

- Titel:
Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung

- Autor:
Eckart Severing

- Erschienen in:
Feuchthofen, J.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Reihe: Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1995, S. 74–87

Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung

Lange Zeit hat in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung der Industrie ein Prinzip gegolten, das sich an der schulischen Berufsausbildung orientiert: zuerst wird gelernt, und dann erst, nach erfolgreichem Abschluß der Lernphase, wird das Erlernte praktisch angewendet. Dieses Prinzip erscheint plausibel, insofern der Erwerb beruflicher Fähigkeiten und Kenntnisse die *Voraussetzung* ihrer Anwendung ist; die zeitliche Abfolge scheint damit festgelegt zu sein. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Betrieb gibt es aber eine Reihe von pädagogisch und ökonomisch begründeten Interessen, das Nacheinander von Lern- und Arbeitsprozeß zumindest teilweise aufzuheben und *Lernen während der Arbeitstätigkeit* zu ermöglichen.

Die Perfektionierung industrieller Fertigung nach tayloristischen Maßstäben hatte in der Vergangenheit eine Trennung von Arbeits- und Lernprozessen mit sich gebracht: Lernen wurde in Lehrgänge, Seminare und Schulen verbannt; in der Produktion störte es. Folgt man aber neuen Organisationsmodellen von Arbeitsprozessen, werden Funktionen der Planung, Durchführung und Qualitätskontrolle wieder an den einzelnen Arbeitsplätzen zusammengeführt; es ist ein häufiger Wechsel der Tätigkeiten an den Arbeitsplätzen unter Beteiligung der Beschäftigten vorgesehen. Die Dezentralisierung betrieblicher Weiterbildungsformen, die Einbindung von Einarbeitung und kontinuierlicher Qualifizierung in die Arbeitsorganisation namentlich der Gruppenarbeit, die Übernahme von bisher nur in der betrieblichen Erstausbildung üblichen handlungsorientierten Lernformen (Lerninseln, Projektlernen etc.) in die Weiterbildung und ein pädagogisch inspiriertes Verständnis betrieblicher Hierarchien kennzeichnen Reformen der Arbeitsstrukturen in vielen Unternehmen. Das Lernen an Arbeitsplätzen erfährt daher seit einigen Jahren eine Renaissance.¹

¹ Nach den Ergebnissen der Vorstudie einer EG-weiten Erhebung des EG-Programmes FORCE zum betrieblichen Weiterbildungsverhalten setzen 56% der Unternehmen arbeitsplatznahe Weiterbildung ein. Dabei spielen die Unterweisung durch Vorgesetzte und die betriebliche Einarbeitung die mit weitem Abstand größte Rolle [vgl. BIBB 1994]. Auch das Berichtssystem Weiterbildung schätzt die Beteiligung an arbeitsplatznaher Weiterbildung unter Vorbehalt methodischer Unschärfen als seit 1988 insgesamt steigend ein [vgl. BSW 1992, S. 40].

Der Betriebspädagogik wachsen damit neue Aufgaben zu: erst ihr methodisches Arsenal schlägt die Brücke zwischen den Lernvoraussetzungen der Arbeitenden und den nicht unter qualifikatorischen Kriterien gestalteten Abläufen der industriellen Produktion. Pädagogisch geplante Verfahren können etwa dazu dienen, zu erklären, was sich nicht selbst erklärt, anschaulich zu machen, was als verborgener Prozeß abläuft, Kommunikations- und Interaktionswege zu etablieren, die das Lernen fördern, im Arbeitsprozeß selbst aber nicht angelegt sind etc.² Dazu aber dürfen sie nicht nur eine bloße Ergänzung sonst unveränderter Arbeitsabläufe sein, sondern benötigen sie Eingriffsmöglichkeiten in diese Abläufe selbst. Ihre Wirksamkeit entscheidet sich nicht zuletzt an den Spielräumen, die ihnen gelassen werden, etwa einzelne Arbeitsplätze zeitweise aus dem Takt der Produktion auszukoppeln, auf die Gestaltung von Bedienerführungen und Hilfsmitteln Einfluß zu nehmen, Lernbeziehungen zwischen den Arbeitenden zu organisieren etc.

Neue Konzepte zur Verbindung von Arbeiten und Lernen finden in der betrieblichen Weiterbildung zunehmend mehr Anwendung – Verfahren ihrer Evaluation und Instrumente zur Qualitätssicherung der Weiterbildung am Arbeitsplatz sind aber noch kaum entwickelt worden. Vereinzelt Bemühungen um eine dezidierte Evaluation betrieblicher Qualifizierung am Arbeitsplatz sind eng an besondere Projekte und Modellversuche geknüpft; allgemeine Erfahrungen oder gar universelle Evaluationsinstrumente lassen sich daraus kaum ableiten.

Dabei ist die arbeitsplatznahe Weiterbildung Fragen nach ihrer Wirksamkeit in besonderem Maße ausgesetzt: Zum einen wirbt sie immerhin damit für sich, daß sie bestimmte Barrieren der Weiterbildung in Lehrgängen umgehe: etwa den Anwendungstransfer des Erlernenen verbessere oder Sozial- und Methodenkompetenzen wirkungsvoller vermittele. Zum anderen findet sie nicht in einer pädagogisch bestimmten Umgebung statt, sondern in der Welt der Arbeit – sie muß ihre Tauglichkeit also gegenüber konkurrierenden ökonomischen Zielsetzungen unmittelbar beweisen.

Wenn Fragen der Qualitätssicherung und Evaluation arbeitsplatznaher Qualifizierung bislang noch nicht in systematischer Weise untersucht werden, so liegt das nicht nur daran, daß die Rückkehr der Weiterbildung an industrielle Arbeitsplätze erst vor weni-

² Unter arbeitsplatznaher Weiterbildung werden im vorliegenden Artikel intentionale Qualifizierungsprozesse gefaßt. Bei der Ausübung von Arbeitstätigkeiten wird auch beiläufig und ungeplant gelernt. Solche funktionalen Lernprozesse bleiben hier außer Betracht [zur Abgrenzung und Begriffsbestimmung vgl. Severing 1994].

gen Jahren begonnen hat und weitgehend noch im Erprobungs- und Projektstadium steht. Es sind auch Schwierigkeiten zu meistern, die bei der Qualitätssicherung der Weiterbildung in Lehrgängen so nicht auftreten.

Auch dieser Aufsatz stellt keine Verfahren der Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung vor; er diskutiert nur erste Grundlagen und bedient sich dabei des *Vergleichs* der Evaluation klassischer Lehrgängen und der Evaluation von Weiterbildung am Arbeitsplatz. In bezug auf die Qualitätssicherung lehrgangsförmiger Weiterbildung findet in neuerer Zeit eine intensive Diskussion statt; damit steht ausreichendes Material bereit, um Besonderheiten und Differenzen bei der Evaluation arbeitsplatznaher Weiterbildung zu verdeutlichen.

Die Evaluation arbeitsplatznaher Weiterbildung erscheint zunächst um eine Dimension reicher als die von Lehrgängen: der *Anwendungstransfer des Gelernten* kann in der Regel erfaßt werden. Es kann nicht nur beurteilt werden, wie Lerninhalte vom Lernenden aufgenommen worden sind, sondern auch, wie sie in bezug auf Anforderungen der Arbeitstätigkeit umgesetzt werden können. Die Evaluation von Lehrgängen ist von der Erfassung dieses Anwendungstransfers weitgehend ausgeschlossen; wie Wissen nach Abschluß eines Lehrgangs am Arbeitsplatz angewandt wird, liegt in der Regel außerhalb ihrer Reichweite. Sie schließt daher aus der *abprüfbaren Reproduktion* der Lehrgangsinhalte durch die Teilnehmer darauf, daß die Anwendung dieser Inhalte in der beruflichen Praxis wohl gelingen werde.³ Die Evaluation von Weiterbildung am Arbeitsplatz ist auf solche Unterstellungen nicht angewiesen. Weiterbildung im Arbeitsprozeß nutzt die Arbeitstätigkeit selbst als Mittel des Lernens. Die Evaluation solcher Weiterbildung braucht daher nicht von der Beurteilung der Anwendung des Wissens ausgeschlossen zu sein. Sie wird ebenfalls im Arbeitsprozeß stattfinden. Dort kann beobachtet werden, in welcher Weise konkrete Arbeitsanforderungen durch bestimmte Qualifizierungselemente besser bewältigt werden können.⁴ So kann die Qualität der Weiterbildung in

³ SCHOLZ weist exemplarisch darauf hin, daß Prüfungsordnungen für Industriemeister auf Faktenwissen abheben, aber damit gerade nicht die am Arbeitsplatz von Industriemeistern verlangten Qualifikationen widerspiegeln [vgl. Scholz 1991, S. 144 ff.]. Auch grundsätzlich wird kontrovers diskutiert, ob Prüfungen in der beruflichen Weiterbildung über ihre Selektionsfunktion hinaus auch der Bildungsevaluation dienen können. Aus dem Verfahren der Prüfung ergibt sich eine starke Betonung abfragbaren Sachwissens – daher bleibt fraglich, ob geprüft wird, was vermittelt wurde, und ob vermittelt wurde, was in der betrieblichen Anwendung gebraucht wird [vgl. Schneider 1991].

⁴ In Großbritannien hat man bereits breite Erfahrung mit dieser Art der Bildungsevaluation gemacht. Im Rahmen des NVQ-Systems (National Vocational Qualification-System) werden berufliche Kenntnisse grundsätzlich in der Anwendung am Arbeitsplatz evaluiert und zertifiziert.

einem kontinuierlichen Prozeß verbessert werden, indem Ergebnisse der Evaluation der praktischen Anwendung des Fachwissens in die Bildungskonzepte einfließen.

Durch die Erfassung des Anwendungstransfers lassen sich Bildungskonzepte optimieren: so gestalten, daß sie sich auf konkrete praktische Probleme beziehen, so erweitern, daß auch Fragen behandelt werden, die sich nicht aus der Systematik des Lernstoffes ergeben, sondern aus seiner Umsetzung, und so kürzen, daß nicht mehr gelernt wird, als am Arbeitsplatz gerade nötig ist. Der Arbeitsplatz reguliert mittels der Weiterbildungsevaluation unmittelbar die Bildungskonzepte und macht fachliche Lerninhalte exakt anforderungsgerecht.

Auf diese Weise optimierte betriebliche Weiterbildung entspricht sicher nicht mehr emphatischen Begriffen beruflicher Bildung, scheint aber ökonomisch bestimmten Ansprüchen an die betriebliche Weiterbildung zu genügen. Qualifizierung ist hier Mittel zur Steigerung der individuellen Produktivität und unter diesem Kriterium beschränkt – was nicht der besseren Bewältigung von Anforderungen am Arbeitsplatz dient, erscheint zunächst überflüssig. Wenn arbeitsplatznahe Weiterbildung die einfachere Evaluation des Anwendungstransfers ermöglicht, befriedigt das vor allem viele Vertreter des „Bildungscontrolling“, die darum wetteifern, Bildungserfolge in unbezweifelbaren monetären Kategorien darstellbar zu machen.⁵

Es ist jedoch zu fragen, ob die Evaluation arbeitsplatznaher Weiterbildung unter dem Kriterium des Anwendungstransfers den Funktionen entspricht, die moderne Konzepte industrieller Arbeitsorganisation der betrieblichen Bildungsarbeit verleihen. In diesen Konzepten wird nicht mehr das Bild des Beschäftigten gepflegt, der bestimmte konkreten Anforderungen des Arbeitsplatzes fachlich erfüllt, sondern das des Mitarbeiters, der wechselnde Aufgaben meistert, selbständig arbeitet und lernt und der nicht nur vorgegebene Anweisungen ausführt, sondern sich auch an der Planung und Ergebniskontrolle seiner Arbeitstätigkeit beteiligt.

⁵ Die Evaluation arbeitsplatznaher Weiterbildung anhand von Arbeitsergebnissen ist allerdings auch kein einfaches, technisch handhabbares Verfahren. Auf der einen Seite kann in der Regel nicht ausgeschlossen werden, daß die individuelle Produktivität durch Faktoren außerhalb der Qualifizierung verändert – beschränkt oder gefördert – wird [vgl. Schwarz 1973]. Zum anderen liegen auch die Kriterien für verbesserte Arbeitsproduktivität nicht auf der Hand: „Sind 30% Zeiteinsparung genau so viel wert wie 30% Genauigkeitsverbesserung – und falls ja, wie-so?“ [Hacker, Skell 1993, S. 366]. HACKER und SKELL schlagen ein Verfahren der Bewertung von Lernfortschrittsmerkmalen durch gewichtete Paarvergleiche disparater Kriterien (Leistungsmenge, Fehlerfreiheit, Arbeitsgeschwindigkeit, Stabilität des Leistungszuwachses etc.) vor, weisen aber zugleich auf die damit verbundenen Vergleichbarkeitsprobleme hin [vgl. Hacker, Skell 1993, S. 362 ff.].

So nahe es liegen mag, arbeitsplatznahe Weiterbildung vor allem in bezug auf den Anwendungstransfer des Wissens zu evaluieren, so sehr verkürzt dieser Gesichtspunkt die Beurteilung. Grundlage der Beurteilung der Qualität der Weiterbildung ist die individuelle Produktivität bei bestimmten Arbeitstätigkeiten – was aber, wenn diese Tätigkeiten sich verändern, wenn der selbständige Transfer von Wissen auf andere Anforderungen nötig wird? Die Qualität von betrieblicher Weiterbildung beweist sich nicht nur an der Erfüllung aktueller fachlicher Anforderungen, sondern auch an ihrer Flexibilität. Diese ist jedoch am einzelnen Arbeitsplatz kaum zu beobachten. Über die fachliche Qualifizierung hinaus wird von der betrieblichen Weiterbildung auch die Vermittlung von *Kompetenzen* erwartet: bestimmte soziale und methodische Schlüsselqualifikationen sollen – implizit mit der fachlichen Weiterbildung – gefördert werden. Gerade die arbeitsplatznahe Weiterbildung, die den sozialen und organisatorischen Kontext der Arbeitstätigkeit aus dem Bildungsprozeß nicht ausschließt, erscheint vielen geeignet, solche Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Eine Evaluation jedoch, die nur die praktische Anwendung von Fachwissen prüft, wird diesem Ziel nicht gerecht.

Zugleich beschränkt sich diese Art der Evaluation auf die Erfassung des konkreten Lern- und Arbeitsverhaltens. Es gilt jedoch, über die eigentlich pädagogischen Prozesse hinaus Eigenarten der umgebenden Organisation zu analysieren, wenn Aussagen über Verbesserungsmöglichkeiten des arbeitsplatznahen Lernens gemacht werden sollen. Von der „Unternehmenskultur“, der Offenheit des Umfeldes, kurz: von der Realisierung einer „lernenden Organisation“ hängt ab, wie gut am einzelnen Arbeitsplatz gelernt werden kann.

Es bleibt daher festzuhalten: Die Evaluation arbeitsplatznaher Weiterbildung kann sich auf Instrumente stützen, die Aussagen über den Anwendungstransfer des Gelernten erlauben, und die bei der Evaluation von Lehrgängen meist nicht verfügbar sind. Wenn sie dabei jedoch – gleichsam verführt durch die leichte Zugänglichkeit der Daten – den konkreten Anwendungsbezug von Weiterbildung zum beherrschenden Kriterium macht, verfehlt sie den Bezug auf wesentliche Aufgaben moderner betrieblicher Weiterbildung.

Eine Erweiterung der Evaluationsperspektive ist notwendig. Es reicht nicht, die unmittel-

telbaren Wirkungen einer Qualifizierung auf die Produktivität am Arbeitsplatz zu erfassen; der Vorgang der Qualifizierung selbst muß zum Gegenstand der Evaluation gemacht werden. Mit dieser Erweiterung stellen sich der Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung einer Reihe von methodischen Fragen, wie sie vergleichbar auch bei Evaluation von Lehrgängen bestehen.⁶

In Form von Thesen sollen im folgenden einige dieser Fragen angesprochen werden:

1. Die Evaluation der Weiterbildung am Arbeitsplatz kann nicht als Outputmessung erfolgen – sie muß den Lern- und Arbeitsprozeß begleiten und zu einer kontinuierlich wirksamen Qualitätssicherung führen.

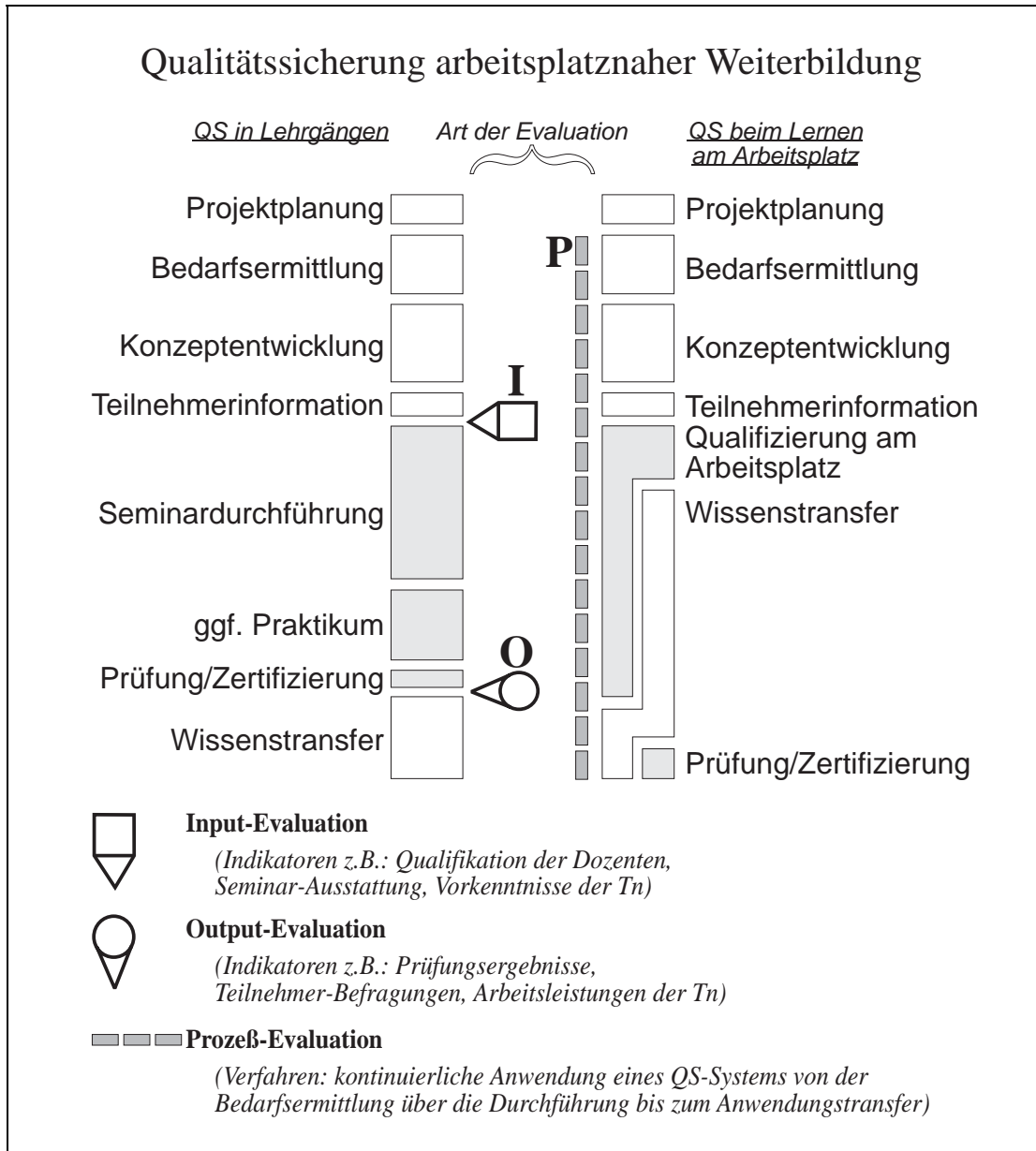
Lehrgangsförmige Weiterbildung ist organisatorisch eigenständig und hat bestimmbare zeitliche Anfänge und Abschlüsse – quasi natürliche Meßpunkte, an denen Verfahren der Input- und der Outputevaluation ansetzen können. Maßnahmen der tätigkeitsbegleitenden Weiterbildung am Arbeitsplatz hingegen sind nur schwer zeitlich und organisatorisch abgrenzbar – Lernen und die Anwendung des Erlernten verbinden sich zu einem simultanen, kontinuierlichen Prozeß. Damit sind unterschiedliche Voraussetzungen für die Evaluation gegeben:

- Wenn Methoden der *Input-Evaluation* den voraussichtlichen Erfolg einer Bildungsmaßnahme aus der Bewertung ihrer personellen und materiellen Ausgangsbedingungen bestimmen, setzen sie voraus, daß diese Bedingungen als Konstanten im Bildungsprozeß bestehen bleiben. Diese Unterstellung mag in Lehrgängen noch gerechtfertigt sein, sie gilt aber kaum beim Lernen im Arbeitsprozeß, bei dem die Anforderungen der Produktion die Bedingungen des Lernens in vielfältiger Weise tangieren.

⁶ Bei der überwiegend verbreiteten Weiterbildung in Lehrgängen sind Verfahren der Qualitätsmessung auf der operativen Ebene methodisch oft wenig fundiert und ihre Ergebnisse selten unstrittig. So einig sich die zuständigen Fachleute über das Erfordernis besserer Qualität der Weiterbildung sind, so sehr unterscheiden sich die vorgeschlagenen Meßverfahren und Umsetzungskonzepte zur Qualitätssicherung. Als grundsätzliches methodisches Problem hat sich die Ableitung von eindeutigen *Indikatoren* für den Erfolg von Weiterbildungslehrgängen erwiesen. Überlegungen zur Methodik der Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung können daher nicht auf gefestigten Ergebnissen der Evaluationsforschung zu klassischer, lehrgangsförmiger Weiterbildung aufbauen. Der Vergleich kann aber wiederum erste Hinweise ergeben.

- Die meist angewandte *Output-Evaluation* orientiert sich am Ergebnis einer Bildungsmaßnahme. Neben einigen prinzipiellen Mängeln – einer hohen Zufälligkeit der Ergebnisse, einer Tauglichkeit eher zur Qualitätskontrolle als zur Qualitätssicherung, weil ex post durchgeführt – setzen Verfahren der Output-Evaluation eine definierte Schnittstelle zwischen Bildungs- und Anwendungsphase voraus. Diese ist jedoch bei arbeitsplatznaher Weiterbildung grundsätzlich nicht gegeben.

Daraus ergibt sich, daß für Formen der arbeitsplatznahen Weiterbildung der *Prozeß* der Bildung selbst zum Gegenstand der Evaluation gemacht werden muß. Prozeßorientierte Ansätze bewerten nicht das abgeschlossene Ergebnis einer Bildungsmaßnahme, sondern den Verlauf der Durchführung selbst [vgl. Thierau 1991, S. 63]. Entlang von Phasenmodellen des Weiterbildungsprozesses werden in Hinblick auf die Qualität der Weiterbildung die Methoden und organisatorischen Vorkehrungen bewertet [vgl. Hölterhoff, Becker 1983, S. 198 ff]. Prozeßorientierte Ansätze beschränken sich damit nicht allein auf die Beurteilung von Seminaren und Lehrgängen; sie erfassen den gesamten Prozeß der Weiterbildung, angefangen von der Bedarfsermittlung und Beratung der Teilnehmer bis hin zur Sicherung des Anwendungstransfers. Die Ergebnisevaluation wird damit antizipatorisch in die Phase des Weiterbildungsverlaufs vorverlegt. Zur Beurteilung der Validität von Verfahren der Prozeßevaluation sind diese in der Regel mit Verfahren der Input- bzw. Output-Evaluation punktuell kombiniert.



Verfahren der kontinuierlichen Evaluation erscheinen geeignet, auch solche Wirkungen arbeitsplatznaher Weiterbildung zu erfassen, die über den einzelnen Arbeitsplatz hi-

nausweisen. Nicht nur können längerfristige Änderungen klassischer betrieblicher Kennzahlen (etwa Fluktuationsrate, Krankenstand oder Unfallrate) in bezug auf Qualifizierungsmaßnahmen gesetzt werden, es können auch Veränderungen in der Interaktion und der Kommunikation der Beschäftigten beobachtet werden. In die Evaluation und nachfolgende Optimierung der Weiterbildung gehen so Kriterien jenseits des fachlichen Wissenstransfer ein, die den Ansprüchen moderner betrieblicher Weiterbildung gerecht werden. So problematisch es bis heute noch ist, gesicherte oder auch nur plausible Indikatoren für diese „weichen“ Kriterien zu finden – es kann als Fortschritt gelten, daß sie inzwischen überhaupt als beachtenswerte Aspekte von betrieblicher Qualifizierung gelten.

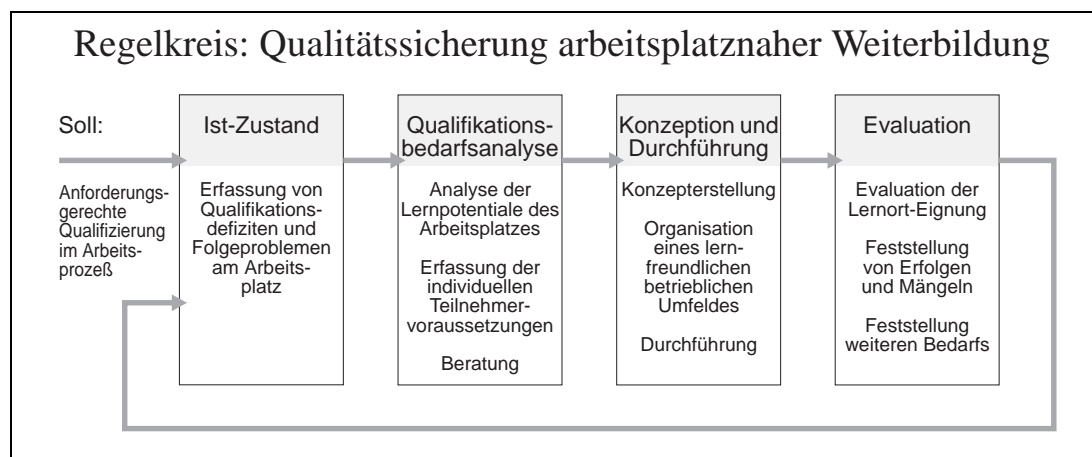
2. Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung kann nur dann greifen, wenn ihr Wirkungsmöglichkeiten nicht nur auf die Gestaltung des Lernprozesses, sondern auch des umgebenden Arbeitsprozesses eingeräumt werden.

Wenn Lernen mit dem Arbeitsprozeß verknüpft wird – der nicht unter pädagogischen Gesichtspunkten gestaltet ist – treten vielfache Interferenzen und Gegensätze zwischen der Qualifizierung und den Notwendigkeiten der Produktion auf. Darüber hinaus beziehen sich gezielt auf die Weiterbildung am Arbeitsplatz mit unmittelbarer Einwirkung, nicht in äußerlicher Weise wie bei Lehrgängen und Seminaren, vielfältige und disparate betriebliche Interessen – etwa an der Personalbeurteilung und -selektion, an der Arbeitsorganisation, der Arbeitsqualität etc. Auf Grundlage der Ergebnisse der Qualifizierungsevaluation muß daher die *Kompatibilität von Lern- und Arbeitsprozeß* kontinuierlich abgesichert werden.

Wenn Weiterbildung am Arbeitsplatz nur dann stattfinden kann, wenn sie den Fortgang der Arbeit nicht verzögert, dann findet sie nicht statt. Soll Lernen am Arbeitsplatz möglich werden, sind Methoden und Organisation des Lernens so zu formen, daß sie in den Arbeitsprozeß passen, *und* sind auf der anderen Seite lernfreundliche Arbeitsplätze zu

gestalten.

Der Evaluation des Lernens am Arbeitsplatz kommt unter diesem Aspekt die Aufgabe zu, Lernhindernisse am Arbeitsplatz dingfest zu machen und Hinweise zum Abbau solcher Hindernisse zu geben. Sie trägt damit ihren Teil zur Realisierung neuer Konzepte der Unternehmensorganisation bei. Es ist offensichtlich, daß solche pädagogischen Interventionen in die Gestaltung von Arbeitsprozessen eine intensive Zusammenarbeit, vielleicht sogar eine Integration von Produktions- und Bildungsabteilungen in den Unternehmen voraussetzen. Die bislang übliche Trennung erweist sich als hinderlich, wenn Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozeß geschaffen werden sollen.

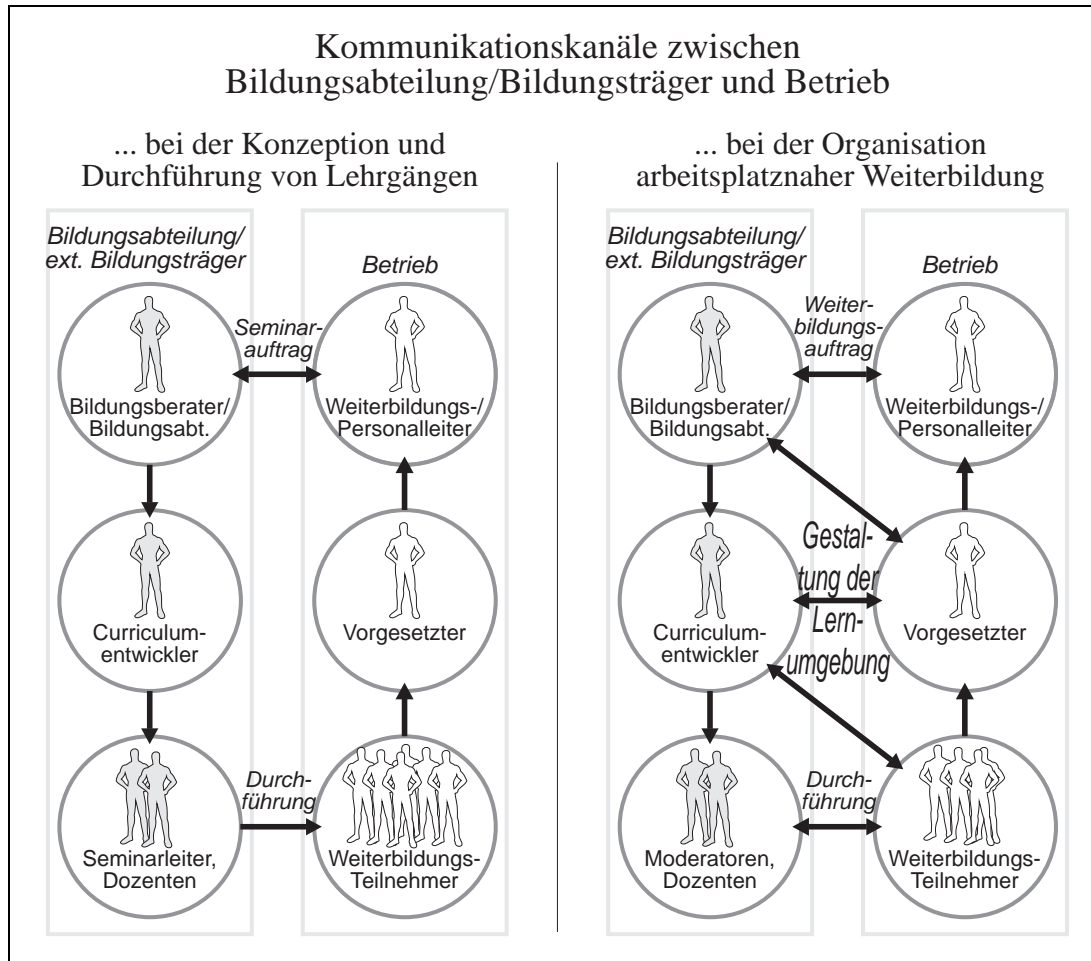


Weiterbildungsevaluation bei arbeitsplatznaher Weiterbildung muß daher Horizonte jenseits der eigentlichen Qualifizierung haben: Fragen der Arbeitsorganisation, der technischen Gestaltung von Arbeitsplätzen, der Leistungsmessung und der Entlohnung spielen durchaus eine Rolle für die Wirksamkeit von Weiterbildung am Arbeitsplatz. Wenn auch diese Faktoren nur begrenzt unter Aspekten der Optimierung der Weiterbildung veränderbar sein dürften, so ist es doch unerlässlich, ihre konkreten Wirkungen sichtbar zu machen – und sei es, um im Einzelfall die Qualifizierung an nicht lerngeeigneten Arbeitsplätzen zu unterlassen und sie wieder in Lehrgänge zu verlagern.

- 3. Die Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung kann sich nicht entlang alter Funktionsteilungen von Bildungs- und Produktionsabteilungen vollziehen. Sie muß eine Vielzahl von Interaktionsebenen zwischen Produktion und Bildungswesen einbeziehen.**

Arbeitsplatznahe Weiterbildung verwischt klassische Funktionsteilungen der Produktion auf der einen Seite und der betrieblichen Bildungsabteilung bzw. dem externen Bildungsträger auf der anderen Seite. Die Qualitätssicherung von Seminaren orientiert sich an weitgehend an den organisatorischen Trennlinien von betrieblichen Bildungsnachfragern und Bildungs-Dienstleistern. Die Leistungen der Bildungsinstitution sind abgrenzbar und werden an den Schnittstellen zum betrieblichen Umfeld bewertet.

Es liegt jedoch auf der Hand, daß die Nutzung der Leistung von großbetrieblichen Bildungsabteilungen oder der von betriebsexternen Bildungsträgern für die Gestaltung von arbeitsplatznahen Weiterbildungsformen eine andere Intensität der Kooperation voraussetzt als etwa die Buchung von Lehrgängen. Die Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen kann nur dann gelingen, wenn sich Bildungsträger näher mit den Details der Anwendung neuer Qualifikationen befassen und wenn Betriebspraktiker den Bildungsträgern Einfluß auf die pädagogische Gestaltung von Arbeitsprozessen einräumen.



Die Verfahren der Qualitätssicherung müssen daher ebenfalls dieser komplexeren Interaktion von Bildungsanbietern und -nachfragern adaptiert werden. Der Standardisierungsgrad des Bildungsangebots wird geringer sein, seine Veränderbarkeit auch während laufender Maßnahmen wird größer sein, und es wird eine größere Zahl von Akteuren zu berücksichtigen sein.

4. Verfahren des Qualitätsmanagements / der Qualitätssicherung, wie sie in der Normenreihe ISO 9000 ff. beschrieben werden, können auch im Bereich der arbeitsplatznahen Weiterbildung Anwendung finden. Sie ersetzen jedoch nicht die Entwicklung berufspädagogisch begründeter Kriterienkataloge und Evaluierungsinstrumente.

Als Verfahren der kontinuierlichen Qualitätssicherung findet in den Unternehmen zunehmend die Normenreihe ISO 9000 ff. Anwendung. Weil sich die Mehrzahl der Fehler bereits in der Vorbereitung des Produktionsprozesses einstellen, besteht Bedarf an präventiven Verfahren des Qualitätsmanagements, die die bislang üblichen Qualitätskontrollen durch Endprüfungen ersetzen.⁷ In bezug auf unser Thema ist zu fragen, inwieweit diese Normen auch geeignete Verfahren der Qualitätssicherung der Weiterbildung am Arbeitsplatz vorgeben. Eine Orientierung an der ISO-Normenreihe 9000 ff. bietet immerhin den großen Vorteil, in der gewerblichen Wirtschaft akzeptiert und *industriekompatibel* zu sein. Klassische Verfahren und Kriterien der Bildungsevaluation sind in der Regel für das Klassenzimmer entwickelt worden. Vielleicht noch manche ihrer Kriterien und Indikatoren, sicher aber nicht mehr ihre Methoden und Vorgehensweisen passen in den Arbeitsprozeß. Wesentliche Bestandteile der ISO-Norm hingegen befassen sich mit der Qualifizierung der Beschäftigten als Voraussetzung des Funktionierens einer Qualitätssicherung. Die Norm gibt hier keine inhaltlichen Kriterien, sondern Verfahrensrichtlinien vor [vgl. DIN 1992].

Als operatives Rahmenwerk der Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung erscheint die ISO-Norm aus mehreren Gründen geeignet:

- Sie betrachtet Weiterbildung nicht als isolierten Prozeß, sondern setzt sie ins Verhältnis zu den Qualitätszielen des Unternehmens. Damit genügt sie dem Anspruch, der mit der betrieblichen Integration von Arbeiten und Lernen verbunden ist. Der Erfolg von arbeitsplatznaher Weiterbildung wird nicht nur an den konkreten Arbeitsergebnissen eines einzelnen Arbeitsplatzes gemessen. Mit Anwendung der ISO-Norm wird auf seiten der Qualitätssicherung der Integration von Lernen und Arbeiten Rechnung getragen: der Lernprozeß wird nicht für

⁷ Auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung wird zunehmend auf diese Normenreihe zurückgegriffen. Das Qualitätsmanagement im Dienstleistungssektor, also auch in der Weiterbildung, wird in einer eigenen Norm (ISO 9004-2) beschrieben. Detaillierte Erläuterungen zur Anwendung des ISO 9000-Normen in der Weiterbildung finden sich im vorliegenden Band im Beitrag von KEGELMANN sowie in den Fallbeispielen von ISCHEBECK und STEPHAN.

sich, sondern als Element der Produktion betrachtet.

- Sie verlangt eine *Fixierung* von Zielen der Weiterbildung und von Indikatoren ihres Erfolgs und sichert so die Transparenz der Weiterbildung für die beteiligten Akteure. Mögliche Zielkonflikte von Lern- und Arbeitsprozessen werden so bereits im Vorfeld bemerkbar und ggf. regelbar.

Zugleich ist der *Formalismus* der ISO-Norm zu bemerken. Weil offen für jede Art von Produktion und Dienstleistung, ist die Norm eine bloße Methodik von Qualitätsmanagement. Sie will vom konkreten Produkt nichts wissen, und bringt es daher auch nicht zur Ableitung von Kriterien, Indikatoren und bestimmten Evaluationsverfahren. So sehr sie als Verfahrensnorm für arbeitsplatznahe Weiterbildung geeignet erscheint, sowenig ersetzt sie die inhaltliche und methodische Vorbereitung der Evaluation arbeitsplatznaher Weiterbildung.

5. Qualitätssicherung des Lernens am Arbeitsplatz ist auch eine Sache der Lernenden selbst. Wenn die Weiterbildung zur selbständigen Aktivität der Arbeitsgruppe oder des einzelnen Lernenden gemacht wird, muß auch die Evaluation und Optimierung der Weiterbildung auf den Urteilen und Initiativen der Beteiligten beruhen.

In vielen Projekten zur Verlagerung der Weiterbildung an den Arbeitsplatz wird die Selbststeuerung der Qualifizierung durch den oder die Lernenden als wesentlicher Faktor des Lernerfolgs angesehen. Anders als im Lehrgang, in dem ein Lehrplan Inhalte, zeitliche Abläufe und Vermittlungsmethoden regelt, haben Lernende in Qualitätszirkeln, Lernstatt, Lerninseln etc. relativ weitgehende Einflußmöglichkeiten auf den Ablauf der Qualifizierung. Sie bestimmen mit über den Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen und verfügen frei über ein Angebot an Lernressourcen. Der Dozent des Seminars wird in solchen Konzepten zum Berater, der von der Lerngruppe bei Bedarf angefordert wird.

Eine externe Qualitätskontrolle, die ex post über Erfolg oder Mißerfolg der betriebli-

chen Qualifizierung entscheidet, ist solchen Formen der arbeitsplatznahen Weiterbildung nicht angemessen. Selbständiges Lernen setzt voraus, daß nicht nur äußere Mechanismen der Qualitätskontrolle installiert werden, sondern daß der Lernende selbst über Instrumente der Einschätzung seines Lernerfolgs verfügt. Qualitätssicherung der Weiterbildung am Arbeitsplatz muß daher ein gemeinschaftlicher Prozeß von Lernenden und Weiterbildungsorganisatoren sein.⁸

Daraus ergibt sich als Aufgabe der Evaluationsforschung, einfache und transparente Meßinstrumente zu entwickeln, die auch von den Lernenden selbst anwendbar sind; diese Aufgabe erscheint vordringlicher als die der weiteren Verfeinerung klassischer Evaluationsinstrumente.

Zur Entwicklung von Verfahren der Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung ist die Berufspädagogik gefragt – die allerdings gerade erst beginnt, sich intensiver mit Fragen der Qualifizierung im Arbeitsprozeß auseinanderzusetzen. Es fällt auf, daß bislang noch die Diskussion über Rahmenbedingungen, formale Verfahren und bildungspolitische Implikationen der betrieblichen Weiterbildung unverbunden einer entwickelten pädagogischen Evaluationsforschung gegenübersteht, die sich weitgehend nur mit Lernen im Unterricht befaßt.

Forschungsdesiderata sind vor allem in folgenden Bereichen festzuhalten:

- Es liegen noch kaum empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit arbeitsplatznaher Weiterbildung im Vergleich zur lehrgangsförmigen Weiterbildung [vgl. Senatskommission 1990 S. 15] oder zur Analyse lernhemmender und der Gestaltung lernfördernder Arbeitsbedingungen am Arbeitsplatz vor [vgl. Schlaffke, Weiß 1991].
- Ergebnisse der pädagogischen Evaluationstheorie sind noch nicht auf Lernen außerhalb pädagogischer Institutionen bezogen worden. Eventuell können Ansätze aus dem Bereich des Handlungslernens hier weiterführen.
- Es sind noch keine Evaluationsinstrumente entwickelt worden, die im Unter-

⁸ Vgl. im vorliegenden Band den Beitrag von STAHL.

nehmen auf einfache Weise anwendbar sind – möglichst auch durch die Lernenden selbst. Meßverfahren, die die Lernpsychologie entwickelt hat, mögen genau erscheinen – im Betrieb kontinuierlich anwendbar sind sie nicht.

Zahlreiche Modellversuche und Projekte zum Lernen am Arbeitsplatz sind in neuerer Zeit begonnen worden bzw. werden gerade geplant. Soweit sie sich nicht nur mit pädagogischer Konzipierung und Umsetzung befassen, sondern die Evaluation zu einem zentralen Gegenstand machen, könnten sie einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Instrumenten der Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung leisten. Die Evaluation darf sich dazu nicht mehr nur auf die jeweiligen Modellversuche beziehen – sie muß die Projektphase überleben und in Form eigenständiger Instrumente im Betrieb einsetzbar sein.

Literaturverzeichnis:

- DIN 1992: Deutsches Institut für Normung e.V.; Ausschuß für Qualitätssicherung und angewandte Statistik (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätssicherungssystems – Leitfaden für Dienstleistungen (identisch mit ISO 9004-2: 1991). Berlin: Beuth 1992
- Hacker, Skell 1993: Hacker, W.; Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Berlin, Bonn: BIBB 1993
- Hölterhoff, Becker 1983: Hölterhoff, H.; Becker, M.: Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München: Hanser 1983
- Rüdenauer 1987: Rüdenauer, M.: Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung. In: Personalführung 2.1987. Bonn: DGFP 1987
- Schlaffke, Weiß 1991: Schlaffke, W.; Weiß, R.: Lernförderung am Arbeitsplatz. In: Wirtschaft und Berufserziehung 5.1991, S. 134–141
- Schneider 1991: Schneider, P.: Ganzheitlich qualifizieren – ganzheitlich prüfen; Leistungsentwicklung und Prüfung unter dem Gesichtspunkt der Förderung. in: Meyer-Dohm, Peter und Schneider, Peter (Hrsg.), Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen – neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart, Dresden: Klett 1991, S. 99-120
- Scholz 1991: Scholz, D.: In: Meifort, B.; Sauter, E.: Qualität in der beruflichen Weiterbildung – Ergebnisse eines Workshops des BIBB. Berlin: BIBB 1991
- Schwarz 1973: Schwarz, E.: Experimentelle und quasiexperimentelle Anordnung in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung – Strategie der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz 1973
- Senatskommission 1990: DFG-Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim 1990
- Severing 1994: Severing, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung – betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsbedingungen. Neuwied: Luchterhand 1994
- Simon-Christ 1990: Simon-Christ, K.: Evaluation betrieblicher Weiterbildung. In: Schlaffke, W.; Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln: Dt. Instituts-Verlag 1990, S. 337–349
- Thierau 1991: Thierau, H.: Analyse und empirische Überprüfung wissenschaftlicher Evaluationskonzepte in der betrieblichen Weiterbildung. Dissertation. Bochum 1991
- Zimmer 1991: Zimmer, G.: Durchführungsqualität von Weiterbildungsmaßnahmen. In: Meifort, B.; Sauter, E.: Qualität in der beruflichen Weiterbildung – Ergebnisse eines Workshops des BIBB, Berlin: BIBB 1991, S. 55ff