

Stefanie Hartz, Annika Goeze, Josef Schrader

**Empirische Befunde zur Implementierung von
LQW 2 in das System der Weiterbildung**
Abschlussbericht der Universität Tübingen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf>

Online veröffentlicht am: 08.05.2008

Stand Informationen: 30.04.2007

Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

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

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

Abstract

Stefanie Hartz, Annika Goeze, Josef Schrader (2007): Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen

Im Rahmen des Projekts „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzen“ wurde das Modell der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW 1) entwickelt. Es ist speziell auf Organisationen der Weiterbildung ausgerichtet und macht den Lernenden zum Referenzpunkt aller Qualitätsmanagementbemühungen. Das Folgeprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ hatte die Aufgaben, LQW auf Anschlussfähigkeit an die nationale und europäische Qualitätsdebatte zu prüfen, auf die in den Landesgesetzen formulierten Anforderungen hin zu orientieren und das Modell zu überarbeiten. Im Mai 2003 wurde das Nachfolgemodell (LQW 2) verabschiedet und in zwei Phasen eingeführt. Begleitend zu der Implementierung wurde eine Evaluation bei der Universität Tübingen in Auftrag gegeben. Sie stellt darauf ab, Veränderungen, die sich aus der Implementierung von LQW in das System Weiterbildung ergeben, zu analysieren und steuerungsrelevantes Wissen zur nachhaltigen Implementierung von LQW 2 bereit zu stellen. Der Bericht stellt die Systemevaluation und ihre abschließenden Ergebnisse dar (im Einzelnen: Auftrag und Fragestellung, Konzeption und Durchführung der Datenerhebung, Ergebnisse des ersten und zweiten Messzeitpunktes).

Autor/inn/en

Dipl.-Päd. Annika Goeze, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen.

Dr. phil. Stefanie Hartz ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen.

Prof. Dr. Josef Schrader ist Professor am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen.



**Empirische Befunde zur Implementierung von
LQW 2 in das System der Weiterbildung.
Abschlussbericht des Lehrstuhls
Erwachsenenbildung / Weiterbildung der
Universität Tübingen**

Stefanie Hartz / Annika Goeze / Josef Schrader

Mai 2007

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Auftrag und Fragestellung	10
2.1	<i>Projektauftrag im Rahmen der ersten und zweiten Durchführungsphase</i>	10
2.2	<i>Rahmenkonzept der Systemevaluation und Fragestellung</i>	11
2.2.1	Das „System Weiterbildung“: Konstitution des Untersuchungsgegenstandes und der Fragestellung	11
2.2.2	Die Untersuchungsebenen	14
2.2.3	Verzahnung der Systemevaluation mit den Arbeiten im DIE	18
3	Konzeption und Durchführung der Datenerhebung	19
3.1	<i>Grundsätzliche methodische Anforderungen</i>	19
3.2	<i>Ebenenbezogene Erläuterung der Datenerhebung und Form der Umsetzung</i>	22
3.2.1	Makroebene	22
3.2.2	Vermittlungsebene	24
3.2.3	Mesoebene	25
3.2.4	Meso- / Mikroebene – Zugang über Fallstudien	27
3.2.5	Mikroebene	29
4	Rahmenbedingungen	34
5	Akzeptanz und Wirkungen: Ergebnisse des 1. und 2. Messzeitpunktes	37
5.1	<i>Kontext der Implementierung: Die Erwartungen an LQW 2 hinsichtlich der Anforderungen nach SGB III</i>	38
5.2	<i>Die Makroebene</i>	45
5.2.1	Die Perspektive von Bund und Ländern	45
5.2.2	Die Testierungsstelle aus der Perspektive unterschiedlicher Subsysteme	52
5.2.2.1	Wahrnehmung der Testierungsstelle durch die Einrichtungen	53
5.2.2.2	Die Testierungsstelle aus der Perspektive der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes	56
5.2.2.3	Die Testierungsstelle aus der Perspektive der Gutachter/innen / Berater/innen	58
5.2.2.4	Die Testierungsstelle aus der Perspektive der Vernetzungsstelle	61
5.2.2.5	Das Selbstverständnis der Testierungsstelle	62
5.2.3	Fremdbild und Selbstbild der Testierungsstelle	64
5.3	<i>Die Makro- und Mesoebene: Gegenseitig unterstellte Absichten</i>	66
5.3.1	Von Einrichtungen der politischen Bühne unterstellte Absichten	66
5.3.2	Spiegelung mit den Aussagen der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes	69
5.4	<i>Die Mesoebene: Einrichtungen im Prozess</i>	72
5.4.1	Strukturanalyse zu den an LQW 2 teilnehmenden Einrichtungen	73
5.4.2	Beschäftigung mit der Qualitätsthematik in den Einrichtungen	80

5.4.3	Qualitätsverständnis in den Einrichtungen.....	84
5.4.4	Motive und Begründungen der Einrichtungen zur Teilnahme an LQW 2 vor und nach dem Zertifizierungsverfahren	84
5.4.4.1	Motive der vom Verfahren vor dem ersten Messzeitpunkt zurückgetretenen Einrichtungen	85
5.4.4.2	Motive für die Implementierung von LQW 2 in Einrichtungen der Weiterbildung vor Beginn des Zertifizierungsverfahrens.....	87
5.4.4.3	Motive und Begründungen der Einrichtungen zur Teilnahme an LQW 2 vor und nach dem Zertifizierungsverfahren im Vergleich	92
5.4.5	Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von LQW 2	98
5.4.5.1	Erwartungen und Wirkungen – extern.....	99
5.4.5.2	Erwartungen und Wirkungen – intern.....	106
5.4.6	Vernetzung	117
5.4.7	Umsetzung und Unterstützung.....	122
5.4.7.1	Umsetzungsschwierigkeiten.....	123
5.4.7.2	Beratungserfordernis	125
5.4.7.3	Regionale Unterstützungsstelle	127
5.4.8	Begutachtung	129
5.4.8.1	Auflagen in den Gutachten.....	129
5.4.8.2	Wahrnehmung der Gutachter/innen durch die Einrichtungen	132
5.4.8.3	Wahrnehmung der Visitation durch die Einrichtungen	133
5.4.9	Entwicklungsbedarfe und Wissenslücken im Vergleich zu Relevanz und Neuaneignung von Wissensbereichen.....	135
5.4.9.1	Entwicklungsbedarfe.....	135
5.4.9.2	Relevanz und Neuaneignung von Wissensbereichen.....	137
5.5	<i>Die Meso- / Mikroebene: Vergleichende Fallanalyse.....</i>	142
5.5.1	Fall 1: großstädtische VHS	143
5.5.1.1	Die Einrichtung und ihre zentralen Bezugssysteme	143
5.5.1.2	Teilnahmemotivation	144
5.5.1.3	Implementierungsprozess	147
5.5.1.4	Der Qualitätsbeauftragte: Erfolgsfaktor für die Umsetzung von LQW 2	148
5.5.1.5	Akzeptanz.....	149
5.5.1.6	Erwartungen und Wirkungen.....	150
5.5.2	Fall 2: Privater Weiterbildungsanbieter	158
5.5.2.1	Die Einrichtung und ihre zentralen Bezugssysteme	158
5.5.2.2	Teilnahmemotivation	161
5.5.2.3	Implementierungsprozess	161
5.5.2.4	Akzeptanz.....	166
5.5.2.5	Wirkungen.....	170
5.5.3	Zusammenfassung: Fallvergleich	172
5.6	<i>Die Mikroebene: Mitarbeitende und Teilnehmende</i>	172
5.6.1	Mitarbeitende in den Organisationen der Weiterbildung	173
5.6.1.1	Zur Bedeutung der / des Qualitätsbeauftragten.....	173
5.6.1.2	Qualitätsthematik und Mitarbeiter/innengruppen	176
5.6.2	An der Schnittstelle zur Umwelt: die Teilnehmenden.....	183
5.6.2.1	Standardisierte telefonische Befragung zur (Nicht-) Einbindung von Teilnehmenden.....	185
5.6.2.2	Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden und Interviews mit Qualitätsbeauftragten.....	189

6 Zusammenfassung der Ergebnisse der Systemevaluation unter der Perspektive von Akzeptanz und Wirkungen	200
6.1 <i>Die Akzeptanz von LQW 2</i>	202
6.2 <i>Die Wirkungen von LQW 2</i>	210
7 Literatur.....	220
8 Abbildungsverzeichnis.....	229

1 Einleitung

„Qualität ist zu einem der leitenden Begriffe innerhalb des allgemeinen Bildungsdiskurses geworden und hat mittlerweile eine Prominenz erreicht, die durchaus derjenigen früherer Leitkonzepte wie etwa *Kindgemäßheit*, *Chancengleichheit*, *Emanzipation* oder *Wissenschaftsorientierung* entspricht. Nun sind derartige Leitkonzepte nie als präzise definierte, empirisch operationalisierte oder auch nur operationalisierbare Landmarken innerhalb des Diskursfeldes „Bildung“ zu betrachten, sondern viel eher als begriffliche Verdichtungen breit gefächerter Bündel von Argumenten, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen. Immanente Ungereimtheiten und ausfransende Bedeutungsränder gehören dazu. Solche *Slogans* sind immer positiv konnotiert: wer kann und will schon gegen Emanzipation, Chancengleichheit oder – heute – Qualität sein“ (Terhart 2000, S. 809, Herv. i. O.).

Wenngleich der Qualitätsbegriff also stets vage und kaum einheitlich zu fassen ist (vgl. Heid 2000; Harvey/Green 2000; Hartz i.D.), so ist er doch ein ständiger Begleiter des Diskurses in der Weiterbildung. Die Qualitätsthematik ist für die Weiterbildung insofern keine neue Thematik. Qualitätsfragen waren stets eng mit Professionalisierungsfragen (vgl. Gieseke 1997; Schlutz 1995) und der Evaluierung der mikrodidaktischen Ebene – der Lehr-Lern-Situation – verknüpft (vgl. Reischmann 2002). Qualität bezog sich auf die Professionalität der pädagogischen Arbeit. Neu an dem aktuellen Diskurs ist die spezifische Ausrichtung auf den Aspekt des Qualitätsmanagements und die Fokussierung der organisationalen Seite. Bei dem Diskurs um Qualitätsmanagement handelt es sich um einen Diskurs, der seinen Ursprung im Wirtschaftssystem – speziell in der Industrie – hat und der über die beiden Qualitätsmanagementmodelle ISO 9000ff. / 2000 (vgl. Greve/Pfeiffer 2002; Wuppertaler Kreis e. V./CERTQUA 2002) und EFQM (vgl. Radtke/Wilmes 2002, Schiersmann/Thiel/Pfizenmaier 2001) strukturiert ist. Sie speisen mit Begriffen wie Leitbilderstellung, Kundenorientierung, Prozessverbesserung, Selbst- und Fremdevaluation die Debatte und sickern seit Mitte der 1990er Jahre sukzessive in die Weiterbildung durch (vgl. exemplarisch Arnold 1997; v. Küchler/Meisel 1999; Heinold-Krug/Meisel 2002; Schwarz/Behrmann 2006). Die auf die organisatorische Seite ausgerichtete Qualitätsdebatte wurde von Teilen der Disziplin lange skeptisch beäugt (vgl. Nittel 1997, 1999, 2000; Seiverth 1999). Dem Qualitätsmanagement wurde die *Professionalisierung* nicht nur entgegengestellt. Der Letzteren wurde auch eine Vorrangstellung eingeräumt (vgl. Hartz/Meisel 2006). Trotz der Abwehrhaltung von Teilen der Disziplin hat sich der Diskurs in der Praxis fortgesetzt – dies ist u.a.

daran sichtbar, dass unterschiedliche auf den Bereich der Weiterbildung ausgerichtete Qualitätsmanagementmodelle – auf Einrichtungs-, Verbands-, Kommunal-, Landes- und Bundesebene – konzipiert worden sind. Es wurden Ideen der aus dem ökonomischen Sektor stammenden Debatte aufgegriffen und in adaptierter Form in die Praxis eingeführt (vgl. Hartz/Meisel 2006).

Von der sich hierin ausdrückenden Beharrungskraft der Debatte um Qualitätsmanagement zeugt das zur Rede stehende Projekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Das Projekt baut auf dem Projekt „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzen“ auf, das von 2000 bis 2002 von dem ArtSet Institut zusammen mit dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“ durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Projektes wurde das Modell der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) verabschiedet (vgl. Ehses/Zech 2002). Bei dem Qualitätsmanagementmodell LQW handelt es sich um ein Modell, das explizit auf Organisationen der Weiterbildung hin ausgerichtet ist. Ohne die Fokussierung der organisatorischen Ebene zu vernachlässigen, wird modelltheoretisch der Lernende in den Mittelpunkt gerückt und zum Referenzpunkt aller Qualitätsmanagementbemühungen. Bereits kurz nach der Verabschiedung von LQW 1 im Jahr 2001 konnte man auf „fast 120 Anmeldungen zur Qualitätstestierung aus neun Bundesländern blicken“ (Zech 2004, S. 8). Das Projekt fand politisch Aufmerksamkeit und mündete in ein Folgeprojekt. Von 2002 bis 2003 wurde dem ArtSet Institut und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) der Auftrag erteilt, LQW 1 auf seine Anschlussfähigkeit an die nationale und europäische Qualitätsdebatte zu prüfen, auf die in den Landesgesetzen formulierten Anforderungen hin zu orientieren und basierend auf den Erfahrungen mit LQW 1 das Modell zu überarbeiten. Im Mai 2003 wurde das Nachfolgemodell LQW 2 verabschiedet. Im Juni 2003 startete dann im Rahmen des Projektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ die erste Durchführungsphase zur bundesweiten Einführung von LQW 2 in Einrichtungen der Weiterbildung. Diese erste Durchführungsphase des Bund-Länder-Verbundprojektes wurde gemeinsam von ArtSet und DIE durchgeführt. Der ersten Durchführungsphase schloss sich eine zweite Durchführungsphase an. Diese baute auf Ergebnissen der ersten Durchführungsphase zu Fragen von Akzeptanz und Nachhaltigkeit der

Implementierung der Lernerorientierten Qualitätstestierung auf und stellte auf der operativen Ebene eine Professionalisierung der Weiterbildung im Bereich des Qualitätsmanagements sowie eine Nachqualifizierung der Gutachter/innen in Bezug auf SGB III in den Vordergrund. Diese Phase wurde durch das DIE realisiert.

Begleitend zu der Implementierung von LQW 2 wurde eine Evaluation des Vorhabens in Auftrag gegeben. Die Systemevaluation startete in der ersten Durchführungsphase und wurde in der zweiten Phase mit einer erweiterten, auf den Teilnehmenden fokussierten Fragestellung fortgeführt. Die Aufgabe der Systemevaluation übertrug das DIE zu weiten Teilen dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen. Inhaltlich stellt die Evaluation darauf ab, Veränderungen, die sich aus der Implementierung von LQW 2 in das System Weiterbildung ergeben, zu analysieren und steuerungsrelevantes Wissen zur nachhaltigen Implementierung von LQW 2 bereit zu stellen.

Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es, die Systemevaluation und ihre abschließenden Ergebnisse darzustellen. Dazu werden zunächst in Kapitel 2 der Auftrag der Systemevaluation und die Fragestellung zu skizzieren sein. In Kapitel 3 geht es um die Konzeption und Durchführung der Datenerhebung, in Kapitel 4 um Rahmenbedingungen. Kapitel 5 zeigt die Ergebnisse des ersten und zweiten Messzeitpunktes. Der Bericht endet mit einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6.¹

¹ Die Autorinnen und der Autor haben sich bemüht, den Bericht in einer gendersensiblen Sprache zu verfassen. An einigen Stellen erschienen aber die Formulierungen kompliziert und unleserlich zu werden. Dann wird auf die maskuline Form ausgewichen – wenngleich immer beide Geschlechter gemeint sind.

2 Auftrag und Fragestellung

2.1 Projektauftrag im Rahmen der ersten und zweiten Durchführungsphase

2003 erhielt das DIE den Auftrag, die Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung zu evaluieren. Diesen übertrug das DIE zu weiten Teilen dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen.

Im Projektauftrag der ersten Durchführungsphase an das DIE heißt es sinngemäß, dass es im Kontext der Systemevaluation darum gehe, die Akzeptanz und Wirkungen des Qualitätstestierungsmodells im System Weiterbildung in den Blick zu nehmen. Dabei solle die Untersuchung auf einer Datenerhebung in den beteiligten Einrichtungen mittels eines standardisierten Fragebogens sowie auf Fallstudien basieren. Vor diesem Hintergrund wurde von Stefanie Hartz ein Rahmenkonzept in Abstimmung mit den Auftraggebern entwickelt. Das Rahmenkonzept benennt die zentrale Fragestellung sowie die zu untersuchenden Handlungsebenen und bildet die Grundlage für den Vertrag zwischen dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen

In der ersten Durchführungsphase der Systemevaluation musste die Perspektive der Teilnehmenden noch zurückgestellt werden, da erst dann auf LQW 2 zurückführbare Veränderungen durch die Teilnehmenden beobachtbar werden können, wenn die Einrichtungen die Testierung abgeschlossen haben und nach der Logik von LQW 2 ihren Alltag gestalten, das Modell also die Praxis erreicht hat. Deshalb wurden die Teilnehmenden erst in der zweiten Durchführungsphase in den Blick genommen und in die Systemevaluation integriert. Bei einer Untersuchung auf der Ebene der Teilnehmenden ist es von Interesse, der Frage nachzugehen, ob sich die Nutzenorientierung in der Weiterbildung durchsetzen kann und wie der „Lernende“ die Einführung eines solchen Systems wahrnimmt und einschätzt (vgl. dazu Kapitel 5.6).

Vor diesem Hintergrund war es die Aufgabe der zweiten Durchführungsphase, die Systemevaluation „weiterzuführen mit dem Ziel, empirisch gesicherte Daten und Informationen über die Wirkungen der LQW-Einführung auf den verschiedenen Systemebenen, einschließlich der Ebene der Teilnehmer/innen, zu gewinnen“ (Antrag auf Bewilligung einer zweiten Durchführungsphase des BLK-Verbundprojektes, Juli 2005, S. 13). Zur Realisierung dieses Auftrages wurde das Rahmenkonzept um den Untersuchungsgegenstand „Teilnehmende“ ergänzt.

2.2 Rahmenkonzept der Systemevaluation und Fragestellung

Um dem Auftrag entsprechend Akzeptanz und Wirkung von LQW 2 im System Weiterbildung zu untersuchen, werden im Rahmen der Systemevaluation Akzeptanz- und Wirkungsforschung miteinander verbunden. Ziel ist es, Veränderungen zu analysieren, die sich aus der Implementierung von LQW 2 im System der Weiterbildung ergeben. Dieses gilt es mit einer formativen Evaluation zu bearbeiten und prozessbegleitend diejenigen Bedingungen zu extrahieren, die eine Strukturentwicklung ermöglichen und die zu einer Optimierung des Implementationsprozesses beitragen.

2.2.1 Das „System Weiterbildung“: Konstitution des Untersuchungsgegenstandes und der Fragestellung

Für die Präzisierung des Auftrages ist es bedeutend zu klären, was unter dem „System Weiterbildung“ verstanden wird. Eine solche Explikation erscheint umso notwendiger, wenn – wie im vorliegenden Fall – die Anwendung des Systembegriffs umstritten ist. Es besteht nach wie vor Diskussionsbedarf, ob der Begriff für das Feld der Weiterbildung angemessen ist und – sofern Angemessenheit attestiert werden kann – was der für die Reproduktion der Weiterbildung relevante Code ist (vgl. Wittpoth 2003; Luhmann 2002; Kade 1997).² Trotz dieser noch unabgeschlossenen

² Kade hat den Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ erarbeitet (vgl. Kade 1997). Luhmann hat diesen Vorschlag übernommen (vgl. Luhmann 2002, S. 59f.). In der Reflexion zu Luhmanns Reflexion

Diskussion wird im Nachfolgenden vom „System Weiterbildung“ und der „Systemevaluation“ gesprochen. Dabei ist bei der Begriffsnutzung im zur Rede stehenden Forschungszusammenhang weniger der Reproduktionscode der Weiterbildung insgesamt von Erkenntnisinteresse. Die Begriffsnutzung stellt vielmehr auf die Komplexität der Weiterbildung und das Geflecht miteinander in Wechselwirkung stehender Subsysteme im Falle der Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung ab.

Das System Weiterbildung wird in Anlehnung an Weick als eine lose Koppelung locker miteinander verbundener, relativ autonomer und operativ geschlossener Subsysteme begriffen (vgl. Weick 1998, S. 163ff., 1976; vgl. Schrader 2001). Als operativ geschlossene Subsysteme sind die einzelnen Subsysteme „blind“ füreinander: Eines kann auf die Operationen des jeweils anderen weder zugreifen, noch kann es die Operationen des jeweils anderen mit Bestimmtheit voraussagen. Die einzelnen Subsysteme sind Umwelt füreinander und (ko)operieren demnach immer im Medium doppelter Kontingenz (vgl. Luhmann 1996). Gleichwohl die Subsysteme unzugänglich füreinander sind, werden sie in enger Beziehung zueinander gedacht. Insofern meint „lose gekoppelt“ weder losgelöst noch entkoppelt. Die Beziehung zueinander bestimmt sich aus der Einheit der Differenz von System und Umwelt. In diesem Sinne ist die Umwelt als konstitutives Moment der Differenz dafür, dass sich das System als eigenständiges System erfahren kann, nicht weniger relevant als das System selbst (vgl. Luhmann 1996). Dabei sind die einzelnen Subsysteme füreinander keine beliebigen Umwelten, sondern jeweils besonders relevante Umwelten: Da Entscheidungen bzw. Kommunikationen des einen Subsystems Wirkungen auf diejenigen des anderen Subsystems haben, stehen die Subsysteme, systemtheoretisch betrachtet, im Verhältnis der Interpenetration zueinander (vgl. Luhmann 1996; Baraldi/Corsi/Esposito 1999). Sie bringen ihre jeweilige Eigenkomplexität in die jeweils anderen Subsysteme ein und irritieren sich gegenseitig (vgl. dazu Hartz 2005).

Bei der Implementierung des Testierungsverfahrens der Lernerorientierten Qualitätstestierung in das System Weiterbildung stehen zahlreiche Subsysteme (s.u.)

der Erziehung der Gesellschaft formuliert Kade eine Ergänzung und stellt dem Code vermittelbar / nicht-vermittelbar denjenigen der Selektion (besser / schlechter) zur Seite (vgl. Kade 2004; vgl. auch Wittpoth 2003, S. 61ff.).

miteinander in einer Wechselwirkung. Dabei muss in Rechnung gestellt werden, dass die Idee des Qualitätsmanagements von außen an die Weiterbildung herangetragen worden ist. Die grundsätzlichen Impulse, sich im Kontext des Systems Weiterbildung mit Qualitätsmanagement und Testierungsfragen auseinanderzusetzen, sind, wie oben angedeutet, dem Funktionssystem der Wirtschaft und in jüngster Vergangenheit nachhaltig dem Funktionssystem der (Bildungs-) Politik zu verdanken. Damit ist das System der Weiterbildung mit Erwartungen anderer Funktionssysteme konfrontiert. Vor dem Hintergrund bisheriger Erkenntnisse aus beispielsweise gesundheits- oder etwa umweltpolitischen Implementationsvorhaben lässt sich erwarten, dass sich derartige, aus anderen Funktionssystemen herangetragene Erwartungen nicht einfach von oben nach unten durchsetzen lassen. Durch das politische System werden lediglich strukturelle Verdichtungen in Form bestimmter Erwartungen oder Auflagen (wie beispielsweise im Rahmen der Ländergesetze oder von SGB III) erzeugt. Die Umsetzung allerdings bleibt kontingent, sie wird nach jeweils subsystemimmanenter Logik bewältigt (vgl. Hartz 2005).

Den empirischen Zugang zu den einzelnen Subsystemen findet man über Akteure, die auf unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichen Systemen handeln und entscheiden. Sie lassen sich entlang von Systemebenen ordnen. Orientierend für die Ebenendifferenzierung ist die Unterscheidung Luhmanns in Gesellschaft (Orientierung der Kommunikation an Funktionen), Organisation (Kommunikation nimmt die Form der Entscheidung an) und Interaktion (Kommunikation unter Anwesenden) (vgl. Luhmann 1997; vgl. dazu im Kontext des Bildungssystems auch Kuper 2002). Dabei fokussiert Gesellschaft im Wesentlichen die Makro-, Organisation die Meso- und Interaktion die Mikroebene. Gleichzeitig scheint für die vorliegende Untersuchung diese Differenzierung nicht zu genügen. Bedeutend für die Implementierung von LQW 2 und die Sicherung von Nachhaltigkeit ist eine weitere Ebene, die Ebene der Vermittlung (vgl. Hasse/Krücken 2005). Sie lässt sich zwischen Makro- und Mesoebene einordnen, sodass folgende Differenzierung resultiert:

- ⇒ Gesellschaft (Makroebene)
- ⇒ Vermittlung (Makro- / Mesoebene)
- ⇒ Organisation (Mesoebene)
- ⇒ Interaktion (Mikroebene).

Eine derartige Ebenenunterscheidung und Zuordnung der einzelnen, über konkrete Akteure zugänglichen Subsysteme zu den jeweiligen Ebenen hilft, die Funktionen und Rationalitäten, denen die unterschiedlichen (Sub-)Systeme unterliegen, präzise zu differenzieren und die Bezüge zwischen ihnen zu erkennen. Damit können die unterschiedlichen Interessen vor dem Hintergrund ebenenbezogener und subsystemspezifischer Rationalitäten in den Blick genommen werden.

2.2.2 Die Untersuchungsebenen

Gesellschaft – Makroebene

Bedeutend für die Weiterbildungspraxis ist der gesellschaftliche Kontext, in dem sie sich vollzieht. Die Gesellschaft bzw. die auf der Makroebene angesiedelten Funktionssysteme setzen die Prämissen für das Operieren anderer Systeme auf gleicher bzw. niederer Systemebene (Interaktion und Organisation) (vgl. Baraldi/Corsi/Esposito 1999, S. 63). Dabei bestimmt sich die Makroebene u.a. über Leistungen und Erwartungen, über die politische Bereitstellung von Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Realisierung von Weiterbildung, über die Steuerungsformen und gesetzlichen Grundlagen. Für den hier fokussierten Untersuchungsgegenstand lassen sich folgende Funktionssysteme als für die Weiterbildung und Fragen der Implementierung von Qualitätsmanagementmodellen (QM-Modelle) relevant ausweisen:

- ⇒ Als Funktionssystem werden das mit Bildungsfragen betraute und in das Bildungssystem intervenierende politische System respektive die Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik der Länder begriffen. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder sind insbesondere die auf Landesebene operierenden Weiterbildungsfachreferent/innen als Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik von Bedeutung. Gleichzeitig können aber auch auf Bundesebene angesiedelte Entscheidungen Wirkungen auf die Weiterbildung haben. Vor diesem Hintergrund sowie vor dem Hintergrund, dass das zur Rede stehende Projekt als ein Bund-Länder-Verbundprojekt verankert ist, sind auch die auf

Bundesebene agierenden Akteure von Interesse. Wesentlich sind im Zusammenhang mit dem politischen System nicht zuletzt die Gesetzgebung der Länder und die Entwicklung der Hartz-Verordnungen. Beide irritieren auf je eigene Weise die Aktivitäten der Weiterbildungseinrichtungen und damit auch der Durchsetzungsform von LQW 2.

- ⇒ Ein weiteres auf dieser Systemebene angesiedeltes und für das hier verfolgte Interesse relevantes Funktionssystem ist dasjenige der Gutachter/innen und Berater/innen. Als Gutachter/in und Berater/in gelten diejenigen Personen, die eine Spezialausbildung für die Beratung und Begutachtung von Einrichtungen nach LQW absolviert haben. Sie haben quantitativ betrachtet den intensivsten (Direkt-)Kontakt zu den Einrichtungen. Insofern tragen sie in ihrer Funktion wesentlich zum Ausmaß der Akzeptanz bei. In engem Zusammenhang zu dem System der Gutachter/innen / Berater/innen steht die auf diese Funktion vorbereitende Gutachter/innenausbildung.
- ⇒ Als weiteres auf der Makroebene angesiedeltes Funktionssystem gilt die von Bund und Ländern anerkannte Testierungsstelle. Die Testierungsstelle ist diejenige Instanz, die den rechtlichen und organisatorischen Rahmen der Testierung nach LQW verantwortet. Sie ist die zentrale Anlaufstelle für die Einrichtungen, insbesondere im Fall rechtlicher Fragen, und überwacht die Qualität der Gutachter/innentätigkeit. So gesehen werden an dieser Stelle Standards zur Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen und zur Qualitätssicherung der Qualitätsüberwacher/innen gesetzt.

Vermittlungsebene

Für die Implementierung von LQW 2 bedeutend ist, wie bereits erwähnt, die Ebene der Vermittlung. Deshalb findet eine Erweiterung der von Luhmann vorgenommenen Unterscheidung statt, und zwischen Gesellschaft als Makro- und Organisation als Mesoebene wird eine weitere Ebene angesiedelt: die Vermittlungsebene. Sie kann als Bindeglied zwischen der Makro- und der Mesoebene weder der einen noch der anderen Ebene zugerechnet werden. Sie legitimiert und reproduziert sich vielmehr durch die zu initiierten Akte der Vernetzung und Vermittlung.³ Dabei geht es um

³ Möglicherweise kann man die Vermittlungsebene in die Ebene der Gesellschaft auflösen, indem man die Vernetzung / Vermittlung als eine Funktion begreift und die derzeit unter der Vermittlungsebene diskutierten Subsysteme als Funktionssysteme fasst.

zu initiiierende Akte der Vernetzung in der Mesoebene sowie um Vernetzungsakte zwischen Meso- und Makroebene. Vernetzungsarbeit wurde insbesondere durch die im DIE angesiedelten Tätigkeiten geleistet. Im Vordergrund standen die Vernetzung von Berater/innen untereinander und der Austausch zwischen Einrichtungen. Vernetzende Wirkung sollten auch die vom DIE durchgeführten Informationsveranstaltungen haben. In engem Zusammenhang mit dem DIE waren die Arbeiten der regionalen Unterstützung zu sehen, die ebenfalls in die Untersuchung integriert wurden.

Organisation – Mesoebene

Zentral für das System der Weiterbildung sind diejenigen, die Weiterbildung anbieten: die Organisationen der Weiterbildung. Charakteristikum und nicht zuletzt Legitimationsgrundlage von Organisationen ist es, „riesige Mengen von Interaktionen aufeinander“ (Luhmann 1997, S. 837) abzustimmen und die Reproduktion sicher zu stellen. Dabei basieren Organisationen – wie andere soziale Systeme auch – auf Kommunikationen. Sie allerdings nehmen in Organisationen die Form von Entscheidungen an (vgl. Luhmann 1988, S. 166; Luhmann 2000, S. 49).

- ⇒ Für die Untersuchung der Implementierung von LQW 2 sind vorrangig diejenigen Einrichtungen von Interesse, die sich zu einer Beteiligung an LQW 2 entschieden und den Testierungsprozess durchlaufen haben. Über sie bemisst sich in quantitativer Hinsicht die Akzeptanz von LQW 2.⁴
- ⇒ Nicht nur diejenigen Einrichtungen sind von Interesse, die sich an LQW 2 beteiligten, sondern auch diejenigen Einrichtungen, die sich bewusst für eine andere Form der Zertifizierung / Testierung entschieden, die sich bewusst gegen eine Beteiligung an einem Zertifizierungssystem überhaupt entschieden oder die sich bei ArtSet anmeldeten und wieder abmeldeten. Hier steht die Frage im Vordergrund, welche Argumente die bewusste Entscheidung gegen eine Testierung nach LQW 2 bzw. Testierung im Allgemeinen anleiten und was aus der Sicht der Einrichtungen für eine Testierung nach einem anderen System respektive für den Verzicht auf Testierung spricht.

⁴ An dem vorliegenden Projekt konnten sich vorrangig diejenigen Einrichtungen beteiligen, die mehr als 50 Prozent ihrer Angebote im Bereich der Weiterbildung machen.

Interaktion – Mikroebene

Auf der Ebene der Interaktion bewegt man sich dann, „wenn die Anwesenheit von Menschen benutzt wird, um das Problem der doppelten Kontingenz durch Kommunikation zu lösen“ (Luhmann 1997, S. 814). Da Interaktion im Gebrauch von Kommunikation immer „Vollzug von Gesellschaft in der Gesellschaft“ (ebenda) ist, ist Interaktion immer – teilweise explizit, teilweise implizit – durch die Kommunikationen der in der Gesellschaft operierenden anderen Subsysteme beeinflusst. Mit Interaktion wird im Kontext der Weiterbildung vorrangig die konkrete Interaktion im Lehr-Lern-Prozess assoziiert. Insofern sind Lehrende und Lernende fokussiert. Im vorliegenden Fall sollte die Ebene der Interaktion ausdifferenziert werden, und zwar auf alle auf der Mikroebene agierenden Akteure, die an Interaktionen teilnehmen könnten: Einrichtungsleiter/in, Programmentwickler/in, Lehrende, Verwaltungspersonal, Nebenberufliche und idealerweise auch Lernende. Von Untersuchungsinteresse waren das Handeln, das Selbstverständnis und die sich möglicherweise verändernden Wissenshaushalte der unterschiedlichen in Weiterbildungseinrichtungen agierenden Personen sowie die durch Qualitätsmanagement aufgeworfenen Spannungsfelder (Organisation – Profession). Die Untersuchung der Mikroebene ermöglicht eine Rückbindung an Fragen der Professionalisierung respektive der Professionsentwicklung.

Als ein weiteres auf der Mikroebene angesiedeltes Subsystem können die Teilnehmenden begriffen werden. Akzeptanz und Wirkungen in diesem Subsystem müssten – argumentiert man streng systemtheoretisch – ebenfalls in die Untersuchung integriert werden. Dieses sah jedoch der Auftrag in der ersten Durchführungsphase nicht vor. Die Einschränkung erklärt sich damit, dass sich der Evaluationszeitraum der ersten Durchführungsphase auf den Zeitraum der Implementierung von LQW 2 in Einrichtungen der Weiterbildung begrenzte. Eine Akzeptanz- und Wirkungsforschung auf Seiten der Teilnehmenden erscheint erst dann Erkenntnis bringend, wenn die Einrichtungen die Testierung abgeschlossen haben, d.h. wenn die Implementierung von LQW 2 vollzogen ist und sich LQW 2 im Alltag etabliert hat. Die Fokussierung der Teilnehmenden und der Wirkungen von LQW 2 aus Sicht der Teilnehmenden sind deshalb Gegenstand der zweiten Durchführungsphase geworden.

2.2.3 Verzahnung der Systemevaluation mit den Arbeiten im DIE

Zwischenergebnisse der Evaluation wurden kontinuierlich sowohl in der ersten als auch in der zweiten Durchführungsphase an die Auftraggeber sowie an die Praxis vermittelt – etwa im Rahmen von Beiratssitzungen, projektinternen und öffentlichen Fachveranstaltungen, Informations- und Beratungsgesprächen mit den an der Erhebung beteiligten Einrichtungen, Zwischenberichten an das DIE sowie Informationsbroschüren (vgl. Hartz/Schrader/Berzbach 2005; Hartz/Goeze 2006). Ebenso wurden die Ergebnisse im Projekt genutzt, um die konzeptionellen Arbeiten zur regionalen Unterstützung, die Gutachter/innenausbildung sowie die Konzeptionierung von Fortbildungsangeboten für die Einrichtungen zu fundieren und zu orientieren (siehe hierzu auch den Abschlussbericht 2005).

3 Konzeption und Durchführung der Datenerhebung

3.1 Grundsätzliche methodische Anforderungen

Wie oben dargestellt, ist der Auftrag des Projektes, Akzeptanz und Wirkungen der Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung zu untersuchen. Dazu ist es notwendig gewesen, den Umgang der einzelnen Subsysteme mit LQW 2 in den Blick zu nehmen, ihre je spezifische Perspektive auf LQW 2 zu analysieren und mit denjenigen der anderen Subsysteme in Bezug zu stellen.

Um Akzeptanz- und Wirkungsforschung miteinander verbinden zu können sowie das Ausmaß und den Grad der Akzeptanz von LQW 2 im System Weiterbildung zu eruieren, ist es grundsätzlich wichtig, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zu erhalten (vgl. Flick 1998; Kuper 2005; Kromrey 2006). Deshalb werden im vorliegenden Forschungsdesign Subsysteme auf unterschiedlichen Systemebenen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten erfasst.

- ⇒ Um Aussagen über die Akzeptanz von LQW 2 treffen zu können, wurden zu einem ersten Messzeitpunkt die Erwartungen, die unterschiedliche Subsysteme / Akteure im System Weiterbildung an die Implementierung einer Testierung nach LQW 2 herantragen, erhoben und ausgewertet.
- ⇒ Zu einem zweiten Messzeitpunkt wurden die Wirkungen der Implementierung von LQW 2 auf unterschiedlichen Systemebenen (für die unterschiedlichen Akteure) erfasst. Die Wirkungen lassen sich in veränderten Kommunikationen oder veränderten Entscheidungen manifestieren (s.o.). Insofern fokussiert der zweite Messzeitpunkt, wie die von politischer Seite gesetzten Prämissen in den einzelnen Subsystemen in Entscheidungen gegossen werden und wie sie sich in Kommunikationen abbilden. Diese werden mit den zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Erwartungen gespiegelt.

Die Wahl eines Messzeitpunktes ist immer eine Selektion, aus deren analytischen Verknüpfungen Schlüsse gezogen werden, wie der Prozess verläuft. Im Rahmen des zur Rede stehenden Projektes war der erste Messzeitpunkt dadurch gekennzeichnet,

dass die Einrichtungen sich neu für die Implementierung von LQW 2 entschieden hatten und in ihrer Einrichtung den Prozess der Implementierung starteten. Es lagen bei den unterschiedlichen in den Blick zu nehmenden Subsystemen zu diesem Zeitpunkt weniger empirische Erfahrungen mit der Umsetzung von LQW 2 als vielmehr noch nicht bestätigte Erwartungen vor. Der zweite Messzeitpunkt war nach Abschluss des Testierungsverfahrens terminiert. Hierbei ging es um die konkreten, von den unterschiedlichen Akteuren beobachteten Wirkungen. Außer dieser grundsätzlichen Verknüpfung zweier Messzeitpunkte waren kontinuierlich Kontextbeobachtungen erforderlich.

Für die Untersuchung, wie LQW 2 in den einzelnen Subsystemen aufgenommen worden ist und wie eine kommunikative Durchdringung stattgefunden hat, ist eine Verbindung quantitativer und qualitativer Datenerhebung erforderlich. Zur Generierung von Daten über die einzelnen Subsysteme hinweg sowie im Kontext von zwei Fallstudien (s.u.) ist eine Methodenkombination aus Beobachtung, Dokumentenanalyse, Interview / standardisierter Befragung und Gruppendiskussion herangezogen worden.

- ⇒ Die *Beobachtung* stellt die einzige Methode dar, durch die die kommunikativen Verkettungen in der Realzeit beobachtet werden können, also zu dem Zeitpunkt, zu dem sie sich ereignen. Ihrem Einsatz allerdings waren aufgrund der Gleichzeitigkeit von Prozessen und verfügbaren personellen Ressourcen Grenzen gesetzt (vgl. Bohnsack 1992; Lamnek 2005).
- ⇒ *Dokumentenanalysen* wurden zu denjenigen Dokumenten durchgeführt, die Kommunikationen schriftlich (E-Mail-Austausch, Vereinbarungen, Selbstreporte, Internetpräsentationen ...) manifestieren (vgl. Kromrey 2006, S. 319).
- ⇒ Die *Befragungen / Interviews* dienten dazu, die Perspektiven der Subsysteme in den Blick zu nehmen. Sie bieten Zugang zu den unterschiedlichen Positionen, Rationalitäten und Interessen, aus denen heraus LQW 2 aufgegriffen wurde. Bei den Befragungen / Interviews ist in Rechnung zu stellen, dass die oben differenzierten Subsysteme gerade nicht als eine Ansammlung psychischer Systeme begriffen werden, die miteinander kommunizieren. Insofern genügte es für die hier verfolgten Zwecke nicht, rein individuenzentriert zu fragen. Die Fragen stellten vielmehr auf Funktionssysteme ab und trugen dem Umstand

Rechnung, dass soziale Systeme aus Kommunikationen bestehen, die ihren eigenen autopoietischen Kommunikationsprozess erzeugen. Anregungen für die Umsetzung in ein Fragedesign lassen sich aus dem Kontext der „systemischen“ Familientherapie gewinnen. Aus der Perspektive Pfeffers ist insbesondere das dort zur Anwendung kommende zirkuläre Fragen geeignet (vgl. Pfeffer 2004). Wie in dem Begriff der Zirkularität schon angedeutet, abstrahiert das zirkuläre Fragen von linearen Ursache-Wirkungszusammenhängen und unterlegt einen rekursiven Zusammenhang von Ursache und Wirkung. Das zirkuläre Fragen zielt darauf, Kommunikationsbeiträge einzelner Systeme oder gar entgegengesetzte Bewegungen als komplementäre Elemente eines gemeinsam erzeugten Kommunikationszusammenhangs zu untersuchen (vgl. Pfeffer 2004, S. 29ff.) und den Kommunikationsprozess dadurch zu rekonstruieren, dass Beobachtungen unterschiedlicher Beobachter miteinander verknüpft werden. Dazu werden die unterschiedlichen Subsysteme eines Kommunikationszusammenhangs zu einem Phänomen – hier die „Implementierung von Qualitätsmanagement“ – befragt. Die Fragen zielten auf Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen mit Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug (wie, was, wo, wann; besonders geeignet erscheinen Wie-Fragen, da sie Ausführungen stimulieren, wie bestimmte Phänomene entstanden sind, während Warum-Fragen sehr stark auf lineare Ursache-Wirkungszusammenhänge zielen). Wichtig für die Konstruktion der Instrumente und deren Einsatz war, dass nur der Beobachtungsstandort gewechselt wurde. D.h. die Fragen waren zu den jeweiligen Messzeitpunkten für alle Funktionssysteme gleich, es wurden lediglich der Beobachtungsstandort und damit auch die im Interview anzusprechenden anderen Subsysteme variiert.

- ⇒ Zudem wurden *standardisierte Befragungen* der Einrichtungen, die sich an LQW 2 beteiligen, durchgeführt. Hierbei wurde die Idee des zirkulären Fragens als eine Heuristik bei der Gestaltung der Fragen wie auch der Gestaltung der einzelnen Antwortitems genutzt. Auch wurde ausdrücklich immer nach der Position der Einrichtung – nicht nach einer Einzelmeinung desjenigen, der den Fragebogen ausfüllt – gefragt.
- ⇒ Ziel der *Gruppendiskussionen*, wie sie hier zum Einsatz kamen, ist es, anhand von Thesen einen Austausch von Argumenten in einer Gruppe in Gang zu

bringen. Der Vorteil einer Gruppendiskussion kann darin gesehen werden, dass Meinungen nicht wie im Einzelinterview isoliert geäußert werden, sondern so wie sie im Alltag vorkommen (vgl. Flick 1998; Loos/Schäffer 2001). Der Diskussionsleiter bringt keine eigene Meinung ein. Seine Funktion ist es, Redebeiträge zu bündeln und zu kontrastieren, in der Gruppe geteilte und nicht geteilte Meinungen zu enttarnen und die Diskussion themennah zu halten.

3.2 Ebenenbezogene Erläuterung der Datenerhebung und Form der Umsetzung

3.2.1 Makroebene

Politisches System

Um Datenmaterial zum politischen System zu gewinnen und um die Aktivitäten auf dieser Ebene in Bezug zu anderen Subsystemen zu stellen, wurden Feldbeobachtungen (insbesondere Beiratssitzungen zu dem Projekt, öffentliche Auftritte und Stellungnahmen der Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik der Länder zu dem Projekt), Dokumentenanalysen und Experteninterviews mit den Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes durchgeführt. Thematisch fokussierten die zu dem ersten Messzeitpunkt zu realisierenden Interviews das Qualitätsverständnis, Erwartungen an LQW 2, Erwartungen im Kontext von SGB III und die Situation der Weiterbildung. Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes ging es um die Wirkungen, die vom politischen System aus in Bezug auf das System der Weiterbildung beobachtet werden können.

Im Rahmen des ersten Messzeitpunktes von Ende 2003 bis Frühjahr 2004 konnten 13 Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und ein Weiterbildungsfachreferent des Bundes, zum zweiten Messzeitpunkt 2005 / 2006 fünf Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder interviewt werden.

Gutachter/innen / Berater/innen

Um die Funktions- und Reproduktionsweise dieses Subsystems zu erfassen, wurden Diskussionen im Rahmen von Gutachter- und Berater/innentreffen beobachtet.

Zudem wurden in Einzelinterviews mit Gutachter/innen und Berater/innen deren Positionierung zu LQW 2 sowie Erwartungen und Wirkungen in den einzelnen Subsystemen erfragt.

Die Befragung der Gutachter/innen / Berater/innen wurde von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin im DIE durchgeführt, die auch die Gutachter/innenausbildung absolvierte und späterhin an der Konzeption und Durchführung mitarbeitete. Vor diesem Hintergrund hatte sie unterschiedliche Einblicke in die Ausbildung gewonnen, die für die Realisierung der Interviews von zentraler Bedeutung gewesen sind. Die Mitarbeiterin war insofern umfassend in die Inhalte involviert und konnte gleichzeitig eine ausreichende Distanz zu den Gutachter/innen und zum Thema herstellen. Der Fragebogen ist in Rückkoppelung mit dem DIE von dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung entwickelt worden. Im Sommer 2004 – zum ersten Messzeitpunkt – wurden 15 Gutachter/innen / Berater/innen interviewt. Aus dem Kreis der ausgebildeten Gutachter/innen wurde nach dem Prinzip des theoretical samplings eine kriteriengeleitete Auswahl getroffen: Befragt wurden diejenigen Gutachter/innen und Berater/innen, die die Implementierung aktiv begleitet haben und wesentlich in die Durchführung von Einführungsworkshops eingebunden waren (vgl. Abschlussbericht 2005). Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes wurden 12 Gutachter/innen / Berater/innen befragt. Auch sie wurden kriteriengeleitet nach dem Prinzip des theoretical sampling rekrutiert: Erstens sollten die Gutachter/innen / Berater/innen unterschiedliche und möglichst viele (mehr als fünf) Einrichtungen der Weiterbildung begutachtet oder beraten haben und zweitens über vielfältige Erfahrungen mit der Einführung von LQW 2 verfügen.

Gutachter/innenausbildung

Um Daten zur Gutachter/innenausbildung zu generieren, wurde ein Experteninterview mit der für die Gutachter/innenausbildung verantwortlichen wissenschaftlichen Mitarbeiterin durchgeführt. Das Interview wurde nach Abschluss aller Ausbildungsgänge im Juli 2005 realisiert.

Testierungsstelle

Die Funktionsweise der Testierungsstelle wurde durch Beobachtung und durch Experteninterviews mit der leitenden Mitarbeiterin der Testierungsstelle erfasst. Dabei ging es vorrangig darum, Arbeitsweise, Qualitätssicherungsstrategien sowie Gestaltung von Außenkontakten (wie öffentliche Auftritte, Stellungnahmen und Internetpräsentationen) zu analysieren. Ein erstes Interview wurde im Frühjahr 2004 geführt. Anfang 2006 wurde das zweite Interview geführt – zu einem Zeitpunkt also, als in der Testierungsstelle gesättigte Erfahrungen zu dem Modell vorlagen.

3.2.2 Vermittlungsebene

Vernetzungsstelle (DIE) und regionale Unterstützung

Sowohl mit den Mitarbeiter/innen des DIE als auch mit den Repräsentant/innen der regionalen Unterstützung wurden Interviews durchgeführt. Zur Analyse der Vorgehensweisen der regionalen Unterstützungen wurden darüber hinaus deren Arbeitsprotokolle als Datenmaterial hinzugezogen. Im Frühjahr 2004 wurde mit den Mitarbeiter/innen des DIE ein erstes Interview zu ihren Aufgaben, den Projekterfahrungen mit den unterschiedlichen Subsystemen und ihrer Rolle im Kontext der Implementierung von LQW 2 geführt. Zudem gab es kontinuierliche Rückkoppelungen zwischen den Arbeiten der Systemevaluation und den Arbeiten der Projektmitarbeiter/innen. Diese waren insbesondere für die Projektsteuerung und die Entwicklung der Messinstrumente – insbesondere der standardisierten Fragebögen – von zentraler Bedeutung. Ende Juli 2005 wurde der zweite Messzeitpunkt realisiert. Was die regionalen Unterstützungsstellen angeht, so wurden mit zwei Vertreter/innen regionaler Unterstützungsstellen zu den beiden Messzeitpunkten Interviews durchgeführt. Mit zwei weiteren Vertreter/innen der regionalen Unterstützungseinheiten wurden während bzw. am Ende der ersten Durchführungsphase Interviews im Rückblick auf die gesamte Projektlaufzeit realisiert. Diese Ergänzung erschien erforderlich, um die regional bedingte Unterschiedlichkeit in den Tätigkeiten aufzufangen (zu den Arbeiten der regionalen Unterstützungsstellen siehe Abschlussbericht 2005, vgl. auch Hochdörffer 2006).

3.2.3 Mesoebene

Einrichtungen im Prozess

Den Kern der Systemevaluation bilden die Einrichtungen, die sich zu der Testierung nach LQW 2 angemeldet haben. Um eine Orientierung darüber zu haben, welche Einrichtungen an dem Projekt beteiligt sind, wurden deren grundlegenden Strukturdaten erfasst wie Bundesland, Größe und Kontext. Über die Erhebung der Strukturdaten hinaus wurden die mit der Testierung beschäftigten Einrichtungen mit standardisierten Fragebögen befragt. Im Hinblick auf die Verbindung von Akzeptanz- und Wirkungsforschung galt es, zu einem ersten Untersuchungszeitpunkt die an LQW 2 herangetragenen, nach innen wie nach außen gerichteten Erwartungen, die eigene Positionierung zu Qualität, Teilnahmemotive, die Wahrnehmung der anderen Subsysteme etc. zu erforschen. Zu einem zweiten Untersuchungszeitpunkt wurden die Wirkungen, die die Einrichtungen nach der Einführung von LQW 2 beobachten konnten, erhoben. Dabei geht es um Wirkungen innerhalb der Einrichtungen wie auch um Wirkungen, die im System der Weiterbildung beobachtet werden können. Ziel ist es, die Erwartungen, die die Einrichtungen zu dem ersten Messzeitpunkt mit der Einführung von LQW 2 verbunden haben, mit den tatsächlich beobachtbaren Wirkungen zu vergleichen.

Der erste Messzeitpunkt wurde in der Zeit von Mai bis Juli 2004 realisiert. Der Befragung ging eine Entwicklung und kritische Diskussion des standardisierten Messinstrumentes an dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung voraus. Im April konnte ein Pretest durchgeführt werden. Nach einer systematischen Auswertung des Pretestes und der Überarbeitung des Instruments wurde die Befragung in den Einrichtungen durchgeführt. Die Befragung konzentrierte sich inhaltlich auf das Qualitätsverständnis, die Entwicklungsbedarfe, die Erwartungen hinsichtlich LQW 2 und der regionalen Unterstützungen sowie die Teilnahmemotive an LQW 2. Das entwickelte Instrument wurde von Einrichtungen intern genutzt, um eine Situationsbestimmung vorzunehmen. Insofern zeigte sich bereits zu diesem Zeitpunkt ein Surplus der Evaluation für die Praxis. Die Befragung hatte einen Rücklauf von rund 60 Prozent. Die Dateneingabe, -aufbereitung und -bereinigung wurde im November 2004 vorläufig abgeschlossen und vor dem Hintergrund des Rücklaufs des zweiten Messzeitpunktes optimiert.

Der zweite Messzeitpunkt sollte realisiert werden, wenn die Einrichtungen die Testierung durchlaufen hatten. Vor Projektbeginn war dies auf Frühling 2005 projiziert. Dieser Termin konnte aus verschiedenen Gründen nicht eingehalten werden: Die Verzögerung der Veröffentlichung der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) hatte die Konsequenz, dass sich drei Viertel der Einrichtungen erst im Zeitraum November / Dezember 2003 zu einer Testierung nach LQW 2 anmeldeten. In der Folge haben diese Einrichtungen ihren Selbstreport erst im November / Dezember 2004 abgeben müssen. Darüber hinaus hatten viele Einrichtungen eine Verlängerung ihres Qualitätsentwicklungsprozesses beantragt und gewährt bekommen. Dies führte dazu, dass viele Einrichtungen erst im Sommer / Herbst 2005 ihre Testierung abschlossen und erst ab diesem Zeitpunkt befragt werden konnten. Die Entwicklung des Messinstrumentes für den zweiten Messzeitpunkt wurde im Juli 2005 nach intensiver Diskussion an dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung in einen Pretest verabschiedet. Die Auswertung des Pretestes und die Umsetzung der Änderungen konnte im August 2005 vollzogen werden. 181 bis August testierte Einrichtungen (Stichtag 19.08.2005) wurden daraufhin mit dem Fragebogen angeschrieben. Weitere Fragebögen wurden zwischen November 2005 und August 2006 auf den Postweg gebracht (immer dann, wenn die Testierung abgeschlossen war). Die Befragung hatte einen Rücklauf von rund 56 Prozent. Einige Einrichtungen sind zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt abgesprungen; bei anderen steht die Testierung noch aus.

Vor dem ersten Messzeitpunkt vom Verfahren zurückgetretene Einrichtungen

Nachdem sich Einrichtungen zunächst zur Testierung angemeldet und dann wieder abgemeldet hatten, wurde eine telefonische Befragung der abgesprungenen Einrichtungen durchgeführt. Gegenstand der telefonischen Befragung waren im Wesentlichen die Motive, die die Einrichtungen zur Anmeldung und zur späteren Abmeldung bewegten. Insgesamt haben im Mai 2004 56 Einrichtungen ihre Anmeldung zurückgezogen. Davon konnten 52 telefonisch befragt werden.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt zurückgetretene Einrichtungen

Mit sieben von zehn Einrichtungen, die nach dem ersten Messzeitpunkt – d.h. nachdem sie den Einführungsworkshop in Anspruch genommen hatten und nachdem LQW 2 für sie also kostenpflichtig geworden war –, zurückgetreten waren, konnten Telefoninterviews geführt werden. In diesen Telefoninterviews ging es im Wesentlichen um Motive, die für eine Implementierung von LQW 2 gesprochen hatten, sowie um Motive, die den Ausstieg aus dem Verfahren begründeten.

Einrichtungen, die sich für andere Testierungssysteme entschlossen haben

Einrichtungen, die sich für andere Zertifizierungssysteme entschieden haben, wurden exemplarisch ausgewählt. Zunächst war angedacht, mit Einrichtungen, die unterschiedliche Testierungssysteme anwendeten, eine Gruppendiskussion durchzuführen. Davon wurde abgesehen, da sich dies aus zeitlichen Gründen nicht organisieren ließ. Stattdessen wurden mit Vertreter/innen von vier Einrichtungen Einzelinterviews geführt. Drei dieser Einrichtungen waren ISO-zertifiziert, eine Einrichtung hat das von dem Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband BBB e.V.) herausgegebene Bildungs-Qualitäts-Management-Zertifikat (BQM) angewandt. Letzteres orientiert sich sehr stark an den Anforderungen der AZWV und hat auf dieses bezogen Standards definiert (vgl. Hartz/Meisel 2006).

3.2.4 Meso- / Mikroebene – Zugang über Fallstudien

Um Phänomene auf der Mikroebene in den Blick zu bekommen, wurden in zwei Einrichtungen, die mit der Umsetzung von LQW 2 beschäftigt waren, Fallstudien durchgeführt. Die Fallstudien sind für die Systemevaluation insgesamt von zentraler Bedeutung, da sich nur am konkreten „Fall“ – d.h. an der Implementierung von LQW 2 in eine Organisation der Weiterbildung – die Akzeptanz und die Wirkung von Qualitätstestierung in Organisationen der Weiterbildung in ihren Wechselwirkungen differenziert analysieren lassen (vgl. Kelle/Erzberger 2000; Kromrey 2006). Ziel der

Fallstudie war es herauszufinden, inwieweit durch die Einführung eines derartigen QM-Systems Veränderungen im Selbstverständnis, in den Tätigkeitsfeldern, in den internen Kooperationsformen, in dem für die Bewältigung der Arbeit notwendigen Wissen und nicht zuletzt in der Sichtweise auf Qualität resultieren. Dieses galt es in Abhängigkeit von dem Umgang der Einrichtungen mit LQW 2, von den Interessen, die die Einrichtungen an die Einführung von LQW 2 herantragen, und von ihren je eigenen Rationalitäten zu betrachten. Um diesbezügliche Aussagen machen zu können, wurden zwei kontrastierende Einrichtungen in die Untersuchung integriert. Auf der Ebene der Einrichtungen ist es wichtig, unterschiedliche Mitarbeiter/innengruppen in die Untersuchung einzubinden: Einrichtungsleiter/in, Programmentwickler/in und Verwaltungspersonal. Der methodische Zugang wurde über Beobachtungen, Gruppendiskussionen, Expertenbefragungen und Dokumentenanalysen realisiert. Das hierüber gewonnene Datenmaterial ist zudem von zentraler Bedeutung für die Entwicklung weiterer Untersuchungsinstrumente.

Als aufwendig und zeitintensiv stellte es sich heraus, zwei Einrichtungen für Fallanalysen zu gewinnen. Dazu mussten zahlreiche Akquisegespräche geführt werden. Ziel war es, zwei unterschiedliche Fälle in die Untersuchung zu integrieren. Dazu wurden eine öffentlich geförderte und eine private Einrichtung als Fälle anvisiert. Nach einigen Absagen konnten zwei Kontrastfälle, eine großstädtische VHS sowie ein privater Anbieter von arbeitsmarktrelevanten Maßnahmen, gewonnen werden. In beiden Einrichtungen startete Mitte des Jahres 2004 die Datenerhebung. In beiden Falleinrichtungen wurden Mitarbeitende der Leitungsebene, pädagogische Mitarbeiter/innen und Verwaltungspersonal befragt. Zudem wurden teilnehmende Beobachtungen in Dienstbesprechungen, in pädagogischen Konferenzen und in Workshops zur Qualitätsentwicklung durchgeführt. Insgesamt wurden in der großstädtischen VHS mit 17 Mitarbeitenden Interviews durchgeführt. Zudem konnten nach Abschluss der Testierung Gruppendiskussionen zu LQW 2 mit drei unterschiedlich zusammengesetzten Mitarbeitendengruppen geführt werden. Es handelt sich dabei um eine Gruppe von Verwaltungsmitarbeiter/innen und um eine Gruppe pädagogischer Mitarbeiter/innen, die jeweils in den Prozess der Implementierung eingebunden waren, und um Mitarbeiter/innen, die zwar nicht an der Implementierung von LQW 2 mitgearbeitet hatten, dennoch als Mitarbeitende der Einrichtung von der Implementierung von LQW 2 betroffen waren.

In der privaten Einrichtung zog sich der Prozess der Implementierung von LQW 2 über längere Zeit, was sich auf die Durchführung der Untersuchung auswirkte. Die Verzögerungen hingen mit den zu bewältigenden Anforderungen in der Einrichtung zusammen: Im Verlauf der Umsetzung von LQW 2 waren Umstrukturierungen in der Einrichtung erforderlich geworden, sodass die zunächst verantwortlichen und auch befragten Mitarbeitenden zu einem späteren Zeitpunkt des Prozesses von der Verantwortung für LQW 2 entbunden wurden. Es wurde eine zweite Gruppe von drei Mitarbeitenden einberufen, die fortan für die Implementierung von LQW 2 und die Erstellung des Selbstreportes verantwortlich sein sollte. Es konnten ein Gruppentreffen der „neuen“ Gruppe beobachtet und kurze Interviews mit den einzelnen Personen geführt werden. Aufgrund der internen Umstrukturierungen verzögerte sich der Qualitätsentwicklungsprozess, sodass die Visitation erst im September 2005 realisiert wurde. Diese wurde beobachtet und protokolliert. Die Einrichtung hat die Testierung nicht schaffen können und sich von einer weiteren Auseinandersetzung mit LQW 2 verabschiedet. Sieben Monate nach dem Durchfallen wurde mit dem pädagogischen Geschäftsführer zusammen mit einem neu ernannten Qualitätsbeauftragten ein abschließendes Interview zu Qualitätsmanagement in dem Unternehmen geführt.

3.2.5 Mikroebene

Mitarbeitende

Der Zugang zur Mikroebene und damit auch zu den Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtungen wurde – wie oben dargestellt – über die Fallstudien erzeugt. Zudem wurden durch einzelne, die Mitarbeitenden adressierenden Items in den standardisierten Befragungen Daten gewonnen.

Fokussierung der Teilnehmenden

Die in der zweiten Durchführungsphase in Auftrag gegebene Untersuchung der Frage, inwieweit Teilnehmende von Weiterbildungseinrichtungen nach der Implementierung von LQW 2 Änderungen wahrnehmen können, war grundsätzlich

explorativ angelegt (dies war ausdrücklicher Wunsch des Auftraggebers (DIE)). Sie wurde durch eine standardisierte Befragung der Einrichtungen zur Einbindung von Teilnehmenden ergänzt. Dabei geht die Studie in einem dreiteiligen Verfahren wie folgt vor:

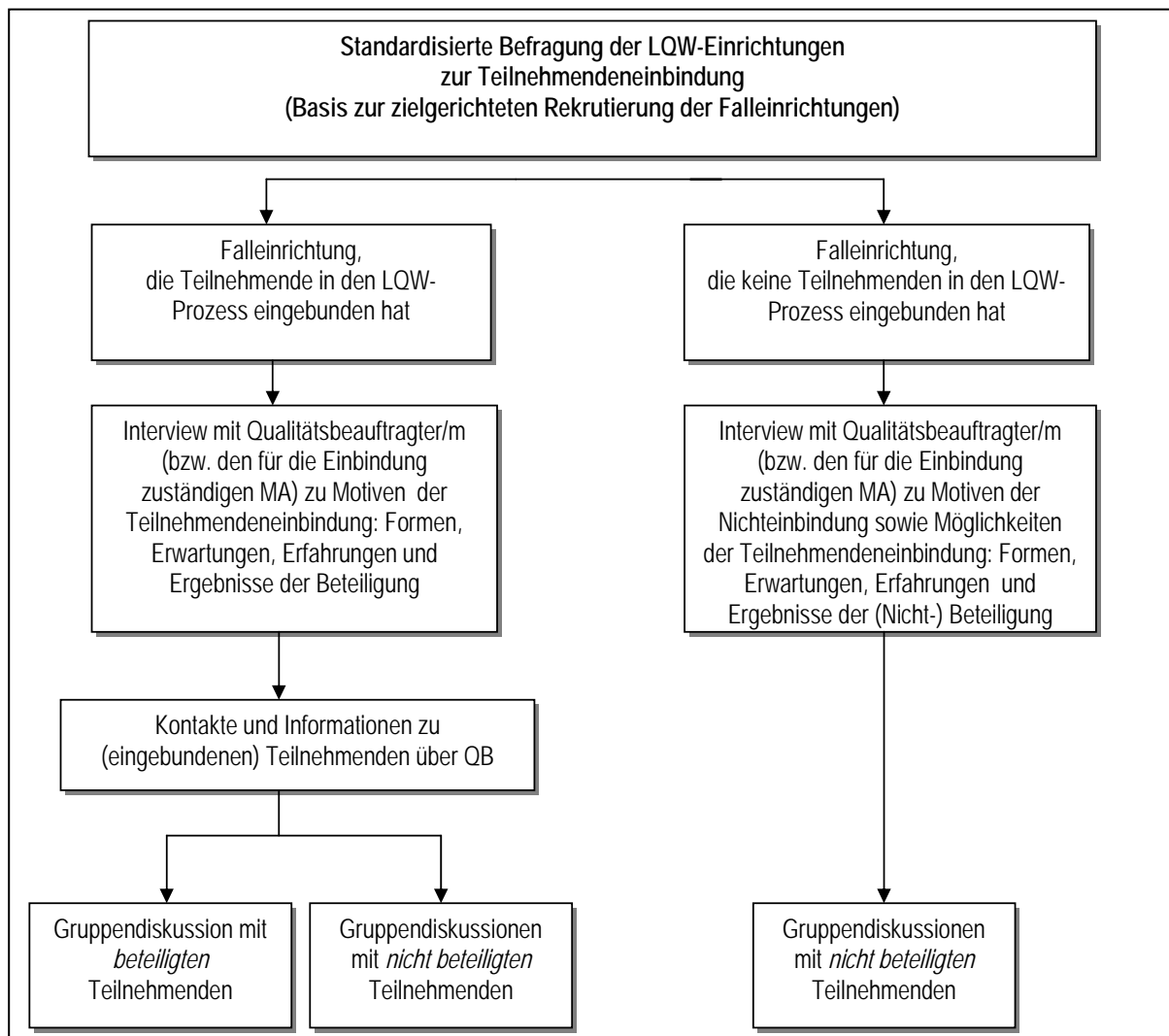


Abbildung 1: Untersuchungsdesign Teilnehmendenebene

Realisierung des standardisierten Teils

Von Februar bis April / Mai 2006 wurde eine telefonische Befragung derjenigen Einrichtungen durchgeführt, die bereits im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes kontaktiert wurden und bis dahin geantwortet hatten.⁵ In diesem Untersuchungsschritt wurden die Untersuchungsinteressen von DIE und dem

⁵ Zunächst war angedacht, alle im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes kontaktierten Einrichtungen zu interviewen. Nach ersten Interviews zeigte sich, dass sich dies aus kapazitären Gründen nicht realisieren ließ. Danach wurden nur noch diejenigen Einrichtungen befragt, die im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes bis Februar 2006 geantwortet hatten. In Summe liegen von 132 Einrichtungen Interviews vor, 11 Einrichtungen lehnten ein Telefoninterview ab.

Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen gemeinsam verfolgt. Auf diese Weise konnten Synergien genutzt und ein mehrfaches Kontaktieren der Einrichtungen verhindert werden.

In den Telefonbefragungen galt es herauszufinden,

- ⇒ welche Einrichtungen freie Trainer/innen und Dozent/innen und welche Einrichtungen Teilnehmende in ihren Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden haben,
- ⇒ welche Einrichtungen freie Trainer/innen und Dozent/innen resp. Teilnehmende eingebunden, aber wieder davon Abstand genommen haben und
- ⇒ welche Einrichtungen keine freien Trainer/innen und Dozent/innen resp. Teilnehmende eingebunden haben.

Für die Realisierung der standardisierten Befragung wurde ein Fragebogen entwickelt, der auch Aussagen über die Motivationsstruktur von Einrichtungen zur Einbindung von freien Trainer/innen und Dozent/innen sowie von Teilnehmenden erlaubt. Der für das DIE relevante Datenteil wurde im Juli 2006 in bereinigter Form dem DIE übergeben. Die Daten zu der Einbindung der Teilnehmenden wurden von dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung (vgl. Kapitel 5.6), die Daten zur Einbindung der Kursleitenden vom DIE ausgewertet (vgl. Veltjens 2006).

Realisierung des explorativen Teils

Zur Realisierung des explorativen Teils galt es zwei Einrichtungen zu gewinnen, die als Fallstudien fungieren. Auswahlkriterien für die Falleinrichtungen waren,

- ⇒ dass die Einrichtungen zum Zeitpunkt der Untersuchung mindestens ein halbes Jahr LQW 2-testiert sind,
- ⇒ dass die Teilnehmendenstruktur in den Einrichtungen möglichst heterogen ist und
- ⇒ dass eine Einrichtung Teilnehmende in den Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden und eine Einrichtung keine Teilnehmenden in den Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden hat.

Von einer der beiden Falleinrichtungen der ersten Durchführungsphase – der großstädtischen VHS – erhielten wir unmittelbar eine Zusage, auch für die zweite

Durchführungsphase zur Verfügung zu stehen. Diese Einrichtung hat *keine* Teilnehmenden in ihren Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden. Die Gewinnung einer zweiten Einrichtung, die das Kriterium der Einbindung von Teilnehmenden in den Prozess erfüllt, erwies sich als aufwendig. Erst Anfang 2006 konnte eine zweite großstädtische VHS mobilisiert werden. Mit den Qualitätsbeauftragten der beiden Falleinrichtungen wurden Experteninterviews geführt zu den zu erwartenden Wirkungen auf der Ebene der Teilnehmenden.

Nachdem die telefonische Befragung vollzogen und die Interviews mit den Qualitätsbeauftragten geführt waren, wurden Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden der beiden Falleinrichtungen geplant. Sie sollen Aussagen darüber ermöglichen, welche Wirkungen auf der Ebene der Einrichtungen beobachtet werden können. Für die Rekrutierung der Teilnehmenden war es wichtig, solche zu gewinnen, die bereits über mehrere Jahre Kurse bei der Einrichtung besuchen. Langjährigen Teilnehmenden ist es am ehesten möglich, Veränderungen in den Einrichtungen aufgrund der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen zu registrieren.

In der neu gewonnenen Einrichtung konnten drei Gruppendiskussionen realisiert werden: Eine Gruppendiskussion mit Teilnehmenden, die in den Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden waren und die an Qualitätsbereichen mitgearbeitet haben, sowie zwei Diskussionen mit Teilnehmenden, die nicht in den Prozess eingebunden gewesen waren. Für die Einrichtung wurde eine einrichtungsspezifische Zwischenauswertung – gewissermaßen als Gegenleistung für ihre Beteiligungsbereitschaft – erstellt. Aus dieser Auswertung wird sichtbar, wie die Einrichtung im Wissenshaushalt der Teilnehmenden vertreten und wo bearbeitungsrelevante Punkte an der Schnittstelle zum Teilnehmenden sind (vgl. Kapitel 5.6).

In der zweiten Einrichtung ergab sich gegenüber der eigentlichen Zeitplanung eine deutliche Verzögerung: Ursprünglich war für Mai 2006 die Durchführung der Gruppendiskussionen in der Einrichtung terminiert. Von drei geplanten und vorbereiteten Gruppendiskussionen wurden von Seiten der Einrichtung allerdings kurzfristig zwei Diskussionsrunden abgesagt. Der Grund war, dass sich keine

Teilnehmenden zur Diskussion bereit fanden. Eine Diskussionsrunde konnte realisiert werden, die Daten allerdings sind aufgrund des Teilnehmendenkreises, der durch Selbstselektion der Teilnehmenden entstanden ist, nur eingeschränkt brauchbar. Gemäß dem Prinzip des geselligen Klientelismus (vgl. Harney/Markowitz 1987) waren die Teilnehmenden weniger an den von uns eingebrachten Themen als an ihren eigenen Geschichten, die aufgrund der Generationenlagerung in eine Prozessierung von Kriegserlebnissen mündeten, interessiert. Deshalb musste die Datenerhebung auf der Teilnehmendenebene in dieser Einrichtung wiederholt werden. Die Wiederholung der Datenerhebung war Ende Oktober 2006. Die Verschiebung auf Ende Oktober resultierte aus den einrichtungsinternen Bedingungen und Notwendigkeiten: Anfang Juni waren zwei Wochen Ferien in der Einrichtung, danach begann die Fußball-WM (ein aufgrund zahlreicher Angebote in der Stadt ungünstiger Zeitpunkt, um am Abend Teilnehmende zu Gruppendiskussionen zu locken) und nach der WM endete das VHS-Semester. Für die Gewinnung von Teilnehmenden zur Durchführung der Gruppendiskussion wurden ab September Kursleitende kontaktiert. Daraufhin wurde in rund 15 Kursen um Beteiligungsbereitschaft der Teilnehmenden geworben. Von diesen rund 200 zur Beteiligung aufgeforderten Personen kamen sechs Teilnehmende zu den Gruppendiskussionen – und das, obwohl vorher telefonischer Kontakt aufgenommen wurde. In Absprache mit dem Auftraggeber (DIE) wurde nach dem Oktobertermin die Datenerhebung für beendet erklärt, da vor dem Hintergrund der geringen Resonanz Aufwand und Ertrag nicht mehr in Einklang zu bringen waren und zudem so keine völlig neuen Einsichten zu erwarten waren. Die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse wurden in Form einer Zusammenfassung an die Einrichtung zurückgemeldet.

4 Rahmenbedingungen

Der Eberhard Karls Universität wurde für die verantwortliche Durchführung der Systemevaluation in der ersten Durchführungsphase eine 50% BAT Ila Stelle übertragen. Diese Stelle wurde von Januar 2004 bis Mai 2004 von Dr. Alexander Wörner wahrgenommen. Er hat ein Stellenangebot im hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Essen / Duisburg bekommen. Nach dem Ausscheiden von Dr. Wörner aus der Universität Tübingen wurde die Stelle bis August 2005 an Dr. Frank Berzbach übertragen. In der zweiten Durchführungsphase wurde dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen ebenfalls eine 50% BAT Ila Stelle übertragen. Die Stelle wurde zunächst von Dr. Frank Berzbach wahrgenommen (November 2005 bis Januar 2006). Seit Februar 2006 wird die Stelle von Annika Goeze ausgefüllt. Die Personalentscheidungen des Lehrstuhls wurden jeweils in Abstimmung mit dem DIE vorgenommen.

Wesentliche Aufgaben des wissenschaftlichen Mitarbeiters im Rahmen der ersten Durchführungsphase waren die teilweise Umsetzung der Datenerhebungen in den Falleinrichtungen, die Befragung der abgesprungenen Einrichtungen, die Befragung von Vertreter/innen der regionalen Unterstützungsstellen und von Einrichtungsvertreter/innen, die sich für andere Modelle als LQW 2 entschieden hatten. Neben der Fortführung des zweiten Messzeitpunktes war die zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle zusammen mit der verantwortlichen Mitarbeiterin in der zweiten Durchführungsphase die Untersuchung der Teilnehmenebene sowie Teile der Datenbereinigung und -auswertung.

Zudem wurden dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen in beiden Projektphasen Mittel für wissenschaftliche Hilfskraftstunden bewilligt.

Über diese vom DIE finanzierten Kapazitäten hinaus sind folgende vom Lehrstuhl unentgeltlich bereitgestellten Kapazitäten in die Arbeiten der Systemevaluation geflossen:

⇒ Projektleitung: Prof. Dr. Josef Schrader; verantwortlich: Dr. Stefanie Hartz

- ⇒ Verantwortliche Mitarbeiterin: Dr. Stefanie Hartz: Frau Hartz arbeitete in einem durchschnittlichen Umfang von 20 Wochenstunden für das Projekt. Sie ist für die Entwicklung aller Untersuchungsinstrumente, für die Koordination der Systemevaluation, für die Durchführung der Datenerhebungen (insbesondere die Befragung der Weiterbildungsfachreferent/innen von Bund und Ländern, die standardisierten Befragungen in den Einrichtungen und die Gruppendiskussionen in den Falleinrichtungen) sowie für die Datenauswertung verantwortlich.
- ⇒ Forschungspraktikantin: Patricia Röser: Sie hat im Wesentlichen die Dateneingabe des ersten Messzeitpunktes betreut, die Datenerhebung in einer Falleinrichtung mit begleitet und Transkripte für die Auswertung vorbereitet.
- ⇒ Sachbearbeitung: Die Sekretärin des Lehrstuhls hat die Abwicklung der operativen und finanziellen Angelegenheiten übernommen (Reisekostenanträge, Sachmittel, etc.).

Die Arbeitsteilung zwischen DIE und dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen im Kontext der Systemevaluation stellte sich folgendermaßen dar:

1. Durchführungsphase:

Von den im Stellenplan ausgewiesenen 75% BAT II a Stelle für die Systemevaluation blieben in der ersten Durchführungsphase 25 Prozent im DIE. Dabei konzentrierten sich die im Kontext der Systemevaluation erbrachten Arbeiten des DIE auf die Untersuchung der Gutachter/innen / Berater/innen und die regionalen Unterstützungsstellen. Zusammenfassungen zu diesen Teilen sind demzufolge nicht in den vorliegenden Bericht integriert. Die Kapazitäten für Sachbearbeitung sind in vollem Umfang beim DIE geblieben. Sie wurden bedarfsbezogen, wie im Fall der Versendung der Fragebögen, vom DIE für die operative Abwicklung der Systemevaluation bereitgestellt. Zudem hat das DIE Mittel für die Transkription von Interviews zur Verfügung gestellt.

2. Durchführungsphase:

In der zweiten Durchführungsphase hat das DIE die Evaluation der Wirkungen auf Seiten der Kursleitenden selbst realisiert. Diesbezügliche Befunde sind insofern kein Bestandteil des vorliegenden Berichts. Die Kapazitäten für Sachbearbeitung sind in vollem Umfang beim DIE geblieben. Der Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen war verantwortlich für die Fortführung des zweiten Messzeitpunktes sowie die Erfassung der Wirkungen bei Teilnehmenden.

5 Akzeptanz und Wirkungen: Ergebnisse des 1. und 2. Messzeitpunktes

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse der ersten und zweiten Durchführungsphase präsentiert. Sie beziehen sich insofern auf Daten, die im Rahmen des ersten wie auch des zweiten Messzeitpunktes generiert wurden. Um die an die Implementierung von LQW 2 gebundenen Erwartungen und Wirkungen nachzuvollziehen, wird über die unterschiedlichen, der an der Implementierung von LQW 2 beteiligten Subsysteme berichtet. Da im Rahmen der Implementierung von LQW 2 die Entwicklungen rund um SGB III ein bedeutendes Thema gewesen sind und da die in Aussicht gestellte Kompatibilität von LQW 2 mit den Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem nach SGB III ein wesentlicher Attraktivitäts- und Unsicherheitsfaktor von LQW 2 gewesen ist, werden zunächst die Veränderungen, die sich diesbezüglich im Laufe der Projektlaufzeit ergeben haben, dargestellt (vgl. Kapitel 5.1). Anschließend wird der Fokus auf die Makroebene gelenkt (vgl. Kapitel 5.2). Dabei wird zunächst die Erwartungsstruktur von Bund und Ländern referiert (vgl. Kapitel 5.2.1). Ein weiteres Kapitel widmet sich der Rolle der Testierungsstelle. Als Scharnierstelle zwischen Modell, Gutachter/innen und Einrichtungen ist sie ein Knotenpunkt im Zusammenhang mit der Implementierung von LQW 2 (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.3). Kapitel 5.3 betrachtet Makro- und Mesoebene in ihren gegenseitigen Erwartungen. Anschließend wird die Mesoebene, die Ebene der Einrichtungen, fokussiert (vgl. Kapitel 5.4). Die an der Implementierung von LQW 2 beteiligten Einrichtungen sind gewissermaßen das Nadelöhr, an dem sich Akzeptanz und Wirkungen von LQW 2 bestimmen werden. Nach einer Strukturanalyse der an der Implementierung von LQW 2 beteiligten Einrichtungen (vgl. Kapitel 5.4.1) werden Befunde zur Dauer der Beschäftigung mit der Qualitätsthematik (vgl. Kapitel 5.4.2), zum Qualitätsverständnis (vgl. Kapitel 5.4.3), zu Motiven der Beteiligung (vgl. Kapitel 5.4.4), zu Erwartungen und Wirkungen (vgl. Kapitel 5.4.5), zu Aspekten der Vernetzung (vgl. Kapitel 5.4.6), zu Fragen der Umsetzung (vgl. Kapitel 5.4.7) sowie zu der Begutachtung (vgl. Kapitel 5.4.8) und nicht zuletzt zu den im Kontext der Implementierung von LQW 2 auftretenden Entwicklungsbedarfen und Wissenslücken (vgl. Kapitel 5.4.9) präsentiert. Kapitel 5.5 beschäftigt sich mit den Fallstudien in den Einrichtungen, die gewissermaßen an der Schnittstelle zwischen Meso- und

Mikroebene angesiedelt sind. An ihnen zeigt sich, wie unterschiedlich der Umgang mit ein- und demselben Qualitätsmanagementmodell in unterschiedlichen Einrichtungen sein kann. Der Mikroebene wendet sich Kapitel 5.6 zu. Hier geht es zunächst bezogen auf die Mitarbeitenden um deren Umgang mit der Qualitätsthematik und die Auswirkungen, die diese Beschäftigung auf ihre Arbeit hat. (vgl. Kapitel 5.6.1). Anschließend werden die Wirkungen von LQW 2 an der Schnittstelle zur Umwelt – auf die Teilnehmenden – behandelt (vgl. Kapitel 5.6.2). Hierbei geht es um die Frage, was von den in der Weiterbildungseinrichtung initiierten Qualitätsbemühungen bei den Teilnehmenden ankommt und ob aus Sicht der Teilnehmenden Veränderungen in der Einrichtung konstatiert werden können. Den Abschluss des vorliegenden Berichts bildet eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse unter der Perspektive von Akzeptanz und Wirkung (vgl. Kapitel 6).

5.1 Kontext der Implementierung: Die Erwartungen an LQW 2 hinsichtlich der Anforderungen nach SGB III

Ein Ziel des Projektes war es, mit LQW 2 ein integriertes Modell zu entwickeln, durch das die im Rahmen von SGB III formulierten Anforderungen abgedeckt werden können. Deshalb erging durch die Auftraggeber an das ArtSet Institut der Auftrag, LQW 2 auf die Anforderungen nach SGB III abzustimmen und LQW 2 so zu gestalten, dass mit einer Testierung nach LQW 2 zugleich auch die Vorgaben, die nach SGB III zu erfüllen sind, bedient werden können. Dieses Ziel konnte im Laufe des Projektes nicht realisiert werden. Am 11. Mai 2005 wurde folgende Empfehlung des Anerkennungsbeirates beschlossen:

„Eine Festlegung auf bestimmte Systeme zur Sicherung der Qualität erfolgt nicht. Die in § 8 Abs. 4 AZWV genannten Anforderungen werden im Zertifizierungsverfahren von den Fachkundigen Stellen unabhängig vom verwendeten Qualitätssicherungssystem überprüft.“
(Empfehlung des Anerkennungsbeirates, 11. Mai 2005: Empfehlung zum Vorliegen eines Systems zur Sicherung der Qualität nach § 8 Abs. 4 AZWV)

Dies bedeutet, dass weder einzelne QM-Systeme im Rahmen der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV 2004) präferiert behandelt

werden, noch dass ein einzelnes System (ISO, BQM, AWQ, LQW ...) so anerkannt werden würde, dass die Prüfung der im Rahmen der AZWV festgelegten Anforderungen entbehrt werden könnte. In der Begründung zur AZWV wird LQW in der Reihe der etablierten, international anerkannten Qualitätsmanagementsysteme aufgelistet:

„Zu den Grundpfeilern eines anerkannten Systems zur Qualitätssicherung gehört jedoch, dass standardisierte und allgemein anerkannte Methoden, wie z. B. im Bereich der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000, 9001:2000, des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM) oder der „Lernerorientierten Qualitätstestierung“, Anwendungen finden.“
Begründung zur AZWV, o.J., S. 12
(Begründung zur AZWV (o.J.): <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/A052-Arbeitnehmer/Publikation/pdf/AZWV-Begrueundung.pdf>; 28.02.2007)

Auch wenn diese Entwicklung⁶ nicht den Erwartungen entspricht, die die Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik der Länder sowie das BMBF an das Projekt und nicht zuletzt an das Modell LQW 2 herangetragen haben, kann eine solche Form der Gleichbehandlung auch als ein Erfolg und eine Form der Anerkennungsbeurteilung gegenüber dem neu in der Landschaft der Testierungsmodelle kursierenden LQW-Modell gedeutet werden. Die vom Anerkennungsbeirat festgelegte Handhabung betrifft alle QM-Modelle. Keines der Modelle wird formal im Rahmen der Empfehlung des Anerkennungsbeirates bevorzugt behandelt. Insofern ist dies keine Entwicklung, die als Schwäche von LQW 2 oder gar als eine nicht erfüllte Aufgabe der Testierungsstelle eingeordnet werden könnte, auch wenn sie für die Einrichtungen operativ nachteilig ist: Für die Einrichtungen hat dies nämlich Doppelprüfungen zur Folge – und zwar eine Prüfung der Umsetzung des QM-Modells durch die jeweilige Zertifizierungsstelle und eine Prüfung der Anforderungen der AZWV durch entsprechende Fachkundige Stellen.

Die Faktoren, die im Geflecht politisch widerstreitender Interessen zu dieser Lösung geführt haben, entziehen sich den Steuerungsmöglichkeiten, die sich der Testierungsstelle im Rahmen einer an die AZWV angepassten Modellentwicklung bieten. Die Entwicklungen sind Ausdruck für die Schwierigkeiten und

⁶ In einer Beiratssitzung am 4. Juli 2005 zeigten sich die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes enttäuscht über diese Entwicklung.

Unwägbarkeiten, die sich im Zusammenhang politischer Steuerungsabsichten ergeben können. Politische Steuerungsabsichten können – wie im vorliegenden Fall – jederzeit auf unvorhergesehene Einflussfaktoren treffen.

Rückmeldungen der Testierungsstelle (beispielsweise im Kontext von Beiratssitzungen oder dem Interview) wie auch von Einrichtungen (insbesondere in Form von Randnotizen im Fragebogen⁷ oder im Kontext der Interviews in den Fallstudien) deuten darauf hin, dass die Nicht-Erfüllung der an LQW 2 herangetragenen Erwartungen dem Projekt und gerade nicht den unbeeinflussbaren politischen Prozessen zugeschrieben werden. Die Testierungsstelle als Vertragspartner der Einrichtungen ist hierbei in besonderer Weise zur Projektionsfläche von Unmut seitens der Einrichtungen geworden. Erst langfristig wird sich entscheiden, ob die Tatsache, dass die an LQW 2 herangetragene und vom Projekt wie auch der Testierungsstelle forcierte Erwartung *nicht* erfüllt wurde, über Unmutsbekundungen hinaus zu Akzeptanzverlusten von LQW 2 führt. Die im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes erhobenen Daten legen dies – zumindest für das Gros der Einrichtungen, die LQW 2 im Rahmen des Projektes eingeführt haben – zunächst nicht nahe: Erstens würden sich rund 90 Prozent der Einrichtungen ein zweites Mal für LQW 2 entscheiden. Zweitens nehmen die Einrichtungen die Situation mehrheitlich nicht so wahr, dass sich die politische Lage so verändert hat, dass die Einführung von LQW 2 umsonst war:

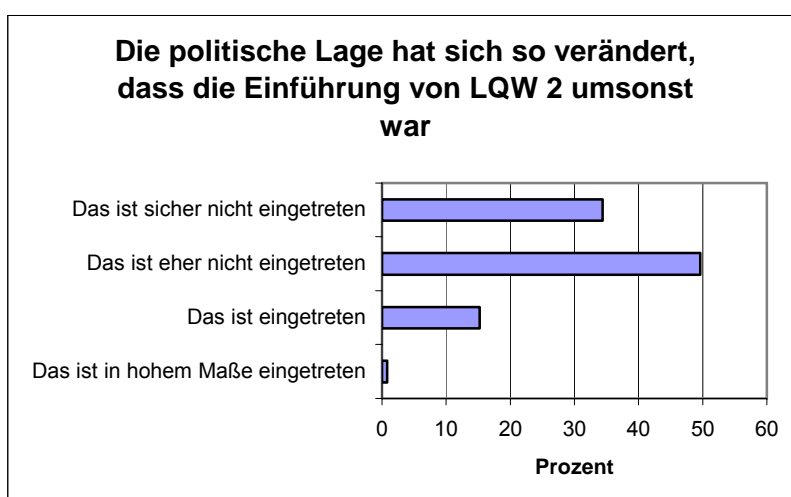


Abbildung 2: Veränderung der politischen Lage: LQW 2 vergeblich?

⁷ Die Unmutsbekundungen der Einrichtungen im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes sind auch in Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt zu sehen, der nur knapp drei Monate nach der für die Einrichtungen ernüchternden Empfehlung des Anerkennungsbeirates gewesen ist.

Auffällig ist, dass diejenigen, die sich kein zweites Mal für LQW 2 entscheiden würden, öfter die politische Lage so einschätzen, dass die Einführung von LQW 2 umsonst sei. Bei diesen Einrichtungen spielt in der Argumentation gegen eine erneute Einführung von LQW 2 die Entwicklung um SGB III eine Rolle – wenn auch keine dominante, wie in einem offenen Fragebogenteil deutlich wurde.

Die zum ersten Messzeitpunkt von Mai bis August 2004 erhobenen Daten zeigen, dass die Einrichtungen davon ausgegangen sind, dass mit der Testierung nach LQW 2 zugleich auch die Anerkennung nach SGB III verbunden sein würde. Die von Projektseite in Aussicht gestellte Erwartung einer umfassenden Kompatibilität von LQW 2 zu SGB III hat sich auf Seiten der Einrichtung als Anspruchshaltung gegenüber dem Projekt, LQW 2 und nicht zuletzt der Testierungsstelle etabliert:

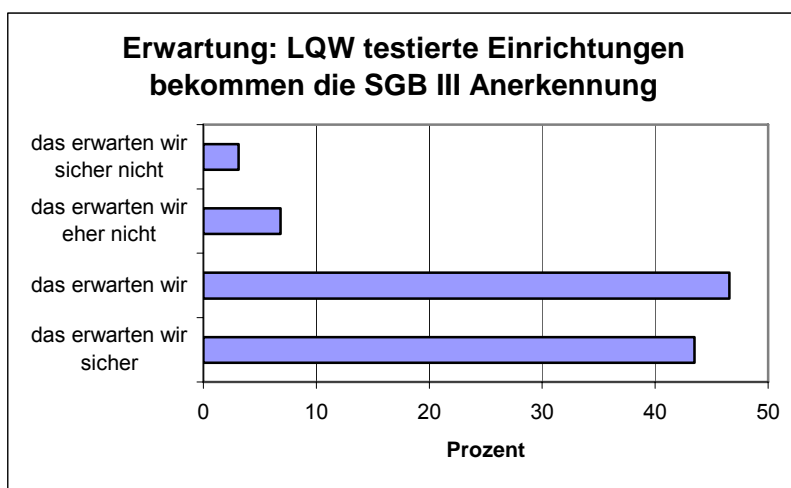


Abbildung 3: Erwartung – Anerkennung nach SGB III

Im Laufe des Projektes wurde diese Erwartung der Einrichtungen durch die Testierungsstelle immer wieder bekräftigt. Von dieser Bestärkung zeugen die Info-Dienste, die ArtSet an die beteiligten Einrichtungen sendet bzw. in der Vergangenheit gesendet hat. Hier heißt es folgendermaßen:

„LQW wird in Kürze in einer Arbeitsgruppe mit Vertretern aus betroffenen Einrichtungen an einer Überprüfung und Anpassung der eigenen Anforderungen in Hinblick auf SGB III arbeiten. Dies betrifft u.a. auch die Anforderung eines jährlichen Audits. Hierfür werden Lösungen erarbeitet, sodass Sie davon ausgehen können, dass LQW auch in Zukunft den Anforderungen nach SGB III entsprechen wird.“
(ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 38, 23. April 2004)

„SGB III Anforderungen an Qualitätsmanagement durch LQW erfüllt:
Nachdem LQW bereits durch die Rechtsverordnung als relevantes Qualitätsmanagement offiziell anerkannt wurde, ist jetzt auch die Frage der Anpassung von LQW an die Anforderungen nach SGB III gemäß der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung - Weiterbildung (AZWV) § 8, Nr. 4 positiv beantwortet. Da LQW bereits die weitaus meisten Erfordernisse erfüllt, konnte auf die Entwicklung eines neuen Qualitätsbereiches verzichtet werden. Es sind vielmehr einige wenige Anforderungen in Hinblick auf SGB III spezifiziert und für die Einrichtungen, die eine Zulassung zu SGB III anstreben, drei zusätzliche Anforderungen aufgenommen worden. Sie finden diese Ergänzungen ab Anfang August auf unserer Website unter <<http://www.artset-lqw.de/html/allgemein.html>>.“
(ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 41, 21. Juli 2004)

Zur Marktöffnung von LQW 2 im Sommer 2004 wurde abermals auf die Passung zwischen LQW 2 und AZWV verwiesen:

„Wichtig für Einrichtungen, die mit der Bundesagentur für Arbeit zusammenarbeiten, ist, dass LQW durch die Rechtsverordnung als relevantes Qualitätsmanagementsystem offiziell anerkannt wurde. Die Anpassung von LQW an die Anforderungen nach SGB III ist vollzogen, die entsprechenden Ergänzungen finden Sie auf unserer Website unter <<http://www.artset-lqw.de/html/allgemein.html>>.“
(ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 43, 05. August 2004)

Derartige an die Einrichtungen ergangene Informationen bestärkten diese offensichtlich in der Annahme, mit der Implementierung von LQW 2 zugleich den Anforderungen nach SGB III gerecht zu werden. In der unter Konkurrenz- und Finanzierungsgesichtspunkten angespannten Situation und in einer Phase hochgradiger Verunsicherung in der Weiterbildungslandschaft wurden solche Informationen als „Versicherung“ gedeutet: So setzte sich in den Falleinrichtungen beispielsweise die Perspektive durch, dass vor dem Hintergrund dieser bestätigenden Information die Entscheidung für LQW 2 die richtige Entscheidung gewesen sei. Die Mühen, denen man sich als Einrichtung im Prozess der Implementierung von LQW 2 ausgesetzt hatte, erschienen legitim und waren von der Erwartung getragen, belohnt zu werden.

Im Info-Dienst Nr. 41 vom 21. Juli 2004 fand sich dann eine Einschränkung, die zur Vorsicht gegenüber der konkreten Form der Anerkennung mahnt:

„Mit diesen Veränderungen werden die Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem nach SGB III (§8, Nr. 4. AZWV) erfüllt; die Anforderungen außerhalb des Qualitätsmanagementsystems können nur durch eine Fachkundige Stelle abgeprüft werden. Hier stehen Entscheidungen durch das BMWA noch aus.“
(ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 41, 21. Juli 2004)

An dieser Stelle wurde eine Differenz zwischen einem Qualitätsmanagementsystem und dessen Anerkennung im Rahmen von SGB III und den Anforderungen außerhalb des Qualitätsmanagementsystems aufgemacht. Dieser Passus verweist – wenn auch nicht offensiv – auf die Unsicherheiten, die hinsichtlich der Anerkennungspraxis noch bestanden. Im Info-Dienst Nr. 50 am 18. Mai 2005 wurde diese Differenz abermals zum Thema gemacht. Dort wies ArtSet auf die in der kommunikativen Praxis und im Konkurrenzkampf beobachtbare Vermischung von Qualitätsmanagement mit und ohne externe Zertifizierung / Testierung auf der einen Seite und quasi-staatlichen Zulassungsprüfungen für den Erhalt von Fördermitteln auf der anderen Seite hin. Dabei sei zu beachten, dass:

„... die Zulassungsprüfungen für Maßnahmen nach SGB III bisher von den Arbeitsagenturen selbst vorgenommen <wurden>; diese Aufgabe wird nun auf die durch die Bundesagentur zugelassenen Fachkundigen Stellen übertragen. Die Zertifizierung bzw. Testierung von Qualitätsmanagementsystemen wurde und wird durch entsprechende unabhängige Organisationen angeboten.“
(ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 50, 18. Mai 2005)

Zudem verwies ArtSet in dem gleichen Info-Dienst auf eine enge Kooperation mit einer Fachkundigen Stelle, von der die Aussage vorliegen sollte,

„... dass die LQW-Testate mit dem Zusatz "Die Anforderungen von §8, Nr. 4 gemäß der Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von Fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung - Weiterbildung - AZWV) sind erfüllt." ohne weitere Prüfung der im §8, Nr. 4 genannten Punkte anerkannt werden.“
(ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 50, 18. Mai 2005)

Beide Info-Dienste, Nr. 41 und Nr. 50, blieben hinsichtlich der Zuständigkeiten von ArtSet und Fachkundiger Stelle unspezifisch. Eine Doppelprüfung, wie sie aktuell vorgesehen ist, wurde mit der Differenzierung zwischen einem Qualitätsmanagementsystem und dessen Anerkennung im Rahmen von SGB III und

den Anforderungen außerhalb des Qualitätsmanagementsystems nicht ausgeschlossen – aber auch nicht explizit angesprochen. Am 12. Juli 2005, nach einer Unterredung im Beirat, galt die Doppelprüfung als unabwendbar. Die Einrichtungen wurden über den politischen Beschluss des Anerkennungsbeirates im Rahmen eines Info-Dienstes informiert. Dabei benennt ArtSet ausdrücklich, keinen Einfluss auf diese Entwicklung gehabt zu haben:

„Wir möchten an dieser Stelle deutlich sagen, dass dies eine politische Entscheidung ist, die uns selber überrascht hat und auf die wir keinen Einfluss hatten.“
(ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 51, 12. Juli 2005)

Vor dem Hintergrund, dass in den Info-Diensten die Erwartung forciert worden war, dass es eine Entsprechung von LQW 2 mit SGB III geben würde, werden bzw. wurden die tatsächlichen Entwicklungen rund um SGB III – zumindest vereinzelt – als ein uneingelöstes Versprechen und als ein Bedeutungsverfall des Testats kodiert. Konkret beobachtet werden konnte dies im Rahmen der Visitation in einer der Falleinrichtungen. Hier eröffnete die Geschäftsführung mit einem Verweis auf die eingetretenen Entwicklungen in Bezug auf SGB III die Visitation. Dabei markierte sie den Bedeutungsverfall des Testats für die eigene Einrichtung und verwies zugleich auf die Differenz zwischen der in Aussicht gestellten Kompatibilität und der aktuellen Situation (vgl. Kapitel 5.5.2). In solchen Unmutsbekundungen wird schnell übersehen, dass alle QM-Modelle formal gleich behandelt worden sind und dass Einrichtungen – jenseits der Problematik der Doppelprüfungen – ein QM-System nachweisen müssen, um die Voraussetzungen für die Anerkennung nach SGB III zu erfüllen – die Beschäftigung mit Qualitätsmanagement also keineswegs obsolet geworden ist.

Auch wenn derartig undifferenzierte Einschätzungen nicht haltbar sind und sich in den aktuellen Daten der an der Implementierung von LQW 2 beteiligten Einrichtungen Akzeptanzverluste nicht belegen lassen (s.o.), bleibt abzuwarten, ob und in welcher Weise diese Entwicklungen die Stellung von LQW 2 in der Weiterbildung im Allgemeinen und bei Einrichtungen der Weiterbildung im Besonderen modellieren. Indikatoren hierfür könnten die Nachfrage nach Retestierung der bereits mit LQW vertrauten Einrichtungen wie auch die Neuakquise von Einrichtungen sein.

Stabilisierende Wirkungen für LQW dürfte die jüngst verabschiedete Kooperationsvereinbarung zwischen der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung in Hannover und der Zertifizierungsstelle Cert-IT in Berlin zur Zusammenarbeit bei der Zulassung von Bildungsträgern und Bildungsmaßnahmen nach der AZWV haben. Damit konnte eine Fachkundige Stelle gewonnen werden, die unter Einbezug von LQW Gutachter/innen die Anerkennung nach AZWV vornehmen soll. In einer gemeinsamen Pressemitteilung vom 01. November 2006 heißt es:

- „Die Agentur informiert LQW-testierte Einrichtungen und Unternehmen über die Zulassungen gem. AZWV und die Kooperation mit Cert-IT.
 - Die AZWV-konforme Zulassung der durch die Agentur vermittelten LQW-testierten Einrichtungen und deren Bildungsmaßnahmen erfolgt ausschließlich durch den Einsatz von AZWV-Auditoren mit LQW-Gutachterqualifizierung.
 - Cert-IT unterstützt die Agentur bei der Durchführung von Informationsveranstaltungen zu Themen und Fragen der Zulassung gem. AZWV.
 - Die von der Agentur vermittelten LQW-testierten Einrichtungen erhalten einen Rabatt in Höhe von 10 % auf den Nettorechnungsbetrag (exkl. Reisekosten) der Träger- und Maßnahmezulassung.“
- (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung: <http://www.aewb-nds.de>; 28.02.2007)

Dies ist Ergebnis kontinuierlicher Bemühungen, LQW im Kontext der Erfordernisse der AZWV so zu positionieren, dass einer Anerkennung von LQW als eine Alternative zu der weitaus weiter verbreiteten und in diesem Feld stärker etablierten ISO Norm der Boden bereitet ist.

5.2 Die Makroebene

5.2.1 Die Perspektive von Bund und Ländern

Wie im Rahmenkonzept beschrieben, wurden Weiterbildungsfachreferent/innen als Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik von Bund und Ländern zu der Implementierung von LQW 2 befragt. Beim ersten Messzeitpunkt stand die Frage im

Vordergrund, welche Erwartungen die jeweiligen Akteure an die Implementierung von LQW 2 knüpfen. Im Folgenden geht es darum, die grundsätzlichen Erwartungen herauszuarbeiten. Dabei muss in Rechnung gestellt werden, dass nicht alle Länder das Projekt in gleicher Intensität unterstützen. Dies drückt sich nicht zuletzt auch in der Anzahl beteiligter Einrichtungen an dem Projekt aus den verschiedenen Ländern aus (vgl. Abbildung 13). Abgesehen von der zurückhaltenden Perspektive insbesondere dreier Länder überwiegen die positiven Stellungnahmen zu LQW 2 und zu dem Projekt.

Insgesamt deutete die Mehrheit der Ländervertreter/innen die Tatsache, dass ein gemeinsames Bund-Länder-Projekt realisiert werden konnte, dessen Durchführung die Einigung von Bund und Ländern auf ein Qualitätsmanagementmodell zur Voraussetzung hatte, als einen bedeutenden Schritt auf dem Weg zu einem gemeinsamen Qualitätsverständnis mit gemeinsam erstellten und – überwiegend – geteilten Qualitätsstandards. Dass das Projekt in die erste Durchführungsphase gehen konnte, sehen sie insofern als Erfolg einer gemeinsam bewältigten Auseinandersetzung um Qualitätsfragen. Gleichzeitig wird das Erreichte nur als eine Etappe auf dem Weg zu einer gemeinsamen Abstimmung von Qualitätsstandards angesehen. Gerade im Blick auf die europäische Ebene müsse die Debatte fortgeführt und an einer weiteren Verständigung gearbeitet werden: Hier wird auch die Rolle des Bundes gesehen. Er solle unterstützend dazu beitragen, dass die Länder Eckpunkte für ihre Qualitätsbemühungen finden. Es wird die Position vertreten, dass die Frage, welchem Qualitätsmanagementmodell der Vorzug zu geben sei, nicht von allen Ländern und allen Weiterbildungseinrichtungen gleich beantwortet werden müsse. Wichtiger sei, dass die Fragen, was als Qualitätsmanagementsystem anzuerkennen sei und welche Varianten von Qualitätsmanagement Geltung finden könnten, einheitlich beantwortet werden würden. Dies bedeute auch, dass man sich darüber verständige, welche Varianten nicht mehr als Qualitätsmanagement angesehen werden könnten. Die Entscheidung für die Implementierung von LQW 2 sei in dieser Hinsicht ein erster wichtiger – wenn auch noch nicht hinreichender – Schritt.

Das Projekt wird als ein Austauschplateau für Bund und Länder hinsichtlich geltender und wünschenswerter Qualitätsstandards gedeutet. Die gemeinsame Einigung auf

ein Referenzmodell und damit auf gemeinsame Qualitätsstandards in der Weiterbildung, so die Einschätzung vieler Ländervertreter/innen, berge die Chance, dass es zu einer Aufwertung der Weiterbildung insgesamt komme. So wird die Meinung vertreten, dass sich die Außenwahrnehmung der Weiterbildung durch ein bundesweit eingeführtes QM-Modell deutlich stabilisiere. Einrichtungen seien mobilisiert, sich dem Qualitätsmanagement zu stellen, was in Folge in einer verbesserten Wahrnehmung der Weiterbildung durch ihre Umwelt resultieren könne. In der Einigung auf bestimmte Standards sehen die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes einen Schritt in Richtung Transparenz und damit auch einen Gewinn für die Weiterbildung insgesamt. Durch etablierte Standards könne allerdings nicht nur das Ansehen der Weiterbildung in ihrer Umwelt angehoben werden. Auch wird davon ausgegangen, dass die Umwelt von diesen in den Einrichtungen angestoßenen Entwicklungen profitiere. Gedacht wird hier insbesondere an den / die Nutzer/in von Weiterbildung: Er / sie profitiere unmittelbar, wenn Qualitätsstandards realisiert und nach außen hin sichtbar gemacht werden würden. Für Auftraggeber, Kunden, Teilnehmende und Lernende würde die Qualität der Weiterbildung transparenter oder umgekehrt: die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement und die Dokumentation nach außen mache die Umwelt sehfähig gegenüber den Qualitätsbemühungen in der Einrichtung. In Summe erwartet man sich von Qualitätsmanagement und den darüber implementierten Standards Rückwirkungen auf die Transparenz der Weiterbildung und damit Rückwirkungen auf die Verbraucher/innen im Sinne einer Orientierung für die Endnutzer/innen.

Zudem habe der Diskurs auf der bildungspolitischen Bühne dazu geführt, dass eine breitere Auseinandersetzung mit dem Thema Qualität in der Weiterbildung respektive Einrichtungen der Weiterbildung angestoßen wird bzw. sich bereits eingestellt hat. Manifest machten Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes dies daran, dass sie glauben, eine stärkere Öffnung der Einrichtungen gegenüber Fragen der Qualität beobachten zu können. Insofern sehen sie, von dem auf der politischen Bühne geführten Qualitätsdiskurs ausgehend, einen Gewinn für die darunter liegenden Systemebenen. In den Aussagen kommt LQW 2 als ein Medium vor, über das der Diskurs auf den unterschiedlichen Systemebenen miteinander verbunden werden kann. Über den Diskurs zwischen Bund und Land hinaus stoße LQW 2

erstens einen Austausch zwischen der Ebene der Weiterbildungspolitik und der Ebene der Organisationen der Weiterbildung an. Hier sei viel in Bewegung geraten. Insbesondere die Tatsache, dass sich Politik mit der Qualität der Weiterbildung befasse, setze gegenüber den Weiterbildungseinrichtungen deutliche – und aus Sicht insbesondere eines/r Weiterbildungsfachreferenten/in – richtige Signale. Gerade im Austausch der politischen Ebene mit der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen wird die Chance gesehen, dass sich unterschiedliche Ideen produktiv zusammenfügten. Zweitens wird die Ebene der Organisation der Weiterbildung mit der Ebene der konkreten Lehr-Lern-Interaktion in Kommunikation gebracht. Letzteres sei insbesondere dadurch ausgelöst worden, dass der Lernende Referenzpunkt der Qualitätsbemühungen in den Einrichtungen sei. Methodisch didaktische Fragen würden auf diese Weise zwangsläufig in den Blickpunkt der auf der organisatorischen Ebene angesiedelten Qualitätsbemühungen gerückt. Genau hierin wird auch das Faszinierende von LQW gesehen. Die Orientierung am Lernenden verpflichte die Einrichtung, ihr Kerngeschäft, die methodisch didaktisch reflektierte Durchführung von Veranstaltungen, in den Blick der Betrachtungen zu nehmen.

Demnach fokussieren sich auf die Ebene der Einrichtungen und die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion wesentliche Erwartungen: Es werden Verbesserungen in beiden Hinsichten erhofft. Von einer Vielzahl von Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes wird dies damit begründet, dass LQW 2 ein Instrument sei, das die Reflexion von Strukturen und Abläufen fordert, was rekursiv in eine verbesserte Arbeit und Weiterbildungspraxis einmündete: Ziel des Instrumentes sei es, die Reflexion der Einrichtung zu erhöhen. Sicher gestellt sei dies dadurch, dass durch LQW in den Einrichtungen Strukturen etabliert werden würden, die die Reflexion gewissermaßen strukturell verankerten. Auf dem Weg zu dieser strukturellen Verankerung würden sich die Einrichtungen ihre Prozesse und Abläufe bewusster machen. Der Vorteil von Qualitätsmanagementsystemen wird darin gesehen, dass die Bewusstwerdung über Prozesse und Abläufe nach einer in dem Modell hinterlegten Systematik geschieht. D.h.: durch Qualitätsmanagement würde man wegkommen von punktuellen Verbesserungen und eine systematische und strukturierte Optimierung der Gesamtorganisation in Gang setzen.

Die institutionalisierte Reflexion in Kombination mit der Notwendigkeit, die Qualitätsbemühungen mit der Definition gelungenen Lernens in einen Zusammenhang zu bringen und erstere aus ihr heraus zu begründen, lässt die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes eine Qualitätsentwicklung erwarten, die über eine Verbesserung der Strukturen hinaus reicht und zu einer optimierten Lehr-Lern-Interaktion führt. Auf diese Weise könne ein Professionalisierungsschub in Gang gebracht werden – im Sinne einer differenzierten Reflexion über die Didaktik, die Fragen, wie Erwachsene lernen, wie Lernen ermöglicht wird, wie Inhalte und Methoden miteinander in Beziehung stehen und wie sich neue Lernkulturen für die Lernenden aber auch für die Lehrenden entwickeln. Insbesondere die Reflexion interner Strukturen unter der Perspektive dessen, was gelungenes Lernen bedeutet, schütze die Einrichtungen vor selbstreferenziellen Tendenzen – dass also Qualitätsentwicklung um ihrer selbst Willen realisiert wird und die zentralen Bezugspunkte, das Lehren und Lernen, aus dem Blick verloren werden.

Hinter diesen auf das System der Weiterbildung und die Einrichtungen der Weiterbildung im engeren Sinne bezogenen positiven Erwartungen von Seiten der Weiterbildungspolitik verbergen sich naturgemäß übergeordnete politisch-strategische Anliegen: Von den Befürwortern wurde LQW als Alternative bzw. Ergänzung zu staatlichen Anerkennungspraktiken diskutiert. Die Bedeutung der Qualitätsthematik für die – in der Regel – gesetzlich verankerte Anerkennungspraxis war bereits vor dem Diskurs um LQW in Gang gekommenen. Ausdruck dieser Entwicklungen sind die Novellierungen der Weiterbildungsgesetze im Stadtstaat Bremen, in den Ländern Niedersachsen, Thüringen und dem Saarland wie auch – in eingeschränkter Form – in Rheinland-Pfalz und Hessen (vgl. auch Kuhlenkamp 2003, S. 130). Im Rahmen ihrer Novellierung wurden Qualitätsaspekte profiliert. Mit der Diskussion um LQW als Alternative bzw. Ergänzung zu staatlichen Anerkennungspraktiken knüpft man gewissermaßen an diese Entwicklungen an, die insgesamt gesehen auf einer Linie mit den politischen Bestrebungen einer Nutzenorientierung – im Sinne von Teilnehmendenschutz und Transparenz – verortet werden können.

Politisch-strategisch ist auch das Anliegen – insbesondere auf Seiten der LQW-Befürworter –, dass sich neben den der Weiterbildung zunächst „fremden“ Qualitätsmanagementsystemen ISO 9000ff. oder EFQM mit LQW eine Alternative durchsetze. Dabei wird LQW immer wieder als ein Modell profiliert, das aus der Branche für die Branche entwickelt worden sei, zugleich Bezüge zu anderen Referenzsystemen wie der Wirtschaft erkennen lasse und von der Modellanlage her für Einrichtungen unterschiedlichen Typs wie auch unterschiedlicher Größe anwendbar sei.⁸ Damit einher geht die Hoffnung, dass sich das Modell nachhaltig durchsetze und nicht mit Auslaufen der Projektförderung ins Abseits abrutscht. Dieses Ziel ist für die starken Befürworter deshalb so wichtig, weil sie sich im Wort gegenüber den Einrichtungen sehen: Alleine die Beteiligung der Länder an dem Modellprojekt signalisiert den Weiterbildungseinrichtungen, dass sie mit LQW 2 ein politisch gewolltes und damit vertrauenswürdige Qualitätsmanagementmodell wählen. Mit der Entscheidung für LQW 2 greifen die Einrichtungen der Weiterbildung in Zeiten der Unsicherheit das Signal auf. Damit operieren sie mit einem Vertrauensvorschuss. Dieser von Seiten der Einrichtungen gewährte Vertrauensvorschuss müsse, so viele Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes, durch eine nachhaltige Implementierung von LQW 2 unbedingt erfüllt werden.

Gleichzeitig gibt es selbstredend auch Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder, die sich von dieser Position distanzieren und in LQW keine Alternative zu international anerkannten Qualitätsmanagementmodellen sehen oder vor dem Hintergrund der Landespolitik anderen Modellen den Vorzug geben (wie beispielsweise Sachsen mit QES, Bayern und Baden-Württemberg mit EFQM).

Damit sich – wie vielfach gewollt – LQW nachhaltig durchsetzen kann, müssen aus der Sicht der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes einige Voraussetzungen erfüllt sein: Zentral in dieser Hinsicht ist der Stellenwert, den LQW im Rahmen der AZWV haben würde. Deshalb insistieren die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes auf eine Anpassung

⁸ Vgl. hierzu auch die Homepage von ArtSet: „LQW kann von jeder Organisation der Erwachsenen-, Weiter- und Ausbildung angewendet werden, egal wie groß sie ist und aus welchem Bereich der allgemeinen, beruflichen, betrieblichen, kulturellen, politischen, gewerkschaftlichen, ökologischen oder konfessionellen Bildung sie kommt.“ <http://www.artset-lqw.de/html/verfahren.html>; 12.05.2007).

von LQW 2 an die Anforderungen, die im Rahmen von SGB III zu erfüllen sind, und formulieren dieses als Projektauftrag gegenüber der Testierungsstelle.⁹ Die Bedeutung, die die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes einer Anerkennung von LQW im Rahmen der AZWV zuschreiben, drückt sich in den kontinuierlichen Bemühungen aus, mit den für die AZWV verantwortlichen Akteuren des BMWA in Austausch zu bleiben. Zudem werden die Akzeptanz und damit die nachhaltige Implementierung von LQW daran gebunden, inwieweit das Modell Akzeptanz im privatwirtschaftlichen Bereich findet und inwieweit Kooperationspartner in der Wirtschaft gewonnen werden können. Der hohe Anteil an Volkshochschulen ist in dieser Hinsicht nicht nur ein Sockel, sondern zugleich auch ein Risiko. Wesentlich ist, dass das Modell über Einrichtungen der Allgemeinen Weiterbildung hinaus auch von Einrichtungen der Beruflichen Weiterbildung als Alternative zu ISO gesehen wird. Einige Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes befürchten, dass sich in der Entscheidung für ein Qualitätsmanagementmodell die Differenz zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung profiliere. Ein weiterer Schrittmacher für den Erfolg von LQW wird nicht zuletzt in der Zufriedenheit der aktuell an der Implementierung beteiligten Einrichtungen gesehen. Wenn sich über die Erfahrungen der an dem Projekt beteiligten Einrichtungen eine positive Kommunikation durchsetze, seien auf der Ebene der Peers wesentliche Voraussetzungen für eine breite Akzeptanz geschaffen. Selbstredend ist auch das Verhalten der Auftragnehmer ein kritischer Faktor in Bezug auf die Akzeptanz. In dieser Hinsicht zentral werden die Arbeiten der Testierungsstelle, des DIE und nicht zuletzt auch der regionalen Unterstützungsstellen gesehen.

In Summe lässt sich festhalten, dass die Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik mehrheitlich positive Erwartungen an die Implementierung von LQW 2 herantragen. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen: das System der Weiterbildung im Allgemeinen, die Ebene der Organisationen mit den Einrichtungen der Weiterbildung und die Ebene der Interaktion mit einer Professionalisierung des Personals und einer Optimierung der Lehr-Lern-Prozesse. Gleichzeitig wird auch in Rechnung gestellt, dass sich die Akzeptanz von LQW nicht schlicht herstellen lässt. Sie ist vielmehr das

⁹ Die über das Internet auf der Homepage von ArtSet abrufbaren Informationen zu „Anpassungen an Anforderungen von SGB III“ sowie kontinuierliche Informationsmails hinsichtlich des Sachstandes sind Ausdruck dieser von der Seite der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes immer wieder artikulierten Forderung einer Anschlussicherung im Dienste der Nachhaltigkeit.

Produkt unterschiedlicher gleichzeitiger, zum Teil gegenläufiger, kontingenter Wirkkräfte.

5.2.2 Die Testierungsstelle aus der Perspektive unterschiedlicher Subsysteme

Ein zentraler Akteur im Rahmen der Implementierung von LQW 2 ist die Testierungsstelle. Sie ist einerseits für den formalen Vollzug der Testierung nach LQW 2 verantwortlich, d.h. sie legt als Letztinstanz die in LQW 2 festgesetzten Kriterien der Qualitätsprüfung in den Einrichtungen der Weiterbildung an und fällt auf der Grundlage des von den Gutachter/innen verfassten Gutachtens die Entscheidung über den Erhalt des Testates. Andererseits hat die Testierungsstelle den ausdrücklichen Auftrag im Rahmen des Projektes, das Modell LQW 2 weiterzuentwickeln. Dieser impliziert, das Verfahren der Testierung zu optimieren und die in dem Modell formulierten Anforderungen und Standards auf Tauglichkeit hin zu prüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Dadurch hat die Testierungsstelle nicht nur eine zentrale Stellung gegenüber den einzelnen Einrichtungen hinsichtlich der Bewilligung des Testates, sondern auch Definitionsmöglichkeiten im Blick auf die Anforderungen, die den Einrichtungen abverlangt werden, und die Standards, die sich in der Weiterbildung insgesamt sukzessive durchsetzen werden. Die Frage, welche Rolle der Testierungsstelle von den unterschiedlichen Akteuren zugeschrieben wird, in welcher Rolle sie sich selbst begreift und ob bzw. wie sich diese Selbst- und Fremdwahrnehmung zwischen dem Zeitpunkt vor (erster Messzeitpunkt) und nach dem Testierungsverfahren (zweiter Messzeitpunkt) verändert bildet den Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen. Dazu werden die Sichtweisen der Einrichtungen, der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes als Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik, der Gutachter/innen / Berater/innen, der Vernetzungsstelle im DIE sowie der Testierungsstelle selbst miteinander verglichen.

5.2.2.1 Wahrnehmung der Testierungsstelle durch die Einrichtungen

Vor dem Hintergrund der Zentralität der Testierungsstelle im Hinblick auf die Durchsetzungsmöglichkeiten von Qualitätsstandards wurden die Einrichtungen jeweils vor Beginn und nach dem Abschluss ihres Testierungsverfahrens gefragt, ob sie erwarten, dass ArtSet als Testierungsstelle an Macht gewinnen und den Weiterbildungseinrichtungen zunehmend Qualitätsstandards „aufdrücken“ würde.

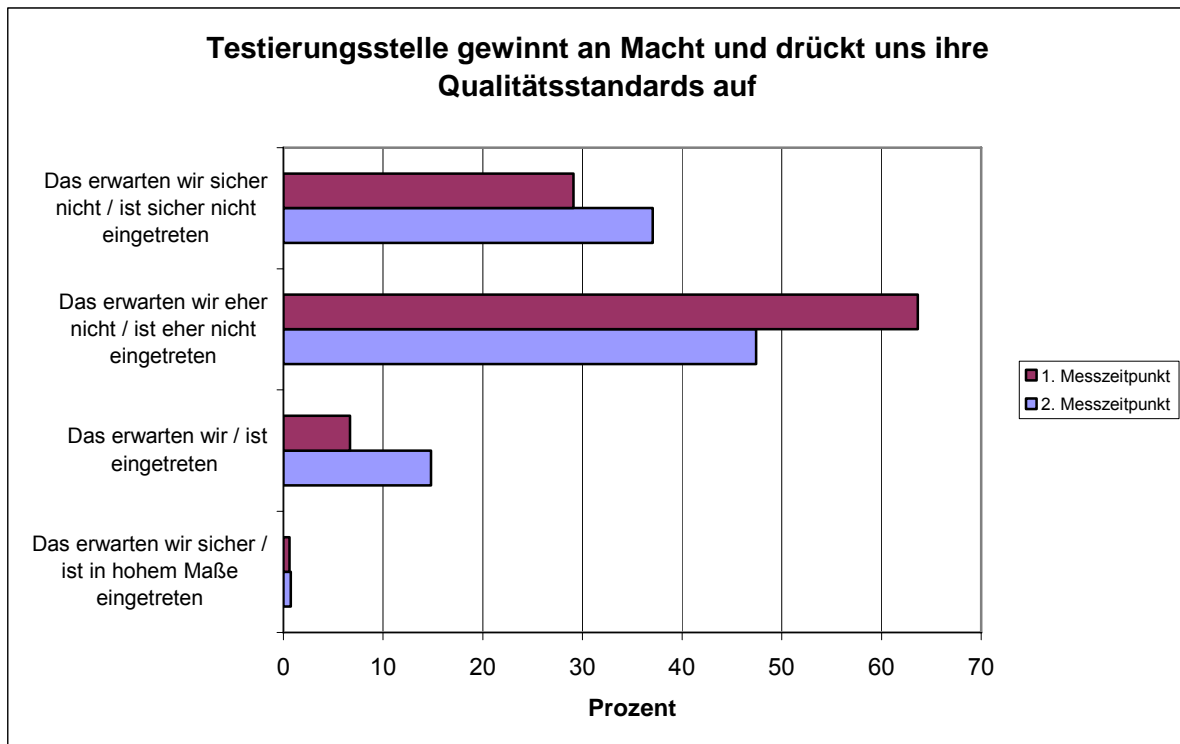


Abbildung 4: Erwartungen an und spätere Wahrnehmungen von der Testierungsstelle: Machtgefüge

Die Antworten zeigen, dass vor Beginn des Testierungsverfahrens insgesamt mehr als 90 Prozent der befragten Einrichtungen davon ausgehen, dass die Testierungsstelle (sicher) nicht an Macht gewinnt und damit verbunden, dass sie den Einrichtungen nicht ihre Qualitätsstandards „aufdrückt“. Dieses lässt sich als Ausdruck des Vertrauens der Einrichtungen gegenüber der Testierungsstelle und der Erwartung, dass diese einen verantwortlichen Umgang mit ihrer Funktion findet, deuten. Nach Beendigung des Testierungsverfahrens ist dieser Wert leicht gesunken, bleibt aber mit insgesamt 84 Prozent hoch. Knapp 16 Prozent – und damit mehr als erwartet – der zum zweiten Messzeitpunkt befragten Einrichtungen gaben an, dass die Testierungsstelle (in hohem Maße) an Macht gewonnen und ihnen Qualitätsstandards „aufgedrückt“ habe. Bestätigung findet dieser Befund, dass die Testierungsstelle stärker als von den Einrichtungen angenommen ihre

Qualitätsstandards durchsetzt, wenn man die von den Einrichtungen zunächst erwartete und dann später von ihnen beschriebene Rolle untersucht, die sie der Testierungsstelle zuschreiben. Die Einrichtungen waren aufgefordert, zwischen verschiedenen Rollen diejenige Rolle auszuwählen, in der sie die Testierungsstelle überwiegend erwarteten bzw. im Rückblick wahrgenommen haben.

Während die Mehrzahl der Einrichtungen von der Testierungsstelle die Rolle der Beraterin *erwartete*, konnten nach Beendigung des Testierungsverfahrens immerhin noch 27 Prozent der Einrichtungen diese Rolle wahrnehmen. Rollen, die auf die von der Testierungsstelle zu leistende Prüf- und Kontrolltätigkeiten abstellen, hatten vor Beginn der Testierungsphase in der Erwartungshaltung der Einrichtungen eine deutlich nachgeordnete Bedeutung.

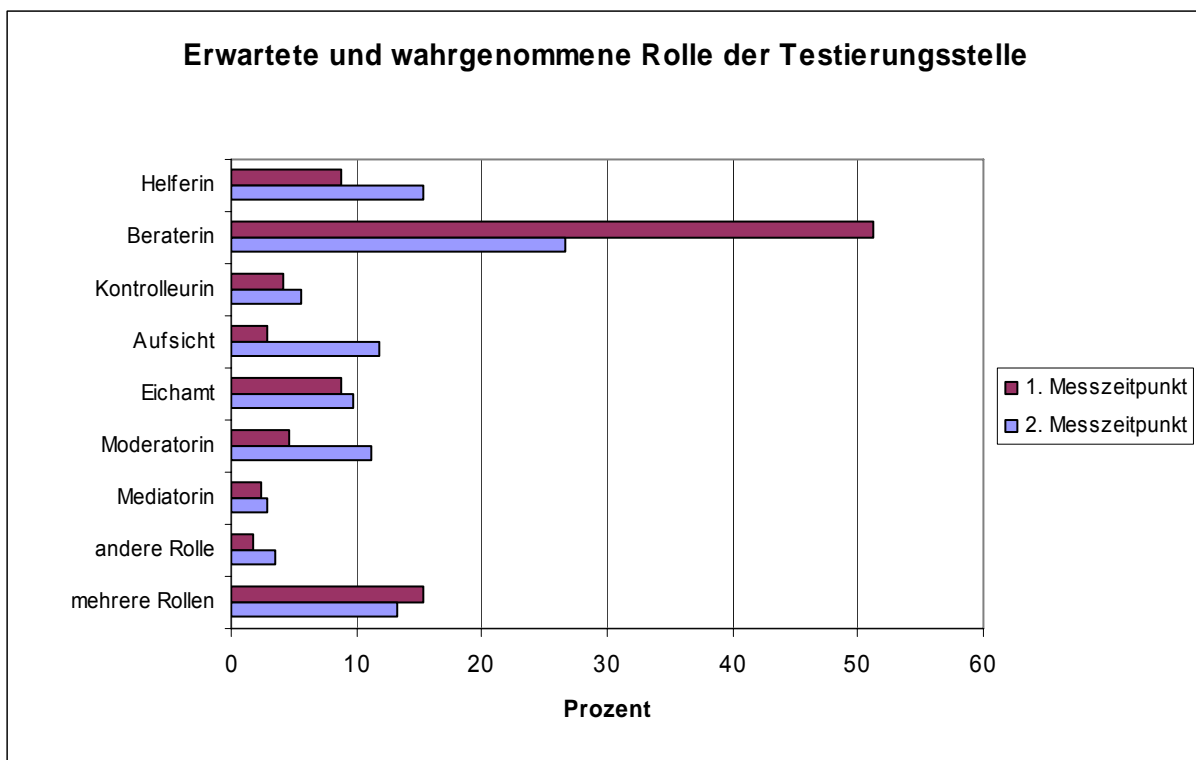


Abbildung 5: Rollenerwartungen und spätere Wahrnehmungen der Rolle der Testierungsstelle

Kontrastiert man kontrollierende Rollenfunktionen wie „Aufsicht“, „Eichamt“ und „Kontrolleurin“ mit eher unterstützenden Funktionen wie „Helferin“, „Moderatorin“, „Beraterin“ und „Mediatorin“, zeigt sich, dass die von den Einrichtungen registrierte kontrollierende Rollenfunktion der Testierungsstelle – wenngleich sie nachgeordnet bleibt – doch mit 31 Prozent an Bedeutung gewonnen hat. Die stark erwartete unterstützende Funktion der Testierungsstelle nimmt zwar in der Wahrnehmung der

Einrichtungen nach Abschluss des Testierungsverfahrens ab, bestätigt sich jedoch auch für 69 Prozent der Befragten.

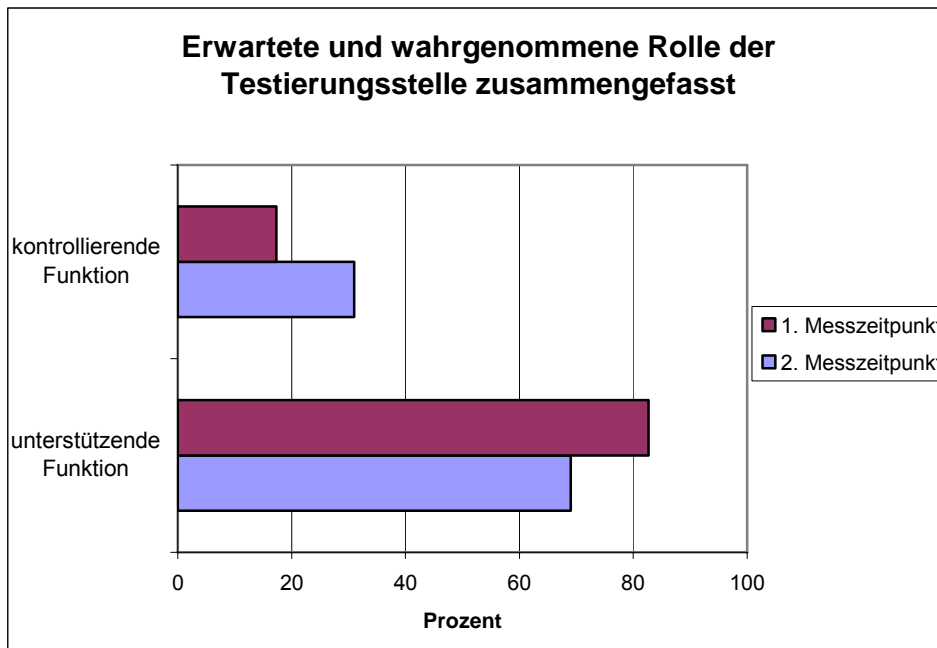


Abbildung 6: Rollenerwartungen und spätere Wahrnehmungen der Rolle der Testierungsstelle zusammengefasst¹⁰

Die Zuschreibung der Beratungs- und Unterstützungsfunktion an die Testierungsstelle durch die Einrichtungen spiegelt sich auch in dem Verhalten, das die Testierungsstelle in Bezug auf die Einrichtungen beobachtete. In einem Interview betont die Testierungsstelle ausdrücklich, dass sie von den Einrichtungen regelmäßig mit der Bitte um Unterstützung angesprochen worden sei (s.u.). Zudem zeugen die auf der LQW-Homepage veröffentlichten Rückmeldungen von Einrichtungen an die Testierungsstelle von der Bedeutungszuschreibung an und Wertschätzung gegenüber den Beratungsaktivitäten der Testierungsstelle (vgl. dazu auch Kapitel 5.4.8). Dabei ist natürlich in Rechnung zu stellen, dass die dort eingestellten Rückmeldungen der Einrichtungen an die Testierungsstelle selektiv sind. Sie sind von der Testierungsstelle für die Selbstpräsentation im Internet zusammengestellt worden:

¹⁰ Bei dem Item zur Rollenerwartung konnten auch mehrere oder selbstformulierte Rollenerwartungen angegeben werden, die dann den zusammenfassenden Kategorien kontrollierend vs. unterstützend zugeordnet wurden. Zum ersten Messzeitpunkt äußerten 12 Einrichtungen die Erwartung, die Testierungsstelle werde *sowohl* eine kontrollierende *als auch* eine unterstützende Funktion wahrnehmen. Zum zweiten Messzeitpunkt nahmen noch neun Einrichtungen die Testierungsstelle in dieser Art heterogen wahr. Diese kleine Fallzahl wird in der oben gezeigten Abbildung aus Gründen der Vereinfachung nicht dargestellt.

„Vielen Dank für die Unterstützung und die Beratung

„Liebe Frau Erhart,

unser Gutachten ist überaus positiv ausgefallen, d.h. es wurden keine Auflagen erteilt - Visitation und Abschlussworkshop werden am gleichen Tag stattfinden. Wir freuen uns natürlich sehr darüber und möchten uns an dieser Stelle ganz besonders bei Ihnen (und Herrn Zech) bedanken für Ihren guten Beratungsservice via Hotmail.“
(ArtSet: http://www.artset-lqw.de/html/stimmen_zur_testierung.html;
28.04.07)

„Erfolg durch Unterstützung

„Sehr geehrte Damen und Herren,

wir hatten heute unseren Abschlussworkshop. Ich möchte mich im Namen der VHS und auch persönlich noch einmal bei allen Mitarbeiter/innen von ArtSet, die uns, die mich aktiv während des Testierungsprozesses begleitet haben, für die sehr gute fachliche und kollegiale Unterstützung und Beratung bedanken. Sie haben alle dazu beigetragen, dass wir erfolgreich sind.“
(ArtSet: http://www.artset-lqw.de/html/stimmen_zur_testierung.html;
28.04.07)

5.2.2.2 Die Testierungsstelle aus der Perspektive der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes

Zu der Frage, welche Rolle für die Testierungsstelle angemessen ist, lassen sich auf der Ebene der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes als Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik durchaus gegensätzliche Einschätzungen und widersprüchliche Anforderungen beobachten. Einerseits wird eine strikte Trennung zwischen Testierung und Beratung gefordert. Dabei wird die Funktion der Testierungsstelle mit der Funktion eines Eichamtes verglichen. Andererseits wird argumentiert, dass eine Testierungsstelle nur dann ihre Aufgaben gut erfüllen könne, wenn sie den Einrichtungen auch unterstützend zur Seite steht. Von diesem Standpunkt aus gesehen ist Beratung integraler Bestandteil der Funktion der Testierungsstelle.

Die Testierungsstelle wird demnach in einer Zwitterstellung beschrieben, die sich im Spannungsfeld zwischen Hilfestellung und Beratung auf der einen Seite und

Kontrollinstanz auf der anderen Seite bewegt. Dieses Spannungsfeld sei in der operativen Arbeit der Testierungsstelle durch diese permanent auszubalancieren, ohne dabei den Stellenwert des Testates als Gütesiegel zu verletzen.

Recht einhellig ist die Erwartung der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes gegenüber der Testierungsstelle trotz der Entwicklungsorientierung des Verfahrens, denjenigen Einrichtungen, die bestimmte Standards nicht etabliert haben, das Testat zu verwehren. (Lediglich ein Land priorisiert die Entwicklungsorientierung gegenüber Selektion bei Unterschreitung von Anforderungen). Mehrheitlich sind die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes der Auffassung, dass nur dann, wenn sich nach außen hin vermittele, dass für den Erhalt des Testats bestimmte Anforderungen nicht unterschritten werden, das Testat eine Chance habe, ernst genommen und konkurrenzfähig zu werden. Für Einrichtungen, die sich für LQW 2 entscheiden, bedeutet dies, dass es mit dem Eintritt in das Verfahren durchaus die Option des Scheiterns gibt.

Durchgängig und uneingeschränkt erwarten alle Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes, dass die Testierungsstelle ein Verfahren installiert, das eine reibungslose Testierung garantiert und das all diejenigen Serviceleistungen bereitstellt, die den organisatorischen Ablauf der Testierung unterstützen. Zudem wird die Testierungsstelle in der Verantwortung gesehen, das Testierungsverfahren in der Projektlaufzeit permanent zu optimieren und an der Entwicklung des Modells der Lernerorientierten Qualitätstestierung zu arbeiten. Außerdem wird von Seiten der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes die Funktion der Testierungsstelle in Relation zu den Gutachter/innen / Berater/innen thematisiert. Hierbei wird hervorgehoben, dass die Testierungsstelle in der Verantwortung stehe, die Qualität der Gutachten, des Gutachter/inneneinsatzes und der Weiterqualifizierung der Gutachter/innen zu sichern. Insofern wird ihr auch eine Aufsichtsfunktion gegenüber den Gutachter/innen zugeschrieben.

5.2.2.3 Die Testierungsstelle aus der Perspektive der Gutachter/innen / Berater/innen

Werden die Gutachter/innen / Berater/innen nach der Rolle der Testierungsstelle gefragt, treten im Rahmen des ersten Messzeitpunktes sehr differenzierte Antworten zu Tage. Die Gutachter/innen thematisieren die Testierungsstelle je nach den Akteuren und Subsystemen, gegenüber denen sie agiert, in unterschiedlichen Funktionen. Die Gutachter/innen / Berater/innen unterscheiden im Wesentlichen die Funktion der Testierungsstelle gegenüber den Einrichtungen und gegenüber ihnen selbst.

Bei der Funktion, die die Testierungsstelle gegenüber den Einrichtungen einnehmen sollte, fallen im Rahmen des ersten Messzeitpunktes zunächst Parallelen zum polaren Urteil der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes auf. Der überwiegende Teil der Gutachter/innen weist der Testierungsstelle die Funktion des Eichamtes, der Kontrollinstanz und Aufsicht zu. Dass die Testierungsstelle auch beratende Tätigkeiten gegenüber Einrichtungen wahrnehmen sollte, weist diese Gruppe zurück. Von der Testierungsstelle angebotene Beratung dürfe aus ihrer Sicht nur einen sehr eingeschränkten Charakter haben, im Sinne der Beantwortung verfahrensbezogener Fragen. Fragen nach der Umsetzung einzelner Qualitätsbereiche oder des Selbstreportes allerdings dürften nicht von der Testierungsstelle beraten werden. Dass die Testierungsstelle Einrichtungen per Telefon berät, wird nicht als gut befunden. Um gegenüber Einrichtungen beratend tätig werden zu können, müsse erstens die Einrichtung vor Ort angesehen werden. Zweitens seien Beratung auf der einen Seite und Kontrollinstanz auf der anderen Seite zwei unvereinbare Funktionen, da die Testierungsstelle im Falle der Beratung Gefahr laufe, ihre neutrale Stellung einzubüßen. Neutralität müsse aus Sicht der meisten Gutachter/innen / Berater/innen allerdings unbedingt gewahrt werden, wenn die Erfüllung der Kontrollfunktion sicher gestellt sein soll. Insbesondere im Streitfall, wenn die Bewertung durch den / die Gutachter/in von der Einrichtung nicht akzeptiert wird und die Testierungsstelle in vermittelnder Funktion gefordert ist, dürfe keine Vermischung zwischen Beratung und Kontrolle vorliegen, da dieses den Prozess verkompliziere:

Gutachter/in / Berater/in: „Die müssen da irgendwie raus. Leistungen bereitstellen, hin und wieder am Telefon sagen, das Modell ist jetzt so. Aber alles, was darüber hinausgeht, wäre besser abzukoppeln. Also einrichtungsspezifische Sachen sollte man besser aus der Zertifizierungsstelle lösen.“

(Gutachter/in / Berater/in (erster Messzeitpunkt))

Die Forderung einer strikten Trennung zwischen Testierungsstelle und Beratung wird insbesondere von denjenigen Gutachter/innen / Berater/innen vorgetragen, die sich selbst auf dem Beratermarkt behaupten möchten und die Begutachtung und Beratung von Einrichtungen als ihr Geschäftsfeld begreifen. Insofern lässt sich ihre Position auch als Bestandssicherung ihrer eigenen Domäne deuten. Gutachter/innen, die mit anderen Aufgaben in eine Weiterbildungsorganisation eingebunden sind oder gar eine Festanstellung in einer Weiterbildungseinrichtung haben, beziehen an dieser Stelle nicht so eindeutig Position. Im Gegenteil, hier findet sich die Auffassung, dass die Testierungsstelle gegenüber den Einrichtungen auch beratend und helfend tätig sein sollte.

Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes spielt die Frage, ob die Testierungsstelle Beratung durchführen sollte, eine deutlich nachgeordnete Rolle (vgl. insgesamt zu Wirkungen aus der Sicht der Gutachter/innen Bosche 2007). Nur vereinzelt wird kritisch darauf Bezug genommen. In Summe hat die Testierungsstelle bei den im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes befragten Gutachter/innen und Berater/innen eine hohe Akzeptanz. Mehrheitlich wird die Arbeit der Testierungsstelle geschätzt. Die positivere Bezugnahme auf die Testierungsstelle im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes kann einerseits daran liegen, dass gegenüber der Anfangsphase eine Rollenklärung stattgefunden hat. Sie könnte andererseits aber auch ein Effekt der Datenerhebung sein: Es wurden diejenigen Gutachter/innen und Berater/innen befragt, die intensiv in die Begutachtung eingebunden sind. Intensive Eingebundenheit bedeutet, dass sich eine stabile Kooperation mit der Testierungsstelle eingependelt hat und beide – Testierungsstelle und Gutachter/innen – einander im Großen positiv gegenüber stehen. In Zusammenschau damit, dass zwischen Testierungsstelle und Gutachter/innen darüber hinaus ein Machtgefälle besteht, sind kritische Stellungnahmen eher weniger zu erwarten.

In Bezug auf die Einrichtungen sehen viele Gutachter/innen / Berater/innen im Rahmen des ersten Messzeitpunktes die Aufgabe der Testierungsstelle darin, Supportstrukturen und eine Plattform für Vernetzung von Einrichtungen anzubieten. Eine weitere Aufgabe der Testierungsstelle sehen sie darin, dass Begrifflichkeiten präzisiert, Transparenz und Eindeutigkeit in Bezug auf das Verfahren hergestellt werden. Diese Forderung rührt erstens aus den Ungenauigkeiten, die das Modell insbesondere am Anfang der Projektlaufzeit hatte, und zweitens aus der Interpretationsoffenheit des Modells für eine einrichtungsspezifische Justierung. In der Umsetzung hätten diese beiden Aspekte inhaltliche Unsicherheiten bei den Einrichtungen und auch bei den Gutachter/innen / Berater/innen hinterlassen. Die im Internet über die Homepage der Testierungsstelle zugänglichen Materialien zeugen davon, dass die Testierungsstelle in der Projektlaufzeit auf diese Forderungen reagiert hat. Inzwischen wurde ein Glossar erstellt, in dem Begriffe definiert werden. Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes werden die durch die Testierungsstelle in der Projektlaufzeit aufgebauten Supportstrukturen von den Gutachter/innen / Berater/innen positiv hervorgehoben.

In Bezug auf die Gruppe der Gutachter/innen und Berater/innen selbst thematisieren die Gutachter/innen / Berater/innen die Testierungsstelle in der Funktion, Aufsicht über die Gutachter/innentätigkeit zu nehmen, an der Eichung der Gutachter/innentätigkeit zu arbeiten sowie Qualitätssicherung und -kontrolle hinsichtlich der Gutachten wie auch des Gutachter/inneneinsatzes zu betreiben.

Gutachter/in / Berater/in: „Es ist eine völlig andere Geschichte, ob ich mit fünf, sechs oder mit zehn Gutachtern aus einem ursprünglichen Kern LQW 1 mache oder ob ich mit sechzig, achtzig Gutachtern ein solches Verfahren einheitlich in der ganzen Bundesrepublik betreiben will. Das erfordert einen enormen Abstimmungsaufwand und auch Coaching-Aufwand. Da sehe ich eine zentrale Aufgabe der Testierungsstelle: Die Einheitlichkeit zu wahren, denn es geht immer um Interpretationsfragen. Es geht um Interpretation von Selbstreports, das ist viel aufwendiger als bei DIN ISO abzuchecken, ob die Normen erfüllt sind oder nicht. Das ist ein reines Rechenverfahren gewesen. Und das ist bei LQW eben nicht so, weil es um gutachterliche Einschätzungen geht, wo immer Interpretationsspielraum drin ist.“

(Gutachter/in / Berater/in (erster Messzeitpunkt))

In der Funktion der Qualitätssicherung gegenüber den Gutachter/innen und Berater/innen sollte die Testierungsstelle auch ansprechbar sein, wenn

Unsicherheiten in der eigenen Arbeit auftreten. Insofern sollte, so die Erwartung, die Testierungsstelle beratende Dienstleistungen gegenüber den Gutachter/innen und Berater/innen wahrnehmen. Dieses wird vor dem Hintergrund eines interpretationsoffenen Verfahrens wie LQW 2 als zentral eingestuft. Als qualitätssichernde Stelle wird von der Testierung auch erwartet, dass Informationen, die das Verfahren betreffen, an die Gutachter/innen / Berater/innen weitergegeben werden. Dieses sei anfänglich sehr unstrukturiert gewesen, habe aber in der ersten Durchführungsphase in eine Struktur überführt werden können. In Summe wird im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes sichtbar, dass die Testierungsstelle die von den Gutachter/innen / Berater/innen zum ersten Messzeitpunkt in Bezug auf die Gutachter/innentätigkeit formulierten Erwartungen und die ihr zugeschriebene Funktion weitgehend erfüllt.

Über diese Funktion hinaus wird der Testierungsstelle auch die Abwicklung administrativer Tätigkeiten zugesprochen. Sie ist die verwaltende Instanz, die das Verfahren und die im Rahmen des Verfahrens zu erfüllenden Teilaufgaben zu koordinieren hat.

5.2.2.4 Die Testierungsstelle aus der Perspektive der Vernetzungsstelle

Von Seiten der Vernetzungsstelle wurde die Position der Testierungsstelle im Frühjahr 2004 als schwierig eingestuft. Da die Testierungsstelle aus der Weiterbildungslandschaft entstanden und dadurch emotional besetzt sei, drohe ihre Neutralität verloren zu gehen. Letztere sei aber bedeutsam, um in der Funktion der Testierungsstelle Anerkennung in der Weiterbildungslandschaft zu gewinnen. Aus ihrer Perspektive habe die Testierungsstelle insbesondere in der Anfangsphase den Einrichtungen und auch den Gutachter/innen zu viel Verhandlungsspielraum gegeben, indem immer wieder den Belangen von Einzelfällen Rechnung getragen wurde. Die Testierungsstelle brauche Macht und sei an eine Funktion geknüpft, die zwangsläufig auch Antipathie mit sich bringe. Dieses zu akzeptieren und darüber Akzeptanz in der Weiterbildungslandschaft zu gewinnen, wird von der Vernetzungsstelle als die zentrale Aufgabe der Testierungsstelle im Rahmen der ersten Durchführungsphase angesehen. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung

bewerteten die Vertreter/innen der Vernetzungsstelle die Position der Testierungsstelle im Blick auf die im Projekt befindlichen Einrichtungen als stabil. Zu beiden Befragungsterminen beharrte die Vernetzungsstelle auf eine strikte Trennung zwischen gutachterlichen und beraterischen Tätigkeiten. Sie schließen eine Gleichzeitigkeit beider Tätigkeiten für die Funktion der Testierungsstelle aus, wenn Beratung eine ganzheitliche prozessbezogene Beratung impliziert, und sehen die Testierungsstelle vorrangig in einer prüfenden Funktion – und zwar sowohl gegenüber den Einrichtungen als auch gegenüber den Gutachter/innen.

5.2.2.5 Das Selbstverständnis der Testierungsstelle

Von grundlegender Bedeutung für die Testierungsstelle ist es, eine reibungsfreie, verlässliche Administration des Testierungsverfahrens zu gewährleisten. Neben dieser grundlegenden administrativen Aufgabe wird in den Interviews mit der Testierungsstelle eine Oszillation zwischen unterstützend beratenden und prüfend kontrollierenden Tätigkeiten sichtbar. Dabei beziehen sich die unterstützend beratenden wie auch die prüfend kontrollierenden Tätigkeiten sowohl auf die Einrichtungen als auch auf die Gutachter/innen, die auf der Grundlage des Selbstreportes der Einrichtungen den Qualitätsstandard in der Einrichtung bewerten. Die kontrollierenden Aufgaben ergeben sich *unmittelbar* aus der Funktion der Testierungsstelle, den Einrichtungen ihre Qualitätsarbeit nach den im Modell fixierten Anforderungen auf der Grundlage der von den Gutachter/innen verfassten und von der Testierungsstelle zu autorisierenden Gutachten zu bescheinigen. Hieraus ergeben sich die Kontrollerfordernisse sowohl gegenüber der Arbeit der Gutachter/innen als auch gegenüber den Einrichtungen respektive dem Qualitätsentwicklungsprozess der Einrichtungen. *Unmittelbar* aus der Funktion der Testierungsstelle lässt sich auch die unterstützend beraterische Haltung gegenüber den Gutachter/innen erklären. Die von der Testierungsstelle nachhaltig eingeforderte, in dem Modell eingetragene Philosophie eines entwicklungsorientierten, wertschätzenden Umgangs gegenüber den Einrichtungen bei gleichzeitig kritischer, verfahrensgebundener Begutachtung erweist sich in der Begutachtungspraxis als neuralgischer Punkt. Damit die Gutachter/innen an dieser Stelle in der von der Testierungsstelle fixierten Logik operieren und die von der Testierungsstelle

geforderte Philosophie in die Begutachtung einfließen lassen, bedarf es einer permanenten Begleitung durch die Testierungsstelle. Die Testierungsstelle habe – insbesondere in der Professionalisierungsphase – die Gutachter/innen kontinuierlich dabei beraten müssen, wie die in dem Modell hinterlegten Anforderungen sowie die in dem Modell eingetragene Philosophie einer entwicklungsorientierten wertschätzenden Begutachtung zu realisieren sei. *Weniger typisch* für eine Testierungsinstanz sind die unterstützend beratenden Tätigkeiten gegenüber den in der Testierung befindlichen Einrichtungen. Diese stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Entwicklungsorientierung des Verfahrens. Eine entwicklungsorientierte Haltung gegenüber den Einrichtungen fordert die Testierungsstelle nämlich nicht nur nachdrücklich von den Gutachter/innen, Entwicklungsorientierung trage sich auch in das eigene Handeln gegenüber den Einrichtungen ein und erfordere einen entsprechenden unterstützend beratenden Umgang. Hierbei profiliert die Testierungsstelle ein spezifisches Beratungsverständnis: Beratung durch die Testierungsstelle beziehe sich auf Beratung hinsichtlich der Umsetzung von LQW 2, Fragen zu dem Testierungsverfahren sowie Fragen zu dem Modell und zur Umsetzung einzelner Qualitätsbereiche. Beratung wird als punktuelle Beratung, nicht als eine ganzheitliche, prozessbegleitende Beratung einer Einrichtung verstanden.¹¹

Zu beiden Befragungszeitpunkten (Anfang 2004 und Anfang 2006) gibt die Testierungsstelle zu verstehen, dass es gewollt sei, dass sich die Einrichtungen bei Fragen an die Testierungsstelle wenden. Sie begreift sich als Dienstleisterin für die Einrichtungen und sieht sich in der Verantwortung, diesen bei auftretenden Fragen unterstützend zur Seite zu stehen.

Dieses Selbstverständnis als Dienstleisterin für die Einrichtungen spiegelt sich in den über das Internet zugänglichen Serviceangeboten für Einrichtungen in der Testierung. Zum einen werden umfassende Arbeitsmaterialien für die Einrichtungen zur Verfügung gestellt und permanent aktualisiert. Die Materialien haben sowohl informierenden als auch beratenden Charakter. Das Angebot an Materialien hat die Testierungsstelle zwischen Juni 2003 und Dezember 2006 sukzessive ausgebaut

¹¹ Institutionell seien Testierung und prozessbegleitende Beratung durch zwei unterschiedliche Firmen getrennt.

und optimiert. Zum anderen signalisiert die Testierungsstelle in ihrem Internetauftritt dauernde Ansprechbarkeit:

„Sie fragen - Wir antworten

Haben Sie Fragen zum Modell, zur Testierung etc...?
Dann schreiben Sie uns eine E-Mail. Wir geben Ihnen innerhalb
kürzester Zeit eine individuelle Antwort.““
(ArtSet: <http://www.artset-lqw.de/html/hotline.html>; 28.04.07)

Bei der Signalisierung permanenter Ansprechbarkeit nutzt die Testierungsstelle nicht nur neue Formen der Kontaktaufnahme. Eine von der Testierungsstelle eingerichtete telefonische Hotline zeigt, dass auch herkömmliche Möglichkeiten der Informationsbeschaffung bereitgehalten werden. Diese Angebote würden von den Einrichtungen, die sich nach LQW 2 testieren lassen, auch in Anspruch genommen werden. Gleichzeitig lasse sich im Blick auf die Nutzung der Möglichkeit, die Testierungsstelle bei Fragen zu kontaktieren, ein deutlicher Umbruch in Relation von LQW 1 zur Implementierung von LQW 2 erkennen. Unter LQW 1 hätten kaum Einrichtungen Beratung bei der Testierungsstelle nachgefragt (was allerdings auch mit den beratenden und unterstützenden Aktivitäten des Landesverbandes der Volkshochschule Niedersachsen während des Pilotprojektes in Verbindung gebracht werden kann). In der Weiterbildungslandschaft habe sich damals die Zuschreibung durchgesetzt, dass die Testierungsstelle eine hoheitliche Instanz sei, die sich ausschließlich der Kontrolle der Einrichtungen widme. Diesem Bild habe man entgegengewirkt. Insofern begreift es die Testierungsstelle als einen Erfolg, dass Einrichtungen, die an der Implementierung von LQW 2 teilnehmen, sich nun fragend an die Testierungsstelle wenden. Zugleich mache dieses auch den Beratungsbedarf in den Einrichtungen sichtbar.

5.2.3 Fremdbild und Selbstbild der Testierungsstelle

Betrachtet man Fremd- und Selbstbild der Testierungsstelle, lässt sich in Summe festhalten, dass es zahlreiche Übereinstimmungen zwischen dem Selbstverständnis der Testierungsstelle und den an sie herangetragenen Erwartungen gibt. Auch wenn

die Gewichtungen im Detail variieren, werden ihr sowohl prüfend kontrollierende als auch beratend unterstützende Tätigkeiten sowohl gegenüber den Gutachter/innen als auch gegenüber den Einrichtungen zugeschrieben. Hinsichtlich der Gewichtungen im Detail erscheint es bedeutend, aus welcher Perspektive heraus auf die Testierungsstelle Bezug genommen wird.

Weitgehend kongruent gestalten sich das Selbstbild der Testierungsstelle und das Bild, das die Einrichtungen von der Testierungsstelle zeichnen. Nimmt man die Rückmeldungen der Einrichtungen, die die Testierungsstelle zu mehr als zwei Dritteln in einer unterstützend beratenden und zu weniger als einem Drittel in einer prüfend kontrollierenden Funktion wahrnehmen (vgl. Kapitel 5.2.2.1, Abbildung 6, zweiter Messzeitpunkt), zum Maßstab, lassen sich die Differenzen zwischen den Erwartungen einzelner Akteure und der realisierten Funktion präzisieren. Insbesondere die Berater/innen, die dann, wenn die Testierungsstelle in beratender Funktion aktiv wird, diese in direkter Konkurrenz zu den eigenen Interessen thematisieren, teilen das Selbstbild der Testierungsstelle und die aus Sicht der Einrichtungen realisierte Funktion (zwei Drittel Beratung, ein Drittel Prüfung, s.o.) insbesondere im Rahmen des ersten Messzeitpunktes nur eingeschränkt. Aus ihrem Kreis lassen sich durchaus Forderungen ausmachen, dass sich die Testierungsstelle aus der Beratung zurückziehen solle.

Auch bei der Vernetzungsstelle differieren die Erwartungen und die tatsächliche Ausfüllung der Funktion durch die Testierungsstelle, wie sie von den Einrichtungen beschrieben wird: Sie adressieren insbesondere die prüfende Funktion der Testierungsstelle und schließen eine Gleichzeitigkeit prüfender und beratender Tätigkeiten für die Funktion der Testierungsstelle dann aus, wenn Beratung im Sinne einer ganzheitlichen Prozessberatung verstanden wird. Den Erwartungen der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes, dass beide Anforderungen in der operativen Arbeit der Testierungsstelle permanent auszutarieren seien, entsprechen sowohl die Rückmeldungen der Einrichtungen (zwei Drittel / ein Drittel) als auch das Bild, das die Testierungsstelle von sich entwirft. An dieser Stelle dürften Fremd- und Selbstbild der Testierungsstelle sehr nahe beieinander liegen. Anders ist es in Bezug auf die Frage, inwieweit das Verfahren selektieren sollte: Während die Weiterbildungsfachreferent/innen der

Länder und des Bundes mehrheitlich der Meinung sind, dass Einrichtungen, wenn sie den Anforderungen nicht genügen, durchfallen sollten, betont die Testierungsstelle den entwicklungsorientierten Ansatz des Verfahrens. Entwicklungsorientiert im Verständnis der Testierungsstelle bedeutet, Einrichtungen in einem sehr pädagogischen Sinne da abzuholen, wo sie stehen und die Entwicklungsschritte aus der Perspektive der Einrichtungen zu würdigen. Dass die Testierungsstelle die *Entwicklungsorientierung* operativ durchsetzt, zeigt sich daran, dass von nur sechs Einrichtungen, die nach der ersten Begutachtung sehr vakant waren, letztendlich nur eine Einrichtung das Testat definitiv nicht erhalten hat, also durchgefallen ist.

5.3 Die Makro- und Mesoebene: Gegenseitig unterstellte Absichten

Im folgenden Kapitel geht es darum, die Absichten, die die Einrichtungen Bund und Ländern hinsichtlich der Realisierung eines solchen Projektes zuschreiben, mit den Motiven zu vergleichen, die die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes selbst nennen.

5.3.1 Von Einrichtungen der politischen Bühne unterstellte Absichten

In einer offenen Frage wurden die Einrichtungen zum ersten Messzeitpunkt gebeten, die Absichten zu nennen, die Bund und Länder aus der Perspektive der Weiterbildungseinrichtungen mit dem Projekt „Lernerorientierte Qualitätstestierung“ verfolgen. Die Antworten lassen sich in sechs Kategorien ordnen:

- ⇒ Verbesserung der Qualität der Weiterbildung
- ⇒ Stärkung des Marktgedankens
- ⇒ Durchsetzung von Verbraucherschutz
- ⇒ Steuerung der Mittelvergabe
- ⇒ Internationalisierung von Standards
- ⇒ Anschluss an ein Modethema.

Die Verteilung auf die Kategorien stellt sich folgendermaßen dar:

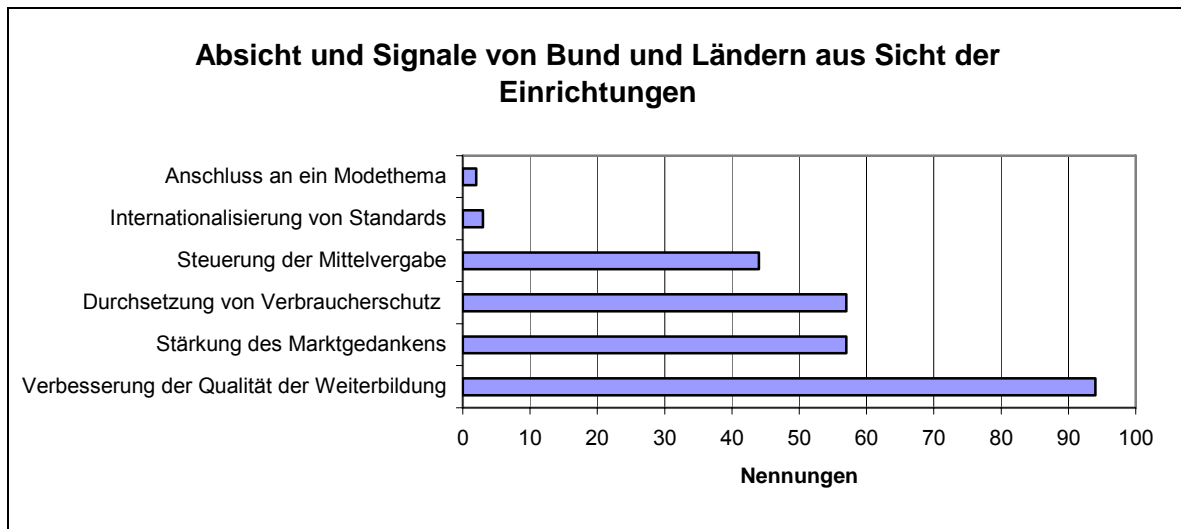


Abbildung 7: Von Einrichtungen Bund und Ländern unterstellte Absichten

Dass die Kategorie „Verbesserung der Qualität der Weiterbildung“ die häufigsten Nennungen bündelt und erst an vierter Stelle die Kategorie „Steuerung der Mittelvergabe“ logiert, zeugt davon, dass die Einrichtungen der Initiative von Bund und Ländern ein Interesse an der Qualität der Weiterbildung unterstellen. Die relativ geringe Zahl an Weiterbildungseinrichtungen, die die Mittelvergabe als Motivationsfaktor von Bund und Ländern nennen (44 Nennungen), zeigt, dass sich offenbar nicht in dominanter Form die Meinung durchgesetzt hat, dass die Qualitätsdebatte von politischer Seite aus unmittelbar genutzt werden würde, um eine finanzielle Steuerung daran zu binden.

Gleichwohl Bund und Ländern keine unmittelbare finanzpolitische Nutzung des Projektes unterstellt wird, erwarteten die Einrichtungen – wenn sie direkt danach gefragt wurden – dass zukünftig die Verteilung finanzieller Zuwendungen an das Testat geknüpft werden wird:

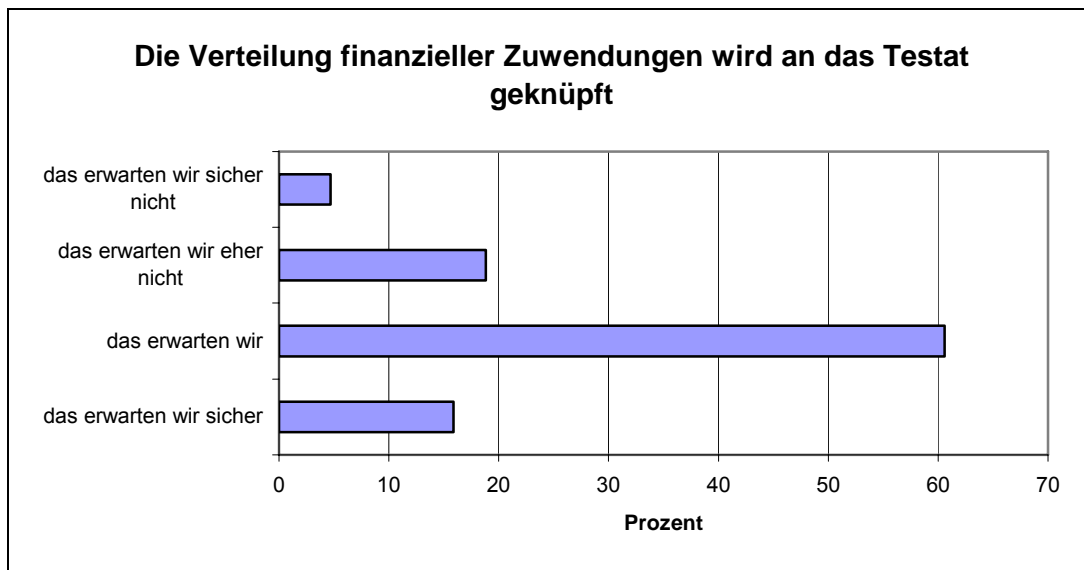


Abbildung 8: Zusammenhang Testat und Zuwendung

Die Graphik zeigt, dass insgesamt 77 Prozent der antwortenden Einrichtungen (sicher) davon ausgingen, dass ein Qualitätstestat zu einem Kriterium bei der Verteilung öffentlicher Mittel werden würde.

Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes wurden die oben dargestellten, aus der offenen Frage generierten Kategorien, wie auch Erfahrungen aus den Interviews mit Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes genutzt, um konkrete Items zu den Absichten von Bund und Land zu formulieren. Diese Items waren von den Einrichtungen auf einer Skala von eins (trifft voll zu) bis vier (trifft nicht zu) zu bewerten, sodass sich nach der Testierung zwischen Sommer 2005 und 2006 folgendes Bild ergab:

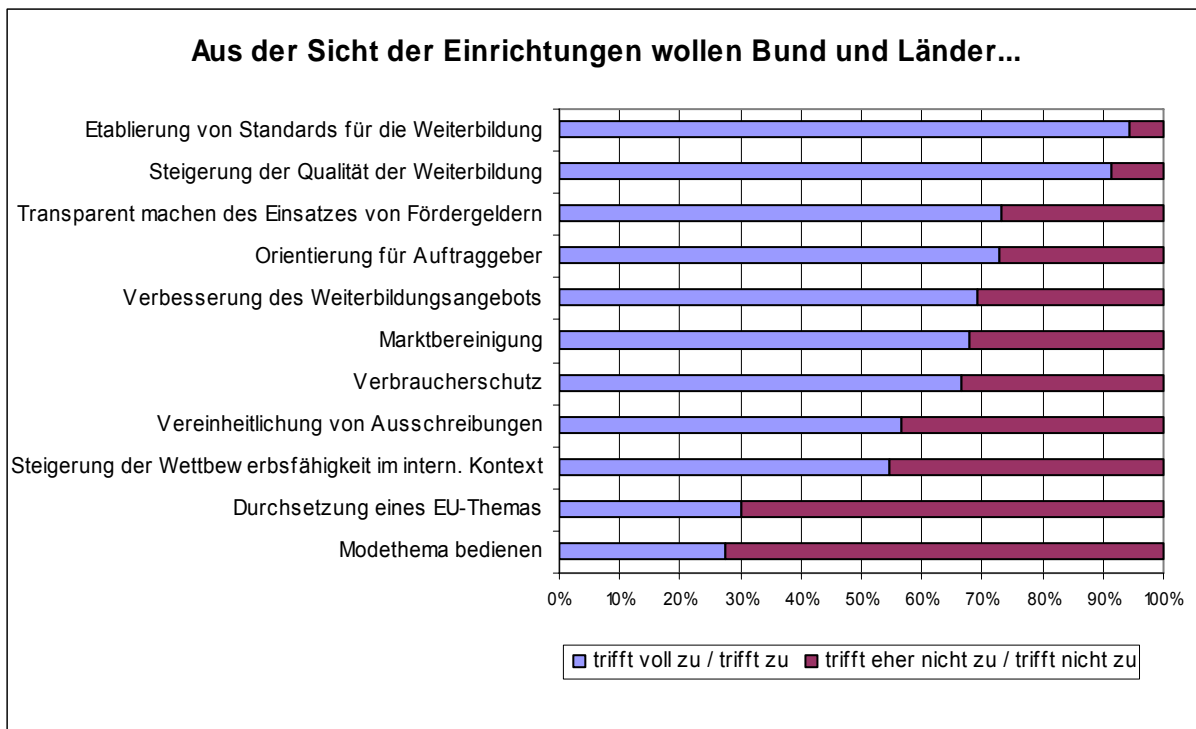


Abbildung 9: Erwartungen von Bund und Ländern aus Sicht der Einrichtungen

Hohe Zustimmung erfahren auch nach der Testierung die Items, die auf eine Verbesserung der Qualität der Weiterbildung abstellen. Auch wird Bund und Land die Absicht unterstellt, die Kommunikationen an der Schnittstelle zur Umwelt durch Qualitätsmanagement zu regulieren. Dies manifestiert sich an der Bejahung der Items, dass der Einsatz von Fördergeldern transparent, eine Orientierung für Auftraggeber realisiert, das Weiterbildungsangebot verbessert und Verbraucherschutz gewährleistet werden solle. Nachgeordnet scheint das Bedienen eines Modethemas zu sein. Dass dies die Absicht von Bund und Ländern sei, halten nur knapp 28 Prozent für gegeben.

5.3.2 Spiegelung mit den Aussagen der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes

Spiegelt man die Aussagen der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes mit den Absichten, die ihnen von den Einrichtungen unterstellt werden, ist zunächst auffällig, dass es eine hohe Kongruenz zwischen der von den Weiterbildungseinrichtungen unterstellten Absicht, einer Verbesserung der Qualität

der Weiterbildung, und den diesbezüglichen Bekundungen der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes gibt. Wie oben ausgeführt, wird das Projekt als ein bedeutsamer Schritt zu einem gemeinsamen, von Bund und Ländern wie auch der Weiterbildungspraxis geteilten Qualitätsverständnis verstanden. Das Projekt wird als Medium begriffen, um die Auseinandersetzung mit Qualität in Einrichtungen der Weiterbildung zu forcieren und eine verbesserte Wahrnehmung der Weiterbildung zu realisieren. Dabei spielen in der Argumentation – entsprechend den durch die Einrichtungen unterstellten Absichten – die Verbraucher/innen bzw. Nutzer/innen eine bedeutende Rolle. Ihr Ziel ist es, Transparenz für Auftraggeber, Kunden, Teilnehmende und Lernende zu fördern.

Divergent sind die von den Einrichtungen unterstellten Absichten und die tatsächlichen Absichten von Bund und Ländern in Bezug auf die Bedeutung der europäischen Ebene. Diese ist in der Perspektive von Bund und Land deutlich präsenter als in derjenigen der Einrichtungen (vgl. Kapitel 5.2.1).

Auch war – zum ersten Messzeitpunkt – eine direkte Koppelung von Mittelvergabe und Testierung den Aussagen der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes zufolge nicht vorgesehen – wohl aber wurde mit dem Gedanken einer indirekten Koppelung gespielt. Es zirkulierte die Überlegung, die in eigenen Gesetzen formulierten Anforderungen an Weiterbildungseinrichtungen mit den im Rahmen von Qualitätsmanagementmodellen formulierten Anforderungen abzustimmen, um Doppelnachweise und Doppelprüfungen zu vermeiden (s.o.). Ventiliert wurde, bei der Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen dann auf eine detailgenaue Prüfung zu verzichten, wenn bereits bestimmte Kriterien über das Qualitätsmanagementsystem erfüllt sind. Dies liegt auf einer Linie mit dem Trend, die Qualitätsthematik gesetzlich zu verankern (vgl. Kapitel 5.2.1).

Insgesamt markieren Bund und Länder ihr Bestreben, den Verbleib ihrer Mittel abgesichert wissen zu wollen. In diesem Zusammenhang sei die Forderung von Qualitätsstandards und die Nachweiserbringung in den Einrichtungen eine Form, um auf Seiten der Geldgeber die Mittelvergabe sowohl zu legitimieren als auch zu steuern. Zugleich würde für die Seite der Bittsteller auf diese Weise ein

Orientierungsrahmen hinsichtlich der von den Einrichtungen zu erfüllenden Kriterien für eine Mittelgewährung geschaffen. Prioritär ist die Bindung der Mittelvergabe oder der Anerkennung an die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach Aussagen der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes allerdings nicht. Für sie stehen vielmehr die Förderung der Weiterbildung sowie die Aufwertung derselben insgesamt im Vordergrund (s.o.).

Dass eine gesetzliche Anerkennung der Einrichtung bzw. eine Bindung der Mittelvergabe an die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems bzw. einer externen Evaluation tatsächlich nachgeordnet ist, zeigt sich daran, dass – seit Beginn des Projektes – nur in Thüringen eine diesbezügliche Gesetzesnovellierung realisiert worden ist. Hier wird – wie im Stadtstaat Bremen und im Land Niedersachsen¹² – seit 2005 gefordert, dass sich die Einrichtungen einer externen Evaluierung unterziehen. Anders sieht dies auf Bundesebene mit der Verabschiedung der AZWV aus. Hier setzen eine Anerkennung und die damit verbundene finanzielle Förderung den Nachweis eines Qualitätsmanagementsystems voraus.

Vergleicht man an dieser Stelle die Erwartungen der Einrichtungen, dass die Mittelvergabe an den Nachweis eines Qualitätsmanagementsystems gebunden werden würde (s.o.), mit den tatsächlichen diesbezüglichen Erfahrungen der Einrichtungen, zeigt sich folgendes Bild:

¹² In Bremen wurden Einrichtungen der Weiterbildung bereits 1996 auf eine Qualitätssicherung verpflichtet: Um in Bremen als anerkannte Weiterbildungseinrichtung zu gelten, wird von den Einrichtungen der Nachweis eines implementierten QM-Systems gefordert. Dabei werden die Einrichtungen nicht auf ein spezielles Modell festgelegt. D.h.: Die Einrichtungen können sich frei für eines der marktgängigen Modelle entscheiden oder ein auf ihre Bedarfe hin ausgerichtetes eigenes Modell entwickeln. Bedeutsam ist, dass die Einrichtungen Qualitätsentwicklung betreiben und in ihrer internen Struktur gesetzlich verankerte Anforderungen erfüllen. In dieser Hinsicht nachgezogen haben die Länder Niedersachsen und jüngst auch Thüringen.

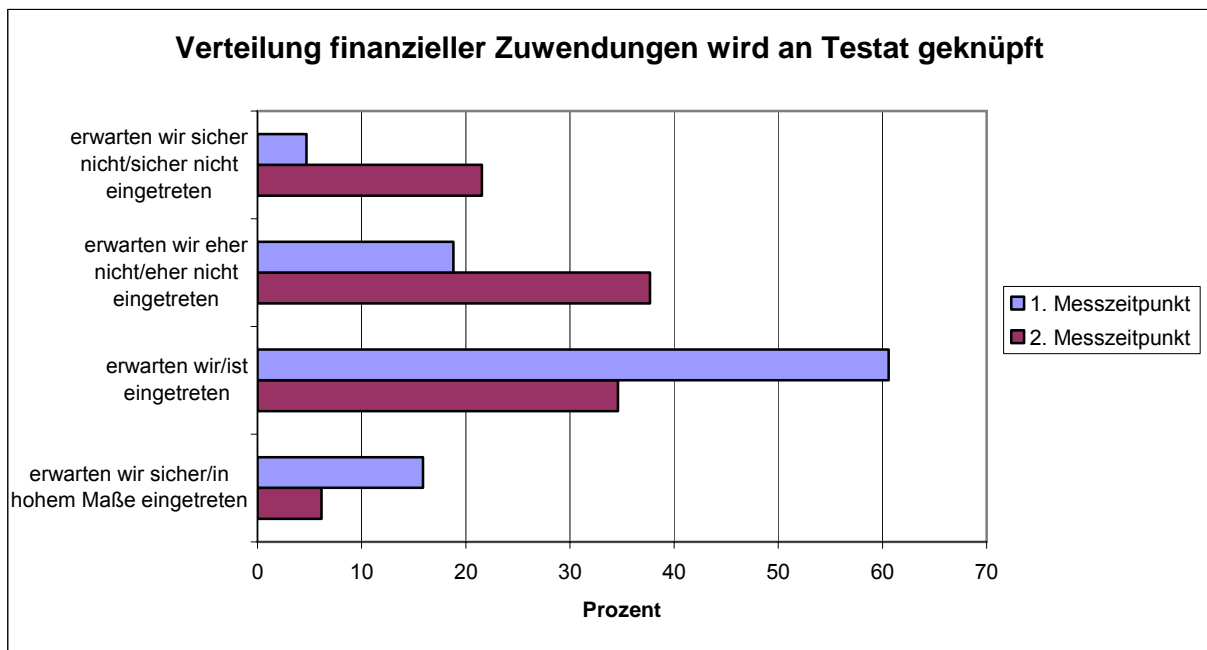


Abbildung 10: Verteilung finanzieller Zuwendung verknüpft mit Testat?

Haben zum ersten Messzeitpunkt noch insgesamt 77 Prozent der Einrichtungen (sicher) erwartet, dass die Verteilung finanzieller Mittel an das Testat gebunden werden würde, hat sich dies offensichtlich für nur einen Teil der Einrichtungen bestätigt. Der zweite Messzeitpunkt zeigt: Nur insgesamt etwa 41 Prozent der Einrichtungen können dies in ihrer Alltagspraxis beobachten.

5.4 Die Mesebene: Einrichtungen im Prozess

Das nachfolgende Kapitel widmet sich den Einrichtungen, die sich für eine Implementierung von LQW 2 entschieden haben. Zum ersten Messzeitpunkt im Frühling / Sommer 2004 wurde eine standardisierte, schriftliche Befragung der an LQW 2 beteiligten Einrichtungen durchgeführt, ebenso zum zweiten Messzeitpunkt im Sommer 2005 jeweilig nach der einrichtungsspezifischen Beendigung des Testierungsverfahrens. Die erste Erhebung konzentrierte sich vor bzw. bei Beginn des Testierungsverfahrens in der Einrichtung auf das dort vorherrschende Qualitätsverständnis, auf Entwicklungsbedarfe, Erwartungen und Teilnahmemotive sowie auf die Arbeit der regionalen Unterstützungsstellen. Nach Abschluss des Verfahrens wurden im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes die Einrichtungen u.a.

nach Gründen gefragt, den LQW-Prozess (nicht) erneut durchlaufen zu wollen, nach eventuellen Umsetzungsschwierigkeiten und Auflagen der Gutachter/innen, resümierend insbesondere nach Wirkungen des absolvierten Verfahrens sowie nach zukünftigem Vorgehen u.v.m. Die nachfolgenden Befunde sind abschließende Ergebnisse dieser Befragungen im Prä-Post-Vergleich.

5.4.1 Strukturanalyse zu den an LQW 2 teilnehmenden Einrichtungen

Zum ersten Messzeitpunkt (im Mai 2004) wurden 286 / 285¹³ Einrichtungen angeschrieben. Der Rücklauf lag bei rund 60 Prozent. Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes konnten die Einrichtungen nur sukzessive angeschrieben werden, da sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten den Prozess beendeten. Bis August 2006 wurden insgesamt 264 / 265¹⁴ der 285 Einrichtungen kontaktiert. Bei den restlichen 21 Einrichtungen handelt es sich um Einrichtungen, die nach dem Einführungsworkshop im Laufe des Prozesses von dem Verfahren zurückgetreten sind, sowie um Einrichtungen, die zu dem Zeitpunkt, an dem die Datensätze geschlossen werden mussten, den Prozess noch nicht beendet hatten. Der Rücklauf beim zweiten Messzeitpunkt lag bei rund 56 Prozent der angeschriebenen Einrichtungen. Dass bis zum September 2006 *nur eine* Einrichtung definitiv als durchgefallen bezeichnet werden kann, verweist einerseits auf die geringe Selektivität und andererseits auf die Entwicklungsorientierung des Verfahrens.

Wenn man die an dem Projekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ beteiligten 285 Einrichtungen hinsichtlich des Kontextes differenziert, über den sie sich im Wesentlichen finanzieren und in dem sie ihre Legitimität sichern, stößt man auf eine ungleiche Beteiligung von Weiterbildungseinrichtungen. Es gibt einen signifikant hohen Anteil an Volkshochschulen. Der Anteil kommerzieller privatwirtschaftlicher Einrichtungen erscheint auf den ersten Blick gering, entspricht aber in etwa dem Anteil an Teilnahmefällen, die dieses Segment laut dem Berichtssystem

¹³ In die Untersuchung fließen allerdings nur 285 Einrichtungen ein, da sich eine der angeschriebenen Einrichtungen im Nachhinein als eine Einrichtung enttarnte, die sich noch nach LQW 1 zertifizieren ließ.

¹⁴ In die Auswertung fließt auch der Antwortbogen einer Einrichtung ein, die nicht zu den im Rahmen des ersten Messzeitpunktes angeschriebenen Einrichtungen gehört. Sie wurde im Rahmen des Pretestes beim zweiten Messzeitpunkt kontaktiert.

Weiterbildung auf sich bündelt (Berichtssystem Weiterbildung 2006). Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen sind nicht vertreten, obwohl diese insgesamt (wenn man das Berichtssystem Weiterbildung zu Grunde legt (Berichtssystem Weiterbildung 2006)) einen bedeutenden Anbieter von Weiterbildung darstellen.

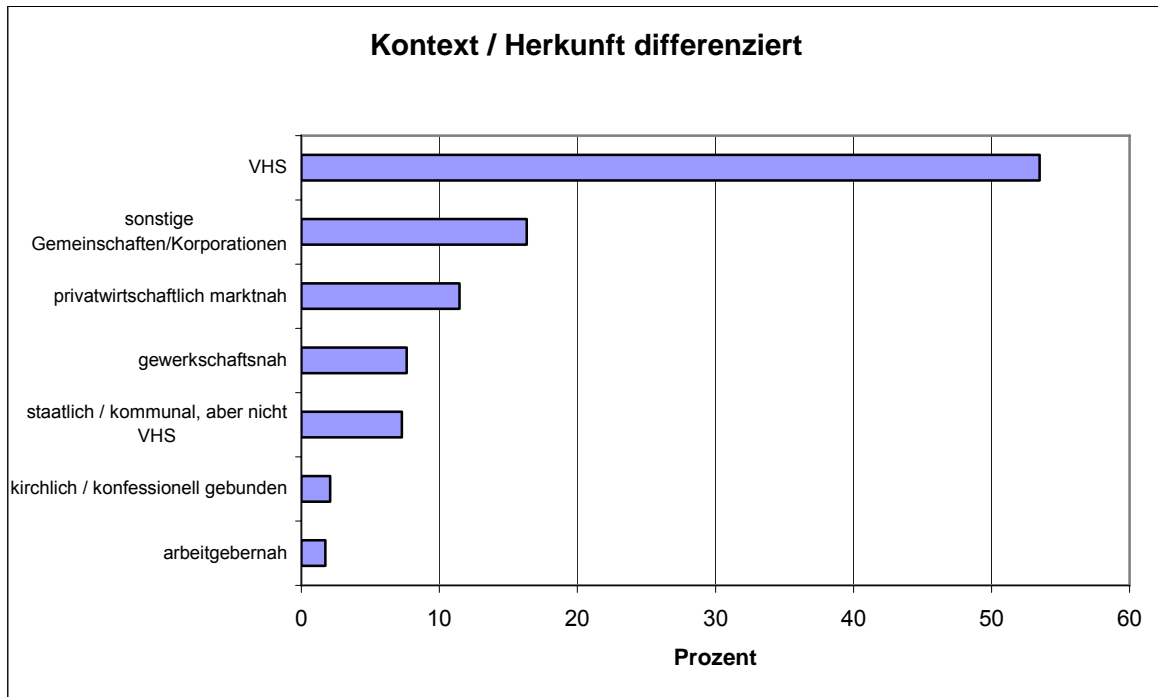


Abbildung 11: Verteilung der Beteiligung nach Kontext / Herkunft differenziert

Fasst man diese differenzierten Kontexte noch einmal zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

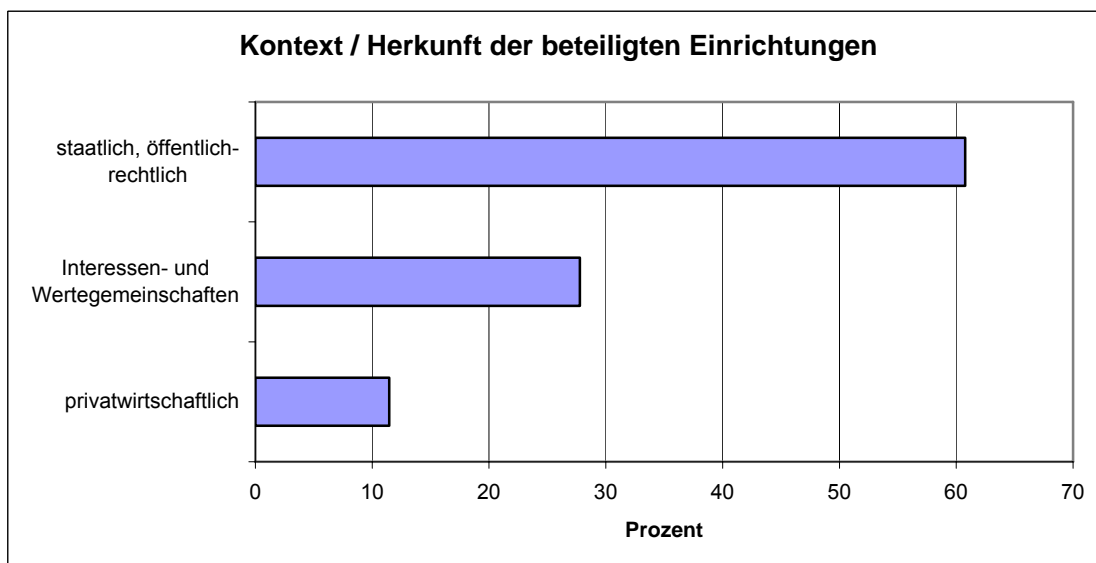


Abbildung 12: Verteilung der Beteiligung nach Kontext / Herkunft zusammengefasst

Schlüsselt man die Beteiligung an LQW 2 nach Ländern auf, ist ein Nord-Süd-Gefälle beobachtbar:

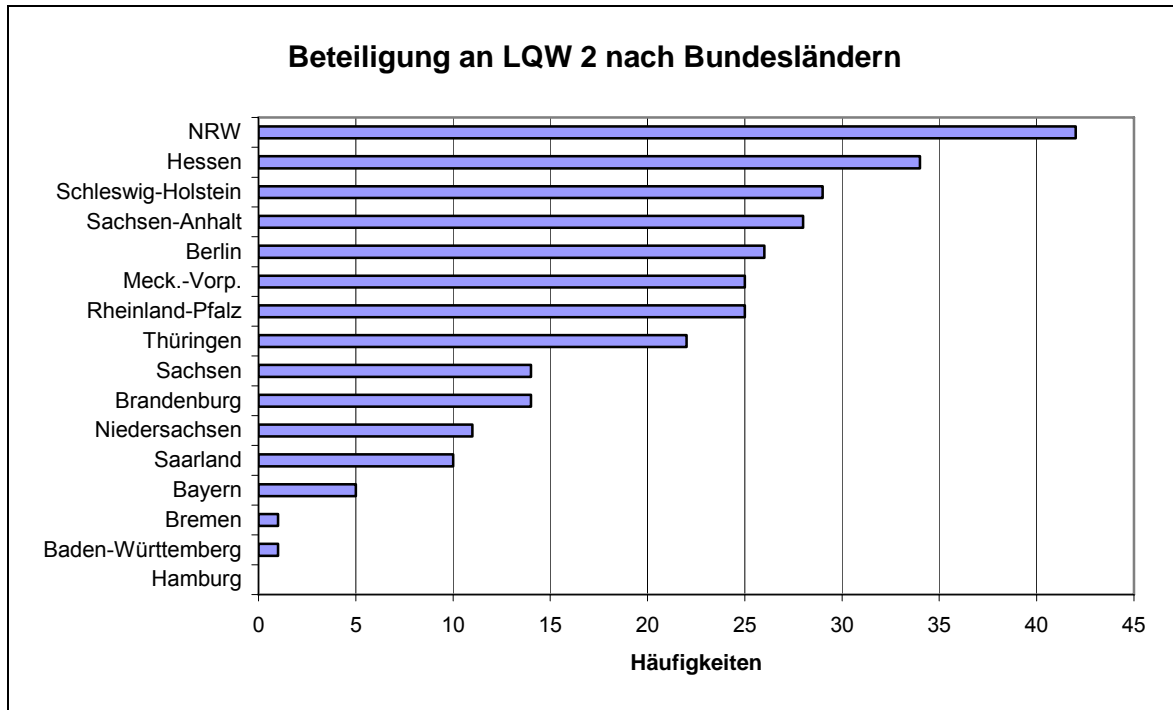


Abbildung 13: Verteilung der Beteiligung nach Ländern¹⁵

Die Beteiligung an LQW 2 ist Ausdruck der jeweiligen Positionierungen des Landes bzw. der Landespolitiken in Bezug auf Testierungssysteme. Eher zurückhaltend, was die Einführung formalisierter Testierungssysteme angeht, verhalten sich – insbesondere zum Zeitpunkt der Entscheidung für LQW 2 – die Länder Baden-Württemberg und Bayern. In beiden Ländern lässt sich prozessiert über die Aktivitäten der VHS Verbände eine Nähe zu EFQM beobachten – einem Modell, bei dem der Fokus weniger auf Testierung / Zertifizierung als auf einem vernetzten, managementbezogenen, selbstevaluativen Qualitätsentwicklungssystem liegt. Zugleich zeigen die Entwicklungen insbesondere in Bayern, dass man sich auch hier den in der Umwelt der Einrichtungen kursierenden Zertifizierungsimperativ kaum noch entziehen kann: Der bayrische VHS-Verband hat auf der Grundlage einer EFQM-Version für öffentliche Dienste sowie der EFQM-Version Erwachsenenbildung

¹⁵ Die Einrichtung, die zunächst zu Hamburg gezählt wurde, ist nach Schleswig-Holstein umgezogen. Zwei Einrichtungen (zwei Adressen) aus Schleswig-Holstein begreifen sich inzwischen als eine Einrichtung. Eine Einrichtung in NRW durchläuft den Prozess mit drei Organisationseinheiten (sie haben separat geantwortet).

/ Weiterbildung des DIE eine VHS spezifische Variante des EFQM entwickelt, die es den Einrichtungen erlaubt, sich für eine erste Stufe des EFQM „Committed to Excellence“ zu bewerben und extern zertifizieren zu lassen. Insgesamt beteiligten sich bis Ende 2005 95 Einrichtungen sowie die Geschäftsstelle des Landesverbandes an dieser Initiative (vgl. Eckert/Ludwig 2006, S. 17). Der baden-württembergische VHS-Verband hat ebenfalls in Anlehnung an EFQM ein Qualitätsmodell entwickelt und die baden-württembergischen VHSen zu einer Teilnahme an dem Prozessmodell aufgerufen. Nach den Angaben von Schiersmann/Vidinlioğlu/Zierer (2005, S. 9) sind diesem Appell bis Juni 2005 ca. 80 von 173 baden-württembergischen VHSen gefolgt. Die Positionierung der VHS-Verbände zusammen mit der Zurückhaltung der Länder erschwer(t)en in Baden-Württemberg und Bayern insbesondere zum Projektstart die Verbreitung von LQW.

Eine geringe Beteiligung an LQW 2 findet sich auch in Bremen. Diese lässt sich darauf zurückführen, dass in dem 1996 verabschiedeten Weiterbildungsgesetz von Bremen die Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen an die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems gebunden wurde (vgl. Hartz/Meisel 2006). Infolgedessen haben zahlreiche Bremer Einrichtungen ein Qualitätsmanagementsystem zu einem Zeitpunkt eingeführt, als LQW 2 noch nicht entwickelt war. Zum Zeitpunkt der Einführung von LQW 2 gab es in Bremen bereits eine erste Marktsättigung. Eine Einrichtung konnte in Hamburg gewonnen werden. Sie hat ihren Sitz in der Projektlaufzeit nach Schleswig-Holstein verlegt, sodass für die Projektphase keine Einrichtung aus Hamburg gezählt werden kann. Für Hamburg stellt sich die Situation so dar, dass es in der Hansestadt einen Gütesiegelverbund gibt. Die Mitgliedschaft in dem Gütesiegelverbund erfordert die Erfüllung bestimmter Qualitätskriterien und gilt deshalb als Qualitätsnachweis. Die meisten Weiterbildungseinrichtungen der Hansestadt Hamburg werden Mitglied des Vereins, sodass der Bedarf an einem zusätzlichen Qualitätsmanagementsystem auch dort gering ist. Die auf den ersten Blick niedrige Beteiligung an LQW 2 in Niedersachsen erklärt sich damit, dass viele Weiterbildungseinrichtungen aufgrund des dort vollzogenen Pilotprojektes bereits nach LQW 1 testiert sind. In Niedersachsen ist die Verbreitung von LQW (1 und 2) zur Projektlaufzeit mit insgesamt 101 (Stand: 30. November 2005) mit dem LQW Verfahren beschäftigten Einrichtungen am weitesten verbreitet. Für die Durchsetzung von LQW in Niedersachsen hat sich der

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen in besonderer Weise eingesetzt (vgl. Heinen-Tenrich 2004). Er hat nicht nur das Thema Qualität im Rahmen der im Verband zusammen geschlossenen Volkshochschulen gefördert, sondern auch mit der eigenen Testierung nach LQW 1 ein wesentliches Signal hinsichtlich der Bedeutung von Qualitätsentwicklung im Allgemeinen und LQW 1 im Speziellen gesetzt, was die quantitative Verbreitung von LQW 2 wesentlich unterstützte.

Kategorisiert man die oben dargestellten Einstellungen der Länder in LQW-befürwortende Länder (Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Berlin, Rheinland-Pfalz, Thüringen, Hessen, Sachsen-Anhalt), neutrale (Nordrhein-Westfalen, Saarland (beide mit Tendenz der Befürwortung), Bremen) und distanzierte Länder (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Sachsen), so zeigt sich, dass erwartungsgemäß mit 75 Prozent die meisten der sich beteiligenden Einrichtungen aus LQW-befürwortenden Ländern stammen, in deutlichem Abstand gefolgt von Einrichtungen aus LQW-neutral gegenüberstehenden und LQW-distanzierten Ländern.

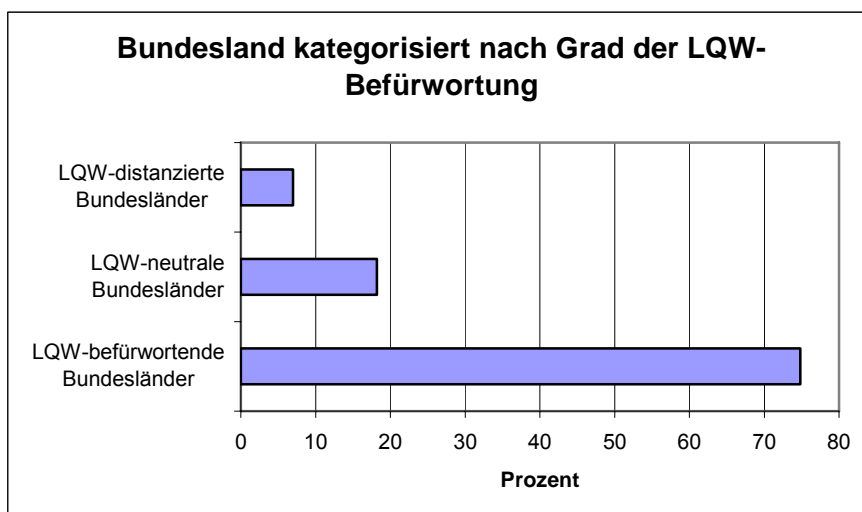


Abbildung 14: Beteiligung nach Ländern kategorisiert nach Grad der LQW-Befürwortung

Insgesamt lässt sich folgendes Resümee ziehen: Die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen

- ⇒ nach Ländern und den darüber ins Visier genommenen Bildungspolitiken,
- ⇒ nach den jeweiligen Aktivitäten von Verbänden sowie
- ⇒ nach den Herkünften der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen

zu differenzieren, verweist auf die Bedeutsamkeit der Kontexte für die Durchsetzung von LQW. Sie stellen sowohl fördernde als auch hindernde Bedingungen für die Verbreitung von LQW dar und sind insofern wesentliche Faktoren für die Möglichkeiten und Grenzen der weiteren Entwicklung von LQW im System der Weiterbildung.

Betrachtet man die Größe der an LQW 2 beteiligten Einrichtungen anhand der vorliegenden Mitarbeitendenzahlen (ohne neben- und freiberufliche Kursleiter/innen / Trainer/innen), so zeigt sich, dass über die Messzeitpunkte hinweg Einrichtungen mit fünf bis neun bzw. zehn bis 14 Mitarbeitenden am häufigsten vertreten sind. Bei einer – hier nicht dargestellten – Differenzierung der kleinen Einrichtungen (mit bis zu vier Mitarbeitenden) in Kleinsteinrichtungen (mit bis zu zwei Stellen) wird zudem deutlich, dass letztere mit knapp 3 Prozent in nur geringem¹⁶ Umfang für LQW 2 gewonnen werden konnten.

¹⁶ Auch wenn kaum geeignete Vergleichsgrößen vorliegen, mit der sich die Bewertung „gering“ im wissenschaftlichen Sinne systematisch belegen lassen würde, so legt ein Bezug zu der Differenzierung von Weiterbildungseinrichtungen nach Mitarbeiter/innenzahl des wbmonitors diesen Schluss doch nahe: Bei der auf Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung gerichteten Umfrage haben 34 Prozent der Einrichtungen unter 3 Beschäftigte (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2002/teil2/anhang/teil2_schaubilder.htm#sch16; 28.04.2007).

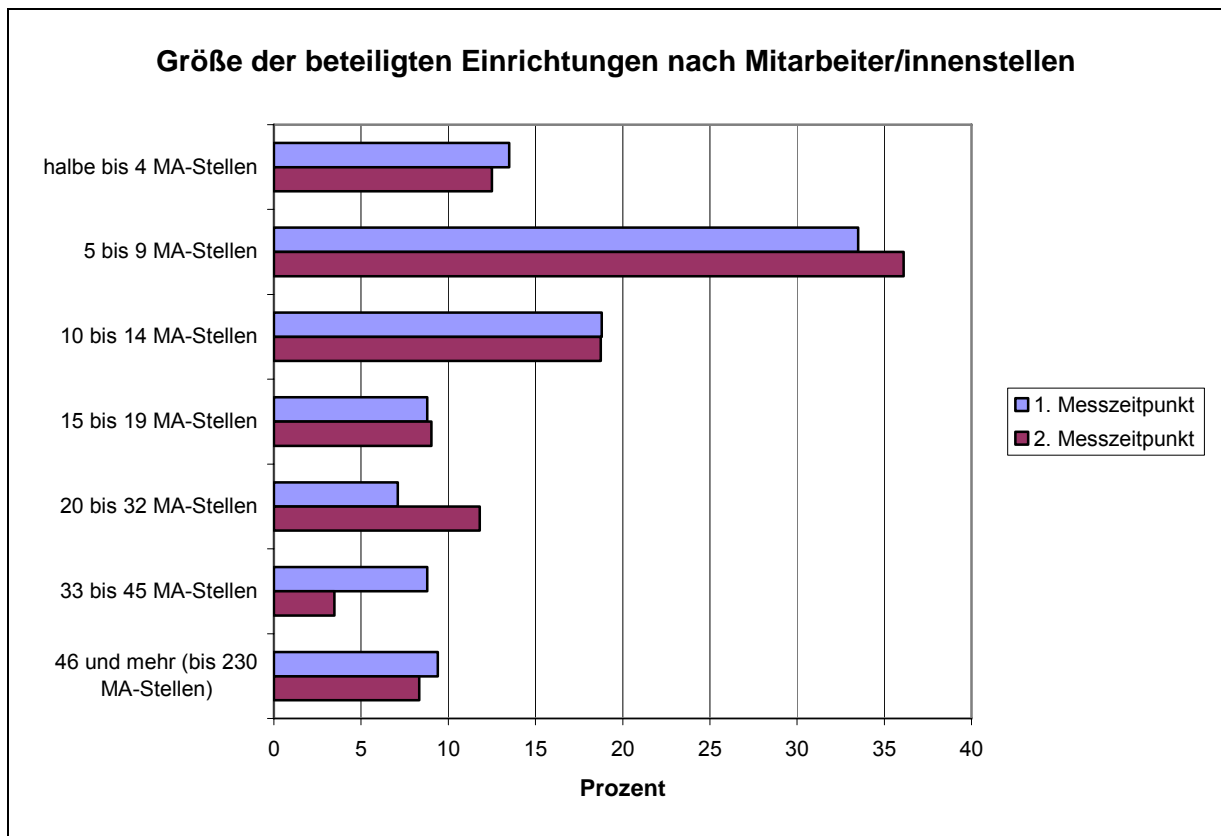


Abbildung 15: Größe der Einrichtung, antwortende Einrichtungen

Insgesamt entspricht die Größenstruktur der Einrichtungen, deren Antworten in die Auswertung eingeflossen sind, in etwa der Größenstruktur, die vor dem Hintergrund vorliegender Daten für die Erhebungsgrundgesamtheit angenommen werden kann.

39 Prozent der Einrichtungen, die auf die standardisierte Befragung geantwortet haben,¹⁷ fokussieren eine spezifische Zielgruppe; zudem setzen sie in ihrer Arbeit spezielle thematische Schwerpunkte:

¹⁷ Die in diesem Unterkapitel folgenden Werte variieren zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt, zu dem sie jeweils erhoben wurden, leicht. Wegen des nicht weiter nennenswerten Unterschieds werden sie hier in Durchschnittswerten aufgeführt.

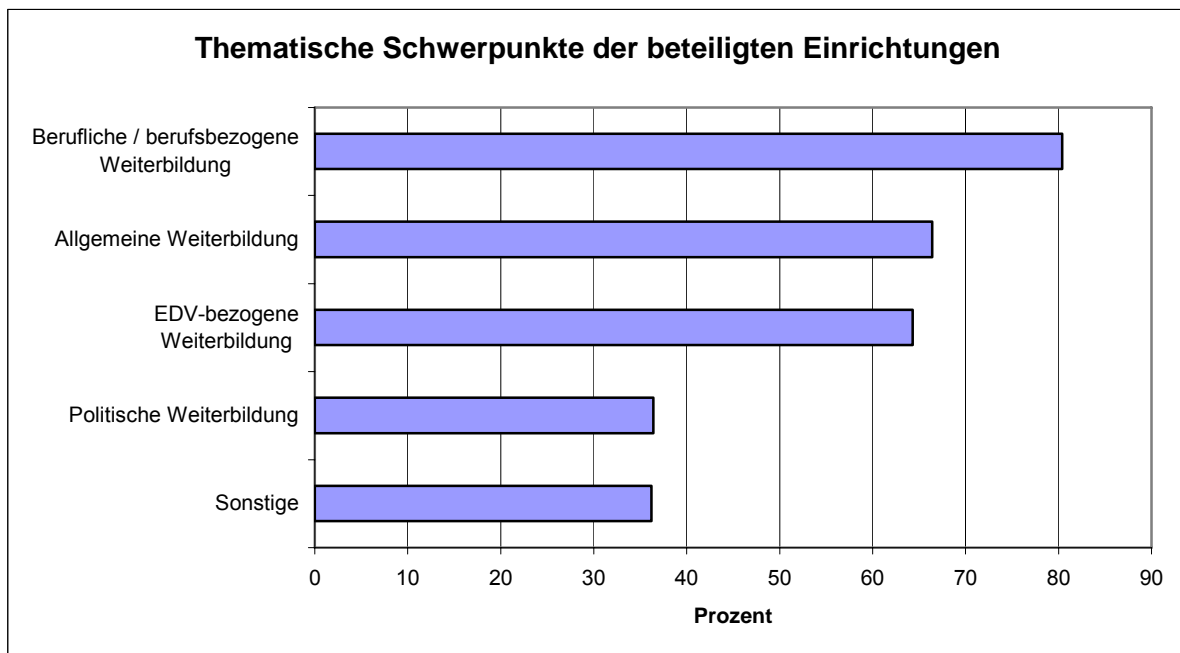


Abbildung 16: Thematische Schwerpunkte der Einrichtungen

Angesichts der deutlich werdenden Schwerpunkte im Bereich der beruflichen / berufsbezogenen Weiterbildung überrascht es nicht, dass die befragten Einrichtungen zu insgesamt 80 Prozent angeben, dass dieser Bereich für sie wichtig bzw. sehr wichtig sei. 68 Prozent der befragten Einrichtungen bieten arbeitsmarktrelevante Maßnahmen an.

5.4.2 Beschäftigung mit der Qualitätsthematik in den Einrichtungen

Wie einleitend festgehalten ist die Qualitätsthematik für die Weiterbildung keine neue Thematik. Sie hat sich vielmehr – auch – durch die Beharrungskräfte der Praxis sukzessive etabliert. Insofern war anzunehmen, dass sich die an der Implementierung von LQW 2 beteiligten Einrichtungen seit längerem mit der Qualitätsthematik beschäftigen. Die Antwortstruktur auf eine entsprechende Frage bestätigt diese Vermutung:

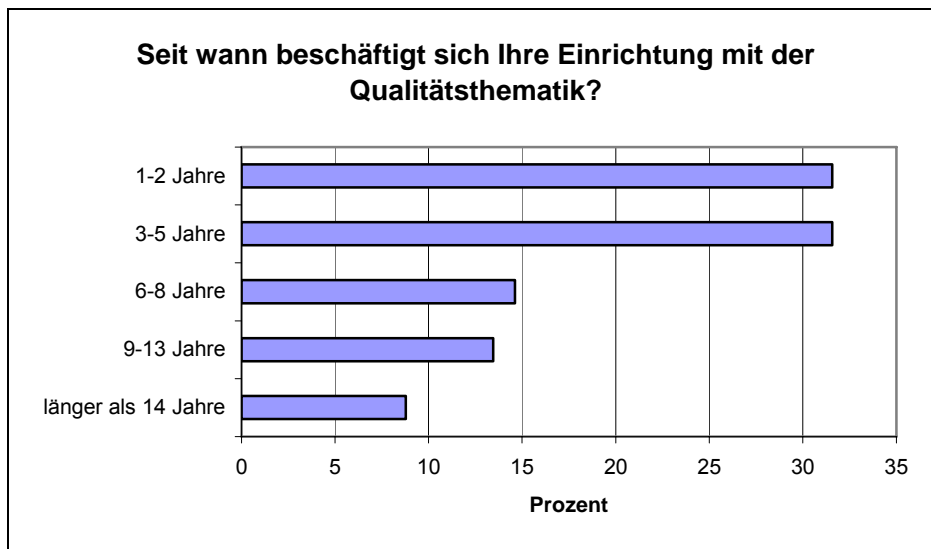


Abbildung 17: Dauer der Beschäftigung mit der Qualitätsthematik

Etwa ein Drittel der Einrichtungen kann auf längere diesbezügliche Diskurse blicken. Knapp neun Prozent geben sogar an, seit über 14 Jahren mit der Qualitätsthematik betraut zu sein. Ein weiteres Drittel ist seit drei bis fünf Jahren mit dem Thema beschäftigt, während sich ein Drittel der antwortenden Einrichtungen erst in jüngster Vergangenheit mit der Qualitätsthematik befasst hat. Stellt man diese Antworten in einen Zusammenhang mit der Frage, seit wann sich die Einrichtungen mit *Qualitätsmanagementmodellen* auseinandersetzen, zeigt sich, dass die Fokussierung auf Managementmodelle eine neue Entwicklung in den Einrichtungen der Weiterbildung ist:

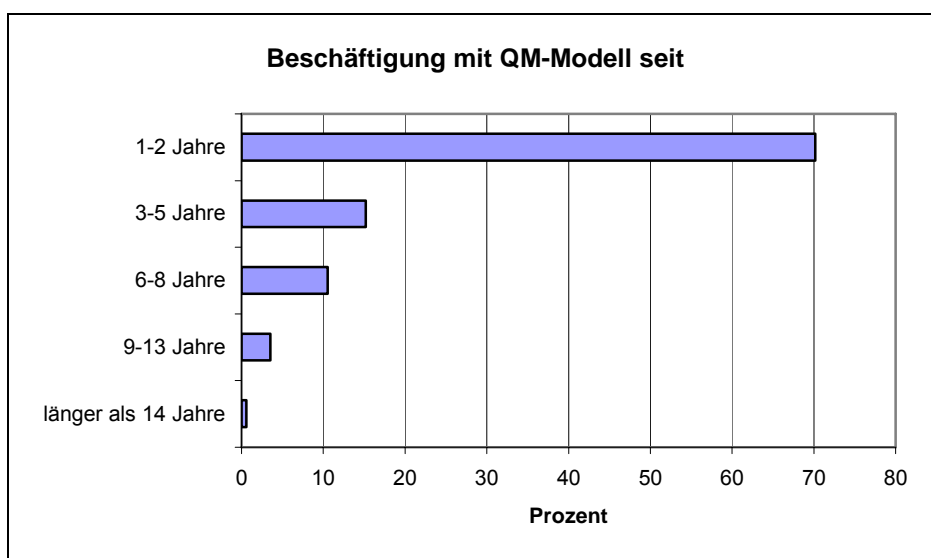


Abbildung 18: Dauer der Beschäftigung mit einem QM-Modell

Mit einem systematischen Qualitätsmanagementmodell beschäftigen sich die Einrichtungen offensichtlich in der Mehrzahl erst in jüngster Vergangenheit. Nur etwa vier Prozent der Einrichtungen haben sich seit rund einem Jahrzehnt mit der Qualitätsmanagementdebatte auseinandergesetzt. Das spiegelt die Entwicklung der Qualitätsthematik wider, die ihre Ausbreitung von dem industriellen Sektor gefunden hat: Mitte der 1990er Jahre war der Druck auf Industrieunternehmen erheblich, sich einer Zertifizierung zu stellen. Viele Industrieunternehmen haben sich zu diesem Zeitpunkt der Zertifizierung unterzogen und forderten zunehmend von Zulieferern einen Ausweis ihrer Qualitätsbemühungen. Dadurch begann eine Ausdehnung der Zertifizierungswelle auf den Dienstleistungssektor und den Bildungsbereich – insbesondere in denjenigen Segmenten, die mit Industrieunternehmen kooperieren. Ein für den Bildungsbereich markantes Datum ist die Gründung von CERTQUA im Jahr 1994. Ziel der CERTQUA war es, durch eine Förderung und Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen insbesondere die Qualität und Transparenz der beruflichen Weiterbildung zu verbessern (vgl. Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2002, S. 109; Orru 2001; Doerr/Orru 2000). Sie hat insofern für eine Verbreitung der ISO-Norm im Bildungsbereich gesorgt – und das – folgt man der obigen Grafik – zu einem Zeitpunkt als die Qualitätsmanagementthematik für Bildungseinrichtungen eine noch fremde Thematik gewesen ist.

Differenziert man die Frage danach, wie lange sich die Einrichtungen mit der Qualitätsthematik beschäftigen, zusätzlich nach der Größe der Einrichtungen, ergibt sich folgendes Bild:

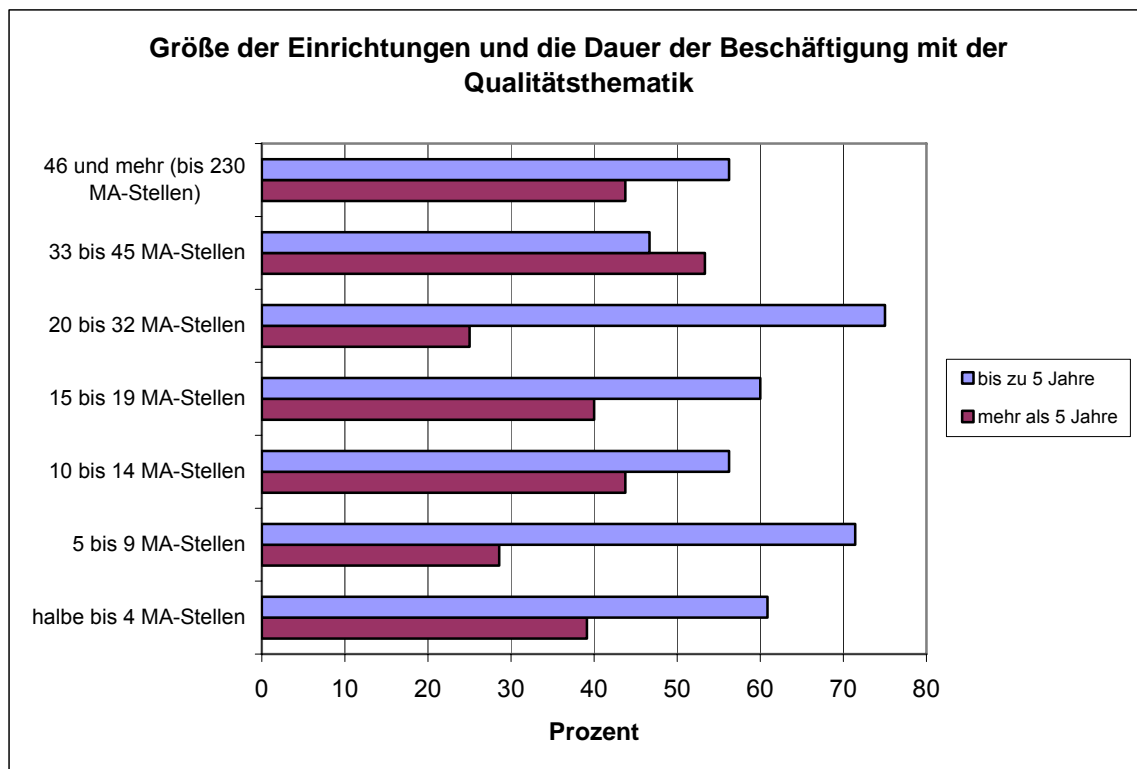


Abbildung 19: Beschäftigung mit der Qualitätsthematik differenziert nach EinrichtungsgroÙe

Es zeigt sich, dass die Dauer der Beschäftigung mit Qualität bei denjenigen Einrichtungen, die sich für LQW 2 entschieden haben, kein Phänomen der EinrichtungsgroÙe ist – also kein signifikanter Zusammenhang zwischen GröÙe der Einrichtung und Dauer der Beschäftigung mit der Qualitätsthematik besteht. Gleiches gilt im Übrigen auch für einen möglichen Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu Ländern, zu Rechtsformen oder zu Kontext / Herkunft der Einrichtungen. Ebenso lassen sich auch keine signifikanten Zusammenhänge finden zwischen der Dauer der Beschäftigung mit der Qualitätsthematik und thematischen Schwerpunkten oder ein Zusammenhang mit der Tatsache, ob eine Einrichtung berufsbezogene Angebote macht oder nicht. Es scheint also keine wesentlichen, systematisch in der Struktur der Einrichtung begründeten Unterschiede zu geben, die darauf hinweisen könnten, dass es spezifische Charakteristika von Einrichtungen gäbe, die mit einer besonders frühen oder eher späten Auseinandersetzung mit der Qualitätsthematik in Zusammenhang stünden. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass die Beschäftigung mit Qualität über alle Einrichtungsformen hinweg zu einem in den letzten fünf Jahren immer wichtiger gewordenen Thema aufgestiegen ist, zu dem sich die Einrichtungen verhalten müssen.

5.4.3 Qualitätsverständnis in den Einrichtungen

Die Auswertung der zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Daten zeigt, dass das LQW 2 unterlegte Qualitätsverständnis von den Einrichtungen im Wesentlichen geteilt wird, wobei nicht allen Qualitätsbereichen gleichermaßen einheitlich Relevanz zugeschrieben wird. Einen geteilt hohen Stellenwert im Qualitätsverständnis haben die Qualitätsfaktoren

- ⇒ Zufriedenheit und Lernerfolg der Teilnehmenden,
- ⇒ kompetente Mitarbeitende,
- ⇒ anforderungsgerechte Methodik und Didaktik,
- ⇒ zielgruppengerechte Angebote.

Bei allen diesen Aspekten ist die Zustimmung hoch und die Varianz niedrig. Die Bedeutung

- ⇒ einer systematischen Personalentwicklung,
- ⇒ einer systematischen Evaluation,
- ⇒ einer systematischen Bedarfserschließung sowie
- ⇒ eines systematischen Controllings

fallen dagegen in dem Ausmaß der Zustimmung etwas ab und die Varianz steigt, d.h. die Einschätzung dieser Qualitätsbereiche ist heterogener. Die insgesamt hohe Bedeutungszuschreibung an die einzelnen Qualitätsfaktoren sowie die geringe Kategorisierung einzelner Qualitätsbereiche als unwichtig lässt die Aussage zu, dass es in Summe weitgehenden Konsens zwischen den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen gibt, was für die Weiterbildung wichtige und qualitätsrelevante Aspekte sind.

5.4.4 Motive und Begründungen der Einrichtungen zur Teilnahme an LQW 2 vor und nach dem Zertifizierungsverfahren

Um dem hier vorliegenden Forschungsauftrag nachkommen zu können, Akzeptanz und Wirkungen von LQW 2 im „System Weiterbildung“ zu untersuchen, wurden zum ersten Messzeitpunkt vor Beginn des Testierungsverfahrens bei den Einrichtungen Daten zu den Motiven zur Teilnahme erhoben. Zusammen mit einer weiteren

Erhebung nach Durchlaufen des LQW-Verfahrens werden so differenzierte Aussagen zur Akzeptanz von LQW 2 bei den Einrichtungen möglich. Bevor jedoch die Motive zur Teilnahme vor (vgl. Kapitel 5.4.4.2) und die Begründungen nach dem Zertifizierungsverfahren vergleichend (Kapitel 5.4.4.3) dargestellt werden, sollen die Motive abgesprungener Einrichtungen erläutert werden.

5.4.4.1 Motive der vom Verfahren vor dem ersten Messzeitpunkt zurückgetretenen Einrichtungen

Wie im Rahmen der Darstellung der Gesamtanlage der Systemevaluation bereits angedeutet, wurden auf der Mesoebene auch Einrichtungen in die Untersuchung integriert, die sich zunächst zur Testierung angemeldet, die aber noch bevor sie mit dem Verfahren gestartet sind, sich wieder abgemeldet haben. Mit diesen abgesprungenen Einrichtungen wurde eine telefonische Befragung durchgeführt. Gegenstand der telefonischen Befragung waren im Wesentlichen die Motive, die die Einrichtungen zur Anmeldung und zur späteren Abmeldung bewogen hatten. Insgesamt haben im Mai 2004 56 Einrichtungen ihre Anmeldung zurückgezogen. Davon konnten 52 telefonisch befragt werden.

Viele der 52 befragten Einrichtungen begründeten ihren Rücktritt mit dem nicht aufzubringenden finanziellen, personellen und zeitlichen Aufwand. Gerade diese Einrichtungen begriffen ihren Rücktritt von LQW 2 nicht als einen grundsätzlichen Verzicht auf Qualitätsmanagement. Auch sei er nicht als Ausdruck dafür zu werten, dass die Bedeutung von Qualitätsmanagement negiert würde. Sie haben ihren Rücktritt vielmehr als eine zeitliche Verschiebung eingeordnet: Einige Einrichtungen sind in die Situation geraten, aufgrund von Umstrukturierungen Personal zu entlassen. Mit den verfügbaren personellen Ressourcen wurde der Qualitätsentwicklungsprozess nicht mehr als bewältigbar eingeschätzt. Einigen Einrichtungen erschien der Rücktritt von der Testierung als einzige gangbare Lösung in dieser Situation. Auch wiesen einige Einrichtungen darauf hin, dass sie Beratung bräuchten, um den Prozess zu bewältigen. Dazu fehlten den Einrichtungen vielfach die finanziellen Möglichkeiten. Ohne zusätzliche, externe Unterstützung sahen einige Einrichtungen keine Aussicht auf Erfolg. Auch sie deuteten die Situation so, dass nur noch der Rücktritt von dem Verfahren blieb, um ein Scheitern zu verhindern. In

engem Zusammenhang mit personellen und finanziellen Engpässen steht auch der Faktor Zeit: Der zeitliche, für das erfolgreiche Durchlaufen des Organisationsentwicklungsprozesses erhebliche Aufwand auf der einen Seite und die zeitliche Begrenzung durch das Testierungsverfahren auf ein Jahr auf der anderen Seite erschienen einigen Einrichtungen als unvereinbar.

Außer finanziellen, personellen und zeitlichen Gründen war die Unsicherheit in Bezug auf die Entwicklungen von SGB III ein entscheidender Beweggrund für den Rücktritt. Zu dem Zeitpunkt der Anmeldung zur Testierung nach LQW 2 im Sommer 2003 war noch nicht entschieden, wie LQW 2 im Rahmen der Rechtsverordnung nach SGB III verankert sein würde. Diese Unsicherheit hat einige Einrichtungen dazu bewogen, eine Testierung nach LQW 2 zeitlich zu verschieben oder sich für eine Zertifizierung nach der bekannteren ISO zu entscheiden.

Insgesamt spielt – gerade beim Wechsel von LQW 2 zu anderen Verfahren – der Bekanntheitsvorsprung von ISO gegenüber LQW und die Tatsache, dass ISO zum Zeitpunkt der Einführung von LQW 2 besser am Markt etabliert war, eine bedeutende Rolle. Mit einem Wechsel zu ISO wännen sich Einrichtungen nicht immer auf der inhaltlich überlegenen, wohl aber auf der marktstrategisch sichereren Seite. Typisch hierfür ist die nachfolgende Passage:

„LQW ist sehr interessant, ist sehr gut, also es gibt überhaupt nichts Negatives an LQW, aber es ist eben einfach nicht so bekannt zum Beispiel bei Firmen, ne. Und wenn wir jetzt schon so etwas machen und wenn wir uns schon den ganzen Aufwand und die ganze Arbeit machen, dann nehmen wir auch was, wo wir sagen können, wir sind auf der sicheren Seite ...“
(Interview: abgesprungene Einrichtung)

Die Vorrangstellung marktstrategischer gegenüber inhaltlichen Überlegungen deutet darauf hin, dass der Kontext, in dem sich die Einrichtungen bewegen, und der Zweck, den das Testat nach außen hin erfüllen soll, entscheidende Parameter in der Wahl des „geeigneten“ Qualitätsmanagementmodells darstellen. Profilieren lässt sich dieser Zusammenhang noch anhand des Befundes, dass einige Einrichtungen angaben, zurückgetreten zu sein, weil sie feststellten, dass andere Einrichtungen in ihrem regionalen Umfeld – Kooperationspartner wie auch Konkurrenten – sich für ein anderes Zertifizierungsmodell entschieden hatten. D.h. die Orientierung an

Einrichtungen der Region – als Handlungskontext der Organisationen – modelliert wesentlich die Auswahl eines Zertifizierungssystems:

„Im Nachhinein denke ich, dass eigentlich LQW das bessere Modell ist. Nur wir sind jetzt im Konzert mit den Nachbar VHSen auf diesem Dampfer und wir müssen das jetzt durchziehen. Sonst werden wir wiederum unglaublich, immer hin und herzuspringen. Das ist für mich eigentlich mehr eine, die Entscheidung gewesen. Manchmal tut es mir sogar ein bisschen leid. Weil ich denke, es ist wirklich fürchterlich, dieses ISO. Weil, ne. Also man muss es dann umsetzen, runterbrechen, was heißt das überhaupt, also ich finde es; LQW ist eigentlich hilfreicher.“
(Interview: abgesprungene Einrichtung)

Mehr noch: Auch hier erscheint das beobachtete Verhalten der und die Kooperationsbeziehung zu einzelnen Einrichtungen der Region – entsprechend der marktstrategischen Überlegungen im Allgemeinen – ausschlaggebender als konkrete, den Verfahren zugeschriebene inhaltliche Vor- oder Nachteile. So hat die Unsicherheit hinsichtlich der Durchsetzungskraft von LQW 2, der zwischen dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV)¹⁸ und der CERTQUA geschlossene Rahmenvertrag vom Sommer 2003 zusammen mit dem Vergleich mit den Reaktionsweisen anderer Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen mit 25 Abmeldungen zu erheblichen Ketteneffekten geführt, die in der Begründungsstruktur der Einrichtungen auch als solche nachweisbar sind.

5.4.4.2 Motive für die Implementierung von LQW 2 in Einrichtungen der Weiterbildung vor Beginn des Zertifizierungsverfahrens

Im Rahmen des ersten Messzeitpunktes – als der Prozess der Implementierung von LQW 2 noch weitgehend vor den Einrichtungen stand – wurden die Einrichtungen nach den Gründen gefragt, warum sie LQW 2 einführen. In diesem Zusammenhang war darüber hinaus die Frage von Interesse, ob die Einrichtungen die Entscheidung für LQW 2 in Kenntnis von anderen Modellen getroffen haben.

¹⁸ Hierbei handelt es sich um eine Vereinbarung zwischen DVV und CERTQUA, dass VHSen zu gesonderten preislichen Konditionen durch die CERTQUA nach ISO zertifiziert werden können – im Feld wird diese Praxis vielfach „ISO light“ genannt.

Nach ihrer Vertrautheit mit anderen Modellen gefragt, geben 71 Prozent der Einrichtungen an, dass ihnen die Grundzüge von ISO bekannt seien. Der Kenntnisgrad in dem EFQM-Modell fällt ab. Nur 46 Prozent geben an, mit den Charakteristika von EFQM vertraut zu sein. Die Angaben zu der Modellkenntnis erlauben den Rückschluss, dass viele Einrichtungen sich begründet für LQW 2 und gegen ISO oder EFQM entschieden haben. Vor diesem Hintergrund sind zweierlei Aspekte von Belang: erstens die Motive, die die Einrichtungen für ihre Entscheidung zu LQW 2 nennen und zweitens die Vorzüge von LQW 2 gegenüber ISO oder EFQM, die von denjenigen angeführt werden, die in den Modellen kundig sind.

Hinsichtlich der Motive stand die Frage im Vordergrund, ob Einrichtungen der Weiterbildung sich aufgrund externen Drucks für das Modell LQW 2 entscheiden oder ob es andere gewissermaßen intrinsische Gründe für die Einführung von LQW 2 gibt. Vor diesem Hintergrund wurden den Einrichtungen Motive zur Bewertung angeboten, die sich grundsätzlich in interne und externe Motive unterscheiden lassen. Interne Motive beschreiben die in den Einrichtungen liegenden Begründungen wie Struktur-, Organisations- und Professionsentwicklung sowie inhaltliche Überzeugung. Als extern gelten Motive, die auf äußeren Zwang abstellen wie die Sicherung der Finanzstruktur, Markterfordernisse, eine bessere Positionierung auf dem Markt, eine Realisierung von Marketingeffekten, Druck durch vorgesetzte Stellen.

Was die externe Motivation anbelangt, so nennen rund 72 Prozent (trifft voll zu, trifft zu) der befragten Einrichtungen, dass die Entwicklungen des Marktes eine Testierung erforderlich machen.

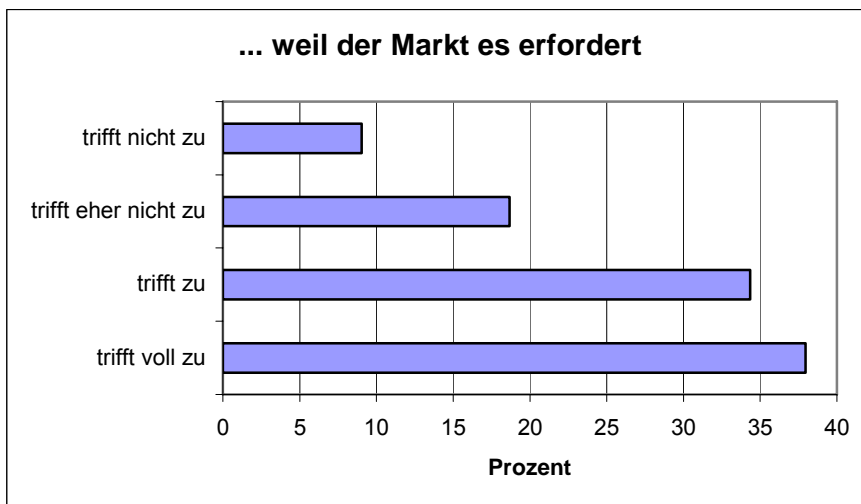


Abbildung 20: Teilnahmemotiv Markterfordernis

Während Erfordernissen des Marktes insgesamt große Bedeutung für die Einführung von LQW 2 zugeschrieben wird, lassen sich Differenzen zwischen öffentlich finanzierten und kommerziellen Einrichtungen finden. Zwar müssen sich auch öffentlich finanzierte Einrichtungen zunehmend Marktmechanismen stellen, dennoch ist für die kommerziellen Einrichtungen das Markterfordernis noch zentraler für die Entscheidung für LQW 2: Stimmen diesem Argument rund 33 Prozent der öffentlich finanzierten Einrichtungen voll zu, sind es bei den kommerziellen Einrichtungen 70 Prozent. Der hohen Bedeutungszuschreibung an Markterfordernisse für die eigene Entscheidung zu LQW 2 entsprechend ist an die Einführung von LQW 2 die Hoffnung gebunden, sich mit Hilfe eines ausgewiesenen Qualitätsmanagementsystems auf dem Markt besser positionieren zu können.

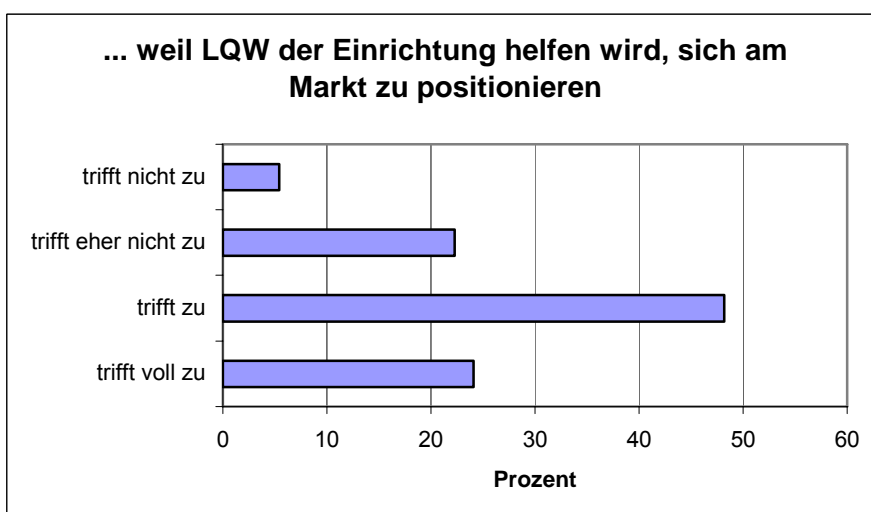


Abbildung 21: Teilnahmemotiv Positionierung

Ein weiterer externer Motivationsfaktor – außer der von dem Instrument erwarteten Hilfe bei der eigenen Marktpositionierung – stellt der an die Einführung von LQW 2 gebundene Marketingeffekt dar.

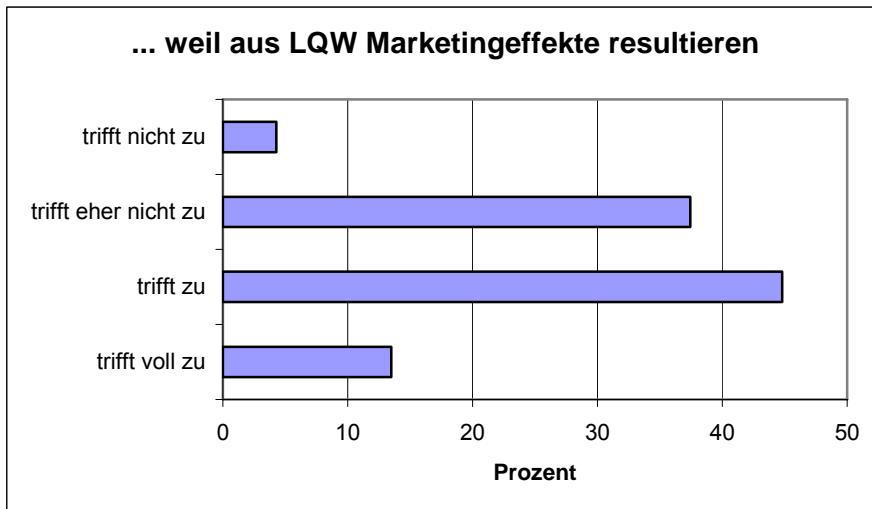


Abbildung 22: Teilnahmemotiv Marketingeffekte

LQW 2 wird demnach auch eingeführt, um einen Imagegewinn zu realisieren. Neben dieser externen Motivierung spielen auch interne Faktoren eine ausschlaggebende Rolle bei der Entscheidung für LQW 2: Struktur-, Organisations- und Professionsentwicklung sind in dieser Hinsicht zentrale Motivationsfaktoren.

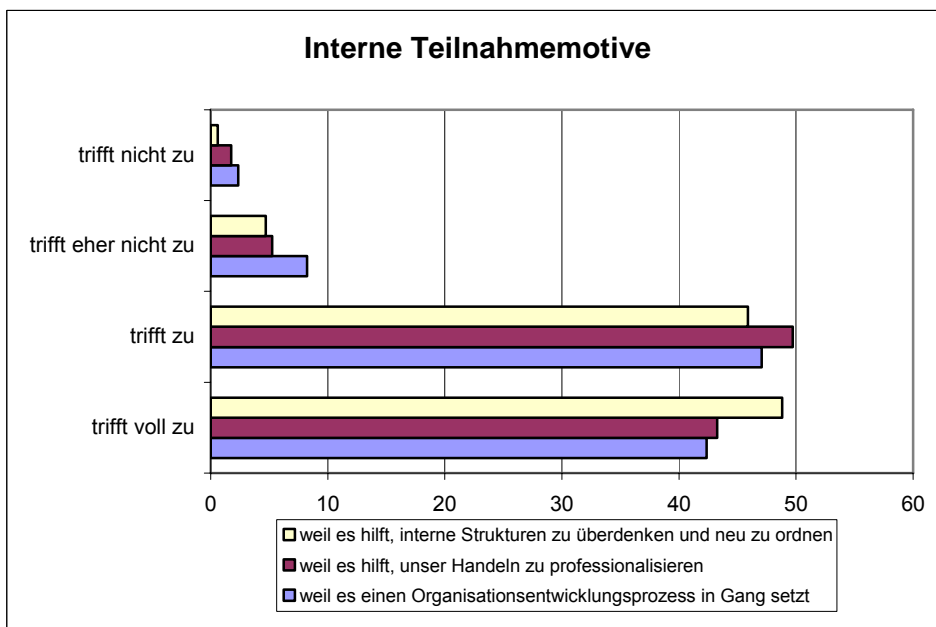


Abbildung 23: Auf interne Effekte gerichtete Teilnahmemotive

Diese Motivstruktur verweist auf eine in den Einrichtungen liegende Motivation, Organisationsentwicklungsprozesse in Gang zu bringen und sowohl auf der Ebene von Strukturen als auch auf der Ebene professionellen pädagogischen Handelns Verbesserungen zu erzielen. Hohe Attraktivität für die Einrichtungen hat außerdem die Fokussierung des Modells auf den Lernenden. D.h.: Auch die spezielle Modellausrichtung stellt einen wesentlichen Grund in der Entscheidung für LQW 2 dar.

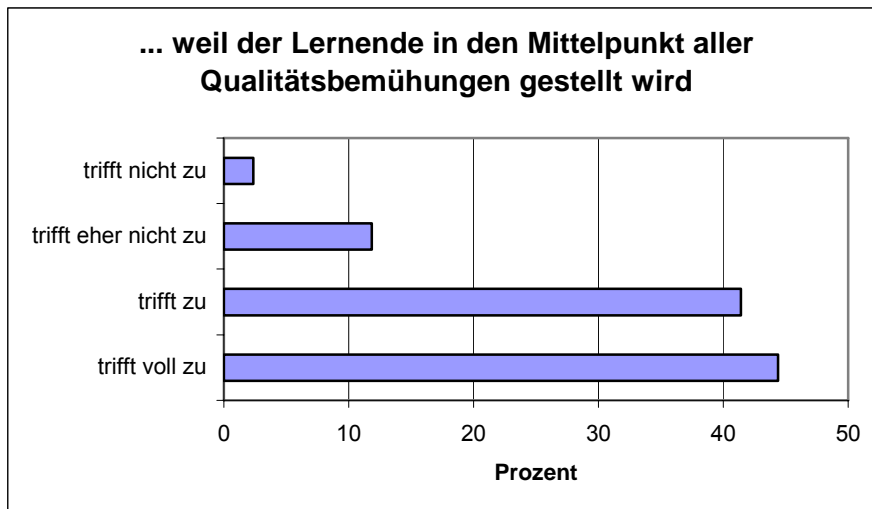


Abbildung 24: Teilnahmemotiv Lernender als Referenzpunkt

Die Graphik zeigt, dass 44 Prozent der antwortenden Einrichtungen den Faktor „Lernender als Referenzpunkt“ als sehr wesentlich und 41 Prozent als wesentlich herausstellen. D.h. bei rund 86 Prozent der antwortenden Einrichtungen kommt das Argument zum Tragen, welches LQW 2 als Modell in seiner Besonderheit profiliert.

Nachdem nun die Motivationsstruktur dargestellt worden ist, wird wie bereits angekündigt der Frage nachgegangen, worin Einrichtungen die Stärke von LQW 2 gegenüber ISO oder EFQM sehen. Die Aussagen bezüglich der zentralen Stärken von LQW 2 gegenüber einer ISO-Zertifizierung lassen sich in drei markanten Punkten bündeln:

1. dass der Lernende Referenzpunkt der Qualitätsbemühungen sei,
2. dass mit dem Qualitätsmanagementsystem LQW 2 die pädagogische Qualität in den Blick komme und
3. dass LQW 2 ein Modell sei, das den Spezifika von Weiterbildungseinrichtungen gerecht werde.

Eine entsprechende Argumentationsstruktur findet sich auch gegenüber dem EFQM-Modell. Damit werden diejenigen Faktoren als Stärken von LQW 2 ausgewiesen, die in der Konzeption des Modells grundlegend gewesen sind (vgl. Kapitel 5.4.9). Zudem haben diese Aspekte eine zentrale Rolle bei der Entscheidung von Bund und Ländern für das Projekt gespielt. Nicht zuletzt sind dieses auch die wesentlichen Argumente, die von der Testierungsstelle bei der Vermarktung des Konzeptes und bei der Abgrenzung des Modells LQW 2 gegenüber anderen Modellen dominant gesetzt werden. Insofern spiegelt sich in der Antwortstruktur der Einrichtungen – als Nachfrager des Konzeptes – die Argumentationslinie wider, mit der das Projekt von Seiten der Auftraggeber begründet wird und die von der Anbieterseite – der Testierungsstelle – als zentrales Profilierungsmerkmal von LQW 2 ins Feld geführt wird.

5.4.4.3 Motive und Begründungen der Einrichtungen zur Teilnahme an LQW 2 vor und nach dem Zertifizierungsverfahren im Vergleich

Nach dem durchlaufenen Prozess wurden die Einrichtungen gefragt, ob sie LQW 2 – wenn sie es noch einmal zu entscheiden hätten – wieder einführen würden. Dabei zeigt sich, dass knapp 10 Prozent von einer nochmaligen Einführung von LQW 2 absehen, während rund 90 Prozent sich ein zweites Mal für LQW 2 entscheiden würden. Dies spricht für eine hohe Akzeptanz von LQW 2 bei denjenigen Einrichtungen, die das Verfahren anwenden.

Diejenigen, die LQW 2 ein zweites Mal einführen würden, wurden danach gefragt, was nach ihren Erfahrungen mit LQW 2 ihre Gründe für eine abermalige Entscheidung für LQW 2 seien. Im Folgenden werden nun die Motivstruktur, die die Einrichtungen zum ersten Messzeitpunkt hatte – als der Prozess der Implementierung von LQW 2 noch weitgehend vor ihnen stand – mit derjenigen, die die Einrichtungen nach ihren Erfahrungen mit LQW 2 zum zweiten Messzeitpunkt angeben, verglichen. Was externe Motive – genau genommen die Aspekte Markterfordernis und Positionierung am Markt – anbelangt, so zeigen sich folgende kleinere Verschiebungen:

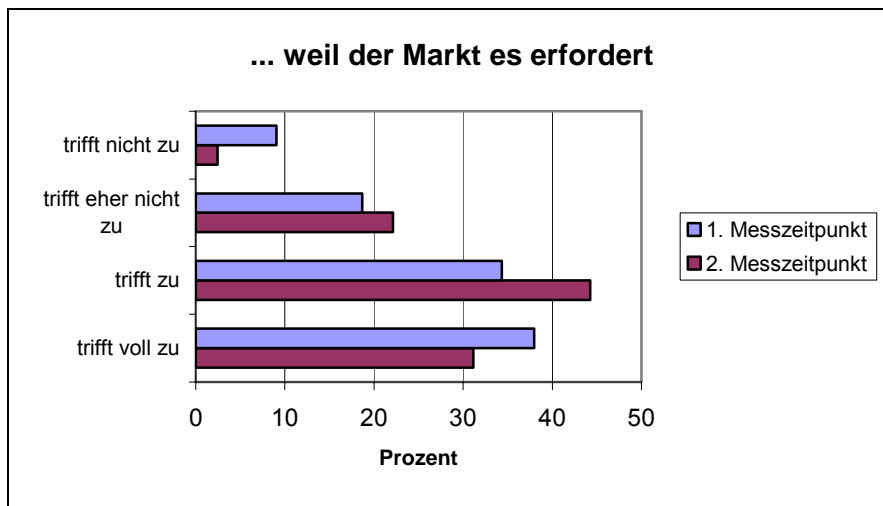


Abbildung 25: Motiv Markterfordernis

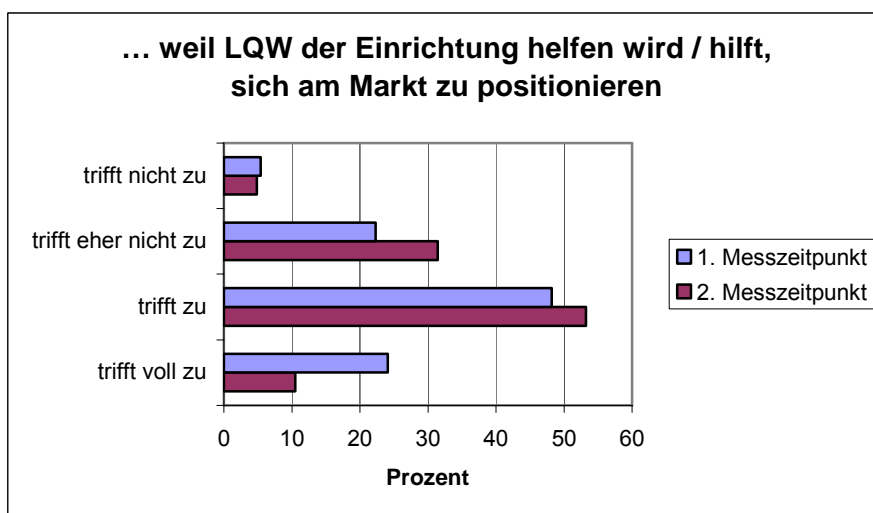


Abbildung 26: Motiv Marktpositionierung

Beide Aspekte spielen in der Argumentation eine nach wie vor große Rolle. Einbußen allerdings gibt es in der Kategorie „trifft voll zu“. Die Einbußen verweisen darauf, dass sich die Distanz zu diesen beiden Motiven leicht erhöht hat. Anders sieht es für das Motiv Marketingeffekte aus, das insgesamt mehr Zustimmung erfahren hat, wenngleich die Prozentzahl in der Kategorie „trifft voll zu“ zurückgegangen ist.

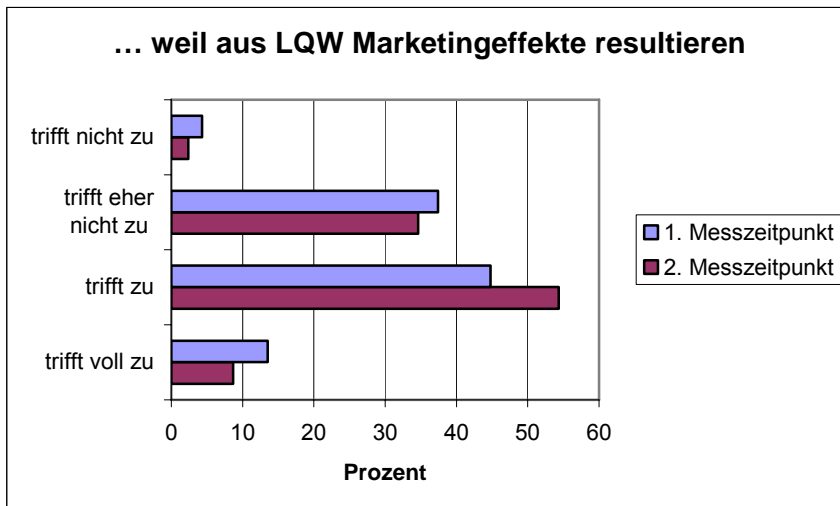


Abbildung 27: Motiv Marketingeffekte

Einen auf den ersten Blick deutlichen Zugewinn hat das Motiv, man würde LQW 2 ein zweites Mal einführen, weil es andere Einrichtungen der Region auch tun.

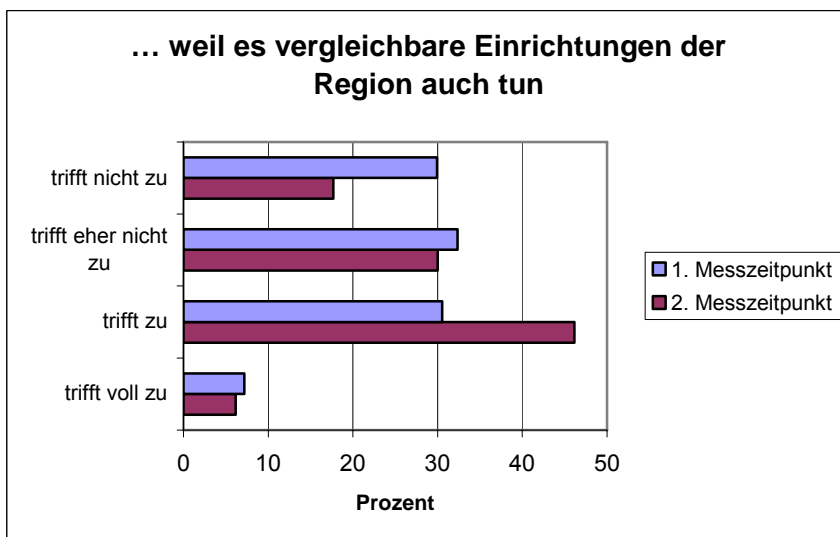


Abbildung 28: Motiv Mimese vergleichbarer Einrichtungen

Der Zustimmungszugewinn des Motivs, LQW 2 einzuführen, weil es andere Einrichtungen auch tun, zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt verweist indirekt darauf, dass der Bekanntheits- und Verbreitungsgrad von LQW in der Weiterbildungsbranche gestiegen ist. Etwas zu tun, weil es andere tun, setzt voraus, dass es andere tun. Zum ersten Messzeitpunkt befand sich die Implementierung von LQW in die Weiterbildung noch in der Projektlaufphase. Verlässliche Kennwerte, wie sich LQW nach Marktüberlassung entwickeln würde, gab es nicht. Die Beteiligung an

LQW hatte experimentellen Charakter; der Ausgang der Frage, ob sich LQW durchsetzen würde oder nicht, war ungewiss. Inzwischen hat sich eine stabile Entwicklung eingestellt (s.o.). Das heißt auch: Einrichtungen können andere Einrichtungen beobachten, dass sie sich mit LQW auseinandersetzen. Insofern deutet der Zustimmungszugewinn darauf hin, dass LQW als eine zunehmend nachahmenswerte Managementpraxis angesehen wird. Nachahmenswert ist sie, weil sie von anderen angewandt wird: Nachahmung produziert Nachahmung. Darüber hinaus verweist dieser Befund darauf, dass andere Einrichtungen als Orientierungspunkt für die Ausrichtung der eigenen Einrichtung gelten. Einrichtungen der Weiterbildung beobachten das Handeln ihrer Konkurrenz und kopieren die in der Umwelt anerkannten Strategien in ihr eigenes Handeln (vgl. DiMaggio/Powell 1991). Dieser Befund vermag auch einen Erklärungsbeitrag für die Verbreitung von LQW zu liefern: die Beteiligung von Einrichtungen und die Beobachtung der Beteiligung durch andere Einrichtungen erzeugt weitere Beteiligungen. Dadurch steigen Bekanntheits- und weiterer Beteiligungsgrad sukzessive an. In der Forschung zur Verbreitung von Managementideen ist dieser Effekt bereits weithin bekannt und wird mit dem Begriff der Mimese belegt.

Betrachtet man die Motive, die in der Organisation zu verorten sind, ist insgesamt eine Abschwächung der Zustimmung auffallend.

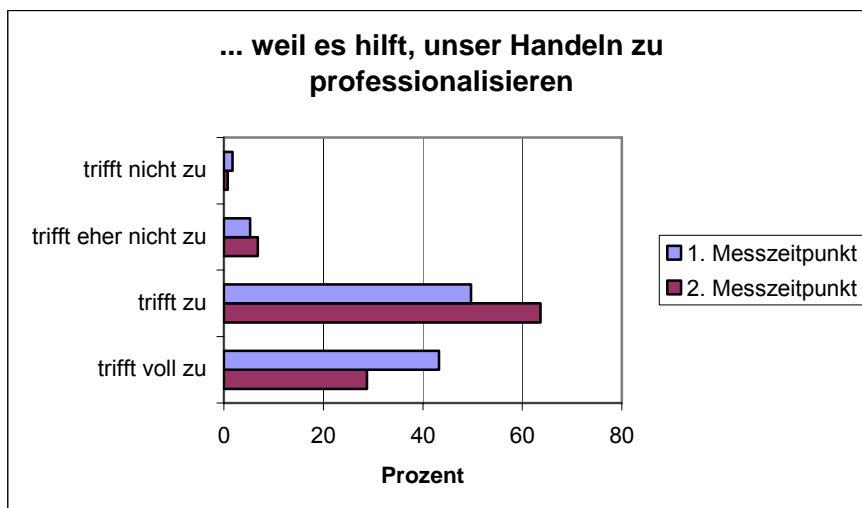


Abbildung 29: Motiv Professionalisierung

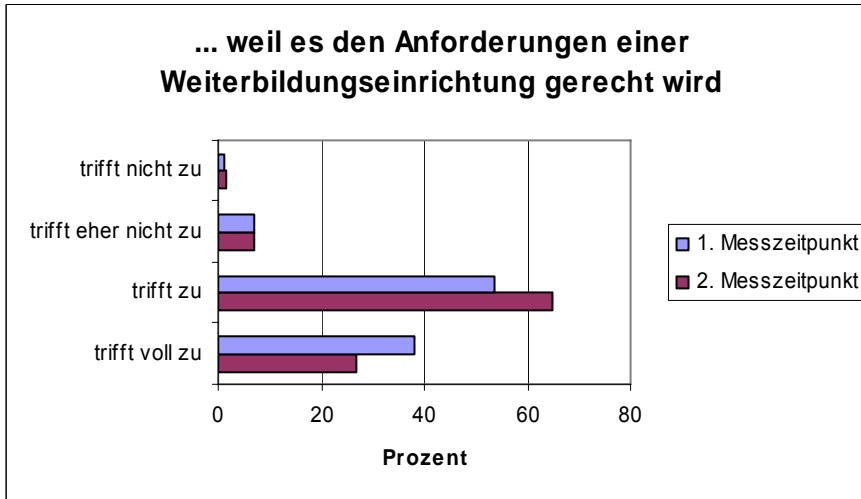


Abbildung 30: Motiv Anforderungsentsprechung

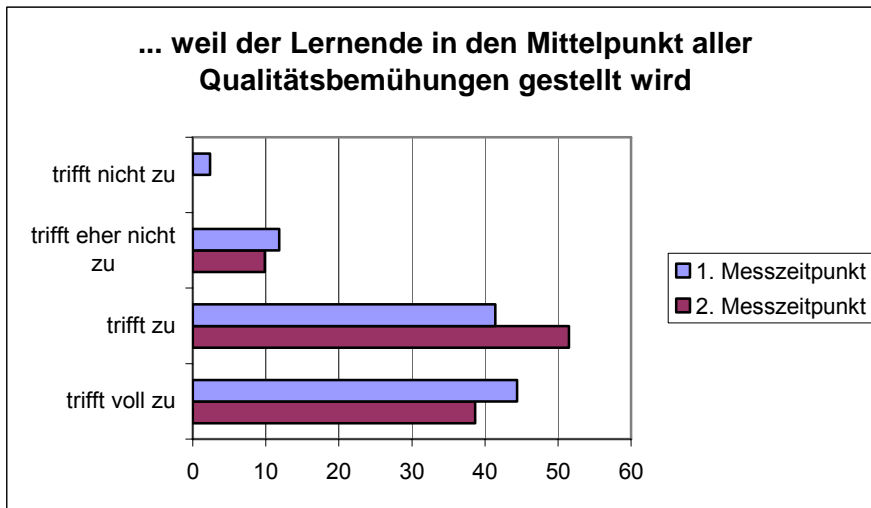


Abbildung 31: Motiv Lernender im Mittelpunkt

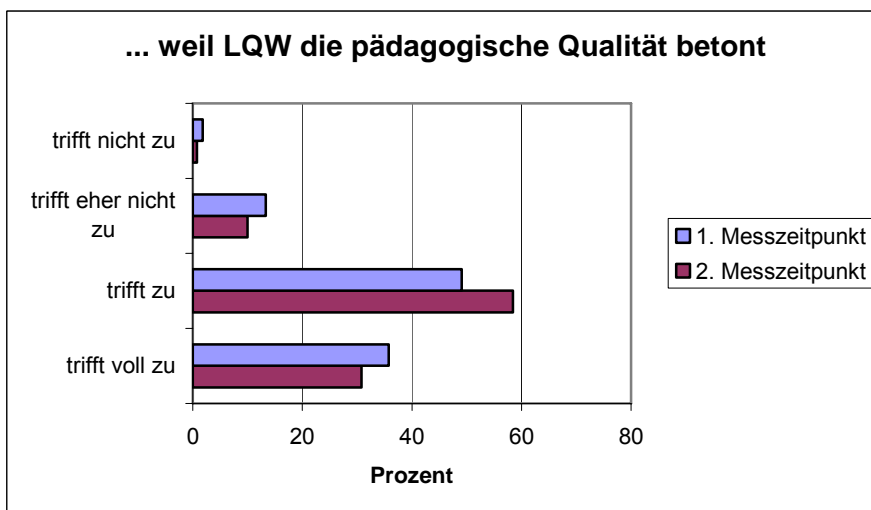


Abbildung 32: Betonung pädagogischer Qualität

Zwar würde man LQW 2 immer noch einführen, weil dem Modell unterstellt wird, das Handeln professionalisieren zu können, den spezifischen Anforderungen einer Weiterbildungseinrichtung gerecht zu werden, den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen oder die pädagogische Qualität zu betonen. Die Rückgänge in der Kategorie „trifft voll zu“ allerdings deuten auf eine Distanzierung. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass gerade an der für Weiterbildung neuralgischen Stelle, der Qualitätssicherung in Bezug auf die Lehr-Lern-Interaktion als das Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen, das Modell die Erwartungen nicht in der Weise erfüllt wie dieses im Vorfeld erwartet worden ist.

Einen ähnlichen Rückgang findet sich auch in Bezug auf die Aspekte, dass LQW 2 einen Organisationsentwicklungsprozess in Gang bringe oder helfe, die internen Strukturen zu ordnen.

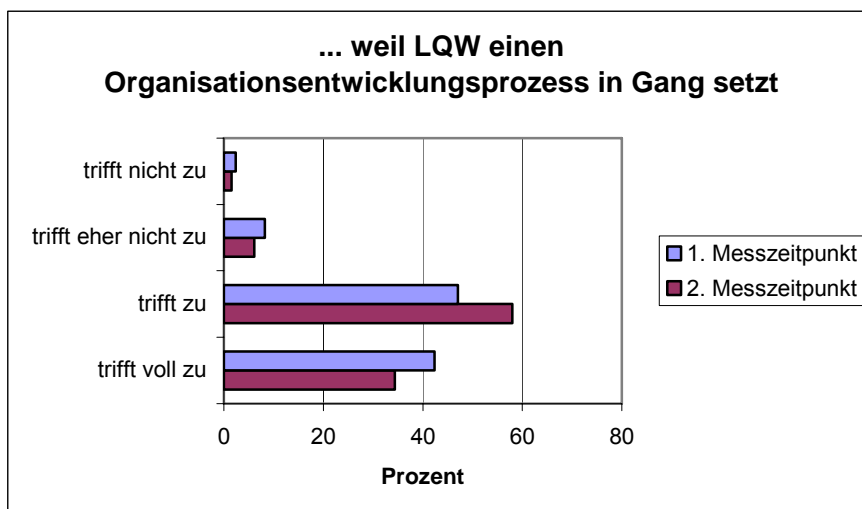


Abbildung 33: Motiv Organisationsentwicklungsprozess

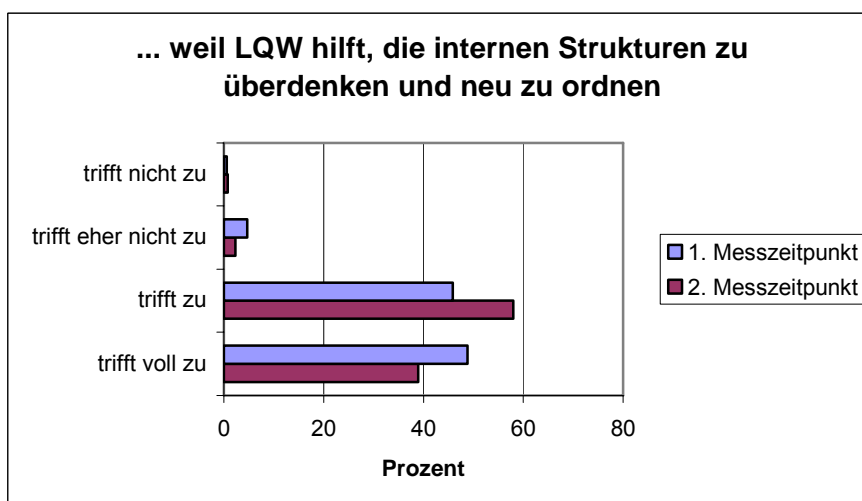


Abbildung 34: Motiv interne Strukturen

Für die Systemevaluation sind darüber hinaus die Gründe derjenigen Einrichtungen von Interesse, die LQW 2 nicht wieder einführen würden (rund 10 Prozent). An ihren Motiven zeigt sich, wo LQW 2 mit Akzeptanzverlusten konfrontiert ist. Entscheidendes Argument für diese Einrichtungen ist, dass die Kosten-Nutzen-Bilanz nicht optimal sei. Der für die Implementierung zu betreibende zeitliche, finanzielle und personelle Aufwand amortisiere sich nicht durch einen für die Einrichtungen messbaren Gewinn wie Wettbewerbsvorteile oder finanzieller Nutzen. Eine Einrichtung begründet ihre Distanz damit, dass sich LQW 2 für eine auf den Lehr-Lern-Prozess bezogene Qualitätssicherung nicht als tauglich erwiesen habe – die eigentlich für eine Weiterbildungseinrichtung zentralen Bereiche also nicht verbessert werden. Eine andere Einrichtung reklamiert, dass LQW 2 ein für die Optimierung organisationaler Abläufe den Modellen ISO und BQM unterlegenes Modell sei. Ein weiteres genanntes Argument gegen eine abermalige Einführung von LQW 2 ist, dass die in Aussicht gestellte Kompatibilität von LQW 2 mit den Anforderungen nach SGB III nicht erfüllt werden können. Dieses ist insofern ein interessanter und für das Renommee von LQW nicht zu unterschätzender Befund, weil die Unsicherheit, die zum Zeitpunkt der Entscheidung für LQW 2 im Jahr 2003 in Bezug auf die Passung von LQW 2 und SGB III herrschte, ein wesentlicher Grund dafür gewesen ist, dass sich nach einer ersten Anmeldung zu LQW 2 über 50 Einrichtungen wieder abmeldeten (vgl. hierzu Hartz/Schrader/Berzbach 2005, S. 7f. und Kapitel 5.4.4.1 dieses Berichts).

5.4.5 Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von LQW 2

Im Rahmen des ersten Messzeitpunktes wurden die Einrichtungen nach den Erwartungen gefragt, die sie an die Implementierung von LQW 2 knüpfen. Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes galt es zu prüfen, inwieweit sich die an das Modell herangetragenen Erwartungen realisieren ließen, d.h. welche Wirkungen die Implementierung von LQW 2 aus der Perspektive der Einrichtung mit sich bringt. Es lassen sich – ebenso wie bei den Motiven im vorherigen Kapitel – grundsätzlich Erwartungen bzw. Wirkungen, die sich auf die interne Steuerung der Organisation

beziehen (vgl. Kapitel 5.4.5.2), von solchen unterscheiden, die auf die Gestaltung der Schnittstelle zur Umwelt ausgerichtet sind (vgl. Kapitel 5.4.5.1).

5.4.5.1 Erwartungen und Wirkungen – extern

Als wesentliches Kriterium der Entscheidung für LQW 2 nennen die Einrichtungen, sich dadurch besser am Markt positionieren zu können. Zudem erhoffen sich die Einrichtungen in einem nicht unerheblichen Maße, durch die Implementierung von LQW 2 Marketingeffekte realisieren zu können. Vor dem Hintergrund einer solchen Motivlage stellt sich die Frage, inwieweit sich nach der abgeschlossenen Testierung Effekte in dieser Hinsicht eingestellt haben. Rund 55 Prozent der Einrichtungen können für ihre Einrichtung Marktvorteile beobachten (in vollem Maße eingetreten: 5 Prozent, eingetreten: 50 Prozent). Wechselt man von dieser abstrakten Ebene „Marktvorteile“ auf die Ebene konkreter Effekte an der Schnittstelle zum Markt wie Sicherung und Akquise neuer Aufträge, zeigen sich folgende Beurteilungen:

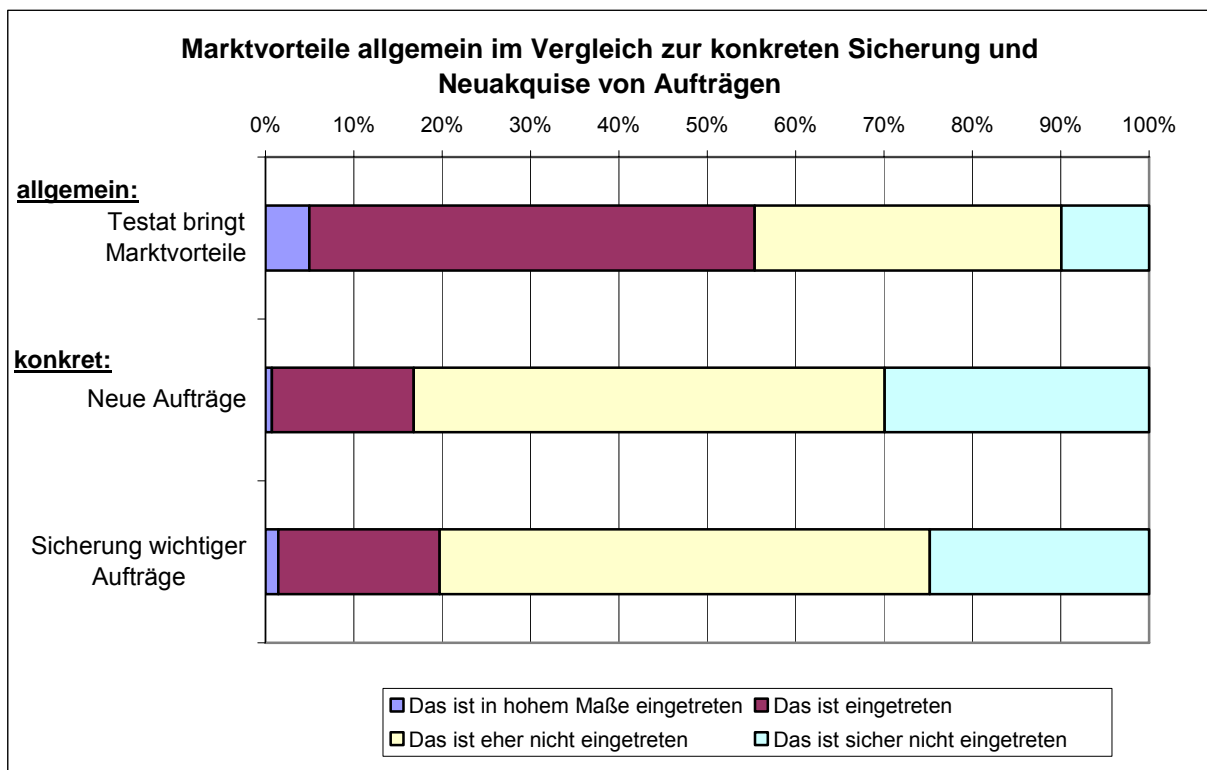


Abbildung 35: Marktvorteile allgemein im Vergleich zur konkreten Sicherung und Neuakquise von Aufträgen

Nur rund 20 Prozent sind entschieden, dass durch die Implementierung von LQW 2 in ihrer Einrichtung wichtige Aufträge gesichert werden konnten. In Bezug auf Neuakquise fallen die Einschätzungen noch zurück. Hier können nur 15 Prozent einen eindeutigen positiven Effekt für ihre Einrichtung attestieren. Auch nur etwa 10 Prozent (eingetreten / in hohem Maße eingetreten) der Einrichtungen geben an, dass Kunden das Testat konkret nachfragen. Demnach lässt sich provokant festhalten: nur ein Bruchteil der Einrichtungen braucht das Testat, um Kundenanfragen zu bedienen. Weder sichert LQW 2 in der Mehrzahl der Fälle Aufträge ab noch nutzt LQW 2 bisher, um neue hinzugewinnen. Dies kontrastiert auf den ersten Blick damit, dass 43 Prozent der Einrichtungen der Auffassung sind, dass durch die Zertifizierung ihr Ansehen bei den Kooperationspartnern aus der Wirtschaft gestiegen ist. D.h.: Es gibt eine Differenz zwischen einem unspezifischen hoch und einem konkret eher niedrig eingeschätzten Gewinn.

Dies spricht für einen im Kontext des Neoinstitutionalismus (vgl. Hasse/Krücken 2005) beobachteten Zusammenhang, der sich für den vorliegenden Fall folgendermaßen beschreiben lässt: Einrichtungen können sich vor dem Hintergrund einer expandierenden Testierungsanforderung der Testierung nicht entziehen. Würden sie dies tun, würden sie sich das Attribut der Unmodernität einhandeln – was langfristig möglicherweise in konkreten Marktnachteilen resultieren könnte. Die Implementierung von QM-Systemen ist insofern eine Strategie, die – auch – der Legitimierung gilt. Einrichtungen müssen sich dem Qualitätsmanagement, das mit einer für Außenstehende sichtbaren Testierung endet, stellen. Damit signalisieren sie nach außen hin, sich mit der Qualitätsthematik zu beschäftigen und sich um qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu bemühen. Das Testat bescheinigt gewissermaßen, gute Weiterbildung anbieten zu können und legitimiert damit die Partizipation am Geschäft mit der Bildung. Es ist ein Medium, um am Markt bzw. im Geschäft – wenn man die Forderungen der politischen Ebene in Rechnung stellt – zu bleiben. Gleichzeitig impliziert – wenn man tut, was alle tun – nicht, dass sich konkrete Vorteile einstellen – Aufträge also gesichert oder gar neue hinzugewonnen werden können. Insofern ist Qualitätsmanagement im Allgemeinen und LQW 2 im Besonderen eine notwendige, aber keine hinreichende Strategie, um am Markt zu bestehen.

Eng mit der Erwartung einer besseren Positionierung am Markt hängt die Erwartung zusammen, dass sich die Einrichtungen eine bessere Positionierung hinsichtlich staatlicher Förderbedingungen erhoffen: Rund 90 Prozent (erwarten wir sicher / erwarten wir) der Einrichtungen glauben, dass sie durch die Einführung von LQW 2 die Anerkennung nach SGB III erlangen, während knapp 92 Prozent (erwarten wir sicher / erwarten wir) davon ausgehen, mit der Umsetzung von LQW 2 und dem Erhalt des Testates den Anforderungen der Weiterbildungsgesetze zu entsprechen.

Darüber hinaus wurden Erwartungen und Wirkungen erfragt, die sich auf die Systemebene insgesamt beziehen. Ein Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt zeigt, dass die von den Einrichtungen beobachteten Wirkungen hinter den Erwartungen zurückbleiben. Während die Einrichtungen zum ersten Messzeitpunkt beispielsweise hohe Erwartungen an die Implementierung von LQW 2 bezüglich eines Aufdeckens „schwarzer Schafe“ richten, verweisen die im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes erhobenen Daten diesbezüglich auf Ernüchterung:

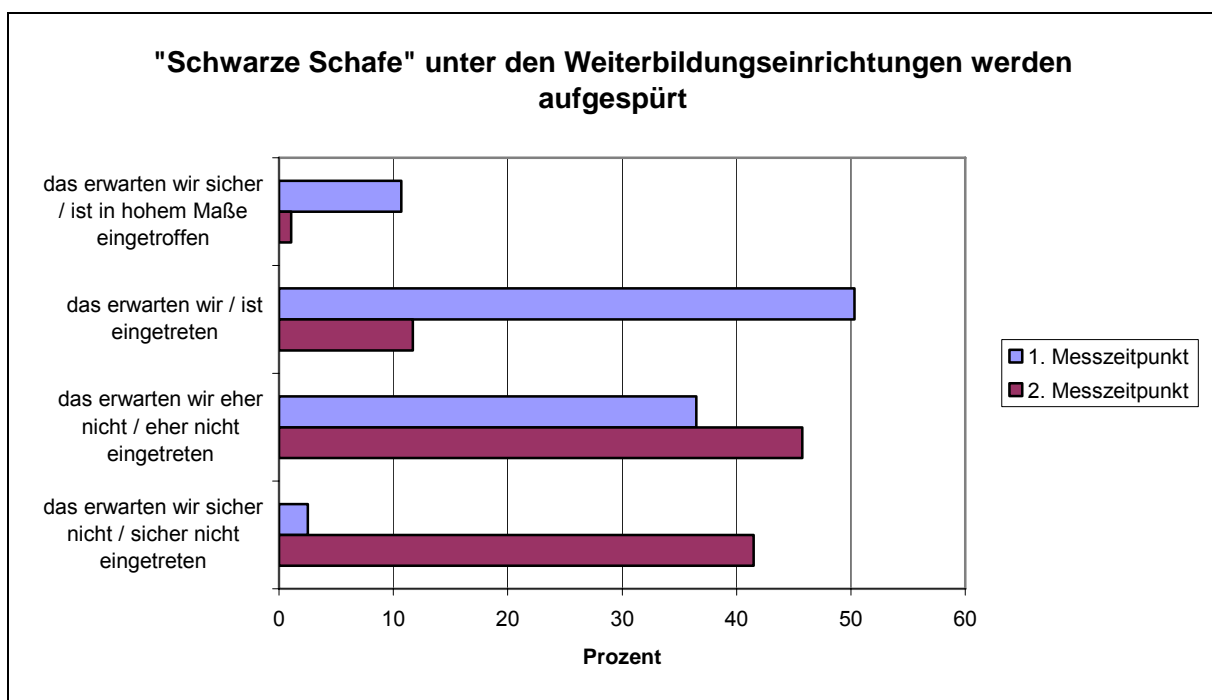


Abbildung 36: Hoffnung – Ausgrenzung „schwarzer Schafe“

Ebenfalls distanzierter nach der durchlaufenen Testierung sind die Einschätzungen zu der Frage, ob die Tätigkeiten der Einrichtungen für Außenstehende transparenter

geworden sind, sich überprüfbare allgemeingültige Standards durchgesetzt haben und die Qualität der Weiterbildung insgesamt gestiegen ist:

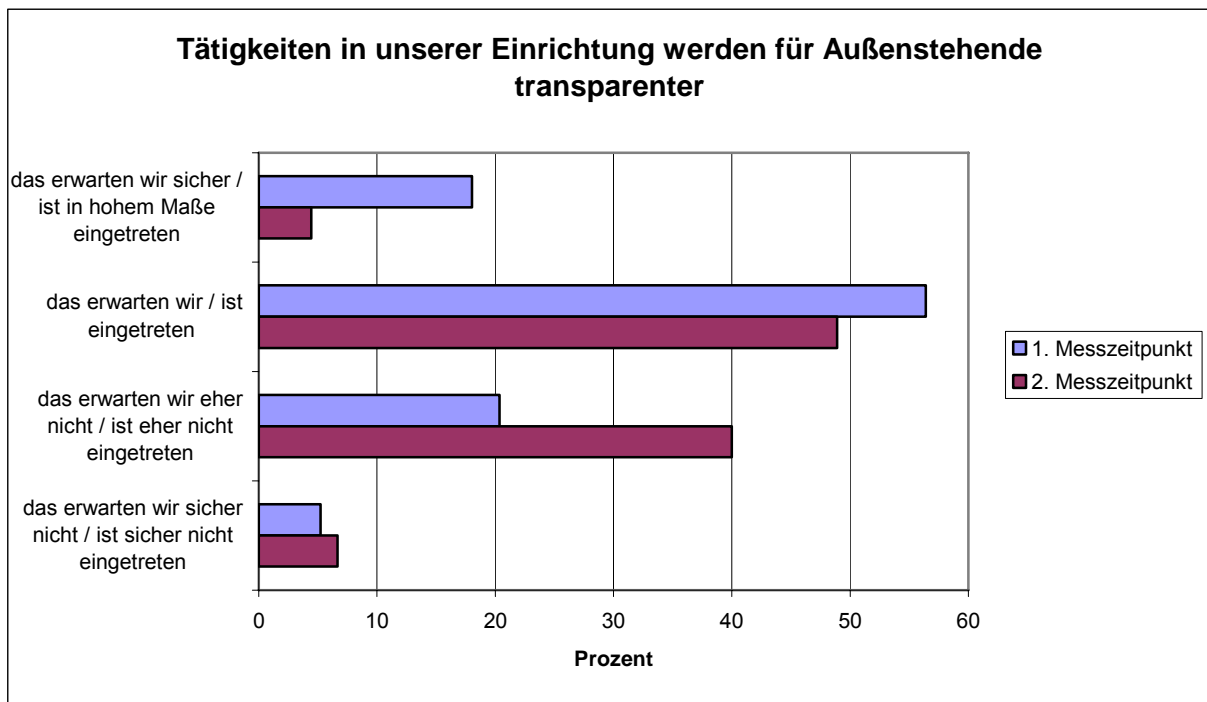


Abbildung 37: Tätigkeiten der Einrichtung für Außenstehende transparenter

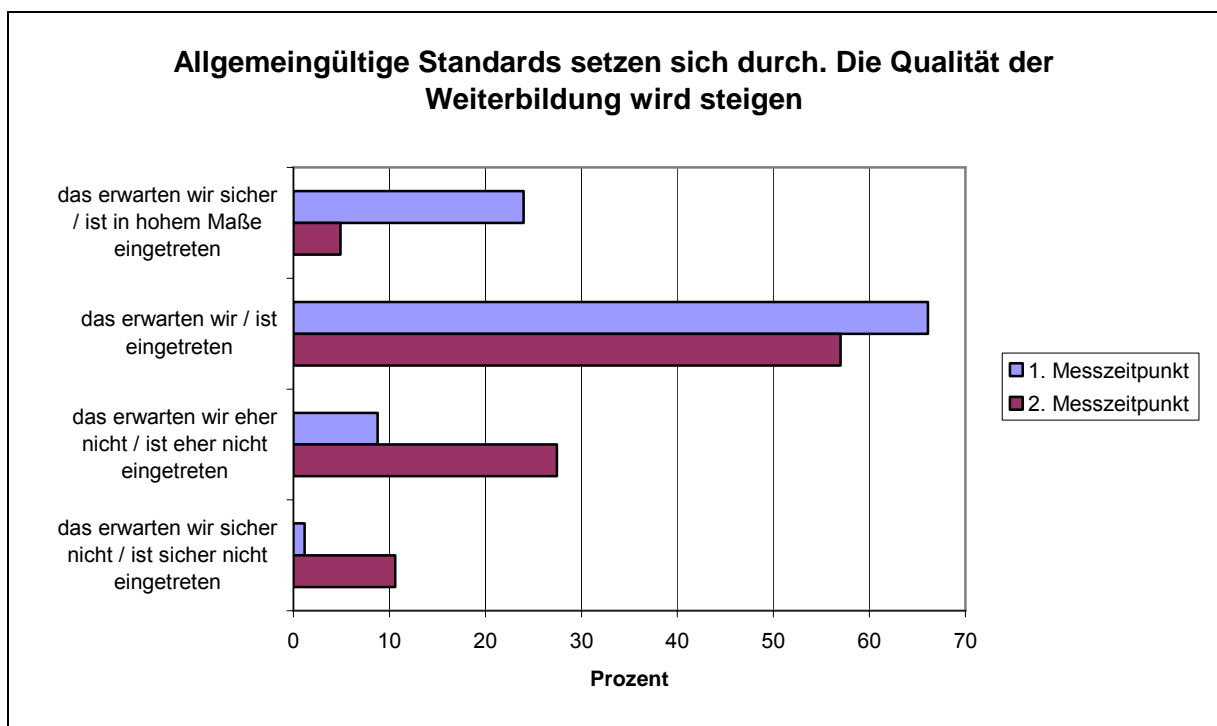


Abbildung 38: Steigerung der Qualität in der Weiterbildung

Ein vergleichbar ernüchterndes Bild ergibt sich bei dem Item, dass die Weiterbildung mehr Anerkennung finden würde bzw. ex post aus der Sicht der Einrichtungen gefunden hat.

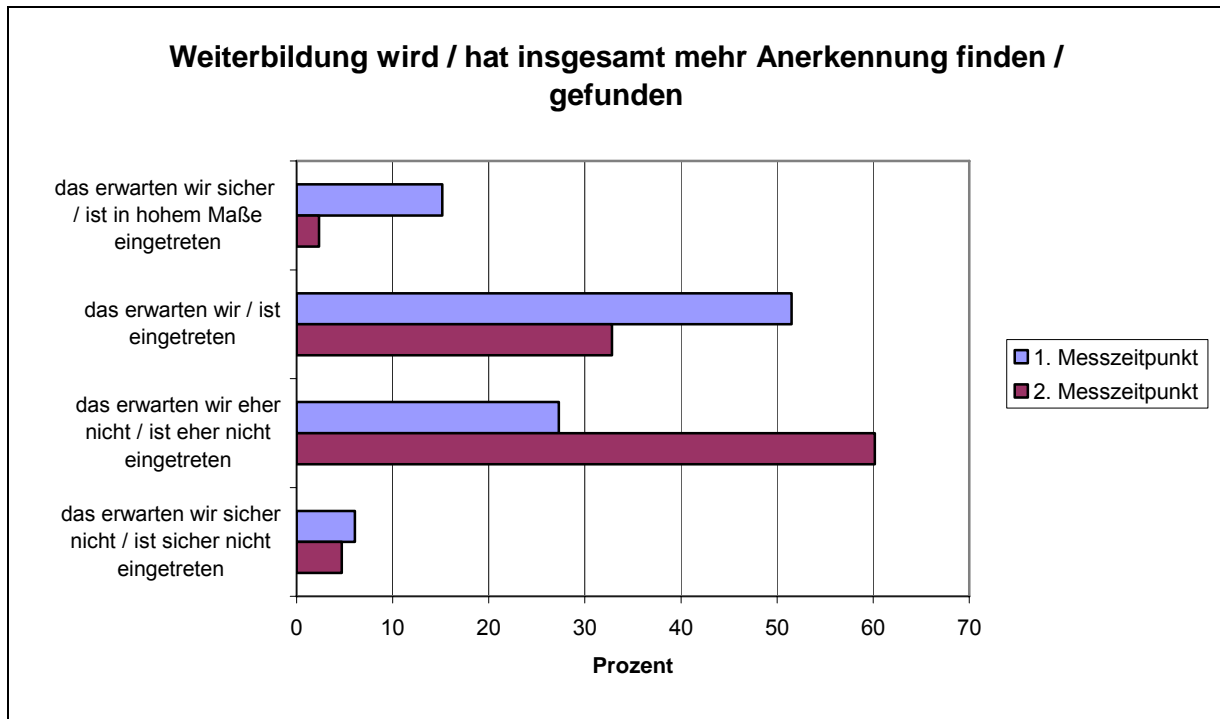


Abbildung 39: Steigerung der Anerkennung der Weiterbildung

Knapp 65 Prozent der Einrichtungen beobachten keine verbesserte Anerkennung, während doch fast 67 Prozent der Einrichtungen dies erwarteten.

Ist eine gesteigerte Anerkennung der Weiterbildung ein positiver Effekt von Standardisierung, so hat diese auch eine Kehrseite: Sie kann darin gesehen werden, dass Standardisierung immer auch Einschränkung bedeutet und die Gefahr in sich trägt, dass Externe – wie der Staat oder die Testierungsstelle – Definitionsmacht darüber gewinnen, wie in Weiterbildungseinrichtungen bestimmte Abläufe zu vollziehen sind. Diese Gefahr wird von den Einrichtungen ex ante relativ gering eingeschätzt, wenn man ganz allgemein nach der Einschränkung von Handlungsautonomie durch die Testierung fragt.

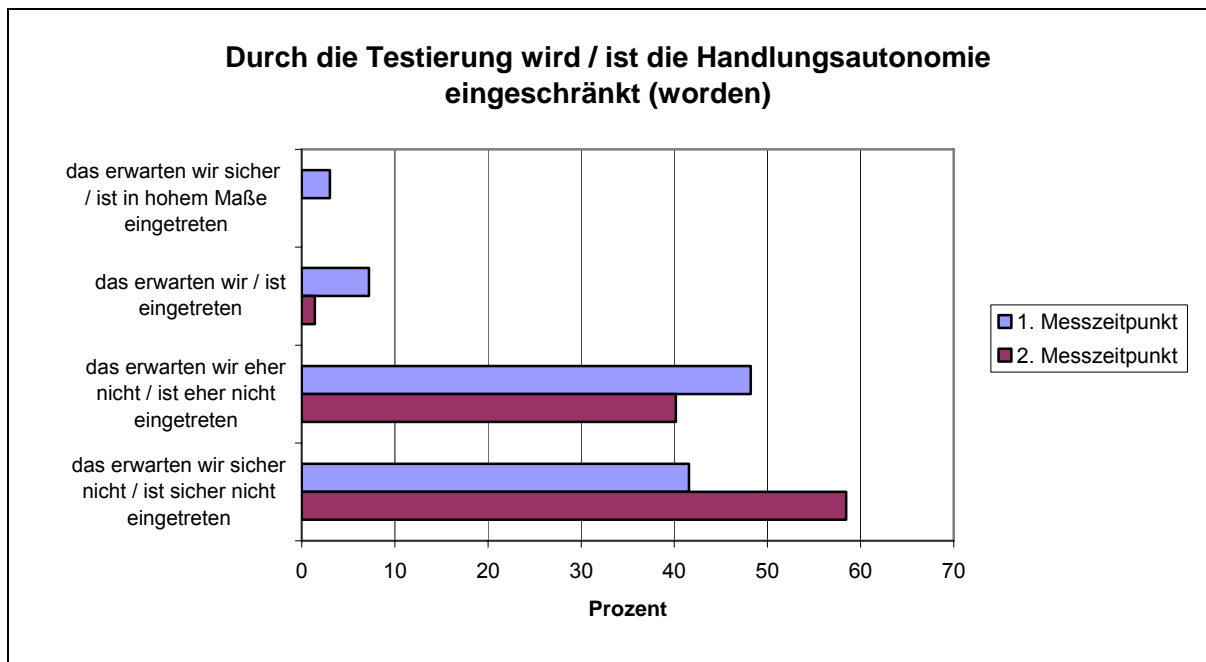


Abbildung 40: Einschränkung von Handlungsautonomie

Während nur rund 10 Prozent der Einrichtungen erwarteten, dass sich die Handlungsautonomie verringern würde, bestätigt sogar nur rund 1 Prozent tatsächliche Effekte in dieser Hinsicht.

Auch wurde weder erwartet noch hat es sich erfüllt, dass sich die Testierungsstelle selbst zu einer Funktionseinheit entwickelt, die das Handeln der Einrichtungen einschränken würde (vgl. ausführlicher zur Rolle der Testierungsstelle aus der Sicht der Einrichtungen Kapitel 5.2.2.1).

Diese Einschätzung verändert sich, wenn der Staat und konkret das Arbeitsamt / die Bundesagentur für Arbeit ins Spiel gebracht werden:

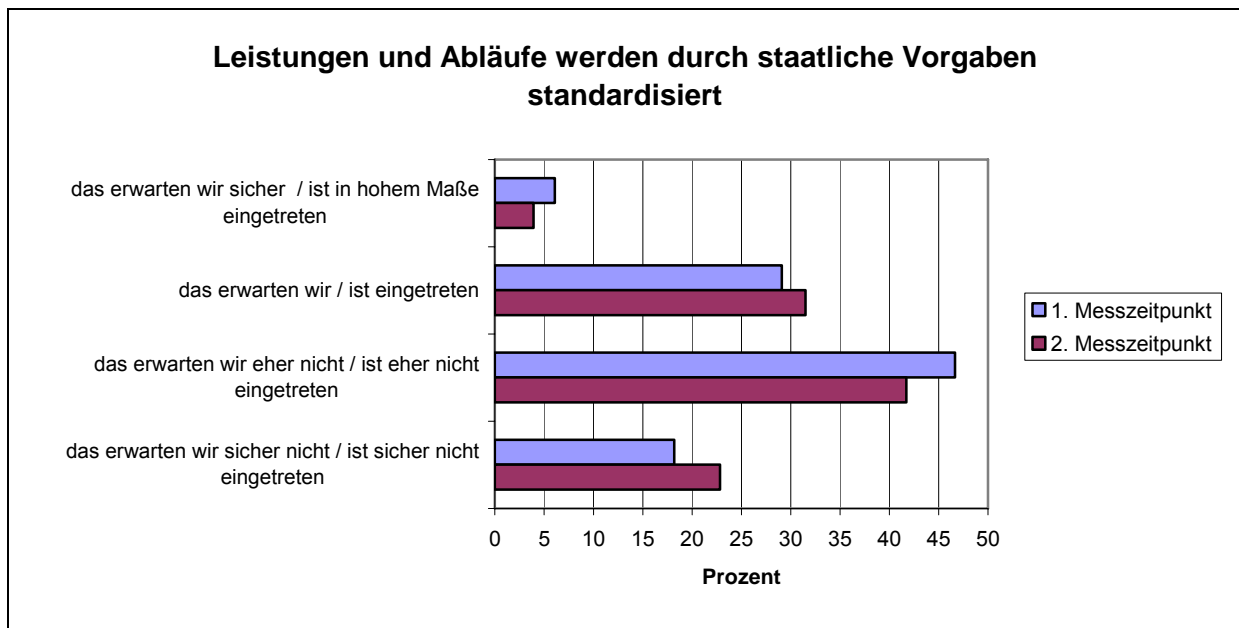


Abbildung 41: Standardisierung von Leistungen und Abläufen durch staatliche Vorgaben

Demnach erwarteten rund 35 Prozent der befragten Einrichtungen der Weiterbildung eine Einflussnahme des Staates. Im zweiten Messzeitpunkt bleibt diese Zahl sehr stabil: ähnlich viele haben später auch dessen Interventionen *beobachten* können. Noch mehr Einflussnahme als vom Staat im Allgemeinen wurde von dem Arbeitsamt bzw. der Bundesagentur im Besonderen erwartet:

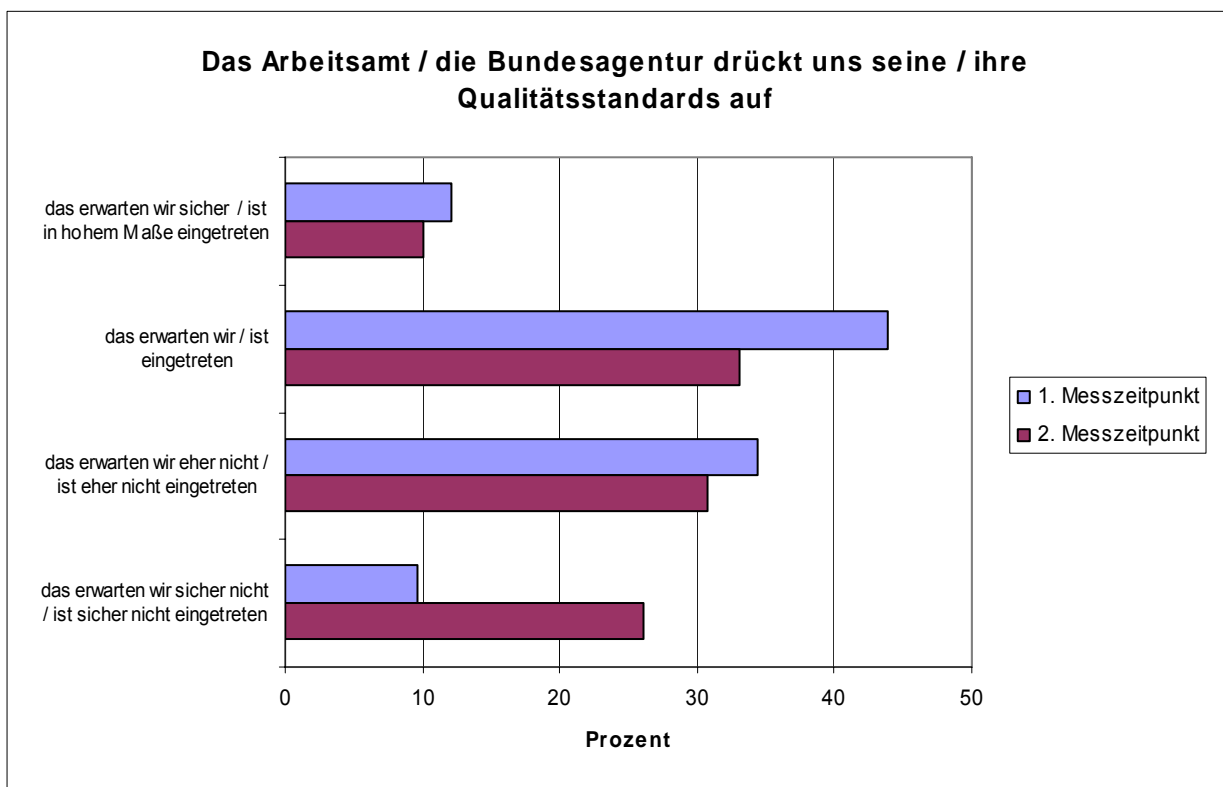


Abbildung 42: Arbeitsamt / Bundesamt „drückt“ Qualitätsstandards auf?

Mit 56 Prozent, die eine Einflussnahme der Bundesagentur für Arbeit auf die in Weiterbildungseinrichtungen anzuwendenden Qualitätsstandards erwarten, und 43 Prozent, die dies ex post bestätigen können, bleibt das Ausmaß der Intervention allerdings hinter den Erwartungen zurück.

5.4.5.2 Erwartungen und Wirkungen – intern

Nach innen gerichtet zeigt sich die Erwartung, dass durch die in den Einrichtungen geführte Debatte um Qualitätsmanagement und die Bearbeitung der einzelnen Qualitätsbereiche Professionalisierungsfragen neu aufgegriffen werden.

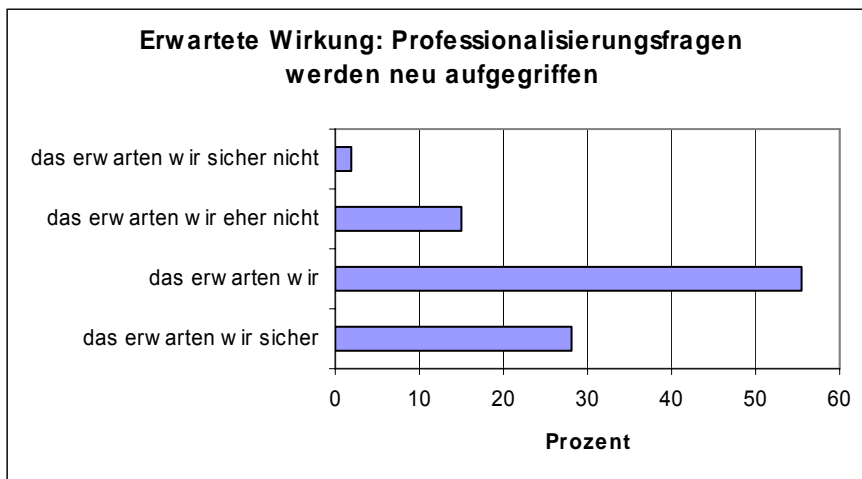


Abbildung 43: Erwartung zu Professionalisierungsfragen

Insgesamt 84 Prozent erwarten (sicher), dass es zu einem Diskurs über Professionalisierung kommen wird, während zusammengenommen nur 16 Prozent diese Erwartung (eher) nicht teilen. Über diese abstrakte Erwartung hinaus erhoffen sich rund 73 Prozent der Einrichtungen konkret, dass durch die Einführung von LQW 2 die Durchführung von Kursen professioneller wird (vgl. Abbildung 46).

Gleichzeitig gehen rund 64 Prozent der Einrichtungen allerdings davon aus, dass die Einführung von LQW 2 keinen Einfluss auf die methodisch didaktische Ebene der Lehr-Lern-Prozesse haben wird.

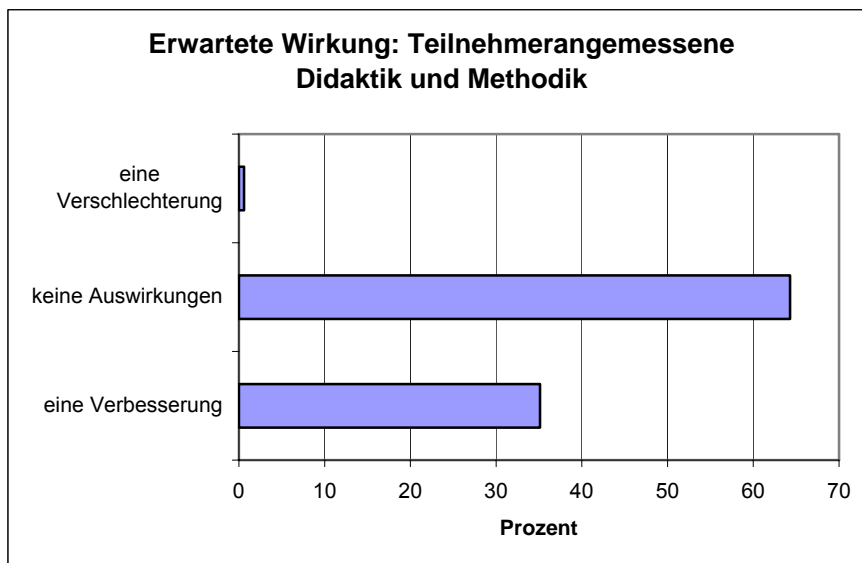


Abbildung 44: Erwartete Wirkung auf die Lehr-Lern-Prozesse

Dieses ist insofern ein interessanter Befund, da die Einrichtungen LQW 2 gerade deshalb den Vorzug gegenüber anderen Modellen geben, weil in LQW 2 der Lernende der Referenzpunkt der Qualitätsbemühungen ist. Einrichtungen der Weiterbildung profilieren dies ausdrücklich als Stärke des Modells und stellen es als einen wesentlichen Faktor in der Entscheidung für LQW 2 heraus (vgl. Kapitel 5.4.4.2, Abbildung 24 sowie Kapitel 5.4.9.2, Abbildung 71 und Abbildung 72).

Wenn nun hinsichtlich der methodisch didaktischen Ebene von 64 Prozent der Einrichtungen keine Veränderungen erwartet werden, könnte dies ein Hinweis sein, dass die Implementierung von LQW 2 eine primär organisationsbezogene Betrachtungsweise nahe legt oder dass die Einrichtungen hier am ehesten Interventionsmöglichkeiten sehen bzw. haben. Wirkungen auf der Ebene der Teilnehmenden wären vor diesem Hintergrund zunächst im Hinblick auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den organisatorischen Rahmenbedingungen zu erwarten. Es sollte daher umso genauer überprüft werden, ob und ggf. welche Wirkungen die Einführung von LQW 2 in Bezug auf die Teilnehmenden, ihr Lernen bzw. ihren Lernerfolg haben wird (vgl. Kapitel 5.6.2.2).

Bezogen auf die Kursleitenden, als deren Domäne das methodisch didaktische Arrangement des Lehr-Lern-Prozesses betrachtet werden kann, würde obiger Befund den Schluss nahe legen, dass die Implementierung von LQW 2 geringe

Auswirkungen auf deren Kernaufgaben und pädagogisches Handeln haben wird (vgl. Kapitel 5.6.1.2).

Insgesamt ist erkennbar, dass durch die Einführung von LQW 2 weniger Effekte auf der *mikrodidaktischen* als auf der *makrodidaktische* Ebene erwartet werden: Knapp 81 Prozent erhoffen sich eine Verbesserung der Evaluation, während rund 65 Prozent von einer verbesserten Bedarfserschließung ausgehen. In Zusammenschau damit, dass 80 Prozent in Bezug auf Leitbildentwicklung, 88 Prozent in Bezug auf interne Kommunikation und 66 Prozent in Bezug auf Controlling eine Optimierung erwarten, zeigt dies, dass die Einrichtungen vornehmlich hinsichtlich derjenigen Faktoren eine positive Wirkung durch die Einführung von LQW 2 erwarten, die den Lehr-Lern-Prozess vor- bzw. nachbereiten. Auf dieser Linie liegt der Befund, dass 66 Prozent der Einrichtungen von einer Optimierung der organisationalen Prozesse durch die Implementierung von LQW 2 ausgehen.

Die im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes erfassten tatsächlichen Wirkungen ermöglichen den Vergleich mit den im Rahmen des ersten Messzeitpunktes erhobenen Erwartungen. Zunächst bestätigt sich, dass die Wirkungen auf die mikrodidaktische Ebene am geringsten sind. Die Mehrzahl der Einrichtungen kann keine Wirkungen beobachten.

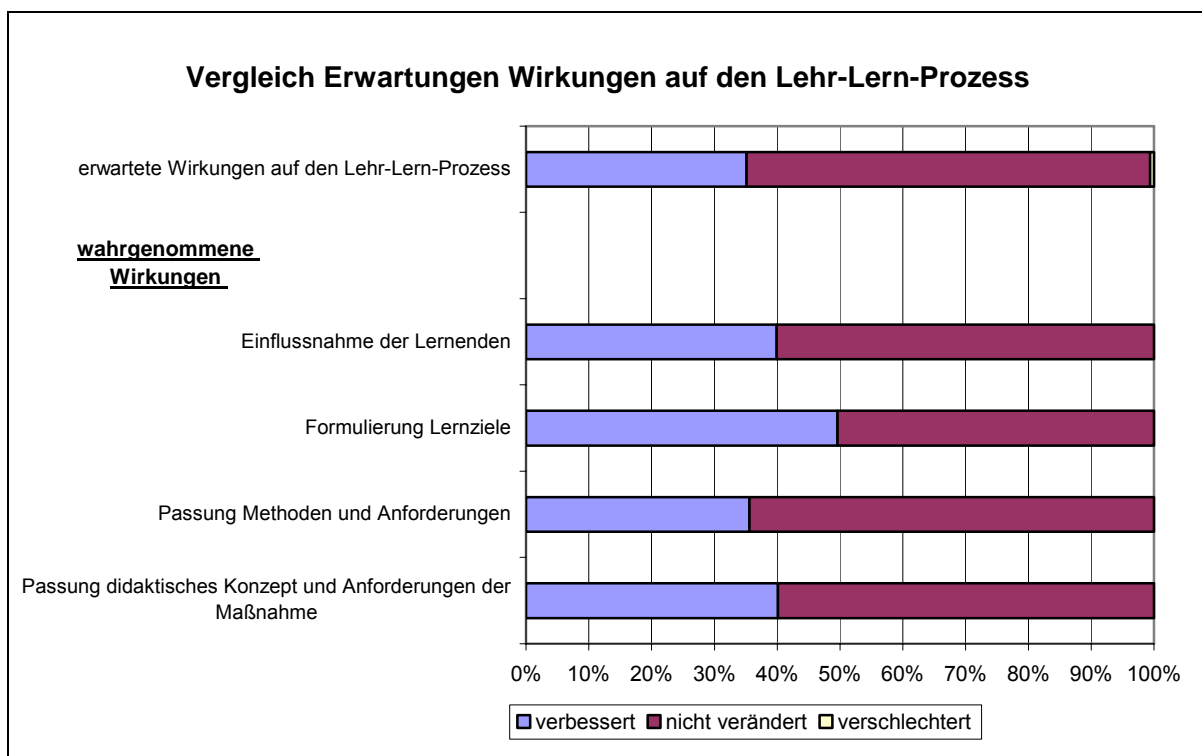


Abbildung 45: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess (bei Wirkungen Addition von sehr verbessert / verbessert)

Diese Tendenz wird bestärkt, wenn man die Erwartungen der Einrichtungen, ob bzw. in welchem Ausmaß die Durchführung von Kursen und Seminaren professioneller werden würde, mit den diesbezüglich tatsächlich von den Einrichtungen beobachteten Wirkungen kontrastiert:

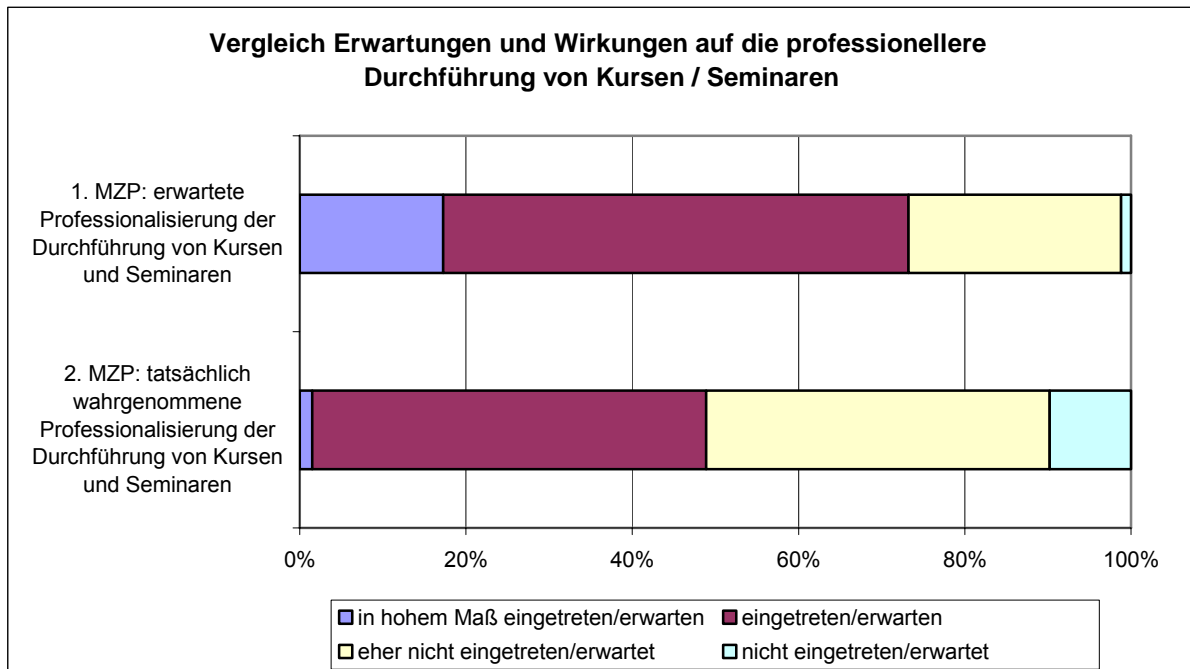


Abbildung 46: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die professionelle Durchführung von Kursen

Während noch fast drei Viertel eine Professionalisierung auf mikrodidaktischer Ebene erwarten, können nur etwas weniger als die Hälfte der Einrichtungen nach dem durchlaufenen Prozess Wirkungen konstatieren. Dies lässt die Vermutung zu, dass sich in der Mehrzahl der Fälle die mikrodidaktische Ebene von dem in den Einrichtungen initiierten Qualitätsentwicklungsprozess entkoppelt – die Qualitätsentwicklung also mehrheitlich (noch) nicht in das Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen, das Arrangement von Lehr-Lern-Prozessen, vordringt (diese Beobachtung findet in den Interviews mit Gutachter/innen und Vertreter/innen von regionalen Unterstützungsstellen Bestätigung).

Betrachtet man die makrodidaktische Ebene – Evaluation und Bedarfserschließung –, so lassen sich deutlich mehr Wirkungen konstatieren:

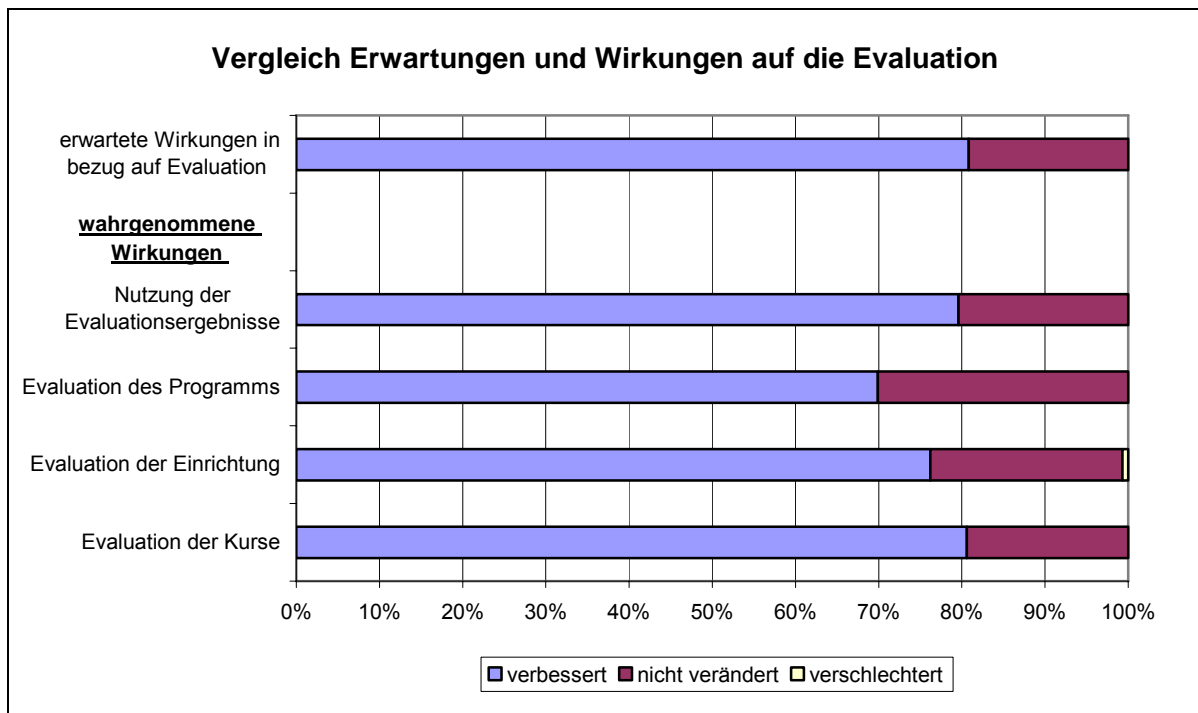


Abbildung 47: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die Evaluation (bei Wirkungen Addition von sehr verbessert / verbessert)

Offensichtlich profitieren die Einrichtungen im Bereich der Evaluation deutlich von der Implementierung von LQW 2. Ähnliches zeigt sich für den Bereich der Bedarfserschließung sowie für den Bereich Controlling:

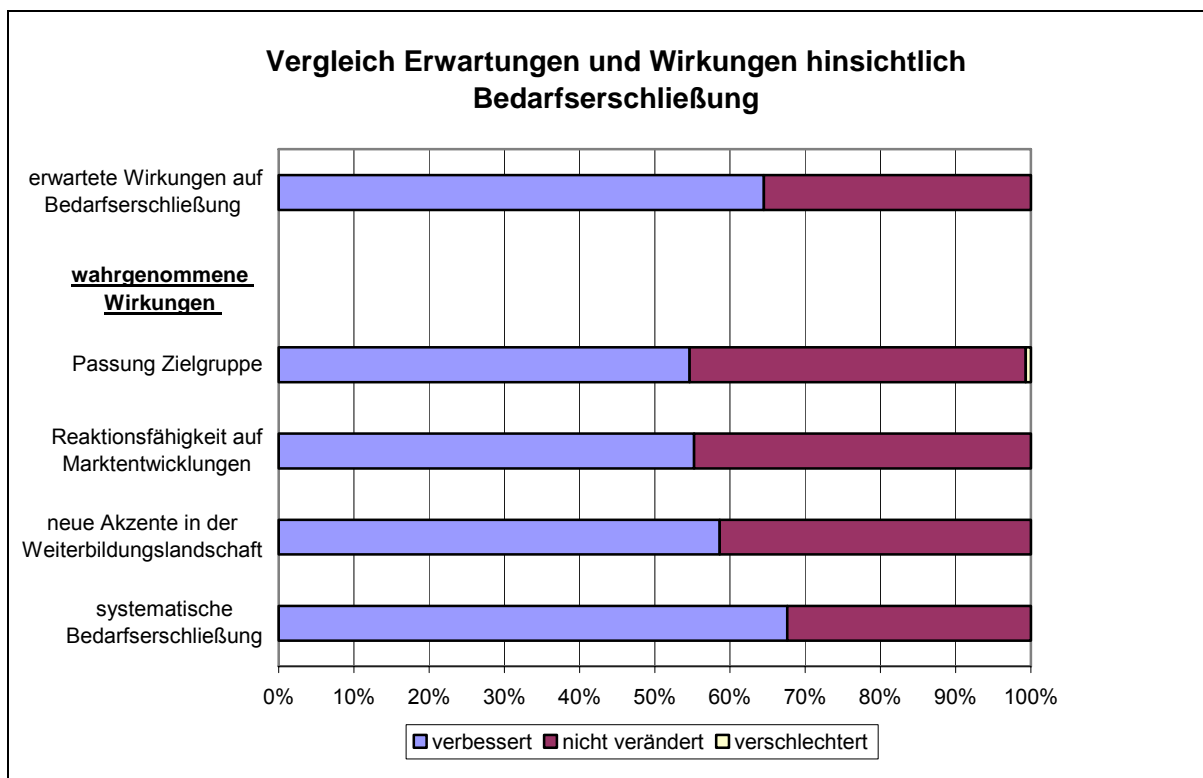


Abbildung 48: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die Bedarfserschließung (bei Wirkungen Addition von sehr verbessert / verbessert)

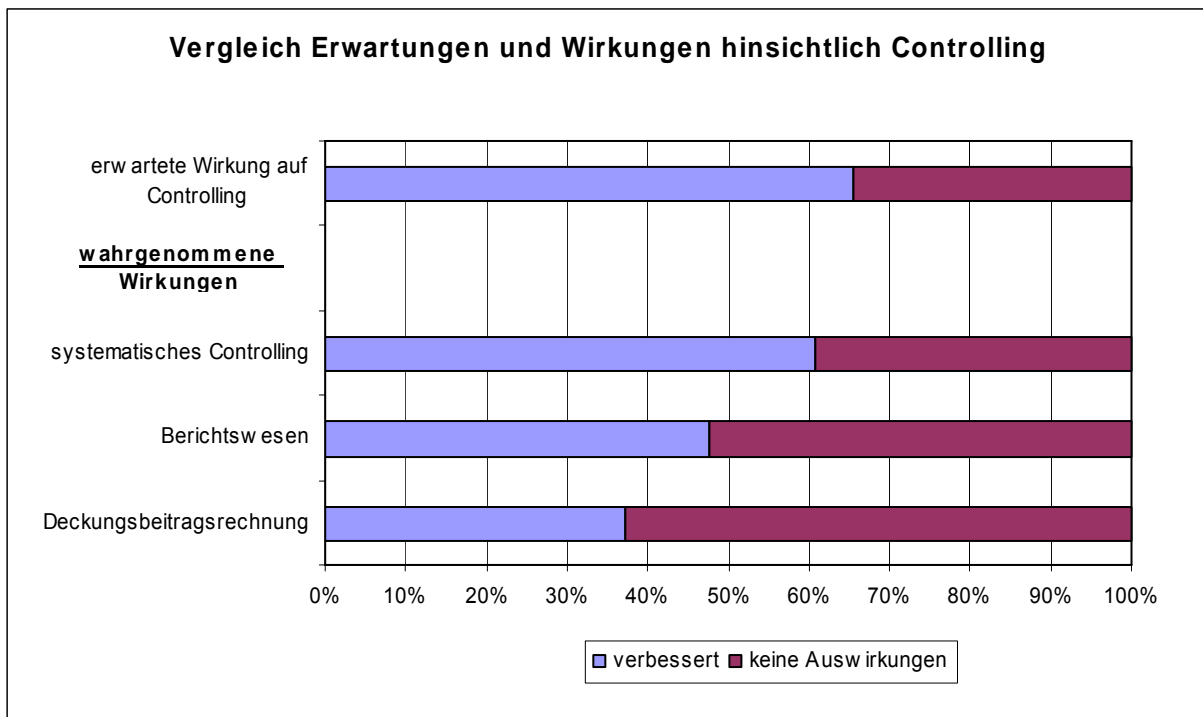


Abbildung 49: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf das Controlling (bei Wirkungen Addition von sehr verbessert / verbessert)

Die Wirkungen in diesen Bereichen zeugen davon, dass mit dem Verfahren LQW 2 die von den Einrichtungen als einrichtungsintern ausgewiesenen Entwicklungsbedarfe auch produktiv bearbeitet werden können. Im Rahmen des ersten Messzeitpunktes wurden die Bereiche Evaluation, Bedarfserschließung und Controlling als die Schwerpunkte identifiziert, in denen nach Ansicht der Befragten am meisten Entwicklungsbedarf besteht (vgl. Hartz/Schrader/Berzbach 2005). Dass nun genau in diesen Bereichen von der Mehrzahl der Einrichtungen Verbesserungen wahrgenommen werden, lässt sich als Hinweis deuten, dass das Modell LQW 2 zielgerichtet zur Kompensation von Defiziten eingesetzt werden kann (vgl. dazu Kapitel 5.4.9).

Parallel zu den konstatierten Wirkungen auf der makrodidaktischen Ebene verbessert sich in der Wahrnehmung der Befragten offensichtlich auch die interne Kommunikation zwischen Pädagog/innen, Verwaltung und Dozent/innen:

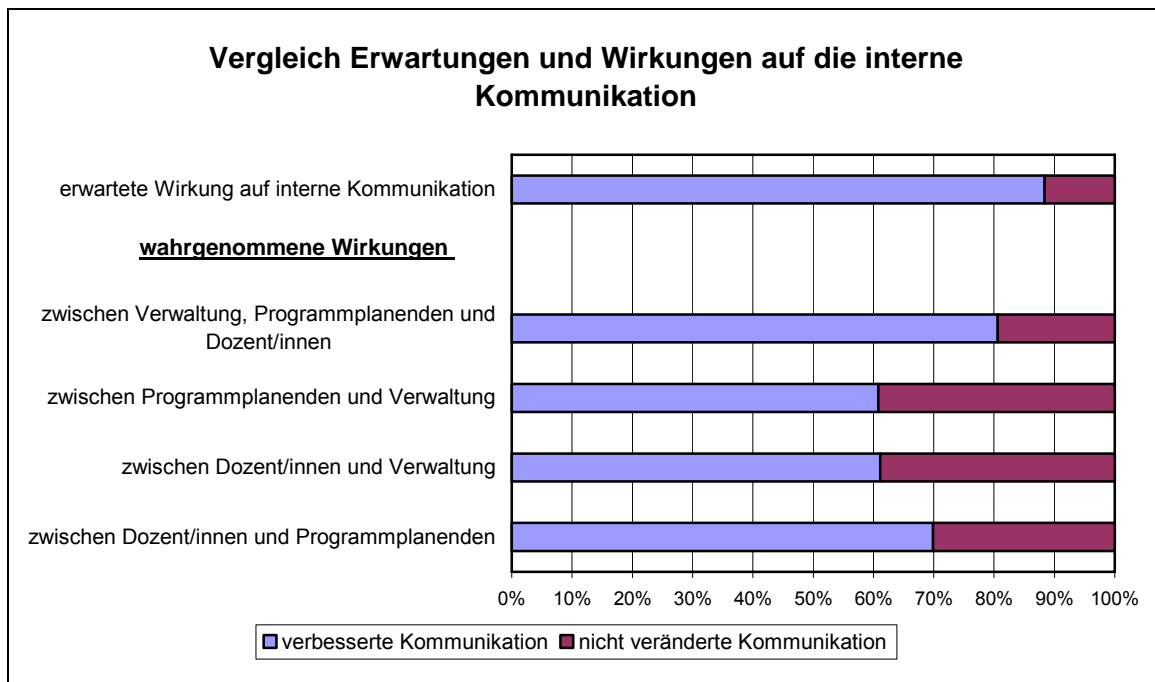


Abbildung 50: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die interne Kommunikation (bei Wirkungen Addition von sehr verbessert / verbessert)

Auch wenn die Wirkungen hinter den Erwartungen zurück bleiben, zeigt sich ein deutlicher Gewinn in der Kommunikation zwischen Mitarbeiter/innen der unterschiedlichen Funktionsbereiche. Über diese deutlichen Verbesserungen im kommunikativen Austausch hinaus, stimmen sogar knapp zwei Drittel der Einrichtungen zu, dass sich das Verständnis zwischen Pädagog/innen und Verwaltungsmitarbeiter/innen optimiert hat. Die Wahrnehmung einer verbesserten internen Kommunikation und die eines gesteigerten Verständnisses – auch Ausdruck gegenseitiger Anerkennung – sind für Weiterbildungseinrichtungen nicht unbedeutende Phänomene. Denn Reibungsverluste in der Kommunikation zwischen Verwaltungsmitarbeitenden und Pädagog/innen werden vielfach beklagt und als hemmend für die Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen angesehen. Das erhöhte Verständnis zwischen diesen Funktionsbereichen scheint mit einer Aufwertung der Verwaltungsmitarbeiter/innen innerhalb der Organisation durch die Implementierung von LQW 2 in einem Zusammenhang zu stehen. Zwischen beiden Variablen kann eine höchst signifikante Korrelation von 0,50 (Spearman-Rho, 2-seitig signifikant auf dem Niveau von $p < 0,001$) beobachtet werden. D.h.: wird eine Verständnissteigerung wahrgenommen, wird auch eine Aufwertung der Verwaltungsmitarbeiter/innen konstatiert und umgekehrt. Ein solcher

Zusammenhang bestätigt sich auch sehr plastisch in den Aussagen der im Rahmen der ersten Fallstudie befragten Mitarbeiter/innen (vgl. Kapitel 5.5.1.6).

Der Vergleich von Erwartungen und Wirkungen zeigt, dass – analog den obigen Graphiken – die tatsächlich beobachteten Wirkungen häufig hinter den Erwartungen zurück bleiben. D.h.: Ex ante wird die Implementierung von LQW 2 mit mehr Erwartungen aufgeladen als ex post an Wirkungen bestätigt werden können. Eine Abweichung von diesem Trend stellt der Bereich Wirkungen auf die Organisation dar. Wie oben angedeutet gingen hier 66 Prozent der Einrichtungen von einer Optimierung aus. Betrachtet man die tatsächlichen von den Einrichtungen beobachteten Wirkungen zeigt sich folgendes Bild:

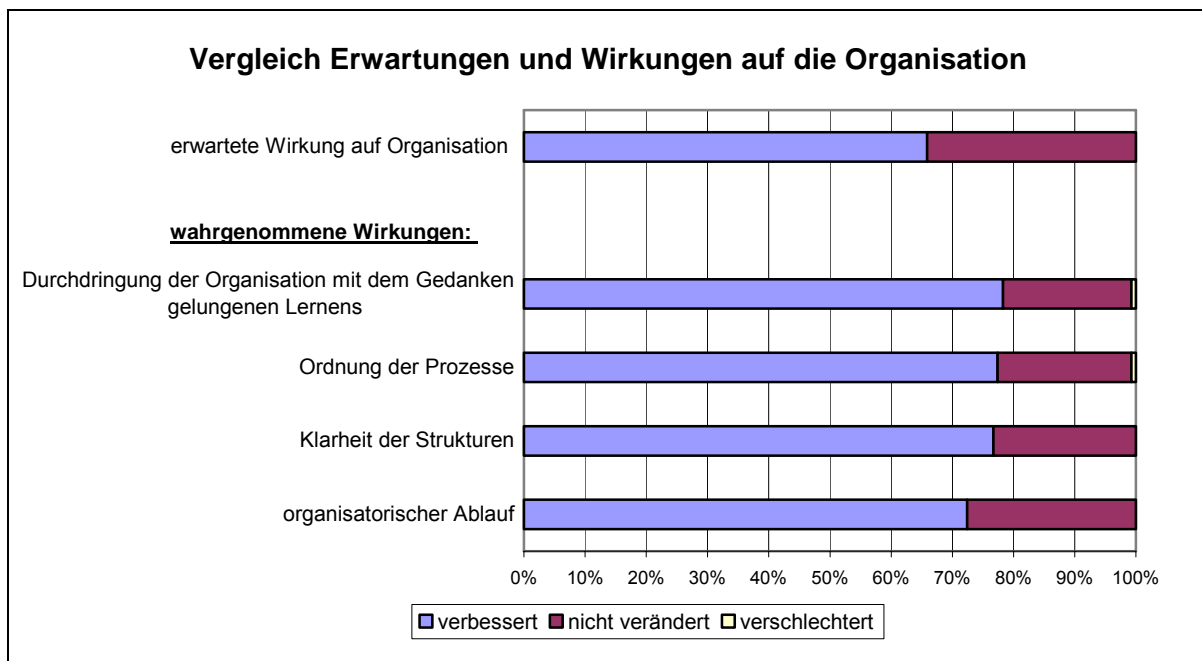


Abbildung 51: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die Organisation (bei Wirkungen Addition von sehr verbessert / verbessert)

Der organisatorische Ablauf, die Klarheit von Strukturen sowie die Prozessordnung haben sich im Schnitt in drei Viertel der Einrichtungen verbessert. Bricht man dies auf eine sehr konkrete Ebene herunter, so werden sogar noch mehr Wirkungen beobachtet: Über 90 Prozent der Einrichtungen geben an, dass die Schnittstellen in der Organisation besser definiert und Verantwortlichkeiten klarer geregelt seien. In Summe mögen diese organisationalen Veränderungen auch dazu führen, dass die Tätigkeiten der Mitarbeiter/innen untereinander als transparenter wahrgenommen werden:

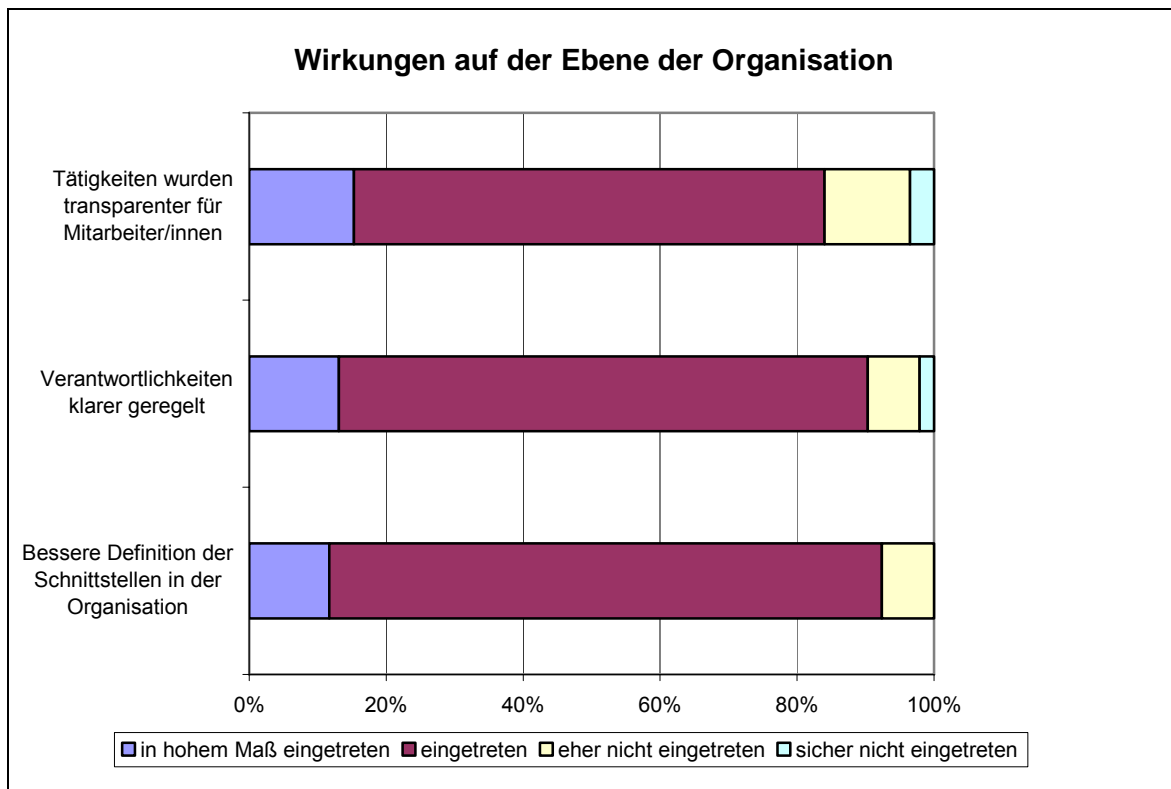


Abbildung 52: Wirkungen auf der Ebene der Organisation

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass ein deutlicher Gewinn der Implementierung von LQW 2 in einer Optimierung der Organisation liegt, erstaunt es nicht, dass über 70 Prozent der Einrichtungen angeben, dass der Anteil an zu bewältigenden organisatorischen Arbeiten angestiegen ist.

Bei der Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen im Allgemeinen machen viele Einrichtungen die Erfahrung, dass QM-Systeme stark auf die organisatorischen Prozesse referieren. Erwartungen hinsichtlich einer verbesserten pädagogischen Qualität werden dabei oft enttäuscht (vgl. Meisel 1999; Seiverth 1999). Auch wenn LQW 2 mit dem Anspruch verbunden ist, ein QM-Modell zu sein, das die (vielen QM-Systemen inhärente) Fokussierung auf die organisationale Seite überwindet, indem der Lernende in den Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen gestellt wird, ist noch nicht gesichert, dass dieses auch von den Einrichtungen umgesetzt werden kann. Denn an der Stelle zur mikrodidaktischen Ebene, d.h. dann wenn die pädagogische Qualität von Lehr-Lern-Interaktionen ins Spiel kommt, stößt die Organisation an die Grenze dessen, was von ihr aus gestalt- und steuerbar ist.

Es würde dem Modell zuwider laufen, wenn die Einrichtungen befürchteten, dass die pädagogische Qualität zugunsten verbesserter organisationaler Strukturen vernachlässigt werden würde. Deshalb wurden die Einrichtungen im Rahmen des ersten Messzeitpunktes gefragt, inwieweit sie eine Absenkung pädagogischer Qualität erwarten. Die Antworten zeigen, dass dies von der Mehrzahl der Einrichtungen verneint wird. Gleiches trifft für die Sorge zu, dass pädagogische Standards managementbezogenen Standards weichen könnten und dass das professionelle pädagogische Selbstverständnis leiden könnte:

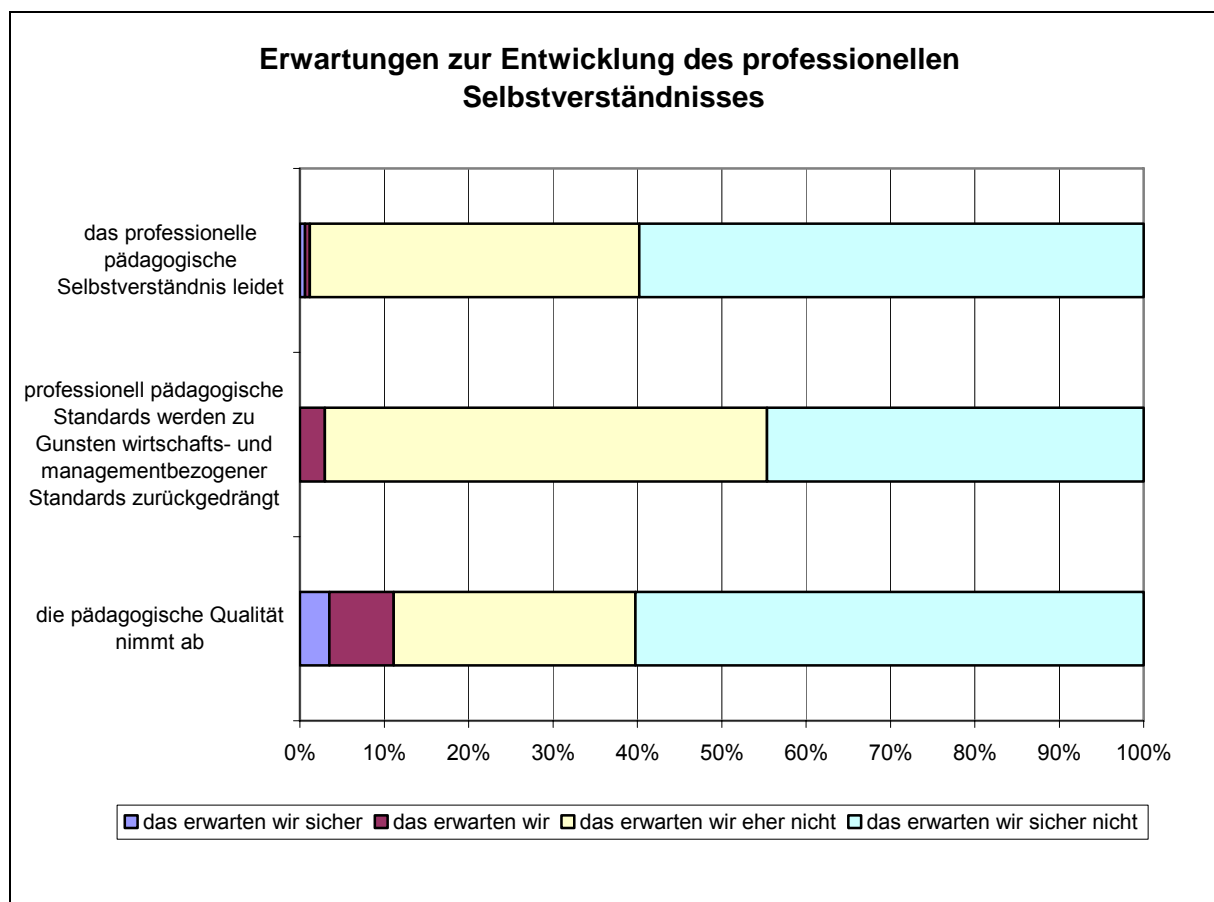


Abbildung 53: Erwartung zur Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses

Vergleicht man diese Erwartungen mit den nach Beendigung des Testierungsverfahrens geäußerten Einschätzungen zu den gleichen Fragen, so zeigt sich, dass es bei den Antworten zu Verschiebungen gekommen ist: Dass pädagogische Standards zu Gunsten wirtschafts- und managementbezogener Standards zurückgedrängt werden würden, vermuten zunächst nur drei Prozent, später halten genau dies jedoch zwölf Prozent für zutreffend; insgesamt aber

überwiegt bei Weitem die Auffassung, dass sich pädagogische und organisationsbezogene Anforderungen – wie erwartet – haben vereinen lassen.

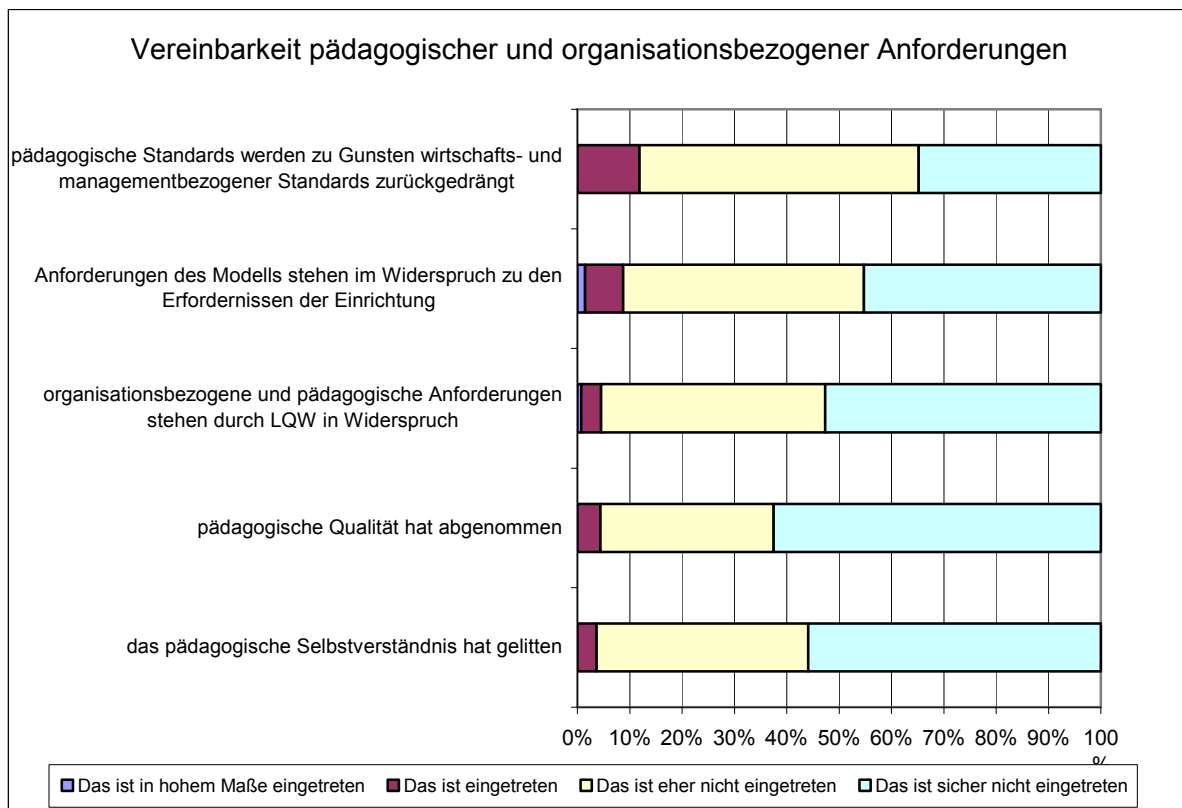


Abbildung 54: Vereinbarkeit pädagogischer und organisationsbezogener Anforderungen

Somit zeigt sich, dass die Implementierung und Umsetzung von LQW 2 in die organisationalen Strukturen von Weiterbildungseinrichtungen sowie die damit verbundene Einführung betriebswirtschaftlicher Instrumente wie Controlling mehrheitlich nicht als Widerspruch zu pädagogischen Anforderungen wahrgenommen werden. Diese Befunde könnten einen Wandel im Selbstverständnis von Pädagog/innen in Bezug auf die Themen Organisation und Wirtschaftlichkeit andeuten: Galt Organisation lange Zeit als Zeichen der Einschränkung pädagogischen Arbeitens und als widersprüchliche Anforderung zu den Kernaktivitäten einer jeden Bildungseinrichtung (vgl. Terhart 1986), so legen die Daten einen sich vollziehenden Paradigmenwechsel nahe. Zunehmend findet Organisation Anerkennung als Ort pädagogischen Handelns und als Strukturierungsdienstleistung pädagogischer Arbeit (vgl. hierzu auch Göhlich/Hopf/Sausele 2005). Auch drückt sich in diesen Daten eine Anerkennung wirtschaftsbezogener Anforderungen aus: denn insgesamt geben knapp über 50 Prozent der Einrichtungen an, sich im Zuge der Implementierung von LQW 2 mehr

mit der wirtschaftlichen Seite der Einrichtung auseinandersetzen zu müssen, ohne dass dies – wie die obige Graphik zeigt –, als ein grundsätzlicher Widerspruch zu pädagogischen Relevanzbildungen gesehen wird.

5.4.6 Vernetzung

Ein Ziel im Rahmen des Projektes war es, Einrichtungen zu vernetzen und miteinander in Austausch zu bringen. Aus der Sicht der Weiterbildungseinrichtungen ist dies zum Teil gelungen.

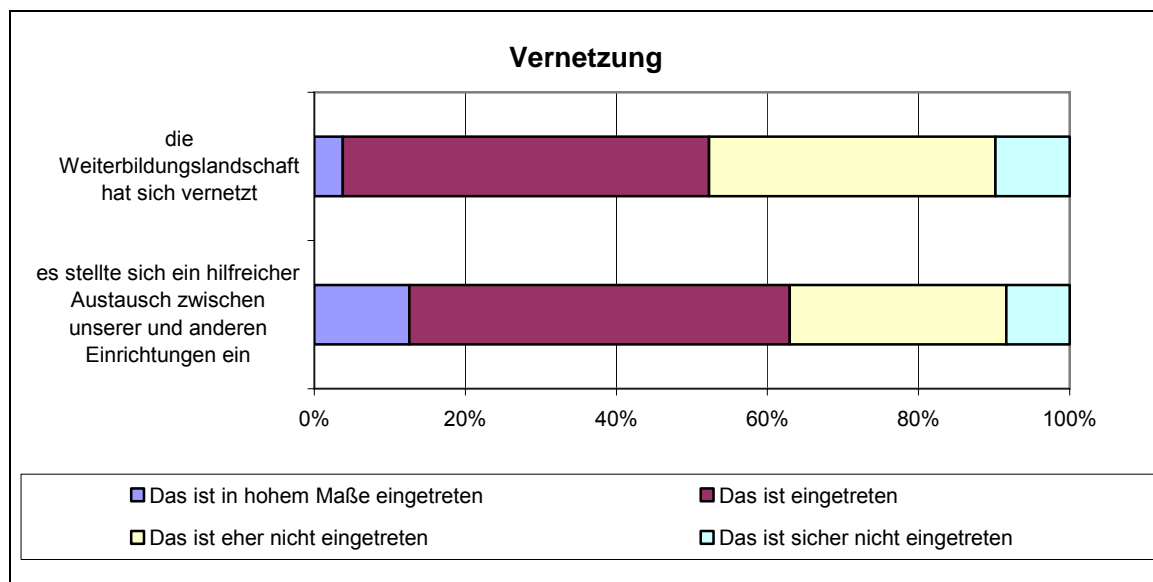


Abbildung 55: Vernetzung der Einrichtungen untereinander

Über 50 Prozent der Einrichtungen sind der Meinung, dass sich die Weiterbildungslandschaft vernetzt hat, mehr als 60 Prozent finden, dass sich ein hilfreicher Austausch zwischen der eigenen Einrichtung und anderen Einrichtungen eingestellt habe.

In einem weiteren Frageabschnitt wurde der Aspekt der Vernetzung noch vertieft.¹⁹ Dabei wurde mit einem grundsätzlichen, mit ja vs. nein zu beantwortenden Item

¹⁹ Bereits im Zusammenhang mit Fragen zur Prozessgestaltung zeigt sich, dass der Austausch mit anderen Einrichtungen eine bedeutende Rolle spielt. Dabei tritt auf den ersten Blick eine Inkonsistenz hervor: Wird bei der im ersten Drittel des Fragebogens platzierten Frage nach dem Austausch mit

danach gefragt, ob sich die Weiterbildungseinrichtungen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen, die ebenfalls in der Testierung sind, ausgetauscht haben. Insgesamt geben knapp 84 Prozent der Einrichtungen an, in einen Austausch mit Einrichtungen getreten zu sein, die ebenfalls in dem Prozess der Testierung sind. Zudem galt es, die Form des Austauschs zu benennen. Als vorgegebene Formen sind inhaltliche Abstimmung, organisatorische Abstimmung, gegenseitige kollegiale Beratung, gemeinsame und arbeitsteilige Erarbeitung von Qualitätsbereichen genannt. Zudem hatten die Einrichtungen über die Kategorie Sonstiges die Möglichkeit, andere, nicht aufgeführte Formen auszuweisen. Eine Auswertung über die zur Anwendung kommenden Formen zeigt, dass vom jeweiligen Qualitätsentwicklungsprozess in den Einrichtungen entkoppelte Formen des Austauschs überwiegen:

anderen Einrichtungen im Kontext der Prozessgestaltung von 73 Prozent der Einrichtungen im bejahenden Bereich votiert, bestätigen bei der im letzten Drittel platzierten, von der konkreten Prozessgestaltung entkoppelten, mit ja / nein zu beantwortenden Frage 84 Prozent der Einrichtungen, dass sie sich mit anderen ebenfalls im Prozess der Testierung befindlichen Einrichtungen austauschen. Dies deutet darauf hin, dass es Austausch gibt, der in direktem Zusammenhang mit dem Prozess steht, dass es aber darüber hinaus noch zusätzlichen, allgemeinen Austausch gibt, der als Austausch nicht aber als Element der Prozessgestaltung verstanden wird. Zudem dürfte sich im Laufe des Fragebogens die Vorstellung dessen, was als Austausch verstanden wird, präzisieren. Man trifft auf zwei Einrichtungen, die bei der Frage im ersten Drittel (wo Austausch und Prozess verbunden sind) angeben, nicht im Austausch mit anderen Einrichtungen zu stehen, während sie im letzten Drittel die Frage nach dem Austausch mit anderen bejahen. Eine nähere Betrachtung dieser Einrichtungen legt die Deutung nahe, dass sich das vorherige Item „Austausch mit anderen Einrichtungen“ durch die Itemvorgabe des später auftauchenden Items präzisiert. Beide geben als Form des Austauschs gegenseitige kollegiale Beratung an. Dies ist eine personalisierte Form des Austauschs zwischen Einrichtungen, die von den Einrichtungen möglicherweise zunächst nicht unter dem Stichwort „Austausch mit anderen Einrichtungen“ aktiviert wird. Erst die Vorgaben im Fragebogen sensibilisieren für die unterschiedlichen Formen. Trotz dieser Inkonsistenz im Antwortverhalten zeigt sich insgesamt eine signifikante Korrelation zwischen dem im ersten und dem im letzten Drittel platzierten Item.

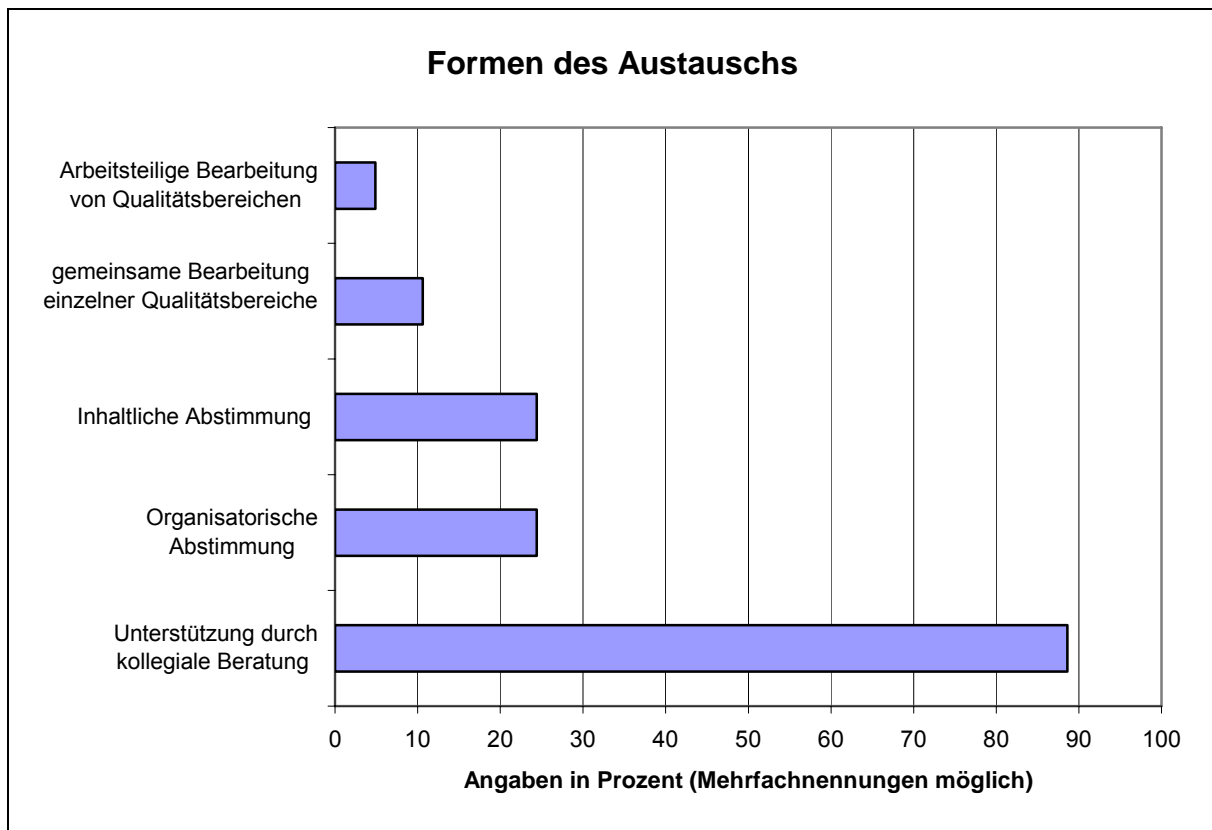


Abbildung 56: Formen des Austauschs der Einrichtungen untereinander

Für die knapp 84 Prozent der Einrichtungen, die sich mit anderen Einrichtungen austauschen, ist die Unterstützung durch kollegiale Beratung zentral. Über diese lässt sich ein flexibler Austausch zwischen den Einrichtungen gestalten. Lediglich jeweils rund ein Viertel der Einrichtungen stimmen sich inhaltlich und organisatorisch ab. Eine gemeinsame oder gar arbeitsteilige Bearbeitung einzelner Qualitätsbereiche bleibt die Ausnahme. Letzteres ist insofern nicht erstaunlich, da beide Formen Synchronisierungserfordernisse derjenigen Einrichtungen mit sich bringen, die sich auf eine solche Kooperationsform einlassen. Die Flexibilität des Prozesses kann dadurch erheblich gestört werden. Über diese im Fragebogen vorgegebenen Formen des Austauschs hinaus geben zwei Einrichtungen an, dass sie zusammen mit anderen Volkshochschulen Arbeitsgruppen gebildet hätten und sich in definierten Abständen treffen würden.

Die Daten legen die Deutung nahe, dass Austausch für viele Einrichtungen wichtig und fruchtbar ist, keineswegs aber für alle. Entgegen der gängigen Einschätzung begreifen es zwei Einrichtungen als prozessfördernd, dass sie sich gerade nicht mit anderen in Austausch begeben haben. Davon, dass Austausch nicht per se hilfreich

ist, zeugen auch die Einrichtungen, die zwar im Austausch mit anderen sind, die Aussage, es habe sich ein *hilfreicher* Austausch eingestellt, aber nicht bestätigen.

Für die Untersuchung weiterhin von Interesse ist die Frage, wie es zu dem Austausch gekommen ist. Hierbei zeigt sich, dass knapp 66 Prozent der Einrichtungen auf bestehende Netzwerke zurückgreifen. Zugleich gab es über Internet, über die Aktivitäten der regionalen Unterstützungsstelle wie auch über die von ArtSet durchgeführten Netzwerkkonferenzen – quasi über das Projekt bereitgestellte – Möglichkeiten, Kontakte zu anderen Einrichtungen aufzubauen. Betrachtet man die Antwortstruktur der Einrichtungen, so erweisen sich die diversen Möglichkeiten für das Knüpfen von Kontakten zur Institutionalisierung von Austausch als unterschiedlich fruchtbar:

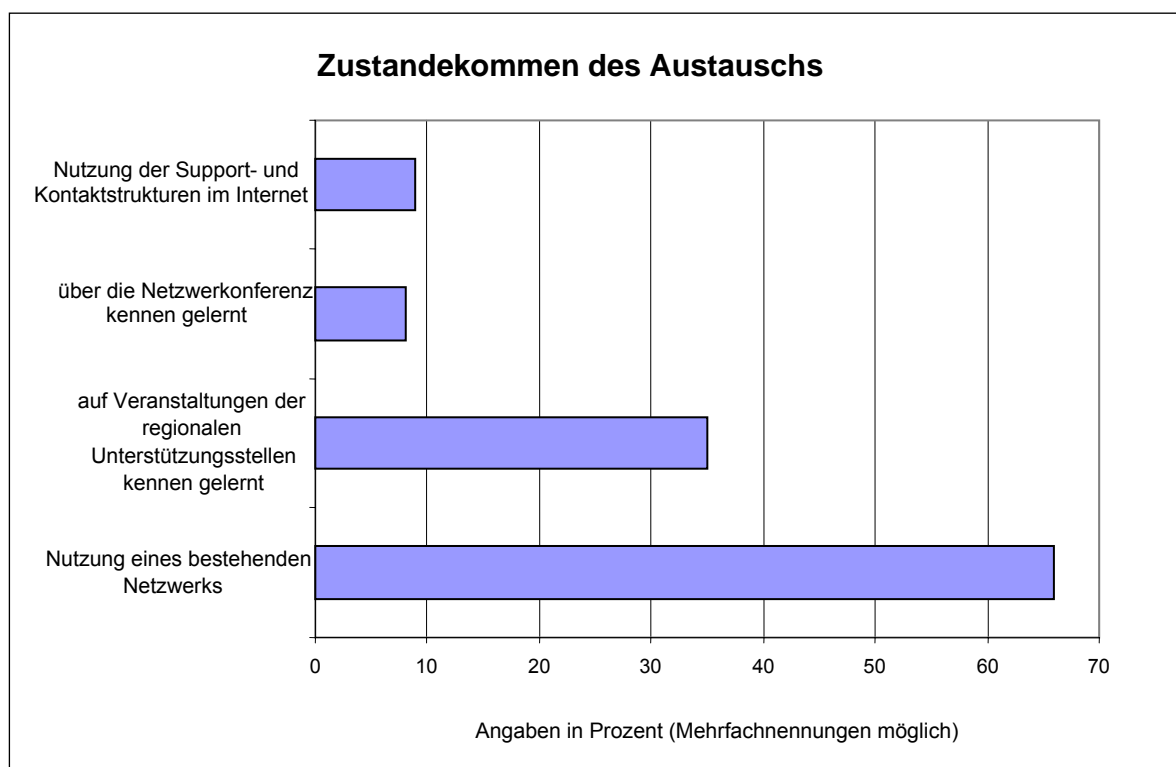


Abbildung 57: Zustandekommen des Austauschs der Einrichtungen untereinander

Während über ein Drittel der Einrichtungen im Kontext der Veranstaltungen der regionalen Unterstützungsstellen Austausch initiiert hat, bleiben die über die Netzwerkkonferenz und das Internet gebotenen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zurück. Wesentlich für den Austausch zwischen Einrichtungen ist – wie die Kategorie Sonstiges zeigt – zudem die Arbeit der Verbände.

„Gleich und gleich gesellt sich gern“: Wenn sich Einrichtungen mit anderen Einrichtungen vernetzen, tun sie dies – auf den ersten Blick – bevorzugt mit Einrichtungen gleichen Typs (knapp 80 Prozent). Auf den zweiten Blick scheint dies aber nicht für alle Einrichtungen in gleicher Weise zuzutreffen: Eine differenzierte Betrachtung, welche Einrichtungen mit Einrichtungen gleichen Typs den Austausch suchen – also eine Differenzierung nach ihrer Herkunft (vgl. dazu Kapitel 5.4.1) – zeigt, dass die dem Kontext Staat zugeordneten Einrichtungen (im vorliegenden Fall sind dies mehrheitlich VHSen), sich in der Wahl ihrer Austauschrichtung signifikant von Einrichtungen unterscheiden, die dem Kontext Markt und dem Kontext Korporationen zugeordnet sind. Eine Binnendifferenzierung innerhalb der Kontexte macht sichtbar, dass knapp 94 Prozent der VHSen, sich mit Einrichtungen gleichen Typs zusammen tun. Pointiert formuliert lässt sich sagen: VHSen vernetzen sich mit VHSen. Anders verhält es sich bei den dem Kontext Markt und den dem Kontext Korporationen zugeordneten Einrichtungen: Einen Austausch mit gleichen Einrichtungen geben aus dem Kontext Markt etwas mehr als 44 Prozent der Einrichtungen an, bei den Korporationen sind es rund 55 Prozent. Eine Ausreißergruppe im Kontext der Korporationen sind die Gewerkschaften. Hier geben alle an, sich mit Einrichtungen gleichen Typs auszutauschen.

Mit Einrichtungen anderen Typs vernetzen sich knapp 19 Prozent der Einrichtungen. Relational am aktivsten sind hier Einrichtungen aus dem Kontext Markt. Dabei ist auffällig, dass knapp die Hälfte (48 Prozent) derjenigen, die sich mit Einrichtungen anderen Typs vernetzen, auch die Vernetzung mit Einrichtungen gleichen Typs suchen.

Die in Summe – von den Differenzen im Detail abgesehen – beobachtbare Tendenz, sich mit „Gleichgesinnten“ zusammenzuschließen, fügt sich *erstens* in die Beobachtungen, dass sich Einrichtungen unterschiedlichen Typs untereinander stark abgrenzen. Dieses manifestiert sich – entgegen den Erwartungen, die die aggregierten Daten nahe legen würden – auch in der konkreten kommerziellen Falleinrichtung sehr deutlich: Sie grenzt sich vehement von den VHSen ab und hält die eigene zu verfolgende Reproduktionslogik für grundsätzlich verschieden zu derjenigen der VHS (vgl. hierzu Kapitel 5.5.2). Unterschiede werden tendenziell eher profiliert, anstatt Gemeinsamkeiten und Synergien zu suchen. Die Idee, dass gerade

Differenzerfahrungen Lernanlässe generieren, hat sich offensichtlich nicht durchgesetzt. In diese Richtung gehen auch die Aussagen von Einrichtungen, die ihr Absehen von einem Austausch mit anderen damit begründen, dass „Einrichtungen in der Regel nicht vergleichbar“ seien oder „regional keine Einrichtung gleichen Typs“ verfügbar war.

Die in dem Befund zum Ausdruck kommende Abgrenzungsthematik liegt *zweitens* auf einer Linie mit der in der Weiterbildungslandschaft beobachtbaren Zersplitterung der Qualitätsinitiativen. Unter Rekurs auf Andersartigkeit entwerfen die in unterschiedlichen Kontexten agierenden Einrichtungen (bspw. Einrichtungen unterschiedlicher Träger) Ende der 1990er Jahre, Anfang des 21. Jh. ihre auf die eigenen Bedarfe zugeschnittenen Qualitätsmodelle, anstatt an einem übergreifenden für die Weiterbildung insgesamt tragfähigen Modell zu arbeiten (vgl. hierzu Hartz/Meisel 2006, S. 32ff.).

Die Argumentationsstruktur derjenigen Einrichtungen, die sich nicht mit anderen Einrichtungen austauschen, speist sich im Wesentlichen aus fünf Argumenten: 1. dass die Einrichtung zu ungleich oder keine vergleichbaren Einrichtungen vor Ort anzutreffen waren (5 Nennungen), 2. dass das Modell VHS-lastig sei und vor dem Hintergrund der an LQW beteiligten Einrichtungen wenig Möglichkeiten bestünden, über VHSen hinaus Kontakte zu knüpfen („LQW findet überwiegend in der Monostruktur VHS statt“) (3 Nennungen), 3. dass die Zeit dies nicht erlaubte (4 Nennungen), 4. dass man sich nicht mit der Konkurrenz austauschen möchte (2 Nennungen) und 5. dass keine Notwendigkeit gesehen wird (3 Nennungen).

5.4.7 Umsetzung und Unterstützung

Um Anhaltspunkte hinsichtlich erforderlicher, nachhaltiger Supportstrukturen zu gewinnen, wurden die Einrichtungen im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes nach den Umsetzungsschwierigkeiten, die sich auf gestalterische wie auch inhaltliche Aspekte bezogen (vgl. Kapitel 5.4.7.1), nach dem Beratungserfordernis (vgl. Kapitel

5.4.7.2) und der Inanspruchnahme der regionalen Unterstützungsstelle (vgl. Kapitel 5.4.7.3) befragt.

5.4.7.1 Umsetzungsschwierigkeiten

Was Schwierigkeiten in der Umsetzung von LQW 2 anbelangt, so geben rund 48 Prozent an, keine Probleme gehabt zu haben; knapp 52 Prozent dagegen bejahen diese Frage.

Von denjenigen, die Schwierigkeiten in ihrer Einrichtung gesehen haben, sagen wiederum knapp 83 Prozent, dass sich diese Umsetzungsschwierigkeiten auf die Gestaltung des Qualitätsentwicklungsprozesses bezogen. Die Umsetzungsprobleme bei der Gestaltung traten am stärksten in den folgenden Bereichen auf:

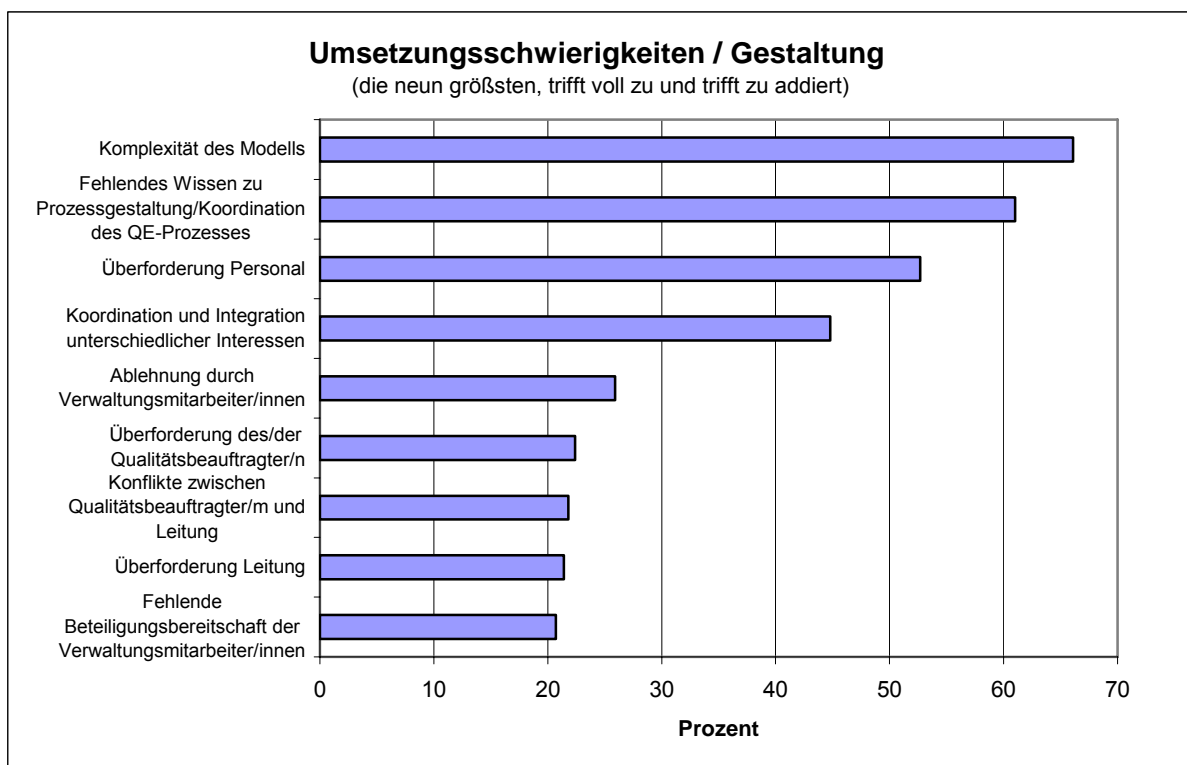


Abbildung 58: Umsetzungsschwierigkeiten bei der Gestaltung des Qualitätsentwicklungsprozesses nach LQW 2

Personengebundene Umsetzungsschwierigkeiten wie Konflikte zwischen Funktionsträgern (Qualitätsbeauftragter/m und Leitung) oder der Ablehnung des Modells bzw. der fehlenden Beteiligungsbereitschaft durch die

Verwaltungsmitarbeiter/innen treten relativ zur Gesamtheit der Befragten in etwa einem Fünftel bzw. einem Viertel der Fälle auf. Häufig kommt es zu strukturellen Problemen: so bei der Koordination und Integration unterschiedlicher Interessen, bei der generellen Überforderung des Personals sowie – damit einhergehend – durch fehlendes Wissen zu Prozessgestaltung und zur Koordination des Qualitätsentwicklungsprozesses.

Die Prozesssteuerung und der Umgang mit der Komplexität des LQW-Modells scheinen neuralgische Punkte der Qualitätsentwicklung zu sein. Dies deutet sich auch bei der Einschätzung von Relevanz und bei der Neuaneignung von Wissensbereichen (vgl. Kapitel 5.4.9) an: Parallel zu diesem Befund wurden beide Aspekte von den Einrichtungen als sehr relevant eingestuft und mussten relativ häufig neu angeeignet werden.

Außer den Umsetzungsschwierigkeiten bezogen auf die Gestaltung des Qualitätsentwicklungsprozesses nennen 76 Prozent auch Umsetzungsprobleme hinsichtlich der Inhalte des LQW-Modells. Wiederum 73 Prozent derer, die Schwierigkeiten mit den Inhalten gehabt haben – insgesamt 40 Einrichtungen – geben an, Verständnisprobleme gehabt und wesentliche Inhalte des Handbuches nicht verstanden zu haben. Zu 77 Prozent geht es bei den inhaltlichen Umsetzungsschwierigkeiten um fehlendes Wissen in den Qualitätsbereichen (vgl. Kapitel 5.4.9.1, Abbildung 68).

Insbesondere bestanden bei denjenigen mit inhaltlichen Schwierigkeiten zu 87 Prozent Unklarheiten zu den Anforderungen des Modells in der Umsetzung. Während der Bereich Controlling als zweithäufigster Bereich mit Umsetzungsschwierigkeiten eine herausgehobene Rolle spielt, verursachen Bereiche, die näher am herkömmlichen ‚Kerngeschäft‘ der Weiterbildung liegen, wie Lehr-Lern-Prozesse oder die Evaluation dieser Prozesse, offensichtlich weniger Probleme.

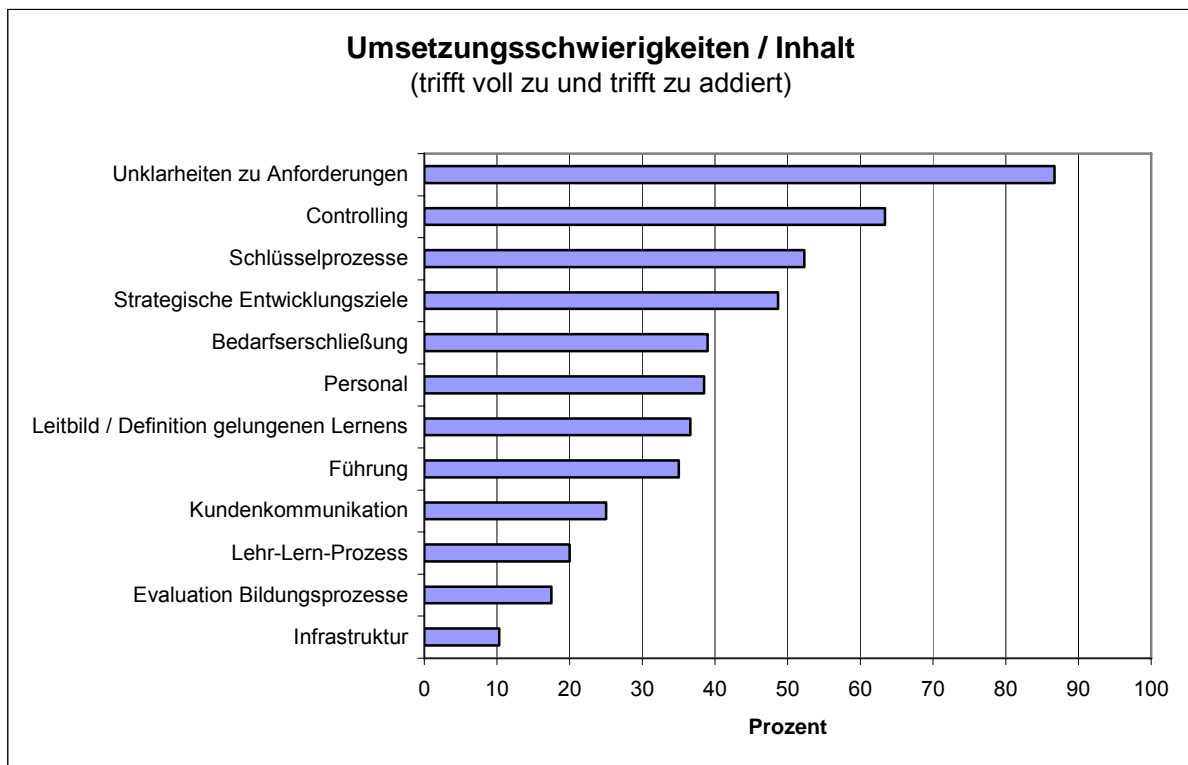


Abbildung 59: Umsetzungsschwierigkeiten bei den Inhalten des Qualitätsentwicklungsprozesses nach LQW 2

5.4.7.2 Beratungserfordernis

Angesichts von knapp 52 Prozent der Einrichtungen, die von Umsetzungsschwierigkeiten berichten, verwundert es nicht, dass 44 Prozent der Einrichtungen die Frage „Haben Sie als Einrichtung für die Einführung von LQW 2 Beratung in Anspruch genommen?“ mit ja beantworten.

Bereits zum ersten Messzeitpunkt nahmen 40 Prozent der Einrichtungen konkrete Beratung in Anspruch, dies hat sich folglich in der Zwischenzeit noch etwas erhöht. Die Zahl kommt aber nicht an die rund 61 Prozent der Einrichtungen heran, die beim ersten Messzeitpunkt angegeben hatten, Beratungsbedarf hinsichtlich der Einführung von LQW 2 zu erwarten.

Bei den Einrichtungen, die Beratung durch Dritte in Anspruch genommen hatten, bezog sich diese Beratung hauptsächlich auf Hilfestellungen zu den Inhalten der Qualitätsbereiche, insbesondere der Leitbildentwicklung, sowie auf Unterstützung bei

der Erstellung des Selbstreports. Zudem wurde – allerdings in weit geringerem Ausmaß – Beratung zur Struktur, zur Steuerung und zum Management von Prozessen genutzt, in ebenfalls wenigen Fällen auch zur Einführung in das LQW-Modell.

Dabei wurde diese Beratung sowohl kostenpflichtig als auch gratis von folgenden Personengruppen durchgeführt.

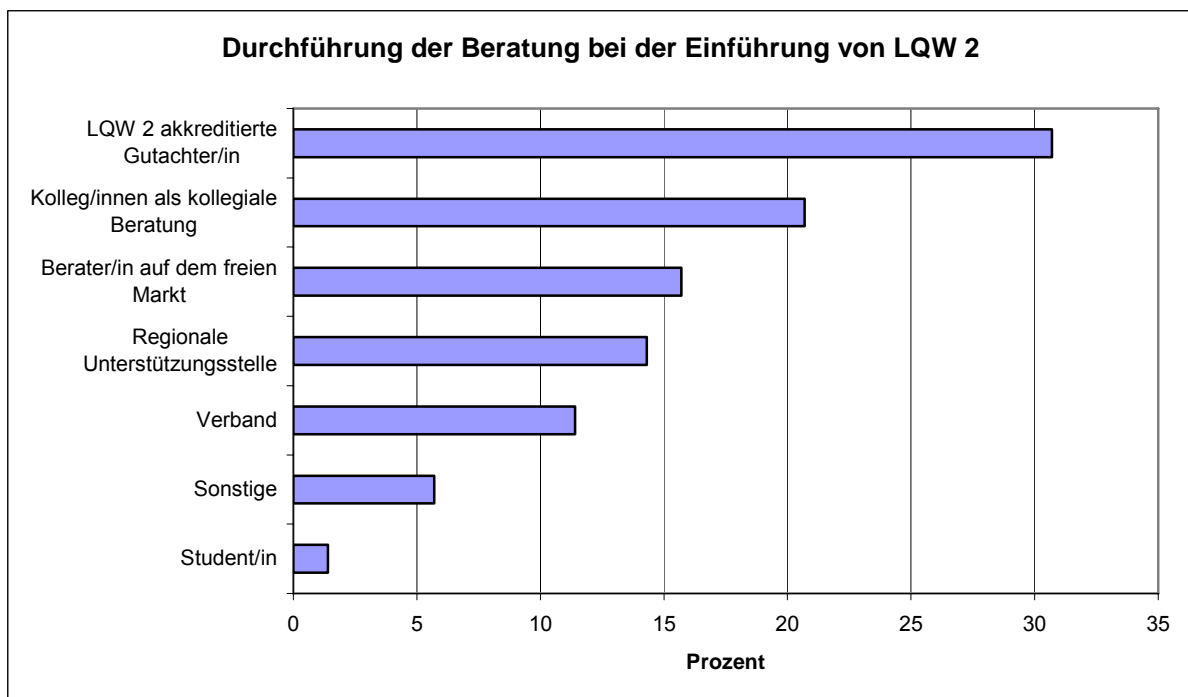


Abbildung 60: Durchführung der Beratung bei der Einführung von LQW 2 in den Einrichtungen, nach Personengruppen

Von den 56 Prozent, die keine Beratung in Anspruch genommen hatten, bekundeten gut drei Viertel der Befragten deswegen auf Hilfe von außen verzichtet haben zu können, weil sie den Eindruck hatten, „die Einführung von LQW 2 im Griff“ gehabt zu haben.

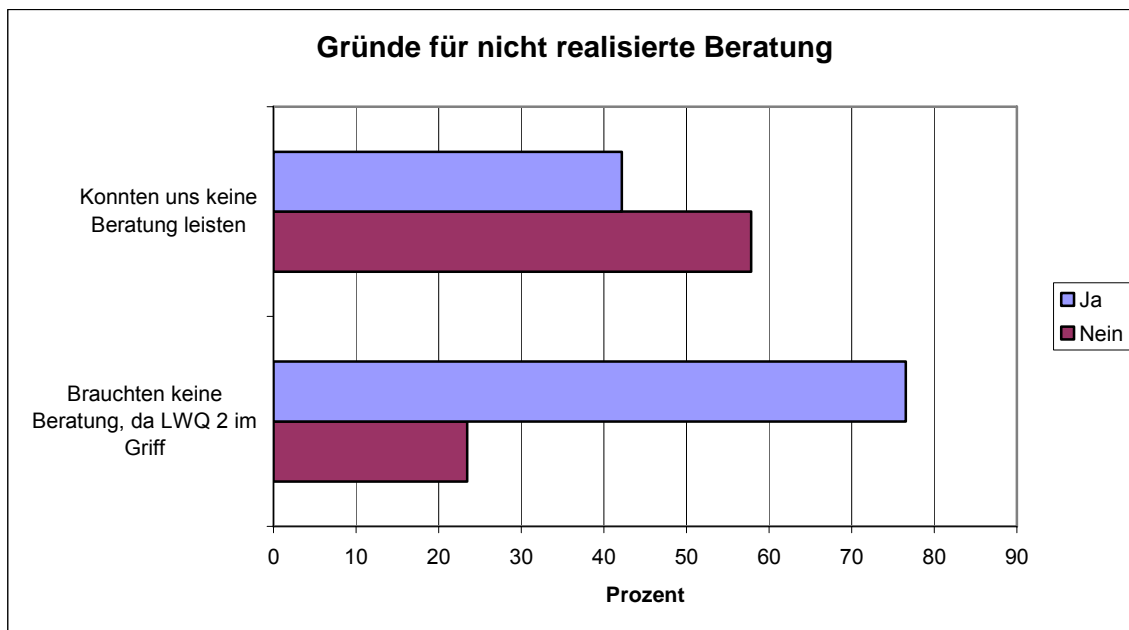


Abbildung 61: Kein Beratungserfordernis: Gründe

Rund 42 Prozent geben (zudem) an, dass die Einrichtung sich keine Beratung habe leisten können. Dies unterstreicht die Bedeutung der Informations- und Supportangebote der regionalen Unterstützungsstellen und des DIE sowie die Vernetzungsaktivitäten einrichtungsspezifischer Verbände etc. (vgl. zur Vernetzung Kapitel 5.4.6).

5.4.7.3 Regionale Unterstützungsstelle

Wesentlich in der Konzeption des Gesamtprojektes waren die über die Projektstruktur bereit gestellten Supportangebote. Sie sollen den avisierten Beratungsbedarf in den Einrichtungen bei der Umsetzung von LQW 2 abfedern (vgl. hierzu Hochdörffer 2006). Den Erwartungen entsprechend begreifen rund 30 Prozent die von den regionalen Unterstützungsstellen angebotenen Informationsveranstaltungen als sehr notwendig, knapp 54 Prozent als notwendig. Zudem gaben fast 70 Prozent an, dass auf die Einführung von LQW 2 zugeschnittene Fortbildungen notwendig seien – ein Bedarf, auf den in der Projektlaufzeit durch bedarfsspezifische Angebote des DIE und der regionalen Unterstützungsstellen reagiert worden ist.

Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes konnte festgestellt werden, dass knapp 65 Prozent der Einrichtungen die Angebote der regionalen Unterstützungsstelle in Anspruch nehmen, oder umgekehrt: die Angebote der regionalen Unterstützungsstelle erreichen knapp zwei Drittel der Einrichtungen. Diejenigen Einrichtungen, die die Angebote der regionalen Unterstützungsstelle in Anspruch nehmen, stufen diese überwiegend auch als wichtig ein:

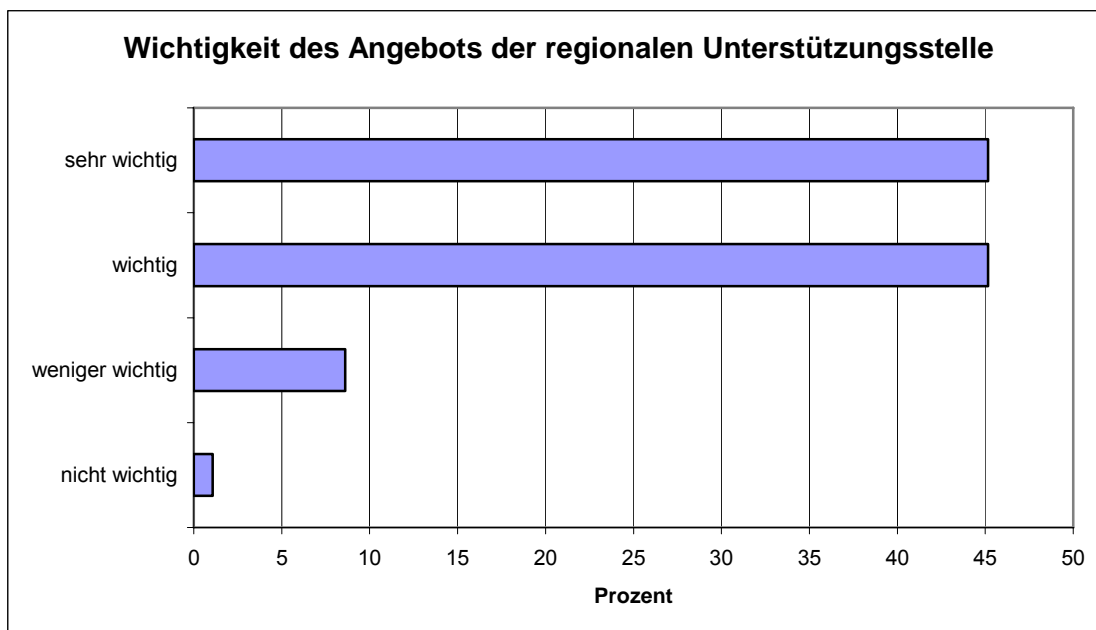


Abbildung 62: Wichtigkeit der Angebote der regionalen Unterstützungsstelle

Veranstaltungen zum Verfassen des Selbstreports, zu der Erarbeitung von Qualitätsbereichen sowie zu Controlling sind am häufigsten von den Einrichtungen in Anspruch genommen worden. Vereinzelt wurde über den hier zugrunde liegenden Fragebogen auch Kritik an manchen Veranstaltungen geübt; ebenso wird darauf verwiesen, dass die Qualität einiger Veranstaltungen gering gewesen sei. Vermisst haben die Einrichtungen im Wesentlichen Veranstaltungen zu Projektmanagement, zur Steuerung von Prozessen sowie zu den Entwicklungen rund um die AZWV. Zudem seien die Veranstaltungen sehr an den Bedarfen der VHSen orientiert gewesen. Insgesamt reklamieren auch einige Einrichtungen, dass die Veranstaltungen der regionalen Unterstützungsstellen zeitlich zu spät eingerichtet worden seien. Letzteres ist auch ein zentraler Grund dafür, dass Einrichtungen keine Veranstaltungen der regionalen Unterstützungsstellen in Anspruch genommen haben. Weitere Gründe sind, dass andere Netzwerke für Unterstützung und Austausch aktiviert wurden, dass es keinen Bedarf gab, dass die Angebote schlicht nicht bekannt waren, dass dafür weder zeitliche noch finanzielle Ressourcen

investiert werden sollten oder dass die eigene Distanz zu dem Modell ausgeprägt war.

5.4.8 Begutachtung

Eine für die Akzeptanz des LQW-Testierungsverfahrens bei den Einrichtungen nicht unentscheidende Bedeutung dürfte auch die Phase der Begutachtung haben, in der ein/e Gutachter/in den von der Einrichtung verfassten Selbstreport kritisch würdigt, ggf. Auflagen formuliert und nach der Visitation der Einrichtung über die Vergabe des Testats entscheidet.

5.4.8.1 Auflagen in den Gutachten

Auch wenn – wie in Kapitel 5.4.7.2 berichtet – 44 Prozent der Einrichtungen durch unterschiedliche Personen Beratung auf dem Weg zur LQW-Testierung wahrgenommen haben, bejahen fast 90 Prozent die Frage, ob es „in Ihrer Einrichtung Auflagen in dem Gutachten“ gab. Der Zusammenhang zwischen dem (Nicht-) Vorhandensein von Beratung und Auflagen im Gutachten ist nicht signifikant. Betrachtet man die durchschnittliche Anzahl²⁰ der Auflagen im Gutachten je Qualitätsbereich, ergibt sich folgendes Bild:

²⁰ In die Berechnung des Durchschnitts wurde auch die Angabe „keine Auflage“ = 0 mit einbezogen.

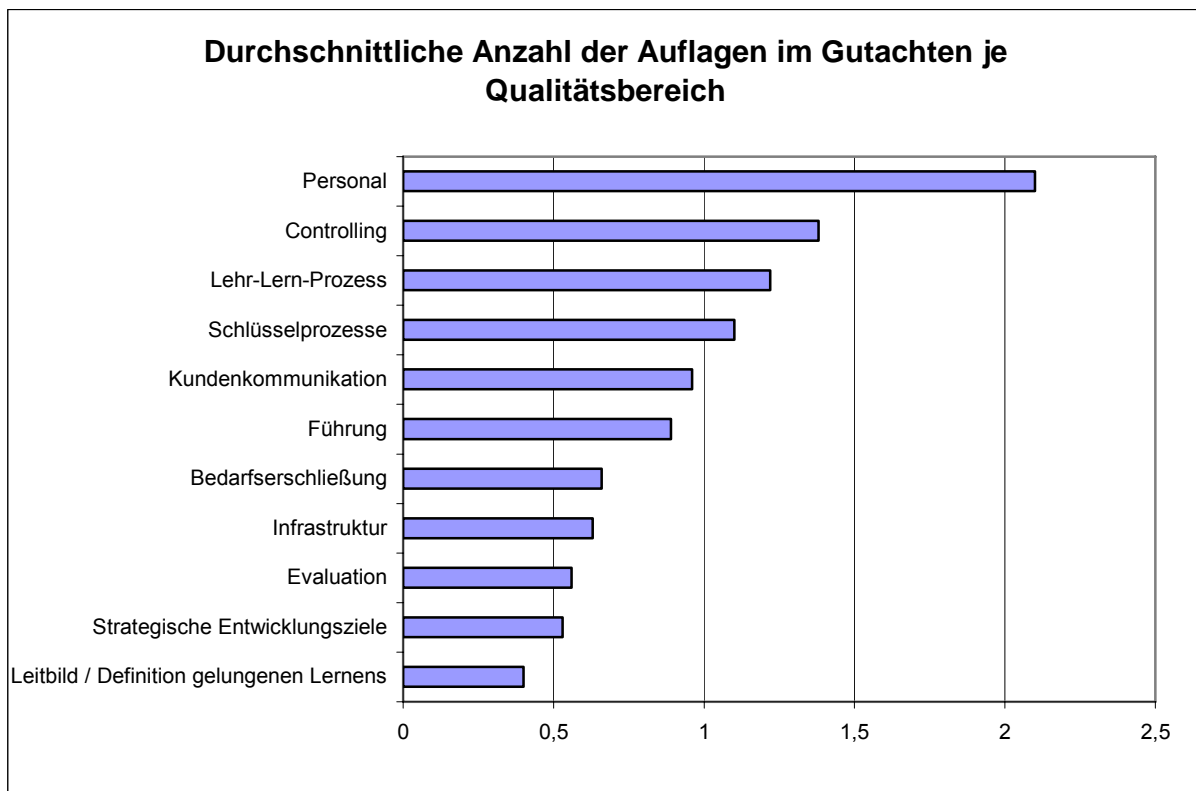


Abbildung 63: Durchschnittliche Anzahl der Auflagen im Gutachten je Qualitätsbereich

Nicht überraschend sind die durchschnittlich 1,4 Auflagen im Bereich Controlling. Hier hatten sich bereits deutliche Umsetzungsschwierigkeiten gezeigt. Obwohl dieses Gebiet als ein für das LQW-Verfahren wichtiger Wissensbereich von den Einrichtungen erkannt worden war (vgl. Abbildung 69) und obwohl in den Bereichen Kennzahlengenerierung und Controlling am dritt und viert häufigsten Wissen neu angeeignet wurde (vgl. Abbildung 70), scheint dieser Qualitätsbereich nicht zu den gut bewältigten Abschnitten des Selbstreports bzw. der Umsetzung von LQW 2 innerhalb der Einrichtung zu gehören. D.h. trotz aller Anstrengungen, die Einrichtungen bei der Bewältigung dieses Qualitätsbereiches auf sich nehmen, bleibt die Umsetzung unbefriedigend. Dies verweist auf die Fremdheit und Unvertrautheit im Umgang mit ökonomischen Prinzipien, die sich, folgt man der Argumentation von Böttcher (2005), regelrecht in die Organisationskultur pädagogischer Einrichtungen eingebrannt hat.

Auffällig ist die relativ hohe durchschnittliche Anzahl von 2,1 Auflagen im Bereich Personal; einem Bereich, der in der Wahrnehmung der Einrichtungen zwar einige, aber doch nicht ungewöhnlich viele Umsetzungsschwierigkeiten bereitet hatte (vgl. Abbildung 59), nicht zu den relevantesten Wissensbereichen gezählt wurde (vgl.

Abbildung 69) und in dem auch relativ wenig neues Wissen akquiriert worden war (vgl. Abbildung 70). Letztere Aspekte treffen auch auf den Bereich Schlüsselprozesse zu: Schlüsselprozesse bereiteten immerhin fast jeder zweiten Einrichtung mit inhaltlichen Umsetzungsschwierigkeiten Probleme (vgl. Abbildung 59), die in durchschnittlich 1,1 Auflagen resultierten. Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Qualitätsbereiche hinsichtlich ihrer Relevanz (bei den Gutachter/innen sowie bei der Testierungsstelle) und der Notwendigkeit, sich in diesen Gebieten neues Wissen anzueignen, bei der Bearbeitung durch die Einrichtungen unterschätzt wurden.

Zu den vier Qualitätsbereichen, in denen jede Einrichtung im Durchschnitt mindestens eine Auflage hatte, gehört auch der Lehr-Lern-Prozess. Obwohl die Einrichtungen diesen Bereich mit insgesamt fast 85 Prozent als (sehr) wichtig bei der Umsetzung von LQW 2 einschätzen (vgl. Abbildung 69), hat nur eine kleine Minderheit die Notwendigkeit gesehen, sich für die Umsetzung von LQW 2 in diesem Bereich neues Wissen anzueignen (vgl. Abbildung 70). Offensichtlich erzwingt LQW 2 als Modell trotz seiner propagierten Lernerorientierung kaum Neuaneignung von lehr-lernprozessbezogenem Wissen. Während der Umsetzungsphase sahen die Einrichtungen zudem verhältnismäßig wenig Schwierigkeiten für sich mit diesem Bereich (vgl. Abbildung 59). LQW 2 erzeugte in diesem Punkt nur geringe Reibung, sei es, weil die Einrichtungen sich in ihrem ‚ureigenen‘ Kernbereich kompetent fühlten, oder sei es, weil das Modell aus ihrer Sicht kaum Aktivität in diesem Punkt notwendig machte. Dass die Auflagen beim Lehr-Lern-Prozess mit durchschnittlich 1,2 Auflagen am dritthöchsten sind, zeigt jedenfalls, dass aus Sicht der Gutachter/innen wie auch der Testierungsstelle mehr Aktivität in diesem Punkt notwendig gewesen wäre. Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit das Modell als *lernerorientiertes* Modell durch die Einrichtungen so rezipiert wird / rezipiert werden kann, wie es von den Schöpfer/innen bzw. Gutachter/innen propagiert wird.

5.4.8.2 Wahrnehmung der Gutachter/innen durch die Einrichtungen

Der oder die der Einrichtung zugewiesene Gutachter/in spielt im Begutachtungsprozess eine zentrale Rolle, daher wurden die Einrichtungen auch dazu befragt, wie sie die Rolle der Gutachtenden wahrgenommen haben.

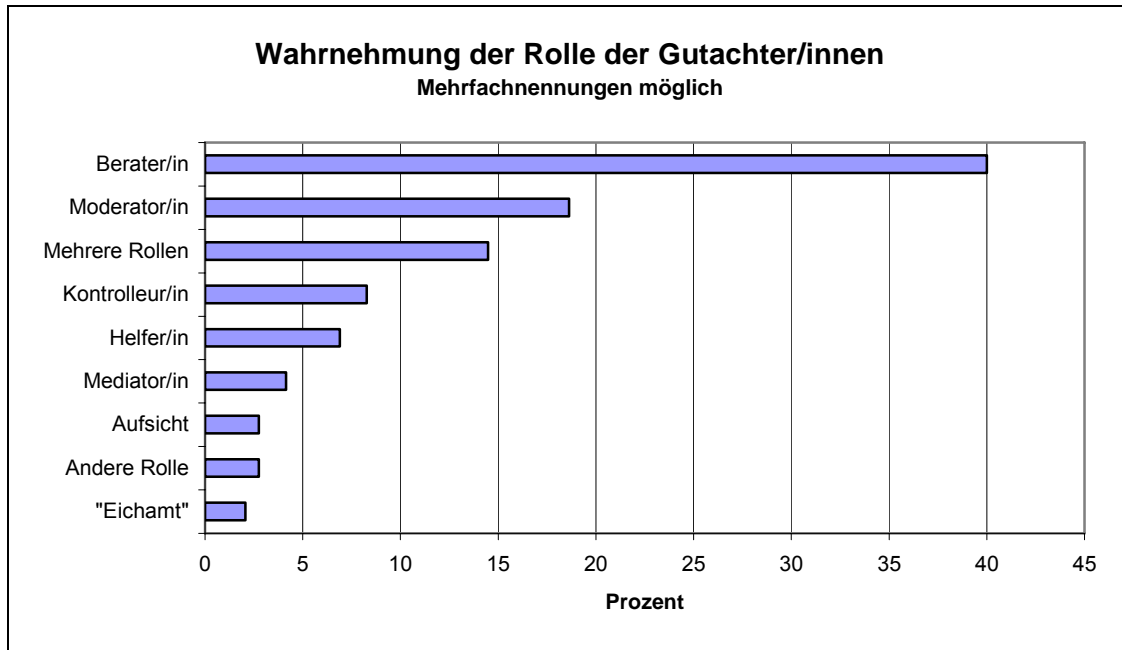


Abbildung 64: Wahrnehmung der Rolle der Gutachter/innen

In fast jedem zweiten Fall ist der / die Gutachter/in als Berater/in und / oder Helfer/in wahrgenommen worden. Insgesamt überwiegt in der Wahrnehmung der Einrichtungen die unterstützende Funktion der Gutachter/innen (als Berater/innen, Moderator/innen, Helfer/innen, Mediator/innen) gegenüber der kontrollierenden Funktion (als Kontrolleur/in, Aufsicht, „Eichamt“) bei Weitem.²¹

²¹ Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass im Bereich der „kontrollierenden Funktion“ eine Ankreuzmöglichkeit weniger gegeben war als im Bereich der „unterstützenden Funktion“.

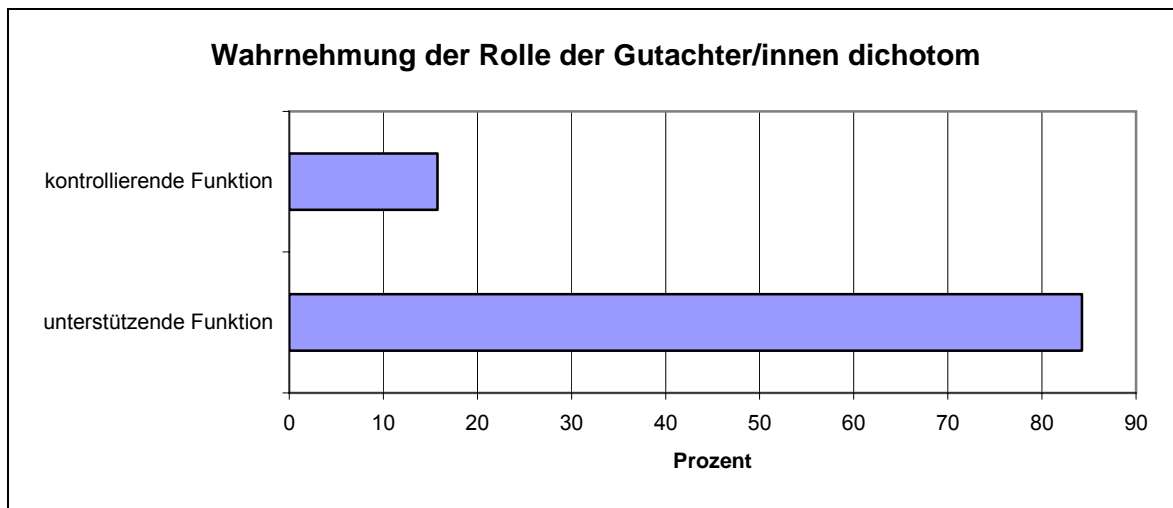


Abbildung 65: Wahrnehmung der Rolle der Gutachter/innen dichotomisiert

5.4.8.3 Wahrnehmung der Visitation durch die Einrichtungen

Angesichts der stark wahrgenommenen unterstützenden Funktionen der Gutachter/innen überrascht es nicht, dass deren für die Einrichtungen sichtbares Handeln in Form von Gutachten und im Rahmen der Visitation ebenfalls zumeist als sehr wohlwollend, konstruktiv und wertschätzend empfunden wird – wenn auch immerhin 21 Prozent der Einrichtungen zu dem Fazit kommen, dass „das Gutachten nichts mit der Realität unserer Einrichtung zu tun“ habe und / oder nicht wertschätzend sei.

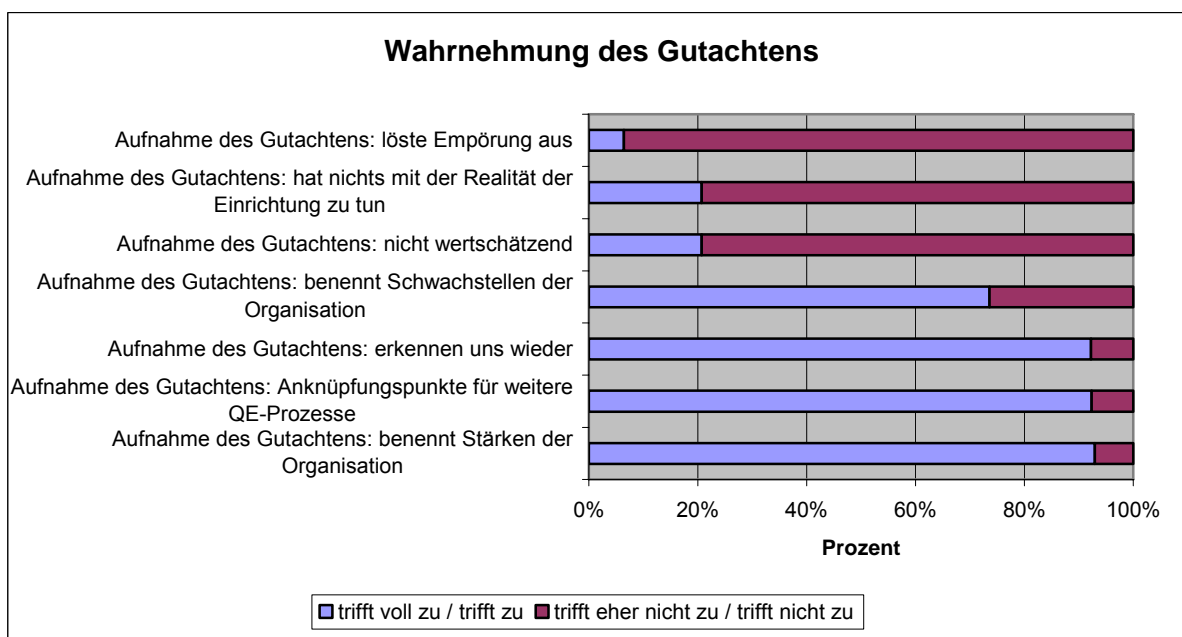


Abbildung 66: Wahrnehmung des Gutachtens in den Einrichtungen

Die Visitation der Einrichtung durch den / die Erstgutachter/in hat das Ziel, den bei der Begutachtung des Selbstreports aufgeworfenen Fragen und Auflagen gezielt nachgehen und das erstellte Gutachten als Ausgangspunkt für eine organisationsinterne Diskussion und Reflexion nutzen zu können. Auf diese Weise soll eine Grundlage geschaffen werden, auf die eine weiterführende Auseinandersetzung der Einrichtung mit der Qualitätsthematik (bis zur Retestierung) aufbauen kann. 85 Prozent der befragten Einrichtungen halten die Visitation für ihre Qualitätsentwicklung für (sehr) wichtig.

Auffällig bei der wahrgenommenen Gestaltung der Visitation ist auch hier, dass die meisten Befragten dieses Ereignis nicht als kontrollierende Prüfung, sondern weit überwiegend als einen entwicklungsorientierten Workshop bzw. 45 Prozent auch als eine Diskussion empfanden.

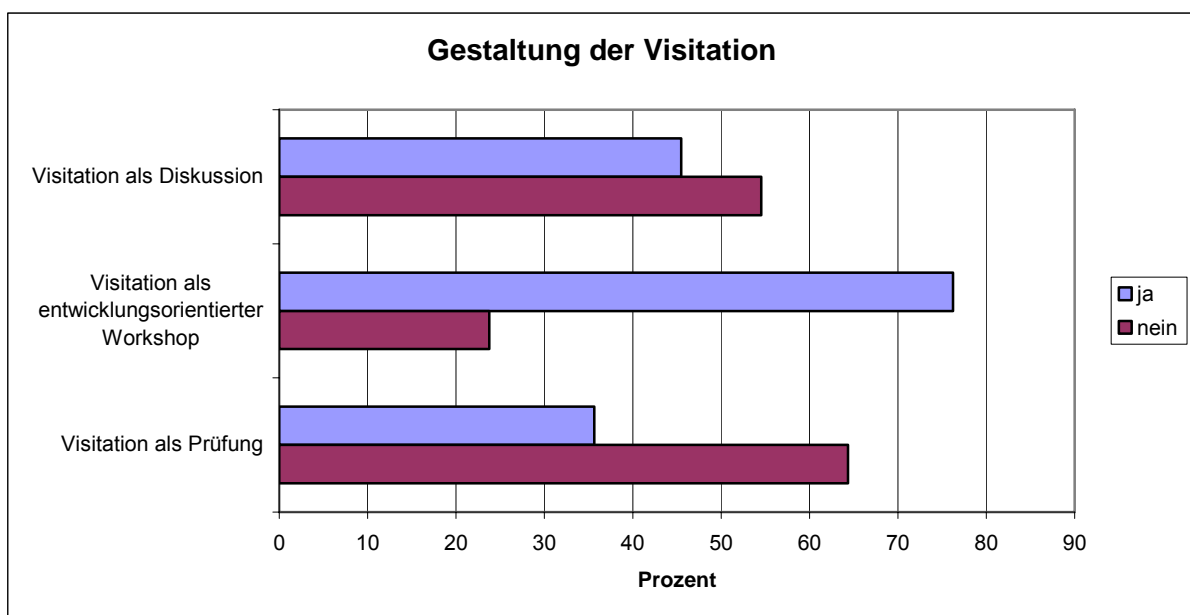


Abbildung 67: Wahrnehmung der Visitationsgestaltung

Auch in diesem Ergebnis spiegelt sich die dem Modell unterlegte Orientierung, die weniger auf Kontrolle und Selektion als vielmehr auf Förderung und Entwicklung setzt (vgl. Kapitel 5.2.2.5).

5.4.9 Entwicklungsbedarfe und Wissenslücken im Vergleich zu Relevanz und Neuaneignung von Wissensbereichen

5.4.9.1 Entwicklungsbedarfe

Im Rahmen der Untersuchung wurde angenommen, dass Weiterbildungseinrichtungen die Qualitätsthematik aufgreifen, um konkrete Entwicklungsbedarfe in den Einrichtungen anzugehen. Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wo Einrichtungen Entwicklungsbedarfe sehen, wurden sie aufgefordert, drei derjenigen Bereiche zu benennen, in denen sie in ihrer Einrichtung den größten Entwicklungsbedarf sehen. Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeiten, in denen einzelne Bereiche als entwicklungsbedürftig ausgewiesen werden:

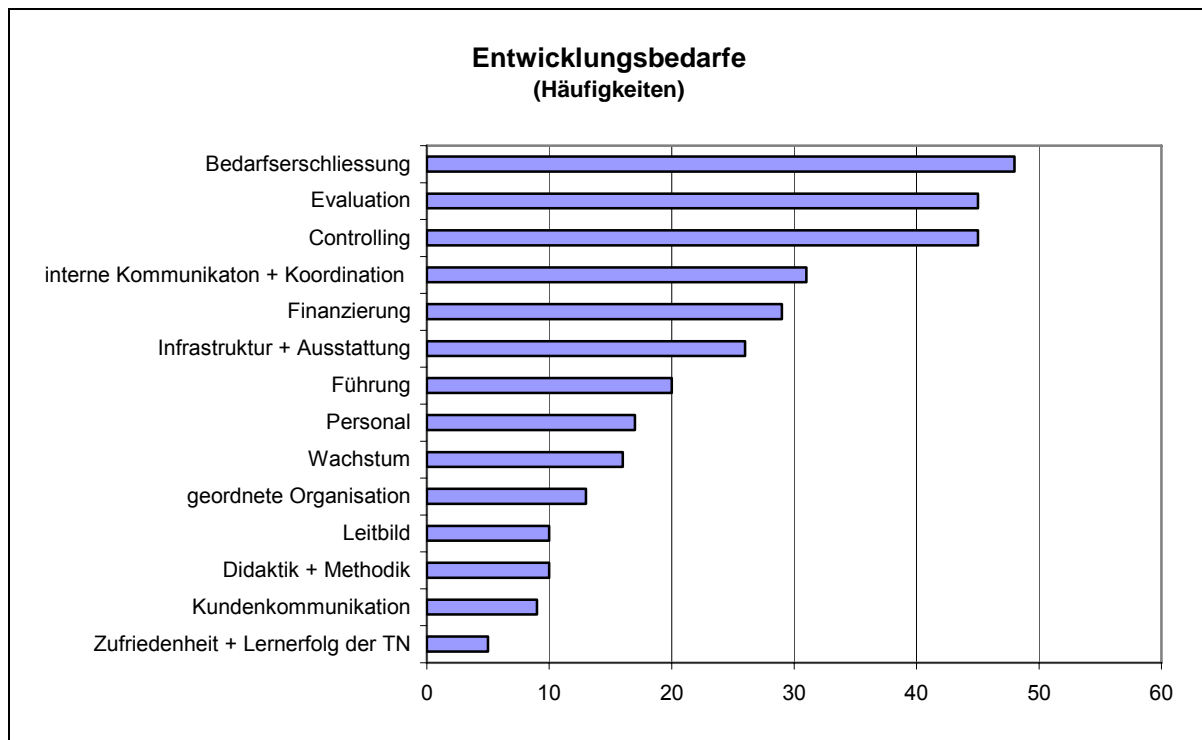


Abbildung 68: Entwicklungsbedarfe in den Einrichtungen

Den deutlichsten Entwicklungsbedarf sehen die Einrichtungen in den Bereichen Bedarfsermittlung, Evaluation und Controlling. Interessant ist, dass mit den Bereichen Bedarfsermittlung und Evaluation Kernbereiche erwachsenenbildnerischer Arbeit genannt werden. Dies lässt darauf schließen, dass trotz der Zentralität der Themen handlungsleitendes Wissen, wie diese Konzepte in die Praxis eingeführt werden können, fehlt. Weniger erstaunlich ist die Nennung von

Controlling – als ein aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext stammendes Wissenssegment. Betriebswirtschaftliche Themen, die in den letzten Jahren immer mehr Eingang in Organisationen der Weiterbildung gefunden haben, sind den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dieser Einrichtungen – zu einem großen Teil Pädagoginnen und Pädagogen – in Ausbildung und Berufspraxis noch eher fremd. Themen, die die Qualität des Lernens (Didaktik und Methodik sowie Lernerfolg der Teilnehmenden) betreffen, werden als weniger entwicklungsbedürftig angesehen.

Bringt man die genannten Entwicklungsbedarfe in Zusammenhang mit den von den Einrichtungen genannten Fortbildungsbedarfen, liegt der Schluss nahe, dass nicht das gesamte, für das erfolgreiche Durchlaufen einer Zertifizierung relevante Wissen unmittelbar in den Einrichtungen vorliegt. Die ausgewiesenen Fortbildungsbedarfe verweisen vielmehr darauf, dass in einzelnen Bereichen Kenntnisse fehlen, die für die Gestaltung des Qualitätsentwicklungsprozesses bedeutend sind. Betrachtet man die von den Einrichtungen genannten Fortbildungsbedarfe näher, lassen sich zwei Wissensbereiche differenzieren: *Inhaltswissen* und *Steuerungswissen*. Bei dem *Inhaltswissen* geht es um Wissen, das erforderlich ist, um die einzelnen, in LQW 2 festgeschriebenen Qualitätsbereiche zu gestalten. Es bezieht sich auf inhaltliche Bestandteile von LQW 2 und stellt direkt auf die Bearbeitung der oben genannten Entwicklungsbedarfe ab. Aus dem Bereich des Inhaltswissens werden die folgenden Themenfelder genannt, zu denen Fortbildungen angeboten werden sollen: Führungsmanagement, Personalentwicklung, Marketing und Kommunikation, Evaluation, Bedarfserschließung, Controlling sowie systematische Methodik und Didaktik. Übergreifend zu den Qualitätsbereichen stellt das Verfassen des Selbstreportes eine Schwierigkeit dar. In informellen Gesprächen mit Einrichtungsvertreter/innen (beispielsweise auf Netzwerkkonferenzen oder im Rahmen telefonischer Beratung) zeigt sich, dass gerade die selbsterklärende Verschriftlichung der qualitätssichernden Maßnahmen eine hohe Hürde darstellt. Bestätigung findet dies auch in den Interviews und der Beobachtung der Dienstbesprechungen in den Falleinrichtungen. Auch hier zeigt sich die Reflexionszumutung des Freitextreportes. Auf diese Problematik wurde insbesondere durch die regionalen Unterstützungseinheiten reagiert. Sie haben zahlreiche, von den Einrichtungen stark nachgefragte Veranstaltungen zu dem

Thema, „Wie schreibt man einen Selbstreport“ angeboten (vgl. hierzu die Berichte der regionalen Unterstützungseinheiten).

Mit dem Begriff des *Steuerungswissens* ist Wissen angesprochen, das erforderlich ist, um den Prozess der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems zu gestalten. In der Kategorie des Steuerungswissens werden die folgenden Bereiche als defizitär markiert: Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Projektmanagement, Geschäftsprozessmanagement, Prozesssteuerung, Zeitmanagement, Controlling, Konfliktmanagement, Moderation und Bestimmung der Rolle des / der Qualitätsmanagementbeauftragten.

Inwieweit die artikulierten Fortbildungsbedarfe auch dazu geführt haben, dass neues Wissen angeeignet worden ist, konnte zum ersten Messzeitpunkt nicht beantwortet werden. Erst durch den zweiten Messzeitpunkt lassen sich hierzu Annahmen formulieren.²²

5.4.9.2 Relevanz und Neuaneignung von Wissensbereichen

Für die Einführung von LQW 2 und insbesondere für die zur erfolgreichen Testierung notwendigen qualitätsentwickelnden Maßnahmen sind unterschiedliche Wissensbestände in den Einrichtungen erforderlich. Dieses Wissen liegt – wie die Fortbildungsbedarfe zeigen – nicht per se in den Einrichtungen vor. Einige Einrichtungen müssen sich dieses Wissen vielmehr neu aneignen.

Zunächst wurde daher im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes nach der Relevanz diverser Wissensbereiche für die Umsetzung von LQW 2 in den einzelnen Einrichtungen gefragt. Dabei ging es – vor dem Hintergrund der Befunde des ersten Messzeitpunktes – sowohl um inhaltliche als auch um steuerungsrelevante Wissensbereiche wie z.B. Statistik, Moderations- und Konflikttechniken oder

²² Von Seiten des Projektes sind die Voraussetzungen dafür geschaffen worden. Auf die von den Einrichtungen formulierten Fortbildungsbedarfe wurde insofern reagiert, dass sowohl von den Projektmitarbeiterinnen des DIE als auch in den regionalen Unterstützungsstellen entsprechende Angebote in Form von Fortbildungen oder Workshops entwickelt und durchgeführt wurden (vgl. dazu den Schlussbericht an das BMBF 2005).

Projektmanagement sowie Wissen aus und zu den Qualitätsbereichen. Auf einer vierstufigen Skala von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ antworten die Einrichtungen wie folgt (aufgeführt sind die sieben wichtigsten Wissensbereiche, „sehr wichtig“ und „wichtig“ addiert):

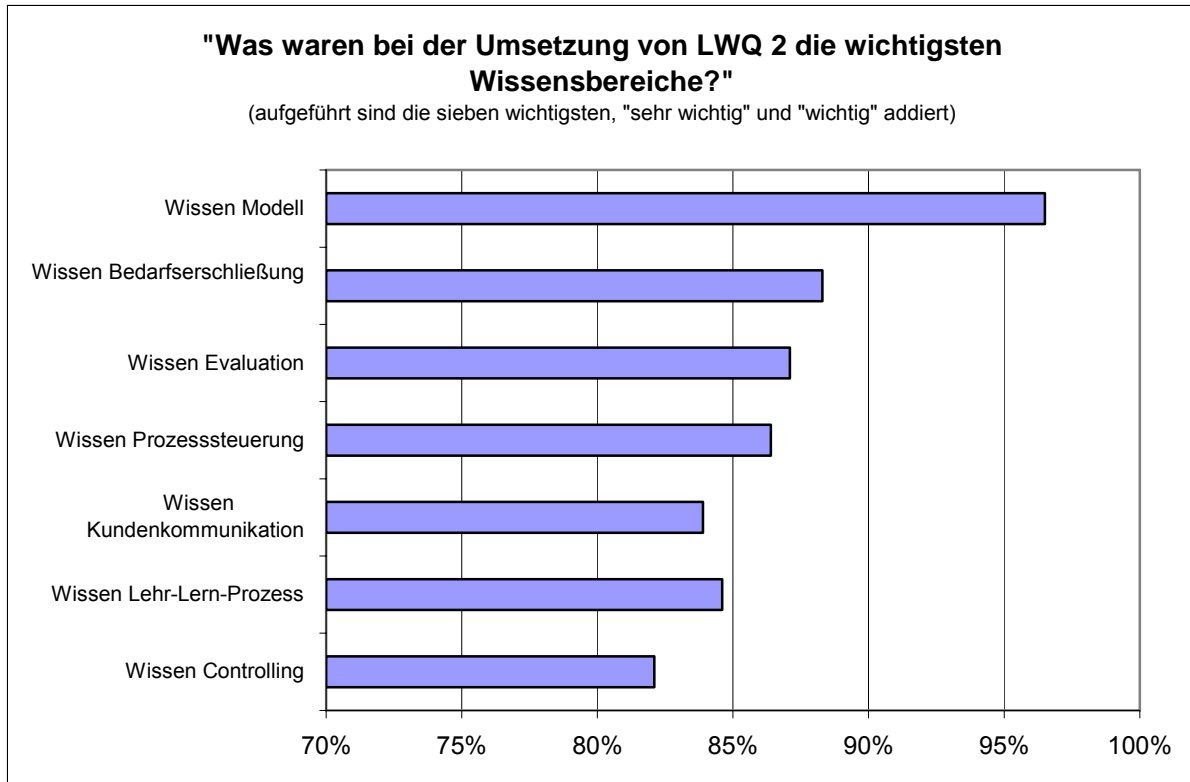


Abbildung 69: Die wichtigsten Wissensbereiche bei der Umsetzung von LQW 2

Nachvollziehbarerweise kennzeichnen mit fast 97 Prozent fast alle Befragten das Modell selbst als den wichtigsten Wissensbereich. Es fällt auf, dass auch hier – wie schon bei den von den Einrichtungen identifizierten Entwicklungsbedarfen und bei den von den Einrichtungen erwarteten Wirkungen (vgl. Kapitel 5.4.5.2) – die makrodidaktischen Bereiche Bedarfserschließung und Evaluation zusammen mit dem Bereich Controlling eine herausgehobene Rolle spielen.

Dass die Einrichtungen in genau diesen Themengebieten parallel zu ihren Erwartungen tatsächlich Wirkungen konstatieren, könnte darin begründet sein, dass im Bereich Kennzahlengenerierung und Controlling, ebenso wie im Bereich Evaluation und Bedarfserschließung von den Einrichtungen relativ viel neues Wissen anzueignen war (vgl. Abbildung 70). Das neu angeeignete Wissen in diesen Segmenten könnte demnach erklären, wieso laut Einschätzung der Einrichtungen die am stärksten als defizitär empfundenen Entwicklungsbereiche angesichts ihrer

wahrgenommenen Relevanz und der bei ihnen erwarteten Wirkungen mit Hilfe bzw. durch die Implementierung des LQW-Modells kompensiert werden konnten.

Insgesamt kann lediglich in den Bereichen Controlling ($p < 0.01$) bzw. Kennzahlengenerierung ($p < 0.05$) sowie beim Wissen zum Modell ($p < 0.05$) ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Wissensbereiche und ihrer Neuaneignung belegt werden.

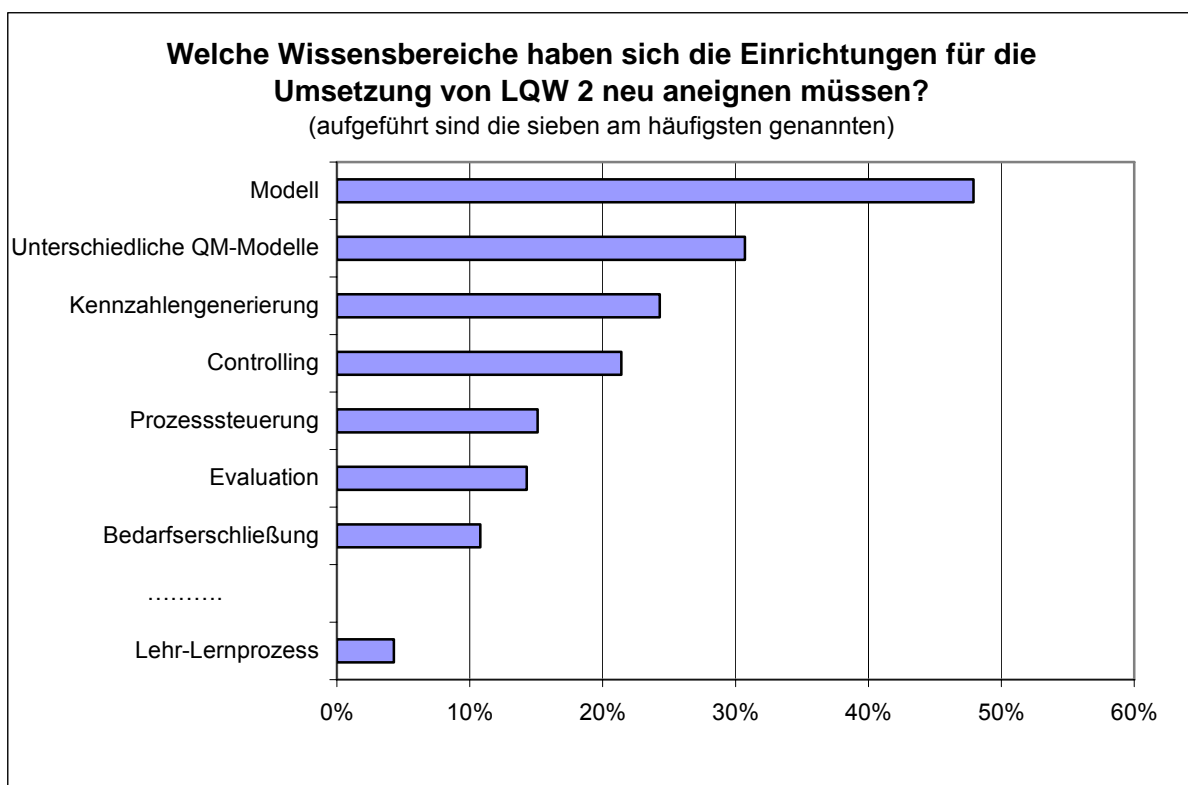


Abbildung 70: Die häufigsten neu angeeigneten Wissensbereiche bei der Umsetzung von LQW 2

Neben der nicht verwunderlichen Einarbeitung und Auseinandersetzung mit dem LQW-Modell – knapp 48 Prozent geben an, sich in diesem Bereich neues Wissen angeeignet zu haben – und einem Wissenszuwachs im Bereich anderer Qualitätsmanagementmodelle – rund 30 Prozent haben sich mit anderen Modellen auseinandergesetzt – erstaunt, wie relativ betrachtet wenig Einrichtungen sich neues Wissen im Bereich Lehr-Lern-Prozess aneignen mussten (4 Prozent). Gleichzeitig wird Wissen in diesem Bereich mit insgesamt 85 Prozent für (sehr) wichtig gehalten (vgl. Abbildung 69²³). Dies erlaubt Spekulationen in zweierlei Richtungen: Es ist

²³ Zu beachten ist allerdings, dass die Prozentzahlen nicht direkt miteinander vergleichbar sind, da bei der Frage "Was waren bei der Umsetzung von LWQ 2 die wichtigsten Wissensbereiche?" zu jedem Wissensbereich die Wichtigkeit erhoben wurde, während es bei der nachfolgenden Frage „Welche der genannten Wissensbereiche haben Sie sich als Einrichtung neu aneignen müssen?“

erstens möglich, dass in diesem Bereich in den Einrichtungen genug Wissen abrufbar und eine Neuaneignung von Wissen deshalb nicht erforderlich ist. Es ist zweitens möglich, dass trotz der in dem Namen „Lernerorientierte Qualitätstestierung“ eingetragenen Fokussierung auf den Lernenden durch das Modell keine Lehr-Lern-Prozess bezogene Betrachtungsweise geschaffen wird und dass hierin der Grund zu suchen ist, dass im Bereich Lehr-Lern-Prozess kein neues Wissen angeeignet wurde. Beide zunächst plausiblen Spekulationen lassen sich in eine Deutung zu letzterem auflösen: Trotz der Fokussierung auf den Lernenden im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätstestierung steht sowohl bei den Entwicklungsbedarfen, bei der Relevanz und der Neuaneignung von Wissensbereichen als auch – und insbesondere – bei den erwarteten und tatsächlich konstatierten Wirkungen nicht der genuin pädagogische Bereich im Vordergrund, der den Kunden zum Lernenden qualifiziert. Es sind vielmehr die weiterbildungsunspezifischen Bereiche, die jeder Anbieter von Waren oder Dienstleistungen als organisationale Herausforderung kennt, auf die hin sich Erwartungen, Wirkungen und auch die Wissensaneignung konzentrieren.

Dieses kann als ein Hinweis gedeutet werden, dass das LQW-Modell anders genutzt wird bzw. mit LQW 2 schwerpunktmäßig andere Aspekte bearbeitet werden als es zu erwarten war – angesichts des Namens und der ursprünglichen Konzeptionierung des Modells durch seine Schöpfer (vgl. Zech 2003, Ehses/Zech 2001) sowie angesichts der Entscheidungsmotive der Einrichtungen *für* LQW 2 und *gegen* andere Qualitätsmanagementmodelle:

nicht zu jedem Bereich eine Einzelabfrage gab. Die Aufforderung bestand darin, diejenigen Wissensbereiche gesondert in einer Spalte anzukreuzen, zu denen neues Wissen anzueignen war. Verglichen werden also hauptsächlich die jeweiligen Rangfolgen und intra-relativen Ausprägungen dieser Variablen.

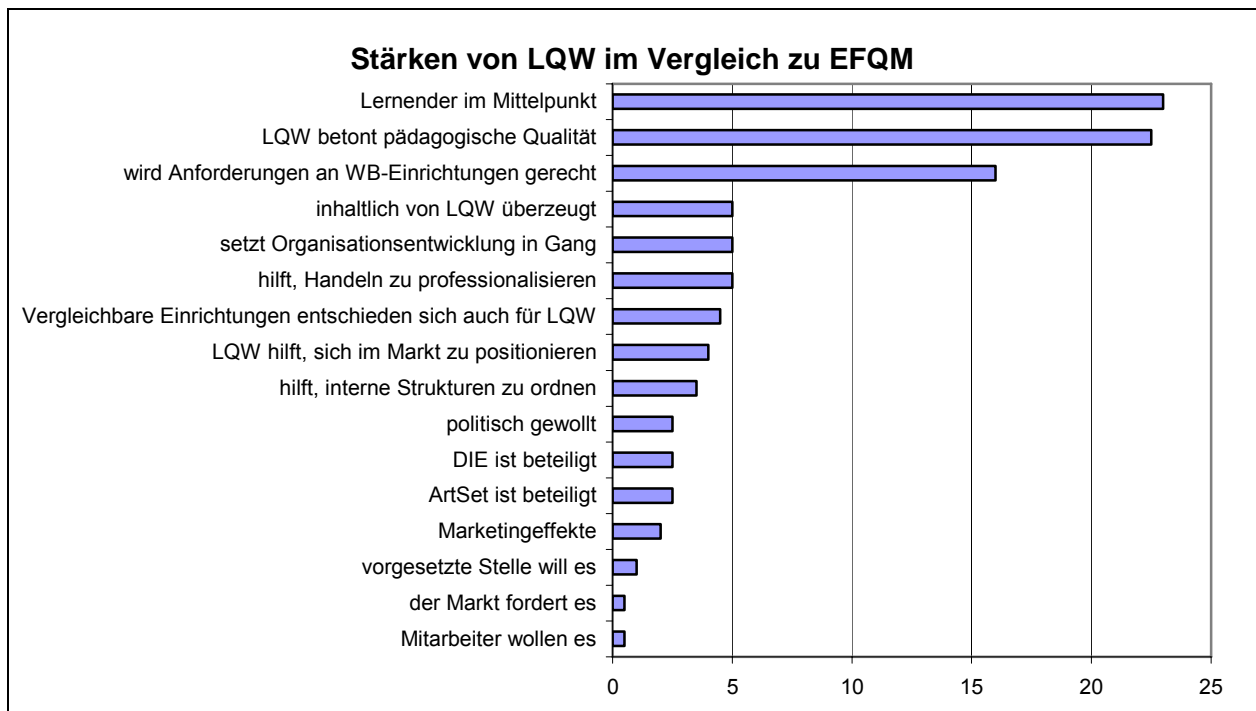


Abbildung 71: Stärken von LQW 2 im Vergleich zu EFQM, absolute Häufigkeiten



Abbildung 72: Stärken von LQW 2 im Vergleich zu ISO, absolute Häufigkeiten

Resümierend lässt sich festhalten: In der Zusammenschau der Daten zu den Entwicklungsbedarfen, der Relevanz und Neuaneignung von Wissensbereichen, der erwarteten und der tatsächlich konstatierten Wirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess

und denjenigen auf die Organisationsebene wird der in dem Instrument nach wie vor enthaltene organisationsbezogene Bias deutlich (vgl. hierzu auch Schütt 2006). Wenngleich das Modell mit einer eindeutigen Fokussierung auf den Lernenden antritt und damit den in anderen Modellen klaren Organisationsbezug in der Qualitätsentwicklung überwinden will, so weisen die Daten doch darauf hin, dass dies nur in begrenztem Rahmen realisiert werden konnte.

Entschieden wird sich für LQW 2 hauptsächlich aufgrund seines *Alleinstellungsmerkmals*, des spezifisch pädagogischen Lernerbezugs (vgl. auch Kapitel 5.4.4), genutzt wird LQW 2 hauptsächlich aufgrund seiner *Allgemeinstellungsmerkmale*, der nicht spezifisch pädagogischen Organisationsbezüge.

5.5 Die Meso- / Mikroebene: Vergleichende Fallanalyse

Um einen Zugang zu der Mikroebene zu gewinnen, wurden Fallstudien in die Untersuchung integriert. Die Fallstudien sind für die Untersuchung deshalb von zentraler Bedeutung, da nur am konkreten Fall analysiert werden kann, inwieweit Veränderungen im Selbstverständnis, in den Tätigkeitsfeldern und Kooperationsformen resultieren und inwieweit diese von der Form der Umsetzung und den Interessen, die die Einrichtung an die Einführung von LQW 2 bindet, abhängen. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden zwei unterschiedliche Fälle in die Untersuchung integriert: eine großstädtische VHS sowie ein privater Anbieter von arbeitsmarktrelevanten Maßnahmen. Dass zwei hinsichtlich ihrer Bezugssysteme unterschiedliche Einrichtungen betrachtet werden, bietet die Chance, Wirkungen im Zusammenhang mit kontextbezogen differierenden Umgangsformen und Rationalitäten zu betrachten.

Im Folgenden werden die beiden Falleinrichtungen knapp charakterisiert und hinsichtlich der für sie zentralen Bezugssysteme dargestellt. Zudem werden die Motive, LQW 2 einzuführen, nachvollzogen. Im Anschluss wird die Implementierung von LQW 2 erörtert, um darauf folgend auf Akzeptanz und Wirkungen eingehen zu können.

5.5.1 Fall 1: großstädtische VHS

5.5.1.1 Die Einrichtung und ihre zentralen Bezugssysteme

Die untersuchte Volkshochschule wird seit ihrer Gründung von einem Verein getragen. Diese Rechtsform ermöglicht es, Nähe zur Kommune zu haben und zugleich eine gewisse Unabhängigkeit in der Programmgestaltung zu bewahren. Als eigene Rechtspersönlichkeit unterhält die VHS eine eigene Finanz- und Personalabteilung.

Was die öffentliche Bezuschussung von Stadt und Land anbelangt, hat die VHS Veränderungen zu bewältigen: Der Anteil öffentlicher Zuschüsse ist zwischen 1999 bis 2003 von etwa 42 Prozent auf etwa 38 Prozent gesunken, sodass der Anteil an Eigenmitteln durch Einnahmen aus Veranstaltungen entsprechend erhöht werden musste (vgl. zu diesen Entwicklungen bei VHSen im Allgemeinen auch Pehl 2005).²⁴ Auf 63 Stellen beschäftigt die Volkshochschule 83 Mitarbeiter/innen, davon sind 27 pädagogische Mitarbeiter/innen (18,5 Stellen); als Kursleitende arbeiten etwa 1300 Personen. Insgesamt kann die personelle Besetzung der VHS als stabil bezeichnet werden.

Zwei Drittel der Veranstaltungen der Volkshochschule werden in einem zentralen Kultur- und Veranstaltungshaus realisiert. Daneben gibt es etwa einhundert weitere Veranstaltungsorte, die meisten davon sind Schulen. Das große und zugleich repräsentative Veranstaltungshaus liegt am Rande des Stadtzentrums an einem Knotenpunkt öffentlicher Verkehrsmittel. Es symbolisiert in architektonischer Hinsicht den hohen Stellenwert öffentlicher Bildung und Kultur in der Region. Im Gebäude sind zusätzlich zwei Berufsschulen, eine Musikschule, ein Seniorentreff, das Kulturamt, eine Mediothek und – in Trägerschaft der Volkshochschule – eine Kinderbetreuungseinrichtung untergebracht. Durch die großzügigen Öffnungszeiten

²⁴ 1999 wurden 57,8 Prozent der Einnahmeanteile aus Veranstaltungen gewonnen, davon 48,3 Prozent aus Teilnehmerentgelten. 2003 wurden 61,6 Prozent aus Veranstaltungen gewonnen, davon 51,4 Prozent aus Teilnehmerentgelten. 1999 kamen 36,8 Prozent der öffentlichen Zuschüsse von der Stadt und 5,3 Prozent vom Land. 2003 flossen 33,9 Prozent von der Stadt und 4,5 Prozent vom Land. (Quelle: Arbeitsbericht der Volkshochschule 2003).

des Gebäudes konnten Angebotsformen ausgebaut werden, die in Schulräumen so nicht möglich sind.

Leiter der Einrichtung ist der vom Trägerverein ernannte Direktor. Ebenfalls zur Führungsebene gehören der stellvertretende Direktor und die Leitungsrunde, die Querschnittsaufgaben übernehmen. Zum organisatorischen Bereich der Volkshochschule gehören Verwaltung, Veranstaltungsorganisation und Marketing / Verwaltungs-EDV.

An der Volkshochschule gibt es fünf Fachbereichsgruppen (Politik / Gesellschaft, Kultur / Kreativität, Gesundheit / Umwelt, Sprachen, Beruf / Schule) und einen Projektbereich. Thematisch bestreitet die Volkshochschule ein klassisches, vielfältiges Programmangebot. Etwas abweichend ist der Anteil beruflicher Bildung. Sie nimmt mit ca. 36 Prozent der Unterrichtseinheiten einen verhältnismäßig großen Anteil des Programms ein, wenn man den in der Volkshochschulstatistik ermittelten Bundesdurchschnitt von 17,7 Prozent als Vergleichsgröße heranzieht (vgl. Pehl/Reiz 2005, S. 8).

5.5.1.2 Teilnahmemotivation

Die Volkshochschule setzt sich bereits seit 1993 intensiv mit Organisations- und Qualitätsentwicklung auseinander. Die Entwicklungsprozesse waren anfangs von Berater/innen begleitet und wurden späterhin selbstständig weitergeführt. Insofern liegen zum Zeitpunkt der Entscheidung für die Einführung von LQW 2 sowohl Erfahrungen in Bezug auf Qualitätsmanagement als auch in Bezug auf die Eigensteuerung von Entwicklungsprozessen unter Einbindung möglichst vieler Mitarbeiter/innen vor.

Die Nähe der Einrichtung zur Qualitätsthematik drückt sich u.a. auch an zwei in den 1990er Jahren in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (fach-) öffentlichen Kongressen aus („Qualität (in) der Weiterbildung“ (1995) und „Qualität für wen?“ (1997)). In diesen Zusammenhängen wurde auch

Kritik an den DIN EN ISO 9000ff. Normen und deren mangelnde Passgenauigkeit für den Bildungsbereich geübt.²⁵

In den 1990er Jahren wurden Fragen der Marktausrichtung und der Entwicklung eines Marketingkonzeptes virulent, die nach einem externen Gutachten zur Evaluation programmatischer und finanzieller Ergebnisse (1997/98) eine Qualitätsentwicklung in der Einrichtung anstießen. Die Volkshochschule trat 2001 einer vom Volkshochschulverband (Land) initiierten, auf EFQM basierenden Qualitätsinitiative „Prozessmodell der Volkshochschulen“ bei. Bei der Umsetzung des Modells legte man großen Wert auf eine möglichst breite Beteiligung der Mitarbeiter/innen. Das entsprechende Zertifikat erhielt die VHS 2003.

Die Implementierung von LQW 2 in die Volkshochschule erscheint daher als Fortsetzung eines langjährigen, von den Mitarbeiter/innen mitgestalteten und mitgetragenen Organisationsentwicklungsprozesses. Die Qualitätsthematik abermals aufzugreifen, wird durch die Veränderungen in der organisationsrelevanten Umwelt angestoßen: Die Entwicklungen rund um SGB III lassen die Einführung eines testierungsfähigen, überregional relevanten und überverbandlichen Qualitätsmanagementsystems als unausweichlich erscheinen.

Dass der Druck der Außenwelt eine Rolle bei der Entscheidung für LQW 2 gespielt hat, bedeutet nicht, dass die Außenwirkungen Vorrang gegenüber der internen (Re-) Strukturierung einnehmen würde. Die Optimierung interner Prozesse und die Fortführung bisheriger Qualitätsbemühungen hat innerhalb der Einrichtung neben der nach außen sichtbaren Testierung ebenso hohe Priorität (vgl. hierzu Röser 2006²⁶). Dementsprechend ist die Auswahl des Qualitätsmanagementmodells aus dem Pool möglicher Testierungsverfahren nicht zufällig auf LQW 2 gefallen. Die Entscheidung für LQW 2 ist vielmehr bewusst unter inhaltlicher und Akzeptanz sichernder Perspektive getroffen worden. Den über die Hierarchieebenen hinweg realisierten

²⁵ Schon im Vorwort des ersten Tagungsbandes (erschienen 1996) heißt es: „Eine zentrale Botschaft der von über 130 Teilnehmerinnen und Teilnehmern besuchten Tagung war denn auch, dass ISO 9000ff. viel zu kurz greift, da damit Qualität vor allem technokratisch geprüft und zertifiziert wird“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1996, S. 1; vgl. auch Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998).

²⁶ Die am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen entstandene Diplomarbeit von Röser (2006) beleuchtet die Motivation von Einrichtungen, sich Qualitätsmanagement zu unterziehen, im Theorierahmen des Neoinstitutionalismus.

Verständigungsprozess, welchem Qualitätsmanagementverfahren der Vorzug zu geben sei, beschreibt der Qualitätsbeauftragte (QB) folgendermaßen:

„Dann war auch sehr schnell Verständigung drüber, dass LQW gut ist für uns, dass es passt und es war auch sehr klar und ich glaube auch von allen gewollt.“

(Qualitätsbeauftragter)

Gerade im Vergleich mit anderen Modellen sei „die Aufnahme [von LQW, die Autoren] sehr viel freundlicher“ gewesen. Dass es ein „genuin pädagogisches Konzept ist“ (QB) habe, so die Deutung des Qualitätsbeauftragten, der zum Zeitpunkt der Entscheidung für Qualitätsmanagement persönlich EFQM favorisierte, den Mitarbeiter/innen „gut gefallen“ (QB). Insbesondere bei den pädagogischen Mitarbeiter/innen habe das Modell „Nestwärme“ erzeugt. Die Einschätzung des Qualitätsbeauftragten spiegelt sich in Aussagen der Mitarbeiter/innen zu LQW 2:

„Zum einen fand ich auch den Ansatz von LQW, weil es teilnehmerzentriert ist. Das fand ich wirklich gut von dem, was ich bis jetzt, obwohl ich mich sonst nicht so gut auskenne, aber es kommt unserem Ansatz als Pädagogen und Volkshochschule extrem entgegen.“

(Pädagogische/r Mitarbeiter/in)

oder

„... das LQW-Verfahren ist für mich wirklich das, was sich eben mit dem Lernen als Verfahren Lehren und Lernen hauptsächlich beschäftigt.“

(Pädagogische/r Mitarbeiter/in)

Der Lernerorientierung im Besonderen wie auch der pädagogischen Orientierung des Modells im Allgemeinen wird demnach ein hoher Wert zugeschrieben. Sie bilden die Grundlage für die Akzeptanz des Verfahrens und begründen die Entscheidung für LQW 2. Vergleicht man diese Begründungsstruktur mit den über die standardisierte Befragung der an der Implementierung beteiligten Einrichtungen destillierten Gründen, so wird analog zu den Befunden der standardisierten Befragung auch im konkreten Fall der Volkshochschule, LQW 2 hauptsächlich wegen des Alleinstellungsmerkmals der Lernerorientierung gewählt (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4.2 und 5.4.4.3, aber auch 5.4.9).

5.5.1.3 Implementierungsprozess

Während die Koordination des Implementierungsprozesses in den Händen des Qualitätsbeauftragten war, wurden die konkrete Umsetzung der einzelnen Qualitätsbereiche und die Erstellung des Selbstreportes wesentlich durch die Mitarbeiter/innen mitgestaltet. Insofern erfolgte die Implementierung von LQW 2 – wie die Entscheidung – partizipativ: Für jeden Qualitätsbereich wurden qualifizierte Mitarbeiter/innen (auf freiwilliger Basis) bestimmt, die eigenverantwortlich den Themen entsprechende Arbeitsgruppen gründeten. Die Arbeitsgruppen setzten sich aus drei bis sechs Mitarbeiter/innen aus allen Arbeitsbereichen der Volkshochschule entlang der Anforderungen des Selbstreportes und der institutionsinternen Abläufe zusammen. Dadurch resultierten hierarchie- und funktionsbezogen heterogene (Pädagog/innen und Verwaltungsmitarbeiter/innen) Arbeitsgruppen²⁷, die sehr eng am Handbuch die Bearbeitung der Qualitätsbereiche vollzogen. Den Mitarbeiter/innen wurden zeitliche Ressourcen für die Bearbeitung der Qualitätsbereiche zur Verfügung gestellt, was im Zusammenspiel mit einer verbindlichen Prozessplanung eine zügige *und* qualitativ anspruchsvolle Implementierung von LQW 2 ermöglichte.

Die Arbeitsgruppen erarbeiteten Verbesserungsvorschläge wie auch Textbausteine für den Selbstreport. Die Endredaktion lag bei dem Qualitätsbeauftragten, der den Arbeitsgruppen bei Bedarf beratend zur Seite stand. Änderungen wurden konstruktiv und kooperativ in Gruppensitzungen derjenigen, die die Qualitätsbereiche verantwortlich betreuten, abgestimmt.

Auch der Direktor der Volkshochschule war in den Prozess eingebunden, indem er den optionalen Qualitätsbereich „Projektmanagement“ leitete und zusammen mit dem Qualitätsbeauftragten am Entwurf bzw. an der Weiterentwicklung des Leitbildes arbeitete.

Die zentralen Themen wie Leitbild und die Definition gelungenen Lernens wurden in Dienstbesprechungen und einer Pädagogischen Konferenz (zu der alle pädagogischen Mitarbeiter/innen eingeladen wurden) zeitintensiv diskutiert und

²⁷ Experteninterviews wurde mit allen Arbeitsgruppenleiter/innen und ausgewählten Mitgliedern aller Arbeitsgruppen durchgeführt.

partizipativ beschlossen. Diese Form der mitarbeiterorientierten, funktions- und hierarchieübergreifenden Gestaltung kann zusammen mit den in der Einrichtung bereits vorliegenden Erfahrungen mit Qualitätsentwicklung als eine Grundlage für eine nachhaltig positive Identifikation mit LQW 2 gesehen werden. Trotz dieser Anstrengungen, möglichst viele Mitarbeiter/innen am Prozess zu beteiligen, ließen sich vereinzelt Personen finden, bei denen Informationen über LQW 2 noch nicht angekommen waren.

5.5.1.4 Der Qualitätsbeauftragte: Erfolgsfaktor für die Umsetzung von LQW 2

In der Einrichtung setzte sich die Meinung durch, dass die Qualifikation des Qualitätsbeauftragten, der zugleich stellvertretender Direktor der VHS ist, erheblichen Einfluss auf den stringenten und strukturiert geplanten Umsetzungsprozess in der Volkshochschule gehabt hatte. Der Qualitätsbeauftragte hat die Assessoren-Ausbildung von EFQM durchlaufen, er ist als Dozent im Bereich der Qualitätsentwicklung/-beratung und des Weiterbildungsmanagements für verschiedene Organisationen tätig. Er hat sich für eine Übersetzung von EFQM für die Erwachsenenbildung ausgesprochen engagiert und hat darüber hinaus die Ausbildung zum Gutachter für LQW 2 absolviert. Die Volkshochschule hat somit einen Qualitätsbeauftragten, der nicht nur mit den internen Gegebenheiten der Einrichtung vertraut ist, sondern darüber hinaus über Expertenwissen zu allgemeinen Qualitätsthemen und LQW 2 im Speziellen verfügt. Die Kenntnisse der Modellstärken und -schwächen sowie der Anforderungen in den einzelnen Bereichen erweisen sich für die Implementierung als vorteilhaft. Dieses Wissen ermöglichte dem Qualitätsbeauftragten einen sachlichen (und im Vergleich zu anderen Einrichtungen unaufgeregten) Umgang mit den Anforderungen von LQW 2. Er bringt gewissermaßen „Ruhe“ in den aufgeregten Prozessstart. Die Qualifikation des Qualitätsbeauftragten kann als ein wesentlicher Faktor für die systematische Gestaltung der Implementierung von LQW 2 und die Integration derselben in die laufenden organisationalen Prozesse gesehen werden. Gleichzeitig wurde auch die negative Seite der besonderen Vertrautheit mit der Thematik offenbar: Die thematische Sicherheit und die vermeintlichen Kenntnisse der internen Prozesse – der offensichtlichen wie auch der verborgenen Abläufe – hatten nämlich dazu

geführt, dass bestimmte Anforderungen nicht detailliert und präzise genug abgearbeitet wurden. Es sind regelrecht „blinde Flecken“ entstanden, die dazu führten, dass trotz systematischer Abarbeitung der einzelnen Qualitätsbereiche zahlreiche Auflagen durch den Gutachter formuliert wurden.

Trotz dieser Schattenseite wird die Bedeutung eines speziell qualifizierten Qualitätsbeauftragten für die Umsetzung des Modells in der Einrichtung sichtbar. Der in diesem Fall offensichtlich hervorgetretene Vorteil einer Spezialqualifizierung verweist zugleich auf einen Nachteil von LQW 2. Im Rahmen des Modells wird eine spezielle Qualifizierung des Qualitätsbeauftragten weder explizit gefordert noch gefördert. Auf die diesbezüglichen Erfordernisse verweist nicht nur der hier zur Rede stehende positive Fall. Auch im Rahmen der standardisierten Befragung konnten Fortbildungsbedarfe und Wissenslücken belegt werden, die die Forderung einer begleitenden Qualifizierung des Qualitätsbeauftragten unterstützen. Dies profiliert die Bedeutung der vom DIE bereits angebotenen und in der zweiten Durchführungsphase ausgebauten Qualifizierungsangebote.

5.5.1.5 Akzeptanz

Die Implementierung von LQW 2 an der Volkshochschule erscheint als Fortsetzung eines langjährigen, von den Mitarbeiter/innen mitgestalteten und mitgetragenen Organisationsentwicklungsprozesses. Die Identifikation mit dem Prozess und die Akzeptanz des Modells der Lernerorientierten Qualitätstestierung sind hoch.

In zahlreichen Interviews auf allen Hierarchieebenen allerdings wird deutlich, dass der Neuigkeitswert von LQW 2 für die Mitarbeitenden der Volkshochschule primär auf einer terminologischen Ebene liegt. Viele durch den Implementierungsprozess identifizierte Probleme werden als *unter anderem Namen bereits bekannt* gesehen. Für viele Mitarbeiter/innen erschien vor diesem Hintergrund die Implementierung von LQW 2 als Möglichkeit, Problemlösungsprozesse zu terminieren, was allerdings auch – insbesondere aus der Perspektive des Qualitätsbeauftragten – ohne LQW 2 hätte stattfinden können. Positiv hervorgehoben wurde in diesem Zusammenhang die durch das Verfahren selbst vorgegebene Zeitstrukturierung. Sie helfe, dass

Problemlösungsprozesse nicht verschleppt, sondern innerhalb der gesetzten Fristen abgeschlossen werden.

Die Mitarbeiter/innen beschreiben in den Interviews und Gruppendiskussionen die Arbeit an LQW 2 überwiegend als herausfordernden, für die Volkshochschule nützlichen und notwendigen Prozess, an dem sie auf freiwilliger Basis und interessiert teilnahmen. Zwar wurde auch der äußere Zwang – dass man sich als Einrichtung dem Thema kaum entziehen kann – thematisiert und die gesellschaftliche Entwicklung einer zunehmenden Orientierung an Testaten problematisiert, grundlegende Widerstände oder Skepsis gegenüber Qualitätsmanagementsystemen im Allgemeinen und LQW 2 im Besonderen sind aber nicht beobachtbar. Dieses ist vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass LQW 2 durchaus als Zusatzbelastung neben den alltäglich anfallenden Aufgaben wahrgenommen wurde.

Auch wenn der Implementierungsprozess und das ihm zugrunde liegende Verfahren differenziert betrachtet werden, lassen sich keine grundsätzlich negativen Urteile finden. Distanz erzeugte lediglich die Komposition einzelner Qualitätsbereiche oder die dem Verfahren LQW 2 eigene z.T. als theorielastig empfundene Sprache. Dabei lassen sich Unterschiede zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeiter/innen beobachten. Insbesondere bei nicht-pädagogischen Mitarbeiter/innen verursacht das LQW 2 Handbuch Verständnisprobleme, während die pädagogischen Mitarbeiter/innen deutlich auf inhaltliche Schwächen abstellen.

5.5.1.6 Erwartungen und Wirkungen

Mit der hohen Akzeptanz von LQW 2 gehen auch Erwartungen mit dessen Implementierung einher. Sie lassen sich analog zu der standardisierten Befragung in Erwartungen ordnen, die Effekte an der Schnittstelle zur Umwelt und innerhalb der Organisation adressieren. An der Schnittstelle zur Umwelt steht die Erwartung im Vordergrund, dass sich die Einrichtung durch LQW 2 profilieren würde und positive Effekte auf die Marktposition resultieren. Dies steht in Zusammenhang mit der Tatsache, dass die VHS als einzige Einrichtung des Landes während des Projektes

in dem Testierungsverfahren ist. Damit nimmt die VHS eine Vorreiterrolle ein. Eine solche Vorreiterrolle entspricht erstens dem Selbstverständnis der Einrichtung – nämlich in der eigenen Positionierung orientierend für andere Einrichtungen zu sein und Erfahrungen zu distribuieren:

„Und das dritte, das ist für diese Einrichtung speziell, würd ich schon meinen, als großstädtische Einrichtung mit dieser Ausstattung, haben wir auch den Auftrag, für das System Weiterbildung was Innovatives zu tun. Also wenn ich mir die Arbeitsbedingungen der Kolleginnen und Kollegen anderer Einrichtungen anschau, dann haben die einfach viel schlechtere. Wenn wir nichts draus machen, wenn wir nicht Projekte realisieren, [...] wer soll's dann machen? Also insofern, was zu machen und auch für andere zur Verfügung zu stellen, dazu gehört auch die Qualitätsentwicklung, da sind wir schon ein bisschen mit vorne dran und das meine ich ist aber ein Auftrag, ...“
(Qualitätsbeauftragter)

Sie impliziert zweitens Erwartungen im Hinblick auf Imageeffekte und Marktvorteile, da die Einrichtung auf diese Weise eine exponierte Stellung einnimmt:

„Also, wenn man sieht, zum Beispiel, wer hat die Kachel in Deutschland oder in ... [Name des Landes]? Also wenn's dann heißt äh die ... [Name der eigenen Einrichtung] war die erste und in diesem ersten Durchlauf auch die einzige..., dann ist das natürlich nochmal irgendwie was Herausragenderes..., als wenn es jetzt zwanzig gewesen wären. Also... denke schon, dass das äh ne Bedeutung.“
(Gruppendiskussion mit nicht in die Implementierung von LQW eingebundenen Mitarbeitenden)

Zudem vermag die Beschäftigung mit Qualitätsmanagement unter Beweis zu stellen, dass sich eine staatlich geförderte Einrichtung in der Logik von Marktanforderungen bewegen kann:

„... für uns war das eine gute Möglichkeit, uns ganz zu zeigen, weil VHS natürlich immer noch in einem Image von Biederkeit und Nicht-Professionalität zu kämpfen hat.“
(Pädagogische/r Mitarbeiter/in)

Auffallend ist, dass die von den Mitarbeitenden erwarteten Wirkungen an der Schnittstelle zur Umwelt mit Fachbereichen und Umweltkontakten relationiert

werden. Für den Bereich der beruflichen Bildung werden – gerade vor dem Hintergrund der Debatten um SGB III – andere Erwartungen erhofft als für den Bereich der musisch kulturellen Bildung, wo der Testierungsdiskurs eine nachgeordnete Rolle spielt. D.h. von der Testierung werden keine einheitlich positiven Reaktionen in der Umwelt erwartet. Es wird vielmehr in Rechnung gestellt, dass es in der Umwelt unterschiedliche Relevanzzuschreibungen an Testierungen gibt und dass von diesen unterschiedliche Rückstoßeffekte auf die einzelnen Fach- und Funktionsbereiche der Einrichtung ausgehen.

Werden die Interviewten nach konkreten Außenwirkungen gefragt, können keine konkreten Effekte benannt werden. Mehrheitlich wird folgende Perspektive artikuliert:

„Ich weiß gar nicht wie es nach außen wirkt, weil im Moment wirkt es glaube ich noch nicht nach außen. Also meinem Eindruck nach, das ist im Augenblick ein inner-institutioneller Prozess, mit dem wir wahrscheinlich erst irgendwie an die Öffentlichkeit treten als zertifizierter Betrieb, sozusagen, dass der Betrieb zertifiziert ist. Im Moment hat das aus meiner Sicht noch keine Außenwirkung.“
(Pädagogische/r Mitarbeiter/in)

Inwieweit sich durch Qualitätsmanagement konkrete Wettbewerbsvorteile etablieren, bleibt demnach abzuwarten.

In Summe lässt sich an dem konkreten Fall beobachten, was in der standardisierten Befragung für die Einrichtungen im Allgemeinen herausgearbeitet werden konnte (vgl. auch Kapitel 5.4.5.1): In der Falleinrichtung fallen die konkret beobachteten Außenwirkungen hinter die artikulierten Erwartungen zurück. Wie andere Weiterbildungseinrichtungen auch kann sich die VHS vor dem Hintergrund einer expandierenden Testierungsanforderung in der Umwelt der Testierung nicht entziehen, wenn sie in der Umwelt ein bestimmtes Bild erzeugen möchte. Sich Qualitätsmanagement zu verweigern, interagiert mit der Gefahr unmodern zu wirken. Der Qualitätsausweis ist wichtig für das eigene Selbstverständnis und die Inszenierungspotentiale, die sich daraus ergeben. Gleichzeitig impliziert dies nicht, dass sich konkrete, messbare Vorteile einstellen – Aufträge also gesichert oder gar neue hinzugewonnen werden können. Insofern ist Qualitätsmanagement im Allgemeinen und LQW 2 im Besonderen auch in dem konkreten Fall der

Volkshochschule eher als eine notwendige, aber nicht hinreichende Strategie, um am Markt zu bestehen, einzuordnen.

Zugleich gibt es aber auch Indikatoren dafür, dass die Einrichtung in der Selbstdarstellung mögliche Außenwirkungen ungenutzt lässt. Dies wird beispielsweise daran sichtbar, dass in die inhaltliche Vorbereitung des Abschlussworkshops offensichtlich sehr viel Aufmerksamkeit investiert wird, man bei dem feierlichen Überreichen der „Fliese“ (als Symbol der bestandenen Testierung) aber erst bemerkt, dass es versäumt wurde, die Presse und damit die Öffentlichkeit über das Ereignis zu informieren. Auch wird die „Fliese“ nicht publikumswirksam in der Einrichtung platziert, etwa im Eingangsbereich des Veranstaltungsgebäudes. Sie hängt vielmehr an einem für Gäste und Teilnehmende unzugänglichen Ort im Verwaltungs- und Planungstrakt der VHS. Genauso wenig findet sich im Internetauftritt ein Verweis auf das Testat; lediglich im Programmheft findet sich ein Hinweis dazu. Ein auf die Inszenierung der Qualitätsbemühungen gerichtetes Marketing fehlt demnach – ein Schwachpunkt, den die VHS mit anderen Weiterbildungseinrichtungen teilt und dem mit konkreten Angeboten der regionalen Unterstützungsstellen begegnet wurde und wird.

Die geringe Nutzung von LQW 2 im Marketing kann darüber hinaus als Hinweis dafür gedeutet werden, dass die möglichen Außenwirkungen (im Blick auf eine breite Öffentlichkeit) den mit der Implementierung intendierten Innenwirkungen nachgeordnet sind. Nach innen hin ist die Erwartung insbesondere bei dem Leiter der VHS, dass durch LQW 2 der Lernende stärker ins Blickfeld gerückt wird und dass sich auch auf der methodisch didaktischen Ebene positive Veränderungen ergeben. Abweichend von der Perspektive des Leiters nehmen die Mitarbeiter/innen eine zurückhaltendere Position ein.

„Also, ich bin mir unsicher drüber, ob dieses Verfahren faktisch eine Qualitätsverbesserung im eigentlichen Angebotsbereich bewirken wird. Also, ob nun die Schulungen, die die VHS anbietet, diese Seminare, die Kurse was auch immer, ob die wirklich in Qualität verbessert werden. Also, nehmen wir mal an im didaktischen Design, oder in vielleicht auch in Qualifikation der Kursleitenden. Da würde ich ein großes Fragezeichen setzen.“

(Pädagogische/r Mitarbeiter/in)

Hinsichtlich einer Durchdringung des Lehr-Lern-Prozesses muss sich LQW 2 demnach aus der Perspektive der Mitarbeiter/innen erst einmal beweisen. Obwohl die Erwartungen hinsichtlich der Wirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess zurückhaltend eingeschätzt werden, bleibt die Beschäftigung mit dem Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung nicht folgenlos. Die Mitarbeiter/innen geben – nach diesbezüglichen Wirkungen gefragt – zu Protokoll, dass sich in ihrer Perspektive etwas verändert habe:

„... ob sich für die Lernenden schon was geändert hat, in meinem Kopf hat sich was geändert, ähm..., weil wir die Lernenden, die sind ja immer so, also nur als Kunden wahrgenommen hatten, als welche die man irgendwie... dass man gucken muss: Denen muss es gut gehen, usw., das, das Organisatorische muss stimmen, die, die Erreichbarkeit muss stimmen, äh, die Orientierung im Haus, das war bis jetzt so, der Fokus, den ich mehr hatte auf die Teilnehmenden, der, dass da LQW durch diese Auseinandersetzung mit der Frage des Lernprozesses, der ja quasi (intern) (*unverständlich*) stattfindet, das war für mich schon noch mal n neuer Blick und das hat – da kommen für mich dann die Kursleiter (*unverständlich*) in's, in's Blickfeld als diejenigen, die diesen Lernprozess oder den Lehr-Lern-Prozess steuern müssen. Ja, das is für mich so'n, so ne Fokus.“
(Gruppendiskussion mit pädagogischen Mitarbeiter/innen)

D.h. auch wenn aktuell noch keine konkreten Wirkungen auf die Lehr-Lern-Interaktion zu beobachten sind, nimmt sie eine andere Stellung in der innerorganisatorischen Thematisierung ein. Dies bestätigt auch der Qualitätsbeauftragte, der den Qualitätsentwicklungsprozess nach LQW 2 als „einen Schritt hin zu unseren Kursleitenden“ begreift:

„Was gut ist, ist, dass im Modell die pädagogischen Prozesse einen eigenen und auch so benannten Platz haben, dass zum Beispiel Evaluation und Lehr-Lern-Prozesse eigene Bereiche jetzt haben. Die sind deswegen, wenn man es überhaupt machen kann, vielleicht ein bisschen wichtiger, weil es der Schritt hin zu unseren Kursleitenden ist.“
(Qualitätsbeauftragter)

Aktuell allerdings habe die Implementierung von LQW 2 auf das Arbeiten der Kursleitenden keine Auswirkungen. Damit bestätigt sich an dem konkreten Fall der Volkshochschule, was sich unter Kapitel 5.4.5.2 in den Befunden der

standardisierten Befragung auf aggregierter Ebene zeigt: Die Wirkungen auf der methodisch didaktischen Ebene sind, verglichen mit der Bedeutung, die der Lernerorientierung bei der Entscheidung für LQW 2 zukommt, gering (vgl. hierzu auch Kapitel 5.4.4.2).

Insgesamt ist – wie bei den Befunden der standardisierten Befragung auch – erkennbar, dass durch die Einführung von LQW 2 Effekte auf der makrodidaktischen und organisatorischen Ebene zu beobachten sind (vgl. Kapitel 5.4.5.2). Bilanziert man die Aussagen der Mitarbeiter/innen zu den nach innen gerichteten Erwartungen wie auch zu den tatsächlich beobachteten Wirkungen, so lässt sich ein deutlicher Schwerpunkt hinsichtlich der organisatorischen, den Lehr-Lern-Prozess umschließenden Prozesse, der internen Kooperation und der Führung festhalten. Diesbezüglich erwartet man sich durch LQW 2 eine Verbesserung und diesbezüglich lassen sich in den Aussagen der Mitarbeiter/innen auch Wirkungen attestieren. Hierbei ist festzuhalten, dass die Mitarbeitenden – nach den Wirkungen gefragt – keinen linearen Ursache-Wirkungszusammenhang zwischen der Implementierung von LQW 2 und tatsächlichen Änderungen in ihrer Arbeit herstellen können. Immer wieder wird auf die Tradition der Qualitätsentwicklung verwiesen, die eine Separierung von Effekten kaum ermögliche.

Trotz des geringen Neuigkeitswertes und trotz der auf den ersten Blick kaum wahrnehmbaren Effekte schreiben die Mitarbeiter/innen der Einführung von LQW 2 hohe Bedeutung zu: Sie wird darin verortet, dass durch LQW 2 neuer Schwung in die Qualitätsentwicklungsprozesse der Einrichtung gekommen sei. Der Umgang mit LQW 2 wird durchgängig als produktiv und reflektiert beschrieben. Bestehende Diskussionszusammenhänge zu Fragen rund um pädagogische Professionalität²⁸ seien intensiviert und das Modell sei genutzt worden, um die organisationsinternen Strukturen in Relation zu pädagogischen Anforderungen zu diskutieren. Entsprechend viel Aufmerksamkeit wurde auf den Austausch von Pädagog/innen und Verwaltungsmitarbeiter/innen gelegt. Dies zeigt sich unter anderem an der interdisziplinären Zusammensetzung der Arbeitsgruppen, die zu einem

²⁸ So wurde beispielsweise schon im Januar 2000 allen Mitarbeiter/innen der Volkshochschule ein Reader mit Texten einschlägiger Autoren zum Thema „Evaluation“ zu Verfügung gestellt.

Qualitätsbereich arbeiten. Von den Verwaltungsmitarbeiter/innen wird dies als Aufwertung ihrer Funktion in der Organisation begriffen.

Im vorliegenden Fall wird LQW 2 – mehr implizit als explizit – zu einem Instrumentarium, um pädagogische Professionalisierungsfragen und organisatorische Erfordernisse durch diejenigen aufeinander zu beziehen, die im operativen Umgang immer wieder gefordert sind, eine Lösung für diese Spannung zu finden.

„Ich denke nur grundsätzlich, diese Arbeitsgruppen sind ja immer so zusammengesetzt, dass da Leute zusammen kommen, die sonst nie zusammen kämen. Und zumindest in dieser Arbeitsgruppe ist auf einmal auch ein Verständnis oder ein Verstehen für was entstanden, was vorher nicht da war. Das wär jetzt mal ein kleines Stück, sag ich mal. Wir erwarten natürlich mehr, aber das bleibt abzuwarten.“

(Verwaltungsmitarbeiter/in)

oder

„Also, für meine Arbeit sind sicherlich diese Schlüsselprozesse ne wichtige Geschichte, einfach weil es da eben um Abläufe geht, die meine Arbeit stark beeinflussen, ähm was auch ein schöner Nebeneffekt von dieser Qualitätsentwicklung ist, ähm habe ich auch gemerkt, dass die Kollegen die man sonst nicht so erreicht, einfach mal aufklären kann, was man so tut und das die eigene Arbeit eigentlich wichtig ist und entscheidend ist und ähm was man sich denn noch mehr wünschen würde.“

(Verwaltungsmitarbeiter/in)

oder

„Insbesondere, sind eben durch diese Arbeitskreise in dem Jahr auch die Kollegen zusammen gemixt worden und mal in Arbeitsgruppen zusammenkommen sind, die man sonst in dieser Konstellation nicht kommt. Ich denke da ist viel, viel an Informationen gelaufen, da sind viele AHA-Effekte entstanden und da ist natürlich auch ein verstärkter Blick auf so was mal gekommen. Bei vielen, ja?“

(Pädagogische/r Mitarbeiter/in)

Indem Mitarbeiter/innen hinsichtlich der Kommunikation zwischen Pädagog/innen unterschiedlicher Fachbereiche und zwischen Pädagog/innen und Verwaltungspersonal Alltagbeschreibungen anfertigen, in denen sich eine optimierte Kommunikation manifestiert, kann der Einführung von LQW 2 eine unmittelbare

Wirkung auf die interne Kooperation und Kommunikation attestiert werden. Diese Beobachtungen am konkreten Fall sind auf einer Linie mit den unter Kapitel 5.4.5.2 beschriebenen Effekten.

Insgesamt ist bei den Mitarbeiter/innen eine hohe Motivation vorhanden, Qualitätsentwicklung zu betreiben. Sie scheint zu einem selbstverständlichen Teil der Arbeit geworden zu sein. Dies interagiert mit dem spezifischen, über unterschiedliche Hierarchieebenen und Funktionsbereiche hinweg beobachtbaren Qualitätsverständnis und der Vorstellung, wie Qualität hergestellt werden kann: Qualitativ hochwertige Arbeit zu gewährleisten, wird nämlich nicht nur als eine Frage von Fähigkeiten und Verfahren verstanden, sondern wesentlich als eine Frage der Haltung beschrieben:

„... auch aus dem pädagogischen Bereich bringt man nicht automatisch das Bewusstsein für Qualität mit und ich glaube, ein Qualitätsbewusstsein kann jemand haben, der aus der Verwaltungsrunde kommt, genauso wie der Pädagoge und das hängt mit der Einstellung zusammen.“

(Verwaltungsmitarbeiter/in)

Mit der Bedeutung von Haltung für die Herstellung von Qualität steht der Umgang mit der Qualitätsentwicklung nach der Testierung in engem Zusammenhang: In der eigenen Selbstbeschreibung begreift die VHS den Erhalt des Testates nicht als Ende des Qualitätsentwicklungsprozesses. Ziel ist es, auf der erreichten Grundlage weitere Schritte zu initiieren und in eine Diskussion einzusteigen, wie die Kursleitenden integriert werden können.

Für den Fall der VHS lässt sich festhalten, dass die Akzeptanz von LQW 2 hoch ist. Aufgrund der Kontinuität der Qualitätsentwicklung und der Tatsache, dass die Fachsprache und die Grundidee von Qualitätsmanagementsystemen durch vielfältige, bereits absolvierte Organisationsentwicklungs- und Qualitätsprozesse bekannt waren, ist es für die Mitarbeiter/innen auf der einen Seite schwer, Veränderungen zu konstatieren und Wirkungen explizit auszuweisen. Aneignungsprozesse in Bezug auf neues, durch den Implementierungsprozess gewonnenes Wissen bleiben für die (interviewten) Mitarbeiter/innen meist unbewusst. D.h.: Das durch LQW 2 eingebrachte und angeeignete Wissen blieb *als*

Wissen meist latent. Es erschien in der Wahrnehmung der Mitarbeiter/innen bloß als *neue terminologische Fassung* älterer, bekannter Problemfelder und als Strukturierungsmedium eines internen Organisationsentwicklungsprozesses. Auf der anderen Seite ist es für die Mitarbeiter/innen durch genau diese Kontinuität in der Qualitätsentwicklung leicht, den Anschluss an LQW 2 herzustellen. Das Vorwissen zu Qualitätsentwicklung wird aktiv genutzt, um LQW 2 mit anderen Formen der Qualitätsentwicklung zu vergleichen und zu bewerten. Insofern stößt die Auseinandersetzung mit LQW 2 mindestens die Reaktivierung alten Wissens zur Einordnung des Neuen an.

5.5.2 Fall 2: Privater Weiterbildungsanbieter

5.5.2.1 Die Einrichtung und ihre zentralen Bezugssysteme

Kontrastierend zum ersten Fallbeispiel konnte ein privatwirtschaftliches Bildungsunternehmen gewonnen werden. Im Besitz zweier Einzelpersonen als geschäftsführende Gesellschafter existiert eine Holding (GmbH), unter deren Dach fünf Tochterunternehmen zusammengefasst sind. Zwei dieser Subunternehmen sind als Bildungsdienstleister tätig, eines lässt sich LQW 2-testieren und gewährte uns Einblicke in den Implementierungsprozess.

Zum Zeitpunkt der Entscheidung für LQW 2 im Jahr 2003 wurde das zu testierende Unternehmen von den beiden geschäftsführenden Gesellschaftern geleitet. Ein Geschäftsführer, ausgebildeter Lehrer, ist für den pädagogischen Bereich zuständig, der andere, Jurist, für den kaufmännischen. Hinzukäufe führten im Laufe von 2004 zu einer völligen Umstrukturierung der Unternehmensgruppe. Dieses implizierte auch Veränderungen für das zur Testierung angemeldete, im Rahmen der Systemevaluation zu untersuchende Unternehmen: Der Kauf eines insolventen, lokal angesehenen Bildungsdienstleisters veranlasste die geschäftsführenden Gesellschafter, das zu untersuchende, für die Testierung angemeldete Unternehmen mit dem neu erworbenen zusammenzuschließen. Dazu wurde eine neue Firma gegründet. Die Mitarbeiter/innen beider Unternehmen wurden dabei im Wesentlichen

in das neu gegründete Unternehmen übernommen. Da Angebot und auch Mitarbeiter/innen des neuen Bildungsdienstleisters zum Teil identisch waren, wurde bei ArtSet eine Änderung des zur Testierung angemeldeten Bildungsdienstleisters beantragt. Diese Änderung wurde von ArtSet akzeptiert. Das nun zu testierende Tochterunternehmen wurde zum Zeitpunkt der Untersuchung lokal von einem Geschäftsführer geleitet, der den beiden geschäftsführenden Gesellschaftern untersteht. Das Unternehmen beschäftigte 22 feste und 12 freie Mitarbeiter/innen, wobei die Mitarbeiter/innenzahl sich schnell – je nach Auftragsituation – veränderte.

Das Kursangebot ist stark dezentralisiert. In Seminarräumen an unterschiedlichen Standorten (die zum Teil bis zu 150 km auseinander liegen) werden Veranstaltungen angeboten und durchgeführt. Hauptkunde ist mit über 90 Prozent des Gesamtumsatzes die Bundesagentur für Arbeit und die durch sie geförderten Weiterbildungen. Der Bereich „Schulung“ ist gegliedert in ausbildungsbegleitende Hilfen, allgemeine Ausbildung und Qualifizierung für Jugendliche und fachbereichsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen. In den Bereichen der Umschulung für Arbeitslose, der Integrationskurse sowie den Maßnahmen für sozial benachteiligte und lernbeeinträchtigte Jugendliche gewinnen die sozialpädagogischen Aspekte eine hohe Relevanz. Ausgewiesene sozialpädagogische Qualifikationen bei den Mitarbeiter/innen sind allerdings nur selten vorhanden. Mit einem Anteil von unter 10 Prozent werden Weiterbildungsangebote für Unternehmen der Region realisiert.

Firmenübernahmen und Neugründungen wie auch die einschneidenden Veränderungen auf dem staatlich geförderten Weiterbildungsmarkt durch die Hartz-IV-Reformen erzeugen im Unternehmen einen raschen und gravierenden Wandel: Starke Überlastung wechselt mit geringer Auslastung, kurzfristige Entlassungen und (Wieder-) Einstellungen von freien und festen Mitarbeiter/innen sind keine Besonderheit. In den letzten Jahren haben sich Namen, Organisation, Mitarbeiter/innenanzahl sowie die Zusammensetzung und Ausrichtung der Holding und der Subunternehmen schnell und wiederholt geändert. Dies hat nicht zuletzt auch Wirkungen auf die Identifikationsmöglichkeiten der Mitarbeitenden. Bei den sich durch politische Reformen verschlechternden Förderbedingungen dominieren durchgängig pessimistische Zukunftsszenarien.

Die Unternehmens- und Kommunikationskultur wird von einem personenorientierten, diskontinuierlichen und direkten Stil geprägt. Die Ziele und Strategien der beiden geschäftsführenden Gesellschafter wurden dadurch zwar transparent – sofern sie die Sicherung der Unternehmensexistenz betrafen – im Detail allerdings auch undurchschaubar. Als ambivalent kann der Führungsstil bezeichnet werden, der einerseits hierarchieorientiert ist und autoritäre Züge trägt, andererseits aber – unter großem Arbeitsdruck – den Mitarbeiter/innen viele Freiräume lässt und eine hohe Selbstorganisationsfähigkeit verlangt. Die von den Mitarbeiter/innen, die überwiegend auch als Kursleiter/innen tätig sind und so die Außenwirkung des Unternehmens gegenüber den Teilnehmenden bestimmen, getragene Verantwortung ist durchgängig hoch. Selbst die Auszubildenden erleben ihre Tätigkeiten überwiegend als verantwortungsvoll und nur zu einem geringeren Teil an Vorgesetzte delegierbar. In den Interviews stellte sich dies für die Mitarbeiter/innen und Auszubildenden sowohl als belastende Situation als auch als Quelle für Selbst- und Leistungsbewusstsein dar. Die hohe Verantwortung und Belastung eines Auszubildenden wird beispielsweise mit einem höheren Verdienst sowie Anerkennung in der Berufsschule und auch anderer regionaler Unternehmen entlohnt.

Von Seiten der geschäftsführenden Gesellschafter werden sehr stark das Unternehmerimage und die Härte wirtschaftlichen Handelns betont. Entsprechend dieser Orientierung und dem Erleben marktwirtschaftlicher Bedingungen in einer für die Weiterbildungsbranche krisenhaften Zeit bekommen die nicht vorrangig privatwirtschaftlichen Bereiche oder die als wenig ökonomisch wahrgenommenen Handlungen den Charakter von „Unwert“ (vgl. Kapitel 5.5.2.4). Sie werden mit emotional aufgeladenen Urteilen (ab-) qualifiziert. Die beiden geschäftsführenden Gesellschafter fühlen sich mit ihrer Einrichtung gegenüber VHSen überlegen, da sie sich mit ihrem Unternehmen in einem harten Wettbewerb erfolgreich behauptet haben. Entsprechend begreifen sie die Umsetzung eines in ihrer Deutung auf VHSen ausgerichteten Modells als „Kinderspiel“ („wenn VHSen das können ..., dann können wir das schon lange“).

5.5.2.2 Teilnahmemotivation

Das ursprünglich zur Testierung angemeldete Unternehmen wurde durch anstehende Änderungen der Gesetzgebung und neue Verordnungen der Bundesagentur für Arbeit zum Erwerb eines Qualitätszertifikates motiviert. D.h.: es lag eine externe Motivstruktur vor. Der Anstoß dazu kam von den geschäftsführenden, zum Zeitpunkt der Entscheidung für LQW 2 das Bildungsunternehmen arbeitsteilig führenden Gesellschaftern. Dass LQW 2 gegenüber anderen Modellen der Vorzug gegeben worden ist, begründen die Gesellschafter erstens mit der Zuschneidung von LQW 2 auf die Bedarfe von Weiterbildungseinrichtungen und der Orientierung am Lernenden. Damit wurde LQW 2 analog zu den Befunden der standardisierten Befragung (vgl. Kapitel 5.4.4 sowie 5.4.9) wie auch dem ersten Fallbeispiel (vgl. Kapitel 5.5.1.2), hauptsächlich wegen des Alleinstellungsmerkmals der Lernerorientierung gewählt. Darüber hinaus spielten in der Entscheidung für LQW 2 zweitens auch die gegenüber ISO geringeren Kosten für die Implementierung von LQW 2 eine bedeutende Rolle.

Inhaltliche Vorerfahrungen mit anderen standardisierten Qualitäts- oder Organisationsentwicklungsmodellen waren bei den Geschäftsführern, im Gegensatz zu einigen Mitarbeiter/innen, nicht vorhanden. Für die Geschäftsführung stand der zügige, teilweise als existenziell kommunizierte Erwerb „der Fliese“ im Vordergrund, um den Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit auch weiterhin gerecht zu werden und um nicht zuletzt zukünftig die Anforderungen nach SGB III zu erfüllen. Die Chancen einer möglichen Innenwirkung wurden zwar gesehen, standen aber nicht im Vordergrund. In einem sich schnell und im Grundaufbau restrukturierenden Unternehmen gewannen auch die längerfristig angelegten Prozesse der kontinuierlichen Organisationsentwicklung weniger an Relevanz.

5.5.2.3 Implementierungsprozess

Die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Unternehmens erzeugen einen hohen Flexibilitätsdruck; eine schnelle Fokussierung neuer Anforderungen eines politisch gesteuerten, monopolisierten Anbieters, der Bundesagentur für Arbeit, wurde zur

überlebensnotwendigen Strategie. Dies bedingte instabile organisatorische Strukturen in Bezug auf Namen, Organisation, Mitarbeiter/innenanzahl sowie die Zusammensetzung und Ausrichtung der Holding, was unmittelbar Auswirkungen auf die Implementierung von LQW 2 hatte. Ein kontinuierlicher Qualitätsentwicklungsprozess mit regelmäßigen Arbeitstreffen musste dabei immer wieder kurzfristig ausgesetzt werden. Intern wird diese schnelle, bedarfsbezogen variierende Prioritätensetzung als Qualitätsmerkmal interpretiert und kommuniziert.

Der Implementierungsprozess vollzog sich durch den Hinzukauf von Unternehmen, durch vielfältige Restrukturierungen und durch die Versetzung und Entlassung von Mitarbeiter/innen nicht linear. In einer ersten Phase wurde eine Arbeitsgruppe gegründet, in der für jeden Qualitätsbereich ein bis maximal drei Mitarbeiter/innen zuständig waren. In den Zeitraum dieser Arbeitsgruppe fielen der Kauf der insolventen Firma und die Unternehmensneugründung durch Zusammenschluss der beiden bildungsdienstleistenden Unternehmen. Die Arbeitsgruppe rekrutierte sich ausschließlich aus Mitarbeiter/innen des „alten“, ursprünglich zur Testierung angemeldeten Unternehmens. Ihre Aufgabe war es, arbeitsteilig die entsprechenden Kapitel des Selbstreportes zu verfassen und in den Arbeitstreffen zu diskutieren. Die gemeinsamen Arbeitstreffen wurden von dem damaligen pädagogischen Geschäftsführer, der auch für die Endredaktion des Selbstreportes verantwortlich war, geleitet. Diese Treffen verliefen zwar durchaus konstruktiv – viele Schwachstellen wurden schnell aufgedeckt –, waren aber auch von Konflikten zwischen Mitarbeiter/innen und geschäftsführenden Gesellschaftern gekennzeichnet. Am Ende dieser ersten Phase lag im Herbst 2004 ein etwa 120 Seiten umfassender – und damit die vorgegebene Textlänge von 60 Seiten weit überschreitender –, von den Mitarbeiter/innen gemeinsam verfasster Selbstreport vor. Dieser wurde von der Testierungsstelle aus Qualitäts- und Quantitätsgründen nicht angenommen. Die Testierungsstelle nennt formaltechnische und inhaltliche Gründe für die Ablehnung. Der vorgelegte Selbstreport sei unkonkret, nicht selbsterklärend und enthalte zu wenig erläuternde Beschreibungen zu den einzelnen Mindestanforderungen.

Nach diesem gescheiterten Arbeitsgruppenprozess und unter Zeitdruck veränderten die geschäftsführenden Gesellschafter noch im Dezember 2004 ihre Strategie. Sie zogen sich selbst aus dem Prozess zurück, indem sie die Verantwortung dem

örtlichen Geschäftsführer überließen und (nach Anfrage) drei Mitarbeiter/innen aus dem Kreis des aufgekauften bildungsdienstleistenden Unternehmens mit dem Verfassen eines neuen Selbstreportes beauftragten. Da der örtliche Geschäftsführer, der Qualitätsmanagement einen hohen Stellenwert zuschreibt und Erfahrungen mit einer ISO Zertifizierung hat, krankheitsbedingt unmittelbar nach Amtsantritt ausschied, war er wenig an dem Prozess der Implementierung von LQW 2 beteiligt. Dennoch gab es maßgebliche Veränderung im Prozess der Erstellung des zweiten Selbstreportes. Durch die weitgehende Freistellung der Mitarbeiter/innen konnte auf der Grundlage verbesserter Ressourcen ohne unmittelbare Mitarbeit der beiden geschäftsführenden Gesellschafter agiert werden. Nach der Lektüre des detaillierten Rückmeldeschreibens der Testierungsstelle zum ersten Selbstreport entschloss sich die neue Dreiergruppe, keinerlei Kontakt zur alten Arbeitsgruppe aufzunehmen. Eine redaktionelle oder inhaltliche Korrektur des vorliegenden Selbstreportes erschien ihnen schwieriger als ein völliger Neubeginn, der sich enger an den Vorgaben des LQW 2-Handbuches orientieren sollte. Das Thema Qualitätsmanagement stieß bei den Mitarbeiter/innen auf Interesse, obwohl – oder weil – keine oder nur geringe Vorerfahrungen vorhanden waren. In den Interviews wurde die Beschäftigung mit LQW 2 als Herausforderung, Abwechslung und durchaus auch als Qualifizierung betrachtet. Auf externe Beratung wurde, aus Gründen der Zeitknappheit, verzichtet. Der zweite, diesmal den formalen Vorgaben entsprechend 60-seitige Selbstreport wurde Anfang März 2005 erneut bei der Testierungsstelle eingereicht und zur Begutachtung angenommen.

Nach Abgabe des zweiten Selbstreportes hat das Unternehmen mehrmals den Visitationstermin verschoben. Die Verschiebung wurde mit organisationsinternen Veränderungen und dem krankheitsbedingten Ausfall des lokalen Geschäftsführers begründet. Im September 2005 kam die Visitation unter Anwesenheit der beiden geschäftsführenden Gesellschafter und eines als Qualitätsbeauftragten vorgestellten Mitarbeiters der zweiten Arbeitsgruppe zu Stande. Bereits vor Beginn der eigentlichen Visitation verweist der für die ökonomischen Belange verantwortliche Geschäftsführer auf den Sinnverfall von LQW 2 vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen in Bezug auf SGB III und die Doppelprüfungen im Rahmen der AZWV. Auch wenn die Doppelprüfungen durch die Gesetzesgrundlage geradezu erzeugt werden und insofern nicht als Indikator für den Sinnverfall von LQW 2 zu

bewerten sind (vgl. Kapitel 5.1), zeigt der Fall, wie sich vor dem Hintergrund der bezüglich der Kompatibilität von LQW 2 und SGB III aufgespannten Erwartungen eine Deutung zu Lasten von LQW durchsetzt.

Dass die geschäftsführenden Gesellschafter selbst dem Gutachter im Rahmen der Visitation als Ansprechpartner zur Verfügung standen, lässt zunächst den Eindruck entstehen, dass dem Termin von Seiten der Organisation hohe Bedeutung zugewiesen wird. Der Hinweis des ökonomisch orientierten geschäftsführenden Gesellschafters, dass er mit der Materie LQW 2 nicht mehr so vertraut sei und sich nur für den heutigen Termin den Selbstreport angesehen habe, revidiert allerdings diesen Eindruck. Verstärkt wurde dies dadurch, dass auf der Ebene der Performanz die Visitation zwar vorbereitet schien. Die Gäste²⁹ wurden mit diversen Getränken, Obst und Gebäckstücken sowie Präsentationsmappen des Unternehmens erwartet und zu einem Mittagessen eingeladen. Auf der inhaltlichen Ebene zeigte sich aber, dass wesentliche Elemente der Visitation nicht vorbereitet waren. Weder waren die Ordner verfügbar, mit denen die Nachweise zu den einzelnen Qualitätsbereichen geleistet werden konnten, noch lag die vom Gutachter geforderte Auflistung der abzuarbeitenden Auflagen vor. Auch konnten die anwesenden Akteure nicht die bereits im Gutachten markierte offene Frage hinsichtlich des Prozesshergangs beantworten. Die offensichtlich werdenden Defizite auf Seiten der Einrichtung, die als Produkt der funktionalen, weniger tiefgehenden Abarbeitung der Anforderungen im Rahmen der Erstellung des Selbstreportes gedeutet werden können, versuchte der für die ökonomischen Belange verantwortliche geschäftsführende Gesellschafter dadurch zu kaschieren, dass er die Angemessenheit von LQW 2 für die zur Rede stehende Einrichtung anzweifelt (vgl. dazu Kapitel 5.5.2.4). Er versuchte mit dem Gutachter in einen Modelldiskurs einzutreten. Der Gutachter verwies auf seine Rolle als Prüfer und markierte, dass die Visitation nicht der Rahmen einer Modelldiskussion oder gar Modellkritik sei. Er gab zu verstehen, dass die Entscheidung der Einrichtung für eine Testierung nach LQW 2 impliziert, dass die von LQW 2 festgelegten Qualitätskriterien als Beurteilungsgrundlage von der Einrichtung akzeptiert und in der Visitation als Bewertungsfolie anerkannt werden würden. Das Insistieren des Gutachters in seiner Funktion, das Unternehmen zu prüfen, erzeugte auf Seiten der geschäftsführenden Gesellschafter Irritation. Auf ein

²⁹ Gast war u.a. auch eine der Autorinnen.

derartiges Beharren des Gutachters auf feststehende Bewertungskriterien schienen sie vor dem Hintergrund dessen, wie sie LQW 2 eingeordnet hatten – nämlich als ein weiches, wenig marktorientiertes, VHS-lastiges Modell – nicht eingestellt gewesen zu sein (vgl. Kapitel 5.5.2.4).

Der Gutachter forderte die Vorlage der Prozessbeschreibung, die Auflistung der Auflagen und die zu erbringenden Nachweise, sodass die Visitation deutlich den Charakter von Kontrolle und Prüfung gewann (vgl. dahingegen Kapitel 5.4.8.3). Unter den anwesenden Einrichtungsvertretern wuchs Unsicherheit und es bestand Unklarheit darüber, wo die fehlenden Unterlagen zu suchen seien. Die Verantwortung wurde dem für pädagogische Belange verantwortlichen geschäftsführenden Gesellschafter zugeschrieben, der den Raum verließ und telefonische Nachforschungen hinsichtlich des Verbleibens der Unterlagen vornahm. Seine Recherchen ergaben, dass die für die Visitation erforderlichen Unterlagen in der für die Visitation vorgesehenen Zeit nicht organisiert werden könnten, wenngleich sie vorliegen würden. Der für ökonomische Belange verantwortliche geschäftsführende Gesellschafter erklärte daraufhin das Scheitern der Einrichtung und beendete die Sitzung. Mit dieser Form, die Visitation zu beenden, behielt der geschäftsführende Gesellschafter Definitionsmacht über das Verfahren. Er vermittelte seinem Gegenüber – zumindest vordergründig – den Eindruck, „Herr der Lage“ zu sein.

Im anschließenden Austausch wurden die Gründe für das Scheitern sehr unterschiedlich attribuiert und der „Vorfall“ wurde kontrovers kommentiert. Auf der einen Seite schwächte der für ökonomische Belange verantwortliche geschäftsführende Gesellschafter die Folgen der Niederlage vor dem Hintergrund der Entwicklungen von SGB III stark ab. Durch den LQW 2 zugeschriebenen Bedeutungsverfall wurde der Verlust für das Unternehmen als gering kommuniziert. Auf der anderen Seite bezeichnete er den Vorfall als „peinlich“ – gerade weil es sich nicht um inhaltliche, sondern organisatorische Unzulänglichkeiten handele. In dem Zusammenhang interessierte ihn, wie die privatwirtschaftlichen Unternehmen in Relation zu den VHSen „dastünden“. Damit brach sich die der Implementierung von LQW 2 anhaftende Abgrenzungsthematik gegenüber allem nicht-wirtschaftlichen – insbesondere gegenüber den VHSen – Bahn (vgl. Kapitel 5.5.2.4).

Der für pädagogische Belange verantwortliche geschäftsführende Gesellschafter führte das Scheitern auf die unterschiedlichen Geschwindigkeiten zwischen dem Alltagsgeschäft und den Anforderungen eines Qualitätsmanagementmodells zurück. Ersteres erfordere Flexibilität, letzteres Kontinuität; beide Logiken zu bedienen, wurde als widersprüchliche Anforderung wahrgenommen. Zudem wird das Scheitern immer wieder mit der Unfähigkeit und Unzuverlässigkeit der Mitarbeiter/innen in Zusammenhang gebracht. Der Prozess und die eigene Rolle in dem Prozess wurden und werden nicht erkennbar hinterfragt.

5.5.2.4 Akzeptanz

Zwar erzeugte die Qualitätsthematik auch das Interesse an einem neuen, zeitgemäßen Thema, dem auch organisationsinterne Relevanz zugeschrieben wird. (In der Mitarbeiter/innenschaft waren durchaus Vorerfahrungen mit Qualitätsmanagementsystemen aus früheren Erwerbszusammenhängen vorhanden.) Grundsätzlich aber wurde die vorrangig marktimplizierte, extrinsische Motivation zur Implementierung von LQW 2 von den geschäftsführenden Gesellschaftern wie auch von den Mitarbeiter/innen (vgl. Kapitel 5.5.2.2) geteilt. Entsprechend bestimmte sich die Akzeptanz von LQW 2 im Wesentlichen darüber, inwieweit die externen Anreize realisiert werden können – nämlich mit der Einführung des Qualitätsmanagementmodells, den Anforderungen der Bundesagentur für Arbeit gerecht zu werden.

Dabei ist beobachtbar, dass sich die Akzeptanz von LQW 2 im Zeitverlauf veränderte. Dies kann einerseits mit den Entwicklungen um SGB III in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Kapitel 5.5.2.3). Andererseits scheint es aber auch mit dem Modell und den damit verbundenen Akteuren in Verbindung zu stehen. Hier fiel vor allem eine ausgeprägte Zeit- und Abgrenzungsrhetorik auf. Angesichts der Rahmenbedingungen des kommerziellen Anbieters gilt vor allem Schnelligkeit als positiver wirtschaftlicher Wert – auf der Führungsebene durchaus auch als „Tugend“. Andere Bereiche wie Volkshochschulen, Politik, Wissenschaft, aber auch die Testierungsstelle werden unter dieser Perspektive be- z.T. aber auch abgewertet.

Konkret werden nicht vorrangig privatwirtschaftliche Bereiche oder als wenig ökonomisch wahrgenommene Handlungen als Konflikt zu der unternehmenseigenen Logik kodiert und mit „Unwert“ belegt (vgl. Bardmann 1994). Bezüglich der Testierungsstelle wurde explizit kritisiert, dass die Gutachter bis zu 12 Wochen für die Begutachtung benötigten, was aus ihrer Sicht mit der Anforderung einer schnellen Umsetzung von LQW 2 in den Einrichtungen in Widerspruch stünde. Den Charakter von Unwert haben – sowohl bei den Gesellschaftern als auch bei Teilen der Mitarbeitenden – beispielsweise auch der Einführungsworkshop und die diesen gestaltenden Akteure gewonnen. Der Einführungsworkshop wurde von zwei Gutachtern durchgeführt, die Nähe zu dem Kontext der VHSen haben. Die den Einführungsworkshops inhärente Schwerpunktsetzung, in die Logik des Modells einzuführen und erste Prozessschritte in der Umsetzung von LQW 2 zu entwickeln, wird unter Zeitgesichtspunkten als luxuriös bewertet. Der Mehrwert des Einführungsworkshops für die Einrichtung vermittelte sich insbesondere den beiden geschäftsführenden Gesellschaftern nicht. Stattdessen seien sie mit einer konsensorientierten VHS-Sprache konfrontiert gewesen, die sich blind gegenüber den Bedingungen, unter denen ihr Unternehmen stünde, gezeigt habe. Den Eindruck, den der Einführungsworkshop hinterlassen hatte, wie auch das Auftreten der beiden VHS-nahen Gutachter übertrugen die beiden Geschäftsführer fortan sowohl auf das Modell LQW 2 als auch auf diejenigen Akteure, die LQW 2 vertraten – die Unterstützungsstellen mit ihren Angeboten, das DIE, die Testierungsstelle und die Gruppe der Gutachter/innen. Ihnen wird das Image der VHS-Nähe, der Weichheit und des Schonraums gegeben, was mit den harten Gesetzen des Marktes, denen das eigene Unternehmen ausgesetzt ist, kontrastiere.

Vor diesem Hintergrund thematisieren insbesondere die beiden Geschäftsführer die in dem Modell LQW 2 fixierten Anforderungen im Laufe des Prozesses immer mehr in Widerspruch zu den für die Reproduktion des Unternehmens wichtigen Handlungen. So erwies es sich beispielsweise bei der Formulierung von Identität und Auftrag als schwierig, den engen Bezug zum Lerner herzustellen. Im Selbstverständnis vorrangig präsent und für die Unternehmensreproduktion bedeutsam sind weniger die konkreten Lerner als vielmehr Kunden wie die Bundesagentur für Arbeit.

„Die Widerstände kamen eben aus der unterschiedlichen Definition der Lerner, dass bei uns und bei dem Modell die Zielgruppen nicht übereinstimmen.“

(Pädagogische Geschäftsführung)

Angeht die Bundesagentur als Auftraggeber bestimme sich der Erfolg des Unternehmens vornehmlich „an Quoten, an Zahlen, an Messbarem und nicht an einem, ... an einem nicht klar messbaren, subjektiv vielleicht auch determinierten Lernerfolg eines Lerner.“ Die Bildungsmaßnahme müsse sich demnach an dem Kunden und dessen Anforderungen – der Vermittlungsquote in den Arbeitsmarkt – orientieren, nicht jedoch am Lernen der Teilnehmenden.

Darüber hinaus sehen die Gesellschafter eine begrenzte Kompatibilität zwischen dem Lernenden, der in die Einrichtung kommt, und dem dem Modell – aus ihrer Perspektive – unterlegten Idealtyp eines Lerner:

„Also in der Rückschau bin ich mit einigen Elementen der starken Fokussierung auf den Lerner und dessen Lernprozess skeptisch. Ob das etwas ist, was tatsächlich mit der Schulungswirklichkeit zu tun hat. Der Ansatz ist ein sehr schulischer, vielleicht damit auch ein VHS-Ansatz. Wenn man von einem Idealtypus des Lerner ausgeht, vollständig intrinsisch motiviert, hier sein Ding machen will und vielleicht außer Acht lässt, dass wir sehr viele Teilnehmer haben, die Schulungen, so sie überhaupt stattfinden, die einfach auch kommen, weil das Arbeitsamt sagt, du machst das jetzt, sonst kriegst du Ärger. Also bei den Maßnahmen, die unser Hauptgeschäft bilden, [...]. Da könnte man anhand der Fehlzeiten, der gelben Zettel, schon sehen, dass da eine intrinsische Motivation wenig vorausgesetzt werden kann. Sehr vieles läuft völlig weg von dem, was wir eigentlich hier zu tun haben, oft unwillige, oft von ihrem Potential her wenig ausgeschöpfte Teilnehmerschaft. Wo die Widerstände gegen das Lernen und die Mühsal des Lernens groß ist, wo man sagt, OK, ich habe jetzt vier Wochen lang Word gemacht, ich kann es immer noch nicht, und du bist schuld. Lernen ist ja etwas mühseliges, das wissen wir alle.“

(Pädagogische Geschäftsführung)

Pointiert lässt sich der in der Einrichtung insbesondere von den Geschäftsführern wahrgenommene, durchaus aber auch in die Mitarbeiter/innenschaft distribuierte und z.T. geteilte Widerspruch zwischen der intern erforderlichen Handlungslogik und den Wertzuschreibungen einerseits und dem Modell andererseits folgendermaßen zusammenfassen:

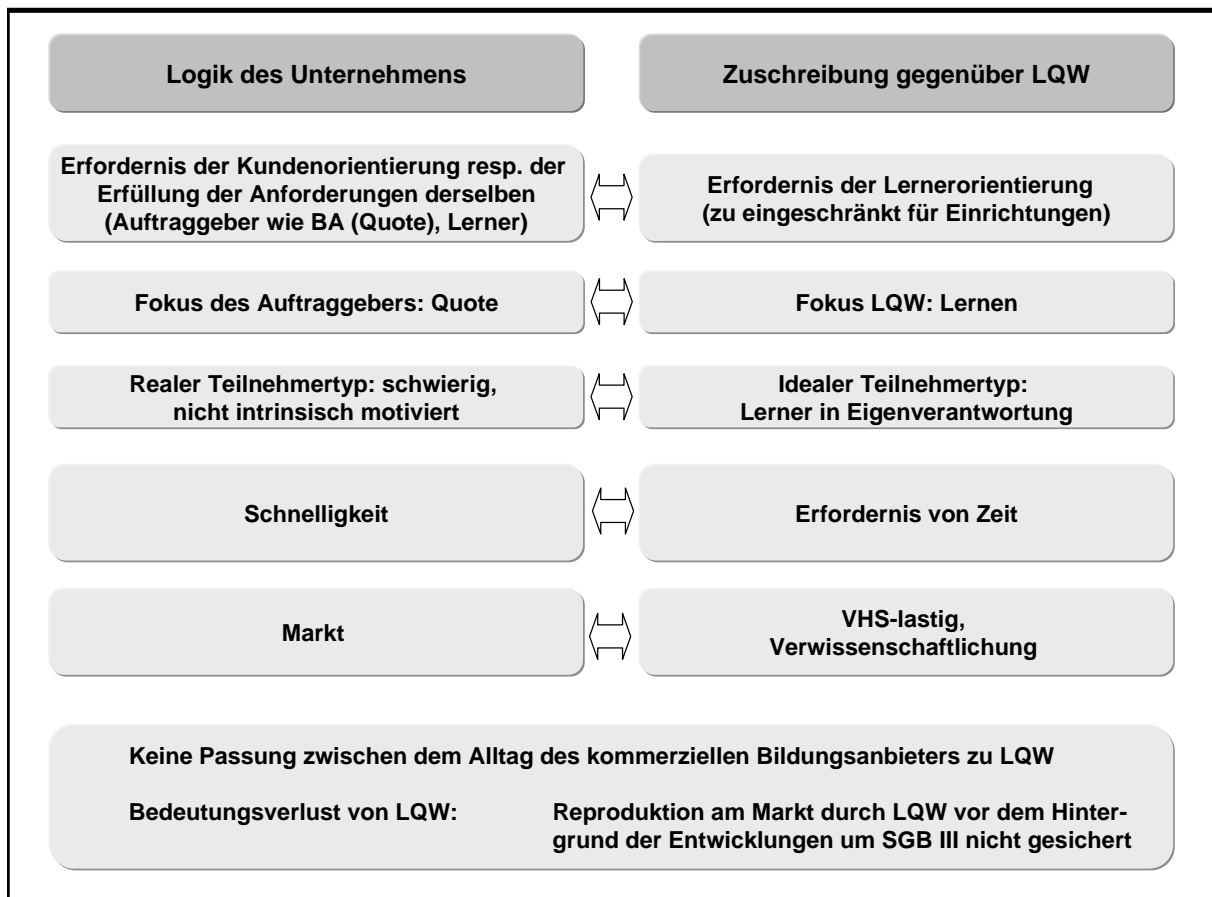


Abbildung 73: Wahrgenommener Widerspruch zwischen Unternehmenslogik und Modelllogik

Dieser von der Einrichtung gedeutete Widerspruch, mit dem die Schwerfälligkeit der Umsetzung durch die Einrichtung durchaus auch rationalisiert wird, führt im Laufe des Prozesses zu einem immer wieder zur Schau gestellten Akzeptanzverlust von LQW 2. Der Akzeptanzverlust auf der Grundlage der ausgewiesenen Passungsschwierigkeiten wird durch die Entwicklungen rund um SGB III und die Deutungen derselben zu Lasten von LQW 2 flankiert. LQW 2 erscheint als ein für die unter Marktgesetzen geltende Reproduktionslogik bedeutungsloses Medium. Der Anreiz und damit auch der Sinn der vornehmlich extrinsisch motivierten Auseinandersetzung – nämlich Marktanforderungen zu bedienen – gehen verloren.

5.5.2.5 Wirkungen

Im untersuchten Fallbeispiel ließ sich beobachten, dass die reflexionsintensiven Anforderungen von LQW 2 unter hohem Zeitdruck und ohne die Koordination eines verantwortlichen Qualitätsbeauftragten – wie in Fallbeispiel 1 – wahrscheinlich nicht (partizipativ) zu bewältigen sind. Dieser Aspekt hat zum Scheitern der ersten Arbeitsgruppe mit beigetragen. Die Fehleranfälligkeit, die mit dem Zeitdruck steigt, verzögerte paradoxerweise den tatsächlich ablaufenden Prozess: Das in der Außensicht scheinbar „gemächlichere“ Vorgehen der Volkshochschule (vgl. Kapitel 5.5.1) erwies sich im Vergleich dazu als effektiver, erfolgreicher und vor allem zügiger.

Die Arbeit der zweiten Arbeitsgruppe war trotz der zugestandenen Zeitressourcen durch Zeitknappheit – aufgrund des von der Testierungsstelle gesetzten Abgabetermin – bestimmt: Zwischen der ersten Konfrontation mit dem Thema LQW 2 und der Abgabe des Selbstreportes lagen zwei Monate, von langen Reflexionsprozessen oder einer partizipativen Erarbeitung – mit der die erste Arbeitsgruppe zudem gescheitert war – musste daher abgesehen werden. Die zum Verfassen des Selbstreportes erforderliche Wissensaneignung wurde von funktionalen Aspekten dirigiert, die sich stringent an die Vorgaben des Selbstreportes hielten. Die Zeitknappheit verhinderte strukturell eine grundsätzlichere, intrinsisch motivierte und interessengesteuerte Auseinandersetzung mit dem Thema Qualitätsmanagement oder -entwicklung seitens der beteiligten Mitarbeiter/innen. Die Wissensaneignung bezog sich, so die Äußerungen in den Interviews, primär auf das Erlernen der spezifischen Sprache von LQW 2. Eine derartige Vertiefung war erforderlich, um die konkreten Vorgaben im Handbuch nachzuvollziehen und im Rahmen des Selbstreportes umzusetzen.

Die pragmatische Handhabung der Implementierung von LQW 2 trägt sich in die wahrgenommenen Wirkungen ein. Bezüglich Veränderungen auf die internen Strukturen und Interaktionszusammenhänge zeichnen die Mitarbeiter/innen – trotz artikulierter Hoffnungen – ein skeptisches Bild:

„Aber eine große Auswirkung auf das tägliche Geschäft, auf das alltägliche Leben wird es, glaube ich, nicht haben. Was man sich ja so

wünscht, was dieses schöne Ziel, wie es angedacht ist, das theoretische Ziel, wird meines Erachtens nach nicht erreicht werden und äh wird auch nicht umgesetzt werden.“

(Mitarbeiter/in)

Auch wird bezweifelt, dass ein partizipativ gedachter LQW 2-Prozess in eine partizipativere Unternehmenskultur überführt werden könne.

„Ich erwarte aufgrund dessen keine großartigen Veränderungen. Ich würde es mir wünschen, dass vor allen Dingen, diejenigen, die die Entscheidungen treffen, sich das verinnerlichen, was wir da geschrieben haben. Da steht ja das eine oder andere Wichtige drin und ich hab das Gefühl, dass also sehr, sehr viele Unternehmensentscheidungen aus dem Bauch heraus getroffen werden ohne, ja, die Nachhaltigkeit der Entscheidung zu überdenken
...“

(Mitarbeiter/in)

Dass keine Änderungen erwartet werden, bedeutet nicht, dass im Laufe der Diskussionen, die beobachtet werden konnten, keine änderungswürdigen Punkte thematisiert oder Reflexionen angeregt worden wären. Im Gegenteil: Die direkten, zum Teil provozierenden Kommunikationsstrategien der geschäftsführenden Gesellschafter in der ersten Arbeitsgruppe wie auch die direkte Kommunikation in der zweiten Arbeitsgruppe führten zum zügigen Aufdecken von Schwachpunkten. Wie – oder gar dass – enttarnte Schwachpunkte in verbesserte Handlungsformen überführt worden wären, blieb aber – so lassen sich die Rückmeldungen der Mitarbeiter/innen zusammenfassen – weitgehend aus. Viele der in den Sitzungen gesponnenen Verbesserungsvorschläge wurden von den Geschäftsführern als zu komplex, unpraktikabel oder unter Zeitgesichtspunkten unökonomisch abgetan. Mehr noch – es setzt sich die Deutung durch, dass eine kontinuierliche, zeitintensive Qualitätsentwicklung dem täglichen Existenzkampf des Unternehmens entgegensteht. Die immer wieder thematisierten schwierigen Rahmenbedingungen lassen die Anforderungen von LQW 2, die notwendigerweise von spezifischen Kontexten abstrahieren, teilweise als „Ideale“ erscheinen, die am Unternehmensalltag und der Unternehmenskultur zerschellen. Mit diesen Befunden unterscheidet sich dieser zweite Fall deutlich von dem Fall VHS (vgl. Kapitel 5.5.1) sowie den mehrheitlich wahrgenommenen Wirkungen, die anhand der standardisierten Befragungen nachvollzogen worden sind (vgl. Kapitel 5.4.5).

5.5.3 Zusammenfassung: Fallvergleich

Anhand der beiden Fälle wird sichtbar, dass LQW 2 eine, den in den Organisationen vorherrschenden Rationalitäten entsprechende Anschlusskommunikation erzeugt. Die Modellbrechung und die Fortführung interner Kommunikationen basiert auf je spezifischen Systemreferenzen. Dieses interagiert mit spezifischen Formen der Gestaltung des Implementierungsprozesses. Die VHS zeichnet sich in unterschiedlichen Hinsichten durch Kontinuität aus. Man arbeitet mit einem festen Mitarbeiter/innenstamm, die Qualitätsthematik hat eine lange Tradition in dem Unternehmen, partizipativen Beteiligungsformen und nicht zuletzt der pädagogischen Arbeit wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Die privatwirtschaftliche Organisation dagegen zeichnet sich durch Diskontinuität insbesondere in der Struktur und den Mitarbeiter/innen aus. Das Unternehmen ist ein junges Unternehmen, das sich in seiner kurzen Bestehensgeschichte schon mehrfach auf die aktuellen Erfordernisse und Bedarfe umorientieren musste. Überdauernde Diskurszusammenhänge sind weniger über konkrete pädagogische Fragen als vielmehr über die Frage des Überlebens bestimmt. Hierdurch strukturiert sich auch ihr Interesse an LQW 2. In der Implementierung von LQW 2 wird eine Chance gesehen, Wettbewerbsvorteile in der nahen Umwelt zu gewinnen. Entsprechend schließen sie an die über LQW 2 aufgespannten Möglichkeiten an. Insgesamt geht es weniger um die Reorganisation und Reflexion bestehender Strukturen unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Imperative, als vielmehr um das schnelle Durchschreiten des Zertifizierungsprozesses. Eine andere Anschlusskommunikation erzeugt LQW 2 bei der VHS. Ohnehin bestehende Diskussionszusammenhänge zu Fragen rund um pädagogische Professionalität werden intensiviert und das Modell wird genutzt, um die organisationsinternen Strukturen mit den pädagogischen Anforderungen in ein Passungsverhältnis zu bringen.

5.6 Die Mikroebene: Mitarbeitende und Teilnehmende

In dieser Untersuchung wird auf der Mikroebene das Individuum im Kontext der Organisation fokussiert. Relevant auf der Mikroebene sind – vor dem Hintergrund der

hier zur Rede stehenden Organisationen – zum einen die Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtung selbst (vgl. Kapitel 5.6.1) und zum anderen die Klientel, d.h. die an den Weiterbildungsveranstaltungen Teilnehmenden (vgl. Kapitel 5.6.2). Wie auf den anderen genannten Ebenen auch gilt es auf der Mikroebene ebenso, Akzeptanz und Wirkung von LQW 2 zu erforschen.

5.6.1 Mitarbeitende in den Organisationen der Weiterbildung

Für die Weiterbildungslandschaft ist es charakteristisch, dass die in ihr erbrachten Dienstleistungen hochgradig arbeitsteilig erzeugt werden. So lassen sich die Tätigkeiten vom Vorstand, von der Einrichtungsleitung / Geschäftsführung, von Verwaltungsmitarbeitenden, pädagogischem Personal und von hauswirtschaftlich / technischem Personal in den meisten Einrichtungen deutlich unterscheiden. Das pädagogische Personal lässt sich wiederum in programmplanend disponierende und lehrende pädagogische Mitarbeiter/innen – letztere häufig nicht fest angestellt, sondern als Dozent/innen und Trainer/innen – differenzieren. Dieser Struktur folgend soll in diesem Kapitel das Verhältnis und die Bedeutung dieser einzelnen Mitarbeiter/innengruppen zur und für die Qualitäts- bzw. LQW-Thematik beleuchtet werden.³⁰ Dazu werden sowohl die Fallstudien als auch einzelne, die Mitarbeitenden adressierenden Items aus den standardisierten Befragungen als Datenquellen herangezogen.

5.6.1.1 Zur Bedeutung der / des Qualitätsbeauftragten

In der Gruppe des pädagogischen Personals fällt dem/r Qualitätsbeauftragten per definitionem in dem gesamten Qualitätsentwicklungs- und Testierungsprozess eine besondere Rolle zu. Am konkreten Fall sichtbar wurde diese in der Falleinrichtung der VHS, in der die Mitarbeitenden dem Qualitätsbeauftragten eine zentrale Rolle für

³⁰ Hinsichtlich einer gesonderten Betrachtung des lehrenden pädagogischen Personals, der Kursleitenden, wird hier auf die Untersuchung des DIE verwiesen (vgl. Veltjens 2006). Im Auftrag des DIE wurde von dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen im Frühjahr 2006 eine Befragung zur Einbindung von Kursleitenden durchgeführt, diese wurde allerdings vom DIE ausgewertet.

den erfolgreich verlaufenen Prozess zuschreiben (vgl. Kapitel 5.5.1.4). Anhand der standardisierten Befragung soll nun im Folgenden die Bedeutung dieser Funktion im LQW-Prozess über den konkreten Fall hinaus näher erläutert werden.

Die Einrichtungen wurden vor der Testierung gefragt, ob sie eine/n QM-Beauftragte/n in ihrer Einrichtung zur Gestaltung der Implementierung von LQW 2 haben. Dabei stellt sich heraus, dass fast 77 Prozent der antwortenden Einrichtungen über eine/n Qualitätsbeauftragte/n verfügen:

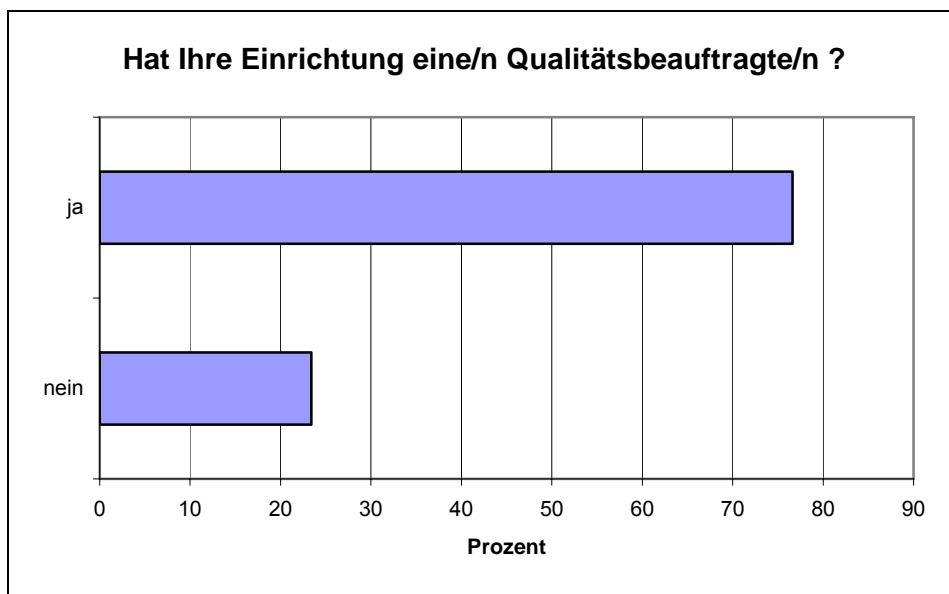


Abbildung 74: Qualitätsbeauftragte/r in der Einrichtung

Sechs Prozent der Einrichtungen haben sogar – ausschließlich für die Einführung von LQW 2 – eine/n Qualitätsbeauftragte/n eingestellt. 55 Prozent der bereits in den Einrichtungen beschäftigten Qualitätsbeauftragten reagierten auf die Herausforderung LQW 2, indem sie zur Wahrnehmung ihrer Funktion und zur Realisierung der daran gebundenen Aufgaben vor Beginn des Testierungsverfahrens eine Fortbildung absolvierten. Als Fortbildungen werden überwiegend die Veranstaltungen der regionalen Unterstützungsstellen, Angebote unterschiedlicher Landesverbände, Angebote freier Berater/innen, Angebote von ArtSet sowie die Gutachter/innenschulung des DIE genannt.

In 95 Prozent der Einrichtungen mit Qualitätsbeauftragter/m hat diese/r neben besagter Funktion noch andere Funktionen innerhalb der Organisation inne. Das heißt umgekehrt, dass die Funktion des / der Qualitätsbeauftragten nicht exklusiv

wahrgenommen, sondern in der Regel mit anderen Aufgaben in der Organisation kombiniert wird. Dabei ist auffällig, dass die Funktion des / der Qualitätsbeauftragten bei knapp einem Drittel mit Leitungsfunktionen einhergeht, und zwar Leitung der Gesamtorganisation und stellvertretende Leitung.

Setzt man die Existenz eines/r Qualitätsbeauftragten mit der Größe der Weiterbildungseinrichtung in Zusammenhang, ist auffallend, dass sämtliche großen Einrichtungen (ab 46 Mitarbeitenden) die Funktion des / der Qualitätsbeauftragten eingerichtet haben, während insbesondere kleine Einrichtungen mit ein bis zwei Mitarbeitenden oft nicht über eine/n Qualitätsbeauftragte/n verfügen. Dieses Phänomen deckt sich mit der Argumentationsstruktur, die diejenigen Einrichtungen anführen, die keine/n Qualitätsbeauftragte/n in ihrer Einrichtung haben: Sie begründen dies damit, dass vor dem Hintergrund der Einrichtungsgröße die Funktion nicht erforderlich sei, dass personelle Engpässe dies nicht erlaubten und dass aus finanziellen Gründen darauf verzichtet werden müsste. Sieben Einrichtungen geben an, dass die Funktion des / der Qualitätsbeauftragten als Gruppenaufgabe gelöst worden sei.

Gerade vor dem Hintergrund der Tatsache, dass dem / der Qualitätsbeauftragten eine so prominente Rolle zugeschrieben wird, wurden die hier untersuchten Daten der standardisierten Befragung auf Zusammenhänge zwischen dem Vorhandensein einer/s Qualitätsbeauftragten und Effekten hin geprüft. Hierbei bleibt insgesamt jedoch festzuhalten, dass die Tatsache, *ob* es eine/n Qualitätsbeauftragte/n gibt oder nicht, in keinem statistisch bedeutsamen Konnex mit akzeptanz- und wirkungsrelevanten Aspekten wie der hypothetischen Wiedereinführung³¹ oder der Weiterführung von LQW 2, dem Ausmaß an Umsetzungsschwierigkeiten, dem Beratungsbedarf oder der Anzahl der Auflagen steht. Anders sieht dies aus, wenn man die vorhandenen Qualitätsbeauftragten in diejenigen, denen (sehr) großer Einfluss auf die inhaltliche Bearbeitung und Durchführung von LQW 2 durch die Einrichtungen zugeschrieben wurde, von denjenigen mit geringem / keinem Einfluss unterscheidet. In diesem Fall deuten sich leichte Effekte an: Es können Zusammenhänge belegt werden zwischen einem / einer Qualitätsbeauftragten mit

³¹ Auf der Suche nach Hinweisen für die Akzeptanz des Verfahrens wurden die Einrichtungen hypothetisch gefragt: „Wenn Sie es noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie LQW 2 noch einmal einführen?“

gering wahrgenommenem Einfluss und einem ausbleibenden Weiterarbeiten an dem Qualitätsentwicklungsprozess sowie einer Rückkehr zu „den eigentlichen Aufgaben“.

Diese statistisch nicht signifikanten bzw. nur leichten Effekte bezüglich der Existenz bzw. Einflussnahme des / der Qualitätsbeauftragten sind gerade vor dem Hintergrund der für die Falleinrichtung heraus gearbeiteten Befunde bemerkenswert. Diese nämlich hatten einen ganz anderen Schluss nahe gelegt, da der Qualitätsbeauftragte geradezu als Erfolgsfaktor für die Umsetzung von LQW 2 bewertet wurde (vgl. Kapitel 5.5.1.4). Anhand der hier über alle Einrichtungen erhobenen, standardisierten Daten jedoch lässt sich die – zunächst nahe liegende – Gleichung „(einflussreiche/r) Qualitätsbeauftragte/r = weniger Umsetzungsschwierigkeiten, mehr Austausch, weniger externe Beratung, weniger Auflagen im Gutachten, häufigere Entscheidung für eine hypothetische, erneute Einführung von LQW 2 und somit ggf. eine höhere Akzeptanz“ nicht belegen. Nur bei der nachhaltigen Weiterverfolgung von LQW 2 zeigt sich ein lediglich punktueller, leichter Effekt (s.o.), der allerdings auch nicht monokausal auf den / die Qualitätsbeauftragte zurückgeführt werden kann.

Offensichtlich macht also hinsichtlich einer positiven Umsetzung von LQW 2 der / die Qualitätsbeauftragte nicht alleine den Unterschied aus; daher wird der Fokus im nächsten Kapitel auch auf andere Mitarbeitende gerichtet.

5.6.1.2 Qualitätsthematik und Mitarbeiter/innengruppen

Im Rahmen der Systemevaluation wurde zu dem ersten Messzeitpunkt der Frage nachgegangen, wie intensiv sich unterschiedliche Mitarbeiter/innengruppen – unmittelbare Organisationsmitglieder (Leitung, pädagogisches Personal, Verwaltungsmitarbeiter/innen und hauswirtschaftliches Personal), der Vorstand und die lose gekoppelten Dozent/innen – mit dem Thema „Qualität in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung“ beschäftigt haben. Betrachtet man die unmittelbaren Organisationsmitglieder, stellt sich der Eindruck ein, dass die Auseinandersetzung mit Qualität mit der hierarchischen Position in der Organisation interagiert.

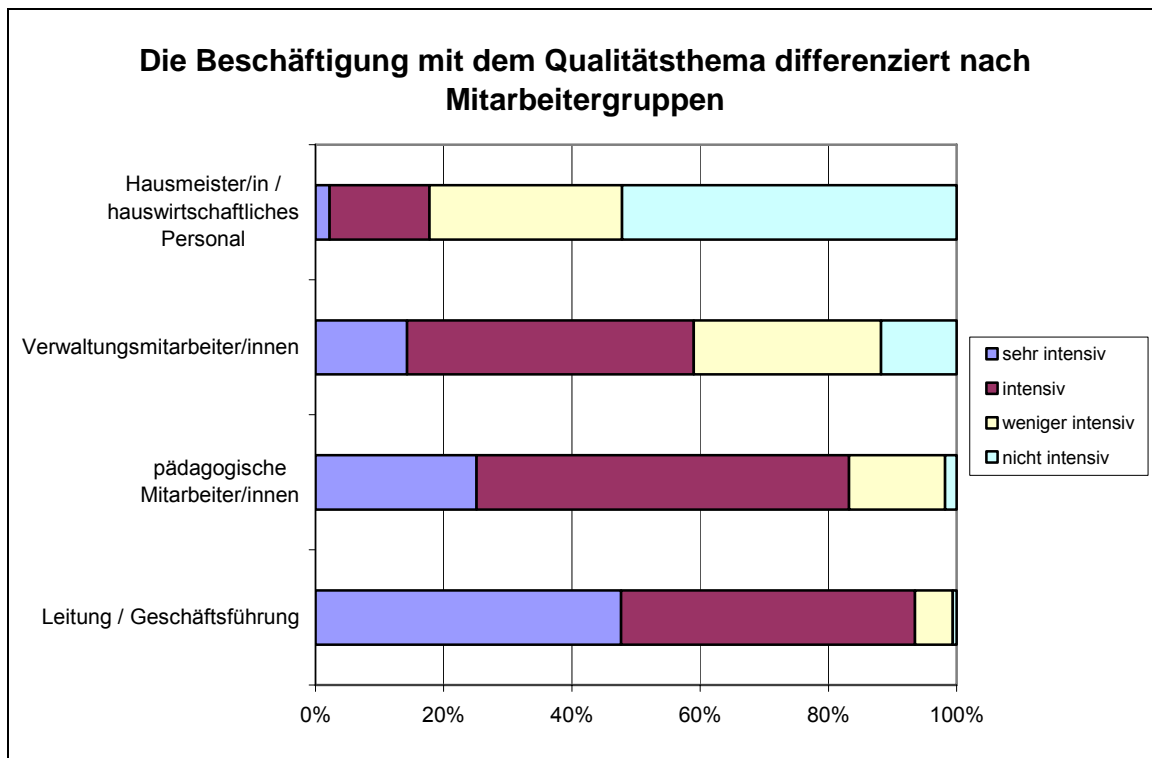


Abbildung 75: Differenzierung der Beschäftigung mit Qualität nach Mitarbeiter/innengruppen I

Innerhalb der Organisationen wird davon ausgegangen, dass sich die Leitung / Geschäftsführung sehr intensiv (48 Prozent) bis intensiv (46 Prozent) mit der Qualität auseinandersetzt, an zweiter Stelle logieren die pädagogischen Mitarbeiter/innen, während das verwaltungs- und hauswirtschaftliche Personal an dritter und vierter Stelle rangiert.

Betrachtet man die gewissermaßen lose an eine Einrichtung gekoppelten Akteure, zeigt sich folgendes Bild:

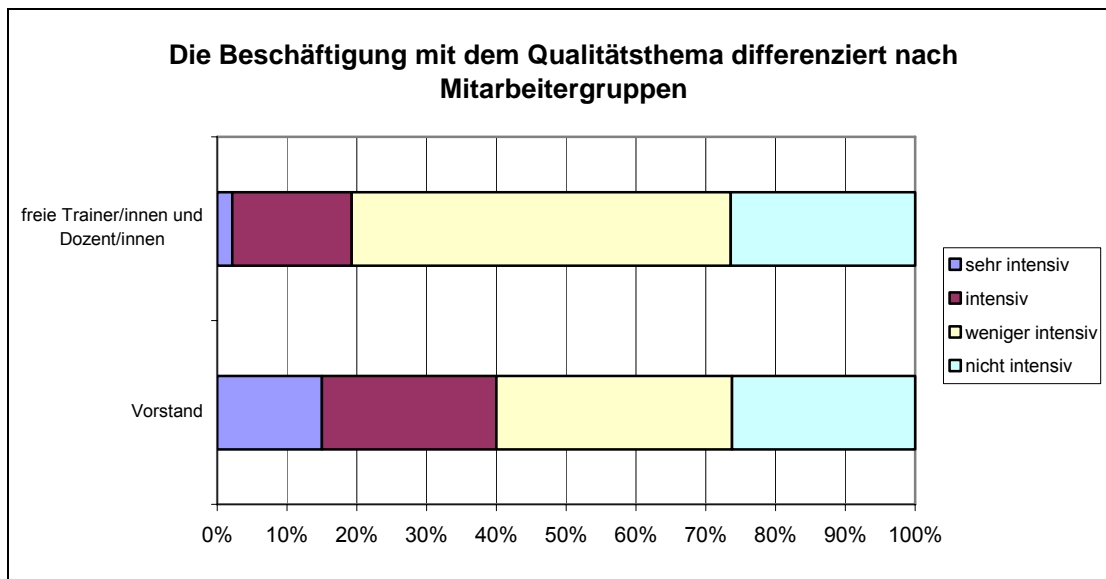


Abbildung 76: Differenzierung der Beschäftigung mit Qualität nach Mitarbeiter/innengruppen II

Während von rund 40 Prozent der Organisationen davon ausgegangen wird, dass sich der Vorstand sehr intensiv bis intensiv mit Qualitätsfragen auseinandersetzt, wird den freien Trainer/innen und Dozent/innen unterstellt, dass sie sich wenig mit der Frage der Qualität in der Weiterbildung beschäftigen (wenig intensiv: 54 Prozent, nicht intensiv 26 Prozent). Wie diese Einschätzung durch die Organisation zustande kommt, kann mit Hilfe des Datensatzes nicht rekonstruiert werden. Man muss in Rechnung stellen, dass der Grad der thematischen Vertrautheit der freien Trainer/innen und Dozent/innen mit der Qualitätsdebatte für die Organisation aufgrund der losen Koppelung nicht unmittelbar einsehbar ist. Hierüber kann von der Organisation aus nur spekuliert werden. Dennoch ist die Einschätzung der Einrichtungen, dass sich die freien Trainer/innen und Dozent/innen eher wenig mit Qualität beschäftigen, ein interessanter Befund. Denn: Einrichtungen präsentieren sich geradezu über die Personengruppe der freien Trainer/innen und Dozent/innen bei den Teilnehmenden. In der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden wird die Qualität des Lehr-Lern-Prozesses virulent. Insofern müsste die Einrichtung ein hohes Interesse daran haben, dass sich gerade diese Personengruppe mit Qualitätsfragen beschäftigt.

Vor diesem Hintergrund wurde – ebenfalls im Rahmen des ersten Messzeitpunktes – gefragt, inwieweit die freien Trainer/innen und Dozent/innen von der Organisation aus in die Diskussion um die Einführung von LQW 2 eingebunden werden. Dies lässt

die Integrationsbemühung der Organisation gegenüber den freien Trainer/innen und Dozent/innen erkennen. Dabei zeigt sich folgendes Bild:

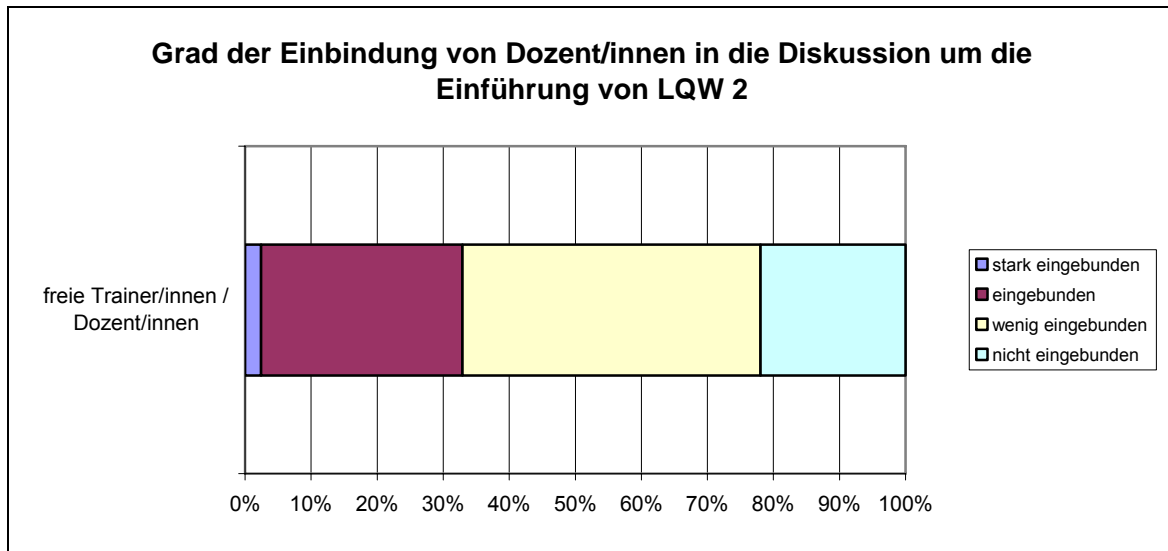


Abbildung 77: Grad der Einbindung der Dozent/innen in die Diskussion um die Einführung von LQW 2

Ein Drittel der Weiterbildungseinrichtungen bindet demnach im Sommer 2004 die freien Trainer/innen und Dozent/innen ein – über die Form lassen sich zu diesem Zeitpunkt allerdings keine Aussagen machen.³² Rund 45 Prozent der antwortenden Einrichtungen geben eine geringe Einbindung an, während 22 Prozent angeben, freie Trainer/innen und Dozent/innen nicht zu berücksichtigen.

Am stärksten einbezogen sind die Führungen einer Organisation, aber auch das fest angestellte Personal – pädagogische Mitarbeiter/innen wie Mitarbeiter/innen der Verwaltung – werden von weitgehend allen Organisationen in die Implementierung von LQW 2 eingebunden:

³² Von einer Einrichtung ist bekannt, dass die in einer Vertreterschaft organisierten Dozent/innen über ihre/n Vertreter/in Kontakt zu der Einrichtung haben und diese/r auch in ausgewählten Bereichen in die Qualitätsentwicklung eingebunden ist.

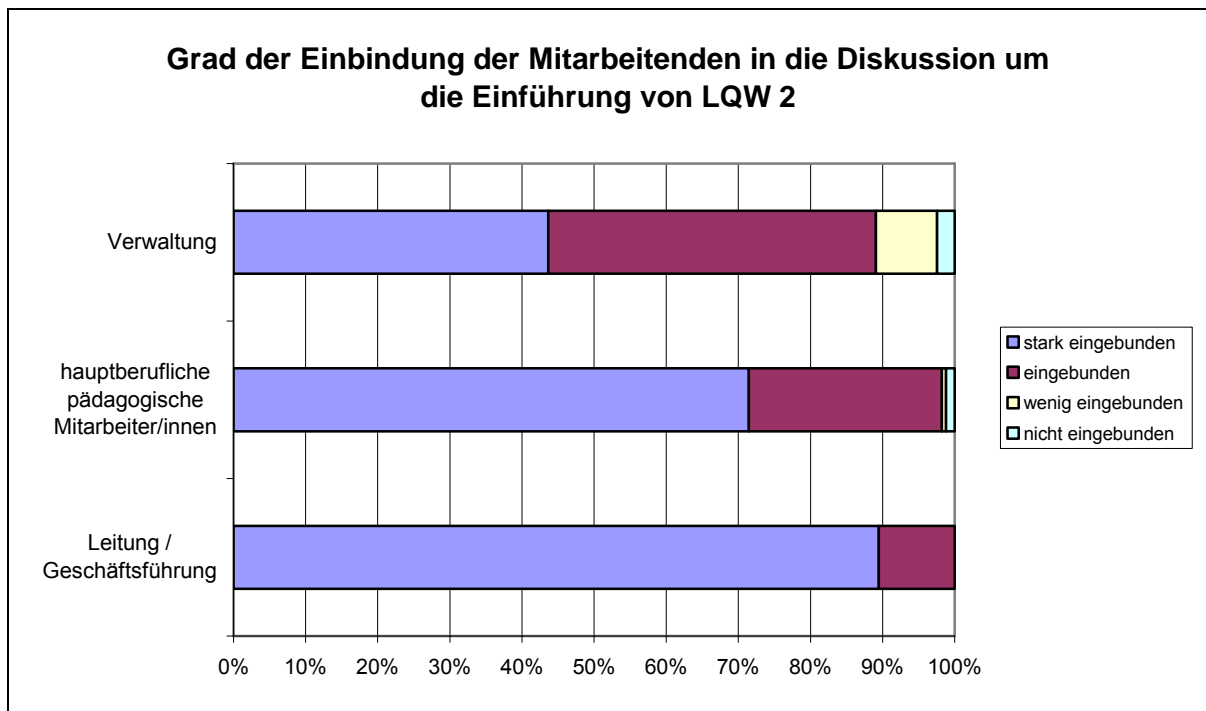


Abbildung 78: Einbindung in die Diskussion um die Einführung von LQW 2

Die Integration von pädagogischen Mitarbeiter/innen wie Mitarbeiter/innen der Verwaltung in die Diskussion gibt dem Thema Qualität die Chance, in die Organisation hinein zu diffundieren und nicht mehr nur von der Spitze der Organisation, der Hierarchie, aus behandelt zu werden. Würde die Qualitätsthematik, dem Qualitätsmanagementgedanken entsprechend, ein alle Organisationsmitglieder betreffendes Thema werden, müssten auch auf der Ebene der Verwaltung und der pädagogischen Mitarbeiter/innen Veränderungen in der Arbeit zu konstatieren sein.

Bestätigung findet diese Annahme im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes. Hier werden die Einrichtungen danach gefragt, inwiefern durch die Implementierung von LQW 2, Veränderungen in der Arbeit der Mitarbeitenden resultieren. Dabei zeigt sich folgendes Bild:

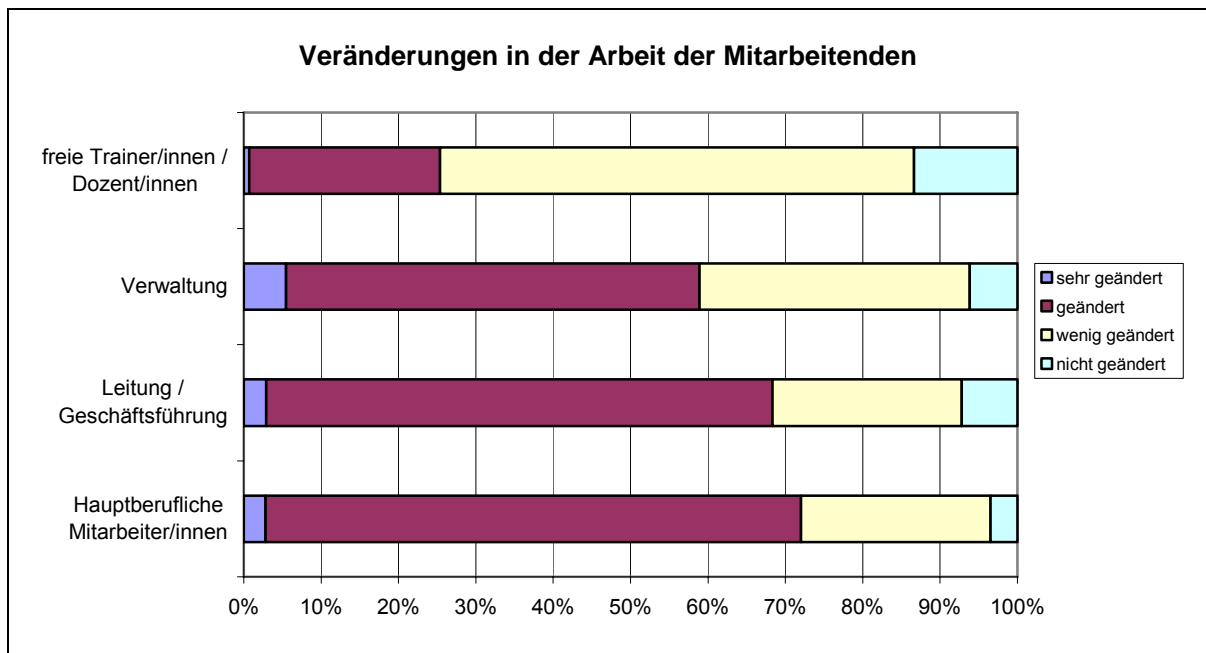


Abbildung 79: Veränderungen in der Arbeit der Mitarbeitenden

Für die Hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen, die Leitung / Geschäftsführung wie auch die Verwaltungsmitarbeiter/innen geben die Einrichtungen die meisten Veränderungen an. Nur etwa 25 Prozent geben an, dass sich auf der Ebene der freien Trainer/innen und Dozent/innen Veränderungen ergeben.³³ Dass 75 Prozent der Einrichtungen keine Veränderungen sehen, erstaunt vor dem Hintergrund, dass die freien Trainer/innen und Dozent/innen den Dreh- und Angelpunkt an der Schnittstelle zum Lernenden darstellen.

Spiegelt man diese Befunde mit den diesbezüglichen Erfahrungen der Gutachter/innen / Berater/innen, dann zeichnen diese Daten ein positiveres Bild, als es sich den Gutachter/innen / Berater/innen in ihren Praxiskontakten zu vermitteln scheint. Von marginalen Ausnahmen abgesehen seien freie Trainer/innen und Dozent/innen in die Qualitätsentwicklung der Organisation *nicht* eingebunden. Auch werden von den Gutachter/innen / Berater/innen für die Ebene der freien Trainer/innen und Dozent/innen kaum Veränderungen in der konkreten Arbeit erwartet (vgl. Abschlussbericht der ersten Durchführungsphase 2005).

³³ Hinsichtlich der Wirkung der Beschäftigung der Mitarbeiter/innen (Hauptberuflich planend-pädagogische Mitarbeiter/innen, Verwaltungsmitarbeiter/innen, Lehrende, Sozialpädagogen/innen, Ausbilder/innen) mit dem Qualitätsthema belegt Schütt (2006) in seiner Untersuchung zur Mitarbeiterzufriedenheit und LQW zwar keinen Zusammenhang zwischen Mitarbeiterzufriedenheit und der Einführung von LQW. Es zeigt sich jedoch, dass aus der Sicht der Mitarbeiter/innen die Transparenz in den (eigenen) Geschäftsvorgängen zugenommen hat und die Organisationsziele aufgrund der Leitbildentwicklung für sie klarer geworden sind (vgl. Schütt 2006, S. 219f.).

Die Gutachter/innen / Berater/innen sehen in der Möglichkeit der Einbindung von freien Trainer/innen und Dozent/innen eine wesentliche, strukturell bedingte „Leerstelle“ – die sowohl mit dem Modell LQW 2 als auch mit der spezifischen Stellung der Kursleitenden in Zusammenhang gebracht wird: Was das Modell LQW 2 anbelangt, so lässt sich festhalten, dass dieses eine Einbindung der Kursleitenden nicht explizit fordert. D.h. um die Zertifizierung erfolgreich abzuschließen, gibt es kein Erfordernis, die Kursleitenden in den Qualitätsentwicklungsprozess zu integrieren. Was die Stellung der Kursleitenden anbelangt, so lässt sich sagen, dass diese vielfach in prekären Beschäftigungsverhältnissen sind und im Dienste unterschiedlicher Organisationen stehen. Die Bindung von Seiten der Kursleitenden an eine spezielle Organisation ist i. d. R. lose (vgl. Rosenblatt/Thebis 2004). Ihr eigener Wunsch, sich vor dem Hintergrund von Verpflichtungen gegenüber unterschiedlichen Organisationen und begrenzten zeitlichen Ressourcen in die Qualitätsbemühungen einer speziellen Organisation einzubinden, dürfte begrenzt sein. Zudem ist von Seiten der Organisation die Zugriffsmöglichkeit auf die freien Trainer/innen beschränkt: Die freien Trainer/innen und Dozent/innen sind formal nicht Mitglied der Organisation, sodass die für Mitglieder üblicherweise geltenden Mitgliedschaftsregeln nicht greifen. Eine Beteiligungsverpflichtung durch die Organisation, den Qualitätsentwicklungsprozess der Einrichtung mitzugestalten, dürfte insofern nur schwer durchsetzbar sein. Kurzum: Die Frage der Einbindung der Kursleitenden ist modelltheoretisch offen und praktisch sehr schwierig zu lösen. Nichtsdestoweniger sind die Kursleitenden von zentraler Bedeutung für die Organisation, da sie, wie oben angedeutet, einen zentralen Kontaktpunkt der Einrichtung zu den Lernenden / Teilnehmenden darstellen. Deshalb erschien es sehr lohnend, das Ausmaß an Einbindung dieser Akteursgruppe und die Formen, die die Organisationen hierzu finden, näher zu untersuchen (vgl. hierzu Krewerth 2004) sowie der Frage nachzugehen, welche konkreten Auswirkungen die Einführung von LQW 2 auf das Handeln der Kursleitenden hat und wie sie LQW 2 beurteilen. In der zweiten Durchführungsphase wurden daher in einer separaten Untersuchung, Möglichkeiten der Einbindung explorativ vom DIE analysiert (vgl. hierzu Kapitel 3.2.5 und 4 sowie Veltjens 2006).

5.6.2 An der Schnittstelle zur Umwelt: die Teilnehmenden

In der ersten Durchführungsphase der Systemevaluation musste die Perspektive der Teilnehmenden noch zurückgestellt werden, da erst dann auf LQW 2 zurückführbare Veränderungen durch die Teilnehmenden beobachtbar werden können, wenn die Einrichtungen die Testierung abgeschlossen haben und nach der Logik von LQW 2 ihren Alltag gestalten, das Modell also in der Praxis wirksam ist. Deshalb wurden die Teilnehmenden erst in der zweiten Durchführungsphase in den Blick genommen und in die Systemevaluation integriert.

Die Untersuchung der Frage, was von den in der Weiterbildungseinrichtung initiierten Qualitätsbemühungen bei den Teilnehmenden ankommt und ob aus Sicht der Teilnehmenden Veränderungen in der Einrichtung konstatiert werden können, war grundsätzlich explorativ angelegt (dies war ausdrücklicher Wunsch der Auftraggeber, vgl. Kapitel 3.2.5) und wurde daher anhand von leitfadengestützten Interviews und Gruppendiskussionen eruiert. Bevor diese durchgeführt werden konnten, sollte zunächst eine telefonische Befragung der Einrichtungen zur Einbindung von Teilnehmenden in die LQW-Qualitätsarbeit durchgeführt werden (vgl. Abbildung 80), um u.a. die (Nicht-) Einbindung von Teilnehmenden sowie die diesbezüglichen Motive, Erwartungen und Erfahrungen der Einrichtungen fragebogengestützt erfassen zu können. Befragt wurden Einrichtungen, die bereits im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes kontaktiert wurden und geantwortet hatten. Parallel zu der telefonischen Befragung galt es zwei Falleinrichtungen zu gewinnen: Eine Einrichtung, die Teilnehmende eingebunden und eine Einrichtung, die keine Teilnehmenden eingebunden hatte. Um eventuelle Unterschiede, die auf die (Nicht-) Einbindung von Teilnehmenden zurückzuführen sein könnten, explorieren zu können, kamen nur solche Einrichtungen in Betracht, die zum Zeitpunkt der Untersuchung mindestens ein halbes Jahr LQW 2-testiert waren und über eine ähnliche (heterogene) Teilnehmendenstruktur verfügen (vgl. Kapitel 3.2.5). Die als Falleinrichtung des ersten Messzeitpunktes fungierende großstädtische VHS erklärte sich sofort bereit, auch beim zweiten Messzeitpunkt zur Verfügung zu stehen; sie hatte keine Teilnehmenden eingebunden. Zudem konnte eine weitere großstädtische VHS, die Teilnehmende eingebunden hatte, als kontrastierende Einrichtung gewonnen werden.

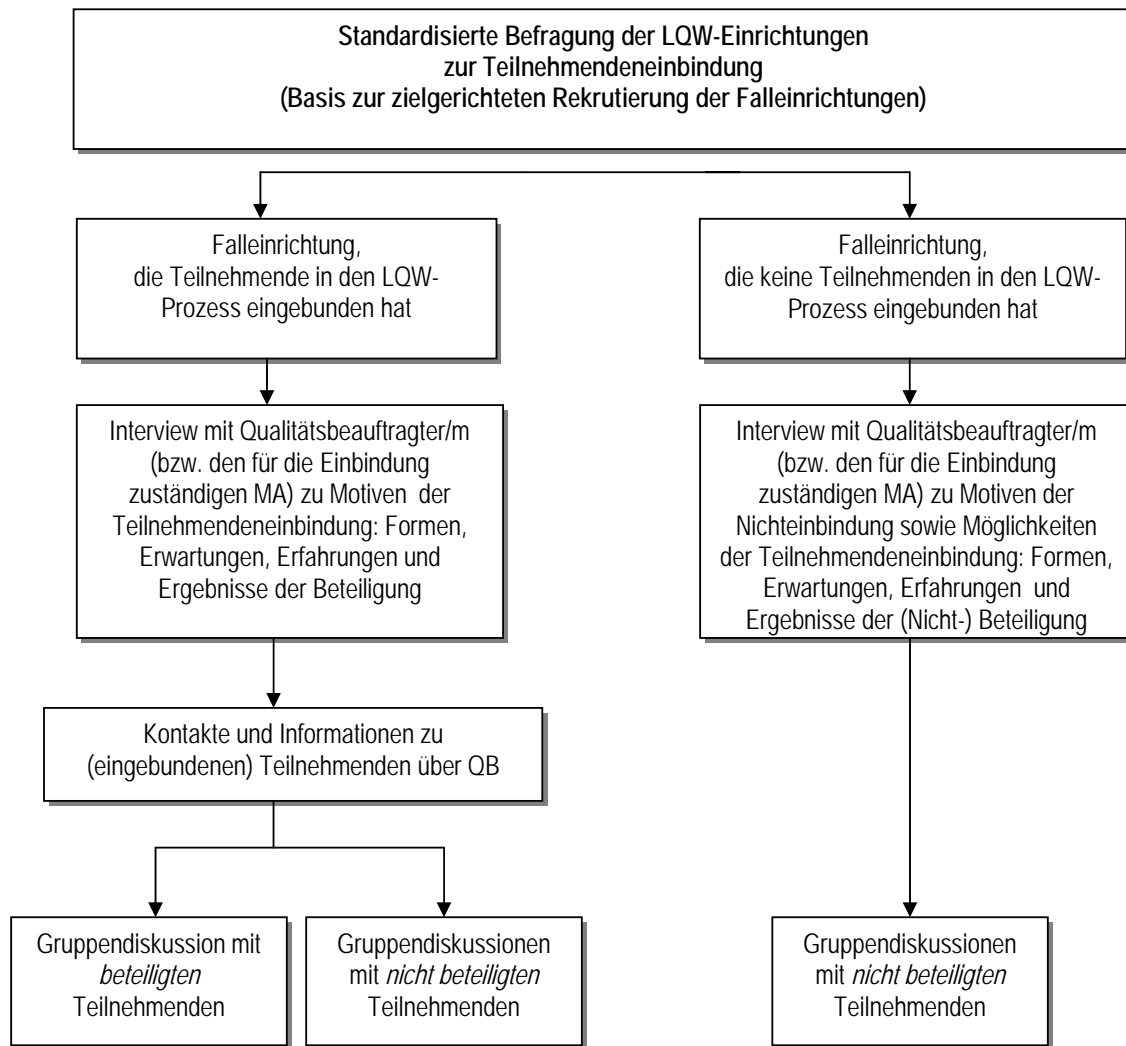


Abbildung 80: Untersuchungsdesign Teilnehmendenebene

Durch leitfadengestützte Interviews mit den jeweiligen Qualitätsbeauftragten dieser beiden Einrichtungen wurde u.a. deren Sicht auf die Fragen erhoben, ob bzw. wie der Teilnehmende, d.h. der „Lernende“, die Einführung der Lernerorientierten Qualitätstestierung in die Weiterbildungseinrichtung wahrnimmt und einschätzt und ob die Qualität von Lernprozessen und -erträgen eine andere geworden ist.

Diese Fragen galt es natürlich nicht nur den Qualitätsbeauftragten, sondern auch den Teilnehmenden selbst zu stellen. Durch die Wahl der Falleinrichtungen war es möglich, sowohl mit an dem LQW-Prozess beteiligten wie auch nicht beteiligten Teilnehmenden eine bzw. vier Gruppendiskussionen durchzuführen.

Im Folgenden sollen zunächst zentrale Ergebnisse aus der standardisierten telefonischen Befragung zur (Nicht-) Einbindung von Teilnehmenden in den LQW-Qualitätstestierungsprozess berichtet werden, um anschließend die Interviews und

Gruppendiskussionen aus den Falleinrichtungen des zweiten Messzeitpunktes daraufhin auszuwerten, ob und ggf. wie die jeweilige Einrichtung im Wissenshaushalt der Teilnehmenden vertreten und wo bearbeitungsrelevante Punkte an der Schnittstelle zum Teilnehmenden sind.

5.6.2.1 Standardisierte telefonische Befragung zur (Nicht-) Einbindung von Teilnehmenden

Zum Zeitpunkt der telefonischen Befragung von Februar bis im April / Mai 2006 konnten aus der Erhebungsgrundgesamtheit 132 Einrichtungen interviewt werden, die bis dahin den zweiten Messzeitpunkt bzw. die Testierung erfolgreich durchlaufen hatten. Sie geben zu knapp 19 Prozent an, in dem gesamten Testierungsprozess Teilnehmende eingebunden zu haben. Rund fünf Prozent der befragten Einrichtungen taten dies zunächst auch; aus unterschiedlichen Gründen wurde diese Einbindung jedoch wieder beendet. 76 Prozent haben zu keinem Zeitpunkt Teilnehmende einbezogen.

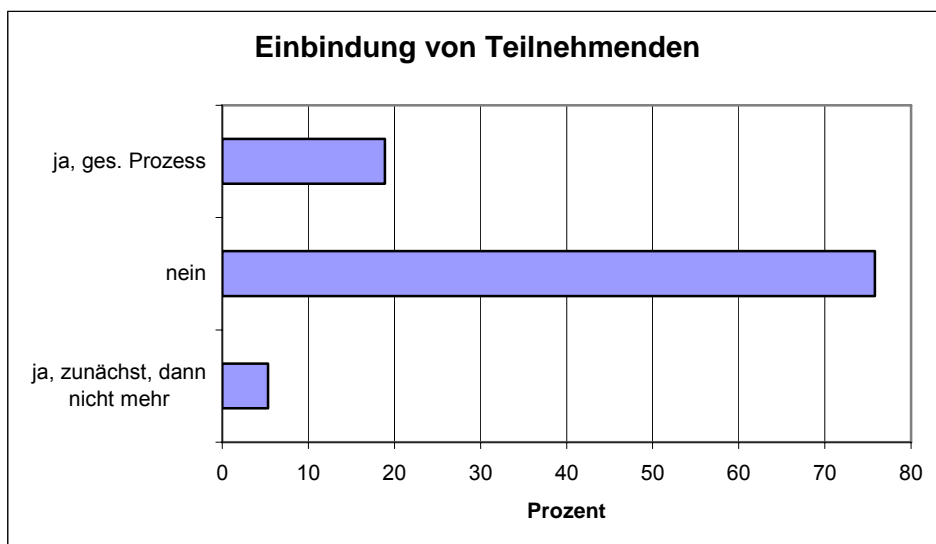


Abbildung 81: Einbindung von Teilnehmenden durch die Einrichtungen

Bei den 19 Prozent der Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, wurden diese zumeist von Seiten der Organisation nach jeweils sehr unterschiedlichen Kriterien gezielt angefragt; in 56 Prozent der Fälle wurde (zudem) die Teilnehmendenvertretung eingeladen. Die Resonanz auf diese

Beteiligungsangebote war bei den Teilnehmenden, so berichten die Einrichtungen, gespalten:

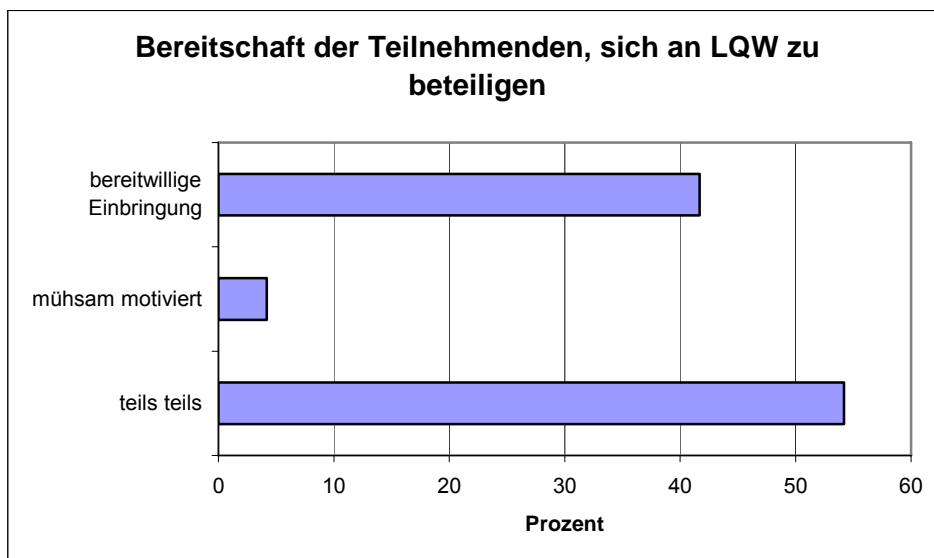


Abbildung 82: Bereitschaft der Teilnehmenden, sich an LQW 2 zu beteiligen

Zudem wurden die Teilnehmende einbindenden Einrichtungen danach gefragt, was sie dazu motiviert habe. Als „sehr wichtige“ Gründe für die in ihrer Einrichtung erfolgte Einbindung nennen die Befragten,

- ⇒ dass die Teilnehmenden Hinweise, „wie die Organisation von außen wahrgenommen“ werden würde, geben können (68 Prozent),
- ⇒ dass die „Wünsche der Teilnehmenden durch den direkten Kontakt [besser] erkennbar“ seien (64 Prozent),
- ⇒ dass Teilnehmende „Hinweise geben können für die Umsetzung der Lernerorientierung“ (60 Prozent) sowie
- ⇒ dass sie Hinweise für die „Optimierung des bisherigen Kundenkontakts und -services“ geben können (52 Prozent).

Auffällig ist, dass die Einbindung von Teilnehmenden und die daraus für die Einrichtung generierbaren Hinweise hinsichtlich einer verbesserten „methodisch didaktische[n] Gestaltung von Kursen“ mit nur 12 Prozent in sehr viel geringerem Ausmaß für „sehr wichtig“ gehalten wird. Offensichtlich versprechen sich die Einrichtungen in diesem in Bezug auf den Lernenden zentralen Punkt deutlich weniger von einer Integration ihrer Teilnehmenden in den explizit *lerner-* (und nicht „nur“ teilnehmer-) orientierten Prozess der Qualitätstestierung als bei den oben genannten anderen Themen.

Dieses Phänomen bestätigt sich, wenn die Einrichtungen beantworten, an welchen Stellen die Einbindung von Teilnehmenden besonders wirksam und „ertragreich“ für sie gewesen sei. Hinweise von Teilnehmenden zur Wahrnehmung der Organisation von außen, zur Optimierung der Kundenkontakte und anderen nicht spezifisch pädagogischen Feldern wie „Wünsche der Teilnehmenden durch direkten Kontakt [besser] erkennbar“ werden zu deutlich höheren Prozentsätzen für „sehr ertragreich“ gehalten als die Hinweise, die Teilnehmende hinsichtlich der Art und Weise geben, „wie Kurse evaluiert“, „wie Kurse methodisch didaktisch gestaltet werden sollten“ oder wie „sie als Teilnehmende lernen wollen“.

Auch wenn die Fallzahlen hier nicht groß sind, deutet sich doch an, dass die Einrichtungen die Teilnehmendeneinbindung wohl als eine *Kundeneinbindung*, nicht als eine *Lernereinbindung* begreifen. Im Vergleich werden nämlich Hinweise aus der Perspektive des Lernenden in geringerem Ausmaß für sehr wichtig und sehr ertragreich gehalten als Hinweise, die jede/r Nutzer/in des Einrichtungsangebots geben könnte – auch ohne, dass er lernt (vgl. Nittel 1997, 1999). Die im Kontext der Lernerorientierten Qualitätstestierung mögliche Einbindung des Lernenden in den Qualitätsentwicklungsprozess durch die Einrichtungen bleibt demnach hauptsächlich auf die pädagogisch unspezifischen Bereiche, die dem Lehr-Lerngeschehen vor- oder nachgeschaltet sind, begrenzt und somit hinter ihren Möglichkeiten zurück.

Dass der Kunde und seine – lernerorientiert betrachtet – eher pädagogisch unspezifischen Hinweise für sehr wichtig und ertragreich gehalten werden, geht einher mit dem Befund, dass kommerzielle, privatwirtschaftliche Weiterbildungseinrichtungen signifikant häufiger „Kunden“ an ihrem Qualitätsentwicklungsprozess beteiligt haben als Einrichtungen aus den beiden anderen Bereichen. Die Vermutung liegt nahe, dass im marktnahen privatwirtschaftlichen Herkunftskontext Kunden- und Marktforschung eine längere Tradition und Selbstverständlichkeit haben als in anderen Herkunftskontexten und daher sich auch hier bei den privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbietern eine größere Affinität zur Einbindung von Teilnehmenden finden lässt.

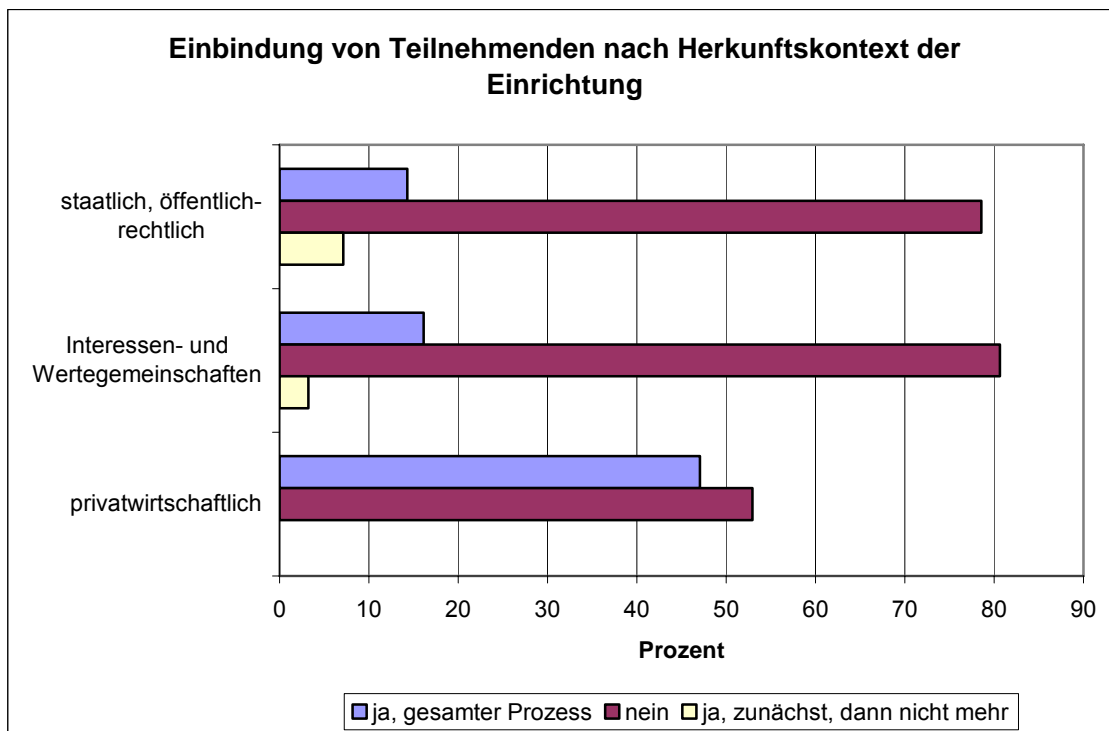


Abbildung 83: Einbindung von Teilnehmenden nach Herkunftskontext der Einrichtung

Einrichtungen, die keine Teilnehmenden eingebunden haben, begründen dies hauptsächlich damit, dass diese Einbindung zeitlich zu aufwendig (53 Prozent) und eine Einbindung der Teilnehmenden nicht notwendig (45 Prozent) sei. Dass eine solche Beteiligung finanziell zu aufwendig sei (27 Prozent), interne Prozesse der Organisation die Teilnehmenden nicht betreffen würden (33 Prozent) oder die Teilnehmenden zu einer Einbindung nicht bereit gewesen seien (18 Prozent), bejahte dagegen jeweils nur eine Minderheit.

Nachdem aus der Bewertungsperspektive der Einrichtungen dargestellt wurde, welche Art von qualitätsrelevanten Hinweisen der (wenn überhaupt beteiligten) Teilnehmenden in den Wissenshaushalt der Einrichtungen als wichtig und ertragreich Eingang finden, soll im nun folgenden Kapitel die Perspektive gewendet werden: Anhand von Gruppendiskussionen mit Teilnehmer/innen und zwei Interviews mit den jeweiligen Qualitätsbeauftragten in den Falleinrichtungen des zweiten Messzeitpunktes soll mit der Perspektive auf die Weiterbildungsteilnehmer/innen geklärt werden, was von den Qualitätsbemühungen der jeweiligen Einrichtung in der Wahrnehmung der Teilnehmenden wieder zu finden ist.

5.6.2.2 Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden und Interviews mit Qualitätsbeauftragten

Über etliche Kursleiter/innen der beiden Falleinrichtungen konnten für insgesamt fünf Gruppendiskussionen Teilnehmende gewonnen werden, teils mit Seminargutscheinen belohnt. Eine dieser Gruppendiskussionen versammelte ausschließlich Teilnehmende, die von ihrer Weiterbildungseinrichtung am Qualitätstestierungsprozess im Rahmen von Arbeitsgruppen zu einzelnen Qualitätsbereichen beteiligt worden waren (vgl. Abbildung 80). In allen Gesprächsrunden mit jeweils bis zu sechs Teilnehmenden, die über längerfristige Erfahrungen mit der aktuellen und zumeist auch mit anderen Weiterbildungseinrichtungen verfügen, wurden mit Unterstützung eines Leitfadens Themenschwerpunkte gesetzt. Im Folgenden sollen zu den wichtigsten dieser Themenschwerpunkte Einblicke in die Wahrnehmung von Teilnehmenden geliefert werden.

In einem ersten Zugriff sollten sich die Teilnehmenden zu Qualität im Allgemeinen und darauf folgend zur ihren Vorstellungen / den Charakteristika einer aus ihrer Sicht qualitativ hochwertigen Weiterbildungseinrichtung äußern. Ihre persönlichen Erwartungen oder Ansprüche an die „ideale, qualitätvolle Einrichtung“ sind deshalb wichtig zu erfahren, weil von ihnen abhängt und sich an ihnen zeigt, in welchen weiterbildungsrelevanten Bereichen und Dimensionen die Teilnehmenden überhaupt mit dem Begriff und der Vorstellung von „Qualität“ operieren. Diese maximalen Erwartungen stecken den Rahmen ab, in dem später erforschte potenziell denkbare Qualitätslücken aber auch Wirkungen überhaupt wahrgenommen und verbalisiert werden können.

Es zeigt sich, dass die Teilnehmenden vor allem zweierlei Bezüge herstellen. Zum einen wird auf die Lehr-Lern-Situation abgestellt, auf die Größe der Gruppen, auf den eigenen Lernerfolg, aber auch z.B. auf die Qualität der Lehrenden und die der Lehrinhalte und -materialien:

Moderatorin: „Wenn man jetzt mal auf den Begriff der Qualität kommt. Die Einrichtung soll ja qualitativ gut arbeiten. Wie würden Sie denn den Begriff Qualität beschreiben? [...]“

TN: „[...] auf jeden Fall gute Trainer, das die vielleicht getestet werden vorher. Dass man nicht einfach Trainer nimmt, die sich anmelden.“

(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 1)³⁴

TN: „Ja, weil es rein äh technisch strukturiert ist und die müssen bestimmte Qualität, sagen wir mal ganz simpel, was jeder am Auto kennt: Den Stahl, der verwendet wird, die Achsen, dann muss das koordiniert werden, [...] ist nicht ganz so einfach. Und das kann ich technisch viel besser packen, wie hier Lehrer und Lehrstoff [...] weil wir ja von den Sprachen kommen, wie will ich da Qualität --? Qualitätsmanagement kann ich ja nur über die Person da machen und über den Lehrstoff.“

(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 1)

Zum anderen wird auf die der Lehr-Lern-Situation vor- und nachgeschalteten Abläufe und Bedingungen rekurriert, angefangen vom Erscheinungsbild des Weiterbildungsanbieters, über erste Kontakte mit Einrichtungsmitarbeitenden bis hin zu Parkplatzgebühren nach der Kursteilnahme. Fragt man die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion danach, an welchen Punkten sie „Qualität“ oder deren Fehlen ausmachen können, ist folgende Antwort typisch:

TN: „Ähm, das Organisatorische, äh wenn ich so an die, äh, Anmeldung äh, denke, wie die abgelaufen ist, das kann man inzwischen online machen, das ist in der Regel ganz gut gegangen, es ist aber auch oft schief gegangen, also muss ich wohl auch sagen. Das muss eigentlich klappen. Ich finde diese Anmeldezyklus und -ablauf, der sollte klappen. Äh möchte man hier jemand telefonisch erreichen, ist es wahnsinnig schwer, [...] man kann sich wirklich die Finger wund wählen, man erreicht kaum jemanden und wenn man jemand erreicht, ist mit Sicherheit nicht denjenigen, der zuständig ist, ne?“

(Gruppendiskussion 1 mit eingebundenen Teilnehmenden, Falleinrichtung 2)

In der Gesamtschau betrachtet wird deutlich, dass beide Bereiche, die für die Teilnehmenden offensichtlich qualitätsrelevant sind, als ähnlich wichtig für die Zufriedenheit mit der Weiterbildungseinrichtung eingestuft werden, und zwar nicht nur von den Teilnehmenden, sondern auch von den Qualitätsbeauftragten. Charakteristisch sind folgende Aussagen:

³⁴ Falleinrichtung 1: nicht eingebundene Teilnehmende; Falleinrichtung 2: eingebundene und nicht eingebundene Teilnehmende

TN: „Aber was mir noch ganz wichtig wäre ist, dass es nicht nur die Qualität des Kursinhaltes geht, sondern schon für mich auch sehr wichtig ist, dass die Qualität des organisatorischen Drumherums stimmt. Also dass die Verwaltung der VHS funktioniert, dass die Kursabwicklung funktioniert, dass die Anmeldebestätigungen kommen, wann man sie erwartet, dass die Kurse dann auch anfangen, wenn ich es erwarte, dass das Gebäude funktioniert, all diese Dinge.“
(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 2)

Qualitätsbeauftragter: „Mein Bild ist immer noch da-, das, wenn ich Kursleitende habe, die mit den Teilnehmern so arbeiten, dass die sich einbezogen fühlen, dass die dort machen können weswegen sie in den Kurs gekommen sind und wenn das alles auch noch organisatorisch und finanztechnisch reibungslos klappt, müsste ich eigentlich zufriedene Teilnehmer haben. ...“
(Qualitätsbeauftragter, Falleinrichtung 1)

Während für die Teilnehmenden eine Vielzahl von Indikatoren wahrnehmbar und verbalisierbar sind, anhand derer sie ihren Eindruck gewinnen, wie qualitativ die Weiterbildungseinrichtung arbeitet, ist ihnen der Gedanke an ein systematisches Bemühen der Einrichtung um die Verbesserung dieser Indikatoren im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems in der Weiterbildungseinrichtung jedoch eher fremd:

Moderatorin: „Und Sie kennen ja auch ISO, Qualitätsmanagement wahrscheinlich auch bei [Name des Automobilherstellers, wo die Angesprochene arbeitet]?“
TN 1: „Genau, bei uns gibt’s eine Großabteilung, die Qualitätsmanagement macht, für die ganzen Autos...“
TN 2: (unterbricht): „Ja gut, das ist aber ne andere Schiene.“
TN 1: „Ja, klar.“
TN 2: „Das ist eine andere Schiene, ja.“
(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 1)

Neben dieser Fremdheit konnte auch beobachtet werden, dass in einem Fall das Vorhandensein von systematischem Qualitätsmanagement registriert worden ist.³⁵ Allerdings bleibt der Eindruck davon diffus. Die zurück bleibende Diffusität ist symptomatisch für den Umstand, dass die Systemebenen – hier Mikroebene und Mesoebene – nur punktuell über vermutende Rückschlüsse in die jeweils andere Ebene Einblick nehmen können („man kann es an diesen Zetteln, die wir am

³⁵ Hier beziehen sich die Aussagen natürlich nur auf die *nicht* von der Einrichtung am LQW-Prozess beteiligten Teilnehmenden, die auch an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben.

Kursende ausfüllen müssen, erkennen, dass offensichtlich solche Maßnahmen laufen“).

Moderatorin: „Haben sie denn im Bereich jetzt von den Volkshochschulen schon mal was gehört, dass die so was wie Qualitätsmanagement machen? Ist ihnen das mal begegnet?“
TN 1: „von außen nicht“
TN 2: „durch irgendwelche Informationen. Da hängt irgendein zertifiziert oder was steht da drauf“
TN 3: „über unten, ja“
TN 2: „irgendwo, wir laufen ja immer die Treppen hoch, bis zum dritten Stock, und irgendwo steht da irgendwie VHS zertifiziert oder so, so ein kleines Plakat... Wobei man natürlich jetzt nicht weiß, was konkret damit ausgesagt wird.“
TN 4: „ja also, man kann es an diesen Zetteln, die wir am Kursende ausfüllen müssen erkennen, dass offensichtlich solche Maßnahmen laufen. Das ist schon erkennbar.“
TN 2: „ja“

(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 2)

In den meisten Fällen bleiben jedoch systematische Qualitätsbemühungen der Einrichtungen für die Teilnehmenden „verborgen“, den Terminus „LQW“ kennt niemand der in den Gruppendiskussionen Beteiligten:³⁶

Moderatorin: „Haben Sie denn im Bereich jetzt der Volkshochschule schon mal was von Qualitätsmanagement, also von dieser Volkshochschule gehört?“
TN 1: „Nein.“
TN 2: „Nein.“
TN 3: „Ne, null.“
TN 4: „Ist mir noch nicht zu Ohren gekommen, nein.“
TN 2: „Also, was *hinter den Kulissen vor sich geht, ist uns verborgen.*“
[Hervorhebung: die Autorinnen]

(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 1)

Moderatorin: „Haben Sie den Eindruck, dass es da Punkte gibt, an denen die Volkshochschule systematisch arbeitet, dass sie besser wird? Und seien die Schritte noch so klein?“
TN: „Ich kriege das nicht mit. Oder ich sag mal ganz (*unverständlich*), ich kriege das nicht mit.“

(Gruppendiskussion 1 mit eingebundenen Teilnehmenden, Falleinrichtung 2)

³⁶ Hier beziehen sich die Aussagen natürlich nur auf die *nicht* von der Einrichtung am LQW-Prozess beteiligten Teilnehmenden, die auch an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben.

Moderatorin: „Glauben Sie, dass die Volkshochschule darauf gesteigerten Wert legt, pädagogisch qualifiziertes Personal –“
TN: „Das weiß ich nicht, wie können wir das wissen?“
(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 1)

Moderatorin: „Hat einer von ihnen schon mal was von dem Begriff LQW gehört?“
TN 1: „LQ Was?“
TN 2: „LQW?“
TN 3: „LQW?“
TN 4: „LQW, ne sagt mir nichts.“
TN 5: „Ne, sagt mir nichts.“
TN 6: „Ne.“
TN 2: „Ist das jetzt spanisch, ... oder französisch?“
Moderatorin: „das ist knallhartes deutsch“
(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 2)

In dem hier vorliegenden Untersuchungsbericht wird ja das „System Weiterbildung“ in Anlehnung an Weick als eine lose Koppelung locker miteinander verbundener, relativ autonomer und operativ geschlossener Subsysteme begriffen (vgl. Weick 1998, 1976; Schrader 2001; Kapitel 2.2.1 dieses Berichts). Als operativ geschlossene Subsysteme sind die einzelnen Subsysteme – hier Einrichtungen und Teilnehmende – „blind“ füreinander: Eines kann auf die Operationen des jeweils anderen weder zugreifen, noch kann es die Operationen des jeweils anderen mit Bestimmtheit voraussagen. Die einzelnen Subsysteme sind Umwelt füreinander und (ko)operieren demnach immer im Medium doppelter Kontingenz (vgl. Luhmann 1996).

Diese „doppelte Kontingenz“ zeigt sich darin, dass nicht nur die Teilnehmenden „blind“ sind für die „Operationen des anderen“, hier der Einrichtung, sondern auch die Einrichtung – hier repräsentiert über die Qualitätsbeauftragte – nicht die Reaktionen der Teilnehmenden „mit Bestimmtheit voraussagen“ kann, sondern diese ebenfalls kontingent bleiben:

Interviewer: „Glauben sie, dass die Teilnehmer bemerken, dass ihre Einrichtung LQW zertifiziert ist?“
Qualitätsbeauftragte: „Gute Frage, nächste Frage. Ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht.“
(Qualitätsbeauftragte, Falleinrichtung 2)

Interviewer: „Es gibt die pessimistische These, dass Qualitätszertifikate weder der Einrichtung noch den Teilnehmern irgendwas bringen.“
Qualitätsbeauftragte: [lacht] „Dacht ich mir doch.“
Interviewer: „Ähm.“
Qualitätsbeauftragte: „Der Einrichtung ja, den Teilnehmenden weiß ich nicht.“
Interviewer: „Also Sie stehen zu dieser These?“
Qualitätsbeauftragte: „Der Einrichtung: ja, den Teilnehmenden – ich weiß es nicht. Ich weiß es wirklich nicht. Also den der Einrichtung schon. Ich denke, diesen Prozess, den wir da jetzt ein[einhalb?] Jahre gemacht haben, der war notwendig, der war sinnvoll, und da ist auch was hängen geblieben.“
(Qualitätsbeauftragte, Falleinrichtung 2)

Nachdem die Vorstellung und die Wahrnehmung von qualitätsrelevanten Aspekten der Einrichtung sowie die Wahrnehmbarkeit von systematischem Qualitätsmanagement bei den Teilnehmenden in der Gruppendiskussion eruiert worden waren, musste also festgestellt werden, dass die hier gehörten Teilnehmenden nach Abschluss der LQW-Testierung der Einrichtung so gut wie keine Kenntnis über die Qualitätsmanagementbemühungen vor Ort haben, die über die Wahrnehmung eines Aushanges hinausgeht. Maximal wird anhand der Kursevaluationsbögen rückgeschlossen, „dass offensichtlich solche Maßnahmen laufen“. Der Lernende als der ausgewiesene Referenzpunkt aller Qualitätsbemühungen bekommt von seiner Funktion, die er ja auch in denjenigen Einrichtungen hat, die keine Teilnehmenden in den Qualitätsentwicklungsprozess integriert haben, nichts mit und hat von „LQW“ noch nie gehört.

Angesichts dieser Tatsachen war es sinnlos, die nicht eingebundenen Teilnehmenden nach Wirkungen des Qualitätsentwicklungsprozesses zu fragen, die sie wahrnehmen und die aus ihrer Sicht direkt auf LQW 2 zurückzuführen sind. Möglich war dies nur bei den Teilnehmenden, die aufgrund ihres eigenen Engagements in Arbeitsgruppen der Teilnehmende einbindenden Falleinrichtung logischerweise von LQW 2 und den systematischen Qualitätsbemühungen ihrer Einrichtung erfahren hatten.

Doch selbst die eingebundenen Teilnehmenden sehen für ihresgleichen maximal Wirkungen im Bereich Evaluation, von denen sie jedoch auch nur vermuten können,

sie würden mit LQW 2 in Verbindung stehen, ein anderer eingebundener Teilnehmender berichtet keine Wirkungen:

TN: „Ne, das müssen so versteckte Prozesse sein, die vielleicht wirklich verbessert wurden, dass man so als Teilnehmer und als jemand, der mit der Volkshochschule in irgendeiner Weise kommuniziert, das nicht mitkriegt.“
(Gruppendiskussion 1 mit eingebundenen Teilnehmenden, Falleinrichtung 2)

Moderatorin: „Können Sie [...] Veränderungen sehen?“
TN 1: „Ich nicht, ne. Ich nicht.“
TN 2: „Diese Fragebögen, das fand ich also gut, dass das jetzt so gemacht wurde...“
Moderatorin: „Und das führen Sie auch auf die Einführung jetzt von diesen Qualitätsmanagementsystem [zurück]?“
TN 2: „Das denke ich schon.“
TN 1: „Ja wieso ist er dann nicht nach [Ort einer Zweigstelle] gekommen, der Fragebogen, frage ich mich?“
(Gruppendiskussion 1 mit eingebundenen Teilnehmenden, Falleinrichtung 2)

Wenngleich die nicht eingebundenen Teilnehmenden nicht nach linearen, aus der Implementierung von LQW 2 resultierenden Wirkungen gefragt werden konnten, so wurden sie doch nach Veränderungen in ihrer Weiterbildungseinrichtung gefragt, die sie in den Bereichen bemerkt haben, die sie zu Anfang der Gruppendiskussion für qualitätsrelevant hielten. Hierbei gehen die Meinungen in der Gruppe oft dahingehend auseinander, ob die genannten Aspekte tatsächlich Errungenschaften sind, die es erst seit weniger als zwei Jahren gibt und damit rein zeitlich überhaupt mit dem Testierungsverfahren in Verbindung gebracht werden können:

Moderatorin: „Also gibt es Dinge, wo sie sagen könnten, dass die sich verändert haben jetzt in der letzten Zeit hier in der Volkshochschule?“
TN 1: „Ja man kriegt die Anmeldung jetzt prompt. Also wenn man sich angemeldet hat, dann kommt auch gleich was zurück, das hab ich – ähm, also das hat sich schon verbessert. Ja und dass man wechseln, also dass man auch schon mal einen Kurs wechseln kann, wenn es dann noch früh genug ist, dass die dann umbuchen, also das hab ich auch erlebt.“
TN 2: „Das war doch früher auch möglich.“
TN 3: „Ja, in den letzten Jahren... Aber das kann ich auch nur bestätigen.“
(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 2)

In einer Gruppendiskussion wurde zudem vom Eindruck einer allgemeinen Kundenorientierung berichtet, die sich in jüngerer Vergangenheit verbessert habe.

TN 1: „Das merkt man dem Auftritt der VHS auch an, also man merkt Kundenorientierung, deutlich.“

TN 2: „Ich find auch, die geben sich Mühe, die verschicken einem ja schon so Zettel für die Rückmeldung zu, irgendwie muss man nur noch was draufschreiben und wieder zurückbringen.“

TN 3: „Die Anmeldebestätigung, die Formulierungen, die gewählt werden, es ist deutlich dienstleistungsorientiert, also nicht mehr so bürokratisch.“

(Gruppendiskussion 2, Falleinrichtung 2)

Interessanterweise deckt sich hier die Wahrnehmung der Teilnehmenden mit den Vermutungen der Qualitätsbeauftragten einer Einrichtung hinsichtlich der von den Teilnehmenden aus ihrer Sicht wahrnehmbaren Wirkungen:

Qualitätsbeauftragte: „Das ist ja unter diesem Aspekt auch Marketing- und Kundenmanagement verstanden in meinem Aufgabengebiet. Ähm nämlich zu kucken, wie kriegen wir das kundenorientierter hin. Was können wir da für Dinge tun. [...]

Auf der anderen Seite natürlich auch immer so etwas zu tun, was heißt wie können wir die Einrichtung verbessern um kundenorientierter zu sein. Also ich sag mal unsere mmh Thema ähm telefonische Erreichbarkeit [...] Ob das so kleine Maßnahmen sind, wie ich eben erzählt habe wie mit dieser Buchungsbestätigung.“

(Qualitätsbeauftragte, Falleinrichtung 2)

Auffällig ist, dass bei den allgemeinen Veränderungen bzw. Wirkungen, nach denen in den Gruppendiskussionen und in den Interviews mit den Qualitätsbeauftragten gesucht wurde, sich nur Veränderungen in *einem* der zwei von den Teilnehmenden als qualitätsrelevant verstandenen Bereiche abspielen: Es werden Kursevaluation, telefonische Erreichbarkeit, Anmeldung, Kurswechsel, etc. als Themen genannt, bei denen Verbesserungen – von LQW 2 bedingten Wirkungen sprechen die Teilnehmenden wenn, dann nur zweifelnd – registriert wurden.

Obwohl neben diesem die Lehr-Lern-Situation umschließenden „organisatorischem Drumherum“ anfangs von den Teilnehmenden auch Komponenten der Lehr-Lern-Situation selbst als ebenso qualitätsrelevant eingestuft worden sind, werden in

keinem Fall Veränderungen oder gar Verbesserungen im Bereich der Lehr-Lern-Situation thematisiert.

Befragt man die Qualitätsbeauftragten zu ihrer Einschätzung, welche Wirkungen Teilnehmende vom LQW-Prozess wohl spüren könnten, werden – wie das vorangegangene Zitat auch belegt – ebenfalls Antworten aus dem Bereich der der Lehr-Lern-Situation vor- und nachgeschalteten Abläufe und Bedingungen gegeben, oder es wird eher eine unspezifisch verbesserte Stimmung der Teilnehmenden vermutet, wie auch die folgende Aussage des Qualitätsverantwortlichen der anderen Falleinrichtung veranschaulicht:

Interviewerin: „Wo kann jetzt der Teilnehmer, also kann der Differenzen ausmachen zwischen der [Name der Einrichtung] ohne Zertifikat, also sozusagen vor zwei Jahren und jetzt.“
Qualitätsbeauftragter: „... Ich hoffe doch, dass es so diese Teilnehmer, die immer wieder kommen, schon merken, dass sich da was bewegt und was in eine Richtung bewegt, die ihnen gut gefällt und angenehm ist.“
[...]
Interviewerin: „Wo erwartet ihr konkret Effekte in Bezug auf Kunden, Effekte in Bezug auf Teilnehmende?“
Qualitätsbeauftragter: „...Also konkrete Effekte sind es, ... das vorher genannte Beschwerdemanagement, was wir eingeführt haben [...].“
(Qualitätsbeauftragter, Falleinrichtung 1)

Fragt man den Qualitätsbeauftragten konkret nach den möglichen, aus seiner Sicht für Teilnehmer/innen wahrnehmbaren Wirkungen von LQW 2, die von ihm selbst von sich aus *nicht* thematisiert wurden, nämlich dem Lernen im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätstestierung, zeigt sich, wie wenig LQW 2 in der Wahrnehmung der Einrichtungen diese zwingt, in ihren bisherigen Lehr-Lern-Prozess einzugreifen, solange man „eine in sich schlüssige Antwort geben“ kann:

Interviewerin: „Aber was ist mit dem konkreten Lernprozess, glauben Sie, dass es da Auswirkungen gibt, im Lernen, die für Teilnehmer merkbar sind?“
Qualitätsbeauftragter: „.... LQW fragt in dem Qualitätsbereich ja nur danach, was man macht, ... und, gemäß der LQW-Logik ist es so, dass man eine in sich schlüssige Antwort geben muss, und eine Vorstellung haben. Die glaube ich, haben wir, aber die hatten wir auch vor LQW. LQW hat das, äh, geschärft hat uns dazu gebracht, immer bisschen profilierter und pointierter zu

formulieren, aber wir, wir hatten die vorher, und deshalb kann die nicht allein durch LQW entstehen, und welche es ist, bleibt ja uns überlassen, insofern ist es nicht unbedingt LQW, an dem das liegt.“

(Qualitätsbeauftragter, Falleinrichtung 1)

Glaubt man dem Qualitätsbeauftragtem, der selbst sowohl über eine Assessoren- bzw. Gutachterausbildung in EFQM als auch in LQW verfügt, kann LQW 2 modellbedingt *Anlass*, aber nicht zwangsläufig *Ursache* von Verbesserungen im Bereich des Lehr-Lern-Prozesses sein.

Kehrt man abschließend zur Ausgangsfrage zurück, wie (aus Sicht der interviewten Qualitätsbeauftragten) der Lernende die Einführung eines solchen QM-Systems wahrnimmt bzw. einschätzt und ob die Qualität von Lernprozessen und -erträgen eine andere geworden ist, lassen sich die Interviews mit den Qualitätsbeauftragten und die insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit den (nicht) eingebundenen Teilnehmenden wie folgt zusammenfassen: Die Wahrnehmungen der Teilnehmenden hinsichtlich der für sie qualitätsrelevanten Bereiche ihrer Weiterbildungsteilnahme beziehen sich mit ähnlich hoher Priorität sowohl auf die Komponenten der Lehr-Lern-Situation als auch auf die dieser Situation vor- und nachgeschalteten Prozesse und Bedingungen. Einrichtungen und Teilnehmende sind füreinander blind. Über diverse Medien – wie Evaluationsbögen – können die einen punktuelle Rückschlüsse über die Einstellungen und Haltungen der anderen ziehen. Sehfähig sind sie damit jedoch noch nicht: Sie bleiben vielmehr im Medium doppelter Kontingenz, in dem Sinne, dass die internen Operationen und Eigenlogiken des jeweils einen Systems für das jeweils andere System über beobachtete Handlungen vor dem Hintergrund der eigenen Logik lediglich deutbar, nicht aber in einem umfassenden Sinne einsehbar oder gar bestimmbar sind.

Ähnlich wie die Einrichtungen auf der Mesoebene (vgl. Kapitel 5.4.5) sehen auch die Teilnehmenden auf der Mikroebene Verbesserungen – wenn überhaupt – in Bereichen, die den Lehr-Lern-Prozess umschließen, nicht in der von den Teilnehmenden ebenso für entscheidend gehaltenen Lehr-Lern-Situation selbst. Somit kommt die für die Einrichtungen LQW-„kauf“entscheidende Fokussierung der *Lernerorientierten Qualitätstestierung* auf den *Lernenden* und *das Lernen selbst* weder explizit direkt als ihnen bekanntes Qualitätsmanagementsystem bei den

Teilnehmer/innen an; noch dringt die Lernerorientierung implizit / indirekt auf dem Weg einer – wenn zwar nicht kausal zuschreibbaren, so doch wenigstens spürbaren – Wirkung im Bereich des Lehr-Lern-Prozesses zu den Teilnehmer/innen durch. Hinweise dafür, dass Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen verbessere, konnten weder in der Wahrnehmung der interviewten Qualitätsbeauftragten noch in der Wahrnehmung der Teilnehmenden gefunden werden.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse der Systemevaluation unter der Perspektive von Akzeptanz und Wirkungen

Zielsetzung der hier zur Rede stehenden Systemevaluation war es, Veränderungen zu analysieren, die sich aus der Implementierung von LQW 2 im System Weiterbildung ergeben, und Fragen der Akzeptanz und der Wirkungen der Implementierung des Qualitätsmanagementmodells LQW 2 in das System der Weiterbildung zu adressieren (vgl. Kapitel 2). Um den Grad der Akzeptanz von LQW 2 im System Weiterbildung erfassen und Wirkungen ausweisen zu können, mussten der Systembegriff expliziert und unterschiedliche *Systemebenen* zu unterschiedlichen *Messzeitpunkten* in den Blick genommen werden (vgl. Kapitel 2.2).

Dabei wurde das System der Weiterbildung als eine lose Koppelung locker verbundener, miteinander in Beziehung stehender Subsysteme begriffen (vgl. Hartz 2005). Der empirische Zugang zu den einzelnen Subsystemen wurde über Akteure, die auf unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichen Systemen handeln und entscheiden, realisiert. Die im „System Weiterbildung“ wesentlichen – und für die vorliegende Untersuchung zentralen – über Akteure zugänglich gemachten Subsysteme wurden anhand folgender Ebenen geordnet (vgl. Kapitel 2.2.2; vgl. Luhmann 1997; vgl. dazu im Kontext des Bildungssystems auch Kuper 2002):

- ⇒ Makroebene
- ⇒ Vermittlungsebene
- ⇒ Mesoebene
- ⇒ Mikroebene

Bei der *Makroebene* geht es um die für Einrichtungen der Weiterbildung relevante Umwelt. Für den hier fokussierten Untersuchungsgegenstand lassen sich folgende Subsysteme als für die Weiterbildung und Fragen der Implementierung von QM-Modellen relevante Umwelten ausweisen: das politische System, die Gutachter/innen / Berater/innen und die Testierungsstelle. Auf der *Mesoebene* sind die im Gesamtsystem Weiterbildung operierenden Weiterbildungseinrichtungen angesiedelt. Es sind vorrangig diejenigen Einrichtungen von Untersuchungsinteresse, die sich zu einer Beteiligung an LQW 2 entscheiden. Über

sie lassen sich Akzeptanz und Wirkungen bemessen. Zwischen Makro- und Mesoebene liegt die *Vermittlungsebene*. Sie zeichnet sich durch Akte der Vernetzung aus. Dabei geht es um Vernetzungen und Austausch zwischen Einrichtungen innerhalb der Mesoebene genauso wie um eine Vernetzung zwischen Meso- und Makroebene. Vermittlungsarbeit wird insbesondere durch die im DIE angesiedelten Tätigkeiten sowie die Tätigkeiten der regionalen Unterstützungsstellen geleistet. Die Mikroebene wird als diejenige Ebene begriffen, auf der sich das je konkrete Handeln der in den Weiterbildungseinrichtungen Tätigen abspielt, d.h. das Personal der Weiterbildung: Einrichtungsleiter/innen, Programmentwickler/innen, Lehrende, Verwaltungspersonal sowie die lose gekoppelten freien Trainer/innen.

Als ein weiteres auf der Mikroebene angesiedeltes Subsystem werden die Teilnehmenden begriffen. Eine Akzeptanz- und Wirkungsforschung auf Seiten der Teilnehmenden schien erst dann Erkenntnis bringend, wenn die Einrichtungen die Testierung abgeschlossen haben, d.h., wenn die Implementierung von LQW 2 vollzogen ist und sich LQW 2 im Alltag etabliert hat. Die Fokussierung der Teilnehmenden und der Wirkungen von LQW 2 aus Sicht der Teilnehmenden waren deshalb erst Gegenstand der zweiten Durchführungsphase (vgl. hierzu Kapitel 2.2.2).

Um Akzeptanz- und Wirkungsforschung miteinander verbinden zu können sowie das Ausmaß und den Grad der Akzeptanz von LQW 2 im System Weiterbildung zu eruieren, war es grundsätzlich wichtig, die unterschiedlichen Systemebenen zu zwei Messzeitpunkten zu erfassen. Der erste Messzeitpunkt adressierte im Wesentlichen die Erwartungen aus der Perspektive der unterschiedlichen Akteure, während der zweite Messzeitpunkt Wirkungen fokussierte (vgl. Kapitel 3). Der Zugang zu den einzelnen (Sub-)Systemen wurde mit einer Methodenkombination aus standardisierten Befragungen, Experteninterviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalysen und organisationsbezogenen Fallstudien realisiert (vgl. Kapitel 3.2).

Im Folgenden sollen nun die zentralen Ergebnisse der Studie unter der Perspektive von Akzeptanz und Wirkungen noch einmal gebündelt präsentiert werden.

6.1 Die Akzeptanz von LQW 2

Die Frage der Akzeptanz von LQW 2 ist nicht schlicht und kaum Subsystem übergreifend zu beantworten. Die Indikatoren, an denen sie abgelesen werden kann, sind unterschiedlich und stehen immer auch in Zusammenhang mit den jeweiligen Subsystemen.

Projektförderung

Ein grundsätzlicher Ausdruck von Akzeptanz ist die Tatsache, dass das Projekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ mit der Implementierung von LQW 2 in Einrichtungen der Weiterbildung durch Bund und Länder 2003 in die erste und 2005 in die zweite Durchführungsphase verabschiedet wurde. Zwar haben nicht alle Länder das Projekt in gleicher Intensität unterstützt, dennoch ist zu betonen, dass sich keines der Länder gegen das Projekt ausgesprochen hat. Mit der Förderung des Projektes entscheiden sich Bund und Länder für einen gemeinsam getragenen Qualitätsdiskurs und positionieren sich positiv zu LQW 2 (vgl. Kapitel 5.2.1).

Anzahl der teilnehmenden Einrichtungen

Ein Indikator für Akzeptanz auf der Ebene der Einrichtungen ist in quantitativer Hinsicht die Zahl der Einrichtungen, die an dem Projekt teilhaben. Diese Zahl allein sagt jedoch relativ wenig aus. Sie bedarf einer differenzierten Betrachtung und Relationierung. Dieses wurde in Kapitel 5.4.1 geleistet und soll hier noch einmal unter der Perspektive von Akzeptanz knapp aufgegriffen werden:

Spezifische Verbreitung nach Herkunftskontexten

Wenn man die im Mai 2004 an dem Projekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ beteiligten 285 Einrichtungen hinsichtlich des für sie unter Legitimations- und Finanzierungsgesichtspunkten relevanten Kontextes unterscheidet, zeigt sich, dass LQW bestimmte Typen von Weiterbildungseinrichtungen anzusprechen und in bestimmten Segmenten eine besondere Rolle zu spielen bzw. Akzeptanz gewonnen zu haben scheint: Knapp 61 Prozent der Einrichtungen lassen sich dem Kontext

„staatlich / öffentlich-rechtlich“, etwa 28 Prozent dem Kontext „Interessen- und Wertegemeinschaften“ und etwas mehr als 11 Prozent dem Kontext „privatwirtschaftlich“ zuordnen. Nicht erreicht sind Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen – obwohl diese (wenn man das Berichtssystem Weiterbildung zu Grunde legt (Berichtssystem Weiterbildung 2006)) einen bedeutenden Anbieter von Weiterbildung darstellen.

Positionierung der Länder zu LQW 2

Darüber hinaus hängt die Frage der Akzeptanz mit der Positionierung der Länder zu Qualitätsmanagement zusammen: Schlüsselt man die Beteiligung an LQW 2 nach Ländern auf, ist ein Nord-Süd-Gefälle beobachtbar. Dabei kann die Beteiligung von Weiterbildungseinrichtungen an LQW 2 als Ausdruck der jeweiligen Positionierungen des Landes bzw. der Landespolitiken in Bezug auf Testierungssysteme begriffen werden. Eher zurückhaltend, was die Einführung formalisierter Testierungssysteme angeht – wobei sich diese Positionierung während der Projektlaufzeit etwas modifiziert hat (vgl. Kapitel 5.4.1) –, verhalten sich die Länder Baden-Württemberg und Bayern. In beiden Ländern lässt sich eine Nähe zu dem zunächst auf Selbstevaluation hin orientierten EFQM Modell beobachten – dementsprechend ist die Beteiligung von Weiterbildungseinrichtungen dieser Länder (Baden-Württemberg: 1 Einrichtung, Bayern: 5 Einrichtungen) an Testierungsverfahren wie LQW 2 eher gering (vgl. Kapitel 5.4.1).

Ohne an dieser Stelle im Detail auf die Befunde eingehen zu können, lässt sich folgendes Resümee ziehen: Neben den Kontexten erweist sich das Land mit den jeweiligen Bildungspolitiken und die Aktivitäten von Multiplikatoren (wie der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen) als wesentliche Faktoren, über die sich die Akzeptanz – im Sinne einer quantitativen Verbreitung – von LQW 2 bestimmt.

Entwicklung der Beteiligung an LQW

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, der Frage nachzugehen, wie sich die Verbreitung von LQW und der Anmeldestand insgesamt – nach der

Marktüberlassung – entwickelt hat. Hierbei zeigt sich grundsätzlich, dass die Verbreitung kontinuierlich zugenommen hat: Bundesweit sind zusammen mit den Einrichtungen, die in Niedersachsen an dem Pilotprojekt teilgenommen haben, im März 2007 538, in Österreich 21 Einrichtungen angemeldet (vgl. ArtSet: <http://www.artset-lqw.de/html/organisationen.html>; 28.04.2007). Hervorzuheben sind insbesondere die Entwicklungen in Bayern und Baden-Württemberg: Mit inzwischen zehn baden-württembergischen und 20 bayrischen Einrichtungen – und zwar obwohl die Landespolitik sowie beide VHS-Landesverbände dem EFQM-Modell den Vorzug geben – kann LQW auch in diesen beiden Ländern Zuwachs und insofern wachsende Akzeptanz verzeichnen. Dies lässt sich u.a. mit den Initiativen der in der ersten Durchführungsphase eingerichteten, für Bayern und Baden-Württemberg zuständigen regionalen Unterstützungsstelle erklären. Sie hat sich nachdrücklich um eine Bekanntmachung des Verfahrens bemüht und in ihrer Funktion als Vermittlungsinstanz als positiver Verstärker der Idee gewirkt (vgl. Meyer/Jepperson 2005).

Wenn man die Verbreitung von LQW und den Anmeldestand insgesamt betrachtet, ist es interessant alle aktuell³⁷ im Verfahren befindlichen Einrichtungen nach den Kontexten, aus denen sie sich rekrutieren, zu differenzieren. Indem man diese Differenzierung mit den entsprechenden Daten der Einrichtungen, die sich 2003 für das Projekt entschieden haben, vergleicht, lassen sich Anhaltspunkte dahingehend gewinnen, ob LQW inzwischen unterschiedliche Segmente der Weiterbildung ansprechen kann und ob der starke Schwerpunkt auf Volkshochschulen vermindert werden konnte. Hierbei ergibt sich folgendes Bild:

³⁷ Die Daten haben den Stand von Januar 2007 und beziehen sich auf die bis dahin 531 in Deutschland angemeldeten, auf der Homepage von ArtSet registrierten Einrichtungen (vgl. ArtSet: <http://www.artset-lqw.de/html/organisationen.html>; Rechercheende Januar 2007). Zu diesem Zeitpunkt konnte gemäß dem Projektarbeitsplan der Datensatz geschlossen werden.

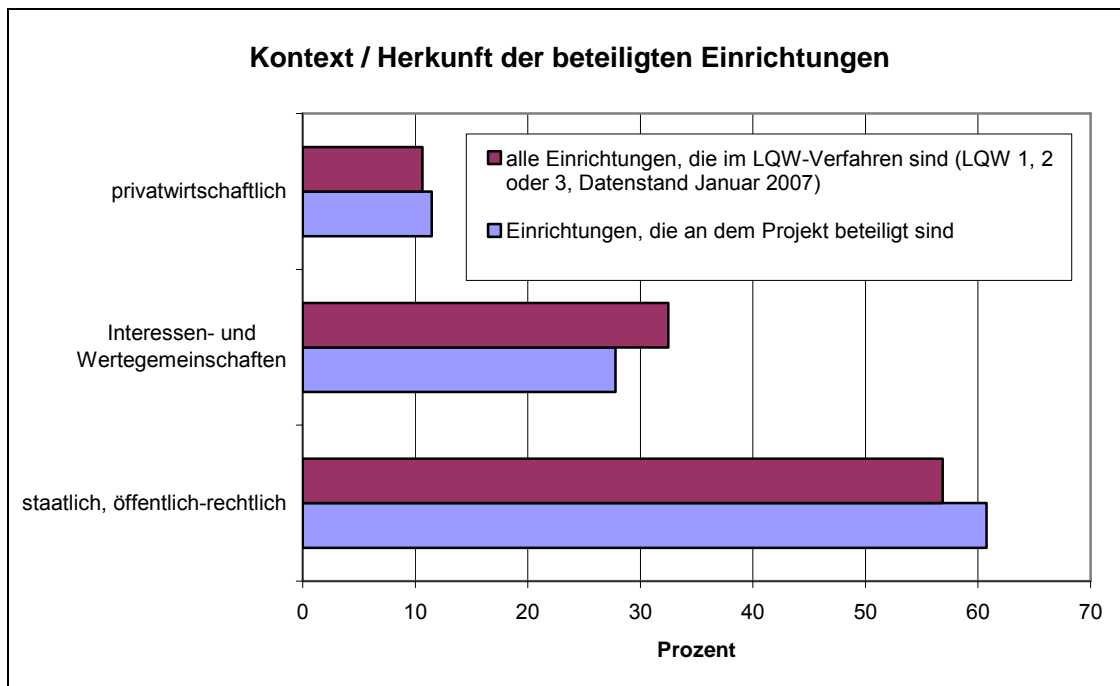


Abbildung 84: Vergleich Kontext / Herkunft der beteiligten Einrichtungen

Mit 57 Prozent rekrutieren sich nach wie vor überproportional viele Einrichtungen aus dem staatlichen Kontext – insbesondere dann, wenn man bedenkt, dass sich in der vorliegenden Untersuchung der staatliche Kontext vorwiegend über VHSen bestimmt und diese laut Berichtssystem 2003 nur 14 Prozent der Teilnahmefälle auf sich bündeln (vgl. Berichtssystem Weiterbildung 2006). Leichte Hinzugewinne im Zeitverlauf sind in dem Segment Korporationen beobachtbar, während der Anteil privatwirtschaftlicher Einrichtungen mit knapp 11 Prozent stabil geblieben ist (vgl. hierzu Kapitel 5.4.1).

Der Befund, dass nach wie vor unterschiedliche Typen von Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Weise von LQW angesprochen werden, lässt sich auch durch eine Erhebung im Rahmen des Weiterbildungsmonitors des Bundesinstituts für Berufsbildung manifestieren. Die Datenerhebung richtete sich vornehmlich an Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung³⁸ (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung:

³⁸ Der wbmonitor wurde im IV. Quartal 2001 mit einer Initialerhebung gestartet. Es wurden alle Weiterbildungsanbieter aus der Datenbank KURS der Bundesanstalt für Arbeit (Ausgabe Mai 2001) einbezogen. Rund 3.000 haben sich bereit erklärt, sich an etwa zwei Befragungen pro Jahr zu aktuellen Themen, Problemen und Trends in der Weiterbildung zu beteiligen, das entspricht 28 Prozent der in KURS eingetragenen Weiterbildungsanbieter (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, wbmonitor: <http://www.bibb.de/de/wlk7986.htm>; 08.08.2006, vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung,

<http://www.bibb.de/de/20447.htm>; 28.04.2007). Sie wurden im Jahr 2005 danach gefragt, welche Ansätze der Qualitätsentwicklung sie als wichtig bzw. den wichtigsten Ansatz für ihre Einrichtung begreifen. Als Ansätze zur Qualitätsentwicklung wurden Selbstevaluation, regionale Qualitätsverbände, Gütesiegel, Teilnahme an Wettbewerben, die Zertifizierung für Arbeitsagenturen (AZWV), die Fernunterrichtszulassung, ISO, LQW und EFQM vorgegeben. Insgesamt ist für die Einrichtungen Selbstevaluation mit 40,3 Prozent das wichtigste Instrument, dahinter rangiert die ISO Zertifizierung.³⁹ LQW belegt von den genannten Verfahren (im Sinne von Ankreuzvarianten) mit 10,2 Prozent den siebten Rang.⁴⁰ 77,9 Prozent der Einrichtungen geben an, dass LQW für sie keine Relevanz habe (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, wbmonitor: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wb-monitor_umfrage-2005_frage-2.pdf; 28.04.2007). Von einer bereits jetzt gegebenen Durchdringung des Systems der Weiterbildung durch LQW kann demnach noch nicht ausgegangen werden. Allerdings hat sich LQW ein relevantes Marktsegment im Bereich der allgemeinen Weiterbildung erobert – sichtbar an dem deutlichen Bias in den Herkunftskontexten „staatlich / öffentlich-rechtlich“ und „Interessen- und Wertegemeinschaften“. Durch diese offenbar werdenden Akzeptanz- und Attraktivitätsunterschiede von LQW bei unterschiedlichen Typen von Weiterbildungseinrichtungen erhält die Befürchtung einiger Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes, dass sich in der Entscheidung für ein Qualitätsmanagementmodell die Differenz zwischen

wbmonitor: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_trends_102.pdf; 28.04.2007). 2002 / 2003 wurde die Datenbank auf rund 4500 Einrichtungen aufgestockt. Für die referierten Befunde stellt sich die Zusammensetzung der angeschriebenen Einrichtungen folgendermaßen dar: „Rund 1.700 Weiterbildungsanbieter haben sich 2005 beteiligt. Für diese Umfrage wurden neben „alten“ Panelteilnehmern über 3.100 Weiterbildungseinrichtungen angeschrieben, die in der Aufbauphase des wbmonitor in 2001 / 02 in der Datenbank KURS der Bundesagentur für Arbeit noch nicht enthalten waren, aber jetzt dort vertreten sind. Von diesen beteiligten sich nur gut 300 und gingen in die Auswertung ein. [...] Berufliche Weiterbildung ist für knapp zwei Drittel der an dieser Umfrage beteiligten Einrichtungen Haupt-, für gut ein Drittel nur Nebenaufgabe. Allgemeine Weiterbildung haben rund ein Sechstel zur Neben- und knapp ein Fünftel zur Hauptaufgabe; 1 Prozent der Befragten bietet aktuell keine Weiterbildung mehr an“ (Feller/Schade/Krewerth/Hannen/Isenmann (2005), S. 1, http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_20510.pdf; 28.04.2007).

³⁹ Die Vergleichszahlen für ISO stellen sich folgendermaßen dar: 24,7 Prozent weisen ISO als den für ihre Einrichtung wichtigsten Ansatz aus und für 51,4 Prozent hat eine ISO-Zertifizierung keine Relevanz (vgl. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wb-monitor_umfrage-2005_frage-2.pdf; 28.04.2007).

⁴⁰ Die Verfahren lassen sich in folgende Rangfolge bringen: Selbstevaluation (40,3 Prozent), ISO (24,7 Prozent), Qualitäts- bzw. Gütesiegel (19,8 Prozent), Sonstiges (19,4 Prozent), Zertifizierung nach AZWV (16,3 Prozent), regionaler Qualitätsverbund (13,0 Prozent), LQW (10,2 Prozent), Teilnahme an Wettbewerben (7,8 Prozent), EFQM (7,4 Prozent) und Fernunterrichtszulassung (2,8 Prozent) (vgl. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wb-monitor_umfrage-2005_frage-2.pdf; 28.04.2007).

allgemeiner und beruflicher Weiterbildung profilierte (vgl. hierzu Kapitel 5.2.1), Nahrung.

Anhand der Analyse der quantitativen Verbreitung und der Fundierung durch die Befunde des Weiterbildungsmonitors des Bundesinstituts für Berufsbildung lässt sich bilanzierend festhalten, dass LQW für unterschiedliche Einrichtungen unterschiedlich attraktiv ist. LQW hat in bestimmten Weiterbildungssegmenten mehr Verbreitung als in anderen gefunden: Auffällig ist der hohe Anteil an VHSen, die geringere Beteiligung privatwirtschaftlicher Einrichtungen sowie die ausbleibende Beteiligung von Organisationseinheiten aus Betrieben. Zudem konnten wie in Kapitel 5.4.1 dargestellt – relativ gesehen – in nur begrenztem Umfang, sehr große und sehr kleine Einrichtungen für die Einführung von LQW 2 gewonnen werden – Aspekte, die vor dem Hintergrund von Interesse sind, dass LQW vom Modellgedanken her Einrichtungen unterschiedlichen Typs wie auch unterschiedlicher Größe adressiert.⁴¹

Interne und Externe Motive

Einen Gradmesser für Akzeptanz stellen auch die Motive dar, aus denen heraus sich Einrichtungen der Weiterbildung für LQW 2 entscheiden. Diese lassen sich in interne und externe Motive differenzieren (vgl. hierzu Kapitel 5.4.4). Was die internen Motive angeht, konnte gezeigt werden, dass diese eine zentrale Rolle in der Motivstruktur einnehmen (vgl. hierzu Hartz/Schrader/Berzbach 2005, S. 4; <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/details.asp?ID=3312>; 28.04.2007). Darüber hinaus spielen auch externe Motive – insbesondere solche, die auf die Wettbewerbssituation am Weiterbildungsmarkt und solche, die auf die gesetzliche Situation abstellen – eine bedeutende Rolle. Weniger ausschlaggebend in der Entscheidung für LQW 2 war der Druck durch vorgesetzte Stellen.

Vergleicht man die von den hier befragten Einrichtungen artikulierten Motivstruktur mit den Befunden von Bötzel / Krekel aus einer Erhebung⁴² im Jahr 2002 zu der Frage,

⁴¹ So heißt es auf der Homepage von ArtSet: „LQW kann von jeder Organisation der Erwachsenen-, Weiter- und Ausbildung angewendet werden, egal wie groß sie ist und aus welchem Bereich der allgemeinen, beruflichen, betrieblichen, kulturellen, politischen, gewerkschaftlichen, ökologischen oder konfessionellen Bildung sie kommt.“ <http://www.artset-lqw.de/html/verfahren.html>; 12.05.2007).

⁴² Die Daten basieren auf einer telefonischen Repräsentativbefragung von Weiterbildungsanbietern (vgl. Bötzel/Krekel 2004, S. 21).

warum Einrichtungen Qualitätsaktivitäten beginnen würden, offenbart sich folgendes Phänomen: hier wie dort spielen interne Motive eine dominante Rolle in der Entscheidung für Qualitätsmanagement. Was den externen Druck anbelangt, wie Markterfordernisse oder gesetzliche Vorgaben, wird sichtbar, dass deren Relevanz im Vergleich zu der Erhebung im Jahr 2002 gestiegen ist. In dieser 2002er Erhebung stimmen 64 Prozent der befragten Einrichtungen dem Marktmotiv und 48 Prozent dem Motiv „gesetzliche Vorgaben“ als Grund für ihr Engagement im Bereich Qualitätsmanagement zu (vgl. Bötzel/Krekel 2004, S. 25). In den hier zur Rede stehenden Daten aus dem Jahr 2004 dagegen begründen rund 72 Prozent der befragten Einrichtungen die Beschäftigung mit Qualitätsmanagement damit, dass es der Markt erfordere, und knapp 59 Prozent damit, dass die Gesetzgebung dies verlange. Dies könnte als Hinweis dafür gedeutet werden, dass sich Einrichtungen der Weiterbildung aufgrund der Situation in der organisationalen Umwelt zunehmend nicht (mehr) dem Qualitätsmanagement entziehen können.

Hypothetische, erneute Einführung von LQW 2 in der Einrichtung trotz intern zu überwindender Hürden

Ein wesentlicher Indikator für Akzeptanz auf der Ebene der Einrichtungen, die LQW 2 anwenden, ist, dass rund 90 Prozent der zum zweiten Messzeitpunkt antwortenden Einrichtungen sich nach dem durchlaufenen Prozess ein zweites Mal für LQW 2 entscheiden würden. Das ist ein sehr hoher Anteil und spricht für LQW 2.

Die internen und externen Gründe, wieso LQW 2 eingeführt wurde, sind offensichtlich so gewichtig, dass auch die Umsetzungsschwierigkeiten, von denen 52 Prozent der Einrichtungen berichten, ein zweites Mal in Kauf genommen werden würden. Vor allem bei der Gestaltung des Qualitätsentwicklungsprozesses aufgrund der Komplexität des LQW-Modells und aufgrund fehlenden Wissens zur Prozessgestaltung und (dadurch) überfordertem Personal tauchen Probleme auf. Auch mit den Inhalten des LQW-Modells hatten Einrichtungen Schwierigkeiten: so sind immer wieder wesentliche Inhalte des LQW-Handbuches für die Einrichtungen nicht verständlich und die Anforderungen unklar gewesen. In den Qualitätsbereichen werden zudem die meisten Schwierigkeiten bei den Bereichen Controlling, Schlüsselprozesse und Strategische Entwicklungsziele gesehen (vgl. Kapitel

5.4.7.1). Es verwundert daher nicht, dass 44 Prozent der befragten Einrichtungen (kostenpflichtige) Beratung insbesondere zu den Inhalten der Qualitätsbereiche und zumeist durch LQW akkreditierte Gutachter/innen, Kolleg/innen oder Berater/innen auf dem freien Markt in Anspruch genommen haben (vgl. Kapitel 5.4.7.2). Auch verweist dieses auf die Bedeutung der Arbeit der regionalen Unterstützungsstellen im Rahmen der ersten Durchführungsphase und die Professionalisierungsbemühungen, die das DIE in der zweiten Durchführungsphase mit einem vielfältigen Programmangebot realisiert hat. Die Einführung von LQW 2 in Einrichtungen der Weiterbildung ist nämlich kein Selbstläufer. Sie erfordert angesichts der berichteten Umsetzungsschwierigkeiten vielmehr spezifische Unterstützungsleistungen. Diese dürften wesentlich zur Akzeptanz von LQW beigetragen haben, sodass sich letztere nicht allein über LQW per se bestimmt, sondern in einem nicht unerheblichen Maße auch von den Aktivitäten des DIE und dem (Weiter-) Bestehen solcher Supportstrukturen abhängt.

Gründe für eine hypothetische, erneute Einführung von LQW 2 in der Einrichtung

Werden die Einrichtungen nach den Motiven gefragt, die ex post für eine Einführung von LQW 2 sprechen, zeigt sich bezüglich der organisationsinternen Motive eine immer noch hohe, verglichen mit dem ersten Messzeitpunkt aber abgeschwächte Zustimmung. Gleiches lässt sich für die externen Motive beobachten – mit Ausnahme des Motivs Marketingeffekte und des Motivs, man würde LQW 2 ein zweites Mal einführen, weil es vergleichbare Einrichtungen der Region auch tun (vgl. Kapitel 5.4.4.3). Dies redet der oben artikulierten Annahme das Wort, dass Qualitätsmanagement in der organisationalen Umwelt eine immer bedeutendere Rolle spielt und sich Einrichtungen der Thematik stellen müssen. Der Zustimmungszugewinn des Motivs, LQW 2 einzuführen, „weil es vergleichbare Einrichtungen der Region auch tun“, zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ist zugleich ein Beleg dafür, dass der Bekanntheits- und Verbreitungsgrad von LQW in der Weiterbildungsbranche gestiegen ist. Etwas zu tun, weil es andere tun, setzt voraus, dass andere es kennen und tun. Es bricht sich offenbar ein in der Organisationsforschung mit dem Begriff der Mimese belegter Zusammenhang Bahn: die Beteiligung von Einrichtungen und die Beobachtung der

Beteiligung durch andere Einrichtungen erzeugt weitere Beteiligungen. Dadurch steigen Bekanntheits- und weiterer Beteiligungsgrad sukzessive an, was in Summe positive Rückstoßeffekte auf die Akzeptanz von LQW haben dürfte (vgl. Kapitel 5.4.4.3, vgl. DiMaggio/Powell 1991) – zumindest bei Einrichtungen aus dem Herkunftskontext Staat. Die sehr geringe bis nicht vorhandene Akzeptanz von LQW besonders im Bereich von privatwirtschaftlich-profitorientierten Weiterbildungsunternehmen bzw. von Weiterbildungsabteilungen von Organisationen dürfte sich demnach auch zukünftig eher langsam entwickeln – wenn überhaupt, da noch entsprechende Vorbilder fehlen.

6.2 Die Wirkungen von LQW 2

Über Aussagen zu Fragen der Akzeptanz hinaus war ein weiteres im oben dargelegten Rahmenkonzept anvisiertes Ziel der Systemevaluation, „Veränderungen zu analysieren, die sich aus der Implementierung von LQW 2 im System der Weiterbildung ergeben“ (Kapitel 2.2).

Bei Aussagen bezüglich der Wirkungen von LQW 2 im System der Weiterbildung muss in Rechnung gestellt werden, dass – wie bereits im vorangegangenen Kapitel berichtet – sich die Akzeptanz von LQW in der Weiterbildungslandschaft hauptsächlich bei VHSen und anderen dem Herkunftskontext Staat zuzuordnenden Einrichtungen sowie bei korporativen / weltanschaulich gebundenen Einrichtungen konzentriert (vgl. Kapitel 6.1). Wird im Folgenden nun wie angekündigt von Veränderungen, d.h. Wirkungen, gesprochen, die sich aus der Implementierung von LQW 2 im System der Weiterbildung ergeben, dann darf nicht vergessen werden, dass LQW 2 auf der Mesoebene der Weiterbildungseinrichtungen nicht alle Einrichtungstypen gleichermaßen erreicht. Somit sind nur Aussagen über die selektive Gruppe der mit der Implementierung von LQW 2 beschäftigten Einrichtungen möglich, die in ihrer Zusammensetzung nicht repräsentativ für die bundesdeutsche Weiterbildungslandschaft sind.

Um die Wirkungen der Implementierung von LQW 2 auf der Makro-, Vermittlungs-, Meso- und Mikroebene pointiert zusammenzufassen, sollen diese im Folgenden entlang der zentralen über die Weiterbildungsfachreferent/innen rekonstruierten Erwartungen von Bund und Ländern – als Initiatoren resp. Projektbefürworter einer bundesweiten Einführung von LQW 2 in das System der Weiterbildung und nicht zuletzt auch als Auftraggeber der in Rede stehenden Evaluation – gespiegelt werden.

Erwartung: Gemeinsames Qualitätsverständnis

Wie in Kapitel 5.2.1 dargestellt, begreift die Mehrheit der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes die Realisierung des Projektes als einen Schritt auf dem Weg zu einem gemeinsam geteilten Qualitätsverständnis. Auf dieser Linie liegt die Erwartung von rund 90 Prozent der Einrichtungen, dass sich allgemein gültige Standards durchsetzen würden und die Qualität der Weiterbildung steigen würde (vgl. Abbildung 38). Die zum ersten Messzeitpunkt beobachtbare konsensuale Einschätzung wichtiger und qualitätsrelevanter Aspekte (vgl. Kapitel 5.4.3) erlaubt die Einschätzung, tatsächlich einen Schritt in die anvisierte Richtung gegangen zu sein. Ex post allerdings fallen die von den Einrichtungen beobachteten Wirkungen hinter den Erwartungen, dass sich allgemein gültige Standards durchsetzen würden und die Qualität der Weiterbildung steigen würde (vgl. Abbildung 38), zurück: Rund 38 Prozent der Einrichtungen sieht dieses nicht realisiert. Trotz dieser aus der Perspektive der Einrichtungen hinter den Erwartungen zurückbleibenden Wirkungen kann in Summe festgehalten werden, dass über die unterschiedlichen Ebenen hinweg – Mikro-, Meso-, Vermittlungs- und Makroebene – so etwas wie eine weithin geteilte Vorstellung von Qualität zumindest zwischen denjenigen Akteuren existiert, die an dem Projekt beteiligt sind, und eine positive Bezugnahme auf LQW 2 dominiert.

Erwartung: Verbesserte Wahrnehmung durch die Umwelt

Die gemeinsame Einigung auf ein Referenzmodell und damit auf gemeinsame Qualitätsstandards in der Weiterbildung erzeugte bei Bund und Ländern darüber hinaus die Erwartung, dass es zu einer Aufwertung der Weiterbildung insgesamt

komme. So wird die Meinung vertreten, dass sich die Außenwahrnehmung der Weiterbildung durch ein bundesweit eingeführtes QM-Modell stabilisiere. Einrichtungen seien mobilisiert, sich dem Qualitätsmanagement zu stellen, was in Folge in einer verbesserten Wahrnehmung der Weiterbildung durch ihre Umwelt resultieren könne (vgl. Kapitel 5.2.1). Diese Erwartung haben die Einrichtungen, die LQW 2 implementieren, zum ersten Messzeitpunkt mehrheitlich auch (65 Prozent). Ex post nach den diesbezüglichen Wirkungen gefragt, sehen aber knapp 66 Prozent der Einrichtungen *nicht*, dass Weiterbildung insgesamt mehr Anerkennung gefunden hat. Sie registrieren lediglich eine Steigerung ihres Ansehens bei Kooperationspartnern in der Wirtschaft; nicht aber einen Anerkennungsgewinn der Weiterbildung insgesamt (vgl. hierzu Kapitel 5.4.5.1 sowie Abbildung 39). Die hierin zum Ausdruck kommende Unsicherheit bezüglich tatsächlich beobachtbarer positiver Effekte der Implementierung von LQW 2 für die Weiterbildung insgesamt bzw. für die Einrichtung an der Schnittstelle zur Umwelt, spiegelt sich in der Tendenz auch bei den Mitarbeiter/innenbefragungen im Rahmen der Fallstudien – also auf der Mikroebene – wider, gleichwohl, ähnlich wie auf den übergeordneten Ebenen auch, diesbezüglich deutlich Erwartungen formuliert wurden (vgl. Kapitel 5.5.1.6). Greift man die Teilnehmenden als eine konkrete Umwelt der Einrichtungen heraus, dann lässt sich mit den Ergebnissen der explorativ angelegten Fallstudien der ausbleibende Effekt bestätigen. Auch wenn die Wirkungen sehr zeitnah zu der Implementierung von LQW 2 gemessen wurden und sich manche erst langfristig einstellen werden, kann von einem durch die Implementierung von LQW 2 in Gang gebrachten und durch die Umwelt wahrgenommenen Anerkennungsgewinn vor dem Hintergrund, dass diese Teilnehmenden nicht einmal registrieren, dass in ihrer Weiterbildungseinrichtung ein Qualitätsmanagementmodell eingeführt wurde (vgl. Kapitel 5.6.2.2), nicht die Rede sein.

Erwartung: Nutzen für den / die Endverbraucher/in

Überhaupt bleiben auf der Ebene der Endverbraucher/innen bzw. der Nutzer/innen die Wirkungen deutlich hinter den von politischer Seite artikulierten Erwartungen zurück. Letztere spekulieren, dass der / die Nutzer/in von Weiterbildung von den angestoßenen Entwicklungen der Implementierung von LQW 2 profitiere: Für Auftraggeber, Kunden, Teilnehmende und Lernende würde die Qualität der

Weiterbildung transparenter oder umgekehrt: die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement und die Dokumentation nach außen mache die Umwelt sehfähig gegenüber den Qualitätsbemühungen in der Einrichtung, sodass Rückwirkungen auf den / die Verbraucher/in im Sinne einer besseren Orientierung desselben zu erwarten wären (vgl. Kapitel 5.2.1).

Auch wenn auf der Mesoebene etwas mehr als die Hälfte der Einrichtungen ihre Tätigkeiten für Außenstehende *allgemein* als transparenter einschätzen (vgl. Kapitel 5.4.5.1, Abbildung 37), so gebieten die im Rahmen der explorativen Studie generierten Befunde zu den Wirkungen der Implementierung von LQW 2 auf den Teilnehmenden als konkretem Endverbraucher (vgl. Kapitel 5.6.2) zur Vorsicht. Die Untersuchungsergebnisse legen Zweifel nahe, inwieweit die Erwartung einer besseren Orientierung für den *konkreten* Endverbraucher „Teilnehmender“ hat eingelöst werden können: Die hier untersuchten, ‚normalen‘, d.h. nicht in den Qualitätsentwicklungsprozess eingebundenen Teilnehmenden haben nämlich keinen Einblick in die Qualitätsbemühungen der Einrichtung (vgl. Kapitel 5.6.2.2). Letztere sind für die Teilnehmenden nicht beobachtbar und bieten vor diesem Hintergrund auch keinen Bezugspunkt, der sie in ihrem Teilnahmeverhalten orientieren würde. Dass sie als durchschnittliche Lernende ausgewiesener Referenzpunkt aller Qualitätsbemühungen sind – und zwar auch in denjenigen Einrichtungen, die keine Teilnehmenden in den Qualitätsentwicklungsprozess integriert haben –, vermittelt sich den an dieser Untersuchung beteiligten Teilnehmenden nicht. Mehr noch: Sie haben – gleichwohl aktuell Lernende der Einrichtung – regelmäßig noch nie von „LQW“ gehört (vgl. Kapitel 5.6.2.2).

Die Einschätzungen der Qualitätsbeauftragten der Falleinrichtungen gehen ebenfalls in diese Richtung: sie sind unschlüssig, ob die LQW-Einführung im Allgemeinen und ihre Auswirkungen für ihre Klientel im Besonderen überhaupt spürbar sind (abgesehen von punktuellen Verbesserungen) und somit eine Orientierungsfunktion haben können (vgl. Kapitel 5.6.2.2). Gestützt werden diese Zweifel auch durch die standardisierten Rückmeldungen der Einrichtungen – also der Mesoebene – selbst. Nach dem / der konkreten Endverbraucher/in „Teilnehmer/in“ gefragt, zeigen sie sich mehrheitlich reserviert. So sind fast 58 Prozent der Einrichtungen nicht der Meinung, dass die Verbraucher/innen durch die Einführung von LQW 2 mehr Orientierung für

die Auswahl von Weiterbildungskursen bekommen haben, während etwas mehr als 42 Prozent dies für eingetreten erachten (davon sagen allerdings weniger als zwei Prozent, dass es in *hohem* Maße eingetreten sei).

Erwartung: Verbesserte interne Strukturen und Abläufe

Hohe, durch die Rückmeldungen von den Einrichtungen, Gutachter/innen wie auch Vertreter/innen der Vermittlungsebene in den Effekten bekräftigte Erwartungen richten die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes als Vertreter/innen der Weiterbildungspolitik an die Optimierung der einrichtungsinternen Strukturen, einschließlich der vor- und nachgelagerten, die Lehr-Lern-Interaktion umschließenden Prozesse. Strukturen würden durch die Implementierung des QM-Systems überdacht und eine systematische Reflexion der für eine Weiterbildungseinrichtung relevanten Abläufe würde in der Organisation verankert, so die Hoffnung (vgl. Kapitel 5.2.1).

Betrachtet man hierzu die Rückmeldungen der Einrichtungen – also derjenigen, die diese Wirkung gewissermaßen erzeugen müssen –, so kann der Implementierung von LQW 2 in Einrichtungen der Weiterbildung auf der strukturellen sowie der Lehr-Lern-Prozess umschließenden, makrodidaktischen Ebene tatsächlich die stärksten Effekte attestiert werden: In den Bereichen Controlling (vgl. Abbildung 49), Evaluation (vgl. Abbildung 47), Bedarfserschließung (vgl. Abbildung 48) und interne Kommunikation (vgl. Abbildung 50) profitieren die Einrichtungen ihren eigenen Rückmeldungen zufolge sehr deutlich von der Implementierung von LQW 2 (vgl. Kapitel 5.4.5.2).

Am deutlichsten ist der Erfolg im Bereich der Wirkungen auf die Organisation: Der organisatorische Ablauf, die Klarheit von Strukturen sowie die Prozessordnung haben sich im Schnitt in drei Viertel der Einrichtungen verbessert. Damit werden die von den Einrichtungen selbst gestellten Erwartungen in diesem Bereich regelmäßig übertroffen (vgl. Abbildung 51). Bricht man dies auf eine sehr konkrete Ebene herunter, so werden sogar noch mehr Wirkungen beobachtet: Über 90 Prozent der Einrichtungen geben an, dass die Schnittstellen in der Organisation besser definiert und Verantwortlichkeiten klarer geregelt seien (vgl. Kapitel 5.4.5.2).

Der Eindruck eines Gewinns auf der strukturellen sowie der den Lehr-Lern-Prozess umschließenden, makrodidaktischen Ebene setzt sich bis auf die Mikroebene der Mitarbeitenden derjenigen Falleinrichtung fort, die den Prozess der Implementierung von LQW 2 positiv abgeschlossen hat – der großstädtischen VHS (vgl. Kapitel 5.5.1.6.). Hier wird allerdings vieles als Fortsetzung eines lang angelegten Qualitätsentwicklungsprozesses interpretiert, sodass lineare Wirkungszusammenhänge zu LQW 2 für die meisten kaum herstellbar sind. Folgt man aber den Aussagen des Qualitätsbeauftragten, die in dem Interview mit der Qualitätsbeauftragten der explorativen „Teilnehmendenuntersuchung“ bestätigt werden, so lassen sich konkret zuschreibbare Erfolge von LQW 2 in organisationalen Prozessen (z.B. verbesserte Abläufe bei Buchungsbestätigungen, Programmerstellung, Beschwerden, telefonischer Erreichbarkeit, vgl. Kapitel 5.6.2.2) konstatieren.

Auch, wenn die befragten Teilnehmenden über wahrgenommene Veränderungen und deren eventuellen kausalen oder zeitlichen Bezug zur LQW-Einführung spekulieren, vermuten sie ausschließlich organisatorische bzw. dem Lehr-Lern-Geschehen vor- oder nachgeordnete Prozessverbesserungen. Dabei kommen insbesondere diejenigen Bereiche zu Sprache, in die sie Einblick nehmen können, wie vereinfachte Anmeldeprozesse, Feedbackbögen am Ende der Seminarreihen, etc. (vgl. hierzu Kapitel 5.6.2.2).

Erwartung: verbesserte Lehr-Lern-Prozesse

Waren Erwartungen in Bezug auf die internen Strukturen und Abläufe durch Wirkungen vielfältig erfüllt, sieht es hinsichtlich methodisch-didaktischer Aspekte, also des konkreten Lehr-Lern-Prozesses anders aus: Hier klaffen die von politischer Seite artikulierten Erwartungen einerseits und die tatsächlich von den Einrichtungen attestierten Wirkungen andererseits auseinander. Aus Sicht der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes würden methodisch-didaktische Fragen durch die Lernerorientierung des LQW-Modells zwangsläufig in den Blickpunkt der Qualitätsbemühungen gerückt. Die institutionalisierte Reflexion in Kombination mit der Notwendigkeit, die Qualitätsbemühungen mit der Definition gelungenen Lernens in einen Zusammenhang zu bringen und erstere aus ihr heraus zu begründen, lässt die Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des

Bundes eine Qualitätsentwicklung erwarten, die über eine Verbesserung der Strukturen hinaus reicht und zu einer optimierten Lehr-Lern-Interaktion führt. Genau hierin wird auch das Faszinierende und Einzigartige von LQW gesehen (vgl. Kapitel 5.2.1).

Diese Erwartungen liegen auf einer Linie mit den über das Modell und den dort verankerten Ideen aufgespannten Erwartungen. Direkt mit den Einrichtungen in Interaktion stehende Akteure wie beispielsweise Gutachter/innen oder auch die Vertreter/innen der Vermittlungsinstanzen zeigen sich diesbezüglich jedoch skeptisch und ziehen eine durchgreifende Wirkung bis in den Lehr-Lern-Prozess hinein in Zweifel.

Interessant sind an dieser Stelle die auf der Ebene der Einrichtungen generierten Befunde: Werden die Einrichtungen nach ihren Motiven für die Einführung von LQW 2 gefragt, reproduzieren sie die über das Modell in Aussicht gestellten Erwartungen: Die Einrichtungen entscheiden sich anfangs für LQW 2, weil der Lernende im Mittelpunkt steht und das Modell den Bedarfen von Weiterbildungseinrichtungen in besonderer Weise gerecht zu werden verspricht (vgl. Kapitel 5.4.4.3 sowie Abbildung 71 und Abbildung 72). Ex ante nach diesbezüglichen konkret erwarteten Optimierungen gefragt, finden sich bereits distanzierte Einschätzungen durch die Einrichtungen. Nur rund 35 Prozent der Einrichtungen erwarten eine Wirkung auf den Lehr-Lern-Prozess. D.h. anders als es die Begründung für die Entscheidung für LQW 2 nahe legen würde, fokussieren die Einrichtungen in ihren Wirkerwartungen gar nicht so sehr den Lehr-Lern-Prozess. Bestätigung finden diese mehrheitlich nicht aufgebauten Erwartungen vor Beginn des Testierungsverfahrens in mehrheitlich nicht wahrgenommenen Wirkungen nach Abschluss des Verfahrens auf der mikrodidaktischen Ebene (vgl. Kapitel 5.4.5.2). Die Wirkungen auf dieser mikrodidaktischen Ebene sind, verglichen mit der Bedeutung, die der Lernerorientierung bei der Entscheidung für LQW 2 zukommt, sehr gering (vgl. hierzu auch Kapitel 5.4.4.2). Offensichtlich entkoppeln sich an dieser Stelle die Wirkungen von den über das Modell aufgespannten Erwartungen.

Interessant wird der Zusammenhang, wenn die ex post genannten Gründe für eine Implementierung von LQW 2 ins Spiel gebracht werden: Im gleichen Fragebogen, in dem die Einrichtungen zuvor keine Wirkungen auf der mikrodidaktischen Ebene

diagnostizieren, weisen sie *paradoxe*weise als Motiv einer hypothetischen abermaligen Einführung von LQW 2 die Orientierung am Lernenden mit einer Optimierung sowohl makro- als auch mikrodidaktisch-pädagogischer Qualität als Kernanforderungen einer Weiterbildungseinrichtung aus. Dies zeigt einerseits, dass Entscheidungen in Einrichtungen anders rationalisiert und kommuniziert werden als es in den Einrichtungen generierte Beobachtungen nahe legen (vgl. zu Fragen der Rationalisierung in Organisationen Kieser 1997). Andererseits illustriert es die starke Bindungs- und Überzeugungskraft, die der Name „Lernerorientierte Qualitätstestierung“ hat. Er erzeugt – trotz in Teilen gegenteiliger Erfahrungen – eine gewisse unangetastete Sicherheit darauf, dass der Kunde als Lernender wahrgenommen werde, dies durchdringendere und weiterbildungsspezifischere Folgen habe als ein lediglich kundenorientiertes QM-Prozessmodell wie ISO und dass daher LQW 2 das für eine Weiterbildungseinrichtung einschlägige Modell sei (vgl. hierzu Kapitel 5.4.9.2).

Für die These, dass die Einrichtungen den Lehr-Lern-Prozess gar nicht so sehr fokussieren, spricht auch die Tatsache, dass sich in der Praxis der Lernerorientierten Qualitätstestierung die Orientierung am Lerner zu rund 81 Prozent ohne sein Mitwirken abspielt. In den knapp 19 Prozent der Einrichtungen, die Teilnehmende in den gesamten Prozess eingebunden hatten, wurden diese nicht als Lernende hinzugezogen und für wertvoll erachtet, sondern als Kunden für eine weiterbildungsunspezifische allgemeine Kundenorientierung (Wahrnehmung der Einrichtung von außen, Kundenkommunikation und -service; vgl. Kapitel 5.6.2.1; vgl. zu der Unterscheidung zwischen Kunden und Teilnehmenden Nittel 1997, 1999).

Dass die Qualitätsbemühungen mit Hilfe von LQW 2 nicht bis an und in das mikrodidaktische Kerngeschehen heran- und hineingreifen, kann auch damit in Zusammenhang gebracht werden, dass die Scharnierstelle zwischen lehrender Organisation und lernendem Teilnehmenden modelltheoretisch offen und praktisch schwierig ist. Da LQW 2 – wie andere Modelle auch – keine explizite Einbindung der Kursleitenden bzw. Trainer/innen⁴³ erwartet bzw. vor dem Hintergrund der Stellung

⁴³ „Einbindung von Kursleitenden“ bedeutet, dass die freien Trainer/innen und Dozent/innen an der Umsetzung von Qualitätsbereichen oder qualitätsrelevanten Aspekten mitarbeiten, wie Integration in eine Arbeitsgruppe zu einem Qualitätsbereich, Diskussion einzelner Bereiche auf der

der Kursleitenden möglicherweise auch keine verbindliche Verpflichtung erwartet werden kann, binden von den hier befragten Einrichtungen nur 53 Prozent diese kontinuierlich in den Qualitätsentwicklungsprozess der Einrichtung ein. Die Gutachter/innen / Berater/innen sehen in der nicht sichergestellten Einbindung von freien Trainer/innen und Dozent/innen eine wesentliche, strukturell bedingte „Leerstelle“ – die sowohl mit dem Modell LQW 2 als auch mit der spezifischen Stellung der Kursleitenden in Verbindung gebracht wird – und gerade vor dem Hintergrund der Struktur der Weiterbildung nicht „einfach“ zu lösen ist (vgl. Kapitel 5.6.1.2).

Was sich in den standardisierten Befragungen der Einrichtungen (Mesoebene) zeigt, spiegelt sich auch auf der Mikroebene wider. Dass mit einer Einführung von LQW 2 eine Durchdringung bis hin zu dem Lehr-Lern-Prozess bzw. eine Verbesserung desselben erreicht werden kann, wird sowohl von den Mitarbeitenden in der großstädtischen VHS als auch von den Qualitätsbeauftragten in Frage gestellt (vgl. Kapitel 5.5.1.6 und Kapitel 5.6.2.2).

Interessant sind an dieser Stelle auch die Einschätzungen der Teilnehmenden. Sie würden Verbesserungen – wenn überhaupt – in Bereichen erwarten, die den Lehr-Lern-Prozess umschließen, nicht aber in der von den Teilnehmenden für ebenso entscheidend gehaltenen Lehr-Lern-Situation selbst (vgl. Kapitel 5.6.2). Diesen Befunden zufolge kommt die für die Einrichtungen LQW-„kauf“entscheidende Fokussierung der *Lernerorientierten* Qualitätstestierung auf den *Lernenden* weder explizit als den Teilnehmenden bekanntes Qualitätsmanagementsystem an; noch dringt die Lernerorientierung implizit auf dem Weg einer – wenn zwar nicht kausal zuschreibbaren, so doch wenigstens spürbaren – Wirkung im Bereich des Lehr-Lern-Prozesses zu den Teilnehmer/innen durch.

Die Hoffnung der Weiterbildungsfachreferent/innen der Länder und des Bundes, dass ein Professionalisierungsschub in Gang gebracht werde – im Sinne einer differenzierten Reflexion über die Didaktik, die Fragen, wie Erwachsene lernen, wie Lernen ermöglicht wird, wie Inhalte und Methoden miteinander in Beziehung stehen und wie sich neue Lernkulturen für die Lernenden aber auch für die Lehrenden

Kursleitendenversammlung, schriftliche Bitte um Anregung etc., Einbindung bedeutet nicht, die Kursleitenden lediglich über LQW zu informieren.

entwickeln (vgl. Kapitel 5.2.1) – bleibt bis dato noch weitgehend unerfüllt. Dies belegen die Ergebnisse der Erhebungen auf der Vermittlungs-, Meso- und Mikroebene übereinstimmend deutlich – und das obwohl die Orientierung am Lernen(den) *der* zentrale Entscheidungsgrund für LQW 2 ist. Mit ebenso großer Übereinstimmung wird auch klar, dass auf der organisatorischen Ebene, der makrodidaktischen Ebene und im Blick auf eine verbesserte interne Kommunikation herausragende Wirkungen erzielt wurden.

Fasst man den Zusammenhang von Entscheidungsgrund für LQW 2, Akzeptanz und Wirkung noch einmal zusammen, so lässt sich folgendes Fazit ziehen: Die Entscheidungen für LQW fallen hauptsächlich aufgrund seines Alleinstellungsmerkmals, des spezifisch pädagogischen Lernerbezugs. Dieses schafft in Einrichtungen der Weiterbildung Akzeptanz für eine Auseinandersetzung mit den dem pädagogischen Handeln eher fremden, dem ökonomischen Bereich zugerechneten, organisations- und managementbezogenen Themen. Genutzt wird LQW 2 nämlich hauptsächlich aufgrund seiner Allgemeinstellungsmerkmale, der nicht spezifisch pädagogischen Organisationsbezüge. Der Name erzeugt demnach Zugang und Anschluss für eine für Bildungseinrichtungen relevante, in der Vergangenheit vielfach aber vernachlässigte Domäne. Genau hierin liegt auch der Verdienst der Lernerorientierten Qualitätstestierung – ohne dass der semantisch implizierte Durchgriff auf den Lehr-Lern-Prozess (das also, was LQW 2 zu dem für die Weiterbildung einschlägigen Modell macht) bisher hat realisiert werden können.

7 Literatur

Abschlussbericht der ersten Durchführungsphase des BLK-Verbundprojektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (2005). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, unveröffentlichtes Manuskript

Antrag auf Bewilligung einer zweiten Durchführungsphase des BLK-Verbundprojektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (2005). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, unveröffentlichtes Manuskript

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung: <http://www.aewb-nds.de/>; 28.02.2007

Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV (2004): Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 28, ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004

Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen

ArtSet: <http://www.artset-lqw.de/html/hotline.html>; 28.04.2007

ArtSet: http://www.artset-lqw.de/html/stimmen_zur_testierung.html; 28.04.2007

ArtSet: <http://www.artset-lqw.de/html/organisationen.html>; 28.04.2007

ArtSet: <http://www.artset-lqw.de/html/verfahren.html>; 12.05.2007

ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 38, 23. April 2004

ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 41, 21. Juli 2004

ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 43, 05. August 2004

ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 50, 18. Mai 2005

ArtSet: LQW Info-Dienst Nr. 51, 12. Juli 2005

Baraldi, C./Corsi, G./Esposito, E. (1999): Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main 3. Aufl.

Bardmann, T. M. (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt/Main

- Begründung zur AZWV (o.J.): <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/A052-Arbeitnehmer/Publikation/pdf/AZWV-Begruendung.pdf>; 28.02.2007
- Bohnsack, R. (1992): Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen – Interpretieren – Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In: Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. (Bremer soziologische Texte; Bd. 5) Pfaffenweiler, S. 139-160
- Bötzel, C./Krekel, E. (2004): Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – wo steht die Praxis? Bielefeld, S. 19-40
- Böttcher, W. (2005): Pädagogik und Organisation. Potenziale eines ökonomischen Programms der Bildungsreform. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Organisation und Pädagogik 3. Wiesbaden, S. 217-231
- Bosche, B. (2007): Die Wirkungen von LQW 2 aus der Sicht von Gutachter/inne/n. <http://www.die-bonn.de/doks/bosche0701.pdf>; 11.05.2007
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, u.a.
- Bundesinstitut für Berufsbildung, wbmonitor (2002): Tipps – Trends – Transparenz. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_trends_102.pdf; 28.04.2007
- Bundesinstitut für Berufsbildung, wbmonitor: Erhebung „Qualitätsmanagement und Tests in der Weiterbildung“. <http://www.bibb.de/de/20447.htm>; 28.04.2007
- Bundesinstitut für Berufsbildung: <http://www.bibb.de/de/wlk7986.htm>; 08.08.2006
- Bundesinstitut für Berufsbildung, wbmonitor: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2005_frage-2.pdf; 28.04.2007
- Bundesinstitut für Berufsbildung:
http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2002/teil2/anhang/teil2_schaubilder.htm#sch16; 28.04.2007

- DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, W. W./DiMaggio, P. J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, London, S. 63-82
- Doerr, K./Orru, A. (2000): Qualitätsmanagement und Zertifizierung nach ISO 9000. Eine Zwischenbilanz. In: Berufsbildung, Jg. 54 H. 66, S. 20-22
- Eckert, A./Ludwig, U. (2006): Das Qualitätsmanagement für die bayerischen Volkshochschulen. In: Bosche, B./Eckert, A./Humpert, M./Kölln-Prisner, H./Ludwig, U./Veltjens, B. (Hrsg.): Modelle der Qualitätsentwicklung aus Sicht der Praxis – Wie setzen Einrichtungen der Weiterbildung Qualitätsentwicklung um? München, S. 12-17 http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/bosche06_02.pdf; 28.04.2007
- Ehses, C./Zech, R. (2001): Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zech, R./Ehses, C. (Hrsg.): Organisation und Zukunft. Hannover, S. 13-38
- Ehses, C./Zech, R. (2002): Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken. Projekt im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Abschlussbericht. Hannover
- Empfehlung des Anerkennungsbeirates, 11. Mai 2005: Empfehlung zum Vorliegen eines Systems zur Sicherung der Qualität nach § 8 Abs. 4 AZWV. O. O.
- Feller, G./Schade, H.-J./Krewerth, A./Hannen, I./Isenmann, M. (2005): wbmonitor – Weiterbildungsreferenzsystem. Stand der Arbeiten und Zwischenergebnisse. http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_20510.pdf; 28.04.2007
- Flick, U. (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg 3. Aufl.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Landesverband Baden-Württemberg/VHS Stuttgart (1996): Qualität (in) der Weiterbildung: Dokumentation des Kongresses vom 18. Oktober 1995. Bearbeitet von Wolfgang Klenk. Stuttgart
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Landesverband Baden-Württemberg/VHS Stuttgart (1998): Qualität für wen? Dokumentation des Kongresses vom 21. April 1997. Bearbeitet von Wolfgang Klenk. Stuttgart

- Gieseke, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 29-47
- Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.) (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Organisation und Pädagogik 3. Wiesbaden
- Greve, G./Pfeiffer, I. (2002): Qualitätsmanagement in Unternehmen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 5 H. 4, S. 570-583
- Harney, K./Markowitz, J. (1987): Geselliger Klientelismus. Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: Harney, K. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt/Main u.a., S. 305-357
- Hartz, S. (2005): Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen. In: Dewe, B./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report. Bielefeld, S. 27-33
- Hartz, S. (i.D.): Qualität – Qualitätssicherung – Qualitätsentwicklung. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Lexikon der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn
- Hartz, S./Goeze, A. (2006): Ergebnisse der Systemevaluation. In: Hartz, S./Herr, M./Veltjens, B. (Hrsg.): BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Bonn, S. 17-22 http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/hartz06_01.pdf; 27.04.2007
- Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2., überarbeitete Aufl.
- Hartz, S./Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Systemevaluation im Rahmen des Projektes "Qualitätstestierung in der Weiterbildung". Tübingen, <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/details.asp?ID=3312>; 28.04.2007
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 17-39

- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Mit einem Vorwort von John Meyer. Bielefeld 2. Aufl.
- Heid, H. (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 41-51
- Heinen-Tenrich, J. (2004): Qualitätsentwicklung als Professionalisierung. Entwicklungsarbeiten und Dienstleistungen des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. In: Zech, R. (Hrsg.): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. Hannover, S. 146-162
- Heinold-Krug, E./Meisel, K. (2002): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld
- Hochdörffer, C. (2006): Support durch Unterstützungsinstanzen am Beispiel von LQW. In: Schwarz, B./Behrmann, D. (Hrsg.): Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 155-191
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/Main, S. 30-70
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/Main, S. 199-232
- Kelle, U./Erzberger, C. (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 299-309
- Kieser, A. (1997): Rhetoric and Myth in Management Fashion. In: Organization, Jg. 4 H. 1, S. 49-74
- Krewerth, A. (2004): Qualitätsmanagement bei Weiterbildungsanbietern in der Deutung ihrer Lehrenden. Eine qualitative Studie über Interpretationsmöglichkeiten und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln. Magisterarbeit zur Erlangung des Grades eines Magister Artium M.A. vorgelegt der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu

Bonn, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Krewerth_Magisterarbeit_2004.pdf;
17.08.2006

- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart, 11., überarb. Aufl.
- Küchler, F. von/Meisel, K. (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung II – Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt/Main u.a.
- Kuhlenkamp, D. (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 53 H. 2, S. 127-138
- Kuper, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 5 H. 4, S. 533-551
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung. (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft; Bd. 28) Stuttgart
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim u.a. 4., vollst. überarb. Aufl.
- Loos, R./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. (Qualitative Sozialforschung; Bd. 5) Opladen
- Luhmann, N. (1988): Organisation. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen, S. 165-185
- Luhmann, N. (1996): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main 6. Aufl.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. 1, Bd. 2. Frankfurt/Main
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Meisel, K. (unter Mitarbeit von Küchler, F. v.) (1999): Dialogische Qualitätsentwicklung im Feld – Erfahrungen und Auswertungen eines bundesweiten Projektes in der öffentlichen Erwachsenenbildung. In: Küchler, F. v./Meisel, K.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung II. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt/Main, S. 234-254

- Meyer, J. W./Jepperson, R. L. (2005): Die „Akteure“ der modernen Gesellschaft: Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentschaft. In: Meyer, J. W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben von G. Krücken, Frankfurt/Main, S. 47-84
- Nittel, D. (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163-184
- Nittel, D. (1999): Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1, Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 161-184
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Orru, A. (2001): Qualitätsmanagement und Zertifizierung nach ISO 9000 in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Jg. 16 H. 1-2, S. 65-68
- Pehl, K. (2005): Volkshochschulen nach der „ökonomischen Wende“? http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_09.pdf; 27.04.2007
- Pehl, K./Reitz, G. (2005): Volkshochschul-Statistik 2004. 43. Folge, Arbeitsjahr 2004. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_04.pdf; 27.04.2007
- Pfeffer, T. (2004): Das „zirkuläre Fragen“ als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie. Heidelberg
- Radtke, P./Wilmes, D. (2002): European Quality Award. München
- Reischmann, J. (2002): Weiterbildungsevaluation – Lernerfolge messbar machen. Neuwied u.a.
- Rosenblatt, B. v./Thebis, F. (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn u.a.
- Röser, P. (2006): Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Warum betreiben Weiterbildungseinrichtungen Qualitätsmanagement? Freie wissenschaftliche Arbeit für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft an der Fakultät für

- Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard Karls Universität Tübingen.
Tübingen, unveröffentlichte Diplomarbeit
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pfizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungsprojekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Schiersmann, C./Vidinlioglu, I./Zierer, W. (2005): Das Prozessmodell der Qualitätsentwicklung an den Volkshochschulen in Baden-Württemberg. Ergebnisse der Evaluation. Leinfelden-Echterdingen
- Schlutz, E. (1995): Zur Qualitätssicherung als Professionsaufgabe. In: Meisel, K. (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung, DIE Materialien für Erwachsenenbildung: Dokumentation DIE Kolloquium 1995. Bd. 3. Frankfurt/Main, S. 27-33
- Schrader, J. (2001): Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 51 H. 2, S.142-154
- Schütt, F. (2006): Qualitätsentwicklung als Chance für Verbesserungen? Eine Evaluation von Arbeitsbedingungen an einer Volkshochschule. In: Der Pädagogische Blick, Jg. 14 H. 4, S. 209-222
- Schwarz, B./Behrmann, D. (2006): Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Seiverth, A. (1999): Produktive Skepsis und pragmatische Nutzung. In: Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/Main, S. 183-192
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32 H. 2, S. 205-233
- Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem? Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46 H. 6, S. 809-829
- Veltjens, B. (2006): Lehrende in Qualitätsmanagement einbinden. In: Hartz, S./Herr, M./Veltjens, B. (Hrsg.): BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Bonn, S. 9-11 http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/hartz06_01.pdf; 27.04.2007

- Volkshochschule Stuttgart (2003): Arbeitsbericht 2003. Stuttgart
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosly Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, Jg. 21 H. 1, S. 1-19
- Weick, K. E. (1998): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/Main 2. Aufl.
- Wittpoth, J. (2003): (Weiter-)Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 53-67
- Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (2002): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Köln
- Zech, R. (2003): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2 – Das Handbuch. Hannover
- Zech, R. (2004): Vorwort. In: Zech, R. (Hrsg.): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. Hannover, S. 8-10

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsdesign Teilnehmendenebene	30
Abbildung 2: Veränderung der politischen Lage: LQW 2 vergeblich?.....	40
Abbildung 3: Erwartung – Anerkennung nach SGB III.....	41
Abbildung 4: Erwartungen an und spätere Wahrnehmungen von der Testierungsstelle: Machtgefüge.....	53
Abbildung 5: Rollenerwartungen und spätere Wahrnehmungen der Rolle der Testierungsstelle	54
Abbildung 6: Rollenerwartungen und spätere Wahrnehmungen der Rolle der Testierungsstelle zusammengefasst	55
Abbildung 7: Von Einrichtungen Bund und Ländern unterstellte Absichten	67
Abbildung 8: Zusammenhang Testat und Zuwendung	68
Abbildung 9: Erwartungen von Bund und Ländern aus Sicht der Einrichtungen	69
Abbildung 10: Verteilung finanzieller Zuwendung verknüpft mit Testat?	72
Abbildung 11: Verteilung der Beteiligung nach Kontext / Herkunft differenziert.....	74
Abbildung 12: Verteilung der Beteiligung nach Kontext / Herkunft zusammengefasst	74
Abbildung 13: Verteilung der Beteiligung nach Ländern.....	75
Abbildung 14: Beteiligung nach Ländern kategorisiert nach Grad der LQW- Befürwortung	77
Abbildung 15: Größe der Einrichtung, antwortende Einrichtungen	79
Abbildung 16: Thematische Schwerpunkte der Einrichtungen.....	80
Abbildung 17: Dauer der Beschäftigung mit der Qualitätsthematik.....	81
Abbildung 18: Dauer der Beschäftigung mit einem QM-Modell	81
Abbildung 19: Beschäftigung mit der Qualitätsthematik differenziert nach Einrichtungsgröße	83
Abbildung 20: Teilnahmemotiv Markterfordernis	89
Abbildung 21: Teilnahmemotiv Positionierung.....	89
Abbildung 22: Teilnahmemotiv Marketingeffekte	90
Abbildung 23: Auf interne Effekte gerichtete Teilnahmemotive	90
Abbildung 24: Teilnahmemotiv Lernender als Referenzpunkt	91
Abbildung 25: Motiv Markterfordernis	93

Abbildung 26: Motiv Marktpositionierung	93
Abbildung 27: Motiv Marketingeffekte.....	94
Abbildung 28: Motiv Mimese vergleichbarer Einrichtungen	94
Abbildung 29: Motiv Professionalisierung	95
Abbildung 30: Motiv Anforderungsentsprechung	96
Abbildung 31: Motiv Lernender im Mittelpunkt.....	96
Abbildung 32: Betonung pädagogischer Qualität.....	96
Abbildung 33: Motiv Organisationsentwicklungsprozess	97
Abbildung 34: Motiv interne Strukturen.....	97
Abbildung 35: Marktvorteile allgemein im Vergleich zur konkreten Sicherung und Neuakquise von Aufträgen	99
Abbildung 36: Hoffnung – Ausgrenzung „schwarzer Schafe“	101
Abbildung 37: Tätigkeiten der Einrichtung für Außenstehende transparenter	102
Abbildung 38: Steigerung der Qualität in der Weiterbildung	102
Abbildung 39: Steigerung der Anerkennung der Weiterbildung	103
Abbildung 40: Einschränkung von Handlungsautonomie	104
Abbildung 41: Standardisierung von Leistungen und Abläufen durch staatliche Vorgaben.....	105
Abbildung 42: Arbeitsamt / Bundesamt „drückt“ Qualitätsstandards auf?.....	105
Abbildung 43: Erwartung zu Professionalisierungsfragen	106
Abbildung 44: Erwartete Wirkung auf die Lehr-Lern-Prozesse	107
Abbildung 45: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess (bei <i>Wirkungen</i> Addition von sehr verbessert / verbessert)	108
Abbildung 46: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die professionelle Durchführung von Kursen.....	109
Abbildung 47: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die Evaluation (bei <i>Wirkungen</i> Addition von sehr verbessert / verbessert)	110
Abbildung 48: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die Bedarfserschließung (bei <i>Wirkungen</i> Addition von sehr verbessert / verbessert).....	110
Abbildung 49: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf das Controlling (bei <i>Wirkungen</i> Addition von sehr verbessert / verbessert)	111
Abbildung 50: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die interne Kommunikation (bei <i>Wirkungen</i> Addition von sehr verbessert / verbessert)	112

Abbildung 51: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf die Organisation (bei Wirkungen Addition von sehr verbessert / verbessert)	113
Abbildung 52: Wirkungen auf der Ebene der Organisation.....	114
Abbildung 53: Erwartung zur Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses....	115
Abbildung 54: Vereinbarkeit pädagogischer und organisationsbezogener Anforderungen.....	116
Abbildung 55: Vernetzung der Einrichtungen untereinander	117
Abbildung 56: Formen des Austauschs der Einrichtungen untereinander	119
Abbildung 57: Zustandekommen des Austauschs der Einrichtungen untereinander	120
Abbildung 58: Umsetzungsschwierigkeiten bei der Gestaltung des Qualitätsentwicklungsprozesses nach LQW 2	123
Abbildung 59: Umsetzungsschwierigkeiten bei den Inhalten des Qualitätsentwicklungsprozesses nach LQW 2.....	125
Abbildung 60: Durchführung der Beratung bei der Einführung von LQW 2 in den Einrichtungen, nach Personengruppen	126
Abbildung 61: Kein Beratungserfordernis: Gründe	127
Abbildung 62: Wichtigkeit der Angebote der regionalen Unterstützungsstelle.....	128
Abbildung 63: Durchschnittliche Anzahl der Auflagen im Gutachten je Qualitätsbereich	130
Abbildung 64: Wahrnehmung der Rolle der Gutachter/innen	132
Abbildung 65: Wahrnehmung der Rolle der Gutachter/innen dichotomisiert	133
Abbildung 66: Wahrnehmung des Gutachtens in den Einrichtungen.....	133
Abbildung 67: Wahrnehmung der Visitationsgestaltung	134
Abbildung 68: Entwicklungsbedarfe in den Einrichtungen	135
Abbildung 69: Die wichtigsten Wissensbereiche bei der Umsetzung von LQW 2... 138	
Abbildung 70: Die häufigsten neu angeeigneten Wissensbereiche bei der Umsetzung von LQW 2.....	139
Abbildung 71: Stärken von LQW 2 im Vergleich zu EFQM, absolute Häufigkeiten	141
Abbildung 72: Stärken von LQW 2 im Vergleich zu ISO, absolute Häufigkeiten.....	141
Abbildung 73: Wahrgenommener Widerspruch zwischen Unternehmenslogik und Modelllogik	169
Abbildung 74: Qualitätsbeauftragte/r in der Einrichtung	174
Abbildung 75: Differenzierung der Beschäftigung mit Qualität nach Mitarbeiter/innengruppen I.....	177

Abbildung 76: Differenzierung der Beschäftigung mit Qualität nach Mitarbeiter/innengruppen II.....	178
Abbildung 77: Grad der Einbindung der Dozent/innen in die Diskussion um die Einführung von LQW 2	179
Abbildung 78: Einbindung in die Diskussion um die Einführung von LQW 2	180
Abbildung 79: Veränderungen in der Arbeit der Mitarbeitenden	181
Abbildung 80: Untersuchungsdesign Teilnehmendenebene	184
Abbildung 81: Einbindung von Teilnehmenden durch die Einrichtungen.....	185
Abbildung 82: Bereitschaft der Teilnehmenden, sich an LQW 2 zu beteiligen	186
Abbildung 83: Einbindung von Teilnehmenden nach Herkunftskontext der Einrichtung ..	188
Abbildung 84: Vergleich Kontext / Herkunft der beteiligten Einrichtungen.....	205

