

## POSITIONEN

---

heißt etwa, im Prozeß des Lehrens und Lernens und nicht in einem abschließenden Test die Effektivität nachzuweisen, in der didaktischen Planung und Anlage des Lehr- Lern-Prozesses die professionellen Erfordernisse zu definieren, in der Analyse der Stoffvermittlung die Wissenschaftlichkeit nachzuweisen und im Interaktionsgeschehen selbst die Qualität von kommunikativen Prozessen zu untersuchen. Evaluation von Lehr- Lern-Prozessen (einschließlich ihrer makro- und mesodidaktischen Vorgeschichte) erfolgt vor allem mittels qualitativer Forschungsmethoden. Die „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ hat in den 70er Jahren in der Untersuchung von Bildungsurlaubs-Veranstaltungen anhand von pädagogischen Problem-

feldern dabei richtungsweisende Forschungsarbeiten geliefert, an die seitdem in verschiedenster Form angeknüpft wird. Von der wissenschaftlichen Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen über die Selbstevaluation von PädagogInnen bis hin zu Interpretationswerkstätten anhand von Aufzeichnungen aus Lehr-Lern-Prozessen ist mittlerweile die Grundlage einer pädagogischen Qualitätsdiskussion entstanden. Es wird für die Entwicklung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sowie für die pädagogische Praxis gleichermaßen wichtig sein, daß die Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen weiter betrieben und intensiviert sowie zu einem allgemein akzeptierten Kanon von Begriffen pädagogischen Handelns verfestigt wird.

# Qualitätssicherung durch pädagogische Organisationsberatung

Ortfried Schöffter

**Die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung gerät im Zuge eines Trends zur Ökonomisierung gesellschaftlicher Probleme unübersehbar unter Druck. Daß hierbei auch die Position der Volkshochschule als zentrale Institution eines öffentlichen Bildungsverständnisses massiv in Frage gestellt wird, braucht in einem solchen Zusammenhang nicht zu überraschen. Dennoch bleibt dabei noch offen, wie auf derartige Zumutungen geantwortet wird und welche Herausforderungen produktiv aufgegriffen werden können. Notwendig wird daher eine institutionelle Selbstvergewisserung in bezug auf pädagogische Qualität, bedarfsgerechte Angebotsplanung und Wirtschaftlichkeit.**

Wer setzt die Maßstäbe für Erfolg und Mißerfolg? Was geschieht, wenn eine Weiterbildungseinrichtung oder Trägerinstitution sich gezwungen glaubt, aufgrund von Außendruck allen möglichen und

---

Dr. Ortfried Schöffter ist Professor für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität Berlin

ständig wechselnden Erwartungen gerecht werden zu müssen, und sich dabei gleichzeitig fehlendes Profil und Beliebigkeit in der Angebotsentwicklung vorwerfen lassen muß? Mit welchen Problemen bekommt es eine Einrichtung zu tun, wenn sie sich als Spiegelbild der kommunalen und regionalen Bedarfsstrukturen versteht, diese jedoch in unübersichtliche, turbulente Entwicklungen geraten und daher keine deutlichen Vorgaben für die Programmplanung mehr bieten können?

Der offenkundige Verlust an verlässlicher Außensteuerung wird von den Weiterbildungseinrichtungen gegenwärtig in unterschiedlichen Formen der Freisetzung erfahren. Notwendig ist daher ein Perspektivenwechsel: Fällig wird ein entschiedener Rückbezug auf reflexive Binnenstrukturen der Weiterbildungseinrichtungen. Dabei geht es um die Verstärkung der Selbstregelungskraft kleinerer überschaubarer Einheiten. Vor dem Hintergrund der externen Strukturschwäche und dem Versagen des politischen Funktionssystems gilt es, selbstbezügliche Regelungsmechanismen zu entwickeln, mit denen reflektiert auf turbulente Umweltentwicklungen reagiert werden kann.

### 1. Pädagogische Qualität als Ergebnis institutioneller Selbstvergewisserung

Qualitätssicherung von Erwachsenenbildung bedeutet daher zunächst, die eigenen pädagogischen Prinzipien und das eigene Leistungsprofil insoweit zu präzisieren, daß nach innen und außen nachvollziehbar wird, was als Erfolg und als Mißerfolg zu gelten hat und welche Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungsarbeit gesichert werden müssen. Erst hieran lassen sich Fragen der Wirtschaft-

lichkeit im Sinne einer optimalen Ressourcenverwendung anschließen.

Nun ist allerdings die Bestimmung von Erfolg und Mißerfolg in „Non-Profit-Organisationen“, wo das Formalziel „Gewinn“ als quantitativer Maßstab versagt, nur über Prozesse der Selbstdeutung möglich. Bedarfswirtschaftliche Organisationen verfügen über keine objektivierende Außeninstanz wie Wirtschaftsunternehmen mit dem Marktmechanismus. Sie befinden sich in einer „Nicht-Markt-Situation“. Was ist damit gemeint? Im Gegensatz zu Gütern und Dienstleistungen auf dem Markt, die Individualgüter sind, beruht allgemeine Bildung im Sinne übergreifender Schlüsselqualifikationen auf einem „ganzheitlich“ integrativen Verständnis vom Individuum und seiner gesellschaftlichen Umwelt; sie verlangt gerade die Überwindung von individualisierter Exklusivität und hat die spannungsreiche Verschränkung von Privatheit und Öffentlichkeit als Lernprozeß fruchtbar zu machen. Bildungsmöglichkeiten, die von der Öffentlichkeit und von der freien Zugänglichkeit des Diskurses leben, haben daher definitivisch keinen Markt und daher auch keinen nach ökonomischer Rationalität kalkulierbaren Preis. Ihr Steuerungsmedium liegt vielmehr in der (bildungs-)politischen Dimension.

Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen stehen aufgrund ihrer Strukturbedingungen als „Non-Profit-Organisationen“ unter einer doppelten Leistungsanforderung: „Sachziel-Dominanz“ der Bedarfsorientierung einerseits und Anspruch auf betriebswirtschaftliche Effizienz prallen hier aufeinander. Allein bei der Bedarfsermittlung und pädagogischen Wirkungskontrolle bekommen sie es mit komplexen Steuerungsproblemen zu tun, wie sie in Wirtschaftsunternehmen in dieser Weise unbekannt sind. Hinzu kommt, daß sich Qualität bei pädagogischen Dienstleistungen nicht allein daran orientieren kann, daß ein gewisser Anteil von Teilnehmern „das Lernziel erreicht“ hat oder daß die Durchfallquote bei Zertifikatskursen nicht auffällig hoch ausfällt. Die pädagogische Qualität von Bildungsmaßnahmen im Sinne lernförderlicher Unterstützung mißt sich vielmehr entscheidend an der Güte des Dienstleistungsprozesses selbst (wie z. B. Zeitstruktur der Angebote, räumliche Bedingungen oder Medienunterstützung), an Umfang und Qualität der Einzelleistungen im Verlauf des Prozesses (Beratung, individuelle Förderung und Ermutigung, psycho-emotionales Klima) und an zusätzlich bereitgestellten Lernhilfen oder teilnehmerfreundlichen Maßnahmen (z. B. Kinderbetreuung, Kommunikationsmöglichkeiten und Entspannungsangebote in den Pausen, psycho-soziale Beratung).

Entscheidend für die pädagogische Qualität der Leistungsstruktur insgesamt ist nun, daß die bereits an und für sich überfordernden Effektivitätsprobleme bei der Bestimmung und Erreichung des Sachziels eng verbunden werden müssen mit den wachsenden Anforderungen an Wirtschaftlichkeit. Dies ist vielfach nicht über Optimierung des Mitteleinsatzes zu erreichen, sondern nur über pädagogische Selbstbeschränkung in der Zielsetzung. Pädagogische Qualität, Effektivität der Zielerreichung und betriebswirtschaftliche Effizienz in eine optimale Relation zu bringen macht letztlich die bedarfswirtschaftliche Kompetenz der pädagogischen Leitung von Weiterbildungseinrichtungen aus. Erkennbar wird dabei, daß Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungseinrichtungen nur im Rahmen pädagogischer Zielbestimmung und Qualitätskontrolle konzipierbar ist. Eine Reduktion ausschließlich auf einen der Aspekte widerspricht daher dem Leistungsprofil des bedarfswirtschaftlichen Organisationstypus und erweist sich dadurch als Leistungsstörung.

Pädagogische Qualität als Maßstab für Programmsteuerung und „Bildungscontrolling“ läßt sich nur als Ergebnis von institutioneller Selbstvergewisserung in konkreten Einrichtungen der Erwachsenenbildung fassen, nicht aber über generalisierte externe Evaluationsverfahren. Das, was unter Erfolg oder Mißerfolg verstanden werden kann, ist nur fallweise und kontextgebunden zu ermitteln.

Für eine derartige Selbstvergewisserung liegt jedoch ein differenziertes Instrumentarium erwachsenenpädagogischer Strukturanalyse und didaktischer Diagnose und Planung vor. Hier kommt die Funktion pädagogischer Fortbildung in bezug auf Fragen der Qualitätssicherung ins Spiel.

## 2. Fortbildung als Instrument der Qualitätssicherung

Grundsätzlich ist festzustellen, daß die Ziele und Ansätze der erwachsenenpädagogischen Fortbildung auf „Professionalisierung“ und damit auf die Klärung und die praktische Umsetzung von Qualitätsstandards gerichtet sind. Der erwachsenenpädagogische Diskurs zur Professionalisierung und eine Vielzahl unterschiedlicher Fortbildungsansätze haben einerseits Anforderungen an kompetentes Handeln auf den verschiedenen „didaktischen Entscheidungsebenen“ präzisiert. Sie lassen gleichzeitig aber auch erkennen, daß man immer nur übergreifende erwachsenenpädagogische Basisqualifikationen beschreiben kann, die sehr unterschiedliche Ausprägungen erfahren müssen, wenn sie als tätigkeitsfeldspezifische Handlungskompe-

**„Sachziel-Dominanz“  
versus betriebswirtschaftliche Effizienz**

**Fortbildung muß  
sich auch der  
gesamten Institution  
zuwenden**

tenzen wirksam werden sollen. Gerade aufgrund der pluralen Auffächerung in äußerst differente Tätigkeitsfelder und Anforderungsprofile, wie sie für die pädagogische Praxis der Erwachsenenbildung kennzeichnend ist, bekommt man es mit einer besonders auffälligen Diskrepanz zwischen generellen (erwachsenenpädagogischen) Basisqualifikationen und ihrer Anwendung in bezug auf spezifisch kontextgebundene Fallsituationen zu tun. Wenn man nun professionelles Handeln als wirkungsvolle Vermittlung zwischen universellen Deutungen und situativ gebundenen Problemfällen definiert, so wird erkennbar, daß die Probleme der Qualitätsbestimmung und Qualitätskontrolle in der Erwachsenenbildung auf mindestens drei Unsicherheiten zurückzuführen sind:

- Trotz einer Fülle theoretischer Vorarbeiten besteht noch kein fachlicher Konsens über erwachsenenpädagogische Basisqualifikationen, wie sie von der Erwachsenenpädagogik als „Leitwissenschaft“ (W. Gieseke) zu erarbeiten wären.
- Die Bildungspraxis wird überwiegend noch undifferenziert als Einheit konzipiert, so daß divergente Kompetenzprofile als Abweichung von einer unterstellten Normalität beschrieben und nicht in ihrer spezifischen Qualität wahrgenommen und als Leistungsprofil verstärkt werden können.
- Professionalität als Fähigkeit zum Rückbezug des Kasuellen auf das Allgemeine bzw. der Respezifizierung universeller Deutungen auf Praxisfälle ist noch nicht im Sinne eines Berufsbildes gesichert. Vor allem gibt es noch keine institutionalisierten Zugangswege zum Erwerb professioneller Schlüsselqualifikationen wie erwachsenenpädagogisches Kontextwissen und Relationsbewußtsein.

Praktischen Ausdruck finden diese Unsicherheiten im sogenannten „Transferproblem“ tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung. Es geht hierbei um die Beobachtung, daß das, was an übergreifenden erwachsenenpädagogischen Qualifikationen in Ausbildung oder über Fortbildung erworben wurde, später unter den besonderen Kontextbedingungen des beruflichen Verwendungszusammenhangs gar nicht, nur bruchstückhaft oder in deformierter Weise angewendet werden kann. Bei der strukturellen Verknüpfung von Fortbildungssituation und pädagogischem Berufsalltag stößt man daher auf ein Kernproblem mit weitreichenden bildungstheoretischen Konsequenzen. Die bisherigen Konzepte erwachsenenpädagogischer Evaluation – sei es in der pädagogischen Mitarbeiterfortbildung, sei es in der originären Bildungsarbeit – beziehen jedoch den konstitutiven Bruch zwischen Lernsituation und Verwendungsbereich nicht konsequent und radikal genug ein. Sie unterstellen naiv, die Anwendung des Gelern-

ten, und das meint hier die Transformation von universellen Qualifikationen in tätigkeitsfeldspezifische Kompetenzen, könne auch tatsächlich von den individuellen Teilnehmern nach ihrer Rückkehr bewältigt werden. Dabei wird konzeptionell nicht hinreichend berücksichtigt, daß der Transfer seinerseits eine Kaskade nachfolgender Lernprozesse verlangt, die sich nicht nur auf die Fortbildungsteilnehmer bezieht, sondern deren Berufsfeld insgesamt einschließt.

Erwachsenenpädagogische Qualitätssicherung mit dem Instrumentarium tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung setzt daher ihrerseits qualitativ neue Konzepte voraus, die in der Lage sind, das konstitutive Transferproblem zu thematisieren und im Lernarrangement produktiv zu nutzen. Notwendig werden daher Fortbildungsansätze, die sich nicht auf personales Lernen beschränken, sondern spezifische Tätigkeitsfelder und institutionelle Zusammenhänge als „kollektive Adressaten“ zu berücksichtigen vermögen. Was ist damit gemeint?

(1) Jede tätigkeitsfeldspezifische Fortbildung stellt eine Intervention in ein konkretes Berufsfeld und in soziale Arbeitszusammenhänge dar, die ihrerseits auf diese externe Einmischung reagieren. Es gilt daher, die dabei auftretenden innovationshemmenden und -fördernden Reaktionen im Tätigkeitsfeld bereits in der Fortbildung zu berücksichtigen. Dies geschieht dadurch, daß sich die Fortbildung nicht mehr ausschließlich an individuelle Lerner richtet, sondern sich in Zielsetzung und Methode der gesamten Institution, z.B. einer ausgewählten Bildungseinrichtung, zuwendet.

(2) Auch wenn sich die Beteiligten individuell um die Umsetzung genereller Einsichten oder Fähigkeiten in konkrete Vorhaben bemühen, bedarf es übergeordneter Rahmenbedingungen, damit die strukturellen Voraussetzungen im Arbeitsalltag für den Transfer gesichert werden. Es bedarf hierzu vielfach der Reorganisation oder der Veränderung sozialer Arbeitszusammenhänge.

(3) Schließlich ist zu berücksichtigen, daß in jedem Berufsfeld immer bereits eine Fülle unerkannter und unausgeschöpfter Fähigkeiten vorhanden ist, die nicht immer wieder neu über Fortbildung vermittelt zu werden brauchen. Vielmehr wird es nötig, daß „das System“ lernt, die bereits vorhandenen und die neu entwickelten Ressourcen zu erkennen und sinnvoll zu nutzen. Institutionsbezogene Fortbildung hat in diesem Zusammenhang das Ziel, den „kollektiven Adressaten“ darin zu unterstützen, seine internen Ressourcen als Kompetenzen wahrzunehmen.

Mit dieser Problembeschreibung ist der Begründungszusammenhang für pädagogische Organisationsberatung und Organisationsentwicklung skiz-

ziert. Die Qualitätssicherung von Weiterbildungseinrichtungen ist nur über erwachsenenpädagogisch angeleitete institutionelle Selbstvergewisserung erzielbar, die nicht als personale Qualifizierung, sondern über institutionsbezogene Fortbildung konzipiert werden muß.

### 3. Die Bedarfslage

Erwachsenenpädagogische Organisationsberatung versteht sich als methodische Intensivierung pädagogischer Fortbildung. Sie will über personale Qualifizierung hinaus Einfluß auf bisher beiläufige und ungesteuerte Prozesse der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen nehmen. Probleme der Qualitätssicherung kommen in vier Dimensionen zum Ausdruck und werden von der Leitung und den MitarbeiterInnen als Beratungs- und Unterstützungsbedarf formuliert:

(1) Beratungsbedarf in bezug auf das institutionelle Selbstverständnis einer Weiterbildungseinrichtung:

Pädagogische Qualität erweist sich als klärungsbedürftige, professionell reflektierte und extern legitimierbare Institutionalisierung von Lernmöglichkeiten. Es gilt, die eigenen Angebotsformen von anderen Varianten und Zielrichtungen zu unterscheiden und dabei die besonderen Stärken des gewählten Bildungsansatzes fachlich zu begründen.

Dabei geht es um die spezifische Resonanz des eigenen Bildungsprogramms und seiner didaktischen Arrangements auf externe Anforderungen, um Abgrenzungen gegenüber Fremderwartungen, um spezifische Akzentuierungen und Profilierungen sowie um eine bewußte Selbstbeschränkung auf das, was man unter der Stärke des Weiterbildungsprogramms versteht.

(2) Beratungsbedarf in bezug auf die interne Organisationsstruktur:

Pädagogische Qualität gilt es in diesem Zusammenhang zu bestimmen als konzeptionelle Integration bislang unverbundener und auch gesellschaftlich zerstückelter Sinnzusammenhänge in Form von Fachdisziplinen, Erfahrungsbereichen oder getrennten Lernmöglichkeiten. Pädagogische Qualität als strukturelle Integration innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung umfaßt die inhaltlich-fachliche Auseinandersetzung zwischen den unterschiedlichen Mitarbeiter- und Berufsgruppen ebenso wie ganzheitliche Programmentwicklung, fächerübergreifende Veranstaltungsformen sowie die Überwindung einer tayloristischen didaktischen Arbeitsteilung. Pädagogische Qualität als Beratungsziel zeigt sich schließlich im Aufbau von Weiterbildungscurricula, mit denen eine additive

Verknüpfung von Einzelangeboten überwunden und Programmentwicklung auch als ein zeitlicher Prozeß von aneinander anschließenden Lernmöglichkeiten verstanden werden kann.

(3) Beratungsbedarf in bezug auf das spezifische Leistungsprofil einer Einrichtung:

Die pädagogische Qualität der Bildungsarbeit hängt in hohem Maße von der Passung mit ausgewählten Adressatenbereichen und den hier feststellbaren Lernanlässen und Aneignungsstrukturen ab. Das Leistungsprofil einer Einrichtung erklärt sich in dem besonderen Bezug zu Verwendungsbereichen, aus denen ihre Angebote ihren Sinn und damit ihre Qualitätsmaßstäbe beziehen. Qualitätssicherung setzt daher das Erlernen von Planungskonzepten zur Orientierung an der Verwendungssituation, der Zielgruppenentwicklung und den Bezug zu Bedarfslagen im regionalen Umfeld voraus, die auf die je besonderen Gegebenheiten einer Einrichtung zu übertragen und praktisch zu nutzen sind. Erst in diesem Zusammenhang ist es schließlich möglich, darüber hinaus auch noch Fragen des optimalen Mitteleinsatzes im Sinne einer pädagogischen Kosten-Nutzen-Analyse zu bearbeiten.

(4) Beratungsbedarf in bezug auf die Formen der Veränderungsbereitschaft und Entwicklungsplanung:

Die pädagogische Qualität der Strukturplanung einer öffentlichen Bildungseinrichtung läßt sich nicht hinreichend an der Reaktionsfähigkeit auf veränderte Anforderungen und auf ständig wechselnde subjektive Bildungserwartungen beurteilen, auch wenn dies als Minimalbedingung für „Erfolg“ gelten kann. Langfristig entscheidend ist vielmehr eine produktive Balance zwischen Anpassung und Gegensteuerung. Öffentlich verantwortete Bildungsorganisation mißt ihren Erfolg, wie dies generell für alle gesellschaftlichen Infrastrukturmaßnahmen gilt, in ihrer langfristigen Wirksamkeit. Pädagogische Organisationsberatung hat hier das Bewußtsein für institutionell relevante Zeitstrukturen zu verstärken und die hierfür notwendigen trägerpolitischen Rahmenbedingungen als Zielbereich mit einzubeziehen. Sie hat Entwicklungsstrategien, Leitungskonzepte und institutionelle Selbstkonzepte zu unterstützen, die neben der Flexibilisierung und der Erhöhung der Außenorientierung auch eine bewußte Unabhängigkeit gegenüber sprunghaft wechselnden Reaktionen herzustellen versuchen. Qualitätssicherung als Beratungsziel bezieht sich hierbei auf den Aufbau regionaler oder trägerspezifischer Unterstützerguppen, die eine verlässliche Versorgung der Region mit öffentlich legitimierten Weiterbildungsangeboten verstärken oder durchsetzen können.

**Institutionelles  
Selbstverständnis  
klären**

**Langfristige Wirk-  
samkeit als Erfolg**