

Projekt

**Lernerorientierte Qualitätstestierung
in Weiterbildungsnetzwerken**
im Rahmen des BLK-Modellversuchprogramms
„Lebenslanges Lernen“

Abschlussbericht

Christiane Ehses, Rainer Zech

01. Oktober 2002



Inhaltsverzeichnis	Seite
1. Vorbemerkung	3
2. Warum Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung?	4
3. Die Logik des Lernerorientierten Qualitätsmodells	7
4. Das Vorgehen bei der Qualitätsentwicklung und -testierung	17
5. Die Qualifizierung der Gutachterinnen und Gutachter	21
6. Entwicklungsstand in der Praxis	23
7. Marketing und Öffentlichkeitsarbeit	29
8. Ausblick	32
9. Literatur	34

gefördert durch:



Europäische Union

Europäische Sozialfonds



1. Vorbemerkung

Das Lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen war ein Projekt vom 1. Oktober 2000 bis zum 30. September 2002 im Rahmen des Modellversuchsprogramms »Lebenslanges Lernen« der Bund-Länder-Kommission. Es wurde vom *ArtSet Institut* in Kooperation mit dem *Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.* entwickelt und durchgeführt. Hier ist vor allem Dr. Jürgen Heinen-Tenrich zu danken, ohne dessen Partnerschaft und Engagement das Projekt nicht zu realisieren gewesen wäre. An der Erarbeitung beteiligten sich außerdem in einer ersten Phase (Oktober 2000 bis Mai 2001) die VHS-Landesverbände aus Thüringen, Saarland, Hessen, Schleswig-Holstein, Berlin, Sachsen, Rheinland-Pfalz und Hamburg sowie Vertreter des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung Frankfurt/M., des Lehrstuhls Erwachsenenbildung der Universität Leipzig, der Arbeitsstelle Neue Lernkulturen Hannover und des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.

Für die Praxis in den Weiterbildungsorganisationen ist das Lernerorientierte Qualitätsmodell auch als Broschüre mit einer Gesamtauflage von bislang 3000 Exemplaren erschienen (vgl. Ehses, Heinen-Tenrich, Zech 2002). Über aktuelle Entwicklungen und weitere, vor allem verfahrenstechnische Hinweise berichtet eine eigene Website unter: www.artset-lqw.de

Seit dem 1. Juni 2001 besteht für die Weiterbildungsorganisationen die Möglichkeit, diesen Weg der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung zu beschreiten und sich die Erfolge testieren zu lassen. In Niedersachsen hat das Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Juli 2001 das Verfahren als den Anforderungen des Nds. Erwachsenenbildungsgesetzes (NEBG) §10 entsprechend anerkannt. Diesen Weg gehen mit Stand September 2002 80 Weiterbildungsorganisationen aus 7 Bundesländern, wobei der Schwerpunkt mit 74 Einrichtungen gemäß des Pilotprojektcharakters in Niedersachsen liegt. Mit dem vorliegenden Lernerorientierten Qualitätsmodell sind nun die inhaltlichen Voraussetzungen und der prozedurale Rahmen eines bundesweiten, einheitlichen und trägerübergreifenden Qualitätsentwicklungs- und Testierungsverfahrens für die allgemeine und die berufliche Weiterbildung geschaffen.

Der Lenkungsausschuss des BLK-Modellversuchsprogramms »Lebenslanges Lernen« hat deshalb im Januar 2002 beschlossen, eine lernerorientierte Qualitätstestierung im Rahmen eines Verbundprojektes bundesweit auszudehnen. Seit Mai 2002 arbeitet ein Projektkonsortium aus dem *ArtSet Institut* und dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)* in einer Prüfphase an der Untersuchung der Kompatibilität des Lernerorientierten Qualitätsmodells mit anderen in der Praxis vorliegenden Modellen.

Dieser Abschlussbericht bezieht sich allerdings nur auf die oben genannte Pilotphase in Niedersachsen. Im 2. Kapitel werden die Gründe und die Notwendigkeit von Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung beleuchtet. Das 3. Kapitel führt in die besondere Logik der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung und -testierung ein. Das praktische Vorgehen wird im 4. Kapitel beschrieben. Die im Rahmen des Projektes erfolgte Qualifizierung der Gutachterinnen und Gutachter wird im 5. Kapitel dargestellt. Im 6. Kapitel wird der gegenwärtige Entwicklungsstand in der Weiterbildungspraxis reflektiert. Kapitel 7 berichtet über die Öffentlichkeitsarbeit und das Marketing für das Modell. Ein Ausblick auf die Zukunft wird im 8. Kapitel vorgenommen.

Von der für uns unerwarteten, überaus positiven Aufnahme unseres Qualitätsmodells in der Weiterbildungspraxis wurden wir selbst am meisten überrascht. Wir freuen uns natürlich sehr, offensichtlich einem verbreiteten Bedürfnis nach der Kombination von

weitgehend selbstgesteuerter Qualitätsentwicklung und durch Fremdevaluation ausgewiesener Qualität nach außen mit unserem Ansatz entsprochen zu haben. Wir werten dies als Ausweis für ein entwickeltes reflexives Qualitätsbewusstsein in der Branche, das wir mit unserem Modell weiter zu befördern hoffen.

2. Warum Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung?

2.1. Gesellschaftliche Hintergründe

Qualitätsentwicklung ist seit jeher ein Thema in der Erwachsenenbildung. Waren es vormals jedoch eher eingegrenzte Initiativen bezogen auf Angebotsformen, Themen oder Programme, so ist die Organisation nun selbst in den Mittelpunkt von Qualitätsbemühungen gerückt. Die organisierte Weiterbildungslandschaft ist in Turbulenzen geraten, seit Bund und Länder ihre Verantwortung neu definieren, sich z.B. aus der finanziellen Regelförderung zurückziehen und zugleich in höherem Maße Legitimationsausweise verlangen, z.B. die Forderung nach Evaluation in Weiterbildungsgesetze aufnehmen. Bei knapper werdenden Ressourcen müssen die Organisationen hohe Qualität auf Dauer stellen und nachweisen. Auf der Abnehmerseite haben sich Lernmilieus pluralisiert und diversifiziert, so dass sich die Einrichtungen mit sehr heterogenen Lern- und Bildungsvorstellungen und einer insgesamt ausdifferenzierten Bildungsnachfrage konfrontiert sehen. In der sozialen Welt der Bildungsabnehmer lassen sich Umbrüche und Erosionen beobachten, die neue Lerninteressen und Lernverhalten generiert haben. Alte überkommene sozioökonomische Strukturen zerfallen, die Gesellschaft differenziert sich in immer mehr soziale Milieus und gruppiert sich um (vgl. Vester u.a. 1993, Flaig u.a. 1997, Sinus 1998). Diese neuen diversifizierten Milieus haben eigene Wertorientierungen und Bildungsverständnisse - vom humanistischen Bildungsideal des konservativ-gehobenen Milieus über die Erlebnisorientierung des hedonistischen Milieus bis zur Bildungsabstinenz des traditionslosen Arbeitermilieus (vgl. Ehse, Zech 1999, S.23ff.). Stärker als bislang zeigt sich eine Kluft zwischen selbständigen, selbstbewussten und autonomen Lernenden auf der einen und bildungsfernen Personengruppen mit geringem Anspruchsniveau und wenig Artikulationsmöglichkeiten auf der anderen Seite. Beide Adressatengruppen fordern zu einem neuen »Kunden«verständnis auf; Lernende erwarten Unterstützung und Kriterien, um sich sowohl über ihre eigenen Bildungsziele und -motive klarer zu werden als auch die Bildungsanbieter hinsichtlich der Qualität ihrer Informationen, ihres Angebotes, ihrer Einrichtung und ihrer Bedingungen zu überprüfen. Bildungseinrichtungen - auch und gerade wenn sie in öffentlicher Verantwortung handeln - sind aufgefordert, sich ihren diversifizierten Teilnehmergruppen gegenüber mit höchstmöglicher Qualität auszuweisen. Insbesondere ist es erforderlich, eine Infrastruktur bereitzustellen, die es den vielfältigen Milieus mit ihren heterogenen Ansprüchen und Aneignungsstrukturen erleichtert, eigenaktiv und selbstbestimmt Bildungsangebote wahrzunehmen und Bildungskarrieren zu verfolgen.

Schließlich sind Erwachsenenbildungsorganisationen selbst Motor gesellschaftlicher Entwicklungen, da sie über die Organisation und das Angebot von Bildungsprozessen Modernisierungsprozesse initiieren, begleiten, beschleunigen oder abfedern. Sie sind deshalb in besonderer Weise gefordert, ihre Leistungen aktuell zu halten und die Qualität ihrer Leistungsabgaben ständig zu verbessern. Lernende Subjekte und lernende Regionen benötigen vor allem entwicklungsfähige und lernende Organisationen. Erst in diesem sich wechselseitig befördernden und befruchtenden organisationalen Zusammenhang entstehen und wachsen innovative Lernkulturen, die die Voraussetzung für Demokratisierungsprozesse bilden.

Der tiefgreifende Wandel auf Seiten der Zulieferer- und Abnehmerumwelten hat die Organisationen in eine »Schraubstockposition« getrieben, welche sie zu reflektierten Selbstbefragungen, häufig sogar zu einem Paradigmenwechsel zwingt. Wenn Zukunftsfähigkeit heute vor allem an der Organisationsfrage entschieden wird und nicht mehr nur an den Inhalten und Zielen der jeweiligen Angebote (vgl. Schäffter 2001, S.113), dann stellt sich die zentrale Frage darin, wie die unterschiedlichen - und zum Teil auch konfligierenden - pädagogischen, organisationalen und betriebswirtschaftlichen Rationalitäten ausbalanciert und miteinander kompatibel gemacht werden können. Normativität versus Rentabilitätsdenken, Eigenzeitlichkeit von Lernprozessen versus Effizienzdenken im organisationalen Planen und Entwickeln, Interaktion und Organisation sind Zwei-Seiten-Anforderungen dieser zu harmonisierenden Rationalitäten. Qualitätsentwicklung bietet hierbei die Chance, nicht nur kurzatmig und »postmodern beliebig« im Kurs der wechselnden Bedarfe zu lavieren, sondern den eigenen Standort zu definieren, konsentrierte Entscheidungen zu treffen und auf der Basis einer gemeinsamen Zielvorstellung geplant und selbstbestimmt Entwicklungen zu gestalten. Statt zufallgeleitetem Handeln ermöglicht das Einüben in kontinuierliche Qualitätskreisläufe regelgeleitete, zielgerichtete, systematisierte und strukturierte Verfahren. Qualitätsmanagement ist deshalb eng an Organisationsentwicklung gekoppelt und als eine mehrdimensionale, nämlich inhaltliche und didaktisch-methodische sowie organisationale und personale, Gestaltungsaufgabe zu verstehen (vgl. Meisel 2001, S.38ff.).

Qualitätsentwicklung beruht auf der Erhöhung der Selbstreflexionsfähigkeit durch die Wiedereinführung der Umweltperspektive ins System. Unterschiedliche Perspektiven begründen diese Anforderung: Auftraggeber oder Finanzierer verlangen Qualitätssicherung und wollen ihre aufgewendeten Mittel optimal - d.h. wirtschaftlich bzw. ressourcenschonend - verwendet sehen. Die haupt- und freiberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wünschen Zufriedenheit in der Arbeit, organisationsinterne Unterstützung und Klarheit in Bezug auf ihre Aufgaben. Die Profession als weiteres Referenzsystem formuliert eigene Qualitätsansprüche an eine bedürfnis- und bedarfsgerechte Erwachsenenbildung. Die Abnehmer, d.h. die Lernenden, schließlich wollen bestmögliche Angebotsqualität und Lernerfolge. Darüber hinaus erfordern gesellschaftliche Entwicklungen eine gestaltende Antwort von Seiten der Weiterbildungsorganisationen. Fokus für die eigene institutionelle Entwicklung ist letztendlich die Perspektive der Lernenden. Schließlich sind sie es, die den Bildungsorganisationen ihre Daseinsberechtigung verleihen. Die Frage, wie Lernprozesse optimal zu begleiten und zu unterstützen sind, muss deshalb die handlungsleitende Folie für Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsorganisationen sein. Die Gewährleistung bzw. Förderung der Qualität nützt dabei sowohl den Bildungsnachfragern als auch der Anbieterseite im Sinne einer eigenverantwortlichen Profilbildung. Das Einüben in zirkulär-rekursive Qualitätskreisläufe ermächtigt die Organisationen, ihre Selbstbeobachtungskräfte zu stärken und sie zu kontinuierlich lernenden Organisationen werden zu lassen.

2.2. Qualitätsentwicklung als reflexiver Aushandlungsprozess

Qualität meint die charakteristische Beschaffenheit, die Güte bzw. den Wert eines Gegenstandes, einer Person oder eines Prozesses. In der Qualitätsdiskussion, wie sie insbesondere in den letzten Jahren seit der Einführung der ISO 9000 geführt wurde, war man oft versucht, die Charakteristika von Qualität als schon vorgegeben zu verstehen. Diese Denkform suggeriert, dass Qualität ausschließlich auf objektiven Standards und messbaren Größen beruht. Die Frage der Qualität ist jedoch nicht substanzialistisch zu beantworten, sondern erweist sich als vieldimensional und erklärungsbedürftig. Unsere Grundannahme ist, dass Qualität immer Gegenstand einer diskursiven und reflexiven Auseinandersetzung ist. Es ist eine auszuhandelnde und perspektivenabhängige Größe, die aus der multiplen Verbindung von objektiven, intersubjektiven und subjektiven Faktoren resultiert. Was Qualität ist, hängt von unterschiedlichen Sichtweisen, divergierenden Interessen und von vielfältigen Erwartungen ab. Die Erfragung und Bestimmung von Qualität ist deshalb ein anspruchsvoller - möglicherweise auch ein konflikträchtiger - Prozess. Es gilt, die Unterschiede von objektiv messbaren, intersubjektiv nachprüfbar und subjektiven, d.h. nutzer- und funktionsabhängigen, Qualitätsmerkmalen herauszuarbeiten (vgl. Heinen-Tenrich 1998, S.20). Qualität zu bestimmen beinhaltet als Anforderung, die jeweils eigenen impliziten oder expliziten Normen und Maßstäbe auszuweisen und sich der relativen Offenheit dieses Begriffs bewusst zu sein. „Qualität ist keine statische, feststehende Eigenschaft einer Leistung oder eines Produktes, sondern eine dynamische, veränderbare und nie sicher gegebene. ... Qualität (lässt) sich nicht ausschließlich quantitativ messen, sondern (kann) nur kommunikativ durch Verständigung ermittelt werden ...“ (Lüthje 1997, S.7). In diesem Aushandlungsprozess entsteht Qualität als ein gemeinsames Konstrukt der Beteiligten, die ihre Prämissen, Wertmaßstäbe, Standards und Zielhorizonte in Bezug auf ihre Leistungen als auch auf deren Herstellungsprozesse selbst definieren. Die Entwicklung von konsentierten und handlungsleitenden Qualitätskriterien ist deshalb für die Erzeugung von Qualität genauso wichtig wie ihre Bewertung.

Deshalb kann Qualitätsentwicklung nicht nur als ein technisches Verfahren verstanden werden, sondern vielmehr als ein Vorgehen, welches erst dann sinnvoll wird, wenn es von einer inhaltlich gefüllten Vorstellung geleitet ist. Eine dialogisch erworbene Modellvorstellung von Qualität in der Weiterbildung schafft einen professionellen Verständigungsrahmen in der Orientierung auf die organisationale sowie auf die branchenbezogene Entwicklung. Die Zielsetzung der Qualitätsdiskussion ist über die einrichtungsspezifischen Entwicklungsbemühungen hinaus auf eine größere Vergleichbarkeit zwischen den Organisationen der Weiterbildung gerichtet, um dadurch die Organisationen aus ihren individualisierten Qualitätswegen zu einer gemeinsam abgestimmten Vorgehensweise untereinander hinzuleiten. Hierdurch werden die vielen individualisierten Sichtweisen gebündelt, gemeinsame Professions- und Gütekriterien erschlossen und eine professionsübergreifende Perspektive auf Qualität in der Weiterbildung befördert. Insofern liefert eine einrichtungsübergreifend reflektiert geführte Qualitätsdebatte einen wesentlichen Professionalisierungsbeitrag für die Weiterbildung. Qualitätsentwickelnde Verfahren können deshalb auch nicht nur einrichtungsindividualisiert verlaufen, sondern müssen struktur- und orientierungsbildend für die gesamte Branche sein.

Das folgende Kapitel klärt die Frage, inwiefern die Erwachsenenbildung ein Verfahren der Qualitätsentwicklung benötigt, welches sich angemessen auf die Logik ihrer Dienstleistung bezieht.

3. Die Logik des Lernerorientierten Qualitätsmodells

Ein Qualitätsmodell für die Weiterbildung muss sich aus der Besonderheit des Gegenstandes »Lernen« und damit aus der Besonderheit der Branche »Bildung« begründen. Diese Besonderheit besteht darin, dass das eigentliche »Produkt«, nämlich der Lernzuwachs, gar nicht vom Anbieter hergestellt wird, sondern dass der Abnehmer - sprich der Lernende selbst - es in Eigenaktivität herstellen muss. Der Lernende ist der eigentliche »Produzent« von Bildung; seine Motivation und seine Aktivität entscheiden, ob der Lernprozess erfolgreich ist oder nicht. Diese Erkenntnis mag für Pädagogen einer professionellen Kränkung gleichkommen, glaubte man zu doch wissen und war man doch gewohnt zu entscheiden, was für die Lernenden gut ist und was nicht. Tatsächlich war es allerdings schon immer der Lernende, der jenseits aller pädagogischen Selbsttäuschung darüber befand, ob er ein Lernangebot für gut hielt oder nicht. Er tat und tut dies aus seiner subjektiven Perspektive, denn eine andere hat er nicht zur Verfügung. Und die pädagogischen Ermahnungen der objektiven Bedeutung eines bestimmten Wissens und Könnens für das zukünftige Leben machen dem Lernenden bestenfalls schlechte Laune, wenn sie nicht sogar seine Motivation untergraben. Lehren ist deshalb auch nicht Lernen-Machen, sondern die Unterstützung von Lernprozessen, welche die Subjekte selbstbestimmt und selbstgesteuert vollziehen. Fremdgesteuertes Lernen kann es per definitionem gar nicht geben, deshalb vollzieht sich Lernunterstützung auch nicht über die Benutzung eines »Nürnberger Trichters«, sondern nur und ausschließlich über die Gestaltung von Kontextbedingungen (vgl. Kap.3.5.).

Hier liegt nun die besondere Herausforderung. Kein bisheriges Qualitätsmodell hat nämlich seinen Ausgangs- und Bezugspunkt im konkreten Lernprozess, und auf diesen kommt es an, wenn man von Qualität von Bildung redet. Bildung ist ein einzigartiges »Produkt«, mit keinem Produkt bzw. keiner Dienstleistung irgendeiner Branche zu vergleichen. Dieser Sonderstatus der Bildungsbranche erzwingt die Entwicklung eines eigenständigen Qualitätsmodells. Der Kerngedanke dieses Qualitätsmodells besteht darin, nicht länger von der Qualität von Prozessen auf die Qualität von Produkten zu schließen, sondern gewissermaßen »das Pferd von hinten aufzuzäumen«, also von einer ausgewiesenen Vorstellung des Ergebnisses gelungenen Lernens rückzuschließen auf die Prozesse, Verfahren und Verhaltensweisen, die nötig sind, um dieses optimal zu unterstützen.

3.1. Die Kontextbedingungen lebenslangen Lernens

Einmal erworbene Qualifikationen veralten immer schneller; damit wachsen die Bildungserfordernisse für die einzelnen Subjekte. Gelernt werden müssen vor allem Dispositionen für Selbstorganisationsprozesse, d.h. Kompetenzen des Wandels bzw. Zukunftskompetenz (vgl. Zech 2002). Gelernt wird heute überall und nicht mehr nur an den hierfür traditionell vorgesehenen Orten. Dennoch werden die organisierten Lernorte nicht bedeutungslos, sondern sie sind gefordert, ihre Gestalt zu wandeln: weg von der rein angebots- und lehrorientierten Bildungsorganisation, hin zu einer stärker nachfrage- und lernerorientierten Bildungsorganisation. Qualitätsentwicklung heißt in diesem Verständnis, alle organisationalen Prozesse konsequent auf den Bildungsabnehmer auszurichten, um die Bedingungen und das Ergebnis des Lernens zu verbessern.

Lebenslanges Subjektlernen kann allerdings keine isolierte individuelle Handlung sein, sondern ist nur realisierbar in interaktiven, organisationalen und gesellschaftlichen Kontexten. Das Organisieren auch des Lernens findet nämlich auf mehreren

Ebenen statt, die aufeinander bezogen und abgestimmt sein müssen: Die Gesellschaft stellt die strukturellen Bedingungen der Lernchancen bereit; die Bildungsorganisationen, in der Art und Weise, wie sie selbst konstituiert und aufeinander bezogen sind, stellen die Bedingungen der Ermöglichung von Lernen her. Das hauptberufliche Personal der organisierten Weiterbildung managt den Angebots- und Durchführungsprozess der Bildung pädagogisch, betriebswirtschaftlich und organisational. In dieses Bedingungsgefüge sind die Lehr-Lern-Verhältnisse als interaktive Voraussetzung für die personalen Lernprozesse eingebunden. Das Subjektlernen geschieht also sehr voraussetzungsvoll und ist entscheidend abhängig von dem organisationalen Rahmen, der es in geringerem oder größerem Maße ermöglicht. Organisationen, welche selbst Lernprozesse anregen und begleiten, tragen für die eigene Entwicklung eine hohe Verantwortung.

3.2. Gelingendes Lernen als Zentrum der Qualitätsentwicklung

Weiterbildungsorganisationen müssen also selber kontinuierlich lernen, um das lebenslange Lernen der Individuen optimal anregen, fördern und unterstützen zu können. Ihren eigenen Lernprozess müssen sie dabei bedarfsbezogen aus dem Fokus der gelungenen Lernprozesse ihrer Teilnehmenden begründen und gestalten. Voraussetzung dafür ist eine gefüllte Vorstellung dessen, was die jeweiligen Weiterbildungsorganisationen unter gelungenem Lernen verstehen. Diese Selbstauskunft über das Lernen ist explizit an den Anfang der organisationalen Qualitätsbemühungen zu setzen. Gelingendes Lernen bemisst sich - nach Holzkamp (vgl. 1993) - grundsätzlich an einer Erweiterung der Bedingungsverfügung des Subjekts über sein Leben, d.h. an der Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit. Das Lernen bezieht sich hier als Bezugshandlung auf die alltägliche Bewältigungsaktivität des Individuums, welche durch Erweiterung von Wissen und Können verbessert werden soll.

Lernen von Subjekten findet seinen Ausgangspunkt in den Widersprüchen, Dilemmata und Herausforderungen ihres individuellen Alltagshandelns, und zwar dann, wenn diese Widerspruchskonstellationen zwischen vorhandenen individuellen Fähigkeiten und erlebten Handlungsnotwendigkeiten als subjektiv bedeutsame Lernproblematiken psychisch bewusst ausgegliedert werden können. Die zu vollziehende »Lernschleife« dient dann dem Ziel der Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit, um hernach den Herausforderungen der Alltagspraxis in höherem Maße gerecht werden zu können.

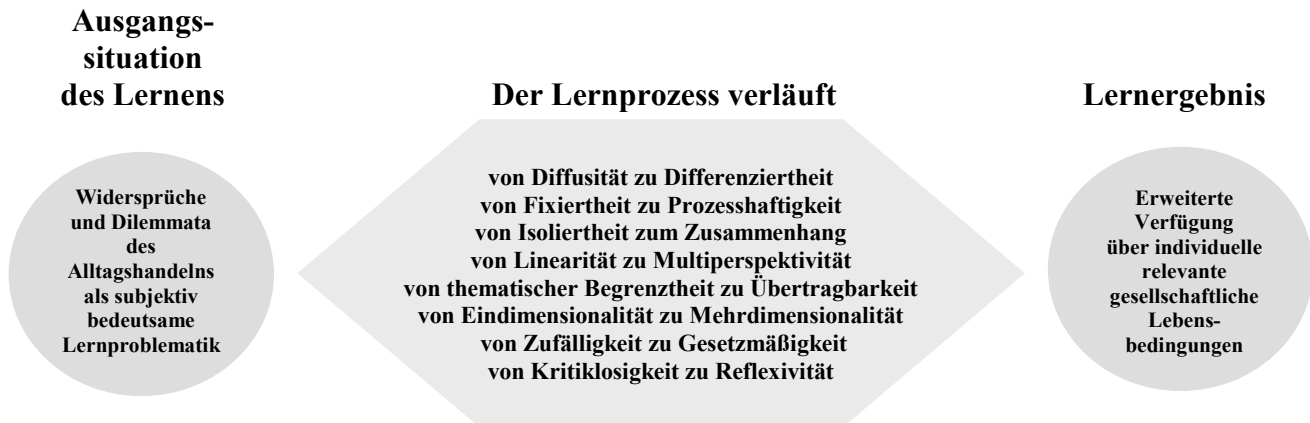
Lernen erfolgt ausschließlich selbstgesteuert, weil es immer vom Lernenden selbst vollzogen werden muss. Die Psyche ist ein operativ geschlossenes System, dessen Operationsform rekursiv aneinander anschließende Gedanken sind. Lernen als Prozess dieses psychischen Systems kann deshalb nur in der Operationsform des Systems - also in Gedankenprozessen - erfolgen.

Die psychischen Gedankenoperationen verlaufen beim Lernen

- von der Diffusität der Gedanken zur Differenziertheit,
- von der sequenziellen Fixiertheit zur Prozesshaftigkeit im Lernen,
- von der Isoliertheit des einzelnen Gedankens zum Denken im Zusammenhang,
- von der linearen Sichtweise auf Fragestellungen und Lernproblematiken zur Multiperspektivität,
- von der thematischen Begrenztheit zur Verallgemeinerung und Übertragbarkeit,
- von der Eindimensionalität der Betrachtung zur Wahrnehmung der Komplexität des Lerngegenstandes,
- von der Zufälligkeit des betrachteten Geschehens zum Erkennen von Gesetzmäßigkeiten,

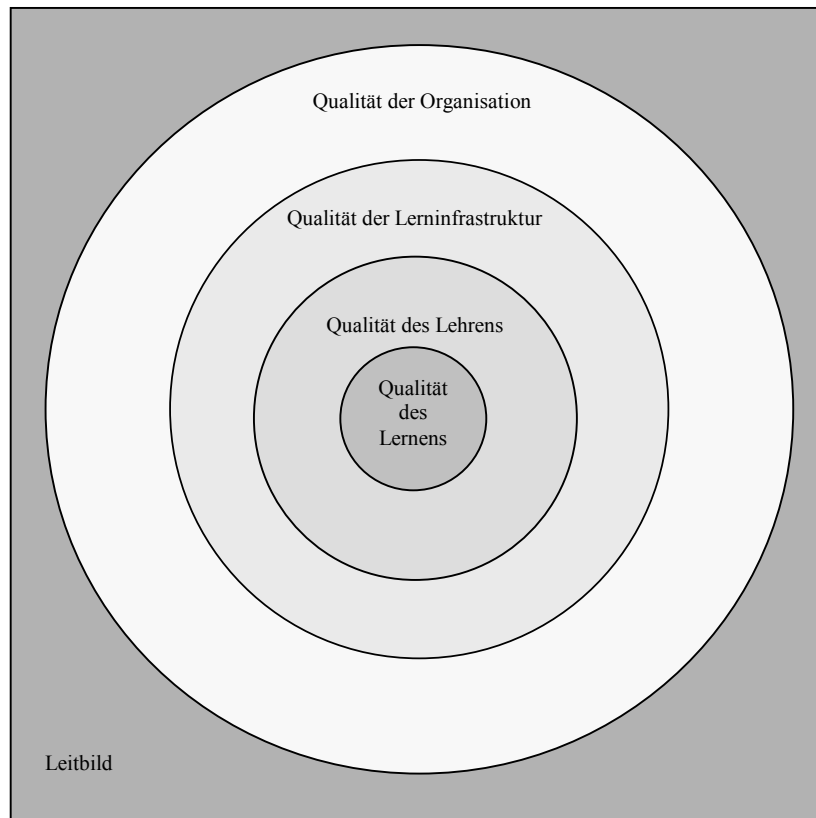
- von der kritiklosen Hinnahme der Lernaufgaben zur gegenstands- und selbstkritischen Reflexivität.

Dimensionen gelingenden Lernens



Diese Lernoperationen in der beschriebenen Prozessqualität verlaufen in der einen oder anderen Form unabhängig von dem jeweiligen Lerngegenstand ab. Sie *sind* - psychologisch betrachtet - der gelingende Lernprozess. Was im Einzelnen *gegenstandsbezogen* als gelungenes Lernen bezeichnet werden kann, hängt ab von den spezifischen Lerninteressen der Lernenden und den jeweiligen Lerninhalten. Gelingendes Lernen ist aber nicht nur in die Verfügung des Subjekts selbst gestellt, sondern realisiert sich - wie schon erwähnt - unter komplexen gesellschaftlichen, organisationalen, situationalen, interaktiven und personalen Bedingungen. Weil Lernen aber wesentlich in die Verfügung der Lernenden selbst gestellt ist, ist es auch von Lehrenden und Bildungsorganisationen nicht direkt steuerbar. Eine Organisation braucht deshalb eine substanzielle Vorstellung gelungener Lernprozesse, um ihrerseits alle Ermöglichungs- und Befähigungsfaktoren für Lernprozesse optimal bereitzustellen und auszugestalten. Dies ist das Paradox jeglichen pädagogischen Bemühens. Weil Lernen letztendlich nur das Werk des Individuums sein kann, ist Pädagogik immer nur Kontextsteuerung, die es Lernenden im besten Fall ermöglicht, ihre selbstgesteuerten Lernprozesse optimal unterstützt und nicht behindert zu finden (vgl. Kap.3.5.).

Organisationale Lernkulturen bieten deshalb für die individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse den Ermöglichungsraum bzw. verschließen ihn. Dieser Kontext des Lernens besteht nun in mehreren konzentrischen Ringen, die engere und weitere Bedingungsfelder der Lernunterstützung definieren. Die Qualität der Lehre zielt auf das Interaktionsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sowie auf die Qualität der Lehrenden selbst. Die Qualität der Lerninfrastruktur meint das unmittelbar das Lerngeschehen umgebende Lernarrangement situationaler, materialer und medialer Art. Die Qualität der Organisation umfasst alle weiteren Bedingungen der Organisation von Bildung. In dem im Rahmen des Qualitätsprozesses zu erstellenden Leitbild ist dieser Zusammenhang auszuweisen.



In extern angeleiteten und überprüften Qualitätsentwicklungen von Bildungsorganisationen wiederholt sich das pädagogische Paradox. Weiterbildungsorganisationen können durch Qualitätsmodelle in ihren eigenen Lernbemühungen nur unterstützt werden - Lernen definieren und ihr eigenes Lernen vollziehen können sie nur selber. Von daher ist unsere oben ausgewiesene Vorstellung gelingenden Lernens auch die regulierende Idee unseres Qualitätsverfahrens. Weiterbildungsorganisationen müssen eigene Vorstellungen gelingenden Lernens entwickeln, die vor allem zu ihrem je spezifischen Adressatenkreis und ihren konkreten Lerngegenständen passen. Dabei können sie sich in der Reflexion eigener Begründungen von unseren Leitgedanken anregen lassen; vorschreiben können und wollen wir bestimmte inhaltliche Ausführungen nicht. Dass sich Weiterbildungseinrichtungen ihre eigenen Leitvorstellungen gelungenen Lernens allerdings vergegenwärtigen, gehört zum verpflichtenden Bestandteil des Qualitätsverfahrens.

3.3. Qualitätsentwicklung als Weg zur lernenden Organisation

Vorgelegt wird hier ein Qualitätskonzept, welches über die Erfassung bzw. Einhaltung von Mindeststandards hinausgeht, indem es Elemente der Selbstevaluation, der Gütekriterien, der Verfahrenssteuerung und des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses kombiniert und mit einem adäquaten Testat ausweist. Es geht bei der Testierung nicht um die Festschreibung bestimmter Abläufe und Zustände, sondern um das Einüben in organisationales Lernen kontinuierlicher und strukturierter Qualitätsentwicklungsprozesse. Das Verfahren hat also zwei Bezugspunkte: Der eine ist der Lernende, auf dessen Bedürfnisse hin eine Organisation sich ausrichtet; und der andere ist die Organisation selbst, die sich als dauerhaft selber lernende begreift.

Eine lernende Organisation ist nämlich nicht eine, die einmal etwas gelernt hat, sondern sie ist es erst dann, wenn sie Strukturen herausbildet, um ihre Strukturen zu ändern bzw. wenn sie Regeln entwickelt, um ihre Regeln zu ändern. Lernen ist hierbei als eine paradoxe Anforderung zu verstehen: Es ist darauf gerichtet, Formalisierungen einzuziehen, die systematisch und regelgeleitet Erwartungen durchkreuzen und Entformalisierungen bzw. Regelabweichungen ermöglichen. Damit man vom Lernen einer Organisation sprechen kann, reicht es also nicht, dass die in der Organisation handelnden Personen individuell etwas gelernt haben, sondern die Organisation selbst muss strukturell verändert sein.

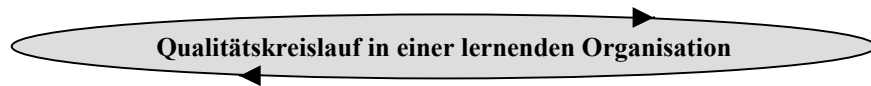
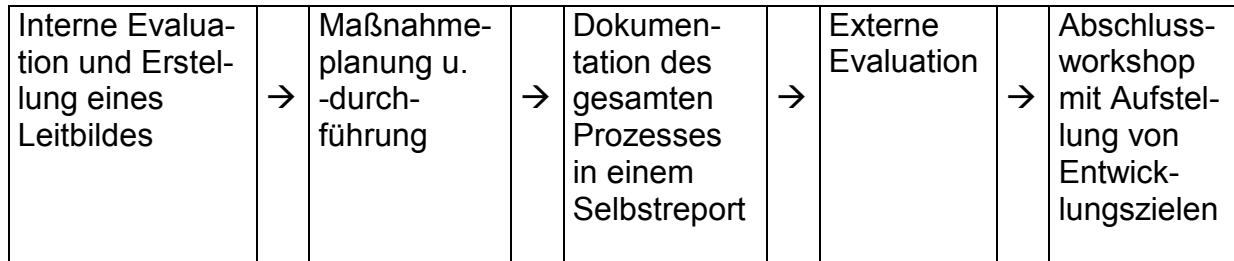
Geplantes organisationales Lernen findet vor allem statt, wenn Organisationen in der Lage sind, sich aus der Perspektive ihrer Abnehmerumwelt - und das ist für Weiterbildungsorganisationen vor allem die Perspektive der Lernenden - zu beobachten und daraus systematisch Konsequenzen für ihre Qualitätsentwicklung abzuleiten. Die Erfahrung zeigt aber, dass Organisationen sich enorm schwer tun, sich aus der Perspektive ihrer Kunden selbst zu beschreiben. Die Wiedereinführung dieser System-Umwelt-Differenz als Selbstbeobachtung der Organisation ist deshalb eine sehr anspruchsvolle Lernaufgabe der Selbstreflexion, die die Sensibilität der Organisation gegenüber ihrer Umwelt enorm erhöht. In diesem Sinne versteht sich lernerorientierte Qualitätsentwicklung als Einübung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Weiterbildungsorganisationen durch Perspektivwechsel auf den Standpunkt der Lernenden. Organisationales Lernen findet also statt, wenn eine Organisation auf der Basis einer Selbstbeobachtung aus der Umweltsicht von bisheriger Routine abweichende Entscheidungen trifft und diese Entscheidungen als Prämisse zukünftiger Operationen in ihre Struktur aufnimmt. Qualitätsmodelle dürfen deshalb auch keine Zustände festschreiben, sondern sie müssen organisationales Lernen durch Erhöhung von Reflexionsfähigkeit unterstützen.

Aus diesem Grund ist das hier vorgelegte Qualitätsverfahren vor allem ein Entwicklungsmodell und weniger ein Prüfmodell. Es geht uns bei der Qualitätsentwicklung darum, die Weiterbildungseinrichtungen auf ihrem Weg zu lernenden Organisationen zu fördern, weil nur so sichergestellt werden kann, dass lebenslanges Lernen von Individuen sich in Bildungsorganisationen optimal entfalten kann und von diesen entsprechend gefördert und unterstützt wird.

Das Verfahren der lernerorientierten Qualitätsentwicklung hat dabei eine dreidimensionale Architektur:

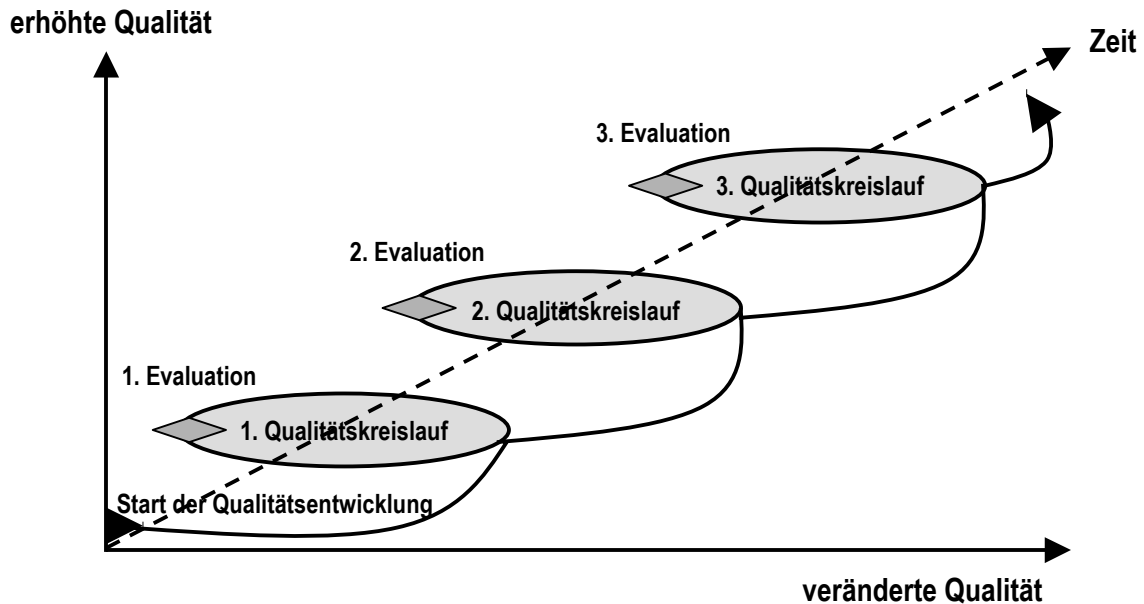
1. Zum einen geht es um die Einhaltung selbst- und fremddefinierter Qualitätsanforderungen.
2. Darüber hinaus geht es um die Einführung eines kontinuierlichen und systematischen Qualitätskreislaufs.
3. Schlussendlich geht es um die Evaluation als selbstreflexiven Entwicklungsprozess hin zu einer lernenden Organisation.

Der Qualitätskreislauf beginnt mit einer Selbstevaluation der Weiterbildungsorganisationen und der Erstellung einer die eigenen Handlungen anleitenden Selbstbeschreibung in einem Leitbild. Hieran schließt sich die Planung und Durchführung von Verbesserungsmaßnahmen an. Der Organisationsentwicklungsprozess kann von externen Beratern unterstützt werden. Der gesamte Prozess wird von der Einrichtung dokumentiert und in einem Selbstreport beschrieben. Dieser Entwicklungsprozess findet seine Bestätigung in einer externen Evaluation. In einem Abschlussworkshop werden dann neue Entwicklungsziele für die Zukunft vereinbart, die u.a. Gegenstand des folgenden Qualitätskreislaufes und der nächsten externen Evaluation sind.



Dieses Vorgehen bedeutet, dass der Einstieg in die organisationale Qualitätsentwicklung für die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen keine allzu große Hürde darstellt. Vor allem kleinen Einrichtungen wird so der Zugang ermöglicht, da sie mit einem überschaubaren Aufwand und erreichbaren Zielen kalkulieren können. Als Ausgangsbasis sind allerdings Mindestanforderungen festgelegt, die unter keinen Bedingungen unterschritten werden dürfen. Nach der ersten Testierung beginnt nun einrichtungsindividuell ein Qualitätsentwicklungsverfahren, das auf der Basis der Mindestanforderungen zukünftige Qualitätsziele definiert, die dann verbindlich in die Retestierung eingehen. Das heißt, dass lernerorientierte Qualitätsmodell ist selbst ein lernendes bzw. ein sich kontinuierlich weiterentwickelndes Verfahren. Diese kontinuierliche Entwicklung von Qualität ist allerdings in die Verantwortung und die Autorenschaft der Weiterbildungsorganisationen gegeben; somit entwickeln sich die Einrichtungen auf der Basis der Mindestanforderungen in den zwölf festgelegten Qualitätsbereichen in einer ihnen speziell angemessenen Weise. Qualitätsentwicklung bedeutet auch nicht in jedem Fall eine Erhöhung der Standards, sondern bedeutet vor allem die kontinuierliche Anpassung der Organisationen und ihrer Leistungen an die sich verändernden Umweltbedingungen.

Kontinuierliche Qualitätsentwicklung: Der Weg zur lernenden Organisation



3.4. Das Qualitätsmodell als Entwicklung unterstützendes Verfahren

Konstituierende Bestandteile der Qualitätsentwicklung und Testierung sind also die Kombination von Verbindlichkeit und Offenheit, die einrichtungsindividuelle Justierung des Verfahrens, die Gleichgewichtigkeit von Standard und Prozess, die Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation, die Integration kollegialer Entwicklungsberatung, die Testierung als Prüfung und Diskurs, das Einüben in eine Kultur des gestaltenden Wandels und die Bereitstellung eines »Werkzeugkastens« mit Instrumenten und Hilfestellungen.

Im Folgenden werden zunächst die zwölf Pflichtbereiche erläutert, die im Qualitätsentwicklungsprozess von den Einrichtungen zu bearbeiten sind:

1. Leitbild

Ein Leitbild ist die organisationsintern vereinbarte Selbstbeschreibung, wenn sie in der Lage ist, die Operationen des Systems anzuleiten. Das Leitbild muss von außen als Profil der Organisation erkennbar und von innen erlebbar sein.

2. Bedarfsanalyse

Bedarfsanalyse meint die Anwendung geeigneter Instrumente zu systematischen Marktbeobachtungen hinsichtlich der Entwicklung der gesellschaftlichen Bedarfe und der Bildungsbedürfnisse der Adressaten. Die darauf bezogenen Programmentwicklungen müssen diese Bedarfe und Bedürfnisse zum eigenen institutionellen Auftrag in Beziehung setzen.

3. Evaluation der Bildungsprozesse

Evaluation von Bildungsprozessen bedeutet, dass die durchgeführte Bildungsarbeit regelmäßig mit geeigneten Instrumenten geprüft und bewertet wird. Maßstabbildend zur Bewertung sind die Zufriedenheit der Teilnehmenden und ggf. der Auftraggeber

sowie die Realisierung des eigenen institutionellen Anspruchs. Auch die Einschätzung der Lehrenden sollte Teil der Evaluation sein.

4. Qualität des Lehrens

Die Qualität des Lehrens bezieht sich auf die Kompetenzen der Lehrenden, das interaktive Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und auf lernprozessbezogene Elemente, die ein selbstbestimmtes Lernhandeln der Teilnehmenden fördern. Lernberatung ist Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Kompetenz.

5. Qualität der Lerninfrastruktur

Die Lerninfrastruktur umfasst die räumlichen, situationalen, ausstattungstechnischen, zeitlichen, materialen und medialen Bedingungen des unmittelbaren Lernkontextes.

6. Zentrale Prozesse

Zentrale Prozesse sind diejenigen Prozesse, die zur Erstellung und Abnahme der für die Organisation spezifischen Bildungsangebote und Dienstleistungen führen. Sie dienen der Transparenz, der Verfahrens- und Rechtssicherheit, der Verlässlichkeit, Verbindlichkeit und Eindeutigkeit, der Vollständigkeit und dem untereinander abgestimmten kooperativen Handeln der Beteiligten und Betroffenen.

7. Leitung, Führung und Entscheidungsprozesse

Führung umfasst alle Steuerungen von Prozessen und ist eine Funktion des kooperativen Arbeitshandelns. Leitung bezeichnet in Organisationen darüber hinaus eine Vorgesetztenposition. Sie verantwortet die Einführung und Weiterentwicklung eines Managementsystems einschließlich der Qualitätsentwicklung. Entscheidungen geben dem Organisationshandeln Gestalt und Richtung und schaffen damit Sicherheit für das Arbeitshandeln. Leitung und Führung können auf verschiedenen organisationalen Ebenen angesiedelt sein und wahrgenommen werden. Leitungs- und Führungshandeln drücken sich im Herbeiführen, Treffen und Kontrollieren von Entscheidungen aus. Die Ausbildung von aufgabengerechten Kommunikationsstrukturen ist eine Führungsaufgabe.

8. Personalentwicklung

Personalentwicklung umfasst - bezogen auf die Verwirklichung des Leitbildes, die Erreichung der Entwicklungsziele der Organisation und die Erfüllung der spezifischen arbeitsplatz- und funktionsbezogenen Aufgaben - alle Maßnahmen zur beruflichen, persönlichen und sozialen Entfaltung des Personals. Sie richtet sich darüber hinaus auf die Integration von hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die Förderung von Kooperationsfähigkeit; sie schließt Partizipation ein. Zur Personalentwicklung gehört auch die Förderung und Fortbildung der freiberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

9. Controlling

Das Controlling umfasst sämtliche Maßnahmen, die dazu dienen, den Grad der Erreichung der Ziele einer Organisation zu überprüfen und auf dieser Grundlage Steuerungsentscheidungen zu erarbeiten. Es werden quantitative und qualitative Kennziffern und Kennzahlen sowie Indikatoren ermittelt, mit denen die effektive und effiziente Leistungserbringung der Gesamtorganisation und einzelner Programm- und Arbeitsbereiche analysiert, bewertet und Konsequenzen gezogen werden können.

10. Geschäftsbedingungen und Kundenkommunikation

Geschäftsbedingungen und Verfahrensabläufe definieren und regeln verbindlich die Geschäftsbeziehungen und die Kommunikation zwischen der Organisation und ihren Kunden. Sie dienen der Transparenz, der Rechtssicherheit, der Verlässlichkeit und dem Verbraucherschutz.

11. Angebotsinformation

Die Angebotsinformation umfasst die für die Kommunikation, Inanspruchnahme und Nutzung der Programme und Dienstleistungen der Organisation erforderlichen Daten. Sie ist vollständig, verständlich und adressatengerecht formuliert.

12. Strategische Entwicklungsziele

Strategische Entwicklungsziele sind die längerfristigen und umfassenden Ziele der Organisation, die bestimmen, wo sie in einem definierten Zeitraum stehen will. Diese Ziele basieren auf dem Leitbild sowie der internen und externen Evaluation der Organisation.

Für die Bearbeitung der Qualitätsbereiche ist eine Kombination aus Verbindlichkeit und Offenheit vorgesehen. Für jeden Qualitätsbereich werden eine Beschreibung vorgelegt, die einzelnen Bestandteile bzw. Komponenten ausgewiesen, Mindestanforderungen aufgeführt und Nachweismöglichkeiten genannt. Die Bearbeitung und Ausgestaltung bleibt der Einrichtung überlassen; die intern in der Autorenschaft der Organisation entwickelten Qualitätsziele sind aber sowohl intern als auch extern zu evaluieren.

Über die obligatorischen Qualitätsbereiche hinaus können durch die Weiterbildungsorganisationen weitere Qualitätsbereiche definiert werden, die sich zum Beispiel aus der Besonderheit der jeweiligen Einrichtung und ihrer spezifischen Aufgabe ergeben. Diese zusätzlichen Qualitätsbereiche können auch im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätssteigerung im Rahmen der Retestierung ausgewiesen werden.

Der Katalog der zur Qualitätsentwicklung vorgeschlagenen Kriterien zielt zwar überwiegend auf die organisationale Seite der Bereitstellung der Bedingungen des Lernens, leitet sich aber aus dem konkreten Bildungsprozess ab, da das Vorgehen der Weiterbildungseinrichtung in den definierten Qualitätsbereichen aus einer eigenen Definition gelungener Lernprozesse - als Teil des zu erstellenden Leitbilds - zu begründen ist. Auch wenn die Qualitätsentwicklung nur mittelbar das Bildungsgeschehen beeinflussen kann, ist die Perspektive doch darauf gerichtet, dass der Topos aller Anstrengungen die Lernenden sind. Wir zwingen die Einrichtungen bereits zu Beginn des Qualitätsprozesses, sich gedanklich auf die Lernenden einzulassen, indem sie ausweisen, was ihrer Meinung nach den gelungenen Lernprozess ausmacht. Alle Aspekte von Qualitätsentwicklung - z.B. die Legitimation gegenüber Förderern oder die Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten - sind deshalb kein Selbstzweck, sondern stehen in einem »Um-zu-Verhältnis« in der Ausrichtung auf Lernbedürfnisse der Teilnehmenden.

Denken wir hierbei die Qualitätsthematik von der Seite des Abnehmers her, dann müssen wir akzeptieren, dass der Lernende das Definitionsmonopol hat. Qualität bestimmt sich in dieser Sichtweise daher aus dem Verwendungszusammenhang des Abnehmers. Wenn die Selbstdefinition gelungenen Lernens im Rahmen der Leitbilderstellung am Anfang des Qualitätsprozesses steht, so bildet dies keinen Widerspruch zu der eben getroffenen Aussage, weil die Einrichtung so erstens den expliziten Ausweis der eigenen Ansprüche gegenüber den potenziellen Teilnehmenden kommuniziert und diesen damit eine Entscheidungsgrundlage gibt, ob sie das Lernangebot annehmen wollen oder nicht. Zweitens ist diese Selbstdefinition nur der Ausgangspunkt des Qualitätsprozesses, in dessen Verlauf die Ausgangsdefinition mit den erhobenen Daten über Lernerbedürfnisse und Lernerfolge abgeglichen werden soll, um schlussendlich zu einer überprüften, empirisch angereicherten und ggf. überarbeiteten Definition zu führen. Die Ausgangsdefinition gelungenen Lernens dient daher als Fokus aller weiteren Qualitätsanstrengungen, wenn nämlich alle wei-

teren Maßnahmen daraufhin zu begründen sind, was sie zur Verbesserung des Lernprozesses beitragen.

Aus Sicht der Abnehmer lassen sich die Prozesse, die das Lerngeschehen unmittelbar oder mittelbar beeinflussen, nicht aufspalten und hierarchisieren. Erst das Zusammenspiel der unterschiedlichen Teilfunktionen gewährleistet einen sinnvollen pädagogischen Prozess. So argumentiert auch Schäffter, indem er darauf aufmerksam macht, dass sich das Organisationale und das Pädagogische nicht abstrakt trennen lassen. Die Weiterbildungsorganisation erfüllt in ihrem Zusammenspiel eine pädagogische Funktion: sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten zu einer komplexen Bildungsdienstleistung. (Vgl. Schäffter 1998, S.349) Erst der differenzierte Gesamtzusammenhang macht demnach das Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation aus. Die Organisation wird in der optimalen Unterstützung von Lernprozessen zu einem Ermöglichungsraum und Befähigungsinstrument. Alle Teilprozesse sind deshalb zu synchronisieren und auf den Fokus der Fragestellungen und Bedürfnisse der Lernenden zu richten. Qualitätsentwicklung hat für die Weiterbildungsorganisationen zum Ausgangspunkt, das jeweilige Verständnis von Lernen zu reflektieren und im Hinblick auf ihre Adressaten gelingendes Lernen zu definieren. Die Weiterbildungseinrichtungen haben daher in ihrem Selbstreport ihre Definition hierzu vorzulegen und ihre Qualitätsentwicklungsprozesse daraus zu begründen. Die organisationsspezifische Definition des gelungenen Lernens ist gewissermaßen die Verschriftlichung des pädagogischen Selbstverständnisses und damit die leitende Idee aller Qualitätsbemühungen.

3.5. Organisationale Kontextsteuerung des Lernprozesses

Dass Qualitätsentwicklung wesentlich auf die Verbesserung des Lernens zielt, aber der konkrete Lernprozess durch Qualitätsentwicklung nicht direkt steuerbar erreichbar ist, das kennzeichnet die paradoxe Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen (vgl. Ehse, Zech 2002b). Qualitätsentwicklung zielt auf die Bemühung um eine optimale Gestaltung der Ermöglichung von Lernen und muss gleichzeitig reflektieren, dass damit keine abgesicherten Aussagen über das Gelingen dieses Prozesses getroffen werden können. Die Organisation ist die Bedingung der Möglichkeit von Bildung; sie schafft Kontexte, die gelingendes Lernen mehr oder weniger ermöglichen oder behindern. Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsorganisationen zielt deshalb auf die Steuerung situationaler Kontextbedingungen. Dieser Steuerungsmodus wird der Organisation komplexer Leistung unter unbestimmten Bedingungen gerecht, weil er den dritten Weg zwischen »Planung« und »muddling through« darstellt (vgl. Willke 1995, S.33). Planung meint den von uns angedeuteten illusorischen Versuch, die Eigenlogik des Lernprozesses zu ignorieren und diesen Prozess als technologisch durchsteuerbar zu behandeln. »Muddling through« hingegen resigniert auf zufallsgesteuertes Operieren unter Verzicht auf die Gestaltung von Umfeldbedingungen. Kontextsteuerung aber ist die Steuerung des Bedingungs Umfeldes des fokussierten Systems (bei uns: der Lernprozess), um dadurch die Selbststeuermöglichkeiten des betroffenen Systems zu erhöhen.

Die Anforderung der Kontextsteuerung richtet sich auf alle Bedingungsfelder, die den Lernprozess umkreisen. Sie zielt insgesamt auf eine Erhöhung der internen Abstimmung. Weiterbildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme müssen ein Zusammenspiel heterogener Einzelaufgaben und -tätigkeiten integrieren und miteinander vermitteln, um Kontexte zu optimieren und dadurch zu einem Ermöglichungsraum für gelingendes Lernen zu werden. Nicht-linear vernetzte Teilbereiche - wie Organisation, Planung und unmittelbar pädagogisches Handeln - werden in der

Orientierung auf den Lernenden abgetastet und synchronisiert. Alle organisationalen Informations-, Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse werden unter dem Kriterium der Rückwirkungen aus der Umwelt gestaltet. Nur intern gut gesteuerte Organisationen sind in der Lage, andere Systeme dazu zu ermutigen, ihre Selbststeuerung zu steigern, indem sie generalisierte Motivationen dafür schaffen, d.h. den Lernenden zu Eigenaktivitäten anregen und unterstützen. Qualitätsentwicklung unter diesem Modus der Steuerung erhöht die Selbstbeobachtungskräfte von Weiterbildungseinrichtungen aus der Perspektive ihrer Lernenden und befähigt damit die Einrichtungen, lernende Organisationen zu werden.

Der Standpunkt der Lernenden ist und bleibt das Letztkriterium zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsorganisationen (vgl. Ehse, Zech 2002a, S.31). Diese Aussage ist allerdings eine analytische und keine empirische! Der Lernende ist eine Konstruktion vorfindlicher, z.B. milieuspezifischer, Lernhaltungen und Lerntypen und kein individuelles Subjekt. Bildungsangebote richten sich an organisationsintern identifizierte Kundengruppen und nicht an einzelne Menschen. Einzelurteile sind daher auch nicht das alles Entscheidende - erst die Verschränkung aller Perspektiven macht Qualitätsbewertung möglich.

Zur Qualitätsbeurteilung von Weiterbildungsorganisationen sind insgesamt folgende Perspektiven zu berücksichtigen - nur eine davon ist die Binnenperspektive, die anderen vier sind Außenperspektiven:

- die Sicht der Teilnehmer, Kunden, Verbraucher, Abnehmer oder wie immer wir die Nutzer der Weiterbildung nennen wollen;
- die Sicht der Herstellenden des Bildungsangebotes, also die Perspektive des planenden und durchführenden Personals in der Weiterbildungsorganisation;
- die Sicht der Profession, also die Branche, deren Praxis gegenwärtige Standards definiert und realisiert;
- die Sicht der Wissenschaft, die erwachsenenpädagogische und organisationale Gütekriterien entwickelt;
- schließlich die Sicht der Träger und Finanzierer von Weiterbildung, die Rechenschaft über die von ihnen investierten Mittel verlangen.

Die Aufgabe von Qualitätsentwicklung ist es zu klären, wie wahrgenommene Außenreize in interne Veränderungsmotivation umgearbeitet werden können. Aus fremdreferenziellen Anstößen von außen sind selbstbestimmte Verbesserungen der eigenen Organisation zu machen. Jedes Mittel ist recht, um Umweltperspektiven in die Organisation zu spiegeln. Hier helfen z.B. Evaluationen der Bildungsmaßnahmen, Bedarfserhebungen oder Kundenbefragungen. Die Schlüsse, die die Organisation daraus zieht, sind allerdings durch die Außenspiegelungen noch nicht determiniert. Objektiv Gemessenes bildet den Ausgangspunkt - gewissermaßen das Datenmaterial - für intern konsenterte Organisationsentscheidungen, welche dann das Organisationshandeln steuern, das die Qualität verbessern soll. Die Motivation hierzu wächst für die Beschäftigten aus dem Bedürfnis, eine höhere Verfügung über ihre Arbeitsbedingungen zu gewinnen und befriedigendere Arbeitsergebnisse zu erreichen.

4. Das Vorgehen bei der Qualitätsentwicklung und -testierung

Alle oben genannten Qualitätsfelder und -bereiche verweisen auf systematisierte und regelgeleitete Vorgehensweisen. Wichtig für die Bearbeitung der Themenstellungen sind ein entsprechendes Steuerungswissen und Instrumente, die von der Organisation dauerhaft genutzt werden können - sei es eine Leistungs-Erwartungs-Matrix, die zu einer größeren Abstimmung der Subsysteme führt, seien es Führungsbeurtei-

lungsbögen, die ein systematisches wechselseitiges Feed-back ermöglichen oder das Instrument des Kundenpfads, mit dem die institutionsinternen Schlüsselsituationen aufgespürt und evaluiert werden können. Die Erstellung eines Leitbildes wird als so grundsätzlich eingeschätzt, dass der Qualitätsentwicklungsprozess damit begonnen werden muss. Die eigenen, adressaten- und gegenstandsbezogenen Definitionen gelungenen Lernens sind Teil des Leitbildes. Alle Qualitätsentwicklungsprozesse müssen sich dann in letzter Instanz aus dem Leitbild heraus begründen lassen. Im Abschluss-Workshop, der das Testierungsverfahren beendet, werden schließlich die strategischen Entwicklungsziele für die nächste Qualitätsentwicklungsperiode bestimmt. Dies geschieht auf der Basis einer Vorlage, die die Weiterbildungsorganisation im Qualitätsbereich 12 ihres Selbstreport zu leisten hat.

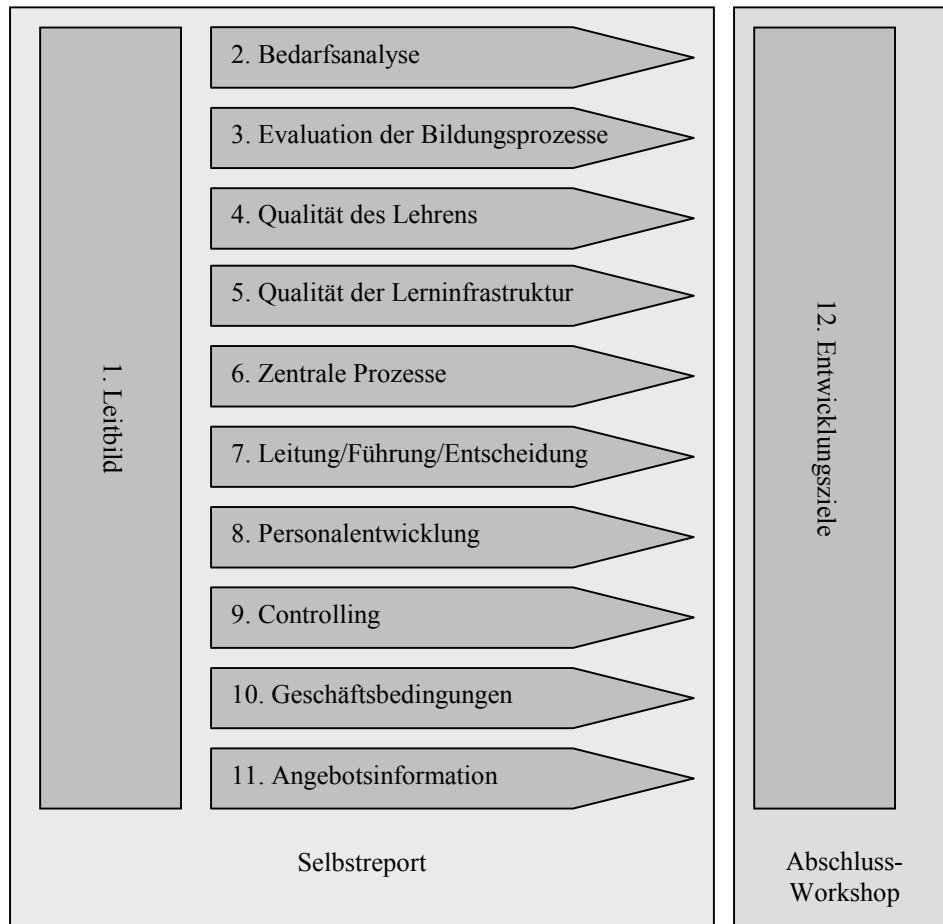
Das - ggf. extern begleitete - Verfahren der Qualitätsentwicklung mit anschließender Testierung ermöglicht den Einrichtungen die Gestaltung ihres organisationalen Lernwegs und eine Bestätigung der dabei erreichten Ergebnisse und Erfolge. Die Ernsthaftigkeit und Ergebnisorientierung der Selbstentwicklung der Weiterbildungseinrichtungen und dadurch der Nutzen für die Lernenden werden durch dieses Verfahren gesteigert. Mit dem vorliegenden Qualitätsmodell wird ebenfalls dem neuerlich in Gesetzen formulierten Anspruch an Qualitätsentwicklung und Evaluation Rechnung getragen.

4.1. Der Prozess der Qualitätsentwicklung und Testierung

1. Der Prozess der Qualitätsentwicklung startet damit, dass die Organisation eine Selbstbeschreibung über sich anfertigt, in der sie ihre Identität, ihren Auftrag, ihre Fähigkeiten, ihre Kunden, ihre Werte, ihre Stärken und Schwächen und ihre Entwicklungsbedarfe bestimmt. Diese Selbstbeschreibung wird in das Leitbild der Einrichtung (Qualitätsbereich 1) überführt, das die zukünftigen Handlungen der Organisation und ihrer Mitglieder anleiten soll. Teil des Leitbildes ist der Ausweis dessen, was man bezüglich seiner Adressaten für gelungenes Lernen hält.
2. In den Qualitätsbereichen 2-11 werden gegenwärtige Zustände von der Organisation selbst evaluiert, Entwicklungsaufgaben abgeleitet und operationalisierte Qualitätsverbesserungen durchgeführt. Diese Bereiche sind nicht hierarchisiert. Die Erreichung der Qualitätsziele muss intern überprüft werden. Die Qualitätsprozesse müssen sich aus dem Leitbild heraus begründen.
3. Dieser gesamte Prozess wird dokumentiert und in einem Selbstreport beschrieben. Der Selbstreport muss die eigene Struktur und das eigene Handeln aus dem eigenen professionellen Verständnis gelungener Lernprozesse begründen, daraus in den Qualitätsbereichen eigene Standards ableiten und die Einhaltung der Anforderungen nachweisen. Der Selbstreport gliedert sich analog der 12 Qualitätsbereiche.
4. Der Selbstreport ist Gegenstand der externen Evaluation und Zertifizierung. Die Gutachter haben das Recht zur Visitation.
5. In einem Abschluss-Workshop der Einrichtung mit den externen Gutachterinnen und Gutachtern werden erforderliche Nachweise geprüft, offene Fragen geklärt und strategische Entwicklungsziele (Qualitätsbereich 12) für die folgende Qualitätsentwicklungsperiode vereinbart. Auf dem Abschluss-Workshop spiegeln die Gutachter ihre Bewertung des Selbstreports an die Einrichtung zurück.
6. Die Gutachterinnen und Gutachter verfassen einen Bericht, auf dessen Basis bei Erreichung sowohl der im Qualitätsmodell vordefinierten als auch der von der Organisation eigenständig festgelegten Anforderungen die Testierungsstelle das Qualitätstestat ausstellt.

7. Die Testierungsstelle vergibt schließlich das Testat, das die Einhaltung der Qualitätsanforderungen bestätigt. Mit diesem Testat erhalten die Organisationen einen Teil eines Kunstwerkes - eine individuell gestaltete Keramikfliese eines ständig wachsenden Netzwerkbildes des Künstlers Guido Kratz. Sie erhalten zugleich einen vom Künstler handsignierten Druck des je aktuellen Stands des Netzwerkbildes. Die Fliese weist die Weiterbildungsorganisationen als Teilnehmer eines Netzwerkes aus, das für Qualität in der Weiterbildung steht (Kap.7.7.).

Das Qualitätsentwicklungsverfahren und seine Testierung:



4.2. Die Testierungsstelle, der Selbstreport und die Begutachtung

Die Testierungsstelle - gegenwärtig das *ArtSet Institut* - arbeitet unabhängig von Träger- und Einrichtungsinteressen in folgenden Aufgabenbereichen:

- Einführung in das Qualitätsmodell, Begleitung und Support für Einrichtungen, die den Testierungsprozess anstreben, ggf. Vermittlung von unabhängigen Beraterinnen und Beratern zur Unterstützung des Qualitätsentwicklungsprozesses,
- Qualifizierung und Akkreditierung der Gutachterinnen und Gutachter,
- externe Evaluation von Einrichtungen durch Gutachter auf der Grundlage der explizierten Qualitätsbereiche und deren definierten Mindestanforderungen,
- Evaluation, Dokumentation und Weiterentwicklung des Qualitätsmodells,
- ggf. Clearing-Aufgaben bzw. Beschwerdemanagement im Konfliktfall, wenn sich Einrichtungen z.B. ungerecht bewertet fühlen oder sie die vereinbarten Anforderungen bzw. Maßnahmen nicht einhalten,
- Marketing und Öffentlichkeitsarbeit.

Diese Aufgaben werden voneinander unabhängig wahrgenommen, Begutachtung und Prozessbegleitung werden getrennt gehalten. Für die Gutachterinnen und Gutachter sind Grundqualifikationen definiert, ein Qualifikationsprofil ist entwickelt. Die Gutachter sind nicht in erster Linie Prüfer, sondern vor allem »Lernunterstützer«. Sie sollen - ausgehend von den Stärken und Entwicklungspotenzialen der Organisationen - die Qualitätsprozesse fördern und nicht nur bewerten. In drei Fortbildungen werden die Gutachtenden auf ihre besondere Aufgabe vorbereitet (vgl. Kap.5.). Für die Testierung wird gegenüber den Weiterbildungsorganisationen eine Gebühr erhoben. Die fakultative Inanspruchnahme von Prozessberatung im Vorfeld der Testierung wird von den Organisationen leistungsorientiert mit externen Beraterinnen und Beratern ausgehandelt und direkt mit diesen abgerechnet.

Die Testierung erfolgt in der Regel ausschließlich an Hand eines Selbstreports. Für den Fall, dass Unklarheiten bestehen, kann aber auch eine Visitation durch die Gutachter vorgesehen werden. Im Selbstreport weisen die Einrichtungen ihre Qualitätsbemühungen aus und beschreiben ihre Organisation. Der Selbstreport hat den Nutzen einer erhöhten Selbstreflexion nach innen, er dokumentiert den eigenen Lernprozess. Darüber hinaus ist er aber auch ein Legitimationsnachweis bzw. ein mögliches Marketinginstrument nach außen. Im Erarbeitungsprozess klären die Beteiligten sich und andere darüber auf, was sie tun und wie sie es tun. Die Verschriftlichung zwingt zu einer Selbstvergewisserung über Vorgehensweisen und Verfahren, indem Begründungszusammenhänge expliziert und Veränderungsmaßnahmen beschrieben werden. Im Selbstreport bündeln sich die Entwicklungsschritte der Einrichtungen; er nötigt zu Festlegungen und ist deshalb nicht nur eine Reflexions-, sondern auch eine Planungs- und Entscheidungshilfe. Im Verlaufe der weiteren Evaluationen wird der Selbstreport immer weiter fortgeschrieben und dokumentiert den Weg der lernenden Organisation. Zugleich ist er als Handbuch kontinuierlicher Qualitätsentwicklung in der Alltagsarbeit nutzbar.

Der Selbstreport ist in schriftlicher Fassung als Fließtext vorzulegen. Seine Gliederung orientiert sich an den 12 obligatorischen Qualitätsbereichen. Optionale Qualitätsbereiche können hinzugefügt werden. Die Erfüllung der Mindeststandards muss ausgewiesen werden, darüber hinaus obliegt es den Einrichtungen, eigene Maßstäbe und Ziele zu benennen und deren Erarbeitung zu beschreiben. Jedes Kapitel zu jedem Qualitätsbereich soll mindestens Angaben zu drei Fragen enthalten: 1. In welcher Weise sind die Mindestanforderungen erfüllt? Was wurde ggf. darüber hinaus getan? (inhaltliche Angaben) 2. Wie wurde dies sichergestellt bzw. erarbeitet, wer war beteiligt? (Angaben zum Qualitätsprozess) 3. Wie und wo ist dies dokumen-

tiert und kann ggf. nachgeprüft werden? (Angaben zu den Nachweisen). Alle Angaben müssen glaubwürdig, nachgewiesen, zugänglich und überprüfbar sein. Die Vorgehensweisen müssen sinnhaft begründet und systematisiert sein. Sie müssen in einem stimmigen Bezug zum Leitbild stehen.

Das gesamte Qualitätsverfahren darf nach offiziell mit der Testatsstelle vereinbartem Beginn die Frist von einem Jahr nicht überschreiten. Eine Retestierung erfolgt jeweils vier Jahre nach Vergabe des letzten Testates. Für den Fall, dass die Gutachterinnen und Gutachter das Erreichen der Qualitätsziele nicht bestätigen können, kann die Qualitätsprüfung nach einem vereinbarten Zeitraum wiederholt werden.

Das vorgelegte Qualitätsmodell ist seinem Wesen nach kein Prüfverfahren, sondern ein Organisationsentwicklungsmodell. Dies hat sich auch in der Wahl der Begrifflichkeit niedergeschlagen. Meint *Zertifizierung* gemeinhin ein Anerkennungsverfahren, das auf der Kontrolle *fremdgesetzter Normen* beruht, so verstehen wir unter *Testierung* ein Verfahren, das auf der Vergleichsbasis von Mindestanforderungen die Einhaltung der von den je einzelnen Weiterbildungsorganisationen selbst aufgestellten, damit *selbstgewollten Maßstäbe* überprüft.

Lernerorientierte Qualitätstestierung soll vor allem dazu beitragen, in den Organisationen schlummernde Kräfte zu erkennen und freizusetzen. Zweck des Qualitätsverfahrens ist es, die Weiterbildungseinrichtungen zu befähigen, organisationale Lernprozesse selbstgesteuert zu vollziehen. Im Sinne unserer oben ausgeführten Definition gelungenen Lernens geht es darum, durch die Qualitätsentwicklungen die Handlungsfähigkeit der Organisationen zu erweitern, um den sich wandelnden Umweltanforderungen besser gerecht werden zu können.

5. Die Qualifizierung der Gutachterinnen und Gutachter

Wenn wir dazu qualifizieren, Qualitätsprozesse von außen sowohl anzuleiten als auch zu bewerten, konzentrieren wir uns auf gutachterliche, aber auch auf beraterrische Kompetenzen. Wenngleich diese beiden Logiken einrichtungsbezogen zu trennen, also in Bezug auf ein Referenzsystem niemals von derselben Person durchzuführen sind, so sind sie doch von dem selben Gestus geleitet (vgl. Ehse, Zech 2002a).

5.1. Unser Verständnis von externer Unterstützung und Bewertung

In unserem Verständnis sind Berater/Gutachter von organisationalen Qualitätsprozessen vor allem Lernunterstützer und weniger Kontrolleure. Das heißt, sowohl die Berater- als auch die Gutachterposition beinhaltet - explizit oder implizit - beraterrisches Handeln. Aus dieser Funktion heraus wird der externe Blick als Ressource gesehen, blinde Flecke zu erkennen und in die Organisation hineinzuspiegeln, um damit Reflexionsprozesse anzuregen. Externe haben die Aufgabe, Umwelt zu repräsentieren, d.h. ausgeschlossene Perspektiven in die Organisationen einzuführen. Externe Beratung darf sich deshalb nicht damit begnügen, die Selbstgenügsamkeitsvorstellungen von Organisationen zu verdoppeln, sondern muss deren Selbstsichten durch den gespiegelten fremden Blick irritieren, um Umsteuerungen anzuregen. Diese Spiegelungen sind höchst bedeutsam für die Lernprozesse von Organisationen, denn sie »scheuchen« die Systeme aus ihren selbstgewissen und tragen Eigenzuständen auf und ermöglichen produktive Verstörungen. Feldkompetenz von Beratung pädagogisch codierter Organisationen darin zu verstehen, identifikatorisch deren Logik zu teilen, ist ein Missverständnis und verhindert Entwicklung. Hilfreich wird die Beratung erst dadurch, dass sie mit anderen Unterscheidungen arbeitet als

die Organisation selbst. Zugleich aber müssen die Perturbationen an die Eigenlogik der Organisationen ankoppeln, weil sie sonst abgestoßen werden. Dies gelingt nur, wenn man mit dem »Material« arbeitet, das die Organisation produziert, d.h. mit der Wieder- bzw. Fremdbeschreibung von deren Selbstbeschreibungen. Ein - auch branchenspezifisches - Wissen um die Funktionslogiken von Weiterbildungsorganisationen ist deshalb unabdingbar, wenn anschlussfähige Fremdbeschreibungen angefertigt werden sollen. Reflektierte Feldkompetenz äußert sich darin, dass man die organisational gespeicherten Erfahrungen in die Krise führt, dass heißt, sie mit neuen Erfahrungen konfrontiert und entselbstverständlicht, um ihre Umorganisation zu ermöglichen. Das Einspeisen von Fremdheit erfordert zwar viel Wissen über das Feld, aber zugleich zwingend eine hohe Beraterische Felddistanz. Distanzlose Feldkompetenz bleibt unvollständig und kann sich dann gerade im Gegenteil als Inkompetenz erweisen. Die Kunst externer Organisationsberatung und Qualitätsbegutachtung besteht darin, zugleich anschlussfähig und verstörend, felderfahren und distanziert, respektvoll und provozierend, jedoch immer ressourcenorientiert vorzugehen. Diese Funktion, das Außen in das Innen hineinzuspiegeln und durch eine nicht-normative Haltung, ausgehend von den Stärken der Organisation, Entwicklung zu befördern, obliegt allen externen »Entwicklungshelfern«. Dennoch unterscheiden sich die Rollen von Beratung und Begutachtung. Beratung begleitet den Prozess des re-entrys, der Wiedereinführung der Umwelt in die Systemlogik, bis die Organisationen aus dieser Perspektivenverschränkung heraus ihre eigenen Standards entwickeln und in regelgeleitete Qualitätskreisläufe überführen. Die externe Evaluation muss diese Standards prüfen. Den Wertmaßstab bilden hierbei nicht die Modellvorstellungen der Gutachter, sondern - auf der Basis der Mindestanforderungen - die Maßstäbe und Zielhorizonte der Organisationen. Hierbei muss gefragt werden, ob die jeweiligen organisationalen Selbstbeschreibungen in sich schlüssig und plausibel sind und ob sie die von der Organisation selbst gesetzten Maßstäbe und definierten Ziele realisieren. Die hier geforderte Haltung unterstellt Lerninteressen der Organisation und geht grundsätzlich wertschätzend vor. Die Spiegelung hat vor allem zum Ziel, die spezifischen Stärken der Organisationen zu erkennen und positive Kräfte zu stärken.

Expertenwissen und Kontrollverhalten aus der Perspektive einer selbsternannten »Weiterbildungspolizei« sind wenig hilfreich. Zugleich haben wir aber auch beschrieben, dass eine rein empathische Haltung keine Differenzen produziert und deshalb ebenfalls nicht entwicklungsförderlich sind. Das hier skizzierte Profil externer Qualitätsentwickler erfordert hohe Professionalität. Neben Kenntnissen von Qualitätskriterien in der Weiterbildung sind eine höchst sensible und wertschätzende Haltung, ein strukturgeschulter Blick auf Eigengesetzlichkeiten von Organisationen sowie ein Wissen um den emergenten organisationalen Lernprozess notwendig.

5.2. Die Qualifizierung

Um diese Kompetenzen weiterzuentwickeln, wird eine Gutachterqualifizierung im Rahmen unseres Lernerorientierten Qualitätsmodells vorgenommen. Unsere »Pilotfortbildung« war dreistufig und setzte auf einem hohem Qualifikationsniveau an. Für den Einsatz von Gutachterinnen und Gutachtern werden zwingend ein einschlägiges Studium sowie ausgewiesene Zusatzqualifikationen hinsichtlich Organisations- und Qualitätsentwicklung vorausgesetzt. Therapie- und Supervisionsausbildungen zählen nicht dazu. Beratungserfahrungen in unterschiedlichen Branchen sind erwünscht, Erfahrungen in der Weiterbildungsbranche sind Voraussetzung.

Die Fortbildung selbst besteht aus drei Themenblöcken:

- Der erste Workshop führt in die Logik des Lernerorientierten Qualitätsmodells ein und organisiert einen Austausch und ein gemeinsames Verständnis über die Qualitätsbereiche, deren Komponenten und die darin zu erfüllenden Mindeststandards. Hier geht es vor allem um die Gesamtlogik des Verfahrens.
- Im zweiten Workshop wird die Beurteilung eines Selbstreports trainiert. In unserer Schulungsreihe haben wir dies anhand eines Musterreports geübt, den *ArtSet* über sich erstellt hat.
- Der dritte Workshop bearbeitet die Frage, wie Eindrücke und Bewertungen in die Organisationen rückgespiegelt werden. Diese Spiegelungsfunktion wird sowohl in den anzufertigenden Gutachten als auch in den durchzuführenden Abschlussworkshops relevant. Auch hierfür werden wiederum die oben genannten Haltungen und Kompetenzen trainiert und weiterentwickelt.

Die weitere Qualifizierung der Gutachterinnen und Gutachter verläuft über ein Schneeballsystem. Die ersten Begutachtungen der Selbstreports erfolgen in einem kollektiven Setting mit einem ausgewählten Gutachterkreis. Über einen einwöchigen Zeitraum werden in gemeinsamer Diskussion Beurteilungen konsentiert und intensiv trainiert. In der Folge werden dann neue Tandems aus erfahrenen und neuen Gutachtern gebildet, so dass auf diese Weise eine Expertenkultur wächst, aus der heraus Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsorganisationen extern unterstützt werden kann.

6. Entwicklungsstand in der Praxis

Mit Abschluss des Projektes (September 2002) sind 80 Weiterbildungsorganisationen am Testierungsverfahren beteiligt. Das Pilotprojekt konnte seine Zielsetzung einlösen, einrichtungs-, träger- und länderübergreifend anwendbar zu sein. Beteiligt sind Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, Landeseinrichtungen wie die Evangelische Erwachsenenbildung, die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben, freie Träger wie der VNB Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen, Zivildienstschulen und schließlich auch Berufsbildungswerke. Der Schwerpunkt des Modellversuchs liegt in Niedersachsen, es haben sich aber auch schon während der Pilotphase Einrichtungen aus Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein angemeldet, die das Verfahren durchlaufen.

Da die erste Anmeldeperiode im September 2001 erfolgte, werden die ersten 13 Selbstreports im Oktober bzw. November 2002 begutachtet. Endgültige Aussagen über Rezeption und Wirkungen des Modells können von daher erst im Herbst getroffen werden. Es sind jedoch zum einen Zwischenberichte bzw. Muster zu den Selbstreports gesichtet worden. Zum anderen erfolgten während des Projektzeitraums kontinuierliche formative Evaluationen durch Prozessbeobachtungen von Beratern, Interviews und Diskussionen mit beteiligten Organisationen und wissenschaftliche Prozessbegleitungen durch Diplomarbeiten. Es können deshalb verallgemeinerbare Schlussfolgerungen über Erfahrungen, Wirkungen, Nutzen, aber auch Probleme der Weiterbildungsorganisationen in der Auseinandersetzung mit dem Verfahren der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung gezogen werden. Dies soll im Folgenden geschehen.

6.1. Anschlussfähigkeit und Akzeptanz

Im Vergleich zu anderen Modellen wird das Lernerorientierte Qualitätsmodell von den Weiterbildungsorganisationen als sehr anschlussfähig wahrgenommen, weil sich die Einrichtungen darin wiedererkennen und deshalb vergleichsweise wenig »Überset-

zungsarbeit« geleistet werden muss. Hierbei erweist sich das induktive Vorgehen in der Entwicklung - ausgehend von der Logik des Gegenstandes - als nutzbringend; die Organisationen sehen sich in den Bereichen widergespiegelt und angesprochen. Es muss deshalb kein mühsamer Transfer in Bezug auf die Organisationswirklichkeit geleistet werden, wie dies bei der ISO, aber auch bei EFQM der Fall ist. Insbesondere kann für Niedersachsen die Erfahrung geltend gemacht werden, dass jahrelange Vorarbeiten einen fruchtbaren Boden bereitet haben für die Bereitschaft, das Modell einer selbstgestalteten Qualitätsentwicklung durchzuführen. Hierzu zählen zum Beispiel der seit 1997 bestehende Qualitätsring der Volkshochschulen Niedersachsens sowie das darin eingebundene, vertiefende Beratungs- und Forschungsprojekt »Organisationsentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung von Volkshochschulen« (1997-2000) (vgl. Ehses, Zech 1999 und 2000). Als Vorläufer des Qualitätsmodells entwickelte der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. 1997 einen Fragekatalog zur Selbstevaluation, der große Akzeptanz in der Weiterbildungslandschaft fand. Leitender Gedanke in der Erarbeitung dieses Instruments - und später auch des Lernerorientierten Qualitätsmodells - war die Vorstellung einer diskursiven Entwicklung von Qualität als selbstgesteuerter Prozess in den Einrichtungen (vgl. Heinen-Tenrich 1999, S.115f.). Aufgrund dieser vielfältigen Bemühungen und Aktivitäten hat sich ein großer Meinungswandel vollzogen von ablehnender oder doch skeptischer Distanz hin zu einer grundlegenden Akzeptanz. Diskussionsbedarfe sind nicht mehr auf die Frage gerichtet, ob das Verfahren sinnvoll ist, sondern zielen nunmehr auf die Frage des »Wie«, also auf die Architektur und die Vorgehensweisen. In der Projektdurchführung bildete die Kooperation von ArtSet und dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens eine wichtige Ressource, denn es kristallisierte sich neben der intensiven gemeinsam gestalteten konzeptionellen Entwicklung des Modells ein arbeitsteiliges Vorgehen heraus. Insbesondere in der Vermittlungsarbeit hat sich diese Rollenteilung als äußerst produktiv erwiesen - spiegelte sich in ihr doch auch die im Modell vorgesehene Trennung von Testierung (ArtSet) und intensiver prozessbegleitender Beratung (Landesverband), aber auch von Forschung bzw. wissenschaftlicher Dienstleistung und politischen Steuerungs- und Klärungsprozessen. Auch hier übernahm ArtSet die Verantwortung für den ersten und der Landesverband die für den zweiten Bereich. Alle Tätigkeiten waren für das nachhaltige Gelingen des Projekts gleichermaßen notwendig, konnten aber glaubwürdig nur institutionell getrennt vollzogen werden und beförderten dadurch ein Klima der Akzeptanz und des Vertrauens.

6.2. Nutzen und Probleme eines diskursiven Modells

Das Lernerorientierte Qualitätsmodell verfolgt ausdrücklich den Anspruch eines prozessorientierten Entwicklungsverfahrens. Es will keine abzuarbeitenden Messlatten vorgeben, sondern den Rahmen für selbstgestaltete Qualitätsarbeit liefern. Dies macht die Anwendung des Modells zu einem für alle Beteiligten - Einrichtungen, Gutachter und Berater - anspruchsvollen Unterfangen. Sowohl in der Gutachterqualifizierung (vgl. Kap.5.) als auch in der Kommunikation mit den Organisationen hat sich gezeigt, dass kein normierendes Vorgehen möglich ist, sondern Einzelfragen oft nur diskursiv geklärt werden können. Nutzbringend ist ein hoher Lern- bzw. Erkenntniszuwachs für alle, weil Gütekriterien und Maßstäbe auf Einrichtungs- und auf Gutachterseite unter- und miteinander in der Auseinandersetzung konsentiert werden müssen. Dies erfordert aber auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zu Aushandlungsprozessen.

Damit frustriert das Modell allerdings Bedürfnisse nach einem fixierten Gerüst, welches vereinheitliche Vorgehensweisen und Zielhorizonte vordefiniert. Die Kombination aus Offenheit und Verbindlichkeit - gewährleistet durch die Aufforderung einer weitgehend selbstbestimmten Bearbeitung der vorgegebenen Qualitätsbereiche - trifft bei den Einrichtungen sowohl auf große Zustimmung als auch auf Verunsicherung. Es fehlt zum Teil an Instrumentenkenntnis (z.B. in Bezug auf die Erarbeitung und Begründung von Evaluationsverfahren und Bedarfsanalysen), zum Teil mangelt es auch an Erfahrungen in der organisationsinternen Qualitätsentwicklung selbst. Hier beziehen sich wiederkehrend Fragen von Einrichtungen zum Beispiel auf:

- die grundsätzliche Herangehensweise bezogen auf den Testierungsprozess,
- die Beteiligung der Organisationsmitglieder,
- den Zeitaufwand, der kalkuliert werden muss,
- die Rollen und Aufgaben der Qualitätsbeauftragten,
- die Bedeutung und den Einsatz externer Beratung und externen Expertenwissens,
- die Dokumentation und Aufbereitung des Prozesses,
- die Rolle und Verantwortung der Leitung,
- die Implementierung von Steuerungsinstanzen.

Die Fragen verweisen darauf, dass in Teilen der Weiterbildungsbranche noch hohe Orientierungsbedarfe in Bezug auf strukturierte und systematisierte Herangehensweisen an Veränderungsprojekte existieren.

Umgekehrt werden aber auch durch die Annäherung an die Qualitätsbereiche vielfältige Möglichkeiten erfahren, implizites Wissen freizusetzen und bewusst zu machen. Häufig folgt die Entdeckung, dass in vielen Bereichen professionelle Vorgehensweisen in den Einrichtungen existieren, die nur noch nicht bewusst und deshalb noch nicht systematisiert angewendet werden und nun als Planungshilfen implementiert werden können. Wo die Chancen der Selbstbestimmung und eigenen Autorenschaft in der Qualitätsentwicklung gesichtet wurden, wird von großen Entwicklungssprüngen und Identifikationszuwächsen in den Organisationen berichtet.

6.3. Erfahrungen mit der Bearbeitung der Qualitätsbereiche

In der Bearbeitung der Qualitätsbereiche spiegeln sich die Funktionslogiken der Einrichtungen mit ihren typischen Stärken und Entwicklungsdesideraten wider, die kennzeichnend für Organisationen der Weiterbildung sind und anderenorts bereits beschrieben wurden (vgl. z.B. Ehse, Zech 1999 und 2000, Schäffter 1998 und 2001).

In nahezu allen Einrichtungen sind die Anforderungen in Bezug auf die Bereiche »Angebotsinformation« und »Geschäftsbedingungen und Kundenkommunikation« bereits bei der Anmeldung zur Testierung erfüllt; hier zeigt sich die Seriosität und Professionalität im Umgang mit den Kunden. Verbraucherschutz ist in der Erwachsenenbildung in der Regel kein Gegenstand, der noch besonderer, zusätzlicher Anstrengungen mehr bedarf.

Hingegen zeigt sich der hohe Grad an Informalität in den Organisationen bei der Bearbeitung des Qualitätsbereichs »Personalentwicklung«. In den Einrichtungen, wo keine systematischen Vorerfahrungen gemacht wurden, stoßen Anforderungen wie die nach Kompetenzprofilen und Mitarbeitergesprächen auf Schwierigkeiten. Kompetenzprofile auf die Zukunft hin zu beschreiben, fällt vielen Organisationen schwer, weil die Verhaftetheit im Tagesgeschäft die Beschäftigung mit zukünftigen Entwicklungen als ungewohnt erscheinen lässt. Mitarbeitergespräche werden entweder gar nicht als Führungsinstrument begriffen oder mit Beurteilungsgesprächen gleichgesetzt und aufgrund der vorherrschenden Kontrollaversion negativ konnotiert. Auch

fehlt vielerorts ein Verständnis für Teamentwicklung auf der Strukturebene. Teamentwicklung wird teilweise reduziert auf Maßnahmen und Ereignisse, die der Einrichtungsatmosphäre dienen (z.B. Betriebsausflüge oder Geburtstagsfeiern). In diesen Bereichen haben sich ein Teil der Einrichtungen noch nicht als Organisationen entdeckt. Insofern speisen solche Anforderungen Fremdheit in die Organisationen ein und werden als Verunsicherungen einer durch hohe Unverbindlichkeit gekennzeichneten organisationalen Kultur verstanden. Bei aller Offenheit fordert das Modell zu einer Umsteuerung in Richtung einer größeren Verbindlichkeit, zu formalisierten Kooperationen und regelgeleitetem Handeln auf.

Von Anstrengungen wird auch in der Bearbeitung des Bereichs »Zentrale Prozesse« berichtet. Diese können zwar identifiziert und beschrieben werden, es zeigt sich aber als Problem, Komplexitätsreduktionen vorzunehmen. Hier spiegeln sich Unsicherheiten in Bezug auf Konzentration, Selektion und Prioritätensetzung wider.

Generell wiederholt sich im Prozess der Qualitätsentwicklung ein Strukturmuster, das auch den Alltag der Organisationen durchwirkt: Es zeigt sich in der Ambivalenz, einerseits die Nichteinhaltung von Verabredungen und Beschlüssen zu beklagen, andererseits Selbstfestlegungen zu vermeiden, worin sich eine diffuse Bürokratieabwehr und Angst vor Festgelegtheit äußert. Insbesondere der Selbstreport ist hierbei als Instrument im Testierungsverfahren angelegt, welches zu Festlegungen und zu einer höheren Verbindlichkeit zwingt. Hier kämpfen die Organisationen mit tradierten Routinen in der Abwehr von Schriftlichkeit, verbindlichen Verabredungen und klaren Regeln. Wo der Gedanke einer größeren Verbindlichkeit grundsätzlich als wichtig erachtet wird, werden positive Wirkungen in der Erarbeitung des Selbstreports als Beitrag zur Nachhaltigkeit in den Einrichtungen und zur Erhöhung der Organisationssteuerung gesehen.

Schließlich wirkte auch die Anforderung, die eigene Folie gelungenen Lernens im Leitbild auszuweisen, als ungewohnte Herausforderung, welche mancherorts zunächst Ratlosigkeit hervorrief. Die Komponente »Gelungenes Lernen« provoziert sofort Nach- und Verständnisfragen. Sie ist aus sich heraus wohl nicht verständlich. Das kann damit zu tun haben, dass die Verbindung von »gelungen« und »Lernen« ungewohnt ist, vielleicht auch auf Abwehr stößt - Bildung und Lernen sind aus sich heraus, als Vorgang, der geschieht, als Wert an sich, schon hinreichend legitimiert. In eine ähnliche Richtung gehen Vorbehalte, die eine fast automatische Gleichsetzung von »gelungen« und »erfolgreich« vornehmen und damit das Argument mobilisieren, Bildung und Lernen kann man nicht messen. Diese Beobachtungen führen zu einer - zugegebenermaßen sehr pointierten - Interpretation, dass in der Weiterbildung der eigentliche Gegenstand, ihre Leistung, die *raison d'être* abhanden gekommen ist. Die Zunft der Erwachsenenbildner ist dadurch geprägt, dass fast alle über fast alles fast sachverständig reden können; der professionelle Diskurs ist aber vielerorts immer weniger von Sach- und Fachverstand in Hinblick auf Lernen und Bildung geprägt.

Wichtiger ist aber die Sache des gelungenen Lernens selbst. Es wird Selbstauskunft verlangt, sozusagen ein »outing« in kurzer Form über das, was ich/die Institution eigentlich will. Dies ist schon als Einzelperson für die eigene Lebensgestaltung schwierig genug. Im Zusammenhang mit der Bildungseinrichtung sind mindestens vier weitere Schwierigkeiten damit verbunden:

Erstens sind Pädagogen es zumeist gewohnt, in den Kategorien von Lernzielen zu denken - die Erreichung von Lernzielen jedoch ist nicht unbedingt auch gelungenes Lernen. Hier muss ein Perspektivenwechsel erfolgen. Zweitens sind die Vorstellungen von gelungenem Lernen in der Regel immer gekoppelt an bestimmte Inhalts- bzw. Fachbereiche wie Sprachen, EDV, Gesundheit oder ähnliches und das heißt,

gelungenes Lernen wird immer auf Sachinhalte gerichtet. Übergreifende, nicht nur auf Stoffe, sondern auf Lernen als Haltung, Verhalten, als Methode, Strategie usw. gerichtete Überlegungen sind wenig ausgeprägt. Und drittens: In der Erwachsenenbildung hat sich vielfach der Topos der Teilnehmerorientierung so sehr durchgesetzt, dass ein Denken in Differenzen und unterschiedlichen Logiken aus dem Blick geraten ist. Dementsprechend ist die Vorstellung von der Notwendigkeit eines Abgleichs und eines Aushandelns: meine Lernvorstellung - deine Lernvorstellung, meine Erwartungen - deine Erwartungen usw. ungebräuchlich. Und schließlich viertens: das Erfordernis, gelungenes Lernen als Leitidee einer gesamten Organisation zu formulieren, heißt: Diskurs, Selbstverständigung und Konsensbildung über alle Einzelbereiche hinweg. Was das bedeutet in vielfach segmentierten und parzellierten Organisationen, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Die Beobachtungen geben aber auch Anlass zu der Überzeugung, dass gerade in der Auseinandersetzung über gelungenes Lernen große Entwicklungspotenziale für die Weiterbildungsorganisationen liegen.

6.4. Modell und Alltag

Schlussendlich zeigt sich bei aller grundlegenden Akzeptanz gegenüber dem Qualitätsmodell als erwachsenenpädagogisch anschlussfähiges Verfahren das Problem, dass auch dieses Modell - wie wohl alle Modelle - einen hohen Grad von Abstraktheit aufweist. Hier stößt ein systemtheoretisches Grundverständnis und Denksystem auf ein organisationales Alltagsverständnis, wodurch Vermittlungsbedarfe produziert werden. Über Einführungsworkshops und Zusatzinformationen können die Logik und die Anforderungen des Qualitätsmodells allerdings verständlich und anschlussfähig gemacht werden. Das Verständnis eines Modellprojekts hat ausdrücklich den Prozesscharakter des Lernerorientierten Qualitätsmodells betont. Es werden weitere Kommunikationsbrücken und vermittelnde Arbeitshilfen zu dem Modell geliefert werden müssen. Hier waren viele Anregungen aus dem Kreis der Einrichtungen, der Gutachter und der Berater hilfreich.

6.5. Vernetzungen und Strukturbildungen zur Nachhaltigkeit

Explizite Zielsetzung des Lernerorientierten Qualitätsmodells war - über die Unterstützung einrichtungsspezifischer Entwicklungen hinaus - die Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen zu einer lernenden Infrastruktur, welche ihrerseits den Lernenden optimale Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen liefert. Schon der Projekttitle »Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken« verweist auf diese branchenbezogene Referenzebene.

Bereits jetzt sind Marksteine auf dem Weg zu einer selbstorganisierten Expertenkultur mittels des Lernerorientierten Testierungsverfahrens gelegt. Es sollen im Folgenden die Aspekte benannt werden, die eine nachhaltige Strukturbildung befördern. Vergegenwärtigt man sich das anfänglich umrissene Szenario der Organisationen in der Konfrontation mit ihren Zuliefer- und Abnehmerumwelten (vgl. Kap.1.), so sehen wir über die Lernerorientierte Qualitätstestierung mehrere Wirkungen erzeugt:

Auf Seiten der Öffentlichkeit bzw. des Staates wird über die Anerkennung des Testierungsverfahrens entsprechend den Anforderungen des Nds. Erwachsenenbildungsgesetzes durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur eine ordnungspolitische Akzeptanz des Modells vollzogen. Diese administrative Anerkennung verleiht dem Modell eine hohe Aufwertung in der Anwendung durch die Weiter-

bildungsorganisationen und sichert dem öffentlichen Zuwendungsgeber ein hohes Maß an Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit der Qualitätsstandards.

Für die Abnehmerumwelt (Kunden bzw. Markt) werden Transparenz und Vergleichbarkeit der Organisationen über das Modell ermöglicht. Dies gelingt vor allem aufgrund des hohen Verbreitungsgrads des Modells. Zum einen weisen die testierten Organisationen die abgeforderten Mindestanforderungen in zwölf weiterbildungsrelevanten Bereichen nach; darüber hinaus kommunizieren die Einrichtungen mit ihrer jeweiligen leitbildbezogenen Selbstdefinition gelungenen Lernens den expliziten Ausweis der eigenen Ansprüche gegenüber den potenziellen Teilnehmenden und geben diesen damit eine Entscheidungsgrundlage, ob sie das Lernangebot annehmen wollen oder nicht. Dies erlaubt eine aussagekräftige Selbstauskunft gegenüber den Abnehmern.

Für das eigene Referenzsystem, die Weiterbildungsbranche, entstehen Effekte der Netzworkebildung durch den unmittelbaren Vergleich untereinander, durch ein gemeinsames, professionsbildendes Bezugssystem, durch die Möglichkeit kollegialer Entwicklungsberatung im praktizierten Testierungsverfahren und durch regionale Lernnetzwerke, die gemeinsam die Entwicklungsbemühungen vollziehen. Durch diese übergreifenden Elemente wird die Zersplitterung der Branche aufgehoben; einrichtungsindividualisierte Entwicklungsbemühungen werden unter einem gemeinsamen Dach vollzogen und gewinnen dadurch an Gewicht.

Die hier anvisierten Ziele einer vernetzten Expertenkultur wurden im Projektzeitraum durch mehrere Supportleistungen befördert: Neben Anregungen zum Austausch und wechselseitiger Beratung und unterstützender Organisation von Entwicklungsgemeinschaften wurde auf der Homepage www.artset-lqw.de eine Internetseite eingerichtet, die alle beteiligten Organisationen aufführt, damit diese voneinander wissen und miteinander Kontakt aufnehmen können. In Workshops (zum Beispiel zur Frage, wie man einen Selbstreport verfasst), wird auf den Austausch von Materialien und deren wechselseitige Begutachtung fokussiert. Auch in Bezug auf Beratung wird ein gemeinschaftliches Vorgehen angeregt. Der LQW-Infodienst (vgl. Kap.7.3.) informiert über aktuelle Ereignisse, stellt ausgewählt neu hinzugekommene Organisationen vor und schafft eine hohe Transparenz für alle Beteiligten. Die einmal jährlich stattfindende Netzworkekonferenz (vgl. Kap.7.5.) führt die am Testierungsverfahren beteiligten Einrichtungen zusammen, bringt sie mit Politik, Wirtschaft und Kultur in Dialog und lässt den Gedanken der vernetzten Expertenkultur real erlebbar werden. Dieser Impuls wird verstärkt durch das Netzworkebild (vgl. Kap.7.7.), das die Einzelnen als Teil eines großen Ganzen erfahrbar werden lässt. In Vorbereitung schließlich sind Internetberatung und Newsgroups.

Es konnten in den letzten beiden Jahren bereits vielfältige Erfahrungen mit Netzworkebildungen getätigt werden, die zu einem weiteren Vorgehen in dieser Richtung ermutigen. So gab es mehrere regionale, aber auch einrichtungsbezogene Zusammenschlüsse, die sich gemeinsam Expertenwissen bzw. Beratung organisierten und dadurch einen kostengünstigen Support erhielten. Hierbei wurde allerdings die Erfahrung berichtet, dass der Transfer auf die eigene Organisation als zusätzlicher Schritt nicht delegierbar ist. Insbesondere der kollegiale Rat im peer-review-Verfahren wurde nach anfänglichem Zögern als äußerst produktive Hilfe erfahren. Der Austausch von Mustern in der Erarbeitung des Selbstreports musste von der Testierungsstelle anfänglich sehr forciert werden; hier konnten aber positive Erfahrungen gesammelt werden. Schließlich sind zum Teil hemmende Verunsicherungen bezüglich der Bewertungen durch die anderen, aber auch ganz prosaische Konkurrenzen auf dem Markt Aspekte, die einem allzu idealistischen Vernetzungsanspruch pragmatische Grenzen setzen. Die Gestaltung der Netzworkekultur bleibt eine Dauerauf-

gabe, welche sensibel die einrichtungsspezifischen Unterschiede mit der Zielsetzung von gemeinsamen Vorgehen kombinieren muss.

7. Marketing und Öffentlichkeitsarbeit

Der Begriff Marketing wird gemeinhin für alle die Maßnahmen gebraucht, die dazu führen, dass ein Produkt oder eine Dienstleistung seine bzw. ihre Konsumenten erreicht; Marketing ist also die bewusste Gestaltung von Austauschprozessen zwischen einem Anbieter und unterschiedlichen Abnehmern (vgl. Ehses, Zech 2000, S.45ff.). Öffentlichkeitsarbeit ist der Versuch einer Beeinflussung einer allgemeinen oder teilallgemeinen Einstellung und Meinung.

Von Beginn des Projektes an haben wir den Bekanntheits- und Ausbreitungsgrad unseres Qualitätsmodells nicht nur dem Zufall oder der vereinzelt wissenschaftlichen Veröffentlichung überlassen, sondern wir haben durch ein Bündel von Marketing- bzw. Öffentlichkeitsmaßnahmen versucht, diesen Prozess mit zu gestalten. Zu dem Maßnahmebündel während der zweijährigen Projektlaufzeit gehörten:

- 10 wissenschaftliche Publikationen in unterschiedlichen Zeitschriften und Büchern;
- 25 initiierte redaktionelle Artikel in Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen;
- 13 Ausgaben eines E-Mail-Newsletter, des LQW Info-Dienstes;
- die Website des Projektes unter der Adresse www.artset-lqw.de;
- eine Netzwerkkonferenz als großer bundesweiter Event;
- 24 Vorträge über das Modell;
- ein Netzwerkbild des Hannoveraner Künstlers Guido Kratz.

7.1. Wissenschaftliche Publikationen

Ehses, Christiane; **Heinen-Tenrich**, Jürgen; **Zech**, Rainer (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. 3. Aufl., Hannover: Expressum

Ehses, Christiane; **Zech**, Rainer (2001): Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zech, Rainer; Ehses, Christiane (Hrsg.) 2001: Organisation und Zukunft. Hannover: Expressum, S.13-38

Ehses, Christiane; **Zech**, Rainer (2002): Lernerorientierte Qualitätsentwicklung. In: Geißler, Karlheinz A.; Laske, Stephan; Orthey, Astrid (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Beraten, Trainieren, Qualifizieren. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst, 74. Ergänzungslieferung, Juni 2002, 5.27

Ehses, Christiane; **Zech**, Rainer (2002): Qualitätsentwicklung von außen befördern. Rolle, Aufgaben und Profil von Externen am Beispiel des Modells „Lernerorientierte Qualitätstestierung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2002, S.30-33

Ehses, Christiane; **Zech**, Rainer (2002): Versuchen wir das Unmögliche! Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden - eine Paradoxie? Erscheint demnächst in: Heinold-Krug, Eva; Meisel, Klaus (Hrsg.), Qualität entwickeln - Weiterbildung gestalten. Bielefeld: WBV

Ehses, Christiane; **Zech**, Rainer: Lerner-oriented Quality Development for Further Education. Erscheint demnächst in einem europäischen Journal

- Heinen-Tenrich**, Jürgen; **Nötzold**, Wolfgang (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Volkshochschulen - Einführung eines VHS-Qualitätstests. In: Qualitätsring Niedersächsischer Volkshochschulen. Materialien. Hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V., S.3-4
- Heinen-Tenrich**, Jürgen (2002): Lernerorientierte Qualitätsentwicklung. In: Konzertertierte Aktion Weiterbildung: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung - politischer Handlungsbedarf. BMBF (Hrsg.) 2002, Bonn, S.34-37
- Heinen-Tenrich**, Jürgen (2002): Selbst- und Externevaluation von Weiterbildungseinrichtungen und Vergleichbarkeit zwischen Einrichtungen durch Qualitätstestat. In: Melms, Brigitte (2002): Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S.397-403
- Zech**, Rainer: Über die Qualität des Lernens entscheidet der Lernende! Zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Erscheint demnächst in einer Publikation der Donau-Universität in Krems/Österreich

7.2. Redaktionelle Artikel

- Die Zertifizierung der Qualitätsvolkshochschule kommt. TQM News, 6/2000, S.15
- Gnahn, Dieter. Weiterbildungsqualität - auf dem Weg zu mehr Verbindlichkeit? BIBB, BWP 3/2001, S.13-17
- Qualität vereinheitlichen. management&training 2/2001, S.10
- Lernerorientierte Qualitätstestierung. Mitteilungsblatt für kath. Erwachsenenbildung, KEB NordWest 4/2001, S.16
- Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Das Testierungsmodell und das Testierungsverfahren. Info-Dienst Weiterbildung in Brandenburg 2/2001, S.13/14
- Modell für Weiterbildung. Das unabhängige Hochschulmagazin DUZ 21/2001, S.27
- Prüft die Prüfer. Online-Nachrichten: www.flexible-unternehmen.de, November 2001
- Mit neuem Blick auf die Lernenden müssen Anbieter den Wandel einüben. Frankfurter Rundschau 17.11.2001, S.62
- Informationen über andere Qualitäts-Projekte in der Weiterbildung. Qualitätstestat. DIE, Informationen des Projekts „Qualitätsentwickler/in für Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ Nr. 1, Juli 2001, S.4
- Qualitätsoffensive. Liegt der Kernprozess im Nebel? TQM News 3+4/2001, S.1-5
- Ein lernerorientiertes Qualitätsmodell. querLight. Mitteilungsblatt für kulturelle Initiativen in Hamburg, Nr. 21, Juli/August 2001, S.23
- Ein lernerorientiertes Qualitätsmodell. Online-Journal: www.lerncafe.de, Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm (Hrsg.) Mai 2001
- Ein Stoßtrupp für die Weiterbildung. Tecklenburger Landbote vom 8.5.2001
- Ein Gütesiegel für die Volkshochschulen. Neue Osnabrücker Zeitung vom 9.5.2001
- Bildungsorientiertes Qualitätsmanagement. ArtSet stellt ein neues Modell vor. management&training 1/2002, S.13
- Neues Qualitätsmodell für Weiterbildung vorgestellt. Training aktuell 1/2002, S.7
- Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung. Ein Verbundprojekt des BMBF und der Länder. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2002, S.13/14

Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Das Testierungsmodell und das Testierungsverfahren. Impulse 1/2002, S. 3/4, Gabal

Zertifizierung für Kreis-VHS? Modellprojekt: Qualitätsgeprüfte Weiterbildungseinrichtungen. Marktkorb am Sonntag vom 10.2.2002, Fulda

Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Pressemitteilung Nr.7/2002 aktuell. Landkreis Fulda

Lernerorientierte Qualitätstestierung. Dr. J. Heinen-Tenrich. DVVmagazin Volkshochschule 4/2002, S.4-7

Qualität in der Sporthalle. Akademie des Sports. Landessportbund Niedersachsen e.V. 2/2002, S.17

Lernerorientierte Qualitätstestierung. Informationen KEB Niedersachsen 5/2002

Modellversuch: Weiterbildungsinstitute werden lernende Organisationen. Training aktuell 2/2002, S.17

Mein Lernen gehört mir. September 2002 In: changeX.
www.changeX.de/d_a00776print.html

7.3. LQW Info-Dienst

Seit dem 19. November 2001 informierten bisher 13 LQW Info-Dienste über einen ausgedehnten E-Mail-Verteiler über den Stand des Projektes, wichtige Ereignisse und Publikationen, begleitende Veranstaltungen sowie Verfahrensregeln und Abläufe. Der Info-Dienst wird von ArtSet nach Projektende weitergeführt.

7.4. Projekt-Website

Unter www.artset-lqw.de ist das Lernerorientierte Qualitätsmodell im Internet vertreten. Hier wird das Testierungsverfahren vorgestellt, die veröffentlichte Literatur wird präsentiert (z.T. mit online-Bestellmöglichkeit), alle zur Testierung angemeldeten Weiterbildungsorganisationen werden mit Homepage und E-Mail-Adresse aufgeführt. Man kann per E-Mail Fragen stellen, deren Antworten dann zeitnah an den Fragesteller zurückgehen und bei allgemeinem Interesse für alle im Netz veröffentlicht werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, sich formlos über die Nutzung einer installierten Kontakt-E-Mail zur Testierung anzumelden. Die Website erläutert darüber hinaus das Keramik-Netzwerkbild des Künstlers Guido Kratz zum Projekt.

7.5. Netzwerkkonferenz

Am 23. November 2001 hat *ArtSet* mit unterschiedlichsten Kooperationspartnern - u.a. dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V., der Akademie des Sports, dem Büromöbelproduzenten Haworth - einen bundesweiten Event für ca. 150 Personen aus Weiterbildung, Wirtschaft, Politik und Kultur ausgerichtet. Die Veranstaltung fand an einem ungewöhnlichen Ort - einer Sporthalle - statt, war eine unterhaltsame Mischung aus Musik, Kultur und Information und drehte sich rund um das Thema Qualität: die Qualität von Prozessorganisation und Kundenorientierung in Wirtschaftsunternehmen, die Qualität von Sport, Musik, Essen, Wein und natürlich auch die Qualität von Weiterbildungsorganisation.

7.6. Vorträge

Nicht zuletzt trugen regelmäßige Vorträge zum Bekanntheitsgrad unseres Modells bei. Sie wurden gehalten auf wissenschaftlichen Tagungen oder Kongressen, bei Veranstaltungen von Verbänden oder regionalen Weiterbildungsverbänden sowie vor politischen Kommissionen der Länder und des Bundes.

7.7. Netzwerkbild

Das Netzwerk der qualitätstestierten Weiterbildungseinrichtungen existiert auch als Kunstwerk. Jede Weiterbildungseinrichtung, die die Qualitätsprüfung bestanden hat, erhält zusätzlich zu dem Testat eine Keramikfliese aus einem ständig wachsenden Netzwerkbild des Künstlers Guido Kratz sowie einen handsignierten Ausdruck des jeweiligen Standes des Netzwerkbildes.

In dem Netzwerkbild zeigt sich das Ganze und das Einzelne. Das ganze Bild besteht aus einer Vielzahl von Einzelfliesen, ähnlich wie bei einem Puzzle. Aber es gibt einen Unterschied: Wenn man die einzelnen Fliesen betrachtet, erkennt man, dass jede Fliese wieder ein eigenständiges Motiv ergibt. Auch können, losgelöst vom gesamten Motiv, mehrere nebeneinander liegende Fliesen eine Einheit bilden, zum Beispiel als Zweier-, Dreier- oder Vierermotiv.

Das Netzwerkbild stellt die Beziehung des Einzelnen zum Gesamten dar. Man ist ein Teil des Ganzen und nimmt an einer übergeordneten Idee teil. Das einzelne Motiv ist eigenständig - wie jede einzelne Organisation. Durch das gesamte Bild, das aus vielen einzelnen besteht, wird die Gesamtheit deutlich, die verbindende Idee oder das gemeinsame Projekt.

In unserem Projekt bringt das Netzwerkbild aus bemalten und gebrannten Keramikfliesen die beteiligten Organisationen in einen Zusammenhang. Jede für sich und alle gemeinsam stehen für eine sich ständig weiter entwickelnde und sich ausbreitende Qualität in der Weiterbildung.

Es ist geplant - wenn ausreichend viele Keramikfliesen vergeben sind -, das Netzwerkbild auf die Website der Lernerorientierten Qualitätstestierung zu stellen. Durch das Anklicken der einzelnen Fliesen öffnet sich ein Fenster, das relevante Informationen über die entsprechende Weiterbildungsorganisation enthält, die sich hinter der Fliese verbirgt. Zugleich sieht man durch das Wachsen des gesamten Netzwerkbildes, wie sich die lernerorientierte Qualitätsentwicklung verbreitet.

8. Ausblick

Das niedersächsische Pilotprojekt zur Qualität in der Weiterbildung hat unseres Erachtens vor allem Folgendes gezeigt:

Verbraucherschutz ist zwar eine Mindestbedingung im kommunikativen Handeln zwischen Unternehmen und Kunden; in der Weiterbildung reicht dieses Konzept allerdings nicht aus. Der Lernende ist nämlich in erster Linie gar kein Verbraucher, sondern er ist der Produzent seines eigenen Lernerfolges. Seine Interessen müssen daher in einem umfassenden Maße die Qualitätsbemühungen der Weiterbildungsorganisationen bestimmen. Hinter eine so verstandene Lernerorientierung darf heute kein Qualitätsmodell mehr zurückfallen.

Die Kombination von verbindlich für alle definierten Mindeststandards und einrichtungsindividuell darüber hinaus selbstbestimmt festgelegten, spezifischen eigenen Normen ermöglicht sowohl eine von den Organisationen selbstgesteuerte Qualitäts-

entwicklung, die ihren je besonderen Bedingungen gerecht wird, wie auch eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Einrichtungen im Interesse des Kunden.

Unser Anspruch an eine reflexive Autorenschaft der eigenen Qualitätsentwicklung ist eine hohe Anforderung an Weiterbildungsorganisationen. Sie entspricht aber der reflexiven Logik des von diesen entwickelten »Produktes« Bildung und ermöglicht erst die Entwicklung zu einer lernenden Organisation. Die Herausforderung in der Weiterentwicklung des Modells wird vor allem darin gesehen, es so kommunizierbar zu machen, dass es sich selbst erklärt, ohne dabei aber die anspruchsvolle Logik aufzugeben. Hier gibt es Überlegungen, z.B. mit Hilfe eines begriffsklärenden Glossars oder mit Werkzeugen und Arbeitshilfen weitere Anschlüsse zu liefern und die Übersetzungsarbeit gegenüber den Einrichtungen zu optimieren.

Die Notwendigkeit eines träger- und länderübergreifenden einheitlichen Qualitätsmodells mit gleichen (Mindest-)Anforderungen ist heute allgemeiner Konsens. Welchen Anforderungen dies Verfahren genügen müsste, um die Qualitätsprozesse in der hier im Abschlussbericht beschriebenen Weise wirksam zu verbessern, wollen wir abschließend andeuten. Dazu haben wir (bereits im ArtSet/DIE Verbundprojekt) Prüffragen entwickelt und abgestimmt, anhand derer Qualitätsentwicklungsverfahren und -modelle beurteilt werden können. Diese Fragen berücksichtigen aus unserer Sicht Prinzipien, die erforderlich sind, um Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen aus der Perspektive der Lernenden zu befördern - denn dies meint: den spezifischen organisationalen Anforderungen der Branche gerecht zu werden:

- Wie berücksichtigt das Modell die Besonderheit des Lern- bzw. Bildungsprozesses?
- Wie werden regionale, träger- und einrichtungsspezifische Unterschiedlichkeiten der Organisationen berücksichtigt?
- Wie werden Entwicklungsprozessorientierung und standardisierte Qualitätssicherung verknüpft?
- Wie werden Selbst- und Fremdevaluation kombiniert?
- Wie kombiniert das Modell Verbindlichkeit und selbstbestimmte Offenheit in Bezug auf die Definition von Qualitätsmaßstäben?
- Wie wird die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Organisationen gewährleistet?
- Wie wird die Organisation strukturell auf dauerhaftes Lernen und kontinuierliche Qualitätsentwicklung eingestellt?
- Wie wird die Qualitätsentwicklung zertifiziert bzw. testiert? Mit welcher Form der Anerkennung ist dies verbunden?
- Wie werden in dem Modell sowohl Aktion als auch Reflexion ermöglicht?
- Wie wird eine systemische Nachhaltigkeit der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung insgesamt gefördert?
- Mit welchem Aufwand müssen die Einrichtungen rechnen?
- Wie hoch ist der Ausbreitungsgrad des Modells, damit sich Einrichtungen mit ihren Qualitätsbemühungen nicht vereinzeln, sondern sich anschlussfähig an ein Netzwerk machen?

Alle Fragen sind darauf gerichtet, einen übergreifenden Verbund lernender Weiterbildungsorganisationen zu konstituieren, welcher dauerhaft und hochgradig selbstorganisiert lebenslanges Lernen der Individuen optimal begleitet und fördert. Über die einzelnen Organisationen hinaus gilt es, den Separatismus von träger- und länderspezifischen Vorgehensweisen zu überwinden und in ein System der Vergleichbarkeit der Weiterbildungsorganisationen im Interesse der Lernenden zu überführen. Für die Organisationen böte ein solcher gemeinsamer Rahmen erhöhte Orientierungschancen für einen selbstbestimmten Entwicklungsprozess.

Wir sehen uns damit generell auf einem Entwicklungsweg, wie ihn z.B. auch die Konzertierte Aktion Weiterbildung fordert. Zur „Ausgestaltung eines Qualitätskonzeptes“ sollten „für alle Weiterbildungsbereiche relevante Kriterien“ berücksichtigt werden (KAW 2002, S.146):

- „Orientierung an Nachfragerinteressen und professionellen Standards
- Unterschiedlichkeit der Einrichtungen
- Evaluationsformen (d.h. die Kombination von Selbst- und Fremdevaluation, Zusatz durch d.Verf.)
- Kundenzufriedenheit/Anbieterqualität
- Ordnungspolitische Dimensionen
- Nachhaltige Weiterentwicklung der Qualität als Handlungsziel.“

Mit dem Lernerorientierten Qualitätsmodell haben wir alle hier geforderten Kriterien eingelöst. In einem - wie wir meinen - entscheidenden Punkt, den die KAW allerdings nicht fordert, sind wir über diese Kriterien hinausgegangen: Durch unsere Qualitätstestierung wird auch eine *Vergleichbarkeit* der Weiterbildungsorganisationen auf der Basis gemeinsamer Mindestanforderungen in den für alle verbindlichen 12 Qualitätsbereichen möglich. Dies erscheint uns im Verbraucherinteresse zentral.

Das Projekt Lernerorientierte Qualitätstestierung hat einen entscheidenden Schritt in Richtung einer vom Projektgeber geforderten Nachhaltigkeit getan, d.h. die Qualitätstestierung endet nicht mit der Projektlaufzeit. Auch nach dem 30. September 2002 werden entsprechende Qualitätsentwicklungen in den Weiterbildungseinrichtungen und die durch *ArtSet* organisierte Begutachtung und Testierung fortgesetzt. Dies geht deshalb, weil die Einrichtungen bereits während der Projektlaufzeit die Testierungskosten selbst getragen haben. In dieser Tatsache zeigt sich vor allem, dass die Weiterbildung bereit ist, dauerhaft in Qualität zu investieren.

9. Literatur

- Angermüller**, Jörg; **Ehse**s, Christiane (1997): Marketing als Bildungsprozess. In: Zech, Rainer (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.63-89
- Ehse**s, Christiane; **Zech**, Rainer (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, Ehse (Hrsg.), S.13-57
- Ehse**s, Christiane; **Zech**, Rainer (2000): Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: Zech, Ehse (Hrsg.) 2000, S.13-80
- Ehse**s, Christiane; **Zech**, Rainer (2001): Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zech, Ehse (Hrsg.) 2001, S.13-38
- Ehse**s, Christiane; **Zech**, Rainer (2002a): Qualitätsentwicklung von außen befördern. Rolle, Aufgaben und Profil von Externen am Beispiel des Modells „Lernerorientierte Qualitätstestierung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S.30-33
- Ehse**s, Christiane; Zech, Rainer (2002b): Versuchen wir das Unmögliche! Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden - eine Paradoxie? Erscheint demnächst in: Heinold-Krug, Eva; Meisel, Klaus (Hrsg.), Qualität entwickeln - Weiterbildung gestalten. Bielefeld: WBV
- Ehse**s, Christiane; **Heinen-Tenrich**, Jürgen; **Zech**, Rainer (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. 3. Aufl., Hannover: Expressum

- Flaig**, Bertold Bodo; **Meyer**, Thomas; **Ueltzhöffer**, Jörg (1997): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Dietz
- Gieseke**, Wiltrud (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenbildung? In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich, S.29-47
- Heinen-Tenrich**, Jürgen (1998): „... kleine Brötchen backen und nicht über ihre Rezepte diskutieren ...“. In: nbeb-Magazin 1/98, S.20-22
- Heinen-Tenrich**, Jürgen (1999): Niedersächsische Volkshochschulen erproben Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: von Küchler, Felicitas; Meisel, Klaus (Hrsg.) 1999: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M.: DIE, S.114-126
- Holzkamp**, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York: Campus
- KAW** (2002) Konzertierte Aktion Weiterbildung: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung - politischer Handlungsbedarf. BMBF (Hrsg.) 2002, Bonn
- Landesverband** der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (1997): Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation, 2. Aufl., Hannover
- Lüthje**, Jürgen (1997): Verfahren und Elemente systemischer Qualitätsentwicklung. Beispiele aus der Universität Hamburg. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem
- Meisel**, Klaus (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 24. Hohengehren: Schneider
- Schäffter**, Ortfried (1998): Weiterbildungsorganisation als System. In: Geißler, Harald; Lehnhoff, Andre; Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S.345-371
- Schäffter**, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 25. Hohengehren: Schneider
- Sinus** (Sinus GmbH) (1998): Die Sinus Milieus und ihre Anwendung. Heidelberg
- Vester**, Michael; **von Oertzen**, Peter; **Geiling**, Heiko; **Hermann**, Thomas; **Müller**, Dagmar (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln: Bund
- Willke**, Helmut (1995): Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemischer Sicht. In: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, 2. Aufl.: Gabler, S.17-42
- Zech**, Rainer (2002): Zukunftskompetenz. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft. München und Mering 2002: Rainer Hampp Verlag, S.147-160
- Zech**, Rainer; **Ehses**, Christiane (Hrsg.) (1999): Organisation und Lernen. Hannover: Expressum
- Zech**, Rainer; **Ehses**, Christiane (Hrsg.) (2000): Organisation und Innovation. Hannover: Expressum
- Zech**, Rainer; **Ehses**, Christiane (Hrsg.) (2001): Organisation und Zukunft. Hannover: Expressum