

**Qualitätstestierung in der Weiterbildung:
Zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der
Qualitätstestierung nach LQW**

Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von
Dipl.-Soz.päd. Annette Mauch
aus Tübingen

Tübingen

2012

Tag der mündlichen Prüfung:

10.10.2012

Dekan:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

1. Gutachter:

Prof. Dr. Josef Schrader (Tübingen)

2. Gutachter:

Prof. Dr. Norbert Vogel (Tübingen)

Danke...

...zu sagen, ist mir an dieser Stelle ein besonderes Anliegen. Dank der fachlichen und persönlichen Unterstützung zahlreicher Menschen ist dieses Dissertationsprojekt gelungen.

Prof. Dr. Josef Schrader für die unzähligen, fachlich hilfreichen Gespräche, seine kontinuierliche, verlässliche Betreuung und sein Vertrauen in das Gelingen meiner Arbeit.

Prof. Dr. Norbert Vogel für seine prompte Bereitschaft, die Arbeit als Zweitgutachter zu betreuen.

Prof. Dr. Stefanie Hartz für die fachliche Unterstützung zu Beginn meines Dissertationsprozesses.

Meinem Mann Alexander: Sein unbändiger Glaube an mich und meine Arbeit, seine Rückenstärkung durch die ganzen Jahre und sein wohlwollendes und optimistisches Gemüt sowie das Quäntchen Gelassenheit, das mir in schwierigen Phasen so gut tat, und nicht zu Letzt seine Liebe zu mir, haben es mir ermöglicht, dieses Projekt erfolgreich zum Abschluss zu bringen.

Meiner Tochter Amelie: Für ihre Unbeschwertheit und Lebensfreude, die mir gezeigt hat, dass es wichtigere Dinge im Leben gibt als eine Doktorarbeit.

Meiner Schwester Dr. Daniela Mauch: Für ihr schwesterliches Coaching, ihre 24-Stunden Erreichbarkeit sowie für das Vorausgehen auf dem Weg zu einer Dissertation.

Mama und Papa für euer grenzenloses Vertrauen, eure großartige Unterstützung in allen Lebenslagen, eure materielle und emotionale Großzügigkeit und für eure Liebe.

Begleiter und Mitpromovend Stephan Schumacher für seine tragende Freundschaft sowie den persönlichen Beistand.

Doktorandengruppe Mirjana Zipperle und Larissa von Schwanenflügel für ihre konstruktiv-kritische Begleitung der Arbeit.

Qualitätstestierung in der Weiterbildung: Zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen..... | 3 |
| Tabellen..... | 3 |
| Abbildungen..... | 3 |
| 1. Einleitung und Überblick..... | 4 |
| 1.1 Hintergründe der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung..... | 4 |
| 1.2 Hintergründe zu LQW..... | 9 |
| 1.3 Stand der Forschung..... | 12 |
| 1.4 Zielsetzung, Fragestellung und Vorgehen der Arbeit..... | 18 |
| 2. Begriffsklärungen..... | 23 |
| 2.1 Zum Begriff Weiterbildung..... | 23 |
| 2.2 Organisationen der Weiterbildung..... | 25 |
| 2.3 Qualität, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement..... | 27 |
| 2.3.1 Qualität..... | 27 |
| 2.3.2 Qualitätssicherung..... | 32 |
| 2.3.3 Qualitätsentwicklung..... | 33 |
| 2.3.4 Qualitätsmanagement..... | 34 |
| 2.4 Qualitätstestierung, Qualitätsmanagementverfahren, Qualitätsmanagementmodell..... | 35 |
| 2.4.1 Qualitätstestierung..... | 35 |
| 2.4.2 Qualitätsmanagementverfahren..... | 36 |
| 2.4.3 Qualitätsmanagementmodell..... | 36 |
| 2.4.4 Qualitätstestierung am Beispiel des Qualitätsmanagementmodells LQW..... | 37 |
| 2.5 Benennungen der Teilnehmenden in der Weiterbildung..... | 40 |
| 3. Theoretischer Bezugsrahmen..... | 44 |
| 3.1 Weiterbildungseinrichtungen und ihre Reproduktionskontexte nach Josef Schrader.... | 44 |
| 3.2 Handeln der Organisationsangehörigen als Akteure..... | 47 |
| 3.2.1 Der Akteursbegriff..... | 47 |
| 3.2.2 Organisationsangehörige von Weiterbildungseinrichtungen..... | 50 |
| 3.2.3 Handeln..... | 52 |
| 3.3 Handlungsbereiche der Organisationsangehörigen nach dem Funktionszyklus von Erhard Schlutz..... | 54 |
| 3.4 Handeln der Organisationsangehörigen nach der Strukturationstheorie von Anthony Giddens..... | 74 |

| | |
|--|-----|
| 4. Forschungsmethodik und Untersuchungsdesign | 81 |
| 4.1 Diskussion des Einsatzes von Fallstudien sowie der Fallauswahl für die Fallstudien dieser Untersuchung | 81 |
| 4.2 Vorstellung der Untersuchungsebenen | 88 |
| 4.2.1 Handbuch LQW | 89 |
| 4.2.2 Handeln der Organisationsangehörigen | 89 |
| 4.2.3 Selbstreport | 92 |
| 4.3 Vorstellung und Diskussion des grundsätzlichen methodischen Vorgehens | 93 |
| 4.3.1 Datenerhebung | 93 |
| 4.3.1.1 Experteninterviews | 94 |
| 4.3.1.1.1 Zur Methode | 94 |
| 4.3.1.1.2 Leitfadententwicklung und Pretest | 97 |
| 4.3.1.1.3 Durchführung der Interviews | 100 |
| 4.3.1.2 Dokumente | 104 |
| 4.3.2 Datenauswertung | 104 |
| 4.3.2.1 Experteninterviews | 104 |
| 4.3.2.2 Dokumente | 108 |
| 5. Empirische Befunde | 109 |
| 5.1 Analyseleitendes Kategoriensystem | 109 |
| 5.2 Analyse des LQW-Handbuchs bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden | 112 |
| 5.3 Analyse des Handelns der Organisationsangehörigen bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden | 117 |
| 5.3.1 Organisationskultur | 119 |
| 5.3.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen | 124 |
| 5.3.3 Aufbauorganisation | 128 |
| 5.3.4 Ablauforganisation | 135 |
| 5.3.4.1 Bedarfserkennung | 139 |
| 5.3.4.2 Programmplanung | 143 |
| 5.3.4.3 Werbung und Öffentlichkeitsarbeit | 147 |
| 5.3.4.4 Anmeldung und Beratung | 150 |
| 5.3.4.5 Veranstaltung | 156 |
| 5.3.4.6 Evaluation | 160 |
| 5.4 Analyse der Selbstreporte bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden | 167 |
| 6. Synopse der Ergebnisse zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der Testierung nach LQW | 172 |
| 7. Schlussbetrachtung | 184 |
| Literaturverzeichnis | 188 |
| Anhang | 206 |
| Anhang 1: Interviewleitfaden | 206 |
| Anhang 2: Analyseleitendes Kategoriensystem | 208 |
| Anhang 3: Interview-Abstracts | 211 |

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabellen

| Nummer | Titel der Tabelle | Seite |
|---------------|---|--------------|
| Tabelle 1: | Entstehung und Entwicklung von LQW | 11 |
| Tabelle 2: | Untersuchungen der Systemevaluation der Universität Tübingen | 15 |
| Tabelle 3: | Kategoriensystem | 110 |
| Tabelle 4: | Übersicht der Verteilung der Befunde auf die Handlungsbereiche | 118 |
| Tabelle 5: | Übersicht der Verteilung der Befunde innerhalb der Selbstreportanalysen | 167 |
| Tabelle 6: | Gesamtüberblick der Verteilung der Befunde auf die Handlungsbereiche | 172 |
| Tabelle 7: | Übersicht der Befunde Ablauforganisation summiert | 174 |
| Tabelle 8: | Übersicht der Verteilung der Befunde bezogen auf die Kontexte | 178 |
| Tabelle 9: | Übersicht der Verteilung der Befunde bezogen auf die Strategie | 180 |

Abbildungen

| Nummer | Titel der Abbildung | Seite |
|---------------|--|--------------|
| Abbildung 1: | Untersuchungsgegenstand und -ebenen | 19 |
| Abbildung 2: | Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung | 34 |
| Abbildung 3: | Das Qualitätsentwicklungs- und -testierungsmodell | 39 |
| Abbildung 4: | Qualitätskreislauf nach LQW 2 | 40 |
| Abbildung 5: | Konstellation Anbieter - Auftraggeber - Teilnehmer | 42 |
| Abbildung 6: | Verortung der Anbieter in der Weiterbildung | 46 |
| Abbildung 7: | Bereiche innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung | 54 |
| Abbildung 8: | Dimensionen der Dualität von Struktur | 79 |
| Abbildung 9: | Auswahl der Falleinrichtungen | 87 |
| Abbildung 10: | Übersicht Fallstudien | 92 |

1. Einleitung und Überblick

Einleitend in die Thematik der vorliegenden Arbeit werden die Hintergründe der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung (Kapitel 1.1) sowie die Entstehung des LQW¹ Modells (Kapitel 1.2) dargelegt. Anknüpfend an den Stand der Forschung (Kapitel 1.3) werden Zielsetzung, Fragestellung und Vorgehen der vorliegenden Forschungsarbeit (Kapitel 1.4) erläutert.

1.1 Hintergründe der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung

Der gegenwärtig politisch und wissenschaftlich geführte Diskurs um Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und damit verbundene Testierungsbeziehungsweise Zertifizierungsverfahren ist evident auch in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

In den achtziger Jahren konzentrierte sich die Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätssertifizierung noch vorwiegend auf den Produktionsbereich. Sie schwappte dann Anfang bis Mitte der neunziger Jahre in den Dienstleistungsbereich über. Insbesondere auf dem Gebiet der Bildung, respektive der Weiterbildung, wurde die Qualitätsdiskussion daraufhin intensiviert und um ökonomische Aspekte erweitert. Einzelne Ansätze dieser Qualitätsdebatte in der Weiterbildung liegen zwar bereits um 1975 vor, aber noch ohne die wirtschaftliche Motivation (vgl. Vogel 1997, S. 79). Der inhaltliche Fokus der Qualitätssicherung in der Weiterbildung bezog sich damals auf eine inputorientierte² Variante und verschob sich sodann in den achtziger Jahren auf eine outputorientierte³ Qualitätssicherung, also „von der Kontrolle der Träger und ihrer Angebote zur Kontrolle der Resultate von Bildungsprozessen“ (Forneck, Wrana 2005, S. 167). Ausgelöst „durch die Ende der 80er Jahre von der `International Organization for Standardization` (ISO) veröffentlichten Qualitätsmanagement- und Qualitätssicherungsnormen“ (Vogel 1997, S. 79) verstärkte sich die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung in ökonomischer Hinsicht zunehmend. Ab den neunziger Jahren richtete sich die Debatte um Qualitätssicherung in der Bildungsbranche dann auf die der Ökonomie entsprungenen „Management- und Zertifizierungssysteme“ (Forneck, Wrana 2005, S. 167), verbunden mit der Übernahme von „prozessorientierten Qualitätsmanagementmodellen“ (Forneck, Wrana 2005, S. 167). Ende der neunziger Jahre

¹ LQW ist die Kurzbezeichnung für das Qualitätsmanagementsystem Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung.

² „Input-Qualität (Organisation, Technik, Personal, Methode etc.)“ Hartz, Meisel 2006, S. 17.

³ „Output-Qualität (z.B. Durchfallquote, Ergebnisse)“ Hartz, Meisel 2006, S. 17.

kommen Aspekte der Kunden- sowie Nachfrageorientierung zur bildungsbezogenen Qualitätsdebatte hinzu, womit auch der an Weiterbildungsveranstaltungen Teilnehmende⁴ stärker ins Blickfeld rückt (vgl. Forneck, Wrana 2005, S. 167). Heute ist der Qualitätsdiskurs auf differenten, ordnungspolitischen Ebenen zu finden und es existiert ein heterogenes Feld unterschiedlicher Ansätze zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 24). Wobei festzustellen ist, dass Modelle, die auf eine Verbesserung organisationaler Prozesse zielen, den Diskurs um Qualität in der Weiterbildung anführen (vgl. Hartz 2011, S. 21).

Bundesweit sind überwiegend folgende Modelle zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung von Relevanz: ISO, EFQM (European Foundation for Quality Management) und LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung). Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich speziell mit dem letztgenannten Qualitätsmanagementmodell.

Resümierend zeigt sich, dass die Qualitätsthematik für die Weiterbildung nicht unbekannt ist. Waren Qualitätsfragen stets mit den Themen Professionalisierung der Lehrenden (Gieseke 1997; Vogel 2008) und Evaluierung des Lehr-Lern-Prozesses gepaart, so dominiert seit den neunziger Jahren eine Organisationsorientierung die Debatte um Qualitätsmanagement. Zudem gewann die Thematik immer stärkeres, öffentliches Interesse und damit einhergehend kam es zu Eingriffen von bildungspolitischer Seite. Die Entwicklungen auf bildungspolitischem Terrain der letzten zwei Jahrzehnte werden an dieser Stelle aufgegriffen, da sich hieraus auch Einflüsse auf die Weiterbildungspraxis sowie auf das Lernerorientierte Qualitätsmanagementmodell ergaben. Eine Systematisierung der Weiterbildungspolitik und ihrer qualitätsbezogenen Interventionen und Maßnahmen scheint insofern schwierig, als dass der Diskurs um Qualität im Mehrebenensystem der Weiterbildung (vgl. hierzu Schrader 2008) auf differenten ordnungspolitischen Ebenen erfolgt: „Nationale Initiativen von Bund, Land, Kommunen und einzelnen Trägern sowie von supranationalen Organisationen mischen in der Debatte um Qualität mit je unterschiedlichen Reichweiten und unterschiedlichem Durchsetzungsvermögen mit.“ (Hartz 2011, S. 24) Hinzu kommt, dass Marktprinzipien in verstärktem Maße das Weiterbildungssystem beeinflussen und die Weiterbildung sich dem kaum mehr verwehren kann. Sichtbar wird dies an der steigenden Adaptation von Qualitätsmanagementmodellen durch die Weiterbildungspraxis. Von politischer Seite wird

⁴ Anmerkung zur Sprachregelung innerhalb dieser Arbeit: Zu Gunsten der besseren Lesbarkeit wird neben der neutralen, personenbezogenen Endungsform die männliche Endungsform benutzt. Selbstverständlich sind aber weibliche und männliche Personen gleichermaßen gemeint, es sei denn, es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ein bestimmtes Geschlecht gemeint ist.

die Hinwendung zur Qualitätstestierung forciert, indem die seit Ende der sechziger Jahre vorhandenen Weiterbildungsgesetze der Länder bezogen auf die Qualität von Weiterbildungsanbietern bestimmte Anforderungen und Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung und Förderung festlegen (vgl. Rohlmann 2005; Kuhlenkamp 2003). Die Weiterbildungsgesetze wurden in den letzten Jahren im Rahmen von „Novellierungsdiskussionen“ (Hartz 2011, S. 24) weiter entwickelt.

Beispielsweise wurde der Nachweis einer Qualitätszertifizierung für die Sicherung der Qualität der beruflichen Fort- und Weiterbildung mit einer Verordnung von 2004 verpflichtend gemacht. Diese „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung - Weiterbildung (AZWV)“, sieht vor, dass sowohl Träger als auch Maßnahmen, die von der Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden, einer Prüfung durch so genannte Fachkundige Stellen unterzogen werden müssen.“ (Hartz 2011, S. 25) Für Weiterbildungsorganisationen, die Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung anbieten und von der Bundesagentur für Arbeit dafür gefördert werden wollen, ist ein Qualitätsmanagementsystem also unabdingbar.

Zur beruflichen Fort- und Weiterbildung existieren auf Bundesebene einige Initiativen, wie der Arbeitsstab „Forum Bildung“ (Expertengruppe Forum Bildung 2002) und die Konzentrierte Aktion Weiterbildung (KAW), als Beratungsinstanz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Diese Initiativen prägen mit ihren Stellungnahmen die Qualitätspolitik (genauer hierzu Hartz 2011, S. 25f.). Bezogen auf die allgemeine Weiterbildung brachte die Kultusministerkonferenz die Vorstellung eines länder- und trägerübergreifenden Testierungssystems ein. Dieses sollen Bund, Länder, Wissenschaft und Praxis unterstützen.

Daneben werden die weiterbildungspolitischen Debatten um branchenspezifische, träger- und bundeslandübergreifende sowie träger- und bundeslandbezogene Initiativen ergänzt. Zum Einen knüpfen diese an die Qualitätsdebatte an und tragen zu deren Weiterentwicklung bei, zum Anderen distanzieren sie sich, „indem sie auf die jeweilige Spezifität verweisen und ein den jeweiligen Bedarfen entsprechendes eigenes Qualitätsmanagementmodell entwickeln“ (Hartz 2011, S. 28). Vielfalt und „Zerfaserung“ (Hartz 2011, S. 28) sind die Ergebnisse dieser Entwicklung.

Dadurch, dass die Bildungspolitik wenig konkrete gesetzliche Anordnungen vorgibt und das Erfordernis von Qualitätsbemühungen betont, überträgt sich die Verantwortung für Qualitätsmanagement auf die Weiterbildungsorganisationen selbst.

Neben der Bildungspolitik nehmen externe Fachdisziplinen Einfluss auf die Entwicklung des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung. Insbesondere aus dem Wirtschaftssystem und

dort aus der Industrie kommen Diskurse, die sich um die beiden internationalen Qualitätsmanagementmodelle ISO 9000ff:2000 und EFQM drehen. Trotzdem die Weiterbildungsdisziplin diesen Modellen mit Abwehrhaltung begegnete, „hat sich der Diskurs in der Praxis fortgesetzt – u. a. daran sichtbar, dass unterschiedlichste, auf den Bereich der Weiterbildung ausgerichtete Qualitätsmanagementmodelle (...) konzipiert worden sind, in denen Ideen der aus dem ökonomischen Sektor stammenden Debatte aufgegriffen wurden“ (Hartz 2011, S. 23). Aufgrund ihrer Relevanz für die Weiterbildung – und nicht zuletzt, weil sie neben dem in dieser Arbeit zur Rede stehenden Modell LQW bestehen – werden ISO 9000ff:2000 und EFQM an dieser Stelle gesondert betrachtet. Unter den organisationsbezogenen Qualitätsmanagementmodellen sind die ISO-Normenreihe und die Selbstbewertung nach EFQM die bekanntesten Ansätze. Beide wurden auf den Bereich der Weiterbildung übertragen und finden dort Einsatz.

Die DIN EN ISO 9000ff. kommt 1987 auf den Markt und findet zunächst im produzierenden Sektor Anwendung. Die ISO Normenreihe kennzeichnet insofern ein neues Verständnis von Qualität, als „sich die Qualitätsbemühungen nicht mehr nur auf die Qualitätsprüfung am Ende des Produktionsprozesses beziehen, sondern auf den gesamten Prozess der Produkterstellung“ (Hartz 2011, S. 29). Die Ausdehnung und Verbreitung der ISO-Norm als international anerkanntes Zertifizierungssystem erfolgt zu Beginn der neunziger Jahre. Diese schnelle Entwicklung hängt damit zusammen, dass Unternehmen von ihren Zulieferern einen Qualitätsnachweis fordern. Da ohne den Nachweis die Aufträge wegzubrechen drohen, kommen die Betriebe dieser Forderung nach. Im gleichen Zuge hält die Nachfrage nach Qualitätsnachweisen im Dienstleistungsbereich und damit auch im System der Weiterbildung Einzug. Dabei wurde die sehr technische Sprache der ISO-Normenreihe verändert, um das Zertifizierungssystem für den Bereich der Weiterbildung anschlussfähig und handhabbar zu gestalten. Die Bekanntmachung der ISO-Normenreihe im Bereich der (beruflichen) Bildung übernahm die Firma CERTQUA⁵. Insbesondere diejenigen Weiterbildungseinrichtungen, die mit Unternehmen der Wirtschaft zusammenarbeiten, beginnen mit der Zertifizierung. „Um Kooperationsverträge aufrechtzuerhalten, sind sie gezwungen, die Qualität ihrer Prozesse zu dokumentieren und sich mit dem Normensystem zu beschäftigen.“ (Hartz 2011, S. 30)

Auf eine planvolle Fehlerverhütung abzielend, geht es bei der Normenreihe darum, alle wichtigen Prozesse zu analysieren sowie zu optimieren, „um die Qualität des angestrebten Produktes zuverlässig und systematisch zu erzeugen“ (Hartz 2011, S. 30). Der Regelkreis der

⁵ „Die CERTQUA ist ein gemeinsames Unternehmen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, des Deutschen Industrie- und Handelskammertags, des Zentralverbands des Deutschen Handwerks und des Wuppertaler Kreises e.V.“ Hartz 2011, S. 30

ISO-Norm bezieht sich auf die „Elemente Verantwortung der Leitung, Management von Ressourcen, Produktrealisierung, Messen, Analysieren und Verbessern sowie kontinuierliche Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems“ (Hartz 2011, S. 30). Werden diese Elemente bearbeitet und entsprechend der Vorgaben in einem Qualitätsmanagementhandbuch festgehalten, münden die Qualitätsbemühungen in eine externe Zertifizierung, verbunden mit dem Erhalt des Qualitätsnachweises. Zuvor werden die dokumentierten Abläufe von Auditoren vor Ort überprüft. Die Zertifizierung muss – neben jährlichen Zwischenaudits – alle drei Jahre erneut durchlaufen werden (vgl. Hartz 2011, S. 29–31).

Das EFQM-Modell trägt seine Bezeichnung von den Entwicklern der European Foundation for Quality Management, einer europäischen Stiftung namhafter Industriebetriebe. Grundsätzlich folgt das EFQM-Modell ähnlichen Mechanismen wie die ISO-Normenreihe. Differenziert wird zwischen den Befähiger- und den Ergebniskriterien. Über diese beiden Seiten sei – so die Annahme der Modellentwickler – die Organisation beschreib- und analysierbar und über beide Seiten bestimme sich die Qualität einer Organisation. Die Befähiger-Kriterien beziehen sich auf die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit ein Unternehmen die von ihr festgelegten (Dienst-)leistungen erbringen kann. Diese Kriterien fokussieren die Bereiche Führung, Mitarbeiter, Politik und Strategie, Partnerschaften und Ressourcen sowie Prozesse. Daneben umfassen die Ergebnis-Kriterien die von der Organisation anvisierten Resultate. Die Ergebnis-Kriterien sind unterteilt in: mitarbeiterbezogene Ergebnisse, kundenbezogene Ergebnisse, gesellschaftsbezogene Ergebnisse und Schlüsselergebnisse. „Dabei gibt das Modell einen normativen, betriebswirtschaftlich orientierten Rahmen vor, anhand dessen die internen Prozesse reflektiert und zur `excellence` geführt werden sollen.“ (Hartz 2011, S. 31) Das EFQM-Modell stellt eine Anleitung zur Selbstevaluation der Einrichtung dar. Eine Übertragung von EFQM auf die Weiterbildungsbranche hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE⁶) realisiert. Die Systematik des EFQM-Modells bleibt dabei weitgehend dieselbe. Neben dem Hauptfokus der Selbstevaluation wird die Möglichkeit der Fremdevaluation geboten. Die European Foundation for Quality Management organisiert die Ausschreibung eines Qualitätspreises, den EFQM Excellence Award (EEA). Mit EFQM beschäftigte Organisationen können sich um diesen Preis bewerben. Für den Bereich der Weiterbildung

⁶ „Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.“ Hartz, Meisel 2006, S. 2, Bibliographische Information zur herausgebenden Institution.

hat der bayrische Volkshochschulverband das EFQM-Modell mit einer Zertifizierung verbunden. Demnach ist es möglich, „sich für eine erste Stufe der EFQM ‘Committed to excellence’ extern zertifizieren zu lassen“ (Hartz 2011, S. 32).

Die beiden vorgestellten Modelle fokussieren die Ebene der Organisation. „In Summe geht es um Verbesserung – oder gar Exzellenz – all derjenigen Service- und Supportleistungen, bei denen organisationale Fragen eine zentrale Rolle spielen.“ (Hartz 2011, S. 32) Auf die Qualität der Lehr-Lerninteraktion kann damit nicht vorgedrungen werden. Es wird nicht der Lehr-Lern-Prozess und sein Geschehen selbst qualitätsgesichert, so dass man meinen könnte, ISO-zertifizierte und EFQM befasste oder gar Award-gekrönte Bildungsanbieter bringen besonders hochwertige Bildungsangebote auf den Markt. Lediglich organisatorische Prozesse, die die Lehr-Lernsituation vor- und nachbereiten, werden qualitätsgesichert (vgl. Hartz 2011, S. 32). Daher hat sich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Erkenntnis durchgesetzt, dass mit diesen Qualitätsmanagementmodellen die „pädagogische Qualität der Lehr-Lerninteraktion nicht direkt zugänglich ist“ (Hartz 2011, S. 32). (ausführlich zu den Kritikpunkten der Disziplin, siehe Hartz 2011, S. 33–35)

(vgl. Hartz 2011, S. 22–35)

Im folgenden Kapitel wird das LQW Modell in seiner Entstehung genauer betrachtet.

1.2 Hintergründe zu LQW

Laut Rainer Zech liegt der Ursprung des Qualitätsmanagementsystems LQW in den Jahren zwischen 1998 und 2000 in einem „Kooperationsprojekt zur Organisationsentwicklung in der Weiterbildung zwischen ArtSet [Institut für kritische Sozialforschung, Hannover, M. A.] und dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens“ (Zech, Angermüller 2006, S. 9). 2000-2002 startete das Projekt „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzwerken“ in Niedersachsen als Teilprojekt des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) geförderten Modellprogramms „Lebenslanges Lernen“. Als Auftraggeber hinter der BLK stand das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), zugleich gemeinsam mit dem Europäischen Sozialfond (ESF) und dem Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein Förderer des Projekts. Als durchführende Institutionen sowie Auftragnehmer fungierten das ArtSet Institut aus Hannover in Kooperation mit dem

Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 34; Zech, Angermüller 2006, S. 9).

Im Rahmen der zweijährigen Pilotphase (2000-2002) entwickelten die Forscher das „Lernerorientierte Qualitätsmodell“ zur Qualitätstestierung am ArtSet Institut (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 78). Erste Zertifizierungen von Weiterbildungseinrichtungen nach dem Modell Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (kurz LQW) wurden ab Juni 2001 von ArtSet in der Rolle der Testierungsstelle vorgenommen (vgl. Zech, Angermüller 2006, S. 9). Weiterhin von der BLK gefördert, fand 2002-2003 eine Modellüberprüfung statt, an der nicht nur das ArtSet Institut, sondern auch das DIE beteiligt waren. Dabei revidierte man das Modell in Bezug auf seine Anschlussfähigkeit an bereits bestehende nationale und internationale Modelle. Im Juni 2003 begann die erste Durchführungsphase, innerhalb derer die überarbeitete Modellversion von LQW – LQW 2 im Rahmen des Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ bundesweit sowie trägerübergreifend eingeführt wurde (vgl. Forneck, Wrana 2005, S. 168). Parallel zur Implementierung von LQW 2 wurde – initiiert von BLK, beziehungsweise BMBF – eine das Projekt begleitende Evaluation in Auftrag gegeben. Der Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen realisierte diese in der ersten Durchführungsphase (06/2003-08/2005). Anschließend startete im September 2005 eine zweite Durchführungsphase und endete im Mai 2007; die Universität Tübingen führte wiederum die wissenschaftliche Begleituntersuchung durch (vgl. Hartz et al. 2007; Hartz 2011) (siehe Kapitel 1.3). Seit August 2006 liegt LQW 2 in einer weiteren überarbeiteten Fassung – LQW 3 – vor (vgl. Zech, Angermüller 2006). Die Anzahl der zertifizierten oder noch im Qualitätsentwicklungsprozess befindlichen Einrichtungen stieg von 120 (Juni 2001) auf über 500 (Ende 2005) und 554 (Oktober 2011) (vgl. ArtSet Homepage; vgl. Zech, Angermüller 2006, S. 9). Zur besseren Übersichtlichkeit der Entstehung und Entwicklung von LQW dient folgende Tabelle:

| Zeitpunkt | Geschehnisse |
|------------------|--|
| 1998-2000 | Kooperationsprojekt zur Organisationsentwicklung |
| 2000-2002 | Projektstart „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzwerken“ (Pilotphase) → Entwicklung von LQW |
| ab 06/2001 | erste Zertifizierungen nach LQW |
| 2002-2003 | Modellüberprüfung durch ArtSet und DIE → überarbeitete Version LQW 2 |
| ab 06/2003 | Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“: Start bundesweiter Einführung von LQW 2 |
| 06/2003-08/2005 | 1. Durchführungsphase des Verbundprojekts mit begleitender Evaluation durch die Universität Tübingen |
| 09/2005-05/2007 | 2. Durchführungsphase des Verbundprojekts mit begleitender Evaluation durch die Universität Tübingen |
| seit 08/2006 | überarbeitete Version LQW 3 |

Tabelle 1: *Entstehung und Entwicklung von LQW*

Die Besonderheit von LQW liegt darin, dass Protagonisten der Weiterbildung das Qualitätsmanagementverfahren explizit für die Weiterbildung generierten; währenddessen entstammen die auf die Weiterbildung übertragenen Modelle, wie ISO und EFQM, ursprünglich dem Bereich der Wirtschaft (vgl. Hartz 2011, S. 23; Hartz, Meisel 2006, S. 64 und 82).

So bezog sich bereits die Zielsetzung des Bund-Länder-Verbundprojekts darauf, in Abgrenzung zu den bestehenden Modellen (ISO, EFQM etc.), ein speziell auf den Weiterbildungsbereich abgestimmtes Qualitätsmanagementsystem zu konzipieren sowie auf der Basis einer vergleichenden Untersuchung von in Deutschland und Europa relevanten Qualitätsmodellen, ein Modell zur länder- und einrichtungsübergreifenden Qualitätstestierung in der Weiterbildung zu erarbeiten. Die in anderen Modellen vorhandenen Strategien dienen zudem als Grundlage und empfehlen sich zur Weiterentwicklung (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 33f. und 79).

1.3 Stand der Forschung

Innerhalb dieses Kapitels wird der Stand der Forschung zur Qualitätstestierung in der Weiterbildung bezogen auf das LQW Modell dargestellt.

Besondere Bedeutung für die vorliegende Forschungsarbeit haben die im Rahmen des Evaluationsauftrages an der Universität Tübingen erzielten Untersuchungsergebnisse bezüglich des LQW Modells. Eine ausführliche Darstellung von Anlage und Befunden der Evaluation ist erforderlich, um den Entstehungszusammenhang sowie die genauere Positionierung dieser Arbeit zu erläutern. Skizziert werden die von Juni 2003 bis Mai 2007 durchgeführten Untersuchungen des LQW Modells.⁷

Der inhaltliche Fokus des Auftrages – auch Systemevaluation genannt – konzentrierte sich auf die Analyse von Veränderungen, die die Einführung von LQW zufolge hat. Insbesondere die Akzeptanz und Wirkung der Implementierung von LQW (vgl. Hartz 2011, S. 47) „sowie die Wechselwirkungen zwischen der Einführung des Modells in den Weiterbildungseinrichtungen und dem System Weiterbildung“, (Hartz, Schrader 2005, S. 7) galt es zu erforschen.

Für die Konstitution des Forschungsgegenstandes zieht die Forschergruppe an der Universität Tübingen die Systemtheorie von Niklas Luhmann heran. Dabei übernimmt sie die Terminologie des Evaluationsauftrages „System der Weiterbildung“, auch wenn die Anwendung des Systembegriffs auf das Feld der Weiterbildung nach wie vor umstritten ist (vgl. Hartz 2011, S. 57). Definiert wird das System Weiterbildung angelehnt an Weick (Weick, Hauck 1998, S. 163ff.) als eine lose Koppelung locker miteinander verbundener Subsysteme, wie z.B. die Weiterbildungseinrichtungen und die Testierungsstelle für LQW ArtSet. Die einzelnen Subsysteme stehen als Umwelt zueinander und in Wechselwirkung miteinander. Die Subsysteme lassen sich anhand der Differenzierung Luhmanns den Ebenen Gesellschaft, Organisation und Interaktion (vgl. Luhmann 1997) zuordnen. Eine Erweiterung um die Ebene der Vermittlung (vgl. Hartz 2011, S. 67f.), einzuordnen zwischen Gesellschaft und den Weiterbildungsorganisationen, wurde für die Tübinger Untersuchungen vorgenommen. Innerhalb der Ebenen agieren verschiedene Akteure in unterschiedlichen Systemen, wie z.B. die Vertreter der Weiterbildungspolitik auf Ebene der Gesellschaft und die Lehrenden der Weiterbildungseinrichtungen auf Ebene der Interaktion. Über diese Akteure konnten die Subsysteme für die Durchführung des Evaluationsauftrages empirisch zugänglich gemacht werden.

⁷ Die gesamte Darlegung der Evaluation sowie ihrer Ergebnisse sind nachzulesen in Hartz Hartz 2011.

Folgende Akteure und Subsysteme wurden entlang der Ebenen als relevant für die Weiterbildung und die Implementierung von LQW erachtet und innerhalb der Tübinger Untersuchungen in den Blick genommen:

Bezugspunkte der Evaluation auf Ebene der Gesellschaft waren erstens die Weiterbildungspolitik als Subsystem und die Vertreter der Weiterbildungspolitik von Bund und Ländern als Akteure, zweitens die Testierungsstelle als Subsystem, die für rechtliche und organisatorische Aspekte der Zertifizierung nach LQW verantwortlich ist, sowie drittens das Subsystem derjenigen Personen, die Gutachter- und Beratertätigkeiten im LQW Implementierungsprozess übernehmen. Die hier angesiedelten Subsysteme stellen die für die Weiterbildungseinrichtungen relevante Umwelt dar und geben die Bedingungen für das Handeln anderer Systeme auf gleicher und niedriger Systemebene (Interaktion und Organisation) vor (vgl. Baraldi et al. 2006, S. 63). (vgl. Hartz 2011, S. 81–84)

Auf **Ebene der Organisation** war das im Gesamtsystem Weiterbildung agierende Subsystem der Weiterbildungseinrichtungen von Untersuchungsinteresse. „Unter ‘Organisation’ versteht man soziale Systeme wie Unternehmen, Institute, Anstalten usw.“ (Baraldi et al. 2006, S. 129), in denen Kommunikationen die Form von Entscheidungen annehmen. Die Weiterbildungseinrichtungen, die sich nach LQW testieren ließen und jene, die beabsichtigt ein anderes Testierungsverfahren wählten sowie jene, die sich beabsichtigt keiner Zertifizierung stellten oder die sich bei ArtSet anmeldeten und wieder abmeldeten, wurden fokussiert. (vgl. Hartz 2011, S. 86)

Dazu kommt die Ebene der Vermittlungsinstanzen, die als Verbindungsglied zwischen Gesellschaft und Organisation fungiert und keiner der beiden Ebenen zuzuordnen ist. Zu den Untersuchungsbereichen dieser Ebene zählten vernetzende Arbeiten des DIE sowie Tätigkeiten der regionalen Unterstützung. (vgl. Hartz 2011, S. 85)

Auf Ebene der Interaktion findet das konkrete Handeln statt. Interaktion bezeichnet die Kommunikation unter Anwesenden.

Die Ebene der Interaktion wurde für die Systemevaluation von der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Lehr-Lern-Prozess ausdifferenziert und erstreckt sich auf alle handelnden Personen, die sich an Interaktionen beteiligen könnten: Einrichtungsleiter, hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende, Verwaltungspersonal, Trainer und Dozenten. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden in die Evaluationsuntersuchungen integriert (vgl. Hartz 2011, S. 87).

Da die vorliegende Forschungsarbeit an die Evaluation anknüpfend eine Beschäftigung speziell mit den Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen vorsieht, werden die auf

den Teilnehmenden bezogenen, bereits im Rahmen der Tübinger Evaluation erbrachten Forschungsschritte skizziert. Darüber hinaus werden die wesentlichen Befunde dieser ersten Untersuchungen referiert.

In der ersten Durchführungsphase (2003-2005), innerhalb derer die Akzeptanzforschung erfolgte, waren die Teilnehmenden nicht Bestandteil des Evaluationsauftrages an der Universität Tübingen. Das rührt daher, dass es den Prozess der Erkenntnis nicht wesentlich vorantreibt, wenn die Teilnehmenden untersucht werden, solange sich die Einrichtung noch im Testierungsprozess befindet. Erst mit Abschluss der Testierung nach LQW und Etablierung des Systems im Alltag, macht es Sinn, den Teilnehmenden heranzuziehen, da für diesen erst dann Veränderungen, die sich aus der Implementierung von LQW ergeben können, wahrnehmbar werden. (vgl. Hartz 2011, S. 121)

Folglich integrierte die Forschergruppe an der Universität Tübingen den Teilnehmenden als Akteur der Mikroebene erst innerhalb der Wirkungsanalyse der zweiten Durchführungsphase (2005-2007) in das Untersuchungskonzept der Systemevaluation. Der Untersuchungsfokus richtete sich darauf, Veränderungen, die Teilnehmende möglicherweise nach der Implementierung von LQW beobachten können, auf explorative Art und Weise zu eruieren. Die Forschergruppe setzte in zwei Falleinrichtungen insgesamt drei leitfadengestützte Interviews mit Qualitätsbeauftragten und fünf Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden ein. Zuvor führte sie eine standardisierte Befragung von 132 Einrichtungen durch. Dabei erforschte sie, ob Einrichtungen ihre Teilnehmenden in den Prozess der Qualitätsentwicklung einbeziehen oder nicht und mit welchen Motiven, Erwartungen und Erfahrungen die Einbindung/Nicht-Einbindung einhergeht. Innerhalb der leitfadengestützten Interviews wurden die Einschätzungen der Qualitätsbeauftragten bezüglich der Veränderungen, die für den Teilnehmenden nach der Implementierung von LQW möglicherweise sichtbar werden, erfasst. Die darauf folgenden Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden behandelten das allgemeine Qualitätsverständnis der Teilnehmenden, ihre konkreten Qualitätserwartungen gegenüber der Weiterbildungseinrichtung sowie deren Wahrnehmung von Qualitätsbemühungen speziell in der Einrichtung (Hartz et al. 2007, S. 24-28 und 180).

Zur besseren Übersichtlichkeit werden alle im Rahmen der Tübinger Evaluation erfolgten Untersuchungen auf Ebene der Gesellschaft, Organisation und Interaktion tabellarisch abgebildet:

| Ebene | Untersuchungen |
|---------------------------------|--|
| 1. Ebene der Gesellschaft | Feldbeobachtung, Dokumentenanalyse, Experteninterviews: 1. Messzeitpunkt 13 und 2. Messzeitpunkt 5 Interviews mit Vertretern der Weiterbildungspolitik, 1. Messzeitpunkt 15 und 2. Messzeitpunkt 12 Interviews mit Gutachtern und Beratern, 1 Experteninterview mit für Gutachterausbildung zuständiger Person, 1 Experteninterview mit Person aus der Testierungsstelle |
| 2. Vermittlungsebene | Interview mit Mitarbeitern des DIE, 4 Interviews mit Repräsentanten der regionalen Unterstützung |
| 3. Ebene der Organisation | Standardisierte Befragung von 286 LQW 2-testierten Weiterbildungseinrichtungen zum 1. Messzeitpunkt und 265 zum 2. Messzeitpunkt, telefonische Befragung von 52 vor dem 1. Messzeitpunkt zurückgetretenen Einrichtungen, 7 Telefoninterviews mit zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt zurückgetretenen Einrichtungen, 4 Einzelinterviews mit Einrichtungen, die andere Testierungssysteme anwenden |
| 4. Organisation und Interaktion | Vergleichende Fallanalyse: 1 privatwirtschaftliche Falleinrichtung und 1 großstädtische Volkshochschule: Beobachtungen, Gruppendiskussionen, Expertenbefragung, Dokumentenanalyse |
| 5. Ebene der Interaktion | Fokussierung der Teilnehmenden: Fallstudie: 2 großstädtische Volkshochschulen: standardisierte Befragung von 132 LQW-testierten Weiterbildungseinrichtungen zur Teilnehmereinbindung, 3 Interviews mit Qualitätsbeauftragten, 5 Gruppendiskussionen mit eingebundenen und nicht eingebundenen Teilnehmern |

Tabelle 2: *Untersuchungen der Systemevaluation der Universität Tübingen*

Die für die geplante Studie relevanten Befunde der beschriebenen Untersuchungen, die jeweils einen Bezug zum Teilnehmer vorweisen, sollen zusammengefasst und sortiert nach den Forschungsschritten erstens standardisierte Befragung sowie zweitens Leitfadenterviews und Gruppendiskussionen referiert werden:

1. Befunde aus der standardisierten Befragung:

Die standardisierte Befragung von Einrichtungen zur Einbindung von Teilnehmenden hat ergeben, dass die Einrichtungen ihre Teilnehmenden nicht auf den Lehr-Lern-Prozess bezogen in ihre Qualitätsmanagementbemühungen nach LQW einbeziehen, sondern hauptsächlich hinsichtlich der pädagogisch unspezifischen Bereiche, die den Lehr-Lern-Prozess umschließen, d.h. diesem vor- oder nachgeschaltet sind. Die Einrichtungen halten Hinweise von Seiten der Lernenden bezogen auf den Unterricht für nicht so relevant und auch nicht so ertragreich wie Hinweise, beispielsweise bezogen auf die Optimierung der Kundenkontakte und die Wahrnehmung der Organisation von außen. (vgl. Hartz et al. 2007, S. 184 u. 187)

Teilt man in Anlehnung an Schrader (Schrader 2008) die Einrichtungen der Weiterbildung in Reproduktionskontexte⁸, denen sie entstammen, ein, lässt sich ein weiterer Befund herausstellen: Einrichtungen aus dem privatwirtschaftlichen Bereich des Marktes binden ihre Teilnehmenden tendenziell häufiger in den Qualitätsmanagementprozess nach LQW ein, als Einrichtungen aus den Kontexten Staat und Korporationen. Es wird vermutet, dass diesen Einrichtungen die Teilnehmereinbindung näher liegt, da sie auf eine längere Tradition von Kunden- und Marktforschung zurückblicken können. (vgl. Hartz et al. 2007, S. 184)

2. Befunde aus den leitfadengestützten Interviews und aus den Gruppendiskussionen:

Die Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden ergaben, dass Bereiche, die direkt auf den Lehr-Lern-Prozess bezogen sind als genauso relevant für die Qualität einer Einrichtung eingestuft werden wie die Bereiche außerhalb des Lehr-Lern-Prozesses (Hartz et al. 2007, S. 186f.). Diese Ansicht teilen auch die Qualitätsbeauftragten. Das heißt, ein qualifizierter Lehrender erscheint für Teilnehmende ebenso wichtig wie eine reibungslos ablaufende Kursanmeldung bei der Kontaktaufnahme mit der Einrichtung.

Sowohl innerhalb als auch außerhalb des Lehr-Lern-Prozesses konnten aber nur bedingt Veränderungen festgestellt werden:

⁸ Schrader 2008 legt eine Einteilung von Weiterbildungseinrichtungen nach dem Merkmal des Herkunftskontextes vor. Er erweitert dabei den Blickwinkel von Einrichtungen, die im öffentlich-rechtlichen Reproduktionskontext (Staat) agieren, auf Einrichtungen, die neben dem Staat den Kontexten Markt, Gemeinschaften oder Unternehmen zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 3.1 Weiterbildungseinrichtungen und ihre Reproduktionskontexte).

Auf mikrodidaktischer Ebene im Lehr-Lern-Prozess, das heißt in der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem während des Unterrichtsgeschehens, können aus Sicht der Teilnehmenden kaum bis keine Veränderungen benannt werden. Wirkungen werden nur dort attestiert, wo der Lernende als Kunde auftritt, beispielsweise wenn es um die organisatorischen Angelegenheiten der Kursabwicklung geht. Zu dieser Aussage kommen auch die Qualitätsbeauftragten, werden sie nach Veränderungen, die der Teilnehmende nach Einführung von LQW bemerken könnte, gefragt. (vgl. Hartz et al. 2007, S. 193f.)

Zu unterscheiden sind die Aussagen der Teilnehmer, die von der Einrichtung in den QM-Prozess nach LQW eingebunden wurden, von den Aussagen der Teilnehmenden, die von der Einrichtung nicht in den QM-Prozess nach LQW eingebunden wurden. Während Teilnehmende, die in den Qualitätsentwicklungsprozess eingebunden werden, im Bereich der Kundenkommunikation wenige, oft nicht eindeutig LQW zuzuschreibende Veränderungen bemerken, nehmen nicht eingebundene Teilnehmende den LQW Prozess nicht einmal zur Kenntnis. Über Veränderungen auf Kundenkommunikationsebene, die auf LQW zurückzuführen sein könnten, wird hier nur spekuliert. (vgl. Hartz et al. 2007, S. 189f.) Den nicht eingebundenen Teilnehmern ist es generell fremd, dass eine Weiterbildungseinrichtung Qualitätsmanagement betreibt. Wirkungen besonders im Lehr-Lern-Bereich wären wünschenswert und werden von den Modellentwicklern beabsichtigt, konnten anhand der bisherigen Untersuchungen aber nicht verzeichnet werden. (vgl. Hartz et al. 2007, S. 103-106, 128 u. 187-194; Hartz 2011, S. 320)

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, an die Systemevaluation der Universität Tübingen anzuknüpfen, die Untersuchungen bezogen auf den Teilnehmenden weiterzuführen und so die oben präsentierten Befunde auf dem Gebiet Teilnehmende zu erweitern. Insgesamt kann konstatiert werden, dass das Untersuchungsgebiet Teilnehmende im Rahmen der Tübinger Systemevaluation, die alle auf den Ebenen der Gesellschaft, der Organisation und der Interaktion angesiedelten Subsysteme sowie die Akteure dieser in den Blick zu nehmen hatte, einen sehr kleinen Raum einnahm, so dass an dieser Stelle noch ausreichend Forschungsbedarf besteht und die Notwendigkeit einer intensiveren Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand gegeben ist. Deshalb greift die vorliegende Forschungsarbeit dieses Defizit auf und versucht tiefere Erkenntnisse, gerade im Hinblick auf die Bedeutung von Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung zu liefern. Aus Sicht der Weiterbildungseinrichtungen sind die Teilnehmenden Existenz sichernde Grundlage, ohne die die Einrichtungen nicht bestehen könnten. Teilnehmende sind hinsichtlich ihrer Funktion als

Imageträger zentrale Referenzpunkte dieses Testierungssystems, weshalb es besonders bedeutend erscheint, die Bedeutung des Teilnehmenden in den Blick der Untersuchung zu nehmen.

Im nächsten Kapitel wird in die Zielsetzung, die Fragestellung und das Vorgehen der vorliegenden Arbeit eingeführt.

1.4 Zielsetzung, Fragestellung und Vorgehen der Arbeit

Diese Untersuchung zielt darauf ab, das Qualitätsmanagementmodell LQW in der Modellversion 2⁹ unter einem ganz bestimmten Blickwinkel zu untersuchen. Es geht um die Gruppe Teilnehmende in der Qualitätstestierung nach LQW und die Organisationsangehörigen von Weiterbildungseinrichtungen. Ziel ist es, die Bedeutung des Teilnehmenden innerhalb der Qualitätstestierung nach LQW zu erforschen. Präziser ausgedrückt: Welche Bedeutung nimmt der Teilnehmende innerhalb LQW-testierter Organisationen sowie innerhalb des Handelns jener Akteure ein (siehe Kapitel 3.2), die in und für Organisationen der Weiterbildung (siehe Kapitel 2.2 und Kapitel 3.1) arbeiten. Und darüber hinaus: Welche Bedeutung wird dem Teilnehmenden von Seiten des LQW-Modells zugeschrieben?

Die Wahl auf das Qualitätsmanagementmodell LQW fiel aufgrund der Branchenspezifität von LQW. Mögliche Modelle, die wie ISO auf rein wirtschaftlichen Kriterien basieren, kamen nicht in Betracht. LQW wurde seitens der Weiterbildung für die eigene Arbeitspraxis entwickelt und nicht etwa von Ökonomen auf die Weiterbildung übertragen. Daher ist vor allem die Frage relevant, ob LQW in sämtlichen Facetten – und in dieser Arbeit speziell bezogen auf den Teilnehmenden – auch tatsächlich im Bereich der Weiterbildung greift.

Ein weiterer Grund für die Betrachtung von LQW und die Fokussierung auf die Zielgruppe Teilnehmende ist, dass in der Modellbezeichnung von LQW die Teilnehmenden explizit als Lernende aufgeführt werden: *Lernerorientierte* Qualitätstestierung in der Weiterbildung. ISO und EFQM, beides Testierungsmodelle, die neben LQW in der Weiterbildung eingesetzt werden (siehe Kapitel 1.1), haben diese offensichtliche Nennung der Teilnehmenden oder Lernenden nicht.

Das LQW-Modell scheint explizit den Lernenden im Blick zu haben. In diesem Zusammenhang ist herauszuarbeiten, ob und wenn ja, wie die nach LQW testierten

⁹ Innerhalb dieser Arbeit wird LQW 2 betrachtet. Für einen besseren Lesefluss wird auf die Ziffer 2 verzichtet. An Stellen, an denen nicht LQW 2, sondern die Vorgänger- oder die Nachfolgeversion gemeint sind, wird explizit darauf verwiesen.

Weiterbildungseinrichtungen den Lernerbezug umsetzen, welche Bedeutung dem Teilnehmenden zukommt und wie die Bedeutung des Teilnehmenden in der alltäglichen Qualitätsmanagementpraxis der Weiterbildungsorganisationen aussieht.

Der Zielsetzung dieser Arbeit entsprechend, werden folgende Untersuchungsebenen, die im Rahmen der LQW-Testierung zu verorten sind, betrachtet:

- 1. Ebene:** Semantik des Modells: Das LQW-Handbuch
- 2. Ebene:** Das Handeln der Organisationsangehörigen von LQW testierten Weiterbildungseinrichtungen
- 3. Ebene:** Semantik der Einrichtungen: Selbstreporte von LQW testierten Weiterbildungseinrichtungen

Die wissenschaftliche Betrachtung dieser Elemente soll eine Antwort auf die zentrale Fragestellung liefern:

Welche Bedeutung wird dem Teilnehmenden von LQW-testierten Weiterbildungseinrichtungen innerhalb des LQW-Handbuchs und dem Selbstreport zugeschrieben und welche Bedeutung nimmt er insbesondere im Handeln der Organisationsangehörigen dieser Einrichtungen ein?

Der Komplex beinhaltet die drei oben genannten Untersuchungsebenen (*LQW-Handbuch, Handeln der Organisationsangehörigen* und *Selbstreport*). Diese drei Ebenen sollen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes *Bedeutung des Teilnehmenden* analysiert werden, wie folgende Grafik verdeutlicht:

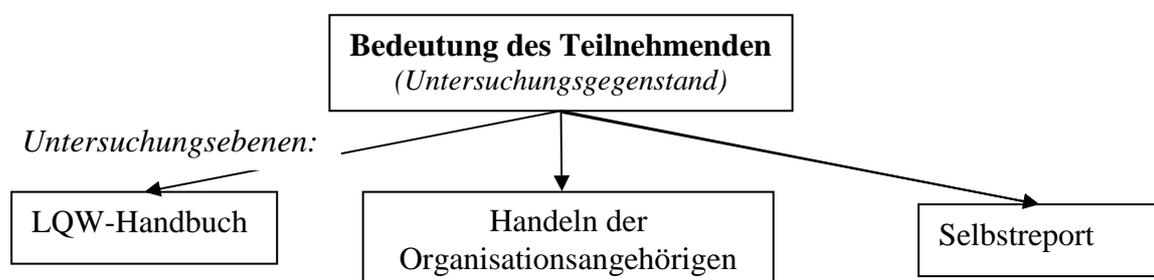


Abbildung 1: *Untersuchungsgegenstand und –ebenen* (Eigene Grafik)

Im Folgenden sei die Analyse der Bedeutung des Teilnehmenden innerhalb der drei Untersuchungsebenen skizziert:

Der **erste** Teil der Fragestellung konzentriert sich auf die Bedeutung des Teilnehmenden innerhalb der Semantik des Modells – die Analyse des LQW-Handbuchs (Zech 2005). Rainer Zech verfasste das Handbuch federführend mit Entwicklern des LQW-Modells und des ArtSet Instituts. Es beinhaltet ausgiebige Ausführungen zu Grundlegung, Anwendung und Wirkung der Qualitätstestierung nach LQW. Die Bearbeitung des ersten Teils der Fragestellung soll Aufschluss über die Frage bringen, welche Bedeutung dem Teilnehmenden in der Beschreibung der Qualitätstestierung, also dem Handbuch zu LQW, zugeschrieben wird und welche Anforderungen die Modellentwickler für den Erhalt des Testats bezogen auf den Teilnehmenden stellen.

Im **zweiten** Teil des Fragekomplexes tritt die für diese Arbeit zentrale Untersuchungsebene *Handeln der Organisationsangehörigen* in den Fokus. Organisationsangehörige von Weiterbildungseinrichtungen, die sich für eine Testierung nach LQW entschieden haben, wirken als Akteure (siehe Kapitel 3.2.1) innerhalb der LQW-Testierung, weil sie mit ihrem Handeln (siehe Kapitel 3.2.3 und Kapitel 3.4) an der Qualitätstestierung beteiligt sind oder die Umsetzung von LQW mit beeinflussen. Welche Bedeutung der Teilnehmende im Handeln der Organisationsangehörigen einnimmt, beziehungsweise wie Organisationsangehörige bezogen auf den Teilnehmenden handeln, in welcher Art und Weise also das Handeln der Organisationsangehörigen auf den Teilnehmenden ausgerichtet ist, – nachdem das Qualitätsmanagementmodell LQW in der Einrichtung eingeführt worden ist – auf diese leitmotivisch gestellten Fragen konzentriert sich meine Forschungsarbeit im Besonderen.

Der **dritte** und letzte Teil des Fragekomplexes umschließt die Analyse der Bedeutung des Teilnehmenden im Selbstreport der Weiterbildungseinrichtung. Weiterbildungseinrichtungen, die sich nach LQW testieren lassen wollen, sind dazu verpflichtet, eine „Selbstbeschreibung“ (Zech, Angermüller 2006, S. 104) in Form eines Selbstreports über ihre Einrichtung zu verfassen. Darin sind „das Vorgehen und die Ergebnisse der Qualitätsentwicklung“ (Zech, Angermüller 2006, S. 104), aber auch Ziele für die weitere Entwicklung der Organisation festgehalten. Aus dem Selbstreport wäre herauszufiltern, welche Bedeutung die Organisation dem Teilnehmenden zuschreibt und welche Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden im Zuge von LQW innerhalb der Einrichtungen vorgenommen wurden – denn die Weiterbildungseinrichtungen dokumentieren im Selbstreport ihre organisationsindividuelle Umsetzung von LQW.

Welche theoretischen und welche methodischen Vorgehensweisen werden nun jeweils für die Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes auf den einzelnen Untersuchungsebenen gewählt? Für den Untersuchungsgegenstand *Bedeutung des Teilnehmenden* ist es erforderlich, den Teilnehmenden genauer zu betrachten (siehe Kapitel 2.5). Der Teilnehmende einer Weiterbildungseinrichtung wird mit unterschiedlichen Begriffen belegt. In diesem Kontext tritt er in differierenden Benennungen in Erscheinung: Als Lernender, als Adressat, als Kunde, als ehemaliger Teilnehmender etc. Um ein einheitliches Verständnis über die einzelnen Begrifflichkeiten herzustellen, folgt eine präzise Erläuterung der Begrifflichkeiten, die eine Abgrenzung der Termini ermöglicht. Ausführungen von Schlutz (Schlutz 2004b) und Nittel (Nittel 1997), unter anderem zu den Benennungen der Teilnehmenden¹⁰, bilden einen ersten theoretischen Anschluss.

Das *LQW-Handbuch* und der *Selbstreport* der Einrichtung werden methodisch gesehen einer Text- beziehungsweise Dokumentenanalyse unterzogen (siehe Kapitel 4.3.1.2 und Kapitel 4.3.2.2). Sodann sind Passagen und Teile der schriftlich vorliegenden Dokumente, die sich mit dem Teilnehmenden oder mit dessen Bedeutung innerhalb des Handelns der Organisationsangehörigen im Rahmen der Testierung beschäftigen, zu extrahieren.

Im Zusammenhang mit der für meine Studie zentralen Untersuchungsebene *Handeln der Organisationsangehörigen* erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Handeln von Organisationsangehörigen in Organisationen. Die Basis dafür bildet ein theoretisches Modell von Erhard Schlutz (Schlutz 1994c, Schlutz 1999a), das die Handlungsbereiche von Organisationsangehörigen in Weiterbildungseinrichtungen abbildet (siehe Kapitel 3.3). Dieses Modell bringt Aufschluss darüber, in welchen Bereichen die Teilnehmenden im Handeln der Organisationsangehörigen auftreten können. Neben dem Modell von Schlutz fungiert die innerhalb der Strukturationstheorie von Anthony Giddens verankerte Vorstellung von Handeln in Organisationen (siehe Kapitel 3.4) als ergänzende theoretische Basis für die vorliegende Arbeit. Anhand der Methode Experteninterview (siehe Kapitel 4.3.1.1 und Kapitel 4.3.2.1) werden die Organisationsangehörigen von Weiterbildungseinrichtungen zur Bedeutung des Teilnehmenden innerhalb ihres Handelns befragt.

Die gesamte Arbeit ist empirisch angelegt. Sie gewinnt ihre Erkenntnisse aus Erfahrung anhand von Fallstudien. Am konkreten Fall von LQW-testierten Weiterbildungseinrichtungen erforsche ich die Bedeutung des Teilnehmenden. (siehe Kapitel 4.1)

¹⁰ Der Begriff „Teilnehmende“ wird als den verschiedenen Benennungen (Lerner, Adressat, Kunde etc.) übergeordnet, im Sinne von diese beinhaltend, verwendet.

Kapitel 1 lieferte *Einleitung und Überblick* zum Thema der Forschungsarbeit, in Kapitel 2 folgen detaillierte *Begriffsklärungen*.

Kapitel 3 legt den *Theoretischen Bezugsrahmen*, in den die Arbeit gebettet wird, dar.

Kapitel 4 *Forschungsmethodik und Untersuchungsdesign* präsentiert die methodologischen Überlegungen zum Einsatz von Fallstudien sowie zu den einzelnen Untersuchungsebenen und umreißt die in dieser Arbeit verwendeten Methoden der empirischen Sozialforschung „Experteninterview“ und „Dokumentenanalyse“.

Kapitel 5 beinhaltet die aus den Analysen der drei Untersuchungsebenen resultierenden, *Empirischen Befunde*. Dabei werden die Untersuchungsebenen dieser Arbeit nacheinander analysiert und präsentiert sowie die zentralen Ergebnisse am Ende in einer *Synopse* (Kapitel 6) zusammengeführt.

Die Arbeit schließt in Kapitel 7 mit einer *Schlussbetrachtung*, die die gesamte Arbeit resümiert.

2. Begriffsklärungen

In diesem Kapitel werden die zentralen Begriffe der Arbeit definiert.

Die zentrale Fragestellung

Welche Bedeutung wird dem Teilnehmenden von LQW-testierten Weiterbildungseinrichtungen innerhalb des LQW-Handbuchs und dem Selbstreport zugeschrieben und welche Bedeutung nimmt er insbesondere im Handeln der Organisationsangehörigen dieser Einrichtungen ein?

lässt sich in einzelne zentrale Begriffe zerlegen, die im Folgenden genau definiert werden. Eine präzise Definition der Begriffe gewährleistet ein einheitliches Verständnis über sie und ermöglicht es, forschungspraktisch mit ihnen zu operieren.

An erster Stelle wird der Begriff Weiterbildung (Kapitel 2.1) – denn auf diesem Terrain ist die Arbeit angesiedelt – genauer definiert.

Danach folgt eine Erläuterung zu den Organisationen in der Weiterbildung (Kapitel 2.2). Dies ist von besonderer Bedeutung, da anhand von Weiterbildungseinrichtungen Fallstudien innerhalb dieser Arbeit durchgeführt werden.

Begrifflichkeiten rund um den Terminus Qualität sind für eine Dissertation, die sich mit der Qualitätstestierung beschäftigt, grundlegend, weshalb mit ihrer Bestimmung angeschlossen werden soll (siehe Kapitel 2.3 und Kapitel 2.4).

Darauf folgt eine präzisierte Beschreibung der Begriffe, die im Untersuchungsgegenstand *Bedeutung der Teilnehmenden* (siehe Kapitel 2.5) enthalten sind.

2.1 Zum Begriff Weiterbildung

Eine wissenschaftliche Arbeit, die sich thematisch mit der Qualitätstestierung in der Weiterbildung beschäftigt, darf sich nicht auf die Klärung der Begrifflichkeiten rund um Qualität beschränken. Sie muss klarstellen, was mit Weiterbildung gemeint ist und auf welchen Geltungsbereich sich Weiterbildung erstreckt.

Der Begriff *Weiterbildung*, wie er im Titel dieser Dissertation vorkommt, wird meist in Verbindung mit dem Begriff *Erwachsenenbildung* verwendet (vgl. Siebert 2001, S. 704). Dabei wird in der Regel zuerst der Begriff *Erwachsenenbildung* genannt und in Schrägstrichanbindung dann der Begriff *Weiterbildung*: *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, kurz *EB/WB* (vgl. Nuissl 2001a, S. 85–89). Einführungsliteraturen der *EB/WB* nennen beide Begriffe als Begriffspaar bereits im Buchtitel (vgl. z.B. Kade et al. 1999).

Generell kann konstatiert werden, dass im erwachsenenpädagogischen Diskurs keine Klarheit über die inhaltliche Bedeutung und den Verwendungszusammenhang der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung herrscht. Die Begriffe EB/WB werden teilweise synonym verwendet und teilweise voneinander abgegrenzt: „Weiterbildung beinhaltet den Prozess des lebenslangen allgemeinen, politischen und beruflichen Lernens, während Erwachsenenbildung stärker auf den Adressaten – im Unterschied zur Jugendbildung – verweist“ (Siebert 2001, S. 704).

In ihrer Geschichte erfuhren die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung wechselnde Verwendung. Nach dem zweiten Weltkrieg löste Erwachsenenbildung den früheren Begriff der Volksbildung ab (vgl. Siebert 2001, S. 704). Der Begriff der Weiterbildung verbreitete sich erst Anfang der sechziger Jahre nach der so genannten „realistischen Wende“, als der Erwachsenenbildung politische und ökonomische Förderung zuteil kam. International etabliert sich seit einigen Jahren der Begriff „lebenslanges Lernen“, der für das die gesamte Biografie begleitende, kontinuierliche Lernen steht. (vgl. Nuissl, Pehl 2004; Siebert 2001, S. 706) Der Deutsche Bildungsrat (1970) stellt in seinem Strukturplan für das Bildungswesen den Begriff Weiterbildung als dem der Erwachsenenbildung übergeordnet dar: „Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase. Weiterbildung umfasst Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung.“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51 und 53) Mit diesem Strukturplan stellt der Deutsche Bildungsrat gleichzeitig eine für die Weiterentwicklung des Weiterbildungsressorts bedeutende Forderung auf: Weiterbildung soll sich mit Hilfe öffentlicher Finanzierung als quartärer Bildungszweig neben dem Primarbereich (Grundschule), dem Sekundarbereich (Klassen 5 beziehungsweise 7-13) und dem Hochschulwesen (tertiärer Bereich) behaupten (vgl. Mattl 2001, S. 592).

Zur EB/WB gehören Bereiche mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: Berufliche und betriebliche Weiterbildung, politische Bildung, gewerkschaftliche Bildung, Allgemeinbildung und kulturelle Bildung. In ihrer zeitlichen Dauer erstrecken sich Angebote der EB/WB von einmaligen Abendveranstaltungen bis zu mehrjährigen Fortbildungen. (vgl. Nuissl 2001a, S. 86)

Kade (1999) sieht für die EB/WB drei Bezugsfelder: Erstens die *Wissenschaft* vom Lernen Erwachsener, zweitens die *soziale Realität* des Praxisfeldes der in der EB/WB tätigen Personen und drittens das *Studium* an der Universität (vgl. Kade et al. 1999, S. 9). An der Existenz dieser drei Bezugsfelder wird deutlich, dass der Begriff EB/WB uneindeutig ist und

sich auf mehrere Bereiche beziehen kann. Kade (1999) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Unabgeschlossenheit, Uneindeutigkeit und Offenheit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Kade et al. 1999, S. 10).

Der Forschungsteil dieser Dissertation beschäftigt sich innerhalb der EB/WB mit dem Bezugsfeld der sozialen Realität, das heißt der Praxis der EB/WB. Genauer gesagt, steht EB/WB in dieser Arbeit eindeutig in Bezug zum organisierten Lernen Erwachsener innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen (siehe Kapitel 2.2 sowie Kapitel 3.1). Im Ergebnis ist die Dissertation dem Bezugsfeld Wissenschaft zuzuordnen.

Im Sinne der obigen Definition des Deutschen Bildungsrates kommt der Begriff *Weiterbildung* als Bildungssystembegriff zum Einsatz, da die vorliegende Arbeit den Fokus auf die Weiterbildungseinrichtungen, also die institutionalisierte Weiterbildung richtet. Dieser stellt den weitergehenderen und umfassenderen Begriff dar. Nur im Falle eines direkten oder indirekten Zitates wird das Begriffspaar EB/WB oder der Einzelbegriff Erwachsenenbildung verwendet.

2.2 Organisationen der Weiterbildung

Innerhalb dieses Kapitels wird theoretisch geklärt werden, was der Organisationsbegriff im Allgemeinen bedeutet und was Organisationen in der Weiterbildung sind.

Alltagssprachlich verbindet man mit dem Begriff der Organisation hauptsächlich soziale Gebilde, wie z.B. Verbände und Körperschaften. Wissenschaftlich betrachtet zeichnet sich eine Organisation durch die Generierung von langen und vielschichtigen Handlungsketten aus, die auf das Erfüllen und Erreichen spezifischer, nur arbeitsteilig erlangbarer Zwecke und Ziele ausgerichtet sind (vgl. Schäffter 2001a). Als Grundbegriff der Soziologie werden einer Organisation folgende Eigenschaften zugeschrieben: bestimmbare Anzahl an Mitgliedern, festlegbare Grenzen zwischen innen und außen sowie interne, meist hierarchische rationale Ordnung. „Eine soziale Organisation ist demnach ein System bewusst geplanter und koordinierter Handlungseinheiten, die auf Personen als Positionsinhaber zur Ausführung verteilt sind.“ (Hillmann, Hartfiel 2007, S. 651) Darüber hinaus zeichnen sich Organisationen durch permanente Versuche der Sinngebung sowie eine wechselseitige Abhängigkeit der Organisationsmitglieder zur Organisation aus. In Organisationen finden Prozesse ineinandergreifender Verhaltensweisen zweier oder mehrerer Personen statt.

In Schäfers Grundbegriffe der Soziologie führen Häussling und Zimmermann (Häussling, Zimmermann 2006, S. 218–221) drei Bedeutungen des Organisationsbegriffs auf:

1. Organisation als Tätigkeit im Sinne von organisieren, das heißt koordinieren, ordnen und gestalten.
2. Organisation begriffen als Verfahrenstechnik. Dieses Verständnis dominiert in der Betriebswirtschaftslehre. Beispielsweise kann die Organisation eines Unternehmens in Form eines Organigramms dargestellt werden.
3. Organisation als Produkt oder Resultat des Organisierens. Der Begriff stellt dann auf soziale Gebilde, wie Vereine, Schulen, Behörden, Unternehmen, Krankenhäuser und Verbände ab. Nach diesem Verständnis von Organisationen sind diese allgegenwärtig, weil man in jedem Lebensbereich und in jeder Lebenslage mit ihnen in Berührung kommen kann. Verbunden damit wird von der „Organisationsgesellschaft gesprochen, in der der wesentliche gesellschaftliche Wandel in und durch Organisationen stattfindet und die maßgeblichen gesellschaftlichen Strukturvorgaben von Organisationen erzeugt werden“ (Häussling, Zimmermann 2006, S. 218).

Die zuletzt genannte Bedeutung des Organisationsbegriffes wird dieser Arbeit zu Grunde gelegt, wenn von Organisationen in der Weiterbildung oder Weiterbildungseinrichtungen die Rede ist. Das heißt, die Perspektive richtet sich darauf, dass eine Weiterbildungseinrichtung eine Organisation *ist*, und weniger darauf, dass sie eine Organisation *hat*.

Generell kann konstatiert werden, dass speziell Weiterbildungseinrichtungen sich von traditionellen formalen Organisationen dadurch unterscheiden, dass die Mitarbeiterstruktur in Organisationen der Weiterbildung in der Regel eine kleinere Zahl an disponierenden Mitarbeitenden (vgl. Kapitel 3.2.2), häufig hauptberuflich tätig, und eine größere Zahl von Lehrenden, zumeist frei- oder nebenberuflich tätig, vorweist (vgl. Schrader 2001c, S. 142). Unter anderem aufgrund dieses Strukturmerkmals von Weiterbildungseinrichtungen, können diese als lose gekoppelte Systeme (vgl. grundlegend Weick, Hauck 1998, S. 163ff.) betrachtet werden, „charakterisiert durch offene Zielvorgaben, unbestimmte Mittel und Technologien und stark fluktuierende Mitarbeiter“ (Schrader 2001c, S. 142).

Ergänzend zu den Ausführungen bezüglich der Organisationen in der Weiterbildung in diesem Kapitel werden in Kapitel 3.1 die Weiterbildungseinrichtungen und ihre Differenzierung in unterschiedliche Reproduktionskontexte nach Josef Schrader betrachtet.

2.3 Qualität, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement

Im Folgenden werden die Begriffe Qualität, Qualitätssicherung (QS), Qualitätsentwicklung (QE) und Qualitätsmanagement (QM) näher erläutert. Dabei wird wie folgt vorgegangen: Der Begriff Qualität wird zunächst *allgemein* definiert und anschließend um eine *wirtschaftswissenschaftliche* sowie eine *pädagogische* Perspektive ergänzt. Diese Vorgehensweise erscheint sinnvoll, da der Begriff Qualität je nach fachspezifischer Richtung unterschiedlich akzentuiert definiert wird. Eine allgemeine Definition soll die dem Qualitätsbegriff zu Grunde liegende Bedeutung klären. Der betriebswirtschaftliche Blick erscheint notwendig, da die zur Sprache kommenden Qualitätsbegrifflichkeiten aus dieser Fachrichtung entstammen. Der (erwachsenen-)pädagogische Blick bedeutet die Übersetzung des Begriffs in das Fachgebiet, innerhalb dessen sich diese Forschungsarbeit bewegt. Eine derart ausführliche Definition von Qualität scheint für die Klärung der weiteren Begriffe QE, QS und QM grundlegend, da diese den Qualitätsbegriff jeweils beinhalten. In Literatur und Praxis werden QE, QS und QM häufig synonym verwendet. Innerhalb dieses Kapitels unterscheide ich die Begriffe präzise voneinander und zeige deren wechselseitigen Bezüge auf.

2.3.1 Qualität

Etymologisch betrachtet geht der Begriff Qualität auf das lateinische Wort *qualitas* zurück – die Beschaffenheit, die Eigenschaft einer Sache (vgl. Drosdowski 1994a, S. 1146), (vgl. Götz, Reiner 2004, S. 339). So wird Qualität aus philosophischer Sichtweise als Beschaffenheit eines Phänomens, unabhängig von dessen Wert, verstanden (vgl. Kuper 2002, S. 533f). Als weitere Bedeutung des Begriffs Qualität führt das Große Fremdwörterbuch des Dudenverlags die „gute Eigenschaft (einer Sache, Person)“ (Drosdowski 1994a, S. 1146) auf. Das bedeutet, dass der Begriff Qualität in seiner ersten Definition phänomenologisch neutral, also beschreibend und nicht wertend, eingesetzt wird. In einer weiteren Definition ist der Qualitätsbegriff aber auch positiv konnotiert, das heißt, mit Qualität kann immer auch *gute* oder *hohe* Qualität impliziert werden. In der Alltagssprache wird mit dem Begriff Qualität Positives assoziiert. Harvey und Green (2000) sehen diese Begriffsauffassung als „traditionelles Verständnis“ (Harvey, Green 2000, S. 19) von Qualität. Der Terminus Qualität stellt sowohl auf die *Beschaffenheit* als auch auf die „*Exzellenz*“, als Bezeichnung für die *Güte*“ (Helmke 2003, S. 40), ab. Zu der angesprochenen sprachlichen Ungenauigkeit des

Qualitätsbegriffs im Deutschen tritt die vom deutschen differierende Begriffsbedeutung des englischen Worts *quality*, das schlicht *Standard* heißt, hinzu (vgl. Winkler 2000, S. 148). Als Definition für *quality* hat sich im angelsächsischen Sprachgebrauch *fitness for purpose*, das wörtlich mit Zweckmäßigkeit übersetzt wird, durchgesetzt. (vgl. Webler 2000, S. 225)

Betrachtet man die Qualität aus einer kundenorientierten und kundenzentrierten Perspektive, bedeutet Qualität vorrangig die vom Kunden wahrgenommene, mit ihm vereinbarte oder von ihm erwartete Qualität (vgl. Kegelmann 1995, S. 157). Die kundenbezogene Dimension von Qualität erhält im Kontext von Qualitätsmanagementverfahren, wie sie später vorgestellt werden (vgl. Kapitel 2.4.2), einen enormen Bedeutungszuwachs. Gemeint ist damit die Ausrichtung aller Prozesse eines Unternehmens auf die Kundenzufriedenheit, an der sich Qualität festmacht. Misst man Qualität an der Zuschreibung durch den Kunden, so wird deutlich, dass Qualität subjektiv von der Wahrnehmung des einzelnen Kunden abhängig und je nach persönlicher Präferenz variabel sein kann. Die Qualitätsdefinition ist daher „zwangsläufig an die Perspektive geknüpft, aus der heraus sie formuliert wird“ (Hartz 2004, S. 244), das heißt „jede Qualitätsdefinition variiert mit dem jeweiligen Standpunkt und könnte insofern auch anders sein“ (Hartz 2004, S. 233). Qualität ist also beobachterrelativ, das heißt abhängig vom Publikum.

Anforderungen und Erwartungen an Qualität sind nicht nur abhängig von der subjektiven Zuschreibung des Kunden, sondern auch von den Bedürfnissen des Marktes. Wandelt sich der Markt, so verändert sich auch die Vorstellung dessen, was Qualität ist. „Qualität ist deshalb kein statischer Zustand, sondern ein dynamischer Entwicklungsprozeß“ (Barton-Ziemann 1995, S. 68). Daran anknüpfend sieht Merchel (2005) Qualität nicht als „absolute, unveränderliche Größe“ (Merschel 2005, S. 685), sondern als etwas, das sich mit der Erfüllung der an eine Leistung gestellten Erwartungen ergibt.

Die wirtschaftswissenschaftliche Begriffsdefinition ist an dieser Stelle von besonderer Relevanz, da sie aufgrund ihrer zeitlich der pädagogischen Qualitätsdebatte vorgelagerten Stellung prägend für die neuere pädagogische Debatte um Qualität ist.

Generell ist zu erwähnen, dass der Qualitätsbegriff im „ökonomischen Umfeld eher relativ und wertneutral“ (Köhler et al. 2007, S. 1517) eingesetzt wird und nicht wie im Alltagsgebrauch mit positiver Konnotation.

Im Zusammenhang mit der Erläuterung des Begriffs Qualität aus wirtschaftswissenschaftlicher Richtung ist es sinnvoll, die genormte Definition von Qualität nach DIN-ISO 9000 aufzuführen, da das Qualitätsmanagementsystem ISO im wirtschaftlichen Bereich dominant ist und diesem auch entstammt (vgl. Kapitel 1.1). Danach ist Qualität die „Gesamtheit an Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen“ (Laireiter 2004, S. 450). Das Verhältnis zwischen Ist- und Soll-Wert wird hier thematisiert. Eine Differenzierung zwischen den Eigenschaften von Produkten und Dienstleistungen einerseits und den an sie gestellten Anforderungen andererseits wird vorgenommen. Qualität existiert so gesehen dann, wenn von außen vorgegebene Bedingungen an ein Produkt oder an eine Dienstleistung gewährleistet werden.

Aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive heraus beschreiben Kamiske und Brauer (1999) Qualität als summarische Größe, ausgehend von einem auf die Norm DIN EN ISO 9004 zurückgehenden Qualitätskreis, der aus mehreren Definitionselementen in Form von Stationen innerhalb der Wertschöpfungskette besteht. Verbunden mit der summarischen Eigenschaft des Begriffs Qualität ist nach Kamiske und Brauer (1999) die Gegebenheit, dass der Qualitätsbegriff verschiedenen Betrachtungsweisen unterliegt. Daraus folgend betonen sie, dass die häufig subjektiven Eindrücke sich von Individuum zu Individuum unterscheiden und daher die Messbarkeit von Qualität problematisch wird. (vgl. Kamiske, Brauer 1999, S. 161)

Um der Diversität des Begriffes Qualität gerecht zu werden, bietet der Amerikaner Garvin (vgl. Kamiske, Brauer 1999, S. 161f.) eine Operationalisierung des Terminus Qualität an. Diese umfasst die folgenden fünf Blickrichtungen: Die transzendente, die produktbezogene, die anwenderbezogene, die prozessbezogene und die Preis-Nutzen-bezogene Sichtweise. Nach der transzendenten Blickrichtung ist Qualität absolut, nicht präzise definierbar und nur über Erfahrung zu empfinden. Demgegenüber besagt die produktbezogene Sichtweise, dass Qualität präzise und messbar sei. Die anwenderbezogene Blickrichtung bezieht den Betrachter oder Konsumenten mit seinen unterschiedlichen Bedürfnissen ein. Ein Produkt ist aus anwenderbezogener Sicht dann qualitativ hochwertig, wenn alle Bedürfnisse befriedigt werden. Bei diesem Ansatz dringt eine Marketingsichtweise durch, welche Kundenorientierung als Grundlage für die Erfolgsentwicklung ansieht (vgl. Köhler et al. 2007, S. 1519). Für die prozessbezogene Perspektive spielen der Herstellungsprozess beziehungsweise das Ausführen der Arbeit und das Ergebnis eine herausragende Rolle. Sehr gute Qualität wird generiert, wenn die Anforderungen zuverlässig eingehalten und

gewährleistet werden. Aus letzter Blickrichtung, der Preis-Nutzen-bezogenen, drückt sich Qualität wertorientiert in Kosten und Preisen aus. Wird eine bestimmte Leistung zu einem angemessenen Preis angeboten, handelt es sich um ein Qualitätsprodukt. (vgl. Kamiske, Brauer 1999, S. 161–163)

Die betriebswirtschaftlichen Positionen von Kamiske und Brauer sowie Garvin sind durch wirtschaftswissenschaftliche Begriffe, wie Produkt, Preis-Leistung, Konsument gekennzeichnet und machen dadurch eine fachspezifische Definition von Qualität aus. Insgesamt erweitern sie das Spektrum an möglichen Definitionsansätzen für den Begriff Qualität.

Welchen Besonderheiten der Begriff Qualität im Kontext der Weiterbildung unterliegt, wird im Folgenden erläutert.

Die Recherche nach einer auf die Weiterbildung fachspezifisch bezogenen Definition des Begriffs Qualität ergibt, dass sowohl die Bezeichnung *pädagogische Qualität* als auch die Benennung *Qualität in der Weiterbildung* in der Literatur anzutreffen sind, wenn es gilt „Qualität“ für den Bereich der Weiterbildung zu erläutern (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 14f.; Galiläer 2005). Verfolgt man die jüngste historische Entwicklung des weiterbildungsspezifischen Qualitätsbegriffs, so ist laut Nuißl (2002) in den neunziger Jahren dort noch von *pädagogischer Qualität* die Rede, wo heute *Qualität in der Weiterbildung* steht. Dies ist als Zeichen der Stärkung der berufsbezogenen Perspektive zu interpretieren. (vgl. Nuißl 2002, S. 3)

Zwar kommt dem Begriff *Qualität in der Weiterbildung* für die im Weiterbildungssektor angesiedelte vorliegende Arbeit größere Bedeutung zu als dem Begriff *pädagogische Qualität*, so dass vordergründig Ausführungen zur *Qualität in der Weiterbildung* aufgegriffen werden sollten. Aber die Abgrenzung beider Begrifflichkeiten kann nicht immer trennscharf vorgenommen werden, so dass Aspekte beider Begrifflichkeiten in die folgenden Ausführungen einfließen.

Qualität ist seit Jahren Thema in Institutionen des Bildungs- und Sozialbereichs (vgl. Helmke et al. 2000, S. 9f.). Arnold (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Leitkonzept eines markt- und kundenorientierten Verständnisses von EB“ (Arnold 2001a, S. 270), das in den neunziger Jahren entstanden ist und dem die Sichtweise von in der Erwachsenenbildung angebotenen *Produkten* (Bildungsangebote etc.), die von *Kunden/Verbrauchern* genutzt werden, zu Grunde liegt (vgl. Arnold 2001a, S. 270).

Nach Nuissl (2002) müsste man bei der Qualität in der Weiterbildung, ausgehend von zwei Märkten in der Weiterbildung, nicht von Qualität im Singular, sondern vielmehr von Qualitäten im Plural sprechen. Denn sowohl der Markt des Wettbewerbs, bei dem es vornehmlich um das Einwerben von Mitteln geht, als auch der Markt um die Einwerbung der Interessen lernender Menschen, verlangen jeweils eigene Qualitätsbestimmungen. (vgl. Nuissl 2002, S. 3)

Ausgehend von einem positiv besetzten Qualitätsbegriff in der Weiterbildung, wie er nach Ansicht von Nuissl (1993) in der öffentlichen Weiterbildung verstanden wird, stellen sich für eine Definition von Qualität in der Weiterbildung folgende Fragen: Was macht Qualität in der Weiterbildung aus und wovon hängt diese Qualität ab beziehungsweise welche Kriterien müssen erfüllt sein, dass von Qualität in der Weiterbildung die Rede sein kann?

Die Festlegung von allgemeingültigen Kriterien für Qualität in der Weiterbildung gestaltet sich in der Praxis als sehr schwierig, da der Vielschichtigkeit der Weiterbildungspraxis kaum entsprochen werden kann (vgl. Arnold 2001a, S. 270).

Barton-Ziemann schätzt die Qualität einer Bildungsmaßnahme als stark abhängig von der Kompetenz der Lehrkräfte ein (vgl. Barton-Ziemann 1995, S. 66). Diese Position schlägt auch Hartz (2006) vor und geht noch einen Schritt weiter, indem sie nicht nur die Qualität einer Bildungsmaßnahme, sondern die Qualität einer ganzen Bildungseinrichtung in Abhängigkeit zu der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte stellt (vgl. Hartz 2004, S. 240). Allerdings nicht in alleiniger Abhängigkeit: Abseits der konkreten Lehr-Lern-Interaktion tauchen Qualitätsfragen in „Diskursen um Evaluation, Bedarfserhebung, Teilnehmerorientierung, Zielgruppenarbeit“ (Hartz 2004, S. 240) auf. Für eine Ausweitung der Qualitätsfragen „von den Lehr-Lern-Prozessen auf deren gesamte Organisation sowie die Rahmenbedingungen, in denen sie stattfinden“, (Nuissl 2002, S. 3) plädiert auch Nittel.

Für die vorliegende Arbeit wird der Qualitätsbegriff ebenfalls nicht nur bezogen auf den Lehr-Lern-Prozess verstanden, sondern bezogen auf die gesamte Organisation einer Bildungsmaßnahme. Denn sowohl das Qualitätsmanagementsystem LQW, das in dieser Arbeit betrachtet wird, als auch der Untersuchungsgegenstand *Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen von LQW*, beziehen sich keinesfalls ausschließlich auf den Lehr-Lern-Prozess.

Nach Arnold (2001) ist das „Produkt EB“ (Arnold 2001a, S. 271) dann qualitativ hochwertig, wenn es sich „in Prozessen der Selbsttätigkeit der Lernenden entwickeln konnte“ (Arnold 2001a, S. 271) und die Lehr-Lern-Situation so gestaltet ist, dass eine solche Selbsttätigkeit

ermöglicht, gefördert und gewährleistet wird. Generell kann konstatiert werden, dass es sich schwierig gestaltet, pädagogische Qualität auf der Ebene des Lehr-Lern-Prozesses eindeutig und vor allem nachprüfbar zu definieren. Denn die Lernenden untereinander tragen differente Erwartungen und Interessen an den Lehr-Lern-Prozess heran, so wie die Lehrenden ihrerseits unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, so dass auf beiden Seiten (Lernende und Lehrende) zunächst einmal unterschiedliche Vorstellungen darüber existieren können, was einen qualitativ hochwertigen Lehr-Lern-Prozess ausmacht. Nach Hartz (2006) ist ein Lehr-Lern-Prozess dann gelungen, wenn „in Aushandlungsprozessen [zwischen Lehrenden und Lernenden, A.M.] Kurskorrekturen und inhaltliche Akzentverschiebungen vorgenommen werden können“ (Hartz, Meisel 2006, S. 14). Qualitätsaussagen, die Lernende über den Lehr-Lern-Prozess tätigen, sind jedoch hoch subjektive Zuschreibungen, die von Person zu Person variabel sein können. Somit ist erwachsenenpädagogische Qualität, wie oben für die Qualität allgemein bereits angedeutet, immer in Abhängigkeit zu der Vorstellung des Einzelnen zu sehen.

Ein Spezifikum der Qualität in der Weiterbildung in Abgrenzung zur Qualität im Bereich der Wirtschaftswissenschaften ist, dass „Qualität (...) erst nach der Veranstaltung beurteilt werden [kann, A.M.] und nicht wie bei einem ´Inspektionsgut` schon ´vor dem Kauf`“ (Gnahn 1995, S. 64).

Die Ansicht, dass Qualität „nicht einfach abzuhaken ist“ (Knoll 2004, S. 323), sondern die Herausforderung darin besteht, sie zu entwickeln, zu sichern und den gesamten Prozess zu managen, führt an dieser Stelle zwangsläufig dazu, die Begriffe Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement im Anschluss an dieses Teilkapitel zu definieren.

2.3.2 Qualitätssicherung

Die Recherche nach einer allgemeinen Definition des Begriffs Qualitätssicherung ergab, dass Wörterbücher, wie z.B. der mehrbändige Duden „Wörterbuch der deutschen Sprache“ (Drosdowski 1994b), Qualitätssicherung lediglich bezogen auf das Fachgebiet der Wirtschaft definieren. Eine allgemeine, nicht fachgebietsbezogene Definition wird nicht aufgeführt, weshalb nun auf die wirtschaftswissenschaftliche Definition zurückgegriffen wird: Qualitätssicherung heißt, „die Sicherung der Qualität von Produkten, die bereits im Verlauf der Fertigung vorgenommen wird mit dem Ziel, das Entstehen von Ausschuß auszuschließen bzw. zu vermindern“ (Drosdowski 1994b, S. 2670). Diese Definition betont den Aspekt, dass

Qualitätssicherung bereits während der Produktfertigung vorgenommen wird, um Fehlproduktionen zu unterbinden. Wie es zu der Sicherung von Produkten kommt, wird nicht erwähnt.

Aus erwachsenenpädagogischer Position beschreibt Hartz (2006) Qualitätssicherung als ein Überprüfungssystem, das sich an Kriterien bezogen auf „organisatorische und lerninfrastrukturelle Voraussetzungen, pädagogische Prinzipien“ (Hartz, Meisel 2006, S. 16) von Weiterbildungseinrichtungen und das Leistungsprofil sowie Erfolgs- und Misserfolgsbedingungen der Einrichtungen orientiert. Beispiele für konkrete Instrumente der Qualitätssicherung innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen sind Befragungen der Teilnehmenden und Beschwerdemanagement (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 16).

Nach Harvey (2000) kommt es bei der Qualitätssicherung darauf an, dass die Existenz der gewünschten Qualität auch sichergestellt ist (vgl. Harvey, Green 2000, S. 27). Genauer bezieht sich Qualitätssicherung „auf den Prozeß, auf die Instrumente zur Erstellung eines Produkts“ (Sauter 1995, S. 30). Laireiter (2004) fasst unter Qualitätssicherung die Gesamtheit aller Maßnahmen, die eingesetzt werden, um die angestrebte Qualität durchgängig zu sichern (vgl. Laireiter 2004, S. 451).

Qualitätssicherung soll als ein Mittel von vielen angesehen werden, die innerhalb des Qualitätsmanagements eingesetzt werden können (vgl. Stephan 1995, S. 178).

2.3.3 Qualitätsentwicklung

Bei der Qualitätsentwicklung steht die Weiterentwicklung der erreichten Qualität im Mittelpunkt der Betrachtung, während sich die Qualitätssicherung nur auf den Zustand des Produktes – im Weiterbildungsbereich der Dienstleistung Weiterbildung – im Moment der Kontrolle bezieht. Qualitätsentwicklung heißt, dass fortwährend über die Bedingungen für Qualität reflektiert wird, mit dem Ziel, die Qualität kontinuierlich zu verbessern. Der Begriff Entwicklung impliziert, dass Qualität nicht einmal erreicht ist, sondern dass Qualität und so auch Qualität in der Weiterbildung sich ständig verändern kann, also immer weiterentwickelt werden kann. (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 21) Bemerkenswert ist, dass der Begriff Qualitätsentwicklung nur in der pädagogischen Literatur, nicht aber in den einschlägigen Handbüchern und Lexika der Wirtschaftswissenschaft auftaucht.

2.3.4 Qualitätsmanagement

Qualitätsmanagement kann als über den Begriffen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung stehendes Vorgehen verstanden werden. Während Qualitätsentwicklung „die Entwicklung von Arbeitsabläufen in Richtung auf das, was angestrebt wird oder nötig ist“ (Knoll 2004, S. 323) meint und Qualitätssicherung für „die Sicherung der Veränderungen, die bei dieser Entwicklung erreicht werden“ (Knoll 2004, S. 323) eingesetzt wird, sorgt das Qualitätsmanagement für die bewusste und kontinuierliche Gestaltung und Überprüfung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Visualisiert man das Verhältnis von Qualitätsmanagement zu Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, so wird ersichtlich, dass QS und QE Teile von QM sind:

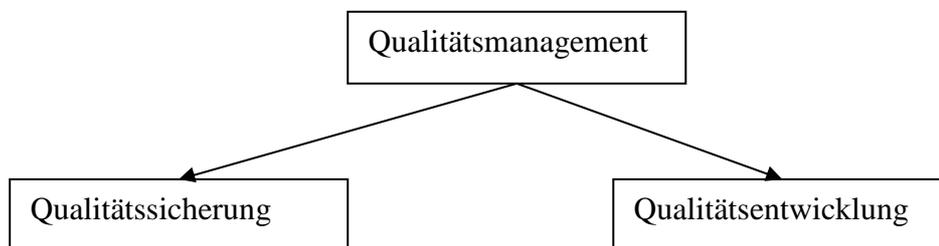


Abbildung 2: *Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung* (Eigene Grafik)

Im Duden Fremdwörterbuch wird Qualitätsmanagement wie folgt definiert: „Gesamtheit der sozialen u. technischen Maßnahmen, die zum Zweck der Absicherung einer Mindestqualität von Ergebnissen betrieblicher Leistungsprozesse angewendet werden (z.B. Qualitätskontrolle, Endkontrolle (...))“ (Drosdowski 1994a, S. 1146). An dieser Definition wird deutlich, dass der Begriff Qualitätsmanagement ursprünglich aus der Wirtschaft kommt. Grundlage für den Terminus Qualitätsmanagement stellt die internationale Norm DIN EN ISO 8402 dar. Danach umfasst Qualitätsmanagement „alle Tätigkeiten des Gesamtmanagements, die im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems die Qualitätspolitik, die Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel wie Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement-Darlegung und Qualitätsverbesserung verwirklichen.“ (ISO - International Organization for Standardization 1995) ISO betont ebenfalls stark den Einsatz von Qualitätsmanagement auf wirtschaftlichem Gebiet.

Qualitätsmanagement fokussiert das Erzeugen, Gestalten und Steuern von Qualität. Für den Weiterbildungsbereich heißt das, dass anhand von Qualitätsmanagement Verfahren in

Weiterbildungseinrichtungen eingeführt werden, die das Handeln der Akteure in eine bestimmte Richtung bringen sollen. Dem liegt der Gedanke zu Grunde, dass Qualität systematisch generiert und beeinflusst werden kann. (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 17) Was so einfach klingt, gestaltet sich in der konkreten Umsetzung sehr schwierig. Woran wird Qualität in der Weiterbildung festgemacht? Welche Prozesse sollen mit Hilfe von Qualitätsmanagement wie verändert werden? Führt die angestrebte Veränderung tatsächlich zur Optimierung von Abläufen?

Um Qualitätsmanagement betreiben zu können, werden Verfahrensmodelle, auch Qualitätsmanagementmodelle genannt, entwickelt (vgl. Kapitel 2.4.2 und Kapitel 2.4.3). Diese sollen helfen, organisationale Prozesse in Richtung einer Qualitätsoptimierung zu führen, womit sich das folgende Kapitel näher beschäftigt.

2.4 Qualitätstestierung, Qualitätsmanagementverfahren, Qualitätsmanagementmodell

In diesem Kapitel werden die Qualitätstestierung als Teil des Qualitätsmanagements (Kapitel 2.4.1) und die Begriffe Qualitätsmanagementverfahren (Kapitel 2.4.2) und Qualitätsmanagementmodell (Kapitel 2.4.3) betrachtet. Darüber hinaus wird das Qualitätsmanagementmodell LQW (Kapitel 2.4.4), das innerhalb der in dieser Arbeit untersuchten Weiterbildungseinrichtungen eingeführt wurde, vorgestellt.

2.4.1 Qualitätstestierung

Qualitätstestierung ist ein Vorgang innerhalb einer Einrichtung, bei dem es darum geht, sich die eigene Qualität bescheinigen zu lassen. Synonym zum Begriff Testierung kann der Begriff Zertifizierung verwendet werden. Im Rahmen einer Begutachtung der Einrichtung durch externe Sachverständige wird die Qualität der Einrichtung nach festgelegten Anforderungen und Qualitätskriterien überprüft. Diese Prüfkriterien variieren je nach zu Grunde liegendem Qualitätsmanagementmodell (vgl. Kapitel 2.4.3). Im Falle einer positiven Bewertung der Einrichtungsqualität wird am Ende der Begutachtung ein Testat oder ein Zertifikat verliehen, womit die Einrichtung nach außen insbesondere ihren Kunden zeigen kann, dass sie sich einer Qualitätssicherung (die Qualität wurde im Moment der Testierung gemessen) unterzogen hat. Die Zertifizierung kann nach einiger Zeit wiederholt werden, so dass über die für den

Moment gültige Qualitätssicherung hinaus auch eine Qualitätsentwicklung demonstriert werden kann.

Die externen Sachverständigen, auch Gutachter genannt, werden von einer neutralen Testierungsstelle geschickt. Die Testierungsstelle hat die Befugnis, anhand ihres Qualitätsmanagementmodells Einrichtungen zu auditieren, das heißt zu überprüfen und ihnen im Falle der erfolgreichen Erfüllung von Qualitätskriterien das Zertifikat auszustellen. Diese Befugnis wird in der Regel von anderer Stelle im Rahmen einer so genannten Akkreditierung erteilt, so dass formale Kompetenz, Unabhängigkeit und Seriosität der Testierungsstelle gewährleistet sind. Akkreditierung heißt „eine an staatliche Prüfung gebundene Zulassung“ (Wiesner 2006, S. 178) der zertifizierenden Stelle.

Welch hohe Bedeutung Zertifizierungen in Bildungseinrichtungen mittlerweile erlangt haben, zeigt die Tatsache, dass seit 2006 eine Zertifizierungspflicht für Bildungseinrichtungen besteht, die von der Bundesagentur für Arbeit oder im Rahmen des Europäischen Sozialfonds geförderte Bildungsmaßnahmen ausführen wollen (vgl. Wiesner 2006, S. 178) (vgl. Kapitel 1.1). (vgl. Kamiske, Brauer 1999, S. 359–363)

2.4.2 Qualitätsmanagementverfahren

Qualitätsmanagementverfahren sind die Vorgehensweisen und die einzelnen Ablaufschritte, die für eine Qualitätstestierung und für den Erhalt eines Zertifikats durchlaufen werden müssen. Die Entwicklung der letzten Jahre ließ viele unterschiedliche Qualitätsmanagementverfahren mit unterschiedlichen Einzelschritten entstehen. Nuissl (2002) begründet dies aus der Tatsache heraus, dass die Verfahren für die Einrichtungen jeweils mehr oder weniger geeignet sind und sich „durch unterschiedlichste Adaptationen der Grundmodelle wie ISO oder EFQM“ (Nuissl 2002, S. 3) einrichtungsspezifische Formen und Ansätze von Qualitätsmanagementverfahren bilden.

2.4.3 Qualitätsmanagementmodell

Hinter jedem Qualitätsmanagementverfahren steht ein Qualitätsmanagementmodell oder anders ausgedrückt, jedes Qualitätsmanagementmodell läuft nach einem bestimmten Schema, dem Qualitätsmanagementverfahren ab.

Eine Definition aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive heraus beschreibt den Begriff Qualitätsmanagementsystem, der synonym zum Begriff Qualitätsmanagementmodell

verstanden werden kann, folgendermaßen: „Gesamtheit der aufbau- und ablauforganisatorischen Gestaltung, sowohl zur Verknüpfung der qualitätsbezogenen Aktivitäten untereinander wie auch im Hinblick auf eine einheitliche, gezielte Planung, Umsetzung und Steuerung der Maßnahmen des Qualitätsmanagements im Unternehmen“ (Kamiske, Brauer 1999, S. 199). Diese abstrakt ausgedrückte Definition macht deutlich, dass in einem Qualitätsmanagementmodell alle Qualitätsbemühungen zusammen laufen. Das Qualitätsmanagementsystem stellt das gesamte Qualitätsmanagement modellhaft dar und „dient somit der Strukturierung und der systematischen Umsetzung von Qualitätsaufgaben“ (Kamiske, Brauer 1999, S. 199) in einer Einrichtung. Kamiske und Brauer (1999) sehen den wesentlichen Nutzen eines Qualitätsmanagementsystems „in der Sicherstellung einer kundengerechten Entwicklung und Produktion, in der Optimierung der Übereinstimmung von Kundenanforderungen und Prozessmerkmalen unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten sowie in der Schaffung qualitätsfähiger Prozesse im gesamten Unternehmen“ (Kamiske, Brauer 1999, S. 201).

Diese recht abstrakte Beschreibung der Begriffe Qualitätstestierung, Qualitätsmanagementverfahren und Qualitätsmanagementmodell wird im Folgenden am konkreten Beispiel von LQW veranschaulicht werden.

2.4.4 Qualitätstestierung am Beispiel des Qualitätsmanagementmodells LQW

In diesem Kapitel wird das Verfahren der Qualitätstestierung nach LQW 2 beschrieben. Die Entwicklung und Entstehung von LQW wurde bereits in Kapitel 1.2 *Hintergründe zu LQW* thematisiert. Ergänzend dazu folgt nun die genauere inhaltliche Beschreibung des Ablaufs der Testierung nach dem Modell LQW 2. Diese Beschreibung bezieht sich auf die Version 2 von LQW, auch wenn seit Herbst 2006 die leicht veränderte, überarbeitete Version 3 vorliegt. Das ist darin begründet, dass die im empirischen Teil ausgewählten Falleinrichtungen nach der Modellversion LQW 2 testiert wurden.

Grundlage für die folgende Beschreibung ist das zu LQW 2 verfasste Handbuch (Zech 2005). Die Qualitätstestierung nach LQW 2 basiert auf drei Prämissen: Erstens, dass der Teilnehmende¹¹ den Mittelpunkt der Qualitätstestierung darstellt und die Qualitätstestierung auf ihn ausgerichtet sein muss. Zweitens, dass es nicht nur um die Sicherung der Qualität geht, sondern auch um die Entwicklung der Qualität. Und drittens, dass das

¹¹ Nach Terminologie des Modells: der Verbraucher, der Kunde, der Abnehmer, der Lerner Zech 2005, S. 8.

Qualitätsmanagementmodell für große wie kleine Einrichtungen anpassbar und einsetzbar sein soll.

LQW 2 stellt Anforderungen bezüglich insgesamt 11 so genannter Qualitätsbereiche. Die Anforderungen der einzelnen Qualitätsbereiche müssen die Einrichtung erfüllen und dies in einem Selbstreport dokumentieren. Zusätzlich kann die Einrichtung die 11 vorgegebenen Qualitätsbereiche um eigene Qualitätsbereiche ergänzen. Vorgegebene Qualitätsbereiche nach LQW 2 sind:

1. Leitbild
2. Bedarfserschließung
3. Schlüsselprozesse
4. Lehr-Lern-Prozess
5. Evaluation der Bildungsprozesse
6. Infrastruktur
7. Führung
8. Personal
9. Controlling
10. Kundenkommunikation
11. Strategische Entwicklungsziele

Die Beschreibung der Qualitätsbereiche im Selbstreport wird von den von der Testierungsstelle ArtSet entsandten und geschulten Gutachtern gesichtet. Bei positiver Bewertung des Selbstreports macht sich der Gutachter im Rahmen einer so genannten Visitation vor Ort in der Einrichtung ein Bild von den im Selbstreport beschriebenen Inhalten. Bei negativer Bewertung des Selbstreports gibt der Gutachter Hinweise auf die Überarbeitung desselben. An die Vor-Ort-Visitation anschließend meldet der Gutachter im Zusammenhang eines Abschlussworkshops seine Eindrücke an die Einrichtung zurück und es werden Entwicklungsziele für die nächste Qualitätsperiode vereinbart. Für das Erstellen und Abgeben des Selbstreports werden 12 Monate veranschlagt.

Insgesamt ist die Qualitätstestierung nach dem LQW Modell eine Kombination von Selbst- und Fremdevaluation. Zunächst setzt sich die Einrichtung in einer internen Evaluation mit sich selbst auseinander, z.B. in der Erstellung des Leitbildes und der Formulierung einer einrichtungsspezifischen Definition gelungenen Lernens. Der Selbstreport wird extern durch einen Gutachter evaluiert und schließlich wird das Testat bei aus Sicht der Gutachter

erfolgreichem Durchlaufen des Qualitätsentwicklungsprozesses von extern an die Einrichtung verliehen.

Das Testat hat eine auf vier Jahre begrenzte Gültigkeit. Nach vier Jahren kann eine weitere Retestierung folgen, wiederum verbunden mit der Erstellung eines Selbstreports, der Vor-Ort-Visitation durch einen Gutachter sowie mit dem Abschlussworkshop und dem Verleih des für weitere vier Jahre gültigen Zertifikats. Im Vordergrund der Retestierung stehen die in der vorigen Testierung festgelegten strategischen Entwicklungsziele und deren Erreichen.

(vgl. Zech 2005, S. 8f.)

Visualisiert in einem Schaubild sieht der beschriebene Ablauf der Qualitätstestierung nach LQW folgendermaßen aus:



Abbildung 3: Das Qualitätsentwicklungs- und -testierungsmodell (vgl. Zech 2005, S. 9)

Der gesamte Qualitätsentwicklungsprozess hat einen zyklischen Charakter, das heißt die Qualitätstestierung läuft wie in einem Kreislauf immer wieder von neuem ab. Folgendes Schaubild zeigt die einzelnen Schritte der Qualitätstestierung nach LQW:



Abbildung 4: *Qualitätskreislauf nach LQW 2* (vgl. Zech 2005, S. 9)

Das LQW Modell nimmt seinen Ausgangspunkt im Lernprozess und zielt – unter der Perspektive gelungenen Lernens – darauf ab, die Einrichtungen zu einer dauerhaften Qualitätsentwicklung zu bringen. Damit geht LQW über die bei ISO und EFQM feststellbare reine Organisationsorientierung (siehe Kapitel 1.1) hinaus.

Im Folgenden Kapitel werden die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die in Zusammenhang mit dem Terminus „Teilnehmende“ aufkommen, erläutert und gegeneinander abgegrenzt.

2.5 Benennungen der Teilnehmenden in der Weiterbildung

Im Fokus dieses Kapitels stehen die „Teilnehmenden in der Weiterbildung“, deren Bedeutung im Rahmen der LQW-Testierung eruiert werden soll. Zum Begriff Teilnehmende kommen verschiedene weitere Benennungen für diese Person, wie zum Beispiel Lernender, Adressat, aber auch Kunde. Was Teilnehmende in der Weiterbildung sind und welche Benennungen in welchen Zusammenhängen vorkommen, wird im Folgenden näher beleuchtet.

Das, was im Bildungsbereich Schüler in der Schule oder Studenten an der Hochschule sind, stellen im Feld der Weiterbildung Teilnehmende in Weiterbildungseinrichtungen dar. In dieser Hinsicht dient der Begriff Teilnehmende der Abgrenzung zu anderen Bildungsbereichen. (vgl. Schäffter 2001b, S. 303)

Schlutz begreift den Begriff Teilnehmende im weiteren Sinne als Gesamtheit derer, die an Weiterbildung interessiert sind oder sein könnten. Hierunter fallen sowohl potentielle als auch tatsächliche Teilnehmende, das heißt die Personen, die an einer Weiterbildungsveranstaltung (noch) nicht teilnehmen als auch diejenigen, die konkret teilnehmen (vgl. Schlutz 2004b, S.

8). In einem engeren Sinne kann der Terminus Teilnehmende wie folgt verstanden werden: „Durch bloße Anwesenheit, die Begleichung einer Kursgebühr oder die Unterschrift unter einem Vertrag“ (Nittel 1997, S. 170) wird eine Person zum Teilnehmer. Sie avanciert zum temporären Mitglied der Weiterbildungsorganisation. Mit der Bezeichnung Teilnehmende im engeren Sinne sind makrodidaktische, also außerunterrichtliche und organisatorische Aspekte fokussiert (vgl. Schlutz 2004b, S. 9; Jütte et al. 2005, S. 137).

Innerhalb der Weiterbildung existieren neben dem Begriff Teilnehmende unzählige weitere Benennungen, angefangen von Adressaten, Weiterbildungsinteressenten und allgemeine Bildungsinteressierte (vgl. Schäffter 2001b, S. 304; Schlutz 2004b, S. 9; Jütte et al. 2005, S. 136) über Weiterbildungsnachfragende, Nutzer, Endverbraucher, Kunden, Prosumenten, Ko-Produzenten, Stakeholder und Werbeträger (vgl. Arnold 1995, S. 64; Hartz, Meisel 2006, S. 13; Stahl 1995, S. 88; Jütte 2006, S. 20; Schlutz 2004a, S. 129) bis Lernende und Weiterbildungsbeteiligte (vgl. Schlutz 2004a, S. 132; Nittel 1997, S. 170).

In der Weiterbildungsliteratur ist neben Teilnehmenden am häufigsten von Adressaten, Lernenden oder Kunden die Rede. Die übrigen Begrifflichkeiten lassen sich den genannten weitestgehend unterordnen. Bis auf den Begriff des Ko-Produzenten. Zu der bereits gelieferten Definition von Teilnehmenden sollen daher die Definitionen von Adressaten, Lernenden, Ko-Produzenten und Kunden hinzutreten. Ziel ist es, einen Einblick in die unterschiedlichen Bedeutungsinhalte der jeweiligen Begriffe zu skizzieren. Die Begriffe stellen die unterschiedlichen Situationen dar, in denen die Weiterbildungseinrichtungen die Teilnehmenden wahrnehmen können.

Vorab sei aber angemerkt, dass der Begriff „Teilnehmende“ innerhalb dieser Forschungsarbeit als den verschiedenen Benennungen übergeordnet, im Sinne von diese beinhaltend, verwendet wird.

Adressaten sind aus der Perspektive der Weiterbildungseinrichtung Personen, die die Einrichtung ansprechen möchte und an die Bildung adressiert wird. Adressaten interessieren sich für¹² und informieren sich über Weiterbildungsangebote (vgl. Jütte 2006, S. 22).

In der Verwendung des Begriffs Lernende werden Teilnehmende „unter mikrodidaktischen Aspekten, insbesondere für die Lehrenden, sichtbar“ (Schlutz 2004b, S. 9). Lernende sind die Teilnehmer innerhalb des Kurses beziehungsweise der Weiterbildungsveranstaltung selbst und in der eigenen Binnenperspektive, die Aneignung von Wissen betreffend.

In Folge der allgemeinen Ökonomisierung, die nicht zuletzt mit der Einführung von Qualitätsmanagementmodellen Einzug in die Einrichtungen der Weiterbildung hält, wird die

¹² In diesem Zusammenhang werden sie auch Bildungsinteressenten genannt.

Verwendung des Begriffs Kunde im Zusammenhang mit Weiterbildungsinteressenten diskutiert (vgl. Nittel 1997). So spekuliert Schlutz (2004), dass aus einer Marketingperspektive heraus, den Adressaten als Kunden in Zukunft mehr Beachtung zukommt, auch solchen Kunden, die als Auftraggeber oder Finanzier selbst nicht an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Schlutz 2004b, S. 7 und 10). Der Einsatz des Kundenbegriffs in der Weiterbildung kann nur stark eingeschränkt erfolgen, beispielsweise für das Entrichten der Kursgebühr. Innerhalb der Weiterbildungsveranstaltung kann von Kunde nicht gesprochen werden, wenn vom Lernenden eine Eigenleistung im Sinne eines Mitwirkens gefordert wird, die Kunden in anderen Dienstleistungsgebieten so nicht erbringen müssen. (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 13; Nittel 1997, S. 171f.)

Relevant ist es, zwischen Kunden und Teilnehmern in der Weiterbildung zu unterscheiden, da mehrere Nachfrager an Weiterbildungsmaßnahmen existieren können: Auftraggeber als Kunde beziehungsweise Finanzier der Weiterbildungsmaßnahme und Teilnehmer als Rezipienten der Maßnahme. Schlutz zeichnet dafür folgende Konstellation auf:

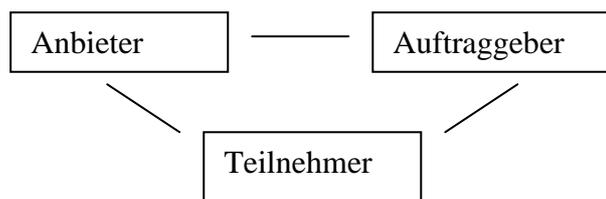


Abbildung 5: *Konstellation Anbieter – Auftraggeber – Teilnehmer* (vgl. Schlutz 1999a, S. 33)

Im Falle dieser Konstellation ist nicht der Teilnehmende der Kunde, der den Kurs bezahlt, sondern der Auftraggeber, beispielsweise der Arbeitgeber des Teilnehmenden, der für seinen Mitarbeitenden eine Fortbildung einkauft (vgl. Schlutz 1999a, S. 32f.).

Die Besonderheit der Weiterbildung, die ein Mitwirken des Lernenden am Lernergebnis erfordert, führt dazu, dass beim Lernenden auch von einem Ko-Produzenten oder Ko-Konstrukteur der Dienstleistung Weiterbildung gesprochen werden kann. Denn der Teilnehmende ist mitverantwortlich für das Gelingen einer Weiterbildungsveranstaltung. Er muss beispielsweise zuhören, konzentriert, aufmerksam und lernbereit sein, sich aber auch aktiv einbringen sowie Vor- und Nachbereitung des Unterrichts leisten. Dadurch unterscheidet sich der an Bildungsprozessen Teilnehmende auch von einem Kunden in anderen Dienstleistungsbereichen: „Denn im Gegensatz zu den meisten anderen Konsumwaren bedeutet die Aneignung von Bildung nicht nur Spaß und Lust, sondern sie verlangt Arbeit, Anstrengung und Mühe.“ (Hartz, Meisel 2006, S. 13) Bezogen auf den Lehr-

Lern-Prozess tritt der Teilnehmende also nicht nur in der Bedeutung des Lerners, sondern auch in der des Ko-Produzenten in Erscheinung. (vgl. Schlutz 2004a, S. 129; Gnahs 1995, S. 64; Nittel 1997, S. 171f.; Bastian 2002, S. 15)

3. Theoretischer Bezugsrahmen

3.1 Weiterbildungseinrichtungen und ihre Reproduktionskontexte nach Josef Schrader

Weiterbildungseinrichtungen sind die Organisationen, innerhalb derer die empirischen Forschungen zur Bedeutung des Teilnehmenden für diese Arbeit betrieben werden. Es werden einzelne Weiterbildungseinrichtungen als Untersuchungsobjekte beziehungsweise Falleinrichtungen für diese Untersuchung herangezogen. In Weiterbildungseinrichtungen sind die Organisationsangehörigen, die eine Untersuchungsgruppe innerhalb dieser Arbeit darstellen, beschäftigt (siehe Kapitel 3.2.2).

Weiterbildungseinrichtungen sind Organisationen, wie beispielsweise die einzelne Volkshochschule, innerhalb derer Weiterbildung angeboten und durchgeführt wird (siehe Kapitel 2.2).

In Rückbezug auf Kades (1999) Einteilung der EB/WB in drei Bezugsfelder (Wissenschaft, Studium, Praxis) (siehe Kapitel 2.1) sind Weiterbildungseinrichtungen weder in der Wissenschaft noch im Studium der EB/WB angesiedelt, sondern im Feld der Praxis der Weiterbildung. Das heißt, innerhalb dieser Arbeit ist die Praxis der Weiterbildung, konkret das Qualitätsmanagement von Weiterbildungseinrichtungen von Interesse und es geht nicht darum, wie geforscht wird im Weiterbildungsbereich (Wissenschaft) oder wie für die Berufsbranche Weiterbildung ausgebildet wird (Studium).

Insgesamt existiert eine Vielfalt und Pluralität von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kade et al. 1999, S. 131). Wie unterschiedlich Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich ihrer Zielrichtung, ihrer Rechtsform, ihrer Finanzierung oder ihrer Arbeitsweise organisiert sein können, wird durch die Fülle an Kriterien deutlich, anhand denen Weiterbildungseinrichtungen voneinander unterschieden werden können.

In Anlehnung an Nuissl (2001) werden im Folgenden einige Unterscheidungskriterien von Weiterbildungseinrichtungen herausgegriffen und diese jeweils um eigene Erläuterungen ergänzt:

- a) *die Adressaten beziehungsweise der Zugang*: Damit ist gemeint, dass der Zugang zu Weiterbildungskursen innerbetrieblicher Weiterbildungseinrichtungen nur Mitarbeitenden dieses Betriebes vorbehalten ist, wohingegen die Kurse der Volkshochschulen allen bildungsinteressierten Menschen zugänglich sind.
- b) *der inhaltliche Schwerpunkt des Angebotes der Einrichtung*: Inhaltlicher Schwerpunkt meint, dass es Weiterbildungseinrichtungen gibt, die Kurse zu einem oder mehreren speziellen Themengebieten anbieten, z.B. Themengebiet Sprachen in Sprachschulen. Demgegenüber gibt es Weiterbildungseinrichtungen mit einem Allround-Angebot an Kursen, wie z.B. die Volkshochschulen. Hier werden neben Sprachkursen auch EDV Kurse, Sportkurse, Kurse zur Allgemeinbildung etc. angeboten.
- c) *das institutionelle Interesse der Einrichtung*: Das institutionelle Interesse kann beispielsweise die Gewinnorientierung bei einer privaten Einrichtung sein oder der kirchliche Auftrag, den eine konfessionell ausgerichtete Einrichtung verfolgt.
- d) *die Zugehörigkeit der Einrichtung zu einer anderen Organisation*: Einrichtungen gehören häufig zu größeren Organisationen, z.B. gehört das katholische Bildungswerk zur katholischen Kirche.
- e) *die Rechtsnatur der Einrichtung und ihres Trägers*: Weiterbildungseinrichtungen können unterschiedlich organisiert sein, z.B. als eingetragener Verein (e.V.), als Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH) oder als Gesellschaft bürgerlichen Rechts (GbR).
- f) *die gesellschaftliche Stellung der Trägerorganisation*: Bezieht sich auf das Ansehen beziehungsweise Renommee einer Trägerorganisation in der Gesellschaft.

(vgl. Nussl 2001a, S. 88)

Für die Auswahl von Weiterbildungseinrichtungen als Untersuchungsobjekte innerhalb dieser Arbeit ist jedoch die Unterscheidung von Weiterbildungseinrichtungen nach dem Merkmal des *Herkunfts- beziehungsweise Reproduktionskontextes* nach Schrader (2008) leitend. Er erweitert dabei den Blickwinkel von Einrichtungen, die im öffentlich-rechtlichen Reproduktionskontext (Staat) agieren, auf Einrichtungen, die neben der öffentlichen Hand, den Kontexten Gemeinschaften, Markt oder Unternehmen zugeordnet werden können. Diese Einteilung wird mit Hilfe einer Grafik veranschaulicht und mit konkreten Beispielen zu den einzelnen Reproduktionskontexten versehen. So wird möglich ein Überblick über die Weiterbildungslandschaft möglich.

Verortung der Anbieter in der Weiterbildung

| | |
|--|--|
| Kontext des Staates z.B. Volkshochschulen | Kontext der Gemeinschaften z.B. Anwaltskammer, Fraueninitiative oder kirchliche Einrichtungen, z.B. katholisches Bildungswerk |
| Kontext der Unternehmen innerbetriebliche Weiterbildungs- abteilung z.B. bei Daimler | Kontext des Marktes privatwirtschaftliche Anbieter, z.B. Sprachschulen, wie Berlitz GmbH |

Abbildung 6: *Verortung der Anbieter in der Weiterbildung* (vgl. Grafik Schrader 2008, S. 44)

Zum Reproduktionskontext Staat

Für den Reproduktionskontext Staat sollen die Volkshochschulen beispielhaft herangezogen werden. Volkshochschulen machen den größten Anteil an Weiterbildungsangeboten aus, wengleich Volkshochschulen nur einen unter vielen Anbietern darstellen.

Zum Reproduktionskontext Gemeinschaften

Innerhalb der Gemeinschaften sind kirchliche Bildungswerke angesiedelt. Sie bilden neben den Volkshochschulen den zweitgrößten Anbieter von offener, das heißt jedermann zugänglicher Weiterbildung.

Zum Reproduktionskontext Markt

Im Bereich Markt befinden sich alle privatwirtschaftlichen beziehungsweise kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen. Diese werden in der Regel nur punktuell staatlich unterstützt, wenn sie z.B. im Rahmen des Sozialgesetzbuchs III (SGB III) Aufträge zur Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen von der Arbeitsagentur erhalten.

Zum Reproduktionskontext Unternehmen

Zum Reproduktionskontext Unternehmen zählen die Weiterbildungsabteilungen innerhalb eines Betriebes. Dabei handelt es sich um die Form der geschlossenen Weiterbildung. Das heißt die Weiterbildungsangebote sind den Mitarbeitenden innerhalb des einen Unternehmens

vorbehalten und nicht für die Öffentlichkeit nutzbar. Über eine eigene Weiterbildungsabteilung verfügen in der Regel nur große Unternehmen, kleinere oder mittlere Betriebe greifen zur Deckung ihres Weiterbildungsbedarfs auf die Industrie- und Handelskammern oder auf private Einrichtungen des Marktes zurück. (vgl. Mattl 2001, S. 594–597)

3.2 Handeln der Organisationsangehörigen als Akteure

Innerhalb der zweiten, für diese Arbeit zentralen, Untersuchungsebene¹³ wird das Handeln der Organisationsangehörigen von Weiterbildungseinrichtungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. Es geht darum, herauszufinden, welche Bedeutung dem Teilnehmenden im Handeln der Organisationsangehörigen im Rahmen der LQW-Testierung zukommt.

Im vorliegenden Kapitel werden nacheinander die Begriffe Akteur (Kapitel 3.2.1), Organisationsangehörige (Kapitel 3.2.2) und Handeln (Kapitel 3.2.3) definiert und für die Verwendung innerhalb dieser Forschungsarbeit operationalisiert.

3.2.1 Der Akteursbegriff

Im Folgenden werden der Akteursbegriff sowie der Einsatz dieses innerhalb der Dissertation geklärt.

Dem Alltagswissen zufolge ist ein Akteur schlicht ein „zielgerichtet handelndes Wesen“ (Lange, Braun 2000, S. 103). Intentionale Handlungsfähigkeit, das bedeutet mit einer Absicht besetztes Handeln, kann als grundlegende Bedingung des Akteurstatus betrachtet werden.

In zahlreichen wissenschaftlichen Artikeln und Werken der Soziologie und Politik kommt der Akteursbegriff zum Einsatz (Schimank 1985; Mayntz, Scharpf 1995; Lütz 1995; Maurer, Wessels 2003; Braun 1993; Scharpf, Treib 2000; Lange, Braun 2000; Vollmer 1997). Die Kenntnis der Bedeutung des Akteursbegriffs wird darin weitestgehend vorausgesetzt, so dass sich die Bedeutung des Begriffs häufig nur über dessen inhaltliche Anwendung erschließen lässt oder über sehr knappe Definitionen aus Lexika.

¹³ Erste Untersuchungsebene stellt das LQW-Handbuch und dritte Ebene der Selbstreport der Weiterbildungseinrichtungen dar (vgl. Kapitel 1.4).

In der soziologischen Disziplin wird ein Akteur als handelnde Einheit bezeichnet. Einheit kann ein Individuum oder ein Kollektiv (als Akteur) sein.¹⁴ Der Akteursbegriff schließt Orientierungen, wie Motive, Erwartungen, Ziele und Einstellungen des Individuums beziehungsweise des Kollektivs, ein. (vgl. Lüdtker 1995, S. 28)

Weitere Charakteristika eines Akteurs sind das Verfolgen von bestimmten Interessen anhand einer bestimmten Handlungsstrategie sowie die Fähigkeit zur Beeinflussung von Situationen (vgl. Schimank 1988, S. 620).

Bezogen auf den Weiterbildungsbereich können in Anlehnung an Nuissl unter Akteuren alle diejenigen gefasst werden, „die das, was mit Weiterbildung bezeichnet ist, beeinflussen, gestalten und nutzen“ (Nuissl 2007, S. 372). Diese noch recht offene Aussage konkretisiert Nuissl, indem er drei Hauptgruppen von Akteuren auf dem Gebiet der Weiterbildung unterscheidet: Die Akteure in der Politik, wie z.B. die Bildungspolitiker, die Akteure in der Weiterbildungspraxis, wie z.B. Kursleitende und disponierende pädagogische Mitarbeitende, und die Akteure in der Wissenschaft, das sind die Wissenschaftler, die sich innerhalb der Teildisziplin Erziehungswissenschaft mit dem Fachgebiet Erwachsenenbildung/Weiterbildung befassen (vgl. Nuissl 2007, S. 373). Von Bedeutung für diese Arbeit sind die Akteure der Weiterbildungspraxis, genauer die Organisationsangehörigen von Weiterbildungseinrichtungen als Akteure in der Weiterbildungspraxis.

Die Zuweisung des Akteurstatus an die Untersuchungsgruppe Organisationsangehörige von Weiterbildungseinrichtungen ist von großer Relevanz, da die Organisationsangehörigen gerade im Laufe des zu untersuchenden Qualitätsmanagementprozesses nach LQW möglicherweise zu zentralen Akteuren organisationsinterner Veränderungen werden.

Überträgt man die vorangestellten Erläuterungen zum Akteursbegriff auf den Organisationsangehörigen in einer Weiterbildungsinstitution, so kann konstatiert werden, dass Eigenschaften wie handlungsfähig, interessengeleitet und zielgerichtet auf die Organisationsangehörigen in Weiterbildungseinrichtungen zutreffen und daher die wesentlichen Bedingungen der Zuschreibung des Akteurstatus für diese Individuen gegeben sind.

¹⁴ Ursprünglich waren mit Akteuren beispielsweise im symbolischen Interaktionismus individuelle Personen gemeint. Mit den neueren Theorien kollektiven Handelns hat sich der Begriffsgebrauch auf „Kollektivakteure wie Gruppen, soziale Bewegungen und formale Organisationen als handlungsfähige Sozialsysteme“ (Schimank 1985, S. 427) erweitert.

Akteurtheoretische Ansätze können danach unterschieden werden, welche der folgenden Handlungseinheiten sie als Akteur heranziehen: Wird das gesellschaftliche Teilsystem, die Organisation oder der Mensch/das Individuum als Handlungseinheit beziehungsweise als Akteur bezeichnet? (vgl. Lange, Braun 2000, S. 100)

In der vorliegenden Untersuchung stellte der gesamte Weiterbildungsbereich das Teilsystem, die einzelnen Weiterbildungseinrichtungen stellten die Organisation und der einzelne Organisationsangehörige innerhalb der Weiterbildungseinrichtung stellte das Individuum dar. Da es das Hauptuntersuchungsziel ist, die Bedeutung des Teilnehmenden innerhalb des Handelns der Organisationsangehörigen zu erforschen, wird als Handlungseinheit das Individuum, das heißt der Organisationsangehörige, herangezogen.

In der akteurtheoretischen Literatur wird neben der Handlungseinheit auch zwischen *individuellem*, *kollektivem* und *korporativem* Akteur unterschieden. *Individuelle* Akteure sind einzelne Personen, die im Rahmen sozialer Organisationen eine bestimmte Rolle innehaben (vgl. Jarren, Donges 2006, S. 56). Mit *kollektiven* Akteuren sind Gruppen, soziale Bewegungen und formale Organisationen gemeint (vgl. Schimank 1985, S. 427). *Korporative* Akteure können als „handlungsfähige, formal organisierte Personen-Mehrheiten“ (Mayntz, Scharpf 1995, S. 49) bezeichnet werden.

Nimmt man die Unterscheidung individueller, kollektiver, korporativer Akteur heran, und nicht wie oben erwähnt die Unterscheidung nach Handlungseinheit (Teilsystem, Organisation oder Individuum), so lassen sich folgende Überlegungen für den Einsatz des Akteursbegriffs anstellen: Individueller Akteur ist der einzelne Organisationsangehörige bezogen auf den Handlungsspielraum, der ihm im Rahmen seiner Tätigkeit innerhalb der Weiterbildungseinrichtung zukommt.

Das Handeln des Akteurs kann aber auch stets im Kontext der gesamten Organisation, für die er arbeitet, gesehen werden. Alle Organisationsangehörigen als ganze Gruppe zusammen genommen handeln korporativ (vgl. Mayntz, Scharpf 1995, S. 43). Das heißt, das Verhalten von Akteuren beruht weniger auf autarken Interessen des einzelnen Akteurs, sondern ist abhängig vom Handlungskontext des Akteurs. Innerhalb einer Institution wird das Handeln eines Akteurs beispielsweise stark von den bestehenden Maßstäben und Regeln der Institution gelenkt und mitbestimmt (vgl. Maurer, Wessels 2003, S. 39). So könnte der Organisationsangehörige nicht nur aus individueller, sondern auch aus kollektiver oder

korporativer Perspektive heraus betrachtet werden.¹⁵ Die jeweilige Betrachtungsweise (Organisationsangehörige als individuelle oder als kollektive oder als korporative Akteure) innerhalb dieser Arbeit soll in Abhängigkeit zu den empirischen Untersuchungsplänen festgelegt werden. So kann es für die Bearbeitung der Untersuchungsfragestellung sinnvoll sein, an einer Stelle das Handeln von Individuen zu betrachten, so dass der Blick auf den einzelnen Mitarbeitenden erhalten bleibt, und an anderer Stelle bei der Handlungsstrategie korporativer Akteure anzusetzen (vgl. Mayntz, Scharpf 1995, S. 44). Für Letzteres plädieren auch Mayntz und Scharpf (1995), wenn sie aus Gründen der notwendigen Beschränkung vorschlagen, die individuellen Akteure, die in Repräsentanz für die Organisation stehen, dem korporativen Akteur selbst gleichzusetzen (vgl. Mayntz, Scharpf 1995, S. 44).

3.2.2 Organisationsangehörige von Weiterbildungseinrichtungen

Organisationsangehörige von Weiterbildungseinrichtungen werden als Untersuchungsgruppe innerhalb der zweiten, zentralen Untersuchungsebene dieser Dissertation herangezogen (vgl. Kapitel 1.4 Zielsetzung, Fragestellung, Vorgehen der Arbeit). Der Begriff Organisationsangehörige kann viele verschiedene Bedeutungen haben, die innerhalb dieses Kapitels aufgearbeitet werden. Darüber hinaus wird die Untersuchungsgruppe Organisationsangehörige näher bestimmt und eingegrenzt.

Der Begriff Organisationsangehörige wurde dem Begriff Mitarbeitende vorgezogen, da letzterer nicht auf alle Interviewpartner dieser Arbeit zutrifft, denn beispielsweise der Leiter einer Weiterbildungseinrichtung kann nicht als Mitarbeiter bezeichnet werden. Von Organisationsmitgliedern kann auch nicht die Rede sein, da die freiberuflich tätigen Dozenten nicht als Mitglieder betitelt werden können. Somit erscheint die Benennung Organisationsangehörige am zutreffendsten für die innerhalb dieser Arbeit zu interviewenden Personen.

Mit der Bezeichnung „Organisationsangehörige in Weiterbildungseinrichtungen“ kann im weitesten Sinne das gesamte Personal einer Weiterbildungseinrichtung gemeint sein. Dazu zählen pädagogische Mitarbeitende (Lehrende und Nicht-Lehrende) und Verwaltungspersonal genauso wie Reinigungskräfte, Hausmeister und die Leitung der Einrichtung. Diesen Personen gemeinsam ist die Anstellung (egal welcher Art, ob Vollzeit, Teilzeit oder auf

¹⁵ Zur Beziehung von korporativen und individuellen Akteuren schreibt Mayntz (1995): „Individuelle und korporative Akteure [...] stehen in einem Inklusionsverhältnis zueinander: alle korporativen Akteure haben individuelle Akteure als Mitglieder“ (Mayntz, Scharpf 1995, S. 50).

Honorarbasis) bei der Weiterbildungseinrichtung. Sie erfüllen jedoch unterschiedliche Aufgaben und üben unterschiedliche Berufsrollen aus.

Innerhalb dieser Arbeit sollen die pädagogischen Organisationsangehörigen, sowohl die Organisationsangehörigen, die stärker in der strategischen Planung des Weiterbildungsprogramms und nicht schwerpunktmäßig in der Lehre tätig sind, als auch die Organisationsangehörigen, die als Unterrichtende mit Lehre beschäftigt sind, befragt werden. Zusätzlich interviewe ich die Leitung der jeweiligen Einrichtung sowie Vertreter aus den Reihen des Verwaltungspersonals einer Weiterbildungseinrichtung.¹⁶

Daher gehe ich an dieser Stelle näher auf die pädagogischen Organisationsangehörigen (Lehrende und Nicht-Lehrende) und auf das Verwaltungspersonal sowie die Einrichtungsleitung ein. Pädagogische Mitarbeitende können sowohl Personen sein, die den Lehr-Lern-Prozess beziehungsweise den Unterricht durchführen, als auch Personen, die die Organisation, Planung und Disposition des Unterrichts-/ Weiterbildungsprogramms übernehmen. Erstere werden als Lehrende, Kursleiter, Trainer, Dozent etc.¹⁷ bezeichnet und letztere als Bildungsreferenten, Bildungsmanager, hauptberuflich tätige pädagogische Mitarbeiter (HPM), Programmplaner, disponierende Mitarbeitende etc.¹⁸

Diese Bezeichnungen variieren von Einrichtung zu Einrichtung. Während in kirchlichen Weiterbildungseinrichtungen für das Programm planende Personal vorwiegend die Bezeichnung Bildungsreferent eingesetzt wird, findet sich in der betrieblichen Weiterbildung die Bezeichnung Bildungsmanager und in öffentlich-rechtlichen Einrichtungen, wie den Volkshochschulen, wird der Programmplanende als hauptberuflich tätiger pädagogischer Mitarbeiter (HPM) bezeichnet. In der Lehre tätige pädagogische Mitarbeitende werden beispielsweise Trainer (betriebliche Weiterbildung), Kursleiter (in Volkshochschulen) oder Lehrende genannt. (vgl. Kade et al. 1999, S. 132)

Kade u.a. (1999) differenzieren die Berufsgruppe pädagogische Mitarbeitende über die soeben vorgestellte Einteilung lehrendes und Programm planendes Personal hinaus in vier Berufsrollen: Das lehrende Personal wird nach dem Grad seiner Anstellung (Voll- oder Teilanstellung) in zwei Berufsrollen unterteilt: Zum Einen in hauptberuflich tätige Lehrende und zum Anderen in ehrenamtlich oder nebenberuflich tätige Lehrende. Eine weitere Berufsrolle verkörpern hauptberufliche Leiter einer Weiterbildungseinrichtung. Die vierte

¹⁶ Zur Begründung der Auswahl dieser Mitarbeitergruppe siehe Kapitel 4.2.2.

¹⁷ Die unterschiedlichen Berufsbezeichnungen für das lehrende Personal (Lehrende, Kursleitende, Trainer, Dozent) werden innerhalb dieser Arbeit synonym verwendet.

¹⁸ Als Oberbegriff für beide Mitarbeitergruppen (Lehrende und Nicht-Lehrende) kann die Bezeichnung „pädagogische Mitarbeitende“ eingesetzt werden. Wenn innerhalb dieser Arbeit von pädagogischen Mitarbeitern die Rede ist, dann ist sowohl das lehrende als auch nicht-lehrende Personal gemeint.

Berufsrolle füllt die „hauptberuflich tätige pädagogische Mitarbeiterin mit disponierendem und/ oder planendem Aufgabenprofil“ (Kade et al. 1999, S. 133). (vgl. Kade et al. 1999, S. 132f.)

Die in der Verwaltung tätigen Mitarbeitenden von Weiterbildungseinrichtungen üben häufig wie die pädagogischen Mitarbeitenden auch pädagogische Tätigkeiten, wie z.B. Beratung, aus (Nuissl 2007, S. 374). In der Hauptsache sind die Verwaltungsmitarbeitenden jedoch „weniger mit Management als mit Verwaltungsarbeiten betraut“ (von Rein, Nuissl 1994, S. 7). Die Verwaltungsarbeiten betreffen die Kursverwaltung, wie zum Beispiel die Annahme und Verwaltung von Kursanmeldungen.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich genauer mit dem Handeln und den Handlungsbereichen der innerhalb dieser Arbeit zu befragenden Organisationsangehörigen, der pädagogischen Mitarbeitenden, des Verwaltungspersonals und der Einrichtungsleitung.

3.2.3 Handeln

Der Begriff Handeln steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff Akteur. In Kapitel 3.2.1 *Der Akteursbegriff* wurde bereits dargelegt, dass *Handeln* eine grundlegende Bedingung für den Einsatz des Akteursbegriffs darstellt und dass Organisationsangehörige von Weiterbildungseinrichtungen diese Bedingung erfüllen, folglich also als Akteure bezeichnet werden können. Die Erkenntnis, dass Organisationsangehörige von Weiterbildungseinrichtungen handeln, kann also vorausgesetzt werden.

Geklärt werden muss aber zunächst, wie Handeln definiert wird und in weiteren Kapiteln, wie das Handeln der Organisationsangehörigen in Weiterbildungseinrichtungen aussieht und was Handeln in Organisationen bedeutet (siehe Kapitel 3.3 und Kapitel 3.4).

„Handeln“ wird in dem deutschen Wörterbuch Wahrig definiert mit „etwas tun, vorgehen, verfahren, einen Entschluss ausführen“ (Wahrig, Wahrig-Burfeind 2001, S. 598). „Handeln“ und speziell „soziales Handeln“ stellen Grundbegriffe der soziologischen Disziplin dar. Im Wörterbuch der Soziologie (Endruweit et al. 2002) wird „Handeln“ zurückgehend auf Max Weber als menschliches Verhalten, das von Seiten des Handelnden mit einem subjektiven Sinn verbunden ist, definiert. „Soziales Handeln“ bedeutet in Abgrenzung zu „Handeln“, dass das menschliche Verhalten in Bezug zum Verhalten *anderer* steht und sich daran orientiert. (vgl. Messing 2002, S. 211)

An dieser Stelle wird der Begriff Handeln aus einer strukturationstheoretischen Perspektive betrachtet, da die Strukturationstheorie von Anthony Giddens (vgl. Kapitel 3.4) als Interpretationsrahmen für diese Arbeit eingesetzt wird. Giddens führt den Handlungsbegriff wie folgt aus: „Handeln ist ein kontinuierlicher Prozess, ein Strom, in dem die reflexive Steuerung, die ein Individuum vornimmt, fundamental für die Kontrolle des Körpers ist, die Handelnde während ihres Alltagslebens gewöhnlich ausüben.“ (Giddens 1997, S. 60) Handeln vollzieht sich nach Giddens als ein kontinuierlicher Verhaltensstrom, der als kontinuierlicher Fluss des Alltagshandelns aufgefasst werden kann. Handeln unterscheidet sich von reinen Automatismen dadurch, dass der handelnde Akteur immer in der Lage ist, auch anders zu handeln und somit die Fähigkeit besitzt, einen Unterschied zu einem früheren Zustand zu erzeugen (vgl. Giddens 1997, S. 55).

Im Anschluss an Giddens sind auf der Ebene individuellen Handelns drei Handlungsprozesse zu beachten: Die reflexive Steuerung, die Rationalisierung und die Motivation von Handeln als integral miteinander verbundene Prozesse (Giddens 1997, S. 54).

Die reflexive Steuerung meint, dass Handeln sich nicht nur auf das eigene Verhalten bezieht, sondern sich auch auf das Handeln anderer Akteure ausrichtet und stets überwacht und gesteuert wird. Zum Beispiel durch Fragen wie: „Schließt mein Handeln gut an das des Anderen an? Was kommt jetzt? Was werden die anderen tun?“ (Ortmann 2000, S. 318)

Unter der Rationalisierung des Handelns versteht Giddens, dass Akteure „ein ´theoretisches Verständnis` für die Gründe ihres Handelns entwickeln.“ (Giddens 1997, S. 56) Die Rationalisierung ist erkennbar an einer Aussage, wie: „Ich mache das, weil..., Sie tut dies, um...“ (Walgenbach 2006, S. 407)

Die Motivation zum Handeln entsteht aus einem Bedürfnis heraus. Dieses Bedürfnis wiederum ruft das Handeln hervor. „Die Motivation bezieht sich eher auf ein Handlungspotential als auf die Art und Weise, in der das Handeln dauerhaft durch Handelnde ausgeführt wird.“ (Giddens 1997, S. 57) Giddens hält menschliches Handeln, insbesondere Alltagshandeln, größtenteils für nicht direkt motiviert: „Vieles tun wir ´aus Routine`, ´aus Gewohnheit`.“ (Ortmann 2000, S. 318)

In Kapitel 3.4 folgen weitere, über die Ausführungen hier hinausgehende Erläuterungen bezüglich des Begriffs Handeln im Verständnis von Anthony Giddens.

3.3 Handlungsbereiche der Organisationsangehörigen nach dem Funktionszyklus von Erhard Schlutz

Im Anschluss an die definitorischen Ausführungen zum Handeln von Organisationsangehörigen, werden in diesem Kapitel die einzelnen Handlungsbereiche von Organisationsangehörigen genauer unter die Lupe genommen. Das Handeln der Organisationsangehörigen stellt eine zentrale Untersuchungseinheit dieser Forschungsarbeit dar. Die Handlungsbereiche der Organisationsangehörigen von Weiterbildungseinrichtungen sollen deshalb auf eine theoretische Basis gestellt und ein theoretischer Anschluss in Form eines theoretischen Modells soll generiert werden.

Folgendes Modell – genannt Funktionszyklus – von Schlutz (Schlutz 1994c, Schlutz 1999a, Schlutz 2004a), das die Handlungsbereiche von Organisationsangehörigen in Weiterbildungseinrichtungen als Hauptaufgaben der Bildungsarbeit und des Bildungsmanagements vorstellt, wird dafür herangezogen:

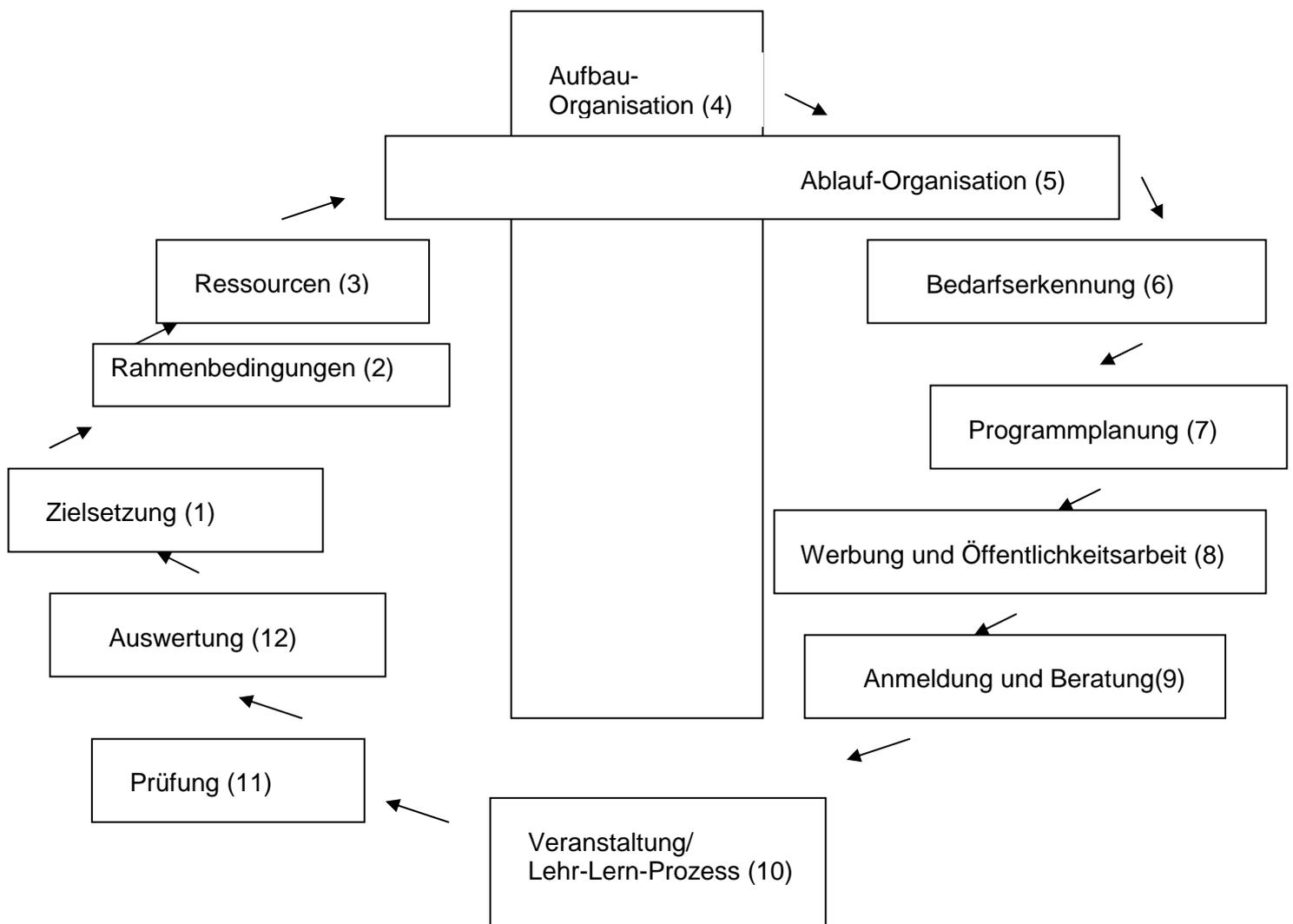


Abbildung 7: Bereiche innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. Schlutz 1999a)

Der Funktionszyklus setzt sich aus den „wichtigsten Funktionen und Schritte[n, M.A.], die erbracht oder gegangen werden müssen, wenn Bildungseinrichtungen ihre Ziele und Dienstleistungen erfüllen wollen“ (Schlutz 1999a, S. 34), zusammen. Insgesamt umfasst der Funktionszyklus die auf dem Schaubild abgebildeten 12 Bereiche.

Anhand dieses Modells können die einzelnen Handlungsbereiche der verschiedenen Organisationsangehörigen in Weiterbildungseinrichtungen abgesteckt werden. Das Modell soll gleichermaßen Grundlage für die Beschreibung der Handlungsbereiche der hauptberuflich pädagogischen Organisationsangehörigen mit planerischem Schwerpunkt, wie der Organisationsangehörigen mit Lehrfunktion, dem Verwaltungspersonal und der Einrichtungsleitung sein.

Zunächst hilft das Modell, eine Vorstellung darüber zu erhalten, wo, das bedeutet in welchen Bereichen, die Organisationsangehörigen von Weiterbildungseinrichtungen tätig sind. Über eine präzise Auseinandersetzung mit den einzelnen Handlungsbereichen, soll eruiert werden, *wo welche* Organisationsangehörigen in ihrem Handeln mit Teilnehmenden in Kontakt treten könnten.

Zum Einen dient diese Vorgehensweise der Entwicklung differenzierter Interviewleitfäden für die zu befragenden Organisationsangehörigen. Zum Anderen ermöglicht es im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit, die Ergebnisse der Untersuchung der Bedeutung des Teilnehmenden innerhalb des Handelns der Organisationsangehörigen nach den Handlungsbereichen der Organisationsangehörigen zu sortieren (siehe Kapitel 5). Für die Realisierung des skizzierten Vorgehens ist es erforderlich, jeden einzelnen Bereich des Modells genauer zu beschreiben, das bedeutet für die hier zu behandelnde Untersuchungseinheit „Handeln der Organisationsangehörigen“ zu operationalisieren. In Grundzügen können hier die Ausführungen von Schlutz selbst genutzt werden. Diese bedürfen jedoch einer Weiterentwicklung, da die einzelnen Handlungsbereiche teilweise oberflächlich und nicht konkret beschrieben sind. Um das Modell von Schlutz also letztendlich anschlussfähig an die vorliegende Studie zu machen, folgt innerhalb dieses Kapitels eine nähere Beschäftigung mit weiteren Quellen zu jedem der insgesamt 12 Handlungsbereiche des Modells.

Ziel ist es, die einzelnen Bereiche klar zu erläutern und gegeneinander abzugrenzen; wobei die Grenzen vermutlich fließend sein werden und die einzelnen Ergebnisse zur Bedeutung des Teilnehmenden nicht immer eindeutig einem Bereich zugeordnet werden können. Trotz der

Existenz fließender Grenzen ist der Einsatz des Modells für diese Untersuchung notwendig und sinnvoll, da das Modell eine übersichtliche Strukturierung der Ergebnisse der Analyse der Bedeutung des Teilnehmenden ermöglicht.

Ziel ist es, mittels einer präzisen Beschreibung der einzelnen Handlungsbereiche herauszufinden, wo „Handlungs-Schnittstellen“ zwischen Organisationsangehörigen der Weiterbildungseinrichtung und Teilnehmern, Adressaten, Lernenden und Kunden liegen können, das heißt wo Organisationsangehörige bezogen auf den Teilnehmenden handeln. Das Modell kann den verschiedenen Begrifflichkeiten, die mit dem Teilnehmenden verbunden sind (vgl. Kapitel 2.5), gerecht werden. Beispielsweise wird innerhalb des Bereichs (10) Veranstaltung/Lehr-Lern-Prozess von Lernenden, dagegen innerhalb des Bereichs (7) Programmplanung von Adressaten die Rede sein. Die Klärung darüber, welche Begrifflichkeiten in den einzelnen Bereichen jeweils eingesetzt werden, geht mit der genauen Beschreibung der einzelnen Bereiche einher.

Das Handeln bezogen auf den Teilnehmenden ist nicht an die Anwesenheit dieses gebunden. Es werden auch Handlungsbereiche eruiert, in denen der Teilnehmende nicht real anwesend ist, der Organisationsangehörige ihn aber dennoch im Blick hat. Bei der Programmplanung etwa überlegt sich der pädagogische Mitarbeitende mit disponierendem Aufgabenprofil, welchen Weiterbildungsbedarf verschiedene Zielgruppen, wie z.B. eine alleinerziehende Mutter, haben könnten. Der Teilnehmende ist nicht anwesend, aber der Mitarbeitende handelt bezogen auf den Teilnehmenden, indem er sich gedanklich ein Bild vom Teilnehmenden konstruiert. Beide Kategorien des Handelns der Organisationsangehörigen, einmal die Kategorie „real“ und einmal die Kategorie „konstruiert“, werden in der folgenden Darstellung der 12 Handlungsbereiche in den Fokus der Beschreibung genommen. Damit soll sichergestellt werden, dass die „Handlungs-Schnittstellen“ zwischen den Organisationsangehörigen und den Teilnehmenden („real“ und „konstruiert“) möglichst vollständig erfasst werden können.

Über die Erforschung der „Handlungs-Schnittstellen“, innerhalb derer Organisationsangehörige „real“ und „konstruiert“ bezogen auf den Teilnehmenden handeln, entsteht eine Vorstellung davon, welche Bereiche für die Untersuchung der Bedeutung des Teilnehmenden bezogen auf LQW relevant sein können und damit eine erste Grundlage für die Entwicklung der Interviewleitfäden bilden.

An dieser Stelle werden die insgesamt 12 Handlungs- beziehungsweise Aufgabenbereiche des Funktionszyklus` einzeln anhand von wissenschaftlicher – hauptsächlich

erwachsenenbildungswissenschaftlicher – Literatur beschrieben. Die Handlungsbereiche unterscheiden sich hinsichtlich ihres Arbeitsumfangs und werden daher im Folgenden auch in unterschiedlicher Ausführlichkeit beschrieben.

Der Zyklus selbst gibt die Reihenfolge (1)-(12) der folgenden Ausführungen vor.

(1) Zielsetzung

Eine Weiterbildungseinrichtung muss sich Ziele setzen. Diese Ziele müssen sich u.a. an verschiedenen von außen, das heißt außerhalb der Weiterbildungseinrichtung, gesetzten Vorgaben ausrichten. So sind allgemeine Zielsetzungen, deren Geltungsbereich sich auf die Weiterbildung erstreckt, den Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer zu entnehmen. Die Weiterbildungsgesetze sind bildungspolitisch orientiert. Daneben sind Ziele, die in Gesetzen zur Förderung und Finanzierung der Weiterbildungseinrichtung enthalten sind, für die individuelle Zielsetzung der Einrichtung zu beachten. Von innen, das heißt von der Einrichtung her kommend, sind beispielsweise die Satzung oder das Leitbild beziehungsweise eine Selbstbeschreibung der Einrichtung Einflussfaktoren auf die Zielsetzung. Die genannten Schriftstücke werden analysiert und bilden die Grundlage der Zielfindung.

Personelle Einflüsse auf die Zielformulierungen gehen von der Leitungsperson der Einrichtung sowie von den Mitarbeitenden selbst aus. Die pädagogischen Mitarbeitenden sollten z.B. Zielvorstellungen im Sinne von Handlungsmaximen aus dem Leitbild der Einrichtung oder dem ihres Fachbereichs ableiten und in der eigenen Programmplanung ein- und umsetzen. „Die Organisationsziele geben somit den institutionellen Rahmen ab, der die Handlungen der interagierenden hauptberuflichen und nebenberuflichen Mitarbeiter/innen beeinflusst, deren Rollen vorgibt und die Gestaltungsräume umreißt, die dem jeweiligen Mitarbeiter gemäß seinem Status zugebilligt werden.“ (Rogge 1994, S. 3)

Weiter üben auch die Teilnehmenden Einfluss auf die Zielsetzungen der Einrichtung aus, indem sie Ziele in Form von Erwartungen, z.B. an einen Kurs, an die Einrichtung herantragen.

Eine systematisch angelegte Zielsetzung muss neben bildungspolitischen Aspekten auch betriebswirtschaftliche Dimensionen in den Zielfindungsprozess integrieren. Das bedeutet, dass sich Zielsetzungen am Markt für Bildungsgüter und an Adressatenanalysen ausrichten müssen. Dadurch kann die Weiterbildungseinrichtung das Ziel, unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden, erreichen.

Besonders relevant für den Prozess der Zielsetzung/-findung ist, dass im Mitarbeiterkreis und innerhalb verschiedener Gremien Diskussionen über Ziele und Aufgaben der

Weiterbildungseinrichtungen geführt werden. Diese Diskussionen münden in der Festlegung von Zielen und Aufgaben in einem so genannten Zielsystem. Dieses dient dazu, der Einrichtung ein bestimmtes Profil zu geben oder das vorhandene Profil zu schärfen. Am Profil soll sich die Arbeit der Organisationsangehörigen ausrichten und das Profil soll für Außenstehende das Charakteristische der Einrichtung widerspiegeln. Das Zielsystem soll die Existenz der Einrichtung legitimieren und Orientierung für die Organisationsangehörigen bieten. Das Zielsystem trägt zur Entwicklung einer corporate identity (Unternehmensidentität) bei und ermöglicht durch Beteiligung der Organisationsangehörigen an der Festsetzung des Zielsystems eine stärkere Identifikation der Organisationsangehörigen mit der Einrichtung. Prioritätensetzung und Grundlagendenken in der alltäglichen Arbeit sollen durch das Zielsystem unterstützt werden. Gesamt-, Abteilungs- und Teilaufgaben können durch das Zielsystem besser koordiniert werden; die Einweisung von nebenberuflichen pädagogischen Organisationsangehörigen wird erleichtert.

An die Phase der Zielfindung schließt idealerweise eine Kritikphase an, in der vorgefundene Ziele unter die Lupe genommen, verworfen und gegebenenfalls ergänzt werden. Um die Effizienz des Zielsystems zu erfassen, muss die Umsetzung der Ziele überprüft werden. (vgl. Rogge 1994, S. 1–19)

2) Rahmenbedingungen¹⁹

Zu den Rahmenbedingungen in der Weiterbildung zählen z.B. ein eigenes Gebäude mit Unterrichtsräumen sowie Personal beziehungsweise Mitarbeiter in der Weiterbildungseinrichtung, aber auch Gesetze zum Bildungsurlaub und Förderbedingungen der Bundesagentur für Arbeit.

Der Umfang der Leistungen, das heißt auch das Volumen des Programms einer Weiterbildungseinrichtung, ist abhängig von folgenden Rahmenbedingungen: die personelle Ausstattung der Einrichtung, die Sachmittelausstattung sowie die finanziellen Zuweisungen, die die Einrichtung von Seiten des Landes oder auch des Trägers erhält. (vgl. Rogge 1994, S. 12; Schlutz 1999a, S. 35)

Für die Planung und Gestaltung von zeitlich-infrastrukturellen Rahmenbedingungen können empirische Untersuchungen zur Teilnahme an Weiterbildung die Funktion eines Planungsinstrumentes übernehmen. Denn Befunde über weiterbildungsinduzierte Erwartungen, Motivationsstrukturen und Belastungen können einen sinnvollen Beitrag zur Planung von Rahmenbedingungen leisten. Die Teilnehmerforschung kann die Festlegung von

¹⁹ Dieser Handlungsbereich ist auch Teil der Programmplanung.

Rahmenbedingungen wie Zulassung, Preis und Teilnehmerzahl erleichtern und unterstützen. (vgl. Jütte, Schilling 2005, S. 139)

(3) Ressourcen²⁰

„Es müssen Finanzmittel, Räume, Lehr- und Lernmittel, Personen gewonnen, beschafft, – kurz: Ressourcen akquiriert –, aber auch verwaltet, ausgegeben und wiederbeschafft werden.“ (Schlutz 1999a, S. 35)

Die Bereiche (2) und (3), also Rahmenbedingungen und Ressourcen des Funktionszyklus, überschneiden sich in manchen Punkten. So zählt das hauptberufliche Personal einer Weiterbildungseinrichtung wie auch die Raumausstattung gleichermaßen zu den Rahmenbedingungen wie zu den Ressourcen. Räumlich sollte sich eine Weiterbildungseinrichtung nicht nur auf die Mitnutzung von Schulen, Turnhallen, Bürgerhäusern etc. begrenzen, sondern darüber hinaus über eigene Räume verfügen.

Insgesamt kann wie bei den Rahmenbedingungen von personellen, räumlichen, sächlichen und finanziellen Ressourcen gesprochen werden. Die Sicherung dieser Ressourcen stellt die Realisierungsbedingung eines einzelnen Weiterbildungsangebots dar und ist die Voraussetzung für den Betrieb einer Weiterbildungseinrichtung überhaupt. (vgl. Rogge 1994, S. 10; Schlutz 1994d, S. 8, 21)

(4) Aufbauorganisation

Die Strukturierung von Organisationen erfolgt häufig über eine interne Gliederung von Aufbau und Abläufen. Diese Gliederung wird häufig grafisch in Form eines Organigramms dargestellt. Innerhalb der Aufbauorganisation werden Zuständigkeiten festgelegt, die sich darauf beziehen, welche weisungsbefugte Personen welchen anderen Personen vorgesetzt sind beziehungsweise wer den Weisungen anderer folgen muss. Darüber hinaus wird in der Aufbauorganisation erfasst, „welche Aufgaben einzelnen Bereichen verantwortend zur Erledigung übertragen werden“ (Merkens 2006, S. 117). Es müssen Aufgabeneinheiten und Stellen, eventuell Unterstellungsverhältnisse beschrieben werden (vgl. Schlutz 1999a, S. 35).

Die Aufbauorganisation einer Einrichtung kann entweder funktional differenziert sein oder divisional: Funktional heißt, nach verschiedenen Abteilungen, wie Personalwesen, Einkauf, Produktion etc. getrennt, divisional heißt, nach Produkten oder Produktgruppen unterschieden, wie z.B. PKW, LKW und Omnibusse in einem Automobilunternehmen. (vgl. Merkens 2006, S. 115–130)

²⁰ Dieser Handlungsbereich ist auch Teil der Programmplanung.

Zur Aufbauorganisation einer Weiterbildungseinrichtung gehört die Einteilung in Fachabteilungen beziehungsweise Fachbereiche, wie z.B. Fachbereich Sprachen, Abteilung Geistes- und Sozialwissenschaften, Fachbereich Wirtschaft und Beruf.

Es gibt pädagogische Institutionen, z.B. im Weiterbildungsbereich, in denen kaum eine Aufbauorganisation existiert. Vielmehr sind alle Organisationsangehörigen in die Erledigung verschiedener Aufgaben mit einbezogen (vgl. Merkens 2006, S. 117).

Pädagogische Institutionen sind meist Organisationen mit sehr flacher Hierarchie und „innerhalb dieser Organisationen [wird, A.M.] die Verantwortung weitgehend an diejenigen delegiert, die in den pädagogischen Lehr-Lern-Verhältnissen die pädagogische Arbeit leisten“ (Merkens 2006, S. 129).

(5) Ablauforganisation

Zugleich mit der Aufbauorganisation muss geregelt werden, wie die Bereiche der Organisation miteinander synchron arbeiten. In welcher Art und Weise die Abteilungen der Organisation miteinander arbeiten, wird in einem Ablauf festgelegt. „D.h., Stellen oder Abteilungen müssen horizontal und vertikal vernetzt werden, Kommunikationssituationen (z.B. Konferenzen) sind vorzusehen“ (Schlutz 1999a, S. 35).

Die Ablauforganisation kann in die Arbeits- und die Prozessanalyse eingeteilt werden. In der Arbeitsanalyse geht es darum, die Abläufe in der Fertigung von Unternehmen zu regeln. In pädagogischen Einrichtungen, wie den Weiterbildungseinrichtungen, ist die Fertigung die „Produktion“ von Bildungsdienstleistungen, wie Bildungsangebote, aber auch Beratung. Der Ablauf, das heißt die einzelnen Schritte der „Produktion“ von Bildungsdienstleistungen, wird innerhalb einer Ablauforganisation festgelegt. Prozessanalyse heißt, dass „die Prozesse, welche innerhalb des Unternehmens stattfinden und in bestimmten Bereichen oder auch insgesamt routinisiert oder standardisiert werden können“ (Merkens 2006, S. 130), analysiert werden. Ziel ist es – auf Grundlage dieser Analysen der Arbeitsabläufe sowie der Prozesse – eine Optimierung der Prozesse zu erreichen und eine Doppelung von Abläufen und Vorgängen zu vermeiden. Mit Prozessen sind Information und Entscheidungen innerhalb einer Organisation gemeint, also z.B. „Wer muss einen Vorgang ´mitzeichnen` oder wer muss in die Information oder die Entscheidung einbezogen werden?“ (Merkens 2006, S. 130). Letztere stellen Routinen dar, denn „Abläufe sind in Organisationen häufig formalisiert“ (Merkens 2006, S. 130). Routinen sind notwendig, damit die „am Organisationshandeln Beteiligten über das notwendige Wissen verfügen“ (Merkens 2006, S. 130). Jeweils mit der Ausdifferenzierung der Aufbauorganisation, die beispielsweise durch das Hinzukommen

neuer Aufgaben hervorgerufen wird, müssen die Abläufe an die sich wandelnde Organisation angepasst werden.

Eine Herausforderung in Bezug auf die Ablauforganisation pädagogischer Organisationen ist die Optimierung der pädagogischen Lehr-Lern-Verhältnisse sowie der Beratung. Nicht zuletzt dafür erscheint eine Qualitätskontrolle als erforderlich. (vgl. Merrens 2006, S. 130–136)

(6) Bedarfserkennung

Beispielsweise bezogen auf neue Programm- beziehungsweise Veranstaltungsideen ist es nötig, den Bedarf für diese zu ermitteln oder zumindest einzuschätzen. Hinsichtlich älterer, sich wiederholender Programme und Veranstaltungen gilt es, deren Effektivität (Wirksamkeit) und Effizienz (Wirtschaftlichkeit) zu kontrollieren. (vgl. Schlutz 1999a, S. 35)

Bedarfserkennung und Programmplanung erfolgen in der Praxis häufig in Wechselschritten. In der Beschreibung der Handlungsbereiche anhand des Funktionszyklus nach Schlutz werden Bedarfserkennung und Programmplanung getrennt voneinander – wie es der Funktionszyklus selbst vorsieht – erläutert.

Allgemein ist mit dem Begriff Bedarf eine Spannung zwischen einem Mangelempfinden und der Aussicht auf die mögliche Befriedigung des Mangelempfindens gemeint. Der Bedarf bezogen auf die Weiterbildung „stellt im Kern ein Lernerfordernis dar, das sich aus einer Diskrepanz zwischen vorhandenen und wünschenswerten Kompetenzen ergibt.“ (Schlutz 2006, S. 42) Die vorhandenen Kompetenzen können als Ist-Stand und die wünschenswerten Kompetenzen als Soll-Stand bezeichnet werden.

Während aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive sich der Bedarf in der Nachfrage, also in Form eines manifesten, sichtbaren Bedarfs, nach einem bestimmten Gut zeigt, können in der Weiterbildung neben einem manifesten Bedarf, der sich in einer konkreten Nachfrage eines Bildungsinteressenten zum Beispiel nach einem Englischkurs zeigt, auch latente, das heißt verdeckte Bedarfe existieren. Insbesondere die Ermittlung Letzterer stellt eine große Herausforderung dar, da die Bedarfe für Außenstehende noch verborgen und nicht erkennbar und potentielle Teilnehmergruppen noch zu erschließen sind. Hinzu kommt die Gegebenheit, dass ein Bedarf keine feststehende und abfragbare Größe ist, sondern eine erfahrungsabhängige und damit veränderliche.

Beispielsweise kann ein Bildungsinteressent den Bedarf äußern, sein Englisch für einen beruflichen Aufenthalt in China verbessern zu wollen. Für den manifesten Bedarf, die Sprachkenntnisse zu optimieren, empfiehlt der pädagogische Mitarbeitende ihm, ein Intensivtraining in Verhandlungssprache und Konversation. Nach der Beratung des

pädagogischen Mitarbeiters überlegt sich der Interessent noch einmal, ob das Intensivtraining wirklich das ist, was er für die Dienstreise braucht. Er stellt für sich heraus, dass das Auffrischen der sprachlichen Fähigkeiten nicht vordergründig von Nöten ist, sondern ihn die fremde Kultur, in die er sich begibt, eher unsicher macht und daher ein Kurs zur Einführung in fremde Kulturen sinnvoller wäre. Der manifeste Bedarf, der sich in der Nachfrage nach einem Sprachkurs äußert, überdeckte den noch latenten Bedarf nach einer Einführung in fremde Kulturen.

Die Art des Bedarfs kann auch nach dem Typ von Nachfragenden unterschieden werden. Danach gibt es einen institutionellen Bedarf, in Form einer Anfrage eines Betriebs, und einen individuellen Bedarf, den eine Privatperson vorbringt. Beim institutionellen Bedarf ist es entscheidend, neben dem Bedarf des Betriebs auch die Bedürfnisse und Sichtweisen der Mitarbeitenden, die am Lernprozess teilnehmen sollen, zu integrieren.

Ziel der Bedarfserkennung ist es, den konkreten Bedarf und das Lernerfordernis festzustellen. Um dieses Ziel zu erreichen, können die Organisationsangehörigen von Weiterbildungseinrichtungen verschiedene Formen der Bedarfserkennung einsetzen. Welche Form der Bedarfserkennung zur Anwendung kommt, muss in Abhängigkeit zu vorhandenen Ressourcen (Zeit und Geld), zu der Art des vorliegenden Bedarfs (latent oder manifest) und zum Verhältnis von Aufwand und Ertrag entschieden werden.

Übergeordnet können folgende Ziele der Bedarfserkennung formuliert werden:

- Kaufrisiko für Nutzer mindern
- Risiko des Anbieters minimieren
- Verhinderung des Aufbaus von Überkapazität aus Sicht des Weiterbildungsanbieters
- Weiterbildungsbeteiligung und Nutzerkreis erhöhen
- Anschließende Entwicklung bedarfsgerechter Angebote ermöglichen

Es existieren verschiedene Formen und Möglichkeiten der Bedarfserkundung, die im Folgenden erläutert werden:

1. Beratung
2. Marktbeobachtung
3. Evaluation
4. Aufsuchende Bildungsarbeit - Bedarfserkennung im Feld

1. Beratung

Beratung kann eine Form der Bedarfsklärung darstellen. Als Exempel hierfür kann auf das oben aufgeführte Beispiel mit dem Bildungsinteressent, der sein Englisch für einen beruflichen Aufenthalt in China verbessern möchte, verwiesen werden.²¹

2. Marktbeobachtung

Marktbeobachtung bedeutet, dass ein Weiterbildungsanbieter sich in seinem Umfeld umsieht, geleitet von der Frage: „Was tun und können die anderen?“ (Schlutz 2006, S. 51) Sekundäranalytisch werden Statistiken, Berichte und Fachliteratur aus dem betreffenden Arbeitsfeld regelmäßig durchgesehen. Angebotsprogramme von vergleichbaren Anbietern werden thematisch sowie bezüglich Zielgruppe, Niveau, Preise, zeitlicher und örtlicher Verteilung etc. untersucht und die Fremdeinschätzung sowie die Anerkennung der eigenen Einrichtung wird analysiert.

3. Evaluation

In Verbindung mit der Marktbeobachtung sollte in einer Evaluation der Frage „Was können wir, was ist unser Leistungsstand?“ (Schlutz 2006, S. 51) nachgegangen werden. Evaluation kann in Form von Selbstbeobachtung oder in Form von Fremdbeobachtung oder Fremdbewertung erfolgen. Wichtige Grundlage für die Selbstbeobachtung stellt die jahrelang zum Angebot geführte Veranstaltungs- und Beteiligungsstatistik dar. Diese Statistik gilt es im Rahmen der Selbstbeobachtung sowohl bezüglich erfolgreicher Angebote als auch bezüglich geplanter, aber nicht realisierbarer Angebote zu analysieren. Im Rahmen einer so genannten kommunikativen Evaluation lassen sich Informationen und Meinungen sowie Lernbedürfnisse und Lehrmöglichkeiten zwischen dem Weiterbildungsanbieter, den Lehrkräften und den Lernenden austauschen. Dies hat den Sinn, erstens auszuwerten, ob und wie genau der Bedarf mit den bisherigen Angeboten getroffen wurde, zweitens weitere Bildungsbedürfnisse, die noch unbefriedigt sind, aufzuspüren sowie drittens die Teilnehmenden an der Entwicklung des zukünftigen Programmangebots zu partizipieren. Letzteres scheint vor dem Hintergrund, dass die Teilnehmenden als „Experten in eigener Sache“ (Schlutz 2006, S. 54) gelten, dass sie selbst Teilnehmer der entworfenen Angebote werden könnten und dass sie als Multiplikatoren bei der Werbung für die neuen Angebote fungieren, lohnenswert und gewinnbringend. Eine Befragung der Teilnehmenden anhand einer spezifischen Fragebogenaktion kann die

²¹ Weitere Ausführungen zum Bereich Beratung finden sich im Handlungsbereich (9) Beratung und Anmeldung innerhalb dieses Kapitels.

Meinungen und Einschätzungen vieler Teilnehmenden in Erfahrung bringen und so die Evaluation bereichern.²²

4. Aufsuchende Bildungsarbeit – Bedarfserkennung im Feld

Wesentlich aufwändiger als die letztgenannte Fragebogenaktion gestaltet sich eine Bedarfserkundung im Feld in Form von aufsuchender Bildungsarbeit. Dabei wird versucht, eine mögliche Zielgruppe für ein neues noch unbekanntes Bildungsangebot zu entwickeln, indem potentielle Teilnehmende aufgesucht und nach ihren Problemlagen und Bildungsbedürfnissen gefragt werden. Aufsuchende Bildungsarbeit ist dann von Nöten, „wenn die Gruppe schwer erreichbar erscheint, wenn der Bildungs- und Themenbedarf nicht im Entferntesten bekannt ist und wenn die Arbeit mit solch einer Gruppe eine Neuerung darstellt“ (Schlutz 2006, S. 62).

Übergeordnet zu den vier genannten Formen der Bedarfserschließung können zwei verschiedene Strategien, Bedarf zu ermitteln, unterschieden werden: Die *nachfrageorientierte* und die *angebotsorientierte* Strategie. Wird die *nachfrageorientierte* Strategie gewählt, dann stellt man ein bestimmtes Leistungsprofil auf den Markt. Das konkrete Angebot wird erst auf Nachfrage und Bedarf möglicher Abnehmer entwickelt und kann dadurch „maßgeschneidert“ werden. Ein Beispiel für die nachfrageorientierte Strategie ist die oben beschriebene, aufsuchende Bildungsarbeit, weil erst durch das Aufsuchen eines bestimmten Feldes die Idee für ein Angebot entsteht und die möglichen Abnehmer dieses Angebots generiert werden. Voraussetzung für den Einsatz dieser Strategie ist, dass Abnehmer und Lerngruppe sehr früh erreichbar sind. Die nachfrageorientierte Strategie verlangt außerdem einen hohen Aufwand an primärer Recherche und Kosten. Hinter dieser Strategie steckt die Grundannahme, dass Lernbedarfe immer individueller und differenzierter werden und „deshalb nicht mit fertigen Angeboten angemessen zu befriedigen“ (Schlutz 2006, S. 46) sind. Bei der *angebotsorientierten* Strategie wird das fertige Angebotsprogramm publiziert und auf den Markt gebracht, um seinen Bedarf zu finden. Das Programm selbst fungiert hierbei als Instrument der Bedarfserkundung. Es richtet sich an ein weites und anonymes Feld von Individuen. Der Bedarfsklärungsprozess findet vor allem in der Beratung einzelner Bildungsinteressenten statt.

Bei beiden Strategien leiten Bedarfshypothesen die Bedarfsklärung. Dazu ein Beispiel für eine Bedarfshypothese: Der pädagogische Mitarbeitende überlegt sich im Rahmen der

²² Weitere Ausführungen zum Bereich Evaluation finden sich im Handlungsbereich (12) Auswertung innerhalb dieses Kapitels.

Bedarfserkennung, dass Englischkenntnisse von vielen Menschen in immer größerem Umfang gefordert werden (Soll). Und zwar werden Kenntnisse, die das in der Schule Gelernte übersteigen (IST), verlangt. In Folge dieser Entwicklung steigt auch die Nachfrage nach Englischkursen (Bildungsbedarf), die es mit einem nach verschiedenen Niveaus differenzierten Angebot an Kursen zu befriedigen gilt. Die nachfolgende Konstruktion eines Angebots gründet auf einer zuvor formulierten Bedarfshypothese. Bedarfshypothesen beruhen auf allgemeinen Einschätzungen über bestimmte Entwicklungen in der Gesellschaft, auf Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen mit bisherigen Angeboten und auf Rückmeldungen von Teilnehmenden. (vgl. Schlutz 2006, S. 38–73)

(7) Programmplanung

Die Programmplanung gilt als die Kernaufgabe der Weiterbildung. Synonym zur Bezeichnung Programmplanung wird in der erwachsenenpädagogischen Literatur auch von Angebotsplanung gesprochen. Für den Bereich Programmplanung in einer Weiterbildungseinrichtung sind in der Hauptsache die pädagogischen Mitarbeitenden mit disponierendem und planendem Aufgabenprofil zuständig.

Der Begriff Programm bezeichnet in der Weiterbildung die in einem Programmheft systematisch zusammengestellten Veranstaltungsangebote einer Weiterbildungseinrichtung. Raum- und Zeitangaben sowie Zugangsbedingungen und Kosten der Teilnahme sind jeweils aufgeführt. Die Programmplanung lässt sich in drei Phasen, die Rahmen-, die Grob- und die Feinplanung einteilen.

Zur Rahmenplanung²³ zählt die Klärung von grundlegenden Arbeitsbedingungen, wie z.B. Gesetzesbestimmungen und Förderrichtlinien, die für die Weiterbildungseinrichtung gelten und sich auf die sachlichen und personellen Ressourcen beziehen. Die Rahmenplanung muss nicht mit jeder neuen Programmplanung neu vorgenommen werden, vielmehr dann, wenn sich Änderungen ergeben. Zur Rahmenplanung gehören die Angebotspolitik sowie die Programmstrategien. Angebotspolitik heißt, dass sich der pädagogische Mitarbeitende mit disponierendem Aufgabenprofil überlegen muss, welche Dienstleistungsarten, also Kurse, Beratung etc. in welcher Programmbreite und –tiefe, also mehrere Niveaustufen beispielsweise von Englischkursen, angeboten werden sollen. Aus diesen Überlegungen

²³ Die Rahmenplanung taucht im hier zu beschreibenden Funktionszyklus bereits in (2) Rahmenbedingungen und (3) Ressourcen auf und wurde dort extrahiert von der Programmplanung behandelt. Daher soll der Bereich Rahmenplanung an dieser Stelle lediglich um einige knappe Erläuterungen ergänzt werden.

ergeben sich Programmstrategien, die sich quantitativ auf Zielzahlen (wie viele und welche Teilnehmenden sollen mit dem Angebot erreicht werden? Welchen finanziellen Ertrag soll das Angebot bringen?) und qualitativ auf Veränderungen des Programms beziehen. Veränderungen können sowohl das Herausnehmen, als auch das Modifizieren und Neuhinzufügen von Angeboten sein. Diese Veränderungen können aufgrund von Wünschen und Rückmeldungen der Teilnehmenden geschehen.

Die erfolgte Rahmenplanung bildet die Grundlage für die Grobplanung. In Konferenzen mit verschiedenen Fachabteilungen und/oder den Lehrkräften sollen die inhaltlichen Schwerpunkte und Verschiebungen innerhalb des Programms sowie dessen Umfang gemeinsam erörtert werden: „Alle Programmplanerinnen werden in dieser Zeit ihre Ideensammlung zu Rate ziehen, werden Planungskonferenzen mit Lehrkräften abhalten, Kursleiter anschreiben, deren Mitarbeit sie sich auf jeden Fall erhalten wollen.“ (Schlutz 1994d, S. 8)

In der Feinplanung geht es um die Planung des einzelnen Angebots. Zunächst sollen Ansätze und Ideen konstruiert werden. Ideen ergeben sich aus Überlegungen dazu, welche Zielgruppe mit welchen Bedarfen mit dem Angebot erreicht werden soll, welche Inhalte vermittelt werden sollen, welche Lernformen und Lehrmethoden eingesetzt werden sollen und für welche Lebens- und Verwendungssituation das Angebot dienlich ist. Zielgruppenorientierung stellt ein Ansatz innerhalb der Programm- und Angebotsplanung dar.

Nach der Ideensammlung wird vom Programmplaner in Kooperation mit den Lehrkräften ein Veranstaltungskonzept erstellt, das als Grundlage zur Überprüfung der Tragfähigkeit des Angebotsvorschlags genutzt wird. Folgende Punkte sollte die Veranstaltungskonzeption enthalten: Titel und Untertitel, Zielgruppe, Verwendung des Gelernten, angezielte Kompetenzen und Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien, Raum- und Ressourcenbedarf, Veranstaltungsform und Zeitbedarf (vgl. Schlutz 1994d, S. 18).

Die Abwägung verschiedener Auswahl- und Entscheidungskriterien orientiert sich an folgenden Fragen: Ist das Angebot ein Gewinn für das Programmprofil? Gibt es einen nachgewiesenen oder unterstellten Bedarf? Besteht die Aussicht, eine geeignete Lehrkraft zu finden? Hernach wird die weitere Planung fortgesetzt. Diese enthält unter anderem die Raum-Zeit-Planung. Hierzu ist zu erwähnen, dass die Raum-Zeit-Planung in Abhängigkeit der vermuteten Bedürfnisse der Zielgruppen erfolgt.

Sobald die Planung des Angebots beendet ist, wird ein Datensatz über die Organisation einer Veranstaltung erstellt. Enthalten sind in dem Datensatz Titel, Veranstaltungsform, Planungsnummer, Dozent, Zeiten, Stundenumfang, Ort, Raum, erforderliche Geräte und Medien, erwartete Teilnehmerzahlen (Minimum und Maximum), Kostenkalkulation, Angaben zu weiteren nötigen Arbeitsschritten, z.B. Werbemaßnahmen, Anmeldefristen (vgl. Schlutz 1994d, S. 21).

Im Anschluss an die Erstellung des Datensatzes zum Veranstaltungsangebot wird ein Kursankündigungstext verfasst. Dieser sollte die Relevanz der Thematik ausführen, die Leistungen, die Teilnehmende erwarten können, benennen, ansprechend und werbend wirken sowie über die organisatorischen Gegebenheiten informieren.

Bevor das Ende der Feinplanung mit der Abgabe der Programm-Manuskripte erreicht ist, sollten alle einzelnen Angebote endgültig geprüft werden. Die bisherigen einzelnen Programmplanungsarbeiten werden jetzt in einem Gesamtprogramm zusammengefasst, das meist schriftlich in Form eines Programmheftes veröffentlicht wird. Übersichtlichkeit und Transparenz sind wichtige Kriterien für die hohe Qualität eines Programmheftes. Mit der Fertigstellung des Programmheftes ist die Programmplanung beendet. (vgl. Schlutz 1994d, S. 1–29)

(8) Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Nachdem das Programm entwickelt und im Programmheft dargestellt ist, muss das Programm auf dem Markt angeboten, das heißt, mit Hilfe von Werbung den potentiellen Abnehmern zugänglich gemacht werden.

Der Begriff Werbung bezieht sich auf die Vermarktung eines bestimmten Produktes, hier dem Programmheft. Über die eng gefasste Aufgabe der Werbung hinaus, müssen Einrichtungen der Weiterbildung Öffentlichkeitsarbeit betreiben. Öffentlichkeitsarbeit ist mehr als nur Werbung, bedient sich aber derselben Mittel, die im Folgenden noch dargelegt werden. Öffentlichkeitsarbeit meint die aktive Vermittlung des eigenen Profils sowie die Präsentation und damit Beeinflussung des Images der Einrichtung nach außen. Dies erfolgt über nach innen und außen gerichtete Kommunikationen der Einrichtung.

Alle Organisationsangehörigen von Weiterbildungseinrichtungen wirken an Öffentlichkeitsarbeit mit und sind Teil derer; sie tragen „insgesamt die ´personale` Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtung“ (von Rein, Nuissl 1994, S. 8).

Als relevanter und zugleich kostspieliger Bestandteil von Bildungsarbeit muss Öffentlichkeitsarbeit bereichs- und adressatenspezifisch sein. Das heißt, dass z.B. ein Kurs für Senioren hauptsächlich über die Printmedien, z.B. über die regionale Tageszeitung, angeboten werden sollte und nicht ausschließlich im Internet auf der Homepage der Einrichtung, da nicht alle älteren Menschen das Medium Internet nutzen. Die Organisationsangehörigen müssen sich daher überlegen, über *welche* Medien sie *welche* Zielgruppen am besten erreichen können und ob das gewählte Medium auch zur intendierten Aussage passt.

Dabei kann konstatiert werden, dass Öffentlichkeitsarbeit nie nur über ein Medium geschehen sollte, sondern der Einsatz einer Mischung verschiedener Medien gezielt geplant und umgesetzt werden muss. Zwei Typen von Medien innerhalb der Öffentlichkeitsarbeit lassen sich unterscheiden: Erstens die sozial organisierte Kommunikation, wie etwa der Tag der offenen Tür, Pressekonferenzen, aber auch Hintergrundgespräche. Und zweitens die medial organisierte Kommunikation, wie z.B. Informationsblätter, Programmhefte und Jahresberichte.

Weitere Handlungsschritte innerhalb der Öffentlichkeit sind: Überprüfung ihrer Wirkung und Effizienz, Herstellen eines Bezugs zur Identität der Einrichtung und Verwendung einer eigenen Sprache für die Öffentlichkeitsarbeit, die sich von der Sprache wissenschaftlicher Texte unterscheidet. (vgl. von Rein, Nuissl 1994, S. 1–14)

(9) Anmeldung und Beratung

Der komplexe Prozess der Anmeldung zu Weiterbildungsveranstaltungen kann in Weiterbildungseinrichtungen als zentrale Schnittstelle zu den Teilnehmenden betrachtet werden. Hier erhalten stärker Interessierte vor oder in Verbindung mit der Anmeldung zum Weiterbildungsangebot weitere Informationen (vgl. Schlutz 1999a, S. 35). Der Anmeldeprozess kann nicht nur als administrativer Vorgang bezeichnet werden; bereits bei der Anmeldung beginnt der pädagogische Prozess, wenn Verwaltungsmitarbeitende den Teilnehmenden bezüglich der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen beraten. Im Zuge der aktuellen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen und Individualisierung kommt der Beratung von Lernenden zunehmende Bedeutung zu. Damit wächst auch die Schwierigkeit für die Beratenden „eine Passung zwischen den patchworkartig vorhandenen Vorkenntnissen, dem angestrebten Lernergebnis und dem vorhandenen Weiterbildungsangebot herzustellen“ (Ufermann 1994, S. 11) und damit den konkreten Bedarf, das Lernerfordernis herauszufiltern. Daran wird sichtbar, dass pädagogischer Erfolg und die Wirksamkeit einer

Weiterbildungseinrichtung nicht zuletzt von der Organisation des Einstieges in einen Lernprozess abhängen.

Es gibt viele Möglichkeiten, sich für eine Weiterbildungsveranstaltung anzumelden: von postalisch über elektronisch per E-Mail oder Fax bis online über das Internet oder auch persönlich im Anmeldebüro der Weiterbildungseinrichtung. (vgl. Ufermann 1994, S. 9–11)

Neben den verschiedenen Anmeldeöglichkeiten gibt es auch verschiedene Zahlungsarten (bar/Scheck oder Lastschrift), Zahlungsorte (Geschäftsstelle, Veranstaltungsort oder Geldinstitut) sowie Zahlungszeitpunkte (bei Anmeldung, bei Kursbeginn oder nach Kursbeginn). Diese Prozesse werden zu den Konditionen des Arbeitsbereichs „Anmeldung“ gezahlt. Darüber hinaus umfasst der Arbeitsbereich „Anmeldung“ auch den Service von Beratung bezüglich der Kurswahl, eines Kurswechsels und der Kinderbetreuung. Laut Rogge (1994) sollte das Formalziel der Anmeldung die „Orientierung an der Sozialpflichtigkeit öffentlicher Weiterbildung durch laufende Verbesserung der Gestaltung der Konditionen und des Services“ sein (Rogge 1994, S. 17).

Meisel (1999) konstatiert, dass mit einer Modifikation der Anmeldemodalitäten ein Höchstmaß an Kundenzufriedenheit als Ziel verbunden ist. (vgl. Meisel 1994, S. 17–19)

(10) Veranstaltung

Veranstaltungen in der Weiterbildung werden auch Seminare oder Kurse genannt. Aus Perspektive einer Bildungseinrichtung geht es darum, Veranstaltungen zu leiten beziehungsweise zu Lehren. (vgl. Schlutz 1999a, S. 35)

Mit einer vorher angekündigten Thematik werden Veranstaltungen im Programmheft beworben. Sie zielen auf einen relativ konstanten Teilnehmerkreis ab. Dauer und Organisationsform können unterschiedlich sein, wie z.B. ein Wochenendseminar, eine Abendveranstaltung oder ein kompletter Lehrgang. Veranstaltungen benötigen eine pädagogische Leitung, bezeichnet als Lehrkraft oder pädagogische Mitarbeitende mit Lehrfunktion bezeichnet (vgl. Kapitel 3.2.2).

Im Gegensatz zum Bereich (7) Programmplanung, der die Makrodidaktik der Weiterbildung betrifft, wird der Bereich (10) Planung und Durchführung von Veranstaltungen mit dem Begriff Mikrodidaktik umschrieben. Die Personen, die die Veranstaltung planen, führen diese in der Regel auch durch.

Charakteristikum der Veranstaltung ist, dass sie unter Bedingungen der Unsicherheit vorbereitet und konzipiert werden muss. Dies ist darin begründet, dass zwar die fokussierte Zielgruppe, aber nicht die tatsächlichen Teilnehmenden bekannt sind. Um die Unsicherheit

einздämmen, sind gedankliches Voraussehen, Vermutungen und Hypothesen nötig, die möglicherweise wiederum zurückgenommen und korrigiert werden müssen. Darüber hinaus sind pädagogische Situationen kaum standardisierbar, was sie von handwerklichen Aufgaben unterscheidet. Jedes Seminar, jede Veranstaltung ist einmalig und unverwechselbar. Für deren Durchführung existieren kaum Handlungsanweisungen oder rezeptartige Anleitungen.

Siebert (2005) nennt einige Schlüsselqualifikationen, die eine umfassende didaktische Kompetenz ausmachen und die auch für Veranstaltungen von Bedeutung sind. Dazu zählen:

- Situations- und Teilnehmerorientierung im Sinne einer Sensibilität für Atmosphärisches, das heißt z.B. für lernstarke Phasen, für Störungen oder Ermüdung. Und zu dieser Sensibilität eine flexible Reaktion auf die jeweiligen Lernatmosphären, ohne dabei den roten Faden zu verlieren.
- Lernoffenheit mit der Bereitschaft des sich Einlassens auf neue Anregungen aus der Teilnehmergruppe sowie mit der Fähigkeit, das Expertenwissen der Teilnehmenden anzunehmen und zu integrieren.
- Institutionsbewusstsein, das heißt die Akzeptanz des Leitbildes beziehungsweise der Zielsetzung der Einrichtung, für die man tätig ist.
- Gelassenheit als Fähigkeit hinzunehmen, dass nicht alles perfekt geplant, organisiert und kontrolliert werden kann.
- Selbstreflexion in dem Sinne, dass die Lehrkraft sich selbst deutlich macht, was ihr an der jeweiligen Thematik der Veranstaltung bedeutend erscheint und was sie anspricht, diese Veranstaltung durchzuführen. Denn nur die eigene Begeisterung für ein Themengebiet ermöglicht es, die Teilnehmenden zu motivieren.

Die wichtigsten Faktoren für die Planung einer Veranstaltung, eines Seminars werden in der folgenden W-Frage zusammengefasst und im Anschluss nacheinander erläutert: WER lehrt WAS mit WELCHEM Schwierigkeitsgrad WOZU, WIE, WOMIT, für WEN, WO, und WANN?

Zum Frageteil „Wer lehrt?“ kann konstatiert werden, dass die erwachsenenpädagogische Qualifikation einer Lehrkraft und die soziale Nähe zur Zielgruppe ebenso wichtig sind wie die fachliche Kompetenz für die Thematik der Veranstaltung. Die Lehrkräfte fungieren in verschiedenen Rollen mal als Lernhelfer, mal als Animateur, mal als Vermittler zwischen Experten und der Lerngruppe, mal als Mitlernender oder als Lebensberater.

Mit dem Frageteil „Was mit welchem Schwierigkeitsgrad wozu lernen?“ sind Lern- und Bildungsziele, die Verwendungssituation, das Thema der Veranstaltung, die genauen Lerninhalte sowie das Anspruchsniveau impliziert. Die Beantwortung dieser Einzelheiten

wird in Interaktion mit den Teilnehmenden vorgenommen, lediglich erste Hinweise bezüglich Lernvoraussetzungen und Lernzielen sollte der Ankündigungstext der Veranstaltung im Programmheft enthalten. Die Gesamtheit aller möglichen Lerninhalte zu einem Themenkomplex sollte teilnehmer- und situationsorientiert ausgewählt und reduziert werden. Die gewählten, relevanten Lerninhalte gilt es anschließend, teilnehmerorientiert aufzubereiten, das bedeutet mit Beispielen oder Anekdoten anzureichern sowie durch Übungen zu vertiefen. Lehr- und Lernziele sollten in Planung und Verlauf der Veranstaltung überprüft werden. Besonders wichtig im Hinblick auf die Lernziele ist, dass die Teilnehmenden einen Sinn mit den Zielen verbinden und sich mit den Lernaufgaben identifizieren können.

Der Frageteil „Wie und womit wird gelehrt?“ spricht Methode und Medien an. Dabei ist zu beachten, dass die Methode zugleich wesentliche Lernziele beinhaltet. Beispielsweise werden in einer Kleingruppenarbeit neben der fachlichen Vertiefung des Lernstoffs gleichzeitig soziale und kommunikative Kompetenzen erworben. Laut Siebert (2005) sollten die Methoden nicht nur zu den Zielen und Inhalten des Seminars passen, sondern auch zu dem Typ der Lehrkraft. Siebert begründet diese Aussage damit, dass jeder Pädagoge seinen eigenen unverwechselbaren Habitus verkörpert.

Der nächste Frageteil bezieht sich auf die Teilnehmenden: „Wer sind die Teilnehmenden?“ Wie bereits angemerkt, weiß der Lehrende nicht, wer tatsächlich zur Veranstaltung kommen wird, aber die Adressatengruppe an sich ist in etwa bekannt. Der Lehrende kann aufgrund Thematik und Ankündigung des Seminars abschätzen, ob z.B. eher Frauen oder Männer, eher Ältere oder Jüngere teilnehmen werden. Zusätzlich sind über die Anmeldung zur Veranstaltung bereits Daten, wie die Gesamtteilnehmerzahl, das Alter, das Geschlecht und der Beruf der Teilnehmenden bekannt. Im Seminar selbst kann sich die Lehrkraft weitere Informationen über die motivationalen Beweggründe und das Vorwissen der Teilnehmenden beschaffen.

Weiter ist zu fragen: „Wann und wo wird gelehrt?“ An Wichtigkeit gewonnen hat die Lernumgebung und –atmosphäre, kurz das „setting“ genannt: „In einem Raum, in dem man sich wohl fühlt, lernt man besser als in einem ungemütlichen Raum.“ (Siebert 2005, S. 711) Für den Methodeneinsatz sollte die Verfügbarkeit der Räumlichkeiten berücksichtigt werden. Ein Vortrag mit großem Publikum erfordert einen größeren Raum und für eine Kleingruppenarbeit sind mehrere Räume von Nöten. Bei der Frage nach der geeigneten Lernzeit sollte durchdacht werden, für welche Themen eher ein Abendseminar und für welche eher eine ganztägige Veranstaltung geeignet ist. Für die Feinplanung einer einzelnen

Seminareinheit ist der Zeitaspekt ebenfalls zu berücksichtigen: Die Konzentration von Erwachsenen fällt bei einem reinen Vortrag nach etwa 20 Minuten ab, daher sollte ein methodischer Wechsel zwischen intensiv-aktiven und erholsamen-rezeptiven Phasen eingeplant werden.

Am Ende eines Seminars beziehungsweise einer Veranstaltung ist es von Bedeutung, über die weiteren Lernpläne zu sprechen, das heißt, der Lehrende sollte zum Beispiel Hinweise auf mögliche Fortsetzungsseminare geben oder Literaturhinweise. (vgl. Siebert 2005, S. 704–717)

(11) Prüfung

Am Ende von Lernprozessen oder Veranstaltungen insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung stehen Prüfungen, Bescheinigungen, Zeugnisse und auch Auswertungen. Ufermann (1994) plädiert dafür, Prüfungen und Bescheinigungen nicht nur als verwaltungstechnische Fallzahlen zu betrachten, sondern die Lernenden dahinter im Blick zu haben, „die das Ergebnis ihrer investierten Arbeit dokumentiert haben möchten“ (Ufermann 1994, S. 12). Darüber hinaus wird dieser Tätigkeitsbereich im Idealfall unter einer pädagogischen Perspektive gesehen und daher an den Stellen angesiedelt, die mit den Teilnehmenden sowie den jeweiligen Kursleitenden in Kontakt stehen und für die betreffenden Veranstaltungsangebote verantwortlich sind (vgl. Ufermann 1994, S. 1–14) (vgl. Schlutz 1999a, S. 35).

(12) Auswertung

Ein weiteres Arbeitsgebiet der Weiterbildung ist die Auswertung. In den meisten Fällen wird anstatt des Begriffs Auswertung der Begriff Evaluation eingesetzt, so auch in den folgenden Ausführungen.

Allgemein bedeutet Evaluation, Bewertung oder Bestimmung des Wertes. Bezogen auf den pädagogischen Bereich bedeutet Evaluation die Beurteilung von Lehrplänen und Unterrichtsprogrammen. Evaluation im makrodidaktischen Bereich, also nicht bezogen auf den Unterricht, kann sich z.B. auf die Ziele der Einrichtung, das Programm für die Adressaten oder die Ausstattung der Organisation beziehen.

Evaluationen werden als Statistiken vorgenommen oder in Berichtsform festgehalten und dienen als Grundlage für die Revision von Zielsetzungen und Programmen. Ziel einer Evaluation ist die Optimierung und Weiterentwicklung der jeweiligen, zum Gegenstand der Evaluation gewählten, pädagogischen Arbeit. Im Rahmen einer Evaluation können folgende Fragen leitend sein: Wie viele Teilnehmer hat die Veranstaltung erreicht, wer ist gekommen,

wie hoch war die Zufriedenheit? Wie ist das wirtschaftliche Ergebnis bei den einzelnen Programmteilen? Außerdem werden folgende Fragen behandelt: „Wie hoch ist die Ausfallquote in den verschiedenen Programmbereichen? Warum?“ (Meisel 1994, S. 4) oder „Welche Adressaten haben wir erreicht?“ (Meisel 1994, S. 4) und „Paßt unser Programmprofil zu dem vorhandenen Bedarf und zu den Bedürfnissen der Adressaten?“ (Meisel 1994, S. 4).

Inhaltliche Gesichtspunkte der Evaluation sollten bereits innerhalb der Programmplanung (7) beachtet werden, was von den Organisationsangehörigen Selbstkontrolle und Reflexion der Form dessen, was im Lehr- sowie im Lernprozess jeweils vermittelt wird, fordert. (vgl. Schlutz 1999a, S. 36)

Evaluation enthält insofern immer etwas Retrospektives, als es darum geht, im Nachhinein zu bewerten und zu ermitteln, wie etwas war und wie es besser gestaltet werden könnte.

Evaluation kann folgende, unterschiedliche Funktionen erfüllen: Legitimations-, Vergewisserungs-, Verbesserungs-, Kontroll- und Steuerungsfunktion.

In der konkreten Umsetzung finden bei einer Evaluation sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden Anwendung. Für die Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses existieren quantitative Bewertungsinstrumente, wie etwa Kursbeurteilungsbögen und qualitative Bewertungsinstrumente, zum Beispiel Blitzlicht-Methode, die mittlerweile systematisch eingesetzt werden und zum Standardrepertoire der Evaluation zählen. Evaluation ist heute eine gängige routinisierte Maßnahme innerhalb des Aufgabenbereichs einer Organisation und taucht daher auch innerhalb des Funktionszyklus` nach Schlutz auf.

Von unterschiedlichen Gruppen werden unterschiedliche Interessen an eine Evaluation herangetragen. Erstens ist es das Interesse der Pädagogen selbst an einer Qualitätssicherung des Lehr-Lern-Prozesses und an einem Feedback von Seiten der Teilnehmenden. Zweitens ist es das Interesse der Träger an Ökonomie sowie an Untersuchungen der Effizienz. Drittens hat die Weiterbildungsorganisation ein Interesse an Selbstevaluation und Kontrolle des eigenen IST-Standes. Und viertens zählt es zu den Interessen der Teilnehmenden, dass anhand der Evaluation eine Art Verbraucherschutz gewährleistet wird.

Folgende, verschiedene Evaluationsformen lassen sich differenzieren: summative, auf kurzfristige und beobachtbare Ergebnisse fokussierte Evaluation und formative, auf den Prozess selbst bezogene Evaluation; interne Evaluation im Sinne einer Selbstevaluation, die die Mitglieder der Organisation selbst vornehmen, und externe Evaluation im Sinne einer Fremdevaluation, bei der ein unabhängiges Expertenteam von außen an die Einrichtung herantritt und die Evaluation durchführt.

Qualitätsmanagement heißt immer auch Evaluation. So konstatiert Meisel: „Kein Modell des Qualitätsmanagements kann dabei auf den systematischen Einsatz von Evaluationsmethoden verzichten. Wenn die Qualitätsentwicklung das Ziel ist, dann ist Evaluation die Voraussetzung.“ (Meisel 1994, S. 17) So ist Evaluation auch Teil des Qualitätsmanagementsystems LQW (siehe Kapitel 2.4.4). (vgl. Meisel 1994, S. 1–21)

Die Auswertung oder Evaluation bildet die Basis für die Überarbeitung der Zielsetzungen sowie der Programme. An dieser Stelle beginnt der Zyklus wieder bei (1) Zielsetzung. Ende und Anfang der Aufgaben- beziehungsweise Handlungsbereichskette berühren sich – daher auch die Bezeichnung Funktionszyklus. Das Durchlaufen dieses Zyklus` führt zu einem Erfahrungszuwachs der Organisation „und damit zu einer ständig verbesserten oder zielgenaueren Gesamtleistung. In dieser Hinsicht müssen Weiterbildungsinstitutionen tatsächlich `lernende Organisationen` sein!“ (Schlutz 1994c, S. 17)

Die einzelnen Bereiche der Weiterbildungseinrichtung innerhalb des Funktionszyklus` erfolgen – auch wenn das Schaubild dies nicht abbildet – in Interaktion (Kommunikation unter Anwesenden) mit der Umwelt. In Anlehnung an Schlutz sind mit Umwelt neben Medien, Öffentlichkeit und Kooperationspartner insbesondere die Teilnehmenden gemeint (vgl. Schlutz 1999a, S. 36). (vgl. Schlutz 1994c, S. 1–18, Schlutz 1999a, S. 20–38)

3.4 Handeln der Organisationsangehörigen nach der Strukturierungstheorie von Anthony Giddens

Neben den Handlungsbereichen der Organisationsangehörigen, die mit Hilfe des Funktionszyklus von Schlutz vorgestellt wurden, ist es erforderlich eine theoretische Erklärung zum Handeln der Organisationsangehörigen zu liefern. Die Theorie dient dazu, zu erläutern, wie sich die jeweiligen Akteure in den Handlungsbereichen verhalten. Dafür wird eine Mikro- und keine Makrotheorie zum Einsatz kommen, genauer eine Mikrotheorie, die sich mit dem Handeln in Organisationen beschäftigt. Makrotheorien setzen auf einer übergeordneten Ebene an und betrachten Organisationen allgemein, wohingegen eine Mikrotheorie es erlaubt, auf das „Innenleben“ von Organisationen, insbesondere auf die Organisationsangehörigen zu schauen. Letzteres ist für die vorliegende Arbeit relevant, da diese auf Mikroebene das Handeln von Organisationsangehörigen untersucht beziehungsweise das Handeln der Mitarbeitenden von Weiterbildungseinrichtungen bezogen auf den Teilnehmenden analysiert. Des Weiteren soll eine theoretische Fundierung für die

zentrale Fragestellung, welche Bedeutung der Teilnehmende im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW hat, realisiert werden.

Die gewählte Theorie soll im Folgenden näher erläutert sowie deren Einsatz im Rahmen der vorliegenden Studie beschrieben werden. Nach ausführlicher Sichtung verschiedener Organisations- und Handlungstheorien (Kieser et al. 2006; Merkens 2006; Miebach 2007; Sanders, Kianty 2006; Koch et al. 2009) erschien bei der Strukturationstheorie von Anthony Giddens die Anschlussfähigkeit an die vorliegende Forschungsarbeit gegeben, weshalb eine Einführung in diese innerhalb des vorliegenden Kapitels folgen wird.

Die Strukturationstheorie (Giddens 1997; Walgenbach 2006, S. 403–426) bringt eine Vorstellung des Handelns in Organisationen, in dem sie auf Mikroebene speziell das Verhalten und Handeln der Organisationsangehörigen fokussiert, wobei sie die Mesofaktoren mindestens durch die strukturellen Rahmenbedingungen mit in den Blick nimmt. Für die vorliegende Arbeit soll genau solch eine Theorie zum Einsatz kommen, die die Interaktion zwischen Individuum und Organisation in den Blick nimmt. Mit der Strukturationstheorie schafft Giddens eine Verbindung von Organisation und Individuum sowie von Organisations- und Handlungstheorie, wie es für diese Arbeit von Vorteil ist. Denn die Kernfrage ist, welche Bedeutung dem Teilnehmenden im Handeln der Organisationsangehörigen innerhalb einer Organisation nach Einführung von LQW zu kommt. Fokus und Aufgabe von Sozialtheorie – als welche Giddens seine Strukturationstheorie verstanden haben will – ist auf das Verständnis menschlichen Handelns und sozialer Institutionen gerichtet; es geht um die Analyse konkreter sozialer Prozesse (vgl. Walgenbach 2006, S. 403; Ortmann 2000, S. 20). Innerhalb dieser Arbeit soll empirisch untersucht werden, ob sich im Handeln der Organisationsangehörigen seit der Einführung von LQW bezogen auf den Teilnehmenden etwas verändert hat. Das Ganze soll unter organisationstheoretischer Perspektive, also eingebettet in einen institutionellen Kontext, betrachtet werden, weil das Handeln in einem solchen organisationalen Zusammenhang oder innerhalb einer Weiterbildungsorganisation stattfindet, also immer auch in Bezug zur Organisation steht und so auch betrachtet werden muss.

Die Giddens'sche Strukturationstheorie ist für den Einsatz geeignet, weil sie die Verknüpfung von Strukturen und individuellen Handlungen in den Fokus nimmt, also genau das, worum es in dieser Arbeit geht.

Der Großteil der Organisationstheorien hebt vom institutionellen Kontext, in dem Organisationen beziehungsweise die Organisationsangehörigen handeln, ab oder versteht Handeln von und in Organisationen als durch strukturelle Zwänge bestimmt. Um ein weitergehendes Verständnis des Verhaltens von und in Organisationen zu erhalten, ist es notwendig, beide Sichtweisen zu integrieren, das heißt, eine Vermittlung zwischen „Handlung“ und „Struktur“ vorzunehmen. Diese Vermittlung will Anthony Giddens mit der Strukturationstheorie sowohl auf theoretischer als auch auf methodischer Ebene leisten. (vgl. Walgenbach 2006, S. 404) Konkret kann die Strukturationstheorie für das Verständnis und die Erklärung von Verhalten beziehungsweise Handeln von und in Organisationen angewandt werden.

Die Grundfrage in der Strukturationstheorie lautet wie folgt: Welcher Zusammenhang besteht zwischen individuellen Handlungen und sozialer Struktur?

Bezüglich der Handlungen konstatiert Giddens, dass Akteure Inhalte und Gründe ihres eigenen Handelns kennen; sie besitzen Reflexionsmächtigkeit und Intentionalität. Akteure sind in der Strukturationstheorie aktive, mit Wissen und Bewusstheit ausgestattete Subjekte. (vgl. Walgenbach 2006, S. 406) Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden die Mitarbeitenden von Weiterbildungsorganisationen ebenfalls als Akteure und als aktive Subjekte betrachtet, denn die Organisationsangehörigen selbst sind es, die im Rahmen von Experteninterviews befragt werden. Soziale Akteure sind in der Lage, – trotz unbewusster Handlungsmotive – über sich, über ihr Handeln und die strukturellen Bedingungen ihres Handelns Auskunft zu erteilen. Darüber hinaus sind Akteure dazu fähig, ihr Handeln in Bezug auf die Absichten oder die intendierten Zwecke auszurichten. Handeln ist daher weder rein voluntaristisch noch vollkommen durch strukturelle Zwänge bestimmt. Nach Anthony Giddens ist die reflexive Steuerung des Handelns ein Charakteristikum des Alltagshandelns (vgl. Giddens 1997, S. 55). Eine adäquate Deskription dieses Alltagshandelns kann der Forscher nur erreichen, indem er die Handlungsbeschreibungen der Akteure selbst zu rekonstruieren versucht. In dieser Arbeit werden über Interviews die Handlungsbeschreibungen der Akteure beziehungsweise der Organisationsangehörigen erfasst und im Anschluss daran aufgearbeitet und analysiert.

Handeln ist nach Giddens ein kontinuierlicher Strom reflexiven Tuns. Handeln steht in Verbindung zum Körper, dessen Vermittlungen mit der Umwelt und wiederum deren Zusammenhang mit dem tätigen Selbst. So wie die Akteure ihre eigenen Aktivitäten steuern, so erwarten sie dasselbe auch von anderen Akteuren. Die sozialen und physischen Gegebenheiten des Handlungskontextes, in dem sich Akteure bewegen, beeinflussen die

Steuerung des eigenen Handelns. Handlungen können – trotz der Intentionalität, der Reflexionsfähigkeit und der handlungspraktischen Bewusstheit der Akteure – unbeabsichtigte Folgen haben. (vgl. Walgenbach 2006, S. 408) An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die innerhalb dieser Arbeit befragten Organisationsangehörigen sich nicht über alles, was sie tun, bewusst sind, also auch nicht immer darüber, welches auf LQW zurückzuführende Handlungen bezogen auf den Teilnehmenden sind. Daher gilt es innerhalb der Interviews mit Hilfe spezieller Fragetechnik genau diese Handlungsbeziehungen zu eruieren und ins Bewusstsein der Interviewpersonen zu rufen. Die von Giddens beschriebenen, unbeabsichtigten Folgen von Handlungen können wiederum die unerkannten Determinanten weiteren Handelns sein. Anthony Giddens bezeichnet dies als Rekursivität des sozialen Lebens oder menschlichen Handelns: „Dadurch, dass sich Akteure in ihren routinierten Handlungen auf Struktur (als Medium) beziehen, produzieren und reproduzieren sie zugleich diese Struktur (als Ergebnis ihrer Handlungen)“ (Walgenbach 2006, S. 408) oder anders ausgedrückt: Wir bringen handelnd genau jene Strukturen als Resultat hervor, die sodann unser weiteres Handeln ermöglichen und restringieren.

Wenn nach Giddens die Organisationsangehörigen fähig sind, ihr eigenes Handeln im Hinblick auf ihre Intentionen zu steuern, so ist davon auszugehen, dass die befragten Organisationsangehörigen in der Lage sind, Auskunft über die Inhalte und Gründe ihres eigenen Handelns zu geben. Darüber hinaus können sie Aussagen darüber treffen, ob sie etwas in ihrem Handeln verändert haben seit der Einführung von LQW und welches die veränderten Handlungen sind. Genau zu dieser Thematik werden die Organisationsangehörigen interviewt. Die Organisationsangehörigen werden als selbstbestimmte Individuen angesehen, die ihr Handeln zweckgerichtet intentional ausrichten können. Das heißt auch, dass die befragten Organisationsangehörigen sehr wohl in der Lage sind, zu reflektieren und zu unterscheiden zwischen ihrem Handeln vor und ihrem Handeln nach LQW sowie zwischen ihrem Handeln, das auf den Teilnehmenden bezogen und ihrem Handeln, das nicht auf den Teilnehmenden bezogen ist. Die Organisationsangehörigen wissen, wie sie handeln und warum sie genau so handeln. Des Weiteren können die Interviewpartner ihr Handeln selbst steuern, sie sind Herr ihrer Handlungen, auch wenn diese Handlungen wie oben beschrieben auch unbeabsichtigte Folgen nach sich tragen können.

Entgegen der Definition von Struktur in anderen Organisationstheorien, bezeichnet Giddens Strukturen als Regeln und Ressourcen, „die interaktive Beziehungen über Raum und Zeit stabilisieren“ (Walgenbach 2006, S. 410). Strukturen existieren nur im Handeln

beziehungsweise dadurch dass gehandelt wird, werden Strukturen geschaffen. Ein weiterer Kernsatz der Theorie besagt, dass Strukturen sowohl das Medium als auch das Ergebnis sozialen Handelns sind.

Transferiert auf die vorliegende Forschungsarbeit heißt das, dass LQW als eine Struktur der Organisation angesehen werden kann. LQW als Struktur wird überhaupt erst zur Struktur dadurch, dass die Mitarbeitenden so handeln, wie LQW es vorgibt. Auch hier produzieren die Organisationsangehörigen durch ihr Handeln die Struktur. Struktur ist das Ergebnis ihres Handelns. Die Struktur (LQW mit seinen Vorgaben die Struktur der Organisation betreffend) beeinflusst so gesehen auch wiederum das Handeln der Mitarbeitenden. Untersucht wird also, ob sich durch LQW das Handeln der Mitarbeitenden, bezogen auf den Teilnehmenden verändert und wenn ja wie.

Durch ihre Handlungen produzieren und reproduzieren die sozialen Akteure, hier die Organisationsangehörigen, die Bedingungen (Struktur), die ihr Handeln ermöglichen. LQW nimmt als institutionalisierte Praktik oder Struktur Einfluss auf das Handeln der Akteure und wird in das alltägliche Handeln der Akteure aufgenommen. LQW kann als eine Neuordnung der strukturellen Rahmenbedingungen angesehen werden. An den strukturellen Rahmenbedingungen wird durch die Einführung von LQW etwas verändert und gleichzeitig bleibt den Akteuren aber individueller Handlungsspielraum.

Regeln kommen in Form des handlungspraktischen Wissens in der Subjektivität der Akteure zum Vorschein. Ressourcen stellen die Basis des Handlungsvermögens der Akteure dar.

Regeln sind zum Einen die Konstitution von Sinn (Signifikation) und werden in diesem Verständnis als Interpretationsmuster oder Stereotypen angesehen, um Sinn daraus abzuleiten, was Akteure sagen oder tun. Zum Anderen beziehen sich Regeln auf Rechte und Verpflichtungen (Legitimation), verbunden mit der Sanktionierung sozialer Verhaltensweisen. Regeln sind keine formalisierten Vorschriften, sondern generalisierbare Verfahrensweisen und lose organisierte Regelkomplexe. (vgl. Ortmann 2000, S. 22)

Die von Giddens differenzierten Strukturdimensionen Signifikation (Symbole, Mythen, Weltbilder), Legitimation („insbesondere rechtliche Institutionen im Sinne fortwährend reproduzierter Interaktionsmuster mit einer weiten räumlichen und zeitlichen Ausdehnung“ Walgenbach 2006, S. 410) und Herrschaft (insbesondere politische und wirtschaftliche Institutionen) stehen miteinander in Verbindung und sind nur analytisch trennbar. „Die Verwobenheit der strukturellen Momente ‚Signifikation, Herrschaft, Legitimation‘ findet ihre Entsprechung auf der Ebene der Interaktion“ (Walgenbach 2006, S. 412).

Struktur existiert nur in Erinnerungsspuren und in sozialen Praktiken. Diese sozialen Praktiken, also das Handeln vieler Mitarbeitender in Organisationen, werden in der vorliegenden Arbeit untersucht. Das Medium der kontinuierlichen Anwesenheit von sozialen Strukturen ist das handlungspraktische Wissen der Akteure. Insofern stellt Struktur eine „virtuelle Ordnung“ dar; Struktur darf aber nicht mit Zwang gleichgestellt werden: Sie begrenzt Handeln nicht nur, sondern ermöglicht dieses auch. Erst in der Interaktion erlangen die sozialen Strukturen ihre Existenz.

Integriert in die Produktion und Reproduktion sozialen Handelns verkörpern Regeln und Ressourcen die Mittel der Systemproduktion. In ihren Interaktionen rekrutieren soziale Akteure Deutungsschemata, Normen und andere Mittel (Fazilitäten). Diese werden von Anthony Giddens (Vermittlungs-) Modalitäten genannt (siehe Abbildung 6). (vgl. Walgenbach 2006, S. 412)

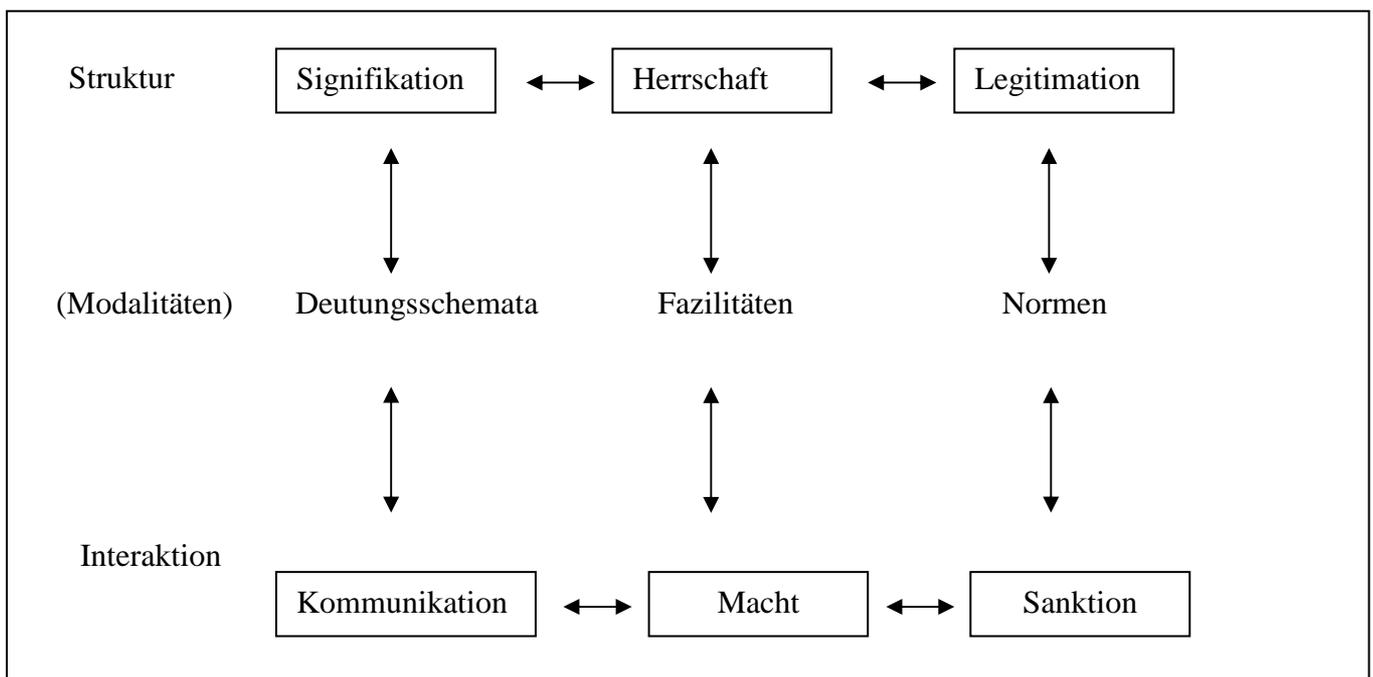


Abbildung 8: Dimensionen der Dualität von Struktur (vgl. Giddens 1997, S. 81)

Die Strukturationstheorie basiert auf einer prozessualen Betrachtungsweise. Soziale Systeme werden als Ströme von Handlungen illustriert, die eine bestehende soziale Welt aufrechterhalten oder verändern. Diese Perspektive zeigt sich in dem für diese Theorie zentralen Neologismus „Strukturation“. Darunter ist ein Prozess der Produktion und Reproduktion zu verstehen, nicht aber ein stabiler Zustand. „Der Begriff ´soziales System`

bezeichnet kontinuierlich reproduzierte Beziehungen zwischen sozialen Akteuren oder Kollektiven, die sich als kontextgebundene, regelmäßig beobachtbare soziale Praktiken darstellen.“ (Walgenbach 2006, S. 412) Je nachdem, wie weit der Kontext im Rahmen einer Untersuchung gespannt wird, kann sich der Begriff soziales System auf einzelne Gesellschaften oder auf kleinere Einheiten, wie Gemeinschaften oder Organisationen beziehen. Übertragen auf die vorliegende Arbeit, wäre die einzelne Weiterbildungsorganisation das soziale System.

In der Strukturationstheorie gelten Handlung und Struktur nur als analytisch zu unterscheidende Gesichtspunkte ein und derselben Wirklichkeit. Handeln und Struktur stehen in der Strukturationstheorie nicht konkurrierend einander gegenüber, sondern sie setzen sich wechselseitig voraus. Dies ist die Dualität von Handlung und Struktur im Konzept von Giddens. Der Dualismus zwischen Handlung und Struktur soll – so das zentrale Anliegen der Strukturationstheorie – mit dieser Theorie überwunden werden. (vgl. Walgenbach 2006, S. 406)

Die bisherigen Ausführungen zur Strukturationstheorie auf das in Kapitel 3.3 erläuterte Modell von Schlutz übertragen, bedeuten, dass die gesamte Organisation, die den Mitarbeitenden das Handeln überhaupt erst ermöglicht, dadurch funktioniert, dass die Mitarbeitenden in den 12 Handlungsbereichen handeln. Giddens adressiert mit seinem Konzept institutionelle Rahmenbedingungen und individuelle Präferenzen oder biographische Prägungen. Er macht Annahmen darüber, wie die Akteure in den Handlungsbereichen nach Schlutz unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen jeweils handeln.

4. Forschungsmethodik und Untersuchungsdesign

In diesem Kapitel wird das gesamte empirische Vorgehen beschrieben und dargelegt. In Kapitel 4.1 werden der Einsatz von Fallstudien und die Auswahl der Fälle für die Fallstudien erläutert. Schwerpunkt des Kapitels 4.2 bildet die nähere Vorstellung der drei Untersuchungsebenen: *LQW-Handbuch*, *Selbstreport* und *Handeln der Organisationsangehörigen*. In Kapitel 4.3 wird das grundsätzliche methodische Vorgehen, unterteilt in Datenerhebung und Datenauswertung, dargestellt.

4.1 Diskussion des Einsatzes von Fallstudien sowie der Fallauswahl für die Fallstudien dieser Untersuchung

Das vorliegende Kapitel wird die Gründe für den Einsatz von Fallstudien sowie die Überlegungen zur Auswahl der Fälle für diese Fallstudien präsentieren.

Aufgrund der Tatsache, dass sich die zentrale Fragestellung nach der Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung nur am konkreten Fall einer nach LQW testierten Weiterbildungseinrichtung sehr differenziert untersuchen lässt, ist der Einsatz von Fallstudien für die vorliegende Forschungsarbeit von zentraler Bedeutung. Die Fallstudien können als „Herzstück“ des empirischen Teils dieser Arbeit angesehen werden.

Eine Fallstudie ermöglicht es, besonders interessante Fälle in ihrer Einzigartigkeit und Komplexität sehr umfassend zu untersuchen (vgl. Kromrey 2006, S. 534; Spöhring 1989, S. 37). Dabei geht es mir darum, stärker in die Tiefe eines Ausschnittes des zu untersuchenden Feldes zu forschen und weniger die gesamte Breite des Feldes durch die Analyse möglichst vieler Fälle abzudecken (vgl. Flick 2007, S. 170). Ziel der Fallstudien ist es, herauszufinden, welche Bedeutung den Teilnehmenden nach Einführung des Qualitätsmanagementsystems LQW im Handeln der Organisationsangehörigen sowie im Selbstreport der testierten Einrichtung zukommt.

Die Fälle der Fallstudien – die Weiterbildungseinrichtungen – vermitteln einen Eindruck davon, wie das Qualitätsmanagementsystem LQW in einer Einrichtung implementiert und in der alltäglichen Praxis der Einrichtung umgesetzt wird und welche Bedeutung dem Teilnehmenden dabei zukommt. Genau dies will die Arbeit analysieren.

Fallstudien bieten auch den Vorteil, dass verschiedene Methoden in ihrer Kombination – anstatt nur eine Methode für sehr viele Fälle – genutzt werden können, um einen Einblick in das mögliche Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren zu gewinnen (vgl. Hellstern,

Wollmann 1983, S. 63). Innerhalb des empirischen Herangehens nutze ich verschiedene Methoden (Experteninterviews, Dokumentenanalyse; ausführlich dazu siehe Kapitel 4.3), um den Untersuchungsgegenstand *Bedeutung des Teilnehmenden* umfassend zu bearbeiten und Einblick in die gesamte LQW-Implementierungs- und Umsetzungslogik der jeweiligen Falleinrichtung zu bekommen.

Zur Thematik *Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen von LQW* liegen bisher keine Forschungsergebnisse vor. Deshalb kann die Studie nicht auf bestehende Theorien oder Hypothesen zurückgreifen, sondern muss zunächst anhand von Fallstudien auf Erfahrung basierendes (empirisches) Wissen über den Gegenstandsbereich *Bedeutung des Teilnehmenden* generieren. Die bloße Analyse von einem oder mehreren Fällen mit dem Ziel der dichten, genauen Beschreibung eines Untersuchungsgegenstandes würde forschungsmethodisch unter den Begriff Deskription²⁴ fallen. Methodisch spricht man von Hypothesengenerierung, wenn eine Studie, über die Deskription hinausgehend, soziale Zusammenhänge erforscht, um daraus neue theoretische Vermutungen zu generieren. Fallstudien gestatten zusätzlich einen systematischen Vergleich zwischen den untersuchten Fällen. Dieser Vergleich erlaubt es wiederum, begründete, erfahrungswissenschaftlich gesicherte Hypothesen zu formulieren (vgl. Spöhring 1989, S. 37–42). Innerhalb dieser Dissertation wird auf Grundlage des in der Empirie gewonnenen Wissens (Ergebnisse der Fallstudien) keine Deskription erfolgen, sondern es werden Hypothesen entwickelt. Das Forschungsdesign ist mit den Attributen induktiv, hypothesengenerierend, explorativ und empirisch zu bezeichnen. Induktiv heißt, dass von einzelnen Erfahrungen – in dieser Arbeit über die Fallstudien gewonnen – auf allgemeine Sätze, etwa Hypothesen oder Theorien geschlossen wird. Der Forschungsprozess verläuft nicht hypothesengeleitet, insofern, als ein Set von im Vorfeld erzeugten Hypothesen zu überprüfen wäre. Es geht vielmehr darum, die Fälle in ihrer Logik zu verstehen. Dabei gehe ich jeweils von dem aus den einzelnen Fallstudien gewonnenen Datenmaterial aus und generiere die theoretischen Erklärungen bezüglich der zentralen Fragestellung aus den jeweiligen Daten. Die Hypothesen am Ende stehen in Beziehung zur zentralen Fragestellung. Sie sind aus den betreffenden Fallstudien gewonnen und insofern hypothesengenerierend. Für das noch wenig beforschte Feld der LQW-Testierung und darin der Bedeutung des Teilnehmenden stellen Fallstudien daher die beste Möglichkeit dar, die Beschaffenheit des Feldes über einzelne Fälle zu analysieren, um dann zu Erkenntnissen zu gelangen, die für weitere, breiter angelegte Untersuchungen relevant sind. Explorativ meint im Forschungsjargon die erkundende Herangehensweise an

²⁴ Deskriptive Untersuchungen zielen auf Beschreibung und Diagnose ab, nicht aber primär auf Ursachenforschung, Erläuterung und Theorienprüfung (vgl. Diekmann 2007, S. 31f.).

einen noch wenig erforschten Gegenstand, wie hier die Bedeutung des Teilnehmenden. Das Attribut empirisch steht für Untersuchungen, die auf Erfahrung basieren und deren Ergebnisse aus der Erfahrung – hier mit Hilfe von Fallstudien – gewonnen werden.

Zur Auswahl der Fälle

Die Auswahl der Fälle (Sampling) beziehungsweise Einrichtungen kann nach verschiedenen Strategien erfolgen. Von der gewählten Strategie hängt die Verallgemeinerbarkeit oder Repräsentativität der damit erzielten Ergebnisse ab.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist also nicht, die Befunde über die untersuchten Fälle hinaus zu verallgemeinern (Repräsentativität) oder allgemeine empirische Aussagen aus ihnen abzuleiten. Die Befunde sollen vielmehr zu explorativen, hypothesengenerierenden Zwecken ermittelt werden, wofür sich Fallstudien wiederum sehr gut eignen (vgl. Kromrey 2006, S. 108).²⁵

Da kein Anspruch auf Repräsentativität besteht, erfolgt die Auswahl der Fälle nicht nach dem Zufallsprinzip, wie häufig in der quantifizierenden Sozialforschung üblich, sondern gezielt nach spezifischen Kriterien. Dabei werden bewusste Entscheidungen für die Auswahl eines speziellen Falls getroffen und damit auch ein „spezifischer Zugang zum Verstehen des Feldes und der ausgewählten Fälle“ (Flick 2007, S. 170) gewählt. Würde die Wahl anders als die getroffene ausfallen, so würde sich nämlich auch das Verstehen anders gestalten. Das heißt, die Ergebnisse der Fallstudien variieren je nach den Kriterien, die bei der Auswahl der Fälle angesetzt wurden. Mit der Auswahlentscheidung wird gleichzeitig der Ausgangspunkt der Fallrekonstruktion insofern festgelegt, als sie „die untersuchte Wirklichkeit auf spezifische Weise konstruiert – bestimmte Ausschnitte und Aspekte werden hervorgehoben, andere werden ausgeblendet. Auswahlentscheidungen bestimmen wesentlich, was in Textform zum empirischen Material und was aus vorliegenden Texten konkret und mit welchem Gewicht verwendet wird“ (Flick 2007, S. 170). Demnach beeinflusst die gewählte Auswahlstrategie potentielle Forschungsergebnisse in eklatanter Weise. Vor diesem Hintergrund ist es deshalb unabdingbar, die Fallauswahl sorgfältig zu überdenken.

In einem ersten Schritt der Fallauswahl ist zu fragen, nach welchen Kriterien die Untersuchungsfälle ausgewählt werden könnten. Mögliche Untersuchungsfälle sind zunächst diejenigen Weiterbildungseinrichtungen, die nach dem LQW-Modell zertifiziert sind, da die Bedeutung des Teilnehmenden meiner Forschungsfrage entsprechend nicht in irgendeiner beliebigen Weiterbildungseinrichtung, sondern innerhalb einer LQW-zertifizierten

²⁵ Eine Verallgemeinerung der Befunde von einigen, wenigen Fallstudien auf eine Grundgesamtheit ist in der Regel nicht möglich (vgl. Spöhring 1989, S. 40).

Einrichtung betrachtet werden soll. Doch nach welchen Kriterien ließe sich eine Fallauswahl aus der Grundgesamtheit „LQW-testierte Weiterbildungseinrichtungen“ treffen?

Die folgende Auflistung an Kriterien stellt zunächst eine Sammlung an möglichen Kriterien dar, um sich eine Vorstellung über das Spektrum an Kriterien zu bilden, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

- Reproduktionskontext, dem die Weiterbildungseinrichtung zugeordnet werden kann: Staat, Gemeinschaften, Markt oder Unternehmen (siehe Kapitel 3.1)
- Einbindung/Nicht-Einbindung der Teilnehmenden von Seiten der Einrichtung in den Prozess nach LQW (Kriterium aus der Systemevaluation der Universität Tübingen stammend) (vgl. Hartz 2011, S. 122)
- Größe der Weiterbildungseinrichtung: nach Mitarbeitern, nach Veranstaltungszahl oder nach Unterrichtsstunden
- Ortsansässigkeit der Weiterbildungseinrichtung: Großstadt oder auf dem Land
- Thematische Breite der Angebote: Allround-Anbieter, Mehr-Sparten-Anbieter, Spezialisten
- Art der Kundenbeziehung/Kundenkonstellation: Teilnehmer gleich Kunde oder Teilnehmer nicht gleich Kunde, sondern Auftraggeber, wie z.B. die Arbeitsagentur gleich Kunde (siehe Kapitel 2.5)

Für die Fallauswahl ziehe ich die beiden erstgenannten Kriterien heran.

Nach Flick (2007) ist „die Identifikation eines für die Fragestellung der Untersuchung aussagekräftigen Falls“ (Flick 2007, S. 177) das entscheidende Problem bei Fallstudien. Welches Kriterium ist nun leitend für die Fallauswahl vor dem Hintergrund der zentralen Forschungsfrage? Überlegungen hinsichtlich dieser signifikanten Frage führten dazu, die Befunde aus der Systemevaluation der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen genauer zu betrachten. Denn es erscheint sinngerecht und verpflichtend zugleich, die Fallauswahl und die Entscheidung für ein die Fallauswahl lenkendes Leitkriterium begründet über und gestützt auf bereits erfolgte Forschungen vorzunehmen.

Der für die Überlegungen zur Fallauswahl wesentliche Befund der Systemevaluation besagt, dass Einrichtungen aus dem privatwirtschaftlichen Kontext des Marktes ihre Teilnehmenden tendenziell und statistisch signifikant häufiger in den Qualitätsmanagementprozess nach LQW einbeziehen als Einrichtungen aus den Kontexten Staat und Korporationen (vgl. Hartz et al. 2007, S. 184). Wenn privatwirtschaftliche beziehungsweise kommerzielle Einrichtungen

ihre Teilnehmenden häufiger in den LQW-Prozess einbinden, könnte dem Teilnehmenden innerhalb dieser Einrichtungen eine andere, vielleicht größere Bedeutung zukommen als innerhalb der öffentlich-rechtlichen Weiterbildungseinrichtungen. In privatwirtschaftlichen Einrichtungen hat der Teilnehmende eine differierende, möglicherweise sogar größere Bedeutung. Dies könnte daraus resultieren, dass Kunden-, Teilnehmer- und Lernerorientierung in privaten Einrichtungen – aufgrund der vorliegenden längeren Tradition von Kunden- und Marktforschung – einen höheren Stellenwert einnehmen und im Rahmen des LQW-Implementierungsprozesses stärker umgesetzt werden als dies in anderen Einrichtungen geschieht. Der Grund: Die kommerziellen Einrichtungen legen mehr Wert darauf, dass der Teilnehmende auch etwas von den Qualitätsbemühungen der Einrichtung mitbekommt.

Bestätigt wird diese Vermutung dadurch, dass – und dies wiederum ein Befund aus der Systemevaluation – alle privaten Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, als Motiv für die Einbindung ihrer Teilnehmenden angeben: Die Teilnehmenden können Hinweise für die Umsetzung der Lernerorientierung liefern (vgl. Hartz et al. 2007, S. 183). Wenn die Einrichtungen derartige Hinweise ihrer Teilnehmenden angenommen und entsprechend umgesetzt haben, könnte hier erwartet werden, dass dem Teilnehmenden eine andere Bedeutung zukommt als in öffentlich-rechtlichen Einrichtungen. Die kommerziellen Einrichtungen aus dem Reproduktionskontext Markt sind finanziell stärker abhängig von ihren Teilnehmenden als die öffentlich-rechtlichen beziehungsweise staatlichen Einrichtungen, die neben den Kursgebühren der Teilnehmenden finanzielle Förderung von Seiten des Staates erhalten. Somit könnte dem Teilnehmenden hier eine differente, möglicherweise größere Bedeutung zukommen.

In Anbetracht dieser Überlegungen erscheint es sinnvoll, den Befund – dass privatwirtschaftliche Einrichtungen aus dem Kontext Markt signifikant häufiger Teilnehmende einbeziehen als andere Einrichtungen – für die Legitimation der Wahl von privatwirtschaftlichen Einrichtungen als Falleinrichtungen für die Untersuchung aufzugreifen und die Auswahl der Fälle folglich nach dem Kriterium des Kontextes der Weiterbildungseinrichtungen vorzunehmen.

Um einen Vergleich bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden in Weiterbildungseinrichtungen anderer Herkunftskontexte herstellen zu können, sollen neben den Einrichtungen aus dem Kontext Markt weitere Falleinrichtungen bewusst aus einem anderen Kontext hinzugezogen werden, mit dem Ziel, unterschiedliche Fälle in die Untersuchung zu integrieren.

In größter Differenz zu Einrichtungen des Kontextes Markt stehen Einrichtungen des Kontextes Staat (vgl. Kapitel 3.1), weshalb kontrastierend zu privatwirtschaftlichen Einrichtungen öffentlich-rechtliche Falleinrichtungen, konkret Volkshochschulen²⁶, herangezogen werden.

Forschungsmethodisch spricht man von einer maximalen Variation im Sample. Es werden also möglichst kontrastreiche Fälle in die Untersuchung einbezogen, „um darüber die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschließen“ (Flick 2007, S. 165).

Über den Kontext hinaus soll das Kriterium der Teilnehmereinbindung leitend für die Fallauswahl sein. In Anlehnung an die Tübinger Systemevaluation zu LQW (vgl. Hartz 2011, S. 122) verstehe ich unter Teilnehmereinbindung folgende Definition: Einbindung bedeutet, dass die Teilnehmenden an der Umsetzung von Qualitätsbereichen oder qualitätsrelevanten Aspekten beteiligt werden. Diese Beteiligung kann so aussehen, dass die Teilnehmer zum Beispiel in eine Arbeitsgruppe zu einem Qualitätsbereich integriert werden, dass Diskussionen zu einzelnen Bereichen auf der Teilnehmersammlung stattfinden oder dass die Teilnehmenden schriftlich um Anregung gebeten werden. „Einbindung von Teilnehmenden heißt nicht, sie schriftlich zu informieren oder Teilnehmendenbefragungen im Rahmen von Kursevaluationen durchzuführen“ (Hartz 2011, S. 122). Von Seiten der Modellentwickler von LQW wird eine Einbindung der Teilnehmenden in den Qualitätsmanagementprozess nicht vorgeschrieben.

Möglicherweise nimmt der Teilnehmende in Einrichtungen, die Teilnehmende in den Qualitätsmanagementprozess nach LQW einbinden eine andere Bedeutung ein als in Einrichtungen, die keine Teilnehmenden einbinden. Wenn Einrichtungen ihre Teilnehmenden in den Qualitätsmanagementprozess nach LQW einbinden, so könnte man vermuten, dass diesen Einrichtungen die Teilnehmenden wichtig sind und sie gesteigerten Wert legen auf die Meinung und Unterstützung durch die Teilnehmenden. Dementsprechend wäre davon auszugehen, dass ihnen auch daran gelegen ist, dass die Teilnehmenden von dem Qualitätsmanagementprozess etwas mitbekommen und diesen mitgestalten können. Dies liegt möglicherweise darin begründet, dass die Einrichtung sich durch die Einbindung von Teilnehmenden langfristig eine Verbesserung ihres Renommees und damit einen größeren Zulauf an Kunden erwartet. Daraus wiederum könnte der Schluss gezogen werden, dass in Einrichtungen, die den Teilnehmenden in den Qualitätsmanagementprozess einbinden, ein

²⁶ Volkshochschulen stellen in der Systemevaluation der Universität Tübingen den Großteil der nach LQW-zertifizierten Weiterbildungseinrichtungen dar. Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen sind nicht vertreten (vgl. Hartz et al. 2007, S. 70, 201f.).

anderes Teilnehmerverständnis und eine andere Vorstellung vom Teilnehmenden vorherrscht als in Einrichtungen, die den Teilnehmenden nicht einbinden. Folglich könnte dem Teilnehmenden in Einrichtungen, in denen er in den Qualitätsmanagementprozess eingebunden wird, eine andere Bedeutung zukommen als in Einrichtungen, in denen er nicht in den Qualitätsmanagementprozess eingebunden wird. Von Forschungsinteresse ist es daher, zu erkunden, ob – neben dem Reproduktionskontext der Einrichtung – die Einbindung von Teilnehmenden Einfluss auf die Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen von LQW hat.

Um potentielle Unterschiede bezogen auf die Bedeutung des Teilnehmenden, resultierend aus der Einbindung/Nicht-Einbindung von Teilnehmenden zu erforschen, sollen aus den Kontexten Staat und Markt jeweils eine Einrichtung, die Teilnehmende eingebunden hat und eine Einrichtung, die keine Teilnehmenden eingebunden hat, untersucht werden. Insgesamt werden also vier Einrichtungen in die Studie integriert, also vier Fallstudien durchgeführt.

An dieser Stelle werden – über eine Grafik visualisiert – die vier Fallstudien sowie die Auswahl der Fälle für die Fallstudien abgebildet. Sie richten sich nach den Kriterien Reproduktionskontext der Einrichtung und Einbindung der Teilnehmenden:

Auswahl der Falleinrichtungen

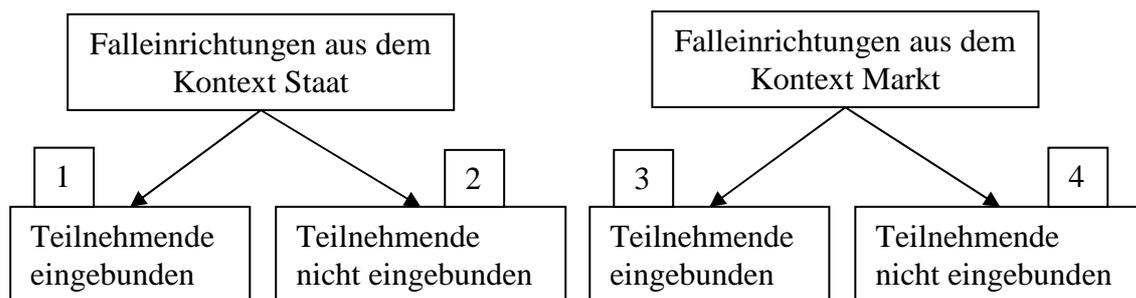


Abbildung 9: *Auswahl der Falleinrichtungen* (Eigene Grafik)

Die vier Fallstudien werden folgendermaßen verlaufen: Zunächst werden die Fälle im Rahmen der Forschungsfrage nach der Bedeutung des Teilnehmenden einzeln untersucht und dann bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden komparativ im Sinne einer vergleichenden Fallanalyse gegenübergestellt. Ziel ist es, über die Fallstudien herauszufinden, wie sich die unterschiedlichen Kontexte (Staat und Markt), denen die Falleinrichtungen entstammen,

sowie die Einbindung oder Nicht-Einbindung der Teilnehmenden in den Qualitätsmanagementprozess nach LQW auf die Bedeutung des Teilnehmenden auswirken.

Nicht auszuschließen ist der Einfluss von anderen Kriterien, die aber nicht zum eigentlichen Gegenstand des Vergleichs zählen, wie zum Beispiel Größe, Anzahl der Mitarbeitenden oder Angebotsspektrum der Einrichtung. Diese Faktoren sind deshalb bei der Auswahl der Falleinrichtungen sowie im Laufe des Forschungsprozesses im Auge zu behalten und in der Auswertung zu berücksichtigen.

Idealerweise wird versucht, für die Fallstudien solche Einrichtungen zu akquirieren, die sich bezüglich Größe, Angebotsspektrum und Anzahl der Mitarbeitenden ähneln. Das heißt: Die Volkshochschulen sollten jeweils groß- oder kleinstädtisch sein und die privatwirtschaftlichen Einrichtungen sollten beispielsweise jeweils Sprachschulen sein – nicht eine Sprachschule sowie eine Einrichtung, die im Auftrag der Arbeitsagentur ausschließlich Kurse für Arbeitslose durchführt. Darüber hinaus sollten die Einrichtungen die Retestierung nach LQW zu einem ähnlichen Zeitpunkt absolviert haben, also entweder bereits retestiert sein oder kurz vor dem Abschluss der Retestierung (Abschlussworkshop steht noch aus, ansonsten alle Schritte durchlaufen) stehen.

Das genaue Vorgehen der Auswertung der Fallstudien wird in Kapitel 4.3.2 beschrieben.

Im folgenden Kapitel wird genauer auf die Untersuchungsebenen Handbuch LQW (Kapitel 4.2.1), Handeln der Organisationsangehörigen (Kapitel 4.2.2) und Selbstreport (Kapitel 4.2.3) eingegangen.

4.2 Vorstellung der Untersuchungsebenen

Die in Kapitel 1.4 Zielsetzung, Fragestellung und Vorgehen der Arbeit präsentierten drei Untersuchungsebenen werden in den folgenden Unterkapiteln nacheinander ausführlich behandelt. Dabei geht es um die Erläuterung und Definition der einzelnen Ebenen: LQW-Handbuch (Kapitel 4.2.1), Handeln der Organisationsangehörigen (Kapitel 4.2.2) und Selbstreport (Kapitel 4.2.3).

4.2.1 Handbuch LQW

„Inhalte des Qualitätsmanagements werden oft in einem Qualitätsmanagementhandbuch (...) schriftlich niedergelegt und im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems (...) angewendet.“ (Kamiske, Brauer 1999, S. 195)

Das Handbuch zum Qualitätsmanagement nach LQW (Zech 2005) stellt die Grundlage für die Testierung der Falleinrichtungen dieser Arbeit nach LQW 2 dar. Herausgegeben wurde das Handbuch vom Institut ArtSet, den Entwicklern von LQW, allen voran Rainer Zech. Es stammt aus dem Jahr 2005 und liegt in dritter Auflage vor.

Den Weiterbildungseinrichtungen, die sich nach LQW testieren lassen wollen, dient das Handbuch als Anleitung für den Qualitätstestierungsprozess.

Innerhalb des Handbuchs sind die Anforderungen, denen die Einrichtungen für den Erhalt des Testats gerecht werden müssen, dargelegt. Die Anforderungen werden in Reihenfolge der 12 Qualitätsbereiche des LQW Modells aufgeführt (siehe Kapitel 2.4.4). Insgesamt umfasst das Handbuch zu LQW 2 42 Seiten.

Im Rahmen dieser Arbeit wird das Handbuch bezogen auf folgende Fragestellung analysiert: Welche Bedeutung wird dem Teilnehmenden von Modellentwicklerseite her im LQW-Handbuch zugeschrieben? Die Analyse bringt ein Verständnis darüber, welche Anforderungen die Modellentwickler im Rahmen der LQW-Testierung bezogen auf den Teilnehmenden an die Weiterbildungseinrichtungen stellen und welche Bedeutung oder welchen Stellenwert die Modellentwickler dem Teilnehmenden im Allgemeinen beimessen.

4.2.2 Handeln der Organisationsangehörigen

Das Handeln der Organisationsangehörigen stellt die zentrale zu untersuchende Einheit dar. Daher wird innerhalb dieses Kapitels ausführlich darauf eingegangen, nach welchen Kriterien die Auswahl der Organisationsangehörigen vorgenommen wird.

Die Fragestellung *Welche Bedeutung nimmt der Teilnehmende innerhalb des Handelns der Organisationsangehörigen der Falleinrichtungen ein?* leitet die Bearbeitung dieser Untersuchungsebene. Ziel ist es, Erkenntnisse über die Bedeutung des Teilnehmenden im Handeln der Organisationsangehörigen nach der LQW-Testierung zu generieren. Das Handeln der Organisationsangehörigen soll über den Einsatz von Experteninterviews erfasst werden (siehe Kapitel 4.3).

Auswahl der Organisationsangehörigen

Organisationsangehörige von LQW-testierten Weiterbildungseinrichtungen können in der Einrichtung als Akteure (siehe Kapitel 3.2) innerhalb der LQW-Testierung angesehen werden, weil sie mit ihrem Handeln an der Qualitätstestierung beteiligt sind, beziehungsweise die Umsetzung von LQW mit beeinflussen. Es soll eruiert werden, welche Bedeutung die Organisationsangehörigen in ihrem Handeln den Teilnehmenden zumessen.

In dieser Studie müssen Organisationsangehörige befragt werden, die die Testierung nach LQW miterlebt und mitgestaltet haben. Das heißt, es werden nur Personen in die Untersuchung integriert, die vor der Einführung von LQW bereits in der Einrichtung tätig waren – idealerweise mindestens 2 Jahre vorher – und die den gesamten LQW-Qualitätstestierungsprozess mitbekommen haben. Dadurch wird eine Vorher-Nachher-Einschätzung bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden überhaupt erst möglich.

Eine Auswahl an Untersuchungssubjekten innerhalb der Untersuchungsgruppe Organisationsangehörige orientiert sich an deren Funktion innerhalb der Einrichtung. Wie in Kapitel 3.2.2 näher beschrieben, sind innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung neben den pädagogischen Mitarbeitenden mit planerischem Aufgabenschwerpunkt und den pädagogischen Mitarbeitenden, die schwerpunktmäßig in der Lehre tätig sind, also Kursleitende – auch Trainer oder Dozenten genannt –, noch die Einrichtungsleitung, das Verwaltungspersonal und der Hausmeister beschäftigt. Generell lässt sich konstatieren, dass speziell die pädagogischen Mitarbeitenden mit planerischem Aufgabenschwerpunkt, die in der Verwaltung tätigen Mitarbeitenden sowie die Einrichtungsleitung in den LQW-Prozess involviert oder von diesem tangiert und daher von besonderem Forschungsinteresse sind. Aufgrund der Tatsache, dass im Bereich des Lehr-Lern-Prozesses die Teilnehmenden ausschließlich für die pädagogischen Mitarbeitenden mit Lehrfunktion in Erscheinung treten, ist es besonders relevant, diese Mitarbeitergruppe ebenfalls in die Befragung zu integrieren. Diesbezüglich ist es erforderlich, Kursleitende als Interviewpartner zu gewinnen, die entweder in den Qualitätsmanagementprozess nach LQW eingebunden oder hauptberuflich in der Organisation angestellt sind. Denn Kursleitende, die lediglich auf Honorarbasis für die Weiterbildungseinrichtung arbeiten, erhalten keinen großen Einblick in die Qualitätsbemühungen der Einrichtung und können folglich nicht zu Veränderungen in ihrem Handeln bezogen auf den Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung befragt werden.

Zur Stichprobe hinzu kommt ein für die LQW-Testierung zum Qualitätsbeauftragten bestimmter Organisationsangehöriger.²⁷ Dieser hat die Aufgabe, den Implementierungsprozess des Qualitätsmanagementsystems LQW zu koordinieren. Häufig korrelieren die beiden Funktionen Qualitätsbeauftragter und Leitung oder stellvertretende Leitung der Einrichtung (vgl. Hartz et al. 2007, S. 172). Der Qualitätsbeauftragte soll aufgrund seiner herausragenden Rolle und seiner besonderen Bedeutung für den Qualitätstestierungsprozess ebenfalls zu seinem Handeln bezogen auf den Teilnehmenden befragt werden. Hausmeister fallen aus dem Fokus des Untersuchungsinteresses schon deshalb heraus, weil sie im Rahmen ihrer vornehmlich technischen Aufgaben nicht speziell mit Teilnehmenden in Kontakt kommen und somit auch nicht zur Bedeutung des Teilnehmenden befragt werden können.

An diesem Punkt stellt sich die Frage, warum die Teilnehmenden nicht selbst in die Untersuchung eingebunden werden. Die Befunde der im Rahmen der Tübinger Systemevaluation durchgeführten Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden zeigen, dass die Teilnehmenden nicht zur LQW-Thematik befragt werden konnten, da sie von der Durchführung des Qualitätsmanagementprozesses weder erfuhren noch selbst auf diesen aufmerksam wurden (vgl. Hartz et al. 2007, S. 189f.; Hartz 2011, S. 320). Die Teilnehmenden sind folglich nicht in der Lage, für das Forschungsvorhaben relevante Aussagen zu Veränderungen, die durch LQW initiiert wurden, zu treffen. Sie werden daher keine Untersuchungsgruppe innerhalb dieser Forschungsarbeit darstellen.

Die Auswahl von pädagogischen Mitarbeitenden (inklusive des Qualitätsbeauftragten) und in der Verwaltung tätigen Organisationsangehörigen sowie der Einrichtungsleitung als Interviewpartner innerhalb der Fallstudien ist folgendermaßen begründet: Die unterschiedlichen Situationen, in denen Teilnehmende für eine Weiterbildungseinrichtung als Lernende, Kunden und Adressaten in Erscheinung treten können, werden jeweils für unterschiedliche Mitarbeitergruppen beziehungsweise für Organisationsangehörige unterschiedlicher Funktion sichtbar. In dem Handlungsgeflecht aus Verwaltungspersonal, das möglicherweise hauptsächlich den Kunden sieht, und aus pädagogischen Mitarbeitenden mit planerischem Aufgabenschwerpunkt einerseits und aus pädagogischen Mitarbeitenden mit unterrichtendem Schwerpunkt andererseits, die mal den Adressaten, mal den Kunden und mal den Lernenden (Gestalter der Lernbiographie) vor Augen haben, wird die unterschiedliche Bedeutung der Teilnehmenden erst virulent. Um die Bedeutung des Teilnehmenden im

²⁷ Laut Systemevaluation der Universität Tübingen, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung verfügen 77 Prozent der dort untersuchten Einrichtungen über einen Qualitätsbeauftragten (vgl. Hartz et al. 2007, S. 171).

Rahmen von LQW letztendlich vollständig abbilden zu können, ist es notwendig, die mit dem Teilnehmenden in Berührung kommenden unterschiedlichen Mitarbeitergruppen beziehungsweise Organisationsangehörigen, das bedeutet die pädagogischen Mitarbeitenden genauso wie das Verwaltungspersonal und den Qualitätsbeauftragten, in die Untersuchung zu integrieren. Darüber hinaus wird das Spektrum an Ergebnissen, welches die Untersuchung bringen kann, durch die Einbeziehung der unterschiedlichen Mitarbeitergruppen erweitert. Dieses Kapitel abschließend, soll folgende Grafik einen Überblick zu dem soeben beschriebenen Vorgehen innerhalb der Fallstudien bieten.

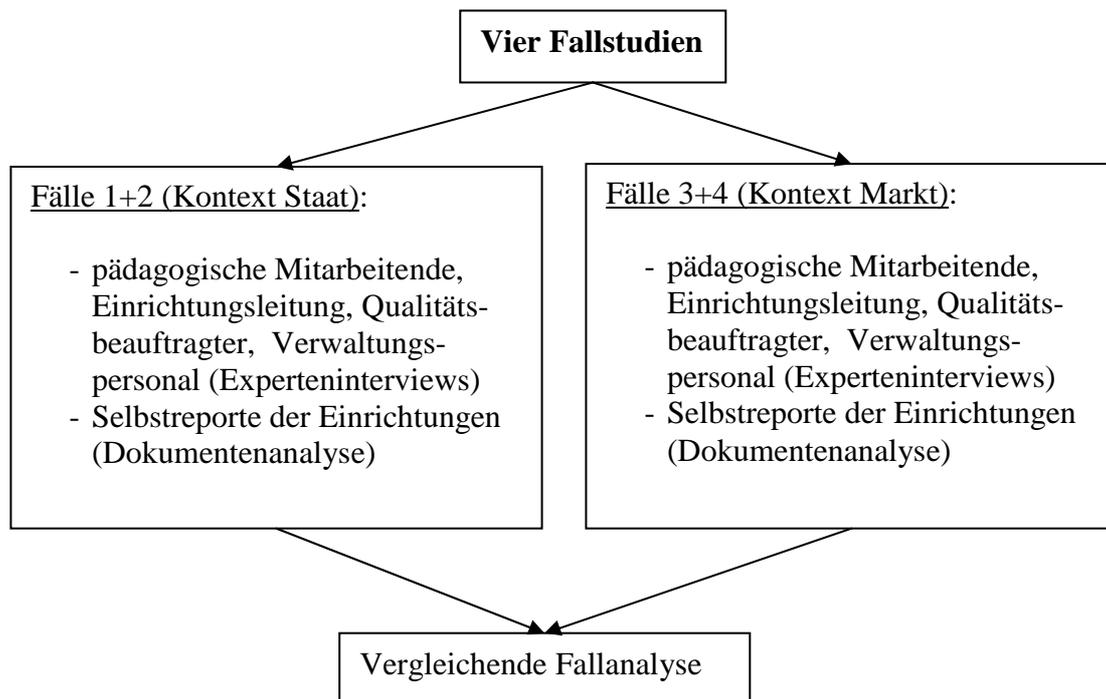


Abbildung 10: *Übersicht Fallstudien* (Eigene Grafik)

4.2.3 Selbstreport

Die für die Fallstudien ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen sind nach LQW testiert und waren für den Erhalt des Testats dazu verpflichtet, einen Selbstreport zu verfassen. Innerhalb des Selbstreports, der eine Art „Selbstbeschreibung“ (Zech, Angermüller 2006, S. 104) der eigenen Einrichtung darstellt, verschriftlichen die Einrichtungen die organisationsinterne Umsetzung von qualitätssichernden Maßnahmen sowie die Ergebnisse der Qualitätstestierung nach LQW.

Die Gliederung des Selbstreports orientiert sich an den Qualitätsbereichen, die das LQW Modell vorgibt (siehe Kapitel 2.4.4). Den Qualitätsbereichen voran steht „eine Darstellung des Aufbaus der Organisation, ihrer allgemeinen Aufgaben bzw. ihres Auftrages sowie ihrer

rechtlichen und personellen Bedingungen“ (Zech 2005, S. 10). Jeder Selbstreport schließt mit dem Kapitel „Strategische Entwicklungsziele“, innerhalb dessen sich die Einrichtung Ziele für die Zeit bis zur nächsten Testierung steckt. Wurden also während der Qualitätstestierungsphase Veränderungen bezüglich des Umgangs mit dem Teilnehmenden geplant und umgesetzt, so ist dies im Selbstreport dokumentiert. Im Selbstreport beschreibt die Einrichtung ihre organisationsindividuelle Umsetzung von LQW.

Die im Rahmen dieser Untersuchung analysierten Selbstreporte haben jeweils einen Umfang von ca. 100 Seiten. Federführend mit der Erstellung des Selbstreports betraut sind in den Falleinrichtungen die Einrichtungsleitung sowie der/die Qualitätsbeauftragte/r. Für einzelne Qualitätsbereiche wurden weitere Organisationsangehörige in die Anfertigung des Selbstreports eingebunden. Nach Fertigstellung wird der Selbstreport an das ArtSet Institut weitergegeben, dem die Verleihung des LQW Testats obliegt.

Die zu untersuchenden Selbstreporte werden bezogen auf folgende Fragestellung analysiert: Welche Bedeutung kommt dem Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung zu, beziehungsweise welche Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden wurden im Zuge von LQW innerhalb der Einrichtung vorgenommen?

4.3 Vorstellung und Diskussion des grundsätzlichen methodischen Vorgehens

Die für die drei im vorigen Kapitel näher beschriebenen Untersuchungsebenen zum Einsatz kommenden Methoden der empirischen Sozialforschung werden in diesem Kapitel vorgestellt und diskutiert. Zudem wird eine Begründung für die Auswahl der Methoden angeführt. Datenerhebung (Kapitel 4.3.1) und Datenauswertung (Kapitel 4.3.2) werden dabei getrennt voneinander behandelt.

4.3.1 Datenerhebung

Innerhalb dieses Kapitels wird dargelegt, wie die Daten für die vorliegende Untersuchung erhoben werden.

4.3.1.1 Experteninterviews

Im Anschluss an die in Kapitel 4.2.2 erfolgte Beschreibung der für die Datenerhebung relevanten Untersuchungsgruppen, wird im Folgenden die für die zentrale Untersuchungsebene *Handeln der Organisationsangehörigen* vorgesehene Forschungsmethode vorgestellt und deren Einsatz erläutert.

4.3.1.1.1 Zur Methode

Die Methode qualitatives Interview erscheint angesichts der Komplexität der zu erforschenden Thematik angemessen. Die Vielschichtigkeit des Handelns der Organisationsangehörigen lässt sich nicht über eine standardisierte und strukturierte Befragung in Form eines Fragebogens mit vorgefassten Fragen und Antwortkategorien abbilden. Vielmehr kommt es darauf an, den zu interviewenden Organisationsangehörigen Raum zuzugestehen, um eigene Betrachtungen und vom Forscher zuvor nicht bedachte Aspekte einbringen zu können. Ziel ist es, subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungsmodi im Zusammenhang mit der Bedeutung des Teilnehmenden und der LQW-Testierung umfassend und thematisch fokussiert zu begreifen. Zur Ermittlung dieses speziellen Wissens über das Forschungsfeld eignen sich qualitative, nicht-standardisierte und unstrukturierte Interviews sehr gut. Für Studien, die wie die vorliegende Arbeit explorativ (siehe Kapitel 4.1) angelegt sind, ist die unstrukturierte Interviewform ein geeignetes Verfahren. Denn es geht darum, mehr Wissen über die Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen von LQW zu generieren; Aufgabe ist also die Entdeckung von Zusammenhängen. Die qualitativen Einzelinterviews erlauben darüber hinaus die Rekonstruktion subjektiver Einschätzungen der jeweiligen Interviewpartner über LQW im Allgemeinen sowie über das eigene Handeln bezogen auf den Teilnehmenden im Besonderen. (vgl. Atteslander, Kopp 1999, S. 157f.).

Ein gewisses Maß an Standardisierung (teilstandardisiertes Interview) wird über den Einsatz eines Interviewleitfadens erreicht. Der Leitfaden dient dazu, Struktur in den Verlauf des Interviews zu bringen (roter Faden) und lässt dennoch Spielraum in der Anordnung der Fragen und in den genauen Frageformulierungen sowie den Nachfragestrategien. Struktur kommt dadurch in das Interview, dass der Leitfaden vorgedachte Thematiken und Fragethemen enthält. So kann der Forscher sich der spezifischen Interaktionssituation flexibel anpassen und sicherstellen, dass die interessierenden Aspekte angesprochen werden sowie dass noch nicht bedachte Punkte in der Entwicklung des Interviewleitfadens ebenfalls

auftauchen können. (vgl. Hopf 2007) „Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren.“ (Meuser, Nagel 2005, S. 77)

Wie der Einsatz eines Leitfadens in dieser Arbeit realisiert wurde, wird in Kapitel 4.3.1.1.2 genauer beschrieben.

Die eingesetzte Methode, qualitatives teilstandardisiertes beziehungsweise leitfadengestütztes Einzelinterview, ist als eine Variante qualitativer Interviews anzusehen. Sie liegt zwischen den beiden Extremen vollstandardisiertes Interview mit ausgearbeiteten Fragen und festgelegter Frageabfolge und offenes Interview mit wenigen vorab überlegten Fragerichtungen.

Die Größe der Stichprobe beziehungsweise die Interviewanzahl soll im Sinne des theoretical sampling nicht vorab festgelegt, sondern erst im Verlauf von Erhebung und Auswertung der Daten entschieden werden. Ziel des theoretical sampling ist die theoretische Sättigung. Nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung wird das Ende der Datenerhebung oder der Durchführung von Interviews durch die Wiederholung von Ergebnissen determiniert. Also dann, wenn keine neuen Phänomene oder Erkenntnisse mehr gefunden werden können und im theoretischen Sinne nichts Neues mehr entdeckt werden kann. (vgl. Rosenthal 2005, S. 85–88; Spöhring 1989, S. 45–46) Nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung in dieser Studie vorzugehen, bietet sich an, da somit einzelne Mitarbeitergruppen nicht ausgeschlossen werden müssen. Die differenten Mitarbeitergruppen (Verwaltungspersonal, pädagogische Mitarbeiter in Lehre und Programmplanung, Qualitätsbeauftragter, Einrichtungsleitung) – die zu befragen gerade für das Erfassen der Komplexität der Forschungsthematik *Bedeutung des Teilnehmenden* erforderlich ist – können in die Untersuchung einbezogen werden. Gleichzeitig kann der Forscher das Volumen der Befragung kontrollieren. Ein Vorteil des Vorgehens nach dem theoretical sampling ist, dass der Forscher die Grundgesamtheit im Laufe der Studie noch verändern kann, wenn z.B. die Relevanz weiterer Interviewpartner erst im Verlaufe der Untersuchung zu Tage tritt.

Die Interviewpartner, also die pädagogischen Organisationsangehörigen (inklusive Qualitätsbeauftragter der Einrichtung) und die in der Verwaltung tätigen Organisationsangehörigen sowie die Einrichtungsleitung, sind als Experten für die zu erfragende Thematik anzusehen. Experten sind Personen, die in irgendeiner Weise Verantwortung für „den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ tragen (vgl. Meuser, Nagel 2005, S. 73). Dies trifft auf die (hauptberuflich)

pädagogischen Mitarbeitenden mit disponierendem Aufgabenprofil, die Verwaltungsmitarbeitenden sowie die Einrichtungsleitung zu. Sie verfügen über Expertenwissen bezogen auf die Einrichtung, in der sie arbeiten, bezogen auf das Qualitätsmanagementsystem LQW, das in der Einrichtung eingeführt wurde und von ihnen mitgetragen wurde, sowie bezogen auf ihr eigenes Handeln in Bezug auf die Teilnehmenden der Einrichtung.

Bei den pädagogischen Mitarbeitenden mit Lehrfunktion ist der Expertenstatus bezogen auf LQW noch unklar. Es gibt Einrichtungen, die ihre Kursleitenden in den Qualitätsmanagementprozess nach LQW einbeziehen, hier liegt der Expertenstatus gleichermaßen vor wie bei den pädagogischen Mitarbeitenden mit planerischem Aufgabenschwerpunkt und dem Verwaltungspersonal. Da aber von Seiten der Modellentwickler im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW diese Einbeziehung von Kursleitern nicht vorgeschrieben wird, ist nicht jeder Kursleitende automatisch Experte für LQW. Dennoch kann bei den Kursleitenden von Experten gesprochen werden. Insbesondere für den Bereich des Lehr-Lern-Prozesses sind die Kursleitenden Experten, da sie in diesem Bereich tätig sind.

Ergo kann die gewählte Methode qualitatives, teilstandardisiertes Einzelinterview aufgrund der obigen Ausführungen weiter differenziert mit Experteninterview betitelt werden.

Im Experteninterview – im Unterschied zu anderen Einzelinterviews – steht die zu befragende Person nicht als Gesamtperson im Vordergrund des Forschungsinteresses, sondern „der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen“ (Meuser, Nagel 2005, S. 72f.). Bezüglich der in dieser Forschungsarbeit zu interviewenden Personen, fokussiert sich das Forschungsinteresse ebenfalls nur auf einen Ausschnitt des Lebenszusammenhangs dieser zu befragenden Subjekte. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit bezieht sich auf den Ausschnitt, der das Handeln bezogen auf den Teilnehmenden im Rahmen von LQW umfasst.

Generell ist zu erwähnen, dass in den über die Experteninterviews erhobenen Daten eine Diskrepanz zwischen tatsächlichem und beschriebenem Handeln bestehen könnte, also zwischen dem, was die Organisationsangehörigen mir in den Interviews erzählen und dem, was sie tatsächlich tun. Die Forscherin hat im Blick, dass nur das beschriebene Handeln erfasst werden kann, das unter Umständen vom tatsächlichen Handeln abweicht. Innerhalb der Experteninterviews wird die subjektive Sicht der Interviewpartner erhoben.

In diesem Zusammenhang ist anzuschließen, dass die methodische Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand innerhalb dieser Studie gemäß dem interpretativen Paradigma erfolgt. Das bedeutet, dass soziale Realitäten nicht als gegebene Fakten, sondern als von den Mitgliedern einer sozialen Gemeinschaft konstruierte und interpretierte Realitäten verstanden werden. Insofern wird versucht, die subjektiven Sinngehalte der Akteure zu erfragen. „Der Forscher muss dabei eine Interpretation der Interpretationen der Akteure vornehmen“ (Kieser et al. 2006, S. 36), was als doppelte Hermeneutik bezeichnet wird. So werden die Aussagen der Interviewpersonen über ihr Handeln, bezogen auf den Teilnehmenden, als bereits von den Interviewpersonen selbst interpretierte und mit subjektivem Sinn versetzte Aussagen betrachtet, die es in dieser Arbeit wiederum zu interpretieren gilt. (vgl. Kieser et al. 2006, S. 36f.)

4.3.1.1.2 Leitfadententwicklung und Pretest

Inhalte dieses Kapitels sind die Beschreibung der Entwicklung des Interviewleitfadens sowie die Darlegung der Durchführung eines Pretests.

Friebertshäuser (Friebertshäuser 1997) weist darauf hin, dass Leitfadeninterviews sich in der Regel auf vorab als relevant ermittelte Themenkomplexe beziehen. Die Themenkomplexe für den innerhalb dieser Dissertation eingesetzten Leitfaden (siehe Anhang) ergaben sich aus der näheren Beschäftigung mit der zentralen Fragestellung und der Untersuchungseinheit *Handeln der Organisationsangehörigen*, die es über die Experteninterviews zu erforschen gilt. So war zunächst auch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand *Bedeutung der Teilnehmenden* (siehe Kapitel 2.5) einerseits und dem Handeln der Mitarbeitenden (siehe Kapitel 3.2) andererseits Grundlage für die Entwicklung des Interviewleitfadens. Dadurch gelang es, eine fachwissenschaftliche Basis für die Interviews zu schaffen. Folgende relevanten Themenkomplexe konnten für die Entwicklung des Leitfadens identifiziert werden:

- LQW und Tätigkeitsveränderungen bezogen auf den Teilnehmenden
- Aufgabenbereiche in der Einrichtung allgemein
- Teilnehmende in der Einrichtung
- Aufgabenbereiche und Tätigkeiten bezogen auf den Teilnehmenden
- Angaben zur Einrichtung sowie zur Person

Des Weiteren wurde zur Entwicklung des Leitfadens das theoretische Modell von Schlutz (siehe Kapitel 3.3) herangezogen. Daraus konnten Subfragen in den Themenkomplexen „Aufgabenbereiche in der Einrichtung allgemein“ und „Aufgabenbereiche bezogen auf die Teilnehmenden“ formuliert werden. Das Spektrum an möglichen Tätigkeitsveränderungen bezogen auf den Teilnehmenden konnte anhand des Modells von Schlutz vorläufig abgesteckt werden, indem vor dem Interview die Frage „Wo kann der Teilnehmende im Handeln der Mitarbeitenden auftauchen?“ gestellt wurde. Die einzelnen Handlungsbereiche wurden auf diese Frage hin systematisch untersucht und innerhalb jedes Handlungsbereiches wurden Überlegungen angestellt, welche Mitarbeitenden (Lehrende, Verwaltungspersonal etc., siehe Kapitel 3.2.2) mit den Teilnehmenden jeweils zu tun haben könnten. Dies erleichterte vor allem die Entwicklung differenzierter Leitfäden, die erforderlich für die Befragung unterschiedlicher Mitarbeitergruppen sind. Schließlich wurden drei variierte Leitfäden entwickelt: einer für die pädagogischen Mitarbeitenden mit disponierendem Aufgabenprofil, einer für die pädagogischen Mitarbeitenden mit Lehrfunktion und einer für das Verwaltungspersonal. Der Leitfaden für die Einrichtungsleitung wurde um den Frageteil „Angaben zur Einrichtung“ ergänzt, innerhalb dessen der Leiter vor allem statistische Angaben zur Einrichtung geben sollte.

Für die Entwicklung des Interviewleitfadens wurden die Ergebnisse der Tübinger Systemevaluation (Hartz 2011; Hartz et al. 2007) gesondert berücksichtigt. Innerhalb der Systemevaluation erfragte Sachverhalte oder Daten müssen nicht noch einmal erhoben werden. Was bereits dort zur Einrichtung, dem LQW System und zum Teilnehmer erforscht wurde, kann für diese Untersuchung genutzt werden. Diese Untersuchung knüpft an die daraus vorliegenden Forschungsergebnisse an (vgl. Kapitel 1.3).

Auch das von den Modellentwicklern bereitgestellte LQW-Handbuch wurde für die Generierung des Interviewleitfadens gesichtet. Denn es ist nicht notwendig, im Interview nach Dingen zu fragen, die von Modellentwicklerseite her nicht gefordert werden. Vielmehr soll nach den Aspekten und deren Umsetzung in der jeweiligen Einrichtung gefragt werden, die das LQW Modell vorgibt. Dabei wurde das Handbuch mit der Fragestellung „Wo taucht der Teilnehmende laut Modell auf?“ gesichtet und die aus diesem Zusammenhang herausgestellten Bereiche wurden für die Leitfadenentwicklung berücksichtigt.

Bevor die erste Fassung des Leitfadens in die Pretestphase ging, wurde ein Vorgespräch mit der Leiterin einer Weiterbildungseinrichtung geführt. Dieses Vorgespräch hatte zum Ziel, unter Einbeziehung der Praxis, Fragen zu entwickeln und sich über die Aufgabenbereiche von Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen nochmals genauer zu unterhalten. Die Expertise der Praxis konnte so für die Leitfadententwicklung genutzt werden und ich konnte mir eine gewisse Feldkompetenz aneignen.

Der erste Entwurf eines Leitfadens wurde im Frühjahr 2009 in diversen Forschungsgremien (Forschungswerkstatt EB/WB Bergisch-Gladbach, Forschungswerkstatt und Doktorandenkolloquium am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen) intensiv diskutiert und daraufhin weiterentwickelt. Dabei wurden hauptsächlich sprachliche Feinheiten thematisiert und Subfragen zu den bereits erstellten Hauptfragen formuliert.

Jeweils vor der Durchführung der Interviews – so der Plan – sollten aufgrund der Lektüre der individuellen Selbstreporte weitere Subfragen oder Zusatzfragen zum Leitfaden generiert werden. So kann im Vorab den Fragen nachgegangen werden „Wo taucht der Teilnehmende laut der Selbstbeschreibung der Falleinrichtung auf?“ und „Welche Handlungsveränderungen führte die Einrichtung laut ihrem Selbstreport ein?“. Dies erwies sich als sehr profitabel, da so auch im Selbstreport dokumentierte Handlungsveränderungen angesprochen werden konnten, die dem Interviewpartner ad hoc in der Interviewsituation selbst nicht eingefallen sind.

Gläser und Laudel (Gläser, Laudel 2006) sprechen für die Durchführung empirischer Untersuchungen die Empfehlung aus, Vorstudien durchzuführen: „Vorstudien fördern die Offenheit der Untersuchung und qualifizieren die Methodenanwendung.“ (Gläser, Laudel 2006, S. 108) Diese Empfehlung äußert Friebertshäuser (Friebertshäuser 1997, S. 376) ebenfalls: „Es empfiehlt sich, die erste Fassung eines Leitfaden-Katalogs in Probeinterviews zu testen und während der ersten Interviews laufend zu überarbeiten.“ (Friebertshäuser 1997, S. 376)

Im Mai 2009 wurde der überarbeitete Leitfaden in Interviews in zwei verschiedenen LQW-testierten Weiterbildungseinrichtungen getestet. Interviewpartner für diesen Pretest waren der Leiter und ein pädagogischer Mitarbeiter mit disponierendem Aufgabenprofil einer (klein-)städtischen Volkshochschule sowie eine pädagogische Mitarbeitende mit disponierendem Aufgabenprofil und Lehrfunktion einer gewerkschaftlichen Weiterbildungseinrichtung. Diese Interviews wurden vollständig transkribiert und für eine Vorauswertung und für die

Entwicklung einer ersten Vorstellung der Beantwortung der zentralen Fragestellung genutzt. Zugang zu den Interviewpartnern für den Pretest verschaffte eine postalische Anfrage auf die eine telefonische Kontaktaufnahme in der darauffolgenden Woche folgte, wie es auch später bei den Falleinrichtungen geschah. Diese Form des Zugangs bewährte sich in beiden Fällen. Bei den Probeinterviews zeigte sich, dass für die Interviews ein Zeitrahmen von ca. einer Stunde eingeplant werden sollte. Auf Basis des Pretests wurde der Leitfaden revidiert. Der Pretest half, die Fragen zu strukturieren. Darüber hinaus bestätigte der Pretest die Wahl der Methode Experteninterview. Aus den Probeinterviews konnte zudem die Erkenntnis gewonnen werden, dass die Erweiterung der Gruppe der Interviewpartner – bisher geplant waren, pädagogische Mitarbeitende (mit disponierendem Aufgabenprofil und mit Lehrfunktion), Verwaltungspersonal und Qualitätsbeauftragte zu befragen – um die Person der Einrichtungsleitung sehr sinnvoll ist. Auch die Einrichtungsleiter können interessante Aussagen zum Qualitätsmanagement und den damit zusammenhängenden Veränderungen, bezogen auf die Teilnehmenden machen, auch wenn sie nicht so direkt im Handeln mit den Teilnehmenden stehen. Dies bedeutet für die vier Fallstudien eine Erweiterung um vier Interviews von 16 auf nunmehr insgesamt 20 Interviews. Die Ergebnisse des Pretests gehen nicht in die eigentliche Untersuchung ein.

4.3.1.1.3 Durchführung der Interviews

Thema dieses Kapitels ist der weitere Verlauf der empirischen Phase der vorliegenden Arbeit. Der Prozess der Auswahl der Falleinrichtungen und der Experten innerhalb der selektierten Einrichtungen wird dargelegt. Die Durchführung der Interviews findet im Folgenden ebenso Behandlung wie auftretende Schwierigkeiten im gesamten Datenerhebungsprozess.

Auswahl Falleinrichtungen

Für die konkrete Auswahl der Einrichtungen für die Fallstudien wurden die aus der Systemevaluation der Universität Tübingen (Hartz 2011) vorliegenden Daten zu den darin untersuchten LQW testierten Weiterbildungseinrichtungen einer Analyse unterzogen.²⁸ Die Daten wurden nach den Auswahlkriterien staatliche und privatwirtschaftliche Einrichtungen gefiltert (zur Begründung der Auswahlkriterien siehe Kapitel 4.1). Die Datenanalyse ergab für den Bereich der staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Einrichtungen 136 mögliche

²⁸ Die Weiterbildungseinrichtungen für die Fallstudien innerhalb dieser Forschungsarbeit sollten bereits innerhalb der Systemevaluation untersucht worden sein, so dass eine Verwendung von innerhalb der Systemevaluation erhobenen Daten für diese Arbeit ermöglicht werden konnte.

Einrichtungen und für den Bereich der privatwirtschaftlichen Einrichtungen 17 potentielle Falleinrichtungen.²⁹ Als weiterer Datenfilter wurde überprüft, welche Einrichtungen eine Retestierung nach LQW vornehmen. Die Retestierung gibt Aufschluss darüber, ob eine Einrichtung weiterhin Qualitätsmanagement nach LQW betreibt oder nicht. Einrichtungen, die nicht mehr bei LQW dabei sind, fallen für diese Untersuchung von vornherein heraus.

Bei den privatwirtschaftlichen Einrichtungen blieben noch vier Einrichtungen aus der Gruppe, die Teilnehmende eingebunden haben, und vier Einrichtungen aus der Gruppe, die Teilnehmende nicht eingebunden haben, übrig. Dieses Ergebnis lieferte eine telefonische Anfrage direkt bei den 17 in Frage kommenden Einrichtungen bezüglich der laufenden Qualitätsmanagementaktivitäten, speziell LQW. Neun der 17 Einrichtungen sind zum Zeitpunkt der Anfrage bereits bei LQW ausgestiegen und planen keine weitere Testierung nach LQW. Aus den übrigen acht Einrichtungen sollten je eine Einrichtung, die Teilnehmende eingebunden hat, und eine Einrichtung, die Teilnehmende nicht eingebunden hat, akquiriert werden. Unter Berücksichtigung des „Konstanthaltens“ weiterer Kriterien, wie Größe, Retestierungszeitpunkt (möglichst 2009) und Angebotsstruktur der Einrichtung (vgl. Kapitel 4.1), wurden schließlich sechs Einrichtungen mit der Frage nach der Bereitschaft der Beteiligung an der Fallstudie angeschrieben. Die Leiter der Einrichtungen wurden mit einem Schreiben kontaktiert, das die geplante Studie skizziert sowie auf einen früheren Kontakt im Rahmen der Systemevaluation der Universität Tübingen verweist. In diesem Schreiben wurde auch darauf hingewiesen, dass in der folgenden Woche eine telefonische Kontaktaufnahme zur Abfrage der Kooperationsbereitschaft sowie zur näheren Abstimmung der Interviewtermine erfolgen wird. Konkret wurde die Einrichtungsleitung in diesem Anschreiben für Interviews mit vier bis fünf ihrer Mitarbeitenden angefragt. In der folgenden Woche wurden alle angeschriebenen Leiter angerufen. Die Bereitschaft zur Beteiligung an der Studie wurde erfragt sowie die Unterstützung bei der Auswahl der Interviewpartner und Anfrage der Mitarbeitenden. Zusätzlich wurde um die Aushändigung des Selbstreports der Einrichtung gebeten. So konnte über die Person des Leiters gleichzeitig der Zugang zu den weiteren Interviewpartnern, den Mitarbeitenden oder Organisationsangehörigen der jeweiligen Einrichtung, realisiert werden.³⁰ In diesem Telefonat hatte die Einrichtungsleitung gleichzeitig Gelegenheit, Näheres über die konkreten Ziele und Inhalte meiner Untersuchung

²⁹ Die große Spanne in der Anzahl der zur Auswahl stehenden staatlichen und privaten Einrichtungen ist darin begründet, dass insgesamt mehr staatliche als privatwirtschaftliche Einrichtungen eine LQW-Testierung wählen (vgl. Hartz 2011, S. 327).

³⁰ Es wurde im Verlauf der Studie deutlich, dass dieser Zugang zu den Mitarbeitenden über die Leitung der Einrichtung kritisch zu betrachten ist. Und zwar insofern, als die Leitung die Personen vermittelt, von denen sie ausgeht, dass sie die Fragen am ehesten in ihrem Sinne, z.B. LQW-konform, beantworten. Auf die Problematik dieses Gatekeeper-Effekts soll an dieser Stelle hingewiesen werden.

zu erfahren. Auf die beschriebene Art und Weise konnten schließlich zwei private Einrichtungen für die Durchführung der Fallstudien gewonnen werden. Mit den Einrichtungsleitungen wurde ein Besuchszeitraum (zwei bis drei Tage) für die Durchführung der Interviews vereinbart. Innerhalb der staatlichen Einrichtungen wurden nach demselben oben beschriebenen Vorgehen eine Weiterbildungseinrichtung akquiriert, die Teilnehmende eingebunden hat und eine, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden hat.

Vorbereitung

In Vorbereitung auf die Interviews wurde der Selbstreport, den die Interviewerin von den Einrichtungsleitungen per E-Mail ausgehändigt bekam, studiert. Fragen zu unklaren Sachverhalten innerhalb des Selbstreports wurden generiert und in Ergänzung zum Leitfaden mit in die Interviews genommen.

Der Zeitpunkt der Datenerhebung oder Interviewdurchführung lag in den Monaten Oktober, November und Dezember des Jahres 2009. Es wurde bewusst ein Zeitraum gewählt, zu dem die Retestierung zwar im Gange war, der Selbstreport abgegeben, aber die Retestierung noch nicht abgeschlossen war, das heißt der Abschlussworkshop noch nicht stattgefunden hatte. Somit konnte sichergestellt werden, dass die LQW Thematik in den Köpfen der Interviewpartner präsent ist und diese sich leicht in die Interviewthematik eindenken konnten.

Interviewsituationen

Alle Interviews wurden von mir selbst durchgeführt. Damit wurde größtmögliche Vergleichbarkeit der Interviewsituationen, zumindest bezogen auf den Einsatz des Leitfadens, erreicht.

Grundlage für die Interviews bildete der Leitfaden. Dieser wurde zwar offen genutzt, es zeigte sich aber, dass er in den Interviews das strukturierende Element darstellte und die Experten nur punktuell eigene Themen formulierten. Es stellten sich immer wieder Situationen, in denen durch *Ad-hoc-Fragen* (vgl. Mayring 2002, S. 70) Themenkomplexe vertieft werden konnten.

Ein von Meuser und Nagel (Meuser, Nagel 1991, S. 449) angesprochenes Problem kann entstehen, wenn die Experten sich in einem anderen Sprachmodus bewegen als der Leitfaden. In allen durchgeführten Interviews erwies sich die verwendete Sprache der Interviewerin als geeignet beziehungsweise kommunikationsfähig. Dies begründete sich nicht zuletzt auch darin, dass die Interviewpartner mit einer großen Offenheit und Aufgeschlossenheit auf die

Fragen reagierten und die Interviews in einer durchweg angenehmen Atmosphäre erfolgten. Außerdem erteilten alle Experten ohne Probleme ihre Einwilligung zur Aufnahme des Gesprächs.

Nach Lamnek soll das Interview an einem dem Interviewten bekannten Ort stattfinden, um die Lebensnähe des Interviews zu unterstützen (Lamnek 2006, S. 388). Um dieser Prämisse gerecht zu werden und den Befragten größere Umstände zu ersparen, wurden die Interviews in der jeweiligen Institution und dort jeweils am Arbeitsplatz der befragten Experten geführt. Zudem konnte sich die Interviewerin so auch einen Eindruck von der Einrichtung insgesamt verschaffen.

Für die jeweils fünf Interviews pro Einrichtung wurde je eine Reise von zwei bis drei Tagen eingeplant. Es hat sich erwiesen, dass eine Anzahl von zwei bis drei Interviews pro Tag nicht überschritten werden sollte, um die erforderliche Konzentration für die Interviewführung zu bewahren.

Die Interviews dauerten zwischen 30 und 90 Minuten, wobei die Interviews mit den Verwaltungsangestellten immer etwas kürzer ausfielen als die mit der Leitung, den Qualitätsbeauftragten und den pädagogischen Mitarbeitenden.

Nachbereitung

Unmittelbar nach Durchführung eines jeden Interviews wurde ein Gesprächsbericht erstellt (vgl. Bortz, Döring 2006, S. 311).

Folgende Punkte waren Bestandteil dieser Berichte:

- Zeitlicher Ablauf des Besuchs in den Einrichtungen
- Informationen zum Ort des Interviews, zur allgemeinen atmosphärischen Situation in der Einrichtung, zu den Vorgesprächen, zum Interview und zu den Nachgesprächen
- Gesamteinschätzung des Besuchs

Diese Gesprächsberichte kommen bei der Beschäftigung mit der Auswertung der Interviews erneut zum Einsatz, insofern, als diese das Gesamtbild der Einrichtung sowie der Interviewdurchführung ergänzen.

4.3.1.2 Dokumente

Die zu analysierenden Dokumente Selbstreporte und Handbuch zu LQW 2 lagen bereits vor Beginn dieser Untersuchung vor, das heißt, diese Daten mussten nicht speziell erhoben werden. Der Zugang zu den Dokumenten ergab sich folgendermaßen: Die Einrichtungsleitungen wurden zu ihrer Bereitschaft zur Beteiligung an der Untersuchung und gleichzeitig zu der Aushändigung oder zur Verfügungsstellung des Selbstreports angefragt. Die Selbstreporte konnten im Rahmen der Interviewführung in drei der vier Falleinrichtungen bereits vor Interviewführung gesichtet werden, so dass in der Lektüre der Selbstreporte auftauchende Fragen notiert und in die Interviews mitgenommen werden konnten. Eine Falleinrichtung eröffnete – statt Aushändigung des Selbstreports – die Möglichkeit, vor Ort Einblick in den Report zu erhalten sowie für die Untersuchung relevante Seiten zu kopieren. Das Handbuch zu LQW 2 (Zech 2005) konnte über die Modellentwickler käuflich erworben werden und liegt für die Analyse innerhalb dieser Arbeit vollständig vor.

4.3.2 Datenauswertung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das Vorgehen innerhalb der Datenerhebung beschrieben wurde, wird die Datenauswertung Thema dieses Kapitels sein. Die Erläuterung der jeweiligen Vorgehensweise erfolgt getrennt nach den Methoden Experteninterview (Kapitel 4.3.2.1) und Dokumentenanalyse (Kapitel 4.3.2.2).

4.3.2.1 Experteninterviews

Die Datenauswertung, das heißt die Bearbeitung und Analyse der Experteninterviews, soll mit Hilfe des interpretativen Modells nach Meuser/Nagel (Meuser, Nagel 2005, S. 71–93, Meuser, Nagel 1997, S. 481–491) realisiert werden.

Dieses Modell sieht sechs Auswertungsschritte vor, die im Folgenden nacheinander beschrieben werden:

1. Transkription
2. Paraphrase
3. Überschriften
4. Thematischer Vergleich
5. Soziologische Konzeptualisierung
6. Theoretische Generalisierung

1. Transkription

Das interpretative Modell umfasst in einem ersten Schritt die Transkription der Interviews. Die Verschriftlichung der Interviews führte ich selbst durch. Einige wenige Transkriptionsregeln stellte ich für die Verschriftlichung auf. Dies erschien ausreichend, da es sich um Experteninterviews handelt, die vor allem informatorischen Charakter haben. Alle Interviews wurden – was bei Experteninterviews nicht üblich ist (vgl. Meuser, Nagel 2005, S. 83) – vollständig transkribiert, da die Interviews eine Fülle relevanter Informationen enthalten und die Äußerungen der Interviewpartner stets Bezug zur zentralen Fragestellung vorweisen.

2. Paraphrase beziehungsweise Abstracts

Auf Grundlage der Interviewtranskripte erstellte ich Abstracts (siehe Anhang 3) zu den einzelnen Interviews. Diese Abstracts stellen eine Art Inhaltsangabe oder Zusammenfassung der Inhalte der einzelnen Interviews dar. Für das pro Interview ein bis zwei Seiten umfassende Abstract berücksichtigte ich folgende Punkte aus dem Interviewtranskript:

- Angaben zur Person bezogen auf den beruflichen Lebenslauf
- Funktion und Aufgabenbereiche in der Einrichtung
- Besonderheiten im Verlauf des Interviews
- zentrale Antworten zu den Fragen aus dem Leitfaden
- Aussagen, die zentrale Fragestellung betreffend
- Fazit zum Interview allgemein, z.B. Einstellung des Interviewpartners zum LQW System

Die Abstracts fungieren in erster Linie dazu, einen Überblick über jedes Interview zu schaffen und das Textmaterial insgesamt zu verdichten. Die Abstracts ziehe ich für die Auswertung der Interviews heran. Vor der Codierung der Interviews sichte ich sie jeweils, um mich in das einzelne Interview einzulesen. Bei der endgültigen Zusammenstellung und Verschriftlichung der Befunde aus den Interviews dienen die Abstracts zur Überprüfung der Vollständigkeit der Ergebnisse.

3. Überschriften oder die Entwicklung von Kategorien und Codierung

Im Anschluss an die Transkription und das Erstellen von Abstracts erfolgt als weiterer Schritt der Verdichtung des Materials die Codierung der Interviews und damit einhergehend die

Entwicklung eines Kategoriensystems. Im Prozess des Codierens werden die Daten aufgebrochen und auf einem höheren Abstraktionsniveau konzeptualisiert und neu zusammengesetzt. Zunächst legte ich anhand des Leitfadens Kategorien fest. Dieses erste Kategoriensystem basierte größtenteils auf dem in Kapitel 3.3 vorgestellten Modell von Schlutz. Dann begann ich mit der Auswertung der Interviews, indem ich den Interviewtext zunächst offen kodiert und danach mit dem bereits existierenden ersten Kategoriensystem abgeglichen habe. Dieses Vorgehen gewährleistete eine ständige Erweiterung des bestehenden, deduktiv erstellten Kategoriensystems um weitere, induktiv gebildete Kategorien. So konnte einem Informationsverlust vorgebeugt werden, der darauf zurückzuführen gewesen wäre, dass die Transkripte nur mit Hilfe des ersten, deduktiv erzeugten Kategoriensystems gesichtet und kodiert worden wären. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit leitete das offene Kodieren an. Meuser und Nagel (2005) weisen in diesem Schritt darauf hin, dass textnah vorzugehen ist, „d.h. die Terminologie der Interviewten wird aufgegriffen“ (Meuser, Nagel 2005, S. 85).

Interviewstellen, die aufgrund ihrer inhaltlichen Aussage, mehreren Kategorien zugeordnet werden können, habe ich dann auch mehrfach codiert.

In dieser Phase der Auswertung ist das einzelne Interview immer noch Gegenstand der Interviewbearbeitung. Innerhalb des Interviews wurde mit der Codierung einhergehend die Terminologie reduziert, gleichzeitig nimmt aber die Komplexität der Inhalte zu. Daher gilt es im nächsten Schritt, das gesamte Material zu ordnen. (vgl. Meuser, Nagel 2005, S. 86)

4. Thematischer Vergleich

Mit diesem Auswertungsschritt wird über die einzelne Texteinheit, das heißt über das einzelne Interview, hinausgegangen. Es wird nach thematisch vergleichbaren Textpassagen aus verschiedenen Interviews gesucht. Diese Passagen werden zusammengebracht, die Überschriften oder Codierungen werden zusammengeführt oder vereinheitlicht. Die Kategorienbildung erfolgt weiterhin textnah, soziologische Termini sind noch nicht einzusetzen. Auch bei diesem Schritt wird eine Masse an Daten verdichtet, weshalb eine Überprüfung der vorgenommenen Codierungen und gegebenenfalls eine Revision unbedingt von Nöten sind. (vgl. Meuser, Nagel 2005, S. 86) Meuser und Nagel schlagen für den Abschluss dieses Schrittes folgende Leitfragen vor: „Bei welchen Topoi decken sich die Angaben der ExpertInnen? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Zu welchen Themen äußern sich alle Interviewten? Was sind das für Themen, zu denen nur in einem Teil der Texte etwas zu finden ist? Welche ExpertInnen äußern sich wozu?“ (Meuser, Nagel 2005, S. 88)

5. Soziologische Konzeptualisierung

Nun erfolgt eine Ablösung von den Interviewtexten sowie von der Terminologie der Interviewpersonen. Verdichtung und Explizitheit sind nun die Axiome für die begriffliche Gestaltung der Kategorien.

Es wird darauf abgezielt, Bedeutsamkeiten, Typisierungen, Generalisierungen und Deutungsmuster zu systematisieren.

Die Verallgemeinerung bleibt auf das vorliegende empirische Material beschränkt, es besteht aber eine Anschlussmöglichkeit an theoretische Diskussionen. So werden in diesem Schritt die theoretischen Wissensbestände sowie andere empirische Untersuchungen berücksichtigt.

(vgl. Meuser, Nagel 2005, S. 88f.)

6. Theoretische Generalisierung

Ab dieser Auswertungsstufe werden soziologische Theorien für die Bearbeitung der Interviews einbezogen, es findet eine gewisse Ablösung von dem Expertenwissen statt. Aus dem erweiterten Blickwinkel der soziologischen Terminologie wird nun eine Interpretation der empirisch generalisierten „Tatbestände“ vorgenommen. Theorie und Empirie werden zusammengebracht und einander gegenübergestellt.

Meuser und Nagel betonen, dass es sich an manchen Stellen als sinnvoll erweisen kann, auf eine vorangegangene Stufe zurückzugehen, um die Adäquatheit einer Generalisierung, ihre Begründung in den Daten, zu überprüfen. Diese Rekursivität ist ein Charakteristikum der Auswertung. Ob die Auswertung der Interviews bis zur Stufe der theoretischen Generalisierung vollzogen wird oder bereits auf der Stufe der „empirischen Generalisierung“ beendet wird, hängt nach Meuser/Nagel von der Funktion der Experteninterviews im Forschungsdesign ab. Wird – wie in der vorliegenden Arbeit der Fall – im Rahmen der Experteninterviews „Kontextwissen“ und nicht „Betriebswissen“ ermittelt (vgl. Meuser, Nagel 2005, S. 75f. und 82) und somit auf die Gewinnung empirischen Wissens und nicht auf die theoretische Erklärung und Generalisierung der empirischen Tatsachen abgezielt, so schließt die Auswertung der Interviews mit der Stufe 5, der soziologischen Konzeptualisierung. (vgl. Meuser, Nagel 2005, S. 89–91)

Die Analyse der Daten nahm ich mit Hilfe der Software MAXqda vor (vgl. Kuckartz 2010). Dieses Programm ermöglicht die Codierung der Interviewtexte am Computer. Gegenüber der

rein papierbasierten Methode des Ausschneidens stellt die computergestützte Datenanalyse eine erhebliche Erleichterung dar.

4.3.2.2 Dokumente

Es erscheint sinnvoll, dass die Analyse der Dokumente Selbstreport und Handbuch LQW 2 nach derselben methodischen Vorgehensweise erfolgt, die auch für die Experteninterviews eingesetzt wurde. Das heißt, das in Kapitel 4.3.2.1 vorgestellte interpretative Modell von Meuser und Nagel wird für die Dokumentenanalyse anleitend sein – wobei der erste Schritt *Transkription* entfällt, da die Dokumente bereits in schriftlicher Form vorliegen. Im Unterschied zu den in den Interviews enthaltenen personenbezogenen und individuellen Expertenaussagen, sind die Selbstreporte der Weiterbildungseinrichtungen Dokumente, die von der jeweiligen Organisation herausgegeben wurden und Geltung für alle Mitarbeitenden besitzen.

Die Analyse der Dokumente wird komplementär zur Analyse der Experteninterviews erfolgen. Passagen und Teile innerhalb der Dokumente, die sich mit der Bedeutung des Teilnehmenden innerhalb der Testierung beschäftigen, werden im Kodierverfahren extrahiert und anschließend analysiert.

5. Empirische Befunde

Im Folgenden werden die empirischen Befunde zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW dargelegt. Zunächst wird das *Analyseleitende Kategoriensystem* (Kapitel 5.1) vorgestellt. Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse unterteilt in die Untersuchungsebenen *LQW-Handbuch* (Kapitel 5.2), *Handeln der Organisationsangehörigen* (Kapitel 5.3) und *Selbstreport* (Kapitel 5.4).

5.1 Analyseleitendes Kategoriensystem

Bevor die empirischen Befunde aus dem LQW-Handbuch, den Experteninterviews sowie den Selbstreporten dargelegt werden, erscheint es sinnvoll, das der Analyse zu Grunde gelegte Kategoriensystem in seiner Entstehung kurz vorzustellen. Dadurch wird ein besseres Verständnis der Struktur innerhalb der folgenden Analysekapitel gewährleistet und das Analyseverfahren wird transparent gemacht.

Ausgangspunkt der Entwicklung des Kategoriensystems für die Analyse des Datenmaterials war das Modell von Erhard Schlutz (siehe Kapitel 3.3). Auf Grundlage dieses Modells sowie des Interviewleitfadens wurde das Kategorienschema deduktiv aufgestellt.³¹ Im Zuge der Auswertung des Interviewmaterials wurde das Kategoriensystem sukzessive aus dem Material heraus (induktiv³²) um textnahe Kategorien erweitert und präzisiert, wenn die Thematisierungen der Experten dies erforderlich machten oder im Handbuch und Selbstreport neue Inhalte aufkamen. In der Bildung von Subkategorien erfuhr das ursprüngliche Kategoriensystem eine weitere Ausdifferenzierung (vgl. ausführliches Kategoriensystem im Anhang). An manchen Stellen wurden bestehende Kategorien verändert und angepasst. Dabei wurde – unter Zuhilfenahme der Software MAXqda – in einem sich wiederholenden Prozess auf den ursprünglichen Text zurückgegriffen, um die Kategorienbildung zu vervollständigen und nach dem Kriterium der Trennschärfe vorzunehmen sowie um die Zuordnung der Kategorien zu den Textpassagen hinsichtlich ihrer Gültigkeit zu überprüfen.

An dieser Stelle folgt eine tabellarische Übersicht des entwickelten Kategoriensystems, das für eine einheitliche Analyse allen dreien Untersuchungsebenen (Handbuch, Handeln der Organisationsangehörigen und Selbstreport) zu Grunde gelegt wurde.

³¹ Die Strukturierungstheorie von Anthony Giddens (siehe Kapitel 3.4) spielte für die Entwicklung des analyseleitenden Kategoriensystems eine untergeordnete Rolle, insofern, als eine Vorstellung von Handeln in Organisationen nach dieser Theorie gedanklich existierte, sich aber nicht in den Kategorien niederschlug.

³² Zur Kombination induktiver und deduktiver Kategorienbildung (vgl. Reinhoffer 2005).

| Kategoriensystem |
|-------------------------------------|
| Organisationskultur |
| Rahmenbedingungen und Ressourcen |
| Aufbauorganisation |
| Ablauforganisation |
| - Bedarfserkennung |
| - Programmplanung |
| - Werbung und Öffentlichkeitsarbeit |
| - Anmeldung und Beratung |
| - Veranstaltung |
| - Evaluation |
| - Ablauf unspezifisch |

Tabelle 3: *Kategoriensystem* (Eigene Grafik)

Die empirischen Daten machten es erforderlich, einige Handlungsbereiche des Modells von Schlutz in ihren ursprünglichen Bezeichnungen gegenüber dem oben abgebildeten Kategorienschema zu verändern. Diese Änderungen werden im Folgenden erläutert und begründet.

Organisationskultur

In dem Modell von Schlutz hieß der erste Handlungsbereich Zielsetzung (vgl. Kapitel 3.3). Aus der Sichtung der empirischen Daten ergab sich die Erkenntnis, dass das Datenmaterial über den Begriff sowie den Definitionsbereich Zielsetzung hinausgehende und davon abzugrenzende Inhalte darbietet. Dies führte dazu, den enger gefassten Begriff der Zielsetzung durch den weiter gefassten Begriff der „Organisationskultur“ zu ersetzen.

Eine Definition des Begriffs Organisationskultur soll an dieser Stelle eingefügt werden.

Ausgehend von dem Landeskulturbegriff, mit dem die Kultur eines Landes oder eines Stammes beispielsweise bezeichnet wird, wurde der Kulturbegriff auf die Mikroebene der Organisation übertragen. So wurde der Begriff der Organisations- oder Unternehmenskultur geprägt.

Bea und Göbel (2002) definieren Organisationskultur wie folgt: „Organisationskultur ist die Gesamtheit von im Laufe der Zeit in einer Organisation entstandenen und akzeptierten

Werten und Normen, die über bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster das Entscheiden und Handeln der Mitglieder der Organisation prägen.“ (Bea, Göbel 2002, S. 493) In dem Begriff „Organisationskultur“ sind die Ziele, die die Organisation erreichen soll (Zielsetzung), genauso enthalten, wie die Aufgabe beziehungsweise der Sinn der Organisation, eine unternehmensspezifische Sprache und bestimmte Umgangsformen. Zielsetzung, wie sie im Modell von Schlutz vorkommt, ist nur ein Teil der Organisationskultur oder eine Möglichkeit, Kultur auszudrücken, neben Werten und Normen, Symbolen, Ritualen etc.

Organisationskultur bezieht sich auf das Grundverständnis einer Einrichtung, die Vorstellung der Einrichtung darüber, wer sie ist. Dies steht übergeordnet zu den Abläufen einer Organisation, wie Anmeldung, Beratung etc. (vgl. Bea, Göbel 2002, S. 200-202, 319-321 und 493-495)

Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die Bereiche Rahmenbedingungen und Ressourcen werden in dem Modell von Schlutz (vgl. Kapitel 3.3) als zwei voneinander getrennte Handlungsfelder von Organisationsangehörigen in Weiterbildungseinrichtungen betrachtet. Im Zuge der Datenauswertung innerhalb dieser Arbeit wurden die beiden Bereiche aufgrund der hohen Überschneidung zu einer Kategorie „Rahmenbedingungen und Ressourcen“ zusammengefasst.

Ablauforganisation

Im Rahmen der Aufstellung des Kategoriensystems erschien es sinnvoll, die Bereiche Bedarfserkennung, Programmplanung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Anmeldung und Beratung, Veranstaltung sowie Evaluation in die Ablauforganisation zu integrieren, da diese Bereiche allesamt als Abläufe innerhalb einer Weiterbildungsorganisation anzusehen sind.

Einige empirische Ergebnisse, die keinem konkreten Ablauf zugeordnet werden konnten, weil sie allgemeine, unspezifische und abstrakte Aussagen zu den Abläufen enthielten, wurden in einer separaten Kategorie *Ablauforganisation unspezifisch* zusammengefasst.

Evaluation

Was innerhalb des Modells von Schlutz (vgl. Kapitel 3.3) mit Auswertung betitelt ist, wird aufgrund der abweichenden Begrifflichkeit innerhalb des empirischen Materials in der Datenanalyse mit Evaluation bezeichnet. Inhaltlich ist jedoch mit den beiden Begriffen dasselbe gemeint.

5.2 Analyse des LQW-Handbuchs bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden

Innerhalb dieses Kapitels wird das von den Modellentwicklern für die Qualitätstestierung nach LQW 2 bereitgestellte Handbuch (Zech 2005) analysiert. Es ist wichtig, die Anforderungen, die die Einrichtungen im Rahmen der LQW-Testierung erfüllen müssen, zu kennen. Daher wird an dieser Stelle die Analyse des Handbuchs erfolgen.

Das Kennen der Anforderungen aus dem LQW-Handbuch erlaubt es, Rückschlüsse zu ziehen, von im Rahmen der empirischen Forschungen dieser Arbeit herausgefilterten Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden zur LQW-Testierung. Es kann also anhand der Handbuchanalyse ein Zusammenhang zwischen Veränderungen in den Falleinrichtungen und der LQW-Testierung hergestellt werden, und Veränderungen können auf die LQW-Testierung zurückgeführt werden. Die Anforderungen, die das Modell über das Handbuch an die Einrichtungen stellt, werden bezüglich folgender Fragestellung betrachtet:

Welche Prämissen bezogen auf den Teilnehmenden setzt das Handbuch, beziehungsweise welche Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden formulieren die Modellentwickler bereits im Handbuch? Ziel ist es, die zentrale Fragestellung nach der Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung auch für die Untersuchungsebene des LQW-Handbuchs zu beantworten.

Für die Analyse des Handbuchs habe ich dieses in einem ersten Schritt einer ausführlichen Lektüre unterzogen. In einem zweiten Schritt erfolgte die Codierung der Inhalte des Handbuchs, bezogen auf die oben genannte analyseleitende, zentrale Fragestellung. Dabei habe ich das in Kapitel 5.1 vorgestellte analyseleitende Kategoriensystem herangenommen.

Das Kategoriensystem stellt die Gliederung für die nachfolgend präsentierten Inhalte aus dem Handbuch.

Organisationskultur

Für den Bereich Organisationskultur konnten einige Vorgaben, die das Grundverständnis der Modellentwickler, bezogen auf das Qualitätsmanagement, ausdrücken, aus dem Handbuch extrahiert werden. Das Modell formuliert als Notwendigkeit, was am Modalverb „muss“ zu erkennen ist, folgende Prämisse: *„Der Verbraucher, der Kunde, der Abnehmer respektive der Lerner muss im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen stehen. Auf ihn hin muss die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen und mithin das Testierungsverfahren ausgerichtet sein.“* (Zech 2005, S. 8) Es wird deutlich, dass das LQW Modell den Teilnehmenden explizit im Blick zu haben scheint.

In welcher Art und Weise diese Vorgabe der „Lernerorientierung“, die in der Modellbezeichnung LQW, also „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ bereits enthalten ist, in der einzelnen Einrichtung realisiert werden soll, lässt das Modell hier offen.

An anderer Stelle heißt es im Handbuch: *„Lernerorientierung als Fokus aller Qualitätsprozesse“* (Zech 2005, S. 13). Es wird offensichtlich, dass die Lernerorientierung bei allen Qualitätsprozessen berücksichtigt werden muss. Diese Grundhaltung gibt das Modell den Einrichtungen vor.

Zur Organisationkultur gehört auch, dass von Modellseite her vorgeschrieben wird, dass die Einrichtungen im Rahmen der Testierung ein Leitbild sowie eine Definition gelungenen Lernens erstellen, woran alle Organisationsangehörigen beteiligt sind. Das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens dienen *„als Ausweis des Selbstverständnisses der Weiterbildungsorganisation gegenüber den Kunden“* (Zech 2005, S. 20). Der Teilnehmer, Kunde, Lerner ist wiederum im Fokus.³³ Im Leitbild müssen Aussagen bezogen auf diesen enthalten sein (vgl. Zech 2005, S. 26).

Rahmenbedingungen und Ressourcen

Für den Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen werden von Modellseite her sehr offen formulierte Aussagen gemacht: *„Die Infrastruktur umfasst die räumlichen, situationalen, ausstattungstechnischen, zeitlichen, materialen und medialen Bedingungen des Lernkontextes.“* (Zech 2005, S. 31) Der Teilnehmende wird nicht explizit genannt, ist aber indirekt gemeint, wenn es um die äußeren *„Bedingungen des Lernkontextes“* (Zech 2005, S. 31) geht, in dem sein Lernprozess stattfindet.

In den Anforderungen bezüglich des Lernkontextes ist der Teilnehmer direkt angesprochen, wenn es heißt: *„Die Einrichtung überprüft regelmäßig, ob Lernort und Ausstattung themen-, adressaten- und methodenangemessen sind.“* (Zech 2005, S. 31) Weitere Anforderungen bezüglich des Lernkontextes sind, dass die *„Verfügbarkeit der Medien“* (Zech 2005, S. 31) sichergestellt ist und die *„Einsatzfähigkeit der Medien“* (Zech 2005, S. 31) regelmäßig überprüft wird.

³³ In der Semantik des Modells werden die Begriffe Kunde, Lerner, Adressat, Teilnehmer, Abnehmer, Verbraucher ohne definitorische Abgrenzung voneinander verwendet. Die in Kapitel 2.5 vorgenommenen Begriffsbestimmungen bezüglich des Teilnehmers haben daher für die Zitate aus dem Handbuch keine Gültigkeit.

Aufbauorganisation

Vorgaben, die dem Bereich Aufbauorganisation zuzuordnen sind, beziehen sich auf die verpflichtende Dokumentation von erfüllten Anforderungen. Die Verschriftlichung dieser bietet für die Modellentwickler die Möglichkeit, nachzuvollziehen und zu überprüfen, ob die Anforderungen erfüllt wurden und das Testat verliehen werden kann. So werden in jedem der insgesamt elf Qualitätsbereiche, die das LQW Modell umfasst (siehe Kapitel 2.4.4), über eine Spalte „*Nachweismöglichkeiten*“ (Zech 2005, S. 26–36) eine Reihe von Dokumentationsarten, wie Protokolle, Veröffentlichungen, Auswertungen, Handzettel und Berichte, vorgeschlagen.

An zwei Stellen wird im Handbuch sehr konkret vorgegeben, was genau dokumentiert werden muss: „*Die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden sind dokumentiert.*“ und „*Die Fortbildung der Lehrenden wird dokumentiert.*“ (Zech 2005, S. 29)

Ablauforganisation

Um den Bereich der Ablauforganisation detaillierter betrachten zu können, werden die einzelnen Abläufe von Bedarfserkennung bis Evaluation separat behandelt.

Bedarfserkennung

Zur Bedarfserkennung beziehungsweise in der Semantik des Modells „*Bedarfserschließung*“ (Zech 2005, S. 27) werden an unterschiedlichen Stellen im Handbuch Aussagen getätigt. Ganz allgemein wird formuliert: „*Wichtig ist, dass die Leistungen der Einrichtungen (...) den Bedürfnissen der Kunden entsprechen.*“ (Zech 2005, S. 14) Die Einrichtung soll also das, was sie tut, an dem ausrichten, für den sie es tut, so der Anspruch des Modells (vgl. auch Zech 2005, S. 19). Im Hinblick auf die Zukunft soll sich die Einrichtung fragen: „*Wie entwickeln sich die Bedürfnisse, Lerninteressen und –stile unserer Kunden?*“ (Zech 2005, S. 14)

Das Modell stellt an die Einrichtung die Anforderung, geeignete Instrumente zu entwickeln, um die „*individuellen Bildungsbedürfnisse der Adressaten*“ (Zech 2005, S. 27) zu erschließen. Bestandteile der Bedarfserkennung können laut Modellentwickler beispielsweise sein:

„*Informationen über Bedarfe von Kundenorganisationen*“ (Zech 2005, S. 27)

„*Bedarfs- und Bedürfnisweckung durch Marktgestaltung*“ (Zech 2005, S. 27)

„*Analysen erfolgen regelmäßig*“ und „*Geeignete Verfahren werden eingesetzt*“ (Zech 2005, S. 27) sind Anforderungen, die das Modell obligatorisch im Bereich Bedarfserkennung stellt.

Programmplanung

Von Seiten der Modellentwickler wird im Bereich Programmplanung lediglich die Anforderung gesetzt: *„Das Programm informiert über Inhalte, Ziele, Arbeitsformen sowie über notwendige Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden und Kompetenzen der Lehrenden.“* (Zech 2005, S. 29) Folglich macht das Modell nur Vorgaben bezüglich der Programmankündigungen.

Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Der Bereich der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit ist im Handbuch von LQW 2 kaum berücksichtigt. Lediglich an einer Stelle wird erwähnt, dass die Definition gelungenen Lernens, die die Einrichtungen verpflichtend erstellen müssen, ein *„Leistungsversprechen gegenüber (...) Kunden“* (Zech 2005, S. 13) darstellt und zu Werbezwecken eingesetzt werden kann.

Anmeldung und Beratung

Aussagen von den Modellentwicklern zum Bereich Anmeldung und Beratung betreffen die Kundenkommunikation. Diesbezüglich gibt das Modell vor: *„Die wichtigsten Kundenkommunikationsverfahren sind begründet und dokumentiert.“* (Zech 2005, S. 35) Ein Bereich der Kundenkommunikation ist laut Handbuch die *„Kundenpflege“* (Zech 2005, S. 35). Diese umfasst alle den Kundenservice betreffenden Abläufe. Bei der Kundenpflege sind *„die entsprechenden Verfahrensabläufe im Hinblick auf die Kundenbedürfnisse auszurichten“* (Zech 2005, S. 35), so die Vorgabe des Modells. Im Rahmen der Kundenkommunikation nennen die Modellentwickler *„Serviceleistungen“* und *„Beratung“* (Zech 2005, S. 35), worüber die Einrichtungen *„vollständige und verständliche Information“* (Zech 2005, S. 35) geben müssen. Zur Kundenkommunikation werden im Handbuch beispielsweise auch *„Ermäßigungen“* (Zech 2005, S. 23) gezählt.

Daneben verlangt das Modell, dass *„alle verbindlichen Anmeldeverfahren“* (Zech 2005, S. 35) sowie *„Rücktritts- und Kündigungsmodalitäten“* (Zech 2005, S. 23) offengelegt werden.

Veranstaltung

Bezogen auf die Veranstaltung und den Lehr-Lern-Prozess nennt das Modell (vgl. Zech 2005, S. 29) nur zwei verpflichtende Anforderungen. Diese betreffen insbesondere die Lehrenden:

Zum Einen, dass „*Fortbildungen [für die, A.M.] Lehrenden angeboten werden*“ (Handbuch, S. 29) und zum Anderen, dass „*Beratung und Förderung der Lehrenden durch das programmverantwortliche Personal stattfinden*“ (Zech 2005, S. 29).

Darüber hinaus werden einige unverbindliche Anforderungen aufgestellt, die beinhalten, was aus Perspektive des Modells die Qualität von Veranstaltungen ausmacht. Dies sind zum Beispiel:

- „*Transparenz bezogen auf Ziele, Inhalte, Arbeitsformen*“ (Zech 2005, S. 29)
- „*Dem Lernkontext angemessene Einflussnahme der Lernenden auf Inhalte, Ziele und Arbeitsformen*“ (Zech 2005, S. 29)
- „*Kontinuierliche Reflexion von Lernprozess und Lernerfolg*“ (Zech 2005, S. 29)
- „*Ermöglichung von selbstorganisiertem Lernen*“ (Zech 2005, S. 29)

Evaluation

Der Vorstellung des Modells entsprechend, sollen die Einrichtungen im Zuge der Qualitätstestierung regelmäßig Rückmeldungen der Teilnehmer über „*Zufriedenheit, Lernerfolge, Lehr-Lern-Prozesse und Infrastruktur*“ (Zech 2005, S. 30) einfordern.

Erhobene „*Anregungen und Beschwerden*“ (Zech 2005, S. 30) müssen ausgewertet werden und aus ihnen Konsequenzen gezogen werden.

Es ist Anspruch des Modells, dass Einrichtungen sich im Zuge der Qualitätstestierung nach LQW selbst aus der Perspektive ihrer Teilnehmer betrachten und somit Selbstevaluation betreiben und ihre „*(Selbst-)Reflexionsfähigkeit*“ (Zech 2005, S. 20) weiter entwickeln.

Die Analyse des Handbuchs zeigte, dass die Modellentwickler einerseits viele abstrakte Angaben machen und großen Spielraum für die Umsetzung der Qualitätsmaßnahmen lassen (vgl. auch Hartz 2011, S. 37). Das Modell gibt hier lediglich ein Raster vor, dessen genauere Ausgestaltung den Einrichtungen überlassen bleibt. Andererseits wurde aus der Handbuchanalyse deutlich, dass an manchen Stellen sehr konkrete Vorgaben, die von Seiten des Modells verbindlich zu erfüllen sind, gemacht werden. Dies spiegelt sich in einer sehr nachdrücklichen Ausdrucksweise – wie an einigen der oben aufgeführten Zitate ersichtlich wurde – wider.

5.3 Analyse des Handelns der Organisationsangehörigen bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden

Innerhalb dieses Kapitels werden die Befunde aus den Experteninterviews präsentiert. Ziel ist es, die zentrale Fragestellung nach der Bedeutung des Teilnehmenden, genauer nach den Veränderungen im Handeln der Organisationsangehörigen bezogen auf den Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung, zu beantworten. Die Grundlage für dieses Kapitel bilden die für die Datenauswertung aufbereiteten, das heißt transkribierten und codierten Interviews (siehe Kapitel 4.3.2.1 Experteninterviews). Insgesamt konnten 209³⁴ Aussagen bezüglich der zentralen Fragestellung aus dem 19³⁵ Interviews umfassenden Datenmaterial über die Codierung gewonnen werden.³⁶

Die Verteilung der Aussagen auf die einzelnen Handlungsbereiche (Kapitel 5.3.1 bis Kapitel 5.3.4.6) wird jeweils in den folgenden Kapiteln dargelegt und an dieser Stelle überblicksartig in einer Tabelle zusammengefasst dargestellt:

³⁴ Aussagen, die mehrfach kodiert, das heißt verschiedenen Kategorien zugeordnet werden konnten, habe ich in der Berechnung der Gesamtsumme an Aussagen auch mehrfach gezählt und in den folgenden Analysekapiteln jeweils auch als mehrfach kodierte beschrieben. Bei der Anzahl 209 handelt es sich daher nicht um 209 unterschiedliche Aussagen zur zentralen Fragestellung, sondern um insgesamt 209 dem Kategoriensystem zugeordnete Aussagen.

³⁵ Innerhalb einer Einrichtung (EA) stand kein pädagogischer Mitarbeitender mit Lehrfunktion für ein Interview zur Verfügung, daher konnten in dieser Einrichtung nur vier statt der fünf geplanten Interviews durchgeführt werden.

³⁶ In Anlehnung an Schmidt 2007, S. 454 geben quantifizierende Zusammenstellungen der Ergebnisse der Codierung oder Häufigkeitsangaben „einen ersten Überblick zur Verteilung im Material. Sie sind allein noch nicht das Ergebnis, sondern liefern nur Informationen zur ‚Datenbasis‘“ (Schmidt 2007, S. 454). Häufigkeitsangaben erlauben übersichtliche Darstellungen in Tabellenform und werden – im Bewusstsein ihrer begrenzten Aussagekraft - im Rahmen dieser Forschungsarbeit komplementär zu den qualitativen Ergebnissen eingesetzt.

| Handlungsbereiche (Kategorien) | Anzahl der Nennungen | Prozente* |
|-------------------------------------|----------------------|---------------|
| Organisationskultur | 27 | 12,9% |
| Rahmenbedingungen und Ressourcen | 11 | 5,3% |
| Aufbauorganisation | 36 | 17,2% |
| Ablauforganisation | | |
| - Bedarfserkennung | 11 | 5,3% |
| - Programmplanung | 12 | 5,7% |
| - Werbung und Öffentlichkeitsarbeit | 6 | 2,9% |
| - Anmeldung und Beratung | 30 | 14,4% |
| - Veranstaltung | 21 | 10,0% |
| - Evaluation | 36 | 17,2% |
| - Ablauf unspezifisch | 19 | 9,1% |
| Summe | 209 | 100,0% |

* eventuelle Ungenauigkeiten der Prozentwerte ergeben sich aus der Rundung auf eine Stelle nach dem Komma

Tabelle 4: *Übersicht der Verteilung der Befunde auf die Handlungsbereiche* (Eigene Grafik)

Der Aufbau der folgenden Kapitel folgt einem einheitlichen Schema: Zunächst werden im ersten Teil jedes dieser Kapitel die Befunde bezüglich des jeweiligen Handlungsbereichs beschrieben (Deskription der Befunde). Die Ergebnisse werden anhand von ausgewählten Interviewzitate illustriert. Quantitative Aussagen zu den Befunden ergänzen die qualitativen Ergebnisse und haben die Funktion, Tendenzen aufzuzeigen. Im zweiten Teil jedes dieser Kapitel werden die deskriptiv dargelegten Ergebnisse näher erläutert und vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellung interpretiert (Interpretation der Befunde). Innerhalb der Deskription sowie innerhalb der Interpretation der Befunde wird auf die Differenzen eingegangen, die sich aus dem *Reproduktionskontext* der Falleinrichtungen (staatliche versus privatwirtschaftliche Einrichtungen) (siehe Kapitel 3.1) sowie der *Strategie* (Teilnehmende eingebunden versus Teilnehmende nicht eingebunden) der Falleinrichtungen ergeben (vgl. Kapitel 4.1). Um bei der Auswertung bezogen auf den Kontext und die Strategie systematisch und mit einer vergleichbaren Ausgangsbasis vorzugehen, wird zwischen folgenden Differenzen unterschieden:

- sehr kleine (= Unterschiede von einem prozentualen Anteil an Nennungen im Vergleich zu einem anderen prozentualen Anteil an Nennungen bis etwa 10 Prozent)
- kleine (= Unterschiede von einem prozentualen Anteil an Nennungen im Vergleich zu einem anderen prozentualen Anteil an Nennungen von größer als etwa 10 Prozent bis 20 Prozent)
- große (= Unterschiede von einem prozentualen Anteil an Nennungen im Vergleich zu einem anderen prozentualen Anteil an Nennungen von größer als 20 Prozent bis 50 Prozent)
- sehr große (= Unterschiede von einem prozentualen Anteil an Nennungen im Vergleich zu einem anderen prozentualen Anteil an Nennungen von größer als 50 Prozent bis 100 Prozent)

Die Zusammenstellung aller empirischen Befunde erfolgt in Kapitel 6 *Synopse der Ergebnisse zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der Testierung nach LQW*.

5.3.1 Organisationskultur

Innerhalb dieses Kapitels werden die empirischen Erkenntnisse aus den Experteninterviews bezogen auf die Organisationskultur der untersuchten Weiterbildungseinrichtungen dargelegt.

Deskription der Befunde zur Organisationskultur

Insgesamt konnten der Kategorie „Organisationskultur“ 27 Textstellen zugeordnet werden. Der Subcode³⁷ *Intensivierung und Individualisierung von Kunden-/Teilnehmerbeziehungswise Lernerorientierung* ist mit 20 Nennungen im Vergleich zum Subcode *Entwicklung vom Amt zur kundenfreundlichen (Dienstleistungs-) Einrichtung* (sieben Nennungen) herausragend.

Zum Subcode *Intensivierung und Individualisierung von Kunden-/TN-/Lernerorientierung*:

Es wurde deutlich, dass die Teilnehmenden – auch in ihren Rollen als Lerner und Kunde – von Seiten der Einrichtung in Folge der Einführung von LQW individueller „behandelt“ werden und eine stärkere Orientierung an ihren Interessen erfahren. Die Aussagen der Interviewpartner teilen sich in solche, die die intensivierte Kunden-/Teilnehmer-/Lernerorientierung (12 Nennungen) beinhalten und solche, die die einzelfallorientierte und stark individualisierte Arbeit mit den Teilnehmenden (acht Nennungen) betonen.

³⁷ Mit Subcode oder Subkategorie ist die erste Unterordnung unter einer Kategorie gemeint.

Aussagen zur intensivierten Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung sind zum Beispiel, dass den Teilnehmern von Seiten der Einrichtung Dinge transparent gemacht werden, die vor LQW für die Teilnehmenden nicht zugänglich gewesen sind. Die Teilnehmerfreundlichkeit wird als stark erhöht beschrieben, verbunden mit einem Kundenverständnis, das so vor der Einführung von LQW nicht da gewesen sei. Überhaupt gerät der Begriff „Kunde“ nun in den Blick, insofern, dass der Teilnehmende nicht mehr nur Teilnehmer, sondern nun zum Kunde avanciert sei. Weitere Äußerungen betreffen die Steigerung der Teilnehmerorientierung sowie ein generell veränderter Umgang mit den Teilnehmenden.

„Früher war es nicht so, weil auch dieses Kundenverständnis nicht so da gewesen ist.“ (EA, IP1: 957-958)³⁸

„Ja man schaut schon, dass der Teilnehmer mehr Kunde ist, als dass er hier nur einfach im Haus ist.“ (EA, IP3: 643-644)

Die Individualisierung von Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung meint die starke Orientierung am einzelnen Teilnehmer, die Einführung von Einzelgesprächen mit Teilnehmenden sowie die konsequente personenbezogene Teilnehmerarbeit. Diese Handlungen werden in Zusammenhang mit der Einführung von LQW gesehen.

„Diese Einzelfallbetreuung wurde eingeführt, also das Individuelle hat sich mehr ausgeprägt.“ (ED, IP3: 295-296)

„Es werden mehr Einzelgespräche geführt mit den Teilnehmenden.“ (ED, IP3: 234-235)

Die Subkategorie *Entwicklung von einem Amt zu einer kundenfreundlichen (Dienstleistungs-) Einrichtung* beruht auf insgesamt sieben Nennungen, die innerhalb einer öffentlich-rechtlichen Einrichtung erhoben wurden. Alle Interviewpartner dieser Einrichtung beschreiben im Rahmen des Interviews den Wandel des Selbstverständnisses der Einrichtung von einem Amt hin zu einer kundenfreundlichen Bildungs- und Dienstleistungseinrichtung: *„Also ich denke die wesentliche Veränderung bei uns und wahrscheinlich bei den anderen Volkshochschulen auch ist die weg von so einem Selbstverständnis als Schule für Erwachsene oder als Amt, hin zu einer relativ flexiblen Einrichtung, die möglichst Weiterbildung für alle,*

³⁸ Die im Folgenden verwendeten Zitate aus den Experteninterviews sind teilweise zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit gegenüber dem Originaltext in der Transkription sprachlich überarbeitet worden, ohne den Sinn der jeweiligen Aussagen zu verändern. Die Quellen der Interviewpassagen sind mit dem Kürzel der Institution (EA für Einrichtung A) und dem Kürzel des Interviewpartners (IP für Interviewpartner) versehen. Unter Angabe der Zeilennummern wird darauf verwiesen, an welcher Stelle im Interviewtranskript sich die jeweilige Aussage befindet.

die sich weiterbilden wollen, anbietet.“ (EB, IP2: 546-550) Dieser Wandel wird innerhalb der Interviewaussagen auch in Zusammenhang mit der Einführung von LQW gestellt:

„Also wir haben den Teilnehmer durch dieses Instrument [LQW, A.M.] aus meiner Sicht nochmal stärker (...) in den Kundenblick nehmen und uns als Dienstleister begreifen können.“ (EB, IP3: 504-506)

Wird die Analyse nach dem *Reproduktionskontext* der Einrichtungen, also Staat oder Markt, vorgenommen, so ergibt sich folgende Verteilung für den Bereich Organisationskultur: Privatwirtschaftliche Einrichtungen führen mit elf Nennungen etwas weniger Veränderungen auf als staatliche Einrichtungen mit 16 Nennungen. Folglich erweisen sich nur kleine Differenzen bezogen auf den Kontext der Einrichtung. Demnach ist es für den Bereich Organisationskultur weniger erheblich, ob eine Weiterbildungseinrichtung staatlich oder privatwirtschaftlich geführt wird.

Die Unterteilung der Analyse nach der *Strategie* der Einrichtung, also ob Teilnehmende eingebunden wurden oder nicht, zeigt, dass nur geringe Unterschiede bestehen: Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, geben 15 Nennungen im Bereich Organisationskultur an, Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben, geben 12 Nennungen an.

Innerhalb des Subcodes *Individualisierung und Intensivierung von Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung* entfallen acht Nennungen auf Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, und 12 Nennungen auf Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben.

Die Subkategorie *Entwicklung von einem Amt zu einer kundenfreundlichen (Dienstleistungs-) Einrichtung* entstammt einer Einrichtung, die Teilnehmende eingebunden hat. Daher ergibt sich hier eine Verteilung von sieben Nennungen für die Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, zu null Nennungen für die Einrichtungen, die keine Teilnehmenden eingebunden haben.

Interpretation der Befunde zur Organisationskultur

Im Folgenden werden die deskriptiv dargestellten Befunde erläutert und vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellung interpretiert.

Im Interviewmaterial konnte festgestellt werden, dass die interviewten Organisationsangehörigen sich in den dem Bereich Organisationskultur zugeordneten Textstellen sehr abstrakt äußerten und wenig konkrete Veränderungsbeispiele des Handelns bezogen auf den Teilnehmenden nannten.

Der Subcode *Individualisierung und Intensivierung von Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung* zeugt mit den insgesamt 20 Nennungen von einem sich wandelnden Grundverständnis der Einrichtung bezogen auf ihre Teilnehmenden, Kunden und Lerner. Es wird deutlich sichtbar, dass sich das Handeln der Organisationsangehörigen bezogen auf den Teilnehmenden verändert hat.

Dass im Bereich Organisationskultur zahlreiche Veränderungen im Handeln der Organisationsangehörigen bezogen auf den Teilnehmenden benannt werden, kann auf mehrere Sachverhalte zurückgeführt und mit unterschiedlichen Tatsachen begründet werden.

Zum Einen fordert das LQW-Modell selbst – ausgedrückt im Handbuch zu LQW in Qualitätsbereich 10 „Kundenkommunikation“ (Zech 2005, S. 35) – die Umsetzung der Teilnehmerorientierung, die in den Experteninterviews genannt und hier dem Bereich Organisationskultur zugeordnet wurde. Zum Anderen schreibt sich das Modell die Lernerorientierung – und damit auch die Teilnehmer- und Kundenorientierung impliziert – auf die Fahne, was erwarten lässt, dass die Einrichtungen, die nach LQW arbeiten, genau dies umsetzen, was vom Modell selbst gefördert und gefordert wird, nämlich das teilnehmerorientierte Arbeiten. Das kann am Interviewmaterial deutlich abgelesen werden. Aus den Interviewaussagen zur Teilnehmerorientierung lässt sich schließen, dass die Einrichtungen im Zuge der LQW Einführung stärker am Lerner orientiert sind. Die Einrichtungen leben also das, was vom Modell vorgegeben wird. Weiter lässt sich die gesteigerte Kundenorientierung in einem Nebenaspekt auch damit erklären, dass der Finanzmitteldruck allgemein gestiegen ist und die Einrichtungen – staatliche³⁹ wie private – mehr und mehr gezwungen sind, um ihre Kunden zu kämpfen. Die Einrichtungen müssen mehr dafür tun, dass die Kunden in ihrer Einrichtung bleiben.

Werden die Interviewaussagen im Bereich Organisationskultur differenziert nach dem Reproduktionskontext der Falleinrichtungen interpretiert, so lassen sich Unterschiede

³⁹ Bei den staatlichen Einrichtungen kommt der Rückgang öffentlicher Mittel dazu (vgl. Dohmen 2005, S. 458).

zwischen staatlichen und privatwirtschaftlichen Einrichtungen feststellen. Es existieren zwar bezogen auf die Anzahl der Veränderungsnennungen⁴⁰ keine großen Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Einrichtungen, aber inhaltlich unterscheiden sich die Nennungen stark.

Die staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Einrichtungen sprechen von einer gesteigerten Freundlichkeit gegenüber dem Kunden sowie von der Einführung des Kundenbegriffs überhaupt. Der Teilnehmer wird hier nun zum Kunde, was er in kommerziellen Einrichtungen längst zu sein scheint. Denn die privaten Einrichtungen entstammen der freien Wirtschaft, wo der Kundenbegriff zu den Grundbegriffen zählt. Die staatlichen Einrichtungen haben in dieser Hinsicht Nachholbedarf gegenüber den privaten Einrichtungen. Auch wenn die Teilnehmerorientierung schon seit jeher ein Prinzip der Volkshochschulen war (vgl. Dohmen 2005, S. 457), existiert im Bereich Kundenorientierung noch Optimierungsbedarf. Diesen Bedarf scheinen die Volkshochschulen aufzugreifen. Sie kompensieren ihn mit Hilfe der Qualitätstestierung nach LQW.

Die Individualisierung der Teilnehmerorientierung äußern hauptsächlich die Einrichtungen aus dem Kontext Markt. Hier liegt die Erklärung nahe, dass die kommerziellen Einrichtungen viel mehr Einzelgespräche realisieren können, also individueller auf den Teilnehmer eingehen können, da sie insgesamt weniger Teilnehmer betreuen als die staatlichen Einrichtungen. Die Bildungsmaßnahmen bei den untersuchten privaten Einrichtungen zielen häufig auf den Erfolg der einzelnen Teilnehmer ab (z.B. erfolgreicher Einstieg in die Selbständigkeit). Die staatlichen Einrichtungen können diese Einzelarbeit schon aufgrund der hohen Anzahl an Teilnehmenden nicht leisten und wollen dies nicht in dem Ausmaße wie die privaten, da sie vom Konzept her Weiterbildung für alle anbieten und nicht für den Einzelnen (vgl. Dohmen 2005, S. 457). LQW wurde folglich von den privatwirtschaftlichen Einrichtungen dafür genutzt, die Einzelfallorientierung auszubauen, die bereits im Konzept dieser Einrichtungen vorhanden war.

Die Interviewaussagen getrennt nach dem Reproduktionskontext, dem die Einrichtungen entstammen, betrachtet, lassen den Schluss zu, dass sich die privaten Einrichtungen weg von der allgemeinen Teilnehmerorientiertheit, die auf alle Teilnehmenden bezogen ist, hin zur Orientierung auf den einzelnen Teilnehmenden, also hin zur Individualisierung wandeln.

Die staatlichen Einrichtungen hingegen verändern sich in Richtung Aufbau und Intensivierung der allgemeinen Teilnehmerorientierung.

⁴⁰ 16 Nennungen bei den staatlichen Einrichtungen zu elf Nennungen bei den privatwirtschaftlichen Einrichtungen.

Die Äußerungen bezüglich der *Entwicklung von einem Amt zu einer kundenfreundlichen Einrichtung*, die nur von einer staatlichen Einrichtung, die Teilnehmende eingebunden hat, kommen, sollen an dieser Stelle gesondert betrachtet werden. Hier kann konstatiert werden, dass das LQW Modell als umfassende Qualitätsentwicklung für den Wandel und den Umdenkprozess innerhalb der Einrichtung, auch bezogen auf die Kundenfreundlichkeit und damit den Teilnehmenden, genutzt wurde, wie folgende Interviewpassagen deutlich machen:

„Wir haben die Ersttestierung wirklich für eine umfassende Organisationsentwicklung und Organisationsveränderung genutzt und für eine Qualitätsentwicklung (...) hin wirklich zu einer kundenfreundlichen Bildungseinrichtung“ (EB, IP2: 314-319)

„Wir haben eine neue Leitung, neue Kultur, auch Kommunikationskultur bekommen, die wäre schon vor LQW notwendig gewesen, aber die ist dann mit LQW sozusagen getragen worden. (...) Also LQW hat sehr viel verändert.“ (EB, IP4: 551-554)

Bezogen auf die Strategie der Einrichtung könnte ein Erklärungsansatz bei den Einrichtungen mit Teilnehmereinbindung lauten, dass die Individualisierung sowie Intensivierung der Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung auch von Seiten der eingebundenen Teilnehmenden gewünscht wird. Generell ist aber laut den absoluten Nennungen (15 zu 12) kein großer Unterschied in der Einbindung beziehungsweise Nicht-Einbindung von Teilnehmenden auszumachen.

5.3.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Deskription der Befunde zu Rahmenbedingungen und Ressourcen

Insgesamt konnten im 19 Interviews umfassenden Datenmaterial nur elf Aussagen dem Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen zugeordnet werden. Die genannten Veränderungen beziehen sich gänzlich auf räumliche und infrastrukturelle Rahmenbedingungen und Ressourcen, nicht aber auf personelle, finanzielle und gesetzliche Rahmenbedingungen. Konkret wurden die Renovierung und die Umgestaltung von Gebäuden und Räumen, die Steigerung der Qualität der Unterrichtsräume sowie die bessere Beschilderung der Räumlichkeiten als Veränderungen in Folge von LQW angegeben:

„Dann dieses Gebäude. Wir waren zwar schon in eigenen Räumen, aber die waren nicht sehr gut und da gab es öfters große Probleme, beispielsweise mit dem Aufzug, und ich weiß nicht was noch alles, eingeschlossene Teilnehmer, und dann war alles relativ schäbig. Das hat uns auch das LQW gebracht, dass wir mit der Renovierung gezeigt haben, dass es Kundenorientiertheit heißt, dass man auch entsprechende Räume hat.“ (EB, IP4: 554-559)

„Wenn man ins Haus reinkommt, denke ich sicher, das sieht man natürlich. Man sieht, dass wir uns bemühen im Rahmen unserer etwas begrenzten Mittel auch stets zu renovieren, zu restaurieren, dass das Haus auch gefällig aussieht.“ (EA, IP1: 930-933)

Eine (staatliche) Einrichtung hat beispielsweise speziell zum Thema Ressourcen eine Arbeitsgruppe eingerichtet, deren Auftrag es war, nötige Verbesserungen in diesem Bereich zusammen zu tragen:

„Wir hatten da so eine Arbeitsgruppe für Räume, Ausstattung und so weiter. Da haben wir eine Praktikergruppe eingerichtet, da waren zum Beispiel ein Hausmeister und der Medientechniker drin. Und die haben die Räume aus ihrem Gesichtswinkel, von der Ausstattung, dem Aufbau der Tische her betrachtet. In dem Zuge hat sich auch eine Menge verändert, weil die als Praktiker so ihre Ideen eingebracht haben, aber keiner vorher darüber nachgedacht hat.“ (EA, IP2: 631-738)

Eine andere Einrichtung (Kontext Markt) wiederum betont, dass sie Anregungen von Seiten der Teilnehmenden zur Raumausstattung erfragen und annehmen:

„Also die Teilnehmenden (...) nehmen es positiv auf, dass sie jetzt Änderungsvorschläge eintragen können, um spätere Maßnahmen oder in der Maßnahme noch etwas zu beeinflussen. Zum Beispiel die Ausstattung, wenn da was nicht in Ordnung ist, dann kommt auch gleich Rückmeldung und dann kann man das aus dem Weg schaffen.“ (ED, IP5: 198-203)

Neben Verbesserungen zum Thema Gebäude und Räume nennt eine Einrichtung auch die Bereitstellung aller logistischen und infrastrukturellen Bedarfe:

„Ja, (...) unter dem Begriff Kunden würde ich es stellen, (...) dem Kunden alle infrastrukturellen und logistischen Voraussetzungen anzubieten, (...) damit er ein positives Lernergebnis mit nach Hause nehmen kann, sich wohl fühlt hier und eine gute Lernatmosphäre vorfindet, das ist unser Ding. Ich denke, das war in den Köpfen drin, aber es kamen dann durch LQW Begriffe dazu. LQW hat die Begriffe geliefert und die abgefragt. Und das ist, denke ich, der große Gewinn an LQW gewesen, neben dem Anderen, was ich schon sagte. Also die Begriffe darüber gelegt zu haben, auf das, was eigentlich in Teilen schon gelebt wurde, dann durch LQW besser verstanden und (...) noch mal intensiver gelebt wurde.“ (EB, IP3: 507-517)

Ein konkretes Beispiel zum Thema Infrastruktur liefern zwei andere Interviewpartnerinnen dieser Einrichtung:

„Eine Veränderung ist auch, dass wir hier einen Kiosk haben.“ (EB, IP5: 304-305)

„Ich denke, dass wir uns mehr kümmern um Leib und Wohl der Teilnehmer (...), dass es funktioniert, dass hier ein Kaffeeautomat ist, dass Erfrischungen möglich sind. Dass man am Wochenende weiß, wo man Essen gehen kann. Das sind so Sachen, die wir dann mehr recherchiert und zusammengestellt haben, das war sicher was [im Rahmen von LQW, A.M.].“ (EB, IP4: 511-515)

Wird der Blick differenziert auf die Auswahlkriterien der Falleinrichtungen *Reproduktionskontext* und *Strategie* gelenkt, ergibt sich folgende Verteilung:

Zunächst zum *Kontext* der Einrichtungen: Die kommerziellen Einrichtungen haben im Zuge von LQW kaum in ihr Gebäude, die Räume und die Infrastruktur investiert (nur eine Nennung). Es handelt sich hierbei nicht um eine tatsächliche Renovierung, sondern lediglich um das Entgegennehmen und Erfragen von besonderen Wünschen der Teilnehmenden bezüglich der Ausstattung der Räumlichkeiten. Die staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Einrichtungen verändern dagegen mehr (zehn Nennungen). Neben verschiedenen durchgeführten Renovierungs- und Umgestaltungsarbeiten wird auch die Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur Raumausstattung aufgezählt. Bezogen auf den Kontext der Einrichtung zeigt sich an dieser Stelle ein deutlicher quantitativer wie auch qualitativer Unterschied.

Betrachtet man die Verteilung der im Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen erforschten Handlungsveränderungen nach der *Strategie* der Einrichtung ergibt sich folgendes Bild: Einrichtungen, die Teilnehmende in ihre Qualitätsbemühungen nach LQW eingebunden haben, geben nahezu gleich viele Veränderungen (fünf zu sechs Nennungen) an, wie Einrichtungen, die keine Teilnehmenden in ihre Qualitätsbemühungen nach LQW eingebunden haben. Es existiert gemäß den empirischen Forschungen dieser Arbeit kein quantitativer Unterschied im Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen bezogen auf die Strategie der Einrichtung. Während auf quantitativer Ebene kaum Unterschiede zu erkennen sind, lässt sich auf qualitativer Ebene Folgendes festhalten: Aussagen zur Renovierung kommen hauptsächlich aus einer Einrichtung, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden hat, wohingegen die Aussagen zur Infrastruktur ausschließlich einer Einrichtung entstammen, die Teilnehmende eingebunden hat.

Interpretation der Befunde zu Rahmenbedingungen und Ressourcen

Interpretativ ist bezüglich des Handlungsbereichs Rahmenbedingungen und Ressourcen anzuführen, dass die erhobenen Befunde dem entsprechen, was aus Perspektive der Modellentwickler zu erwarten ist. Im Handbuch zu LQW formulieren diese in Qualitätsbereich 6 „Infrastruktur“ (vgl. Zech 2005, S. 31) (siehe Kapitel 5.2) genau jene Anforderungen, die von den Interviewpartnern aufgezählt werden. Das heißt, dass die Veränderungen im Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen hauptsächlich den Vorgaben des LQW Modells entsprechen. Die konkrete Umsetzung variiert von Einrichtung zu Einrichtung, je nach Bedarf der Einrichtung. So richtet die eine Einrichtung einen Kiosk ein und kommt so den Forderungen nach einer entsprechenden kundenfreundlichen Ausstattung nach, während eine andere Einrichtung Räume teilnehmergerechter umgestaltet. Ein gewisser Spielraum, der von Modellseite her gegeben ist (vgl. Zech 2005, S. 24) (siehe Kapitel 5.2), wird genutzt.

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass insgesamt im Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen wenige Veränderungen vorgenommen wurden. Dies könnte u.a. darin begründet sein, dass Renovierungsarbeiten in der Regel mit einem hohen Mitteleinsatz verbunden sind, den die Einrichtungen eher scheuen mögen. So zeigt das empirische Material, dass häufig Veränderungen vorgenommen werden, die relativ einfach zu bewerkstelligen und kostengünstig umzusetzen sind, wie z.B. die Beschilderung der Räume sowie das Umstellen und Umgestalten von Aufenthaltsräumen für Teilnehmende.

Dass in Folge von LQW räumliche Ressourcen nicht aber personelle, finanzielle und gesetzliche Ressourcen umgestaltet wurden, könnte mit Folgendem zusammenhängen: Personelle Veränderungen im Sinne von zusätzlichen Stellenschaffungen sind sehr kostspielig, finanzielle Änderungen sind bei gleichbleibenden Mitteln schwer vorzunehmen und gesetzliche Änderungen geschehen auf anderer Ebene und entziehen sich dem Einflussbereich der Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Akteure – wenngleich die Weiterbildungsgesetze ein Qualitätsmanagement der Einrichtungen befürworten und empfehlen (siehe Kapitel 1.1). Zudem sind derartige Umgestaltungsprozesse vom Modell her auch nicht gefordert.

Bezüglich des empirisch eruierten Sachverhalts, dass von den wenigen Veränderungen im Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen die meisten auf die *staatlichen* Einrichtungen entfallen und kaum auf die privaten, lassen sich lediglich Vermutungen anstellen:

Die staatlichen Einrichtungen dieser Untersuchung existieren deutlich länger als die privaten Einrichtungen. Daher ist anzunehmen, dass der Renovierungsbedarf in den älteren, staatlichen Einrichtungen bezogen auf die Innenausstattung entsprechend höher ist, als in den kommerziellen. Anhand folgender Anmerkung im Selbstreport einer privatwirtschaftlichen Einrichtungen lässt sich die genannte Vermutung erhärten: *„Durch den Umzug in ein neu errichtetes und z.T. speziell an unsere Bedürfnisse angepasstes modernes Bürogebäude (...) wurde Ende 1998 [also vor der ersten LQW-Testierung, A.M.] ein guter Ausstattungsstandard erreicht.“* (Selbstreport, EC: 38)

Eine weitere Vermutung ist, dass die staatlichen Einrichtungen bei Renovierungsarbeiten auch immer öffentlich bezuschusst werden, was die privaten Einrichtungen selbst tragen müssten. Daher erscheinen Renovierungsmaßnahmen für die staatlichen Einrichtungen einfacher realisierbar.

Eine letzte, dritte Vermutung bezieht sich darauf, dass zum Zeitpunkt der Qualitätstestierung nach LQW schlichtweg kein Renovierungsbedarf in den Falleinrichtungen bestand, weshalb insgesamt wenig Veränderungen vorgenommen wurden.

Empirisch gesehen ist zahlenmäßig kein Unterschied bezüglich der Strategie der Einrichtungen festzumachen. Dies verwundert in der Hinsicht, dass zu erwarten gewesen wäre, dass Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden einbinden, von diesen auch Veränderungswünsche bezüglich des Gebäudes, der Räume und der Ausstattung der Räume erhalten. Da dies nicht der Fall ist, ist zu vermuten, dass die Einrichtungen den Vorstellungen der Teilnehmenden entsprechen und hier kein Handlungsbedarf besteht oder die Einrichtung Wünsche von Teilnehmerseite zwar erhalten, aber nicht umgesetzt hat.

5.3.3 Aufbauorganisation

Deskription der Befunde zur Aufbauorganisation

Im Handlungsbereich Aufbauorganisation (siehe Kapitel 3.3) konnten zahlreiche Veränderungen (36 Nennungen) erforscht werden. Diese beziehen sich hauptsächlich auf Einführung oder Intensivierung der Dokumentation diverser Arbeitsabläufe. Vereinzelt werden hier auch Veränderung der Strukturen und Abbau von Hierarchien genannt.

Der von der Anzahl der Nennungen her umfangreichste Subcode ist der der *Dokumentation* mit 20 zugeordneten Interviewpassagen. Darunter wird die Dokumentation unterschiedlichster Arbeitsabläufe aufgezählt von der Dokumentation der Kontakte zu den Teilnehmenden, der Dokumentation der Kursleitereinstellungsgespräche und der

Kursleiterfortbildung bis hin zur Dokumentation verschiedener Sitzungen in Form von Protokollen:

Dokumentation der Kontakte zu den Teilnehmenden: *„Ja (...) zum Beispiel Aktennotizen. Wenn jetzt Telefonate geführt werden mit Teilnehmern, dann wird akribisch eine Aktennotiz geführt, dass man das im Nachhinein noch nachvollziehen kann. Wenn ich jetzt, sagen wir mal, zehn Anrufe am Tag bekomme, und mir da keine Vermerke mache, dann verliert man auch Einiges, und dafür werden Aktennotizen geführt und ausgewertet.“ (ED, IP5: 176-180)*

Dokumentation der Kursleitervorstellungsgespräche: *„Was natürlich auch systematisch dokumentiert wird, sind unsere Einstellungsgespräche. Da gehen wir viel besser mit den Kursleitungen um. Zum Beispiel fragen wir konsequent nach den Fertigkeiten, nach den Kompetenzen der Kursleiter und lassen uns diese nachweisen. (...) Ja, also das hat sich verbessert und vor allem vereinheitlicht (...). Da sind jetzt alle Pädagogen hier auf dem Level, dass wir (...) Dokumentationen darüber haben (...). Also, das hat sich verbessert.“ (EB, IP4:219 -228)*

Dokumentation der Kursleiterfortbildung: *„Also wir haben viele Sachen (...) gemacht. Zum Beispiel haben wir Fortbildung der Kursleiter gemacht (...) und wir haben es nie systematisch dokumentiert. Das haben wir jetzt angefangen zu dokumentieren, dass wir eine gewisse Übersicht darüber haben. Bisher habe ich das in meinem Kopf gehabt, (...). Aber jetzt dokumentieren wir das.“ (EB, IP4: 207-213)*

Dokumentation verschiedener Sitzungen in Form von Protokollen: *„Das ist jetzt ein Beispiel, wo es [LQW, A.M.] sich ganz konkret auswirkt. Wir haben früher, vor der Zertifizierung, nicht weniger Teambesprechungen und so weiter gehabt, (...) aber kein Mensch ist auf die Idee gekommen, das zu protokollieren oder festzuhalten. Wir haben diese Dinge nie verschriftlicht. (...) Und wenn wir jetzt zusammen sitzen, dann wird immer automatisch gesagt, denkt an die Zertifizierung, wer schreibt (...) ein Protokoll. Das ist so ein kleines Beispiel. Oder Belegschaftsversammlungen habe ich nie protokolliert, das mache ich seitdem. Wenn auch manchmal nur handschriftlich (...). Und das ist wieder ein Vorteil von LQW (...), dass uns gesagt wurde, (...) es kommt nicht auf die Form an, (...) es reicht auch die handschriftliche Notiz (...). Da mache ich eine kurze Notiz, manchmal auch während der*

Sitzung ohne großen Aufwand und das hat sich im Nachgang als vorteilhaft erwiesen.“ (EC, IP1: 554-578)

Die generelle Dokumentation von Arbeitsabläufen aller Art, einhergehend mit der Erstellung eines Handbuchs, taucht ebenfalls unter der Subkategorie *Dokumentation* auf.

„Was noch zu erwähnen ist, sind diese Leitfaden für Kursleiter. Das wurde im Rahmen der Testierung von den Kursleitungen angeregt und das haben wir dann auch in mehreren Sitzungen zusammengestellt. (...) Und jetzt bekommt jeder Kursleiter (...) so einen Leitfaden, in dem alle wichtigen Fragen zu den Bereichen zusammengestellt sind. Wenn er etwas nicht weiß, kann er nachschauen. (...) Das war (...) auch ein wichtiger Schritt, den Kursleitern sozusagen ein Handbuch an die Hand zu geben.“ (EB, IP4: 515-525)

„Ich kann immer das Beispiel mit diesem (...) Arbeitsablaufsordner nennen. Da ist alles verschriftlicht.“ (EC, IP4: 98-100)

Es zeigt sich insgesamt im Bereich Aufbauorganisation, dass die Dokumentation im Zuge der Qualitätstestierung nach LQW einen starken Anstieg erfahren hat.

Eine weitere Subkategorie unter der Aufbauorganisation ist die *Vernetzung der Organisationsangehörigen*, der sieben Nennungen umfasst. Gemeint sind damit zum Beispiel die Annäherung von Verwaltung und Pädagogik, die Intensivierung und Optimierung der Kooperation und des Austauschs der Dozenten und der Einrichtungsleitung sowie die Intensivierung des Austauschs der Dozenten untereinander.

Annäherung von Verwaltung und Pädagogik: *„Einschneidend war neben LQW, dieser Organisationsprozess zuvor. Da sind Verwaltung und Pädagogik im Arbeitsalltag näher zusammengerückt. Für mein Bewusstsein war das dringend erforderlich, weil es Zeiten gab, wo man gesagt hat, das ist der pädagogische Bereich und das der Verwaltungsbereich und mir ist immer bewusst, es gibt Verknüpfungen und es gibt ein Aufeinander und Miteinander. (...) Ja und die Beziehungen zwischen den einzelnen Menschen sind dann auch noch mal besser geworden.“ (EA, IP3: 778-800)*

Kooperation und Austausch der Dozenten mit der Einrichtungsleitung: *„Zusammenarbeit und Austausch mit den Dozenten und der Geschäftsleitung, (...) mit dem pädagogischen Leiter vor allen Dingen. Obwohl das vorher auch war. Ich habe bloß den Eindruck, es ist verstärkt worden.“ (ED, IP3: 383-386)*

Austausch der Dozenten untereinander: *„Der Austausch zwischen uns Dozenten ist größer geworden, so dass wir Diskussionsrunden haben und man sich so einbringen kann. Wir treffen uns regelmäßig hauptsächlich in den Standorten. (...) In einem Standort ist direkt eine Diskussionsrunde, da tauschen wir uns dann über den Unterricht in der Klasse aus.“* (ED, IP3: 249-255)

Des Weiteren konnte zur Aufbauorganisation herausgestellt werden, dass die *Fortbildung und Qualifizierung der Mitarbeitenden* strategiebezogen verändert, genauer eingeführt, intensiviert und strukturiert wurde (3 Nennungen):

„Also wir haben den Teilnehmer durch dieses Instrument [LQW, A.M.] aus meiner Sicht noch mal stärker (...) in den Kundenblick nehmen können und uns als Dienstleister begreifen können, auch indem wir dann die Mitarbeiter (...) auf Fortbildung geschickt haben.“ (EB, IP3: 504-507)

Die Fortbildung und Qualifizierung der Mitarbeitenden kann – wie innerhalb der Interviews deutlich wurde – als Strategie von Seiten der Einrichtungsleitung angesehen werden. Innerhalb der Aufbauorganisation der Einrichtungen entsteht eine neue oder veränderte Struktur hinsichtlich der Mitarbeiterfortbildung. An zwei weiteren Stellen äußerten die Einrichtungen explizit, zu welchen Bereichen (Anmeldung und Beratung sowie Veranstaltung) welche Mitarbeitergruppen fortgebildet wurden. Daher wird die Thematik Fortbildung und Qualifizierung an den entsprechenden Stellen erneut aufgegriffen (siehe Kapitel 5.3.4.4 sowie Kapitel 5.3.4.5).

Die personellen *Strukturen der Organisation* erfuhren eine Veränderung und Hierarchien wurden abgebaut (vier Nennungen):

„Und dann haben wir über diesen LQW Prozess und über die Ideen, die ich mitgebracht habe und die andere hier im Hause schon immer hatten, aber nie umsetzen konnten, haben wir angefangen, Strukturen zu verändern, und wir haben die Hierarchie flacher gemacht.“ (EB, IP3: 337-340)

„Und da haben wir die Fachbereichsstrukturen aufgelöst und haben sogenannte Sparten geschaffen und in diesen Sparten sind dann eben bestimmte Menschen für bestimmte Aufgaben zuständig nicht nur im pädagogischen Bereich, sondern auch in der Verwaltung.“ (EA, IP1: 325-329)

Darüber hinaus kam es an einigen Stellen zu einer *klarerer Strukturierung und Transparenz der Tätigkeiten* (zwei Nennungen).

„Ich glaube, dass durch LQW die Arbeit besser strukturiert wurde, also klarer (...) für alle, die hier drin arbeiten. Dass [LQW, A.M.] bestimmte Dinge transparenter gemacht hat.“ (EB, IP5: 282-284)

Werden die Befunde im Bereich Aufbauorganisation getrennt nach dem *Reproduktionskontext* der Einrichtungen betrachtet, haben die Einrichtungen aus dem Kontext Markt mit 22 Nennungen deutlich mehr verändert als die Einrichtungen aus dem Kontext Staat mit 14 Nennungen. Somit liegt – bezogen auf den Kontext der Einrichtungen – im Bereich Aufbauorganisation ein quantitativer Unterschied vor.

Vor allem im Bereich *Dokumentation* haben die kommerziellen Einrichtungen mehr als doppelt so viel verändert wie die staatlichen (14 zu sechs Nennungen). So entfallen beispielsweise die Bereiche Dokumentation der Kontakte zu Teilnehmenden, Dokumentation der Arbeitsabläufe in einem Handbuch und Dokumentation verschiedener Sitzungen komplett an die privatwirtschaftlichen Einrichtungen. Die staatlichen Einrichtungen dokumentieren die Kursleitereinstellungsgespräche sowie die Kursleiterfortbildungen und erstellen ein Handbuch der Arbeitsabläufe. Den Bereich Steigerung der Dokumentation insgesamt geben beide Einrichtungstypen an. Die Veränderungen innerhalb des Subcodes *Vernetzung der Organisationsangehörigen* entstammen bis auf eine Nennung den Einrichtungen aus dem Kontext Markt. Die staatlichen Einrichtungen erwähnen hier lediglich die Annäherung der Verwaltung und der Pädagogik. Die Kooperation und der Austausch von Dozenten und Gesamtleitung sowie der intensiviertere Austausch zwischen den Dozenten sind Veränderungen innerhalb der privatwirtschaftlichen Einrichtungen. Die *Fortbildung und Qualifizierung der Organisationsangehörigen* sowie die *Veränderung der Strukturen und den Abbau von Hierarchie* nennen beide Einrichtungstypen, die staatlichen aber mit ein und zwei Nennungen mehr. Darüber hinaus entfällt der Subcode *klarere Strukturierung und Transparenz der Tätigkeiten* auf die staatlichen Einrichtungen.

Wird eine Trennung der erforschten Befunde nach der *Strategie* der Einrichtung vorgenommen, so kann konstatiert werden, dass nur geringe Differenzen zwischen Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden und Einrichtungen, die keine Teilnehmenden eingebunden haben, existieren (17 zu 19 Nennungen).

Ein differenziertes Bild lässt sich mit Hilfe der genaueren Betrachtung der Kategorien und den zugeordneten Textstellen zeichnen. Innerhalb des Subcodes *Dokumentation* nennen Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, 12 veränderte Handlungen, dagegen Einrichtungen, die keine Teilnehmenden eingebunden haben, acht veränderte Handlungen. Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, dokumentieren ihre Kontakte zu den Teilnehmenden. Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben, dokumentieren ihre Arbeitsabläufe in einem Handbuch, sie dokumentieren die Kursleiter-einstellungsgespräche und -fortbildungen sowie verschiedene Sitzungen. Unabhängig von der Strategie der Einrichtungen wurde die Dokumentation insgesamt gesteigert und ein Handbuch zu den Arbeitsabläufen erstellt. Ihre Organisationsangehörigen vernetzt haben nur die Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben. Fortbildung der Organisationsangehörigen und Veränderung der Strukturen sowie Abbau der Hierarchie nennen alle Einrichtungen unabhängig davon, ob Teilnehmende eingebunden wurden oder nicht. Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden eingebunden haben, sorgen im Zuge von LQW für eine klarere Strukturierung und Transparenz ihrer Tätigkeiten gegenüber den Teilnehmenden.

Interpretation der Befunde zur Aufbauorganisation

Unternimmt man den Versuch die im Handlungsbereich Aufbauorganisation dargestellten Befunde zu interpretieren, so ist zu bemerken, dass im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW ein großer Teil dieser Befunde im LQW-Handbuch (Zech 2005) festgeschrieben ist und von den Einrichtungen für den Erhalt des Testats verlangt wird. Diese Tatsache kann als Begründung dafür herangezogen werden, dass im Bereich Aufbauorganisation mit 36 Nennungen viele Veränderungen vorgenommen wurden. Insbesondere anhand des Bereichs *Dokumentation* lässt sich sehr gut illustrieren, dass die Einrichtungen die von Modellseite her gestellten Anforderungen erfüllen. Die Qualitätsbereiche 1-11 des LQW-Handbuchs enthalten allesamt jeweils Angaben zur Dokumentation bestimmter Arbeitsabläufe (vgl. Zech 2005, S. 26–36). Beispielsweise wird im Qualitätsbereich 4 „Lehr-Lern-Prozess“ gefordert: „Die Fortbildung der Lehrenden wird dokumentiert.“ (Zech 2005, S. 29) Wie in der Deskription der Befunde innerhalb dieses Kapitels dargestellt, konnte im Rahmen der Interviews die Aussage *Dokumentation der Kursleiterfortbildung* kodiert werden.

Durchgängig lassen sich zu den übrigen Qualitätsbereichen und den darin geforderten Dokumentationen jeweils Beispiele im Interviewmaterial finden. Es wird deutlich, dass die Einrichtungen oder die Organisationsangehörigen der Falleinrichtungen hier besonders

modellkonform handeln und genau die Veränderungen in ihrem Handeln bezogen auf den Teilnehmenden vornehmen, die von Modellseite her vorgegeben werden. Da das Modell selbst im Bereich Aufbauorganisation anteilmäßig viele Anforderungen formuliert, waren im Interviewmaterial hierzu zahlreiche Veränderungsnennungen zu erwarten. Denn möchte eine Einrichtung das LQW Testat erhalten, so muss sie die Anforderungen, die die Modellentwickler stellen, erfüllen.

Dass die privatwirtschaftlichen Einrichtungen deutlich mehr Veränderungen im Bereich Aufbauorganisation realisieren, als die staatlichen Einrichtungen, könnte damit zusammen hängen, dass die untersuchten kommerziellen Einrichtungen deutlich kleiner sind, als die staatlichen Einrichtungen und es mit einer geringeren Anzahl an Mitarbeitenden für eine geringere Anzahl an Teilnehmenden einfacher erscheint, Veränderungen im Bereich Aufbauorganisation vorzunehmen. So sind vermutlich bei weniger Mitarbeitenden weniger Sitzungen zu protokollieren, bei weniger Teilnehmenden weniger Kontakte zu diesen zu dokumentieren etc.

Es könnte auch sein, dass die staatlichen Einrichtungen weniger Veränderungen im Bereich der Dokumentation vorgenommen haben, weil sie bereits vor LQW viel dokumentiert haben und es beispielsweise üblich war, Sitzungen zu protokollieren.

Die Vernetzung von Organisationsangehörigen ist bei weniger Organisationsangehörigen und vor allem fest angestellten Kursleitenden, wie es bei den privatwirtschaftlichen Einrichtungen meist und bei den in dieser Arbeit untersuchten, privaten Einrichtungen der Fall ist, besser zu organisieren, als in staatlichen Einrichtungen mit mehreren Hundert auf Honorarbasis arbeitenden Kursleitenden. Daher erscheint es logisch, dass die staatlichen Einrichtungen beispielsweise keinen Austausch zwischen Dozenten fördern. Die Dozenten in staatlichen Einrichtungen sind meist freie Mitarbeiter oder Honorarkräfte, die für mehrere Arbeitgeber Aufträge erfüllen (vgl. Kapitel 3.2.2) (Dohmen 2005, S. 459) und daher schon aufgrund fehlender Zeitressourcen nicht die Möglichkeit nutzen können, mit anderen Lehrenden in Austausch zu treten.

Bezogen auf die unterschiedliche Strategie der Einrichtungen, lässt sich die Verteilung der Befunde folgendermaßen erläutern: Es wird schnell deutlich, dass eine Einbindung der Teilnehmenden in diesem Bereich kaum bis keine Auswirkungen haben kann. Denn Teilnehmende haben in der Regel einen nicht so tiefen Einblick in eine Einrichtung, dass sie sagen könnten, eine Dokumentation von Arbeitsabläufen, wie zum Beispiel von

verschiedenen Sitzungen wäre sinnvoll. Zudem ist anzunehmen, dass die Teilnehmenden an Veränderungen in diesem Bereich auch kein persönliches Interesse haben, sondern eher an sie selbst betreffenden Schnittstellen zwischen Einrichtung und Teilnehmenden, wie dem Lehr-Lern-Prozess oder der Anmeldung. Auch wie stark die Organisationsmitglieder untereinander vernetzt sind, ist so nicht direkt einsehbar für die Teilnehmenden, ergo ist nicht zu erwarten, dass Teilnehmende, die eingebunden sind, diesbezüglich überhaupt Veränderungswünsche äußern. Es scheint nachvollziehbar, dass die in diesem Bereich eruierten Befunde nicht in Zusammenhang mit der Einbindung/Nicht-Einbindung der Teilnehmenden stehen. Dagegen könnten die Interviewaussagen des Subcodes *klarere Strukturierung und Transparenz der Tätigkeiten*, die von Einrichtungen stammen, die Teilnehmende eingebunden haben, auf die Einbindung der Teilnehmenden zurückgeführt werden. Hier wäre es denkbar, dass die Teilnehmenden den Wunsch nach größerer Transparenz geäußert haben.

5.3.4 Ablauforganisation

In Anlehnung an den Funktionszyklus von Erhard Schlutz folgt an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit dem Handlungsbereich Ablauforganisation (vgl. Kapitel 3.3).

Innerhalb des Bereichs Ablauforganisation sind – nimmt man alle Abläufe von Bedarfserkennung über Programmplanung bis hin zu Evaluation zusammen – die meisten Veränderungen (135 Nennungen) zu verzeichnen.

Innerhalb der Ablauforganisation ergibt sich folgendes Ranking:

1. Evaluation: 36 Nennungen oder Codings
2. Anmeldung und Beratung: 30 Nennungen
3. Veranstaltung: 21 Nennungen
4. Programmplanung: 12 Nennungen
5. Bedarfserkennung: elf Nennungen
6. Werbung und Öffentlichkeitsarbeit: sechs Nennungen

Zusätzliche Kategorie: Ablauforganisation unspezifisch

Dazu kommt eine weitere Kategorie: *Ablauforganisation unspezifisch* (19 Nennungen), die in diesem Kapitel beschrieben und interpretiert werden soll, bevor dann in den folgenden Unterkapiteln auf die konkreten Abläufe und deren Veränderungen eingegangen werden wird.

Deskription der Befunde zur Ablauforganisation unspezifisch

Der Kategorie *Ablauforganisation unspezifisch* wurden Textstellen zugewiesen, die inhaltlich Organisationsprozesse betreffen, aber nicht zu einem bestimmten Prozess oder konkreten Ablauf gehören, sondern lediglich allgemeine, unspezifische beziehungsweise abstrakte Aussagen zu den Abläufen enthalten.

Es konnten folgende Subkategorien zur übergeordneten Kategorie *Ablauf unspezifisch* gebildet werden:

- Optimierung von Abläufen (sechs Nennungen),
- Arbeitsabläufe überdacht und verändert (fünf Nennungen),
- Ritualisierung und Standardisierung von Abläufen (vier Nennungen),
- Bewusstwerden über Abläufe (drei Nennungen),
- Entbürokratisierung der Abläufe (eine Nennung).

Mit *Optimierung von Abläufen* ist gemeint, dass LQW zu einer effektiveren Arbeit geführt hat. Bestimmte Tätigkeiten werden gewinnbringender ausgeführt, was folgende Interviewzitate verdeutlichen:

„Ich habe im Rahmen von LQW Organisationsentwicklung gelernt. Das konnte ich früher auch nicht. Also wirklich zu schauen, wie können sich Arbeitsabläufe hier in der Institution ändern, damit sie effektiver und auch für alle Beteiligten befriedigender werden.“ (EB, IP2: 491-494)

„Also ich sage, LQW hat auf jeden Fall unser Unternehmen neu strukturiert. LQW hat das Unternehmen und die Mitarbeiter, Geschäftsführer, Kollegen, Dozenten und Ausbilder durch diese Organisationsformen, die erarbeitet wurden, zu einer effektiveren Arbeit geführt. Und LQW hat dazu geführt, dass der Teilnehmer, der Lernende im Mittelpunkt der Aktion steht.“ (ED, IP2: 811-815)

Interessant am letzten Zitat ist, dass der Interviewpartner als Geschäftsführer nicht nur für sich, sondern für alle Organisationsangehörigen spricht. In den Interviews konnte häufig beobachtet werden, dass die Einrichtungsleitung sich für die gesamte Organisation äußert und nicht für sich alleine, wie es die übrigen Interviewpartner tun.

Dass die *Arbeitsabläufe allgemein überdacht und verändert* wurden, besagen folgende Zitate:
„Na zum Beispiel als ich diese Ablauforganisation geschrieben habe, da habe ich den ein oder anderen Ablauf noch mal überdacht und auch geändert. Also an Stellen, an denen ich

mir gedacht habe, das machen wir aber doppelt, das fällt einem so nicht auf und beim Schreiben habe ich dann Vorgehensweisen geändert.“ (EC, IP2: 209-213)

„Also ich habe jetzt einen genaueren und einen kritischeren Blick auf Prozesse und Abläufe. Und damit verbunden ist auch das Aufdecken von Reserven und von Möglichkeiten. Auch eine Vereinfachung in der Weise, wenn es dann einmal steht.“ (ED, IP1: 632-635)

Arbeitsabläufe wurden im Rahmen von LQW *ritualisiert und standardisiert*, das heißt nach festgelegter Ordnung durchgeführt und vereinheitlicht.

„Von außen wahrnehmbar ist die stärkere Ritualisierung von bestimmten Dingen. Zum Beispiel Feedbacksachen, die ich sonst nicht so standardisiert hatte.“ (EC, IP1: 649-651)

„Einiges ist einfacher, weil man sich an bestimmte Abläufe, die einmal festgeschrieben sind, auch halten kann. (...) Das ist einmal beschrieben, das muss so sein und dann kann ich es abhaken (...). Das hat sich in der Weise (...) verändert.“ (ED, IP1: 569-574)

In verschiedenen Interviews wurde immer wieder erwähnt, dass LQW insgesamt dazu geführt hat, sich *bewusst zu werden über Arbeitsabläufe*, die aufgrund von Routine im alltäglichen Tun unbewusst geworden waren. Dies wurde von den Befragten als sehr positiv bewertet.

„Es war so, dass man sich bewusster mit manchen Prozessen auseinander gesetzt hat. (...) das Bewusstmachen war wahrscheinlich der größte Effekt dabei.“ (EC, IP1: 590-592)

„Wir sind uns durch LQW (...) erst einmal bewusst geworden, was wir machen und haben dann auch festgestellt, was wir gut machen, und was wir dann noch besser machen könnten.“ (ED, IP1: 403-406)

Eine Interviewpartnerin spricht von einer *Reduktion der Bürokratie* generell: *„Ich glaube, viele Teilnehmer sind sehr viel zufriedener mit uns, weil wir nicht mehr so viel Bürokratie betreiben.“ (EB, IP2: 614-616)*

Werden die Befunde zum Bereich *Ablauforganisation unspezifisch* getrennt nach dem *Reproduktionskontext* der Einrichtungen betrachtet, so entfallen fast doppelt so viele Nennungen auf die privatwirtschaftlichen wie auf die staatlichen Einrichtungen (12 zu sieben Nennungen). In den Subcodes *Optimierung von Abläufen, Arbeitsabläufe überdacht und verändert* sowie *Bewusstwerden über Abläufe* lässt sich konstatieren, dass die kommerziellen Einrichtungen mehr Veränderungen vorgenommen haben, als die staatlichen Einrichtungen. Zur *Ritualisierung und Standardisierung von Abläufen* kamen gleichviele Aussagen von

privater wie von staatlicher Seite. Die Aussage zur *Entbürokratisierung von Abläufen* stammt aus einer staatlichen Einrichtung.

Wird der Bereich *Ablauforganisation unspezifisch* nach der *Strategie* der Einrichtung ausgezählt, so zeigt sich, dass Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, nahezu die gleiche Anzahl an Veränderungen in diesem Bereich nennen wie Einrichtungen, die keine Teilnehmenden eingebunden haben (zehn zu neun Nennungen). Die Subcodes *Arbeitsabläufe überdacht und verändert* sowie *Ritualisierung und Standardisierung von Abläufen* werden von Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, etwas häufiger genannt, dagegen werden die Subkategorien *Optimierung von Abläufen* und *Bewusstwerden über Abläufe* etwas häufiger von den Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben, angeführt. Der Subcode *Entbürokratisierung von Abläufen* entstammt einer Einrichtung, die ihre Teilnehmenden eingebunden hat.

Interpretation der Befunde zur Ablauforganisation unspezifisch

Schaut man sich die Anforderungen des Handbuchs zum LQW Modell (Zech 2005) an, so leuchtet ein, dass innerhalb der Ablauforganisation mit 135 zugeordneten Interviewtextstellen die meisten Handlungsveränderungen bezogen auf den Teilnehmenden ermittelt werden konnten. Denn die Modellentwickler stellen ihre Anforderungen hauptsächlich in Bereichen, die als Abläufe anzusehen und daher der Ablauforganisation untergeordnet sind. Diese Bereiche sind laut „Modellsprache“ 1. Bedarfserschließung, 2. Kundenkommunikation, 3. Lehr-Lern-Prozess und 4. Evaluation der Bildungsprozesse. Entsprechend existieren für die Kategorisierung dieser Arbeit die in Anlehnung an Schlutz bezeichneten Bereiche 1. Bedarfserkennung, 2. Werbung und Öffentlichkeitsarbeit sowie Anmeldung und Beratung, 3. Veranstaltung und 4. Evaluation.

Analysiert man die Tatsache, weshalb innerhalb der Kategorie *Arbeitsabläufe unspezifisch* auf Grundlage der Interviews die Subkategorien *Optimierung von Abläufen*, *Bewusstwerden und Überdenken* sowie *Verändern von Abläufen* entstanden sind, so kann dies theoretisch begründet werden. Denn die Definitionen von Qualitätssicherung (Kapitel 2.3.2), Qualitätsentwicklung (Kapitel 2.3.3) und Qualitätsmanagement (Kapitel 2.3.4) beinhalten genau die oben genannten Subcodes.

Die Ziele der Qualitätsentwicklung, wie zum Beispiel diverse Arbeitsabläufe zu optimieren und zu verändern, sind auch die Ziele des Qualitätsmanagementmodells LQW (siehe Kapitel 2.4.4). Bei Einrichtungen, die das LQW Testat erhalten haben – wie bei den Falleinrichtungen

dieser Arbeit zutreffend – ist anzunehmen, dass sie diese Ziele im Rahmen der Testierung angestrebt und umgesetzt haben.

Der Befund, dass die kommerziellen Einrichtungen im Bereich *Ablauforganisation unspezifisch* mehr Nennungen vorzuweisen haben als die staatlichen Einrichtungen und dass Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden einbinden genauso viele Nennungen wie die Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht einbinden, aufführen, ist nur schwer auf etwas Konkretes zurückzuführen. Vielmehr handelt es sich um Aussagen, die abstrakt sind und eine eindeutige Interpretation dieser erscheint nicht möglich, da die Aussagen nicht auf konkrete Bereiche beziehbar sind. Lediglich die *Entbürokratisierung von Arbeitsabläufen*, was im Rahmen eines Interviews in einer staatlichen Einrichtung, die Teilnehmende eingebunden hat, erwähnt wurde, ließe sich folgendermaßen begründen: In staatlichen Einrichtungen herrscht mehr Bürokratie vor als in privaten und in den Testierungsprozess eingebundene Teilnehmende mögen eine hohe Bürokratie kritisieren sowie Wünsche der Reduktion dieser äußern.

5.3.4.1 Bedarfserkennung

Deskription der Befunde zur Bedarfserkennung

Mit elf Nennungen ist der Handlungsbereich der Bedarfserkennung (vergleiche Kapitel 3.3) ein Bereich, innerhalb dessen, verglichen mit den anderen Bereichen der Ablauforganisation, wenig verändert wurde.

Sechs Subkategorien konnten zur Kategorie Bedarfserkennung herausgestellt werden, die im Folgenden dargelegt werden sollen.

Der mit vier Nennungen am häufigsten im Interviewtext erwähnte Subcode ist *Eingehen auf die Interessen der Teilnehmenden*. Innerhalb der Interviewzitate zu diesem Subcode werden von den Interviewpartnern häufig Beispiele zur näheren Erläuterung angeführt.

„Ich denke, da hat sich die ganze Institution dahingehend gewandelt, dass wir (...) nicht festlegen, wir haben ein Kursprogramm xyz und das setzt sich zusammen aus, ich weiß nicht, fünf Kursen EDV Einführung und 27 Kursen Word (...), weil die Menschheit das jetzt so braucht, sondern zu schauen, was ist denn das Interesse. Und das ist dann zum Beispiel so, dass Leute, die aus dem Beruf aussteigen mit 60 oder 62 oder 65, zwar noch mit PC in Berührung gekommen sind an ihren Arbeitsplätzen, aber zum Beispiel viele jetzt plötzlich mit den Kindern mailen wollen oder Bilder austauschen oder sich jetzt eine Digitalkamera gekauft haben und das jetzt lernen wollen. (...) Und da dann ein Angebot in der Richtung zu

machen. Und nicht zu sagen, wir haben halt Grundkurse EDV und dann gibt's noch Windows Explorer Kurse und es gibt noch digitale Bildbearbeitungskurse, sondern das vom Lernenden aus zu denken.“ (EB, IP2: 361-376)

„Aber jetzt auf die möglichen Lerninteressen zu schauen, wo sind die eigentlich. Oder es von den Leuten auch aufzunehmen, wenn sie das so sagen [Kurswünsche äußern, A.M.] und dahingehend dann Kurse anzubieten, das war früher ein bisschen anders, denke ich.“ (EB, IP2: 400-403)

An drei Interviewstellen wurde der Subcode *Intensivierung und Systematisierung der Teilnehmendengewinnung* genannt. Damit ist ein Bemühen von Seiten der Einrichtung gemeint, mehr Teilnehmende für die Teilnahme an Kursen zu gewinnen.

„Außerdem dieser gesamte Prozess der Teilnehmergeinnung, der hat früher nie eine solche Rolle gespielt. Der ist stärker systematisiert und stärker durchdacht worden, so dass ein gewisser Ablauf da ist. (...) LQW hat bei uns dazu geführt, dass bestimmte Prozesse wie der der Teilnehmergeinnung klarer gefasst und klarer voneinander abgegrenzt worden sind. Und bestimmte Prozesse auch zwingender gestaltet worden sind.“ (ED, IP1: 386-392)

„Also Teilnehmergeinnung, das habe ich vorher nicht in dem Umfang gemacht.“ (ED, IP2: 729-730)

Die übrigen vier Subkategorien konnten jeweils anhand einer Interviewtextstelle erhoben werden. Erstens ist dies die *Erkundung der Bedürfnisse der Teilnehmenden über eine Umfrage*. Die Einrichtung führte eine Umfrage zur Bedarfserschließung durch:

„Ja, zum Einen sind die Umfragen, die wir gemacht haben, natürlich auch vor dem Hintergrund entstanden, mehr über Teilnehmer zu wissen, über die Bedürfnisse und Erwartungen von Teilnehmenden zu wissen. (...) Das haben wir früher nicht in dem Umfang gemacht.“ (EA, IP1: 711-715)

Zweitens nennt eine Einrichtung die *Bereitstellung von Informationsflyern in verschiedenen Sprachen*:

„Das ist auch ein Beispiel von LQW, dass wir uns überlegt haben, was müssen wir tun, dass unsere Werbung auch für Menschen verständlich ist, die mit der deutschen Sprache nicht vertraut sind, die wir ja dann ansprechen mit diesen Deutschkursen.“ (EA, IP1: 1110-1113)

Die Einrichtung hat den Bedarf erkannt, dass Menschen, die mit der deutschen Sprache nicht vertraut sind, Informationen in ihrer eigenen Sprache benötigen. Zugleich stellen diese Flyer Werbemittel für die Einrichtung dar (siehe Kapitel 5.3.4.3).

Drittens wird die *Einführung der Onlineanmeldung sowie der Kartenzahlung* in den Kontext der LQW-Testierung gebracht:

„Wir haben beispielsweise auch jetzt die Möglichkeit, (...) mit Karte zu zahlen. Das war früher gar nicht vorstellbar. Wir haben dann die online Anmeldungen geschaffen.“ (EA, IP1: 762-765)

Mit der Einführung dieses Services werden die Einrichtungen dem gegenwärtigen, zeitgemäßen Bedarf ihrer Teilnehmenden gerecht.

Viertens konnte dem Bereich Bedarfserkennung der Subcode *Reflexion über potentielle Teilnehmende/Zielgruppen* zugeordnet werden:

„Man kann das in Zusammenhang mit LQW bringen. Insofern als wir mehr darüber nachgedacht haben, wer so potentielle Zielgruppen sind. Und wir haben dann in diesem reflexiven Prozess erkannt, dass wenn wir eine Stadt mit einer gewissen Überalterung sind, und wenn wir den Nachwuchs nicht rechtzeitig an die Volkshochschule binden, dass dann in der Nachfrage der Volkshochschule irgendwann ein großes Loch entsteht. Das heißt, wir haben die auslaufenden Generationen der Älteren, aber wir müssen uns rechtzeitig bemühen, junge Menschen an die Volkshochschule zu binden. Diese Reflexion über Zielgruppen, das ist zweifellos ein Verdienst des LQW-Prozesses für uns alle hier.“ (EA, IP1: 1094-1103)

Werden die Befunde im Bereich Bedarfserkennung getrennt nach dem *Reproduktionskontext* der Einrichtungen betrachtet, so zeigt sich, dass staatliche Einrichtungen im Bereich Bedarfserkennung mit acht Nennungen deutlich mehr unternommen haben als private Einrichtungen mit drei Nennungen. Den privaten Einrichtungen fällt lediglich der Subcode *Intensivierung und Systematisierung der Teilnehmendengewinnung* – dieser aber mit allen drei Nennungen – zu. Die restlichen, oben angeführten, Subcodes entstammen den staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Einrichtungen dieser Studie. Im Bereich Bedarfserkennung konnte ein deutlicher Unterschied bezogen auf den Kontext der Einrichtungen festgestellt werden. Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass die staatlichen Einrichtungen dieser Untersuchung im Rahmen der LQW-Testierung im Bereich Bedarfserkennung deutlich mehr

Handlungen bezogen auf den Teilnehmenden verändert haben, als die privaten Einrichtungen der Studie.

Die Analyse der Befunde im Bereich Bedarfserkennung, differenziert nach der *Strategie* der Einrichtungen, offenbart, dass Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden in den LQW-Testierungsprozess eingebunden haben, nur knapp halb so viele Veränderungen in ihrem Handeln vorgenommen haben, wie die Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben (vier zu sieben Nennungen). Es ist zu konstatieren, dass auch bezogen auf die Strategie im Bereich Bedarfserkennung ein deutlicher Unterschied zwischen Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden eingebunden haben, und Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben, besteht.

Bei den empirisch erforschten Unterschieden ist anzumerken, dass es sich dennoch im Gesamten mit elf bei insgesamt 209 Nennungen um eine relativ geringe Anzahl an Nennungen in diesem Bereich handelt. Daher ist der Unterschied zwar beachtenswert, jedoch nicht über zu bewerten.

Interpretation der Befunde zur Bedarfserkennung

Beim Versuch einer Interpretation des Handlungsbereichs Bedarfserkennung gerät der Blick zunächst wiederum auf das LQW-Handbuch (Zech 2005). Von Modellentwicklerseite her werden mit Qualitätsbereich 2 „Bedarfserschließung“ (vgl. Zech 2005, S. 27) Anforderungen, die in der Auswertung dem Bereich Bedarfserkennung zuzuordnen sind, an die Einrichtungen gestellt. Die Anforderungen zur Bedarfserschließung und -erkennung im LQW-Handbuch sind – verglichen mit anderen Bereichen – relativ gering gehalten. Damit wird nachvollziehbar, weshalb auch im Interviewmaterial lediglich elf Nennungen hierzu entdeckt werden konnten.

Der Befund, dass die staatlichen Einrichtungen im Bereich Bedarfserkennung mehr Veränderungen genannt haben, als die privaten Einrichtungen, könnte daraus resultieren, dass die staatlichen Einrichtungen mehr um ihre Teilnehmenden kämpfen müssen. Zwar werden die staatlichen Einrichtungen vom Staat bezuschusst und müssen nicht all ihre Ausgaben über Teilnehmergebühren finanzieren, aber im Fall der vorliegenden Einrichtungen erhalten die kommerziellen Einrichtungen einen Großteil der Teilnehmenden über die Arbeitsagentur

vermittelt, so dass es hier nicht nötig ist, Bedarfserkennung im Sinne einer Teilnehmergeewinnung zu betreiben.

Ein weiteres Beispiel dafür, dass staatliche Einrichtungen mehr im Bereich Bedarfserkennung verändert haben, ist der Subcode *Einführung Onlineanmeldung und Kartenzahlung*, der ausschließlich von staatlichen Einrichtungen stammt. Es könnte sein, dass bei privaten Einrichtungen diese Optionen bereits vor der LQW-Testierung existierten, vielleicht weil sie schneller mit dem Trend der Zeit gehen und sich schneller Veränderungen anpassen als staatliche oder öffentlich-rechtliche Einrichtungen, die eher träge oder langsamer auf Veränderungen reagieren.

Dass die Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden eingebunden haben, weniger im Bereich Bedarfserkennung gemacht haben, könnte damit zusammen hängen, dass die Einbindung der Teilnehmenden selbst als Bedarfserkennung anzusehen ist. Somit war es den eingebundenen Teilnehmern kein Anliegen mehr, Bedarfserkennung zusätzlich zu betreiben. Umgekehrt könnten Einrichtungen, die keine Teilnehmenden eingebunden haben, im Bereich Bedarfserkennung genau aus dem Grund der Nicht-Einbindung in diesem Bereich Veränderungen vorgenommen haben: Nach der Devise, wenn schon keine Teilnehmenden eingebunden werden, dann wird für den Bereich Bedarfserkennung mehr getan.

5.3.4.2 Programmplanung

Deskription der Befunde zur Programmplanung

Die Anzahl der genannten Veränderungen im Handlungsbereich Programmplanung (vergleiche Kapitel 3.3) entspricht mit nur 12 Nennungen in etwa der im Bereich Bedarfserkennung. Die aus den empirischen Daten gewonnenen Befunde im Bereich Programmplanung unterscheiden sich inhaltlich stark. Es konnten vier Subkategorien gebildet werden.

Dazu zählt der Subcode *Verbesserung Qualität Ankündigungstexte*. Die Teilnehmenden können sich zum Einen im Veranstaltungsprogramm detaillierter über die Inhalte einer Veranstaltung sowie über den mit Besuch der Veranstaltung angestrebten Lernfortschritt informieren, als es vor LQW der Fall war.

„Ja und dann (...) ist sicher auch bei LQW als Veränderung heraus gekommen, (...) dass wir unsere Inhalte klar beschreiben, dass wir im Programmheft sagen, welchen Lernfortschritt wir anstreben. Das haben wir früher relativ locker gehandhabt. Und seit wir LQW machen, also jetzt schon den zweiten Durchgang, haben wir da mächtig dran gearbeitet. Wir machen

ganz deutlich, was auf die Teilnehmer zukommt und was wir erreichen möchten. Und beispielsweise auch die Gruppengröße ist ganz klar definiert.“ (EA, IP1: 738-747)

Zum Anderen legt die Einrichtung den Teilnehmenden über den Abdruck der Mitarbeiterqualifikation im Programmheft die Ausbildung und Befähigung oder Qualifikation der Lehrenden offen:

„Die Teilnehmenden haben jetzt die Möglichkeit, in unserem Mitarbeitendenverzeichnis bei den Kursleitern zu schauen, was haben die für einen Hintergrund. Das haben sie vorher nicht gehabt, weil wir nur rein geschrieben haben, Beate Müller und Stefanie Maier, aber nicht unbedingt dann welche Qualifikationen. Und das sind Dinge, die uns von LQW auferlegt wurden und die hätten wir wahrscheinlich in der Weise nicht unbedingt angepackt. (...) Das führt auch dazu, dass Teilnehmer mehr Transparenz haben.“ (EA, IP1: 748-756)

Die Differenzierung des Programmangebots zeigt sich einerseits in einer größeren Bandbreite des Programms. Dies wird in einem Interview als Veränderung im Laufe der Zeit, aber auch als Veränderung nach der LQW-Testierung angegeben:

„Ich denke mir, es hat neben der Testierungsgeschichte auch mit der Veränderung der Lebensbedingungen und der Welt zu tun, dass wir nicht mehr so ein Standard-Volkshochschulprogramm haben, wie wir das vielleicht in den sechziger oder siebziger Jahren hatten, wo es Englisch 1-7 gab und Französisch 1-4 und EDV Einführung und Fortgeschrittene und noch drei Yogakurse und fünf Gymnastikkurse und das war es dann im Wesentlichen. (...) also allein, dass das Programm sehr viel vielfältiger geworden ist.“ (EB, IP2: 527-534) Im Selbstreport einer Einrichtung steht hierzu: „Unsere Programmvielfalt konnten wir weiter ausbauen: Dies belegen vor allem die insgesamt deutlich gestiegenen Kurszahlen. In allen Programmbereichen hat sich das Kursangebot verbreitert.“ (Selbstreport, EB: 94)

Andererseits verdeutlicht die Veröffentlichung von zwei Programmheften pro Jahr anstatt nur einem, dass der Turnus erhöht wurde:

„Wir haben das Programmheft immer ein Mal im Jahr heraus gebracht und machen jetzt zwei. Wir machen eines im Frühjahr und eines im Herbst. Das hat für die Planung der Pädagogen Vorteile. Man kann flexibler planen. Und für die Teilnehmer den Vorteil, dass neue Angebote zeitnaher realisiert werden können. (...) In dem Prozess [nach LQW, A.M.] haben wir gesagt, da sollten wir was ändern.“ (EA, IP3: 715-727)

Ergänzend formuliert dieselbe Einrichtung im Selbstreport: *„Das Programm erscheint im Internet und in broschierter Form deutlich früher als bisher (Juni und November)“* (Selbstreport, EA: 92). Diese Umstellung bietet für den einzelnen Teilnehmenden den Vorteil, dass er sich früher informieren kann, als bisher und besser planen kann, welche Kurse er wann besuchen möchte.

Einzelne Abläufe innerhalb der Programmplanung werden für die Organisationsangehörigen sowie für die Teilnehmenden sichtbar gemacht, wie die dem Subcode *Visualisierung von Schlüsselprozessen in der Planung* zugeordnete Interviewtextstelle zeigt:

„Beispielsweise unsere Schlüsselprozesse in der Planung, die haben wir jetzt visualisiert, das haben wir früher nie gemacht.“ (EA, IP1: 892-893)

Innerhalb der Programmplanung konnte der Subcode *Ausrichtung Kursangebote (-zeiten/-strukturen) an Interessen der Teilnehmenden* aus dem vorliegenden Interviewmaterial generiert werden. Zu diesem Subcode sollen exemplarisch zwei Interviewtextstellen zitiert werden, die die vorgenommenen Veränderungen sehr gut verdeutlichen:

„Was jetzt dazugekommen ist durch LQW, ist wirklich den Lernenden noch stärker in den Mittelpunkt zu stellen, (...) also Teilnehmerorientierung. Also zum Beispiel zu schauen, dass die Kurszeiten und die Kursstrukturen passen. Dass ein Kurs für Berufstätige nicht nachmittags um drei anfängt (...). Und ein Kurs für Mütter mit Kindern kann man schlecht um 20 Uhr anfangen lassen. Nach den möglichen Lerninteressen zu schauen, wo sind die eigentlich. Oder das von den Leuten aufzunehmen, wenn sie das so sagen und da dann Kurse anzubieten, das war früher ein bisschen anders, denke ich.“ (EB, IP2: 394-403)

„Also wirklich so zu schauen (...), was brauchen bestimmte Bevölkerungsgruppen oder bestimmte Berufsgruppen zum Beispiel, um besser zu Recht zu kommen. Ich mein´ das, was wir im Moment haben mit Arbeitsverdichtung und Arbeitsintensivierung, also was kann die VHS da anbieten. Und das sind nicht mehr nur die wöchentlichen Yoga oder sonst irgendwelche Kurse (...), sondern das sind auch so Kurzcourse, zum Beispiel so Augen- und Sehtraining für Leute, die viel am PC arbeiten und auch so Kurzcourse, wo es um Entspannung im Büro geht. (...) Das haben wir früher nicht so im Blick gehabt.“ (EB, IP2: 511-522)

Die Verteilung der vorgestellten Befunde im Bereich Programmplanung⁴¹ bezüglich des *Reproduktionskontextes* der Einrichtungen zeigt, dass die staatlichen Einrichtungen mehr Veränderungen (zehn Nennungen) im Bereich Programmplanung angeben als die privaten Einrichtungen (zwei Nennungen). Die zwei Nennungen der privaten Einrichtungen sind im Subcode *Ausrichtung Kursangebote (-zeiten/-strukturen) an Interessen der Teilnehmenden* angesiedelt, die restlichen vier Nennungen innerhalb dieses Subcodes sowie die sechs Äußerungen der drei übrigen Subcodes entstammen den staatlichen Einrichtungen.

Werden die Befunde getrennt nach der *Strategie* der Einrichtung (Teilnehmer eingebunden versus Teilnehmer nicht eingebunden) analysiert, entsteht ein ausgeglichenes Bild: sechs Nennungen kommen aus Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, und sechs aus Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben.

Interpretation der Befunde zur Programmplanung

Unter Heranziehen des LQW-Handbuchs (Zech 2005) kann konstatiert werden, dass das Handbuch zu dem Handlungsbereich Programmplanung kaum bis keine konkreten Angaben liefert (vgl. Kapitel 5.2). Die Modellentwickler stellen diesbezüglich keine Anforderungen. Jedoch haben die Einrichtungen die Möglichkeit, über den Qualitätsbereich 3 „Schlüsselprozesse“ die Programmplanung oder Teile davon als Schlüsselprozess zu definieren (Zech 2005, S. 28) und zu bearbeiten. Anstatt über den Qualitätsbereich 3 können Einrichtungen auch den Bereich Programmplanung zu einem zusätzlichen Qualitätsbereich erklären und im Rahmen der Testierung daran Veränderungen vornehmen (vgl. Zech 2005, S. 23). Diese beiden beschriebenen Arten, sich im Rahmen der Testierung mit Programmplanung zu beschäftigen, sind optional und nicht verpflichtend und von Modellseite her ist hier ein großer Spielraum gegeben. So erscheint es plausibel, dass im zu analysierenden empirischen Material zum Einen wenige Veränderungen vorliegen und zum Anderen innerhalb des vorhandenen Materials zur Programmplanung eine große Bandbreite an Befunden festgestellt werden konnte.

Die Einrichtungen aus dem *Reproduktionskontext* Staat haben im Bereich Programmplanung mehr Veränderungen vorzuweisen, als die Einrichtungen aus dem Reproduktionskontext

⁴¹ An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Terminologie „Programmplanung“ des Modells von Schlutz auf Volkshochschulen zutrifft, die in einem Programmheft ihre Veranstaltungen anbieten. Bei privaten Einrichtungen sind die Begrifflichkeiten weniger „Programm“ und „Veranstaltungen“, sondern „Maßnahmen“, die konzeptioniert und geplant sowie „Kurse“, die durchgeführt werden.

Markt. Es lässt sich aus dem vorliegenden Material nicht erschließen, warum mehr Veränderungen auf die staatlichen Einrichtungen, als auf die privaten Einrichtungen entfallen. Es wäre zu vermuten, dass die staatlichen Einrichtungen oder eine der staatlichen Falleinrichtungen im Rahmen der Testierung auf die Programmplanung gesondert ein Augenmerk gelegt haben und sich daraus die Differenz ergibt. So haben die staatlichen Einrichtungen die Mehrzahl an Veränderungen bezogen auf die Programmplanung, genauer bezogen auf das Programmheft, vorgenommen. Bei den kommerziellen Einrichtungen hingegen existiert kein Programmheft wie bei den staatlichen, sondern es sind einzelne Maßnahmen, die durchgeführt werden.

In Bezug auf die *Teilnehmereinbindung* existiert keine Differenz in der Anzahl der erforschten Befunde. Es wäre denkbar, dass die Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden eingebunden haben, diese nicht speziell zur Thematik Programmplanung und diesbezüglichen Änderungswünschen befragt haben, obwohl es sinnvoll erscheint, Teilnehmende bezüglich ihrer Interessen zu einzelnen Punkten der Programmplanung, wie zu den Kurszeiten und dem Turnus des Programmheftes zu befragen. Oder aber die Einrichtungen entsprechen den Wünschen der Teilnehmenden in Punkto Programmplanung. Hier könnte wie auch im Bereich Aufbauorganisation gelten, dass die Teilnehmenden kaum Einblick in diesen innerorganisatorischen Ablauf der Programmplanung haben und daher erwartungsgemäß auch keine Änderungswünsche dazu äußern können. Auch diese Vermutungen lassen sich aus dem Material nicht eindeutig beweisen.

5.3.4.3 Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Deskription der Befunde zu Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Dem Handlungsbereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit (siehe Kapitel 3.3) konnten innerhalb der Interviewcodierung am wenigsten Textstellen (sechs Nennungen) zugeordnet werden. Dennoch liegen in diesem Bereich bezüglich der zentralen Fragestellung relevante Veränderungen, die im Folgenden aufgeführt werden.

Die *Erstellung von Informationsflyern in verschiedenen Sprachen* wurde bereits im Bereich Bedarfserkennung (siehe Kapitel 5.3.4.1) aufgeführt und zitiert, kann aber auch als Veränderung im Bereich der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit angesehen werden. Die Flyer stellen hier eine medial organisierte Kommunikation der Einrichtung nach außen dar (siehe Kapitel 3.3, Bereich (8) Werbung).

Ebenfalls zur Werbung zählt die Subkategorie *Publikation fremdsprachlicher Informationen auf der Homepage*. Diverse Informationen sollen neben der deutschen Sprache auch in anderen Sprachen auf der Homepage der Einrichtung einsehbar sein:

„Wir sind gerade dabei, die fremdsprachlichen Informationen ins Internet zu stellen. Erst mal so als Primärwerbung, um überhaupt Interesse zu finden.“ (EA, IP1: 1124-1121)

Es wird deutlich, dass Werbung an sich bereits existierte, z.B. in Form der genannten Informationsflyer oder der Homepage, jedoch noch nicht in fremden Sprachen.

Darüber hinaus wird die *Einführung eines Newsletters* noch als Veränderung im Rahmen der LQW-Testierung angebracht.

„Den Newsletter gab’s noch gar nicht vorher. Den haben wir also beispielsweise jetzt in der Retestierungsphase entwickelt.“ (EA, IP1: 1120-1121)

Dieselbe Einrichtung führt die Inhalte des Newsletters in ihrem Selbstreport noch etwas genauer aus: „Damit möchten wir über das Programm hinausgehende Informationen kommunizieren, auf aktuelle, zusätzlich eingerichtete Angebote hinweisen und über das ‘Innenleben` der VHS informieren.“ (Selbstreport, EA: 77) Wie die oben genannten Informationsflyer ist auch ein Newsletter ein Kommunikationsmedium der Einrichtung nach außen.

Der letzte Subcode innerhalb des Bereichs Werbung und Öffentlichkeitsarbeit ist *Abdruck der Mitarbeiterqualifikation im Programmheft* (siehe Zitat S. 145 in Kapitel 5.3.4.2 Programmplanung). Es stellt neben einer Veränderung des Programmheftes auch eine Veränderung im Bereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit dar. Damit will die Einrichtung „Teilnehmer mehr Transparenz“ (EA, IP1: 756) bieten.

Die genannten Befunde im Bereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit konnten innerhalb der Interviews in einer *staatlichen* Einrichtung, die *keine Teilnehmenden eingebunden* hat, eruiert werden. Innerhalb der Interviews in der zweiten staatlichen Einrichtung sowie in den beiden privatwirtschaftlichen Einrichtungen sind keine Äußerungen, die dem Bereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit zuzuordnen wären, zu verzeichnen.

Interpretation der Befunde zu Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Weshalb es kaum Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden im Handlungsbereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der LQW-Testierung gibt, könnte damit begründet werden, dass dieser Bereich innerhalb der Qualitätsbereiche, die das LQW-Modell vorgibt, keine Berücksichtigung findet. Es werden keine verbindlichen Anforderungen gestellt.

Dass es eine staatliche Einrichtung ist, die einige Veränderungen im Bereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit vorweist, und dass die privaten Einrichtungen keine Veränderungen hierzu benennen, könnte damit zusammen hängen, dass die Einrichtungen aus dem Kontext Markt schon immer Werbung in relativ hohem Maße betrieben haben. Somit war es für diese Einrichtungen mit der Einführung von LQW nicht mehr nötig, diesbezüglich zu handeln. Die Einrichtungen aus dem Kontext Staat sind dagegen erst im Laufe der letzten Jahre durch Mittelkürzungen von Seiten der öffentlichen Hand dazu gezwungen, Werbung zu machen. Das hängt damit zusammen, dass sie sich mehr und mehr über ihre Teilnehmenden und deren Gebühren finanzieren und um die Teilnehmer werben müssen, was die kommerziellen schon immer getan haben, da sie nicht so hohe Mittelzuweisungen erhalten. Allerdings ist die Tatsache, dass lediglich eine staatliche Einrichtung, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden hat, Veränderungen in diesem Bereich durchgeführt hat, nicht über zu bewerten. Denn insgesamt betrachtet hat der Bereich Werbung auch innerhalb der gesamten Umgestaltungsprozesse der staatlichen Einrichtungen am wenigsten Veränderung erfahren. Außerdem ist es nur eine einzelne staatliche Einrichtung, die Veränderungen im Bereich Werbung verzeichnen konnte.

Das heißt, weder die Einbindung der Teilnehmenden noch der Kontext, aus dem die Einrichtung stammt, hat einen Einfluss auf die Anzahl an Veränderungen, bezogen auf den Teilnehmenden.

5.3.4.4 Anmeldung und Beratung

Deskription der Befunde zu Anmeldung und Beratung

Im Handlungsbereich Anmeldung und Beratung (vergleiche Kapitel 3.3) konnten über das Interviewmaterial mit 30 Nennungen zahlreiche Veränderungen im Handeln der Mitarbeitenden, bezogen auf den Teilnehmenden festgestellt werden.

Wie in Kapitel 3.3 beschrieben, kann dieser Bereich als zentrale Schnittstelle zwischen Einrichtung und Teilnehmenden angesehen werden, da die Organisationsangehörigen im Bereich der Anmeldung und Beratung direkten Kontakt zu den Teilnehmenden haben.

Die Veränderungen konnten in drei übergeordnete Subkategorien gefasst werden: Erstens *Erweiterung Service*, zweitens *Kundenkommunikation* und drittens *Fortbildung Mitarbeitende der Anmeldung*.

Unter dem Subcode *Erweiterung Service* stehen konkrete Veränderungen (sieben Nennungen), die zeigen, dass der Service für die Teilnehmenden auf vielfältige Art und Weise optimiert wurde. Im Folgenden werden die genannten Veränderungen jeweils anhand von Interviewtextstellen präsentiert.

Einführung Treuebonusaktion: *„Wir mussten endlich was dafür tun, dass unsere treuen Kursteilnehmer auch mal was von uns zurück bekommen. (...) Wir haben das dann im Rahmen von LQW relativ systematisch realisiert.“ (EB, IP2: 754-758)*

Im Selbstreport der Einrichtung, die die Treuebonusaktion im Interview einbrachte, wird hierzu Folgendes formuliert: *„Eine weitere Form der Kundenbindung ist die Einführung der Treue-Bonus-Gutschriften seit 2008 in Höhe von 10,00 Euro für Kundinnen und Kunden, die in den letzten fünf Semestern zehn oder mehr Kurse besucht haben.“ (Selbstreport, EB: 87)*

Ermöglichung von Raten- und Kartenzahlung, wie bereits im Bereich Bedarfserkennung angeführt: *„Man schaut schon, dass der Teilnehmer mehr Kunde ist (...). Man sieht auch, dass wir ihm anders begegnen. Man kommt ihm viel mehr entgegen durch verschiedene Dinge, die wir so machen, wie Ratenzahlung, EC-Kartenzahlung.“ (EA, IP3: 643-647)*

Die Differenzierung des Anmeldeverfahrens im Allgemeinen sowie konkret die Ermöglichung der Onlineanmeldung wurden ebenfalls bereits im Handlungsbereich Bedarfserkennung (vgl. Kapitel 5.3.4.1) aufgeführt und zitiert. Da diese Untercodes jedoch

den Handlungsbereich Anmeldung und Beratung genauso betreffen, sollen sie an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.

Erweiterung Anmeldezeit: *„Dass wir die Anmeldezeit ausgeweitet haben. Sobald wir im Internet erscheinen, kann sich der Kunde anmelden. Das war früher ja nicht so.“ (EA, IP3: 649-651)*

Verbesserung Telefonservice: *„Das hat auch mit LQW zu tun, dass wir uns überlegen, wie können wir unseren Telefonservice verbessern. Denn, wenn Sie anrufen, ist oft niemand da. Oder (...) Sie haben nicht unbedingt sofort einen Ansprechpartner. Und da wollen wir jetzt versuchen, das zu verbessern und überlegen, ob wir nicht eine Honorarkraft anstellen, die auch ein bisschen telefontrainiert ist, die auch freundlich gewinnend am Telefon auftritt. Und das ist so ein neues Projekt, was wir machen.“ (EA, IP1: 976-983)*

Einführung Abendpräsenz:

„Wir haben eine Abendpräsenz eines HPM eingeführt. (...) Wir haben die Abendpräsenz also so, dass eben die pädagogische Kraft im Büro ist, und wir haben unten am Eingangsbereich Hausmeister oder Aufsichten (...). Die können sagen: ‘Kann ich nichts zu sagen, gehen Sie bitte zu Frau soundso in dem und dem Büro, da ist dann ein Ansprechpartner’.“ (EA, IP2: 680-690)

Der Subcode *Kundenkommunikation* ist mit 22 Nennungen sehr umfangreich. Inhaltlich beziehen sich alle hier zugeordneten Interviewstellen auf die Kundenkommunikation, speziell im Handlungsbereich der Anmeldung und Beratung. In den Unterkategorien der Subkategorie *Kundenkommunikation* finden sich Überschneidungen mit dem Bereich der Organisationskultur und dem darin befindlichen Subcode *Intensivierung und Individualisierung der Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung* (siehe Kapitel 5.3.1). Die dem Subcode *Kundenkommunikation* zugeordneten Textstellen sind – im Unterschied zum oben genannten Subcode *Erweiterung Service* – größtenteils abstrakt und unspezifisch in ihrem Inhalt, selten sind konkrete Beschreibungen enthalten.

Folgende Unterkategorien zur Subkategorie *Kundenkommunikation* konnten aus dem vorliegenden Interviewmaterial eruiert werden:

- Intensivierung der Einzelbetreuung (Einzelgespräche) des Teilnehmenden (elf)
- Steigerung der (Kunden-)Freundlichkeit (sieben)
- Öffnung und Kürzung der Kommunikationswege für Teilnehmer, Reduktion von Bürokratie (zwei)
- Systematisierung des Beratungsablaufs (eins)
- Beschäftigung mit Kundenkommunikation (eins)

Exemplarisch zu dem Untercode Intensivierung der Einzelbetreuung (Einzelgespräche) des Teilnehmenden sollen einige der elf Interviewstellen zitiert werden:

„Diese Einzelfallbetreuung wurde eingeführt, also das Individuelle hat sich mehr ausgeprägt. Und die Arbeit mit dem einzelnen Teilnehmer ist verstärkt worden.“ (ED, IP3: 295-297)

„Das sind solche Sachen, dass heute mehr individuelle Arbeit im Vordergrund steht.“ (ED, IP4: 293-294)

„Und dann wurde es immer stärker teilnehmerbezogen und LQW hat im Grunde genommen meine Richtung erst mal bestätigt (...). Das hat mir einen Impuls gegeben, zu sagen, das musst Du eigentlich noch stärker, noch intensiver machen. So wie ich meinen Teilnehmern sage, sie können von Ihren Kunden nicht genug wissen, sage ich mir, ich kann von meinen Teilnehmern nicht genug wissen. Ich muss ja wissen, ob da zum Beispiel gerade eine Scheidung läuft, (...) um ihren Gemütszustand, ihre Aufnahmefähigkeit zu kennen. Oder einer bekommt seit vier Wochen kein Geld mehr von der Arbeitsagentur. Der hat was anderes im Kopf. Da führe ich ein Einzelgespräch. (...) Die wissen, dass das hier sehr personenbezogen ist. Da wird auch nicht auf die Uhr geschaut.“ (EC, IP5: 373-386)

Die Falleinrichtungen berichten im Rahmen der Interviews von einer Steigerung der (Kunden-)Freundlichkeit in Folge der LQW-Testierung oder angestoßen durch diese:

„Und ansonsten denke ich, dass wir in unserer Anmeldung sehr freundliche Frauen haben, das ist nicht immer so gewesen, (...) weil auch eben dieses Kundenverständnis nicht so da gewesen ist. Und das ist etwas, was man stark bemerkt, dass gerade bei den Verwaltungskolleginnen und Kollegen so der Lerner viel mehr im Mittelpunkt steht, als er früher mal gestanden hat.“ (EA, IP1: 955-960)

„Der Hausmeister hat neue Anforderungen, wo man sagt, aber bitte freundlicher.“ (EA, IP3: 808)

„Außenstehende erleben uns jetzt als unheimlich offen, freundlich und unterstützend. Und die haben das Gefühl, (...) dass uns an jedem Einzelnen etwas liegt. (...) das ist unsere Qualität auch.“ (EB, IP3: 548-550)

„Also, man ist freundlich zum Kunden und der Kunde fühlt sich gebunden. Dass das wieder ins Bewusstsein gerät (...), diese Interdependenz von Kundenkontakt und auch (...) Kundenbindung, das glaube ich schon, dass das strukturierter wurde.“ (EB, IP1: 629-633)

Weitere genannte Veränderungen innerhalb des Subcodes *Kundenkommunikation* sind die Öffnung und Kürzung der Kommunikationswege für die Teilnehmenden (vgl. EB, IP2: 593-608 und 614-616), die Systematisierung des Beratungsablaufs (vgl. EB, IP1: 619-633) sowie die Beschäftigung mit Kundenkommunikation im Allgemeinen (vgl. EB, IP1: 681-688).

Im Bereich Anmeldung und Beratung bleibt noch aufzuzählen, dass die *Mitarbeitenden der Anmeldung fortgebildet* wurden:

„Also wir haben den Teilnehmer durch dieses Instrument [LQW, A.M.] aus meiner Sicht noch mal stärker (...) in den Kundenblick nehmen können und uns als Dienstleister begreifen können, auch indem wir die Mitarbeiterin bei der Anmeldung auf Fortbildung geschickt haben.“ (EB, IP3: 504-507)

Geteilt nach den *Reproduktionskontexten* der Einrichtungen ergibt sich folgendes Bild, bezogen auf die Befunde im Bereich Anmeldung und Beratung: Die staatlichen Einrichtungen nehmen mit 19 Nennungen deutlich mehr Veränderungen vor, als die privaten Einrichtungen mit elf Nennungen. Der Subcode *Erweiterung Service* besteht ausschließlich aus Nennungen der staatlichen Einrichtungen. Die Hälfte der Nennungen (elf von 22) innerhalb des Subcodes *Kundenkommunikation* kommen ebenfalls von den staatlichen Einrichtungen. Der Untercode *Intensivierung der Einzelbetreuung* (Einzelgespräche) des Teilnehmenden entfällt mit zehn von elf Nennungen fast komplett auf die privaten Einrichtungen.

Die Verteilung der Befunde nach der *Strategie* der Einrichtungen zeigt, dass Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben, mehr Veränderungen (18 Nennungen) im

Bereich Anmeldung und Beratung zu verzeichnen haben, als Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben (12 Nennungen). Dabei entfallen innerhalb des Subcodes *Erweiterung Service* sechs Nennungen auf Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben, und eine Nennung auf eine Einrichtung, die Teilnehmende eingebunden hat. Der Subcode *Kundenkommunikation* enthält in etwa gleichviele Nennungen von Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben (12 Nennungen), wie von Einrichtungen, die keine Teilnehmenden eingebunden haben (zehn Nennungen).

Interpretation der Befunde zu Anmeldung und Beratung

Dass im Bereich Anmeldung und Beratung mit insgesamt 30 Nennungen zahlreiche Veränderungen im Handeln der Organisationsangehörigen, bezogen auf den Teilnehmenden im Zuge der LQW-Testierung vorgenommen wurden, erlaubt verschiedene Interpretationsansätze.

Zum Einen bietet der Handlungsbereich Anmeldung und Beratung ein breites Spektrum an Möglichkeiten für Veränderungen im Handeln der Organisationsangehörigen, bezogen auf den Teilnehmenden. Dieses breite Spektrum macht es für die Einrichtungen auch einfacher, Veränderungen bedarfsorientiert umzusetzen.

Zum Anderen stellt das LQW-Handbuch (Zech 2005) innerhalb des Qualitätsbereichs 10 „*Kundenkommunikation*“ (Zech 2005, S. 35) umfangreiche Anforderungen, die allesamt dem Bereich Anmeldung und Beratung nach Schlutz zugeordnet werden können. Die Einrichtungen werden den Anforderungen der Modellentwickler gerecht, wie sich an den genannten Veränderungen des empirischen Materials ablesen lässt. Daher ist die Fülle an Veränderungen in diesem Bereich nachvollziehbar.

Werden die Veränderungen, bezogen auf ihren Inhalt, genauer betrachtet, so zeigt sich im Subcode *Erweiterung Service*, dass es sich um Veränderungen handelt, die vermutlich im Laufe der Zeit und im Zuge der Etablierung neuer Medien notwendig geworden sind. LQW gab den Anstoß, die ohnehin anstehenden Entwicklungen, wie die Onlineanmeldung, voranzutreiben und LQW wurde zum Anlass genommen, bereits angedachte Veränderungen anzupacken und zu realisieren. Beispielsweise bei der Einführung des Treuebonus erwähnt die Interviewpartnerin, dass dies schon länger ein Gedanke von ihr gewesen sei, der nun im Rahmen von LQW verwirklicht werden konnte:

„Wir haben immer gesagt, also wir müssten jetzt endlich mal was ändern. Also, wir müssten unsere Gebühren flexibilisieren und diese Staffelgebührgeschichte einführen. Wir mussten endlich was dafür tun, dass unsere treuen Kursteilnehmer auch mal was von uns zurück

bekommen. Und solche Dinge. Und die lagen dann sozusagen auf Halde und wir haben die dann im Rahmen von LQW relativ systematisch realisiert.“ (EB, IP2: 753-758)

Es kann konstatiert werden, dass von den Veränderungen der Subkategorie *Erweiterung Service* der Teilnehmende, Lerner und Kunde direkt profitiert, weil die Veränderungen speziell auf den Kundenservice bezogen sind. Es zeigt sich empirisch, dass das LQW Modell zur Steigerung der Teilnehmerorientierung beiträgt und der Teilnehmende eine größere Bedeutung erfährt. Das trifft insbesondere auch auf den Untercode *Intensivierung der Einzelbetreuung (Einzelgespräche)* des Teilnehmenden zu.

Die Analyse der Interviewtextstellen, getrennt nach den *Reproduktionskontexten* der Einrichtungen, hatte zum Ergebnis, dass die staatlichen Einrichtungen im Bereich *Anmeldung und Beratung* mehr unternommen haben, als die privaten (19 zu elf Nennungen). Dies kann verschiedene Gründe haben, was eine genauere Betrachtung der Textstellen erfordert. Die staatlichen Einrichtungen haben ihren Service erweitert, die privaten nicht. Es könnte sein, dass bei den kommerziellen Einrichtungen keine Notwendigkeit bestand, zum Beispiel eine *Abendpräsenz* der Mitarbeitenden einzuführen, da die Kurse hauptsächlich tagsüber stattfinden und dann die jeweiligen Ansprechpartner vor Ort sind. Auch ist die Klientel eine andere. Es bedarf bei den privaten Einrichtungen nicht den Service einer *Ratenzahlung*, da die Kurse von einem Großkunden – häufig der Arbeitsagentur – bezahlt werden und nicht von den Teilnehmenden selbst, wie es bei den staatlichen Einrichtungen der Fall ist.

Es fällt auf, dass die kommerziellen Einrichtungen sehr viel Wert auf den Ausbau der *Einzelbetreuung* legen, was die staatlichen in den Interviews kaum genannt haben. Dies könnte damit in Zusammenhang stehen, dass das Führen von Einzelgesprächen und die intensivierte Einzelbetreuung die Chance auf den erfolgreichen Abschluss einer von der Arbeitsagentur finanzierten Maßnahme erhöhen. Denn wenn die Maßnahme dazu führt, dass Teilnehmende in die *Selbständigkeit* geführt werden, benötigen sie keine Leistungen der Arbeitsagentur mehr und die Arbeitsagentur wird dieser Einrichtung weitere Aufträge und damit weitere Teilnehmende vermitteln, da sie von den Maßnahmen dieser Einrichtung überzeugt ist. Davon ist die Einrichtung wiederum abhängig, weshalb sie großes Interesse daran haben dürfte, dass Maßnahmen erfolgreich abgeschlossen werden.

Neben dieser Argumentation ist die Tatsache, dass die privaten Einrichtungen insgesamt weniger Teilnehmende haben, als die staatlichen Einrichtungen eine Erklärung dafür, dass die privaten mehr Einzelgespräche führen können, alleine schon aufgrund der erhöhten personellen Kapazität. Die staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Einrichtungen können es

nicht leisten, mit jedem Teilnehmenden Einzelgespräche zu führen. Bei kommerziellen Einrichtungen ist es von Vorteil, dass die Person, die den Teilnehmenden im Kurs hat, zugleich fest in der Einrichtung beschäftigt ist und daher auch die Möglichkeit hat, Einzelgespräche zu führen, da sie auch dafür entlohnt wird. Bei den staatlichen Einrichtungen sind die Lehrenden meist freie Mitarbeiter und Honorarkräfte (Dohmen 2005, S. 459), die für die Durchführung der Veranstaltung, nicht aber darüber hinaus für die individuelle Betreuung der Teilnehmenden bezahlt werden.

Im Subcode *Erweiterung Service* machen die Einrichtungen mehr, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben. Es ist anzunehmen, dass sie sich des Bedarfs an Serviceerweiterung bewusst waren und dafür eine Einbindung nicht nötig gewesen ist. Ein Mehr an Befunden wäre aber von den Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden eingebunden haben, zu erwarten gewesen, da Verbesserungen im Servicebereich besonders im Interesse der Teilnehmenden oder der Kunden stehen. Vermutlich aber hatten die Einrichtungen keine Änderungswünsche von den Teilnehmenden erhalten.

Im Bereich *Kundenkommunikation* machen Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, gleichviel wie Einrichtungen, die keine Teilnehmenden eingebunden haben. Dies kann damit erklärt werden, dass das LQW Modell im Qualitätsbereich 10 „*Kundenkommunikation*“ (Zech 2005, S. 35) diese Veränderungen für den Erhalt des Testats voraussetzt.

5.3.4.5 Veranstaltung

Deskription der Befunde zur Veranstaltung

Veranstaltung ist der Handlungsbereich (vergleiche Kapitel 3.3), der innerhalb der Ablauforganisation von der Anzahl der Nennungen an dritter Stelle nach den Bereichen Anmeldung und Beratung sowie Evaluation steht. Insgesamt konnten mit 21 Nennungen zahlreiche Befunde erforscht werden.

Sowohl in Bezug auf die Veranstaltungsplanung, zum Beispiel in Form von Konzeptüberarbeitungen, als auch in Bezug auf die Veranstaltungsdurchführung, zum Beispiel in Form von verstärkter Teilnehmerorientierung, werden Veränderungen aufgeführt. Die Befunde lassen sich in die Subkategorien *Veranstaltungsplanung* (sieben Nennungen) und *Veranstaltungsdurchführung* (neun Nennungen) einteilen. Weitere zwei Subkategorien beinhalten die *Möglichkeit der Nacharbeitung verpassten Unterrichts* (zwei Nennungen) sowie die *Qualifizierung der Kursleitenden* (drei Nennungen).

Innerhalb des Subcodes *Veranstaltungsplanung* wird die verbesserte Organisation der Unterrichtsvorbereitung als Veränderung im Rahmen der Qualitätstestierung genannt: „*Also die Stundenpläne sind eher da (...) vom pädagogischen Leiter (...). Das ist für meine Arbeit erleichternd, ich kann mich besser vorbereiten.*“ (ED, IP3: 293-297)

Das Unterrichtskonzept wird im Zuge von LQW regelmäßig überarbeitet und weiterentwickelt: „*Es hat sich gezeigt, dass durch die Einführung dieses Qualitätssicherungsinstrumentes [LQW, A.M.] Dinge anders gesehen werden, also man hat einen eigenen Blick dafür, der hat sich verändert. (...) Gerade bezüglich Konzepterarbeitung und Konzeptbetreuung. So ein Konzept ist eine starre Sache und da muss man sich ab und zu hinsetzen und sagen, okay da müssen wir das ein oder andere ändern oder einbauen oder anpassen. Das sind Sachen, die jetzt in Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Leiter passieren. Das ist eine gute Sache, denke ich, vor allen Dingen auch für die Teilnehmenden.*“ (ED, IP4: 244-253)

Die Teilnehmerorientierung innerhalb der *Veranstaltungsplanung* wie auch der *Veranstaltungsdurchführung* wurde verstärkt: „*Dass man sich mehr Gedanken darum macht, wer sitzt vor einem, was kann man wie rüberbringen, um den Anforderungen der Teilnehmenden auch gerecht zu werden.*“ (ED, IP4: 328-331)

„*Veränderung in der Hinsicht, dass man sich intensiver um die einzelnen Personen oder um den einzelnen Teilnehmer kümmert. Vielleicht war das früher klassenorientierter, dass man sagt, das ist die Klasse oder die Teilnehmergruppe. Das hat sich jetzt dahingehend verändert, dass man sich auch individuelle Sachen anschaut. Man steht vor einer Klasse, aber die Klasse besteht aus einzelnen Teilnehmern und dass man sich da heute mit LQW mehr Gedanken macht und sagt okay, haben ja auch alle unterschiedliche Voraussetzungen, (...) das muss ich schon individuell abstimmen.*“ (ED, IP4: 348-363)

In einer Einrichtung wurde im Rahmen von LQW bezüglich der *Veranstaltungsdurchführung* der Standard eingerichtet, „*dass die Kursleitungen zu Kursbeginn die Erwartungen der Teilnehmenden abfragen*“ (EB, IP3: 376-377).

Zur *Veranstaltungsdurchführung* wurde noch genannt, dass darauf geschaut wird, dass der Teilnehmende „*ein positives Lernergebnis mit nach Hause nehmen kann, sich wohl fühlt hier und eine gute Lernatmosphäre vorfindet*“ (EB, IP3: 510-511).

Mit dem Subcode *Möglichkeit der Nacharbeitung verpassten Unterrichts* schildert eine Einrichtung, dass „wenn ein Teilnehmer bestimmte Arbeiten, bestimmte Sachen, Kenntnissnachweise uns nicht geliefert hat, dann bekommt er die Gelegenheit, veränderte Fragestellungen zu Hause auszuarbeiten und einzureichen. Damit er nachweisen kann, dass er den Stoff nachgearbeitet hat. Das haben wir früher nicht gemacht.“ (ED, IP1: 514-518).

Der Subcode *Qualifizierung der Kursleitenden* meint, dass im Zuge der LQW-Testierung zwei der befragten Einrichtungen zusätzliche Fortbildungen für die pädagogischen Mitarbeitenden mit Lehrfunktion durchgeführt haben (vgl. EB, IP4: 207-219; EB, IP 5: 455-458; ED, IP3: 284-285).

Eine Trennung der Befunde nach dem Kriterium des *Reproduktionskontextes* ergibt deutlich mehr Veränderungen bei den privatwirtschaftlichen Einrichtungen (15 Nennungen) als bei den staatlichen Einrichtungen (sechs Nennungen).

Von den 15 Nennungen der privatwirtschaftlichen Einrichtungen entfallen sechs auf die Veranstaltungsplanung und sechs auf die Veranstaltungsdurchführung, zwei auf die Möglichkeit der Nacharbeitung verpassten Unterrichts und eine auf die Qualifizierung der Kursleitenden. Die sechs Nennungen der staatlichen Einrichtungen verteilen sich auf Veranstaltungsdurchführung (drei Nennungen), Veranstaltungsplanung (eine) und Qualifizierung der Kursleitenden (zwei).

Werden die Befunde unterteilt nach dem Kriterium der *Strategie* zeigt sich, dass Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden in den LQW Prozess einbinden, deutlich weniger Veränderungen (sieben Nennungen) anführen, als Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht einbinden (14 Nennungen). Die sieben Nennungen der Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, verteilen sich auf die Veranstaltungsplanung (eine Nennung), die Veranstaltungsdurchführung (vier Nennungen) und die Qualifizierung der Kursleitenden (zwei Nennungen). Die Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben, weisen sechs Nennungen in der Veranstaltungsplanung, fünf in der Veranstaltungsdurchführung, zwei mit der Möglichkeit des Nacharbeitens verpassten Unterrichts und eine in der Qualifizierung der Kursleitenden vor.

Interpretation der Befunde zur Veranstaltung

Dass innerhalb des Handlungsbereichs Veranstaltung mit 21 Nennungen relativ viele Veränderungen vorgenommen wurden, verwundert vor dem Hintergrund, dass die Analyse des LQW-Handbuchs (vgl. Kapitel 5.2) ergeben hat, dass das Modell für den Bereich Veranstaltung oder Lehr-Lern-Prozess kaum Anforderungen stellt. Die Erfüllung der wenigen Vorgaben, die das Modell für den Qualitätsbereich 4 „*Lehr-Lern-Prozess*“ (Zech 2005, S. 29) formuliert, ist an den im Bereich Veranstaltung kodierten Interviewstellen und dem empirischen Material abzulesen.

Wie auch der Handlungsbereich Anmeldung und Beratung, ist der Handlungsbereich Veranstaltung eine Schnittstelle zwischen Einrichtung und Teilnehmenden und bietet zahlreiche Veränderungsmöglichkeiten in Bezug auf den Teilnehmenden. Die Breite und Unterschiedlichkeit der Befunde im Bereich Veranstaltung lässt darauf schließen, dass die Einrichtungen voneinander differierende Bedarfe haben und das Modell den Spielraum lässt (vgl. Zech 2005, S. 24), diesen jeweils gerecht zu werden. Dies erklärt auch die höhere Anzahl an eruierten Veränderungen.

Das Mehr an Befunden im *Reproduktionskontext* Markt könnte damit zusammenhängen, dass die Einrichtungen aus dem Kontext Staat ihr Lehrpersonal meist nicht in den Prozess nach LQW einbinden, da sie die Lehrenden hauptsächlich über Honorarverträge beschäftigen. Daher können die Lehrenden staatlicher Einrichtungen, wenn sie nichts von LQW mitbekommen, auch keine Änderungen in ihrem Handeln vornehmen. Die kommerziellen Einrichtungen hingegen beschäftigen pädagogische Mitarbeitende mit Lehrfunktion in Vollzeit und beziehen diese gleichermaßen in den LQW Prozess mit ein wie pädagogische Mitarbeitende mit disponierendem Aufgabenprofil oder Verwaltungskräfte. Daher sind in den privatwirtschaftlichen Einrichtungen mehr Veränderungen zu verzeichnen.

Die Veränderungen, die die staatlichen Einrichtungen überhaupt genannt haben, beziehen sich auf von der Einrichtungsleitung an die Kursleitenden herangetragene Sachverhalte, wie die Qualifizierung der Kursleitenden. Bezüglich des mikrodidaktischen Bereichs der Planung und Durchführung der Veranstaltungen, für den die Kursleitenden selbständig verantwortlich sind, wurden keine Veränderungen der staatlichen Einrichtungen aufgeführt, was wiederum obige Erklärung stützt.

Das empirische Material liefert keine Erklärung dafür, weshalb Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, weniger Veränderungen vornehmen als Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben.

Die Nennungen verteilen sich unabhängig von der Einbindung/Nicht-Einbindung über alle Subcodes, wobei auf Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben jeweils mehr Veränderungen kommen. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Einbindung/Nicht-Einbindung keinen Einfluss auf die Art der Veränderungen hat.

Wird genauer analysiert, wie sich die 14 Nennungen der beiden Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben, auf die einzelne Einrichtung verteilen, zeigt sich, dass die Veränderungsnennungen ausschließlich der privaten Einrichtung entstammen und keine Nennung aus der staatlichen Einrichtung kommt. Demzufolge ist die Aussagekraft der Mengenverteilung nach Einbindung/Nicht-Einbindung stark herabgesetzt und bezieht sich auf lediglich einen Fall.

5.3.4.6 Evaluation

Deskription der Befunde zur Evaluation

Innerhalb der Ablauforganisation sind im Handlungsbereich Evaluation die häufigsten Nennungen (36) von Veränderungen im Handeln bezogen auf den Teilnehmenden zu verzeichnen.

Die hier herausgestellten Veränderungen beziehen sich vor allem auf die Beschäftigung mit *Evaluationsverfahren* (21 Nennungen) in unterschiedlicher Art und Weise, von der Einführung über die Intensivierung und Systematisierung bis hin zur Modifikation dieser Verfahren.

Die restlichen Befunde konnten in die Subcodes *Beschwerdemanagement* (vier Nennungen) *Selbstevaluation/Selbstreflektion* (neun Nennungen) und *Fremdevaluation* (zwei Nennungen) gefasst werden.

Im Folgenden werden die Veränderungen innerhalb der Subkategorien näher beschrieben.

Im Subcode *Evaluationsverfahren* wurde die Einführung oder Wiedereinführung von Evaluationsbögen in allen vier Falleinrichtungen als Veränderung bezogen auf den Teilnehmenden aufgeführt. „*Evaluationsbögen haben wir eingeführt.*“ (EA, IP3: 673-674)

Es wurde im Zuge von LQW auch bezüglich des Zeitpunktes des Einsatzes der Evaluationsbögen variiert:

„Wir holen das Feedback ein (...). Insbesondere dann auch im Nachhinein, also sozusagen nach einem Jahr praktischer Tätigkeit.“ (EC, IP3: 502-505)

In welchem Umfang die Bögen eingesetzt werden, wurde im Rahmen von LQW verändert und unterscheidet sich auch von Einrichtung zu Einrichtung: *„Wir haben diese Feedbackbögen eingeführt, diese Evaluationsbögen. Die setzen wir nach einem bestimmten Verfahren ein, nicht flächendeckend, weil das uns einfach überfordern würde. Aber wenn es neue Kursleitungen sind, wenn es Auffälligkeiten im Kurs gibt oder wenn ein Kursleiter lange nicht mehr mit einem Evaluationsbogen beobachtet wurde in seiner Arbeit, dann setzen wir das Instrument ein.“ (EB, IP3: 358-363)*

Ein weiteres Ergebnis aus den Interviews ist der intensivierte Einsatz von Evaluationsverfahren:

„Gut es hat sich noch viel mehr verbessert, denke ich mir. Weil wir viel mehr nachfragen auch bei den Kunden, das haben wir vorher nicht gemacht. ‘Ja, wie geht es Ihnen im Kurs, sind Sie zufrieden?’ Wir evaluieren die Kurse und haben ein bestimmtes System der Evaluation für neue Kursleiter und neue Inhalte. Wir befragen alle Blockseminare, Bildungsurlauber und so weiter. Das haben wir früher in Teilen gemacht in der Frauenwoche (...), aber neue Kursleiter und neue Inhalte nicht unbedingt (...). Also das machen wir jetzt viel regelmäßiger.“ (EB, IP4: 228-236)

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die Evaluation systematischer und standardisierter von Statten geht:

„Es gab früher schon kleine Fragebögen, Teilnehmerfragebögen. Aber die Systematisierung ist zweifellos durch LQW vorangetrieben worden.“ (EA, IP1: 1087-1088)

„Zum Beispiel Feedbacksachen, die ich sonst nicht so standardisiert hatte.“ (EC, IP1: 650-651)

Es wird auch von der Modifikation bestehender Evaluationsverfahren berichtet: *„Und ansonsten haben wir uns jetzt entschlossen, im Rahmen des LQW eine besonders ökonomische Art der Zufriedenheitsevaluation zu machen, in dem wir uns einfach einen Tag lang in jeweils eines unserer Unterrichtshäuser stellen und die Leute wirklich direkt, die kommen oder gehen, befragen: ‘Sind Sie mit Ihrem Kurs zufrieden, sind Sie mit unserem Angebot zufrieden, was können wir besser machen?’“ (EB, IP2: 223-228)*

Neben Veränderungen allgemein zum Evaluationsverfahren gab es innerhalb zweier Einrichtungen Veränderungen bezüglich des Beschwerdemanagements:

„Wir hatten vorher kein so richtiges Beschwerdemanagement. Jetzt haben wir eins und haben unter anderem festgelegt, wie das strukturell läuft.“ (EA, IP2: 659-661)

Im Selbstreport einer der beiden Einrichtungen wird genauer ausgeführt, wie mit Beschwerden umgegangen wird: *„Im Programmheft und im Internet werden Teilnehmende eingeladen, ihre Meinung zu äußern. Wir regen zu Rückmeldungen an und sehen hierfür im Programmheft eine spezielle Seite vor und im Internet eine zentrale E-Mail-Adresse. (...) Die Rückmeldungen gehen zentral ein und werden von der Qualitätsbeauftragten an die zuständigen MitarbeiterInnen zur Bearbeitung weitergeleitet. Wir verstehen Beschwerden als Chance eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses und geben den KundInnen deshalb zeitnah schriftlich oder mündlich eine Rückmeldung. Im Rahmen einer internen Fortbildung haben wir uns eine Software zur systematischen Archivierung von Beschwerden/Anregungen/Ideen (...) vorstellen lassen. (...) Darüber hinaus haben zwei Kolleginnen an einer Schulung zum SQL-BASys Modul 'Beschwerden' teilgenommen.“ (Selbstreport, EA: 83)*

Zum Subcode *Selbstevaluation/Selbstreflektion*: Von vielen Interviewpartnern wurde erwähnt, dass LQW *„zu viel intensiveren Reflektionen geführt hat, die wir sonst in dem Umfang nie gemacht hätten“ (EA, IP1: 831-832)* und *„auch Impulse gegeben hat, Routine zu bedenken und zu überdenken. Man macht Dinge und merkt es gar nicht mehr so richtig, dass sie weniger effektiv oder weniger teilnehmerbezogen sind.“ (EC, IP5: 309-312)*

Es zeigt sich, dass LQW an vielen Stellen zu einer Reflektion und auch Evaluation des eigenen Handelns in Bezug auf die Teilnehmenden führte, wie folgende Zitate verdeutlichen:

„Dann auch die Selbstkontrolle durch die Einschätzung der Teilnehmenden, die wir oft machen. (...) denn durch diese Einschätzungsbögen kann ich mich selbst auch kontrollieren. Und ich kann auch die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Gesamtmaßnahme sehen. Was muss ich ändern, was kann ich ändern, wie muss ich mich selbst umstellen. Und da das regelmäßig gemacht wird, habe ich damit meine eigene Überprüfung, diese Selbstkontrolle.“ (ED, IP3: 238-243)

„Der Zwang, die eigene Arbeit an bestimmten Punkten kritisch zu überdenken und rückwirkend auch zu prüfen, das wäre vielleicht auch auf andere Weise möglich. Aber oft bedarf es da wirklich eines Anstoßes von außen, damit man sich mal hinsetzt und sich die Zeit auch nimmt, was ist denn nun wirklich auf dem Gebiet rausgekommen, was hat sich bewährt,

was hat sich weniger bewährt. (...) So also diese Nachkalkulation ist das, wozu uns LQW immer wieder in bestimmten Abständen zwingt. Das empfinde ich nun schon als positiv.“ (EC, IP3: 468-479)

„Wir sind uns durch LQW (...) erst einmal bewusst geworden, was wir machen und haben dann auch festgestellt, was wir gut machen und was wir dann noch besser machen könnten.“ (ED, IP1: 403-406)

Ein letzter Befund im Bereich Evaluation kann mit Fremdevaluation, was LQW selbst ja auch darstellt, betitelt werden. Eine Einrichtung hat mit der Intention, „*mehr über Teilnehmer zu wissen, über die Bedürfnisse und Erwartungen von Teilnehmenden zu wissen*“ (EA, IP1: 713-714) eine externe Einrichtung mit einer Teilnehmerumfrage beauftragt.

Die Auszählung der Befunde getrennt nach dem *Reproduktionskontext* der Falleinrichtungen dieser Arbeit ergibt, dass die staatlichen Einrichtungen mit 21 Nennungen etwas mehr Veränderungen im Bereich Evaluation angeben, als die privatwirtschaftlichen Einrichtungen mit 15 Nennungen. Innerhalb des Subcodes *Evaluationsverfahren* haben staatliche 12 und privatwirtschaftliche Einrichtungen neun Veränderungen angegeben. Die Veränderungen sind von der Art her sehr ähnlich, beide haben Evaluationsbögen eingeführt und die Evaluation im Allgemeinen systematisiert und intensiviert. Die Subkategorien *Beschwerdemanagement* sowie *Fremdevaluation* entfallen auf die staatlichen Einrichtungen.

Bezogen auf die *Strategie* der Einrichtungen haben Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden eingebunden haben, etwas mehr verändert, als Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben (20 zu 16 Nennungen). Die Verteilung über die Subcodes zeigt, dass Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, innerhalb des Subcodes *Evaluationsverfahren* mit 13 Nennungen mehr verändern, als Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben (acht Nennungen). Der Subcode *Selbstevaluation/Selbstreflektion* besteht aus doppelt so vielen Nennungen von Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden eingebunden haben (sechs Nennungen), als von Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben (drei Nennungen).

Interpretation der Befunde zur Evaluation

Die zahlreichen, in den Experteninterviews genannten Veränderungen im Bereich der Evaluation spiegeln den allgemein wachsenden Trend von Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wider, Evaluation mit Bezug auf unterschiedliche Ebenen (Ebene des Lehr-Lern-Prozesses, Ebene der Organisation von Weiterbildungsprozessen) zu betreiben (vgl. Hartz, Meisel 2006, S. 39ff; Wesseler 2005, S. 741ff). Häufig liegt der Evaluation die Intention zu Grunde, Maßnahmen oder Bildungsangebote anhand von Zahlen, Daten und Fakten gegenüber Kostenträgern (bei den privaten Falleinrichtungen beispielsweise gegenüber der Arbeitsagentur) und Zuschussgebern (bei den staatlichen Einrichtungen gegenüber der Stadt oder dem Landkreis) zu rechtfertigen oder zu legitimieren. Im Zuge von Mittelkürzungen und in Zeiten knapper Ressourcen steigen der Rechtfertigungsdruck für fremdfinanzierte Maßnahmen und Bildungsangebote und damit auch die Evaluationsbestrebungen. So lassen sich Intensivierung, Systematisierung, Modifizierung und Einführung von Evaluationsverfahren im Rahmen des LQW Verfahrens erklären.

Das LQW Modell selbst fordert im Handbuch über den Qualitätsbereich 5 die Evaluation der Bildungsprozesse. Dieser Anforderung müssen die Einrichtungen im Zuge der Testierung gerecht werden und entsprechende Evaluationen durchführen. Vermutlich konnten daher in den Interviews etliche Veränderungen bezogen auf den Handlungsbereich Evaluation herausgestellt werden. Zu Veränderungen, die sich auf den Subcode *Selbstevaluation/Selbstreflektion* beziehen, hat ebenfalls das LQW Modell den Anstoß gegeben, indem die Erstellung eines Selbstreports verlangt wird. Die Verschriftlichung des eigenen Tuns und Handelns innerhalb des Selbstreports könnte zur Selbstreflektion des eigenen Handelns führen oder diese intensivieren. In den Falleinrichtungen wurde die Erstellung des Selbstreports unter den Organisationsangehörigen – auch unter den Interviewpartnern – verteilt, so dass diese an dem Prozess beteiligt waren und die Möglichkeit hatten, ihr Handeln in der Verschriftlichung des Selbstreports zu reflektieren.

Die höhere Anzahl an Veränderungen im Handlungsbereich Evaluation bei den *staatlichen Einrichtungen* gegenüber den privatwirtschaftlichen Einrichtungen könnte darin begründet sein, dass die staatlichen Einrichtungen vor LQW noch nicht so viel im Bereich Evaluation gemacht haben und dies nun im Zuge von LQW forcieren. Bei kommerziellen Einrichtungen hingegen bestanden evaluative Vorgehensweisen bereits vor LQW. Dies zeigt sich zum Einen darin, dass sie ihre eigenen Bildungsangebote bei potentiellen Auftraggebern stets

präsentieren mussten. Zum Anderen bestand der Druck, sich vor Kostenträgern zu rechtfertigen, bereits vor LQW, da private Einrichtungen ihre monetären Mittel seit je her beantragen mussten und nicht wie die staatlichen Einrichtungen diese von Seiten der öffentlichen Hand zugeteilt bekommen haben. Mittlerweile sind aber auch die öffentlich-rechtlichen Einrichtungen dazu gezwungen, aus Evaluation gewonnene Zahlen bezüglich ihres Weiterbildungsangebotes gegenüber ihren Geldgebern vorzulegen, um weiterhin finanzielle Hilfe zu erhalten oder bestehende Unterstützungen auszubauen.

Dass die Subcodes *Beschwerdemanagement* und *Fremdevaluation* nur in den staatlichen Einrichtungen eruiert wurden, könnte damit zusammenhängen, dass diese Einrichtungen neben Evaluationsbögen, die sich lediglich auf den Lehr-Lern-Prozess beziehen, die Meinungen der Teilnehmenden gezielt über ein Beschwerdemanagement und eine Fremdevaluation auch in Bereichen wie Rahmenbedingungen, Programmentwicklung, Anmeldung und Beratung erfragen. Im Gegensatz zu den staatlichen Einrichtungen, die Themen inner- und außerhalb des Lehr-Lern-Prozesses gesondert evaluieren, erfragen private Einrichtungen alle diese Themen in einem Evaluationsvorgang (siehe Selbstreport, ED: 47f.).

Im Handlungsbereich Evaluation besteht insgesamt kein großer Unterschied zwischen der Einbindung/Nicht-Einbindung der Teilnehmenden. Das heißt, Evaluation geschieht in allen Falleinrichtungen und ist strategieunabhängig.

Dadurch, dass der Prozess der Evaluation die Abfrage von Meinungen bei den Teilnehmenden beinhaltet, erfolgt im Rahmen der Evaluation immer eine Art Einbindung der Teilnehmenden. Das heißt, Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden bewusst nicht in den LQW Prozess eingebunden haben, beziehen ihre Teilnehmenden aber im Bereich der Evaluation in gewisser Art und Weise ein, indem sie deren Meinungen abfragen. Folglich besteht bei beiden Einrichtungen im Bereich Evaluation eine Teilnehmereinbindung, was wiederum die nahezu gleiche Anzahl an Veränderungen bei Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, zu Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben, erklärt.

Dagegen lassen sich Unterschiede im Handlungsbereich Evaluation, die die *Strategie* betreffen, herausfinden, wenn genauer analysiert wird, in welchen Sub- und Untercodes die Veränderungen liegen. Es zeigt sich ein Mehr an Befunden für die Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, an zwei Stellen: Erstens die Modifikation der Evaluationsbögen innerhalb des Subcodes *Evaluationsverfahren*. Die Vermutung liegt nahe,

dass die eingebundenen Teilnehmenden, Anstoß gegeben haben für die Veränderung der Evaluationsbögen. Zweitens innerhalb des Subcodes *Selbstevaluation/Selbstreflektion* wird die Evaluation und Reflektion des eigenen Handelns hauptsächlich von Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, genannt. Es könnte sein, dass die Teilnehmereinbindung und die damit einhergehende Äußerung der Teilnehmenden eher dazu anregen, über das eigene Handeln nachzudenken, als wenn die Teilnehmer nicht eingebunden werden.

5.4 Analyse der Selbstreporte bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden

Innerhalb dieses Kapitels werden die Befunde aus der Analyse der Selbstreporte dargelegt. Viele der in den Selbstreporten genannten Veränderungen wurden bereits in den Interviews angesprochen (siehe Kapitel 5.3). Um Wiederholungen zu vermeiden, werden an dieser Stelle lediglich die Veränderungen aufgeführt, die ausschließlich in den Selbstreporten formuliert wurden.

Die vier aus den Falleinrichtungen vorliegenden Selbstreporte wurden zunächst einer ausführlichen Lektüre unterzogen und dann mit der Fragestellung analysiert: Welche Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden im Zuge der LQW-Testierung können aus dem Selbstreport entnommen werden, die noch nicht in den Interviews genannt wurden? Anschließend wurden die aus den Selbstreporten erforschten Veränderungen mit Hilfe der Software MAXqda (vgl. Kuckartz 2010) dem aus der Handbuchanalyse sowie der Interviewauswertung bestehenden (und erweiterbaren) Kategoriensystem (siehe Kapitel 5.1) zugeordnet.

Im Ergebnis konnten über die vier Selbstreporte insgesamt 15 neue Veränderungen erforscht werden, die in den Interviews nicht thematisiert wurden.

Übersicht der Zuordnung der aus den Selbstreporten herausgestellten Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden:

| Handlungsbereiche (Kategorien) | Gesamt |
|---------------------------------------|---------------|
| Organisationskultur | 0 |
| Rahmenbedingungen und Ressourcen | 5 |
| Aufbauorganisation | 1 |
| Ablauforganisation | |
| Bedarfserkennung | 3 |
| Programmplanung | 1 |
| Werbung und Öffentlichkeitsarbeit | 2 |
| Anmeldung und Beratung | 3 |
| Veranstaltung | 0 |
| Evaluation | 0 |
| Summe | 15 |

Tabelle 5: *Übersicht Verteilung der Befunde innerhalb der Selbstreportanalysen (Eigene Grafik)*

Nunmehr werden die aus den Selbstreporten extrahierten Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden inhaltlich präsentiert. In der Darstellung erfolgt keine separate Interpretation der Ergebnisse aus den Selbstreportanalysen, denn die Interpretationen wurden bereits in Kapitel 5.3 *Analyse des Handelns der Organisationsangehörigen bezüglich der Bedeutung des Teilnehmenden* ausführlich formuliert. Diese Interpretationen behalten auch für die Selbstreportanalysen ihre Gültigkeit, da diese bezüglich der Anzahl nur wenige Veränderungen mit sich brachten und die Befunde inhaltlich in dieselbe Richtung gehen, wie die Ergebnisse aus den Interviews.

Die Ergebnisse aus den Selbstreporten werden analog der Systematik der Unterkapitel in den Interviewanalysen (Kapitel 5.3.1 bis Kapitel 5.3.4.6) dargelegt.

Innerhalb der Bereiche von Organisationskultur bis Evaluation wird nicht mehr auf die differenzierte Verteilung der Befunde nach *Reproduktionskontext* oder *Strategie* eingegangen, da diese Analyse vor dem Hintergrund sehr kleiner Zahlen nicht tragfähig und ausreichend aussagekräftig erscheint. Erwähnenswert erscheint lediglich die Tatsache, dass von den 15 in den Selbstreporten erforschten Veränderungen lediglich vier auf die staatlichen Einrichtungen und die restlichen elf auf die privatwirtschaftlichen Einrichtungen entfallen. Aus den Einrichtungen, die Teilnehmende eingebunden haben, entstammen elf der 15 Veränderungen und aus den Einrichtungen, die Teilnehmende nicht eingebunden haben, kommen die restlichen vier Veränderungen.

Rahmenbedingungen und Ressourcen

Dem Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen konnten die meisten der 15 Veränderungen zugeordnet werden (fünf Veränderungen). Eine Einrichtung führte im Zuge von LQW die regelmäßige Überprüfung der Unterrichtsräume „*in Bezug auf Vorhandensein und Einsatzfähigkeit von Medien und Material*“ (Selbstreport, EB: 52) ein.

Eine andere Einrichtung hat Kriterien für die Qualität der Schulungsstätten, der Räume, der Materialien sowie der Medien im Rahmen des Qualitätsmanagementverfahrens festgelegt und im Selbstreport ausformuliert (vgl. Selbstreport, ED: 50-56). Diese werden von den Organisationsangehörigen im jährlichen Turnus überprüft, was als eine weitere Veränderung im Selbstreport angegeben wird.

Wieder eine andere Einrichtung berichtet von der „*Einrichtung einer Pausenversorgung*“ (Selbstreport, EC: 40), die sie als relevante, angestrebte und umgesetzte Veränderung einstuft (vgl. Selbstreport, EC: 40).

Als letzte Veränderung in diesem Bereich nennt dieselbe Einrichtung den „*Ausbau [der, A.M.] materiell-technischen Basis*“ (Selbstreport, EC: 76), was die Erneuerung der Hardware sowie die Installation von spezialisierter Software betrifft.

Wie in den Interviews (vgl. Kapitel 5.3.2) beziehen sich die genannten Veränderungen auf die räumlichen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen und Ressourcen, nicht aber auf personelle, finanzielle und gesetzliche Rahmenbedingungen.

Mit den oben beschriebenen Veränderungen aus den Selbstreporten gewinnt der Bereich Rahmenbedingungen und Ressourcen, der innerhalb der Interviews verglichen mit den anderen Bereichen wenige Veränderungen umfasste, an Bedeutung.

Aufbauorganisation

Im Bereich der Aufbauorganisation konnte in den Selbstreporten nur eine Veränderung zusätzlich zu den Befunden aus den Interviews ermittelt werden. Diese bezieht sich auf die Entstehung des Projekts „*Aufbau einer zentralen Kundendatenbank*“ (Selbstreport, EC: 71f.). Innerhalb dieser Kundendatenbank werden alle den Kunden betreffenden Informationen dokumentiert. Diese Veränderung kann dem Subcode *Dokumentation*, der innerhalb der Interviews aufgestellt wurde (vgl. Kapitel 5.3.3), zugeschrieben werden.

Bedarfserkennung

Drei Veränderungen aus dem Selbstreport erweitern die in den Interviews genannten Veränderungen im Bereich Bedarfserkennung: Erstens wird die größere Bedeutung von „*nach Zielgruppen spezifizierten Angeboten (...) mit denen (...) neue Akquiseformen verbunden sind*“ (Selbstreport, EC: 6) hervorgehoben. Der Selbstreport bleibt an dieser Stelle sehr abstrakt. Es wird nicht genauer ausgeführt, welches die neuen Akquiseformen sind.

Zweitens werden „*konzeptionelle Diskussionen um neue Zielgruppenangebote, so für die Kreativwirtschaft, für Migranten, für Frauen, für ältere Existenzgründer*“ (Selbstreport, EC: 10f.) geführt, was davon zeugt, dass von Seiten der Einrichtung Bemühungen unternommen werden, potentielle Bedarfe von weiteren Zielgruppen zu erkunden und diesen gerecht zu werden.

Drittens führt eine Einrichtung explizit im Selbstreport auf, dass auch die Dozenten „*im Rahmen festgelegter Verfahren*“ (Selbstreport, EC: 17) stärker in den Prozess der Bedarfserkennung eingebunden werden, was vor der Testierung nach LQW „*vor allem auf der Ebene der Geschäftsführung durchgeführt*“ (Selbstreport, EC: 17) wurde.

Programmplanung

Im Rahmen der Programmplanung kann nur eine Veränderung, die bereits im Bereich Bedarfserkennung erläutert wurde, zur Kenntnis genommen werden: Die Durchführung „*konzeptionelle[r, A.M.] Diskussionen um neue Zielgruppenangebote*“ (Selbstreport, EC: 10f.). Diese Veränderung betrifft auch die Programmplanung, denn konzeptionelle, zielgruppenbetreffende Überlegungen münden in spätere Angebote oder Maßnahmen für neue Teilnehmergruppen und gehören damit auch zur Programmplanung.

Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Mit zwei aus der Analyse der Selbstreporte dazugekommenen Veränderungen gewinnt der Bereich der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, der innerhalb der Interviews, verglichen mit den anderen Bereichen, am wenigsten Veränderungen beinhaltet, etwas an Bedeutung.

Zum Einen führt eine Einrichtung als Beispiel für die Erweiterung ihrer Öffentlichkeitsarbeit die Implementierung einer Existenzgründerplattform an (vgl. Selbstreport, EC: 9f.). Auf dieser wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, sich zu präsentieren und Werbung für sich zu machen. Gleichzeitig machen diese Teilnehmer als Existenzgründer auch wiederum Werbung für die Weiterbildungseinrichtung, da die Teilnehmer mit Hilfe der Einrichtung zu Gründern geworden sind. Die Plattform „*hilft den Gründern und präsentiert das erfolgreiche Existenzgründerinstitut*“ (Selbstreport, EC: 75).

Zum Anderen startete eine Einrichtung im Rahmen der LQW-Testierung eine spezielle Werbeaktion mit dem Titel „TeilnehmerInnen werben TeilnehmerInnen“: „*WerberInnen, die NeukundInnen an die VHS heranzuführen, erhalten eine Gutschrift in Höhe von 10,00 Euro. Die Aktion wird im Internet, Newsletter und Programmheft beworben und mit verstärkten Werbemaßnahmen fortgesetzt.*“ (Selbstreport, EA: 87f.) Die Einrichtung nutzt die Teilnehmenden hierbei gezielt für ihre Werbemaßnahmen.

Anmeldung und Beratung

Im Bereich Anmeldung und Beratung sind drei die Interviewauswertung ergänzenden Befunde bezüglich der zentralen Fragestellung zu verzeichnen:

Von zwei unterschiedlichen Einrichtungen wird jeweils die Einführung von Weitermeldelisten für Fortsetzungskurse als Veränderung im Rahmen von LQW beschrieben. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, sich bei Belegung eines Kurses vorzeitig für die Fortsetzung des Kurses anzumelden, was über sogenannte Weitermeldelisten realisiert wird.

Als Begründung für die Einführung dieser Listen formuliert eine Einrichtung: „*Weil es unserem Verständnis von nachhaltigem Lernen und unserem Interesse an KundInnenbindung entspricht.*“ (Selbstreport, EA: 79)

Eine weitere Veränderung betrifft die oben im Bereich Aufbauorganisation genannte Anlage einer zentralen Kundendatenbank. Da die Daten der Kunden bei deren Anmeldung in eine Datenbank aufgenommen werden, tangiert diese Veränderung auch den Bereich Anmeldung und Beratung.

Bezüglich den Bereichen Organisationskultur, Veranstaltung und Evaluation konnten in den Selbstreporten keine neuen, über die aus der Analyse der Interviews hinausgehenden, Veränderungen ermittelt werden.

Es wurde deutlich, dass die Selbstreportanalysen neue und bedeutende, wenn auch zahlenmäßig wenige Veränderungen zu Tage gebracht hat. Folglich erweitert die Analyse der Selbstreporte die Auswertung der Interviews.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass über die Selbstreporte die Bandbreite an Veränderungen ergänzt und vervollständigt werden konnte und dadurch die zentrale Fragestellung dieser Arbeit eine differenziertere Beantwortung erfährt.

6. Synopse der Ergebnisse zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der Testierung nach LQW

Deskription und Interpretation der Gesamtbetrachtung der Befunde

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln (Kapitel 5.1 bis Kapitel 5.4) in einer detaillierten Auswertung auf die einzelnen Befunde innerhalb der Untersuchungsebenen (LQW-Handbuch, Handeln der Organisationsangehörigen, Selbstreport) eingegangen wurde, folgt nun die Gesamtbetrachtung aller empirisch erforschten Befunde. Diese dient dazu, sich in Form einer eindimensionalen Analyse einen Gesamtüberblick über die Bedeutung des Teilnehmenden und über Veränderungen, bezogen auf den Teilnehmenden, im Rahmen von LQW zu verschaffen und zentrale Erkenntnisse diesbezüglich zusammen zu stellen. Ziel ist es, ausschließlich auf Ebene der Kategorien herauszustellen, in welchen Bereichen sich viel und in welchen sich wenig, bezogen auf den Teilnehmenden, nach Einführung von LQW verändert hat. Diese eindimensionale Analyse wird mit einer quantitativen Häufigkeitsauszählung realisiert und in der nachstehenden Tabelle⁴² visualisiert:

| Handlungsbereiche (Kategorien) | Anzahl der Nennungen | Prozente* |
|-------------------------------------|----------------------|---------------|
| Organisationskultur | 27 | 12,1% |
| Rahmenbedingungen und Ressourcen | 16 | 7,1% |
| Aufbauorganisation | 37 | 16,5% |
| Ablauforganisation | | |
| - Ablauf unspezifisch | 19 | 8,5% |
| - Bedarfserkennung | 14 | 6,3% |
| - Programmplanung | 13 | 5,8% |
| - Werbung und Öffentlichkeitsarbeit | 8 | 3,6% |
| - Anmeldung und Beratung | 33 | 14,7% |
| - Veranstaltung | 21 | 9,4% |
| - Evaluation | 36 | 16,1% |
| Summe | 224 | 100,0% |

* eventuelle Ungenauigkeiten der Prozentwerte ergeben sich aus der Rundung auf eine Stelle nach dem Komma

Tabelle 6: *Gesamtüberblick Verteilung der Befunde auf die Handlungsbereiche* (Eigene Grafik)

⁴² Den Tabellenwerten liegen die Veränderungsnennungen aus der Analyse der Interviews, bezogen auf das Handeln der Organisationsangehörigen (siehe Kapitel 5.3) sowie aus der Analyse der Selbstreporte (siehe Kapitel 5.4) zu Grunde.

Insgesamt konnten im Rahmen des 19 Interviews und vier Selbstreporte umfassenden Datenmaterials 224 Äußerungen und Nennungen mit Bezug zur zentralen Fragestellung dieser Arbeit herausgefunden werden. Somit kann man festhalten, dass LQW auf quantitativer Ebene deutlichen Einfluss auf die Bedeutung des Teilnehmenden im Handeln der Mitarbeitenden sowie im Selbstreport hat.

An erster Stelle stehen die Aufbauorganisation sowie die Evaluation. Hier sind mit 16,5 Prozent und 16,1 Prozent beziehungsweise 37 und 36 Veränderungsennungen die meisten Veränderungen enthalten. An zweiter Stelle kommen die Bereiche *Anmeldung und Beratung* (14,7 Prozent und 33 Nennungen) sowie *Organisationskultur* (12,1 Prozent und 27 Nennungen). Platz drei belegen die Bereiche *Veranstaltung* (9,4 Prozent und 21 Nennungen), *Ablauf unspezifisch* (8,5 Prozent und 19 Nennungen), *Rahmenbedingungen und Ressourcen* (7,1 Prozent und 16 Nennungen), *Programmplanung* (5,8 Prozent und 13 Nennungen) sowie *Bedarfserkennung* (6,2 Prozent und 14 Nennungen). Auf den vierten Platz mit den wenigsten Veränderungen (3,6 Prozent und acht Nennungen) fiel der Bereich *Werbung und Öffentlichkeitsarbeit*.

Im Verlauf der empirischen Forschungen hat sich gezeigt, dass manche der Befunde aus den Experteninterviews einen direkten, andere wiederum einen indirekten Bezug zum Teilnehmenden aufweisen. Direkt heißt, im Rahmen des Interviews wird vom Befragten genau ausgeführt, in welchem Bezug die im Rahmen von LQW vorgenommene Veränderung zum Teilnehmenden steht oder welche Auswirkung die genannte Veränderung auf den Teilnehmenden hat. Indirekt heißt, im Rahmen des Interviews wird nicht explizit darauf eingegangen, welchen Einfluss die genannte Veränderung auf den Teilnehmenden hat, so dass ich das Vorliegen eines direkten Bezugs zur Fragestellung im Rahmen der Codierung analysiert und gegebenenfalls die Befunde kategorienspezifisch zugeordnet habe. Unabhängig davon, ob sie direkten oder indirekten Teilnehmerbezug vorweisen, sind die innerhalb dieser Arbeit eruierten Befunde als Veränderungen im Handeln der Organisationsangehörigen, bezogen auf den Teilnehmenden, anzusehen, ergo als Antwort auf die zentrale Fragestellung einzustufen.⁴³

⁴³ Beispielsweise wurde in einer Einrichtung im Bereich Veranstaltung die Verbesserung der Organisation der Unterrichtsvorbereitung, konkret die Stundenpläne sind früher da und der Dozent kann sich besser auf den Unterricht vorbereiten, als Veränderung im Rahmen von LQW, bezogen auf den Teilnehmenden genannt (vgl. Kapitel 5.3.4.5, S. 157). Über das Interviewmaterial konnte kein direkter Teilnehmerbezug eruiert werden, so dass von Seiten der Forscherin der Gedankengang vervollständigt wird: Wenn sich der Dozent besser vorbereiten kann, dann ist zu vermuten, dass auch der Unterricht reibungsloser abläuft und damit der

Aus der obigen Tabelle ergibt sich zunächst der Eindruck, dass sich die Veränderungen relativ gleichmäßig auf alle Bereiche verteilen und keiner der Bereiche in Bezug auf die Anzahl der Nennungen heraussticht.

Vergegenwärtigt man sich, dass die Bereiche Bedarfserkennung bis Evaluation der Ablauforganisation zuzuordnen sind, erscheint es an dieser Stelle besonders aufschlussreich, die folgende Tabelle, in der die Abläufe der Ablauforganisation zusammengefasst werden, zu betrachten:

| Handlungsbereiche (Kategorien) | Anzahl der Nennungen | Prozente* |
|----------------------------------|----------------------|---------------|
| Organisationskultur | 27 | 12,1% |
| Rahmenbedingungen und Ressourcen | 16 | 7,1% |
| Aufbauorganisation | 37 | 16,5% |
| Ablauforganisation | 144 | 64,3% |
| Summe | 224 | 100,0% |

* eventuelle Ungenauigkeiten der Prozentwerte ergeben sich aus der Rundung auf eine Stelle nach dem Komma

Tabelle 7: *Übersicht der Befunde Ablauforganisation summiert* (Eigene Grafik)

Anhand von Tabelle und Diagramm wird nun deutlich, dass im Bereich der Ablauforganisation mit Abstand die meisten Veränderungen vorhanden sind. In der Ablauforganisation liegt ein klarer Schwerpunkt der Veränderungen, die auf LQW zurückzuführen sind.

Qualitativ betrachtet sind diese Veränderungen jedoch von sehr unterschiedlicher Art und ließen sich im Verlauf der Interviewauswertung sowie der Selbstreportanalysen in die verschiedenen Handlungsbereiche innerhalb der Ablauforganisation (siehe Kap. 5.3.4) einordnen.

Die hohe Anzahl an Veränderungen innerhalb der Ablauforganisation ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass ein neues Modell – in diesem Falle LQW – auch die Einführung von neuen Strukturen verlangt und bestehende Strukturen und Prozesse mit dem Ziel der

Teilnehmende davon profitiert, dass die Stundenpläne früher fertig sind. Wenn, wie im genannten Beispiel, der Teilnehmerbezug interpretativ hergestellt werden kann, so ist der Befund als eine Antwort auf die zentrale Fragestellung zu bewerten.

Optimierung verändert. Und diese Strukturveränderung greift zunächst in Bereiche, die für Veränderung zugänglicher sind, wie es die Ablauforganisation ist.

Innerhalb der Ablauforganisation lassen sich einfacher Veränderungen vornehmen, als beispielsweise innerhalb der Aufbauorganisation sowie der Organisationskultur. Die Aufbauorganisation umzustrukturieren, erfordert eine Umschichtung und einen Anstieg finanzieller Mittel sowie ein hohes Zeitpensum. Die Organisationskultur zu verändern, verlangt die Bereitschaft aller Organisationsangehörigen, umzudenken. Das heißt, zum Beispiel die Auffassung über den Sinn und Zweck der Organisation zu wandeln und die eigene Rolle innerhalb der Organisation unter Umständen neu zu denken. Es erscheint nur schwer realisierbar, dass „alle an einem Strang ziehen“. Daher sind Umstrukturierungsprozesse am besten an den Stellen zu platzieren, an denen keine gravierenden Einschnitte (wie Stellenstreichung, Zusammenlegung von Abteilungen) von Nöten sind, und an den Punkten, an denen an bestehende Strukturen angeknüpft werden kann. Solche Stellen oder Punkte existieren häufig innerhalb der Ablauforganisation, weshalb hier mehr Veränderungen im Handeln der Organisationsangehörigen, bezogen auf den Teilnehmenden, erforscht werden konnten.

Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass die vorliegende Studie keine „Vorher-/Nachher-Untersuchung“ darstellt, sondern lediglich eine „Nachher-Untersuchung“. Das bedeutet, dass nicht der Stand ermittelt werden konnte, wie er vor LQW war. Es könnte sein, dass eine Einrichtung im Bereich Bedarfserkennung bereits vor LQW eine Vielzahl an Maßnahmen eingerichtet hat. Folglich ist eine Ausweitung der Maßnahmen im Bereich Bedarfserkennung im Rahmen der LQW-Testierung nicht von Nöten gewesen, ein Handlungsbedarf hat also gar nicht bestanden. Somit haben die vorliegenden Befunde eine begrenzte Aussagekraft, die bei der Bewertung und Interpretation der Befunde beachtet werden muss.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Befunde nicht immer eindeutig oder monokausal auf LQW zurückzuführen sind. Es spielen häufig mehrere Faktoren zusammen, zum Beispiel mit dem Einzug neuer Medien – eine allgemeine Entwicklung im Laufe der Zeit – gewinnt auch die Onlineanmeldung an Bedeutung. Im Rahmen der Testierung nach LQW werden die Einrichtungen dieser Entwicklung gerecht, die früher oder später unabdinglich gewesen wäre. Häufig stellt LQW den Anlass dar, Veränderungen voranzutreiben, die bereits anstehen oder in naher Zukunft auf die Einrichtung zukommen. An anderen Stellen zeigt das LQW Modell

Möglichkeiten auf, Veränderungen vorzunehmen, die die Einrichtung (noch) nicht im Blick hatte.

Die zahlreichen, in den Experteninterviews angesprochenen, Veränderungen im Zuge von LQW machen deutlich, dass das Qualitätsmanagement nicht nur theoretisch innerhalb des Selbstreports verankert ist, sondern dass die Einrichtungen die Inhalte des Modells in ihrem alltäglichen Tun und Handeln, bezogen auf den Teilnehmenden, zumeist auch umsetzen. Somit findet LQW auch seine Verankerung in der Praxis.

Generell ist anzumerken, dass die Testierung nach LQW in allen untersuchten Einrichtungen zu einer verstärkten Arbeit mit dem Teilnehmenden und zu einer größeren Orientierung am Teilnehmenden, Lernenden und Kunden führte. Abzulesen ist dieser Befund vor allem in den Bereichen Anmeldung und Beratung (Subcode *Kundenkommunikation*, Untercode Intensivierung der Einzelbetreuung des Teilnehmenden) (siehe Kapitel 5.3.4.4) und Organisationskultur (Subcode *Intensivierung und Individualisierung von Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung*) (siehe Kapitel 5.3.1). Aber auch alle übrigen Kategorien und Unterkategorien, die im Rahmen der Bearbeitung der zentralen Fragestellung herausgestellt werden konnten, stehen für die gesteigerte Orientierung am Teilnehmenden. Es kann, bezogen auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, konstatiert werden, dass dem Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung eine große oder verstärkte Bedeutung zukommt.

Dass in allen Handlungsbereichen nach dem Funktionszyklus von Schlotz Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden auftauchen, zeigt, dass das LQW Modell in den untersuchten Weiterbildungseinrichtungen vielseitig umgesetzt wurde, wenn auch nicht alle Bereiche gleichermaßen tangiert sind und auch nicht in allen Einrichtungen dieselben Veränderungen vorgenommen wurden.

Dies hängt auch damit zusammen, dass zum Einen das LQW Modell selbst in seiner Sprache, die sich im LQW-Handbuch (Zech 2005) zeigt, sehr offen, abstrakt und nicht konkret ist, woraus sich ein relativ großer Handlungsspielraum für die Einrichtungen ergibt. Zum Anderen nutzen die Einrichtungen diesen Spielraum, indem die Organisationsangehörigen ihr Handeln an den Stellen ändern, an welchen individueller und einrichtungsspezifischer Bedarf besteht.

Dies ist die Begründung dafür, dass die Veränderungen, bezogen auf den Teilnehmenden, so unterschiedlich ausfallen, wie in den vorhergehenden Analysekapiteln (vgl. Kapitel 5.3 sowie Kapitel 5.4) gezeigt werden konnte.

Den empirischen Nachweis für diese Aussage liefert das Datenmaterial, das eine Bandbreite an verschiedenen Veränderungen über die untersuchten Einrichtungen hinweg bietet. Nicht zuletzt ist die Unterschiedlichkeit der Befunde an dem hohen Ausdifferenzierungsgrad des Kategoriensystems abzulesen (siehe Anhang Analyseleitendes Kategoriensystem).

Bezieht man an dieser Stelle die Giddens'sche Strukturationstheorie mit ein, so ist zu beobachten, dass veränderte Strukturen das Handeln der Organisationsangehörigen beeinflussen und ermöglichen. Überdies werden Strukturen durch das veränderte Handeln erst geschaffen. Anhand der empirischen Untersuchungen (Kapitel 5.3) konnte gezeigt werden, dass die Organisationsangehörigen LQW in ihr Handeln aufgenommen haben und LQW dadurch zu einer organisationalen Struktur wurde, die wiederum das Handeln beeinflusst. Die Dualität von Handeln und Struktur (vgl. Kapitel 3.4) wird innerhalb der Fallstudien zur Qualitätstestierung von Weiterbildungseinrichtungen in der Hinsicht deutlich, dass die Struktur – innerhalb dieser Arbeit das Qualitätsmanagementsystem LQW – das Handeln der Organisationsangehörigen beeinflusst.

Deskription und Interpretation Kontext

Nicht nur in allen Handlungsbereichen innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen greift LQW oder führt LQW zu Veränderungen, bezogen auf den Teilnehmenden, sondern auch einrichtungstypübergreifend. Das heißt, unabhängig vom Reproduktionskontext der Einrichtungen (vgl. Kapitel 3.1) – in dieser Untersuchung Einrichtungen des Kontextes Staat sowie des Kontextes Markt –, erfährt der Teilnehmende im Rahmen der LQW-Testierung eine größere Bedeutung.

An dieser Stelle folgt die Betrachtung der Verteilung der Befunde und der Nennungen auf die Kontexte Staat und Markt, aus denen die Falleinrichtungen stammen. Eine Übersicht wird zunächst tabellarisch gegeben:

| Handlungsbereiche (Kategorien)* | private Einrichtg. | staatl. Einrichtg. | Unterschied | Gesamt |
|-------------------------------------|--------------------|--------------------|----------------|-------------------|
| Organisationskultur | 11 (40,7%) | 16 (59,3%) | 5 (18,5%) | 27 (100%) |
| Rahmenbedingungen und Ressourcen | 5 (31,3%) | 11 (68,8%) | 6 (37,5%) | 16 (100%) |
| Aufbauorganisation | 23 (62,2%) | 14 (37,8%) | 9 (24,3%) | 37 (100%) |
| Ablauforganisation | | | | |
| - Ablauf unspezifisch | 12 (63,2%) | 7 (36,8%) | 5 (26,3%) | 19 (100%) |
| - Bedarfserkennung | 6 (42,9%) | 8 (57,1%) | 2 (14,3%) | 14 (100%) |
| - Programmplanung | 3 (23,1%) | 10 (76,9%) | 7 (53,8%) | 13 (100%) |
| - Werbung und Öffentlichkeitsarbeit | 1 (12,5%) | 7 (87,5%) | 6 (75%) | 8 (100%) |
| - Anmeldung und Beratung | 12 (36,4%) | 21 (63,6%) | 9 (27,3%) | 33 (100%) |
| - Veranstaltung | 15 (71,4%) | 6 (28,6%) | 9 (42,9) | 21 (100%) |
| - Evaluation | 15 (41,7%) | 21 (58,3%) | 6 (16,7%) | 36 (100%) |
| Summe | 103 (46%) | 121 (54%) | 18 (8%) | 224 (100%) |

* eventuelle Ungenauigkeiten der Prozentwerte ergeben sich aus der Rundung auf eine Stelle nach dem Komma

Tabelle 8: *Übersicht der Verteilung der Befunde bezogen auf die Kontexte* (Eigene Grafik)

Von den insgesamt 224 in den Interviews und den Selbstreporten herausgestellten Aussagen zur zentralen Fragestellung entfallen auf die staatlichen Einrichtungen mit 121 Nennungen (54 Prozent) etwas mehr als auf die privaten Einrichtungen mit 103 Nennungen (46 Prozent). Das heißt, die Organisationsangehörigen kommerzieller Einrichtungen haben im Rahmen der Einführung von LQW insgesamt etwas weniger (18 Nennungen weniger) in ihrem Handeln, bezogen auf den Teilnehmenden, verändert als die Organisationsangehörigen staatlicher Einrichtungen.

Insgesamt betrachtet ist der Unterschied von acht Prozent eher klein. Beide Einrichtungstypen (staatlich wie privat) haben viele Veränderungen in ihrem Handeln, bezogen auf den Teilnehmenden, vorgenommen. Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass das LQW Modell sowohl staatliche als auch private Einrichtungen mit dieser Form des Qualitätsmanagements anspricht. Beide Einrichtungstypen haben Veränderungsbedarf, sonst wäre die Zahl der Nennungen deutlich geringer ausgefallen.

Bei den kommerziellen Einrichtungen könnte dieser Bedarf geringer gewesen sein, als bei den staatlichen Einrichtungen, so dass die Differenz von 18 Nennungen im unterschiedlich hohen Ausgangsbedarf der Einrichtungen begründet sein könnte. Weiter ist zu vermuten, dass die privaten Einrichtungen bereits vor LQW mehr in Richtung LQW oder stärker nach Maßgabe von LQW gehandelt haben, weil sie schon jeher mehr für ihre Teilnehmenden tun mussten,

etwa mehr um ihre Teilnehmenden werben. Bei den staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Einrichtungen hingegen war der Änderungsbedarf zum Zeitpunkt der Einführung von LQW höher, da sie konservativer (siehe beispielsweise Subcode *Entwicklung vom Amt zur kundenfreundlichen (Dienstleistungs-) Einrichtung* (Kategorie Organisationskultur) Kapitel 5.3.1) und weniger kundenorientiert (siehe Subcode *Intensivierung und Individualisierung von Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung* (Kategorie Organisationskultur) Kapitel 5.3.1)) gewesen sind.

Werden allerdings die einzelnen Handlungsbereiche genauer betrachtet, so fallen größere Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Einrichtungen auf.

Die größten Diskrepanzen oder sehr große Unterschiede⁴⁴ zwischen staatlichen und privaten Einrichtungen sind in den Handlungsbereichen Werbung und Öffentlichkeitsarbeit sowie Programmplanung festzustellen. In beiden Handlungsbereichen nehmen die staatlichen Einrichtungen deutlich mehr Veränderungen vor, als die kommerziellen. Interpretationsansätze hierzu, wie sie in den einzelnen Auswertungskapiteln (Kapitel 5.3.4.3 und Kapitel 5.3.4.2) vorgenommen wurden, bleiben nicht zuletzt aufgrund der insgesamt geringen Anzahl an Nennungen in diesen beiden Bereichen vage.

Große Diskrepanzen zwischen den Einrichtungen aus dem Kontext Markt und den Einrichtungen aus dem Kontext Staat bestehen in den Bereichen Veranstaltung, Rahmenbedingungen und Ressourcen, Anmeldung und Beratung, Ablauf unspezifisch sowie Aufbauorganisation. Häufig sind es strukturelle Unterschiede der beiden Einrichtungstypen, die für die Erklärung der großen Diskrepanzen herangezogen werden können. Zum Beispiel, dass in privaten Einrichtungen das Lehrpersonal hauptberuflich angestellt ist und daher mehr im Bereich Veranstaltung verändert wurde. Oder beispielsweise, dass in staatlichen Einrichtungen die Teilnehmenden direkt angeworben werden müssen und in privaten Einrichtungen die Teilnehmenden über Großkunden, wie die Arbeitsagentur vermittelt werden, was sich in der größeren Anzahl an Veränderungen in Werbung und Öffentlichkeitsarbeit auf staatlicher Seite zeigt. Detailliertere interpretative Aussagen finden sich in den entsprechenden Auswertungskapiteln zu diesen Handlungsbereichen (siehe Kapitel 5.3.4.5, Kapitel 5.3.2, Kapitel 5.3.4.4, Kapitel 5.3.4 und Kapitel 5.3.3).

Die kleinsten Diskrepanzen oder kleine Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Einrichtungen liegen in Organisationskultur, Evaluation und Bedarfserkennung. Im Bereich Organisationskultur haben beide Einrichtungstypen die von Modellseite geforderte Kunden-/Teilnehmer- und Lernerorientierung verstärkt (siehe Kapitel 5.3.1). Dies leuchtet vor dem

⁴⁴ Siehe Skala S.120 Einführung Kapitel 5.3.

Hintergrund des allgemein gestiegenen Finanzmitteldrucks auch ein. So ist für beide Einrichtungstypen auch die Rechtfertigung ihrer Arbeit über Evaluation (siehe Kapitel 5.3.4.6) gleichermaßen von Bedeutung, was sich in einer ähnlich hohen Anzahl an Nennungen niederschlägt.

Es existieren keine Handlungsbereiche, bei denen sich die Anzahl an Veränderungen getrennt nach dem Kontext der Einrichtungen ausgewogen – das heißt identische oder nahezu gleiche Anzahl an Veränderungen in staatlichen wie in privaten Einrichtungen – darstellt. Daraus kann geschlossen werden, dass der Kontext der Einrichtungen in einzelnen Bereichen deutlichen Einfluss auf die Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung hat, wie anhand der oben beschriebenen Diskrepanzen herausgestellt werden konnte.

Resümierend ist zu sagen, dass sowohl staatliche (insgesamt 121 Nennungen) als auch private (insgesamt 103 Nennungen) Einrichtungen im Rahmen der LQW-Testierung sehr viel bezogen auf den Teilnehmenden verändern, jedoch in der Art, indem was sie verändern – eingeteilt in die Handlungsbereiche – bestehen Unterschiede.

Deskription und Interpretation Strategie

Nachdem die Befunde unter der Perspektive des Reproduktionskontextes der Einrichtungen betrachtet wurden, werden nun die Befunde unter dem Blickwinkel der Strategie der Einrichtungen analysiert. Wie sich die Befunde verteilen, zeigt nachstehende Tabelle:

| Handlungsbereiche (Kategorien)* | TN eingebunden | TN nicht eingebund. | Unterschied | Gesamt |
|-----------------------------------|--------------------|---------------------|------------------|-------------------|
| Organisationskultur | 15 (55,6%) | 12 (44,4%) | 3 (11,1%) | 27 (100%) |
| Rahmenbedingungen und Ressourcen | 8 (50%) | 8 (50%) | 0 (0%) | 16 (100%) |
| Aufbauorganisation | 18 (48,6%) | 19 (51,4%) | 1 (2,7%) | 37 (100%) |
| Ablauforganisation | | | | |
| Ablauf unspezifisch | 10 (52,6%) | 9 (47,4%) | 1 (5,3%) | 19 (100%) |
| Bedarfserkennung | 7 (50%) | 7 (50%) | 0 (0%) | 14 (100%) |
| Programmplanung | 7 (53,8%) | 6 (46,2%) | 1 (7,7%) | 13 (100%) |
| Werbung und Öffentlichkeitsarbeit | 1 (12,5%) | 7 (87,5%) | 6 (75%) | 8 (100%) |
| Anmeldung und Beratung | 14 (42,4%) | 19 (57,6%) | 5 (15,2%) | 33 (100%) |
| Veranstaltung | 7 (33,3%) | 14 (66,7%) | 7 (33,3%) | 21 (100%) |
| Evaluation | 20 (55,6%) | 16 (44,4%) | 4 (11,1%) | 36 (100%) |
| Summe | 107 (47,8%) | 117 (52,2%) | 10 (4,5%) | 224 (100%) |

* eventuelle Ungenauigkeiten der Prozentwerte ergeben sich aus der Rundung auf eine Stelle nach dem Komma

Tabelle 9: Übersicht der Verteilung der Befunde bezogen auf die Strategie (Eigene Grafik)

Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht in den Qualitätstestierungsprozess nach LQW eingebunden haben, weisen insgesamt mit 117 Nennungen (52,2 Prozent) etwas mehr Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden auf, als Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden in den LQW Prozess mit eingebunden haben mit 107 Nennungen (47,8 Prozent).

Es wäre eher zu erwarten gewesen, dass die Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden einbinden, mehr Veränderungen vornehmen, da die Teilnehmenden ihre Wünsche äußern und diese direkt von der Einrichtung aufgenommen und realisiert werden können. Oder falls die eingebundenen Teilnehmenden keine Wünsche äußern, diese Einrichtungen, dennoch mehr Veränderungen vornehmen, da sie mehr Wert auf den Teilnehmenden legen – was an der Einbindung letzterer abzulesen ist. Demzufolge würden Einrichtungen, die sich nicht die Mühe machen, ihre Teilnehmenden in LQW einzubinden, auch weniger Wert auf den Teilnehmenden legen und weniger den Teilnehmenden betreffende Veränderungen herstellen. Diese Vermutung bestätigen die Zahlen nicht. Es zeigt sich ein nahezu ausgeglichenes Bild, mit einer Abweichung von zehn Veränderungen (4,5 Prozent), was gegenüber der Zahl von insgesamt 224 Veränderungsennungen wenig ist. Es wird vielmehr deutlich, dass die Einbindung von Teilnehmenden kaum Einfluss auf die Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der LQW-Testierung hat. Die Organisationsangehörigen der Falleinrichtungen nehmen bei Einbindung oder Nicht-Einbindung der Teilnehmenden nicht mehr oder weniger Veränderungen in ihrem Handeln bezogen auf den Teilnehmenden vor.

Wird das Augenmerk auf die Verteilung der Nennungen innerhalb der einzelnen Handlungsbereiche gerichtet, ergibt sich ebenfalls der Eindruck von Ausgewogenheit bezüglich der Strategie der Einrichtungen. In acht von zehn Bereichen sind nur kleine bis keine Differenzen zu verzeichnen.

Die kleinsten Differenzen zwischen Einbindung und Nicht-Einbindung liegen in den Bereichen Aufbauorganisation, Ablauf unspezifisch, Programmplanung, Organisationskultur, Evaluation sowie Anmeldung und Beratung. In Rahmenbedingungen und Ressourcen sowie Bedarfserkennung liegen keine Differenzen in Bezug auf die Anzahl der Veränderungen vor.

Große Differenzen hingegen gibt es im Bereich Veranstaltung.

Sehr große Differenzen existieren nur in der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit.

Diesbezügliche Interpretationen sind in den Analysekapiteln zu den einzelnen Handlungsbereichen (5.3.1 Organisationskultur bis 5.3.4.6 Evaluation) dargelegt.

Dass über die Betrachtung der Verteilung der Befunde nach der Strategie der Einrichtung kaum Diskrepanzen festgestellt werden konnten – weder insgesamt noch innerhalb der einzelnen Handlungsbereiche – erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Einbindung oder Nicht-Einbindung von Teilnehmenden keinen Einfluss auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit hat.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Reproduktionskontext der Einrichtungen, also ob eine Einrichtung privatwirtschaftlich oder staatlich geführt ist, größeren Einfluss auf die Art der Veränderungen im Handeln der Organisationsangehörigen, bezogen auf den Teilnehmenden, hat als die Strategie der Einrichtungen, also ob Teilnehmende eingebunden wurden oder nicht. Demnach macht es einen größeren Unterschied, ob eine Einrichtung staatlich oder privatwirtschaftlich ist, als ob eine Einrichtung Teilnehmende einbindet oder nicht.

Im Rahmen der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit verfestigte sich aber auch der Eindruck, dass für die im Rahmen der LQW-Testierung vorgenommenen Veränderungen, bezogen auf den Teilnehmenden, weder der Reproduktionskontext der Einrichtungen noch die Strategie dieser das Entscheidende sind, sondern die Einrichtung sich letztendlich an den organisationsindividuellen Bedürfnissen, die sie zum Zeitpunkt der Testierung hat, orientiert.

Nach Zusammenstellung der Befunde innerhalb dieses Kapitels wird festgestellt, dass die meisten Ergebnisse bezüglich der zentralen Fragestellung über die Experteninterviews erhoben werden konnten. Die Methode Experteninterviews erwies sich daher als geeignete Methode. Aus der Dokumentenanalyse der Selbstreporte kamen wenige, aber wichtige, die Analyse der Interviews ergänzende Befunde hinzu. Die Kombination von Experteninterview und Dokumentenanalyse ist sinnvoll gewesen, da die Interviewpartner in den Interviews auch mal die ein oder andere Veränderung in ihrer Erinnerung nicht mehr präsent hatten und auch nicht mit allen Organisationsangehörigen Interviews geführt werden konnten.

Die den Interview- und Selbstreportanalysen vorangestellte Untersuchung des Handbuchs ermöglichte es, die Befunde aus den Interviews sowie den Selbstreporten vor dem Hintergrund der Modellvorgaben interpretieren zu können und die Modellanforderungen für

die Interpretation berücksichtigen zu können. So zeigte sich in der Handbuchanalyse, dass die Modellentwickler den Einrichtungen großen Spielraum in der konkreten Umsetzung von Qualitätsmanagementmaßnahmen gewähren (siehe Kapitel 5.2). Dies wiederum erklärt die enorme Unterschiedlichkeit und große Bandbreite an Befunden, herausgestellt in den Interview- und Selbstreportanalysen (siehe Kapitel 5.3 und Kapitel 5.4).

Es zeigte sich bei der Betrachtung der empirischen Befunde, dass die Grundhaltung der Lernerorientierung, das zentrale Anliegen des Modells oder das, was sich das Modell auf die Fahne schreibt, auch umgesetzt wurde. Denn die Befunde wurden allesamt auf das Kriterium des Teilnehmerbezugs und der Teilnehmerorientierung hin geprüft, beziehungsweise ohne die Existenz dieses Bezugs wurden Interviewaussagen oder Selbstreportpassagen nicht als Befunde eingestuft.

7. Schlussbetrachtung

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, welche Bedeutung dem Teilnehmenden im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW zukommt. Die für die Analyse des Untersuchungsgegenstandes *Bedeutung des Teilnehmenden* festgelegten drei Untersuchungsebenen waren das von den Modellentwicklern bereitgestellte *Handbuch zum LQW Modell*, das *Handeln der Organisationsangehörigen* von LQW testierten Weiterbildungseinrichtungen sowie die *Selbstreporte* dieser Einrichtungen (vgl. Kapitel 1.4 und Kapitel 4.2). Um die Modellperspektive sowie die von Modellentwicklerseite gestellten Anforderungen zu erfassen, wurde auf die Untersuchungsebene *LQW-Handbuch* eine Dokumentenanalyse angewandt. Anhand von Fallstudien untersuchte ich die beiden Ebenen *Handeln der Organisationsangehörigen* und *Selbstreporte* empirisch. Das Handeln der Organisationsangehörigen erforschte ich methodisch mit Experteninterviews und die Selbstreporte unterzog ich einer Dokumentenanalyse. (vgl. Kapitel 4.3)

Es konnten insgesamt vier Fallstudien mit je einer LQW testierten Weiterbildungseinrichtung realisiert werden. Innerhalb jeder Einrichtung fanden Interviews mit vier bis fünf Organisationsangehörigen statt. Die Einrichtungen wurden nach den Kriterien *Reproduktionskontext* und *Strategie* untersucht, um herauszufinden, ob diese Kriterien einen Einfluss auf die Bedeutung des Teilnehmenden haben. Konkret heißt das, ob in Einrichtungen aus dem Kontext Markt dem Teilnehmenden eine andere (größere/kleinere) Bedeutung zugeschrieben wird, als in Einrichtungen aus dem Kontext Staat. Bezüglich des Kriteriums *Strategie* lautete die Frage, ob bei Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden in den LQW Prozess eingebunden haben, dem Teilnehmenden eine andere (größere/kleinere) Bedeutung zukommt, als bei Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht eingebunden haben. (vgl. Kapitel 4.1)

Generell stellte sich das Ergebnis heraus, dass die LQW-Testierung in den untersuchten Falleinrichtungen einen großen Einfluss auf die Bedeutung des Teilnehmenden hat. Es konnten in allen vier Falleinrichtungen zahlreiche Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden herausgefunden werden.

Die meisten Veränderungen ließen sich über die Experteninterviews erfassen. Dies bestätigt auch die Eignung der gewählten Methode „Experteninterview“ für die Beantwortung der zentralen Fragestellung.

Um die in den Interviews genannten Veränderungen nicht nur zu erweitern, sondern an manchen Stellen auch zu spezifizieren, war es hilfreich, die Analyse der Interviews um eine Analyse der Selbstreporte zu ergänzen (vgl. Kapitel 5 sowie Kapitel 6).

Dem Teilnehmenden kommt im Rahmen der LQW-Testierung eine große Bedeutung zu, womit die Modellbezeichnung „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ ihre Berechtigung erfährt. Die Handlungsbereiche, innerhalb denen dem Teilnehmenden eine Bedeutung zukommt, umfassen den gesamten Aufgabenbereich von Organisationsangehörigen in Weiterbildungseinrichtungen. LQW greift, das wurde im Rahmen der Fallstudien deutlich, in allen diesen Handlungsbereichen⁴⁵, wenn auch in jeweils unterschiedlichem Ausmaße oder unterschiedlicher Intensität (siehe Kapitel 5.3, Kapitel 5.4 sowie Kapitel 6).

Die zu Beginn der Forschungsarbeit angestellte Vermutung, dass der Reproduktionskontext der Einrichtungen einen Einfluss auf die Bedeutung des Teilnehmenden habe, hat sich teilweise bestätigt. Alle Veränderungsennungen zusammen genommen hat der Kontext keinen Einfluss auf die Bedeutung des Teilnehmenden. Dem Teilnehmenden kommt in privaten wie in staatlichen Einrichtungen große Bedeutung zu. Folglich konnte die in Kapitel 4.1 in Rückbezug auf die Ergebnisse aus der Systemevaluation der Universität Tübingen (Hartz 2011) formulierte Vermutung, der Teilnehmende nehme in privaten Einrichtungen – aufgrund der vorliegenden längeren Tradition von Kunden- und Marktforschung – einen höheren Stellenwert ein, als in Einrichtungen aus dem Kontext Staat, nicht verifiziert werden (vgl. Kapitel 4.1, S. 84-89).

Betrachtet man jedoch die Veränderungsennungen der staatlichen und der privaten Falleinrichtungen hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Handlungsbereiche, so zeigt sich, dass je nach Kontext der Teilnehmende in den einzelnen Handlungsbereichen mal größere und mal kleinere Bedeutung erfährt (siehe Kapitel 5.3.1 bis Kapitel 5.3.4.6 sowie Kapitel 6).

Die Differenzierung der Ergebnisse nach der Strategie der Falleinrichtungen brachte die Erkenntnis zu Tage, dass der Teilnehmende in den Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht in den LQW Prozess eingebunden haben, eine nahezu gleich große Bedeutung erfährt, wie in den Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden eingebunden haben. Die Einbindung/Nicht-Einbindung der Teilnehmenden hat daher keinen Einfluss auf die Bedeutung der

⁴⁵ Diese Handlungsbereiche sind: Organisationskultur, Rahmenbedingungen und Ressourcen, Aufbauorganisation, Ablauforganisation, Bedarfserkennung, Programmplanung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Anmeldung und Beratung, Veranstaltung, Evaluation.

Teilnehmenden, auch dann nicht, wenn die Handlungsbereiche im Einzelnen betrachtet werden. (siehe Kapitel 5.3.1 bis Kapitel 5.3.4.6 sowie Kapitel 6)

Die bezüglich der Strategie angestellte Vermutung, dass der Teilnehmende in Einrichtungen, die Teilnehmende in den Qualitätsmanagementprozess nach LQW einbinden, eine andere Bedeutung einnimmt, als in Einrichtungen, die keine Teilnehmenden einbinden, hat sich nicht bestätigt (vgl. Kapitel 4.1, S. 84-89).

Die Quintessenz der vorliegenden Arbeit lautet: Dem Teilnehmenden von LQW testierten Weiterbildungseinrichtungen kommt in Folge der LQW-Testierung eine große Bedeutung zu. Diese manifestiert sich in den zahlreichen Veränderungsennungen, bezogen auf den Teilnehmenden innerhalb der verschiedenen Handlungsbereiche der Organisationsangehörigen.

Resümierend ist festzuhalten, dass sich der theoretische Bezugsrahmen mit dem Modell von Schlutz (siehe Kapitel 3.3) sowie der Strukturationstheorie von Anthony Giddens (siehe Kapitel 3.4) für die Erforschung der zentralen Fragestellung eignete. Die Handlungsbereiche, die Schlutz für Organisationsangehörige in Weiterbildungseinrichtungen zusammengestellt und in einem Funktionszyklus dargestellt hat, erwiesen sich als nützliche Anhaltspunkte für die erste, deduktive Kategorienbildung in der Analyse der Experteninterviews, der Selbstreporte sowie des LQW-Handbuchs. Die in Anlehnung an Schlutz gebildeten Kategorien konnten im Rahmen der wissenschaftlichen Analyse des Handelns der Organisationsangehörigen durch differenziertere, induktiv generierte Subkategorien ergänzt werden (siehe Kapitel 5.1 sowie Anhang analyseleitendes Kategoriensystem). Dabei stellte sich die theoretisch in Anlehnung an Giddens und seine Strukturationstheorie erarbeitete Vorstellung vom Handeln der Organisationsangehörigen als hilfreiche Basis für die Interpretation der Ergebnisse heraus. Zudem konnte diese Vorstellung einen theoretischen Verständnisrahmen darbieten.

Abschließend noch zwei Bemerkungen:

Die empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit unterscheiden sich teilweise von den im Rahmen der Systemevaluation (Hartz 2011) erhobenen Befunde. Zentrales Ergebnis dieser war nämlich, dass die von Modellseite her propagierte Lernerorientierung zwar bei der Entscheidung für das LQW Modell eine besondere Rolle spielt, diese Orientierung aber nicht in verstärktem Maße von den Weiterbildungseinrichtungen umgesetzt wird, sprich nicht im Bereich der Lehr-Lerninteraktion ankommt und hier zu Veränderungen führt. Denn auf Ebene

des Lehr-Lern-Prozesses sind in der Systemevaluation kaum Wirkungen zu verzeichnen gewesen, eher in Prozessen, die den Lehr-Lern-Prozess vor- und nachbereiten. (vgl. Hartz 2011, S. 331f.)

Innerhalb der vorliegenden Arbeit konnten einige den Lehr-Lern-Prozess betreffende Veränderungen im Zuge der LQW-Testierung festgestellt werden (vgl. Kapitel 5.3.4.5). Die Widersprüchlichkeit zwischen den empirischen Ergebnissen der Systemevaluation (vgl. Hartz 2011, S. 276–282) und den hier vorgetragenen Befunden könnte mit den unterschiedlichen Untersuchungsanlagen in Zusammenhang gestellt werden. Daran anknüpfend sei eine letzte Bemerkung angeführt:

Eine Variation des Untersuchungsdesigns in weiteren, das Thema dieser Arbeit aufgreifenden und an die Ergebnisse anknüpfenden Forschungsstudien könnte folgendermaßen aussehen: Über Längsschnittstudien könnten Entwicklungsprozesse hinsichtlich der im Rahmen der LQW-Testierung vorgenommenen teilnehmerbezogenen Veränderungen innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen beschrieben werden. Denn durch die alle vier Jahre im Rahmen der Retestierung zu wiederholende Zertifizierung ergeben sich möglicherweise weitere, für die hier zur Rede stehende Thematik relevante Veränderungen beziehungsweise Ergebnisse.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. 15.-18. Tsd (1978). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo-Studium, 54).

Arnold, Rolf (1995): Der Teilnehmer als Konstrukt. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 35, S. 17–23. Online verfügbar unter PDF Dokument.

Arnold, Rolf (Hg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. [Beiträge, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1996 in Halle vorgetragen worden sind]. Opladen: Leske + Budrich.

Arnold, Rolf (2001a): Qualität. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 270–271.

Arnold, Rolf (Hg.) (2001b): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl Rein, Ekkehard von; Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Herausgegeben von Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.

Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2005): Die Weiterbildungsgesellschaft - Band 1. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).

Artset Homepage. Online verfügbar unter <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=organisationen>: 20.10.2011.

Atteslander, Peter; Cromm, Jürgen (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.

Atteslander, Peter; Kopp, Manfred (1999): Befragung. In: Roth, Erwin (Hg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. 5. Auflage. München: Oldenbourg, S. 146–174.

Bader, Christine (2008): Die Funktion der Testierungsstelle bei der Implementierung von LQW 2 in die Weiterbildung. Eine qualitative Datenauswertung im Rahmen der Systemevaluation durch die Universität Tübingen. Diplomarbeit. Betreut von Josef Schrader und Stefanie Hartz. Tübingen.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1994): Dokumentenanalyse. In: Huber, Günter L.; Mandl, Heinz (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union, S. 165–176.

Balog, Andreas (Hg.) (1998): Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt. Opladen: Westdt. Verl. (Österreichische Zeitschrift für Soziologie Sonderband, 4).

Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (2006): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1226).

Barton-Ziemann, Martina (1995): Qualitätskriterien für AFG-geförderte berufliche Bildungsmaßnahmen. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung), S. 57–73.

- Bastian, Hannelore (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Bastian, Hannelore (1999): Vom Adressaten zum Akteur? In: Schlutz, Erhard (Hg.): Lernkulturen: Innovationen; Preise; Perspektiven. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 183–192.
- Bastian, Hannelore (2001): Volkshochschulen. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 324–325.
- Bastian, Hannelore (2002): Der Teilnehmer als Kunde - der Bildungsauftrag als Dienstleistung. In: Bastian, Hannelore; Beer, Wolfgang; Knoll, Jörg (Hg.): Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Perspektive Praxis), S. 11–24.
- Bastian, Hannelore; Beer, Wolfgang; Knoll, Jörg (Hg.) (2002): Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Perspektive Praxis).
- Bea, Franz Xaver; Göbel, Elisabeth (2002): Organisation. Theorie und Gestaltung. 3., neu bearb. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB).
- Beck, Thomas (2002): Sicherung der Qualität auf dem Markt für berufliche Fort- und Weiterbildung im Krankenhaussektor - Eine Analyse unter Rückgriff auf institutionenökonomische Ansätze. Niederkassel: Eigenverlag.
- Behrmann, Detlef (2008): Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 5, S. 650–662.
- Bener, Walter; Zech, Rainer (Hg.) (2007): ... denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation; Fallstudien zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung. 1. Aufl. Hannover: Expressum-Verl. (Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit).
- Benner, Dietrich (1992): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1), S. 283-290.
- Benninghaus, Hans (1998): Deskriptive Statistik. Mit 82 Tabellen. 8., neubearb. Aufl. Stuttgart: Teubner (Teubner-Studienskripten Studienskripten zur Soziologie, 22).
- Berkemeyer, Nils; Holtappels, Heinz Günter (2006): Steuergruppen als organisationsinterner Akteur zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung? In: Eder, Ferdinand; Gastager, Angela; Hofmann, Franz (Hg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 173–186.
- Bogner, Alexander (Hg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm, Winfried; Grell, Frithjof (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7., durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242).
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. (Springer-Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>.

- Braun, Dietmar (1993): Zur Steuerbarkeit funktionaler Teilsysteme: Akteurtheoretische Sichtweisen funktionaler Differenzierung moderner Gesellschaften. In: Héritier, Adrienne (Hg.): Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung, Sonderheft Nr. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 199–222.
- Brödel, Rainer (Hg.) (1998): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).
- Brödel, Rainer (Hg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Grundlagen und Theorie, 1).
- Bühner, Rolf (Hg.) (2001): Management-Lexikon. München, Wien, Oldenbourg: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Derichs-Kunstmann, Karin (Hg.) (1999): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1998).
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dewe, Bernd (2001): Handlung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–146.
- Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 17. Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo Rowohlts Enzyklopädie).
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 57–84.
- Dohmen, Günther (2005): Volkshochschulen. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. und aktualisierten Aufl. 1999. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 455–461.
- Drosdowski, Günther (Hg.) (1994a): Duden. Das große Fremdwörterbuch. Unter Mitarbeit von Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Drosdowski, Günther (Hg.) (1994b): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. In acht Bänden. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Unter Mitarbeit von Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Eder, Ferdinand; Gastager, Angela; Hofmann, Franz (Hg.) (2006): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ehse, Christiane (1994): Anforderungsprofil und Ausbildung von Gutachtern im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-17 (4.40.20.4).
- Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela (Hg.) (2002): Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig Neubearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB Soziologie, 2232).

- Faulstich, Peter (1993): Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 97–102.
- Faulstich, Peter (2001a): Institutionen. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 154–156.
- Faulstich, Peter (Hg.) (2001b): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung ; Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft zum Report).
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2., aktualisierte Aufl. Weinheim: Juventa.
- Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.) (1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55694).
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 371–395.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Friedrichs, Jürgen (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag (WV-Studium).
- Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann (Edition Donau-Universität Krems).
- Fuchs, Birgitta; Schönherr, Christian; Koch, Lutz (Hg.) (2007): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie; Lutz Koch zum 65. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein, et al. (Hg.) (1995): Lexikon zur Soziologie. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., durchges. Nachdr. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuhs, Burkhard (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Grundwissen Erziehungswissenschaft).
- Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim, München: Juventa.
- Garz, Detlef (Hg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geißler, Harald (2001): Organisationskultur. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 248–249.

- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verlag (Theorie und Gesellschaft, 1).
- Gieseke, Wiltrud (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, Rolf (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. [Beiträge, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1996 in Halle vorgetragen worden sind]. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–47.
- Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Gnahn, Dieter (1995): Weiterbildungsqualität aus Sicht der Teilnehmenden. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 35, S. 62–68. Online verfügbar unter PDF.
- Gnahn, Dieter (2001): Teilnahme. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt .
- Göhlich, Michael (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Gedr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz (Beltz Wissenschaft, 12).
- Gomolla, Mechtild (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Götz, Klaus; Reiner, Julia Marie (2004): Selbstorganisation und Chaostheorie. Einige Vermutungen über das Qualitätsverständnis der Natur. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann (Edition Donau-Universität Krems), S. 335–352.
- Griese, Hartmut M. (2002): Rolle. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig Neubearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB Soziologie, 2232), S. 458–462.
- Gukenbiehl, Hermann L.; Scherr, Albert (2006): Handeln, soziales. In: Schäfers, Bernhard; Kopp, Johannes; Lehmann, Bianca (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 9., grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 101–103.
- Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.) (1994): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3).
- Harney, Klaus; Hartz, Stefanie (2001): Beruf, Organisation und Aneignung - Betriebliches Geschehen zwischen Expertise, Management und mentaler Mitgliedschaft. In: Faulstich, Peter (Hg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung ; Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft zum Report, 2000), S. 115–128.
- Hartz, Stefanie (2004): Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann (Edition Donau-Universität Krems), S. 231–246.

- Hartz, Stefanie (2005): Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 27–33.
- Hartz, Stefanie (2008a): Steuerung in der Erwachsenenbildung durch LQW: Kontext und Selbststeuerung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 58, H. 3, S. 220–226.
- Hartz, Stefanie (2008b): Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–270.
- Hartz, Stefanie (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Hartz, Stefanie; Goeze, Annika; Schrader, Josef (2007): Abschlussbericht der Universität Tübingen: Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Unveröffentlichtes Manuskript, 2007.
- Hartz, Stefanie; Herr, Monika; Veltjens, Barbara (2007): BLK-Verbundprojekt "Qualitätstestierung in der Weiterbildung". Bonn.
- Hartz, Stefanie; Meisel, Klaus (2006): Qualitätsmanagement. 2., überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Studientexte für Erwachsenenbildung).
- Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (2005): Abschlussbericht der Systemevaluation der Universität Tübingen. Entwurf. Unveröffentlichtes Manuskript, 2005, Tübingen.
- Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harvey, Lee; Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Nr. 41. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 17–39.
- Häussling, Roger; Zimmermann, Gunter E. (2006): Organisation. In: Schäfers, Bernhard; Kopp, Johannes; Lehmann, Bianca (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 9., grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 218–221.
- Heid, Helmut (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Nr. 41. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 41–51.
- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Hellstern, Gerd-Michael; Wollmann, Hellmut (1983): Evaluierungsforschung. Ansätze und Methoden, dargestellt am Beispiel des Städtebaus. Basel: Birkhäuser (Stadtforschung aktuell, 7).
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Héritier, Adrienne (Hg.) (1993): Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung, Jg. 24. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heuer, Ulrike; Siebers, Ruth (Hg.) (2007): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann.
- Hillmann, Karl-Heinz; Hartfiel, Günter (2007): Wörterbuch der Soziologie. Mit einer Zeittafel. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Hochscheid, Ulrike (2002): Qualität in Bildungseinrichtungen. Pädagogische Qualitätsdiagnostik am Beispiel einer Feldstudie in der Weiterbildung. Berlin: Logos-Verl.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7, H. 2, S. 97–115.
- Hopf, Christel (2007): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 349–360.
- Hopfner, Johanna (2007): Pädagogisches Handeln zwischen Intuition und Urteil. In: Fuchs, Birgitta; Schönherr, Christian; Koch, Lutz (Hg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie ; Lutz Koch zum 65. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 133–144.
- Huber, Günter L.; Mandl, Heinz (Hg.) (1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag-Union.
- ISO - International Organization for Standardization (1995): DIN EN ISO 8402. Ausgabe August 1995, Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung, Begriffe. Berlin: Beuth Verlag.
- Jarren, Otfried; Donges, Patrick (2006): Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Jütte, Wolfgang (2006): Teilnehmende als soziales Kapital. In: Weiterbildung, H. 1, S. 20–22.
- Jütte, Wolfgang; Schilling, Axel (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang; Weber, Karl (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 136–153.
- Jütte, Wolfgang; Weber, Karl (Hg.) (2005): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann.
- Kade, Jochen (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1344).
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 671).
- Kamiske, Gerd F.; Brauer, Jörg-Peter (1999): Qualitätsmanagement von A-Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

- Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).
- Kegelman, Monika (1995): CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN/EN/ISO 9000ff. in der beruflichen Bildung. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung), S. 155–177.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich (Qualitative Sozialforschung, 4).
- Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günther (2002): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.) (2006): Organisationstheorien. 6., erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klüver, Jürgen (1995): Das Besondere und das Allgemeine: Über die Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung. In: König, Eckard (Hg.): Grundlagen qualitativer Forschung. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag (Bilanz qualitativer Forschung/hrsg. von Eckard König, Bd. 1), S. 285–308.
- Knoll, Joachim H. (Hg.) (1999): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Knoll, Joachim H. (2004): Selbstgesteuertes Lernen und Qualität. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann (Edition Donau-Universität Krems), S. 319–334.
- Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6).
- Köhler, Richard; Küpper, Hans-Ulrich; Pfingsten, Andreas (Hg.) (2007): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht GmbH.
- König, Eckard (Hg.) (1995a): Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag (Bilanz qualitativer Forschung/hrsg. von Eckard König, Bd. 1).
- König, Eckard (1995b): Qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung. In: König, Eckard (Hg.): Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag (Bilanz qualitativer Forschung/hrsg. von Eckard König, Bd. 1), S. 195–206.
- Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/innen - Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf, zuletzt geprüft am 01.02.2012.
- Krause, Detlef (2005): Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann ; mit über 600 Lexikoneinträgen einschließlich detaillierter Quellenangaben. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB Soziologie fachübergreifend, 2184).
- Krewerth, Andreas (2004): Qualitätsmanagement bei Weiterbildungsanbietern in der Deutung ihrer Lehrenden. Eine qualitative Studie über Interpretationsmöglichkeiten und deren Einfluss

auf das pädagogische Handeln. Magisterarbeit. Bonn. Universität Bonn. Online verfügbar unter [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Krewerth_Magisterarbeit_2004\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Krewerth_Magisterarbeit_2004(1).pdf).

Kromrey, Helmut (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11., überarb. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1040).

Küchler, Felicitas von; Meisel, Klaus (Hg.) (1999a): Qualitätssicherung in der Weiterbildung I. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Perspektive Praxis, [1]).

Küchler, Felicitas von; Meisel, Klaus (Hg.) (1999b): Qualitätssicherung in der Weiterbildung II. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt am Main: DIE (Perspektive Praxis, 2).

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Kuhlenkamp, Detlef (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 53, H. 2, S. 127–138.

Künzel, Klaus (2001): Berufsfeld Erwachsenenbildung - pädagogisches Personal im Weiterbildungswesen. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg, S. 1193–1206.

Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 5, H. 4, S. 533–551.

Laireiter, Anton-Rupert (2004): Welche Qualitätssicherung für die ambulante Psychotherapie? Einige Überlegungen zur Diskussion. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann (Edition Donau-Universität Krems), S. 450–461.

Lamnek, Siegfried (2006): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Nachdr. der 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-PVU).

Lange, Stefan; Braun, Dietmar (2000): Politische Steuerung zwischen System und Akteur. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich (Grundwissen Politik, 30).

Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1344).

Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hg.) (1992): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1).

Lück, Wolfgang (Hg.) (2004): Lexikon der Betriebswirtschaft. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Luckmann, Thomas (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin: de Gruyter (Sammlung Götschen Grundzüge der Soziologie, 2108).

Lüdtke, Hartmut (1995): Akteur. In: Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., durchges. Nachdr. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28.

Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine (Hg.) (2006): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim, München: Juventa.

- Luhmann, Niklas (1997): [Kapitel 4 - 5]. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Die Gesellschaft der Gesellschaft/Niklas Luhmann, Teilbd. 2).
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lütz, Susanne (1995): Politische Steuerung und die Selbstregelung korporativer Akteure. In: Mayntz, Renate (Hg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt am Main: Campus-Verl. (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, 23), S. 169–196.
- Mader, Wilhelm (2001): Beratung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–40.
- Mader, Wilhelm; Weymann, Ansgar (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, Horst (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider .
- Mämecke, Sandra (2003): Qualitätssicherung an Volkshochschulen. Berlin: Logos-Verl. (Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, 14).
- Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta (Hg.) (2005): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven ; Dokumentation eines Expertengesprächs. Berlin: Akademischer-Verlag (Standpunkte).
- Mattl, Walter (2001): Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg, S. 591–598.
- Maurer, Andreas; Wessels, Wolfgang (2003): Das Europäische Parlament nach Amsterdam und Nizza Akteur, Arena oder Alibi? 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verlag (Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung, 38).
- Mayntz, Renate (Hg.) (1995): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt am Main: Campus-Verlag (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, 23).
- Mayntz, Renate; Scharpf, Fritz W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, Renate (Hg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt/Main: Campus-Verlag (Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, 23), S. 39–72.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, M. (Hg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Meisel, Klaus (1994): Evaluation. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-21 (4.30.50).
- Meisel, Klaus (2003): Weiterbildungsmanagement und Programmplanung. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 98–110.
- Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hg.) (2006): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik ; Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld: Bertelsmann.

- Merchel, Joachim (2005): Qualitätsentwicklung. In: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., vollst. überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Merkens, Hans (Hg.) (2004): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der DGfE).
- Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften|GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776).
- Messing, Manfred (2002): Handeln, soziales. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig Neubearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB Soziologie, 2232), S. 211–212.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 481–491.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–93.
- Meyer, John W.; Rowan, Brian (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 28–56.
- Miebach, Bernhard (2006): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. 2., grundlegend überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Miebach, Bernhard (2007): Organisationstheorie. Problemstellung - Modelle - Entwicklung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Muench, Richard; Parsons, Talcott (1982): Theorie des Handelns. Frankfurt am Main Suhrkamp,
- Nittel, Dieter (1997): Teilnehmerorientierung - Kundenorientierung - Desorientierung...? Votum zugunsten eines "einheimischen" Begriffs. In: Arnold, Rolf (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. [Beiträge, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1996 in Halle vorgetragen worden sind]. Opladen: Leske + Budrich .
- Nittel, Dieter (2005): Von der ‚Teilnehmerorientierung‘ zur ‚Kundenorientierung‘- Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft - Band 1. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).
- Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (Hg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge; Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 3).

- Nolda, Sigrid (2001a): Interaktion - Kommunikation. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158–159.
- Nolda, Sigrid (2001b): Programme. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 264–265.
- Nuissl, Ekkehard (1993): "Qualität" - pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 103–108.
- Nuissl, Ekkehard (2001a): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85–89.
- Nuissl, Ekkehard (2001b): Personal. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–252.
- Nuissl, Ekkehard (2002): Qualität(en) in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 9, H. 3, S. 3.
- Nuissl, Ekkehard (2007): Akteure der Weiterbildung. In: Heuer, Ulrike; Siebers, Ruth (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 371–383.
- Nuissl, Ekkehard; Schlutz, Erhard (Hg.) (2001): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Nuissl, Ekkehard; Pehl, Klaus (2004): Porträt Weiterbildung Deutschland. 3., aktualisierte Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ortmann, Günther (2000): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: Bertelsmann.
- Peuckert, Rüdiger (2006): Rolle, soziale. In: Schäfers, Bernhard; Kopp, Johannes; Lehmann, Bianca (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 9., grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft (Lehrbuch), S. 242–245.
- Prenzel, Manfred (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta (Hg.): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven ; Dokumentation eines Expertengesprächs. Berlin: Akademischer-Verlag (Standpunkte).
- Prior, Lindsay (2009): Using documents in social research. 1. publ., reprint. Los Angeles: Sage.
- Rein, Antje von; Nuissl, Ekkehard (1994): Corporate Identity und Öffentlichkeitsarbeit. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-14 (4.30.40).
- Reinhoffer, B. (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 123–142.
- Rogge, Klaus I. (1994): Elemente einer Weiterbildungsbetriebslehre: Von der Zielorientierung über Programmentscheidungen zum Dienstleistungs-Mix. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-19 (4.20.10).

- Rohlmann, Rudi (2005): Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. und aktualisierten Aufl. 1999. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 402–417.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa-Verlag (Grundlagentexte Soziologie).
- Röser, Patricia (2006): Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Warum betreiben Weiterbildungseinrichtungen Qualitätsmanagement? Diplomarbeit. Betreut von Josef Schrader. Tübingen. Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Roth, Erwin (Hg.) (1999): Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. 5. Auflage. München: Oldenbourg.
- Roth, Leo (Hg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- Sanders, Karin; Kianty, Andrea (2006): Organisationstheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften|GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776).
- Sauter, Edgar (1995): Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung), S. 22–39.
- Schäfers, Bernhard; Kopp, Johannes; Lehmann, Bianca (Hg.) (2006): Grundbegriffe der Soziologie. 9., grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Schäffter, Ortfried (2001a): Organisation. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 243–246.
- Schäffter, Ortfried (2001b): Teilnehmende. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt .
- Schäffter, Ortfried (2001c): Veranstaltungen. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319–321.
- Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–81.
- Scharpf, Fritz W.; Treib, O. (2000): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Opladen: Leske + Budrich (Uni-Taschenbücher, 2136).
- Schimank, Uwe (1985): Der mangelnde Akteurbezug systemtheoretischer Erklärungen gesellschaftlicher Differenzierung - Ein Diskussionsvorschlag. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 14, H. 6, S. 421–434.
- Schimank, Uwe (1988): Gesellschaftliche Teilsysteme als Akteurfiktionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 41, S. 619–639.
- Schimank, Uwe (2007): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 3. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag (Grundlagentexte Soziologie).
- Schlutz, Erhard (1994a): Bedarfserschließung. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-27 (4.30.10).
- Schlutz, Erhard (1994b): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Bildungsdienstleistungen und Bildungsinnovationen. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-18 (5.360).

- Schlutz, Erhard (1994c): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-18 (4.10.10).
- Schlutz, Erhard (1994d): Programm- und Angebotsplanung. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-29 (4.30.20).
- Schlutz, Erhard (1999a): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 20–38.
- Schlutz, Erhard (Hg.) (1999b): Lernkulturen: Innovationen; Preise; Perspektiven. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Schlutz, Erhard (2001a): Angebote. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 20–22.
- Schlutz, Erhard (2001b): Bildungsbedarf. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–52.
- Schlutz, Erhard (2001c): Programmplanung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 265–266.
- Schlutz, Erhard (2004a): Dienstleistung oder Selbstbedienung? Zum Aufgaben- und Ideologiewandel in der Weiterbildung. In: Brödel, Rainer (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Grundlagen und Theorie, 1), S. 125–140.
- Schlutz, Erhard (Hg.) (2004b): Teilnehmende in der Erwachsenenbildung. Historische Forschungen, Erfahrungen, Veränderungen; 23. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung Historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland - Österreich-Schweiz [an der Schwäbischen Bauernschule Bad Waldsee, 8.-11.Oktober 2003]. Bremen: Univ. Inst. für Erwachsenen-Bildungsforschung (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung).
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 4).
- Schmidt, Christiane (2007): Analyse von Leitfadenterviews. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag (rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 447–456.
- Schrader, Josef (1998): Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, Rainer (Hg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung), S. 73–87.
- Schrader, Josef (2001a): Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen. In: Nüssli, Ekkehard; Schlutz, Erhard (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 136–163.
- Schrader, Josef (2001b): Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform. In: Faulstich, Peter (Hg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung; Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld:

Bertelsmann (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft zum Report; 2000), S. 225–238.

Schrader, Josef (2001c): Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 51, H. 2, S. 142–154.

Schrader, Josef (2001d): Pluralismus. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 254–255.

Schrader, Josef (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung - ein Rahmenmodell. In: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–64.

Schulz, Erhard; Siebert, Horst (Hg.) (1986): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Bremen: Univ. (Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1985).

Schulze, Theodor (1992): Pädagogisches Handeln. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1), S. 539–541.

Seiverth, Andreas (2005): Erwachsenenbildung als gesellschaftlicher Akteur. In: Tools: Österreichische Fachzeitschrift, H. 4, S. 27–28.

Severing, Eckart; Stahl, Thomas (1996): Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung. Fallstudien aus Europa; Synthesebericht aus Fallstudien zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung aus neun Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, erstellt im Auftrag der Task Force Humanressourcen der Europäischen Kommission. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Siebert, Horst (Hg.) (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider.

Siebert, Horst (2001): Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg, S. 704–714.

Siebert, Horst (2005): Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. und aktualisierten Aufl. 1999. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 704–717.

Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).

Sperling, Vera (2008): Die Bedeutung von Qualitätsmanagement für die Öffentlichkeitsarbeit. Eine empirische Studie über die Relevanz des LQW-2-Testats für die Öffentlichkeitsarbeit von Volkshochschulen. Betreut von Ekkehard Nuissl. Duisburg-Essen. Universität Bonn.

Spöhring, Walter (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Teubner (Teubner-Studienskripten Studienskripten zur Soziologie, 133).

Stadlbauer, Alfons (2004): Effektivität und Effizienz in der Erwachsenenbildung. Linz: Trauner (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

- Stahl, Thomas (1995): Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung), S. 88–100.
- Stephan, Petra (1995): Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen - Ergebnisse aus Einzelfalluntersuchungen. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung), S. 178–201.
- Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, 5).
- Straub, Jürgen; Werbik, Hans (Hg.) (1999): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tietgens, Hans (2001): Teilnehmerorientierung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt .
- Tippelt, Rudolf (2000): Stichwort: Wandel pädagogischer Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, H. 1, S. 7–20.
- Tippelt, Rudolf (Hg.) (2005): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. und aktualisierten Aufl. 1999. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf; Hippel von, Aiga (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, Ulrike; Siebers, Ruth (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 118–129.
- Ufermann, Friedhelm (1994): Organisationsaufbau, Aufgabenverteilung und Arbeitsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-14 (4.20.20).
- Veltjens, Barbara: Lehrende in Qualitätsmanagement einbinden. In: BLK-Verbundprojekt "Qualitätstestierung in der Weiterbildung". Bonn, S. 9–11.
- Vogel, Norbert (1997): Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt – Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, Rolf (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. [Beiträge, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1996 in Halle vorgetragen worden sind]. Opladen: Leske + Budrich, S. 79–90.
- Vogel, Norbert (2008): Steuerung der Weiterbildung durch erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung. In: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 293–310.
- Vollmer, Hendrik (1997): Die Frage nach den Akteuren. In: Sociologia internationalis: internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung, H. 2, S. 169–193.
- Wahrig, Gerhard; Wahrig-Burfeind, Renate (2001): Deutsches Wörterbuch. [jetzt mit benutzerfreundlichen Orientierungshilfen]. 7., vollst. neu bearb. und aktualisierte Aufl., auf

der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Gütersloh: Bertelsmann-Lexikon-Verlag.

Walgenbach, Peter (2006): Die Strukturationstheorie. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.): Organisationstheorien. 6., erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 403–426.

Webler, Wolff-Dietrich (2000): Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Nr. 41. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 225–246.

Weick, Karl E.; Hauck, Gerhard (1998): Der Prozess des Organisierens. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1194).

Wellhöfer, Peter R. (1997): Grundstudium sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler und Sozialarbeiter-pädagogen. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Enke.

Wesseler, Matthias (2005): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. und aktualisierten Aufl. 1999. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 736–752.

Wiesner, Gisela (2006): Qualität in der Weiterbildung. Qualitätssicherung und -entwicklung als permanente und arbeitsbegleitende Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen. In: Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine (Hg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60.Geburtstag. Weinheim, München: Juventa, S. 169–183.

Windeler, Arnold (2002): Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturation. 1. Aufl., durchges. Nachdr. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Winkler, Michael (2000): Qualität und Jugendhilfe: Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft Nr. 41. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 137–159.

Wiswede, Günter (1977): Rollentheorie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Wittpoth, Jürgen (2003): (Weiter-)Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge; Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 3), S. 53–67.

Wolf, Manfred (Hg.) (2002): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 5. Aufl. Stuttgart, Köln: Kohlhammer.

Wolf, Willi (1995): Qualitative versus quantitative Forschung. In: König, Eckard (Hg.): Grundlagen qualitativer Forschung. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag (Bilanz qualitativer Forschung/hrsg. von Eckard König, Bd. 1), S. 309–330.

Wolff, Stephan (2007a): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 502–513.

Wolff, Stephan (2007b): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 334–349.

Wolter, André (2007): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: Heuer, Ulrike; Siebers, Ruth (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 384–398.

Zech, Rainer (1994): Die Notwendigkeit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für die Bildung. In: Güttler, Rainer; Winkler, Rainer (Hg.): Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand (Bd. 3), S. 1-14 (4.30.50.2).

Zech, Rainer (2005): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch. 3. Aufl. Hannover: Expressum-Verlag (Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung, 2).

Zech, Rainer (2007): Qualität tut gut! Qualitätsmanagement als Ethos. In: Heuer, Ulrike; Siebers, Ruth (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 444–452.

Zech, Rainer; Angermüller, Jörg (2006): Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung - Anwendung - Wirkung. Bielefeld: Bertelsmann.

Zeuner, Christine (1999): Von der unbekanntem Adressatin zum 'Teilnehmer als Konstrukt': Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin (Hg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1998), S. 159–167.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Einstiegsfrage

1. Beschreiben Sie mir bitte ausführlich, welches Ihre Aufgabenbereiche/Tätigkeitsfelder in der Einrichtung sind.

Fragebereich a): Aufgabenbereiche und Tätigkeiten bezogen auf den TN

2. Beschreiben Sie mir bitte, was für Menschen in Ihre Einrichtung kommen beziehungsweise welche Menschen Ihre Einrichtung bedient?

- *Inwiefern unterscheiden Sie diese Menschen? In welche Gruppen?*

- *Sind das auch die, die sie erreichen wollen oder andere? Wen möchten Sie erreichen?*

- *In der öffentlichen Diskussion wird der Kundenbegriff für EB/WB stark thematisiert. Ist die Unterscheidung Kunde – Teilnehmer wichtig für Sie?*

3. In welchen Ihrer Aufgabenbereiche kommen Sie in Kontakt mit den Teilnehmenden?

- *Inwiefern, wie genau sieht dieser Kontakt aus?*

4. Inwiefern beziehungsweise in welchen Situationen befassen Sie sich gedanklich mit den Teilnehmenden?

Und wie beziehungsweise in welchen Situationen befassen Sie sich in direktem Kontakt mit den Teilnehmenden? (hier sind tatsächliche Begegnungen gemeint)

5. Welches Bild/welche Vorstellung vom Teilnehmenden haben Sie in Ihrer Einrichtung im Rahmen der Definition gelungenen Lernens entwickelt?

- *Wie beeinflusst die Definition gelungenen Lernens Ihre Arbeit?*

- *Inwiefern beeinflusst die Definition Ihre eigene Vorstellung vom Teilnehmenden?*

6. Ist Ihnen der Begriff Teilnehmerorientierung (TNO) bekannt?

- *Können Sie erläutern, was Sie unter TNO verstehen?*

- *Inwiefern hat der Begriff eine Bedeutung für Ihre Tätigkeit in der Einrichtung? Woran kann man das erkennen? Können Sie dazu ein Beispiel geben?*

Fragebereich b): LQW und Tätigkeitsveränderungen bezogen auf den Teilnehmenden

7. Erzählen Sie mal, wie Sie das erlebt haben, die Einführung und Umsetzung von LQW?

8. Wie stark prägt LQW Ihren gegenwärtigen Arbeitsalltag?

9. **Inwiefern hat LQW Ihre Tätigkeit beeinflusst? Und inwiefern hat LQW Ihre Tätigkeit bezogen auf den Teilnehmenden beeinflusst/verändert? Können Sie dazu einige Beispiele geben?**

10. Wie hat sich LQW auf Ihre Arbeitsabläufe ausgewirkt? Inwiefern gibt es bestimmte Arbeitsabläufe, die Sie vor LQW anders oder überhaupt nicht ausübten, jetzt nach der LQW-Testierung aber ausüben?

11. Inwiefern gibt es bestimmte Arbeitsabläufe, bei denen Sie sagen würden, dass diese **nicht** von LQW beeinflusst wurden?

12. Inwiefern können die Teilnehmenden Ihrer Einschätzung nach Auswirkungen des LQW-Testierungsprozesses in Ihrer Einrichtung wahrnehmen?

Fragebereich c): Fragen rund um LQW

13. Weshalb hat sich die Einrichtung für LQW entschieden?

14. Wie umfangreich wurde LQW in Ihrer Einrichtung eingeführt?

15. Eine LQW-Testierung wird vorwiegend von staatlichen beziehungsweise öffentlich-rechtlichen Einrichtungen, vor allem von Volkshochschulen gewählt, bei den privatwirtschaftlichen Einrichtungen sind es nur wenige, die sich nach LQW testieren lassen. Was denken Sie, woran das liegt?

- *Warum denken Sie das?*

Schluss

16. Wenn Sie das noch einmal kurz zusammenfassen: Was bringt LQW Ihrer Meinung nach?

Und können Sie die wichtigsten Bereiche nennen in denen LQW eine Wirkung erzielt hat?

17. Möchten Sie noch etwas ergänzen, was Ihnen noch so eingefallen ist, während des Gesprächs, was Sie aber noch nicht ansprechen konnten?

Anhang 2: Analyseleitendes Kategoriensystem

Analyseleitendes Kategoriensystem

Organisationskultur

- Intensivierung und Individualisierung von Kunden-/Teilnehmer-/Lernerorientierung
- Entwicklung vom Amt zur kundenfreundlichen (Dienstleistungs-) Einrichtung

Rahmenbedingungen und Ressourcen

- Anbieten der erforderlichen Infrastruktur und Logistik
 - Sorge um Verpflegung der Teilnehmenden
- Gebäude und Räume
 - Aufnahme Teilnehmer-Anregungen zu Raumausstattung
 - Steigerung der Qualität der Unterrichtsräume
 - Renovierung und Umgestaltung von Gebäude und Räumen
 - Einrichtung Arbeitsgruppe zu Raumausstattung
 - Beschilderung der Räume

Aufbauorganisation

- Dokumentation
 - Dokumentation der Kontakte zu den Teilnehmenden
 - Dokumentation der Kursleitereinstellungsgespräche
 - Dokumentation der Kursleiterfortbildung
 - Dokumentation verschiedener Sitzungen in Form von Protokollen
 - Dokumentation von Arbeitsabläufen in Handbuch
 - Erstellung Handbuch Arbeitsabläufe
 - Steigerung der Dokumentation insgesamt
- Vernetzung der Organisationsangehörigen
 - Annäherung von Verwaltung und Pädagogik
 - Intensivierung und Optimierung der Kooperation und des Austauschs zwischen Dozenten und Einrichtungsleitung
 - Intensivierung des Austauschs der Dozenten untereinander
- Strategiebezogene Veränderung von Fortbildung und Qualifizierung der Mitarbeitenden
- Veränderung der personellen Strukturen und Abbau von Hierarchien
- klarere Strukturierung und Transparenz der Tätigkeiten

Ablauforganisation

- **Bedarfserkennung**
 - Eingehen auf Interessen der Teilnehmenden
 - Intensivierung und Systematisierung der Teilnehmendengewinnung
 - Erkundung der Bedürfnisse der Teilnehmenden über Umfrage
 - Bereitstellung von Informationsflyern in verschiedenen Sprachen
 - Einführung Onlineanmeldung und Kartenzahlung
 - Reflexion über potentielle Teilnehmende/Zielgruppen

• **Programmplanung**

- Verbesserung Qualität Ankündigungstexte
- Differenzierung des Programmangebots
- Visualisierung von Schlüsselprozessen in der Planung
- Ausrichtung Kursangebote (-zeiten/-strukturen) an Interessen der Teilnehmenden

• **Werbung und Öffentlichkeitsarbeit**

- Erstellung Informationsflyer in verschiedenen Sprachen
- Publikation fremdsprachlicher Informationen auf Homepage
- Einführung Newsletter
- Abdruck Mitarbeiterqualifikation im Programmheft

• **Anmeldung und Beratung**

- Erweiterung Service
 - Einführung Treuebonusaktion
 - Ermöglichung von Raten- und Kartenzahlung
 - Differenzierung des Anmeldeverfahrens
 - Ermöglichung Onlineanmeldung
 - Erweiterung Anmeldezeit
 - Verbesserung Telefonservice
 - Einführung Abendpräsenz
- Kundenkommunikation
 - Intensivierung der Einzelbetreuung (Einzelgespräche) des Teilnehmenden
 - Steigerung der (Kunden-)Freundlichkeit
 - Öffnung und Kürzung der Kommunikationswege für Teilnehmer, Reduktion von Bürokratie
 - Systematisierung des Beratungsablaufs
 - Beschäftigung mit Kundenkommunikation
- Fortbildung Mitarbeitende der Anmeldung

• **Veranstaltung**

- Veranstaltungsplanung
 - Verbesserung der Organisation der Unterrichtsvorbereitung
 - Erhöhung der Teilnehmerorientierung in der Planung von Unterricht
 - Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Überarbeitung und Weiterentwicklung des Unterrichtskonzepts
- Veranstaltungsdurchführung
 - Erhöhung der Teilnehmerorientierung in der Durchführung von Unterricht
 - Abfrage von Teilnehmererwartungen zu Kursbeginn
 - Verbesserung von Lernergebnis und Lernatmosphäre
- Möglichkeit der Nacharbeitung verpassten Unterrichts
- Qualifizierung der Kursleitenden

- **Evaluation**

- Evaluationsverfahren
 - Einführung von Evaluationsbögen
 - Intensivierung von Evaluation
 - Systematisierung des Evaluationsverfahrens
 - Modifikation der Kundenbefragung/Zufriedenheitsevaluation
- Beschwerdemanagement
 - Simplifikation und Veränderung des Beschwerdemanagements
 - Strukturierung des Beschwerdemanagements
- Selbstevaluation/Selbstreflektion
 - Steigerung der Selbstkontrolle durch Einholen von Feedback bei den Teilnehmenden
 - Evaluation und Reflektion des eigenen Handelns
- Fremdevaluation
 - Teilnehmerumfrage in Auftrag gegeben
- Nutzung der Definition gelungenen Lernens als Evaluationsinstrument

- **Ablauf unspezifisch**

- Optimierung von Abläufen
- Arbeitsabläufe überdacht und verändert
- Ritualisierung und Standardisierung von Abläufen
- Bewusstwerden über Abläufe
- Entbürokratisierung der Abläufe

Anhang 3: Interview-Abstracts

Abstract EA, IP1

EA, IP1 ist seit 1972 in der Einrichtung tätig. Heute ist EA, IP1 für die Bereiche Sprache, pädagogische Leitung und Qualitätsentwicklung zuständig. Studiert hat EA, IP1 Publizistik und Romanistik und absolvierte anschließend ein Volontariat. Zunächst war EA, IP1 als Redakteurin tätig, bevor sie in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ging.

In der Einrichtung ist sie stellvertretende Direktorin nach dem Direktor EA, IP2. Neben der Qualitätsentwicklung ist es für sie von besonderer Relevanz, die neuesten Entwicklungen in der EB/WB zu beobachten (Aufgabe in der Einrichtung).

Seit anderthalb Jahren leitet sie kommissarisch noch den Bereich Gesellschaft und Politik, was ihr sehr viel Spaß macht.

Gefragt nach einer typischen Arbeitswoche, bezeichnet sie diese als „Wundertüte“ (Z 229) und meint, „nichts ist gleich, also jeder Tag ist anders“ (Z 228).

Auch die direkte Lernberatung für Teilnehmende zählt zu ihren Aufgaben.

Mit ihrer Zusatzqualifikation zur interkulturellen Trainerin hat sie ein Ausbildungskonzept für Mitarbeitende der Stadtverwaltung entworfen und ist in diesem Zusammenhang auch noch als Dozentin tätig.

Es fällt im Interview auf, dass EA, IP1 häufig darauf verweist, dass ich das ein oder andere entweder von EA, IP2 gehört oder von EA, IP3 morgen noch hören werde. Folglich reißt sie viele Themen nur an, ohne sie weiter oder genauer auszuführen. Gefragt nach den Menschen in der Einrichtung, berichtet sie von vielen weiblichen Teilnehmerinnen, eher älteren Zeitgenossen, was an dem hohen Altersdurchschnitt der Stadt A liege. Ziel ist es in der Einrichtung, in Zukunft „mehr Migranten und Migrantinnen im Allgemeinen an Bildung heranzuführen“ (Z 471-472).

Der Teilnehmerbegriff ist für sie geläufiger und stimmiger als der des Kunden.

In Kontakt mit Teilnehmern kommt sie ständig, dazu äußert sie, „ohne die Teilnehmer wäre die VHS nicht mehr existent“ (Z 530-531). Sie führt eine wöchentliche vierstündige Sprechstunde, in der Teilnehmende direkt zu ihr kommen können.

Für das zentrale Beschwerdemanagement der Einrichtung ist sie ebenfalls zuständig.

Über das LQW System und das damit verbundene Qualitätsmanagement beschäftigt sie sich auch immer gedanklich mit den Teilnehmenden, was ihrer Ansicht nach gerade bei einem lernerorientierten Verfahren obligatorisch ist. Sie spricht sich in diesem Kontext dafür aus, die

Teilnehmenden stärker in Qualitätsmanagementprozesse einzubinden, was in der Einrichtung bislang nicht der Fall gewesen sei.

Bezogen auf die Ausstattung der Räume, sei der Teilnehmende zu berücksichtigen, indem in der Einrichtung überlegt werde „wie sehen Teilnehmer das, was brauchen Teilnehmer, was ist erwachsenengerecht in der Ausstattung“ (Z 669-670). Auch gemeinsam mit Kursleitenden reflektiert sie über die Teilnehmer-Erwartungen und Bedürfnisse.

Kommunikation, Internetauftritt, Programmheft und Newsletter seien Bereiche, „wo wir immer gedanklich den Lerner mit dabei haben“ (Z 704-705). Auffallend ist, dass EA, IP1 häufig nicht von sich alleine, sondern von den Mitarbeitern im Gesamten in „Wir-Form“ spricht.

Wirkungen beziehungsweise Veränderungen bezogen auf den Teilnehmenden hervorgerufen durch LQW sind ihrer Ansicht nach:

- Die Umfragen zur Teilnehmer-Zufriedenheit, der Bekanntheitsgrad der Institution bei Nichtteilnehmern
- Die Nennung des Lernfortschrittes im Programmheft
- Das Mitarbeiterverzeichnis mit den Qualifikationen der Kursleitenden
- Insgesamt mehr Transparenz für Teilnehmende
- Differenzierteres Anmeldeverfahren
- Führte zu mehr Reflektionen im Haus insgesamt
- Schlüsselprozesse in der Planung visualisiert
- Renovierung, Restauration im Haus
- Freundliche Frauen in der Anmeldung
- Kundenverständnis mehr da, ergo: Lerner steht viel mehr im Mittelpunkt als früher (vor LQW)
- Kundenfreundlichere Öffnungszeiten
- Systematisierteres Fragebogensystem
- Reflexion über Zielgruppen (Erkenntnis: ältere Generation wichtig, aber auch um junge bemühen)
- Infoblätter in sieben Sprachen

Insgesamt schildert sie eine sehr positive Einstellung durch LQW und erachtet Qualitätsentwicklungsmanagement als „ganz was wichtiges in jeder Institution“ (Z 837).

Abstract EA, IP2

EA, IP2 ist Leiter der VHS. Er ist 61 Jahre alt. Seine berufliche Ausbildung beläuft sich auf zwei Abschlüsse, einmal ein Studium in Wirtschaftswissenschaften und einmal Diplom-Handelslehrer mit zweitem Staatsexamen.

Nach seinen Aufgabenbereichen befragt, gibt er selbst die Angabe „Mädchen für alles“ (Z 86). Diese Angabe ist ungewöhnlich, erwartet man solch eine Aussage doch eher von einem Zivildienstleistenden oder Praktikanten, der für alle greifbar ist und weniger von einem Einrichtungsleiter, der alle Fäden in der Hand hat und den Mitarbeitern sagt, was sie zu tun haben.

Im Verlauf des Interviews schweift EA, IP2 immer wieder vom Thema der eigentlichen Frage ab und berichtet allgemein und abstrakt von der Einrichtung und ihren Vernetzungen. Häufig spricht er von großen Projekten (Dome, Migranten) und nicht von Einzelaufgaben, die speziell sein Tätigkeitsfeld umfassen. Er spricht, wie als Leiter angenommen werden kann, sehr repräsentativ, allgemein über die Einrichtung. Und insgesamt sehr positiv.

Im Laufe des Interviews bringt er seinen Führungsstil deutlich zur Sprache. Er verfährt nach der Devise, die Mitarbeiter selbständig arbeiten zu lassen: „Da redet Leitung in der Regel nicht rein“ (Z 191). Sein als Laissez faire zu bezeichnender Führungsstil lässt sich auch daran ablesen, dass er Leitungsaufgaben innerhalb so genannter Sparten an einzelne Mitarbeiter überträgt. Dies erfolgt, wenn er selbst im Gremium sitzt, was gelegentlich zu Irritationen seitens einzelner Mitarbeiter führt. Konsens ist ihm in der Zusammenarbeit mit seinen Mitarbeitern „sehr wichtig“, dabei stellt er sich keineswegs in der Hierarchie über seine Mitarbeiter: „Auch dem Leiter fällt keine Zacke aus der Krone, wenn er Argumente des Gesprächspartners aufnimmt und akzeptiert.“ (Z 233-234).

Als die Kunden-/Teilnehmerthematik im Interview angesprochen wird, wird deutlich, dass EA, IP2 sich intensiv (direkt und auch über Befragungen) mit seinen Teilnehmern und Kunden auseinandersetzt und genau Bescheid weiß, wer kommt, spricht, wen die Einrichtung erreicht und wen vielleicht nicht und warum das so ist. Er gibt im Interview konkrete Einschätzungen zu den Motiven, mit welchen die Leute in die VHS kommen, ab und auch darüber, warum bestimmte Menschen nicht kommen. Er kümmert sich direkt um die Teilnehmer, indem er Beratung selbst durchführt, was eher unüblich ist für einen Leiter. Aus dieser direkten Beratung bringt er mehrmals Fallbeispiele im Laufe des Interviews. Neben der direkten Beratung kommt er selbst nur dann in Kontakt mit den Teilnehmern, wenn

„irgendwas schief läuft“ (Z 502). Im Haus ist er den Teilnehmern bekannt und für diese auch jederzeit ansprechbar, was auf einen niedrighschwelligigen Zugang hindeutet.

Insgesamt versteht er seine Einrichtung als „kommunales Dienstleistungsunternehmen“ (Z 441), und den Kunden als „König“ (Z 454), was aber in einem längeren Zeitabschnitt erst habe wachsen müssen.

Gefragt nach Veränderungen in seinem Handeln, bezogen auf den Teilnehmenden in Folge der LQW-Testierung, gibt er eher abstrakte Veränderungen an: Vieles sei systematischer geworden, alles werde dokumentiert. Einzelne Bereiche, in denen es zu Veränderungen kam, betreffen die Infrastruktur (Z 637), die Abendpräsenz (Z 679), das Beschwerdemanagement (Z 663). LQW bezeichnet er als eine „gewachsene Sache“ (Z 660), die zur „Gewohnheit“ (Z 668) geworden ist. Veränderungen, die in seinem eigenen Handeln liegen, erwähnt er nicht.

Insgesamt hat sich EA, IP2 sehr viel Zeit (80 Minuten) für das Interview genommen und bereitwillig aus seinem Arbeitsalltag erzählt.

Abstract EA, IP3

EA, IP3 ist die Verwaltungsleiterin an der VHS A. Diese Funktion existiert nicht üblicherweise an Volkshochschulen oder Bildungseinrichtungen und ist abhängig von der Anzahl der Mitarbeitenden in der Verwaltung. In der Erwachsenenbildung ist EA, IP3 seit 1978 tätig und seit diesem Zeitpunkt auch in der jetzigen Einrichtung. Sie ist Beamtin im mittleren Dienst und hat dann die gehobene Laufbahn gemacht mit dem Abschluss Verwaltungswirtin. EA, IP3 ist 56 Jahre alt.

Als Verwaltungsleiterin ist EA, IP3 für die Finanzen der Einrichtung zuständig und für das Gebäude: „Alle Verwaltungsabläufe bündeln sich hier in meiner Person“ (Z 73). Sie ist verantwortlich für das Verwaltungspersonal, die Personalführung und führt in dieser Funktion die Mitarbeitergespräche. Darüber hinaus ist sie immer bemüht, Schnittstellen des pädagogischen Bereichs und des Verwaltungsbereichs herauszustellen und diese optimal zu koordinieren. Die Kooperation mit dem pädagogischen Bereich ist für sie von besonderer Relevanz.

Der Bereich Controlling fällt ebenfalls in ihren Zuständigkeitsbereich: „Einmal das Controlling der Zahlen, wie sind die Wirtschaftszahlen, wie läuft der Cafeteriabereich, wie ist die Kundenkommunikation“ (Z 114-116). Hier fällt auf, dass EA, IP3 bereits zu Beginn des Gesprächs selbst den Begriff Kunden verwendet, wenn sie von den Teilnehmern der Einrichtung spricht (Z 117-118).

Im Gespräch berichtet EA, IP3 ausführlich über die verschiedenen Finanzquellen die VHS betreffend.

Volkshochschulübergreifend ist sie im Gremium Landesverband der Volkshochschulen im Organisations- und Finanzausschuss.

Nach einem typischen Arbeitsalltag gefragt, antwortet sie: „Jeder Tag ist anders.“ (Z 219)

Die Zahlenabläufe betreffend ist sie unterschiftsberechtigt. Insgesamt berichtet sie, dass sie ihren Beruf sehr schön findet und „sehr spannend, ganz viel auch mit Menschen“ (Z 237) zu tun hat.

Koordination der verwaltungstechnischen Abläufe bezüglich der Kursleiterakquise und -einstellung sowie -bezahlung etc. fällt ebenfalls in ihren Aufgabenpool, wobei sie hier eher eine Kontrollfunktion inne hat.

Menschen, die in die Einrichtung kommen, sind aus ihrer Sicht die „Bandbreite der Bevölkerung Mülheims“ (Z 316). Also vom Professor, über den Langzeitarbeitslosen und Führungskräfte bis hin zu vielen Rentnern, aber auch Schülern mit Migrationshintergrund und Jugendlichen.

Mit den unterschiedlichen Teilnehmerbegriffen geht sie sehr versiert um und benennt von selbst einige Begriffe, wie potentielle Kunden, Teilnehmer, Kunden etc.

Direkten Kontakt zu Teilnehmern hat sie meist dann, wenn es Probleme gibt und eine Beratung nicht zum gewünschten Erfolg führt. Aber auch wenn sie über den Flur geht (Z 358) hat sie immer mit den Kunden zu tun, die sie inzwischen kennen. Insbesondere bei Einzelveranstaltungen, wie eine jährlich stattfindende Adventsmatinee oder die Semestereröffnungen, kommt sie direkt in Kontakt mit den Teilnehmenden der Einrichtung. Sie findet es „sehr schön“, dass man sich untereinander (Teilnehmer und Kursleitende) kennt: „Das sind Kontakte, die sind auf der persönlichen Ebene“ (Z 372-373).

Gedanklich beschäftigt sie sich in Koordinatorensitzungen mit den Teilnehmenden.

Im Bereich Ressourcenarbeit und Rahmenbedingungen liegen viele ihrer Aufgabenbereiche.

Im Bereich Prüfung behält sie die Oberhand, das heißt, dass sie schaut, „welche Prüfungen machen wir, wie viele Prüfungen sind abgelaufen, wie sind die finanziell gedeckt und, und, und“ (Z 581-582).

LQW sieht sie insgesamt als sehr gewinnbringend an für das Haus. Andererseits thematisiert sie auch, wie schwer es sei „alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ins Boot zu kriegen“ (Z 607). Qualitätsmanagement ist für sie persönlich etwas Selbstverständliches und nichts Fremdes (Z 617).

Gefragt nach den Veränderungen im Rahmen von LQW, bezogen auf den Teilnehmenden, spricht sie folgende Punkte an:

- Es wird geschaut, dass der Teilnehmer mehr Kunde ist, man kommt ihm mehr entgegen, z.B. bei Ratenzahlungen, Ermäßigungen oder der Onlinebuchung und den Anmeldezeiten (Z 647-653)
- Im Bereich Evaluation oder Bedarfssicherung wurden Evaluationsbögen eingeführt (Z 677)
- Ablauforganisation, Mitarbeitergespräche (Z 679)
- Das Beschwerdemanagement wurde mehr strukturiert (Z 691)
- Das Programmheft wird zwei Mal jährlich herausgegeben, vorher wurde es nur ein Mal im Jahr heraus gebracht
- Im Bereich Controlling wird bewusster Bericht gemacht (Z 770)
- Geschäftsprozessoptimierung
- Beziehungen zwischen den einzelnen Mitarbeitern wurden verbessert (Z 803)
- Mitarbeitergespräche finden regelmäßiger statt (Z 853)
- Mitarbeiterschulungen werden häufiger besucht (Z 866-867)

Sie betont aber auch, dass nicht alles eine Folge von LQW ist, sondern auch „aufgrund der Technik“ (Z 658) passierte. Durch LQW und allgemein den Organisationsprozess sind „Verwaltung und Pädagogik näher zusammengedrückt“ (Z 782).

Teilnehmer merken ihrer Ansicht nach etwas von den Qualitätsbemühungen zum Beispiel an neuen Tischen und Stühlen (Z 827).

Abstract EA, IP4

EA, IP4 ist seit zehn Jahren hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter an der VHS. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist er seit gut 20 Jahren tätig. Studiert hat er Romanistik mit dem Schwerpunkt Französisch auf Lehramt und Sport dazu. Er ist 52 Jahre alt.

An der VHS ist er speziell für den Fremdsprachenbereich, der elf Sprachen umfasst, verantwortlich. Zusätzlich ist er für den Bereich Neue Medien der Beauftragte.

Im Laufe des Gesprächs äußert er an mehreren Stellen Kritik am Bildungssystem allgemein, vor allem aber macht er seinem Unmut über den LQW-Testierungsprozess in der Einrichtung Luft. Die Kritik an LQW zieht sich durch das gesamte Gespräch, wobei er dabei immer auf seine eigene Position verweist und für sich spricht, nicht für die gesamte Belegschaft.

Typische Aufgaben in seinem Bereich sind die Erschaffung von Angeboten immer in Verbindung mit den neuen Medien, die Kursplanung, Planungsgespräche mit den insgesamt

40 bis 50 Lehrenden sowohl in Form von Einzelgesprächen als auch in Form von Planungssitzungen. Insgesamt hat im Sprachensystem nach seinen Angaben Vieles einen „Fortsetzungscharakter“ (Z 157). Neue Zielgruppen zu erreichen, ist ein aktuelles Ziel von ihm. Dienstreisen zählen ebenfalls zu seinen Aufgaben, insbesondere zu Treffen mit Kollegen des Fremdsprachenbereichs aus anderen Volkshochschulen. Diese Kooperation ist für ihn sehr wichtig, da oftmals auch Lizenzen gemeinsam erworben werden. In Bezug auf die neuen Medien hat er die Schaffung eines multimedialen Sprachlernzentrums veranlasst. Dabei handelt es sich um einen Raum, der mit speziellen PCs ausgestattet ist, die auch jederzeit weggeklappt und ausgeschaltet werden können während des Unterrichts. Eine Lernplattform hat er auch federführend eingeführt, zu der er auch die Kursleitenden regelmäßig schult und Marketing für die Plattform betreibt. Active Boards gehören ebenfalls zu seinen Errungenschaften im Bereich Neue Medien. Für die Auswahl der Kursleitenden in seinem Sprachenbereich ist er verantwortlich und legt dabei auch Wert darauf, dass die Bewerber im Umgang mit neuen Medien versiert sind. Lernberatung führt er ebenfalls durch.

Die Menschen, die in die Einrichtung kommen, sind für ihn vor allem langjährige Teilnehmende.

Zahlreiche Dinge setzt er im Gespräch auf eine höhere politische oder gesellschaftliche Ebene. Zum Beispiel, wenn er konstatiert, dass bei der jungen Generation „ein viel größeres ökonomischeres Lernen“ (Z 379) stattfindet.

Der Kundenbegriff ist für ihn der Hauptbegriff noch über dem neutraleren (Z 403) Teilnehmerbegriff. Kundenorientierung sei ihm „sehr wichtig“.

Kontakt zu den Teilnehmern hat er regelmäßig bei Neustarter-Gruppen, wenn er sich im Kurs als Ansprechpartner vorstellt. Persönlich in der Sprechstunde oder auch telefonisch bearbeitet er die Anfragen der Teilnehmer. Über die Feedbackbögen hält er ebenfalls Kontakt zu den Teilnehmenden sowie über eine Teilnehmerversammlung, die es früher regelmäßig gab, heute aber nicht mehr so gut besucht wird von Seiten der Teilnehmenden und deshalb häufig ausfällt. Auch über die Gespräche mit den Dozenten über die Teilnehmenden hält er indirekten Kontakt zu diesen.

Als das Gespräch stärker auf das Thema LQW fokussiert wird, lässt er all seinen Ärger über das System, das seines Erachtens nach nur „ein System um des Systems Willen“ (Z 561-562) war, heraus. Viele Veränderungen im Volkshochschulbereich, wie z.B. Internet, Online Anmeldung, Newsletter, wären auch ohne LQW gekommen und seien daher nicht auf LQW rückführbar; „Dafür brauchte ich kein LQW, sondern gesunden Menschenverstand. Das war ein riesiges Diskussionssystem mit vielen schönen Dingen, aber extrem

ressourcenerschöpfend, nervend dann auch...“ (Z 567-569). Die Zusammenarbeit von Pädagogik und Verwaltung wäre für ihn überhaupt nicht gewinnbringend, sondern eher zeitraubend für beide Seiten. Insgesamt seien auch die Gruppen zu groß gewesen. Auch am Selbstreport äußert er seine Kritik: „Da steht unheimlich viel drin, Papier ist geduldig“ (Z 586). Weiter kritisiert er, LQW sei zu abstrakt, ließe zu große Spielräume und der Überblick gehe dabei verloren.

Ihm ist nicht bekannt, warum überhaupt LQW als System gewählt wurde. An einer Stelle betont er, dass in Diskussionen und Ideenentwicklung bezogen auf Infrastruktur „keine einzige Veränderung [...] eingetreten“ (Z 659-660) sei.

Die Frage, ob denn die Teilnehmer etwas von LQW merken können, beantwortet er mit einem klaren „Nein“ (Z 694).

LQW müsste seiner Ansicht nach kleiner strukturiert sein (Z 721) und projektorientierter sein (Z 785).

In den vergangenen Jahren eingetretene Veränderungen bezüglich seiner Arbeitsabläufe hat er „irgendwie selbst verändert“ (Z 759), nicht aufgrund von LQW.

Insgesamt stehe er seit dem Prozess „überhaupt Testaten und Zertifizierungen sehr skeptisch gegenüber, da bin ich jetzt ganz ganz vorsichtig geworden.“ (Z 822-823)

Seine Position gegenüber LQW steht in einem drastischen Gegensatz zu den drei anderen Gesprächen in der Einrichtung. Es wird deutlich, dass ich ihn speziell als Gesprächspartner nur zugewiesen bekommen habe, weil viele andere Kollegen zu der Zeit im Urlaub waren.

Abstract EB, IP1

EB, IP1 ist seit 2008, also seit rund zwei Jahren, in der VHS tätig. Die Ersttestierung hat sie demnach nicht miterlebt, die Retestierung aber vollständig. LQW selbst ist ihr bereits von ihrer früheren Tätigkeit in der Landeszentrale für politische Bildung bekannt. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache war sie davor beim DAD als Lektorin beschäftigt. Studiert hat sie Pädagogik auf Magister mit dem Hauptfach interkulturelle Pädagogik und den Nebenfächern Religionswissenschaft und Ethnologie. Als Zusatzstudium wählte sie Deutsch als Fremdsprache. Sie ist 33 Jahre alt.

In der VHS ist sie als HPM für die beiden Fachbereiche Deutsch als Fremdsprache sowie Kultur und Gestalten zuständig, wobei ersterer eindeutig größeres Arbeitspensum umfasst als letzterer. Über den Fachbereich Deutsch als Fremdsprache hat sie öfters Kontakt zum Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge, die die Maßnahmen mitfinanzieren. Weitere Aufgabenbereiche sind Kursleitereinstellungen (hier hat sie mehr Verantwortung, da

die Kursleiter größtenteils hauptberuflich davon leben), Aufnahme von neuen Angeboten, Beratung der Teilnehmenden. Diese Einzelberatung ist etwas Spezielles, da sie Einstufungen nach Sprachniveau vornehmen muss, um die Teilnehmer den entsprechenden Integrationskursen zuzuweisen. Diese Beratungen sind sehr zeitaufwändig, weshalb sie auch zwei Mal wöchentlich einen halben Tag nur Beratung anbietet. Drittmittelinwerbung ist ebenfalls einer ihrer Tätigkeitsschwerpunkte im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Hieraus entstehen immer wieder Kooperationsprojekte, wie die soziale Stadt (Z 183ff).

Ein weiteres Aufgabengebiet sind die Einbürgerungstests, die sie als einzige Stelle in der Stadt durchführt und die ebenfalls sehr zeitaufwändig sind. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache betreut sie insgesamt 300 Teilnehmer. Projekte, die vom Europäischen Sozialfond (ESF) finanziert werden, betreut sie ebenfalls, was mit viel „Papierarbeit“ verbunden ist (Z 379).

Im Kulturressort macht sie die übliche Arbeit, wie Programmentwicklung, Angebotsplanung, Kursleitereinstellung.

Während des Gesprächs lacht die Interviewpartnerin sehr häufig während ihrer Redephasen.

Menschen, die in die Einrichtung kommen, trennt sie in die Gebiete Kultur und Deutsch als Fremdsprache. In ersterem kommen größtenteils Frauen, viele Ältere, die deutsche Mittelschicht. In letzterem sind es ebenfalls ältere, aber hauptsächlich Migranten in einzelnen Kursen, wie z.B. Tanzkurse, kommen auch jüngere, hier meint sie 40-50 Jährige (Z 412). 50 Prozent der Deutsch als Fremdsprache Teilnehmer sind Hartz IV Empfänger.

Die Unterscheidung der Begriffe Kunde und Teilnehmer ist für ihre Arbeit bisher nicht relevant. Sie habe sich darüber noch nie Gedanken gemacht, stellt aber im Gespräch fest, dass sie häufiger von Teilnehmern spricht als von Kunden.

In Kontakt kommt sie mit den Teilnehmern hauptsächlich über die Einzelberatung in Zusammenhang mit den Einbürgerungstests sowie den Einstufungen. Darüber hinaus bei Beschwerden, Prüfungen, Kundenbefragungen und Einzelveranstaltungen, wie z.B. Vernissagen.

Gedanklich beschäftigt sie sich mit den Teilnehmern, wenn sie Rückmeldungen aufnimmt und Wünsche zu realisieren versucht. Sie versucht sich in die Rolle der Teilnehmer gedanklich hinein zu versetzen, „in dem Sinne, in dem ich denke, wie wäre ich als Teilnehmer, also wenn ich ein neues Programm plane. Dann denke ich, okay, das Angebot, fände ich das auch interessant, wenn ich Teilnehmer wäre.“ (Z 594- 597)

Veränderungen, bezogen auf den Teilnehmern, hervorgerufen durch LQW. kann sie nur bedingt nennen, da sie ja noch nicht so lange in der Einrichtung beschäftigt ist. Dennoch

konstatiert sie, dass durch LQW „Vieles“ systematisiert wurde und allgemein „Vieles“ mehr ins Bewusstsein rückte. Die „Interdependenz von Kundenkontakt und auch Kundenbindung“ (Z 637-638) wurde ihrer Meinung nach strukturierter. Sie erwähnt „Flussdiagramme“ (Z 730) in Zusammenhang mit LQW. Zu dem Bereich Unterrichtshospitationen, wie man diese qualitativ verbessern könnte, hat LQW im Modell keine Vorschläge, was sie als Leerstelle des Modells anführt (Z 745-753).

Insgesamt hat sie eine positive Einstellung zu LQW und erachtet das Modell als äußerst sinnvoll für Weiterbildungseinrichtungen.

Abstract EB, IP2

EB, IP2 ist Pädagogische Mitarbeiterin, Qualitätsbeauftragte und stellvertretende Leiterin der VHS. Sie ist zuständig für den Fachbereich Gesundheit und für ca. 50 Prozent des Fachbereichs Gesellschaft, Geschichte und Politik. Sie hat eine dreiviertel Stelle. Studiert hat sie Lehramt und Psychologie. Seit 1983 ist die 54-Jährige in der Einrichtung tätig und seit 1980 in der Erwachsenenbildung.

Als weiteren Aufgabenbereich zählt sie auf, dass sie sich um die Internetpräsenz der VHS kümmert (Z 37-38). In ihrer Funktion als Fachbereichsleiterin macht sie das Kursprogramm, entscheidet welche Kurse angeboten werden, welche Kursleitenden beschäftigt werden, welche Struktur die Kurse haben und ist zuständig für die Raumbelugung und die Akquisition. Im Rahmen der stellvertretenden Leitungsfunktion vertritt sie den Leiter in dessen Abwesenheit und steht in enger Koordination mit ihm, was Pädagogik, Finanzen und Geschäftsführung anbelangt. Als Qualitätsbeauftragte war sie sowohl für die Erst- als auch für die Retestierung verantwortlich und auch für das Aufsetzen des Selbstreports. Darüber hinaus war sie auch dafür zuständig, „dass der Prozess hier in der Einrichtung einfach am Leben gehalten wird und läuft, und wir beständig bemüht sind, unsere Qualität zu verbessern“ (Z 85-86).

Auf die Frage nach einem typischen Arbeitsalltag gibt sie an: „Die Alltäglichkeit der VHS besteht im Wesentlichen darin, dass es keine gibt. Jeder Tag ist wirklich anders.“ (Z 138-139) Menschen, die in die Einrichtung kommen, seien zu Dreivierteln Frauen und vor allem „diejenigen, die bildungsgewohnt sind“ (Z 153). Einen Schwerpunkt gebe es bei 35- bis 55-Jährigen. Bildungsferne zu erreichen, ist ein Ziel, das innerhalb der Einrichtung immer wieder versucht wird, zu erreichen.

Teilnehmende sind auch gleichzeitig Kunden, so ihre Einschätzung. Es ist für sie von besonderer Relevanz, dass die Menschen in der Einrichtung auch wie Kunden freundlich

behandelt werden. Adressaten sind für sie, „die, die wir noch nicht erreicht haben oder nicht erreichen.“ (Z 200-201)

Im Rahmen der Fachbereichsleitung und bei der Kundenbefragung an einem Tag im Semester kommt sie in Kontakt mit den Teilnehmenden. Sie bemüht sich, in jeden Kurs ein Mal reinzuschauen. Bei der Befragung werden die Kunden direkt angesprochen: „Sind Sie mit Ihrem Kurs zufrieden, sind Sie mit unserem Angebot zufrieden, was könnten wir besser machen“ (Z 232-233).

Innerhalb der Kursplanung beschäftigt sie sich gedanklich mit den Teilnehmern. Dabei wird auch reflektiert, ob die „Raumsituation angemessen oder die Kursleitung kompatibel mit der Teilnehmergruppe“ (Z 259-260) sind. Überlegungen, wie, ‚wie muss die Programmankündigung formuliert sein, dass jemand das versteht und sich angesprochen fühlt‘, fließen in diesem Kontext mit ein. Hier findet sie das LQW Modell auch äußerst passend (Z 268). Wichtig ist ihr bei der gedanklichen Beschäftigung mit den Teilnehmenden, dass sie sich in dessen Rolle versetzen kann (Z 278-281).

Veränderungen durch LQW fallen zusammen mit Veränderungen, die durch den Leiterwechsel bedingt wurden. Ein Wandel von dem Verständnis eines Amtes hin zu einer kundenfreundlichen Bildungseinrichtung hat stattgefunden. VHS wird als „Servicebetrieb“ (Z 336) betrachtet. „Das ist schon ein völliges Umdenken gewesen.“ (Z 342-343) Auch „weg von so einem Selbstverständnis als Schule für Erwachsene oder als Amt, hin zu wirklich einer relativ flexiblen Einrichtung, die möglichst alle Weiterbildung für alle, die sich weiterbilden wollen, anbietet.“ (Z 553-555) Bei der Programmplanung wird insgesamt viel mehr vom Lernenden aus gedacht, was früher nicht so gewesen sei (Z 380). Dazu kommt, dass durch LQW der Lerner noch stärker im Mittelpunkt stehe (Z 399-400).

Von Beginn an war sie begeistert, Qualitätsentwicklung zu betreiben und hat LQW als Chance begriffen, „ein strukturiertes auf Weiterbildung auf Volkshochschule zugeschnittenes Modell der Organisationsentwicklung an die Hand zu kriegen“ (Z 420-422).

Ihre Rolle als Qualitätsbeauftragte sieht sie in der Motivation der Kollegen und auch in der Aufnahme von Anregungen von Außen und der Umsetzung derer. LQW ist im Alltag angekommen, das heißt, ohne es LQW zu nennen, finden Überlegungen statt, die ursprünglich dem LQW Testierungsprozess entsprungen sind.

Insgesamt sei das Programm vielfältiger geworden, was unter anderem auch auf LQW zurückzuführen sei.

An manchen Stellen sei LQW aber auch etwas „sperrig“ (Z 578), was die Formalien betrifft.

Für die Teilnehmer seien ihrer Ansicht nach die Kommunikationswege offener und kürzer geworden, was diese auch bemerken würden (Z 598-599). Teilnehmende schätzten auch den Abbau von Bürokratie (Z 620).

Die Kundenbefragungen wurden im Rahmen von LQW verändert, hin zu einem eintägigen Befragen der Kunden vor Ort, was sich als praktikabler herausstellte (Z 818-836). Die daraus entstehende Wandzeitung zur Teilnehmerbefragung ist ebenfalls ein Produkt von LQW.

EB, IP2 hat eine sehr positive Einstellung gegenüber LQW und sieht es auch nicht als Zusatz- oder Zwangsarbeit an, die Qualität zu verbessern. Diese Position ist ihr wichtig, auch an die Kollegen und Kolleginnen weiter zu vermitteln.

Abstract EB, IP3

EB, IP3 ist seit September 2004 Leiter der Einrichtung. Zuvor war er nicht in der EB/WB tätig. Er ist 54 Jahre alt, studierter Soziologe und war für die Modernisierung der Stadtverwaltung zuständig.

Die Leitungsfunktion umfasst die Verantwortlichkeit für das Personal und die Führung dessen: Personalentwicklung, Personalführung und Personalmanagement (Z 136). Dazu gehört die „strategische Ausrichtung der Volkshochschule“ (Z 137), die EB, IP3 bestimmt. Weiterer Teil der Leitungsarbeit ist die Kooperation mit anderen Institutionen und die repräsentative Vertretung der Einrichtung in verschiedenen einrichtungsübergreifenden Gremien. Volkshochschulintern ist EB, IP3 noch für zwei Fachbereiche zuständig. Den einen „Arbeit und Beruf“ leitet er selbst, den anderen „Gesellschaft, Umwelt, Politik oder Geschichte“ (Z 150-151) teilt er sich mit EB, IP2. Insgesamt empfindet er seine Aufgabenbereiche als „mannigfaltig und sehr viel“ (Z 151-152) und stößt damit an die „Grenze dessen, was leistbar ist mit so einer Stelle.“ (Z 152-153)

Welche Menschen in die Einrichtung kommen, beschreibt er anhand einer im Rahmen des hessischen Volkshochschulverbandes durchgeführten „Milieuforschung“ (Z 180). Danach werden hauptsächlich Menschen, die dem Bürgertum, der unteren bis mittleren Mittelklasse angehören, erreicht, nicht aber einfache Arbeiter und bildungsferne Schichten. Daher gibt es verschiedene Bestrebungen, wie z.B. ein Premiumangebot (Z 196) und Kurse mit niedrigen Gebühren, auch die anderen Klassen anzusprechen. Erwähnenswert erscheint, dass EB, IP3 konstatiert, dass durch verschiedene von der Politik initiierte Programme, wie z.B. die Bildungsprämie und die Qualifizierungschecks, Leute kommen, „die normalerweise gar nicht bei uns Kunden sind“ (Z 201). Anhand des Programmtextes seien auch bestimmte Menschen

zu erreichen. Man müsse dafür nur wissen, welche Schlüsselworte in die Ankündigungstexte geschrieben werden müssen (Z 208-210).

Die Unterscheidung zwischen „Kunde“ und „Teilnehmer“ ist von besonderer Relevanz für EB, IP3. Mit Kunden verbindet er die, „die das Geld uns bringen, die eine bestimmte Dienstleistung von uns erwarten und erwarten können“ (Z 237-238). Im Gegensatz zu anderen Ämtern, wie z.B. Sozialamt oder Ordnungsamt, habe die VHS ein anderes Verständnis von Kunden, „denn hier war schon immer klar, wenn die Kunden nicht kommen, haben wir ein Problem.“ (Z 244-245)

In Kontakt mit Teilnehmern kommt EB, IP3 in der Fachbereichsleitung, wenn er neue Kurse eröffnet oder bestehende Kurse einmal im Semester besucht. Ganz niedrigschwellig bietet er seinen Kontakt auch an, wenn er über die Flure läuft und berichtet von positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden, an denen für ihn erkennbar ist, „dass wir eine Kundenorientierung haben, eine Dienstleistungsorientierung und dass die Kursleitungen das auch verinnerlicht haben und sich wirklich da einsetzen und kümmern.“ (Z 266-269) Darüber hinaus gibt es Einzelveranstaltungen, wie die Kursvertreterversammlungen, bei denen er anwesend ist und einen Vortrag für die Teilnehmer hält und sich deren Meinung einholt. Gedanklich beschäftigt er sich mit den Teilnehmenden „spätestens bei der Kursplanung“ (Z 313). Da wird überlegt: „Wen will ich erreichen und was brauchen die Menschen, was wollen sie, was haben sie an uns heran getragen und was habe ich für ein Gefühl aus meiner Beobachtung der gesellschaftlichen Entwicklung oder irgendwelchen Zusammenkünften. Ist die Frage, wer braucht was und wie ist es zu formulieren, dass die Menschen und wie ist es mit Inhalten zu füllen, damit die Menschen das interessant finden und davon was haben werden, dass sie am Ende sagen, ich habe was mitgenommen.“ (Z 313-319)

Auch bei seiner externen Gremienarbeit habe er den Teilnehmer stets im Kopf und frage sich dabei auch, „weshalb gibt es Volkshochschule, welchen Auftrag hat die Volkshochschule und welche Leute besuchen die Volkshochschule und welche Leute erreichen wir nicht und welche sollten wir erreichen.“ (Z 331-333)

Mit der Einführung von LQW wurde er zum Leiter der Einrichtung, da der alte Leiter ausfiel. Dabei habe er hoch motivierte Mitarbeiterinnen vorgefunden, „die ganz viel verändern wollten“ (Z 444). Dienstbesprechungen wurden eingeführt. Vor jeder Besprechung haben die Mitarbeitenden die Möglichkeit in eine Excel Tabelle Dinge einzutragen, die sie gerne besprechen möchte, die so aufgefallen sind, Probleme etc. Feedbackbögen wurden eingeführt durch LQW (Z 365). Den LQW Prozess hat er als Katalysator verstanden, „der das Ganze strukturiert bewegt hat“ (Z 449-450). Er konnte den LQW Prozess für sich nutzen, um die

VHS zu verstehen (Z 462). Die Retestierung empfand er dann allerdings als sehr zeitaufwändig und teuer, ist im Nachhinein aber „sehr froh“ darüber, wieder den Prozess durchlaufen zu haben. Dank EB, IP2, der Qualitätsbeauftragten, die darauf bestanden habe.

Teilnehmerorientierung ist für ihn auch, wenn er jemandem sagen muss, dass der Kurs für ihn nicht passt. Das ist dann für ihn „Teilnehmerorientierung und zwar einmal für die andere Gruppe und einmal auch für diese Person dort.“ (Z 420-421)

Einflussbereiche von LQW auf die Tätigkeit, bezogen auf den Teilnehmenden, sieht er in Folgendem:

- Teilnehmer durch das LQW Instrument stärker in Kundenblick genommen (Z 511)
- VHS hat sich selbst mehr als Dienstleister begriffen (Z 512)
- Mitarbeiter der Anmeldung wurden auf Fortbildung geschickt
- „dem Kunden alle infrastrukturellen und logistischen Voraussetzungen anbieten, auch von der Qualität der Kursleitung her, damit die ein positives Lernergebnis mit nach Hause nehmen können. Sich wohl fühlen hier, eine gute Lernatmosphäre vorfinden hier, das ist unser Ding. Das hat LQW, ich denke das war in den Köpfen drin, aber es kamen dann einfach noch mal Begriffe dazu.“ (Z 514-518)
- Dienstbesprechungen als allgemeine Verbesserung im Zuge von LQW (Z 530)
- Befragungen, die auch Teilnehmende bemerken
- Teilnehmende bemerken, dass die Einrichtung „unheimlich offen und freundlich und unterstützend“ (Z 554-555) ist
- Personen kommen von weiter her und sagen „wir wollten extra zu Euch in die Volkshochschule“ (Z 580-581)
- Kunden betreiben durch Mund zu Mundpropaganda Öffentlichkeitsarbeit und daher ist es wichtig, gut zu sein als VHS

Insgesamt bilanziert er den LQW Prozess als sehr positiv für sich und die Einrichtung.

Abstract EB, IP4

EB, IP4 ist als Pädagogische Mitarbeiterin seit 1978 in der VHS tätig. Schon 1975 ist sie mit Sprachkursen als Kursleiterin beschäftigt gewesen und davor machte sie Lehraufträge an der Uni. Studiert hat sie Slavistik und Europageschichte, osteuropäische Geschichte und promovierte in slavistischer Sprachwissenschaft. Seit einigen Jahren ist sie in Altersteilzeit nur noch 50 Prozent an der VHS beschäftigt.

Ihr Aufgabenbereich umfasst in der Hauptsache die Fachbereichsleitung des Fachbereichs Fremdsprachen (ausgenommen Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache). Dieser Fachbereich beinhaltet 100-120 Sprachkurse mit rund 1000 Teilnehmenden. Dazu gehören Aufgaben wie Prüfungen, Abwicklung von Prüfungen, Fortbildung der Kursleitenden, Beratung und Einstufung der Teilnehmer, Projekte und Innovationen im Fachbereich, Sprachreisen, Bildungsurlaube, Auswahl von Lehrmaterial in Zusammenarbeit mit den Kursleitenden. Neben dem Fachbereich und den dazugehörigen Aufgaben nennt EB, IP4 die „drumherum Arbeit“ (Z 79), wie z.B. Feste zu organisieren, wie das 90-Jährige Jubiläum der Volkshochschule. Als Fortbildungsbeauftragte organisiert sie die Fortbildungen für die hauptamtlichen Mitarbeitenden der VHS.

In die Volkshochschule kommen Menschen aller Art, was sie als „Spiegel der Gesellschaft“ (Z 95) bezeichnet: Bildungsnahe und bildungsferne Leute, „mit wenig Hintergrund an Weltwissen, an Bildungsniveau“ (Z 98-99). Insgesamt wird relativ wenig junges Publikum (20-30-Jährige) erreicht, bei 40 Jahren fängt das Hauptklientel an und geht bis 70, 80 Jahre.

Kunde und Teilnehmer ist für sie, wobei sie hier in „Wir“-Form spricht, ein und dasselbe. „Wir sind Dienstleistungsbetrieb hier, die Dienstleistung anbietet“ (Z 114). Von Kundenorientiertheit werde mehr geschrieben, in der gesprochenen Sprache würden aber eher die Begriffe lerner- oder teilnehmerorientiert angewandt. Der Kunde ist zwar „König“ (Z 123), komme aber nicht so als Wort vor.

In Kontakt mit Teilnehmenden trete sie jeden Tag, wenn telefonische Nachfragen zu bestimmten Angeboten an sie gestellt werden, bei Informationsabenden, bei Beratungen und Einstufungen der Teilnehmenden, die sie selbst vornimmt. „Also, da habe ich natürlich recht viel Kontakt zu unseren Lernern, Lerninteressierten, vor allem den Neuen. Da erfahre ich Vieles, was die Menschen interessiert, wollen, suchen und helfe ihnen dann auch in Beratung, das Richtige zu finden.“ (Z 136-138) In ihren Gedanken kommt der Teilnehmer dann vor, wenn sie Lehrwerksentscheidungen treffen muss, bei denen sie „nicht so einfach nehmen [kann], was mir gefällt“ (Z 177). In Gesprächen mit den Kursleitenden beschäftigt sie der

Teilnehmer ebenfalls gedanklich bezogen auf den Aspekt, „welche Teilnehmer da sind, wie die Geschwindigkeit, Lerntempo ist, wie sie Hausaufgaben machen, wo sind die Probleme.“ (Z 180-182) Sie setzt sich auch an Stellen für die Teilnehmenden ein, an denen die Kursleitenden mehr an sich denken, als an die Kundschaft (Z 194-196).

Gefragt nach Veränderungen durch LQW nennt sie, dass die Fortbildung der Kursleiter jetzt systematisch dokumentiert wird, dass eine Übersicht darüber da ist, welche Fortbildungen der Kursleitende absolviert hat. Dieses Novum helfe sehr wenig, wenn ein Kursleiter sich schlicht weigere, an Fortbildungen teilzunehmen, dann helfe auch die Dokumentation ihrer Meinung nach nichts. Die Einstellungsgespräche mit Kursleitenden werden seit LQW strukturierter und einheitlicher geführt, damit man nichts vergisst. Das hat sich ihrer Meinung nach stark verbessert gegenüber der Zeit vor LQW. Das Nachhaken bei den Kunden, die Evaluation von Kursen und die Abfrage der Zufriedenheit der Teilnehmer hat sich stark verbessert, „das haben wir auch früher nicht gemacht, das haben wir mit LQW auf jeden Fall aufgenommen“ (Z 246-247). Weitere, speziell auf den Teilnehmenden bezogene, Veränderungen gab es ihrer Ansicht nach nicht, denn „wir haben viele Sachen, denke ich mir auch vor der Testierung gut gemacht“ (Z 272-273). Und „es war immer der Teilnehmer für uns ja ausschlaggebend für die Arbeit“ (Z 276-277).

Teilnehmerorientiert zu arbeiten hat für sie hohe Relevanz, bedeutet aber nicht, „dass wir alles so machen, wie die Teilnehmer unbedingt wollen“ (Z 225). „Und für mich heißt das aber, dass ich versuche, so nah wie möglich von den Lernbedürfnissen der Teilnehmerschaft auszugehen und dementsprechend pädagogisch disponierend zu handeln“ (Z 347-349).

Im Interview gibt EB, IP4 häufig Beispiele für ihre Aussagen und verdeutlicht diese dadurch. Insgesamt beschreibt sie die erste Testierung als „sehr anstrengend“ (Z 432) und verbunden mit „viel Arbeit“, was aber auch daran liege, dass nicht nur LQW zu der Zeit eingeführt wurde, sondern auch die Leitung wechselte, die Einrichtung sich allgemein im Umbruch befand. Am Ende aber war sie sehr froh, die Testierung gemacht zu haben. Die Retestierung empfand sie leichter als die erste Testierung, „weil Vieles schon angelegt war und fortgesetzt wurde“ (Z 478-479).

Verändert hat sich für ihren Arbeitsbereich, dass sie mehr evaluiert und mehr danach schaut, was in den Kursen passiert. Insgesamt wird sich auch mehr gekümmert um „Leib und Wohl der Teilnehmer“ (Z 513-514).

Positive Rückmeldungen der Teilnehmer bekommt sie oft, aber sie denkt nicht, dass die Teilnehmer wissen, was LQW ist (Z 573) und daher positive Veränderungen auch nicht LQW zuschreiben können. Sie spricht mit einem leichten Akzent.

Abstract EB, IP5

EB, IP5 ist seit 2,5 Jahren in der Einrichtung und im Bereich Erwachsenenbildung tätig. Sie hat ihr Diplom-Sozialpädagogik Studium abgeschlossen und befindet sich momentan im Anerkennungsjahr, das die 31-Jährige an der VHS W absolviert. Ihre Stelle an der VHS ist für dieses Jahr befristet.

Ihre Aufgabenbereiche umfassen die Beratung im Rahmen des Qualifizierungsscheck und der Bildungsprämie, die Projektkoordination der Feier zum 90. Jahrestag der Volkshochschule und „ganz bodenständige Dinge“ (121), wie z.B. die Wartung des Getränkeautomaten der Einrichtung. Es gefällt ihr besonders, dass sie vom Leiter der Einrichtung in ziemlich alles mit eingebunden wird, was dieser auch zu tun hat. Denn sie interessiert sich später einmal für die Position der Leitung einer solchen Einrichtung.

Im Rahmen des LQW Prozesses hatte sie die Aufgabe, den Selbstreport Korrektur zu lesen und zu überarbeiten. Sie selbst hält Qualitätsmanagement für eine „absolut wichtige Sache“ (Z 142). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass sie sich immer wieder für ihre eigene Meinung stark macht und diese auch sehr deutlich in Abgrenzung zu anderen Meinungen betont.

Des Weiteren wurde sie beauftragt, sich um den Auf- bzw. Ausbau von Angeboten im Stadtteil AB, bezogen auf das so genannte Projekt „soziale Stadt“ (Z 158) zu bemühen.

Menschen, die die Einrichtung besuchen, sind für sie vor allem aus unterschiedlichen Kulturen. Dieses sieht sie als „gelungene Form von Mischkultur“ (Z 170) an. Weiter beobachtet sie, dass viele Ältere (55 plus) in die Einrichtung kommen und weniger Junge. Spezielle Gruppen sind z.B. Frauen, die an der „Frauenbildungswoche“ (Z 182) teilnehmen.

Die Begriffe Teilnehmer und Kunde finden beide gleichermaßen Verwendung in ihrem Wortschatz. Dabei betont sie, dass es auf den Kontext ankomme: „wenn es um Zahlen geht, um Kosten, um Dienstleistungsniveau“ (Z 204) dann verwendet sie eher den Begriff Kunde. „Und wenn es jetzt aber wirklich darum geht, dass Menschen wirklich aktiv etwas an der Volkshochschule lernen, also wirklich um die Tätigkeit, des sich etwas Aneignens, dann sind das für mich eher Teilnehmer oder politisch korrekt auch Teilnehmerinnen.“ (Z 206-209)

In Kontakt kommt sie eher wenig, nur dann, wenn sie Teilnehmende berät, auf dem Flur mitbekommt, dass Teilnehmende einen Raum suchen oder wenn sie im Servicebüro ist. Gedanklich nimmt der Teilnehmende allerdings ihrer Einschätzung nach 80 Prozent des Tages ein (Z 279). Dies ist dann z.B. bei der Planung von Kursen in Gesprächen mit den anderen Fachbereichsleitern der Fall oder bei der Planung der 90-Jahr-Feier, wenn sie überlegt, was könnte die Teilnehmenden interessieren, was langweilt eher (Z 275).

Kundenorientierung und Gastfreundschaft sind für sie von besonderer Relevanz, was sie damit begründet, dass sie selbst in der Gastronomie viel gejobbt hat während ihres Studiums.

Veränderungen, die in Zusammenhang mit LQW stehen, sieht sie in folgenden Bereichen:

- Arbeit wurde insgesamt durch LQW besser strukturiert und klarer für die Mitarbeitenden (Z 289)
- LQW hat bestimmte Dinge transparenter gemacht (Z 291)
- Definition gelungenen Lernens ist sehr wichtig gewesen, „weil das eine Basis ist, von der aus man dann einfach schauen kann, wenn man weiß, was man erreichen will, dass ist es auch einmal ein gutes Instrument, um zu schauen, haben wir es denn erreicht, wenn man das Gefühl hat, es ist rum, also man ist soweit an dem Punkt, einfach nochmal ein Instrument zu haben, um sich das genauer anschauen zu können (Z 294-298)
- Einführung eines Kiosk, an dem zeitweise Brötchen u.a. verkauft werden (Z 312ff.)
- Durch die Testierung wurden Leitfäden für bestimmte Tätigkeiten eingerichtet. Diese helfen den Menschen, ihre Aufgaben leichter zu erfüllen. (Z 325-326)

Unter Teilnehmerorientierung versteht sie, „dass ich mit meinem Handeln mich zu dem größtmöglichen Teil an den Bedürfnissen orientiere, von denen ich glaube, dass sie die Teilnehmer haben.“ (Z 335-337) Dafür bringt sie etliche Beispiele, wie z.B., dass man im Umgang mit Menschen verschiedener Bildungsbiographien sich selbst auch unterschiedlich verhält (mit einem bodenständigen Handwerker müsse man auch bodenständig reden und nicht von oben herab (Z 348)). Zur Teilnehmerorientierung zählt für sie auch, dass sie mit einem Namensschild durch das Haus läuft, um so Ansprechbarkeit für die TN zu signalisieren (Z 357). Relevant ist für sie ebenso, „dass man einen sehr höflichen, wertschätzenden und respektvollen Umgang mit den Leuten hat, wenn man Kontakt kriegt.“ (Z 368-369)

Insgesamt bewertet sie LQW auch als verbunden mit einem „enormen Aufwand“ (Z 387) und „eine ziemlich anstrengende Sache“ (Z 392), die sich aber gelohnt hat, denn „es wird auf jeden Fall auch gelebt“ (Z 396). Ihre eigene Rolle im Testierungsprozess beschreibt sie mit den Bezeichnungen „Beobachterin und Zuarbeiterin“ (Z 419).

Als Leerstelle beim LQW Modell führt sie die „Betreuung und Begleitung von Auszubildenden“ (Z 445) an.

Teilnehmende bemerken den LQW Prozess spätestens mit den Evaluationsbögen, die auszufüllen sind. Sie selbst steht diesen sehr kritisch gegenüber (Z 458-466).

Ihr Fazit ist aber, dass LQW eine richtige und gute Sache für die VHS ist.

Abstract EC, IP1

EC, IP1 ist seit 1979 in der EB/WB tätig, zunächst an der Universität, wo sie Promotion und Habilitation absolvierte. Ab 1990 wurde der Lehrstuhl der Uni im Rahmen der Wende „abgewickelt“ (Z 40). Daraufhin gründete sie 1991 gemeinsam mit EC, IP3 die GmbH, die sie heute noch gemeinsam mit ihm geschäftsführend leitet. Die Tätigkeit der 54-Jährigen in der Einrichtung umfasst 100 Prozent und ist als Selbständigkeit anzusehen. Die Einrichtung beschäftigt neun fest angestellte Mitarbeiter und 12 ständige freiberufliche Mitarbeiter. Von den neun fest angestellten Mitarbeitenden sind vier pädagogische Mitarbeiter (hier sind die beiden Geschäftsführer eingerechnet), drei Verwaltungskräfte, eine Azubi und eine Servicemitarbeiterin (Sauberkeit und Ordnung).

Die Einrichtung hat den speziellen Charakter, dass es nicht viele Einzelkurse gibt, sondern im Angebot immer ganze Projekte stehen. Diese Projekte ziehen die Geschäftsführer von Zeit zu Zeit an Land, das heißt, diese müssen beantragt werden bei Einrichtungen, wie dem Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes oder der Arbeitsagentur. Die Projekte sind auf spezielle Zielgruppen, wie ältere Langzeitarbeitslose, Migranten, Hochschulabsolventen etc., zugeschnitten. Insgesamt hat die Einrichtung zum Zeitpunkt des Interviews 13 verschiedene Einzelprojekte in Gang.

Aufgabenbereiche von EC, IP1 sind die Geschäftsführung und die unternehmerische Verantwortung. Sie muss dafür sorgen, „dass das Unternehmen immer ausgelastet ist, dass es sich rechnet.“ (Z 262-263) Dafür muss sie sich um Ausschreibungen, Wettbewerbe, Konzepterstellung bemühen und dann auch im Falle der Bewilligung eines Projektes um die Realisierung. Sie betreut außerdem die Hochschulabsolventen. An diesem Beispiel zeigt sie Aufgabenbereiche auf: Teilnehmerakquise, Teilnehmerauswahl, die Organisation der praktischen Curricula, die Personalplanung, Einbindung der Freiberufler, die inhaltliche Betreuung, die Organisation des Feedbacks von den Teilnehmenden und der Diskussion des Feedbacks im Team der Dozenten. Auch die Planung des Personal- und Raumeinsatzes zählt zu ihren Aufgabenfeldern.

Schwierig empfindet sie ihre Aufgabe in Bezug darauf, dass immer „zwei Seelen in meiner Brust“ (Z 315) existieren: „Das heißt, die ständige Herausforderung Qualitätsanspruch, und das ist ja Qualitätsanspruch, teilnehmerorientiert das durchzuführen mit dem Unternehmerischen in Übereinklang zu bringen, das ist nicht immer leicht.“ (Z 315-318)

Die individuelle Beratung der Teilnehmenden fällt ebenfalls in ihr Ressort. Sie führt auch die Erstgespräche mit den Teilnehmern, die an den Projekten teilnehmen.

In die Einrichtung kommen „Menschen, die in einer Umbruchsituation sind, das heißt, in einer Situation sich beruflich neu orientieren zu müssen oder einen Ausweg aus der Arbeitslosigkeit finden zu wollen“ (Z 367-369).

Teilnehmer werden in Gruppen, wie Migranten, ältere Langzeitarbeitslose über 50, Hochschulabsolventen und ALG II Bezieher (Z 382-384) unterteilt.

Für sie sind die Teilnehmenden auch die Kunden, wobei sie „zwei Betrachtungsebenen“ (Z 423) unterscheidet: „aus Sicht der Durchführung sind die Teilnehmer unsere Kunden, aus Sicht der Finanzierung, sind die Kunden die Auftraggeber und das sind die Institutionen, die ausschreiben.“ (Z 423-425) Hierin sieht sie auch einen gewissen Zwiespalt.

Für verwaltungstechnische Vorgänge wird eher der Begriff Teilnehmer genutzt und wenn es um die Inhalte geht, spricht sie eher von Kunden.

Hauptsächlich über die Einzelgespräche kommt sie in direkten Kontakt mit den Kunden, für die sie dann die Erstkontaktperson darstellt. In Eröffnungs- sowie Abschlussveranstaltungen kommt sie ebenfalls in Kontakt mit den Teilnehmern. Gedanklich beschäftigt sie sich zum Beispiel „früh beim Zähneputzen“ (Z 480) mit dem Teilnehmer, da kommen ihr die besten Gedanken und Einfälle.

Teilnehmerorientierung ist für sie „optimale Hilfestellung zu geben, je nachdem in welchem Projekt und in welchem Stadium derjenige zu uns kommt“ (Z 510-512).

Die Einführung von LQW beschreibt sie als äußerst schwierig. Besonders das Vokabular von Modellseite, die Methodik und die sehr formelle Vorgehensweise seien schwer herunter zu brechen gewesen, vor allem auf so einen kleinen Geschäftsbetrieb, wie der ihrige. An manchen Stellen habe sich für sie auch die Sinnhaftigkeit nicht erschlossen. Viele Dinge mussten plötzlich protokolliert und Nachweise erbracht werden.

Dennoch nennt sie einige Wirkungen, die LQW für ihre Einrichtung brachte:

- Bewusstmachung mancher Prozesse (Z 596-598)
- stärkere Ritualisierung von bestimmten Dingen (Z 655) z.B. von „Feedbacksachen“, die zuvor nicht so standardisiert waren

Der Umgang mit den Kunden sei von LQW nicht beeinflusst worden, da es immer schon ein guter war und gerade dass die Einrichtung kundenorientiert sei, war ausschlaggebend für das lernerorientierte Qualitätstestierungsmodell. Letztendlich habe sich die Einrichtung aufgrund des äußeren Marktzwanges für eine Qualitätstestierung entschieden.

Keine Qualitätsbeauftragten Funktion vergeben, dafür sind die beiden Geschäftsführer zuständig

Abstract EC, IP2

EC, IP2 ist Verwaltungsleiterin der Einrichtung und seit Gründung von Hoffmann&Partner dort beschäftigt. Die ausgebildete EDV-Kauffrau bildet sich momentan im Rahmen einer anderthalb jährigen Ausbildung zur Bilanzbuchhalterin fort. Sie ist 39 Jahre alt und hat zwei Kinder.

Zu ihren Aufgabenbereichen gehören die Arbeitsverteilung unter ihren Mitarbeitenden in der Verwaltung und die Projektorganisation in den Anfängen, bis Projekte laufen. Sie kümmert sich um die Finanzen und die Buchhaltung der Einrichtung. Die interne Kommunikation vor allem mit der Geschäftsführerin EC, IP1 verläuft regelmäßig, indem jede Woche Freitagnachmittag eine Dienstbesprechung zwischen den beiden stattfindet. Sie bezeichnet sich selbst als Ansprechpartnerin für „jeden, der ein Problem hat“ (Z 74-75), und meint damit Mitarbeitende und Teilnehmende der Einrichtung gleichermaßen.

In die Einrichtung kommen entweder Existenzgründer, die schon selbständig sind und Beratung benötigen oder Personen, die vorhaben, sich selbständig zu machen.

Die Teilnehmer sind für sie auch die Kunden, wobei sie eine zeitliche Unterscheidung aufführt: „Jeder, der hier reinkommt und sich beraten lassen will, ist ein Kunde erst mal, bevor er Teilnehmer wird“ (Z 102-103).

Mit den Teilnehmern trete sie selbst allerdings sehr selten in Kontakt, da sie nicht am Empfang sitzt, sondern für die Verwaltungs- und Buchhaltertätigkeiten ein Büro zur Verfügung hat. Einziger Kontaktbereich ist die Fahrtkostenabrechnung, zu der die Teilnehmer in ihr Büro kommen. Gedanklich beschäftigt sie sich „eher nicht“ (Z 134) mit den Teilnehmenden.

Teilnehmerorientierung bedeutet für sie, dass man versucht Dinge so zu organisieren, dass die Teilnehmer zufrieden sind.

LQW hat ihr dazu verholfen, dass sie eine Ablauforganisation geschrieben und einen Ordner angelegt hat, in dem sie alle ihre Arbeitsabläufe genauestens notiert hat: „Erst habe ich so, oh Gott, jetzt soll ich das alles aufschreiben und so. Aber im Nachhinein also dieser Ordner hat sich echt bewährt, der hat sich wirklich bewährt.“ (Z 171-173) Diesen Ordner mit der Ablauforganisation erwähnt sie im Gespräch immer wieder in verschiedenen Kontexten und betont, wie hilfreich diese Institution für sie ist. Der Ordner wird Lehrlingen zur Einarbeitung ausgehändigt und kommt vor allem dann zum Einsatz, wenn sie im Urlaub oder krank ist.

LQW hat ihre persönliche Tätigkeit, bezogen auf den Kunden „nicht so doll“ (Z 225) beeinflusst, „weil wir das schon immer so gemacht haben“ (Z 225-226).

Die Teilnehmer selbst merken LQW an den Befragungen im Nachhinein, wenn z.B. ein Projekt ausgelaufen ist, dann werden die Kunden ein halbes Jahr später noch einmal danach befragt, wie es läuft (Z 240-246). Diese Befragung wurde durch LQW wesentlich standardisierter, da diese Nachbefragung seit LQW kontinuierlich stattfindet und sich nach einem Stichtag richtet, was vorher eher sporadisch geschah oder auch mal nicht durchgeführt worden ist.

An mehreren Stellen im Interview fällt auf, dass EC, IP2 Fragen sehr knapp beantwortet oder auch mal sagt, dass ihr dazu nichts einfällt und ich bei jemandem anderen nachfragen sollte. Daher ist das Interview zeitlich relativ kurz (23 Minuten) gehalten im Vergleich zu den anderen Interviews.

Abstract EC, IP3

EC, IP3 ist neben EC, IP1 der zweite Geschäftsführer der Einrichtung. Er ist 71 Jahre alt und hat Jura studiert, an den Universitäten E und C promoviert und habilitiert. Bis zur Wende war er als Professor Lehrstuhlleiter für Rechtsphilosophie in C. Danach hat er 1991 die GmbH gegründet. In dieser Einrichtung ist er heute als Rechtsanwalt (1/3) und Geschäftsführer (2/3) selbständig tätig. Als Geschäftsführer sind seine Tätigkeiten hauptsächlich die „strategische Planung des Unternehmens einschließlich der Entwicklung neuer Projekte“ (Z 65-66) sowie die individuelle Beratung im Rahmen von individuellen Coachings einzelner Teilnehmer. In begrenztem Maße hält er Unterrichtsveranstaltungen ab. Er berichtet von den Aufgabenbereichen der Einrichtung als „sehr stark spezialisiertes Bildungsinstitut“ (Z 67) im Allgemeinen und nicht so sehr bezogen auf sein Tätigkeitsfeld (Z 67-48).

Menschen, die in die Einrichtung kommen, spiegeln eine „sehr breite Skala“ (Z 96) wider. In den letzten Jahren gab es seiner Einschätzung zufolge einen „Paradigmenwechsel“ (Z 98). Früher kamen alle Gründer in die Einrichtung, heute sind es mehr spezielle Zielgruppen, die kommen, wie z.B. die Hochschulabsolventen der Kunsthochschule. Zum Teil kommen sehr hoch qualifizierte Leute (Z 107), es kommen im Projekt Jahresringe Langzeitarbeitslose 50 plus, bei denen Personen dabei sind, die gar nicht vorhatten, sich selbständig zu machen. Hier ist die Einmündung in die Selbständigkeit auch sehr „mühsam“ (Z 149). Statistisch gesehen, werden von diesen einer von 30 erfolgreich in die Selbständigkeit geführt. Zu all den Teilnehmer-Gruppen, die er aufzählt, gibt er detaillierte Beispiele von Einzelfällen. Des Weiteren zeigt er Unterschiede von verschiedenen Zielgruppen auf: Zum Beispiel sind die Jüngeren häufig risikofreudiger, leichtfertiger (Z 174), wohingegen die Älteren, nur selbständig werden, wenn alles haarklein durchdacht ist und die meisten Zweifel ausgeräumt

sind. Von den Langzeitarbeitslosen erzählt er sehr genau und gibt ein detailliertes Bild von deren Leben und deren Einstellungen ab (Z 180-205). Als weitere Teilnehmer-Gruppe führt er die Migranten an. Für die Teilnehmenden sei typisch, „dass sie zu uns kommen, weil sie sich selbstständig machen wollen“ (Z 240-241). Die Personen kommen mit ganz unterschiedlichen Vorkenntnissen, an denen dann individuell angeknüpft werden muss.

Sein fortgeschrittenes Alter (71) sieht er für seinen Beruf als „Vorteil“ (Z 151), da er so auch glaubwürdiger bei den Langzeitarbeitslosen ankommen kann.

Von seiner GmbH sagt er, dass sie „ziemlich erfolgreich“ (Z 156) und anerkannt sei.

Die Einrichtung arbeitet mit Dozenten zusammen, die aus der Praxis kommen und selbst Unternehmer sind (Z 264ff.).

Die Existenzgründer, die in die Einrichtung kommen, sind für EC, IP3 die Auftraggeber bzw. Kunden (Z 290) und die GmbH ist der Dienstleister. Er führt den besonderen „Dualismus“ (Z 296) an, dass die Existenzgründer als „Nutzer“ (Z 297) der Dienstleistung in der Regel nicht selbst bezahlen, sondern der zweite Auftraggeber, z.B. die Arge, das Land oder der Bund, für sie bezahlt.

In Kontakt kommt er mit den Teilnehmenden oder Kunden „überwiegend über die vielfältigen Coachinggespräche und Coachingkontakte“ (Z 304-305). Diese finden sowohl in der Einrichtung selbst, als auch in der Werkstatt oder dem Ladengeschäft der Kunden statt, was für ihn den Vorteil hat, dass er bestimmte Dinge vor Ort viel besser verstehen kann. Dann kommt er in den Veranstaltungen und Vorträgen, die er zum Teil noch selbst hält, in Kontakt mit den Teilnehmenden. Gedanklich beschäftigt er sich mit den Teilnehmenden in Vor- und auch in Nachbereitung der Coachinggespräche.

Unter dem Begriff Teilnehmerorientierung versteht er, „dass nur die Dinge Sinn machen, die der Teilnehmer braucht und will“ (Z 360-361). Dieser Aussage liefert er eine Einschränkung nach, indem er vom Teilnehmer sagt: „Manches braucht er und will es vielleicht noch gar nicht, weil er es vielleicht noch nicht erkennt, aber etwas zu vermitteln, was er gar nicht braucht, nur weil es sozusagen zum systematischen Stoffgebiet gehört, das ist Quatsch.“ (Z 361-364)

Kundenorientierung schreibt er in seiner Einrichtung „sehr groß“ und zieht den Vergleich von der freien Wirtschaft zu den Universitäten, in denen sich EC, IP3 nicht darum kümmern muss, ob das, was er den Hörern erzählt, für diese so relevant und interessant ist. Diesen Unterschied bringt er noch mal auf den Punkt: „Also wir machen nur das, was nutzt und was nicht nutzt, das lassen wir weg.“ (Z 371-372)

LQW hat er über eine Konferenz direkt von den Modellentwicklern kennen gelernt und fand diese Veranstaltung „sehr positiv“. Allerdings hat sich in der Praxis auch herausgestellt, dass „LQW natürlich doch manchmal nicht ganz sozusagen unsere Spezifik trifft“ (Z 403-404). Mit der „LQW Philosophie“ (Z 411) tut er sich schon auch schwer, besonders mit den „hohen Anforderungen formalisierter Art“ (Z 412-413) bezogen auf die Verschriftlichung von Arbeitsprozessen. Dies gehe dann „zu Lasten des Inhalts und der Sinnhaftigkeit“ (Z 419-420). LQW passe besser auf größere Einrichtungen als die seine. Vieles von LQW sei für seine kleine Einrichtung nicht nötig, viel Kommunikation findet so auf dem Gang und über den Tag statt, da wäre eine „Konferenzordnung“ (Z 423), wie sie LQW vorsieht, nicht nötig. Problematisch sieht er auch, dass in manchen Qualitätsbereichen ein perfektes Bild abgegeben werden kann, „ohne wirklich Qualität zu leisten“ (Z 430-431). Als Verbesserungsidee für LQW führt er an, dass „das, was hinten raus kommt“ (Z 441-442), stärker miteinbezogen werden sollte, bspw. über „Teilnehmerbefragung“ (Z 443). Formalisierung und Routine sieht er als wichtig an, da sie auch zeitsparend sind, aber sie seien nicht ausschlaggebend für ein „gut funktionierendes Räderwerk“ (Z 464), sondern nur ein kleines Indiz.

Auf seine Tätigkeit habe LQW dennoch positiven Einfluss gehabt, da er immer wieder gezwungen sei, kritisch über seine Arbeit zu reflektieren und zu prüfen, „was hat sich bewährt, was hat sich weniger bewährt“ (Z 475). „So also diese Nachkalkulation, das ist das, wozu uns eigentlich LQW eben auch sozusagen immer wieder in bestimmten Abständen zwingt. Das empfinde ich nun schon als positiv.“ (Z 479-481)

Seine bisherige Arbeitsweise bezogen auf den Kunden/Teilnehmer sei bestärkt worden, nicht aber verändert (Z 486).

Teilnehmende könnten die Auswirkungen von LQW in der Einrichtung bspw. an den verschiedenen Formen des Feedback bemerken (Z 503ff.), woraus auch „gut funktionierende Netzwerk zu vielen hundert Teilnehmern“ (Z 521) entstanden sei. Insgesamt ist ihm wichtig, nicht nur nach der Veranstaltung herauszufinden, „war das gut, war das schlecht, war das mittelmäßig, was muss man besser machen“ (Z 532-533), sondern auch herauszufinden „was die Teilnehmer mit dem anfangen konnten und wie das sich bewährt in der Praxis“ (Z 534-535).

Zum Schluss sagt EC, IP3, mit der „Grundphilosophie von LQW“ (Z 562) stimme er überein, aber die „Untersetzungen sind zum Teil durch die Brille der Kontrollfähigkeit, also der Prüffähigkeit gemacht“ (Z 564-565).

Abstract EC, IP4

EC, IP4 ist als Verwaltungsmitarbeiterin seit 1997 in der Einrichtung tätig. Sie hat dort als erste Auszubildende angefangen und wurde als Bürokauffrau nach der Ausbildung übernommen. Sie ist 28 Jahre alt und arbeitet Vollzeit.

Ihr Arbeitsplatz befindet sich im Empfang. Dort ist sie erste Ansprechpartnerin für alle Teilnehmenden und zuständig für Telefonate, Kundenbegrüßung, Teilnehmerverkehr insgesamt, Posteingang, Postausgang, Teilnehmergelderverwaltung, Teilnehmeranwesenheit. „Halt Sekretariatsaufgaben“ (Z 58) wie sie selbst sagt. Die Menschen, die in die Einrichtung kommen, beschreibt sie knapp mit den Worten: „Leute, die sich selbständig machen wollen.“ (Z 63-64)

Innerhalb ihres Aufgabengebietes steht sie fast ausschließlich in direkten Kontakt mit den Teilnehmern. Gedanklich beschäftigt sie sich ebenfalls mit den Teilnehmern, vor allem in Reflektion über ihre eigene Arbeit: „Man denkt schon darüber nach, wie kann ich, ich sage mal, die Teilnehmer jetzt zufriedener stellen. Also so. Was könnte man jetzt zum Beispiel verbessern, oder so, also da, eigentlich denkt man da immer über seine Arbeit nach“ (Z 86-89).

Auf die Frage nach dem Erleben von LQW führt sie als Beispiel den Ordner an, von dem auch bereits die Verwaltungsleiterin EC, IP2 gesprochen hat. Der Ordner sei „super“ (Z 114), da darin alle Arbeitsabläufe dokumentiert sind und erläutert wird, wie diese auszuführen sind. Für Urlaubs- und Vertretungsfälle sei der Ordner bereits viel in Einsatz gekommen. Bei der Erstellung und Erweiterung dieses Ordners sei sie auch selbst beteiligt.

Einfluss auf ihre Tätigkeit hat(te) LQW nur in dem Sinne, dass sie „mehr dokumentiert“ (Z 135) und „verschriftlicht“ (Z 136). Ihre Tätigkeit auf den Kunden sei von LQW nicht beeinflusst worden, da sie „eigentlich immer gleich mit den Teilnehmern umgegangen“ (Z 142-143) sei.

Sie führt auch immer wieder an, dass LQW schon sehr lange zurück liege (Z 152 und Z 167), sagt aber nicht, dass sie sich daher nicht mehr an Veränderungen erinnere, sondern vielmehr, dass die ganzen Prozesse mittlerweile verinnerlicht seien.

Teilnehmende können die Testierung ihrer Meinung nach an ganz banalen, einfachen Dingen erkennen, wie z.B. die „Fliese“ (Z 175), der „Homepage“ (Z 176) und den „Kopfbögen“ (Z 177) der Briefe.

Insgesamt habe LQW eine Vereinfachung der Arbeitsabläufe (Z 189) bewirkt. An dieser Stelle führt sie noch einmal das Beispiel der Verschriftlichung und Dokumentation der Arbeitsabläufe in einem Ordner an.

Abstract EC, IP5

EC, IP5 ist seit 15 Jahren, also seit 1994, bei Hoffmann&Partner. Er ist der einzige hauptberuflich angestellte Dozent. Insgesamt war er in seiner Berufsbiographie ausschließlich in der EB tätig. Seit 1974 bis zur Wende war er an der Universität tätig. Bis zur Wende als Professor für politische Ökonomie. Ein Studium der Diplom-Ökonomie war der Beginn seiner beruflichen Ausbildung. Heute ist EC, IP5 62 Jahre alt.

Seine Tätigkeit als Dozent in der Einrichtung umfasst folgende Themengebiete, zu denen er lehrt: Marketing, Unternehmenskonzeption, Businesspläne, planerisches, konzeptionelles Denken, Versicherungswesen (Sozialversicherungen, Sach- und Betriebsversicherungen, Diebstahlversicherung, Haftpflicht), Schriftverkehr, Büroorganisation, Steuern, Unternehmensfinanzierung. Methodisch arbeitet er viel mit Kleingruppen. Seine Veranstaltungen haben keinen Vorlesungscharakter, sind eine „Mischform“ (Z 133) zwischen Vorlesung und Seminar. Über den Unterricht hinaus führt er sehr viele Einzelgespräche und ist bemüht, seinen Teilnehmern in allen Lebenslagen zu helfen. Per E-Mail und telefonisch kommuniziert er ebenfalls häufig mit seinen Teilnehmern. Im Rahmen der Hochschulabsolventen Betreuung besucht er immer wieder Künstler, Ausstellungseröffnungen und Messen. Darüber hinaus ist er im Haus für die „interne Öffentlichkeitsarbeit“ (Z 332) zuständig.

Menschen, die in seinen Unterricht kommen, differenziert er im Interview sehr ausführlich anhand verschiedener Kriterien: Geschlecht, Alter, Bildungsstand und Vermögensstand. Geschlechter hat er beide gleichermaßen, das Alter variiert von 20 bis 60 Jahre, vom Bildungsstand gesehen gibt es vom Hauptschulabschluss bis zur Promotion alle Niveaus. Der Migrantenanteil ist hoch, was er als großen „Erfahrungsschatz“ (Z 186) ansieht; vom Vermögensstand her sind seine Teilnehmenden „arme Leute, die allermeisten hängen bei der Arge und Hartz IV“ (Z 194). Eine weitere Unterscheidung, die er einführt, ist die von Freiberuflern und Gewerbetreibenden. Hier konstatiert er, dass die Künstler und Akademiker eher die Freiberufler seien und die Migranten eher die Gewerbetreibenden. Beide sind aber mit großem Anteil in der Einrichtung vertreten. Gemeinsam hätten die Besucher der Einrichtung, dass sie sich alle selbständig machten.

Den Kundenbegriff verwendet er nicht und wird auch von der Einrichtung in der medialen Arbeit nicht verwandt. Für ihn sind die Menschen Kursteilnehmer, wobei er weiß, dass diese auch die Kunden sind, sie aber nicht so benennt.

In Kontakt kommt er außerhalb des Unterrichts vor allem in den Einzelgesprächen mit seinen Teilnehmenden vor Ort oder im Atelier des Teilnehmers, aber auch über die Ausstellungen

oder über „Drittveranstaltungen“ (Z 225). Hier betont er auch noch mal, dass er „jederzeit“ (Z 247), auch „abends zu Hause“ (Z 248) für die Teilnehmenden da ist. Gedanklich beschäftigt er sich z.B. dann mit ihnen, wenn sich eine Rechtsänderung ergibt, indem er überlegt, was diese Veränderung nun für seine Teilnehmer und deren Selbstständigkeitspläne bedeutet.

Teilnehmerorientierung heißt für ihn: „Immer für die Teilnehmer da sein. Alle Informationen für die Teilnehmer zusammen suchen, aktuell sein, richtig sein, Tipps zu geben auch ungefragt.“ (Z 280-282)

Die LQW Einführung hat er als sehr intensiv vorbereitet erlebt, da viele Vorbereitungsveranstaltungen gemacht wurden. LQW hat ihm „Impulse gegeben (...) auch mal Routine zu bedenken, zu überdenken.“ (Z 316) Des Weiteren bemerkt er zum LQW Verfahren: „Das war schon anregend, dass man über dieses Zertifizierungsverfahren einfach mal verpflichtet war, noch schärfer zurückzublicken, rechts und links zu schauen, ja was machst Du denn jetzt, machst Du das so und so. So gesehen hat es mir schon was gegeben.“ (Z 322-325) Seit LQW arbeite er teilnehmerbezogener und sagt dazu: „Ich bin jetzt auf eine Schiene gesetzt und dann läuft das gewissermaßen.“ (Z 348-349) LQW hat ihn in seiner Teilnehmerorientierung bestärkt und veranlasst „zu sagen, das musst Du eigentlich noch stärker noch intensiver machen“ (Z 381-382).

Seine Arbeitsabläufe an sich blieben von LQW unberührt, es waren vor LQW dieselben wie danach.

Zum Ende des Interviews erzählt EC, IP5 noch von der allgemeinen Behandlung der Teilnehmer, spricht von einer „konsequenten Bezogenheit“ (Z 444) und bringt dies schließlich auf den Punkt: „Die werden nicht behandelt als Kunden, die werden behandelt als Mitmenschen, in einer spezifischen sozialen Situation. Nämlich in einer sehr ernsten Situation. Aus einer relativen Armut, die meisten, in eine Selbständigkeit zu gehen mit einer relativ unsicheren sozialen Zukunft.“ (Z 444-448)

In diesem Zusammenhang betont er auch noch mal, dass die Mitarbeiter der Einrichtung für die Teilnehmenden jederzeit ansprechbar sind, die Teilnehmer jederzeit ernst genommen werden und spekuliert auch, dass die Teilnehmer dies bemerken und daher auch die Einrichtung einen so hohen Zulauf habe.

Abstract ED, IP1

ED, IP1 ist in der Einrichtung als pädagogischer Leiter und Qualitätsbeauftragter angestellt. Seit 1992 arbeitet er in der EB und in dieser Einrichtung. Der berufliche Hintergrund des 62-Jährigen ist ein Lehramtsstudium und eine Promotion in Pädagogik.

Seine Funktion als pädagogischer Leiter beinhaltet folgende Aufgabenbereiche: Erstellung von Unterrichtsmaterialien, von Konzepten für bestimmte Ausbildungen, Umsetzung der Konzepte in Organisationsform bis zum Stundenplan. Bei der Konzepterstellung kümmert er sich auch um die Zertifizierung dieser über Antragstellung. Wenn ein Konzept bewilligt wurde, werden die Werbematerialien erstellt. Er sucht geeignete Ausbilder für die Realisierung der Maßnahme.

Unterricht führt er in geringem Maße auch selbst durch.

Qualitätsbeauftragter und Stellvertreter des Leiters sind weitere seiner Funktionen in der Einrichtung. Als Qualitätsbeauftragter ist er nicht nur für das Qualitätsmanagement nach LQW zuständig, sondern auch für weitere Zertifizierungen, wie z.B. die Zertifizierung als Träger an sich. Auch hierfür muss er ähnlich dem Selbstreport bei LQW Materialien erarbeiten. Dazu kommen Außenkontakte zum Beispiel zu Ämtern.

Personaleinstellungen im Honorarbereich nimmt er in eigener Verantwortung vor.

Menschen, die in die Einrichtung kommen, sind „diejenigen, die beschult werden“ (Z 154). Das sind Empfänger von ALG I oder ALG II. Die ALG I Empfänger unterscheiden sich von den ALG II Empfängern dadurch, dass sie arbeitsmarktnaher sind und damit auch besser wieder in den Arbeitsmarkt zurückgeführt werden können. Weiter unterscheidet er die Menschen, die in die Einrichtung kommen, nach ihrer Motivation. Es kommen Freiwillige, aber auch Geschickte, die gezwungenermaßen kommen. Dann führt er die Gruppe Jugendliche auf, die er als „komplizierter“ (Z 207) bezeichnet als das „Mittelalter“ (Z 209) der 30-40 Jährigen. Letztere sind für ihn in einem guten Fortbildungsalter. Insgesamt kann man konstatieren, dass mehr Frauen als Männer kommen, was daran liegt, dass die Angebote der Einrichtung mehr in frauenspezifischen Berufsfeldern liegen.

Die Teilnehmer sind für ihn auch die Kunden, wobei er sie nicht mit diesem Begriff ansprechen würde. Dies befördere seiner Meinung nach eine „Bedienhaltung“ (Z 296), die nicht wünschenswert ist. Besonderheit ist, dass die Teilnehmer zwar Kunden sind, aber nicht selbst bezahlen.

In Kontakt kommt er mit „Interessenten“ (Z 316) über Vorgespräche, also persönliche Gespräche vor Aufnahme in eine Maßnahme. Im Unterricht kommt er direkt in Kontakt mit den Teilnehmern und über offizielle Anlässe, wie z.B. Zeugnisübergabe. Fasst man die Frage weiter, sind auch die Kunden gemeint, die die Maßnahme bezahlen, wie die Agentur. Mit diesen kommt er ebenfalls über direkte Gespräche, aber auch über das Telefon in Kontakt.

Gedanklich beschäftigt er sich in der Konzepterstellung mit den Teilnehmern, dabei hat er die Teilnehmer vor Augen, überlegt sich, was er mit ihnen machen könnte und konzipiert auch

danach. In „Runden“ (Z 370) von Mitarbeitern und Geschäftsführer wird auch häufig über den Teilnehmer diskutiert, „das ist fast täglich Gegenstand“ (Z 375).

Veränderungen, die in Zusammenhang mit LQW zu sehen sind, nennt er folgende:

- „was früher mehr oder weniger sporadisch gemacht worden ist, das ist mehr in eine Systematik gebracht worden“ (Z 385-386)
- Teilnehmerbefragungen nach der Kundenzufriedenheit (Z 388-389) gab es früher auch, aber wurden im Zuge von LQW noch einmal überdacht und verstärkt eingesetzt
- Die Teilnehmergebung (Z 393) wurde stärker systematisiert und ist „stärker durchdacht worden, so dass ein gewisser Ablauf auch mit da ist“ (Z 394-395)
- Bestimmte Prozesse werden klarer gefasst und klarer voneinander abgegrenzt (Z 396), was durch Dokumentation und Verschriftlichung realisiert wird und auch zu einer Einheitlichkeit in Abläufen führt und nicht jeder Dinge anders ausübt
- Bewusstmachung von den Dingen, die gemacht werden (Z 409ff)
- Der Umgang mit dem Teilnehmer wurde verändert auch im Zuge der Zeit, aber auch im Rahmen von LQW. Heutzutage muss mehr um den Teilnehmer geworben werden als früher (Z 503ff)
- In seinem Unterricht gibt er den Teilnehmer die Möglichkeit, Stoff zu Hause nachzuarbeiten, wenn man krank war (Z 517ff). Diese Option gab es vor LQW nicht. Das Ziel ist es, „dass das Maßnahmeziel erreicht werden kann“ (Z 526-527).
- Eine weitere Veränderung im Rahmen von LQW ist der verstärkte Blick auf den Teilnehmer: „stärker der Blick darauf, welches Klientel habe ich dort“ (Z 538-539)
- Kontrolle und Begleitung der Teilnehmer, wenn sie in Betrieben eingesetzt sind, wird nach LQW gemacht, was vorher nicht so war. Dies hat sich auch als sehr gut erwiesen. (Z 546ff)
- Der zeitliche Ablauf von Praktika wurde dahingehend verändert, dass diese nicht mehr in einem Block durchgeführt werden, sondern jeden Monat eine Woche lang, „mit dem Effekt, dass sie sich einen Kundenstamm aufbauen können“ (Z 554-555).
- Controlling ist stärker geworden (Z 572), was er auch als notwendig empfindet
- Genauerer und kritischerer Blick auf Prozesse, Abläufe (Z 637-638)
- Aufdecken von Reserven und Möglichkeiten (Z 638-639)
- Vereinfachung von Abläufen, wenn es einmal steht und man sich einmal richtig darum gekümmert hat (Z 639)
- Zwang zur Zertifizierung führt dazu, „immer dran zu bleiben und immer wieder kritisch zu schauen, so dass man nicht irgendwie in einen Trott verfällt“ (Z 643-645)

Gelungenes Lernen ist für ED, IP1 dann gegeben, „wenn der Teilnehmer hinterher in den ersten Arbeitsmarkt einmündet“ (Z 420-421). Teilnehmerorientierung definiert er folgendermaßen: „Wir gehen nicht aus von dem, was der Lernende will, sondern wir gehen davon aus, was der Lernende mitnehmen soll. Und wir organisieren die Maßnahme so, dass der Teilnehmer erfolgreich die Maßnahme beenden kann.“ (Z 430-433)

Die Einführung von LQW hat er als Notwendigkeit empfunden, „um als Bildungsträger weiter tätig sein zu können“ (Z 441-442). Die Wahl dabei fiel auf das LQW System, da es am günstigsten ist. Er besuchte im Rahmen der Einführung von LQW etliche Seminare in Vorbereitung auf die Zertifizierung. Seine eigene Rolle im Testierungsprozess bezeichnet er mit dem Attribut „federführend“ (Z 464).

Er steht LQW gegenüber sehr positiv und äußert dies auch deutlich: „Das empfinde ich persönlich als recht gut.“ (Z 645)

Insgesamt führt ED, IP1 überdurchschnittlich viele Veränderungen, die in Zusammenhang mit LQW zu sehen sind, an. Im Vergleich zu anderen Interviews, auch in anderen Einrichtungen, bringt er viele Dinge zur Sprache. Das könnte auch damit zusammen hängen, dass er als QB natürlich einen ganz besonderen Blick auf LQW hat und ihm viele Dinge präsenter sind als anderen Mitarbeitenden.

Abstract ED, IP2

ED, IP2 ist der Geschäftsführer des Bildungswerks. Seit 1980 ist er in der EB tätig, anfangs noch als Diplomlehrer für Polytechnik an Schulen, seit 1991 in der Einrichtung. Er ist Diplomlehrer von Beruf und hat in der Wendezeit zusätzlich noch Informatik studiert, bevor er dann 1991 das Unternehmen gegründet hat. Das Unternehmen ist - wie er selbst sagt - sein „Kind“ (Z 261) und er erzählt im Gespräch ausführlich, wie es zur Gründung der Einrichtung kam. ED, IP2 ist 55 Jahre alt.

Sein Aufgabengebiet umfasst den Wirtschaftsbereich, innerhalb dessen es darum geht, die Maßnahmen zu kalkulieren und dafür zu sorgen, dass Gewinne eingefahren werden können und wirtschaftlich gearbeitet wird. Die Kontaktpflege zu Ämtern gehört zu seinen Aufgaben. Die Erstgespräche mit den Teilnehmenden führt er selbst, wobei es ihm wichtig ist, jeden Teilnehmer darauf zu prüfen, ob er gewillt ist, die Maßnahme durchzuziehen. Darüber hinaus kümmert er sich „im Vorfeld des Beginns einer längerfristigen Maßnahme“ (Z 331-332) sehr um die Teilnehmer. Seine Aufgabe ist es auch, die Marktanalyse und die Vorbereitung bestimmter Maßnahmen zu veranlassen sowie die Kontakte beispielsweise zu den Kammern

zu pflegen (Z 336-338). Er sorgt dafür, dass die bewilligten Maßnahmen so präsentiert werden, „dass sie greifen“ (Z 342).

Menschen, die in die Einrichtung kommen, sind für ihn Arbeitssuchende (Z 402). Darunter gibt es Bildungswillige, die er als Klientel aufführt (Z 412). Insgesamt ist die Gruppe nicht homogen, sondern bunt gemischt, vom Buchhalter, der dreißig Jahre gearbeitet hat, bis zum Jugendlichen, der gerade von der Schule kommt. Als besondere Gruppe erwähnt er die alleinerziehenden Mütter mit ein, zwei oder drei Kindern. Bei diesen Personen sieht er seine Verantwortung als besonders groß an, da diese es besonders schwer haben. (Z 312-318)

Den Kundenbegriff fasst er sehr weit, indem er sagt: Kunden „sind all diejenigen, mit denen wir zu tun haben“ (Z 523). Damit meint er sowohl die Agenturen und Argen als auch die Kursteilnehmer.

Kontakt hat er einen sehr guten zu den Teilnehmenden, da das Unternehmen „sehr klein“ sei (Z 529-530). Bei Eröffnungsveranstaltungen ist er genauso dabei, wie bei Abschlussveranstaltungen, Zwischenprüfungseröffnungen etc. (Z 531-532).

Gedanklich hat er den Teilnehmenden immer im Kopf und gibt dazu ein einzelnes Beispiel, bezogen auf eine neue Maßnahme, die er an einem neuen Standort eröffnen will und sich überlegt, wen er dort erreichen könnte (Z 573-594).

Teilnehmerorientierung ist für ihn in der Einrichtung alleine schon dadurch gegeben, dass die Einrichtung „sehr klein“ ist und daher ein enger Kontakt mit den Teilnehmenden überhaupt erst möglich ist. Teilnehmerorientiertheit spiegelt sich für ihn auch darin wider, dass er sich überlegt, „was kann ich leisten für den einzelnen Teilnehmer, der zu uns kommt, dass die Wertigkeit seiner Fortbildung verbessert wird.“ (Z 619-621)

„Zielorientiertheit“ (Z 645) fällt für ihn auch unter Teilnehmerorientierung, bezogen darauf, dass die Teilnehmenden am Ende ein Zeugnis einer Kammer haben.

LQW hat er gewählt, weil es damals gefördert worden ist. Im Prozess der Umsetzung wurde dann für ihn erst so richtig deutlich, wie gut LQW für das Bildungswerk passt (Z 660ff). LQW lag für das Bildungswerk auch deswegen nahe, da es die Nähe zur Pädagogik gewahrt, die sowohl ED, IP2 als Lehrer auch hat, als auch ED, IP1 als Pädagogischer Leiter und Promovierter in Pädagogik.

LQW ist mittlerweile Bestandteil des Arbeitsalltages, ohne dass es dazu spezielle Treffen gibt (Z 684). LQW ist sogar mit folgender Formulierung im Arbeitsvertrag verankert: „Das Bildungswerk, arbeitet nach dem Qualitätsmanagementsystem LQW, Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, dessen Anforderungen sind Grundlage und Maßstab des Ausbilders.“ (Z 692-696)

Im Rahmen der LQW Testierung nennt er folgende Veränderungen für das Bildungswerk:

- Befragungsbogen wird systematischer eingesetzt (Z 712)
- Teilnehmer-Gewinnung wird in größerem Umfang als vor LQW betrieben (Z 735)
- Erfolgsbeobachtung wird stärker betrieben (Z 777) auch noch nach sechs Monaten der Beendigung der Maßnahme bei Teilnehmern abfragen, ob im Arbeitsmarkt integriert.
- LQW hat das Bildungswerk „neu strukturiert“ (Z 817)
- LQW hat das „Unternehmen und deren Mitarbeiter, Geschäftsführer und Kollegen und Dozenten und Ausbilder (...) durch diese Formen durch diese Organisationsformen, die letztendlich erarbeitet wurden, zu einer effektiveren Arbeit geführt“ (Z 818-820)
- LQW „hat dazu geführt, dass der Teilnehmer (...) der Lernende im Mittelpunkt der Aktion steht“ (Z 820-821)

Teilnehmer fragen auch häufig in der Einrichtung nach, was LQW sei, daran ist erkennbar, dass die Teilnehmer LQW wahrnehmen (Z 758).

Im Gespräch fällt auf, dass ED, IP2 häufig an der Frage vorbei antwortet, abschweift und über Beispiele etc. zu ganz anderen als den gefragten Themen gelangt.

Abstract ED, IP3

ED, IP3 ist hauptberufliche Dozentin im Bildungswerk. Sie ist seit 2002 in der EB und seither auch in der Einrichtung. Die 43-Jährige ist gelernte Industriekauffrau, Wirtschaftskauffrau und hat den Ausbilderschein noch dazu gemacht.

Als Ausbilderin arbeitet sie hauptsächlich „im Bereich für die Kauffrauen, Schriftverkehr“ (Z 52), gibt aber auch PC Grundlagenkurse (Word, Excel) und ist in den Reintegrationsklassen eingesetzt, bei denen es um die Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen in den Beruf geht. Momentan ist sie noch in einem Projekt eingesetzt, innerhalb dessen Jugendliche in Ausbildung gebracht werden sollen. Im Gespräch erzählt sie hauptsächlich von diesem Projekt, in dem sie als Casemanagerin tätig ist.

Als Casemanagerin hat sie Einzelfälle, mit denen sie individuell arbeitet. Sie ist in ständiger Kooperation mit der Sozialagentur und potentiellen Arbeitgebern. In den Einzelgesprächen schätzt sie die Teilnehmer bezüglich „Berufsrichtung, Berufseignung“ (Z 77) ein. Ein Teil ihrer Arbeit ist auch „die ganze Verwaltung, Ablage, Dokumentation, Gesprächsnotizen“ (Z 98-99).

In ihre Kurse kommen junge Leute zwischen 15 und 25 Jahren, die sie versucht, in Arbeit zu führen. Diese Menschen haben mehrmals den Ausbildungsbetrieb gewechselt oder die Lehre

abgebrochen, weisen „Defizite“ (Z 132) auf. Vom Bildungsniveau aus betrachtet, hat sie vom Abiturienten über den Realschüler bis zum Hauptschüler alle Schichten. Es kommen beide Geschlechter zu ungefähr gleichen Anteilen.

An mehreren Stellen im Gespräch erwähnt sie, dass ihr der Beruf und die Aufgaben sehr viel Spaß machen (z.B. Z 150-151).

Den Kundenbegriff verwendet sie nicht, sie spricht von Teilnehmern.

In Kontakt kommt sie außerhalb ihres Unterrichts häufig, da sie sehr eng mit den Teilnehmern zusammen arbeitet (Z 166). Wie eng dieser Kontakt ist, wird deutlich, wenn sie beschreibt, dass sie für die Teilnehmer Tag und Nacht über Handy erreichbar ist (Z 166-167). Die Jugendlichen melden sich häufig per SMS, wenn Probleme auftreten, wie z.B. die Kinder sind krank, der Bus wurde verpasst, häusliche Gewalt. Sie wird also nicht nur mit den beruflichen Schwierigkeiten der Teilnehmer konfrontiert, sondern kümmert sich daneben auch noch um private, persönliche Probleme ihrer Teilnehmer, was sie auch als sehr wichtig ansieht, weil beides zusammenhängt. Besonders relevant erscheint ihr, in Problemfällen den Teilnehmer zu zeigen, „dass einfach einer da ist“ (Z 188).

Gedanklich beschäftigt sie sich mit den Teilnehmern, wenn sie Kontakt zu den Arbeitgebern aufnimmt. Hier überlegt sie sich, „ist der dafür geeignet“ (Z 220), „wie kann ich dem Teilnehmer helfen, wie kann ich ihn fördern, was wäre da angebracht“ (Z 221-222). Auch bei der Konzeptentwicklung denkt sie darüber nach, „wie arbeite ich am besten individuell mit den Teilnehmer“ (Z 225).

Teilnehmerorientierung ist für sie schlicht die „individuelle Arbeit mit dem Teilnehmer“ (Z 234).

Mit LQW hat sich ihrer Meinung nach „Vieles geändert“ (Z 239). Die individuelle Arbeit hat sich verstärkt, es werden mehr Einzelgespräche geführt mit den Teilnehmern, die Dokumentation hat sich verstärkt (Z 240-241). Weiter betont sie die Selbstkontrolle, die sie anhand der von den Teilnehmern ausgefüllten Einschätzungsbögen durchführen kann. So kann sie die Zufriedenheit der Teilnehmer prüfen und sehen, „was muss ich ändern, was kann ich ändern, wie muss ich mich selbst umstellen“ (Z 247-248). Diese regelmäßige Überprüfung findet sie sehr positiv. Durch LQW hat sich weiter der Austausch unter den Lehrenden verstärkt. Es finden so genannte Diskussionsrunden statt, innerhalb derer sich die Dozenten über den Unterricht in der Klasse austauschen und über die Einschätzung einzelner Teilnehmer.

LQW sei „immer gegenwärtig“ (Z 272). Die Teilnehmer stehen seit der LQW-Testierung noch stärker im Vordergrund. „Wir haben im Grunde genommen immer versucht, individuell

mit den Teilnehmer zu arbeiten, das war immer schon so. Es hat sich jetzt nur durch die Richtlinien verstärkt.“ (Z 339-341)

Die Teilnehmer selbst, meint sie, bemerken von der Testierung, dass die Arbeit an ihnen selbst verstärkt worden ist (Z 362). Auch der interne Austausch unter und die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Mitarbeitenden insbesondere mit der Geschäftsleitung sei durch LQW verbessert worden. So erhält sie vom pädagogischen Leiter die Stundenpläne früher (Z 398-399), was dazu führt, dass sie sich besser vorbereiten kann auf ihre Arbeit.

Im Gespräch führt sie immer wieder bei verschiedenen LQW-bezogenen Fragen dieselben Veränderungen (Dokumentation, Austausch der Dozenten, mehr Einzelarbeit mit den Teilnehmer, Einschätzungsbögen) auf.

Abstract ED, IP4

ED, IP4 ist freiberuflicher Dozent im Bildungswerk. Er ist seit 2001 in der EB/WB und seither auch im Bildungswerk. Seine Selbständigkeit als Dozent umfasst 80 Prozent. Bevor er in die EB ging, war er technischer Offizier bei der Luftwaffe. Danach hat er eine Umschulung zum Steuerfachangestellten gemacht und ein Steuerbüro aufgebaut. Nachdem er dieses Büro aufgegeben hatte, bewarb er sich beim Bildungswerk. Er ist 54 Jahre alt.

Dort macht er ausschließlich Unterricht. Seine Spezialgebiete sind: Rechnungswesen, Buchführung, Arbeits- und Berufsrecht.

Es sind unterschiedlichste Ausbildungsbereiche, in denen er tätig ist. Und seinen Unterricht muss er immer anpassen auf die unterschiedlichsten Teilnehmer unterschiedlichsten Bildungsniveaus. Täglich hat er durchschnittlich acht Unterrichtseinheiten von 8-15 Uhr.

Die Teilnehmer seines Unterrichts kommen aus unterschiedlichsten Situationen ins Bildungswerk. Es gibt zum einen den „normalen Arbeitslosen“ (Z 121), darunter häufig Langzeitarbeitslose, die ALG II empfangen, aber auch gerade aus dem Beruf Entlassene. Darüber hinaus erwähnt er an anderer Stelle die Gruppe der Jugendlichen. Weiter beschreibt er die Menschen, die in seinen Unterricht kommen folgendermaßen: „Menschen, die es im Leben nicht so einfach haben. Wo also finanzielle Probleme oder Abhängigkeitsprobleme, Drogen, gerade die jungen Leute, die wir hier betreuen“ (Z 341-343).

Den Kundenbegriff verwende er nicht für die Kursteilnehmer, aber dennoch ist der Mensch, der in seinem Unterricht sitzt „im weitesten Sinne (...) für mich ein Kunde“ (Z 148-149). Zwar bezahle dieser ihn nicht direkt, aber als Dozent verkaufe er Bildung und „damit ist er [der Teilnehmer] Kunde“ (Z 151).

Außerhalb des Unterrichts kommt er nur in sehr seltenen Ausnahmefällen in Kontakt mit den Teilnehmern, z.B. bei Einzelgesprächen, bei denen es um fachliche Dinge geht. Manchmal wird er telefonisch kontaktiert. Gedanklich beschäftigt er sich sehr viel mit den Teilnehmern, vor allem wenn es um die Unterrichtsplanung geht, z.B. um die Anpassung seines Unterrichtsvortrages/-gesprächs an das Leistungsniveau der Teilnehmer (Z 196-197). Auch in seiner Unterrichtsgestaltung achtet er darauf, wer vor ihm sitzt. Zum Beispiel dürfen alleinerziehende Mütter das Handy während des Unterrichts eingeschaltet lassen, was er sonst strikt verbietet (Z 205ff).

Unter Teilnehmerorientierung versteht er, „dass ich mir eben Gedanken machen muss, wer da vor mir sitzt, was der für ein Ziel verfolgt“ (Z 233-234), „sich auf den Teilnehmer zu orientieren“ (Z 232).

LQW hat er „nur in den Ausführungen erlebt, nicht in der praktischen Einführung“ (Z 245-246). Er war auch an dem Prozess selbst nicht beteiligt, habe aber die Auswirkungen und Veränderungen der Qualitätstestierung bemerkt (Z 248). Es sei ein „langwieriger Prozess“ (Z 249) gewesen, der aber dazu führte, dass „Dinge anders gesehen werden, also man hat einen eigenen Blick dafür, der hat sich verändert“ (Z 251-252). Die Sichtweise sei früher auf viele Dinge „lockerer“ (Z 253) gewesen, was jetzt in der Konzepterarbeitung und Konzeptbetreuung bestimmten Kriterien folgen müsse (Z 254). Die Abstimmung unter den Dozenten sei besser und intensiver geworden (Z 271), was von dem Qualitätsbeauftragten forciert wurde. Die Dozenten besprechen neue Ideen und versuchen, Dinge zu verbessern. „Und das ist eine Sache, die ist eigentlich durch diese Einführung stärker geworden“ (Z 278-279).

Im Unterricht und im Umgang mit den Teilnehmern müsse man auch häufig ein bisschen erzieherisch einwirken, was ebenfalls Dinge sind, die „durch diese Qualitätsmanagementgeschichten stärker in den Vordergrund getreten sind“ (Z 327-328).

Er selbst macht sich auch mehr Gedanken darum, wer vor ihm sitzt und was genau er rüber bringen kann, um den Anforderungen gerecht zu werden (Z 333-334). Das ist für ihn besonders relevant, denn „wir wollen ja, dass die Menschen was lernen, vor allen Dingen für das Leben etwas lernen“ (Z 339-340). Verändert hat sich durch LQW weiter, „dass man sich intensiver um die einzelnen Personen oder um den Teilnehmer, den einzelnen Teilnehmer“ (Z 352-353) kümmert, was früher „klassenorientierter“ (Z 354) war. Bei den unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen die Teilnehmer kommen, sei es wichtig die einzelnen Teilnehmer da abzuholen, wo sie stehen und den Unterricht „individuell abzustimmen“ (Z 367).

Auch die Teilnehmer könnten Veränderungen bemerken, vor allem daran, „dass heute eben mehr individuelle Arbeit im Vordergrund steht“ (Z 397-398).

Die verbesserte Zusammenarbeit von Einrichtung und Ausbilder (Z 456f.) hebt er als besondere Veränderung durch LQW noch einmal hervor. Die Qualität insgesamt habe sich verbessert, aber auch die Unterrichtsqualität im Besonderen (Z 459). Konzepte seien nicht starr, sondern werden immer wieder überarbeitet und dazu setzt man sich auch zusammen (Z 462ff). Sein Statement schließt er mit der Aussage: „Und das ist eigentlich der Hauptvorteil, den ich hier empfinde: Dass man gezwungen ist, sich da ständigen Änderungen auch anzupassen und nicht irgendwo in eingefahrenen Gleisen verbleibt“ (Z 467-470).

Abstract ED, IP5

ED, IP5 ist Verwaltungsmitarbeitender, im Bildungswerk Assistent genannt, seit 2006. Direkt nach seiner Lehre zum Kaufmann für Bürokommunikation hat er in der Einrichtung und damit auch die Arbeit in der Erwachsenenbildung begonnen. Während seiner Lehre hat er bereits die Praktika in der Einrichtung absolviert. Er ist 23 Jahre alt.

Seine Tätigkeitsfelder betreffen vor allem die „bürokratische Seite“ (Z 58). Zum Beispiel Maßnahmeanträge, Antragsverfahren, Teilnehmerbetreuung, Unterlagen anfertigen, ausfüllen, einreichen und Anwesenheiten führen.

Menschen, die in die Einrichtung kommen, sind vor allem die Jüngeren, mit denen er im Falle von Krankmeldungen zu tun hat, die Älteren verstehen seiner Meinung nach den Sinn von den im Bildungswerk angebotenen Maßnahmen besser.

Der Kunde ist für ihn der Teilnehmer, er sieht keinen Unterschied in den beiden Bezeichnungen.

In Kontakt mit den Teilnehmern kommt er bei der „Kundengewinnung“ (Z 87), wenn in diesem Zusammenhang Gespräche geführt und Informationsblätter ausgegeben werden. Bei den Maßnahmeeröffnungen ist er ebenfalls dabei und kommt so in Kontakt mit den Teilnehmern. Auch in der weiteren Betreuung bis zum Abschluss einer Maßnahme mit der Erfolgsbeobachtung (sechs Monate nach der Maßnahmenbeendigung) bleibt er mit den Teilnehmern in Kontakt.

Gedanklich beschäftigt er sich mit dem Teilnehmer, „wenn es um die Maßnahme geht“ (Z 107) und darum welchen Kundenkreis die jeweilige Maßnahme betrifft.

Teilnehmerorientierung erläutert er an folgendem Exempel: „Also wenn wir jetzt zum Beispiel eine Bürokauffrauausbildung haben, dass wir die dann in Finanzbuchhaltung und Steuern dann weiterbilden und da bringen wir die auf den richtigen Weg, ja.“ (Z 117-119)

Die Einführung von LQW hat er selbst nicht miterlebt. Bei der Retestierung war er dann involviert, vor allem „bei dem Unterlagen erstellen“ (Z 126). Er beschreibt die Retestierung als „sehr große Umstellung“ (Z 128), bezogen auf die Dokumentation von Arbeitsabläufen. Auch bei der Umsetzung war er stark beteiligt, z.B. bei der Information der Mitarbeiter über die Retestierung. Seine eigene Rolle im Retestierungsprozess beschreibt er als „der Schreibende“ (Z 137-138) und begründet dies damit, dass er „die Unterlagen zum größten Teil erstellt hat“ (Z 138). LQW prägt seinen Arbeitsalltag z.B. durch bestimmte Bestimmungen, wie dass die Teilnehmer regelmäßig kontaktiert werden müssen, wie es im Praktikum läuft (Z 146ff). LQW habe seine Tätigkeit „sehr“ (Z 154) beeinflusst. Der „Arbeitsaufwand ist höher geworden“ (Z 155), „das hat auch mit viel Schreibkram zu tun“ (Z 155-156), z.B. müssen Anwesenheiten geführt werden.

Seine Tätigkeit bezogen auf den Teilnehmer wurde von LQW ebenfalls „sehr“ (Z 162) beeinflusst, allerdings nicht die Tätigkeit direkt bezogen auf den Teilnehmer, sondern eher indirekt, wie z.B. bei Abschluss der Teilnehmer-Verträge, die nach Richtlinien des AZWV vorgenommen werden müssen oder bei den Befragungen der Teilnehmer, bei der Erfolgsbeobachtung, bei den Praktikumsverträgen und – beurteilungen.

Aktennotizen erstellen zählt er als einen Arbeitsablauf auf, der nach LQW neu ist.

Seiner Ansicht nach ist LQW allumfassend, bezogen auf seinen Arbeitsbereich. Die Teilnehmenden betrachten an LQW als positiv, dass sie die Ausbilder bewerten dürfen und in diesem Zuge auch Änderungsvorschläge äußern und somit die Maßnahme noch beeinflussen können. Oder im Hinblick auf die Ausstattung: „wenn da was nicht in Ordnung ist, dann kommt auch gleich Rückmeldung und dann kann man das ja aus dem Weg schaffen, solche Probleme.“ (Z 208-209) LQW hat „alles komplett geprägt“ (Z 217), konstatiert er zum Schluss.

Annette Mauch

Haußerstr. 2 - 72076 Tübingen – 07071/5689235, 0176/64311421 - annette-mauch@web.de

Lebenslauf

Zu meiner Person

Annette Mauch

geboren am 09. Oktober 1981 in Tübingen

verheiratet, 1 Kind

Bildungsweg

10/2007 – 10/2012

Berufsbegleitende Promotion an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
Thema: „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (Betreuer: Prof. Dr. Josef Schrader)

04/2006 – 09/2007

Promotionsvorbereitendes Studium an der Eberhard Karls Universität Tübingen

04/2005 – 06/2007

Stipendiatin der Studienstiftung des Deutschen Volkes

03/2002 – 03/2006

Fachhochschule für Sozialwesen in Mannheim
Abschluss: Diplom-Sozialpädagogin (Note: 1,2)

09/1992 – 08/2001

Droste - Hülshoff - Gymnasium in Rottweil, Abschluss: Abitur

Berufserfahrung

10/2011 – heute

Career Service der Universität Tübingen

Beratung von Doktoranden und Doktorandinnen vor, während und nach der Promotion

10/2007 – 09/2011

Servicestelle Berufseinstieg am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen

Beratung von Studierenden im Übergang vom Studium zum Beruf, Leitung von Seminaren zum Berufseinstieg, Organisation von Veranstaltungen zum Berufseinstieg, Aufbau eines Netzwerks von Arbeitgebern, Arbeitsmarktanalysen

Zusatzqualifikationen

ab 03/2011

Workshopreihe beim Career Service der Universität Tübingen:
„Karriere beginnt im Studium“

06/2008 – 09/2008

Fortbildung zur Kompetenzbilanzierung nach dem ProfilPASS

03/2008 – 10/2011

Qualifizierungskurs des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Tübingen mit Erwerb des „Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik“

03/2004 – 02/2006

Beraterausbildung zum NLP (=Neurolinguistisches Programmieren)
Master-Practitioner

08/2003 – 12/2003

Ausbildung zur Mentorin für Bürgerschaftliches Engagement

Annette Mauch

Haußerstr. 2 - 72076 Tübingen – 07071/5689235, 0176/64311421 - annette-mauch@web.de

Praktika

| | |
|-------------------|--|
| 09/2006 – 09/2007 | Geprüfte wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung /Weiterbildung bei Prof. Dr. Josef Schrader |
| 11/2004 – 02/2005 | Staatsanwaltschaft Rottweil, Gerichtshilfe (Praxissemester im Rahmen des Studiums) |
| 08/2004 – 09/2004 | Kreisverwaltung Ludwigshafen, Allgemeiner Sozialer Dienst, Jugendamt (Praxissemester im Rahmen des Studiums) |
| 03/2004 | Sozialdienst für Gerontologie, Vinzenz von Paul Hospital in Rottweil |
| 03/2003 – 08/2003 | Fachbereich Bildung, Abteilung Schule, Stadt Mannheim (Praxissemester im Rahmen des Studiums) |
| 08/2002 – 09/2002 | Diakonische Tagesstätte für psychisch Kranke in Mühlacker Diakonische Beratungsstelle für Hilfen im Alter in Remchingen |

Ehrenamtliche Tätigkeiten

| | |
|-------------------|---|
| seit 04/2006 | Mentorin für Bürgerschaftliches Engagement der Stadt Tübingen |
| 03/2003 – 03/2006 | stellvertretender Vorsitz und Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit des AStA (=Allgemeiner Studierenden Ausschuss) der Fachhochschule für Sozialwesen in Mannheim |
| 01/2004 – 03/2006 | Leitung eines Projektes für Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr in Zusammenarbeit mit der Freudenbergstiftung |
| 09/2001 – 02/2002 | Freiwilliges Soziales Jahr am Universitätsklinikum in Heidelberg |

Besondere Fähigkeiten

EDV: Sicherer Umgang mit dem Microsoft Office Paket und dem Internet

Fremdsprachenkenntnisse: Englisch, Französisch und Latein

Sport: Jogging, Radfahren, Yoga

Musik: Gitarre, Akkordeon, Gesang

Tübingen, Oktober 2012

Annette Mauch

privat:

Haußerstraße 2

72076 Tübingen

beruflich:

Career Service, Universität Tübingen

Wilhelmstraße 9

72074 Tübingen

E-Mail: annette.mauch@uni-tuebingen.de

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Inhaltlich oder wörtlich übernommene Stellen sind als solche gekennzeichnet.

Ich bestätige, dass ich diese Dissertation bisher an keiner anderen Fakultät/Universität vorgelegt und auch keinen vorherigen Promotionsversuch an einer Universität unternommen habe.

Tübingen, den _____, gezeichnet