

„Nur systematisch muss es sein ...?“

Ein Plädoyer für mehr Einheit in der Vielfalt der Qualitätsansätze

Hans-Werner Franz

Vorschlag

Qualitätsentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist quer durch Europa zu einer umfassenden Bewegung mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen geworden. Das Panorama, das die Europäische Union bietet, ist überaus vielfältig und facettenreich. Auch wenn es bisher noch keinen vollständigen Überblick über die verschiedenen Ansätze gibt, die in den Ländern der Europäischen Union verfolgt werden, ist doch erkennbar, dass kaum ein Land einen Ansatz verfolgt, der alle formalen, nicht formalen und informellen Formen des Lernens für eine Erwerbstätigkeit einschließt, geschweige denn, dass von einem europäischen Konsens oder auch nur einer gemeinsamen Richtung gesprochen werden könnte. Eine entsprechende Feststellung findet sich im Rahmenpapier des Europäischen Forums zur Qualität in der Berufsbildung, das Anfang September 2002 im Rahmen der dänischen EU-Ratspräsidentschaft in Helsingör stattfand (Rahmenpapier 2002, S. 9). Im Vorfeld war eine umfangreiche Sammlung von Qualitätsentwicklungsansätzen erfolgt, die erstmals eine empirisch verlässliche Aussage zuließ.

Welche Vielfalt in Deutschland herrscht, zeigen auch andere Beiträge in diesem Band (sowie Balli et al. 2002). Praktisch alle Beteiligten im weiten Markt der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben gemerkt, dass Qualität etwas ist, was auch mit Bildungsprozessen zu tun hat. Die meisten Anbieter wurschteln sich durch, machen mal hier eine Selbstbewertung, da einen Qualitätszirkel und merken zunehmend, dass es mehr sein müsste. Andere meiden die vorhandenen Systeme, weil diese hermetisch sind oder scheinen, wollen sich das Leben leichter machen, entwickeln mühsam eigene Systeme, auch sie oft unter der Überschrift Selbstevaluation. Seit einiger Zeit versucht sich die Stiftung Warentest im Regierungsauftrag an einem komplementären Weg. Sie will die Qualität von Bildungsprodukten und -maßnahmen aus der Sicht von Bildungsnachfragern testen und so Qualität quasi als Vorsichtsmaßnahme durchsetzen nach dem Motto: Man könnte ja erwischt werden. Was beim Warentest funktioniert hat, wird doch beim Bildungstest nicht floppen. Dann gibt es Qualitätsringe und Verbünde und Prädikate und Gütesiegel und Netzwerke und neuerdings ein Testat, alle mit sehr unterschiedlichen Qualitätsanforderungen und -prozeduren. Nur eine – allerdings größer werdende – Minderheit bedient sich der vorhandenen Anpassungen der DIN ISO-Normenreihe 9000 ff. oder des Excellence-Modells der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement (EFQM), also einheitlicher und international anerkannter Systeme. Dafür gibt es durchaus nachvollziehbare Gründe nicht zuletzt finanzieller Natur. Und wohl auch: Welcher Pädagoge gibt schon gerne zu, dass er etwas nicht selber kann, wenn es um Lernen geht? Und darum geht es bei Qualität in erster Linie.

Deutschland ist wie viele andere Länder Europas (vgl. die nachfolgende, unvollständige Übersicht) bei der Qualitätsentwicklung „im Aufbruch“ (Meisel 2002), damit aber eben auch erst am Anfang. Gleichwohl, angesichts dieser Vielfalt würde jede noch so wünschenswerte Vereinheitlichung aufgepfropft wirken, die versuchen wollte, den vielen Wegen und Pfaden zu Qualität den Königs-Highway zu weisen. Daher hört und liest man

häufig – ich vereinfache jetzt -, letztlich sei es egal, was man in Sachen Qualitätsbildung unternehme, solange es nur systematisch geschehe. Gewiss ist das eine Feststellung, die so nicht falsch sein kann. Aber sie klingt verdächtig nach dem Pfeifen im Wald. Ist es wirklich egal, was man macht, solange man es systematisch macht? Was ist denn systematisch? Hat das nicht etwas mit dem Verständnis von Qualität zu tun, was ein System ergibt? Und warum sollte sich diese Einsicht ohne Anreize oder irgend welchen Druck überhaupt durchsetzen? Wie mir scheint, wird hier (mindestens) eine, wie ich meine, wichtige Frage ausgeklammert: *In welche Richtung soll sich die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung insgesamt entwickeln? Und bedarf es dabei nicht einer europäischen Orientierung?*

Nun kann man mit Fug und Recht nach dem oben zu Europa Gesagten fragen: Was ist europäisch? Tabelle 1 zeigt, dass Europa hier derzeit ebenfalls keine Orientierung zu bieten hat, sondern sich nicht minder vielfältig und vielschichtig darstellt als Deutschland.

Tab. 1: Die Vielfalt der Qualitätsentwicklungsansätze in Europa

Input-Orientierung auf Potentiale		Kompetenzorientierung
UK	Investors in People	
F	OPQF Office Professionnelle de Qualification de la Formation; Akkreditierung des Lehrpersonals	
I	Akkreditierung von Bildungseinrichtungen nach der Kompetenz ihrer Beschäftigten in allen Funktionen	
D	Qualitätsrichtlinien der Bundesanstalt für Arbeit	
Throughput-Orientierung auf Prozesse		Verbesserungs- & Lernorientierung
E	Baskisches EFQM-basiertes System der beruflichen Bildung	
Scotland	SQMS Scottish Quality Management System	
England	ALI Adult Learning Inspectorate	
IR	FAS Standard QA00/01 for Behinderten Aus- und Weiterbildung	
F	AFNOR; AFAQ-ISO 9001:2000	
D	CERTQUA; ISO 9001:2000	
Output/Outcome-Orientierung auf		Leistungsorientierung
UK/D und viele andere	Job-(Vermittlungs-) Orientierung bei öffentlich finanzierter Aus- und Weiterbildung	
NL u.a.	CEDEO/Q*FOR	
UK	Rankings	
D	Stiftung Bildungstest	
UK	OFSTED Office for Standards in Education	
CH	eduqua	

Die jeweilige Zuordnung in Tabelle 1 entbehrt nicht einer gewissen Willkür, denn weiter unten wird gerade betont, dass TQM-Ansätze – hier unter Prozessorientierung eingestuft – Qualität umfassend verstehen und daher an allen drei Dimensionen ansetzen. Und selbstverständlich prüfen Rankings oder das niederländische CEDEO auch Inputfaktoren. Daher mag die Tabelle nur als grobe Ordnung nach den jeweils *prioritären* Zugängen verstanden werden. Eine ausführlichere Begründung für die Systematik folgt weiter unten.

Dennoch: im Vergleich mit einer zunehmenden Zahl europäischer Länder sehe ich Deutschland in der Bildung zunehmend auf dem Holzweg (vgl. Franz 2002a) und regelnder Eingriffe dringend bedürftig. Daher möchte ich meinen in Helsingör beim Europäischen Forum zur Qualität in der Berufsbildung gemachten Vorschlag auch hier vorbringen: *Lasst uns auf der Basis der vorhandenen bildungsspezifischen Interpretationen des EFQM-Modells ein europäisches Branchenmodell Bildung entwickeln, das als offener, aber eben doch einheitlicher und zugleich europäischer Bezugsrahmen geeignet ist, mehr Führung und Sicherheit bei der Suche nach dem letztlich immer eigenen Weg zu bieten.* Denn wenn Qualität in der Bildung etwas will, was alle angeht, dann ist es Selbstbewusstsein und Selbständigkeit. Nur so wird der Holzweg kein Weg in die Irre, sondern das, was er für Holzarbeiter und Holz eigentlich ist: ein Weg aus dem Wald hinaus.

Zum Verständnis von Qualität

Die Qualität von Bildung lässt sich auf viele Arten und Weisen definieren, messen und entwickeln. Der hier dargestellte Ansatz nimmt die Bildungs-Organisation ins Visier, was allerdings weiter unten noch begründet wird.

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).

- Die Potentialeseite 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 Weiterbildungsverbände mit oder ohne Prüfsiegel, indem sie die Maßnahmegabe bzw. Mitgliedschaft von bestimmten Eingangsvoraussetzungen abhängig machen. Das gesamte französische Weiterbildungssystem mit seinen staatlichen Zulassungsstandards für Einrichtungen, Dozenten und Prüfungssysteme ist so aufgebaut. Zahlreiche Akkreditierungsverfahren in Frankreich, Italien und anderen Ländern setzen hier an.
- Mit Prozess sind die Abläufe der Produktion oder Leistungserbringung sowie deren zweckorientierten Regelungsformen gemeint. Sie stehen im Mittelpunkt von klassischen Qualitätsmanagementverfahren wie der DIN ISO 9000 ff., je nach Interpretation auch EFQM. Die gründliche Überarbeitung der Norm (DIN ISO 9000:2000) nach dem EFQM-Modell hat hier die hochgradige Selbstbezüglichkeit der alten Fassung durchbrochen. Dieser prozesszentrierte Fokus ist durch die Überarbeitung der Norm zwar merklich geweitet, 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 (Ge- oder Verbrauchs-) Produkt wird vor allem nach seiner Gebrauchseignung (fitness for use) gefragt, wobei oft auch ästhetische Kriterien und nicht zuletzt der Preis für Produzenten wie für Kunden wichtige Bestimmungsgrößen darstellen. In der Bildung kann Produkt mehrere Bedeutungen haben. Es kann die Qualität des Bildungsangebots der Bildungseinrichtung meinen; es kann auch die Qualität der Maßnahmendurchführung meinen, die sich in den Bildungsergebnissen niederschlägt: bestandenen Prüfungen, Zeugnisdurchschnitten (auch im Vergleich mit anderen Anbietern). Evaluative Verfahren der Bewertung von Bildungseinrichtungen haben hier

meist ihren Schwerpunkt. Aber auch stichprobenartige Tests wären hier als mögliches Prüfverfahren zu nennen. Letztlich entscheidend für die Qualität der Bildung ist auch hier „fitness for use“, d.h. die erzeugte Kompetenz (entscheiden, machen, lernen können), soweit es die Individuen betrifft, die Erfüllung gesellschaftlich gesetzter Ziele (Beschäftigung, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung), soweit es die Gesellschaft mit ihren beteiligten Sphären (Wirtschaft, Politik, Kultur) betrifft. Diese ist wiederum nur beschreib- und messbar, wenn der „outcome“, verkürzt: individueller beruflicher Erfolg und die Einsatzfähigkeit im Arbeitsprozess, zum Gegenstand der Beschreibung und Messung gemacht werden – mit all den Problemen, die damit verbunden sind: personelle und Umgebungsfaktoren, die Nachvollziehbarkeit des Ursache-Wirkungszusammenhangs.

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 ist die Schnittmenge von Zufriedenheit und Perfektion ($xZ + yP = nQ$), wobei es vom jeweiligen Betrachter und seinen Erwartungsparametern abhängt, wie diese Gleichung jeweils konkret ausfällt. Diese Einsicht liegt den stakeholder-orientierten Qualitätsmodellen zugrunde, im Prinzip allen Total Quality-Modellen (das EFQM Excellence Model, der US-amerikanische Malcolm Baldrige Award), die danach streben, alle relevanten Erwartungshorizonte (Zufriedenheiten) sowie alle qualitätsbestimmenden Faktoren im Rahmen einer Entwicklungs- oder Verbesserungsdynamik zu erfassen, die als Lernprozess der beteiligten Menschen und Organisationen verstanden wird (vgl. Grafik 1). Es liegt auf der Hand, dass die Investoren (von Zeit, Geld, Ideen, Mühe) andere Vorstellungen von der Leistung einer Bildungsorganisation hegen als die Lern- oder Kaufkunden von Bildung, und die Beschäftigten nicht unbedingt die gleichen wie die Partner (z.B. Dozenten oder Lieferanten anderer Leistungen) und wie die gesellschaftliche (Gesetze, Richtlinien, Öffentlichkeit, selbstgesetzte Werte, Verkehrsmittel und -wege) oder die natürliche Umwelt (Umgang mit Papier, Chemikalien usw.). Von den bildungsspezifischen Verfahren kommt die Zertifizierung durch die niederländische CEDEO-Stiftung diesen Modellen am nächsten, allerdings sehr konsequent aus der Perspektive der Kaufkunden (in der Regel Unternehmen).

Hier

Grafik 1 Die fünf Stakeholder aller Organisationen

Diese Betrachtungsweise kann schließlich auf mehreren Komplexitätsebenen bzw. mit unterschiedlichen Reichweiten zum Tragen kommen: beim Individuum, im konkreten Arbeits-, Unterrichts- bzw. Lernzusammenhang (Klasse, Gruppe), bezogen auf die Bildungsorganisation insgesamt, 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, aber auch Therapieren und Beraten, weil hier der Umstand, dass Qualität immer ein soziales Verhältnis darstellt, unmittelbar konstitutiv ist für die Qualität des Ergebnisses. Der individuelle Kunde, sprich: der Lerner oder die Klientin/Patientin und seine/ihre „Potentiale, Prozesse und Produkte“ sind konstruktiver (oder bei Nichtberücksichtigung: potentiell destruktiver) Bestandteil des Bildungs-/Lernprozesses bzw. des Pflege-/Heilungsprozesses. Gleichwohl ist die lehrende oder pflegende Person der oder die Expertin, die diesen Umstand zu berücksichtigen und ihr professionelles Verhalten dieser Einsicht entsprechend zu gestalten hat. Das muss konstitutiver Bestandteil des Selbstverständnisses in diesen Berufen werden. Qualität definiert sich daher als Schnittmenge

von aus der jeweiligen Perspektive erreichten Zufriedenheit und Perfektion. Die resultierende Formel wurde oben schon erwähnt: $xZ + yP = nQ$ (vgl. Grafik 2).

Hier

Grafik 2: Qualität als Schnittmenge von Zufriedenheit und Perfektion

Von grundlegender Bedeutung für alle Verfahren der evaluativen Qualitätsdarstellung ist dabei die Feststellung, dass Ergebnisqualität bei Bildung schwer einzukreisen und kausale Ursache-Wirkungs-Bezüge allenfalls plausibel gemacht, kaum aber ein-eindeutig postuliert werden können. Die Rolle der Lernenden, ihr persönliches Vermögen und Bemühen und das ihrer sozialen Umgebung, etwa am Arbeitsplatz, 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.

Die lehrende als lernende Organisation

Wie und von welcher Warte aus auch immer Qualität eingefordert und bestimmt wird, kein Weg führt daran vorbei, dass die Bildungs-Organisation, die Lernen anbietet, gestaltet und bewertet, mit all ihren Rahmenbedingungen der soziale Ort und Organismus ist, an dem die entscheidenden Stellschrauben für die Verbesserung der Qualität von formalen oder nicht-formalen Bildungsprozessen zu finden sind. Diese Organisation ist, zusammen mit den Lernenden, das Bildungs-Zentrum. Sei es das betriebliche oder das außerbetriebliche.

Der Umstand, dass die Lernenden und ihre Lernbereitschaft bzw. ihr mit dem (jeweils konkreten) Lernangebot und -arrangement verbundenes Nutzenkalkül letztlich entscheidend sind für den Lernerfolg, schmälert diese Einsicht kein bisschen. Wer behauptet: „Organisation stellt sicher, dass Lernen stattfinden kann, allerdings nicht, ob und wie gelernt wird“ (Ehse/Zech 2002, S. 114, Hvhg. durch Autoren), und damit die Besonderheit von Bildung begründen will, begibt sich damit allenfalls auf einen systemtheoretischen Allgemeinplatz. Denn diese Systemgrenze zwischen Organisation und Individuum gilt selbstverständlich für jede andere Leistung und Produkt ganz genauso. Die angebliche Paradoxie, dass die Organisation Einfluss nehmen soll auf etwas, was allein der Kunde entscheidet, ist trivial, weil allgemein gültig. Es ist immer der Kunde, der entscheidet, ob er kauft oder eben nicht. Es ist immer letztlich der Kunde, der über Erfolg oder Misserfolg eines Produkts bzw. der es herstellenden Firma entscheidet. Ein Verkäufer kann noch so gut sein, wenn ich mich als Kunde aus Gründen, die alleine bei mir selbst liegen, nicht für ein Produkt entscheide, kann er machen, was er will. Das ist beim Lernen nicht anders. Was oben schon gesagt wurde, sei hier wiederholt: Die Besonderheit von Bildung, die sie allerdings mit allen personenbezogenen Dienstleistungen teilt, liegt ausschließlich darin, dass der/die zu Bildende an der Herstellung der jeweiligen Qualität von

Leistung und Produkt aktiv beteiligt ist. Wie in jedem anderen Fall auch ist es die Organisation mit ihren Menschen, deren Können als Einzelne wie als Organisation einen wesentlichen Beitrag dazu leistet, ob und wie gut das gelingen kann oder nicht. Das ist bei einem Lehrer nicht anders als bei obigem Verkäufer.

Was auch immer an Einflussnahme von außen auf die Handlungsbedingungen von Bildungsorganisationen mobilisiert werden kann: Bildungstests und Rankings, staatliche oder parastaatliche Setzungen von Kriterien und Richtlinien, Akkreditierungs- und Inspektionsverfahren, Controllingverfahren und externe Evaluationen, Zertifizierung und Testierung, realisiert werden können daraus resultierende Anforderungen immer nur am Ort und im Prozess des Lernens durch die handelnden Personen als Einzelne wie als ihr zusammenhängendes Wirken (Organisation). Somit ist alle Qualitätsentwicklung im Kern Kompetenz- und Organisationsentwicklung.

Diese banale, aber folgenreiche Einsicht einzulösen, ist einzig und allein erklärte und verfolgte Absicht von Total-Quality-Ansätzen. Sie alleine stellen im Ansatz systematisch und wiederkehrend die Frage, wer alles etwas von der Organisation, von innen wie von außen, erwartet und wie die Organisation diesen Erwartungen gerecht werden will und kann. Und sie alleine setzen systematisch dort an, wo Qualitätsentwicklung ansetzen muss: bei Können, Lern- und Verbesserungsbereitschaft der Beschäftigten von Bildungseinrichtungen. Offenheit, Lernen und kontinuierliche Verbesserung sind somit die grundlegenden Anforderungen dieser Ansätze, die an die beteiligten Individuen wie an das Funktionieren der Organisation als Gesamtheit gestellt werden. Für Letzteres verantwortlich sind letztlich die fachlich und organisatorisch leitenden Personen. Daher versteht das EFQM-Excellence-Modell sein Hauptanliegen konsequenterweise auch nicht als Qualitätsmanagement, sondern als Verbesserung der Managementqualität für die Gesamtorganisation mit ihren bewusst wahrgenommenen und als gemeinsamer Wille (Politik) formulierten Zwecken und Zielen, d.h. als autonomes und verantwortliches Handeln. (Das Wort Qualität taucht darin nicht ein einziges Mal auf.) Mit dieser Absicht stellt es einen Kanon von systematischen Fragen zur Verfügung, deren Beantwortung von innen wie von außen einer Selbstanalyse und –bewertung aller Handlungsbereiche der Organisation gleich kommt. Die Beantwortung dieser Fragen dient als Motor für Verbesserungsprozesse, wobei es der Organisation bzw. den in ihr entscheidenden und handelnden Personen überlassen bleibt, wo und wie sie Schwerpunkte setzen und ihre Anstrengungen konzentrieren und welchen Zeitrahmen sie sich dafür geben. Darüber hinaus ist es ihre Entscheidung, ob sie es bei einer Selbstbewertung belassen oder ob sie sich einer Bewertung von außen stellen wollen. Wie ein solches System der lernenden Organisation für Lehr-Organisationen aussehen könnte, habe ich in einem anderen Kontext entwickelt (vgl. Franz 2001a)

Das Ziel von Lernen ist eine Verbesserung des Steuerungspotentials (H. Geißler 1991), man könnte es auch Kompetenz nennen, die ich definiere als gemäß bestimmten Anforderungen „besser entscheiden, machen und lernen können“. Das gilt für die Organisation insgesamt ebenso wie für die Einzelnen, die für sie und in ihr wirken. Zugleich ist dies der Hauptauftrag von Berufsbildungsorganisationen und ihrer Lehrenden: Menschen durch kompetente Gestaltung von Lernprozessen zu der Fähigkeit zu verhelfen, bestimmte Aufgaben und Anforderungen verlässlich ausführen zu können. Wenn es eine Besonderheit von Bildungsorganisationen gibt, dann diese: dass ihr eigenes Entwicklungsziel formal identisch mit ihrem Produktziel ist. Leider kann man davon keine besondere Kompetenz zur Zielerreichung der Organisation ableiten, eher ein spezifisches Maß von pädagogischer Betriebsblindheit nach dem Motto: Das eine hat mit dem anderen nichts zu tun. Hier spielt sich die oben angesprochene „Paradoxie“ der Systemgrenze zwischen Organisation und Individuum im Kopf ab.

Diesen Anspruch von Bildungsorganisationen zu leben, und zwar auch im Hinblick auf die Organisation des Lernens selbst, verlangt systematisch nur ein TQM-Ansatz. Nach der Reformierung der ISO-Qualitätsnorm 9000ff, die sich am Excellence-Modell der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement orientiert hat, dürfte auch dieser Ansatz im Bildungsbereich stärkere Beachtung finden, weil er in die Richtung eines umfassenden Qualitätsverständnisses weiter entwickelt worden ist. Daher scheint es mir nur folgerichtig zu verlangen, dass ein europäisches Richtmodell für die berufliche Bildung sich an einem umfassenden Qualitätsverständnis orientiert, das nicht hermetisch, sondern offen ist und einer konstruktivistischen Mehr-Perspektiven- oder stakeholder-Logik folgt, die als permanenter Lern- und Verbesserungsauftrag systemisch formuliert ist.

Das baskische Beispiel

Im spanischen Baskenland ist ein solches System seit einigen Jahren schon in vollem Umfang etabliert. Es soll hier nicht als Vorbild, gleichwohl als Beispiel dienen, wie weit gehend und konsequent solche Ansätze implementiert werden können (für weitere Beispiele vgl. Franz 2002b). Zumal das spanische Berufsbildungssystem, dessen derzeit am weitesten entwickelter Teil das baskische ist, den TQM-Ansatz konsequenterweise verknüpft mit einer klaren Kompetenzorientierung.

Das baskische System der beruflichen Qualifikationen versteht sich ausdrücklich als „kompetenzbasiertes System“. „Berufliche Kompetenz ist die Gesamtheit der Fähigkeiten, Haltungen und Kenntnisse, die erforderlich sind, um Arbeitstätigkeiten im Rahmen einer Beschäftigung mit der verlangten Qualität und Effizienz auszuführen.“ Diese Definition, der ein Modell der Beschäftigungskompetenz (*competencia ocupacional*) für einen bestimmten Beschäftigungsbereich (im Unterschied zum Arbeitsplatz) zugrunde liegt, schließt folgende Bestandteile von Kompetenz ein:

- fachlich-technische Kompetenz;
- organisatorische und ökonomische Kompetenz;
- Kompetenz zur Zusammenarbeit und dazu, sich auf seine Umwelt zu beziehen;
- Kompetenz zur Reaktion auf Kontingenzen, womit Probleme, Havarien und sonstige Anomalien im Produktions- und Arbeitsprozess gemeint sind.

Auf der Basis dieser Definition werden die Anforderungen für konkrete Beschäftigungsbereiche (*áreas de competencia*) wie „Elektro-Elektronik“ oder „Bauen“ oder „Hotellerie und Tourismus“ konkretisiert als „Kompetenzeinheiten und -bereiche“ (*unidades y ámbitos de competencia*). Die Weiterbildung ist ein solcher Beschäftigungsbereich.

Diese Definition von Kompetenz ist im Wesentlichen identisch mit der des spanienweit gültigen „Titel-Katalogs der Beruflichen Qualifikationen“ und des „Repertoires von Berufszeugnissen“, in denen die Kompetenzeinheiten niedergelegt sind. Im Baskenland werden sie zusammengefasst im „Katalog der beruflichen Qualifikationen“, der unterscheidet nach Kompetenzbereichen und fünf Qualifikationsniveaus, die sich bewusst anlehnen an die fünf Niveaus, die Gegenstand der europäischen Diskussion sind.

Das Thema Qualität spielt eine große Rolle bei der Entwicklung und Implementierung des Systems. Über die TQM-basierte Grundphilosophie des Systems hinaus wird auch eine stringente Qualitätspolitik in der Praxis verfolgt. Man verspricht sich davon eine konsequente Einhaltung der kompetenzbasierten Vorgaben einerseits und die Ausrichtung der Bildungspolitik an den Bedürfnissen ihrer Kunden andererseits. Alle Berufsbildungszentren bedürfen einer Akkreditierung, die sie nur erhalten, wenn sie einen bestimmten Qualitätsstandard nachweisen können. Die im Frühjahr 2000 gegründete Bas-

kische Agentur für die Evaluation der Kompetenz und Qualität der Beruflichen Bildung (Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional) lehnt sich bei ihrer Tätigkeit eng an das Europäische Qualitätsmodell der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement (EFQM) an. Die für die berufliche Bildung zuständige Abteilung des baskischen Bildungs- und Forschungsministeriums betreibt einen Total-Quality-Plan (Plan de Calidad Total). Im Januar 2000 waren fünf Berufsbildungszentren nach ISO 9002 zertifiziert, zwölf weitere hatten sich das für das Jahr 2000 zum Ziel gesetzt. Vier weitere Zentren standen bei annähernd 400 Punkten der 1000-Punkte-Skala des EFQM-Modells, was ein guter Stand ist; 30 weitere Zentren arbeiteten schon mit bislang geringeren Ergebnissen nach dem EFQM-Verbesserungsmodell. Per Erlass 3120 vom 25. April 2000 wurde zudem verfügt, dass alle Berufsbildungseinrichtungen bis zum 1. Januar 2002 entweder nach der ISO-Qualitätsnorm (9001 oder 9002 in der Version von 2000) zertifiziert sein müssen oder (bei externer Evaluation) 300 Punkte nach dem EFQM-Modell erreicht haben müssen. Bis zum 1.1.2004 müssen es (ebenfalls bei externer Evaluation) 400 Punkte sein. (Der aktuelle Stand konnte nicht mehr rechtzeitig zum Abschluss dieses Artikels eruiert werden.)

Eine Schwäche des baskischen Qualitätsentwicklungssystems ist bislang jedoch, dass es keine bildungsspezifische Übersetzung des EFQM-Bezugsrahmens gibt, die es den Bildungseinrichtungen erleichtert, die vergleichsweise allgemeinen, für alle Arten von Organisation geltenden Fragen dieses Bezugsrahmens, auf die besonderen Anforderungen des Bildungsbetriebs zu beziehen.

Branchenversion Bildung des EFQM-Ansatzes

Nun bestehen verständlicherweise insbesondere bei Einrichtungen, die sich zum ersten Mal mit Qualitätsentwicklung befassen, und bei kleineren Einrichtungen häufig große Befürchtungen, sich zu übernehmen, wenn sie sich auf ein umfassendes Qualitätssystem einlassen. Die Folge ist nicht selten der (meist weitaus aufwendigere) Versuch, ein eigenes zu basteln. Um diese hohe Hemmschwelle niedriger zu setzen, sollten die inzwischen vorhandenen bildungsspezifischen „Übersetzungen“ von EFQM europaweit verglichen und zur Basis einer von EFQM anerkannten Branchenversion Bildung des Excellence-Modells gemacht werden. Projekte mit diesem Ziel könnten national (vom bmb+f: Bundesministerium für Forschung und Bildung) wie europaweit im Rahmen des LEONARDO-Programms gezielt ausgeschrieben werden und würden innerhalb von zwei bis drei Jahren zu konsensfähigen Ergebnissen führen. In Deutschland existieren mehrere solche Übersetzungen. In jüngster Zeit hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ein solches Unterfangen mit einer eigenen Version abgeschlossen (Heinold-Krug/Griep/Klenk 2001) und es kommt im Rahmen der Weiterbildungsangebote des DIE zum Einsatz (vgl. dazu Heinold-Krug 2002).

Veröffentlicht und allen Interessierten zugänglich ist die von mir entworfene Version des Integrierten Qualitätsmanagements IQM (Franz 1999), die inzwischen im Einsatz bei mehreren Bildungsträgern weiter entwickelt wurde und demnächst auf der Homepage der Sozialforschungsstelle Dortmund (www.sfs-dortmund.de) zum Runterladen zur Verfügung stehen wird (vgl. Tabelle 2). Sie bietet auf der Basis und in der Ordnung der Kriterien und Fragen des EFQM-Modells im ersten Übersetzungsschritt die entsprechenden spezifischen Fragen für Bildungseinrichtungen an. In einem zweiten Schritt werden sie dann für Selbstbewertungen operationalisiert, indem diesen Fragen entsprechende Aktivitäten, Instrumente und Indikatoren angeboten werden. Alle drei Ebenen: die EFQM-

Fragen, die bildungsspezifischen Fragen und die sie operationalisierenden Maßnahmen, Instrumente und Indikatoren, sind so aufgebaut, dass sie in der vorliegenden oder in einer von den Anwendern für den eigenen Bedarf modifizierten Form als Fragebogen für eine Selbstbewertung genutzt werden können. Zudem können in einer weiteren Spalte Anregungen für Verbesserungen vermerkt werden. Die letzte Spalte gibt jeweils an, an welches Element der DIN ISO-Norm 9001 die entsprechende Frage anschließt, so dass eventuelle Vereinbarungen über Abläufe in ein Qualitätsmanagement-Handbuch eingetragen werden können, das der Norm folgt. Das ist von Bedeutung für diejenigen Einrichtungen, die aus welchen Gründen auch immer eine Zertifizierung nach der Norm benötigen oder wollen: per EFQM ad DIN ISO 9001.

Tabelle 2: Integriertes Qualitätsmanagement
(= 3. Grafik in Anlage)

Wie immer auch eine solche EFQM-basierte Branchenversion Bildung aussehen würde, sie müsste vermutlich in einer ausführlichen und einer abgespeckten Version erstellt werden, um auch den kleineren Einrichtungen den Einstieg zu erleichtern. Im Grunde ist eben dieser Umstand von besonderer Bedeutung, denn sie bilden quer durch Europa das Gros der Einrichtungen.

Daneben müsste die ausführliche wie die abgespeckte Version jeweils den systematischen Ort vermerken, wo die spezifischen Bedingungen sonderpädagogischer Ausbildungs- und Lernangebote (z.B. Behinderte, Lernschwache) eingestellt werden können.

Dass das EFQM-Excellence-Modell hier den Vorzug vor anderen TQM-Ansätzen erhalten sollte, liegt auf der Hand, weil es europaweit eingeführt und akzeptiert ist. Genau dieser europäische Bezug ist es auch, der in der deutschen Diskussion bislang kaum eine Rolle spielt. Daher möchte ich mein Plädoyer von Helsingör hier wiederholen: Wenn lebenslanges Lernen auch als Prozess der Weiterentwicklung unserer nationalen Bildungssysteme unter Berücksichtigung eines zunehmend europäischen Arbeitsmarktes verstanden werden soll, dann brauchen wir bei so „strukturbildenden Handlungselementen“ (Heinold-Krug 2002b) wie Qualitätsentwicklung dringend einen Prozess der europäischen Konvergenz. Daher sollten alle Anstrengungen in allen europäischen Ländern bewusst an diese europäische Dimension andocken. EFQM bietet den doppelten Vorteil: ein TQM-System zu sein, das bewusst als Grundlage einer lernenden Organisation verstanden werden will; und ein europäisches, *das* europäische Modell zu sein, das schon weithin Anerkennung und Anwendung gefunden hat und seit seiner Einführung zu Beginn der neunziger Jahre erheblich optimiert worden ist. Die Bildung in allen ihren Bereichen sollte sich auf diesen Pol beziehen und damit der europäischen Anschlussfähigkeit unserer nationalen Entwicklungen dienlich und förderlich sein.

Wie durchsetzen?

Nun wissen wir, dass sich ein solches Modell nur langsam und selbst dann selten ohne Anreize oder einen gewissen Druck durchsetzt. Daher ist es geboten, Überlegungen anzustellen, wie dieser Prozess beschleunigt werden kann. Man kann nicht davon ausgehen, dass in Deutschland oder in anderen Ländern mit der gleichen oder auch nur ähnlicher Radikalität wie im spanischen Baskenland ein neues System angestrebt, aufgebaut und verankert wird. Nur selten hat ein Land die historische Gelegenheit, wie dies in Spanien nach dem Ende des Franco-Regimes in der beruflichen Bildung der Fall war, einen

Strich zu ziehen und neu anzufangen. Derart weit reichende Maßnahmen sind auch gar nicht erforderlich, weil mein Vorschlag bewusst darauf verzichtet, institutionelle Setzungen vorzunehmen, die dann unter den gegebenen Umständen in der beruflichen Bildung doch wieder nur nationale sein würden.

Die dazu gehörige europäische Ebene ist – der Möglichkeit nach - mit dem Brügge-Prozess gegeben. Ob die dazu gemachten ersten Schritte im Rahmen des Europäischen Forums zur Qualität in der Berufsbildung wirklich entscheidende Impulse setzen konnten, bleibt abzuwarten. Daher soll hier auch nicht mehr dazu gesagt werden.

Ein großer Schritt in Deutschland wäre gemacht, wenn bei allen öffentlich mit deutschem und/oder europäischem Geld geförderten beruflichen Bildungsmaßnahmen zur Voraussetzung gemacht würde, dass die sich für die Durchführung bewerbenden Bildungszentren nicht nur einfach irgend ein System des Qualitätsmanagements nachweisen müssen (wie in den Anforderungen der Bundesanstalt für Arbeit an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung verlangt), sondern eines, das auf der europäischen Branchenversion Bildung des EFQM-Modells aufbaut, gleich ob auf der ausführlichen oder auf der abgespeckten.

Ein weiterer wichtiger Schritt müsste darin bestehen, alle nationalen/bundesweiten, mit öffentlichen Geldern (bmb+f, Bund-Länder-Kommission) geförderten Projekte, die sich diesem Thema widmen: Stiftung Bildungstest, QUEM, Testat-Modellversuch usw., auf die Beteiligung an einer solchen Initiative zu verpflichten. Nach meinem Kenntnisstand würde dies für die Stiftung Bildungstest (im Aufbau) keine Beeinträchtigung ihrer Handlungsmöglichkeiten bedeuten. Auch den Testat-Modellversuch (vgl. Ehses/Zech 2002) würde an einer solchen Initiative keinen Anstoß nehmen (können), da der Kriterienkatalog für die Testierung sich zumindest vom Anspruch her als lerner-orientierter TQM-Ansatz versteht und EFQM-kompatibel ist (vgl. ebenda, S. 123f.). Eine europäisch richtungweisende Initiative ginge voll und ganz konform mit dem Anspruch der Testat-Gruppe und wäre Wasser auf ihre Mühlen, denn die einzige Schwachstelle einer Branchenversion Bildung von EFQM ist das Fehlen einer externen Validierung jenseits des EFQM-Quality Award-Verfahrens. Auch die vielen Qualitätsverbände würden über öffentlich geförderte Maßnahmen mit einem solchen Branchenmodell Bildung einen gemeinsamen Bezugspunkt bekommen, der der oftmals festzustellenden Beliebigkeit ihrer statuarischen Reichweiten etwas mehr Homogenität und Richtung verleihen könnte.

Eine detailliertere Analyse einer ganzen Reihe ausländischer Systeme (Franz 2002b) hat ergeben, dass viele, vor allem modernere Systeme schon in die hier dargestellte Richtung konzipiert sind und problemlos anschlussfähig wären (vgl. auch Tabelle 1). Zudem muss erreicht werden, dass auch etablierte Systeme, die anderen internationalen Standards folgen, sich dieser Initiative anschließen können. Da dies in der Hauptsache die ISO-Normenreihe 9000 ff. ist und diese durch ihre Überarbeitung an TQM-Systeme anschlussfähig geworden ist, dürften von dieser Seite (z.B. CERTQUA) keine gravierenden Einwände zu erwarten sein, zumal der von mir aufgezeigte Weg einer Nutzung der Branchenversion Bildung als Vorbereitung auf eine Zertifizierung nach der Norm beide Fliegen mit derselben Klappe schlägt.

Schließlich wäre es erforderlich, dass ähnlich wie im Baskenland Übergangsfristen definiert würden, damit allen Bildungseinrichtungen ausreichend Zeit gegeben ist, ihre Qualitätsentwicklungsaktivitäten mit dem EFQM-Branchenmodell Bildung abzugleichen und sie ihm schrittweise anzunähern.

Auf diese Weise entstünde öffentlich-rechtlicher Druck, der Richtung und Offenheit, Ganzheitlichkeit und Europa-Orientierung miteinander verbinden könnte, ohne die ge-

stalterische Fantasie und Kreativität der Bildungseinrichtungen in ihrer thematischen und organisatorischen Vielfalt zu gängeln.

Literatur

- Balli, Ch.; Krekel, E. M.; Sauter, E. (Hrsg.) 2002: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Wissenschaftliches Diskussionspapier. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn
- Ehse, Ch.; Zech, R. 2002: „Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie?“, in: Heinold-Krug, E.; Meisel, K. (Hg.) 2002: Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten, Bielefeld, S. 114-124
- Franz, H.-W. 1999: Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung: EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie, Bielefeld
- Franz, H.-W. 2001: „Teaching Organisations as Learning Organisations“, in: Streumer J. (ed.), Perspectives on Learning at the Workplace: Theoretical Positions, Organisational Factors, Learning Processes and Effects, Proceedings Second Conference HRD Research and Practice Across Europe, January 26-27, 2001, Enschede 2001, pp 129-137; auch 2002 in: International Journal of Human Resources Development and Management, Nr.1-2 aus 2002, S. 129-139
- Franz, H.-W. 2002a: „Perspektive Europa: Deutschland auf dem Holzweg“, in: Heinold-Krug, E.; Meisel, K. (Hg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten, Bielefeld, S. 23-37
- Franz, H.-W. 2002b: „Internationale Ansätze zur Stärkung des Nachfragerverhaltens auf dem Bildungsmarkt“, in: Balli, Ch.; Krekel, E. M.; Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Wissenschaftliches Diskussionspapier. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn, S. 85-124
- Geißler, H. (1991): Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation, in: Sattelberger, Th.: Die lernende Organisation - Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden, S. 79-96
- Heinold-Krug, E.; Griep, M.; Klenk, W. 2001: EFQM – Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Frankfurt/M. DIE
- Heinold-Krug, E. 2002a: „Qualifizierung des hauptberuflichen Personals für die Qualitätsentwicklung“, in: Heinold-Krug, E.; Meisel, K. (Hg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten, Bielefeld, S. 79-90
- Heinold-Krug, Eva 2002b: „Empfehlungen zur Verständigung über Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung“, in: Heinold-Krug, E.; Meisel, K. (Hg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten, Bielefeld, S. 145-155
- Heinold-Krug, E.; Meisel, K. (Hg.) 2002: Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten, Bielefeld
- Meisel, K. 2002: „Qualitätsentwicklung im Aufbruch“, in: Heinold-Krug, E.; Meisel, K. (Hg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten, Bielefeld
- Rahmenpapier 2002: Ein europäischer Ansatz zur Entwicklung der Qualität der Berufsbildung. Künftige Herausforderungen und weiteres Vorgehen im Rahmen einer verstärkten Zusammenarbeit in Berufsbildungsfragen; Rahmenpapier, erstellt auf der Grundlage des Zwischenberichts und der Themenberichte des Europäischen Forums zur Qualität der Berufsbildung. Bestimmt für die Konferenz zum oben genannten Thema, die im September 2002 im Rahmen der dänischen Ratspräsidentschaft in Helsingör stattfindet.