



Barbara Veltjens

Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement

Themen, empirische Analysen, Forschungs- und
Handlungsbedarfe

Dissertation

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/veltjens0801.pdf>

Online veröffentlicht am: 20.07.2009

Stand Informationen: Oktober 2008

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Abstract

Barbara Veltjens (2008): Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement. Themen, empirische Analysen, Forschungs- und Handlungsbedarfe

Die vorliegende Dissertation versteht sich als entwicklungs- und praxisorientierter Beitrag im Feld der öffentlich geförderten Weiterbildung. Sie ist diskursiv angelegt, an den Belangen der Praxis ausgerichtet und verbindet diese mit einer theoretischen Diskussion und Positionierung. Für die Veröffentlichung wurde eine leichte Kürzung vorgenommen.

Inhaltlich fokussiert die Arbeit auf die Frage nach organisatorischen und pädagogischen Qualitätsansprüchen. Pädagogisches Wissen und Handeln definiert die Autorin – für den Bereich der öffentlich geförderten Bildungseinrichtungen – als Querschnittswissen und -handeln und schreibt jedem Handeln in pädagogischen Organisationen eine Professionsbezogenheit zu.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Zwecke und Legitimationen von Bildungsorganisationen fordert die Autorin eine rückhaltlose Zusammenführung organisationsbezogener und pädagogischer Perspektiven für das Wissen und Handeln in pädagogischen Organisationen. Diese, vielfach als Differenz diskutierten unterschiedlichen Handlungsperspektiven, interpretiert die Autorin als eine duale Einheit. Diese duale Einheit beinhaltet zwar die unterschiedlich motivierten Perspektiven, lebt aber zugleich in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis voneinander und generiert das jeweils Andere mit.

Die theoretische Diskussion und der praxis- und verwendungsorientierte Ansatz der Arbeit unterstreicht im Ergebnis die hohe Bedeutung von kommunikativen Aushandlungsprozessen sowie die Forderung nach einer strikt reflexiv kommunikativen Gleichzeitigkeit der Bezugnahme auf organisationale und pädagogische Qualitätsansprüche.

Das Design der Arbeit ist prozessorientiert und reflexiv ausgerichtet. Methodische Vorstöße liegen in der Verbindung einer qualitativen Datenerhebung durch Experteninterviews mit einer Variante von Handlungsforschung, hier einem durch die Autorin selbst moderierten Arbeitsprozess in einer Weiterbildungsorganisation.

Autorin

Dr. Barbara Veltjens war von 2002 bis 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und arbeitet seither freiberuflich als Organisationsberaterin, Moderatorin und Coach.

Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement

**Themen, empirische Analysen,
Forschungs- und Handlungsbedarfe**

Dem Fachbereich Bildungswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen
zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

vorgelegte Dissertation von

Veltjens, Barbara

Geb. am 31.10.1963, in Neuenkirchen (jetzt Rietberg)

Monat und Jahr der Einreichung: Oktober 2008

Tag der mündlichen Prüfung: 23. April 2009

Namen der Gutachter: PD Dr. Karin Dollhausen
Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung	10
1.1	Aufbau der Arbeit.....	10
1.2	Forschungsinteresse und -ziel.....	11
1.3	Untersuchungsbereich.....	13
1.4	Problemaufriss.....	15
1.5	Forschungsstand und Diskussionszugänge	20
1.6	Zusammenfassung	25
1.7	Herangehensweise und Forschungsdesign	27
2.	Thematische und theoretische Bezugspunkte	29
2.1	Das Lernen in und von Organisationen	29
2.2	Der Qualitätsdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung	33
2.2.1	Evaluation und Qualität	38
2.2.2	Professionalität und Qualität.....	42
2.2.3	Ordnungspolitische Steuerung der Weiterbildung	48
	und Qualität	48
2.3	Das Personal in Bildungsorganisationen.....	52
2.3.1	Der Wandel von Personalstrukturen und Arbeitsaufgaben	54
2.3.2	Zur Bedeutung der frei- und nebenberuflich Lehrenden im Qualitätsentwicklungsprozess der Einrichtungen	56
2.4	Die Charakteristika der Managementmodelle	63
2.4.1	Das Verhältnis von Organisation und Pädagogik	66
2.4.2	Organisationale und pädagogische Handlungszugänge	68
2.5	Fazit und Schlussfolgerungen	75
3.	Empirische Untersuchung	79
3.1	Forschungsmethode.....	79
3.2	Auswahl der Erhebungsmethoden	81
3.2.1	Experteninterviews	82
3.2.2	Moderierter Arbeitsprozess, deskriptive Inhaltsanalyse und offene Beobachtung.....	84
3.3	Gütekriterien qualitativer Forschung.....	87
3.4	Forschungspraxis	90
3.4.1	Handelnd forschen: Forschungsverlauf und (Vor-)Annahmen	91
3.4.2	Datenerhebung durch Interviews – Auswahl der Experten	93
3.4.3	Datenerhebung – Planung des Vorhabens und Auswahl der Teilnehmenden	97
3.4.4	Zusammenführung der Daten.....	107
4.	Ergebnisse und Interpretationen	108
4.1	Qualitätsmanagement verbessert die organisationalen Abläufe ...	108
4.2	Mit jedem Modell können Weiterbildungseinrichtungen ihre Qualität verbessern	112

4.3	Qualitätsmanagement fördert Kommunikation und Interaktion von organisationsbezogenen Themen	113
4.4	Weiterbildungseinrichtungen kommunizieren den Sinn ihrer Qualitätsbemühungen nicht ausreichend	115
4.5	Vom „Mal drüber Reden“ zur systematischen Kommunikationsstruktur	118
4.6	Qualitätsmanagement wird getragen durch das Zusammenspiel von Verwaltung und Pädagogik.....	120
4.7	Das Pädagogische hat in Bildungsorganisationen wenig Raum ..	123
4.8	Pädagogisches Wissen und Handeln steht jenseits der Organisation	124
4.9	Qualitätsmanagement kann das Nachdenken über pädagogische Professionalität fördern	128
4.10	Frei- und nebenberuflich Lehrende sind Lieferanten einer Leistung.....	130
4.11	Die Qualität der frei- und nebenberuflichen Lehre entwickelt sich eigenständig und jenseits der Modelle	133
4.12	Die Entwicklung von Lehrqualität braucht innovative Herangehensweisen.....	135
4.13	Zusammenfassung	138
5.	Schlussfolgerungen und Konsequenzen	141
5.1	Integratives Qualitätsmanagement.....	144
5.1.1	Professionshandeln und Wissen in pädagogischen Organisationen	147
5.1.2	Aufgaben der Schnittstellen und Anforderungen in den Schnittstellen	149
5.2	Handlungsoptionen für die Praxis.....	152
5.2.1	Eine Sprache für das Pädagogische finden	152
5.2.2	Organisationale und individuelle Selbstvergewisserung	154
5.2.3	Controlling und Evaluation als Schnittstellenfunktion	157
5.2.4	Anforderungen an frei- und nebenberuflich Lehrende.....	158
5.2.5	Personalentwicklung.....	161
5.2.6	Kommunikation planen und umsetzen	164
5.3	Forschungsbedarfe.....	166
5.4	Ausblick: Qualitätsmanagement als Thema und Bezugspunkt der Weiterbildungsforschung und -praxis	168
	Literatur	172
	Verzeichnis der Abbildungen	193
	Verzeichnis der Tabellen.....	193

Vorbemerkung und Danksagung

Die vorliegende Arbeit und Dissertation entstand u.a. vor dem Hintergrund meiner Tätigkeit am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Dort war ich von 2002 bis 2007 zunächst als Organisationsberaterin und später vier Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin für das von der Bund-Länder-Kommission (BLK) geförderte Projekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ tätig. Das Projekt war Teil des Förderprogramms des lebenslangen Lernens (LLL) und setzte sich länderübergreifend für die Qualität von Weiterbildung ein.¹ Im Rahmen meiner Arbeit beim DIE, aber auch darüber hinaus, hatte ich die Gelegenheit, mich sowohl wissenschaftlich als auch praktisch mit professionsbezogenen Qualitätsfragen und dem Thema Qualitätsmanagement auseinanderzusetzen, so dass sich das Forschungsinteresse „on the job“ entwickelte.

Seit 2007 arbeite ich als freie Beraterin mit dem Arbeitsschwerpunkt „Entwicklungsprozesse in Organisationen und Gruppen und Qualitätsmanagement“.

Damit der Text flüssiger bleibt, wird für die Arbeit die männliche oder eine neutrale Sprachform gewählt. In den Kapiteln 3 und 4, in denen die empirische Untersuchung dargestellt und ausgewertet wird, wird auch aus Datenschutzgründen ausschließlich die männliche Form verwendet, obwohl natürlich auch Mitarbeiterinnen bzw. Kolleginnen aus der Weiterbildung in den Prozess der Datenerhebung einbezogen waren. Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich bedanken, die dazu beigetragen haben, dass das Forschungsvorhaben gelingen konnte.

Dies gilt auch und besonders für alle anderen helfenden Hände, die im Rahmen des Entstehungsprozesses der Arbeit mitgewirkt haben. Es waren

¹ Ziel des Projekts war die Entwicklung, Einführung und Etablierung des Qualitätsmanagementsystems der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW2). Das DIE führte das Projekt zwei Jahre in Kooperation mit dem Art-Set Institut in Hannover durch, welches das Modell auch vertreibt (www.artset.de) und war zwei weitere Jahre Projektnehmer.

kleine und große Anstöße in Form von Gesprächen; manche liegen schon lange Zeit zurück, andere haben mich bis zum Schluss begleitet.

Kinderbetreuung, Computerprobleme lösen, Bücher beschaffen, Freiräume schaffen, Korrektur lesen u. v. m., immer habe ich jemanden an meiner Seite gefunden, der oder die dazu beigetragen hat, dass ich ein Stück vorangekommen bin. Allen an dieser Stelle ein ganz herzliches Dankeschön, vor allem Dr. Birgit Beine, Dorothea Stein und meinem Mann, Tilman Veltjens.

Nicht zuletzt möchte ich mich besonders bei PD Dr. Karin Dollhausen für die Begleitung und die Anregungen zur inhaltlichen Gestaltung der Arbeit bedanken sowie bei Herrn Prof. Dr. Seitter für die Zweitbegutachtung.

Vorwort

Das Thema Qualitätsmanagement (QM) genießt im erwachsenenpädagogischen Diskurs seit den 1990er Jahren eine hohe Aufmerksamkeit, was die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, Zertifizierungs- und Testierungsverfahren in der Weiterbildung forciert hat. Zugleich haben damit aber auch Semantiken und Praktiken der Selbstrepräsentation in pädagogischen Organisationen Eingang gefunden, die nicht ohne Weiteres an die entwickelten Selbstbeschreibungen und Qualitätsorientierungen der professionellen erwachsenenpädagogischen Arbeit anschlussfähig sind. Barbara Veltjens, selbst eine erfahrene Qualitätsentwicklungsberaterin und Gutachterin, beobachtet in der Praxis sogar einen gewissen Verdrängungsprozess des Pädagogischen. Denn das Formulieren von pädagogischen Qualitätsvorstellungen und -indikatoren wird seitens der Managementsysteme nicht explizit gefordert. Die QM-Systeme implizieren vielmehr die Annahme, dass sich die pädagogische Qualität parallel zu der organisationsbezogenen Qualität mit entwickelt. Dies ist aber nicht zwangsläufig der Fall. Ebenso kann die Einführung von Qualitätsmanagement auch zu einer Schwächung von realen Bezugsgrößen und pädagogischen Qualitätskriterien in der professionellen erwachsenenpädagogischen Arbeit beitragen.

Vor diesem Hintergrund regt Barbara Veltjens mit ihrer Studie eine erneute und grundsätzliche Diskussion im Hinblick auf das Thema pädagogische Qualität an und fordert diese Auseinandersetzung insbesondere für öffentlich legitimierte pädagogische Dienstleistungsorganisationen ein. Denn gerade diese Organisationen müssen ihr (pädagogisches) Leistungsspektrum unter Beweis stellen, da sie sich über dieses als öffentlich geförderte Dienstleistung legitimieren.

Das zentrale Anliegen der Autorin ist es, eine für Theorie und Praxis gleichermaßen aufschlussreiche empirische Studie vorzulegen. Dies ist in besonderer Weise gelungen. Ein für die Profession relevantes und aktuelles Thema, über pädagogische Qualitätsansprüche und -anforderungen im Rahmen von Qualitätsmanagementverfahren nachzudenken, wird hier mit einem innovativen Forschungsdesign untersucht und in einen neuen Diskussionszusammenhang gestellt.

Mit dem von ihr entwickelten Konzept des integrativen Qualitätsmanagements schlägt die Autorin praxisorientiert eine reflexive Umgangsweise mit QM-Systemen in Weiterbildungseinrichtungen vor, die der Kernkompetenz pädagogischen Handelns, nämlich der Reflexion, Deutung und kommunikativen Bearbeitung von Sachverhalten und Problemen, nicht

nur in pädagogisch-professioneller, sondern auch in organisatorischer Hinsicht dezidiert Rechnung trägt. Zugleich öffnet sie so den Blick dafür, wie das Pädagogische im Kontext der Qualitätsmanagementdebatte stärkere Berücksichtigung und Einbindung erfahren kann.

Die vorliegende Veröffentlichung ist als neuer Impuls für die Diskussion um die Relevanz pädagogischer Qualitätsansprüche im Kontext der Qualitätsmanagementdiskussion zu bewerten und als ein Diskussionsbeitrag, der für eine wissenschaftliche Vergewisserung wie praxisbezogene Reflexion gleichermaßen Bedeutung hat. Ebenso ist ein innovatives Forschungsdesign hervorzuheben, welches eine traditionelle Herangehensweise mit eigenen methodischen Vorstößen verbindet.

Karin Dollhausen

1. Einführung

1.1 Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel wird das Forschungsinteresse beschrieben und das Forschungsziel benannt. Weiterhin wird die Eingrenzung des Untersuchungsbereichs vorgenommen, die Ausgangsproblematik und der Forschungsstand dargestellt sowie die empirische Herangehensweise der Arbeit skizziert.

Kapitel 2 arbeitet die relevanten thematischen und theoretischen Bezugspunkte auf. Nicht einzelne Theorien stehen im Vordergrund, sondern eher Diskussionen, Annahmen und Positionierungen, die Bezüge zum Arbeitsthema aufweisen. Die ausgewählten Bezugspunkte begründen die zugrunde liegenden Forschungsannahmen und Untersuchungsfragen. Annahmen über die Entwicklungs- und Lernfähigkeit von Organisationen sind der „rote Faden“ für das zweite Kapitel sowie für die Auswertung und Interpretation der empirischen Daten und die daraus entwickelten Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis. Begriffe bzw. Themenfelder, die für die Arbeit nicht unmittelbar von Bedeutung sind, werden vernachlässigt oder stark zusammengefasst in den Fußnoten erläutert.

Kapitel 3 widmet sich der methodologischen Diskussion der empirischen Datenerhebung. Zudem werden die im Verlauf der Arbeit entwickelten (Vor-)Annahmen, das qualitative Interviewverfahren und die handlungsorientierte Arbeitsweise mit der Falleinrichtung vorgestellt. Ebenso werden die Verfahrensweisen der Auswertung skizziert und der Forschungsverlauf und das Verfahren insgesamt reflektiert.

Kapitel 4 präsentiert die Interpretationen und Deutungen der Ergebnisse mit Blick auf die Annahmen und die Forschungsfrage: Was kann im Hinblick auf die Forschungsfrage ausgesagt werden? Welche theoretischen und für die Praxis relevanten Annahmen bzw. Aussagen sind abzuleiten? Welche möglichen Forschungsbedarfe können benannt werden?

Kapitel 5 befasst sich mit den Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis, abzuleitenden Bedarfen für die Forschung und praxisorientierten Handlungsvorschlägen. Die Arbeit endet mit einer abschließenden Kommentierung.

1.2 Forschungsinteresse und -ziel

In den vergangenen Jahren hat das Qualitätsthema in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung² zu enormen Veränderungen geführt. Von anfänglicher Skepsis gegenüber der Thematik, die als Modethema galt, hat sich die Frage nach der Qualität der Weiterbildung und mit ihr nach den in der Praxis anwendbaren Managementmodellen zu einem kontinuierlichen Diskurs entwickelt (vgl. Meisel 2002). Was soll wie entwickelt werden, mit welchen Mitteln und mit welchem Ziel, welche Maßnahmen haben welche Wirkungen? Das sind die zentralen Fragen. Wurde darüber vor fünf Jahren noch überwiegend kontrovers diskutiert, ist mittlerweile ein eher versöhnlicher Stil mit inhaltlich großen Gemeinsamkeiten zu beobachten.

Die Debatte wird dabei auf drei Ebenen geführt: erstens der des Weiterbildungssystems insgesamt, zweitens der der Organisationsqualität und drittens der der erwachsenenpädagogischen Professionalität (vgl. Meisel 2004, S. 21; Hartz/Meisel 2006). Diese drei Ebenen lassen sich nicht voneinander trennen, sie beeinflussen sich gegenseitig und wirken aufeinander ein. Die Ebene der erwachsenenpädagogischen Professionalität aber scheint im Alltag der Einrichtungen in den letzten Jahren eine zunehmend untergeordnete Rolle zu spielen. Die Bemühungen um Qualitätsentwicklung und die Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen mit ihrer organisationsbezogenen Semantik, so ist die Vermutung, hat dazu beigetragen, dass pädagogische und professionsbezogene Anforderungen und Qualitätsziele eher in den Hintergrund geraten (vgl. Gieseke 2005a, S. 12). Man kann auch von einer Aufmerksamkeitsverschiebung sprechen, die

² Im Folgenden wird der Begriff Weiterbildung synonym auch für das Feld der Erwachsenenbildung verwendet (vgl. Nuissl 2002, S. 333; Thiele 2004, S. 13).

Gnahs (vgl. 1998, S. 3ff.) mit Blick auf die Managementdiskussion bereits in den 1990er Jahren beschrieb.

Für diese Arbeit wird in Anlehnung an Dollhausen/Meisel (vgl. 2006, S. 63) daher von einem „Nachholbedarf“ in Sachen pädagogischer Qualität im Rahmen der Qualitätsmanagement- und der Qualitätsdebatte ausgegangen. Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende Untersuchung dem „Pädagogischen“ oder auch „Professionellem“ im Qualitätsmanagement. Die Arbeit verfolgt damit das Ziel, pädagogische Professionalitätsansprüche im Rahmen des für Bildungsorganisationen wichtigen Qualitätsmanagementdiskurses neu zu formulieren, da davon ausgegangen wird, dass diese thematische Verbindung im Qualitätsmanagementdiskurs bisher nicht ausreichend diskutiert wurde.

Die Kernfrage ist, wie professionsbezogene Qualitätsentwicklung im Kontext von Qualitätsmanagement stattfinden kann. Oder, anders ausgedrückt, wann und wie können pädagogische Fragestellungen, Inhalte und Ziele sich unter bzw. in den Rahmenbedingungen von Qualitätsmanagement widerspiegeln? Wie können professionsbezogene Qualitätskriterien in den Managementsystemen nachhaltig verankert werden?

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen diskutiert die Untersuchung thematische und theoretische Bezugspunkte und widmet sich in einem empirischen Untersuchungsteil den Deutungen und Interpretationen von Weiterbildungsakteuren der Praxis. Die Arbeit stellt also weder eine Wirkungsanalyse von Qualitätsmodellen dar, noch eine Analyse der Kriterien von guter oder schlechter pädagogischer Qualität. Sie zielt vielmehr darauf ab, die Bedingungen und Chancen pädagogischer Qualitätsentwicklung über theoretische Bezüge und empirisch-analytische Verfahren zu erfassen, zu rekonstruieren und handlungsorientierte Hinweise für Theorie und Praxis zu entwickeln. Die Arbeit möchte damit zwischen Theorie und Praxis vermitteln (vgl. Nuissl 1997; v. Kardorff 2007, S. 622; Kuper 2005, S. 14). In Anlehnung an Schrader (2006, S. 29) ist die Intention des Vorhabens ver-

allgemeinernd mit dem Begriff der „nutzeninspirierten Grundlagenforschung“ zu beschreiben.

1.3 Untersuchungsbereich

Um die Fragestellungen und Herangehensweisen für die Arbeit sinnvoll eingrenzen und auswählen zu können, konzentriert sich die Untersuchung auf Bildungsorganisationen aus dem Feld der öffentlich geförderten Weiterbildung.³ Die Bezeichnung „öffentlich geförderte Weiterbildung“ versteht sich hier als allgemeine Beschreibung für ein Weiterbildungssegment, das sich von anderen, beispielsweise nicht öffentlich geförderter Weiterbildung, abgrenzen lässt.

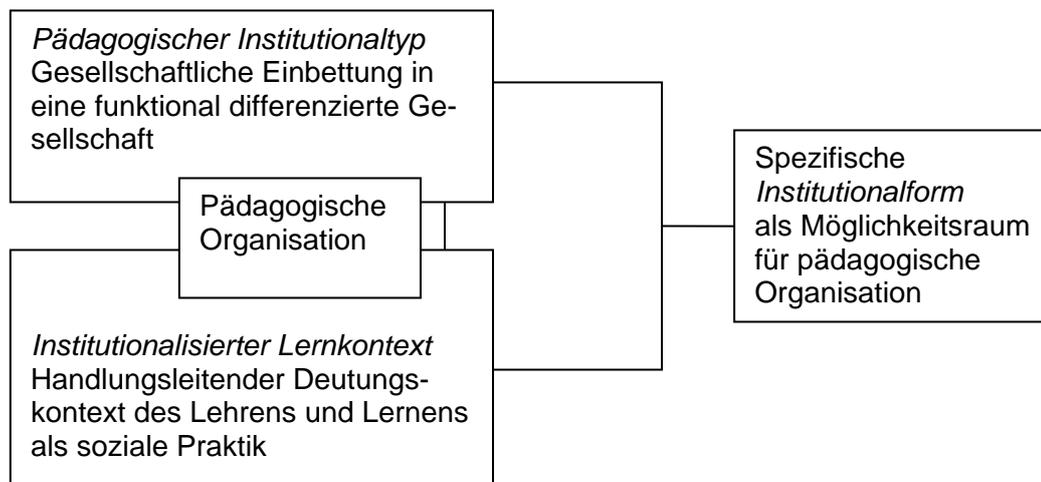
Merkens (vgl. Merkens 2006, S. 11) definiert Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung⁴ als gesellschaftsbezogene Institutionen, die pädagogisches Handeln regelgeleitet rahmen. Sie sind „pädagogische Organisationen“ (vgl. Schäffter 2005, S. 77ff.), die als „öffentliche Erwachsenen- und Weiterbildung“ oder als „öffentlich geförderte Erwachsenen- und Weiterbildung“ zu beschreiben sind. Als gesellschaftliche Institutionalformen des pädagogischen Handelns beziehen sie nach Schäffter (vgl. ebd.) ihr Profil

(...) aus einer spezifischen Verbindung zwischen handlungsleitenden Bedeutungskontexten des Lehrens und Lernens als gefestigte soziale Praktik (Lernkontexte) einerseits und ihrer je besonderen institutionellen Einbettung in das gesellschaftliche System eines ausdifferenzierten institutionellen Netzwerkes lebenslangen Lernen andererseits (ebd., S. 79).

³ Öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen unterliegen sehr unterschiedlichen Bedingungen. Die Modalitäten variieren je nach kommunaler oder Landesförderung, bundesweiten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen oder individuellen Finanzierungsmodellen (vgl. Meisel 2001, S. 12ff.). In der Praxis gibt es daher nicht die einheitliche Weiterbildungsorganisation.

⁴ Zur Geschichte der und zum Begriff von „Erwachsenenbildung“ vgl. Schwenk 1998, S. 208; Meueler 1998; Weinberg 2000; S. 85ff. und vor allem Olbrich 2001. Zum Begriff „Weiterbildung“ vgl. ebenfalls Olbrich 2001, S. 331ff.; Arnold 1996b, S. 2f., S. 55ff.; Siebert 2007, S. 27.

Abbildung 1: Pädagogische Organisationen und Institutionen



Quelle: Schöffter 2005, S. 79

Pädagogische Organisationen der öffentlich geförderten Weiterbildung müssen sich als solche legitimieren und bildungspolitische Maßnahmen können auf sie Einfluss nehmen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 89) – zwei Aspekte, die für diese Arbeit Bedeutung haben. Ordnungspolitische Vorgaben verlangen beispielsweise die Umsetzung von Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen, die öffentliche Zuwendungen erhalten.⁵ Ordnungspolitik fördert und fordert damit die Umsetzung der Managementsysteme und deren Definitionsperspektive auf Fragen der Qualität.

Weiterbildungsorganisationen, die nicht öffentlich gefördert werden, sind im Hinblick auf die Fragestellungen und den Erkenntnisgewinn der Arbeit natürlich nicht ausgeschlossen. Im Zuge der empirischen Datenerhebung wurden allerdings ausschließlich Experten aus der öffentlich geförderten Weiterbildung ausgewählt. Die Falleinrichtung kommt ebenso aus dem öffentlich geförderten Weiterbildungssektor (vgl. Kapitel 3).

⁵ Vgl. dazu Abschnitt 2.2.3: Ordnungspolitische Steuerung der Weiterbildung und Qualität.

1.4 Problemaufriss

Zu Beginn der Qualitätsdebatte Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre stand ein einzelnes und aus der Wirtschaft kommendes Qualitätsmanagementmodell zur Diskussion: die ISO-Normenreihe. Für Bildungseinrichtungen schien die Auseinandersetzung mit der Thematik „Qualitätsentwicklung“ in Verbindung mit der aus der Wirtschaft kommenden und ökonomisch⁶ geprägten Sprache zunächst schwierig und eine Ankopplung an den Bildungsbereich nur bedingt möglich (vgl. Galiläer 2005; Loibl 2006).

Für Organisationen der Weiterbildung war das Thema Qualität jedoch nicht generell neu. Pädagogen bewegt die Frage, was pädagogische Qualität ist und wie sie hergestellt werden kann, schon immer. Es ist pädagogische Tradition, dass Fragen nach der Qualität mit Fragen der Professionsentwicklung bzw. Professionalität verknüpft sind (vgl. Nuissl 1993; Arnold 1997; Nittel 2000; Gieseke 2000, 2005; Peters 2004). Die Herausforderungen der späten 1980er bis in die Anfänge der 2000er Jahre sind deshalb vielmehr als Geflecht „von veränderten Umweltbedingungen“ (v. Küchler 2005, S. 150) zu interpretieren. Diese veränderten Umweltbedingungen lösten einen Veränderungsdruck und damit einhergehend eine sich verändernde Perspektive auf Organisationen der Weiterbildung aus (vgl. Schäffter 1998; Zech/Ehnes 1999; Meisel 2001; Kil 2003). Die Qualitätsmanagementdebatte hat diesen Trend verstärkt, aber nicht allein ursächlich ausgelöst.

Wie können die Veränderungen und die damit einhergehenden Entwicklungen beschrieben werden? Küchler (vgl. 2005) nennt in diesem Zusammenhang den Transformationsprozess in den neuen Bundesländern und die Entwicklung und den Einsatz neuer Technologien. Neue Lernformen wie selbstgesteuertes Lernen, Distance Learning u.a. setzen sich auf dem Markt durch und mit ihnen die Entwicklung neuer Formen der Organisation von Lernen. So ist es kein Zufall, dass Fernlerninstitute (universitär und außeruniversitär) gerade in den vergangenen Jahren einen Aufschwung

⁶ Der Begriff Ökonomie meint hier die Ausrichtung auf Wirtschaftlichkeit, Effizienz, Effektivität, vgl. Fußnote 8.

verzeichnen (vgl. Dieckmann/Schachtsiek 1998; Dieckmann/Dittrich/Lehmann 2006).

Schiersmann (vgl. 1999) meint, „die Tatsache einer zunehmenden Flexibilisierung der institutionellen Kontexte“ (ebd., 209) sei ein Grund für den Veränderungsdruck. Dies zeige sich u.a. durch die Anzahl der befristet Beschäftigten sowie der frei- und nebenberuflich Tätigen in der Weiterbildung. So ist die Personalstruktur in der Weiterbildung seit Jahren von überwiegender Frei- und Nebenberuflichkeit geprägt (vgl. WSF 2005), während das hauptamtlich tätige Personal aufgrund finanzieller Beweggründe eher abgebaut oder in Projektform mit befristeten Arbeitsverträgen organisiert wird (vgl. Gieseke/Heuer 2007).

Diese Entwicklung kann auch im Zusammenhang mit der öffentlichen Förderstruktur der Weiterbildung gesehen werden, die auf institutionellen Pluralismus setzt (vgl. Kuhlenkamp 1999, S. 157). Weiterbildungseinrichtungen sind abhängig und selbstständig zugleich; sie müssen sich am freien Markt orientieren und zugleich den staatlichen Förderprinzipien entsprechen. Ökonomische Fragen der Weiterbildung drängen in den Vordergrund. Eine kontinuierliche Absenkung öffentlicher Mittel auf der einen Seite sowie der immer höher werdende Finanzierungsteil der Teilnehmenden auf der anderen Seite verlangen eine neue Form der Kostenplanung (vgl. Friedrich/Meisel/Schuldt 2005, S. 5). Die Orientierung am Markt und Bildungsangebote auf Abruf und nur bei Bedarf werden zum Planungsziel der Bildungseinrichtungen.

Die öffentlich geförderte Weiterbildung erfuhr also parallel zur Verbreitung der Managementansätze bereits in den 1980er Jahren eine sich stetig verschlechternde Finanzierungslage. Die Frage, wie Weiterbildungsorganisationen sich wirtschaftlich und effektiv steuern, wurde existenziell. Die Kriterien der Wirtschaftlichkeit und Effizienz wurden zum Ausgangspunkt des Handelns. Die Einrichtungen benötigten immer neue Finanzierungsquellen und ein auf Einsparungen gerichtetes Management bei gleichzeitiger Erfüllung der Qualitätsanforderungen (vgl. Bastian 2002; Bastian u.a. 2004;

Friedrich/Meisel/Schuldt 2005; Feller 2006). Organisationsbezogenes Denken und Handeln wurde der Ausgangspunkt für Qualität und ein Qualitätskriterium zugleich. Es scheint, als ob der organisationale den pädagogischen Referenzpunkt für das Denken und Handeln ablöste. Es ist davon auszugehen, dass die Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen diesen Prozess intensiviert und sich die zu beobachtende „Wendung zum Organisationalen“ (v. Küchler 2005, S. 149) vor diesem Hintergrund und als Ergebnis dieser Ereignisse selbst vollzogen hat.

Parallel zu diesen Entwicklungen, von den 1980er bis in die Anfänge der 2000er Jahre hinein, diskutierte man im Zusammenhang der Weiterbildung, wie bereits erwähnt, nahezu kontinuierlich ihr Qualitäts- und damit verbunden ihr Professionalitätsverständnis (vgl. Arnold 1997). Rückblickend ist also festzustellen, dass das Neue im Kontext der Qualitätsdebatte nicht, oder zumindest nicht nur, die Anforderungen der Modelle war. Neu war zunächst die Sprache in Verbindung mit den Anforderungen. Neu war die Konzentration auf die organisationale (Prozess-)Steuerung, Wirtschaftlichkeit und Effizienz für alle Bereiche der Organisation. Die Managementsysteme geben diese Herangehensweise vor und damit eine Ausrichtung auf die Struktur und Arbeitsroutinen der Organisationen (vgl. Dollhausen/Meisel 2006, S. 61). Pädagogische Fragestellungen oder Nachweisverpflichtungen stehen dafür nicht im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Gnahs 1998, S. 4f.; Dollhausen/Meisel 2006, S. 63f.).

Wenn in den Modellen überhaupt pädagogische Anforderungen erkennbar als solche definiert und eingebunden sind, dann werden sie dem Lehr-Lern-Bereich zugeordnet. Folgt man Schöffter (vgl. 2001), ist das Pädagogische einer Weiterbildungseinrichtung aber nicht als Sonderleistung eines einzelnen Organisationselementes zu definieren. Das Pädagogische ist vielmehr als das Zusammenspiel unterschiedlicher Einzeltätigkeiten zu sehen. Im Anschluss an diese Annahmen müsste das Pädagogische daher auch im Rahmen der Managementmodelle in allen Bereichen zu rekonstruieren sein und dürfte nicht auf ein Einzelsegment, beispielsweise die Lehre, reduziert bleiben.

Modellverfahren wie die ISO-Normenreihe sowie Modelle, die sich an die Normenreihe anlehnen, heben ihre Konzentration auf die organisationale Steuerung und die Verfahrensweisen bewusst hervor. Die aus der Weiterbildungsbranche heraus entwickelten Modelle nehmen für sich in Anspruch, die Bedarfe der Weiterbildungseinrichtungen zu berücksichtigen und fügen deshalb Anforderungen ein, die aus ihrer Sicht einer spezifisch pädagogischen Perspektive entsprechen. Aber auch diese Modelle bedienen sich im Schwerpunkt einer organisationalen Prozess- und Steuerungslogik. In der Modellliteratur wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass Bildung und Lernen nicht direkt und unmittelbar produzierbar sind. Das Endprodukt der Dienstleistung, Lern- und Bildungserlebnisse, könne deshalb auch nur durch die organisationale Steuerung und durch das Zurverfügungstellen von optimalen Rahmenbedingungen unterstützt, aber nicht erzeugt werden. Die Qualität des eigentlichen Lernprozesses liege nicht in der Hand der Organisation, dafür sei der Kunde bzw. Lerner letztendlich selbst verantwortlich. Modellübergreifend wird an dieser Stelle ähnlich argumentiert:

Bildung ist ein besonderes „Produkt“, denn man kann sie nicht verkaufen und nicht kaufen. Bilden kann sich jedes Individuum nur selbst. Bildungsorganisationen können den Bildungsprozess allerdings durch ihre Dienstleistungen maßgeblich unterstützen. Für das Ergebnis des Bildungsprozesses, den Lernerfolg, sind aber die Lernenden in einem besonderen Maße selbst verantwortlich; die Bildungsorganisationen gestalten hierfür den Ermöglichungsraum (Zech 2006, S. 10).

Damit schließen die Modelle, hier mit dem Beispiel aus der LQW-Literatur (vgl. Zech 2006), an die seit der „Realistischen Wende“⁷ etablierte Annah-

⁷ Zum Begriff „Realistische Wende“ vgl. Nittel 2000; Weinberg 1996; Schlutz 2001; Olbrich 2001, Siebert 2007. Zum Hintergrund der Entwicklungen zählt, dass die Ausbildung im Betrieb ihren Status als lebenslange Bildungsreserve verlor. Unter anderem der Deutsche Bildungsrat (vgl. 1970) verlieh der Weiterbildung Hochkonjunktur, indem er im „Strukturplan für das Bildungswesen“ eine neue Ausrichtung wählte. Der Wechsel von Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten wurde als im Erwerbsleben notwendige Anpassung an Qualifikationsdefizite definiert und damit die Notwendigkeit von Lernen über die Erstausbildung hinaus festgestellt. Der Begriff vom lebenslangen Lernen etablierte sich im Sprachgebrauch. Weiterbildung stand nun für den Erwerb einer extrafunktionalen Qualifikation, von spezifischem Wissen, welches zwar mit Bildung in Verbindung gebracht, aber in einem eingrenzenden Kontext angewendet wird (vgl. Heger 1998, Bd. 1, S. 409ff., Bd., S. 1610ff.; Nuissl/Pehl 2004, S. 17).

me an, dass Lernen nicht einfach herstellbar ist: Lernen kann man nicht lehren, sondern nur anregen (vgl. Horster 1999; Arnold/Schüßler 2003).

Daraus wird der Schluss gezogen, dass die organisationale Steuerung und Prozessgestaltung eine besondere Bedeutung für die Erstellung des Produkts „Lernen“ hat. Die Organisation der Organisation wird zum zentralen Schlüssel des Erfolgs der Bildungsdienstleistung. Die Fokussierung der Modelle auf die organisationalen Abläufe ist damit ein naheliegender Schritt.

Ein weiterer hier diskutierter Aspekt ist, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte in der Weiterbildung frei- und nebenberuflich tätig sind (vgl. WSF 2005). Volkshochschulen realisieren ihre Angebote sogar nahezu ausschließlich mit frei- und nebenberuflich Lehrenden (vgl. Bastian u.a. 2004, S. 25). Fraglich erscheint vor diesem Hintergrund, ob die Einrichtungen die Lehr-Lern-Prozesse ihrer Dienstleistung mit einem auf die Organisation ausgerichteten Verfahren steuern können, wenn das betroffene Personal nicht zum Mitarbeiterstamm der Organisation gehört und damit nicht automatisch in die Entwicklungsprozesse einbezogen ist (vgl. Bastian u.a. 2004, S. 21; Krewerth 2004; Veltjens 2006, S. 9). Die Vermutung liegt nahe, dass die Herstellung und Qualität eines wichtigen Dienstleistungssektors einer Weiterbildungseinrichtung, die Lehre bzw. der Lern-Lehr-Prozess, mit den bisher zur Verfügung stehenden Modellen nur eingeschränkt bis gar nicht (weiter-)entwickelt wird.

Die zunehmende Ökonomisierung der Weiterbildung⁸ (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 29ff.; Friedrich/Meisel/Schuldt 2005) führt darüber hinaus zu Veränderungen in den strukturellen Voraussetzungen in der Beziehung zwischen frei- und nebenberuflich Lehrenden und den Organisationen. Nicht mehr der Lernende ist Bezugspunkt des didaktischen Handelns, sondern der Lerner als „wirtschaftliches Subjekt, als Partner eines Kaufvertrags für das Dienstleistungsangebot Bildung“ (Peters 2004, S. 103). Die damit ein-

⁸ „Ökonomisierung der Weiterbildung“ meint die Orientierung der Weiterbildung an wirtschaftlichen Fragen. Bastian/Beer/Knoll (vgl. 2002, S. 5) sprechen in diesem Zusammenhang von der Bildungsökonomie. Damit meinen sie die Ausrichtung auf „Wirtschaftlichkeit“, „Effizienz“ und „Effektivität“.

hergehende Veränderung der Beziehung zwischen Lerner und Bildungsorganisation nennen Peters (vgl. 2004, S. 103ff.), Harney (vgl. 2002) und Schrader (vgl. 1998) eine „Agenturbeziehung“.⁹

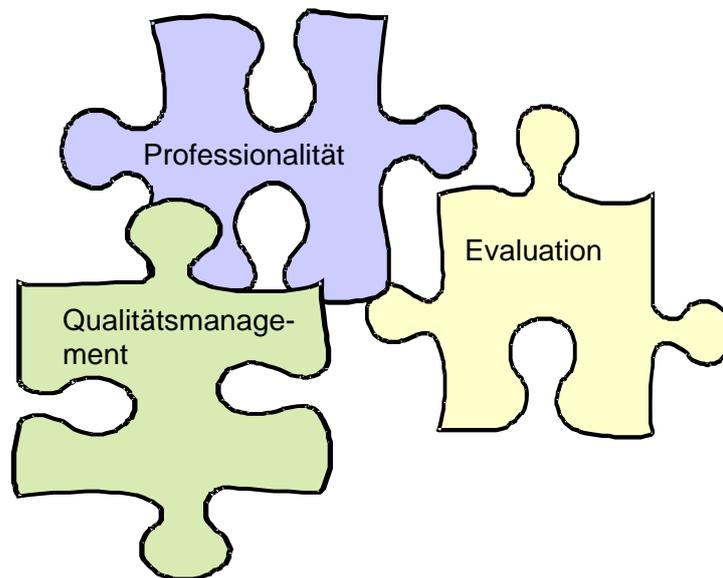
Der skizzierte Problemaufriss lässt sich wie folgt zusammenfassen: Qualitätsmanagementmodelle geben Einrichtungen der Weiterbildung einen Rahmen zur Entwicklung ihrer Qualität. Dafür werden die organisationalen Entwicklungsprozesse betont. Die Hinwendung zu den organisationalen Handlungsparametern vollzieht sich im Zusammenschluss mit den wirtschaftlichen und strukturpolitischen Herausforderungen für die Einrichtungen. Die Entwicklungsfelder pädagogischer oder professionsbezogener Qualität rücken in den Hintergrund und pädagogische Fragestellungen verlieren für Weiterbildungseinrichtungen im Kontext der Managementverfahren an Bedeutung.

1.5 Forschungsstand und Diskussionszugänge

Bezogen auf das Arbeitsthema kann der Forschungsstand mit drei thematischen Diskussionssträngen beschrieben werden. Chronologisch gesehen sind dies erstens die (alte) Professionalitätsdebatte und die damit verbundenen Fragen um die Qualität pädagogischer Arbeit (vgl. Nuissl 1993; Combe/Helsper 1996; Nittel 2000, 2001; Peters 2004). Zweitens ist dies der Zugang über das Thema Evaluation. Denn Evaluationsverfahren haben in der Weiterbildung früh Fuß gefasst und zu deren Weiterentwicklung beigetragen. Evaluation ist deshalb als ein traditioneller pädagogischer Zugang zur Qualitätsentwicklung zu bezeichnen (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 39). Drittens – dies ist der zeitlich gesehen jüngste Aspekt der Diskussion – ist dies die Entwicklung der Managementmodelle und des damit verbundenen (neuen) Qualitätsdiskurses (vgl. Gnahs 1998).

⁹ Peters (vgl. 2004) führt in diesem Zusammenhang aus, dass aus professionstheoretischer Sicht damit ein Rollenwechsel einhergeht: „Aus Bildungsarbeitern/Partnern – auf der einen Seite vermittelnd und unterstützend und auf der anderen Seite aufnehmend, aneignend und verarbeitend – werden so tendenziell Verkäufer und Käufer“ (ebd., S. 103).

Abbildung 2: Thematische Zugänge zum Qualitätsdiskurs



Quelle: Eigene Darstellung

Forschungen bzw. Arbeiten, die das Thema pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement in den Mittelpunkt des Interesses rücken, gibt es jedoch kaum. Die bereits skizzierte Hinwendung zum Organisationalen spiegelt sich auch im wissenschaftlichen Forschungsinteresse und Spektrum wider.

Die Veröffentlichungen aus der Qualitätsdebatte der vergangenen 15 Jahre diskutieren Qualität im Wesentlichen in Bezug auf die Anforderungen der Modelle (vgl. Gnahs 1996, 1998; Feuchthofen/Severing 1995; Bardeleben/Gnahs/Krekel 1995; Balli/Krekel/Sauter 2002, 2004). Thiele beschreibt diesen Forschungsstand wie folgt:

Qualität und Qualitätsentwicklung werden im Bereich der Weiterbildung auf breiter Basis mit verschiedenen Schwerpunkten diskutiert. Die Vielzahl der entsprechenden Studien ist jeweils auf einen speziellen Forschungsrahmen begrenzt. Während teilweise das grundlegende Qualitätsverständnis im Weiterbildungssektor analysiert wird, befassen sich andere Forschungsarbeiten mit der konkreten Umsetzung von Qualitätskonzepten im Bereich Weiterbildung (Thiele 2004, S. 18).

Viele Veröffentlichungen kombinieren inhaltliche Fragen der Qualitätsentwicklung mit Modellbeschreibungen und einer Analyse über deren Relevanz für die Weiterbildungspraxis. Andere sind im Wesentlichen hand-

lungsbezogen und geben Hinweise darauf, wie im Alltag konkret Qualitätsmanagement anzuwenden ist (vgl. Nötzold 2002).

Mit dem Titel „Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln“ verweisen Bastian/Beer/Knoll 2002 auf die Notwendigkeit der Verbindung von pädagogischem Handeln und wirtschaftlichem Denken. Gleichzeitig soll eine Verbindung zu den Anforderungen an das Marketing, den Kunden und das wirtschaftliche Handeln hergestellt werden. Wirtschaftlichkeit und Steuerbarkeit sind die übergeordneten Ziele und gelten als Ausgangspunkt des Denkens und Handelns.

Den beispielhaft genannten Veröffentlichungen ist gemeinsam, dass sie als Qualitätsmanagement bezogene Literatur bezeichnet werden können und für die Interessenschwerpunkte ihrer Zeit stehen: Sie befassen sich mit dem Sinn und Zweck von Qualitätsmanagement und den Philosophien der Modelle. Die Möglichkeiten der Modelle und deren Handhabungen in der Praxis (vgl. Thiele 2004) werden diskutiert oder die Anschlussfähigkeit an ausgewählte Theoriebezüge (vgl. Loibl 2003) aufgearbeitet. Aspekte der pädagogischen Qualität werden, wenn überhaupt, als Randfragen behandelt.

Die jeweils gängigen Modelle wie das ISO, EFQM, das Bremer Modell, das Hamburger Gütesiegel, später dann das LQW-Verfahren, QES^{plus} u.a. werden beschrieben (vgl. Hartz/Meisel 2006; Gnahs 2007). Die Modelldiskussionen werden u.a. mit Fragen der Kundenorientierung oder des Marketings kombiniert. Pädagogische bzw. professionsbezogene Aspekte werden wenig einbezogen in die Debatten. Sie werden im Wesentlichen als Anforderungen an Lehrwissen und -handeln und die diese Leistung unmittelbar umschließenden Prozesse gesehen, wie beispielsweise die Auswahl von Lehrenden, die im ISO-Sprachgebrauch Lieferanten genannt werden.

Dieses Bild stellt sich anders da, wendet man sich der professionsbezogenen Literatur zu (vgl. Nuissl 1993; Schäffter 1993; Arnold 1994, 1997; Vo-

gel 1997; Meisel/Heinold-Krug 2002; Gieseke 2000, 2005, 2007; Nittel 2000, 2002; Peters 2004). Beispielhaft steht dafür Arnold (vgl. 1997). In dieser Veröffentlichung werden organisationale wie pädagogische Perspektiven von Qualitätsentwicklung diskutiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Qualität und Qualitätssicherung werden als Professionalisierungsaspekte definiert. Die Problematik bzw. natürliche Begrenztheit der Managementmodelle wird von Arnold am Beispiel des ISO-Modells beschrieben:

„Qualität“, „Bildungscontrolling“ und ähnliche Marktbegriffe sind Begriffe, die – gemessen an der pädagogischen Codierung des Themas – nichts bzw. wenig oder möglicherweise das Falsche begreifen, und ISO sichert ein System der Qualitätssicherung, nicht die Qualität selbst. (...) Die Sicherung von Qualität fordert demgegenüber zwingend inhaltliche Kriterien, auf deren Basis es möglich ist, Lernangebote, Lernzumutungen und Lernprozesse inhaltlich zu bewerten. Solche inhaltlichen Kriterien sind in der professionalitätstheoretischen Debatte der Erwachsenenpädagogik deutlich herausgearbeitet worden (ebd., S. 57).

Das Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement beschreibt Hartz (vgl. 2004) als eine „Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen“ (ebd., S. 231). Meisel diskutiert pädagogische Qualität und die Organisationsqualität als zwei Seiten einer Medaille. Pädagogische Qualität würde aber im Rahmen von Qualitätsmanagementverfahren nicht automatisch entstehen und bedürfe daher besonderer Anstrengungen (vgl. 2005, S. 25f.). Ähnlich argumentieren Hartz/Meisel (vgl. 2006) und Dollhausen/Meisel (vgl. 2006). Qualitätsentwicklung wird hier als Spannungsfeld organisationaler und pädagogischer Handlungslogiken gesehen. Eine Perspektive, die in dieser Arbeit später unter Bezugnahme auf eine symbolisch interpretative Perspektive (vgl. Klatetzki 2005) aufgegriffen und weiterentwickelt wird. Das Anliegen ist, die Polarisierung der organisationsbezogenen und professionsbezogenen Perspektiven zu überwinden (vgl. Nittel; 2000; Hartz 2004; Klatetzki 2005; Schäffter 2005; Göhlich 2005). In Anlehnung an Dollhausen (vgl. 2007) wird die Bedeutung der „pädagogische[n] Auslegung von organisatorischen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen sowie der Weiterbildungsorganisation insgesamt“ (ebd., S. 7) betont.

Die Forschungsergebnisse aus der Begleitforschung zum BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW2) sind einige der wenigen Arbeiten, die professionsbezogene Aspekte im Rahmen von Qualitätsmanagementanwendung empirisch untersucht haben (vgl. Hartz 2006, S. 17ff.).¹⁰ Die Untersuchungsergebnisse präsentieren eine Wirkungsanalyse, die u.a. nach den Erwartungen und Wirkungen von Qualitätsmanagement auf der mikrodidaktischen Ebene der Lehr-Lern-Prozesse fragte. Generell werden von den Einrichtungen beim ersten Messzeitpunkt der Begleitevaluation weniger „Effekte auf der mikrodidaktischen Ebene als auf der makrodidaktischen Ebene“ (Hartz 2006, S. 19f.) erwartet. Wenn die Einrichtungen Erwartungen äußerten, blieben diese hinter den eingetretenen Wirkungen zurück. Hartz schlussfolgert daraus, dass Qualitätsmanagement im Kerngeschäft der Weiterbildung (das meint hier den Lehr-Lern-Prozess) noch nicht angekommen ist.

Auch für Tödt (vgl. 2008) steht die einzelne Bildungs- und Lernsituation als Ausgangspunkt für pädagogische Qualitätskriterien im Mittelpunkt. Das von ihr präsentierte Qualitätsverfahren „Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen“ (LQB) zielt auf einzelne Bildungsveranstaltungen. Tödt (vgl. 2008, S. 206) sieht das Verfahren als professionstheoretischen Anspruch, Reflexion und Systematisierung im Hinblick auf Bildungsveranstaltungen miteinander zu verbinden. Die Auseinandersetzung um pädagogische Qualität rückt damit zwar ins Zentrum der Aufmerksamkeit, bleibt aber im Wesentlichen auf die einzelne Lehr-Lehr-Situation bzw. Bildungsveranstaltung bezogen.¹¹

Die professionstheoretische Debatte diskutiert pädagogische Qualität also als mehrdimensionalen und heterogenen Begriff. Geht es um konkreten

¹⁰ Die Begleitevaluation des BLK-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ wurde vom DIE in Kooperation mit der Universität Tübingen durchgeführt. Die Evaluation beinhaltete zwei Messzeitpunkte mit Vollerhebungen der damals im Rahmen des Projekts für LQW2 angemeldeten Einrichtungen (n = 285) im Zeitraum von 2003 bis 2007.

¹¹ Der Ansatz von Tödt wird grundsätzlich hier nicht kritisiert. Im Gegenteil, ihre Herangehensweise ist für die Praxis von Bildungsveranstaltungen aus Sicht der Autorin als sehr positiv zu bewerten.

Praxisbezug, wird sie (die pädagogische Qualität) jedoch immer wieder auf die konkreten Lehr-Lern-Leistungen zurückverwiesen und gilt als schwierig zu definieren und kaum nachprüfbar (vgl. Galiläer 2005; Hartz/Meisel 2006, S. 14). Bereiche wie die Einrichtungsqualität, Programmqualität, Durchführungsqualität und Ertragsqualität (vgl. Nuissl 1995, S. 11; Knoll 2002, S. 76f.) werden als Einflussfaktoren, aber nicht als Kern pädagogischer Qualität verstanden.

1.6 Zusammenfassung

Das Thema Qualitätsmanagement und -entwicklung ist seit Jahren unverändert aktuell. Fragen des Qualitätsmanagements finden breite Akzeptanz (vgl. Galiläer 2005; Meisel 2005; Hartz/Meisel 2006) und das Bemühen um Qualitätsmanagement ist fester Bestandteil erwerbspädagogischer Arbeit geworden. Die Zukunft und Überlebensfähigkeit der Einrichtungen geht mit der Entwicklung ihrer Organisation in Verbindung mit der Entwicklung ihrer Qualität einher.

Der Qualitätsdiskurs rückt die Steuerbarkeit der Arbeitsprozesse und die Wirtschaftlichkeitsziele¹² in den Vordergrund (vgl. Heuer/Gieseke 2006, S. 136). Fragen pädagogischer Qualitätsvorstellungen stehen nicht im Vordergrund. Auch Gieseke bemerkt in diesem Zusammenhang 1997, dass der Nutzen der Qualitätsdebatte darin bestünde, dass pädagogische Handlungsfelder zwar in den Blick geraten, der sich „bietende Raum“ (ebd., S. 32) aber nicht „kraftvoll“ gestaltet würde. Hartz/Meisel (2006, S. 112) formulieren, dass die „heimischen Wissensbestände zur Qualitätssicherung und -entwicklung“ nicht systematisch an die Qualitätsmanagementdiskurse angebunden werden. Auch Nittel (vgl. 1997) bemerkt, dass sich in Bezug auf Fragen des Qualitätsmanagements, ein starker Bezug

¹² In der Praxis wird Wirtschaftlichkeit oft mit Kostenersparnis oder Kostenorientierung gleichgesetzt. Der Begriff zielt aber vielmehr auf das Verhältnis zwischen Zielen, Kosten und Nutzen, aus dem sich dann die Notwendigkeit eines „aufgabenangemessenen Controllings“ (Meisel 2001, S. 154) ableitet.

und eine Übernahme des wirtschaftswissenschaftlichen, organisationsbezogenen Diskurses beobachten lässt.

Offensichtlich ist, dass Fragen des Qualitätsmanagements Auswirkungen haben auf den Diskurs um „Profession, Professionalität und professionelles Handeln“ (Hartz/Meisel 2006, S. 111). So ist davon auszugehen, dass die Professionalisierungsdebatte insgesamt, auch bezogen auf Fragen pädagogischer Qualitätskriterien, durch den Qualitätsdiskurs neue wichtige Impulse hinzugewinnen kann, wenn sie den damit verbundenen Herausforderungen aktiv begegnet.

In Anlehnung an Schäffter (vgl. 1993) wird im Rahmen dieser Arbeit dafür das „spezifisch Pädagogische“ (2005, S. 77) nicht nur in der Erbringung von Lehrleistungen gesehen. Noch wird pädagogische Qualität als Referenzpunkt von Qualitätsbemühungen „nur“ auf die einzelne Lehr- Lern-Situation bezogen oder einzelnen Funktionsstellen zugeordnet. Pädagogisches professionsbezogenes Wissen und Handeln wird vielmehr als die Summe unterschiedlichster Wissens- und Handlungsbestände und damit als „Querschnittfunktion“ (vgl. Brödel/Bremer 2001) interpretiert. Bezogen auf die Qualitätsmanagementdiskussion heißt das, dass professionsbezogene Qualität sich in allen Bereichen der Organisationselemente widerspiegelt. Theorie und Praxis müssen dafür die Qualität von Weiterbildungseinrichtungen gleichermaßen als Produkt professionsbezogenen Handelns in Organisationen definieren.

Die Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, die Lücke professionsbezogener Referenzpunkte im Kontext von Qualitätsmanagement aufzufüllen. Sie möchte damit zu einer Diskussion beitragen und anregen, darüber nachzudenken, wie professionelle Wissensbestände und Handlungskompetenzen in die Systematik der Qualitätsmanagementmodelle integriert werden können. Es gilt, professionell pädagogisches Handeln in den Anforderungen der Modelle sichtbar zu machen und diese miteinander zu verbinden. Sauter bezeichnet diese Verbindung als den „Schlüselfaktor der Qualitätssicherung“ (1995, S. 38).

1.7 Herangehensweise und Forschungsdesign

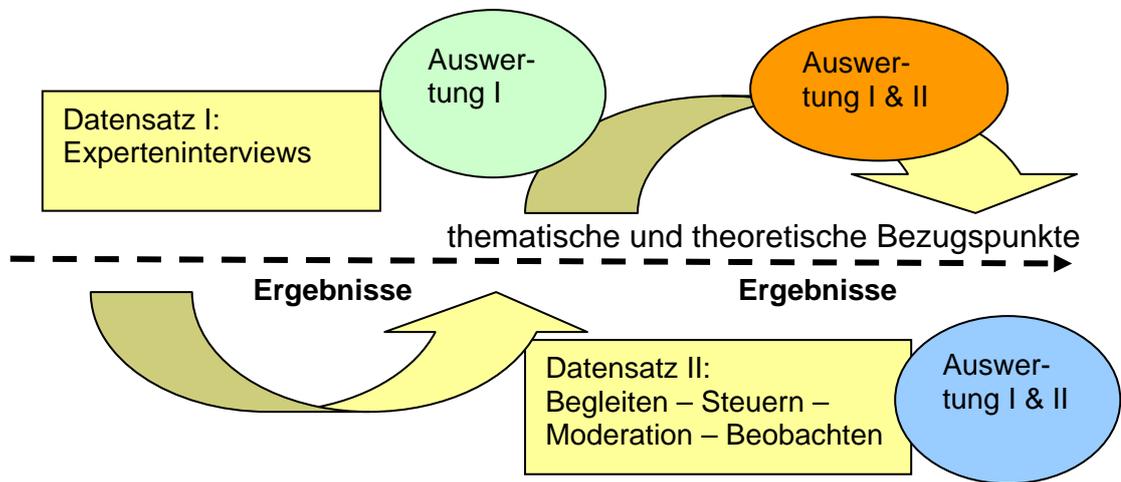
Die Untersuchung bewegt sich im Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung und damit in einem erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen¹³ Arbeitsbereich. Sie versteht sich als diskursiver und empirischer Beitrag, der an den Belangen und der Verwertbarkeit in der Praxis ausgerichtet ist; praxisrelevante Fragen, Deutungen und Interpretationen stehen im Mittelpunkt. Literatur- und Theoriebezüge werden diskutiert und mit empirischen, prozessorientierten Methoden wird Praxis erfasst, analysiert und bewertet. Theoretische Annahmen und Reflexionen werden zu praktischen Handlungsanforderungen und empirischen Daten in Bezug gesetzt (Tippelt 2002, S. 9ff.; Schrader/Berzbach 2006, S. 11; Kuper 2005).

Die Arbeit positioniert sich als Entwicklungsforschung und wählt einen prozess- und handlungsorientierten Zugang (vgl. Lueger 2000, S. 51; Molzberger/Schröder 2005) zum Forschungsfeld. Die empirischen Daten sind in Anlehnung an qualitative Verfahren der Triangulation (vgl. Flick 2004, 2007; Reicher 2005; Kuper 2005) erhoben und ausgewertet worden.

Im Rahmen von Entwicklungsforschung müssen Fragestellungen und Datenzugänge nicht von vornherein festgelegt sein und der Forscher selbst wird als aktiver Teil des Forschungsprozesses wahrgenommen. Eventuell neu entstehende Annahmen und Themen können im Forschungsprozess integriert werden. Von diesen Möglichkeiten wird in der Untersuchung Gebrauch gemacht. In der folgenden Abbildung 3 wird der Prozess dargestellt.

¹³ Die Bezeichnung „Erziehungswissenschaft“ löste in den 1970er und 1980er Jahren an vielen bundesdeutschen Universitäten die Bezeichnung „Pädagogik“ ab. Die (griechische) Etymologie des Begriffs „Pädagogik“ (Pädago: das Kind, den Knaben führen, Gik: die Lehrkunst) veranlasste in dieser Zeit viele westdeutsche Universitäten dazu, ihre pädagogischen Fakultäten in Fakultäten für Erziehungswissenschaft umzubenennen. In der neuen Namensgebung sollte ein verändertes, neues Bewusstsein zum Ausdruck gebracht werden. Es galt Abstand zu nehmen von der ursprünglich maskulinen Bedeutung des Wortes „Pädagogik“ sowie dem damit historisch männlich geprägten Bildungsverständnis.

Abbildung 3: Forschungsdesign



Quelle: Eigene Darstellung

Die empirischen Datensätze bestehen aus Experteninterviews und einem moderierten Arbeitsprozess.

Das Design der Untersuchung ist fließend. Die thematischen Arbeiten sowie die Erhebungs- und Auswertungsphasen weisen Überschneidungen auf und beeinflussen sich gegenseitig. Die Verfasserin ist selbst als Forscherin in die Arbeit involviert und bleibt nicht außenstehende Beobachterin. Sie greift vielmehr fragend, moderierend und steuernd ein. Molzberger/Schröder (vgl. 2005) nennen das „handelnd forschen“.

2. Thematische und theoretische Bezugspunkte

2.1 Das Lernen in und von Organisationen

Der folgende Abschnitt legt die Grundannahmen dar, die sich als Referenzpunkt und „roter Faden“ durch die Untersuchung ziehen. Die Lernfähigkeit von Organisationen steht dabei im Mittelpunkt.

In der Weiterbildung ist es zunehmend selbstverständlich, die Entwicklungs- und Lernfähigkeit von Organisationen aus der Perspektive der lernenden Organisation¹⁴ zu diskutieren (vgl. Dollhausen/Nuissl 2007). Strukturtheoretische Überlegungen betonen in diesem Zusammenhang, dass Organisationen über geplante, kontinuierliche Entwicklungsprozesse¹⁵ ihre Strukturen und Handlungsabläufe nachhaltig verändern und damit entwickeln können (vgl. Ehses/Zech 2002; Dollhausen 2003; Zech 2006; Ehses/Heinold-Krug 2007).¹⁶ „Lernende Organisation“ wird daher als Vorgang eines geplanten systemischen Entwicklungsprozesses verstanden, der Strukturen veränderbar macht.

Die Arbeit bezieht sich im Besonderen auf strukturtheoretische Überlegungen und Perspektiven der pädagogischen Organisationsberatung (vgl. Schöffter 1993, 1998; v. Küchler 1995), da diese den Abhängigkeiten zwischen den Lernprozessen der Organisation und den Lernprozessen der Organisationsakteure besondere Bedeutung beimessen. Den Lernprozessen der Organisationsmitglieder wird eine Schlüsselposition für das Organisationslernen zugesprochen. Dietrich (vgl. 2007, S. 75) formuliert dies pointiert mit der Aussage, dass Organisationen dann von einer „lehrenden“ zu einer „lernenden“ (ebd.) Organisation werden, wenn die Orga-

¹⁴ Zu den verschiedenen Organisationstheorien vgl. Kieser 2006.

¹⁵ Das Wort „entwickeln“ steht etymologisch seit dem 18. Jahrhundert für „entfalten“. Heute schwingt gleichzeitig „Bewegung“ mit. „Organisationen entwickeln“ meint im übertragenen Sinne das Weitergehen in einem Prozess. „Managen“ hingegen zielt auf „leiten“, „handhaben“, „bewerkstelligen“ (vgl. Meisel 1994, S. 384ff.), transportiert alltagssprachlich aber zugleich den Entwicklungscharakter mit.

¹⁶ Anders beispielsweise Schlüter (vgl. 2007, S. 41), die den Begriff der lernenden Organisation als Klammer für ein mentales Managementmodell sieht (ebd.).

nisation selbstgesteuerte Lernprozesse der Organisationsmitglieder gezielt fördert und entwicklungsorientiert steuert.

Neutraler formuliert zielen strukturtheoretische Perspektiven auf die Annahme, dass sich die Lern- und Veränderungsprozesse der einzelnen Organisationsmitglieder in den kollektiven Strukturen der Organisation abbilden müssen, um als lernende Organisation nachvollziehbar zu sein. Sie, die individuellen Lernprozesse, sind dann „mehr“ als die Summe der Einzelteile bzw. der einzelnen Lernereignisse. Der Begriff des Organisationslernens bezieht sich vor diesem Hintergrund immer auf die Struktur der Organisation und des Systems und nicht auf die Einzellernleistung eines Organisationsmitglieds. Somit ist Organisationslernen auch nur in Form von Strukturveränderungen nachvollziehbar (vgl. Luhmann 2000, S. 331; Zech 2006, S. 35f.; S. 53f.; Ehses/Heinold-Krug 2007, S. 12). Organisationslernen ist damit kein Einzelereignis, zum Beispiel weil einmal etwas ganz anders gemacht wurde, oder „einmal etwas anders entschieden wurde“ (Zech 2006, S. 59).

Vor dem Hintergrund dieser skizzierten Theorieperspektive gilt für die Arbeit als *erste* Annahme, dass das Wissen und Handeln der Mitglieder einer Organisation nur durch deren organisationale Anbindung, oder systemtheoretisch ausgedrückt, durch die „strukturelle Kopplung zwischen Person und Organisation“ (Ehses/Heinold-Krug 2007, S. 14) in die Organisation gelangt.

Die *zweite* Annahme ist, dass Interaktion und Kommunikation¹⁷ nicht instrumentell lineare, sondern wechselseitig aufeinander bezogene, interdependente Prozesse sind.¹⁸

¹⁷ Interaktion und Kommunikation werden in der Praxis häufig synonym verwandt. Die wesentliche Unterscheidung liegt darin, dass sich Interaktion auf jede Art von Beziehung zwischen zwei oder mehr Menschen bezieht, man spricht hier auch von „sozialer Interaktion“. Kommunikation ist als besondere Form der Interaktion zu betrachten und bezieht sich auf das Übermitteln von Botschaften. Bekannte Kommunikationstheorien aus Psychologie und Soziologie sind beispielsweise die von Parsons, Luhmann, Cohn, Watzlawik und Schulz von Thun.

Drittens wird angenommen, dass erst die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung (Reflexivität in Form von Selbstthematisierung) Organisationen zu lernfähigen Systemen macht (vgl. Ehses/Heinold-Krug 2007, S. 16). Organisationale Lernprozesse sind daher wesentlich vom Grad der Reflexivität ihrer Mitglieder im Hinblick auf ihr eigenes Handeln abhängig. Der Begriff der reflexiven Organisationsentwicklung (vgl. v. Küchler 2005, S. 148ff.) schließt an diese Vorstellungen an. Er verbindet die „analytische Selbstbeobachtung“ der Organisation mit „interessengeleiteten Bewertungen, die zu einem reflexiv begleiteten Wandlungsprozess ausgewählter Entwicklungen führt“ (ebd.). Eine interessante und ergänzende Perspektive bietet in diesem Zusammenhang Dietrich (vgl. 2007), indem er die lernende Organisation mit den Wirkungen der selbstgesteuerten¹⁹ Lernprozesse der Organisationsmitglieder in Verbindung bringt. Er argumentiert, dass die individuellen und beispielsweise auch außerhalb der Organisation stattfindenden, nicht institutionalisierten Lernprozesse der Mitglieder Auswirkungen auf die ganze Organisation haben können (vgl. Dietrich 2007, S. 79f.). Das Interesse von Organisationen müsse sich daher generell auf die individuellen Lernprozesse der Organisationsmitglieder richten und diese fördern, um sie dann für die Organisation interessengeleitet strukturieren zu können.

Die *vierte* Annahme ist in Anlehnung an Schäffter (vgl. 1998), dass die Teilbereiche einer Organisation gemeinsam das Ganze produzieren, die Teilbereiche somit nur die Kontexte für die Gesamtleistung darstellen (vgl. Ehses/Heinold-Krug 2007, S. 55). Schäffter verweist in diesem Zusammenhang ebenfalls auf die Anforderungen an das Reflexivitätsvermögen der Organisationsmitglieder. Sie müssen nicht nur über Kontextwissen verfügen, das sich auf das Wissen über den Wirkungshorizont, in dem sie arbeiten, bezieht, sondern auch über so genanntes Relationsbewusstsein, das auf Wissen und Bewusstsein über die je eigene Tätigkeit in Bezie-

¹⁸ In der Kommunikationstheorie und systemischen Organisationsberatung spricht man in diesem Zusammenhang von reflexiver Kommunikation und Interaktion; vgl. Gührs/Nowak 1998; Schulz von Thun 1998; König/Volmer 1997.

¹⁹ Zum Begriff des selbstgesteuerten Lernens vgl. Knoll 2001.

hung zu den anderen Leistungsteilen der Organisation zielt (vgl. Schäffter 1998, S. 249ff.).

Fünftens wird davon ausgegangen, dass Organisationen als ein Netzwerk von Mikrostrukturen zu verstehen sind (vgl. Wilkesmann 1999; Dollhausen 2003; Schäffter 2004). Damit ist die Annahme verbunden, dass die Netzwerke²⁰ einer Organisation wesentlich über die Verhandlungs- und Lernsituationen der Organisationsmitglieder und in Folge auch der Organisation entscheiden. Mikropolitische Organisationstheorien²¹ betonen an dieser Stelle, dass die beteiligten Organisationsakteure nur das zulassen, „was ihren eigenen Interessen nicht zuwider läuft“ (Wilkesmann 1999, S. 62). Gleichzeitig entspricht dieser Ansatz explizit dem Verständnis der lernenden Organisation. Wilkesmann (1999, S. 47f.) formuliert das wie folgt:

Individuelles und Problemlösungslernen findet in kleinen Einheiten statt. (...) Die Lernergebnisse, die dort erzielt werden, müssen jedoch in die Gesamtorganisation getragen werden, damit von organisationalem Lernen gesprochen werden kann. Inwieweit dies gelingt, ist von der Netzwerkstruktur der Gesamtorganisation und der Platzierung der lernenden Subeinheit innerhalb des Netzwerkes abhängig. Findet organisationales Lernen statt, dann verändert sich auch die Organisationsstruktur oder die Organisationskultur. Diese veränderten strukturellen Voraussetzungen ermöglichen und begrenzen wiederum neues Lernen. Veränderte Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen ermöglichen neue Lernerfahrungen. Findet hingegen kein organisationales Lernen statt, dann werden durch Adaption die vorhandenen Strukturen reproduziert. Organisationales Lernen beschreibt somit immer das Wechselverhältnis von Struktur und Handlung: Lernen wird einerseits durch organisationale Strukturen ermöglicht und begrenzt und andererseits verändert das Lernen die Organisationsstrukturen. Organisationales Lernen beschreibt immer schon den wechselseitigen Voraussetzungsprozess von Handlung und Struktur.

Im Anschluss an die formulierten Annahmen und mit Blick auf die Untersuchung ist davon auszugehen, dass sich die Entwicklungschancen von Organisationen maßgeblich über die Lernprozesse in und von Organisationen lenken (vgl. Schäffter 1993, 1998; Göhlich 2005; Geißler 2005; Dollhausen 2007). Es liegt daher nahe, Bildungsorganisationen ein spezifisches Interesse an den individuellen und organisationalen Lernprozessen

²⁰ Zum Begriff Netzwerk vgl. Wilkesmann 1999; Dollhausen 2003; Schäffter 2004;

²¹ Vgl. Giddens 1988; Hanft 1999; Küpper/Felsch 2000. Mikropolitische Theorien betonen die Verfolgung subjektiver/individueller Strategien durch die Organisationsmitglieder.

zu unterstellen. Die Lernprozesse in Organisationen sind dafür aus zwei Perspektiven zu betrachten: aus der Perspektive der Organisation, also des Systems, und aus der Perspektive der Akteure. Damit sich Lernerfahrungen im Sinne von Entwicklung nachhaltig etablieren können, müssen die Lernereignisse eine Verankerung und Generalisierung in der Struktur finden können. Nur dann wird von Organisationslernen im Sinne einer Strukturveränderung gesprochen.

Die Philosophien der Qualitätsmanagementmodelle schließen an diese Perspektive an, denn die Verfahren fordern die Erfüllung von Anforderungen und gehen davon aus, dass damit unmittelbar eine (Lern-)Entwicklung einhergeht, dass die Organisationen in der Lage sind, die gestellten Anforderungen zu bewältigen. Die Managementsysteme zielen also darauf, dass individuelle Lernprozesse im Rahmen von Qualitätsmanagementanforderungen dazu führen, dass organisationale Strukturen nachhaltig und im Sinne der Anforderungen verändert werden (können). Qualitätsmanagement kann damit als Anlass und Form von Organisationslernen und damit als Organisationsentwicklungsinstrument interpretiert werden. Gnahs (2007, S. 99ff.) formuliert denn auch eine „konzeptionelle Verbindung“ zwischen Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung.

Mit Blick auf die mikropolitischen Organisationstheorien ist in diesem Zusammenhang kritisch anzumerken, dass die Lern- und Entwicklungsinteressen der Organisation sich mit denen der Organisationsmitglieder nicht zwangsläufig decken müssen. Das gilt selbstverständlich auch für die Anforderungen im Rahmen der Qualitätsmanagementverfahren.

2.2 Der Qualitätsdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Wie im Problemaufriss dargelegt, ist im Rahmen der Vorannahmen u.a. davon ausgegangen worden, dass sich der Qualitätsdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung von einer pädagogischen hin zu einer or-

organisationsbezogenen Qualitätsperspektive verschoben hat. Die Anwendung von Qualitätsmanagement hat zu diesem Prozess beigetragen. Der Qualitätsmanagementdiskurs forciert eine Qualitätsperspektive, die maßgeblich die Organisation als Ausgangspunkt für eine „gute“ Weiterbildungsqualität definiert. Die Folge ist, dass das pädagogische Handeln nicht (mehr) im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, wenn es darum geht, über Qualität im Kontext von Weiterbildung nachzudenken. Die Entwicklungen der Qualitätsdebatte und die für die Arbeit bedeutsamen Diskussionspunkte werden im Folgenden skizziert.

Die Definition und Beurteilung von Qualität sind relativ. Was als jeweils „gut“ oder „schlecht“ gilt, muss festgelegt werden (vgl. Arnold 1997; Hartz/Meisel 2006).²² Die qualitative Beschaffenheit einer Sache bezieht wiederum einen Normierungsaspekt mit ein (vgl. Arnold 1997), so dass sich eine Qualitätsdefinition immer auf etwas bezieht und in Relation zu etwas steht. Qualität kann daher nur als funktionale Eigenschaft verstanden werden, deren Güte nur bemessen und kontrolliert werden kann, wenn die Anforderungen an die Sache formuliert sind. Die enthaltenen Zieldefinitionen sind je nach Interessenbezug und Perspektive (Bildungssystem, Geldgeber, Bildungsanbieter, Lehrender, Lernender) durchaus unterschiedlich, sie können sogar gegensätzlich sein (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 15f.). Qualitätskriterien für die Weiter- und Erwachsenenbildung müssen deshalb nicht nur eigene „Leistungsprofile“ (Schäffter 1993, S. 22) definieren, sondern diese sowohl nach innen als auch nach außen erkennbar und nachvollziehbar machen. Nur so kann im Nachhinein Erfolg oder auch Misserfolg festgestellt werden. Die Selbstfestlegung der Organisationsmitglieder und Einrichtungen (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 17; Merckens 2006, S. 86) auf Qualitätskriterien ist daher der Ausgangspunkt und zugleich das Ziel von Qualität in der Weiterbildung.

²² Das Wort „Qualität“ hat sich semantisch entwickelt, von einer neutralen Kategorie hin zu einem Synonym für „gut“. Qualität steht für „qualitativ gut“ (Nuissl 1993, S. 20), ohne eine feststehende Größe abzubilden.

Wie eingangs aufgezeigt, sind Fragen nach den Zielen und Maßstäben von Qualität in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht neu. Qualitätsfragen und die damit verbundenen Anforderungen für die Profession Erwachsenenbildung waren vielmehr eine „berufsbegleitende Aufgabe“ (Meisel 2001, S. 107) im Sinne eines „pädagogischen Impetus“ (Gnahs 1998, S. 5). Wobei anzumerken ist, dass sich die Aufmerksamkeit dieser „berufsbegleitenden Aufgabe“ lange Zeit im Wesentlichen auf die Optimierung mikrodidaktischer Überlegungen bezog (vgl. Gnahs 1998, S. 4). In den 1970er Jahren entwickelte sich jedoch eine Öffnung des Blickfeldes auf die den Lehr-Lern-Prozess unmittelbar umschließenden Qualitätsfelder. Ansätze und Methoden der Evaluation etablierten sich und förderten die Qualitätsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.²³ Gnahs (vgl. 1998) stellt fest, dass es „Ende der siebziger Jahre ein weitgehend geschlossenes Qualitätskonzept“ gab, das „andragogisch fundiert und in weiten Teilen sogar einer empirischen Überprüfung unterzogen worden war“ (ebd., S. 4). Mit Blick auf das Forschungsthema ist von Interesse, warum auf diese Vorarbeiten wenig zurückgegriffen worden ist (vgl. ebd.).

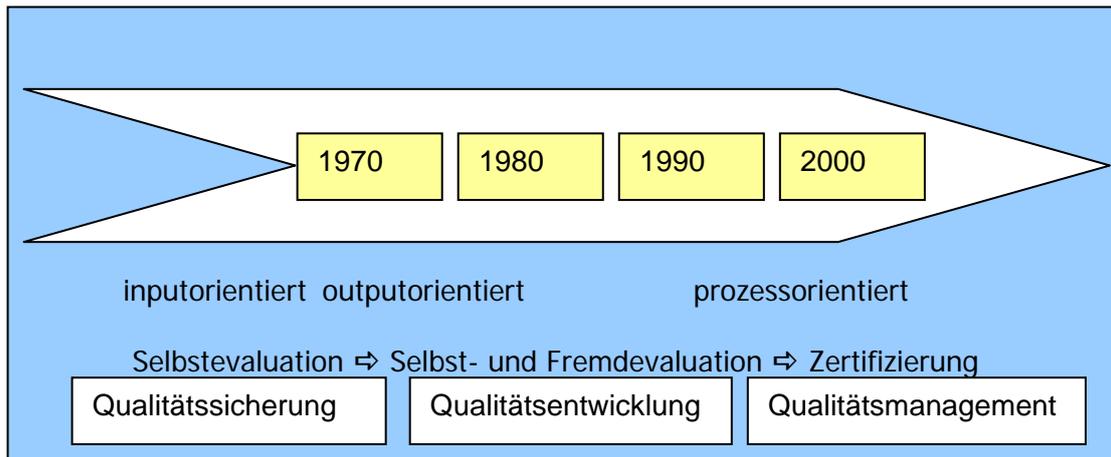
Die Antwort lässt sich in Teilen wie folgt skizzieren: Im Zuge der „Realistischen Wende“²⁴, mit ihrer Betonung von Nützlichkeit und Wirtschaftlichkeit, formierte sich eine veränderte Sichtweise auf Erwachsenenbildung und damit auch auf die Weiterbildungsqualität. Wirtschaftlicher Druck in Verbindung mit Anforderungen an die Verwertbarkeit von Bildung als berufsbezogene Kompetenz bewirkten einen neuen Qualitätsdiskurs (vgl. Meisel 2001, S. 109ff.), der bis heute zunehmend unabhängig von professionellen bzw. pädagogischen Qualitätsanforderungen erfolgt. Die Einrichtungen sahen und sehen sich einem Geflecht „von veränderten Umweltbedingungen“ (v. Küchler 2005, S. 150) gegenüber und waren und sind gleichzeitig angehalten, ihre Qualität zu entwickeln. Weiterbildungs-

²³ Vgl. dazu Abschnitt 2.2.1: Evaluation und Qualität.

²⁴ Zum Begriff „Realistische Wende“ vgl. S. 15, Fußnote 8. Zur inhaltlichen und semantischen Entwicklung und Analyse der Erwachsenenbildung vgl. auch Kuper 2000. Hier wird u.a. aufgearbeitet, welche Entwicklungen im Zuge der „Realistischen Wende“ zu verzeichnen waren.

einrichtungen reagieren auf diese veränderten Umweltbedingungen mit einer Verschiebung ihrer Qualitätsperspektive, mit einer Hinwendung zum Organisationalen (vgl. ebd.).

Abbildung 4: Entwicklung der Qualitätsdiskussion



Quelle: Eigene Darstellung

Sauter (vgl. 1995, S. 42) sieht in der Mitte der 1990er Jahre für die berufliche Weiterbildung ein „ausgeprägtes Bedürfnis nach Standards und Normierungen“ (ebd.) in Sachen Qualität. Für die allgemeine Weiterbildung lässt sich dies seit Beginn der 2000er Jahre formulieren, nachdem die Diskussion um den Sinn externer Begutachtung im Sinne einer Zertifizierung oder Testierung tendenziell abgeklungen ist und als notwendig anerkannt wird.²⁵

In der betrieblichen Weiterbildung setzt sich die Orientierung an den Verfahren und Anforderungen der ISO-Normen aus der Verbundenheit mit Wirtschaftsunternehmen durch, die ihrerseits ihre Qualität nach der ISO-

²⁵ Die breite Umstellung von Qualitätsmodellen der Selbstevaluation hin zu Modellen mit externer Zertifizierung, Auditierung und Testierung, erfolgte in der allgemeinen Weiterbildung Anfang bis Mitte der 2010er Jahre (vgl. Balli/Krekel/Sauter 2004; Gnahs 2004). Dieser Umschwung war beispielsweise an Qualitätsmanagementmodellen wie dem QVB-Modell (Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen) oder dem QES^{plus} (QualitätsEntwicklungsSystem) zu beobachten. Beide Modelle sahen zu Beginn ihrer Marktpräsenz nur Selbstevaluation vor und besetzten die externe Zertifizierungsfähigkeit später nach.

Normenreihe zertifizieren. Das ISO-Verfahren spiegelt die Bedarfe der Wirtschaftsunternehmen nach einem System wider, welches die Verfahren und Instrumente zur Herstellung eines Produkts aufgreift. In der allgemeinen Weiterbildung wurden die Anforderungen und Verfahren der ISO-Normen daher kontrovers diskutiert. Vor allem wurde diskutiert, inwieweit Anforderungen an die Herstellung materieller Produkte Maßstab für die Herstellung von Bildungsdienstleistungen sein können – ein Punkt, der bis heute nicht abschließend geklärt ist (Brehm 1995; vgl. Arnold 1997; Gnahs 1998; Meisel 2001; Heinold-Krug/Meisel 2002). Kritisch wird gesehen, dass die Instrumente und Verfahrensweisen, die „zur Erstellung eines Produkts“ (Sauter 1995, S. 30) benötigt werden, nicht die Güte des Produkts selbst zertifizieren. Es werde also eher die „Qualitätsfähigkeit einer Anbieterorganisation im Hinblick auf selbst definierte, marktorientierte Qualitätsstandards“ (ebd.) und nicht die reale Qualität von Produkten bzw. Dienstleistungen überwacht. Arnold (vgl. 1997, S. 56) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass pädagogisches Handeln, hier auch gemeint als Form qualitativen Handelns, in seinen Wirkungen und Ergebnissen immer auch subjekt-, situations- und kontextabhängig ist. Genau das würde aber der „Traum vom Messen und Bewerten ignorieren“ (ebd.).

Diese Argumentation verweist auf das in der Bildungsdienstleistung enthaltene Problem, dass Bildung und Lernen nicht mittelbar herstellbar sind. Lernen ist an das jeweilige Subjekt gebunden (vgl. Krischausky 1998; Ehses/Zech 2002; Tödt 2008). Die damit einhergehenden Schwierigkeiten beschreiben im Rahmen der Qualitätsmanagementdiskussion Ehses und Zech (2002) wie folgt:

Die Paradoxie der Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen besteht nun darin, dass die Verbesserung des Lernens nicht in die Reichweite der Organisation fällt, weil der Lernende das Lernen maßgeblich selbst steuert und vollzieht (oder eben nicht) (ebd., S. 114).

Als vermittelnden Zugang bzw. Überbrückung dieser Paradoxie sehen die Autoren die „lernerorientierte“ Herangehensweise an Qualitätsmanagement. Der Lernende soll zum „Definitionsmonopol“ (ebd., S. 117) von Qualität werden, mit dem Ziel, Qualitätsentwicklung vom Lernenden und

nicht von der Organisation aus zu denken. Die Qualitätsanforderungen an die Erstellung von Bildungsdienstleistung sollen sich damit auf die Bedingungsfelder richten, die die Lernprozesse umschließen, also auf die Prozess- und Arbeitsabläufe, auf die Infrastruktur und Ressourcen.²⁶

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Entwicklungen bekamen pädagogische Qualitätskriterien in den 1990er Jahren eine veränderte Bedeutung: Sie wurden zunehmend in Bezug zur organisationalen Steuerbarkeit, Wirtschaftlichkeit und einem sich verändernden Professionsverständnis diskutiert (vgl. Schäffter/v. Küchler 1993; Schäffter 1993; Arnold 1997; Meisel 2001; Peters 1998; Nuissl/Schiersmann/Weinberg 1999; Arnold/Gieseke/Nuissl 1999). Professionsfragen wurden getrennt von den aufkeimenden Organisationsfragen und pädagogisch professionelle Ansprüche als unvereinbar mit organisationsbezogenen Ansprüchen debattiert. Parallel dazu wurde die Profession selbst als eher problematische Kategorie der Erwachsenen- und Weiterbildung gesehen, die Schwierigkeiten hat, ihre eigenen Wissens- und Handlungsbestände zu definieren.²⁷

2.2.1 Evaluation und Qualität

Wie im vorherigen Abschnitt bereits angedeutet, sind Qualitätsfragen in der Weiterbildung früh mit dem Thema Evaluation verbunden (vgl. Gerl/Pehl 1983; Wottawa 1996; Reischmann 2003; Hartz/Meisel 2006, S. 39). Gnahs (vgl. 1998, S. 4) geht davon aus, dass bereits ab den 1970er Jahren von einem Qualitätskonzept für die Weiterbildung gesprochen werden kann, das sich vor allem auf Verfahren und Methoden der Evaluation gründet (vgl. Faulstich 1991; Gieseke 1997).

²⁶ Autoren im Bereich der Fernlehre und des Fernlernens positionieren sich ähnlich. Sie nehmen für sich eine gewisse „paradigmatische Vorreiterrolle bei der Umstellung von fremd- auf selbstgesteuertes Lernen“ (Lehmann 2006, S. 21) in Anspruch und eine traditionell verankerte Zentrierung auf die Belange des Lerners. Lernerorientierung wird als das Zusammenspiel von externer und interner Steuerung beschrieben, oder auf einer konkreteren Ebene, als das Bereitstellen der Organisation von „pädagogischer Infrastruktur“ (vgl. Zimmer 2006, S. 45), die dann vom Lerner mit einem möglichst hohem Maß an Eigensteuerung genutzt werden kann.

²⁷ Vgl. dazu Abschnitt 2.2.2: Professionalität und Qualität.

Vor dem Hintergrund der breiten Veröffentlichungen zum Thema Evaluation soll es für die vorliegende zusammenfassende Darstellung der Arbeit ausreichen, darauf zu verweisen, dass Evaluationskonzepte vor allem früh zur Gestaltung und Entwicklung pädagogischer Arbeit beigetragen haben (vgl. Münch 1978; Arnold 1994). Die Evaluationsansätze haben sich dafür in der Tendenz auf die Ebenen der mikrodidaktischen Planungs- und Ausführungs- sowie Transferebene konzentriert. Hartz/Meisel (vgl. 2006) nennen das die „Perspektivengebundenheit“ (ebd., S. 231) der Evaluation. Gerade in den vergangenen zehn Jahren hat sich Evaluation jedoch zu einem umfassenden Erfassungs- und Bewertungsinstrument, auch in Forschungszusammenhängen, etabliert (vgl. Tödt 2008).

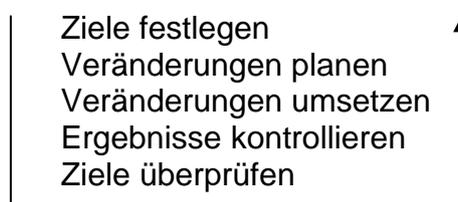
Welche Schwierigkeiten die Evaluationsverfahren im Verlauf dieser Entwicklungen und im Rahmen des Qualitätsdiskurses hatten, zeigt eine Kritik von Wottawa (vgl. 1996) aus den 1990er Jahren. Er bemängelt damals, dass Evaluationsergebnisse meistens ohne Konsequenzen blieben, da sie nicht eingebunden seien in systematische Verwendungskonzepte. Ähnlich argumentieren in dieser Zeit Arnold/Krämer-Stürzl, die feststellen, dass „(...) immer differenziertere Verfahren und Instrumente der Erfolgskontrolle den Erfolg betrieblicher Weiterbildung in der Vergangenheit nicht automatisch vergrößert haben“ (1997, S. 144).²⁸ Sie fordern deshalb ein allgemeines Erfolgsbewusstsein im Sinne einer entwicklungsorientierten Evaluation, das von allen Beteiligten getragen wird und damit eine ganzheitlich ausgerichtete Organisationsentwicklung fördert (vgl. ebd., S. 145).

In diesen Argumentationen ist die Brücke von Evaluation zu den Managementverfahren geschlagen, denn diese bieten genau das, was den Evaluationsverfahren fehlte: eine Systematisierung der Verfahren und einen systematischen Verwendungszweck.

²⁸ Das Zitat stammt aus einer Veröffentlichung zur betrieblichen Weiterbildung, lässt sich aber ohne Weiteres auf den Kontext der öffentlich geförderten Weiterbildung übertragen und wird deshalb hier genannt.

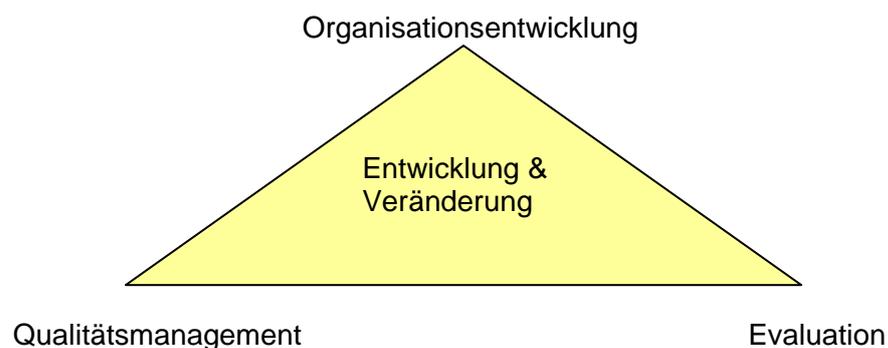
Die Intentionen von Qualitätsmanagement und Evaluation sind dabei ähnlich bis nahezu identisch. Beide Ansätze haben das Ziel, Lern- und Entwicklungsprozesse von Organisationen bzw. Organisationsakteuren anzustoßen und zu strukturieren. Holla (vgl. 2002, S. 88) beschreibt das gegenwärtige Zusammenspiel von Evaluation und Qualitätsentwicklung denn auch als eine Suchbewegung. Evaluation entdeckt, beschreibt, erschafft und konstruiert Qualität und bettet diese in einen Zyklus von Definieren und Festlegen, Umsetzen und Kontrollieren ein (siehe Abb. 5).

Abbildung 5: Evaluation



Quelle: Meisel 2001, S. 120

Abbildung 6: Konzeptionelle Verbindung der Konzepte von QM – OE – E²⁹



Quelle: Eigene Darstellung

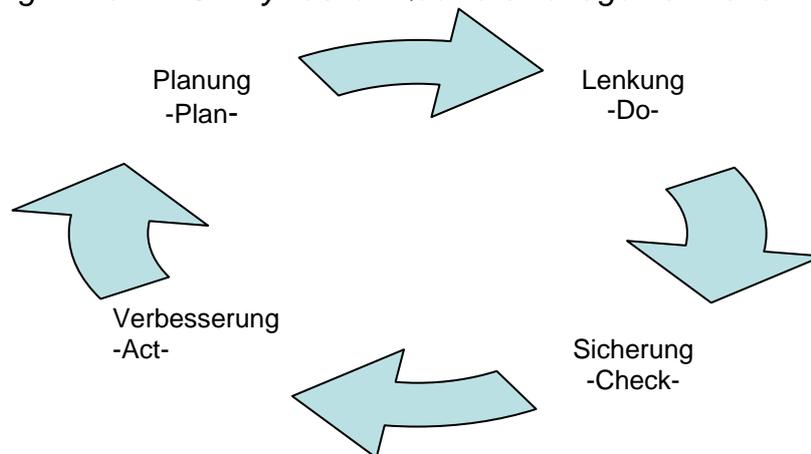
Die von Gnahs (2007) aufgezeigte „konzeptionelle Verbindung“ (ebd., S. 99) von Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung kann daher zu einer Dreiecksverbindung (siehe Abb. 6) erweitert werden. Aus organisationstheoretischer Perspektive wäre die lernende Organisation

²⁹ QM steht für Qualitätsmanagement, OE für Organisationsentwicklung, E für Evaluation.

gewissermaßen als ideelle Klammer der verschiedenen Ansätze zu verstehen.

Im Verständnis der Qualitätsmanagementmodelle ist Evaluation jedoch mehr ein Mittel zum Zweck. Die Managementverfahren³⁰ arbeiten mit Evaluationsmethoden und enthalten Anforderungen an Evaluation. Evaluationsverfahren müssen ausgewiesen und deren systematische Ergebnisverwendung nachgewiesen werden (vgl. Meisel 2001, S. 113ff.; Holla 2002). Die Modelle stellen damit den Rahmen und den von Wottawa (vgl. 1996) geforderten übergeordneten Verwendungszweck für Evaluation dar. Dabei folgen sie immer dem Prinzip des vielleicht ältesten Beispiels aus der Managementdiskussion, dem Plan-Do-Check-Act-Zyklus: Sie planen, setzen um, kontrollieren und verbessern (siehe Abb. 7).

Abbildung 7: Der PDCA-Zyklus für Qualitätsmanagementverfahren



Quelle: Zollondz 2006, S. 85; vgl. auch <http://www.mftrou.com/edwards-deming.html> oder <http://de.wikipedia.org/wiki/Demingkreis>

In einem übergeordneten Sinne kann Evaluation im Rahmen der Qualitätsmanagementdiskussion daher als ein System von aufeinander bezogenen Evaluationsaktivitäten zur Erfüllung der Managementanforderungen beschrieben werden. Ob und inwieweit die Evaluationsergebnisse dann Verwendung finden im Sinne eines ganzheitlichen Organisationsentwicklungsprozesses, ist abhängig vom Umgang der Organisationen mit dem angewendeten Managementsystem selbst.

³⁰ Vgl. Abschnitt 2.4: Die Charakteristika der Managementmodelle.

2.2.2 Professionalität und Qualität

Ähnlich wie Evaluationsthemen werden Fragen der Professionalität und pädagogischen Qualität in der Pädagogik in den vergangenen 30 Jahren kontinuierlich diskutiert (vgl. Nuisl 1993).³¹ Peters verweist darauf, dass professionelles pädagogisches Wissen und Handeln jedoch erst seit Kurzem vor dem Hintergrund einer Profession interpretiert werden (vgl. Peters 2004, S. 21). Sie nennt in diesem Zusammenhang Schulenberg, der in einer Ansprache von 1969 über „Erwachsenenbildung als Beruf“ vorträgt. Schulenberg stellt dort fest, dass die Zeit der „engagierten Impulsivität“ und der „Meisterschaft im Improvisieren“ (vgl. ebd.) dringend abgelöst werden müsse von einem Professionsbewusstsein, das sich durch gemeinsame Aufgaben und Verantwortungen verbindet. Die hier verwendeten Begrifflichkeiten lassen erahnen, mit welchen Problemen die Disziplin Erwachsenenpädagogik und ihre Professionalisierungsbemühungen zu kämpfen hatte und weiterhin kämpft.

Da professionelles Handeln nur vor dem Hintergrund einer Profession diskutiert und interpretiert werden kann (vgl. Combe/Helsper 1996; Nittel 2000), sind die Debatten um die Professionalität und Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung eng miteinander verbunden. Professionalisierung meint die Verberuflichung (vgl. Olbrich 2001; Stichweh 1996; Stichweh 2005), Professionalität die Qualität des pädagogischen Handelns (vgl. Nittel 2000; Peters 2004). Peters formuliert zum Stand der Diskussion folgende kritische Einschätzung:

Obwohl Erwachsenenbildung als organisiertes, didaktisch geplantes und angeleitetes Lernen trotz des seit den 1990er Jahren in Wirtschaft und Politik propagierten, selbstorganisierten, auto-didaktischen Lernens hohe Teilnehmerquoten verzeichnen kann, (vgl. MBMB, Berichtssystem Weiterbildung VIII, 2001, S. 13), zudem seit mittlerweile dreißig Jahren Erwachsenenbildner/innen in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengängen mit Erwachsenenbildungs-Schwerpunkt ausgebildet werden und anscheinend auch mehrheitlich Beschäftigung finden, viele Hochschulen, Verbände und Einrichtungen außerdem berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für haupt- und nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen anbieten und durchführen – um nur einige posi-

³¹ Professionalität wird häufig als Synonym für Professionalisierung verwendet. Professionalisierung zielt aber auf den Prozess der Entwicklung der erwachsenpädagogischen Disziplin, der Entwicklung des Berufsbildes (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 110) und nicht auf das pädagogisch professionelle Wissen und Handeln selbst. Die Profession kennzeichnet den Berufsstand.

tive Aspekte der Verberuflichung von Erwachsenenbildung zu nennen – scheint das anspruchsvollere, mit der Bildungsreform begonnene Projekt der Professionalisierung der Erwachsenenbildung bis heute kaum gelungen zu sein: Eine Profession von Erwachsenenbildner/inne/n hat sich erkennbar nicht gebildet, die auch nur einige der an Professionen üblicherweise angelegten Kriterien erfüllt, wie verbindliche geregelte Qualifikationsstandards und Berufszugangsmöglichkeiten, einheitliche Berufsbezeichnungen, professionelle Handlungsstandards, berufliche Interessenorganisation und Selbstkontrolle (Peters 2004, S. 31).

Folgen dieser, von Peters als mangelnde Professionalisierung gedeuteten Entwicklung werden u.a. auf berufs- und sozialpolitischer Ebene beschrieben. Beispiele dafür sind die Beschäftigungsstrukturen und -verhältnisse der frei- und nebenberuflich Lehrenden (vgl. Schiersmann 1999; Gruber 2006; Gieseke/Heuer 2006), oder die fehlenden einheitlichen Standards für professionelles pädagogisches Handeln (vgl. Kraft/Schmidt-Lauff 2007).

Nach wie vor scheint es aber unklar, was genau unter pädagogischer Qualität, was unter Professionalität zu verstehen ist (vgl. Nuissl 1993, S. 20; Arnold 1997; Nittel 2000; Gieseke 2000; Peters 2004. Aus der Fülle des Materials können in Anlehnung an Gieseke (vgl. 2000, S. 13f.) hier folgende Aspekte zusammenfassend aufgeführt werden: Der Kern von Professionalität erwächst grundsätzlich aus erwachsenenpädagogischen und interdisziplinären Kenntnissen und deren Handhabung. Dazu gehört eine selbstverständliche Teilhabe an Fortbildungen sowie die Kooperation mit der Wissenschaft. Weiter gehört dazu die Auseinandersetzung mit Programmentwicklungen, Teilnehmerbewegungen und dem Wandel von Lernverhalten. Professionelles Wissen und Handeln in Form von Beratungsfähigkeit im individuellen Kontext ist ebenso dazu zu zählen. Für das Leitungspersonal sind organisationsbezogene und planerische Fähigkeiten und Kompetenzen zu nennen. Gieseke (vgl. 2000) zählt zur Professionalität auch ethische Prämissen und Standards und den Willen, bildungspolitische Positionen aus professioneller Sicht zu entwickeln und sich für Innovationen in der Weiterbildung einzusetzen. Professionalität ist ein Begriff, der jenseits formal bestimmter Beschäftigungsverhältnisse zu verstehen ist.

Nittel (vgl. 2000) argumentiert in diesem Sinne. Für ihn sind Grundbausteine von Professionalität ein Wissen und Können eines spezifischen „Modus im Berufshandeln“ (ebd., S. 71). Der spezifische Modus setzt sich zusammen aus Fachwissen einer akademischen Disziplin, Intuition und reiner Erfahrung des Praktikers (ebd.). Der Begriff Professionalität vermittelt darüber hinaus den Eindruck, dass effektiv und effizient gehandelt würde (Ich tue das Richtige. Ich tue das richtig.) (vgl. Nittel 2000, S. 71; Nussli 1997, S. 13).

Professionalität kennzeichnet nach Nittel (vgl. 2000, S. 72) im Alltag weiter, zu erkennen, wann „ich“ (der Professionelle) was anwenden muss. Darüber hinaus kennzeichne Professionalität im Theoriebezug das Individuelle zu erkennen und situativ angemessen zu reagieren. Nittel nennt das die „geglückte Form der Relationierung“ (ebd.) von wissenschaftlichem Wissen auf individuelle Situationen. Auch für Schäffter (1993) ist die „wirkungsvolle Vermittlung zwischen universellen Deutungen und situativ gebundenen Problemfällen“ (ebd., S. 24) ein besonderes Merkmal professionellen Handelns. Er hebt in diesem Zusammenhang die bereits benannten Schlüsselqualifikationen des Kontextwissens und Relationsbewusstseins hervor, für die es aber „keine institutionalisierten Zugangswege“ (ebd.) gebe.

Professionelles pädagogisches Handeln unterliegt also offensichtlich einer enormen Heterogenität und ist durch die Bezugnahme auf unterschiedliche Fachdisziplinen gekennzeichnet. Reflexionsvermögen und die ständige Rücküberprüfung des Geplanten können als ein Wesenskern pädagogischer Professionalität verstanden werden.³² Für den Kontext der Arbeit ist wichtig festzustellen, dass die Betonung der Vielfalt der zu integrierenden Handlungsfelder und -ansätze zudem zeigt, dass pädagogisches Handeln und Wissen weit über das Wissen und Handeln in einer individualisierten Lehr-Lern-Situation hinausweist.

³² An dieser Stelle sei auch auf Kade/Seitter (2007, Bd. 2) verwiesen. Mit der Veröffentlichung „Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen“ liegt eine detaillierte Erfassung und Beschreibung professionell pädagogischer Wissens- und Kompetenzbestände vor.

Um diesem vielfältigen und heterogenen pädagogischen Anforderungsprofil³³ gerecht zu werden, betont Schäßter die „strukturelle Integration“ (ebd., S. 23) der Tätigkeitsanforderungen innerhalb einer Weiterbildungsorganisation. Darin eingeschlossen sind das Wissen um organisationale Handlungsstrukturen und die Fähigkeit, diese zu steuern. Wiegand (vgl. 2002, S. 47) fasst das Kompetenzprofil für Erwachsenen- und Weiterbildungner in diesem Sinne begrifflich zusammen und wählt vier Darstellungsebenen, denen Indikatoren zugeordnet sind (siehe Tab. 1). Die Organisationsebene ist neben den personenbezogenen Wissens- und Handlungsebenen integriert. Ähnlich Nieke (vgl. 2002, S. 23), der die pädagogischen Kompetenzen in ein Dreieck von Situationsdiagnose, Selbstreflexion und Gesellschaftsanalyse einbettet. Das Handeln in Organisationen ist für ihn darin enthalten.

Die für diese Arbeit verfolgte Perspektive auf den Professionalitätsbegriff sieht keine absolute Zuordnung der Ebenen auf bestimmte Personengruppen einer Organisation vor. Vor allem das organisationsbezogene Wissen und Handeln wird, mit Blick auf die Qualitätsmanagementdiskussion, als mehr oder weniger bedeutsam für alle Mitarbeitergruppen interpretiert.

Tabelle 1: Qualifikationsprofil Weiterbildung

Persönlichkeit	Interaktion	Organisation	Lehr-/Lernsituation
Lernbereitschaft	Konfliktfähigkeit	Kund/innen Orientiert	Teilnehmer /innenorientiert
Beratungskompetenz	Moderationskompetenz	Qualitätsmanagement	Zielorientierung
Flexibilität	Sozialkompetenz	Konzeptionelle Fähigkeit	Didaktische Kompetenz
	Kooperationsfähigkeit		Methodenkompetenz

Quelle: Wiegand 2002, S. 47

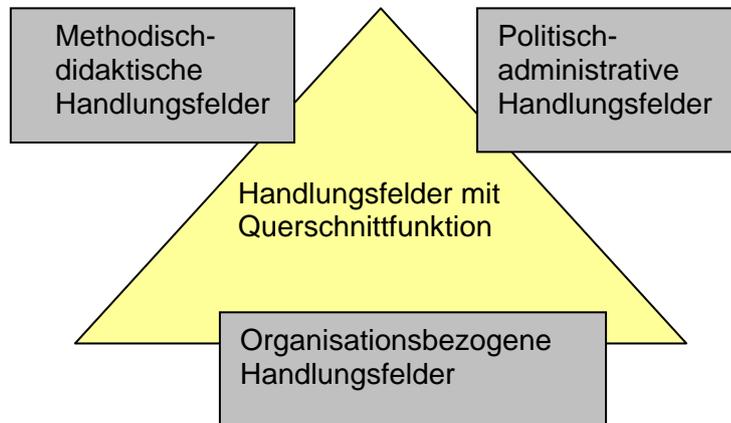
³³ Faulstich (vgl. 2000, S. 44) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Ausdifferenzierung“ der Tätigkeitsfelder und des professionellen Handelns. Mit Ausdifferenzierung werden wiederum Stichworte wie die Institutionalisierung bei gleichzeitiger Entgrenzung oder auch Entraditionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung diskutiert (siehe Abschnitt 2.3.1).

So wird als weiterer Bezugspunkt für Professionalität an Faulstich (vgl. 2001) angeknüpft, der die Beruflichkeit der Erwachsenenbildung als eine „intermediäre Position des Professionellen“ (ebd., S. 282) versteht. Brödel/Bremer (vgl. 2001) greifen die Begrifflichkeit „intermediär“ auf, u.a. in Anlehnung an Ehses/Zech (2000), und beschreiben intermediäres Handeln als „Kategorie des Relationierens, als Manifestation einer relationalen Erwachsenenpädagogik, welche zwischen unterschiedlichen Systemen und Sinnwelten mit ihren je eigenen Funktionslogiken Referenzen und Anschlüsse herstellt“ (ebd., S. 196). Intermediäres Handeln sei grenzüberschreitendes Handeln und damit eine „Querschnittqualifikation“ (ebd., S. 197). Für Brödel/Bremer bietet dieser Zugang zum Handlungsfeld der Erwachsenenbildungsprofession die Möglichkeit, den bisher eher als Defizitkatalog diskutierten Professionalitätsbegriff neu und an zukünftigen Anforderungen orientiert zu interpretieren. Der Begriff „intermediär“ kennzeichne eine neue Füllung des Professionsbegriffs, der auf eine „Schnittmenge von ökonomischem, politisch-administrativem und erwachsenpädagogischem Handlungsfeld und seine jeweiligen Institutionalisierungen“ (ebd., S. 201) ziele. Der Begriff „intermediär“ ist daher eine „Klammer für eine neu entstehende Beruflichkeit“ (ebd., S. 205).

Eine intermediäre Berufskultur³⁴ betont für das berufliche und wissenschaftliche Können und Wissen die Querschnittqualifikationen des Professionellen. Politische Gesprächskompetenz, Verwaltungswissen oder regionale Wirtschaftskennnisse sind dabei genauso von Bedeutung wie organisationsbezogenes und methodisch-didaktisches Wissen und Handeln. Professionelle Handlungsfelder ergeben sich also auf drei großen Gebieten:

³⁴ Der Begriff „Berufskultur“ ist von Nittel übernommen (vgl. 2001, S. 319).

Abbildung 8: Intermediäre Professionalität und Beruflichkeit



Quelle: Eigene Darstellung

Auch Nittel (vgl. 2000) benutzt den Begriff der Beruflichkeit für Professionalität. Er nennt das die „gekonnte Beruflichkeit“ oder „ich weiß, was ich tue“ (ebd., S. 70); Pädagogen sollen sich ihres Handelns und Wissens, ihrer Kernkompetenzen bewusst sein, um zu wissen was sie tun.

Für die Auseinandersetzungen in dieser Arbeit ist hervorzuheben, dass vieles darauf hinweist, dass gerade im Zuge der beschriebenen Hinwendung zum Organisationalen das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissensbestände der Professionellen zurückgedrängt scheint (Tietgens 2000, S. 31; v. Küchler 2005; Gieseke/Heuer 2006; Schlutz 2007). Seit gut zehn Jahren wird zwar über die sich verändernden Rahmenbedingungen und das Verhältnis von wirtschaftlichen und pädagogischen Handlungsorientierungen nachgedacht (vgl. Dollhausen 2008, S. 10). Der Vermittlungszusammenhang von Profession und organisationsbezogenen Parametern scheint jedoch nicht nachhaltig hergestellt zu sein und bedarf weiter einer konstruktiven Vermittlung. Dollhausen (vgl. ebd., S. 12) formuliert in diesem Zusammenhang beispielsweise das Ziel eines „reflektierten Zusammenspiels“ der pädagogischen und organisationalen Handlungsorientierungen. Dieses Zusammenspiel ist für alle drei der oben genannten intermediären Handlungsfelder von

Bedeutung, wenn sich professionell pädagogische Arbeit den aktuellen und zukunftsweisenden Herausforderungen stellen möchte. Zu diesen Anforderungen gehören die professionsbezogene Berücksichtigung sich verändernder Marktbedingungen und ordnungspolitischer Steuerungsmechanismen, Veränderung der Organisationsstrukturen und organisationsbezogenen Anforderungen sowie die weiter fortschreitende Theorie und Praxis der methodisch-didaktischen Arbeit.

2.2.3 Ordnungspolitische Steuerung der Weiterbildung und Qualität

Am Beispiel von Peters (vgl. 2004) wurden Beispiele von Auswirkungen ordnungspolitischer Bedingungen mit Blick auf die Professionalisierungsdebatte bereits angesprochen. Auch wenn die Wirkungen im Alltag der Weiterbildungsorganisationen sicher unterschiedlich intensiv ausfallen, steuernden Charakter haben ordnungspolitische Rahmenbedingungen immer. Das macht Bildungspolitik, auch in ihrem historischen Abriss, für die Frage nach der pädagogischen Qualität im Kontext der Managementdebatte interessant.

Erste ordnungspolitische Steuerungsinteressen sind für Westdeutschland in den 1970er Jahren im Rahmen von Arbeitsförderungsgesetzgebungen, vor allem im Rahmen begutachtender beruflicher Maßnahmen auszumachen (vgl. Krekel 2006, S. 14; Hartz/Meisel 2006, S. 28ff.). Die Einführung des Fernunterrichtsschutzgesetzes (FernUSG) von 1976 ist dann die erste konkrete Maßnahme im allgemeinen Weiterbildungsbereich. Als Vorreiter in Sachen Weiterbildungsqualität konnte sich die Verordnung für den Fernlernbereich jedoch nicht durchsetzen. Im Gegenteil, sie wurde in der Öffentlichkeit der Weiterbildungsbranche interessanterweise kaum wahrgenommen, obwohl dieser Eingriff auf eine deutliche Qualitätsverbesserung der Bildungsmaßnahmen zielte.³⁵

³⁵ Diese Situation beginnt sich aktuell in kleinen Schritten zu ändern, da sich Fernlernanbieter zunehmend nicht mehr nur durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) prüfen lassen. Seit 2007 entwickeln und zertifizieren Fernlernorga-

Runderlasse der Bundesanstalt für Arbeit aus den 1980er Jahren enthalten erste Träger- und Maßnahmeprüfverfahren. Darin enthalten ist beispielsweise eine ergebnisbezogene Kriterienüberprüfung, die in ähnlicher Form in den heutigen Managementverfahren wiederzufinden ist (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 29).

Das in den 1970er Jahren und im Zuge der „Realistischen Wende“ verfolgte ordnungspolitische Ziel, Weiterbildung zu einer tragenden, vierten und finanziell abgesicherten Säule des Bildungssystems zu machen, konnte, wie bereits aufgezeigt, allerdings nicht realisiert werden (vgl. Peters 2004; Kuhlenkamp 1999, S. 156). Damit ging einher, dass der Ausbau der Weiterbildung mit hauptamtlichem Personal und professionellen Standards nicht in dem Maße vollzogen wurde, wie es zuvor diskutiert und gefordert wurde (vgl. Schlutz 2001, S. 271). Dieser Umstand führte zu einer bis heute anhaltenden und kontrovers geführten Debatte über die Professionalisierung bzw. über einen möglichen „Deprofessionalisierungsprozess“³⁶ in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Schiersmann 1999, S. 208ff.). Es wird angenommen, dass die Deregulierung des Marktes und der Systeme zu Qualitätsverlust und nicht zur Qualitätssteigerung führt (vgl. Gieseke 2000, 17; Tietgens 2000, S. 37). Ein gemeinsam getragener pädagogischer Habitus³⁷ sowie gemeinsam getragene Professionsstandards würden dadurch destabilisiert (vgl. Kraft 2006).

In der Mitte der 1990er bis in die 2000er Jahre hinein erfolgte Qualitätsmanagement dann als eine öffentlich geförderte und damit massiv steuernde Projektwelle. Projektinitiativen mit vielschichtigen Förderstrukturen

nisationen ihre Qualität verstärkt mit der Spezifikation des RKW-Stufenmodells (vgl. RKW Berlin 2004).

³⁶ Eine Deprofessionalisierung liegt laut Nittel vor (vgl. 2000), „wenn das einmal erreichte Niveau der Institutionalisierung einer gesellschaftlich verankerten Experten-Laien-Beziehung als typische Problemlösungsstruktur deutlich reduziert wird, so dass die Bearbeitung des Problemfokus einer personenbezogenen Dienstleistung entweder zum Gegenstand einer expertokratischen Problemlösung gemacht oder in die Lebenspraxis abgeschoben wird“ (ebd., S. 235).

³⁷ Habitus kennzeichnet nach Gieseke alle Dispositionen, Stile, Handlungsformen und -inhalte, die in bzw. aus einer bestimmten Praxis erzeugt werden (vgl. Gieseke 1996, S. 690).

waren an der Tagesordnung (vgl. Grün 2002; Krug 2002; Hartz/Meisel 2006, S. 34). Unzählige, über Land, Bund, die BLK sowie den Europäischen Sozialfonds geförderte Qualitätsentwicklungsprojekte wurden umgesetzt. Zu den Initiatoren zählten Verbände, Universitäten, regionale Zusammenschlüsse oder Weiterbildungsinstitutionen. Bundes- und Länderförderungen überschneiden sich und die zum Teil unterschiedlichen Ziele und Interessen der Bildungsakteure spiegeln sich in den Modellen selbst und deren Verbreitungsfeld wider.³⁸ Das Qualitätsthema erzeugte bei den Akteuren aus Politik, Wissenschaft und Praxis eine Eingriffsbereitschaft, die sonst im Kontext der Weiterbildung kaum zu beobachten ist. Die Förderungen scheinen weitgehend unabhängig davon vergeben worden zu sein, ob das jeweils unterstützte Modell eine Chance hatte, sich auf dem Markt durchzusetzen oder Aufbau und Inhalte des Modells in ähnlicher Form bereits vorlagen. Es entstand eine Vielzahl von Qualitätsmanagementmodellen (vgl. Veltjens 2006; Gnahn 2007), unter denen viele eine öffentliche Fördergeschichte aufweisen.

Als letzter ordnungspolitischer Eingriff ist auf Bundesebene die Einführung der AZWV³⁹-Verordnung zu nennen (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 30). Einrichtungen, die keinen Nachweis über eine erfolgte AZWV-Zertifizierung erbringen, sehen sich u. U. bei der Beantragung von öffentlichen Geldern bzw. bei Maßnahmevergaben Nachteilen gegenüber.

Für die Weiterbildung spricht man, vor dem oben skizzierten Hintergrund, von einem in Teilbereichen staatlich geregelten und subventionierten Arbeitsbereich. Faulstich (vgl. 2000) nennt das eine „mittlere Systematisie-

³⁸ Das geht so weit, dass Modelle, die von einem Bundesland gefördert und protegiert, in einem anderen Bundesland noch lange nicht automatisch anerkannt werden.

³⁹ AZWV steht für „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung“: Die AZWV regelt das Zulassungsverfahren von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Bildung nach dem Dritten Sozialgesetzbuch. Fachkundige Stellen müssen prüfen, ob der Träger einer Maßnahme den in der AZWV vorgesehenen Qualitätsanforderungen entspricht (vgl. Schröder 2005, S. 94ff.).

nung“ (ebd., S. 43) des Bildungssystems, die dem Prinzip der subsidiären Förderung verpflichtet bleibt.⁴⁰

Rückblickend auf die vergangenen Jahre kann festgestellt werden, dass ordnungspolitische Maßnahmen dem Qualitätsdiskurs in der Weiterbildung einen Aufmerksamkeitsschub beschert haben. Durch die über einige Jahre anhaltende Förderpraxis beispielsweise ist Vielfalt und damit auch Konkurrenz unter den Anbietern der Managementsysteme entstanden. Die Diskussionen wurden dadurch sicher intensiviert und bereichert. Damit einher geht jedoch auch, dass finanzielle und personelle Ressourcen in vielfacher Weise gebunden sind. Klare und für die Einrichtungen verlässliche, länderübergreifende ordnungspolitische Anerkennungsregelungen hinsichtlich der national und regional anzuwendenden Modelle fehlen bis heute.

Gleichzeitig ist ein stetig steigendes Verwertungsinteresse der Abnehmer in Sachen Weiterbildung zu beobachten (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 55; DIE 2008). Absehbar ist, dass der Nachweis extern geprüfter Qualitätsverfahren zukünftig eine die nationale Region übergreifende Anforderung sein wird (vgl. Dollhausen/Meisel 2006). Europäische Entwicklungen, hier ist das Stichwort des nationalen und europäischen Qualifikationsrahmens zu nennen, zeigen diese Tendenzen deutlich auf. In dieser Diskussion geht es vor allem um den Verwendungszusammenhang und die Überprüfbarkeit von Bildung und Lernen einerseits und den konkret erworbenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (den „outcomes“) andererseits (vgl. Hanf/Rein 2006). Dieser, zumindest für deutsche Verhältnisse relativ neu diskutierte Zusammenhang (der Verwendungszusammenhang), berührt die Fragen des „Vermittlungszusammenhangs“ von Organisation und der Per-

⁴⁰ Kuhlenkamp (1999, S. 157) schätzt diesen Umstand kritisch ein und beschreibt die Praxis wie folgt: „Reichweite und Intensität bleiben vergleichsweise gering, die Instrumente beschränken sich auf finanzielle Anreize sowie rechtliche Normierungen und die Funktion wird zurückhaltend als vorwiegend unterstützend und nur partiell strukturierend wahrgenommen. Der Staat vertraut auf gesellschaftliche Großorganisationen als Träger und Betriebe als Anbieter (...). Ein großer Teil des Weiterbildungsangebots unterliegt dabei dem Mechanismus von Angebot und Nachfrage, ist also Marktmechanismen unterworfen und wird nicht bildungspolitisch strukturiert.“

spektiven „pädagogischer Professionalitätsvorstellungen“ (Dollhausen/Meisel 2006, S. 63) unmittelbar. Die in dieser Diskussion zu entwickelnden Vorstellungen darüber, wie pädagogische Bildungsorganisationen den Vermittlungs- und Verwertungszusammenhang von pädagogischem Handeln und Wissen und den zu erwartenden Leistungen für die Kunden, den „outcomes“ interpretieren, wird u.a. davon abhängen, ob und wie ein realer Bedeutungszuwachs der Weiterbildung stattfinden wird.

2.3 Das Personal in Bildungsorganisationen

In der Weiterbildung sind laut WSF-Bericht von 2005 (vgl. ebd., S. 15) hochgerechnete 1.046.000⁴¹ Personen tätig. Pehl/Nuissl (vgl. 2004, S. 44ff.) sprechen für 2002 von 205.000 an Volkshochschulen, für die kirchliche und die politische Bildung von weiteren 78.000 Beschäftigten. Letztendlich sind die Angaben jedoch Schätzwerte (vgl. Nittel 2000, S. 184ff.), denn es gibt nach wie vor keine umfassende Weiterbildungsstatistik. Hinweise zum Personal, zu den Teilnehmerzahlen und Themen der Weiterbildung geben beispielsweise der Infratest des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)⁴², die regelmäßig erstellten VHS-Statistiken oder auch die Trendanalysen des DIE.⁴³

Zu den fest angestellten Mitarbeitenden von Weiterbildungseinrichtungen gehören im Wesentlichen das Verwaltungspersonal, das Leitungspersonal und das pädagogische Personal. Letzteres arbeitet aber kaum in der Lehre, sondern übernimmt eher administrative sowie Planungs-

⁴¹ Im Bericht wird diese Zahl als „im engeren Sinne“ angegeben, also ohne z.B. ehrenamtlich Tätige, in der auch Doppelzählungen enthalten sein können (vgl. WSF 2005, S. 15).

⁴² Vgl. www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf. Siehe auch die Trendanalyse des DIE von 2008 unter www.deutscher-weiterbildungstag.de/index.php?article_id=118.

⁴³ In diesem Zusammenhang sind Projekte des DIE erwähnenswert, die sich um das Erfassen und Beschreiben von Angeboten und Anbietern der Weiterbildung bemühen. Wie z.B. das „QUALIDAT“-Projekt, eine Datenbank für Weiterbilder/innen (<http://www.die-bonn.de/qualidat/>). Oder das Projekt „Weiterbildungskataster“. Dieses Projekt hatte das Ziel, die Datenquellen und Verzeichnisse der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland zu überprüfen (<http://www.die-bonn.de/anbieterforschung.de/>).

und Managementaufgaben (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 44). In der Literatur wird das häufig als problematisch diskutiert, weil die Managementaufgaben nur bedingt professionsbezogenem Handeln zugerechnet werden (vgl. Gieseke 1987; Fuhr 1994; Meisel 2001; Kil 2003; Robak 2003).

Der Blick auf die Volkshochschulzahlen (siehe Tab. 2) gibt zwei Hinweise, die als Trend auch für andere Weiterbildungseinrichtungen vermutet werden können: erstens auf einen Wandel in der Personalstruktur der Weiterbildungsorganisationen und zweitens auf das Lehrpersonal, das fast nur aus frei- und nebenberuflich Beschäftigten besteht.

Tabelle 2: DIE-Personalstatistik für Volkshochschulen und Einrichtungen der kirchlichen und politischen Bildung

ZEIT	2002	2002	2002	2006
Personal	VHS	Kirchliche EB (DEAE, KBE)*	Politische EB (Adb, AL)*	VHS**
Hauptberufliche Leitung	720	1.600	200	723
Hauptberufliche pädagogische MA	3.740	2.000	600	3.228
Neben-/freiberufliche MA	197.000	60.000	1.500	195.498
Hauptberufliche Verwaltungsmitarbeiterstellen	3.710	1.500	500	3.682
Insgesamt	205.170	65.100	2.800	203.131

* Hochrechnungen aus Teilerhebungen für 2002 im DIE-Projekt Weiterbildungsstatistik

** VHS-Statistik DIE 2006

Quelle: Pehl/Nuissl 2004, S. 44⁴⁴

⁴⁴Insgesamt ist die Datenlage der Weiterbildung als entwicklungsfähig einzustufen (vgl. Kuhlenkamp 2007, S. 104). Das DIE erstellt regelmäßig eine VHS-Statistik und eine Verbundstatistik (<http://www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp>), 2008 erstmals eine Trendanalyse. Diese Daten bleiben, neben dem „Berichtssystem Weiterbildung“ des BMBF, bisher die einzigen verlässlichen und regelmäßigen Datengrundlagen zur Weiterbildung.

2.3.1 Der Wandel von Personalstrukturen und Arbeitsaufgaben

Am Beispiel der Personalstruktur in den Volkshochschulen lässt sich erkennen, dass in den Jahren von 2002 bis 2006 weitaus mehr pädagogisches Personal abgebaut wurde als Verwaltungspersonal. Gieseke/Heuer (vgl. 2006, S. 17f., S. 27) stellen fest, dass mit dieser Personalverschiebung ein Wandel im Arbeitsalltag der Bildungseinrichtungen verbunden ist. Dem Verwaltungspersonal werden Aufgaben zugesprochen, die zuvor in der Hand der pädagogisch Mitarbeitenden lagen, wie beispielsweise die Beratung von Kunden bzw. Lernenden. Das Verwaltungspersonal bekommt damit einen größeren Einflussbereich. Kil (vgl. 2003, S. 63, 112ff.) spricht dem leitenden Verwaltungspersonal in ähnlichem Zusammenhang sogar eine Schlüsselposition für die Veränderungsprozesse der Organisationen zu. Sie hebt hervor, dass dieser Einfluss des Verwaltungspersonals auf die Entwicklungsprozesse auch blockierend wirken könne. Erstaunlich sei daher, dass diese Gruppe trotz ihrer Machtquellen und Gestaltungsmöglichkeiten als „Gatekeeper“ bisher in Literatur und Forschung eher wenig Beachtung gefunden habe (ebd., S. 118).

Im Gegensatz zum Verwaltungspersonal sehen sich Pädagogen eher unsicheren Arbeitsverhältnissen gegenüber, denn sie werden zunehmend über einen Projektstatus auf Zeit an die Organisationen gebunden (vgl. Gieseke/Heuer 2006, S. 17ff.). Gieseke/Heuer (ebd.) verweisen darauf, dass diese Gruppe aber trotzdem umfassendere Aufgaben erfüllen müsse. Hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende verrichten beispielsweise zu großen Teilen administrative und Managementaufgaben (vgl. Nuisl/Pehl 2004).

Faulstich diskutiert die Erweiterung der Aufgabenfelder von Pädagogen mit dem Begriff der „Ausdifferenzierung“ (Faulstich 2000, S. 44). Damit ist gemeint, dass Pädagogen ihr Wissen und ihre Handlungskompetenzen in außerpädagogischen Arbeitsfeldern anbieten und sich als gefragte Mitarbeiter beispielsweise im innerbetrieblichen Kommunikationsmanagement und der Organisations- oder Personalentwicklungsberatung etablieren (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 37; Peters 2004; Grunert/Krüger 2004; König/Luchte

2005). In vielen Arbeitsbereichen gelten pädagogische Fähigkeiten und pädagogisches Wissen vermehrt als notwendige Grundlagenkompetenzen.

Aber nicht nur Pädagogen gehen in neue Arbeitsfelder hinein. Das Verwaltungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen positioniert sich beispielsweise in pädagogischen Arbeitsfeldern und übernimmt dort Aufgaben des pädagogischen Personals, wie beispielsweise die Bildungsberatung oder auch -planung (vgl. Schiersmann 1999, S. 209; Kil 2003). In der Regel werden diese Tätigkeiten vonseiten des Verwaltungspersonals ausgeführt, ohne darauf mit pädagogischem Wissen und pädagogischen Kompetenzen vorbereitet worden zu sein.

Harney (1996, S. 758ff.)⁴⁵ bezeichnet den Wandel von Aufgaben und Tätigkeitsfeldern als einen Prozess der „Deinstitutionalisierung“ des Pädagogischen bei gleichzeitiger Pädagogisierung von Arbeitsfeldern. Combe/Helspe (vgl. 1996, S. 37) sprechen von einer Medaille mit zwei Seiten. Die Bestimmung des Pädagogischen würde damit immer schwieriger. Folglich verfügen nicht mehr nur professionelle Erwachsenenbildner, sondern auch Akteure aus anderen Disziplinen über pädagogisch professionelles Wissen. Diskutiert wird, dass diese „Universalisierung des Pädagogischen“ (Kade/Seiter 2004, S. 326ff.; 2005, S. 9) bisher jedoch keine Stärkung der Profession Erwachsenenbildung mit sich gebracht hat. Der Trend scheint eher gegenteilig; in den Bildungseinrichtungen wird, wie u.a. die aufgeführte Statistik zeigt, pädagogisches Personal ab- statt aufgebaut.

In der Organisationsberatung und Personalentwicklung (vgl. Pappmehl/Walsh 1991; König/Volmer 1997; Baumgartner u.a. 2000) geht man davon aus, dass mit den Verschiebungen von Personalstrukturen automatisch strukturelle wie auch inhaltsbezogene Veränderungen in Organisationen einhergehen. Das gilt insbesondere für Organisationen, deren Kompetenz im We-

⁴⁵ Harney (vgl. 1996, S. 760) weist in diesem Zusammenhang auf eine „gesellschaftsweite Pädagogisierung“ hin, die nicht nur an den Rändern des Wirtschaftssystems zu beobachten sei, sondern auch in Bereichen wie Religion, Sport und Gesundheit. Er spricht von einer damit einhergehenden Deinstitutionalisierung der Pädagogik.

sentlichen aus der Wissensarbeit der Organisationsmitglieder gespeist wird. Mit Blick auf das Untersuchungsthema ist daher zu fragen, wie und ob beispielsweise Verwaltungspersonal vormals als pädagogische Arbeitsfelder definierte Tätigkeiten bewältigen kann. Und auch umgekehrt, wie können pädagogisch Mitarbeitende vormals so genannte administrative Aufgaben erledigen, ohne den Bezug zur eigenen Profession zu verlieren?

Zu bedenken ist weiter, dass die Lenkungsstrukturen einer Organisation zwar die Bedingungen für den Arbeitsprozess schaffen können. Jedoch bleibt der „Transformationsprozess, in dem Wissen in Produkte verwandelt wird“ (Kade 2004, S. 110), unsichtbar. Der skizzierte Wandel in der Personalstruktur und die veränderten Aufgaben deuten darauf hin, dass Weiterbildungsorganisationen Lenkungsstrukturen benötigen, die Veränderungen und die damit einhergehenden Wissensbestände sinnvoll steuern können. Für Kade (vgl. ebd., S. 110) zeichnet sich die Lernfähigkeit einer Organisation denn auch dadurch aus, dass die Organisation Lenkungsstrukturen und Lenkungsstrategien entwickelt, „mit deren Hilfe die ‚unsichtbare‘ Arbeit sichtbar, kontrollierbar und veränderbar“ (ebd.) gemacht wird. Im Anschluss an das Forschungsinteresse dieser Arbeit muss es dabei vor allem um Strukturen und Strategien gehen, die das Pädagogische von Bildungsorganisationen sichtbar und im System der Managementmodelle kontrollierbar und veränderbar machen.

2.3.2 Zur Bedeutung der frei- und nebenberuflich Lehrenden im Qualitätsentwicklungsprozess der Einrichtungen

Die in der Literatur vielerorts beschriebene hohe Zahl der frei- und nebenberuflich Lehrenden wird auch über den gezeigten statistischen Ausschnitt (siehe Tab. 2) deutlich. Der extrem hohe Anteil der frei- und nebenberuflich Lehrenden soll im Kontext dieser Arbeit als zweite Besonderheit in der Personalstruktur von Weiterbildungseinrichtungen aufgegriffen werden. Denn darüber wird deutlich, dass die Lehre zu durchschnittlich 74 Prozent (vgl. WSF 2005) von einer Personalgruppe geleistet wird, die nicht Mitglied der Organisationen ist. Volkshochschulen realisieren ihre Bildungsangebote na-

hezu ausschließlich über frei- und nebenberuflich Tätige (vgl. Bastian u.a. 2004, S. 25; Nuissl/Pehl 2004, S. 44).

Lehrende werden in der Literatur als diejenigen bezeichnet, die ohne feste Anstellung arbeiten, als Honorarkräfte, die nebenberuflich mit geringer Stundenzahl arbeiten oder als „Ich-AG“ und hauptberuflich organisiert sind. Sie haben im Durchschnitt 2,1 Beschäftigungsverhältnisse, sind also für mehrere Einrichtungen gleichzeitig tätig (vgl. WSF 2005). Der Rückgang öffentlicher Fördermittel hatte in den vergangenen Jahren Kürzungen der Honorare zur Folge.⁴⁶ Trotzdem, so möchte man vor dem Hintergrund dieser Aufzählung sagen, haben sie eine gewisse Schlüsselfunktion für Weiterbildungseinrichtungen.

Lehrende haben den unmittelbarsten Kontakt zum Endkunden und tragen mit ihrer Leistung zu einem wesentlichen Teil zur Gesamtdienstleistung bei (vgl. Nötzold 2002; Kil 2003; Krewerth 2004; Bastian u.a. 2004). Ihre Tätigkeit wird daher auch als Kernleistung des Weiterbildungsgeschäfts gesehen.

Für die vorliegende Untersuchung werden daher weitere Fragen sein: Wie gelingt es den Organisationen vor diesem Hintergrund, die Leistungsbereiche der Lehrenden in die organisationalen Entwicklungsprozesse einzubinden? Welche Anforderungen werden an das Wissen und Handeln der Lehrenden gestellt? Wie werden die (Lehr-)Tätigkeiten der Professionellen an die Organisationen rückgebunden? Wie gehen die Qualitätsmanagementverfahren mit dem Qualitätsbereich „Lehrleistung“ um?

Krewerth (vgl. 2004) legt dazu im Rahmen einer qualitativen Studie erste Antworten und Hinweise vor. Er stellt fest, dass ein „unmittelbarer Einfluss“ (2004, S. 94) auf das pädagogische Handeln der Lehrenden durch die Ein-

⁴⁶ Die Situation der Lehrenden in der Weiterbildung wird in vielen Beiträgen und Arbeiten differenziert aufgearbeitet (vgl. Krull 1982; Jütting 1992; Otto 1996; Arabin 1996; Abicht 2004; WSF 2005; Kraft 2006). Schiersmann (vgl. 1999, S. 209) und Kraft (vgl. 2006) schließen von dieser Situation auf einen zum Teil offenen, zum Teil verdeckten Deprofessionalisierungsprozess in der Weiterbildung, wie im Abschnitt zur Professionalität und Qualität bereits angeführt wurde.

führung eines Managementsystems⁴⁷ nicht zu beobachten ist. Detailverbesserungen, wie zum Beispiel bei den Rahmenbedingungen, würden von den Lehrenden als mittelbare Beeinflussung erlebt. Krewerth resümiert, dass es im Rahmen von Qualitätsmanagement auch nicht erwartbar scheint, dass Lehrende an den Entwicklungsprozessen beteiligt seien. Das Handeln der Lehrenden sei nicht von den Managementprozessen berührt. Lehrende nähmen, wenn überhaupt, Qualitätsmanagement als „Feinjustierung“ (ebd.) der Arbeit wahr. Viele wüssten vom Bemühen ihrer Einrichtung „vom Hörensagen“ (ebd., S. 70, S. 94).

Weitere Hinweise liefert Hartz (vgl. 2006).⁴⁸ Ihre Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Weiterbildungseinrichtungen auf der mikrodidaktischen Lehrebene im Vorfeld von Qualitätsmanagementbemühungen weniger Effekte erwarteten als auf anderen Ebenen. Wirkungen von Qualitätsmanagement konnten die Einrichtungen in Bereichen festmachen, die den mikrodidaktischen Arbeitsfeldern vor- oder nachgelagert sind, nicht aber für den Lehr-Lern-Prozess selbst. Hartz (ebd.) schlussfolgert zu diesen Ergebnissen u.a., dass „die Qualitätsentwicklung mehrheitlich (noch) nicht in das Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen – das Arrangement von Lehr-Lern-Prozessen – vorgedrungen ist“ (ebd., S. 20).

Entgegen der für diese Arbeit geltenden Positionierung verortet die Untersuchung von Hartz (vgl. ebd.) das Pädagogische von Bildungseinrichtungen eher auf der mikrodidaktischen Lehrebene (vgl. Kap. 1). Die Ergebnisse bestärken jedoch im Anschluss an die von Krewerth (vgl. 2004) vorgelegten Interpretationen die Annahme, dass die Lehrenden von Weiterbil-

⁴⁷ Krewerth führte 2004 eine qualitative Erhebung mit Interviews durch zum „Qualitätsmanagement bei Weiterbildungsanbietern in der Deutung ihrer Lehrenden“. Die Einrichtungen befanden sich im Prozess der LQW-Testierung oder waren bereits nach LQW testiert.

⁴⁸ Hartz (vgl. 2006) hat zwei Vollerhebungen vorgelegt zur „Akzeptanz und Wirkung von LQW“ im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ beim DIE. Die Erhebungen erfolgten seitens des DIE in Kooperation mit der Universität Tübingen. Die Untersuchung verbindet die genannten Erwartungen der befragten Einrichtungen zum ersten Messzeitpunkt mit den genannten Wirkungen zu einem zweiten Messzeitpunkt.

dungseinrichtungen von den Qualitätsmanagementbemühungen ihrer Einrichtungen weitgehend unbehelligt bleiben.

Drei weitere praxisbezogene Erfahrungen und empirische Ergebnisse aus dem Verbundprojekt zur „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ beim DIE (vgl. Hartz/Herr/Veltjens 2007) stützen die Annahme, dass Lehrende in den Qualitätsentwicklungsprozessen der Einrichtungen kaum eine Rolle spielen.

Erstes Beispiel aus dem Verbundprojekt: Im Rahmen praxisorientierter Workshops zum Thema „Einbindung von frei- und nebenberuflich Lehrenden in die Qualitätsentwicklungsarbeit“ nahmen (von 2005 bis 2007) 20 unterschiedliche Einrichtungen teil. Die Workshopteilnehmenden gaben an, dass sie – wenn überhaupt – vereinzelt und punktuell Lehrende in den Qualitätsentwicklungsprozess einbeziehen. Vertreter aus kleinen Einrichtungen konnten sich die Integration ihrer Lehrenden zumindest perspektivisch besser vorstellen als Vertreter von großstädtischen Einrichtungen. Die Teilnehmenden argumentieren mit dem größeren persönlichen Bezug, den kleine Einrichtungen zu „ihren“ Lehrenden pflegen können.

Als Hauptargument für die Nicht-Einbindung wurde vor allem die geringe Vergütung der Lehrenden genannt, die in der Regel nicht in Relation zum Aufwand stehe. Man hielt es aus diesem Grund für schwierig bis ausgeschlossen, freiberufliches Personal zusätzlich und unentgeltlich in die Qualitätsentwicklungsarbeit einzubeziehen.

Zweites Beispiel: Im Rahmen von Telefonbefragungen wurden an zwei Erhebungszeitpunkten fünfzehn Telefoninterviews zu den „Wirkungen von LQW aus der Sicht der Gutachter/innen“ geführt.⁴⁹ Die befragten Gutachterinnen und Gutachter gehen im ersten Interview davon aus, dass sich für die Lehrenden kaum oder keine Veränderungen durch die Einführung des

⁴⁹ Die Telefoninterviews sind in Kooperation mit der Universität Tübingen initiiert und im DIE durchgeführt und ausgewertet worden. Die hier präsentierten Ausschnitte entstammen einer SPSS-gestützten Auswertung (vgl. Hartz/Herr/Veltjens 2007).

Qualitätsmanagementsystems ergeben. Die zuvor geäußerte Erwartungshaltung bestätigt sich ein Jahr später in einem zweiten Telefoninterview, was mit denselben Personen geführt wurde: Nur wenige Gutachter konnten berichten, dass eine Einrichtung Lehrende in den Prozess eingebunden hatte. Die finanzielle Hürde im Hinblick auf die Vergütung der Lehrenden wurde auch hier als Hauptargument herangezogen.

Drittes Beispiel: Eine weitere Telefonbefragung zur „Einbindung von Kursleitenden“⁵⁰ ergibt, dass von 134 befragten Einrichtungen 70 angeben, ihre Kursleitenden in ihren Qualitätsentwicklungsprozess einbezogen zu haben. Im Folgenden Auszüge aus der Befragung, die nach den Gründen für die Einbindung der Lehrenden, die hier Kursleitende (KL) genannt werden, fragt:

„Kursleitende als Wissensressource“	Häufigkeit
Gültig	
sehr wichtig	5
wichtig	4
Gesamt	9
Fehlend System ⁵¹	125
Gesamt	134

Die Angabe wurde mit weiteren Antwortmöglichkeiten unterlegt, dazu folgende Beispiele:

⁵⁰ Die Konzeption und Umsetzung der Befragung erfolgte an der Universität Tübingen, die Auswertung der Daten im DIE. Die Befragung wurde in der so genannten zweiten Projektphase (2005–2007) durchgeführt. Lehrende wurden in der Befragung als Kursleitende bezeichnet, darum wird der Sprachgebrauch hier übernommen (vgl. Hartz, S./Herr, M./Veltjens, B. 2007).

⁵¹ „Fehlend im System“ bezeichnet hier die Anzahl der Bögen in denen diese Antwortmöglichkeiten nicht ausgewählt wurden. Die Angabe fehlt in der Tabelle dann, wenn nur Auszüge aus einem jeweiligen Fragekomplex wiedergegeben werden. Die Angabe „Gesamt“ bezeichnet die Anzahl der Bögen insgesamt (n=134).

„Kursleitende als Wissensressource“	Häufigkeit
Gültig	
Breite Basis für den Prozess schaffen	1
Kompetenzen der Kursleitenden einbeziehen	1
Sehr viele Referenten mit starker Einbindung zur Institution; daher guter Einblick und gewinnbringend (als Bindeglied)	1
Meinung und Einfluss der KL wird gebraucht, um Qualität zu sichern	1
u.a. ...	
Gesamt	134

Bei einer etwas allgemeiner gehaltenen Formulierung konnten die Einrichtungen konnten die Rolle der Kursleitenden vermehrt als sehr wichtig oder wichtig ansehen.

„Optimierung von Kundenkontakten“	Häufigkeit
Gültig	
sehr wichtig	13
wichtig	34
weniger wichtig	20
unwichtig	3
Gesamt	70
Fehlend System	64
Gesamt	134

Aus der Bedeutung im Hinblick auf den Kundenkontakt schlossen die Einrichtungen jedoch nicht, die Kursleitenden als Teil der Organisation zu sehen:

„KL sind Teil der Mannschaft, des Teams“	Häufigkeit
Gültig	123
KL spielen eine wichtige Rolle	1
u.a. ...	1
Gesamt	134

Zwar sind die Telefonbefragungen nicht repräsentativ, dennoch kann mit Verweis auf die anderen genannten Beispiele eine starke Aussagekraft vermutet werden. Die Ergebnisse geben gemeinsam den Hinweis darauf, dass Weiterbildungseinrichtungen Qualitätsmanagement weitgehend ohne die Lehrenden umsetzen (können). Noch direkter formuliert: Die Einrichtungen scheinen die Lehrenden nicht zu benötigen, um Qualitätsmanagement aus ihrer Sicht erfolgreich zu umzusetzen.

Die aufgeführten Untersuchungen weisen insgesamt deutlich darauf hin, dass die Einrichtungen die Modelle als organisationsbezogene Verfahren wahrnehmen und interpretieren. Die Hinwendung zum Organisationalen scheint, hier am Beispiel der Nicht-Einbeziehung der Lehrenden sichtbar, in den Organisationen wirklich stattgefunden zu haben. Anforderungen an die Lehre und die Lehrenden selbst werden von den Einrichtungen weder erwartet noch als fehlend identifiziert. Für die vorliegende Arbeit führt das wiederum zu der Annahme, dass die Stärkung des Pädagogischen im Kontext des bisherigen Qualitätsmanagementdiskurses nicht über die Betonung der mikrodidaktischen Arbeitsfelder allein erfolgen kann.

Die Ergebnisse lassen darüber hinaus eine weitere Überlegung zu: Da die Lehrenden, als unmittelbare Kontaktpersonen zu den Lernenden, offensichtlich eine untergeordnete Bedeutung im Rahmen der Qualitätsentwicklungsverfahren spielen, könnte es sein, dass auch die Lernenden selbst eine geringere Rolle spielen als häufig angenommen wird. Daran anschließend wäre zu vermuten, dass bei der Planung der Dienstleistung Bildung wie von Robak (vgl. 2003) aufgezeigt, eine „Marktorientierung“ (ebd., S. 136) im Vordergrund steht. Mit Blick auf die für die Einrichtungen anspruchsvolle „Teilnehmerorientierung“ (Tietgens 2001, S. 304f.) und vor allem „Lernerorientierung“ (Zech 2006, S. 29ff.), könnte man dem Qualitätsmanagement dann eine gewisse Entlastungsfunktion unterstellen.

2.4 Die Charakteristika der Managementmodelle

Im Folgenden werden die Charakteristika der Managementmodelle beschrieben, um daran anschließend die bereits angesprochene theoretische Diskussion hinsichtlich der Handlungsperspektiven in der Weiterbildung (vgl. Dollhausen 2008) aufzugreifen.

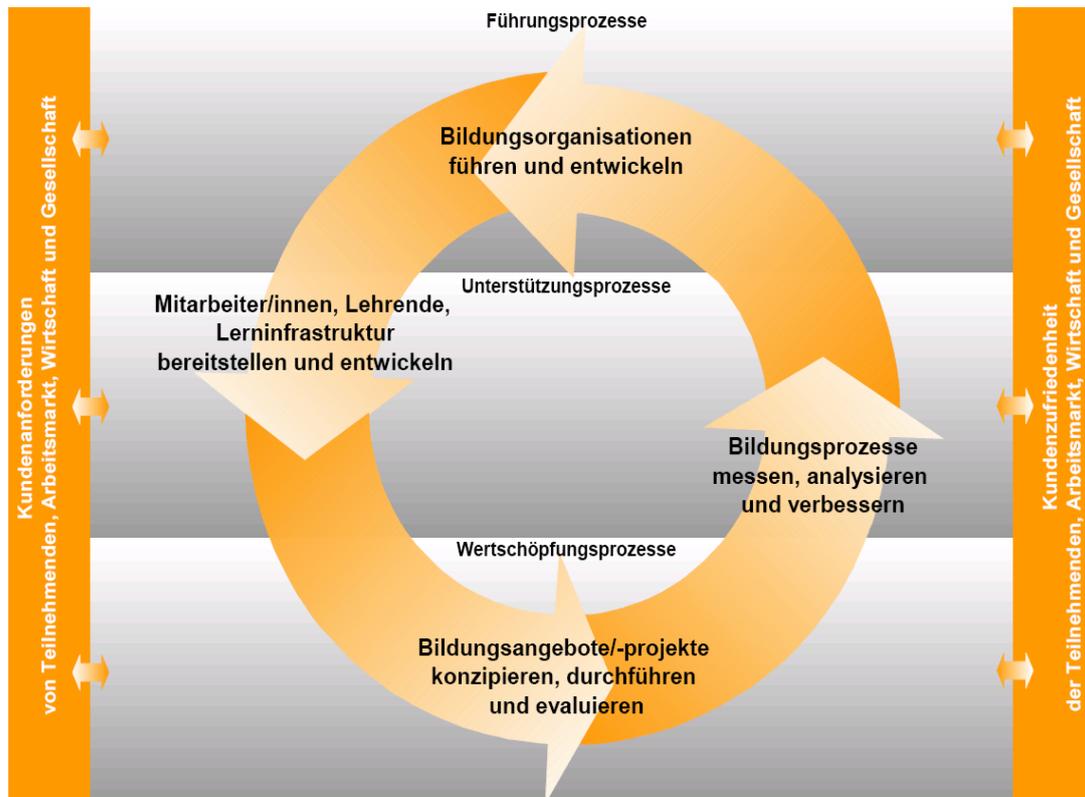
Organisation(en) zeichnen sich durch Stabilität, Festlegung von Aufgaben, Standardisierung und Gleichförmigkeit sowie durch die Ordnung von Weisungsbefugnis (Hierarchie) aus. Nur so ist es Organisationen möglich, dass sie weiter existieren, auch wenn einzelne Mitglieder ausfallen (vgl. Kieser 2006; Götz 2000). Dauerhaftigkeit und Stabilität sind für Organisationen notwendig, um Ziele kurz-, mittel- und langfristig zu realisieren.

Die Managementsysteme⁵² adaptieren diese Parameter von Arbeitsorganisationen modellübergreifend (vgl. Dollhausen/Meisel 2006, S. 61). Sie orientieren sich an den Kernprozessen zur Steuerung von Organisationen. Gleichförmigkeit, Standardisierung, Kommunikationsroutinen und die Ausrichtung auf wirtschaftliche Überprüfbarkeit stehen im Vordergrund. Alle Modelle bilden in mehr oder weniger ausformulierten Leistungssektoren die Funktionssäulen einer Organisation ab. Diese Leistungsbereiche sind in der Balanced Scorecard beispielsweise mit den Perspektiven „Finanzen“, „Kunde“, „interne Prozesse“ und „Entwicklung“ zusammengefasst (vgl. Kaplan/Norton 1997).

Den einzelnen Leistungsbereichen werden Anforderungen zugeordnet, die zum Teil Pflicht, zum Teil freiwillige Leistungen sind. In jedem Modell finden sich daher beispielsweise Anforderungen an das Personal und die Führung wieder. Ebenso werden Anforderungen an die Festlegung von Schlüssel- oder Kernprozessen gestellt, die Infrastruktur, die Evaluation, das Marketing, die Finanzen und das Controlling. Alle Modelle fordern auch dazu auf, die Unternehmensziele und/oder Leitbilder zu formulieren.

⁵² Zum Vergleich und zur Bewertung von ausgewählten Modellen vgl. Hartz/Meisel 2006; Gnahs 2007.

Abbildung 9: Prozesslandschaft PAS



Quelle: RKW Berlin 2006, S. 6

Als Instrumentarium dienen vorgegebene und/oder frei wählbare Indikatoren sowie eine Mischung aus Selbst- und Fremdevaluation. Externe Testierungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten sind in allen relevanten Modellen etabliert. Das Formulieren von individuellen und einrichtungsspezifischen Zielsetzungen einerseits und die Kontrolle der Erfüllung von Anforderungen andererseits sind allen Modellen eigen. Einige Modelle heben dazu den Prozesscharakter der Arbeitsschritte hervor, andere eher den Prüf- und Kontrollcharakter. Einige betonen die Begründungszusammenhänge der Qualitätsmaßnahmen (Warum machen wir das so und nicht anders? Warum ist genau das sinnvoll für uns?), andere orientieren sich eher an Nachweisverfahren einmal definierter Qualitätsziele oder fordern die reflexive Einschätzung des Qualitätsentwicklungsprozesses über die Leitung ein, beispielsweise in Form eines Qualitätsreports.

Abbildung 10: Der Lernerorientierte Qualitätsprozess



Quelle: Zech 2006, S. 42

Mit Testaten, Zertifizierungen und Audits wird geprüft und bestätigt, dass die Organisationen ihre definierten Regeln und Ziele im Rahmen eines ständigen Entwicklungsprozesses bearbeiten. Die Philosophie des TQM⁵³ und der Lernenden Organisation (vgl. Meisel 2001; Ehses/Heinold-Krug 2007) hat sich im Kontext der diskutierten Qualitätsphilosophien also durchgesetzt. Qualitätsmanagement ist als Entwicklungs- und Lerninstrument (zumindest theoretisch) anerkannt (vgl. Gnahs 2007, S. 99ff.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Modelle mit ihrer Orientierung an den Funktionsparametern von Organisationen die Entwicklung von pädagogischen Handlungsperspektiven zwar nicht verhindern, sie fordern sie aber auch nicht ein. Den Einrichtungen ist es mehr oder weniger selbst überlassen, sich pädagogischen Fragestellungen zu widmen, diese in die Modelle „hineinzulegen“.

⁵³ TQM steht für Total Quality Management.

Es ist nicht selbstverständlich, die auf die Organisation ausgerichteten Handlungsabläufe auch auf pädagogische Perspektiven hin auszurichten bzw. sich zu fragen, was das Pädagogische sein könnte. Damit einher geht die Ausblendung der Frage nach der jeweiligen Legitimation als „pädagogische Organisation“ (vgl. Schäffter 2005; Merkens 2006). Im Zuge der Festlegung des Untersuchungsbereiches wurde aber aufgezeigt, welche immense Bedeutung der Legitimationsfrage im Bereich der öffentlich geförderten Bildung zugesprochen werden muss. Würden die Managementsysteme beispielsweise nach Legitimationen im Sinne eines Verwendungszweckes fragen, könnte ein interessanter – im Managementsystem verankerter – Relevanzfilter für die real bedeutsamen Wirkungsparameter für Weiterbildungseinrichtungen entstehen. Damit verbunden wären automatisch Standortbestimmungen der Einrichtungen hinsichtlich ihres Selbstbestimmungs- und Fremdbestimmungsgrades (vgl. Merkens 2006, S. 85), was wiederum zu einem bewussten Umgang mit der Frage nach der Legitimation führt. Die Fragen wären schlicht: Wer gibt uns wofür Geld? Was müssen/sollen wir dafür für wen (die Kommune, Stadt, Region) leisten? Bezogen auf den Lehr-Lernkontext sollten die Einrichtungen sich mit Fragen beschäftigen, auf die sie auch Einfluss haben. Beispielsweise mit der Frage: Was ist für uns qualitativ gute (gelungene) Lehre?

Solche Managementanforderungen würden vermutlich aktive Reflexions- und Selbstvergewisserungsprozesse der Einrichtungen in Gang setzen, die die bereits angesprochene Entlastungsfunktion von Qualitätsmanagement weiter stärken könnten.

2.4.1 Das Verhältnis von Organisation und Pädagogik

Um der Frage, wie pädagogische Qualitätsvorstellungen im Zuge der Managementverfahren gestärkt werden können weiterführend nachzugehen, bedarf es einer Diskussion und Positionierung zum Verhältnis von Organisation und Pädagogik bzw. der pädagogischen Profession. Ein Verhältnis, das in der Literatur als „belastet“ und „schwierig“ gilt und vornehmlich

als Differenzverhältnis diskutiert wird (vgl. Fuhr 1994; Nittel 2000, S. 250; Kuper 2001; Göhlich 2005, S. 84; Dollhausen 2008, S. 15).

Die hier verfolgte Forschungsperspektive wird aber einen konstruktiven und lösungsorientierten Ansatz zum Umgang mit der Frage nach dem Verhältnis von Organisation und Pädagogik wählen. Denn es wird davon ausgegangen, dass nur so die Chance besteht, das Pädagogische in Theorie und Praxis der Managementdiskussion zu stärken.

Die bisher aufgezeigten Annahmen und die entwickelte Professionsperspektive stehen dabei in engem Zusammenhang mit der Verhältnisfrage von Organisation und Pädagogik. Denn in dieser Diskussion treffen sich Legitimationsfragen pädagogischer Organisationen ebenso wie die Überlegungen zur lernenden Organisation und den damit verbundenen Annahmen über die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung, über Kontextwissen und Relationsbewusstsein.

Die nun folgende Diskussion zum Verhältnis von Organisation und Pädagogik offenbart gleichzeitig zwei problematische Aspekte der hier verfolgten Professionsperspektive. Das zuvor entwickelte intermediäre Professionsverständnis für pädagogische Arbeitsfelder, in dem die Handlungsfelder Organisation, Politik und Administration sowie Methodik und Didaktik ja enthalten sind, enthält eine nicht von der Hand zu weisende gewisse „Universalisierung des Pädagogischen“ (vgl. Kade/Seitter 2004, S. 326ff.; 2005, S. 9). Denn nicht jedes Handeln erschließt sich in Bildungsorganisationen offensichtlich und unmittelbar als (erkennbar) pädagogisches Handeln. Gleichzeitig ist diese Annahme allerdings damit verbunden, pädagogisches Handeln mit einer Werteskala zu versehen, die nur vor dem Hintergrund einer polaren Vorstellung (etwas ist pädagogisch, etwas ist weniger bis gar nicht pädagogisch) existieren kann. Mit dieser Feststellung läuft man aber Gefahr, hinter das als intermediär definierte Professionsverständnis zurückzufallen. Zugleich stellt sich damit erneut die Frage nach dem spezifisch Pädagogischem (vgl. Schöffter 1998) in Bildungseinrichtungen.

Die nun folgende Auseinandersetzung und das Kapitel 5, das sich den theoretischen und praxisbezogenen Konsequenzen des Forschungsvorhabens widmet, bearbeiten diese Herausforderung und dieses Definitionsdilemma.

2.4.2 Organisationale und pädagogische Handlungszugänge

Folgt man Nittel (vgl. 2000), ist für das schwierige Verhältnis zwischen Organisation und Pädagogik bzw. der Profession die Vermischung von Vorstellungen über Organisation einerseits und Pädagogik bzw. professionelles Handeln andererseits verantwortlich. Der Unterschied von Profession und Organisation wird daher als nicht aufhebbare Differenz zwischen Sinnstiftung (Profession) und Rationalitätsmuster (Organisation) diskutiert. Der Organisations- und Professionsbezug erzeuge unterschiedliche „Sphären der Zugänglichkeit“ (Nittel 2000, S. 223), die Hartz/Meisel als „Differenz der Handlungslogik“ (2006, S. 112ff.) bezeichnen.

Der von Harney (vgl. 1998; 2000) geprägte Begriff der unterschiedlichen „Handlungslogiken“ bezieht sich auf die von der Organisation generierten und geprägten Faktoren wie Standardisierung, die Herstellung von Einheitlichkeit und Austauschbarkeit von Akteuren (u.a.) einerseits. Der pädagogischen Seite werden auf der anderen Seite Faktoren wie Subjektivität und Personengebundenheit, Fallbezogenheit, Flexibilität und Transformation von wissenschaftlichem Wissen auf einzelne Situationen und Personen zugeschrieben. Diese unterschiedlichen Zugänge definiert Harney als unterschiedliche Handlungslogiken und in Folge als Differenz der Handlungslogiken.

Hartz/Meisel (vgl. 2006) zeigen aber auch auf, dass die eine Seite nicht ohne die andere existieren kann. Darum sollte das Alltagshandeln in Organisationen die Existenz der beiden unterschiedlichen Logiken weder leugnen noch als sich gegenseitig ausschließend begreifen. „Die Handlungsanweisungen, die eine Organisation von ihren Mitgliedern verlangt,

(...) sind ebenso konstitutiv für die Weiterbildungseinrichtung wie das professionelle Handeln des Pädagogen in der Kurssituation“ (ebd., S. 115).

Dollhausen/Meisel (vgl. 2006, S. 62) greifen den Begriff der unterschiedlichen Handlungslogik auf. Sie verweisen darüber hinaus darauf, dass Bildungsorganisationen der Logik von Arbeitsorganisationen nur bedingt folgen können. Bereits die Rahmenbedingungen von Bildungsorganisationen, wie zum Beispiel die Abhängigkeit von (wechselnden) öffentlichen Zuwendungen oder der „Mix aus Fremd- und Selbstverpflichtung“ (ebd., S. 61) hinsichtlich der Organisationsziele, ließen die beiden Logiken zumindest teilweise zuwiderlaufen. Merrens (vgl. 2006, S. 85) beschreibt das als Spannungsverhältnis zwischen „Fremd- und Selbstbestimmung“, dem pädagogische Institutionen unterliegen. Dollhausen/Meisel (vgl. 2006, S. 61) argumentieren in diesem Zusammenhang mit professionell pädagogischem Handeln, das routinisiertes Organisationshandeln unterbricht. Diese Unterbrechung würde in Lehr-Lern-Interaktionen besonders deutlich hervortreten.

Klatetzki (vgl. 2005, S. 253) oder Kuper (vgl. 2001, S. 87) formulieren in ähnlichem Zusammenhängen, dass Arbeitsaufgaben, die professionelles Wissen und Handeln erfordern, „nicht-routinisierbar“ und „unbestimmt“ sind.

Mit Rückgriff auf die von Klatetzki (vgl. 1993, 2005) eingebrachte „symbolisch interpretative Perspektive“ (2005, S. 253ff.) soll professionelle Arbeit in Organisationen für diese Arbeit jedoch als eine Tätigkeit in sozial konstruierten Wirklichkeiten verstanden werden (vgl. ebd., S. 255). Die Realität organisationaler Wirklichkeit ist demnach nicht gegeben, sondern vielmehr eine objektivierte Glaubensvorstellung. Pädagogisches Handeln kann daher als symbolisches und kulturelles Handeln verstanden werden, und vor diesem Hintergrund ist auch dem wissenschaftlichen Wissen der Profession eher eine symbolische Funktion zuzusprechen (vgl. ebd., S. 261). Das konkrete Handeln im Alltag beruht dann – folgt man dieser Argumentation – im Wesentlichen auf individueller Praxiserfahrung und individuellem Fallwissen (vgl. ebd., S. 270, S. 277).

Die symbolisch interpretative Sichtweise auf Organisationen und pädagogisches Handeln rückt zudem ins Bewusstsein, dass beide Seiten nicht statisch sind, sondern veränderbar. Ähnlich argumentiert Dollhausen (vgl. 2003) mit der Begrifflichkeit der Kultur. In Organisationen steht der Kulturbegriff für sie für den Umstand,

dass Organisationen von Menschen hervorgebrachte, zur Selbstverständlichkeit gewordene und expressiv in Form gebrachte Sinn- und Bedeutungsgeflechte sind. Somit ist alles, was in Organisationen geschieht, nicht einfach das zwangsläufige Resultat der Aneinanderkettung von rational begründbaren Handlungsentscheidungen, sondern immer auch Ausdruck von menschlichen Beobachtungs-, Kommunikations-, Deutungs- und Interpretationsleistungen (ebd., S. 29).

Kultur meint also kein abstraktes Werte- und Normgerüst, sondern bezieht sich auf die reale und in den alltäglichen Arbeitspraktiken der Organisationsmitglieder erzeugte „Sinnverarbeitung und Bedeutungsgenerierung“ (ebd., S. 32). So wird deutlich, dass organisationsbezogenes und pädagogisches Handeln sich gegenseitig bedingen und konstituieren. Die beiden, zunächst noch in der Ableitung der oben geführten Diskussion als unterschiedliche Handlungszugänge gedachten Pole, schaffen also ein gemeinsames Geflecht von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, verbinden sich in einem wechselseitig, sich selbst generierendem Abhängigkeitsverhältnis und werden darüber zu einer dualistischen Einheit.⁵⁴ Der Begriff „dualistische Einheit“ zielt auf eine Einschließung zweier einander zugeordneter Größen. Es gibt also keine Gegenüberstellung, keine wirkliche Differenz. Auf den Begriff der (unterschiedlichen) Handlungslogik kann vor diesem Hintergrund verzichtet werden. Denn der Begriff Logik vermittelt den Eindruck, es handele sich bei den beiden Herangehensweisen um jeweils zwingende, weil logische und unumstößliche Handlungsweisen. Das ist aber, und das zeigt die oben aufgezeigte symbolisch interpretative Perspektive, keineswegs der Fall. Vielmehr generieren sich

⁵⁴ Der Begriff „dualistische Einheit“ ist inspiriert durch Giddens (1988), der von der Dualität von Handlung und Struktur spricht. Der Begriff „Dual“ (lat.) meint ursprünglich „eine Zweiheit bildend“; eine sich wechselseitig ergebende Zuordnung. Ohne schwarz kein weiß, ohne groß nicht klein usf. Das eine existiert nicht ohne das andere, so dass man nicht mehr von Polarität, sondern eben von Dualität spricht.

Organisation und Pädagogik wechselseitig und bilden darüber eine duale Einheit.

Für den weiteren Verlauf der Arbeit wird daher der Begriff der „verschiedenen Handlungsmotivationen“, als jeweilige Motivationsanteile der dualen Einheit, vorgeschlagen. Der Begriff „Motivation“ betont den Aspekt des Beweggrundes, also des warum ich etwas so und nicht anders tue. Motivation schließt daher die reflexive Vergewisserung und Selbstbeobachtung des Handelns mit ein. Ein Anforderungsaspekt, der in der Professionalitätsdiskussion besonders hervorgehoben wird (vgl. Nittel 2000; vgl. Kade/Seitter 2007, S. 315).

Transferiert man diese Perspektive auf den Alltag in Bildungseinrichtungen, folgen daraus zwei bedeutende Feststellungen. Erstens, dass die Festlegung von organisationalen Regeln und Prozessen nicht als „zweckrationale Verkürzung des pädagogischen Handelns“ (Kuper 2001, S. 90) gedeutet werden darf, eben weil die Organisationsregeln und -strukturen pädagogisches Handeln selbst mit generieren. Fuhr (vgl. 1994) formuliert das wie folgt:

Organisationen ermöglichen erstens das pädagogische Handeln, machen es zweitens planbar und erlauben damit ein systematisches Fortschreiten im Hinblick auf langfristige Zwecke, und sie entlasten drittens die direkte pädagogische Kommunikation. Ohne Organisation wäre ein pädagogisches Zusammentreffen im außerfamiliärem Bereich (...) nur unter günstigen Bedingungen vorstellbar. (...) Es ist die Leistung der Organisation, dass sie eine Anzahl von Menschen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort mit bestimmten Regeln zusammenführt. Dadurch ermöglicht sie pädagogisches Handeln (ebd., S. 585).

Organisationen wiederum benötigen das pädagogische Handeln und Wissen, um sich programmatisch auszurichten. Organisationsstrukturen benötigen ein sinn- und motivorientiertes Handeln, das sie auffüllt und davor bewahrt, zum Selbstzweck zu werden. Pädagogisch motivierte Ziele sowie das professionell-pädagogische Wissen und Handeln sind die Legitimationsbrücken der Organisationen.

Zweitens kann aus der symbolisch interpretativen Perspektive auf Organisationen die Ableitung erfolgen, dass sich das Pädagogische als auch das Organisationale nur über eine wechselseitige, voneinander abhängi-

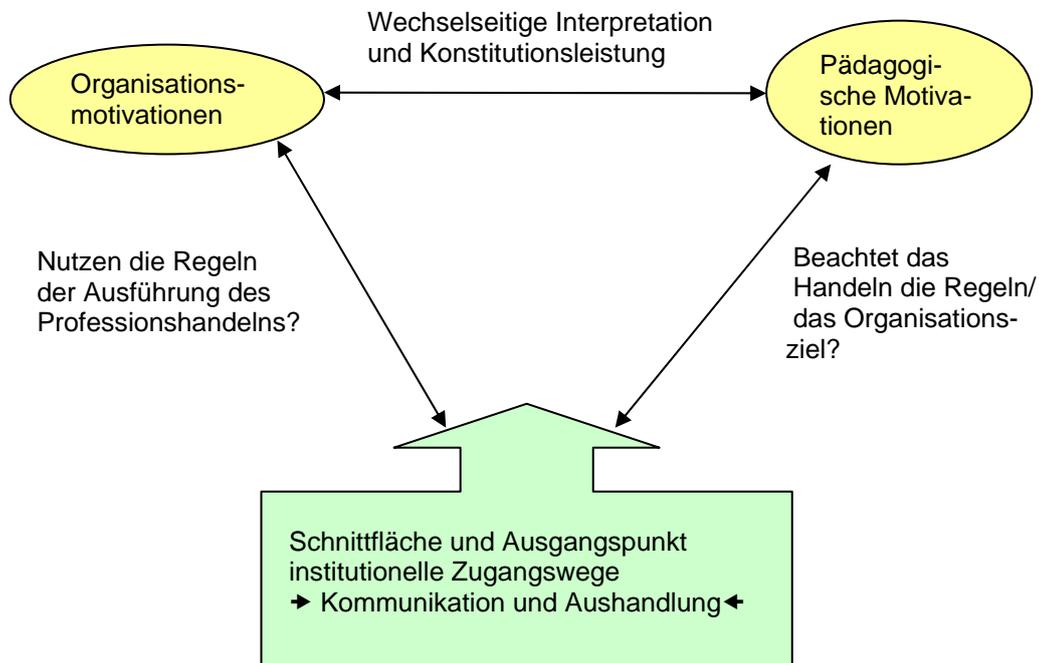
ge Zuordnung verstehen und definieren lassen. Das spezifisch Pädagogische formiert sich in pädagogischen Organisationen also nicht automatisch, sondern nur im Verhältnis zu einer anderen Handlungsmotivation. Wenn der Hausmeister einer Grundschule beispielsweise den Schulhof fegt, hat diese Handlung zunächst nur mittelbar pädagogisches Potenzial. Die Arbeitstätigkeit könnte in der Organisations- und Managementsprache mit „Infrastrukturpflege“ betitelt werden. Die Organisationsstruktur könnte festlegen, dass der Hausmeister diese Tätigkeit täglich verrichtet. Sie wäre dann zwar nicht „spezifisch pädagogisch“, aber Teil der pädagogischen Gesamtdienstleistung.

Unternimmt derselbe Hausmeister diese Tätigkeit gemeinsam mit den Kindern der Schule, eventuell im Rahmen einer zuvor durch die Organisation ausgerufenen Umweltwoche, bekommt sein Handeln einen offensichtlichen pädagogischen Bezug. Sein Handeln ist dann Teil eines durch die Organisation erstellten und ermöglichten pädagogischen Gesamtkonzepts und geht ebenfalls in die Gesamtdienstleistung Schule ein.

Das Beispiel macht deutlich, dass eine zunächst unmittelbar pädagogisch wirkende Tätigkeit in einem anderen Zusammenhang eine mittelbar pädagogische Funktion haben kann. Egal, welche Seite man wählt, bleibt jede Tätigkeit – wie sehr sie auch durch die eine oder andere Richtung motiviert ist – immer Bestandteil der Gesamtdienstleistung und ist damit für das Gesamtziel gleichwertig. Es ist also in der Tat schwierig, das spezifisch Pädagogische nur spezifischen Tätigkeiten zuzusprechen. Wobei es genau so schwierig erscheint, das Pädagogische als generalisierende Formel für jedes Handeln in pädagogischen Organisationen zu suchen. Handeln in pädagogischen Organisationen ist also immer ein Um-zu-Verhältnis, ein Bedingungsverhältnis. Die organisationalen und pädagogischen Motivseiten bilden immer zusammen die duale Einheit „pädagogische Organisation“. Pädagogisches Handeln bzw. pädagogische Professionalität zeigen sich also im Medium der Organisation und können selbst zugleich Medium organisatorischen Handelns sein (vgl. Kade/Seitter 2007, S. 303).

Klatetzki führt in seiner Diskussion den Begriff der „vermittelnden Instanzen“ (vgl. 2005, S. 258) ein, mit deren Hilfe sich pädagogisches Handeln an Organisationsregeln vermittelnd bindet, aber zugleich einen individuellen Handlungsspielraum bewahrt. Organisationale und pädagogische Handlungsmotivationen benötigen diese „vermittelnden Instanzen“ als Kommunikationsraum, in dem die Akteure der Organisation gemeinsam Entscheidungen treffen. Für die Arbeit wird der Begriff der vermittelnden Schnittflächen vorgeschlagen, in denen sich das Handeln und die pädagogische Arbeit in Organisationen und die Organisationsstrukturen miteinander verbinden und rückkoppeln. Institutionelle Zugangswege (vgl. Schäffter 1998) sollten aus dieser Schnittfläche erwachsen, die möglichst vielen Organisationsmitgliedern die Möglichkeit geben, an Konstitutionsprozessen teilzuhaben. Dieser Vorgang wäre aus der Perspektive des Organisationslernens dann als „strukturelle Kopplung zwischen Person und Organisation“ (Ehse/Heinold-Krug 2007, S. 14) zu bezeichnen.

Abbildung 11: Rückbindung von Organisation und Pädagogik



Quelle: Eigene Darstellung

Dass sich dieser Prozess im Alltag der Organisation, das heißt im Alltagshandeln der Organisationsmitglieder, nicht ohne Spannungsmomente vollziehen kann, liegt auf der Hand. Der Vermittlungserfolg oder Misserfolg wird im Wesentlichen von den Kommunikationsleistungen der Organisationsmitglieder abhängen. Diese Kommunikationsleistungen sind vor allem davon abhängig, inwieweit sich die Akteure bewusst sind, dass sie Akteure einer pädagogischen Organisation sind. Das entwickelte intermediäre Professionsverständnis kann das dafür notwendige motiv- und sinnorientierte Handeln und Bewusstsein liefern. Die Profession muss sich dafür (anderen Handlungsmotivationen) öffnen und gleichzeitig ihre Wissensbestände benennen.

2.5 Fazit und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit untersucht die Frage, ob und wie pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement generiert werden kann. Sie konzentriert sich dafür auf Einrichtungen der öffentlich geförderten Weiterbildung, da mit diesem Teil des Weiterbildungssystems öffentliche Gestaltungsansprüche verbunden sind.

Weiterbildungseinrichtungen sind angehalten, ihre Qualität zu verbessern und gleichzeitig den Anforderungen der Wirtschaftlichkeit und veränderten Umweltbedingungen gerecht zu werden. Die Einrichtungen haben sich dafür den Qualitätsmanagementmodellen und ihren organisationsbezogenen Prämissen zugewandt. Durch die Umsetzung von Qualitätsmanagement wird die Entwicklung von pädagogisch motivierten Handlungszugängen und damit verbunden von pädagogischer Qualität nicht verhindert, aber auch nicht eingefordert bzw. gefördert.

Unter anderem ist dadurch die Hinwendung zum Organisationalen verstärkt und für die Einrichtungen im Alltag selbstverständlich geworden. Die Organisationsbezogenheit verdrängt das Bewusstsein um die umfassenden professionellen Handlungszugänge, was zur Folge hat, dass Weiterbildungseinrichtungen zunehmend entpädagogisiert sind. Die Managementmodelle intensivieren und verdichten damit einen Verdrängungsprozess, der nicht nur das Selbstverständnis der Professionellen über ihre Handlungsfelder und -kompetenzen, sondern auch die Profession selbst und mit ihr das Pädagogische in eine Rolle des Unsichtbaren verdrängt.

Aus theorie- sowie praxisbezogener Perspektive kann das vielerorts als Differenz interpretierte und in Praxiszusammenhängen als Differenz gelebte Verhältnis von Organisation und Pädagogik u.a. als Ursache für diese Situation gelten. Eine Interpretation, die gerade für die Praxis bedenkliche Auswirkungen hat; das Pädagogische wird als konkrete Arbeitstätigkeit nicht mehr benannt und wird damit unsichtbar. Ziel könnte für die

kommenden Jahre sein, dass Weiterbildungsorganisationen das Verhältnis von Pädagogik und Organisation und damit verbunden ihr Professionsbewusstsein neu diskutieren. Um die Verdrängung des Pädagogischen im Kontext der Qualitätsmanagementdiskussion aufzufangen, erscheint die hier vorgestellte interpretativ symbolische Perspektive auf Organisationen hilfreich.

Angesichts der aufgezeigten strukturellen Veränderungen und der beschriebenen möglichen Unsichtbarkeit immaterieller Arbeit (vgl. Kade 2004, S. 49ff.) soll noch einmal betont werden, dass vor allem diese Arbeitsanteile in pädagogischen Organisationen offensichtlich aktiver kommuniziert und damit sichtbar gemacht werden müssen.

In den kommenden Jahren wird sich der Qualitätsdiskurs einem föderal organisierten Markt bei gleichzeitig zunehmender Internationalisierung stellen müssen (vgl. Dollhausen 2003; Kraft/Schmidt-Lauff 2007). Zech spricht in diesem Zusammenhang von einem Globalisierungseffekt (vgl. Zech 2006), der auch das System Weiterbildung erreicht. Die Überlegungen zu den ordnungspolitischen Steuerungen der Weiterbildung sprachen die Entwicklungen im Zuge des europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens bereits an. Insbesondere vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen erscheint eine Erneuerung pädagogischer Professionsvorstellungen notwendig.

Vorstellbar ist, dass gerade Organisationen, die wenig bis kaum von pädagogischer Motivation geprägt sind, perspektivisch im Hinblick auf die zunehmende Internationalisierung und Konkurrenz Schwierigkeiten haben werden, sich am Markt zu behaupten. Denn im Mittelpunkt des Verwertungsinteresses der Kunden (Finanziers wie Lernende) steht nicht die Organisation der Organisation. Sie ist für sie (die Kunden) nur Vehikel zum Ziel. Im Mittelpunkt steht vielmehr, wie, wann und wo (auch potenzielle) Kunden lernen und welche mess- und vergleichbaren Ziele erreicht werden können. Diese Fragen können die Einrichtungen nicht nur über Leitbild- und Lerndefinitionen, Werthaltungen und Kundenbezug allein be-

antworten. Hier sind Qualitätskriterien gefordert, die auf einem als intermediär zu verstehenden Professionshandeln in Weiterbildungsorganisationen fußen. Das Qualitätsverständnis von Bildungseinrichtungen braucht das Bewusstsein, dass organisational und pädagogisch motivierte Handlungen zu intermediärem Professionshandeln in pädagogischen Organisationen zusammenwachsen muss.

Damit Weiterbildungseinrichtungen ihre Energien nicht im Kampf zwischen den Modellen einsetzen müssen, sind auch ordnungspolitische Maßnahmen gefragt. Ziel sollte sein, die Kompatibilität der Qualitätsmanagementmodelle untereinander sowie deren Anerkennung im Rahmen überschaubarer staatlicher Regulationen zu fördern (vgl. Behrmann 2006, S. 32).

Ansprüche an pädagogische Qualitätsanforderungen dürfen nicht auf der Ebene eines moralischen Appells verbleiben. Es braucht Organisationsmodelle, die geeignet sind, die Beziehung zwischen Organisation und Pädagogik als ein sich gegenseitig bedingendes und ermöglichendes Einschließungsverhältnis zu interpretieren (siehe oben). Gleichzeitig wird eine Praxis benötigt, die im Zuge der Umsetzung der Managementverfahren einem intermediären Professionsverständnis folgt und bereit ist, organisationale wie pädagogische Handlungsmotivationen gleichermaßen in das eigene Professionsverständnis zu integrieren.

Es wurde bisher dargelegt, dass sich die neuen und zukünftigen Anforderungen an die Profession und ihr Selbstverständnis über ökonomische, politisch-administrative, organisationsbezogene und erwachsenenpädagogische Handlungsfelder ergeben. Die Arbeit wirbt vor diesem Hintergrund für ein Professionsverständnis, das seine Beruflichkeit als Querschnittqualifikation eines intermediären Wissens und Handelns definiert. In diesem Verständnis von pädagogischer Beruflichkeit ist u.a. das Wissen über diese Handlungsfelder eine Voraussetzung dafür, dass sich Pädagogik mit Organisation für ein gemeinsames Ziel, der Erstellung von Bildungsdienstleistung, in einer dualen Einheit unauflösbar verbindet. Von

der Bereitschaft des pädagogisch ausgebildeten Personals in Weiterbildungseinrichtungen, sein Wissen und Handeln als intermediäre Querschnittsfunktion zu interpretieren, wird daher abhängen, ob und wie die Profession Erwachsenen- und Weiterbildung im Zuge der Qualitätsmanagementdebatte perspektivisch an Bedeutung gewinnt. Intermediäres Professionswissen und Handeln kann der Motor der Entwicklungs- und Lernprozesse für pädagogische Organisationen sein.

3. Empirische Untersuchung

3.1 Forschungsmethode

Dieses Kapitel legt die Herangehensweise der empirischen Untersuchung und deren Verlauf dar. Da sich die Arbeit mit ihrem qualitativ ausgerichteten Forschungsdesign an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis sieht, sollen die Untersuchungsschritte nachvollziehbar sein und sie werden aus diesem Grund ausführlich dargestellt. Im Folgenden werden dafür die Forschungsmethode, die -instrumente und das -design begründet und das Vorgehen bei der Datenauswertung dargestellt. Von den ersten Planungsschritten bis hin zur Auswertung der Daten liegt insgesamt ein Zeitraum von zwei Jahren. Datenerhebung und Auswertung fanden teilweise parallel zur Aufarbeitung der theoretischen und thematischen Bezugspunkte statt.

Der theoretische und empirische Untersuchungsteil haben sich gegenseitig beeinflusst (siehe Abb. 3, S. 26). Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage und der sich entwickelnden Annahmen standen für diesen Teil der Arbeit die professionell Handelnden im Bildungswesen im Vordergrund. Ihre Erfahrungen und Deutungen in Bezug auf Fragen der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements sollten aufgezeigt werden und so einen interpretativen, verstehenden Zugang zum Datenmaterial ermöglichen.

Im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein praxisnaher Forschungszugang von besonderer Bedeutung. Denn praxisnahe, qualitative Forschung ermöglicht, die handlungsorientierten Felder mit ihren komplexen und interdependenten Strukturen und Inhalten gegenstandsgerecht aufzunehmen und zu bearbeiten (vgl. Flick 2007b, S. 13ff; v. Kardorff 2007, S. 617). So ist ein zentrales Anliegen von Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die subjektiven Deutungen und Interpretationen über „die Welt“ aus der Perspektive der Akteure aufzuspüren, um darüber theoriebezogene oder auch handlungsbezogene Aussagen zu

entwickeln (vgl. Faulstich 1997). Dafür bedarf es besonderer Vermittlungsleistungen (vgl. Tietgens 1997). Forschung soll sich der Realität unmittelbar stellen.

Genau diesen Anspruch versucht die vorliegende Arbeit einzulösen, indem sie ein reflexiv ausgerichtetes Forschungsdesign wählt. Die subjektiven Interpretationen und Erklärungen der Akteure mit ihren zu verallgemeinernden Sinn- und Erklärungsstrukturen stehen dafür im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. Flick 2000, S. 13ff.; Flick 2007, S. 252ff.).

Eine qualitative Herangehensweise eignet sich im vorliegenden Fall auch deshalb, weil sie Unvorhergesehenes oder Neues in laufende Forschungsprozesse einbeziehen kann. Die Beforschten haben zudem selbst Einfluss auf den Forschungsverlauf, so dass bei der Datenerhebung eine gewisse Eigendynamik entsteht und als forschungsimmanent vorweggenommen werden kann. Der Forscher selbst definiert sich ebenfalls als einen aktiven Teil des Prozesses. Er nimmt Einfluss, indem er, wie beispielsweise im vorliegenden Fall, moderiert und steuert, ohne auf die Ergebnisfindung direkt einzuwirken (vgl. Hackl 1994, S. 116ff.). Individuelle Sinnstrukturen, die „Fallrekonstruktion“ und deren Verstehen als „Erkenntnisprinzip“ (Flick 2000, S. 40; Hitzler/Eberle 2007, S. 109ff.) sind das Ziel. Qualitative und an Handlungsforschung orientierte Zugänge erhöhen damit die Praxisrelevanz und Zuverlässigkeit von Untersuchungen.

Die verschiedenen Techniken und Erhebungsmethoden,⁵⁵ für die qualitative Forschung als Sammelbegriff steht, sind mit folgenden Merkmalen zusammenzufassen: überraschende und praxisrelevante Veränderungen einbeziehen, die Individualität der Erhebungen berücksichtigen, die Messung bzw. Erhebungssituation als einmalig und nicht unter den gleichen Bedingungen wiederholbar und die Forschung selbst als Teil eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses verstehen. Das übergeordnete Ziel ist,

⁵⁵ Zur Geschichte, Standortbestimmung und den Grundannahmen qualitativer Forschung vgl. u.a. v. Kardorff 1995, S. 3–10; Flick 2007, S. 251ff.; Flick u.a. 2007, S. 13ff.

subjektive Deutungen aufzuspüren und zu rekonstruieren, aber auch neue Impulse und mögliche Perspektiven aufzuzeigen.⁵⁶ Generell ist im Rahmen von qualitativen Herangehensweisen zu bedenken, dass die gewonnenen Daten aufgrund der eher kleinen Untersuchungsgruppen sich wenig zur Generalisierung eignen. Dennoch erheben sie den Anspruch, und das gilt selbstverständlich auch für die vorliegende Untersuchung, dass verallgemeinerbare Sinn-, Verstehens- und Erklärungsstrukturen herauszuarbeiten sind.

3.2 Auswahl der Erhebungsmethoden

Für die Erhebung der Daten sind zwei verschiedene Methoden ausgewählt worden: ein Datensatz mit Experteninterviews und ein Datensatz aus einem moderierten Arbeitsprozess. Damit wird ein „mehrperspektivisches Vorgehen“ (Reicher 2005, S. 91) im Kontext desselben Forschungsdesigns verfolgt. Molzberger/Schröder (vgl. 2005) bezeichnen diese Herangehensweise auch als „multimethodisches Vorgehen“ (ebd., S. 34), Flick fasst dies unter dem Begriff der Triangulation. Er definiert Triangulation dabei wie folgt:

(...) die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination verschiedener Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt gleichermaßen konsequent behandelt werden und umgesetzt werden. Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre (Flick 2004, S. 12).

Flick wie auch Kuper verweisen in ihren Ausführungen über Triangulation auf den metaphorischen Gehalt des Begriffs, der aus der Landvermessung übernommen wird (vgl. Flick 2004, 2007; Kuper 2005) und dort der

⁵⁶ Der Frage, welche Personen wie für die Datenerhebungen ausgewählt werden, kommt beispielsweise vor diesem Hintergrund besondere Bedeutung zu (vgl. Lueger 2000).

Verfahrensbezeichnung zur Positionsbestimmung dient. Mindestens von zwei Standpunkten aus sollte dafür der Standort eines Objekts „bestimmt“ werden.

Die Übertragung dieser Methode auf den Kontext dieser Arbeit konnte aber nur bedingt erfolgen. Denn es ist nicht davon auszugehen, dass verschiedene Standpunkte, von denen aus eine Sache betrachtet wird, auch denselben Gegenstand abbilden (vgl. Flick 2004; Kuper 2005). Durch die Einnahme verschiedener Standpunkte kann daher per se kein objektiveres Bild vom betrachteten Gegenstand erlangt werden. Auch die Validität bzw. der Erkenntnisgewinn der Untersuchung erhöht sich nicht zwangsläufig. Die verschiedenen Blickwinkel führen eher zu einem kaleidoskopartigen Bild. Das Verfahren wird in der Literatur daher auch mit einer holographischen Aufnahme verglichen und die Ergebnisse werden als ein komplementär zusammengesetztes Bild (vgl. Kuper 2005) verstanden.

Da es im vorliegenden Fall darum geht, für Praxis und Wissenschaft gleichermaßen relevante Handlungs- und Theoriefelder zu erkunden, erscheint ein an Triangulation angelehntes Verfahren dafür gut geeignet.

3.2.1 Experteninterviews

Der erste Datensatz wurde mit leitfadengestützten Experteninterviews erhoben. Forschungsmethode ist hierbei also die Befragung von Experten (vgl. Reicher 2005), das Erhebungsinstrument sind die leitfadengestützten Interviews.

Warum Experteninterviews? Experten sind Personen mit exponierten Stellungen als Mitglieder einer Profession. Sie weisen einen tiefen Einblick in die Thematik auf und bewegen sich mit dieser Besonderheit in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext. Experteninterviews finden daher häufig, so wie im vorliegenden Fall auch, in Verbindung mit einem Methodenmix Anwendung (vgl. Kanwischer/Rhode-Jüchtern 2002, S. 94). Durch ihre besondere Stellung und thematische Tiefe ermöglichen Exper-

teninterviews einen spezifischen Einblick in die Interpretationen und Deutungen hinsichtlich der Forschungsfragen.

Die in der Fachliteratur vorgenommene Unterscheidung zwischen explorativen und systematisierenden Experteninterviews (vgl. ebd.) wird für das vorliegende Vorhaben als eine eher theoretische Zuordnung begriffen, denn in der Praxis sind in jedem systematisierenden Experteninterview auch explorative Anteile. Zumindest trifft dies dann zu, wenn leitfadengestützte Interviewformen angewendet werden, da sich ein starres „Abarbeiten“ des Leitfadens verbietet. In Experteninterviews ist in diesem Zusammenhang der Erfahrung Rechnung zu tragen, dass die Experten sensibel bis verhalten darauf reagieren können, wenn im Interviewverlauf deutlich wird, dass der Interviewende dem Inhalt des Erzählstoffs nur bedingt folgen kann. Das hat u.a. zur Folge, dass kaum essentielle Nachfragen gestellt werden können (vgl. Helfferich 2005, S. 143). Auch deshalb verbietet sich das bloße Abarbeiten eines Leitfadens.

Gläser und Laudel (vgl. 2004) heben zwei grundsätzliche Merkmale von Experteninterviews hervor. Zum einen sind die Experten nicht selbst das „Objekt“ des Interesses, sondern Medium, über das der Forscher sich dem Sachverhalt nähert. Zum anderen haben Experten eine besondere Stellung in einem sozialen-fachlichen Kontext. „Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (ebd., S. 10).

Die Aufnahmen von besonderem Fachwissen sind also die Stärken der Experteninterviews (vgl. Kanwischer/Rhode-Jüchtern 2002). Meuser/Nagel (vgl. 2005) führen in diesem Zusammenhang die Kategorien des Betriebs- und des Kontextwissens ein, also des Wissens über interne, zum Beispiel organisationale Prozesse sowie den die Organisation umgebenden Kontext. Für entwicklungsorientierte Forschungsvorhaben ist gerade dieses Erfahrungswissen der Experten von großem Wert.

Der Status „Experte“ ist ein relationaler Status, bestimmt durch sein Verhältnis zum Laien sowie zum Forschungsinteresse. Letztendlich wird der Expertenstatus durch den Forscher vergeben, der ihn auswählt, in einem bestimmten Untersuchungskontext „Experte“ zu sein (vgl. Kanwischer/Rhode-Jüchtern 2002). Im Zuge der vorliegenden Untersuchung werden solche Personen als Experten verstanden, die sich mit dem Thema Qualitätsmanagement und -entwicklung in besonderer Weise auskennen und einen besonderen Bezug zum Thema aufweisen. Dieser besondere Bezug soll in der Dauer der Beschäftigung mit dem Thema sowie durch eine spezifische Position und Aufgabenstellung, zum Beispiel der Tätigkeit eines Qualitätsbeauftragten oder einer Leitungs- und Verbandsfunktion, begründet sein.

Als Nachteil von Experteninterviews ist zu sehen, dass die Experten, trotz ihrer praktischen Tätigkeit im Alltag, im Interview nur Wissen und Erfahrungen über oder mit eine/r Sache repräsentieren. Denn die Experten selbst sind verhaftet im Bedeutungskontext und lassen die Vollzugsrealität nur mittelbar erfahrbar werden. Um diesem Nachteil zu begegnen, ist als komplementäre Ergänzung zu den Interviews eine Datenerhebung im Rahmen eines moderierten und real stattfindenden Arbeitsprozesses gewählt worden. So konnte das Ziel der Arbeit, die Forschungsfrage aus der praktischen Arbeit heraus, also aus der Vollzugsrealität der Handelnden zu bearbeiten, erreicht werden.

3.2.2 Moderierter Arbeitsprozess, deskriptive Inhaltsanalyse und offene Beobachtung

Für diesen zweiten Datensatz und den damit verbundenen Arbeitsprozess wurde eine Falleinrichtung aus der allgemeinen und öffentlich geförderten Weiterbildung ausgewählt. Insgesamt zählen zum Datenmaterial drei Workshops mit Gruppen von 14 bzw. 16, ein Kleingruppensetting mit fünf Teilnehmenden sowie verschiedene Abstimmungs- und Planungsgespräche. Die Verfasserin hat den Arbeitsprozess der Einrichtung in der Funktion als Forscherin moderiert und begleitet. Es sollten der Begriff „päda-

gogische Qualität“ für die Einrichtung gefüllt und professionsbezogene Qualitätsanforderungen formuliert werden.

Abweichend vom methodologischen Sprachgebrauch, den Charakter der Untersuchung aber treffend beschreibend, wird diese Herangehensweise als moderierter Arbeitsprozess bezeichnet. In Anlehnung an Reicher (vgl. 2005) wird als Forschungsmethode die Initiierung, Planung und Umsetzung des moderierten Arbeitsprozesses selbst gesehen. Die Erhebungsinstrumente sind deskriptive Inhaltsanalysen, (offene) Beobachtungskategorien, die Reflexionen des fließenden Arbeitsprozesses, die Analyse der ergebnisorientierten Materialien aus den Workshops, die Kleingruppentreffen und die Planungsgespräche (vgl. Flick u.a. 2007, S. 19).

Warum ein moderierter Arbeitsprozess? Der moderierte Arbeitsprozess steht analog zur Handlungsforschung, in der man von natürlichen Arbeitssituationen ausgeht, also für in der Praxis real vollzogene Handlungen (vgl. Lueger 2000). Die Arbeitstreffen der Falleinrichtung sind zwar nicht als „natürlich“ zu bezeichnen, da sie von außen initiiert und gesteuert wurden. Gesteuerte Arbeitssituationen sind den Teilnehmenden in ihrer Strukturierung aber durchaus bekannt und damit letztendlich nicht fremd. Arbeitskreise u.Ä. hat jeder Mitarbeitende bereits vielfach erlebt. So ist der moderierte Arbeitsprozess in diesem Sinne als eine flexible und kontextbezogene Strategie zu verstehen (vgl. Lüders 2007, S. 389, S. 393). Der Vollzugsalltag der Handlungen kann beobachtet, gedeutet und interpretiert werden, so dass eine besondere Innenperspektive auf die Forschungsfrage entstehen kann.

Angeregt wurde diese Herangehensweise u.a. durch Verfahren in der Handlungs- und Organisationsforschung (vgl. Hackl 1994, 2001; Kauffeld 2005). Kauffeld präsentiert beispielsweise eine „strukturierte Beobachtung“, die unter Vorgabe eines einheitlichen Themas „standardisierte Besprechungssituationen“ (Kauffeld 2005, S. 273ff.) schafft. Um die Akzeptanz des Themas bei den Beteiligten zu sichern, verweist Kauffeld (ebd.) darauf, im Vorfeld der Untersuchung Interessenten für das Thema zu fin-

den und zu akquirieren. Dieser Anregung folgend sind die Teilnehmenden der Arbeitstreffen von der Einrichtung selbst ausgewählt worden. Auswahlkriterien waren dabei zum einen ein praktischer oder administrativer Bezugspunkt zum Thema, zum anderen ein im Vorfeld zu beobachtendes Engagement im Hinblick auf die Einrichtung. Die Teilnehmenden des Arbeitsprozesses sind daher in gewisser Weise auch als Experten zu sehen, da sie nicht zufällig Gruppenmitglieder sind. Sie sind vielmehr ausgewählt und Träger eines besonderen Wissens und einer besonderen Stellung in ihrem sozialen-fachlichen Kontext (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 10).

Auch bei Latniak (vgl. 2003) finden sich Hinweise für die hier gewählte Herangehensweise. Er diskutiert (ebd., S. 105ff.) anwendungsorientierte Sozialwissenschaft im Spannungsfeld von Beratung und Forschung und spricht in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit eines gemeinsamen Lernprozesses von Wissenschaftlern und Praktikern. Beratungs- und Forschungsansprüche können und sollen, unter Berücksichtigung der jeweils verschiedenen Referenzsysteme und Grundorientierungen, in seiner Vorstellung miteinander verbunden werden, um neues Wissen bzw. Lernschritte für beide Seiten zu generieren. Dabei stelle sich längst nicht mehr die Frage, ob eine solche Konzeption des gemeinsamen Lernprozesses mit gleichberechtigten Handlungssubjekten sinnvoll wäre. Vielmehr wäre lediglich die Frage, wie diese Art der wissenschaftlichen Wissensgenerierung praktisch umzusetzen wäre (vgl. ebd.).

Die Arbeitsschritte handlungsorientierter Forschung (Situation und Zielbeschreibung, Reinterpretation und Aufzeigen von neuen Möglichkeiten, Umsetzung, Auswertung, Reinterpretation und Beschreibung) haben den Verlauf der praktischen Arbeit sowie die Datenerhebung als Leitfaden begleitet. Die Zielperspektiven des Arbeitsprozesses wurden vonseiten der Verfasserin in einer moderierenden Haltung immer wieder neu (re-)formuliert. Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung wurden aufgezeigt und mit der Arbeitsgruppe diskutiert. Nach einzelnen Phasen praktischer Arbeit sind die jeweils neu gewonnenen Erfahrungen in den weiteren Arbeitsverlauf einbezogen worden.

Zwei Aspekte des moderierten Arbeitsprozesses sind für die Untersuchung nachhaltig und müssen erwähnt werden. Erstens ist der Forschungsprozess stark abhängig von seinem praktischen Verlauf und seiner Zielsteuerung. Der Forscher muss sich mit dem zufrieden geben, was da ist, was kommt. Zweitens ist nachteilig, dass die Innensicht einer vorstrukturierten Vollzugsrealität die Distanz zum Geschehen einschränkt. Das gilt sowohl für die Teilnehmenden der Workshops, als auch und insbesondere für den Forscher selbst (vgl. Lüders 2007, S. 384ff.). Deshalb fordert diese Herangehensweise eine andere – distanzierte Perspektive – geradezu heraus. Dies soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durch die Einbeziehung der Experteninterviews erreicht werden. Führt man beide Perspektiven zusammen, wird das Erfassen von Deutungen und Sinnstrukturen sowohl aus einer eher distanzierten, als auch aus der realen Vollzugspraxis möglich. Im Hinblick auf beide Verfahrensweisen gilt, dass das Zusammenspiel der Perspektiven bzw. Datensätze die Untersuchungsergebnisse nicht „objektiver“ oder „wahrer“, das holographische Bild aber reichhaltiger machen.

3.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Gütekriterien qualitativer Daten sind in der empirischen Forschung ein besonderer Diskussionspunkt, denn die gewonnenen Daten sind kontextabhängig und die Erhebungssituationen können nicht wiederholt werden (vgl. Helfferich 2005, S. 138). Gütekriterien von standardisierten, quantitativen Verfahren sind daher nur begrenzt übertragbar. Andere, der Forschungssituation qualitativer Erhebungen angemessene Kriterien, müssen eingesetzt werden. Flick (vgl. 2000, S. 259) verknüpft in Anlehnung an Miles und Huberman die traditionell aus der quantitativen Forschung stammenden mit denen für qualitative Herangehensweisen adäquaten Kriterien. Das sind:

- die Objektivität, Bestätigbarkeit,
- die Reliabilität, Verlässlichkeit, reflexive Dokumentation,

- die interne Validität, Glaubwürdigkeit, Authentizität,
- die externe Validität, Übertragbarkeit, Passung und
- die Nutzbarkeit, Anwendung, Handlungsorientierung.

Weiter werden in der Fachliteratur hervorgehoben:

- die methodische Kontrolle über die Offenheit,⁵⁷
- die methodische Kontrolle über die Reflexivität,
- die methodische Kontrolle über die intersubjektive Nachvollziehbarkeit,
- die reflektierte Subjektivität (vgl. Steinke 2007, S. 319ff.),
- Kontrolle der Rahmenbedingungen bei Erhebung und Auswertung,
- Interpretation der Daten,
- die gleichbleibende Aufmerksamkeit (vgl. Helfferich 2005, S. 101f.),
- die kognitive Nähe bzw. Fremdheit (vgl. Helfferich 2005, S. 143).

Zum Selbstverständnis der Interviewenden formuliert Hopf (vgl. 2007, 589ff.) folgende Anforderungen: Interviewer sollen Offenheit und zugleich Zurückhaltung, Empathie und zugleich Fremdheit, Vertrautheit und auch Distanz herstellen. Helfferich (vgl. 2005) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es, egal welcher Interviewtypus verfolgt wird, bei der Interviewführung im Grunde um die Haltung der „Offenheit für Fremdes, der Zurückstellung der eigenen Deutungen und der Selbstreflexion sowie schlicht und einfach die Fähigkeit zum Zuhören“ (ebd., S. 10ff.) geht. Jedes Interview sei Kommunikation,

(...) und zwar wechselseitig, und daher auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das „Interview“ als fertiger Text ist gerade das Produkt des „Interviews“ als gemeinsamer Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtyp (ebd., S. 10).

Diese Aussage nimmt Abschied von der Idee, dass es möglichst „unbeeinflusste Interviews“ oder „natürliche Settings“ (ebd., S. 103) gäbe. Inter-

⁵⁷ Offenheit meint die Ebene des Verstehens sowie der Aufmerksamkeit; das Gegenteil von Offenheit wäre eine Intervention, die zum Beispiel Akteure oder Interviewte drängt, sich den Relevanzsystemen der Forscherin bzw. der Interviewerin zu unterwerfen.

views sind beeinflusst, es fragt sich nur inwiefern. Das „Fremdverstehen“ (ebd.) der Interviewenden knüpft dafür immer an das eigene Referenzsystem und an die eigenen Deutungsmuster⁵⁸ an.

So gilt für qualitative Forschung allgemein, aber insbesondere für die Handlungs- und Feldforschung, dass diese Zugänge nicht frei sind von potenziellen Abhängigkeiten im Forschungsfeld (vgl. Lueger 2000, S. 54). Deshalb trifft unabhängig von der jeweiligen Erhebungsmethode für Entwicklungsforschung generell zu, dass sie von den Reflexionsphasen und der daraus neuen Justierung des Forschungsvorhabens leben, zum Beispiel in Form von einer Re-Formulierung der Forschungsfrage.

Wissen, was man tut, ist auch hier das Ziel. Sich seines Handelns bewusst zu sein, ist eine Kompetenz, die man einüben und verbessern, sicher aber nicht zu jedem Zeitpunkt ohne Verbesserungspotenzial anwenden kann. Die Reflektiertheit der Forschenden bleibt, neben den Basiskompetenzen, wie sie bei der Interviewführung oder auch der Moderation von Arbeitsprozessen nötig sind, deshalb vielleicht die wesentliche Handlungskompetenz für qualitative Herangehensweisen (vgl. Helfferich 2005, S. 143f.). Das Spannungsfeld von handlungsorientierter Entwicklungsforschung ist damit in der Tätigkeitsanforderung der Forscher selbst begründet (vgl. Molzberger/Schröder 2005).

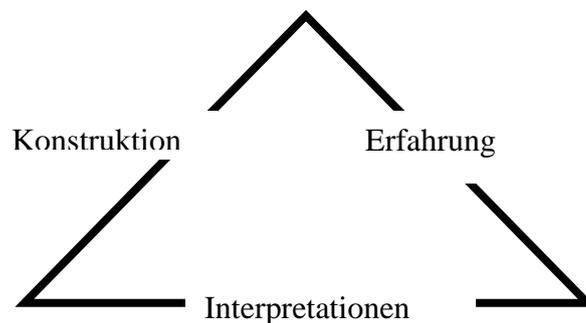
⁵⁸ Arnold versteht unter dem Begriff „Deutungsmuster“ in der erwachsenenbildnerischen Diskussion „(...) die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe (...), die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (Arnold 1985, S. 23).

3.4 Forschungspraxis

Eingangs wurde aufgezeigt, dass sich das Forschungsinteresse vor dem Arbeits- und Erfahrungshintergrund der Verfasserin in Praxis und Wissenschaft ergab. Die gerade beschriebene Beeinflussbarkeit von Forschung, hier besonders im Zuge der Entwicklung von (Vor-)Annahmen und Interpretationen, hat also im Arbeitsalltag, einer „nicht neutralen Welt“ (vgl. Lueger 2000, S. 41; Meinefeld 2007) der Forscherin stattgefunden.

Die Konstruktion und das Verstehen der Forschungsdaten ist ein Dreieck von „Konstruktion“ als Versionen über die Welt, „Erfahrung“ als Ereignissen und Aktivitäten und „Interpretation“ als Verstehen und Zuschreiben von Bedeutung (vgl. Flick 2000, S. 50).

Abbildung 12: Das Verstehen von Forschungsdaten



Quelle: Eigene Darstellung

Das Formulieren und Überprüfen von Forschungsfragen war daher ein wichtiger Aspekt während des gesamten Forschungsverlaufs (vgl. Flick 2000, S. 63). Es galt die Balance zwischen Offenheit einerseits und dem Festlegen von Interessen und Fragen andererseits zu finden.

Insgesamt sind für das Forschungsvorhaben über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren sechs qualitative Interviews geführt und vier moderierte Workshops bzw. Arbeitseinheiten sowie diverse Abstimmungsgespräche in der Falleinrichtung umgesetzt worden.

3.4.1 Handelnd forschen: Forschungsverlauf und (Vor-)Annahmen

Tabelle 3 präsentiert den Forschungsverlauf und die untersuchungsrelevanten Arbeiten der Verfasserin sowie die im Zuge des Vorhabens entstandenen Annahmen. Auf der linken Seite stehen die Annahmen, denen auf der rechten die relevanten Tätigkeiten zugeordnet werden.

Tabelle 3: Annahmen und untersuchungsrelevante Tätigkeiten

<i>Annahmen & Kommentare</i>	<i>Untersuchungsrelevante Tätigkeiten</i>
<p>2005/2006 _____</p> <p>Annahme 1: Einrichtungen, die Qualitätsmanagementsysteme einführen, haben im Bereich der „pädagogischen Qualität“ Entwicklungspotenziale und auch -bedarfe.</p> <p>Annahme 2: Die Einbindung, der frei- und nebenberuflich Lehrenden in den Qualitätsentwicklungsprozess scheint für die Einrichtungen problematisch zu sein und findet in der Regel nicht statt.</p>	<p>Planung und Umsetzung von drei Workshops zur „Einbindung von frei- und nebenberuflich Lehrenden“ im Rahmen des BLK-Verbundprojekts mit Teilnehmenden, die unterschiedliche Managementsysteme in der Praxis umsetzen.</p> <p>Planung der Experteninterviews für das Forschungsvorhaben, Pre-Test Interview (vgl. Stigler/Felbinger 2005, S. 129ff.).</p>
<p>Mitte 2006 _____</p> <p>Annahme 3: Die Managementsysteme entwickeln modellübergreifend organisational ausgerichtete Prozesse.</p>	<p>Formulierung des Leitfadens, Umsetzung der Experteninterviews</p> <p>Forschungsbegleitende Reflexionsgespräche</p> <p>Transkription der Interviews und damit verbunden ein „Ersteindruck“ in das Datenmaterial.</p>
<p>Winter 2006/2007 _____</p> <p>Im Zuge der Datenerhebungen und theoretischen Arbeiten entwickelten sich die Fragen und Interessen im Hinblick auf das Forschungsthema. Stand zu Beginn der Interviews beispielsweise u.a. die Einbindung der frei- und nebenberuflich Lehrenden im Zentrum der Aufmerksamkeit, rückten später grundsätzliche Fragen in Be-</p>	<p>Neuformulierung des Leitfadens nach dem dritten Interview.</p> <p>Transkription und Einarbeitung aller Interviews in eine erste Auswertungsmatrix; damit verbunden vertiefter Einblick in die Interviews.</p>

<p>zug auf die „pädagogische Qualität“ im Kontext von Qualitätsmanagement in den Vordergrund. Es wurde im Verlauf des Arbeitsprozesses schnell deutlich, dass die Perspektive auf das Thema über die frei- und nebenberuflich Lehrenden zu kurz greift. Es entwickelte sich das Interesse an den</p> <p><u>Annahmen & Kommentare</u></p> <p>Systemisch bedingten Anforderungen an Weiterbildungsorganisationen und ihr Verhältnis zu professionsbezogenen Fragestellungen.</p>	<p>Initiierung und Umsetzung der Workshops zur „pädagogischen Qualität“ in der Falleinrichtung.</p> <p><u>Untersuchungsrelevante Tätigkeiten</u></p> <p>Forschungsbegleitende Reflexionsgespräche</p> <p>Planungsgespräche in der Falleinrichtung</p>
<p>Mitte 2007</p> <p>Annahme 4: Im Zuge der Etablierung von Qualitätsmanagementverfahren ist bei Weiterbildungseinrichtungen im Hinblick auf ihre organisationalen Prozesse ein enormer Veränderungsprozess zu verzeichnen. Pädagogische Inhalte und Fragestellungen kommen in diesen Prozessen jedoch kaum vor und haben sich dementsprechend wenig entwickelt. Die fehlende Einbindung des frei- und nebenberuflichen Personals ist dafür neben anderen ein Beispiel.</p>	<p>Vorträge und Workshops zum Thema „pädagogische Qualität“, Sammeln von Praxiseindrücken und -erfahrungen, Austausch mit Kollegen und Kolleginnen aus unterschiedlichen Bildungsorganisationen.</p> <p>Moderierende Begleitung der weitergeführten Arbeit der Falleinrichtung.</p>
<p>Mitte bis Ende 2007</p> <p>Auswertungen der Interviews sowie die Arbeit in den Workshops führen zur Annahme, dass</p> <p>Annahme 5: pädagogische Inhalte und Fragestellungen in Bildungseinrichtungen aktuell kaum eine Rolle spielen. U.a. die Etablierung von Qualitätsmanagementverfahren hat die betrieblich und wirtschaftlich ausgerichteten Perspektiven der Organisationssteuerung zum Ausgangspunkt der Qualitätsbemühungen gemacht.</p> <p>Annahme 6: Bildungsorganisationen vergewissern sich nicht mehr ihrer selbst (im Sinne der von Schäffter benannten Selbstvergewisserung).</p>	<p>Vorträge und Workshops zum Thema „pädagogische Qualität“, Sammeln von Praxiseindrücken und -erfahrungen, Austausch mit Kollegen und Kolleginnen aus unterschiedlichen Bildungsorganisationen.</p> <p>Forschungsbegleitende Reflexionsgespräche und Schreibtätigkeit</p>

Der Alltag ist von Fragen der Organisationssteuerung bestimmt.	Moderierende Begleitung der weitergeführten Arbeit der Falleinrichtung.
Annahme 7: Der Alltag von Bildungseinrichtungen ist weitgehend „entpädagogisiert“.	

Quelle: Eigene Darstellung

3.4.2 Datenerhebung durch Interviews – Auswahl der Experten

Insgesamt wurden bei fünf Interviewterminen sechs Experten interviewt. Zu Experten zählten Personen die,

- mindestens fünf und mehr Jahre in der Weiterbildung tätig waren und sind,
- eine hohe Vertrautheit mit zumindest einem Qualitätsmanagementmodell aufweisen,
- die Umsetzung von Qualitätsmanagement mindestens einmal selbst initiiert und verantwortet haben,
- verschiedene Funktionen und Aufgaben im Kontext Weiterbildung wahrnehmen,
- die sich durch besonderes Engagement im Hinblick auf das Thema Qualitätsmanagement auszeichnen,
- eine herausragende Position in der Weiterbildungslandschaft bekleiden,
- Kenntnisse über mehrere Qualitätsmanagementmodelle haben,
- Kenntnisse zur Weiterbildung im Kontext von Qualitätsmanagement aus verschiedenen Berufsrollen heraus haben: Beratung, Leitung, Mitarbeiter, Verbandsmitglied.

Die Interviewpartner erfüllen ausnahmslos mindestens fünf, einige alle der genannten Kriterien.⁵⁹

⁵⁹ Den Interviewpartnern wurde das Interviewthema bei der ersten telefonischen Kontaktaufnahme mitgeteilt. Zum Interviewtermin selbst wurde der Leitfaden vorgelegt. Vor dem Interview sind die datenschutzrechtlich relevanten Fragen besprochen worden.

3.4.2.1 Der Interviewleitfaden

Ausgangspunkt für die Festlegung der Dimensionen (Themenblöcke) des Leitfadens war die Forschungsfrage und damit die Frage, welche Frage-dimensionen Auskunft über das Forschungsthema ergeben können. Den Dimensionen wurden Indikatoren zugewiesen, die das gleiche Ziel haben – Fragen zu formulieren, die verwertbare Antworten im Hinblick auf das Forschungsinteresse ergeben. Außerdem stand zur Debatte, welche Randthemen das Forschungsinteresse berührt, und wie die Übergänge von einer Dimension in die andere möglichst fließend gestaltet werden können. Und weiter: Wie können Theoriebezug, Vorannahmen und das Forschungsinteresse miteinander verbunden werden (vgl. Hopf 2007, S. 351f.)? Die Annahmen wurden zum Teil in Frageform in den Leitfaden eingebaut, um sie nicht unausgesprochen zu lassen.

Der Leitfaden dient als Fragestütze. Die Interviewerin hat sich vor dem Hintergrund der aufgeführten theoretischen Wissensbestände und eigener praktischer Erfahrung als fach- und sachkundige Person, in Teilen der Interviews auch als Diskussionspartnerin eingebracht. Als „Aufwärmer“ starten die Interviews mit einer Behauptung seitens der Interviewerin, die mit einer Frage verbunden wird. Die Fragestellung bzw. Behauptung ist:

Herr/Frau X, es kann aus meiner Sicht davon ausgegangen werden, dass die Einrichtungen der Weiterbildung gerade in den letzten Jahren viel Energie und Aufmerksamkeit auf die Entwicklung ihrer Qualität verwendet haben. Was haben die Einrichtungen ihrer Meinung nach entwickelt? Welche Themen standen im Vordergrund? Die Interviewten sind so aufgefordert, sich direkt einzulassen und zu positionieren.⁶⁰

Die verwendeten Fragedimensionen sind:

- Auftauen und Einführen,
- pädagogische Qualität und Qualitätsmanagementverfahren,
- Einbindung von Lehrenden,
- pädagogische Qualitätsentwicklung,
- Modell – Strukturbildung.

⁶⁰ Da es in der Literatur zum Thema Leitfäden viel Material gibt, wird für die vorliegende Veröffentlichung auf eine ausführliche Darstellung der Interviewleitfäden verzichtet.

3.4.2.2 *Transkription*

Die Interviews wurden auf Kassetten aufgenommen und wörtlich transkribiert. Lückenfüller wie „äh“, „ne“, „hm“ etc. wurden überwiegend entfernt, Grammatik und Syntaxfehler teilweise harmonisiert. Die Interviews sind so flüssiger lesbar, die Integration in das Auswertungsverfahren wurde dadurch erleichtert.

3.4.2.3 *Reflexionen zum Interviewverlauf*

Die Interviews umfassten einen Zeitraum zwischen 50 und 70 Minuten. Das Einbringen eigener Meinungen und Kommentare durch die Interviewerin hat sich im Verlauf jedes einzelnen Interviews bewährt. Es konnte sich in unterschiedlicher Tiefe ein Fachaustausch entwickeln. Aus Sicht der Interviewerin haben die Interviews dadurch an Verwertbarkeit gewonnen.

In allen Interviews haben sich die Gesprächspartner aufeinander beziehen können. Das wird als insgesamt konstruktiver Kommunikationsverlauf gewertet. Deutlich von Vorteil erschien der Interviewerin die Tatsache, dass sie allen interviewten Experten mindestens einmal zuvor in gemeinsamen Arbeitszusammenhängen begegnet war.

Der Anspruch, dass im Rahmen einer qualitativen Datenerhebung die Gütekriterien zu jedem Zeitpunkt eingehalten werden, ist generell eher kritisch zu sehen. Letztendlich kann die Frage, ob die Gütekriterien in ausreichendem Maße berücksichtigt wurden, von der Forscherin selbst gar nicht beantwortet werden, da sie ja selbst Teil des Prozesses ist. Die Verfasserin kann jedoch rückblickend festhalten, dass die Gütekriterien zu jedem Zeitpunkt des Prozesses präsent und Thema waren, beispielsweise in den regelmäßig stattfindenden Forschungsreflexionen.

3.4.2.4 *Auswertungs- und Analyseverfahren*

Die überschaubare Anzahl von Interviews machte es möglich, auf eine Datenauswertung mit einem Computer gestützten Auswertungssystem zugunsten einer Handmatrix zu verzichten. Eine Matrix hat zudem den Vorteil, dass Auswertungskategorien und Interviewteile greifbar verschoben werden können und als „ein Werk“ sichtbar sind. Im Laufe des gesamten Codiervorgangs sind insgesamt 23 Kategorien verwendet worden.

Für die Dekonstruktion (vgl. Kelle/Kluge 1999; Kanwischer/Rhode-Jüchtern 2002) des Expertenwissens sind in einem ersten Verfahren alle Interviews einer Einzelanalyse in fünf Schritten unterzogen worden:

1. Nebensächlichkeiten entfernen,
2. zentrale Passagen hervorheben,
3. inhaltliche Auseinandersetzung mit dem verbleibenden Material,
4. Kommentierungen, erste Bewertungen und
5. Charakteristik des Einzelfalls aufschreiben (vgl. Schmidt 2007; Mayring 2007).

Erst dann wurden die Interviews als Gruppe behandelt. Zur Systematisierung der Texte dienten Kategorien als Bedeutungseinheiten mit dazugehörigen Indikatoren. Die Kategorienbildung entsprach einem zirkulären Auswertungsprozess, der teilweise deduktiv, teilweise induktiv geleitet war.⁶¹

Das Verfahren hat sich dabei immer daran orientiert, die Interviews vergleichbar zu halten. Wurde/n einmal eine Kategorie und/oder ein Indikator festgelegt, ist in allen Interviews, analog zum Verfahren der Typenbildung (vgl. Kelle/Kluge 1999), danach gesucht worden. Konkrete inhaltliche Zuordnungen erfolgten jedoch erst während der Textanalyse.

⁶¹ Reischmann fasst diesen Vorgang wie folgt zusammen: „Natürlich stellt man zunächst die Fragen, unter denen man die Datenerhebung durchgeführt hat. Hier geht man deduktiv vor: Zu vorgegebenen Fragen werden Antworten gesucht. Gleichzeitig lässt man sich vom Text anmuten, von den Aussagen inhaltlich und emotional berühren und versucht auf diesem Weg in die Sicht der Befragten einzutauchen und ihre Perspektiven zu gewinnen“ (2003, S. 229). Dieser Prozess erinnert auch an das Verfahren der „grounded theory“ nach Strauss (vgl. Hildenbrand 2007).

Interpretationen sowie Vorannahmen der Interviewerin sind in beschreibender, darlegender Form (interpretativ-explikativ) und dem sogenannten interpretativ-reduktiven Verfahren eingefügt worden. Sich aus der Analyse ergebende Thesen bzw. Annahmen sind reflektiert worden: Stimmt die Aussage noch? Geben die Interviews das her? Die dann übrig bleibenden Aussagen sind in Anlehnung an Flick als „Kernaussagen“ oder auch „Schlüsselkategorien“ (Flick 2000, S. 202) zu bezeichnen.

Gefundene Typisierungen, in Form von Aussagen, Informationen oder Thesen, sind abschließend mit beispielhaften Textpassagen belegt. Dieser Schritt zielt auf die Verallgemeinerung der Aussagen. Durch die Verbindung mit den theoretischen Bezugspunkten, Annahmen und Interpretationen der Forscherin entsteht das neue theoretische und praxisorientierte Material. Dieses Material beansprucht Gültigkeit über den Erhebungszeitraum hinaus.

3.4.3 Datenerhebung – Planung des Vorhabens und Auswahl der Teilnehmenden

Die Kontaktaufnahme mit der ausgewählten Organisation erfolgte erstmals im Winter 2006. Die Beteiligten standen dem Verfahren von Beginn an positiv gegenüber, so dass die Planung in Abstimmung mit dem Qualitätsbeauftragten und der Leitung zügig beginnen konnte.

Die Auswahl der Gruppenteilnehmer folgte dem Anspruch, eine Expertengruppe zu formieren, ohne dafür wissenschaftlich nachzuweisende Kriterien zu entwickeln. Im Vordergrund standen die Praxisbezogenheit der Kriterien, wie „Interesse am Thema“, „Zeitbudget“ oder „hausinternes Interesse“. Für die Einbindung der frei- und nebenberuflich Lehrenden galt es, interessierte Personen zu finden, die bereit waren, auch unentgeltlich am Vorhaben mitzuwirken. Darüber hinaus sollte die kommunikative Ebene bedacht werden. Es erschien sinnvoll, möglichst annähernd gleich starke

Kommunikationspartner zu finden (vgl. Lueger 2000, S. 55f.), damit eine konstruktive und angeregte Arbeitsatmosphäre entstehen konnte.

Im Folgenden sind beispielhaft die Arbeitsschritte der ersten beiden Workshops dargestellt.⁶² Die Workshops haben mit im Durchschnitt 16 Personen und bis auf drei (ein Abgang, zwei Zugänge) mit denselben Teilnehmenden stattgefunden. Die Gruppe setzte sich zusammen aus Verwaltungspersonal, hauptamtlich pädagogisch Angestellten, frei- und nebenberuflich Lehrenden sowie Projektmitarbeitenden. Die Lehrenden wurden über das hauptamtliche Personal der Einrichtung akquiriert.

1. Workshop

Arbeitseinheit I: Begriff „pädagogische Qualität“ füllen, Ideal definieren Methode: aufsteigendes Verfahren in drei Schritten

Ziel: gemeinsame „Füllung“ des Begriffs

→Ebene der Normbildung

Arbeitseinheit II: Offene Reflexion in Triade über praktisches und konkretes pädagogisches Handeln; Zusammenführung der Ergebnisse im Plenum

Ziel: Sichtbarmachen des konkreten pädagogischen Handelns im Alltag

→Ebene des konkreten Handelns, Erlebens, Tun

2. Workshop

Arbeitseinheit I: Ergebnisse des ersten Workshops aus der ersten Arbeitseinheit (Begriff füllen, Ideal definieren) Kategorien/Themenfeldern zuordnen

Methode: Aufteilung in drei Gruppen, Aushandlungsprozess. Zusammenführung der Ergebnisse im Plenum

Ziel: Annäherung an gemeinsame Füllung, gemeinsame Vorstellung davon, was pädagogische Qualität als Ideal ist

Arbeitseinheit II: Erstellen eines Qualitätsbaumes

Methode: Mind-Map Verfahren

Ziel: Arbeitsgrundlage für den dritten Workshop mit Verantwortlichen des Qualitätsentwicklungsprozesses und Moderatoren der Qualitätsbereiche

Arbeitseinheit III: Blitzlicht

„Leitsätze für die pädagogische Qualitätsentwicklung“ (Überschriften)

Ziel: beispielhaft erste Schlagwörter finden, die in das Leitbild eingearbeitet werden können.

⁶² Die einzelnen Schritte sind in ein fließendes, die realen Handlungsschritte der Teilnehmenden aufnehmendes Design integriert.

3.4.3.1 Inhalts- und Beobachtungskategorien

Im Verlauf der Planungs- und Gruppenarbeit wurde mit Inhaltsanalysen, inhaltlicher Selektion (Reduktion von Inhalt) sowie mit der Einführung von Interessen- und offenen Beobachtungskategorien gearbeitet (vgl. Lueger 2000; Kauffeld 2005, S. 276ff.). Da die Verfasserin den Arbeitsprozess der Falleinrichtung inhaltlich begleitet und punktuell auch gesteuert hat, ist das Material als ein initiativ-rekonstruktiver Prozess zu verstehen. Vorgegebene Inhalte und Arbeitsschritte verbinden sich mit der inhaltlichen Füllung durch die Teilnehmenden selbst. Im Mittelpunkt des Interesses standen die Diskussionsinhalte und Ergebnisse der einzelnen Arbeitsschritte. Die Beobachtungssystematik konzentrierte sich daher auf die Inhalte und Ergebnisse. „Randbeobachtungen“ zu einzelnen Kompetenzfacetten (vgl. Kauffeld 2005, S. 278f.) der Akteure, wie beispielsweise zur Kommunikation, sind als „Nebeneffekt“ behandelt und stichwortartig im Verlaufsprotokoll mitprotokolliert worden. Die verwendeten Inhalts- und offenen Beobachtungskategorien verstehen sich als teilnehmende, offene Kategorien (vgl. Friedrichs 1990, S. 288ff.; Lueger 2000) und sind wie folgt zusammenzufassen:

Inhaltskategorien

- Planung der Inhalte; methodisch-didaktischer Aufbau der Workshops,
- Themen, die nicht im Verlaufsplan vorgesehen waren,
- Randthemen,
- Ergebnisse der einzelnen Arbeitsschritte,
- Ergebnisse der Gesamteinheit,
- Formulierung/Justierung der Ziele vor dem Hintergrund der prozessorientierten Ergebnisse.

Interessen- und Beobachtungskategorien

- aufeinander eingehen und aufeinander Bezug nehmen,
- Atmosphäre: gesprächig, aktiv, wertschätzend oder zurückhaltend, abwartend, beurteilend,
- beobachtbare Nebenschauplätze beispielsweise im Hinblick auf das Beziehungsgefüge,

- Aussagen, die hinsichtlich der Forschungsfrage von Interesse sein könnten,
- Randthemen (s.o.).
- Themen, die nicht im Verlaufsplan vorgesehen waren (s.o.).

Im Zuge der Strukturierung des Materials entstanden vier Typen von Protokollen bzw. Memos: Ergebnisprotokolle, Stichwortprotokolle zu aufgeworfenen und diskutierten Themen (orientiert an Personen- und der Beziehungsdynamik) und Interpretationsmemos (inhaltlich orientiert), Beziehungsmemos (orientiert an Themen und Beobachtungen, die aus einer Situation abgeleitet werden).

Diese Verfahrensweise ist nicht als klassische Handlungs- oder auch Feldforschung zu sehen (vgl. Stangl 2007), wurde aber durch diese stark inspiriert. Gänzlich analog zur Handlungsforschung ist das übergeordnete Ziel des moderierten Arbeitsprozesses, was darauf ausgerichtet ist, praktisch und verändernd in bestehende Zusammenhänge einzugreifen. Die Begriffe „Inhalts-“ und „Beobachtungskategorien“ verstehen sich in diesem Zusammenhang als Versuch, den zwar von außen initiierten, aber weitgehend selbstbestimmten und gefüllten Arbeitsprozess der Falleinrichtung zu systematisieren, nachvollziehbar und damit transparent zu machen.

3.4.3.2 Reflexionen des Arbeitsprozesses

Handlungsforschung bewegt sich im Feld potenzieller Abhängigkeiten (vgl. Lueger 2000, S. 54). In den Forschungsprozessen sind daher die Abhängigkeiten und „Zugzwänge“ aktiv zu reflektieren. Im Rahmen dieser Arbeit sind vier Abhängigkeitsfaktoren besonders zu erwähnen. Zwei betreffen die Rahmenbedingungen, zwei das Beziehungs- und Interessengefüge der Hauptakteure (Qualitätsbeauftragter, Leitung, Verfasserin). Erstens musste von Beginn an berücksichtigt werden, dass die Einrichtung aus dem Vorhaben einen erwartbaren Nutzen ziehen konnte, damit sich der Einsatz für die Einrichtung lohnte. Vor diesem Hintergrund war die Ergebnisorientierung des Prozesses vorgegeben.

Für die Akzeptanz des Vorhabens in der Organisation war es zweitens wichtig, überschaubare Zeit- und Personalressourcen einzuplanen. Der Inhalt und das Design der Workshops wurden entsprechend ausgerichtet. Gleichzeitig durfte das Forschungsziel nicht aus dem Auge verloren werden. Die Anforderung bestand darin, die Interessen der Akteure in der Planungsphase mit den Forschungsinteressen abzustimmen und möglichst alle Seiten, so weit als möglich, miteinander zu verbinden.

Der dritte Abhängigkeitsfaktor betrifft die mikropolitisch⁶³ motivierten Handlungen und Ziele. Die Interessen der Akteure entwickelten sich im Laufe des Vorhabens parallel zum Arbeitsalltag weiter. Nicht immer erschienen der Verfasserin dabei die Interessen nachvollziehbar oder die Handlungen dem Vorhaben dienlich. So kam es, dass der Verlauf des Arbeitsprozesses von außen nicht immer gleichbleibend steuerbar war und sich eine gewisse Eigendynamik entwickelte. Als hilfreich erwies sich in diesem Zusammenhang, dass die Verfasserin in Grundzügen mit den strukturell-politischen Rahmenbedingungen der Einrichtung vertraut war. Dieses Verständnis hat beispielsweise dazu beigetragen, mikropolitische Interessen der Akteure zumindest in Teilen vorwegnehmen und in den Prozess integrieren zu können.

Als vierter Abhängigkeitsfaktor ist das Beziehungsgefüge zwischen den Forschendem und den Akteuren zu nennen. Je offener der Austausch, desto Erfolg versprechender ist die Umsetzung. Konkret sind damit beispielsweise Fragen verbunden, wie offen mögliche Interessenkonflikte ausgesprochen oder auch antizipiert werden können.

Insgesamt wird das Verfahren des moderierten Arbeitsprozesses als Versuch eines innovativen Vorstoßes für eine entwicklungs- und verwendungsorientierte Forschung gewertet. Das Vorgehen eröffnet aus Sicht

⁶³ Für Küpper/Felsch (vgl. 2000) steht der Begriff der Mikropolitik für das subjektiven Strategien folgende und strategische Verhalten von Organisationsmitgliedern. „Dieser *methodologische Individualismus* impliziert, dass kollektive Verhaltensweisen (kollektive Strategien, Strategien der Organisation) aus interdependenten individuellen Strategien zu rekonstruieren sind. Mit dem Strategiebegriff wird außerdem vorausgesetzt, dass individuelles Verhalten einer subjektiven Rationalität folgt“ (ebd., S. 15f., Herv. im O.). Vgl. auch v. Rosenstiel (2007, S. 225f.).

der Forscherin die Möglichkeit, theoretische Vergewisserung einerseits und konkret vollzogene Praxis andererseits in ein neues Verhältnis zueinander zu setzen. Theoretische Überlegungen haben unmittelbar Einfluss auf den laufenden Arbeitsprozess, der praktische Arbeitsprozess hat unmittelbaren Einfluss auf die theoretischen Überlegungen. Der moderierte Arbeitsprozess ist damit eine Prozesserhebung, die die Unterscheidung zwischen den als natürlich geltenden und den experimentellen Erhebungssituationen in ein neues, nämlich sich gegenseitig und gewollt beeinflussendes Verhältnis setzt. Die Grenzen sind fließend und werden offen kommuniziert und vor allem reflektiert.

Als Resümee bleibt gerade mit Blick auf die fließenden Übergänge der Forschungssituationen (experimentell – natürlich) für den gesamten Untersuchungsverlauf, dass das Gelingen eines in der Praxis verhafteten Forschungsinteresses wesentlich davon abhängt, inwieweit die Arbeit als fließender Prozess verstanden wird. Damit ist verbunden, die Abhängigkeiten und die auftretenden Einschränkungen im Laufe des Forschungsprozesses als Herausforderung und nicht (nur) als Einschränkung zu erleben. Latniak (vgl. 2003, S. 107) argumentiert in seiner Diskussion der Spannungsfelder von Wissenschaft und Praxis bzw. Forschung und Beratung ähnlich. Er geht davon aus, dass die Zusammenarbeit von sozialwissenschaftlicher Praxis und Beratungspraxis einen erhöhten Reflexionsgrad der daran Beteiligten erfordert.

Vor allem die verschiedenen Referenzsysteme für die konkreten Herangehensweisen und die Erfolgsdefinitionen sind zu reflektieren. Forschung zielt auf verstehen, erklären und verallgemeinern; Beratung – und in Teilen auch Moderation – hingegen auf gestalten, verändern und unterstützen (vgl. ebd., S. 107f.).

3.4.3.3 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Das gesamte Schrift- und Datenmaterial des moderierten Arbeitsprozesses wurde mit den genannten Protokoll- bzw. Memotypen (Ergebnisprotokoll, Stichwortprotokoll, Beziehungsmemo, Interpretationsmemo) aufgezeichnet. Reine Ergebnisprotokolle wurden auch den Teilnehmenden aus den Workshops zur Verfügung gestellt.

Die erhobenen Daten bilden keinen direkten Alltag ab, sie sind aber aus dem Alltag heraus entstanden. Sie sind in ihrem Entstehungsvorgang also schon eine Interpretation der Gegebenheiten und werden im Zuge des Forschungsprozesses wiederholt einer beschreibenden und interpretativen Auswertung unterzogen. Analog zum Verfahren der Interviewauswertung ist daher mit zwei Frageperspektiven gearbeitet worden. Einerseits: Welche Aussagen lassen sich explikativ aus dem Material hinsichtlich der Forschungsfrage beschreiben und darstellen? Andererseits: Welche Aussagen lassen sich in Bezug auf die Forschungsfrage aus den Protokolltexten interpretativ deuten? Und weiter: Welche Aussagen lassen sich interpretativ herausarbeiten, die der Forschungsfrage nicht direkt zuzuordnen sind? Also, was steckt Neues im Material? Auszüge aus den verschiedenen Protokolltypen machen deutlich, wie unterschiedlich und vielschichtig das entstandene Material ist.

Beispiel Ergebnisprotokoll: Workshop 1

Arbeitseinheit II: pädagogisches Handeln als konkretes Erleben und praktisches Tun aufschreiben. Die genannten Tätigkeiten bzw. Begriffe sind hier anhand zweier Protokolle (von 16) zusammengeführt:

- Vorbereitung, Strukturen schaffen, auf Rahmenbedingungen achten;
- Zuverlässigkeit, wertschätzender Umgang mit allen Beteiligten;
- Klarheit, Eindeutigkeit;
- zeitnah reagieren;
- Bedarfsanalyse;
- sensible Dozentenwahl;
- Rahmenbedingungen/Lehr- und Lernmittel beachten;

- enge Abstimmung mit Dozenten pflegen;
- Mittlerfunktion zwischen Dozenten und Kunden/Auftraggebern;
- Auswertung/Evaluation mit Dozenten und Kunden;
- methodische Kompetenz;
- Differenzierung, Einführung;
- auf Individualität eingehen;
- Betreuung/Beratung;
- persönliche Betreuung, sich kümmern;
- gegenständlich visualisieren;
- aufmunternde Zusammenfassung, Reduktion;
- lerntypengerechte Aufarbeitung;
- Professionalität;
- klar formulierte Erwartungshaltung;
- Team – gemeinsam Wege gehen;
- zuhören, denken lassen;
- den anderen ernst nehmen;
- unterstützen, begleiten;
- Organisation beachten.

Die Ergebnisse wurden in weiteren Arbeitsschritten in ein Qualitätsraster übertragen. Die Mitarbeitenden in der Organisation sind hierbei, unabhängig von ihrer beruflichen Qualifikation (!), als „kompetente Partner in der Einrichtung“ bezeichnet worden.

Tabelle 4: Institutionelle Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens/Kompetente Partner in der Einrichtung

	Institutionelle Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens	Kompetente Partner in der Einrichtung
Inhalte/Angebote Lernzielorientierung		
Teilnehmende (Teilnehmerorientierung)		
Externe Vorgaben		
	Professionalität der Lehrenden	
Inhalte/Angebote (Lernzielorientierung)		
Teilnehmende (Teilnehmerorientierung)		
Externe Vorgaben		

Quelle: Eigene Darstellung

Auszüge und Beispiele zu Protokollen und Memos, die miteinander in Beziehung gesetzt wurden:



**Ergebnis-
/Stichwortprotokoll**
„Das kann doch nicht sein,
dass pädagogische Qualität
überall drin ist.“ (Verwal-
tungsmitarbeiter)

Interpretationsmemo
Diese Äußerung klingt
verwundert, vielleicht
auch ein bisschen em-
pört. Eventuell war auch
eine Beziehungsbot-
schaft enthalten.

**Ergebnis-/ Stichwortproto-
koll**
„Mir hat gefallen, mal wieder
über was Pädagogisches
nachzudenken. Das ist lange
her, dass ich das gemacht
habe.“ (Hauptamtlich päd-
agogischer Mitarbeiter)

Interpretationsmemo
Das Pädagogische spielt
im Alltag der Mitarbeiter
keine Rolle.

**Ergebnis-
/Stichwortprotokoll**
Hauptamtlich pädagogischer
Mitarbeiter äußert sich er-
staunt darüber, wie schwer
es ihm gefallen ist, das eige-
ne pädagogische Handeln
aufzuschreiben.

Interpretationsmemo
U.a. diese Äußerung wird
als Hinweis darauf gedeut-
et, dass es gerade den
Pädagogen schwer fällt,
ihr Handeln in Sprache
auszudrücken. Dieser
Hinweis stützt die Beob-
achtung, dass Organisa-
tionsmitglieder mehr
Schwierigkeiten hatten,
über ihr pädagogisches
Handeln zu sprechen als
Nicht-Mitglieder.

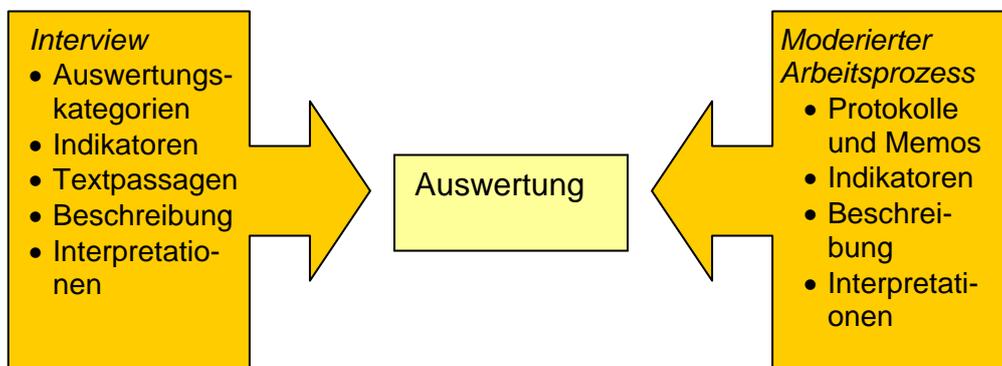
Stichwortprotokoll
Hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter deuten
die Diskussion um die Professionalisierung der
Lehrenden als überbewertet. Die Qualität der
Einrichtung würde nicht an der mangelnden
Qualität der Lehre scheitern. Lehrende seien
insgesamt als hoch professionell und qualitativ
„gut“ zu bezeichnen. Die Umsetzung pädagogi-
scher Qualität würde vielmehr durch die Rah-
menbedingungen und die Organisationsstruktur
erschwert.

Quelle: Eigene Darstellung

3.4.4 Zusammenführung der Daten

Nicht nur die thematischen Bezugspunkte und der empirische Untersuchungsteil der Arbeit haben sich gegenseitig beeinflusst, sondern auch die jeweiligen empirischen Datensätze untereinander. Tauchte beispielsweise ein Thema bei den Interviews auf, wurde danach auch in den Materialien des Arbeitsprozesses gesucht. Oder andersherum, ergab sich ein Hinweis aus den Interpretationsmemos, wurde diese Interpretation mit Textpassagen aus den Interviews verglichen.

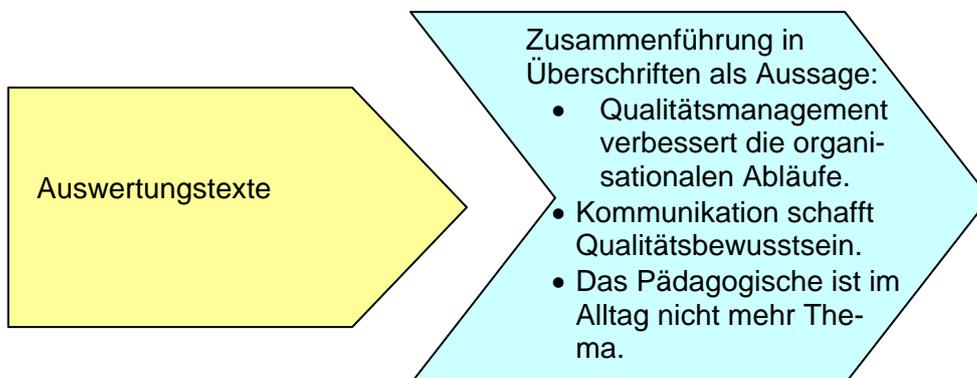
Abbildung 13: Zusammenführung der Daten



Quelle: Eigene Darstellung

Die zusammengeführten Ergebnisse sind anschließend in Aussageform übergeführt worden, wie das folgende Beispiel zeigt:

Abbildung 14: Ergebnisse als Aussagen generieren



Quelle: Eigene Darstellung

4. Ergebnisse und Interpretationen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung systematisch dargestellt. Die Ergebnisse sind mit ihren Kernaussagen als Überschriften mit anschließender Kommentierung und Interpretation versehen. Interview- und Memoausschnitte werden zur Veranschaulichung der je angesprochenen Sachverhalte herangezogen. Originalzitate sind paraphrasiert und kursiv, den Sinn wiedergebende Textteile nur paraphrasiert geschrieben. Sind die Ergebnisse durch beide Dateneinheiten gestützt, werden die Interviewpartner sowie die Teilnehmenden des Arbeitsprozesses in der Falleinrichtung gemeinsam mit dem Begriff „Akteure“ belegt. Gehen Aussagen nur auf eine der beiden Untersuchungsgruppen zurück, ist dies entsprechend kenntlich gemacht.

4.1 Qualitätsmanagement verbessert die organisationalen Abläufe

Von den Interviewpartnern wird die Ausgangsbeobachtung der Arbeit, die Organisationsbezogenheit der Modelle, uneingeschränkt geteilt. Sie sehen durch die Anwendung von Qualitätsmanagement in erster Linie die Prozessabläufe der Organisation verbessert. Das liegt ihrer Meinung nach an den Vorgaben der Modelle selbst. Ein Interviewpartner, der als Berater einen sehr guten Überblick über die Weiterbildungsbranche hat und zurzeit in einer Leitungsfunktion arbeitet, sagt dazu: *„Also im Wesentlichen haben sie [die Organisationen, A. d. V.] sich als Organisation und als Betrieb und Unternehmen entwickelt. Ich wage mal eine ganz steile These: Nach meiner Beobachtung waren die Hauptaugenmerkmale der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen die Fragen der Schlüsselprozesse, der internen Kommunikation und Kooperation von Führung und Leitung und dann noch dazu Controlling.“*

Ein anderer Interviewpartner, der für das Qualitätsmanagement und den Bereich der Lehre einer Einrichtung zuständig ist, erklärt, warum das so ist: *„Ja, ich denke, das liegt auch ein bisschen an den Vorgaben und natürlich auch, weil es einfach leichter zu händeln ist, nachweisbar ist. Also, wenn ich Prozesse definiere und beschreibe, kann ich die klarer abfragen und kann sie auch besser dokumentieren.“*

„*Vereinheitlichung und Transparenz*“ hat im Vordergrund der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen gestanden. Die Einrichtungen sind dahin geführt worden, nicht mehr „*auf das Bauchgefühl*“ zu achten, sondern sich an „*harten Daten, zugunsten von Evaluation, zugunsten von durchschaubaren Prozessen, die auch unter ökonomischem Druck natürlich verändert werden müssen*“, zu orientieren.

Ein anderer Interviewpartner, der vor allem als Berater für unterschiedliche Qualitätsmanagementmodelle tätig ist, führt gerade für den betrieblichen Bildungsbereich an, dass das „*früher auch schon passiert ist*“, im Zuge der Managementverfahren, diese Schritte aber „*auf einer bewussteren Ebene gelandet*“ seien.

Die Verfahren bzw. die damit einhergehenden Wirkungen von mehr Transparenz und Verfahrenssicherheit werden als sehr vorteilhaft für die Organisationen „*als Ganzes*“ bewertet. Die Standardisierung der Arbeitsabläufe ermöglicht es, die Prozesse „*ein Stück weit*“ von einzelnen Personen unabhängiger zu machen, also zu entindividualisieren. Das wird ebenfalls als Vorteil gewertet, da man in Folge dessen nicht mehr so abhängig ist von Einzelperspektiven und Meinungen. In diesem Zusammenhang wird der Fachbereichs- oder Betriebsleiter als „*vormals kleiner König*“ als Beispiel genannt.

Die Arbeit in der Falleinrichtung verdeutlicht aus einer anderen Perspektive, dass im Zuge der Managementverfahren im Wesentlichen organisationale Abläufe verbessert wurden. Denn die Organisationsakteure konnten Veränderungen in der Einrichtung nur dann mit dem Qualitätsmanagementprozess in Verbindung bringen, wenn sie selbst am Prozess beteiligt waren. Akteure, die kaum oder gar nicht in den Managementprozess involviert waren, haben in ihrem Arbeitsalltag nichts wahrnehmen können, was mit Qualitätsmanagement zusammenhängt. Dies gilt besonders für die frei- und nebenberuflich Lehrenden, die sich vom Qualitätsentwicklungsprozess kaum betroffen fühlten, denn für sie brachte der Qualitätsmanagementprozess der Einrichtung in den vergangenen Jahren keine wahrnehmbaren Veränderungen.

Die Einrichtungen haben bisher ihren Schwerpunkt also nicht nur auf die Entwicklung ihrer organisationalen Abläufe gelegt, sondern beziehen darüber hinaus in ihre Managementprozesse auch nur einen kleinen Kreis der Organisationsakteure ein.⁶⁴ In Organisationssegmenten bzw. Aufgabenbereichen, in denen die ausgewählten Prozessabläufe keine Hauptrolle spielen, sind die Entwicklungen im Zuge der Managementverfahren daher nicht mehr angekommen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Qualitätsmanagement in den Einrichtungen aus Sicht der Akteure zu einer Verbesserung der Arbeitsabläufe und Prozesse, also der organisationalen Abläufe führt. Die Akteure, vor allem die Interviewpartner, gehen davon aus, dass die Einführung von Qualitätsmanagementverfahren insgesamt zu einer organisationsbezogenen Professionalisierung der Weiterbildung beiträgt. Dies bewerten die Akteure sehr positiv (vgl. Abschnitt 4.9: Qualitätsmanagement kann das Nachdenken über pädagogische Professionalität fördern).

Die Einschätzung hinsichtlich der Wirkung der Managementverfahren ist allerdings von der jeweiligen Position und Rolle des Akteurs abhängig. Deuten Leitungskräfte oder Akteure mit Schlüsselpositionen die Veränderungen als notwendig und gewinnbringend für das „große Ganze“, sind andere Akteure mehr auf ihr jeweiliges Arbeitsfeld fokussiert. Sie sehen die Maßnahmen nicht unbedingt als notwendig oder gewinnbringend an. Verbunden damit wird die Frage aufgeworfen, welche Wirkungen dem Qualitätsmanagement grundsätzlich zugesprochen werden können. Die Verhältnismäßigkeit von Aufwand und Ertrag wird in diesem Zusammenhang kritisch gesehen. Die Akteure sind sich nicht sicher, ob die Prozesse beispielsweise wirklich zu einer Marktverbesserung führen, auch wenn intern die Abläufe besser funktionieren. Es wird weiter darauf hingewiesen, dass der mit Qualitätsmanagement verbundene

⁶⁴ Es ist davon auszugehen, dass Fragen der wahrnehmbaren Veränderungen hinsichtlich der Qualitätsmanagementbemühungen für das Personal maßgeblich mit der Größe der Einrichtung zusammenhängt (vgl. Abschnitt 4.4: Weiterbildungseinrichtungen kommunizieren den Sinn ihrer Qualitätsbemühungen nicht ausreichend).

Arbeitsaufwand im Alltag nicht leistbar ist. Bemerkungen wie *„Qualitätsmanagement ist ja schön und gut, man muss aber auch mal an das normale Alltagsgeschäft denken“*, geben diese Ansicht wider.

Akteure, wie beispielsweise Qualitätsbeauftragte, die Erfahrungen mit mehrfachen Audits oder Retestierungen haben, beschreiben die Gefahr, dass die Qualitätsbemühungen nur noch ein *„reines Abarbeiten“* seien, bei dem die *„richtige Einstellung“* fehle. Ein Interviewpartner, der u.a. in übergeordneter Funktion in der Weiterbildung arbeitet, deutet die Entwicklungsmöglichkeiten im Zuge der Managementverfahren daher als begrenzt. Für ihn erweisen sich die Modellvorgaben aber als hilfreich, um die Strukturen und Verfahren zu systematisieren und transparent darzustellen. Er meint: *„Vieles, was vorher chaotisch war, ist jetzt geregelt.“* Es sei aber nicht davon auszugehen, dass über diese Verfahren langfristig ein permanenter Verbesserungsprozess erreicht werden könne. Die Qualität von Weiterbildung und ihrer Organisationen verbleibe vielmehr zu wesentlichen Anteilen im Bereich des persönlichen Engagements. Jenseits der Modelle verstehe sich die Qualität von Weiterbildung als eine mit *„Reflexion angefüllte Idee“* der Mitarbeitenden und auf diese würden die Verfahren keinen Einfluss nehmen.

Weiterbildungsorganisationen aus der Perspektive der lernenden Organisation zu sehen, wie es eingangs theoriebezogen diskutiert wurde, scheint in der Praxis also nicht selbstverständlich. Mit Qualitätsmanagement verbundene Aufgaben werden nicht als zum Alltagsgeschäft gehörend wahrgenommen. Die Akteure bestärken die Annahme, dass die Verfahren die Prozessabläufe der Organisation verbessern können. Sie bezweifeln aber zugleich, dass Verfahrens- und Prozessentwicklung perspektivisch ausreichende Parameter für kontinuierliche Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen sein können.

4.2 Mit jedem Modell können Weiterbildungseinrichtungen ihre Qualität verbessern

Die Akteure, hier insbesondere die Interviewpartner, gehen davon aus, dass die Einrichtungen ihre Qualität mit nahezu jedem Modell verbessern können. Die Weiterbildungsorganisationen kennen nach ein bis zwei Durchläufen der Testierung, Zertifizierung oder Gütesiegelvergabe (u.a.) ihr Modell und wissen, wo die Stärken und eventuell auch Schwächen liegen.

Vor allem kommen diejenigen Akteure zu diesem Schluss, die die Umsetzung von verschiedenen Modellen selbst in einer Einrichtung erlebt oder Einrichtungen bei der Umsetzung ihres Qualitätsentwicklungsprozesses beratend begleitet haben. Letztendlich, so betonen alle Akteure, komme es auf die Einstellung der Einrichtung zum Thema Qualitätsentwicklung an und nicht so sehr auf das jeweilige Modell.

Akteure mit LQW-Erfahrung glauben, dass dieses Modell eher zu einem tiefgreifenden Entwicklungsprozess der Einrichtung „*zwingt*“, als das eventuell bei anderen Modellen der Fall sei. Die anderen Modelle (hier vor allem mit Blick auf das ISO-Modell), so wird angenommen, könnten auch oberflächlicher gehandhabt werden. Vertreter aus ISO-Einrichtungen bestätigen das jedoch nicht. Diese Akteure betonen, dass die Einrichtungen zwar Übersetzungsleistungen zur Bearbeitung des Verfahrens erbringen müssten, dann aber einem wirklichen Entwicklungsprozess der Einrichtung nichts mehr „*im Wege steht*“. Außerdem zielt das ISO-Modell stärker als andere auf Strukturbildung ab. Dies wird, wie im ersten Abschnitt bereits dargestellt, durchgehend als positiv und hilfreich bewertet. So lasse sich beobachten, „*dass verschiedene Einrichtungen zunehmend auch zur ISO gucken*“.

Interviewpartner, die aufgrund ihrer Tätigkeiten und Funktionen über einen großen Überblick verfügen, bestätigen, dass „*in der Landschaft*“ eine zunehmende Bereitschaft zu beobachten sei, „*auch mal rüberzuschauen*“. Man möchte die vermuteten Vorzüge des jeweils anderen Modells praktisch nutzen und

sich als Einrichtung auf dem Testierungs- und Zertifizierungsmarkt informieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Hatte vor wenigen Jahren die Entscheidung für oder gegen ein Modell noch einen nahezu ideologischen Bekenntnischarakter, scheint zwischenzeitlich der Umgang mit Qualitätsmanagement als „normal“ erfahren zu werden. Entsprechend haben sich die Diskussionen um das „beste Modell“ beruhigt. Bei der Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Verfahren Vorzüge und auch Nachteile aufweisen und dass man mit jedem Modell Qualität entwickeln kann. Vorausgesetzt, man verbindet damit das Ziel eines Entwicklungsprozesses. Dies gilt auch dann, wenn es nur um den Erhalt eines Zertifikats, einer Testierung oder eines Gütesiegels u.a. geht. Dafür steht stellvertretend die Äußerung eines Interviewpartners. Er betont, dass unabhängig vom Modell im Mittelpunkt des Interesses immer die Frage steht: „(...) *wie managen wir unsere Einrichtung anständig?*“

4.3 Qualitätsmanagement fördert Kommunikation und Interaktion von organisationsbezogenen Themen

Die Verbesserung der Kommunikation ist ein zentrales Thema von Qualitätsmanagement. Die Meinungen und Deutungen der Akteure können mit der Aussage, „Kommunikation und Interaktion schafft organisationsbezogenes Qualitätsbewusstsein“, gebündelt werden. Die Bedeutung der Kommunikation wird im Zuge der Managementprozesse vor allem in der „erzwungenen“ Auseinandersetzung der verschiedenen Mitarbeitergruppen gesehen: Man muss miteinander sprechen, man ist angehalten, Lösungen zu finden, auch neue Wege zu beschreiten. Das alles führt dazu, dass sich die Organisationsmitglieder nicht nur menschlich näher kommen, sondern auch fachlich neue Perspektiven hinzugewinnen oder verkrustete Strukturen aufbrechen können. Vielleicht, so könnte man interpretieren, geht es beim Qualitätsmanagement sogar vor allem um Kommunikation.

Die Bedeutung dieses kommunikativen Austauschprozesses wird von einem Interviewpartner aus Beraterperspektive wie folgt beschrieben: *„Andere entdecken, dass ihre interne Zusammenarbeit im traditionellen Bereich Pädagogen untereinander, Leitung – Pädagogen, Pädagogen – Verwaltung, veränderbar ist, dass man nicht ewig auf die gleiche Weise zusammenarbeiten muss oder eben nicht, sich ärgert, weil der andere nun mal so ist wie er ist. Man entdeckt, dass man über solche Themen sprechen kann und dass man offen darüber sprechen kann, auch offen gegenüber der Leitung und das kommunizieren kann auf kollegialer Ebene, oder auch in der Hierarchie. Auch da scheint mir in vielen Einrichtungen etwas passiert zu sein.“*

Es ist also die Kommunikation insgesamt, aber auch die Interaktion der Mitarbeitenden untereinander und miteinander, die etwas in Bewegung bringt. Dabei scheinen drei Aspekte wichtig zu sein: die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, die Kommunikationsbereitschaft und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen und Anlässe. Die durch die Managementprozesse „erzwungene“ Kommunikation erzeugt bei den Akteuren keine Ablehnung, sondern wird als positiver Effekt gewertet: *„Dass man miteinander sprechen kann, muss, sich wirklich mal hinsetzen und dann erfahren, was der andere eigentlich macht.“*

Die Bedeutung der Kommunikation zwischen Verwaltung und Pädagogik wird dabei von vielen Interviewpartnern hervorgehoben (vgl. Abschnitt 4.6: Qualitätsmanagement wird getragen durch das Zusammenspiel von Verwaltung und Pädagogik). Die im Zusammenhang mit den Kommunikationseffekten der Managementprozesse genannten Themen sind identisch mit den Themen, die im Zuge organisationaler Verbesserungen wahrgenommen wurden: es ist die Kommunikation über die Identifizierung von Prozessen, deren Beschreibung und Optimierung, über Arbeitsabläufe und Verfahrensanweisungen.

Das durch Qualitätsmanagement geförderte „Mehr“ an Kommunikation hat sich bislang auf das Zusammenspiel von Verwaltung und Pädagogik konzentriert und hier auf die Bewältigung von organisationsbezogenen Prozessen. Von einer Kommunikation über pädagogische Inhalte berichtet hingegen kein einziger Gesprächspartner. Im Gegenteil – wird nach pädagogischen Themen

im Rahmen der Managementverfahren gefragt, verweisen die Interviewpartner darauf, dass eine Auseinandersetzung über Bildungs- und Lehrinhalte kaum noch eine Rolle spielt. Andere Aktivitäten ihres professionellen Handelns können sie nur zögernd und bedingt zu pädagogischen Tätigkeiten zählen (vgl. Abschnitt 4.8: Pädagogisches Wissen und Handeln steht jenseits der Organisation).

Der kommunikative Effekt von Qualitätsmanagement erscheint vor diesem Hintergrund also begrenzt, denn er erreicht offensichtlich nur eine begrenzte Zahl von Organisationsmitgliedern. Große Organisationen scheinen auch mehr Schwierigkeiten zu haben als kleinere, ihre Qualitätsbemühungen in der Mitarbeiterschaft zu kommunizieren.

4.4 Weiterbildungseinrichtungen kommunizieren den Sinn ihrer Qualitätsbemühungen nicht ausreichend

Für das Personal von Weiterbildungseinrichtungen, das im normalen Alltagsgeschehen keine Berührungspunkte mit den Qualitätsentwicklungsaktivitäten der Einrichtung hat, haben Fragen des Qualitätsmanagements kaum Bedeutung. Die Bemühungen der Einrichtungen werden von vielen Kollegen eher zur Kenntnis genommen, als dass man sich dafür interessiert. Qualitätsmanagement wird also eher als Angelegenheit für ausgewiesene Spezialisten betrachtet. Man verlässt sich auf das, was die jeweilige Einrichtung bzw. die mit Qualitätsentwicklung befassten Kollegen vorgeben. Die damit verbundenen Maßnahmen werden mehr oder weniger hingenommen. Dazu sagt ein Interviewpartner, der auch als Qualitätsbeauftragter arbeitet: *„Alle kann man nicht ins Boot holen, das würde einfach zu viel Zeit kosten, da ist der Alltag einfach anders. Man müsste ja regelmäßig über die einzelnen Schritte informieren, allen das erklären, aber das geht im Alltag gar nicht, (...) und da kommt es dann auch schon mal zu einer Schieflage.“* Dieses „nicht alle ins Boot holen“ scheint besonders größere Organisationen zu betreffen.

Im Kern arbeiten die Einrichtungen mit „Gruppen von Aktiven“ im Rahmen von Qualitätszirkeln. Die übrigen Organisationsmitglieder bleiben weitgehend

unberührt vom Verfahren. Einzelne Mitarbeitende werden allenfalls für bestimmte Fragestellungen, beispielsweise zum Thema Controlling oder einzelne Aktivitäten, wie z.B. eine Leitbildentwicklung, hinzugezogen.⁶⁵

Insgesamt scheinen die Mitarbeitenden der Organisationen zu wenig über das Anliegen, den Sinn und Zweck von Qualitätsmanagement zu wissen. Qualitätsmanagement ist nicht „ihr“ Anliegen, sondern eher das der Organisation. Dieser Sachverhalt ist nicht zwangsläufig auf eine gänzlich fehlende Kommunikation der Einrichtungen hinsichtlich ihrer Qualitätsmanagementziele zurückzuführen. Im Gegenteil, die Akteure berichten von unterschiedlichsten Aktivitäten hinsichtlich der Informationskommunikation über Qualitätsmanagement. Sie berichten von Dozentenhandbüchern, Intranetseiten oder auch Mitarbeiterversammlungen. Die Einrichtungen versuchen auf unterschiedlichen Wegen, den Qualitätsentwicklungsprozess transparent zu machen. Trotzdem bleibt am Ende die Feststellung, dass *„man halt nie alle erreicht“*.

Im Hinblick auf die frei- und nebenberuflich Lehrenden berichten die Akteure von einem insgesamt noch schwächeren Informationsstand hinsichtlich der Qualitätsmanagementbemühungen ihrer Einrichtungen, obwohl die Organisationen auch in diesem Bereich Aktivitäten entwickelt haben, und die Prozesse zu kommunizieren. Es sind u.a. Auftaktworkshops und Informationsveranstaltungen durchgeführt worden oder Rundbriefe versendet worden. Aber selbst Einrichtungen, die der Kommunikation ihres Prozesses aus ihrer Sicht besondere Aufmerksamkeit schenken, stellen am Ende fest, *„dass das nicht bei allen ankommt“* (hier bezogen auf die frei- und nebenberuflich Lehrenden, A. d. V.).

Die Einrichtungen scheinen es vor allem nicht geschafft zu haben, den frei- und nebenberuflich Lehrenden zu vermitteln, in welchem Zusammenhang ihr Handeln mit Fragen der Qualitätsentwicklung steht. Ein wesentlicher Grund dafür könnte sein, dass die Einrichtungen selbst keine Möglichkeiten sehen,

⁶⁵ Zu dieser Einschätzung gibt es auch konträre Beispiele, die im Rahmen dieser Untersuchung aber als Einzelfall, ohne Substanz zur Verallgemeinerbarkeit, gedeutet werden können.

in die Tätigkeitsfelder der Lehrenden über die Managementanforderungen einzugreifen. Diese Hinweise bestätigten die Ergebnisse aus den aufgezeigten Untersuchungen zur „Bedeutung der frei- und nebenberuflich Lehrenden“ (vgl. Kap. 2.3.2). Anforderungen an die Lehre und die Lehrenden werden vonseiten der Einrichtungen im Zuge der Managementverfahren weder formuliert noch erwartet.

Das hat zur Folge, dass Lehrende ihr Handeln mit den Qualitätsmanagementbemühungen ihrer Einrichtung kaum in Verbindung bringen. Sinngemäße Äußerungen aus dem Arbeitsprozess der Falleinrichtung vonseiten der frei- und nebenberuflich Lehrenden machen das überdeutlich: *„Warum wir das jetzt machen ist mir unklar. Wir machen das doch alles sowieso schon. Was soll das noch bringen und warum brauchen wir dafür ein Qualitätsmanagement?“*

In Kapitel 2.3.2 wurde den Qualitätsmanagementprozessen mit Blick auf die Lehre und die Lehrenden eine gewisse Entlastungsfunktion unterstellt. Vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Daten könnte man zusätzlich von einer damit einhergehenden Selbstbegrenzung der Einrichtungen sprechen. Denn durch den offensichtlich nicht kommunizierten Vermittlungszusammenhang von Qualitätsentwicklung und Lehrleistung werden systematische und gesteuerte Entwicklungsprozesse und damit einhergehend die möglicherweise entlastende Funktion der Managementsysteme verhindert. Die Modelle selbst verhindern diese Steuerung natürlich nicht aktiv. Sie fordern sie aber auch nicht ein.

Ein Interviewpartner versucht eine mögliche Begründung dafür zu geben, warum es für die Organisationen so schwer ist, den Vermittlungszusammenhang von Qualitätsentwicklung und Lehrdienstleistung herzustellen: *„Es ist natürlich häufig noch so, dass kein Blick in das eigentliche Unterrichtsgeschehen oder Vermittlungsgeschehen passiert. Es gilt doch häufig noch der Satz, dass in dem Moment, in dem die Klassentür zugeht, alles was da drin ist, wie eine Black Box ist. Das greifen viele Institutionen nicht an, also der Blick wird eher vermittelnd geworfen, über die Teilnehmerbefragung zum Beispiel.“*

Folgt man den entwickelten Annahmen, dass die Kommunikationsleistungen der Organisationsmitglieder der Ausgangspunkt und Erfolgsfaktor für Qualitätsmanagement zugleich sind, zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die verfolgten Herangehensweisen der Einrichtungen bisher nicht den gewünschten Effekt hatten. Am Beispiel der Lehrenden wird deutlich, dass der Vermittlungszusammenhang von Organisation und Profession weiter unklar ist, so dass die bereits formulierte Forderung nach organisationalen Lenkungsstrukturen an dieser Stelle erneut aufzugreifen ist. Die Kommunikationsmöglichkeiten der Organisationsmitglieder müssen im Rahmen der Managementverfahren gesteuert werden. Das Bemühen um Kommunikation und Interaktion muss ein wesentliches Anliegen von erfolgreicher Qualitätsentwicklung sein.

Mit Blick auf die frei- und nebenberuflich Lehrenden scheinen die Einrichtungen auch gar keine andere Wahl zu haben. Denn Kommunikation und Information sind die Hauptzugangswege der Einrichtungen, Lehrenden ihre Qualitätsmanagementanliegen zu vermitteln. Das drückt ein Interviewpartner aus Leitungssicht schlicht so aus: *„Wir haben keinen Zugriff. Also die Einrichtungen haben auf die Freiberuflichen keinen Zugriff.“*

4.5 Vom „Mal drüber Reden“ zur systematischen Kommunikationsstruktur

Sich über Qualitätsfragen auszutauschen, *„mal drüber zu reden“*, deuten die Akteure selbst in der Tendenz zwar als Bereicherung im Alltag, aber nicht als Möglichkeit zur nachhaltigen Veränderung. In verschiedenen Settings aus dem Arbeitsprozess wird das deutlich: *„(...) sich in dieser Runde auszutauschen war schon spannend“*, (gemeint ist das Zusammentreffen von frei- und nebenberuflichen, hauptamtlich pädagogischen und Verwaltungsmitarbeitenden, A. d. V.). Auch Äußerungen wie: *„Miteinander ins Gespräch kommen“*, in einem *„anderen als dem gewohnten Rahmen“* die Meinungen der anderen zu hören, mal wieder *„angeregt zu werden“*, stehen für diese Ansicht. Einige Akteure sind der Meinung, dass das *„viel zu selten“* vorkommt. Diese Äußerungen bewerten den kommunikativen sowie die persönlichen Interaktionsmöglichkeiten des

Arbeitsprozesses als positiv und weiterführend. Andere hingegen wissen nicht so recht, wie sie die Aktivitäten einschätzen sollen und stehen der Situation kritisch gegenüber: „Ob sich das hier lohnt“, „ich sehe nicht dass wir was Neues erarbeitet haben“, „mir sagt das nichts“ sind Äußerungen, die darauf verweisen, dass ein weiterführender Nutzen sich für diese Teilnehmenden nicht unmittelbar erschließt.

Diese Sichtweise ist vor allem vor dem Hintergrund zu deuten, dass der Arbeitsprozess von den Teilnehmenden nicht als institutionalisierter Zugangsweg der Kommunikation und Interaktion wahrgenommen wurde. Denn „nicht zu wissen, ob sich das hier lohnt“ ist eine von der Gruppe getragene Äußerung bzw. Befürchtung. Sie zeigt, dass die Teilnehmenden es als schwierig erleben, persönlich nicht nachvollziehbare und als nicht „mitgetragen“ erlebte Veränderungen in der Organisation zu bewirken. Im Hinblick auf den Qualitätsentwicklungsprozess ist es dabei unerheblich, ob die jeweiligen Teilnehmer aus der Sicht anderer Organisationsmitglieder dieses Empfinden „zu recht“ haben oder nicht.

Im Anschluss an die systemisch orientierten Netzwerktheorien ist davon auszugehen, dass der Grad des individuell-persönlichen Empfindens von „nicht eingebunden sein“ oder „nichts bewirken zu können“ spürbare Auswirkungen auf den gesamten Qualitätsentwicklungsprozess hat. Und zwar, so bleibt zu vermuten, eher negative als positive Wirkungen. Der Erfolg eines gelungenen Qualitätsentwicklungsprozesses hängt also im Wesentlichen von den Kommunikationsbereitschaften und den Kommunikationskompetenzen der Organisationsmitglieder ab. Oder anders ausgedrückt: Der zentrale Erfolgsfaktor für Qualitätsmanagement ist die Bedeutung, die die Organisationsmitglieder im Einzelfall und persönlich den Qualitätsthemen zumessen (können). Ebenso wichtig ist, wie die Organisationsmitglieder ihre Qualitätsentwicklungsanliegen kommunizieren können und wie sie diesen Anliegen in persönlichen Interaktionen nachgehen und welche Ziele sie damit verfolgen können. Bei der Umsetzung von Qualitätsmanagement ist also auch die Frage zu bedenken, wie die Organisationsakteure die damit verbundenen Maßnahmen sub-

ektiv deuten. Von diesen Deutungen wird es u.a. abhängen, wie die Organisationsakteure den Qualitätsprozess bewerten und in Folge kommunizieren.

Die Managementmodelle sollten also ihre Anforderungsprofile hinsichtlich der Kommunikationsanlässe im Rahmen der Verfahren kritisch überprüfen. Dabei geht es nicht nur darum, den Sinn der Verfahren und das einrichtungsspezifische Anliegen zu kommunizieren. Wichtig scheint vor allem die Schaffung von Kommunikationsräumen und -zugangswegen, in denen sich die Organisationsmitglieder institutionell gewollt und mit Befugnissen ausgestattet austauschen können, Veränderungen mitkreieren, beschließen und umsetzen können. Dies sind die wesentlichen Motoren für einen auch individuell erlebten Veränderungsprozess, der dann von allen Organisationsmitgliedern mitgetragen wird. Das Schaffen von institutionell verankerten Kommunikationsstrukturen ist als Referenzpunkt und Steuerungsparameter von Qualitätsmanagement zu verstehen und sollte erklärtes Ziel der Managementmodelle sein.

4.6 Qualitätsmanagement wird getragen durch das Zusammenspiel von Verwaltung und Pädagogik

Über die generelle Bedeutung von systematischer Kommunikation und Interaktion hinaus identifizieren die Akteure diejenigen Mitarbeitergruppen, die ihrer Meinung nach eine besondere Stellung im Rahmen der Qualitätsentwicklungsprozesse und der damit einhergehenden Kommunikation einnehmen. Ein Interviewpartner, der u.a. aus einer Leitungsperspektive spricht, meint dazu: *„Die Hauptthemen des Managementzugs sind eine Optimierung des Zusammenspiels zwischen Pädagogik und Verwaltung, eine Sicherung der Ablauforganisation, wobei Ablauforganisation eher die Sicherung des optimalen Zusammenspiels zwischen Pädagogik und Verwaltung auf allen Ebenen ist. (...) das Zusammenspiel ist immer störungsanfällig (...) und die Qualitätsentwicklung hat dazu beigetragen, beide Seiten miteinander ablaufsicherer zu machen. (...) Und das war auch notwendig, das muss ich mit aller Deutlichkeit sagen (...). Das Verhältnis zwischen den Elementen Pädagogik, ich nehme mal die Leitung außen vor, weil ich da einen anderen Blick drauf habe, Verwaltung und nebenamtlich Mitarbeitenden [be-*

darf] dringend einer Objektivierung, damit unsere störanfälligen Prozesse auch effektiv bearbeitet werden können.“

Neben dem aufgezeigten kommunikativen Wirkungsaspekt kommt also eine weitere Wirkungsfacette hinzu, hier benannt als das Zusammenspiel von Verwaltung und Pädagogik. Für die Zusammenarbeit dieser Gruppen wird ein „Objektivierungsbedarf“ gesehen. Objektivierung meint für den Interviewpartner das Einnehmen realitätsbezogener Standpunkte über das, was im Alltag wirklich möglich ist oder nicht. In diesem Zusammenhang spricht ein anderer leitungserfahrener Interviewpartner von der Notwendigkeit, dass die „*fragilen*“ Beziehungen zwischen pädagogischem Personal und den Verwaltungsmitarbeitern einer „*Normalisierung*“ bedürfen.

Die Bedeutung des Zusammenspiels von Verwaltung und Pädagogik wird besonders den Feldern der Prozessoptimierung von Arbeitsabläufen zugeschrieben.

Auch andere Akteure verweisen mehrfach darauf, dass gerade die Optimierung der Arbeitsabläufe auf die Kommunikation unter den Mitarbeitergruppen insgesamt, aber insbesondere auf die optimale Zusammenarbeit von Verwaltung und Pädagogik angewiesen sei. Dieser Kommunikation wird eine Schlüsselfunktion im Rahmen von Qualitätsmanagement zugeschrieben.

Im Laufe des Arbeitsprozesses der Falleinrichtung wurde dieser Aspekt aus einer anderen Perspektive überdeutlich: Im Zuge der Workshops wird der bisher in Pädagogenhand liegende Arbeitsbereich „Interne Fortbildungen“ von Mitarbeitenden der Verwaltung übernommen, ohne dass es dazu aus Sicht der Akteure eine bis zu diesem Zeitpunkt offizielle Leitungserklärung gegeben hat. (Keine Rolle für diese Wahrnehmung der Akteure spielt, ob die Leitung die Situation auch so interpretiert.) Diese Situation forderte in hohem Maße die kommunikativen Kompetenzen der Mitarbeitenden und ihre Bereitschaft zur Interaktion heraus. Irritationen waren auf beiden Seiten zu beobachten: Warum und wie soll Verwaltungspersonal „unseren“ Fortbildungsbedarf (er-)kennen und organisieren? Und andererseits: Worin besteht der pädagogi-

sche „Stoff“? Die in einem anderen Zusammenhang formulierte Frage eines Verwaltungsmitarbeiters bringt die Herausforderung der (neuen) Gedankenwelt auf den Punkt: *„Ist denn überall was Pädagogisches drin?“*

Das oben beschriebene Beispiel spiegelt eine Realität wider, die auch abseits der empirischen Erhebung zu beobachten ist. Die vorliegenden Ergebnisse sind als ein Puzzlestein des bereits skizzierten Bildes zu sehen; Weiterbildungseinrichtungen haben noch nicht realisiert, dass Qualitätsmanagement auch Organisationsentwicklung ist, die mit Umstrukturierung, Neuordnung, Veränderungen von Zuständigkeiten und Positionierung im Hierarchiesystem verbunden ist.

Die nicht klar markierte Bedeutung der Verwaltungsmitarbeitenden im Zuge der Verfahren ist dafür ein Beispiel. Ihre tragende Rolle in Bezug auf die Verfahrensweisen und -abläufe und auf Personal- und Führungsfragen wird in der Praxis des Qualitätsmanagements unterschätzt. Qualitätsmanagement stärkt aber die Verwaltungsposition in der Einrichtung. Die Anforderungen beziehen sich auf der Verwaltung nahe liegende Parameter wie Standardisierung und Wirtschaftlichkeit. Das (kommunikative) Zusammenspiel von Verwaltung und Pädagogik steht vor diesem Hintergrund für das Gelingen von Qualitätsmanagement. Es ist als – vielleicht bedeutsamster – Referenzpunkt für das Gelingen eines in der Praxis real vollzogenen Qualitätsmanagements auszumachen. Denkbar ist, dass in einer Weiterentwicklung der Modelle kommunikative wie inhaltliche Lenkungsparameter einzufügen wären, die eben dieses Zusammenspiel von Verwaltung und Pädagogik explizit einfordern und deren Strukturbildung fördern.

4.7 Das Pädagogische hat in Bildungsorganisationen wenig Raum

Die aufgezeigte Bedeutung von Kommunikation für Qualitätsmanagement hat für die Akteure im Alltag auch im Zusammenhang mit pädagogisch benannten Fragestellungen Bedeutung. Im Verlauf des Arbeitsprozesses der Falleinrichtung fällt beispielsweise auf, dass die frei- und nebenberuflich Lehrenden fehlende Austauschmöglichkeiten weniger als Mangel formulieren als die hauptamtlich beschäftigten Pädagogen. Die frei- und nebenberuflich Lehrenden haben für sich eher das Empfinden „*das doch sowieso zu machen*“ (also sich auszutauschen, A. d. V.) und nicht nachvollziehen zu können „*warum wir jetzt darüber reden*“. Der bereits beschriebene Mangel an Bewusstheit im Hinblick auf die Managementverfahren wird hier überdeutlich.

Im Gegenzug dazu äußern sich die hauptamtlichen Pädagogen in der Mehrheit positiv über die Möglichkeit, sich „*in dieser Runde auszutauschen*“. Denn im Alltag reden sie kaum noch über „*etwas Pädagogisches*“.

Die frei- und nebenberuflichen Akteure hatten darüber hinaus kein Problem damit, ihre pädagogischen Tätigkeiten aufzuschreiben und als solche zu benennen. Hingegen fiel es den hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden sowie den Verwaltungsmitarbeitern zunächst schwer, ihre pädagogischen Tätigkeiten und Wissensbestände zu benennen. Für dieses Erleben eines pädagogischen Mitarbeiters steht sinngemäß die Äußerung: „*Ja, was mach ich denn eigentlich noch Pädagogisches?*“ In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass die Arbeitsaufforderung „pädagogische Tätigkeiten und pädagogisches Alltagshandeln“ aufzuschreiben, die Workshopteilnehmenden zu einer Stimmung heiterer Unruhe veranlasste. Einige Teilnehmende fühlten sich mit diesem Arbeitsschritt wahrnehmbar unwohl. Das drückte sich u.a. durch das Austauschen von kleinen Witzen über „das Pädagogische“ aus.

In der Summe (und überspitzt) können die Beobachtungen und Ergebnisse aus dem Arbeitsprozess als diametral verlaufende Ausprägung von Merkmalen beschrieben werden: Je weiter die Akteure von der Organisation entfernt sind, desto weniger Schwierigkeiten haben sie, ihr Handeln und Wissen als

pädagogisches Wissen und Handeln zu interpretieren. Je stärker die Akteure in der Organisation verhaftet sind, desto schwieriger wird es für sie, ihr Handeln und Wissen als pädagogisches Handeln und Wissen zu verstehen und zu beschreiben. Eine hauptamtliche Tätigkeit in pädagogischen Organisationen scheint das pädagogische Bewusstsein eher zu stören als zu fördern.

4.8 Pädagogisches Wissen und Handeln steht jenseits der Organisation

Ein Interviewpartner, der bereits sehr lange und in unterschiedlichen Funktionen in der Weiterbildungsbranche arbeitet, beschreibt das Pädagogische und wann es für ihn vorkommt so: *„Das hat früher eine viel größere Bedeutung gespielt. Wir haben viel mehr über Pädagogik gesprochen (...), da haben wir echte pädagogische Themen behandelt und bearbeitet (...), selber Spiele entwickeln, Planspiel gemacht, Erkundungen gemacht, Konzeptionen entwickelt, das ist alles raus. (...) Wir haben das stärker zum Thema gemacht. (...) Wir haben viel mehr über Pädagogik gesprochen und über Bildungsfragen und zum Gegenstand unserer Arbeit gemacht, als das in den letzten zehn oder fünfzehn Jahren der Fall gewesen ist. Ganz eindeutig. Wir reden heute über Projekte und wo man das Geld herkrieg, über betriebswirtschaftliche Fragen, über Kostendeckung, über Qualität in einem wiederum organisatorischem Verständnis, über Evaluation, so dass es heute schon wieder eine kleine Abwehrbewegung gibt die sagt, lass uns wieder mit den eigentlichen Fragen beschäftigen. Die eigentlichen Fragen sind dann die pädagogischen Fragen, welche Themen, wie behandeln wir die, wie machen wir Evaluation, wie können wir Lernbegleitung und Lernberatung machen. Also es gibt eine wachsende Distanz, Abwehr aller Metadiskussionen (...).“*

Mit der Frage, was unter pädagogischem Handeln und Wissen verstanden wird, ging im Prozess der Datenerhebung auch die Frage einher, was pädagogische Qualität ist bzw. sein könnte. Ein Interviewpartner sagt dazu aus einer Innensicht der Organisation: *„Was ist denn die pädagogische Frage? Ist die pädagogische Frage die Frage der methodisch-didaktischen Gestaltung der Veranstaltung, also die unmittelbare Planung und Durchführung der Lehr-Lern-Situation, oder ist die pädagogische Frage auch auf einer Zwischenebene, der Mesoebene angelegt. Und wenn ich die Frage, habe ich eigentlich die richtigen Themen für die*

Menschen, die ich anspreche, treffe ich deren Interesse, habe ich meine Themen richtig so aufbereitet und gefunden, also das ist auch eine pädagogische Frage. Also da müsste man noch einmal genau gucken, was meint man damit. Insofern ist beispielsweise die Frage der Bedarfserschließung eine hochgradig pädagogische Frage, und die Passung von Teilnehmerinteressen oder überhaupt die Identifizierung von Teilnehmerinteressen gibt Entwicklung von Programmen, die genau diese Interessen treffen und nicht einfach, ich habe da ein Interesse an EDV, hier habe ich (...) Also da müsste man noch einmal genau gucken was man mit pädagogischer Qualität meint.“

Die Akteure entwickelten in diesem Zusammenhang unterschiedliche Perspektiven, die aber letztendlich zu ähnlichen Ergebnissen führen: Sie verstehen und beschreiben zu Beginn der Gespräche und Arbeiten pädagogische Qualität, überwiegend bezogen auf die mikrodidaktische Planungs- und Handlungsebene. Im Laufe des Prozesses selbst taucht die Frage auf: Was ist pädagogische Qualität? Daraufhin wird ein eher intermediär erscheinendes Professionsbild reflektiert. Um dann, nach einiger Zeit, wieder darauf zurückzukommen, dass das Pädagogische im Alltag zu kurz kommt und man keine Zeit mehr habe für didaktisch-methodische Fragestellungen.

Wie dieser Bogen gespannt wird, ist im folgenden Interviewausschnitt aus der Perspektive eines Akteurs, der auch als Fachbereichsleitung arbeitet, nachzuvollziehen: *„Also ich als (...) fasse pädagogische Qualität wirklich als verschiedene Punkte auf. Es fängt bei der Bedarfsermittlung an, dass ich eine gute Bedarfsermittlung mache und gucke, was gibt es, was wird gebraucht, was spielt sich in meinem Umfeld ab. Pädagogische Qualität heißt für mich auch, bevor ich mein Produkt formuliere und umsetze, dass ich die Marktentwicklung, aber auch die wissenschaftliche Entwicklung mit verfolge und mir ein Urteil darüber bilden kann, was für mich wirklich gute Produkte sind. Das setzt aber auch Zeit voraus, mich mit fachlichen Neuerungen, Entwicklungen auseinandersetzen zu können. Da fängt es schon an bei uns im pädagogischen Bereich, dass viele Pädagogen sagen, wir haben überhaupt gar keine Zeit mehr, noch eine Fachzeitschrift zu lesen, höchstens am Wochenende und da möchte man sich vielleicht mal erholen. Aber das wäre für mich der erste Punkt, der eben auch mal am Produkt ansetzt, was biete ich an, Kooperationen mit anderen Einrichtungen. Vieles kann man vielleicht gar nicht mehr als ein-*

zelle Einrichtung qualitativ gut anbieten, aus den unterschiedlichsten Gründen, und sollte vielleicht in Kooperation mit anderen Einrichtungen besser gemacht werden. Dafür braucht man aber auch Zeit. Man muss sich mit den Einrichtungen zusammensetzen, man muss ein gemeinsames Ziel definieren, man muss Wege absprechen, wie das Ganze passieren soll. Ich will jetzt nicht sagen, dass das nicht passiert, aber es ist aufwendig, es kostet Zeit und Kraft und kostet auch sehr viel Kraft an den Verwaltungsstrukturen, die unterschiedlicher Couleur sind, zu einer Einigung zu kommen. Dann der Punkt mit der Teilnehmerberatung, ist auch ein wichtiger Gesichtspunkt, inwieweit da die Rolle der Pädagogen eigentlich klar definiert ist. Teilweise wird Beratung ja auch von qualifizierten Dozenten gemacht, was ich auch gut finde. Was ich weniger gut finde, dass wir Pädagogen im Moment nicht mehr so ein klares Bild der Anleitung haben, was wollen wir eigentlich von den Leuten, die für uns beraten? Dann natürlich auch noch mal, was wir vorhin schon hatten, der Umgang mit Dozenten und die Vermittlungsprozesse dann auch zwischen Dozenten und Teilnehmenden.“

Der Interviewpartner umreißt hier ein Bild von pädagogischer Qualitätsvorstellung, die einem intermediären Professionsverständnis gleichkommt, da er den Bogen weit über die mikrodidaktische Planungsebene hinausspannt.

Er reflektiert zugleich eine fehlende Vorstellung davon, was die Pädagogen von den Zulieferern pädagogischer Leistungen (hier Beratungsleistung) erwarten. Den damit verbundenen Mangel schreibt er allerdings nicht einem Mangel in der Struktur zu, sondern den Pädagogen der Einrichtung und ihrem „unklaren Bild“ von den eigenen Erwartungen. Den reklamierten Zeitmangel schreibt er jedoch der Organisation zu, die dafür verantwortlich scheint, dass Pädagogen zu wenig Zeit haben, Dinge zu tun, die sie tun müssten, um pädagogische Qualität zu erzeugen.

Dies deutet darauf hin, dass das pädagogische Wissen und Handeln für die Akteure der Weiterbildungseinrichtungen deshalb so schwer zu fassen ist, weil sie es nicht als Bestandteil der Organisation interpretieren, sondern als individuell auszuhandelndes Definitionsgut zwischen den Organisationsmitgliedern. Diese Vermutung wird von der Deutung eines anderen Interviewpartners zur pädagogischen Qualität, aus der Sicht eines Qualitätsbeauftrag-

ten, gestützt: „*Ich glaube, das wird jeder Mitarbeiter bei uns im Hause anders definieren. Das hat ganz viel mit der Rolle und Position zu tun.*“

Diese Aussage verweist direkt auf die Individualität, stärker noch auf die Abhängigkeit der Definitionsqualität von pädagogischem Wissen und Handeln in Bezug zum jeweiligen Rollen- und Funktionsträger.

Es ist also nicht die pädagogische Organisation selbst, die ihre Vorstellungen von pädagogischer Qualität und damit ihr pädagogisches Wissens- und Handlungsrepertoire definiert. Vielmehr sind es die Organisationsmitglieder, die ihre je individuellen Vorstellungen von pädagogischer Qualität für sich selbst und ihr jeweiliges Aufgabengebiet formulieren. Die Definitionsmacht hinsichtlich pädagogischer Anforderungen obliegt also den einzelnen Organisationsmitgliedern und nicht der Organisation.

Die Qualitätsmanagementmodelle durchbrechen diese Gewichtung nicht. Denn weder beschäftigen sich pädagogische Organisationen im Zuge der Managementprozesse systematisch mit der Frage, worin ihre pädagogische Qualität besteht bzw. was sie darunter verstehen, noch finden sie dafür ein transparentes und in Teilen standardisiertes Bewusstsein. Im Anschluss an die für die Arbeit verfolgte mikropolitische Perspektive ist davon auszugehen, dass die Vorstellungen der Organisationsmitglieder von pädagogischer Qualität nicht zwangsläufig mit den Vorstellungen der Organisation übereinstimmen.

An dieser Stelle wäre es interessant zu erfahren, ob es zwischen Organisations- und Akteursperspektive hinsichtlich der pädagogischen Qualitätsdefinition Unterschiede gibt und wenn ja, welche. Eine Frage, die im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden kann, deren Beantwortung aber sicher mit einer Stärkung pädagogischer Qualitätsanliegen im Rahmen der Managementverfahren einherginge.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Pädagogische Organisationen scheinen sich ihrer pädagogischen Wissens- und Kompetenzressourcen nicht bewusst

zu sein. Pädagogische Qualitätsvorstellungen werden im Zuge der Managementverfahren auch nicht entwickelt. Die Organisationsmitglieder pflegen ihre individuellen Vorstellungen vom Pädagogischen und der pädagogischen Qualität ihrer spezifischen Arbeit. Diese individuellen Deutungen bringen die Organisationsakteure über ihr Handeln und Wissen in die Organisationen ein.

4.9 Qualitätsmanagement kann das Nachdenken über pädagogische Professionalität fördern

Deutungen einzelner Interviewpartner zeigen, dass die Qualitätsmanagementverfahren neben der Verbesserung der organisationalen Abläufe auch das Nachdenken über pädagogische Qualität anregen können, wenn die Einrichtungen dazu bereit sind. Die Akteure beschreiben dann Qualitätsmanagement insgesamt als „Professionalisierung der Weiterbildung“. In den Kapiteln 4.1 und 4.3 wurde das bereits aufgezeigt und beschrieben.

Ein Interviewpartner, der aus Sicht eines Qualitätsbeauftragten spricht und über breite Kontakte zu anderen Einrichtungen verfügt, sagt dazu:

„Ich glaube, wenn ich nur von unserer Einrichtung absehe und auf alle Einrichtungen im Land so gucke, oder die zumindest, die ich einigermaßen gut kenne, dann ist es ein Weg hin zur Professionalisierung. (...)“

Interviewerin: Was genau meinen Sie mit Professionalisierung?

„Entwicklung von einer Vorstellung, was es heißt, professionell in der Erwachsenenbildung zu arbeiten.“ Für seinen Arbeitskontext nennt das der Interviewpartner weiter *„den Überblick zu haben und selber auch für Qualität zu sorgen“*. Im selben Kontext schlägt er die Brücke zu deutlich Management bezogenen Anforderungen: *„(...) es gibt transparente Prozesse und es gibt Dokumentationen und es gibt bestimmte Verfahren, nach denen man arbeiten kann, es gibt Unterlagen, die immer da sind, auch für Vertretungen im Krankheitsfall. Ich glaube, das war ein ganz großer Schritt nach vorne, dass da etwas passiert ist. Und das war auch einer der Punkte, die ich mit Professionalisierung meinte.“*

Dieser Interviewausschnitt steht stellvertretend für eine Fülle von Äußerungen mit gleicher oder ähnlicher Zielrichtung. Im Anschluss insbesondere an die Verbesserung der organisationalen Prozessabläufe werden Stichwörter wie „es läuft weniger chaotisch“, „geregelter“ oder „transparenter“ genannt. Einige Interviewpartner heben den Punkt „Bedarfserhebung“ oder die „Auswahl von Lehrenden“ zusätzlich hervor. Themen, die zwar immer noch nicht ausreichend geklärt, aber immerhin jetzt ins Blickfeld der Organisationen gerückt seien.

Das durch Qualitätsmanagement geförderte Nachdenken über pädagogische Handlungszusammenhänge entsteht auch durch die kommunikativen Wirkungen der Managementprozesse (siehe Kap. 4.3). Die damit einhergehende Bewusstseinsbildung zeigt folgender Interviewausschnitt: *„Also es gibt Beispiele, die mich, auch wenn ich als Auditor oder Gutachter komme, begeistern dadurch, dass sie wirklich rangegangen sind, ihre Organisation zu durchleuchten. Die haben gefragt, wie arbeiten wir eigentlich zusammen, wie arbeiten unterschiedliche Bereiche zusammen (...). Alle tun irgendwie das Gleiche. Ich habe jetzt ein Beispiel gesehen eines Bildungshauses, und das hat die Qualitätsentwicklung zustande gebracht, dass die unterschiedlichen Bereiche, also Hauswirtschaft, Verwaltung, Hausmeisterei, Pädagogik, ihre Zusammenarbeit mal hinterfragt haben. Und die Einrichtung hat festgestellt: Wir sind ja alle gleichwertige Menschen, die alle ihren gleichwertigen Teil zum Gelingen des Ganzen beitragen. Das finde ich enorm und da ist etwas Wesentliches passiert. Das ist merkbar in der Organisation, in der Atmosphäre, im Umgehen miteinander.“*

Das, was der Interviewpartner als *„etwas Wesentliches passiert“* beschreibt, kann als ein aktives Erleben intermediärer Professionsvorstellungen gedeutet werden. Dies schließt an die bisher für die Arbeit verfolgten Perspektiven an. In dem beschriebenen Fall hat die Anwendung von Qualitätsmanagement dazu geführt, dass die Organisationsmitglieder erleben konnten, dass nicht Einzelsegmente der Organisation, sondern allen gemeinsam die Gesamtleistung „Bildungsdienstleistung“ zuzuschreiben ist. Das Gelingen des Ganzen hängt vom Miteinander der Einzelteile ab. Die Einrichtung hat damit einen Bewusstwerdungsprozess vollzogen, der ihre Identität als pädagogische Or-

ganisation konkretisiert. Das aufgezeigte Beispiel ist im Rahmen der vorliegenden Daten jedoch als Einzelfall zu bewerten.

Die Datenlage zeigt insgesamt eine andere Tendenz. Einzelne Akteure in den Einrichtungen erleben Qualitätsmanagement zwar als „Professionalisierung der Organisation“, dieses Erleben und diese Deutungen sind aber nicht in der Gesamtorganisation verankert. Der bereits aufgezeigte Mangel im Bereich der Kommunikationssystematisierung und der Teilhabe aller Mitarbeitenden am Prozess sowie der Mangel an pädagogischem Bewusstsein sind dafür verantwortlich. Der oben aufgeführte Einzelfall zeigt aber, dass es grundsätzlich möglich ist, im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses pädagogisches Bewusstsein zu entwickeln. Qualitätsmanagement kann also durchaus helfen, pädagogisches Bewusstsein zu entwickeln, vorausgesetzt, die Einrichtungen ermöglichen die dafür notwendigen pädagogischen Zugangswege im Verfahren selbstständig.

4.10 Frei- und nebenberuflich Lehrende sind Lieferanten einer Leistung

Die Managementverfahren unterstützen die Einrichtungen bei Fragen zur Einstellungspraxis von Lehrenden. Sie formulieren beispielsweise nahezu modellübergreifend Anforderungen hinsichtlich der Einstellungskriterien. Die Akteure empfinden das als „*gewinnbringend*“ und als „*Professionalisierung*“.

Die Vorgaben der Modelle professionalisieren die Einrichtungen vor allem hinsichtlich des Handlings der Dozentendaten, -profile usw. Vor der Einführung der Managementmodelle hätten die meisten Einrichtungen kaum gewusst, mit wem sie eigentlich zusammenarbeiten, welche Kompetenzen und Fähigkeiten die einzelnen Dozenten haben usw.; die „*Kakophonie pur*“, nennt das ein Interviewpartner. Diese habe durch die Anwendung der Modelle deutlich abgenommen.

Die Akteure sind der Meinung, dass Entwicklungen im Bereich der Lehre im Rahmen der Managementprozesse auch nicht erwartbar seien, da die Model-

le selbst keine Anforderungen formulieren. Dafür müssten die Einrichtungen andere „Wege“ finden. Die Modelle seien dafür aber offensichtlich kein „Weg“, weil, so ist ein mehrfach eingebrachtes Argument, die Bindungskraft der Einrichtungen zu den Lehrenden zu schwach sei. Das mache eine systematische Einbindung in die Strukturen der Managementmodelle kaum möglich. *„Die kann man nicht wirklich fassen“* und besonders kommunale öffentliche Einrichtungen müssten anerkennen, dass sie kaum Steuerungsmöglichkeiten im Hinblick auf ihr frei- und nebenberufliches Personal hätten: Aus Leitungsperspektive meint dazu ein Interviewpartner: *„Es wird ja seit vielen Jahren darüber gemeckert, dass die Volkshochschule im Prinzip von ihrer Struktur her ein inneres Qualitätsproblem hat, weil die Bindungsqualität nicht da ist. (...) ich habe das selbst erlebt, dass man sich überschätzt in der formalen Bindungsqualität, die ja äußerst locker ist. Da muss man einfach die Kirche im Dorf lassen. Ich habe als Einrichtung (...) fast nur Pflichten und kaum Rechte (...). Ich kann in einer kommunalen Einrichtung nicht erzwingen, dass bestimmte Sachen gemacht werden. Das gibt die Bindungsqualität meines Vertrags nicht her. Ich kann nicht sagen, du kommst zur Fortbildung, sonst wirst du nicht eingestellt. Ich kann nur sagen, bevor ich jemanden einstelle, ich erwarte von Ihnen, dass Sie die Fortbildung machen. Ich kann auch nicht einem Dozenten sagen, nächste Woche haben wir eine Dozentenkonferenz und kommen Sie dahin, sonst kriegen wir Ärger. Das gibt der Vertrag nicht her. Also, man muss diese pädagogische Qualität natürlich auch sehr sauber in seiner Zusammensetzung zur juristischen Qualität unserer Bindung sehen und die ist so schwach, dass man an der Stelle einfach viel Überzeugungsvermögen braucht, um aus der Motivation heraus die Leute zu binden.“*

Akteure der betrieblichen Weiterbildung hingegen sehen dieses Problem weniger zugespitzt. Sie betonen, dass durch die in der Regel langfristige und zeitintensiv angelegten (Ausbildungs-)Kurse die Lehrenden mehr oder weniger automatisch an die Einrichtungen gebunden würden. Pädagogische Konferenzen, systematisierter Fachaustausch, Supervisionen etc. seien hier daher selbstverständlicher und notwendiger Bestandteil der Arbeit und würden von den frei- und nebenberuflich Lehrenden auch angenommen.

Einige Akteure, hier vor allem die Interviewpartner, argumentieren mit einem weiteren Aspekt. Sie reflektieren während der Interviews den Status und die

Rolle der Lehrenden im Wesentlichen als Lieferantenbeziehung. Lehrende rechnen sie nicht zum Personal der Einrichtung, sondern zur Ressourcensicherung. Interessanterweise verwenden diesen Sprachgebrauch nicht nur Akteure mit ISO-, sondern auch Akteure mit LQW-Hintergrund. In diesem Zusammenhang nennt ein Akteur die Ansprüche, die an die Einrichtungen im Hinblick auf die Einbindung von Lehrenden gestellt werden, schlicht eine *„pädagogisch emphatische Überhöhung, die diejenigen nervt, die im Management tätig sind.“*

Ein Interviewpartner mit breitem Erfahrungsfeld aus unterschiedlichen Rollen beschreibt das so: *„Ich glaube, wir müssen uns auch ein etwas rationaleres Verhalten, Sichtweise angewöhnen, was die Nebenberuflichen betrifft. Insofern rede ich mal bewusst von Lieferanten und sie gehören nicht zur Personalentwicklung. Die Personalentwicklung betrifft das hauptamtlich beschäftigte Personal, was auch über Arbeitsverträge in einer Einrichtung verfügt. Auf die anderen habe ich prinzipiell keine Zugriffsmöglichkeiten, sondern ich habe eine G e s c h ä f t s beziehung (Hervorhebung im Interview) mit denen. Ich glaube, das ist hilfreich, wenn man sich das vor Augen führt, weil das auch die Art und Weise meiner Leistung betrifft. Wie ich auf sie zugehen kann und was ich mit ihnen machen kann.“*

Die Akteure sehen dabei sehr wohl, dass es sich um eine bedeutende Leistung handelt. *„Sie sind natürlich sehr zentrale Lieferanten, sind natürlich diejenigen, die wahrgenommen werden in erster Linie von den Kunden, aber nichtsdestotrotz sind es Lieferanten von einer Leistung, die ja auch eingekauft werden muss.“* Daher sei die bereits benannte Überzeugungsfähigkeit des zuständigen hauptamtlichen Personals von wesentlicher Bedeutung für die Motivation und damit die Qualität des Lehrpersonals. Es gelte, so die Akteure, auch eine emotionale Bindung zur Einrichtung zu schaffen, damit die Lehrenden ihre Arbeit mit *„Herzblut“* machen könnten.

Die Anforderung an das zuständige Personal aus der Einrichtung heißt demnach *„Überzeugungskompetenz“*. Sie hat das Ziel, eine Lieferantenbeziehung mit Herz herzustellen und zu pflegen, ohne den Lehrenden das Gefühl einer Agenturbeziehung zu vermitteln, denn dies könnte wiederum dem *„Herzblut“* schaden.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die geschilderte Perspektive der Interviewpartner von den Akteuren der Falleinrichtung bestärkt wird, obwohl diese nicht direkt danach gefragt worden sind. Hauptamtliche Pädagogen der Falleinrichtung verwiesen im Laufe eines Arbeitssettings ausdrücklich darauf, dass sie in der Qualität der frei- und nebenberuflich Lehrenden insgesamt keine Probleme sehen. Vielmehr seien es im Alltag die Rahmen- und Strukturbedingungen, die problematisch wären und in der Regel durch das verantwortliche Personal nicht behoben werden könnten.

Diese Ansicht wird wiederum aus den Interviews bestätigt. Hier gehen die Akteure nämlich einerseits davon aus, dass sich die Qualität der Lehre in den letzten Jahren allein durch die massive Verbesserung der Infrastrukturen und Ausstattungen entwickelt habe. Andererseits gäbe es immer wieder Probleme im Alltag, wie zu dunkle oder dreckige öffentliche Räume, Personalmangel u.a., die vom Anbieter nicht behoben werden könnten. Es fehle an finanziellen Mitteln oder an klar definierten Verantwortungsbereichen.

4.11 Die Qualität der frei- und nebenberuflichen Lehre entwickelt sich eigenständig und jenseits der Modelle

Die Verfahren des Qualitätsmanagements können Einrichtungen zu der Annahme verleiten, dass sich darüber auch die Lehrqualität verbessern ließe. Das entspricht aber nicht der Realität: *„(...) sie haben sich in der Ablauforganisation, in der Prozessorganisation entwickelt und sie sind quasi davon ausgegangen, dass die Ablauf- und Prozessorganisation ausreichend ist, um die Kursleiterinnen und Kursleiter in die Organisation zu bitten.“*

Die Erfahrung, dass die Entwicklung der Lehrqualität nicht „automatisch“ mitläuft, haben die Einrichtungen dann spätestens nach ihren ersten Durchläufen von Testierung oder Zertifizierung gemacht. Die Akteure greifen in diesem Zusammenhang die bekannten Probleme, wie die geringe Vergütung, wieder auf. Auch die zu geringe Bindungsmöglichkeit von Lehrenden an die Organisation wird genannt.

Der Anspruch, Lehrende in die organisationalen Verfahren der Qualitätsentwicklung einzubinden, wird von den Akteuren eher kritisch gesehen. Die Akteure formulieren den Anspruch, dass ihre Lehrenden, ob mit oder ohne Qualitätsmanagementverfahren, „pädagogisch professionell“ arbeiten. Als Erbringer einer Dienstleistung sei das schlicht die Voraussetzung der Arbeitsbeziehung überhaupt. Außerdem wird in diesem Zusammenhang auf die traditionelle Auseinandersetzung der Pädagogen mit pädagogischen Qualitätsfragen verwiesen, die viel älter sei als die neue Managementdebatte.

Als Beispiel werden Evaluationsinstrumente genannt, die seit vielen Jahren dazu beitragen, dass gerade die Lehre reflektiert und weiterentwickelt wird. „Also, als Pädagoge weiß ich, wie eine Kursauswertung passiert. Da weiß ich auch, wie man hospitiert (...).“

Die Lehrqualität wird vor allem als Beziehungsfaktor zwischen Lehrenden und der Fachbereichsleitung sowie den persönlichen Kommunikations- und Lehrkompetenzen der beteiligten Akteure gesehen. Die bereits beschriebene und notwendige Fähigkeit der hauptamtlichen Pädagogen, „ihre“ Lehrenden zu motivieren, wird als Voraussetzung zur Qualitätsförderung und -sicherung der Lehre genannt.

Die Akteure empfinden den Kommunikations- und Motivationsaspekt aber nicht als wirkliches Problem. Auch wenn sich, wie in der Vergangenheit am Beispiel von EDV-Lehrgängen aus früheren Jahren sichtbar, Engpässe beim Lehrpersonal beispielsweise negativ auf die Kommunikationsbereitschaft der Lehrenden und damit die Lehrqualität auswirken: „Da musste man nehmen was kommt.“ In dieser Zeit seien beispielsweise nahezu alle Lehrenden aus einer Fachperspektive und nicht aus der Perspektive der Vermittlungskompetenz eingekauft worden. Das hätte zum Teil katastrophale Wirkungen auf die Kurse gehabt, sei aber nicht zu verhindern gewesen. Qualifiziertes Personal sei einfach nicht ausreichend auf dem Markt gewesen.

Kurzum, mögliche Mängel werden nicht negiert, Verbesserungspotenziale gesehen. Die Lehrenden sind für die Akteure aber keine besondere

Schwachstelle im Qualitätsentwicklungsprozess. Die Mehrheit der Akteure geht vielmehr davon aus, dass die Lehrqualität an den eigenen oder den beobachteten Organisationen insgesamt hoch war und ist. Ein Interviewpartner mit viel Organisationserfahrung meint dazu: *„Also auf der einen Seite gab es diese ständigen pädagogischen Verbesserungsbemühungen und die Entwicklungen. Ich habe das gesagt, um deutlich zu machen: Da hatten wir nicht so großen Nachholbedarf. Vor allem, da waren wir und sind auch firm (...).“*

Interviewerin: Woher kommt das? Bringen die Leute das mit?

„Entweder sie bringen das mit (...) oder, dass muss man schon sagen, also die können auch viel (...). Das sind vielfach Leute, die sehr qualifiziert sind, die sich ihre Qualifikationen irgendwo geholt haben, auch zertifiziert sind, Zusatzausbildungen haben, eine Menge investiert haben, die besser sind als wir, die pädagogisch besser sind als die pädagogischen Mitarbeiter, die wesentlich mehr können als wir. (...) den können wir gerade pädagogisch nichts beibringen.“

Akteure der Untersuchung, die aufgrund ihrer Tätigkeiten einen Überblick über die Weiterbildungslandschaft haben, betonen in diesem Zusammenhang, dass diese Situation für Einrichtungen in eher ländlichen Gebieten deutlich schwieriger ist. Dort kann nicht auf so viel, nicht auf so gut ausgebildetes und nicht auf frei arbeitendes Personal zurückgegriffen werden.

Die Interviewpartner gehen vermehrt davon aus, dass Entwicklungen im Bereich der Lehrqualität sich vor allem über struktur- und arbeitsmarktpolitische Faktoren regeln: *„Sagen wir mal, sie hat in bestimmten Bereichen geholfen [die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt für Lehrende, A. d. V.]. Überall dort, wo der Markt kollabiert ist, sind wir in der besseren Position, ganz platt formuliert, (...). Und das sollte man mal in der Weiterbildung auch anerkennen. Man sollte nicht immer nur so ein Wunschdenken haben, dass wir viele Prozesse beeinflussen können. Vieles läuft über Geld und da sind unsere Möglichkeiten begrenzt.“* (Interviewpartner aus Leitungssicht).

4.12 Die Entwicklung von Lehrqualität braucht innovative Herangehensweisen

Welche Maßnahmen können die Qualität der Lehre fördern? Die Akteure berichten von einer Fülle von Möglichkeiten, wie Lehrende zumindest punktuell

in die Förderung von Lehrqualität eingebunden werden können; Dozentenhandbücher, Servicestunden, Dozententreffen, Hospitationen, Beratung, usw. Bei all diesen Maßnahmen steht die Motivation der Lehrenden im Vordergrund und diese sei letztendlich wieder abhängig von der motivierenden Überzeugungskraft des verantwortlichen Personals aus der Einrichtung.

Weiter sehen die Akteure die Notwendigkeit, nicht alle Lehrenden „über einen Kamm zu scheren“. Vielmehr müsse diese Gruppe sehr differenziert im Hinblick auf die zu leistende Arbeit betrachtet werden. Die Lehrenden haben einen zum Teil sehr unterschiedlichen Verbundenheitsgrad mit der Einrichtung und damit „natürlich unterschiedliche Interessen“. Je nach Bildungsbereich und Stundenanzahl variiert für die Interviewpartner verständlicherweise das Interesse an den Entwicklungsprozessen der Einrichtung. Gerade für Lehrende, die für nur wenige Kurse oder sogar nur im Einzelfall engagiert sind, erscheint den Akteuren eine Einbindung in die Qualitätsentwicklungsprozesse nicht zumutbar und sogar überflüssig. Einen Unterschied macht es auch, ob jemand nachweisbar pädagogisch qualifiziert oder ausschließlich über einen Themen- und Fachbezug in die Einrichtung kommt.

Ein Interviewpartner reflektiert dazu wie folgt: *„Also, was kann man machen, das war ja die Frage. Ich glaube, dass a) man muss einfach Zeit für sie haben. Wir müssen uns mehr Zeit lassen, Zeit nehmen für ihre Begleitung und Unterstützung in den unterschiedlichen Varianten. Angefangen von der Hospitation in Absprache, in welcher Form auch immer, bis hin zur Belieferung mit Materialien durch E-Mails, durch Sprechstunden, durch Beratungsgespräche, über Rückmeldegespräche u.Ä. Wir müssen b) attraktive Angebote in der Fortbildung machen, von denen sie auch einen Nutzen haben, wo sie sagen, ja das hilft mir auch. Also nicht nur funktionsbezogen auf einen Kurs, sozusagen als Pflichtveranstaltung, sondern sie müssen sagen, Donnerwetter, das wäre noch mal was für mich und das hat mir meine (...) vermittelt. (...) also gezielt, selektiv Leute auch weiterqualifizieren.“*

Die Bemühungen der Einrichtungen, ihren Lehrenden ein adäquates Fortbildungsangebot bereitzustellen, werden als insgesamt hoch und die Angebote als qualifiziert bewertet. Verschiedene Interviewpartner berichten, dass die bereits seit Jahren bestehenden und ständigen Fortbildungsbemühungen der

Verbände oder auch der einzelnen Einrichtungen u.a. dazu geführt haben, dass frei- und nebenberuflich Lehrende die Angebote aktiv und gerne wahrnehmen. Denn die Bildungsangebote werden von den Lehrenden auch für andere Arbeitszusammenhänge genutzt; man bewirbt sich beispielsweise weiter mit einem Zertifikat, welches man an einer anderen Einrichtung erworben hat. Deshalb findet die Professionalisierung der Lehrenden, nach Ansicht der Akteure, auch ohne die Modellvorgaben, längst statt.

Es sei daher unerheblich, „(...) ob wir jetzt noch den siebten zertifizieren oder den Trainerschein ermöglichen.“ Es müsse vielmehr darum gehen, die Frage zu beantworten, wie in Zukunft der Bedarf an Lehrkräften überhaupt gedeckt werden könne. Denn die quantitative Frage des Personals sei, insbesondere für infrastrukturschwache Regionen, bereits jetzt ein Problem. Zu befürchten sei, dass im Zuge demographischer Veränderungen diese Frage zum Hauptproblem der Einrichtungen würde. Dieser Interviewpartner resümiert, dass daher nicht die Frage der Professionalisierung der Lehrenden im Vordergrund stehe, sondern ob perspektivisch überhaupt ausreichend Personal vorhanden ist. *„Wir haben heute schon Probleme, wie wir das früher gemacht haben, Hauptschulabschlusskurse zu machen, weil, wie will ich den Tag für zwei Stunden einen Biologielehrer kriegen. Die rennen nicht mehr einfach rum.“*

Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass eine mögliche Personalknappheit in der Weiterbildung nur von den eher älteren Interviewpartnern als Thema eingebracht und auch als zukünftiges Qualitätsproblem gesehen wird. Sie verweisen in ihren Argumentationen darauf, dass es früher immer dann einen Qualitätsmangel in der Lehre gegeben hätte, wenn die Einrichtungen „ihre“ Lehrenden nicht unter vielen auswählen konnten, wie beispielsweise lange Zeit im EDV-Bereich.

Als Resümee bleibt dennoch, entgegen der Vorannahme der Untersuchung, dass die Akteure weder die mangelnde Einbindung der Lehrenden noch die aktuelle Lehrqualität als Hauptproblem der Organisationen sehen. Vielmehr werden der prognostizierte Personalmangel und die grundsätzlich immer knapper werdenden finanziellen Mittel und personellen Ressourcen als belas-

tende Probleme eingestuft. Denn das Initiieren und Anbieten von Maßnahmen, die zur organisationalen Qualitätsförderung der Lehre beitragen, hängt u.a. von den finanziellen und personellen Möglichkeiten der Einrichtungen ab. Kommunikation braucht beispielsweise Zeit. Kommunikation kostet daher Geld. Da finanzielle und personelle Ressourcen aber nicht ausreichend zur Verfügung stünden, sei in der Praxis grundsätzlich eine Gratwanderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu bestehen.

4.13 Zusammenfassung

Die Ergebnisse und Interpretationen des empirischen Teils der Untersuchung können wie folgt theseartig formuliert werden:

- Qualitätsmanagement verbessert die organisationalen Abläufe. Die organisationsbezogenen Abläufe und Prozesse werden durch die Anwendung von Qualitätsmanagement professioneller.
- Mit jedem Modell kann die organisationale Qualität verbessert werden. Es kommt bei der Umsetzung von Qualitätsmanagement mehr auf die persönliche Einstellung zur Qualitätsentwicklung an als auf das Modell.
- Das Nachdenken über professionsbezogenes und motiviertes Handeln und Wissen lassen die Qualitätsmanagementverfahren zwar zu, fördern es aber nicht. Die Modelle leiten weder zu einer pädagogischen Sprache noch zu einem pädagogischen Bewusstseinsprozess an und fördern damit indirekt die Verdrängung des Pädagogischen.
- Die Anwendung von Qualitätsmanagement wird in der Praxis nicht als Instrument des Organisationslernens wahrgenommen. Die in der Literatur bereits geschaffene konzeptionelle Verbindung zwischen den Verfahren der Managementmodelle und den systemtheoretisch orientierten Positionierungen des Organisationslernens (vgl. Kap. 2) wird in der Praxis kaum gesehen und vielleicht noch weniger gelebt. Es ist daher zu erwarten, dass die Einrichtungen nach mehrfachen Wiederholungsschleifen von Testierungen, Zertifizierungen u.a., die Verfahren in der Tendenz als das Abarbeiten von administrativen Anforderungen erleben. Ein Zugewinn professionsbezogener Qualität scheint damit auf Dauer fraglich.

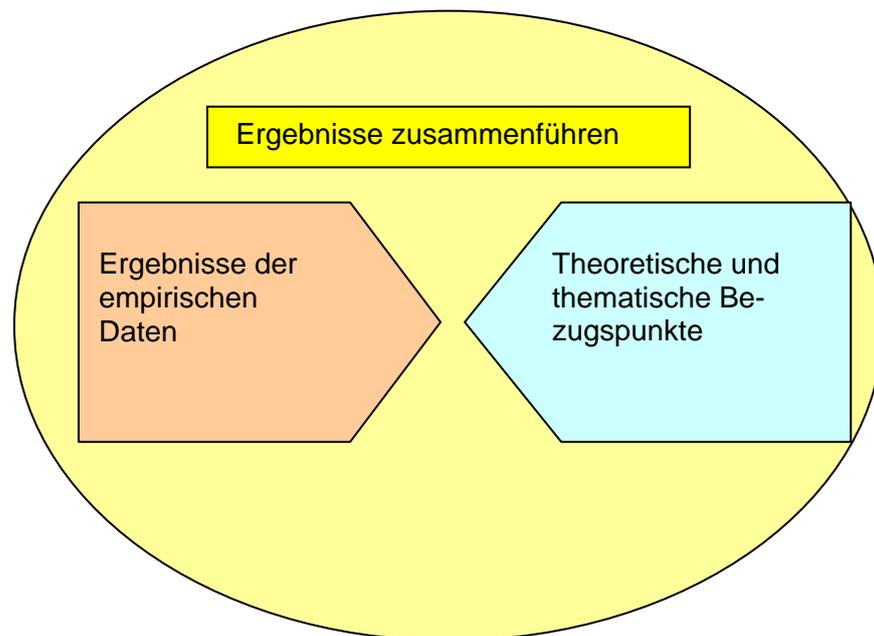
- Das Niveau der Lehre ist zurzeit „qualitativ gut“ und entwickelt sich weiter jenseits der Modelle. Die Einrichtungen bieten schon jetzt vielfältige Möglichkeiten für Lehrende an, ihre Lehrqualität weiterzuentwickeln. Sie brauchen aber weitere und neue Ideen, um die Professionalisierung der Lehre weiter zu fördern. Qualitative Mängel der Lehre sind zukünftig eher aufgrund personeller Engpässe zu befürchten. Ländliche Regionen sind schon jetzt von einer begrenzten Auswahlmöglichkeit des Lehrpersonals betroffen.
- Lehrende sind Zulieferer von Leistung. Sie müssen daher nicht unmittelbar in die Qualitätsmanagementverfahren eingebunden werden. Im Rahmen der Managementverfahren ist die erbrachte Leistung zu kontrollieren. Dafür werden Instrumente und Anforderungen aufseiten der Modelle benötigt.
- Kommunikation und Interaktion sind ein bedeutender Erfolgsfaktor für die Umsetzung von Qualitätsmanagement. Den Einrichtungen fällt es aber schwer, ihre Anliegen hinsichtlich der Qualitätsentwicklungsverfahren intern sowie extern in einem ausreichenden Maße zu kommunizieren. Der Sinn und das Ziel von Qualitätsmanagement sind daher vielen Mitarbeitenden und insbesondere den frei- und nebenberuflich Lehrenden nicht in einem ausreichenden Maße deutlich. Der Vermittlungszusammenhang von den organisationalen Strukturen und den individuell pädagogischen Handlungen und Wissensbeständen wurde bisher nicht ausreichend hergestellt. Das hat insbesondere Folgen für die pädagogischen Handlungszugänge und das pädagogische Bewusstsein, die nicht als solche kommuniziert und identifiziert werden.
- Das kommunikative Zusammenspiel von Verwaltung und Pädagogik ist ein spezifischer Erfolgsfaktor für die Umsetzung von Qualitätsmanagement. Diese beiden Akteursgruppen repräsentieren in besonderer Weise die unterschiedlichen Handlungsmotivationen der Organisation. Ihr Zusammenspiel wird von den Akteuren der Untersuchung daher als „der Hauptzug von Qualitätsmanagement“ bezeichnet.
- Die Akteure der Untersuchung deuten ihr pädagogisches Wissen und Handeln widersprüchlich. Einerseits beschreiben sie ihre Tätigkeiten in

einem als intermediär zu bezeichnenden Berufsspektrum, andererseits positionieren sie das Pädagogische im mikrodidaktischen Planungs- und Handlungsfeld.

5. Schlussfolgerungen und Konsequenzen

In einem letzten Arbeitsschritt sind die Annahmen und Ergebnisse der Untersuchungsteile miteinander verglichen und miteinander in Beziehung gesetzt worden. Aus den Ergebnissen beider Untersuchungsteile wurden theoretische sowie praxisbezogene Schlussfolgerungen und Konsequenzen abgeleitet.

Abbildung 15: Ergebnisse zusammenführen



Quelle: Eigene Darstellung

Vor dem Hintergrund der im einführenden Kapitel beschriebenen Ausgangssituation lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse und Überlegungen wie folgt beschreiben: Die Untersuchung bestätigt, dass sich die Managementmodelle auf organisationsbezogene Handlungsparameter ausrichten. Diese Handlungsparameter wurden im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung der Arbeit als organisationsbezogene Handlungsmotivationen bezeichnet.

Die Untersuchung zeigt, dass die Einrichtungen durch diese Herangehensweise aus einer organisationsbezogenen bzw. -motivierten Perspektive professioneller werden. Pädagogische Qualitätsansprüche stehen dazu – wenn überhaupt – allenfalls in einem vermittelten Zusammenhang. Die Herangehensweise der Modelle und der damit verbundene Effekt der durch die Akteu-

re empfundenen „Professionalisierung“ verstärken den Verdrängungsprozess des pädagogischen Bewusstseins. So gelingt es im Alltag der Bildungsorganisation kaum, für pädagogisch motiviertes Handeln und Wissen einen gedanklichen und semantischen Raum zu finden. Die Modelle forcieren dadurch einen organisationalen wie personenbezogenen Sprach- und Bewusstseinsverlust für das Pädagogische in der Weiterbildung, da das, was nicht benannt wird, zwangsläufig in Vergessenheit gerät. Der professionsbezogene Sprach- und Bewusstseinsverlust trägt wiederum dazu bei, dass das Selbstverständnis der Professionellen hinsichtlich ihrer Handlungsfelder und Kompetenzen stetig an Kontur verliert. Hält dieser Prozess an, könnte damit langfristig eine pädagogische (Bewusstseins-)Aushöhlung der Weiterbildungsorganisationen verbunden sein. Das hätte, so bleibt anzunehmen, Folgen auch für den Inhalt.

Die Arbeit schlussfolgert, dass das Pädagogische eine intensivere Beachtung und eine neue Bedeutungszuschreibung braucht, wenn dieser Prozess gestoppt werden soll. Ansprüche an professionsbezogene Handlungsparameter, -motivationen und Anknüpfungspunkte für professionsbezogene Wissensbestände sind zu formulieren und in die Managementdiskussion einzubringen.

Vor dem Hintergrund der Untersuchung ist davon auszugehen, dass öffentlich geförderte Weiterbildungsorganisationen einen Selbstvergewisserungsprozess benötigen, der auch die Fragen ihrer Legitimationen einbezieht. Darüber hinaus bedarf es eines Qualitätsbewusstseins, was die organisationalen und pädagogischen Handlungsmotivationen in einer als polare Einheit gedachten und funktionalen Gleichwertigkeit sieht.

Im Anschluss an die formulierten Annahmen über das Lernen in und von Organisationen schließt die Integration der Handlungsmotivationen das Bewusstsein ein, dass sich die Wirklichkeit von Weiterbildungsorganisationen über das „systemische Zusammenwirken aller Ebenen, Bereiche und Akteure in der Organisation sowie in der relevanten Umwelt der Organisation“ (Dollhausen 2008, S. 18) generiert. Damit ist nicht nur die Anerkennung eines vielfältigen Aufgaben- und Zielspektrums für pädagogische Organisationen ver-

bunden (vgl. Fuhr 2004, S. 588), sondern auch ein als Querschnittsfunktion gedachtes Professionalitätsverständnis.

Pädagogische Qualität im Kontext der Managementverfahren kommt dann vor, wenn die individuell definierten pädagogischen Wissensbestände und Handlungen in ein gemeinsam definiertes pädagogisches Organisationshandeln und -wissen überführt werden. Die dafür notwendige Kopplung von Struktur und (individueller) Handlung wird stattfinden können, wenn die offensichtliche und bestehende pädagogische Bewusstseinslücke im Rahmen kommunikativer Organisationspraxis geschlossen wird.

Pädagogische Qualität zielt damit auf alle Bedingungen, Wissensbestände und Handlungen in pädagogischen Organisationen. Pädagogische Qualitätsentwicklung meint auf einer übergeordneten Ebene das Aushandeln, Festlegen, Kontrollieren und Verbessern von Handlungen und Strukturen in *pädagogischen* Organisationen.

Für die Praxis von Weiterbildungsorganisationen verweisen die Ergebnisse auf handlungsorientierte Veränderungspotenziale für die Modelle. Dies sind die institutionelle Systematisierung von Kommunikation und Interaktion, die kooperative Zusammenarbeit insbesondere von Verwaltung und Pädagogik, die Förderung von Lehrqualität jenseits der Strukturen der Modelle und die systematische und organisationsbezogene Förderung eines intermediären Professionsbewusstseins. Letzteres über die aktive Gestaltung eines intermediären Berufsverständnisses und vor allem durch die Anwendung professionsbezogener Sprache und das Aufdecken (sichtbar machen) pädagogischer Arbeit, auch für nicht der Profession zugerechnete Berufsgruppen.

Pädagogische Bewusstseinsbildung und Sprache allein werden pädagogische Qualitätsparameter im Alltag der Bildungseinrichtungen allerdings nicht verankern können. Es wird neben der bereits angeführten Integration der Handlungszugänge ein neuer Referenzpunkt für Qualitätsmanagement benötigt. Die damit verbundene theoriebezogene Perspektive wird im Folgenden mit dem Begriff des „integrativen Qualitätsmanagements“ belegt.

5.1 Integratives Qualitätsmanagement

Im Anschluss an die in der theoretischen Auseinandersetzung aufgezeigte symbolisch interpretative Perspektive auf Organisationen und pädagogisches Wissen und Handeln zielt ein integratives Qualitätsmanagement⁶⁶ auf die Anerkennung der funktionalen Gleichwertigkeit und Abhängigkeit von Organisation und Pädagogik. Integratives Qualitätsmanagement erfordert eine Bewusstseinshaltung, die in den bestehenden Modellstrukturen die Perspektive der Dualität und Gleichzeitigkeit⁶⁷ von organisationalen und pädagogischen Handlungsmotivationen im Rahmen kommunikativer und selbstreflexiver Organisationspraxis wahrnimmt. Ein integratives Qualitätsmanagementverständnis fragt deshalb *gewollt* und *notwendigerweise* nach dem Pädagogischen von Bildungsorganisationen, ohne es dabei von vornherein einem spezifischen Segment zuzuschreiben. Pädagogisch zu sein und zu handeln wird als Basisinteresse und Ziel jeder pädagogischen Organisation interpretiert als pädagogische Auslegung von organisatorischen Entwicklungsprozessen (vgl. Göhlich 2005; Dollhausen 2007, S. 7).

Integratives Qualitätsmanagement betont, dass sich in pädagogischen Institutionalformen die pädagogischen von den organisationsbezogenen Fragestellungen und Motivationen nicht trennen lassen. Pädagogisches Handeln generiert Strukturen, Strukturen generieren pädagogisches Handeln. Pädagogische Motivationen legitimieren Organisationen. Organisationen legitimieren und ermöglichen pädagogisches Handeln.

Die vielschichtigen Organisationsziele haben daher unmittelbaren Einfluss auf die pädagogischen Handlungs- und Wissensfelder (vgl. Dollhausen 2007, S. 20, 2008). Die Lernunterstützung des einzelnen Lernalters ist für Weiterbildungsorganisationen beispielsweise nicht der einzige sie legitimierende

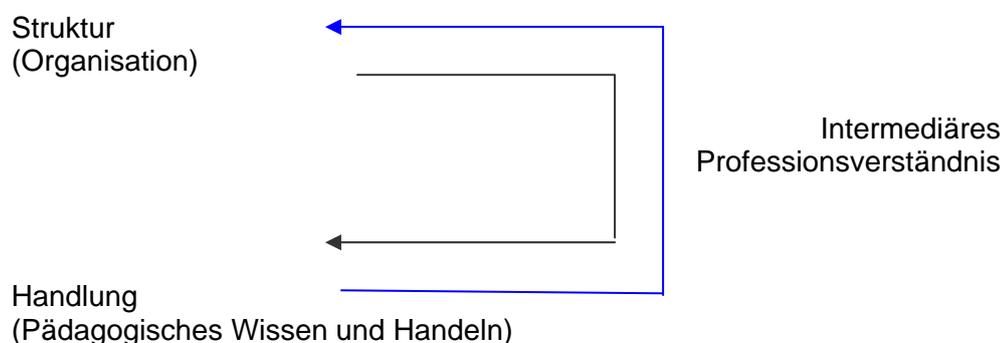
⁶⁶ Ein gleichnamiger Buchtitel von Schwarz/Behrmann (vgl. 2006) verbindet den Begriff „Integratives Qualitätsmanagement“ mit einer interdisziplinären Perspektive. Damit verbunden ist für Behrmann (vgl. ebd., S. 9) die Frage, welche Bedingungen zu berücksichtigen sind, wenn Qualitätsmanagement auf einer bildungspolitischen, einer organisationalen und einer pädagogischen Ebene vorangebracht werden soll. Behrmanns Ansatz stärkt damit auch das hier entworfene intermediäre Professionsverständnis als „Gestaltungskonzept für die Erwachsenenbildung“ (vgl. Behrmann 2006, S. 21).

⁶⁷ Der Begriff „Gleichzeitigkeit“ ist bei Giddens (vgl. 1988) entnommen.

Zweck. Öffentlich geförderte Weiterbildung, und auf dieses Feld bezieht sich die Untersuchung, unterliegt vielmehr einer breiten Legitimation und Aufgabenfunktion. Ziel von Weiterbildungsorganisationen kann beispielsweise, über die individuelle Lernförderung hinaus, eine generelle Arbeitsmarktförderung oder eine regionale Ausbildungsoffensive zur Stärkung des Wirtschaftsraums sein. Ziel von Weiterbildungseinrichtungen kann sein, junge Erwachsene auf ein selbstständiges Berufsleben vorzubereiten, damit sie perspektivisch nicht mehr auf öffentliche Unterstützungsmaßnahmen angewiesen sind, usf. (vgl. Fuhr 1994).

Pädagogische Professionalität kann vor diesem Hintergrund auf einer übergeordneten Ebene als Wissen und Handeln definiert werden, das einen Beitrag zum Gelingen von pädagogischen Organisationen leistet. Es manifestiert sich in einer reflexiven Offenheit der intermediären Arbeitsfelder und lebt im Bewusstsein der Dualität von organisationsbezogenen und pädagogischen Handlungsmotivationen. In Anlehnung an Göhlich (vgl. 2001; Sausele 2005, S. 95ff.) kann das auch als Lern- und Unterstützungsleistung bezeichnet werden. Denn in der Theorie und Praxis pädagogischer Institutionen zielt Göhlichs Lernbegriff nicht nur auf das Lernen von Einzelpersonen, sondern auf eine „Vorwärtsbewegung“ (Göhlich 2001, S. 241) personalen wie organisationalen Lernens und schließt damit an die systemischen Zugänge des Organisationslernens an.

Abbildung 16: *Professionshandeln in Weiterbildungsorganisationen*



Quelle: *Eigene Darstellung*

Es wurde in Kapitel 2 bereits angedeutet, dass eine solche Interpretation des Pädagogischen bzw. Professionellen die Schwierigkeit in sich birgt, dass es im Alltag von Bildungsorganisationen Akteure gibt, deren Wissen und Handeln offensichtlich in mehr oder weniger direktem Bezug zu den heutigen Qualifikationsmerkmalen von Weiter- und Erwachsenenbildnern stehen.⁶⁸ Dieser Umstand und die mehr oder weniger offensichtliche Anschlussfähigkeit von pädagogischem Wissen und Handeln führten bisher dazu, dass in Theorie und Praxis die Auseinandersetzung um pädagogische Qualität tendenziell auf die Ebene der Lehr-Lern-Situation reduziert blieb.⁶⁹

Ein integratives Qualitätsverständnis könnte dieser Verkürzung der Diskussion entgegenwirken, ohne das beschriebene Definitionsdilemma zu leugnen: Das Professionelle in allen Segmenten des personalen wie organisationalen Handelns als gemeinsame Vorwärtsbewegung zu suchen, stellt eine Form von „Entgrenzung“ des Pädagogischen dar. Kade/Nittel/Seitter (2007, S. 163ff.) mahnen denn auch eine „Professionalisierung unter Maßgabe einer reflexiven Selbstbegrenzung“ an. Sie verweisen darauf, dass „enge Bezüge zwischen dem gesellschaftlichen Funktionssystem Weiterbildung (dessen Konturen unscharf sind), einem klar von der Alltagspraxis unterschiedenen professionellen Handlungssystem und einem dieses steuernden professionellen Wissenssystem“ herausgearbeitet werden müssen, wenn Weiter- und Erwachsenenbildung zu einer Profession „avancieren“ soll. Seitter (vgl. 2003) diskutiert in diesem Zusammenhang auch eine mögliche Beliebigkeit pädagogischer Ziele (ebd., S. 19).

Mit Blick auf das Anliegen der Arbeit, das Pädagogische neben dem Organisationalen als gleichwertigen Bestandteil des Qualitätsmanagements zu etablieren, soll dieser Aspekt jedoch vernachlässigt werden. Die vorgestellte Definitionsperspektive auf das Professionelle muss vielmehr weiterentwickelt werden und dazu beitragen, Qualitätsmanagement als eine gemeinsame

⁶⁸ Vgl. Kapitel 2.2.2: Professionalität und Qualität.

⁶⁹ Vgl. Kapitel 1.5: Forschungsstand und Diskussionszugänge; Kapitel 2.4.2: Organisationale und pädagogische Handlungszugänge.

Vorwärts- und Lernbewegung von organisationalen wie pädagogischen Handlungsmotivationen zu fördern.

5.1.1 Professionshandeln und Wissen in pädagogischen Organisationen

Werden das Pädagogische und die Struktur (die Organisation) in eine gemeinsame Zielperspektive als duale Einheit integriert, bildet sich das Professionelle einer Organisation im Handeln und den Wissensbeständen der einzelnen Organisationsakteure und damit in jedem Organisationssegment ab, ohne dass dafür zwangsläufig jedes Handeln als hundertprozentig pädagogisch gewertet werden müsste. Jedes Handeln ist aber immer ein Beitrag zur Gesamtleistung der pädagogischen Dienstleistung.

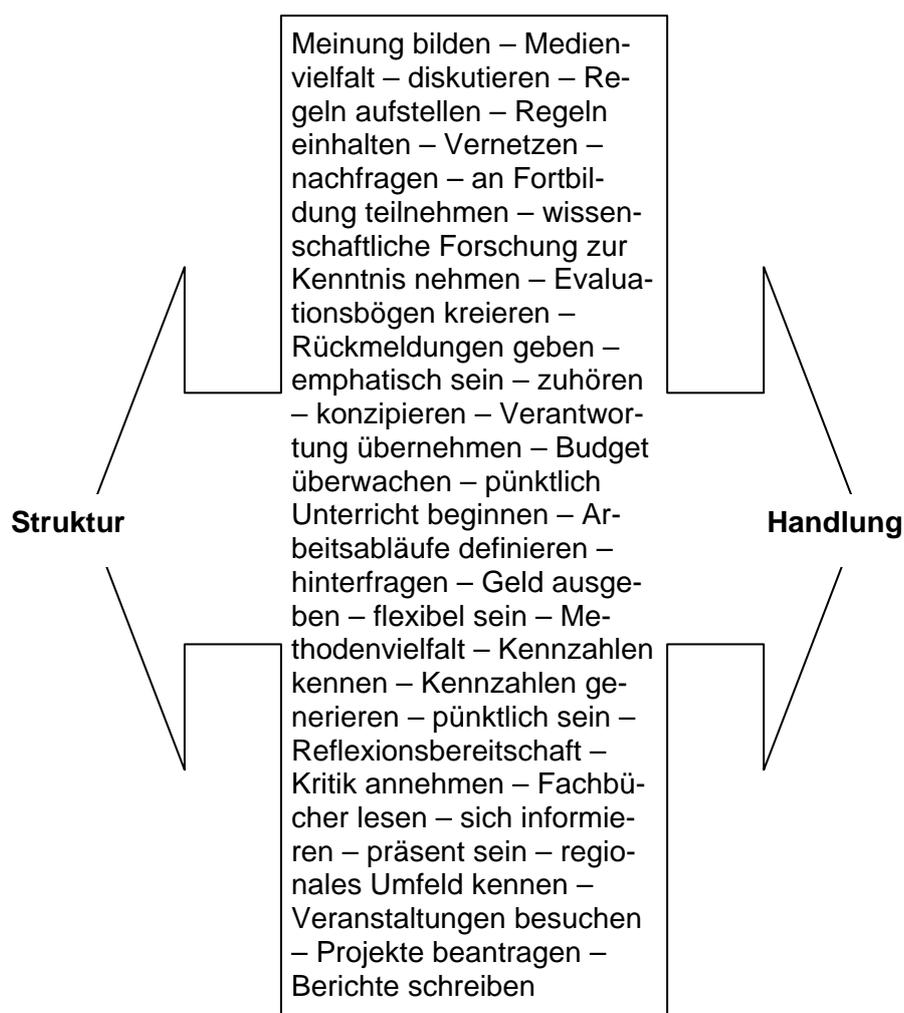
Pädagogik und Organisation stehen in einem polaren „Um-zu-Verhältnis“ der wechselseitigen Abhängigkeit. Zwangsläufig rücken über diese Perspektive die einzelnen Akteure der Organisation mit ihren Aufgaben, Funktionen, Kompetenzen und (mikropolitischen) Interessen und Motivationen in den Mittelpunkt des Interesses.

Die organisationale Wirklichkeit mit all ihren Regeln und Strukturvorgaben wurde in Anlehnung an Klatetzki (vgl. 2005) bereits als von den Organisationsmitgliedern hervorgebrachte Sinn- und Bedeutungsgeflechte interpretiert. Diese Wirklichkeitskonstruktionen steuern das Interesse, die Fähigkeiten und Kompetenzen der Akteure, machen sie aber auch selbst veränderbar und steuerbar (vgl. Wilkesmann 1999; vgl. Dollhausen 2003).

Damit ist nicht verbunden, die Organisation als ein auf sich zurückgeworfenes Interaktionssystem zu interpretieren, bei dem Probleme der Organisation, also des Managens von Strukturen, allein zu Problemen der Akteure würden. Pädagogische Fragen und Motivationen sollen auch nicht reaktiviert werden, um sie dann als Hilfe zur Entscheidungsverhinderung in den Organisationen zu missbrauchen (vgl. Ehses/Zech 2002, S. 115).

Ein integratives Qualitätsmanagementverständnis zielt auf die Einheit in der Zweiheit (Dualität) der Handlungsmotivationen und versteht pädagogische Professionalität vor diesem Hintergrund als eine umfassende pädagogische Organisationsprofessionalität. Organisationsstrukturen und ihre Regeln lenken pädagogisches Wissen und Handeln in Organisationen. Und entgegen gerade der in der Praxis verbreiteten Annahmen, dass Regeln und Strukturen das pädagogische Handeln verkürzen, ist es vielmehr so, dass die Regeln und Strukturen pädagogisches Handeln und Wissen mitgenerieren (vgl. Kuper 2001). Das wurde in Kapitel 2.4.1 ausführlich im Rahmen der Diskussion zum Verhältnis von Organisation und Pädagogik dargelegt.

Abbildung 17: Intermediäre Wissensfelder und Professionshandeln



Quelle: Eigene Darstellung

Dem pädagogisch ausgebildeten Mitarbeiterstab der Einrichtungen kommt vor diesem Hintergrund eine besondere Rolle zu. Sie müssen ihr Wissen und Handeln aktiv in allen Segmenten der Organisation einbringen, damit sich ein umfassender Professionshabitus abbilden kann. Nicht Abgrenzung der Arbeitsfelder und Profile, sondern im Gegenteil, das Einflechten von pädagogischem Know-how und Zielen in allen Bereichen der Strukturbildung von Organisationen ist anzustreben. Die Organisation und die organisationsbezogenen Tätigkeiten und Motivationen dürfen nicht (grundsätzlich) als unpädagogisch abgelehnt werden. Sie sind vielmehr Teil des professionellen Ganzen. Die Aufgaben und Legitimationen pädagogischer Organisationen sind vielfältig und notwendigerweise in ein übergeordnetes Funktionalsystem einzubetten. Fragen nach der Wirtschaftlichkeit von Organisationen sind daher beispielsweise nicht pädagogisch unprofessionell. Sie werden es aber dann, wenn sie das „Um-zu-Verhältnis“ ausblenden und keine an den Zielen ausgerichtete Handlungsmotivation aufweisen.

Die Organisationsstrukturen und -regeln sollen im Verständnis des integrativen Managementgedankens dem pädagogischen Handeln dienen; damit werden sie selbst Teil der pädagogischen Dienstleistung und u. U. auch des Pädagogischen selbst. Pädagogische Organisationen beziehen ihre Legitimation über das Pädagogische, sie müssen sich daher fragen lassen, ob sie den Zielen der pädagogischen Organisation systematisch Rechnung tragen. Das pädagogische Handeln wiederum muss nachweisen, inwieweit es systematisch und sinnvoll zum Erhalt der pädagogischen Institutionalform beiträgt.

Nur wenn beide Seiten diese gegenseitige Abhängigkeit verantwortungsvoll wahrnehmen, wird das Pädagogische greifbar und umfassend sichtbar werden.

5.1.2 Aufgaben der Schnittstellen und Anforderungen in den Schnittstellen

Die vermittelnden Instanzen (vgl. Klatezki 2005) sind Orte der Kommunikation und Aushandlung. Hier müssen organisationsbezogene und pädagogisch

motiviert und begründete Vermittlungszusammenhänge (vgl. Dollhausen/Meisel 2006) diskutiert, vermittelt und in Regelwerke gegossen werden. Vermittelnde Instanzen sind die Schnittflächen der dualen Einheit von Organisation von Pädagogik. Aus ihnen heraus kann das Handeln und Wissen der Akteure gesteuert werden. Als Referenzpunkt für Qualitätsbemühungen richten sie ihre Aufmerksamkeit auf das konkrete Tun der Akteure. Denn das bloße Aufschreiben von Zielen, Leitbildern, Werten oder Definitionen beispielsweise gibt noch keine Auskunft darüber, welche konkreten Wissensbestände und Handlungen in der Einrichtung damit verbunden sind und auch nicht darüber, auf welche professionsbezogenen Deutungsmuster die Akteure zurückgreifen oder darüber, wie diese auf pädagogisches Wissen bezogen werden (vgl. Kade/Seitter 2005, S. 53).

Aufgabe der Schnittflächen ist es, die institutionelle und personale Selbstvergewisserung zu initiieren und zu steuern. Darüber hinaus müssen aus diesem Handlungsraum heraus die institutionellen Zugangswege geschaffen werden, die die Mitglieder der Organisation benötigen, um sich in beide Richtungen bewegen zu können. Reflexionsvermögen und Wissen über das Phänomen Organisation (vgl. Dollhausen 2003) gehören daher zum zwingenden Anforderungsprofil der Akteure in den vermittelnden Instanzen der Schnittflächen, ebenso das von Schäffter (vgl. 2001) genannte Kontextwissen und Relationsbewusstsein. Die zentralen Fragen sind: Was tue „ich“, der Organisationsakteur, warum mit welchem Ziel? Wie definiert die Organisation ihr Selbstverständnis, wie vergewissern „wir“, die Organisationsakteure, uns unserer Ziele? Welche Aufträge, sprich Legitimationen haben wir? Welche Organisationsform und welche Regeln dienen den formulierten Zielen?

Den pädagogischen Mitarbeitenden wurde bereits eine besondere Rolle als Träger von pädagogischem Know-how zugewiesen. Aufgrund ihrer pädagogischen Ausbildung kann davon ausgegangen werden, dass gerade sie über spezifisches Wissen und ein Handlungsrepertoire verfügen, das die Anforderungen der Schnittflächen bewältigen kann. In Anlehnung an Combe/Helsper (vgl. 2002, S. 38ff.) kann dieses Wissen und Handlungsrepertoire als „Ver-

mittlungswissen“ bezeichnet werden. Pädagogen wird dieses Vermittlungswissen im Alltag aber nur dann etwas nützen, wenn sie zugleich über organisationsbezogenes und -motiviertes Wissen verfügen (vgl. Dollhausen 2003).

Die theoretischen wie empirischen Befunde der Arbeit verweisen darauf, dass auch dem Verwaltungspersonal eine bedeutende Rolle für die Lernprozesse der Organisationen zuzusprechen ist. Sie scheinen Wissen um die Legitimation der pädagogischen Organisation zu benötigen. Das ist u.a. am Beispiel der Verwaltungsmitarbeiterin aus einem Workshop zu erkennen, die fragt, ob denn überall „was Pädagogisches drin sei“.

Ein integrativ gedachtes Management betont das kommunikative und funktionale Zusammenspiel der Akteure aus Verwaltung und Pädagogik als zentralen Erfolgsfaktor für die Entwicklungsmöglichkeit von Organisationen. Beide Akteursgruppen repräsentieren den jeweiligen Handlungszugang der Organisation, so dass davon auszugehen ist, dass eine gelingende Kommunikation unter diesen Akteursgruppen die Voraussetzung für eine gewinnbringende Kopplung von Organisation und Handlung ist. Verwaltungsmitarbeitende benötigen daher, neben ihren fachspezifischen Kenntnissen, auch kommunikative Kompetenzen.

Mit Blick auf die systemisch orientierten Annahmen der Arbeit ist die Anforderung an die Akteure der Schnittflächen in einem übergeordneten Sinne als eine Form der „systemischen Achtsamkeit“⁷⁰ zu bezeichnen. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass Interaktion und Kommunikation nicht lineare, sondern aufeinander bezogene Prozesse sind, die von der Reflexivitätsfähigkeit der Akteure und damit der Fähigkeit zur Selbstbeobachtung der Organisation leben, sowie vom Wissen und dem Bewusstsein der Akteure darüber, dass die Teilbereiche den Kontext für das Ganze der Organisation abbilden.

⁷⁰ Der Begriff wurde hier von Arnold/Gómez Tutor (vgl. 2007, S. 184) übernommen, die ihn für die Beschreibung des Kerns pädagogischer Professionalität im Hinblick auf die Interaktionsbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden verwenden.

5.2 Handlungsoptionen für die Praxis

In der Weiterbildungspraxis ist die Verbindung von notwendigen und im Alltag umsetzbaren Handlungsoptionen wichtig, um das Ziel, professionsbezogene Wissensbestände zu stärken und die Verdrängung des Pädagogischen zu stoppen, zu erreichen. Die Reaktivierung der „institutionellen Selbstvergewisserung“ (vgl. Schäffter 2001b), in Anlehnung an Kade/Seitter (vgl. 2005) kann man auch von einer „Selbstbeobachtung“⁷¹ sprechen, scheint dafür eine Grundvoraussetzung zu sein. Diese Feststellung ist nicht neu. Angesichts der Untersuchungsergebnisse scheinen institutionelle Selbstvergewisserung und Selbstbeobachtung in der Praxis aber dringender denn je benötigt zu werden. Darüber hinaus bedarf es einer Bewusstmachung der professionellen Kompetenzen, Fähigkeiten und professionsbezogenen Wissensbestände. Damit verbunden ist eine Hinwendung zur bewussten Sprachfindung für pädagogisches Wissen, Denken und Handeln. Die im Folgenden beschriebenen Ansätze sind aus den Befunden der Arbeit abgeleitet und verstehen sich als praxisbezogene Beispiele zur Förderung eines integrativen Qualitätsmanagements.

5.2.1 Eine Sprache für das Pädagogische finden

Sprache hat generell eine Dimension von Bewusstseinsbildung und kann daher als Sozialisierungsbeitrag für die Entwicklung der Profession Erwachsenenbildung interpretiert werden. Das Bewusstsein über das Wissen und die Kompetenzen der eigenen Profession erlangen die Professionellen u.a. über Sprache. In Anlehnung an Berger/Luckmann (vgl. 1995) ist der Sprachfindung für das Pädagogische in Bildungsorganisationen die Fähigkeit zuzusprechen, Sinn, Bedeutung und Meinung zu vermitteln (vgl. ebd., S. 39). Eine pädagogische Sprache im Alltag aktiv anzuwenden ist daher ein Beitrag zur „Objektiva-

⁷¹ Selbstbeobachtung zielt auf „selbsterzeugte pädagogische Erwartungsstrukturen“. Kade/Seitter (vgl. 2005) benutzen diesen Begriff im Zusammenhang mit der Diskussion um die Universalisierung des Pädagogischen. Hier zielt er auf die „Ausweitung der selbsterzeugten Erwartungsstrukturen“ und auf „eine Ausweitung des Adressatenkreises für pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen“ (ebd., S. 59). Der Begriff scheint trotzdem anschlussfähig im hier gemeinten Sinnkontext, denn er beschreibt auch einen „Modus der Generierung pädagogischer Professionalität“.

tion“ (vgl. ebd., S. 36) des Pädagogischen und damit zu dessen Begreifbarkeit.

Es gilt daher, den Alltag von Bildungsorganisationen in einer an den semantischen Besonderheiten der pädagogischen Profession orientierten Sprache abzubilden. Das schließt die Anwendung des Vokabulars der jeweiligen Qualitätsmanagementmodelle keineswegs aus. Im Gegenteil, Ziel ist, die aus einer betriebswirtschaftlich geprägten Sicht und Sprache formulierten Vorgaben zum Qualitätsmanagement an eingespielte Traditionen des Redens über das jeweils eigene Tun sowie an Orientierungen zur pädagogischen Qualität bzw. Professionalität für Weiterbildungsorganisationen anschlussfähig zu machen. Es gilt, die Qualitätsmodelle interpretativ zu durchdringen und zu „übersetzen“, so dass deutlich werden kann, dass das, was jeder einzelne Organisationsakteur tut, organisatorisches Handeln im Kontext professioneller pädagogischer Sinnggebung ist. Das gilt für den Hausmeister ebenso wie für den Pädagogen, der sich im Alltag überwiegend mit Verwaltungs- oder Managementaufgaben beschäftigt. Gleiches gilt für den Controller der Einrichtung, der das Überprüfen des Finanzbudgets aus einer professionsbezogenen Perspektive vollziehen sollte, um den Zielen und Aufgaben der Organisation gerecht zu werden.

Die Anwendung professionsbezogener Sprache ermöglicht es, dass die Akteure in Bildungsorganisationen die entsprechenden Inhalte im Alltag habitualisieren können. Über Sprache werden Sinn und Bedeutung der pädagogischen Organisation vermittelt und ihre Wirklichkeit konstruiert.

Das Professionsmerkmal „Wissen-was-man-tut“ (vgl. Klatetzki 1993) und dieses Tun bewusst in Sprache einzufassen, kann das spezifisch pädagogische Bewusstsein in Weiterbildungsorganisationen aktivieren. Ebenso von Bedeutung ist, seinem eigenen Handeln und Wissen mit Wertschätzung gegenüber zu stehen. Denn solange Pädagogen selbst ihr Handeln nicht als bedeutungsvolles Professionshandeln wahrnehmen und verstehen, wird es ihnen auch nicht von außen entgegengebracht. Diese, für pädagogische Institutionen geradezu lebensnotwendige Wertschätzung gegenüber der eigenen Pro-

fession, entwickelt sich für die Akteure und Organisationen gleichermaßen über reflexive Phasen der Selbstvergewisserung: Wer bin ich (wer sind wir), wofür stehe ich (wofür stehen wir), was kann ich (was können wir), wie legitimierte ich mich (wie legitimieren wir uns)?

5.2.2 Organisationale und individuelle Selbstvergewisserung

Weiterbildungseinrichtungen, die sich für ein integratives Qualitätsbewusstsein und eine Hinwendung zu pädagogischen Fragestellungen im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklungsprozesse entscheiden, brauchen in der Praxis Phasen der Selbstvergewisserung. Das kostet Zeit und Aufmerksamkeit, denn Selbstvergewisserung geschieht nicht einfach so. Das Pädagogische entwickelt sich nicht nebenher. Es erfordert vielmehr einen in der Organisation gewollten und angeleiteten Arbeitsprozess, der den Raum bietet, die professionsbezogenen Deutungsmuster mit eigenem pädagogischen Handeln und Wissen in Verbindung zu bringen, zu reflektieren und evtl. neu auszuformulieren.

Für einen solchen Arbeitsprozess werden in der Praxis Leitgedanken der Orientierung und konkrete Menschen benötigt, die den Prozess initiieren und begleiten. Kurzum, jemand muss die Verantwortung übernehmen. Als erster Arbeitsschritt stellt das für den Arbeitsprozess verantwortliche Organisationsmitglied eine Arbeitsgruppe zusammen und sucht nach einem treffenden Arbeitstitel. Die Mitglieder der Gruppe sollten idealerweise alle Segmente der Organisation abbilden und freiwillig an der Arbeitsgruppe teilnehmen. (Der Alltag in Bildungseinrichtungen ist aber nicht immer ideal.)

Anschließend erkundet der verantwortliche Organisationsakteur in der Einrichtung, bei der Leitung und/oder bei den anderen Organisationsmitgliedern, wie viel Zeit- und Personalressourcen auf den Arbeitsprozess verwendet werden können. Erst mit diesen Informationen ausgestattet, beginnt die konkrete Planung und Arbeit in der Gruppe.

1. Arbeitsschritt

Der erste Schritt zielt auf die institutionelle Selbstvergewisserung und Selbstbeobachtung der Organisation und damit auf die Ebene der Normbildung („So sollte es sein“).

In Anlehnung an die Methode des „aufsteigenden Verfahrens“⁷² könnte in der Arbeitsgruppe eine Auseinandersetzung mit Fragen nach der pädagogischen und gesellschaftsbezogenen Legitimation beginnen. Leitfragen könnten sein: Wodurch legitimieren wir uns? Was ist unser pädagogisches, uns legitimierendes Leitbild? Oder auch: Die pädagogische Qualität unserer Einrichtung zeichnet sich aus durch (...).

2. Arbeitsschritt

Jedes Gruppenmitglied überlegt für sich und schreibt auf, woraus das eigene pädagogische Handeln und Wissen besteht. Leitfragen können hier sein: Was tue ich im Alltag ganz konkret? Welches Wissen wende ich für mein Handeln an? Mit Blick auf die Zwischenergebnisse aus dem moderierten Arbeitsprozess der Falleinrichtung⁷³ soll und kann sich jedes Gruppenmitglied ermutigt fühlen, wirklich alles praktische Tun aufzulisten. „Zuhören“ gehört ebenso zum professionellen Anforderungsprofil und in den Bereich der tatsächlich angewendeten Handlungen wie das „Überprüfen von Finanzbudgets“. Das Zuhören ist wie das Überprüfen der Finanzbudgets kein Selbstzweck, sondern ist neben anderen Faktoren Professionshandeln in pädagogischen Organisationen.

⁷² Das aufsteigende Verfahren wird im LQW-Kontext systematisch zur Erarbeitung des Leitbildes und der Definition des gelungenen Lernens verwendet. Informationen zum Verfahren finden sich unter: www.artset.de, QB 1 Qualitätswerkzeug Leitbildentwicklung. Das Verfahren kennzeichnet, dass der Arbeitsprozess zu einem partizipativ gewonnenen Endergebnis führt. Zu Beginn des Prozesses überlegt und beantwortet jedes Gruppenmitglied für sich die Fragestellung/en, dann erfolgt die Zusammenführung der Ergebnisse mit einem anderen Gruppenmitglied. In einem weiteren Schritt schließen sich vier Personen zusammen, dann acht usw. Idealerweise stehen sich so immer zwei Ergebnisse gegenüber, die zu einem gemeinsamen zusammengeführt werden. Man kann dieses Vorgehen auch abwandeln, um die Runden zu beschleunigen. Dann führt man beispielsweise drei Gruppen zusammen. Hält man sich strikt an die Vorgabe des Verfahrens, weist der Arbeitsprozess jedoch eine deutlich stärkere Intensität auf.

⁷³ Vgl. Kapitel 3.

In verschiedenen Settings könnten dann beispielsweise Bedingungsverhältnisse, das „Um-zu-Verhältnis“ der einzelnen Tätigkeiten in Bezug zur Gesamtdienstleitung diskutiert und reflektiert werden. Wichtig erscheint vor dem Hintergrund der Untersuchung auch, dass die verschiedenen individuellen Handlungs- und Wissenskataloge einmal zusammengeführt werden, damit für die Beteiligten sichtbar wird, wer was tut, aber auch, welche Überschneidungen die Handlungs- und Wissens Ebenen aufweisen.

Mit diesen Arbeitsschritten würde sich die Einrichtung bereits im Feld individueller und organisationaler Selbstvergewisserung bewegen.

3. Arbeitsschritt

Die Gruppe teilt sich in mehrere Untergruppen auf und beantwortet zwei Fragen: a) Wie trägt das eigene Handeln und Wissen zum Gelingen der Gesamtdienstleistung bei? b) Welche Maßnahmen der Organisation unterstützen „mein“ Handeln?

In diesem Arbeitsschritt stehen die Vermittlungsleistungen pädagogischer Professionsansprüche und organisationaler Handlungsmotivationen im Vordergrund. Die Ergebnisse dieser Arbeitsphase können in unterschiedlichster und kreativer Form dokumentiert werden (z.B. mittels Bildern, Zeichnungen, Matrixdarstellungen). Mit diesem Arbeitsschritt stellt die Einrichtung die Verbindung des individuellen pädagogischen Handelns und Wissens mit der Organisation her. Das Relationsbewusstsein und Kontextwissen der Akteure werden eingefordert. Anforderungen an das eigene Handeln und Wissen sowie an die Gesamtorganisation bzw. das Qualitätsmanagementverfahren könnten daraus abgeleitet werden.

4. Arbeitsschritt

Die Gruppe findet eine Form, den Prozess und seine Ergebnisse allen Organisationsmitgliedern transparent zu machen, um damit die Chance auf Nachhaltigkeit zu erhöhen. Die Ergebnisse des Arbeitsprozesses können auch für die Außendarstellung der Organisation interessant sein, beispielsweise bei der Neuformulierung von Legitimationsansprüchen.

5.2.3 Controlling und Evaluation als Schnittstellenfunktion

Der Begriff Controlling steht in der Praxis nach wie vor für eine Art von Kontrolle, die sich an Zahlen orientiert, und damit eher für Praxisferne. Controlling zielt aber auf ein umfassenderes Verständnis. Es meint die „Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Instrumenten der Unternehmenssteuerung“ (Friedrich/Meisel/Schuldt 2005, S. 138).⁷⁴ Controlling ist ein Verfahren, das inhaltliche Kennziffern, Kennzahlen oder Messgrößen bildet, um darüber die selbst festgelegten Ziele nachvollziehbar und die Leistungserbringung der Organisation steuerbar zu machen. Controlling hat deshalb eine alltagsrelevante Funktion.

Aus einer integrativen Qualitätsmanagementperspektive ist das Controlling einer Organisation das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, ein Prozess des organisationsbezogenen Navigierens,⁷⁵ der Ziele definiert, festschreibt, überprüft und weiter fortschreibt. Controlling geht *alle* an und darf nicht an einzelne Mitarbeitende oder Abteilungen verwiesen werden. Jeder Mitarbeitende benötigt deshalb ein Bewusstsein über die Grundzüge der Unternehmensstrategie und der verfolgten Ziele und eine Einschätzungsmöglichkeit hinsichtlich deren Erreichbarkeit und Beeinflussbarkeit. In Anlehnung an Schäffter (vgl. 2001) ist dieses Wissen als Kontextwissen (ebd., S. 119ff.) zu bezeichnen. Das Relationsbewusstsein (vgl. ebd., S. 121f.) ist in diesem Zusammenhang ebenso als notwendige Kompetenz der Mitarbeitenden zu nennen, des betriebswirtschaftlich ausgebildeten „Chefcontrollern“ genauso wie des hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden oder des Verwaltungsangestellten.

Controlling hat (strategische) Steuerungsfunktion und braucht daher zwingend eine systematische Vernetzung mit den Evaluationsmaßnahmen der

⁷⁴ Zech (vgl. 2006) definiert Controlling beispielsweise als umfassende Maßnahmen, „die dazu dienen, den Grad der Erreichung der Ziele einer Organisation zu überprüfen und auf dieser Grundlage Steuerungsentscheidungen zu erarbeiten“ (ebd., S. 76).

⁷⁵ An dieser Stelle gilt der Dank PD Dr. Walter Bender von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, der im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ beim DIE in der zweiten Durchführungsphase (2005–2007) Workshopunterlagen zum Thema „Controlling in Bildungsorganisationen“ erarbeitet hat. Auf diese Unterlagen wird hier u.a. Bezug genommen.

Organisation, denn diese können wesentliche Kenntnisse für das Controlling liefern (vgl. Behrmann 2006, S. 23ff.). Aufgaben des Controllings positionieren sich aus der integrativen Qualitätsmanagementsicht in den Instanzen der Schnittflächen, sie sind damit auch Vermittlungsinstanz. Das Controlling der Einrichtungen darf auf keinen Fall in Randsegmenten positioniert werden; denn Controlling und Evaluation haben das Potenzial, einen Beitrag zur Vermittlung und Anbindung pädagogischer Wissens- und Handlungsbestände an die Organisation zu leisten. Controlling und Evaluation machen – wenn man es so ausdrücken möchte – die duale Einheit von Pädagogik und Organisation konkret greifbar. Controlling und Evaluation kann sichtbar machen, dass pädagogische Legitimationen und Ziele eng verwoben sind mit den organisationsbezogenen Zielen und Motivationen.

Das Festsetzen von Teilnehmerbeiträgen kann beispielsweise in Bezug gesetzt werden zu den genannten Legitimationen, Zielen und Kundengruppen der Organisation. Ist das Ziel, „Bildungschancen für alle Bevölkerungsgruppen“ vorzuhalten, sollte sich dies in einem vergleichsweise niedrigen Kurspreis für die Teilnehmenden widerspiegeln. Ist das Ziel, abschlussbezogene Qualifikationen für Jugendliche mit gescheiterten Schulkarrieren zu ermöglichen, könnte sich dieses Anliegen in einem entsprechend niedrigen Teilnehmer-Lehrer/Trainerverhältnis widerspiegeln. Steht die Einrichtung für besonders innovative Bildungsangebote, könnte Ziel und Messgröße für das Controlling sein, jedes Jahr mindestens mit zwei Angeboten aufzuwarten, die etwas Neues aufweisen.

5.2.4 Anforderungen an frei- und nebenberuflich Lehrende

Die Untersuchung zeigt, dass die Wirkungen von Qualitätsmanagement von den Akteuren in den Organisationen selbst, insbesondere von den frei- und nebenberuflich Lehrenden, nicht wahrgenommen werden. Besonders dieser Gruppe (den frei- und nebenberuflich Lehrenden) fehlt der Vermittlungszusammenhang von Organisation und pädagogischem Handeln.

Nicht nur aus Lerner- bzw. Kundensicht hat das Lehrpersonal aber eine besondere Bedeutung in Weiterbildungsorganisationen. Als Zulieferer einer Kerndienstleistung haben sie auch für die Organisationen selbst einen zentralen Stellenwert. Freie Lehrende repräsentieren die Einrichtung nach außen und sind häufig die einzige Verbindung zwischen Kunde und Einrichtung.

Die Managementmodelle fordern in unterschiedlicher Intensität von den Einrichtungen Aussagen und Nachweise zur Systematisierung der Auswahl von Lehrenden oder auch die Dokumentation der Qualifikations- und Kompetenzprofile ein. Diese Anforderungen haben die Akteure der Untersuchung durchgehend als positiven Professionalisierungseffekt gedeutet, der den Organisationen hilft, Standards herauszubilden und sich zu strukturieren.

Zulieferer von Leistungen müssen jedoch generell überprüfbar sein, damit die Abnehmer der Leistung wissen können, ob sie das bekommen, was sie bestellt haben. Aus der Perspektive eines integrativen Managementansatzes benötigen Bildungseinrichtungen deshalb zwei Dinge: Erstens müssen sie selbst, also aus der Perspektive der Organisation, wissen was sie bestellen möchten. Zweitens benötigen sie Informationen über die tatsächlich erbrachte Dienstleistung, also Informationen über die erfolgten Handlungen und in die Praxis zu transferierenden Wissens- und Kompetenzbestände. Nur wenn beides vorliegt, kann die Einrichtung letztendlich entscheiden, ob die erbrachte Leistung ihren Vorstellungen entspricht und nur dann kann die Organisation im Zweifelsfall steuernd, im Sinne der Qualitätsentwicklung, eingreifen.

Die Managementmodelle sollten daher folgende Nachweisbereiche einfügen: Erstens sollten sie eine Anforderung formulieren, die die Einrichtungen dazu anhält, ihr Verständnis von guter Lehre und davon, welches Lehrhandeln sie damit verbinden, zu definieren. Zweitens sollte im Hinblick auf die europäischen Entwicklungen eine Anforderung eingefügt werden, die die Einrichtungen dazu anhält, die zu erwartenden „learning outcomes“ (vgl. Fahle/Hanf 2009) ihrer Bildungsangebote anzugeben. Denn die Transparenz von Bildungsangeboten und die Orientierung an den Outcomes ist bereits jetzt ein

bedeutendes nationales wie europäisches (ordnungspolitisches) Bildungsthema, auf das die Modelle bisher nur unzureichend reagieren.

Die Weiterbildungsorganisationen müssen für ihre Arbeit jedoch keinesfalls auf Modellmodifizierungen warten. Vielmehr können sie, unabhängig vom Modell, die zu erbringenden Lehrleistungen beispielsweise als optionalen Qualitätsbereich oder als Qualitätsziel für die Lieferanten definieren und damit ihr pädagogisches Qualitätsanliegen voranbringen. Anforderungen an Lehrende und die Einrichtung könnten beispielsweise sein:

- Die Einrichtungen definieren „gute Lehre“ als Maßstab des Lehrhandelns.
- Lehrende legen Lehrmanuskripte vor Lehrgangsbeginn den Fach- und Referatsleitern vor und bekommen eine Rückmeldung zu den Unterlagen.
- Lehrende sind angehalten, sich an ein durch die Organisation vorgegebenes Design für das frei zu erstellende Unterrichtsmaterial zu halten.
- Lehrende müssen Grundqualifikationen zur Lehrfähigkeit nachweisen.
- Beratungs- und Reflexionsgespräche gehören zum vertraglichen Bestandteil von Lehrverträgen und werden durch die Einrichtung vergütet. Reflexionen und Beratungen mit hauptamtlichem Personal der Organisationen finden regelmäßig statt.
- Für die Beratung von Lehrenden stellen die Organisationen ausreichend pädagogisches Fachpersonal zur Verfügung.
- Vor Vertragsbeginn werden Lehrende über die Ziele, Werte und Normen der Organisationen und über die damit verbundenen Anforderungen an das Lehrpersonal unterrichtet.
- Die Einrichtung entwickelt einen Indikatorenkatalog für Lehrende, der darüber Auskunft gibt, wie das Leitbild der Einrichtung im Kunden- bzw. Lernerkontakt umgesetzt wird (z.B. „freundliches Auftreten“, „Ausgleichen von unterschiedlichem Wissens- und Kompetenzstand“, oder auch „Vielfalt der ethnischen Herkunft der Lehrenden“ usf.).
- Die Einrichtung weist verschiedene Methoden zur Anbindung der frei- und nebenberuflich Lehrenden an Maßnahmen der Qualitätsentwick-

5.2.5 Personalentwicklung

Jede Organisation braucht Personal, um Arbeitsaufträge sowie fremd- und selbst definierte Ziele abzuarbeiten bzw. zu erreichen.⁷⁶ Die Fähigkeiten und Kompetenzen des Personals sind dabei ein bedeutender Schlüssel zum Erfolg der Organisation. Der Begriff Personalentwicklung verweist in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der Entwicklung des Personals durch die Organisation. Qualitätsentwicklung ist daher zwangsläufig mit Fragen der Personalentwicklung verknüpft. Die Kernprozesse der Personalentwicklung (vgl. Herr 2007, S. 4ff.) könnten denn auch aus jedem beliebigem Qualitäts- handbuch stammen. Bei diesen geht es darum:

1. die Bedarfssituation der Organisation zu klären,
2. die Potenziale der Mitarbeitenden und ihre Entwicklungsbedürfnisse zu ermitteln,
3. die Bedarfe und Potenziale abzugleichen,
4. die Förder- und Entwicklungsmaßnahmen durchzuführen,
5. die Maßnahmen zu dokumentieren und auszuwerten.

Personalentwicklungsziele sind häufig nur mit einer Mischung aus quantitativen und qualitativen Zieldefinitionen abzubilden. Wie viele Fortbildungen ein Mitarbeiter in den letzten zwei Jahren besucht hat, lässt sich beispielsweise leicht als quantitative Zahlengröße festhalten. Was der Mitarbeiter daraus gelernt hat („learning outcomes“), ob und wie er seine Erfahrungen an Kollegen weitergegeben hat usf., lässt sich hingegen kaum mit dem Auszählen von Zahlen erfassen. Hier braucht es u.a. qualitativ gewonnene Messgrößen.

Dass in Bildungsorganisationen häufig weniger formale als informell erworbene Kompetenzen Bedeutung haben, ist im Wesentlichen auf die pädagogi-

⁷⁶ Vgl. Herr (2007) und das kommentierte Literaturverzeichnis, das eine breite Auswahl von Basis- und weiterführender Literatur präsentiert.

schen Ziele der Organisation zurückzuführen. Die Diskussion um Profession und Qualität hat deutlich gemacht, dass viele als professionell bezeichneten Fähigkeiten nicht nur über einen reinen Wissenserwerb zu erreichen sind. Vielmehr sind Praxiserfahrungen und die Fähigkeit, wissenschaftlich-fachliches Wissen in von Individualität gekennzeichneten Praxissituationen transferieren zu können, eine wichtige Kompetenz der Professionellen.

Die Unterscheidung zwischen Qualifikationen und Kompetenzen ist daher für Weiterbildungsorganisationen im Zuge der Personalentwicklung ein wichtiger Qualitätsbaustein. Qualifikationen umfassen das aktuelle Wissen, auch die formal erworbenen und damit extern zu überprüfenden Abschlüsse. Kompetenzen zielen hingegen auf ein

Bündel von körperlichen (im Sinne von praktischem Können) und geistigen Fähigkeiten, Einstellungen und Werten (als innere Voraussetzung und Disposition), über die ein Mensch verfügt, um anstehende Probleme oder Aufgaben zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln (Herr, 2007, S. 11f.)

Die Leitbilder der Bildungsorganisationen beinhalten in der Regel eine Fülle von professionsbezogenen Anforderungen, die ohne weitreichende Kompetenzen der Mitarbeitenden nicht einzulösen wären: „Wir sind eine interkulturelle Einrichtung“, „Wir unterstützen unsere Kunden darin, ihre Ziele zu erreichen“, „Unser Ziel ist es, das lebenslange Lernen zu fördern“, „Wir stärken unsere Region mit bedarfsgerechten Bildungsangeboten“, um hier nur einige Beispiele zu nennen. Nimmt eine Einrichtung diese Aussagen im Leitbild ernst, muss sie in Folge nachweisen, wie sie die genannten Ziele und Standards erreichen will. Dafür müssen die Ziele und Standards „heruntergebrochen“, also operationalisiert werden, um nachprüfbare Indikatoren bilden zu können. Die zentrale Frage ist dabei immer, was Auskunft darüber gibt, ob das genannte Ziel tatsächlich erreicht wird? Bei einer Einrichtung, die sich selbst als interkulturelle Einrichtung bezeichnet, könnte dies beispielsweise die paritätische Besetzung des Personals hinsichtlich Herkunftsland, Muttersprache und Mehrsprachigkeit sein.

Weitere Personalaspekte finden sich in Stellenbeschreibungen, Anforderungsprofilen, Fortbildungsplanungen, der Beratung von Mitarbeitenden oder

in den Maßnahmen zur Erfassung der Mitarbeitermotivation. In der Praxis können einfache Checklisten z.B. zur Erfassung von Mitarbeiterfortbildung oder -motivation genutzt werden. Die qualitativen und quantitativen Kennzahlen können daraus generiert und dann in das Controlling überführt werden. Jede Organisation muss dann für sich überlegen, welche Kennzahlengrößen sinnvollerweise aus diesen Informationen abzuleiten sind.

Integratives Qualitätsmanagement erfordert eine Personalentwicklung, die die Personalziele der Organisation benennt, diese operationalisiert und sie dann mit den Anforderungen an die Qualifikationen und Kompetenzen der Mitarbeitenden in Beziehung setzt. Alle Mitarbeitenden der pädagogischen Organisation, die hauptamtlichen Pädagogen, Hausmeister und Verwaltungskräfte, sind dazu angehalten ihr Handeln und Wissen an den formulierten Standards auszurichten. Pielorz (vgl. 2009) weist im Hinblick auf Fragen zielorientierter Organisationsentwicklung auf die hohe Bedeutung der Erfolgskontrolle von Personalentwicklung hin (ebd., S. 93). Das Bildungscontrolling ist für sie die umfassende Ausrichtung und Verbindung der Personalmit der strategischen Organisationsentwicklung.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollten Einrichtungen regelmäßig stattfindende Mitarbeitergespräche und -befragungen durchführen. Fragen für den Evaluationsbogen bzw. für die Checkliste können beispielsweise sein (vgl. Mentzel 1997; Herr 2007):

- Haben Sie im vergangenen Jahr Ihre Ziele erreicht?
- Hat Sie das Unternehmen bei Ihrer Arbeit in ausreichendem Maße unterstützt?
- Wo sehen Sie für Ihren Arbeitsbereich Verbesserungsbedarfe?
- Welche Arbeitsziele sind Ihrer Meinung nach für das kommende Jahr wichtig?
- Bekommen Sie ausreichend Unterstützung von Vorgesetzten?
- Welche Erwartungen haben Sie an das Unternehmen im Hinblick auf Ihre berufliche Weiterentwicklung?

Letztendlich haben alle Maßnahmen das Ziel, die Qualifikationen und Kompetenzen der Mitarbeitenden zu erfassen, sie mit den formulierten Zielen und Standards der Organisation abzugleichen und entsprechende Konsequenzen zu ziehen.

Die Anforderungsprofile der Mitarbeitenden können im Zuge der Qualitätsentwicklungsverfahren angepasst werden. Denn es ist ein Unterschied, ob ein Hausmeister – um im Bild dieses Beispiels zu bleiben – in einer Schule oder einem Produktionsbetrieb tätig ist. Persönliche Kompetenzen wie „Gelassenheit“, „Kommunikationsbereitschaft“ oder auch „Streit schlichten können“ sind für die Schule z.B. von besonderer Bedeutung. Für ein Produktionsunternehmen sind Kompetenzen im Bereich „Motivation zur Ablaufsicherung“, „Sicherheitsvorschriften beachten“ u.a. denkbar, ohne dabei auf kommunikative Kompetenzen gänzlich zu verzichten.

Die Untersuchung weist darauf hin, dass ein Handlungsbedarf bezüglich der Personalentwicklung der Einrichtungen im Zuge der Qualitätsmanagementverfahren für das Zusammenspiel von Verwaltungs- und pädagogischem Personal auszumachen ist. Es wurde aufgezeigt, dass die Mitarbeitergruppe aus der Verwaltung im Alltag der Bildungsorganisationen für den Bereich der Strukturen und Regeln und die Gruppe der Pädagogen für das Kreieren von handlungsorientierten Inhalten steht und dass das eine vom anderen nicht zu trennen ist. Die pädagogisch motivierte Frage, in welcher Klassengröße Unterricht stattfinden sollte, wirkt sich beispielsweise auf die Finanzziele der Organisation aus. Um die Klassengröße festzulegen, müssen also wirtschaftliche mit pädagogischen Überlegungen zusammengeführt werden. Der Controller der Einrichtung wird damit zum direkten Verhandlungspartner des inhaltlich steuernden pädagogischen Personals und umgekehrt. Erforderlich sind dafür systematisch etablierte Kommunikationsanlässe und -abläufe, die als Schnittstellenfunktion wahrgenommen und vor allem mit entsprechenden Entscheidungsfunktionen ausgestattet sind.

5.2.6 Kommunikation planen und umsetzen

Kommunikation und Interaktion sind wesentliche Erfolgsfaktoren für Qualitätsmanagement und tragen zur organisationsbezogenen wie pädagogischen

Professionalisierung der Organisationen bei. Die Kommunikations- und Interaktionsleistungen der Mitarbeitenden aus Verwaltung und Pädagogik müssen dafür besondere Aufmerksamkeit erfahren, damit über diese beiden Akteursgruppen die pädagogischen und organisationalen Handlungszugänge in ein intermediäres Professionshandeln integriert werden können.

Kommunikation zu planen und umzusetzen, sollte vor diesem Hintergrund als Anforderung der Modelle an die Einrichtungen gesehen werden. Kommunikation sollte weder dem Zufall noch den persönlichen Interessen einzelner Organisationsakteure überlassen werden. Kommunikationsanlässe und -ziele sollten formuliert und systematisch eingerichtet werden. Die Organisationsakteure benötigen dafür institutionell verankerte Zugangswege, um im Rahmen der Managementprozesse ihr (Kommunikations-)Handeln als steuerndes Handeln wiederzuerkennen. U.a. darüber können – darauf weist die vorliegende Studie deutlich hin – Organisationsakteure ihre Motivation zur Kommunikation beziehen.

Die in der Vergangenheit eher als bloße Zeitfresser erlebten pädagogischen Konferenzen könnten beispielsweise zu diesem Zwecke reaktiviert werden. Diese alte Tradition bietet den Raum für systematisierte Kommunikationsformen und institutionelle Entscheidungsbefugnis. Pädagogische Konferenzen sind dann *Organisationskonferenzen* und mit Pädagogen und Verwaltungskräften zu besetzen. Sie wären dann ein Entwicklungsinstrument für die pädagogische Organisation.

5.3 Forschungsbedarfe

Brödel (vgl. 2004) verweist auf absehbare Trends in der Weiterbildung und spricht in diesem Zusammenhang von einer „intermediär erweiterten erwachsenenpädagogischen Professionalität“ (ebd., S. 311), welche durchgehend ressourcenbewusst handelt. Weiterbildner würden dadurch aber keineswegs zu Schmalspurbetriebswirten.

Die schlichte Übertragung betriebswirtschaftlicher Kategorien läuft dem interaktionsbasierten Dienstleistungscharakter professioneller Weiterbildung zuwider. Zukunftsweisend sind hier bildungsökonomische Synthesen. Sie beruhen auf einer kritischen Abwägung von Effizienz, zielgruppenspezifischem Problemwissen und lerndidaktischen Handlungsstrategien. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an die Selbstevaluation (ebd.).

Qualitätsmanagement kann helfen, diesem Anspruch gerecht zu werden. Die Selbstevaluationsfähigkeiten der Einrichtungen werden weiter an Bedeutung gewinnen, da die Einrichtungen über diese ihre zunehmend intermediären Handlungsfelder und Herausforderungen weiterentwickeln können. Dies gilt auch für Entwicklungen hinsichtlich der europäischen Anforderungen an Bildungsstandards, wenn die Modelle hier nicht nachbessern.

Mit Blick auf die Managementsysteme bleibt festzustellen, dass sich die Modelllandschaft als wenig transparent, nur in Teilen kompatibel und unzureichend verbunden darstellt. Die Kriterien zur Anerkennung der Modelle durch die jeweiligen Länder sind augenscheinlich nach wie vor eher vom politischen Durchsetzungsvermögen der Akteure abhängig als von nachvollziehbaren und allgemeingültigen Kriterien. Es wäre daher im Sinne nachhaltiger und die Qualität verbessernder Maßnahmen sehr zu begrüßen, wenn hier flankierende und vor allem die Bundesländer übergreifende Weiterbildungsforschung die Entwicklungen und das Zusammenwachsen der Modelle vorantreiben könnte. Die Entwicklungen der international ausgerichteten Qualitätsdebatte deuten ebenfalls auf diese Notwendigkeit hin.

Weiter- und Erwachsenenbildung gilt im gesamten europäischen Raum als Instrument lebenslanger Qualifizierungs- und Bildungsentwicklung. Damit diese der Weiterbildung zugeschriebene Bedeutung und der damit verbunde-

ne Anspruch eingelöst werden können, bedarf es u.a. folgender Forschungsaktivitäten:

- Forschungsvorhaben, die professionsbezogene Handlungsparameter als Bezugspunkt für Qualitätsmanagement vorsehen und damit die inhaltliche und professionsbezogene Orientierung der Weiterbildung stärken.
- Forschungsvorhaben, die die Professionsperspektive im Rahmen universitärer und europäischer Vereinheitlichungsprozesse in den Vordergrund rücken (vgl. Seitter 2006, S. 108) und klare Anforderungen und Maßstäbe an ein zukunftsfähiges Professionsverständnis formulieren und damit einer möglichen Beliebigkeit von pädagogischen Professionsperspektiven entgegenwirken. Damit verbunden ist das Aufzeigen einer berufspolitischen Perspektive für Erwachsenen- und Weiterbildner, die zum Begriffsfeld der Weiterbildung zählen, obwohl sie ohne formale pädagogische (Zusatz-)Ausbildung sind (vgl. Seitter ebd., S. 144f.).
- Initiativen und Forschungsvorhaben, die Mindeststandards für Lehrende in der Weiterbildung im Kontext nationaler wie internationaler Referenzrahmen diskutieren. Da von einer relativ großen Kompetenzspannweite der Lehrenden auszugehen ist, sind flexible und individuell einzusetzende Instrumente gefragt.
- Förderung von praxisbezogener Forschung, die die stetige Veränderung in den Organisations- und Personalstrukturen der Weiterbildungseinrichtungen und deren Auswirkung im Hinblick auf die professionsbezogenen Anforderungen an pädagogische Organisationen als Institutionalform des lebenslangen Lernens in den Blick nimmt.⁷⁷ Dollhausen (vgl. 2003) hat bereits den enormen Veränderungsdruck im Hinblick auf die Personal- und Organisationsstrukturen der Weiterbildungseinrichtungen aufgezeigt. Die Einrichtungen erkennen den Zusammenhang von Qualitätsentwicklung und Organisationsentwicklung noch nicht ausrei-

⁷⁷ Beispielhaft ist in diesem Zusammenhang die Forschungspräsentation von Dollhausen (vgl. 2008) zu nennen, oder die Praxisdokumentationen von v. Küchler (vgl. 2007) zu Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen.

chend. Von Interesse könnte für die Praxis sein, unter welchen Voraussetzungen und in welchem Ausmaß Qualitätsentwicklung durch Organisationsstrukturen eher behindert als gefördert wird.

- Forschung, die den Weiterbildungsorganisationen mit Blick auf zu erwartende demographische Entwicklungen Daten und Anhaltspunkte liefert, wie und wo zukünftig das benötigte Personal rekrutiert werden kann.
- Ob und wie die Kunden bzw. Lerner der Bildungseinrichtungen von Qualitätsmanagement profitieren, ist nach wie vor weitgehend ungeklärt (vgl. Hartz 2006). Mit Blick auf die europäischen Entwicklungen sollten die bereits existierenden Vorgaben des europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens in die Anforderungskataloge der Managementmodelle integriert werden. Es braucht dafür flankierende Evaluationsforschung, die die Wirkungen von Qualitätsmaßnahmen für Endkunden im Blick hat.

5.4 Ausblick: Qualitätsmanagement als Thema und Bezugspunkt der Weiterbildungsforschung und -praxis

Insgesamt können die ordnungspolitischen Maßnahmen der vergangenen Jahre vor dem Hintergrund eines Weiterbildungsmarktes betrachtet werden, der weitgehend ohne staatliche Eingriffe oder Hilfe expandierte und sich dynamisch entwickelte. Das in Deutschland existierende trägerübergreifende und flächendeckende System von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 24) ist ein enormer Wirtschaftsfaktor. Weiterbildung ist in der Programmatik des lebenslangen Lernens nicht mehr wegzudenken (vgl. Meisel 2001, S. 5ff.; Nuissl/Pehl 2004, S. 17f.; Krug 2006).

Dass Weiterbildungsorganisationen sich organisationsbezogenen Fragen widmen müssen, ist (mittlerweile) selbstverständlich. Es bleibt jedoch zu vermuten, dass perspektivisch die beobachtete Ausrichtung der Weiterbildungsorganisationen auf wirtschaftlich und organisationsbezogene Referenzpunkte nicht ausreichen wird, um den Anforderungen der sich dynamisch entwi-

ckelnden Märkte gerecht zu werden. Wenn Weiterbildungsorganisationen auch in Zukunft als pädagogische Organisationen wahrgenommen werden möchten, müssen sie darauf achten, dass das Pädagogische nicht noch weiter in den Hintergrund gerät. Die Einrichtungen benötigen deshalb zukunftsfähige und inhaltliche Professionsparameter, um ihre Organisationen als pädagogische Unternehmen strategisch auszurichten.

Der durch die Qualitätsdebatte ausgelöste ordnungspolitische Aufmerksamkeitsschub wäre perspektivisch konstruktiv, wenn sich aktuell und zukünftig die öffentlichen Finanziere auf die Herausstellung und Entwicklung der Gemeinsamkeiten der Managementanliegen und nicht auf deren Differenzen konzentrieren könnten. Erforderlich erscheint in diesem Zusammenhang ein ordnungspolitisches Bemühen um die Transparenz der Leistungen und die Akzeptanz der verschiedenen Modelle des Qualitätsmanagements, auf die die Weiterbildung dann länderübergreifend Bezug nehmen könnte.

Welche Bedeutung die pädagogische Profession perspektivisch im Kontext von Qualitätsmanagement haben wird, ist abhängig vom kommunizierten Vermittlungszusammenhang der Strukturvorgaben der Modelle einerseits und der Bedeutung, die dem pädagogischen Handeln und Wissen andererseits zugewiesen wird. Ordnungspolitische Steuerung kann dabei nur einen Teil der notwendigen Bedeutungszuschreibung erfüllen. Den anderen Teil muss die Profession selbst erbringen, indem sie eine konstruktive und aktive Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Qualitätsmanagementmodelle sucht. Die Anwendung von Qualitätsmanagement in Weiterbildungsorganisationen muss in der Wissenschaft wiederum als Anlass gelten, pädagogische Professionsansprüche zu formulieren, zu begründen und für die Praxis handlungsorientiert aufzuarbeiten.

Die Profession braucht das Selbstverständnis, ihr Wissen als Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen in Veränderungsprozessen von Individuen und Organisationen zu formulieren und einzubringen. Sie braucht die Fähigkeit und vor allem das Zielverständnis, auch unsichtbare Arbeit sichtbar zu machen (vgl. Kade 2004). Entwicklungs- und Veränderungsprozesse müssen als

zentrales Anliegen von pädagogischen Organisationen definiert und anerkannt werden. Gieseke bemerkt dazu kritisch, dass

im Schnittbereich von Bildung und Ökonomie (...) pädagogische Begriffe häufig abgelehnt [werden]. Man will zwar lernen, dieses Bemühen darf aber nicht als Lernen erscheinen und als solches benannt werden“ (Gieseke 2005a, S. 26).

Es wäre zu begrüßen, wenn die vorliegende Arbeit dazu beitrüge, dieses Bemühen sichtbar zu machen. Ein Wechsel der Professionsperspektive kann dafür hilfreich sein. Der Zukunftsforscher Horx (vgl. 2007, S. 274) beispielsweise beschreibt das Werden von Gesellschaften, Technologien und Systemen als natürlichen und stetig voranschreitenden Veränderungsprozess. Für Menschen gehen damit Lebensveränderungen und -erfahrungen einher, die im Sinne eines evolutionären Vorgangs als natürlich zu bezeichnen sind. Ob diese Veränderungen die Lebenssituationen der Menschen insgesamt eher verschlechtern oder verbessern, lasse sich häufig erst mit einer gewissen Distanz zu den Dingen sagen. Und meistens, so Horx, neigen sich die Dinge insgesamt zum Guten, auch wenn für einzelne Menschen(-gruppen) damit möglicherweise eine Verschlechterung der Bedingungen einhergeht.

Aus dieser Perspektive betrachtet, ist die beobachtete Verdrängung pädagogischer Semantik und Bewusstheit im Kontext der Managementmodelle also nicht grundsätzlich schlecht für die Weiterbildung. Auch die damit verbundenen Folgen für die Weiterbildung sind sehr wahrscheinlich nicht grundsätzlich negativ zu sehen. Veränderungsprozesse bewirken, dass nicht nur Teile verloren gehen, sondern damit auch neue Chancen und Handlungsoptionen entstehen. Professionell tätige Erwachsenen- und Weiterbildende könnten ihre Wissens- und Handlungsressource neu reflektieren und formulieren. Mit Blick auf die Qualitätsmanagementdebatte könnte dann eine Phase des aktiven Einbringens professionsbezogener Handlungsperspektiven erfolgen. Diese Debatte müsste an alte Wissensbestände und altes Handlungsspektrum anschließen, sicher aber auch neue gewinnen, zum Beispiel in Form eines weiterzuentwickelnden innovativen und intermediären Professionsverständnisses. Berücksichtigt diese Debatte die vielfältigen Zwecke und Legitimationen

von pädagogischen Organisationen, dann hat das Pädagogische in Weiterbildungsorganisationen eine Chance (vgl. Fuhr 1994, S. 589).

Literatur

Letzter Zugriff auf alle Online-Quellen am 30.07.2009

- Abicht, L. (2004): Endgültig chancenlos? In: prekär – Zeitung für Beschäftigte in der Weiterbildung, H. 13, S. 13
- Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Professionalisierung – Professionalität – Aus- und Fortbildung. In: Otto, V. (Hrsg.): Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn, S. 22–30
- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 1–9
- Arnold, R. (1996a): Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (1996b): Weiterbildung. München
- Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen
- Arnold, R. (2006): Welche Forschung braucht die Praxis? Aspekte einer erwachsenpädagogischen Beobachtertheorie. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 15–24
- Arnold, R./Gieseke, W./Nuisl, E. (Hrsg.) (1999): Erwachsenenpädagogik zur Konstruktion eines Faches. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1997): Erfolgskontrolle – Thema professioneller betrieblicher Weiterbildung? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 133–150
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Bd. 35. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg
- Ballauf, T. (1988): Beiträge zu einer skeptischen Paideutik (kritischen Bildungslehre). In: Löwisch, D./Ruhloff, J./Vogel, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin, S. 99–108
- Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs-

und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern.
Bonn. URL:
www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_62_qualitaetsentwicklung_weiterb.pdf
(Stand: 19.05.2009)

Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld

Bardeleben von ,R./Gnahn, D./Krekel, E. (Hrsg.) (1995): Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien. Bielefeld

Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn

Bastian, H. (2002): Wirtschaftliches Handeln – ein Lernprozess für die Weiterbildung. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld, S. 57–71

Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (2002): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld

Bastian, H. u.a. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld

Baumgartner, I./ Häfele, W./Schwarz, M/ Sohm, K. (1998)⁶: OE-Prozesse. Die Prinzipien Systemischer Organisationsentwicklung. Bern; Stuttgart; Wien

Becker, A. (2000): Qualität der Weiterbildung – Professionalität des Angebots – und die neuen Arbeitsmarktbedingungen – ein Statement. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung/Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? EB Buch 21. Recklinghausen, S. 60–63

Behrmann, D. (2006): Qualitätsmanagement ist nicht alles – betrifft aber vieles. Zur systematischen Verortung eines Gestaltungskonzeptes für die Weiterbildungsorganisation. In: Schwarz, B./Ders.: Integratives Qualitätsmanagement. Bielefeld, S. 21–78

Berger, P.L./Luckmann, T. (1995): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.

Berzbach, F./Schrader, J. (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nüssli, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, S. 9-27

Boppel, W. (2001): Grußwort. In: KAW (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf. Dokumentation der Fachtagung der KAW vom 25.–26. Juni 2001. Bonn, S. 8–11

- Brehm, K.-H. (1995): Zum Qualitätsmanagement bei Siemens-Weiterbildungsveranstaltungen – Über die DIN ISO 9000ff. hinaus. In: Feuchthofen, J./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 227–250
- Brödel, R. (2004): Modernität und Innovation in einer Weiterbildungseinrichtung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld, S. 305–327
- Brödel, R./Bremer, H. (2001): Intermediäres Wissen als Professionswissen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft: Professionswissen und erwachsenpädagogisches Handeln, S. 195–206
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.
- Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 29–47
- Denzin, N.K./Lincoln, Y. (2000): Qualitative Research. Thousand Oaks u.a.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2002): Standards für Evaluation. Köln
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 714–757
- Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft: Professionswissen und erwachsenpädagogisches Handeln
- Dieckmann, H./Dittrich, K.-H./Lehmann, B. (Hrsg.) (2006): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbrunn
- Dieckmann, H./Schachtsiek, B. (Hrsg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel. Stuttgart

- Dietrich, S. (2007): Die – selbstgesteuerte – lernende Organisation: Organisatorische Implikationen des selbstgesteuerten Lernens der Mitarbeiter/innen. In: Dollhausen, K./Nuissl, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisation“. Wiesbaden, S. 75–97
- Dobischat, R. (2006): Regionalisierung und Weiterbildung als Forschungs- und Politikfeld. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 89–126
- Dollhausen, K. (2003): Anstöße durch die soziologische Organisations-
theorie: Kultur, System, Netzwerk. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenen-
bildung, H. 1, S. 29–32. URL: [www.die-
bonn.de/doks/dollhausen0306.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/dollhausen0306.pdf) (Stand: 19.05.2009)
- Dollhausen, K./Nuissl, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende
Organisation“. Wiesbaden
- Dollhausen, K. (2007): Einführung: „Lernende Organisation“ als Be-
zugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung?
In: Dollhausen, K./Nuissl, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „ler-
nende Organisation“. Wiesbaden, S. 1–15
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Dollhausen, K./Meisel, K. (2006): Erwachsenenpädagogische Qualität als
Ziel des Qualitätsmanagements. In: Markert, W. (Hrsg.): Qualität des
beruflichen Lernens in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 57–64
- Doppler, K./Lauterburg, C. (1980)²: Change Management. Den Unter-
nehmenswandel gestalten. Frankfurt a.M./New York
- Eckardt, W. (1993): Pädagogische Qualität und Wirtschaftlichkeit. In:
Pädagogische Arbeitsstelle (Hrsg.) (1993): Pädagogische Ziele – Öko-
nomische Zwänge. 31. Jahrestagung hauptberuflich geleiteter mittel-
ständischer Volkshochschulen. Frankfurt a.M., S. 29–31
- Ehses, C./Heinold-Krug, E. (2007): Umsetzung von Qualitätsmanage-
ment. Universität Rostock
- Ehses, C./Zech, R. (Hrsg.) (1999): Organisation und Lernen. Hannover
- Ehses, C./Zech, R. (2000): Praxisfeld Weiterbildung. Organisationale
Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: dies. (Hrsg.): Or-
ganisation und Innovation. Hannover, S. 13–80
- Ehses, C./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätsentwicklung aus
der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug,
E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten.
Bielefeld, S. 114–124

- Fahle, K./Hanf, G. (2009): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. URL: <http://www.bibb.de/de/21696.htm>
- Faulstich, P. (1991): Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als ein Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 7, S. 572–581
- Faulstich, P. (1997): Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 21–32
- Faulstich, P. (2000): Qualität der Weiterbildung – Professionalität des Angebotes – und die neuen Arbeitsmarktbedingungen – 15 Bruchstücke. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung/Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? EB Buch 21. Recklinghausen, S. 40–52
- Faulstich, P. (2001): Deprofessionalisierung des Personals der Erwachsenenbildung und Neuregulierung. In: Bolder, A./Heinz, W.R./Kutscha, G. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Jahrbuch Bildung und Arbeit. Opladen, S. 278–293
- Faulstich, P. (2007): Jenseits der „Lernenden Organisation“: Menschliches Lernen als Entwicklungsimpuls der Weiterbildung. In: Dollhausen, K./Nuissl, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisation“. Wiesbaden, S. 57–74
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim u.a.
- Feller, G. (Hrsg.) (2006): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Feuchthofen, J./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a.
- Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg
- Flick, U. (2004): Triangulation. Wiesbaden
- Flick, U. (2007): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2007)⁵: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 252–265
- Flick, U. (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2007)⁵: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 309–318

- Flick, U. u.a. (2007): Was ist qualitative Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2007)⁵: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 13–29
- Friedrich, K./Meisel, K./Schuldt, J. (2005)³: Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen
- Fuhr, T. (1994): Pädagogik und Organisation. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Pädagogische Rundschau, H. 5, S. 579–591
- Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim
- Geißler, H. (Hrsg.) (1995): Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied u.a.
- Geißler, H. (2005): Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 25–42
- Geißler, H./Bruch, T./Petersen, J. (Hrsg.) (1994): Bildungsmanagement. Frankfurt a.M. u.a.
- Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (1998): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim
- Gerl, H./Pehl, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Giddens, A. (1988): Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Giesecke, H. (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 391–403
- Gieseke, W. (1987): Zu den Unwegsamkeiten der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung – Forschungsergebnisse zu einer inneren Bestandsaufnahme. In: Universität Bremen, Tagungsberichte Nr. 17: Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen, S. 233–278
- Gieseke, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 678–713

- Gieseke, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Op-laden, S. 29-47
- Gieseke, W. (2000): Zum Stand der Professionsentwicklung in der Weiterbildung. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung/Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? EB Buch 21. Recklinghausen, S. 12–21
- Gieseke, W. (2005a): Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, M. (Hrsg.): Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Wien, S. 12–34
- Gieseke, W. (2005b): Professionalität und Fortbildungsbedarf. In: Baldauf-Bergmann, K. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Baltmannsweiler, S. 28–43
- Gieseke, W./Heuer, U. (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Oldenburg
- Gieseke, W. (2007): Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 45–62
- Gläser, J./Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden
- Gnahn, D. (1996): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Hannover
- Gnahn, D. (1998): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover
- Gnahn, D. (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Effekte, Erfolgsbedingungen und Barrieren. In: Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, S. 41–59
- Gnahn, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung jenseits von ISO und EFQM. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gnahn05_01.pdf (Stand: 20.05.2009)
- Gnahn, D. (2007): Zielsetzung „Lernende Organisation“: Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Nuissl, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisation“. Wiesbaden, S. 99–115

- Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim
- Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 9–24
- Götz, K. (1999): Pädagogische Qualität in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 43, S. 47–57
- Götz, K. (Hrsg.) (2000): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München/Mering
- Gruber, E. (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (2006): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 183–192
- Grün, B. (2002): Qualitätsmanagementprojekte in der allgemeinen, politischen und wissenschaftlichen Weiterbildung. In: KAW (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf. Dokumentation der Fachtagung der KAW vom 25. bis 26. Juni 2001 in Bonn-Röttgen. Bonn, S. 88-142
- Grunert, C./Krüger, H.-H. (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 309–325
- Gührs, M./Nowak, C. (1998)⁴: Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit den Konzepten der Transaktionsanalyse. Meezen
- Hackl, B. (1994): Forschung für die pädagogische Praxis. Ein Arbeitsbericht. Innsbruck u.a.
- Hackl, B. (2001): Erkennen durch Verändern. Der Beitrag der Handlungsforschung zur empirischen Erkenntnisgewinnung. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G.W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth, S. 159–183
- Hanf, G./Rein, V. (2006): Auf dem Weg zu einem nationalen Qualifikationsrahmen. Bonn <http://www.bibb.de/de/25722.htm>; siehe auch <http://www.bibb.de/de/25717.htm>
- Hanft, A. (1998): Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“. München; Mering
- Harney, K. (1996): Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In: Combe, A./Helsper, W: (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 758–779

- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Harney, K. (2000): Zwischen Arbeit und Organisation. In: GdWZ, 6/2000, S.°285-288
- Harney, K. (2002): Weiterbildung aus Sicht des Bildungsmanagements. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 125–136
- Hartz, S. (2004): Qualität in der Weiterbildung. Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Münster u.a., S. 231–246
- Hartz, St. (2006): Ergebnisse der Systemevaluation. In: Hartz, St./Herr, M./Veltjens, B.: BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Bonn, S.°17-22
- Hartz, S. (2007): Ergebnisse der Systemevaluation. In: Dies./Herr, M./Veltjens, B.: BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Bonn, S. 17–22. URL: www.die-bonn.de/quatest (Stand: 20.05.2009)
- Hartz, S./Herr, M./Veltjens, B. (2007): Abschlussbericht des Verbundprojektes Qualitätstestierung in der Weiterbildung – Zweite Durchführungsphase 2005–2007. Bonn
- Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Heger, R.-J. (1998): Weiterbildung. In: Lenzen, D.(Hrsg.) (1998)⁵: Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1,2. Reinbek bei Hamburg, S.°407-424, S. 1610–1617
- Heid, H. (2000): Unternehmensidentität. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 1–12
- Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.) (2002): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld
- Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden
- Herr, M. (2007): Instrumente für eine strategische Personalentwicklung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/herr0701pdf (Stand: 20.05.2009)
- Hildenbrand, B. (2007): Anselm Strauss. In: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke (Hrsg) (2007)⁵: Qualitative Forschung. Reinbek, S.°32-42

- Hitzler, R./Eberle, T. (2007): Phänomenologische Lebensweltanalysen. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 109–118
- Holla, B. (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation. Frankfurt a.M.
- Hopf, C. (2007)⁵: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 349–360
- Hopf, C. (2007)⁵: Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 589–600
- Horster, D. (1999): Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler, S. 78–88
- Horx, M. (2005): Anleitung zum Zukunftsoptimismus. Warum die Welt nicht schlechter wird. Frankfurt; New York
- Jütting, D. (Hrsg.) (1992): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Recklinghausen
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007)²: Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Kade, J./Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 326–341
- Kade, J./Seitter, W. (2005): Einleitung: Die Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Bielefeld, S. 9–12
- Kade, J./Seitter, W. (2007): Diffundierung – Invisibilisierung – Prekarisierung: Zum Wissenserwerb Erwachsener. In: Dies. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Opladen/Farmington Hills, S. 309–329
- Kanwischer, D./Rhode-Jüchtern, T. (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 35. Nürnberg, S. 90–112
- Kaplan, R./Norton, D. (1997): Balance Scorecard. Stuttgart

- Kardorff, E. v. (1995): Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 177–185
- Kardorff, E. v. (2007): Zur Verwendung qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2007)⁵: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 615–623
- Kauffeld, S. (2005): Strukturierte Beobachtung. In: Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Quantitative Organisationsforschung. Ein Handbuch. Wiesbaden, S. 273–298
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Kieser, A. (Hrsg.) (2006)⁶: Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln
- Kil, M. (2003): Veränderungen in Weiterbildungsorganisationen. Bielefeld
- Klatetzki, T. (1993): Wissen was man tut. Bielefeld
- Klatetzki, T. (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (2005): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 253–283
- Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Klimecki, G. (1997): Führung in der lernenden Organisation. In: Geißler, H. (Hrsg.): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied, S. 82–105
- Kluge, S. (1999): Empirische begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Knoll, J. (2001): Wer ist das „Selbst“? In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 201–213
- Knoll, J. (2002): „Wie hältst du’s mit der Qualität?“ –Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld, S. 72-90
- König, V./Volmer, G. (1997)⁵: Systemische Organisationsberatung. Weinheim
- König, E./Luchte, K. (2005): Organisationsanalyse und Teamentwicklung. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 151–182

- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF_de_final-version.pdf (Stand: 20.05.2009)
- Kraft, S. (2006): Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01pdf (Stand: 20.05.2009)
- Kraft, S./Schmidt-Lauff, S. (2007): Standbeine der Professionalisierung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 38–41
- Krekel, E. (2006): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_62_qualitaetsentwicklung_weiterb.pdf (Stand: 20.05.2009)
- Krewerth, A. (2004): Qualitätsmanagement bei Weiterbildungsanbietern in der Deutung ihrer Lehrenden. Eine qualitative Studie über Interpretationsmöglichkeiten und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln. Magisterarbeit Universität Bonn. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Krewerth_Magisterarbeit_2004.pdf (Stand: 20.05.2008)
- Krischausky, B. (1998): Lehren ohne Zukunft: Lernen kann man nur selbst. Individuelles Lernen statt Lehren im Gleichschritt. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft. Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 131–141
- Krug, P. (2002): Qualitätssicherung/Testierung in der Weiterbildung. In: KAW (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf. Dokumentation der Fachtagung der KAW vom 25. bis 26. Juni 2001 in Bonn-Röttgen. Bonn, S. 68-74
- Krug, P. (2006): Die Bedeutung der Weiterbildung im lebenslangen Lernen. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 255–261
- Krull, M. (1982): Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Reinheim
- Küchler, F. v. (2005): Reflexive Organisationsentwicklung in der Weiterbildung – Kontext und Konzepte. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F. v./Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Baltmannsweiler, S. 148-171

- Küchler, F. v. (2007): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld
- Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Frankfurt a.M.
- Küpper, W./Felsch, A. (2000): Organisation, Macht und Ökonomie. Wiesbaden
- Kuhlenkamp, D. (1999): Weiterbildung als Politikfeld – Ausgewählte Entwicklungslinien seit 1970. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuisl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler, S. 142–158
- Kuhlenkamp, D. (2007): Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich. In: Nuisl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 85–105
- Kuper, H. (2000): Weiterbildung – von der Kontrast- zur Integrationsformel erwachsenpädagogischer Reflexion. Frankfurt a.M. URL: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/kuper00_01.doc. (Stand: 22.05.2009)
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 83–106
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart
- Latniak, E. (2003): Anwendungsorientierte Sozialwissenschaft im Spannungsfeld von Beratung und Forschung. In: Franz, H.-W. u.a. (Hrsg.): Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Scheßlitz, S. 105–120
- Lehmann, B. (2006): Handlungsorientierung durch Fernlehre? In: Dieckmann, H./Dittrich, K.-H./Lehmann, B. (Hrsg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbrunn, S. 15–29
- Loibl, St. (2003): Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld.
- Lüders, C. (2007): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 384–401
- Lueger, M. (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 468–475

- Meinefeld, W. (2007): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 265–275
- Meisel, K. (1994): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 384–394
- Meisel, K. (Hrsg.) (1997): Materialien für die Erwachsenenbildung 12. Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler
- Meisel, K. (2002): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 9–19
- Meisel, K. (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Zukunft im Zentrum (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung. Berlin, S. 19–28
- Menzel, W. (1997)⁷: Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. Freiburg
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Wiesbaden
- Meueler, E. (1998)²: Die Türen des Käfigs. Stuttgart
- Meuser, M./Nagel, U. (2005)²: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. In: Bogner, A. u.a. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, S. 441–468
- Mintzberg, H. (1999): Strategy Safari. Eine Reise durch die Wildnis des strategischen Managements. Wien
- Molzberger, G./Schröder, T. (2005): Handelnd forschen. In: Weiterbildung, H. 5, S. 33–35
- Münch, J. (1978): Zur Frage der Qualitätsmessung der beruflichen Bildung. In: Albach, H. (Hrsg.): Kostenrechnung der beruflichen Bildung. Wiesbaden, S. 239–256
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 13–27
- Nittel, D. (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung - Desorientierung...: Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163-184

- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2001): Professionswissen aus der Sicht der Profession. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft, S. 31–32
- Nötzold, W. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Bielefeld
- Nuissl, E. (1993): Pädagogische Qualität in der Forschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 4, S. 20–22
- Nuissl, E. (1997): Theorie vermittelt Praxis, Praxis vermittelt Theorie. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 10–20
- Nuissl, E. (1999): Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler, S. 265–275
- Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 333–347
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. In: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 106–189
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 70–182
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen
- Otto, V. (Hrsg.) (1996): Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn
- Papmehl, A./Walsh, J. (1991): Personalentwicklung im Wandel. Wiesbaden
- Peters, R. (1998): Pädagogische Professionalität im Kontext organisationstheoretischer Ansätze. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehren oh-

ne Zukunft. Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 63–78

Peters, R. (1999): Erwachsenenbildungs-Professionalität als theoretische Konstruktion. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuisl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler, S. 178–191

Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungsp Professionalität. Bielefeld

Pielorz, M. (2009): Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld

Probst, G./Raub, S./Rohmhardt, K. (1999): Wissensmanagement. Wiesbaden

Reicher, H. (2005): Planung und Durchführung – Gebrauchsanweisung für den „richtigen“ Methodeneinsatz. In: Stigler, H./Reicher, H. (Hrsg.): Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck u.a., S. 85–104

Reischmann, J. (2003): Weiterbildungsevaluation. Neuwied/Kriftel

RKW Berlin (2004): Das Kompendium II. Leitfaden zur Anwendung und Hilfen zur Umsetzung der PAS 1037. Berlin, S. 6

Robak, S. (2003): Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle In-sichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 129–138

Rosenstiel, L. v. (2007): Organisationsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 224–238

Sausele, I. (2005): Personalentwicklung als pädagogisches Handeln – Erste Hinweise aus einer empirischen Studie. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 93–106

Sauter, E. (1995): Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, J./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 22–39

Sauter, E. (1997): Was können Qualitätsstandards in der Weiterbildung leisten? In: Bartz, W./Hutscheller, E./Weiss, R. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Konzepte und Erfahrungen. Köln, S. 47–62

Schäffter, O. (1993): Qualitätssicherung durch pädagogische Organisationsberatung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 22–25

- Schäffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
- Schäffter, O. (2001b): Transformationsgesellschaft. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 39–68
- Schäffter, O. (2003a): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 165–184
- Schäffter, O. (2003b): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 59–81
- Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebenslanges Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens: Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 29–48
- Schäffter, O. (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionenformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 77–92
- Schäffter, O./Küchler, F. v. (1993): Pädagogische Fortbildungsberatung als Ansatz zur Organisationsentwicklung in Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 109–117
- Schiersmann, C. (1999): Veränderungen der Funktion und Aufgabe des Weiterbildungspersonals vor dem Hintergrund prozessorientierter beruflicher Weiterbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuisl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler, S. 201–211
- Schlutz, E. (2001): Realistische Wende. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 271
- Schlutz, E. (2007): Begleitung eines Sinneswandels: „Organisationen“ als pädagogische Leistungsträger. In: Nuisl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 63–84
- Schlüter, A. (2007): Die „Lernende Organisation“ als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Nuisl, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisation“. Wiesbaden, S. 41–55

- Schmidt, C. (2007): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 447–468
- Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung – Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 73–87
- Schrader, J./Berzbach, F. (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 9–27
- Schröder, F. (2005): Informationen zur Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung AZWV, 22.06.2004. In: Zukunft im Zentrum (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung. Berlin, S. 94–103
- Schulz v. Thun, F. (1998): Miteinander reden, Bde. 1–3. Reinbek bei Hamburg
- Schwarz, B./Behrmann, D. (Hrsg.): Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Schwenk, B. (1998)⁵: Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1. Reinbek bei Hamburg, S. 208–221
- Seitter, W. (2003): Aneignung: Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 13–24
- Seitter, W. (2006): Entwicklungsperspektiven universitärer Ausbildung von Weiterbildungern. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 107–126
- Siebert, H. (2007): Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig. In: Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 27–43
- Simon, F. (1998): Radikale Marktwirtschaft. Grundlagen des systemischen Managements. Heidelberg
- Sloane, P.F.E./Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. Universität Paderborn. URL: www.bwpat.de (Stand: 22.05.2009)
- Stangl, W. (2007): Handlungs- oder Aktionsforschung. URL: www.stangl-

taller.at/TESTEXPERIMENT/experimentaktionsforschung.html (Stand: 20.05.2009)

Steinke, I. (2007)⁵: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek Hamburg, S. 319–331

Stichweh, R. (1996): Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 49–69

Stichweh, R. (2005): Wissen um die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 31–44

Stigler, H./Felbinger, G. (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, H./Reicher, H. (Hrsg.): Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck u.a., S. 129–134

Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München

Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim

Thiele, A. (2004): Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn

Tietgens, H. (1997): Annäherung von Forschung und Praxis. In: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 66–70

Tietgens, H. (2000): Reflexionen für die Zukunft: Die Profession Erwachsenenbildung in historischer Perspektive. In: Bergold, R. (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Recklinghausen; Bitter, S. 31–38

Tietgens, H. (2001): Teilnehmerorientierung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/OBB, S. 304–305

Tietgens, H. (2005): Reflexion für die Zukunft: Die Profession Erwachsenenbildung in historischer Perspektive. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung/Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? EB Buch 21. Recklinghausen, S. 31–37

- Tippelt, R. (2002): Einleitung des Herausgebers. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 9–18
- Tödt, K. (2008): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen. Bielefeld
- Veltjens, B. (2006): BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. In: Hartz, S./Herr, M./Veltjens, B.: BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Bonn, S. 9–11, S. 14-16
- Veltjens, B. (2007): Aus der Praxis für die Praxis. In: Die Österreichische Volkshochschule, H. 2, S. 19–20
- Völzke, R. (2002): Professionelle Selbstbeschreibung erwachsenpädagogischen Handelns. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft, S. 65–77
- Vogel, N. (1997): Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt – Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 79–90
- Weick, K.E. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Wesseler, M. (1994): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 671–686
- Wiegand, U. (2002): Das Professionswissen in der betrieblichen Bildung vor dem Hintergrund eines verstärkten Wettbewerbs. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft, S. 43–52
- Wilkesmann, U. (1999): Lernen in Organisationen. Frankfurt; New York
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen. URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 20.05.2009)
- Wittpoth, J. (1997): Belastung und Ressource. Zum Stellenwert theoriegeleiteter Reflexionen für die Praxis der Weiterbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 57–65
- Wottawa, H. (1996): Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen. Evaluationsforschung bei Weiterbildungsveranstaltungen, In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 4–9

Zech, R. (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Hannover

Zech, R./Ehse, C. (1999): Organisation und Lernen. Hannover

Zimmer, G. (2006): Was bestimmt den Lernerfolg? Aufgabenorientierte Didaktik als Grundkonzept für den Erwerb ganzheitlicher Handlungskompetenzen. In: Dieckmann, H./Dittrich, K.-H./Lehmann, B. (Hrsg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbrunn, S. 31–52

Zollondz, H.-D. (2006)²: Grundlagen Qualitätsmanagement. München

Verzeichnis der Abbildungen

<i>Abbildung 1: Pädagogische Organisationen und Institutionen</i>	14
<i>Abbildung 2: Thematische Zugänge zum Qualitätsdiskurs</i>	21
<i>Abbildung 3: Forschungsdesign</i>	28
<i>Abbildung 4: Entwicklung der Qualitätsdiskussion</i>	36
<i>Abbildung 5: Evaluation</i>	40
<i>Abbildung 6: Konzeptionelle Verbindung der Konzepte von QM – OE – E</i>	40
<i>Abbildung 7: Der PDCA-Zyklus für Qualitätsmanagementverfahren</i>	41
<i>Abbildung 8: Intermediäre Professionalität und Beruflichkeit</i>	47
<i>Abbildung 9: Prozesslandschaft PAS</i>	64
<i>Abbildung 10: Der Lernerorientierte Qualitätsprozess</i>	65
<i>Abbildung 11: Rückbindung von Organisation und Pädagogik</i>	74
<i>Abbildung 12: Das Verstehen von Forschungsdaten</i>	90
<i>Abbildung 13: Zusammenführung der Daten</i>	107
<i>Abbildung 14: Ergebnisse als Aussagen generieren</i>	107
<i>Abbildung 15: Ergebnisse zusammenführen</i>	141
<i>Abbildung 16: Professionshandeln in Weiterbildungsorganisationen</i>	145
<i>Abbildung 17: Intermediäre Wissensfelder und Professionshandeln</i>	148

Verzeichnis der Tabellen

<i>Tabelle 1: Qualifikationsprofil Weiterbildung</i>	45
<i>Tabelle 2: DIE-Personalstatistik für Volkshochschulen und Einrichtungen der kirchlichen und politischen Bildung</i>	53
<i>Tabelle 3: Annahmen und untersuchungsrelevante Tätigkeiten</i>	91
<i>Tabelle 4: Institutionelle Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens/Kompetente Partner in der Einrichtung</i>	105

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die eingereichte Dissertationsarbeit ohne fremde Hilfe verfasst und andere als die angegebene Literatur nicht benutzt habe. Alle ganz oder sinngemäß übernommenen Textstellen wurden kenntlich gemacht. Darüber hinaus versichere ich, dass die Ausarbeitung in dieser oder ähnlicher Form noch nicht anderweitig als Prüfungsleistung vorgelegt und bewertet wurde.

Sechtem, Oktober 2008

Barbara Veltjens