

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



DiE

Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
*German Institute
for Adult Education*

BLK-Verbundprojekt

„Qualitätstestierung in der Weiterbildung“

Stefanie Hartz / Monika Herr / Barbara Veltjens

DAS PROJEKT „QUALITÄTSTESTIERUNG IN DER WEITERBILDUNG“

Monika Herr/Barbara Veltjens

Mit dem Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ der Bund-Länder-Kommission (BLK) setzen Bund und Länder gemeinsam „auf die Etablierung eines nicht staatlichen, bundesweit akzeptierten, auf Organisationsentwicklung ausgerichteten Testierungsverfahrens“ (Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Ministeriums für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein vom 16.6.2003). Das Projekt steht im Kontext der Förderung des lebenslangen Lernens und setzt sich länderübergreifend für die Qualität von Weiterbildung ein. BMBF und BLK förderten aus diesem Grund die Entwicklung, Bekanntmachung und Etablierung des Qualitätsmanagementsystems der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW 2).

Das BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ hat eine besondere Historie. Unterschiedlichste Organisationen, Institutionen und Personen aus der Weiterbildung waren über zehn Jahre (vgl. Heinen-Tenrich 2004) an der Entwicklung des LQW-Modells beteiligt, u. a. das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Das Motto „aus der Weiterbildung – für die Weiterbildung“ trifft deshalb für dieses Modell in besonderem Maße zu. Das Projekt selbst läuft seit 2003, aufgeteilt in zwei Durchführungsphasen (1. Phase (2003–2005): Implementierung von LQW 2, Unterstützung und Praxissupport für die Einrichtungen, Gutachterausbildung und -professionalisierung, Systemevaluation / 2. Phase (2005–2007): Praxissupport, Professionalisierung, Systemevaluation). Es wird begleitet durch einen Beirat, dessen Mitglieder sich zusammensetzen aus Vertreter/innen des BMBF und Ländervertretungen sowie

Vertreter/innen aus Wissenschaft und Praxis. Der Vorsitz liegt beim Land Schleswig Holstein.

Im Rahmen der zweiten Durchführungsphase wird das DIE als alleiniger Projektnehmer gefördert. Das DIE bietet Praxissupport und Serviceangebote für Einrichtungen der Weiterbildung und Fachinformationen für Gutachter/innen. Parallel wird der Implementierungsprozess von LQW mit Bezug auf die beteiligten Akteure aus Politik und Praxis wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Die Systemevaluation (erster und zweiter Messzeitpunkt) wird in Zusammenarbeit mit der Eberhard Karls Universität Tübingen umgesetzt.

Mit der vorliegenden Broschüre stellen DIE und Universität Tübingen die über den Praxisbezug und die Systemevaluation gewonnenen Ergebnisse, Eindrücke und Erfahrungen als Arbeitsergebnisse der zweiten Durchführungsphase des Projekts vor.

Wir danken an dieser Stelle allen beteiligten Organisationen, Institutionen und Personen für die aktive Unterstützung des Projektes und die konstruktive Zusammenarbeit.

Literatur:

Heinen-Tenrich, J. (2004): *Qualitätsentwicklung als Professionalisierung*. In: Zech, R. (Hrsg.): *Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualität in der Praxis*. Hannover, S. 146–162

PÄDAGOGISCHE QUALITÄT STÄRKEN

Barbara Veltjens

Aus den bislang vorliegenden Ergebnissen der praxisorientierten Projektarbeit und der Systemevaluation lassen sich Hinweise auf vordringliche Informations-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfe herausfiltern, die im Kontext der Einführung von LQW 2 auftreten. Dazu zählen insbesondere Bedarfe hinsichtlich **Personalentwicklung, Einbindung von Lehrenden, Evaluation und Controlling**. Diese Themen haben für Weiterbildungseinrichtungen eine besondere Relevanz und einen gemeinsamen, entwicklungsfähigen Bezugsrahmen – pädagogische Qualität. Wir möchten mit der vorliegenden Veröffentlichung dazu beitragen, dass im Kontext von Qualitätsentwicklung Inhalte der pädagogischen Qualitätsentwicklung gestärkt und im positiven Sinne verbessert werden.

Die Anstrengungen der Einrichtungen, ihre Qualität zu verbessern und sich mit Fragen des Qualitätsmanagements auseinanderzusetzen, sind in den letzten Jahren erheblich. Die Vielzahl der auf dem Markt präsenten und genutzten Modelle (vgl. Hartz/Meisel 2005; Veltjens 2006) weist darauf hin, dass Qualitätsmanagement zu einem etablierten Instrument der Organisationssteuerung geworden ist. Das Projekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ und das LQW-Modell haben zu dieser Entwicklung einen erheblichen Beitrag geleistet.

Alle in der Praxis genutzten Modelle haben den Anspruch, dass sich mit ihrer Hilfe die Qualität der organisationalen Steuerung, aber auch die angebotene Dienstleistung Lernen und Bildung sichern und verbessern lässt. Anforderungen zur Prozess- und Steuerungsqualität, zu den Rahmenbedingungen und zur Infrastruktur der Organisationen wird in der überwiegenden Zahl der Modelle große Aufmerksamkeit geschenkt. Damit wird der Annahme Rechnung getragen, dass

die Chance auf gute Lernerlebnisse höher ist, je reibungsloser die Organisation funktioniert und je bessere Lernarrangements sie zur Verfügung stellt. Die Gestaltung der organisatorischen Strukturen und Prozesse muss aber auch mit Inhalt gefüllt werden, damit Lernen und Bildung stattfinden können. Gute Rahmenbedingungen allein schaffen noch keine erfolgreichen Lernerlebnisse. Die einzelne Lehr-Lern-Situation und mit ihr die Lehrenden rücken ins Zentrum des Interesses.

Der Herstellung, Sicherung und Verbesserung der pädagogischen (Lehr-)Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement muss ebenso viel Aufmerksamkeit geschenkt werden wie der Entwicklung der Organisation und ihrer Abläufe.

Sucht man in den marktgängigen Qualitätsmanagementmodellen nach Anforderungen, die die pädagogische (Lehr-)Qualität unmittelbar betreffen, fällt die unterschiedliche und insgesamt geringe Intensität auf, mit der diesem „Kerngeschäft“ begegnet wird. Der Entwicklung und Steuerung der organisationalen Rahmenbedingungen wird in den verschiedenen Modellen insgesamt deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet. So rücken zwangsläufig die Nachweise der Verpflichtung zur Bereitstellung und Entwicklung von pädagogischer (Lehr-)Qualität demgegenüber in den Hintergrund (vgl. Dollhausen/Meisel 2006, S. 57 ff.).

Die folgenden Kapitel zeigen auf, mit welchen Ansatzpunkten, Maßnahmen oder Methoden pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsentwicklung entwickelt und sichtbar gemacht werden kann.

Literatur:

- Dollhausen, K./Meisel, K. (2006): *Erwachsenenpädagogische Qualität als Ziel des Qualitätsmanagement*. In: Markert, W. (Hrsg.): *Qualität des beruflichen Lernens in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler, S. 57–64
- Hartz, St./Meisel, K. (2006): *Qualitätsmanagement*. Bielefeld
- Veltjens, B. (2006): *Qualitätsmodelle im Überblick*. In: *DIE-Fakten*, URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf (Stand: 17.10.2006)

PERSONALENTWICKLUNG IM RAHMEN VON QUALITÄTSMANAGEMENT

Monika Herr

Personalentwicklung ist heute unbestritten ein Instrument zur Weiterentwicklung von Unternehmen und Institutionen. Insbesondere seitdem sich das Verständnis von eher verwalterorientierter Personalarbeit hin zu einem umfassenderen entwicklungsorientierten Personalmanagement wandelt, gewinnt Personalentwicklung als eine Strategie an Gewicht, die das Bestehen am Markt sichern hilft. Personalentwicklung im strategischen Sinne eingesetzt, lässt sich am treffendsten folgendermaßen definieren:

Strategische Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen,

- die dazu beitragen, Kompetenzen und Fähigkeiten von Mitarbeitenden zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern um*
- zu einer bestmöglichen Übereinstimmung von Zielen und Anforderungen der Organisation mit den vorhandenen Anlagen und Fähigkeiten der Mitarbeitenden zu gelangen.*

Weiterbildungseinrichtungen bemühen sich darum, Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung ihres Personals zu schaffen – dies entspricht häufig ihrem ureigenen Anspruch. Viele Einrichtungen entwickeln beispielsweise ein jährliches Fortbildungsprogramm für Mitarbeitende, das in der Regel angebotsorientiert ist. Vor dem Hintergrund der engen finanziellen Spielräume ist dieser Einsatz bemerkenswert. Gleichzeitig fällt auf, dass sich viele Weiterbildungseinrichtungen mit einer systematisch betriebenen strategischen Personalentwicklung noch schwer tun. Die Weiterentwicklung der Organisation und der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit braucht aber die gezielte und systematische Entwicklung des Personals – und das insbesondere unter Bedingungen eines steigenden Wirtschaftlichkeits- und Wettbewerbsdrucks.

VERBINDUNG VON PERSONAL- UND QUALITÄTSENTWICKLUNG

Betrachten Weiterbildungseinrichtungen beide Prozesse – Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – unter dem Fokus der strategischen Weiterentwicklung ihrer Einrichtung, wird es möglich, beide miteinander zu verknüpfen. Elemente eines professionellen Personalentwicklungskonzeptes finden sich als entsprechende Anforderungen in den verschiedenen

Qualitätsentwicklungsmodellen: so zum Beispiel Anforderungsprofile definieren, Kompetenzanforderungen identifizieren oder Mitarbeitergespräche einführen. Die Modelle bieten damit eine Möglichkeit, entlang der Anforderungen eine moderne und auf die eigene Realität angepasste Personalentwicklung zu etablieren.

Geeignet für eine solche leitende Orientierung sind im LQW-Modell beispielsweise Anforderungen aus den Qualitätsbereichen (QB) Lehr-/Lernprozess (QB 4), Führung (QB 7) und Personal (QB 8). Ausgehend vom Leitbild, das die Aufgaben und Ziele der Organisation definiert, und der Definition gelungenen Lernens (QB 1) lassen sich Bausteine für die Personalentwicklung „herunterbrechen“. Es können daraus zum Beispiel die Anforderungsprofile und die Auswahl- und Einstellungspraxis für die Lehrenden (QB 4) sowie die Aufgabenprofile der Leitung und der Mitarbeitenden, ihre Kompetenzprofile und Kompetenzanforderungen (QB 8) abgeleitet werden. Konferenzen und Besprechungen sowie Zielvereinbarungs- (QB 7) und Entwicklungsgespräche können u. a. als Wege genutzt werden, um die Interessen von Einrichtung und Mitarbeitenden mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Einrichtung in Einklang zu bringen. All dies mündet schließlich in eine sys-

tematische Fortbildungsplanung und in weitere geeignete Maßnahmen der Personalentwicklung. Mit Blick in die Zukunft und in Anbetracht eines sich ständig verändernden Umfeldes bilden die strategischen Entwicklungsziele (QB 11) eine weitere Basis für die Personalentwicklung, weil sie Hinweise für den zukünftigen Bedarf an personellen Ressourcen geben.

Die Anforderungen der Qualitätsentwicklungsmodelle in der oben beschriebenen Weise aufeinander zu beziehen, ist in der Praxis nicht immer leicht. Einrichtungen neigen dazu, die Anforderungen eher nacheinander und voneinander getrennt abzuarbeiten. Im Sinne einer strategischen Organisationsentwicklung lohnt es sich aber, die Verbindungen zwischen den Anforderungen und Qualitätsbereichen von Anfang an bewusst zu suchen und im gesamten Prozess mitzudenken. Denn nur so kann letztendlich das Ziel „strategische Personalentwicklung“ erreicht werden.

EINFÜHRUNG VON PERSONALENTWICKLUNG IST VERÄNDERUNGSMANAGEMENT

Qualitätsmanagement und Personalentwicklung, als Strategien zur Weiterentwicklung von Organisationen betrachtet, sind für jede Einrichtung Veränderungsprozesse. Es ist uns wichtig, dies explizit zu betonen, denn:

Obwohl Veränderungsprozesse eigendynamisch sind und Anlässe für Irritationen und Konflikte wie auch für positive Überraschungen und unverhoffte Fortschritte bergen, sind ihre Verläufe vergleichbar. Das Wissen um diese Ähnlichkeiten können sich Organisationen zu Nutze machen und so dem Prozess Struktur geben und seine Dynamik steuern.

Mitarbeitende müssen zunächst ein Bild von dem „Neuen“ entwickeln, um ihm so Bedeutung (im Sinne von Deutung) beimessen zu können. Das ist im Kontext einer Organisation bereits eine erste große Herausforderung. Verschiedene Mitarbeitende nehmen das „Neue“ unter-

schiedlich wahr. Durch intensiven Austausch und offenes Aussprechen der verschiedenen Wahrnehmungen kann ein gemeinsam getragenes Bild vom angestrebten neuen Zustand entstehen. Dieser Prozess des Abgleichs von Wahrnehmungen und der gemeinsamen Bedeutungsfindung muss von den Führungskräften beobachtet und begleitet werden. Veränderungen zwingen auch dazu, Abschied zu nehmen von „Altem“ – und dies auch zu können. Das fällt Mitarbeitenden unterschiedlich leicht oder schwer. Den einen geht es gar nicht schnell genug, andere brauchen viel Zeit, um sich auf Veränderungen einlassen zu können. Für Leitung heißt dies, hier einen Ausgleich schaffen zu müssen und die „Fäden“ zusammenzuhalten.

Darüber hinaus lassen sich typische Phasen von Veränderungsprozessen beobachten: Verlust der Scharfeinstellung, Herabspielen der Folgen, Jammertal, Loslassen der Vergangenheit, Austesten neuer Grenzen, Bedeutungsfindung, Integration (vgl. Spencer/Adams 2004). Jede Phase stellt andere Anforderungen an Leitung und Mitarbeitende und deren Zusammenarbeit. Das so genannte Design des Veränderungsprozesses berücksichtigt diese Phasen.

PROZESS DER EINFÜHRUNG VON STRATEGISCHER PERSONALENTWICKLUNG

Vor der Einführung von strategischer Personalentwicklung im Rahmen von Qualitätsmanagement stellen sich für Einrichtungen in aller Regel folgende Fragen: Welche Rahmenbedingungen müssen wir berücksichtigen, wenn wir Personalentwicklung betreiben – insbesondere im öffentlichen Dienst? Welchen Ablauf (v. a. auch Vorlauf) wählen wir für Mitarbeitergespräche? Verknüpfen wir Zielvereinbarungsgespräche mit Entwicklungsgesprächen oder führen wir sie bewusst getrennt? Was verstehen wir unter Anforderungs- und Kompetenzprofilen? Wie sollen sie bei uns aussehen und wie wollen wir sie erstellen? Was stimmen wir im Team ab und was gehört in ein Vier-Augen-Gespräch? An welchen

Stellen beziehen wir den Betriebsrat/die Mitarbeitervertretung aktiv mit ein, wann informieren wir ihn/sie? Wer sind die größten Kritiker neuer Personalentwicklungsinstrumente und worin liegt ihre Kritik begründet? Was können wir uns davon im positiven Sinne zu Nutze machen? Diese Fragen sind ideal gestellt, wenn sie vor der Einführung neuer Personalentwicklungsinstrumente auch beantwortet werden.

Ausgehend von der obigen Definition von Personalentwicklung ist eines ihrer zentralen Elemente der Abgleich und die Passung von aktuellen und zukünftigen Anforderungen der Einrichtung mit den aktuellen Kompetenzen und Fähigkeiten der Mitarbeitenden sowie deren Entwicklungswünschen und -möglichkeiten. Personalentwicklung in diesem Sinne beginnt mit einer Bestands- und Bedarfsanalyse und endet mit klaren Vereinbarungen zu entsprechenden Maßnahmen. Grundlage einer strategischen Personalentwicklung ist demnach der Dialog mit den Mitarbeitenden. Um Bedarfe gemeinsam zu identifizieren und daraus Maßnahmen ableiten und planen zu können, bieten sich neben dem Mitarbeitergespräch und Zielvereinbarungen (vgl. Meisel 2005, S. 439) Teambesprechungen, moderierte Infomärkte, Workshops oder Befragungen in Projekt- und Arbeitsgruppen an. Als Weiterbildungsmaßnahmen steht neben Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Verfügung – von Strukturanpassungen zur Dezentralisierung über Möglichkeiten für internen Austausch und Wissensmanagement bis hin zu Maßnahmen, die das Lernen near- und on-the-job ermöglichen (u. a. Kunz 1998; Hoffmann 1999; Arnold 2000; Zink/Behrens 2003; Stiefel 2006; Peterke 2006; Thom/Zaugg 2006).

Oft wird von Weiterbildungseinrichtungen nach Tools, Werkzeugen und Instrumenten für Personalentwicklung gefragt. Insbesondere in der betriebswirtschaftlichen Literatur findet man eine Fülle von Instrumenten für die verschiedenen Teilschritte. Aber erstens scheint es keine universell wirksamen Personalentwicklungspraktiken und -instrumente zu geben, die unabhängig von Branche, Organisationskultur und/oder -strategie effektiv eingesetzt werden können (vgl. Fay/Brodbeck/West 2005). Und zweitens wurden viele dieser Instrumente in, von und für industrielle Großbetriebe entwickelt und eignen sich daher nur bedingt für den direkten Einsatz in Bildungseinrichtungen.

Jede Einrichtung muss daher die Instrumente der Personalentwicklung auf ihren Kontext, ihre Größe, ihre Spezifika sowie ihr Leitbild und ihre strategische Ausrichtung anpassen.

Häufig lassen sich aus einem Set von Instrumenten Teile auswählen und dem eigenen Kontext anpassen. Wenn eine Organisation bisher überhaupt keine formalisierten Personalentwicklungsinstrumente kannte, sollte zunächst ein schlankes, gut adaptiertes Set von Methoden bzw. Instrumenten entwickelt werden. In den ersten Jahren kann es je nach Ausgangssituation ausreichen, wenn Führungskräfte und Mitarbeitende einmal im Jahr über Ziele sprechen. Hier können sie zwei bis drei Ziele für das kommende Jahr festlegen und später gemeinsam schauen, ob diese erreicht wurden. Ein kleiner Gesprächsbogen, in den die Ziele eingetragen werden, reicht dafür aus. Die Instrumente können dann entsprechend dem Bedarf schrittweise erweitert werden (vgl. Kießling-Sonntag 2006).

Personalentwicklung im beschriebenen strategischen Sinne muss integraler Bestandteil von Führung und damit Führungsaufgabe sein. Das meint nicht, Aufgaben im Kontext von Personalentwicklung nicht delegieren zu können. Personalentwicklung als Führungsaufgabe meint aber sicher, dass der Wille und die Entscheidungsbereitschaft für Personalentwicklung auf der Führungsebene der Einrichtung verankert sein müssen, sollen im Personal nachhaltige und nennenswerte Verbesserungen für die Entwicklung der Einrichtung erzielt werden. Ohne den erklärten Willen der Führung werden noch so gut gemeinte Ansätze von Personalentwicklung langfristig ins Leere laufen.

PERSONALENTWICKLUNG NUR IN SCHÖNWETTERZEITEN?

Gerade bei engen finanziellen Spielräumen erklären Unternehmen und Organisationen die Pflege und Weiterentwicklung ihres „wertvollen Humankapitals“ zum Luxus, den es einzusparen gilt. Das ist nicht nur in Bildungseinrichtungen der Fall, sondern ist ein branchenübergreifendes Phänomen. Doch Studien zeigen, dass strategische Personalentwicklung tatsächlich zu verbesserten Leistungen von Unternehmen und Institutionen beiträgt (vgl. Fay/Brodbeck/West 2005). Zudem ist es gerade in Krisenzeiten wichtig, kompetentes und veränderungsbereites Personal zu haben, das organisationsnotwendige Umorientierungen, Neuausrichtungen und Umstrukturierungen mittragen und unterstützen kann. Sind Personalentwicklungsmaßnahmen gezielt geplant, lässt sich ein entsprechender Etat begründen.

Auch scheint es bei mangelnden oder fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten auf den ersten Blick wenig sinnvoll, über die Entwicklung der Mitarbeitenden nachzudenken. Aber Mitarbeitende, die in ihrer Aufgabe scheinbar so gut „zu Hause“ sind, dass sie aufgehört haben, sich um weitere Optimierung zu bemühen, können mehr Schaden verursachen als von Nutzen sein. Gegenüber den sich vollziehenden Veränderungen in ihrem Bereich können sie geradezu blind werden (vgl. Arnold 2000). Neben Führungskarrieren spielen inzwischen Fach- und Projektkarrieren für Organisationen und Mitarbeitende eine bedeutende Rolle (Thom/Zaugg 2006, S. 13). Sich auf neue fachliche Inhalte einzulassen oder im Rahmen von Projekten neue Verantwortung zu übernehmen, kann für Mitarbeitende reizvoll und spannend sein – und das auch dann, wenn damit kein finanzieller Nutzen für den Einzelnen verbunden ist. Darüber hinaus führt es zu Demotivierung und Rückzug, wenn sich Mitarbeitende jahrelang unterfordert und nicht ihren Fähigkeiten und Kompetenzen angemessen eingesetzt fühlen. Im Rahmen von Entwick-

lungsgesprächen kann gemeinsam über Möglichkeiten des Job-Enrichment nachgedacht werden.

Eine Besonderheit von Bildungseinrichtungen ist ein in der Regel hoher Anteil an frei- und nebenberuflichen Honorarkräften, die häufig „Hauptdienstleistungserbringer“ sind. Auch hier scheint es zunächst aus zeitlichen, finanziellen und praktischen Erwägungen problematisch, diese Lehrkräfte in die Personalentwicklung mit einzubeziehen (s. hierzu das folgende Kapitel zur Einbindung von Lehrenden). Andererseits ist gerade ihre Leistungsfähigkeit für den langfristigen Erfolg einer Einrichtung mit entscheidend. Im LQW-Zusammenhang wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass zur Personalentwicklung auch die Förderung und Fortbildung der freiberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeitenden gehört (vgl. Ehses/Zech 2004, S. 80).

Literatur:

- Arnold, R. (2000): *Santiago-Prinzip: Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Köln
- Ehses, Chr./Zech, R. (2004): *Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsprofession*. In: *REPORT*, H. 2, S. 75–83
- Fay, D./Brodbeck F. C./ West M. A. (2005): *Human Resource Management: Eine Frage von Leben und Tod?* In: *OE*, H. 1, S. 52–59
- Hoffmann, Th. (1999): *Qualifizierungsbedarf und Qualifizierungsplanung in kleinen und mittleren Unternehmen*. Eschborn
- Kießling-Sonntag, J. (2006): *Beratung auf schwierigem Terrain – Zielvereinbarungen im Mittelstand*. In: *managerSeminare*, H. 95, S. 20–25
- Kunz, G. (1998): *Zukunftssicherung der WB. Anforderungen aus dem Blickwinkel der OE*. In: *GdWZ*, H. 3, S. 110–112
- Meisel, K. (2005): *Weiterbildungsmanagement*. In: *Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 430–442
- Peterke, J. (2006): *Handbuch Personalentwicklung. Durch Führung Mensch und Unternehmen fördern, Lernen zum Wettbewerbsvorteil entwickeln, Qualifizierung zielgerichtet und wirkungsvoll vornehmen*. Berlin
- Spencer, S. A./Adams, J. D. (2004): *Krisen überwinden und an ihnen wachsen: eine Anleitung in sieben Schritten*. Stuttgart
- Stiefel, R. Th. (2006): *Personalentwicklung KMU. Innovationen durch praxiserprobte Konzepte*. 5. Aufl., Leonberg
- Thom, N./Zaugg, R. J. (Hrsg.) (2006): *Moderne PE – Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern*. Wiesbaden
- Zink, K./Behrens, St. (2003): *Qualitätsmanagement und Personalentwicklung*. In: *Arnold, R./Bloch, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. 2. Aufl., Baltmannsweiler. S. 183–198

LEHRENDE IN QUALITÄTSMANAGEMENT EINBINDEN

Barbara Veltjens

Lehrende in der Weiterbildung sind zu 74 Prozent so genannte frei- und nebenberuflich Tätige, hier definiert als diejenigen, die ohne feste Anstellung arbeiten, als Honorarkräfte, nebenberuflich mit geringer Stundenzahl oder auch als „Ich-AG“ und hauptberuflich organisiert. Im Westen arbeiten überwiegend Frauen (55%) in der Weiterbildung, im Osten überwiegend Männer (55%). Knapp ein Viertel (23%) aller Lehrenden in der Weiterbildung sind als (hauptberufliche) Honorarkräfte beschäftigt. 62% sind nebenberuflich in der Weiterbildung tätig und haben andere „Hauptberufe“. Darüber hinaus sind Mehrfachbeschäftigungsverhältnisse in der Branche weit verbreitet. Viele Lehrende üben eine Lehrtätigkeit für mehrere Einrichtungen aus, im Durchschnitt haben sie ca. 2,1 Beschäftigungsverhältnisse bzw. Stellen (vgl. Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) 2005, S. 2 ff.). Ein Rückgang der öffentlichen Finanzierung der Weiterbildung geht einher mit deutlich spürbaren Kürzungen der Honorare (vgl. u. a. Arabin 1997; Abicht 2004; Gieseke 2004; Kraft 2006).

Vor dem Hintergrund dieser skizzierten Arbeitssituation von Lehrenden stellt sich die Frage, welche Bedeutung und Wertigkeit die Lehrenden ihrer Tätigkeit und den Organisationen, für die sie arbeiten, beimessen (können). Aus Sicht der Organisationen drängt sich die Frage auf, welche Bedeutung und Wertigkeit sie den frei- und nebenberuflich Lehrenden beimessen (können), da diese nicht Mitglied der Organisation sind.

Frei- und nebenberuflich Lehrende und Organisationen befinden sich gleichermaßen in einer widersprüchlichen Situation: Die Lehrenden haben eine herausragende Bedeutung für die Organisationen, da sie maßgeblich zum Produkt „Bildungsdienstleistung“ beitragen. Lehrende sind aber nicht als feste Mitarbeitende in die Organisation eingebunden und deshalb nicht automatisch Teil organisationaler Steuerungs- und Veränderungsprozesse.

Organisationen benötigen deshalb passende Steuerungsinstrumente, um Lehrende (partizipativ) an ihren Entwicklungsprozessen zu beteiligen. Den meisten Einrichtungen sind die Schwierigkeiten im Hinblick auf die Einbindung der frei- und nebenberuflich Lehrenden schon lange bewusst. Im Zuge von Qualitätsmanagement und -entwicklung bekommen die damit einhergehenden Fragen und Probleme jedoch neue Aktualität. Qualitätsmanagementverfahren stellen Anforderungen an die Organisationen hinsichtlich der Lehrenden – und damit Anforderungen an die pädagogische Qualität. Über die Anforderungen zeigt sich gleichzeitig, was im jeweiligen Modell unter Qualität beispielsweise im Hinblick auf die frei- und nebenberuflich Lehrenden als Personalressource oder im Hinblick auf die Lehr-Lern-Situation verstanden wird.

ANFORDERUNGEN DER MODELLE ERFÜLLEN UND EIGENE STANDARDS SETZEN

In den Modellen sind (zum Teil) Anforderungen zum Umgang mit Lehrenden formuliert. Die Anforderungen sind je nach Modell jedoch nicht nur sehr unterschiedlich, sie sind insgesamt auch als ausbaufähig einzustufen. Jede Einrichtung sollte deshalb über die gesetzten Anforderungen durch das Modell hinaus eigene Standards formulieren, um so die Entwicklung der *pädagogischen Qualität* weiter voranzutreiben. Anforderungen an Lehrende und die Lehr-Lern-Situation einerseits und die damit verbundenen organisationalen Prozessstandards andererseits sollten keine Ausnahme, sondern der Regelfall sein. Um der Bedeutung der frei- und nebenberuflich Lehrenden für eine Einrichtung gerecht zu werden, sollten diese über die (Mindest-)

Anforderungen hinaus eingebunden werden. Die im LQW-Modell definierten Qualitätsbereiche bieten hierfür ein Gerüst und vielfältige Möglichkeiten.

Konkrete Anforderungen an die Organisationen im Hinblick auf ihre frei- und nebenberuflich Lehrenden sind in den Qualitätsbereichen (QB) Lehr-Lern-Situation (QB 4), Evaluation (QB 5) und Personal (QB 8) formuliert. Einrichtungen haben aber in weit mehr Qualitätsbereichen Möglichkeiten, Lehrende einzubeziehen. Zum Beispiel können sie im Leitbild beschreiben, welche Bedeutung sie ihren Lehrenden zumessen, welche Lehr-Lern-Philosophie sie verfolgen und welche (pädagogischen) Ziele sie mit den Lehrenden für die Lernenden erreichen möchten. Im Qualitätsbereich Schlüsselprozesse (QB 3) können sie darlegen, wie sie die Auswahl und Einstellungspraxis für frei- und nebenberuflich Lehrende als Schlüsselprozess definieren und umsetzen. Im Qualitätsbereich Evaluation (QB 5) können Evaluationsstrategien über die geforderten Anforderungen hinaus zum Beispiel auf die Erfassung und Bewertung der pädagogischen Ziele abgestimmt werden (vgl. Kap. „Evaluation“). Auch der Qualitätsbereich Controlling (QB 9) bietet die Möglichkeit, auf die Lehrenden konkret Bezug zu nehmen (vgl. Kap. „Controlling“). Über das Erstellen von Kennzahlen (vgl. Friedrich/Meisel/Schuldt 2005) können zum Beispiel mittel- bis langfristig Vergleichsgrößen für pädagogische Arbeit und

Qualität hergestellt werden. Einzelne Maßnahmen zur Einbindung der frei- und nebenberuflich Lehrenden könnten auch als Qualitätsziel formuliert und damit in den Qualitätsbereich strategische Entwicklungsziele (QB 11) integriert werden.

BEDEUTUNG DER INTEGRATION VON LEHRENDEN IN DER PRAXIS

Schließlich können Ergebnisse einer Stichprobenerhebung im Rahmen der Systemevaluation dazu anregen, eigene Erfahrungen in der Praxis mit dem Thema zu sammeln. In einer Telefonbefragung von 70 LQW testierten Einrichtungen wurden im ersten Quartal 2006 mit Hilfe eines quantitativen, teils offenen Fragebogens Daten zur Einbindung von frei- und nebenberuflich Lehrenden erhoben (im Fragebogen wurde die Gruppe „Kursleitende“ genannt). Die 70 befragten Einrichtungen hatten zuvor angegeben, dass sie diese Lehrenden mit in den Testierungsprozess eingebunden hatten. Die Einrichtungen konnten zum Beispiel ihren empfundenen „Ertrag“ hinsichtlich der Einbindung in Verbindung mit der „Wichtigkeit“ kombinieren, die sie einem bestimmten Aspekt für die Einbindung zuschreiben und dies auf einer Skala bewerten (vgl. Tab. 1). Da diese Komponenten miteinander verbunden sind, entsteht eine so genannte Kreuztabelle.

Tabelle 1
Aussage 1: Die Kursleitenden haben direkten Kontakt zu den Teilnehmenden und kennen deren Wünsche.

		Wie wichtig ist Ihrer Einrichtung der genannte Aspekt?			
		sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Wie ertragreich war die Einbindung für die Einrichtung?	sehr ertragreich	21	1	0	0
	ertragreich	24	10	1	1
	eher weniger ertragreich	5	3	1	0
	nicht ertragreich	1	0	0	0

2 Missing; n=68; Korrelation nach Spearman 0,315, p<0,01

Die Ergebnisse zeigen, dass Einrichtungen, die einem jeweiligen Aspekt besondere Bedeutung zumessen, die Einbindung der frei- und nebenberuflich Lehrenden zu diesem Punkt auch als ertragreich empfinden. Anders herum benennen diejenigen Einrichtungen, die einem bestimmten Aspekt wenig Bedeutung zusprechen, die Einbindung auch als wenig ertragreich (vgl. Tab. 2).

Die deutlichen Korrelationen von „Wichtigkeit“ hinsichtlich des Themas und dem empfundenen Ertrag lassen den verallgemeinernden Schluss zu, dass die Entwicklung von pädagogischer Qualität im Kontext von Qualitätsentwicklung u. a. davon abhängt, welche Bedeutung die einzelne Einrichtung der Einbindung von Lehrenden beimisst.

Wenn „ertragreich“ auch als erfolgreich gedeutet werden kann, lässt sich folgendes Fazit ziehen: *Die Zuschreibung von Bedeutung (Wichtigkeit) ist ein Grundbaustein zur erfolgreichen Einbindung von frei- und nebenberuflich Lehrenden.*

Literatur:

Abicht, L. (2004): Endgültig Chancenlos? In: *prekär – Zeitung für Beschäftigte in der Weiterbildung*, H. 13, S. 13, URL: www.gew.de/Binaries/Binary6716/prekaer_1304pdf_ (Stand: 8.9.2006)

Arabin, L. (1996): *Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Professionalisierung – Professionalität – Aus- und Fortbildung*. In: Otto, V. (Hrsg.): *Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen*. Bonn (DVV), S. 22–30

Gieseke, W. (2005): *Professionalität und Fortbildungsbedarf*. In: Baldauf-Bergmann, K. u. a. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel*. Baltmannsweiler, S. 28–43

Goddar, J. (2004): *Die Angst ist allgegenwärtig*. In: *prekär – Zeitung für Beschäftigte in der Weiterbildung*, H. 13, S. 1–2, URL: www.gew.de/Binaries/Binary6716/prekaer_1304pdf_ (Stand: 8.9.2006)

Kraft, S. (2006): *Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal*. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kaft06_01.pdf (Stand: 20.09.2006)

Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (2005): *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen*. Schlussbericht. Kerpen, URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 20.09.2006)

Tabelle 2

Aussage 2: Die Kursleitenden können Hinweise geben, wie die Kurse methodisch-didaktisch gestaltet werden können.

		Wie wichtig ist Ihrer Einrichtung der genannte Aspekt?			
		sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Wie ertragreich war die Einbindung für die Einrichtung?	sehr ertragreich	14	1	1	0
	ertragreich	5	23	1	0
	eher weniger ertragreich	5	6	7	0
	nicht ertragreich	0	0	1	2
2 Missing; n=68; Korrelation nach Spearman 0,559, p<0,00					

EVALUATION

Monika Herr/Barbara Veltjens

Eine aus unserer Sicht umfassende und gleichzeitig verständliche Definition von Evaluation ist folgende;

„Evaluation meint:

- das methodische Erfassen und
- das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen
- zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (Reischmann 2003, S. 18).

Da es im Kontext von Qualitätsentwicklung auch um die organisationalen Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Evaluationsverfahren geht, scheint die nachfolgende Ergänzung sinnvoll: „Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z. B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologie und Forschung sein“ (DeGEval, S. 13).

Das Einführen von Qualitätsmanagementverfahren hat in Weiterbildungseinrichtungen u. a. zu großen Anstrengungen im Hinblick auf ihre Evaluationsinstrumente geführt. Die Einrichtungen verfügen über zum Teil vielfältige und kreative Evaluationsinstrumente. Das ist insgesamt aus unserer Sicht als sehr positiv zu bewerten. Zu beobachten ist jedoch auch, dass Bildungseinrichtungen Daten erheben, ohne zuvor geklärt zu haben, was sie eigentlich genau wissen wollen. Die Verwendungsinteressen bleiben also unklar. Was sind wirklich wichtige Informationen für meine Einrichtung und was ist eher Ballast? Und vor allem: Für welche Evaluationsform sollte ich mich aus welchen Gründen entscheiden und mit welcher Frage bekomme ich welche Informationen?

Da Evaluation kein Selbstzweck, sondern ein Mittel zur Qualitätsentwicklung ist, sind diese Fragen zentral für jede Evaluation. Wirkungsvoll kann Evaluation nur sein, wenn sie sich auf *vorher definierte* Qualitätsansprüche bezieht. Daher sollten erstens Ansprüche formuliert werden, deren Erfüllung auch gemessen werden können und zweitens sollten die formulierten Ansprüche auch tatsächlich gemessen werden, da sie sonst zu leeren Worthülsen auf dem Papier werden. Um diese Aspekte in der Praxis konsequent zu verwirklichen, empfiehlt es sich, die Evaluation nicht zu überfrachten. Das Motto „weniger ist mehr“ kann hier hilfreich sein und hinsichtlich der später zu verwertenden Informationsmengen eine Selbstbeschränkung einführen.

Untersuchen, Erfassen,
Bewerten, Steuern

Neben der häufig fehlenden Klärung des Informations- und Verwertungsinteresses für Evaluationen neigen Weiterbildungseinrichtungen dazu, qualitative (Qualitäts-)Aussagen in ihre Evaluationen erst gar nicht einzubinden – und das, obwohl sie in der Regel einen bedeutsamen Anteil bei den (Qualitäts-)Zieldefinitionen haben. Damit verschenken sie u. a. die Möglichkeit, das Erreichen ihrer pädagogischen Ziele zu erfassen, zu bewerten und zu kontrollieren. Hier sehen wir einen deutlichen Nachholbedarf hinsichtlich der pädagogischen Qualitätsentwicklung.

Eine Einrichtung könnte zum Beispiel als quantitatives Ziel angeben, dass 70 Prozent der Teilnehmenden nach dem Kurs in ein reguläres Arbeitsverhältnis vermittelt werden. Daneben könnte ein qualitatives Ziel sein, dass die Teilnehmenden zu selbstständigem Lernen angeregt werden. Im Rahmen der Evaluation wird es nun relativ einfach sein, die Erreichung des ersten Ziels zu kontrollieren. Wie gewinnt man aber Erkenntnisse darüber, ob die Teil-

nehmenden zu selbstständigem Lernen ange-
regt wurden?

Dieses Ziel lässt sich nicht durch Zahlen erfassen. Vielmehr sind andere Indikatoren gefragt, die etwas über die Zielerreichung aussagen können. Im Evaluationsbogen zum Kursende könnten die Teilnehmenden zum Beispiel danach befragt werden, ob sie planen, sich einzelnen Themen des Kurses auch weiter (zum Beispiel zu Hause) zu widmen, oder ob sie jetzt wissen, wie sie eigenständig weitere Informationen zum Kursinhalt bekommen können.

Mögliche Fragestellung für (pädagogische) Qualitätsziele:

- *Ich plane, mich auch nach dem Kurs weiter mit dem Thema zu beschäftigen.*
- *Ich weiß jetzt, wie ich jederzeit an Informationen zu den Inhalten des Kurses komme.*
- *Ich habe im Kurs erfahren, dass Lernen mir was bringen kann.*
- *Ich kann mir jetzt besser neue Dinge auch eigenständig aneignen.*
- *Wir bekamen Hilfestellung, Neues auch eigenständig zu erarbeiten.*

Auch Ziele aus dem Leitbild oder der Definition von gelungenem Lernen können und sollten mit entsprechenden Evaluationsverfahren begleitet und deren Erreichung überprüft werden. Wenn für eine Einrichtung zum Beispiel Lernen u. a. dann gelungen ist, wenn die Teilnehmenden eine positive Lerneinstellung gewonnen haben, sollte die Einrichtung in den abschließenden Kursevaluationen die Erfüllung dieses Anspruchs überprüfen.

Mögliche Fragestellung für (pädagogische) Qualitätsziele aus der Definition zu gelungenem Lernen:

- *Der Kurs hat mir großen Spaß bereitet.*
- *Die Atmosphäre im Kurs war angenehm.*
- *Ich habe im Kurs erfahren, dass Lernen mir etwas bringen kann.*
- *Mein Selbstbewusstsein ist gestärkt.*
- *Ich kenne jetzt meine Stärken.*

Ein Verfahren, mit welchem mögliche Fragestellungen erarbeitet werden können, wird im Kapitel „Controlling“ näher beschrieben.

Die Ergebnisse aus Evaluationen sind wie ein Soll-Ist-Vergleich. Stellt die Einrichtung im obigen Beispiel aufgrund ihrer Kursevaluationen fest, dass ein großer Teil der Teilnehmenden wenig Spaß in den Lehrveranstaltungen bzw. Kursen hat, kann sie nach Ursachen forschen. Wieso erreichen wir unser Ziel nicht bzw. nur unbefriedigend? Was können wir tun, um den Teilnehmenden mehr Spaß am Lernen zu ermöglichen? Maßnahmen werden ergriffen, um positive Veränderungen zu bewirken. Eine Aussage darüber, ob die neuen Maßnahmen zu mehr Spaß am Lernen geführt haben, lässt sich nach der nächsten Evaluation machen.

Welche Evaluationsverfahren und -methoden am besten geeignet sind, lässt sich pauschal nicht sagen. Ob so genannte summative oder formative Evaluation, ob nach jeder Veranstaltung oder nur stichprobenartig, es gibt für alle Verfahren gute Gründe dafür

und dagegen. Wichtig ist, dass jede Einrichtung das für sie geeignete Verfahren und den geeigneten Rhythmus findet.

Das Instrument Fragebogen wird häufig mit Antwortskalen versehen. Wichtig bei der Entwicklung ist: Fragen und Aussagen müssen neutral formuliert und Antwortvorgaben semantisch eindeutig und unterscheidbar sein. Darüber hinaus sollten Skalen verwendet werden, die annähernd gleiche Merkmalsabstufungen aufweisen. Dafür ist aus unserer Sicht eine Likert-Skalierung für die Praxis in Bildungseinrichtungen gut geeignet. Die geplanten Merkmalsabstufungen werden so gewählt, dass eine annähernde Gleichabständigkeit zwischen den einzelnen Abstufungen angenommen werden könnte. Es lassen sich Maße der zentralen Tendenz (zum

Abbildung 1: Beispiele für Antwortskalen/Merkmalstabufungen nach Likert-Skalierung

	trifft völlig zu	trifft eher zu	teils/ teils	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
Aussagesatz					
	ich stimme völlig zu	ich stimme eher zu	teils/ teils	ich stimme weniger zu	ich stimme gar nicht zu
Aussagesatz	1	2	3	4	5
	☺				☹
Aussagesatz	++	+	+/-	-	-

(Quelle: vgl. Bortz/Döring 2001; Reischmann 2003).

Beispiel Mittelwert oder Median) bilden. Abbildung 1 zeigt Beispiele für Antwortskalen und Merkmalsabstufungen nach Likert-Skalierung.

Wer den Teilnehmenden für die Beantwortung der Fragen keinen Mittelwert anbieten möchte (auch dafür gibt es gute Gründe), kann selbst-

verständlich darauf verzichten (vgl. Bortz/Döring 2001).

Literatur:

Bortz, J./Döring, N. (2001): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg
 Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval) (2002): *Standards für Evaluation*. Köln, URL: <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=227> (Stand: 10.10.2006)
 Reischmann, J. (2003): *Weiterbildungsevaluation*. Neuwied

CONTROLLING

Barbara Veltjens

Für alle Weiterbildungsorganisationen hat die Frage, wie sie ihre Organisation wirtschaftlich und effektiv steuern, in den letzten Jahren geradezu existenziellen Charakter bekommen. Sie sehen sich einem zunehmend stärker werdenden Legitimationsdruck und real sinkenden (finanziellen) Ressourcen gegenüber (vgl. Bastian 2002; Friedrich/Meisel/Schuldt 2005; Feller 2006). Die Folge ist u. a., dass nach dem Sinn und Zweck von Bildungsmaßnahmen überhaupt, nach ihrer Qualität und auch nach dem Erfolg im Sinne von Wirksamkeit und Nutzen gefragt wird. Die Steuerung von Bildungsorganisationen unter den Kriterien der Wirtschaftlichkeit und Effizienz wird zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. Der Buchtitel „Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln“ (Bastian u. a. 2002) fasst diese Herausforderung für Bildungseinrichtungen zusammen.

Zielformulierung, Evaluation, Prozessoptimierung, Budgetierung, (Ziel-)Kontrolle: Hinter

diesen Schlagworten stehen konkrete Handlungsabläufe in den Organisationen, die helfen sollen, Wirtschaftlichkeit und Effizienz, auch als Legitimation gegenüber Geldgebern und Kunden, herzustellen. Qualitätsmanagementverfahren bieten den dafür notwendigen Rahmen. Sie ermöglichen, die Erbringung von pädagogischer Dienstleistung als wirtschaftlich ausgerichteten, zielgesteuerten und kontrollierbaren Prozess umzusetzen. Um dieses Ziel zu erreichen, wenden viele Weiterbildungseinrichtungen u. a. Controllingverfahren an. Das LQW-Modell widmet der Anwendung von Controllingverfahren einen eigenen Qualitätsbereich (Controlling, QB 9) und formuliert Anforderungen.

Trotz zunehmender Anwendung in der Praxis wird Controlling nach wie vor vielfach gleichgesetzt mit (negativ belegter) Kontrolle, die sich ausschließlich über feststehende Zahlengrößen definiert. Ein solches Verständnis greift zu kurz.

Controlling zielt eher auf „die Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Instrumenten der Unternehmenssteuerung“ (Friedrich/Meisel/Schuldts 2005, S. 138). „To control“ meint steuern, lenken, unter Kontrolle haben. Kontrolle ist also lediglich ein Aspekt neben anderen.

PÄDAGOGISCHE QUALITÄT UND ZIELE STEUERN MIT CONTROLLING

Das in der Praxis vorherrschende Verständnis von Controlling als Kontrolle erklärt vielleicht den zurückhaltenden Umgang der Einrichtungen bei der Anwendung von Controllingverfahren für pädagogische Zielvorstellungen und Arbeiten. Im LQW-Verfahren müssen Einrichtungen ihr Leitbild und ihre einrichtungsspezifische Definition von gelungenem Lernen zu Beginn des Prozesses darstellen. Darüber hinaus fordert das Modell für die Bearbeitung der einzelnen Qualitätsbereiche, dass die Qualitätsentwicklungsmaßnahmen einen Bezug zur Definition gelungenen Lernens und zum Leitbild aufweisen. Dieses Vorgehen soll Einrichtungen helfen, ihre Ziele und Definitionen – also ihre angebotene Dienstleistung – als Leistung für Lernende erfahrbar zu machen.

In Workshops zum Thema Evaluation und Controlling sowie durch einzelne Begutachtungen von Selbstreporten haben wir über 30 Controlling- und Evaluationsverfahren und -methoden von Einrichtungen kennen gelernt. Neben Budgetplanung, Deckungsbeitragsrechnung etc. verwenden sie zum Beispiel Kursevaluationen, um die Zufriedenheit der Teilnehmenden oder die Qualität ihres pädagogischen Personals zu erfassen. So finden sich in den Evaluationsbögen nahezu durchgehend Fragen nach der Qualität der pädagogischen Dienstleistung in Form von Bewertungen der konkreten Lehr-Lern-Situation, des Lernmaterials oder auch des Lehrenden. Fragen nach allgemeinen pädagogischen Zielvorstellungen, wie sie zum Beispiel für LQW-Verfahren im Leitbild oder in der Definition von gelungenem Lernen formuliert werden, finden sich aber nur wenige bis

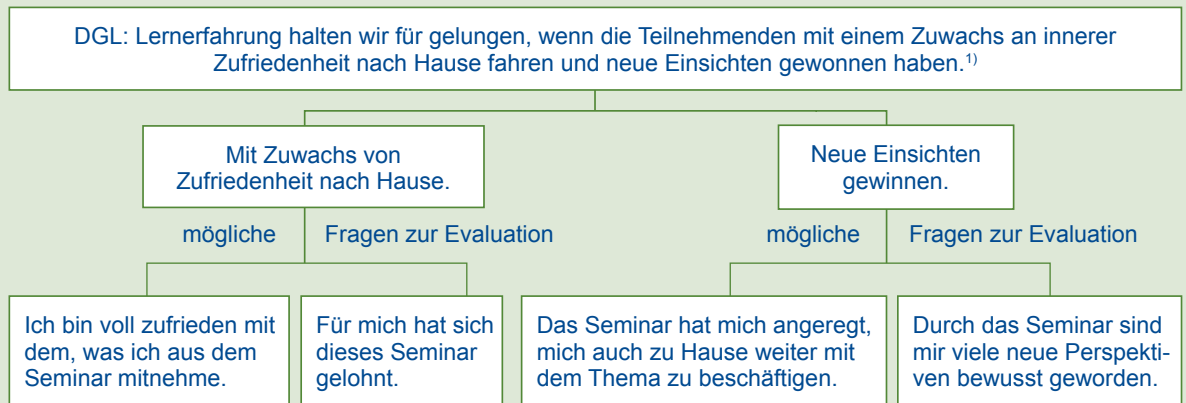
gar keine. Auch überführen nur wenige Einrichtungen ihre gewonnenen Daten aus den Evaluationsbögen in Kennzahlen, welche aber die Voraussetzung für Controllingverfahren sind. Um Informationen darüber zu erhalten, ob das Leitbild oder die Definition gelungenen Lernens und die darin definierten pädagogischen Ziele in der Realität auch erfolgreich sind, bedarf es einer Möglichkeit, Informationen zu sammeln, Rückschlüsse zu ziehen und Bewertungen vorzunehmen.

Damit die Qualität und Wirksamkeit von pädagogischen Zielen und Definitionen nachvollziehbar wird, sollten sie – wie alle anderen Ziele auch – beschrieben, dokumentiert und systematisch kontrolliert werden.

Pädagogische Qualität und insbesondere der Lernerfolg selbst sind aber schwer zu messen (vgl. Ehses/Zech 2002). Die Zielüberprüfung und Steuerungen von so genannten weichen, qualitativen Faktoren ist schwieriger als bei feststehenden, quantitativen Zahlengrößen. Hinzu kommt, dass das Ergebnis der Gesamtdienstleistung (gelungenes) „Lernen“ letztendlich nicht über die Organisation, sondern nur vom Lerner/von der Lernerin selbst beurteilt werden kann. Und dennoch: Pädagogische Ziele und Definitionen können nachvollziehbar und überprüfbar sein. Dafür müssen sie operationalisiert („heruntergebrochen“) werden. Wie bei anderen Evaluationsvorhaben auch kann das Operationalisieren von Zielen in mehreren, systematisch aufeinander aufbauenden Schritten erfolgen: 1. Welche Aussagen, welche Zielvorgaben möchte ich erfassen? 2. Umsetzen der Indikatoren in überprüfbare Aussagen. 3. Eventuelle Zuordnung verbaler Marken zu Zahlen. 4. Einbinden der Aussagen in die Evaluationsinstrumente (vgl. Mager 1973; Reischmann 2003).

Wie ein Ziel im Rahmen einer Definition gelungenen Lernens operationalisiert werden kann, wie es überprüfbar und steuerbar gemacht werden kann, möchten wir anhand eines Praxisbeispiels darstellen.

Abbildung 1: Beispiel einer Operationalisierung



Die Merkmalsausprägungen im Evaluationsbogen für die Teilnehmenden (vgl. hierzu Kap. „Evaluation“) könnten sein:

Für mich hat sich das Seminar gelohnt

- das trifft voll und ganz zu
- das trifft überwiegend zu
- teils/teils
- das trifft überwiegend nicht zu
- das trifft nicht zu

Für die Auswertung der Bögen können die Merkmalsausprägungen mit Zahlen hinterlegt werden, zum Beispiel von 1 bis 5. Am Ende eines Jahres kann dann mit den Bögen der Teilnehmenden einer Angebotsgruppe oder auch mit allen Angeboten insgesamt Durchschnittswerte etc. gebildet werden. Der nächste Schritt kann die Bildung einer daraus abgeleiteten Kennzahl sein. Diese Zahlengrundlage kann die Einrichtung dazu verwenden, über ihr in der Definition gelungenen Lernens formuliertes Ziel zu reflektieren. Erreichen die Teilnehmenden das Ziel in ausreichendem Maße? Können wir eventuell etwas dafür tun, dass die Zielerreichung in diesem Bereich noch besser wird? Können und sollten wir operativ steuernd eingreifen?

Das Generieren von Kennzahlen für pädagogische (Leit-)Ziele, bildet die Grundlage für die Steuerung der (selbst) definierten Leistungsstandards.

Kennzahlen, gewonnen aus qualitativen Daten, können einen Beitrag leisten zur operativen Steuerung einer Organisation. Sie sind abhängig von Bezugsgrößen und der Perspektive, aus der man sie betrachtet: Kennzahlen brauchen eine Interpretationsfolie. Und sie sind – wie alle anderen Steuerungsinstrumente auch – nicht statisch. Sie sollten regelmäßig überprüft und ggf. angepasst werden.

Literatur

Bastian, H. (2002): *Wirtschaftliches Handeln – ein Lernprozess für die Weiterbildung*. In: Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (Hrsg.): *Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln*. Bielefeld, S. 57–71
 Ehres, Chr./Zech, R. (2002): *Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie?* In: Heindrich-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten*. Bielefeld, S. 114–124
 Feller, G. (2006) (Hrsg.): *Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens*. Bielefeld
 Friedrich, K./Meisel, K./Schuldt, J. (2005): *Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld

1 Das Beispiel zur Definition gelungenen Lernens wurde Materialien des ArtSet Gutachtertreffens vom 22.09.2006 entnommen.

ERGEBNISSE DER SYSTEMEVALUATION

Stefanie Hartz
unter Mitarbeit von Annika Goeze

VERORTUNG DER PRÄSENTIERTEN DATEN IM KONZEPT DER SYSTEMEVALUATION

Begleitend zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung wurde im Auftrag des DIE vom Lehrstuhl Erwachsenenbildung/ Weiterbildung der Universität Tübingen eine Systemevaluation durchgeführt. Ziel ist es, die Akzeptanz und die Wirkungen von LQW im System der Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen zu analysieren. Im Rahmen der Systemevaluation wird das System der Weiterbildung als eine lose Koppelung locker miteinander verbundener und miteinander interagierender Subsysteme verstanden (Weick 1976), die auf unterschiedlichen Ebenen agieren: die Makroebene mit den Vertretern der politischen Administration, der Testierungsstelle, den Gutachter/inn/en/Berater/inne/n; die Vernetzungsebene mit den regionalen Unterstützungsstellen und der koordinierenden Stelle im DIE; die Mesoebene mit den Einrichtungen, die sich nach LQW 2 testieren lassen bzw. die sich zunächst angemeldet und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgemeldet haben, und die Mikroebene, die Mitarbeitenden von Weiterbildungseinrichtungen in den unterschiedlichen Hierarchie- und Funktionsebenen sowie die Teilnehmenden von Weiterbildungseinrichtungen. Im Rahmen der ersten Durchführungsphase – und dann fortgeführt in der zweiten Durchführungsphase – wurden mit Vertreter/inne/n der genannten Ebenen zu zwei Messzeitpunkten u. a. standardisierte und teilstandardisierte Befragungen respektive Grup-

Vergleich Erwartungen und Wirkungen

pendiskussionen durchgeführt. Beim ersten Messzeitpunkt geht es hauptsächlich um die Erwartungen, die an die Implementierung von LQW gebunden werden. Im Kontext eines zweiten Messzeitpunktes werden Wirkungen fokussiert, die von den unterschiedlichen Akteuren beobachtet werden. Im Folgenden berichten wir im Wesentlichen aus der Befragung der an der Implementierung beteiligten Einrichtungen.¹

Zum ersten Messzeitpunkt im Mai 2004 wurden 286/285² Einrichtungen um die Beantwortung eines standardisierten Fragebogens gebeten.

Der Rücklauf lag bei rund 60 Prozent. Im Rahmen des zweiten Messzeitpunktes konnten die Einrichtungen nur sukzessive angeschrieben werden, da sie

zu unterschiedlichen Zeitpunkten den Prozess beendeten. Bis August 2006 wurden insgesamt 264/265³ der 285 Einrichtungen kontaktiert. Bei den restlichen Einrichtungen handelt es sich um solche, die nach dem Einführungsworkshop im Laufe des Prozesses von dem Verfahren zurückgetreten sind, sowie um Einrichtungen, die sich noch im Prozess befinden.

Eine Einrichtung kann zu dem aktuellen Zeitpunkt definitiv als durchgefallen bezeichnet werden. Die fast hundertprozentige Quote an erfolgreichen Testierungen verweist darauf, dass das Modell auf Entwicklung in den Einrichtungen setzt – weniger auf Selektivität und Ausgrenzung. Der Rücklauf zum zweiten Messzeitpunkt liegt im August 2006 bei rund 54 Prozent. Da wir nach wie vor vereinzelte Rückantworten

1 Die Befragten – zumeist die Qualitätsbeauftragten der Einrichtungen – waren stets aufgefordert, „nicht für sich, sondern für Ihre Einrichtung insgesamt zu antworten“.
2 In die Untersuchung fließen nur 285 Einrichtungen ein, da sich eine der angeschriebenen Einrichtungen im Nachhinein als eine Einrichtung herausstellte, die sich noch nach LQW 1 testieren ließ.
3 In die Auswertung fließt auch der Antwortbogen einer Einrichtung ein, die nicht zu den angeschriebenen Einrichtungen im Rahmen des ersten Messzeitpunktes gehört. Sie hat kurz nach der Marköffnung mit der Implementierung von LQW begonnen und wurde im Rahmen des Pretestes beim zweiten Messzeitpunkt kontaktiert.

von den Einrichtungen erhalten, haben die präsentierten Ergebnisse vorläufigen Charakter. Insgesamt wird sich der Trend in den Daten nicht mehr ändern, kleinere Prozentverschiebungen sind – wie dies im Rahmen laufender Forschungsprojekte häufig der Fall ist⁴ – allerdings noch zu erwarten.

ENTWICKLUNG VON LQW

Um Aussagen über die Akzeptanz von LQW treffen zu können, ist es bedeutsam, die Entwicklung der Anmeldungen nach der Marktöffnung im Jahr 2004 zu betrachten. Bundesweit sind aktuell 516, in Österreich 17 Einrichtungen angemeldet (Stand: 9. August 2006). Stellt man in Rechnung, dass von den 516 Einrichtungen ca. 109 nach LQW 1 testiert sind und gewissermaßen den Sockel LQW testierter Einrichtungen bilden und dass 285 Einrichtungen in der Projektlaufzeit an der Implementierung von LQW beteiligt waren, spricht diese Zahl für eine kontinuierliche Zunahme der Verbreitung des Modells. Hervorzuheben sind insbesondere die Entwicklungen in Bayern und Baden-Württemberg: Waren in der Projektphase eine baden-württembergische und fünf bayrische Einrichtungen für LQW angemeldet, sind es aktuell zehn baden-württembergische und 18 bayrische Einrichtungen. Dies ist insofern bedeutsam, da sich diese Länder sehr zurückhaltend gegenüber formalisierten Testierungssystemen positionierten und beide VHS-Verbände dem EFQM-Modell den Vorzug geben. Dass LQW nun dennoch in beiden Bundesländern Zuwachs und insofern Akzeptanz verzeichnen kann, lässt sich als Erfolg werten (in beiden Ländern konnten auch VHSen gewonnen werden). Nicht zu unterschätzen ist die Initiative der dortigen, in der ersten Durchführungsphase eingerichteten Regionalstelle. Sie hat sich nachdrücklich um eine Bekanntmachung und Akzeptanz des Verfahrens bemüht.

Betrachtet man die Entwicklungszahlen von LQW, so lässt sich insgesamt eine positive Bilanz ziehen: Das Modell erfreut sich eines kontinuierlich steigenden Interesses. Gleichzeitig kann diese positive, in den Zahlen manifestierte Bilanz noch nicht dahingehend gedeutet werden, LQW habe sich im *System* der Weiterbildung *quer* über alle Bereiche der Weiterbildung durchgesetzt. Hierauf lässt eine Erhebung im Rahmen des Weiterbildungsmonitors des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahr 2005 schließen, die sich vornehmlich an Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung wendet (vgl. URL: www.bibb.de/de/11929.htm (Stand: 09.08.2006)). In der Studie wurden Einrichtungen danach gefragt, welche Ansätze der Qualitätsentwicklung sie als wichtigsten Ansatz für ihre Einrichtung begreifen. Als Ansätze zur Qualitätsentwicklung wurden Selbstevaluation, regionale Qualitätsverbände, Gütesiegel, Teilnahme an Wettbewerben, die Zertifizierung für Arbeitsagenturen (AZWV), die Fernunterrichtszulassung, ISO, LQW und EFQM vorgegeben. Insgesamt ist für die Einrichtungen Selbstevaluation mit 40,3 Prozent das wichtigste Instrument, dahinter rangiert die ISO Zertifizierung. LQW belegt von den genannten Verfahren mit 10,2 Prozent den siebten Rang. 77,9 Prozent der Einrichtungen geben an, dass LQW für sie keine Relevanz habe (URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wb-monitor_umfrage-2005_frage-2.pdf (Stand: 09.08.2006)).⁵

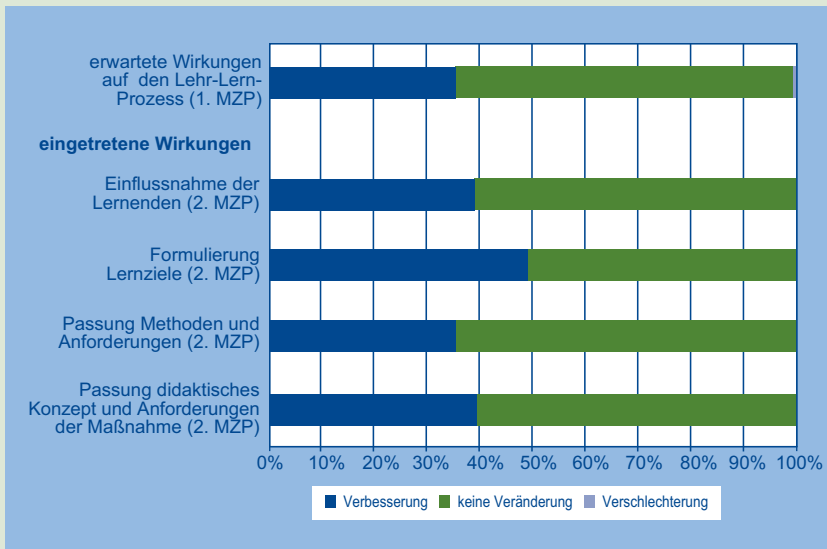
ERWARTUNGEN UND WIRKUNGEN

Im Folgenden werden Daten aus beiden Messzeitpunkten referiert, um Erwartungen und Wirkungen miteinander in Beziehung setzen zu können. Dabei werden einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, die sich auf einrichtungsinterne Veränderungen konzentrieren.

4 Durch den zweiten Messzeitpunkt ergaben sich geringfügige Veränderungen in der Datenbank des ersten Messzeitpunktes. Dadurch ergeben sich leichte Abweichungen zu der im laufenden Prozess im Jahr 2005 veröffentlichten Broschüre. Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich ausschließlich auf die aktualisierten Daten.

5 Die Vergleichszahlen für ISO stellen sich folgendermaßen dar: 24,7 Prozent weisen ISO als den für ihre Einrichtung wichtigsten Ansatz aus und für 51,4 Prozent hat eine ISO-Zertifizierung keine Relevanz.

Abbildung 1: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess



(Quelle: eigene Auswertung, Datenstand August 2006)

Insgesamt war beim ersten Messzeitpunkt bereits erkennbar, dass die Einrichtungen durch die Einführung von LQW 2 weniger Effekte auf der *mikrodidaktischen* als auf der *makrodidaktischen* Ebene erwarteten: Knapp 81 Prozent erhofften sich eine Verbesserung der Evaluation, während rund 64 Prozent von einer verbesserten Bedarfserschließung ausgingen. In Zusammenschau damit, dass rund 80 Prozent in Bezug auf Leitbildentwicklung, rund 88 Prozent in Bezug auf interne Kommunikation und rund 65 Prozent in Bezug auf Controlling eine Optimierung erwarteten, zeigt dies, dass die Einrichtungen vornehmlich hinsichtlich derjenigen Faktoren eine positive Wirkung durch die Einführung von LQW 2 erwarteten, die den Lehr-Lern-Prozess vor- bzw. nachbereiten. Auf dieser Linie liegt der Befund, dass knapp 66 Prozent der Einrichtungen von einer Optimierung der organisationalen Prozesse durch die Implementierung von LQW ausgehen.

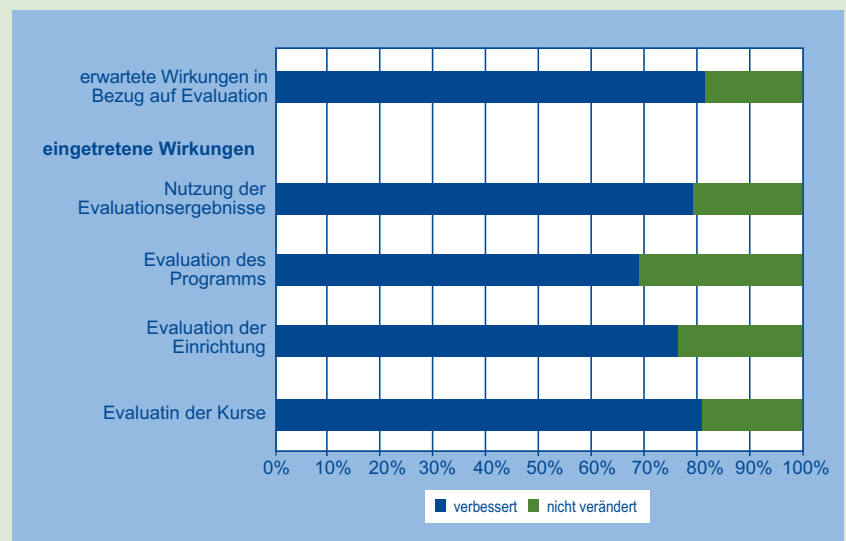
Demgegenüber erwartete etwa ein Drittel der Einrichtungen, dass die Einführung von LQW 2 Einfluss auf die methodisch-didaktische Ebene der Lehr-Lern-Prozesse haben wird. Dieses ist insofern ein erstaunlicher Befund, da die Einrichtungen angaben, LQW 2 gerade deshalb gegenüber anderen Modellen vorzuziehen, weil hier der/die Lernende Referenzpunkt der Qualitätsbemühungen ist. Einrichtungen der Weiter-

bildung profilieren dies ausdrücklich als Stärke des Modells und betrachten es als ihr wichtigstes Entscheidungsargument für seine Einführung.

Beim zweiten Messzeitpunkt zeigt sich, dass die wahrgenommenen Wirkungen auf der mikrodidaktischen Ebene geringer als auf der makrodidaktischen Ebene sind. Die Mehrzahl der Einrichtungen kann keine Veränderungen beobachten (vgl. Abb. 1).

Diese Tendenz wird bestärkt, wenn man die Erwartungen der Einrichtungen, ob bzw. in welchem Ausmaß die Durchführung von Kursen und Seminaren professioneller werden würde, mit den diesbezüglich tatsächlich von den Einrichtungen beobachteten Wirkungen kontrastiert: Im Rahmen des ersten Messzeitpunktes, also vor der Einführung von LQW 2, erwarteten fast drei Viertel der Befragten eine Professionalisierung auf mikrodidaktischer Ebene. *Nach* dem durchlaufenen Prozess werden von etwas weniger als der Hälfte der Einrichtungen Wir-

Abbildung 2: Vergleich Erwartungen und Wirkungen auf Evaluation



(Quelle: eigene Auswertung, Datenstand August 2006)

kungen in diesem Bereich konstatiert. Diese Datenlage aus dem zweiten Messzeitpunkt lässt die Vermutung zu, dass die Qualitätsentwicklung mehrheitlich (noch) nicht in das Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen – das Arrangement von Lehr-Lern-Prozessen – vorgedrungen ist (diese Beobachtung findet in den Interviews mit Gutachter/inne/n und Vertreter/inne/n von Regionalstellen wie auch in den Falleinrichtungen Bestätigung).

Betrachtet man die makrodidaktische Ebene – Evaluation und Bedarfserschließung – sowie das Controlling, so lassen sich erheblich mehr Wirkungen konstatieren.

Wie Abbildung 2 (S. 19) zeigt, profitieren die Einrichtungen von der Implementierung von LQW offensichtlich deutlich im Bereich der Evaluation.

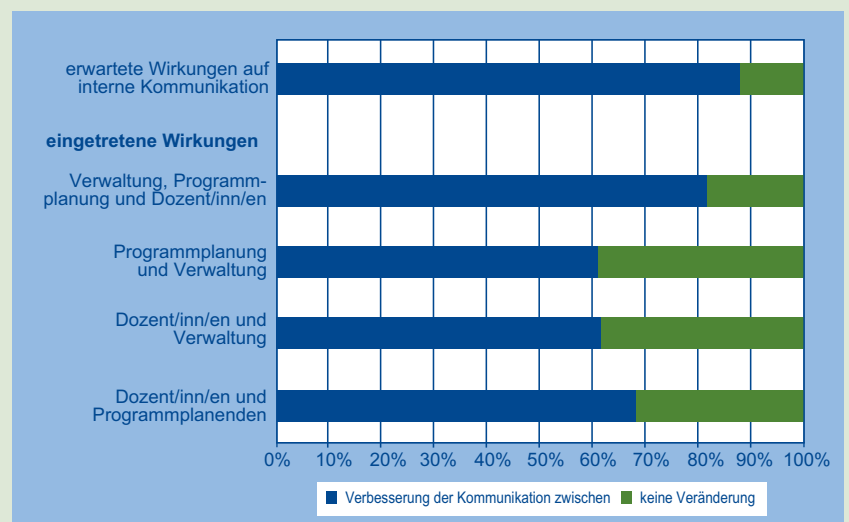
Ein etwas abgeschwächtes, aber annähernd vergleichbares Bild wie im Bereich Evaluation ließe sich ebenso für die Bereiche Controlling und Bedarfserschließung erstellen. Im Rahmen des ersten Messzeitpunktes wurden die Bereiche Evaluation, Bedarfserschließung und Controlling als die Schwerpunkte identifiziert, in denen nach Ansicht der Befragten am meisten Entwicklungsbedarf bestand (vgl. Hartz/Schrader/Berzbach 2005, S. 5 f.). Dass nun genau in diesen Bereichen von der Mehrzahl der Einrichtungen Verbesserungen konstatiert werden, lässt sich als Hinweis deuten, dass das *Modell LQW* zielgerichtet zur Kompensation von Defiziten eingesetzt werden kann.

Parallel zu den konstatierten Wirkungen auf der makrodidaktischen Ebene verbessert sich in der

Wahrnehmung der Befragten auch die interne Kommunikation zwischen Pädagog/inn/en, Verwaltungsmitarbeitenden und Dozent/inn/en. Auch wenn die Wirkungen hinter den Erwartungen zurück bleiben, zeigt sich ein Gewinn in der Kommunikation zwischen Mitarbeitenden der unterschiedlichen Funktionsbereiche (vgl. Abb.3). Mehr noch – neben diesen Verbesserungen im kommunikativen Austausch gehen knapp zwei Drittel der Einrichtungen davon aus, dass das Verständnis zwischen pädagogischen Mitarbeitenden und Verwaltungsmitarbeitenden zugenommen hat.

Dieses erhöhte Verständnis zwischen den Funktionsbereichen scheint mit einer Aufwertung der Verwaltungsmitarbeitenden innerhalb der Organisation durch die Implementierung von LQW in Zusammenhang zu stehen. Zwischen beiden Variablen kann eine positive Korrelation von 0,50⁶ beobachtet werden. Dies bedeutet: Sofern eine Verständnissteigerung wahrgenommen wird, wird auch eine Aufwertung der Verwaltungsmitarbeitenden konstatiert und umgekehrt. Bezieht man diese Beobachtungen auf das Modell LQW, so ließe sich festhalten, dass die über LQW implementierten Verfahren die interne Kommunikation offensichtlich fördern bzw. strukturieren.

Abbildung 3: Vergleich erwartete und tatsächlich eingetretene Wirkungen auf die interne Kommunikation



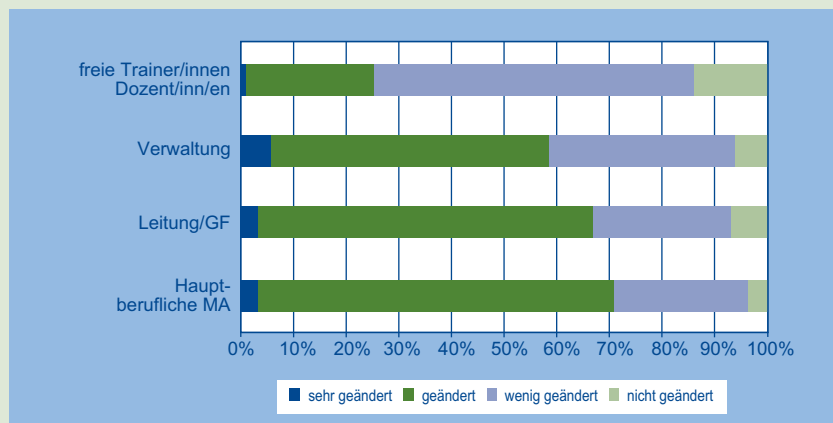
(Quelle: eigene Auswertung, Datenstand August 2006)

6 Spearman-Rho, signifikant mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als ein Prozent.

WIRKUNGEN IN BEZUG AUF DIE ARBEIT DER MITARBEITENDEN

Nicht nur das Verständnis füreinander innerhalb der Einrichtungen scheint sich mit der Einführung von LQW 2 zu wandeln, auch die Arbeit der jeweiligen Mitarbeitengruppen verändert sich laut Aussagen der Befragten (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Veränderung der Arbeit ausgewählter Mitarbeitergruppen



(Quelle: eigene Auswertung, Datenstand August 2006)

Für die Hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden, die Leitung/Geschäftsführung wie auch die Verwaltungsmitarbeitenden stellen die Einrichtungen die meisten Veränderungen fest. Nur etwa ein Viertel gibt an, dass sich auf der Ebene der freien Trainer/innen und Dozent/inn/en Veränderungen ergeben. Dass drei Viertel der Einrichtungen hier keine Veränderungen sehen, erstaunt vor dem Hintergrund, dass die freien Trainer/innen und Dozent/inn/en Dreh- und Angelpunkt an der Schnittstelle zum Lernenden sind.

Spiegelt man diese Selbstdiagnose der Einrichtungen mit den diesbezüglichen Erfahrungen der Gutachter/innen/Berater/innen zeigt sich, dass zu einem Phänomen durchaus unterschiedliche Beobachtungen existieren. Die Daten der Einrichtungen zeichnen ein positiveres Bild als es Gutachter/innen/Berater/innen in ihren Praxiskontakten wahrnehmen. Von marginalen Ausnahmen abgesehen sind ihnen zufolge freie Trainer/innen und Dozent/inn/en in die Qualitätsentwicklung der Organisation eher *nicht* eingebunden. Auch werden von den Gutachter/innen/Berater/innen für die Ebene der

freien Trainer/innen und Dozent/inn/en kaum Veränderungen in der konkreten Arbeit erwartet (vgl. Abschlussbericht 2005).

Gutachter/innen/Berater/innen – so lassen sich ihre Aussagen bilanzieren – sehen bzgl. der Einbindung von freien Trainer/inn/en und Dozent/inn/en eine strukturell bedingte Leerstelle, die sowohl mit dem Modell LQW 2 als auch mit der spezifischen Stellung der Kursleitenden in Zusammenhang gebracht wird (prekäre Beschäftigungsverhältnisse, keine formale Organisationsmitgliedschaft etc). Was das Modell LQW 2 anbelangt, so lässt sich festhalten, dass dieses eine Einbindung der Kursleitenden – im Sinne einer aktiven Mitarbeit am Qualitätsent-

wicklungsprozess – nicht explizit fordert. D. h. um die Zertifizierung erfolgreich abzuschließen, gibt es kein Erfordernis, die Kursleitenden in den Qualitätsentwicklungsprozess aktiv zu integrieren.

AUFLAGEN UND UMSETZUNGSSCHWIERIGKEITEN IM QUALITÄTSENTWICKLUNGSPROZESS

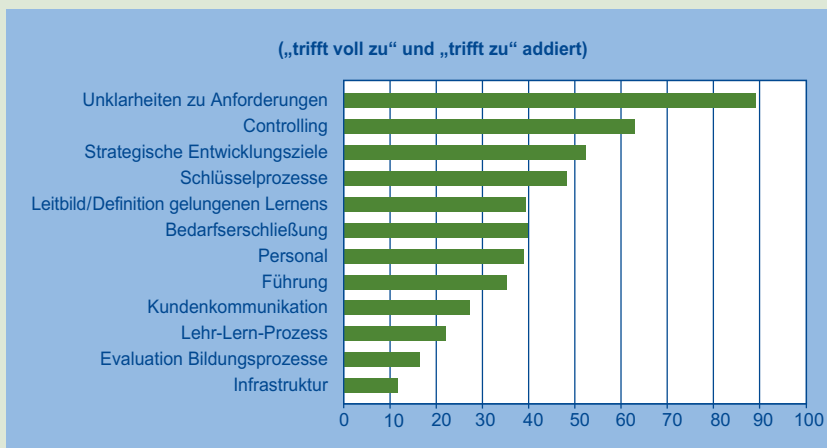
Angeichts dieser *strukturell bedingten Leerstelle* erstaunt es nicht, dass die Qualitätsbereiche Personal und Lehr-Lern-Prozess modelltheoretisch ungewiss bleiben und Umsetzungsschwierigkeiten erzeugen. Dies schlägt sich u. a. bei den Auflagen in den Gutachten nieder.

Wie Abbildung 5 (S. 22) zeigt, hat jede Einrichtung durchschnittlich zwei Auflagen im Qualitätsbereich Personal und durchschnittlich mehr als eine Auflage im Bereich Lehr-Lern-Prozess in ihrem Gutachten. Dies zeigt, dass aus Sicht der Gutachter/innen wie auch der Testierungsstelle mehr Aktivität von Seiten der Einrichtungen in

diesen Punkten notwendig gewesen wäre. Auf die Frage: „Fallen die Auflagen in Bereiche, die Ihnen als Einrichtung bei der Erarbeitung des Selbstreportes besonders schwer gefallen sind?“ antworten rund 11 Prozent der Befragten mit ja; knapp 43 Prozent erhielten die Auflagen für sie unerwartet, ohne dass ihnen die Bearbeitung dieser Bereiche schwer gefallen wäre. Bei 46 Prozent fielen die Auflagen in Bereiche, die „teilweise“ mit Schwierigkeiten behaftet waren.

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten gab an, Probleme in der Umsetzung von LQW 2 gehabt zu haben. Von diesen hatten wiederum drei Viertel Umsetzungsschwierigkeiten mit den Inhalten des LQW-Modells. Sie bezogen sich – neben offensichtlich großen Unklarheiten hinsichtlich der Anforderungen – zumeist auf fehlendes Wissen zu den in Abbildung 6 aufgeführten Qualitätsbereichen.

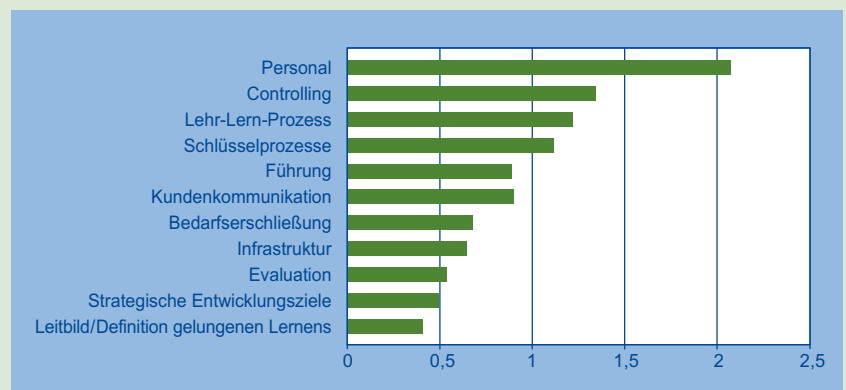
Abbildung 6: Umsetzungsschwierigkeiten mit den Inhalten des LQW-Modells



(Quelle: eigene Auswertung, Datenstand August 2006)

Auffällig ist, dass in den für das LQW-Modell zentralen Bereichen Personal „relativ wenig“ und bei den Lehr-Lern-Prozessen „sehr wenig“ Umsetzungsschwierigkeiten wahrgenommen wurden, gleichzeitig diese Bereiche jedoch mit am häufigsten von den Gutachtenden be-

Abbildung 5: Durchschnittliche Anzahl der Auflagen im Gutachten je Qualitätsbereich



(Quelle: eigene Auswertung, Datenstand August 2006)

mängelt wurden. Offensichtlich erzeugte LQW in diesen Punkten – insbesondere im Bereich Lehr-Lern-Prozesse – nur geringe Reibung, sei es, weil die Einrichtungen sich in diesem ‚ureigenen‘ Kernbereich kompetent fühlten, oder sei es, weil das Modell aus ihrer Sicht kaum Aktivität in diesem Punkt notwendig machte. Dass die Auflagen beim Lehr-Lern-Prozess sowie beim Personal – relativ betrachtet – hoch sind, die empfundenen Schwierigkeiten in diesen Bereichen jedoch – relativ betrachtet – niedrig, lässt die Frage aufkommen, ob bzw. inwieweit das Modell als *lernerorientiertes* Modell durch die Einrichtungen so rezipiert wird, wie es sich Schöpfer/inne/n bzw. Gutachter/inne/n vorstellen.

Literatur:

- Abschlussbericht der ersten Durchführungsphase des BLK-Verbundprojektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (2005). Bonn, unveröffentlichtes Manuskript
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): *wbmonitor. Erhebung „Qualitätsmanagement und Tests in der Weiterbildung“*. URL: www.bibb.de/de/11929.htm (Stand: 09.08.2006)
- Hartz, S./Schrader, J./Berzbach, F. (2005): *Systemevaluation im Rahmen des Projektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“*. URL: www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/details.asp?ID=3312 (Stand: 09.08.2006)
- Krewerth, A. (2004): *Qualitätsmanagement bei Weiterbildungsanbietern in der Deutung ihrer Lehrenden. Eine qualitative Studie über Interpretationsmöglichkeiten und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln*. Magisterarbeit Universität Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Krewerth_Magisterarbeit_2004.pdf (Stand: 17.04.2006)
- Weick, K. E. (1976): *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly*, H. 1, S. 1–19

IMPRESSUM

Herausgeber

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
T +49 (0) 228 3294-0
F +49 (0) 228 3294-399
www.die-bonn.de

Mitarbeitende des Projektes

Leitung des Programms

„Organisationswandel der Weiterbildung“:
Dr. Karin Dollhausen

wissenschaftliche Mitarbeiterinnen:

Barbara Veltjens
T +49 (0) 228 3294-307
veltjens@die-bonn.de
Monika Herr
T +49 (0) 228 3294-120
herr@die-bonn.de

wissenschaftliche Redakteurin:

Hella Huntemann
T +49 (0) 228 3294-308
huntemann@die-bonn.de

Sachbearbeiterin:

Rita Weckauf
T +49 (0) 228 3294-333
weckauf@die-bonn.de

Mitarbeitende der Eberhard Karls Universität Tübingen (Systemevaluation)

Leitung der Abteilung Erwachsenenbildung/
Weiterbildung des Instituts für Erziehungs-
wissenschaft:

Prof. Dr. Josef Schrader

wissenschaftliche Assistentin:

Dr. Stefanie Hartz
T +49 (0) 7071 297-2868
stefanie.hartz@uni-tuebingen.de

wissenschaftliche Mitarbeiterin:

Annika Goeze
T +49 (0) 7071 297-6754
annika.goeze@uni-tuebingen.de

Grafik

Grafisches Büro Horst Engels
Bad Vilbel

Bonn, November 2006

Das Verbundprojekt im Internet:

- ⇒ URL der Broschüre im Internet: www.die-bonn.de/quatest
- ⇒ URL der Projekt-Website www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projektid=129
- ⇒ URL einer Zusammenfassung des Abschlussberichtes aus der ersten Durchführungsphase:
www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/bosche06_01pdf.

Das BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ wird gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Europäischen Sozialfonds und des Ministeriums für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

B K
BUND-LÄNDER-KOMMISSION
FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG

*Ministerium für Wissenschaft,
Wirtschaft und Verkehr
des Landes Schleswig-Holstein*



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

