



Qualitätsmanagementsysteme als Medien der Optimierung von Weiterbildung – drei Statements

Effekte des Qualitätsmanagements auf pädagogisches Handeln

TORSTEN DENKER

Qualität ist in aller Munde und hat Konjunktur. Ob es um die Güte von Rotwein, die Eigenschaften eines Kühlschranks oder eine Dienstleistung geht – Qualität gilt, so lehren es die Wirtschaftswissenschaften, neben dem Preis als wesentliche Grundlage einer Konsumententscheidung. Sie wird mit dem Bezug auf Qualitätsindikatoren bestimmbar. Aber: Wer definiert, was eine gute Qualität ist, und wie verändert sie sich?¹

Mit Blick auf die Debatten um Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung sind die Indikatoren für eine gute Qualität scheinbar klar besetzt. „Im Vordergrund steht [...] der Gedanke, die Qualität der Produkte und Leistungen kontinuierlich zu verbessern und an den Erwartungen der Kunden auszurichten [...] Die Logik dahinter: Wer seine Prozesse kontinuierlich optimiert, verbessert auch seine Produkte oder Dienstleistungen“ (Stiftung Warentest 2015). Aus dem Weiterbildungsmonitor 2017 geht hervor, dass 80 % der Anbieter*innen – über die gesamte Anbieterlandschaft hinweg – mit einem Qualitätsmanagementsystem arbeiten, am weitesten verbreitet sind die Systeme DIN ISO 9000 ff., EFQM und LQW (vgl. Ambos et al. 2018, S. 12 ff.).

Bei DIN ISO 9000 ff. handelt es sich um ein aus der Industrie stammendes Qualitätsmanagementsystem. Obwohl branchenspezifische Fragen z. B. des Supports von Bildungs- und Lerndienstleistungen keine Rolle spielen (vgl. Veltjens & Brandt 2011, S. 4), lassen sich 30 % der Weiterbildungsanbieter nach diesem Modell zertifizieren, weitere 5 % arbeiten ohne externe Zertifizierung mit dem Qualitätsmanagementsystem (vgl. Ambos et al. 2018, S. 15).

¹ Im Zuge der Veränderung gesellschaftlicher Wertevorstellungen verschieben sich auch Qualitätsindikatoren. Im Bereich der Nahrungsmittel werden z. B. Fragen der Ökologie, des fairen und nachhaltigen Wirtschaftens oder der Regionalität zu neuen Qualitätsfaktoren.

Das explizit für Weiterbildungsanbieter entwickelte Qualitätsmanagementsystem „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) stellt den Lernprozess in den Mittelpunkt der Qualitätsarbeit (vgl. Zech 2017). 6 % der Anbietenden haben einen LQW-Zertifizierungsprozess erfolgreich durchlaufen, 3 % nutzen LQW im Rahmen einer Selbstevaluation (vgl. Ambos et al. 2018, S. 15).

Das Modell der „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) ist ein branchenunabhängiges Qualitätsmanagementsystem. Ziel institutionellen Handelns ist es, durch organisationales Lernen „Exzellenz“ zu kultivieren (vgl. European Foundation for Quality Management o. J.). 4 % der Einrichtungen lassen sich nach EFQM zertifizieren, 5 % nutzen das Qualitätsmanagementsystem ohne externe Zertifizierung (vgl. Ambos et al. 2018, S. 15).

Aber wie wirken sich Qualitätsmanagementsysteme auf das pädagogische Handeln in Bildungseinrichtungen aus?

Bei LQW stellt die „Definition gelungenen Lernens“ Zentrum und Fluchtpunkt sämtlicher Qualitätsbemühungen dar. In den Qualitätsindikatoren wird in Teilen explizit Bezug auf die *mikrodidaktische Ebene des Lehr-Lernprozesses* genommen. Die Qualitätsindikatoren von DIN ISO 9000 ff. und EFQM greifen diese Ebene dagegen nicht explizit auf. Der direkte Einfluss aller drei genannten Qualitätsmanagementsysteme auf den Lehr-Lernprozess scheint alles in allem begrenzt zu sein (vgl. Aust & Schmidt-Hertha 2012, S. 52 f.). Der Kern erwachsenenpädagogischen Handelns, die Qualität des Lehr-Lernprozesses, wirkt mit Blick auf die Qualitätsdebatte der Erwachsenen- und Weiterbildung in weiten Teilen deutlich unterbelichtet.

Stattdessen fokussieren die Qualitätsmanagementsysteme mit ihren Indikatoren insbesondere die *makrodidaktische Ebene der Organisation*. „War der Qualitätsbegriff historisch gesehen immer auf einen inhaltlich bestimmten, anspruchsvollen Begriff von Weiterbildung bezogen, also auf eine dem Feld inhärente Norm, so wird Qualität nun auf ein ihm äußeres bezogen: Befriedigung feldexterner Bedürfnisse“ (Forneck & Wrana 2005, S. 178). Administrativ-ökonomische Praktiken wurden in das Feld der Weiterbildung eingeführt. Funktional ist, was auf einem Weiterbildungsmarkt Ertrag verspricht (vgl. ebd., S. 179). Hier stellt sich die grundlegende Frage, wie mit Angebotssegmenten umzugehen ist, die beispielsweise einen geringeren Deckungsbeitrag aufweisen als die politische Bildung. Die Gefahr verdeutlichte Meisel schon 1998: „Ein falsch verstandenes Verständnis von Wirtschaftlichkeit (eher im Sinne von Geld einnehmen oder Geld sparen) führt zu einer Entpädagogisierung des beruflichen Handelns“ (Meisel 1999, S. 9).

Beim Blick auf die Indikatoren von Qualitätsmanagementsystemen wird deutlich, dass die Frage nach Qualität in der Weiterbildung komplexer Natur ist und es die *eine* Antwort nicht geben kann. Lernende mögen andere Qualitätsindikatoren finden als Lehrkräfte, Vertreter*innen der Bildungseinrichtungen, bildungspolitische Akteur*innen oder Zertifizierer*innen von Qualitätsmanagementsystemen. Es ist hilfreich, sich dieses Umstands in der eigenen Qualitätsarbeit bewusst zu sein. Wir als Weiterbildner*innen sollten daher sehr sensibel bei der Nutzung des Qualitätsbegriffs sein. In allererster Linie sind wir der „Bildungsqualität“ auf den verschiedenen

didaktischen Ebenen verpflichtet. Fragen des Bildungsmanagements sind natürlich wichtig und fundieren unser organisationales Handeln, aber sie nehmen eine Support-Funktion ein.

Um die Qualität der pädagogischen Arbeit aufrechtzuerhalten, gilt es, die gerade in den Zeiten der Corona-Krise deutlich zutage tretende prekäre Situation von Honorarkräften und Bildungsanbieter*innen offensiv zum Gegenstand der eigenen Lobbyarbeit zu machen und hochwertige hybride didaktische Settings (weiter) zu entwickeln.

Literatur

- Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A. & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Bonn: BIBB.
- Aust, K. & Schmidt-Hertha, B. (2012). Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(2), 43–55.
- European Foundation for Quality Management. (O. J.). *Einführung in das EFQM Modell*. <http://www.efqm.de/>
- Forneck, H.-J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Meisel, K. (1999). *Was hat die „ökonomische Wende“ bei den Volkshochschulen bewirkt?* [Vortragsmanuskript, gehalten auf der Jahrestagung des Arbeitskreises großstädtischer Volkshochschulen Dezember 1998]. Abgerufen von https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/meisel99_01.pdf.
- Stiftung Warentest. (2015, 12. Oktober). *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung: Stehen Siegel für Qualität?* <https://www.test.de/Qualitaetsmanagement-in-der-Weiterbildung-Stehen-Siegel-fuer-Qualitaet-4911239-0/>
- Veltjens, B. & Brandt, P. (2011). *Weiterbildungsqualität international: Die neue Norm ISO 29990*. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsqualitaet-01.pdf>
- Zech, R. (2017). *Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3* (6., korr. Aufl.). Hannover: Expressum-Verlag.

Autor

Torsten Denker, Dipl.-Pädagoge, Leiter vhs Landkreis Gießen.

„Wir tun doch schon unser Bestes ...“ – Aspekte der Optimierung durch Qualitätsentwicklung

BEATE PLÄNKERS

Zertifizierungen sind Standard geworden. Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung weisen durch Zertifikate, Gütesiegel und Testate oft mehrerer Qualitätsmanagementmodelle die gute Qualität ihrer Organisation und ihrer Angebote nach außen erkennbar nach (vgl. u. a. Käpplinger & Reuter 2017). Hinter diesen Kennzeichnungen verbergen sich Prozesse meist intensiver und i. d. R. als aufwendig erlebter Bearbeitung der dafür notwendigen Anforderungen, die von den Organisationen erfüllt werden müssen. Dies kann zum einen eher *instrumentell* gesehen werden und dem *Erwerb eines Labels* dienen, das den Bezug von Fördermitteln ermöglicht und Marketingeffekte verspricht. Zum anderen bedeutet die Beschäftigung mit formulierten (oder selbst zu formulierenden) Qualitätsstandards aber auch eine *inhaltliche Auseinandersetzung* mit der Güte und Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Angebots und den Strukturen und Abläufen der eigenen Organisation. So kann zunächst *im doppelten Sinn von Möglichkeiten einer „Optimierung“* ausgegangen werden, nämlich einmal durch eine verbesserte Positionierung am Markt der Weiterbildungslandschaft und zum anderen durch kontinuierliche „Verbesserungen“ und Weiterentwicklung der Dienstleistungen im Sinn der eigenen Ziele und Qualitätsansprüche, des institutionellen Auftrags und der Zukunftsorientierung. Dies zumindest versprechen diejenigen Qualitätsmodelle, die Strategien für eine kontinuierliche und prozesshafte *Qualitätsentwicklung* anbieten, andere erfassen als *Qualitätssicherung* die Ergebnisse des zu einem bestimmten Zeitpunkt Erreichten, indem definierte Standards und Qualitätskriterien als erfüllt bestätigt werden. Die folgenden Überlegungen nehmen Bezug auf Optimierungsmöglichkeiten durch LQW, da dieses Modell „aus der Branche für die Branche“ (Ehse 2016, S. 153) entwickelt wurde und beansprucht, ein System nicht nur für Qualitätsmanagement, sondern für „umfassende Organisationsentwicklung“ zu sein (<https://www.conflex-qualitaet.de>).

Optimierung ist für Volkshochschulen eine Daueraufgabe. QM-Systeme können dabei unterstützen

Volkshochschulen sehen sich gegenüber der Pflichtaufgabe „Bildung für alle“ grundsätzlich einer großen *Gestaltungsanforderung* gegenüber. Markenzeichen ist die Vielfalt des Programms, das sich dennoch nicht als beliebig zusammengestellt, sondern als konkret bedarfsorientiert und bedürfnisangemessen, als gezielt und vorausschauend geplant beweisen muss. Kurzfristig reagieren müssen (nicht nur) Volkshochschulen auch auf krisenhafte Entwicklungen mit der Verlagerung von Prioritäten und Beanspruchung aller Ressourcen, wie es u. a. die Fluchtmigration vor fünf Jahren und aktuell die Corona-Krise ausgelöst haben. Vor allem unter für viele Einrichtungen sich verschlechternden Bedingungen und knappen Ressourcen wird „Optimierung“ zu einer existenziellen Daueraufgabe, mit der sich die Organisationen jeweils bestmög-

lich und immer wieder neu „aufstellen“ und legitimieren müssen. Angesichts des Generationenwechsels muss Wissenstransfer sichergestellt werden. Optimierung in diesem Sinn kann also nicht als „Add-on“ verstanden werden, als optionales Doch-noch-ein-Stück-besser-Werden, sondern als grundsätzliches Erfordernis. Gleichzeitig kann Qualitätsentwicklung Kreativität und Ideen freisetzen, um Profil und Alleinstellungsmerkmale zu bilden oder als „Schatz“ zu pflegen. Modelle der Qualitätsentwicklung, die strategische Zielformulierungen, die Überprüfung der Effizienz von Abläufen, die Ausrichtung an einem identitätsstiftenden pädagogischen und konzeptionell gefassten Selbstverständnis und die Reflexion und Bewertung des Erreichten thematisieren, sollten diese Aufgaben unterstützen können. Die Unterstützung kann geleistet werden, indem ein QM-System eine regelhafte Struktur, inhaltliche „Leitplanken“ und methodische Hinweise bereitstellt, die zur Bearbeitung der o. a. Aufgaben und Themen wie ein „Programm“ auffordern.

Qualitätsmanagement als Unterstützung oder Zumutung? Wie wird die Möglichkeit genutzt?

Nach den Erfahrungen der Autorin wird diese Einschätzung nicht von allen Organisationen geteilt. Tendenziell können *zwei Arten des Umgangs mit dem QM-System LQW beobachtet werden*. Während eine Vielzahl von Einrichtungen angibt, durch die Umsetzung einer Qualitätsentwicklung nach LQW u. a. Identifikation und Selbstverständnis gestärkt, Entwicklungsziele und Strategien lebendig gehalten, das An-einem-Strang-Ziehen unterschiedlicher Professionen erreicht und Managementbereiche effizienter gestaltet zu haben, betonen Erfahrungen und Wahrnehmungen anderer Einrichtungen eine andere Seite. Bürokratielastigkeit, die Pflicht fortlaufender Dokumentation, die Entschlüsselung einer dem Modell immanenten, der täglichen Praxis aber fernstehenden Sprache werden als zusätzliche und anstrengende Arbeit erlebt. Das Qualitätsmanagement wird dann als paralleles Gleis zu dem der täglichen Arbeit gesehen, das einer Eigenlogik folgt und zusätzlich bedient werden muss. Auch die Anforderungen einer die Praxis begleitenden *Reflexion* und Bewertung des Erreichten, pädagogischer Begründung und Zielorientierung werden dann nicht als unterstützender Anlass, sondern als *fremdes und anstrengendes Element* im Fluss der Routinen und der Alltagsbewältigung gesehen. Zeit muss abgezweigt werden, um weit auszuholen, sich mit der Bedeutung von Grundsatzfragen zu beschäftigen und gegebenenfalls Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen. Unter diesen Voraussetzungen sehen sich Organisationen durch das Qualitätsmanagement eher fremdbestimmt, Nutzen wird dann allenfalls in der punktuellen Optimierung einzelner Abläufe und Verfahren gesehen oder zumindest darin, dass man – durchaus auch in kleineren Organisationen – durch gegenseitige Information jetzt auch „mehr voneinander weiß“.

Wie kann es zu diesen fast schon konträren Bewertungen und Einschätzungen kommen?

Vielleicht hilft bei Einschätzungen zu dieser Frage ein Rückblick auf die Gründungssituation des QMs für Volkshochschulen. Ausgehend von Impulsen, schon vorhan-

dene Qualität sichtbar zu machen, die Effizienz der Ressourcenverwendung nachzuweisen sowie Erwartungen an einen Verbraucherschutz aufzugreifen, haben sich Volkshochschulen initiativ zu Qualitätsverbänden zusammengeschlossen, die Konzepte der Selbstevaluation entwickelt und vorangetrieben haben (vgl. Heinen-Tenrich 1999; Ehses 2016). Damit verbunden war das Ziel, Kompetenzen der Selbststeuerung zu erhöhen und sich zukunftsfähig zu positionieren. Vor allem sollte mit Verfahren der Qualitätsentwicklung nicht nur der Diversität der Einrichtungen, sondern vor allem auch der Besonderheit eines Verständnisses von (erwachsenen-)pädagogischer Qualität Rechnung getragen werden. Eigene Maßstäbe reflexiv zu erarbeiten, die eigene Praxis selbstkritisch zu beobachten, war dafür der Weg und setzte eine starke Motivation. LQW hat diese von Volkshochschulen selbst geschaffenen Linien aufgegriffen und in Standards gefasst. Kann nun konstatiert werden, dass, was zu Beginn von Volkshochschulen als selbstbestimmter Gestaltungsraum begriffen wurde, inzwischen als von außen herangetragene Forderung gesehen wird und damit einen eher ablehnenden Impuls hervorruft?

Oder: Was machen diejenigen, die heute LQW überzeugt zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung nutzen, anders?

- Vom Ergebnis her betrachtet, ist es dann oft gelungen, den Wechsel zwischen einem jeweils unterschiedlichen „Modus“ der alltäglichen und eher reaktiven Bewältigung operativen Geschäfts einerseits und dem Einnehmen einer reflektierenden „Hubschrauberperspektive“ andererseits als kontinuierliche Arbeitsform zu etablieren und als produktives Spannungsfeld zu erfahren.
- Oft ist es dann auch gelungen, herausfordernde Einzelthemen der Praxis in das System der Qualitätsentwicklung von vornherein zu integrieren (welche Qualitätsbereiche sind davon tangiert, was sagen sie dazu), damit das Qualitätsmanagement nicht isoliert bleiben muss („heute steht wieder mal LQW auf der Tagesordnung“) und als Unterstützung zur Problemlösung genutzt werden kann.
- Oft kann das „Wozu“ der Arbeit in allen Bereichen immer mit thematisiert und präsent gehalten werden, damit sind inhaltliche Vorstellungen gelingender Bildungsprozesse und die erwachsenenpädagogischen Ansprüche gemeint, für die die eigene Organisation steht. Dabei ist die Herausforderung angenommen und nicht aufgegeben worden, sich auch die „pädagogische Leerstelle“ (Ehses 2016, S.156) anzuschauen, die durch die organisationale Abkopplung der Kursleitenden als eigentlichen Gestalter*innen des Bildungsgeschehens gegeben ist. Es sind dann Formen des Austauschs gefunden worden, mit denen viel entdeckt und durchaus gesteuert werden kann, sodass die „Leerstelle“ nicht zum „blinden Fleck“ werden muss.
- Und oft ist es auch gelungen, im Rahmen der Qualitätsentwicklung entdecktes Wissen innerhalb der eigenen Organisation und erarbeitete Inhalte zu sichern, als Fundgrube zu sehen, zu kommunizieren und u. a. für die Außendarstellung zu nutzen.

Unbestritten fordert systematische Qualitätsentwicklung von den Einrichtungen den Einsatz von Ressourcen – zeitlich, personell und konzeptionell im Sinne von Reflexionszumutungen. Dennoch bieten solche Modelle, im Sinne ihrer Möglichkeiten angewendet, über den instrumentellen Nutzen hinaus erwachsenenpädagogischen Einrichtungen die Chance, Inhalte und Profile zu entwickeln sowie Potenziale der Optimierung zu entfalten und zu sichern.

Literatur

Ehse, C. (2016). Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66(2), 150–160.

Käpplinger, B. & Reuter, M. (2017). *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung*. WISO Diskurs 15. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Heinen-Tenrich, J. (1999). Niedersächsische Volkshochschulen erproben Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: F. v. Kuechler & K. Meisel (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. 1. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben (S. 114–126). Frankfurt a. M.: DIE. Abgerufen von http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/kuechler99_01.pdf

Autorin

Beate Plänkers, Dipl. Päd., Beraterin und Gutachterin für Qualitätsmanagement (LKQT, Bildungsberatung).

Optimierung der Erwachsenenbildung: von Qualitätsentwicklungspfaden und Irrwegen

KLAUS MEISEL

Die Implementation von Qualitätsmanagement(QM)-instrumenten in die Erwachsenenbildung war Mitte der 1990er Jahren alles andere als unumstritten. Neben hohen Erwartungen prägten auch schlimmste Befürchtungen den Diskurs – zumindest im Sektor der öffentlich mitverantworteten Erwachsenenbildung. Ob und inwiefern die in den Einrichtungen der Weiterbildung seit vielen Jahren genutzten QM-Systeme zur Optimierung der Weiterbildung beigetragen haben, welche kritische Entwicklungen oder gar dysfunktionale Effekte anzusprechen sind, lässt sich möglicherweise strukturiert beantworten, wenn man sich die damalige Diskussion kurz in Erinnerung ruft. Dies erfolgt auf der Grundlage einer persönlichen Perspektivenverschränkung, in der eigene wissenschaftlich-fundierte Entwicklungsarbeiten, Beratungsaktivitäten, über-

regionale und trägerübergreifende Entwicklungsbegleitung, verbandliches Engagement und praktische Erfahrungen mit der erfolgreichen, professionsadäquaten Implementation eines Qualitätsentwicklungsmanagements vor Ort miteinander verknüpft sind.

Die Positionen waren einerseits stark polarisiert, andererseits auch differenzierend. Eher die Pole nachgezeichnet, ergibt folgendes Bild: Einerseits wurde vor der unreflektierten Übernahme vom Managementdenken aus der Wirtschaft gewarnt, die einer weiteren Ökonomisierung der Erwachsenenbildung den Weg bereite. Andererseits wurden auf effizientere Organisationsprozesse, potenzielle Wettbewerbsvorteile auf dem sogenannten Weiterbildungsmarkt, erhebliche Verbesserungspotenziale der pädagogischen Qualität und eine wesentlich verbesserte bildungspolitische Anerkennung verwiesen. Die differenzierenden Stimmen, dass es bereits durchaus wirkungsvolle erwachsenenpädagogisch begründete Qualitätsentwicklungsstrategien gäbe – wie z. B. Evaluationsinstrumente, Hospitationsverfahren, etc. –, gingen im Streit um die Einführung von formalisierten ISO-9000-Managementinstrumenten häufig unter. Im Weiteren soll gar nicht auf die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Ansätze eingegangen werden, zumal sie sich in den letzten 15 Jahren eher angenähert als voneinander entfernt haben. Bei den einen braucht es weniger Übersetzungsleistungen für die Erwachsenenbildungsprofis (z. B. LQW), andere sind ausgeprägter auf Prozessoptimierung (z. B. ISO) ausgerichtet oder stärker auf Veränderungsmanagement angelegt (z. B. die revidierte Fassung von EFQM). Im Übrigen hängt die Bewertung bei den externen Zertifizierungen meiner Erfahrung nach immer noch stark von den eingesetzten Prüfer*innen ab. Der subjektive Faktor lässt sich hier offensichtlich nicht ausschließen.

Eine unreflektierte Übernahme von rein auf Ökonomisierung ausgerichtetem Management kann ich in der Breite der öffentlichen Erwachsenenbildung nicht sehen. Dort, wo es passiert ist, wäre es auch ohne QM-Modelle passiert, weil es die Verantwortlichen bei den Träger*innen mit ihrer praktizierten Personalpolitik offensiv betrieben haben. Im Regelfall wurde das QM nach reiflichen Überlegungen, häufig im Gegensatz zum Optimierungsdenken, als Resultat langwieriger Diskussionsprozesse eingeführt. Dies darf nicht als kritische Anmerkung missverstanden werden, da in diesen Diskussionsprozessen meist die erwachsenenpädagogisch begründeten Qualitätsentwicklungsstrategien im Bewusstsein des Personals gesichert und gefestigt wurden. Wurden beispielsweise in der Vergangenheit Veranstaltungshospitationen nur fallweise, nicht selten nur im Konfliktfall durchgeführt, wurden sie vielerorts wieder systematisch und regelhaft als Möglichkeit zur Professionalitätsentwicklung genutzt.

Galt es in einer (beinahe) ganzen Generation von Erwachsenenbildner*innen schon fast als anti-emanzipatorisch, sich mit Fragen der Organisation und Verwaltung zu beschäftigen, unterstützte die Implementation des QM in der Tat Optimierungsprozesse in der Organisation. Für das Funktionieren der Gesamtorganisation wesentliche Schlüsselprozesse wurden identifiziert, Standards definiert, standardisierte Verfahren – auch digital gestützt – eingeführt, Kunden- und Mitarbeiterbefragungen

regelmäßig realisiert sowie deren Ergebnisse verglichen und im Hinblick auf Verbesserungspotenziale ausgewertet, Kooperationen vertraglich gesichert. Die sowieso personalkapazitiv unzureichend ausgestatteten Einrichtungen wurden damit entlastet und das vorhandene Personal konnte zielgerichteter eingesetzt werden. Hier sehe ich im Übrigen auch in der Rückschau einen unbestreitbaren Erfolg der Qualitätsentwicklungsbestrebungen – zumindest dann, wenn QM in der Einrichtung gelebt wird und nicht bloß auf das Erlangen eines vorzeigbaren Zertifikats reduziert wurde. Wenn Mitarbeitende z. B. einer Volkshochschule nach erfolgreichem Abschluss der Zertifizierung davon berichten, dass sie froh sind, dass „das wieder rum ist und man sich nun wieder mit dem Eigentlichen beschäftigen könne“, ist m. E. entschieden etwas falsch gelaufen. Es gibt heute noch Einrichtungen, die 08/15-Handbücher verfassen oder adaptieren. Und es gibt Zertifizierungsgesellschaften, die sich daran erfreuen können, wenn ihre gewünschte Terminologie in Handbüchern und Selbstbeschreibungen auftaucht, und sich davon blenden lassen. Im Übrigen ist nicht die öffentliche Erwachsenenbildung „durchökonomisiert“, sondern das Zertifizierungsgeschäft. Es gab Zeiten, da stieß die Formulierung: „anerkannte Einrichtung nach den gesetzlichen Vorgaben des Landes“, auf eine öffentliche Anerkennung. Eine einseitige Ausrichtung an ökonomisch ausgerichteten Managementmodellen kann ich in der Breite nicht erkennen.

Es gab natürlich auch in den Zeiten vor der Anwendung von QM-Systemen erhebliche Qualitätsanstrengungen. Vorteilhaft wirkt nun allerdings das Denken und Handeln in Systemen und Kreisläufen. Gleichwohl ist kritisch anzumerken, dass das QM-Handeln eine organisationsbezogene Schlagseite hat, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass sich die pädagogische Arbeit nicht entsubjektivieren lässt. Dennoch irritiert es mich immer wieder, wie trefflich Pädagog*innen Optimierungspotenziale in Organisation und Verwaltung anregen können und gleichzeitig Fragen der pädagogischen Qualitätsentwicklung in Vergessenheit geraten.

Erwartungen an eine verbesserte Marktpositionierung oder gar bildungspolitische Wertigkeit waren im Rückblick vollständig überhöht. Mittlerweile steht die Pflicht zum QM – wenn ich das richtig überblicke – in allen Weiterbildungsgesetzen. Die allermeisten Einrichtungen haben ein QM mehr oder weniger redlich eingeführt, eine verbesserte Marktpositionierung lässt sich dadurch nicht erkennen. Den Teilnehmenden und institutionellen Kund*innen (von der Bundesagentur abgesehen) scheint es weniger auf Siegel, die ihnen sowieso wenig sagen, anzukommen, als auf Beurteilungen anderer Teilnehmender oder etwa Ergebnisse von Weiterbildungstests. Und bei allem Reden zur steigenden Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens bleibt die Erwachsenenbildung der bei Weitem am stärksten unterfinanzierte Teil des deutschen Bildungssystems, zwar mit viel emotionaler Zuwendung, aber mangelhafter pagatorischer Förderung. So gibt es Länder, in denen in der frühkindlichen Erziehung für jedes „Integrationskind“ eine halbe Erzieherstelle zusätzlich finanziert wird, aber für die ganze Inklusionsarbeit in der Erwachsenenbildung werden nur wenige Tausend Euro bereitgestellt. Sicherlich zugespitzt formuliert: Das umgesetzte QM hat

im Regelfall die internen Abläufe und Leistungen optimiert, der bildungspolitische Stellenwert bewegt sich gleichwohl auf weitgehend unverändertem Niveau.

Es ist auch nicht gelungen, aus der Profession heraus Standards (z. B. notwendige erwachsenenpädagogische Qualifikationen und Kompetenzen für die Lehre, verbunden mit entsprechend angemessener Honorierung) zu setzen. Aufgrund einer unzureichenden überverbandlichen Qualitätspolitik werden die Einrichtungen vor Ort abhängig von fragwürdigen externen Qualitätsanforderungen wie beispielsweise des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF), das schon einmal die zu geringe Durchfließmenge in der Toilette eines Integrationskursträgers monieren lässt statt mit ausreichender finanzieller Förderung gute Integrationsbildung zu ermöglichen. Ein langwieriger notwendiger Austausch von unverhältnismäßig umfangreichen Anträgen und Begründungen mit Regionalbeauftragten des BAMF z. B. wegen eines notwendigen Raumwechsels stellt eher eine Arbeitsbehinderung denn eine Optimierung dar. Statt sich in langatmigen Verhandlungen über einzelne Formulierungen in überkomplexen Verwaltungsvorschriften, die nicht selten sogar rückwirkend Geltung erlangen, zu verlieren, sollte sich das verbandliche Engagement auf fachpolitische Stellungnahmen konzentrieren, um einen Systemwechsel für das Integrationskursprogramm zu erreichen, ohne die m. E. qualitätsvolle Integrationsbildung auf die Dauer nicht möglich erscheint. Ein anderes Beispiel: Von den Krankenkassen anerkannte, sprich: förderwürdige, Gesundheitsbildungsangebote müssen sich an zeitorganisatorischen Vorgaben orientieren, die sich nicht erwachsenenpädagogisch begründen lassen. Es ist interessant festzustellen, dass die Einrichtungen mit viel Aufwand, der alles andere als optimierend wirkt, sich auf „fremdbestimmte“ Qualitätsanforderungen einlassen müssen und nicht die Kraft haben, selbst unhintergehbare Standards zu setzen. Hier zeigen sich die erheblichen, auch ökonomischen Abhängigkeiten der Einrichtungen.

In der Pandemie wurde die fragile Gesamtsituation für viele Einrichtungen schmerzhaft fühlbar. Trotz hervorragender Ergebnisse bei externen Zertifizierungsverfahren sind die Einrichtungen erheblich gefährdet. Die im Vergleich zu anderen Bildungssektoren erstaunlich gute Wirtschaftlichkeit führte in einigen Fällen bei den nicht öffentlichen Rechtsformen zur Insolvenzgefahr, da die Kostendeckungsbeiträge weggebrochen waren. Die freiberuflichen Honorarkräfte in der Erwachsenenbildung wurden in staatlichen Sofortprogrammen schlichtweg vergessen oder auf Grundversorgung verwiesen. Und in den einschlägigen Infektionsschutzverordnungen wurde die Erwachsenenbildung lange Zeit unter Freizeiteinrichtungen subsumiert.

Das m. E. wirkungsvolle Engagement der Erwachsenenbildungseinrichtungen in der Qualitätsentwicklung bedarf deshalb dringend einer offensiven, fachlich begründeten Qualitätspolitik seitens der Verbände.

Autor

Klaus Meisel, Prof. Dr. phil., ehem. Managementdirektor/Geschäftsführer der Münchner Volkshochschule GmbH (im Ruhestand).

Review

Diese Beiträge wurden nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 12.11.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

These articles were accepted for publication following the editorial meeting on the 12th of November 2020.