

Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung¹

Rolf Arnold
Uwe Wieckenberg

1. Gründe für Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung

Die öffentliche Diskussion um die Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung ist in den neunziger Jahren eines der beherrschenden Themen in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion. Zu Anfang dieser Dekade überwogen die aus dem industriellen Produktions- und Dienstleistungssektor übernommenen Ansätze der ISO-Zertifizierung. Das Für und Wider dieser Zertifizierung nach dem internationalen Normensystem DIN/ISO soll hier nicht erneut abgewogen werden (vgl. Feuchthofen/Severing 1995, Krug 1997, Kuwan/Waschbüsch 1996, u.a.). Der anfangs einerseits euphorisch (Kegelmann 1995) andererseits skeptisch bis ablehnend (Giesecke 1997) geführte Diskurs ist gegen Ende der 90er Jahre einem eher „pragmatischen“ Umgang mit der ISO-Zertifizierung als nur einer Möglichkeit der Qualitätssicherung in der Weiterbildung gewichen. Das Abflauen der ISO-Diskussion geht einher mit einer Repädagogisierung der Diskussion (Gnahn 1996), die an pädagogische Themen aus den 70er Jahren anknüpft. Professionalisierung, Evaluation und Teilnehmerorientierung mögen hier als Stichworte genügen.

Auch die kirchliche Erwachsenenbildung muss sich aus mehreren Gründen der Qualitätsdebatte stellen: Zum einen befinden sich die Kirchen zunehmend in einem Konkurrenzumfeld mit anderen Bildungsträgern. Durch die Schwerpunktsetzung im Bereich der werte- und normenbezogenen Bildung wäre dies alleine noch kein Problem. Jedoch können kirchliche Bildungsträger immer weniger auf ihre angestammte Klientel zählen und verlieren „den herkömmlichen Schutzraum“ (Bergold in EB 1997). Beleg hierfür sind die zu beobachtenden Auflösungstendenzen bezüglich der Milieuzugehörigkeit der Menschen in unserer Gesellschaft (ebd.). Zum anderen wird auch im Feld der öffentlich geförderten Weiterbildung zunehmend der Nachweis bzw. das Vorhandensein von Evaluations- und Qualitätssicherungsinstrumentarien verlangt (ebd.).

2. Was ist „gute Qualität“ in der Erwachsenenbildung?

In seiner lexikalischen Bedeutung bezeichnet der Begriff „Qualität“ die „unmittelbarste Auffassung von der Beschaffenheit des Gegenstandes“ (Aristoteles). Wir beziehen uns somit auf die „Beschaffenheit“ von etwas, wobei ein „So-wie-Vergleich“ typisch ist (Arnold 1997b, S. 5). Diese Festlegung auf die Beschaffenheit eines Produktes oder einer Dienstleistung findet sich auch im Qualitätsverständnis von DIN/ISO. Hier wird die spezifische Beschaffenheit einer Sache zwischen dem Kunden und dem Produzent/Dienstleister vorab vereinbart; die Qualität ist somit gegeben, wenn der Kunde der Ware bzw. Dienstleistung eine gute Qualität bescheinigt und mit ihr zufrieden ist. Der Unterschied in der Erwachsenenbildung ist hingegen, daß wir hier nicht eindeutig zwischen Produkt und Leistungserbringer unterscheiden können, da der Teilnehmende einer Veranstaltung immer auch zur Qualität des Produktes beiträgt. Wie ungenau die aus industriellen Zusammenhängen stammende Terminologie im Bildungsbereich ist, wird hier deutlich, da strenggenommen das Produkt und das lernende Subjekt identisch sind und die Qualität von Bildungsprozessen nicht losgelöst vom Aneig-

¹ Veröffentlicht in: Qualitätsentwicklung in der Kirche – am Beispiel des Bistums Trier. CD-Rom herausgegeben vom Bischöflichen Generalvikariat Trier, Abt. Personalförderung, Trier 1999.

nungsprozess des Lernenden betrachtet werden kann. Die „Kunden“ in der Erwachsenenbildung sind selbst an der Qualitätserstellung beteiligt und somit Teil des Produktes und dessen Qualität (Arnold 1997b, S. 6). Hier wird auch klar, dass Qualität in der Weiterbildung mehr ist als „Kundenorientierung“. Anders als Kunden einer Firma bzw. Käufer eines Produktes sind Teilnehmende an Bildungsveranstaltungen mit ihren Lernanstrengungen an der Qualität dessen, was in der Veranstaltung geschieht, unmittelbar beteiligt. Deshalb muss Erwachsenen-/Weiterbildung deren Selbsttätigkeit ermöglichen, auf Selbsttätigkeit „bestehen“ auch gegen vorhandene Erlebnis-, Unterhaltungs- und Konsumerwartungen. Hinzu kommt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen nicht in die Köpfe der Teilnehmenden hineintransportiert werden können, wie es beispielsweise schlichte Input-Output-Modelle des Bildungscontrollings vorsehen. Damit nachhaltiges Lernen gelingen kann, sind vielmehr didaktische Ansätze erforderlich, welche die Inhaltsaufbereitung *hilfsbereit* gestalten helfen und gleichzeitig den Teilnehmenden weitestgehende Souveränität bei der Gestaltung ihrer jeweils spezifischen Aneignungswege zugestehen. Hierfür bedarf es einer Didaktik der Selbstorganisation, die Lernangebote als Lernarrangements gestaltet, die erschließungsorientiert aufbereitet werden und die Eigentätigkeit der Lernenden aktivieren. Dies bedeutet, dass die Qualität in der Erwachsenenbildung sich nicht nur im „Endprodukt“, dem aus- oder weitergebildeten Teilnehmenden zeigt, sondern bereits in der didaktischen Gestaltung des Aneignungsprozesses.

Was ist nun Qualität in der Erwachsenenbildung? Woraus setzt sie sich zusammen und wie können wir sicherstellen, hohe Qualität zu liefern?

Dies waren auch zentrale Fragen des Forschungsprojektes „Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung“, das vom Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern durchgeführt wurde² und von den folgenden Prämissen ausging:

Ausschlaggebend für die Qualität in der Erwachsenenbildung sind die vier „Erfolgsarten“ **Legitimation** der Bildungsarbeit, **Teilnehmendenzufriedenheit**, **Lernerfolg** in den Veranstaltungen und **Transfererfolg** bzw. die individuellen „Nachwirkungen“ bei Teilnehmenden.

Für viele Bildungseinrichtungen steht die Legitimation ihrer Arbeit im Vordergrund der Bemühungen um Erfolgskontrolle und Qualitätssicherung. Evaluiert wird, um den Erfolg der Weiterbildung gegenüber Geldgebern, Nachfragern und der Öffentlichkeit dokumentieren zu können. Andere Einrichtungen sehen die Kunden- bzw. Teilnehmendenzufriedenheit als oberste Priorität ihrer Qualitätssicherungsbemühungen. Ein umfassendes Qualitätsverständnis muss jedoch zwei weitere Seiten von Qualität berücksichtigen. Neben dem erwähnten Legitimations- und Zufriedenheitserfolg sind dies Lernerfolg und Transfererfolg. Diese vier Erfolgsarten ergeben ein „Komplettmodell“, d.h. gute Qualität ist dann gegeben, wenn zu allen vier Erfolgsarten kriterienorientiert positive Einschätzungen und Ergebnisse erhoben werden, wobei die Kriterien im konkreten Fall dialogisch zu definieren sind (Dialog mit dem Träger und den Teilnehmenden).

Legitimations-, Zufriedenheits-, Lern und Transfererfolg sind allerdings nicht leicht zu messen, da es neben den Kriterien auch Verzerrungen gibt. Nach Erkenntnissen aus

² Das Forschungsprojekt „Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung“ (1997-1999) wurde vom Ministerium für ... des Landes Rheinland-Pfalz, von der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz e.V. und von der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz e.V. gefördert.

der Lehr-Lernforschung erleichtert etwa die Zufriedenheit der Teilnehmenden auch deren wirksames und nachhaltiges Lernen, doch kann man auch zufrieden sein, ohne etwas gelernt zu haben (Giesecke 1997). Und auch umgekehrt: Unzufriedenheit kann durch gruppensdynamische Prozesse oder individuelle Projektionen (Überschätzung, Versagensängste etc.) begründet sein und zeugt keineswegs automatisch von einer schlechten Qualität. Eine umfassende Strategie zur Qualitätssicherung sollte daher bestimmen, *welche* Erfolgsarten sie auf Grundlage *welcher* Kriterien (bzw. Ziele) und mit *welcher* Evaluierungsmethodik analysiert und gegenüber *wem* sie die Ergebnisse dokumentiert.

Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung erfordert nicht nur Prozessklarheit und Prozessoptimierung. Unabdingbar sind auch inhaltliche Kriterien, auf deren Basis es möglich ist, Lernangebote, Lernzumutungen und Lernprozesse zu bewerten. Solche inhaltlichen Kriterien sind in der professionalitätstheoretischen Diskussion der Erwachsenenpädagogik deutlich herausgearbeitet worden. Es ist jedoch nicht möglich, das Ergebnis dieser Debatte in einem griffigen 10-Punkte-Schema auszudrücken oder gar einen Mechanismus zu definieren, der garantiert, gute Qualität zu erzeugen. Gleichwohl lassen sich Leitfragen erarbeiten, die den Rahmen für eine kontinuierliche und kollegiale didaktische „Selbstvergewisserung“ der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner darstellen. Qualität von Erwachsenenbildung kann also nicht extern, durch ausgefeilte „Überwachungssysteme“ und Checklisten garantiert, sondern nur am Standpunkt der Verantwortung im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses durch die zuständigen Programmplaner und Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner gewährleistet werden.

Leitfragen einer entsprechenden kontinuierlichen didaktischen Selbstevaluierung (KO-DIS) (vgl. Arnold 1994, Arnold 1999) könnten demnach sein:

Input-Qualität:

Was wollen wir? Was sind die Leitbilder unseres Handelns? Welche Ziele wollen wir in fünf Jahren erreicht haben? (=Konzeption)

Wie planen wir? Wie vergewissern wir uns des Bedarfs und der Wissenschaftlichkeit unserer Maßnahme? Erreichen wir alle Zielgruppen, die wir erreichen wollen? Welche drei Aktivitäten können wir (jährlich) einleiten, um zu diesen Fragen ein Feedback zu erhalten? (=Planung)

Wird unser Angebot verstanden? Sind wir in unseren Formen monoton oder kreativ? Wie können wir zu diesen Fragen ein externes Feedback erhalten? (=Angebot)

Durchführungs-Qualität:

Wie fühlen sich die Teilnehmenden bei uns (in den Räumlichkeiten, in denen wir die Maßnahmen durchführen)? Unterstützt und erleichtert das „Drumherum“ das Lernen? (=Infrastruktur)

Arbeiten wir mit professionellen Referentinnen und Referenten? Wenden sich diese beratend und intensiv den Teilnehmenden zu? (=Professionalität)

Wird in unseren Maßnahmen lebendig und reflexiv gelernt? Welche Rollen spielen die Erfahrungen und das Handeln der Teilnehmenden? (=Didaktik)

Output-Qualität:

Wie hoch sind Drop-Out- und Durchfallquoten in unseren Maßnahmen? Können unsere Absolventen das, was sie bei uns gelernt haben, in ihrer Lebens- und Arbeitswelt nutzen? Wird unser Abschluss von der Wirtschaft, der Gesellschaft anerkannt? (=Abschluss)

Sind unsere Teilnehmenden mit der Planung und Durchführung unserer Maßnahmen zufrieden? Wie erheben wir kontinuierlich diese Zufriedenheit? Welche Faktoren sind für die Zufriedenheit der Teilnehmenden besonders gewichtig? (=Zufriedenheit)

Wird in unseren Maßnahmen auch außerfachlich gelernt? Können sich die Teilnehmenden Schlüsselqualifikationen aneignen und ihre Persönlichkeit entfalten? Welche systematischen „Anstrengungen“ unternehmen wir, um das außerfachliche Lernen zu intensivieren? (=Persönlichkeitsentfaltung)

	Input-Qualität	Durchführungs-Qualität	Output-Qualität
Qualitätsbereiche und -kriterien	Konzeption <ul style="list-style-type: none"> - Selbstverständnis expliziert - erwachsenenpädagogisch begründet 	Infrastruktur <ul style="list-style-type: none"> - lernförderlich - versorgend 	Abschluss <ul style="list-style-type: none"> - Berufsbezogen - kompetenzerweiternd - „karriere-wirksam“ - anregend
	Planung <ul style="list-style-type: none"> - bedarfsgerecht - teilnehmerorientiert - wissenschaftlich begründet - entsprechend dem Einzugsgebiet zugänglich 	Professionalität <ul style="list-style-type: none"> - fachkompetent - pädagogisch qualifiziert - beratend - intensiv 	Zufriedenheit <ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmenden-zufriedenheit - kontinuierliche Erhebung - Kriterien der Zufriedenheit
	Angebot <ul style="list-style-type: none"> - transparent - kontinuierlich - (inhaltlich) breit - formenvariant 	Didaktik <ul style="list-style-type: none"> - motivierend - erwachsenengemäß - erfahrungsorientiert - handlungsorientiert - reflexiv lernend 	Persönlichkeitsentfaltung <ul style="list-style-type: none"> - selbstverwirklichend - stabilisierend - schlüssel-qualifizierend

3. Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung³

Das Forschungsprojekt verfolgte das Ziel, das Qualitätsverständnis und die Qualitätssicherungspraxis von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kirchlicher Erwachsenenbildung zu analysieren. Hierzu wurde ein mehrperspektivischer Ansatz gewählt, der die Ergebnisse von qualitativen und quantitativen Forschungszugriffen integriert.

Ein solcher mehrperspektivischer Ansatz bietet zahlreiche Vorteile und vermeidet die Verzerrungen und „Fragwürdigkeiten“ einer einseitigen Forschungsstrategie:

?? So haben die qualitativen Forschungszugriffe (Gruppendiskussionen, Interviews) an den Binnensichten, den gewohnheitsmäßigen Deutungen und den Alltagsthemen der

³ Vgl. Arnold/Wieckenberg (Mitarb.) 1999

Handelnden angeknüpft, ließen diese sich „in ihrer Sprache“ und „in ihrer Begrifflichkeit“ zum Thema äußern. Diese Äußerungen wurden zunächst nicht auf der Basis eines „mitgebrachten“ Analyserasters (welches nicht das Raster der Befragten ist) gewichtet⁴. Auf diese Weise war es möglich, weitgehend authentisch die Themen und Sichtweisen der Praxis zu rekonstruieren, welche nicht immer mit denen des wissenschaftlichen Diskurses vollauf identisch sind. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der kirchlichen Erwachsenenbildung haben Sichtweisen, Kriterien, Standards sowie Problematisierungshinweise zum Thema „Qualität“ und „Qualitätssicherung“ entwickelt, die einer eigenen Logik folgen und teils in kritischer Abgrenzung zu neueren Begrifflichkeiten gepflegt werden. Praktikable Ansätze zur Qualitätssicherung können nur entwickelt werden, wenn es gelingt, diese Sichtweisen zu rekonstruieren und daran anknüpfende Strategien und „Werkzeuge“ zu entwickeln.

?? Um ein möglichst zutreffendes Bild von der varianten- und facettenreichen Praxis kirchlicher Erwachsenenbildung zu zeichnen war es nicht ausreichend, lediglich die artikulierten Sichtweisen einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu dokumentieren und im Hinblick auf übereinstimmende Tendenzen und zugrundeliegende Deutungsmuster zu interpretieren. Darüber hinaus war es notwendig, quantitative Strukturdaten zu erheben sowie einige zentrale Korrelationen zu ermitteln. Nur so konnte gewährleistet werden, dass den Aussagen, Interpretationen und Schlussfolgerungen eine vertretbare Gültigkeit und Zuverlässigkeit zugrunde lag.

Forschungszugriffe		
- Fragebogenerhebung (quantitative Erhebung) Haupt-/Nebenamtliche:		Rücklauf: 80
- Fragebogenerhebung (quantitative Erhebung) Ehrenamtliche:		Rücklauf: 73 ⁵
- Gruppendiskussionen (qualitative Analyse)		Anzahl: 8
- Einzelinterviews (qualitative Analyse)		Anzahl: 9

Die durch diese mehrperspektivischen Forschungszugriffe auf die Qualitätsbeschreibungen und die Qualitätssicherungspraxis ermittelten Trends, Häufigkeiten, professionellen Sichtweisen sowie Selbstbeschreibungen ermöglichen eine realistische Einschätzung der Ausgangssituation der kirchlichen Erwachsenenbildung in diesen Themenfeldern. Gleichwohl liegen diesen Ergebnissen - aufgrund der bisweilen geringen Fallzahlen - nicht immer „harte Daten“ zugrunde. Die Interpretationen und Schlussfolgerungen werden deshalb im folgenden auch nur jeweils sehr hypotheseartig formuliert; der hypotheseartige Gehalt darf besonders in den Fällen nicht übersehen werden, in denen geringe Fallzahlen zu einer äußerst zurückhaltenden Interpretation mahnen.

⁴ In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung ergibt sich genau hieraus das Problem einer begrifflichen Überformung vorhandener Praxis mit Qualitäts-Rhetorik, d.h. viele WeiterbildnerInnen sehen sich „genötigt“, ihre Arbeit in ständig gewandelten Begrifflichkeiten zu reinterpreten

⁵ Die auf die Ehrenamtlichen bezogenen Ergebnisse sollten vorsichtig interpretiert werden. Ein zurückhaltender Umgang mit den Daten ist erforderlich, da es sich bei den Befragten um Ehrenamtliche mit sehr unterschiedlichen Funktionen, Rahmenbedingungen und Aufgabenstellungen handelt.

Es lassen sich neun Ergebnisse zusammenfassen:

- (1) „Qualität“ ist in der kirchlichen Erwachsenenbildung durchaus ein Thema, wenn auch kein zentrales. Knapp zwei Drittel der Befragten berichten, dass in ihrer Einrichtung über Qualität diskutiert wird. „Qualität“ ist auch kein Thema, das auf der Basis eines differenzierten Begriffsverständnisses angegangen wird. Vielmehr wird der Qualitätsbegriff breit und diffus verwendet („Catch-All-Begriff“), weshalb die interne Qualitätsdiskussion auch von einer gewissen Allgemeinheit und Unverbindlichkeit geprägt ist.
- (2) Ein „Set“ anerkannter Qualitätskriterien („Qualitätsleitbild“) gibt es (bislang) nicht, was auch vielfach bedauert wird. In den Gesprächen und Interviews mit ErwachsenenbildungspraktikerInnen wird allerdings immer wieder darauf verwiesen, dass der eigene Anspruch (als christlicher Träger), die Resonanz (am Markt, bei den TeilnehmerInnen), der Bildungsanspruch, der Lebensweltbezug, die Sprache sowie die Professionalität und die Rahmenbedingungen wichtige Bedingungen für Erwachsenenbildungsqualität sind.
- (3) Feststellbar ist eine deutliche Teilnehmerorientierung sowie ein ausgeprägter Bildungsanspruch bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der kirchlichen Erwachsenenbildung. Man „weiß“ um die Komplexität der Wirkungsfaktoren in erwachsenenpädagogischen Prozessen, in denen Menschen in Lernprozessen begleitet werden, die nicht auf rasch messbare Erfolge, sondern auf Lebenshilfe, Reflexion und Gewissensbildung u.ä. bezogen sind.
- (4) Für die Qualitätsorientierung der kirchlichen Erwachsenenbildung ist eine Art „gespaltenes Qualitätsbewusstsein“ charakteristisch: Einerseits „weiß“ man um die Notwendigkeiten und auch die Möglichkeiten eines stärker systematischen „Zugriffs“ auf qualitätsrelevante Größen, andererseits ist man in hohem Maße skeptisch, was die „Machbarkeit“ einer solch dokumentierenden Qualitätssicherung anbelangt. Die praktizierten Qualitätssicherungsverfahren sind eher individuell, punktuell sowie intuitiv („Sensibilität“, „Feeling“) und überwiegend mündlich; mehr und anderes wird für kaum „zu bewerkstelligen“ gehalten.
- (5) Feststellbar ist bei den kirchlichen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern eine deutliche Markt- und Messbarkeitskepsis. Grundlegend für diese „marktdistante Mentalität“ sind insbesondere drei Argumente: Das Argument von der Selbstauflösung der Erwachsenenbildung durch die Marktorientierung, das Argument von der Maßstabslosigkeit der Marktorientierung und das Argument von der notwendigen Relativierung des Marktprinzips in der Erwachsenenbildung.
- (6) Kennzeichnend für die kirchliche Erwachsenenbildung ist ein relativ unsystematischer Umgang mit den Teilnehmerrückmeldungen. Fast alle Befragten verzeichnen Rückmeldungen, doch werden diese von über 60 % der Befragten *nicht* systematisch (d. h. in der Regel *nicht schriftlich*) ausgewertet; nur knapp 20% geben an, dass in ihrer Einrichtung qualitätssichernde Instrumente eingesetzt werden. Die praktizierten Qualitätssicherungsverfahren sind stark veranstaltungs- und koordinatorenfixiert. Es fehlt zumeist eine kollegiale Form der Verständigung und Reflexion über die so gewonnenen Ergebnisse. Dies korrespondiert mit dem Faktum, dass üblicherweise die Regionalstellen mit nur einer hauptamtlichen pädagogischen Fachkraft besetzt sind.

- (7) Notwendig ist die Etablierung von Verfahrensabläufen, Routinen und Praktiken, die eine in stärkerem Maße kontinuierliche, kollegiale sowie funktionsübergreifende und systematische Qualitätsreflexion erlauben. Sinnvoll wäre dafür die „Ausrüstung“ der Referentenebene mit Dokumentations- und Auswertungsinstrumentarien („Qualitätshandbuch“), wodurch *diejenige* Ebene stärker in die Qualitätsreflexion einbezogen würde, die für die tatsächliche Umsetzung von Analyseergebnissen und Verbesserungsvorschlägen zuständig ist.
- (8) Das Qualitätsverständnis aller Beteiligten ist insbesondere auf die Bildungsveranstaltung („Durchführung“) gerichtet. Inputaspekte (Angebotsstruktur etc.) sind ebenfalls relevant, wenn auch deutlich weniger als Durchführungsaspekte. Outputbezogene Elemente (messbarer Erfolg etc.) spielen scheinbar eine geringere Rolle.⁶ Notwendig ist eine stärkere Öffnung des Qualitätsblicks aller Beteiligten sowie die Einbindung der Qualitätssicherung in Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse.
- (9) Ehrenamtliche holen deutlich weniger Rückmeldungen als haupt- und nebenamtliche MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung ein. Für sie ist „mehr Zeit für die Veranstaltungsvorbereitung und -durchführung“ ein wichtiger Aspekt zur Qualitätsverbesserung.

4. Wie kann Qualität in der kirchlichen Erwachsenenbildung gesichert werden?

Angewandte Qualitätssicherung findet u.a. ihren Ausdruck in festgelegten, jedoch keinesfalls starren, Verfahrensabläufen, Routinen, Checklisten, Formblättern und Leitfäden. Für die Entwicklung von anwendungsorientierten und praktikablen Qualitätssicherungs-Instrumenten sind drei Grundsätze unabdingbar: **Partizipation** aller Beteiligten, **Kommunikation** nach innen und außen sowie **Dokumentation** aller Qualitätssicherungs-Bemühungen.

Partizipation aller Beteiligten

Partizipation meint hier die Einbindung aller Beteiligten (Auftraggeber/Kunden, Teilnehmende, externe und interne Mitarbeiter) in möglichst alle Phasen des Weiterbildungsprozesses (von der Bedarfsermittlung bis zur abschließenden Evaluation) mittels institutionalisierter Rückkopplungsprozesse. In Gesprächen mit Interessierten, bei Befragungen, in Beratungen sowie in Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen etc. könnten diese Rückkopplungsprozesse stattfinden. Ziel dieser Bemühungen muss die Förderung der Weiterbildungs-Qualität sein. Hierbei können diese Rückkopplungsprozesse folgende Funktionen ausfüllen (vgl. Gustav 1998, S. 15):

- Information aller Beteiligten
- Transparenz von Zielen, Funktionen und Bewertungskriterien
- Operationalisierung von Qualitätskriterien
- Abstimmung mit den Beteiligten über Ziele, Funktionen und Umsetzung der jeweiligen Aufgaben
- Bewertung der Umsetzung
- Selbstevaluation durch die Beteiligten.

⁶ Diese unterschiedliche Akzentuierung liegt in den spezifischen inhaltlichen und methodischen Ausrichtung konfessioneller Erwachsenenbildung begründet (z.B. eine leichtere Erfolgsbeurteilung bei Sprach- als bei personenbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen).

Kommunikation nach innen und außen

Die Ergebnisse der Rückkopplungsprozesse und die darauf folgenden Änderungen/Verbesserungen, beispielsweise der Programm- und/oder Durchführungsqualität, sollten nach innen (mit allen Mitarbeitenden) und außen (in der Gemeinde, mit der regionalen Öffentlichkeit) kommuniziert werden und Gegenstand weiterer Diskussionen sein und natürlich von den Beteiligten evaluiert (bewertet) werden.

Durch diese Vorgehensweise können die Einflussmöglichkeiten aller am Weiterbildungsprozess Beteiligten erhöht werden. So könnte das Ziel, eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung, zum Thema gemacht und institutionell verankert werden.

Dokumentation

Grundlage von Qualitätssicherungs-Bemühungen müssen nachvollziehbare Daten (aus Gesprächen, Feedback-Runden, Teilnehmergebietungen etc.) sein, die systematisch erhoben werden und sich auf festgelegte Qualitätskriterien beziehen. Wichtig ist die systematische Erfassung, Dokumentation und Auswertung qualitätsrelevanter Daten.

Die Dokumentation von Auswertungsergebnissen der Qualitätssicherungsbemühungen ist ein unverzichtbarer Bestandteil einer systematischen Qualitätssicherung, sowohl um Längsschnittanalysen von Standardangeboten eines Bildungsträgers zu machen („Wie verhält sich die Teilnehmerzufriedenheit, Transferleistung etc. eines Standardangebotes im Verlauf mehrerer Jahre?“), als auch um Schwachstellen einzelner qualitätsrelevanter Bereiche (der Input-, Durchführungs- und Output-Qualität) auszumachen und daraufhin Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung einzuleiten, die für die Beteiligten nachvollziehbar sind. Auch aus sozialwissenschaftlicher Sicht ist die Dokumentation der Erhebungsmethoden und –ergebnisse methodisch (intersubjektive Überprüfbarkeit) notwendig.

Vor diesem Hintergrund wurde ein 5-Punkte-Schema entwickelt, das als Raster für die Qualitätssicherungsinstrumente in der kirchlichen Erwachsenenbildung dienen kann.

1. Qualitätsleitbild dokumentieren und umsetzen	Die Werte und Leitsätze kirchlicher Erwachsenenbildung sowie das Bemühen um eine kontinuierliche und nachprüfbare Qualitätssicherung muss in einem Qualitätsleitbild zum Ausdruck kommen, in dem die Grundlagen der Bildungsarbeit definiert sind.
2. Prozesse klären und optimieren	In der Erwachsenenbildung sind viele, häufig wiederkehrende Arbeitsabläufe notwendig, die verbessert und effektiver gestaltet werden können, um qualitativ hochwertige Bildungsmaßnahmen durchzuführen.
3. Bedarf ermitteln und erschließen	Eine systematische Ermittlung der Bildungsbedarfe potentieller Zielgruppen ist grundlegend für eine kontinuierliche nachfrageorientierte Erwachsenenbildung kirchlicher Träger.
4. Professionalität gewährleisten	Kirchliche Bildungsarbeit ist zunächst pädagogische Arbeit, die von Teilnehmenden in ihrer Gestaltung und Durchführung auch mit Bildungsveranstaltungen anderer Träger verglichen wird. Das Engagement und die Professionalität aller an pädagogischen Prozessen Beteiligten muss im christlich/kirchlichen und im pädagogischen Bereich zum Ausdruck kommen.
5. Teilnehmende befragen	Die Erfüllung der Erwartungen der Teilnehmenden ist ein wichtiger Teil der Bildungsarbeit, um die eigenen Qualitätssicherungsbemühungen kontinuierlich zu überprüfen und kritisch zu hinterfragen.

4. Schlussbetrachtungen

Es lässt sich feststellen, dass eine gewisse Diskrepanz besteht zwischen dem Wunsch und der Notwendigkeit, die Weiterbildungsqualität zu sichern und zu verbessern, und den tatsächlich ergriffenen Maßnahmen.

Ist	Soll
Individuell	Kollegial
Punktuell	Kontinuierlich
Isoliert	Kriterien- und leitbildorientiert
Unsystematisch (intuitiv, mündlich)	Systematisch (schriftlich, dokumentiert)
Veranstaltungsbezogen	Gesamtprozessorientiert
Koordinatorenzentriert	Funktionsübergreifend

Eine Erklärung hierfür ist sicherlich im unvermeidbaren Arbeits- und Zeitaufwand zu sehen, den die Implementierung entsprechender Instrumentarien und Kommunikationsstrukturen erfordert. Darüber hinaus mag der Einsatz standardisierter Qualitätssicherungswerkzeuge (Fragebögen, Formblätter etc.) als zu unpersönlich und formalistisch empfunden werden. Durch Befürchtungen wie diese geraten jedoch die Chancen, die umfassend angelegte Qualitätssicherungsprozesse für die Träger, Veranstalter und Durchführenden bieten, in den Hintergrund. Qualitätssicherung lässt sich nicht isoliert betrachten, sondern hat immer auch Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung. Im Verlauf des zweijährigen Forschungsprojektes ist klar geworden, dass das Thema „Qualität“ nach der Entwicklung von Qualitätssicherungswerkzeugen nicht als erledigt zu den Akten gelegt werden kann, sondern dass dadurch erst eine Diskussion in Gang gebracht wurde, die weitaus längerfristige Auswirkungen haben kann.

Aufgrund der heterogenen Träger- und Beteiligtenstruktur in der kirchlichen Erwachsenenbildung ist hier Qualitätssicherung wesentlich schwieriger zu bearbeiten als beispielsweise in einem Weiterbildungsunternehmen. Dennoch ist die Mühe lohnenswert, um die sich aus der Qualitätsdiskussion ergebenden Chancen nutzen zu können.

Literatur:

Arnold, Rolf: Qualität ist viereckig. Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: Päd Forum 2/1999, S. 35-38.

Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Opladen 1997a.

Arnold, Rolf: Evaluation und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Vortrag, gehalten am 26.9.1997 im Rahmen einer Arbeitstagung an der Universität Bielefeld (Arnold 1997b).

Arnold, Rolf: Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: GdWZ 5/1994, S. 6 – 10.

Arnold, Rolf/Wieckenberg, Uwe (Mitarb.): Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung. Erste Tendenzen und Interpretationen. Ein Forschungsbericht. Kaiserslautern 1999.

- Bergold, Ralf: Warum Qualitätssicherung in der katholischen Erwachsenenbildung? In: EB spezial 5, S. 7-8.
- Feuchthofen, Jörg E./Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied/Kriftel/Berlin (Luchterhand) 1995.
- Gieseke, W.: Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold 1997, S. 51-62.
- Gnahn, Dieter: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung - Stand, Perspektiven, Praxis, Frankfurt 1996.
- Gustav, Stefan: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Bielefeld 1998.
- Kegelmann, Monika: CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN/EN/ISO 9000 ff. in der beruflichen Bildung, in: Feuchthofen/Severing 1995.
- Krug, Peter: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, in: GdWZ 8 (1997) 6, S. 247 – 248.
- Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung, Bielefeld 1996.