

FORUM *Supervision*

Gesellschaftliche Desintegrations- dynamiken und Inklusion als Thema in der Supervision

Katharina Gröning

Rainer Dollase

Frank Austermann

Hans-Peter Griewatz

Rudolf Epping

Dagmar Vogel

Gerhard Leuschner

Wolfgang Schmidbauer

Qualitätsmanagement und Kundenorientierung in der beruflichen Weiterbildung – Auswirkungen auf das pädagogische Personal

Vortrag in dem Workshop „Neue Steuerungsmodelle im Lebenslangen Lernen“ am 28.02./01.03.2013 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar

Zusammenfassung:

Seit gut 20 Jahren werden in Einrichtungen der Weiterbildung Qualitätsmanagementsysteme eingeführt und zertifiziert. Oft ist die Zertifizierung heute eine Voraussetzung für die Förderung durch öffentliche Gelder. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung erwarteten, dass durch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen – neben einem Abbau von Bürokratie - eine qualitative Verbesserung der Bildungsangebote erreicht würde. Der Beitrag weist anhand von vier Beispielen aus der Supervisionspraxis auf, wie Regelungen aus Qualitätsmanagementsystemen zu einer institutionellen Schwächung des pädagogischen Personals führen. Dadurch werden die pädagogischen Fachkräfte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegenüber in eine schwächere Position gebracht, wodurch sie in ihrem didaktischen Handlungsspielraum eingeengt werden. Dies kann man als einen Schritt in Richtung Deprofessionalisierung verstehen. Die Qualität von Bildungsangeboten wird dadurch eher gemindert als gefördert.

Die Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagement (QM) wurden ursprünglich in privatwirtschaftlichen Unternehmen entwickelt. Diese Verfahren dienen und dienen nicht allein der Sicherstellung einer definierten und gleichbleibenden Qualität von Produkten und später auch Dienstleistungen, sie wurden und werden auch und vor allem dazu eingesetzt, die Beziehungen zwischen Unternehmen zu regeln, die in einer Herstellungskette von Vor-, Zwischen- und Endprodukten miteinander in Geschäftsbeziehungen stehen.

Anfangs entsandten die Herstellerfirmen von Endprodukten (z.B. Automobilhersteller) eigene Prüfteams in die Zulieferbetriebe, um die gleichbleibende Qualität der Zulieferteile sicherzustellen. Später wurde diese Aufgabe ausgegliedert und an spezialisierte Zertifizierungsfirmen vergeben, die ihrerseits ein spezifisches Know-how entwickelten, wie Betriebe auf gleichbleibende Qualitätsproduktion geprüft – und dann auch entsprechend organisiert – werden können. Aus diesem Know-how wurden die ersten QM-Systeme wie ISO 9000 und EFQM (European Foundation for Quality Management) entwickelt.

Aus einem betriebsinternen Steuerungsprozess wurde so ein zwischenbetrieblicher Steuerungsmechanismus der Geschäftsbeziehungen. Nun sind aber die Geschäftsbeziehungen zwischen (meist kleineren) Zulieferfirmen und (meist größeren) Endproduktherstellern in der Regel nicht gleichberechtigt, sondern von der

wirtschaftlichen Dominanz der Abnehmerfirmen geprägt. Insofern war in dem Steuerungsmechanismus über QM-Systeme und Zertifizierungen immer schon ein Machtaspekt enthalten.

Seit den 1990er Jahren wurde das Steuerungsprinzip über QM-Systeme und Zertifizierungen auf Institutionen der öffentlichen Verwaltung und auf die Erbringung öffentlicher Dienstleistungen übertragen, unter anderem auch auf Teile des Bildungssystems. So wurden bei der staatlichen Finanzierung des Weiterbildungssystems, die stets eine Teil-Finanzierung war, Vorgaben inhaltlicher oder organisatorischer Art aufgegeben oder aufgeweicht und durch den eingeforderten Nachweis einer Zertifizierung ersetzt. Die interinstitutionellen Beziehungen zwischen staatlichen Einrichtungen und Weiterbildungseinrichtungen wurden verändert: Die direkte Steuerung durch Vorgaben wurde reduziert; die Zertifizierer wurden zwischengeschaltet, wobei ein Teil der zuvor vom Staat ausgeübten Macht auf die Zertifizierer übertragen wurde. Ob damit allerdings – wie oft versprochen wurde – eine Entbürokratisierung erreicht wurde, wage ich zu bezweifeln.

Der Machtaspekt in der Beziehung zwischen den Zertifizierern und Auditoren auf der einen Seite und den Bildungseinrichtungen als den zu Zertifizierenden auf der anderen Seite muss wohl noch gründlicher untersucht werden. Jedenfalls ist die Beziehung komplex: mit der Entscheidungsmöglichkeit, das Zertifikat zu erteilen oder zu verweigern, liegt die größere Macht bei den Auditoren und Zertifizierern. Da jedoch Berater, Auditoren und Zertifizierer von den Bildungseinrichtungen beauftragt und bezahlt werden, gibt es eine ausgeprägte finanzielle Abhängigkeit dieser Personen und Institutionen von den Bildungseinrichtungen, was die proklamierte Objektivität und Neutralität des Zertifizierungsverfahrens infrage stellt. Mit der systematischen Trennung von Beratung einerseits und Zertifizierung andererseits ist dieses Problem jedoch sicherlich nicht gelöst.

Welche Auswirkungen von Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Zertifizierung sind inzwischen – nach fast 25 Jahren einschlägiger Aktivitäten – festzustellen? Zusammenfassend kann man sagen: Verbesserungen wurden bei organisatorischen Abläufen, bei der betriebswirtschaftlichen Transparenz und beim Service für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht. Verbesserungen im pädagogischen Handlungsfeld, also im Unterricht, bei den Lehr- und Lernmethoden, sind aber kaum festzustellen und wo sie anzutreffen sind, sind sie nicht kausal mit der Einführung von QM-Systemen verknüpft (Egetenmeyer/Käpplinger 2011: 21-35). Es gibt sogar Hinweise, dass unbeabsichtigte Nebenwirkungen die Lehr- und Unterrichtsqualität negativ beeinflusst haben.

Dafür möchte ich im Folgenden einige Beispiele anführen. Die vier Beispiele stammen aus meiner Tätigkeit als Supervisor in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Meiner Tätigkeit entsprechend handelt es sich dabei nicht um quantitative Daten, sondern um qualitative Ergebnisse, gewonnen vor allem aus der Analyse und Interpretation beruflicher Szenen der Supervisanden. Diese qualitativen Daten können eine Arbeitsrealität erhellen, die durch quantitative Me-

thoden der Sozialforschung kaum erfasst wird. In dem vertraulichen und geschützten Raum der Supervision können nämlich Themen und Probleme angesprochen werden, die Außenstehenden gegenüber in der Regel nicht thematisiert und auch im informellen Raum von Organisationen kaum verbalisiert werden. Oft werden gerade durch die aufklärende und reflexive Arbeitsweise der Supervision Probleme aufgedeckt, erkannt und zur Sprache gebracht, die im beruflichen Alltagshandeln sowie im formellen und informellen Bereich mehr oder weniger stark tabuisiert sind und sich oft nur in Unbehaglichkeit und Unzufriedenheit, also den Vorstufen eines klaren Problemverständnisses, oder in Konflikten, oftmals verknüpft mit Verschiebungen, zeigen.

Um die Vertraulichkeit zu wahren, habe ich bei den Beispielen einige Details, die für den Verstehenszusammenhang nicht von Bedeutung sind, verändert.

Beispiel 1:

Das erste Beispiel stammt aus einer Supervision mit Ausbildern und Dozenten einer Berufsbildungseinrichtung, die Vorbereitungslehrgänge für die Meisterprüfung im Handwerk durchführen. Etwa ein Jahr vor Beginn der Supervision war in der Bildungseinrichtung ein QM-System (ISO 9000) eingeführt worden. Im Rahmen der Einführung war das Ausbildungspersonal intensiv auf das Prinzip der Kundenorientierung verpflichtet worden.

Als Instrument der Qualitätssicherung war ein Rückmeldebogen eingeführt worden, mit dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende eines jeden Lehrgangs ihre Zufriedenheit respektive Unzufriedenheit mit dem Lehrgangsverlauf anonym äußern konnten. Die Ergebnisse dieser Rückmeldungen gingen regelmäßig an die Geschäftsleitung.

In der Supervision äußerten einige Dozenten, die nur mit relativ wenigen Unterrichtsstunden in einem gerade gestarteten Meister-Vorbereitungskurs involviert waren, ihre Unzufriedenheit mit einer Entscheidung zur Lehrgangsorganisation. Abweichend von der bisherigen Praxis hatten die beiden hauptverantwortlichen Dozenten für diesen Lehrgang die zeitliche Verteilung des Unterrichts verändert. Die Lehrgangsteilnehmer (zum größten Teil Selbstzahler) hatten in der ersten Kurswoche vorgeschlagen, an einigen absehbaren Brückentagen unterrichtsfrei zu haben und generell freitags gegen Mittag den Unterricht zu beenden, um ein etwas längeres Wochenende zu haben. Die Unterrichtszeit sollte an den anderen Werktagen entsprechend verlängert werden, so dass das Gesamtvolumen an Unterrichtsstunden erhalten blieb.

Die kritisierenden Dozenten argumentierten: durch diese Regelung würden ihre Unterrichtsfächer meist auf den späten Nachmittag verlegt, wo die Teilnehmer kaum noch aufnahmefähig für neuen Unterrichtsstoff seien. Diese Komprimierung der Unterrichtszeit auf weniger Tage werde zu einem Qualitätsverlust bei den Lernergebnissen führen.

Die beiden Lehrgangsverantwortlichen stimmten dieser Argumentation zu. Mit genau diesem Argument hatten sie dem Ansinnen der Lehrgangsgruppe auch

zunächst widersprochen, hatten dann aber doch dem Druck der „Kunden“ mit „Bauchschmerzen“ nachgegeben.

Die Bearbeitung der Frage, warum die beiden dem Druck nachgegeben hatten und von der bisherigen Praxis der Stundenplangestaltung abgewichen waren, ergab: die beiden Lehrgangsverantwortlichen wollten nicht gegen das Prinzip der Kundenorientierung verstoßen. Außerdem und vor allem fürchteten sie, im Falle der Ablehnung den Ärger der Lehrgangsgruppe auf sich zu ziehen, was sich bei Lehrgangsende in negativen Rückmeldungen niederschlagen könne.

Beispiel 2:

Eine Einrichtung der beruflichen Weiterbildung läuft Gefahr, einen existenziell wichtigen Auftraggeber, für den seit Jahren regelmäßig Lehrgänge durchgeführt werden, zu verlieren. Grund dafür sind heftige Beschwerden einiger Teilnehmer: die Unterrichtsorganisation sei chaotisch; die Ausbilder verhielten sich unfreundlich und abwertend; oft fühle man sich auch von anderen Teilnehmern beim Lernen gestört.

Auch in dieser Einrichtung gibt es ein QM-System, zu dessen Instrumentarium ebenfalls anonym auszufüllende Rückmeldebögen am Ende eines jeden Lehrgangs gehören. Die Ergebnisse gehen nicht nur an die Geschäftsleitung, sondern auch an den Auftraggeber.

Eine Analyse der Institution ergibt: die Qualität des Unterrichts entspricht in fachlicher und didaktischer Hinsicht den üblichen Standards; hier gibt es keinen Anlass zu Beanstandungen. Es gibt organisatorische Probleme bei der Planung und Realisierung des Stundenplans, bei der Raumbelastung und beim Einsatz der verschiedenen Dozenten. Diese Probleme können nach relativ kurzer Zeit einigermaßen zufriedenstellend gelöst werden. Als hartnäckiger erweist sich das Problem, dass die Beziehungen zwischen einem Teil der Ausbilder und einem Teil der Lehrgangsteilnehmer gespannt sind. Die Ausbilder sind ärgerlich, weil es ihnen nicht gelingt, grundlegende, eigentlich selbstverständliche Disziplinanforderungen durchzusetzen. Die Pausenzeiten werden großzügig überzogen; beim Unterricht mit Computern wird ausgiebig im Internet gesurft; Störungen der Teilnehmer untereinander während des Unterrichts sind häufig.

Als Berater und Supervisor äußere ich mein Erstaunen über die folgende Beobachtung: während es in einigen Bereichen, z.B. beim Verbot, in den Computerräumen Getränke zu sich zu nehmen, problemlos gelingt, Disziplinanforderungen durchzusetzen, gelingt das in den anderen oben genannten Bereichen nicht. Warum ist das so?

Die Bearbeitung ergibt: bei der Regel „keine Getränke im Computer-Raum“ fühlen sich die Ausbilder von der Geschäftsleitung gestützt. Verschüttete Getränke können kostspielige Ersatzinvestitionen zur Folge haben. Was die anderen disziplinarischen Anforderungen angeht, glauben die Ausbilder von der Geschäftsleitung eine zwiespältige, wenn nicht gar paradoxe Botschaft zu empfangen, nämlich

erstens: „Sorgt für Disziplin, und das ist eure Aufgabe“ und

zweitens: „Sorgt für bessere Rückmeldungen bei den Abschlussbefragungen.“

Ähnlich wie in Beispiel 1 sind auch hier die Ausbilder davon überzeugt, dass sie negative Rückmeldungen in den Abschlussbefragungen erhalten, wenn sie in Konflikten mit Teilnehmern nicht nachgeben oder wenn sie Lern- und Disziplinanforderungen durchzusetzen versuchen.

Meine Interpretation dieser beiden Beispiele ist: durch die Einführung der anonym auszufüllenden Rückmeldebögen im Rahmen der QM-Systeme und die Art und Weise, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird, ist es zu einer Verschiebung der Kräfteverhältnisse im Dreieck Teilnehmer, Ausbilder und Einrichtungsleitung gekommen, und zwar zu Lasten der Ausbilder. Diese haben den – wohl nicht ganz falschen – Eindruck bekommen, dass die Einrichtungsleitungen sich im Konfliktfall und im Zweifel auf die Seite der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und gegen die Ausbilder stellen. Das entspricht ja auch dem Prinzip der Kundenorientierung, das von den QM-Beratern so sehr betont und von vielen Einrichtungsleitungen so unkritisch übernommen wurde. Diese institutionelle Schwächung der Ausbilder und Dozenten engt deren professionellen pädagogischen Handlungsspielraum ein und wirkt sich bis auf die Ebene der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsorganisation aus.

Beispiel 3:

Eine deutliche Reaktion auf diese Verschiebung der Kräfteverhältnisse zeigt sich in meinem dritten Beispiel. Auch in dieser Einrichtung der beruflichen Weiterbildung wurde einige Monate vor Beginn einer Supervision ein QM-System installiert, das ebenfalls Teilnehmerbefragungen obligatorisch vorsah.

Im Verlauf der Supervision waren Spannungen zwischen der Geschäftsleitung und den Ausbildern sichtbar geworden – was ja nicht ungewöhnlich ist. In einer Supervisionssitzung äußerten die Ausbilder ihren Ärger darüber, dass zwei von ihnen vor einigen Monaten von der Geschäftsleitung zu Gesprächen gerufen worden waren, weil die Durchschnittswerte von Rückmeldebögen aus ihren Kursen unter dem Durchschnitt lagen. Die beiden Ausbilder hatten diese Gespräche nicht als konstruktive Kritikgespräche, sondern als undifferenzierte Schuldzuweisungen erlebt, nach dem Motto: *„Es ist Ihre Aufgabe, dafür zu sorgen, dass die Teilnehmer, unsere Kunden, zufrieden sind.“* Zu einem Austausch über die Frage, was in den betreffenden Kursen vielleicht zu Schwierigkeiten geführt habe und wie gegebenenfalls Abhilfe geschaffen werden könnte, war es nicht gekommen.

Als Supervisor begann mich zu interessieren, wie die Ausbilder selbst die Rückmeldeergebnisse nutzen und wie sie eventuell Verbesserungen daraus ableiten. Zunächst wurde mir der Verfahrensablauf beschrieben: die Rückmeldebögen werden von den Ausbildern eingesammelt, in der Verwaltung ausgewertet und die Ergebnisse gehen zeitgleich an die Geschäftsleitung und in das gemeinsame Büro der Ausbilder, wo die Ergebnisblätter von einer Verwaltungsangestellten in Aktenordnern abgeheftet werden. Meine Frage nach Schlussfolgerungen wurde

nur unkonkret und ausweichend beantwortet. Schließlich äußerte ich einen Verdacht: „*Könnte es sein, dass Sie die Ergebnisblätter gar nicht zur Kenntnis nehmen?*“ Ein wenig verlegen und mit verstohlenem Lächeln bestätigten die Ausbilder, dass sie die Aktenordner mit den Ergebnisblättern ignorierten. Sie verzichteten damit auf die Möglichkeit, die Rückmeldungen auszuwerten und reflexiv zu nutzen.

Dieser Teil-Boycott des QM-Systems war der Protest der Ausbilder gegen die oben genannte Verschiebung der Kräfteverhältnisse. Die Ausbilder hatten mit der Einführung des QM-Systems den Eindruck bekommen, dass die Geschäftsleitung nicht mehr hinter ihnen steht und ihnen bei Schwierigkeiten mit der Organisation, mit dem Unterricht oder mit Teilnehmern nicht mehr den Rücken stärkt. Ein solches Ignorieren von Regeln und Verfahrensvorschriften, wie sie in Qualitätshandbüchern festgelegt sind, ist wohl kein Einzelfall, sondern häufige Praxis. In der Auswertung einer bundesweiten Befragung von Supervisorinnen und Supervisoren zur die Arbeitssituation und deren Veränderung in Organisationen schreibt C. Handrich über die Verwendung von Qualitätshandbüchern: „*Allerdings berichten die Supervisoren, dass diese Handbücher in den seltensten Fällen Beachtung finden und stattdessen sehr heterogene Vorstellungen von Qualität und Professionalität innerhalb der Organisationen vorherrschend sind.*“ (Handrich 2013: 51)

Beispiel 4

Mein viertes Beispiel hängt nicht mit der Einführung eines QM-Systems zusammen, nimmt aber Bezug auf ein zentrales Prinzip von QM-Systemen, nämlich das Prinzip der Kundenorientierung. Das Beispiel stammt aus einem Fortbildungsseminar für Ausbilder und sozialpädagogische Fachkräfte, die nach dem Konzept „Dritter Weg in NRW“ Berufsausbildungen für Jugendliche und junge Erwachsene, die „*ausbildungswillig sind, aber aufgrund ihrer persönlichen und schulischen Voraussetzungen noch nicht ausbildungsfähig bzw. ausbildungsreif sind*“, durchführen (Buschmeyer 2012: 7).

Das Konzept dieser Berufsausbildung sieht verpflichtend die Durchführung von betrieblichen Praxisphasen vor. Zu den Aufgaben der Ausbilder und sozialpädagogischen Fachkräfte gehört es, für diese Phasen Praxisplätze bei Betrieben in der Region zu akquirieren.

In Rollenspielen zum Thema „*schwierige Situationen*“ wurde deutlich, wie ungerne und wie verhalten diese Aufgabe übernommen und ausgeführt wurde. Im Auswertungsgespräch über die Gründe für dieses Unbehagen formulierte ein Ausbilder die Stimmung in der Gruppe gut treffend: „*Wir fühlen uns wie Staubsauger-Vertreter, die von Tür zu Tür gehen und schlechte Ware an den Mann bringen müssen.*“

Die Ausbilder und sozialpädagogischen Fachkräfte hatten die Norm der Kundenorientierung so sehr akzeptiert und innerlich angenommen, dass sie die Komplementärrolle zum Kunden, nämlich die Rolle von Verkäufern und Vertre-

tern – mitsamt der begleitenden Affekte der Abhängigkeit – eingenommen hatten. Wie unbeliebt diese Berufsrollen wegen der im Kundenkontakt hautnah gespürten Abhängigkeit sind, kann man bei Versicherungen und anderen Vertriebsorganisationen sehen, wo die Versetzung vom Außen- in den Innendienst meist als beruflicher Aufstieg und Erleichterung erlebt und angestrebt wird (vgl. Stein 2002: 51ff).

Es war nicht leicht, in den Auswertungsgesprächen statt des Vertreter-Bildes ein positiv besetztes Selbstbild für die Aufgabe der Akquisition von Praxisplätzen zu entwickeln. Dieses positivere Selbstbild konnte schließlich etwa so beschrieben werden: wir sind nicht Verkäufer, sondern Akteure auf einem regionalen Bildungs- und Arbeitskräftemarkt mit einem bildungs- und sozialpolitischen Auftrag, der auch für die Betriebe, die sich mit der Bereitstellung von Praxisplätzen an unseren Berufsbildungsangeboten beteiligen, positive wirtschaftliche Effekte hat, weil wir für die Region qualifizierte Fachkräfte ausbilden.

Zwar blieb die Akquisition von Praxisplätzen eine nicht sehr beliebte Aufgabe, aber das neue Selbstbild-Angebot wurde doch als Erleichterung und Stärkung angenommen.

Fazit

Wenn ein QM-System installiert und zertifiziert ist, wenn also die Berater und Auditoren ihre Arbeit getan haben, verabschieden sie sich gern mit einem Spruch, der zum Topos in der Branche geworden ist: „[...] und nun muss das System gelebt werden.“ Dieser Topos ist ein Beleg für den Zweifel, dass genau das nicht passiert, ein Zweifel, den selbst Berater und Auditoren hegen, was die aktive Beteiligung der Beschäftigten an der Befolgung und Umsetzung der Regeln des QM-Systems betrifft.

Dieser Zweifel ist berechtigt. Mit meinen vier Beispielen wollte ich aufzeigen, wie QM-Systeme und das Prinzip der Kundenorientierung den Handlungsspielraum des pädagogischen Personals und damit ihre Professionalität einschränken. Denn zur pädagogischen Professionalität gehört es, das fachspezifische und didaktische Wissen sowie die beruflichen Erfahrungen im Umgang mit der Zielgruppe flexibel und mit Nutzung eines eigenen Entscheidungsspielraums auf unterschiedliche pädagogische Situationen anwenden zu können.

Wenn aber Ausbilder und sozialpädagogische Fachkräfte sich institutionell geschwächt fühlen, verringert sich deren Handlungs- und Entscheidungsspielraum, was die Qualität der didaktischen Entscheidungen und damit die Qualität der Lehr- und Lernprozesse tendenziell beeinträchtigt.

Die Reserviertheit des pädagogischen Personals gegen einzelne Regeln von QM-Systemen und manchmal auch gegen QM-Systeme generell, kann man somit auch verstehen als einen Versuch, die eigene berufliche Identität und die Professionalität zu verteidigen. Unter diesen Umständen ist nicht zu erwarten, dass die Ausbilder und sozialpädagogischen Fachkräfte die Regeln von QM-Systemen in-

nerlich bejahen, was eine Voraussetzung der aktiven Umsetzung dieser Regeln wäre. Da helfen auch keine Bemühungen die Mitarbeiter „mehr mitzunehmen“ oder gar „noch stärker einzubinden“. Hier spricht schon die Wortwahl für sich. Was aber kann man tun angesichts der Tatsache, dass QM-Systeme und deren Zertifizierung für Weiterbildungseinrichtungen inzwischen unvermeidlich geworden sind, weil vor allem die öffentlichen Geldgeber (vielleicht noch stärker als privatwirtschaftliche Auftraggeber) die Zertifizierung zur Voraussetzung der Finanzierung gemacht haben?

Statt Standardisierung und verstärkter Kontrolle anhand fragwürdiger statistischer Kennzahlen, sollten stärker reflexive und selbstreflexive Verfahren in QM-Systeme für den pädagogischen Bereich integriert werden. Dazu gehören z.B.:

- kollegiale Unterrichtshospitationen mit Auswertungsgesprächen, in denen Ausbilder sich wechselseitig beraten können
- mehrwöchige Hospitationen von Ausbildern in anderen, vergleichbaren Bildungseinrichtungen, um andere Lösungen für vergleichbare Probleme kennen zu lernen
- Lernkonferenzen, um Lernfortschritte, Lernschwierigkeiten und Lernklima zwischen Ausbildern und Teilnehmern offen und metakommunikativ besprechen zu können (Kemper/Klein 1998: 97ff)
- Supervision, um das Beziehungsgeschehen zwischen Teilnehmern und Ausbildern zu analysieren und zu verstehen, wozu auch gehört, den Eigenanteil der Ausbilder an der Beziehungsgestaltung zu erkennen.

Solche reflexiven und selbstreflexiven Verfahren der Qualitätssicherung können allerdings nur in allgemeiner, wenig detaillierter Form in QM-Systemen erfasst werden. Statistische Kennzahlen greifen hier nicht, und auch Benchmarks lassen sich nicht sinnvoll aufstellen. Man kann lediglich festhalten, ob und wie häufig solche Verfahren, die dem pädagogischen Handlungsfeld angemessen sind, zur Anwendung gelangen. Die Frage ist allerdings, ob QM-Systeme bzw. deren Protagonisten sich mit einer solchen Reduzierung des Zugriffs auf die pädagogische Realität und die dort Handelnden zufrieden geben.

Literatur

Buschmeyer, H. u.a. (2012), 3. Weg in der Berufsausbildung, Arbeitspapiere 44, hg. von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung, Bottrop.

Egetenmeyer, R./Käpplinger, B. (2011): Professionalisation and quality management. Struggles, boundaries and bridges between two approaches, in: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 2 (1), S. 21-35.

Handrich, C. (2013): „Gute Arbeit ist, wenn ich Anerkennung bekomme.“, in: Haubl, R./Voß, G.G. u.a. (Hrsg.): Belastungsstörung mit System. Die zweite Studie zur psychosozialen Situation in deutschen Organisationen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 49-61.

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung, Hohengehren: Schneider-Verlag.

Stein, M. (2009): Toxizität und das unbewusste Erleben des Körpers im Grenzbereich von Angestellten und Kunden, in: Freie Assoziationen 12 (1), Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 51-72.