt werden. So könnte bei entsprechend ausgehandeltem Verantwortungsbereich des Bildungsanbieters neben einer praxisrelevanten Auswahl der Inhalte z.B. auch eine individuelle Nachbetreuung der Teilnehmenden angeboten werden und/oder der Arbeitgeber bei der Bereitstellung eines lernfreundlichen Arbeitsplatzes unterstützt werden.

4.4 Berufliche Weiterbildung als Bildung

Im Zuge der "realistischen Wende" (vgl. Kap. 2) hat sich zwar für berufliche Weiterbildung eine wesentlich stärkere Anwendungsorientierung durchgesetzt, wodurch die berufliche Weiterbildung heute in erster Linie als "Qualifizierung" und nicht so sehr als Bildung betrachtet wird. Nach Böhm hat Pädagogik aber "als kritische Instanz der Bildungspolitik dafür Sorge zu tragen, dass die Festlegung und curriculare Umsetzung der Qualifikationsanforderungen nicht instrumentell bzw. technokratisch verkürzt, sondern um gesellschaftskritisch-emanzipatorische und personale Bildung ergänzt wird" (vgl. 1994, S. 559). Daher wird auch für die berufliche Weiterbildung mit Bezugnahme auf den Bildungsbegriff gefordert, dass sie nicht nur für spezifische Fachprobleme qualifizieren dürfe, sondern z.B. auch die Mündigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden fördern müsse (vgl. z.B. Arnold/Wieckenberg 2000, S. 100 oder Gnahs 1998,

S. 44 f.)⁴⁴. Hinter diesen Forderungen stehen auch politische Wertvorstellungen⁴⁵, die letztlich eine Frage der kontinuierlichen gesellschaftlichen Aushandlung sind.

Weil es sich bei beruflicher Weiterbildung um ein Erfahrungsgut handelt, Erbringung und Inanspruchnahme der Leistung in einem Akt erfolgen und durch sie eine Zustandsänderung am Subjekt erfolgt (die nur begrenzt reversibel ist) kommt dem spezifischen Bildungsverständnis der Weiterbildungseinrichtung eine besondere Bedeutung für die Auswahl einer Weiterbildungsveranstaltung zu. Diese Auswahl sollte mündigen Erwachsenen selbst überlassen werden. Für Qualitätsmanagement in der Weiterbildung ist daher stärker als in anderen Branchen⁴⁶ zu fordern, dass es das von der Bildungseinrichtung und den Lehrkräften zugrundegelegte Verständnis der eigenen Arbeit offen legt, um den Nachfragenden diese Entscheidung zu ermöglichen.

4.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich berufliche Weiterbildung zunächst als *Dienstleistung* von materiellen Gütern abgrenzen lässt durch *schwere* Standardisierbarkeit, ihre Eigenschaft als Erfahrungsgut und die Tatsache, dass es sich um eine Zustandsänderung und nicht um eine Eigentumsübertragung handelt.

Darüber hinaus zeichnet sie sich als *pädagogischer* Prozess dadurch aus, dass der Teilnehmende als Co-Produzent einen großen Einfluss auf das Produkt hat. Außerdem lässt sich der pädagogische Prozess aufgrund seiner vielen dynamischen Variablen *nicht* standardisieren, weshalb teilweise auch von einem "Technologiedefizit" der Pädagogik gesprochen wird.

Für Qualitätsmanagement folgt daraus, dass keine Produktqualitäten garantierbar sind, sondern nur organisationsbezogene Bedingungen und Voraussetzungen für den pädagogischen Prozess gewährleistet werden können. Darüber hinaus ist Qualitätsmanagement vor allem darauf angewiesen, eine angemessene erwachsenpädagogische Lehrkompetenz des Lehrpersonals zu gewährleisten, da kleinteilige Verfahrens-

⁴⁴ Gleichzeitig wird aber auch darauf hingewiesen, dass eine scharfe Trennung von Qualifikation und Bildung in der Praxis meist nicht möglich ist, da das eine mit dem anderem zumindest in beschränkter Weise verbunden ist (vgl. Arnold 1996, S. 62 f. und Gnahs 1998, S. 45)

⁴⁵ So formuliert z.B. Gnahs (1998, S. 43 ff.) diesbezüglich explizit u.a. Humanität, Demokratisierung und Autonomie der Person gegenüber autoritären Manipulationsversuchen

⁴⁶ Bei der Produktion materieller Güter ist das Arbeitsverständnis oder die Qualitätsphilosophie der Firma und ihrer Angestellten zwar nicht irrelevant für die am Ende erzielte Produktqualität, aber das Produkt kann vom Kunden vor Abnahme geprüft werden und hat in der Regel selbst bei Annahme und Einsatz eines fehlerhaften Produktes keine irreversiblen Folgen auf den Benutzer, wenn man von Extremfällen technischer Unfälle absieht.

anweisungen dem pädagogischen Prozess selbst aufgrund seiner Komplexität und vielen dynamischen Variablen nicht gerecht werden können.

Weiterhin lässt sich für berufliche Weiterbildung feststellen, dass ihr tatsächlicher Outcome wesentlich vom Transfer des Gelernten in nur bedingt vorhersehbare Arbeitssituationen abhängt, weshalb sich für Qualitätsmanagement - neben der Sicherstellung einer möglichst guten Recherche der spezifischen Tätigkeitsanforderungen im Arbeitsfeld der Teilnehmenden - die Anforderung der Gewährleistung einer Transferunterstützung ergibt.

Schließlich verweist die Betrachtung von beruflicher Weiterbildung als Bildung auf die besondere Bedeutung des zugrundeliegenden Bildungsverständnisses eines Bildungsanbieters, weshalb dieses durch Qualitätsmanagement transparent gemacht werden sollte.

5 Die Qualitätsdebatte in der Weiterbildung

Nachdem im vorhergehenden Kapitel einige grundsätzliche Besonderheiten der beruflichen Weiterbildung thematisiert wurden, sollen in diesem Kapitel wichtige Aspekte der bisherigen Qualitätsdebatte in der Weiterbildung aufgezeigt werden. Dabei geht es nicht um eine umfassende Darstellung der Debatte. Ziel ist es vielmehr, einerseits die der Ratgeberliteratur zugrundeliegenden Qualitätsmanagementkonzepte vorzustellen und andererseits einen kurzen Blick auf den Gesamtkontext zu werfen, in dem die Qualitätsbemühungen beruflicher Weiterbildungseinrichtungen stehen.

Um die Hintergründe und Ursachen der aktuellen Qualitätsdebatte verständlich zu machen, wird in Abschnitt 5.1 zunächst auf die Entstehung derselben eingegangen.

Im Hinblick auf die später erfolgende Analyse der Ratgeberliteratur hinsichtlich der Frage, welche Handlungsfelder im Rahmen des Weiterbildungsprozesses als Ansatzpunkte für Qualitätsmanagement thematisiert werden (vgl. 1.2), werden anschließend Modelle aus der *erziehungswissenschaftlichen* Diskussion um berufliche Bildungsqualität beleuchtet, um eine möglichst systematische Erfassung der Handlungsfelder zu ermöglichen (5.2).

Danach werden die wichtigsten in der *Praxis* zur Anwendung kommenden Konzepte vorgestellt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Konzepten zum (internen) Qualitätsmanagement, weil der Gegenstand der betrachteten Ratgeberliteratur solche einrichtungsinternen Maßnahmen sind. Darüber hinaus sollen jedoch auch andere, eher kontrollorientierte Strategien zur Qualitätssicherung kurz vorgestellt werden, weil sie je nach Marktsegment und Region als Rahmenbedingung für Qualitätsmanagementbemühungen eine wichtige Rolle spielen.

5.1 Entstehung der aktuellen Qualitätsdebatte

Die Frage der Qualität begleitet die berufliche Bildung schon seit mehreren Jahrzehnten. Begonnen wurde die Qualitätsdebatte 1969 mit den "Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung" des Deutschen Bildungsrates. (vgl. Stockmann 1995, S. 17). Kurz darauf legte die Sachverständigenkommission "Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" (sogenannte "Edding-Kommission") ihr Input- und Outputmodell vor, mit dem vor allem auch versucht wurde, Qualität zu *messen*. Hierzu wurden für den Input- und den Output jeweils mehrere Qualitätsbereiche unterteilt, deren Messung durch zahlreiche Einzelfaktoren operationalisiert wurde (Zusammenfas-

sung vgl. Münch 1978). Bemerkenswert ist hierbei, dass es sich um den ersten Versuch handelte, auch den Output beruflicher Bildung zu erfassen. Diese Input- und Outputmodelle für die duale berufliche Erstausbildung haben auch die Qualitätsdebatte in der beruflichen Weiterbildung beeinflusst. "So unterscheiden auch die Qualitätskonzepte zur beruflichen Weiterbildung verschiedene Teilqualitäten, die, um empirisch erfassbar zu sein, in immer weniger komplexe Einzelfaktoren zerlegt werden müssen" (vgl. Stockmann 1995, S. 17). Eine umfassende empirische Untersuchung der Weiterbildungsqualität wurde aber bis heute noch nicht durchgeführt (vgl. dies., a.a.O., S. 17)⁴⁷. Es gibt allerdings mittlerweile mehrere Untersuchungen über die unterschiedlichen Bemühungen, Qualität zu sichern und zu entwickeln⁴⁸.

In den 70er und 80er Jahren wurde die Debatte über berufliche Weiterbildungsqualität zunächst hauptsächlich in der staatlich subventionierten Weiterbildung geführt und schlug sich u.a. in anerkannten Abschlüssen der Aufstiegsfortbildung, im Begutachungskatalog der Arbeitsämter zum § 34 des AFG sowie ab 1989 in den sogenannten "FuU-Qualitätsstandards" nieder (vgl. Sauter 1995 b, S. 5)⁴⁹.

Seit Anfang der 90er Jahre wurde die Qualitätsfrage dann durch den "bisher beispiellosen Weiterbildungsboom nach der deutschen Vereinigung" (Sauter 1995 a, S. 22) zu einem bis heute aktuellen Thema. Für Gnahs (1998, S. 1) war "der offensichtliche Missbrauch von Fördermitteln aus dem Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit" (...). ein wichtiger Auslöser der aktuellen Qualitätsdebatte. "Angeboten wurden Maßnahmen, die nicht auf die spezifische Situation der Betroffenen zugeschnitten waren und zudem erhebliche Durchführungsmängel aufwiesen". Für den Bereich der betrieblichen Bildungsarbeit konstatiert Sauter, dass die Einführung von "Lean Management und Bildungscontrolling" deutliche Schwächen und Qualitätsdefizite aufgedeckt hat. "Bedarfsermittlung, Qualifizierung des Weiterbildungspersonals, Zielvorstellungen über die betriebliche Bildungsarbeit, ein Bildungsbudget oder eine systematische Evaluierung (...) sind eher die Ausnahme als die Regel". Und weiter: "ein ähnliches Bild findet man bei den außerbetrieblichen Bildungsanbietern. Eine für Nachfrager ausgewiesene Qualität des Anbieters und seiner Angebote ist bisher kaum gegeben (...)" (vgl. Sauter 1995 a, S. 23).

⁴⁷ Zu punktuellen Untersuchungen einzelner Teilqualitäten vgl. Gnahs 1998, insbesondere Kap. 8.

⁴⁸ Empirische Untersuchungen z.B.: Kuwan/Waschbüsch 1996, Stephan 1994 b; Theoretische Analyse verschiedener Konzepte z.B. Gnahs 1998.

⁴⁹ Dabei dominierte in den 70er Jahren noch das Prinzip der öffentlichen Verantwortung, während in den 80er Jahren ein Paradigmenwechsel stattfand und ordnungspolitisch nun ein offener Weiterbildungsmarkt mit einer subsidiären Rolle des Staates angestrebt wurde (vgl. Sauter 1995 a, S. 26).

Daher wurden in den letzten 10 Jahren von unterschiedlicher Seite zahlreiche Anstrengungen unternommen, um die Qualität der beruflichen Weiterbildung zu sichern bzw. zu verbessern. Dabei sind sehr unterschiedliche Strategien und Wege verfolgt worden. Für die Praxis lassen sich grob vereinfacht zwei Strategien unterscheiden: Auf der einen Seite stehen Bemühungen, mittels Qualitätsmanagement *in* den Weiterbildungseinrichtungen durch effizientere und systematischere Nutzung der Entwicklungsressourcen die Qualität der Weiterbildung zu verbessern (z.B. DIN EN ISO 9000 ff., EFQM-Modell). Es geht hierbei also in erster Linie um eine verbesserte Qualitätsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen durch interne Verbesserungen. Auf der anderen Seite sind zahlreiche Qualitätskontrollkonzepte entstanden, die entweder von Zusammenschlüssen verschiedener Weiterbildungseinrichtungen selbst entwickelt wurden ("Gütesiegelverbände"), um sich von anderen Marktteilnehmern abzugrenzen, oder von institutionellen Nachfragern als Mindestanforderung an die Einrichtungen angelegt wurden (z.B. der Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit). Als ein weiteres marktstrategisches Konzept sind Bemühungen zu sehen, die durch bessere Information auf eine Stärkung der individuellen Verbraucherkompetenz setzen (z.B. durch Tests der Stiftung Warentest oder durch Checklisten für Teilnehmende). Begleitet wurden diese Bemühungen in der Praxis von einer regen Debatte in der Erziehungswissenschaft. Diese hat u.a. einige Modelle hervorgebracht, die i.d.R. vor allem darauf zielen, die unterschiedlichen Faktoren von Qualität systematisch erfassen zu können. Sie sind damit besonders geeignet, die unterschiedlichen Handlungsfelder zu identifizieren, die im Rahmen von Qualitätsmanagement eine Rolle spielen. Bevor in den Abschnitten 5.3 und 5.4 auf die in der Praxis vorhandenen Strategien zur Qualitätsentwicklung und –Sicherung eingegangen wird, sollen daher im folgenden zunächst einige der aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs stammenden Modelle beleuchtet werden.

5.2 Qualitätsmodelle aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Der Versuch, den Gegenstandsbereich der Weiterbildungsqualität möglichst systematisch fassbar zu machen, hat in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zahlreiche Kategorisierungen hervorgebracht, die häufig in Modellen und Schemata dargestellt werden. Wie bereits in Abschnitt 3.2 angedeutet, werden dabei in der Regel verschiedene Dimensionen des (beruflichen) Weiterbildungsprozesses unterschieden. Darüber hinaus werden zusätzlich oft verschiedene organisatorische Ebenen differen-

ziert. Um die Handlungsfelder und Ergebniskategorien des Weiterbildungsprozesses möglichst systematisch zu erfassen, können die Dimensionen dabei auf die Ebenen bezogen werden. Die so entstehenden Kategorien werden hier als Handlungsfelder von Qualitätsmanagement betrachtet.⁵⁰

Im Folgenden wird versucht, zunächst publizierte Diskussionsbeiträge auf die unterschiedlichen Differenzierungsmöglichkeiten bei den Dimensionen (5.2.1) und Ebenen (5.2.2) zu befragen. In einer zusammenfassenden Betrachtung werden die Dimensionen und Ebenen dann aufeinander bezogen.

Diese Betrachtungen dienen später als Grundlage zur Erstellung einer Untersuchungsmatrix zur Analyse der Ratgeberliteratur verwendet (7.1).

5.2.1 Dimensionen des beruflichen Weiterbildungsprozesses

In Bezug auf die verschiedenen Dimensionen des Weiterbildungsprozesses wurden schon in Abschnitt 3.2 die folgenden Differenzierungsmöglichkeiten genannt:

- Input
- Durchführung / Throughput
- Output
- Transfer
- Outcome

Zu den Kategorien Input und Output hat bereits die Sachverständigenkommission ihre Modelle für die berufliche Erstausbildung vorgelegt, die auch die Qualitätsdebatte in der beruflichen Weiterbildung nachhaltig beeinflusst haben. (vgl.5.1). Dem Inputmodell lag dabei die Annahme zugrunde, dass das Ausbildungsergebnis von den Voraussetzungen für eine Ausbildung abhängt, wie z.B. der organisatorischen Koordination einzelner Ausbildungsmaßnahmen, der Qualifikation des Lehrpersonals oder der Anwendung bestimmter Methoden (vgl. Münch 1978, a.a.O., S. 246 ff.). Mit dem Inputmodell wurde so u.a. versucht, einen quantifizierbaren Zusammenhang zwischen den Kosten und der Qualität beruflicher Bildung herzustellen (vgl. ders., a.a.O., S. 247). Das Outputmodell sollte dazu dienen, die tatsächlich erreichte Qualität des Ausbildungsergebnisses zu messen. Sowohl das Input- als auch das Outputmodell ver-

⁵⁰ Die Ergebniskategorien im Rahmen des Bildungsprozesses werden deshalb auch als Handlungsfeld von Qualitätsmanagement betrachtet, weil die Ergebnisse im Rahmen von Qualitätsmanagement kontrolliert und bewertet werden können (was ggf. als wichtiger Ausgangspunkt für die Weiterentwicklungen in der Zukunft genutzt werden kann).

suchten dabei, die Qualität durch immer feinere Differenzierung der einzelnen Faktoren messbar zu machen⁵¹.

Diese beiden Kategorien Input und Output wurden in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Qualitätsdebatte zunehmend als zu kurzgreifend kritisiert (vgl. z.B. Arnold 1994). Arnold plädierte daher 1994 dafür, "die dem Input-Outputmodell inhärente Black-Box-Hypothese zu revidieren und deutlicher die Faktoren der Inputqualität zu separieren, die erst während der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen wirksam werden" (vgl. 1994, S. 7). Er bildet diese Forderung in seinem "dreidimensionalen Qualitätskonzept" ab (vgl. Abbildung 2):

	Input-Qualität <i>Aspekte, die im Vorfeld der "eigentlichen" Maßnahme gesichert sein müssen</i>	Throughput-Qualität <i>Aspekte, die während der "eigentlichen" Maßnahme wirksam werden</i>	Output-Qualität <i>Aspekte, die nach der "eigentlichen" Maßnahme wirksam werden</i>
Qualitätsbereiche, -kriterien	<p>Konzeption</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstverständnis expliziert - erwachsenenpädagogisch begründet <p>Planung</p> <ul style="list-style-type: none"> - bedarfsgerecht - teilnehmerorientiert - wissenschaftlich - "flächen"deckend, zugänglich <p>Angebot</p> <ul style="list-style-type: none"> - transparent - kontinuierlich - (inhaltlich) breit - formenvariant 	<p>Infrastruktur</p> <ul style="list-style-type: none"> - lernförderlich - versorgend <p>Professionalität</p> <ul style="list-style-type: none"> - fachkompetent - pädagogisch qualifiziert - beratend - intensiv <p>Didaktik</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivierend - erwachsenengemäß - erfahrungsorientiert - handlungsorientiert - reflexiv lernend 	<p>Abschluß</p> <ul style="list-style-type: none"> - zielerreichend - verwendbar <p>Zufriedenheit</p> <ul style="list-style-type: none"> - berufsbezogen - kompetenzerweiternd - "karriere" wirksam - anregend <p>Persönlichkeitsentfaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> - selbstverwirklichend - stabilisierend - schlüsselqualifizierend <p>(Wirtschaftlichkeit)</p>

Abbildung 2: Dreidimensionales Qualitätskonzept nach Arnold (Quelle: Arnold 1994, S. 7)

Diese drei Dimensionen prägen bis heute die Qualitätsdebatte und können mit Papenkort als "schon fast klassisch betrachtet" (vgl. 1999, S. 67) werden. Teilweise lässt sich aber mittlerweile eine noch feinere bzw. erweiterte Differenzierung finden (zudem

⁵¹ Zunächst wurden Qualitätsfaktoren gebildet, die wiederum in unterschiedliche Qualitätskomponenten unterteilt wurden, die schließlich noch mal in verschiedene Qualitätselemente differenziert wurden (vgl. Münch 1978).

gibt es mittlerweile deutlich systematischere Zuordnungen der einzelnen Qualitätsfaktoren⁵², z.B. unterschieden nach organisatorischen Ebenen, siehe unten). So betrachtet Papenkort⁵³ die bei Arnold zum Input gerechnete Konzeption als eigenständige Kategorie (vgl. ders., S. 67 ff.). Damit soll die Konzeptqualität als "einzige normative Größe" hervorgehoben werden, die auch "den Maßstab für die Beurteilung wie Sicherung und Verbesserung der Qualitätsstandards abgibt" (vgl. ders., S. 68). Timmermann richtet den Blick dagegen am Ende des Bildungsprozesses in einem "Bildungsproduktionsmodell" über den Output hinaus. Er unterscheidet insgesamt sieben Einzelqualitäten (vgl. Abbildung 3). und nennt über den Output hinaus die Kategorien der aus der Bildungsmaßnahme direkt resultierende "Kundenzufriedenheit" (Q 4), "Transfer" (Q 5), "Outcome" (Q 6) und die aus dem Outcome resultierende Kundenzufriedenheit (Q 7) (vgl. Timmermann/Windschild 1996 und Timmermann 1996, Abbildung 3). Systematisch nehmen dabei die Kundenzufriedenheit eine Sonderstellung ein, weil sie sich "als subjektives Maß von den übrigen Qualitätsmaßen abhebt, die Anspruch auf Objektivität erheben" (vgl. Timmermann/Windschild 1996, S. 90).

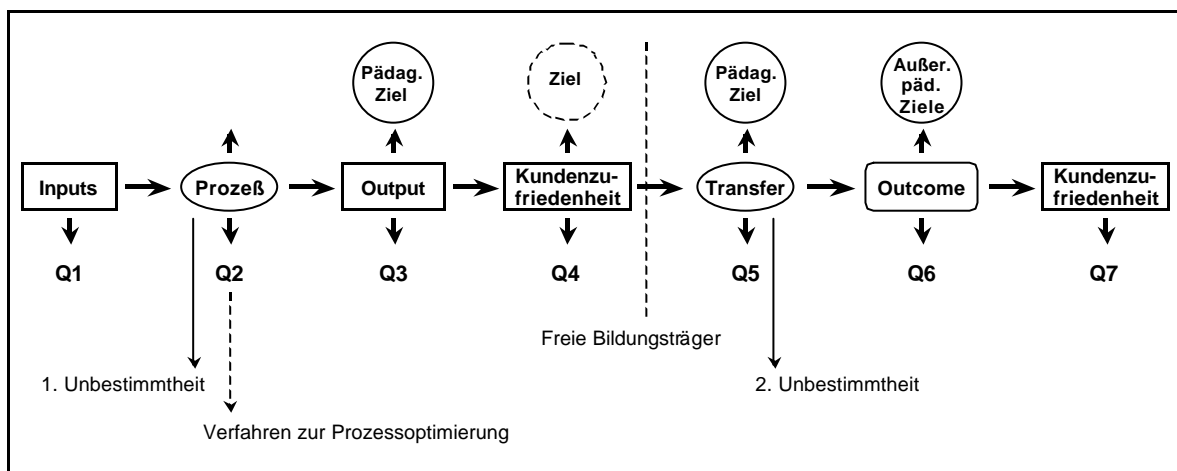


Abbildung 3: Ein "Bildungsproduktionsmodell" nach Timmermann (Quellen: Timmermann 1996, S. 330 und Timmermann / Windschild 1996, S. 89⁵⁴)

⁵² Bei dem dreidimensionalen Schema von Arnold lässt sich neben der fehlenden Zuordnung zu organisatorischen Ebenen beispielsweise kritisieren, dass Handlungsfelder und Kriterien nicht sauber getrennt werden. So ist Planung aus Sicht des Autors ein Handlungsfeld oder eine Kategorie, während Professionalität oder Wirtschaftlichkeit Kriterien sind.

⁵³ Es wird auf eine Veröffentlichung von Papenkort Bezug genommen, die aus einem Modellprojekt zur Anwendung des EFQM-Modell in der Familienhilfe entstanden ist, also nicht direkt im Bereich der (beruflichen) Weiterbildung. Die grundsätzlichen Probleme / Besonderheiten pädagogischer Prozesse sind aber auch hier vorhanden, weshalb sich wertvolle Hinweise auch für die berufliche Weiterbildung ergeben.

⁵⁴ In der Abbildung sind alle Angaben aus den beiden genannten Quellen zusammengefasst. In der Quelle Timmermann 1996 ist im Original die Beschriftung "Freie Bildungsträger" nicht enthalten, in der Quelle Timmermann/Windschild 1996 ist im Original die Kategorie Q7 – Kundenzufriedenheit nicht abgebildet.

Wie bereits in 3.2 dargestellt, sind die bei Timmermann zusätzliche dargestellten Kategorien bei einigen anderen Autoren mehr oder weniger explizit in der Kategorie Output teilweise zwar auch enthalten, weil weitere Kategorien wie beispielsweise der Outcome nicht existieren. Aber durch die separate Darstellung bei Timmermann wird zum einen der Bildungsprozess explizit bis zur Anwendung des Gelernten im Funktionsfeld ausgedehnt. Zum anderen werden die einzelnen Teilqualitäten systematischer voneinander abgegrenzt und zugleich auch als Handlungsfelder von Qualitätsmanagement deutlicher erkennbar.

Allerdings beschränkt Timmermann den Verantwortungsbereich für freie Bildungsträger auf die Teilqualitäten bis zum Output der Bildungsveranstaltung und der daraus resultierende Kundenzufriedenheit (vgl. Abbildung 3). Diese Einschränkung der Qualitätsverantwortung freier Träger ist gleichwohl nicht zwingend⁵⁵. So ist beispielsweise vorstellbar, dass eine Bildungseinrichtung bei einer für einen Betrieb durchgeführten Weiterbildungsmaßnahme dieses Unternehmen über die Durchführung des Seminars hinaus auch bei der Bedarfsermittlung oder der Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen unterstützt. Bei beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen in allen Marktsegmenten ist eine adäquate Nachbetreuung der Teilnehmenden sinnvoll. So kann die Dozentin eines Telefontrainings telefonische Sprechzeiten einrichten, in denen

⁵⁵ Gleichwohl herrscht diese Aufgabenteilung auch in der Praxis vor. So fanden z.B. Schönfeld/Stöbe heraus, dass "88,7 % der Bildungsträger ein Problem darin sehen, daß Betriebe ihren Qualifizierungsbedarf nicht kennen; nur 26,5 % jedoch bieten als zusätzliche Dienstleistung die Ermittlung dieses Bedarfs an" (vgl. 1995, S. 8f.)

sich ein Teilnehmer bei auftauchenden Umsetzungsproblemen des Gelernten im konkreten Arbeitsalltag Hilfe holen kann. Die Liste der Beispiele ließe sich beliebig erweitern.

Zusammengefasst lässt sich in der erziehungswissenschaftlichen Qualitätsdebatte eine mittlerweile sehr feine Ausdifferenzierung von Dimensionen feststellen, denen jeweils eine Bedeutung für die Qualität beruflicher Weiterbildung zugesprochen wird. Im Detail unterscheiden sich dabei die Zuordnungen einzelner Faktoren⁵⁶ aufgrund differierender Zuschnitte der Kategorien jedoch erheblich, so dass diese letztlich im konkreten Kontext hinterfragt werden müssen. Dabei spielt über die oben beschriebene unterschiedliche Reichweite der einzelnen Dimensionen zusätzlich eine Rolle, dass die Modelle unterschiedlich differenziert auch verschiedene organisatorische Ebenen einbeziehen. Dies wird im folgenden näher beleuchtet.

5.2.2 Organisatorische Ebenen

Eine grundsätzliche und häufig zu findende Trennung bezüglich der organisatorischen Ebenen von Weiterbildung ist die zwischen Einrichtungsebene und Veranstaltungsebene. Darüber hinaus gibt es allerdings auch Erweiterungen und Differenzierungen. So finden sich bei Gnahs als übergeordnete Kategorien auch eine Supportqualität und eine Systemqualität. Unter Supportqualität versteht er dabei "selbständige Einheiten außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen, wie z.B. trägerunabhängige Beratungsstellen oder Datenbanken" (vgl. Gnahs 1998, S. 25). In Anlehnung an Faulstich ließen sich als zusätzliche Supportstrukturen die Curriculum- und Materialentwicklung, trägerübergreifende Fortbildungsmöglichkeiten für das Lehrpersonal und auch entsprechende Forschung verstehen (vgl. Faulstich 1993, S. 101 f.). Mit Systemqualität hebt Gnahs dagegen auf "Weiterbildungssysteme" ab, "z.B. in Form von regionalen oder sektoralen Weiterbildungsbereichen", die auf Erreichung bestimmter bildungspolitischer Zielsetzungen überprüft werden könnten (vgl. ders. S. 24).

Eine feinere Differenzierung der Ebenen für Qualitätsmanagement *innerhalb* der Weiterbildungseinrichtung findet sich dagegen bei Papenkort. Er unterscheidet "Einrichtungsebene", "Aufgabenbereichsebene", "Veranstaltungsebene" und "Verfahren-

⁵⁶ Mit Faktoren sind an dieser Stelle die den Handlungsfeldern jeweils zugeordneten Inhalte gemeint. Dies können je nach Schema Gegenstände oder Ressourcen (z.B. Haus oder Budget) Tätigkeiten (z.B. Veranstaltungsplanung), Anforderungen (z.B. lernförderliche Infrastruktur) oder Ergebnisse (z.B. Kompetenz der Teilnehmer) sein.

ebene". Die Aufgabenbereichsebene kann dabei auf Fachbereiche, Zielgruppen, Veranstaltungsformen Regionen o.a. zugeschnitten sein (vgl. 1999, S. 69 f.).

5.2.3 Zusammenfassung

Es kann also festgehalten werden, dass sich sowohl verschiedene Dimensionen der Weiterbildungsprozesses als auch verschiedene organisatorische Einheiten / Ebenen unterscheiden lassen. Um mögliche Handlungsfelder von Qualitätsmanagement zu identifizieren, können die verschiedenen Dimensionen auf die einzelnen Ebenen bezogen werden. Diesen Versuch hat Papenkort unternommen, vgl. dazu Kapitel 7).

Wenn man die jeweils feinsten in der Literatur vorfindbaren Differenzierungen grafisch abbilden wollte, ergäbe sich das in Abbildung 4 gezeichnete Bild.

<i>Dimension</i> <i>Ebene</i>	Konzept	Input/ Struktur	Durch- führung/ Prozess	Output	Kunden- zufrie- denheit	Transfer	Outcome	Kunden- zufrie- denheit
System								
Support								
Einrichtung								
Aufgabenbe- reich								
Veranstaltung								
Verfahren								

Abbildung 4: Zusammenfassende Darstellung der in der Literatur vorfindbaren Differenzierungen

Dies ist grundsätzlich nicht unproblematisch, weil die dabei in einer Matrix zusammengefassten Kategorien teilweise aus systematisch unterschiedlich angelegten Modellen stammen (vgl. dazu auch weiter unten). Trotzdem werden so die unterschiedlichen Differenzierungsmöglichkeiten deutlich.

Das bislang einzige in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vorfindbare Modell, bei dem die Dimensionen auf die Ebenen bezogen und gleichzeitig Zuordnungen ein-

zelter Faktoren vorgenommen wurden, stammt von Papenkort⁵⁷ (Abbildung 5). Es wird deutlich, dass das Modell deutlich weniger Dimensionen und Ebenen beinhaltet, als die oben dargestellte, zusammenfassende Matrix. Das Modell beinhaltet die in 5.2.1 und 5.2.2 bereits erwähnten Dimensionen und Ebenen.

DIMENSION EBENE	KONZEPT	STRUKTUR	PROZESS	ERGEBNIS
EINRICHTUNG	<i>Politik & Strategie</i> (Leitbild)	Mitarbeiter <ul style="list-style-type: none"> • pädagogischer Leiter • Verwaltungsleiter • HVM <i>Ressourcen</i> <ul style="list-style-type: none"> • technisch: Haus • finanziell: Gesamtbudget • informationell: Daten • rechtlich: Träger, Rechtsform • strukturell: Aufbauorganisation • ökologisch: Standort, Zeiten 	Arbeitsorganisation <i>Mitarbeiterführung</i> Öffentlichkeitsarbeit Außenserv ertretung/Kooperation <i>Mitarbeiterorientierung</i> (Personalentwicklung) Finanz- u. Haushaltsverwaltung	Veranstaltungsprogramm der Einrichtung
AUFGABENBEREICH	Curriculum	Mitarbeiter <ul style="list-style-type: none"> • HPM 	Bedarfsermittlung Programmplanung Kursleiterfortbildung Kursleiterbetreuung	Veranstaltungsprogramm Aufgabenbereiche
VERANSTALTUNG	Kurskonzept	Mitarbeiter <ul style="list-style-type: none"> • Kursleiter • HPM • HVM <i>Ressourcen</i> <ul style="list-style-type: none"> • technisch: Räume • finanziell: Kursbudget • ökologisch: Kurszeiten 	Veranstaltungsorganisation Veranstaltungsvorbereitung Veranstaltungsdurchführung Kursleiterberatung Teilnehmerberatung Information/Werbung Veranstaltungsverwaltung	Kompetenz der Teilnehmer
VERFAHREN	didaktische Prinzipien	Mitarbeiter <ul style="list-style-type: none"> • Kursleiter <i>Ressourcen</i> <ul style="list-style-type: none"> • technisch: Medien 	Stundenvorbereitung Stundendurchführung	Lerntätigkeit der Teilnehmer
<i>Teilnehmerzufriedenheit - Mitarbeiterzufriedenheit - Trägerzufriedenheit - Gesellschaftliche Verantwortung/Image (Zufriedenh. d. Öffentl.)</i>				

Abbildung 5: Dimensionen und Ebenen von Qualitätsmanagement nach Papenkort (Quelle: Papenkort 1999, S. 73)

Die bei Papenkort vorgenommen Zuordnungen einzelner Faktoren macht deutlich, dass neben der in 5.2.1 beschriebenen unterschiedlichen Reichweite der Dimensionen auch die unterschiedliche Ausdifferenzierung nach organisatorischen Ebenen zu weiteren Unterschieden bei der Zuordnung einzelner Faktoren zu den jeweiligen Dimensionen führen kann. So wird bei Arnold die Programmplanung als ein Input betrachtet (vgl. Abbildung 2), weil sein Konzept vom zeitlichen Ablauf der Weiterbil-

⁵⁷ Das Modell von Papenkort wurde als "Branchenversion" des Modells der European Foundation für Quality Management (EFQM-Modell, vgl. dazu 5.3.2) entwickelt. Dabei wurden aber die besonderen Erfordernisse einer Bildungseinrichtung berücksichtigt und die Struktur des EFQM-Modells so stark verändert, dass sich darin eher die erziehungswissenschaftlichen Qualitätsdebatte wiederfindet als das EFQM-Modell. Daher wird es hier auch im Rahmen der Betrachtung der erziehungswissenschaftlichen Debatte dargestellt und nicht im Zusammenhang mit dem EFQM-Modell.

In der Abbildung 5 sind die aus dem EFQM-Modell stammenden Kriterien kursiv gesetzt; die am unteren Ende der Abbildung vorfindbaren Zufriedenheiten entstammen der Ergebniskategorie des EFQM-Modells, die von Papenkort verändert und ergänzt wurden und von ihm als Qualitätsmaßstab betrachtet werden (vgl. Papenkort 1999, S. 71 f.)

dungsveranstaltung auszugehen scheint und keine Unterscheidung von Veranstaltungsebene und Einrichtungsebene vornimmt. Aus Sicht der Veranstaltung ist die Programmplanung folgerichtig ein Input, weil sie vor der Weiterbildungsveranstaltung stattfindet und die Weiterbildungsveranstaltung aus ihr folgt. Dagegen ist die Programmplanung bei Papenkort in der Kategorie Prozess zu finden, weil sie aus Sicht der Organisation bzw. des Aufgabenbereichs ein durch die Einrichtungspolitik und Ressourcen bedingter Prozess ist.

Zusammenfassend betrachtet können die Dimensionen der verschiedenen Konzepte also nur bedingt miteinander verglichen werden.

5.3 Konzepte zum Qualitätsmanagement

In diesem Abschnitt werden nun Konzepte bzw. Modelle zum Qualitätsmanagement vorgestellt, die in der Praxis angewendet werden. Die Beschreibung der Ansätze scheint einerseits notwendig, um bei der späteren Analyse der Ratgeber darauf Bezug nehmen zu können, zum anderen soll sie die Einschätzung der für Weiterbildungseinrichtungen verfügbaren Ansätze ermöglichen.

Die Schilderung konzentriert sich im wesentlichen auf die ISO-Norm zum Qualitätsmanagement und das EFQM-Modell, weil diese beiden Konzepte nach Einschätzung des Autors den höchsten Verbreitungsgrad haben⁵⁸ und auch vielen Ratgebern zugrunde liegen. Bei der Darstellung sollen zum einen die wesentlichen Besonderheiten der jeweiligen Modelle herausgearbeitet werden, zum anderen wird kurz auf ihre Beurteilung in der Qualitätsdebatte der beruflichen Weiterbildung eingegangen.

Über die Beschreibung dieser beiden Modelle hinaus wird nur ein sehr kurzer Überblick über weitere Ansätze gegeben.

5.3.1 Die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff.

5.3.1.1 Darstellung

Die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. (im folgenden ISO 9000 ff.)⁵⁹ stellt branchenübergreifende Forderungen für ein Qualitätsmanagementsystem auf. Sie zielt dabei in

⁵⁸ Diese Einschätzung stützt sich darauf, dass diese beiden Konzepte in den letzten zwei bis drei Jahren sowohl in der anwendungsorientierten wie auch in der wissenschaftlichen Literatur am häufigsten diskutiert wurden (gesichtet wurde vom Autor im wesentlichen die in Kapitel 6 genannte und die in dieser Arbeit zitierte Literatur). Gleichwohl ist dem Autor keine empirische Studie über die tatsächliche Anwendung der unterschiedlichen Qualitätsmanagementkonzepte in der Praxis bekannt.

⁵⁹ Seinen Ursprung hat das Qualitätsmanagementsystem ISO 9000 in der britischen Norm BS 5750, welche auf die Qualität der Herstellungsverfahren für militärische Produkte zielte (vgl. Pribich 1996, S. 55 f.). Die Normenreihe ISO 9000 ff. wurde dann nach einem mehrjährigen Koordinierungsprozess nationaler Normen im März 1987 von der *International Organisation for Standardisation* (ISO) festgelegt (vgl. ders., S. 60). Sie zielte zunächst auf die güterproduzierende Industrie, wurde aber mehr und mehr auch auf den Dienstleistungssektor übertragen und findet mittlerweile auch verstärkt im Weiterbildungsbereich Anwendung (vgl. Gnahs 1998, S- 183 f.).

Die Normenreihe hat dabei unterschiedliche Bestandteile (in der Revision 1994 insgesamt 25 Einzelnormen, wenn man die verwandten Normen der 10000er Serie mitrechnet, vgl. Pfitzinger 2000, S. 10). Kernpunkt sind die sogenannten Darlegungsnormen (ISO 9001 bis 9003, welche die Forderungen an ein Qualitätsmanagementsystem enthalten. Darüber hinaus sind vor allem die ISO 9000 und 9004 zu erwähnen. Die ISO 9000 enthält einen Leitfaden zur Auswahl der Normen 9001 bis 9003, weiterhin werden weitgehend analog der ISO 8402 Begrifflichkeiten definiert, um eine einheitliche Terminologie zu gewährleisten. Die Norm ISO 9004 enthält branchespezifische Hilfestellungen zur Anwendung der Norm. In der Revision 1994 ist für den Weiterbildungsbereich insbesondere der Teil 2 von Interesse, welcher für den Dienstleistungsbereich entwickelt wurde (vgl. DIN 1995).

erster Linie auf die Qualitätsfähigkeit eines Unternehmens, nicht auf die tatsächliche Produktqualität. Versucht wird zum einen, durch die Regelung von Zuständigkeiten und Verfahrenabläufen eine gute Produktqualität zu ermöglichen und zum anderen die diesbezüglichen Regelungen eines Unternehmens für seine Kunden transparent zu machen.

Dazu regelt die Norm, "wie ein innerbetriebliches Qualitätssicherungs- und Managementsystem grundsätzlich zu gestalten ist (...). Als zentrale Elemente eines Qualitätsmanagementsystems werden vorgeschrieben das Qualitätsmanagementhandbuch, Verfahrensanweisungen, Audits und Berichte" (vgl. Gnahs 1998, S. 183). Die aktuell wohl noch am häufigsten angewandte Revision ISO 9001:1994⁶⁰ schreibt 20 Elemente⁶¹ vor, für die im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems Regelungen festzulegen sind, die für Kunden und Mitarbeiter einsehbar in dem Qualitätsmanagementhandbuch dokumentiert werden müssen (vgl. DIN 1995).

Dabei muss der Weiterbildungsanbieter innerhalb der Maßgaben der Norm aber sein eigenes Qualitätsverständnis formulieren und selbst definieren, was er als Produkt anbietet. Und vor allem ist er verpflichtet darzulegen, mit welchen Prozessen er sicherstellt, dass das Produkt den versprochenen Qualitätskriterien entspricht. Dazu dienen insbesondere die Verfahrensanweisungen.

Das vom Weiterbildungsanbieter nach den Maßgaben der Norm selbst (i.d.R. unter Hinzuziehung externer und darauf spezialisierter Berater) entwickelte Qualitätsmanagementsystem wird dann in einem Audit durch eine akkreditierte Zertifizierungsgesellschaft zertifiziert⁶². Geprüft wird hierbei einerseits, ob das Qualitätsmanagementsystem den Vorgaben der Norm entspricht und andererseits, ob die vor allem im Quali-

⁶⁰ Mittlerweile ist die Normenreihe überarbeitet worden und liegt in einer Revision DIN EN ISO 9000 (ff.):2000 vor, vgl. dazu weiter unten im Text. (Die Zahl nach dem Doppelpunkt gibt jeweils die Jahreszahl der Überarbeitung einer Norm wieder. Sie wird von DIN benutzt, um jeweils einige eindeutige Identifizierung der angewendeten Revision einer Norm sicherzustellen.)

⁶¹ Die Norm DIN EN ISO 9001 ist die umfassendste Darlegungsnorm in der Revision 1994 und beschreibt ein Qualitätsmanagementsystem für die gesamte Wertschöpfungskette von der Bedürfniserfassung bis zum Kundendienst. Die Darlegungsnormen 9002 und 9003 verzichten demgegenüber auf einzelne Elemente ganz und sehen für andere Elemente geringere Anforderungen vor (vgl. DIN 1995). Eine Übersicht dazu findet sich in der ISO 9000-1:1994, vgl. DIN 1995, S. 45). Die 20 Elemente der ISO 9001:1994 und ihre Unterpunkte sind im Anhang dokumentiert.

⁶² Ein einmal erteiltes Audit muss durch ein jährliches Überwachungsaudit aufgefrischt werden, alle drei Jahre ist ein umfangreicheres Wiederholungsaudit erforderlich. Für den Bereich der beruflichen Bildung gibt es seit 1994 eine spezielle Zertifizierungsgesellschaft mit dem Namen "CERTQUA – Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung". Träger sind die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Industrie- und Handelstag, der Zentralverband des Deutschen Handwerks und der Wuppertaler Kreis e.V. (vgl. Kegelmann 1995 – dort findet sich auch eine genauere Beschreibung des Ablaufs der Zertifizierung). Eine Zertifizierung kann aber auch von jeder anderen und ggf. branchenfremden akkreditierten Zertifizierungsgesellschaft vorgenommen werden.

tätsmanagementhandbuch gemachten Angaben auch eingehalten werden. Ob das Produkt für den Kunden tatsächlich nützlich ist, wird dagegen nicht geprüft. Vielmehr geht diese Norm von einem mündigen Kunden aus, der seine Anforderungen kennt und in der Lage ist, durch Einsicht in das Qualitätsmanagementhandbuch zu beurteilen, ob die vom Anbieter gebotenen Verfahren geeignet sind, diese Anforderungen zu erfüllen. Das Zertifikat hat daher nur in Verbindung mit dem Qualitätsmanagementhandbuch eine Aussagekraft⁶³. Allerdings gewährleistet eine Zertifizierung, dass sich ein Weiterbildungsanbieter zumindest mit allen Elementen und ihren Unterpunkten auseinandergesetzt hat und jeweils diesbezügliche Regelungen getroffen hat⁶⁴.

5.3.1.2 Kritik in der pädagogischen Qualitätsdebatte

In der pädagogischen Qualitätsdebatte wird die Anwendung der ISO 9000 für Weiterbildungseinrichtungen häufig eher kritisch diskutiert⁶⁵. Zunächst trägt dazu sicherlich die bildungsferne Terminologie bei, weshalb es mittlerweile eine Vielzahl von "Übersetzungen" gibt, die versuchen, die Anforderungen der Normelemente auf Weiterbildungseinrichtungen übertragen (vgl. z.B. Gnahs 1996 a, Dembski/Lorenz 1995, Köhler 1995, Thombansen u.a. 1994, Wuppertaler Kreis 1996).

Darüber hinaus wird aber auch kritisiert, dass die Norm inhaltlich den Besonderheiten pädagogischer Dienstleistungen nur teilweise gerecht werde. Insbesondere für den

⁶³ Um die tatsächlich erwartbare Produktqualität beurteilen zu können, muss der Kunde also gute Fachkenntnisse besitzen und zunächst eine zeitaufwendige Recherche des Qualitätsmanagementhandbuches durchführen (zeitaufwendig vor allem auch deshalb, weil viele qualitätsrelevanten Vorgehensweisen oft erst im umfangreichen Verfahrenshandbuch ersichtlich werden). Es ist davon auszugehen, dass dazu nur professionelle Kunden in der Lage sind bzw. dass sich nur bei diesen der Aufwand in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen steht (also beispielsweise ein Arbeitgeber, der wiederholt mehrere Mitarbeiter zu einem Anbieter schickt, oder auch das Arbeitsamt, wenn es Qualifizierungsmaßnahmen fördert). Diese Einschätzung wird auch durch eine empirische Studie von Infratest gestützt (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1996, S. 72 und 81).

⁶⁴ Oder zumindest begründet hat, warum er ein Element ggf. für irrelevant ist hält, was er dann auch offen dokumentieren muss.

⁶⁵ Es soll allerdings auch nicht verschwiegen werden, dass sich manchmal der Eindruck einer teilweise undifferenzierten Ablehnung ergibt. Teilweise stellt sich die Frage, ob selbst ausgewiesene Experten in der pädagogischen Qualitätsdebatte ihre Kritik auf die tatsächlichen Inhalte der Norm oder auf sekundäre Äußerungen anderer Publikationen stützen. So wird beispielsweise in einer jüngst von Arnold und Faber erschienenen Publikation kritisiert, dass die ISO-Zertifizierung der Personalentwicklung keine große Bedeutung zmesse und i.d.R. ohne interne Qualitätsbeauftragte auskomme (vgl. Arnold / Faber 2000, S. 52). Hierzu ist festzuhalten, dass die ISO 9001:1994 explizit die Ernennung eines Qualitätsbeauftragten vorsieht (Element 1, Unterpunkt 2.3, vgl. DIN 1995, S. 57). Bezüglich der Bedeutung der Personalentwicklung ist zwar richtig, dass diese in den Darlegungsnormen der Revision 1994 eine vergleichsweise geringe Beachtung findet, im Anwendungsleitfaden für den Dienstleistungssektor (ISO 9004, Teil 2, Abschnitt 5.3.2 und Unterpunkte) aber Personal als eine Schlüsselgröße herausgestellt wird und explizit Personalentwicklung gefordert wird (vgl. DIN 1995, S. 197 ff.).

Allerdings konstatiert Gnahs für die letzten Jahre allgemein eher eine Versachlichung der Diskussion (vgl. Gnahs 1999, S. 15)

eigentlichen pädagogischen Unterrichtsprozess werden die Verfahrensanweisungen oft als untaugliches Mittel empfunden. Gnahs konstatiert diesbezüglich: "Die Notwendigkeit, Arbeits- und Verfahrensanweisungen schriftlich zu fixieren, stößt bei pädagogischen Tätigkeiten auf Grenzen, weil das Unvorhergesehene fast die Regel ist. Geschieht es dennoch, so wirken diese Vorgaben einengend und schränken Flexibilität ein. Dies gilt zumindest für den Unterrichtsprozess im engeren Sinne. Dort wären kollegiale Dispute angebrachter als strikte Vorgaben" (Gnahs 1998, S. 203)⁶⁶.

Dagegen werden die Auswirkungen auf die Einrichtungsqualität als positiv beschrieben⁶⁷. So fand Infratest Burke in einer empirischen Studie heraus, dass die Zertifizierung den Anstoß für eine Optimierung von Organisationsstrukturen und Arbeitsabläufen gibt, wobei die externe Überprüfung für eine kritische Rückmeldung an den Bildungsträger sorgt und die Einhaltung der gesetzten Standards überprüft. Zudem wird durch die Dokumentation die interne Transparenz erhöht (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1996, S. 80). Weiterhin wird dem Faktor Personal in der ISO 9004-2:1994 (Abschnitt 5.3.2, vgl. DIN 1995, S. 197 ff.) eine große Bedeutung zugemessen, was ein wichtiger Qualitätsfaktor für Weiterbildung ist⁶⁸.

Gnahs weist darüber hinaus auch für die pädagogische Planungsarbeit auf Ähnlichkeiten mit der Curriculumtheorie hin, wobei er sich insbesondere auf das Kreislaufmodell der ISO 9004-2:1994 bezieht. So gebe es bei beiden einen gestuften Entwicklungsprozess einschließlich Bedarfsanalyse und Durchführungsevaluation, deren Ergebnisse auch in erneute Durchläufe einer Maßnahme rückgekoppelt werden. Einen Unterschied stellt er aber bezüglich der Oberziele fest, die in der Curriculumtheorie auch gesellschaftliche Aspekte einbezögen, während die ISO 9000 ff. den Betrieb eher als autonomes Entscheidungsgebilde verstehe (vgl. Gnahs 1998, S. 202).

5.3.1.3 Änderungen durch die Revision ISO 9000 (ff.):2000

Vor einem Jahr ist die Normenreihe überarbeitet worden und liegt nun in einer Revision ISO 9000 (ff.) : 2000 vor. Zunächst fällt auf, dass einige Normen zusammengefasst werden. So wird es in Zukunft vor allem nur noch eine Darlegungsnormen geben (ISO 9001:2000), ISO 9002 und 9003 werden abgeschafft. Wesentlich geändert hat

⁶⁶ Diese Einschätzung deckt sich auch mit den theoretischen Überlegungen im vierten Kapitel dieser Arbeit.

⁶⁷ Als eine Schwäche der Norm wird allerdings allgemein, also nicht nur in Weiterbildungseinrichtungen, die Aufteilung in 20 Elemente gesehen, weil dadurch die Gefahr entsteht, dass das Qualitätsmanagementsystem an diesen 20 Elementen und nicht am Betriebsablauf orientiert wird (vgl. Pfitzinger, 2000, S.8 f.).

⁶⁸ vgl. dazu sowohl die Überlegungen in Kapitel 4 dieser Arbeit als auch die Qualitätsdebatte in der Weiterbildung, z.B. Arnold/Wieckenberg 2000. S. 100 ff. oder Gnahs 1998, S. 202.

sich auch die Strukturierung der Darlegungsnorm. So gibt es zukünftig nur noch 4 Hauptelemente statt der bisherigen Zahl von 20, die zudem in einem Prozessmodell kausal miteinander verknüpft sind (vgl. Abb. 4).

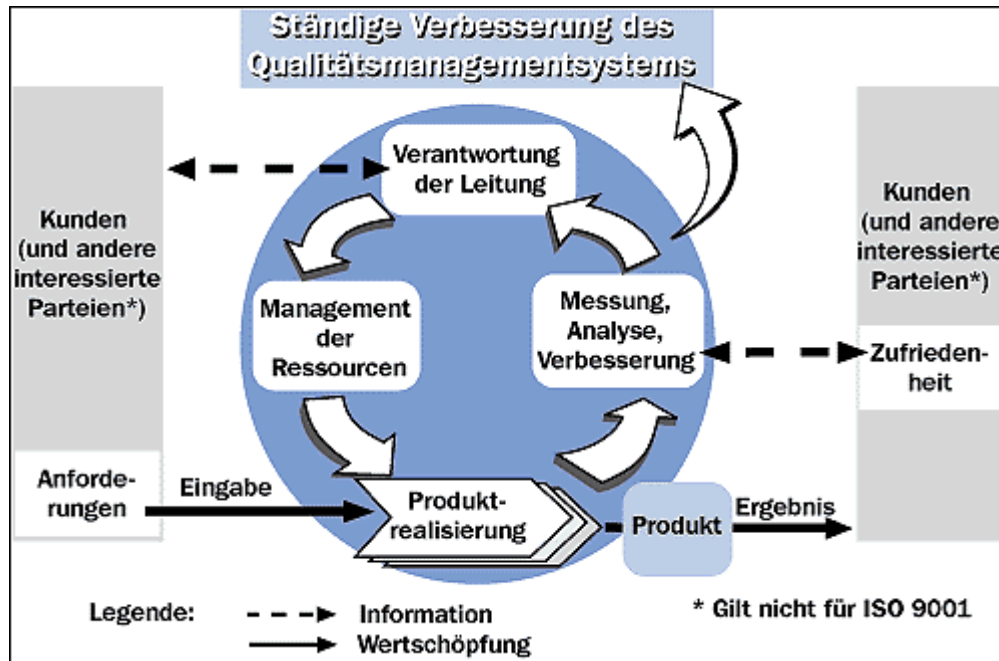


Abbildung 6: Prozessmodell der ISO 9001:2000 (Quelle: www.dqs.de)⁶⁹

Inhaltlich waren die meisten Anforderungen dagegen auch in der 1994er Revision enthalten, allerdings teilweise nicht in der Darlegungsnorm (vgl. Pfitzinger 2000, S. 41). Durch die Aufnahme in die Darlegungsnorm haben einige Inhalte jetzt verpflichtenden Charakter für eine Zertifizierung erhalten. Zu nennen sind hier insbesondere die Themen Zielfindung und Prozessmanagement. Im Bereich der Zielfindung ist zu bemerken, dass die "Qualitätspolitik durch quantifizierbare Ziele zu hinterlegen ist" und die Gesamtziele auf die einzelnen Hierarchiestufen bis zum einzelnen Mitarbeiter heruntergebrochen werden müssen (vgl. ders. S. 43). In Bezug auf Prozessmanagement ist eine wesentlich größere Gewichtung dieser Thematik durch die Behandlung in einem der vier Hauptelemente festzustellen, nämlich dem Element "Produktrealisierung" (vgl. ders, S. 32 f. und 43 f.). Für die berufliche Weiterbildung besonders interessant ist dabei die "Kommunikation mit den Kunden". Hier wird "die Einrichtung von Kommunikationsstrukturen gefordert, die die Aspekte Informationen über das Produkt, Anfragen- und Auftragsbearbeitung, Kundenbeschwerden und Maßnahmen bei als

⁶⁹ Die in der Abbildung mit Sternchen gekennzeichnete und in Anlehnung an die TQM-Philosophie vorgenommene Erweiterung auf andere interessierte Parteien findet sich nur im Leitfaden ISO 9004:2000 wieder und ist nicht Gegenstand der Darlegungsnorm ISO 9001:2000.

fehlerhaft erkannten Produkten und Aufnahme von Kundenreaktionen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Produkte betreffen" (vgl. ders. S. 33). Dies ist insbesondere im Hinblick auf die für berufliche Weiterbildung wichtige Frage des Transfers (vgl. 4.3) eine wichtige Erweiterung der Norm, die mit für Weiterbildung angemessenen Methoden ausgestaltet werden muss.

Darüber hinaus sind einige Inhalte neu in die jetzt "Leitfaden zur Leistungsverbesserung" benannte ISO 9904:2000 aufgenommen worden. Hierbei lässt sich eine deutliche Annäherung an TQM-Modelle, insbesondere das Modell der EFQM (vgl. 5.3.2) feststellen (vgl. ders., S. 35 – 44). So wurde beispielweise die auch in der erziehungswissenschaftlichen Debatte häufig als zu einseitig kritisierte Kundenorientierung erweitert auf alle Parteien, die an der Geschäftstätigkeit des Unternehmens interessiert sind. Dabei werden als Interessengruppen explizit benannt: Kunden und Endabnehmer, Mitarbeiter, Eigentümer und Investoren, Lieferanten und Partner, Gesellschaft (vgl. ders. S. 38 f.). Darüber hinaus ist vor allem auch der Aspekt einer *kontinuierlichen* Verbesserung aller Prozesse stärker hervorgehoben worden.

5.3.1.4 Zusammenfassung

Sowohl die alte als auch neue ISO 9000 ff. beinhalten lediglich Forderungen an ein Qualitätsmanagementsystem, nicht jedoch an die Produkte. In der neuen Revision wird allerdings gefordert, dass Produkthanforderungen ermittelt und in den Realisierungsprozessen berücksichtigt werden (vgl. Brehm 2000, S. 272).

Die ISO 9000 ff. kann damit vor allem als ein Instrument der Prozesssteuerung betrachtet werden, das sich zur Optimierung von Organisationsstrukturen und Arbeitsabläufen eignet. Durch die Dokumentation wird dabei die interne und externe Transparenz deutlich erhöht und fördert dadurch auch die inhaltliche Auseinandersetzung über die Ziele und Methoden einer Weiterbildungseinrichtung. Durch die stärkere Betonung der *kontinuierlichen* Verbesserung in der Revision 2000 wird dabei der Gefahr einer zu statischen Handhabung der Norm entgegen gewirkt.

Festzuhalten bleibt aber, dass die Ausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems der anwendenden Einrichtung überlassen bleibt und der Nutzen der Norm wesentlich von der organisationsspezifischen Umsetzung abhängt. Die weitgehend branchenspezifischen Inhalte der Norm bedürfen dabei einer adäquaten Ausgestaltung für pädagogischen Einrichtungen.

5.3.2 Das EFQM-Modell

5.3.2.1 Darstellung

Das Modell der „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) für Excellence (im folgenden EFQM-Modell)⁷⁰ ist in erster Linie ein Instrument zur kontinuierlichen Selbstbewertung, dass dazu dient qualitätsverbessernde Maßnahmen zu planen und umzusetzen (vgl. Pohl 1999, S. 7). „Der Selbstbewertungsprozess ermöglicht es Organisationen, ihre Stärken und Verbesserungspotentiale klar zu erkennen und führt letztendlich zur Planung von Verbesserungsmaßnahmen, deren Fortschritte überwacht werden“ (EFQM 1996, S. 11).

Anders als die ISO 9000 ff. ist das Ziel also nicht eine externe Zertifizierung, es besteht aber die Möglichkeit, auf der Basis der EFQM-Kriterien an einem Qualitätswettbewerb teilzunehmen⁷¹. Bei einer Teilnahme am European Quality Award erhält die Organisation einen extern erstellten Feedbackbericht (vgl. EFQM 1999 b, S. 11). In der Zielrichtung dient das EFQM-Modell aber eher als interne Information, während die ISO-Norm einen Nachweis über bestimmte Prozessabläufe nach außen darstellt.

Das EFQM-Modell verfolgt dabei den Anspruch eines umfassenden Qualitätsmanagements (TQM) (vgl. EFQM 1996, S. 15)⁷². Daher ist das Modell zum einen nicht nur auf die Prozesse, sondern auch auf die Ergebnisse bezogen und zum anderen wird Qualität nicht nur auf die Kundenzufriedenheit, sondern auch auf die Anforderungen von Mitarbeitern und Gesellschaft bezogen. Es ist dabei als offenes Konzept für Or-

⁷⁰ Die EFQM wurde 1988 von zunächst vierzehn Unternehmen gegründet und hat mittlerweile über 800 Mitglieder, davon auch einige aus dem deutschen Weiterbildungsbereich (z.B. gewerkschaftliche Bildungswerke, private Akademien oder wissenschaftliche Institute wie das DIE Frankfurt oder BIT Bochum (vgl. List of EFQM Members as per 1 January 2001, Quelle: www.efqm.org). Das EFQM-Modell ist seit 1992 Grundlage des European Quality Award (vgl. weiter unten). Seine Kriterien ähneln stark denen des Malcolm Baldrige Awards, der 1987 vom US-amerikanischen Kongress zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft per Gesetz ins Leben gerufen wurde (vgl. Kamiske/Brauer 1999, S. 169 und 172). Das EFQM-Modell wird im Gegensatz zur ISO 9000 ff. i.d.R. jährlich weiterentwickelt (vgl. EFQM 1996, S. 14). Das in der Abbildung 5 dargestellte Modell ist das „EFQM-Modell für Excellence“ 2000, und enthält die Überarbeitungen aus den Jahren 1998 und 1999.

⁷¹ Auf europäischer Ebene wird nach den Kriterien des EFQM-Modells der „European Quality Award“ (EQA) vergeben welcher mittlerweile in vier Kategorien vergeben wird (vgl. Kamiske/Brauer 1999, S. 173 ff). Auf nationalstaatlicher Ebene gibt es in Deutschland den „Ludwig-Erhard-Preis“ (LEP) für den im wesentlichen das EFQM-Modell übernommen wurde (vgl. dies., S. 178 ff.).

⁷² Die EFQM nennt in diesem Zusammenhang insgesamt 8 „Konzepte“, die dem EFQM-Modell zugrunde liegen: Kundenorientierung, Führung und Zielkonsequenz, Management mit Prozessen und Fakten, Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung, Kontinuierliches Lernen, Innovation und Verbesserung, Aufbau von Partnerschaften, Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit, Ergebnisorientierung (vgl. EFQM 1999 a)

ganisationen aller Branchen und Größen konzipiert und verzichtet daher auf eine sehr detaillierte Gliederung (vgl. Zink 1995, S. 99 und 103).

Im Schema des EFQM-Modells (vgl. Abbildung 7) werden insgesamt 9 Kategorien benannt, die jeweils noch einige Unterkriterien beinhalten. Zum jeweiligen Unterkriterium werden als Hilfestellung Ansatzpunkte für eine Umsetzung der Kriterien benannt, die aber lediglich Beispielpcharakter haben sollen (vgl. EFQM 1996, S. 14). Aufgrund der Herkunft als Kriterienraster für einen Qualitätspreis werden die unterschiedlichen Kategorien dabei auch gewichtet, während sich bei der ISO 9000 ff. aufgrund der anderen Zielstellung (Zertifizierung) keine Gewichtung findet.

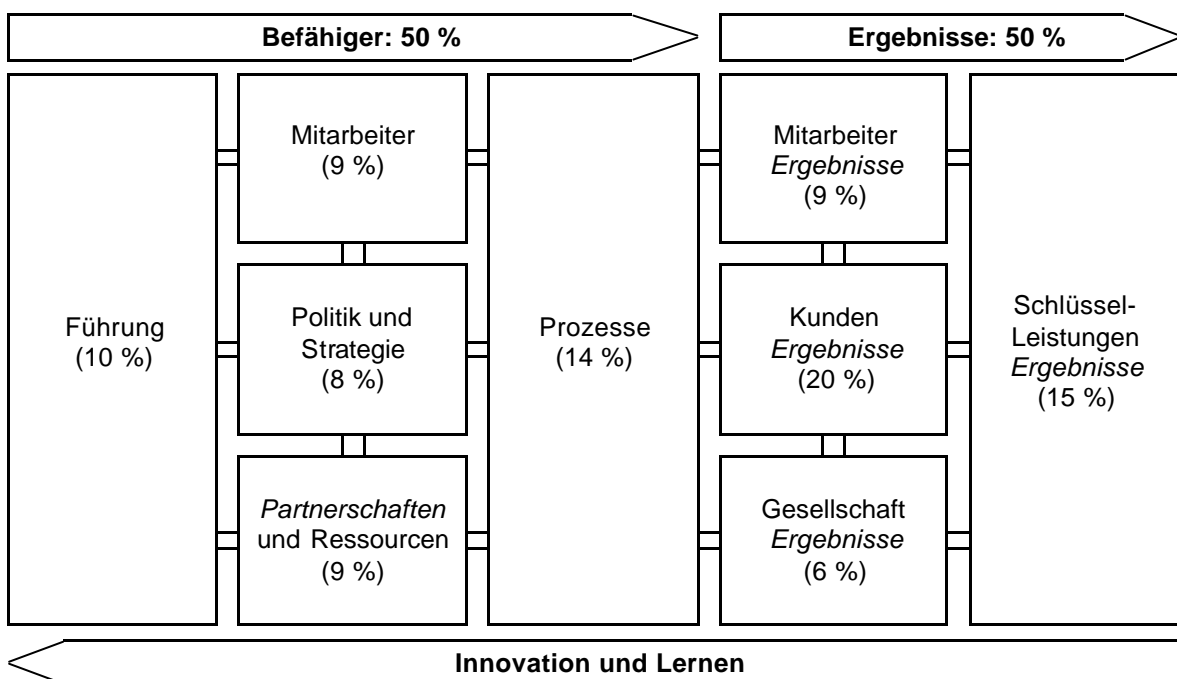


Abbildung 7: Das EFQM-Modell für Business Excellence (Quelle: EFQM 1999 b, S. 5)

5.3.2.2 Kritik in der pädagogischen Qualitätsdebatte

Im Gegensatz zur ISO 9000 ff. spielt das EFQM-Modell erst seit wenigen Jahren eine Rolle im Bereich der beruflichen Weiterbildung, weshalb deutlich weniger Weiterbildungseinrichtungen dieses Modell anwenden. Entsprechend gibt es bisher auch weniger Veröffentlichungen zum EFQM-Modell⁷³.

⁷³ Daher wird im folgenden verstärkt auch auf Veröffentlichungen aus anderen pädagogischen Bereichen Bezug genommen.

Grundsätzlich wird dem Modell eine dienstleistungsorientiertere und weniger produktorientierte Charakteristik als der ISO 9000 ff. zugebilligt (vgl. Pohl 1999, S. 10), gleichwohl ist auch das EFQM-Modell branchenunspezifisch und liefert daher beispielsweise „keine konkreten Ansatzpunkte für unterrichtliches Handeln“ (Arnold / Faber 2000, S. 93). Auch wird die Sprache als teilweise unverständlich kritisiert (vgl. Epping/Lüke 1999, S. 61). Daher gibt es ähnlich wie für die ISO-Norm mittlerweile „Übersetzungen“ bzw. Adaptionen für den Bereich der beruflichen Weiterbildung⁷⁴. Insgesamt stößt das EFQM-Modell aber auf weitaus weniger Skepsis im Weiterbildungsbe- reich als die Norm ISO 9000 ff. (vgl. Arnold / Wieckenberg 2000, S. 102).

Positiv wird beurteilt, dass für Weiterbildung wichtige Bereiche wie Zielgruppen- oder Kundenorientierung, Transfermanagement oder die Frage nach dem eigenen Grundverständnis durch das Modell thematisiert werden (vgl. Zink/Behrens 2000, S. 276). Von Küchler hebt weiter die partizipative und reflexive Charakteristik hervor (Küchler 2000, S. 279).

Darüber hinaus wird die insgesamt weniger statische und mehr entwicklungsfördernde Anlage des Konzeptes und die damit verbundene Betonung der *kontinuierlichen* Verbesserung als dem Gegenstand der Weiterbildung angemessener empfunden (vgl. z.B. Küchler 2000, S. 279 oder Pohl 1999, S. 7 ff.).

5.3.2.3 Zusammenfassung

Das EFQM-Modell ist ein Instrument der Selbstbewertung und dient in erster Linie der internen Verwendung zur kontinuierlichen Identifizierung und Umsetzung von Verbesserungsmöglichkeiten. Ein transparenter Nachweis nach außen, z.B. gegenüber dem Kunden, wird dagegen nicht gefordert.

Im Vergleich zur ISO 9000 ff. ist das Konzept wesentlich umfassender angelegt und orientiert sich an der TQM-Philosophie. Gleichzeitig ist es aber auch weniger detailliert und dient einer anderen Zielsetzung (vgl. oben). Daher widersprechen sich die ISO-Norm und das EFQM-Modell nicht, vielmehr kann die ISO-Norm als ein Baustein von TQM angesehen werden. Eine Zertifizierung nach ISO 9000 wird daher im EFQM-Modell im Bereich der Prozesse auch als ein möglicher Ansatzpunkt genannt (vgl. EFQM 1996, S. 32).

⁷⁴ Vgl. z.B. BIT 2000 (siehe dazu auch 6.4.4). Eine Übersicht über weitere „Branchenversionen“ gibt von Küchler (vgl. 2000, S. 278).

Im Übrigen ist auch das EFQM-Modell branchenunspezifisch und geht daher nicht auf die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung ein. Die vorhandenen Kriterien sprechen aber für Weiterbildung wichtige Bereiche an, so dass es auf eine angemessene Ausgestaltung dieser Kriterien ankommt.

5.3.3 Weitere Ansätze zum Qualitätsmanagement

Im Folgenden sollen nun noch kurz einige weitere Konzepte zum Qualitätsmanagement genannt werden, die in dieser Arbeit nicht ausführlicher besprochen werden, weil eine breite Anwendung in der beruflichen Weiterbildung bisher noch nicht dokumentiert ist. Trotzdem scheint es sinnvoll, kurz auf die Existenz dieser Ansätze hinzuweisen, weil dadurch eine Einordnung der ISO 9000 ff. und des EFQM-Modells sowie der Qualitätsbemühungen von Weiterbildungseinrichtungen erleichtert wird. Die Aufzählung beansprucht in keiner Weise Vollständigkeit, sondern zielt darauf ab, die Bandbreite der vorhandenen Strategien deutlich zu machen.

Speziell für den pädagogischen Bereich gibt es vor allem aus Modellversuchen heraus einige Versuche, Branchenversionen für die ISO-Norm 9000 ff. und das EFQM-Modells zu entwickeln (siehe oben). Dabei konnte sich aber bisher keine als allgemein anerkannt durchsetzen (vgl. Küchler 2000, S. 278 f.). Ferner gibt es Ansätze, die auf keinem der branchenübergreifenden Konzepte basieren, sondern aus der erziehungswissenschaftlichen Debatte heraus entstanden sind. So wurde z.B. von Arnold und Wieckenberg das Modell "KODIS" ("Kontinuierliche didaktische Selbstevaluierung") entwickelt, das als Raster für die Entwicklung eines Kriterienkataloges von Qualitätssicherungsinstrumenten dienen soll (vgl. 2000, S. 102 f.). Es definiert fünf Prozessschritte und stellt für jeden Schritt unterschiedliche Instrumente in Form von Fragebögen, Checklisten etc. zur Verfügung. (vgl. für eine Kurzdarstellung zu diesem Konzept u.a. Arnold/Wieckenberg 2000, S. 102 f. oder Arnold/Faber 2000, S. 98-105). Das Konzept wurde im Rahmen kirchlicher Erwachsenenbildung entwickelt und hat darüber hinaus bisher keine breite Anwendung in der Praxis gefunden. Ein anderer erwachsenenpädagogisches Modell ist der Selbstevaluierungsansatz des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsen. Im Vordergrund steht dabei ähnlich wie beim EFQM-Modell die Auslösung interner Entwicklungs- und Innovationsprozesse. (vgl. zu diesem Ansatz Heinen-Tenrich 1999, S. 114 - 126).

Strategisch etwas anders ausgerichtet als die diversen Selbstevaluationsmodelle und wiederum branchenübergreifend ist der noch relativ neue Managementansatz "Balan-

ced Scorecard" (BSC) von Norton und Kaplan (vgl. Norton/Kaplan 1997). Das Konzept soll der Bewältigung der wesentlichen Managementprozesse dienen⁷⁵. Gegenüber den anderen dargestellten Strategien fällt insbesondere auf, dass sich dieses Modell sehr stark auf messbare Kennzahlen stützt, die der internen Steuerung dienen. Dabei wird die klassische finanzwirtschaftliche Perspektive aber um drei weitere Perspektiven ergänzt⁷⁶. Im Gesamtschema der BSC werden für jede Perspektive die Kategorien "Ziele", "Kennzahlen," "Vorgaben" und "Maßnahmen" grafisch abgebildet (vgl. dies, S. 9). Eine BSC kann letztlich je nach Steuerungsbedarf für jede Abteilung oder sogar für einzelne Mitarbeiter erstellt werden. Durch das Herunterbrechen und Operationalisieren übergeordneter Ziele wird deren praktische Konkretisierung schon in der Planungsphase erzwungen und der Weg zur Zielerreichung in Form realisierbarer und kontrollierbarer Einzelmaßnahmen erkennbar. Insgesamt lässt sich die BSC damit als stark auf Kennzahlen gestütztes Steuerungsinstrument einordnen. Letztlich fordern auch die ISO-Norm und das EFQM-Modell messbare Kriterien, die Autoren der BSC bieten hier aber deutlich konkretere und detailliertere Instrumente an. Die BSC dient dabei ausschließlich als internes Managementinstrument und ist weder die Grundlage einer Zertifizierung noch ein Kriterienraster für die Teilnahme an einem Qualitätswettbewerb.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass es für den pädagogischen Bereich im Allgemeinen und die berufliche Weiterbildung im Besonderen noch keine Modelle zum Qualitätsmanagement aus der erziehungswissenschaftlichen Profession selbst gibt, die auch gleichzeitig allgemein anerkannt wären. Vielmehr wird im wesentlichen auf die branchenübergreifenden Konzepte der Norm ISO 9000 ff. und des EFQM-Modells zurückgegriffen, wobei eine weiterbildungsgemäße Umsetzung dieser Konzepte jeweils dann in jeder Einrichtung einzeln erfolgen muss.

Viele Ratgeber befassen sich daher auch genau mit dieser Problematik.

⁷⁵ Es werden die folgenden Managementprozesse definiert: "Klärung und Herunterbrechen von Vision und Strategie", "Kommunikation und Verknüpfung von strategischen Zielen und Maßnahmen", "Planung, Festlegung von Zielen und Abstimmung strategischer Initiativen", "Verbesserung von strategischem Feedback und Lernen" (vgl. Norton/Kaplan 1997, S. 11)

⁷⁶ Die vier Perspektiven sind: "Kunde", "Finanziell", "Interne Geschäftsprozesse", "Lernen und Entwicklung" (vgl. Norton/Kaplan 1997, S. 9)

5.4 Konzepte der Qualitätskontrolle

In diesem Abschnitt soll eine kurze Übersicht über diejenigen Strategien gegeben werden, die versuchen, eine hohe Weiterbildungsqualität über – meist externe – Kontrolle herzustellen bzw. zu sichern. Je nach Ansatz werden dabei unterschiedliche Akteure mit der Kontrolle befasst. Im Folgenden werden die wichtigsten Strategien anhand prominenter Beispiele vorgestellt. Je nach Marktsegment können sich diese Strategien als wichtige Rahmenbedingung für Weiterbildungseinrichtungen darstellen. In Bezug auf die Untersuchung der Ratgeberliteratur ist diese Betrachtung daher nicht nur bezüglich der Verortung der Ratgeberinhalte interessant, vielmehr stellt sich auch die Frage, inwiefern die Ratgeber auf wichtige, z.T. gesetzliche Rahmenbedingungen hinweisen und ggf. Kriterien und Instrumente darauf abstimmen.

5.4.1 Gütesiegelgemeinschaften

In Deutschland gibt es vereinzelt – meist regionale oder fachlich begrenzte – Zusammenschlüsse von Weiterbildungsanbietern, die sich selbst eine Kontrollinstanz geschaffen haben, um ihre Weiterbildungsangebote selbstgewählten Standards zu unterwerfen. Das bekannteste Beispiel für diese Strategie ist der Verein Weiterbildung Hamburg e.V. Dieser Verein wurde 1992 in Reaktion auf ein durch den Hamburger Senat 1991 angedrohtes "Weiterbildungsschutzgesetz" gegründet (vgl. Krüger 1999, S. 102)⁷⁷. 1993 verabschiedete der Verein verbindliche Qualitätsstandards für seine Mitglieder und ein Jahr später wurden dem Verein auch die städtischen Weiterbildungsberatungsstellen zugeordnet (vgl. ders. a.a.O., S: 103). Als Ziele hat der Verein sich gesetzt (vgl. ders, a.a.O.):

- Information und Beratung zu allen Bereichen der Weiterbildung;
- Werbung für Weiterbildung in Hamburg;
- Förderung und Sicherung der Qualität in der Weiterbildung;
- Schutz der Teilnehmenden vor unangemessenen Vertragsbedingungen.

Das Ziel der durch diesen Verein geförderten Qualitätssicherung ist also zum einen, die Autonomie der Weiterbildungseinrichtungen vor staatlichen Eingriffen zu schützen. Zum anderen wird auf Werbewirksamkeit und Teilnehmerschutz gezielt und deshalb die Abgrenzung von "schwarzen Schafen" der Branche versucht. Qualitätsmanage-

ment als Maßnahme der Konzept-, Personal- oder Organisationsentwicklung steht dagegen nicht so sehr im Vordergrund. Vielmehr handelt es sich um für alle einheitlich geltende Mindeststandards, die für die einzelnen Weiterbildungseinrichtungen von außen gesetzt sind und sich dabei auf ganze Bildungseinrichtungen und nicht auf einzelne Bildungsmaßnahmen beziehen.

Die Festlegung und Kontrolle der Standards erfolgt durch ehrenamtliche Gutachterausschüsse, wobei die allgemeingültigen Standards durch einen mit unterschiedlichen Interessengruppen besetzten Beirat⁷⁸ nach Vorlage durch die fachlich differenzierten Gutachterschüsse verabschiedet werden (vgl. dazu Abbildung 8). Durch diese Einbeziehung von Interessengruppen im Vorfeld wird eine breite Akzeptanz der Standards erreicht.

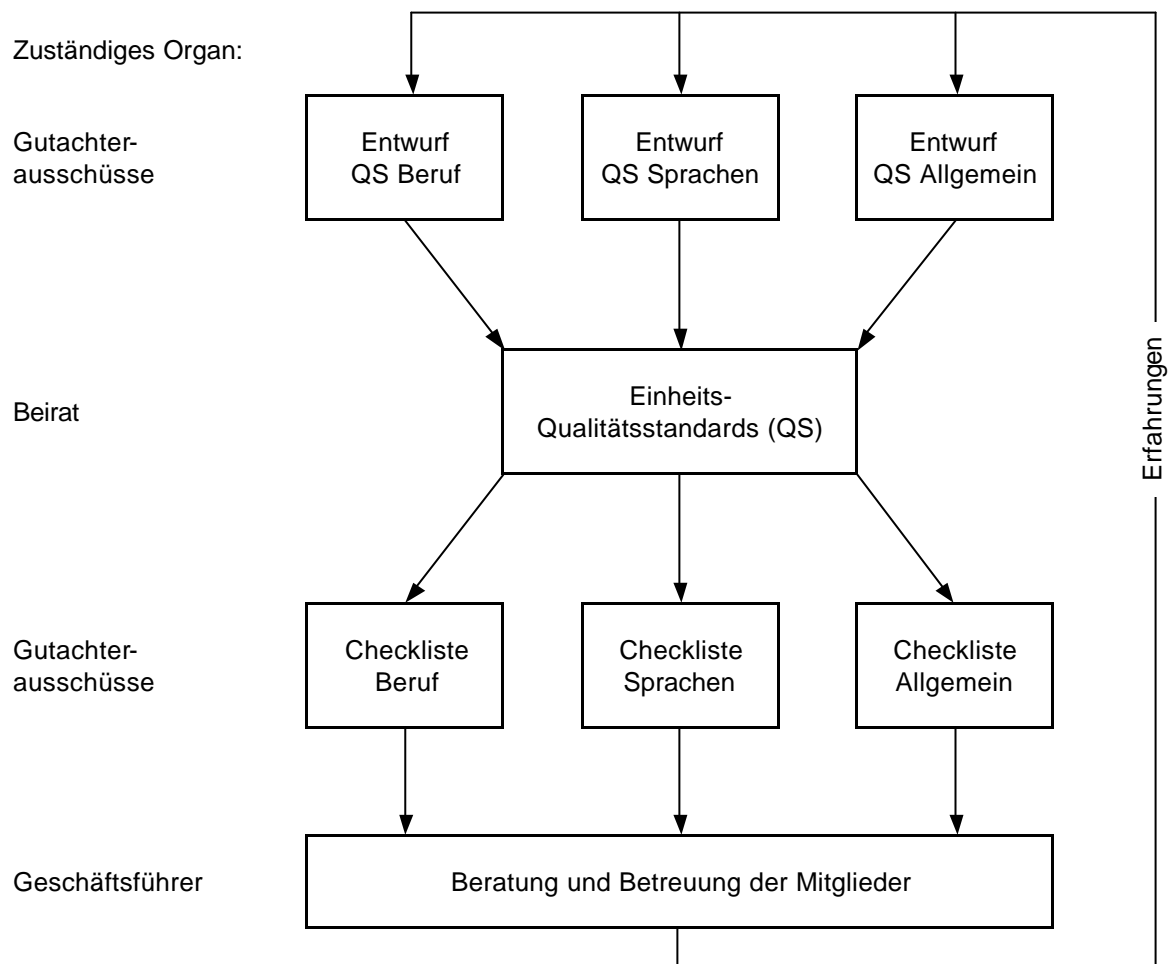


Abbildung 8: Qualitätssicherungsprozess des Weiterbildung Hamburg e.V. (Quelle: Krüger 1995, S. 208)

⁷⁷ Entstanden ist der Verein aus einem bereits bestehenden Verein zur Weiterbildungsinformation, zu dem sich bereits vorher einige Hamburger Träger zusammengeschlossen hatten (vgl. Krüger 1995, S. 205).

Neben der alle drei Jahre erfolgenden Kontrolle der Einhaltung der Qualitätsstandards wird ihre Einhaltung auch bei Beschwerden durch Teilnehmende kontrolliert. Zur Schlichtung bei Streitigkeiten zwischen Teilnehmenden und Weiterbildungseinrichtung existiert mittlerweile ein dreistufiges Schlichtungsverfahren (vgl. ders 1999, S. 108).

Interessant an diesem Kontrollansatz ist, dass er versucht, alle Interessengruppen im Vorfeld einzubinden und gleichzeitig die Regie über den Qualitätssicherungsprozess bei einem von Weiterbildungseinrichtungen getragenen Verein belässt.

Für die Analyse der Ratgeberliteratur stellt sich die Frage, ob ganz praktisch auf die Existenz der zwar wenigen, aber in Ausnahmefällen vorhandenen Gütegesiegelverbände hingewiesen wird. Darüber hinaus lässt sich aber auch fragen, und dies scheint hier die interessantere Fragestellung zu sein, ob grundsätzlich auf die mögliche Strategie der institutionalisierten Einbindung von Interessengruppen in den Qualitätssicherungsprozess eingegangen wird, was in einem deutlich kleineren und einfacheren Rahmen sicher auch auf der Ebene einer einzelnen Einrichtung geschehen könnte.

5.4.2 Qualitätskontrolle mit staatlichem Einfluss

Durch die bereits in Kapitel zwei beschriebenen, äußerst komplexen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen in der beruflichen Weiterbildung gibt es eine Vielzahl von staatlichen Bemühungen der Qualitätssicherung. Die wesentlichste ist dabei der Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit, der unten kurz vorgestellt wird. Daneben gibt es die unterschiedlichen Weiterbildungsgesetze auf Landesebene, die hier aufgrund ihrer regionalen Unterschiedlichkeit nicht weiter betrachtet werden, aber teilweise auch Anforderungen an die Qualität von Weiterbildung⁷⁹ beinhalten. Ein vom Ansatz her etwas kooperativer angelegtes Konzept ist der "ESF-Bildungstest", der aber auch nur für das Bundesland Sachsen gilt (vgl. zu diesem Konzept Bötzel/Merx 1995 und Merx/Bötzel 1997). So zielt dieses Konzept erklärtermaßen neben der Kontrolle vor allem auf die Unterstützung der Weiterbildungsanbieter bei eigenen Qualitätsanstrengungen und setzt mehr auf einen Dialog zwischen dem Weiterbildungsan-

⁷⁸ In dem Beirat sind vertreten: Arbeitsamt, Schulbehörde, Handels- und Handwerkskammer, Landeszentrale für politische Bildung, Vertreter der Ausschüsse und des Vorstandes (vgl. Krüger 1999, S. 104).

⁷⁹ Die Ländergesetze beziehen sich meist auf den gesamten Bereich der Weiterbildung, also nicht nur auf die berufliche Weiterbildung (vgl. Rohlmann 1994, S. 20).

bieter und der fördernden Institution (vgl. Merx/Bötel 1997, S. 2 f.)⁸⁰. Dadurch wird also verstärkt auf die Selbstverantwortung der Bildungsanbieter gesetzt⁸¹.

Die im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung bundesweit aber zweifelsfrei wichtigste ordnungspolitische Rahmenbedingung bezüglich Qualitätssicherung ist – wie bereits erwähnt – der "Anforderungskatalog" der Bundesanstalt für Arbeit, dessen Nichterfüllung auch zu finanziellen Konsequenzen oder Auftragsentzug führen kann. Dieser seit 1997 geltende Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit⁸² ist das zentrale Instrument der Qualitätskontrolle für nach dem Sozialgesetzbuch III geförderte Bildungsmaßnahmen. Er enthält über 40 Einzelkriterien und ist in die folgenden drei Hauptbereiche aufgeteilt (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1999, S. I - III):

- I. Anforderungen an den Träger
- II. Anforderungen an die Maßnahmen
- III. Anforderungen an Erfolgsbeobachtung und –bewertung

Im Unterschied z.B. zu dem Konzept des Vereins Weiterbildung Hamburg e.V. werden die Kriterien von einer staatlichen Institution festgelegt und durch diese auch kontrolliert, wobei auch einzelne Bildungsmaßnahmen Gegenstand der Kontrolle sind⁸³. Inhaltlich fällt insbesondere auf, dass dem Outcome, nämlich der Eingliederung der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt, eine besondere Beachtung geschenkt wird. Daher wird neben einer großen Marktnähe vor allem die Transferunterstützung durch eine umfassende Praktikumsbetreuung vor, während und nach dem Praktikum vorgeschrieben (vgl. ders. a.a.O., S. 18 f.). Dagegen enthält auch dieser Katalog, genau wie die Standards des Weiterbildung Hamburg e.V., keine Anforderungen bezüglich der Einrichtung interner Qualitätsmanagementsysteme der Bildungseinrichtungen (vgl. Balli/Harke/Ramlow 1997, S. 22).

⁸⁰ Entstanden sind in diesem Rahmen u.a. schriftliche Arbeitsmittel zur Qualitätssicherung, vgl. dazu auch 6.4.4).

⁸¹ Anzumerken ist, dass die Bundesanstalt für Arbeit mit ihrem neuen "Anforderungskatalog" (vgl. weiter unten im Text) mittlerweile erklärtermaßen auch das Ziel verfolgt, die Selbstkontrolle und Eigenverantwortung von Bildungsträgern zu steigern (vgl. Balli/Harke/Ramlow 1997, S. 17). Das Arbeitsamt stellt aber im Gegensatz zum ESF-Bildungstest mit dem Anforderungskatalog keine konkreten Arbeitsmittel zur Qualitätssicherung zur Verfügung.

⁸² Der im November 1996 verabschiedete und seit 1997 angewandte "Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung" wurde in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelt und ersetzt seitdem die bis dahin gültigen "Grundsätze zur Sicherung des Erfolges der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung" ("FuU-Qualitätsstandards") (vgl. Balli/Harke/Ramlow 1997, S. 17)

⁸³ Die Überprüfung von Trägern und Maßnahmen erfolgt in einem zweistufigen Verfahren getrennt voneinander (vgl. Balli/Harke/Ramlow 1997, S. 17 f.)

5.4.3 Konzepte zur Stärkung der Verbraucherkompetenz

Diese Strategien setzen darauf, durch die Stärkung der Verbraucherkompetenz eine marktberreinigende Wirkung zu erzielen und dadurch die Qualität der insgesamt auf dem Markt angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen zu erhöhen. Im wesentlichen lassen sich dabei zwei Vorgehensweisen unterscheiden. Auf der einen Seite gibt es den Versuch, Weiterbildungsangebote zu testen (z.B. durch die Stiftung Warentest) und die Testergebnisse zu veröffentlichen. Auf der anderen Seite wird versucht, die Kunden von Weiterbildung durch Auswahlhilfen (z.B. Checklisten) dazu zu befähigen, die richtigen Informationen einzuholen und anhand einer auf diese Weise erzeugten Transparenz eine angemessene Entscheidung zu treffen.

Der erste Ansatz, nämlich Weiterbildungsangebote zu testen, ist bisher nur äußerst selten realisiert worden. So hat beispielsweise die Stiftung Warentest in den neunziger Jahren einige EDV, Sprach- und Rhetorikkurse untersucht (vgl. Stiftung Warentest 1992, 1993, und 1995)⁸⁴. Dabei kamen unterschiedliche Methoden zum Einsatz: einerseits wurde das Angebot durch verdeckte Tester analysiert und andererseits wurden Teilnehmerbefragungen durchgeführt. Inhaltlich wurden im wesentlichen das Informationsmaterial, die technische Ausstattung und die Kursdurchführung überprüft (vgl. dies. a.a.O.). Aktuell wurde die Debatte um Bildungstests seit Mitte 2000 wieder aufgenommen, wo auf Bundesebene über die Gründung einer Stiftung Bildungstest diskutiert wird (vgl. dazu Sommer 2000, S. 115 f. und Krekel/Sauter 2001).

Für den zweiten Ansatz können für den Bereich der beruflichen Weiterbildung die Checklisten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) angeführt werden. Dabei hat das BIBB sowohl eine umfangreiche Checkliste für individuelle Nachfrager herausgegeben (vgl. BIBB 2001)⁸⁵ als auch eine Broschüre für Klein- und Mittelbetriebe als institutionelle Nachfrager (vgl. Stockmann/Bardeleben 1993)⁸⁶. Für den gesamten Weiterbildungsbereich gibt es ferner eine kurze Checkliste des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) (vgl. DIE 2000).

Für die in dieser Arbeit analysierte Ratgeberliteratur, welche sich ja an Weiterbildungseinrichtungen wendet, stellt sich die Frage, in welcher Weise auf solche Kon-

⁸⁴ Für eine ausführliche Darstellung aller diesbezüglichen Aktivitäten der Stiftung Warentest vgl. Krekel/Sauter 2001, S. 11).

⁸⁵ Neben umfangreichen Auswahlkriterien sind auch kurze Hinweise auf Förderungsmöglichkeiten enthalten. Darüber hinaus enthält die Publikation ein Glossar, einen Adressteil und eine Liste mit Internet-Links zu weiterbildungsspezifischen Informationssystemen.

⁸⁶ Diese Broschüre enthält neben Checklisten zur Angebotsauswahl und Anbietervergleich auch Erläuterungen und Checklisten von der Bedarfsermittlung bis zur Sicherung des Weiterbildungserfolges.

zepte zur Stärkung der Verbraucherkompetenz eingegangen wird. In jedem Fall ist die Auseinandersetzung mit solchen Konzepten im Rahmen des Qualitätsmanagements in Weiterbildungseinrichtungen sinnvoll, weil damit gerechnet werden muss, dass die in Verbraucherratgebern publizierten Qualitätskriterien von den Kunden auch als Maßstab an die Weiterbildungseinrichtungen angelegt werden.

5.5 Zusammenfassung

Aus der Betrachtung der Qualitätsdebatte kann das Fazit gezogen werden, dass sich für Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich der Möglichkeiten und Anforderungen an Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung ein äußerst komplexes Bild ergibt. Bezüglich der möglichen Konzepte über interne Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bzw. zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems lässt sich feststellen, dass lediglich die branchenübergreifenden Konzepte ISO 9000 ff. und neuerdings auch das EFQM-Modell bislang größere Verbreitung gefunden haben. Alle anderen Ansätze sind bisher nur vereinzelt und auf bestimmte Regionen oder Bereiche begrenzt zur Anwendung gekommen.

Bezüglich der Qualitätskontrolle stellt sich die Lage von zu erfüllenden Qualitätsstandards mindestens genauso komplex dar, bislang gibt es keinerlei allgemein anerkannte Standards. Im Marktsegment der öffentlich geförderten Weiterbildung gibt es für den Bereich der nach SGB III geförderten Maßnahmen bundeseinheitlich den Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit, der Mindeststandards bezüglich der Maßnahmen- und Trägerqualität vorsieht. Für andere öffentliche Förderungen gelten in der Regel die unterschiedlichen Weiterbildungsgesetze auf Landesebene. Darüber hinaus stellen sich in einigen Regionen oder fachlichen Teilbereichen sogenannte Gütesiegelgemeinschaften o.ä. als Rahmenbedingung dar. Ferner sind auch die Ansätze zur Stärkung der Verbraucherkompetenz und die dabei publizierten Qualitätsstandards eine wichtige Meßlatte für Weiterbildungseinrichtungen.

Angesichts dieser sehr komplexen und für die unterschiedlichen Marktsegmente und Regionen unterschiedlichen Rahmenbedingungen scheint es für die Ratgeberliteratur notwendig, einerseits die Zielgruppe eines Ratgebers und andererseits die angestrebte Funktion zu beschreiben, um die erwartbaren Hilfen für die Leser transparent zu machen. Innerhalb dieses Selbstverständnisses muss dann ggf. überprüft werden, inwiefern die oben geschilderten Rahmenbedingungen berücksichtigt werden (vgl. Kap. 7).

6 Literatur zum Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung

Die in dieser Arbeit zu analysierenden Ratgeber können nicht unabhängig von der sonst vorhandenen Literatur zum Thema Qualitätsmanagement betrachtet werden. Vielmehr ist ihre mögliche Funktion abhängig von dem (literarischen) Kontext, in dem sie erscheinen. Zum einen gilt dies, weil das vorhandene oder nicht vorhandene Hintergrundwissen der Anwendenden auch von den zum Thema verfügbaren Publikationen abhängt. Zum anderen lässt sich ihre Definition als Ratgeber nur in Abgrenzung zu anderen Veröffentlichungen vornehmen.

Zunächst wird daher eine kurze Charakterisierung der Literaturlandschaft zum Thema Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung versucht. Vereinfachend wird dabei eine Trennung in anwendungsorientierte und wissenschaftliche Literatur vorgenommen. In der Kategorie wissenschaftlicher Literatur verortet diese Arbeit dabei Publikationen, bei denen das (wissenschaftliche) Erkenntnisinteresse im Vordergrund steht. Unter anwendungsorientierter Literatur werden hier dagegen Werke verstanden, bei denen konkrete Hilfestellung und Handreichungen für die betroffenen Akteure in Bildungseinrichtungen im Vordergrund stehen. Anzumerken ist dabei freilich, dass eine klare Trennung von wissenschaftlicher und anwendungsorientierter Literatur auch nach obigem vereinfachenden Verständnis nicht immer eindeutig möglich ist. So enthalten beispielsweise einige Sammelbände zum Thema durchaus konkrete Erfahrungsberichte und Texte mit Schilderung konkreter Instrumentarien, gleichwohl steht das Erkenntnisinteresse im Vordergrund.

Im Anschluss an die Einschätzung der Literaturlandschaft werden die Abgrenzungskriterien dafür offen legt, was in dieser Arbeit als Ratgeber definiert wird (6.3) und welche dieser Ratgeber untersucht werden (6.4). Am Ende des Kapitels folgt noch die Kurzvorstellung ausgewählter Publikationen, die aufgrund der angelegten Kriterien zwar nicht zur genaueren Analyse ausgewählt werden, die aber interessante Aspekte berücksichtigen, die in den später analysierten Ratgebern nicht auftauchen.

6.1 Wissenschaftliche Literatur

Allgemein gibt es zum Thema Qualitätsmanagement bzw. Qualitätssicherung eine mittlerweile wohl kaum noch erfassbare Menge von Buch- und Zeitschriftenpublikatio-

nen⁸⁷. Die Veröffentlichungen beziehen sich dabei in der Regel unterschiedlich ausdifferenziert auf bestimmte Branchen bzw. Märkte oder auf bestimmte Konzepte der Qualitätssicherung oder beides⁸⁸.

Bei beruflicher Weiterbildung ist die ökonomische Oberkategorie zunächst der Dienstleistungssektor. Auf diesen Bereich wird hier nicht näher eingegangen, stellvertretend und exemplarisch sei hier nur der recht umfassende von Bruhn und Stauss (1995) herausgegebene Band zu Konzepten und Methoden der Dienstleistungsqualität genannt.

Sodann interessieren Veröffentlichungen, die genauer auf den Sektor der Weiterbildung eingehen. Hier gibt es eine große Anzahl von Diskussionsbeiträgen zu einzelnen Aspekten der Weiterbildungsqualität. Dabei ist auch hier die Perspektive meist auf einen bestimmten Bereich (z.B. den der beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung), oder auf bestimmte Qualitätsmanagementkonzepte (z.B. ISO 9000 ff.) gerichtet. Bemängelt wird gelegentlich aber, dass die Qualitätsdiskussion aus pädagogischer Sicht an einem Theoriedefizit leidet (vgl. z.B. Gnahs 1998, S. 31). Es überwiegen kurze Einzeldarstellungen in einschlägigen Zeitschriften⁸⁹ oder in unterschiedlich systematisch zusammengestellten Aufsatzsammlungen oder Tagungsbänden (für den Weiterbildungsbereich z.B. Bardeleben u.a. 1995, Feuchthofen/Severing 1995, Timmermann, Witthaus u.a. 1996, Arnold 1997, Nuisl u.a. 1999, von Kuchler/Meisel 1999 a + b oder für das gesamte Bildungswesen z.B. Gnahs/Krekel/Wolter 1996).

Darüber hinaus gibt es zu wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen eine Anzahl eigenständiger Publikationen (z.B. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung:1999, Stark 2000) oder Abschlußberichte (z.B. Merx/Bötzel1997). Weiterhin sind eigenständige Publikationen über empirische Untersuchungen einzelner Konzepte und deren Anwendung in der Praxis erschienen (z.B. Stephan 1994 b, Kuwan/Waschbüsch 1996). Theoretische Diskussionen finden sich dagegen meist nur in Aufsätzen (vgl. z.B. Aufsätze in den oben genannten Sammelbänden).

⁸⁷ So ergibt eine Suche nach dem Stichwort "Qualitätsmanagement" unter den lieferbaren deutschsprachigen Büchern 435 Treffer, unter "Qualität" finden sich 281 Ergebnisse und "Qualitätssicherung" führt zu 303 Publikationen (Quelle: www.amazon.de am 6.3.2001). Befragt man die Datenbank "WiSo-Net WiWi" nach dem Titelstichwort "Qualitätsmanagement", erhält man 1222 Ergebnisse, der Bereich Sozialwissenschaften der gleichen Datenbank (WiSo-Net SoWi) erzielt immerhin noch 302 Treffer (Quelle: <http://zuscon.digibib-nrw.de/Digibib> am 6.3.2001).

⁸⁸ Auch hier zeigt sich eine vorrangige Orientierung an Märkten oder Branchen, während eine Unterscheidung nach wissenschaftlichen Disziplinen nicht erfolgt. Die disziplinäre Perspektive wird erst innerhalb von bestimmten Marktsegmenten befragt. Für berufliche Weiterbildung heißt dies, daß sie in erster Linie als Dienstleistung und nicht als pädagogische Teildisziplin betrachtet wird. (vgl. auch Kap. Q-Debatte???)

⁸⁹ Auf eine exemplarische Aufzählung wird hier aufgrund der unüberschaubaren Menge verzichtet.

Äußerst selten anzutreffen sind systematische Gesamtdarstellungen der Qualitätsdebatte (ausgenommen kurze Skizzen in Form von Aufsätzen oder Einleitungen). Als einer von wenigen Versuchen erwähnenswert ist hier sicher die von Gnahs vorgelegte "vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung" (1998), die sowohl eine theoriegeleitete Beurteilung der unterschiedlichen Qualitätsmodelle als auch einen systematischen Überblick über die empirische Forschungslage versucht.

Insgesamt zeigt sich also eine recht unübersichtliche Publikationslage, bei der Einzeldarstellungen zu bestimmten Aspekten der Weiterbildungsqualität überwiegen. Die meisten Aufsatzsammlungen beziehen sich auf den gesamten Weiterbildungsbereich und differenzieren erst innerhalb der Veröffentlichung unterschiedliche Bereiche. Lehrwerke zum Qualitätsmanagement für den Bereich der (beruflichen) Weiterbildung sind dagegen Mangelware.

Für anwendungsorientierte Literatur hat dies zur Folge, dass die Akteure im Bereich der beruflichen Weiterbildung nicht auf wissenschaftlich anerkannte Lehrwerke zurückgreifen können, die einen systematischen und fundierten Gesamtüberblick über die Qualitätsdiskussion und die gängigen Konzepte bieten. Zweifelsfrei bieten auch die unterschiedlichen Sammelbände einen gewissen Überblick, wenn eine systematische Zusammenstellung der Einzelbeiträge vorgenommen wurde. Die Beschäftigung damit erfordert aber einen größeren Aufwand, weil die einzelnen Aufsätze oft keinen Bezug aufeinander nehmen.

Darüber hinaus existiert allerdings auch ein großes Angebot an Seminaren und Tagungen zum Thema Qualitätsmanagement, das in dieser Arbeit jedoch nicht untersucht wird.

Es ist aber letztlich nicht auszuschließen, dass ein Teil der Leser von anwendungsorientierter Literatur bezogen auf die Qualitätsdebatte und die konkret diskutierten Verfahren nur geringe oder sehr punktuelle Hintergrundkenntnisse besitzt. Eine mögliche Konsequenz für Autoren von anwendungsorientierter Literatur mit dieser Zielgruppe könnte darin bestehen, neben konkreten Instrumenten auch knapp aufbereitetes Hintergrundwissen zur Verfügung zu stellen, systematisch geordnete Literaturhinweise zu geben und die vorgestellten Instrumente auch zu problematisieren.

6.2 Anwendungsorientierte Literatur

Wie einleitend schon erwähnt, enthalten einige der oben genannten Aufsatzsammlungen auch anwendungsorientierte Darstellungen und verfolgen diesen Anspruch teilweise sogar explizit (z.B. Küchler/Meisel 1999 a und b).

Darüber hinaus gibt es aber auch eine Reihe von Publikationen, die gezielt die Akteure im Weiterbildungsbereich ansprechen und Handreichung und Hilfe bei der Auseinandersetzung mit und/oder der Einführung von Qualitätsmanagement sein wollen. In diesem Literaturbereich ist die Unterscheidung nach Teilgebieten und Konzepten meist deutlich differenzierter, was in der Natur der konkreten Schilderungen begründet liegt. Teilweise liegt es zusätzlich auch daran, dass einige Publikationen aus konkreten Projekten oder Modellversuchen entstanden sind.

Anzumerken ist, dass für die berufliche Weiterbildung trotzdem sicher nicht nur die Veröffentlichungen von Interesse sind, die explizit für diesen Bereich gedacht sind. Vielmehr lassen sich einige Verfahren und Instrumente aus Texten für andere Bereiche (z.B. der allgemeinen Erwachsenenbildung oder auch anderen Bildungsbereichen) ganz oder teilweise auch auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragen oder können zumindest wichtige Anregungen geben. Weniger interessant scheinen dagegen an dieser Stelle Bücher, die sich allgemein auf bestimmte Qualitätsmodelle oder Normen beziehen, da sie die Eigentümlichkeiten des Bildungsprozesses nicht hinreichend berücksichtigen.

Vor der Behandlung einzelner Publikationen, wird im nächsten Abschnitt zunächst definiert, was im Rahmen dieser Arbeit als Ratgeber betrachtet und einer eingehenderen Analyse unterzogen werden soll.

6.3 Abgrenzung der in dieser Arbeit als Ratgeber definierten Literatur

Aus Gründen des Umfangs kann in dieser Arbeit keine Analyse aller praxisrelevanten Literatur erfolgen. Die Untersuchung beschränkt sich daher grundsätzlich auf sehr direkt anwendungsorientierte Publikationen, auf die bezüglich ihrer Inhalte die folgende vier Kriterien zutreffen:

- a) Die Veröffentlichung wendet sich nach ihrem eigenen Verständnis in erster Linie nicht an wissenschaftliche Institutionen oder Forscher/innen, sondern an Bildungseinrichtungen und deren Verantwortliche und / oder Mitarbeiter/innen.

- b) Im Mittelpunkt steht nicht ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse, sondern die konkrete Hilfestellung für die Praxis von Qualitätssicherung / Qualitätsmanagement.
- c) Es handelt sich um eine strukturierte Darstellung, deren Einzelteile systematisch aufeinander aufbauen und Bezug nehmen. Ausgeschlossen werden damit explizit Sammelbände von Einzelaufsätzen.
- d) Es handelt sich um eine eigenständige Veröffentlichung, also nicht um einen Zeitschriftenaufsatz etc.

6.4 Abgrenzung der in dieser Arbeit untersuchten Literatur

Aufgrund der fehlenden Vorarbeiten zur Untersuchung von Ratgeberliteratur ist es im Rahmen einer Diplomarbeit bei der Fülle mittlerweile erschienener Ratgeber auch nicht möglich, alle für berufliche Weiterbildung evtl. interessante Ratgeber zu untersuchen. Deshalb muss eine weitere Eingrenzung erfolgen. Ausgangspunkt der Überlegungen bei der getroffenen Auswahl war zum einen, tatsächlich nur diejenigen Ratgeber zu analysieren, die sich direkt an Einrichtungen der *beruflichen* Weiterbildung richten, dabei aber nicht nur auf einen ganz bestimmten Träger zugeschnitten sind. Daher erfolgt bezüglich der Zielgruppe folgende Abgrenzung:

- a) Die Publikation wendet sich an Weiterbildungsinstitutionen, die in einem oder mehreren Marktsegmenten der beruflichen Weiterbildung tätig sind (vgl. 2.1).
- b) Die Inhalte sind nicht nur auf einen ganz bestimmten Träger zugeschnitten.
- c) Im Mittelpunkt steht die Qualität der beruflichen Weiterbildungsdienstleistung und nicht beispielsweise die Qualität eines Unternehmens, bei der die Frage der Weiterbildungsqualität nur als ein Baustein der Gesamtqualität behandelt wird.

Zum anderen zielten die Auswahlüberlegungen darauf, diejenigen Ratgeber mit der besten Zugänglichkeit zu untersuchen. Daher werden noch einige formale Kriterien angelegt. Der Punkt a) setzt dabei einen einschränkenden Rahmen bezüglich der formalen Medienart, da es der Umfang der Arbeit nicht erlaubt, die aus den unterschiedlichen medialen Voraussetzungen resultierenden Implikationen für die Anwendung zusätzlich zu berücksichtigen und davon ausgegangen wird, dass Printmedien immer noch für eine größere Zielgruppe die gebräuchlichste Medienform sind. Punkt b) zielt darauf ab, auf dem knappen Raum möglichst die Ratgeber zu behandeln, die in der Praxis am einfachsten zu erhalten sind und von denen daher angenommen wird, dass sie am häufigsten verwendet werden. Punkt c) schließlich zielt auf die Ak-

tualität und damit Relevanz der Ratgeber, was entscheidend für die Verbreitung und damit auch die allgemeine Zugänglichkeit sein dürfte.

- a) Es handelt sich um gedruckte Printmedien (also z.B. nicht ausschließlich eine CD-ROM, interaktive Internetseiten etc.)
- b) Die Publikation ist zum 1. August 2001⁹⁰ über den allgemeinen Buchhandel käuflich frei erwerbbar⁹¹. Ausgeklammert werden damit ausdrücklich Werke, die von Verbänden exklusiv für ihre Mitgliedsorganisationen herausgegeben werden.
- c) Der Ratgeber bezieht sich auf grundsätzlich gültige Rahmenbedingungen. Ausgeschlossen werden damit beispielsweise Werke, die im wesentlichen auf die alte ISO 9000 ff. :1994 rekurrieren.

Durch diese Abgrenzungen schränkt sich der Kreis der Veröffentlichungen deutlich ein. Es lassen sich die im folgenden aufgeführten drei Publikationen finden, die den oben genannten Kriterien im Wesentlichen entsprechen⁹²:

⁹⁰ Das Datum wurde aus arbeitstechnischen Gründen gewählt, um bis zum Abgabedatum der Diplomarbeit Mitte September 2001 ausreichend Zeit zur Analyse der Ratgeber zu haben.

⁹¹ Eine Ausnahme bezüglich des Vertriebsweges wird bei dem von der *Deutschen Gesellschaft für Qualität* herausgegebenen Band "Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfaden für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsnachfrager, Mit CD-ROM" gemacht.. Da dieser Band als erstes Werk für den Weiterbildungssektor in Kooperation mit dem der DGQ entstanden ist und zudem als erster Ratgeber nach der Bekanntgabe der neuen Revision der ISO-Norm erscheint, wird angenommen, dass dieser Band trotz des hohen Preises und des exklusiven Vertriebes über den Beuth-Verlag eine sehr hohe Verbreitung finden wird.

⁹² Der Autor kann freilich auch innerhalb der hier genannten Kriterien keine Garantie für eine vollständige Erfassung der betreffenden Veröffentlichungen geben. Daher werden hier diesbezüglich die angewendeten Recherchemethoden offengelegt:

- Auswertung folgender Bibliographien unter dem Stichwort Qualität, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement:
 - Beywl, Wolfgang 2000: Evaluation - Controlling - Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung: kommentierte Auswahlbibliographie. Bielefeld. Kapitel: Qualitätsmanagement-Konzepte.
 - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2000: Bibliographie zur Erwachsenenbildung. Bielefeld. Kategorie: Bildungsmanagement, Angebotsplanung, Qualität.
- Literaturrecherche im Verzeichnis der lieferbaren Bücher:
 - Suche nach einem der Stichworte Qualität, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement in Verbindung mit einem der Stichworte Bildung, Weiterbildung, Fortbildung.
- Auswertung folgender sonstiger Quellen:
 - Bundesinstitut für Berufsbildung 2000: Lieferbare Veröffentlichungen 2000. Bielefeld. Kategorie Qualität.
 - Bayer, Mechthild 31998: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Literaturrecherche und Texte. Frankfurt am Main.
- Seminardiskussion und Literaturlisten folgender Seminare an der Universität Bielefeld:
 - Udo Witthaus: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, SS 2000
 - Udo Witthaus: Qualität macht Schule, WS 1998/1999

- **Berufliche Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft (Hg.) 1998:** Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterium im Weiterbildungsprozess. Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment "Öffentlich geförderte Weiterbildung". Bielefeld⁹³.
- **Franz, Hans-Werner 1999:** Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung: EFQM und DIN ISO 9001; Modell, Instrumente, Fallstudie. Bielefeld.⁹⁴
- **Deutsche Gesellschaft für Qualität 2001:** Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfaden für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsnachfrager. Mit CD-ROM. Berlin. Wien. Zürich.

Eine Untersuchung dieser Publikation konnte leider aufgrund des verzögerten Erscheinens leider nicht mehr erfolgen⁹⁵.

Um einen Gesamtüberblick über die an überbetriebliche berufliche Weiterbildungseinrichtungen gerichtete Ratgeberliteratur zu ermöglichen, wird im Anhang eine entsprechende Auflistung zur Verfügung gestellt, bei der jeweils auch kurz angegeben wird, warum eine Publikation ggf. nicht untersucht wurde.

6.5 Exemplarische Kurzvorstellung nicht analysierter Ratgeber

Neben den oben aufgeführten und im folgenden genauer betrachteten Ratgebern soll zunächst noch kurz ein Blick auf ausgewählte Ratgeber fallen, die den oben gesetzten Kriterien zwar nicht entsprechen, aber trotzdem interessante Merkmale haben, die auch für die berufliche Weiterbildung von Interesse sein können. Kriterium für die Auswahl war dabei, wesentliche, in den später dargestellten Ratgebern nicht erfasste, Ansätze darzustellen.

⁹³ In dieser Reihe sind nach den Marktsegmenten "Öffentlich geförderte Bildung", Weiterbildung für Betriebe" und Individuelle Weiterbildung" insgesamt drei Leitfäden für unterschiedliche Marktsegmente erschienen, die den oben genannten Kriterien entsprechen (vgl. *Handwerkskammer Koblenz 1998* für das Marktsegment Individuelle Weiterbildung und *Technologie und Berufsbildungszentrum Paderborn 1998* für Weiterbildung für Betriebe). Für die Analyse wurde exemplarisch der angegebene Leitfaden ausgewählt.

⁹⁴ Diese Publikation wird untersucht, obwohl sie sich noch auf die alte ISO-Revision bezieht. Da jedoch das EFQM-Modell im Mittelpunkt dieses Ratgebers steht und sich hier keine strukturell so gravierenden Unterschiede zur neuen Version ergeben (und auch auf schon auf die damals anstehenden und jetzt vollzogenen Änderungen hingewiesen wird), wird diese Publikation trotzdem analysiert.

⁹⁵ Das Erscheinen der Publikation wurde ursprünglich für Januar 2001 angekündigt (vgl. Wunder 2000, S. 270), so dass eine Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit möglich schien. Das Erscheinen des Ratgebers verzögerte sich jedoch, aber Nachfragen Mitte des Jahres bei der DGQ und beim Beuth-Verlag ergaben übereinstimmend, dass ein Erscheinen bis Ende Juli gewährleistet sei. Da die Publikation tatsächlich aber erst am 3. September 2001 erschien, konnte eine Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit leider nicht mehr durchgeführt werden. Trotz dieses späten Erscheinungsdatums bezieht sich nach einer erster Sichtung die enthaltene Normeninterpretation wider Erwarten noch auf die alte Norm DIN EN ISO 9001:1994 (!).

6.5.1 Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung (Dieter Gnahs)

Als erstes ist hier das mittlerweile leider vergriffene "Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung" von Gnahs (1996) zu nennen. Laut Vorwort liefert es "ausführliche Informationen zu den in Deutschland praktizierten Qualitätskonzepten und stellt eine Handreichung für die praktische Umsetzung von Qualitätssicherung in Weiterbildungseinrichtungen dar". Es beleuchtet dabei den gesamten Weiterbildungsbereich.

Gnahs versucht in diesem Band, ähnlich wie auch im wissenschaftlichen Publikationsbereich, eine systematische Darstellung der Qualitätsdebatte auf überschaubarem Raum zu realisieren (Kap. 1 - 2). Er stellt dann wesentliche zur Zeit vorhandene Qualitätskonzepte in einem sehr knappen, stichwortartigem Überblick vor, ergänzt diese aber jeweils durch entsprechende Adressen (Kap. 3). In Kapitel 8 beschreibt er in Fallstudien vier konkrete Umsetzungsversuche von Qualitätssicherung, leider fehlen in diesem Fall die Adressen und Literaturtipps.

Weiterhin entwickelt er Eckpunkte eines eigenen Qualitätskonzeptes, stellt Operationalisierungen und Instrumente vor und geht auf einige besondere Aspekte von Qualitätssicherung ein (Kap. 4 - 7).

Bemerkenswert ist eine sachlich strukturierte Bibliographie mit 136 (!) Publikationen, die man in anderen Ratgebern in dieser Ausführlichkeit und Strukturierung vergeblich sucht. Zusätzlich enthält der Band einen umfangreichen Anhang mit Checklisten, Mustern und Fragebögen von anderen Projekten oder Veröffentlichungen. Schließlich enthält der Anhang noch eine von Gnahs selbst verfasste Übertragung der 20 Elemente der ISO 9000 auf den Weiterbildungsbereich, die jeweils durch eine Kurzbeschreibung, zentrale Fragen, Beispiele und Hinweise auf mögliche Probleme eine sehr anschauliche Darstellung offeriert. Die bietet sich damit als Diskussionsgrundlage für die Einrichtungsinterne Auseinandersetzung im Vorfeld einer Zertifizierung nach dieser Norm an.

Insgesamt eignet sich der Ratgeber durch seine systematischen Überblicksteil insbesondere für Personen und Einrichtungen, die sich zunächst einen Überblick über verschiedene Ansätze und Möglichkeiten verschaffen möchten, auch wenn bisher keine oder nur geringe Kenntnisse zum Thema bestehen. Die umfangreichen Literatur- und Adressenangaben ermöglichen anschließend eine gezielte Weiterinformation. Das Handbuch macht damit innerhalb der anwendungsorientierten Literatur ein Angebot in einer Marktlücke. Es ist daher schade, dass es nicht mehr vertrieben wird.

6.5.2 Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches (Wolfgang Grilz)⁹⁶

Dieses 1998 erschienene und ca. 100 Seite umfassende Buch ist im Rahmen eines durch die EU geförderten Projektes⁹⁷ entstanden. Es bezieht sich daher in erster Linie auf die von den Projektpartnern vorrangig betriebene allgemeine Erwachsenenbildung, weshalb es in dieser Arbeit nicht ausführlich analysiert wird. Es dient nach eigenem Verständnis "einerseits als Einführung in das Thema Qualitätssicherung für Bildungseinrichtungen, andererseits ist es auch eine konkrete Anleitung zur Erstellung eines eigenen Qualitätshandbuches für Bildungshäuser" (S. 2). Der zweite Teil ist derjenige, weshalb es hier kurz vorgestellt wird.

Beim ersten Teil bleibt fraglich, ob das Buch seinem Anspruch gerecht werden kann, da die Einführung ins Thema auf nur 15 Seiten doch sehr knapp geraten ist und gleichzeitig auch fast keine Angaben zu Adressen und Literatur enthält. Die im ersten Kapitel erfolgte Skizzierung einiger bekannter Konzepte könnte ins Leere zielen, weil zuvor keine allgemeine Einführung in das Thema erfolgt und damit ggf. die Anknüpfungspunkte fehlen könnten. Die im zweiten Kapitel zwar erfreulich systematisch gestellten Fragen zur Qualitätsbewertung werden dann nur sehr knapp und nach Einschätzung des Autors für mit dem Thema noch nicht vertraute Personen zu wenig anschaulich beleuchtet (vgl. S. 17 - 20).

Der zweite Teil und wesentliche Teil des Buches befasst sich dann mit der Erstellung eines Qualitätshandbuches. Es werden "Aktivitäten- und Ergebniskategorien" vorgegeben (vgl. S. 21), die sich nach eigenem Bekunden an den Modellen der EFQM und der ISO-Norm orientieren (vg. S. 3). Entsprechend dem Titel ist dieser Teil als Anleitung gestaltet. Es werden eine Reihe von Checklisten mitgeliefert (auch auf CD-ROM, Bearbeitung mit gängigen Textverarbeitungsprogrammen). Dem Charakter einer Anleitung wird die Publikation aber insofern nicht ganz gerecht, als dass sie keine konkrete Methoden für die den Umsetzungsprozess vorschlägt (z.B. werden zwar Kriterien für ein Leitbild gegeben, offen bleibt aber, wie der Prozess bis zur Formulierung dieses Leitbildes konkret aussehen kann, vgl. S. 29-32). Darüber hinaus ist zu be-

⁹⁶ Voller Titel: Grilz, Wolfgang: Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches.

⁹⁷ Das Projekt "Qualitätssicherung in Bildungshäusern" wurde im Rahmen des EU-Bildungsprogramms "Sokrates" gefördert. Am Projekt beteiligte Organisationen waren: Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs; Verband ländlicher Heimvolkshochschulen e.V., Deutschland; Verein Heimvolkshochschulen in Dänemark; Autonome Provinz Bozen, Amt für Weiterbildung der Südtiroler; Landesregierung, Italien; Haus Gutenberg, Liechtenstein (vgl. Grilz 1998, S. 107)

mängeln, dass keinerlei Problematisierungen enthalten sind und kein Rückbezug auf den einleitenden Teil erfolgt.

Das Buch eignet sich daher eher für diejenigen, die sich mit der Qualitätsdebatte schon auseinandergesetzt haben und nach konkreten Instrumenten bzw. Checklisten suchen, die sie vor dem Hintergrund ihres bereits vorhandenen Wissens zum Thema Qualitätsmanagement selber reflektieren und deren Einsatz sie organisieren können. Es kann damit dem durch den Titel suggerierten Anspruch einer für sich genommen schon funktionierenden Anleitung nicht gerecht werden.

6.5.3 Broschürenreihe "Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe" des BMFSFJ⁹⁸

Diese Reihe wird im "Rahmen der Anregungskompetenz des Bundes gemäß § 83 KJHG als Teil der Bundesinitiative für Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe" kostenlos vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) herausgegeben. Seit 1996 sind mittlerweile über 30 Hefte zu verschiedenen Einzelthemen erschienen. Die Inhalte beziehen sich dabei nicht immer nur im engeren Sinne auf Qualitätsmanagement, sondern berücksichtigen auch damit zusammenhängende Bereiche wie z.B. Evaluation, Zielfindung, Controlling etc. Viele Hefte sind Tagungsdokumentationen oder berichten über bestimmte Modellprojekte. Es gibt aber auch eine Anzahl von Ausgaben, die direkt als Leitfaden zu einem bestimmten Thema gestaltet wurden, z.B. Nr. 28, "Leitfaden für Qualitätsbeauftragte".

Berücksichtigt werden neben der Kinder- und Jugendhilfe gelegentlich auch Bereiche der Erwachsenenbildung (z.B. in Nr. 9 oder 27). Aber auch Instrumente, die in erster Linie für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe vorgestellt werden, lassen sich partiell auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung einsetzen oder bieten zumindest Anregungen.

Die Reihe hat kein festes Autorenteam, weshalb die einzelnen Hefte auch sehr unterschiedlich strukturiert und aufgebaut sind. Vielmehr kommen verschiedene Autoren aus Praxis und Wissenschaft zu Wort. Der Anregungsgehalt für das Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung ist unterschiedlich und es handelt sich ggf. immer nur um einzelne Aspekte, die man je nach aktuellem Kontext für die eigene Praxis aufgreifen kann. Das Besondere an dieser Reihe ist sicherlich, dass sie konti-

⁹⁸ Alle Hefte können beim BMFSFJ kostenlos bezogen werden, auch im Abo, oder aus dem Internet unter www.bmfsfj.de heruntergeladen werden (PDF-Format).

nuierlich weitergeführt wird und damit kontinuierlich Anstöße zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems gibt. Aufgrund dieser Erscheinungsform ist aber auch nicht zu erwarten, dass abgeschlossene und wissenschaftlich fundierte Konzepte geboten werden, vielmehr sollte der Leser in der Lage sein, die vorgestellten Beiträge auf der Basis grundsätzlich schon vorhandenen Wissens kritisch zu reflektieren.

6.5.4 Aus Modellprojekten entstandene Handreichungen / Leitfäden

In den zahlreichen Modellversuchen und staatlich geförderten Maßnahmen zum Qualitätsmanagement sind teilweise einzelne Handreichungen entstanden, die über das jeweilige Modellprojekt hinaus als Hilfestellungen für Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden können. Allerdings sind sie nicht als komplette Ratgeber konzipiert und enthalten meist keine umfassenden Hinweise zur Anwendung der Handreichungen. Trotzdem können sie für Weiterbildungseinrichtungen bei der Einräührung von Qualitätsmanagement sehr hilfreich sein. Exemplarisch werden im Folgenden zwei Publikationen kurz vorgestellt.

a) Checklisten und Fragebögen zum ESF-Bildungstest⁹⁹

Im Rahmen des ESF-Bildungstestes (vgl. 5.4) sind eine Reihe von Checklisten und Fragebögen entwickelt worden, die Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung und Sicherung der Qualität ihrer Bildungsmaßnahmen unterstützen sollen. Diese sind beim "Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung" kostenlos erhältlich. Mitgeliefert wird dabei in einer Mappe gleich der Abschlußbericht zum ESF-Bildungstest, der bei ausführlicher Lektüre Rückschlüsse auf die Begründungen der Handreichungen zulässt. Die Mappe lässt sich daher als Fundus von Anregungen für die Gestaltung von Checklisten und Fragebögen im Rahmen des Qualitätsmanagement nutzen, auch für Weiterbildungseinrichtungen, die nicht am ESF-Bildungstest teilnehmen. Die Besonderheit ist hier aber sicherlich, dass in einem kooperativ angelegten Verfahren der Qualitätskontrolle vom "Kontrollleur" gleichzeitig auch Hilfestellungen geliefert werden.

⁹⁹ Voller Publikationstitel: Merx, Katrin; Bötzel, Christina 1997: Qualität in der beruflichen Bildung – ein sächsisches Markenzeichen. Abschlußbericht zum ESF-Bildungstest. Hannover, Leipzig.

b) *Leitfaden zur Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems entsprechend dem EFQM-Modell*¹⁰⁰

Dieser Leitfaden ist aus dem Quatro-Projekt "Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung"¹⁰¹ entstanden. Er ist aber nach eigenem Selbstverständnis nicht selbsterklärend, sondern muss durch eine entsprechende Beratung ergänzt werden¹⁰² (vgl. Pohl 1999, S. 14). In dem Leitfaden werden sämtliche Elemente und Unterelemente des EFQM-Modells (vgl. 5.2) auf Anbieter beruflicher Weiterbildung übertragen. Es werden dabei jeweils die von der EFQM gelieferten Ansatzpunkte auf ihre Erklärungsfähigkeit für die Branche Weiterbildung untersucht, teilweise ergänzt und mit branchenspezifischen Erläuterungen versehen. Dabei wurde insbesondere auch die Sprache an pädagogische Verwendungssituationen angepasst, bzw. es wurden diese beschrieben (vgl. BIT 2000, S. 11). Ergänzt wird der eigentliche Leitfaden durch einen Bericht über die bisherigen Prozesserfahrungen in dem Projekt und Hinweise mit dem Leitfaden und dem EFQM-Modell. Im Anhang finden sich schließlich noch ein Musterfragebogen für eine Mitarbeiterbefragung im Rahmen des Qualitätsmanagementprozesses sowie Arbeitshilfen (Vorlagen und Arbeitsblätter, Entscheidungshilfen, erläuternde Grafiken) für die praktische Arbeit mit dem Leitfaden.

Dieser Leitfaden enthält einen umfangreichen Fundus konkreter Arbeitshilfen, der aus einer der wenigen dokumentierten Übertragungen des EFQM-Modells auf den beruflichen Weiterbildungsbereich entstanden ist. Diese Materialsammlung ist daher für Weiterbildungseinrichtungen, die ein Qualitätsmanagement nach dem EFQM-Modell einführen wollen, eine wichtige Informationsquelle.

¹⁰⁰ Voller Publikationstitel: Berufsforschung und Beratungsinstitut für interdisziplinärer Technikgestaltung e.V. (im folgenden BIT) 2000: Projekt Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung. Leitfaden. Bochum.

Ein ähnlicher Leitfaden ist im Rahmen eines Modellprojektes zur Qualitätsentwicklung in der Familienbildung entstanden, das unter Beteiligung des gleichen Beratungsinstitutes (BIT) durchgeführt wurde (vgl. Landsinstitut für Schule und Weiterbildung; Arbeitsgemeinschaft Katholische Familienbildungsstätten in der Diözese Aachen 1999, Anhang)

¹⁰¹ In dem Projekt wurde bei mehreren Weiterbildungsanbietern in NRW modellhaft ein Qualitätsmanagementsystem nach dem EFQM-Modell entwickelt und implementiert (vgl. Pohl 1999).

¹⁰² Der Leitfaden ist auch nicht über den Buchhandel erhältlich und wird vom BIT nicht offensiv beworben. So findet sich beispielsweise auf den Internetseiten des BIT kein Hinweis auf diesen Leitfaden. Angesichts der mit öffentlichlich Mitteln geförderten Zielsetzung des Projekts, das modellhaft entwickelte Qualitätsmanagementsystem für andere Träger der beruflichen Weiterbildung über den Leitfaden verfügbar zu machen (vgl. BIT 2000, S. 6), stellt sich zumindest die Frage, warum der Leitfaden nicht offensiver vermarktet wird.

7 Vorgehen zur Analyse der Ratgeber

Ein Ratgeber ist laut Duden eine Publikation, in der "Anleitungen, Tips o. ä. für die Praxis auf einem bestimmten Gebiet enthalten sind" (vgl. Duden Universalwörterbuch 1989). Unter "o.ä.", können an dieser Stelle wohl auch Rezepte, Anregungen und Arbeitshilfen verstanden werden. Mit Tietgens (1988) soll hier angenommen werden, dass die Hauptfunktion dieser praxisorientierten Literaturgattung in der Entlastung der Lesenden liegt, wobei er gleichzeitig darauf hinweist, dass diese Entlastung keine totale sein kann. Es bleibt eine Herausforderung, mit diesen Rezepten variabel und situationsangemessen umzugehen (vgl. S. 10).

Will man Hinweise über die Nutzungsmöglichkeiten von Ratgebern finden, lassen sich an obige Aussagen anschließend folgende Fragen stellen:

- für welche Handlungssituationen wird eine Entlastung angeboten?
- welches sind die Voraussetzungen für einen variablen und situationsangemessenen Umgang mit dem Ratgeber?

Für die erste Frage ist zunächst von Interesse, welche Handlungsfelder überhaupt thematisiert werden, daran anschließend aber auch, in welcher Weise dies geschieht. Daraus lassen sich unter Anwendung einiger grundsätzlicher Annahmen über Ratgeberliteratur Schlussfolgerungen auf die beim Leser sinnvollerweise vorhandenen Voraussetzungen ziehen.

Darüber hinaus stellt sich grundsätzlich die Frage, inwiefern die Inhalte eines Ratgebers seinem Gegenstandsbereich angemessen sind. Daher soll geprüft werden, inwiefern die Auswahl der Instrumente den Besonderheiten beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu anderen Branchen gerecht wird. So ist beispielsweise interessant, ob bei Maßnahmen, die zur Sicherstellung der Unterrichtsqualität getroffen werden sollen, berücksichtigt wird, dass der Teilnehmende Co-Produzent im Weiterbildungsprozess ist.

Zur Analyse der Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement lassen sich daraus zusammengefasst die folgenden, bereits in der Einleitung benannten, Leitfragen formulieren:

- I. Welche möglichen Handlungsfelder im Rahmen des Bildungsprozesses werden als Ansatzpunkte für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?
- II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

Als Grundlage der Untersuchung wird im ersten Abschnitt dieses Kapitels eine Matrix entwickelt, um Handlungsfelder und Ergebniskategorien des Weildungsprozesses zu identifizieren, in denen Qualitätsmanagement ansetzen kann, die hier als Handlungsfelder von Qualitätsmanagement betrachtet werden¹⁰³ (7.1). Für jedes der auf diese Weise gewonnenen Handlungsfelder sollen dann jeweils die drei Leitfragen untersucht werden.

Dazu werden im zweiten Abschnitt des Kapitels Fragen entwickelt, die darauf zielen, die angebotenen Instrumente zum Qualitätsmanagement zu erfassen und die Art und Weise zu klären, wie diese Instrumente vorgestellt werden. Zu Klärung der zweiten Leitfrage werden darauf aufbauend mit Hilfe einiger grundsätzlicher Annahmen über Ratgeber Codierungen entwickelt, die Rückschlüsse auf die beim Leser notwendigen Voraussetzungen zulassen.

Im dritten Abschnitt geht es dann um die Erarbeitung von Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung.

Weil die internen Maßnahmen zum Qualitätsmanagement aber nicht nur in das Belieben der Weiterbildungseinrichtungen gestellt sind, sondern auch an den jeweils existierenden Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2 und 5) orientiert werden sollten, stellt sich zusätzlich die Frage, inwiefern die Ratgeber auf diese eingehen. Der Untersuchung dieser Problematik widmet sich Abschnitt 7.4.

Abschließend wird dargestellt, wie die zusammenfassende Darstellung der Ratgeber ausgestaltet wird (7.5).

7.1 Matrix zur Erfassung der Dimensionen und Ebenen von Qualität

Im Abschnitt 5.2 dieser Arbeit wurden die wesentlichen aus der erziehungswissenschaftlichen Debatte stammenden Modelle zur systematischen Erfassung des Gegenstandsbereichs der Weiterbildungsqualität dargestellt. Dabei wurde eine sich mehr oder weniger eindeutig durch alle Modelle ziehende Trennung von Dimensionen im Weiterbildungsprozess auf der einen Seite und organisatorischen Ebenen auf der anderen Seite deutlich. Ebenfalls wurden zur Erfassung der Handlungsfelder von Qualitätsmanagement die Dimensionen auf die Ebenen bezogen. Bei Abbildung der je-

¹⁰³ vgl. dazu auch 5.2

weils feinsten Differenzierungen in einer Matrix (Abbildung 4) ergaben sich auf diese Weise 48 Handlungsfelder von Qualitätsmanagement. Dieses Raster wäre für eine Untersuchung von Ratgeberliteratur im Rahmen einer Diplomarbeit vom Umfang her zu detailliert. Darüber hinaus ist auch zu befürchten, dass ein so differenziertes Untersuchungs raster zu einer Einschränkung der Übersichtlichkeit führt und somit den praktischen Orientierungsnutzen der Arbeit senkt. Daher soll ein deutlich vereinfachtes Untersuchungs raster gewählt werden. Im folgenden wird das für diese Arbeit zur Anwendung kommende Raster entwickelt.

7.1.1 Dimensionen des beruflichen Weiterbildungsprozesses

Grundsätzlich soll der Prozess der beruflichen Weiterbildung in dieser Arbeit umfassend als vom Konzept bis zum Outcome reichend definiert werden.

Die eigenständige Darstellung der Dimension *Konzept* bei Papenkort wird daher übernommen, weil das Konzept als einzige normative Größe den theoretischen Ausgangspunkt und gleichzeitig den Maßstab für die anderen Dimensionen darstellt¹⁰⁴.

Die darauffolgende Dimension Input / Struktur wird ebenfalls in Anlehnung an Papenkort mit *Struktur* bezeichnet, weil der Begriff Input teilweise auch in Schemata verwendet wird, bei denen die Konzeption zum Input gezählt wird (z.B. in dem dreidimensionalen Qualitätskonzept von Arnold, vgl. 5.2.1). Mit dem Begriff Struktur soll diese Semantik vermieden werden.

Die Dimension Throughput / Durchführung / Prozess wird mit *Durchführung* bezeichnet, da der universelle Begriff Prozess z.B. auch auf den Transfer-Prozess zwischen Output und Outcome bezogen werden könnte. An dieser Stelle sind aber hier nur die Prozesse gemeint, die durch die Konzeption und die Struktur bestimmt zu einem definierten Output führen sollen.

Output ist folgerichtig die sich anschließende Dimension.

Über den Output hinaus sollen in Anlehnung an Timmermann die Dimensionen *Transfer* und *Outcome* aufgenommen werden, weil ihnen gerade in der beruflichen Weiterbildung eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Kap. 4). Die Dimension Transfer wird dabei in dieser Arbeit so verstanden, dass in ihr die Prozesse verortet werden,

¹⁰⁴ In der Praxis ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Konzept ggf. auch durch bereits bestehende Strukturen beeinflusst wird, wenn z.B. der Ausgangspunkt für die Entstehung einer Bildungseinrichtung nicht primär ein inhaltliches Konzept sondern persönliche Beziehungen oder Besitzverhältnisse sind. Dies ist besonders bei kleineren Bildungsanbieter mit nur wenigen Beschäftigten vorstellbar.

die nach dem Erreichen des Output darauf gerichtet sind, durch die Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld durch die Teilnehmenden einen bestimmten Outcome zu erzielen¹⁰⁵.

Aus Gründen der Handhabbarkeit der zu erstellenden Untersuchungsmatrix werden die bei Timmermann aufgeführten subjektiven Kategorien der Kundenzufriedenheit nicht in die Reihe der ansonsten objektiven Dimensionen aufgenommen. Gleichwohl wird durch den Ausschluss der subjektiven Kategorien eine analytische Abgrenzung gewährleistet. Bei der Untersuchung kann dann ggf. auf den subjektiven Charakter von im Ratgeber enthaltenen Kriterien hingewiesen werden.

Zusammengefasst arbeitet die Analyse also mit den sechs Dimensionen *Prozess, Struktur, Durchführung, Output, Transfer* und *Outcome*.

7.1.2 Organisatorische Ebenen

Zunächst muss klargestellt werden, dass sich der Gegenstandsbereich der betrachteten Ratgeberliteratur nur auf die innerhalb der Weiterbildungseinrichtung möglichen Aktivitäten zum Qualitätsmanagement beschränkt. Daher werden die übergeordneten Kategorien System- und Supportqualität ausgeklammert.

Darüber hinaus ist eine Differenzierung der Gesamteinrichtungsebene und der Aufgabenbereichsebene im Rahmen dieser Untersuchung schwierig, weil zum einen bei kleineren Einrichtungen ggf. gar keine Untergliederung in Aufgabenbereiche stattfindet und sich zum anderen ggf. bestehende Aufgabenbereiche je nach Einrichtung unterscheiden können (vgl. auch 5.2.2). Daher kann eine solche Differenzierung für eine spezifische Einrichtung zwar unter bestimmten Bedingungen durchaus hilfreich sein, ist aber für eine Betrachtung von Ratgeberliteratur nicht sinnvoll. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit sämtliche die Einrichtung betreffende Aktivitäten in der Kategorie *Einrichtungsebene* zusammengefasst.

¹⁰⁵ Das heißt, dass Aktivitäten, die schon vor oder während der Weiterbildungsveranstaltung darauf zielen, die Transferwahrscheinlichkeit des Gelernten in das Funktionsfeld zu erhöhen, in der Dimension *Durchführung* verortet werden. Dies erscheint deshalb sinnvoll, weil viele Aktivitäten während einer Weiterbildungsmaßnahme sowohl auf die Verbesserung des Output als auch des Outcome zielen. Eine Trennung ist daher nicht immer möglich, vielmehr bedingt ein bestimmter Output auch schon eine bestimmte *Transferwahrscheinlichkeit*. Wenn im Unterricht z.B. Zusammenhänge am Beispiel von (durch Teilnehmende eingebrachten) Praxisbeispielen erläutert werden, führt dies im Idealfall zu einem praxisnahen Output, der gleichzeitig die Transferwahrscheinlichkeit erhöht. Ob die Umsetzung tatsächlich gelingt, zeigt sich aber erst in der konkreten Anwendungssituation. Um Überschneidungen zu vermeiden, werden daher nur die sich dann anschließenden Unterstützungen in der Dimension *Transfer* verortet.

Schließlich verzichtet diese Arbeit zur Vereinfachung auch auf eine Unterscheidung von Veranstaltungs- und Verfahrensebene. Neben dem Vereinfachungsaspekt wird mit dieser Zusammenfassung auch der pädagogischen Besonderheit Rechnung getragen, dass je nach pädagogischem Konzept einer Bildungsmaßnahme eine kleinteilige Verfahrensregelung nicht als hilfreich empfunden wird (vgl. auch 5.3.1.2). Daher scheint es sinnvoller, eine Veranstaltung als eine Gesamtebene zu untersuchen, innerhalb derer ja nach Konzept ggf. eine weitere Differenzierung in einzelne Verfahrensebenen möglich ist.

Im Ergebnis unterscheidet diese Arbeit also nur zwei organisatorische Ebenen, nämlich die *Einrichtungsebene* und die *Veranstaltungsebene*.

Daraus ergibt sich zusammengefasst folgende die in Abbildung 9 dargestellte Untersuchungsmatrix. Die Zuordnung der einzelnen Faktoren zu den Kategorien erfolgt im nächsten Abschnitt.

<i>Dimensionen Ebenen</i>	Konzept	Struktur	Durchführung	Output	Transfer	Outcome
Einrichtung						
Veranstaltung						

Abbildung 9: In dieser Arbeit angewendete Untersuchungsmatrix

7.1.3 Zuordnung der Faktoren

Da sich in der Literatur teilweise unterschiedliche Zuordnungen der einzelnen Faktoren zu den jeweiligen Kategorien finden (vgl. auch 5.2), ist eine Klärung der in dieser Arbeit verwendeten Zuordnungen notwendig. Grundsätzlich wird auf die Zuordnungen von Papenkort zurückgegriffen, weil nur in seinem Schema die Dimensionen eindeutig auf die organisatorischen Ebenen bezogen werden und gleichzeitig eine Zuordnung konkreter Einzelfaktoren vorgenommen wird. Es sind jedoch einige Änderungen notwendig, weil die in dieser Arbeit zur Anwendung kommende Matrix nicht identisch mit der von Papenkort ist. Zudem bezieht sich die Matrix von Papenkort auf die Familienbildung und nicht auf die berufliche Weiterbildung. Die Änderungen werden im folgenden erläutert und begründet.

	Konzept	Struktur	Durchführung	Output	Transfer	Outcome
Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Politik & Strategie (Leitbild) • Erstellung Qualitätsmanagementkonzept • Curriculumerstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl u. ggf. Ausbildung des festangestellten Personals • Ressourcenbeschaffung bzw. -erstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsorganisation • Personalführung, Personalentwicklung • Öffentlichkeitsarbeit • Außenvertretung / Kooperationen • Ressourcenmanagement • Bedarfsermittlung • Angebotsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungsangebot der Einrichtung • Kundenservice der Einrichtung (Informations- und Beratungsangebote, über die eigentliche Bildungsmaßnahme hinausgehende Angebote wie z.B. Bedarfsermittlung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verkauf 	<ul style="list-style-type: none"> • Einrichtungsergebnisse
Veranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung Kurskonzept und Festlegung der didaktischen Prinzipien 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl und ggf. Ausbildung des Lehrpersonals • Ressourcenbeschaffung bzw. -erstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Information / Werbung • Teilnehmerberatung • Veranstaltungsorganisation • Veranstaltungsvorbereitung • Veranstaltungsdurchführung • Durchführung formeller Prüfungen • Betreuung und Entwicklung des Lehrpersonals • Ressourcenmanagement 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden • Prüfungsergebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferunterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf das Arbeitshandeln gerichtete Effekte • Karrierewirkung • Sonstige vom Kunden verfolgte Ziele

Abbildung 10: Darstellung der in dieser Arbeit verwendeten Zuordnung der Tätigkeiten

Ziel der Darstellung in Abbildung 10 ist eine übersichtliche Darstellung der Zuordnungen. Es wird dagegen nicht angestrebt, eine Auflistung aller in Frage kommenden Tätigkeiten im Rahmen von Qualitätsmanagement zu geben.

In der Darstellung werden die einzelnen Faktoren jeweils als Tätigkeiten bzw. Ergebnisse¹⁰⁶ formuliert. Dabei werden nicht direkt die qualitätssichernden Tätigkeiten beschrieben, sondern die Tätigkeitsbereiche im Rahmen des Bildungsprozesses, auf die sich Qualitätsmanagement beziehen kann. Eine Ausnahme bildet diesbezüglich die Kategorie Konzept/Einrichtung, wo die Erstellung des Qualitätsmanagementkonzeptes als Teil der Einrichtungspolitik- und Strategie aufgeführt wird. Dieses Konzept bildet den Ausgangspunkt für die weiteren Maßnahmen des Qualitätsmanagements und definiert, ob und in welcher Weise die Tätigkeiten im Weiterbildungsprozess durch Qualitätsmanagement gesteuert werden sollen.

Die Tätigkeiten sind auf der organisatorischen Ebene danach zugeordnet, worauf sich die jeweiligen Aktivitäten beziehen und geben deshalb z.B. nicht an, *wer für* die Aktivität zuständig ist. Dies muss im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems geklärt

¹⁰⁶ Mit Tätigkeiten sind an dieser Stelle Tätigkeitsbereiche innerhalb der Handlungsfelder gemeint (z.B. Teilnehmerberatung). Um eine begriffliche Unterscheidung von den übergeordneten Handlungsfeldern zu ermöglichen, wird an dieser Stelle von Tätigkeiten und nicht von Handlungen gesprochen. Diese Begriffswahl ist willkürlich und wird mangels anderer sprachlicher Unterscheidungsmöglichkeiten gewählt.

und definiert werden. So kann z.B. die Teilnehmerbetreuung sowohl von der Einrichtung als auch vom Kursleiter übernommen werden.

Mit Ausnahme der Ergebniskategorien (*Output* und *Outcome*) werden die bei Papenkort teilweise als Strukturbereiche oder Merkmale formulierten Aspekte jeweils auch als Tätigkeiten formuliert (z.B. nicht "Ressourcen" sondern "Ressourcenbeschaffung" und "Ressourcenmanagement"). Dies geschieht aus dem Grund, weil jeder Strukturbereich und jedes Merkmal durch Tätigkeiten entsteht bzw. durch diese bedingt wird und Tätigkeiten das sind, was durch Qualitätsmanagement verändert werden kann. Im Detail werden die gegenüber der Matrix von Papenkort vorgenommenen Änderungen in der nachfolgenden Tabelle erläutert und begründet¹⁰⁷.

Bezeichnung in Abb. 9	Bezeichnung bei Papenkort	Erläuterung / Begründung der Änderung
Konzept / Einrichtung		
<ul style="list-style-type: none"> Erstellung Qualitätsmanagementkonzept 	-	Das Konzept zum Qualitätsmanagement als Bestandteil der Unternehmenspolitik und –Strategie wird hier gesondert aufgeführt, weil es den Ausgangspunkt für die weiteren Maßnahmen zum Qualitätsmanagement bildet.
Struktur / Einrichtung		
<ul style="list-style-type: none"> Auswahl und ggf. Ausbildung des festangestellten Personals 	<i>in der Kategorie Struktur/Einrichtung:</i> Mitarbeiter pädagogischer Leiter Verwaltungsleiter HVM <i>in der Kategorie Struktur/Aufgabenbereich:</i> HPM	Bei der Aufzählung von Papenkort werden alle festangestellten Mitarbeiter aufgeführt, weshalb dies hier zugunsten der Übersichtlichkeit zusammengefasst wird. <i>Auswahl</i> und <i>Ausbildung</i> sind dabei die Tätigkeiten, die dem Strukturbereich werden, wobei unter "Ausbildung" an dieser Stelle nicht zwangsläufig ein vollständiger Ausbildungsberuf gemeint ist sondern alle Bildungsmaßnahmen, mit denen das Personal vor Tätigkeitsantritt qualifiziert wird. Nach Tätigkeitsantritt erfolgende Bildungsmaßnahmen werden dagegen als "Personalentwicklung" der <i>Durchführung</i> zugeordnet.
<ul style="list-style-type: none"> Ressourcenbeschaffung bzw. -erstellung 	Ressourcen: technisch: Haus finanziell: Gesamtbudget informationell: Daten rechtlich: Träger, Rechtsform strukturell: Aufbauorganisation ökologisch: Standort, Zeiten	Zusammenfassung zwecks Übersichtlichkeit. Dabei wird dem Strukturbereich als Tätigkeit die Ressourcenbeschaffung und -erstellung zugeordnet, während die laufende Pflege und Bearbeitung der Ressourcen als "Ressourcenmanagement" der <i>Durchführung</i> zugeordnet wird.
Durchführung / Einrichtung		
<ul style="list-style-type: none"> Personalführung, Personalentwicklung 	Mitarbeiterführung Mitarbeiterorientierung (Personalentwicklung)	Zusammenfassung zwecks Übersichtlichkeit. Dabei sind hier auch ausdrücklich Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen.

¹⁰⁷ Formale Änderungen, die nur in der Umformulierung in eine Tätigkeit bestehen, werden nicht weiter erläutert.

<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcenmanagement 	Finanz- und Haushaltsverwaltung	Der Begriff Ressourcenmanagement wurde zum einen gewählt, um eine einheitliche Begriffswahl mit dem Inputbereich herzustellen und zum anderen, weil er der umfassendere Begriff ist und neben der Finanz- und Haushaltsverwaltung auch andere Ressourcen einbezieht.
<ul style="list-style-type: none"> • Angebotsplanung 	Programmplanung	Mit dem Begriff Angebotsplanung soll deutlich gemacht werden, dass es sich bei den Angeboten einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung nicht zwangsläufig um ein festes Veranstaltungsprogramm handeln muss.
-	Kursleiterfortbildung Kursleiterbetreuung	Diese Tätigkeit bezieht sich auf die Veranstaltung und wird deshalb in diesem Schema auch dort unter dem Begriff <i>Betreuung und Entwicklung des Lehrpersonals</i> verortet.
Output / Einrichtung		
<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungsangebot der Einrichtung 	Veranstaltungsprogramm der Einrichtung und der Aufgabenbereiche	Zur Begründung des Begriffs <i>Angebot</i> siehe Kategorie <i>Durchführung/Einrichtung</i> . Zur Begründung des Wegfalls der Aufgabenbereiche vgl. 7.1.2.
<ul style="list-style-type: none"> • Kundenservice der Einrichtung 	-	Besonders in der beruflichen Weiterbildung sind diese Leistungen besonders wichtig (vgl. Kap. 4) und werden daher hier explizit aufgeführt.
Transfer / Einrichtung		
<ul style="list-style-type: none"> • Verkauf 	-	Auf der Einrichtungsebene steht zwischen den Weiterbildungsleistungen und dem Geschäftsergebnis der Verkauf der angebotenen Leistungen.
Outcome / Einrichtung		
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der Einrichtungsergebnisse 	-	Außerpädagogische Einrichtungsergebnisse können z.B. sein: Geschäftsergebnis/Rendite bei Profitorganisationen, Zielerreichungsgrad des Einrichtungszecks bei Non-Profit-Organisationen Ansehen der Einrichtung, Kundentreue etc.
Struktur / Veranstaltung		
<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl und ggf. Ausbildung des Lehrpersonals 	in den Kategorien Struktur/ Veranstaltung u. Verfahren: Mitarbeiter Kursleiter	Zur Begründung der Begriffswahl <i>Auswahl und Ausbildung</i> siehe Kategorie Input/Einrichtung. Der Begriff Lehrpersonal wurde gewählt, um die bei Papenkort nahegelegte Abgrenzung zum festangestellten Personal aufzuheben und durch den Tätigkeitsbezug zur Veranstaltung zu ersetzen.
-	in der Kategorie Struktur / Veranstaltung: Mitarbeiter HPM HVM	Die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter und Verwaltungsmitarbeiter können zweifelsfrei an der Durchführung einer Veranstaltung beteiligt sein. Da in diesem Schema Tätigkeiten beschrieben werden und nicht angegeben wird, wer eine Tätigkeit durchführt, werden diese Personengruppen an dieser Stelle gestrichen.
<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcenbeschaffung bzw. -erstellung 	<i>in der Kategorie Struktur / Veranstaltung:</i> technisch: Räume finanziell: Kursbudget ökologisch: Kurszeiten	Zusammenfassung zwecks Übersichtlichkeit. Zur Begründung der Begriffswahl siehe Kategorie Input/Einrichtung

	<i>in der Kategorie Struktur /Verfahren: technisch: Medien</i>	
Durchführung / Veranstaltung		
<ul style="list-style-type: none"> Betreuung und Entwicklung des Lehrpersonals 	Kursleiterberatung	Diese Begrifflichkeit wurde gewählt, weil sie umfassender ist und neben Maßnahmen wie z.B. Supervision an dieser Stelle auch die Kursleiterfortbildung subsummiert, die bei Papenkort in der Kategorie <i>Prozeß/Einrichtung</i> verortet wurde.
<ul style="list-style-type: none"> Ressourcenmanagement 	-	Auch die Veranstaltungsressourcen wie z.B. das Kursbudget oder Räumlichkeiten müssen im Laufe einer Veranstaltung beobachtet und ggf. verändert werden.
-	Stundenvorbereitung Stundendurchführung	Diese beiden Tätigkeiten werden als Unterkategorien der Veranstaltungsdurchführung dort mitabgedeckt und nicht extra aufgeführt, da eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme nicht zwangsläufig in einzelne Unterrichtsstunden aufgeteilt sein muss.
Output / Veranstaltung		
<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden Erfolgsquote bei Prüfungen zur Erreichung von Abschlüssen 	Kompetenz der Teilnehmer	Es wird einerseits <i>Zuwachs</i> in die Begrifflichkeit eingebaut, weil nur dieser eine Aussage über den Output der <i>Veranstaltung</i> macht. Darüber hinaus wird auch die Erfolgsquote bei Prüfungen zur Erreichung von Abschlüssen berücksichtigt, weil diese neben einer sich ggf. davon unterscheidenden Kompetenz einen erheblichen Einfluss auf den Outcome haben kann.
Transfer / Veranstaltung		
<ul style="list-style-type: none"> Maßnahmen zur Transferunterstützung 	-	Maßnahmen zur Transferunterstützung spielen in der beruflichen WB eine besonders wichtige Rolle (vgl. Kap. 4) und werden daher hier aufgenommen.
Outcome / Veranstaltung		
<ul style="list-style-type: none"> Auf das Arbeitshandeln gerichteten Effekte Karrierewirkung Sonstige vom Kunden verfolgte Ziele 	-	Weil sich berufliche Weiterbildung auf Handeln Status im Beruf bezieht, sind die darauf gerichteten Effekte ein entscheidender Faktor beim Outcome. Darüber hinaus können aber auch andere vom Kunden verfolgte Ziele (z.B. Fertigkeiten auch für den privaten Einsatz als TN-Ziel oder soziale Wiedereingliederung des TN als Ziel eines öffentlichen Auftraggebers) eine wichtige Rolle spielen.

Abbildung 11: Erläuterung/Begründung der Tätigkeitszuordnungen zu den jeweiligen Handlungsfeldern

7.2 Identifizierung der Ratgeberinhalte und der notwendigen Voraussetzungen beim Leser für einen reflexiven Umgang mit dem Ratgeber

Zunächst sollen an dieser Stelle grundsätzliche Überlegungen zur möglichen Funktion von Ratgebern angestellt werden. Dazu werden hier einige Gedanken von Drerup zu Unterrichtsrezepten aufgegriffen, aus denen sich auch Hinweise für die in dieser Arbeit betrachtete Ratgeberliteratur ergeben¹⁰⁸.

Seine These ist, dass situationsadäquates Handeln - soweit es nicht bereits Routinehandeln ist - nur als reflexives Handeln möglich ist (vgl. 1988, S. 21). Es stellt sich also die Frage, wie reflexives Handeln durch einen Ratgeber unterstützt werden kann. Drerup verweist darauf, dass Rezepte "isoliert für sich genommen als Orientierungshilfe für Praktiker wenig hilfreich" seien. Vielmehr würden sie nur verständlich, wenn durch sie Hintergrundwissen¹⁰⁹ aktualisiert werden könne (vgl. ders. S. 20), in dessen Kontext Rezepte ein Repertoire begrifflicher Zuordnungsmöglichkeiten eröffnen könnten. Das so hervorgelockte Hintergrundwissen sei allerdings "ebensowenig wie die Rezepte selbst bereits als praktisches Handeln fundierendes Wissen zu interpretieren". Drerup verwirft den "Mythos von Praxis als angewandter Wissenschaft" und plädiert für ein selbstreflexives Agieren auf der Grundlage von Widersprüchen (vgl. ders. S. 21).

Für die hier geplante Untersuchung der Ratgeberliteratur folgt daraus, dass die Nutzungsmöglichkeiten eines Ratgebers entscheidend davon abhängen, welches Hintergrundwissen beim Leser bereits vorhanden ist. Ist dieses bereits groß, können auch einzelne Instrumente für sich genommen ohne Kommentierung durchaus geeignet sein, reflexives und situationsangemessenes Handeln zu unterstützen. Ist das vorhandene Hintergrundwissen dagegen eher klein, muss der Ratgeber zusätzlich Ver-

¹⁰⁸ Sicherlich muss dabei berücksichtigt werden, dass die in dieser Arbeit zu behandelnden Ratgeber keine direkten Hinweise für Unterrichtssituationen geben wollen, sondern darauf zielen, Hilfestellung für das *Qualitätsmanagement* in Bildungseinrichtungen zu leisten. Da es sich aber auch hier um komplexe Handlungssituationen handelt, bedeutet dies, dass auch die verschiedenen Handlungsfelder von Qualitätsmanagement reflexives Handeln erfordern.

¹⁰⁹ Beim Qualitätsmanagement liegt die Besonderheit vor, dass sowohl fachliches Wissen, pädagogisches Wissen als auch Wissen über Methoden des Qualitätsmanagements eine Rolle spielen. Es geht also auch immer darum, die Angemessenheit der Qualitätsmanagementmethoden im Hinblick auf das verfolgte Ziel, die fachlichen Inhalte und die methodischen Überlegungen einer Bildungsmaßnahme zu berücksichtigen. Wenn im folgenden von (Hintergrund-) Wissen gesprochen wird, ist damit das für Qualitätsmanagement erforderliche Wissen gemeint, also neben der Kenntnis von Konzepten des Qualitätsmanagements auch fachliches Wissen über die zu vermittelnden Inhalte und erwachsenenpädagogisches Wissen bezüglich geeigneter Lehrmethoden.

weise auf weitere Literatur und/oder Problematisierungen enthalten, um einen reflektierten Umgang mit den vorgestellten Instrumenten zu unterstützen.

Zur Analyse der Ratgeber ist es daher zunächst wichtig festzustellen, welche Instrumente eine Ratgeber vorstellt und in welcher Weise dies geschieht. Zu diesem Zweck werden im folgenden einige Fragen entwickelt. Die oben entwickelten Hypothesen werden dann in entsprechende Codierungen umgesetzt, die Aufschluss über die beim Anwender sinnvollerweise vorhandenen Voraussetzungen geben¹¹⁰. Dadurch wird die Leistungsfähigkeit der Ratgeber in Anhängigkeit vom Vorwissen der Lesenden aufgezeigt.

Die im folgenden aufgeführten Fragen werden dabei für jedes Handlungsfeld der Matrix (vgl. 7.1) stichwortartig beantwortet und im Anhang dieser Arbeit dokumentiert. Auf Grundlage dieser Fragen und der entsprechenden Codierungen wird eine zusammenfassende Bewertung in das entsprechende Ratgeberportrait einfließen (vgl. nächster Abschnitt).

Die Darlegung der Fragen wird zur besseren Verständlichkeit durch zwei durchgehende Beispiele veranschaulicht.

a) Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?

Beispiel: Input Einrichtung, Output Veranstaltung

Durch Prüfung dieser Frage soll zunächst nur aufgezeigt werden, auf welche Handlungsfelder von Qualitätsmanagement ein Ratgeber überhaupt eingeht. Je nachdem, wie ausführlich ein Handlungsfeld thematisiert wird, kann ein Ratgeber dadurch bei den Lesenden ein mehr oder weniger großes Problembewusstsein erzeugen, was letztlich Grundvoraussetzung für weitere Aktivitäten ist.

ja ⇒ Ratgeber schafft Problembewusstsein und kann zur Diskussion anregen.

nein ⇒ Ratgeber leistet für dieses Handlungsfeld keinen Beitrag.

¹¹⁰ Die Codierungen werden zur Verdeutlichung vereinfacht in einem Ja/Nein-Schema dargestellt, was die tatsächlich vorhandenen Komplexität natürlich nicht wiedergeben kann. Bei der Beantwortung der Fragen werden die Schlussfolgerungen dann aber ggf. differenzierter dargestellt. Auch beziehen sich die Codierungen immer nur auf den angesprochenen Aspekt, zusätzlich sind aber die wechselseitigen Abhängigkeiten zu berücksichtigen, so ist beispielsweise ein Ratgeber, der zwar Instrumente vorstellt, aber keine Problematisierungen enthält aufgrund der obigen Überlegungen für Leser ohne Vorkenntnisse nicht geeignet.

b) Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente zum Qualitätsmanagement benannt?

Beispiel: Leitbild (Input Einrichtung), TN-Befragung (Output Veranstaltung).

Diese Frage zielt darauf, festzustellen, welche konkreten Maßnahmen und Instrumente für das Qualitätsmanagement benannt werden. Letztlich ist dies eine entscheidende Grundvoraussetzung dafür, dass nicht nur ein Problembewusstsein geschaffen wird, sondern der Ratgeber auch seiner entlastenden Funktion gerecht werden kann (vgl. oben).

ja ⇒ Der Ratgeber bietet konkrete Anregungen und kann daher grundsätzlich auch Entlastung für Personen und Institutionen bieten, bei denen noch wenig Vorwissen zum Qualitätsmanagement vorhanden ist.

nein ⇒ Der Ratgeber bietet für dieses Handlungsfeld keine Unterstützung und damit auch keine Entlastung. Der Anwender muss die Kompetenz besitzen, selbst Konzepte zu recherchieren oder zu entwickeln.

c) Werden die Instrumente darüber hinaus näher vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?

Beispiel: Beschreibung des Prozesses zur Erstellung eines Leitbildes (ggf. auch mit Vorstellung geeigneter Methoden z.B. zur Moderation des Prozesses) Darstellung eines Fragebogens zur Erhebung des Zufriedenheitserfolges (ggf. auch mit Hinweisen für geeignete Rahmenbedingungen des Einsatzes).

Diese Frage gibt Aufschluss über die Reichweite der gebotenen Entlastung. Je detaillierter ein Ratgeber vorgeschlagene Instrumente auch vorstellt und konkrete Hinweise und Methoden zur Anwendung eines Instrumentes beschreibt, desto mehr wird dem Lesenden eine konkrete Arbeitsentlastung auch bei der weiteren Recherche geboten.

ja ⇒ Der Ratgeber reduziert den Arbeitsaufwand für die weitere Recherche nach Instrumenten und eignet sich grundsätzlich auch als Arbeitshilfe für den Umsetzungsprozess von Qualitätssicherungsmaßnahmen im betreffenden Handlungsfeld.

nein ⇒ Der Anwender muss die benannten Instrumente bereits kennen und beherrschen oder sie anderweitig recherchieren und sich aneignen. Er kann daher nur diesem Leser eine begrenzte Entlastung bieten, in dem er Anregungen für die Auswahl der Maßnahmen/Instrumente (Frage b) gibt.

d) Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?

Beispiel: Leitbild: Verweis auf einen Aufsatz speziell zur Problematik der Leitbilderstellung oder Benennung von potentiellen Beratungsunternehmen zum Thema, Verweise auf konkrete Anforderungen bestimmter Normen inkl. Fundstellen; Fragebogen: Hinweis auf methodische Literatur oder eine Beispielsammlung, Angabe von wissenschaftlichen Instituten.

Oben wurde herausgearbeitet, dass ein Ratgeber reflexives Handeln nur auf der Basis aktualisierbaren Hintergrundwissens ermöglichen kann. Das heißt, dass dieses Hintergrundwissen beim Leser in irgendeiner Form schon existieren muss. Der Ratgeber kann aber durch Verweise Hilfen dazu anbieten, dieses Hintergrundwissen auch dann verfügbar zu machen und/oder zu ergänzen, wenn es aktuell nicht mehr präsent oder bisher nur sehr rudimentär vorhanden ist. So können durch Verweise ggf. Anknüpfungspunkte zu vorhandenem Wissen erzeugt werden oder eine Hilfe bieten, handlungsrelevante Wissenslücken schnell und zielgerichtet zu schließen. Aufgrund der Literaturlage (vgl. Kap. 6) kann diesen Verweisen ggf. eine besondere Bedeutung zukommen.

ja ⇒ Der Ratgeber stellt seine eigenen Tipps auch in den Kontext weiterer Quellen und ermöglicht dadurch eine angemessene Einschätzung und/oder Weiterentwicklung der vorgeschlagenen Instrumente. Er eignet sich deshalb auch für Personen mit nur geringer Kenntnis der entsprechenden Literatur und Informationsquellen zur weiteren Informationsbeschaffung.

nein ⇒ Die anwendende Person muss bereits ausreichendes und vor allem aktuell verfügbar Wissen besitzen und/ oder Informationsquellen kennen, um die Angemessenheit vorgeschlagener Instrumente einschätzen und ggf. weitere Informationen beschaffen zu können.

e) Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?

Beispiel: Leitbild kann zu stark von der Realität abweichen und bleibt deshalb unwirksam; Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter bei der Leitbilderstellung fördert dessen Akzeptanz, erhöht aber gleichzeitig auch den Erstellungsaufwand möglicherweise unangemessen. Fragebogen erhebt nur bestimmte Zufriedenheitsaspekte, ggf. könnten Effekte von sozialer Erwünschtheit die Aussagekraft mindern, werden die Ergebnisse wirklich benötigt und eingesetzt?

Ein situativ angemessener Umgang mit den vorgeschlagenen Instrumenten zum Qualitätsmanagement erfordert eine kritische Distanz zu ihnen. Diese kann z.B. durch Berufserfahrungen in Qualitätsmanagementprozessen und/oder bereits vorhandene und fundierte Kenntnis verschiedener Qualitätskonzepte des Lesers erreicht werden. Wenn dieser Umstand jedoch nicht gegeben ist, kann ein kritischer Umgang mit den Instrumenten durch im Ratgeber enthaltene Problematisierungen zumindest gefördert werden.

- ja ⇒ Ein kritischer Umgang mit den Instrumenten wird schon durch den Ratgeber gefördert, er eignet sich daher auch für Personen die aufgrund geringer beruflicher Erfahrungen und/oder geringen Hintergrundwissens noch keine ausgeprägte Reflexionskompetenz für das betreffende Handlungsfeld besitzen.
- nein ⇒ Die anwendende Person muss aufgrund ausreichender Erfahrungen und fundierten Hintergrundwissens bereits eine ausreichende Reflexionskompetenz besitzen.

7.3 Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung

Ausgehend von den in Kapitel 4 dargestellten Besonderheiten beruflicher Weiterbildung sollen in diesem Abschnitt Kriterien entwickelt werden, mit deren Hilfe überprüft werden kann, inwiefern den Besonderheiten beruflicher Weiterbildung Rechnung getragen wird. Diese werden jeweils den oben dargestellten Handlungsfeldern zugeordnet. Die Ratgeberliteratur soll daraufhin überprüft werden, inwiefern sie auf diese Kriterien eingeht bzw. auf die Notwendigkeiten, die sich daraus für Qualitätsmanagement ergeben. Wenn z.B. in der Kategorie *Prozess / Veranstaltung* als Kriterium Teilnehmerorientierung genannt wird, stellt sich die Frage, inwiefern ein Ratgeber auf diese Notwendigkeit eingeht und ggf. entsprechende Arbeitshilfen/Instrumente zur Gestaltung bzw. Sicherstellung von Teilnehmerorientierung enthält.

Die im folgenden aufgeführten Kriterien erheben dabei nicht den Anspruch, alle wesentlichen Merkmale für eine gute berufliche Weiterbildungsqualität widerzuspiegeln¹¹¹. Vielmehr werden sie aus der Betrachtung der Besonderheiten beruflicher Wei-

¹¹¹ Wie bereits ausgeführt, lässt sich gute Weiterbildungsqualität im Detail ohnehin nur in einem spezifischen Kontext definieren (vgl. Kap. 3 und 4). Wichtig und unverzichtbar ist in diesem Zusammenhang daher, dass es ein expliziertes Selbstverständnis der Einrichtung und ein transparentes Kurskonzept gibt, weil

terbildung im Vergleich zu anderen Branchen (Kap. 4) entwickelt. Weil viele Konzepte im Bereich des Qualitätsmanagements aus anderen Branchen übernommen wurden oder zumindest in Anlehnung daran entwickelt wurden, wird durch diesen Vergleich versucht, die *kritischen* Punkte herauszugreifen, bei denen möglicherweise die Gefahr einer nicht fachgemäßen Adaption oder einer Lücke besteht. Die größten Unterschiede zwischen einer Weiterbildungseinrichtung und Betrieben anderer Branchen sind auf der Veranstaltungsebene zu finden, wodurch sich die meisten Kriterien auf diesen Bereich beziehen.

Zur Entwicklung der Kriterien werden im folgenden zunächst die in Kapitel 4 entwickelten Besonderheiten aufgegriffen und als Fragen formuliert. Zu jeder Ausgangsfrage werden Schlussfolgerungen bezüglich des Qualitätsmanagements beschrieben. Diese werden dann den jeweiligen Handlungsfeldern als Kriterien zugeordnet.

Bei der Analyse der Ratgeber wird dann untersucht, inwiefern diese Kriterien berücksichtigt werden. Im Anhang wird diesbezüglich jeweils eine stichwortartige Beurteilung dokumentiert.

a) *Wird berücksichtigt, dass es sich bei beruflicher Weiterbildung um ein Erfahrungsgut handelt (vgl. 4.1)?*

Diese Tatsache erhöht bei dem Kunden den Informationsbedarf über den Weiterbildungsprozess, weil er sich nur anhand von Informationen über die Prozessgestaltung ein *eigenes* Bild von den wahrscheinlich erreichbaren Ergebnissen machen kann, in dem er bestimmte Methoden etc. für sein persönliches Lernverhalten als mehr oder weniger zielführend beurteilt. Es sollte daher für die Nachfragenden transparent werden, welche Ziele mit welchen Methoden angestrebt werden, weil dies neben dem Ansehen und ggf. vorhandenen Referenzen einer Einrichtung und/oder der Lehrkraft die einzigen Informationen sind, auf die eine Auswahlentscheidung gestützt werden kann.

Für Qualitätsmanagement stellt sich daher die Anforderung, dass sowohl auf der Einrichtungsebene geeignete Beratungsmöglichkeiten sichergestellt werden als auch auf der Veranstaltungsebene Regelungen getroffen werden, die eine Aufnahme entsprechender Informationen in Veranstaltungsankündigungen etc. sicherstellen.

⇒ Veranstaltungsebene / Durchführung: Umfassende Beratungsmöglichkeiten und schriftliche Veranstaltungsinformationen, explizierte Kursziele und –methoden

b) *Wird berücksichtigt, dass es sich bei beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen eine Zustandsänderung und gleichzeitig auch Bildung handelt (vgl. 4.1 und 4.4)?*

Weil es sich bei Weiterbildungsmaßnahmen um eine Zustandsänderung am teilnehmenden Subjekt handelt, die nicht einfach rückgängig gemacht werden kann, folgt daraus eine besondere Verantwortung für die Weiterbildungseinrichtung. Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil berufliche Weiterbildung als "Bildung" auch mehr oder weniger persönlichkeitsverändernde Ziele und Wirkungen haben kann (vgl. auch 4.4). Für Teilnehmende ist es daher in diesem Zusammenhang wichtig, im Vorfeld zu erkennen, welches Selbstverständnis eine Einrichtung ihrer Arbeit zugrundelegt. Nur so können sie einschätzen, ob dieses Selbstverständnis mit den selbst verfolgten Zielen im Einklang steht. Wenn sich z.B. eine Teilnehmerin gezielt für eine spezielle Buchhaltungssoftware weiterbilden will, ist es für sie wichtig, dass der fachliche Inhalt für den Bildungsanbieter im Vordergrund steht. Wenn ein Biotechniker sich dagegen mit den gesellschaftlichen Auswirkungen seiner Forschungsergebnisse auseinandersetzen will, um diese Auswirkungen bei der Planung zukünftiger Projekte einbeziehen zu können, ist u.U. ein bestimmtes ethisches oder religiöses Selbstverständnis der Bildungseinrichtung von großer Bedeutung. In beiden Fällen ist es wichtig, dass schon bei der Veranstaltungsvorbereitung und –Organisation eine die individuellen Teilnehmervoraussetzungen berücksichtigt werden (falls möglich) und die Veranstaltung teilnehmerorientiert durchgeführt wird, um den Zielsetzungen der Teilnehmenden möglichst gerecht werden zu können¹¹².

⇒ Einrichtungsebene / Konzept: Expliziertes Selbstverständnis

⇒ Veranstaltungsebene / Konzept: Definition der Kursziele und -methoden

⇒ Veranstaltungsebene / Durchführung: Berücksichtigung der Teilnehmervoraussetzungen bei der Veranstaltungsvorbereitung und -organisation (falls möglich), Teilnehmerorientierte Veranstaltungsdurchführung

¹¹² Teilnehmerorientierung findet sich auch in der einschlägigen Literatur relativ durchgängig als Qualitätskriterium (vgl. für den Input bereich z.B. das *dreidimensionale Qualitätskonzept* von Arnold (Abb. 1) und für die Durchführungsqualität *Kriterien der Durchführungsgüte* nach Faulstich (zitiert nach Giesecke 1997, S. 34)).

c) *Wird berücksichtigt, dass sich der pädagogische Prozess nicht standardisieren lässt (vgl. 4.1 und 4.2)?*

Durch die Nichtstandardisierbarkeit des pädagogischen Prozesses ergeben sich besondere Anforderungen an die Lehrkompetenz bezüglich der Fähigkeit des Lehrpersonals, situativ angemessenen zu unterrichten (vgl. 4.2).

Dies sollte durch pädagogisch und fachlich kompetentes Lehrpersonal und eine angemessene Personalentwicklung desselben sichergestellt werden. Dazu gehören auch die Implementierung einer geeigneten Veranstaltungsevaluation und Supervisionsmaßnahmen für das Lehrpersonal begleitend zur Durchführung einer Lehrveranstaltung, weil die multiplen -während des Bildungsprozesses wirksam werdenden- Variablen nicht vollständig im Vorfeld berücksichtigt werden können. Kleinteilige Verfahrensanweisungen sind dagegen für den eigentlichen Unterrichtsprozess nicht geeignet (vgl. 4.1, 4.2 und 5.3.1.2).

Darüber hinaus können keine Versprechungen für die Produktqualität gegeben werden. Ankündigungen wie "garantierter Lernerfolg" sind daher unseriös¹¹³ (vgl. 4.1 und 4.2).

⇒ Veranstaltungsebene / Struktur: Pädagogisch und fachlich kompetentes Lehrpersonal.

⇒ Veranstaltungsebene / Durchführung: Keine Outputgarantien in der Veranstaltungsinformation;

Entwicklung und Supervision des Lehrpersonals bezüglich des Lehrverhaltens.

Keine kleinteiligen Verfahrensanweisungen für den pädagogischen Prozess.

Veranstaltungsbegleitende Evaluation.

d) *Wird berücksichtigt, dass der Teilnehmende "Co-Produzent" ist?*

Weil der Teilnehmende als "Co-Produzent" einen großen Einfluss auf das Ergebnis einer Weiterbildungsmaßnahme hat und dabei vor allem auch dessen bisherigen Biographie und daraus resultierende Erfahrungen eine große Rolle spielen, ist für eine gute Produktqualität zum einen bei der Planung einer Weiterbildungsmaßnahme die Antizipation der Teilnehmervoraussetzungen und der auf die Teilnehmenden vor allem in ihrem Berufsfeld zukommenden Kompetenzanforderungen auf Grundlager möglichst guter Recherche erforderlich. Zum zweiten ist während der Veranstaltung eine möglichst große Partizipation¹¹⁴ der Teilnehmenden anzu-

¹¹³ Was keinesfalls eine erfolgsabhängige Entgeltvereinbarung ausschließt.

¹¹⁴ Partizipation meint an dieser Stelle nicht unbedingt das einfache den Wünsche der Teilnehmenden Nachgeben im Sinne einer auch in anderen Branchen üblichen Kundenorientierung, vielmehr handelt es sich

streben, einerseits um die subjektive Qualität bzw. Kundenzufriedenheit zu steigern, andererseits um eine größtmögliche Praxisnähe und Lernmotivation zu erreichen.

Darüber hinaus sind die unterschiedlichen Teilnehmervoraussetzungen aber nicht nur für die Art der Veranstaltungskonzeption und –Durchführung relevant sondern müssen auch bei der Beurteilung des Outputs berücksichtigt werden. Der Output einer Weiterbildungsmaßnahme lässt sich nämlich nicht einfach an nachher vorhandenen Kompetenz der Teilnehmenden ablesen, vielmehr ist der durch die Veranstaltung bedingte *Kompetenzzuwachs* interessant¹¹⁵.

⇒ Veranstaltungsebene / Durchführung: Berücksichtigung der Teilnehmervoraussetzungen bei der Veranstaltungsvorbereitung und -organisation (falls möglich), Teilnehmerorientierte Veranstaltungsdurchführung

⇒ Veranstaltungsebene / Output: Hohe Lernzuwächse

e) *Wird berücksichtigt, dass es sich bei beruflicher Weiterbildung um eine arbeitsmarkt- und transferabhängige Qualifikation/Kompetenz handelt (vgl. 4.3)?*

Berufliche Weiterbildung als *Qualifikation* ist *arbeitsmarktabhängig* und ihr arbeitsbezogener Nutzen immer nur in Bezug auf eine *bestimmte* Tätigkeit zu beurteilen (vgl. 4.3). Daher ist auf Einrichtungsebene ein möglichst arbeitsmarktnahes Weiterbildungs- und Serviceangebot auf der Basis einer kontinuierlichen Recherche der Arbeitsmarktanforderungen anzustreben. Darüber hinaus sind auf der Einrichtungsebene bei der Angebotsplanung schon die spezifischen Lernvoraussetzungen der Zielgruppe zu berücksichtigen, weshalb hier pädagogisch ausgebildetes Personal erforderlich ist. Auf Veranstaltungsebene ist eine möglichst gute Recherche der spezifischen Anforderungen der Arbeitsplätze der Teilnehmenden sinnvoll, sofern dies möglich ist.

Darüber hinaus verweist die Betrachtung von beruflicher Weiterbildung als situationsgerecht anwendbare Kompetenz auf ihre *Transferabhängigkeit*. Schon vor der Weiterbildungsmaßnahme kann die Transferwahrscheinlichkeit durch eine adäquate Beratung der Teilnehmenden auch bezüglich der außerpädagogischen Ziele¹¹⁶ erhöht werden, so dass Teilnehmende den Lernprozess auch zielgerichtet

hier um eine didaktisch sehr komplexe Anforderung, die professionelles Handeln auf der Basis der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse erfordert (vgl. dazu auch Siebert 1997, Kap. 5.2)

¹¹⁵ In der Praxis kann die Beurteilung dieses Zuwachses evtl. zu aufwendig sein im Vergleich zum möglichen Nutzen.

¹¹⁶ So können Hinweise auf die konkreten Verwendungsmöglichkeiten einer Maßnahme – z.B. Ermöglichung der Bedienung bestimmter Maschinentypen – einen zusätzliche Motivation darstellen. Gleichzeitig kann

selbst steuern können. Während der Weiterbildungsmaßnahme kann der Transfer durch einen teilnehmerorientierten Unterricht unterstützt werden, in dem z.B. von den Teilnehmenden eingebrachte Fallbeispiele aus der Praxis aufgegriffen werden. Eine gute Qualität des Outcomes lässt sich letztlich aber erst durch eine tatsächlich erfolgreiche Umsetzung des Gelernten durch die Teilnehmenden am Arbeitsplatz erkennen. Aus diesem Grund spielen eine angemessene Nachbetreuung der Teilnehmenden und ihre Unterstützung bei der Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld eine entscheidende Rolle. Falls gewünscht, sollte auch der Arbeitgeber bei der Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen beraten werden (vgl. 4.3).

Unabhängig von den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen ist auch die formelle Anerkennung der Weiterbildung ggf. Voraussetzung für die *Möglichkeit*, die zusätzlich erworbenen Kompetenzen überhaupt anwenden zu können, weshalb das Erreichen formeller Abschlüsse auch ein wichtiges Kriterium darstellen kann¹¹⁷.

- ⇒ Einrichtungsebene / Struktur: Pädagogisch ausgebildetes Personal für die Angebotsplanung
- ⇒ Einrichtungsebene / Durchführung: Kontinuierliche Recherche der Arbeitsmarktanforderungen für die Bedarfsermittlung und Angebotsplanung
- ⇒ Einrichtungsebene / Durchführung: Arbeitsmarktnahes Weiterbildungs- und Serviceangebot
- ⇒ Veranstaltungsebene / Durchführung: Beratung der Teilnehmenden hinsichtlich der außerpädagogischen Zielsetzungen; Berücksichtigung der Teilnehmervoraussetzungen bei der Veranstaltungsvorbereitung und –organisation und Recherche der spezifischen Arbeitsplatzanforderungen der Teilnehmenden (falls möglich), Teilnehmerorientierte Veranstaltungsdurchführung
- ⇒ Veranstaltungsebene / Output: Auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen/Kompetenzen und formelle Abschlüsse, hohe Erfolgsquote bei Prüfungen.

das Ansprechen möglicher Probleme (z.B. mögliche Rückenbelastungen, mathematische Anforderungen am Arbeitsplatz) dazu führen, dass der potentielle Teilnehmer im Vorfeld erkennt, dass das angestrebte außerpädagogische Ziel für ihn nicht in Frage kommt oder dass er bei zu bewältigenden Problemen während der Maßnahme zielgerichtet auf die kritischen Punkte achtet und ggf. ergänzende Hilfe in Anspruch nimmt.

¹¹⁷ Dies trifft z.B. dann zu, wenn die berufliche Weiterbildung in der Situation der Erwerbslosigkeit besucht wird oder der Teilnehmende sich Unabhängigkeit vom Arbeitgeber verschaffen will. Ob es sich bei den formellen Abschlüssen um staatlich anerkannte und/oder auf dem Arbeitsmarkt allgemein akzeptierte Zertifikate von Privatinstiuten handeln sollte, hängt dabei vom Anwendungszweck ab.

- ⇒ Veranstaltungsebene / Transfer: Angemessene Nachbetreuung der Teilnehmenden und ihre Unterstützung bei der Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld. Ggf. auch Unterstützung des Arbeitgebers bei der Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen.
- ⇒ Veranstaltungsebene / Outcome: Erfolgreiche Umsetzung des Gelernten durch die Teilnehmenden im Funktionsfeld.

Die oben formulierten Kriterien werden am Ende des Kapitels in Abbildung 12 übersichtlich den jeweiligen Handlungsfeldern zugeordnet. Die Tabelle beinhaltet zusätzlich auch noch mal die Tätigkeitszuordnungen, um eine Gesamtübersicht zu ermöglichen.

Konzept	Struktur	Durchführung	Output	Transfer	Outcome	Einrichtungsebene		Veranstaltungsebene	
						Tätigkeiten / Ergebnisse	Kriterien	Tätigkeiten / Ergebnisse	Kriterien
<ul style="list-style-type: none"> Politik & Strategie (Leitbildentwicklung) Erstellung Qualitätsmanagementkonzept Curriculumerstellung 	<ul style="list-style-type: none"> Auswahl u. ggf. Ausbildung des festangest. Personals Ressourcenbeschaffung bzw. -erstellung 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsorganisation Personalführung, Personalentwicklung Öffentlichkeitsarbeit Außenvertretung / Kooperationen Ressourcenmanagement Bedarfsermittlung Angebotsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> Weiterbildungsangebot der Einrichtung Kundenservice der Einrichtung (Informations- und Beratungsangebote, über die eigentliche Bildungsmaßnahme hinausgehende Angebote wie z.B. Bedarfsermittlung) Arbeitsmarktnahes Weiterbildungs- und Serviceangebot 	<ul style="list-style-type: none"> Verkauf 	<ul style="list-style-type: none"> Einrichtungsergebnisse 				
<ul style="list-style-type: none"> Expliziertes Selbstverständnis 	<ul style="list-style-type: none"> Pädagogisch ausgebildetes Personal für die Angebotsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> Kontinuierliche Recherche der Arbeitsmarktanforderungen für die Bedarfs-ermittlung und Angebotsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsmarktnahes Weiterbildungs- und Serviceangebot 						
<ul style="list-style-type: none"> Erstellung Kurskonzept und Festlegung der didaktischen Prinzipien 	<ul style="list-style-type: none"> Auswahl und ggf. Ausbildung des Lehrpersonals Ressourcenbeschaffung bzw. -erstellung 	<ul style="list-style-type: none"> Information / Werbung Teilnehmerberatung Veranstaltungsorganisation Veranstaltungsvorbereitung Veranstaltungsdurchführung Durchführung formeller Prüfungen Betreuung und Entwicklung des Lehrpersonals Ressourcenmanagement 	<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden Prüfungsergebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> Transferunterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> Auf das Arbeitshandeln gerichtete Effekte Karrierewirkung Sonstige vom Kunden verfolgte Ziele 				
<ul style="list-style-type: none"> Definition Kursziele und -methoden 	<ul style="list-style-type: none"> Pädagogisch und fachlich kompetentes Lehrpersonal 	<ul style="list-style-type: none"> Umfassende Beratungsmöglichkeiten & schriftl. Veranstaltungsinformationen, inkl. explizierter Kursziele und Methoden keine Outputgarantien in der Veranstaltungsanündigung Berücksichtigung der Teilnehmer Voraussetzungen bei der Veranstaltungsvorbereitung und -organisation und Recherche der spezifischen Arbeitsplatzanforderungen der Teilnehmenden (falls möglich), Teilnehmerorientierte Veranstaltungsdurchführung Supervision und Entwicklung des Lehrpersonals Keine kleinteiligen Verfahrensanweisungen für den pädagogischen Prozess Veranstaltungsbegleit. Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen/Kompetenzen und formelle Abschlüsse Hohe Erfolgsquote bei Prüfungen Hohe Kompetenzzuwächse 	<ul style="list-style-type: none"> Angemessene Nachbetreuung der TN und ihre Unterstützung bei der Umsetzung des Gelernten im Funktionstfeld Ggf. auch Unterstützung des Arbeitgebers bei der Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgreiche Umsetzung des Gelernten durch die TN im Funktionstfeld 				

Abbildung 12: Übersicht über die Zuordnung der Faktoren und Kriterien

7.4 Fragen zur Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

Wie in Kapitel 2 und 5 bereits dargestellt, ergeben sich für Weiterbildungseinrichtungen aufgrund des ordnungspolitischen Rahmen der unterschiedlichen Marktsegmente und den in der Praxis verbreiteten Qualitätsmanagementsysteme einige Aspekte, die als Rahmenbedingung für Qualitätsmanagement nicht unberücksichtigt bleiben können. Für die Ratgeberliteratur stellt sich daher die Frage, inwiefern sie auch in dieser Hinsicht eine Entlastungsfunktion erfüllen kann.

Für einen Ratgeber stellt sich daher zum einen die Anforderung, die Zielgruppe zu beschreiben, für die er geschrieben wurde. Zum anderen sollte klargestellt werden, welche Funktionen ein Ratgeber erfüllen will.

Im Rahmen dieses Selbstverständnisses ist dann zu überprüfen, inwiefern der Ratgeber auf die für die angesprochene Zielgruppe existierenden Rahmenbedingungen eingeht und somit auch bezüglich der Klärung von extern bestehenden Qualitätsanforderungen eine entlastende Funktion übernimmt, sofern er diese Hilfestellung in der Funktionsbeschreibung nicht ausgeschlossen hat.

Zur Untersuchung der Frage werden im Anhang für jeden Ratgeber die folgenden Fragen beantwortet:

a) Selbstverständnis

- Welche Zielgruppe spricht der Ratgeber an? (Marktsegment und Institutionstyp der Weiterbildungseinrichtung, vgl. 2.2)
- Welche Funktion will der Ratgeber erfüllen?

b) Rahmenbedingungen für die Zielgruppe

- *Ordnungspolitische Rahmenbedingungen*

Werden die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen (z.B. Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit, Landesgesetzte zur Weiterbildung, vgl. Kap. 2 und 5) a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?

- *Verbreitete Qualitätsmanagementsysteme*

Werden die gängigen Qualitätsmanagementsysteme DIN ISO 9000 ff. und das EFQM-Modell und ggf. weitere Systeme a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?

- *Verbraucherpublikation*

Werden Publikationen zur Stärkung der Verbraucherpublikation a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?

7.5 Ausgestaltung der zusammenfassenden Ratgeberportraits

Für jeden Ratgeber wird in Kapitel 8 abschließend ein zusammenfassendes Portrait erstellt. Dieses Portrait soll die Funktion einer möglichst prägnanten Skizze haben, die die erhobenen und im Anhang dokumentierten Ergebnisse zusammenfasst und Hinblick auf die am Anfang der Arbeit aufgemachten Fragestellungen bewertet. Grundlage der Bewertung werden dabei die in 7.2 und 7.3 formulierten Annahmen sein.

Das Portrait wird jenseits der im Rahmen der vorgestellten Handlungsfelder erhobenen Daten zunächst eine kurze Skizze bezüglich expliziertem Selbstverständnis, Aufbau und grundlegender Inhalte beinhalten, um eine Einordnung des Ratgebers zu ermöglichen. Dies ist notwendig, da die Ratgeber bezüglich Struktur und Inhalt teilweise sehr unterschiedliche Merkmale aufweisen.

8 Die Ratgeber im Portrait

8.1 Ratgeber: "Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Leitfaden für Bildungsträger im Segment öffentlich geförderte Weiterbildung".

Der Ratgeber ist Teil des Ergebnisses eines vom Bundesinstitut für Berufsbildung betreuten Modellversuchsverbundes. Ziel des an drei Standorten durchgeführten Modellversuches war es, weiterbildungsspezifische Inhalte für ein Qualitätsmanagementsystem zu entwickeln. Als wichtigstes Kriterium für Qualität wurde dabei Anwendungsorientierung gesetzt. Das Institut für sozialwissenschaftliche Beratung Regensburg (ISOB) begleitete den Versuch wissenschaftlich. Als Ergebnis aus dem Modellversuch sind unter anderem drei Leitfäden für die unterschiedlichen Marktsegmente in der beruflichen Weiterbildung entstanden, so auch der hier exemplarisch analysierte (vgl. S. 7)¹¹⁸. Darüber hinaus liegt mittlerweile eine Veröffentlichung der wissenschaftlichen Begleitforschung vor (vgl. Stark 2000).

8.1.1 Selbstverständnis

Nach eigenem Verständnis richtet sich der Ratgeber an berufliche Weiterbildungseinrichtungen im Marktsegment der vom Arbeitsamt geförderten Weiterbildung. Er macht dabei keine Einschränkungen bezüglich des Institutionstyps. Aus dem Sachkontext wird jedoch klar, dass es sich dabei um überbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen handelt, wobei der Organisationszweck unerheblich ist, da sich das Qualitätsmanagementsystem nur auf die Weiterbildungsqualität bezieht und nicht etwa auf die je nach Einrichtungszweck unterschiedlichen außerpädagogischen Einrichtungsziele und damit Ergebniskriterien¹¹⁹ (vgl. S. 7).

Der Ratgeber möchte Weiterbildungseinrichtungen Anregungen für die Entwicklung und Einrichtung eines individuellen Qualitätsmanagementsystems geben. Dazu werden Handreichungen geliefert, die im Rahmen des Modellversuchs entwickelt wurden. Das im Modellversuch erarbeitete Qualitätsmanagementsystem lässt sich "unabhän-

¹¹⁸ Seitenzahlen oder Kapitelangaben ohne weiteren Angaben beziehen sich in diesem Kapitel auf den thematisierten Ratgeber.

¹¹⁹ Je nach Institutionszweck (partikular, öffentlich, privat, vgl. 2.1, non-profit oder profit) können sich die außerpädagogischen Ziele und damit Ergebniskriterien stark unterscheiden.

gig von der DIN EN ISO 9000 ff. einführen" und ist "trotzdem mit der Norm kompatibel" (S. 8).

Diese Andeutung bleibt erklärungsbedürftig und hätte klarer formuliert werden sollen. Nach der Lektüre des Ratgebers wird sein Gegenstandsbereich etwas deutlicher. (vgl. dazu nächster Abschnitt und den Abschnitt zu möglichen Funktionen des Ratgebers).

8.1.2 Überblick über Struktur und Inhalte des Ratgebers

Wie bereits auf Seite 7 erwähnt geht es um weiterbildungsspezifische Inhalte für ein Qualitätsmanagementsystem. Die konkreten Hinweise und Instrumente sind dabei aber im wesentlichen die Instrumente, die im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems inhaltlich festgeschrieben werden könnten. Über den Prozess der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems und über Regeln, die eine Anwendung der vorgeschlagenen Instrumente sicherstellen und deren Weiterentwicklung klären, finden sich dagegen kaum Angaben und Hilfestellungen. Darüber hinaus beziehen sich die Inhalte im wesentlichen auf die Veranstaltungsebene. Plausibel wird dies durch die Betrachtung des Kontextes von dem Modellversuchsträger, der schon ein Qualitätsmanagementsystem nach Norm ISO 9000 ff. eingeführt hatte. Deshalb hat sich diesbezüglich wohl kein Regelungsbedarf mehr ergeben und es ging nun hauptsächlich um weiterbildungsgerechte Inhalte, mit denen die Norm inhaltlich sinnvoll ausgefüllt werden konnte.

Das im Ratgeber vorgeschlagene Qualitätskonzept besteht dabei aus 6 "Elementen" (vgl. S. 11):

1. Anwendungsorientierung in der Weiterbildung
2. Rückkopplungsprozesse mit den am Weiterbildungsprozeß Beteiligten
3. Phasenmodell des Gesamtprozesses der Weiterbildung
4. Leitfaden mit Handreichungen und Arbeitshilfen für den Bildungsträger
5. Organisations- und Personalentwicklung beim Bildungsträger
6. "Szenariogruppen".

Das erste Element ist wohl eher das zentrale Qualitätskriterium des Konzeptes und findet sich daher durchgängig immer wieder als Ziel und Anforderung bei Schilderungen im Ratgeber. Ansonsten werden im wesentlichen die einzelnen Phasen des dritten Elements ausführlich beschrieben, wobei die Reihenfolge der Phasen für das Marktsegment spezifisch umgestellt wurden.

Dabei ist die Struktur des Ratgebers so aufgebaut, dass für jede Phase jeweils exemplarisch eine "Aktionsmöglichkeit" genauer beschrieben und für die Umsetzung eine konkrete und im Modellversuch ausprobierte Handreichung zur Verfügung gestellt wird. Der Ratgeber ist also schon hier so angelegt, dass er nicht als Anleitung für den kompletten Prozess der Qualitätssicherung dienen kann, sondern nur exemplarische Anregungen gibt. Der Bereich der möglichen Entlastungen wird damit also schon von vornherein eingeschränkt.

Neben der Behandlung der einzelnen Phasen werden die anderen Elemente kaum thematisiert. Die Rückkopplungsprozesse aus Element zwei werden allerdings teilweise im Rahmen der Phasenschilderungen deutlich. Für das Element 4 (Leitfaden) ergeben sich die Inhalte zwar exemplarisch aus den zur Verfügung gestellten Handreichungen bei der Phasenbeschreibung, die Gesamtstruktur des Leitfadens wird jedoch nicht deutlich. Die Elemente 5 und 6 werden nur sehr allgemein angesprochen und enthalten keine konkreten Hinweise für das praktische Vorgehen.

8.1.3 Inhalte bezogen auf die Handlungsfelder

Wie oben bereits erwähnt, beziehen sich die Inhalte des Ratgebers im wesentlichen auf die Veranstaltungsebene, bzw. auf konkrete Weiterbildungsmaßnahmen. Im Rahmen dieser Schilderungen werden aber auch Fragen der Einrichtungsebene angesprochen. Dies betrifft im Besonderen die Kooperation mit der regionalen Wirtschaft und der Arbeitsverwaltung, die über alle Phasen hinweg thematisiert wird und für die teilweise auch konkrete Aktionsmöglichkeiten vorgeschlagen und Arbeitshilfen zur Verfügung gestellt werden.

Auf der Veranstaltungsebene werden dagegen *im Rahmen der Ratgeberstruktur* (vgl. 8.1.2) die meisten Handlungsfelder recht ausführlich und auf das Marktsegment zugeschnitten thematisiert, lediglich das Handlungsfeld Struktur mit den Bereichen Ressourcen und Lehrpersonal wird nicht konkret bearbeitet. Ins Auge sticht aber, dass die für berufliche Weiterbildung besonders wichtigen Fragen des Transfers und des Outcome ausführlich thematisiert werden.

Im Einzelnen wird der Weiterbildungsprozess in folgende Phasen aufgeteilt:

1. Bedarfsermittlung
2. Konzeptentwicklung
3. Maßnahmeplanung
4. Teilnehmergewinning

5. Maßnahmedurchführung
6. Transferunterstützung
7. Abschließende Evaluation

In Bezug auf die Evaluation ist festzuhalten, dass sich diese im wesentlichen auf den Outcome bezieht und den Output nicht konkret behandelt. Dies lässt sich zum einen wohl damit erklären, dass die Anwendungsorientierung das oberste Qualitätskriterium des Ratgebers ist und zum anderen mit dem Umstand, dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt das zentrale Ziel in diesem Marktsegment ist und nicht so sehr darauf geschaut wird, ob dies durch einen Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden oder durch andere Faktoren bedingt wird.

8.1.4 Berücksichtigung der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung

Im Rahmen des Gegenstandsbereiches des Ratgebers, also im wesentlichen der Veranstaltungsebene mit Ausnahme der strukturellen Inputs, werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung gut berücksichtigt. Für die zum Handlungsfeld *Struktur* gerechnete Frage der pädagogischen Qualifikationen des Lehrpersonals entzieht sich der Ratgeber aber meist konkreten Aussagen und weist nur auf deren Notwendigkeit hin. Dagegen werden vor allem durch die Umsetzung des zentralen Qualitätskriteriums der Anwendungsorientierung zahlreiche konkrete Vorschläge z.B. zur Teilnehmerorientierung, zur engen Kooperation mit potentiellen Arbeitgebern und zur (in diesem Marktsegment allerdings für den Fall eines Praktikums auch obligatorischen) Praktikumsbetreuung gemacht. Der Ratgeber wird damit insbesondere der Besonderheit gerecht, dass berufliche Weiterbildung arbeitsmarkt- und transferabhängig ist, indem es den Transfer und den Outcome ausdrücklich mit in die Qualitätsbemühungen einbezieht.

8.1.5 Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

Die in diesem Marktsegment zentralen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen, nämlich das SGB III und der Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit, werden einleitend auf 1,5 Seiten thematisiert (vgl. S. 29 f.). Inhaltlich ist das beschriebene Qualitätskonzept mit den Standards des Anforderungskatalogs kompatibel. Insbesondere der Teilnehmerorientierung wird durch die gewollte Einbeziehung aller Beteiligten und Hinweisen zur Praktikumsbetreuung explizit Rechnung getragen. Darüber hinaus

werden auch die durch den ordnungspolitischen Rahmen bedingten Abhängigkeiten bei den Schilderungen der einzelnen Phasen immer wieder einbezogen.

Auf die gängigen Qualitätsmanagementkonzepte ISO 9000 ff. und das EFQM Modell wird dagegen nicht näher eingegangen, was aber auch nicht Anspruch des Ratgebers ist. Ebenso wenig wird auf Verbraucherpublikationen hingewiesen.

8.1.6 Mögliche Funktionen des Ratgebers

Bezüglich der Zielgruppe wird die mögliche Nutzung des Ratgebers schon durch das explizite Ansprechen nur eines Marktsegmentes eingeschränkt, was dem Ratgeber gleichzeitig ermöglicht, die Rahmenbedingungen dieses Marktsegmentes umfassend einzubeziehen.

Bezüglich der Funktionen des Ratgebers sind die Beschreibungen in der Einleitung allerdings unzureichend. Die erste Einschränkung ergibt sich aufgrund des Gegenstandsbereiches, der sich im wesentlichen auf die Veranstaltungsebene bezieht (vgl. 8.1.3). Die wesentlichste Einschränkung ist aber, dass nur die im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems einzurichtenden Instrumente thematisiert werden. Über den Prozess der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems und über Regeln, die eine Anwendung der vorgeschlagenen Instrumente sicherstellen und deren Weiterentwicklung klären, finden sich dagegen kaum Angaben und Hilfestellungen (vgl. 8.1.2). Daher muss für die Entwicklung und Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems zusätzliche schriftliche oder persönliche Beratungskompetenz eingeholt werden. Der vorgestellte Ratgeber kann daher nur Hilfe für die inhaltliche Ausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems leisten.

Dabei verfolgt der Ratgeber explizit nicht den Anspruch, eine Anleitung zu sein, sondern möchte Anregungen geben (vgl. Vorwort). Dieser Funktion wird er durch seine Struktur sehr gut gerecht. Weil für jede der bearbeiteten Phasen zahlreiche konkrete Aktionsmöglichkeiten aufgeführt werden, hat er einen sehr hohen Anregungsgehalt. Durch die zusätzliche exemplarische Darstellung jeweils einer konkreten Arbeitshilfe, die in den Leitfaden aufgenommen werden kann, gibt er ein anschauliches Beispiel für die praktische Umsetzung, wobei er gleichzeitig betont, dass es einer individuellen Anpassung an die Umstände der spezifischen Einrichtung bedarf. Neben dieser Aufforderung zum reflexiven Umgang mit dem Ratgeber wird die Reflexion dadurch erzwungen, dass die übrigen Aktionsmöglichkeiten nicht näher vorgestellt werden. Da-

durch wird ein reflexiver Umgang mit dem Ratgeber gewährleistet, wodurch die Entlastungsfunktion allerdings gleichzeitig eingeschränkt wird.

8.1.7 Geeignete Lesergruppen

Für Leser ohne Vorkenntnisse der Qualitätsdebatte und auch einzelner konkreter Modelle zum Qualitätsmanagement wird eine Einordnung der Ratgeberinhalte aufgrund der diesbezüglich schlechten Selbstverortung des Ratgebers schwierig. Er kann daher für diese Lesergruppe bezüglich der Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems keine Hinweise geben. Für Leser mit fundierter Kenntnis von konkreten Qualitätsmanagementsystemen dürfte dagegen die Verortung des Ratgebers und damit seine Nutzungsmöglichkeit zur inhaltlichen Ausgestaltung eines formalen Rahmens schnell erkennbar werden, wodurch er für diese Lesergruppe schnell einen praktischen Nutzen entfalten kann.

Bezogen auf die einzelnen fachlichen Maßnahmen, die der Qualitätsentwicklungs- und Sicherung dienen, bietet der Ratgeber aber auch für Leser ohne nähere Kenntnisse zum Qualitätsmanagement viele Anregungen. Insbesondere durch kleine Literaturlisten (sonstige Verweise, z.B. auf Beratungs- oder Forschungsinstitute, Anbietern von Seminaren o.ä. fehlen allerdings völlig) und Problematisierungen bietet er auch dieser Lesergruppe Hinweise für eine vertiefende Beschäftigung mit einzelnen Fragen und wirkt einem unreflektierten Umgang mit dem Ratgeber entgegen.

8.2 Ratgeber: "Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung. Modell, Instrumente. Fallstudie".

Das im Ratgeber vorgestellte "Modell des Integrierten Qualitätsmanagements und die anderen Instrumente wurden im Rahmen von vier unterschiedlich geförderten, inhaltlich jedoch miteinander verknüpften Projekten entwickelt und erprobt" (Vorwort). Im Zentrum des Ratgebers steht jedoch eine Fallstudie zur Anwendung eines "Selbstbewertungsinstruments nach EFQM und DIN ISO 9001". Diese Fallstudie wurde beim Bildungswerk Witten/Hattingen (BWH) durchgeführt und wird bei Erläuterungen des Selbstbewertungsinstruments immer wieder als Beispiel angeführt. Der Autor des Ratgebers, Hans-Werner Franz, war im Rahmen dieser Fallstudie als externer Berater für Entwicklungs- und Einführungsprozess des Qualitätsmanagements beim BWH tätig..

8.2.1 Selbstverständnis

Der Ratgeber macht keine expliziten Angaben zu seiner Zielgruppe. Aufgrund der Modellstudie im Zentrum des Ratgebers, des Titels der Publikation und der Bezeichnung eines schon in der Einleitung genannten "Hilfsinstruments" lässt sich jedoch schließen, dass die Beschreibungen auf mittelgroße Bildungsträger der beruflichen Weiterbildung zielen.

Inhaltlich will der Ratgeber laut Klappentext zunächst eine "Einführung in die grundlegenden Fragestellungen und Alternativen des Qualitätsmanagements aus Bildungssicht" geben. Weiter wird "eine <Übersetzung> des EFQM-Modells für die konkreten Bedürfnisse und Prozesse von Weiterbildungsträgern geliefert. Es (sic) basiert auf einer eigenständigen Qualitätstheorie, die Qualität (Q) definiert als Schnittmenge von Zufriedenheit (Z) und Perfektion (P): $Q = Z + P$ ". Diese EFQM-Übersetzung soll die Funktion eines flexibel einsetzbaren Instruments haben, das "als Leitfaden und Fragebogen für regelmäßige Selbstbewertungen" eingesetzt werden kann. Dabei wird ein Aufbau versprochen, der die Perspektive der Zertifizierung nach DIN ISO 9001 berücksichtigt.

Darüber hinaus werden mehrere Hilfsinstrumente zur Erleichterung der Vorbereitung und Implementierung des Selbstbewertungsprozesses angekündigt. Schließlich soll die oben bereits erwähnte Fallstudie "mit ausführlichen Hinweisen zur Vorgehens-

weise sowie zu Auswertungs- und Umsetzungsprozeduren" die "Instrumentenpalette" abrunden (vgl. jeweils Klappentext).

Letztlich muss das im Klappentext und Vorwort explizierte Selbstverständnis als zu schwammig bezeichnet werden, weil weder die Zielgruppe zum Ausdruck kommt, noch geklärt wird, welche Funktion der Ratgeber mit Hilfe der unterschiedlichen Inhalte erfüllen will (z.B. Anleitung zur Einführung von Qualitätsmanagement oder Hilfe bei bestimmten Entscheidungen).

8.2.2 Überblick über Struktur und Inhalte des Ratgebers

Im Mittelpunkt des Ratgebers stehen Hilfestellungen für den Entwicklungs- und Einführungsprozess für ein Qualitätsmanagement nach dem EFQM-Modell. Dabei wird auf eine Kompatibilität mit der Darlegungsnorm DIN EN ISO 9001:1994 (im folgenden ISO 9001) geachtet.

Der Ratgeber ist dabei grundsätzlich so aufgebaut, dass der Einführungsprozess am Beispiel der Fallstudie im Bildungswerk Witten Hattingen erläutert wird. Im Zentrum steht dabei das "Selbstbewertungsinstrument nach EFQM und DIN ISO 9001". Dieses Instrument orientiert sich grundsätzlich am EFQM-Modell. Dabei werden zunächst die im EFQM-Modell enthaltenen 9 Hauptkriterien und die jeweils aufgeführten Unterkriterien unverändert wiedergegeben. Statt der im EFQM-Modell benannten Ansatzpunkte wird aber eine branchenspezifische Übersetzung vorgenommen. Zunächst werden die Unterkriterien in mehrere, weiterbildungsspezifische Unterfragen aufgegliedert und damit "übersetzt". Zu jeder dieser Unterfragen werden "Aktionen", "Instrumente" und "Indikatoren" benannt. Das Selbstbewertungsinstrument wird in Form eines Fragebogens vorgelegt, in dem eine Bewertung der benannten Aspekte durch eine numerische Bewertungsskala und ergänzende Notizen möglich ist. In einer abschließenden Spalte wird für EFQM-Kriterium und den entsprechenden untergeordneten Aspekten das entsprechende Element der ISO 9001 genannt. Damit soll bei der Erstellung eines normgerechten Qualitätsmanagementhandbuchs eine einfache Zuordnung ermöglicht werden.

Über dieses Instrument hinaus liefert der Ratgeber einige "Hilfsinstrumente" (Klappentext), die Vorbereitung und Implementierung des Verbesserungsprozesses erleichtern sollen. Davon werden aber nur einige sinnvoll in den Ratgeber eingebunden.

Eine klare Struktur lässt sich im Ratgeberaufbau grundsätzlich nur teilweise erkennen. Es fehlt vor allem eine brauchbare Navigationshilfe in der Einleitung, die eine Orientierung innerhalb des Ratgebers erleichtern würde.

So wirkt das erste Kapitel des Ratgebers ein wenig wie ein Fremdkörper, der nachträglich hinzugefügt wurde. Nach wenigen einleitenden Sätzen wird sehr schnell das erste Instrument mit dem Namen "QuICC" geliefert, eine "Qualitätscheckliste für die berufliche Weiterbildung". Dieses Instrument soll dabei helfen, einerseits zu prüfen, welche Qualitätsaspekte des Bildungsbetriebes und –prozesses Qualitätsmanagementmodelle abdecken, und andererseits Anforderungen zu formulieren, nach denen ein bestimmtes Modell gewählt oder ein eigenes entwickelt und eingeführt werden soll (vgl. S. 7 und für das Instrument selbst S. 67-77). Da aber keinerlei Erläuterungen zu dessen Einsatz folgen und das Instrument auch im Rahmen der geschilderten Fallstudie nicht zum Einsatz kommt und deshalb keine weitere Erwähnung im Ratgeber findet, bleibt sein Nutzen weitgehend unklar.

Erst danach scheint der Ratgeber tatsächlich zu beginnen. Zunächst wird eine Einführung in das Thema Bildungsqualität und Qualitätsmanagement gegeben. Dabei wird allerdings nicht in erster Linie ein Überblick über die aktuelle Debatte gegeben, sondern in einer für einen Ratgeber recht langatmigen Abhandlung eine eigene Definition von Qualität entwickelt (vgl. S. 9 – 12). An diesen eher abstrakten Teil schließt sich ohne Übergang recht unvermittelt die Definition von vier Zufriedenheiten in Anlehnung an das EFQM-Modell und die Hinzufügung einer fünften an (Partner). Für die jeweilige Identifizierung der Anforderungen dieser fünf "externen und internen Kundengruppen" wird als Instrument ein Formular zur Aufgaben- und Kunden-Lieferanten-Analyse bereitgestellt, das wiederum nicht erläutert wird. Auch im Verlauf der Fallstudie findet dieses Instrument keine Erwähnung mehr (vgl. S. 12 ff.).

Nach diesem eher unstrukturierten Teil des Ratgebers folgt eine sehr klar strukturierte Kurzvorstellung des EFQM-Modells und der ISO 9001, bei der jeweils Vor- und Nachteile beleuchtet werden (vgl. S. 14-20). Letztlich wird der Einsatz beider Modelle empfohlen.

Kapitel 3 bietet dann eine ebenfalls gut strukturierte Erläuterung des zentralen Instruments des Ratgebers, nämlich dem "Selbstbewertungsinstrument nach EFQM und ISO 9001". Dabei werden die Funktion des Instruments erläutert und Hinweise zu dessen Anwendung gegeben. Kapitel 4 beleuchtet den Beratungsprozess und skizziert dabei Anforderungen für einen externen Berater. Kapitel 6 strukturiert schließlich den Einführungsprozess in unterschiedliche Phasen. Dabei werden das Selbstbe-

wertungsinstrumente und eine "Handreichung zur Moderation von Gruppenprozessen" sinnvoll in die Darstellung eingebunden. Abschließend wird auf mögliche Probleme bzw. "Spannungsmuster" während des Einführungsprozesses hingewiesen.

In Kapitel 5 wird konkreter auf die Rahmenbedingungen der Fallstudie eingegangen, in Kapitel 7 werden die Ergebnisse der dabei durchgeführten Selbstbewertung vorgestellt, die im übrigen im Anhang des Ratgebers komplett dokumentiert werden. Auf die Fallstudie wird auch in den Kapiteln 2,3,4 und 6 immer wieder Bezug genommen.

Kapitel 8 (S. 55) weist auf ein im Anhang des Ratgebers ebenfalls vollständig dokumentiertes "Modell der Qualitätsevaluation" von Bildungsmaßnahmen hin, das als "Planungs-Checkliste ebenso wie als Handlungsleitfaden und Leistungsbarometer" dienen soll. Es enthält wie das "Selbstbewertungsinstrument nach EFQM und DIN ISO 9001" ein Notizfeld und eine Bewertungsskala und ist damit "voll kompatibel mit dem EFQM-Handlungs- und Bewertungsrahmen".

8.2.3 Inhalte bezogen auf die Handlungsfelder

Der wesentliche Inhalt des Ratgebers sind Hilfestellungen für den Entwicklungs- und Einführungsprozess eines Qualitätsmanagementsystems und bezieht sich daher zunächst auf die Ebene der Gesamtorganisation. Dagegen enthält der Ratgeber anders als die in 8.1 analysierte Publikation kaum konkrete Instrumente, die im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems zur Entwicklung und Sicherstellung der Qualität in den einzelnen Handlungsfeldern eingesetzt werden könnten. Ausnahme ist das Modell zur Qualitätsevaluation von Weiterbildungsmaßnahmen, dessen Anwendung allerdings nicht weiter erläutert wird.

Das zentrale "Selbstbewertungsinstrument nach EFQM und DIN ISO 9001" (S. 78-93) des Ratgebers enthält allerdings Fragen und Vorschläge für mögliche "Aktionen", "Instrumente" und "Indikatoren", welche sich die einzelnen Handlungsfeldern beziehen. Damit wird hier ein anregender Rahmen geschaffen, der dazu führen soll, dass die Qualitätsentwicklung- und Sicherung in allen Handlungsfeldern ansetzt. Dieser Rahmen bedarf aber noch einer Ausfüllung mit konkreten Inhalten durch den Leser.

Durch die Brille der dieser Arbeit zugrundeliegenden Untersuchungsmatrix betrachtet beziehen sich die Fragen des Instruments dabei auf alle Handlungsfelder mit Ausnahme der Dimension Transfer. Diesbezüglich muss eindeutig von einem "blinden Fleck" gesprochen werden, weil keinerlei Kriterien geliefert werden, die sich auf die Unterstützung des Transfers beziehen. Darüber hinaus werden im Handlungsfeld

Durchführung die Faktoren Öffentlichkeitsarbeit, Information und Beratung nur unzureichend erfragt. Die Evaluation des Outputs und des Outcomes wird dagegen auf beiden Ebenen behandelt, wobei die am Anfang des Ratgebers getroffene Unterscheidung zwischen objektiven Maßstäben (Perfektion) und subjektiven Urteilen nicht mehr deutlich wird, sondern wohl gleich die angesprochene "Schnittmenge von Perfektion und Zufriedenheit" (S. 11) umgesetzt wird. In Bezug auf alle anderen Handlungsfelder kann im Wesentlichen gesagt werden, dass eine Abfrage im Rahmen des Instruments gewährleistet wird, allerdings in einer anderen Systematik, die naturgemäß dem EFQM-Modell folgt. Die Philosophie des EFQM-Modells wird aber gleichzeitig im Ratgeber nicht ausführlich behandelt. So wird z.B. nicht auf die 8 "Konzepte" eingegangen, die dem Modell nach Angaben der EFQM zugrunde liegen (vgl. EFQM 1999 a). Daher könnte sich noch weiterer Informationsbedarf bezüglich der EFQM-Systematik ergeben.

8.2.4 Berücksichtigung der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung

In den einführenden Beschreibungen des Ratgebers zur Bildungsqualität wird auf einige Besonderheiten von Bildung allgemein eingegangen. So wird z.B. darauf deutlich gemacht, dass der Teilnehmende immer Mitproduzent ist (vgl. S. 12). Insbesondere die Transferproblematik beruflicher Weiterbildung wird aber nicht angesprochen und findet auch bei den Instrumenten keine ausreichende Berücksichtigung. Für das Selbstbewertungsinstrument kann darüber hinaus aber festgestellt werden, dass es im Wesentlichen Kriterien beinhaltet, die den in dieser Arbeit herausgearbeiteten Besonderheiten beruflicher Weiterbildung Rechnung tragen. Besonders gilt das auch für die Dimension Struktur, die in dem in 8.1 behandelten Ratgeber nicht ausführlich behandelt wurde. Die Umsetzung in konkrete Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung steht dagegen noch aus.

8.2.5 Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

Da der Ratgeber keine bestimmte Zielgruppe anspricht, kann er folglich auch keine ordnungspolitischen Rahmenbedingungen berücksichtigen und tut es auch nicht.

Auf die gängigen Qualitätsmanagementkonzepte ISO 9000 ff. und das EFQM Modell wird dagegen ausführlich eingegangen, das EFQM-Modell ist zentraler Gegenstand

des Ratgebers. Auf Verbraucherpublikationen wird dagegen überhaupt nicht hingewiesen.

8.2.6 Mögliche Funktionen des Ratgebers

Die mögliche Funktion des Ratgebers ist am ehesten in einer Hilfestellung für Führungskräfte von Weiterbildungseinrichtungen zu sehen, die sich ein Bild über das EFQM-Modell und seine Einsatzmöglichkeiten (ggf. in Verbindung mit ISO 9001) in der Weiterbildung verschaffen wollen. Hinsichtlich der Steuerung des Einführungsprozesses sind dabei auch schon einige konkrete Hinweise und Instrumente (vgl. 8.2.2) enthalten, die eine Arbeitsentlastung bieten können. Gleichzeitig ist der Ratgeber für die Initiierung des Entwicklungs- und Einführungsprozesses nicht ohne weitere Beratungskompetenz und/oder Nutzung zusätzlicher Informationsquellen nutzbar, weil er u.a. dafür die Hintergründe des EFQM-Modells nicht ausführlich genug betrachtet und insgesamt keine ausreichenden Problematisierungen enthält. Hilfreich können aber bei der Umsetzung die konkreten Beispiele der Fallstudie und die dokumentierten Ergebnisse sein, wenn man sie vor dem Hintergrund der jeweils eigenen Situation und der allgemeinen Qualitätsdebatte sinnvoll verorten kann.

Für die Umsetzung der im Selbstbewertungsinstrument enthaltenen Kriterien durch die Fachkräfte vor Ort bietet der Ratgeber dagegen kaum eine Hilfestellung, weil er diesbezüglich keine konkreten Maßnahmen beschreibt, was angesichts der nicht definierten Zielgruppe auch nicht möglich ist.

8.2.7 Geeignete Lesergruppen

Für Leser ohne Vorkenntnisse der Qualitätsdebatte wird eine Einordnung der Ratgeberinhalte aufgrund der schlechten Strukturierung des Ratgebers grundsätzlich schwierig.

In Bezug auf die konkreten Instrumente finden sich im Ratgeber nur teilweise Erläuterungen zu deren Funktion und Anwendung. Insbesondere die Tatsache, dass einige Instrumente nicht sinnvoll in die Beschreibungen des Gesamtratgebers eingebunden werden, erschwert deren Anwendung. Das zentrale Selbstbewertungsinstrument bietet dagegen aufgrund guter Erläuterungen zu seinem Einsatz und der vielen bildungsspezifischen Einzelfragen einen hohen Anregungsgehalt auch für Leser ohne Vorkenntnisse der Qualitätsdebatte (aber guten Fachkenntnissen). Eine Anwendung er-

fördert dagegen auch hier qualitätsspezifische Vorkenntnisse. Ein *reflexiver* Umgang mit diesen Instrumenten wird dabei generell nicht ohne gute Kenntnisse der Qualitätsdebatte und auch konkreter Qualitätskonzepte möglich sein, weil sich weder bezüglich der ratgebereigenen Qualitätsdefinition noch hinsichtlich der konkreten Instrumente ausreichende Problematisierungen finden. Daher ist der Ratgeber insgesamt nur für Leser geeignet, die schon über ausreichendes Vorwissen der pädagogischen Qualitätsdebatte verfügen.

9 Zusammenfassende Bewertung

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der beiden in Kapitel 8 untersuchten Ratgeber zeigt sich zum einen grundsätzlich, dass die Publikationen unterschiedliche Gegenstandsbereiche haben. Ferner werden aber auch Unterschiede hinsichtlich der Stringenz des Aufbaus und der Berücksichtigung der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung sichtbar.

9.1 Inhalte und mögliche Funktionen der Ratgeber

Bezüglich der thematisierten Aspekte des Qualitätsmanagements konzentriert sich der in 8.1 betrachtete Ratgeber zur Qualitätssicherung in der öffentlich geförderten Weiterbildung (im folgenden "QSÖ-Ratgeber") auf konkrete Maßnahmen, die in den unterschiedlichen Handlungsfeldern die Qualität sichern sollen. Im Ratgeber "zum Integrierten Qualitätsmanagement in der Weiterbildung" (im folgenden "IQM-Ratgeber") (vgl. 8.2) wird dagegen im Wesentlichen auf den Entwicklungs- und Einführungsprozess eines Qualitätsmanagementsystems eingegangen, das die Anwendung solcher Maßnahmen sicherstellen soll. Beide Aspekte sind für Qualitätsmanagement zwingend erforderlich, weshalb sich die Ratgeber durchaus ergänzen. Gleichzeitig wird bei beiden Ratgebern deutlich, dass sie selbst ihre eingeschränkten Gegenstandsbereiche nicht umfassend erläutern können. So wird im QSÖ-Ratgeber jeweils nur exemplarisch eine der Aktionsmöglichkeiten genauer vorgestellt, die für jede der im Ratgeber definierten Phasen der "Leistungserbringung in der Weiterbildung" benannt werden. Beim IQM-Ratgeber wird in Bezug auf den formalen Regelungsrahmen von Qualitätsmanagement nur auf den Einführungsprozess des EFQM-Modells genauer eingegangen, eine Erläuterung der diesem Modell zugrunde liegenden Konzepte findet dagegen nicht statt. Auch die ISO-Norm zur Darlegung wird nur allgemein beschrieben. Es wird zwar eine Zuordnung der EFQM-Kriterien zu den einzelnen ISO-Elementen vorgenommen, mit dem konkreten Prozess der Handbucherstellung beschäftigt sich der Ratgeber dagegen nicht.

Dies macht zum einen die Gesamtkomplexität von Qualitätsmanagement deutlich, zeigt aber vor allem auch, dass ein Ratgeber deshalb immer nur für bestimmte Aspekte von Qualitätsmanagement eine Hilfestellung bieten kann. Verschärft wird diese Schwierigkeit noch durch die unterschiedlichen Marktsegmente und Institutionsformen im Bereich der beruflichen Weiterbildung, die jeweils unterschiedliche (ordnungspoliti-

sche) Rahmenbedingungen und Zielsetzungen nach sich ziehen (vgl. Kap. 2). Eine Möglichkeit, diese Komplexität innerhalb eines Ratgebers einzuschränken, besteht daher einerseits darin, die von ihm bearbeiteten Aspekte im Rahmen von Qualitätsmanagement zu begrenzen, andererseits kann aber auch die Zielgruppe der angesprochenen Weiterbildungseinrichtungen eingegrenzt werden.

Hinsichtlich der angesprochenen Zielgruppe ist der QSÖ-Ratgeber deutlich genauer, weshalb er auch besser auf die so angesprochenen Einrichtungen und deren spezielle Rahmenbedingungen eingehen kann. Auch die Tatsache, dass der Gegenstand konkrete Maßnahmen und nicht nur der formale Regelungsrahmen für diese Maßnahmen sind, führt zu konkreteren Schilderungen. Aber auch bei der Übersetzung des EFQM-Modells im IQM-Ratgeber könnten beispielsweise die Kriterien schon genauer auf einzelne Rahmenbedingungen eingehen, wenn es sich nur um ein bestimmtes Marktsegment handeln würde. So könnte z.B. für das Marktsegment der vom Arbeitsamt geförderten Weiterbildung schon die Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung und der Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit in die Kriterien aufgenommen werden. Gleichzeitig ist allerdings zu beachten, dass viele Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlichen Marktsegmenten tätig sind, weshalb auf der Ebene der Gesamtorganisation dann unterschiedliche Rahmenbedingungen zu beachten wären. Daher lassen sich hier keine allgemeinen Anforderungen an Ratgeberliteratur formulieren, wie genau die Zielgruppe eingegrenzt werden soll. Es wird aber die Notwendigkeit deutlich, sowohl in Bezug auf die Zielgruppe als auch hinsichtlich der Inhalte und der damit angestrebten Funktionen, im Klappentext und / oder in der Einleitung klare Angaben zu machen und nicht eine Multifunktionalität zu versprechen, die angesichts der Komplexität des Themas nicht erreicht werden kann.

Eine klare Angabe zu den enthaltenen Hilfestellungen und deren angestrebten Funktion bezogen auf den Gesamtkontext von Qualitätsmanagement erleichtert den gezielten Einsatz des Ratgebers. Die entlastende Funktion der Publikation sollte hier beginnen. Bei beiden Ratgebern werden diesbezüglich Mängel sichtbar. So wird beim QSÖ-Ratgeber beispielsweise nicht deutlich, dass auf den formalen Regelungsrahmen eines Qualitätsmanagementsystems kaum eingegangen wird. Beim IQM-Ratgeber sind die Angaben ähnlich diffus und darüber hinaus findet sich keinerlei Angabe zur Zielgruppe und auch keine Begründung, warum ggf. eine größere Zielgruppe angesprochen wird.

Es scheint eine Herausforderung zu sein, die Inhalte und daraus resultierende mögliche Funktionen eines Ratgebers einleitend so zu beschreiben, dass sie vom poten-

tiellen Leser klar in den Gesamtkontext von Qualitätsmanagement eingeordnet werden können.

9.2 Voraussetzungen beim Leser

Welche Voraussetzungen ein Leser für den reflexiven Umgang mit einem Ratgeber mitbringen sollte, hängt - wie bereits in 7.2 besprochen - wesentlich von den Merkmalen dieses Ratgebers ab. Eine wichtige Rolle spielt dabei, in welcher Form die Hilfestellungen erläutert werden. Dies betrifft sowohl die Ausführlichkeit der Erläuterungen als auch die Einbindung in einen Gesamtkontext, was maßgeblich von der Strukturierung des gesamten Ratgebers abhängt. Darüber hinaus spielen Problematisierungen der vorgestellten Instrumente eine Rolle. Schließlich sind auch die Angaben weiterer Quellen zur gezielten Weiterinformation gerade für Leser von Bedeutung, die noch nicht über die einschlägigen Kenntnisse bezüglich Literatur und Institutionen verfügen.

Bezüglich der Ausführlichkeit der Erläuterungen und des Aufbaus wird beim Vergleich der Ratgeber deutlich, dass hier mit höchst unterschiedlicher Stringenz gearbeitet wurde. So wird beim QSÖ-Ratgeber die Bemühung deutlich, die vorgestellten Instrumente in einer dem Leser *vorher* erläuterten Systematik zu verorten. Für den Leser ist dadurch ein gezielterer Zugriff möglich und insbesondere für Leser mit geringem Vorwissen zum Qualitätsmanagement wird eine sinnvolle Verortung der einzelnen Instrumente erleichtert. Beim IQM-Ratgeber entsteht dagegen teilweise der Eindruck, dass es sich bei der Verfassung des Ratgebers um eine lästige Projektpflicht gehandelt hat, bei der die unterschiedlichen Projektdokumente nachträglich in eine akzeptable Reihenfolge gebracht wurden. Nur bei einigen Instrumenten findet sich eine ausführliche und für sich genommen auch gut strukturierte Erläuterung bezüglich möglicher Funktionen und Hinweisen zur Anwendung.

Hinsichtlich der Problematisierungen ergibt sich ein ähnliches Bild. Während der QSÖ-Ratgeber eigens eine diesbezügliche Kategorie in der für alle Instrumente geltenden Erläuterungsstruktur vorsieht (die unterschiedlich gut genutzt wird), finden sich beim IQM-Ratgeber fast gar keine Hinweise, auch nicht bei den genauer erläuterten und sinnvoll in einen Gesamtkontext eingeordneten Instrumenten. Ein reflexiver Umgang mit diesem Ratgeber erfordert daher fundierte Kenntnisse der pädagogischen Qualitätsdebatte.

9.3 Berücksichtigung der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung

In Kapitel 4 wurden einige Besonderheiten beruflicher Weiterbildung im Vergleich zu anderen Branchen herausgearbeitet, auf denen aufbauend in Abschnitt 7.3 diesbezügliche Kriterien formuliert wurden.

Hier kann beiden Ratgebern im Wesentlichen bescheinigt werden, dass keine unreflektierte Übertragung von Qualitätsmodellen vorgenommen wird, die ursprünglich nicht für pädagogische Prozesse entwickelt wurden. Während der QSÖ-Ratgeber gar nicht auf ein bestehendes Qualitätsmodell zurückgreift (gleichzeitig aber auch kaum auf einen formalen Regelungsrahmen eingeht), wird im IQM-Ratgeber eine bildungsspezifische Übersetzung der EFQM-Kriterien vorgenommen. Im IQM-Ratgeber sticht aber schmerzlich ins Auge, dass die für berufliche Weiterbildung so bedeutsame Transferproblematik völlig ausgeklammert wird. In Abschnitt 8.2 dieser Arbeit wurde aber bereits aufgezeigt, dass sich entsprechende Kriterien problemlos in das EFQM-Modell integrieren ließen.

9.4 Fazit

Es zeigt sich zunächst, dass die Ratgeber sehr unterschiedliche Gegenstandsbereiche behandeln. Die Analyse der beiden Ratgeber legt den Schluss nahe, dass ein Ratgeber immer nur einen sehr begrenzten Ausschnitt der Aufgaben im Rahmen eines Qualitätsmanagements adäquat aufgreifen und damit auch nur sehr begrenzte Funktionen erfüllen kann. Eine Hinzuziehung weiterer Informationsquellen und / oder von Beratungskompetenz scheint daher beim Einsatz eines Ratgebers sinnvoll. Eine Bedingung hierfür ist aber eine möglichst klare Einordnung des Ratgebers im Gesamtkontext von Qualitätsmanagement, was bei beiden Ratgebern nicht ausreichend gelungen ist.

Bezüglich der Förderung eines reflexiven Umgangs mit den vorgestellten Instrumenten zeigt sich dagegen ein sehr unterschiedliches Bild. So bietet der QSÖ-Ratgeber z.B. mit ausführlichen Problematisierungen auch für Leser mit geringen Vorkenntnissen gute Hilfestellungen. Darüber hinaus ist auch eine stringentere Gesamtstruktur erkennbar. Was die Angabe weiterer Informationsquellen betrifft, so könnte sie bei beiden Ratgebern noch erweitert werden.

Befürchtungen, dass die Ratgeber den Besonderheiten beruflicher Weiterbildung keine Rechnung tragen würden, haben sich dagegen nicht grundsätzlich bestätigt, auch

wenn der IQM-Ratgeber mit der Transferproblematik einen wichtigen Bereich auspart.

10 Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde versucht, einen ersten Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Ratgeberliteratur zum Qualitätsmanagement zu leisten. Dabei konnten neben einer Bestandsaufnahme der vorhandenen Literatur durch die exemplarische Untersuchung von zwei Ratgebern erste Erkenntnisse in Bezug auf mögliche Funktionen von Ratgebern und deren Grenzen erzielt werden (vgl. Kap. 9).

Für eine weitergehende Einschätzung der Publikationslage ist allerdings die Analyse einer deutlich größeren Anzahl von Ratgebern erforderlich. Dabei können aber die in dieser Arbeit bereits gemachten Erfahrungen mit der zugrunde gelegten Untersuchungsmatrix aufgegriffen werden. Aus diesem Grund soll die Untersuchungsmatrix hier abschließend noch einmal kritisch hinterfragt werden.

Zunächst erwies sich die Untersuchungsmatrix als sehr umfangreich und detailliert, was einen relativ hohen Arbeitsaufwand zur Folge hatte. Fraglich ist aufgrund der bereits vorgenommenen Zuordnung der einzelnen Faktoren zu den unterschiedlichen Handlungsfeldern zudem, ob man mit diesen feststehenden Zuordnungen der ratgeberspezifischen Systematik jeweils immer gerecht werden kann. Aufgrund dadurch ggf. auftretender Widersprüche ergibt sich aber auch die Chance, die Untersuchungsmatrix hinterfragend weiter zu entwickeln. Als Vorteil dieser recht komplexen Matrix erwies sich zweifelsfrei auch, dass durch die erforderliche Aufgliederung des Ratgeberinhaltes eine relativ systematische Identifizierung und Verortung der Ratgeberinhalte im Gesamtkontext von Qualitätsmanagement erzwungen wurde. Eine solche Verortung ist für die Nutzung einzelner Instrumente von großem Vorteil und wurde von den untersuchten Ratgebern selbst nur ungenügend geleistet (vgl. Kap. 8 und 9).

Über die Frage des Differenzierungsgrades der Handlungsfelder hinaus hat insbesondere die Analyse des IQM-Ratgebers zu der Frage geführt, ob es die Untersuchung systematisieren könnte, Qualitätsmanagement als den untersuchten Prozess in einer eigenständigen Ebene zu betrachten. Dies böte analytisch den Vorteil, eine Trennung zwischen den durch Qualitätsmanagement zu verändernden Faktoren in den einzelnen Handlungsfeldern und dem Qualitätsmanagementprozess selbst vornehmen zu können. Der Einführungsprozess des EFQM-Modells könnte dann beispielsweise in einer anderen Ebenen betrachtet werden als die Organisation, auf die er sich bezieht. Darüber hinaus könnte der Prozess des Qualitätsmanagements besser differenziert werden, der im Falle des EFQM-Modells auch unterschiedliche Dimensionen besitzt, die sich in gewissen Zeitabständen wiederholen.

Gleichzeitig wäre dies aber eine Vereinfachung, durch die u.a. verdeckt würde, dass Qualitätsmanagement selbst auch von den durch es initiierten Veränderungsprozessen betroffen ist und ein gutes Qualitätsmanagementsystem im Idealfall bereits so angelegt ist, dass es sich selbst in die Evaluations- und Verbesserungsprozesse einbezieht.

Letztlich müsste das Untersuchungsdesign diesbezüglich an einer größeren Anzahl von untersuchten Ratgebern weiterentwickelt werden, wodurch weitere Änderungsbedarfe ergeben könnten.

Ein weiterer interessanter Schritt könnte darin bestehen, die in dieser Untersuchung zugrunde gelegten theoretischen Hypothesen empirisch zu überprüfen. So stellt sich beispielsweise die Frage, wie stark der Zusammenhang zwischen einem reflexiven Umgang mit vorgestellten Instrumenten und bereits vorhandenem Hintergrundwissen tatsächlich ist. Oder in welcher Weise die Art der Erläuterung den Einsatz von Handreichungen in der Praxis beeinflusst.

Diese Fragen machen deutlich, dass noch ein hoher Forschungsbedarf besteht, um die möglichen Funktionen von Ratgeberliteratur umfassend zu klären. Letztlich wäre es vor allem interessant, nicht nur die Nutzungsmöglichkeiten bereits verfasster Ratgeber zu erfassen, sondern auch zur Formulierung von fundierten Kriterien für Ratgeber zu kommen, die mit einer höchstmöglichen Wahrscheinlichkeit zu einem reflektierten und dem Gegenstand angemessenen Einsatz des Ratgebers führen. Dafür wäre sicherlich noch ein erheblicher Forschungsaufwand erforderlich, der aber bei der in dieser Arbeit angenommenen Schnittstellenfunktion der Ratgeberliteratur gerechtfertigt wäre.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Qualitätsmanagement, Evaluation und Controlling	18
Abbildung 2: Dreidimensionales Qualitätskonzept nach Arnold (Quelle: Arnold 1994, S. 7)	37
Abbildung 3: Ein "Bildungsproduktionsmodell" nach Timmermann (Quellen: Timmermann 1996, S. 330 und Timmermann / Windschild 1996, S. 89)	38
Abbildung 4: Zusammenfassende Darstellung der in der Literatur vorfindbaren Differenzierungen	41
Abbildung 5: Dimensionen und Ebenen von Qualitätsmanagement nach Papenkort (Quelle: Papenkort 1999, S. 73)	42
Abbildung 6: Prozessmodell der ISO 9001:2000 (Quelle: www.dqs.de)	48
Abbildung 7: Das EFQM-Modell für Business Excellence (Quelle: EFQM 1999 b, S. 5)	51
Abbildung 8: Qualitätssicherungsprozess des Weiterbildung Hamburg e.V. (Quelle: Krüger 1995, S. 208)	56
Abbildung 9: In dieser Arbeit angewendete Untersuchungsmatrix	77
Abbildung 10: Darstellung der in dieser Arbeit verwendeten Zuordnung der Tätigkeiten	78
Abbildung 11: Erläuterung/Begründung der Tätigkeitszuordnungen zu den jeweiligen Handlungsfeldern	81
Abbildung 12: Übersicht über die Zuordnung der Faktoren und Kriterien	93

Literaturverzeichnis

Alt, Christel 1997: Weiße Flecken in der Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. In: Bundesinstitut für berufliche Bildung (Hg.) Leonardo Pilot, Heft 1/1997, Thema: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. S. 4 –7)

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.

Arnold, Rolf (Hg.) 1997: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen.

Arnold, Rolf 1994: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (5. Jg.) 1/1994, S. 6 - 10.

Arnold, Rolf 1996: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.

Arnold, Rolf; Faber, Konrad 1997: Die Einbindung wissenschaftlicher Weiterbildung in die Diskussion um die Qualitätssicherung der akademischen Lehre - illustriert am Beispiel der Fernstudienentwicklung. In: Arnold, Rolf: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen. S. 151-159.

Arnold, Rolf; Faber, Konrad 2000: Qualität entwickeln - aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick. Seelze / Velber.

Arnold, Rolf; Wieckenberg, Uwe 2000: Qualitätssicherung aus pädagogischer Sicht. In: Erwachsenenbildung 3/2000. S. 100 - 104

Balli, Christel; Harke, Dietrich; Ramlow, Elke 1997: Entwicklungen der Qualitätssicherung in der Weiterbildung – zum neuen Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2/1997, S. 17 – 23.

Bardeleben, Richard von; Gnahs, Dieter; Krekel, Elisabeth; Seusing, B. (Hg.) 1995: Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente, Kriterien. Bielefeld.

Berufliche Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft 1998: Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterium im Weiterbildungsprozeß. Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment "Öffentlich geförderte Weiterbildung". Bielefeld.

Berufsforschungs- und Beratungsinstitut für interdisziplinäre Technikgestaltung e.V. 2000: Projekt Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung. Leitfaden. Bochum.

Böhm, Winfried ¹⁴1994: Wörterbuch der Pädagogik. Begründet von Wilhelm Hehlmann. Stuttgart.

Bötzel, Christina; Merx, Katrin 1995: Kooperative Anbieterkontrolle als Weg zu mehr Qualität in der Weiterbildung: ESF-Bildungstest in Sachsen. In: Bardeleben, Richard von; Gnahs, Dieter; Krekel, Elisabeth; Seusing, B. (Hg.): Weiterbildungsqualität – Konzepte. Instrumente, Kriterien. S. 191 –204.

Brehm, Karl-Heinz 2000: Qualitätsmanagementsysteme und Qualitätsstandards in der beruflichen Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 6/2000. S. 270 – 273.

Bruhn, Manfred 1995: Qualitätssicherung im Dienstleistungsmarketing - eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme. In: Bruhn, Manfred; Stauss, Bernd (Hg.): Dienstleistungsqualität. Konzepte - Methoden - Erfahrungen. Wiesbaden. S. 19 - 46.

Bruhn, Manfred; Stauss, Bernd (Hg.) 1995: Dienstleistungsqualität. Konzepte - Methoden - Erfahrungen. Wiesbaden.

Bundesinstitut für Berufsbildung ⁵2001 (Hg.): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. 5., überarbeitete Auflage. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn.

Dembski, Michael; Lorenz, Thomas ²1995: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern. 2. aktualisierte und verbesserte Auflage. Remmingen-Malmsheim.

Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2000: Bildung – Weiterbildung – Qualität: Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. Frankfurt.

Deutsches Institut für Normung ²1995: Qualitätsmanagement und Statistik. Verfahren 3: Qualitätsmanagementsysteme – Normen. Berlin, Wien, Zürich.

Dewe, Bernd 2000: Zur bildungstheoretischen Rekonstruktion didaktischer Aufgaben in der Weiterbildung. In: Dewe, Bernd (Hg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft - Forschung - Reflexion. Bad Heilbrunn.

Dikau, Joachim 1995: Rechtliche und organisatorische Bedingungen der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen.

Drerup, Heiner: 1988: Die Lehren der Meisterlehrer. Was man von "Rezeptpädagogen" lernen kann. In: ders. u.a.: Reden über Rezepte- Umgang mit Rezepten. Bonn. S. 15 – 24.

Duden ²1987: Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache.2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage von Günther Drosdowski. Mannheim, Wien, Zürich.

Duden ²1989: Deutsches Universalwörterbuch. 2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Herausgegeben vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter der Leitung von Günther Drosdowski. Mannheim, Wien, Zürich.

EFQM 1996: Selbstbewertung 1997. Richtlinien für den öffentlichen Sektor. Brüssel.

EFQM 1999 a: Die acht Eckpfeiler der Excellence. Die Grundkonzepte der EFQM und ihr bedeutsamer Nutzen. Brüssel. (Quelle: www.efqm.org)

EFQM 1999 b: Excellence einführen. Brüssel. (Quelle: www.efqm.org)

Epping, Rudolf; Lüke, Beate 1999: Projektergebnisse - zusammengetragen in der Abschlußveranstaltung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung u.a. (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Das EFQM-Modell in der Praxis. Soest. S. 56 – 65.

Faulstich, Peter 1993: Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1993. S. 97 – 102.

Faulstich, Peter 1999: Kompetenzentwicklung und Erfolgsqualität. Qualitätssicherung in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung 52 (1999) 2, S. 157 - 172.

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine 1999: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München.

Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.) 1995: Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung.

Gabler Wirtschaftslexikon 1997: 14. Auflage, CD-ROM-Ausgabe

Gnahn, Dieter 1996 a: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Frankfurt am Main.

Gnahn, Dieter 1996 b: Teilnahmeorientierung versus Kundenorientierung - Bildungsverständnis versus Dienstleistungsverständnis. In: Gnahn, Dieter; Krekel, Elisabeth; Wolter, André (Hg.): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. 1. Bildungspolitisches Forum St. Marienthal. Ostritz.

Gnahn, Dieter 1998: Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover.

Gnahn, Dieter 1999: Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte. In: Nüssli, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert; Horst; Weinberg, Johannes (Hg.) 1999: Thema Qualität. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 43/1999. Frankfurt am Main.

Gnahn, Dieter; Krekel, Elisabeth 1999: Betriebliches Bildungscontrolling in Theorie und Praxis: Begriffsabgrenzung und Forschungsstand. In: Krekel, Elisabeth; Seusing, Beate (Hg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Bielefeld.

Gnahn, Dieter; Krekel, Elisabeth; Wolter, André (Hg.) 1996: Qualitätsmanagement im Bildungswesen. 1. Bildungspolitisches Forum St. Marienthal. Ostritz.

Graebig, Klaus ²2000: Änderungen bei ISO 9000 ff. mit Vergleichsmatrix ISO 9001. Berlin, Wien Zürich.

Grilz, Wolfgang 1998: Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuches. Neuwied.

Handwerkskammer Koblenz 1998: Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterium im Weiterbildungsprozeß. Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment "Individuelle Weiterbildung". Bielefeld.

Heinen-Tenrich, Jürgen 1999: Niedersächsische Volkshochschulen erproben Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: Kuchler, Felicitas von (Hg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung I: auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main. S. 114 –126.

Kamiske, Gerd F.; Brauer, Jörg-Peter 1996: ABC des Qualitätsmanagements. München, Wien.

Kamiske, Gerd F.; Brauer, Jörg-Peter 1999: Qualitätsmanagement von A-Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. München, Wien.

Kaplan, Robert S.; Norton, David 1997: Balanced Scorecard - Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart.

Kegelman, Monika 1995: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN/EN/ISO 9000 ff. in der beruflichen Weiterbildung. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin. S. 155 – 177.

Köhler, Karsten 1995: DIN ISO 9000 ff. beim Bildungsträger. München, Mering.

Krekel, Elisabeth M. ; Sauter, Edgar 2001: Vergleichende Bildungstests – Stärkung der Verbraucher durch mehr Transparenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/2001, S. 8 – 12.

Krohner, Sabine 1997: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Dargestellt am Beispiel einer Volkshochschule. Diplomarbeit Universität Bielefeld.

Krüger, Thomas 1995: Öffentlich gestützte Selbstkontrolle – das Gütesiegel in Hamburg. In: Bardeleben, Richard von; Gnahn, Dieter; Krekel, Elisabeth; Seusing, B. (Hg.): Weiterbildungsqualität – Konzepte. Instrumente, Kriterien. S. 205 – 212.

Krüger, Thomas 1999: "Freiwillige Selbstkontrolle" von Weiterbildungsqualität. In: Kückler, Felicitas von (Hg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung I: auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main. S. 102 – 113.

Kückler, Felicitas von 2000: Worin besteht die Qualität eines pädagogischen Produkts? Qualitätsmanagement in der Weiterbildung und die Qualität pädagogischer Produkte. In: Grundlagen der Weiterbildung 6/2000, S. 277-280.

Kückler, Felicitas von; Meisel, Klaus (Hg.) 1999: Qualitätssicherung in der Weiterbildung I: auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main.

Kückler, Felicitas von; Meisel, Klaus (Hg.) 1999: Qualitätssicherung in der Weiterbildung II: auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt am Main.

Kuwan, Helmut; Waschbüsch, Eva 1996: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Zertifizierungsaktivitäten, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung. Ansätze und Perspektiven. Bielefeld.

Landsinstitut für Schule und Weiterbildung Arbeitsgemeinschaft; Katholische Familienbildungsstätten in der Diözese Aachen 1999: Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Das EFQM-Modell in der Praxis. Soest.

Lexikon zur Soziologie 1994. Herausgegeben von Werner Fuchs-Heinritz, u.a. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard 1982: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main. S. 11 - 40.

Merkens, Hans 2001: Wissenschaftstheorie. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München. S. 22-42.

Merx, Katrin; Bötzel, Christina 1997: Qualität in der beruflichen Bildung – ein sächsisches Markenzeichen. Abschlußbericht zum ESF-Bildungstest. Hannover, Leipzig.

Mohr, Barbara 1999: Qualitätssicherung durch Kooperation: ein Leitfaden zur Zusammenarbeit von Bildungsträgern und Betrieben; Dokumentation zum Pilotprojekt "Quatre - Qualitätssicherung in der Weiterbildungskooperation zwischen Bildungsträgern und kleinen und mittelständischen Unternehmen". Bielefeld.

Münch, Joachim 1978: Zur Frage der Qualitätsmessung der beruflichen Bildung. In: Albach, Horst (Hg.): Kostenrechnung der beruflichen Bildung. Grundsatzfragen und praktische Probleme. Wiesbaden. S. 239 – 256.

Münch, Joachim 1996: Qualität und Qualitätssicherung betrieblicher Bildungsarbeit. Qualitätsbegriffe und Qualitätsmodelle. In: Ders.: Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Berlin. S. 30-51.

Nuissl, Ekkehard 1999: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenen/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen.

Nuissl, Ekkehard; Pehl, Klaus 2000: Portrait Weiterbildung Deutschland. Bielefeld.

Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert; Horst; Weinberg, Johannes (Hg.) 1999: Thema Qualität. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 43/1999. Frankfurt am Main.

Papenkort, Ulrich 1999: Modifikation des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM) – Überlegungen zu einer Branchenversion der Weiterbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung u.a. (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Das EFQM-Modell in der Praxis. Soest. S. 66 – 81.

Pfitzinger, Elmar 2000: Die Weiterentwicklung zur DIN EN ISO 9000:2000. Berlin, Wien, Zürich.

Pohl, Karl-Heinz 1999: Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. In: Organisationsentwicklung 3/1999, S. 5 – 17.

Pribich, Kurt 1996: Die ISO-Norm – Ein geeignetes Instrument zur Qualitätssicherung betrieblicher Weiterbildung? In: Münch, Joachim: Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Berlin. S. 52 – 79.

Rohmann, Rudi 1994: Gesetzgebung und Politik zur Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn.

Sauter, Edgar 1995 a: Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin. S. 22 - 39.

Sauter, Edgar 1995 b: Qualitätssicherung in der staatlichen Bildungssubvention. Wo steht das AFG? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/1995, S. 3 - 9.

Schönfeld, Michael; Stöbe, Sybille 1995: Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied, Kriftel, Berlin.

Siebert, Horst 1999: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel.

Siebert, Horst ²1997: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, Berlin.

Sommer, Michael 2000: Kleine Nadelstiche: Warentester sollen Bildung prüfen. In: Erwachsenenbildung 3/2000, S. 115 f.

Stark, Gerhard 2000: Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Partizipation. Ergebnisse aus einem Modellversuch. Bielefeld.

Stiftung Warentest 1992: EDV-Kurse: Fehler im Programm. In: Test 8/1992. S. 24 – 28.

Stiftung Warentest 1993: Weiterbildung Wirtschaftsenglisch: So finden Sie ihren Kurs. In: Test 5/1993. S. 86 – 90.

Stiftung Warentest 1995: Weiterbildung EDV- und Rhetorikkurse: Enttäuschung programmiert? In: Test 1/1995. S. 27 – 30.

Stockmann, Rita 1995: Qualitätsaspekte beruflicher Weiterbildung im Überblick. In: Bardeleben, Richard von; Gnahs, Dieter; Krekel, Elisabeth; Seusing, Beate (Hg.): Weiterbildungsqualität. Konzepte. Instrumente, Kriterien. Bielefeld 1995. S. 17-27.

Stockmann, Rita; Bardeleben, Richard von 1993: Berufliche Weiterbildung – Tips für Klein- und Mittelbetriebe. Berlin, Bonn.

Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn 1998: Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterium im Weiterbildungsprozeß. Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment "Weiterbildung für Betriebe". Bielefeld.

Thombansen, Ulla; Laske, Manfred; Possler, Christine; Rasmussen, Bernd 1994: Vertrauen durch Qualität. Qualitätsmanagement im Weiterbildungsunternehmen. München.

Tietgens, Hans 1988: Vorbemerkungen. In: Drerup, Heiner u.a.: Reden über Rezepte- Umgang mit Rezepten. Bonn. S. 9 - 14.

Timmermann, Dieter 1996: Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung 10/1996, S. 327-333.

Timmermann, Dieter; Windschild, Tom 1996: Implementierung von Qualitätsgrundsätzen und -maßstäben in der betrieblichen Bildung. In: Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Zimmermann, Doris A. (Hg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld. S. 79 – 90.

Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Zimmermann, Doris A. (Hg.) 1996: Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld.

Tippelt, Rudolf (Hg.) 1999: Handbuch Erwachsenen/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen.

Ulbrich, Mark 1999: Transferprozeßmanagement in der betrieblichen Weiterbildung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung. In: Wittwer, Wolfgang (Hg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main. S. 93 – 84.

Ulrich, Eberhard ⁴1994: Arbeitspsychologie. Stuttgart.

Weinberg, Johannes 2000: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

Werning, Rolf 1998: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik 7-8/1998, S. 39-41.

Willke, Helmut ⁵1996: Systemtheorie I. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart.

Wittwer, Wolfgang 1999: Evaluation als Selbstläufer – Eine Provokation. In: Ders. (Hg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main. S. 9 – 16.

Wuppertaler Kreis e.V. (Hg.) 1996: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach DIN EN ISO 9000 ff. Ein Leitfaden. Ein Projekt der Stiftung Industrieforschung. Köln.

Zink, Klaus J. 1995: TQM als integratives Managementkonzept. Das europäische Qualitätsmodell und seine Umsetzung. München, Wien.

Zink, Klaus J.; Behrens, Stefan 2000: Qualitätssicherung in der Weiterbildung - Ansätze für Bewertung und Qualitätsmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung 6/2000. S. 274 – 276.

Anhang

Anhang 1: Dokumentation der Ratgeberliteratur

Dokumentiert werden alle Ratgeber, die sich an überbetriebliche berufliche Weiterbildungseinrichtungen wenden. Dabei wird jeweils angegeben, ob und in welcher Form der Ratgeber in dieser Arbeit behandelt wurde, bzw. warum er ggf. nicht behandelt wurde. Darüber hinaus werden jeweils das Format, der Preis und die Bezugsquelle angegeben.

Berufsforschungs und Beratungsinstitut für interdisziplinäre Technikgestaltung e. V. (Hg.) 2000: Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung. Leitfaden. Bochum.

Behandlung in dieser Arbeit: Kurzvorstellung in Kapitel 6.

Format und Preis

69 Seiten und umfangreicher Anhang.

Wird nicht (mehr) als Printversion vertrieben, ist aber auf der CD-ROM "QUATRO und ADAPT - Projekte und Ergebnisse" enthalten. Diese kann für 35,- DM bei der GIB unter nebenstehenden Adresse bestellt werden.

Bezugsquelle:

G.I.B.

Sabine Roes

Im Blankenfeld 4

46238 Bottrop

Tel. 0 20 41 / 7 67 -108

E-Mail: s.roes@gib.nrw.de

www.gib-nrw.de/service/veroeffentlichungen/cdrom.html

Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gemeinnützige GmbH (Hg.)

1998: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Modellversuchsergebnisse. Band 1. Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment „Öffentlich geförderte Weiterbildung“. Bielefeld.

Behandlung in dieser Arbeit: Ausführliche Analyse in Kapitel 8

Format und Preis

168 Seiten, Paperback DIN A 5

35,00 DM / 17,90 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit dem Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn e. V. (Hg.) 1998: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Modellversuchsergebnisse. Band 2. Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment „Weiterbildung für Betriebe“. Bielefeld.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, da exemplarisch Band 1 analysiert wurde.

Format und Preis

180 Seiten, Paperback DIN A 5
35,00 DM / 17,90 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Handwerkskammer Koblenz (Hg.) 1998: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Modellversuchsergebnisse. Band 3. Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment „Individuelle Weiterbildung“. Bielefeld.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, da exemplarisch Band 1 analysiert wurde.

Format und Preis

152 Seiten, Paperback DIN A 5
35,00 DM / 17,90 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Dembski, Michael; Lorenz, Thomas 1995: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern. 3. Auflage. Renningen-Malmsheim.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, weil Bezug auf die alte Revision der DIN EN ISO 9000ff. : 1994.

Format und Preis

87 Seiten, Paperback DIN A 5
39,00 DM / 19,94 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Deutsche Gesellschaft für Qualität 2001: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung.
Ein Leitfaden für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsnachfrager. Berlin.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, da zu spät erschienen.

Format und Preis

96 Seiten, Paperback DIN A 5
mit CD-ROM
115,39 DM / 59 EUR

Bezugsquelle:

Beuth Verlag
Burggrafenstraße 6
10787 Berlin
Tel. 0 30 / 62 01 22 60
Fax 0 30 / 26 01 12 60

Franz, Hans-Werner 1999: Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung.
EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie. Bielefeld.

Behandlung in dieser Arbeit: Ausführliche Behandlung in Kapitel 8.

Format und Preis

124 Seiten, Paperback DIN A 4
49,00 DM / 25,05 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Gnahn, Dieter 1996: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven,
Praxis. Hemmingen.

Behandlung in dieser Arbeit: Kurzvorstellung in Kapitel 6.

Format und Preis

127 Seiten und umfangreicher Anhang, Paper-
back DIN A 4

Bezugsquelle:

Wird nicht mehr vertrieben

Grilz, Wolfgang 1998: Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung
eines Qualitätshandbuches. Neuwied, Kriftel.

Behandlung in dieser Arbeit: Kurzvorstellung in Kapitel 6.

Format und Preis

112 Seiten, Paperback DIN A 5
45,00 DM / 23,01 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Köhler, Karsten 1995: DIN ISO 9000 ff. beim Bildungsträger. München und Mering.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, weil Bezug auf die alte Revision DIN EN ISO 9000ff. : 1994.

Format und Preis

100 Seiten, Paperback DIN A 5
26,80 DM / 13,70 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Landesarbeitskreis für berufliche Fortbildung Baden-Württemberg (Hg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Stuttgart.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, weil Bezug auf die alte Revision DIN EN ISO 9000ff. : 1994.

Format und Preis

Broschüre
5,00 DM / 2,56 EUR Schutzgebühr

Bezugsquelle:

Landesgewerbeamt Baden-Württemberg, Referat 31
Frau Neitzel
Tel. 07 11 / 123 26 28
Fax: 07 11 / 123 26 49
E-Mail: fortbildung@lgabw.de

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.) 2000: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfaden für die Praxis. Bönen.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, weil kein Vertrieb über den allgemeinen Buchhandel.

Format und Preis

127 Seiten, Ringbindung DIN A 4
20,00 DM / 10,23 EUR

Bezugsquelle:

Druckverlag Kettler GmbH
Postfach 1150
59193 Bönen/Westf.
Tel. 0 23 83 / 9 10 13 – 0
Fax: 023 83 / 9 10 13 – 40
E-Mail: DruckVerlag@Kettler.do.uunet.de

Merx, Katrin; Bötzel, Christina 1997: Qualität in der beruflichen Bildung – ein sächsisches
Markenzeichen. Hannover und Leipzig.

Behandlung in dieser Arbeit: Kurzvorstellung in Kapitel 6.

Format und Preis

Mappe DIN A 4 mit gebundenem Projektbericht
und Checklisten als Kopiervorlagen
Kostenlos

Bezugsquelle:

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
Lister Straße 15
30163 Hannover
Tel. 05 11 / 3 99 – 70
Fax: 05 11 / 3 99 – 72 29
E-Mail: mailbox@ies.uni-hannover.de

Thombansen, Ulla; Laske, Manfred; Possler, Christine; Rasmussen, Bernd 1994:
Vertrauen durch Qualität. Qualitätsmanagement im Weiterbildungsunternehmen.
München.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, da Bezug auf alte DIN EN ISO 9000 ff.: 1994.

Format und Preis

225 Seiten, Paperback DIN A 5
48,00 DM / 24,54 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Wupperthaler Kreis e. V. (Hg.) 2000: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach
DIN EN ISO 9000 ff.. Ein Leitfaden. Köln.

Behandlung in dieser Arbeit: Keine Behandlung in dieser Arbeit, da Bezug auf alte DIN EN ISO 9000 ff.: 1994. Diese
Publikation wird zur Zeit überarbeitet und erscheint 2002 mit Bezug auf die neue Revision DIN EN ISO 9000:2000 ff.

Format und Preis

99 Seiten, Paperback DIN A 4
42,80 DM / 21,88 EUR

Bezugsquelle:

Allgemeiner Buchhandel

Anhang 2: Erhebungsdaten zur Untersuchung der Ratgeber

Funktionen der Dokumentation:

1. Sie diene als Grundlage der Beurteilung der Ratgeber in den Ratgeberportraits (vgl. Kap. 8). Sie war in dieser Hinsicht eine Gedankenstütze für den Autor, auf die die Bewertungen in den Ratgeberportraits gestützt werden konnten.
2. Durch die Dokumentation soll die Bewertungsgrundlage für die Leser der vorliegenden Arbeit transparent und nachvollziehbar gemacht werden.

Die nachfolgenden Aufzeichnungen sind daher nicht als zusammenhängender Text zu lesen, vielmehr handelt es sich im Wesentlichen um kurze und für sich stehende Merksätze bezogen auf den jeweils untersuchten Aspekt. Gesamtaussagen in Bezug auf den Ratgeber ergeben sich jeweils nur aus dem entsprechenden Ratgeberportrait in Kapitel 8.

Struktur der Dokumentation

Die Struktur der Dokumentation unterscheidet sich dabei bei den beiden Ratgebern, weil die Inhalte und Struktur der Ratgeber dies sinnvoll erscheinen lassen. Daher werden einleitend jeweils einige Vorbemerkungen zur jeweiligen Struktur der Dokumentation gemacht.

(1) Erhebungsdaten zur Untersuchung des Ratgebers: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment „öffentlich geförderte Weiterbildung“¹²⁰

Die Dokumentation erfolgt in zwei Teilen.

Teil 1 enthält eine Dokumentation der Inhalte und der zusammenfassenden Bewertungsskizzen getrennt nach Handlungsfeldern. Für jedes Handlungsfeld der in Kapitel 7 entwickelten Untersuchungsmatrix werden zunächst die in Kap. 7.2 formulierten Fragen zur Identifizierung der Ratgeberinhalte beantwortet. Die Fragen werden dabei jeweils noch mal dokumentiert.

Anschließend wird jeweils Bezug auf die drei Leitfragen aus Kapitel 7 genommen:

Leitfrage I: Es wird eine auf die Beantwortung der ersten Leitfrage zielende Zusammenfassung der erhobenen Inhalte für das Handlungsfeld skizziert.

Leitfrage II: Aufbauend auf den erhobenen Inhalte und den in Kap. 7. 2 vorgenommenen Codierungen wird eine zusammenfassende Einschätzung hinsichtlich geeigneter Lesergruppen vorgenommen.

Leitfrage III: Aufbauend auf den in Kapitel 4 herausgearbeiteten Besonderheiten von beruflicher Weiterbildung gegenüber anderen Branchen und den daraus in Kap. 7.3 entwickelten Kriterien wird eine kurze Bewertung in Bezug auf die Frage versucht, inwiefern der Ratgeber den Besonderheiten beruflicher Weiterbildung Rechnung trägt. Als Erinnerungsstütze werden dazu jeweils noch mal am Anfang die für das jeweilige Handlungsfeld in Kapitel 7.3 genannten Kriterien dokumentiert.

Teil 2 enthält die Dokumentation bezüglich der in 7.4 der Arbeit besprochenen Aspekte.

¹²⁰ Vgl. zu diesem Ratgeber das Ratgeberportrait in 8.1. Alle Seitenangaben beziehen sich auf den untersuchten Ratgeber. Die Abkürzung "bfz" steht für die "Beruflichen Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft gGmbH", die Modellversuchsträger im Rahmen des Modellprojekts waren, aus dem der Ratgeber resultiert.

Teil 1: Inhalte in Bezug auf die Handlungsfelder

Einrichtungsebene

Konzept
<p>a) <i>Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es wird ein Qualitätssicherungskonzept vorgestellt, das mit einem Qualitätsverständnis arbeitet, was "Anwendungsorientierung" als zentrales Qualitätskriterium setzt. Die Anwendungsorientierung soll dabei durch die Partizipation aller am Bildungsprozess Beteiligten sichergestellt werden (vgl. S. 12 ff.). Qualität wird als Aushandlungssache zwischen den Beteiligten verstanden. Die spezifischen Qualitätsziele sollen vom zuständigen Trägerpersonal in Abstimmung mit den Beteiligten eigenverantwortlich und für den Träger bindend festgesetzt werden. - Die "Ausrichtung der Weiterbildung auf die Anwendung mit den Weiterbildungsbeteiligten" (S. 22) kann als Vorgabe für die Einrichtungspolitik- bzw. Strategie interpretiert werden (vgl. Kapitel 1, insb. S. 22 f.). <p>b) <i>Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente für das Handlungsfeld benannt?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bezüglich des Qualitätssicherungskonzeptes werden folgende Inhalte beschrieben: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Implementierung von umfassenden Rückkopplungsprozessen mit den am Weiterbildungsprozess Beteiligten (Weiterbildungsteilnehmer, Austraggeber, Förderer, Anwendungsexperten und Mitarbeiter des Bildungsträgers) (vgl. S. 14 f.). Es werden 6 Funktionen für die Rückkopplungsprozesse benannt (vgl. S. 15). ⇒ "Szenariogruppen" zur Entwicklung und Implementierung des Qualitätskonzepts sowie zur Sensibilisierung des Trägerpersonals für Qualitätsprobleme (vgl. S. 24 und 155-158). ⇒ Es werden insgesamt 7 Phasen für das Qualitätssicherungskonzept beschrieben, die in dieser Dokumentation in den entsprechenden Handlungsfeldern näher beschrieben werden. - Bezüglich der Einrichtungsstrategie werden über die Szenariogruppen hinaus (im Rahmen der Implementierung des Qualitätssicherungskonzepts) keine weiteren Instrumente benannt. <p>c) <i>Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Szenariogruppen: Es wird ihre Funktion und ihre Zusammensetzung (Mitarbeiter verschiedener Funktionsbereiche und Hierarchieebenen beim Bildungsträger, vgl. S. 24 und S. 156) umrissen. Darüber hinaus gibt es eine knappe Beschreibung der Arbeit der Szenariogruppen an den unterschiedlichen Standorten des bfz im Rahmen des Modellversuchs (vgl. S. 155 – 160). Konkrete Instrumente, z.B. zur Moderation der Szenariogruppen o.ä. werden aber nicht vorgestellt. - Darüber hinaus werden keine weiteren Instrumente zur Implementierung des Gesamtsystems beschrieben. <p>d) <i>Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es gibt lediglich ein Literaturverzeichnis der in der Einleitung zitierten Literatur, was einige allgemeine Darstellungen zur Qualität in der WB enthält. (außerhalb der Einleitung wird grundsätzlich überhaupt nicht zitiert).

e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*

- Das Qualitätssicherungskonzept und insbesondere seine einzelnen Elemente und die exemplarischen Handreichungen werden als nicht unumstößlich betrachtet. Es wird betont, dass sie selbst Gegenstand von kontinuierlichen Rückkopplungsprozessen sein müssen (vgl. S. 22).

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Es wird grundsätzlich die Einführung eines Qualitätssicherungssystems thematisiert. Das System selbst bezieht sich dabei im wesentlichen auf die inhaltlichen Aspekte des Weiterbildungsprozesses, während Maßnahmen zur institutionalisierten Sicherstellung dieser Vorgehensweisen nicht Gegenstand des Konzeptes sind. Auf die Implementierung des Konzeptes wird nur knapp und allgemein eingegangen.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Der Ratgeber thematisiert zwar einige Aspekte des Handlungsfeldes, kann aber aufgrund der sehr unkonkreten Angaben kaum einen Beitrag für dieses Handlungsfeld leisten.

Lediglich das Qualitätssicherungskonzept als Bestandteil der Politik und Strategie wird ausführlicher thematisiert. Die in diesem Handlungsfeld zu verortende Entwicklung des Konzeptes wird aber nur sehr allgemein behandelt. Die einzige diesbezüglich konkret benannte Maßnahme ist die Einsetzung von Szenariogruppen, wozu aber keine konkreten Methoden benannt werden. Daher kann höchstens von einem gewissen Anregungsgehalt gesprochen werden, eine weitergehende Entlastung wird unabhängig von den Voraussetzungen der Leser nicht geboten.

Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:

- Expliziertes Selbstverständnis

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

Es wird nicht ausdrücklich auf die Notwendigkeit eines explizierten Selbstverständnisses der Einrichtung eingegangen. Das vorgestellte Qualitätssicherungskonzept basiert aber auf einem sehr deutlich herausgestellten Qualitätsverständnis, nämlich der Anwendungsorientierung.

Insgesamt sind die Tätigkeiten im Bereich Konzept / Einrichtung bis auf eine allgemeine Beschreibung der Erstellung des Qualitätskonzeptes aber nicht Gegenstand des Ratgebers. Deshalb kann hier auch nicht davon gesprochen werden, dass den Besonderheiten beruflicher Weiterbildung nicht ausreichend Rechnung getragen würde.

Struktur

- a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*
- Notwendigkeit der Organisationsentwicklung zur Ausrichtung der Weiterbildung auf Anwendungsorientierung unter Integration aller Beteiligten wird betont (vgl. S. 22 f.).
 - Als Kompetenzen zur Wahrnehmung der durch die Ausrichtung der Weiterbildung auf Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten erweiterten Aufgaben für das Trägerpersonal werden benannt (vgl. S. 23): "betriebswirtschaftliche Kenntnisse", "Fachkenntnisse zur Anwendungssituation" und "Methoden, Personal- und Sozialkompetenzen".
- b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente für das Handlungsfeld benannt?*
- Nein.
- c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*
- Entfällt.
- d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*
- Nein.
- e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*
- Entfällt.

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Es werden keine konkreten Angaben zu Organisationsentwicklung oder Ressourcen gemacht. Bezüglich der Mitarbeiter finden sich nur sehr allgemein formulierte Anforderungen. Das Handlungsfeld ist im Wesentlichen nicht Gegenstand des Ratgebers.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Der Ratgeber bietet unabhängig von den Voraussetzungen der Leser für dieses Handlungsfeld keine Entlastung.

Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:

- Expliziertes Selbstverständnis
- Pädagogische ausgebildetes Personal

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

Auf der Einrichtungsebene wird eine pädagogische Qualifikation als Voraussetzung für das Trägerpersonal nicht explizit erwähnt. Einzelne erwähnte Kompetenzen (Methoden, Personal- und Sozialkompetenzen, vgl. S. 23) lassen sich aber als pädagogische Kompetenzen bezeichnen. Darüber hinaus wird an anderer Stelle indirekt deutlich, dass davon ausgegangen wird, dass das Personal im "Binnenbereich des Trägers" über "fachliches und berufspädagogisches Wissen" verfügt (vgl. S. 53) und dass das Personal beim Modellversuchsträger (bfz) meistens eine pädagogische oder sozialpädagogische Ausbildung hat (vgl. S. 161). Weil das Handlungsfeld aber im Wesentlichen nicht Gegenstand des Ratgebers ist, kann hier

auch nicht davon gesprochen werden, dass den Besonderheiten beruflicher Weiterbildung nicht Rechnung getragen würde.

Durchführung

a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*

- Notwendigkeit der Personalentwicklung zur Ausrichtung der Weiterbildung auf die Anwendung mit den Weiterbildungsbeteiligten wird betont (vgl. S. 22 f.).
- Systemtische Bedarfsermittlung wird gefordert (vgl. S. 16) und dabei auftretende Probleme werden beschrieben:
 - ⇒ unterschiedlichen Interessen von Arbeitsverwaltung, TN, und potentiellen Arbeitgebern (vgl. S. 13, 37 f.).
 - ⇒ Qualifizierung erfolgt nicht für einen konkreten Arbeitsplatz, sondern für ein Arbeitsfeld (vgl. S. 37).
 - ⇒ Definition der Zielgruppe erfolgt meistens erst zu einem Zeitpunkt, zu dem die Teilnehmer und damit ihre individuellen Voraussetzungen noch gar nicht persönlich bekannt sind (vgl. S. 37).
- Bedarfsermittlung sollte ergänzt werden durch begleitende oder ergänzende Maßnahmen zur Schaffung technischer und organisatorischer Rahmenbedingungen (vgl. S. 12 f.).
- Öffentlichkeitsarbeit wird nicht thematisiert. Kooperationen werden im Rahmen der Bedarfsermittlung ausführlich thematisiert, (vgl. dort).

b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente für das Handlungsfeld benannt?*

- Es werden keine konkreten Maßnahmen zur Personalentwicklung benannt.
- "Permanente" Ermittlung des aktuellen *und zukünftig zu erwartenden* Weiterbildungsbedarfs unter Beteiligung aller drei Kundengruppen (siehe oben). Im Besonderen wird darauf hingewiesen, dass zu Beginn einer Maßnahme noch bestehende Qualifikationsanforderungen evtl. am Ende einer Maßnahme aufgrund technischer Entwicklungen überholt sein können (vgl. S. 36 f.).

Als konkrete Aktionsmöglichkeiten zur Feststellung allgemeiner Trends werden benannt (S. 40):

- ⇒ Studium der entsprechenden Fachliteratur
- ⇒ Besuch von Fachkongressen
- ⇒ Auswertung von Statistiken, Branchentrends, Firmeninformationen
- ⇒ Auswertung der Arbeitsmarktstatistiken des IAB

Als konkrete Aktionsmöglichkeiten zur Feststellung des konkreten Qualifikationsbedarfs werden benannt:

- ⇒ Regelmäßige Gespräche mit Arbeitsberatern, Arbeitsvermittlern, und Berufsberatern
- ⇒ Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Bildungsträgern und Weiterbildungsverantwortlichen im Betrieb
- ⇒ Gespräche mit ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern
- ⇒ Auswertung von Informationen aus anderen Geschäftsfeldern: Unternehmensservice, Firmenseminare, Unternehmensberatung
- ⇒ Feststellen des konkreten Qualifizierungsbedarfs durch Betriebe, in denen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Praktikum abgeschlossen bzw. eine Stelle gefunden haben.

- Es werden keine konkreten Maßnahmen zur Schaffung geeigneter technischer und organisatorischer Rahmenbedingungen benannt.
- Es werden grundsätzlich keine Maßnahmen zur (institutionalisierten) Sicherstellung bzw.

Überprüfung und Weiterentwicklung der vorgestellten Aktionsmöglichkeiten benannt.

- c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*
- Exemplarisch wird der Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Bildungsträgern und Weiterbildungsverantwortlichen im Betrieb ausführlich vorgestellt. Dabei wird zunächst die praktische Anwendung des Instruments an zwei Standorten des Modellversuchs geschildert (vgl. S. 40 ff.). Danach werden Handreichungen zur Anwendung des Instruments gegeben: Eine Kurzbeschreibung (vgl. S. 43 f.), Vor- und Nachteile bzw. Risiken des Instruments (vgl. S. 44 f.), Angaben zu notwendigen organisatorischen Maßnahmen (vgl. S. 45 f.). Als zentrale Hilfestellung für den Gesprächsaustausch wird ein umfangreicher Gesprächsleitfaden geliefert (vgl. S. 47 – 51).
 - Die anderen Aktionsmöglichkeiten werden nicht näher vorgestellt.
- d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*
- Es gibt eine unkommentierte Literaturliste. Darin sind neben dem Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit vorwiegend spezifisch zum Thema der Bedarfsermittlung zwei eigenständige Publikationen und 5 Aufsätze bzw. Kapitelangaben enthalten (vgl. S. 51 f.).
- e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*
- Das exemplarisch vorgestellte Instrument wird problematisiert. Es werden zum einen allgemein für den Erfahrungsaustausch mit dem Betrieb mögliche Probleme benannt und teilweise Ratschläge zum Umgang mit dem Problem gegeben (vgl. S. 45). Zum anderen werden Hinweise zum Umgang mit dem Gesprächsleitfaden gegeben, die u.a. eine starre Abarbeitung Punkt für Punkt verhindern sollen (vgl. S. 46).

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Das Handlungsfeld wird in großen Teilen thematisiert. Dabei werden Personalentwicklung und Schaffung organisatorischer und technischer Rahmenbedingungen nur kurz als notwendig angesprochen, konkrete Maßnahmen aber nicht benannt. Öffentlichkeitsarbeit wird ausgespart. Für die sehr zentralen Komplexe der Bedarfsermittlung und der dafür erforderlichen Kooperation mit TN, Arbeitsverwaltung und regionaler Wirtschaft werden konkrete "Aktionsmöglichkeiten" benannt. Exemplarisch wird als ein Instrument der Austausch zwischen Bildungsträgern und Betrieben sehr ausführlich vorgestellt und ein konkreter Gesprächsleitfaden zur Verfügung gestellt.

Der Bereich der Angebotsplanung wird in Bezug auf jeweils konkrete Maßnahmen beschrieben und wird daher in dieser Dokumentation im Handlungsfeld Input / Veranstaltung thematisiert.

Insgesamt werden keine Maßnahmen zur Institutionalisierung bzw. Sicherstellung der vorgeschlagenen Aktionsmöglichkeiten benannt.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Der Ratgeber thematisiert das Handlungsfeld inhaltlich recht ausführlich und hat daher einen hohen Anregungsgehalt für alle Leser, zumal auch eine Reihe konkreter Aktionsmöglichkeiten benannt werden. In Bezug auf den Einsatz konkreter Instrumente wird entsprechend dem Konzept des Ratgebers nur eine Maßnahme genauer vorgestellt und beschrieben. Da hier weitere Hinweise zur Anwendung des Instrumentes gegeben werden, eine kleine Literaturliste zum Thema existiert und das Instrument zudem auch problematisiert wird, eignet sich der Ratgeber in diesem spezifischen Punkt auch für Leser mit geringeren Vorkenntnisse.

Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:

- Kontinuierliche Recherche der Arbeitsmarktanforderungen für die Bedarfsermittlung und Angebotsplanung.

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

Dem oben aufgeführten Kriterium wird im Rahmen der Ratgeberstruktur (jeweils nur exemplarisch ein Instrument ausführlich vorzustellen und die anderen nur zu benennen) entsprochen. Zu erwähnen ist dabei auch, daß neben den konkreten Aktionsmöglichkeiten zunächst auch eine Schilderung der Ausgangslage und Probleme bei der Bedarfsermittlung insgesamt erfolgt (vgl. S. 36 ff.).

Output

Weil im Marktsegment der vom Arbeitsamt geförderten Weiterbildung alle Maßnahmen in enger Abstimmung mit der Arbeitsverwaltung erstellt werden, wird die Angebotserstellung in der konkreten Konzeptentwicklung verortet. Angaben zur grundsätzlichen Ausrichtung des Angebotes sind nicht Gegenstand des Ratgebers. Es wird aber darauf hingewiesen, daß es für die Gesamteinrichtung sinnvoll ist, zwecks Kontakten mit der regionalen Wirtschaft auch im Segment der Weiterbildung für Betriebe tätig zu sein. Konkrete Angaben hierzu sind aber nicht enthalten.

Für den Bereich des Kundenservice gilt ebenfalls, daß die entsprechenden Tätigkeiten nur Maßnahme bezogen beschrieben, dort aber ausführlich thematisiert werden.

Transfer

Auf die Vermarktung wird nur Maßnahme bezogen im Rahmen der Teilnehmergeinnung eingegangen.

Outcome

Nur die Maßnahme bezogene Weiterbildungsqualität wird in dem Ratgeber angesprochen, die Einrichtungsergebnisse werden nicht thematisiert.

Veranstaltungsebene

Konzept

- a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*
- Es wird aufbauend auf den Schilderungen zur Bedarfsermittlung eine anwendungsorientierte Konzeptentwicklung thematisiert (vgl. S. 52 ff.). Dabei wird neben der Wiederholung der im Rahmen der Bedarfsermittlung auftauchenden Probleme auf die Gefahr hingewiesen, dass durch die Konzepterstellung im Binnenbereich des Trägers die Möglichkeit von Informationsverlusten und damit einer Minderung der Anwendungsorientierung besteht (vgl. S. 53 f.).
 - Die Didaktik wird als Aufgabe des Dozenten definiert, wodurch die Einflussnahme auf die Didaktik vorwiegend über die Anforderungen an das Lehrpersonal erfolgt. Inhaltlich wird die Einbeziehung von "Anwendungsexperten" in den Unterricht und das fächerübergreifende, projektbezogene Arbeiten gefordert (vgl. S. 56).
- b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente zum Qualitätsmanagement benannt?*
- Folgende Aktionsmöglichkeiten zur Ausrichtung der Konzeption am festgestellten Bedarf werden benannt (vgl. S. 57):
 - ⇒ Berücksichtigung der arbeitsmarktpolitischen Schwerpunktsetzung durch die Bundesanstalt für Arbeit sowie der Qualifikationsanforderungen, die sich aus den Gegebenheiten des regionalen bzw. lokalen Arbeitsmarktes ableiten.
 - ⇒ Begutachtung des Konzepts durch die regional zuständigen Arbeitsberater bereits im Stadium der Konzeptentwicklung
 - ⇒ Berücksichtigung der Aussagen der Betriebe über die aktuelle und künftige Qualifikationsbedarfe bei den Mitarbeitern
 - ⇒ Gegenprüfen des entwickelten Seminarkonzepts durch repräsentative Firmen.
 - Folgende Aktionsmöglichkeiten "zur Verankerung der Anwendungsorientierung in den Gestaltungsmomenten" werden benannt (vgl. S. 57):
 - ⇒ Abgleichen des Konzepts mit den im Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit definierten Zielen und Schwerpunkten
 - ⇒ Gemeinsames Festlegen der Lernziele durch die am Unterricht Beteiligten
 - ⇒ Integration von fächerübergreifenden Projektarbeiten in den Unterricht
 - Es werden grundsätzlich keine Maßnahmen zur (institutionalisierten) Sicherstellung bzw. Überprüfung und Weiterentwicklung der vorgestellten Aktionsmöglichkeiten benannt.
- c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*
- Exemplarisch wird die Aktionsmöglichkeit der Integration von fächerübergreifenden Projektarbeiten im Unterricht vorgestellt.
Dabei wird zunächst die praktische Anwendung des Instruments an zwei Standorten des Modellversuchs geschildert (vgl. S. 58 ff.). Als konkrete Arbeitshilfe werden auf 4 Seiten Leitfragen zur Integration einer fächerübergreifenden Projektarbeit in das Unterrichtskonzept benannt (vgl. S. 63 – 66). Aufgrund der komplexen Thematik wäre eine zusätzliche Erläuterung zu einzelnen Fragen und ihrer Funktion hilfreich, weil einige Fragen unklar bleiben (so wird z.B. gleich bei der ersten Frage nicht zweifelsfrei deutlich, wer in der ersten Frage mit "Mitarbeiter" gemeint ist: päd. Trägerpersonal, Dozent, TN?) Eine solche Erläuterung fehlt jedoch. Wie für die anderen Instrumente im Ratgeber auch, werden aber allgemeine Handreichungen zur Anwendung des Instruments gegeben: Eine Kurzbeschreibung (vgl. S. 60 f.), Vor- und Nachteile bzw. Risiken des Instruments (vgl. S. 61 ff.), Angaben zu notwendigen organisatorischen Maßnahmen (vgl. S. 63 f.).

<ul style="list-style-type: none"> - Die anderen Aktionsmöglichkeiten werden nicht näher beschrieben. <p>d) <i>Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es gibt eine unkommentierte Literaturliste, die weniger konkret ausgewählte Publikationen enthält, als die zum Bereich der Bedarfsermittlung (vgl. S. 67 f.). <p>e) <i>Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Die exemplarisch vorgestellte Arbeitshilfe "Leitfragen zur Integration einer fächerübergreifenden Projektarbeit in das Unterrichtskonzept" wird problematisiert. Zum einen wird in der Projektberichterstattung berichtet, dass die Leitfragen nur bedingt angewendet werden konnten, da sie in vielen Detailbereichen zu speziell formuliert sind und dementsprechend auf die Zielgruppe angepasst werden mussten (vgl. S. 60). Zum anderen wird in der Handreichung zur Anwendung der Leitfragen die Gefahr angesprochen, dass eine adäquate Einschätzung auch vom Wissen und den Erfahrungen des Konzeptentwicklers abhängt, weshalb die zusätzliche Stellungnahmen von Fachleuten aus der Unternehmenspraxis und Arbeitsverwaltung eingeholt werden sollten (vgl. S. 62 f.). - Auch im Rahmen der zwei Projektberichte werden Umsetzungsschwierigkeiten erwähnt (vgl. S. 58 f.).
<p>I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?</p> <p>Das Handlungsfeld wird thematisiert. Dabei wird die Konzeptentwicklung ausführlicher thematisiert und mit den Leitfragen exemplarisch eine konkrete Arbeitshilfe für eine der genannten Aktionsmöglichkeiten geliefert, die aber unzureichend erläutert wird. Darüber hinaus werden zur Konzeptentwicklung weitere Aktionsmöglichkeiten benannt, die aber nicht näher vorgestellt werden.</p> <p>Es werden keine Maßnahmen zur Institutionalisierung bzw. Sicherstellung der vorgeschlagenen Aktionsmöglichkeiten benannt.</p>
<p>II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?</p> <p>Weil der Bereich der Konzeptentwicklung ausführlich thematisiert wird, bietet der Ratgeber diesbezüglich für alle Leser einen recht guten Anregungsgehalt.</p> <p>In Bezug auf den Einsatz konkreter Instrumente wird entsprechend dem Konzept des Ratgebers wieder nur eine Maßnahme genauer vorgestellt und beschrieben. Es werden hier weitere Hinweise zur Anwendung des Instrumentes gegeben, die zentrale Arbeitshilfe (Leitfragen) wird aber im einzelnen nicht erläutert und bleibt daher teilweise klärungsbedürftig. Die kleine Literaturliste zum Thema ist etwas unkonkreter als die zur Bedarfsermittlung. Das Instrument wird problematisiert. Der Ratgeber eignet sich in diesem spezifischen Punkt daher nur bedingt auch für Leser geringen Vorkenntnissen zum Qualitätsmanagement.</p>
<p>Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definition Kursziele und Methoden
<p>III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?</p> <p>Die Definition von Kurszielen und Methoden wird verlangt.</p>

Struktur

- a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*
- Es wird die Definition von fachlichen und pädagogischen Anforderungen an das pädagogische Personal (gemeint ist das Lehrpersonal) als Aufgabe des Bildungsträgers thematisiert (vgl. S. 55). Dabei wird von fachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen gesprochen (vgl. S. 56).
 - Die Frage der Ressourcenbeschaffung und –Erstellung wird nur sehr kurz gestreift, indem auf die Notwendigkeit der Festlegung von organisatorisch technischen Rahmenbedingungen hingewiesen wird (vgl. S. 62).
- b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente zum Qualitätsmanagement benannt?*
- Es wird die Erstellung eines Anforderungsprofils für das pädagogische Personal genannt (vgl. S. 57).
- c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*
- Nein.
- d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*
- In einer unkommentierten Literaturliste des Kapitels "Konzeptentwicklung" sind auch allgemein Titel zu Managementfragen in der Weiterbildung vorhanden (vgl. S. 67 f.).
- e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*
- Entfällt.

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Fragen der Anforderungen an das Personal, der Ressourcenbeschaffung und der Didaktik werden zwar kurz angesprochen, eine weitere Auseinandersetzung findet diesbezüglich aber nicht statt.

Das Handlungsfeld ist im wesentlichen nicht Gegenstand des Ratgebers.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Der Ratgeber bietet unabhängig von den Voraussetzungen beim Leser keine Entlastung für das Handlungsfeld.

Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:

- Pädagogisch und fachlich kompetentes Lehrpersonal

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

Das Handlungsfeld ist im wesentlichen nicht Gegenstand des Ratgebers, eine Beurteilung entfällt daher.

Durchführung

a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*

- Es wird auf die Maßnahmenplanung eingegangen und darauf hingewiesen, dass diese bezüglich Teilnehmergebietungen, Ressourceneinsatz und Maßnahmestruktur an den Rahmenbedingungen des Marktsegments bzw. den Anforderungen des Anforderungskatalogs der Bundesanstalt für Arbeit ausgerichtet werden muss (vgl. S. 68 f.). Anzumerken ist, dass die Auswahl und fachliche Qualifizierung des Lehrpersonals vor Beginn der Lehrtätigkeit in diesem Ratgeber als Bestandteil der "Maßnahmenplanung" betrachtet wird und lediglich die Erstellung eines Anforderungsprofils an die Qualifikation des Lehrpersonals als Teil der Konzeptentwicklung gilt. Damit wird das Lehrpersonal anders als bei der für diese Arbeit von Papenkort übernommenen Zuordnung (vgl. 7.1.3) als durch das Kurskonzept bestimmte Variable betrachtet und nicht als prozessbestimmender Strukturfaktor. Um der Systematik des Ratgebers gerecht zu werden, werden die Auswahl und fachliche Qualifizierung des Lehrpersonals daher hier in Abweichung zur Zuordnung in der Untersuchungsmatrix (vgl. 7.1.3) der Kategorie *Durchführung* zugeordnet.
- Es wird auf die Teilnehmergebietung eingegangen. Dabei wird zunächst auf die Besonderheit des Marktsegments hingewiesen, dass die Maßnahmekonzeption und-Planung schon vor der Teilnehmergebietung vorliegen muss und die Arbeitsverwaltung einen erheblichen Einfluss auf die Teilnehmerauswahl hat. Außerdem wird der Zwiespalt thematisiert, auf der einen Seite möglichst viele, auf der anderen Seite aber auch die "richtigen" Teilnehmenden finden zu müssen, bei denen aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen ein erfolgreiches Durchlaufen der Maßnahme und vor allem eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt wahrscheinlich erscheint. Im Mittelpunkt steht aber die Notwendigkeit der ausführlichen Information der Teilnehmenden, wobei besonders auf die sich durch die Maßnahme erschließenden Tätigkeitsfelder abgehoben wird (vgl. S. 81 – 84).
- Es wird auf die Maßnahmedurchführung eingegangen. Dabei wird auf die Notwendigkeit von fachlichen und pädagogischen Kompetenzen des Dozenten hingewiesen. Darüber hinaus wird vor allem das Dilemma beschrieben, dass die Bildungseinrichtung einerseits von der Arbeitsverwaltung auf eine *konzeptgemäße* Maßnahmedurchführung hin überprüft wird, dies aber schwierig sein könnte, da die Konzeption ohne persönliche Kenntnis der Teilnehmenden erstellt werden musste. Deshalb könnte eine konzeptgemäße Durchführung im Widerspruch zu einer individuellen Ausrichtung auf die tatsächlich Teilnehmenden stehen. Dies könnte sich aber letztlich negativ auf den Maßnahmeerfolg und damit auch nachteilig auf die förderungsrelevanten Eingliederungsbilanzen auswirken (vgl. S. 94 – 97).

b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente zum Qualitätsmanagement benannt?*

- Folgende Aktionsmöglichkeiten für die Maßnahmenplanung werden benannt (S. 73):
 - ⇒ Sicherstellen der Einhaltung formaler Rahmenbedingungen durch Absprache mit dem Auftraggeber.
 - ⇒ Überprüfung und Sicherstellung einer konzeptgemäßen Maßnahmedurchführung durch Bildung von Planungsteams
 - ⇒ Überprüfung und Sicherstellung der Mitarbeitqualifikation durch Personalentwicklungsmaßnahmen
 - ⇒ Sicherstellung des Anwendungstransfers durch Vorbereitung der Praxisphase im Unterricht und Auswahl geeigneter Praktikumsbetriebe.
- Bezüglich der Teilnehmergebietung werden folgende Aktionsmöglichkeiten benannt (vgl. S. 86):
 - ⇒ Schriftliche Vorabinformationen zu Maßnahmeverlauf, Zugangsvoraussetzungen und

Vertragsbedingungen

- ⇒ Informationsveranstaltung zu Maßnahmeziel, -inhalt, -ablauf und beruflichen Perspektiven
- ⇒ Einzelgespräche zu individueller Berufswegplanung und Eignung der Interessenten
- Bezüglich der Maßnahmedurchführung werden folgende Aktionsmöglichkeiten benannt (vgl. S. 99):
 - ⇒ Sicherstellung der praxisbezogenen Maßnahmedurchführung entsprechend den Vorgaben aus Konzept und Planung durch:
 - regelmäßige Teamsitzungen und Lehrerkonferenzen
 - Unterrichtshospitationen
 - ⇒ Vorbereitung auf die Berufspraxis durch praxisorientierten Unterricht durch:
 - Einbeziehen von Firmen in den Unterricht
 - Durchführung von fächerübergreifenden Projektarbeiten unter Mitwirkung von Firmen
 - ⇒ Institutionalisierung von Mitsprachemöglichkeiten für Teilnehmende durch:
 - Einbeziehen der Teilnehmenden in die inhaltliche Unterrichtsgestaltung
 - Durchführung von Teilnehmerbefragungen
 - ⇒ Betreuung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der Maßnahme durch:
 - Lernberatung bei Problemen mit der Bewältigung des Lernstoffs
 - Beratung bei der Berufswegplanung und Unterstützung von Bewerbungsaktivitäten.

c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*

Bezügliche Maßnahmeplanung:

- Exemplarisch wird als Instrument zur Mitarbeiterqualifikation ein Workshop zur Aktualisierung des Fachwissens der pädagogischen Mitarbeiter und des Lehrpersonals beschrieben.
Dabei wird zunächst die praktische Durchführung des Workshops in zwei Standorten des Modellversuchs geschildert (vgl. S. 73 -76). Als konkrete Handreichung zur Durchführung des Workshops werden das Konzept und die Aufgaben des Workshops kurz erläutert und fünf Schritte für die Durchführung benannt (vgl. S. 79 f.). Zusätzlich werden einige didaktische Methoden (und dafür erforderliche Medien) für die Durchführung vorgeschlagen, ohne dass diese jedoch den einzelnen Schritten zugeordnet würden (vgl. S. 80 f.). Ferner werden organisatorische Maßnahmen bzw. Rahmenbedingungen aufgeführt, die zur Durchführung des Workshops notwendig sind und helfen, den Aufwand einzuschätzen (vgl. S. 78).
- Darüber hinaus wird bezüglich der Bildung von Planungsteams lediglich deren Zusammensetzung benannt: Verantwortlicher Koordinator, Kursleitung und Fachdozenten (vgl. S. 72). (Aus den Ausführungen des Gesamttextes ergibt sich, dass der Koordinator ein pädagogischer Mitarbeiter des Trägers ist und die Fachdozenten in Abweichung zum Kursleiter Referenten aus der Praxis für einzelne Sachfragen sein können.)
- Die anderen Aktionsmöglichkeiten zur Maßnahmeplanung werden nicht näher beschrieben.

Bezüglich Teilnehmergebung:

- Exemplarisch werden die Durchführung einer lehrgangsübergreifenden Informationsveranstaltung mit externen Referenten (Betriebe und Arbeitsverwaltung) beschrieben und entsprechende Handreichungen zur Verfügung gestellt (vgl. S. 88 – 93). Dabei wird zunächst die Durchführung einer maßnahmebezogenen und einer maßnahmeübergreifenden Informationsveranstaltung geschildert und die Vor- und Nachteile aufgeführt (vgl. S. 86 – 89). Als konkrete Arbeitshilfen werden eine Checkliste für Vorbereitung und für die Inhalte der Veranstaltung (vgl. S. 90 ff.) und ein kurzer Leitfaden zur maßnahmeübergreifenden Durchführung (vgl. S. 92 f.) bereitgestellt.
- Die anderen Aktionsmöglichkeiten zur Teilnehmergebung werden nicht näher be-

schrieben.

Bezüglich Maßnahmedurchführung:

- Exemplarisch wird die Aktionsmöglichkeit Durchführung von fächerübergreifenden Projektarbeiten unter Mitwirkung von Firmen vorgestellt.
Dabei wird zunächst die praktische Anwendung des Instruments in zwei Standorten des Modellversuchs geschildert und das Instrument als im praktischen Einsatz sehr hilfreich dargestellt (vgl. S. 100 ff.). Als Arbeits- und Organisationshilfe wird eine recht konkrete "Anleitung" zur Durchführung fächerübergreifender Projektarbeiten für Mitarbeiter und Dozenten geliefert (vgl. S. 105 – 110). Sie enthält eine Beschreibung der "zentralen Aufgaben, die bei der Vorbereitung, Durchführung, aber auch nach dem Abschluss der Arbeit von der Kursleitung und/oder den Fachlehrkräften zu bearbeiten sind" (S. 103). Die einzelnen Aufgaben werden jeweils in Einzelschritte zerlegt, die erläutert werden und für die Angaben bezüglich der Zuständigkeit gemacht werden. Darüber hinaus finden sich auch für dieses Instrument eine kurze Beschreibung der Vor- und Nachteile bzw. Risiken des Instruments (vgl. S. 102 ff.) und Angaben zu notwendigen organisatorischen Maßnahmen (vgl. S. 104 f.).
- Die anderen Aktionsmöglichkeiten zur Maßnahmedurchführung werden nicht näher beschrieben.

d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*

- Bezüglich der Auswahl und Qualifizierung Lehrpersonals gibt es eine unkommentierte Literaturliste mit 5 Aufsätzen bzw. Einzelkapiteln und einer eigenständigen Publikation (vgl. S. 81).
- Bezüglich der Teilnehmerinformation und des damit zusammenhängenden Verbraucherschutzes gibt es eine kleine, unkommentierte Literaturliste mit 5 Aufsätzen (vgl. S. 93).
- Bezüglich der Maßnahmedurchführung gibt es eine knappe, unkommentierte und sehr allgemeine Literaturliste mit Titeln zu Projekt- und Bildungsmanagement (vgl. S. 110).

e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*

- Bezüglich der Workshopdurchführung wird vor allem der hierfür erforderliche Zeitaufwand problematisiert (vgl. S. 74 und 76). Ferner wird darauf hingewiesen, dass auch die pädagogischen Mitarbeiter die Bereitschaft zur Offenlegung ihrer fachlichen Defizite haben müssten (vgl. S. 77 f.).
- Bezüglich der lehrgangsübergreifenden Informationsveranstaltung wird darauf hingewiesen, dass diese nur ein Teil der Information durch den Bildungsträger sein kann und durch schriftliche Informationen im Vorfeld und eine individuelle Beratung im Nachgang ergänzt werden müsste (vgl. S. 84 und 93). Darüber hinaus wird es als problematisch dargestellt, aufgrund des zeitlichen Aufwands geeignete Referenten zu gewinnen (vgl. S. 89).
- Bezüglich der Durchführung einer fächerübergreifenden Projektarbeit wird darauf hingewiesen, dass eine solche Projektarbeit einen hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwand erfordere und hohe Anforderungen an das Engagement des Lehrpersonals stelle, was aber durch eine "unfassende Vorbereitung und Organisation gelöst werden" könne. Dafür biete die Anleitung "eine sehr gute Orientierungshilfe" (vgl. S. 101). Es wird aber der allgemeine Charakter der Anleitung herausgestellt, weshalb eine konkrete Ausgestaltung der einzelnen Aufgaben anhand der exakten Themenstellung vorgenommen werden müsse und eine Modifizierung und Erweiterung der Arbeitsschritte möglich sei (vgl. S. 104)

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Das Handlungsfeld wird ausführlich thematisiert. Dabei wird auf die Maßnahmeplanung, Teilnehmergewinnung und Maßnahmedurchführung jeweils ausführlich eingegangen. Entspre-

chend der Struktur des Ratgebers werden dabei für jeden Schritt unterschiedliche Aktionsmöglichkeiten genannt, wobei jeweils nur eine Aktionsmöglichkeit genauer erläutert und eine entsprechende Arbeitshilfe verfügbar gemacht wird. Die übrigen Aktionsmöglichkeiten werden jeweils nicht näher erläutert. Lediglich die Frage des Ressourcenmanagements wird nicht ausführlicher angesprochen, in den vorgestellten Einzelinstrumenten finden sich aber teilweise Fragen oder Tipps bezüglich Ressourcenfragen. Die Durchführung formeller Prüfungen entfällt aufgrund des Marktsegments.

Es werden keine Maßnahmen zur Institutionalisierung bzw. Sicherstellung der vorgeschlagenen Aktionsmöglichkeiten benannt.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Weil das gesamte Handlungsfeld recht ausführlich thematisiert wird, bietet der Ratgeber diesbezüglich für alle Leser einen recht guten Anregungsgehalt bezüglich möglicher Instrumente zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Konkrete Entlastung bezüglich der drei vorgestellten Einzelinstrumente wird ebenfalls allen Lesern geboten, am weitreichendsten bei der Anleitung zur Durchführung fächerübergreifender Projektarbeit, weil diese recht verständliche Erläuterungen der einzelnen Schritte und Vorschläge bezüglich der Zuständigkeit enthält. Die drei Instrumente werden grundsätzlich auch alle problematisiert, wodurch der reflexive Umgang mit den Instrumenten gefördert wird. Die Titel in den knappen Literaturlisten sind allerdings sehr knapp und allgemein und werden gleichzeitig nicht kommentiert. Daher sind diese Literaturangaben für Leser mit geringen Vorkenntnissen wahrscheinlich weniger hilfreich.

Bezüglich der Implementierung der Instrumente finden sich keine Hinweise, weshalb der Ratgeber bezüglich der sinnvollen Einbindung der Instrumente in ein Qualitätsmanagementsystem nur für Leser mit Vorkenntnissen zum Qualitätsmanagement Anregungen bieten dürfte.

Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:

- Umfassende Beratungsmöglichkeiten & schriftliche Veranstaltungsinformationen, inkl. Kursziele (auch außerpädagogische) und Methoden
- Keine Outputgarantien in der Veranstaltungsankündigung
- Berücksichtigung der Teilnehmvoraussetzungen bei der Veranstaltungsvorbereitung und -organisation und Recherche der spezifischen Arbeitsplatzanforderungen der Teilnehmenden (falls möglich),
- Teilnehmerorientierte Veranstaltungsdurchführung
- Supervision und Entwicklung des Lehrpersonals
- Keine kleinteiligen Verfahrensanweisungen für den pädagogischen Prozess
- Veranstaltungsbegleitende Evaluation

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

Die oben benannten Kriterien finden im wesentlichen Berücksichtigung. Die Kriterien bezüglich der Beratungsmöglichkeiten und Informationsmöglichkeiten werden im Rahmen des Kapitels Teilnehmergebinnung ausführlich aufgegriffen. Bezüglich der Berücksichtigung der Teilnehmvoraussetzungen bei der Veranstaltungsvorbereitung und -organisation wird nachvollziehbar dargelegt, dass dies in diesem Marktsegment schwierig ist. Im Rahmen der Maßnahmedurchführung wird die Teilnehmerorientierung als wichtig herausgestellt und auch auf die diesbezüglichen ordnungspolitischen Schwierigkeiten eingegangen. Im Hinblick auf die Frage der Entwicklung und Supervision des Lehrpersonals wird allgemein eine dahingehende Notwendigkeit betont. Ein konkretes Instrument wird nur in Bezug auf die Aktualisierung des fachlichen Wissens der Mitarbeiter und Dozenten im Rahmen der Maßnahmeplanung vorgestellt. Bezüglich der restlichen Kriterien erfolgt eher ein indirektes Hinweisen auf

die Notwendigkeit an mehreren Stellen, konkrete Angaben fehlen jedoch weitgehend. Damit kann aber zusammengefasst trotzdem davon gesprochen werden, dass der Ratgeber den Besonderheiten beruflicher Weiterbildung in diesen Handlungsfeld weitgehend Rechnung trägt.

Output

- a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*
- Im Kapitel Abschließende Evaluation wird u.a. in knapper Form auf den *Bildungserfolg* eingegangen, wobei gleichzeitig darauf hingewiesen wird, dass der Bildungserfolg nicht das zentrale Qualitätskriterium für Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung sei. Die Evaluation des Bildungserfolges und deren Ergebnisse sollten in die Überarbeitung des Unterrichtskonzepts einmünden (vgl. S. 127).
- b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente zum Qualitätsmanagement benannt?*
- Folgende Aktionsmöglichkeiten zur Evaluation des Bildungserfolgs werden benannt (S. 131):
 - ⇒ Formale Leistungsbewertung und Kontrolle (Prüfungen, Tests etc.)
 - ⇒ Teilnehmerbefragung zum Maßnahmeverlauf
 - ⇒ Abschlußgespräche mit Teilnehmern, Dozenten und Kursleitern
- c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*
- Nein.
- d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*
- In der unkommentierten Literaturliste des Kapitels "Abschließende Evaluation" sind einige Aufsätze zu Evaluation vorhanden (die teilweise auch in im Kapitel "Transferunterstützung" schon benannt wurden (vgl. S. 140)
- e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*
- Entfällt.

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Das Handlungsfeld wird knapp thematisiert, gleichzeitig wird die Bedeutung des Bildungserfolges aber herabgesetzt und dem Outcome und seiner Evaluation größere Beachtung geschenkt. Daher widmet sich der Ratgeber auch im weiteren nicht ausführlich dieser Thematik.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Für alle Leser besteht durch die Nennung von Aktionsmöglichkeiten ein gewisser Anregungsgehalt. Gleichzeitig bietet der Ratgeber aber ebenfalls unabhängig von den Vorkenntnissen der Leser keine konkrete Arbeitsentlastung, weil kein Instrument genauer vorgestellt wird.

Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:

- Auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen/Kompetenzen und formelle Abschlüsse
- Hohe Erfolgsquote bei Prüfungen
- Hohe Kompetenzzuwächse

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

Dieses Handlungsfeld wird nicht ausführlich thematisiert. Die Notwendigkeit, dass die vermittelten Kompetenzen / Qualifikationen auf die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt hin ausgerichtet werden sollen, findet aber sich aber durchgängig in allen Kapiteln, zur diesbezüglichen Evaluation werden aber keine konkreten Hilfestellungen gegeben. Formelle Prüfungen werden in diesem Kapitel zwar als Aktionsmöglichkeit benannt, werden ansonsten im Ratgeber aber nicht erwähnt. Auf die gesonderte Betrachtung der *Zuwächse* wird nicht eingegangen.

Den Besonderheiten des Outputs beruflicher Weiterbildung wird hier also nur bedingt Rechnung getragen, weil der Ratgeber sich mehr auf die Besonderheit des Marktsegments konzentriert, in welchem der Blick im wesentlichen auf den Outcome gerichtet wird.

Transfer

a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*

- Es wird betont, dass sich der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme nicht vorrangig vom Lernerfolg sondern von der Übertragung des Gelernten in das Funktionsfeld abhängt (vgl. S. 110). Daher werden diesbezüglich unterstützende Maßnahmen vom Weiterbildungsanbieter gefordert. Es wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass die Einflussmöglichkeiten des Weiterbildungsanbieters in der Transferphase eingeschränkt sind und davon abhängen, ob Unterstützungsangebote angenommen werden (vgl. S. 112). Als zentrale Anforderung wird der kontinuierliche Austausch zwischen allen am Prozess Beteiligten betrachtet, wobei sich die Schilderungen im wesentlichen auf das in diesem Marktsegment übliche Praktikum beziehen (vgl. S. 110 – 115).
- Es wird noch mal darauf hingewiesen, dass der Transfer auch schon vor und während der Weiterbildungsmaßnahme unterstützt werden kann (vgl. S. 113)

b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente zum Qualitätsmanagement benannt?*

- Folgende Aktionsmöglichkeiten werden zur Hilfestellung während der Unterrichtsphase benannt¹²¹ (S. 115)
 - ⇒ Beratung hinsichtlich beruflicher Perspektiven
 - ⇒ Unterstützung bei der Auswahl einer geeigneten Praktikumsstelle

¹²¹ In dem Marktsegment liegt die Besonderheit vor, dass das Praktikum schon während der Weiterbildungsmaßnahme stattfinden kann, weshalb die konkrete Anwendung des Gelernten im Funktionsfeld teilweise schon zeitgleich zur Weiterbildungsmaßnahme erfolgt. Daher werden in diesem Handlungsfeld auch Aktivitäten verortet, die schon *während* der Unterrichtsphase erfolgen, aber nicht auf den Output sondern nur auf den Outcome gerichtet sind. Im Ratgeber wird im Kapitel "Transferunterstützung" als Aktionsmöglichkeit auch noch mal die Beratung hinsichtlich beruflicher Perspektiven aufgeführt (vgl. oben), die auch im Ratgeber schon ausführlich im Kapitel der Teilnehmergebungung behandelt wurde. Eine solche Beratung kann in dann konkreterer Form erneut nach der (ersten) Lernphase durchgeführt werden, weshalb diese Aktionsmöglichkeit hier auch noch mal aufgeführt wird.

- ⇒ Vorbereitung des Praktikums: Erstellen eines Ausbildungsplans
 - Folgende Aktionsmöglichkeiten zur Unterstützung des Praktikums werden benannt: (S. 115)
 - ⇒ Nachhilfeangebote zum Ausgleich fachlicher Defizite
 - ⇒ Kontinuierlicher Informationsaustausch zwischen dem Seminarbetreuer / der Seminarbetreuerin und dem Fachbetreuer / der Fachbetreuerin im Praktikumsbetrieb (Anm. des Autors: aufgrund der übrigen Ausführungen im Text und des vorgestellten Instrumentes ist davon auszugehen, dass der Teilnehmer in diese Aufzählung einbezogen werden sollte und dies hier nur versehentlich unterblieben ist).
 - Folgende Aktionsmöglichkeiten zur Transferunterstützung nach der Maßnahme werden benannt (S. 115):
 - ⇒ Hotline: Hilfestellungen und Beratungen bei Fachfragen
 - ⇒ Informationsaustausch mit ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern
- c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*
- Exemplarisch wird auf den Erfahrungsaustausch zwischen dem Praktikumsbetrieb, dem Praktikanten, der Kursleitung und dem pädagogischen Fachpersonal eingegangen. Dabei werden zunächst die diesbezüglichen praktische Erfahrungen in zwei Standorten des Modellversuchs geschildert (vgl. S. 155-118). Danach werden Hinweise zur Anwendung des Instruments gegeben: Eine Kurzbeschreibung (vgl. S. 118 ff.), Vor- und Nachteile bzw. Risiken des Instruments (vgl. S. 120 f.), Angaben zu notwendigen organisatorischen Maßnahmen (vgl. S. 121 f.). Als zentrale Hilfestellung für den Austausch wird ein Gesprächsleitfaden geliefert (vgl. S. 122 - 126). Dieser enthält Fragen in Bezug auf das "konkrete Aufgabenfeld" der Praktikanten, die "Bewältigung der Arbeitsanforderungen", die "Vorbereitung des Praktikums in den entsprechenden Unterrichtsinhalten" den "Ablauf des Praktikums" und die "weitere berufliche Perspektive" der Teilnehmer. Dabei werden zu jedem Fragekomplex einleitend kurze Erläuterungen zum Ziel der Fragen gegeben (vgl. a.a.O.).
 - Die anderen Aktionsmöglichkeiten werden nicht näher vorgestellt.
- d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*
- Es werden in einer unkommentierten Literaturliste 4 relativ eng am Thema ausgerichtete Aufsatztitel benannt (vgl. S. 126).
- e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*
- Es wird darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden in einer größeren Gesprächsrunde, wie sie in dem vorgestellten Gesprächsleitfaden vorgeschlagen wird, möglicherweise aus Angst vor Konsequenzen Probleme nur sehr vorsichtig ansprechen, weshalb ggf. Fragebögen oder Einzelgespräche bessere Möglichkeiten böten, Sachverhalte ungeschönt zu erfahren (vgl. S. 120). Ferner wird der Zeitaufwand problematisiert, weil eine Durchführung in relativ kurzen Zeitabständen erforderlich sei, um ein zeitnahes Reagieren auf Probleme zu ermöglichen. Bei kurzen Praktika sei dies ggf. nicht möglich, weshalb die Rückmeldungen dann nur noch bei Planungen weiterer Maßnahmen berücksichtigt werden könnten (vgl. S. 120 f.).
- I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?**
- Das Handlungsfeld wird thematisiert, wobei sich die Schilderungen im wesentlichen auf die für das Marktsegment typischen Praktika beziehen. Entsprechend der Struktur des Ratgebers werden dabei unterschiedliche Aktionsmöglichkeiten genannt, wobei eine Aktionsmöglichkeit exemplarisch genauer erläutert und eine entsprechende Arbeitshilfe in Form eines Gesprächsleitfadens verfügbar gemacht wird. Die übrigen Aktionsmöglichkeiten werden jeweils

nicht näher erläutert.

Es werden keine Maßnahmen zur Institutionalisierung bzw. Sicherstellung der vorgeschlagenen Aktionsmöglichkeiten benannt.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Aufgrund der Schilderung verschiedener konkreter Aktionsmöglichkeiten bietet der Ratgeber unabhängig von den beim Leser vorhandenen Voraussetzungen einen Anregungsgehalt.

Bezüglich des konkreten Instruments des Gesprächsleitfadens sollten Kenntnisse bezüglich der Möglichkeiten zum Gegensteuern bei Problemen vorhanden sein, weil der Leitfaden diesbezüglich keine Angaben macht. Für die Erhebung etwaiger Probleme bietet der Leitfaden aber eine konkrete Entlastung auch für Leser mit geringen Kenntnissen zu Evaluationsmaßnahmen, auch weil das vorgestellte Instrument problematisiert wird. Zudem wird auch eine recht konkrete Literaturliste geliefert, mit der bei Bedarf ein Zugriff auf einschlägige Informationen erleichtert wird.

Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:

- Angemessene Nachbetreuung der TN und ihre Unterstützung bei der Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld
- Ggf. auch Unterstützung des Arbeitgebers bei der Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

Eine angemessene Nachbetreuung der Teilnehmenden und auch die Unterstützung der Arbeitgeber hinsichtlich der Transferfragen werden vorwiegend im Rahmen der Praktikumsbetreuung thematisiert. Die Wichtigkeit Transfer unterstützender Maßnahmen als eigenständige Aufgabe wird ausdrücklich betont.

Darüber hinaus zeigt sich auch insgesamt eine große Bedeutungszumessung hinsichtlich der Frage des Transfers. Dadurch, dass als zentrales Qualitätskriterium die Anwendungsorientierung gesetzt wird, spielt die Frage des Transfers durch alle Kapitel des Ratgebers hindurch immer eine wesentliche Rolle.

Outcome

a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*

- Es wird beschrieben, dass es neben einem Bildungserfolg (also in dem Schema dieser Arbeit einem Output) auch einen Anwendungserfolg und einen Eingliederungserfolg gibt (vgl. S. 127), die hier in der Dimension Outcome verortet werden. Eine auf die Anwendungssituation abzielende Beurteilung sei nur durch eine Integration aller am Weiterbildungsprozess Beteiligten möglich (vgl. S. 129). Im Rahmen von Qualitätssicherung müsse eine Beurteilung dabei in jedem Fall über die "Feststellung der Kundenzufriedenheit (Teilnehmer, Auftraggeber, Arbeitsamt, einstellende Betriebe) hinausgehen". Vielmehr sei die Evaluierung der drei oben benannten Erfolgsarten notwendig, um einen ständigen Verbesserungsprozess in Gang zu bringen (vg. a.a.O.)

b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente zum Qualitätsmanagement benannt?*

- Folgende Aktionsmöglichkeiten zur Evaluation des Anwendungserfolgs werden benannt (S. 131):
 - ⇒ Praktikumsberichte
 - ⇒ Praktikumsgespräch mit Praktikanten und Betrieben
 - ⇒ Praktikantentreffen zum Erfahrungsaustausch
- Folgende Aktionsmöglichkeiten zur Evaluation des Eingliederungserfolgs werden benannt (S. 131)
 - ⇒ Gespräche mit Praktikumsbetrieben
 - ⇒ Teilnehmer-Nachbefragung
 - ⇒ Auswertung der Eingliederungsmaßnahmen gemeinsam mit dem Arbeitsamt

c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*

- Exemplarisch wird auf die Durchführung einer Teilnehmernachbefragung eingegangen. Als konkretes Instrument wird dazu ein schriftlicher Fragebogen mit offenen Fragen zur Befragung der Teilnehmenden mehrere Monate nach dem Ende der Maßnahme geliefert. Die Beschreibung der Erfahrungen mit dem Einsatz des Instruments an zwei Standorten des bfz unterscheidet sich hier ausnahmsweise diametral. An einem Standort wird ein durchweg positives Resümee gezogen und davon berichtet, dass die Rücklaufquote und inhaltliche Güte der Befragungsergebnisse von allen Beteiligten (auch den Arbeitsberatern) als positiv eingestuft wurde. Eine Analyse der Ergebnisse hätte in Teamsitzungen (Teilnehmer: für die Konzeptentwicklung zuständige Koordinatoren, Seminarleiter, Geschäftsführung) zur Überarbeitung des Maßnahmekonzepts geführt. Am anderen Standort wird wenig differenziert über massive Probleme bei der Durchführung berichtet. Nach den zwei Erfahrungsberichten werden Hinweise zur Anwendung des Instruments gegeben: Eine Kurzbeschreibung (vgl. S. 118 ff.), Vor- und Nachteile bzw. Risiken des Instruments (vgl. S. 120 f.), Angaben zu notwendigen organisatorischen Maßnahmen (vgl. S. 121 f.). Der Fragebogen (vgl. S. 137 –140) selbst enthält drei Fragekomplexe: jeweils einen für jetzt berufstätige und einen für jetzt arbeitssuchende ehemalige Teilnehmende und einen dritten über aktuelle Entwicklungen der Branche, womit zusätzlich versucht werden soll, "Insiderwissen" über aktuelle Entwicklungen des regionalen Arbeitsmarktes zu erlangen. Der konkrete Fragebogen wird aber nicht näher erläutert und enthält auch keine Hinweise zur Auswertung.

d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*

- Es ist eine unkommentierte Literaturliste vorhanden mit Aufsätzen zur Evaluation und Transferproblematik, deren Titel teilweise auch schon in der Literaturliste des Kapitels Transferunterstützung enthalten sind (vgl. S. 140).

- e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*
- Es wird bezweifelt, dass alle ehemaligen Teilnehmer ein ausreichendes "fachliches Beurteilungsvermögen" haben, was ggf. den Aussagewert einschränken könnte. Gleichzeitig ist es aufgrund der vorgesehenen Anonymität nicht möglich, ggf. persönliche Hintergründe der Befragten in die Auswertung einzubeziehen (vgl. S. 135 f.)
 - Ferner werden die Rücklaufquote und das schriftliche Befragungsverfahren an sich als mögliche Probleme dargestellt, weshalb mündliche Befragungen als mögliche Alternative vorgeschlagen wird.
 - Von einem Standort werden grundsätzlich große Probleme bei der Anwendung des Instruments geschildert, ohne allerdings die Ursachen differenziert darzulegen.

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Das Handlungsfeld wird thematisiert und Maßnahmen zur Evaluation im Rahmen von Qualitätsmanagement besprochen. Dabei wird exemplarisch ein Fragebogen für eine schriftliche Nachbefragung vorgestellt. Darüber hinaus werden weitere Aktionsmöglichkeiten benannt, die aber nicht näher vorgestellt werden.

Maßnahmen zur Implementierung der Befragung werden nicht vorgestellt.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Aufgrund der benannten Aktionsmöglichkeiten hat der Ratgeber einen Anregungsgehalt für alle Leser. Für den konkreten Einsatz des Fragebogens wird allerdings nur Lesern mit Vorkenntnissen zur Evaluation eine Entlastung geboten, weil sich z.B. keine Hinweise zur Auswertung des Fragebogens finden.

Kriterien bezüglich der Besonderheiten beruflicher Weiterbildung:

- Erfolgreiche Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld durch die Teilnehmer

III. Werden die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung bei der Auswahl der vorgeschlagenen Instrumente berücksichtigt?

- Erfolgreiche Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld durch die Teilnehmer als entscheidendes Kriterium wird explizit betont und ausführlich thematisiert. Außerdem wird der Eingliederungserfolg als zusätzliche Kriterium benannt. Darüber hinaus zieht sich das Prinzip der Anwendungsorientierung, also die Ausrichtung der Weiterbildung auf den Output, als zentrales Qualitätskriterium durch den ganzen Ratgeber.

Teil 2: Selbstverständnis des Ratgebers, Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

a) Selbstverständnis

1. *Welche Zielgruppe spricht der Ratgeber an? (Marktsegment und Institutionstyp der Weiterbildungseinrichtung, vgl. 2.2)*

Angesprochen werden Bildungsträger in der beruflichen Weiterbildung, und zwar im Marktsegment der vom Arbeitsamt geförderten Weiterbildung (vgl. Vorwort). Bezüglich des Institutionstyps werden zwar keine expliziten Angaben gemacht, aufgrund des Marktsegments und des Modellversuchsträgers (bfz) ist jedoch deutlich, dass überbetriebliche Einrichtungen angesprochen sind, wobei keine Differenzierung bezüglich des Organisationszwecks vorgenommen wird (öffentlich, partikular oder privat, vgl. 2.1, das bfz ist wohl am ehesten als partikular einzustufen).
2. *Welche Funktion will der Ratgeber erfüllen?*

Es sollen Handreichungen und Arbeitshilfen für ein in einem Modellversuch entwickeltes Qualitätsmanagementsystem ("das sich unabhängig von der ISO 9000 einrichten lässt und trotzdem mit der Norm kompatibel ist") vorgestellt werden. Es wird dabei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass jede Weiterbildungseinrichtung ihr eigenes Qualitätsmanagementsystem entwickeln müsse, wozu der Ratgeber aber mit den Modellversuchsergebnissen aber wichtige Anregungen liefern möchte (vgl. Vorwort, S. 8).

b) Rahmenbedingungen für die Zielgruppe

1. *(Ordnungspolitische) Rahmenbedingungen*

Werden die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen (z.B. Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit, Landesgesetzte zur Weiterbildung, vgl. Kap. 2 und 5) a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?

 - a) - Der Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit wird als verbindlich erwähnt (vgl. S. 27) .
 - Das SGB III wird als gesetzliche Förderungsgrundlage erwähnt.
 - b) - Es wird betont, dass die Bedarfsermittlung sich nicht auf einen konkreten Arbeitsplatz bezieht, sondern auf den Arbeitsmarkt. Empfohlen wird daher inhaltlich u.a. die enge Einbeziehung von Firmen in die Rückkopplungsprozesse (vgl. S. 3 ff.)
 - Es wird betont, dass sowohl die Teilnehmer als auch das Arbeitsamt und schließlich die Betriebe Kunden sind. Als Anwendungsexperten sollten zusätzlich Betriebe als potentielle Qualifikationsabnehmer einbezogen werden. Aufgabe des Bildungsträgers sei es, diese unterschiedlichen Interessen zu einem Konsens zu führen (vgl. S. 26 f.).
 - Bezüglich der Gewinnung von Unternehmen als "Anwendungsexperten" (vgl. oben) wird darauf hingewiesen, dass dies gute Kontakte zu Unternehmen voraussetze, weshalb eine Präsenz des Trägers auch im Marktsegment "WB für Betriebe" hilfreich sein könne.
 - Inhaltlich wird auf den Anforderungskatalog eingegangen, in dem Umsetzungshilfen sowohl hinsichtlich der Zusammenarbeit des Trägers mit dem örtlichen Arbeitsamt, als auch für die Ausfüllung von Handlungsspielräumen hinsichtlich regionaler Spezifika, sowie hinsichtlich der Anforderungen von Teilnehmerorientierung und die Gestaltung von Praktika- und Praktikumsbetreuung gegeben werden (vgl. S. 27 und die entsprechenden Kapitel).
 - Auf ca. 1,5 Seite werden Zielsetzung und Inhalt des SGB III sowie wesentliche Konsequenzen beschrieben (vgl. S. 29 f.).
 - Die aus den ordnungspolitischen Rahmenbedingungen resultierenden Abhängigkeiten

werden durchgängig angesprochen und bei der Schilderung konkreter Aktionsmöglichkeiten einbezogen.

2. *Verbreitete Qualitätsmanagementsysteme*

Werden die gängigen Qualitätsmanagementsysteme DIN ISO 9000 ff. und das EFQM-Modell und ggf. weitere Systeme a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?

a) Die Norm ISO 9000 ff. wird in der Einleitung und im 4. Kapitel angesprochen. Sie wird im 4. Kapitel als Norm für ein "standardisiertes prozeßorientiertes Qualitätsmanagement" beschrieben (vgl. S. 160). Im Vorwort wird bemängelt, dass sie die inhaltliche Ausrichtung ausklammere, weshalb sie nur der Anfang eines Qualitätsmanagementsystems hin zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess (TQM) sein könne. Dies wird hinterlegt durch die Erwähnung der ISO Zertifizierung des Modellprojektträgers bfz, die zur Erkenntnis geführt habe, dass Qualität "nicht ein für allemal eingerichtet werden kann, sondern nur durch die kontinuierliche Bemühung um Verbesserung, die vom Qualitätsbewußtsein aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter getragen wird, erreicht und erhalten werden kann" (S. 32). Das im Ratgeber vorgeschlagene Qualitätssicherungskonzept wird in Gegensatz zur ISO-Norm als "inhaltlich ausgerichtetes Qualitätskonzept" verstanden, weshalb es auch der ISO-Norm nicht widerspreche, sondern sich die beiden Ansätze ergänzen würden (vgl. S. 160).

Das EFQM-Modell findet keine Erwähnung.

b) Eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit der ISO-Norm findet nicht statt.

3. *Verbraucherpublikation*

Werden Publikationen zur Stärkung der Verbraucherkompetenz a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?

Nein.

(2) Erhebungsdaten zur Untersuchung des Ratgebers: Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung. EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie.¹²²

Der Hauptteil des Ratgebers bezieht sich in erster Linie auf Hilfestellungen für den Entwicklungs- und Einführungsprozess eines Qualitätsmanagementsystems. Erst in zweiter Linie werden innerhalb eines dabei zur Verfügung gestellten Selbstbewertungsinstruments auch konkrete Maßnahmen angesprochen, die sich auf konkrete Faktoren des Bildungsprozesses beziehen.

In dieser Dokumentation werden daher, anders als bei der Dokumentation zum ersten Ratgeber, innerhalb der Matrix die Hilfestellungen zur Entwicklung und Einführung eines Qualitätsmanagementsystems ausführlich dokumentiert, um den Hauptinhalt des Ratgebers angemessen beurteilen zu können.

Eine gleichzeitige Dokumentation der einzelnen Frageinhalte des Instruments im Rahmen der Untersuchungsmatrix würde dagegen den im Rahmen dieser Diplomarbeit verfügbaren Raum überschreiten. Das Instrument wird statt dessen in einer verkürzten Form unter Bezugnahme auf die Untersuchungsmatrix im 2. Teil der Dokumentation beurteilt.

Daher finden sich im ersten Teil der Dokumentation zu diesem Ratgeber, der sich auf die Hilfestellungen für den Entwicklungs- und Einführungsprozess eines Qualitätsmanagementsystems bezieht, nicht die in Kap. 7.3 der Arbeit formulierten Kriterien in Bezug auf die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung, weil sich diese auf den Bildungsprozess und nicht auf den Qualitätsmanagementprozess beziehen.

Teil 3 enthält die Dokumentation bezüglich der in Kap. 7.4 der Arbeit besprochenen Aspekte.

¹²² Vgl. zu diesem Ratgeber das Ratgeberportrait in 8.2. Alle Seitenangaben beziehen sich auf den untersuchten Ratgeber. Die Abkürzung "BWH" steht für das "Bildungswerk Witten/Hattingen GmbH", das Modellversuchsträger im Rahmen der Fallstudie war, die im Zentrum des Ratgebers steht.

Teil 1: Hilfestellungen für den Entwicklungs- und Einführungsprozess eines Qualitätsmanagementsystems

Vorbemerkungen:

Ein wesentlicher Inhalt des untersuchten Ratgebers sind Hilfestellungen zur Anwendung des EFQM-Modells. Dieses Modell baut Veränderungsprozesse auf einer Selbstbewertung auf, die sich auf alle Bereiche bezieht. Die Ergebnisse der Selbstbewertung sollen dann zu Konzeptanpassungen und Veränderungen der Struktur und der Prozesse genutzt werden.

Hier stellt sich in einzelnen Punkten die Frage der Zuordnung zu den Handlungsfeldern der Untersuchungsmatrix.

In dieser Dokumentation wird die grundlegende Entscheidung für den Einsatz des EFQM-Modells und die Entwicklung eines entsprechenden Gerüsts der Prozessorganisation als Qualitätsmanagementkonzept betrachtet und damit in der Dimension *Konzept* verortet. Das Gerüst zur Prozessorganisation wird deshalb noch zum Konzept gezählt, da es normative Züge enthält (z.B. die Entscheidung für eine Beteiligung aller Mitarbeiter an der Selbstbewertung) und den Verlauf des Selbstbewertungsprozesses nachhaltig bestimmt.

Aus diesem Konzept folgt dann ggf. die Einstellung eines externen Beraters und die Bestimmung eines Qualitätsmanagementbeauftragten sowie die Form der Durchführung der Selbstbewertung. Die Einstellung des Beraters und die Bestimmung des Qualitätsmanagementbeauftragten wird hier, als zur Personalauswahl gehörend, in der Dimension *Struktur* verortet.

Weil die Durchführung der Selbstbewertung nach dem EFQM-Modell regelmäßig wiederholt werden soll, wird sie hier nicht als einmaliger Prozess zur Konzeptentwicklung verstanden, sondern als kontinuierlicher Bewertungsprozess, der sich auf alle Handlungsfelder bezieht. Die Einführung des Prozesses wird dabei hilfsweise im Handlungsfeld Durchführung auf der Einrichtungsebene verortet. Auch der daraus folgende Verbesserungsprozess wird hilfsweise in diesem Handlungsfeld dokumentiert, weil er nicht nur auf die Weiterentwicklung des Konzeptes, sondern wiederum auf die Verbesserung der Strukturen, Prozesse und Ergebnisse in allen Handlungsfeldern zielt und sich dabei grundsätzlich aus dem Konzept der Organisation ableitet, das einen Einsatz dieses Instruments zur kontinuierlichen Verbesserung beinhaltet.

Das Ergebnis der Selbstbewertung wird hier nicht in der Dimension Output der Organisation verortet, weil es nicht ein direkt auf den Organisationszweck Weiterbildung gerichteter Output ist, sondern auf die Verbesserung der Faktoren zur Erzielung dieses Organisationszwecks zielt.

Daher wird die Entwicklung und Einführung des Selbstbewertungsprozesses nur in den drei Dimensionen Konzept, Struktur und Durchführung verortet. Weil sich der Qualitätsmanagementprozess auf die gesamte Einrichtung bezieht, wird er dabei auf der Einrichtungsebene verortet, auch wenn sich die einzelnen aus ihm folgenden Maßnahmen auf alle Handlungsfelder beziehen können.

Auf die methodischen Funktionen der Untersuchungsmatrix wird in Kapitel 10 der Arbeit noch mal eingegangen.

Einrichtungsebene

Konzept

a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*

- Es wird betont, dass vor der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems zunächst eine Zielklärung bezüglich der Frage, was unter Qualität verstanden wird und "ob Qualität vor allem dokumentiert und zertifiziert oder auch gelebt werden soll" (vgl. S. 7).
- Anschließend wird zunächst sehr ausführlich aber auch recht abstrakt auf die Frage des Qualitätsbegriffs eingegangen (vgl. S. 9-15). Qualität wird dabei als "die Schnittmenge von Zufriedenheit und Perfektion" definiert (S. 11), wobei Perfektion als objektiver, weil derzeit nicht übertreffbarer, Qualitätsmaßstab verstanden wird (vgl. S. 10). Ein hoher Perfektionsgrad ließe sich erreichen durch die Berücksichtigung der "professionellen Anforderungen", die wiederum durch das Einhalten oder Übertreffen der Vergleichskriterien (*benchmarks*) anderer Anbieter (vgl. S. 14) erreicht würden. Als Besonderheit beruflicher Weiterbildung in ihrer Eigenschaft als personenbezogene Dienstleistung wird darauf hingewiesen, dass der Teilnehmer "Mitproduzent der Leistung" ist (vgl. S. 12).
- Strategisch wird darauf abgehoben, zur Definition der Organisationsziele, der Geschäfts- und Arbeitsstrategie und der Qualitätspolitik die internen und externen Kundengruppen der Bildungseinrichtung und deren Qualitätsanforderungen zu identifizieren (vgl. S. 13 f.). Dabei wird von fünf "Kundengruppen" (S. 14) ausgegangen: Kunden, Beschäftigte, Gesellschaft/Umwelt, Investoren und Partner (z.B. Lieferanten), wobei mit der Kundengruppe "Kunden" die externen Bildungsabnehmer (Auftraggeber und Teilnehmer) gemeint sind (vgl. S. 12 f.). Bezüglich der Entwicklung eines geeigneten Qualitätsmanagementsystems wird daraus gefolgert, dass als erstes die Ermittlung der Kundengruppen und anschließend ihrer Anforderungen erfolgen müsse, um die eigenen Aufgaben definieren zu können. Qualitätsmanagement lasse sich letztlich auf die beiden folgenden Grundfragen reduzieren: "Machen wir das Richtige?" und „Machen wir das richtig?“ (S. 14).
- Als Hauptziel wird die jeweilige Kundenzufriedenheit definiert, wobei diese durch eine möglichst perfekte Erfüllung der Kundenanforderungen erzielt werden solle (vgl. S. 14). Eine explizite Gewichtung der unterschiedlichen Kundengruppen bezüglich der Gesamtzielsetzung der Organisation findet sich dabei nicht. Durch die später beschriebenen Anwendung des (alten) EFQM-Modells erfolgt aber eine Gewichtung, bei der die Zufriedenheit der externen Bildungsabnehmer die höchste Gewichtung erhält und die Kundengruppe Partner gar nicht berücksichtigt wird (vgl. S. 47).
- Es wird auf die Bewältigung der oben bisher genannten Probleme / Anforderungen durch Qualitätsmanagement eingegangen (vgl. unten), wobei die Modelle DIN EN ISO 9000 ff:1994 (im folgenden ISO 9000) und das EFQM-Modell genauer betrachtet werden. Insbesondere das EFQM-Modell ist Hauptgegenstand des Ratgebers.
- Für den EFQM-Einführungsprozess wird ein "Gerüst zur Prozessorganisation" gefordert, "das den Konzeptfindungs- und Einführungsprozess tragen und strukturieren soll" (vgl. S. 36).
- Es wird ein kurzer Bericht über die zugrundeliegende Fallstudie im BWH als Beispiel für die Anwendung des EFQM-Modells im Rahmen von Qualitätsmanagement gegeben (vgl. Kapitel 5 und teilweise 6 und 7).
- Insgesamt wird die Phase zur Entwicklung eines Qualitätsmanagementkonzepts als Top-down-Prozess verstanden (vgl. S. 35).
- In Bezug auf das Leitbild werden als Beispiel die „Leitsätze zur weiteren Entwicklung des BWH“ komplett abgedruckt. Eine ausführliche Erläuterung wird diesbezüglich nicht gegeben. (vgl. S. 61 ff.).

b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente für das Handlungsfeld benannt?*

- Zur Klärung der Ziele von Qualitätsmanagement (vgl. unter a) oben) wird eine "Qualitätsfragen-Checkliste für die berufliche Weiterbildung" mit dem Namen "QuICC (Quality Issues Checklist for Controlling Vocational Training and Education)" benannt, "die helfen soll, aus der Sicht eines Bildungsträgers zu prüfen, welche Qualitätsaspekte des Bildungsbetriebs und –prozesses Qualitätsmanagement-Modelle gleich welcher Art abdecken und Anforderungen zu formulieren, nach denen ein bestimmtes Modell gewählt oder ein eigenes entwickelt und eingeführt wird" (vgl. S. 7).
- Zur Identifizierung der Kundenanforderungen wird ein Formular zur "Aufgaben- und Kunden-Lieferanten-Analyse" bereitgestellt (vgl. S. 13 f.).
- Bezüglich des Gerüsts der Prozessorganisation wird die Einrichtung eines Steuerkreises unter Definition dessen funktionaler Besetzung gefordert, je nach Größe der Organisation zusätzlich der Einsatz von Prozessverantwortlichen auf Abteilungs- oder Gruppenebene (vgl. S. 36).
- Für die integrierte und weiterbildungsgerechte Umsetzung der Modelle ISO 9000 und EFQM-Modell wird ein "Selbstbewertungsinstrument nach EFQM und DIN ISO 9001" benannt (vgl. S. 19). Dieses Instrument kann von seiner Funktion her aus zwei Perspektiven betrachtet werden: Einerseits lässt es sich als Vorlage für die weiterbildungsspezifische Anpassung des EFQM-Modells verstehen, womit es ein Instrument zur *Entwicklung* des Qualitätsmanagementkonzepts wäre. Daher wird es hier im Handlungsfeld *Konzept* erwähnt. Gleichzeitig dienen die aus dem Konzept abgeleiteten Operationalisierungen des Instruments als konkretes Instrument zur *Steuerung* des aus dem Konzept folgenden Selbstbewertungsprozesses. In dieser Dokumentation wird das Instrument daher im Handlungsfeld Durchführung näher behandelt, weil es sich um Operationalisierungen einer im Zuge der Konzeptentwicklung bereits getroffenen grundsätzlichen Entscheidung für den Einsatz des EFQM-Modells handelt. Diese Operationalisierungen werden hier als aus dem Konzept abgeleitetes Instrument betrachtet, das der *Steuerung* der Selbstbewertung dienen soll.

c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*

- Die Qualitätsfragen-Checkliste "QuICC" wird als Instrument komplett zur Verfügung gestellt (vgl. S. 66 – 76). Als Funktionen dieser Liste werden benannt:
 - ⇒ Sie übersetzt die eingangs gestellten Grundfragen (gemeint sind die in dieser Dokumentation anfangs unter a) genannten Fragen bezüglich der Zielklärung) in bildungsspezifische Qualitätskriterien für Qualitätsmanagement im Hinblick auf Werte, Organisation und Prozess der Weiterbildung.
 - ⇒ Sie fragt nach Prinzipien, Methoden und Werkzeugen des Qualitätsmanagements in der beruflichen Weiterbildung und erlaubt damit eine erste Selbstbewertung, die als Basis für die Formulierung von Anforderungen an eine (sic) für die eigene Organisation spezifisches Qualitätsmanagement dienen können.
 - ⇒ Sie zeigt für diejenigen, die sich zertifizieren lassen wollen oder müssen, auf, wie diese Qualitätsaspekte mit den DIN ISO 9001-Normen in Verbindung zu bringen sind, so dass sie bei der Vorbereitung darauf Interpretations- und Entscheidungshilfe bieten. (S. 7 f.)

Darüber hinaus erfolgt aber keinerlei Erläuterung zum Einsatzes des Instruments. Weil es nicht im Rahmen der Fallstudie eingesetzt wurde, die der Publikation im Wesentlichen zugrunde liegt, erfolgt auch keine Einbindung in die weiteren Darstellungen des Ratgebers.

- Das Formular zur "Aufgaben- und Kunden-Lieferantenanalyse wird nicht weiter erläutert, weshalb es unklar bleibt (vgl. S. 13 f.)
- Bezüglich des Gerüsts der Prozessorganisation wird eine kurze Beschreibung des Vorgehens im BWH gegeben (vgl. S. 37).
- Das EFQM-Modell und die ISO 9000 werden ausführlich vorgestellt. Zunächst werden jeweils die Vor- und Nachteile erläutert und mögliche Funktionen geschildert. Letztlich

wird die Anwendung beider Modelle empfohlen (vgl. S. 19), wobei ausdrücklich eine Anpassung an die berufliche Weiterbildung für erforderlich gehalten wird. Dabei solle zunächst ein Selbstbewertungsverfahren nach dem EFQM-Modell eingeleitet werden, im Rahmen dessen das Regelwerk der ISO 9000 zur schrittweisen Erstellung eines Qualitätsmanagementhandbuches genutzt werden sollte. Anschließend könne eine Zertifizierung nach ISO 9001 erfolgen (vgl. S. 19 f.).

d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*

- Bezüglich der ISO 9000 werden zwei weitere Ratgeberpublikationen benannt, deren Inhalt kurz vorgestellt und kommentiert wird. Darüber hinaus wird auf die CERTQUA als branchenspezifische Zertifizierungsinstanz hingewiesen. Dabei werden sämtliche Kontaktwege angegeben (Post, Tel., E-Mail, Internet), (vgl. S. 15 f.).
- Bezüglich des EFQM-Modells wird die Adresse der EFQM (ebenfalls mit allen Kontaktwegen) angegeben (vgl. S. 18).
- Es wird auf die, durch ein im Rahmen des Qualitätsmanagements verbessertes Marketing, entstandene Homepage des BWH hingewiesen (vgl. S. 34).

e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*

- Das Instrument "QuICC" wird nicht problematisiert.
- Das Formular zur "Aufgaben- und Kunden-Lieferanten-Analyse" wird nicht problematisiert.
- Die ISO-Norm wird ausführlich problematisiert. Erwähnt werden dabei die bildungsferne Sprache, die Kosten einer Zertifizierung, die dadurch bestehende Gefahr einer Marktbenachteiligung kleiner Bildungsanbieter und die Tatsache, dass für den Kunden nicht klar werde, nach welchen Kriterien und Bedingungen die Qualität begutachtet würde. Darüber hinaus werden die 20 Elemente der Norm mit der Logik einer Bildungsorganisation kaum in Verbindung stehend kritisiert und daraus resultierende zu bürokratische Verfahrensanweisungen befürchtet (vgl. S. 16 f.).
- Bezüglich des EFQM-Modells wird problematisiert, dass auch hier aufgrund der bildungsfernen Sprache eine aufwendige Übersetzung erforderlich sei. Darüber hinaus könne es ggf. nachteilig sein, dass keine Möglichkeit bestünde, nach außen in neutraler, objektiv nachweisbarer Form zu dokumentieren, dass Qualität ein Anliegen der Organisation sei. Die einzige hierfür in Frage kommende Möglichkeit der Teilnahme an einem Wettbewerb scheide aufgrund der dafür erforderlichen, etliche Jahre dauernden Anstrengung und der Kosten für die meisten Bildungsanbieter aus (vgl. S. 19).

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Es wird recht ausführlich der Qualitätsbegriff behandelt, die Darstellung ist aber relativ abstrakt und kommt von einer theoretischen Abhandlung relativ unvermittelt zur Definition unterschiedlicher Zufriedenheiten und stellt dann ein Formular zur "Aufgaben- und Kunden-Lieferantenanalyse" vor, das unzureichend erläutert und in die geschilderten Überlegungen nicht überzeugend eingebunden wird.

Bezüglich der Klärung möglicher Ziele des Qualitätsmanagements wird mit "QuICC" eine Arbeitshilfe geliefert, deren Anwendung aber nicht erläutert wird und deren Einsatz auch in der Beschreibung der dem Ratgeber zugrundeliegenden Fallstudie nicht vorkommt.

In Bezug auf die Auswahl der beiden Qualitätsmanagementmodelle ISO 9000 und EFQM-Modell findet sich eine ausführliche Beschreibung der Vor- und Nachteile, die als Entscheidungshilfe dienen kann. Bezüglich des EFQM-Modells kann festgehalten werden, dass sich der Ratgeber im Wesentlichen auf die Anwendung dieses Modells bezieht und daher hierfür Instrumente und Erfahrungsberichte zur Verfügung stellt. Diese Bestandteile können in der Entscheidungsphase für oder gegen den grundsätzlichen Einsatz des EFQM-Modells wertvolle Orientierung geben.

Bezüglich der Entwicklung eines Leitbildes werden keine spezifischen Instrumente geliefert. Die Beschreibung der Fallstudie enthält aber einige allgemeine Hinweise bezüglich der Leitbildentwicklung. Weiter kann die allgemeine Handreichung zur Moderation von Gruppenprozessen, die im Rahmen der Moderation des Verbesserungsprozesses vorgestellt wird (vgl. dazu das Handlungsfeld *Einrichtungseben/Durchführung*), teilweise sicher auch für die Moderation von Arbeitsgruppen zur Leitbildentwicklung genutzt werden. Darüber hinaus findet sich beispielhaft das komplette Leitbild des BWH.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Bezüglich der Entwicklung eines Qualitätsmanagementkonzepts bietet der Ratgeber aufgrund seiner ausführlichen Thematisierung des Qualitätsbegriffs und den Erfahrungsberichten eine Einführung in das Qualitätsthema allgemein, die wegen ihrer Abstraktheit und mäßigen Strukturierung aber für Leser mit geringen Vorkenntnissen der Qualitätsdebatte schwer verständlich sein dürfte.

Durch die Beleuchtung der Vor- und Nachteile von ISO 9000 und dem EFQM-Modell liefert der Ratgeber eine Einführung in mögliche Funktionen dieser zwei Modelle auch für Leser mit geringen Vorkenntnissen. Durch die schlechte Strukturierung des ersten Kapitels und teilweise auch von 2.1 wird ein Einstieg in den Ratgeber jedoch grundsätzlich, insbesondere für Leser mit geringen Vorkenntnissen der Qualitätsdebatte, erschwert.

Die Angaben zu weitergehender Literatur in Bezug auf die im weiteren Verlauf des Ratgebers weniger ausführlich behandelte ISO 9000 und die Angabe von Adressen ermöglichen allerdings eine gezielte weitere Informationsbeschaffung.

In Bezug auf die organisationsspezifische Zielklärung für ein Qualitätsmanagement ist der Nutzen der bereitgestellten Instrumente "QulCC" und "Aufgaben- und Kunden-Lieferanten-Analyse" aufgrund völlig fehlender Hinweise zu deren Anwendung nur für Qualitätsexperten zu beurteilen.

Bezüglich der Leitbildentwicklung hat das abgedruckte Leitbild sicher für alle Leser einen Anregungsgehalt, ein reflexiver Umgang damit dürfte dagegen nur für Leser mit vorhandenem Hintergrundwissen zur Entwicklung und Funktion von Leitbildern möglich sein, weil sich keine eingehenden Erläuterungen oder Problematisierungen finden.

Struktur

- a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*
- Es wird die Funktion eines externen Beraters in der Einführungsphase des Qualitätsmanagementprozesses thematisiert und dabei auf den auf den Systemcharakter der von ihm erwarteten Problemlösung und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Beratungsprozess eingegangen. (vgl. S. 25 f.).
 - Es wird die Benennung eines Qualitätsmanagementbeauftragten thematisiert
- b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente für das Handlungsfeld benannt?*
- Einstellung eines externen Beraters für die Einführungsphase des Qualitätsmanagementprozesses
 - Benennung eines Qualitätsmanagementbeauftragten, der der obersten Leitung angehört (vgl. S. 36).
- c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*
- Bezüglich des externen Beraters werden verschiedene Funktionen beschrieben, die er zu erfüllen hat und sich daher als Anforderungen darstellen.
 - Bezüglich des Qualitätsmanagementbeauftragten wird lediglich über dessen Einstellung und Funktion beim BWH berichtet (vgl. S. 36 f.). Weitere Hinweise werden nicht gegeben.
- d) *Sind Verweise auf weitere Informationsquellen vorhanden?*
- Nein.
- e) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*
- In Bezug auf den externen Berater finden sich im Rahmen der Schilderung des Beratungsprozesses Hinweise auf mögliche Probleme. So wird z.B. insbesondere betont, dass der Berater seine Rolle im Laufe der Beratung an die Prozesseigener übergeben müsse, um sich selbst überflüssig zu machen.

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

Der Beratungsprozess und seine Funktion werden ausführlich thematisiert. Darüber hinaus wird eher knapp (im Rahmen der entsprechenden Schilderung beim BWH) die Funktion des Qualitätsmanagementbeauftragten angesprochen.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Die Kriterien für die Einstellung eines externen Beraters werden aufgrund der ausführlichen Schilderung seiner Funktion und möglicher Probleme auch für Leser mit geringen Vorkenntnissen zum Qualitätsmanagement deutlich. Dies ist sicher eine wichtige Funktion des Ratgebers, weil ja gerade der "Qualitätslaie" auf einen Berater angewiesen ist.

Bezüglich des Qualitätsmanagementbeauftragten sind eventuell für Leser mit geringen Vorkenntnissen zum Qualitätsmanagement einige neue, grundsätzliche Hinweise enthalten, die eine Anregung für eine weitere Beschäftigung sein können. Aufgrund der sonst aber sehr knappen Schilderungen und fehlender weiterer Hinweise ergibt sich aber keine nennenswerte Entlastung.

Durchführung

a) *Wie wird auf das Handlungsfeld eingegangen?*

- Es wird auf den aus dem (EFQM-) Qualitätsmanagement-Konzept resultierenden Einführungsprozesse eingegangen. Dabei werden 4 Stufen unterschieden (S. 40 f.):
 - ⇒ Stufe 1: Vorstellung und ausführliche Erläuterung des QM-Projekts, seiner Philosophie, Methoden und Werkzeuge vor einem möglichst breiten Mitarbeiterkreis.
 - ⇒ Stufe 2: Durchführung der Selbstbewertung.
 - ⇒ Stufe 3: Auswertung und Präsentation mit dem Ziel, Verbesserungsaktivitäten einzuleiten.
 - ⇒ Stufe 4: Umsetzung der gemeinsamen Aktivitäten.
- Alle vier Stufen werden als Bottom-up-Phase verstanden, in der die aktive Beteiligung aller Mitarbeiter erforderlich ist (vgl. S. 40).

b) *Werden konkrete Maßnahmen/Instrumente für das Handlungsfeld benannt?*

- Bezüglich der ersten Stufe werden keine genaueren Angaben gemacht, es wird lediglich geschildert, dass sie im BWH auf Belegschaftsversammlungen zur Diskussion gestellt wurde (vgl. S. 40).
- Bezüglich der Stufe 2 werden zwei mögliche Grundformen der Selbstbewertung benannt (S: 39):
 - ⇒ Befragung anhand eines standardisierten Fragebogens und/oder
 - ⇒ durch Workshops, bei denen Verbesserungspotentiale erschlossen und erarbeitet werden.

Für den Fall, dass Workshops gewählt werden, können u.U. schon Teile der Stufe 3 einbezogen werden.

Als zentrales Instrument des Ratgebers wird für beide Formen das "Selbstbewertungsinstrument nach EFQM und ISO 9001" benannt, das als Fragebogen oder Frageleitfaden benutzt werden könne (vgl. S. 78 – 93).
- Bezüglich der Stufe 3 wird eine Handreichung zur Moderation von Gruppenprozessen zur Verfügung gestellt (vgl. S. 105-111).
- In Bezug auf die vierte Stufe werden folgende Maßnahmen benannt (vgl. S. 41):
 - ⇒ Formulierung von Projekten und Entwurf von Umsetzungsplänen mit konkreten Zeitzielen für größere Verbesserungen.
 - ⇒ Für als bewährt festgestellte Verfahren: Erstellung erster Verfahrensanweisungen für die schrittweise Erstellung eines QM-Handbuchs.

c) *Werden die Instrumente auch vorgestellt und werden Hinweise für die Anwendung der Instrumente gegeben?*

- Das "Selbstbewertungsinstrument nach EFQM und ISO 9001" wird komplett zur Verfügung gestellt (vgl. S. 78-93).

In Kapitel 3 (S. 21-23) werden die Funktionen des Instruments erläutert und Hinweise zu seiner Anwendung gegeben.

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Instrument "entwickelbar" ist und "u.U. weiterer Anpassungen durch die anwendende Organisation" bedarf (vgl. S. 23).

Für eine Beschreibung und Beurteilung des Instruments siehe Teil 2 dieser Dokumentation.
- Die Handreichung zur Moderation von Gruppenprozessen ist in Form einer relativ ausführlichen Anleitung gestaltet, so dass für Personal mit pädagogischen Grundkenntnissen, wie es bei Bildungsträgern erwartet werden darf, selbsterklärend ist und keiner weiteren Erläuterung bedarf.
- Die für Stufe 4 genannten Maßnahmen werden nicht näher erläutert.

d) *Werden die vorgestellten Instrumente problematisiert?*

- Die einzelnen Instrumente werden nicht problematisiert. Für den gesamten Einführungsprozess werden aber einige Spannungsmuster problematisiert (vgl. S. 45 f.)

I. Wird das Handlungsfeld als Ansatzpunkt für Qualitätsmanagement thematisiert und welche Informationen bzw. Instrumente werden dabei jeweils zur Verfügung gestellt?

In Bezug auf den aus dem Qualitätsmanagementkonzept folgenden Einführungsprozess des EFQM-Modells findet eine sehr ausführliche Thematisierung statt. Dabei wird der Einführungsprozess in verschiedenen Phasen geschildert und mit dem Selbstbewertungsinstrument und der Handreichung zur Moderation werden zentrale Instrumente für diesen Prozess zur Verfügung gestellt.

II. Welche Voraussetzungen sollten beim Leser sinnvollerweise vorhanden sein?

Für Stufe 1 kann der Ratgeber unabhängig von den Vorkenntnissen keine Entlastung bieten. Im Rahmen von Stufe 2 hat das Selbstbewertungsinstrument aufgrund der vielen Fragen einen hohen Anregungsgehalt für alle Leser. Die recht ausführlichen Hinweise erleichtern auch die Anwendung des Instrumentes. Allerdings ist es sehr komplex und einzelne Unterpunkte bleiben, je nach pädagogischem und fachlichem Kenntnisstand, erklärungsbedürftig. Daher sind für einen reflexiven Umgang mit dem Instrument einerseits Vorkenntnisse in der Qualitätsdebatte allgemein erforderlich, um die EFQM-Kriterien und deren Übersetzung sinnvoll einschätzen und ggf. inhaltlich und systematisch auf die speziellen Erfordernisse der eigenen Organisation anpassen zu können. Zusätzlich sind auch weitere Kenntnisse des EFQM-Modells und der ISO 9000 notwendig, weil die Grundlagen der ISO 9000 gar nicht und die des EFQM-Modells nur teilweise erläutert werden. Damit liegen die Nutzungsmöglichkeiten aber auch voll im Selbstverständnis des Ratgebers, der ausdrücklich die Hinzuziehung externer Beratungskompetenz fordert und der Funktion und Auswahl des Beraters einen eigenen Abschnitt widmet (Kapitel 4.1).

Teil 2: Kurzbeschreibung und Kritik des "Selbstbewertungsinstruments nach EFQM und DIN ISO 9001"

Beschreibung:

Das Instrument orientiert sich grundsätzlich am EFQM-Modell. Dabei werden zunächst die im EFQM-Modell enthaltenen 9 Hauptkriterien und die jeweiligen aufgeführten Unterkriterien unverändert wiedergegeben. Statt der im EFQM-Modell benannten Ansatzpunkte wird aber eine branchenspezifische Übersetzung vorgenommen. Dazu werden zwei Spalten verwendet: in einer werden die Unterkriterien in mehrere weiterbildungsspezifische Unterfragen aufgegliedert und damit "übersetzt". Zu jeder dieser Unterfragen werden in der zweiten weiterbildungsspezifischen Spalte wiederum "Aktionen", "Instrumente" und "Indikatoren" benannt. Anschließend folgt eine numerische Bewertungsskala zur Einschätzung der vorstehenden Aspekte und ein Notizfeld, in dem die Bewertung erläutert werden kann oder ggf. konkrete Verbesserungsvorschläge gegeben werden können. In einer letzten Spalte wird für jeden Aspekt das entsprechende Element der ISO 9000 genannt, was bei Bedarf eine einfache Zuordnung zur Erstellung eines normgerechten Qualitätsmanagementhandbuches ermöglichen soll.

Kritikpunkte:

- Durch die Brille der dieser Arbeit zugrundeliegenden Untersuchungsmatrix betrachtet, beziehen sich die Fragen des Instruments auf alle Handlungsfelder mit Ausnahme der Dimension Transfer. Diesbezüglich finden sich keine Fragen zu transferunterstützenden Maßnahmen auf der Veranstaltungsebene, die aber im Rahmen einer Anpassung leicht in das Prozesskriterium 5.2 der EFQM-Übersetzung eingefügt werden könnten. Auch auf der Organisationsebene finden sich keine Kategorien zur Vermarktung, im Rahmen der Kundenzufriedenheit wird allerdings zur deren Erhöhung u.a. auf regelmäßige Kontaktaufnahme, Beratung und Werbemaßnahmen eingegangen. Dabei wird aber nicht deutlich, ob hier Teilnehmer oder institutionelle Auftraggeber gemeint sind.
- Dies führt zu einer kleineren weiteren Schwäche im Handlungsfeld Durchführung: Öffentlichkeitsarbeit, Information und Beratung werden über diese Fragen hinaus nicht thematisiert und vor allem nicht in die Prozesskriterien aufgenommen.
- Die Evaluation des Outcomes wird dagegen auf beiden Ebenen behandelt, wobei die am Anfang des Ratgebers getroffene Unterscheidung zwischen objektiven Maßstäben (Perfektion) und subjektiven Urteilen nicht mehr deutlich wird, sondern wohl gleich auf die angesprochenen "Schnittmenge von Perfektion und Zufriedenheit" (S. 11) abgehoben wird. So wird der subjektive und objektive Output und Outcome auf der Veranstaltungsebene im Rahmen der Prozesskriterien und im Rahmen des Kriteriums "Kundenzufriedenheit" angesprochen, wobei teilweise Dopplungen vorliegen (z.B. Teilnehmerbefragung). In Bezug auf den organisationsbezogenen Outcome werden in den Zufriedenheitskategorien auch objektive und subjektive Kriterien zusammen behandelt, z.B. die Einhaltung des Geschäftsplans und die Reaktion der Aufsichtsgremien (vgl. 9.2).
- In Bezug auf alle anderen Handlungsfelder und auch hinsichtlich der für die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung formulierten Kriterien kann im Wesentlichen gesagt werden, dass eine Abfrage im Rahmen des Instruments gewährleistet wird, allerdings in einer anderen Systematik, die naturgemäß dem EFQM-Modell folgt. Die Philosophie des EFQM-Modells wird aber gleichzeitig im Ratgeber nicht ausführlich behandelt. So wird z.B. nicht auf die 8 "Konzepte" eingegangen, die dem Modell nach Angaben der EFQM zugrunde liegen (vgl. EFQM 1999 a).

Teil 3: Selbstverständnis des Ratgebers und Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

a) Selbstverständnis

3. *Welche Zielgruppe spricht der Ratgeber an (Marktsegment und Institutionstyp der Weiterbildungseinrichtung, vgl. 2.2)?*

Der Ratgeber macht keine expliziten Angaben zu seiner Zielgruppe. Aufgrund der Modellstudie im Zentrum des Ratgebers, dem Titel der Publikation und dem Bezeichnung eines am Anfang vorgestellten Hilfsinstruments lässt sich jedoch schließen, dass die Beschreibungen auf mittelgroße Bildungsträger der beruflichen Weiterbildung zielen. (vgl. Vorwort und Klappentext).

Welche Funktion will der Ratgeber erfüllen? (vgl. Klappentext)

Der Ratgeber will zunächst eine "Einführung in die grundlegenden Fragestellungen und Alternativen des Qualitätsmanagements aus Bildungssicht" bieten. Weiter wird "eine <Übersetzung> des EFQM-Modells für die konkreten Bedürfnisse und Prozesse von Weiterbildungsträgern geliefert. Es (sic) basiert "auf einer eigenständigen Qualitätstheorie", die Qualität definiert als „Schnittmenge von Zufriedenheit und Perfektion".

Diese EFQM-Übersetzung soll die Funktion eines flexibel einsetzbaren Instruments haben, das "als Leitfaden und Fragebogen für regelmäßige Selbstbewertungen" eingesetzt werden kann. Dabei wird ein Aufbau versprochen, der die Perspektive der Zertifizierung nach DIN ISO 9001 berücksichtigt.

Darüber werden mehrere Hilfsinstrumente zur Verfügung gestellt, die Vorbereitung und Implementierung des Selbstbewertungsprozesses erleichtern sollen.

Schließlich wird eine "Fallstudie zum Einführungsprozess beim Bildungswerk Witten/Hattingen mit ausführlichen Hinweisen zur Vorgehensweise sowie zu Auswertungs- und Umsetzungsprozeduren" versprochen.

b) Rahmenbedingungen für die Zielgruppe

4. *(Ordnungspolitische) Rahmenbedingungen*
Werden die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen (z.B. Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit, Landesgesetze zur Weiterbildung, vgl. Kap. 2 und 5) a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?
Nein.
5. *Verbreitete Qualitätsmanagementsysteme*
Werden die gängigen Qualitätsmanagementsysteme DIN ISO 9000 ff. und das EFQM-Modell und ggf. weitere Systeme a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?
- a) Sowohl die Norm DIN ISO 9000 ff. als auch das EFQM-Modell werden ausführlich thematisiert (die ISO-Norm allerdings in ihrer alten Revision von 1994). Dabei werden jeweils Vor- und Nachteile aufgeführt.
- b) Beide Systeme werden bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement einbezogen: Zunächst werden im Rahmen grundsätzlicher strategischer Überlegungen die Vor- und Nachteile der beiden Modelle betrachtet (vgl. S. 15 –19) und letztlich wird eine Empfehlung zum Einsatz beider Modelle gegeben (vgl. S. 19)
Das zentrale Instrument, nämlich das "Selbstbewertungsinstrument nach EFQM und DIN ISO 9001" (vgl. S. 78-103), wurde direkt aus dem EFQM-Modell entwickelt, soll aber die besonderen Bedingungen der beruflichen Weiterbildung berücksichtigen. Die ISO-Norm wird insofern berücksichtigt, als allen Kriterien des EFQM-Selbstbewertungsinstrumentes auch ein Hinweis auf das inhaltlich entsprechende ISO-Element angefügt wird, was die Erstellung eines Qualitätsmanagementhandbuches als Grundlage einer Zertifizierung nach der ISO 9000 ff. ermöglichen soll.
6. *Verbraucherpublikation*
Werden Publikationen zur Stärkung der Verbraucherkompetenz a) thematisiert und b) bei den Hilfestellungen zum Qualitätsmanagement inhaltlich miteinbezogen?
Nein.

© 2001 Thomas Mächtle

Vervielfältigung jeder Art oder Verarbeitung in elektronischen Systemen nur mit Genehmigung des Autors.

Für die im Internet verfügbare PDF-Datei gilt: Weitergabe oder Ausdruck der PDF-Datei nur mit Genehmigung des Autors.

Ein Exemplar des vorliegenden Nachdrucks der Arbeit kann als Leimbindung beim Autor gegen einen Unkostenbeitrag von 50,- DM / 25,- EUR inkl. Porto und Verpackung bestellt werden:

Thomas Mächtle
Gerhart-Hauptmann-Str. 19
33613 Bielefeld
Tel. 05 21 / 521 66 42
E-Mail: mail@thomas-maechtle.de