WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE

Heft 62

Christel Balli
Elisabeth M. Krekel
Edgar Sauter (Hrsg.)

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

Zum Stand der Anwendung von
Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen
bei Weiterbildungsanbietern

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Der Generalsekretär · Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB

▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Generalsekretär herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Vertriebsadresse:

Bundesinstitut für Berufsbildung
A 1.2 VÖ
53043 Bonn

Bestell-Nr.: 14.062

Copyright 2002 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung,
Der Generalsekretär, Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de
Umschlaggestaltung: Hoch Drei Berlin
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, Bonn
Printed in Germany

ISBN 3-88555-724-X

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Diese Netzpublikation wurde bei Der Deutschen Bibliothek angemeldet und archiviert.
URN: urn:nbn:de: 0035-0025-2

Inhaltsverzeichnis

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern

Seite

Christel Balli, Elisabeth M. Krekel, Edgar Sauter

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen 5

Christina Bötel, Beate Seusing
Datenbearbeitung: Bernd Behrensdorf

Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern
Ergebnisse der CATI-Befragung 25

Tomas Mächtle, Udo Witthaus

Bildungstests – mehr Transparenz für Bildungsinteressierte?
Eine Einschätzung zum Nutzen von Tests für Weiterbildungsinteressierte 45

Hans-Werner Franz
unter Mitarbeit von Bianca Schlotmann

Internationale Ansätze zur Stärkung des Nachfragerverhaltens auf dem Bildungsmarkt 85

Christel Balli, Elisabeth M. Krekel, Edgar Sauter

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen

ÜBERSICHT

1 Einführung

2 Zur Studie „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern“

3 Zur aktuellen Qualitätsdiskussion

4 Verfahren und Instrumente der Qualitätssicherung

5 Verbreitung von Verfahren zur Qualitätssicherung und -förderung bei Bildungsanbietern

6 Trends und Perspektiven

1 Einführung

Bildungsexperten und Bildungsexpertinnen sehen die Qualitätsentwicklung mit Hilfe von Managementsystemen als „Motor für Veränderungen“ im Bildungssystem. Sie gehen davon aus, dass es in den kommenden Jahren einen deutlichen Ausbau von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement geben wird.[1] Im Mittelpunkt dieser Entwicklung stehen die Bildungsinteressierten. Sie müssen in der Lage sein, frühzeitig ihren eigenen Bildungsbedarf zu erkennen. Um ein qualitativ gutes und für ihre berufliche und persönliche Entwicklung adäquates Angebot auswählen zu können, benötigen sie einen Überblick über die Bildungsangebote sowie Kriterien für ihre Einschätzung.[2] Bildungseinrichtungen versuchen daher, durch

[1] Vgl. hierzu u.a.: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Delphi-Befragung 1996/1998 “Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen” – “Abschlußbericht zum Bildungs-Delphi”. München 1998. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Delphi-Befragung 1996/1998 “Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen” – Endbericht, Basel 1998. KUWAN, Helmut; ULRICH, Joachim Gerd; WESTKAMP, Heinz: Die Entwicklung des Berufsbildungssystems bis zum Jahr 2020. Ergebnisse des Bildungs-Delphi 1997/98. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/1998, S. 3-9.

[2] Diese Entwicklungslinien bildeten die Grundlage für die ersten Forderungen einer „Stiftung Bildungstest“. Vgl. u.a.: SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG: Ein neues

Anwendung von Qualitätssicherung ihre Geschäftsprozesse zu verbessern, um somit ein möglichst aktuelles und qualitativ gutes Bildungsangebot zu erhalten.

Es ist deshalb wichtig, die in den letzten Jahren erfolgte Durchsetzung und Verbreitung von Verfahren zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung auf ihre Anwendung und Akzeptanz bei Bildungsanbietern und im Hinblick auf den Nutzen für die Bildungsinteressierten sowie Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu beobachten und zu untersuchen. Diese Fragestellung ist der Gegenstand des Forschungsvorhabens „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern", das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird. Als Auftragnehmer beteiligt sind das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH (IES) sowie die Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung.[3]
Die Studie dient der Umsetzung des Beschlusses der Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: *„Qualitätssicherung, Information und Beratung in der beruflichen Bildung sollen verbessert und von den Weiterbildungseinrichtungen breiter eingesetzt werden."*[4]

Im weiteren Verlauf stellen wir kurz die Studie „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung" vor und beziehen sie in die aktuelle Diskussion um Qualitätssicherung ein. Bevor wir auf den Verbreitungsgrad und die Maßnahmen zur Qualitätssicherung bei den Bildungsanbietern eingehen, werden die verschiedenen Verfahren in ihrer historischen Entwicklung dargestellt. Auf dieser Basis skizzieren wir Entwicklungstendenzen und Potentiale für die weitere Qualitätsentwicklung.

2 Zur Studie „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern"

Ziel der Studie ist ein Überblick über Stand und Perspektiven der Anwendung von Verfahren der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In die Studie einbezogen sind alle Weiterbildungsanbieter, d.h. sowohl Anbieter von beruflicher als auch von allgemeiner und politischer Weiterbildung.

Im Mittelpunkt der Studie stehen u.a. folgende Fragestellungen:

- Welche Verfahren der Qualitätssicherung wenden die Anbieter von Weiterbildung an?

Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere Nr. 2. Düsseldorf, Dezember 1998.

[3] An dieser Stelle bedanken wir uns im Namen aller Projekt-Beteiligten für die Unterstützung und Bereitstellung von Informationen für diese Studie bei: Frau Dr. Gudrun Aulerich von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Frau Doris Hofmann-Ahrberg von der Bundesanstalt für Arbeit sowie Herrn Klaus Pehl vom Deutschen Institut für Erwachsenbildung.

[4] Hierzu: http://www.buendnis.de/03/01/index15.html.

- Welche Erfahrungen haben die Anbieter mit der Anwendung von Verfahren der Qualitätssicherung gemacht?
- Wie schätzen die Anbieter die künftige Qualitätsentwicklung ein?
- Welche Vorschläge machen und welche Empfehlungen geben die Anbieter für die weitere Qualitätsentwicklung?

Zu Beantwortung dieser Fragestellungen wurde ein mehrstufiges Untersuchungsdesign gewählt (siehe Abbildung 1).

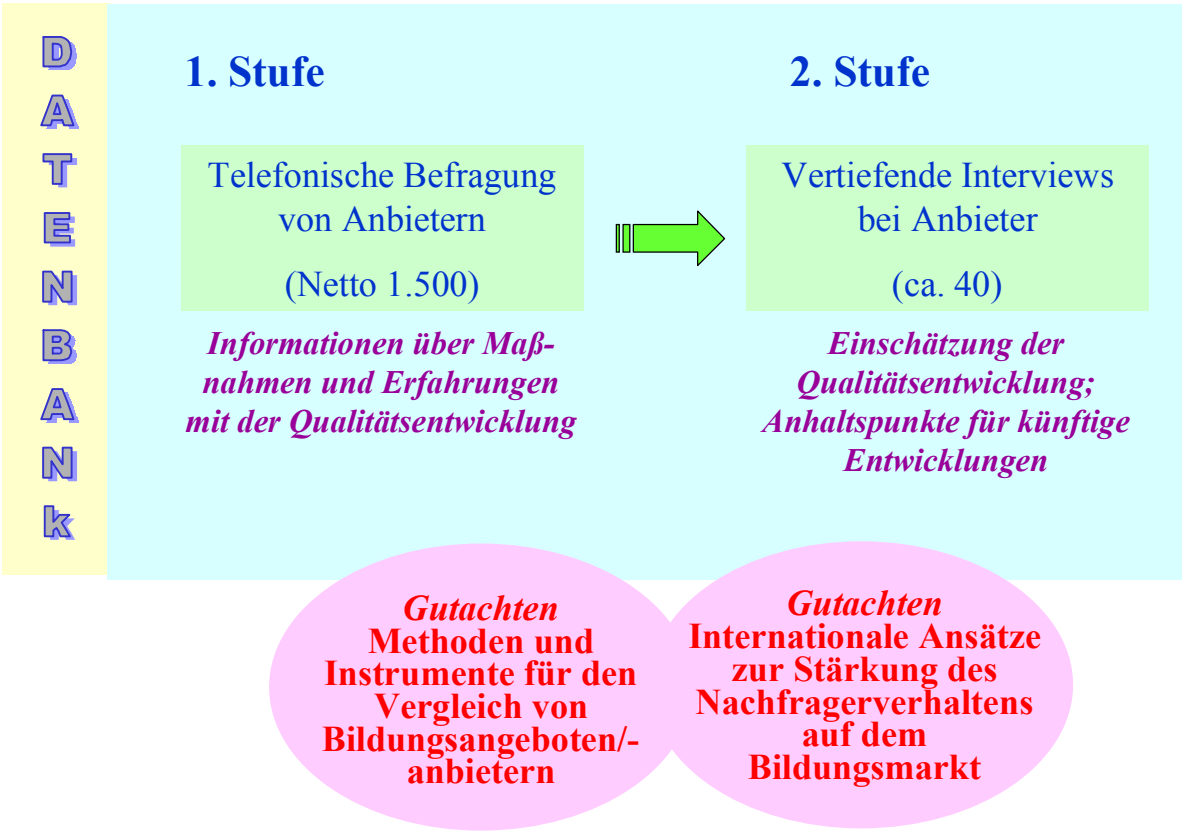
Da es keine Informationen über die Anzahl der Weiterbildungsanbieter in Deutschland gibt, war es zwingend notwendig, eine **Datenbank mit Adressen von Weiterbildungsanbietern** aufzubauen, um diejenigen auswählen zu können, die sowohl in die quantitative als auch in die qualitative Erhebung einbezogen werden sollten. Es gibt zwar immer wieder Daten über die Anzahl von Weiterbildungsanbietern, diese beruhen jedoch mehr auf Spekulationen als auf gesicherten Angaben. Für diese Studie lieferten außerdem die Datenbank KURS sowie Branchenbücher und anderen Datenbanken weitere Informationen über Anbieter. Insgesamt lagen der Stichprobe Informationen über 17.694 Anbieter/Weiterbildungseinrichtungen zugrunde.[5]

In der **1. Stufe** wurden bei 1.500 Weiterbildungsanbietern zentrale Informationen über Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sowie Erfahrungen mit diesen Maßnahmen mittels einer telefonischen Befragung (CATI) erhoben. Dabei wurde auch gefragt, in welchem Marktsegment (berufliche, allgemeine, politische Weiterbildung) die Anbieter ihren Schwerpunkt sehen. Die Ergebnisse dieser Studie geben erste Hinweise darauf, welche Verfahren der Qualitätssicherung bei den Anbietern dominieren. Hierzu lagen bis heute keine umfangreichen Informationen vor. Dieser Untersuchungsabschnitt ist abgeschlossen; erste Ergebnisse finden sich in dem vorliegenden Diskussionspapier.

Die **2. Stufe** umfasst 40 vertiefende Interviews in Weiterbildungseinrichtungen. Ausgewählte Anbieter, die sich in der ersten Stufe bereit erklärt haben, einige Informationen in einem weiteren Interview zu vertiefen, werden nach ihren Einschätzungen zur Qualitätsentwicklung befragt. Diese vertiefenden Interviews liefern Informationen über Einschätzungen der Träger zur Qualitätsentwicklung und Anhaltspunkte für künftige Entwicklungen. Die Auswertung der Interviews ist noch nicht abgeschlossen.

[5] Ein ähnliches Verfahren liegt auch dem wb**monitor** des BIBB zugrunde, mit dem zweimal jährlich Weiterbildungsanbieter befragt werden. Vgl. hierzu: FELLER, Gisela; SCHADE, Hans-Joachim: Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im Überblick. Analysen aus KURS und wb**monitor**. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2002, S. 13-17.

Abbildung 1: Untersuchungsdesign



Als Ergänzung zur quantitativen und qualitativen Befragung hat das BIBB zwei Gutachten in Auftrag gegeben. Sie sollen die Ergebnisse des Forschungsvorhabens auf eine breitere Basis stellen, indem sie sowohl zur Diskussion um die Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten Ergebnisse liefern als auch die Diskussion um mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung durch die Nachfragenden an Weiterbildung aufgreifen.
Die Gutachten haben folgende Themenschwerpunkte:

- **Methoden und Instrumente für den Vergleich von Bildungsangeboten/-anbietern**
  Mit diesem Gutachten werden die Voraussetzungen und Möglichkeiten für eine dauerhafte Durchführung von Vergleichen von Bildungsangeboten und Bildungsanbietern diskutiert. Dabei geht es vor allem darum, Methoden und Instrumente aus anderen Bildungsbereichen aufzugreifen und einzuschätzen, inwieweit diese auf den Weiterbildungsbereich übertragbar sind.
  Im einzelnen geht es um:
  - die Sammlung und Auswertung von Vergleichen von Bildungsangeboten und Bildungsanbietern (z.B. Süddeutsche Zeitung),
  - die Aufbereitung von Erfahrungen mit Vergleichen aus anderen Bildungsbereichen (z.B. Hochschule),
  - die Vorgehensweise bei der Durchführung von Vergleichen,
  - Lösungsansätze und methodische Voraussetzungen (Anforderungen) für eine dauerhafte Durchführung von Vergleichen (z.B. Infrastruktur).

- **Internationale Ansätze zur Stärkung des Nachfrageverhaltens auf dem Bildungsmarkt**

  Dieses Gutachten dokumentiert und analysiert die Erfahrungen und Ansätze zur Stärkung des Nachfrageverhaltens auf dem internationalen Bildungsmarkt (ohne Österreich und deutschsprachige Schweiz).

  Im einzelnen geht es um:
  - Erfahrungen mit Dienstleistungstests in europäischen Ländern,
  - Erfahrungen mit Bildungstests bzw. dem Vergleich von Bildungsangeboten weltweit – Dokumentation von Verfahren und Instrumenten zur Stärkung des Nachfrageverhaltens auf dem Bildungsmarkt,
  - Bewertung der Verfahren und Einschätzung der Übertragbarkeit auf den Weiterbildungsmarkt in Deutschland,
  - Akzeptanz der unterschiedlichen Verfahren bei Anbietern und Nachfragern.

Erste Ergebnisse aus den beiden Gutachten enthält dieses Diskussionspapier.

3 Zur aktuellen Qualitätsdiskussion

Die aktuelle Diskussion um Qualität und Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt ist geprägt von der Debatte über „Stiftung Bildungstest". Im Juli 2002 hat die Stiftung Warentest ihre Arbeit aufgenommen und plant, jährlich 20 Untersuchungen von Kursen der beruflichen Weiterbildung durchzuführen. Mit der Implementierung von Bildungstests wurden Konsequenzen aus einer lang anhaltenden Diskussion gezogen, in deren Mittelpunkt die Stärkung des Teilnehmerschutzes und des Qualitätsbewusstseins bei Bildungsnachfragenden und -interessierten steht. Die Institutionalisierung vergleichender Bildungstests soll dabei nicht zuletzt auch die Qualitätsentwicklung bei Bildungsanbietern stimulieren.[6]

Der Stiftung Bildungstest geht es vor allem darum, neue Akzente in der Qualitätsdiskussion zu setzen. Für die Entwicklung lebenslanger Lernprozesse ist es wichtig, dass die Individuen mehr Verantwortung für ihre berufliche Zukunft übernehmen und ihre Bildungswege stärker selbst steuern. Hierzu sind Informationen über die verschiedenen Bildungsangebote und ihre Qualität erforderlich. Dazu brauchen die Bildungsinteressierten Kriterien, anhand derer sie eine qualitativ gute Maßnahme auswählen können. Diese Kriterien können beispielsweise den verschiedenen Qualitätssicherungsinstrumenten entnommen werden, die es für Bildungsinteressierte gibt.[7] In den letzten Jahren wurden verschiedene Verfahren entwickelt – mit unterschiedlicher Akzeptanz bei den Anbietern sowie bei den Nutzern und Nutzerinnen.[8]

---

[6] Zur Diskussion um Stiftung Bildungstest siehe auch: KREKEL, Elisabeth M.; SAUTER, Edgar: Vergleichende Bildungstests – Stärkung der Nachfrager durch mehr Transparenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3/2001, S. 8-12. Stiftung Warentest geht davon aus, dass dieses Ziel erreichbar ist: „Bildungstests erzielen Wirkungen". In: STIFTUNG WARENTEST (Hrsg.): Machbarkeitstudie Bildungstests. Berlin 2001, S. 9 f. (unveröffentlichtes Manuskript)

[7] Eine Hilfe ist in diesem Zusammenhang auch die „Checkliste" des BIBB, die für Weiterbildungsnachfragende eine erste Orientierung bei der Auswahl von Bildungsangeboten ist. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn 2001.

[8] Vgl. dazu auch: SAUTER, Edgar: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 30 Jahre Berufsbildungs-

4 Verfahren und Instrumente der Qualitätssicherung

Ihren Ausgangspunkt nahm die Diskussion um die Qualität der beruflichen Bildung in Deutschland im Bereich der Ausbildung. Mit den “Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung” legte die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1969 einen Katalog von Qualitätskriterien für die berufliche Ausbildung vor. Diese umfassten: Vollständigkeit der Ausbildung, Planmäßigkeit der Ausbildung, theoretische Fundierung der Ausbildung, Einsicht in die sozialen Strukturen und Prozesse der Betriebe, individuelle Fördermöglichkeiten, Relation “Lehrlinge: Ausbilder”, fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder und Ausbilderinnen, Einrichtung und Arbeitsprogramm des Ausbildungsbetriebs.[9]

Einen Schritt weiter ging 1974 die Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (“Edding-Kommission”), die zwei Qualitätsmodelle, das Input- und das Output-Modell, entwickelt hat.[10] Mit den inputbezogenen Faktoren Organisation, Technik, Intensität, Personal und Methode sollten die Ausbildungsleistungen der Betriebe und die Qualifikationen der Auszubildenden bestimmt werden. Das outputbezogene Qualitätsmodell bezog sich vor allem auf die Bereiche formelle, berufsbezogene, arbeitsbezogene und gesellschaftsbezogene Eignung. Diese Qualitätsmodelle, die sich auf die berufliche Erstausbildung beziehen, gelten grundsätzlich auch für die berufliche Weiterbildung. Das Output-Modell wurde in der beruflichen Weiterbildung nicht angewendet.
Von diesen beiden Modellen gehen die ersten Schwerpunkte in der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Weiterbildung der 70er und 80er Jahre aus.

Die Abbildung 2 zeigt Schwerpunkte der Qualitätsdiskussion im zeitlichen Verlauf: Im Mittelpunkt der 70er Jahre stand die inputorientierte Qualitätssicherung, bei der es vor allem um die Festlegung von Qualitätskriterien ging. Die 80er Jahre waren geprägt durch eine outputorientierte Qualitätssicherung, wobei output nicht im Sinne von Verwertbarkeit in der Praxis, sondern im Sinne des Erreichens von Abschlüssen verstanden wurde. Prozessorientierte Qualitätssicherung mit der Betonung der Lenkung des Erstellungsprozesses von Bildungsmaßnahmen bildeten den Schwerpunkt der 90er Jahre; an deren Ende wurden mit der Diskussion um Eigenverantwortung und Selbststeuerung durch die Bildungsinteressierten Ansätze zur Schaffung von mehr Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt aufgegriffen. Damit rückt die nachfrager- bzw. nutzerorientierte Qualitätssicherung in den Mittelpunkt; doch haben heute auch die anderen Verfahren Bestand.

Die nachfolgend skizzierten Verfahren der Qualitätssicherung lassen sich zum einen den verschiedenen Schwerpunkten zuordnen; zum anderen haben sie einen unterschiedlichen

---

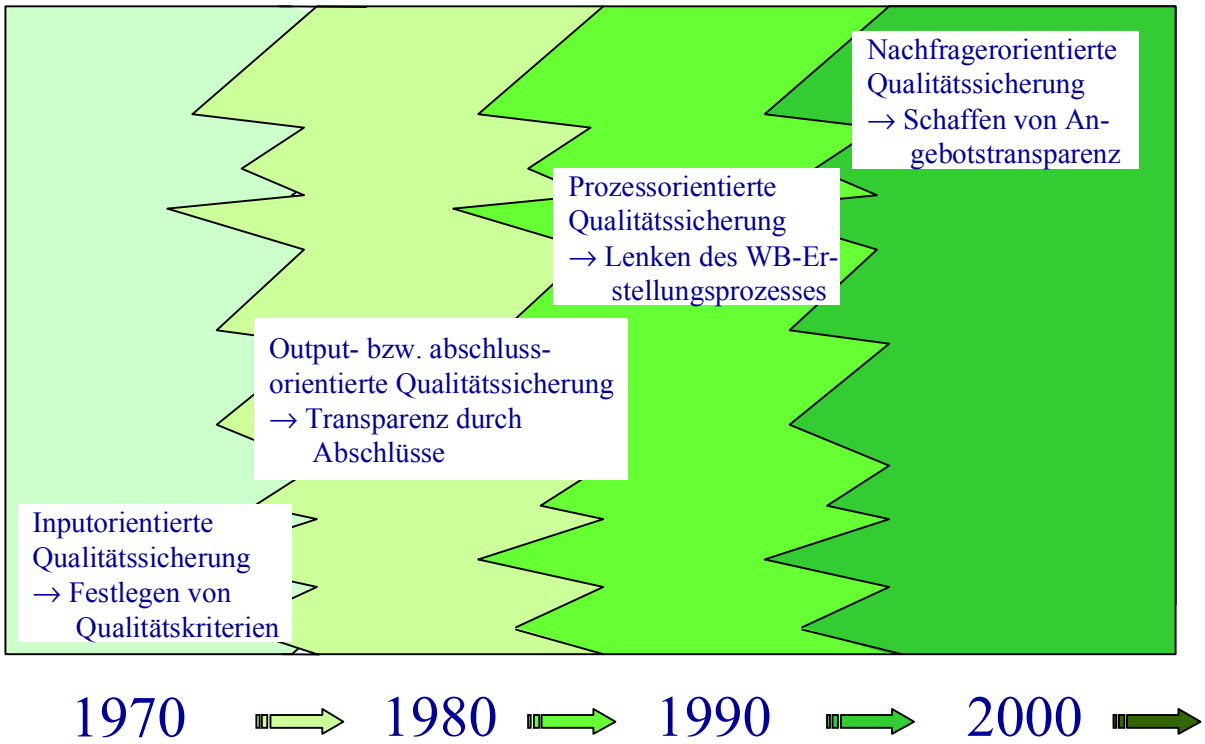
und Arbeitsförderungsgesetz – 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Dokumentation der Fachtagung vom 24./25.5.2000. Bielefeld 2000, S. 115-124.

[9] Vgl.: Deutscher BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969.

[10] Vgl.: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld 1974.

Bezug zu den Akteuren am Weiterbildungsmarkt: Von Seiten des Staates bzw. der Bundesanstalt für Arbeit werden Qualitätskriterien bei der finanziellen Unterstützung von Bildungsmaßnahmen bzw. Bildungsträgern angewendet. Demgegenüber wollen Betriebe und Bildungsträger mit Qualitätsverfahren und der Anwendung von Qualitätskriterien z. B. einen Marktvorteil erreichen. Individuen schließlich suchen nach geeigneten Kriterien, die sie ihrer Bildungsentscheidung zugrunde legen können.[11]

Abbildung 2: Zum Stand der Qualitätsdiskussion – Schwerpunkte



Inputorientierte Qualitätssicherung

Der Qualitätssicherung nach dem Inputmodell liegt die Annahme zugrunde, dass Qualität über das Vorhandensein und Zusammenwirken verschiedener Faktoren erfasst und bewertet werden könne. Verfahren und Instrumente, die von diesem Ansatz ausgehen, überprüfen anhand von Kriterien, die im Vorfeld einer Bildungsmaßnahme definiert wurden, ob Weiterbildungsträger und ihre Angebote diesen Qualitätsanforderungen entsprechen. Beispiele hierfür sind:

- *Anerkennung von Weiterbildungsträgern und -maßnahmen durch die Bundesanstalt für Arbeit*

1976 haben die Arbeitsämter erstmals ein "Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gemäß § 34 AFG" angewendet. Öffentliche Mittel wurden

[11] Zu diesem Themenkomplex siehe auch: GNAHS, Dieter: Weiterbildungsqualität – auf dem Weg zu mehr Verbindlichkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3/2001, S. 13-17.

nur für Maßnahmen ausgegeben, die bestimmte Mindeststandards erfüllten. Die Anerkennung von Weiterbildungsträgern und -maßnahmen erfolgte bis 1998 durch das Arbeitsförderungsgesetz und ab 1998 durch das Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III). Bis heute findet die Anerkennung vor Beginn einer Maßnahme auf der Grundlage definierter Qualitätsstandards bzw. -kriterien statt. Diese inputorientierte Vorgehensweise wurde in den 80er Jahren ergänzt durch die Anwendung von outputorientierten Qualitätskriterien. Hinzu kam die Beurteilung des Erfolgs einer Maßnahme (Lern- und Prüfungserfolg; Vermittlung in Arbeit). Ab Ende der 80er Jahre gab es darüber hinaus zur Sicherung der Qualität während der Maßnahme sowie zur teilnehmerorientierten Gestaltung der Weiterbildung eine Befragung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Eine Maßnahmeüberprüfung erfolgt ebenfalls durch Besuche der Arbeitsberater und -beraterinnen sowie seit 1991 auch durch die Tätigkeit von Prüfgruppen.[12]

- *Anerkennung von Weiterbildungsträgern oder Vergabe von Fördermitteln für Maßnahmen durch die zuständigen Ministerien der Länder*

Einzelne Bundesländer haben die Anerkennung von Anbietern in Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen geregelt. Die Anerkennung erfolgt auf der Grundlage festgelegter Qualitätskriterien. Wenn Weiterbildungsträger bzw. -einrichtungen vom jeweiligen Land anerkannt sind, erhalten sie eine institutionelle Förderung. Darüber hinaus fördern die Länder auch einzelne Weiterbildungsmaßnahmen, wenn sie den gesetzlich festgelegten Kriterien entsprechen.[13]

- *Staatliche Zulassung von Fernlehrgängen*

Nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) erfolgt die Zulassung von Fernlehrgängen seit 1977 durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU). Sowohl die ZFU als auch das Bundesinstitut für Berufsbildung überprüfen vorab die Eignung der Lehrgänge anhand von Kriterien.[14] Die zugelassenen Lehrgänge werden im „Ratgeber“[15] bekannt gegeben

---

[12] Vgl.: BALLI, Christel; HARKE, Dietrich; RAMLOW, Elke: Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2000. BALLI, Christel; HARKE, Dietrich; RAMLOW, Elke: Entwicklungen der Qualitätssicherung in der Weiterbildung – zum neuen Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 2/1997, S. 17-23. SAUTER, Edgar; HARKE, Dietrich: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin und Bonn 1988.

[13] Zur Dokumentation der rechtlichen Regelungen für die Weiterbildung in den Ländern siehe: MELMS, Brigitte: Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf der Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2002.

[14] Das BIBB überprüft berufsbildende Fernlehrgänge, die auf eine (Externen-)Prüfung vorbereiten und deren Anforderungen bundeseinheitlich geregelt sind.

[15] STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT, BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Ratgeber für Fernunterricht. Köln und Bonn. Erscheint vierteljährlich.

und in „Kurzbeschreibungen“[16] dargestellt. Somit stehen allen Interessierten entsprechende Informationen zur Verfügung. Das FernUSG gilt auch als erstes wichtiges Instrument des Verbraucherschutzes in der Weiterbildung.

Output- bzw. abschlussorientierte Qualitätssicherung
Der Schwerpunkt der Qualitätssicherung liegt hier auf dem Ergebnis bzw. dem Erfolg der Bildungsmaßnahme bzw. des Bildungsprozesses. Kriterien hierfür sind primär Prüfungsergebnisse. Die Qualität der Weiterbildung wird durch abschlussbezogene Maßnahmen gesichert:

- *Maßnahmen der Fortbildung und Umschulung (berufliche Weiterbildung)*

Für den Bereich der beruflichen Fortbildung sind Regelungen der zuständigen Stellen, insbesondere Kammerregelungen (BBiG, § 46 Abs. 1), und bundeseinheitliche Regelungen (BBiG, § 46 Abs. 2) zu unterscheiden. Im Jahre 2001 betrug die Zahl der regionalen Regelungen 2.524 mit insgesamt 477 geregelten Berufen und die Anzahl der bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsabschlüsse 190. Insbesondere die regionalen Abschlüsse sind bis zum Jahr 2000 auf 2707 angestiegen. Erstmals sind sie im Jahr 2000 rückläufig, weil sie durch bundeseinheitliche Regelungen ersetzt wurden.[17]

Von den zahlreichen Weiterbildungsabschlüssen wird nur ein geringer Teil gesetzlich geregelt. Die Regelungen beziehen sich hauptsächlich auf den Bereich der Aufstiegsfortbildung.

- *Staatliche Regelungen nach den Schulgesetzen der Länder*

Neben den Regelungen nach bundeseinheitlicher Art und den Kammerregelungen gibt es Fortbildungen schulischer Art, die in Länderhoheit liegen, insbesondere Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens.

Prozessorientierte Qualitätssicherung
Mit Beginn der 90er Jahre verlagerte sich der Schwerpunkt der Qualitätsdiskussion auf die prozessorientierten Verfahren und Instrumente; nachdem sie sich in verschiedenen Unternehmensbereichen bewährt hatten, wurden sie auf den Bildungsbereich übertragen. Beispiele sind:

- *Zertifizierung nach ISO 9000*

Die DIN EN ISO 9000 ff. ist eine Grundlage zur Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems von Weiterbildungsanbietern. Eine Zertifizierungsstelle wie die CERTQUA prüft die Dokumentation des Qualitätsmanagementsystems auf Konformität mit der Norm. Dieses Verfahren bewertet den Erstellungsprozess einer Bildungsmaßnahme. Im Jahr 2001 wurden die

[16] Erhältlich bei ZFU und BIBB. Das BIBB gibt überdies einen „Selbstbeurteilungsbogen“ mit Fragen zur Einschätzung der persönlichen Eignung für Fernunterricht heraus. BALLI, Christel u.a.: Bogen zur Selbstbeurteilung vor der Teilnahme am berufsbildenden Fernunterricht. Berlin 1996.

[17] Vgl.: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe. Bielefeld (erscheint jährlich).

bis dahin geltenden 20 Elemente der Qualitätsnorm durch vier Hauptpunkte (Verantwortung der Leitung; Management der Mittel; Realisierung der Produkte und Dienstleistungen; Messung, Analyse und Verbesserung) ersetzt; ihnen lassen sich die 20 Elemente inhaltlich zuordnen. Mit der Revision der Norm soll die – stark kritisierte – bisherige Ausrichtung auf industrielle Großbetriebe, aufgelöst werden. Sie soll künftig mehr Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Qualitätssicherungsbereiche bieten.[18] „Das revidierte Normenwerk ist ein qualitativer Sprung in Richtung ‚Total Quality Management' und bietet über die Zertifizierung hinaus unternehmensstrategische Orientierungshilfe in Richtung ‚best practice'."[19]

- *Total Quality Management (TQM)*

Wie die Zertifizierung nach ISO 9000 ist auch TQM ein Konzept, das sich auf die Qualitätsgestaltung in Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen bezieht. TQM ist dabei weniger ein Verfahren, sondern vielmehr eine Philosophie zur Umsetzung eines unternehmensweiten Qualitätskonzepts unter Einbeziehung aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. TQM steht oft im Zusammenhang mit einer Zertifizierung nach ISO 9000. Über die formalen Aspekte der ISO hinaus soll die Qualitätsphilosophie als wichtigstes Element der Unternehmensführung verankert werden; sowohl ISO 9000 als auch TQM streben einen ständigen Verbesserungsprozess an.

- *Qualitätspreise*

Mit Qualitätspreisen werden Qualitätsmanagementsysteme ausgezeichnet. Nicht nur Weiterbildungsträger der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, sondern zunehmend auch Schulen versuchen, durch solche Auszeichnungen ihre Qualität darzustellen. Die geläufigsten Preise sind der Malcom Baldrige National Quality Award (MBNQA) in den USA, der European Quality Award (EQA)[20] in Europa sowie der Ludwig-Erhard-Preis (LEP) – basierend auf den Kriterien des EQA – für KMU in Deutschland. Zur Vergabe der Preise werden Kriterien geprüft wie: Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung, Ressourcen, Prozesse, Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, gesellschaftliche Verantwortung und Image sowie Geschäftsergebnisse. Qualitätspreise geben vor allem Hinweise auf Anstrengungen des Anbieters, die Qualitätsentwicklung auf der Grundlage von vorgegebenen Kriterien voran zu bringen.

Nachfrager- bzw. kunden- und nutzerorientierte Qualitätssicherung

Erste Ansätze einer verbraucherorientierten Qualitätssicherung liegen bereits seit dem Inkrafttreten (1977) des Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) vor. Weitere Ansätze folgten

---

[18] So soll z.B. die Verbindung mit Umweltmanagementsystemen wie EMAS möglich bzw. erleichtert werden.

[19] SIMON, Walter: Die Reform der DIN EN ISO 9000 ff. – Was Unternehmen beachten müssen. In: Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Industrial Engineering, Heft 4/2000, S. 178-181, S. 181.

[20] Zum EQA siehe z.B.: RADTKE, Philipp; WILMES, Dirk: European Quality Award. Die Kriterien des EQA umsetzen. München, Wien 1997.

in den 90er Jahren, die vor allem die Festlegung inhaltlicher Kriterien (Input) mit Kriterien des Verbraucherschutzes kombinieren. Beispiele sind:

- *Gütesiegel*

Mit der Vergabe von Gütesiegeln wird in der Regel die freiwillige Qualitätskontrolle eines Trägers anerkannt. Die Anbieter in einer Region oder mit ähnlichen fachlichen Angebote schließen sich freiwillig zu Gütesiegelvereinen oder Qualitätsringen zusammen. Damit sind die Bildungseinrichtungen Mitglieder eines Vereins und unterwerfen sich dessen Regelungen. Wesentlicher Bestandteil ist die Einhaltung selbst erarbeiteter Qualitätskriterien. Das Gütesiegel kann auch für Marketingzwecke verwendet werden. Bei Nichteinhaltung der Vereinsbedingungen ist mit einem Ausschluss zu rechnen. Bekannte Gütesiegel-Vereine sind der Wuppertaler Kreis,[21] als Zusammenschluss von Anbietern von Führungskräftetrainings, sowie der Verein Weiterbildung Hamburg e.V.,[22] als Zusammenschluss von Anbietern in Hamburg. Verbraucherschutzkriterien sind sowohl durch die Transparenz der Angebote gegeben als auch durch die Beschwerdemöglichkeit für Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Falle von Problemen direkt beim Verein.

- *Weiterbildungsdatenbanken/Weiterbildungsberatung*

Neutrale Weiterbildungsdatenbanken gibt es auf regionaler Ebene, z.B. die Weiterbildungsdatenbank Berlin, und auf Bundesebene, z.B. die Datenbank KURS der Bundesanstalt für Arbeit. Die Angebotsmerkmale sind allerdings oft nicht qualitätsrelevant.[23] Deshalb sind Datenbanken durch qualifizierte Beratung zu ergänzen.[24] Entsprechende Beratungsangebote, die sich an potenzielle Teilnehmende richten, sollten von neutralen Stellen durchgeführt werden. Ziel der Beratung ist es, den Interessierten Alternativen zu zeigen, damit diese ein Weiterbildungsangebot finden können, das ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen entspricht.

- *Checklisten/Ratgeber*

Qualitätssicherungsinstrumente wie Checklisten und Ratgeber sollen potenzielle Teilnehmende in die Lage versetzen, sich für eine qualitativ gute und ihren individuellen Bedürfnis-

---

[21] Vgl. hierzu auch: KUWAN, Helmut; WASCHBÜSCH, Eva: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Zertifizierungsaktivitäten, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung – Ansätze und Perspektiven. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1996, S. 102-112.

[22] Vgl.: KRÜGER, Thomas: Öffentlich-gestützte Selbstkontrolle – das Gütesiegel in Hamburg. In: BARDELEBEN, Richard von; GNAHS, Dieter; KREKEL, Elisabeth M.; SEUSING, Beate (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente und Kriterien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1995, S. 205-212.

[23] Dieses Ergebnis zeigt auch die Analyse von Weiterbildungsdaten der Stiftung Warentest. Siehe: STIFTUNG WARENTEST: Online schlauer werden. In: test, Heft11/2001.

[24] Diesem Ziel dient auch das Projekt „InfoWeb Weiterbildung“, das ein Internet-Portal zu den verschiedenen Weiterbildungsdatenbanken aufbauen soll. Siehe hierzu: WESTKAMP, Heinz: Grußwort zur Fachtagung „Info Web Weiterbildung“. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn 2001.

sen angemessene Weiterbildung zu entscheiden. Mit diesem Ziel hat das Bundesinstitut für Berufsbildung 1992 die Checkliste “Qualität beruflicher Weiterbildung” entwickelt, die Anfang 2001 in überarbeiteter Form erschienen ist. Eine ähnliche Funktion haben Ratgeber, die Bildungsinteressierte für bestimmte Problembereiche sensibilisieren wollen.[25]

- *Bildungstests*

In Anlehnung an Warentests sollen Bildungstests die potenziellen Teilnehmenden vor unseriösen Angeboten schützen und ihnen Qualitätskriterien für die Auswahl an die Hand geben. So wurden Maßnahmen, die eine finanzielle Unterstützung aus dem Europäischen Sozialfonds erhalten haben, durch den ESF-Bildungstest in Sachsen geprüft.[26] Die Süddeutsche Zeitung vergibt und veröffentlicht regelmäßig Bewertungen von Bildungsmaßnahmen.

Vorläufer der z.Z. viel diskutierten Aufgabe von Stiftung Bildungstest sind die vergleichenden Bildungstests, welche die Stiftung Warentest von 1992 bis 1995 durchgeführt hat. Mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft wurden von der Stiftung insbesondere Maßnahmen im EDV-Bereich in den neuen Ländern getestet und bewertet.[27]

Die zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelten Ansätze einer verbraucherorientierten Qualitätssicherung haben mit Beginn des Jahres 2000 eine neue Richtung erhalten. Es wird von einer *“größeren Autonomie der einzelnen Menschen bei der Nutzung von Bildungschancen”*[28] ausgegangen. Die Individuen sollen mehr Verantwortung für ihre berufliche Zukunft übernehmen. „Dem entspricht ein im Lebensfortschritt zunehmendes Recht der einzelnen auf Selbststeuerung ihrer Bildungswege und eine ebenso zunehmende Verantwortung für die Wahrnehmung ihrer Bildungsmöglichkeiten.“[29]

Die Darstellung macht deutlich, dass die Akteure auf dem Weiterbildungsmarkt auf unterschiedliche Verfahren zur Steuerung von Qualität zurückgreifen. Durch Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Seiten des Staates, z.B. bei öffentlich geförderter Weiterbildung, oder durch gezielte Nachfrage von individuellen Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmerin-

---

[25] Z. B.: BÜRO FÜR FRAUENFRAGEN UND GLEICHBEHANDLUNG DES LANDES SALZBURG (Hrsg.): Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildungen. Salzburg 1999.

[26] Hierzu: BÖTEL, 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 M.; SEUSING, Beate (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente und Kriterien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1995, S. 191-204.

[27] Vgl. hierzu die folgenden Veröffentlichungen von Stiftung Warentest: STIFTUNG WARENTEST: “Fehler im Programm”. In: test, Heft 8/1992, S. 24-28. “Verwirrung programmiert”. In: test, Heft 1/1993, S. 17-21. “So finden Sie ihren Kurs”. In: test, Heft 5/1993, S. 86-90. “Erfolg nicht garantiert”. In: test, Heft12/1993, S. 17-21. “Enttäuschung programmiert”. In: test, Heft 1/1995, S. 27-30.

[28] SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere Nr. 2.Düsseldorf, Dezember 1998, S. 11.

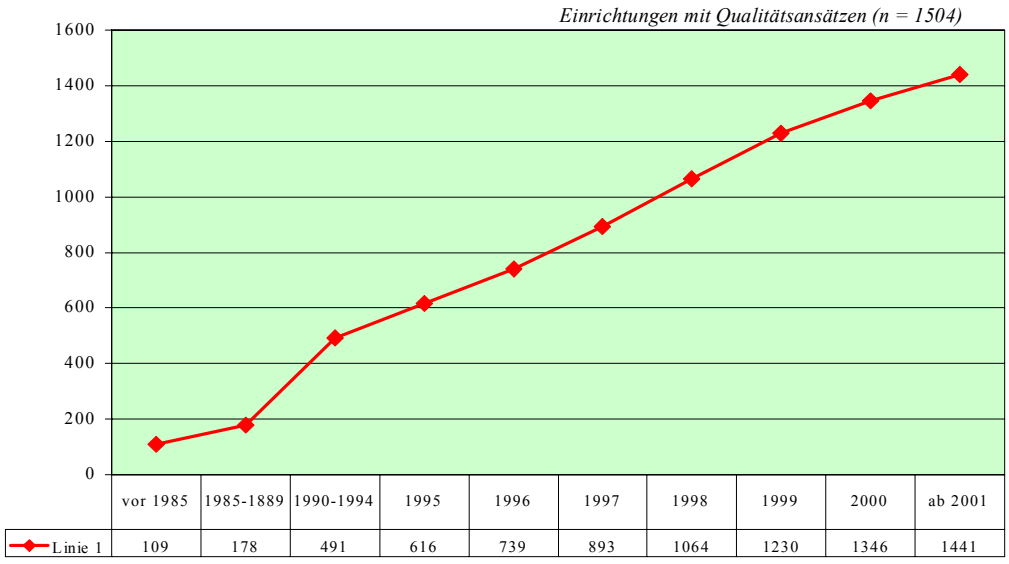
[29] EBENDA, S. 15.

nen, z.B. bei privat finanzierter Weiterbildung, geraten Anbieter zunehmend unter Druck, ihr Angebot an Qualitätsgesichtspunkten auszurichten und transparent zu gestalten. Hierfür stehen ihnen Verfahren zur Verfügung, die sich in anderen Bereichen (Produktion, Dienstleistung) bereits bewährt haben, wie z.B. ISO 9000 oder EFQM. Aber auch Wettbewerbe und Qualitäts- bzw. Gütesiegel sind Verfahren zur Qualitätssicherung, auf die Anbieter von Bildungsmaßnahmen zurückgreifen können. Neben diesen Verfahren, die einen unterschiedlichen Grad an Fremdbeurteilung einschließen, werden insbesondere im Bildungsbereich in jüngster Zeit Verfahren der „Selbstevaluation“ diskutiert.[30]

5 Verbreitung von Verfahren zur Qualitätssicherung und -förderung bei Bildungsanbietern

Auch wenn die unterschiedlichen Modelle und Verfahren zur Qualitätssicherung bis weit in die 70er Jahre hineinreichen und die in der Weiterbildung tätigen Experten und Expertinnen die Debatte um die Qualität in der Weiterbildung für einen „alten Hut“ halten zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie (siehe Abbildung 3), dass sich erst in den letzten Jahren die Auseinandersetzung mit dem Thema „Qualität“ bei den Weiterbildungsanbietern durchgesetzt hat; bis 1990 hatten knapp zwölf Prozent der befragten Weiterbildungsanbieter damit begonnen.

Abbildung 3: Qualitätssicherung bei Weiterbildungsanbietern – Beginn der Aktivitäten



Quelle: BIBB, CATI-Befragung 2002

Der Anfang dieser Aktivitäten zeichnet sich erst mit dem Aufkommen der prozessorientierten Ansätze im Jahr 1990 ab. Danach folgt eine kontinuierliche Zunahme der Maßnahmen zur

[30] Siehe hierzu: MOHR, Barbara: GELDERMANN, Brigitte; STARK, Gerhard: Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozess. Bd. 1: Marktsegment: Öffentlich geförderte Weiterbildung. Hrsg.: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz). Bielefeld 1998.

Qualitätssicherung bei den Anbietern. Weniger als vier Prozent der Befragten führten bis zum Befragungszeitpunkt keine Qualitätsaktivitäten durch oder haben zum Beginn ihrer Aktivitäten keine Angabe gemacht.[31]

Daraus ist zu schließen, dass erst jetzt der Qualitätsgedanke flächendeckend von den in den Einrichtungen der Weiterbildung dafür Verantwortlichen aufgegriffen wurde. Die bis dahin vorherrschende Diskussion war doch eher auf einen kleinen Kreis von Fachleuten beschränkt. Die Praxis hat erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung mit der Umsetzung begonnen und scheint sich zur Zeit intensiv mit der Qualität von Weiterbildung zu befassen.
Dass sich Weiterbildungsanbieter mit dem Qualitätsgedanken auseinandersetzen, sagt jedoch noch nichts über die „Qualität" dieser Aktivitäten aus. Abbildung 4 zeigt die Bedeutung unterschiedlicher Qualitätssicherungsansätze bei den Weiterbildungsanbietern.

Auf die Frage „Welche der folgenden Ansätze zur Qualitätsentwicklung verfolgen Sie in Ihrer Einrichtung?" haben 15 Prozent geantwortet, dass sie sich am Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) orientieren, 22 Prozent legen ihrem Konzept die Teilnahme an Wettbewerben zugrunde, 24 Prozent orientieren sich an Qualitäts- oder Gütesiegeln und 29 Prozent an der ISO 9000. Der größte Teil der Befragten, nämlich 76 Prozent, geben jedoch an, einen Ansatz der Selbstevaluation zu verfolgen.[32] Zwar lässt sich bei keinem der hier angesprochenen Ansätze sagen, in welchem Maß dieser bei den Einrichtungen zum Tragen kommt – so ist unklar, ob Einrichtungen, die den Ansatz ISO 9000 verfolgen, auch tatsächlich zertifiziert sind oder eine Zertifizierung anstreben – doch ist der Anteil derjenigen, die angeben, Qualität im Rahmen der Selbstevaluation umzusetzen, erstaunlich hoch.

Anders als bei den anderen Ansätzen gibt es bei der Selbstevaluation keine Bewertung und Bestätigung der Umsetzung durch Externe. Selbstevaluation ist vielmehr ein sehr offenes Konzept, das sich sowohl auf die Einstellung „wir tun auch etwas in Sachen Qualität" als auch auf die systematische Umsetzung von Methoden und Instrumenten zur Qualitätssicherung beziehen kann.[33] Dennoch ist die Auseinandersetzung mit der Selbstevaluation bei Bildungsträgern keine neue Entwicklung. Ende der 90er Jahre wurden im Rahmen von Modellversuchen Konzepte der Selbstevaluation mit Bildungsträgern für Bildungsträger entwickelt,[34]

---

[31] Zum Befragungskonzept sowie zu der Darstellung der befragten Einrichtungen und weiteren Ergebnissen siehe den Beitrag von Bötel/Seusing in diesem Diskussionspapier.

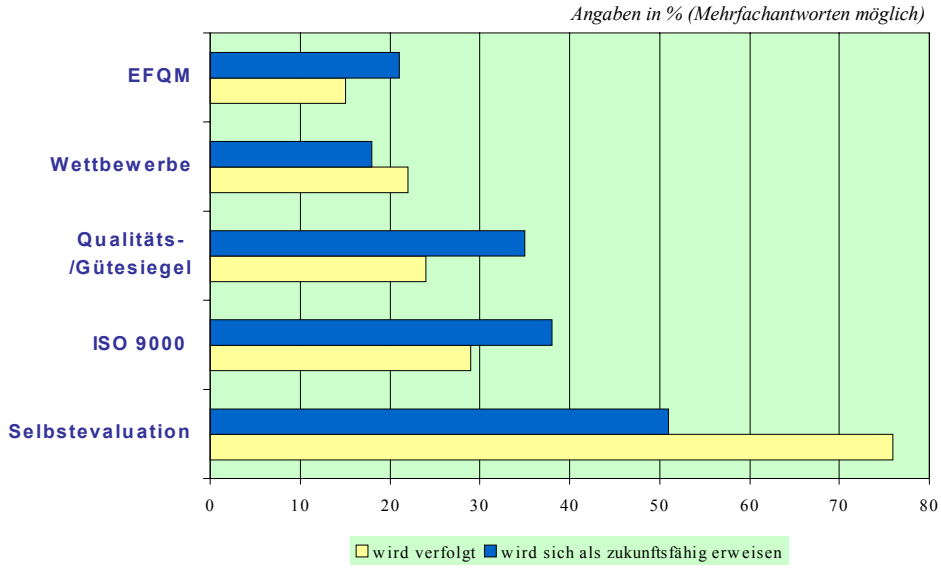
[32] Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass Mehrfachantworten möglich waren. D.h. eine Einrichtung kann beispielsweise gleichzeitig sowohl einen Ansatz der Selbstevaluation als auch den EFQM-Ansatz verfolgen.

[33] Was die Weiterbildungseinrichtungen unter dem Konzept der Selbstevaluation verstehen, welche Verfahren sie hierzu anwenden und wie sie die Beziehung dieses Konzeptes zu anderen Qualitätsansätzen sehen, ist Gegenstand der vertiefenden Interviews in der zweiten Stufe dieser Studie. Die Ergebnisse hierzu werden im Abschlußbericht zu diesem Forschungsvorhaben des BIBB veröffentlicht.

[34] Siehe hierzu: MOHR, Barbara; GELDERMANN, Brigitte; STARK, Gerhard: Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozess. A.a.O. BÖTTGER, Ralf; WALTER, Hans-J.; STARK, Gerhard: Bd. 2: Marktsegment: Weiterbildung für Betriebe. Hrsg.: Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn

und seit diesem Jahr gibt es mit dem „Qualitäts-Testat“ ein neues Qualitätsmodell, bei dem auf der Grundlage der Selbstevaluation der Bildungseinrichtung eine Testierung durch zwei unabhängige Gutachter erfolgt.[35] Selbstevaluation, als eigenständiges Qualitätskonzept, ist jedoch nur dann relevant, wenn sie methodisch nachvollziehbar durchgeführt wird und mit Fremdevaluation bzw. mit Beurteilungsmöglichkeiten durch Dritte verbunden ist.

Abbildung 4: Qualitätssicherung bei Weiterbildungsanbietern – Bedeutung von Ansätzen



Quelle: BIBB, CATI-Befragung 2002

Vielleicht ist dieser Anspruch auch der Grund, weshalb die Zukunftsfähigkeit der Selbstevaluation im Vergleich zu ihrer aktuellen Bedeutung von den Befragten deutlich geringer eingestuft wird. Aus der Sicht der befragten Weiterbildungsanbieter sind in Zukunft die Ansätze EFQM, Qualitäts-/Gütesiegel und ISO 9000 bedeutsamer als heute.

6 Trends und Perspektiven

Die Ergebnisse zeigen: Die seit Jahren geführte Debatte um Qualitätsentwicklung und sicherung hat vielfältige Spuren hinterlassen. Weiterbildungsanbieter haben die angebotenen Konzepte– so kann man resümieren –durchaus genutzt. Qualitätsentwicklung und -sicherung sind jedoch noch nicht in dem erforderlichen Ausmaß praktisch wirksam geworden.

Wenn man von den Schritten ausgeht, die eine Einrichtung benötigt, um die Qualität ihres Angebots zu entwickeln (z.B. Orientierung an Qualitätszielen, Entwicklung von Handlungs-

---

e.V. Bielefeld 1998. GUSTAV, Stefan; HAMMES, Bernd; STARK, Gerhard: Bd. 3 Marktsegment: Individuelle Weiterbildung. Hrsg.: Handwerkskammer Koblenz. Bielefeld 1998. STARK, Gerhard: Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Partizipation. Ergebnisse aus einem Modellversuch. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 2000.

[35] Vgl. hierzu z.B.: „Neues Qualitätsmodell für Weiterbildung vorgestellt“. In: Training – Aktuell. Nr. 1/2002.

richtlinien für das Personal, Operationalisierung der eigenen Qualitätspolitik, interne Evaluation, externe Evaluation, Zertifizierung), so sind die meisten Anbieter mit ihren Hinweisen auf Selbstevaluationsaktivitäten noch bei den ersten Schritten. Die Antworten der Anbieter, was sich als zukunftsfähig erweisen wird, zeigen jedoch, dass viele von ihnen nicht selbstgenügsam beim bisher Erreichten stehen bleiben werden und wollen. Die Selbstevaluation wäre insofern „nur“ der Einstieg in eine längerfristige Entwicklung, in der z.B. die Konzepte ISO und Qualitätssiegel mögliche weitere Schritte darstellen, in denen allerdings unterschiedliche Aspekte der Qualitätssicherung akzentuiert werden. Steht bei ISO das innerorganisatorische Qualitätsmanagement im Vordergrund, so dominiert bei den Qualitätssiegel- bzw. Gütesiegelvereinigungen eine anbieterübergreifende Sicherung von Standards, bezogen auf Regionen oder/und Branchen.

Beide Konzepte sind um Kundenorientierung bemüht; während das ISO-Konzept dabei jedoch von seinem Entstehungszusammenhang her den business to business-Beziehungen verhaftet ist, geht es bei den Gütesiegelvereinigungen vor allem um die Einhaltung von Mindeststandards im Rahmen des Verbraucherschutzes. Beide Konzepte machen jedoch den wichtigen Schritt von der internen zur externen Evaluierung, wenn auch auf unterschiedliche Weise: zum einen durch eine Zertifizierung (einer unabhängigen Zertifizierungsstelle), durch die die Einhaltung der selbstgesetzten Qualitätsziele bestätigt wird; zum anderen durch eine Vereins- oder Verbandskontrolle, die die Einhaltung gemeinsam verbindlicher Kriterien gewährleistet.

Der entscheidende Schritt in der Qualitätsentwicklung von Anbietern dürfte jedoch erst dann erreicht sein, wenn sich die Anbieter mit ihren Produkten dem Vergleich stellen, der von unabhängigen Einrichtungen im Dienst der Bildungsnachfrager und -nutzer durchgeführt wird. Den Nachfragenden dürfte es relativ gleichgültig sein, nach welchem Konzept die Anbieter ihre Qualitätssicherung organisieren, sie interessiert vor allem, welche der auf dem Markt befindlichen Bildungsangebote für sie die besten sind. Diese Entscheidung werden sie nur treffen können, wenn die Angebote transparent sind und anhand von nutzerrelevanten Kriterien von unabhängigen Einrichtungen verglichen und bewertet werden.

Das jetzt angelaufene Projekt „Stiftung Bildungstest“ der Stiftung Warentest in Berlin, das in den nächsten Jahren die Angebote der Weiterbildungsanbieter im Interesse der Nutzer und Nutzerinnen vergleichen und dokumentieren wird, ist deshalb ein wichtiger Impuls für eine weitere Etappe der Qualitätsentwicklung der Anbieter. Für die Bildungsnachfrager und -nutzer wird durch die Bildungstests die Auswahlentscheidung erleichtert, zugleich wird aber auch ein längerfristiger Prozess der Verbesserung eines kritischen Nachfragerbewusstseins angestoßen. Für die Bildungsanbieter bietet sich die Möglichkeit, die für den Vergleich von Anbietern bei den Angeboten angewendeten Gütekriterien zu Richtgrößen für die eigene Qualitätsentwicklung zu machen. Diese Orientierung dürfte auch im Rahmen des ISO- oder des Gütesiegelkonzepts möglich sein. Von daher stellen vergleichende Bildungstests keine Alternative zu den bisher angewandten Sicherungskonzepten dar, sondern erweitern deren Möglichkeiten. Für das ISO-Konzept könnte dies z.B. bedeuten, die selbstgesetzten Stan-

dards für das Qualitätsmanagement durch die anbieterübergreifenden Gütekriterien aus den vergleichenden Bildungstests zu ergänzen bzw. zu erweitern. Damit könnte auch jenes „ISO-Plus“ erzielt werden, das im Rahmen von Überlegungen für ein Gesamtkonzept zur Qualitätssicherung bereits vor Jahren gefordert wurde.

Die normierende Wirkung von Bildungstests hat wichtige Vorteile für die Anbieter:

- Die laufenden Anbieter- und Angebotsvergleiche gewährleisten eine dynamische Entwicklung der Gütekriterien, es gibt keine starren Kriterienkataloge, die von der Entwicklung rasch überholt werden.
- Die Übernahme der Gütekriterien durch die Anbieter ist freiwillig und kann eingeschränkt auf das eigene Angebotsspektrum erfolgen.
- Durch die Beteiligung an den Bildungstests nehmen die Anbieter indirekt Einfluss auf die den Vergleichen zugrunde gelegten Qualitätskriterien.

Der entscheidende Vorteil von Bildungstests dürfte jedoch darin bestehen, dass es nach und nach zu einer Stärkung des Nachfragereinflusses auf die Qualität des Angebots und ein entsprechendes Anbieterverhalten kommt. Mit den Bildungstests verbindet sich insofern die Hoffnung, die geforderte Kunden- und Nachfragerorientierung in der Weiterbildung auch tatsächlich durchzusetzen.

Dieses erweiterte Konzept einer kunden- und nachfragerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung ist bisher in Europa einzigartig und trifft deshalb auf großes Interesse. Nicht zuletzt ist es dabei der Erfolg von Produkt- bzw. Warentests, der auch für die Bildungstests eine vergleichbare Erfolgsperspektive erwarten lässt.

Literatur

BALLI, Christel; HARKE, Dietrich; RAMLOW, Elke: Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2000.

BALLI, Christel; HARKE, Dietrich; RAMLOW, Elke: Entwicklungen der Qualitätssicherung in der Weiterbildung – zum neuen Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/1997, S. 17-23.

BALLI, Christel unter Mitarbeit von Annemarie CHEHADE und Karl-Heinz NEUMANN: Bogen zur Selbstbeurteilung vor der Teilnahme am berufsbildenden Fernunterricht. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin 1996.

BÖTEL, Christina; MERX, Katrin: Kooperative Anbieterkontrolle als Weg zu mehr Qualität in der Weiterbildung – ESF-Bildungstest in Sachsen. In: BARDELEBEN, Richard von; GNAHS, Dieter; KREKEL, Elisabeth M.; SEUSING, Beate (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente und Kriterien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1995, S. 191-204.

BÖTTGER, Ralf; WALTER, Hans-J.; STARK, Gerhard: Qualitätssicherung in der Weiterbildung (Band 2): Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment „Weiterbildung für Betriebe". Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn e.V. (Hrsg.). Bielefeld 1998.

BÜRO FÜR FRAUENFRAGEN UND GLEICHBEHANDLUNG DES LANDES SALZBURG (Hrsg.): Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildungen. Salzburg 1999.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe. Bielefeld (erscheint jährlich).

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn 2001.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Delphi-Befragung 1996/1998 Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen – Abschlußbericht zum Bildungs-Delphi. München 1998.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Delphi-Befragung 1996/1998 "Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen" – Endbericht. Basel 1998.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969.

FELLER, Gisela; SCHADE, Hans-Joachim: Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im Überblick. Analysen aus KURS und wb**monitor**. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2002, S. 13-17.

GNAHS, Dieter: Weiterbildungsqualität – auf dem Weg zu mehr Verbindlichkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2001, S. 13-17.

GUSTAV, Stefan; HAMMES, Bernd; STARK, Gerhard: Qualitätssicherung in der Weiterbildung (Band 3): Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment „Individuelle Weiterbildung". Handwerkskammer Koblenz (Hrsg.). Bielefeld 1998.

http://www.buendnis.de/03/01/index15.html

KREKEL, Elisabeth M.; SAUTER, Edgar: Vergleichende Bildungstests – Stärkung der Nachfrager durch mehr Transparenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2001, S. 8-12.

KRÜGER, Thomas: Öffentlich-gestützte Selbstkontrolle – das Gütesiegel in Hamburg. In: BARDELEBEN, Richard von; GNAHS, Dieter; KREKEL, Elisabeth M.; SEUSING, Beate (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente und Kriterien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1995, S. 205-212.

KUWAN, Helmut; ULRICH, Joachim Gerd; WESTKAMP, Heinz: Die Entwicklung des Berufsbildungssystems bis zum Jahr 2020. Ergebnisse des Bildungs-Delphi 1997/98. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/1998, S. 3-9.

KUWAN, Helmut; WASCHBÜSCH, Eva: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Zertifizierungsaktivitäten, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung – Ansätze und Perspektiven. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1996.

MELMS, Brigitte: Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf der Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2002.

MOHR, Barbara; GELDERMANN, Brigitte; STARK, Gerhard: Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozess (Band 1): Marktsegment: Öffentlich geförderte Weiterbildung. Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) (Hrsg.). Bielefeld 1998.

Neues Qualitätsmodell für Weiterbildung vorgestellt. In: Training – Aktuell, Heft 1/2002.

RADTKE, Philipp; WILMES, Dirk: European Quality Award. Die Kriterien des EQA umsetzen. München, Wien 1997.

SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld 1974.

SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere Nr. 2. Düsseldorf, Dezember 1998.

SAUTER, Edgar: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 30 Jahre Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetz – 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: Dokumentation der Fachtagung vom 24./25.5.2000. Bielefeld 2000, S. 115-124.

SAUTER, Edgar; HARKE, Dietrich: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin und Bonn 1988.

SIMON, Walter: Die Reform der DIN EN ISO 9000 ff. – Was Unternehmen beachten müssen. In: Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Industrial Engineering, Heft 4/2000, S. 178-181, S. 181.

STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT, BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Ratgeber für Fernunterricht. Köln und Bonn. Erscheint vierteljährlich.

STARK, Gerhard: Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Partizipation. Ergebnisse aus einem Modellversuch. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2000.

STIFTUNG WARENTEST (Hrsg.): Machbarkeitstudie Bildungstests. Berlin 2001 (unveröffentlicht).

STIFTUNG WARENTEST: Online schlauer werden. In: test, Heft 11/2001.

STIFTUNG WARENTEST: “Enttäuschung programmiert”. In: test, Heft 1/1995, S. 27-30. “Erfolg nicht garantiert”. In: test, Heft 12/1993, S. 17-21. “So finden Sie Ihren Kurs”. In: test, Heft 5/1993, S. 86-90. “Verwirrung programmiert”. In: test, Heft 1/1993, S. 17-21. “Fehler im Programm”. In: test, Heft 8/1992, S. 24-28.

VEREINBARUNG ZUR BERUFLICHEN FORTBILDUNG GEMÄß § 46 BERUFSBILDUNGSGESETZ UND § 42 HANDWERKSORDNUNG 1997.

WESTKAMP, Heinz: Grußwort zur Fachtagung „Info Web Weiterbildung“. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn 2001.

Christina Bötel, Beate Seusing
Datenbearbeitung: Bernd Behrensdorf

Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern

Ergebnisse der CATI-Befragung

ÜBERSICHT

1 Einleitung

2 Zum methodischen Vorgehen

3 Charakterisierung der befragten Einrichtungen

4 Befragungsergebnisse zur Qualitätssicherung in den Einrichtungen

4.1 Bedeutung der Qualitätsentwicklung in den nächsten drei Jahren
4.2 Einzelne Aktivitäten zur Qualitätssicherung in den Einrichtungen
4.3 Einführung von Qualitätsentwicklung in den befragten Einrichtungen
4.4 Effekte der Einführung von Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen
4.5 Probleme und Schwierigkeiten bei der Einführung
4.6 Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt insgesamt

5 Resümee

1 Einleitung

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) führt das BIBB eine Studie zur Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern durch. Ziel der Studie ist es, einen Überblick über Stand und Perspektiven der Anwendung von Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung zu gewinnen. Mit der Durchführung der Studie hat das BIBB das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) und Helmut Kuwan, Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München, beauftragt.

In der ersten Phase dieser Studie wurden bis März 2002 1.504 Weiterbildungsanbieter in einem Telefoninterview befragt, um zentrale Informationen über Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen sowie Erfahrungen mit diesen Maßnahmen zu erheben. In einer zweiten Phase werden in ausgewählten Einrichtungen leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Dazu haben sich zum Ende des Telefoninterviews 886 der befragten Einrichtungen, d.h. 59 %, bereit erklärt. Aus diesem Pool wurden schließlich 40 Einrich-

tungen für die qualitativen Interviews ausgewählt. Dabei sollen die Informationen aus der Telefonbefragung vertieft, die Einrichtungen nach ihrer Haltung zur Qualitätsentwicklung und zu künftigen Trends in der Qualitätsdiskussion befragt werden.

In diesem Bericht werden die Ergebnisse aus der Telefonbefragung veröffentlicht. Der Beitrag ist in vier Kapitel gegliedert:

- Der erste Teil skizziert das methodische Vorgehen der CATI-Befragung in groben Zügen.
- Der zweite Teil charakterisiert die befragten Einrichtungen. Dabei geht es vor allem um den Stellenwert der Weiterbildung, um Träger- und Beschäftigtenstrukturen, Finanzierungsquellen und Zielgruppen.
- der dritte Teil stellt die Befragungsergebnisse dar. Es geht dabei insbesondere um einzelne qualitätssichernde Aktivitäten, um die Bedeutung und die Zukunftsfähigkeit verschiedener Ansätze, die Gründe für die Einführung und die Effekte sowie Probleme, die nach Einschätzung der Einrichtungen mit den Aktivitäten der Qualitätsentwicklung in der Praxis verbunden sind.
- Im letzten Teil geht es vor allem um eine resümierende Zusammenfassung. Diese wird vor allem auf die Vorbereitung der zweiten Phase der Studie fokussiert. Zum einen wurden auf der Basis der Ergebnisse die Auswahlkriterien für die Einrichtungen, die vertiefend interviewt werden sollen, konkretisiert und zum anderen stellten die Ergebnisse eine Grundlage für die Entwicklung des Leitfadens für die Interviews dar.

Die gemeinsame Betrachtung der quantitativen und qualitativen Befragung ermöglicht zum Abschluss der Studie die Interpretation und Bewertung der Gesamtergebnisse.

2 Zum methodischen Vorgehen

Für die quantitative Telefonbefragung von Weiterbildungseinrichtungen wurde eine Adressendatenbank zusammengestellt. Einbezogen wurden Anbieter von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sowie Anbieter, die Weiterbildung als Teil- oder Nebenfunktion anbieten, wenn es sich dabei um ein offenes Weiterbildungsangebot handelt. Einzeltrainer wurden in die Befragung nicht mit aufgenommen. Die Auswahl der Anbieter erfolgte nach dem Betriebsprinzip. Die Quellen waren die

- KURS-CD (Stand Mai 2001),
- Datei der Volkshochschulen in Deutschland,
- CD „Telefonbuch Deutschland“.

Die Adressendatenbank wurde abgeglichen und bei Doppelnennungen bereinigt. Nach dieser Bearbeitung umfasste die Adressendatenbank insgesamt 17.694 Adressen. Aus dieser Grundgesamtheit wurde per Zufallsauswahl eine Stichprobe von 5.000 Adressen gezogen, aus der die Auswahl der 1.504 Interviews realisiert wurde.

Auf eine schriftliche Vorinformation der Einrichtungen in der Stichprobe ist verzichtet worden, weil Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in der jeweiligen Einrichtung nicht vorab

bekannt waren. Es war nicht davon auszugehen, dass in diesem Fall durch eine Vorabinformation eine deutliche Verbesserung der Ausschöpfungsquote zu erreichen gewesen wäre.

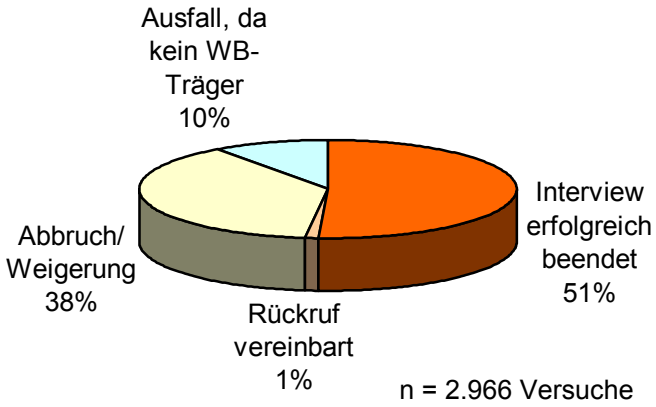
Für die Befragung entwickelte die Projektgruppe[1] einen Fragebogen, der vom IES für die computergestützten Interviews aufbereitet wurde. Die Interviewerinnen und Interviewer konnten insgesamt durchschnittlich 1,31 Interviews pro Stunde realisieren, wobei die reine Interviewzeit durchschnittlich 30 Minuten betrug. Die Erfahrungen zeigten, dass der Aufwand für die Durchführung eines Interviews höher ausfiel als erwartet. Es stellte sich in vielen Fällen als sehr aufwendig heraus, die geeignete Gesprächspartnerin bzw. den geeigneten Gesprächspartner zu ermitteln, da es keine allgemeingültige Zuständigkeit für Qualitätsfragen gibt.

Antwortverhalten

Im Zeitraum von Oktober 2001 bis März 2002 wurden aus der Stichprobe 2.966 Kontakte telefonisch aufgebaut. 51 %, d.h. 1.504, dieser Kontakte führten zu einem Interview. In 1.132 Fällen, d.h. in 38 %, wurde das Gespräch entweder abgebrochen bzw. die Einrichtung hat sich nicht zu einem Interview bereiterklärt. Bei 10 % der Einrichtungen stellte sich heraus, dass es sich nicht um Weiterbildungsanbieter handelte, so dass sie für das Interview nicht in Frage kamen und damit als Ausfall festzuhalten sind.

Die bereinigte Ausschöpfungsquote (nach Abzug der Einrichtungen, die keine Weiterbildung anbieten) lag bei 56 %. Für Telefoninterviews, bei denen wie in dieser Befragung keine Vorabinformation erfolgte, wird von Ausschöpfungsquoten um 45 % berichtet.[2] D.h. die Ausschöpfungsquote der hier vorliegenden Befragung ist überdurchschnittlich ausgefallen.

Abbildung 1: Ausschöpfung der Stichprobe bei der CATI-Befragung



[1] Die Studie wurde von einer Projektgruppe begleitet, die sich aus mehreren Vertreterinnen und Vertretern des BIBB, des IES und Herrn Kuwan zusammensetzte.

[2] Vgl. Schnell, Rainer; Hill; Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, München/Wien 1988, S. 340. Die Erfahrungen des IES mit CATI-Befragungen zeigen eine Quote zwischen 55 und 60 Prozent. Dabei handelte es sich jeweils um Befragungen in Einzelhaushalten, die vorab über die Befragung informiert wurden und bei denen die Gesprächsperson leichter ermittelt werden konnte.

Funktion der Gesprächspartnerin bzw. des Gesprächspartners in der Einrichtung

Im Vorfeld der Befragung konnte die Personengruppe, mit der in den Einrichtungen die Interviews geführt werden sollten, nicht eindeutig eingegrenzt werden. Angesichts der Vielschichtigkeit der Einrichtungen kann die geeignete Gesprächspartnerin bzw. der geeignete Gesprächpartner sowohl bei der Geschäftsführung, bei der Leitung des Bildungsbereichs, bei dem Qualitätsmanagementbeauftragten oder auch beim pädagogischen Bereich angesiedelt sein. Wie schon kurz dargestellt, hat sich die Suche nach der Ansprechperson auch in der Befragungspraxis vielfach als aufwendig herausgestellt. Letztendlich zeigt die Auswertung, dass vor allem die Leitungsebene als kompetent für das Thema Qualitätsentwicklung anzusehen ist. Mehr als drei Viertel der Interviews wurden mit der Leitungsebene in den Einrichtungen geführt. In jeweils knapp sechs Prozent der Einrichtungen wurden die Gespräche mit pädagogischen Fachkräften (z.B. Ausbilder, Bildungsbetreuer oder Koordinatoren) bzw. mit Verwaltungsfachkräften geführt. Fünf Prozent der Interviews fanden mit dem jeweiligen Qualitätsbeauftragten statt.

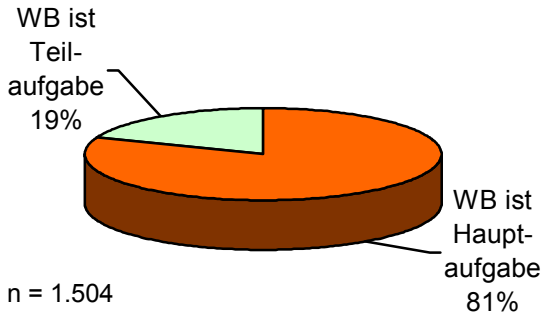
3 Charakterisierung der befragten Einrichtungen

Stellenwert der Weiterbildung in der Einrichtung

In die Befragung wurden auch Anbieter einbezogen, bei denen Weiterbildung nur ein Teil- bzw. Nebenaktivitätsfeld darstellt, wenn es sich dabei um ein offenes Angebot handelt. Diese Gruppe macht insgesamt etwa ein Fünftel der befragten Einrichtungen aus.

Zum größten Teil (81 %) handelt es sich bei den befragten Einrichtungen allerdings um solche, bei denen Weiterbildung die Hauptaufgabe ist, d.h. mehr als 50 % ihrer Aktivitäten sind der Weiterbildung zuzurechnen.

Abbildung 2: Stellenwert der Weiterbildung in den befragten Einrichtungen



Gründung der Einrichtungen

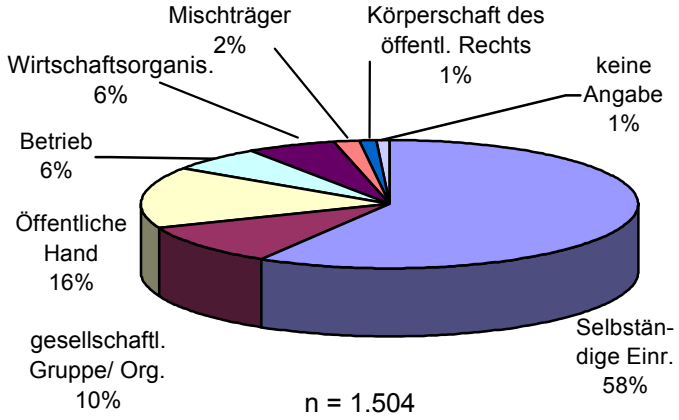
60 % der befragten Einrichtungen sind 1980 und später gegründet worden. Allein 28 % wurden in den Jahren 1990 bis 1994 gegründet. Die Qualifizierungsoffensive Anfang der 90er Jahre und viele Neugründungen in den neuen Bundesländern spiegeln sich hier wieder. Aber mit der Befragung wurden auch seit vielen Jahren etablierte Einrichtungen erreicht. So wurde die älteste der befragten Einrichtungen 1800 gegründet und 160 Einrichtungen, d.h. 11 %, sind vor 1948 gegründet worden.

Träger der Einrichtungen

Bei knapp 60 % der befragten Einrichtungen handelt es sich um selbständige Einrichtungen. Die nächst größere Gruppe sind Einrichtungen, deren Träger die öffentliche Hand, d.h. insbesondere Kommunen, ist (238, d.h. 16 %). Weiterbildungseinrichtungen mit betrieblichen Trägern sind bei der Befragung zu 6 % erreicht worden.

Es liegen keine umfassenden Informationen darüber vor, ob die Trägerstruktur in dieser Befragung die Struktur des gesamten Weiterbildungsgeschehens abbildet.[3] Festzuhalten bleibt allerdings, dass der Anteil der betrieblichen Weiterbildung am Weiterbildungsvolumen deutlich höher liegt. Rein betriebliche Anbieter sind allerdings in die Befragung nicht einbezogen worden, da es sich bei ihren Angeboten nicht um öffentlich zugängliche handelt.

Abbildung 3: Trägerstruktur der befragten Einrichtungen



Einzugsbereich der Teilnehmenden

Das Gros der Einrichtungen (681, d.h. 45 %) gewinnt seine Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Umkreis des Einrichtungssitzes, d.h. sie sind eher regional ausgerichtet. Jeweils knapp ein Viertel der Einrichtungen arbeitet landesweit, d.h. auf der Ebene des Bundeslandes, bzw. deutschlandweit. Über die Grenzen Deutschlands hinaus agieren sieben Prozent der befragten Einrichtungen.

Insgesamt sind also jeweils zur Hälfte regional und überregional arbeitende Einrichtungen einbezogen worden.

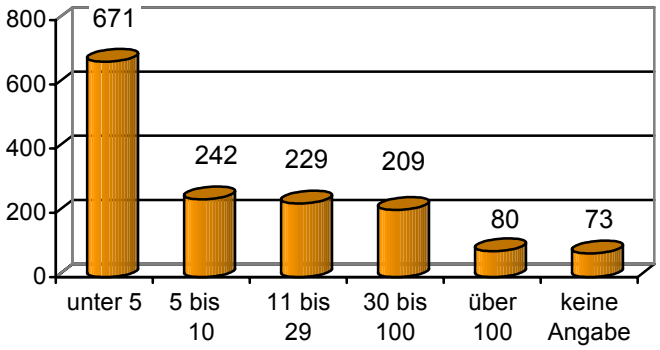
Zahl der Beschäftigten und Beschäftigtenstruktur

45 % der befragten Einrichtungen haben weniger als fünf hauptberufliche Beschäftigte, insgesamt stellen Einrichtungen, die weniger als zehn hauptberuflich Beschäftigte haben, 60 % der Befragten. 80 Einrichtungen geben an, dass sie mehr als 100 Beschäftigte haben. Bei

[3] Vgl. dazu Kuwan, Helmut; Gnahs, Dieter; Seidel, Sabine: Berichtssystem Weiterbildung VII. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn 2000, S. 207.

dem größten Teil der befragten Einrichtungen handelt es sich bezogen auf die Zahl des hauptberuflichen Personals also eher um kleinere Träger. Wie sich die Stichprobe zur Größenverteilung aller Weiterbildungseinrichtungen im Bundesgebiet verhält, kann nicht festgestellt werden, da Vergleichsdaten hierfür fehlen.

Abbildung 4: Zahl der hauptberuflich Beschäftigten in den befragten Einrichtungen



n = 1.504

Zahl der hauptberuflich Beschäftigten
(im Jahr 2000)

Die Weiterbildungseinrichtungen arbeiten ergänzend zum festangestellten Personal traditionell vielfach auch mit nebenberuflichen Beschäftigten. 31 % der Einrichtungen geben an, dass sie mit weniger als zehn Nebenberuflern arbeiten, weitere 34 % mit zehn bis 50 nebenberuflich Beschäftigten. 55 Einrichtungen, d.h. 4 %, arbeiten mit mehr als 500 nebenberuflich Beschäftigten zusammen.

Aufgrund vorliegender Erfahrungen ist davon auszugehen, dass die Art der Beschäftigung insbesondere die der Dozenten direkte Auswirkungen auf die Art der qualitätssichernden Aktivitäten hat. Zum Beispiel muss der Abstimmungsprozess der nebenberuflichen Lehrkräfte untereinander eindeutig geregelt werden, und es stellt sich die Frage, wie die Honorardozenten in die Mitarbeiterfortbildung u.a. einbezogen werden, damit so die Qualität sichergestellt werden kann.

Zahl der Weiterbildungsveranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmefälle

Die Einrichtungen wurden nach der Zahl der Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmefälle im Jahr 2000 gefragt. Bei den Angaben handelt es sich in der Regel um Schätzungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner.[4] Diese Daten wurden nicht zu statistischen Zwecken erhoben, sondern dienten insbesondere der Charakterisierung der Einrichtungen im Hinblick auf ihre Größe. Sie spielen von daher im Zusammenhang mit der Auswertung anderer Fragen eine große Rolle (z.B. Zusammenhang zwischen der Wahl des Konzeptes und der Größe), werden aber als eigenständige Information in diesem Beitrag nur sehr kurz dargestellt.

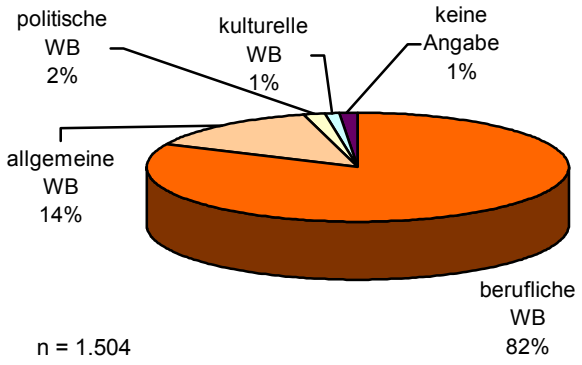
[4] Bei diesen drei Fragen waren überdurchschnittlich viele fehlende Angaben festzustellen; der Anteil „keine Angabe“ lag hier bei 12, 14 bzw. 28 %. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Befragten keine Schätzungen abgeben konnten bzw. wollten.

Charakterisiert man die befragten Einrichtungen auf der Basis der Zahl der durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen, dann bleibt festzuhalten, dass 28 % im Jahr 2000 weniger als 20 Veranstaltungen realisiert haben und 12 % 500 und mehr Veranstaltungen.
Im Hinblick auf die Zahl der Teilnahmefälle im Jahr 2000 entfallen 28 % der befragten Einrichtungen auf die Kategorie „100 bis 499 Teilnahmefälle“ und 22 % auf die Gruppe „500 bis 1.999 Teilnahmefälle“.

Angebotsschwerpunkt

1.232 Einrichtungen geben an, dass ihr Angebotsschwerpunkt berufliche Weiterbildung ist. Das entspricht einem Anteil von 82 % der Befragten. Darüber hinaus wurden 208 Einrichtungen mit dem Schwerpunkt auf allgemeiner Weiterbildung einbezogen. Einrichtungen der politischen und kulturellen Weiterbildung spielen in der Befragung dagegen eher eine untergeordnete Rolle (zusammen 3 %).

Abbildung 5: Angebotsschwerpunkte der befragten Einrichtungen



Bei der Einschätzung dieser Ergebnisse ist erstens zu bedenken, dass die Einordnung auf Einschätzungen der jeweiligen Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners basiert. Zweitens konnten die Einrichtungen nur eine Zuordnung vornehmen, so dass mit dieser Antwort nicht das Angebotsspektrum der befragten Einrichtungen abgebildet wird.

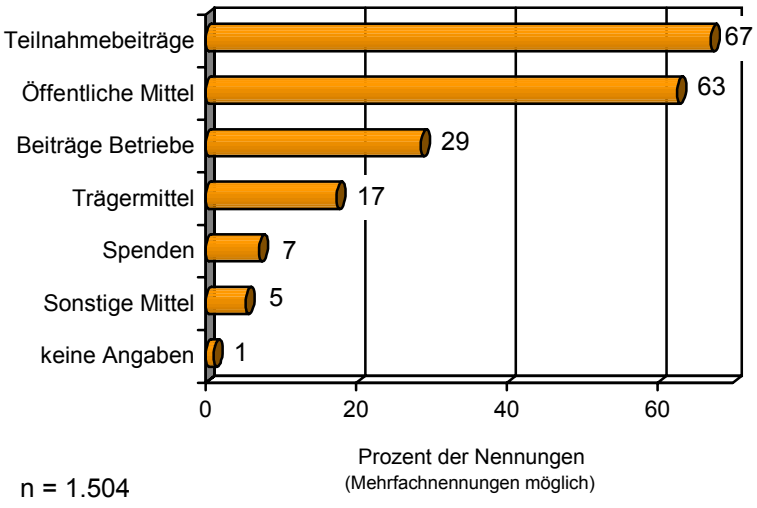
Es ist allerdings trotz dieser Einschränkungen davon auszugehen, dass aufgrund der genutzten Adressenquellen (insbesondere die auf berufliche Weiterbildung beschränkte KURS-CD) die beruflichen Weiterbildungsträger in der Stichprobe etwas überdurchschnittlich vertreten sind.

Finanzierungsstruktur

Hauptfinanzierungsquelle der Einrichtungen sind die Teilnahmebeiträge von Privatpersonen. 1.009 der befragten Einrichtungen geben diese als Finanzierungsquelle an. Weitere bedeutende Quellen sind öffentliche Mittel (für 63 % der Einrichtungen), wobei es sich sowohl um Förderung nach geltenden Erwachsenenbildungsgesetzen, um maßnahmebezogene Fördermittel z.B. der Bundesanstalt für Arbeit oder des Europäischen Sozialfonds und andere öffentliche Finanzierungsquellen handeln kann. Von deutlich geringerer Bedeutung ist bei

den befragten Trägern die Finanzierung über Beiträge von Betrieben (genannt von 29 %) oder Trägermittel (17 %).

Abbildung 6: Finanzierungsstruktur der befragten Einrichtungen

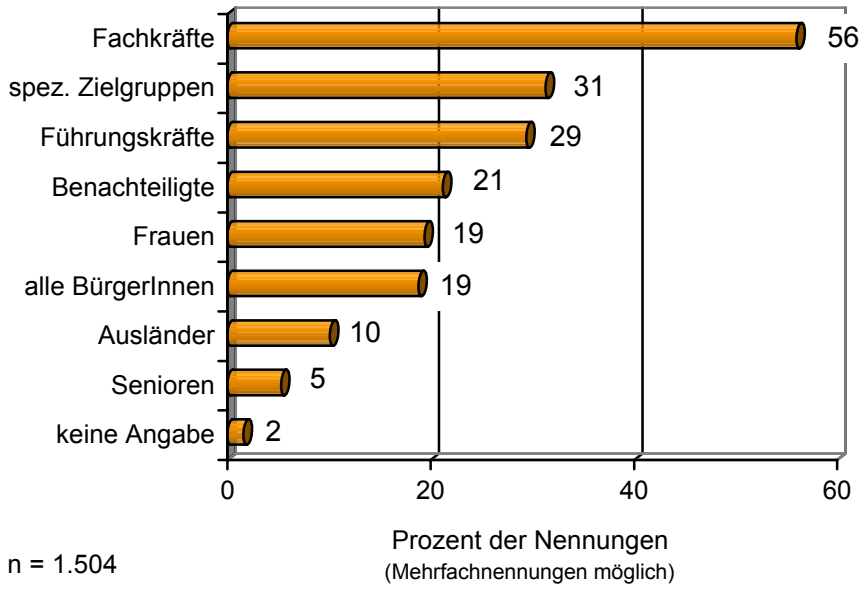


Hauptzielgruppen der befragten Einrichtungen

In der Darstellung der Hauptzielgruppen spiegelt sich auch die Dominanz beruflicher Weiterbildner wider. So werden von 56 % der befragten Einrichtungen die Fachkräfte als Hauptzielgruppe genannt. Weitere 29 % zielen insbesondere auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Gruppe der Führungskräfte bzw. des Managements.

Etwa ein Fünftel der befragten Einrichtungen führt insbesondere Veranstaltungen für Benachteiligte durch. Explizit an alle Bürgerinnen und Bürger richten sich die Angebote von 19 % der Einrichtungen; genauso hoch ist der Anteil, der sich insbesondere an Frauen richtet.

Abbildung 7: Hauptzielgruppen der befragten Einrichtungen

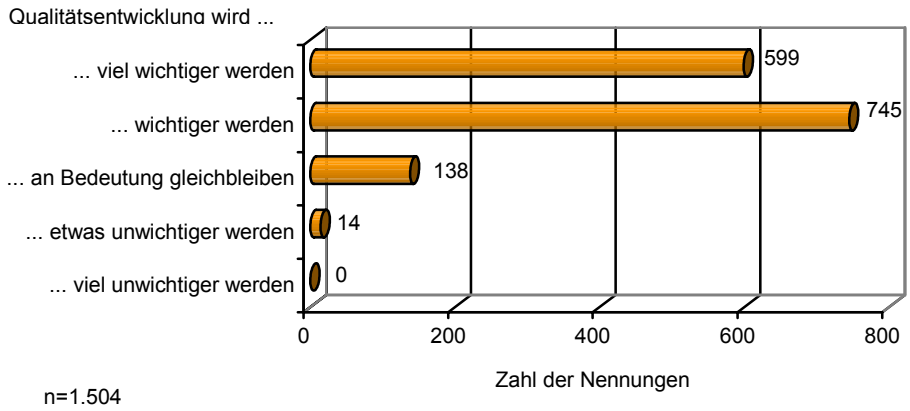


4 Befragungsergebnisse zur Qualitätssicherung in den Einrichtungen

4.1 Bedeutung der Qualitätsentwicklung in den nächsten drei Jahren

Unter den Antworten auf die Frage, welchen Stellenwert die Qualitätsentwicklung in den nächsten drei Jahren haben werde, dominiert eindeutig die Erwartung eines Bedeutungsgewinns. Die Qualitätsentwicklung wird wichtiger werden, antworteten 50 % der Befragten, die Qualitätsentwicklung wird viel wichtiger werden, meinten weitere 40 %. Insgesamt gehen also 90 % der Befragten von einem Bedeutungszuwachs der Qualitätsentwicklung in den nächsten drei Jahren aus. Nur knapp 1 % der Befragungsteilnehmer kam zu der Einschätzung, die Qualitätsentwicklung werde etwas an Bedeutung verlieren. Niemand geht dagegen von einem deutlichen Bedeutungsverlust aus. Eine Stagnation erwarten in den nächsten drei Jahren knapp 10 % derjenigen, die diese Frage beantwortet haben.

Abbildung 8: Bedeutung von Qualitätsentwicklung in den nächsten drei Jahren



Dieses Ergebnis deckt sich mit der Einschätzung, die die Befragten zu der Aussage „Qualitätsentwicklung steht erst am Anfang“ abgaben (vgl. dazu Abbildung 14). Dieser Aussage haben in der Befragung 72 % zugestimmt. Demnach lässt sich die These aufstellen, dass die praktische Umsetzung von Qualitätskonzepten in den Einrichtungen nicht die Umsetzungsreife zu haben scheint, wie man es angesichts der intensiven Qualitätsdiskussion in der Öffentlichkeit in den letzten zehn Jahren vermuten konnte. Dies gilt nicht unbedingt im Bezug auf einzelne Einrichtungen (im Sinne „Best practice“-Beispiele), sondern vielmehr in der Breite der Anbieter, die mit dieser Befragung erreicht wurde.

4.2 Einzelne Aktivitäten zur Qualitätssicherung in den Einrichtungen

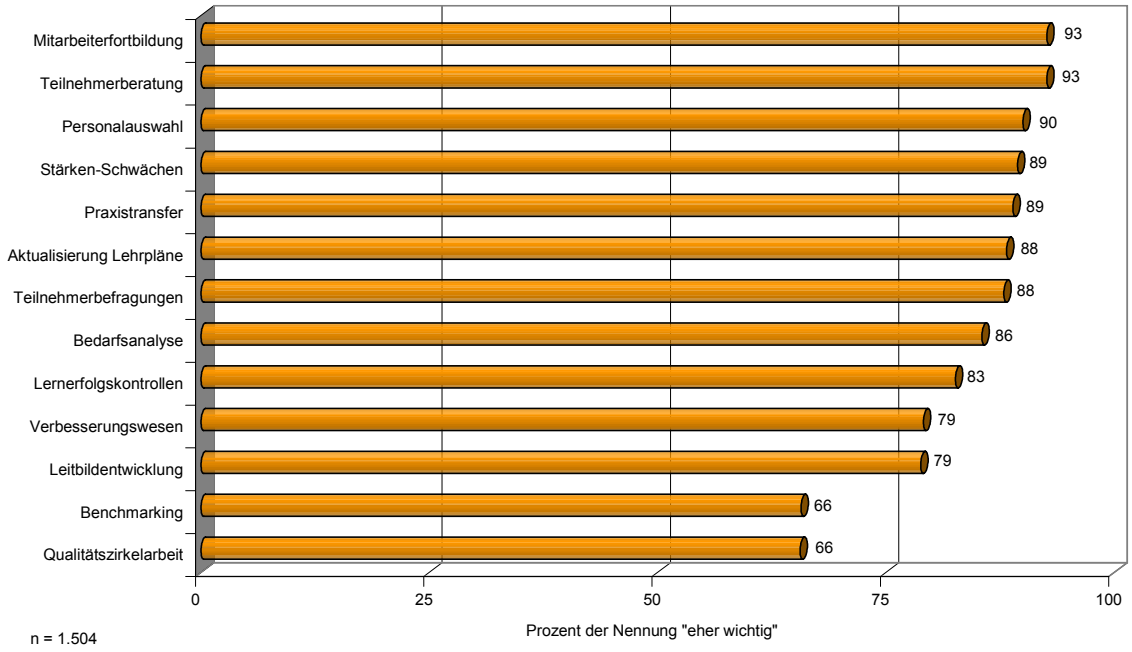
Die abgefragten qualitätssichernden Aktivitäten werden in der Praxis durchweg als eher wichtig eingeschätzt, was entsprechende Quoten zwischen 66 % und 93 % belegen. Tendenziell spielen unter diesen Aktivitäten in den befragten Einrichtungen die konventionellen Methoden wie Mitarbeiterfortbildung und Teilnehmerberatung eine größere Rolle als neuere Konzepte wie Qualitätszirkelarbeit oder Benchmarking.

Auf die Frage: „Wie wichtig sind in Ihrer Einrichtung die folgenden Aktivitäten?“ wurden jeweils von 93 % der befragten Einrichtungen die „Mitarbeiterfortbildung“ und die „Teilnehmer-

beratung“ als eher wichtig eingestuft, gefolgt von der „Personalauswahl“ (90 %), der „Stärken-Schwächen-Analyse“ und dem „Praxistransfer des Gelernten“ (jeweils 89 %).

Aktivitäten wie „Qualitätszirkelarbeit" oder „Benchmarking“ wurden noch von rund zwei Dritteln der Befragungsteilnehmenden als eher wichtig eingestuft, was aber die geringsten Quoten der genannten Aktivitäten darstellen. Bei beiden handelt es sich um eher neuere Konzepte, die allerdings so nach und nach in den Einrichtungen Berücksichtigung zu finden scheinen.

Abbildung 9: Bedeutung einzelner qualitätssichernder Aktivitäten



Neben bisher genannten Aktivitäten, die von den Befragten im Hinblick auf ihre Wichtigkeit für die eigene Einrichtung bewertet wurden, wurden weitere Aktivitäten genannt, die im Zusammenhang mit den Qualitätsbemühungen der Einrichtungen stehen. Von größerer Bedeutung waren dabei Aktivitäten wie „Qualitätsmanagement/Arbeit mit Qualitätskriterien“ (104 Nennungen), „Organisationsentwicklung“ (101 Nennungen) sowie „Vernetzungsaktivitäten mit anderen Einrichtungen“ (59 Nennungen).

Auf die Frage, welche der als wichtig bezeichneten Aktivitäten aus ihrer Sicht die wichtigste sei, antworten 26 % der Einrichtungen von denen Einschätzungen vorliegen[5], dass es keine Wichtigste gäbe. 13 % gewichten die Bedarfsanalyse am höchsten, die Personalauswahl wird von 12 % und der Praxistransfer des Gelernten von 10 % der Befragten als die wich-

[5] Die Frage nach der Gewichtung der verschiedenen Aktivitäten ist erst im Dezember 2001 aufgenommen worden, so dass die Zahl der Antworten (n = 1.026) deutlicher geringer ausfällt als die Grundgesamtheit. Bei dieser Frage sind zudem überdurchschnittlich viele Verweigerungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner festzustellen, da die doppelte Abfrage (erst eingesetzte Aktivitäten und dann Benennung der Wichtigsten) zum Teil zu Irritationen geführt hat.

tigste Aktivität eingeschätzt. Insgesamt fallen die Unterschiede bei der Gewichtung doch eher gering aus.

Die Ergebnisse im einzelnen machen deutlich, dass die Einrichtungen insbesondere die Faktoren „Personal“ und „Teilnehmerorientierung“ als Hebel für die Qualität des Angebots ansehen und in diesem Bereich besondere Anstrengungen unternehmen. Auch die Praxisrelevanz der Veranstaltungen spielt für die Einrichtungen eine große Rolle. Qualitätssicherungsaktivitäten, die der Komplexität des Weiterbildungsgeschehens Rechnung tragen und dadurch häufig in der Praxis zunächst aufwendiger sind, werden von den Einrichtungen für ihren eigenen Alltag häufiger als von geringerer Bedeutung eingestuft. Auch Lernerfolgskontrollen spielen für die Einrichtungen mit Blick auf die Qualitätsaktivitäten eher eine geringere Rolle.

Das Ergebnis belegt auch, dass in den Einrichtungen in der Regel ganze Maßnahmebündel an qualitätssichernden Aktivitäten eingesetzt werden, wobei dieses Ergebnis noch keinen Rückschluss darauf zulässt, ob die einzelnen Aktivitäten auch systematisch aufeinander abgestimmt sind und als Qualitätsmanagementsystem einzuschätzen sind.

4.3 Einführung von Qualitätsentwicklung in den befragten Einrichtungen

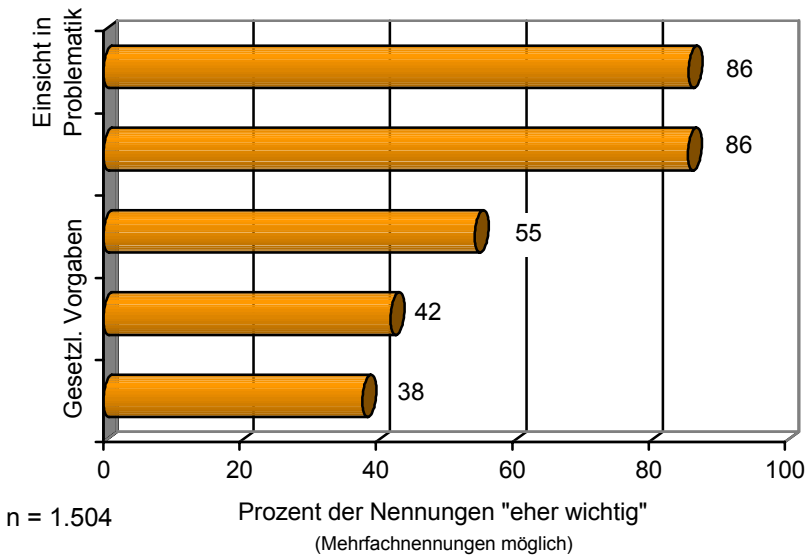
Das Ergebnis der vorliegenden CATI-Befragung zeigt, dass die Qualitätsdiskussion zwar in den 90er Jahren einen wahren Boom erlebte, dass sich aber auch einige Einrichtungen, die schon lange auf dem Weiterbildungsmarkt arbeiten, sehr früh dem Thema gewidmet haben.[6] Der Bedeutungszuwachs der Qualitätsentwicklung in den 90er Jahren wird in der Regel mit steigenden Anforderungen der Förderer (z.B. der Arbeitsverwaltung) und der Nachfrager (z.B. der Unternehmen) in Verbindung gebracht. Das Ergebnis der CATI-Befragung kann diesen Zusammenhang nur teilweise belegen.

55 % der Einrichtungen geben an, dass sie mit der Einführung der Qualitätsentwicklung auf den Druck des Marktes reagiert haben. Vorgaben von Fördereinrichtungen bzw. gesetzliche Vorgaben spielten als Gründe bei 42 % der Einrichtungen eine wichtige Rolle. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund der Finanzierungsquellen der befragten Einrichtungen interessant, bei denen doch eine nicht unbeträchtliche Abhängigkeit von öffentlichen Fördermitteln besteht.

Als häufigste Gründe für die Einführung der Qualitätsentwicklung bzw. Intensivierung der Bemühungen werden von jeweils 86 % der Befragten die Einsicht in die Problematik und Marketinggesichtspunkte genannt.

[6] Weitere Ausführungen hierzu sowie zu den Qualitätskonzepten in Einrichtungen siehe BALLI, Christel; KREKEL, Elisabeth M.; SAUTER, Edgar in diesem Band.

Abbildung 10: Gründe für die Einführung von Qualitätsansätzen



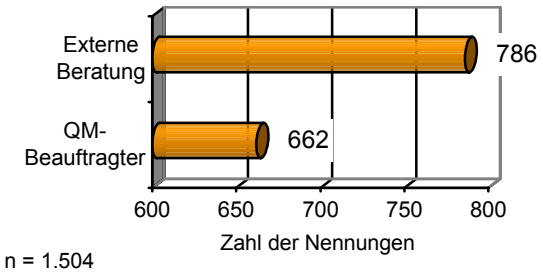
Von den befragten Einrichtungen gaben 662, d.h. 44 %, an, dass in ihrer Einrichtung ein Qualitätsmanagementbeauftragter den Qualitätsentwicklungsprozess begleitet. QM-Beauftragte finden sich erwartungsgemäß überdurchschnittlich häufig in Einrichtungen, die ISO 9000 ff. oder EFQM als den wichtigsten Ansatz verfolgen. Hier ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Wahl des Ansatzes und dem Vorhandensein eines QM-Beauftragten festzuhalten. 78 % der Einrichtungen, die angeben, dass ISO 9000 ff. für sie der wichtigste Ansatz sei, verfügen über eine/n QM-Beauftragte/n. Die Besetzung dieser Stelle ist in zertifizierten Einrichtungen unverzichtbar. Deshalb ist das Ergebnis ein Indiz dafür, dass sich in dieser Gruppe auch solche Einrichtungen befinden, die sich ggf. an der Norm orientieren bzw. die Zertifizierung vorbereiten, aber noch nicht erfolgreich abgeschlossen haben.

Im Umkehrschluss bedeutet dieses Ergebnis: Trotz der Tatsache, dass das Problembewusstsein über die Bedeutung der Weiterbildungsqualität hoch ist, hat nicht einmal die Hälfte der Einrichtungen eine eigene Zuständigkeit für die Qualitätsfragen geschaffen. Mit einer eigenen Zuständigkeit wird intern der Weiterbildungsqualität ein höherer Stellenwert eingeräumt und dadurch gleichzeitig die Koordinierung der verschiedenen Qualitätssicherungsstrategien begünstigt. Das Ergebnis lässt vermuten, dass zwischen Einrichtungen, die an der Qualitätssicherung arbeiten, große Unterschiede bestehen, was die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema angeht. Ob diese internen Auseinandersetzungen von den QM-Beauftragten vorangetrieben wurden oder ob die Schaffung einer QM-Stelle Indiz für eine bereits vorhandene hohe Sensibilität für Qualitätsfragen ist, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Gut die Hälfte der Einrichtungen (52 %) hat bei der Einführung der Qualitätsaktivitäten externe Hilfe in Anspruch genommen. Auch bei der Nutzung einer externen Beratung ist ein Zusammenhang mit der Wahl des Qualitätsansatzes festzustellen. Insbesondere bei Einrichtungen, die ISO 9000 ff. oder EFQM favorisieren, ist – auch in diesem Fall erwartungsgemäß

– ein höherer Anteil von Einrichtungen festzustellen, die externe Beratung in Anspruch genommen haben. Die anderen Einrichtungen haben die Einführung eher aus eigenen Ressourcen geleistet.

Abbildung 11: Personelle Ressourcen für Qualitätssicherung in den Einrichtungen



n = 1.504

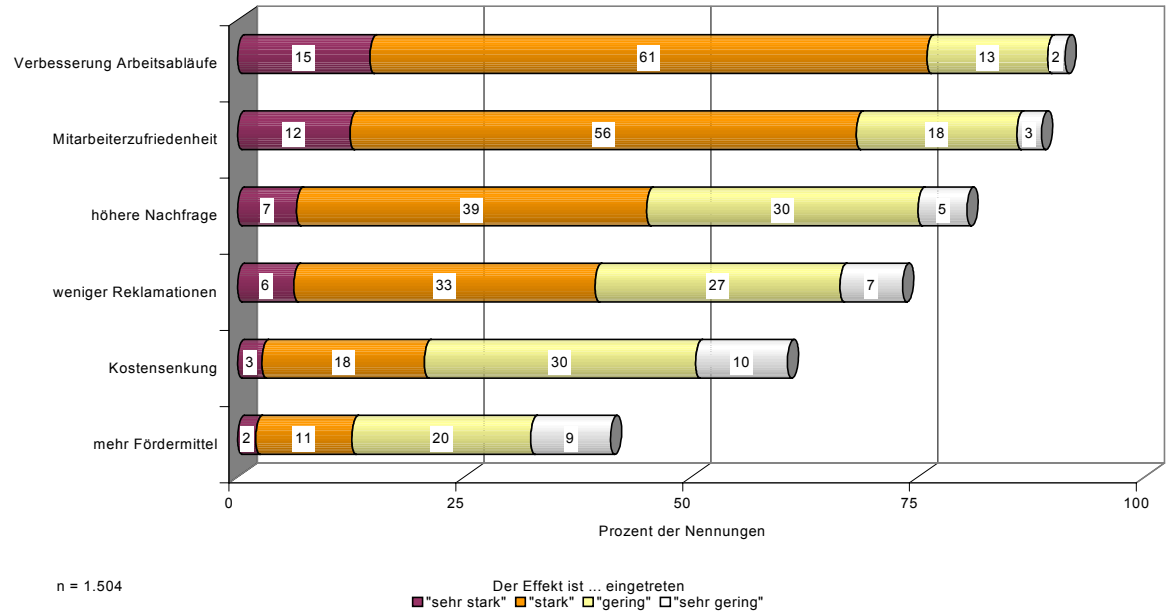
4.4 Effekte der Einführung von Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen

Die Einführung der Qualitätsentwicklung hat sowohl nach innen als auch nach außen bei den Einrichtungen Effekte erbracht, wobei stärker interne Effekte angegeben werden als äußere. Nicht zu klären ist, ob die internen Effekte tatsächlich stärker ausgeprägt sind oder ob sie von den Beteiligten nur leichter identifiziert werden können.

Am häufigsten wurden als positive Effekte die Verbesserung der Arbeitsabläufe (92 %, davon 76 % starke und sehr starke Effekte) genannt. Auch die Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist durch die Qualitätsentwicklung bei knapp 90 Prozent der befragten Einrichtungen beeinflusst worden. Kostensenkungen konnten 60 % der Weiterbildungseinrichtungen als Effekt feststellen, allerdings überwiegend in geringem Umfang. Die Akquisition von mehr Fördermitteln geben 40 % der Einrichtungen an, wobei auch hier die Effekte eher als gering eingeschätzt werden.

Bei der Einführung von Qualitätsentwicklung haben – wie bereits erwähnt – Marktgesichtspunkte eine wesentliche Rolle gespielt. Die erwünschten Wirkungen – wie z. B. eine höhere Nachfrage oder weniger Reklamationen – wurden zwar nach Einschätzung der Einrichtungen auch erzielt, allerdings mit unterschiedlicher Ausprägung: 80 % aller Einrichtungen gaben an, im Kontext der Qualitätsentwicklung festgestellt zu haben, dass die Nachfrage gestiegen sei, 45 % beschrieben diesen Anstieg als stark bzw. sehr stark. 11 % konnten überhaupt keine Veränderung feststellen. Weniger Reklamationen stellten 73 % der Einrichtungen als Effekt fest. Die Wirkungen bezeichneten rund ein Drittel als stark und weitere 6 % als sehr stark, während 30 % die Effekte eher als gering wahrgenommen haben.

Abbildung 12: Effekte qualitätssichernder Aktivitäten



Deutlich wird auch, dass Effekte eher dort benannt werden, wo die Klassifizierung wahrscheinlich auf einer subjektiven Einschätzung und Wahrnehmung der Befragten basiert. Dort, wo ggf. eindeutige Effekte messbar wären (z.B. Kostensenkung oder mehr Fördermittel), lassen sie sich nach Einschätzung der Befragten nicht feststellen. Ob diese subjektive Wahrnehmung den tatsächlichen Effekten entspricht, wird im weiteren Verlauf der Studie noch genauer zu untersuchen sein.

Der Vergleich der Antworten, bezogen auf die Wahl der Qualitätsansätze, zeigt zum Teil signifikante Abweichungen. So stellen Einrichtungen, die Qualitäts-/Gütesiegel für den wichtigsten Ansatz halten, überdurchschnittlich starke Effekte im Hinblick auf einen höhere Nachfrage fest. Dies steht möglicherweise damit im Zusammenhang, dass derartige Verbünde in der Regel auch eine gemeinsame Vermarktungspolitik betreiben,[7] die sich, gepaart mit den Qualitätsansprüchen, positiv auf die Nachfrage auswirken. Starke Effekte bei der Verbesserung der Abläufe werden überdurchschnittlich häufig von Einrichtungen genannt, die die ISO-Norm favorisieren.

Das Befragungsergebnis macht deutlich, dass qualitätssichernde Aktivitäten nach Einschätzung der Befragten in den Einrichtungen tatsächlich spürbare positive Effekte nach sich ziehen, wobei die Erfolge der Konzepte unterschiedlich bewertet werden. Die Befürchtung, dass intensivere Bemühungen um eine systematische Auseinandersetzung mit den internen Prozessen nur zu mehr Arbeit führten, ohne meßbaren Erfolg zu haben, lässt sich eher entkräften.

[7] Vgl. dazu z.B. Krüger, Thomas: Öffentlich gestützte Selbstkontrolle – das Gütesiegel in Hamburg. In: Bardeleben v., Richard; Gnahs, Dieter u.a.: Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1995, S. 205-212

4.5 Probleme und Schwierigkeiten bei der Einführung

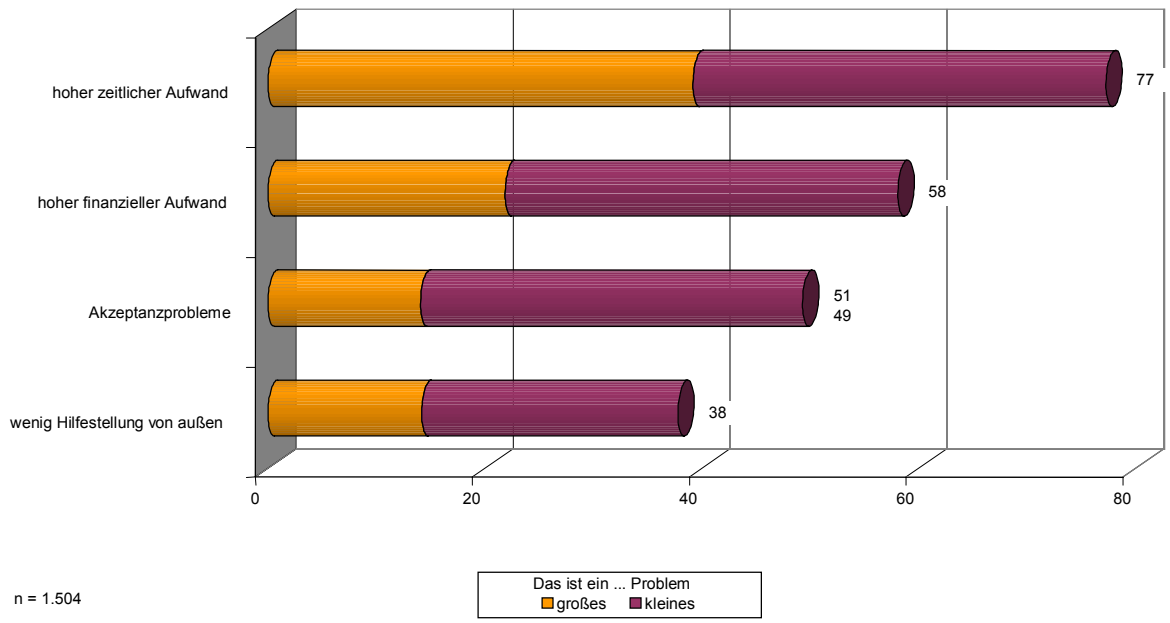
Den positiven Effekten der qualitätssichernden Aktivitäten stehen aus Sicht der Befragten auch Probleme und Schwierigkeiten gegenüber. Sowohl der finanzielle als auch der zeitliche Aufwand werden dabei am häufigsten genannt.

Fast 40 % geben an, dass ihnen der hohe zeitliche Aufwand, der mit der Qualitätsentwicklung verbunden ist, große Probleme bereitet habe, insgesamt bestätigen 77 % der Befragten, dass der Zeitaufwand ein Problem darstelle.

Neben dem finanziellen Aufwand, der von knapp 60 % der Befragten als Problem wahrgenommen wird, werden von über 50 % Akzeptanzprobleme bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als Problem gesehen. Hier ist ein enger Zusammenhang zwischen dem zeitlichen Aufwand und der Akzeptanz zu vermuten. In der Regel sind die Qualitätssicherungsaktivitäten zusätzlich zu bestehenden Aufgaben zu leisten und führen zu Mehrbelastungen. Effekte stellen sich in der Regel erst zeitversetzt und wahrscheinlich auch nicht für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im gleichen Maße spürbar ein.

Wenn man die Akzeptanzprobleme vor dem Hintergrund betrachtet, dass 85 % der Befragten angeben, die Bemühungen angesichts der Einsicht in die Problematik forciert zu haben, scheint das Ergebnis allerdings auch ein Beleg dafür zu sein, dass diese Einschätzung nicht von allen Mitarbeitergruppengeteilt wird.

Abbildung 13: Probleme mit qualitätssichernden Aktivitäten

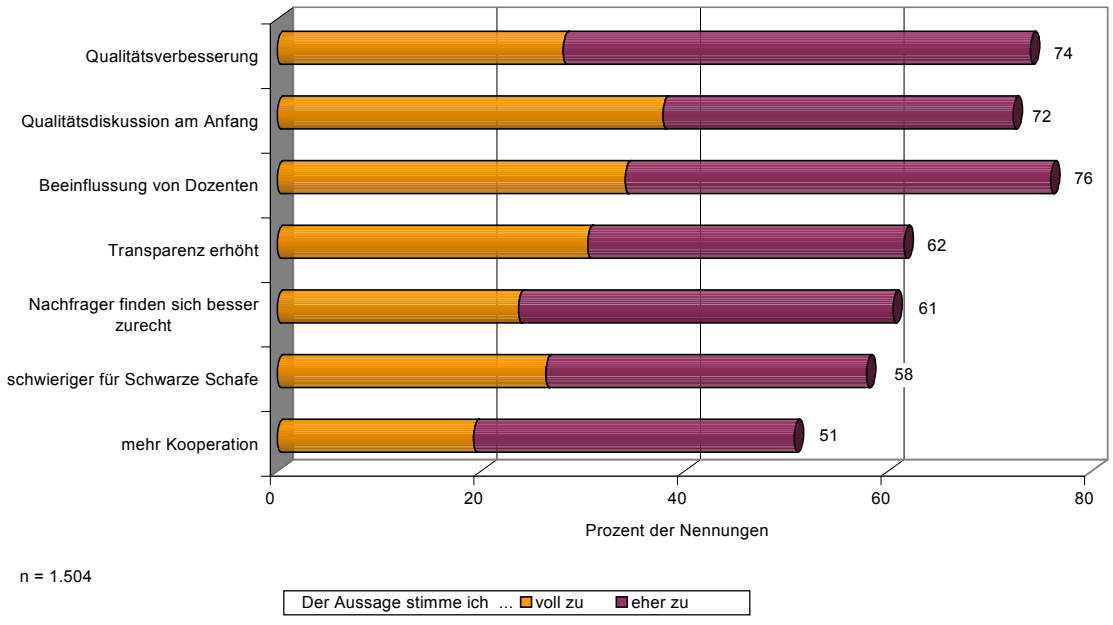


4.6 Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt insgesamt

Zum Abschluss der Telefoninterviews wurden die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner noch zu verschiedenen Entwicklungstrends auf dem Weiterbildungsmarkt befragt. Dabei handelt es sich jeweils um subjektive Einschätzungen dazu, wie sich die Qualitätsaktivitäten zum Beispiel auf die Arbeit der Dozenten, auf die Situation der Nachfrager oder auch auf die Kooperationsbereitschaft der Anbieter ausgewirkt haben.

- Drei Viertel der Befragten teilen die Einschätzung, dass sich die Qualität der Weiterbildung in den letzten drei Jahren verbessert habe. Nur 63 der 1.504 Befragten sind überhaupt nicht der Meinung, dass keine Qualitätsverbesserung festzustellen sei.
- An anderer Stelle wurde schon darauf eingegangen, dass, trotz der intensiven öffentlichen Qualitätsdiskussion in den letzten zehn Jahren, überraschend viele die Einschätzung teilen, dass die Qualitätsdiskussion erst am Anfang stehe. 73 % der Befragten stimmen dieser These voll und ganz bzw. eher zu. Nur 5 % teilen diese Einschätzung überhaupt nicht.
- Nach Einschätzung von drei Viertel der befragten Einrichtungen haben die Qualitätsaktivitäten den Arbeitsalltag der Trainer und Dozenten stark beeinflusst.
- Knapp zwei Drittel meinen, dass die Qualitätsaktivitäten der letzten Jahre sich auch für die Nachfragerseite positiv bemerkbar machten. So stimmen sie der Einschätzung zu, dass sich die Nachfrager heute besser zurechtfänden und dass sich durch verstärkte Standardisierung auch die Transparenz auf dem Markt erhöht habe.
- Nicht so eindeutig positiv fiel das Urteil der befragten Einrichtungen aus, als es um die Frage ging, ob sich durch die Qualitätsaktivitäten die Situation für „schwarze Schafe“ erschwert habe. D.h. die Einrichtungen sehen immer noch Schlupflöcher auf dem Weiterbildungsmarkt.
- Positive Auswirkungen der Qualitätsaktivitäten auf die Kooperationsbeziehungen von Anbietern sehen etwa die Hälfte der Befragten.

Abbildung 14: Einschätzungen zu Entwicklungstrends auf dem Weiterbildungsmarkt durch Qualitätsaktivitäten



5 Resümee

Zum Abschluss dieses Beitrages sollen die zentralen Ergebnisse der ersten Stufe der Studie zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern zusammengestellt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Ergebnissen, die im Bezug auf die zweite Stufe – die qualitativen Interviews in ausgewählten Einrichtungen – von besonderem Interesse sind. In diesem Zusammenhang ging es erstens um die Festlegung der Kriterien, nach denen die 40 Einrichtungen ausgewählt wurden und zweitens um inhaltliche Schwerpunkte, die bei der Ausgestaltung des Leitfadens für die Interviews Berücksichtigung fanden.

Thesen zu den Ergebnissen aus der CATI-Befragung

- Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement ist eine Aufgabe der Leitung, denn hier sind in den Einrichtungen die kompetenten Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu finden.
- Der Umsetzungsgrad von Qualitätskonzepten in der Breite der Weiterbildungslandschaft ist noch nicht so weit fortgeschritten, wie es die öffentliche Diskussion darüber in den letzten zehn Jahren vermuten ließ.
- Die Einrichtungen setzen vielfach auf eine Vielzahl qualitätssichernder Aktivitäten, wobei das Ergebnis der CATI-Befragung keinen Rückschluss darauf zulässt, inwiefern diese Aktivitäten systematisch betrieben werden und somit im Sinne eines ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystems einzuschätzen sind.
- Bei den einzelnen qualitätssichernden Aktivitäten der Einrichtungen werden vor allem das Personal (z.B. durch Fortbildung und Personalauswahl) sowie die Teilnehmerorientierung (z.B. Beratung, Praxistransfer und Befragungen) als Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung des Angebots angesehen.
- Die Bedeutung von Selbstevaluation in der Weiterbildungspraxis ist sehr hoch und wird auch von den Befragten als zukunftsfähiges Konzept eingeschätzt. Eine Aussage dazu, wie diese Gewichtung zu bewerten ist, lassen die Ergebnisse nicht zu, da zum einen die strikte Abgrenzung zu den anderen Konzepten fehlt (z.B. beinhalten auch die ISO-Norm oder EFQM die Selbstbeurteilung) und zum anderen eine Definition zur Selbstevaluation fehlt und damit die Vergleichbarkeit der Einrichtungen in diesem Segment nicht möglich ist.
- Die ISO-Norm wird tendenziell vor allem von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und größeren Einrichtungen angestrebt bzw. verfolgt.
- Der Boom der Qualitätsdiskussion Mitte der 90er Jahre hat in den Einrichtungen zu einer deutlichen Intensivierung der Bemühungen geführt. Allein die Hälfte der befragten Einrichtungen haben 1995 oder später die Qualitätsaktivitäten begonnen.
- Die Einrichtungen geben insbesondere die Einsicht in die Problematik und Marketingaspekte als Gründe an, die hinter der Intensivierung der Bemühungen stehen. Gesetzliche Vorgaben oder Vorgaben von Förderern spielen als Gründe eine deutlich geringere Rolle.
- Qualitätssicherung ist mit einem beträchtlichen Aufwand verbunden, was sowohl in finanzieller als auch in zeitlicher Hinsicht für die Befragten zu den Hauptschwierigkeiten ge-

hörte. Etwas mehr als die Hälfte der Einrichtungen haben zur Unterstützung externe Beratung in Anspruch genommen und knapp 50 Prozent haben eine eigene Qualitätszuständigkeit durch einen Qualitätsmanagementbeauftragten eingerichtet.

- Dem Aufwand für die qualitätssichernden Aktivitäten können aus Sicht der Einrichtungen spürbare Effekte gegengerechnet werden. Dabei spielen insbesondere interne Effekte wie die Verbesserung der Arbeitsabläufe und die Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine Rolle. Knapp drei Viertel der Befragten glauben auch, dass die Qualität der Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt sich in den letzten Jahren verbessert habe. Dem steht die Einschätzung entgegen, dass trotzdem nach wie vor den „Schwarzen Schafen" Schlupflöcher geblieben seien und auch die Nachfragerseite noch nicht umfassend – z.B. durch mehr Transparenz – gestärkt werden konnte.

Auswahlkriterien für die vertiefenden Interviews

Im Vorfeld wurde in der Projektgruppe über Auswahlkriterien für die vertiefend zu befragenden Einrichtungen diskutiert. Dabei ging es unter anderem darum, unterschiedliche Rahmenbedingungen der Einrichtungen im Zusammenhang mit qualitätssichernden Aktivitäten zu berücksichtigen. Von daher ist die *Sitzregion* der Einrichtung von Bedeutung, denn nur so können Einflussfaktoren wie z.B. Unterschiede in den Bildungsgesetzen der Länder, in den Förderprogrammen, die regionale Angebot- und Nachfragesituation sowie vorhandene Unterstützungsstrukturen für die Einrichtungsseite einbezogen werden.

Bei der Auswertung hat sich gezeigt, dass die Wahl des *angewandten Qualitätskonzepts* keine Wertung zur Ernsthaftigkeit der Qualitätsaktivitäten der Einrichtungen zulässt, aber damit unterschiedliche Erfahrungen verbunden sind, so dass bei den Interviews das gesamte Spektrum berücksichtigt werden soll.

Die Analyse der CATI-Befragung hat ergeben, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen einzelnen Ergebnissen gibt. So besteht bei der Gewichtung der Qualitätsansätze insbesondere eine Abhängigkeit von der *Einrichtungsgröße* und dem *Angebotsschwerpunkt* der Einrichtung.

Entwicklung des Leitfadens für die qualitativen Interviews – zusätzliche Themenkomplexe

Angesichts der zeitlichen Grenzen einer Telefonbefragung dienen die qualitativen Interviews dazu, einzelne Punkte genauer zu untersuchen und zusätzliche Begründungen und Erklärungen für auffällige Ergebnisse herauszuarbeiten. Dazu lassen sich als Merkposten festhalten:

- Zusätzliche Informationen sind z.B. zur Beantwortung folgender Fragen erforderlich:
  - Welchen Umsetzungsstand haben die ausgewählten Konzepte in der Praxis tatsächlich, d.h. z.B. ist die Zertifizierung abgeschlossen, wird sie vorbereitet oder gerade erst angedacht?

- Wie werden in der Praxis qualitätssichernde Aktivitäten wie „Mitarbeiterfortbildung“, „Praxistransfer“ oder „Bedarfsanalysen“ konkretumgesetzt?
- Was hat sich in den Einrichtungen durch die Einführung von Qualitätskonzepten wirklich verändert?

- Trotz der intensiven Qualitätsdiskussion der letzten Jahre erwarten die Befragten einen weiteren Bedeutungszuwachs und gehen davon aus, dass die Qualitätsentwicklung erst am Anfang steht. Wie kann man dieses Ergebnis aus Sicht der Befragten erklären bzw. begründen?
- Auf welcher Grundlage haben die Einrichtungen die Entscheidung für ihr(e) Qualitätskonzept(e) getroffen? Wurden Erfahrungen z.B. von Kooperationspartnern, Dachverbänden o.ä. hinzugezogen?
- Welche Vor- und Nachteile der einzelnen Konzepte sind bekannt bzw. wurden selbst festgestellt?
- Welche Erwartungen waren mit der Entscheidung über das Vorgehen zur Qualitätssicherung verbunden? Gab es bei den unterschiedlichen qualitätssichernden Aktivitäten unterschiedliche Erwartungen?
- Wenn mehrere Qualitätskonzepte angewandt werden, stellt sich die Frage, wie sie zueinander stehen. Gibt es eine zeitliche bzw. inhaltliche Hierarchie (nach dem Motto: „Das war der Einstieg, das ist das Ziel in zehn Jahren.“).
- Selbstevaluation ist das Konzept, das von vornherein am wenigsten eindeutig zu definieren ist. Da der Anteil der Nennungen dazu so hoch ist und die Selbstevaluation durchaus auch als zukunftsfähiges Konzept gesehen wird, ist zu klären, was aus Sicht der Befragten zu einem Selbstevaluierungskonzept gehört und welche besonderen Vorteile sie sehen.
- Etwa die Hälfte der Einrichtungen hat mit dem Qualitätsmanagementbeauftragten eine personelle Zuständigkeit geschaffen. Dabei stellt sich die Frage, vor welchem Hintergrund die Einrichtungen diese Entscheidung für bzw. gegen einen QM-Beauftragten getroffen haben und mit welchen Erwartungen diese Entscheidung verbunden war.
- Etwas über die Hälfte der Einrichtungen hat im Qualitätsentwicklungsprozess auf externe Beratung zurückgegriffen. Es ist zu untersuchen, welche Gründe dafür bzw. dagegen sprachen. Es ist auch von Interesse herauszuarbeiten, ob hier ein Zusammenhang zum gewählten Qualitätskonzept festzustellen ist, d.h. ob es Konzepte gibt, die ohne externe Beratung nur schwer umzusetzen sind.
- Zu den mit der Einführung verbundenen Problemen stellen sich Fragen wie:
  - Wie sind die Erfahrungen mit der Akzeptanz des Prozesses auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter? Was wurde unternommen, um eventuell Akzeptanzproblemen vorzubeugen bzw. diese abzubauen?
  - Hätte der hohe zeitliche und finanzielle Aufwand bei der Einführung und Umsetzung vermieden werden können? Wie sind da die Erfahrungen, wenn QM-Beauftragte im Betrieb sind bzw. nicht im Betrieb sind? Welchen Einfluss hat ggf. eine externe Beratung in diesem Zusammenhang?

- Welche Erfahrungen gibt es in Einrichtungen, die schon zu Beginn der neunziger Jahre mit qualitätssichernden Aktivitäten begonnen haben und welche in Einrichtungen, die sich erst seit kürzerer Zeit sich mit dem Thema beschäftigen?

Thomas Mächtle, Udo Witthaus

Bildungstests – mehr Transparenz für Bildungsinteressierte?

Eine Einschätzung zum Nutzen von Tests für Weiterbildungsinteressierte

ÜBERSICHT

1 Einleitung
1.1 Unzureichende Transparenz von Weiterbildungsqualität für die Lernenden
1.2 Dominante Akteure in der bisherigen Qualitätsdiskussion
1.3 Vergleichstests – neue Chance für die Lernenden in der Weiterbildung?

2 Vergleichende Bildungstests – bestehende Verfahren verfolgen unterschiedliche Ansätze
2.1 Vier ausgewählte Verfahren – ein Überblick
2.2 Bezugspunkt Bildungsinteressierte: Was denken die Testenden über die Verbraucherinnen und Verbraucher?
2.3 Qualitätskriterien: Wie entwickeln und begründen die Testenden ihre Kriterien?
2.4 Kein Test kann alles: Wo liegen die Untersuchungsschwerpunkte?
2.5 Methodische Durchführung: Wer bewertet und mit welchen Instrumenten geschieht das?
2.6 Rationalitäten der Testenden: zwischen methodischem und publizistischem Anspruch

3 Wirkungspotenziale von Tests: Nachfragende oder Weiterbildungseinrichtungen – Wer orientiert sich an den Testpublikationen?
3.1 Was verbessert sich für Verbraucherinnen und Verbraucher: ihre Urteilskompetenz oder die Markttransparenz?
3.2 Strukturbildende Wirkung durch Orientierung der Weiterbildungseinrichtungen an den Testkriterien?

4 Schlussfolgerungen
4.1 Untersuchungsgegenstand
4.2 Untersuchungsmethoden
4.3 Publikation der Ergebnisse
4.4 Ausblick

1 Einleitung

Ohne jeden Zweifel gewinnt Weiterbildung für die Menschen in Zukunft an Bedeutung. Berufliche Anforderungen werden sich immer schneller ändern; die dort tätigen Menschen sind immer öfter damit konfrontiert, ihre Kompetenzen erneuern und erweitern zu müssen. Für

diese individuelle Entwicklungsaufgabe steht ihnen eine breite Palette von Weiterbildungsanbietern und -angeboten zur Verfügung. Die Beurteilung der Qualität dieser Angebote bringt jedoch für die auswählenden Bildungsinteressierten eine Reihe von Problemen mit sich. Trotz vielfältiger Konzepte zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, die in den letzten Jahren von Anbietern umgesetzt worden sind, besteht nach wie vor ein großes Informationsdefizit insbesondere für alle individuellen Weiterbildungsinteressierten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat daher im Jahr 2001 mit einer Machbarkeitsstudie durch die Stiftung Warentest prüfen lassen, inwiefern Weiterbildung ähnlich verbraucherorientiert getestet werden kann, wie es für Produkttests schon lange erfolgreich praktiziert wird. Auf der Basis dieser Studie hat das BMBF Anfang 2002 die Entscheidung getroffen, bei der Stiftung Warentest einen Bereich einzurichten, der über einen Zeitraum von zunächst 3,5 Jahren systematisch Tests in der Weiterbildung durchführen wird. Mit dieser Entscheidung wird in der inzwischen unübersichtlichen Qualitäts-Landschaft in der Weiterbildung ein neuer Bereich eröffnet bzw. eine Perspektive gestärkt, die in der Vergangenheit oft an den Rand rückte: die Sicht der Verbraucherinnen und Verbraucher.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat deshalb ein Gutachten[1] in Auftrag gegeben, das sichten sollte, welche vergleichenden Verfahren bereits im Bildungsbereich angewendet werden, wie dabei jeweils methodisch vorgegangen wird und welche Wirkungen von solchen Tests bisher ausgegangen sind. Gegenwärtig stehen solche Testverfahren noch ganz am Anfang, erst wenige Verfahren werden eingesetzt. Die methodischen Vorgehensweisen dieser Pioniere und die von ihnen ausgehenden Wirkungen stellen wir im Weiteren dar und greifen dafür auf Aspekte des Gutachtens zurück. Zunächst präsentieren wir die Grundannahmen und Fragestellungen, die diesem Aufsatz zugrunde liegen (1.1 – 1.3). Im zweiten Kapitel folgen kurze Portraits von vier ausgewählten Verfahren (2.1), bevor wir auf einige ausgewählte Aspekte in einer kritischen Gegenüberstellung genauer eingehen (2.2 – 2.6). Ein weiterer Abschnitt gilt der Einschätzung von Wirkungen, die von den Test ausgehen bzw. ausgehen können (3.). Die Schlussfolgerungen (4.) geben Anregungen für den Umgang mit bzw. die Weiterentwicklung von Bildungstests.

1.1 Unzureichende Transparenz von Weiterbildungsqualität für die Lernenden

Debatten um die Qualität von Weiterbildung haben schon in den frühen 70er Jahren und seither die unzureichende Transparenz von Weiterbildungsangeboten beklagt. Die These der Transparenzschwäche wird in der Regel mit zwei Argumenten untermauert: einerseits der weitgehend ungeregelten Angebotsvielfalt, andererseits den spezifischen Bedingungen unter denen Weiterbildung erfolgt.

Auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt wird mittlerweile von 35.000 Anbietern mit 400.000 Angeboten ausgegangen. Diese Angebotsvielfalt kann nicht einfach als Indikator eines entsprechenden Bildungsbedarfs interpretiert werden. Sie dürfte auch ein Resultat der in Folge

[1] „Methoden und Instrumente zum Vergleich von Bildungsangeboten und Bildungsanbietern“, Gutachten im Rahmen des BIBB-Forschungsvorhabens 4.0564.

fehlender gesetzlicher Rahmenregelungen faktisch bestehenden Niederlassungsfreiheit für Anbieter sein. Ohne Nachweis vorhandener pädagogischer und inhaltlicher Kompetenzen können sich Personen und Organisationen auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt platzieren und geschäftlich tätig werden; kompetenzbezogene Auflagen bestehen allein für Einrichtungen, die als Weiterbildungsträger gesetzlich anerkannt sind, maßgeblich öffentlich finanziert werden oder sich um öffentliche Gelder für Qualifizierungsarbeit bemühen (z.B. SGB III). Das Argument vom unübersichtlichen Markt wird dadurch etwas abgeschwächt, dass im Segment der traditionellen, an Präsenzlernen gebundenen Weiterbildung zumeist von räumlich begrenzten Märkten auszugehen ist. Regional kann sich zudem die Angebotssituation sehr unterschiedlich darstellen, einer hohen Angebots- und Anbieterdichte in Großstädten stehen bisweilen sehr übersichtliche Angebotspaletten in ländlichen oder kleinstädtischen Regionen gegenüber. Die Ausweitung von online- und web-basierten Weiterbildungsformen sprengt aber traditionelle Marktgrenzen, denn Lernende können dann Angebote von überall beziehen; damit dürfte sich auf diesem Spezialsegment des Weiterbildungsmarktes die Transparenzproblematik noch einmal neu darstellen.

Weiterhin wird stets auf die spezifischen Erbringungsbedingungen verwiesen, unter denen sich Weiterbildung vollzieht. Die Qualität der Dienstleistung Weiterbildung hängt neben einer Fülle von qualitätsrelevanten Inputfaktoren (Lehrende, Lehrmaterialien, Technikausstattung etc.) maßgeblich von der Art und Weise ab, in der sich Kundinnen und Kunden bzw. Teilnehmende aktiv am Bildungsprozess beteiligen. Mit den bisweilen als „Co-Produzenten“ bezeichneten Lernsubjekten kommt jener prinzipiell unberechenbare und unsteuerbare Faktor ins Spiel, der in der systemtheoretischen Debatte als das „Technologiedefizit“ pädagogischer Prozesse beschrieben wurde (vgl. Luhmann/Schorr 1982). Aus bildungsökonomischer Sicht wird Weiterbildung daher zu einem Erfahrungsgut. Diese Art von Gütern zeichnet u.a. aus, dass sie nicht a priori inspiziert werden können, sondern ihre Eigenschaften in der Regel erst zum Zeitpunkt der Inanspruchnahme erfahrbar sind.[2]

Im Hinblick auf Qualität von Weiterbildung kann somit erst im Zuge der Dienstleistungserbringung in Erfahrung gebracht werden, ob und in welchem Ausmaß die zuvor nur in Aussicht gestellte Qualität auch realisiert wird. Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung verlagert sich ein (großer) Teil dieser Bewertung sogar auf die sich anschließende Lebens- bzw. Arbeitsphase, in der die angeeigneten Kompetenzen angewendet werden. Die Qualität des Weiterbildungsprozesses lässt dann nur ex ante bewerten. Dieser Vorbehalt gilt jedoch nicht für andere Elemente und Dimensionen der Weiterbildung. Vor allem einrichtungsbezogene Aspekte von Qualität können sehr wohl im Vorfeld einer Bildungsentscheidung überprüft und gemessen werden (wie z.B. formale Qualifikationen der Lehrkräfte, Ausstattung der Veranstaltungsräume, Gestaltung und Aktualität des Lehrmaterials, ausgearbeitete pädagogische Konzepte usw.). Inwiefern die Qualität dieser Inputfaktoren sich konkret auf die Qua-

[2] Für eine detailliertere Darstellung der Unterschiede von pädagogischen Angeboten im Vergleich zu Angeboten anderer Branchen vgl. Mächtle 2001, Kap. 4.

lität des Weiterbildungsprozesses auswirkt, ist bislang allenfalls in Hypothesen und Modellvorstellungen diskutiert worden, die aber noch auf ihre empirische Überprüfung warten.

Gleichzeitig mit diesen – durch liberale gesetzliche Bestimmungen und spezifische Erbringungsbedingungen begünstigte – Unsicherheiten bei einer Qualitätseinschätzung wird der Bedarf an einer qualitätsbezogenen Orientierung in Zukunft noch zunehmen. Ein Grund hierfür ist die sich abzeichnende Zunahme der Dynamik des Weiterbildungsmarktes in der aufkommenden Wissensgesellschaft. Weiterbildung wird zu einer umfassenden Anforderungsnorm für die Individuen und gleichzeitig deutet einiges daraufhin, dass vermehrt die Individuen selbst für die Auswahl (und Finanzierung) vieler Weiterbildungsangebote verantwortlich sein werden (vgl. z.B. Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 1998). Motivationen und Ziele der zukünftigen Teilnehmenden sind so betrachtet die entscheidende Größe bei der Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsveranstaltungen. Diese Perspektive ist für manche Pädagogin und manchen Pädagogen vielleicht etwas ungewohnt, beanspruchen die Anbieter pädagogischer Leistungen doch oft, stellvertretend das Beste für ihre Lernenden bereits zu kennen. Wenn die anbietenden Einrichtungen selbst die Bedürfnisse der Nachfragenden erforschen und die Maßstäbe für Qualität festlegen, besteht jedoch ein Interessenkonflikt. Die lerninteressierten Verbraucherinnen und Verbraucher haben in dieser Konstellation keine Interessenvertretung und sehen sich dem beschrieben unübersichtlichen Markt von Weiterbildungsangeboten gegenüber.

Daher scheint es plausibel, durch vergleichende Bildungstests den Markt transparenter zu machen. Damit werden auch Expertinnen und Experten in die Diskussion einbezogen, deren Auftrag die Wahrnehmung von Verbraucherinteressen ist. Diesem Wunsch zur Schaffung von mehr Transparenz scheint jedoch das Grundproblem gegenüber zu stehen, die Prozessqualität im Voraus beurteilen zu wollen. Daher ist zu fragen, ob vergleichende Testverfahren dieses Problem erkennen, wie sie es bearbeiten und inwiefern sie plausibel machen können, dass verallgemeinerbare Qualitätsurteile aus prinzipiell einmaligen Prozessbewertungen abgeleitet werden können.

1.2 Dominante Akteure in der bisherigen Qualitätsdiskussion

Das Transparenzproblem wurde schon früh im Sektor der ehemals AFG- und heute SGB III-geförderten Weiterbildung thematisiert. Allerdings tauchte es zunächst nicht als Verbraucher- oder Teilnehmerproblem auf, sondern bei den Angestellten der Arbeitsämter. Diese sahen sich mit häufig geringer pädagogischer Qualifikation bei der Aufgabe überfordert, die Seriosität der zur Auswahl stehenden Träger und die zu erwartende Qualität von deren Weiterbildungsmaßnahmen zu beurteilen. Die Bundesanstalt für Arbeit hat deshalb mehrfach Qualitätssicherungsinstrumente (vgl. Balli/Harke/Ramlow 2000) eingeführt, um einerseits mehr Transparenz und Entscheidungssicherheit für die Angestellten des Arbeitsamts gewährleisten und andererseits qualitätslenkende Effekte bei den antragstellenden Einrichtungen erzielen zu können. In diesen Verfahren können z.T. auch Teilnehmende mittels Erhebungsbogen oder Beschwerdeverfahren zu Wort kommen, aber diese Einflussnahme ist erst bei bereits laufender Weiterbildungsmaßnahme möglich. Die durch dieses Verfahren generierten

qualitätsrelevanten Informationen stehen zudem nur dem Arbeitsamt und den Weiterbildungseinrichtungen, nicht aber den individuellen Bildungsteilnehmenden zur Verfügung.

Jenseits der durch die Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung wurde Weiterbildungsqualität in den letzten Jahren verstärkt in den Kontext von Qualitätsmanagementkonzepten (QM-Konzepten) gestellt. Die beiden wichtigsten Bezugssysteme bilden hierbei die Normenreihe DIN ISO 9000 ff. sowie das Business Excellence Model der European Foundation for Quality Management (EFQM)[3]. Beide QM-Konzepte beziehen sich zwar mehr oder weniger explizit auf Kundinnen und Kunden und deren Zufriedenheit, sind aber konzeptionell jeweils auf die Veränderung von Organisationsbedingungen ausgerichtet. Die im Rahmen von QM-Systemen gewonnenen Daten werden primär organisationsintern als Informationen verarbeitet. Sie dienen den Mitgliedern der Organisation dazu, ihr (professionelles) Handeln sowie die organisationalen Routinen zu überdenken und neu auszurichten. Mit Hilfe dieser QM-Modelle können Organisationsstrukturen und -abläufe verändert und ihre Verlässlichkeit gesteigert werden. Zur Ausgestaltung der pädagogischen Designs machen beide Konzepte aber keinerlei Vorgabe, so dass die Beurteilung pädagogischer Dienstleistungsqualität durch QM-Zertifikate nicht geleistet wird. Vielmehr haben diese nur eine Aussagekraft in Verbindung mit einer meist recht komplexen QM-Dokumentation, in der jede Einrichtung ihre eigenen Qualitätsmaßstäbe und Maßnahmen zu deren Erreichung und Sicherung festschreibt. Insbesondere für einzelne Nachfragende besteht das Problem, dass diese QM-Dokumentation aufgrund fehlender Vorkenntnisse unverständlich bleiben dürfte und zudem der Aufwand für das Lesen dieser QM-Dokumentation mit einem nicht vertretbaren Zeitaufwand verbunden wäre. Ein Qualitätsmanagementzertifikat hat für Verbraucherinnen und Verbraucher deshalb ohne Kenntnis der zugehörigen QM-Dokumentation kaum Aussagewert hinsichtlich der erwartbaren Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung.

Etwas anders verhält es sich mit den sog. Prüfsiegeln (z.B. Weiterbildung Hamburg e.V., Wuppertaler Kreis e.V. oder EDUQUA in der Schweiz[4]), die formale und inhaltliche Mindeststandards für die Weiterbildung festlegen. Den Einrichtungen wird dabei über unterschiedliche Verfahren ein Prüfsiegel zuerkannt, wenn sie die Einhaltung dieser Mindeststandards entsprechend dem jeweiligen Verfahren nachweisen. An Weiterbildung Interessierte können anhand des Prüfsiegels auf eine Mindestqualität von Einrichtung oder einzelnen Weiterbildungsangeboten schließen, vorausgesetzt, sie kennen die dahinter stehenden Kriterien. Im Vergleich zu QM-Zertifikaten haben Prüfsiegel für Nachfragende theoretisch einen höheren Informationswert, dessen Reichweite vom zugrundeliegenden Kriterienkatalog abhängt. Mit steigendem Verbreitungsgrad eines Siegels wird diese Information allerdings immer weniger zur Differenzierung nutzbar. Zusätzlich besteht das Problem, dass solche Prüfsiegel in Deutschland bisher nur von Zusammenschlüssen vergeben werden, in denen die Weiterbildungsanbieter selbst eine dominierende Rolle spielen. Dadurch ist ein gewisser Interessen-

---

[3] Vgl. zu Qualitätskonzepten in der Praxis BALLI, Ch.; KREKEL, E. M.; SAUTER, E. und BÖTEL, Ch.; SEUSING, B. in diesem Band.

[4] Vgl. www.weiterbildung-hamburg.de; www.wuppertaler-kreis.de; www.eduqua.ch .

konflikt nicht zu leugnen. Entschärft ist dieses Problem in der Schweiz, wo die das Siegel vergebende eduQUA von anbieterunabhängigen Institutionen[5] dominiert wird.

Trotz der vielfältigen Qualitätsanstrengungen in der Weiterbildung sind bisher die Weiterbildung Nachfragenden in Konzepten und in der Praxis also allenfalls am Rande berücksichtigt worden. Pointiert kann man sogar die These vertreten, dass Weiterbildungseinrichtungen es in der Vergangenheit immer wieder geschafft haben, die Qualitätsdiskussion zuvorderst zur Absicherung ihrer institutionellen und professionellen Interessen zu nutzen. Erst in jüngster Zeit gibt es Ansätze, die die Verbraucherperspektive explizit thematisieren und stärken wollen. Neben den im Weiteren analysierten Vergleichstests zählt hierzu der von ArtSet Hannover entwickelte lernerorientierte Qualitätsansatz, der konsequent auf eine partizipative Einbeziehung von Lernenden in Qualitätsentwicklungsprozesse setzt (vgl. Ehses/Zech 2001). Auch diese Berücksichtigung der Lernerperspektive mündet am Ende aber wieder auf der Organisationsebene. Den Lernenden werden im Rahmen der partizipativen Organisationsentwicklungsgestaltung eine Fülle von Leistungen abverlangt, ohne dass ersichtlich wird, inwiefern damit potenzielle Kundinnen und Kunden späterer Perioden mehr Einblick in die Qualitäten der Weiterbildungsangebote gewinnen können.

Letztlich wurden durch die bisherigen Qualitätsanstrengungen also keine ausreichenden Informationen für den individuellen Bildungsinteressierten gewonnen, die ihm die Wahrnehmung der ihm zugedachten Rolle einer selbstbestimmten Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie ermöglichen würden. Vergleichstests sind also darauf hin zu befragen, ob sie für Bildungsinteressierte in angemessener Weise verlässliche Informationen im Vorfeld einer Bildungsentscheidung bereitstellen.

1.3 Vergleichtests – neue Chance für die Lernenden in der Weiterbildung?

Leistungstests im Bildungsbereich erfahren aktuell eine starke Aufwertung in der öffentlichen Wahrnehmung. Als Reaktion auf die Ergebnisse der TIMSS- und PISA-Studien[6] fordern Prominente aus Politik, Verbänden und teilweise auch der Wissenschaft die Einführung von flächendeckenden Leistungsvergleichen im Schulbereich. Sie verbinden damit die Erwartung, mittels der in die Tests eingebauten Messkriterien könnten Standards für Mindestqualität in der Schulbildung implementiert werden. Damit ist zumeist die unausgesprochene Erwartung verbunden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Unterrichtsgestaltung an den Anforderungsstrukturen der Tests ausrichten und sich so einheitliche Orientierungsmarken durchsetzen würden. Solche Orientierungen mögen hilfreich sein, sie stellen aber nur einen Aspekt der Erbringungsbedingungen von Schulqualität dar.

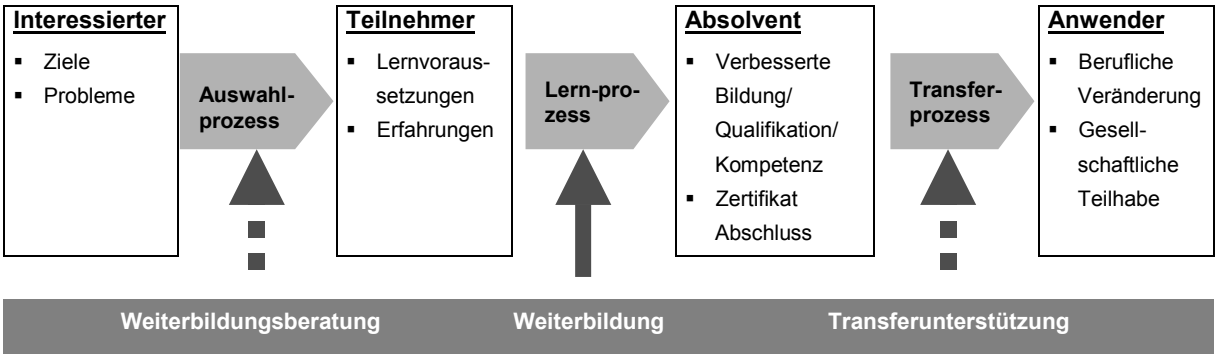
---

[5] Staatssekretariat für Wirtschaft (seco), Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Conférence des offices cantonaux de formation, professionnelle de Suisse romande et du Tessin (CRFP), Verband schweizerischer Arbeitsämter (VSAA), Schweiz. Verband für Weiterbildung (SVEB) (vgl. eduqua.ch).

[6] TIMSS-Studie für Deutschland: Baumert u.a. 2000. PISA-Studie für Deutschland: Deutsches PISA-Konsortium, Baumert u.a. 2001.

Vergleichtests in der Weiterbildung setzen andere Akzente und gehen von einer anderen Wirkungslogik aus. Demnach sollen die Vergleichsdaten primär dazu dienen, Weiterbildungsinteressierte im Vorfeld von Bildungsentscheidungen darüber zu informieren, welche Qualität sie erwarten können.
Abbildung 1 zeichnet idealtypisch einen Weiterbildungsprozess aus der Sicht der Verbraucherin und des Verbrauchers nach, deren/dessen Rolle und Beziehung zur Weiterbildungsdienstleistung sich im Prozess mehrfach ändert.

Abbildung 1: **Kundenbeziehung zur Weiterbildung**



Dieser Verlauf weist mit Auswahl- und Transferprozess zwei dem Lernprozess vor- bzw. nachgeschaltete Phasen aus, in denen Weiterbildungseinrichtungen zunehmend aktiv werden (gestrichelte Pfeile), der Schwerpunkt ihrer Aktivität liegt aber weiter bei der Organisation des Lernprozesses selbst (durchgezogener Pfeil).

Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung hat sich in den letzten Jahren das Dienstleistungsspektrum um den Aspekt der Transferunterstützung erweitert. Damit ist neben der Qualität des eigentlichen Weiterbildungsprozesses die Vorbereitung und begleitende Unterstützung von Transferaktivitäten[7] ein wichtiges Qualitätsmerkmal geworden. Da die Teilnahme an Weiterbildung oft auf eine spätere Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz oder im Alltag zielt, dürften sich Verbrauchererwartungen an Tests u.a. darauf richten, Informationen über den erwartbaren Anwendungsnutzen zu bekommen.

Diese Erwartungsstrukturen bilden den Ausgangspunkt für den gesamten Prozess, an dessen Anfang ein – aus welchen Gründen auch immer – Interessierte an Weiterbildung vor der Aufgabe stehen, sich am Weiterbildungsmarkt informieren und dann für ein Angebot entscheiden zu müssen. In dieser Phase müssen sie auf schriftliche Informationen von Trägern, eigene Erfahrungen oder die Berichte von Kolleginnen und Kollegen etc. zurückgreifen. Auf Basis dieser Vorinformationen schließen sich idealer Weise Beratungsgespräche mit Anbietern an, in denen konkretere Abgleiche zwischen individuellen Weiterbildungsinteressen und

[7] Z.B. telefonische Erreichbarkeit des Trainers bei Anwendungsfragen nach einer Veranstaltung, webgestützte Bereitstellung unterstützender Ressourcen, Unterstützung des Arbeitgebers bei der Gestaltung lernfreundlicher Umgebungen etc.

den Möglichkeiten der Einrichtung vorgenommen werden. Wir haben die Hypothese, dass in solchen Vorfeld-Beratungen prinzipiell von einer Informationsasymmetrie auszugehen ist, so dass Weiterbildungs-Interessierte stark davon abhängig sind, welche Informationen ihnen die Weiterbildungseinrichtung preisgibt. In dieser Situation besteht ein klarer Interessenkonflikt zwischen den Interessen der potenziell Teilnehmenden und der beratenden Bildungseinrichtung, deren Existenz in letzter Konsequenz von der Durchführung eigener Weiterbildungsangebote abhängt.[8]

In der Vergangenheit haben unterschiedliche Einrichtungen Checklisten entwickelt (z.B. BIBB 2001, DIE o. J., Weiterbildung Hamburg e.V., o. J.), mit denen Interessierte sich u.a. auch auf Beratungs- und Entscheidungssituationen vorbereiten können. Diese Checklisten fokussieren und strukturieren zwar die Aufmerksamkeit bei der Suche nach geeigneten Weiterbildungsangeboten, liefern aber bezogen auf konkrete Weiterbildungsangebote keine Informationen. Sie stellen zwar wichtige Fragen, bei der Einholung entsprechender Antworten sowie deren Einordnung und Bewertung bleiben Verbraucherinnen und Verbraucher aber alleine.

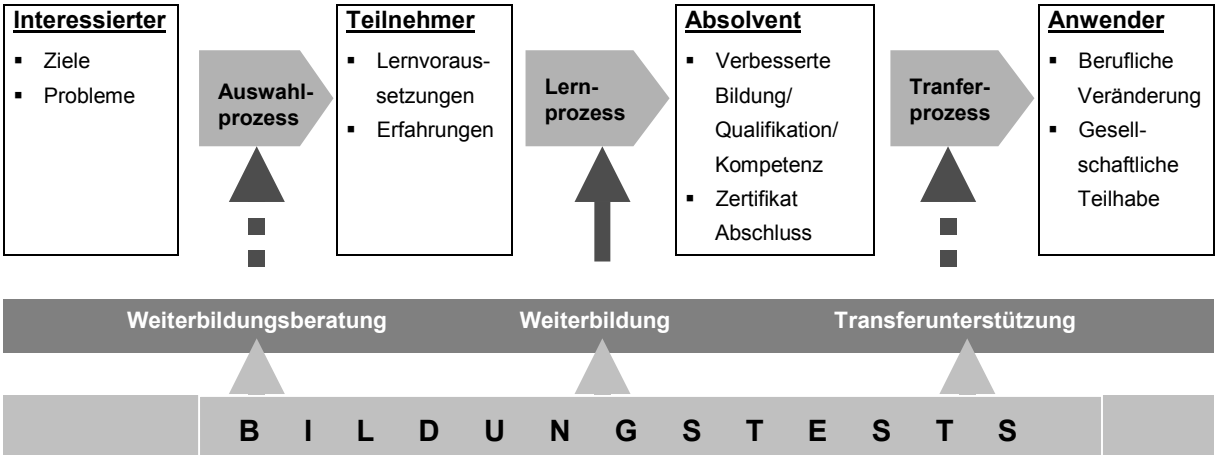
Hier besteht die Hoffnung, dass Tests den Kreis von in Frage kommenden Anbietern schon im Vorfeld einer Beratung einschränken könnten, vor allem aber sollen sie den Nachfragenden helfen, sachkundiger in Beratungsgespräche hineinzugehen. In den Gesprächen könnte gezielter nachgefragt, die präsentierten Antworten mit anderen Angeboten verglichen und in einen weiteren Entscheidungsrahmen eingeordnet werden. Somit würden Weiterbildungstests eine Möglichkeit bieten, auch die Informationsgrundlage der Nachfragenden zu verbessern, um die Asymmetrie in einer solchen Entscheidungssituation zu mildern. Ihre zentrale Aufgabe besteht zunächst darin, Informationen für die Verbraucherinnen und Verbraucher aufzubereiten, die diese für ihren Auswahlprozess nutzen können.

Die Erwartungsstrukturen der Verbraucherinnen und Verbraucher richten sich aber im Wesentlichen auf die Bildungsveranstaltung und vor allem den Anwendungsnutzen des dort Gelernten. Bildungstests sollen Antworten auf diese Fragen geben. Dazu wäre die Untersuchung der entsprechenden Weiterbildungsdienstleistungen nötig. Da aber auch die richtige Entscheidung zu einem gelungenen Weiterbildungsprozess beiträgt, wäre auch die Weiterbildungsberatung selbst ein interessanter Untersuchungsgegenstand von Tests. Damit ergeben sich in dem angenommenen idealtypischen Prozessverlauf mehrere Ansatzpunkte für die Tests, die in der Abbildung 2 nochmals markiert sind.

Welche dieser Weiterbildungsdienstleistungen bei den bisherigen Testverfahren im Vordergrund stehen, wird im Weiteren zu klären sein (vgl. 2.4).

[8] Die Stiftung Warentest hat kürzlich die Qualität der Weiterbildungsberatung zu Qualifizierungsmaßnahmen für arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker untersucht und ist dabei zu einem ernüchternden Ergebnis gekommen (vgl. Test Heft 6/2002, S. 15-19).

Abbildung 2: **Ansatzpunkte für Bildungstests**



Um empirisch gestützte Aussagen über die tatsächliche Wirkung dieser angebotenen Weiterbildungsdienstleistungen treffen zu können, wäre theoretisch auch die Untersuchung der Teilnehmenden der getesteten Maßnahme in ihrer jeweiligen Situation als Interessierte, Teilnehmende, Absolventinnen/Absolventen und Anwender/-innen erforderlich. So ließe sich beispielsweise erst durch Erfassung der individuellen Lernvoraussetzungen vor der Bildungsmaßnahme und der individuellen Leistungen danach eine Aussage über den durch die Bildungsmaßnahme erzielten Lernzuwachs treffen. Inwiefern dies möglich ist und von den untersuchten Testverfahren aufgegriffen wird, wird eine weitere Frage sein (vgl. 2.4).

Damit die Vergleichstests die hier nur knapp angedeuteten Potenziale entfalten können, müssen sie die mit Weiterbildung verknüpften Zielsetzungen der Verbraucherinnen und Verbraucher kennen und aufgreifen. Mit anderen Worten: Sie müssen ein jeweils adäquates Verbraucherbild zugrunde legen, das als Selektionsfilter die jeweils verbraucherrelevanten Bestandteile hervorhebt (vgl. 2.2). Weiterhin interessiert uns, welche Vorstellungen die Testenden vom Lernprozess haben und inwiefern diese in die Entwicklung der Testkriterien einfließen (vgl. 2.3). Um diejenigen, die Tests vertrauen, nicht in die Irre zu führen, müssen die Testergebnisse schließlich hinreichend valide sein, was die Frage nach der methodischen Durchführung aufwirft (vgl. 2.5).
Jenseits aller methodischer Aspekte können die Testergebnisse aber nur die Funktion einer Verbraucherhilfe wahrnehmen, wenn sie die Verbraucherinnen und Verbraucher auch erreichen. Daher ist zu untersuchen, inwiefern die Testergebnisse in einer für die Nachfragenden adäquaten Weise aufbereitet und vertrieben werden (vgl. 2.6).

2 Vergleichende Bildungstests – bestehende Verfahren verfolgen unterschiedliche Ansätze

Im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) haben wir die genannten Fragestellungen an bereits existierende Bildungstests herangetragen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit richtete sich unser Fokus darauf, *unterschiedliche* Vorgehensweisen einander gegenüber zu stellen, um die verschiedenen Möglichkeiten für vergleichende Bildungstests zu be-

leuchten und deren jeweilige Reichweite zu untersuchen. Aus dem Weiterbildungsbereich wurden die Vergleiche der Stiftung Warentest und die Seminarkritiken in der Süddeutschen Zeitung (SZ) einbezogen; mit dem Hochschulranking des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und der Kindergarten Einschätzskala (KES) wurden darüber hinaus zwei interessante Verfahren aus anderen Bildungsbereichen aufgenommen und auf ihren Anregungsgehalt für den Weiterbildungsbereich überprüft. Die im Weiteren vorgelegten Einschätzungen stützen sich auf die Analyse schriftlicher Dokumentationen zum methodischen Vorgehen, auf die Auswertung von Publikationen der Testergebnisse sowie auf Informationen aus Expertengesprächen mit den jeweils Verantwortlichen für die Testdurchführung.[9]

2.1 Vier ausgewählte Verfahren – ein Überblick

Um es vorweg zu nehmen: Ein methodischer Konsens bei der Untersuchung von Bildungsangeboten lässt sich in den praktizierten Verfahren nicht erkennen. Vielmehr existieren sehr unterschiedliche Vorgehensweisen, die teilweise aus der Unterschiedlichkeit des Untersuchungsgegenstands herrühren, teilweise mit unterschiedlichen Zielsetzungen der am Test beteiligten Akteure zusammenhängen. Schließlich haben auch Aspekte der publizistischen Verwertbarkeit der Tests Einfluss auf Untersuchungsdesign und Ergebnispublikation.
In diesem Abschnitt stellen wir die vier ausgewählten Verfahren kurz vor, um einen Überblick über die jeweiligen Untersuchungsgegenstände, Methoden und Publikationsformen zu geben. Anschließend werden wir ausgewählte Aspekte genauer betrachten, indem wir die Verfahren jeweils gegenüberstellen.

2.1.1 Die Vergleiche der Stiftung Warentest

Die Stiftung Warentest hat in bisher unregelmäßigen Abständen Weiterbildungsangebote vergleichend untersucht, wobei die Untersuchungsgegenstände von Nachhilfeangeboten über Sprachreisen bis hin zu webbasierten Weiterbildungsangeboten reichten (für eine Übersicht vgl. Stiftung Warentest 2001, S. 33[10]). Die bisherigen Untersuchungen wurden zumeist auf Initiative und mit Förderung des zuständigen Bundesministeriums durchgeführt. Die Stiftung selbst verfolgt mit ihren Untersuchungen jeweils unterschiedliche Ziele[11] und entwirft entsprechend für jede Untersuchungsreihe ein neues Untersuchungsprogramm, in dem die Grundzüge der Bewertung festgelegt werden. In der Regel handelt es sich um vergleichende Untersuchungen nach wissenschaftlichen Kriterien, die allgemeinverständlich aufbereitet werden (vgl. § 2 Abs. 3 der Satzung der Stiftung Warentest). Es gibt aber keinen vorgeschriebenen Methodenkanon, der bei jeder Untersuchung angewendet wird. Im Rahmen des Untersuchungsprogramms wird ein Fachbeirat einbezogen, dem neben externen Fachleuten auch Personen von Anbieter- und Verbraucherverbänden angehören. So wird

[9] Wenn im Text keine Quellen angegeben sind, beziehen wir uns auf diese Expertengespräche.

[10] Zusätzlich sind mittlerweile erschienen: Weiterbildungsberatung (Test Heft 6/02) und Interneteinführungskurse (Test Heft 7/02)

[11] Die Ziele ergeben sich aus der Satzung bzw. werden ggf. bei staatlicher Förderung auch durch das fördernde Ministerium vorgegeben. Satzungsmäßige Ziele werden durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung Warentest oder das Kuratorium der Stiftung vorgeschlagen und in jedem Fall mit dem Kuratorium abgestimmt.

einerseits möglichst viel Expertise einbezogen, andererseits ist eine gewisse Absicherung gegen spätere Beanstandungen der Untersuchungsmethode durch Anbieter integriert.

Auch die Auswahl der Untersuchungs*gegenstände* erfolgt in Abhängigkeit vom jeweiligen Ziel. Beispielsweise wurden kürzlich webbasierte Weiterbildungsangebote mit dem Ziel getestet, zunächst einmal Kriterien für eine Einschätzung dieser Lern*form* zu entwickeln und den Nachfragenden an die Hand zu geben.[12] Daher wurden inhaltlich verschiedene Angebote daraufhin verglichen, wie sie die technischen und didaktischen Möglichkeiten des Internets nutzen.

Testergebnisse werden ausführlich in den stiftungseigenen Publikationen (Zeitschriften „Test", „Finanztest") und auf der Internet-Homepage der Stiftung veröffentlicht; eine Kurzfassung (sogenannter „Testkompass") der Ergebnisse verwendet häufig die Tagespresse. Die Stiftung Warentest legt für die Publikation Wert auf eine allgemeinverständliche Sprache. Die Testkriterien werden zwar in ihrer groben Struktur offengelegt (vgl. auch 3.2), das jeweilige Untersuchungsprogramm und damit das vollständige Untersuchungsinstrumentarium ist jedoch nicht öffentlich verfügbar.

2.1.2 Die Seminarkritiken in der Süddeutschen Zeitung

In der Süddeutschen Zeitung (SZ) wird einmal im Monat in der Wochenendausgabe auf der Sonderseite „Bildung und Beruf" eine Kritik veröffentlicht, die sich auf jeweils *ein* Seminar bezieht. Grundlage dieser Bewertung ist ein von den pädagogischen Psychologen Mandl und Reinmann-Rothmeier entwickelter Bewertungsbogen, der auf Basis einer spezifischen Lerntheorie entwickelt wurde. Die zugrundeliegenden Kriterien sind aus einer „konstruktivistischen Lernphilosophie" abgeleitet. Allerdings ist der Fragebogen aus Gründen der Finanzierbarkeit nicht mit wissenschaftlichem Anspruch formuliert und auch keinerlei Tests unterzogen worden, so dass keine Aussage über dessen technische Güte getroffen werden kann. Die Seminarkritiken der Süddeutschen Zeitung finanzieren sich ausschließlich über die Publikation.

Im Zentrum steht der Anspruch „Problemorientierung", um dem nach Ansicht von Mandl und Reinmann-Rothmeier zentralen Problem des „trägen Wissens" (also Wissen, das nicht für Handeln aktiviert wird) in herkömmlichen Weiterbildungsseminaren zu begegnen. Die Seminarbeobachtung erfolgt offen und teilnehmend durch eine von der Süddeutschen Zeitung beauftragte Journalistin bzw. einen Journalisten. Die getesteten Seminaranbieter, die sich selbst bei der Süddeutschen Zeitung für den Test bewerben, werden nach thematischen Gesichtspunkten[13] ausgewählt. Voraussetzung für eine Berücksichtigung ist, dass das Semi-

[12] Vgl. Untersuchungsprogramm zu Test „E-Qualifications – Bildung im Internet" in: Stiftung Warentest 2001, insb. S. 131 ff.

[13] Laut verantwortlichem Redakteur stehen primär ein ausgewogenes Themenspektrum und eine möglichst breite Zielgruppe im Vordergrund; derzeit finden „rein psychologische Seminare" und Seminare mit „zu engem Berufsbezug (z.B. SAP-Schulung)" keine Berücksichtigung.

nar wiederholt stattfindet und prinzipiell offen zugänglich ist, damit es von den Leserinnen und Lesern auch besucht werden kann.

Die Darstellung in der Süddeutschen Zeitung umfasst jeweils einen Kurzbericht, für den außer dem Umfang keine Strukturierung vorgegeben ist. Obligatorisch werden außerdem grafisch die durch das Erhebungsinstrument ermittelte Bewertung in drei gewichteten Kategorien (Wissensvermittlung, Problemorientierung, Medieneinsatz) und die Gesamtbewertung in einem Balkendiagramm dargestellt; die Gewichtung der Einzelfaktoren (Wissensvermittlung 35%, Problemorientierung 45%, Medieneinsatz 20%) wird dabei nicht offengelegt. Auf Wunsch kann kostenlos eine ausführliche Grafik angefordert werden, aus der zusätzlich Unterkriterien, die Qualifikation des Referenten und einige weitere Informationen hervorgehen. Für 125 EUR ist darüber hinaus das zugrundeliegende Untersuchungsinstrument bei der Süddeutschen Zeitung erhältlich.

2.1.3 Das CHE Hochschulranking

Das CHE-Hochschulranking ist derzeit das einzige Bewertungsverfahren mit flächendeckendem Anspruch. Gegenstand der Bewertung sind grundständige Studienangebote an deutschen Hochschulen. Mittels schriftlicher Befragung von Studierenden (nichtrepräsentative Stichproben) sowie der Professorinnen und Professoren (Vollbefragung) werden subjektive Urteile erhoben.[14] Daneben fließen zahlreiche objektive Daten aus Befragungen der Fachbereiche und weiteren Analysen ein (bibliometrische Analysen, Patentanalysen, Erfassung von Forschungsgeldern etc.). Die Untersuchungen werden alle drei Jahre wiederholt, so dass immer ein relativ aktueller Überblick über die vorhandenen Studienangebote vorliegt. Trotz des hohen Aufwands – allein auf Seiten des CHE rund 500.000 EUR jährlich – können aufgrund des flächendeckenden Anspruchs keine unabhängigen Dritten zur Beobachtung beispielsweise von Lehrveranstaltungen einbezogen werden. Die Bewertungen beziehen sich daher hauptsächlich auf Rahmenbedingungen des Studiums (wie Ausstattung, Service, Angebotsbreite), konkrete Lehrveranstaltungen werden dagegen nicht beurteilt. In Bezug auf das „Lehrangebot“ werden überwiegend die Lehrinhalte (Praxisbezug, internationale Ausrichtung, zeitliche Abstimmung etc.) abgefragt, die konkrete Durchführungsqualität wird nur sehr allgemein thematisiert.[15] Beratungsleistungen werden hingegen deutlich differenzierter abgefragt.[16] Der Verzicht auf eine konkrete Einschätzung der Durchführungsqualität erlaubt es, relativ gut vergleichbare Kennzahlen flächendeckend zu generieren.

---

[14] Die Ausgangszufallsstichprobe umfasst unabhängig von der Gesamtzahl der Studierenden 300, bei Studienangeboten mit weniger als 300 Studierenden beträgt sie 100 % (vgl. CHE 2001 a, S. 18f.). Da die Universitätsverwaltungen zumeist keine Aussagen über relevante Merkmale der Grundgesamtheit der Studierenden machen (können), die über die Angabe von Semesteranzahl und Studienfach hinausgehen, ist eine weitergehende Kontrolle zur Repräsentativität der tatsächlichen Stichprobe nicht möglich.

[15] Das einzige sich konkret auf die didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen beziehende Item ist sehr allgemein gehalten („Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs“).

[16] Vgl. Items Abschnitte 8 und 9 des Fragebogens der Studierendenbefragung Okt. 2001.

Die methodische Vorgehensweise wurde in Kooperation mit der Stiftung Warentest entwickelt, die ihre langjährige Erfahrung im Umgang mit vergleichenden Untersuchungen während der ersten Rankingrunde eingebracht hat. Die Stiftung Warentest hat sich aber nach der ersten Publikation (1998) wegen mangelnder Refinanzierbarkeit der Untersuchung aus der Kooperation zurückgezogen.[17] Für die Testdurchführung trägt inzwischen das CHE die alleinige Verantwortung wie auch für die Kosten, während die inhaltliche Gestaltung und die Kosten der Publikation der Ergebnisse vom Magazin „Stern" übernommen werden. Die Publikation erfolgt in unterschiedlicher Form und beinhaltet keine Gesamturteile; die Nachfragenden können vielmehr zwischen unterschiedlich komplexen Darstellungsformen wählen. Das Sonderheft des Stern enthält kompakte Übersichten, über die Darstellung im Internet können bei Bedarf deutlich differenziertere Daten abgerufen werden. Darüber hinaus steht im Internet auch umfangreiches Material zur Untersuchungsmethode bereit, so dass sich Interessierte selbst ein Bild über die zugrundeliegende Methode und die daraus folgenden Konsequenzen für die Beurteilung der Ergebnisse machen können.

2.1.4 Die Kindergartenskala (KES bzw. KES-R)

Die Kindergarten-Einschätzskala (KES) von Tietze u.a. (1997) ist eine Ratingskala zur Beurteilung der Qualität im Elementarbereich mit insgesamt 43 Items in sieben Kategorien. Zur Nutzung dieser Skala liegen bereits langjährige Erfahrungen vor.[18] Untersuchungsgegenstand sind Kindergartengruppen für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Im Mittelpunkt steht nach dem Selbstverständnis der Skala die pädagogische Prozessqualität, die abgegrenzt wird gegen Orientierungsqualität und Strukturqualität (vgl. Tietze u.a. 2001, S. 6 f.). Als *pädagogische* Qualität wird in Abgrenzung zu den Qualitätsperspektiven anderer Akteure (z.B. Dienstleistungsqualität aus Perspektive der Eltern) das stellvertretend wahrgenommene Interesse des Kindes verstanden (a.a.O., S 6). Sie basiert auf fünf „pädagogischen Grundorientierungen", die den Anspruch der Konzeptunabhängigkeit haben und für allgemeingültig erklärt werden (vgl. genauer 2.3).

Die Einschätzung mittels Ratingskala erfolgt über eine offene Beobachtung durch speziell geschulte Beobachterinnen und Beobachter. Für die Anwendung der Skala sind im Wesentlichen drei Bereiche vorgesehen:

a) Erstellung eines vergleichenden Überblicks zur Nutzung durch Beratungsstellen;
b) Qualitätsdiagnose für interne Nutzungszwecke;
c) wissenschaftliche Untersuchungen.

Obwohl eine Publikation von Ergebnissen, bezogen auf konkrete Kindergärten im Sinne einer Verbraucherinformation, bisher noch nicht erfolgte, scheint uns die Nutzung im Rahmen

---

[17] Die Finanzierung konnte durch den Verkauf der Testpublikationen nur zu einem Bruchteil gedeckt werden; für die Stiftung Warentest stand bei dieser relativ einseitigen Finanzierung durch das CHE nach eigenen Angaben vor allem die eigene Unabhängigkeit in Frage.

[18] Die KES ist die deutsche Adaption der „Early Childhood Enviroment Rating Scale (ECERS) von Harms und Clifford, die bereits seit 20 Jahren international angewendet wird (vgl. Tietze u.a. 1997 a, S. 6 und dies., 2001, S. 5). Mittlerweile liegt eine revidierte Fassung der ECERS vor, von der Tietze u.a. wiederum eine Adaption für den deutschsprachigen Raum entwickelt haben (KES-R) (vgl. 2001). In dem vorliegenden Artikel beziehen wir uns auf die KES-R, sofern nicht anders angegeben.

von Verbraucherinformation möglich.[19] Das Instrument ist auch einen näheren Blick wert, weil mit ihm der Selbstanspruch einhergeht, mittels eines standardisierten Erhebungsbogens relativ objektiv die pädagogische Prozessqualität abbilden zu können, unabhängig von einem spezifischen pädagogischen Konzept und über kulturspezifische Grenzen hinweg.

2.2 Bezugspunkt Bildungsinteressierte: Was denken die Testenden über die Verbraucherinnen und Verbraucher?

Alle Testverfahren[20] haben implizit oder explizit ein bestimmtes Bild der Bildungsinteressierten bzw. aus marktpolitischer Sicht der Verbraucherinnen und Verbraucher. Für alle Verfahren kann gesagt werden, dass die Tester zumindest einem Teil der Bildungsnachfragenden kaum eine qualifizierte Urteilsfähigkeit ohne ihre Hilfe zutrauen, sonst wäre eine entsprechende Verbraucherpublikation ja überflüssig. Doch woher beziehen die Testenden ihre Vorstellung über die Informationsbedürfnisse der Bildungsinteressierten?

Die Stiftung Warentest und das CHE setzen im Wesentlichen auf eigene Recherchen. Die Stiftung Warentest wertet neben Copytests[21] ihrer Publikationen regelmäßig die Zuschriften ihrer Leserinnen und Leser aus und sichtet die bei Verbraucherzentralen eingehenden Beschwerden. Gelegentlich werden auch Repräsentativbefragungen durchgeführt. Zur Erfassung der Informationsdefizite werden neben der Befragung von Verbraucherinnen und Verbrauchern aber vor allem die bereits vorhandenen Informationsangebote untersucht. Wenn für einen bestimmten Bereich z.B. schon sehr viele und fundierte Informationen verfügbar sind, wird auf eine eigene Untersuchungstätigkeit ggf. verzichtet. Es gibt diesbezüglich aber bislang kein systematisiertes Vorgehen. Ausgangspunkt der Überlegungen sind letztlich eher bestimmte Charakteristika des Weiterbildungsmarktes und dessen Informationsangebot als ein expliziertes Verbraucherbild. Für ein konkretes Untersuchungsprogramm werden die von der Projektleitung ermittelten Informationsdefizite dann durch die Einbeziehung des Fachbeirates validiert, in dem auch die Verbraucherverbände mit mindestens einer Person vertreten sind, so dass ein Verbraucherbild vertretungsweise eingebracht wird.

Das CHE hat vor der ersten Untersuchungsreihe Gruppendiskussionen mit Abiturientinnen und Abiturienten sowie Studierenden der ersten Semester durchgeführt, um etwas über deren Informationsbedürfnisse zu erfahren. Bei der Auswertung wurden jedoch anders als bei den Vergleichen der Stiftung Warentest drei Idealtypen des Studierenden konstruiert („Zielstrebige“, „Forscher“, „Praktiker“), aus deren angenommenen und/oder erfragten Informationsbedürfnissen wichtige Indikatoren abgeleitet und typspezifisch geordnet wurden. Dies

---

[19] Eine in diese Richtung gehende Funktion wird laut Tietze zukünftig im Rahmen der Entwicklung eines Gütesiegels angestrebt. Es sollen nur Gesamtbewertungen in groben Ranggruppen publiziert werden, detaillierte Einblicke auf Ebene der sieben Subskalen sind nur bei Nachfrage im betreffenden Kindergarten möglich.

[20] Die KES wird in diese Fragestellung nicht einbezogen, weil sie bislang nicht zur Verbraucherinformation verwendet wurde.

[21] Redaktionelle Copytests liefern Informationen über die Nutzung einzelner Seiten und Elemente einer Zeitschrift und können dadurch ein „Frühwarnsystem“ sein , z.B. im Hinblick auf Leserverluste.

mag auch in der Charakteristik des Untersuchungsgegenstandes liegen, weil die Zielgruppeder Studieninteressierte grundsätzlich die gleiche bleibt und deutlich größer ist als die eines spezifischen Weiterbildungstests. Daher scheint eine Typenbildung sinnvoll, um eine grobe Orientierungshilfe für Lesende zu geben, die vor der Lektüre noch keine differenzierten Überlegungen angestellt haben. Neben der Bedienung empirisch erfasster Informationsbedürfnisse haben sich diejenigen, die das Ranking entwickelt haben, das normative Ziel gesetzt, dass die Studierenden sich mehr an den fachlichen Aspekten des Hochschulstandortes orientieren sollen als an den Umweltfaktoren (z.B. Heimatnähe), um so auch den Wettbewerb zwischen den Hochschulen zu stärken.

Bei beiden Verfahren ist eine Repräsentativität bezüglich der Erhebung von Verbraucherinteressen allerdings nicht oder nur teilweise gewährleistet. Dies scheint insofern auch verzichtbar, als beide Verfahren von einer heterogenen Zielgruppe ausgehen und gleichzeitig den Anspruch haben, diese möglichst umfassend anzusprechen.[22] Seinen Niederschlag findet dieser Anspruch letztlich in dem Ziel, Publikationen so aufzubereiten, dass die Lesenden sich je nach eigener Interessenlage die für sie wichtigen Kriterien heraussuchen können. Das CHE verzichtet sogar auf eine Gesamtbewertung und konstruiert stattdessen drei studentische Idealtypen; jedem Typ werden Kategorien vorgeschlagen, bei denen die Universität gut abschneiden sollte (vgl. Stern spezial 2002, S. 93). Die Stiftung Warentest nimmt dagegen zunächst eine Gesamtwertung vor, deren Zustandekommen aber nachvollziehbar ist. Gleichzeitig nennt sie in einer obligatorischen Tippbox / Checkliste meistens einige Punkte, die sich auf die Präferenzen der Lesenden beziehen (z.B. inhaltliche Interessen, zeitliche Ressourcen etc.), und die jeder Interessierte vor einer Kurswahl für sich klären sollte.

Bei den Seminarkritiken in der Süddeutschen Zeitung rückt dagegen *ein* Kriterium in den Vordergrund: Es wird angenommen, dass für die Leserinnen und Leser der Seminarkritiken in erster Linie die Anwendbarkeit des Gelernten in beruflichen Kontexten von Bedeutung ist (vgl. Startartikel zur SZ-Seminarkritik vom 11.1.97). Die relativ knapp gehaltenen Kritiken und vor allem die Tatsache, dass die zugrundeliegenden Kriterien nur auf Nachfrage gegen einen nicht unbeträchtlichen Obolus von 125 EUR zu erhalten sind, führen uns zu der Annahme, dass die Süddeutschen Zeitung bei ihren Lesenden einerseits ein knappes Zeitbudget und andererseits ein geringes Interesse an einer differenzierten Bewertung vermutet.

Zusammengefasst wird deutlich: Es werden unterschiedliche Typen von Bildungsinteressierten angenommen. CHE und Stiftung Warentest versuchen, innerhalb der für das untersuchte Bildungsangebot in Frage kommenden Zielgruppe möglichst allen gerecht zu werden. Dazu werden die Kriterien offengelegt, so dass jede/r Bildungsinteressierte auch die Kriterien

[22] Bei der Stiftung Warentest steht das Ziel im Vordergrund, dass für möglichst alle Gruppen ein Informationsangebot besteht, das aber nicht zwangsläufig durch eigene Tests realisiert werden muss. Vielmehr wird bei der Bedarfsanalyse die Informationslage gesichtet und manchmal werden dann gezielt bestehende Lücken geschlossen. In gewissem Umfang spielen dabei auch soziale Kriterien eine Rolle, wenn z.B. für eine bestimmte Zielgruppe nur unzureichend Informationen verfügbar sind, weil sich deren Publikation für kommerzielle Institutionen nicht rentiert, wird eine Untersuchung ggf. auch für eine kleine Minderheit durchgeführt.

hinsichtlich der Frage bewerten kann, ob sie für sie bzw. für ihn persönlich bedeutsam sind. Das CHE legt darüber hinaus durch die Konstruktion der drei Idealtypen seine Vorstellungen von Studieninteressierten offen. Diese können dann selbst prüfen, ob sie sich in einem dieser Typen wiederfinden. Die Süddeutsche Zeitung spricht dagegen nur solche Personen an, für die die Anwendbarkeit des Wissens im Vordergrund steht; allerdings wird diese Setzung nicht offengelegt.[23]

Abbildung 3: Annahmen über die Verbraucherinnen/Verbraucher

Stiftung Warentest	Süddeutsche Zeitung	CHE-Ranking
Kein fixiertes Verbraucherbild. Interessen werden über Vertreter im Fachbeirat eingebracht.	SZ-Lesende mit Interesse an Anwendbarkeit des Gelernten in beruflichen Kontexten.	Drei Idealtypen: – der Zielstrebige; – der Forscher; – der Praktiker.

2.3 Qualitätskriterien: Wie entwickeln und begründen die Testenden ihre Kriterien?

Immer wieder wird in der Diskussion um vergleichende Bildungstests die These vertreten, Bildungsveranstaltungen ließen sich – anders als Waschmaschinen, aber auch anders als nichtpädagogische Dienstleistungen – nicht testen. Ein Argument dafür ist: Beim Lehr-Lern-Geschehen handelt es sich um einen interaktiven Prozess, in dem die Lernenden als „Co-Produzenten“ auftreten. Daher sind neben der Bildungseinrichtung und den Lehrenden auch die Teilnehmenden für das Gelingen einer Weiterbildungsveranstaltung verantwortlich (vgl. 1.1). Als Gegenargument der „Untestbarkeit“ kann jedoch angeführt werden: Trotz dieser prinzipiellen Schwierigkeit impliziert jedes pädagogische Konzept Idealvorstellungen darüber, wie sich die *Bildungseinrichtung bzw. Lehrperson* in einer bestimmten Situation verhalten sollte,[24] was sich auch beobachten lässt. Diese Vorstellungen können aber sehr unterschiedlich sein, so dass die gleiche Handlung je nach zugrundeliegendem Konzept positiv oder negativ bewertet werden kann. Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, welche Vorstellung vom Lernen die Testenden haben bzw. ihrer Bewertung über Kriterien zugrunde liegt.

Konkrete Vorstellungen bezüglich des Lernprozesses finden sich am ehesten im Konzept für die SZ-Seminarbeurteilungen und in der KES. Das den Seminarbewertungen in der Süddeutschen Zeitung zugrundeliegende Konzept von Reinmann-Rothmeier und Mandl geht

[23] Zwar wurde vor über vier Jahren im Startartikel hierauf hingewiesen, die meisten derjenigen, die aktuelle Seminarkritiken lesen, dürften diesen Artikel aber nicht gelesen oder inzwischen vergessen haben, zumal sich heute auch kein Hinweis darauf finden lässt. Ebenso wird nicht deutlich, dass die Kriterien aus einer spezifischen Theorie (Konstruktivismus) abgeleitet sind; ein entsprechender Hinweis, z.B. auf eine Internetressource, wäre wünschenswert, um Lesenden eine Einschätzung der Angemessenheit der Kriterien zu ermöglichen.

[24] Dies kann je nach pädagogischem Konzept ggf. auch bedeuten, dass die Lehrperson *nicht* handelt, aber auch das ist ein Verhalten (welches sich beobachten lässt). Aufgrund der Komplexität pädagogischer Prozesse und dem daraus resultierenden „Technologiedefizit“ der Pädagogik (vgl. Luhmann/Schorr 1982) wird es keinem pädagogischen Konzept gelingen, für jede Situation ein genaues Verhalten zu bestimmen. Trotzdem beinhalten die meisten pädagogischen Konzepte eine Reihe von Grundsätzen, die das Verhalten von Lehrenden idealer Weise kennzeichnen sollte.

explizit von einem konstruktivistischen Lernverständnis aus. Problemorientierung wird in den Mittelpunkt gestellt und an drei Lernprinzipien festgemacht: a) aktiv und selbstständig lernen, b) anhand authentischer Problemsituationen lernen und c) in einem sozialen Kontext lernen. Das Vorliegen dieser Prinzipien wird durch beobachtbare Merkmale operationalisiert, z.B. „Verschiedene Anwendungssituationen: Werden die zu lernenden Inhalte in unterschiedlichen Anwendungssituationen umgesetzt und eingeübt?“ (vgl. SZ 1996, S. 13). Aber auch jenseits der Problemorientierung macht sich der gemäßigt[25] konstruktivistische Ansatz bemerkbar z.B. in dem zur Kategorie „Wissensvermittlung“ gehörenden Item „Fading“: Blendet der Seminarleiter Hilfestellungen und andere unterstützende Maßnahmen mit zunehmendem Wissen und Können der Teilnehmer allmählich aus?“ (vgl. a.a.O.). Insgesamt erfolgt die Seminarbeurteilung durch 20 Items mit Hilfe einer Ratingskala. Die Begründung für die einzelnen Items ist in der u.a. als Schulungsmaterial für die durchführenden Journalistinnen und Journalisten dienenden SZ-Mappe nur sehr allgemein gehalten. Aufgrund anderer (wissenschaftlicher) Publikationen von Mandl und Reinmann-Rothmeier lässt sich aber auch auf konkrete didaktische Konzepte und ggf. empirische Forschungen als Grundlage der einzelnen Items schließen (vgl. z.B. für das Item „Fading“ und den dahinter liegenden Ansatz des „Cognitive Apprenticeship“ Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996).

Die Kindergarteneinschätzskala (KES-R) beansprucht eine allgemeine Gültigkeit unabhängig von bestimmten pädagogischen Konzepten.[26] Kritikerinnen und Kritikern ziehen diese Allgemeingültigkeit allerdings in Zweifel.[27] Der für allgemeingültig erklärte Kanon stützt sich auf fünf „grundlegende pädagogische Orientierungen“, die auch offengelegt werden.[28] Zudem liegen hier den einzelnen Items häufig empirische Forschungsarbeiten und daraus resultierende Forderungen für die Gestaltung von Kindergartenarbeit zugrunde. Diese Hintergründe oder entsprechende Literaturverweise sind allerdings nicht in dem Instrument aufgeführt, sondern lassen sich nur über die Lektüre weiterer wissenschaftlicher Literatur erschließen.

---

[25] Mandl expliziert seine Haltung bezüglich der radikalen und „liberalisierten Varianten“ des Konstruktivismus z.B. in Gerstenmaier/Mandl 1999.

[26] Daher ist aber nur die Feststellung einer Mindestqualität möglich, für spezifische Pädagogiken wird es als wünschenswert und möglich betrachtet, *ergänzend* spezielle Skalen zu entwickeln für eine tiefergehende Beurteilung (vgl. Tietze u.a. 1998, S. 18).

[27] Für Höltershinken u.a. (1998, S. 14) widerspricht z.B. die Forderung nach Funktionsbereichen im Kindergarten einem situationsorientierten Konzept oder die für wünschwert gehaltenen Spielmaterialien seien mit der Waldorfpädagogik nicht vereinbar.

[28] Die fünf Orientierungen lauten:

1. Kinder sind aktive Lernende; die lernen durch ihre Aktivitäten, durch das, was sie tun, hören, erfahren und sehen.
2. Kinder lernen durch die Interaktionen mit ihren Eltern, Erzieherinnen und anderen Erwachsenen wie auch durch die Interaktionen mit anderen Kindern. Sprachliche und nicht-sprachliche Interaktionen mit Erwachsenen sind wichtig zur Anregung kindlicher Lernprozesse.
3. Eine räumlich-materiale Umwelt, die so organisiert ist, dass Kinder maximal unabhängig und erfolgreich sein können, gibt den Kindern mehr Gelegenheit für produktive Interaktionen, Diskussionen und Freude.
4. Kinder benötigen emotionale Wärme und Geborgenheit und räumliche Möglichkeiten, die diesen Bedürfnissen entgegen kommen, sowie vorhersagbare Routinen, um sich sicher und geschützt zu fühlen.
5. Eine gute Umwelt für Kinder sollte auch den Bedürfnissen der Erwachsenen, die in ihr arbeiten, gerecht werden. (Tietze u.a. 2001, S. 7).

Die Stiftung Warentest legt sich nicht auf ein bestimmtes pädagogisches Konzept fest, sondern setzt im Wesentlichen auf aktuelles Expertenwissen. Dieses Wissen bringen einerseits die entsprechend qualifizierten Projektleiterinnen und -leiter der Stiftung Warentest ein, andererseits die durch den Fachbeirat vertretungsweise einbezogenen Verbraucher- und Anbieterverbände sowie neutrale Sachverständige.[29] Für jede Untersuchungsreihe erstellt die Projektleitung mit Unterstützung der genannten Fachleute ein neues Untersuchungsprogramm, das die Grundzüge der Bewertung festlegt. Dadurch wird zum Einen die Einbeziehung jeweils aktueller Erkenntnisse möglich, zum Anderen ist die Einbeziehung sowohl der Verbraucherperspektive als auch der Anbieterperspektive gewährleistet. Darüber hinaus findet keine Fixierung auf ein bestimmtes Konzept statt, sondern die Kriterien werden zwischen den beteiligten Akteuren jedes Mal neu ausgehandelt. Dadurch sind die Testkriterien im Detail für Außenstehende allerdings schlecht nachvollziehbar, weil die Wirkungsvorstellungen nicht so differenziert expliziert sind wie dies in einem differenzierten pädagogischen Konzept möglich ist. Auch ein Längsschnittvergleich kann aufgrund des jedes Mal neu entwickelten Untersuchungsprogramms nicht durchgeführt werden, was aber auch kein Ziel der Stiftung Warentest ist.

Jedes Verfahren verfolgt also einen anderen Ansatz der Kriterienentwicklung (vgl. Abbildung 4). Die Süddeutsche Zeitung hat sich auf das, auf einer spezifischen theoretischen Sichtweise beruhende, Lernkonzept von Mandl/Reinmann-Rothmeier festgelegt. Die KES prüft demgegenüber nur einen grundlegenden Kanon an Mindeststandards, der für allgemeingültig erklärt wird. Einen ganz anderen Ansatz verfolgt die Stiftung Warentest, indem sie ihre Testkriterien für jede Testreihe wieder neu bestimmt und dafür je nach Zielsetzung der Untersuchung auf Expertinnen und Experten sowie das Wissen verschiedener Akteursgruppen zurückgreift. Im CHE-Ranking ist eine konkrete Vorstellung vom Lernprozess entbehrlich, da er nicht Gegenstand der Bewertung ist. Das Kriterienraster zur Überprüfung der Inputqualität wird durch die Projektleiter weiterentwickelt unter Rückgriff auf Expertenrunden, Rückmeldungen von Studieninteressierten sowie von Vertreterinnen und Vertretern der wissenschaftlichen Disziplinen.

[29] Laut Satzung der Stiftung Warentest vom Januar 2001 (vgl. §10) müssen im Fachbeirat geeignete Fachleute aus den Gruppen Verbraucher, Hersteller, Handel sowie neutrale Sachverständige vertreten sein. Die Fachbeiräte beraten die Stiftung laut „Geschäftsordnung für die Fachbeiräte der Stiftung Warentest“ vom 2. April 2001 „im Falle vergleichender Untersuchungsvorhaben bei der sachgerechten Auswahl der zu untersuchenden Produkt- und Dienstleistungssegmente, der Festlegung der für die Verbraucher wichtigen Eigenschaften, der Verwendung geeigneter Prüfverfahren, der Grundzüge der Bewertung sowie der sachgerechten Darstellung der Prüfergebnisse“ (§1, Absatz 1). Die Sitzung erfolgt auf der Grundlage eines von der Stiftung erarbeiteten vorläufigen Untersuchungsprogramms (vgl. § 4); die Stiftung legt auch das endgültige Untersuchungsprogramm fest (vgl. § 7).

Abbildung 4: Entwicklung der Kriterien

Stiftung Warentest	Süddeutsche Zeitung	CHE-Ranking	KES
Für jedes Projekt neu durch Experten (Projektleitung und Fachbeirat), ggf. basierend auf empirischen Erkenntnissen über Informationsdefizite	Durch Konzept basierend auf „Konstruktivistischer Lernphilosophie“	Keine Überprüfung der Durchführungsqualität. Kriterien Inputqualität: durch Projektleitung, basierend auf Expertenkontakten/-rückmeldungen und empirischen Erkenntnissen über Informationsdefizite.	Durch Konzept basierend auf „Fünf pädagogischen Grundorientierungen“. Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

2.4 Kein Test kann alles: Wo liegen die Untersuchungsschwerpunkte?

Schon in der Kurzbeschreibung der Tests wurde deutlich (vgl. 2.1), dass die Zielsetzungen der Verfahren sehr unterschiedlich sind. Daraus ergeben sich auch unterschiedliche Ansprüche der einzelnen Verfahren hinsichtlich der untersuchten und bewerteten Gegenstände sowie der methodischen Vorgehensweise. So erhebt beispielsweise kein Verfahren den Anspruch, eine Qualitätssicherung zu gewährleisten oder eine fundierte Evaluation zu sein. Vielmehr steht mit Ausnahme der KES (vgl. 2.1.4) die Verbraucherinformation im Vordergrund zumindest der öffentlich geäußerten Ansprüche. Die dabei betonten Aspekte sind jedoch unterschiedlich.

Hinsichtlich der in 1.3 entwickelten Ansatzpunkte für Bildungstests (vgl. Abbildung 2) fällt zunächst ins Auge, dass bisher nur die Stiftung Warentest schon eine Untersuchung der Weiterbildungsberatung durchgeführt hat (vgl. Test 6/02, S. 15-19). Alle Verfahren untersuchen schwerpunktmäßig den organisierten Lernprozess, bewegen sich also im Lernfeld, auch wenn hier im Einzelnen unterschiedliche Aspekte beleuchtet werden (vgl. weiter unten). Maßnahmen der Transferunterstützung außerhalb des Lernfeldes, also der Bildungsmaßnahme nachgelagerte Unterstützungsangebote zur Anwendung des Gelernten im Funktionsfeld, wurden dagegen nur ansatzweise untersucht.[30]
Angesichts dieser Schwerpunktsetzung, bietet es sich an, vor allem innerhalb des organisierten Lernprozesses dezidierter zu analysieren, welche Prozessdimensionen überhaupt untersucht werden und auf welchen organisationalen Ebenen dies geschieht. Hinsichtlich der Prozessdimensionen soll in Anlehnung an die Bildungsproduktionsfunktion von Timmermann (vgl. 1996 und Timmermann/Windschild 1996) unterschieden werden zwischen den Katego-

[30] Allerdings wird die Qualität der Bildungsveranstaltungen bei allen Verfahren auch dahingehend überprüft, ob sie für das Funktionsfeld relevante Inhalte bearbeitet und auf diese Weise einen gelungenen Transfer wahrscheinlicher erscheinen lässt. Das CHE-Ranking untersucht auch das Vorhandensein von Vermittlungsstellen für Praktika bzw. Arbeitplätze und befragt die Studierenden nach ihrer Zufriedenheit mit diesem Angebot. Die Untersuchung von Angeboten, die der Bildungsveranstaltung nachgelagert sind und z.B. bei Anwendungsproblemen des Gelernten im Funktionsfeld in Anspruch genommen werden können, ist dagegen bislang kaum anzutreffen. Das mag allerdings auch am mangelnden Angebot liegen.

rien Input, Durchführung, Output, Transfer und Outcome[31] und der subjektiven Zufriedenheit.[32] Aus modelltheoretischer Sicht lässt sich entsprechend der oben konstatierten Vernachlässigung des Funktionsfelds feststellen, dass bisher keines der Verfahren den Outcome untersucht,[33] aber auch der Output wird praktisch nicht erfasst.[34] Bei allen Verfahren mit Ausnahme des CHE-Rankings steht vielmehr die Durchführungsqualität mehr oder weniger im Mittelpunkt. Das CHE-Ranking legt seinen Schwerpunkt dagegen auf die Inputs und ist gleichzeitig das einzige Verfahren, das die subjektive Zufriedenheit der beteiligten Akteure berücksichtigt.[35]

Abbildung 5 listet die Verfahren nach ihren Untersuchungsschwerpunkten auf. Die bewerteten Inhalte liegen zudem auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen. Beim CHE-Ranking steht der Studiengang im Vordergrund, wofür im Wesentlichen dessen organisatorische Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten, Betreuungsquote, Bibliotheksangebot etc.) und dessen Programmqualität (Veranstaltungsinhalte, Studienschwerpunkte etc.) untersucht werden. Die KES bezieht sich dagegen auf Kindergartengruppen. Dabei wird sowohl die Input- als auch die Prozessqualität erhoben. Die Seminarbewertungen der Süddeutschen Zeitung konzentrieren sich ausschließlich auf die Veranstaltungsebene, wobei die Prozessqualität im Vordergrund steht. Nur am Rande werden einige formale Rahmenbedingungen erhoben, die zudem nur zum Teil in der Süddeutschen Zeitung publiziert werden. Bei der Stiftung Waren-

---

[31] Timmermann grenzt den Outcome als auf das Arbeitshandeln gerichtete Effekte vom Output ab (vgl. 1996, S. 329 ff.), während der Output nur die unmittelbar nach der Bildungsmaßnahme erzielten Qualifikationen und Kompetenzen meint. Zwischen dem Output und dem Outcome steht der Transfer vom Lernfeld ins Funktionsfeld.

[32] Die subjektive Zufriedenheit ist in dem Schema von Timmermann auf einer Ebene mit den objektiven Kategorien als Zwischenschritte jeweils nach dem Output und dem Outcome angesiedelt. Da die Zufriedenheit aber nicht nur auf diesen Kategorien beruhen dürften, sondern auch auf den anderen objektiven Faktoren, werden sie in Abbildung 5 entsprechend dargestellt. Außerdem soll so die Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Kategorien besser dargestellt werden.

[33] Outcome lässt sich wiederum verschiedenen Nutznießenden zuordnen (vgl. Witthaus 2000); im hier beleuchteten Zusammenhang steht jedoch der Nutzen der an Weiterbildung Teilnehmenden im Vordergrund.

[34] Beim CHE-Ranking wird zwar die Studiendauer als ein Ergebnisindikator erhoben, der sich aber nur auf der zeitlichen Ebene und nicht auf der Leistungsebene befindet. Teilweise werden auch die durchschnittlichen Examensnoten angeben, hier besteht allerdings das Problem, dass es sich um universitätsinterne Beurteilungen handelt, also kein Vergleich durch ein einheitliches externes Beurteilungssystem stattfindet.

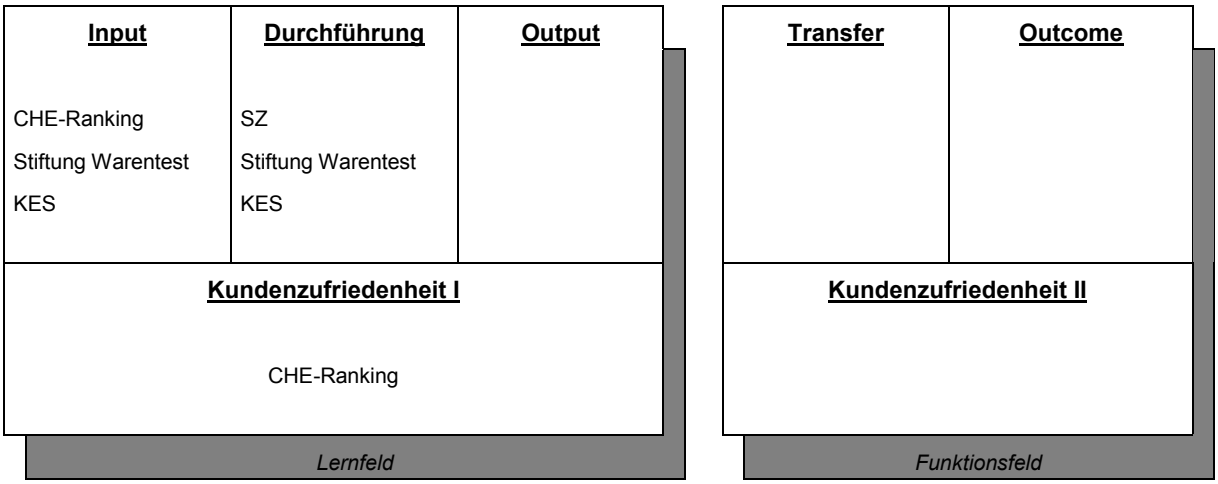
Dagegen wird in internationalen Vergleichstests zu Schulleistungen (z.B. PISA, TIMSS) die Leistung mit einem einheitlichen Instrumentarium geprüft, bisher aber auch nicht der individuelle Lern*zuwachs*.

Alle Verfahren sparen die Ursachenforschung bisher weitgehend aus, so dass nicht geklärt ist, auf welche Qualitätsmerkmale die Unterschiede zurückzuführen sind und inwiefern evtl. sogar externe Faktoren eine Rolle spielen.

[35] Das den Seminarkritiken der SZ zugrundeliegende Untersuchungsinstrumentarium von Mandl / Reinmann-Rothmeier enthält zwar auch einen Fragebogen zur Teilnehmerbefragung, der aber nicht regelmäßig eingesetzt wird. Auch die Stiftung Warentest hat schon Teilnehmerbefragungen durchgeführt, deren Ergebnisse jedoch meistens nicht auf die konkreten Veranstalter/Seminare bezogen veröffentlicht wurden.

test ist wiederum das Ziel des jeweiligen Untersuchungsprogramms entscheidend. Die bisherigen Untersuchungen bezogen sich häufig auf die Veranstaltungsebene, wofür die Prozessqualität, aber auch einige formale Rahmenbedingungen – teilweise auch auf Einrichtungsebene (z.B. AGB, Räumlichkeiten) – erfasst wurden.

Abbildung 5: Untersuchungsschwerpunkte der Testverfahren[36]



Bei aller Differenz hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands ist festzustellen: Keines der untersuchten Verfahren macht den Versuch, die Qualität der Lernprozesse bei den Teilnehmenden zu untersuchen. Vielmehr beschränken sie sich auf die Beurteilung der vom *Anbieter* gebotenen Lehrqualität. Ein Grund für diese Beschränkung dürfte der hohe methodische Aufwand sein, die Lernerfolge zu messen. So müsste in jedem Fall vor Beginn und nach Beendigung einer Lehrveranstaltung ein Leistungstest durchgeführt werden.[37] Zusätzlich ergäbe sich das Problem der Zuschreibung zum Seminar oder anderen Einflussfaktoren. Weiterhin ist der Verlauf einer Bildungsveranstaltung in hohem Maße von den Verhaltensweisen der Teilnehmenden abhängig, für die ein Bildungsanbieter nur begrenzt verantwortlich gemacht werden kann (vgl. 1.1). Ist es im Bereich des Warentests einfach, beispielsweise den Verschmutzungsgrad eines Teppichs vor und nach der Bearbeitung mit dem getesteten Staubsauger zu messen und ihm die eingetretene Änderung zuzuschreiben, kommt bei pädagogischen Prozessen das erwähnte „Technologiedefizit“ der Pädagogik zum Tragen. U.a. ist deshalb sowohl die Messung der Veränderung als auch die Erfassung der Gründe für

[36] Dargestellt werden die jeweiligen Schwerpunkte, was nicht ausschließt, dass teilweise auch Faktoren der anderen Bereiche erhoben werden. So wird z.B. beim CHE-Ranking z.B. auch erfasst, ob Vermittlungsstellen für Praktika und Berufseinstiegspositionen vorhanden sind und wie die Studierenden diese beurteilen. Die Aussagen über die Kategorie sind aber im Vergleich zu den umfangreichen Input-Untersuchungen so viel geringer, dass wir uns entschieden haben, die Schwerpunktsetzung abzubilden. Bei der Stiftung Warentest werden nicht zwingend in jeder Untersuchung die abgebildeten Bereiche untersucht, da dies vom spezifischen Untersuchungsprogramm abhängt (vgl. 2.1.1).

[37] Bei einer Ausweitung der Aussage auf die Anwendungsorientierung müsste zusätzlich der Anwendungserfolg im angestrebten Funktionsfeld erhoben werden, die Zuschreibungsprobleme erhöhen sich dabei weiter.

diese Veränderung deutlich schwieriger und mit deutlich mehr (oft unbekannten) Variablen behaftet. Daher erhebt auch keines der Verfahren den Anspruch, die durch die Bildungsmaßnahme bedingten Lernzuwächse zu prüfen, sondern es wird lediglich ein Urteil über die Leistung der Bildungseinrichtung und/oder der dort tätigen Lehrkräfte gefällt.

2.5 Methodische Durchführung: Wer bewertet und mit welchen Instrumenten geschieht das?

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens konzentrieren wir uns auf zwei Aspekte: Einerseits wird analysiert, wem die Testenden die Bewertungskompetenz zuschreiben, d.h., wem wird zugebilligt – unterstützt durch welche Instrumente auch immer (Fragebogendesign etc.) – ein Qualitätsurteil abzugeben. Andererseits fragen wir, welche Instrumente angewendet werden.

Das CHE-Ranking lässt als einziges Verfahren die betroffenen Akteure ihr Urteil sprechen. Neben den Studierenden als *Kundinnen und Kunden* werden zusätzlich auch die Professorinnen und Professoren befragt.[38] Dies geschieht mit einem standardisierten Fragebogen, bei dem die meisten Items mittels Ratingskala beurteilt werden. Alle anderen Verfahren setzen auf Beobachtung durch geschulte Personen, die ihre Eindrücke und Bewertungen meist mit Hilfe eines Fragebogens dokumentieren. Für die SZ-Seminarkritiken und die KES stehen standardisierte Fragebögen mit Ratingskalen zur Verfügung, die an jede Maßnahme/Gruppe in der gleichen Weise angelegt werden. Die Stiftung Warentest arbeitet je nach Zielstellung mit unterschiedlichen Instrumenten, die sie innerhalb eines Untersuchungsprogramms aber an alle untersuchten Maßnahmen einheitlich anlegt. Die Beobachterschulung ist allerdings bei den einzelnen Verfahren unterschiedlich intensiv. Während beispielweise für den Einsatz der KES ein viertägiges Training unter Einbeziehung mehrerer supervidierter Praxiseinsätze der Skala absolviert werden muss, besteht bei der Süddeutschen Zeitung die Vorbereitung der durchführenden Journalistinnen und Journalisten im Durchlesen der ca. zwanzigseitigen Konzeptmappe von Mandl/Reinmann-Rothmeier.

Auch die Fragebögen unterscheiden sich erheblich. Während die technische Güte des SZ-Fragebogens aus Kostengründen nicht geprüft wurde, setzen die anderen Verfahren mehr oder weniger intensiv im Vorfeld Pretests ein und werten teilweise auch fortlaufend die mit dem Instrument durchgeführten Untersuchungen hinsichtlich technischer Merkmale aus. Bei der KES liegen darüber hinaus umfangreiche Erfahrungen aus der Anwendung des zugrundeliegenden Instrumentes „ECERS“ vor (vgl. Roßbach 1993, Kap. 2.1.5). Es scheint auch eine Frage des Aufwands zu sein, ob überhaupt ein entsprechender Anspruch formuliert wird. Bei der KES wird dieser Anspruch am deutlichsten formuliert, da ihr ursprünglicher Zweck nicht die Verbraucherinformation, sondern u.a. die Nutzung für wissenschaftliche

[38] Aufgrund der bisherigen Erfahrungen beurteilt Federkeil vom CHE die Validität der Professorenaussagen allerdings inzwischen skeptisch, weil er eine zunehmende Instrumentalisierung zu Marketingzwecken durch die Professorinnen/Professoren feststellt, wohingegen die Aussagen der Studierenden keine derartige Tendenz erkennen ließen. Für ältere Erhebungen stellt Hornbostel dagegen noch eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen den Urteilen der Studierenden und Professorinnen/Professoren fest, wobei die höchsten Korrelationen erwartungsgemäß bei einfachen Sachverhalten wie z.B. Räumlichkeiten festzustellen sind (vgl. 2001 b, S. 8 f.).

Untersuchungen war. Dies zeigt sich auch in relativ differenzierten Veröffentlichungen über die technische Güte des Instruments durch die Autorinnen und Autoren (vgl. z.B. Tietze u.a. 1997 b). Zudem enthält auch die Skala selbst schon grundlegende Hinweise zur technischen Güte. Auch die Verantwortlichen des CHE-Rankings äußern sich zur technischen Güte der eigenen Untersuchungen (vgl. z.B. Hornbostel 2001 a und b); die anderen Verfahren tun das nicht.

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Instrumente fällt auf, dass die KES zu jedem Item für jede zweite Ratingstufe konkrete Merkmale ausformuliert, die für das Erreichen des jeweiligen Ratings vorhanden sein müssen. Die Fragebögen der SZ-Seminarkritik und des CHE-Hochschulrankings enthalten keine entsprechenden Festlegungen und lassen damit mehr Spielraum für individuelle Bewertungsmuster der Urteilenden. Die Frage der Repräsentativität stellt sich nur beim CHE-Ranking, da allein hier mehrere Betroffene den gleichen Gegenstand beurteilen. Gezogen wird eine Zufallsstichprobe oder bei kleinen Fachbereichen (< 300 Studierende) eine Vollerhebung. Eine Kontrolle der tatsächlichen Stichprobe ist allerdings wie schon erwähnt nur unbefriedigend möglich (vgl. Fußnote in 2.1.3). Gleichwohl liegen laut Hornbostel bislang keine Anhaltspunkte für eine systematische Verzerrung vor (vgl. 2001 b, S. 19 f.).

Abbildung 6 stellt noch einmal die wesentlichen Untersuchungsmethoden und die Urteilenden gegenüber und gibt zusätzlich die Erhebungsart der nicht subjektiv bewerteten Daten an.

Abbildung 6: Methoden und Urteilsinstanzen von Bildungstests

	Stiftung Warentest	**Süddeutsche Zeitung**	**CHE-Ranking**	**KES**
Untersuchungsmethode(n)	Variabel in Abhängigkeit vom Untersuchungsprogramm, oft verdeckte Beobachtung mit teilstandardisiertem Fragebogen	Offene Beobachtung mit standardisiertem Fragebogen	Schriftliche Befragung mit standardisiertem Fragebogen	Offene Beobachtung mit standardisiertem Fragebogen
Urteilinstanz bei Bewertungen (Wer bewertet bzw. wendet Instrument an?)	Experten oder (sofern methodisch vertretbar) geschulte Teilnehmer der Zielgruppe	Journalistinnen/ Journalisten	Betroffene Studierende und Professorinnen/Professoren	Geschulte Beobachter/-innen
Erhebung von Daten ohne subjektive Bewertung	Unterschiedlich, z.B. durch geschulten Beobachter mittels Fragebogen, Dokumentenanalyse	Durch Journalistinnen und Journalisten mittels Fragebogen	Befragung der jeweils zuständigen Ebenen der Universitätsverwaltungen; Sonderauswertungen relevanter Statistiken; Dokumentenanalyse; bibliometrische und Patentanalysen	Durch geschulten Beobachter/-innen mittels Fragebogen

2.6 Rationalitäten der Testenden: zwischen methodischem und publizistischem Anspruch

Unsere bisherigen Ausführungen erläuterten die Aspekte der Datengewinnung durch die Testenden. Neben der Datengewinnung stellt die Aufbereitung und Verbreitung der Testergebnisse die zweite zentrale Anforderung für Bildungstests dar.

In diesem Kontext interessierte uns, welche Vorstellungen vom Leseverhalten der Verbraucherinnen und Verbraucher den Publikationen zugrunde liegen. Wie in 2.2 bereits dargestellt, gehen alle Verfahren von einer heterogenen Zielgruppe aus. Dieser Heterogenität wird allerdings unterschiedlich Rechnung getragen. Das CHE bietet bei seinem Ranking die meisten Wahlmöglichkeiten, indem es den Lesenden unterschiedliche Zugangswege und Informationstiefen eröffnet: Die Ergebnisse werden in einer Regelausgabe des Stern als Artikel sehr kompakt und vergleichsweise undifferenziert dargestellt. Auch noch relativ kompakt, aber etwas umfassender wird „Der Studienführer" vom Stern als Sonderheft angeboten. Dagegen können Interessierte im Internet je nach Bedarf sehr differenziert in die Einzelbewertungen, die zugrunde liegenden Kriterien und sogar in die Erhebungsmethoden Einblick nehmen. Weiterhin ist es möglich, individuell fünf Kriterien auszuwählen und sich ein entsprechend individuell profiliertes Ranking ausrechnen zu lassen.[39]

Auch die Stiftung Warentest bietet unterschiedliche Zugangswege, allerdings bisher nicht in gleichem Umfang differenziert. Neben der ausführlichen Publikation in der Zeitschrift „Test" wird einerseits ein kostenloser „Testkompass" publiziert, der eine tabellarische Kurzzusammenstellung der zentralen Notenergebnisse enthält. Gegen Bezahlung kann im Internet über die ausführliche Darstellung im Heft hinaus auch eine interaktive Form der ausführlichen Testtabelle abgerufen werden, bei der abfragende Personen die Gewichtungen nach persönlichen Präferenzen verändern können. Bei beiden Verfahren werden die Ergebnisse jedoch nicht nur über eigene Publikationen verbreitet, sondern in erster Linie über andere Medien.[40]

Bei der Süddeutschen Zeitung gibt es dagegen nur einen Zugangsweg, die monatlich in der Samstagsausgabe abgedruckte Seminarkritik. Allerdings ist es auch hier möglich, eine differenziertere grafische Darstellung kostenlos bei der Beilagenredaktion anzufordern. Diese Darstellung enthält für jede der drei Kategorien noch einmal zwei bzw. drei Unterkriterien, aber nicht die einzelnen Items, zusätzlich einen Kurzkommentar, eine Referenteneinschät-

[39] Die Lesbarkeit und der Nutzen der publizierten Ergebnisse werden jährlich in Gruppendiskussionen mit dieser Zielgruppe kommunikativ validiert.

[40] Nur 21 % derjenigen, die die Stiftung Warentest kennen, nehmen Testergebnisse über stiftungseigene Publikationen wahr, während 54 % die Ergebnisse über Fernsehen oder Tageszeitung wahrnehmen (vgl. Stiftung Warentest 2001, S. 57). Auch über das CHE Ranking wird in der Presse breit berichtet, vornehmlich an den betroffenen Studienstandorten. Über das Ranking 2001 haben beispielsweise 620 Zeitschriftenartikel mit einer Gesamtauflage von 23 Mio. berichtet (vgl. Stiftung Warentest 2001, S. 65).

zung und eine Preis-/Leistungsbewertung (jeweils ein bis zwei Sätze), weiterhin formale Angaben zu Seminar, Veranstalter, Veranstaltungsort und formaler Qualifikation der Lehrkraft.
Bei allen untersuchten Verfahren wird die Publikation der Ergebnisse im Wesentlichen Journalistinnen und Journalisten übertragen. Für die Hypothese, dass nur journalistisch einfach aufbereitete Berichte auch gelesen werden, lassen sich empirische Hinweise finden. So erfreut sich beim CHE-Ranking beispielweise trotz der tendenziell gut qualifizierten Zielgruppe (Studieninteressierte) die Printpublikation (Stern Spezial Campus & Karriere: Der Studienführer) mit ihrem relativ kompakten und nicht sehr differenzierten Erscheinungsbild der weitaus höchsten Verbreitung.[41] Gleichwohl hat Heise (2001) zur Wirkung von Hochschulrankings herausgefunden, dass Rankings mit differenzierten Darstellungen in einer seriösen Aufmachung von den Lesenden am ehesten als Entscheidungshilfe genutzt werden; aber eben nur von denjenigen, die diese Publikationen überhaupt wahrnehmen.[42] Auch die Tatsache, dass bei der Stiftung Warentest die weitaus größere Wahrnehmung der Testergebnisse nicht über die eigenen (vergleichsweise differenzierten) Publikationen sondern über die übrigen Medien und die dort teilweise sehr verkürzt dargestellten Ergebnisse erfolgt, scheint zu bestätigen, dass weniger differenzierte Ergebnisse eher wahrgenommen werden.

Damit deutet sich ein Gegensatz zwischen publizistischen und methodischen Ansprüchen an. Interessant ist daher die Lösung, dass bei allen Verfahren eine Trennung zwischen einer publizistischen und einer inhaltlichen bzw. methodischen Rationalität zu erkennen ist. Dieser Ansatz schlägt sich auch in einer personellen Trennung zwischen den methodisch Verantwortlichen einerseits und den Journalistinnen und Journalisten andererseits nieder. Allerdings sind hier die Grenzen sehr unterschiedlich gezogen. Dieser Unterschied betrifft insbesondere die Durchführung der Untersuchungen. Bei der Stiftung Warentest und beim CHE-Ranking wird die Untersuchung von den auch methodisch verantwortlichen Fachkräften betreut. Bei beiden Verfahren entzieht sich die Untersuchung institutionell abgesichert vollständig einem journalistischen Einfluss. Die Süddeutsche Zeitung lässt die Seminare dagegen von den gleichen Journalistinnen und Journalisten beobachten, die nachher auch den Artikel verfassen; nur die Entwicklung des Untersuchungsinstruments geschah seinerzeit extern durch Reinmann-Rothmeier/Mandl. Die Seminarkritiken in der Süddeutschen Zeitung sind

[41] Diese Tendenz hat beim CHE-Ranking in letzter Zeit allerdings abgenommen. So stehen 180.000 gedruckten Exemplaren mittlerweile 600.000 Besuche der Internetseite im ersten Quartal nach der Veröffentlichung der Ergebnisse 2002 gegenüber. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Printexemplare teilweise von mehreren Personen gelesen werden, während nicht hinter jedem Besuch der Internetseite eine neue Person stehen muss.

[42] Nur 41 % der Befragten, die Rankings kannten, gaben an, diese auch genutzt zu haben. Interessant ist aber, dass die Publikationen über das Ranking des CHE zwar weniger bekannt waren, jedoch bei denen, die sie gelesen hatten, eine größere Nutzungsquote erreichten (vgl. Heise 2001, S. 69 f.). Zusätzlich fällt auf, dass das von der Stiftung Warentest publizierte CHE-Ranking von 2/3 genutzt wurde, die es kannten, während diese Quote bei der Publikation des Stern (stern/start) über das CHE-Ranking im Folgejahr unter der Hälfte lag, obwohl beide Publikationen auf der gleichen Rankingmethode basierten (vgl. a.a.O., S. 45). Mögliche Schlussfolgerungen bedürfen aber einer weiteren empirischen Überprüfung, da erstens fachspezifische Einflüsse abgegrenzt werden müssten und zweitens die sehr geringen Fallzahlen problematisch sind.

gleichzeitig auch das einzige Verfahren, das sich vollständig über den Verkauf der Publikationsergebnisse finanzieren muss, was diese pragmatische Vorgehensweise erklären mag.

Trotz dieser Trennung stehen die Testverantwortlichen vor einem prinzipiellen Dilemma: Auf der einen Seite sollte die Untersuchung möglichst mit einer wissenschaftlichen Untersuchungsmethode durchgeführt werden, um valide Ergebnisse zu erhalten. Die Ergebnisdarstellung sollte dementsprechend auch ein angemessen differenziertes Bild des Untersuchungsgegenstands wiedergeben, um den Lesenden eine inhaltlich sinnvolle Entscheidungsgrundlage zu liefern. Diesem Anspruch steht die publizistische Rationalität gegenüber, dass sich das Ergebnis auch verkaufen muss: zum einen, um eine möglichst hohe Refinanzierung der Untersuchungskosten zu ermöglichen, zum anderen weil der Test nur so eine große Wirkung haben kann.

Um die Testergebnisse zu verkaufen, werden die Berichte bei allen Publikationen mit markanten Beispielen illustriert, die den Bericht lesbar machen sollen. Bei der Süddeutschen Zeitung beschränkt sich die Einzeldarstellung fast ausschließlich auf einen Textbeitrag, der vermutete Ängste oder Probleme der Lesenden aufgreift und den Seminarbericht über anschlussfähige Geschichten spannend darzustellen versucht. So wird beispielsweise die Beschreibung für ein Seminar „Exzellent im Rampenlicht“ mit dem berühmten „Ausrutscher“ des Deutschen-Bank-Sprechers Kopper über die „Peanuts“ eingeleitet, wofür schon ca. 15 % des Textvolumens verwendet werden (vgl. SZ vom 1.9.01). Auch die Stiftung Warentest garniert ihre Berichte mit anschaulichen Beispielen. So wird z.B. ein Testbericht über Online-Bildungsangebote mit dem Hinweis auf die mangelnde Aktualität einiger Anbieter eingeleitet: ein Chatroom mit der Anfrage, wer zur Expo fahre (die zum Testzeitpunkt bereits seit einem Jahr beendet war), oder ein Fachbuch „Englisch für Telekommunikation“ aus dem Jahr 1986, als Handys noch keine Rolle spielten (vgl. Test 11/01, S. 15-19). Solche Einleitungen haben einen Bezug zur Alltagswelt der Lesenden und erleichtern den Einstieg in die Testberichte. Der Stern bereitet die Printpublikation des CHE-Rankings zusätzlich mit zahlreichen Storys auf, die zwar mit der Zielgruppe des Rankings und dem Hochschulleben allgemein etwas zu tun haben, mit dem Ranking aber in keinerlei Verbindung stehen. So finden sich beispielsweise Reportagen über die Entwicklung der Campus-Mode (vgl. Stern Spezial Campus & Karriere 2001, S. 110 - 121) oder das studentische Leben mit Short Messages (vgl. Stern Spezial Campus & Karriere 2002, S. 54 - 59).

Die Frage bleibt, wie viel Substanz im Anschluss an diese nette Verpackung geliefert wird. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede. Zunächst stellt sich die Frage, welche Inhalte schon im Textteil enthalten sind. Bei allen Verfahren sind allenfalls exemplarische Erläuterungen enthalten und der Textteil dient meistens mehr der Einführung in die Problematik. Bei der Süddeutschen Zeitung findet sich über einen solchen Textteil hinaus nur eine sehr knappe Grafik des Testergebnisses, über deren Zustandekommen und die zugrundeliegenden Kriterien die Leserinnen und Leser allerdings weitgehend im Unklaren gelassen werden.

Abbildung 7: **Publikation und Finanzierung von Bildungstests**[43]

	Stiftung Warentest	**Süddeutsche Zeitung**	**CHE**
Eigene Publikationsformen	▪ Monatsmagazine „Test“ (Auflage ca. 620.000[44]) und ggf. „Finanztest“ ▪ Internet[45]	▪ Erste Samstagsausgabe des Monats der SZ (Aufl. ca. 565.000[46]) ▪ Internet	▪ Kompaktbericht im Stern (Aufl. ca. 1 Mio.[47]) ▪ Stern Spezial (Druckaufl. 180.000[48]) ▪ Internet[49]
Darstellungsformen in eigenen Publikationen	Print: Einfach lesbarer Testbericht; meist ausführliche Vergleichstabellen; Tippboxen oder Checklisten Internet: kostenloser Kurzbericht. Kostenpflichtig: Wie Print, zusätzlich Sortierung nach eigener Gewichtung möglich.	Print: Einfach lesbarer Seminarbericht; Balkendiagramm zur Darstellung der Noten in drei Kategorien. Internet (frei zugänglich): Nur Text, ohne Bewertungsgrafik.	Print: Ranglisten für ausgewählte Indikatoren. Einführende Berichte. Zusätzlich nicht auf Ranking, aber Zielgruppe bezogene Berichte. Internet: (frei zugänglich): Wie oben, zusätzlich viele weitere Daten. Möglichkeit, eigenes Ranking zu berechnen.
Sonstige Verbreitung	Sehr starke Rezeption in der Presse (hauptsächlicher Verbreitungsweg)	Keine Rezeption in anderen Medien	Starke Rezeption in der Presse, insbesondere an betroffenen Hochschulstandorten
Darstellung der Kriterien	Nur grobe Angaben über die Prüfkriterien, Angaben über Stichprobe etc. Untersuchungsprogramm nicht öffentlich.	Keine Angaben zu den zugrundeliegenden Kriterien (außer 3 Oberkategorien). Untersuchungsinstrument für 250 DM vollständig erhältlich; Hinweis darauf fehlt aber.	Untersuchungsinstrumentarium inkl. Kriterien steht im Internet frei zur Verfügung.
Finanzierung der Tests	Hauptsächlich öffentlich geförderte Projekte, geringe Refinanzierung durch Publikationserlöse.	Finanzierung ausschließlich über Publikationserlöse.	Finanzierung der Durchführung zu 100 % durch das CHE, Publikationskosten (bisher auch hier keine Kostendeckung) werden durch Stern getragen.

Die Stiftung Warentest liefert demgegenüber zahlreiche Zusatzinformationen. So werden die Testergebnisse meistens in einer vergleichenden Tabelle dargestellt, vor allem aber werden auch die Bewertungskriterien grob offengelegt. Zusätzlich gibt es meist einen Kasten mit

[43] Die KES wird hier nicht verglichen, da noch keine mit ihr erhobenen Ergebnisse im Sinne einer Verbraucherinformation publiziert wurde.

[44] Durchschnittlich verkaufte Auflage 620.000 (vgl. www.test.de).

[45] Zugriffszahlen auf Bildungstests unbekannt, insgesamt zwölf Mio. Seitenaufrufe je Monat (vgl. www.test.de).

[46] Durchschnittlich verbreitete Auflage der Samstagsausgabe im Quartal 1/2001 (vgl. www.ivw.de).

[47] Durchschnittlich verbreitete Auflage im Quartal 1/2002: 1,057 Mio. (vgl. www.ivw.de).

[48] Vgl. www.gujmedia.de

[49] Laut Aussage Federkeil (CHE) 600.000 Visits in den ersten drei Monaten nach der Veröffentlichung der neuen Ergebnisse 2002. Tendenz im Vergleich stark zunehmend.

Tipps für die eigene Auswahl und ggf. auch eine Checkliste. Das CHE geht sogar noch weiter und stellt seine Kriterien und Untersuchungsmethode im Internet frei und relativ vollständig zur Verfügung. Bezüglich der Darstellung verzichtet das CHE auf die Vergabe von Noten, sondern nimmt stattdessen nur eine Zuordnung in einer dreistufigen Ranggruppenskala vor.[50] Dies bringt zwar eine weniger differenzierte Darstellung mit sich, trägt aber gleichzeitig den methodischen Ungenauigkeiten Rechnung (die sicher auch bei den anderen Verfahren vorhanden sind).

3 Wirkungspotenziale von Tests: Nachfragende oder Weiterbildungseinrichtungen – Wer orientiert sich an den Testpublikationen?

Im zweiten Abschnitt unserer Ausführungen haben wir die Erstellung und Publikation von Tests analysiert, in diesem Abschnitt soll es nun um das Wirkungspotenzial der Tests gehen. Wir betrachten dafür einerseits mögliche Wirkungen für die Verbraucherinnen und Verbraucher und fragen andererseits nach dem Verhalten der Anbieter.

3.1 Was verbessert sich für Verbraucherinnen und Verbraucher: ihre Urteilskompetenz oder die Markttransparenz?

Ein häufiger Kritikpunkt ist, dass Tests im Bildungsbereich aufgrund regionaler Unterschiede und inhaltlicher Vielfalt der Angebote den Bildungsinteressierten nicht weiterhelfen, weil diese in der Regel den getesteten Kurs in ihrer Stadt gar nicht besuchen können.[51] Neben mangelndem Nutzen für Bildungsinteressierte wird auch die Gefahr angeführt, dass ein normalerweise guter Bildungsanbieter durch einen zufällig schlechten, aber gerade dann getesteten Kurs stigmatisiert wird. Es besteht also letztlich die Angst vor einer unangemessenen Änderung des Nachfrageverhaltens. Zugespitzt stellt sich die Frage, ob durch Bildungstests eine verbesserte Transparenz erreicht werden kann oder ob sie zu unangemessenen Stigmatisierungen führen.

Wenn wir unter dieser Fragestellung die vier untersuchten Verfahren betrachten, fällt zunächst auf, dass dieses Problem bei dem CHE-Ranking nicht auftritt, weil es sich um ein flächendeckendes Informationssystem handelt. Daher können die Informationen von den Bildungsinteressierten auch direkt verwendet werden.[52] Dies gilt auch deshalb, weil die Durchführungsqualität der Lehre kaum erfasst wird. Damit wird gerade der Bereich ausge-

[50] Bei der dafür erforderlichen Zuordnung wird für die subjektiven und objektiven Daten jeweils ein unterschiedliches Verfahren angewendet. Für die subjektiven Daten aus den Befragungen wird eine Einordnung nach der Position zum relativen Mittelwert vorgenommen (nach signifikanten Abweichungen vom Durchschnittswert: Studierendenbefragung: Konfidenzintervall = 95 %; Professorenbefragung: Konfidenzintervall = 90 %) während bei den objektiven Daten Quartile gebildet werden (Spitzengruppe und Schlussgruppe jeweils 25 %, Mittelgruppe 50 %). Für die Einzelheiten der statistischen Ermittlung der Ranggruppen vgl. CHE 2001, Kap. 5.

[51] Für mobile Menschen gilt das nur eingeschränkt. So steht hinter den SZ-Seminarkritiken auch die Idee, dass die Leser die bewerteten Seminare tatsächlich besuchen können (vgl. 2.1.2).

[52] Wichtig scheint dann aber, dass ein flächendecker Anspruch auch eingehalten wird, weil andernfalls zu befürchten ist, dass ein Nichtauftauchen in einem solchen Vergleichssystem stark negative Auswirkungen auf die Bildungseinrichtung haben könnte.

spart, bei dem die Abhängigkeit von den Teilnehmenden besonders hoch ist und bei dem daher Schlussfolgerungen von vorangegangenen und ggf. getesteten Veranstaltungen auf die zukünftige Qualität mit den meisten Fragezeichen zu versehen sind.

Bei Verfahren ohne flächendeckenden Anspruch können Bildungstests für Bildungsinteressierte in der Regel aber tatsächlich nicht die Funktion haben, für möglichst jedes Bildungsangebot im Vorfeld ein Qualitätsurteil abzugeben.[53] Der mögliche Nutzen für die Bildungsinteressierten kann hier eher darin liegen, einen Vergleichsmaßstab an die Hand zu bekommen, mit dem in der Region vorhandenen Angebote beurteilt werden können. Es geht also mehr darum, die Verbraucherkompetenz durch die beispielhafte Darstellung guter Qualität (good practice) zu fördern. Hierin liegt der mögliche Zusatznutzen gegenüber reinen Checklisten, die zwar auch Kriterien formulieren, aber meistens keine konkreten Beispiele enthalten, wie Kurse an einem anderen Ort durchgeführt wurden. Diese die Verbraucherkompetenz stärkende Funktion können Tests allerdings nur erfüllen, wenn möglichst systematisch offengelegt wird, nach welchen Kriterien die Kurse untersucht wurden. Nur so wird für die Lesenden deutlich, warum ein Kurs als gut oder schlecht beurteilt wurde. Weiterhin könnten inhaltliche Ausführungen dazu dienen, ggf. in Form einer Checkliste Ratschläge durch anschauliche Beispiele verständlich und damit die Checkliste handhabbar zu machen.

Die untersuchten Verfahren leisten diese Form der Darstellung von Kriterien und Beispielen nur zum Teil. Insbesondere bei den Seminarkritiken in der Süddeutschen Zeitung werden die Kriterien nicht dargestellt. Die zugrunde liegende Theorie ist ebenfalls nicht benannt. Die Möglichkeit, die Kriterien für 125 EUR zu bestellen, wird nicht aufgeführt; aufgrund des Preises würde sie wohl auch von den wenigsten Leserinnen und Lesern genutzt werden. Zudem sind die Kriterien in der beziehbaren Mappe nur in einer schon recht differenzierten Weise dargestellt, die für Nachfragende ohne pädagogische Vorkenntnisse wahrscheinlich unverständlich wäre. Fairer Weise muss aber festgehalten werden, dass es auch nicht der Anspruch der Süddeutschen Zeitung ist, den Lesenden über die Empfehlung für das untersuchte Seminar hinaus einen Vergleichsmaßstab an die Hand zu geben.[54]

Die Publikationen der Stiftung Warentest erheben jedoch diesen Anspruch und verstehen es deutlich besser, die Informationen in der geforderten Weise zu geben. So wird im Testbericht meistens anhand konkreter Beispiele auf die wichtigen Kriterien eingegangen, die dann zusammengefasst noch einmal als Überblick in Form einer Tippbox oder Checkliste dargestellt werden. Allerdings fehlt die Möglichkeit, bei Bedarf genaueren Einblick in die Untersuchungskriterien zu nehmen, was insbesondere für Leser mit Vorkenntnissen unbefriedigend

[53] Einen Sonderfall stellen die zunehmend wichtiger werdenden Online-Lernangebote dar, bei denen ein getestetes Angebot aufgrund der Nichtbindung an einen Veranstaltungsort von jedem Interessierten auch tatsächlich in Anspruch genommen werden kann.

[54] Die Seminarkritiken werden von dem verantwortlichen Redakteur mehr als subjektive Kritik verstanden, von der Qualität her „vergleichbar mit einer Theaterkritik“. Die in einem Balkendiagramm dargestellten Noten in Verbindung mit dem Copyright eines Professors suggerieren allerdings Wissenschaftlichkeit.

sein dürfte. Zudem entziehen sich die Kriterien auf diese Weise einer Diskussion in der pädagogischen Profession und damit auch einer breiteren und öffentlichen Validierung. Die Kriterien können daher nur durch die von der Stiftung Warentest einbezogenen Expertinnen und Experten weiterentwickelt werden. Ein einfacher Weg zur Lösung dieser Schwäche könnte darin liegen, die Kriterien über einen Link im Internet erreichbar zu machen.[55]

Bei der KES ist dagegen bislang noch keine Publikation der Ergebnisse im Sinne einer Verbraucherinformation erfolgt. Derzeit wird aber an der Etablierung eines Gütesiegels gearbeitet, das – *u.a.* mit Hilfe von durch die KES formulierten Bewertungen – Qualitätsurteile durch eine Ranggruppenzugehörigkeit ausweisen soll. Über diese grobe Information hinaus sollen die Ergebnisse einzelner KES-Bereiche nur auf individuelle Nachfrage durch den jeweiligen Kindergarten für interessierte Eltern zur Einsicht bereitgestellt werden. Ein entscheidender Vorteil der KES wäre bei einer breiteren Etablierung der vergleichsweise geringe Aufwand zur Durchführung der Erhebung, der nur bei ca. drei Stunden durch einen geschulten Beobachter liegt. Eine flächendeckende Anwendung wäre bei einer Verständigung auf gemeinsame grundlegende Kriterien für ein solches Instrument denkbar. In der Weiterbildung dürfte eine solche Verständigung aber noch einmal deutlich schwieriger sein als im Kindergartenbereich, da das Angebot ungleich diversifizierter ist.

Markttransparenz im Sinne für die Verbraucherinnen und Verbraucher direkt verwertbarer Testbeurteilungen wird z.Z. nur durch das CHE-Ranking annähernd erzeugt. Stichprobenartige Tests erhöhen dagegen die Transparenz insofern, als sie deutlich machen, welche Spannbreite das Leistungsangebot hat, und dadurch den Verbraucherinnen und Verbrauchern einen Vergleichsmaßstab an die Hand geben.

Die zweite Frage nach Veränderungen des Nachfrageverhaltens und dadurch erzeugter Wirkung auf die getesteten Anbieter ist dagegen tatsächlich brisant. Nach Angaben der Stiftung Warentest sind bei ihren Tests die Wirkungen erheblich. Für gut befundene Angebote verzeichneten oft einen derartigen Nachfragezuwachs, dass insbesondere kleinere Anbieter damit in Einzelfällen überfordert seien und die Qualität im schlechtesten Fall dadurch sogar abnehmen könne. Bei schlechten Bewertungen würden Angebote teilweise sehr schnell vom Markt genommen oder grundlegend überarbeitet. So wird beispielsweise der im Herbst 2001 mit „mangelhaft“ getestete Online-Kurs „English for Telecommunications“ von Berlitz (vgl. Test 11/2001, S. 15-19) mittlerweile nicht mehr angeboten. Für den Hochschulbereich scheinen diese Wirkungen deutlich weniger ausgeprägt zu sein. So verzeichnen gut gerankte

[55] Oft werden Kriterien nur sehr grob umrissen, z.B. „fachliche und methodische Kompetenz des Dozenten“ (vgl. Test 7/2002, S. 35). Ein solches Kriterium wird im Untersuchungsprogramm und den entsprechenden Grundzügen der Bewertung meistens differenzierter definiert. Diese Definition müsste dann aber zumindest im Nachhinein auch öffentlich zur Diskussion gestellt werden, da es innerhalb und außerhalb der pädagogischen Profession hierüber höchst unterschiedliche Auffassungen geben dürfte. Die Darstellung für alle fachlich interessiert und kritisch Lesenden mit entsprechender Vorbildung im Internet wäre eine technisch gute Lösung, wie sie vom CHE-Ranking bereits praktiziert wird. Auf der einen Seite würde die Übersichtlichkeit und Verständlichkeit der Printpublikation erhalten bleiben, auf der anderen Seite wären aber auch genauere Informationen erhältlich.

Studienangebote zwar auch einen gewissen Nachfragezuwachs, schlecht gerankte Angebote werden dagegen nicht gleich vollständig umstrukturiert oder geschlossen.[56]

Eine gewisse marktbereinigende Wirkung ist also für die getesteten Anbieter insbesondere im Weiterbildungsbereich zu erwarten, Ungerechtigkeiten und Zufälle sind dabei aber nicht ganz auszuschließen. Letztlich muss abgewogen werden zwischen den Nutzenpotenzialen von Tests und den möglicherweise ungewollten Folgen für einzelne Anbieter. Für diese Abwägung spielen aber nicht nur durch Nachfrageveränderungen ausgelöste Wirkungen bei *getesteten* Anbietern eine Rolle. Vielmehr orientieren sich offenbar auch viele *nicht getestete* Anbieter an den Testkriterien. Dieser Effekt soll im nächsten Abschnitt genauer beleuchtet werden.
Abbildung 8 gibt nochmals einen Überblick über die Nutzungspotenziale der unterschiedlichen Tests für die Bildungsinteressierten.

Abbildung 8: Nutzungspotenziale der Tests

	Stiftung Warentest	Süddeutsche Zeitung	CHE-Ranking	KES
Zielsetzung hinsichtlich der Verwendbarkeit der Informationen für Verbraucherinnen und Verbraucher	Unterschiedlich. Insgesamt Schließung von Lücken im Informationsangebot.	„Lotsendienste" für Leserinnen/Leser mit Interesse an Anwendbarkeit des Wissens im beruflichen Kontext.	Flächendeckende Information für Studieninteressierte.	Geplant ist eine Verwendung im Rahmen eines Gütesiegels.
Möglicher Nutzen für Verbraucherinnen und Verbraucher	Vergleichsmaßstab, der bei eigenen Recherchen und Seminarbesuchen angelegt werden kann.	Direkte Bewertung eines konkreten Seminars, das auch besucht werden kann. Nutzen über das getestete Seminar hinaus eher gering.	Direkte Bewertung, die Auskunft über die von Verbraucherinnen/ Verbrauchern auch nutzbaren Angebote gibt.	Ggf. direkte Bewertung einer Kindergartengruppe, differenzierte Informationen nur auf Nachfrage.

3.2 Strukturbildende Wirkung durch Orientierung der Weiterbildungseinrichtungen an den Testkriterien?

Neben der Wirkung einer verbesserten Transparenz für die Verbraucherinnen und Verbraucher und eines ggf. veränderten Nachfrageverhaltens ist eine wesentliche Wirkung von Tests die Orientierung der Anbieter an diesen Kriterien. Mag diese Wirkung zunächst als Nebeneffekt erscheinen, ist ein Blick auf die Zahlen und auch die Einschätzung der Testverantwortlichen erhellend: Fast alle gehen davon aus, dass diese Wirkung die entscheidende ist! So war beispielsweise die Motivation von Mandl zur Entwicklung des Erhebungsinstruments für die Süddeutsche Zeitung in erster Linie, dass die Weiterbildungsanbieter ihren Unterricht

[56] Nach einer Erhebung von HIS (2002, S. 118) orientieren sich 30 % der Studienanfängerinnen und -anfänger u.a. an guten Rankings; innerhalb der hochschulbezogenen Faktoren werden Rankings damit zwar zunehmend ein Entscheidungsfaktor, liegen aber immer noch weit abgeschlagen auf dem letzten Platz der HIS-Befragung.

problemorientiert ausrichten. Bestätigt wird er in seiner Hoffnung durch eine seiner Kenntnis nach hohe Nachfrage von Weiterbildungsanbietern nach der Konzeptmappe mit den Kriterien.

Für den Bildungsbereich allgemein oder auch nur den Weiterbildungsbereich liegen aber unserer Kenntnis nach bislang noch keine belastbaren Zahlen zu dieser Art der Wirkung von Bildungstests vor. Für den Bereich der Warentests hat die Stiftung Warentest in einer Umfrage allerdings herausgefunden, dass zwei Drittel der noch nie getesteten Anbieter die Prüfkriterien der Stiftung Warentest in der Konzeption ihres Angebotes und der Qualitätssicherung berücksichtigen (vgl. Stiftung Warentest 2001, S. 9).

Die Anbieter scheinen dabei zum einen die Kriterien als kostenlose Entwicklungshilfe zu schätzen, zum anderen aber die Macht insbesondere der Institution Stiftung Warentest zu fürchten. Diese Furcht wird verständlich, wenn man weitere Ergebnisse aus einer Forsa-Umfrage zur Stiftung Warentest in den Blick nimmt: Danach genießt die Stiftung Warentest mit weitem Abstand vor der Polizei das höchste Vertrauen in der Bevölkerung.[57] Ob sich eine solche Wirkungsmacht der Stiftung Warentest auch auf den pädagogischen Bereich übertragen lässt, ist dagegen bisher nicht geklärt. Insbesondere die meist nicht direkte Verwertbarkeit von Testergebnissen (vgl. 3.1) sowie die Komplexität und das daraus folgende „Technologiedefizit“ pädagogischer Prozesse (vgl. 2.3) könnten eine Entwicklung in eine solche Richtung im Bildungsbereich anders beeinflussen.

4 Schlussfolgerungen

Unsere Analyse zeigt, dass die bisherigen Verfahren keine gemeinsame methodische Basis haben. Dieses Ergebnis verwundert nicht, weil es bislang kaum eine entwickelte Testkultur im Bildungsbereich gibt, wie man diese im Bereich der Warentests finden kann. Im Folgenden wollen wir daher drei Aspekte herausgreifen und einige Schlussfolgerungen aus unseren Befunden ziehen.

4.1 Untersuchungsgegenstand

Zunächst lässt sich hinsichtlich der Untersuchungsgegenstände beobachten: Bisher wurden hauptsächlich Input- und Durchführungsqualität untersucht. Zwischen diesen zwei Bereichen zeichnet sich ab, dass sich der Input mit einem deutlich geringeren Aufwand untersuchen lässt und von den Ergebnissen auch besser auf die zukünftigen (Input-)Qualitäten geschlossen werden kann. Daher eignet sich dieser Bereich am ehesten zur Überprüfung durch flächendeckende Informationssysteme. Die grundsätzliche Realisierbarkeit zeigt sich für den

[57] Hohes oder sehr hohes Vertrauen: Stiftung Warentest 83 %, Polizei 69 %, Rotes Kreuz 60 %, Greenpeace 46 %, Gerichte 41 %, Öffentlich-rechtliches Fernsehen 41 %, Kirchen 28 %; Unter 25 %: Gewerkschaften, Behörden/Ämter, Privatfernsehen, Wirtschaftunternehmen, Bundestag. Repräsentativbefragung durch Forsa im Auftrag der St. Warentest. Berücksichtigt sind allerdings nur die Befragten, die Stiftung Warentest kennen (vgl. Stiftung Warentest 2001, S. 57).

Hochschulbereich beim CHE-Ranking.[58] Für den Weiterbildungsbereich wäre eine Übertragbarkeit für die Erhebung objektiver Daten auf wichtige Rahmenbedingungen denkbar. Allerdings wäre aufgrund des deutlich diversifizierteren Angebotes zunächst eine Einigung auf wichtige Rahmenbedingungen erforderlich. Diese Hürde dürfte deutlich höher sein als im Hochschulbereich. Die flächendeckende Erfassung subjektiver Urteile wäre hingegen mit einem kaum noch realisierbaren Aufwand verbunden, da die zu beurteilenden Einheiten zeitlich meist deutlich kürzer sind, trotzdem aber jedes Mal eine Erhebung stattfinden müsste. Zudem sind die Inhalte so unterschiedlich, dass mit einem vergleichbar geringen Aufwand eine adäquate Entwicklung von Instrumenten zur Bewertung der unterschiedlichen Angebote nicht möglich wäre.

Im Vergleich zur Inputqualität fällt für den Bereich der Durchführungsqualität der Aufwand deutlich höher aus, daher wurden bislang wohl keine entsprechenden flächendeckenden Untersuchungen vorgenommen. Zudem lässt sich von dem Testergebnis einer vergangenen Veranstaltung nur mit Einschränkungen auf zukünftige Veranstaltungen schließen. Daher scheint hier eher eine Wirkung dadurch realistisch, dass man Bildungsinteressierten einen Vergleichsmaßstab an die Hand gibt. So könnte man allgemein eine Sensibilisierung der Bildungsinteressierten herbeiführen und sie in die Lage versetzen, ihre Bedürfnisse und Forderungen besser zu artikulieren und durchzusetzen.

Dass die Kategorien der Output-, Transfer- und Outcomequalität bislang nicht untersucht wurden, ist aufgrund der in 2.4 geschilderten Probleme bezüglich Aufwand und Methode verständlich. Trotzdem ist es interessant, dass Studien wie das Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2000, S. 76 ff.) empirische Hinweise liefern, die Motivation der Teilnehmenden an Weiterbildung sei oft auf den Output und/oder den Outcome gerichtet. [59] Hier scheint eine bisher mit akzeptablem Aufwand nicht überbrückbare Differenz zwischen Verbraucherinteresse und Testgegenstand zu bestehen.

4.2 Untersuchungsmethoden

Hier handelt es sich um das komplizierteste Feld. Diese Komplexität spiegelt sich auch in einer breiten Vielfalt an Methoden wider. Vor allem die Beobachtung der Durchführungsqualität von Lehrveranstaltungen scheint besondere methodische Sorgfalt zu erfordern.

Hinsichtlich der Begründung der Kriterien lässt sich grundsätzlich unterscheiden zwischen Verfahren, die auf einem Konzept basieren, das an alle untersuchten Maßnahmen / Gruppen

[58] Es ist unbestritten, dass auch das CHE-Ranking noch Schwächen hat. Dabei handelt es sich aus unserer Sicht aber nicht um so grundsätzliche Probleme, die die Durchführbarkeit insgesamt in Frage stellen. Vielmehr gilt es, eine konstruktive Debatte zu führen, um die angemessenen Indikatoren weiter zu entwickeln.

[59] Empirische Untersuchungen zu den Nutzenerwartungen und auch dem tatsächlichen Nutzen von Weiterbildung liegen erst in geringem Ausmaß vor und weisen methodisch Zuschnitt große Unterschiede auf (vgl. Behringer 1999 sowie Bardeleben u.a. 1996).

gleichermaßen angelegt wird,[60] und solchen Verfahren, die für jede Untersuchungsreihe neue Kriterien entwickeln. Dabei ist jedoch zu differenzieren zwischen dem Versuch, einen gemeinsamen Kanon von Mindeststandards auf der Basis grundlegender pädagogischer Orientierungen zu finden (wie es die KES tut), und Ansätzen, die von einer spezifischen Theorie ein spezielles Konzept ableiten (wie es Mandl und Reinmann-Rothmeier für die SZ-Seminarkritiken machen). Auf der Grundlage spezieller Konzepte lässt sich eine Bildungsveranstaltung sicher deutlich weitreichender und tiefgehender untersuchen. Für pädagogische Konzepte, die umstrittener als das aus einer konstruktivistischen Sichtweise abgeleitete problemorientierte Lernkonzept von Mandl/Reinmann-Rothmeier (z.B. Neurolinguistische Programmierung, NLP) sind, kann man allerdings fordern, dass diese Konzepte einer für Nachfragende publizierten Überprüfung unterzogen werden.

Sofern zwischen Expertinnen und Experten *Mindeststandards* ausgehandelt werden, sollten diese auch auf empirischen Forschungsergebnissen beruhen, die belegen, dass sie dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag nutzen. Ein interessantes Verfahren stellt die Einbeziehung von Fachleuten der unterschiedlichen Interessengruppen dar, wie es die Stiftung Warentest verfolgt. Weil sie für jede Untersuchung das Untersuchungsprogramm neu erstellt und somit auf ein fixes Konzept verzichtet, wird eine gezielte Ausrichtung der Kriterien auf aktuell als besonders wichtig identifizierte Zielsetzungen eines Tests möglich. Dieses Verfahren ist aber mit einem relativ hohen Aufwand verbunden, wenn die Kriterien trotzdem jeweils fundiert begründet sein sollen. Wenn das Ziel *mündige Verbraucherinnen und Verbraucher* ernst genommen wird, dann sollte bei jedem Test erkenntlich sein, nach welchen Kriterien er durchgeführt wurde.

Hat man sich über die Ziele und daraus abgeleitete Standards geeinigt, steht als nächstes die Frage der Untersuchungsinstrumente zu deren Überprüfung an. Alle untersuchten Verfahren arbeiten vorwiegend mit standardisierten Fragebögen. Wichtig sind hierbei die technischen Gütekriterien eines Fragebogens, um valide Ergebnisse zu erhalten. Deren Überprüfung ist aber mit einem gewissen Aufwand verbunden. Das Gleiche gilt für die Schulung der die Lehrveranstaltungen beobachtenden Personen. Die teilweise knappe Finanzierung der Verfahren erlaubt diesbezüglich bisher nicht immer zufriedenstellende Lösungen. Insbesondere lässt sich eine methodisch besonders aufwändige Untersuchung bei einem angemessenen Differenzierungsgrad der Publikation besonders schlecht verkaufen. D.h., eine ausschließlich durch die Publikationserlöse erfolgende Refinanzierung der Untersuchungen ist angesichts derzeitigen Präferenzen der Lesenden kaum möglich.

4.3 Publikation der Ergebnisse

Die Publikation der Ergebnisse ist das Feld, auf dem sich am ehesten ein Grundprinzip durch alle Verfahren zieht: Es gibt einen gestuften Zugang zu den Ergebnissen. Die Stufungsgrade sind allerdings sehr unterschiedlich ausdifferenziert. Am weitesten geht das CHE-Ranking.

[60] Dies erfordert allerdings grundsätzlich ähnliche Untersuchungsgegenstände, die sich vergleichen lassen, wie z.B. Studienangebote oder Kindergartengruppen.

Der Notwendigkeit, ausreichend großes Interesse durch eine verständliche und anschauliche Testbeschreibung zu erzielen (besonders gelungen bei der Stiftung Warentest) und gleichzeitig eine öffentliche Diskussion über die Kriterien durch deren einfache Bereitstellung für entsprechend Interessierte zu ermöglichen, kann durch einen gestuften Zugang Rechnung getragen werden. Das Internet bietet sich dafür zunehmend als ideales Informationsmedium an.

Das Problem, dass Testergebnisse durch die wichtige Quelle Drittmedien manchmal nicht sachgerecht dargestellt werden, lässt sich jedoch bislang nicht ganz vermeiden. Damit aber die Berichte der testenden Institution keinen falschen Eindruck erwecken, scheint die personelle Trennung zwischen Publikation und Testdurchführung ein probates Mittel zu sein, solange das letzte Wort bei den Testverantwortlichen liegt. Auf diese Weise wird die Untersuchung möglichst unbeeinflusst von publizistischen Verwertungsinteressen und mit Blick auf valide Ergebnisse durchgeführt; diese werden erst, wenn sie feststehen, anschaulich aufbereitet.

4.4 Ausblick

Unter Abwägung der Vor- und Nachteile von Bildungstests und unter Berücksichtigung ihrer Grenzen sind wir der Ansicht, dass Tests in der Weiterbildung eine wichtige Maßnahme sind, um Bildungsteilnehmern einerseits eine verbesserte Entscheidungsgrundlage bei der Auswahl von Veranstaltungen zu bieten und andererseits ihre Einbeziehung in die Diskussion und Weiterentwicklung von Standards der Weiterbildung zu ermöglichen. Unter Berücksichtigung der oben formulierten Anforderungen leisten Bildungstests daher einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung.

Im Zuge der Durchsetzung lebenslangen Lernens als zivilisatorischer Grundanforderung werden auch selbstbestimmte Formen der Weiterbildung an Bedeutung gewinnen. Individuen werden vermehrt selbst Entscheidungen darüber zu treffen haben, wann, wo und wie viel sie in ihre Weiterbildung investieren. Damit dürfte ein kalkulatorischer Umgang mit Weiterbildung, in dem Kosten-, Nutzen- und Qualitätsaspekte abgewogen werden, für viele an Bedeutung gewinnen. In diesem Zusammenhang – so steht zu vermuten – dürften Tests einen wichtigen Stellenwert haben.

Es deuten sich, über die individuelle Aneignung und Nutzung der Tests hinaus, zwei andere Nutzergruppen an. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die getesteten aber auch die nicht getesteten Anbieter von Weiterbildung aus den Test wichtige Impulse für die qualitätsvolle Gestaltung ihrer Produkte erhalten. Daneben dürfte aber auch im Bereich intermediärer Akteure Interesse an Testdaten vorhanden sein. In erster Linie denken wir hier an Weiterbildungsberatungseinrichtungen, die im Rahmen ihrer Tätigkeiten Bildungsinteressierte über die Tests informieren könnten; das CHE-Ranking wird offenbar schon heute stark von Beratungsteams des Arbeitsamtes genutzt.

Aufgrund dieser optimistischen Einschätzung der Zukunft von Tests möchten wir abschließend aber auf weiteren Forschungsbedarf verweisen, der sich unseres Erachtens in folgenden Fragen bündeln lässt:

1. In welcher Weise werden die veröffentlichten Tests von Bildungsinteressierten rezipiert? Welche Auswirkungen haben sie deren Auswahl- und Entscheidungshandeln?
2. Wie sehen die Nutzenkalküle von Bildungsinteressierten aus? Inwiefern lassen sich dort Typenbildungen vornehmen, die eine Ausrichtung der Tests erleichtern?
3. Welcher Zusammenhang besteht zwischen den (relativ gut testbaren) Input- und Durchführungsfaktoren auf der einen Seite und Ergebnisfaktoren (Output und Outcome) auf der anderen Seite?
4. Lässt sich erkennen, ob Weiterbildungseinrichtungen, die über QM-Systeme oder ähnliches verfügen, in den Tests systematisch besser abschneiden als Einrichtungen ohne solche Systeme?
5. Wie lassen sich die Effekte von Weiterbildung im Funktionsfeld (Outcome) systematisch in Testreihen aufnehmen?

Literatur

BALLI, CHRISTEL; HARKE, DIETRICH, RAMLOW, ELKE 2000**:** Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen. Bonn.

BARDELEBEN, RICHARD VON; BEICHT, URSULA; HERGET, KLAUS; KREKEL, ELISABETH M. 1996**:** Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Bielefeld.

BAUMERT, JÜRGEN u.a. (Hrsg.) 2000: TIMSS III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen.

BEHRINGER, FRIEDERIKE 1999: Beteiligung an beruflicher Weitebildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen.

BIBB, BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) 2001: Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn.

BMBF, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) 2000: Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn.

CHE, CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG 2001: Das Hochschulranking. Vorgehensweise und Indikatoren. Arbeitspapier Nr. 24. Gütersloh.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM, BAUMERT, JÜRGEN u.a. (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

DIE, DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG E.V. (Hrsg.) o. J.: Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. Frankfurt a.M.

EHSES, CHRISTIANE; ZECH, RAINER 2001: Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Rainer Zech, Christiane Ehses (Hrsg.): Organisation und Zukunft. Hannover, S. 13 – 38.

FEND, HELMUT 1998: Qualität im Bildungswesen. Weinheim

GERSTENMAIER, JOCHEN; MANDL, HEINZ 1999: Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 184-192.

HAMRS, THELMA; CLIFFORD, RICHARD, M. 1980: Early Childhood Environment Rating Scale. New York.

HAMRS, THELMA; CLIFFORD, RICHARD, M.; CRYER, DEBBY 1998: Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition. New York.

HEISE, SASKIA 2001: „Wo Professorenkinder studieren“ – zum Einfluß von Hochschulrankings auf die Studienwahl. Diplomarbeit an der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.

HIS HOCHSCHULINFORMATIONSSYSTEM 2002**:** Ergebnisspiegel Hannover.

HÖLTERSHINKEN, DIETER U.A. 1998: Woran mißt man einen guten Kindergarten? Dortmunder Wissenschaftler/innen fragen die Autoren der 1. Kindergarten-Einschätz-Skala in Deutschland: Was ist für Sie ein guter Kindergarten? In: klein und groß Heft 5/1998, S. 12-16.

HORNBOSTEL, STEFAN 2001 A: Der Studienführer des CHE – ein multidimensionales Ranking. In: Engel, Uwe (Hrsg.): Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. Frankfurt, New York, S. 83-120.

HORNBOSTEL, STEFAN 2001 B: Hochschulranking: Beliebigkeit oder konsistente Beurteilungen? Rankings, Expertengruppen und Indikatoren im Vergleich. In: Müller-Böling, Detlef; Hornbostel, Stefan; Berghoff, Sonja (Hrsg.): Hochschulranking. Aussagefähigkeit, Methoden, Probleme. Gütersloh, S. 7-41.

LUHMANN, NIKLAS; SCHORR, KARL EBERHARD 1982: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 11-40.

MÄCHTLE, THOMAS 2001: Was leisten Qualitätsratgeber? Eine Analyse der Ratgeberliteratur zum Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung. Diplomarbeit an der Universität Bielefeld. Internetquelle: www.thomas-maechtle.de/diplomarbeit.pdf

REINMANN-ROTHMEIER, GABI; MANDL, HEINZ 1996: Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht 23 (1996), S. 41-44.

ROßBACH, HANS-GÜNTHER 1993: Analyse von Meßinstrumenten zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen frühkindlicher Betreuungs- und Erziehungswelten. Münster.

SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 1998: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildungspolitik. Düsseldorf.

STERN SPEZIAL CAMPUS & KARRIERE 1/2001: Der Studienführer. Hamburg.

STERN SPEZIAL CAMPUS & KARRIERE 1/2002: Der Studienführer. Hamburg.

STIFTUNG WARENTEST 2001: Machbarkeitsstudie Bildungstests. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin (unveröffentlicht).

TEST 2001: Weiterbildungskurse im Internet – Schwaches Zeugnis. In Heft 11/2001, S. 15-19.

TEST 2002 A: Weiterbildung **–** Ratlose Berater. In Heft 6/2002, S. 15-19.

TEST 2002 B: Internet-Einführungskurse – oft das Geld nicht wert. In Heft 7/2002, S. 33-35

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 1996: SZ-Seminarbewertung. Dokumentation. München. Vertrieb über Beilagenredaktion der Süddeutschen Zeitung.

TIETZE, WOLFGANG; SCHUSTER, KÄTHE-MARIA; ROSSBACH, HANS-GÜNTHER 1997 A: Kindergarten-Einschätz-Skala (KES). Deutsche Fassung der Early childhood environment rating scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford. Neuwied.

TIETZE, WOLFGANG; MEISCHNER, RÜDIGER; GÄNSEFUß, RÜDIGER; GRENNER, KATJA; SCHUSTER, KÄTHE-MARIA; VÖLKER, PETRA; ROSSBACH, HANS-GÜNTHER 1997 B: Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Berlin.

TIETZE, WOLFGANG; SCHUSTER, KÄTHE-MARIA; ROßBACH, HANS-GÜNTHER 1998: Die Autoren kontern: Ängste vor der KES? Antworten auf einen offenen Brief. In: klein und groß 5/1998, S. 16-20.

TIETZE, WOLFGANG; SCHUSTER, KÄTHE-MARIA; GRENNER, KATJA; ROSSBACH, HANS-GÜNTHER 2001: Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R) Neuwied, Berlin.

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. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld, S. 79-90.

WEITERBILDUNG HAMBURG E.V. (o. J.): Checkliste für Qualität. Fortbildung Umschulung, Weiterbildung. Hamburg.

WITTHAUS, UDO 2000: Outcome-Controlling? Anmerkungen zu Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erfassung von Bildungseffekten in der Arbeitswelt. In: Seeber, Susan; Krekel, Elisabeth M.; Buer, Jürgen van (Hrsg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt, Berlin, New York, S. 151-171.

Anhang

Folgende Informationen über das methodischen Vorgehen der im Aufsatz analysierten Vergleichstest stehen zur Verfügung:

1) Stiftung Warentest
   Die Stiftung Warentest hat im Jahr 2001 eine Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt, in der u.a. exemplarisch das Untersuchungsprogramm für den im Herbst 2001 publizierten Vergleichstest zum Onlinelernen abgedruckt ist. Darüber hinaus befinden sich darin einige Aussagen zu grundsätzlichen methodischen Überlegungen; im Anhangsband (Band 2) sind zusätzlich die Satzung / Ordnungen einiger Gremien enthalten. Die Machbarkeitsstudie ist nicht öffentlich verfügbar, sondern nur auf besondere Anforderung und in Absprache mit der Stiftung Warentest und dem Bundesministerium erhältlich.
2) Süddeutsche Zeitung
   Das zugrundliegende Instrumentarium und eine knapp zehnseitige Begründung von Mandl und Reinmann-Rothmeier können bei der Beilagenredaktion der Süddeutschen Zeitung für 127,82 € (ursprünglich 250 DM) bestellt werden.

3) CHE-Hochschulranking
   Die Fragebögen und relativ weitgehende Informationen zum methodischen Vorgehen stehen auf der Homepage des CHE (www.che.de) kostenlos als PDF-Dateien zum Download bereit.

4) Kindergarten Einschätzskala
   Die Kindergarten-Einschätzskala ist veröffentlicht und über den Buchhandel für 13 € erhältlich: Tietze, Wolfgang u.a. 2001: Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Neuwied, Berlin. Die Skala enthält neben dem Instrument auch Hinweise zur Anwendung und zur technischen Qualität des Instruments.

Hans-Werner Franz
unter Mitarbeit von Bianca Schlotmann

Internationale Ansätze zur Stärkung des Nachfragerverhaltens auf dem Bildungsmarkt*

ÜBERSICHT

1 Der Auftrag
1.1 Zum Verständnis von Qualität

2 Phase 1: Vorbereitung und Exploration

3 Phase 2: Recherchen und Analysen
3.1 Ganzheitliche Verfahren aus Nachfrager-Perspektive
3.2 Inspektionsverfahren
3.3 Akkreditierungsverfahren
3.4 Rankingverfahren

4 Schlussfolgerungen
4.1 Erfahrungen mit Dienstleistungstests
4.2 Erfahrungen mit Bildungstests
4.3 Akzeptanz der unterschiedlichen Verfahren
4.4 Bewertung der Verfahren und Einschätzung der Übertragbarkeit auf den Weiterbildungsmarkt in Deutschland

5 Quellen

6 Anhang

1 Der Auftrag

Der Auftrag lautete, internationale Informationen und Einschätzungen zu den folgenden Fragen zu sammeln, zu sichten und zu bewerten:

- Erfahrungen mit Dienstleistungstests in (nicht deutschsprachigen) europäischen Ländern;
- Erfahrungen mit Bildungstests bzw. dem Vergleich von Bildungsangeboten weltweit – Dokumentation von Verfahren und Instrumenten zur Stärkung des Nachfrageverhaltens auf dem Bildungsmarkt;

* Angaben im Text, die sich auf Anhänge beziehen, finden sich in: FRANZ, Hans-Werner: Anhang Band I und Anhang Band II zum Gutachten (unveröffentlicht).

- Akzeptanz der unterschiedlichen Verfahren bei Anbietern und Nachfragern (evtl. Hinweise auf Aufwand und Ertrag);
- Bewertung der Verfahren und Einschätzung der Übertragbarkeit auf den Weiterbildungsmarkt in Deutschland.

1.1 Zum Verständnis von Qualität

Die Qualität von Bildung lässt sich auf viele Arten und Weisen definieren, messen und entwickeln. Als Leistungsprozess betrachtet, gibt es wie bei jedem anderen Produktions- oder Dienstleistungsprozess prinzipiell drei Ansatzpunkte, um dies zu tun: Potentiale, Prozesse und Produkte (oder input, throughput, output).

- Potential meint die personalen, qualifikatorischen, materiellen und technischen Voraussetzungen zur Herstellung eines Produkts oder Erbringung einer Leistung. Hier setzen beispielsweise traditionell die Richtlinien der Bundesanstalt für Arbeit an, ebenso wie viele Weiterbildungsverbünde mit oder ohne Prüfsiegel, indem sie die Maßnahmevergabe bzw. Mitgliedschaft von bestimmten Eingangsvoraussetzungen abhängig machen. Das gesamte französische Weiterbildungssystem mit seinen staatlichen Zulassungsstandards für Einrichtungen, Dozenten und Prüfsysteme ist so aufgebaut.
- Mit Prozess sind die Abläufe der Produktion oder Leistungserbringung sowie deren Regelungsformen gemeint. Sie stehen im Mittelpunkt von klassischen Qualitätsmanagementverfahren wie der DIN ISO 9000 ff. Die gründliche Überarbeitung der Norm (DIN ISO 9000:2000) nach dem EFQM-Modell (s.u.) hat hier die hochgradige Selbstbezüglichkeit der alten Fassung durchbrochen. Dieser prozesszentrierte Fokus ist durch die Überarbeitung der Norm zwar merklich erweitert, aber nicht prinzipiell überwunden worden. Im Bildungsbereich müssen die organisatorischen Prozesse des Bildungsanbieters als betriebliche Organisation klar unterschieden werden von den Lehr- und Lernprozessen: von deren Entwurf und Entwicklung über die Durchführung bis zur Bewertung der Lernleistungen und im Idealfall bis zur Anwendung des Gelernten (outcome).
- Beim Produkt wird vor allem nach seiner Gebrauchseignung (fitness for use) gefragt, wobei auch ästhetische Kriterien und nicht zuletzt der Preis für Produzenten wie für Kunden wichtige Bestimmungsgrößen darstellen. Evaluative Verfahren der Bewertung von Bildungseinrichtungen haben hier meist ihren Schwerpunkt. Aber auch stichprobenartige Tests wären hier als mögliches Prüfverfahren zu nennen.

An diesem Punkt wird deutlich, dass die Sicht auf Qualität immer auch eine Frage des Standpunkts ist und wesentlich von Interessen, Erwartungen, Nutzungsbedingungen, finanziellen Möglichkeiten und wertenden Aspekten abhängt. Qualität lässt sich als die Schnittmenge von Zufriedenheit und Perfektion ($xZ + yP = nQ$) definieren, wobei es vom jeweiligen Betrachter und seinen Erwartungsparametern abhängt, wie diese Gleichung jeweils ausfällt. Diese Einsicht liegt den stakeholder-Qualitätsmodellen zugrunde, im Prinzip allen Total Quality-Modellen (EFQM Excellence Model, Malcom Baldrige National Quality Award), die danach streben, alle relevanten Erwartungshorizonte sowie alle qualitätsbestimmenden Faktoren im Rahmen einer Entwicklungs- oder Verbesserungsdynamik zu erfassen, die als Lernprozess der beteiligten Menschen und Organisationen verstanden wird. Von den bildungs-

spezifischen Verfahren kommt die Zertifizierung durch die niederländische CEDEO-Stiftung diesen Modellen am nächsten.

Diese Betrachtungsweise kann schließlich auf mehreren Komplexitätsebenen zum Tragen kommen: beim Individuum, im konkreten Unterrichts- bzw. Lernzusammenhang (Klasse, Gruppe), bezogen auf die Bildungsorganisation, darüber hinaus auch für Netzwerke von Bildungsorganisationen, und schließlich im Hinblick auf das gesamte Bildungssystem mit seinem Institutionengefüge.

Die Berücksichtigung dieser mehrschichtigen Standpunkt-Logik ist zudem von besonderer Bedeutung bei allen personenbezogenen Dienstleistungen wie Bilden und Pflegen, weil hier der Umstand, dass Qualität immer ein soziales Verhältnis einschließt, unmittelbar konstitutiv ist für die Qualität des Ergebnisses. Der individuelle Kunde, sprich: der Lerner oder Klient/Patient und seine „Potentiale, Prozesse und Produkte“ sind konstruktiver (oder bei Nichtberücksichtigung: potentiell destruktiver) Bestandteil des Bildungs-/Lernprozesses bzw. des Pflege-/Heilungsprozesses.

Von grundlegender Bedeutung für alle Verfahren der Qualitätsdarstellung ist dabei die Feststellung, dass Ergebnisqualität bei Bildung schwer einzukreisen und kausale Wenn-dann-Bezüge allenfalls plausibel gemacht, kaum aber eindeutig postuliert werden können. Die Rolle des Lerners, sein persönliches Vermögen und Bemühen und das seiner sozialen Umgebung sind sehr wichtige Einflussfaktoren, die weitgehend unabhängig von der potentiellen Qualität des Bildungsprozesses und seiner Organisation zum Tragen kommen können. Ein gehobenes Maß an Aussagefähigkeit über Bildungsergebnisse ließe sich vermutlich nur über zwei Parameter erreichen:

- mehrjährige Vergleichsreihen von Prüfungsergebnissen bei standardisierten Prüfungs- und Anforderungsparametern, was im weitgehend offenen deutschen Weiterbildungssystem dann allerdings eher die Ausnahme als die Regel wäre;
- marktsegment-spezifische lange Vergleichsreihen auf der Grundlage repräsentativer Daten über Verbleib und Verdienst von Absolventen zu einem bestimmten Zeitpunkt nach der Bildungsmaßnahme, was mit einem kaum zu leistenden Erhebungsaufwand verbunden wäre.

Marktorientierte berufliche Weiterbildung wie in Deutschland steht hier vor dem spezifischen Problem, dass Nachfrager oft nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten haben, sich im Vorhinein einen Überblick über Angebot und Qualität des Angebots zu verschaffen. Aus ihrer Perspektive ist die Qualität von Bildung (Angebot, Prozess und Lernerfolg sowie Anwendungsbezug) daher nur schwer messbar und vergleichbar zu machen. Gleichwohl hat Transparenz als Voraussetzung von Vergleichen-Können eine zentrale Bedeutung. Es ist also danach zu fragen, wie **Transparenz und Vergleichbarkeit aus der Perspektive der Nachfragenden** hergestellt werden und somit ihre Urteilsfähigkeit schon bei der Auswahl und bei der Entscheidung für ein bestimmtes Angebot erleichtert, unterstützt und gestärkt werden kann.

Dieser Frage widmet sich die vorliegende Arbeit. Sie fragt, ob und wie in anderen Ländern die Stellung der Nachfragenden gestärkt wird.

Erwähnt werden muss auch: In der Zwischenzeit wurde bei der Stiftung Warentest eine Abteilung für Bildungstests eingerichtet. Deshalb hat der Aspekt des Testens von Bildungsmaßnahmen als selbständiger Qualitäts-Prüfungsvorgang eine Rolle bei der Auswahl der Verfahren und ihrer Analyse gespielt, obwohl ein Ergebnis der weltweiten Prüfung lautet: Niemand sonst macht das.

Transparenz und Vergleichbarkeit herstellen, so die Ausgangsannahme, kann man im Wesentlichen durch Maßnahmen, die

- Vergleichbarkeit der **Angebote** nach formalen Aspekten herstellen, wie Umfang und Gehalt der Informationen über die Bildungsmaßnahme, formale vertragliche Rahmenbedingungen und technische Durchführungsbedingungen;
- Vergleichbarkeit der technischen, fachlichen und pädagogischen Durchführungsqualität herstellen durch (immer nur stichprobenartig mögliche) **Tests**, vergleichbar den Dienstleistungstests der Stiftung Warentest;
- Vergleichbarkeit der technischen, fachlichen und pädagogischen Durchführungsqualität herstellen durch regelmäßige **Inspektionen** durch staatliche oder öffentlich anerkannte Stellen;
- Vergleichbarkeit der technischen, fachlichen und pädagogischen Durchführungsqualität herstellen durch öffentliche **Akkreditierung**, verbunden mit regelmäßigen Inspektionen durch staatliche oder öffentlich anerkannte Stellen;
- Vergleichbarkeit in Form von **Rankings** herstellen, deren methodische Grundlagen auf einem der vorgenannten Verfahren beruhen und jeweils transparent gemacht werden müssen.

Damit sind die Suchbegriffe definiert, anhand deren die Praxis in anderen Ländern erfasst und auf Übertragbarkeit auf deutsche Weiterbildungs-Verhältnisse geprüft werden soll. **Evaluation** taucht hier als eigenständiger Begriff nicht auf, weil alle diese Verfahren evaluativer Natur sind und der Begriff der Evaluation selbst nicht verbindlich definiert ist.

Die folgende Tabelle soll einen Überblick über – zunächst nur vermutete –Stärken und Schwächen der jeweiligen Verfahren geben.

Abbildung1: Welcher Teil der Dienstleistung Bildung wird aus Nachfragersicht am ehesten bewertet?

Art der Prüfung	Potenziale (Input)	Prozesse (Throughput)		Produkte (Output)
		Lernen/Bildung	*Organisation*	
Angebotsvergleich	✗			
Tests	✘	✗		✘
Inspektionen	✘	✗	✘	✗
Akkreditierung	✘	✗	✗	✗
Rankings	✗	✗	✘	✘
ganzheitliche Ansätze	✘	✘	✘	✘

✘ = betrifft vermutlich diesen Teil der Leistung am stärksten
✗ = betrifft vermutlich diesen Teil der Leistung weniger stark

2 Phase 1: Vorbereitung und Exploration

In der ersten, explorativen Projektphase wurden folgende Suchbewegungen durchgeführt:

- fragebogen-gestützte Direktbefragung (Fragebogen s. Anhang 1) per e-mail der CEDEFOP- und ETF-Directory Board-Mitglieder sowie eigener Kontaktpersonen über den Gesamtverteiler von (ERO European Research Overview) beim Europäischen Zentrum zur Förderung der Beruflichen Bildung (CEDEFOP);
- Nutzung der CEDEFOP- und ETF-Literaturdatenbanken (Internet) sowie der international hervorragend verknüpften Literaturdatenbank des DIPF (Deutsches Institut für Pädagogische Forschung);
- erratische Internetsuche über Suchmaschinen;
- gezielte Internetsuche über Regierungs-Websites.

Die erste Frage, ob es überhaupt irgendwelche Verfahren oder Institutionen des Testens von Dienstleistungen gibt, wurde von den Bildungsexperten häufig gar nicht verstanden oder sofort auf Bildung im Allgemeinen bzw. berufliche Bildung bezogen. Daher ist eine Auswertung der Antworten darauf nicht möglich oder wenig aussagekräftig.

Die Expertenbefragung sowie die online-Recherche ergaben im Hinblick auf berufliche Weiterbildung und unter der Maßgabe, Transparenz und Vergleichbarkeit aus der Perspektive von NachfragerInnen zu verbessern, die folgenden Suchergebnisse. Sie werden gleich unter dem Aspekt kommentiert, ob sie weiter gehend untersucht wurden und, wenn nicht, warum nicht.

Ein ganzheitlicher Ansatz aus *Nachfrager-Perspektive* war im Rahmen der zuvor formulierten Annahmen nicht erwartet worden. Wie sich zeigte, gibt es dennoch einen solchen Ansatz, der vergleichsweise umfassend den gesamten Zyklus aus Nachfragersicht aufnimmt und bewertet.

- Das ist das CEDEO-Verfahren aus den Niederlanden sowie ein vollständig darauf aufbauendes Verfahren namens
- Q*FOR (mit einem Netzwerk gleichen Namens), das in mehreren Ländern genutzt wird.
  Beide werden in Phase 2 eingehend untersucht, vorgestellt und dokumentiert.
- **Schottland:** Bei dem schottischen SQMS-System handelt es sich um ein freiwilliges Verfahren der externen Evaluation von Bildungseinrichtungen, die sich eines umfassenden standardisierten Selbstbewertungs-Verfahrens mit spezieller Geltung für Bildungsanbieter bedienen, das von der para-staatlichen Institution Scottish Quality Management System (SQMS, www.sqms.co.uk) entwickelt worden ist und mittlerweile in der dritten Fassung vorliegt. Dieses überaus praktische, offene, fünf Standard-QM-Verfahren integrierende System ist auf Wunsch der Vorhabengruppe beim BIBB in Phase 2 näher untersucht worden, obwohl es eindeutig einen Schwerpunkt auf betriebliche Selbstbewertung und Selbstverbesserung legt und mit der externen Evaluation (unserem Fokus) nur eine zusätzliche Leistung anbietet.

Reine **Testverfahren** im Sinne von: *Tests von Bildungsangeboten oder einzelnen Bildungsmaßnahmen oder -kursen durch unabhängige Tester* gibt es nach eingehender Prüfung offensichtlich nirgendwo. Zumindest hat weder die umfangreiche Exploration noch die vertiefte Recherche irgendwelche Hinweise darauf ergeben.

Inspektionsverfahren, also öffentliche Prüfverfahren nach standardisierten Vorgaben, gibt es in:

- **England**: Neben einer weiten Verbreitung der Zertifizierung nach der ISO-Norm 9000 ff. (bzw. nach dem entsprechenden British Standard) gibt es
- das *Office for Standards in Education* (OFSTED), das Vorschulen, Schulen und Sonderschulen prüft, sowie
- das *Adult Learning Inspectorate*, das Einrichtungen der Erwachsenenbildung inspiziert. *Beide werden in Phase 2 eingehend untersucht und dokumentiert*.

Evaluationsverfahren gibt es viele, viele verschiedene und in vielen Ländern. Von den Experten unter unserem Fokus benannt wurden uns zunächst die folgenden:

- **Italien**, wobei sich bei näherem Hinsehen ergab, dass es sich dabei um eine klassische *ex-post*-Evaluation der mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanzierten beruflichen Bildung und damit um Programmevaluation handelt. Die Datensammlung wird durchgeführt von einer Firma namens SIRGIS-IGRUE und die Analyse obliegt ISFOL, der italienischen Entsprechung zum BIBB. Da es sich eher um eine Programmevaluation handelt, wird das Verfahren hier *nicht näher ausgewertet und vorgestellt*.

- **Schweden und Dänemark**: Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Evaluationen von Arbeitsmarktprogrammen (mit und ohne Einbezug von Qualifizierungsprogrammen) und deren Wirksamkeit, also nicht um die Evaluation von Qualifizierungsangeboten oder -einrichtungen. *Sie wurden daher in Phase 2 nicht näher untersucht.*

Akkreditierungsverfahren, in ihrer Selektionswirkung ähnlich wie Gütesiegel-Verbünde, aber in der Regel mit dem Vorteil, dass die Akkreditierung bei einer öffentlichen und damit selbst ökonomisch uninteressierten Stelle erfolgt, gibt es in:

- **Italien** für die berufliche Bildung seit dem 18. Februar 2000 auf der Grundlage eines Abkommens zwischen Regierung und Regionen, verbunden mit einer Akkreditierung bei den Regionen. *Das Abkommen und seine Ausführungsbestimmungen werden im Zuge der Auswertungen mit den wichtigsten Aspekten wieder gegeben.*
- **Frankreich** ganz allgemein im Bildungssektor. Wegen der hochgradigen Formalisierung des gesamten Bildungssektors: seiner Institutionen, seiner Angebote und der Qualifikation seiner Dozenten, die für die überwiegend offenen deutschen Marktverhältnisse kaum nachvollziehbar ist, wurde es hier *nicht untersucht*.
- **Irland** für Bildungseinrichtungen, die Behinderte aus- und weiterbilden. Das Akkreditierungsverfahren beruht auf einer Selbstbewertung, die von unabhängigen Assessoren eines National Accreditation Committee geprüft wird. *Es wurde in Phase 2 eingehend analysiert und dokumentiert.*

Rankings sind weit verbreitet

- im **angelsächsischen Bereich** (Großbritannien, USA, Kanada, Australien). Dort werden schon Schulen der Sekundarstufe 2 verglichen und skaliert. Die verbreitetste Form des **Ranking** ist das von höheren Bildungseinrichtungen, die hier zwar nicht Gegenstand sind, was als Verfahren aber von Interesse sein kann. *Ein ausgewähltes Ranking-Verfahren und ein vereinheitlichter Erhebungs-Datenrahmen wurden in Phase 2 dokumentiert.*

Für die weitere Analyse bedeutet das: Die oben genannten gebräuchlichen Verfahren der Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit müssen aus Nachfragersicht näher auf Inhalte und Methoden untersucht, dargestellt und dokumentiert werden, sofern sie relevante Antworten auf die uns hier interessierenden Fragen bereit halten. Als Selektionskriterium für eine ausführlichere Darstellung und Beurteilung wurde mit dem Auftraggeber der Studie nach der Explorationsphase vereinbart, ob die jeweiligen Verfahren dabei den Betrachtungsstandpunkt von individuellen Nachfragern einnehmen, sei es aus Unternehmen oder von unabhängigen Individuen.

3 Phase 2: Recherchen und Analysen

Untersucht wurden alle im Rahmen der Exploration gefundenen Beispiele. Da das Ergebnis aber in etlichen Fällen keine für unseren Diskussionszusammenhang wichtigen Aufschlüsse bot, hat hier im zweiten Schritt eine Konzentration stattgefunden. Hier werden ausführlich nur die Verfahren vorgestellt, die aus dem vorgenannten Blickwinkel für die deutsche Diskussion von Interesse sind. (Vgl die Selektion unter 2. Phase 1: Vorbereitung und Exploration.)In

keinem Fall hat eine Vor-Ort-Prüfung dieser Verfahren stattgefunden, die Prüfung erfolgte ausschließlich unter methodisch-analytischen Gesichtspunkten.

3.1 Ganzheitliche Verfahren aus Nachfrager-Perspektive

Einen ganzheitlichen Ansatz *aus Nachfrager-Perspektive* bieten lediglich das CEDEO-Verfahren aus den Niederlanden sowie das im Rahmen eines LEONARDO-Projekts mit Beteiligungen aus Belgien, Frankreich, Irland, den Niederlanden und Spanien auf CEDEO-Basis entwickelte Q*FOR-System, das auch von Argentinien übernommen worden ist. Das CEDEO-Verfahren wird hier sehr ausführlich dargestellt, da es in vielfacher Hinsicht den in Deutschland beabsichtigten Testverfahren und Stiftungsvorstellungen nahe kommt.

Das schottische SQMS-System wird hier eher unter dem Aspekt *Ganzheitlichkeit* als unter dem der systematischen Berücksichtigung der Nachfragerperspektive berücksichtigt. Da es sich auf keinen Fall um eine Inspektion handelt, die ebenfalls ganzheitlich sein kann, aber Pflichtcharakter trägt, ist sie hier besser eingeordnet.

3.1.1 CEDEO

CEDEO ist eine Stiftung, die 1980 gegründet wurde. Sie ist hervor gegangen aus einem Arbeitskreis der Personalchefs einiger wichtiger niederländischer Unternehmen (darunter laut Q*FOR 2: Philips, Amro, Shell, Niederländische Eisenbahnen) und hat zu ihrer Gründung in ihrer Höhe nicht bezifferte Mittel aus dem Wirtschaftsministerium erhalten. Das ursprünglich nur für die Prüfung der Kundenzufriedenheit von Anbietern betrieblicher Aus- und Weiterbildung verfasste Instrumentarium ist seit 1997 so angepasst worden, dass es auch für Personalvermittlungsagenturen, Arbeitsmarktagenturen und Organisationsentwicklungsberater relevant wurde. CEDEO ist von zahlreichen Berufsverbänden anerkannt.

Nach eigenen Aussagen (www.cedeo.nl) ist CEDEO eine „unabhängige intermediäre Organisation, die ‚human resources improvers' sowie Bildungsinstitute, Personalvermittlungsagenturen, Arbeitsmarktagenturen und Organisationsentwicklungsberater unter dem Aspekt der Kundenzufriedenheit, Qualität, Kontinuität und Betriebsorientierung untersucht". In einer anderen Quelle (www.schoolvoorcoaching.nl) wird der Adressatenkreis genauer wie folgt beschrieben:

- Professionelle Bildungsverantwortliche aus dem betrieblichen Ausbildungs- und Personalwesen;
- Bildungseinkäufer großer Organisationen;
- Leiter Personal und Organisation;
- Direktoren kleiner und mittlerer Organisationen ohne selbständige Personal- und Organisationsabteilung;

Die Stiftung vergibt bei Erfolg ein Prädikat „CEDEO-Anerkannt" (CEDEO Erkend) für Bildungsinstitute, die betriebs- bzw. unternehmensbezogene Aus- und Weiterbildung durchführen. Nur Institute mit überdurchschnittlicher Leistungsbewertung durch die Kunden er-

halten das CEDEO-Anerkannt-Prädikat und dürfen damit werben. Es gibt zwei Prädikate; das erste für maßgeschneiderte (maatwerk) betriebliche Aus- und Weiterbildung beruht auf einer telefonischen Befragung, das zweite für „offene betriebliche Bildung“ auf einer schriftlichen Befragung, bei der mindestens zehn Kunden den prämierten Bildungsanbieter auf bestimmten Fachgebieten als „vorbildlich“ eingestuft haben müssen. Das Prädikat muss im Abstand von zwei Jahren erneut erworben werden. 95 Prozent der gut 300 (von 8.000 niederländischen) Anbieter, die sich dieser Prüfung unterzogen haben, haben auch die Nachfolgeuntersuchungen vollziehen lassen.

Jede erfolgreiche Prädikatsverleihung wird in den führenden Zeitungen des Landes veröffentlicht. Auf diese Weise ist das CEDEO-Gütesiegel in gewisser Weise auch mit einem Ranking verbunden (gehört dazu/gehört nicht dazu), ohne dass eine genaue Punktzahl ermittelt werden muss. CEDEO gibt an, dass eine zunehmende Zahl von vor allem großen Nachfragern das CEDEO-Prädikat oder ein ISO-Zertifikat zur Bedingung für eine Auftragsvergabe machten.

CEDEO sammelt Jahr für Jahr detaillierte Informationen zu Kosten, Lernzielen, Lage und anderen relevanten Parametern über die prämierten Unternehmen sowie über den größten Teil des Weiterbildungsmarkts (5.000 von 8.000 Anbietern) in den Niederlanden, die in einer öffentlich zugänglichen Datenbank gesammelt und aufbereitet und als Vergleichshintergrund für die Prüfverfahren heran gezogen werden. CEDEO verfügt damit nach eigener Aussage über eine der größten Human Resources-Datenbanken in den Niederlanden. Die Daten können als Buch, über einen telefonischen Auskunftsdienst (help desk) oder als CD-Rom erworben werden.

Anbieter, die eine „CEDEO-Anerkannt“-Plakette nach einem der beiden Verfahren erhalten haben, dürfen damit in allen ihren Veröffentlichungen werben. Um das Gütesiegel zu erhalten, müssen sie jedoch bestimmte qualitative und quantitative Bedingungen erfüllen, um in die CEDEO-Datenbank aufgenommen zu werden.

Abbildung 2: Verfahren der CEDEO-Anerkennung

(Ab hier Zitat/Übersetzung der Internet-Quelle: www.cedeo.nl/erkenning/procedure.php)

Quantitative Kriterien:

Das Bildungsinstitut

- verfügt über mehr als fünf Auftraggeber,
- hat seit mehr als drei Jahren Aus- und Weiterbildung und
- hatte in den beiden letzten Geschäftsjahren einen Jahresumsatz von nicht weniger als fl. 500.000 (EUR 226.890).

Qualitative Kriterien:

- Das Bildungsinstitut hat durch eine auf betriebliche Belange ausgerichtete Bildungsarbeit bei mehreren Unternehmen positive Ergebnisse gezeitigt. Um diese Ergebnisse festzustellen, wird eine CEDEO Kundenzufriedenheitsanalyse durchgeführt.

- Positive Ergebnisse dieser Analyse können zu einer Anerkennung als CEDEO-prämiiertes Institut führen, wobei es zwei Typen von Prädikat gibt: für Maßgeschneiderte und für Offene Aus- und Weiterbildung (bedrijfsopleiding).
- Für das „Maßgeschneidert"-Prädikat müssen mindestens 80 Prozent der befragten Auftraggeber „zufrieden oder sehr zufrieden" mit der Zusammenarbeit und den Ergebnissen sein.
- Für das Prädikat zur „Offenen Betriebsausbildung" müssen bei der Analyse mindestens zehn Auftraggeber der Meinung gewesen sein, dass ein Anbieter für bestimmte Fachgebiete als „vorbildlich" anzusehen sei und daher ihr „Vorzugsanbieter" ist.
- Das Institut muss betriebsspezifische (wörtlich: betriebliche Ziele unterstützende) und/oder aufgabenorientierte Bildung anbieten.

Durch diesen gründlichen Ansatz ist das Prädikat „CEDEO-Anerkannt" in niederländischen Betrieben ein Begriff. Das Verfahren umfasst drei Phasen:

- Vorbereitende Analyse,
- Durchführung der Analyse,
- Abrundung.

A: Vorbereitende Analyse

Für die CEDEO-Anerkennung Maßgeschneiderte Ausbildung

Sie liefern eine Übersicht über alle Organisationen, für die Ihr Institut in den letzten sechs Monaten eine oder mehrere maßgeschneiderte Bildungsmaßnahmen durchgeführt hat. Diese Übersicht sollte uns drei bis sechs Monate vor Ablauf der aktuellen Anerkennungsperiode vorliegen. CEDEO zieht eine Stichprobe von 15 bis 20 Auftraggebern. Die Namen dieser Auftraggeber werden Ihnen mitgeteilt. Sie geben uns dann weitere Informationen zu diesen Auftraggebern (Name der Kontaktperson, Telefon, Zielgruppe und Bezeichnung der Maßnahme). Der ausgesuchte Auftraggeber informiert Sie dann über die bevorstehende Untersuchung. Danach erhalten Sie von CEDEO eine Mitteilung über den Beginn der Untersuchung.

Für die CEDEO-Anerkennung Offene Ausbildung

Sie liefern eine Übersicht über Betriebe, für die Sie Ihrer Meinung nach Vorzugsausbilder sind. Gemeint sind Organisationen, die sich für ihre offene[1] Aus- und Weiterbildung regelmäßig (verbindlich) an Sie und Ihre Mitarbeiter wenden.

B: Durchführung der Analyse

Für die CEDEO-Anerkennung Maßgeschneiderte Ausbildung

Die Auftraggeber werden telefonisch angesprochen und mit einer Reihe von Fragen zu Ihrer Dienstleistung konfrontiert. Die Antworten geben Auskunft über die Zufriedenheit Ihrer Auftraggeber mit der gesamten Zusammenarbeit mit Ihnen. Selbstverständlich stehen dabei die von Ihnen durchgeführten Bildungsmaßnahmen im Mittelpunkt. Eine genaue Auflistung der Fragen kann nicht gegeben werden, da sich Arbeitsweise und Erfahrungshintergrund der einzelnen Institute unter-

[1] „Offene" Aus- und Weiterbildung bezieht sich auf die speziellen Bildungsangebote, die sich nicht an die offizielle „qualificatiestructur" anlehnen.

scheiden. Folgende Themen werden auf jeden Fall bei allen Interviews angesprochen:

- Vorbereitung
- Nachbereitung
- Bildungsmaßnahme
- Organisation und Verwaltung
- Durchführung
- Geschäftsverhältnis
- Ausbilder
- Preis-Qualitäts-Verhältnis
- Unterrichtsmaterialien
- Zufriedenheit mit der Bildungsmaßnahme insgesamt
- Unterbringung

Die Auftraggeber können zu jedem Gegenstand eine Bewertung von 1 bis 5 abgeben (von ‚sehr unzufrieden' bis ‚sehr zufrieden'). CEDEO steht auf dem Standpunkt, dass mindestens 80 Prozent der befragten Auftraggeber eine Bewertung von 4 oder 5 abgeben müssen und keine Bewertung mit 1 dabei sein darf. Die Antworten werden in eine Matrix eingetragen und mit einer Erläuterung versehen, die anonym sowohl die von den Befragten angegebenen Stärken als auch die Verbesserungsmöglichkeiten anspricht.

CEDEO bietet Ihnen die Möglichkeit, während der Untersuchung eine (beschränkte) Zahl von zusätzlichen Fragen stellen zu lassen, die einen speziellen Bezug zu Ihrem Bildungsanbieter, Ihrem Markt oder sonstigen Entwicklungen haben. Diese Antworten werden nicht im öffentlichen Endbericht verarbeitet, sondern ausschließlich Ihnen als Organisation zur Verfügung gestellt.

Für die CEDEO-Anerkennung Offene Ausbildung

CEDEO spricht mindestens zehn Organisationen an, die das Institut für ein bestimmtes Bildungsfachgebiet empfehlen. Sofern das Institut auf mehr als einem Fachgebiet Bildungsmaßnahmen anbietet, liegt die Norm bei mindestens fünf Empfehlungen pro Fachgebiet. Dabei kann ein Auftraggeber seine Zufriedenheit zu mehreren Fachgebieten kundtun.

C: Abrundung

Der Bericht über die Untersuchung der Kundenzufriedenheit wird mit Ihnen beim Besuch des CEDEO-Beraters besprochen. Zudem stellt der Berater weitere Fragen zu den Themen: Qualität, Kontinuität und betriebsspezifische Ausrichtung. Die so über Ihr Institut gesammelte Information wird in einem Berichtsentwurf nieder gelegt. Sofern dieser provisorische Bericht nach Ihrem Urteil keine unrichtigen Feststellungen enthält, wird der Endbericht der Stiftung CEDEO Bedrijfsopleidingen vorgelegt. Entspricht das Ergebnis den Anforderungen, wird die Anerkennung verlängert. Alle drei Monate veröffentlicht CEDEO eine Übersicht der im vergangenen Quartal anerkannten Institute in allen überregionalen Tageszeitungen (siehe hierzu auch den folgenden Teil Marktkommunikation CEDEO-Anerkennung).

Bei einem unzureichenden Ergebnis der Kundenzufriedenheitsbefragung soll innerhalb eines halben Jahres eine Nachuntersuchung stattfinden. Die Kosten hierfür belaufen sich auf EUR 1.021.

Eine zweiter Misserfolg ist „definitiv“ (d.h. eine erneute Untersuchung wird erst nach Ablauf mindestens eines Jahres eingeleitet). Bei einem positiven Ergebnis erhalten Sie für die Zeit von zwei Jahren die „CEDEO-Anerkannt“ Plakette. Nach weiteren zwei Jahren findet dann eine Nachfolgeuntersuchung statt.

CEDEO schickt eine Kopie des Analyseberichts an alle, die in irgendeiner Weise einen Beitrag zum Zustandekommen der Analyse geleistet haben. So können alle Beteiligten prüfen, ob ihre Einlassungen richtig wieder gegeben worden sind, und die Aussagen der anderen Beteiligten zur Kenntnis nehmen.

(Der hier folgende Teil Markkommunikation CEDEO-Anerkennung wurde oben zusammen gefasst.)

(Das wörtliche Zitat endet hier.)

Kosten (laut Homepage im Januar 2002)	**EUR**
• CEDEO Kundenzufriedenheitsanalyse Maßgeschneiderte Bildung	998,32
• CEDEO Kundenzufriedenheitsanalyse Offene Aus- und Weiterbildung	998,32
• Kombination beider Analysen	1.315,96

Die durchschnittliche Durchführungszeit pro Analyse liegt bei drei Monaten.

3.1.2 Q*FOR

Das im Rahmen eines LEONARDO-Projekts mit Beteiligungen aus Belgien, Frankreich, Irland, den Niederlanden und Spanien entwickelte Q*FOR-System, das auch von Argentinien übernommen worden ist, baut auf dem CEDEO-System auf, geht in einigen Punkten weiter, unterscheidet aber nicht nach verschiedenen Typen von Aus- und Weiterbildung, die im Wesentlichen dem niederländischen System der beruflichen Bildung entsprechen. Weitere Mitglieder des aus dem Projekt entstandenen und danach erweiterten Netzwerks stammen aus Griechenland, Großbritannien, Italien, Portugal, Mexiko und Tschechien (vgl. www.dirfo.es/qfornet/). Die englische Kurzschilderung des Q*FOR-Verfahrens ist im Anhang 2 dokumentiert. Sie zeigt allerdings weniger und teilweise andere Mitglieder als die spanische Fassung.

Das Q*FOR-Verfahren zur Prüfung und Prämierung eines Anbieters umfasst fünf Schritte:

1. Untersuchung der Einrichtung und ihrer Merkmale

Hierbei werden die wichtigsten Informationen über das Bildungsinstitut auf der Basis eines vom Management ausgefüllten Fragebogens und der Angebotsunterlagen (Kataloge, website usw.) erstellt. Der Fragebogen verlangt folgende Informationen:

- Unternehmensdaten wie: Unternehmensprofil, Aktivitäten, Programme und Dienstleistungen, Art der Kunden, kommerzielle Daten, Infrastruktur, Erreichbarkeit;
- fachliche Informationen wie: Qualifikation der Fachkräfte, Ausbilder und Dozenten, Methoden, Verfahren und Werkzeuge, selbständig entwickelte Produkte und Dienste, Innovation;
- eine vollständige Kundenliste, darunter alle Kunden des letzten Halbjahres; sofern es weniger als 15 sind, des letzten Jahres.

2. Qualitative Kundenbefragung

Mindestens zehn nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Kunden werden telefonisch befragt. Sofern erforderlich, werden verschiedene Fachbereiche oder Kundenkategorien angemessen berücksichtigt. Die vertrauliche Befragung wird mit einer Bewertung nach einer Skala von 1 bis 4 verbunden und hat drei Bestandteile:

- das allgemeine Zufriedenheitsniveau;
- die Bewertung der wichtigsten Aspekte des in Anspruch genommenen Dienstes: Vorbereitung, Design, Entwicklung, Prozessverfolgung, Ausbilder oder Fachkräfte, Mittel und Medien, Verhältnis zum Unternehmen, Organisation und Management, Gebäude und Räume (sofern vom Anbieter gestellt), Preis-Leistungs-Verhältnis;
- Bitte um Angabe zu Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten, wo erforderlich.

3. Lokaltermin: Besuch der bewerteten Einrichtung

Nach Vorstudie und qualitativer Kundenbefragung wird der Anbieter bei einem Besuch vor Ort mit den Zufriedenheitsdaten sowie mit konkreten (anonymisierten) Kritiken und Anregungen der Kunden konfrontiert. Zudem werden die zuvor vom Anbieter gelieferten Daten überprüft und vervollständigt, ggf. geklärt.

4. Berichterstellung

Auf dieser Grundlage wird ein Prüfbericht erstellt.

- Um eine positive und zur Prämierung führende Bewertung zu bekommen, muss die Einrichtung von mindestens 80 Prozent der Kunden mit „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ bewertet worden sein.
- Der Bericht beschreibt das Prüfungsverfahren und die verwendeten Kriterien; beschreibt und analysiert qualitativ und statistisch die Kundenaussagen zu allgemeinen und konkreten Aspekten; fasst die wichtigsten Informationen über die Einrichtung zusammen und gibt ein Resümee der erkannten Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten.
- Der Bericht wird der geprüften Einrichtung zur Verfügung gestellt; sie hat zwei Wochen Zeit, dazu Stellung zu nehmen oder eventuelle Fehler zu korrigieren.

5. Der Fachausschuss

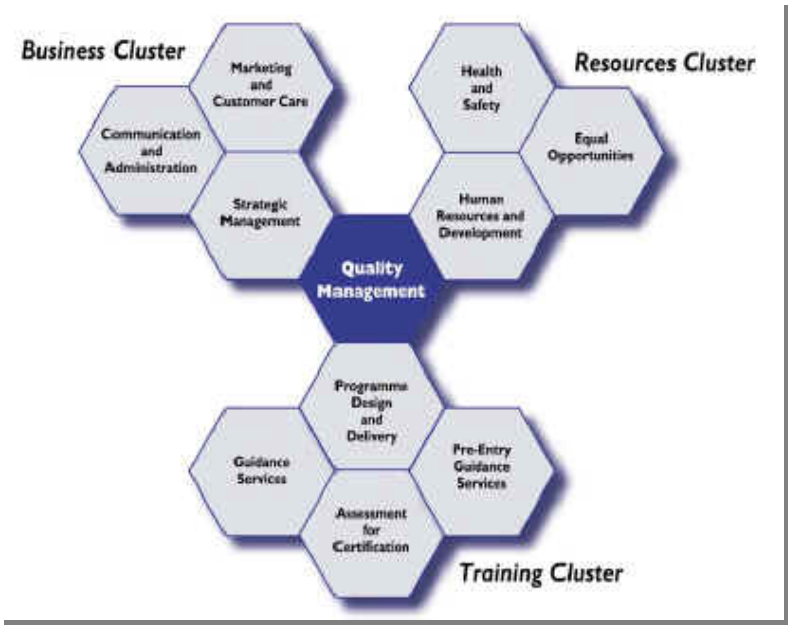
Das System selbst wird ständig geprüft durch einen Fachausschuss, dem Experten von einschlägigen Berufsverbänden, Bildungsvereinigungen, Anbietervereinigungen und Unternehmen angehören.

3.1.3 SQMS – Scottish Quality Management System

SQMS existiert seit 1993 und ist in seiner mittlerweile dritten Version ein Exportartikel. Unter der Bezeichnung European Quality Standards dient es als Basis eines Werkzeugkastens für kontinuierliche Qualitätsentwicklung, der mit Mitteln des LEONARDO-Programms der EU nach Europa übertragen wird. Entstanden ist SQMS aus der Einsicht, dass die von vielen Seiten vorgelegten Qualitätsverfahren und -standards möglichst integriert verfolgt und entwickelt werden sollten. SQMS ist so verfasst, dass mehrere schottische Standards (Scottish Enterprise, Highlands and Islands Enterprise, Local Enterprise Companies, The Scottish Qualifications Authority, The Scottish Executive Education and Lifelong Learning Department) ebenso integriert werden wie die Verfahren des in Großbritannien weit verbreiteten Systems „Investors in People“ (2000) und der (dem DIN entsprechende) British Standard EN ISO 9001 (1994 oder 2000). Gleichzeitig ist das Verfahren so gestaltet, dass es voll kompatibel ist mit dem EFQM-Modell oder anderen TQM-Systemen; es folgt in seiner Anlage der EFQM-Systematik.

Es funktioniert zum einen als systematische Anleitung zur Einführung eines Qualitätsentwicklungssystems, kann jedoch auch als Werkzeug zur Selbstbewertung genutzt werden und ist schließlich auch ein System der Nachweiserbringung für externe Interessenten (Kunden, Zertifizierungssysteme, Scottish Vocational Qualifications etc.). Es ist so verfasst, dass es nicht nur von formalen Bildungseinrichtungen, sondern auch für betriebliche Bildungszentren geeignet ist. Falls dies von den Einrichtungen gewünscht wird, bietet der SQMS Certification Body auch externe Auditierung und eine Prädikatsverleihung an.

Abbildung 3: SQMS-System



Das SQMS-System basiert auf zehn Standards der systematischen Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der (nicht nur beruflichen) Bildung (vgl. das Dokument in Anhang 2, S. 4):

1. **Strategisches Management**
   Die Organisation verfügt über eine klare Zweckorientierung und Leitung.
2. **Qualitätsmanagement**
   Das Qualitätssystem stellt sicher, dass die Bedürfnisse von Kunden, LernerInnen und Beschäftigten erfüllt werden.
3. **Marketing und Kundenbetreuung**
   Die Bedürfnisse der Kunden der Organisation und der LernerInnen sind erkannt, die Bildungs- und Ausbildungsleistungen der Organisation werden effektiv gefördert und die Bedürfnisse der Kunden und LernerInnen befriedigt.
4. **Humanressourcen und Entwicklung**
   Struktur, Niveau und Typ der Beschäftigten sind für die Bildungs- und Ausbildungsleistungen qualifiziert. Die gegebene Personalentwicklung entspricht den Erfordernissen der Organisation und der einzelnen Beschäftigten.
5. **Chancengleichheit**
   Allen Kunden, LernerInnen und Beschäftigten wird Chancengleichheit zugesichert.
6. **Gesundheit und Sicherheit**
   Allen LernerInnen, Beschäftigten und Besuchern wird eine sichere und gesunde Umgebung geboten.
7. **Kommunikation und Administration**
   Die Kommunikations- und Verwaltungsvorkehrungen erfüllen die Anforderungen der Organisation, externer Stellen, der Kunden, LernerInnen und Beschäftigten.
8. **Beratungsleistungen**
   Die Bedürfnisse individueller LernerInnen werden erfragt, formuliert, Fortschritte geprüft und Unterstützung geleistet, sofern erforderlich.
9. **Programmdesign und -durchführung**
   Das Programmdesign ist effektiv, wenn Inhalt und Ergebnisse des Programms relevant sind und zur Teilnahme anregen. Die Programmdurchführung ist effektiv, wenn die Durchführungsmethoden angemessen sind und Wechsel vorsehen, aktives Lernen und Verantwortung unterstützen und auf die Bedürfnisse der LernerInnen reagieren.
10. **Bewertung durch Zeugnisse**
    Die Bewertung zur Ausstellung von Zeugnissen bestätigt, dass der/die LernerIn die Anforderungen der Normen erfüllt, die für die jeweilige Normerfüllung verlangt werden.

Diese zehn Standards strukturieren die Gesamtnorm SQMS. Es wird jedoch Wert darauf gelegt, dass sie nicht linear zu verstehen sind. Die Pyramiden-Grafik (vgl. Abbildung 4: „Customers, clients and learners“) veranschaulicht, wie die einzelnen Frage-Cluster aufeinander aufbauen, d.h. wie die Leitungs- und Verwaltungsfunktionen (1-7) mit ihren Leistungen die Bildungs- und Ausbildungsfunktionen (8-10) untermauern und unterstützen und so die Anforderungen der Stakeholder, Kunden und LernerInnen erfüllt werden. Die Bewertung von Effektivität und Effizienz, also die eigentlichen Ziele von Qualitätsmanagement, sind in die einzelnen Kriterien eingearbeitet.

Abbildung 4: Customers, clients and learners

Unter jedem der zehn Einzelstandards werden dann organisations- bzw. bildungsspezifische Anforderungen formuliert, bei Kriterium 3: Marketing und Kundenbetreuung z.B. sind es vier Anforderungen (a-d). Diese werden dann wiederum in Einzelanforderungen aufgelöst: 6 zu a), jeweils 4 zu b), c) und d). Diese Unterkriterien sind vom Layout her so aufbereitet, dass das Dokument unmittelbar als Selbstbewertungsvorlage (Fragebogen) genutzt werden kann. Für jede Anforderung sowie für jede dieser Einzelanforderungen wird gefragt, ob sie erfüllt oder nicht erfüllt werden. Gleichzeitig wird jedem Kriterium eine Zwölf-Monats-Kalenderleiste beigefügt, in der die Zieltermine für die Überprüfung von Verbesserungsaktivitäten eingetragen werden können. Zusammen mit Flächen für Notizen zu festgestellten Problemen oder Handlungserfordernissen ist so jedes Kriterium ein vollständiges Selbstbewertungsmodul.

Das Dokument wird ergänzt (ab S. 69) durch eine Anleitung zur Durchführung und Evaluation für interne Audits einschließlich Beispielen für primäre und sekundäre Leistungsindikatoren und ist so ein vollständiges Selbstbewertungsinstrument. Es wird vervollständigt durch eine Tabelle (S. 82 f.), die die SQMS-Kriterien in direkten Bezug zu vergleichbaren Anforderungen anderer Standards (z.B. ISO 9001:1994 oder 9001:2000), wo dies möglich ist, und durch ein Reihe von Hilfen zum Umgang mit dem Instrument in Fragen der Betreuung und Beratung von LernerInnen sowie für Fragen des Finanzmanagements.

3.1.4 Kommentar

*Das CEDEO- ebenso wie das darauf basierende Q*FOR-Verfahren gehen explizit von der Kundenzufriedenheit aus, haben als Kunden aber in erster Linie die formalen Auftraggeber von Weiterbildung als Zahler der Bildungsmaßnahmen im Blick. Es ist nicht erkennbar, in welchem Umfang die Zufriedenheit der individuellen LernerInnen in die Analyse einbezogen und gewertet wird. Die Vorgehensweise setzt ausschließlich ex post an, eine Vor-Ort-Bewertung einzelner Bildungsmaßnahmen und ihrer Lernergebnisse scheint nicht angestrebt*

und vorgenommen zu werden. Eine mögliche institutionelle Schwäche des CEDEO-Ansatzes könnte darin bestehen, dass CEDEO auch als Beraterfirma auf dem Markt ist und den gleichen Firmen, die bewertet werden, Beratungsdienstleistungen anbietet. Dass hier die Möglichkeit einer Interessenkollision besteht, ist unübersehbar. Auffallend günstig, etwa im Vergleich zu Auditierungskosten von CERTQUA, scheinen die Preise von CEDEO zu sein.

Das SQMS-System ist ein umfassendes und vollständiges Instrument zur Selbstbewertung und Verbesserung von Bildungsorganisationen im Sinne von Total Quality Management und trotz seiner starken Bildungsspezifik offensichtlich angelehnt an den Aufbau des EFQM-Modells. Es verfolgt darüber hinaus konsequent die Kompatibilität mit anderen nationalen schottischen Systemen sowie mit dem Normenkranz der ISO 9000 ff.[2]

3.2 Inspektionsverfahren

Inspektionsverfahren sind angesichts des überwiegend privaten und marktorientierten deutschen Weiterbildungssystems nicht auf den ersten Blick als systemkonforme Methode der Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit zu sehen. Weiterbildungseinrichtungen haben in Deutschland zumindest vordergründig nur insofern einen öffentlichen Zweck zu erfüllen, als sie in der geregelten Fortbildung tätig werden, öffentlich organisiert sind (z.B. Universitäten) oder im Rahmen öffentlich geförderter Bildungsmaßnahmen aktiv werden (ESF, sonstige von der Bundesanstalt für Arbeit nach dem SGB III geförderte Maßnahmen). Gleichwohl sind sie ein bildungsspezifischer Ansatz, um zu prüfen, ob Bildungseinrichtungen die ihnen aufgetragenen oder von ihnen angebotenen Bildungszwecke fachgerecht und zur Zufriedenheit der zahlenden Kunden verfolgen. Danach zu fragen, wie das Prüfen in den Ländern mit ausgeprägter Inspektionserfahrung methodisch angelegt ist, könnte also von Nutzen für die Entwicklung eines validen Testverfahrens sein.

Eines der Länder mit den längsten und ausgeprägtesten Erfahrungen auf diesem Gebiet ist das Vereinigte Königreich. Hier sollen zwei englische Einrichtungen vorgestellt werden,

- das Office for Standards in Education (OFSTED), das für alle Schulen und Schultypen mit Schülern und Schülerinnen bis zum Alter von 18 Jahren zuständig ist;
- das Adult Learning Inspectorate (ALI), das für die gesamte Erwachsenenbildung zuständig ist.

3.2.1 OFSTED

Die wichtigste Einrichtung dieser Art ist das Office for Standards in Education (OFSTED, www.ofsted.gov.uk), offiziell das Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England. Sie wurde 1992 ins Leben gerufen und prüft in Abständen von sechs Jahren alle 24.000 Schulen in England (also nicht Schottland, Wales und Nordirland, die eigene Ein-

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

richtungen dieser Art haben). Ziel und Motto des Amtes ist „Verbesserung durch Inspektion“, wobei die Inspektion *vier Hauptkriterien* prüft:

- die Qualität der Bildung an Englands Schulen;
- die Bildungsstandards, die Schüler an diesen Schulen erreichen;
- die effiziente Nutzung der diesen Schulen zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel;
- die geistige, moralische, soziale und kulturelle Entwicklung der Schüler an diesen Schulen.

OFSTED bildet selbst Inspektoren aus, hat den Bezugsrahmen für Inspektionen entwickelt und sorgt dafür, dass immer genügend Inspektoren vorhanden sind. Inspektoren sind keine öffentlichen Angestellten, sondern speziell für diese Aufgabe geschulte Personen aus Unternehmen oder lokalen Bildungseinrichtungen oder -behörden, die von OFSTED im Rahmen öffentlicher Ausschreibungen unter Vertrag genommen werden. Die Behörde betreut das mit den Inspektionen verbundene Berichtswesen und berät die Regierung, in erster Linie das Ministerium für Bildung und Beschäftigung.

OFSTED ist für alle Bereiche der Bildung und Erziehung von der Kindertagesstätte bis zur Weiterbildung für Jugendliche nach der Secondary School (16-18jährige) zuständig und veröffentlicht zu allen in diesem Altersbereich agierenden Schulen und Schultypen Berichte. Das Amt verfügt nach eigener Aussage über die größte Bildungsdatenbank der Welt und ist auch international aktiv.

Alle Inspektionen folgen einem allen Beteiligten bekannten Muster, das im *Inspection Handbook* festgelegt ist. Darüber hinaus gibt es angepasste Inspektions-Leitfäden für die einzelnen Bildungs- und Schultypen. Das „Handbook for inspecting colleges“ wird in Anhang-Band 1, Anhang 3 dokumentiert. Sie sind alle auf der oben genannten *website* zu finden und enthalten die folgenden vier Grundfragen:

- *Um welche Art von Schule handelt es sich?*
  Der Bericht beschreibt die Schule, ihre Qualität und Standards, macht Angaben zu Stärken und Schwächen sowie zu Verbesserungen seit der letzten Inspektion.
- *Wie hoch sind die Standards?*
  Der Bericht beschreibt Ergebnisse und Leistungstrends und gibt eine Analyse der Schulstandards. Die Inspektoren geben ein Urteil darüber ab, ob die Lernfortschritte der Schüler den gesetzten Anforderungen entsprechen. Der Bericht enthält auch Angaben zu Haltungen, Werten und persönlicher Entwicklung der Schüler.
- *Wie gut werden die Schüler unterrichtet?*
  Der Bericht geht ausführlich auf die Qualität des Lehrens und Lernens ein. Die Inspektoren machen auch Angaben zu den curricularen und anderen Möglichkeiten, die den Schülern geboten werden, zu ihrer Betreuung sowie zur Zusammenarbeit mit den Eltern.
- *Wie gut wird die Schule geführt und gemanagt?*
  Das Schwergewicht liegt bei der Beschreibung der Managementleistung und berücksichtigt auch Aktivitäten wie Monitoring and Evaluation.

Es gibt kleine und große Inspektionen. Die kleinen Inspektionen gelten für Schulen, die bei einer großen gut abgeschnitten haben, werden von kleineren Inspektorenteams ausgeführt

und dauern zwei bis drei Tage. Die Schulen werden frühestens zehn, spätestens sechs Wochen vor der Inspektion über den Termin in Kenntnis gesetzt. Die Eltern werden vor der Inspektion befragt und erhalten eine Zusammenfassung der Berichte, die für beide Inspektionstypen ähnlich sind.

3.2.2 ALI

Für die Erwachsenen-Weiterbildung ist eine andere, erst am 1. April 2001 gegründete Einrichtung, das Adult Learning Inspectorate (ALI, www.ali.gov.uk), zuständig. Die rechtliche Basis hat das Learning and Skills Act 2000 geschaffen. Aufgabe der Institution ist:

- Förderung der Excellence des Lernens;
- Hebung des öffentlichen Vertrauens in die Lernstandards;
- Verdeutlichung der mit dem lebenslangen Lernen verbundenen Anforderungen (raising the profile of lifelong learning);
- Verbesserung von Kohärenz und Konsistenz der Erwachsenenbildung.

ALI ist verantwortlich für die Inspektion

- der Weiterbildung für Menschen ab 19 Jahren, die finanziert wird aus Mitteln des Learning & Skills Council[3] (LSC; www.lsc.gov.ik) oder der lokalen Bildungsbehörden;
- Aus- und Weiterbildung für Menschen ab 16 Jahren, die ganz oder teilweise betrieblich durchgeführt und ganz oder teilweise vom LSC gefördert wird (in Unterstützung von OFSTED);
- Aus- und Weiterbildung, das unter dem Employment and Training Act (vom Employment Service, analog Bundesanstalt für Arbeit; schließt ESF-Mittel ein) gefördert wird;
- Aus- und Weiterbildung, die von Unternehmen angeboten und finanziert, soweit die Unternehmen eine solche Inspektion wollen und bezahlen.
- aller weiteren Formen der Erwachsenenbildung einschließlich e-learning-Angeboten der University of Industry, Lernen in Gefängnissen usw.

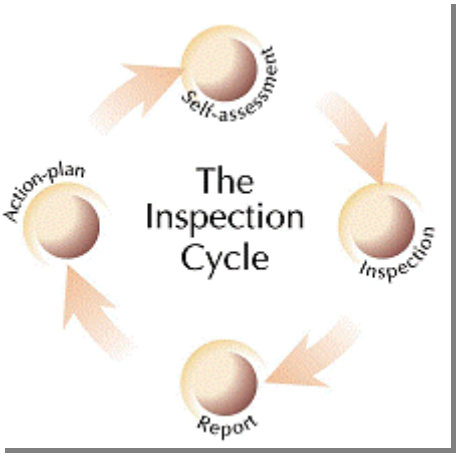
Für alle Inspektionen gibt es ein Inspektions-Rahmenkonzept (Common Inspection Framework, s. Anlage). Inspektionen werden vierteljährlich geplant, Anbieterorganisationen erhalten sechs bis zwölf Wochen vorher eine Mitteilung darüber. Die Inspektion soll Angebot und Größe des Anbieters berücksichtigen. Davon hängen auch Größe und Zusammensetzung der Inspektionsteams ab, die zwischen zwei und zehn InspektorInnen umfassen können. Die Regeldauer einer Inspektion ist eine Woche, kann aber bei Bedarf auch länger ausfallen. Zu den wichtigsten Methoden zählen: Unterrichtshospitationen (observations of learning), Interviews mit LernerInnen und Beschäftigten der Bildungseinrichtung sowie die Auswertung von Dokumenten zum gesamten Bildungsablauf.
Im Unterschied zur Inspektion der öffentlichen Schulen des allgemeinen Bildungssystems durch OFSTED, die ausschließlich auf Prozesse der externen Evaluation setzt, wird hier das

[3] Zuständig für die gesamte berufliche und betriebliche Weiterbildung ab 16 Jahren. Existiert seit 2. April 2001 und ist an die Stelle des Training & Education Council getreten mit dem erklärten Ziel, Englands Arbeitskräfte bis 2010 zu den besten der Welt zu machen.

Hauptgewicht auf Prozesse der kontinuierlichen (Selbst-)Verbesserung gesetzt, bei denen zentrales Instrument eine jährliche Selbstbewertung ist. Der Verbesserungszyklus umfasst:

- Selbstbewertung,
- Entwicklungsplanung und Zielvereinbarungen (target setting);
- Monitoring and Prüfung der Planerfüllung und Zielerreichung;l
- Beteiligung an Erfahrungsaustauschprozessen;
- die externe Evaluation.

Abbildung 5: The Inspection Cycle



Die Selbstbewertung und der mit ihr verbundene jährliche Bericht sollen bewirken, dass die Hauptverantwortung für die Qualität von Bildung und Bildungsorganisation nicht als Ergebnis von Prüfung und Inspektion gesehen wird, sondern als eine von Anfang an auf Qualität und Verbesserung der Leistung der Organisation und ihrer Beschäftigten in Verbindung mit den LernerInnen gerichtete Aktivität. Diese Leistung soll extern evaluiert und dargestellt werden. Auf Wunsch steht der LSC daher auch mit Rat zur Verfügung.
Die Bewertungsskalen der Inspektoren sehen wie folgt aus:

Unterrichtsqualität (quality of learning sessions)	**Note**	**Note**	**Berufsfeld-fachliche und Management-Qualität** (quality of provision in curriculum or occupational areas and about the quality of leadership and management)
Hervorragend (excellent)	1	1	(outstanding) **Außergewöhnlich gut**
Sehr gut (very good)	2		
Gut (good)	3	2	(good) **Gut**
Befriedigend (satisfactory)	4	3	(satisfactory) **Befriedigend**
Nicht befriedigend (unsatisfactory)	5	4	(unsatisfactory) **Nicht befriedigend**
Schlecht (poor)	6	5	(very weak) **Sehr schwach**
Sehr schlecht (very poor)	7		

Die Berichtsstruktur sieht die folgende Gliederung vor:
Zusammenfassung mit

- einer knappen Beschreibung der Anbieterorganisation;
- einer Gesamtbewertung von Angebot und Leistung (provision);
- knappen Ausführungen zur Qualität der unterschiedlichen Angebote und Leistungen, soweit inspiziert, z.B. arbeitsplatznahes Lernen, allgemeine Erwachsenen- und Gemeindebildung (adult & and community learning);
- einer Gesamtbewertung von Führung (leadership) und Leitung (management);
- einer tabellierten Übersicht mit Noten zu den berufsfeldspezifischen Angeboten und Leistungen sowie zu Führung und Leitung (s.o. Tabelle, rechte Hälfte);
- einer Aufstellung aller Stärken, Schwächen und anderer Verbesserungsmöglichkeiten.

Kommentar zur Anbieterorganisation mit:

- der Zahl der LernerInnen;
- den angebotenen Programmen;
- der Lage und den Örtlichkeiten des Anbieters;
- den finanziellen Bedingungen des Anbieters;
- den lokalen/regionalen Arbeitsmarktdaten;
- den lokalen/regionalen Bildungs- und Lernleistungsdaten.

Inspektionsergebnisse mit:

- Einzelheiten der Zusammensetzung des Inspektionsteams und zur Daten- und Erhebungssituation;
- einer tabellierten Übersicht der Unterrichtsbewertung (s.o. Tabelle, linke Hälfte);
- einer berufsfeldspezifischen Evaluation;
- berufsfeldspezifischen Daten zu den erreichten LernerInnen-Leistungen, soweit inspiziert;
- einer Evaluation von Führung und Leitung unter Einschluss von Kriterien der Chancengleichheit und der Qualitätssicherung (quality assurance).

Werden bei einer Inspektion mindestens ein Drittel der beiden Hauptbenotungsbereiche (s.o.) mit 4 oder 5 bewertet, wird die gesamte Leistung als unzureichend eingestuft und es kommt zu einer erneuten Inspektion. Wird weniger als ein Drittel der berufsfeldspezifischen Angebote und Leistungen eines Anbieters mit 4 oder 5 benotet, werden nur diese Bereiche reinspiziert. Alle Wiederholungsinspektionen erfolgen normalerweise innerhalb von zwei Jahren nach der Erstinspektion.
Ein Beschwerdeverfahren ist bei OFSTED und ALI für alle Inspektionsverfahren in Vorbereitung.

3.2.3 Kommentar

Bei OFSTED und seinen Inspektionen handelt es sich um eine hoheitliche Aufgabe des Staates und des öffentlichen Bildungssystems. Daher ist die Frage der Auswahl und des Zugangs zu den Bildungsinstituten geklärt. Das Verfahren ist vergleichbar mit externen, er-

gebnisorientierten Evaluationen von Bildungseinrichtungen und ihren Arbeitsergebnissen. Eine teilnehmende Beobachtung (im Unterricht) ist nicht ausgeschlossen, bleibt aber weitgehend den Inspektoren überlassen. Insgesamt haben wir es hier mit einem traditionellen, stark auf institutionelle Ergebnisbewertung ausgerichteten Verfahren zu tun.

Das ALI-Verfahren für die Inspektion der (überwiegend öffentlich geförderten) Erwachsenenbildung setzt sich davon signifikant ab und spiegelt damit nicht nur unterschiedliche Lernergruppen (grob: OFSTED unter 16jährige; ALI über 16jährige) und Lerntypen, sondern vermutlich auch den Fortschritt der Qualitätsentwicklungs-Diskussion in den acht Jahren zwischen der OFSTED- und der ALI-Gründung wider. Selbstbewertung und kontinuierliche Verbesserung stehen im Mittelpunkt des Gesamtkonzepts. Damit kann zugleich ausgegangen werden von einer Kontingenz der Lernziele und -methoden in der Erwachsenenbildung einerseits und den Zielen und Methoden der Qualitätsentwicklung seitens des Anbieters andererseits, für die die ALI-Inspektion sich lediglich als externe Evaluation ansieht. Es wird deutlich, dass das Verfahren zwar die Gesamtheit der Organisation erfasst, zugleich aber großes Gewicht auf die Erfassung von Lernfortschritten der individuellen LernerInnen legt.

3.3 Akkreditierungsverfahren

3.3.1 Akkreditierungsabkommen zwischen Regierung und Regionen in Italien

In Italien wird seit einigen Jahren der gesamte soziale und institutionelle Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung einer gründlichen Überprüfung und Reform unterworfen. Seit dem 31. März 1998 sieht ein Gesetz die Einrichtung eines nationalen Rahmen für berufliche Qualifikationen vor. Zahlreiche Aktivitäten im Bereich des Qualitätsmanagements gehören zu dieser Initiative. So haben die meisten Regionen vor allem in Nord-Italien beschlossen, dass öffentlich geförderte Berufsbildungsinstitute sich nach der ISO 9000 ff.-Norm zertifizieren lassen müssen. Darüber hinaus gibt es seit dem 18. Februar 2000 ein „Abkommen zwischen dem Minister für Arbeit und Sozialversicherung, den Regionen und den Autonomen Provinzen Trient und Bozen über Mindestanforderungen an berufliche Qualifikationen und Ausbildungskriterien und zur Akkreditierung der Berufsbildungsträger“. Eingeschlossen sind nicht nur formale Bildungsmaßnahmen, sondern auch die berufliche Orientierung sowie betriebliche Ausbildung und integrierte Ausbildungswege, allerdings nur, sofern sie öffentlich finanzierte Aus- und Weiterbildung anbieten.

Die Akkreditierung der Einrichtungen hat bei den jeweiligen Regionen und deren zuständigen Organen zu erfolgen. Grundlage ist eine von den Einrichtungen nach bestimmten Anforderungen erstellte Dokumentation. Mit der Akkreditierung wird anerkannt, dass das Personal nach dem geltenden Tarifvertrag beschäftigt wird und dass jederzeit öffentliche Kontrollen unter Einschluss von Inspektionen durchführbar sind.

Die Dokumentation muss Kompetenz-Nachweise zu folgenden Aspekten erbringen:

1. Management und logistische Bedingungen;
2. wirtschaftliche Situation;

3. erforderliche berufliche Kompetenz für Leitung, Verwaltung, Lehre, Koordination, Analyse, Planung, Evaluierung, berufliche Orientierung;
4. Effizienz- und Effektivitätskriterien und entsprechende Leistungen;
5. entwickelte Beziehungen zu den regionalen Akteuren in Wirtschaft und Gesellschaft.

Sofern Einrichtungen eine Zertifizierung nach der ISO–Norm 9001 ff. oder gleichwertigen, nach dem Multilateral Agreement on European Accreditation zugelassenen Verfahren nachweisen können, erfolgt die der Akkreditierung zugrunde liegende Inspektion stark vereinfacht.
Innerhalb von sechs Monaten nach Verabschiedung dieses Abkommens sollten Kriterien und Mindestbedingungen definiert werden, welche die Inspektionsverfahren bei den Regionen für diese fünf Bereiche näher beschreiben. Diese Ausführungsbestimmungen wurden nach einer Abstimmung mit der „Bund-Länder-Kommission“ am 25. Mai 2001 als Erlass 166/2001 des Ministeriums für Arbeit und Sozialversicherung verabschiedet (vgl. Anhang 4 dieses Berichts). Nach dem 1. März 2003 sollen die damit gemachten Erfahrungen geprüft und eventuelle Änderungen erörtert werden.

Die Akkreditierung erfolgt laut Paragraph 8 des Erlasses auf der Grundlage:
a) einer Prüfung der vorgelegten Dokumentation und
b) einer Vor-Ort-Prüfung der Konformität mit den von den Regionen auf der Basis des Erlasses beschlossenen Bestimmungen.

Die Konformität muss jährlich erneut nachgewiesen werden.

Die eigentlichen Prüfungsverfahren und Prüfungsstandards werden in drei Anhängen des Erlasses genau beschrieben. Anhang 1 des Erlasses definiert die „Konnotationen zum Akkreditierungsmodell“ und stellt insbesondere klar, dass es sich bei dem Erlass lediglich um die „allgemeine Grundlage aller Akkreditierungssysteme der Regionen“ (4) handele; Anhang 2 dokumentiert die Standards und das vorläufige Durchführungsmodell für die Akkreditierung; Anhang 3 schließlich listet die Kontrollverfahren für Organisationen auf, die sich statt Akkreditierung mit einer ISO 9001-Zertifizierung legitimieren wollen.

Anhang 1 des Erlasses legt großen Wert auf die Feststellung, Gegenstand der Akkreditierung sei nicht eine einzelne Einrichtung oder Maßnahme, sondern „die Gesamtheit der Dienstleistungen mit dem Ziel der Entwicklung der Humanressourcen im beruflichen Sinne, d.h. der Orientierung, Bildung und Arbeitseingliederung“. Damit werde eine nutzerorientierte „Netzlogik“ verfolgt und eine Kompetenzorientierung sicher gestellt. Die berufliche Kompetenz der Beschäftigten, die zur Gesamtheit der Qualifizierungsprozesse beitrügen, sei die Basis des zugrunde gelegten Betriebsmodells. Diese Kompetenz könne auf formellen wie informellen Wegen erworben worden sein, kumuliere in einer Person, werde jedoch von mehreren Lernorten genutzt und beziehe sich auf die unterschiedlichsten Typen von Arbeitsbeziehungen und Organisationsformen. So könnten auch die unterschiedlichen Bedingungen von großen Einrichtungen mit differenzierten Aufgaben ebenso berücksichtigt werden wie die kleinerer Einrichtungen mit ihren typischen Mehrfachfunktionen von Ausbildern, die zugleich

Entwickler, Bedarfsanalysten und Vorbereiter seien. Um die Akkreditierung zu erhalten, müssen definierte Mindeststandards (Indikatoren) erfüllt werden. Sie werden in Anhang 2 des Erlasses sehr weitgehend definiert.

Anhang 2.1 des Erlasses beschreibt zwei Typen von Akkreditierung, die für Bildungszentren und die für Orientierungszentren. Bildungszentren erbringen Bildungs-, Orientierungs- und Eingliederungsleistungen. Orientierungszentren erbringen Informations-, Bildungs- und Beratungsleistungen für persönliche Bildungsprojekte. Bildungsleistungen können Kurscharakter haben oder individualisiert sein. Kurse können drei Phasen umfassen: a) eine Motivations-, Sozialisations- und Integrationsphase, in der das Bildungsprojekt vorgestellt und definiert wird; b) eine Bildungsphase (Erwerb beruflicher Kompetenzen) und c) eine Eingliederungsphase. Individualisierte Bildung meint individuelle Beteiligung an Kursen mit Förderung aus öffentlichen Mitteln, Tutoring von arbeitsbezogenen Bildungsmaßnahmen durch Experten und Fernlehrkurse mit Print- und/oder Multimedia-Materialien. Orientierung umfasst Informations-, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen. Eingliederungsdienstleistungen umfassen die Unterstützung von Personen bei der Eingliederung in Beschäftigung ebenso wie die Unterstützung von Unternehmen bei der Entwicklung von Qualifizierungsplänen usw.

Die Durchführung dieser Dienstleistungen wird mit einem Prozessmodell beschrieben. Dazu gehören Rahmenprozesse sowie Prozesse vor, während und nach der Maßnahme sowie die Durchführung selbst:

- ein Qualitätssystem;
- vorbereitend: Diagnose, Planung, Werbung, Marketing; Forschung;
- begleitend: Monitoring;
- nachbereitend: Evaluation/Bewertung;
- Durchführung.

Diesen einzelnen Prozessen werden wiederum Tätigkeitsbereiche zugeordnet, die in einem weiteren Schritt auf die Funktionen von Zentren bezogen werden:

- Leitung mit den Funktionen: Leitung und Verwaltung, Koordination;
- Prozess mit den Funktionen: (Bedarfs-)Analyse, Planung, Evaluation;
- Produkt mit den Funktionen: Lehre und Orientierung.

Diesen Funktionen sind (in Anhang 2.3 des Erlasses) „berufliche Kompetenzen“ gemäß einem nationalen Kompetenztableau zugeordnet.

Anhang 2.2 des Erlasses definiert nun, welcher Art auf dieser Grundlage die Indikatoren, Parameter (mit Indices für Grund- Fort- und Weiterbildung) und Nachweise (Dokumente, Audits, spezifische Erhebungen) sein müssen, welche die Einrichtungen für die fünf Hauptkriterien der Akkreditierung erbringen müssen. Diese Indikatoren, Parameter und Nachweise müssen sich wie bei der ISO-Norm auf die Organisation und die Durchführung der Messungen beziehen und darlegen, ob sie als Verfahren selbst der Überprüfung und Verbesserung

unterliegen. Zur Erinnerung: Hauptkriterien, für die der Kompetenznachweis zu erbringen ist, waren:

1. Management und logistische Bedingungen;
2. wirtschaftliche Situation;
3. erforderliche berufliche Kompetenz für Leitung, Verwaltung, Lehre, Koordination, Analyse, Planung, Evaluierung, berufliche Orientierung;
4. Effizienz- und Effektivitätskriterien und entsprechende Leistungen;
5. entwickelte Beziehungen zu den regionalen Akteuren in Wirtschaft und Gesellschaft.

3.3.2 FÁS Standard QA00/01 for Training and Development of People with Disabilities

Im Jahr 2001 hat FÁS, die irische „Training and Employment Authority" (auf Irisch: Foras Áiseanna Saothair), eine neue integrierte Norm für die Akkreditierung von Einrichtungen und Betrieben geschaffen, die berufliche Bildung und auch Anlernen für Behinderte betreiben. Alle Einrichtungen, die mit Mitteln von FÁS (nationale und ESF-Mittel) sowie von der Nationalen Gesundheitsbehörde geförderte Maßnahmen anbieten, müssen diesen Standard erfüllen. Der neue Standard QA00/01 reformiert und integriert zwei ältere Normen aus den Jahren 1995 und 1998, die für Bildungsträger und Betriebe unterschiedliche Regelungen vorsahen. Die Reform besteht im Wesentlichen darin, dass nun weniger der Gedanke der Inspektion im Vordergrund steht als der einer „Kultur der kontinuierlichen Verbesserung" (Guidelines, p. 10).

Der Standard gilt zum einen als Maßgabe für die Organisationen, die solche Bildungsmaßnahmen für Behinderte anbieten und durchführen, und ist zum anderen Richtlinie für die Prüfung einer Anerkennung der Einrichtung als „approved centre" oder als „centre of excellence". Die einfache Anerkennung gilt jeweils für zwei Jahre, die Akkreditierung als „hervorragende Einrichtung" normalerweise für vier Jahre. Anerkennende Instanz ist das 1996 gegründete National Accreditation Committee, eine gemeinsamer Ausschuss von FÁS, Gesundheitsbehörden, Behinderten-Verbänden, Anbieterorganisationen, Arbeitgebern und Gewerkschaften u.a., der achtmal im Jahr tagt.

Assessoren, die im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens arbeiten, müssen berufliche Erfahrung mit Behinderten haben und/oder Erfahrungen in der einschlägigen Bildungsarbeit mitbringen und/oder sich mit Qualitätsmanagement und Auditierung auskennen.

Einrichtungen, die sich akkreditieren lassen wollen, müssen schon bei der Beantragung des Akkreditierungsverfahrens eine Reihe von Auflagen erfüllen, bevor sie überhaupt eine entsprechende Bestätigung (innerhalb einer Woche) erhalten und mit einem Audit (innerhalb von drei Monaten) rechnen können. Den Kern dieser vorab zu erfüllenden Bedingungen bilden:

- juristische und steuerliche Dokumente über die Einrichtung als Betrieb;

- eine umfangreiche Selbstbewertung nach den Bestimmungen des Standards QA00/01 (vgl. die Dokumentation der Anleitung zur Selbstbewertung in Anhang 4);[4]
- einen Nachweis von programmatischen Dokumenten zur Bildungs- und Geschäftspolitik der Einrichtung;
- ein umfangreicher Nachweis der Existenz einschlägiger Sicherheitsvorkehrungen;
- Berichte zu erzielten Bildungsergebnissen (Abschlüsse, Teilnehmerzahlen usw.) des Vorjahres.

Das in den Richtlinien (vgl. Anhang 4: Guidelines) abgedruckte Bewertungsschema, das die Assessoren verwenden, hat die folgende Systematik. Sie ist detaillierter nachzulesen im Anhang 4; der dort ebenfalls dokumentierte Selbstbewertungsleitfaden folgt dem gleichen Schema und gibt jeweils verständlicher an, was sich hinter den Stichpunkten der tabellarischen Übersicht verbirgt. Alle Erläuterungen in Klammern wurde beim Übersetzen hinzugefügt und beziehen sich auf diese Quelle. Es ist erkennbar, dass sich das Schema zumindest in Teilen an Kriterien der ISO-Qualitätsnormenreihe 9000 ff. anlehnt.

		Approved Centre		***Centre of Excellence***	
		Min	**Max**	***Min***	***Max***
1	**POLITIK-STANDARDS**				
1.1	Politik und Strategie	15	20		
1.2	Rechte der TeilnehmerInnen	8	10		
1.3	**Bedingungen**				
1.3.1	Lehr-/Lern-Bedingungen	8	10		
1.3.2	Physische (räumliche etc.) Bedingungen	8	10		
1.3.3	Physische Ressourcen (behindertengerecht, etc.)	8	10	*15*	*20*
1.3.4	Unterbringung	7	10		
1.3.5	Transport	7	10		
1.4	Image (Engagement für Behinderte usw.)	14	20		
1.5	**Einhaltung der geltenden Rechts-bestimmungen**				
1.5.1	Allgemein	5	10		
1.5.2	Sicherheit und Gesundheit	20	25	*15*	*20*
1.5.3	Gleichbehandlung und Zugang zu Informationen	8	10		
1.6	Berichtswesen	12	15		
	Gesamt für Abschnitt 1	**120**	**160**	***30***	***40***
2	**SERVICE STANDARDS**				
2.1	**Strategische Planung**				
2.1.1	Allgemein	18	25		
2.1.2	*Bildungsforschung (Vergleich, Tagungen, Literatur)*			*22*	*30*
2.1.3	Machbarkeitsstudien (zu allen Programmen)	7	10	*8*	*10*

[4] FRANZ, Hans-Werner: Anhang Band I und Anhang Band II zum Gutachten (unveröffentlicht).

2.2	**Programm-Design**				
2.2.1	Allgemein	14	20		
2.2.2	Design-Verantwortlichkeiten	7	10		
2.2.3.1	Training Specification Framework – QA58/01	14	20		
2.2.3.2	Auswahl von Partnerbetrieben	**14**	**20**		
2.2.3.3	Zeugnisse und Bescheinigungen	17	25		
2.2.3.4	(Zeugnisvergabe) Training Specification Approval	10	10		
2.3	**Programm-Durchführung**				
2.3.1	Allgemein	14	20		
2.3.2	Teilnehmer:Dozenten-Raten	8	10		
2.3.3	Antragsverfahren	8	10		
2.3.4	Einführungsmodul	12	15		
2.3.5	Einführung: Partnerbetrieb	**12**	**15**		
2.3.6	Individuelle Bildungsbedarfsanalyse	12	15		
2.3.7	Individuelle Ausrichtung der Bildungsmaßnahme	14	20		
2.3.8	Übereinstimmung mit Training Specification	15	20		
2.3.9	Externe Vermittlungen	20	25		
2.3.10.1	Lernfortschritte im Verh. zu indiv. Bildungsplan	10	15		
2.3.10.2	Notenvergabe für Zeugnisse (Lernfortschritte)	12	15		
2.3.10.3	Individuelle Leistungsdokumentation	8	10		
2.3.10.4	Ergebnisse	15	20		
2.3.11	Evaluation der Maßnahmen-Durchführung	8	10		
2.3.11.1	Einbeziehung und Beratung der Teilnehmer	8	10		
2.3.12	Auftragsarbeiten (im Verh. zu Lern-anforderungen)	7	10		
2.3.13	Lernen am Arbeitsplatz/Anlernen	**16**	**20**		
	Teil-Gesamt (alle Maßnahmenformen)	**258**	**345**		
	Weitere Elements, betriebl. Ausbildungsteile	**42**	**55**		
	Gesamt für Abschnitt 2	**300**	**400**	***30***	***40***
3	**MANAGEMENT STANDARDS**				
3.1	Verantwortung, Autorität und Führung	15	20		
3.2	**Human Resources (Personal)**				
3.2.1	Allgemein	15	20		
3.2.2	Notfallpläne	8	10		
3.2.3	Personalrekrutierung und -auswahl	15	20		
3.2.4	Personal-Aus- und Weiterbildung	15	20	*8*	*10*
3.3	Service-Qualität bei Fremdvergabe	7	10		
	Gesamt für Abschnitt 3	**75**	**100**	***8***	***10***

4	**FINANZIELLE STANDARDS**				
4.2	Finanz-Management	25	30		
4.3	Service-Qualität von Zulieferern	12	15		
4.4	Kostenkontrolle	18	25		
4.5	Versicherungen	25	30		
	Gesamt für Abschnitt 4	**80**	**100**	***0***	***0***
5	**QUALITÄTS-STANDARDS**				
5.1	***Allgemein***				
5.2	*QualitätsHandbuch*			*40*	*50*
5.3	*Interne Qualitäts-Audits*			*40*	*50*
5.4	*Dokumentation und Verfolgen*			*30*	*40*
5.5	*Informations-System-Management*			*30*	*40*
5.6	*Evaluationen durch das Management*			*25*	*30*
5.7	***Verbesserung der Dienstleistungen***				
5.7.1	*Allgemein*			*7*	*10*
5.7.2	*Korrekturmaßnahmen*			*8*	*10*
5.7.3	*Vorbeugende Maßnahmen*			*8*	*10*
5.7.4	*Verantwortlichkeiten*			*7*	*10*
	Gesamt für Abschnitt 5			***195***	***250***
	GESAMT				
	Teil-Gesamt (alle Maßnahmenformen)	**533**	**705**	***263***	***340***
	Weitere Elements, betriebl. Ausbildungsteile	**42**	**55**		
	GESAMT	**575**	**760**	***263***	***340***

Anwendung des Bewertungsschemas für eine Approved Centre: Eine Einrichtung muss für ihre Anerkennung die Mindestpunktezahl in den für sie zutreffenden Kategorien der ersten vier Abschnitte erreichen. Mindest- und Maximalpunktezahl variieren je nach dem, ob betriebliche Ausbildungsteile mit angeboten werden oder nicht.

Einrichtungen ohne betriebliche Ausbildungsanteile		
Abschnitt	**Minimum**	**Maximum**
1	120	160
2	258	345
3	75	100
4	80	100
Gesamt	**533**	**705**

Einrichtungen mit betrieblichen Ausbildungsanteilen		
Abschnitt	**Minimum**	**Maximum**
1	120	160
2	300	400
3	75	100
4	80	100
Gesamt	**575**	**760**

Anwendung des Bewertungsschemas für ein Centre of Excellence: Eine Einrichtung, die Centre of Excellence werden möchte, muss 85 Prozent der als Approved Centre erreichbaren Punkte und zusätzlich mindestens das Minimum der Punkte bei denjenigen Kriterien erreichen, die nur für Centre of Excellence-Antragsteller gelten.
Der Prüfbericht, der innerhalb von zwei Wochen an das National Accreditation Committee gesandt werden muss, umfasst folgende Dokumente:

- eine Übersicht über die dem Antrag beigefügte Dokumentation;
- eine Zusammenfassung;
- eine Empfehlung an das National Accreditation Committee;
- Prüfergebnisse hinsichtlich der erkannten Stärken;
- Prüfergebnisse hinsichtlich der erkannten Verbesserungsmöglichkeiten;
- weitere Aspekte.

Der Bericht und die Dokumentation sind vertraulich.

3.3.3 Kommentar

Bei der italienischen „Bund-Länder-Vereinbarung" fallen vor allem zwei Aspekte auf: die Kompetenzorientierung und die Arbeitsmarktorientierung. Das sehr komplexe Modell verfügt über eine klare Kompetenzorientierung, die sich auf ein umfangreiches Tableau beruflicher Kompetenzen von Beschäftigten im Bildungsbereich bezieht und konsequent die Fähigkeit der Einrichtungen zur Erfüllung ihrer Aufgaben (Potentiale) ebenso wie die Aufgabenerfüllung selbst (Prozess und Produkt) zum Prüfgegenstand macht. Das wäre hochinteressant im Rahmen einer Fragestellung: Welche systemkonformen Qualitätsentwicklungsmechanismen können in ein kompetenzorientiertes Bildungssystem eingebaut werden?. Diese Frage stand hier nicht im Vordergrund und wurde daher auch nicht ausführlicher dargelegt. Unter dem Aspekt der nutzer- und ergebnisorientierten Qualitätsprüfung und aus der Sicht des weitgehend ungeregelten deutschen Weiterbildungsmarktes kann es kein Vorbild sein. Bemerkenswert ist zudem, dass bei den Einrichtungen die Qualität des Bezuges zum regionalen (Arbeits-) Markt bewertet wird. Das mag selbstverständlich klingen, ist in dieser Deutlichkeit jedoch nirgendwo sonst als eigenständiges Qualitätskriterium formuliert.

Auch bei dem FÁS-Verfahren wird deutlich, dass die Organisation insgesamt und hier vor allem ihre Angebots- und Durchführungsbedingungen, insbesondere unter dem Aspekt der behindertengerechten strategischen, physischen und pädagogischen Bedingungen, in den Blick genommen werden. Da es hier viele objektiv prüfbare Standards zu Räumlichkeiten und Sicherheit gibt, die bei Nicht-Behinderten zwar auch wichtig sind, aber weniger im Vordergrund stehen, ist es auch nachvollziehbar, dass die an die ISO 9000-Norm angelehnte standardisierte Form der Prüfung dieser Bedingungen von Bedeutung ist. Insgesamt repräsentiert das FÁS-Verfahren eine intelligente Übersetzung der ISO-Norm-Erfordernisse für die berufliche Bildung (nicht nur) von Behinderten. Das gilt insbesondere für die Ziel-Mittel-Ergebnis-Kontingenz der Bildungsprozesse, und zwar bezogen auf Organisation und individuelle LernerInnen. Daneben spielen die erzielten Bildungsergebnisse eine besondere Rolle.

Wichtig ist hier auch, dass betriebliche Ausbildungsbedingungen einer eigenen Prüfung unterzogen und gesondert bewertet werden.

3.4 Rankingverfahren

Es gibt sehr viele Rankingverfahren. Besonders in der anglo-amerikanischen Welt, zunehmend auch in Spanien und Lateinamerika, sind sie eines der wichtigsten Orientierungsmittel für Jugendliche und deren Eltern, wenn es darum geht, über den künftigen Lern- bzw. Studienort zu entscheiden. Dementsprechend sind Rankings von Colleges und Universitäten, z.T. schon von Graduate Schools, eine wichtige Dienstleistung vieler Zeitungen und Zeitschriften. Was DER SPIEGEL in Deutschland alle paar Jahre macht, nämlich Universitäts-Tests und -Rankings in Auftrag zu geben, gehört bei den zahlreichen überregionalen englischen und amerikanischen Tageszeitungen und Magazinen zum Standardangebot, zumindest auf ihrer *website*. Die Methodendiskussion dazu ist kaum noch zu überschauen. Mittlerweile gibt es etwa an der University of Illinois at Urbana-Champaign eine Bibliothek (Education and Social Science Library), die unter der folgenden Internetadresse (http://gateway.library.uiuc.edu/edx/rankings.htm) eine umfangreiche College-Rankings-Bibliografie anbietet.

3.4.1 Common Data Set

Um die verwirrende Vielfalt von Rankings zu reduzieren, haben vier US-Publikationen und die ihnen zugeordneten Forschungsteams 1997 die Initiative Common Data Set gestartet, die gewährleisten soll, dass bestimmte Grunddaten immer gleich erhoben werden. Darüber hinaus können dann eigene Schwerpunkte gesetzt und bei den Befragungen und deren Auswertung berücksichtigt werden. Die jüngste Version dieses Common Data Set wird in Anhang 5 dokumentiert. Eine solche einheitliche Vorgehensweise mag nicht nur aus methodischen Gründen hilfreich sein, Vergleichbarkeit besser herzustellen und die Orientierung zu erleichtern. Sie bietet zugleich den geprüften Bildungseinrichtungen eine verbesserte Möglichkeit, ihre Leistungen, zumindest bezogen auf bestimmte Eckdaten, selbst zu prüfen und zu verbessern.

Eine der wichtigsten Qualitätsprüfungen für Rankings aus der Sicht ihrer Nutzer ebenso wie aus der der bewerteten Universitäten, Colleges usw. ist die Frage nach der Offenlegung der Test- und Rankingkriterien. Dieses Kriterium wird von vielen Anbietern nicht erfüllt. Oft werden nur vereinfachte Angaben dazu gemacht mit dem (durchaus nachvollziehbaren) Argument, die sich dahinter verbergende Methodendiskussion sei für Laien kaum transparent darzustellen. Dennoch sollte der Erhebungs- und Datenrahmen zumindest für Experten grundsätzlich zugänglich sein.

Als gute Beispiele für eine nutzerfreundliche Darstellung der Methoden sei verwiesen auf:

- The Times: „Good University Guide. Figuring it all out: a guide to how the table was compiled“:
  http://www.times-archives.co.uk/news/pages/tim/2000/04/14/timguggug01003.html

- US News: „About the Ranking: Methodology“: http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/about.htm#method

3.4.2 The Guardian: Universitäts-Ranking

Eine weiteres wichtiges Kriterium aus Nutzersicht ist die Möglichkeit, sich die ungeheure Zahl von Daten nach eigenen Interessen und Nutzenerwartungen zu erschließen und zusammen zu stellen, gewissermaßen eigene Rankings zu erstellen. Diese Möglichkeit bietet letztlich nur eine via Internet zugängliche relationale Datenbank. Ein Beispiel für eine solche interaktive Datenbank ist auf der *website* der britischen Tageszeitung The Guardian zu finden (http://education.guardian.co.uk/universityguide/0,10085,488282,00.html). Bezogen auf die Ranking-Ergebnisse des Jahres 2001 - nach den Angaben des Guardian die umfangreichste Erhebung, die über UK-Universitäten jemals erstellt wurde - werden die Daten hier in einer Weise dargestellt, die sie leicht zugänglich, gut nachvollziehbar und flexibel nach individuellen Bedürfnissen auswertbar machten. Zusätzlich zu mehr als 170 Universitäts- und College-Profilen sind die Daten nach 43 Fachgebieten und fast 2.500 Fachbereichen oder Fakultäten erschließbar. In Anhang 5 ist der Einleitungsartikel abgedruckt.

Die Guardian-Seite bietet neben einer Einführung und Darstellung der wichtigsten Ergebnisse und Vorzüge des Verfahrens eine nutzerfreundliche Erläuterung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Gewöhnlich werden Ranking-Indices als spezifischer Mix aus Lehre und Forschung angeboten, was insbesondere Anfängern und Studierenden der Anfangssemester mit ihren spezifischen Orientierungs- und Lernbedürfnissen nicht sehr dienlich ist. Als einer der wichtigsten Vorzüge des Guardian-Rankings wird genannt, dass auf der Fachbereichs- oder Fakultäts-Ebene die Lehrqualität absolut im Vordergrund steht. Als zuverlässigster Indikator wird die Zahl der in einem Fachbereich erreichten guten und besten Noten genutzt. Besondere Aufmerksamkeit gilt zudem der Entwicklung der Semester-Noten derjenigen Studierenden, die mit den niedrigsten Anfangswerten eingestiegen sind. Die Forschungs-Indices werden gesondert ausgewiesen.

3.4.3 Kommentar

*Gut gemachte Rankings bieten die Möglichkeit, Bildungsangebote eines schwer überschaubaren Markts vergleichbar zu machen und insbesondere Anfängern Orientierung zu geben. Soweit sie konsequent die Sicht der unmittelbaren Nutzer (*hier*: Studenten) einbeziehen, können ihre Methoden als Anregung für Bildungstests dienen. Ähnlich wie bei der CEDEO-Datenbank zeigt sich aber auch hier, dass das Erreichen einer auf Markttransparenz zielenden Datenbasis eine langfristige Anstrengung erfordert, die stabile wirtschaftliche und/oder institutionelle Voraussetzungen verlangt.*

Die Initiative Common Data Set mag als wichtige Anregung dienen. Obwohl hier deren methodische Qualität nicht geprüft werden konnte, hat sie zwei wichtige Vorzüge:

- *Sie vereinheitlicht den Grunddatenrahmen und verbessert somit Vergleichbarkeit für die Nutzer, d.h. die Orientierung suchenden Studenten und Eltern einerseits und die Beschäftiger andererseits.*

- *Darüber hinaus erhalten die Bildungsorganisationen selbst einen einheitlichen Bezugsrahmen, an dem sie ihren „benchmark“ wählen und ihre Verbesserungsanstrengungen ausrichten können.*

4 Schlussfolgerungen

Der konkrete Auftrag lautete, internationale Informationen und Einschätzungen zu sammeln, zu sichten und zu bewerten, die Auskunft zu den folgenden Fragekomplexen geben:

- Erfahrungen mit Dienstleistungstests in (nicht deutschsprachigen) europäischen Ländern;
- Erfahrungen mit Bildungstests bzw. dem Vergleich von Bildungsangeboten weltweit - Dokumentation von Verfahren und Instrumenten zur Stärkung des Nachfrageverhaltens auf dem Bildungsmarkt;
- Akzeptanz der unterschiedlichen Verfahren bei Anbietern und Nachfragern (evtl. Hinweise auf Aufwand und Ertrag);
- Bewertung der Verfahren und Einschätzung der Übertragbarkeit auf den Weiterbildungsmarkt in Deutschland.

4.1 Erfahrungen mit Dienstleistungstests

Erfahrungen mit Dienstleistungstests in (nicht deutschsprachigen) europäischen Ländern konnten überhaupt nicht erhoben werden, weil der Kreis der befragten Experten, überwiegend aus dem Bildungssektor, dazu keine Auskunft geben konnte oder wollte. Vereinzelte Hinweise auf diverse staatliche Inspektionsverfahren wurden nicht weiter verfolgt, da Inspektionsverfahren von Bildungseinrichtungen, dem eigentlichen Gegenstand der Studie, ausführlich behandelt werden.

4.2 Erfahrungen mit Bildungstests

Erfahrungen mit Bildungstests im Sinne einer Vor-Ort-Prüfung von Bildungsmaßnahmen aus Nachfragersicht gibt es nach unseren Erhebungen nirgendwo. In einigen der geprüften Verfahren sind Testelemente allerdings gegeben bzw. systematisch angelegt oder möglich.

4.3 Akzeptanz der unterschiedlichen Verfahren

Zur Akzeptanz der unterschiedlichen Verfahren kann an Hand der gesammelten Daten relativ wenig gesagt werden. Akzeptanz setzt Wahlfreiheit voraus. Bei offiziellen staatlichen Verfahren der Inspektion oder Akkreditierung bzw. Inspektion für Akkreditierung besteht eine solche Wahlfreiheit nicht. Hier hätte allenfalls die Qualitätsbewertung der Inspektionen durch die Inspizierten Aufschluss geben können. Diese konnte im Rahmen dieser Studie nicht eingeholt werden. Lediglich für CEDEO und Rankings als Verfahren können hier vorläufige Aussagen gemacht werden.

95 Prozent der gut 300 (von 8.000 niederländischen) Anbieter, die sich der CEDEO-Prüfung unterzogen haben, haben auch die Nachfolgeuntersuchungen vollziehen lassen. Damit ist zweierlei gesagt: Nur knapp vier Prozent der niederländischen Bildungsanbieter haben sich durch CEDEO prüfen lassen. Das ist eine geringe Zahl. Sie dürfte vergleichbar sein mit der Deckungsquote von CERTQUA in Deutschland. Für beide gilt jedoch, dass es sich dabei um

viele der größten und wichtigsten Anbieter handelt. Diejenigen, die sich auf diesen Pfad begeben haben, scheinen allerdings mit dem CEDEO-Prädikat gut zu fahren, sonst würden sich nicht 95 Prozent auf die Wiederholungsprüfung einlassen. CEDEO und der internationale Ableger Q*FOR haben bislang erkennbar keine Breitenwirkung erreichen können. Immerhin hat CEDEO die wenigen deutschen Anwender, die sich mit dem Gütesiegel schmücken dürfen/durften, zu vermehrten und konsequenteren Anstrengungen zur Verbesserung ihrer Leistungen angespornt. Das ESTA-Bildungswerk etwa, dessen Zentrale im nahe der deutsch-niederländischen Grenze gelegenen Ahaus beheimatet ist, hat sich dem EFQM-Pfad zugewandt.

Rankings gehören in den angelsächsischen Ländern zu den üblichen Informationen, die junge Menschen und Eltern für ihre Bildungsentscheidungen und Personalverantwortliche in Organisationen für ihre Einstellungsselektion zu Hilfe nehmen. Im Rahmen der Studie konnte nicht geprüft werden, welche Rankings dabei in welchem Land bevorzugt werden. Daher kann über diese allgemeine Feststellung der Akzeptanz von Rankings hinaus keine sinnvolle Aussage getroffen werden.

4.4 Bewertung der Verfahren und Einschätzung der Übertragbarkeit auf den Weiterbildungsmarkt in Deutschland

Für die Bewertung der Verfahren und die Einschätzung der Übertragbarkeit auf den Weiterbildungsmarkt in Deutschland ist es wichtig, vorab zu klären, welche Perspektive eingenommen und in welchem Umfang geprüft bzw. getestet werden soll. Die in Verbindung mit diesem Studienauftrag genannte Nachfragerperspektive kann auf zwei Sichtweisen hin konkretisiert werden: die der „Kauf-Kunden“ von Bildung und die der „Lern-Kunden“ von Bildung. Beide Standpunkte fallen zusammen, wenn der Lerner selbst bezahlt statt etwa eines Unternehmens, bei dem er beschäftigt ist. Hierzu wurde mit dem BIBB nach der Explorationsphase vereinbart, den Betrachtungsstandpunkt von individuellen Nachfragern einzunehmen, sei es aus Unternehmen (Meister, Bereichsverantwortliche) oder von unabhängigen Individuen. Was Umfang und Reichweite der Prüfung anbelangt, kann man voraussetzen, dass eine Prüfung aller Faktoren die vollständigsten Ergebnisse erbringen wird. Dabei wäre es wünschenswert, wenn neben der ganzheitlichen Prüfung der Potentiale, der Prozesse und Produkte auch eine Vor-Ort-Prüfung konkreter Bildungsmaßnahmen durchgeführt würde, weil nur sie letztlich, wenn auch nur punktuell, die Konsistenz von Anspruch und Wirklichkeit zu belegen imstande ist. Die kurze Zusammenfassung der Vor- und Nachteile der geprüften Verfahren lässt Rückschlüsse auf Anforderungen zu, die an ein deutsches Verfahren zur Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit auf dem deutschen Bildungsmarkt zu formulieren sind.

Für die gesamte Bewertung dieser Verfahren gilt, dass in keinem Fall eine konkrete Vor-Ort-Prüfung stattgefunden hat und alle Einschätzungen ausschließlich auf der Grundlage der allgemeinen Kenntnis solcher Verfahren abgegeben worden sind. Mit anderen Worten: die Einschätzung beruht letztlich allein auf der Beurteilung der Methodenkompetenz, die aus der systematischen Beschreibung der Verfahren erkennbar wird.

Ganzheitliche Verfahren		
Verfahren	*Vorteile*	*Nachteile*
• CEDEO (Niederlande)	• ganzheitlich angelegt • stark kundenzentriert • bewertet vorwiegend die Gesamtleistung der Einrichtung • berät auch für Verbesserung • preisgünstig	• vermutlich stark kaufkundenzentriert, weniger lernerorientiert • keine Einzelbewertung von individuellen Bildungsmaßnahmen • berät auch für Verbesserung
• Q*FOR (Europa und mehr)	dito	dito
• SQMS (Schottland)	• ganzheitlich angelegt • bewertet die Gesamtleistung der Einrichtung • ist als selbstreflexives Selbstbewertungs- und Selbstverbesserungsinstrument angelegt • bietet die Möglichkeit zur externen Auditierung und Prädikatsvergabe	• keine erkennbar (Wenn man davon absieht, dass es die externe Kundenperspektive nur als allerdings konsequent integrierten Aspekt berücksichtigt.)

Inspektionen		
Verfahren	*Vorteile*	*Nachteile*
• OFSTED (England)	• ganzheitlich angelegt • mit einer Vollevaluation vergleichbar	• unklar, ob in der Durchführung die Schülersicht (etwa durch Hospitationen) einbezogen und geprüft wird • eher klassisches, vorwiegend ergebnisorientiertes Verfahren
• ALI (England)	• ganzheitlich angelegt • stark auf Verbesserungsdynamik ausgerichtet • setzt Selbstbewertung voraus und verlangt sie • starke Berücksichtigung von LernerInnen und Lernfortschritten	• keine erkennbar

Akkreditierung		
Verfahren	*Vorteile*	*Nachteile*
• Staat-Regionen-Abkommen (Italien) *soweit aus dem Abkommen ohne Ausführungsbestimmungen vermutbar*	• ganzheitlich angelegt • kompetenzorientiert verfasst • Betonung der Qualität des Bezugs zum regionalen Arbeitsmarkt • berücksichtigt Grundregeln des Qualitätsmanagements und verbindet sie mit den Logiken eines kompetenzorientierten Berufsbildungssystems	• befindet sich noch in der Versuchsphase • sehr komplex • für Deutschland nur bedingt anwendbar, da nicht berufs-, sondern kompetenzbasiert
• FÁS Standard QA00/01 (Irland) für Behindertenqualifizierung	• ganzheitlich angelegt • stark auf Verbesserungsdynamik ausgerichtet • setzt Selbstbewertung voraus und verlangt sie • klare Fokussierung auf Lernbedingungen für Behinderte • orientiert sich an ISO 9000-Verfahrensweisen, wo dies für Bildung machbar und zuträglich ist • starke Berücksichtigung (nicht nur behinderten-)pädagogischer Anforderungen • Einbeziehung betrieblicher Qualifizierung(-santeile) • selbständige Bewertung für betriebliche Qualifizierung	• keine erkennbar

Rankings		
Verfahren	*Vorteile*	*Nachteile*
• Common Data Set (USA)	• einheitlicher Grunddatenrahmen für Rankings von Colleges und Universitäten	• keine erkennbar
• The Guardian Universitäts-Ranking (Vereinigtes Königreich)	• hohes Maß an individueller Nutzungs- und Auswertungsmöglichkeit • gute Zugänglichkeit • stark auf Qualität der Lehre und der feststellbaren Lernfortschritte ausgerichtet	• keine erkennbar

4.4.1 Idealtypischer Anforderungsrahmen

Fasst man die Vorteile und die gestellten Anforderungen zusammen, so ergibt sich ein **idealtypischer Anforderungsrahmen**. Ein solcher auf Markttransparenz und Vergleichbarkeit von Angeboten und Leistungen aus der Sicht von individuellen Nachfragern (Individuen oder individuelle Verantwortliche in Organisationen) ausgerichteter Anforderungsrahmen weist folgende Merkmale auf:

- Er soll im Sinne von umfassender Qualität (Total Quality) **ganzheitlich angelegt** sein, d.h. alle Potentiale (pädagogische und organisatorische Lernbedingungen), organisatorische und Lehr-/Lernprozesse sowie alle Ergebnisse für „Kaufkunden" und „Lern-Kunden" sowie für den Weiterbildungsanbieter als Unternehmen/Betrieb berücksichtigen.
- Er soll unter dieser Prämisse einen **möglichst konkreten praktischen und prüfbaren Bezug** zu den für Bildungs- und Ausbildungsorganisationen spezifischen Sach- und Regelungserfordernissen haben.
- Er soll die **Selbstverbesserungs- und Selbstreflexionskompetenz** von ganzen Einrichtungen sowie von ihren Dozenten **verlangen und befördern**, Das heißt: der Nachweis, dass ein kompetentes Management (nicht von „Qualität", sondern der Einrichtung und ihrer Zwecke) existiert und (selbst-)kritisch dargestellt werden kann, muss erbracht und prüfbar gemacht werden. Mit anderen Worten: er muss so angelegt sein, dass erkennbar nicht das Bewältigen von Audits, sondern eine reale Verbesserungsdynamik im Sinne der Verfolgung und Erreichung von außen oder innen formulierten Zielen unter (selbst-) verantwortlicher Einbeziehung aller interessierten Beteiligten (stakeholder) der Maßstab für Effektivität und Effizienz ist.
- Zu dieser Selbstverbesserungs- und Selbstreflexionskompetenz soll ein **bewusster Bezug zum relevanten Marktumfeld** (Region, Wirtschaftszweig usw.) gehören.
- Er soll **gleiche Anforderungen für interne (Selbstbewertung) und externe Evaluation** welcher Art auch immer (Prüfung, Inspektion, Test, Auditierung, Evaluation im engeren Sinne) gewährleisten, weil durch diese Konsistenz Motivation erzeugt und Qualität flächendeckend vergleichbar wird.
- Er soll die **konstitutiven Unterschiede und Eigenheiten betrieblicher Qualifizierung** berücksichtigen.

Was hier verlangt wird, ist die Kombination von einer dem EFQM-Modell ähnlichen ganzheitlichen Auffassung von Qualität als Beteiligungs- und Verantwortungsqualität, bezogen auf formulierte Ziele und Werte, mit von außen nach identischen Kriterien geprüfter und bestätigter Qualität.

Diese methodischen Anforderungen erfüllen in erster Linie solche Systeme, die auf die Stärkung und Prüfung der Selbstverbesserungs- und Selbstreflexionskompetenz setzen. Dafür stehen in Deutschland am ehesten die diversen Branchenversionen des EFQM-Excellence-Modells, sofern sie mit externer Assessorierung verbunden sind. Evtl. kann das derzeit in die flächendeckende Prüfphase gehende (bislang nur niedersächsische) Qualitätstestat dazu gezählt werden, obwohl hier betriebliche Qualifizierung nicht gesonderte Erwähnung findet. Womöglich wird auch eine Zertifizierung nach der reformierten DIN ISO-Norm 9000:2000

durch CertQua diese Qualität bekommen. Diese wäre allerdings, wie EFQM, auch auf betriebliche Bedingungen anwendbar.

Unter den uns bekannten ausländischen Verfahren erfüllt am ehesten das schottische SQMS-Verfahren diese Anforderungen, evtl. das schweizerische eduQua-Verfahren. Unter den in dieser Studie aus Nachfragersicht geprüften ausländischen Verfahren erfüllen am ehesten (obwohl mit Einschränkungen) das CEDEO-Verfahren sowie das ALI-Inspektionsverfahren und das Akkreditierungsverfahren nach QA00/01 in Irland diese methodischen Voraussetzungen, evtl. auch das eine oder andere Rankingverfahren, wenn man von der Beschränkung auf den meist hochschulischen Bereich absieht.

Mit Ausnahme der Rankings haftet ihnen allen jedoch der Makel an, dass sie entweder auf der freiwilligen Entscheidung der Bildungsanbieter beruhen, somit also nur bedingt Markttransparenz schaffend sind, oder staatliche Regulierungsinstrumente in von staatlicher Finanzierung dominierten Teilmärkten sind.

5 Quellen

http://education.guardian.co.uk/universityguide/0,10085,488282,00.html
http://gateway.library.uiuc.edu/edx/rankings.htm
http://www.learndirect.co.uk/
http://www.times-archives.co.uk/news/pages/tim/2000/04/14/timguggug01003.html
http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/about.htm#method
*Q*FOR 1: www.dirfo.es/qfornet/*
*Q*FOR 2:www.cinterfor.org.uy*
www.ali.gov.uk
www.cedeo.nl
www.fas.ie
www.ofsted.gov.uk
www.schoolvoorcoaching.nl
www.sqms.co.uk

6 Anhang

Fragebogen Exploration

Questionnaire

Sozialforschungsstelle Dortmund Landesinstitut – Bundesinstitut für Berufsbildung

Dear ladies and gentlemen,

on behalf of BIBB, the German Federal Institute for Vocational Training, sfs Dortmund is analysing quality issues of continuing vocational education and training (CVET). In this specific case, we want to find out in which countries there are **measures and procedures of strengthening the position of the demand side** (users, learners, companies, institutions, other clients) of the CVET market, be they **existing or planned**, and what they are like. Just to give two possible examples, such measures or procedures could be:

- all provisions which enhance the transparency and comparability of CVET supply and its quality;
- quality testing of CVET supply as compared to quality testing of goods or services.

I am contacting you asking for your kind co-operation by answering three simple questions.

	Name	**e-mail**
	Institute	**City/Country**

	Item			**please X**
1	In general, is there any experience in your country with testing services respectively service quality?		Yes	No
	If YES, please give some key information:			
	▪ type of service			
	▪ type of testing			
	▪ testing institution			
	▪ website/e-mail:			
2	Concerning continuing vocational education and training (CVET): Is there any experience in your country with testing CVET supply?		Yes	No
	If YES, please give some key information:			
	▪ type of CVET			
	▪ type of testing			
	▪ testing institution			
	▪ website/e-mail:			
3	As far as you know, are there any data about its acceptance on either the supply and/or the demand side?		Yes	No
	If YES, where would I get it from?			
	website/e-mail:			

Thank you very much. Please answer before 10 November 2001 to sfs

by e-mail: franz@sfs-dortmund.de, by fax: +49.231.85 96.101

Abstract

Das Thema „Weiterbildungsqualität“ war in der Vergangenheit aufgrund jeweils unterschiedlicher Anlässe aktuell (Kritik in den Medien, Finanzierungsprobleme, Förderung des Verbraucherschutzes u. v. m.). Bei der Fachdiskussion des Themas standen theorieorientierte Beiträge (Ansätze, Modelle, Normen) im Vordergrund. „Qualität“ ist inzwischen zum Dauerthema geworden. Offen war aber immer noch die Frage: Wie sieht die *Praxis* der Qualitätssicherung der Weiterbildung aus?:

- Welche Schwerpunkte, Ansätze und Ziele gab es in den letzten 30 Jahren bei der Qualitätssicherung?
- Seit wann und in welcher Form sind Weiterbildungsträger auf diesem Gebiet selbst aktiv?
- Wie werden Tests für verschiedene Bildungsbereiche (Weiterbildung, Studium u. a.) durchgeführt?
- Wie geschieht Qualitätssicherung der Weiterbildung in Ländern in und außerhalb von Europa?

Diesen Fragen widmet sich das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Vorhaben des Bundesinstituts für Berufsbildung „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“ und liefert mit dem vorliegenden Diskussionspapier hierzu erste Ergebnisse.

In the past, “quality of further training” was a relevant topic due to various reasons (criticism in the public media, financing problems, promotion of consumer protection, a. o.). Expert discussion of this topic mainly focussed on theory-oriented contributions (approaches, models, standards). In the meantime, “quality” has become a permanent issue. The question, however, as to how quality assurance in further training is achieved *in practice is still unanswered*:

- What major considerations, approaches and objectives have been prevalent in quality assurance during the last 30 years?
- When and how have providers of further training themselves become active in this field?
- How are tests for different areas of education and training (further training, higher education, a. o.) conducted?
- How is quality of further training assured in Europe and in non-European countries?

All these questions are covered in “Quality development in further training", a project by the Federal Institute for Vocational Training which is promoted by the Federal Ministry of Education and Research (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF). First results of this project are presented in this discussion paper.