

Schmidt-Hertha, Bernhard

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung. Ein neues professionelles Feld?

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 153-166. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

urn:nbn:de:0111-opus-70923



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung 7

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität
in historischer Perspektive 9

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten
zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit 40

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit –
Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen 60

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften.
Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen
in der Mathematiklehrerausbildung für die Sekundarstufe I 77

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen
Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem-
stellungen der Sozialen Arbeit 104

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung 122

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung 138

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? 153

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildung und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL 167

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop) 184

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen 202

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken 225

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung 248

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion 268

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld?

1. Qualität im Bildungssystem – Fazit einer Debatte

Die in den letzten Jahren zunächst ausgesprochen kontrovers geführte Debatte um die Übertragung des betriebswirtschaftlich geprägten Qualitätsbegriffs auf den Bildungsbereich (vgl. z.B. Arnold, 1995; Nittel, 1997) und die daraus sich ableitende Diskussion um Wege der Qualitätsmessung und -entwicklung (vgl. Helmke, Hornstein & Terhart, 2000), ist inzwischen zunehmend in der Bildungspraxis angekommen. Die Offenheit und Unterbestimmtheit des Qualitätsbegriffs wird von den Kritikern als wesentliches Argument gegen seine Anwendung ins Feld geführt und gleichzeitig von Befürwortern als wesentliche Stärke des Terminus betrachtet, der nicht als Merkmal des beschriebenen Gegenstands interpretiert werden darf, sondern als perspektivische Zuschreibung und Ergebnis eines Bewertungsprozesses zu verstehen ist (vgl. Kuper, 2002). In diesem Sinne entfaltet der Qualitätsbegriff primär als Medium von Kommunikations- und Aushandlungsprozessen sein Potenzial, das ebenso schnell ins Gegenteil verkehrt wird, wenn – als Ausdruck einer Definitionsmacht – eine dogmatische Bestimmung von Qualitätskriterien erfolgen soll. Wichtig ist es daher, sich der Gefahr eines empirischen Fehlschlusses bewusst zu sein, der Kriterien und Indikatoren allein aufgrund ihrer Messbarkeit zur normativen Richtgröße erhebt.

Begreift man Qualität als eine auf kontinuierlichen Aushandlungsprozessen beruhende, zunächst wertneutrale Zuschreibung (vgl. Hartz, 2004), die nicht auf verbindliche und situationsunspezifische Kriterien reduziert werden kann, so ergeben sich daraus unmittelbare Konsequenzen für die Messung und Entwicklung von Qualität. Einerseits verlagert sich die Frage der Qualitätsmessung hin zur Erfassung von Lernergebnissen (Output) und den mittel- bis langfristigen Effekten von Bildungsmaßnahmen (Outcome). Die Outputmessung erfolgt im schulischen Bereich u.a. durch large-scale-assessments wie TIMSS, PISA oder IGLU auch im internationalen Vergleich und hat sich in den letzten Jahren zu einer festen Bezugsgröße schulischer Qualitätsdiskurse entwickelt. Dennoch ist auch hier kritisch zu reflektieren, dass die in diesen Studien erhobenen Kompetenzen nicht den Anspruch erheben können, die Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse abzubilden, sondern lediglich als Indikatoren einen Teil der Lernergebnisse erfassen. Dennoch ist anzunehmen, dass qualitative Veränderungen in schulischen Bildungskontexten sich (auch) in diesen Indikatoren widerspiegeln.

Andererseits rücken hinsichtlich der Qualitätsentwicklung Strukturen und Maßnahmen in den Fokus, die auf die Initiierung und Aufrechterhaltung eben dieser Aushandlungsprozesse hindeuten oder diese zumindest befördern. Die hierfür teilweise aus der industriellen Produktion adaptierten, teilweise spezifisch für einzelne Bildungsbereiche

entwickelten Konzepte der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Spezifität und Reichweite. Insbesondere die aus anderen Wirtschaftsbereichen übernommenen Qualitätsmanagementmodelle versuchen, Richtlinien zur Qualitätsentwicklung so allgemein zu formulieren, dass sie mehr oder weniger unabhängig von Wirtschaftszweig, kommerzieller Ausrichtung und Art des hergestellten Produkts bzw. der angebotenen Dienstleistung Gültigkeit beanspruchen können. Qualitätsentwicklungskonzepte dagegen, z.B. für den Weiterbildungsbereich, orientieren sich an den spezifischen Anforderungen und Rahmenbedingungen dieses Bildungssektors, ohne dabei aber die erheblichen Differenzen zwischen unterschiedlichen Trägern, Einrichtungen, Zielgruppen und Inhalten im Einzelnen berücksichtigen zu können. In Anlehnung an die Theorienklassifikation von Strauss und Corbin (1990) könnte hier auch von Qualitätsentwicklungskonzepten mittlerer Reichweite gesprochen werden. Exemplarisch wird auf einige der angesprochenen Modell und Konzepte noch einzugehen sein.

Festzuhalten bleibt hier, dass angesichts der zahlreichen Programme und Modelle zur Qualitätsentwicklung und zum Qualitätsmanagement in Bildungsbereichen und Bildungseinrichtungen (vgl. Klieme & Tippelt, 2008), die Bildungspraxis die wissenschaftliche Diskussion um Für und Wider des Qualitätsbegriffs im Bildungssystem überholt zu haben scheint. Auch durchaus berechtigte Vorbehalte gegenüber einer Übertragung von Begrifflichkeiten und Steuerungslogiken aus dem Wirtschafts- und das Bildungssystem (z.B. Nittel, 1997), scheinen angesichts der Etablierung von Qualitätsmanagement in allen Bereichen des Bildungssystems kaum mehr Gehör zu finden. Klar ist auch, dass die Qualitätsdebatte in Zusammenhang mit einem Wechsel des bildungspolitischen Steuerungssystems von einer Input- hin zu einer Outputsteuerung zu sehen ist. Beides, die Einführung von Systemen strukturierter Qualitätsentwicklung und die ergebnisorientierte Steuerung des Bildungssystems, sind unmittelbar aufeinander verwiesen. Damit werden die Qualität der pädagogischen Arbeit und auch deren Nachweis in vielen Bildungsbereichen zunehmend zu einer existenziellen Frage für die einzelnen Einrichtungen. Davon sind Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich mit Qualitätszertifikaten über das Bildungsmarketing direkt an ihre „Kunden“ – also interessierte Erwachsene aber auch Betriebe – wenden (vgl. Meisel, 2008), ebenso betroffen, wie Schulen, die zunehmend unter dem Druck stehen, die Qualität der erbrachten pädagogischen Leistungen gegenüber Eltern und staatlichen Kontrollinstanzen darzustellen (vgl. Ditton, 2008). Ähnliches gilt für viele Bereiche der sozialen Arbeit (vgl. Schelle, 2008) und auch die Hochschulen, die sowohl im Wettbewerb um Forschungsgelder und herausragende Wissenschaftler als auch um besonders leistungsfähige und -willige Studierende in einem internationalen Wettbewerb stehen (vgl. Schmidt, von Hippel & Tippelt, 2010).

2. Qualitätsentwicklungsstrategien – Formen und Modelle

Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sind inzwischen in allen Bildungsbereichen ein wesentliches Thema, wenngleich die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in verschiedenen Teilen des Bildungssystems unterschiedliche Strategien zur Qualitätsent-

wicklung erforderlich machen. Nachdem der aus der Industrie stammende Qualitätsbegriff ein Medium in der Interaktion zwischen Produzent bzw. Dienstleister und Kunden darstellt, ist für die Akteure im Bildungssystem zunächst die Frage zu klären, wer als Kunde zu betrachten ist. In den verschiedenen Bildungsbereichen ist diese Frage unterschiedlich zu beantworten, woraus sich schließlich unterschiedliche Qualitätsentwicklungsstrategien ableiten.

2.1 Quartärer Bildungssektor

Während in der allgemeinen Erwachsenenbildung die Lernenden selbst als Kunden verstanden werden, nehmen in der beruflichen Weiterbildung auch Betriebe oder Arbeitsagenturen diese Rolle ein, da sie einen erheblichen Teil des Angebots in diesem Bereich finanzieren (vgl. DIE, 2009). Damit steht der Weiterbildungssektor vor der Herausforderung, die Qualität der Angebote für einen möglichst breiten Kreis von Interessenten sichtbar zu machen und darüber hinaus – zumindest gilt das für große Teile der beruflichen Weiterbildung – anschlussfähig für Qualitätsmanagementsysteme aus anderen Wirtschaftsbereichen zu bleiben. Die inzwischen im quartären Bildungssektor weit verbreiteten Qualitätsmanagementsysteme (vgl. auch LAEA, 2006) erfüllen zu einem gewissen Grad beide Funktionen. Bereichsunspezifische Modelle, wie EFQM oder ISO 9000, sind unmittelbar anschlussfähig für Betriebe, die diese ebenfalls einsetzen. Vor allem aber ermöglichen diese sowie auch die spezifisch für den Weiterbildungsbereich entwickelten Modelle des Qualitätsmanagements (z.B. LQW) die Zertifizierung der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Hartz, 2010) und liefern damit ein marketingtaugliches Label. Für potenzielle Teilnehmer an Erwachsenenbildung vermitteln diese Zertifikate zwar den Eindruck der kontrollierten Einhaltung von Qualitätsstandards, bleiben aber insofern weitgehend intransparent, als die Voraussetzungen für das jeweilige Zertifikat i.d.R. durch komplexe Bewertungssysteme überprüft werden und nicht an wenigen Kriterien festzumachen sind. Bildungstests sind in diesem Kontext als wichtige Ergänzung der auch nach außen transparenten Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten zu verstehen (vgl. Töpfer, 2002). Sie adressieren direkt die Lernenden und entziehen sich der unmittelbaren Einflussnahme durch die Bildungsträger.

2.2 Tertiärer Bildungssektor

Für die Hochschulen sind nicht nur Studierende bzw. Studieninteressierte und die Gesellschaft als Ganzes – vertreten durch staatliche Organe – Adressaten von Qualitätsentwicklung, sondern in vielen Bereichen auch Akteure aus der Wirtschaft, die als Geldgeber für Forschungsvorhaben und über Mitglieder in Hochschulleitungsgremien Einfluss nehmen. Entsprechend vielfältig sind Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung in diesem Sektor. Eine Schlüsselrolle spielen zentrale Indikatoren zur Bewertung der Leis-

tungsfähigkeit von Hochschulen, Fächern und Forschungseinheiten, die für verschiedene Formen meist komparativ angelegter Qualitätstestierung herangezogen werden. So werden sowohl in Rankings wie in internen und externen Evaluationen u.a. das Drittmittel-aufkommen, die Qualität und Quantität von Publikationen und Patenten, Anzahl von Promotionen und Habilitationen, die internationale Ausrichtung sowie – je nach Schwerpunkt der Begutachtung – verschiedene Kriterien der universitären Lehre (z.B. Betreuungsrelationen, Absolventenzahl) berücksichtigt (vgl. Schmidt, 2008). Für verschiedene Adressaten werden hier also unterschiedliche Systeme der Qualitätssicherung eingesetzt, die z.T. parallel laufen und sich auf ähnliche Kriterien beziehen. Häufig werden dabei Forschung und Lehre zwar nicht völlig getrennt, aber doch als unterschiedliche Bereiche der Qualitätsentwicklung betrachtet. Für die Lehre haben sich Akkreditierungen inzwischen als obligatorische Form der Qualitätssicherung durchgesetzt, die vor allem der Legitimierung von Hochschulausbildungsgängen dient, während Rankings und auch Förderprogramme (z.B. Exzellenz-Initiative) wichtige Instrumente der Qualitätskommunikation mit potenziellen Studierenden sind (vgl. Schmidt et al., 2010).

2.3 Schulbildung

Die weiterführenden und beruflichen Schulen, die in Deutschland noch überwiegend in der Hand des Staates sind, sind in erster Linie politischen Institutionen unterschiedlicher Ebenen Rechenschaft schuldig, gleichzeitig bleiben aber Eltern ein wesentlicher Gesprächspartner in Qualitätsdiskursen, insbesondere angesichts einer demografisch bedingt wachsenden Konkurrenz um die Schülerschaft zwischen verschiedenen Schulformen und -profilen in der Sekundarstufe (vgl. Weishaupt, 2009). Im Primarbereich sind aufgrund der Sprengelverteilung der Schülerschaft politische Kontrollinstanzen zentrale Ansprechpartner im Qualitätsdiskurs. Im Gegensatz zum Weiterbildungssektor kamen Qualitätsmanagementmodelle – wie z.B. EFQM – im schulischen Bereich kaum über einzelne Modellversuche hinaus zum Einsatz (z.B. Künzel, 2008), auch wenn ein zentraler Bestandteil dieser Qualitätsmanagementsysteme, die interne Evaluation, auch im schulischen Bereich zu den zentralen Qualitätsentwicklungsinstrumenten zählt. Evaluationen, die insbesondere die Input- und Prozessqualität von Schulen erfassen, bilden die eine Säule schulischer Qualitätssicherung (vgl. Klopsch, 2009), Bildungsstandards zur Überprüfung der Outputqualität die andere (vgl. BMBF, 2007). Während Evaluationen teilweise mit externen Beratern, überwiegend aber von den Lehrkräften und Schulleitungen selbst durchgeführt werden, wird die Entwicklung von Tests zur Überprüfung der Bildungsstandards an Forschungsinstituten vorangetrieben.

2.4 Elementarbildung

Der bislang kaum durch rechtliche Vorgaben oder staatliche Kontrolle tangierte Bereich der Früherziehung ist praktisch ausschließlich den Eltern und ggf. dem Träger verant-

wortlich, weshalb hier die Eltern in Qualitätsentwicklungsprogrammen die Rolle der Kunden einnehmen (vgl. BMFSFJ, 2005). Die Kritik an der unzureichenden Qualitätssicherung in diesem Bildungssektor hat zu einer verstärkten Diskussion und verschiedenen Vorschlägen zur Qualitätsentwicklung geführt, die insbesondere auf die Professionalisierung der in diesem Bildungsbereich Tätigen (vgl. Becker-Stoll in diesem Band) sowie die Einführung und Kontrolle von Mindeststandards in den Einrichtungen (vgl. BMFSFJ, 2005) abzielen. Die Bestrebungen um eine verbesserte Qualität in diesem Sektor konkurrieren allerdings mit dem ebenso benötigten quantitativen Ausbau von Angeboten im Elementarbereich (vgl. Rauschenbach & Schilling, 2009).

Vorangetrieben und gestützt werden die Diskurse um Qualität in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems auch durch ein in den letzten Jahren etabliertes kontinuierliches Bildungsmonitoring in Form eines nationalen Bildungsberichts (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) und eines noch im Aufbau befindlichen nationalen Bildungspanels (vgl. Blossfeld, Doll & Schneider, 2009). Ziel des Bildungsmonitorings ist die Bereitstellung umfassender empirischer Evidenzen zur Beschreibung der aktuellen Lage und der Entwicklung des Bildungssystems als Ausgangspunkt für dessen Weiterentwicklung. Insofern ist das Bildungsmonitoring ebenfalls als ein wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung auf Systemebene zu verstehen, dass auch die Schnittpunkte zwischen den verschiedenen Bildungssektoren mit ihren jeweils eigenen Logiken und Qualitätsentwicklungssystemen in den Mittelpunkt rückt. Exemplarisch wird im Folgenden der Weiterbildungssektor in den Blick genommen, in dem Qualitätsmanagementsysteme inzwischen breite Anwendung finden und Zertifikate als werbewirksame Botschaften besondere Relevanz in der Kommunikation mit Adressaten erhalten.

3. Qualitätsmanagement und -zertifikate in der Weiterbildung

Qualität in der Erwachsenenbildung ist eng verbunden mit Qualitätsmanagementmodellen, die Qualitätsentwicklung auf der Leitungsebene einer Einrichtung bzw. eines Trägers festschreiben, d.h. Qualitätsmanagement als die „aufeinander abgestimmten Tätigkeiten zum Leiten und Lenken einer Organisation bezüglich Qualität“ (Zollondz, 2002, S. 191) verstehen. Drei überregionale Qualitätsmanagementmodelle, die in der deutschen und europäischen Weiterbildungslandschaft eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Meisel, 2008), werden hier exemplarisch dargestellt. Gemein ist diesen Systemen die ursprünglich aus der japanischen Automobilproduktion stammende Grundphilosophie einer ständigen Anpassung, Verbesserung und Optimierung von Produkten und Prozessen. Ergänzend zu diesen – auf die innerorganisationale Weiterentwicklung hin ausgerichteten – Systemen wird schließlich noch auf Bildungstests eingegangen (3.4), die nicht als Entwicklungsinstrument für Bildungseinrichtungen, sondern in erster Linie als Informationssystem für die Lernenden und Nachfrager von Bildungsangeboten zu verstehen sind.

3.1 Die ISO-9000-Normreihe

Die aus dem militärischen Bereich abgeleitete und in der industriellen Produktion international weit verbreitete ISO-9000-Normreihe ist eines der auch im Weiterbildungssektor übernommenen Qualitätsmanagementmodelle, das als primär prozessorientiert beschrieben werden kann. Anschlussfähig für den Bildungsbereich war die ISO-9000-Normreihe v.a. deshalb, weil sie nicht die Beschaffenheit von Produkten oder Dienstleistungen definiert, sondern Anforderungen an das Qualitätsmanagement selbst festlegt, also nur die Makroebene der Qualitätsentwicklung in einer Organisation in den Blick nimmt.

Die in der ISO 9001 festgelegten Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem beziehen sich auf die Verantwortlichkeit der Leitung, die vorhandenen Ressourcen und deren Nutzung, die Qualitätssicherungsprozesse in der Realisierung von Produkten bzw. Dienstleistungen und Maßnahmen zur Überwachung, Steuerung und Verbesserung der erbrachten Leistungen. Diese einzelnen Handlungsfelder sind in Teilbereiche untergliedert und durch konkrete Normanforderungen beschrieben, die intern erfasst und dokumentiert werden (vgl. Hartz, 2004). Die Realisierung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in den verschiedenen Feldern soll so einer kontinuierlichen internen Kontrolle unterliegen, die Zertifizierung von Einrichtungen erfolgt aber primär auf Basis von Audits mit externen Gutachtern, die sich wiederum auf die interne Dokumentation stützen (vgl. Zollondz, 2002, S. 265ff.). Gegenstand im Zertifizierungsprozess sind aber die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, nicht die Qualität der angebotenen Veranstaltungen selbst (vgl. Stephan, 1995). Insofern wird kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen organisationalem Qualitätsmanagement auf der einen Seite und der Qualität konkreter Lehr-Lern-Interaktionen hergestellt und es bleibt offen, inwieweit Qualitätsmanagement in dieser Form überhaupt in konkrete Bildungsveranstaltungen hineinwirken kann (vgl. auch Seiverth, 1999).

Der Fokus der ISO-Norm – wie auch anderer Qualitätsmanagementsysteme – auf Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit wird für den Weiterbildungsbereich seit längerem auch kontrovers diskutiert, wobei Kritiker zu Recht darauf verweisen, dass Kundenzufriedenheit nicht das alleinige Kriterium für Qualität im Weiterbildungsbereich sein kann (vgl. Arnold, 1995). Die ISO-9000-Normreihe selbst ist allerdings durchaus offen für verschiedene Bezugspunkte, von welchen der Kunde nur einer – wenn auch ein sehr zentraler – ist (vgl. Hartz, 2004).

3.2 Das EFQM-System

Die interne Selbstevaluation, die im ISO-System primär der Vorbereitung der externen Begutachtung dient, steht im Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) im Zentrum des Qualitätsmanagements. Das ebenfalls für Industrie und Dienstleistungssektor entwickelte „EFQM-Modell für Excellence“ ist gerade in öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen, aber auch in Einrichtungen der sozialen Arbeit

schon seit einigen Jahren weit verbreitet (vgl. Schiersmann, Thiel & Pfizenmaier, 2001). Da das, was die Qualität von Bildungsangeboten und -einrichtungen ausmacht, stark von der Perspektive der Betrachtung abhängig ist, zielt das EFQM-Modell darauf ab, verschiedene Interessensgruppen gleichermaßen zu berücksichtigen. Es geht in den Grundsätzen des EFQM-Modells nicht nur um den Nutzen für alle Beteiligten, sondern auch um die Herstellung eines Interessensausgleichs. Die Grundsätze der Kundenorientierung, der Verantwortlichkeit des Managements und die kontinuierliche Überprüfung der Qualität des eigenen Handelns, sind auch hier wesentlich, ihnen gleichgestellt ist aber auch die Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung, der Aufbau von Partnerschaften sowie die Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit. Die Vernetzung und öffentliche Verantwortung von Bildungseinrichtungen wird damit ebenso als relevant für die Qualitätsbewertung betrachtet, wie die Mitsprache der Lehrenden und die Zufriedenheit von Lernenden (vgl. auch Hartz, 2010).

Die Qualitätsentwicklung selbst stützt sich auf einen Kriterienkatalog zu den genannten Grundsätzen sowie ein System prozessorientierter Qualitätskontrolle, das durch den Kreislauf von Zielentwicklung – konkreter Planung – Umsetzung – Ergebnisüberprüfung und -bewertung eine Spirale der Qualitätsentwicklung in Gang setzen und aufrechterhalten soll. Überprüft und begleitet wird dieses Ablaufschema durch Selbstevaluationen, für die das EFQM-Modell den Akteuren konkrete Kriterien an die Hand gibt (vgl. EFQM, 2009), die aber noch für die jeweilige Organisation operationalisiert werden müssen. Zwar ist eine EFQM-Zertifizierung – ähnlich wie beim ISO-System – mit Audits verbunden, die durch externe Gutachter auf Basis der Selbstberichte durchgeführt werden (vgl. auch Ditton, 2009), der eindeutige Schwerpunkt liegt hier allerdings auf dem Instrument der Selbstevaluation. Kritisch zu betrachten ist im Rahmen des EFQM-Modells die fehlende theoretische Basis für die Qualitätskriterien (vgl. Schiersmann et al., 2001, S. 41) sowie die Gefahr einer unreflektierten, ritualisierten Umsetzung, die übersieht, dass die Überprüfung selbst noch keine Qualität schafft (vgl. Zollondz, 2002, S. 282ff.). Positiv hervorzuheben ist gleichzeitig, dass EFQM die Verantwortung für Qualitätsentwicklung und -kontrolle in den Händen derjenigen belässt, die auch für die Herstellung von Qualität primär verantwortlich sind.

3.3 Die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)

Eine Alternative zu EFQM und ISO 9000-Normreihe ist die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)“, ein speziell für den Bildungsbereich entwickeltes Qualitätsmanagementsystem (vgl. Zech, 2005). Die in LQW angesprochenen Qualitätsbereiche selbst unterscheiden sich auf den ersten Blick wenig von den vorher beschriebenen und sprechen verschiedene Prozesse in Bildungseinrichtungen an, Aspekte des Managements und der Personalentwicklung sowie Entwicklungsziele und Controlling. Auch hier steht der Kunde – also der Lernende – im Mittelpunkt, allerdings wird dieser als Produzent des eigenen Lernens verstanden. In diesem Punkt reagiert LQW auf die Spezifität des Weiterbildungssektors, indem die Schaffung von Lernmög-

lichkeiten als zentrales Qualitätskriterium in den Mittelpunkt rückt (vgl. ArtSet, 2010; Knispel, 2008). Das Verfahren der Testierung hebt sich dagegen kaum von anderen Qualitätsmanagementsystemen ab und basiert auf einer Handreichung für die Einrichtungen, in Selbstreports festgehaltenen Selbstevaluationsergebnissen, deren externe Begutachtung und schließlich einer Begehung durch externe Gutachter (vgl. Bosche, 2007). Für das 2000 entworfene und seither laufend weiterentwickelte LQW-System liegen inzwischen auch erste Studien zu dessen Akzeptanz und Wirkung in Weiterbildungseinrichtungen vor. Die Ergebnisse aus der Einführungsphase verweisen auf Probleme, die insbesondere aus dem Umgang mit den ungewohnten Begrifflichkeiten und Instrumenten des Qualitätsmanagements resultieren (vgl. Bosche, 2007), die aber – nicht zuletzt aufgrund hoher Erwartungen an die organisationale Entwicklung durch LQW – überwindbar scheinen. Interessant ist, dass sich in der Follow-Up-Befragung der 285 beteiligten Einrichtungen viele der erhofften Effekte nicht oder nicht im erwarteten Umfang einstellten. Insbesondere die erwarteten unmittelbaren Effekte auf die Qualität von Bildungsangeboten und Lehr-Lern-Prozessen wurde von den Einrichtungen und Gutachter/innen wenig wahrgenommen, dagegen scheinen organisationale Prozesse sowie Bedarfserhebung und Evaluation durchaus positiv von der LQW-Einführung tangiert zu sein (vgl. Hartz, Goeze & Schrader, 2008). Letztlich erfasst die Studie aber nur die subjektive Wahrnehmung der beteiligten Einrichtungen und Experten, die Perspektive der Lernenden oder objektivierbare Indikatoren wurden nicht erfasst.

3.4 *Bildungstests*

Bildungstests sind nicht den Qualitätsentwicklungsmaßnahmen im engeren Sinne zuzuordnen, da ihr vorrangiges Ziel die Information der Verbraucher – also der Adressaten von Weiterbildung – ist. Dennoch können sie insofern einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten, als sie einerseits Anreize zur Weiterentwicklung von Programmen und Bildungseinrichtungen geben und andererseits auch unmittelbare Hinweise auf Entwicklungspotenziale im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse enthalten, die durch vergleichende Gegenüberstellungen, Benchmarking und vordefinierte Standards erzielt werden. Besonderer Bedeutung kommt dabei der Unabhängigkeit und Genauigkeit der vergleichenden Bildungstests zu, da sie u.U. direkten Einfluss auf individuelle Bildungsentscheidungen und somit auf den Erfolg von Bildungseinrichtungen haben können. Mit dem Ziel der Verbraucherinformation leisten Bildungstests einen Beitrag zur Herstellung von mehr Transparenz und Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt, der durch die starke Ausdifferenzierung von Angeboten und die Pluralisierung von Trägern für die Lernenden kaum mehr zu überschauen ist (vgl. Schmidt, 2007). Ein zentraler Akteur im Feld der Bildungstests ist die Stiftung Warentest, die zwar Merkmale der Struktur- und Prozessqualität in ihren Analysen berücksichtigt, aber das Hauptaugenmerk klar auf die Ergebnisqualität richtet (vgl. Töpfer, 2002).

Im Gegensatz zu dem EFQM-Modell oder LQW spielt Selbstevaluation bei Bildungstest keine Rolle und die Selbstauskunft der Bildungsträger ist nur eine von meh-

renen Informationsquellen, die zudem einer kritischen Prüfung unterzogen wird. Insofern stellen Bildungstests zunächst keine gesonderten Anforderungen an die Professionellen im pädagogischen Feld, stellen aber umso höhere Ansprüche an die Professionalität der Mitarbeiter in den Agenturen, die für die Tests verantwortlich sind.

4. Die Rolle der Qualitätsmanager, Qualitätsagenturen und externen Gutachter – die Professionellen im Feld

Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement können in zweierlei Hinsicht mit Professionalisierung in Verbindung gebracht werden. Zum einen kann Qualitätsentwicklung einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung leisten, wenn das pädagogische Personal als zentrale Ressource und als wichtige Größe im Qualitätsentwicklungsprozess verstanden wird. Alle der beschriebenen Qualitätsmanagementsysteme betrachten die Qualifizierung und Entwicklung der Mitarbeiter in einer Organisation als eine der wichtigsten Handlungsfelder organisationaler Qualitätsentwicklung. Darüber hinaus geht es im Qualitätsmanagement auch um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Beschäftigten und die Initiierung eines kontinuierlichen gemeinsamen Lernens der Professionellen im Feld (vgl. Zech, 2005). Im Sinne eines klassischen Professionsverständnisses (vgl. Zajac, 2009, S. 29ff.) impliziert das auch ein bestimmtes Maß an Autonomie und Handlungsfreiheit und den kontinuierlichen Austausch der Professionellen untereinander als Voraussetzung für die Entwicklung eines gemeinsamen Werte- und Normensystems. Entsprechend wären Eigenverantwortung und pädagogische Handlungsspielräume wichtige Qualitätskriterien, ebenso wie Maßnahmen zur Förderung fachlicher Diskurse zwischen den Professionsvertretern. Qualitätsentwicklung zielt dann u.a. auf die Schaffung kreativer Freiräume und verlässlicher Kooperationsstrukturen in pädagogischen Einrichtungen sowie auf die Transparenz des Handelns der Organisationsleitung (vgl. Zech, 2005). Im Weiterbildungsbereich war Qualitätsentwicklung in diesem Sinn schon seit den 1970ern eng mit der Professionalisierungsdebatte verknüpft. Dabei wurde die strukturierte, akademische Aus- und Weiterbildung der Lehrenden im quartären Bildungssektor als Schlüssel für die Verbesserung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen gesehen (vgl. Meisel, 2008).

Zum anderen bedarf die Implementierung, Durchführung und Zertifizierung von Qualitätsmanagement in pädagogischen Feldern professionell handelnder Akteure, die organisationsintern und -extern Verantwortung für Qualitätsentwicklungsprozesse und deren Überwachung übernehmen. Die Verpflichtung gegenüber einem eigenen Berufsethos und ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit sind charakteristische Merkmale für Professionen, die auch in weiten Teilen des Weiterbildungsbereichs vorzufinden sind. Angesichts der umfangreichen Freiräume der professionellen Erwachsenenbildner hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen kommt der Qualitätssicherung eine besondere Bedeutung zu, ergibt sich gleichzeitig aber auch eine hohe Eigenverantwortung der Erwachsenenbildner für die Qualität und die Qualitätsentwicklung des eigenen professionellen Handelns. In den vorgestellten Qualitätsmanagementmodellen kommt

diese Eigenverantwortung in der Selbstevaluation zum Ausdruck, für die zwar die Leistungsebene verantwortlich ist (vgl. Zollondz, 2002; Wagner, 2007), die aber ebenso auf die Mitarbeit aller Beteiligten angewiesen ist. Somit fordert Qualitätsmanagement das professionelle Handeln der Erwachsenenbildner ein, kann aber auch als Motor für die Professionalisierung des Weiterbildungsmanagements gesehen werden. Erwachsenenbildner und insbesondere die für die Leitung von Bildungseinrichtungen Verantwortlichen müssen für die ertragreiche Umsetzung von Qualitätsmanagementmodellen:

- die Funktionen und Abläufe des organisationalen Qualitätsmanagements kennen,
- sich der qualitätsrelevanten Aspekte ihres eigenen Handelns bewusst sein,
- Instrumente der Lehrevaluation effektiv einsetzen können (vgl. auch Schmidt & Tippelt, 2005) und
- die Ergebnisse von Selbstevaluationen und Begutachtungen interpretieren und die darin enthaltenen Anregungen konstruktiv für die Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns umsetzen können (vgl. Biggs, 2001).

Vergleichbare Anforderungen richten sich auch an das pädagogische Personal und die Leitung anderer pädagogischer Einrichtungen – jenseits der Erwachsenenbildung, die interne Maßnahmen der Qualitätsentwicklung systematisch umsetzen. Betroffen sind Lehrer/innen und Schulleiter/innen ebenso wie Hochschullehrer/innen und Hochschulleiter/innen, wenn interne Evaluationen ein wesentlicher Bestandteil der organisationalen Qualitätsentwicklungsstrategie sind und externe Begutachtungen einen nachhaltigen Beitrag zur Verbesserung der organisationalen Performanz leisten sollen (vgl. Boller, 2009). Kritisch zu prüfen ist dabei, inwieweit eigenverantwortliches Handeln innerorganisational und auf Systemebene unterstützt wird, respektive ob Professionelle entsprechende Möglichkeitsstrukturen in ihrem Arbeitsfeld vorfinden. Überladene Curricula, externe Zielvorgaben, die Standardisierung von Veranstaltungen und Programmen sowie der Leistungsdruck einer zu rigiden Outputsteuerung sind nur einige Aspekte, die Eigenverantwortung der Professionellen einschränken können.

Mit den von den Zertifizierungsagenturen beschäftigten externen Gutachtern und Evaluatoren erschließt sich aber ein weiteres, ganz neues Feld professionellen Handelns im Bildungsbereich, das neben umfassenden Kenntnissen und Erfahrungen im Bereich des Qualitätsmanagements, der Organisationsentwicklung sowie der Evaluation von Bildungseinrichtungen auch eine intime Kenntnis des jeweiligen Bildungssektors und der professionellen Tätigkeit dort voraussetzt (vgl. Klopsch, 2009, S. 118ff.). Zum Aufgabenspektrum der von den Agenturen beschäftigten oder für einzelne Verfahren rekrutierten Gutachterinnen und Gutachter gehört insbesondere:

- die Beratung der zu zertifizierenden Einrichtungen und Organisationen,
- die Vorbereitung und Durchführung von Audits und Begehungen,
- die Bewertung von Selbstreports und Dokumentationen,
- die Ableitung konkreter Handlungsempfehlungen aus den Evaluations- und Begutachtungsergebnissen und

- die Entscheidung über eine Akkreditierung oder Zertifizierung auf Basis der Zusammenschau aller vorliegenden relevanten Informationen (vgl. Kegelmann, 1995).

Erforderlich sind also Beratungskompetenz ebenso wie die Befähigung zur hermeneutischen Analyse von Berichten und Dokumenten sowie umfassende Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Auswertung von Evaluationen. Darüber hinaus ist eine genaue Kenntnis des Handlungsfelds, in dem sich die zu zertifizierende Einrichtung bewegt, also dem jeweiligen Bildungsbereich, unabdingbar (vgl. Klopsch, 2009, S. 118ff.). Gerade Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler scheinen prädestiniert für diese Tätigkeit, da sie aufgrund der – im von der DGfE erarbeiteten Kerncurriculum geregelten (vgl. DGfE, 2010) – Ausbildung sowohl die methodischen wie fachlichen Kompetenzen mitbringen, diese dann allerdings noch durch eine besondere Expertise im Bereich der Qualitätsentwicklung erweitern müssen (vgl. Hopbach, 2008). Insbesondere verfügen Personen mit erziehungswissenschaftlicher Ausbildung über das in der Begutachtung oder Evaluation von Bildungseinrichtungen unerlässliche Wissen über Lehr-Lern-Prozesse und deren Gestaltung sowie über den Einfluss von sozialen Kontexten und Rahmenbedingungen auf Lehr-Lern-Situationen.

5. Perspektiven

In der Praxis kommen ehrenamtlich oder nebenberuflich für einzelne Verfahren rekrutierte Experten zum Einsatz, aber auch hauptamtlich für die jeweiligen Agenturen tätige Gutachter. Über die Verteilung Ehren- und Hauptamtlicher in den Kommissionen sowie die Qualifikation und Expertise der Begutachtenden liegen bislang keine systematischen Erhebungen vor. Im Hochschulbereich haben sich Peer-Evaluationen bewährt, d.h. Begutachtungen und Akkreditierungen werden durch Kommissionen durchgeführt, die sich aus fachnahen Hochschullehrern rekrutieren und von hauptamtlichen Mitarbeitern der Agenturen lediglich vorbereitet und unterstützt werden (vgl. Schmidt-Hertha et al., 2010). In anderen Bildungsbereichen (z.B. Weiterbildung) kommt festgestellten Gutachtern vermutlich eine weitaus größere Bedeutung zu.

Für die verschiedenen Bildungsbereiche und die dort jeweils dominanten Qualitätsentwicklungssysteme stellt sich schließlich die Frage nach der Qualitätssicherung der Qualitätssicherung, also danach, wer für die Qualität der Akkreditierungs- und Zertifizierungsprozesse oder der Evaluationen verantwortlich ist. Im Hochschulsystem kommt dem Akkreditierungsrat hier eine zentrale Funktion zu – zumindest für den Bereich des Akkreditierungswesens. Er akkreditiert und kontrolliert die Akkreditierungsagenturen und kann in Konfliktfällen eingeschaltet werden. Er soll die strukturelle und prozedurale Qualität der Arbeit von Akkreditierungsagenturen sicherstellen sowie die Transparenz von Akkreditierungsverfahren (vgl. Hopbach, 2008).

Die Einrichtung einer mit umfassenden Befugnissen ausgestatteten zentralen Instanz, wie dem Akkreditierungsrat, setzt aber ein gewisses Maß an staatlicher Einflussnahme voraus, wie es im Weiterbildungssektor nicht gegeben ist. Hier sind einzelne

Qualitätsmanagementsysteme auf nationaler Ebene häufig eng mit einzelnen Qualitätsagenturen verknüpft, sodass weniger die Agenturen als vielmehr die Systeme der Qualitätsentwicklung untereinander konkurrieren. So gilt in Deutschland die Firma Artset als Ansprechpartner für die Implementierung und Zertifizierung von LQW während die Agentur Certqua eng mit dem Qualitätsmanagement nach ISO 9000ff. verbunden ist. Die Konkurrenz verschiedener Zertifikate und Zertifizierer erfolgt hier unter marktförmigen Bedingungen, wobei insbesondere das Image und die Verbreitung einzelner Qualitätsmanagementsysteme deren Marktwert bestimmen.

In Anbetracht der Entwicklungen und Diskurse der vergangenen Jahrzehnte kann Qualitätsentwicklung zweifelsfrei als ein wesentlicher Motor der Professionalisierung in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern bezeichnet werden. Dabei beeinflussen sich pädagogisches Handeln und Qualitätssicherung gegenseitig, indem einerseits Qualitätsmanagementsysteme an die Anforderungen des Bildungssystems angepasst werden und andererseits die Professionellen im Feld nicht nur hinsichtlich ihres Handelns und ihrer Qualifikationen auf dem Prüfstand stehen, sondern sie sich im Umgang mit Qualitätsentwicklungssystemen neuen, zusätzlichen Anforderungen konfrontiert sehen (vgl. Lucyshyn, 2010). Qualitätsmanagement erhöht somit die Anforderungen an diejenigen, deren Professionalität es weiterzuentwickeln versucht. Gleichzeitig – und von wissenschaftlichen Beobachtungen weit weniger beachtet – entwickelt sich in den Qualitätsagenturen und Akkreditierungsverbänden eine neue Profession, die angesichts der in allen Bildungsbereichen nachvollziehbaren Konjunktur von Qualitätsentwicklungssystemen weiter wachsen dürfte.

Literatur

- Arnold, R. (1995). Verfälschung der Erwachsenenbildung durch ISO-Illusion und Bildungscontrolling. In K. Meisel (Hrsg.), *Qualität in der Weiterbildung* (S. 54-59). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- ArtSet (2010). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung*. <http://www.artset-lqw.de/cms/> [29.11.2010].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.
- Blossfeld, H.-P., Doll, J., & Schneider, T. (2009). Die Nationale Bildungspanelstudie (NEPS). In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 59-68). Münster: Waxmann Verlag.
- BMBF (2007). *Bildungsforschung. Bd. 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosche, B. (2007). *Die Wirkungen von LQW 2 aus der Sicht von Gutachter/innen*. <http://www.die-bonn.de/doks/bosche0701.pdf> [23.11.2010].

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.) (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2009). *Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Ditton, H. (2008). Qualitätssicherung in Schulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz*. (S. 36-58) 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ditton, H. (2009). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 607-623). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- European Foundation for Quality Management (EFQM) (2009). *EFQM Transition Guide*. http://www.efqm.org/en/PdfResources/Transition_Guide.pdf [22.11.10].
- Hartz, S. (2004). Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In W. Fröhlich & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (S. 231-246). Münster: Waxmann Verlag.
- Hartz, S. (2010). *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hartz, S., Goeze, A., & Schrader, J. (2008). *Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung*. <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf> [23.11.2010].
- Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hopbach, A. (2008). Qualitätsanforderungen an Akkreditierungsagenturen. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. [Teil] F: Akkreditierung und weitere Formen der Qualitätszertifizierung. Grundlagen und Elementarzwecke der Akkreditierung, F 1.5* (S. 1-20). Berlin: Raabe Verlag.
- Kegelman, M. (1995). CERTQUA: Zertifizierung für die berufliche Weiterbildung. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 10, 299-302.
- Klieme, E., & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungssystem – Eine aktuelle Zwischenbilanz. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz*. (S. 7-13). 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klopsch, B. (2009). *Fremdevaluation im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag.
- Knispel, K. (2008). *Qualitätsmanagement im Bildungswesen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Künzel, J. (2008). Qualitätsentwicklung und Sicherung an berufsbildenden Schulen mit Hilfe des EFQM-Modells – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Bildung und Erziehung*, 61(3), 271-293.
- Kuper, H. (2002). Stichwort: Qualität im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 533-551.
- Latvian Adult Education Association (LAEA) (2006). *Managing Quality of Adult Education in Europe*. <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/MQ-A5%20anglju%20val.pdf> [23.11.2010].
- Lucyshyn, J. (2010). Schul- und Qualitätsentwicklung im Kontext von Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 245-252.
- Meisel, K. (2008). Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz*. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 108-121). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Nittel, D. (1997). Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen Begriffs“. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 163-184). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Rauschenbach, T., & Schilling, M. (2009). Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 18-37.
- Schelle, R. (2008). *Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Kinder- und Jugendhilfe*. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Dresden/Schelle2006.pdf> [13.11.2010].
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., & Pfizenmaier, E. (2001). *Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. WFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, B. (2007). Erwachsenenbildung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Fachlexikon Pädagogik* (S. 198-201). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schmidt, B. (2008). Qualität der Lehre an Hochschulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 156-170). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schmidt, B., & Tippelt, R. (2005). Lehrevaluation. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 227-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, B., von Hippel, A., & Tippelt, R. (2010). Higher Education Evaluation in Germany. *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 98-111.
- Seiverth, A. (1999). Produktive Skepsis und pragmatische Nutzung. In F. von Küchler & K. Meisel (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben* (S. 183-192). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Stephan, P. (1995). Was bringt die DIN ISO 9000ff. dem Weiterbildungsbereich? In K. Meisel (Hrsg.), *Qualität in der Weiterbildung* (S. 38-46). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Töpfer, A. (2002). Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In E. Heinold-Krug & K. Meisel (Hrsg.), *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung* (S. 105-114). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wagner, C. (2007). Einzelschulische Qualitätsentwicklung durch Führung und Management. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 345-366). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Weishaupt, H. (2009). Demografie und regionale Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(1), 56-72.
- Zajac, A. (2009). *Lernende verstehen – Lernen ermöglichen*. http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2010/4599/pdf/Diss_komplett.pdf [08.12.2010].
- Zech, R. (2005). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch* (3. Aufl.). Hannover: Expressum Verlag.
- Zech, R. (2008). Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie in der Erwachsenenbildung. *MAGAZIN Erwachsenenbildung.at*, 4, 14-1 bis 14-10.
- Zollondz, H.-D. (2002). *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*. München: Oldenbourg Verlag.

Anschrift des Autors

PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, TU Braunschweig, Abteilung für Weiterbildung und Medien,
Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, Deutschland
E-Mail: b.schmidthertha@tu-bs.de