

Poschalko, Andrea

Research Report

Qualität in der Erwachsenenbildung: Ein Thema mit vielen Facetten

AMS info, No. 201/202

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Poschalko, Andrea (2011) : Qualität in der Erwachsenenbildung: Ein Thema mit vielen Facetten, AMS info, No. 201/202, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/102517>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Qualität in der Erwachsenenbildung – ein Thema mit vielen Facetten*

Die Diskussion über Qualität in der Erwachsenenbildung ist nicht neu. Bereits seit den 1960er Jahren wird die Qualitätsfrage mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen thematisiert, die vielfältigen gesellschaftlichen Entwicklungen unterliegen.

In den letzten Jahren nahm nicht zuletzt aufgrund des steigenden arbeitsmarktbezogenen Qualifizierungsdrucks die Nachfrage nach Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten zu. Zudem wurde mit der Initiierung der Lissabon Konvention im Jahr 2000 durch die Europäische Kommission ein umfassendes Bekenntnis zum Lifelong Learning auf politischer Ebene abgelegt. Qualitätsfragen in allen relevanten Belangen der Bildung haben dadurch verstärkten Verbindlichkeitscharakter erhalten, und die Diskussion um Lifelong Learning wurde zu einem zentralen Motor innerhalb der (internationalen politischen) Qualitätsdiskussion.¹ Gleichzeitig etabliert und etablierte sich eine Vielzahl von Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten. Die Erwachsenenbildung ist dadurch zu einem sehr stark differenzierten und breiten Feld geworden – ein Grund mehr, die Qualität der Angebote verstärkt in den Blick zu nehmen.

1. Perspektiven im Qualitätsdiskurs

Vielfältige Faktoren tragen zur Komplexität der Frage nach Qualität in der Erwachsenenbildung bei. Schwierigkeiten ergeben sich schon alleine bei der Definition des Begriffs »Qualität«,² zudem können Qualitätskriterien je nach Standpunkt bzw. Perspektive (der Lernenden, der ErwachsenenbildnerInnen, der Organisationen etc.) andere Schwerpunkte erfahren und somit divergieren oder sich sogar widersprechen.³ Auch sind die Begriffe »Qualitätssicherung«, »Qualitätskontrolle«, »Qualitätsmanagement« und »Qualitätsentwicklung« zu unterscheiden, die in diesem Zusammenhang im Diskurs stehen.⁴ Im Gegensatz zur »Qualitätskontrolle«, die meist einen zeitlich begrenzten Zustand deskriptiv

untersucht, versuchen die »Qualitätssicherung« bzw. das »Qualitätsmanagement« als umfassendes Qualitätssicherungssystem in einer Organisation die Qualität systematisch zu erhalten, zu fördern oder zu verbessern. Dies erfolgt im Sinne einer Art laufend fortgeführten »Evaluation« inklusive regelmäßiger Berichterstattung. Um Assoziationen mit den teils negativ besetzten Begriffen »Kontrolle« und »Zwang« zu vermeiden, wurde hierfür schließlich die Bezeichnung »Qualitätsentwicklung« eingeführt – ein Begriff, dem die dynamische Komponente der Veränderung bereits inhärent ist.⁵

Der Qualitätsdiskurs wird somit von unterschiedlichen Perspektiven und Interessen geprägt und bezieht unterschiedliche Akteure und Akteurinnen mit ein. Die wichtigsten Akteure und Akteurinnen sind dabei die KundInnen (d.h. die TeilnehmerInnen), die TrainerInnen bzw. ErwachsenenbildnerInnen, die Organisation (Leitung, Management) und die Öffentlichkeit (Politik, Staat),⁶ aber auch die Auftraggeber (z. B. das Arbeitsmarktservice, Unternehmen der Privatwirtschaft). Ein gelungenes Beispiel für die Integration dieser Perspektiven sind die vom Leonardo-da-Vinci-Programm finanzierten Projekte QUINORA (Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen von Arbeitssuchenden auf Systemebene) und das darauf aufbauende Innovationstransferprojekt Guide Me! (Internationale Qualitätssicherung für Berufsorientierung im Gruppensetting). Diese reagierten einerseits auf die zunehmende Internationalisierung im Bereich »Guidance« und legen andererseits besonderes Augenmerk auf das Zusammenspiel der Stakeholder (u. a. bildungspolitische Akteure und Akteurinnen): Im Rahmen von QUINORA wurden auf Basis internationaler Best-Practice-Beispiele für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen sieben Qualitätsdomänen ausgearbeitet und internationale »Leitlinien« für Berufsorientierungs- und Aktivierungstrainings erstellt. Anhand der Qualitätsdomänen wurde schließlich ein Curriculum entwickelt, das im derzeit noch laufenden und auf QUINORA aufbauenden Innovationstransferprojekt Guide Me! über E-Learning erarbeitet werden kann. Die Leitlinien, Instrumente und Qualitätskriterien in den jeweiligen Domänen liefern für den arbeits-

* Dieser Artikel wurde ursprünglich publiziert in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe Nr. 12, Februar 2011 (Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=4517).

1 Vgl. Plant 2001, Seite 4.

2 Siehe Harvey/Green 2000; Galiläer 2005.

3 Siehe Kuper 2002.

4 Siehe Hartz/Meisel 2006.

5 Siehe Hippel/Grimm 2010; vgl. auch Ditton 2009 zit. in Hippel/Grimm 2010, Seite 12f.

6 Vgl. Schiersmann et al. 2008, Seite 25.

marktnahen Qualifizierungsbereich sowie den Erwachsenenbildungsbereich einen interessanten (Diskussions-)Input.

2. Qualitätsmanagementmodelle und Zertifizierungen

Die sehr vielfältige Weiterbildungslandschaft ist aus Sicht der KonsumentInnen oft intransparent und unübersichtlich. Vor diesem Hintergrund wurde der Ruf nach mehr Transparenz, Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit der Angebote in den letzten Jahren immer lauter. Ein aktuelles Thema im Qualitätsdiskurs bezieht sich daher auf die Zertifizierung von Weiterbildungsorganisationen. Für die in diesem Feld aktiv agierenden Institutionen entsteht so gesehen – höhere Qualitätsanforderungen sind immer auch mit mehr Aufwand und Kosten verbunden – ein mehr oder weniger starker Druck von außen, sich der Qualitätsdiskussion zu stellen.⁷ Auf der Ebene der Organisationen werden Qualitätsmanagementmodelle thematisiert und eingesetzt (z. B. ISO, CertQua, EFQM), die ausgehend vom betriebswirtschaftlichen Kontext für den Bereich der Erwachsenenbildung modifiziert wurden und auf organisatorische Prozesse (Prozesse zur Optimierung der Lehr-/Lernsituation vor- und nachbereitenden Bedingungen bzw. Verfahren) fokussieren. Die Qualität der konkreten Lehr-/Lernsituation – also die Qualität der Bildungsangebote – wird dadurch noch nicht gesichert, wiewohl Qualitätsmanagement die Rahmenbedingungen dafür schaffen kann.⁸

Andere Modelle und Systeme wurden speziell für den Bildungs- und Beratungsbereich entwickelt (z. B. LQW[®], EduQua). Sie referenzieren stärker auf die Qualitäts- bzw. Organisationsentwicklung, die Perspektive der Lernenden und die Besonderheiten des Lernprozesses. Solcherart Zertifikate, Gütesiegel etc. werden mittlerweile von den Fördergebern gefordert und von den Bildungsträgern zu Marketingzwecken eingesetzt. Gleichzeitig gibt es aber eine solche Vielfalt an Zertifikaten am Markt, dass auch diese Entwicklung beinahe unüberschaubar geworden ist.⁹ Aufgrund regionaler und sektoraler Unterschiede in den Förderrichtlinien, z. B. hinsichtlich geforderter Zertifizierungen, kommt es nicht selten zu Wettbewerbsverzerrungen, da sich der daraus resultierende bürokratische Aufwand oftmals nur für Unternehmen ab einer bestimmten Größe rentiert. So müssen sich beispielsweise überregional tätige Erwachsenenbildungseinrichtungen mehrfach zertifizieren lassen (z. B. Österreichisches Qualitätssiegel, Cert-NÖ), um den formalen Vorgaben hinsichtlich der Vergabe von Individualfördermitteln in den einzelnen Ländern zu genügen.¹⁰ Die Einführung des gerade entstehenden Qualitätsrahmens der Erwachsenenbildung in Österreich (Ö-Cert) könnte hier Abhilfe schaffen.¹¹ Allerdings ist zu bedenken, dass ein rein österreichisches Zertifizierungsangebot im gesamteuropäischen Kontext nur einen Zwischenschritt darstellen kann. Zudem sind kleine Organisationen im Bildungsbereich aufgrund der damit verbundenen Kosten und Ressourcenbindung oftmals gar nicht in der Lage, sich zertifizieren zu lassen.

3. Professionalität und Professionalisierung

Professionelles Handeln (Professionalität) – die Qualität des pädagogischen Handelns¹² ist ein weiterer Schwerpunkt des Qualitätsdiskurses in der Erwachsenenbildung und setzt auf der Ebene der Interaktion im Lehr-/Lernprozess an (z. B. personenbezogene Zertifizierung). Der Lehr-/Lernprozess kann im Gegensatz zu organisationsbezogenen Prozessen nicht durchgängig routinisiert und standardisiert werden, sondern erfordert »situative Kompetenz«, die ein gutes Maß an Entscheidungsspielraum bedarf. Die pädagogische Sicht auf Qualität hat daher eine andere Motivation als die organisationale Sicht und wird stark von situativer und personenbezogener Flexibilität geprägt. Für die Qualitätssicherung im Bereich der Lehr-/Lernsituation steht folglich die Kompetenzentwicklung der Lehrenden im Vordergrund.¹³ Ebenso wichtig wie die formale Qualifikation und die Definition von Kernkompetenzen sind hierbei die informellen, über berufliche Praxis erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen des/der Lehrenden, welche in Zukunft noch stärkere Anerkennung erfahren sollten.¹⁴ Gerade in einem Umfeld, das von verschiedensten Interessen und Perspektiven geprägt wird, sind ein gut ausgebildetes Rollenverständnis als TrainerIn/BeraterIn und Selbstreflexion wichtig. Diese Bereiche werden aber zu einem Großteil durch Erfahrung, Inter- und Supervision sowie über informelle Gespräche etc. ausdifferenziert und tragen ihrerseits zu qualitativ hochwertigem pädagogischen Handeln bei. Die Vernetzung innerhalb des Berufsbereichs »Erwachsenenbildung« – der Erfahrungsaustausch – leistet somit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Qualität in der Weiterbildung. Auf der anderen Seite ist zu bedenken, dass praktische Erfahrung, wenn sie als Knock-out-Kriterium bei Auswahl von TrainerInnen/BeraterInnen verlangt wird (wie es bei manchen Trägern der Fall ist), den Berufseinstieg enorm erschwert, wodurch neuen Generationen von TrainerInnen und BeraterInnen quasi »die Tür vor der Nase« zugeschlagen wird.

Eng verbunden mit dem Professionalitätsdiskurs ist daher die zum Teil sehr kontrovers geführte Professionalisierungsdebatte (Verberuflichung), die sich aufgrund unterschiedlicher Interessen der verschiedenen Akteure und Akteurinnen und der starken Diversifikation der Handlungsfelder im Berufsbereich schwierig gestaltet und noch lange nicht abgeschlossen ist,¹⁵ denn im Gegensatz dazu können in diesem Zusammenhang auch Deprofessionalisierungstendenzen beobachtet werden.¹⁶ Die Motive für eine Professionalisierung liegen oft in der Unzufriedenheit der Lehrenden mit der inadäquaten Bezahlung, der prekären Beschäftigung, der schlechten sozialen Absicherung bzw. der geringen Wahrnehmung der Erwachsenenbildung als Beruf in der Öffentlichkeit begründet.¹⁷ Zu berücksichtigen ist allerdings, dass eine stärkere Professionalisierung nicht selten zu einer Steigerung der initialen Ausbildungskosten und des Ausbildungsaufwandes führt. Die Diskussion sollte daher stärker auf diese Rahmenbedingungen fokussiert werden, damit diese einen höheren Stellenwert im Zusammenhang mit der Qualitätsfrage erhalten.

7 Vgl. Schläfli 2004, Seite 225ff.; Hartz/Meisel 2006, Seite 9.

8 Vgl. Hartz 2004, Seite 233ff.

9 Vgl. Galiläer 2005, Seite 156f.; Veltjens 2006, Seite 1.

10 Siehe BMUKK 2010.

11 Siehe Plattform für Berufsbezogene Erwachsenenbildung 2008.

12 Siehe Nittel 2000.

13 Siehe Gruber 2006; vgl. Hartz 2004, Seite 241ff.

14 Siehe Mosberger et al. 2007.

15 Siehe Fellinger 2008.

16 Siehe Gruber 2006.

17 Siehe Gruber 2006; vgl. Peters 2005, Seite 60.

4. Die Lernenden

Eine wesentliche Perspektive im Qualitätsdiskurs nehmen die KundInnen bzw. TeilnehmerInnen an unterschiedlichen Maßnahmen und Angeboten der Weiterbildung – also ganz allgemein die Lernenden – ein. In diesem Kontext werden die subjektiven und die objektiven Eigenschaften des Begriffes »Qualität« am deutlichsten greifbar: Einerseits wird durch objektivierbare Standards die Qualität von Etwas messbar und somit vergleichbar, andererseits kommt erst durch subjektive Beurteilung und durch den Vergleich mit etwas Anderem der relationale Aspekt der Qualität und somit die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmungsperspektive ins Spiel.¹⁸ Dies spiegelt auch die Besonderheiten des Lernprozesses und der Rolle des/der Lernenden wider. Das »Produkt« von Bildung – nämlich der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs des Kunden/der Kundin – nämlich des/der Lernenden – wird von ihm/ihr selbst hergestellt; somit ist Bildung mit kaum einer anderen Dienstleistung zu vergleichen. Der Erfolg eines Kurses ist in einem hohen Maße von der Motivation und Aktivität des/der Lernenden abhängig – und Lernen ist anstrengend und nicht nur angenehm und bereichernd.¹⁹

Das Commitment der TeilnehmerInnen ist vor allem im arbeitsmarktpolitischen Kontext, aber auch im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ein wesentlicher Aspekt und wirkt sich sowohl subjektiv als auch objektiv auf die Qualität von Bildungsinitiativen aus. Eine entscheidende Frage ist daher, wie dieses Commitment gestärkt werden kann. Die TeilnehmerInnen sehen sich oft in einem Spannungsfeld zwischen geldgebenden Organisationen (Arbeitsmarktservice, Unternehmen), der Bildungsmaßnahme und ihren eigenen Interessen. Das geschieht besonders dann, wenn die Initiative für die Teilnahme am Bildungsangebot nicht von ihnen selbst ausgegangen ist und die Verpflichtung zur Teilnahme daher vielmehr als Kritik an den eigenen Fähigkeiten interpretiert wird denn als scheinbar »willkürlich angeordnet« oder »sinnlos«. Neben Wahlmöglichkeiten und /oder der Mitbestimmung bei inhaltlichen Schwerpunkten (Freiwilligkeit setzt Wahlmöglichkeiten voraus) spielt hier auch der individuelle Nutzen von Bildungsangeboten eine entscheidende Rolle. Dieser Nutzen muss für die TeilnehmerInnen erkennbar und transparent sein, um Aktivität und Motivation erwarten zu können. Die Qualität von Bildungsangeboten ist deshalb in entscheidendem Maße von dieser Nutzentransparenz abhängig und sollte selbst auf einzelne Lehr-/Lerneinheiten heruntergebrochen werden. Jede Lehrinheit, jeder Input, jede Übung muss einen eindeutig erkennbaren Nutzen bzw. Sinn ergeben. Für die TeilnehmerInnen muss ein »Roter Faden« ersichtlich sein, in dessen Kontext die einzelnen Methoden eingebettet sind. Insgesamt muss klar sein, was ein Bildungsangebot zur Entwicklung der eigenen Handlungskompetenz beitragen kann,²⁰ die Methodenvielfalt und ein gewisses »Infotainment« tragen dann zusätzlich zur Aktivierung und zur Motivation der TeilnehmerInnen bei.

5. Evaluation, Praxistransfer und Nachhaltigkeit

Ein klassisches Evaluationsmodell im Bildungskontext ist das bereits in den 1950er Jahren entwickelte Vier-Ebenen-Modell von Donald L. Kirkpatrick. Die vier aufeinander aufbauenden Ebenen beziehen sich dabei auf die (1) Reaktionen der TeilnehmerInnen, z. B. Zufriedenheit, den (2) Lernerfolg, das (3) Verhalten bzw. den (Praxis-)Transfer und auf die (4) Ergebnisse, z. B. Produktivitätssteigerung.²¹

Bei den vielfach obligatorisch angewandten Zufriedenheitsmessungen (Reaktionen) ergeben sich allerdings einige Probleme, schließlich könnten TeilnehmerInnen auch mit einem Bildungsangebot hochzufrieden sein, weil sie den/die TrainerIn sympathisch finden, weil ein gutes Buffet angeboten wird oder weil die Inhalte keine Herausforderung darstellen (motivationaler Aspekt). Aber nicht nur die subjektiven Aspekte der Qualität aus TeilnehmerInnensicht erschweren die Messbarkeit der Output-Qualität, sondern auch die Frage nach den Effekten (z. B. Bildungswirkung: Lernerfolg, Nachhaltigkeit etc.) von Kursen.²²

In diesem Zusammenhang sind klare Zieldefinitionen unerlässlich. Entscheidet sich beispielsweise ein Unternehmen für eine Seminarreihe zur Verbesserung der internen Kommunikation, so ist zu hinterfragen, welche konkreten Ziele und Erfolgsindikatoren hinter diesem Wunsch stehen – höhere Umsätze, kürzere Prozesse oder Entscheidungen, weniger Fluktuation oder Krankenstände – und umgekehrt, was sich die MitarbeiterInnen von einer verbesserten internen Kommunikation erwarten – mehr gemeinsame soziale Aktivitäten, klarere Aufgabenstellungen, eine bessere Abstimmung zwischen Teams oder Abteilungen, schnellere Entscheidungen. Genaue Zieldefinitionen und ein entsprechendes Commitment der TeilnehmerInnen sind mithin wesentliche Faktoren in der Frage der Nachhaltigkeit bzw. des Praxistransfers. Praxisbezug und Nachhaltigkeit (Outcome) des Erlernten rücken dabei als Indikatoren für die Qualität und Effektivität (als evaluatorische Dimension) von Bildungsangeboten zunehmend in den Fokus der Betrachtung, zumindest im privatwirtschaftlichen Kontext. Daher müssen neben klassischen Evaluationsmethoden, wie z. B. Feedback und Befragung, geeignete Erfolgsindikatoren definiert und weiterentwickelt werden, die die konkreten Ziele der Maßnahmen und alle Akteure und Akteurinnen mit einbeziehen – eine sehr herausfordernde Aufgabe, die ein differenziertes Qualitätsbild auf Mikro-, Meso- und Makroebene erfordert. Dabei bezieht sich die Mikroebene auf den Lehr-/Lernprozess, die Mesoebene auf die Bildungsinstitution und die Makroebene auf die Bildungssystemebene. Ein erster Schritt für eine solche Evaluation sind beispielsweise quantitative Indikatoren, wie z. B. Prüfungsergebnisse, und die weitere Entwicklung von TeilnehmerInnen, wie z. B. die Position oder das Einkommen.²³ Auch Nützlichkeitsmessungen (z. B. im Rahmen von Follow-up-Evaluationen) sagen weit mehr über den Lern- und Transfererfolg aus als emotionale Reaktionen wie in der Zufriedenheitsmessung.²⁴ Aber auch die Kompetenzerfassung und -messung als Indikatoren für die individuelle

18 Vgl. Franz 2004, Seite 102.

19 Siehe Mosberger et al. 2007; vgl. Zech 2004, Seite 207ff.; Zech 2008, Seite 6.

20 Siehe Faulstich 2006.

21 Siehe Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006.

22 Vgl. Hartz/Meisel 2006, Seite 13; siehe Mosberger et al. 2007.

23 Vgl. Gutknecht-Gmeiner 2009, Seite 11.

24 Siehe Alliger et al. 1997.

Handlungsfähigkeit werden für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung methodologisch immer bedeutender.²⁵

6. Zugang zu Bildungsangeboten

Die Qualität der Bildung darf nicht nur an den bereits erwähnten Aspekten gemessen werden, sondern muss im Sinne der österreichischen Lifelong-Learning-Strategie²⁶ berücksichtigen, ob die Angebote die Bedürfnisse der Bevölkerung treffen und von allen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen in Anspruch genommen werden können. Weiterbildung ist zumeist mit einem nicht unerheblichen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden, und oftmals werden gerade »bildungsferne« Bevölkerungsgruppen²⁷ oder die ländliche Bevölkerung außerhalb von Ballungszentren nicht erreicht. Daher muss es auch weiterhin eine wesentliche Aufgabe der Bildungspolitik und Bildungsforschung sein, ein differenziertes TeilnehmerInnenbild zu erarbeiten, verstärkt niederschwellige Bildungsangebote zu fördern und entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen.²⁸ Solche Förderstrategien betreffen beispielsweise finanzielle Anreize, wie etwa individuelle Kursförderungen, Fahrtkostenersatz u. ä., aber auch die räumliche und zeitliche Flexibilisierung von Angeboten. Gleichermäßen unterstützt der Ausbau eines breiten Zugangs zu Beratungsleistungen (z. B. Berufsberatung, Weiterbildungsberatung) als begleitendes Instrument den Zugang zu Bildungsangeboten.

Ein weiteres wichtiges Element ist die Anschlussfähigkeit an die eigene Bildungs- und Erwerbsbiographie, da bei »Bildungsfernen« nicht selten eine Abneigung und Distanz gegenüber formalisierten Formen von Weiterbildung besteht. Barrieren sind oftmals negative Schulerfahrungen, Misserfolgsängste, mangelndes Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit etc., oder aber es fällt die subjektive Kosten-/Nutzenbilanz negativ aus, das heißt, der monetäre oder zeitliche Aufwand wird in einem missgünstigen Verhältnis zum erwarteten beruflichen Nutzen gesehen.²⁹ Dies führt wiederum zur Nutzentransparenz von Bildungsangeboten. Wichtig ist es dabei, nicht nur einzelne Barrieren zu beseitigen, sondern das komplexe Zusammenspiel von verschiedenen Hindernissen zu berücksichtigen.³⁰

7. Fazit

Mit der Diskussion um Lifelong Learning ist national und international wieder Bewegung im Feld der Erwachsenenbildung spür- und sichtbar. Evidentes Entwicklungspotenzial besteht aber vor allem hinsichtlich der Professionalisierung des Berufsfeldes und der differenzierten Erforschung von Bildungsorientierungen und TeilnehmerInnenbildern bezüglich deren Motive, Barrieren etc., um adäquate Bildungsangebote und Lernkonzepte entwickeln zu kön-

nen.³¹ Auch die Evaluation von Trainings ist im Hinblick auf mögliche schlechte Ergebnisse politisch brisant und zudem zeitaufwändig und teuer. Umso wichtiger erscheinen die stärkere Integration der Evaluation in die Erwachsenenbildungsforschung, die Entwicklung adäquater Erfolgsindikatoren sowie die aktive Verbreitung von Evaluationsergebnissen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.³²

Pädagogisch tätige Organisationen und deren MitarbeiterInnen müssen einerseits mit Widersprüchen der internen Perspektiven arbeiten – nämlich der organisationalen/ökonomischen und der pädagogischen – und sind andererseits mit unterschiedlichen Interessen, Ansprüchen und Vorgaben von außen konfrontiert (KundInnen, Auftraggebern, Politik). Kaum verwunderlich also, dass es in diesem Spannungsfeld auch hinsichtlich der Qualität zu Zielkonflikten kommt. Eine Herausforderung für die Zukunft wird es sein, alle Akteure und Akteurinnen im Weiterbildungskontext hinsichtlich der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in die Pflicht zu nehmen und die unterschiedlichen Perspektiven so zu integrieren, dass »sinnvolle« qualitativ hochwertige Weiterbildung für alle Bevölkerungsgruppen zugänglich wird.

Factbox

TQM (Total Quality Management): TQM ist ein Qualitätsmodell, das in den 1940er Jahren in den USA entwickelt wurde und alle heute existierenden Zertifizierungen beeinflusst hat. Zu den wesentlichen Prinzipien zählen, dass sich Qualität am Kunden/an der Kundin zu orientieren hat, Qualität durch MitarbeiterInnen aller Bereiche und Ebenen erzielt wird, Qualität kein Ziel ist, sondern ein Prozess, der nie zu Ende geht, und Qualität sich vor allem auf die Prozesse zur Erzeugung von Produkten und Dienstleistungen bezieht.

ISO (International Organization for Standardization): ISO ist die älteste (seit 1947 bestehende) und die weltweit bekannteste Qualitätszertifizierung. ISO wurde als Bezeichnung für die Zertifizierung gewählt, da »isos« auf Griechisch »gleich« bedeutet. Die derzeit durchgeführten Zertifizierungen basieren auf ISO 9001:2008, das acht Grundsätze beinhaltet. Sie stellen die Basis für Qualitätsmanagementsysteme der ISO-9001-Familie dar. In den letzten Jahren wurden die QM-Bereiche stärker in einer prozessorientierten Qualitätsphilosophie verankert (z. B. QM-Bereich »prozessorientierter Ansatz«, »ständige Verbesserung«). Bei einer Zertifizierung ist eine QM-Dokumentation zu erstellen (QM-Handbuch), die durch AuditorInnen geprüft wird. Danach findet ein Audit vor Ort statt. Ein Zertifizierungsausschuss bestimmt dann über die Verleihung des Zertifikats (siehe: www.iso.org sowie www.qualityaustria.com).

CERTQUA (Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung mbH): CERTQUA führt als erste auf den Bildungsbereich spezialisierte Zertifizierungsorganisation ISO-Zertifizierungen durch. Die Zertifizierung durch CERTQUA ist in Deutschland für alle Bildungsträger, die im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit Dienstleistungen erbringen, vorgeschrieben (siehe: www.certqua.de).

EFQM (European Foundation of Quality Management) excellence model: EFQM ist ein durch die europäische Organisation EFQM geschaffenes Qualitätsmodell. Es ist ein TQM-Modell und stellt in Deutschland das meist verbreitete TQM-Konzept dar. EFQM ist nicht auf Bildungseinrichtungen spezialisiert. Das Modell kann ohne Kosten angewendet werden; es erfolgt jedoch keine Zertifizierung (siehe: www.efqm.org).

25 Siehe Kurz 2006.

26 Siehe ExpertInnenpapier 2007; Lassnigg 2010.

27 Für einen Überblick siehe Erler 2010.

28 Siehe Erler 2010; dazu auch Kastner 2008.

29 Vgl. Ambos 2005 zit. in Krenn 2010, Seite 16f.

30 Vgl. Holzer 2010, Seite 2.

31 Siehe Krenn 2010.

32 Siehe Gutknecht-Gmeiner 2009.

LQW® (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung): LQW ist ein deutsches Qualitätszertifikat für Weiterbildungseinrichtungen. Die Testierung besteht in einem Selbstreport, einer Visitation und einem Abschlussworkshop. Neben üblichen Qualitätsbereichen beinhaltet LQW auch den Qualitätsbereich »Lehr- und Lernprozesse« (siehe: www.artset-lqw.de).

EduQua: EduQua ist ein Schweizer Qualitätszertifikat für Weiterbildungseinrichtungen. Neben üblichen Qualitätsbereichen herkömmlicher Zertifizierungen beinhaltet es auch die fachliche, methodische und didaktische Qualifikation des Personals sowie die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs (siehe: www.eduqua.ch).

Ö-Cert: Ö-Cert ist ein Qualitätsrahmen für Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich. Dieser hat zum Ziel, die gegenseitige, überregionale Anerkennung von bestehenden qualitätssichernden Maßnahmen der Bildungsorganisationen zwischen den einzelnen Ländern sowie zwischen dem Bund und den Ländern sicherzustellen und damit eine qualitätsfördernde Maßnahme für die gesamte österreichische Erwachsenenbildung zu setzen.

8. Literatur

- Alliger, George M./Tannenbaum, Scott I./Bennett, Winston, Jr./Traver, Holly/Shotland, Allison (1997): A Meta-Analysis of Relations Among Training Criteria. In: *Personnel Psychology* 50, Seite 341–358.
- BMUKK (2010): Ö-Cert: Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. Online: www.bildungsnetzwerk-stmk.at/pdf_10/OECert_kurz.pdf [10.10.2011].
- Erlor, Ingolf (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint »Bildungsferne«? In: *Magazin erwachsenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 10, 2010. Wien. Online: <http://erwachsenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [10.10.2011].
- ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. Online: www.erwachsenbildung.at/downloads/themen/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF [10.10.2011].
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA-Verlag, Seite 7–25.
- Fellinger, Alfred (2008): Berufsbild TrainerIn. In: *Magazin erwachsenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4, 2008. Wien. Online: www.erwachsenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf [10.10.2011].
- Franz, Julia (2004): Die Regierung der Qualität. Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Gießen. Online: <http://twoday.net/static/blog/files/julia%20franz%20-%20die%20regierung%20der%20qualitaet.pdf> [10.10.2011].
- Galiläer, Lutz (2005): *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim/München: Juventa.
- Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung – Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. Online: www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf [10.10.2011].
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2009): Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder. In: *Magazin erwachsenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 7/8, 2009. Wien. Online: www.erwachsenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [10.10.2011].
- Hartz, Stefanie (2004): Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit einer Definition von Qualität am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hg.): *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven*. Münster: Waxmann, Seite 231–248.
- Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus (2006): *Qualitätsmanagement*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Harvey, Lee/Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim/Basel: Beltz, Seite 17–39.
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise, 3. Hg. vom Deutschen Jugendinstitut e.v. (DJI). München. Online: www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_3_HippelGrimm_Internet__2_.pdf [10.10.2011].
- Holzer, Daniela (2010): (Eigen-)sinnige Motive von lernenden Erwachsenen. In: Rosemarie Klein (Hg.): »Die Rendite muss stimmen« – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation des Ergebnisworkshops 1./2. Februar 2010). GiWA-Online 5/2010. Göttingen.
- Kastner, Monika (2008): Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In: ÖIEB (Red.): *Handbuch Lernende Regionen*. Band 3: Bundesweite Instrumente. 3. Aufl. Wien: BMLFUW, Seite 89–97.
- Kirckpatrick, Donald L./Kirckpatrick, James D. (2006): *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. 3. Aufl. San Francisco: McGraw-Hill Professional.
- Krenn, Manfred (2010): Gering qualifiziert in der »Wissensgesellschaft« – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA Forschungsbericht 2/2010, Wien. Online: www.arbeiterkammer.at/bilder/d127/FORBA_Endbericht.pdf [10.10.2011].
- Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 5 (4), Seite 533–551.
- Kurz, Sabine (2006): Outputorientierung als Aspekt von Qualitätssicherung. In: Rauner, Felix (Hg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lassnigg, Lorenz (2010): Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie. In: *Magazin erwachsenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 10, 2010. Wien. Online: <http://erwachsenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [10.10.2011].
- Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas/Steiner, Karin (2007): Zwischen Lifelong Learning, Training und Professionalisierungsdiskurs. Bestandsaufnahmen und Analysen zum arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning. Hg. vom AMS Österreich. Wien (= AMS report 56). Online: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport56.pdf [10.10.2011].

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann. Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung (2009): Impulse für den Arbeitsmarkt durch Dynamisierung der Bildungsmärkte. Ad Arbeitsmarktpaket III.: Input-Papier der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung. Wien. Online: www.pbeb.at/file_download/2/091001+PbEB-Positionspapier.pdf [10.10.2011].

Peters, Roswitha (2005): Jongleure ohne Profession? Kritische Anmerkung zu einer Berufskultur. In: Erwachsenenbildung, Heft 2/2005, Seite 60–65.

Plant, Peter (2001): Quality in Careers Guidance. A Paper Prepared for an OECD Review of Policies for Information, Guidance and Counselling Services. Commissioned Jointly by the European Commission and the OECD. Online: <http://iccdpp.org/Portals/1/Quality%20in%20CG%20OECD%20Expt%20Paper.pdf> [10.10.2011].

Schiersmann, Christiane/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schläfli, André (2004): EduQua: Das Label für Qualität in der Weiterbildung. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann, Seite 225–230.

Veltjens, Barbara (2006): Qualitätsmodelle im Überblick. In: DIE Fakten. Bonn. Online: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf [10.10.2011].

Zech, Rainer (2004): Über die Qualität des Lernens entscheidet der Lernende! Zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann, Seite 207–224.

Zech, Rainer (2008): Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung. Online: http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Literatur/Systemveraenderung_-_Umbau_der_Erwachsenenbildung.pdf [10.10.2011].

9. Weiterführende Links

- CERTQUA: www.certqua.de
- EduQua: www.eduqua.ch
- Guide Me!: www.guideme.at
- ISO (International Organization for Standardization): www.iso.org
- LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung): www.artset-lqw.de
- Quality Austria: www.qualityaustria.com
- QUINORA: www.quinora.com

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Das »Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs« erscheint seit Februar 2007 als unabhängiges Fachmedium für Erwachsenenbildung in Österreich. Ziel des »Magazin erwachsenenbildung.at.« ist es, einen Diskurs zwischen Forschung und Praxis anzuregen und so als zeitgemäßes Online-Medium der österreichischen Erwachsenenbildung zu fungieren. Herausgeber des Magazins sind das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Gefördert wird das »Magazin erwachsenenbildung.at.« aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung

Zur Autorin

Mag.^a Andrea Poschalko
abif – analyse, beratung und interdisziplinäre forschung
Einwaggasse 12/5, 1140 Wien
Tel.: 01 5224873, Fax: 01 5224873-77
E-Mail: office@abif.at, Internet: www.abif.at

Die Publikationen der Reihe AMS info können als pdf über das AMS-Forschungsnetzwerk abgerufen werden. Ebenso stehen dort viele weitere interessante Infos und Ressourcen (Literaturdatenbank, verschiedene AMS-Publikationsreihen, wie z. B. AMS report oder AMS-Qualifikationsstrukturbericht, u. v. m.) zur Verfügung.

www.ams-forschungsnetzwerk.at oder
www.ams.at – im Link »Forschung«

Ausgewählte Themen des AMS info werden als Langfassung in der Reihe AMS report veröffentlicht. Der AMS report kann direkt via Web-Shop im AMS-Forschungsnetzwerk oder schriftlich bei der Communicatio bestellt werden.

AMS report Einzelbestellungen

€ 6,- inkl. MwSt., zuzügl. Versandkosten

AMS report Abonnement

12 Ausgaben AMS report zum Vorzugspreis von € 48,- (jeweils inkl. MwSt. und Versandkosten; dazu kostenlos: AMS info)

Bestellungen und Bekanntgabe von Adressänderungen bitte schriftlich an: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Steinfeldgasse 5, 1190 Wien, E-Mail: verlag@communicatio.cc, Tel.: 01 3703302, Fax: 01 3705934

P. b. b.

Verlagspostamt 1200, 02Z030691M

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Maria Hofstätter, René Sturm, 1200 Wien, Treustraße 35–43
Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, 1190 Wien, Dezember 2011 • Grafik: Lanz, 1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., 3580 Horn