

**Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung**

Stefan Loibl

**Zur Konstruktion von
Qualität in Weiter-
bildungseinrichtungen**

**am Beispiel
der Kreisvolkshochschule
Hochtaunus/Oberursel**



THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund

Prof. Dr. Ekkehard Nuisl von Rein, Universität Marburg

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1081

© 2003 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1863-9

Inhalt

Vorbemerkungen	7
Einleitung	9
1. Bausteine des theoretischen Bezugsrahmens	15
1.1 Bezugspunkte konstruktivistischer Vorstellungen	15
1.2 Grundlagen konstruktivistischer Denkweisen	17
1.3 Theorien der gesellschaftlichen Differenzierung	20
1.3.1 Zur Systemtheorie	20
1.3.2 Zur Akteurstheorie	22
1.4 Zur Rezeption systemisch-konstruktivistischer Ansätze in der Erwachsenenbildung	25
1.5 Der theoretische Bezugsrahmen und seine Funktion für die Qualitätsentwicklung in der öffentlichen Weiterbildung	27
2. Organisations- und Qualitätsverständnis für das System der öffentlichen Weiterbildung	31
2.1 Zur Kommunikation sozialer Systeme	31
2.2 Wahrnehmungsperspektiven von Organisation und Qualität	33
2.3 Zur gesellschaftlichen Gestaltungsmacht von öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen	35
2.4 Institutions- und organisationsbiographische Aspekte	37
2.5 Das System der öffentlichen Weiterbildung	42
2.6 Exemplarische Darstellung der VHS Hochtaunuskreis	44

3.	Qualitätssicherungssysteme und -empfehlungen	47
3.1	Qualitätssicherung in der öffentlichen Weiterbildung	47
3.2	Für die Weiterbildung adaptierte Konzepte	50
3.2.1	DIN ISO 9000 ff	50
3.2.2	Total Quality Management	54
3.3	Weiterbildungspolitische Konzepte	60
3.3.1	Das Modell „Gütesiegel“ der Hamburger Weiterbildungsträger	60
3.3.2	Qualitätssicherungsempfehlung des Hessischen Volkshochschulverbandes	63
3.4	Selbstevaluative Konzepte	66
3.4.1	Das Qualitätssicherungskonzept des VHS-Verbandes Niedersachsen	66
3.4.2	Verfahren zur wechselseitigen Entwicklungsberatung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen	70
3.5	Qualität als Konstrukt der systemrelevanten Akteure	72
4.	Befragung systemrelevanter Akteure an der VHS Hochtaunuskreis	75
4.1	Das empirische Feld: Sammlung subjektiver Einschätzungen	75
4.2	Datenerhebung	78
4.3	Datenauswertung durch eine qualitative Inhaltsanalyse	79
5.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	83
5.1	Qualitätskriterien der Kunden	83

5.1.1	Ergebnisse der Kundenbefragung	83
5.1.2	Interpretation der Kundenperspektive	84
5.2	Qualitätskriterien der Kursleitenden	85
5.2.1	Ergebnisse der Befragung der Kursleitenden	85
5.2.2	Interpretation der Kursleitendenperspektive	86
5.3	Qualitätskriterien der hauptamtlichen Mitarbeitenden	88
5.3.1	Ergebnisse der Befragung der hauptamtlichen Mitarbeitenden	88
5.3.2	Interpretation der Perspektive der hauptamtlichen Mitarbeitenden	89
5.4	Qualitätskriterien der politisch Verantwortlichen	90
5.4.1	Ergebnisse der Befragung der politisch Verantwortlichen	90
5.4.2	Interpretation der Perspektive der politisch Verantwortlichen	90
5.5	Gemeinsame Qualitätskriterien der befragten Referenz- gruppen	92
6.	Folgerungen für das Qualitätsmanagement der VHS Hochtaunuskreis	93
6.1	Die Qualitätskategorien „Angebotsvielfalt“ und „Angebote für alle Altersgruppen“	93
6.2	Die Qualitätskategorie „Kompetenz der Kursleitenden“	95
6.3	Die Qualitätskategorie „Günstige Gebühren“	97
6.4	Die Qualitätskategorie „Angemessene, gut ausgestattete Räume“	98

6.5	Die Qualitätskategorie „Gute Kommunikation zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitenden und den Kursleitenden“	100
6.6	Die Qualitätskategorien „Funktionierende, flexible Organisation“ und „Kundenorientierung“	102
6.7	Die Qualitätskategorien „Motivation der Mitarbeitenden“ und „Kooperative Teamarbeit“	105
7.	Zum Ertrag des systemisch-konstruktivistischen Qualitätsentwicklungsmodells	107
7.1	Zum Untersuchungskonzept	107
7.2	Konsequenzen für die VHS Hochtaunuskreis	110
7.3	Konsequenzen für die umgebenden Systeme	111
7.4	Zur weiteren Entwicklung von Qualität in der öffentlichen Weiterbildung	113
	Anmerkungen	115
	Literatur	116
	Anhang	124
	Autor	125

Vorbemerkungen

Als die Qualitätsdiskussion zu Anfang der 1990er Jahre die deutsche Weiterbildungslandschaft erfasste, war sie von zwei Faktoren geprägt: Die mit einer ISO-Zertifizierung verbundenen hohen Kosten schwebten wie ein bedrohliches Menetekel über den Haushalten der Bildungseinrichtungen. Gleichzeitig befürchtete man, dass die Weiterbildungsarbeit den normierten Qualitätskriterien nicht entsprechen könne. In den folgenden Jahren wurden verschiedene, auf die speziellen Bedürfnisse der Weiterbildungseinrichtungen ausgerichtete Qualitätsmodelle entwickelt und in der Praxis erprobt. Die Qualitätsdebatte hat sich mit der wachsenden Kenntnis über Systeme, Modelle und Instrumentarien weitgehend beruhigt, wird aber auf allen relevanten Ebenen weitergeführt. Europaweit wird über die Implementation geeigneter Qualitätssicherungssysteme, ihre bildungspolitische Begründung und perspektivische Umsetzung nachgedacht.

Es wundert nicht, dass zur Qualitätsfrage in den vergangenen zehn Jahren vielfach auch wissenschaftliche Diskussionen stattgefunden haben und empirische Analysen erstellt wurden, so dass mittlerweile nicht mehr auf einer allgemeinen und plakativen Ebene, sondern konkret und differenziert diskutiert wird.

Eine dieser wissenschaftlichen Arbeiten liegt hier vor. Es ist die Fallanalyse der Kreisvolkshochschule Hochtaunus/Oberursel, die empirische Betrachtung der Einführung eines Qualitätssystems in dieser Institution. Der Verfasser hat mit dieser Arbeit im Bereich Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig bei Professor Jörg Knoll promoviert und stand selbst in engem praktischen Bezug zu dem analysierten Fall. Er verbindet Detailkenntnisse des Feldes und der konkreten Einrichtung mit präzisiertem Wissen über Funktionsweise und Reichweite von Qualitätssystemen. Die Verbindung dieser beiden Stränge in wissenschaftlicher Sicht macht den Reiz der Arbeit und auch der weiterführenden Anregungen aus. Nicht zuletzt ist dabei sein systemisch-konstruktivistischer Ansatz bedeutsam. Der Verfasser geht davon aus, dass Qualität selbst nur ein Konstrukt ist:

„Qualität ist ein Konstrukt, das erst durch Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter aus unterschiedlichen Referenzgruppen in jeder Bildungsorganisation im Einzelfall definiert werden kann. Erwachsenenbildung kann nur systemisch gedacht werden. Wenn sich die Einrichtung verändert, verändert sich auch etwas für die systemrelevanten Umwelten und ihre Akteure. Ebenso haben Veränderungen in den Systemumwelten oder Wechsel von wichtigen Akteuren Auswirkungen auf die Bildungseinrichtungen. Alle Beteiligten sind Experten für die Qualität öffentlicher Weiterbildung. Daher müssen die subjektiven Einschätzungen dieser Experten in die Qualitätsdiskussion einfließen und im Sinne einer Perspektivverschränkung für das Qualitätsmanagement der Organisation fruchtbar gemacht werden.“

Folgerichtig geht es dem Autor darum, das Qualitätsverständnis für die öffentliche Weiterbildung aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen und diese miteinander zu verschränken. In dieser Perspektivverschränkung liegen überraschende Einsichten in unterschiedliche Bewertungen und Gewichtungen von Qualität und ihren Konstitutionsbedingungen.

Für das DIE hat sich seit Beginn der 1990er Jahre mit der Qualitätsfrage ein Schwerpunkt der Institutsarbeit herausgebildet, der in unterschiedliche Richtungen weist. Das Institut beschäftigt sich mit der Angebotsqualität, der Qualität von Lehre, mit der Sicherung und Entwicklung von Qualität in Organisationen und der bildungspolitischen Konstruktion von Qualitätssystemen. Darüber hinaus erarbeitete es in einem eigenständigen Forschungs- und Entwicklungsprojekt ein Konzept zur Qualifizierung von „Qualitätsentwickler(inne)n“ in Weiterbildungseinrichtungen und trägt damit dem Umstand Rechnung, dass es mittlerweile ein mit Qualitätsfragen verbundenes professionelles Know-how gibt.

Auch in Zukunft wird das DIE sich mit Qualitätsfragen beschäftigen. Dabei geht es vor allem um den Versuch, diese heterogenen Ansätze zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement zusammenzufassen und sie für die nationale wie auch europäische Diskussion in ein kohärentes Beziehungsgefüge zu stellen.

*Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

Einleitung

„Zur Begründung für meinen Austritt kann ich nichts anderes anführen, als dass es mir nicht mehr gefällt. Die neue Chorleiterin ist mir zu lasch, sie fordert uns zuwenig und wird m. E. auf lange Zeit kein Konzert zustande bringen. Auch der neue Übungsraum hat eher den Charme einer Bahnhofshalle. Und schließlich und endlich sind viele langjährige Sängerinnen und Sänger nicht mehr mit von der Partie“

(Kündigungsschreiben: Joachim Scherzer, Chor der VHS Hochtaunuskreis, 12.04.1999, Archiv VHS Hochtaunuskreis).

Die öffentliche Weiterbildung ist zunehmendem Kosten-, Konkurrenz- und Legitimationsdruck ausgesetzt: „Galt die Volkshochschule bis in die achtziger Jahre noch als die historisch spezifische Form, in der das Projekt der Moderne ‚Bildung der Gesellschaft‘ seine angemessene Institutionalisierungsform gefunden zu haben schien, so sind inzwischen einerseits Tendenzen der Deinstitutionalisierung unübersehbar, unverkennbar ist andererseits, dass das institutionelle Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung¹ in modernen Gesellschaften eine extreme Pluralität von Bildungs- und Lernwelten aufweist“ (Kade/Nittel 1996, S. 195).

Die Teilnehmerzahlen der Volkshochschulen in Deutschland sind seit 1993 rückläufig (vgl. Statistik des DVV, Arbeitsjahr 1997, S. 21), die Diskussion über Effektivität und Qualität der Erwachsenenbildung ist regelmäßiges Thema auf Tagungen (vgl. Reader zur Bundeskonferenz der regional arbeitenden Volkshochschulen 1997 und 1998). Die Qualitätsdiskussion, die in der beruflichen Bildung spätestens seit den 1980er Jahren geführt wird – angestoßen durch Anforderungen der Bundesanstalt für Arbeit an die Träger ihrer Bildungsmaßnahmen – und hier auch zu Richtlinien geführt hat (Runderlass zur Sicherung der Qualität und Wirtschaftlichkeit der beruflichen Fortbildung und Umschulung vom 15.02.1988), ist zunehmend für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung maßgeblich (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996).

Es gibt Erwachsenenbildungseinrichtungen, die ihre Qualität durch die Zertifizierung nach ISO 9000 ff sichern, wie etwa die Ländli-

che Erwachsenenbildung Niedersachsen e.V. (vgl. Lippert 1999, S. 146) oder die Volkshochschule Reutlingen (vgl. Mayer 1999, S. 137). Andere versuchen durch gezielte Organisationsberatung, angeboten zum Beispiel durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (vgl. Programm des DIE 1999/2000), das Kundeninteresse² zu gewinnen und mit den zurückgehenden Zuschüssen (Zuschüsse pro Einwohner in Hessen 1993: 15,19 DM, in Bayern: 8,90 DM, vgl. Statistik des DVV, 1993, S. 18; 1997 in Hessen: 12,38 DM, in Bayern: 8,17 DM, vgl. Statistik des DVV 1997, S. 16) effektiver zu wirtschaften.

Der Blickwinkel der vorhandenen und genutzten Konzepte ist häufig „von innen nach außen“ gerichtet, was besagt, dass die Beteiligten des Qualitätsentwicklungsprozesses die hauptamtlichen Mitarbeitenden sind, diejenigen, die Erwachsenenbildung organisieren und verwalten. Dieser Aspekt tritt bei der Untersuchung gängiger Qualitätsmanagementsysteme deutlich zutage und wird in Kapitel 3 ausführlich erläutert.

Kunden, Dozenten und Öffentlichkeit werden durch die Vermutungen der Mitarbeitenden einbezogen. Denn es wird angenommen, dass „erst über den Umweg, dass die Qualität im einzelnen Kurs auch bestimmt wird durch die Träger- und Einrichtungsqualität und diese abhängt von den Rahmenbedingungen, welche durch die Systemstrukturen der Weiterbildungslandschaft gesetzt sind, (...) Organisation und Systemstruktur der Erwachsenenbildung auch für die Teilnehmenden relevant (werden, d. Autor). (...) Sicherlich ist richtig, ‚proof of the pudding‘ ist das Essen. Die Aus- und Weiterbildung, die Arbeitsbedingungen, das Geschmacksurteil der Köche und die Ausstattung der Küchen sorgen aber für die Schmackhaftigkeit“ (Faulstich 1993, S. 98). Folgerichtig empfiehlt Faulstich zur Qualitätsentwicklung von Volkshochschulen sogenannte Prüflisten zur Träger-, Einrichtungs-, Durchführungs- und Erfolgsqualität, die von den Mitarbeitenden in den Einrichtungen durchgearbeitet werden können. Diese Anregung zur Selbstevaluation ist bei den Volkshochschulen auf große Resonanz gestoßen und bietet in der Tat für die organisatorische, verwalterische und marketing-orientierte Arbeit wertvolle Hilfen.

Zur Verbesserung der Unterrichtsqualität, zur Senkung des Drop-out in den Kursen und Seminaren, zur Imageverbesserung und zur strategischen Verankerung öffentlicher Weiterbildung im regionalen oder kommunalen Bezugssystem scheint es jedoch, wie in dieser

Arbeit dargestellt werden soll, nötig, den Blick auch auf Kunden, Kursleiter und Politik zu lenken. Dies sollte so geschehen, dass eine möglichst genaue Deutung dessen erfolgen kann, was Kunden und Teilnehmende tatsächlich von Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung erwarten, welche Vorstellungen Kommunalpolitiker von öffentlicher Erwachsenenbildung haben und welches spezifische Qualitäten der Volkshochschule vor Ort sein könnten. Jochen Kade beschreibt eine solche Vorgehensweise aus Anlass einer Untersuchung zum lebenslangen Lernen folgendermaßen: „Wenn man die Sicht der Individuen in den Mittelpunkt von Theorie- und Forschungsprogrammen stellt, so heißt dies, dass man die Teilnehmer als Handlungssubjekte begreift, die sich Bildungsangebote individuell aneignen und von deren Interessen es abhängt, wie sie diese für sich im Rahmen ihrer Lebensführung nutzen“ (Kade 1996, S. 20).

So zeigt sich in der täglichen Praxis, dass natürlich ein Teil des „Geschmacks“ durch die Köche und die Ausstattung der Küche entsteht, dass jedoch ein anderer, ebenfalls entscheidender Teil vom Esser, seinem subjektiven Geschmacksempfinden und seinen Vorstellungen eines guten Gerichts abhängig ist. (Auf einer Mexikoreise konnte ich feststellen, dass dort gebratene Heuschrecken als Snack auf den Märkten verkauft werden, ähnlich wie bei uns Popcorn. Obwohl sie durchaus appetitlich aussahen, konnte ich mich nicht durchringen, mir eine Tüte zu kaufen!)

Da Gleiches in der individualisierten Gesellschaft auch für Bildungsveranstaltungen und -veranstalter gilt, ist es zur Qualitätssicherung nötig, eine Konstruktion und Rekonstruktion der Kurse und Seminare, ja der gesamten Bildungsinstitution aus Sicht der „systemrelevanten Akteure“ (Begriffserklärung siehe Kap. 1.2) vorzunehmen und organisatorische und didaktische Modelle vorzulegen, die eine Verbindung der unterschiedlichen Konstrukte ermöglichen, denn „nicht nur zwischen Lehrenden und Teilnehmer/innen, sondern auch zwischen den Teilnehmer/innen differieren die ‚Konstrukte‘ eines Seminars oft beträchtlich. Je nach Vorerfahrung, Motivation und Verwendungsinteresse, aber auch je nach Lebenslage und kognitiven Schemata unterscheiden sich die selektiven Aufmerksamkeiten, Wahrnehmungen und Erinnerungen. Die Relevanz, die Viabilität, die Anschlussfähigkeit und der Neuigkeitswert der Inhalte werden individuell unterschiedlich beurteilt“ (Siebert 1997, S. 286).

Auch die Vorstellungen, die bezüglich der Qualität von Erwachsenenbildung im Umlauf sind, sind sehr unterschiedlich. Regelmäßige Teilnehmer öffentlicher Weiterbildungsveranstaltungen haben häufig auch eine hohe Meinung von der Qualität der besuchten Kurse (vgl. Tintelnot/Voigts 1998), während sich insbesondere unter Politikern hartnäckig das Vorurteil zu halten scheint, dass Volkshochschule im wesentlichen „Makramee und Seidenmalen“ ist, ein Phänomen, das durch die Medien noch verstärkt wird.

Zwei Beispiele:

1. „In Oberursel wird der Agenda-Prozess zu sehr nach Volkshochschulmanier betrieben“ (Wolfgang Herder, Stadtrat der Stadt Bad Homburg v.d.H., in: Frankfurter Rundschau, 27.08.1998).
2. „Orts- und Kreisverbände wankeln mit wenigen Ausnahmen wie Volkshochschulkurse“ (Sabine Giesa, hessische Landesvorsitzende von Bündnis 90/die Grünen, in: Frankfurter Rundschau, 06.03.1999).

Wenn Siebert daher zur Realität von Volkshochschulen schreibt, „dass es ‚die Volkshochschule‘ gar nicht gibt, nicht nur wegen der Unterschiede zwischen verschiedenen Einrichtungen, die Volkshochschule heißen, sondern, weil eine Volkshochschule für verschiedene Menschen einen unterschiedlichen Realitätsgehalt hat“ (Siebert 1998a, S. 10), betrifft diese Beobachtung auch die unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Qualität.

Im Folgenden wird ein Verständnis von Qualitätssicherung begründet, das auf folgenden Grundannahmen basiert:

- Qualität ist ein Konstrukt, das erst durch Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter aus unterschiedlichen Referenzgruppen in jeder Bildungsorganisation im Einzelfall definiert werden kann.
- Erwachsenenbildung kann nur systemisch gedacht werden. Wenn sich die Einrichtung verändert, verändert sich auch etwas für die „systemrelevanten Umwelten“ und ihre Akteure. Ebenso haben Veränderungen in den Systemumwelten oder Wechsel von wichtigen Akteuren Auswirkungen auf die Bildungseinrichtungen.
- Alle Beteiligten sind Experten für die Qualität öffentlicher Weiterbildung. Daher müssen die subjektiven Einschätzungen die-

ser Experten in die Qualitätsdiskussion einfließen und im Sinne einer Perspektivverschränkung für das Qualitätsmanagement der Organisation fruchtbar gemacht werden.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist, auf der Basis einer konstruktivistischen Theoriebildung unter Einbeziehung von System- und Akteurstheorie und ihrer Rezeption in der Erwachsenenbildung ein perspektivverschränkendes Qualitätsverständnis für die öffentliche Weiterbildung zu entwickeln. Die hermeneutische Vorgehensweise wird ergänzt durch eine exemplarische Untersuchung der Kreisvolkshochschule Hochtaunus.

Im ersten Kapitel „Bausteine des theoretischen Bezugsrahmens“ werden die wesentlichen Elemente eines konstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses dargestellt. Ergänzt wird dieser Ansatz durch Einführungen in die soziologischen Ansätze der Systemtheorie und der Akteurstheorie³ und die Rezeption der konstruktivistischen Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Abschließend soll die Funktion des theoretischen Bezugsrahmens für die Qualitätsentwicklung in der öffentlichen Weiterbildung erläutert werden.

Im folgenden Kapitel „Organisations- und Qualitätsverständnis für das System der öffentlichen Weiterbildung“ werden wesentliche Aspekte für ein Qualitätsmanagement aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive entwickelt. Anschließend folgt die Darstellung und Überprüfung von Qualitätssicherungsansätzen, die derzeit im Weiterbildungsbereich eingesetzt werden. Überprüfungskriterien sind die bereits dargestellten Grundannahmen zur Qualitätssicherung.

Schließlich wird die Kreisvolkshochschule Hochtaunus in einer empirischen, qualitativ angelegten Untersuchung exemplarisch betrachtet, um aus den gewonnenen Erkenntnissen Qualitätskriterien zu entwickeln. Diese Kriterien sollen konkrete Umsetzungsschritte für das Qualitätsmanagement dieser Organisation ermöglichen und darüber hinaus Hinweise für eine systemisch orientierte Qualitätsentwicklung in regional oder kommunal verankerten, öffentlichen Bildungseinrichtungen geben.

Diese Arbeit ist in der theoretischen Erschließung des Konstruktivismus, der Darstellung der beiden Ansätze zur gesellschaftlichen Dif-

ferenzierung (System- und Akteurstheorie) und der Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung hermeneutisch angelegt. Dasselbe gilt für die Entwicklung des systemisch-konstruktivistischen Organisations- und Qualitätsverständnisses und die Untersuchung der in der Erwachsenenbildung derzeit verbreiteten Qualitätssicherungssysteme.

Einen empirischen Zugriff unternimmt die exemplarische Untersuchung der Kreisvolkshochschule Hochtaunus, die qualitativ angelegt ist und die Auswertung einer offenen, schriftlichen Befragung von „relevanten Akteuren“ im Umfeld der Volkshochschule vornimmt. Die gesamte Untersuchung ist angelegt als Fallstudie, die durch Einbeziehung von schriftlichen Dokumenten aus der Geschichte der Volkshochschule Hochtaunus, aus aktuellen Arbeitsvorgängen und der qualitativen Befragung verwertbares Wissen für das weitere Qualitätsmanagement der untersuchten Einrichtung entwickeln soll. Ziel der Fallstudie ist zudem, ein Modell zur Qualitätsentwicklung vorzulegen, dessen Struktur Anregungen für andere Bildungsträger geben kann.

Entstanden ist diese Schrift aus der Perspektive eines Praktikers mit langjähriger Erfahrung in unterschiedlichen Feldern und Funktionen der Erwachsenenbildung (als Teilnehmer, Kursleiter, Fortbildner für Erwachsenenbildner, hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter und bis 30.06.2000 als Leiter der Kreisvolkshochschule Hochtaunus). Da der Autor und die beteiligten Akteure ihre unmittelbare Praxis reflektieren, fließen die Ergebnisse der Studie direkt in diese Praxis zurück und nehmen Einfluss auf den bereits seit 1994 stattfindenden Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozess der Kreisvolkshochschule Hochtaunus.

1. Bausteine des theoretischen Bezugsrahmens

In diesem Kapitel werden in hermeneutischer Weise die wichtigsten Protagonisten und Entwicklungen eines konstruktivistischen Wissenschaftsparadigmas dargestellt. Ergänzend wird in zwei wichtige soziologische Ansätze gesellschaftlicher Differenzierung, die Systemtheorie und die Akteurstheorie, eingeführt. Schließlich wird die Rezeption der vorgenannten Ansätze in der Erwachsenenbildung behandelt und die Funktion des theoretischen Bezugsrahmens für die Qualitätsentwicklung verdeutlicht.

1.1 Bezugspunkte konstruktivistischer Vorstellungen

Konstruktivistische Ansätze und Betrachtungsweisen haben in den letzten Jahren in vielen wissenschaftlichen Disziplinen an Beachtung gewonnen. Naturwissenschaftlichen (vgl. Foerster 1997; Maturana/Varela 1987), hier insbesondere in der Kybernetik und Biologie, soziologischen (vgl. Luhmann 1984; Bardmann 1994) und populärwissenschaftlichen (vgl. Watzlawick 1978, 1995) Veröffentlichungen folgten Übertragungen in therapeutische Felder, vor allem in die Familientherapie (vgl. Ludewig 1995; Simon 1997) und schließlich auch vermehrte Anerkennung in der Pädagogik (vgl. Reich 1996) und der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold/Siebert 1997; Siebert 1997). Auch in der Organisationsentwicklung von Profit- und Non-Profit-Einrichtungen wird schon seit einigen Jahren zumindest partiell mit systemisch-konstruktivistischen Methoden gearbeitet (vgl. Vogel 1994).

Nach konstruktivistischem Verständnis wird angenommen, dass der Mensch nicht eine objektiv vorhandene Welt erkennt, sondern dass er es jeweils mit einem Abbild von Wirklichkeit zu tun hat, das er selbst aufgrund seiner Biographie, seiner Erfahrungen und eigener Notwendigkeiten erbaut hat. Das ist zunächst nichts Neues: Philosophische Schulen aller Zeiten beschäftigten sich mit konstruktivistischen Aspekten und der Frage, ob der Mensch überhaupt in der Lage sei, die Welt objektiv zu erkennen.

Als Vorläufer konstruktivistischen Denkens werden vielfach Kant und Vico sowie der Schweizer Biologe und Psychologe Jean Piaget genannt, der sich insbesondere mit seiner Kognitionspsychologie einen Namen gemacht hat. Bedeutende Vertreter dieses wissenschaftlichen Paradigmenwechsels sind heute die Biologen Humberto Maturana und Francesco Varela, die gemeinsam die biologischen Grundlagen für die konstruktivistische Kognitionstheorie (vgl. Maturana/Varela 1987) lieferten, die Kybernetiker Ernst von Glasersfeld (vgl. Glasersfeld 1987) und Heinz von Foerster (vgl. Foerster 1985, 1993), der amerikanische Psychologe Paul Watzlawick (vgl. Watzlawick 1978, 1981), der auch für die populärwissenschaftliche Verbreitung des konstruktivistischen Gedankenguts sorgte. Zu ihnen zählt auch der Bielefelder Soziologe Niklas Luhmann (vgl. Luhmann 1974, 1984, 1990), der seine Systemtheorie auf dem Fundament des Konstruktivismus entwickelte. Eingang in die Pädagogik und die Erwachsenenbildung findet der Konstruktivismus derzeit vor allem über Rolf Arnold (vgl. Arnold 1995; Arnold/Siebert 1997), Horst Siebert (vgl. Siebert 1996, 1998; Arnold/Siebert 1997) und Kersten Reich (vgl. Reich 1996). Theodor Bardmann (vgl. Bardmann 1991, 1994), Hans-Christoph Vogel (vgl. Vogel 1994) und insbesondere Edgar Schein (vgl. Schein 1985) stehen für eine konstruktivistische Arbeit in Organisationen.

Es gibt keine einheitliche Theorie des Konstruktivismus, sondern vielmehr eine Fülle verschiedener Theorieansätze und Konzepte, die sich in vielen Punkten unterscheiden, so dass Siebert von einer „Umbrella-Theorie“ (Siebert 1998a, S. 18) spricht, da die breite Palette von biologisch und kybernetisch geprägten Ansätzen über vielfältig gefächerte systemtheoretische Ansätze bis zu kultur- und alltagsbestimmten Theorien reicht. Vor diesem Hintergrund werden in dieser Untersuchung nur die wesentlichen gemeinsamen Aspekte der konstruktivistischen Erkenntnistheorien herausgearbeitet. In der Folge wird versucht, eine interdisziplinäre Verknüpfung derjenigen Theorien vorzunehmen, die alltagsorientierte Unterstützung liefern und von daher insbesondere auch Hilfen geben für den organisatorischen Zusammenhang, in dem sich Qualitätsentwicklung in der öffentlichen Weiterbildung abspielt.

Das betrifft die hier zur Erweiterung konstruktivistischer Vorstellungen einbezogenen beiden soziologischen Theorien gesellschaftlicher Differenzierung: die Systemtheorie und die Akteurstheorie, die in

ihren jeweiligen Grundzügen erläutert werden (ausführliche Darstellungen finden sich zur Systemtheorie in Luhmann 1984 und zur Akteurstheorie in Schimank 1996). Die Untersuchung bezieht sich dabei hauptsächlich auf solche Studien, die bereits einen systemisch-konstruktivistischen Ansatz auf die Erwachsenenbildung oder die Entwicklung sozialer Organisationen anwenden, um von da aus als eigenen Untersuchungsgegenstand das Qualitätsmanagement in der öffentlichen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung in systemischer und perspektivverschränkender Sicht zu konstituieren.

1.2 Grundlagen konstruktivistischer Denkweisen

Die große Mehrheit der wissenschaftlichen Theorien operiert mit einem kritischen Realismus, für den Kognition ein subjektabhängiger, individueller, aktiver Prozess der Rekonstruktion realer Umweltinformation ist und Objektivität durch die Behauptung erhält, dass dem Menschen eine geordnete und daher prinzipiell auch rekonstruierbare reale Welt gegenübersteht. Demgegenüber bricht der Konstruktivismus, unterstützt von der neueren Hirnforschung, mit der erkenntnistheoretischen Prämisse, dass die Welt für den Menschen überhaupt erkennbar sei.

Im kognitionstheoretischen Ansatz zeigt sich ein Bruch mit dem konventionellen Denken, das auch unseren Alltag dominiert. „Es ist ein vollständiger Entwurf für einen alternativen Ansatz zum Verständnis der biologischen Wurzeln des Verstehens. (...) Wir werden nämlich eine Sicht vortragen, die das Erkennen nicht als eine Repräsentation der Welt da draußen versteht, sondern als ein andauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozess des Lebens selbst“ (Maturana 1987, S. 7). Die grundlegenden Thesen Humberto Maturanas lauten:

- Menschliches Erkennen ist ein biologisches Phänomen, das durch die Struktur des Organismus determiniert ist und nicht durch die Objekte der Außenwelt.
- Menschen haben ein operational und funktional geschlossenes Nervensystem, das nicht zwischen internen und externen Auslösern differenzieren kann, aus diesem Grund sind Wahrnehmung und Illusion, innere und äußere Reize im Prinzip nicht unterscheidbar.
- Menschliche Erkenntnis resultiert aus privaten biographischen

Erfahrungen, ist als Leistung des Organismus grundsätzlich an das Subjekt gebunden und nicht übertragbar.

- Der Gehalt kommunizierter Erkenntnisse richtet sich nach der biologischen Struktur des Adressaten (vgl. Maturana 1982; Maturana/Varela 1987).

„Die Feststellung der Hirnforschung, dass der eigentliche Sineseeindruck nicht in den Sinnesorganen, sondern im Gehirn entsteht, (...) führt direkt zum konstruktivistischen Grundgedanken, dass ‚die prachtvolle Vielfalt‘ unserer Erfahrungswelt, das ‚Was‘, ein Ergebnis der Verrechnung der von den Rezeptoren gelieferten Signale ist“ (Foerster 1985, S. 48), ein Produkt also ausschließlich interner Prozesse. Das Gehirn ist nicht offen, sondern ein in sich abgeschlossenes System, das nach selbstentwickelten Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet, von deren wahrer Herkunft und Bedeutung es nichts Zuverlässiges weiß. Unser Wissen über die Welt wird in einer Art „Blindflug in ausschließlicher Orientierung an eigenen Messinstrumenten“ (Maturana 1987, S. 105) erzeugt. Über die objektive Gegebenheit einer äußeren Realität lässt sich – so betrachtet – nichts Eindeutiges diagnostizieren, man kann allenfalls Aussagen über die Operationsweise des Informationen erzeugenden und verarbeitenden Gehirns machen.

Der Idee, dass wir uns auf tatsächliche Eindrücke und Erfahrungen, auf Echtheit, also auch auf nahtlose Übertragbarkeit berufen können, wird die These entgegengehalten, dass die Welt prinzipiell vom Individuum nicht erfassbar sei. Das traditionelle Paradigma der Objektivität als Entsprechung von Außen und Innen entspricht danach nicht den Erkenntnismöglichkeiten des Menschen. Die biologische Gebundenheit allen Erkennens und das Fehlen von Mechanismen, um zwischen Illusion und Wahrnehmung unterscheiden zu können, beschränkt das Kriterium der Objektivität auf kommunikative Zwecke.

Dieses subjekt-gebundene Realitätskonzept führt zu der Annahme, dass unsere sinnlichen Wahrnehmungen, unser Denken, Fühlen und Erinnern keine äußere Wirklichkeit widerspiegeln, sondern eine eigene Realität entwickeln. Die so entstehenden Wirklichkeitskonstruktionen sind nicht richtig oder falsch, sondern sie sind funktionierende, brauchbare Vorstellungen von der Welt, die sich in unserer individuellen Lebensgeschichte bewährt haben, Überleben sichern und aktives Handeln ermög-

lichen. „Die Vorstellung von Wahrnehmung als Input-Verarbeitungs-Output-Modell wird hinfällig. Die Umwelt, die wir wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (Foerster 1985, S. 25).

Demgemäß muss auch das Verhältnis zwischen Wissen und Wirklichkeit neu gedacht werden: „Während die traditionelle Auffassung der Erkenntnislehre sowie der kognitiven Psychologie dieses Verhältnis stets als eine mehr oder weniger bildhafte Übereinstimmung oder Korrespondenz betrachtet, sieht der radikale Konstruktivismus es als Anpassung im funktionalen Sinn“ (Glaserfeld 1981, S. 19). Unser Wissen von der Wirklichkeit bildet demnach nicht etwa eine absolute Realität ab, es erschließt sie vielmehr, stimmt sich mit ihr ab, passt sich ihr an, ohne dass uns diese äußere Realität kognitiv zugänglich wäre. Unser Wissen ist ein Schlüssel zu einer Wirklichkeit, die sich nicht ein für alle Male erschließen lässt, sondern ständig neu erschlossen werden muss.

Für unsere Zwecke sollen hier nochmals die Fixpunkte konstruktivistischer Ansätze betont werden:

- Realität wird nicht als objektives Phänomen verstanden, sondern mit der spezifischen Operationsweise kognitiver Systeme erklärt, die eine Erfahrungswirklichkeit konstruieren, in der Realität in einem internen Prozess erst entsteht. Es wird nicht bestritten, dass eine außersubjektive Welt existiert. Allerdings wird bezweifelt, dass der Mensch diese erkennen kann. Für die Menschen gilt daher das Postulat von Heinz von Foerster: „Die Umwelt, die wir wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (Foerster 1993, S. 26).
- Wenn die Menschen nicht über die Möglichkeit objektiver Erkenntnis verfügen, verfügen sie auch nicht über den Zugang zu objektiven Wahrheiten. Damit entfällt die Notwendigkeit zur Hierarchisierung und es entsteht die Chance zur Gleichbehandlung von individuellen Erkenntnissen. Es entsteht eine Gleichberechtigung der Beobachtungen. Im Hinblick auf Qualität lässt sich vor diesem Hintergrund sagen: Jede Qualitätsdefinition hat ihre Berechtigung, muss jedoch auch auf der Basis ihres Entstehungshintergrundes und ihres Wirklichkeitskonstruktes betrachtet werden, da Erkenntnisse auf systemeigenen Konstruktionen basieren.

1.3 Theorien der gesellschaftlichen Differenzierung

1.3.1 Zur Systemtheorie

Die Systemtheorie ergänzt den Konstruktivismus um wesentliche Elemente. Maturanas Theorie autopoietischer Systeme (vgl. Maturana 1982) verweist auf den Zusammenhang von System und Umwelt. Er bezeichnet ein System als autopoietisch, als sich selbst erzeugend, da es sich nur auf eigene Operationen bezieht. Als autopoietisch wird daher die Organisation alles Lebendigen bezeichnet. Alle Aktionen, die Lebewesen durchführen, dienen nach dieser Theorie zur Aufrechterhaltung der autopoietischen Organisation, sie sind zirkulär, sie haben also keinerlei sonstige Ziele und Zwecke, sie beziehen sich nur auf sich selbst. Alles, was an anderen Kriterien in lebende Systeme hinein interpretiert wird, sind Erfindungen von Beobachtern. Ein lebendes System ist immer auch ein kognitives System. „Ein kognitives System ist ein System, dessen Organisation einen Interaktionsbereich definiert, in dem es zum Zwecke der Selbsterhaltung handeln kann. (...) Lebende Systeme sind kognitive Systeme, und Leben als Prozess ist ein Prozess der Kognition“ (ebenda, S. 39).

Der Soziologe Niklas Luhmann nimmt die Ansätze des radikalen Konstruktivismus auf und überträgt sie auf soziale Systeme. Er differenziert die Systemebenen, indem er soziale Systeme in Interaktionen, Organisationen und Gesellschaften unterteilt und zwischen lebenden Systemen und psychischen Systemen differenziert. „Soziale Systeme haben die Funktion der Erfassung und Reduktion von Komplexität. Sie dienen der Vermittlung zwischen der äußersten Komplexität der Welt und der sehr geringen, aus anthropologischen Gründen kaum veränderbaren Fähigkeit des Menschen zu bewusster Erlebnisverarbeitung“ (Luhmann 1970, S. 111). Das Problem der unüberschaubaren Komplexität entsteht also durch die Vielfalt der Möglichkeiten in der modernen Gesellschaft, es bedingt die Bildung sozialer Systeme, da sonst menschliche Existenz nicht denkbar wäre.

Für den Menschen scheint die Frage nach dem Sinn grundsätzlich zu sein, so dass soziale Systeme für personale Systeme die Bildung und Erhaltung von Sinn Grenzen zur Verfügung stellen. Sie „ordnen ein Gefälle von Komplexität (...). Die Umwelt hat immer höhere Komplexität als das System und letztlich die unbestimmte Komplexität von Welt

überhaupt. Sinn Grenzen markieren diesen Unterschied und machen ihn für die Orientierung des Erlebens verfügbar“ (Luhmann 1976, S. 72).

Soziale Systeme sind nach Luhmanns Theorie primär Kommunikations-, nicht Handlungssysteme. Kommunikation wird als selbstreferentiell verstanden, weil sie immer auf die vorhergehende Kommunikation zurückverweist und sich dadurch als Teil eines selbstbezüglichen Kommunikationszusammenhanges ausweist. Die systemtheoretische Betrachtungsweise spricht auch von zirkulärer Kommunikation, sie betrachtet kommunikative Prozesse als kreisförmig, als rückbezüglich. Es wird angenommen, dass Kommunikation keinen Anfang, keinen Ausgangspunkt und somit keine Ursache und kein endgültiges Ziel hat. Dieses Kommunikationsverständnis führt zu einer Verselbständigung des Kommunikationsbegriffs von den handelnden Personen. „Zwar ist Kommunikation auf Psychisches und damit, wenn man so will: auf den Menschen angewiesen. Aber der Mensch kann die Kommunikation nicht kausal steuern oder determinieren. (...) Allein die Kommunikation kommuniziert, und dabei kommuniziert die Kommunikation über handelnde Personen“ (Kneer 1993, S. 90). Dieses von Luhmann und von Foucault (1988) beschriebene Phänomen zeigt sich bei Betrachtung der Kommunikation der Nachrichtenmedien. Das oben zitierte Beispiel soll hier noch einmal aufgegriffen werden:

- Ein Stadtrat sagt in einem Zeitungsinterview: „In Oberursel wird der Agenda-Prozess zu sehr nach Volkshochschulmanier betrieben“ (Wolfgang Herder, in: Frankfurter Rundschau, 27.08.1998).

Diese Kommunikation könnte, so vermuten wir, mehrere Bewertungen enthalten: Es könnte damit gemeint sein, dass der Agenda-Prozess in Oberursel schlecht „betrieben“ wird, dass das Volk zu stark eingebunden ist oder dass es nicht professionell genug zugeht. Sicher gibt es noch mehrere andere Deutungen der Aussage, die sich zuspitzen auf den Begriff „Volkshochschulmanier“. Deutlich scheint, dass der Sender des Begriffs beim Empfänger ein gleiches Begriffsverstehen voraussetzt. Ist dies gegeben, so wird das, was in seiner Aussage folgt, unter Umständen auf ein weiteres Verstehen treffen. Ist dies jedoch nicht gegeben, so bleibt der potentielle Empfänger der Botschaft möglicherweise bei dem Begriff „Volkshochschulmanier“ hängen und beginnt autonom eine neue Kommunikation. Er kommuniziert nicht über die folgenden Informationen, die der Sender gibt, sondern über das, was ihn „irritiert“

hat. Das Verstehen eines solchermaßen „gestörten“ Empfängers ist jetzt auf einen vollkommen anderen Zusammenhang gerichtet. Die aus der Kommunikation entstandene Kommunikation richtet sich nun eventuell auf den Ärger über die negative Bemerkung bezüglich der Volkshochschule, sie hat sich verabschiedet aus dem ursprünglichen Zusammenhang des Agenda-Prozesses und ist als Verallgemeinerung (im Sinne einer allgemeinen Ablehnung) in die Beziehung des Senders zur Volkshochschule eingegangen.

Die Teilsysteme der Gesellschaft sind jeweils von eigenen Kommunikationscodes geprägt, die sich zu einem autopoietischen Zusammenhang verbinden. „Soziale Systeme funktionieren wie Getränkeautomaten, bei denen immer wieder statt des gewünschten Mineralwassers ganz etwas anderes herauskommt, aber ebenso oft auch Mineralwasser, wenn etwas anderes gewünscht wurde. Was von außen ‚unordentlich‘, vielleicht gar chaotisch wirkt, ist aber für das System selbst gerade Behauptung der eigenen Identität und damit Ordnungserhalt“ (Schimank 1996, S. 145).

1.3.2 Zur Akteurstheorie

Die Systemtheorie betont die Etablierung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher oder organisationaler Ordnungsmuster. Sie richtet den Blick auf das System, vernachlässigt jedoch die gewollte Einflussnahme von relevanten Akteuren in der Systemumwelt. Sie bezieht sich vor allem auf die Etablierung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnungsmuster, in denen die einzelnen Gesellschaftsmitglieder eine passive Rolle einnehmen. Da bei diesem Erklärungsversuch die beeinflussenden Aspekte menschlichen Handelns zwangsläufig zu kurz kommen, formierten sich aus der Kritik am Erklärungsdefizit systemtheoretischer Analysen neue akteurstheoretische Perspektiven, die aufbauend auf der systemtheoretischen Idee den Akteur in den Mittelpunkt des Geschehens und Gestaltens rücken.

Auch aus erwachsenenpädagogischer Sicht scheint es wichtig, der Idee von gesellschaftlicher Wirklichkeit eine optimistische Perspektive des aktiven Subjekts hinzuzufügen. Die Leitidee ist die der „human control over the system“ (Dawe 1978, S. 373). Beide Sichtweisen ergänzen einander und ermöglichen es, das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft genauer zu erfassen. Dieser Dualismus spie-

gelt die Alltagserfahrungen jedes Gesellschaftsmitgliedes wider und wird von Dawe, der den Begriff der „sociology of social action“ geprägt hat (Dawe 1970, S. 207-218), folgendermaßen beschrieben: „The machine, the bureaucracy, the system versus human agency, human creativity, human control: this is the contradictory modern experience running through all our lives in mostly minor and mundance, but occasionally major and dramatic ways. While we never cease to experience ourselves as acting, choosing, purposeful, aspiring human beings, we also never cease to be aware of the factory gates closing behind us, the office days are not our own, the sense of oppression by organisations nobody runs, ‚he not-enough world‘ we are forced to inhabit most of the time“ (Dawe 1978, S. 375). Ein angemessenes Verständnis der modernen Gesellschaft kann, so scheint es, gerade im Zeichen einer fortschreitenden Individualisierung, nur durch die Beobachtung der Gesellschaft aus beiden Perspektiven gewonnen werden. Damit werden auch jeweils die blinden Flecken einseitiger Betrachtungsweisen deutlich und es zeigt sich, dass „angesichts der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels (...) die Erfassung der Gleichzeitigkeit von sozialem Wandel und sozialer Kontinuität am ehesten denkbar ist, indem man die Bedeutung der Akteure in sozialen Systemen betont, ohne ihre Einbindung in Strukturen zu leugnen oder zu vernachlässigen“ (Heiner 1998, 13).

Ein Beispiel aus dem Volkshochschulzusammenhang kann an dieser Stelle das Zusammenspiel von Akteureinflüssen und Systemzusammenhang illustrieren:

- In Hessen ist seit September 1997 ein SPD-Kreisbeigeordneter Verbandsvorsitzender, der zur VHS keinen beruflichen Bezug hat. Er wurde ausgewählt unter dem Aspekt, dass es wichtig sei, einen kommunalen Wahlbeamten einzubinden, der Lobbyarbeit für die Volkshochschulen betreiben kann. Im April 1999 fand ein Wechsel der Landesregierung von SPD/Bündnis90/Die Grünen zu CDU/F.D.P. statt. Bereits im September 1999 wurde eine Zuschusskürzung der Landesmittel für die hessischen Volkshochschulen um 30% für das Jahr 2000 angekündigt. In diesem Zusammenhang wurde im Landesparlament die Volkshochschule Hochtanauskreis von der bildungspolitischen Sprecherin der F.D.P. explizit als Vorbild für effizientes Handeln gelobt und als vorbildlich dargestellt, da an dieser VHS der Anteil der Eigen-

einnahmen über 70% beträgt und in den letzten Jahren ständig gesteigert wurde (vgl. VHS-Statistik 1998 und vorläufiger stenografischer Bericht der Sitzung des Hessischen Landtags vom 09.09.1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis). Anschließend wurde die Kürzung von 30% der Zuschüsse kategorisch, ohne Ausnahmen für alle Volkshochschulen beschlossen, ohne Rücksicht auf höhere oder niedrigere Effizienz.

Dieses Exempel weist darauf hin, wie Akteure für ihre Interessen arbeiten, Einnahmen steigern, Lobbyisten positionieren und wie auch strukturelle Gegebenheiten wirksam werden. In Landtagen müssen Entscheidungen, die schnell umgesetzt werden sollen, pauschale Entscheidungen sein, Ausnahmen können nicht beachtet werden, da erstens der Verwaltungsapparat dann nicht mehr handlungsfähig ist und zweitens sofort andere Akteure nach weiteren Ausnahmen verlangen würden. So zeigt sich, dass kein Gegensatz besteht zwischen der Eingebundenheit in soziale Systeme, die immer schon da sind, bevor die Akteure kommen, und den rational-choice-Theorien, die zeigen, dass jedes Individuum versucht, Einfluss zu nehmen und die Grenzen dieser Eingebundenheit zu verändern.

Die Akteurstheorie basiert wie Luhmanns systemtheoretische Betrachtungen auf der Idee der Komplexitätsreduzierung der Welt durch gesellschaftliche Teilsysteme. Infolge seiner Zugehörigkeit zu verschiedenen Teilsystemen kann der Akteur bestimmen, „welcher Richtung des Willens er sich zuwenden kann und welche Richtungen er entsprechend nicht in den Blick zu nehmen braucht“ (Schimank 1996, S. 243). In jedem System und zwischen den Systemen existiert eine Vielzahl von Akteurskonstellationen und Handlungsmöglichkeiten, die sich dem Individuum durch Beobachtung mehr oder weniger erschließen. Durch Informationsgewinnung aus diesen Beobachtungen versuchen die Akteure wiederum eigene Handlungsorientierung zu gewinnen.

Die Akteurstheorie geht also vom zielstrebig handelnden Akteur aus, der sich stets mit anderen Akteuren, die ihrerseits Ziele verfolgen, konfrontiert sieht. „Durch solche Zielinkompatibilitäten geraten Akteure einander gleichsam ins Gehege. Aus der Sicht des einen stellen sich dann die anderen als diejenigen dar, die ihn bei seiner Zielverfolgung behindern oder gar völlig blockieren“ (ebenda, S. 211). So ergeben

sich Zielkonflikte, die durch Nutzung von Macht, Desinformation oder Kompromissaushandlung beseitigt oder vermindert werden müssen. Alle versuchen, die Verhältnisse, in denen sie agieren, nach ihren Kräften und Möglichkeiten zu optimieren und zu gestalten. „Eine akteurstheoretische Herangehensweise an Vorgänge gesellschaftlicher Differenzierung betrachtet diese also als Konstellationseffekte des handelnden Zusammenwirkens mehrerer Akteure“ (ebenda, S. 212). Diese Perspektive lässt sich in mehrere Aspekte gliedern:

- Akteure verfolgen meistens Ziele, die sie mit ihren sozialen Einflusspotentialen wie Macht, Moral, Wissen oder Geld zu erreichen suchen.
- Aufgrund der beständigen Auseinandersetzung mit anderen Akteuren ergeben sich Zielinkompatibilitäten, die „Konstellationen handelnden Zusammenwirkens einer Pluralität von Akteuren“ (ebenda, S. 211) ergeben, was zu sozialen Strukturen führt.
- Häufig entspricht der Effekt der Konstellationen nicht dem beabsichtigten Ergebnis der beteiligten Akteure, da eine Vielfalt von Handlungen mit unterschiedlicher Zielrichtung zu einem neuen, nicht vorhersehbaren Prozessergebnis führt.

1.4 Zur Rezeption systemisch-konstruktivistischer Ansätze in der Erwachsenenbildung

Da bei der vorliegenden Untersuchung die Qualitätsentwicklung in der öffentlichen Weiterbildung im Mittelpunkt steht, soll zunächst dargestellt werden, welchen Niederschlag systemisch-konstruktivistische Positionen in der wissenschaftlichen Theoriebildung bereits gefunden haben.

In der Literatur zur Erwachsenenbildung wird eine konstruktivistische Sichtweise vorrangig durch Rolf Arnold, Horst Siebert und Ortfried Schäffter vertreten. Auf der Suche nach einem „erweiterten, auch problemadäquateren Verständnis des Lernens Erwachsener“ (Arnold 1997, S. 4) beschäftigen sie sich aus der Einsicht heraus, „dass Erwachsenenbildung es mit Deutungen und Wirklichkeitskonstruktionen zu tun hat, die sich nur schwer an ‚objektiven‘ Maßstäben messen und beurteilen lassen“ (ebenda, S. 4), mit systemisch-konstruktivistischen Ansätzen und entwickeln daraus Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung.

Ortfried Schöffter, dessen Interesse insbesondere der erwachsenpädagogischen Organisationsforschung gilt, beschreibt den radikalen Konstruktivismus als Rahmentheorie, „mit der sich schrittweise eine Integration der disparaten Beschreibungsformen pädagogischer Praxis auf der Ebene einer Beobachtung von Selbstbeschreibungen herstellen lässt“ (Schöffter 1992, S. 119).

Für die Pädagogik relevant wird nach Siebert und Arnold der Konstruktivismus, weil er die fortschreitende Tendenz der Individualisierung in der Gesellschaft unterstützt und verdeutlicht. Sie weisen darauf hin, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre eigenen Vorstellungen in Kurse und Seminare der Erwachsenenbildung einbringen und dass dieser Erkenntnis eine veränderte Sicht auf Lernprozesse, auf Inhalte und auf die Teilnehmenden folgen müsse. Die Wahrheitskriterien, die Erwachsenenbildungsforscher und Pädagogen ihrer Arbeit zugrunde legen, entstehen auf der Grundlage ihrer spezifischen Wirklichkeitskonstruktionen, ebenso wie die Wahrheitskriterien der Teilnehmer deren Lernprozess leiten. Der Teilnehmer erscheint als Konstruktion des Pädagogen: „Dabei stellt sich eine Durchmischung der handlungsleitenden Konstrukte ein, d. h. – bezogen auf den Teilnehmer als Konstrukt – neben milieutheoretischen, biographietheoretischen, erwachsenendidaktischen u. a. Konstruktionssegmenten ist das eigene handlungsleitende Bild vom Teilnehmer letztlich auch bestimmt durch die eigenen Erfahrungen als Teilnehmer in Lernprozessen, durch erlebte – positive und negative – Vorbilder anderer Lehr-Personen, durch lebensgeschichtliche Kränkungen und Demütigungen sowie außerberufliche Erfahrungen und Erlebnisse, um nur einige Aspekte zu nennen“ (Arnold/Siebert 1997, S. 30). Wenn das erkannt ist, entsteht eine neue Sicht auf den Lehr-Lern-Prozess, die weitreichende Konsequenzen in didaktischer, methodischer und auch organisatorischer Hinsicht birgt. Die Lehrenden können bestenfalls Bedingungen schaffen, von denen sie denken, dass sie den Lernenden Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung ermöglichen. „Lehrende können Deutungsangebote machen. Ob eine Information bedeutungsvoll ist, hängt von lebensgeschichtlichen Erfahrungen ab und muss deshalb von jedem/r selber entschieden werden“ (ebenda, S. 91).

Wie hier dargelegt wurde, beschäftigen sich Siebert und Arnold hauptsächlich mit der durch den Paradigmenwechsel veränderten Lehr-

Lern-Beziehung zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden. Obwohl sie sich nur am Rande auch mit organisatorischen Problemen befassen, die sich aus einer konstruktivistischen Sichtweise ergeben, weisen sie doch auf die „Qualitäts-Problematik“ hin (vgl. Siebert 1996, S. 273-287; Arnold 1997, S. 51-61; Siebert 1998, S. 111-123). Siebert registriert etwa in seinem Buch zur Didaktik in der Erwachsenenbildung: „Das Qualitätsmanagement in seiner derzeitigen Ausprägung ist dem ‚normativ-quantifizierenden‘ Paradigma zuzuordnen. Bildungsarbeit wird gemessen, berechnet, zertifiziert“ (Siebert 1996, S. 274). Er fordert, aus der konstruktivistischen These, „dass subjektive Bildungsprozesse autopoietisch erfolgen und nur bedingt organisierbar sind“, den Schluss zu ziehen, dass vor allem die „Rahmenbedingungen einer Ermöglichung von (Selbst-)Bildung und (Selbst-)Aufklärung zu messen und zu bewerten“ (ebenda, S. 277) sind. Ortfried Schäffter entwickelt aus einer konstruktivistischen Grundhaltung heraus Überlegungen zur Organisation von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Schäffter 1992, 1995; Küchler/Schäffter 1997). Er verweist auf den Trend zur Ökonomisierung der pädagogischen Selbstbeschreibung und stellt fest: „Mit der Frage, ob die Ökonomisierung bereits wirklichkeitsstrukturierende und damit handlungsleitende Funktionen erfüllt, geht es auch um den Funktionsverlust professioneller Selbstkonzepte der Erwachsenenpädagogik“ (Schäffter 1997, S. 6). Um diesem Verlust, der sich aus der „Übernahme von Deutungsmustern aus dem gesellschaftlich dominanten Bezugssystem“ (ebenda, S. 6) ergibt, zu entgehen, entwickelt er eine Klärung der strukturellen Unterschiedlichkeit von Wirtschaftsunternehmen und der betriebsförmigen Organisation von Weiterbildung, da in diesem Bereich zunehmend der Konsens innerhalb der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung verloren gehe (ebenda). Schäffter empfiehlt daher, dass sich die erziehungswissenschaftliche Forschung „grundsätzlicher als bisher üblich, den Fragen ‚erwachsenenpädagogischer Organisation‘ zu stellen“ (ebenda, S. 7) hat.

1.5 Der theoretische Bezugsrahmen und seine Funktion für die Qualitätsentwicklung in der öffentlichen Weiterbildung

Qualität ist „ein relationaler Begriff (...) und was Qualität ist, ist das Resultat einer Übereinkunft zwischen den verschiedenen Beteiligten: denjenigen, die sie produzieren, denjenigen, die dabei mitdefinieren, und denjenigen, die die ‚Abnehmer‘ solcher Leistungen sind“ (Küchler

1999, S. 7). Der theoretische Bezugsrahmen, der in vorangegangenen Kapiteln gezogen wurde, dient der stringenten Entwicklung der Grundannahmen, die in dieser Arbeit das Qualitätsverständnis in der öffentlichen Weiterbildung konstituieren: die Anerkennung der Subjektivität der individuellen Qualitätsvorstellungen, die Betonung des zielstrebigem Handelns von Akteuren, bei gleichzeitiger systemischer Einbindung in vorhandene Strukturen. Da Qualität hier als Konstrukt betrachtet wird, soll dargelegt werden, welche theoretischen Voraussetzungen diesem Konstrukt zugrunde liegen. Dabei ist ausschlaggebend, dass ein Theorieverständnis, das für die Weiterbildung tauglich sein soll, Funktionen auf allen Ebenen der Weiterbildung übernehmen kann. Es muss sowohl für die Lehr-Lern-Beziehung als auch für organisatorische Dimensionen, für den Kontakt zwischen den Mitarbeitenden und Kunden wie für die Zusammenarbeit unter Mitarbeitenden und Leitung tragfähig sein. Erst dann ergibt sich die Möglichkeit einer „pädagogisch reflektierten Einrichtungs politik“ (Küchler/Schäffter 1997, S. 50).

Die konstruktivistische These, dass „wir Bildungsergebnisse nicht ‚erzeugen‘ bzw. ‚machen‘ können, sondern eigentlich nur durch die Gestaltung einer anregenden Umgebung sowie fördernd-indirekte Impulse ermöglichen“ (Arnold/Siebert 1997, S. 6-7), erläutert die praxisleitende Erkenntnis, „dass es schließlich die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen sind, die – häufig genug auch ‚hinter dem Rücken‘ der Handelnden – Sinn und Ziele ihres Handelns konstituieren“ (ebenda, S. 6-7). Aus dieser Theorie erwächst folglich eine Skepsis gegenüber den Planbarkeiten der Erwachsenenbildung und insbesondere gegenüber technokratischen Machbarkeitshoffnungen in der Weiterbildung, seien sie auf perfektionierte Methodenvielfalt gerichtet oder auf vollkommene Prozessabläufe.

Mit der „epistemologischen Bescheidenheit“ (ebenda, S. 17) konstruktivistischer Ansätze gegenüber den beteiligten Akteuren der Erwachsenenbildung, die – wie beschrieben – Eingang in die Lehr-Lern-Beziehung in der Weiterbildung gefunden haben, ist eine Basis zur Übertragung in die Organisations- und Qualitätsstrukturen der öffentlichen Erwachsenenbildung gelegt.

Zusammenfassend lassen sich folgende für die Qualitätsentwicklung wesentliche Aspekte eines systemisch-konstruktivistischen Paradigmas festhalten:

- Die erkenntnistheoretische Leitlinie der Subjektivität jeglicher Erkenntnis, mit der Folge des Fehlens objektiver Maßstäbe, ermöglicht eine Gleichbehandlung aller individuellen Qualitätsvorstellungen. Es entsteht eine Enthierarchisierung der Sichtweisen, die unterschiedliche Wertigkeit der individuellen Betrachtungsweisen wird aufgehoben. Folglich erhält man eine „gleichwichtige“ Hypothese, die jedem der systemrelevanten Akteure und ihren Wirklichkeitskonstrukten gleichen Wahrheitsgehalt zuweist, der auf Viabilität zu prüfen ist.
- Die Systemtheorie bringt den Aspekt des Unwägbaren in die Qualitätsentwicklung ein, eine Erklärung sowohl für das Scheitern vieler kluger Ideen und Projekte, die zur falschen Zeit oder am falschen Ort ausgedacht und durchgeführt wurden, sowie für das Gelingen unausgereifter, aber intuitiv richtig eingesetzter Verfahren.
- Der Betonung des passiven Eingebundenseins in Systeme steht ergänzend die Akteurstheorie zur Seite, die darauf verweist, dass es stets aktiv handelnde Individuen sind, die Einfluss auf Organisationen und damit auf ihre Qualität ausüben. Die Ergebnisse ihres Handelns können sie jedoch nicht mit Sicherheit vorher sagen, da das System auch von anderen Einflüssen irritiert wird.
- Sinn und Bedeutung von Handlungen sind nicht per se vorhanden, sondern stets Ergebnis von Aushandlungsprozessen. Deren Ziele sind Kompromisse, nicht die ideale Übereinstimmung, vielmehr ein stetiger Handel der Beteiligten bis zum jeweiligen Abschluss einer Bedeutungszuschreibung. Erst wenn diese Zuschreibung sich bewährt, viabel ist, wird sie nachträglich normiert. Bewährt sie sich nicht, wird ein neuer Sinn gesucht.

2. Organisations- und Qualitätsverständnis für das System der öffentlichen Weiterbildung

In diesem Kapitel werden, aufbauend auf den vorangegangenen theoretischen Erläuterungen, die wesentlichen Grundannahmen für ein Qualitätsmanagement in der öffentlichen Weiterbildung aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive entwickelt.

2.1 Zur Kommunikation sozialer Systeme

Organisationen als soziale Systeme produzieren ständig Kommunikation aus Kommunikation in einem rekursiv geschlossenen Prozess. „Organisationen bestehen somit aus einer Vernetzung kommunizierter Entscheidungen“ (Kaiser 1994, S. 266). Die Nichtübertragbarkeit von Informationen, die Unmöglichkeit des Austausches macht ein ständiges Aushandeln, ein dauerndes Ringen um diese Entscheidungen nötig. „Das Geschehen in Arbeitsorganisationen wird, was es wohl immer schon war: eindeutig uneindeutig. Arbeit findet mehr und mehr jenseits der Eindeutigkeit statt. Sie wird, ebenso wie ihre Effekte, ambivalent“ (Bardmann 1994, S. 43). Das System der öffentlichen Erwachsenenbildung, das schon immer mehr von Ideen als von Orten und Ergebnissen repräsentiert wird, unterliegt der Notwendigkeit des Aushandelns von Zielen und Aufgaben noch stärker als Unternehmen im freien Wettbewerb. Denn deren Legitimation ergibt sich aus ihrer Profiterwartung und ihre Regeln und Kommunikationen richten sich zwangsläufig darauf, wie dieses Ziel am günstigsten erreicht werden kann.

Öffentliche Weiterbildung dagegen sieht sich sehr allgemeinen Metazielen verpflichtet, die kaum materialisiert werden können und von daher keine Eindeutigkeit vermitteln. Zur Veranschaulichung kann ein Leitbildpapier des Hessischen Volkshochschulverbandes dienen, in dem zum „gesellschaftlichen Auftrag der Volkshochschule“ steht: „Die Volkshochschulen in Hessen tragen dazu bei, die Zukunftsfähigkeit des Einzelnen und der Gesellschaft auf all ihren Ebenen zu sichern. Die Volkshochschule gestaltet die lernende Gesellschaft mit und führt individuel-

le Bedürfnisse des Einzelnen und gesellschaftliche Anforderungen zusammen“ (Leitbild der hessischen Volkshochschulen, Stand September 1999) – ein Beispiel rhetorischer Begrifflichkeit, dessen Sinngehalt je nach Kontext und Weltanschauung sehr unterschiedlich gedeutet werden kann. Entsprechend unterschiedlich sind die Realitätskonstrukte, die über öffentliche Weiterbildungsorganisationen im Umlauf sind.

Was diskutiert und als relevant und somit unterscheidbar in die Kommunikation einfließt, tangiert und „irritiert“ die Organisation. „Was aber kommuniziert wird, liefert sich dem Eigensinn des Sozialsystems und den Prozessen der Organisationskultur aus“ (Bardmann 1994, S. 384). In der Kommunikation von Organisationen wird eine Geschichte entwickelt und weitererzählt, die eigene Regeln und Modalitäten hat. Der Einfluss auf ein solches kommunikatives Netzwerk steht immer unter dem Vorbehalt der Selbstorganisation des Systems. Jedes Einwirken ist damit lediglich Versuchshandeln, das in die Verfügbarkeit des jeweiligen Kommunikationssystems gerät und nach den dort geltenden Mitteln und Regeln verarbeitet und kommuniziert wird. Ein Beispiel aus dem Organisationskonstrukt der Volkshochschule Hochtaunuskreis kann diesen Zusammenhang beleuchten:

- Im Trägerverein stand vor einigen Jahren ein Generationswechsel an. Der Vorsitzende, der auch Bürgermeister der Stadt war, favorisierte einen Kandidaten einer Partei, die von den hauptamtlichen Mitarbeitern und wichtigen Leuten aus deren Umfeld nicht geschätzt wurde. Diese verhinderten die Wahl durch eine eigene Kandidatin, die seither Vorsitzende ist. Der abgelehnte Gegenkandidat wurde einige Jahre später Bürgermeister. Die Arbeit der VHS ist politisch nicht einseitig ausgerichtet, im Gegenteil, sie wird von Vertretern aller Parteien (vgl. Archiv der VHS Hochtaunuskreis, z. B. Brief der Bürgermeisterin E. Nothacker, Glashütten, 01.09.1999, Brief des Bürgermeisters B. Huke, Königstein, 07.01.1997, Brief des Bürgermeisters G. Krämer, 27.05.1998) und der Öffentlichkeit (vgl. Frankfurter Rundschau, 06.08.1999 und 28.03.2000, Taunus-Zeitung, 06.08.1999 und 29.03.2000, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 15.03.1999) hoch gelobt. Trotzdem fehlt seit dieser Vorstandswahl jegliche aktive Unterstützung aus der „regierenden“ Partei. Die Volkshochschule wird nicht mehr als unterstützenswert kommuniziert (vgl. Archiv der Volkshochschule des Hochtaunuskreises 1992-2000, z. B. Schrift-

wechsel zum Erwerb eines Erbpachtgrundstückes durch die VHS oder Schriftwechsel zum Mietvertrag Oberhöchstader Str. 5/7).

Diese kommunikative Reaktion war für die handelnden Akteure in der Volkshochschule kaum vorhersehbar. Sie haben die Komplexität des Systems unterschätzt und nicht berücksichtigt, dass „nicht-triviale Systeme (...) immer ein Risikopotential gegenüber Steuerungs- und Interventionsmaßnahmen in sich (bergen, d. Autor), da die tatsächlichen System-Aktionen nicht ohne weiteres abzuschätzen sind“ (Küchler/Schäffter 1997, S. 36).

Daraus ergibt sich die grundlegende Erfordernis, bei Qualitätsentwicklungsprozessen die Komplexität des Systems zu beachten und frühzeitig möglichst viele systemrelevante Akteure bei wichtigen Entwicklungen und Entscheidungen einzubinden. „In diesem generalisierten Befund zeigt sich nicht nur der Abschied von gesellschaftlichen Vorstellungen unbegrenzter Machbarkeit, sondern ein genereller Perspektivwechsel“ (ebenda, S. 36).

2.2 Wahrnehmungsperspektiven von Organisation und Qualität

Die meisten Betrachtungsweisen, die Qualitätsentwicklungskonzepten zu Grunde liegen, sehen die Einrichtung aus einer Innenperspektive, wenn sie sich mit der Organisation befassen. Innen, in der Organisation, sitzen die Fachleute und arbeiten mit Hilfe ihres Expertenwissens an der Qualität für die Kunden, die draußen, außerhalb der Institution vermutet werden. In den Empfehlungen des Hessischen Volkshochschulverbandes zur Qualitätsentwicklung heißt es etwa: „Entscheidend für die Qualität des Bildungsprozesses sind die Qualifikationen und Kompetenzen der Mitarbeiter/innen in den verschiedenen Bereichen bzw. auf den verschiedenen Ebenen in der Volkshochschule“ (Hessischer Volkshochschulverband 1997, S. 3).

Wird der Qualitätsbegriff derartig aus der Binnenperspektive betrachtet und so verengt, geraten zwangsläufig die Außenperspektiven aus dem Blickfeld. Dabei bedeutet „Lernprozesse zu organisieren und zu begleiten (...) Außenperspektiven in die Institutionen hineinzunehmen, ohne die Binnenorientierung aufzugeben“ (Zech 1997, S. 19). Da

es unter systemischen Gesichtspunkten nicht um Vermittlung von absoluten Wahrheiten geht, sondern um die Anschlussfähigkeiten viabler Konstrukte, könnten angemessene Rollen für eine zeitgemäße Erwachsenenbildung eher eine Berater- und Moderatorenrolle sein als die einer selbstdefinierten Weiterbildungsautorität. Damit soll verdeutlicht werden, dass unterschiedliche Positionen ausdrücklich als gleichwertig anerkannt werden müssen und jedem Systembeobachter das gleiche Expertentum zugeschrieben wird. Dabei muss die Erwachsenenbildung „selbst in hohem Grade flexibel sein für Anschlussmöglichkeiten, sie muss Veränderungen seismographisch registrieren und mit pädagogischen Angeboten beantworten“ (ebenda, S. 18).

Wenn wir daher nach Luhmann die beteiligten Personen als relevante Umwelten des Systems verstehen und nicht als dessen Bestandteile, verändert sich auch das Verhältnis von Person und Organisation grundlegend. Für diese Beziehung lässt sich aus systemisch-konstruktivistischer Sicht festhalten, dass erst in einem systemkommunikativen Kontext die spezifischen Qualitäten der öffentlichen Bildungsträger sichtbar werden und unterschiedlichste Beobachterwirklichkeiten erkennen lassen: „Was ist Volkshochschule für den Hausmeister, der um 22 Uhr das Gebäude abschließt? Was ist Volkshochschule für einen Arbeitslosen ohne Hauptschulabschluss? Was ist Volkshochschule für einen jungen Mann, der in einem Spanischkurs die Frau seines Lebens kennen gelernt hat? Was ist Volkshochschule für den Abgeordneten der Mehrheitspartei, der dem Beirat angehört? Was ist Volkshochschule für den Ministerpräsidenten oder die Bundestagspräsidentin?“ (Siebert 1998a, S. 1). Jede dieser Personen ist Akteur im System der öffentlichen Weiterbildung, aber alle stehen in anderer Beziehung zur Volkshochschule, was wiederum zu Differenzen in der Betrachtung der Institution führt, die ebenfalls verschiedene Aktionen mit gleicher, ähnlicher oder gar entgegengesetzter Zielrichtung konstituiert. Folgendes Beispiel aus der Volkshochschule Hochtaunuskreis soll dies illustrieren:

- Ein junger Metzgermeister, der sich wegen seiner beruflichen Zukunft an die Weiterbildungsberatungsstelle der VHS Hochtaunuskreis gewandt hatte, äußerte sich zum Angebot einer Weiterbildungsberatung, dass er es als einen hervorragenden Service empfinde, dass es Bildungsberatung an einer Volkshochschule gibt, und dass ihm die Beratung sehr geholfen habe. Außerdem habe er auch von vielen Leuten in Kursen gehört,

die sehr zufrieden waren. (...) Er stellte die Frage, ob seine Freundin auch kommen könne, da sie seit drei Jahren zuhause im Erziehungsurlaub sei und überhaupt nicht wisse, wie sie wieder in den Beruf zurück kann (vgl. Beratungsprotokoll in der Weiterbildungsberatungsstelle der VHS Hochtaunuskreis, 13.04.1999). Demgegenüber meinte eine Betriebswirtin, die Beiratsmitglied der VHS für das Bildungswerk der hessischen Wirtschaft und privat Besucherin von Yoga-Kursen in der VHS Hochtaunuskreis war, bei einer Diskussion des Beirats zu den zukünftigen Aufgaben und der Weiterentwicklung der VHS, dass die Volkshochschule auf jeden Fall den Freizeitbereich weiter ausbauen müsse. Denn viele Menschen, die, wie sie selbst, viel arbeiten müssen, benötigten vor allem wohnortnahe Angebote, die gerade gar nichts mit Beruf und Arbeit zu tun haben (vgl. Protokoll der Beiratssitzung der VHS Hochtaunuskreis am 04.11.1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

„Der entscheidende Gewinn einer Deutung von Weiterbildung als organisiertes soziales System besteht nun darin, dass es nicht mehr darum geht, derartige Teilperspektiven normativ zu vereinheitlichen und mit der formalen Ordnung in Übereinstimmung zu bringen, sondern dass es um das Verständnis für die Produktivität einer Vielfalt unterschiedlicher, miteinander durchaus in Konflikt befindlicher Deutungen geht“ (Schäffter 1997, S. 14). Aus diesem Verständnis heraus können pädagogische, aber auch organisatorische Aufgaben nur durch Beachtung der unterschiedlichen Beobachtungen und durch Verschränkung der vielfältigen Perspektiven gelöst werden.

2.3 Zur gesellschaftlichen Gestaltungsmacht von öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen

Mit der zunehmenden Individualisierung einer „reflexiven Modernisierung“ (Beck 1986, S. 16) verlieren die Bildungsinstitutionen zunehmend an „Gestaltungsmacht gegenüber ihren Adressaten und Teilnehmern“ (Kade 1996, S. 20). Die Erwachsenenbildung, deren Bereitstellung und Finanzierung als bedeutende, aber freiwillige Leistung betrachtet wird, spürt diesen Bedeutungsverlust am frühesten und am heftigsten. „Und das, obwohl sie sich außerordentlich flexibel gezeigt hat und allen Bildungspolitikern klar ist, dass die lebenslange Weiterqualifizierung zu Lasten der

immer schneller veraltenden Erstausbildung ausgebaut werden müsste“ (Hartkemeyer, in: Frankfurter Rundschau, 07.11.1996). Trotzdem hat es die öffentliche Erwachsenenbildung nie geschafft, den institutionellen Stellenwert, das Selbstverständnis und die Finanzausstattung der anderen grundlegenden Bildungsbereiche (Schule, Berufsausbildung, Hochschule) zu erreichen. „Denn aller anderslautender Rhetorik zum Trotz wurde von der Öffentlichkeit Erwachsenenbildung nie als etwas Selbstverständliches angesehen, mussten immer wieder neue zeitgemäße Existenzbegründungen vorgenommen werden“ (Tietgens 1995, S. 63).

Die Statistiken der Volkshochschulen weisen etwa in Hessen in der Zeit von 1993 bis 1997 einen Teilnehmerrückgang von über 9% aus. Die Gesamtteilnehmerzahl ist von 507.872 auf 461.873 gefallen (Volkshochschulstatistik 1993 und 1997). Die durchgeführten Unterrichtsstunden sind um 178.540 zurückgegangen (Volkshochschulstatistik 1993 und 1997). Betrachtet man die einzelnen Stoffgebiete, werden die Rückgänge noch deutlicher. In allen allgemeinbildenden Stoffgebieten, mit Ausnahme der Kunst, sind Rückgänge zu verzeichnen. Lediglich der Bereich „Mathematik, Naturwissenschaft, Technik“, hinter dem sich im Wesentlichen EDV-Kurse und Angebote zum Umgang mit neuen Medien verbergen, hat Zuwächse von über 29% (vgl. Volkshochschulstatistik 1993 und 1997).

Diese Zahlen belegen ein nachlassendes Interesse der Bevölkerung an allgemeiner Weiterbildung und einen zunehmenden Bedarf an Bildung im Bereich EDV/Umgang mit neuen Medien. Während aber die öffentlichen Bildungsträger im Feld der Allgemeinbildung auf dem „Bildungsmarkt“ fast konkurrenzlos sind, sind sie im Wachstumsmarkt EDV/neue Medien großer privater Konkurrenz ausgesetzt: „Die Bildungslandschaft ist durch eine breite Palette von anwendungsorientierten Weiterbildungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Den Volkshochschulen und anderen öffentlichen Institutionen der Erwachsenenbildung droht dadurch ein Bedeutungsverlust“ (Zech 1997, S. 20). Da dieses Problem für die öffentlichen Bildungseinrichtungen gerade in den gesellschaftlich wichtigen Bildungssegmenten besteht, bei gleichzeitigem Anwachsen des Bildungsbedarfs der Bevölkerung, ist es eine existenzielle Frage, wie dieser Bedeutungsverlust aufgehalten werden kann. „Wenn, wie gegenwärtig, die Gesamtgesellschaft unter einen enormen Veränderungsdruck geraten ist, so schlägt sich dies auch in neuen Anforderungen an das Weiterbildungssystem nieder. Dann wird abermals eine grundsätzliche Stand-

ortbestimmung fällig und möglicherweise auch eine ‚Neujustierung‘ der Bewertungsstandards“ (Schäffter 1998, S. 40). Es scheint, als müsse die öffentliche Weiterbildung sich selbst modernisieren, organisationales Lernen und Qualitätsmanagement als grundlegende Voraussetzungen für Anpassungsfähigkeit an die gesellschaftliche Dynamik akzeptieren, um nach eigener Effizienzsteigerung und Flexibilisierung wieder dynamische Impulse an die Gesellschaft geben zu können.

Hier könnten vorrangig Änderungen am eigenen Selbstverständnis nötig sein. Die enorme Zunahme an frei und jederzeit verfügbarem Wissen, insbesondere durch die neuen Medien, verbunden mit der Notwendigkeit, sich ständig weiterzubilden, lebensbegleitend zu lernen, um die Anschlussfähigkeit an Entwicklungen zu erhalten, entbindet die Institutionen wohl mehr und mehr von der Notwendigkeit, Expertenwissen bereitzustellen, zu „bevorraten“. Damit verbunden ist jedoch notwendigerweise die Frage nach den zukünftigen Aufgaben von Weiterbildungsinstitutionen. Eine Antwort scheint in der Abkehr von der Idee des Expertentums zu liegen: Bildungseinrichtungen benötigen Moderatoren, „Scouts“, die Lernende durch die Informationsflut begleiten, Berater, die unterstützende Rahmen entwickeln und in einer komplexen Welt Unterstützung anbieten.

Die beschriebenen Funktionen speisen ihre Autorität nicht aus einem Vorsprung von Fachwissen gegenüber anderen, sondern durch die Fähigkeit, andere Perspektiven zulassen zu können, selbst die Haltung von Lernenden einnehmen zu können – eine „dialogische Haltung“ zu üben, die definiert ist als „ein beständiges Hinterfragen von Prozessen, Sicherheiten und Strukturen, die menschlichen Gedanken und Handlungen zugrunde liegen“ (Isaacs 1999, S. 63). Um als Bildungsorganisation den Rahmen für die dargestellten Rollen bieten zu können, scheint die Einbeziehung von unterschiedlichen Akteuren und deren Perspektiven grundlegend.

2.4 Institutions- und organisationsbiographische Aspekte

Die Volkshochschule spiegelte stets die gesellschaftlichen Entwicklungen wider, war „Seismograph“ der je aktuellen Zeitprobleme: „Anders als die übrigen Bildungsbereiche ist sie stärker dem Markt, den konkreten ‚Teilnehmern‘ ausgesetzt gewesen, die sich heute als ‚Kunden‘ verstehen“ (Hartkemeyer, in: Frankfurter Rundschau, 07.11.1996).

In den Nachkriegsjahren, bis Ende der 1950er Jahre, war die Arbeit der Volkshochschulen gekennzeichnet durch den kulturellen Neuanfang und die „reeducation“-Politik der Besatzungsmächte:

- In der Oberurseler Volkshochschule (Vorläufer der VHS Hochtaunuskreis) war in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg das Programm stark von politischen und gesellschaftlichen Themen geprägt. Im Mittelpunkt stand die Auseinandersetzung mit der noch jungen Demokratie und der Nazizeit (vgl. Archiv der Stadt Oberursel). Den Eröffnungsvortrag des Bundes für Volksbildung Oberursel e.V. hielt 1946 der Historiker Eugen Kogon zum Thema „Die geschichtlichen Ursachen der gegenwärtigen Lage“, und 1947 referierte der ehemalige Kultusminister Prof. Strecker über „50 Jahre selbsterlebte deutsche Politik und Geschichte“. Eine Vortragsreihe beschäftigte sich mit „Fragen der Gegenwart“ (vgl. Archiv der Stadt Oberursel) und Jugendliche hatten einen Diskussionskreis, der der „Aussprache mit den Amerikanern“ (vgl. Archiv der Stadt Oberursel) diene.

Die Vermittlung demokratischer Werte und die Idee der Zweckfreiheit von Bildung standen im Vordergrund der Bemühungen der Volkshochschulen. Es dauerte bis Anfang der 1960er Jahre, „bis es zu einer quasi verbandsoffiziellen Bejahung berufsnaher Kurse (...) kam“ (Tietgens 1995, S. 80). Ab der ersten Hälfte der 1960er Jahre wurden der Ausbau und die Differenzierung der Volkshochschulen vorangetrieben vor dem Hintergrund einer bildungspolitischen Diskussion, die die Angst vor einer Abkoppelung der Bundesrepublik Deutschland von den innovativen Entwicklungen des Westens schürte. „In der Publizistik waren es Reizwörter wie ‚Bildungskatastrophe‘, ‚Recht auf Bildung‘, ‚Bildungsökonomie‘, die der Diskussion eine bis dahin unbekannte Lebhaftigkeit gaben“ (ebenda, S. 86). Die öffentliche Erwachsenenbildung war anschließend bis 1981 auf Wachstumskurs. „Auf eine knappe Formel gebracht: zwischen 1962 und 1981 ist die Zahl der durchgeführten Kurse um ein fünffaches und die Zahl der Belegungen um das Dreieinhalbfache gestiegen“ (ebenda, S. 101).

Die Entwicklung im Hochtaunuskreis war fast analog:

- „In den sechziger Jahren leiteten die VHS-Aktiven eine gewisse Professionalisierung ein, die den von kulturell interessierten Bürgern gegründeten Verein reformiert. Ab 1966 fungierte Dr. Otto Rüb als hauptamtlicher Leiter. Der Einzugsbereich wurde

1974 auf Glashütten, Königstein, Kronberg, Schmitten und Steinbach ausgedehnt. Das hessische VHS-Gesetz von 1970 verhalf dem Bund für Volksbildung zu einer weiteren Aufwertung. Das Gesetz sah zwingend eine Volkshochschule für Kreise und größere Städte vor. Die Zahl der Mitarbeiter stieg in der Folge sprunghaft an, die VHS konnte auf eine breite Basis blicken. Bis in die Mitte der achtziger Jahre wuchs die VHS beständig“ (Weinert, in: Frankfurter Rundschau 26.06.1996).

Neben den institutionsbiographischen und gesellschaftlichen Hintergründen sind auch die organisationsbiographischen Aspekte öffentlicher Erwachsenenbildungsträger betrachtenswert. Volkshochschulen sind mitgeprägt durch ihre Entstehungs-, Entwicklungs- und Kulturgeschichte, die eng mit der Bürgerschaft der jeweiligen Kommune verwoben ist. „Organisations- und Strukturbildung in der Weiterbildung folgen nicht der Logik der anderen Bildungssektoren. Sie spiegeln ihren eigenen und spezifischen Entstehungszusammenhang wider, mit dem sie weiterhin verbunden bleiben“ (Weber 1995, S. 321).

In den Erwachsenenbildungsorganisationen entwickelten sich aus diesem Grund auch im Laufe ihrer Bestandsgeschichte eigene, mit den politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten am Ort korrespondierende Besonderheiten. Am Beispiel der VHS Hochtaunuskreis kann dies dargestellt werden:

- Der Bund für Volksbildung wurde 1946 als Verein gegründet, der sich unter anderem folgenden Aufgaben widmet:
„1) Der Verein hat die Aufgabe, durch Veranstaltungen den Erwachsenen und den Heranwachsenden Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und das Interesse an allen Fragen des geistigen, kulturellen und öffentlichen Lebens in weiten Kreisen der Bevölkerung zu wecken und zu fördern.
(...)
3) Der Verein führt im Rahmen seiner kulturellen Aufgaben insbesondere Theater- und Konzertveranstaltungen durch“
(Satzung für den Bund für Volksbildung e.V. Oberursel, 25.06.1974).

Als 1970 das hessische Volkshochschulgesetz die Landkreise verpflichtet, eine Kreisvolkshochschule zu unterhalten, beschließt der Kreistag des Hochtaunuskreises, diese Aufgaben an die be-

reits bestehenden Volksbildungsvereine in Oberursel und Bad Homburg zu delegieren, um gewachsene Strukturen zu erhalten (Kreistagsbeschluss des Hochtaunuskreises vom 08.02. 1971). So befinden sich im Hochtaunuskreis zwei Volkshochschulen, die sich die Aufgabe der flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung mit Erwachsenenbildung und die Landes- und Kreiszuschüsse teilen. Die Traditionen und Eigenheiten, die seit 1946 insbesondere in Oberursel und Bad Homburg entstanden sind, bleiben sowohl inhaltlich (in Bezug auf die spezifischen Bildungskonzepte) als auch in der jeweiligen Organisationsstruktur erhalten. Beide Volkshochschulen betreiben eine Musikschule, die Volkshochschule des Hochtaunuskreises/Oberursel hat bis heute ein Abonnementtheater (vgl. Programm der VHS Hochtaunuskreis, Frühjahrssemester 2000).

Ähnlich oder davon sehr verschieden (als kommunales Amt, als GmbH oder Zweckverband) organisiert sind Volkshochschulen in ganz Deutschland.

Aus den unterschiedlichen „Lebensläufen“ von Bildungsträgern entsteht organisationsrelevantes, einrichtungsspezifisches Wissen und Kompetenz. „Zum impliziten Wissen gehören auch das kollektive Gedächtnis, die Erinnerungen an die Traditionen und herausragenden Ereignisse und Konflikte der Einrichtung. Diese Erinnerungen sind identitätsstiftend und prägen das Profil einer Einrichtung“ (Siebert 1998a, S. 48). Im Lauf der Jahre entwickeln die einzelnen Organisationen, beeinflusst durch die gesellschaftlichen und politischen Gesamtentwicklungen und die Gegebenheiten und Veränderungen im regionalen und kommunalen Rahmen, ihre eigene Biographie, werden bei genauerer Betrachtungsweise unverwechselbar, verlieren ihre Austauschbarkeit. „Jeder Betrieb hat seine Genesis, die Allgemeingut ist, Identifikation bietet und das Wir-Gefühl stärkt – das, was die Psychologie group think nennt. Group think ist die von einer Gemeinschaft getragene Überzeugung, eine gemeinsame Wirklichkeit zu haben, und zwar eine Wirklichkeit, die besser, stärker, hochwertiger als viele – manchmal sogar alle – anderen ist“ (Wagner 1994, S. 38). Auch dazu soll ein Beispiel aus der Volkshochschule des Hochtaunuskreises zeigen, wie diese gemeinsame Überzeugung Handlungen und damit die Organisationsbiographie beeinflusst:

- „B: Wie sehen Sie die VHS Oberursel: als reagierend oder agierend?

R: Also, wir wollen agieren. Wir haben dieses Reagieren, wenn überhaupt, immer nur zähneknirschend mitgemacht. Wir haben zum Beispiel nie einen Fremdsprachen-Zertifikatskurs gemacht. Ich habe das immer abgelehnt, sehr zum Leidwesen aller Fachverbände. (...) dieser Zertifikatskurs bedeutet wieder dieses Produktlernen ohne Prozess. Das funktioniert nicht und ich kann Ihnen sagen, einen einzigen Fall kenne ich, wo jemand ein Zertifikat nicht bestanden hat, hier aus Oberursel. (...) Aber ich sage absolut nicht, dass wir hier in Oberursel schon den Idealfall haben, wir wissen nur, was ideal ist, wir bilden uns wenigstens ein, es zu wissen, wir streben es an. Das ist ein Prozess“ (Brüning 1989, S. 109/110).

Dieser Auszug aus einem Experteninterview mit dem langjährigen Leiter der Volkshochschule zeigt deutlich den in der Institution herrschenden „Glauben“, einem Ideal von Erwachsenenbildung zu folgen. Solche Leitbilder erzeugen Leitkonzepte, die andere Konzepte (in diesem Fall etwa Konzepte zur Durchführung erfolgreicher Zertifikatskurse) ausschließen und Handlungsorientierung für die Bildungsangebote liefern.

- In Oberursel entstand aus der geschilderten Leitidee ein bis heute bestehendes Kurskonzept. Der Kurs richtet sich nicht nach vorgegebenen Lernzielen, die Vorgehensweise und das Lerntempo wird von den Lernenden selbst bestimmt. Daraus folgt, dass sich die Fremdsprachenkurse in höheren Semestern sehr voneinander unterscheiden (vgl. Konzept: Hilfen für neue Sprachdozenten, 1981, VHS Oberursel, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

Um sich der institutionalisierten Weiterbildung, ihrer Geschichte und ihren Zukunftsperspektiven annähern zu können, sollte sich der Blick deshalb dafür öffnen, „dass Organisationen nicht hinreichend erfasst sind, wenn man sie nur als technokratisch verwaltbare, formal programmierbare und rational beherrschbare Systeme ansieht, dass man der ‚Wirklichkeit‘ näher kommt, wenn man sie als Kulturen im Sinne gewachsener und sich spontan entwickelnder Sinnzusammenhänge, als mehr oder weniger dynamische Netzwerke von Werten, Normen, Überzeugungen, Annahmen, Phantasien, Ängsten und Wünschen begreift“ (Bardmann 1994, S. 344).

2.5 Das System der öffentlichen Weiterbildung

Organisationen als soziale Systeme benötigen, wie bereits in Kapitel 1.3.1 beschrieben, zur Aufrechterhaltung ihrer Strukturen und Systemgrenzen Kommunikation. Ein soziales System Volkshochschule hat sehr viele system-relevante Umwelten. Da die Systemtheorie die Differenz von Umwelt und System als Einheit begreift (somit als zusammengehörig), ist die Umwelt für das System genau so wichtig wie das System selbst. „Gewonnen wird mit der Unterscheidung von System und Umwelt (...) die Möglichkeit, den Menschen als Teil der gesellschaftlichen Umwelt zugleich komplexer und ungebundener zu begreifen, als dies möglich wäre, wenn er als Teil der Gesellschaft aufgefasst werden müsste; denn Umwelt ist im Vergleich zum System eben derjenige Bereich der Unterscheidung, der höhere Komplexität und geringeres Geordnetsein aufweist“ (Luhmann 1987, S. 288). Die systemrelevanten Umwelten sind im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung äußerst vielfältig: angefangen bei den Mitarbeitenden, über die Vorstandsmitglieder, die Kunden und die Teilnehmenden bis hin zu den Kommunalpolitikern, den politischen Parteien, den Sponsoren, Kooperationspartnern, Konkurrenten, Landespolitikern, Bundespolitikern und so weiter. Jede Person als systemrelevanter Akteur und jedes soziale System ist über Kommunikation relevant für das System Volkshochschule. Daraus resultiert eine vielfältige Erweiterung der Komplexität von Deutungen und Zuschreibungen. Hauptberufliche Mitarbeiter/innen deuten die VHS aus anderer Perspektive als Kursteilnehmer. Die Deutung des Kursleiters unterscheidet sich von der des Vorstandsmitgliedes. Diese multiperspektivische Kommunikationsstruktur bestimmt das Image und die Qualität der Volkshochschulen. Ein Auszug aus einem Interview, durchgeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) an der Volkshochschule in Neuwied, mit einer Fachbereichsleiterin, einer Teilnehmerin und einer Kursleiterin, kann exemplarisch diese unterschiedlichen Blickwinkel verdeutlichen:

„M: Was ist für Sie Qualität in der Erwachsenenbildung?

TN: Ein Qualitätskriterium war für mich z. B. bei dem Kurs ‚Wiedereinstieg‘, dass auch die Frauen mitarbeiten konnten, die schon 15 Jahre oder länger aus dem Beruf ausgestiegen waren. Am Anfang hatte ich Bedenken, ob sie dem Unterricht gewachsen sind. Der aber ist so gut gemacht worden, das ist ein großer Pluspunkt für die VHS.

HPM: Ich finde Qualität sehr schwer zu messen. Ein wichtiger Aspekt ist z. B., gute Kursleiter einzustellen, die fachlich und pädagogisch geschult sind. Inhaltliche Qualität des Kurses bedeutet für mich zu sehen, ob die Teilnehmerinnen Veränderungen durchmachen. Existentiell für so einen Kurs ist die Frage, ob die Frauen danach einen Arbeitsplatz finden. Aber sagt die Vermittlungsquote allein etwas über die Qualität des Kurses aus? (...)

M: Welche Aspekte prägen Ihrer Meinung nach sonst noch die Qualität oder das Bild der VHS?

KL: Dass man im Programm alles finden kann, dass es so breit gefächert ist, dass es alles abdeckt“

(Küchler 1993, S. 10/11; M = Moderatorin, TN = Teilnehmerin, HPM = Hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin, KL = Kursleiterin).

Unterschiedliche Beobachterstandpunkte und mannigfache Wahrnehmungen bestimmen in ihrer Gesamtheit und Komplexität die Institution und die Organisation. „Ein Schlüsselbegriff des individuellen und organisationalen Lernens ist die Beobachtung. Unsere Wirklichkeit besteht aus Beobachtungen, wobei sich das Beobachtete nicht von dem Beobachter trennen lässt“ (Siebert 1998a, S. 46). Die Beobachter, also alle, die in irgendeiner Weise mit dem System in Zusammenhang stehen, erzeugen oder konstruieren „die“ Volkshochschule vor Ort ebenso wie das gesellschaftliche Bild der Institution Volkshochschule. „Versteht man im beschriebenen Sinne die Dynamik in der Weiterbildung aus ihrem systemischen Zusammenhang heraus, wird unmittelbar einsichtig, warum auf einer gesellschaftlichen Makroebene eine Systematisierung dieses Sektors gar nicht möglich und vielleicht auch gar nicht sinnvoll ist“ (Weber 1995, S. 320). Die Wahrnehmung, die Kommunikation über diese Wahrnehmung und die daraus entstehenden Handlungen bestimmen, ob eine Bildungseinrichtung freundlich oder abweisend, kompetent oder veraltet, kulturell wichtig oder als überflüssiges Gebilde aus vergangener Zeit erscheint. Aus der Vielzahl von Beobachtungen und ihren Kommunikationen entsteht ein Bild von Volkshochschule in ihrer Gesamtheit. „Organisationen wie die Volkshochschule sind Konstrukte interner und externer Beobachter, das heißt der Beschäftigten, der Adressaten, der Nicht-Teilnehmer, der politischen Akteure, der ‚Konkurrenz‘ etc.“ (Siebert 1998a, S. 46).

Zur Qualitätsentwicklung gehört folglich die Notwendigkeit, Fähigkeiten zu erwerben und zu professionalisieren, die es ermöglichen, subjektive Beobachtungen verschiedenster beteiligter Individuen und Gruppen zu registrieren und zu reflektieren, Unterschiede zu erkennen und aus diesen Unterscheidungen Erkenntnisse zu gewinnen. „Ein Vergleich von Beobachterperspektiven (Leitung, Verwaltung, Technik, Pädagogik, ‚Kundschaft‘ etc.) macht auf die Kontingenzen und Mehrdeutigkeiten komplexer Organisationen aufmerksam. Solche Vergleiche fördern organisationales Lernen, weil in Beobachtungen Erfahrungen und Wissensbestände eingelagert sind“ (ebenda, S. 47).

Eine Diskussion zur Neugestaltung des Programmheftes der Volkshochschule Hochtaunuskreis kann exemplarisch die unterschiedlichen Beobachterperspektiven zeigen, die bereits innerhalb eines Arbeitsteams auftreten:

- Während die Mitarbeiter, die schon länger bei der VHS arbeiten, sich eindeutig für eine Layoutveränderung aussprachen, war ein Mitarbeiter, der erst seit etwa einem Jahr bei der VHS arbeitet, dagegen. Er begründete dies damit, dass die Veränderungen nur Änderungen für die Mitarbeiter seien, weil die Teilnehmer, die das Programm ja nur zweimal im Jahr sehen, keine Veränderung, sondern Kontinuität bräuchten und wollten (vgl. Protokoll der Teambesprechung der VHS Hochtaunuskreis am 14.04.1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

2.6 Exemplarische Darstellung der VHS Hochtaunuskreis

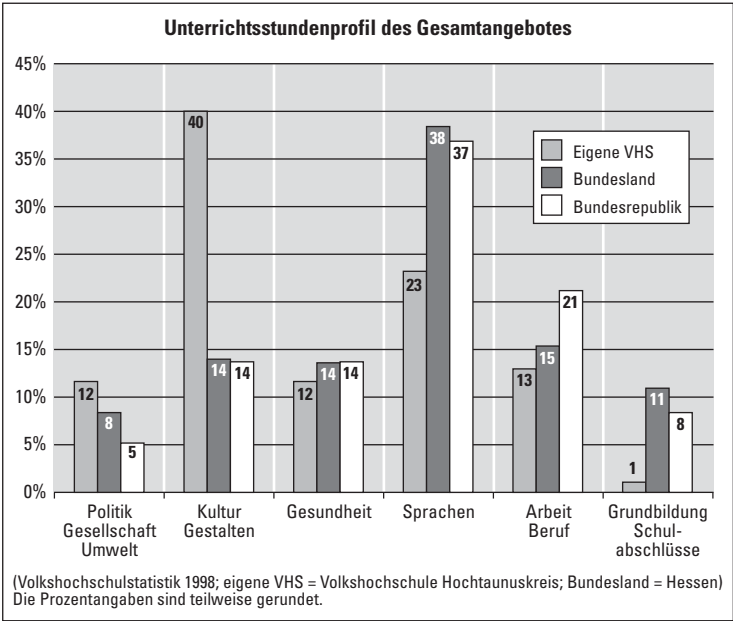
Zur Verdeutlichung der Komplexität des Systems der öffentlichen Weiterbildung soll die Volkshochschule Hochtaunuskreis, deren Qualität in dieser Studie Untersuchungsgegenstand ist, näher erläutert werden: Die VHS Hochtaunuskreis/Oberursel ist eine Kreisvolkshochschule, die als öffentlicher Bildungsträger nach dem hessischen Volkshochschulgesetz (vgl. Gesetz über die Volkshochschulen des Landes Hessen, 21.05.1981) die Aufgabe hat, die etwa 220.000 Einwohner des Hochtaunuskreises mit Angeboten zu versorgen. Die tatsächliche Zuständigkeit erstreckt sich jedoch nur über ein Regionalgebiet mit etwa 98.000 Einwohnern (vgl. Statistik des Hochtaunuskreises 1998), da die VHS Bad Homburg aufgrund einer Kreisvereinbarung von 1971 (vgl. Kreistagsbeschluss des Hochtaunuskreises vom 08.02.1971) für die kreis-

freie Stadt Bad Homburg, drei weitere Städte und drei Gemeinden (Friedrichsdorf, Usingen, Wehrheim, Neu-Ansbach, Grävenwiesbach, Weilrod) verantwortlich ist. In den Zuständigkeitsbereich der Kreisvolkshochschule fallen derzeit vier Städte und zwei Gemeinden: Oberursel (41.534 Einwohner), Steinbach (10.098 Einwohner), Kronberg (17.661 Einwohner), Königstein (15.526 Einwohner), Glashütten (5327 Einwohner), Schmitten (8437 Einwohner) (vgl. Statistik des Hochtaunuskreises, Stand 30.06.1999). Der Sitz der Geschäftsstelle befindet sich in Oberursel, der größten Stadt im Zuständigkeitsgebiet. Träger der VHS ist, in Delegation des Hochtaunuskreises, der Verein Bund für Volksbildung Oberursel e.V. (BfV). Die Volkshochschule beschäftigt derzeit (Stand April 1999) 7 hauptamtliche Mitarbeiter/innen, zwei von ihnen sind auch für die Aufgaben des Bundes für Volksbildung zuständig.

Die Arbeit der Volkshochschule ist eng mit der Geschichte des BfV verknüpft, der 1946 von Bürgern der Stadt Oberursel unter Federführung des späteren Kulturamtsleiters Wilhelm Wollenberg gegründet wurde. Waren in den ersten Jahren Konzerteihen und Theatervorstellungen prägend für die Arbeit des BfV, so verschob sich der Schwerpunkt in den 1950er Jahren zur Volkshochschularbeit, ohne dass die bisherigen Tätigkeiten aufgegeben wurden (vgl. Programme des BfV und der VHS Hochtaunuskreis von 1946-1999). 1966 wurde mit der Einstellung eines hauptamtlichen Geschäftsführers und einer Sachbearbeiterin die Arbeit der Volkshochschule professionalisiert. Ab 1970 fand durch die Gründung von Außenstellen eine Ausweitung der Tätigkeit auf Teile des Kreisgebietes statt. 1971 wurde, nach der Verabschiedung des hessischen Volkshochschulgesetzes, die VHS Oberursel zur Kreisvolkshochschule des Hochtaunuskreises, mit der Zuständigkeit für die Städte und Gemeinden Oberursel, Steinbach, Kronberg, Königstein, Glashütten und Schmitten. 9.409 Kunden haben im Jahr 1998 die Kurse der Volkshochschule besucht. Weitere 6.115 besuchten Einzelveranstaltungen. Der Etat wurde zu 65,8% aus Teilnehmergebühren, zu 4% aus eigenen Einnahmen (Mieten, Zinseinnahmen), zu 12% aus Landesmitteln und zu 19% aus kommunalen Zuschüssen bestritten (vgl. Volkshochschulstatistik 1998, Volkshochschule des Hochtaunuskreises).

Durch das von den Mitarbeitenden im Jahr 1978 ausgearbeitete Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Konzept des lebenslangen Lernens, 1978, Archiv der VHS Hochtaunuskreis) unterscheidet sich die

Volkshochschule des Hochtaunuskreises von anderen Volkshochschulen. Die Fachbereiche orientieren sich nicht an den Vorgaben des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, sondern folgen einer eigenen Logik: Die Elternvolkshochschule bietet Angebote für junge Familien, die Jugendvolkshochschule veranstaltet Kurse für Kinder und Jugendliche, und die Zentralvolkshochschule bietet alles, was unter „normaler Volkshochschularbeit“ verstanden wird (Kultur, Kunst, berufliche Bildung, Frauen etc.), die Volkshochschule für Ältere veranstaltet ein Seniorenprogramm und die Musikvolkshochschule wendet sich ihrerseits mit Musikunterricht und Workshops an alle genannten Zielgruppen. Die VHS-Bühne hat ca. 275 Abonnenten und zeigt jedes Jahr sieben klassische Theateraufführungen in der Oberurseler Stadthalle. Außerdem betreibt der Bund für Volksbildung einen „Mädchentreff“ und eine Weiterbildungsberatungsstelle (vgl. Geschäftsbericht der VHS Hochtaunuskreis 1998). Es ergibt sich eine ungewöhnliche Verteilung im Programmangebot, die durch die folgende Grafik verdeutlicht werden soll.



3. Qualitätssicherungssysteme und -empfehlungen

Nach einer Erläuterung der Hintergründe der Qualitätsdiskussion in der öffentlichen Weiterbildung folgt die Darstellung und Überprüfung von Qualitätssicherungsansätzen, die im Weiterbildungsbereich eingesetzt werden. Die Qualitätssicherungssysteme werden dahingehend untersucht, ob und in welcher Weise jeweils die „systemrelevanten Akteure“ in der Qualitätsentwicklung berücksichtigt werden. Abschließend werden die Unterscheidungsmerkmale zwischen dem in dieser Studie aufgezeigten Qualitätskonzept für die öffentliche Weiterbildung und den im vorherigen Kapitel vorgestellten Konzepten aufgezeigt. Aus dieser Untersuchung soll erkennbar sein, ob die dargestellten Qualitätsmanagementsysteme tauglich sind, ein „viabiles“ Qualitätskonstrukt für ein „System“ Volkshochschule zu erreichen.

3.1 Qualitätssicherung in der öffentlichen Weiterbildung

Qualitätskriterien und formulierte Standards für die Bildung sind fast so alt wie die Erwachsenenbildung selbst. Bereits der „Hohenroder Bund“, in der Weimarer Zeit entstanden, formulierte explizite Ziele für die Erwachsenenbildung, die, wiewohl damals noch nicht als Qualitätsmerkmale definiert, durchaus heute als moderne Qualitätsziele gelten könnten:

- „Intensive, erarbeitende Bildung statt extensive Wissensverbreitung
- ganzheitliche, interaktive Methoden statt Frontalunterricht
- erwachsenengemäße Lernsituationen statt Schulatmosphäre
- reflexive Bildung statt instrumentelle Qualifizierung“ (Siebert 1995b, S. 10).

In der weiteren Entwicklung der Erwachsenenbildung war Qualitätsentwicklung im Sinne einer Verbesserung der Lehr-Lern-Beziehung stets ein wichtiges Thema. Der Qualitätsbegriff selbst wird wahrscheinlich durch den Deutschen Volkshochschul-Verband explizit erstmals 1963 in einer Selbstdarstellungsschrift gebraucht (vgl. Tietgens 1999,

S. 10). Insbesondere in der Aufbruchstimmung der 1970er und 1980er Jahre, der Zeit der Bildungsreformen, wurde intensiv an Modellen zur Verbesserung und Innovation der Bildungsangebote gearbeitet. Erinnert sei hier an den Schwerpunkt „Teilnehmerorientierung“ (vgl. z. B.: Breloer/Dauber/Tietgens 1980; Tietgens 1977), an Untersuchungen zum Drop-out bei VHS-Kursen (vgl. z. B.: Schrader 1986), an Zielgruppenkonzepte (vgl. z. B.: Weymann/Mader/Dierich 1980) und dergleichen mehr.

Qualitätsdiskussionen wurden jedoch bis in die späten 1980er Jahre als rein pädagogische Diskussionen geführt. Die Überlegungen rankten sich um die Kurse und ihre Inhalte, um die Kursleitenden, deren Qualifikation, um Unterrichtsstile und Methoden der Erwachsenenbildung. „In diesem Sinne waren Qualitätskriterien, die ‚gute‘ Praxis definierten, immer schon Bestandteil des erwachsenenpädagogischen Handelns, ja, sie bildeten einen zentralen Schwerpunkt der Entwicklungen in den letzten 30 Jahren“ (Küchler 1999, S. 7).

Weitgehend ausgeblendet blieb der Zusammenhang von Organisation und Qualität, von Wirtschaftlichkeitsüberlegungen und qualitativ hochwertiger Bildung. „Relativ neu ist die Frage nach der Qualität von Institutionen als Bestandteil der Organisationsentwicklung. Die VHS bietet zwar hochwertige Lernveranstaltungen an, ob sie aber selbst optimal als ‚lernendes System‘ mit innovativen Informations- und Kommunikationsstrukturen aufgebaut ist, erscheint zweifelhaft“ (Siebert 1995b, S. 12). Fragen, die mit organisatorischen Problemen zusammenhängen, wurden ausgeblendet, es wurde sogar „die Zurückweisung des Organisatorischen zunächst als Qualitätsmerkmal gewertet, mit dem sich Bildungsarbeit von administrativem Handeln oder von kommerziellen Vorhaben positiv abgrenzen lässt“ (Küchler/Schäffter 1997, S. 46).

Erst als der Konkurrenzdruck der Erwachsenenbildungseinrichtungen wuchs und die öffentliche Finanzierung der Weiterbildung sukzessive zurückgefahren wurde, begann eine Hinwendung zu Organisationsentwicklungs- und Qualitätsmanagementverfahren, die ursprünglich für marktorientierte Dienstleistungseinrichtungen geschaffen worden waren. „Zunächst waren es einige wirtschaftsnahe Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, die den Qualitätssicherungsgedanken aufnahmen und (...) danach fragten, was von den in Wirtschaftsbetrie-

ben offenkundig so erfolgreichen Qualitätsstrategien gelernt und auf Weiterbildungseinrichtungen übertragen werden kann. Dann spielte auch eine Rolle, dass Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung sich schon seit langem mit dem Problem des konkreten Nachweises von Qualität, Wirtschaftlichkeit und Wirksamkeit von Bildungsangeboten auseinandersetzen mussten“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, S. 9). Hintergrund war, dass die Bundesanstalt für Arbeit in der Folge offensichtlich gestiegenen Missbrauchs von Fördermitteln in den neuen Bundesländern einen Anforderungskatalog an Bildungsträger (vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Runderlasse 1991, 1992) vorlegte und entsprechende Nachweise verlangte. Verbunden war damit die Hoffnung, „dass die in der Industrie praktizierten Verfahren zu einer weniger bürokratischen und besser nachweisbaren Qualitätssicherung führen würden“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, S. 9).

Weitere Gründe für das Interesse an Qualitätssicherung in der Weiterbildung liegen in den gestiegenen und differenzierter gewordenen Ansprüchen der Teilnehmenden: „Das Qualitätsbewusstsein der Nachfrager war gestiegen. Das galt sowohl für individuelle wie auch für kollektive Nachfrager“ (Küchler 1999, S. 8). Die Probleme der öffentlichen Finanzen, von denen sowohl Bund, Länder und Kommunen als auch in der Folge die Weiterbildungsträger ergriffen wurden, trugen ebenfalls dazu bei, dass „die öffentlichen Förderer von Weiterbildung (...) auf höchstmögliche Effektivität der verausgabten und tendenziell knapper werdenden Mittel“ (ebenda, S. 8) drängten.

Die Diskussion über Qualitätsentwicklung und -sicherung ist also nicht bei den Weiterbildnern selbst entstanden, etwa weil die Einrichtungen mit der von ihnen erzeugten Qualität der Bildungsangebote nicht mehr zufrieden gewesen wären, sondern sie ist vor allem durch Druck von außen und Veränderungen der Umfeldbedingungen ausgelöst worden. Dieses Kapitel dient daher der Darstellung von derzeit in der öffentlichen Weiterbildung gängigen und viel diskutierten Verfahren. Diese Qualitätsmanagementansätze sollen hinsichtlich der folgenden bereits formulierten Grundannahmen untersucht werden:

- a) Qualität ist ein Konstrukt, das erst durch die Einbeziehung der relevanten Beteiligten (Teilnehmende, Mitarbeitende, Politiker, Öffentlichkeit etc.) definiert werden kann.
- b) Erwachsenenbildungsorganisationen sind Systeme. Veränderungen

- gen in den Einrichtungen verändern auch etwas für die „relevanten Umwelten“ und ihre Akteure und umgekehrt.
- c) Alle Beteiligten sind Experten für die Qualität öffentlicher Weiterbildung. Daher müssen die subjektiven Einschätzungen dieser Experten in die Qualitätsdiskussion einfließen und im Sinne einer Perspektivverschränkung für das Qualitätsmanagement der Organisation fruchtbar gemacht werden.

Alle Ansätze werden nach ihrer zusammenfassenden Darstellung einer kritischen Würdigung unter den oben beschriebenen Gesichtspunkten unterzogen.

3.2 Für die Weiterbildung adaptierte Konzepte

3.2.1 DIN ISO 9000 ff

Darstellung

Die Abkürzung DIN steht für Deutsches Institut für Normung e. V., und ISO ist die Abkürzung für International Organization for Standardization, ein internationaler Zusammenschluss von Normungsinstituten mit Sitz in Genf, der zum Ziel hat, nationale Normen zusammenzufassen und zu vereinheitlichen. DIN ISO bedeutet also, dass diese Norm der ISO auch vom DIN übernommen und akzeptiert worden ist. Außerdem ist dieses Normensystem als europäische Norm (EN) anerkannt. Dieses Normierungssystem, das Ende der 1970er Jahre entwickelt wurde, fand sehr schnell internationale Akzeptanz und hat sich in vielen Feldern durchgesetzt.

Das Normsystem ISO 9000 ff enthält Empfehlungen für die Installierung von Qualitätsmanagementsystemen in Produktions- und Dienstleistungsunternehmen, z. B. in Gaststätten, Schwimmbädern und Behörden, wobei auch Bildungseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen betrachtet werden. Ziel ist es, ein Managementsystem einzurichten, das dafür sorgen soll, dass in allen Stadien des Prozesses zur Erbringung der Dienstleistungen eine angestrebte Qualität auch tatsächlich erreicht wird. ISO 9000 ff stellt an die beteiligten Unternehmen die Aufgabe, die Qualität als Teil der Unternehmenskultur transparent zu machen und das Unternehmen kundenorientiert auszurichten. Gegenstand der Qualitätsbeurteilung ist die Organisation und ihr Qualitätsmanagementsystem.

Aufschlussreich ist die Unterscheidung in produkt- und verfahrensorientierte Qualitätssicherung. Bei produktorientierten Qualitätszertifikaten wird die Beschaffenheit eines Produkts nach bestimmten Kriterien geprüft und bescheinigt. Bei verfahrensorientierten Qualitätssicherungssystemen – wie der ISO 9000 ff – werden die Verfahrensregelungen zur Herstellung eines Produktes oder zur Erbringung einer Dienstleistung daraufhin untersucht, ob man in ausreichendem Maße darauf vertrauen kann, dass die vereinbarte Qualität auch tatsächlich erreicht wird. Die ISO-Norm betrachtet damit die formalen Aspekte des Qualitätsmanagementsystems. Der Sinn ist, ein Schema festzulegen, nach dem Unternehmen ihr Qualitätsmanagementsystem beschreiben können, um gegenüber den Kunden ihre Fähigkeit nachzuweisen, kontrolliert und regelmäßig Qualität zu liefern. Der Nachweis, die Beschreibung des Systems, findet seinen Ausdruck in der „Darlegung“ (Deutsches Institut für Normung e. V. 1998) des Qualitätsmanagementsystems. Wichtige Schlüsselbegriffe sind Leitungsverantwortung, Struktur des Qualitätssicherungssystems, Sicherstellung der personellen und materiellen Mittel und die Schnittstelle zum Kunden.

Über ein Zertifizierungshandbuch werden zwanzig Qualitätselemente festgelegt, deren Schlüsselaspekte in der für Dienstleistungen entwickelten DIN EN ISO 9004 dargelegt werden, wobei gesagt wird, dass „der Kunde im Brennpunkt der drei Schlüsselaspekte eines Qualitätssicherungssystems steht“ (Deutsches Institut für Normung e. V. 1998, B, DIN ISO 9004 Teil 2, S. 11). Außerdem wird erklärt, dass „Kundenzufriedenheit nur gesichert werden kann, wenn in der Wechselwirkung zwischen der Verantwortung der obersten Leitung, dem Personal und den materiellen Mitteln sowie der Struktur des Qualitätssicherungssystems Harmonie besteht“ (ebenda, S. 11). Als Kunde wird „der Empfänger eines Produkts, das von einem Lieferanten bereitgestellt wurde,“ (ebenda, S. 8) bezeichnet, wobei auch Dienstleistungen als Produkte betrachtet werden und Kunden sowohl Endverbraucher als auch Anwender, Nutznießer oder Auftraggeber sein können (ebenda, S. 8).

Im Zertifizierungsverfahren wird „die Übereinstimmung der ‚Darlegung‘ des Qualitätsmanagementsystems mit den Anforderungen der Darlegungsnorm (DIN EN ISO 9001, 9002 oder 9003) überprüft. Darüber hinaus wird im Audit überwacht, ob das Qualitätsmanagementsystem auch wie in der Dokumentation beschrieben angewandt wird. Es wird jedoch

keine Aussage darüber gemacht, ob die Produktqualität oder die Qualität der Verfahren gut oder schlecht ist“ (Wuppertaler Kreis e. V. 1996, S. 17). Das bedeutet, dass im Rahmen dieses Systems die Organisation selbst die Definitionsmacht darüber behält, welche Ziele sie anstrebt und welche Abläufe zur Aufrechterhaltung und Verbesserung ihrer Qualität sie einführen will, denn die Normen der „ISO 9000-Familie beschreiben, welche Elemente Qualitätsmanagementsysteme enthalten sollten, nicht aber, wie eine spezifische Organisation diese Elemente verwirklicht. (...) Das Design und die Verwirklichung eines Qualitätsmanagementsystems muss notwendigerweise durch die besonderen Ziele dieser Organisation, ihre Produkte und Prozesse sowie die spezifischen Vorgehensweisen beeinflusst sein“ (Deutsches Institut für Normung e. V. 1998, B, Teil 1, S. 6). Vereinfacht kann man sagen, dass ISO davon ausgeht, dass, wenn alle Prozesse richtig, überprüfbar und ordentlich dokumentiert ablaufen, auch die Ergebnisse die gewünschte Qualität haben sollten.

Ein wichtiges Element, um eine optimale Prozesssteuerung zu gewährleisten, ist der Qualitätskreis für Dienstleistungen. Durch Rückmeldungsverfahren unter Einbeziehung von Lieferanten und Kunden sowie über Qualitätsaudits kann der Prozess ständig verbessert werden. Damit soll einem statischen Qualitätsverständnis vorgebeugt werden und es sollen ständig die neuesten Anforderungen an das Qualitätsmanagement in den Kreislauf einfließen.

Kritische Würdigung

Zum Qualitätskonstrukt

Der Qualitätsbegriff ist in ISO 9000 ff nicht vorgegeben, sondern die Qualität des Produktes muss bereits definiert sein, um mit Hilfe eines prozessorientierten Verfahrens wie ISO 9000 ff Qualitätsmanagement betreiben zu können. So scheint es durchaus möglich, durch Vorschalten eines Qualitätsdefinitionsprozesses unter Einbeziehung aller Beteiligten eine Qualitätsdefinition zu konstruieren, die den in dieser Studie dargestellten Grundannahmen entspricht. Diese Qualitätsdefinition ist allerdings nicht zwingend Bestandteil einer nach ISO durchgeführten Qualitätssicherung.

Zum Organisationssystem

Die Erreichung der Ergebnisqualität soll nach DIN ISO 9000 ff durch die Überprüfung der Prozessqualität gewährleistet werden. Durch

die Einführung des Dienstleistungskreises nach DIN 9004-2, mit dem Ziel der kontinuierlichen Verbesserung, soll die konstante Überprüfung der Ergebnisqualität sichergestellt werden. In der Normensammlung wird jedoch auch auf Folgendes verwiesen: „... je genauer ein Prozess entweder durch Mechanisierung oder durch detaillierte Verfahren festgelegt werden kann, desto größer ist die Möglichkeit, strukturierte und disziplinierte Grundsätze des Qualitätssicherungssystems anzuwenden“ (Deutsches Institut für Normung e. V. 1998, B, DIN ISO 9004 Teil 2, S. 11). In komplexen Systemen wie dem der öffentlichen Weiterbildung können jedoch auch unvorhergesehene Beeinflussungen auftreten, die die Prozessverläufe durcheinander bringen, etwa durch plötzlichen Wegfall von erwarteten Zuschüssen oder durch Veränderung der politischen Konstellationen im demokratischen Prozess. Da im ISO-9000-ff-Verfahren davon ausgegangen wird, dass der gelungene Prozess die Ergebnisqualität sichert, ist keine systemische Sichtweise vorherrschend. In systemischer Sichtweise wird auf den Versuchscharakter aller Einwirkungen verwiesen, darauf, dass auch die Beobachtung der Beobachtung des Systems überraschende Auswirkungen haben kann. Denkbar wäre z. B. folgendes Szenario: Eine Bildungseinrichtung lässt sich nach ISO 9000 ff zertifizieren, etwa zur gleichen Zeit läuft eine großangelegte Kampagne einflussreicher Institutionen zur Verbreitung des TQM-Ansatzes an, mit gleichzeitiger Verunglimpfung der ISO 9000 ff. Dadurch wird die Bildungseinrichtung diskreditiert, die Kunden bleiben aus trotz nachweisbarer Verbesserung der Qualität.

Zur Einbeziehung der Beteiligten als Experten

Die Normenreihe ISO 9000 ff als prozessorientiertes Qualitätsentwicklungsverfahren stellt der Bildungseinrichtung frei, welche Ziele sie anstrebt und welche Abläufe zur Qualitätsverbesserung sie einführen will. Es kann also durchaus ein Ziel formuliert werden, das die Berücksichtigung der systemrelevanten Akteure vorsieht. Da zu den Schlüsselaspekten des Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000 ff auch die Schnittstelle zum Kunden und damit die Kommunikation mit dem Kunden gehört, ist in diesem Qualitätsmanagementsystem eindeutig festgelegt, dass die Qualität eines Dienstleistungsunternehmens aus der Sicht des Kunden beurteilt werden muss: „So sehr sich das dienstleistende Bildungsinstitut um die Bewertung seiner Dienstleistung aus der eigenen Perspektive bemühen mag – das Bild vom jeweiligen Institut wird an der Schnittstelle zwischen Bildungsinstitut und Kunden, in der

Kommunikation zwischen den Mitarbeitern des Instituts und den Teilnehmern geschaffen“ (Dembski/Lorenz 1995, S. 21). Da die Bildungsorganisation den Begriff „Kunde“ selbst definieren und somit auf alle „systemrelevanten Akteure“ ausdehnen kann, ist es mit der Arbeit im Sinne eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN ISO 9000 ff durchaus möglich, alle „systemrelevanten Akteure“ und ihre subjektiven Einschätzungen und Interessen angemessen in diesem Prozess zu berücksichtigen. Es wird in der Begriffserläuterung von DIN ISO 9004 explizit darauf verwiesen, dass ein Kunde sowohl Endverbraucher, Anwender oder Nutznießer als auch Auftraggeber sein kann.

3.2.2 Total Quality Management

Darstellung am Beispiel des amerikanischen Qualitätsmodells „Malcolm Baldrige National Quality Program“

Bereits seit den 1950er Jahren werden in Japan Qualitätssicherungsansätze umgesetzt, die schon früher von amerikanischen Ingenieuren entwickelt wurden, ohne jedoch in den USA Anklang zu finden. Erst nachdem die japanische Industrie damit weltweiten Erfolg hatte, wurde auch in Amerika die Notwendigkeit von Qualitätsmanagementkonzepten erkannt. Im Jahr 1987 wurde dann der Malcolm Baldrige Award vom amerikanischen Kongress eingerichtet (vgl. Baldrige National Quality Program 2000, <http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000)⁴. Etwa zur selben Zeit begann auch in Europa der Weg hin zur Systematisierung der Qualitätssicherung, so wurde 1987 ISO 9000 ff ins Leben gerufen und 1988 die European Foundation for Quality Management gegründet.

Die Grundlagen lassen sich folgendermaßen beschreiben: Total Quality Management (TQM) soll ein Unternehmen zur absoluten Ausrichtung auf Qualität führen. Qualität wird in diesen Ansätzen konsequent auf die Anforderungen und subjektiven Bedürfnisse des Kunden hin definiert, während in anderen Systemen das Produkt oder die Dienstleistung im Mittelpunkt steht. „Das aber heißt, es geht um individuell verschiedene, nicht nur auf das Produkt, sondern auch auf den Kommunikationsprozess und den Service bezogene Kriterien“ (Gierke 1997, S. 12).

Unter das äußerst vielschichtige TQM-Konzept lassen sich verschiedene bekannte Ansätze subsumieren, wie etwa Lean Management, Business Reengineering oder Benchmarking. TQM wird von Elmar Pfitzinger folgendermaßen beschrieben:

- „Es ist eine Führungsmethode
- Es umfasst alle Mitglieder eines Unternehmens
- Es stellt Qualität in den Mittelpunkt der unternehmerischen Aktivität
- Es ist auf langfristigen Geschäftserfolg angelegt
- Es soll den Führungskräften und Mitarbeitern einerseits, der Gesellschaft andererseits dienen“
(Pfitzinger 1998, S. 9).

Damit wird die Unterscheidung von ISO 9000 ff und TQM deutlich: Während ISO 9000 ff Qualität über die Einführung systematischen Arbeitens herstellen will, bezieht TQM den Bereich menschlichen Verhaltens ins Qualitätsmanagement ein und geht dadurch über dieses System hinaus.

Nach der Darstellung des Baldrige National Quality Program, dem das Department of Commerce, die Technology Administration und das National Institute of Standards and Technology angehören, ist das vordringliche Ziel der Initiatoren des Malcolm Baldrige National Quality Award, TQM als wichtigen Ansatz zu fördern, um amerikanische Produkte und Dienstleistungen mit Hilfe dieses Wettbewerbs wieder zu den besten in der Welt zu machen. Mehrere Industrie- und Dienstleistungsunternehmen erhalten jährlich aus der Hand des US-Präsidenten diesen Preis (vgl. Baldrige National Quality Program 2000, <http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000). Führungskräfte in Unternehmen aller Größenordnungen sollen mit der Auslobung des Preises ein Instrument erhalten, das verständliche Standards liefert, mit denen Organisationen und Firmen analysiert und bewertet werden können. Für die Teilnahme am Malcolm Baldrige Award müssen Unternehmen je nach Größenordnung eine 60 bis 75 Seiten umfassende Dokumentation ihrer TQM-Prozesse einreichen, die sich an sieben Kategorien orientiert. Diese Kategorien sind unterschiedlich gewichtet:

- Leadership (Führung) 9%
- Information and Analysis (Informationsbeschaffung und Auswertung) 8%
- Strategic Quality Planning (Strategische Qualitätsplanung) 6%
- Human Resource Development and Management (Qualifizierung, Unterstützung, Aktivierung der Beschäftigten) 15%
- Management of Process Quality (Unterstützung der Qualität der Prozesse) 14%

- Quality and Operational Results (Nachweisbare Ergebnisse der kontinuierlichen Verbesserungsprozesse) 18%
 - Customer Focus and Satisfaction (Kundenorientierung und -zufriedenheit) 30%
- (vgl. <http://www.quality.nist.gov/law.htm>, 15.05.2000).

Allein in der Zeit von 1988 bis 1992 haben über eine halbe Million Firmen und Organisationen die Ausschreibungsunterlagen angefordert. „Der Baldrige Award bietet so einen Leitfaden für Unternehmen, die sich selbst evaluieren wollen. Die wenigen Unternehmen, die den Preis bekommen, beeinflussen durch ihre Vorbildfunktion viele andere Firmen und können so qualitätsverbessernd für die gesamte Branche wirken“ (Gierke 1997, S. 14).

Es wird seit 1994 auch eine Spezifizierung für Bildungseinrichtungen herausgegeben, die ebenfalls sieben Bewertungskategorien hat, die sich eng an den ursprünglichen Award-Kategorien orientieren:

- Leadership (Führung)
 - Strategic Planning (Strategische Qualitätsplanung)
 - Student and Stakeholder Focus (Studierenden- und Netzwerkorientierung)
 - Information and Analysis (Informationsbeschaffung und Auswertung)
 - Faculty and Staff Focus (Mitarbeiterorientierung und -förderung)
 - Educational and Support Process Management (Qualität der Bildungs- und Unterstützungsprozesse)
 - Organizational Performance Results (Ergebnisse des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses)
- (vgl. <http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000).

Im Jahr 1999 wurde erstmals ein eigenständiger Wettbewerb für Bildungs- und Gesundheitsinstitutionen ausgeschrieben, der die gleichwertige Einbeziehung dieser Institutionen in den Malcolm Baldrige Award ermöglicht: „As the result of legislation signed into law by president Clinton on October 30, 1998, education institutions and healthcare organizations will be eligible to take full advantage of the Malcolm Baldrige National Quality Award in 1999“ (<http://www.quality.nist.gov>, 26.01.1999). Mit Hilfe eines genauen Beurteilungsrasters werden die beteiligten Bildungseinrichtungen bewertet. Darüber hinaus gibt es noch weite-

re Funktionen: Der Wettbewerb soll dabei helfen, die Bildungspraxis zu verbessern, indem Leistungsanforderungen definiert werden; er soll den Meinungs- und Erfahrungsaustausch über gelungene Beispiele und „best practice“ erleichtern und befördern; er soll die Kommunikation und die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und anderen privaten und öffentlichen Institutionen verstärken und er soll als Instrument zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und zur Organisationsentwicklung dienen.

Die wesentlichen Orientierungselemente des Baldrige-Konzeptes für Bildungseinrichtungen sind die Bedürfnisse der Lernenden, die Akzeptanz des Umfeldes und die Leitungsverantwortung. Die Gewichtungskategorien sind analog dem ursprünglichen Baldrige-Konzept aufgebaut und betonen die Bewertung der Bildungsprozesse durch die Teilnehmenden und die Ergebnisorientierung der Bildungsprozesse. Der Erfolg einer Bildungseinrichtung entsteht nach diesem Konzept aus dem Zusammenspiel folgender Faktoren:

- Visionary Leadership (Visionäre Führung)
- Learning-Centered Education (Lernzielorientierte Bildung)
- Organizational and Personal Learning (Organisationales und persönliches Lernen)
- Valuing Faculty, Staff, and Partners (Wertschätzung von Begabungen, Mitarbeitern und Partnern)
- Agility (Beweglichkeit, Flexibilität)
- Focus on the Future (Zukunftsorientierung)
- Managing for Innovation (Innovationsmanagement)
- Management by Facts (Kennzahlenorientiertes Management)
- Public Responsibility and Citizenship (Öffentliche Verantwortung und gesellschaftliches Engagement)
- Focus on Results and Creating Values (Ziel- und Wertschöpfungsorientierung)
- Systems Perspective (Systemische Perspektive)
(vgl. <http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000).

Verbesserungen in diesen Bereichen werden als entscheidend für den Erfolg der gesamten Bildungsinstitution betrachtet. Der Baldrige Award ist eindeutig ergebnisorientiert, der Weg zur Verbesserung, der Prozess, bleibt den einzelnen Bildungsinstitutionen überlassen: „The focus is on results, not on procedures, tools, or organizational structure.

Organizations are encouraged to develop and demonstrate creative, adaptive, and flexible approaches for meeting basic requirements. Non-prescriptive requirements are intended to foster incremental and major ('breakthrough') improvement" (<http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000).

Entscheidend scheint, „daß Partizipation und Kooperation einen sehr hohen Stellenwert besitzen. Alle Planungen sollen unter der Beteiligung von Lernenden und Lehrenden sowie sonstigen Beschäftigten erfolgen“ (Steinbeck 1995, S. 207). Durch Förderung der Kooperation nach innen und nach außen soll Verständnis gefördert und Innovation und Kreativität freigesetzt werden. Die höchsten Bewertungen im Ratingverfahren erhalten der Bereich „Ergebnisse des Bildungsprozesses“, der die Teilnehmerleistungen misst und die Verwaltungs- und Unterstützungsstrukturen der Einrichtungen betrachtet, und die Kategorie „Zufriedenheit der Lernenden und des Umfeldes“. „Es wird versucht, so etwas wie ‚Schulklima‘ oder ‚Betriebsklima‘ zu erfassen, messbar und vergleichbar zu machen“ (Gnahn 1998, S. 210). Alle diese Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungseinrichtung dienen der Fokussierung von zwei Zielen: „Delivery of ever improving value to students and other stakeholders, contributing to improved education quality; and improvement of overall organizational effectiveness and capabilities as educational organizations“ (<http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000).

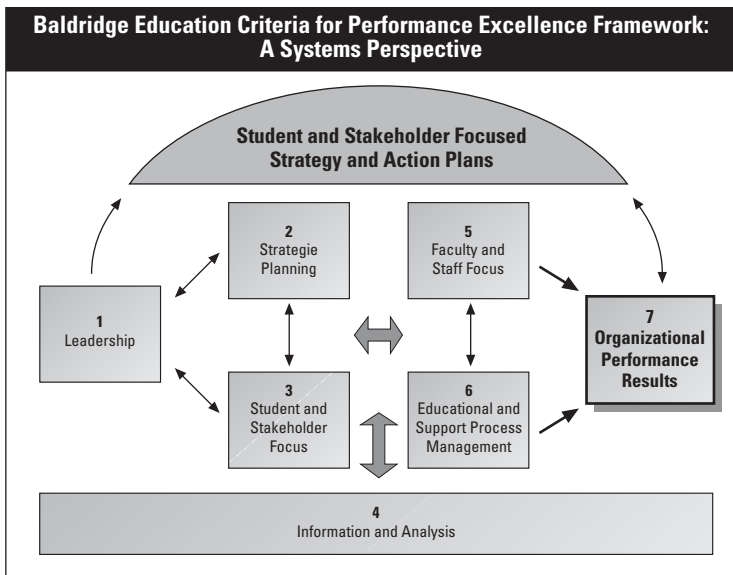
Kritische Würdigung

Zum Qualitätskonstrukt

Der Qualitätsbegriff ist formal bereits vorgegeben. Nicht die einzelne Bildungseinrichtung und die beteiligten Personen entscheiden, was Qualität in ihrem Zusammenhang sein kann, sondern es sind sieben Qualitätskriterien festgelegt und in einem Punktesystem gewichtet. Allein 450 der möglichen 1.000 Punkte werden für den Erfolg der Organisation im Wettbewerb vergeben, die nächstgrößte Punktekatgorie ist die Führung des Unternehmens, die 125 Punkte erreichen kann. Für alle anderen Kategorien werden jeweils 85 Punkte vergeben (strategische Planung, Studenten- und Beteiligten-Fokus, Information und Analyse, Schwerpunkt Personal und Organisation, Management der Bildungs- und Organisationsprozesse) (vgl. <http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000). Damit ist eine Einflussmöglichkeit auf die Definition des Qualitätsbegriffs von Seiten der Beteiligten ausgeschlossen.

Zum Organisationssystem

Total Quality Management ist systemisch orientiert und fokussiert die obige Grundannahme im Ziel „Systems Perspective“. „A systems perspective means managing your whole organization, as well as its components, to achieve performance improvement“ (<http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000).



Aus dem Schaubild, entnommen aus der Darstellung der Baldrige-Kriterien (<http://www.quality.nist.gov>, 15.05.2000), wird deutlich, dass zwischen allen Kategorien Verbindungen bestehen. Es wird nicht in Kreisläufen gedacht, sondern in Netzen.

Zur Einbeziehung der Beteiligten als Experten

TQM-Ansätze haben einen eindeutigen Fokus: den Kunden. Obwohl auch in der Adaption des Malcolm Baldrige Award auf Bildungseinrichtungen klare Vorstellungen von „guten“ Bildungseinrichtungen herrschen und damit eine hohe Effizienz der Lehr-Lern-Prozesse gefordert und eine kontinuierliche Steigerung der Bildungsleistung und

des Bildungsergebnisses angestrebt wird, ist das Modell mit seinen Kernelementen „verantwortliche Führung und Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden“ anziehend: „So ist zu betonen, dass Partizipation und Kooperation einen sehr hohen Stellenwert besitzen. Alle Planungen sollen unter Beteiligung von Lernenden und Lehrenden sowie sonstigen Beschäftigten erfolgen. Zusätzlich soll die Kooperation nach innen gefördert werden (...) um das gegenseitige Verständnis zu fördern und um Innovations- und Kreativitätspotentiale zu aktivieren. Dem gleichen Ziel dient auch die externe Kooperation, die sich z. B. auf Betriebe, Behörden, Verbände, kulturelle Einrichtungen und auch auf Eltern, Ehemalige und Sponsoren richten kann“ (Gnahn 1998, S. 213). Essentiell ist die hervorragende Transparenz des Modells, die Einbindung der Kunden und Lernenden, die sich bei diesem Modell vorbildlich darstellt. Da der Charakter des Award prozessorientiert ist, findet ein andauernder Austausch mit den Kunden statt, deren Kommunikation mit dem Unternehmen eine Schlüsselrolle einnimmt. Insbesondere die Erfolgskriterien nach dem Baldrige-Award-Konzept berücksichtigen in hohem Maße die „systemrelevanten Akteure“ und ihre subjektiven Interessen und Einschätzungen. Von fünf Kategorien beziehen sich zwei auf die subjektiven Einschätzungen der Akteure, nämlich die Kategorie „student success/satisfaction“ und die Kategorie „stakeholder satisfaction“ (<http://www.quality.nist.gov>, 26.01.99).

3.3 Weiterbildungspolitische Konzepte

3.3.1 Das Modell „Gütesiegel“ der Hamburger Weiterbildungsträger

Darstellung

Nachdem der Hamburger Senat 1991 die Einbringung eines Weiterbildungsgesetzes angekündigt hatte, fanden sich Bildungsträger, die bereits vorher im Verein „Weiterbildungsinformation“ kooperierten, zusammen, um ein eigenes Qualitätskonzept zu erarbeiten. Aus dem bestehenden Verein wurde die „Weiterbildung Hamburg e. V.“, ein Zusammenschluss, der die Förderung der Weiterbildung in Hamburg zum Ziel hat. Zur Umsetzung dieses Ziels werden vier Bereiche genannt:

- „Informationen und Beratung zu allen Bereichen der Weiterbildung anzubieten und zu verbreiten, mit dem Ziel, mehr Transparenz hinsichtlich der Weiterbildungsangebote für alle an Weiterbildung interessierten Personen zu schaffen,

- für Weiterbildung in Hamburg zu werben,
- Qualität in der Weiterbildung zu fördern und zu sichern und
- Teilnehmer und Teilnehmerinnen vor unangemessenen Vertragsbedingungen zu schützen“
(Weiterbildung Hamburg e.V., Satzung § 2, 1996).

Davon ausgehend werden Kriterien zur personellen und sachlichen Ausstattung und zum Unterricht festgelegt. Außerdem gibt es teilnehmerbezogene Kriterien und besondere Qualitätsstandards für abschlussbezogene Veranstaltungen. Insgesamt umfasst der Katalog 40 Qualitätskriterien, deren Einhaltung Voraussetzung der „Gütesiegelmitgliedschaft“ ist. Vom Verein „Weiterbildung Hamburg e. V.“ wurden drei Kriterienkataloge mit Qualitätsstandards als Checklisten für Bildungsträger entwickelt, und zwar für die allgemeine und politische Weiterbildung, für die berufliche sowie die sprachliche Weiterbildung. Einrichtungen, die sich um die Mitgliedschaft und damit um das Gütesiegel bewerben, müssen sich zur Einhaltung dieser Qualitätsstandards verpflichten, und im Rahmen des Aufnahmeverfahrens in den Verein erfolgt auch eine Überprüfung, vor allem durch Einrichtungsbesuche. Nachdem ein Gutachterausschuss nach Prüfung der Checklisten und aufgrund des Besuchsprotokolls eine Empfehlung ausgesprochen hat, entscheidet der Vorstand, ob die jeweilige Einrichtung aufgenommen wird.

Eine weitere Aktivität zur Qualitätssicherung besteht in der Einrichtung einer landesweit tätigen Beschwerdestelle. Die Beschwerdestelle geht Kritikpunkten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach, bemüht sich um Aufklärung des Sachverhaltes, gegebenenfalls um eine Schlichtung des Streits und – falls erforderlich – um eine Veränderung der Ursachen, die zu der Beschwerde geführt haben.

Der Verein hat 183 Einrichtungen als Mitglieder (Stand: Juli 1998), von denen 161 das Gütesiegel tragen. Zu etwa 70% sind sie auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung tätig, 18% zählen zum Bereich der allgemeinen und politischen Weiterbildung und 12% zur sprachlichen Weiterbildung. Insgesamt decken die Mitglieder des Vereins etwa 75% des Hamburger Weiterbildungsangebotes ab (vgl. Weiterbildung Hamburg e. V., Aktuelle Daten, Stand Juni 1998). Um frei von Einflüssen Dritter zu sein, sollen die Mitglieder die Kosten für die Qualitätssicherung im Verein selbst tragen. Die Behörde für Schule, Jugend und Berufs-

bildung unterstützt die Arbeit mit einer Ergänzungsfinanzierung. Die Höhe der Mitgliedsbeiträge ist nach dem Umsatz der Weiterbildungseinrichtungen gestaffelt.

Im Jahr 1996 wurde eine Evaluation durchgeführt, die den Mitgliedern eine Einschätzung des Gütesiegels ermöglichte. „Es zeigt sich, dass sie die Außenwirkung höher einschätzen als die Binnenwirkung: 80% der Einrichtungen sehen ‚Image und Prestige für die Qualität der Bildungsarbeit‘ ‚eher‘ oder ‚stark‘ begünstigt, während dies nur 50% für das Qualitätsbewusstsein im eigenen Haus konstatieren“ (Gnahs 1998, S. 179).

Kritische Würdigung

Zum Qualitätskonstrukt

Was Qualität ist, wird in diesem Ansatz durch den Verein „Weiterbildung Hamburg e. V.“ definiert. Träger, die die Gütesiegelmitgliedschaft anstreben, akzeptieren die Forderung nach gleichen, überprüfbareren Kriterien. Diese Qualitätsnormen sind standardisiert, da es sonst kaum möglich wäre, übertragbare Prüfungen durchzuführen. Wenn es heißt: „Für die Besprechung lehrgangsbezogener Probleme steht in angemessenem Umfang Zeit zur Verfügung“ (Qualitätsstandards des Vereins Weiterbildung Hamburg e. V., Stand 2/95), werden die Anforderungen formal geregelt, über die tatsächliche Qualität dieser Besprechung wird damit jedoch wenig ausgesagt. Das selbe gilt für die Forderung „Beratung über Anschlussveranstaltungen der Weiterbildung wird angeboten“ (ebenda). Es findet also nicht für jede Bildungsinstitution eine eigene Qualitätskonstruktion unter Einbeziehung der jeweiligen Beteiligten statt, sondern lediglich eine Überprüfung formaler, durch den Verein festgelegter Qualitätskriterien.

Zum Organisationssystem

Systemische Aspekte werden zumindest in den Informationsschriften des Vereins Weiterbildung Hamburg e. V. nicht erwähnt. Da es um übergreifende Mindeststandards geht, kann auch das einzelne System mit seinen Einflüssen nicht näher betrachtet werden.

Zur Einbeziehung der Beteiligten als Experten

Eine Beteiligung der Kunden findet am ehesten im Hinblick auf unterrichtsbezogene Kriterien statt: Die Bildungseinrichtung „berücksich-

tigt die Interessen der Kursteilnehmer/innen bei der Gestaltung der Lernziele sowie der Durchführung der Veranstaltung. Die Kursteilnehmer/innen werden in angemessenem Umfang an der Auswertung der Veranstaltung beteiligt“ (ebenda). Wie das genau zu geschehen hat, bleibt jedoch dem Träger überlassen. „Die Beratungs- und Betreuungsangebote sind relativ klar umrissen, während die prozessbezogene Teilnehmerorientierung sich einer standardisierten Vorgabe weitgehend entzieht“ (Gnahn 1998, S. 180). Die subjektive Sichtweise der Kunden und Teilnehmenden auf die Institution wird weitgehend ausgeklammert, die Möglichkeiten von Mitwirkung sind sehr begrenzt. Die Kommunikation mit anderen relevanten Umwelten, wie Politik und Öffentlichkeit, erfolgt nicht systematisch.

3.3.2 Qualitätssicherungsempfehlung des Hessischen Volkshochschulverbandes

Darstellung

Der Hessische Volkshochschulverband hat durch seinen Organisationsausschuss Empfehlungen erstellen lassen, die zur Qualitätssicherung an Volkshochschulen hilfreich sein sollen. Der Verband folgt darin dem Leitgedanken der „Hildesheimer Erklärung“ des Landesverbandes Niedersachsen (veröffentlicht in: *das forum*, 4/1995, S. 10-11) und empfiehlt seinen Volkshochschulen Qualitätsstandards, die in vier Hauptkategorien unterteilt werden:

- „Qualität der Institution“ bezieht sich auf die rechtlichen und finanziellen Grundlagen, die auf der Basis öffentlicher, transparenter Einrichtungen definiert werden. Die „Organisation“, untergliedert in Struktur, Arbeitsplätze und lernende Organisation, befasst sich im letzten Punkt explizit mit den Teilnehmenden, wenn festgestellt wird: „Die VHS greift Anregungen und Kritik der Mitarbeitenden, der Teilnehmenden und der Öffentlichkeit mit Hilfe jeweils geeigneter Verfahren auf und setzt sie zur Verbesserung der Arbeit um“ (Hessischer Volkshochschulverband 1997, S. 3). Die Anregungen zum Personal beziehen sich auf die Qualifikationen der Mitarbeitenden und sehen hier den entscheidenden Faktor: „Entscheidend für die Qualität des Bildungsprozesses sind die Qualifikationen und Kompetenzen der Mitarbeiter/innen in den verschiedenen Bereichen, bzw. auf den verschiedenen Ebenen in der Volkshochschule“ (ebenda, S. 3).

- „Öffentlichkeit und Marketing“ bezieht sich auf Werbung und Außendarstellung, während unter „Beratung, Anmeldung und allgemeine Geschäftsbedingungen“ mit der Forderung nach „nachfrage- und bedarfsorientierter Beratung“ die Kunden einbezogen werden. Auch beim Anmeldeverfahren soll sichergestellt werden, „dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kundenkontakt die erforderlichen Auskünfte geben können“ (ebenda, S. 4). Dasselbe gilt für die Informationszeiten und die bürgerfreundliche Formulierung der Geschäftsbedingungen, natürlich auch für die Erreichbarkeit der Geschäftsstelle und der Unterrichtsräume sowie deren teilnehmergerechte Ausstattung.
- „Planungsqualität“ als zweite Hauptkategorie setzt unter den allgemeinen Grundsätzen ein „bildungspolitisches Gesamtkonzept“ voraus, dessen Inhalt „sich auf die Beschreibung einer Grundversorgung, z. B. zu Umfang, Tiefe, Kontinuität, Aktualität des Angebots sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Zielgruppen und Angebotsformen“ (ebenda, S. 5) bezieht. Weiterhin werden veranstaltungsbezogene Planungsgrundsätze eingefordert, die sehr umfassend die verschiedenen Bedürfnisse miteinander verknüpfen sollen und sich an den „aktuellen erwachsenenpädagogischen, fachwissenschaftlichen Erkenntnissen“ (ebenda, S. 5) orientieren. Programminformationen sollen den Kunden möglichst kostenlos und nutzerfreundlich zur Verfügung gestellt werden.
 - „Qualität der Realisierung“ bezieht sich auf die Kompetenz der Unterrichtenden und ihre Begleitung durch die Volkshochschule. Außerdem soll die Begleitung der Teilnehmenden sichergestellt werden, durch Beratung und durch Ermöglichung von „Einfluss der Teilnehmenden auf den Lernprozess und auf die Organisation“ (ebenda, S. 6). Unter der Überschrift „Die Volkshochschule steuert den Lernprozess“ werden die Anforderungen an angemessene Unterrichtskonzepte, an räumliche Möglichkeiten zur informellen Kommunikation und an intensive Prüfungsvorbereitung dargestellt. Außerdem wird die Volkshochschule angehalten, „Lernerfolge und Teilnehmerzufriedenheit durch verschiedene Methoden feststellen zu lassen“ (ebenda, S. 6). Auch die Forderung nach Evaluation der Kurse durch die Dozenten und die „inhaltliche Übereinstimmung zwischen Angebot und Durchführung“ (ebenda, S. 6) werden gefordert. Die Volkshoch-

schule „erfasst Kritik und Anregung der Teilnehmer/innen systematisch und bearbeitet sie sorgfältig“ (ebenda, S. 6).

- „Erfolgsqualität“ bezieht sich auf Effizienz und wirtschaftliches Arbeiten. Das gesellschaftliche Umfeld und die Einbindung der VHS ins kommunale Geschehen sind weitere Aspekte. Unter der Forderung der Qualitätssicherung durch ein „von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern getragenes Verfahren zur Qualitätsverbesserung“ (ebenda, S. 7) findet sich auch die Empfehlung: „Sie erkundet subjektive Zufriedenheit bei Teilnehmenden und Unterrichtenden und geht angemessen damit um“ (ebenda, S. 7).

Kritische Würdigung

Zum Qualitätskonstrukt

Es sind in den Empfehlungen des Hessischen Volkshochschulverbandes wie oben beschrieben, vier Kategorien vorgegeben, die Qualität beschreiben und definieren: Qualität der Institution, Planungsqualität, Qualität der Realisierung und Erfolgsqualität. Innerhalb dieser Kategorien werden genaue Kriterien aufgezeigt, die zur Erfüllung der Qualitätskategorien nötig sind, zum Beispiel:

„II. Planungsqualität

Allgemeine Grundsätze

Planungsqualität der VHS setzt ein schriftlich ausformuliertes bildungspolitisches Gesamtkonzept voraus. Ausgangspunkte hierfür sind das hessische Volkshochschulgesetz und eine regionale Strukturanalyse. Daraus ergibt sich der Handlungsrahmen für ein bedarfsgerechtes und nachfrageorientiertes Weiterbildungsangebot“

(Hessischer Volkshochschulverband 1997, S. 5).

Der Qualitätsbegriff ist damit eindeutig vorgegeben und liegt den hessischen Volkshochschulen zur Umsetzung vor. Die Einbeziehung der systemrelevanten Akteure ist bei der Definition des Konstruktes „Qualität“ nicht vorgesehen.

Zum Organisationssystem

Durch Verweis auf einen Leitgedanken in der Erklärung des Landesverbands der Volkshochschulen Niedersachsens, dass Qualität „vom Zusammenwirken und der Kompetenz aller in den Volkshochschulen Tätigen und Lernenden lebt“ (das forum, 4/1995, S. 10), wird in beschränktem Maß Bezug genommen auf den systemischen Aspekt der Organisa-

tion. Allerdings werden lediglich die Mitarbeitenden und die Kunden der Volkshochschulen einbezogen, während alle anderen Akteure ausgeschlossen bleiben. Dem Aspekt, dass es viele relevante Umwelten gibt, wird keine Aufmerksamkeit geschenkt.

Zur Einbeziehung der Beteiligten als Experten

In den Anregungen des Hessischen Volkshochschulverbandes, die sehr allgemein gehalten sind, herrscht eine eindeutige Binnenperspektive vor. Die Experten sind die Mitarbeitenden in der Institution. Deutlich wird dies in der Aussage, „Die Volkshochschule steuert den Lernprozess“ (Hessischer Volkshochschulverband 1997, S. 6), da damit dieser Grundgedanke dargelegt wird. Auch im Satz „... sie (die VHS, d. Autor) erkundet subjektive Zufriedenheit bei Teilnehmenden und Unterrichtenden und geht damit angemessen um“ (ebenda, S. 7) wird deutlich, dass die Definitionsmacht bei der Institution verbleibt. Trotz der oben beschriebenen Allgemeinheit der Empfehlungen kann aus systemisch-konstruktivistischer Sicht festgestellt werden, dass der hessische Landesverband diejenigen, die nicht als Mitarbeitende am System beteiligt sind, nicht als Experten einbezieht.

3.4 Selbstevaluative Konzepte

3.4.1 Das Qualitätssicherungskonzept des VHS-Verbandes Niedersachsen

Darstellung

Im novellierten niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz findet sich ein Abschnitt über Qualitätssicherung, der eine Verpflichtung der Erwachsenenbildungseinrichtungen zur Evaluation und zur Mitarbeiterfortbildung enthält (vgl. das forum, 4/1995, S. 10-11). Im Vorfeld der Novellierung wurde vom Landesverband der Volkshochschulen im September 1995 die „Hildesheimer Erklärung“ verabschiedet, in der es heißt, „dass Qualität in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen nicht durch vorgegebene Normen und Standards allein garantiert werden kann, sondern vom Zusammenwirken und der Kompetenz aller in Volkshochschulen Tätigen und Lernenden lebt. Sie ist zudem an organisatorische, finanzielle und örtliche Rahmenbedingungen gebunden, die der ständigen Überprüfung und Anpassung bedürfen. Qualität kann daher nicht ein für allemal verbindlich festgestellt und bescheinigt, sondern muss

ständig im Arbeitsalltag angewendet, kontrolliert und nachgewiesen werden“ (das forum, 4/1995, S. 10). Aus dieser Erklärung wurde ein Arbeitsauftrag „zur Entwicklung von Dokumenten zur Qualitätssicherung“ an den Pädagogischen Ausschuss festgelegt.

In der „Hildesheimer Erklärung“ wurden Qualitätsstandards definiert, die das Personal, die räumliche Ausstattung, die Sachmittel, die Veranstaltungen und die Teilnehmenden betreffen. Der Pädagogische Ausschuss hat sich an diesen Standards orientiert, ist jedoch von den normierten Vorgaben abgewichen und hat „einen anderen Zugriff gewählt. Leitend ist dabei die Vorstellung, dass Qualitätssicherung von Beginn an mit Evaluationsprozessen verknüpft ist, das heißt mit einer kontinuierlichen Überprüfung der Arbeit der Einrichtung. Sicherung und Entwicklung von Qualität in der VHS ist weiter einrichtungsspezifisch zu sehen, soll also vorrangig als ein von der Einrichtung selbst zu tragender und zu verantwortender Prozess organisiert werden. Deshalb steht folgerichtig die Selbstevaluation im Vordergrund, die die Voraussetzung für die interne Entwicklung von Problemlösungs- und Innovationsstrategien darstellt“ (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1997, S. 1).

Der Pädagogische Ausschuss des Landesverbandes hat einen Fragenkatalog erarbeitet, dem vier Qualitätsbereiche zugrunde liegen: Einrichtungsqualität, Programmqualität, Durchführungsqualität und Erfolgsqualität. Mit diesem zur Selbstevaluation vorgesehenen Katalog will der Landesverband bewusst Hilfestellung zur praxisorientierten Qualitätssicherung leisten. Die Fragen können von Mitarbeiterteams ohne weitere Anleitung durchgearbeitet werden und sollen „einen analytischen Zugriff auf die Überprüfung der Qualität in der eigenen Einrichtung ermöglichen. Vielfach enthalten die Fragen normative Setzungen, gleichermaßen zielen sie jedoch auf die Reflexion gängiger Praxis, ohne bestimmte Standards vorzugeben. Oder sie fordern zur Entwicklung konkreter Maßnahmen oder Verfahrensweisen auf, die der Herstellung oder Sicherung von Qualität dienen können“ (ebenda, S. 2). Der Landesverband geht von einem Qualitätsbegriff aus, der im Diskurs der Mitarbeiter gemeinsam entwickelt werden kann und nicht festgeschrieben ist. Daher sind die Fragen so angelegt, dass sie nicht einfach mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können, sondern ein genaues Nachdenken über die Situation vor Ort erfordern. Zwei Beispiele sollen die Vorge-

hensweise verdeutlichen: „Welche Regelungen für Kommunikation und Kooperation mit anderen Einrichtungen gibt es?“ oder: „Wie wird ein bürgerfreundlicher Umgangsstil aller Mitarbeiter/innen gewährleistet?“ (ebenda, S. 4-5). „Nicht nach dem OB wird also gefragt, sondern nach dem WIE. Unterstellt ist dabei ein normatives Kriterium, sozusagen eine Güteklasse, nämlich die Erreichbarkeit. Die Frage zielt aber auf die Strategien, Handlungen und Verhalten, mit denen die Erreichbarkeit sichergestellt, befördert oder optimiert werden soll“ (Heinen-Tenrich 1998, S. 21).

Der Landesverband verbindet mit diesem Konzept die Hoffnung, dass die Qualitätsdiskussion unter den Mitarbeitenden der Erwachsenenbildung zu einem Motivationsschub führt, der durch ein praxisorientiertes Instrument unterstützt werden kann und muss, da „auch aus Akzeptanzüberlegungen und um der Glaubwürdigkeit willen – recht schnell und konkret alltagsrelevante Veränderungen eintreten und praktisch erfahrbar werden (müssen). Es gibt einen Erfolgsdruck innerhalb der Einrichtungen für Qualitätsentwicklung, auch aus Motivationsgründen, denn in der Vergangenheit sind häufig zu viele Veränderungen im Sande verlaufen“ (ebenda, S. 21). Der Landesverband Niedersachsen setzt mit seinem Evaluationsprojekt auf die Mitarbeitenden und deren Sachkenntnis und Motivation, Veränderung zu erzeugen. Es sollen möglichst alle Beschäftigten einbezogen werden, um eine effektive „selbstgesteuerte Organisationsentwicklung“ (ebenda, S. 21) betreiben zu können.

Kritische Würdigung

Zum Qualitätskonstrukt

Grundlage für das niedersächsische Selbstevaluationsmodell sind die in der Erklärung der Mitgliederversammlung der niedersächsischen Volkshochschulen festgelegten Qualitätsstandards, die eine klare Qualitätsdefinition liefern (vgl. das forum, 4/1995, S. 10) und für alle Volkshochschulen Niedersachsens gelten sollen. Die Qualitätsstandards sind bereits inhaltlich gefüllt. Dies schließt eine konstruktivistische Qualitätsdefinition unter Einbeziehung der systemrelevanten Akteure aus.

Zum Organisationssystem

In der Erklärung des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens, dass Qualität „vom Zusammenwirken und der Kompetenz aller in den Volkshochschulen Tätigen und Lernenden lebt“ (das

forum, 4/1995, S. 10) wird in beschränktem Maß Bezug genommen auf den systemischen Aspekt der Organisation. Allerdings werden lediglich die Mitarbeitenden und die Kunden der Volkshochschulen einbezogen, während alle anderen Akteure ausgeschlossen bleiben. Dem Aspekt, dass es viele relevante Umwelten gibt, wird keine Aufmerksamkeit geschenkt.

Zur Einbeziehung der Beteiligten als Experten

Der Fragenkatalog soll nach Aussage des Landesverbandes Niedersachsen dazu dienen, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Volkshochschulen eine Arbeitshilfe an die Hand zu geben, mit deren Unterstützung sie selbst ihre Einrichtung evaluieren können. Die Blickrichtung des Leitfadens wird damit deutlich: Die Mitarbeitenden sollen ihr Expertenwissen nutzen, um die Qualität der Volkshochschule zu steigern. Die in vier Bereiche aufgeteilten Qualitätsfragestellungen betreffen die Einrichtung, das Programm, die Durchführung und den Erfolg. Da die Vorgehensweise prozessorientiert ist und sich nach den Bedürfnissen der spezifischen Institution vor Ort richten soll, können durchaus Informationen und Meinungen von Teilnehmern einbezogen werden. Die wesentlichen Veränderungen sollen jedoch nach diesem Modell aus den Ressourcen der Einrichtung heraus geleistet werden. Jürgen Heinen-Tenrich, der verantwortliche Fachbereichsleiter des Verbandes, beschreibt die Vorgehensweise exemplarisch folgendermaßen: „Um die praxisorientierte Bearbeitung einer solchen Frage zu unterstützen, werden Arbeitsgruppen gebildet, die folgende Aufgabe bekommen: „Stellen Sie fest, wo es ‚hakt‘, wo ein Problem liegt. Formulieren Sie die Ziele für die Lösung des Problems. Entwerfen Sie ein konkretes Arbeitsvorhaben zur Umsetzung einer der Lösungen unter Verwendung der Formel ‚smart‘. Dabei stehen: s für: spezifisch, m für: meßbar, a für: akzeptabel, r für: realistisch, t für: terminiert (Weiterbildungsprojekt Selbstevaluation), legen Sie fest, WER, WAS, WANN, WIE, WOMIT macht. Bestimmen Sie Zeitpunkt und Verfahren, wie die Umsetzung evaluiert (=eva) werden soll“ (Heinen-Tenrich 1998, S. 21).

Man erkennt eindeutig die Perspektive, die im Mittelpunkt steht: Probleme und Veränderungen werden mit den Augen der VHS-Mitarbeiter betrachtet, eine Perspektivverschränkung der eigenen Betrachtungsweise mit der anderer Beteiligter findet kaum statt. Diese Umwelten werden gesehen, jedoch nicht einbezogen. Der Qualitätsentwicklungsansatz offenbart sich hier als „Expertenmodell“, das die Experten unter dem hauptamtlichen Personal vermutet und die Experten aus dem Feld

der Kunden und anderer beteiligter Akteure ausblendet. Über deren Sichtweise und die daraus resultierenden Wünsche werden lediglich Annahmen getroffen. Eine echte Einbeziehung findet nicht statt.

3.4.2 Verfahren zur wechselseitigen Entwicklungsberatung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen

Darstellung

Am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen ist ein neues Verfahren des Qualitätsmanagements entwickelt worden, das insbesondere auch kleineren Institutionen einen kostengünstigen, wenig bürokratischen Zugang zur Qualitätssicherung ermöglichen soll. Dieses „Peer-Review“-Verfahren basiert auf der Idee, dass Einrichtungen voneinander lernen und einander unterstützen können. „Mit wechselseitiger Entwicklungsberatung ist ein zeitlich befristeter und thematisch eingegrenzter Beratungsprozess gemeint, der auf Gegenseitigkeit stattfindet“ (Rogge 1998, S. 2). Voneinander unabhängige Bildungseinrichtungen, nicht durch Konkurrenzdruck oder gemeinsame Finanzierung verbunden, sollen Partnerschaften bilden, um sich gegenseitig in ihrer Qualitätsentwicklung zu helfen. „Struktur- und entwicklungsähnliche Einrichtungen, die weder nachbarschaftlich kooperieren noch im Wettbewerb zueinander stehen, sich bisher nicht in einem Erfahrungsaustausch untereinander befinden und auch nicht durch Kollegialkontakte beispielsweise in entsprechenden Landesverbänden miteinander verbunden sind – sich also ‚fremd‘ sind –, bilden Beratungspaare“ (ebenda, S. 1). Die Kooperationen werden bei einem Einführungsseminar gebildet, in dem auch die Grundlagen des Verfahrens erläutert werden und das Evaluationsdesign festgelegt wird. Im nächsten Schritt legen die Mitarbeitenden der Bildungseinrichtungen fest, welche Fragen des Qualitätsmanagements sie gerne geklärt haben möchten. Es wird ein Fragenkatalog entwickelt, der den Lösungsbedarf anzeigt „oder (jeder Partner, d. Autor) definiert Schlüsselsituationen, die nach eigener Bewertung für die zukünftige Entwicklung der Einrichtung von struktureller Bedeutung sind“ (ebenda, S. 1). Dieser Fragenkatalog geht an die Partnereinrichtung, die nach geeigneter Vorbereitung die Einrichtung besucht und sie im Hinblick auf deren Qualitätsentwicklungsbedarf überprüft. „Zur Bearbeitung werden – je nach Fall und Fragestellung – Informationen und Daten geliefert, Recherchemöglichkeiten bereitgestellt und Erkundungen und Visitationen vereinbart“

(ebenda, S. 1). Abschließend wird von den Mitarbeitenden ein schriftlicher Bericht für die Kolleginnen und Kollegen der Partnereinrichtung erstellt, der auch einen Arbeitsvorschlag enthält, „über dessen Annahme allein der Beratene entscheidet“ (ebenda, S. 1). Der Ansatz, der unter dem Projektnamen „Wechselseitige Entwicklungsberatung“ läuft, will die Kompetenzen und Erfahrungen der Volkshochschulmitarbeitenden nutzen, um zu signifikanten Qualitätsverbesserungen zu kommen. Die VHS-Mitarbeitenden sollen als unbeteiligte Beobachter, die gleichwohl Experten in der untersuchten Materie sind, Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen und vermitteln können. Unterstützen soll die beteiligten Organisationen eine Projektgruppe, die aus Mitarbeitenden des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens und externen Beratern und Moderatoren gebildet wird. Das dezentrale Projekt ist auf ein Jahr begrenzt.

Kritische Würdigung

Das Verfahren, institutionell wechselseitige Entwicklungsberatung zu leisten, hat verschiedene positive Aspekte. So wird mit relativ geringem finanziellen und organisatorischen Aufwand ein „Blick von außen“ auf eine Bildungsinstitution geworfen, der den Expertenblick der Mitarbeitenden ergänzt und somit überraschende und positive Lösungsansätze für vorher genau definierte Probleme bringen kann. Hier liegt jedoch auch die Schwäche des Verfahrens: Die Mitarbeitenden selbst definieren das Problem, das sie gelöst haben möchten, und fokussieren damit die Arbeit der zugezogenen Experten. Diese Einschränkung verhindert ein mögliches „reframing“ (vgl. Bandler/Grinder 1988) des Problems.

Zum Qualitätskonstrukt

In diesem Modell wird Qualität eindeutig nur durch die Mitarbeiter/innen der beteiligten Einrichtungen definiert, die im Rahmen des Verfahrens zusammenarbeiten. Es findet keine Einbeziehung anderer Akteure statt.

Zum Organisationssystem

Der Systemaspekt wird in diesem Ansatz vernachlässigt. Im Gegenteil: Es wird auf direkte Übertragbarkeit von Lösungen von einem System ins andere gebaut.

Zur Einbeziehung der Beteiligten als Experten

Eine gravierende Schwäche des Konzepts liegt in der „Expertenperspektive“: Hauptamtliche Mitarbeiter von Bildungsorganisationen lassen sich von hauptamtlichen Mitarbeitern von Bildungsorganisationen beraten. Obwohl Teilnahmevoraussetzung ist, dass die beteiligten Einrichtungen voneinander unabhängig sein sollen, besteht doch eine Vielzahl von gleichen Grundbedingungen, die hauptamtliche Mitarbeiter in öffentlichen Bildungseinrichtungen gemeinsam erfüllen (z. B. ähnliche Arbeitsbedingungen, ähnliche öffentliche Förderungsbedingungen, ähnliche Ausbildung etc.). Diese Übereinstimmungen und der Aspekt, dass die Beratung auf Gegenseitigkeit stattfinden soll, erschweren eine unabhängige und somit „rücksichtslose“ Betrachtung und Bewertung. Insbesondere die bei hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern oft ähnliche berufliche Sozialisation und Organisationsperspektive grenzt das Spektrum der zu erwartenden Lösungsvorschläge ein.

Völlig vernachlässigt wird die Einbeziehung anderer systemrelevanter Akteure wie Teilnehmer, Öffentlichkeit oder finanzverantwortliche Politiker. Eine „Neu- oder Erweiterungskonstruktion“ der Bildungsorganisation in ihrem regionalen oder kommunalen Umfeld kann mit diesem „Peer-Review“-Ansatz nicht gelingen. Wahrscheinlicher ist, dass „Experten für Weiterbildung“ einen „Know-how“-Transfer arrangieren, der für begrenzte, eher technische Probleme jedoch durchaus hilfreich sein kann.

3.5 Qualität als Konstrukt der systemrelevanten Akteure

Die dargestellten Ansätze haben bei allen Unterschieden eine Gemeinsamkeit: Das Qualitätsziel muss bereits vorhanden und bekannt sein, um Qualität entwickeln zu können. Bei den Ansätzen nach ISO 9000 ff wird davon ausgegangen, dass über die Prozessqualität die Ergebnisqualität gesichert werden kann, wie Jörg Knoll im Zusammenhang mit der Zertifizierung des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik in Leipzig schreibt: „Die Norm bewertet die festgesetzte, definierte Qualität der Handlungsschritte (= Prozessqualität), wodurch die Qualität der Handlungsergebnisse (= Ergebnisqualität) gewährleistet wird“ (Knoll 1999, S. 176). Oder wie der Leitfaden zum Qualitätsmanagement des Deutschen Wirtschaftsdienstes ausführt: „Qualität ist das Ergebnis eines Soll/Ist-Vergleiches“ (Wuppertaler Kreis e. V. 1996, S. 19). Bei den Verfahren des Total Quality Managements gibt es genau festgelegte Bewertungskatego-

rien (vgl. Kap. 3.2.2), die ebenfalls eine präzise Definition von Qualität bereits voraussetzen. Hinzu kommt bei den TQM-Ansätzen die Idee, dass Qualität vom Verhalten der beteiligten Personen, insbesondere der Führungskräfte, abhängig ist. Qualität wird in diesen Ansätzen immer in einem Vergleich mit anderen Anbietern gemessen und orientiert sich letztlich nur an Ergebnissen.

Die speziell für die Weiterbildung entwickelten Ansätze gehen mit Ausnahme des „Peer-Review“-Verfahrens einen Schritt weiter. Es werden explizit Qualitätskategorien vorgegeben. Bildungsanbieter müssen festgelegte Qualitätsstandards wie z. B. „Transparenz des Angebots“ (vgl. Informationsmaterial Weiterbildung Hamburg e. V. 1998) erfüllen, um Mitglied im Verein „Weiterbildung Hamburg e. V.“ werden zu können, und der Hessische Volkshochschulverband empfiehlt ebenfalls Qualitätsstandards, die klare Qualitätsdefinitionen enthalten.

Das Qualitätssicherungskonzept des niedersächsischen Volkshochschulverbandes gibt den Qualitätsbegriff indirekt vor, indem es Fragen stellt wie: „Welche Regelungen zur Kommunikation und Kooperation mit anderen Einrichtungen gibt es?“ (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1997, S. 29). Die Frage unterstellt, dass es wichtig und somit ein Qualitätsziel sei, Kommunikation und Kooperation mit anderen Einrichtungen zu haben. Außerdem wird unterstellt, dass die Mitarbeiter/innen die „Experten für Qualitätsmanagement“ sind, also die Lösung der Probleme bei näherem Hinsehen oder längerem Nachdenken finden, ganz im Sinne der Idee „The one who does the job knows it best“ (Heinold-Krug/Claussen 1999, S. 27).

Im Modell der gegenseitigen Entwicklungsberatung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung wird auf das „Expertenmodell“ gebaut, es werden aber keine Qualitätsmaßstäbe vorgegeben. Insofern können bei der Arbeit mit dieser Methode durchaus einrichtungsspezifische Qualitäten gefunden werden.

Die wesentliche Unterscheidung all dieser Ansätze zu dem in der vorliegenden Untersuchung dargestellten Ansatz liegt in der Frage „Was ist eigentlich Qualität?“ Diese Frage ist bei den gängigen Qualitätsmanagementsystemen entweder formal (ISO und TQM) oder inhaltlich (Hamburger Modell, niedersächsisches Modell, Empfehlungen des

Hessischen Volkshochschulverbandes) bereits beantwortet, oder es wird vorausgesetzt, dass die Mitarbeitenden diese Frage beantworten können („Peer-Review“-Modell). Insofern finden wir derzeit ein Qualitätsmanagement auf zwei Ebenen vor:

- Die weiterbildungsspezifischen Modelle zeigen auf, welche genau definierten Qualitätskategorien sichergestellt werden müssen, um eine Gesamtqualität der Institution zu erreichen. Sie gehen weiter davon aus, dass Mitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen „Experten“ in Qualitätsfragen sind und die Qualität sicherstellen können (eine Ausnahme bildet das „Peer-Review“-Modell, das lediglich auf die These des Expertentums von Weiterbildungsmitarbeitern setzt).
- In den für die Weiterbildung adaptierten Modellen wird die jeweilige Einrichtung aus einer Beobachterperspektive betrachtet und es wird versucht, über ein prozessorientiertes (ISO) oder ein prozess- und ergebnisorientiertes Raster (TQM) Qualität sicherzustellen.

Die Idee des in dieser Studie vorgelegten Ansatzes ist, auf der Basis eines systemisch-konstruktivistischen Verständnisses noch einen Schritt zurückzugehen und die Beobachtung des Systems zu beobachten. Hieraus ergibt sich die Frage nach den relevanten Beobachtern und Akteuren der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung und nach deren Qualitätsdefinition. Durch Perspektivverschränkung der verschiedenen Referenzgruppen soll ein umfassender Qualitätsbegriff entstehen, der auch Aspekte aufnimmt, die nicht vordergründig sichtbar sind, aber das System nachhaltig und langfristig beeinflussen können. Insbesondere die Relevanz der Einbeziehung von politisch Verantwortlichen scheint bei öffentlichen Weiterbildungsträgern noch zu wenig beachtet zu sein.

4. Befragung systemrelevanter Akteure an der VHS Hochtaunuskreis

Um aus den bisher gewonnenen Erkenntnissen Qualitätskriterien entwickeln zu können, soll die Kreisvolkshochschule Hochtaunus exemplarisch betrachtet werden. Hierzu wird eine schriftliche, qualitative Befragung der „systemrelevanten Akteure“ durchgeführt. Die so ermittelten Kriterien sollen Folgerungen für das Qualitätsmanagement dieser Organisation ermöglichen (Konstruktion der Organisation) und Hinweise für eine systemisch-konstruktivistisch orientierte Qualitätsentwicklung in regional oder kommunal verankerten öffentlichen Bildungseinrichtungen liefern.

4.1 Das empirische Feld: Sammlung subjektiver Einschätzungen

Abgeleitet aus dem theoretischen Bezugsrahmen von Konstruktivismus, System- und der Akteurtheorie, ergibt sich die qualitative Vorgehensweise. Angelegt ist die Untersuchung als Evaluationsforschungsprojekt: „Die qualitative Evaluationsforschung stellt einen Versuch dar, Organisationen durch Information über ihr Tun zu Änderungsprozessen auf einer rationalen Basis anzuregen. Sie tut dies mit einer neuen Interpretation von wesentlichen Aspekten der klassischen Evaluationsforschung: Danach beschäftigt sich Evaluationsforschung mit der Beurteilung der Tätigkeit von Organisationen bzw. der Beurteilung ihrer Projekte oder Programme. Dies geschieht mit dem Ziel, die Praxis dieser Programme zu verbessern“ (Kraus 1995, S. 412).

Im Anschluss an die theoretischen Vorüberlegungen wurden Personen, die im Systemumfeld der VHS eine Rolle spielen, sogenannte „Stakeholder“ (Bryk 1983), nach ihren subjektiven Einschätzungen und ihren individuellen Erwartungen zur Qualität der VHS befragt. Um den subjektiven Eindrücken der Beteiligten genügend Raum zu geben, wurde ein offener Fragebogen entwickelt. Im Sinne eines „Stakeholder“-Ansatzes soll der Identifizierungsprozess der konkreten Nutzer der Evaluationsergebnisse in den Vordergrund gestellt werden. Der Ansatz for-

dert, „dass nicht nur die Entscheidungsträger, sondern auch diejenigen ‚Stakeholder‘, die von solchen Entscheidungen betroffen werden, in den Evaluationsprozess mit einzubeziehen sind“ (ebenda, S. 412).

Für diese Studie bedeutete das, Teilnehmende, Kursleitende, hauptamtliche Mitarbeitende, Vorstände, Beiratsmitglieder und damit auch die kommunal-politischen Entscheidungsträger (Landrat, Städte- und Gemeindevertreter etc.), die in diesen Gremien (Beirat, Vorstand) vertreten sind, in die Untersuchung aufzunehmen. Sie alle sind Beobachter und Akteure des Systems, das dargestellt werden soll, um aus den „multiplen Realitäten“ (ebenda, S. 413) der Entscheidungsträger, der Betroffenen und Beteiligten Ergebnisse zu gewinnen, „die so kohärent sind, dass sie sich zu Fundierung organisatorischer Entscheidungsprozesse eignen“ (ebenda, S. 413). Es sollte eine Studie entstehen, die versucht, die „Realitätssicht möglichst vieler Beteiligter adäquat zu repräsentieren, divergente Positionen deutlich zu machen und die Basis für Schlussfolgerungen und Empfehlungen klar zu benennen“ (ebenda, S. 413).

Das Interesse richtet sich darauf, mehr darüber zu erfahren, was Qualität der Volkshochschule in der „Bezugsregion“⁵ für Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen und Funktionen bedeutet und welche Qualitätserwartungen sie an die Organisation richten. Zielperspektive ist, das Wissen um den Begriff Qualität in Verbindung mit der Volkshochschule enger zu fassen, Deutungsmöglichkeiten zu erhalten und somit das „Möglichkeitswissen“ (Tietgens 1992) über die Erwachsenenbildung und ihre Organisation zu erweitern. Aus den Ergebnissen sollen Schlüsse gezogen werden können, die in konkretes Qualitätsmanagement umsetzbar sind. Insofern zielt die Studie nicht auf allgemeine Gültigkeit und große Reichweite, sondern sie soll Impulse für eine reflektierte und innovative Praxis liefern.

Es scheint dem Erforschungsgegenstand angemessen, die Befragung mittels eines offenen Fragebogens durchzuführen. Da möglichst viele Beteiligte einbezogen werden sollten, war es im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich, persönliche Interviews durchzuführen. Da aber der Fokus der Untersuchung auf konkrete, umsetzbare Ergebnisse zielt, schien eine schriftliche Befragung der „systemrelevanten Akteure“ durchaus erfolgversprechend. Um möglichst vielfältige Perspektiven zu erhalten, sollten wenige offene, aber gezielte Fragen gestellt werden.

Befragt wurden Mitglieder der für die Volkshochschule in ihrem kommunalen Umfeld wichtigen Referenzgruppen:

- alle hauptberuflichen Mitarbeitenden der VHS
- Kursleiter/innen der VHS
- langjährige Kursteilnehmende der VHS (dreijährige, regelmäßige Kursteilnahme und Mitgliedschaft im Bund für Volksbildung als Auswahlkriterien)
- alle Vorstandsmitglieder (ein satzungsgemäßer Vertreter des Hochtaunuskreises, ein satzungsgemäßer Vertreter der Stadt Oberursel, eine von der Mitgliederversammlung gewählte Vorsitzende, ein von der Mitgliederversammlung gewählter stellvertretender Vorsitzender, drei von der Mitgliederversammlung gewählte Beisitzer) (vgl. Satzung des Bundes für Volksbildung, Oberursel 1981)
- alle Beiratsmitglieder (sechs Kommunalpolitiker als Vertreter der Kommunen und vier hauptberuflich Mitarbeitende gesellschaftlich relevanter Gruppen, DGB, katholische Kirche, evangelische Kirche, Verband der hessischen Unternehmer) (ebenda).

An den theoretischen Bezugsrahmen des Konstruktivismus anschließend wurden die Referenzgruppen nach ihrer subjektiven Dimension des Qualitätsbegriffes im Zusammenhang mit der Volkshochschule des Hochtaunuskreises befragt. Die Antworten konnten sich sowohl auf Aspekte der Strukturqualität (Rahmenbedingungen, Ausstattung, materielle und personelle Ressourcen etc.), der Prozessqualität („Mit Prozessqualität sind alle Eigenschaften der Aktivitäten gemeint, die zur Erreichung eines bestimmten Zieles beitragen,“ [Heiner 1996a, S. 29]) als auch der Ergebnisqualität (Zufriedenheit der Kunden mit der Dienstleistung) beziehen. Da der Begriff „Qualität“ als Konstruktion der Individuen in Zusammenhang mit der Institution betrachtet wird, scheint es sinnvoll, über seine Definition durch die Befragten und die anschließende Perspektivverschränkung eine systembezogene Annäherung an diese Konstruktion zu erreichen. Ziel der Befragung war es, durch eine Verschränkung der unterschiedlichen Sichtweisen zu Qualitätsbegriffen zu kommen, die für die untersuchte Einrichtung tauglich sind und konkrete Schritte zur Qualitätsentwicklung ermöglichen. Darüber hinaus sollen sich Hinweise für eine systemisch-konstruktivistisch orientierte Qualitätsentwicklung in regional oder kommunal verankerten öffentlichen Bildungseinrichtungen ergeben.

4.2 Datenerhebung

Die Frage nach den subjektiven Qualitätsvorstellungen im Zusammenhang mit der VHS Hochtaunuskreis ist die eigentliche Forschungsfrage. Um die Teilnehmenden an der Befragung möglichst persönlich anzusprechen, wurde der Fragebogen so konstruiert, dass die Beteiligten direkt als Zugehörige ihrer Referenzgruppe einbezogen wurden. Damit sollte auch die Zugehörigkeits-Identität mit der entsprechenden Referenzgruppe gefördert werden. Es gibt also sechs verschiedene Fragebögen, die sich durch die Anrede unterscheiden („Sie sind Beiratsmitglied der VHS ...“). Zusätzlich werden die Befragten im Begleitschreiben sowohl persönlich („Sehr geehrter Herr X“) als auch in ihrer Referenzgruppenfunktion („als Teilnehmer an VHS Kursen ...“) angesprochen. Dies soll es den Beteiligten erleichtern, aus der Sicht ihrer spezifischen VHS-Zugehörigkeit zu antworten. Unabhängige Variable ist die Zugehörigkeit zu einer Referenzgruppe. Da alle Befragten mit der Volkshochschule bereits seit längerem Kontakt hatten, konnten grundlegende Kenntnisse über diese Institution vorausgesetzt werden. Sollten zur Beantwortung einer Frage bei einem/einer Befragten nicht genügend Kenntnisse vorhanden sein, so kann dies bereits als Qualitätsproblem (Öffentlichkeitsarbeit, Transparenz der Einrichtung) gedeutet werden.

Da subjektive Qualitätsbegriffe erforscht werden sollen, muss deren emotionale und kognitive Dimension erfasst werden. Um die emotionale Dimension zu erkennen, lautet die erste Frage: „Wie erleben Sie ‚Ihre‘ VHS?“, die gleichzeitig sehr allgemein gestellt ist, um so einen Einstieg ins Thema zu ermöglichen (Trichtersystem). Die kognitive Dimension wird durch die Fragen nach den Fakten angesprochen. Insbesondere die dritte Frage: „Welche Angebote sollte ‚Ihre‘ VHS unbedingt machen?“ zielt auf diesen Aspekt. Die zweite Frage: „Falls Sie der Meinung sind, dass die VHS Hochtaunuskreis/Oberursel über besondere Qualitäten verfügt, welche sind das?“, die vierte Frage: „Beschreiben Sie aus Ihrer Sicht als Kursteilnehmer/in (Beiratsmitglied etc.) eine ideale Volkshochschule, welche positiven Merkmale müsste diese Einrichtung unbedingt aufweisen?“, die fünfte Frage: „Wie könnte es gelingen, dass Sie mit der Arbeit ‚Ihrer‘ Volkshochschule unzufrieden wären?“ und die sechste Frage: „Wenn Sie der/die Leiter/in der Volkshochschule Hochtaunuskreis/Oberursel wären, was würden Sie anders machen?“, zielen auf emotionale und kognitive Aspekte von Qualität. Um den subjektiven

Qualitätsbegriff der Beteiligten umfassend zu erschließen, ist es nötig, ihn auch indirekt und über verschiedene Perspektiven zu erfragen („Aus ihrer Sicht als Vorstandsmitglied ...“, „Wenn Sie der Leiter ...“). Dies soll durch Fragen nach der Leitvorstellung („Beschreiben Sie aus ihrer Sicht als Vorstandsmitglied eine ideale Volkshochschule ...“) und nach Unterschieden geschehen („... was würden Sie anders machen?“ „Wie könnte es gelingen, dass Sie [...] unzufrieden wären?“ „Falls Sie der Meinung sind, dass die VHS [...] über besondere Qualitäten verfügt ...“).

Der Verlauf von allgemeinen zu spezifischen Fragen entspricht der sogenannten „Trichter-Anordnung“. Es handelt sich um Meinungsfragen, das bedeutet, es sollen Ansichten, nicht Verhaltensweisen abgefragt werden. Es werden nur offene Fragen gestellt, da es um subjektive Sichtweisen geht, um Auffassungen, die nicht bekannt sind, also nicht in Antwortvorgaben gefasst werden können.

Die Personen, die befragt werden sollten, wurden angeschrieben mit der Bitte, den Fragebogen auszufüllen und an die Volkshochschule zurückzugeben. Die hauptamtlichen Mitarbeitenden wurden gebeten, ihre Rückmeldung maschinenschriftlich zu erstellen, um Anonymität zu gewährleisten. Die Rückläufe waren folgendermaßen:

- Alle 6 hauptberuflichen Mitarbeitenden der VHS, die angefragt wurden, beantworteten die Fragen (100%).
- Von 213 angeschriebenen Kursleiter/innen der VHS beantworteten 42 die Fragen (19,7%).
- Von 116 angefragten Kursteilnehmenden der VHS schickten 25 ihren Fragebogen ausgefüllt zurück (21,55%).
- Von 16 angefragten politisch Verantwortlichen beantworteten 14 Personen die gestellten Fragen (87,5%).
- Insgesamt konnten also 87 von 351 Fragebögen ausgewertet werden. Von allen angefragten Akteuren beteiligten sich damit 24,7%.

4.3 Datenauswertung durch eine qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung des gewonnenen Materials wurde mit der Technik der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen. Die Fragebögen wurden tabellarisiert, und in einem ersten Schritt wurde jede Antwort „in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschrei-

bende Form umgeschrieben (Paraphrasierung). Dabei werden bereits nichtinhaltstragende (ausschmückende) Textbestandteile fallengelassen“ (Mayring 1997, S. 61). Die Paraphrasen wurden auf eine einheitliche Sprachebene und in eine grammatikalische Kurzform gebracht. Alle Paraphrasen, die unter dem angestrebten Abstraktionsniveau lagen, wurden verallgemeinert. Ein Beispiel:

Frage: Wenn Sie der Leiter/die Leiterin der Volkshochschule wären, was würden Sie anders machen?

Antwort: Aufbau des Programmheftes ändern: z. B. Englisch nicht an 10 Stellen im Heft, sondern nur an einer Stelle zusammenfassen und dann erst unterteilen in „Nachhilfe“, „Grundstufe“, „Business“ etc.

Reduktion und Generalisierung: Übersichtlichkeit des Programmheftes.

Außerdem wurden alle Antworten auch bei negativer Formulierung auf das dahinterliegende Qualitätsmerkmal untersucht und positiv interpretiert. Auch hier soll ein Beispiel die Vorgehensweise deutlich machen:

Frage: Wie könnte es gelingen, dass Sie mit der Arbeit „Ihrer“ Volkshochschule unzufrieden wären?

Antwort: Wenn die Geschäftsführung/das Team sich ob der erfolgreichen Arbeit „satt geworden“ zurücklehnen würde.

Generalisierung und positiv gewendetes Qualitätsmerkmal: Engagement.

Alle Antworten wurden also bereits in dieser Phase ohne Rückgriff auf die Fragen, auf die offenen oder verborgenen individuellen Qualitätsmerkmale hin untersucht. Im nächsten Schritt wurde aus den gefundenen Qualitätskriterien und den Antworten der Befragten ein individueller „Qualitätssatz“ gebildet, der zusammenfassend alle Antworten einbezieht, zum Beispiel:

Qualität bedeutet: Angebotsvielfalt, kompetente Kursleiter, gute Öffentlichkeitsarbeit und ansprechende Unterrichtsräume. Wichtig sind bildungs- und gesellschaftspolitische Angebote, unverzichtbar ist Kunst und Kultur. Die Gebühren müssen niedrig sein.

Es folgt eine weitere Zusammenfassung mit einem für alle Referenzgruppen gleichen Hauptkategoriensystem, das während des anschließenden Durchgangs erstellt wird. An dem oben genannten Beispiel erläutert, sieht es so aus:

Frage: Wie könnte es gelingen, dass Sie mit der Arbeit „Ihrer“ Volkshochschule unzufrieden wären?

Antwort: Wenn die Geschäftsführung/das Team sich ob der erfolgreichen Arbeit „satt geworden“ zurücklehnen würde.

Generalisierung und positiv gewendetes Qualitätsmerkmal: Engagement.

Im Hauptkategoriensystem: Motivation der Mitarbeitenden.

Nach diesem Schritt stehen die Qualitätskategorien für jede/n Beteiligten fest. Nun wird in einer nächsten Stufe jede Referenzgruppe betrachtet. Die Kategorien werden nach Häufigkeit sortiert und können jetzt Aufschluss darüber geben, welche Kategorie in der jeweiligen Referenzgruppe wie häufig genannt wurde.

An dieser Stelle wird also ein quantitativer Untersuchungsschritt eingebaut, was auch Mayring für sinnvoll erachtet: „Ist die Grundlage des Instrumentariums der Gegenstandserfassung geschaffen, können quantitative Analyseschritte folgen. Das heißt aber auch, dass die Ergebnisse quantitativer Analyseschritte wieder zurückgeführt werden müssen an ihren Ausgangspunkt. Sie müssen interpretiert werden, auf die vorausgehende Fragestellung bezogen werden“ (Mayring 1997, S. 19).

Aus den mehrfach genannten Kategorien wird für jede Referenzgruppe ein neuer Qualitätssatz gebildet, der – das ist der Anspruch der Studie – eine Annäherung an den Qualitätsbegriff aus der Perspektive der jeweiligen Referenzgruppe sein soll und damit innovative institutionelle Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Befragungsergebnisse zu Qualitätskategorien zusammengefasst und einem Rating unterzogen. Wo die Antworten sich auf inhaltliche Angebote der Volkshochschule beziehen, wurden als Kategorien die Programmbereiche des Deutschen Volkshochschul-Verbandes verwendet (Politik/Gesellschaft/Umwelt, Kultur/Gestalten, Gesundheit, Sprachen, Arbeit/Beruf, Grundbildung/Schulabschlüsse, vgl. Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1998). Die am häufigsten genannten Qualitätsmerkmale jeder Referenzgruppe ergeben den Qualitätssatz. Anschließend werden diese Kategorien interpretiert, und in einem weiteren Schritt werden mögliche zugehörige Qualitätsentwicklungsschritte aufgezeigt.

5.1 Qualitätskriterien der Kunden

5.1.1 Ergebnisse der Kundenbefragung

Qualitätskriterium	Häufigkeit der Nennungen	Häufigkeit der Nennungen in % der Befragten
Angebotsvielfalt	14	56%
Kompetente Kursleiter/innen	14	56%
Angemessene, gut ausgestattete Räume	9	36%
Günstige Gebühren	9	36%
Angebote im Programmbereich Kultur/Gestalten	7	28%
Kundenorientierung	5	20%
Angebote im Programmbereich Politik/Gesellschaft/Umwelt	5	20%
Angebote für alle Altersgruppen	5	20%
Angebote im Programmbereich Arbeit/Beruf	5	20%
Angebote im Programmbereich Gesundheit	5	20%
Angebote im Programmbereich Sprachen	4	16%
Zeitgemäße Angebote	3	12%
Hohes Niveau der Kurse	3	12%
Angebote für Frauen	3	12%

Qualität bedeutet aus der Sicht der Kunden der VHS Hochtaunuskreis: Angebotsvielfalt, kompetente Kursleiter/innen, günstige Gebühren und angemessene, gut ausgestattete Räume. Ein wichtiger Programmbereich ist Kultur/Gestalten.

5.1.2 Interpretation der Kundenperspektive

Auffällig und unterschiedlich zu den Ergebnissen der anderen Referenzgruppen ist insbesondere die Qualitätskategorie „Kompetente Kursleiter/innen“, die eine hohe Ausprägung hat. Sie hat zum einen eine emotionale Dimension, die mit einer Bindung der Teilnehmenden an Kursleiter/innen gerade bei langjährigen Kursen entsteht, klar nachvollziehbar daran, dass solche Kurse bei Leitungswechsel häufig viele Teilnehmende verlieren (vgl. Geschäftsbericht VHS Hochtaunuskreis 1997, 1998). Dies scheint auch nicht abhängig von einer professionellen, didaktischen und methodischen Qualifikation zu sein, eher kann hier jener Aspekt eine Rolle spielen, den Siebert beschreibt als „den charismatischen, begeisterungsfähigen Dozenten mit unverwechselbarer persönlicher Ausstrahlung“ (Siebert 1996, S. 3), worauf etwa folgende Aussage hinweist: „Kunstgeschichte à la Dr. Rüb. Geschichte, Archäologie, Reisen à la Dr. Rüb“ (Kunden/S. 8/Frage 3)⁶.

Zum anderen gibt es eine kognitive Dimension. Es findet eine Zuschreibung von Kompetenz oder Qualifikation auf fachlicher, didaktischer und methodischer Ebene statt. Hier findet sich ein Qualitätsanspruch an die Volkshochschule bezüglich der Auswahl der Kursleiter/innen, der auf das Bedürfnis verweist, in Volkshochschulkursen Lernergebnisse zu erzielen, sich weiterzubilden. Auf die Frage: „Wie könnte es gelingen, dass Sie mit der Arbeit ‚Ihrer‘ Volkshochschule unzufrieden wären?“, lauten Teilnehmendenantworten zum Beispiel: „Langweilige, im Umgang mit Menschen ungeschickte Dozenten. Oberflächliche oder spießige Inhalte. Wissenschaftliche Sprache. Methodisch nicht gegliederte Unterrichtseinheiten“ (Kunden/S. 5/Frage 5). Oder: „Dies könnte auftreten bei unfähigen Dozenten, unzureichendem Lehrprogramm. Bei schleppenden Lehrstunden würde ich wegen Langeweile wegbleiben“ (Kunden/S. 20/Frage 5).

Die Ansprüche an die Kompetenz der Kursleiter steigen möglicherweise auch mit dem wachsenden Anteil von Kompaktkursen (vgl. Angebot VHS Hochtaunuskreis, Frühjahrssemester 1994, Frühjahrssemester 2000) und dem überall rasant wachsenden Angebot des Pro-

grammbereichs Arbeit/Beruf (Volkshochschulstatistik 1998, S. 21, Zunahme der Unterrichtsstunden im Bereich Arbeit/Beruf von 1997 auf 1998 um 10,2%).

Auch die starke Ausprägung der Kategorie „Angemessene, gut ausgestattete Unterrichtsräume“ weist auf diese Zusammenhänge hin. In Kursen, zu denen man sich nur für ein Wochenende oder für eine Woche trifft, könnte der Aspekt der Raumatmosphäre wichtig sein, denn „Seminarräume repräsentieren einen heimlichen Lehrplan“ (Siebert 1996, S. 214). Ist ein EDV-Raum mit den neuesten Geräten und der zugehörigen Software ausgerüstet, steht im Rhetorik-Kurs eine Videokamera zur Verfügung, kann man nach der Gymnastik duschen? Auch bei einer umfassenden Teilnehmerbefragung, die an der Volkshochschule Hochtaunuskreis durchgeführt wurde (vgl. Teilnehmerbefragung VHS Hochtaunuskreis 1998, Archiv VHS Hochtaunuskreis), wurde die Qualität der Raumausstattung signifikant häufig lobend oder tadelnd erwähnt, ohne dass explizit danach gefragt wurde.

Ein weiterer wichtiger Qualitätsaspekt ist die Höhe der Gebühren. Ein Unterscheidungsmerkmal der öffentlichen Weiterbildung von privaten Einrichtungen war von jeher der Anspruch, Weiterbildung anzubieten, die für alle Bürgerinnen und Bürger bezahlbar ist oder, wie es der Hessische Volkshochschulverband in seinem Leitbild ausführt: „Die Volkshochschule ist für alle da und von jedem und überall erreichbar (...). Die Volkshochschule vereint Pädagogik, soziale Verpflichtung und Wirtschaftlichkeit“ (Leitbild der Volkshochschulen in Hessen, Stand September 1999, S. 3). Diesen Anspruch fordern die Kunden der Volkshochschule ein: „Die ideale VHS ist eine Einrichtung, die Menschen aller Altersgruppen, beiderlei Geschlechts, jeglicher Herkunft sofort einfällt, wenn sie sich (...) weiterbilden wollen, ohne dafür allzu viel zahlen (...) zu müssen“ (Kunden/S. 15/Frage 4).

5.2 Qualitätskriterien der Kursleitenden

5.2.1 Ergebnisse der Befragung der Kursleitenden

Qualität bedeutet aus der Perspektive der Kursleiter/innen der VHS Hochtaunuskreis: Angebotsvielfalt, Angebote für alle Altersgruppen, gute Kommunikation zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitenden der Volkshochschule und den Kursleitenden, Kommunikationsmög-

Qualitätskriterium	Häufigkeit der Nennungen	Häufigkeit der Nennungen in % der Befragten
Angebotsvielfalt	25	60%
Gute Kommunikation zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitenden und den Kursleitenden	22	52%
Funktionierende, flexible Organisation	17	40%
Angebote für alle Altersgruppen	15	36%
Kundenorientierung	13	31%
Angebote im Programmbereich Arbeit/Beruf	11	26%
Angemessene, gut ausgestattete Räume	10	24%
Angebote im Programmbereich Kultur/Gestalten	10	24%
Öffentlichkeitsarbeit	9	21%
Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Kursleitenden	9	21%
Angemessene Bezahlung der Kursleitenden	8	19%
Fortbildung für Kursleiter/innen	8	19%
Günstige Gebühren	7	17%
Angebote im Programmbereich Sprachen	7	17%

lichkeiten untereinander, eine funktionierende, flexible Organisation und Kundenorientierung.

5.2.2 Interpretation der Kursleitendenperspektive

Signifikanter Unterscheidungspunkt der Dozentenperspektive von der anderen Akteure ist der direkt benannte Kommunikationsaspekt. Insbesondere dem Kontakt zu den hauptamtlichen Mitarbeitern scheint eine Schlüsselfunktion zuzukommen: „Mein Fachbereichsleiter ist meine primäre Kontaktperson. Ich empfinde ihn als Repräsentanten ‚meiner‘ VHS“ (Kursleitende/S. 22/Frage 1), oder als Antwort auf die Frage „Wie könnte es gelingen, dass Sie mit der Arbeit ‚Ihrer‘ Volkshochschule unzufrieden wären?“: „Wenn der Kontakt zwischen Verwaltung und Dozenten immer geringer würde. (...) Wenn die persönlichen Kontaktmöglichkeiten fehlten“ (Kursleitende/S. 25/Frage 5).

Auch Lothar Arabin weist in seiner repräsentativen Studie „Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen“ (Arabin 1996) auf diesen Aspekt hin. Er stellt fest: „Es muss zum Nachdenken anregen, wenn nur 27% aller Befragten angeben, sie hätten häufiger oder sehr oft einen

Erfahrungsaustausch oder längere Gespräche mit der Fachbereichsleitung“ (ebenda, S. 113). Er konstatiert: „Es wird deutlich, dass die Mehrzahl der Kursleiterinnen und Kursleiter sich in ihrer Arbeit sich selbst überlassen fühlt“ (ebenda, S. 113). Da die Volkshochschule Unterricht und Seminare an vielen verstreut liegenden Orten der Region anbietet, kann die Identifikation mit der Einrichtung nicht über Orte, wie sie bei einer Schule eventuell von Lehrerzimmern repräsentiert werden, oder durch den täglichen Umgang mit Kolleginnen und Kollegen erreicht, sondern muss durch Kommunikationsmöglichkeiten und -angebote vermittelt werden. So beantwortet eine Dozentin die Frage „Beschreiben Sie aus Ihrer Sicht als Kursleiter/in eine ideale Volkshochschule, welche positiven Merkmale müsste diese Einrichtung unbedingt aufweisen?“ folgendermaßen: „Ich möchte auch als Dozentin eine gewisse Betreuung durch die VHS. Z. B. Bibliothek, Austausch mit anderen Dozenten, Weiterbildungsmaßnahmen, allgemein und fachspezifische Informationen, Würdigung und Anerkennung meiner Arbeit“ (Kursleitende/S. 5/ Frage 4).

Auf hohen Kommunikationsbedarf weist auch die mehrfache Nennung der Qualitätskategorie „Möglichkeiten der Kommunikation zwischen den Kursleitenden“ hin: „Ich vermisse schon jetzt die früher regelmäßigen Treffen der Altenkreisleiter. Der Austausch war sehr hilfreich“ (Kursleitende/S. 25/Frage 5), oder der Wunsch: „Zusammenkunft der Dozenten 1x im Jahr, um über Verbesserungen, Probleme oder Vorschläge oder vorgesehene Veränderungen von Seiten der VHS zu reden“ (Kursleitende/S. 28/Frage 6).

Auch dazu soll noch einmal auf die Studie von Arabin verwiesen werden, der die Frage stellte: „Sind Ihnen andere KL an Ihrer oder an anderen Volkshochschulen näher (d. h. nicht nur vom Sehen) bekannt?“ und die Antworten so darstellt: „Drei Viertel aller kennen entweder überhaupt keine oder nur sehr wenige andere Kursleiterinnen und Kursleiter, arbeiten also im wesentlichen vereinzelt“ (Arabin 1996, S. 110).

Dass die Kategorie „Funktionierende, flexible Organisation“ bei den Kursleitenden ausgeprägt ist, verwundert nicht, da diese Referenzgruppe die Auswirkungen mit am stärksten spürt. Ob der Unterrichtsraum aufgeschlossen, die Teilnehmendenliste korrekt oder der Overheadprojektor defekt ist und wie z. B. die Information, dass kurzfristig der

Unterrichtsort gewechselt werden muss, die Teilnehmenden erreicht, all das beeinflusst die Arbeit der Dozentinnen und Dozenten direkt und erweist sich als Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildungsorganisation und -lehre:

„Primär freue ich mich, dass ich meine Kurse halten kann, aber als Manko erlebe ich das Kopieren (...). Da meine Stunden und mein Wohnort örtlich und räumlich von dem günstigen VHS-Kopierer getrennt sind, verliere ich im Durchschnitt pro Woche 1/2 Tag“ (Kursleitende/S. 20/Frage 1). Dies illustriert auch die Aussage einer anderen Dozentin darüber, wie sie die Volkshochschule erlebt: „Als eine Art Service-Institution für meine Kursteilnehmer und mich, – sie spart mir viel Mühe und Verwaltungsarbeit und ich kann mich ganz auf den Unterricht konzentrieren“ (Kursleitende/S. 32/Frage 1).

5.3 Qualitätskriterien der hauptamtlichen Mitarbeitenden

5.3.1 Ergebnisse der Befragung der hauptamtlichen Mitarbeitenden

Qualitätskriterium	Häufigkeit der Nennungen	Häufigkeit der Nennungen in % der Befragten
Kundenorientierung	6	100%
Angebotsvielfalt	5	83%
Motivierte Mitarbeiter/innen	5	83%
Funktionierende, flexible Organisation	4	67%
Kooperative Teamarbeit	4	67%
Angebote im Programmbereich Politik/Gesellschaft/Umwelt	3	50%
Angemessene, gut ausgestattete Räume	3	50%
Kompetente Mitarbeiter/innen	3	50%
Effizienz	3	50%
Angebote für alle Altersgruppen	2	33%
Innovationsfähigkeit	2	33%
Gemeinsame Zielvorstellungen	2	33%
Öffentliche Anerkennung	2	33%
Politische Anerkennung	2	33%
Zeit zur Reflexion der Arbeit	2	33%

Qualität bedeutet aus der Perspektive der hauptamtlichen Mitarbeitenden der Volkshochschule Hochtaunuskreis: Kundenorientierung, Angebotsvielfalt, Motivation der Mitarbeiter/innen, kooperative Teamarbeit und eine funktionierende, flexible Organisation.

5.3.2 Interpretation der Perspektive der hauptamtlichen Mitarbeitenden

Die Qualitätskategorie „Kundenorientierung“ steht bei den hauptamtlichen Mitarbeitenden der Volkshochschule Hochtaunuskreis an erster Stelle. Sie wurde von allen Mitarbeitenden genannt. Dies könnte zwei Gründe haben: Erstens: Die Volkshochschule muss seit ihrem Bestehen mit niedrigen Zuschüssen auskommen und hat somit traditionell eine starke Abhängigkeit von den Gebühreneinnahmen (vgl. Statistik des Hessischen Volkshochschulverbandes, Anteil der Teilnehmergebühren der VHS Hochtaunuskreis am Gesamtetat in 1998 = 65,8%, Bundesdurchschnitt = 38%). Zweitens: An der Volkshochschule läuft bereits seit 1994 ein selbstgesteuerter Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozess, der zu verstärkter Kundenorientierung geführt hat (vgl. Protokolle der „Reflexionstage“ der VHS Hochtaunuskreis, 1994-1999). Dies spiegelt sich auch in den Antworten: „Die VHS bietet einen guten und flexiblen Service. Die Angebote sind immer aktuell, sowohl in den Freizeitbereichen als auch in der Weiterbildung. Durch das flächendeckende Feedback-Verfahren ist sie gut über den Stand der Dinge informiert und reagiert relativ prompt“ (Hauptamtliche Mitarbeitende/S. 3/Frage 2).

Die Motivation der Mitarbeiter/innen als Kategorie von Qualität weist ebenso wie der Aspekt „Kooperative Teamarbeit“ auf den Kommunikationsaspekt von Arbeit hin, auf die Frage nach der Entstehung der Motivation, auf die Arbeitsbedingungen, auf hierarchische Fragen und auf die Identifikation mit der Volkshochschule. Auf die Frage, „Wie könnte es gelingen, dass Sie mit der Arbeit ‚Ihrer‘ Volkshochschule unzufrieden wären?“ antwortete ein/e Mitarbeitende/r: „Wenn Bedingungen einträfen, die aus unserem kooperativen Team einen Haufen heftig konkurrierende Fachbereichsleiter/Verwaltungsmitarbeiter/innen machen würden“ (Hauptamtliche Mitarbeitende/S. 2/Frage 5).

Ein/e andere/r Mitarbeitende/r antwortet auf die Frage: „Falls Sie der Meinung sind, dass die VHS Hochtaunuskreis/Oberursel über besondere Qualitäten verfügt, welche sind das?“: „Die hohe Motivation

der KollegInnen für die Arbeit der VHS, die eine sich gegenseitig verstärkende Dynamik auslöst und ein hohes Maß an sog. corporate identity“ (Hauptamtliche Mitarbeitende/S. 5/Frage 2).

Dies gilt auch für den Aspekt „Funktionierende, flexible Organisation“. Auffällig ist, dass die Mitarbeitenden als Hauptaspekte in hoher Übereinstimmung Kategorien benennen und ausführen, die sie als umgesetzt betrachten bzw. an deren Umsetzung sie arbeiten. Auch das deutet auf eine starke Identifikation mit gemeinsamen Werten und Zielen hin: „Immer in Bewegung, immer auf der Suche nach Neuem, Anderem, mehr; sehr integrationsfähig in Bezug auf neue Mitarbeiter/innen, neue Angebote, neue Arbeitsstrukturen; getragen von einem sehr motivierten, ideenreichen Team...“ (Hauptamtliche Mitarbeitende/S. 1/Frage1).

5.4 Qualitätskriterien der politisch Verantwortlichen

5.4.1 Ergebnisse der Befragung der politisch Verantwortlichen

Qualität bedeutet aus der Perspektive der politisch Verantwortlichen der Volkshochschule Hochtaunuskreis: Angebotsvielfalt und Angebote für alle Altersgruppen, Kundenorientierung, Wirtschaftlichkeit und gute Öffentlichkeitsarbeit. Wichtige Programmangebotsbereiche sind Arbeit/Beruf und Politik/Gesellschaft/Umwelt. Offensichtlich ist, dass sich in dieser Gruppe die größten individuellen Unterschiede in den Qualitätsvorstellungen zeigen.

5.4.2 Interpretation der Perspektive der politisch Verantwortlichen

Am auffälligsten ist, dass bei den befragten politischen Entscheidungsträgern im Verhältnis zu den anderen Referenzgruppen nur wenige Übereinstimmungen in den Qualitätskategorien festgestellt werden konnten. Verhältnismäßig häufige Nennungen finden sich für die Angebotsbereiche Arbeit/Beruf und Politik/Gesellschaft/Umwelt. Insbesondere die EDV wird in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen als wichtig erachtet: „Noch mehr zukunftsorientierte Angebote (Technologien/Medien), die erfahrungsgemäß Jugendliche sehr interessieren und deren Vermittlung und Beherrschung mehr und mehr erlernt werden muss“ (Politisch Verantwortliche/S. 1/Frage 3), oder: „Kein Haushalt wird

Qualitätskriterium	Häufigkeit der Nennungen	Häufigkeit der Nennungen in % der Befragten
Angebote im Programmbereich Arbeit/Beruf	8	57%
Angebotsvielfalt	7	50%
Kundenorientierung	6	43%
Angebote für alle Altersgruppen	5	36%
Angebote im Programmbereich Politik/Gesellschaft/Umwelt	5	36%
Öffentlichkeitsarbeit	4	29%
Wirtschaftlichkeit	4	29%
Angemessene, gut ausgestattete Räume	3	21%
Günstige Gebühren	3	21%
Angebote im Programmbereich Sprachen	3	21%
Motivierte Mitarbeiter/innen	3	21%
Innovationsfähigkeit	3	21%
Kompetente Kursleiter/innen	3	21%
Unabhängigkeit, Neutralität	3	21%
Qualitätsentwicklung	3	21%
Angebote für Senioren	3	21%
Funktionierende, flexible Organisation	2	14%
Zeitgemäße Angebote	2	14%
Kompetente Mitarbeiter/innen	2	14%
Angebote für Frauen	2	14%

in der nahen Zukunft ohne zusätzliche elektronische Einrichtungen auskommen. Besonders viele ältere Bürger, aber auch nicht berufstätige Frauen und Mütter benötigen hier Einstiegshilfen zur Nutzung von EDV, Internet usw.“ (Politisch Verantwortliche/S. 2/Frage 3).

Insgesamt scheint bei dieser Referenzgruppe der Blick auf die Organisation distanzierter und allgemeiner als bei den anderen systemrelevanten Akteuren. Dies zeigt sich auch daran, dass Angebote, wie oben beschrieben, in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gebracht werden, und an generalisierenden Aussagen, wie z. B.: „Vielfalt von Angeboten spiegelt umfassenden Bildungsauftrag wider“ (Politisch Verantwortliche/S. 11/Frage 1), oder: „Ausgewogenheit zwischen breitem Angebot (auch solchem, das nicht ‚populär‘ ist) und Wirtschaftlichkeit“ (Politisch Verantwortliche/S. 12/Frage 4). Diese Distanz weist auch auf

eine weniger ausgeprägte emotionale Bindung an die VHS hin, als dies bei den anderen Akteursgruppen anklängt.

5.5 Gemeinsame Qualitätskriterien der befragten Referenzgruppen

Alle Referenzgruppen haben das Qualitätskriterium „Angebotsvielfalt“ am häufigsten (Kursteilnehmende, Kursleitende, politische Entscheidungsträger) oder am zweithäufigsten (Mitarbeitende) genannt. Die Möglichkeit, auszuwählen, sein individuelles Angebot zu finden, ist demnach die mit Abstand wichtigste Qualitätskategorie.

Häufig wurde die Kategorie auch in Verbindung mit „Angebote für alle Altersgruppen“ genannt. Letztere Kategorie ist eine traditionelle Besonderheit der untersuchten Volkshochschule, die mit ihrem „Konzept des lebenslangen Lernens“ (vgl. Pädagogisches Konzept der Volkshochschule Oberursel 1978) zusammenhängt. Dieses Konzept scheint bei den Beteiligten durchaus verankert: „Die Oberurseler VHS hat ein umfangreiches, interessant wechselndes Angebot für jeden Schüler, vom Kind bis zum Senior“ (Kunden/S. 20/Frage 2), oder: „Die VHS sehe ich heute als Institution, die sich mit Themen und Aufgaben befassen sollte, die von Kindesalter bis zur Seniorenzeit die Menschen erreichen“ (Politisch Verantwortliche/S. 2/Frage 4), oder: „Angebote von der Wiege bis zur Bahre, wie bereits vorhanden. Wichtig finde ich auch die Jugend-VHS. Das sind die künftigen Teilnehmer ...“ (Kursleitende/S. 25/Frage 3).

Auch Ekkehard Nuissl nennt in einem Aufsatz zur pädagogischen Qualität die Angebotsvielfalt als wichtige Kategorie: „Die breite Angebotspalette gilt in vielen Volkshochschulen, die als kommunale Einrichtungen der Weiterbildung schlechthin agieren, als ein institutionelles Qualitätsmerkmal. Aus der Sicht der Teilnehmenden ist dies der Aspekt der generellen Zuständigkeit der Institution, der früher zum synonymen Gebrauch der Begriffe ‚Volkshochschule‘ und Erwachsenenbildung geführt hatte“ (Nuissl 1993, S. 105).

6. Folgerungen für das Qualitätsmanagement der VHS Hochtaunuskreis

In diesem Kapitel werden aus den Ergebnissen der Studie konkrete, praxisorientierte Folgerungen für die Qualitätssicherung und die weitere Qualitätsentwicklung der Volkshochschule Hochtaunuskreis dargelegt. Es werden sowohl Instrumente aufgezeigt, die erst in Kenntnis der Ergebnisse der Befragung entwickelt wurden als auch solche, die im Lauf des Qualitätsmanagementprozesses der letzten sechs Jahre entstanden sind.

6.1 Die Qualitätskategorien „Angebotsvielfalt“ und „Angebote für alle Altersgruppen“

Wie ausgeführt, kommt dem Aspekt eines breit gefächerten Angebotes große Bedeutung zu. Da die Zahl der hauptamtlichen Mitarbeiter/innen in Hessen durch das Volkshochschulgesetz geregelt wird, indem Zuschüsse als Personalkostenzuschüsse bezahlt werden, die wiederum von der Einwohnerzahl des Zuständigkeitsgebietes abhängig sind (vgl. Richtlinien des hessischen Volkshochschulgesetzes, Fassung vom 11.03.1988), kann Qualitätsentwicklung in diesem Bereich vor allem durch verstärkte Kooperationen mit anderen Einrichtungen erfolgen.

Insbesondere die Zusammenarbeit mit Schulen, Jugendzentren und Senioreneinrichtungen gewinnt im Zusammenhang eines Konzepts „Lebenslanges Lernen“ Bedeutung. Eine Vernetzung von Programmen mit anderen Trägern, die auch inhaltlich andere Schwerpunkte setzen, kann eine Erweiterung des Angebots und zusätzlich neue Zielgruppen erbringen, ohne die personellen Ressourcen zu erhöhen. Auf der Jahreskonferenz der regional arbeitenden Volkshochschulen 1997 in Konstanz wurden folgende Voraussetzungen für Kooperation dargelegt:

- „Sie muss von Menschen, die innerlich dazu bereit sind, betrieben werden;
- sie setzt Freiwilligkeit, grundsätzliche Offenheit der Partner und gegenseitiges Interesse ohne hierarchische Ansprüche voraus;
- geeignete interne institutionelle Strukturen (...) müssen vorhanden sein;

- sie verlangt ein Mehr an Zeit und Geld und in der Regel auch hauptberufliche Mitarbeiter für umfangreiche Planungs- und Vorbereitungsarbeiten“ (DIE 1997, ohne Seitenangabe).

Abschließend wird in dem Bericht angefügt, dass „den zukünftigen Herausforderungen, vor allem in finanzieller Hinsicht, nur durch verstärkte Kooperation und der dadurch bewirkten gemeinsamen Stärkung begegnet werden kann“ (ebenda, ohne Seitenangabe).

Dem Ergebnis der vorliegenden Studie folgend, dass Angebotsvielfalt das wichtigste gemeinsame Qualitätskriterium aller Referenzgruppen ist, wirkt die Volkshochschule Hochtaunuskreis im Jahr 2000 erstmals an den bundesweiten Aktivitäten zum Lernfest mit:

- Es ist geplant, federführend eine kreisweite Aktion zu initiieren, bei der alle gemeinnützigen Bildungs- und Kulturträger mitwirken und sich vorstellen können. So sollen unter dem Dach des Lernfestes am 8. und 9. September 2000 möglichst viele öffentliche Präsentationen dezentral durchgeführt und durch ein gemeinsames Programmheft kooperativ vermarktet werden. Die Herstellung von Medien- und Öffentlichkeitsinteresse ist ein wesentlicher Grundgedanke des gemeinsamen Lernfestes. Ebenso wichtig scheint es, unterschiedliche, teilweise konkurrierende Institutionen zusammenzuführen, um so die Basis für künftige weiterführende Kooperationen zu bilden. Bereits der ersten Einladung zu einem Planungstreffen, durchgeführt am 24.02.2000, folgten 32 Organisationen. Es zeigte sich bei diesem und dem folgenden Treffen, dass auch Institutionen, die vorher keinen Kontakt hatten, sehr schnell miteinander ins Gespräch kamen und zum Teil bereits gemeinsame Aktionen für das Lernfest anstrebten (So plant etwa die Lutherische Theologische Hochschule gemeinsam mit der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit in Oberursel eine Führung durch den jüdischen Friedhof, bei der eine Inschrift aus dem Hebräischen übersetzt werden soll. Verbunden wird dies mit einem Vortrag über jüdische Rituale und Bräuche.). Es ist vorgesehen, über das Lernfest einen großen Kreis von Kooperationspartnern zu erschließen, die gemeinsam ein wesentlich größeres Angebot an Bildungsveranstaltungen realisieren können, als dies einer einzelnen Einrichtung möglich ist (vgl. Protokolle der Dienst-

besprechung der VHS Hochtaunuskreis am 19.01. 2000 und 16.03.2000, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

6.2 Die Qualitätskategorie „Kompetenz der Kursleitenden“

Die Forderung nach „kompetenten“ Dozenten steht in Gegensatz zu der – wie Siebert schreibt – weitverbreiteten Auffassung, „dass es in der Erwachsenenbildung vor allem auf die Sachkompetenz der Lehrenden ankommt – ergänzt durch eine allgemeine Menschenkenntnis und ein ‚Fingerspitzengefühl‘ im Umgang mit erwachsenen Teilnehmer/innen“ (Siebert 1996, S. 12). In seinen weiteren Ausführungen stellt er fest: „Neuerdings mehren sich jedoch die Anzeichen dafür, dass die Qualität der Bildungsarbeit durch die Vernachlässigung einer didaktischen Kompetenz beeinträchtigt wird“ (ebenda, S. 12). Insbesondere wenn, wie bereits ausgeführt, die Vielfalt der Veranstaltungsformen zunimmt, muss der Unterrichtsdidaktik im Sinne einer erhöhten Professionalität größeres Interesse gewidmet werden. Auch der Methodenkenntnis und dem Umgang mit Unterrichtsmedien hat größere Aufmerksamkeit zu gelten, insbesondere, weil die wenigsten Kursleitenden über eine erwachsenenpädagogische Ausbildung verfügen. „Mehr als die Hälfte der Kursleiter/innen in Volkshochschulen sind Lehrer/innen“ (ebenda, S. 11). Ihre Ausbildung und Berufspraxis bezieht sich meist auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Schulwesen. Die Aufgaben und Anforderungen unterscheiden sich wesentlich von denen der Erwachsenenbildung.

Von daher ist es eine wichtige Aufgabe der Volkshochschule, ihren Kursleitern die Möglichkeit zu eröffnen, die Institution, ihren Bildungsauftrag, ihren Bildungsbegriff, die Erwartungen der Leitung etc. kennen zu lernen. Eine gute Chance dafür besteht in der Einrichtung von Einführungsseminaren für neue Kursleitende oder anderen innerbetrieblichen Formen der Begleitung der Lehrkräfte insbesondere in der Anfangsphase ihrer Tätigkeit an der Volkshochschule.

- An der Volkshochschule Hochtaunuskreis werden seit dem Herbstsemester 1998 alle neuen Kursleitenden eingeladen, an einem solchen Seminar teilzunehmen. Etwa 40% der angeschriebenen Dozenten besuchen diese Veranstaltung und werden über die Hintergründe der VHS-Arbeit aufgeklärt, lernen die Strukturen der örtlichen Volkshochschule kennen und können bereits

erste Unterrichtserfahrungen austauschen (vgl. Programme der VHS Hochtaunuskreis, Herbstsemester 1998 bis Frühjahrssemester 2000, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

Ein wichtiges Instrument zur Erhöhung der pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenz ist die systematische Fortbildung der Kursleitenden. Auch in diesem Feld muss die Bildungseinrichtung bereits zu Beginn der Lehrtätigkeit einer Dozentin oder eines Dozenten den Anspruch regelmäßiger Fortbildungen stellen und unterstützen, sei es finanziell oder durch eigene Angebote, denn wie Siebert empirisch nachgewiesen hat, „nimmt die Bereitschaft zur Teilnahme an erwachsenenpädagogischen Fortbildungsseminaren mit zunehmendem Dienstalter deutlich ab“ (Siebert 1996, S. 3).

- Die Volkshochschule Hochtaunuskreis bietet seit 1995 jedes Semester Seminare zu erwachsenenpädagogischen Themen, insbesondere zur Didaktik und Methodik andragogischen Handelns, für ihre Kursleitenden an, die für die Teilnehmenden kostenlos sind (vgl. Programme der VHS Hochtaunuskreis, Frühjahrssemester 1995 bis Herbstsemester 1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

Gleichzeitig benötigt die Volkshochschule ein dynamisches Kunden- oder Teilnehmerverständnis, das die Notwendigkeit der aktiven Mitarbeit und Mitgestaltung von Kursen und Seminaren durch die Teilnehmenden verdeutlicht. Jörg Knolls Beschreibung einer universitären ISO-Zertifizierung ist durchaus auf die öffentliche Weiterbildung übertragbar: „Interessant wird es, wenn wir an ein Verständnis von Produkt im Sinne von Ergebnis denken, also z. B. an den Lern- oder Studienerfolg. Dieses ‚Produkt‘ kann nicht entstehen ohne Mitwirken des Teilnehmers/der Teilnehmerin bzw. des ‚Kunden‘. Er bzw. sie muß mittun, um etwas zu wissen, zu können, sich zu verändern, d. h. zu lernen“ (Knoll 1999, S. 175). Dieses Verständnis muss über verschiedene Wege „kommuniziert“ werden, so dass die Kunden ein solches Verständnis ebenso erwerben können wie die Dozenten. Da diese Kommunikation im Wesentlichen über die Kursleitenden möglich ist, zeigt sich an der Stelle noch einmal die Notwendigkeit von regelmäßigen Kontakten und Austausch mit hauptamtlichen Mitarbeitenden und Fortbildungen der Dozenten.

6.3 Die Qualitätskategorie „Günstige Gebühren“

Den Qualitätsaspekt „Günstige Gebühren“ sicherzustellen, den die Kunden der Volkshochschule einfordern, ist einerseits Aufgabe der Politik, die entscheiden muss, ob öffentliche Weiterbildung eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe bleiben soll, und diese dann entsprechend finanziell ausstatten muss, und es ist auf der anderen Seite eine Managementaufgabe der Bildungseinrichtungen selbst, sich entsprechendes betriebswirtschaftliches und organisationales Know-how anzueignen, um wirtschaftlich und effizient mit den zur Verfügung stehenden Mitteln arbeiten zu können.

Es scheint wichtig, die Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragen in die normale betriebliche Realität der Volkshochschule zu integrieren und sich darüber im Klaren zu sein, „dass sich kein Bereich der Gesellschaft außerhalb ökonomischer Zwänge bewegen kann und daher volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Kategorien notwendigerweise einen Platz im Bildungsbereich haben“ (Meisel 1996, S. 6).

- Die Volkshochschule Hochtaunuskreis hat bereits 1997 die Buchhaltung an eine Steuerberatungsfirma ausgelagert und arbeitet mit kaufmännischer Buchführung und Kosten-Leistungs-Rechnung (vgl. Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnung der VHS Hochtaunuskreis 1997, 1998, 1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis). Dieser „normale“ betriebswirtschaftliche Umgang mit wirtschaftlichen Rahmenbedingungen bringt – unterstützt von anderen Maßnahmen zur Organisationsentwicklung – ein hohes Maß an Effizienz, die wiederum den Kunden in Form von günstigen Gebühren und Angebotsvielfalt zugute kommt. Die VHS Hochtaunuskreis hat sich im Jahr 1998 zu 65,8% aus Teilnehmergebühren finanziert und liegt trotz extrem niedriger öffentlicher Zuschüsse von lediglich 30,5% bei der Höhe der Gebühren nur im Mittelfeld der hessischen Volkshochschulen (vgl. Statistik des Hessischen Volkshochschulverbandes und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1998).

Auch Klaus Meisel stellt fest, wie wichtig es ist, „dass die Behandlung mit dieser Fragestellung wegführt von ideologischen Vorurteilen und hinführt zu einer Entmystifizierung der ökonomischen Begrifflichkeit.“ Er betont sogar, dass „vielerorts (...) durch die von außen erzwungene Be-

handlung der ökonomischen Seite der Weiterbildungseinrichtung, erstmals seit Jahren wieder eine inhaltliche Diskussion über pädagogische Inhalte, über Qualitätsstandards, über Angebotsprofile und Angebotsformen und über die Gestaltung der Beziehungen zu den Teilnehmenden geführt worden“ ist (Meisel 1996, S. 6). Entscheidend für eine gelingende Verbindung „betriebswirtschaftlicher Realitäten“ mit pädagogischen Sichtweisen scheint die Transparenz der Unternehmensdaten zu sein.

- In der Praxis zeigte sich an der VHS Hochtaunuskreis deutlich, dass Mitarbeitende bereit sind, betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente zu akzeptieren und anzuwenden, wenn ihnen der Sinn und Hintergrund geläufig ist und wenn es möglich ist, eigenverantwortlich mitzusteuern: „Ich freue mich auch, in einer erfolgreichen VHS zu arbeiten (bezüglich steigender Teilnehmerzahlen und Rentabilität)“ (Hauptamtliche Mitarbeitende/S. 4/Frage 1). Oder als Antwort auf die Frage nach den „besonderen Qualitäten der VHS Hochtaunuskreis“: „Hohe Effizienz und Flexibilität“ (Hauptamtliche Mitarbeitende/S. 5/Frage 2).

Die Transparenz der betriebswirtschaftlichen Steuerung für alle Mitarbeitenden wird durch die monatliche Auswertung der wirtschaftlichen Daten durch das Steuerberatungsbüro gewährleistet (vgl. monatliche Auswertungen der betriebswirtschaftlichen Daten der VHS Hochtaunuskreis seit Januar 1998), die von den Mitarbeitenden uneingeschränkt eingesehen werden können. Ergänzend kommt hinzu, dass Einnahmen und Ausgaben, insbesondere alle Anschaffungen, in den Dienstbesprechungen bekannt gemacht werden (vgl. Protokoll der Dienstbesprechungen vom 17.02.1999, 20.10.1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

6.4 Die Qualitätskategorie „Angemessene, gut ausgestattete Räume“

Diese Qualitätskategorie, häufig benannt von Kunden und Kursleitenden, verweist einerseits auf die Notwendigkeit, in vorgegebenen, durch die Volkshochschule mitgenutzten Schulräumen durch Veränderungen eine erwachsenengerechte Atmosphäre zu gestalten, und andererseits auf die Bedeutung eigener, für die Weiterbildung ausgestatteter Räume. Während bei eigenen Räumen die adäquate Ausstattung mit Möbeln und Medien durch die Volkshochschule gewährleistet wird, ist die Raumausstattung in Schulräumen, in denen ein Großteil des Unterrichts statt-

findet, ein Problem. Ingrid Schöll beschreibt es in einem Aufsatz zum Marketing deutlich und verallgemeinerbar: „Der Imagekiller ‚Ausstattung‘ schlägt bei vielen Schulnutzungen voll zu Buche. Gerade in kleineren Städten, in denen Haupt- oder Realschulen genutzt werden müssen, ist keine erwachsenengerechte Bestuhlung gewährleistet. Ein weiteres Problem ist das sprichwörtliche erwachsenengerechte Arbeiten: Angefangen bei einer zeitgemäßen Tischanordnung – die keine Frontalbestuhlung mehr ertragen kann – über eine halbwegs vertretbare Mediene Ausstattung bis hin zu eingeschränkten Möglichkeiten, die Unterrichtsräume kurs- und erwachsenengerecht zu gestalten“ (Schöll 1994, S. 89).

Um zu einer Qualitätsverbesserung beizutragen, bieten sich zwei Möglichkeiten an: Die erste ist die Anschaffung und der Einsatz eigener mobiler Medien, die die Kursleitenden bei der VHS ausleihen können. Die zweite betrifft die Raumgestaltung selbst, deren Bedeutung in jüngerer Zeit stärker ins Blickfeld der Erwachsenenbildner gerät (vgl. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, IV/1999). Jörg Knoll beschreibt die Wechselbeziehung zwischen Raum und Mensch als etwas, das häufig als nebensächlich betrachtet wird, aber in vielen Szenarien der Erwachsenenbildung eine Rolle spielt: „Und doch können sie eine Situation grundlegend bestimmen und definieren, bevor ein erstes Wort gefallen ist. Etwa wenn Erwachsene einen Kursraum betreten, der tagsüber als Klassenraum dient (‚hier ist Schule‘). Oder wenn die Stühle im Lehrgangraum des Bildungszentrums alle nach vorn ausgerichtet stehen (‚hier ist Unterricht‘)“ (Knoll 1999b, S. 25). Entscheidend ist, mit Kursleitenden über Raumgestaltung zu kommunizieren und sie dazu anzuregen, Räume auch zu verändern, „den umgebenden Raum und die Dinge so zu schaffen und gestalten, dass das Lernen der Menschen gefördert wird“ (ebenda, S. 25). Darauf aufbauend kann ein pädagogisches Verständnis entstehen, „das neben der sachgerechten Erschließung des Inhalts und der angemessenen Methodenwahl auch die zielgeleitete, sorgsame Gestaltung der gegenständlich-materiellen Lernumwelt als professionelle Aufgabe annimmt“ (ebenda, S. 24).

- Die Volkshochschule Hochtounskreis hat sich bereits zu Beginn ihrer Organisations- und Qualitätsentwicklung im September 1994 mit diesem Thema auseinander gesetzt und strebt als langfristiges Ziel ein eigenes Bildungszentrum an, da in eigenen Räumen am ehesten die Verwirklichung erwachsenengerechter Ausstattung möglich ist (vgl. Protokoll Reflexionstage der VHS Hochtounskreis, 17.-19.08.1994, Archiv der VHS Hoch-

taunuskreis). Da die Volkshochschule aber über fünf Außenstellen verfügt, lässt sich dieses Ziel jedoch kaum verwirklichen, so dass der Beschluss gefasst wurde, durch regelmäßige Anschaffung und Erneuerung mobilen „equipments“, den Kursleitenden die Nutzung adäquater Medien zu ermöglichen (Flipcharts, Moderationskoffer, tragbare Overheadprojektoren, klappbare Pinnwände, Videorecorder etc.). Durch die regelmäßigen Teilnehmerbefragungen wird meist schnell deutlich, was die Kunden unter adäquater Ausstattung jeweils verstehen (vgl. z. B. Kursauswertung B, Semester 1/00, Internet für Einsteiger, Access, Archiv der VHS Hochtaunuskreis). Angeregt durch die Untersuchungsergebnisse dieser Studie wird versucht, noch mehr mit anderen, auch privaten Erwachsenenbildungseinrichtungen zu kooperieren und so von den öffentlichen Schulen unabhängiger zu werden. So wurde im Frühjahr 2000 bereits mit der Altenpflegeschule des Deutschen Roten Kreuzes in Kronberg/Taunus eine Zusammenarbeit mit dem Ziel der umfassenden Raumnutzung durch die Volkshochschule vereinbart (vgl. Protokoll zum Besuch der Altenpflegeschule Kronberg, 29.02.2000, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

6.5 Die Qualitätskategorie „Gute Kommunikation zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitenden und den Kursleitenden“

Regelmäßiger Austausch zwischen den hauptamtlichen Mitarbeitenden und den Kursleitenden kann durch Zusammenkünfte, die in festgelegten Abständen stattfinden und thematisch orientiert sind, sichergestellt werden. Denkbar ist auch die gemeinsame Durchführung von Qualitätszirkeln, die sich sowohl mit Problemen des Unterrichts als auch mit dem Qualitätsmanagement der Einrichtung befassen können.

Insbesondere zur Verbesserung der Kommunikation zwischen haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitenden wurden mit solch einem Verfahren in einem Pilotprojekt der Volkshochschule Brunsbüttel bereits positive Erfahrungen gemacht: „Die Kursleitenden wurden in erheblichem Umfang in die planerische Arbeit der Einrichtung einbezogen. Weit über die Workshops hinaus wurden die ‚Kontaktpunkte‘ zwischen ihnen und der VHS zahlreicher und regelmäßiger. (...) Wenn es gelingt, sie in

die Organisation und ihre Kommunikationsvorgänge verstärkt einzubinden, bedeutet dies auf jeden Fall eine Verbesserung der Organisationsqualität“ (Heinold-Krug/Claussen 1999, S. 36).

Eine zweite Möglichkeit zur Intensivierung der Kommunikation ist ein einrichtungseigenes Fortbildungsangebot, das von den Fachbereichsleitern nicht nur organisiert, sondern mindestens zum Teil auch selbst durchgeführt wird.

- Insbesondere mit der bereits beschriebenen Einführungsveranstaltung für Kursleitende, die stets vom Leiter der Volkshochschule gemeinsam mit einem Fachbereichsleiter oder einer Fachbereichsleiterin durchgeführt wird, sind an der VHS Hochtounskreis gute Erfahrungen gemacht worden, da hier die Basis für eine positive Zusammenarbeit gelegt werden kann. Außerdem treten der Leiter und die Fachbereichsleiter/innen der Volkshochschule bei dieser Veranstaltung selbst als Dozent/innen in Erscheinung, was eine positive Identifikation zu fördern scheint. Auch das volkshochschuleigene Fortbildungsangebot, das seit dem Frühjahrssemester 1995 regelmäßig stattfindet, bietet gute Kommunikationsmöglichkeiten zwischen hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Kursleitenden (vgl. Programme der VHS Hochtounskreis, Frühjahrssemester 1995 bis Herbstsemester 1999, Archiv der VHS Hochtounskreis).

Unersetzbar erscheint jedoch vor allem der persönliche Kontakt „zwischen Tür und Angel“, der als Führungsinstrument der hauptamtlichen Mitarbeitenden institutionalisiert werden muss. Voraussetzung dafür ist, dass die hauptberuflichen Mitarbeiter/innen sich ihrer Führungsaufgaben bewusst sind. Hier besteht noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf, da – wie Küchler/Schäffter aufzeigen – „die auf den ersten Blick so etabliert erscheinende Position der ‚hauptberuflich-pädagogischen MitarbeiterInnen‘ in Volkshochschulen in Bezug auf ihre planend-disponierenden Aufgaben eine so geringe Leitbildfunktion und professionelle Wirksamkeit entfalten konnte.“ Sie führen weiter aus, dass vielfach die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden dazu neigen, „das Organisieren von Weiterbildung als ein von pädagogischen Zielen und von Inhaltsstrukturen unabhängiges ‚Bildungsmanagement‘ misszuverstehen und es z. T. sogar auf Sachbearbeitertätigkeit zu reduzieren“ (Küchler/Schäffter 1997, S. 49).

6.6 Die Qualitätskategorien „Funktionierende, flexible Organisation“ und „Kundenorientierung“

Organisationale Rahmenbedingungen zu schaffen, die schnelles, flexibles, im zunehmenden Umgang mit neuen Medien auch wenig fehlerhaftes Handeln ermöglichen, ist eine wichtige binnenstrukturelle Aufgabe, die nur durch Professionalisierung der Mitarbeitenden geschafft werden kann. Wichtige Mittel sind Prozessanalysen und Qualitätszirkel, in denen Abläufe und interne Kommunikationsmuster gemeinsam betrachtet und effektiviert werden. Erfahrungen der VHS Hochtaunuskreis zeigen, dass es günstig ist, formale Strukturen zu schaffen, in denen die Probleme benannt und gemeinsam gelöst werden können, ohne dass es zu langwierigen „Vertröstungen“ kommt. Eine solche Struktur wurde im Qualitätsentwicklungsprozess der VHS Hochtaunuskreis seit 1994 aufgebaut und beinhaltet mittlerweile folgende Elemente:

- *Wöchentliche Teambesprechungen mit allen hauptberuflichen Mitarbeitenden*

Alle Themen, die fachbereichsübergreifend von Interesse sind, werden benannt und erläutert. Dies betrifft sowohl organisatorische Dinge als auch pädagogische Fragen. Fragen, die sofort geklärt werden können, werden sofort geklärt. Entstehen daraus Aufgaben, die zu erledigen sind, werden die Verantwortlichkeiten festgelegt und im Protokoll festgehalten.

Jede/r Mitarbeitende ist im Wechsel zuständig, das Protokoll zu verfassen. Gleiches gilt für die Gesprächsleitung (einschließlich Geschäftsführer und Zivildienstleistender). Im Protokoll wird zu jeder Aufgabe der/die Verantwortliche genannt. Das Protokoll sollte vor der darauffolgenden Sitzung vorliegen. Fragen oder Probleme, die nicht geklärt werden können, führen zur Einrichtung eines Qualitätszirkels, dessen Termin und Thema in der jeweiligen Sitzung festgelegt wird (vgl. Protokolle der Teambesprechungen der VHS Hochtaunuskreis 1994-2000, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

- *Regelmäßige Qualitätszirkel mit den betroffenen Mitarbeitenden*

In zweistündigen Sitzungen wird nach Lösungen für das vorliegende, genau definierte Qualitätsproblem gesucht. Grundsätzlich werden so viele Mitarbeitende wie möglich einbezogen. Wichtig für diese Sitzungen ist ein offenes, kommunikatives und

nicht hierarchisches Klima, um zu umsetzbaren Lösungen zu kommen. In den Qualitätszirkeln werden konkrete Schritte und feste Zuständigkeiten und Zeitkorridore beschrieben, um die Aufgabenerfüllung transparent und überprüfbar zu machen. So wurde etwa am 21.10.1997 ein Qualitätszirkel zum „Problem Einschreibung“ durchgeführt. Hintergrund: Die Zunahme der schriftlichen Anmeldungen hatte zu erhöhter Nachfrage nach telefonischer Beratung geführt. Im Qualitätszirkel wurden praktikable Lösungen gesucht, wie die telefonische Erreichbarkeit bei gleichzeitig hoher Qualität der telefonischen Beratung sicherzustellen ist. In der Sitzung, bei der sowohl die pädagogischen Mitarbeitenden als auch die Verwaltungsmitarbeitenden beteiligt waren, konnten konkrete, sofort umsetzbare Lösungen bezüglich der Probleme gefunden werden: Es wurde eine parallele Telefonleitung eingeführt, die telefonische Erreichbarkeit wurde ausgeweitet und es wurde geklärt, wie pädagogische Mitarbeitende die Beratung gewährleisten können (vgl. Protokoll Qualitätszirkel, 21.10.1997, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

- *Reflexions- und Qualitätsentwicklungstage*

Jeweils vor den Sommerferien werden in drei- bis viertägigen Klausuren, an denen alle hauptberuflichen Mitarbeitenden und die nebenberuflichen Verwaltungsmitarbeitenden teilnehmen, grundsätzliche Themen behandelt: So wurde im Jahr 1994, nach einem Leitungswechsel, eine Bestandsaufnahme gemacht, anschließend wurden einrichtungsspezifische Ziele für eine „Volkshochschule der Zukunft“ definiert. Außerdem wurden die Einführung wöchentlicher Teambesprechungen mit Ergebnisprotokollen und eine Neuordnung der Fachbereiche beschlossen. Im September 1995 war der „Umgang mit Veränderungen“ Thema, da sich im laufenden Jahr die Organisationskultur stark gewandelt hatte. Im Juni 1996 wurde sowohl die Aufgaben- und Verantwortungsverteilung im Team diskutiert als auch ein Leitbild für die Volkshochschule erstellt. Im Jahr 1997 arbeitete man an den Themen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. 1998 wurde die Entwicklung einzelner Fachbereiche betrachtet, während 1999 der Service im Mittelpunkt stand (vgl. Protokolle bzw. Fotodokumente der Reflexionstage 1994-1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

Um zu weiteren Verbesserungen zu kommen, scheint die Einbeziehung der Kursleitenden sinnvoll, die aus ihrer Perspektive zur Ablaufverbesserung und Flexibilität beitragen können. Eva Heinold-Krug berichtet dazu aus einem Pilotprojekt der Volkshochschule Brunsbüttel, dass sich nach Meinung der Mitarbeitenden „durch die Verbesserung der Kommunikation an den Schnittstellen des pädagogischen Prozesses auch die Qualität des Kernprozesses erhöht hat“ (Heinold-Krug/Claussen 1999, S. 37). Auch bei „Arbeit und Leben Thüringen e. V.“ führte die Idee der „Einbindung der nebenamtlichen Mitarbeiter/innen in den Prozess der Qualitätssicherung“ (Kadler/Klenk 1999, S. 66) zu der Beobachtung, „dass das Bemühen um die Teamer/innen zu kontinuierlicherer Zusammenarbeit und transparenter Aufgabenteilung zwischen Teamern und hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen bei Vor- und Nachbereitung von Seminaren geführt hat. Diese intensivere Kommunikation hatte sowohl stärkere gegenseitige Akzeptanz als auch – durch die bessere Abstimmung bei Planung und Durchführung von Seminaren – die Verbesserung der inhaltlichen Qualität der Seminare zur Folge. Gleichzeitig wurde damit ermöglicht, daß diese Fragen nicht mehr von jedem hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitendem mit ‚seinen‘ Referent/innen, sondern gemeinsam im Pädagogen-Team besprochen wurden“ (ebenda, S. 67-68). Die gemeinsame Durchführung von Qualitätszirkeln durch hauptberufliche Mitarbeitende und Kursleitende schließt auch an den Wunsch nach „guter Kommunikation“ mit den hauptberuflichen Mitarbeitenden durch die Kursleitenden an.

Kundenorientierung, die in diesem Zusammenhang klar getrennt werden soll von der didaktischen Teilnehmerorientierung, bezieht sich ebenfalls auf organisatorische, strukturelle Dimensionen, die in direkter Beziehung zu Fragen von Ablauforganisation und innerbetrieblichen Kommunikationsstrukturen stehen. Positive Veränderungen bei den betrieblichen Abläufen wirken sich auf die Kundenbeziehungen aus. Wird etwa bei der Seminarplanung bereits berücksichtigt, dass sämtliche Teilnehmenden am Ende eine Teilnahmebescheinigung erhalten und sich sofort für das Aufbauseminar anmelden können, entspricht dies einem modernen Kundenorientierungsverständnis und einer effektiven Ablauforganisation. Ein zweiter Aspekt, neben der Erbringung von Serviceleistungen, ist die Frage nach der Kommunikation mit den Kunden, denn „generell verkörpert das Kundenkontaktpersonal einen wesentlichen Erfolgsfaktor insbesondere für Dienstleistungs- und Handelsunternehmen,

da es vielfältige Aufgaben erfüllen muß: (...) Persönliche Eindrücke ermöglichen einen höheren Individualisierungsgrad der Kundenbetreuung; der Mitarbeiter fungiert somit als Teilzeit-Marktforscher. Aber auch die interne und externe Kommunikation sowie Informationsdichte aus transaktions- und personenbezogenen Informationen sind von immenser Bedeutung, wenn es gelingt, diese Informationen kundenbezogen aufzubereiten und zu nutzen“ (Mayer-Dornach, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 02.11.1998, S. 35).

6.7 Die Qualitätskategorien „Motivation der Mitarbeitenden“ und „Kooperative Teamarbeit“

Die beiden hier zusammengefassten und in der Praxis zusammengehörigen Qualitätskategorien wurden weitgehend als in der Organisation vorhanden benannt. Wichtig scheint die handlungsleitende Erkenntnis zu sein, „dass es nicht unpersönliche Funktionsträger sind, die einer Organisation zum Erfolg verhelfen, sondern motivierte, initiierende und lernfähige Menschen“ (Nuissl 1996, S. 26). Aus dieser Einsicht ergibt sich eine wesentliche Aufgabe für die Führung in Erwachsenenbildungsorganisationen.

Anknüpfungspunkt ist die „Diskrepanzerfahrung, durch die pädagogisches Handeln schon seit jeher problematisiert wurde und die immer wieder Anlass zum (Selbst-)Zweifel bietet: es geht darum, dass Lehr-/Lernexperten und ihre jeweiligen Institutionen all das, was sie für ihre Bildungsadressaten zu leisten vermögen, nur selten und meist unzureichend auf sich selbst und ihre eigene Situation anzuwenden wissen“ (Schäffter 1992, S. 79). Ziel einer pädagogisch motivierten Einrichtungskultur sollte jedoch sein, ein Organisationsverständnis zu entwickeln, das die Prozesse, die in einer emanzipatorischen Erwachsenenbildungsarbeit ablaufen sollen, widerspiegelt. „Eine der entscheidenden Fragen lautet: Wie können und wollen wir unsere pädagogischen Einrichtungen lernfähig machen? Mittlerweile wird in der Praxis durch das Scheitern zahlreicher Reformansätze deutlich, dass diese Prozesse selbst die entscheidenden Lernschritte beinhalten. Riskant sind Folienreformen und Managementschulungen ohne wirklich konsequent durchgehaltenen Beteiligungsansatz, in dem die Ideen der Mitarbeiter/innen nicht als ‚Bedrohung‘ gesehen werden, sondern als das ‚Potenzial‘, um das es letztlich geht“ (Hartkemeyer 1999, S. 44).

Praxiserfahrungen aus Qualitätsentwicklungsprojekten weisen darauf hin, dass die „aktive Beteiligung möglichst vieler Mitarbeitenden zu Beginn der Qualitätsentwicklung eine hoch motivierende Wirkung hat“ (Heinold-Krug 1999, S. 27). Dies wird auch durch diese Studie belegt, wenn etwa ein/e Mitarbeitende/r auf die Frage nach besonderen Qualitäten seiner/ihrer Volkshochschule schreibt: „Die hohe Motivation der KollegInnen für die Arbeit in der VHS, die eine sich gegenseitig verstärkende Dynamik auslöst und ein hohes Maß an sog. corporate identity“ (Hauptamtliche Mitarbeitende/S. 5/Frage 2) und eine/e andere/r benennt „Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft ohne Aufgabe eigener Positionen“ (Hauptamtliche Mitarbeitende/S. 1/Frage 2).

Ein wichtiger Ansatz, die Qualität der Beziehungen im Team zu verbessern, damit kooperative Teamarbeit zu ermöglichen und die Motivation der Mitarbeitenden zu stärken, liegt sicher im Aufbau einer funktionellen und im täglichen Arbeitsablauf durchhaltbaren Kommunikationsstruktur wie sie oben beschrieben wurde. Grundlagen bieten die aufeinander bezogenen Konzepte des „Action learning“ (Donnenberg 1999) und der „lernenden Organisation“ (Senge 1999). Ziel der beiden Konzepte ist es, „Lernende Gemeinschaften“ (Revans 1999, S. 31) zu etablieren. Von grundlegender Bedeutung scheinen die fünf Disziplinen der lernenden Organisation, die Hartkemeyer übersetzt als

1. „Personal Mastery, die permanente Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten.
2. Mental Modells, die Klarheit über die gegenseitigen tief verwurzelten Annahmen, die Denk- und Verhaltensweisen in der Regel unbewusst steuern.
3. Shared Vision, die Erarbeitung eines von allen getragenen gemeinsamen Leitbildes.
4. Team Learning, das Team-Lernen als Prozess, durch das ein Team permanent seine Fähigkeiten weiterentwickelt, die angestrebten Ziele auch wirklich zu erreichen.
5. Systems Thinking, die Möglichkeit, eine gemeinsame Sprache zu finden, welche in der Lage ist, die komplexe Wirklichkeit auszudrücken“ (Hartkemeyer 1999, S. 44).

7. Zum Ertrag des systemisch-konstruktivistischen Qualitätsentwicklungsmodells

Zum Abschluss wird ein vorläufiges Fazit aus dem in dieser Studie entwickelten und exemplarisch dargestellten Modell zur Qualitätsentwicklung gezogen. Dazu soll eine Rückbindung an das Untersuchungskonzept erfolgen, in der der Ertrag der Studie zusammenfassend dargestellt wird. Anschließend soll gezeigt werden, welche praxisrelevanten Konsequenzen sich für die untersuchte und dargestellte Weiterbildungseinrichtung und die umgebenden Systeme ergeben. Einige Hinweise, die sich als hilfreich bei der weiteren Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen in der öffentlichen Weiterbildung erweisen können, schließen diese Schrift ab.

7.1 Zum Untersuchungskonzept

Um, wie in der Einleitung bereits dargestellt, die Qualität von Weiterbildungsorganisationen umfassend betrachten zu können, wurde in dieser Studie – aufbauend auf einem systemisch-konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis und unter Einbeziehung akteurstheoretischer Erkenntnisse – ein perspektivverschränkendes Qualitätsverständnis entwickelt. Die Untersuchung selbst war als Fallstudie angelegt. Sie bezog neben der Fachliteratur Dokumente aus der Geschichte der untersuchten Einrichtung ein und verwertete insbesondere Materialien aus aktuellen Arbeitsvorgängen der letzten Jahre. Zusätzlich zu diesem hermeneutischen Zugriff wurde eine qualitative Befragung „systemrelevanter Akteure“ durchgeführt, um den subjektiven Qualitätsbegriff möglichst vieler Beteiligter zu erfassen und um den Qualitätsbegriff, den unterschiedliche Referenzgruppen der Volkshochschule im Hinblick auf „ihre“ Einrichtung haben, zu ermitteln.

Das Wissen zur Frage der Qualität, das dem Untersuchungskonzept gemäß aus organisationsbiographischen, aktuellen „praktischen“ Arbeitsvorgängen und empirischen Daten entwickelt wurde, scheint für die Qualitätsentwicklung der untersuchten Volkshochschule relevant und

weiterführend zu sein. Da das Konzept aus der Arbeit und Systembeobachtung eines Praktikers entstanden ist, konnten die gewonnenen Einsichten zum Teil bereits während der Entstehung der Studie in die Praxis der untersuchten Weiterbildungseinrichtung zurückfließen und die praktische Arbeit befördern.

Der wesentliche methodische und inhaltliche Ertrag der vorgelegten Studie findet sich:

- a) in der Einbeziehung und Gleichbehandlung unterschiedlicher Perspektiven. Damit entsteht eine Enthierarchisierung der Sichtweisen, die jeder Wirklichkeitskonstruktion aller systemrelevanten Akteure den gleichen Wahrheitsgehalt zuweist. Es wird insbesondere die alleinige Expertenperspektive der hauptamtlich Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen in Frage gestellt, die in vielen Qualitätsentwicklungsmodellen eine bestimmende Rolle spielt. So entsteht eine neue Offenheit für die Ergiebigkeit verschiedener Deutungen von Qualität.
- b) im Einbringen des Gesichtspunkts von Unwägbarkeiten in der Qualitätsentwicklung. Gerade die Einbindung von institutionsbiographischen Dokumenten kann verdeutlichen, dass Qualitätsmerkmale öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen unter ganz subjektiven Vorzeichen entstehen und über lange Zeit hinweg bestimmend für die Qualität der Organisation werden können. Ähnliches gilt für das mögliche Scheitern angestrebter Qualitätsziele. Durch die systemische Vorgehensweise des Konzeptes wird verdeutlicht, dass die Optimierung von Prozessverläufen für die Qualitätsentwicklung wesentlich ist, jedoch ein gutes Ergebnis nicht garantieren kann.
- c) in der Hervorhebung der Komplexität des Systems bei Qualitätsentwicklungsprozessen und der daraus folgenden Notwendigkeit, wichtige Entwicklungen und Entscheidungen frühzeitig durch umfassende Einbindung der systemrelevanten Akteure abzusichern.
- d) im Vergleich der verschiedenen gängigen Qualitätsentwicklungskonzepte. Dieser Teil der Untersuchung liefert deutliche Hinweise auf Schwächen der einzelnen Konzepte, aber auch auf ihre Stärken. Die Bedeutung der weiterbildungsspezifischen Konzepte liegt demnach im Wesentlichen in der Einfachheit ihrer Umsetzung. Dies korrespondiert mit einem relativ geringen Aufwand

speziell in finanzieller Hinsicht. Die für die Weiterbildung adaptierten Qualitätsentwicklungsmodelle bieten wichtige Anhaltspunkte für eine systematische Vorgehensweise beim Qualitätsmanagement. Besonders das Prozessmanagement, dessen Bedeutung durch ISO 9000 ff beschrieben wird, scheint ein Schlüsselement von kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozessen zu sein. Ebenso entscheidend mutet die Betonung der Vorbildfunktion von Führungskräften und des Verhaltens von Mitarbeitenden im Qualitätsentwicklungsprozess an – Aspekte, die konstitutiv sind für das Modell des Total Quality Management.

- e) in der Einbindung der systemrelevanten Akteure und der Verschränkung ihrer Perspektiven. Der Gewinn scheint hier hauptsächlich darin zu liegen, dass durch die Einbeziehung verschiedener Referenzgruppen ein umfassender, für die untersuchte Einrichtung spezifischer Qualitätsbegriff entsteht. Besonders bedeutsam erscheint hier die Einbindung der politisch Verantwortlichen.
- f) im Rückgriff auf historische Dokumente und aktuelle Arbeitsunterlagen der vergangenen Jahre. Durch die Aufarbeitung einrichtungsspezifischen Materials und dessen Einbindung in den Qualitätsentwicklungsprozess entsteht einrichtungsrelevantes Wissen. Da es den Mitarbeitenden und den anderen Akteuren zur Verfügung gestellt wird, verändert es im Sinne von organisationalem Lernen den gemeinsamen Bezugsrahmen der Organisationsmitglieder und verbessert die Handlungs- und Problemlösungskompetenz der Weiterbildungsorganisation. Damit verändert sich die organisationale Wissensbasis der Volkshochschule (vgl. Probst 1994).

Außerdem scheint das mit dieser Untersuchung vorgelegte Qualitätsentwicklungskonzept mit vertretbarem Aufwand durchaus auf andere Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung übertragbar zu sein, da in der Regel die notwendigen Voraussetzungen gegeben sind:

- Zugriff auf einrichtungsbiographisches Material,
- schriftliche Protokolle aktueller Arbeitsvorgänge,
- Daten der „systemrelevanten Akteure“.

Wenn diese Basis vorhanden ist, kann mit dem hier entwickelten Konzept tatsächlich ein für jede Weiterbildungseinrichtung spezifi-

scher Qualitätsbegriff erarbeitet werden, der die Besonderheiten und die Einmaligkeit bestimmter Aspekte und Akteurskonstellationen ebenso berücksichtigt wie biographische und systembedingte Merkmale.

7.2 Konsequenzen für die VHS Hochtaunuskreis

Die Mitarbeitenden der Volkshochschule Hochtaunuskreis betreiben, wie bereits beschrieben, seit September 1994 ein selbstgesteuertes Verfahren, das prozessorientiert der Verbesserung der Qualität der Volkshochschule dienen soll. Während dieses fast sechs Jahre währenden Prozesses hat sich sehr viel verändert. Der wohl wichtigste Punkt ist der auch in der Befragung der Mitarbeitenden bestätigte Wandel von einer Volkshochschule, deren Mitarbeitende sehr genaue pädagogische Vorstellungen bezüglich der Teilnehmenden hatten (vgl. Brüning 1989), zur Dienstleistungseinrichtung mit Kundenorientierung, in der versucht wird, ein hohes pädagogisches Niveau mit dem Anspruch effizienten und wirtschaftlichen Arbeitens zu verbinden (vgl. Befragung der Mitarbeitenden, Anhang).

Weitere Veränderungen konnten im Wesentlichen in den unterschiedlichen Ablaufverfahren erzielt werden. So wurden etwa die persönliche Anmeldung auf schriftliche und telefonische Verfahren umgestellt, automatisierte Serviceabläufe eingeführt (z. B. Teilnahmebescheinigungen, Fragebögen, Zusendung von Programmheften an Kunden etc.). Auch die Neuentwicklung vielfältiger Marketingstrategien wurde ermöglicht.

Insgesamt konnten mit diesen Neuerungen die Kundenzahlen kontinuierlich erhöht und die Eigeneinnahmen wesentlich gesteigert werden (vgl. Geschäftsberichte der VHS Hochtaunuskreis 1994-2000, Archiv der VHS Hochtaunuskreis). Die internen Prozessabläufe sind funktional. Es gibt durch die wöchentlichen Teambesprechungen ein schnelles Rückkopplungssystem, das Probleme rasch verdeutlicht. Durch die Qualitätszirkel mit breiter Mitarbeiterbeteiligung ist eine kontinuierliche Verbesserung gewährleistet, und bei den jährlichen Qualitätsentwicklungstagen können auch grundlegende Fragen erörtert werden. Perspektiven von anderen Beteiligten konnten in diese institutionsinternen Vorgänge bisher nur über Vermutungen einbezogen werden. So versuchten sich die Mitarbeitenden etwa beim Thema „Qualitätsentwicklung der

Musikvolkshochschule“ vorzustellen, welche Anforderungen Teilnehmende an die Volkshochschule stellen (vgl. Dokumentation Reflexionstage 1998, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).

Ein essentieller Nutzen der Studie für die Praxis kann auf der Ebene einer „Leitbildqualität“ gewonnen werden. Wenn auf dieser Stufe von Qualitätsentwicklung eine möglichst hohe Beteiligung der systemrelevanten Akteure erreicht wird und die Qualitätskategorien als Leitlinien verstanden werden, scheint dies eine positive, vor allem langfristig wirksame Erweiterung der institutionsinternen Perspektiven zu bewirken. Wichtige weiterführende Erkenntnisse konnten auch durch den Vergleich der gängigen Qualitätsentwicklungskonzepte gewonnen werden. So soll das im ISO-Modell dargelegte Prozessmanagement künftig noch stärkere Berücksichtigung finden: insbesondere die Ablauforganisation standardisierter Tätigkeiten wie Telefonservice oder Anmeldeverfahren soll durch Prozessdokumentation erleichtert werden.

7.3 Konsequenzen für die umgebenden Systeme

Das Modell, auf dem diese Studie basiert, scheint im Hinblick auf das Zustandkommen von Qualitätskriterien fruchtbar zu sein. Denn danach konstruiert sich eine öffentliche Weiterbildungseinrichtung erst aus der Beobachtung durch ihre Beobachter. Sie sind gleichzeitig Akteure im Systemumfeld und ihre individuellen Qualitätsvorstellungen sind grundlegend für den Qualitätsbegriff der Weiterbildungseinrichtung. So konnten Qualitätskriterien gefunden werden, die spezifisch für die Volkshochschule Hochtaunuskreis „konstruiert“ sind und somit eine konkrete und effiziente Umsetzung in die Praxis ermöglichen. Beispielhaft sei hier die Qualitätskategorie „Angebotsvielfalt“ genannt, die im Zusammenhang mit dem bisherigen Qualitäts- und Organisationsentwicklungsprozess der Volkshochschule Hochtaunuskreis nicht formuliert worden ist. Aus der Erkenntnis der Bedeutung dieses Aspektes wurde die Idee einer Lernfestbeteiligung der Volkshochschule entwickelt. Ähnliches gilt auch für andere Qualitätskategorien, die häufig genannt wurden. Erst die genaue Herausarbeitung solcher Kategorien ermöglicht die praktische Umsetzung.

Die systemtheoretische Annahme, dass alle Beteiligten gleichermaßen Beobachter des Systems sind, ermöglicht zudem eine Aufhebung der Trennung von Innen- und Außenbereich des Systems. Dies führt zu

der Erkenntnis, dass alle Beobachter, ob Mitarbeitende oder politisch Verantwortliche, ob Kunden oder Dozenten, das System auch von außen betrachten und versuchen, es zu „irritieren“. Die Frage, wer „Experte“ für das System Weiterbildung ist, verliert damit an Bedeutung. Diese Veränderung befördert eine Enthierarchisierung der unterschiedlichen Beobachtungen. Jede Sichtweise, jedes Qualitätskriterium wird gleich relevant, die Kriterien der Mitarbeitenden werden damit genau so gewichtet wie diejenigen der Kursleitenden oder der Teilnehmenden.

Hier scheint auch eine wesentliche Bedeutung des zugrundegelegten Theorieansatzes dieser Studie zu liegen. In den untersuchten Qualitätsmanagementsystemen werden die Blickwinkel institutionsintern bzw. -extern stets beibehalten. Auch bei den Qualitätsmanagementsystemen ISO 9000 ff und TQM wird sorgfältig unterschieden zwischen Mitarbeitenden und Kunden. So dient etwa das Kriterium der Mitarbeiterzufriedenheit dem Kriterium der Kundenzufriedenheit und wird nur aus diesem Grunde als Qualitätsmerkmal eingeführt. Im Gegensatz dazu führt der Aspekt der Systembeobachtung durch alle Beteiligten zu einer Aufhebung der Trennung von Innen und Außen.

Der praktische Ertrag liegt in der Einsicht in durchaus unterschiedliche Qualitätskriterien der verschiedenen Referenzgruppen, die auch Referenzgruppenbezogen beachtet werden können. Als Beispiel können die Qualitätskriterien der „politisch Verantwortlichen“ gelten. Öffentliche Weiterbildungsträger müssen sich, um Zuschüsse zu erhalten, auch politisch rechtfertigen. Daher erscheint es sinnvoll, an der Volkshochschule Hochtounuskreis die von dieser Referenzgruppe genannten Kriterien „Angebote im Programmbereich Arbeit/Beruf“, „Angebotsvielfalt“, „Kundenorientierung“ etc. auszubauen und öffentlich professioneller darzustellen (auch Öffentlichkeitsarbeit ist eine von den „politisch Verantwortlichen“ genannte Qualitätskategorie). Darüber hinaus sollte man auch versuchen, Politiker verstärkt in die Aktivitäten der VHS einzubinden (die Schirmherrschaft des von der Volkshochschule initiierten Lernfestes 2000 übernimmt im Hochtounuskreis der Landrat).

7.4 Zur weiteren Entwicklung von Qualität in der öffentlichen Weiterbildung

Aus dieser Untersuchung lassen sich abschließend einige Elemente ableiten, die sich als hilfreich bei der weiteren Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen in der öffentlichen Weiterbildung erweisen können:

- a) Aus der Infragestellung der alleinigen Expertenperspektive der hauptamtlich Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen, die in vielen Qualitätsentwicklungsmodellen eine bestimmende Rolle spielt, kann eine veränderte Haltung zur Ergiebigkeit unterschiedlicher Deutungen von Qualität entstehen.
- b) Auch die Erkenntnis der hohen Komplexität von Systemen und der daraus folgenden Erfordernis, wichtige Entwicklungen und Entscheidungen frühzeitig durch umfassende konzeptionelle Einbindung der systemrelevanten Akteure abzusichern, eröffnet neue Perspektiven. Besonders relevant für öffentliche Weiterbildungssysteme scheint die Einbeziehung der politisch Verantwortlichen. Wenn bei der Entwicklung einer institutionellen „Leitbildqualität“ eine möglichst hohe Beteiligung der systemrelevanten Akteure erreicht wird und die so entstehenden Qualitätskategorien als Leitlinien verstanden werden, kann dies eine positive, vor allem langfristig wirksame Erweiterung der institutionsinternen Perspektiven bewirken.
- c) Die Aufarbeitung einrichtungsspezifischer Materials und dessen Einbeziehung in den Qualitätsentwicklungsprozess schafft einrichtungsrelevantes Wissen, das den Mitarbeitenden und den anderen Akteuren zur Verfügung steht. Durch diese Vorgehensweise wird im Sinn von organisationalem Lernen sowohl der gemeinsame Bezugsrahmen der Organisationsmitglieder verändert als auch deren Handlungs- und Problemlösungskompetenz. Damit wandelt sich auch die organisationale Wissensbasis von Bildungseinrichtungen.
- d) Auch wenn die für die Weiterbildung adaptierten Qualitätsentwicklungsmodelle ISO 9000 ff und TQM sich nicht in der öffentlichen Erwachsenenbildung durchsetzen sollten, bieten sie doch wichtige Anhaltspunkte für eine systematische Vorgehensweise beim Qualitätsmanagement. Wie bereits dargestellt, ist vor allem ein funktionierendes Prozessmanagement ein Schlüs-

selelement für längerfristige, kontinuierliche Qualitätsentwicklungsarbeit. Ebenso entscheidend ist die Betonung der Vorbildfunktion von Führungskräften und des Verhaltens von Mitarbeitenden im Qualitätsentwicklungsprozess; Gesichtspunkte, die derzeit häufig noch zu wenig Berücksichtigung finden.

Diese Überlegungen zur Annäherung an die Qualitätsentwicklung in der öffentlichen Weiterbildung sollten eine Studie abrunden, deren Ziel es ist, das System und das Systemumfeld einer öffentlichen Weiterbildungseinrichtung exemplarisch zu betrachten und die Beteiligten in den Mittelpunkt des Qualitätsentwicklungsprozesses zu stellen. Da mit dieser Studie auch die unmittelbare Tätigkeit des Autors reflektiert und erforscht wurde, fand eine lohnende Verknüpfung von Theorie und Praxis statt, die auch die Qualitätsentwicklung der untersuchten Einrichtung befördert hat.

Anmerkungen

- 1 Beide Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwendet, da dies auch in der einschlägigen Literatur seit einigen Jahren üblich ist (vgl. Tippelt 1994).
- 2 In der vorliegenden Untersuchung wird der Kundenbegriff in Anlehnung an Jörg Knolls Definition vom mitproduzierenden Kunden gebraucht (vgl. Knoll 1999, S. 175). Damit soll sowohl dem Dienstleistungscharakter von Bildungsinstitutionen Rechnung getragen werden als auch eine Öffnung des „eher didaktischen“ (ebenda, S. 174) Begriffs „Teilnehmer“ erfolgen. Der Dienstleistungsaspekt spielt besonders bei Anmeldeverfahren, Möglichkeiten der Kursbewertung, Raumausstattung und anderen Rahmenbedingungen eine große Rolle. Mitproduzierend sind die Kunden insofern, als sie nur durch eine eigene Leistung einen Gewinn aus Bildungsveranstaltungen ziehen können und erst durch die aktive Mitarbeit dieser Kunden eine moderne, teilnehmerorientierte Bildungsarbeit ermöglicht wird.
- 3 Die theoretischen Grundlagen – insbesondere die Systemtheorie und die Akteurs-theorie – können im Rahmen dieser Arbeit lediglich stark verkürzt wiedergegeben werden. Sie sollen hier dazu dienen, die theoretische Basis zu erläutern, auf der die später entwickelten Vorstellungen für Qualitätsentwicklung fußen. Zur ausführlichen Darstellung der Systemtheorie vgl. Luhmann 1991, zur Akteurstheorie vgl. Schimank 1996.
- 4 Die Website des Baldrige National Quality Program wurde nach der Anfertigung dieser Schrift grundlegend überarbeitet.
- 5 Volkshochschulen sind für eine Kommune oder eine definierte Region als öffentlicher Weiterbildungsträger zuständig. Damit soll eine umfassende Versorgung der Bevölkerung mit Angeboten zur Erwachsenenbildung gesichert werden.
- 6 Diese und die nachfolgenden Quellenangaben beziehen sich auf den Anhang der ursprünglichen Dissertationsschrift, die im Archiv der VHS Hochtaunuskreis eingesehen werden kann. Weitere Informationen sind auch über den Autor erhältlich: Dr. Stefan Loibl, Dr. Zimmermann Str. 62, 88709 Meersburg, Tel. 07532/495995, mailto: Dr.StefanLoibl@t-online.de

Literatur

- Albrecht, Ulrich/Pfizinger, Elmar/Vogel, Monika (1995): Projekt DIN EN ISO 9000. Vorgehensmodell zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. Berlin
- Arabin, Lothar (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt/M.
- Arnold, Rolf (1992): Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung – Umgang mit Fremdsein als Merkmal erwachsenenpädagogischer Deutungsarbeit. In: Derichs-Kunstmann, Karin, u. a. (Hrsg.): Die Fremde, das Fremde, der Fremde. Beiheft zum Report, S. 111-122
- Arnold, Rolf (1995): Neuere Systemtheorien und Erwachsenenpädagogik. In: Derichs-Kunstmann, Karin, u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte zur Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, S. 31-37
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen
- Arnold, Rolf (1998): Deutungsnotstand und Technologiedefizit der Erwachsenenbildung. In: Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 24, S. 3-15
- Arnold, Rolf (1998a): Kompetenzentwicklung und Organisationslernen. In: Organisation und Entwicklung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 86-110
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1996): Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 9-14
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler Bandler, Richard/Grinder, Joseph(1986) : Reframing, ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie. Paderborn
- Bardmann, Theodor (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird – Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt/M.
- Bardmann, Theodor u. a. (1991): Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen
- Bastian, Hannelore (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn
- Bastian, Hannelore (1999): Vom Adressaten zum Akteur? In: Lernkulturen. Frankfurt/M., S. 183-192
- Bayerischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (1995): Erklärung der 34. ordentlichen Mitgliederversammlung des Landesverbandes Niedersachsen e. V. vom 5.9.1995 in Hildesheim. In: das forum, H. 4, S. 10-11
- Bergold, Ralf/Knoll, Jörg/Mörchen, Annette (Hrsg.) (1999): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Bonn
- Breloer, Heinrich/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Bryk, Adam (1983): Stakeholder – base evaluation. San Francisco
- Bornhalm, Wilhelm/Wortmann, Ralf (1999): Durch Umsteuern die Zukunft der VHS sichern. In: nbeb Magazin, H. 1, S. 37-39
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1992): Individuelle Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung. Sicherung der Qualität und Wirtschaftlichkeit der beruflichen Fortbildung und Umschulung. Runderlasse vom 21.08.1991 und vom 14.07.1992. Nürnberg

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn
- Campbell, Ian/Scheibeler, Alexander (1999): Qualitätsmanagement nach der neuen ISO 9000er Serie. Prozessorientiert, praxisnah, schnell und einfach umgesetzt. Grundwerk – Stand Dezember 1999. Augsburg
- Dawe, Alan (1970): The Two Sociologies. In: British journal of sociology 21, S. 207-218
- Dawe, Alan (1978): Theories of Social Action. In: Bottomore, Tom/Nisbet, Robert A. (Hrsg.) (1978): A History of Sociological Analysis. New York, S. 363-417
- Dembski, Michael/Lorenz, Thomas (1995): Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern. Renningen-Malmsheim
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1997): Informationen des Projektes Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Nr.1, S. 2, Frankfurt/M.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1997a): Neuorientierung der Volkshochschulen. Produkte, Qualität, Kooperation. Kurzbericht Jahrestagung regional arbeitender Volkshochschulen 1997 in Konstanz. Frankfurt/M.
- Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (1998): Qualitätsmanagement, Statistik, Umweltmanagement – Anwendungshilfen und Normensammlungen. Berlin
- Donabedian, A. (1982): An Exploration of structure, Process and Outcome as Approaches to Quality Assessment. In: Selbmann, Hans K. (Hrsg.): Quality Assessment of Medical Care. Gerlingen
- Donnenberg, Otmar (Hrsg.) (1989): Action Learning: Ein Handbuch. Stuttgart
- Droll, Christiane (1996): „Die Betroffenen zu Beteiligten machen“. Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff und Konsequenzen für die Personalentwicklung. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 4, S. 20-21
- Dürr, Walter (Hrsg.) (1989): Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung. Baltmannsweiler Epping, Rudolf (1997): Qualität und Zertifizierung in der Weiterbildung. In: Becker, Alois: Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Düsseldorf, S. 37-41
- Faulstich, Peter (1993): Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 97-102
- Faulstich, Peter (1995): Qualität zertifiziert. Über die DIN/EN/ISO 9000 ff hinaus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 310-318
- Flick, Uwe, u. a. (Hrsg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung, Weinheim
- Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig
- Foerster, Heinz von (1993): Wissen und Gewissen. Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (1988): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.
- Frey, Karl (1996): Qualitätskostenschätzung und systemische Maßnahmen für Qualität und Produktivität von Bildungseinrichtungen. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 127-133
- Friedenthal-Haase, Martha (1990): Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In: Kade, Jochen, u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M., S. 21-27
- Friedrichs, Jürgen (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek
- Gardini, Marco A. (1995): Revolution, Modeerscheinung, Managementkonzept? Eine kritische Betrachtung zum TQM. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 140-142
- Geißler, Harald (1991): Organisations-Lernen, Gebot und Chance einer zukunftsweisenden Pädagogik. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1

- Geißler, Harald (Hrsg.) (1997): Weiterbildungsmarketing, Neuwied u. a.
- Geißler, Karlheinz A. (1995): Die Erwachsenenbildung in der Moderne – Entwicklung und Qualität. In: das forum, H. 3, S. 3-18
- Gierke, Willi B. (1997): Überblick über Modelle der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements. Oldenburg (Vorabdruck)
- Glaserfeld, Ernst von (1981): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. München, S. 16-38
- Glaserfeld, Ernst von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig
- Gnahn, Dieter (1998): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung, Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung. Hannover
- Gonon, Philipp (1998): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau/Schweiz
- Harney, Klaus/Krieg, Bernhard (1983): Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 303-312
- Hartkemeyer, Johannes (1996): Die Volkshochschule als „Lernende Organisation“. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 2, S. 17-20
- Hartkemeyer, Johannes (1999): Was ist die Qualität von Qualität? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 43 (Thema „Qualität“), S. 39-45
- Hartkemeyer, Johannes/Hartkemeyer Martina/Dhority, L. Freeman (1999): Miteinander Denken: das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart
- Heinen-Tenrich, Jürgen (1998): „...kleine Brötchen backen und nicht über Rezepte diskutieren...“. Zur Qualitätsentwicklung an Volkshochschulen. In: nbeb magazin, H. 1, S. 20-22
- Heiner, Maja (Hrsg.) (1996): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg im Breisgau
- Heiner, Maja (1996a): Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Heiner, a. a. O., S. 20-47
- Heiner, Maja (1998): Lernende Organisation und Experimentierende Evaluation. Verheißungen Lernender Organisationen. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Experimentierende Evaluation: Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim, München
- Heinold-Krug, Eva/Claussen, Werner (1999): Zu einer neuen Kooperationskultur finden. Gemeinsame Qualitätsentwicklung von Planenden und Lehrenden, In: Küchler/Meisel, a. a. O., Band II, S. 20-56
- Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (1997): Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen. Frankfurt/M.
- Heyse, Volker/Metzler, Helmut (1995): Die Veränderung managen, das Management verändern. Münster
- Huber, Günther L. (Hrsg.) (1992): Qualitative Analyse: Computereinsatz in der Sozialforschung. München u. a.
- Isaacs, William (1999): „Eine Veränderung kollektiver Denkmuster ist möglich“. Ein Gespräch mit William Isaacs, Boston. In: Hartkemeyer u. a., a. a. O., S. 62-68
- Kade, Jochen (1995): Lebenslange Bildungsprozesse im Kontext von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin, u. a. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 123-134.
- Kade, Jochen (1996): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, Karin, u. a. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 13-31

- Kade, Jochen (1997): Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 112-123
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter (1995): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 195-206
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen
- Kade, Sylvia (1994): Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, a. a. O., S. 328-311
- Kadler, Ines/Klenk, Wolfgang (1999): Arbeit und Leben Thüringen. In: Küchler/Meisel, a. a. O., Band II, S. 57-73
- Kaiser, Jana (1994): Eine Reise in die Systemtheorie. In: Vogel, a. a. O., S. 257-270
- Kegelmann, Monika (1995): CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 143-145
- Kneer, Georg (1993): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung. München
- Knoll, Jörg (1999): Qualitätsmanagement im Überschneidungsbereich von Universität und Erwachsenenbildung. In: Küchler/Meisel, a. a. O., Band II, S. 169-182
- Knoll, Jörg (1999a): Qualitätsmanagement an der Universität. Leipziger Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik nach ISO zertifiziert. In: AUE – Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, H. 1, S. 13-20
- Knoll, Jörg (1999b): Lernen im geschaffenen Raum. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV, S. 25-26
- Kraus, Wolfgang (1995): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Auflage. Weinheim, S. 412-415
- Krug, Peter (1995): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 6, S. 313-315
- Küchler, Felicitas von (1993): Was ist Qualität von Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 10-12
- Küchler, Felicitas von/Meisel, Klaus (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Band I und II. Frankfurt/M.
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken. München
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1996): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Soest
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation, 2. Auflage. Hannover
- Lippert, Gerhardt (1999): Erfahrungen der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen mit der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001. In: Küchler/Meisel, a. a. O., S. 146-153
- Ludewig, Kurt (1992): Systemische Therapie. Stuttgart
- Luhmann, Niklas (1970): Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen
- Luhmann, Niklas (1976): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, Jürgen/Luhmann Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M., S. 25-100
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1988): Organisation. In: Küpper, Willi/Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen, S. 165-185

- Luhmann, Niklas (1991): Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: ders.: Soziologische Aufklärung, Band 3. Opladen, S. 25-34
- Luhmann, Niklas/Fuchs, Peter (1989): Reden und Schweigen. Frankfurt/M.
- Maaßen, Harald (1994): Geschichten zum Denken. In: Studiengruppe Sozialmanagement der Fachhochschule Niederrhein (Hrsg.): Neue Sichten in Sicht: Fragmente eines Perspektivenwechsels in der Sozialarbeit. Aachen, S. 134-155
- Maturana, Humberto R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig
- Maturana, Humberto R./Varela, Francesco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern u. a.
- Mayer, Frank (1999): Erfahrungen der Volkshochschule Reutlingen mit der Zertifizierung nach der ISO-Norm. In: Küchler/Meisel, a. a. O., S. 137-145
- Mayntz, Renate/Holm, Kurt/Hübner, Peter (1971): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen
- Mayring, Philipp (1992): Analytische Schritte bei der Textinterpretation. In: Huber, Günther: Qualitative Analyse: Computereinsatz in der Sozialforschung. München u. a., S. 11-42
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim
- Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim
- Meisel, Klaus (Hrsg.) (1994): Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn
- Meisel, Klaus/Rohlmann, Rudi/Schuldt, Hans- Joachim (1996): Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen, Frankfurt/M.
- Merten, Klaus (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen
- Nittel, Dieter (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung? Votum zugunsten eines „einheimischen Begriffs“. In: Arnold, a. a. O., S. 163-184
- Nittel, Dieter (1999): Was macht professionelles pädagogisches Handeln in der modernen Erwachsenenbildung „erfolgreich“? In: PÄDforum, H. 1, S. 53-58
- Nolda, Sigrid (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
- Nuissl, Ekkehard (1993): „Qualität“ – pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 103-108
- Nuissl, Ekkehard (1996): Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung. Frankfurt/M.
- Nuissl, Ekkehard (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 41-49
- Nuissl, Ekkehard/Rein, Antje von (1996): Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen, Frankfurt/M.
- Oberschulte, Hans (1994): Organisatorische Intelligenz; ein integrativer Ansatz des organisatorischen Lernens. München
- Olbrich, Josef (1994): Der systemtheoretische Ansatz in der Erwachsenenpädagogik. In: Tipfelt, a. a. O., S. 159-171
- Pfützing, Elmar (1998): Der Weg von DIN EN ISO 9000 zu Total-Quality-Management (TQM). Berlin u. a.
- Pohl, Karl-Heinz/Schönfeld, Michael/Stoebe, Sybille (1995): Zertifizierung allein genügt nicht. Qualitätsmanagement für Weiterbildungsträger. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 131-134
- Probst, Gilbert J. B. (1994): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden

- Reich, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied
- Reischmann, Jost (1997): Die Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In: Arnold, a. a. O., S. 119-132
- Report (1993). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 31 (Thema „Geschichte und Erwachsenenbildung“)
- Report (1995). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 35 (Thema „Teilnehmer/innen in der Weiterbildung“)
- Report (1999). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 43 (Thema „Qualität“)
- Rüdenauer, Manfred (1995): Elemente eines effektiven Weiterbildungs-Controlling. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 152-155
- Rust, Holger (1981): Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse. Tübingen
- Sallwey, Dieter (1996): Der Weg zur Qualität. Prinzipien und Methoden zur Verwirklichung von TQM. Offenbach
- Schäffter, Ortfried (1991): Die VHS: Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer regionalen Umwelt? In: das forum, H. 3, S. 2-9
- Schäffter, Ortfried (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Bonn, Frankfurt/M.
- Schäffter, Ortfried (1995): Strukturwandel als Lernanlass – Die Bedeutung der Mitarbeiterfortbildung für Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 319-330
- Schäffter, Ortfried (1995a): Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. In: Derichs-Kunstmann, Karin u. a. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 55-61
- Schäffter, Ortfried (1997): Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung: Antrittsvorlesung 17. Juni 1993, Humboldt-Universität zu Berlin
- Schäffter, Ortfried (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In: Vogel, a. a. O., S. 35-53
- Schein, Edgar (1985): Organizational Culture and Leadership. A dynamic View. San Francisco, London
- Schimank, Uwe (1996): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen
- Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1999): Lernkulturen: Innovationen; Preise; Perspektiven. Frankfurt/M.
- Schöll, Ingrid (1994): Die Volkshochschule im Blickwinkel des Marketing. In: Meisel, a. a. O., S. 59-146
- Schöll, Ingrid (1996): Weiterbildungsmarketing. Frankfurt/M.
- Schrader, Achim (1971): Einführung in die empirische Sozialforschung. Stuttgart
- Schrader, Josef (1986): Teilnehmerverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulkursen. Frankfurt/M.
- Seliger, Ruth (1997): Systemisches Training – Wie systemisches Denken Lernen in Organisationen verändert. In: Organisationsentwicklung, H. 1, S. 28-38
- Siebert, Horst (1995): Lernökologie – am Schnittpunkt von Organisation und Didaktik. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 6, S. 339-341
- Siebert, Horst (1995a): Konstruktivistische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin, u. a. (Hrsg.) Beiheft zum Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 50-54
- Siebert, Horst (1995b): Qualitätssicherung – pädagogisch gesehen. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 2, S. 10-15

- Siebert, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.
- Siebert, Horst (1998): Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation? In: Vogel, a. a. O., S. 111-123
- Siebert, Horst (1998a): Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Simon, Fritz B. (1997): Meine Psychose, Mein Fahrrad und ich: Zur Selbstorganisation der Verrücktheit. Heidelberg
- Simon, Walter (1996): Die neue Qualität der Qualität. Offenbach
- Steinbeck, Hans (1995): Das neue Total Quality Management: Qualität aus Kundensicht. Landsberg/Lech
- Wuppertaler Kreis e. V. (Hrsg.) (1996): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach DIN EN ISO 9000 ff: ein Leitfaden. Köln
- Tietgens, Hans (1977): Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 283-289
- Tietgens, Hans (1977a): Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung, Opladen, S. 11-28
- Tietgens, Hans (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt/M.
- Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Tietgens, Hans (1994): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn
- Tietgens, Hans (1995): 75 Jahre Volkshochschule. In: Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Bad Heilbrunn, S. 61-105
- Tietgens, Hans (1999): Rückblick auf den Umgang mit dem Qualitätsbegriff in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 43 (Thema „Qualität“), S. 10-14
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Vogel, Hans (1994): Werkbuch für Organisationsberater. Aachen
- Vogel, Norbert (Hrsg.) (1998): Organisation und Entwicklung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Wagner, Rainer H. (1994): Konstruktivismus und Systemtheorie – und ihre Wirkung auf unsere Vorstellung von Unternehmen. In: ders. (Hrsg.): Praxis der Veränderung in Organisationen. München, S. 13-38
- Watzlawick, Paul (1978): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München
- Watzlawick, Paul (1995): Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn. München
- Watzlawick, Paul, u. a. (1985): Menschliche Kommunikation. Bern
- Weber, Karl (1995): Weiterbildung und Organisation. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 6, S. 318-321.
- Weiterbildung Hamburg e. V. (Hrsg.) (1998): Informationsmaterial Qualitätsstandards in der Weiterbildung. Hamburg
- Weymann, Ansgar/Mader, Wilhelm (1980): Der Hauptschulabschluss in der Weiterbildung. Paderborn
- Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1997): Qualitätsmanagement und Evaluation in der Erwachsenenbildung. Modelle, Projekte, Praxisberichte, Materialien. Oldenburg
- Wunder, Helmut (1995): Entwicklung des Qualitätsmanagements. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 3, S. 173-174
- Wuppertaler Kreis e. V. (Hrsg.) (1996): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach DIN EN ISO 9000ff. Köln

- Zech, Rainer (Hrsg.) (1997): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn
- Zech, Rainer (1999): Neue Aufgaben und Rollen für Organisationen und Professionen. In: Schlutz, Erhard: Lernkulturen. Frankfurt/M., S. 171-182

Verzeichnis unveröffentlichter Dokumente:

- Brüning, Horst (1989): Erwachsene lernen – Aufgaben und Chancen der Volkshochschule als erwachsenenbildnerische Einrichtung, unveröffentlichte Diplomarbeit. Frankfurt/M.
- Geschäftsberichte der VHS Hochtaunuskreis 1994-2000, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Dokumentation der Reflexionstage der VHS Hochtaunuskreis 1994-1998, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Beratungsprotokoll der Weiterbildungsberatungsstelle der VHS Hochtaunuskreis vom 13.04.1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Loibl, Stefan, „Zur Konstruktion von Qualität in Bildungsorganisationen“ Annäherung an die Qualitätsentwicklung in der öffentlichen Weiterbildung – Dargestellt am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus Oberursel –, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Protokoll der Beiratssitzung der VHS Hochtaunuskreis vom 04.11.1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Protokoll der Dienstbesprechungen vom 19.01.1999, 17.02.1999, 14.04.1999 und 20.10.1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Protokolle der Dienstbesprechungen der VHS Hochtaunuskreis 1994-2000, Archiv der VHS Hochtaunuskreis).
- Protokoll Qualitätszirkel, 21.10.1997, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Vorläufiger stenografischer Bericht der Sitzung des Hessischen Landtags vom 09.09.1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnung der VHS Hochtaunuskreis 1997, 1998, 1999, Archiv der VHS Hochtaunuskreis
- Rogge, Klaus (1998): Wechselseitige Entwicklungsberatung. In: Unveröffentlichter Konferenzbericht der 33. Bundeskonferenz regional arbeitender Volkshochschulen, S. 1-2

Anhang

Fragebogen der Befragung von Mitarbeitenden, Kunden, Kursleitenden und politisch Verantwortlichen der VHS Hochtaunuskreis

1. Sie sind Mitarbeiter/in¹ der Volkshochschule Hochtaunuskreis/Oberursel. Wie erleben Sie „Ihre“ VHS?
 2. Falls Sie der Meinung sind, daß die VHS Hochtaunuskreis/Oberursel über besondere Qualitäten verfügt, welche sind das?
 3. Welche Angebote sollte „Ihre“ VHS Ihrer Meinung nach unbedingt machen (Bitte nennen Sie sowohl Angebote, die es bereits gibt, als auch solche, die nach Ihrer Ansicht zusätzlich gemacht werden sollten)?
 4. Beschreiben Sie aus Ihrer Sicht als Mitarbeiter/in² eine ideale Volkshochschule, welche positiven Merkmale müßte diese Einrichtung unbedingt aufweisen?
 5. Wie könnte es gelingen, daß Sie mit der Arbeit Ihrer Volkshochschule unzufrieden wären?
 6. Wenn Sie der/die Leiter/in der Volkshochschule Hochtaunuskreis/Oberursel wären, was würden Sie anders machen?
-
- 1 oder Kursteilnehmer/in, Kursleiter/in, Bürgermeister im Zuständigkeitsbereich, Frauenbeauftragte, Beiratsmitglied, Vorstandsmitglied.
- 2 oder Kursteilnehmer/in, Kursleiter/in, Bürgermeister im Zuständigkeitsbereich, Frauenbeauftragte, Beiratsmitglied, Vorstandsmitglied.

Autor

Dr. phil. Stefan Loibl, Jahrgang 1958, Diplom-Pädagoge, ist Leiter des Weiterbildungsreferats der IHK Hoahrhein-Bodensee. Studium der Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg. Tätigkeiten als Pädagoge beim DAG Bildungswerk in Augsburg, Leiter der ausbildungsbegleitenden Hilfen der Münchner Volkshochschule und später der Kreisvolkshochschule Hochtaunus. Seit 2001 Lehraufträge an der Fachhochschule Ravensburg Weingarten und der Universität Konstanz. Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung, Organisations- und Personalentwicklung sowie Weiterbildungsnetzwerke.

