

Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung - Anwendung - Wirkung

Zech, Rainer

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Zech, R. (2006). *Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung - Anwendung - Wirkung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001767w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Rainer Zech



Handbuch

Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)

Grundlegung – Anwendung – Wirkung



Rainer Zech

unter Mitarbeit von

Jörg Angermüller, Christiane Ehses, Friederike Erhart,
Sigrid Harp, Markus Kieselhorst, Jörg Meyer,
Stefan Rädiker, Katia Tödt

Handbuch

Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)

Grundlegung – Anwendung – Wirkung



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2006 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Umschlaggestaltung:

www.lokbase.de, Bielefeld

Satz:

Christiane Zay, Bielefeld

Umschlagfoto:

photocase.de

Best.-Nr. 60.01.767

ISBN 3-7639-3482-0

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar sind.

Inhalt

Vorwort

Was Sie wissen sollten, bevor Sie dieses Buch lesen	7
---------------------------------------------------------------	---

Teil I Grundlegung

1 Neue Anforderungen an Organisationen und Professionen	15
1.1 Epochenwandel in der Weiterbildung – Professionalität durch Qualitätsentwicklung	15
1.2 Warum Qualitätsentwicklung? – Vier Gründe	20
1.3 Was heißt Qualität in der Weiterbildung? – Die Unterscheidung der „Qualität von Bildung“ von der „Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung“	24
2 Die Notwendigkeit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für die Bildung	29
2.1 Der bildungswissenschaftliche Hintergrund der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung	29
2.2 Was ist und woran „bemisst“ sich gelungenes Lernen?	31
2.3 Organisationales Lernen und externe Qualitätsevaluation	35
2.4 Die Notwendigkeit der Lernerorientierung im Qualitätsmanagement von Bildungsorganisationen	37
2.5 Aufbau von LQW und Begründung der Qualitätsbereiche	39
2.6 Qualität als Kunst	43
2.7 Qualitätskultur	47
3 Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung	53
3.1 Getrenntes: Die Differenz von Organisation und Interaktion	53
3.2 Vermitteltes: Lernerorientierte Qualitätsentwicklung	55
3.3 Auf dem Weg zur lernenden Organisation	58
3.4 Zukunftskompetenz und Strategisches Management	64
3.5 Qualitätsentwicklung als lernerorientierte Kontextsteuerung – die Rollen von Leitung/Führung und Qualitätsmanagement	69
3.6 Die Stationen des organisationalen Lernens im LQW-Prozess, Begutachtung als hermeneutisches Verstehen und das Prinzip der Selbst- und Wiederbeschreibung	74
3.7 Die Absicherung von Nachhaltigkeit im Qualitätsnetzwerk (mit Markus Kieselhorst)	81

Teil II Anwendung

4	Prämissen, Grundzüge und Elemente des Lernerorientierten Qualitätsmodells	89
4.1	Die Besonderheit von LQW als bildungsadäquates Qualitätsmanagement	89
4.2	Lebenslanges Lernen von Weiterbildungsorganisationen	90
4.3	Das Verhältnis von Begutachtung und Entwicklungsförderung – Qualitätstestierung als Entwicklung und Diskurs	91
4.4	Zum Prozess der Qualitätsentwicklung in den Organisationen	94
4.5	Die Bedeutung des Leitbildes und der Definition gelungenen Lernens	97
4.6	Die besondere Qualität der Qualitätsanforderungen	101
4.7	Einführungs- und Follow-up-Workshop	102
4.8	Der Selbstreport	104
4.9	Die Visitation	108
4.10	Der Abschlussworkshop und die Bedeutung der strategischen Entwicklungs- ziele für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung	109
4.11	Die Retestierung	112
4.12	Die LQW-Netzwerkarbeit in der Praxis (<i>mit Markus Kieselhorst</i>)	113
4.13	Der formale Ablauf des Testierungsverfahrens (<i>mit Jörg Angermüller</i>)	123
5	Der Begutachtungsprozess und seine interne Qualitätssicherung <i>(Friederike Erhart)</i>	129
5.1	Ein Überblick über die Begutachtung, das Gutachten und die Qualitätssicherung	129
5.2	Die Rollen der Gutachter im Testierungs- und Begutachtungsprozess	131
5.3	Die Begutachtung	137
5.4	Das Gutachten	139
5.5	Was bei der Erstellung der Gutachten zu beachten ist	141
5.6	Umgang mit dem zu begutachtenden Material	145
5.7	Die Qualitätskontrolle	147
5.8	Die Visitation	150
5.9	Der Abschlussworkshop	153
6.	Die Gutachterausbildung (<i>Christiane Ehses</i>)	155
6.1	Ausgangslage und Ziel der Ausbildung	155
6.2	Didaktische Prinzipien	156
6.3	Konzept und Verlauf der Gutachterausbildung	161
6.4	Lernprozesse und -ergebnisse	167

7	Die Tätigkeit als Gutachterin in der Praxis (Sigrid Harp)	169
7.1	Der Einführungsworkshop	170
7.2	Das Gutachten	173
7.3	Die Visitation	177
7.4	Der Abschlussworkshop	181
7.5	Schlussbemerkung	185
Teil III Wirkung		
8	Nutzen der Definition gelungenen Lernens in der Praxis der Weiterbildungs- organisationen (Katia Tödt)	189
8.1	Erfahrungen mit der Entwicklung der Definition gelungenen Lernens	190
8.2	Auswirkungen der Definition gelungenen Lernens	194
8.3	Erfahrungen mit der Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens	198
9	Die Wirkungen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Praxis der Weiterbildungsorganisationen (Stefan Rädiker)	201
9.1	Zentrale Ergebnisse	202
9.2	Auswirkungen in den einzelnen Qualitätsbereichen	203
9.3	QM-erfahrene vs. QM-unerfahrene Organisationen	217
9.4	Kleine, mittlere und große Organisationen	218
9.5	Volkshochschulen, Unternehmen der beruflichen Bildung und sonstige Einrichtungen	219
9.6	Fazit	219
10	Nach der Testierung ist vor der (Re)Testierung – Erfahrungen bei der Einführung des LQW-Qualitätsentwicklungssystems bei der NILES AW gGmbH (Jörg Meyer)	221
10.1	Das Unternehmen	221
10.2	Warum Qualitätsmanagement? Warum LQW?	222
10.3	Wie alles begann...	222
10.4	Der Qualitätsentwicklungsprozess	223
10.5	Erfolgsfaktoren	227
10.6	... und es hat sich für uns alle gelohnt!	229
	Literatur	231
	Autorinnen und Autoren	237
	Abbildungsverzeichnis	239
	Register	241

Vorwort

Was Sie wissen sollten, bevor Sie dieses Buch lesen

Die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung und -testierung ist ein internes Qualitätsmanagementverfahren und eine externe Qualitätsevaluation für Bildungseinrichtungen, die mit einem bundesweit anerkannten Testat bestätigt wird. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung/-testierung gibt es mittlerweile für die Weiterbildung (LQW), für Schulen (LQS), für Kindertagesstätten (LQK) und als Kundenorientierte Qualitätstestierung für Soziale Dienstleistungsunternehmen (KQS). Damit ist es möglich, im gesamten Bereich der außeruniversitären Bildung und Sozialarbeit mit einem einheitlichen und wechselseitig anschlussfähigen Verfahren zu arbeiten. Das Ursprungsmodell LQW wurde im Rahmen mehrerer BLK-Projekte von ArtSet[®] Hannover entwickelt und in den Weiterbildungsbereich implementiert. Die Projekte wurden aus Mitteln des BMBF und des Europäischen Sozialfonds gefördert und mit unterschiedlichen Kooperationspartnern durchgeführt. LQW[®] ist urheberrechtlich an ArtSet[®] gebunden, als relevantes Verfahren der Qualitätssicherung nach SGB III anerkannt¹ und wird mittlerweile auch in anderen europäischen Ländern, z. B. Österreich, angewendet. Seit Herbst 2005 werden die Verfahren der organisationalen Qualitätstestierung ergänzt durch eine Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB).

Die jetzt vorliegende Veröffentlichung ist als LQW-Gesamtkompodium für unterschiedliche Nutzergruppen konzipiert:

In *Teil I: Grundlegung* wird LQW zunächst in allgemeine Wandlungsprozesse der Weiterbildung eingeordnet, das verwendete Qualitätsverständnis wird definiert und die Gründe für ein notwendiges Qualitätsmanagement von Weiterbildungsorganisationen werden hervorgehoben. Danach wird das LQW-Modell aus dem Bildungsbegriff begründet und Qualitätsentwicklung wird als Organisationsentwicklung dargestellt. Dieser Teil ist vor allem für diejenigen interessant, die ein vertieftes wissenschaftliches Interesse an LQW haben.

Praktische Anwenderinnen und Anwender aus Weiterbildungsorganisationen finden das für sie Wissenswerte über das Verfahren der Lernerorientierten Qualitätsentwick-

¹ gemäß Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung - Weiterbildung - AZWV), Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil 1 Nr.28, ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004

lung vor allem in *Teil II: Anwendung*. Dieser Teil ist auch aus sich heraus eine vollständige Darstellung des Modells, aber nicht wie in Teil I in einer theoretisch vertieften, sondern in einer eher praktischen Art und Weise. Deshalb kommt es auch zu gewissen Wiederholungen, die gewollt sind, um den Handbuch-Charakter des Buches zu verstärken und verschiedenen Nutzergruppen einen spezifischen Zugriff zu ermöglichen. Wiederholungen sind auch deshalb nicht ganz zu vermeiden, weil das LQW-Modell selbst einen systemisch-zirkulären Charakter hat. Die Verweisungsbezüge sind im Text angegeben. Dieser Teil ist auch für Gutachterinnen und Gutachter bzw. für Personen, die es werden wollen, von Bedeutung; denn hier werden der Begutachtungsprozess und die Gutachterausbildung dargestellt. Für Organisationen, die sich dem Testierungsprozess unterziehen, schafft dieser Teil Transparenz in Sachen Begutachtungsverlauf und Testierungsverfahren.

In *Teil III* werden die praktischen Wirkungsanalysen präsentiert. Die Leserinnen und Leser erfahren hier, was sich in Organisationen ändert, wenn sie ihren Qualitätsentwicklungsprozess nach LQW organisieren und sich entsprechend testieren lassen. Dargestellt werden qualitative Ergebnisse gelungener Lernerorientierung, eine repräsentative Gesamtbefragung der Wirkungen der LQW-Qualitätsentwicklung und ein konkreter Fall einer beruflichen Weiterbildungsorganisation.

Es gibt also viele Perspektiven auf LQW: Modellentwickler, Wissenschaftler, Anwender, Testierungsstelle, Gutachter, Evaluationsforscher und vielleicht noch andere. Das Buch wurde überwiegend von mir, Rainer Zech, verfasst und wird deshalb auch als Ganzes von mir verantwortet. Trotzdem ist die „geistige Substanz“ ein Kollektivprodukt, an dem meine ArtSet-Kolleginnen und -Kollegen – und ideell auch andere – einen wesentlichen Anteil haben. Um dies zu würdigen und um einige der oben genannten Perspektiven auf LQW zu verdeutlichen, wurden einzelne Teile von den entsprechenden Personen geschrieben: Friederike Erhart und Jörg Angermüller vertreten die Testierungsstelle und schreiben über den Begutachtungsprozess und dessen interne Qualitätssicherung bzw. über die administrative Abwicklung der Testierung. Jörg Meyer von der beruflichen Weiterbildungsorganisation NILES gGmbH stellt den Qualitätsprozess aus der Sicht seines Unternehmens dar. Christiane Ehses, als Mitentwicklerin des Modells, verantwortet die Gutachterausbildung und berichtet daher auch über diese. Sigrid Harp, eine Gutachterin der „ersten Stunde“, beschreibt ihre Erfahrungen in der Begutachtungspraxis. Markus Kieselhorst war im Projekt überwiegend mit der Organisation der Netzwerkkonferenzen und der Entwicklung der Qualitätswerkzeuge befasst; daher sind dies die Themen seines Beitrages. Katia Tödt und Stefan Rädiker waren unsere Evaluationsforscher; sie berichten über den Nutzen der Lernerorientierung bzw. über die allgemeinen Auswirkungen der LQW-Qualitätsentwicklung in den Organisationen. Es versteht sich von selbst, dass die integrierten Autorinnen und Autoren jeweils ihren eigenen Stil haben; dieser Ausdruck ihrer Individualität wurde daher erhalten.

Die Lernerorientierte Qualitätstestierung kann mittlerweile auf eine mehrjährige Erfolgsgeschichte zurückblicken. In nur viereinhalb Jahren, zwischen der ersten praktischen Anwendung im Sommer 2001 und dem Projektende im Dezember 2005 ist LQW in Deutschland und Österreich zum Marktführer geworden.

Im Grunde begann alles mit einem Kooperationsprojekt zur Organisationsentwicklung in der Weiterbildung zwischen ArtSet und dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (1998-2000). Hier wurden ausgewählte Einrichtungen in ihrem Modernisierungsprozess zur Anpassung an den gesellschaftlichen Strukturwandel beratend begleitet. Diese Qualitätsentwicklung geschah allerdings noch ausschließlich einrichtungsindividualisiert. Dennoch zeigten sich so viele Gemeinsamkeiten, dass die Idee einer Vergleichbarkeit von Entwicklungsprozessen Gestalt annahm.

Die Konsequenz hieraus war das ebenfalls mit dem niedersächsischen Landesverband durchgeführte Projekt „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzwerken.“ (2000-2002). Das Projekt wurde im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung unterstützt. Bereits hier war die Auflage der Forschungsförderer, ein Testierungsmodell zu entwickeln, das für den gesamten Bereich der Weiterbildung anwendungsfähig ist. LQW ging im Juni 2001 an den Start und konnte schnell auf die überraschende Zahl von fast 120 Anmeldungen zur Qualitätstestierung aus neun Bundesländern blicken. Bis Ende 2005 hatte sich die Gesamtzahl der LQW-Anwender auf deutlich über 500 Organisationen erhöht.

Von 2002-2003 fand – nun in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – eine ebenfalls im Rahmen des BLK-Programms geförderte Prüfphase statt, in der das Testierungsmodell auf der Basis einer Sichtung von in Deutschland und Europa relevanten Qualitätsverfahren sowie der bisherigen praktischen Erfahrungen überarbeitet wurde. Im Mai 2003 brachte ArtSet dann die überarbeitete LQW-Version heraus.

Von Juni 2003 bis Dezember 2005 lief die Durchführungsphase des Bund-Länder-Verbundprojektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Hier wurde LQW flächendeckend in Deutschland implementiert. Parallel dazu verlief außerhalb des Projektes die Einführung von LQW in Österreich. Mit Partnern aus anderen europäischen Ländern steht ArtSet in einem kooperativen Austausch.

LQW ist ein Qualitätsentwicklungs- und -testierungsmodell, das sich aus einem Bildungsverständnis begründet, welches die Lernenden als die eigentlichen Produzenten von Bildung versteht. Dabei bezeichnet *Qualitätsentwicklung* die Phase der geplanten Optimierung der Bedingungen von Bildung in den Organisationen inklusive des Schreibens des darüber auskunftgebenden Selbstreports. *Qualitätstestierung* ist hingegen der externe Begutachtungsprozess, der mit der Abgabe des Selbstreports bei der Testierungsstelle einsetzt und mit der Aufstellung strategischer Entwicklungsziele für die nächste Qualitätsperiode auf dem Abschlussworkshop endet. In der Bildungsbranche kann nur ein Qualitätsmanagement greifen, das sich vom Lernenden her begrün-

det, d.h. alle Maßnahmen zur Verbesserung der Bedarfserschließung, der Entwicklung, der Durchführung und der Evaluation von Bildungsangeboten müssen auf den eigentlichen Produzenten von Bildung zugeschnitten sein: daher die Nichthintergebarkeit der Lernerorientierung – dem Alleinstellungsmerkmal von LQW. Weil also Bildung kein linearer „Fertigungsprozess“, sondern eine zirkuläre Koproduktion und Koevolution von Anbieter und Abnehmer, von Organisation und Kunde, von Lehrendem und Lernenden ist, muss ein entsprechendes Qualitätsentwicklungsmodell selbst auch zirkulär „gebaut“ sein. Es lag daher nah, sich theoretisch an der Systemtheorie zu orientieren. Dieser Zugang macht das Modell theoretisch anspruchsvoll und wird von einigen Anwendern auch gelegentlich als kompliziert eingestuft. Bildung ist nun allerdings einer der komplexesten Vorgänge menschlicher Entwicklung, daher darf ein Qualitätsmanagement für Bildungsorganisationen hier nicht unzulässig simplifizieren. Der Komplexität des LQW-Modells wurde versucht durch den Aufbau dieses Buches, d.h. die „Doppelstruktur“, in den Teilen I und II, Rechnung zu tragen (s.o.). Eine weitere „Vereinfachung“ wollten wir im Interesse der Sache hier nicht vornehmen. Interessenten, die einen ganz schnellen Zugriff wünschen, seien daher auf den praktischen LQW-Leitfaden (vgl. Zech 2006) verwiesen, der bei der Testierungsstelle oder über die LQW-Website (www.artset-lqw.de) in der entsprechenden Rubrik zu beziehen ist.

LQW hat die Weiterbildungsbranche verändert. Es ist ein Qualitätsnetzwerk entstanden, an dem viele Personen und Institutionen mitwirken. Das gilt zunächst einmal für die administrativen Projektförderer, das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die im Rahmen des Beirates und darüber hinaus beteiligten Länderministerien – vor allem das projektadministrierende Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr in Schleswig-Holstein. Diese Förderung bestand nicht nur in bereitgestellten Finanzmitteln des BMBF und des ESF, sondern auch in vielfältiger praktischer Unterstützung. Das gilt dann für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, das im Rahmen des Projektes (2003-2005) die Unterstützungsarbeit im Feld, die Gutachterausbildung und die Systemevaluation verantwortete. Regionale Unterstützungsstellen haben die Implementierung von LQW begleitet. Von Anfang an und über das Projekt hinaus hat sich der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens engagiert, der mit weiteren neun VHS-Landesverbänden die LQW-Unterstützungsinitiative QE 21 gegründet hat. Namentlich nennen möchten wir Dr. Jürgen Heinen-Tenrich, unseren langjährigen Kooperationspartner, ohne den es LQW vermutlich gar nicht geben würde. Allen genannten und vielen nicht genannten Unterstützern kann hier nur gedankt werden.

Gestatten Sie mir zum Abschluss noch eine Bemerkung:

LQW ist als „technisches“ Verfahren wert- und geschlechtsneutral formuliert, weil jede anwendende Organisation frei sein muss, ihre eigenen Werte in und mit dem Modell zu realisieren. Arbeitnehmer- und arbeitgeberorientierte sowie konfessionelle, parteiliche oder ökologisch ausgerichtete Weiterbildungsunternehmen wenden LQW im

Rahmen ihrer jeweiligen Wertbezüge an. Es liegen überzeugende Beispiele vor, die allgemeinen LQW-Qualitätsanforderungen in einer Gender-Perspektive auszuformulieren. Alles dies ist in LQW möglich und soll auch so bleiben. Aber präformiert wird es durch LQW nicht und wird es auch nicht werden.

In diesem Buch wird mit der weiblichen und männlichen Schreibweise sehr unorthodox verfahren. Manchmal sind beide verwendet, manchmal die eine oder die andere, gelegentlich geschlechtsneutrale. Hierin steckt kein System, sondern die Erkenntnis, dass es Unterschiede gibt und dass es nicht immer leicht ist, diesen sprachlich auf eine Art Rechnung zu tragen, die stilistisch noch vertretbar ist.

Der Verfasser und die Mitautoren bzw. Mitautorinnen hoffen, mit dieser Publikation die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung weiter voranzubringen und wünschen den Leserinnen und Lesern dieses Buches eine interessante und gewinnbringende Lektüre.

Prof. Dr. Rainer Zech, Hannover im Juni 2006

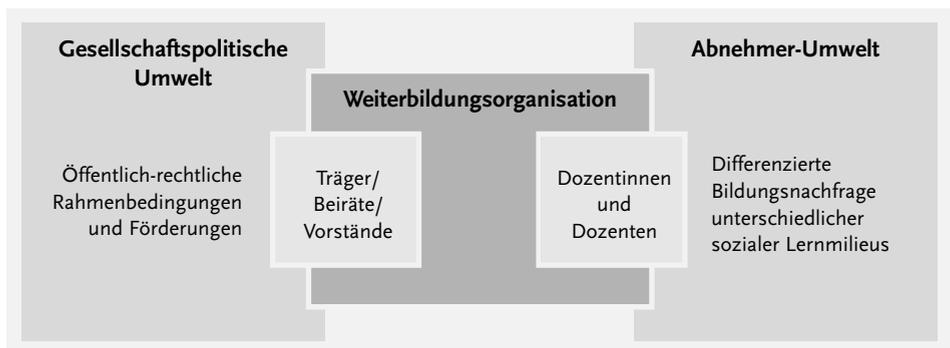
Teil I Grundlegung

Teil I ist der theoretische Schwerpunkt des Buches, eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Lernerorientierten Qualitätstestierung. Dieser Teil dient auch der Einordnung der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW) in den übergeordneten Zusammenhang der Entwicklung der Weiterbildungsbranche. In Kapitel 1 wird zunächst der tiefgreifende Wandel dieser Branche beschrieben, der so grundlegende Veränderungen von den Organisationen erfordert, dass sie einer kompletten Neuorientierung gleichkommen und unter Rückgriff auf die Tradition nicht mehr zu leisten sind. Daran anschließend werden die Gründe erläutert, die für eine systematische organisationale Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung sprechen. Schließlich wird der dem Lernerorientierten Qualitätsmodell zugrunde liegende Qualitätsbegriff entfaltet. In Kapitel 2 wird das Verfahren auf dem Hintergrund des Bildungsbegriffes und der Bildungswissenschaft begründet; hier findet sich auch eine Entfaltung des Lernverständnisses und eine Erläuterung der dem LQW-Verfahren inhärenten Lernerorientierung. Im Unterkapitel „Qualitätskultur“ wird gezeigt, dass Qualitätsentwicklung in erster Linie nicht eine Frage des Verfahrens, sondern eine Frage der Einstellung zur Arbeit ist. Kapitel 3 entschlüsselt Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung; das Konzept der lernenden Organisation wird systemtheoretisch begründet und die Paradoxie des Versuchs der Verbesserung des Lernprozesses durch organisationale Qualitätsentwicklung wird analysiert. Ein Unterkapitel erklärt die Bedeutung von strategischem Management und Führung für Qualitätsentwicklung.

1 Neue Anforderungen an Organisationen und Professionen

1.1 Epochenwandel in der Weiterbildung – Professionalität durch Qualitätsentwicklung

Systeme existieren grundsätzlich nie ohne einen wie auch immer gearteten *Umweltbezug*. Organisationen der Weiterbildung haben es nun mit zwei verschiedenen Umwelten zu tun, die jeweils in sich wieder differenziert sind: auf der einen Seite die gesellschaftspolitische Umwelt der öffentlich-rechtlichen Rahmenbedingungen und Förderungen, auf der anderen Seite die in vielfältige Lernmilieus differenzierte Abnehmerumwelt der realen und potenziellen Bildungsnachfrager. Die gesellschaftspolitische Umwelt wird in die Organisationen z. B. über ihre Träger, Beiräte oder Vorstände repräsentiert, und zu den diversifizierten Lernmilieus der Abnehmerumwelten stellen die Dozentinnen und Dozenten Verbindungen her. Das Pädagogische der Weiterbildungseinrichtung realisiert sich daher in der Leistungsabgabe der Organisation an beide Umwelten. Die gesellschaftspolitische Seite erwartet Qualifikationsbereitstellung für gesellschaftlich-ökonomische Entwicklungsprozesse sowie soziale Integration und Kohäsion. Die unmittelbaren Bildungsabnehmer erwarten individuelle Lernzuwächse in jeweils unterschiedlicher Hinsicht als berufliche Qualifizierung, kulturelle Entfaltung oder persönliche Entwicklung. Diese Bildungserwartungen der Nachfrager sind heute aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse nicht mehr homogen, sondern sie differieren in den unterschiedlichen sozialen Milieus in unterschiedliche Bildungsvorstellungen, -motivationen und -interessen.



Grafik 1: Die zwei Umwelten von Weiterbildungsorganisationen

Schäffter (vgl. 1998, S. 47) unterscheidet den ordnungspolitischen und institutionellen Rahmen der Erwachsenenbildung – dies meint ihre auf Dauer gestellte gesellschaftliche Funktion – von der Weiterbildung als Organisationsform und den Lernmilieus mit den hier vertretenen Aneignungsstrukturen. Die *Entwicklung der Weiterbildung* würde nach seiner Ansicht zu kurz greifen, wenn sie sich nur auf die betriebliche Struktur der Weiterbildungseinrichtungen bezöge. Vielmehr muss der Wandel in der Aufgabenbestimmung von Erwachsenenbildung inklusive ihrer Finanzierung – als Rückzug des Staates und der Entwicklung der Weiterbildung zu marktförmiger Funktionsweise – ebenso mitgestaltet werden, wie die Ausdifferenzierung der Lernmilieus und die Veränderung der Bildungsvorstellungen und Lerntypen berücksichtigt werden müssen. Gerade der Funktionswandel der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung und die Veränderung der Lernmilieus sind es ja, die Organisations- bzw. Qualitätsentwicklungen der Weiterbildungseinrichtungen erzwingen. Hier sind nun Entwicklungsbemühungen aus Kontinuitätserwartungen unangemessen. Der Rückblick lehrt eher, wie es *nicht* weitergehen kann. Schäffter erwartet für die anstehenden Wandlungsprozesse die in der Geschichte der Erwachsenenbildung bisher größten Brüche und Diskontinuitäten. „Vor der bisherigen Geschichte eines nicht immer dramatischen, aber doch unübersehbaren Bedeutungswandels von Erwachsenenbildung stellt sich nicht so sehr die Frage, wie wohl die Zukunft der jetzigen Spielarten von Weiterbildungseinrichtungen aussehen wird, sondern weit grundsätzlicher, welche strukturelle Gestalt institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen zukünftig annehmen soll.“ (Ebd. S. 38)

Der Veränderungsdruck, der auf der Weiterbildungsbranche lastet, ist beileibe kein Sonderfall, sondern besonderer Ausdruck allgemeiner wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Transformationsprozesse, die z. B. unter den Gesichtspunkten von *Globalisierung der Märkte* und *Individualisierung der Lebensbedingungen* gefasst werden. Für die Unternehmen entsteht ein Druck, diesen Entwicklungen durch die Veränderung ihrer Strukturen Rechnung zu tragen. Diese Veränderungsnotwendigkeit trifft nun unterschiedslos alle Unternehmen der Wirtschaft wie des Nonprofitbereiches. Und sie trifft nicht nur die traditionellen Organisationen; gerade auch die erfolgreichen sind gefährdet. „Vor allem dürfte sich die Situation *erfolgreicher* Organisationen verändern. Während bisher Organisationserfolge Lernanreize abschwächten – man konnte mit den Ergebnissen zufrieden sein und sah keinen Grund, sie durch Innovationen zu gefährden – sind heute gerade erfolgreiche Organisationen gefährdet, weil sie nicht rechtzeitig genug erkennen, dass auch sie lernen und sich anpassen müssen.“ (Luhmann 2000, S. 359 f.) Erfolg drückt sich auch nicht mehr nur in Zahlen aus, sondern vor allem in der Fähigkeit, auf sich wandelnde Umweltveränderungen flexibel mit Systemanpassungen reagieren zu können.

Die Organisationen der Weiterbildung als sogenannte dritte Säule des Bildungssystems sind in einer spezifischen Situation. Die Regelfinanzierungen von staatlicher

Seite gehen zurück und/oder werden zunehmend projektförmig eingesetzt. Verbunden damit werden *Anforderungen an Qualität*, die über den Nachweis einer externen Evaluation zu erbringen sind, in Länder- und Bundesgesetze aufgenommen. Im Bereich der öffentlich geförderten, arbeitsmarktbezogenen Bildungsmaßnahmen wird die Mittelvergabe an Zulassungsprüfungen gekoppelt, die privatrechtlich organisiert werden. Nicht immer ist dabei der Zusammenhang von Prüfverfahren und Organisations- bzw. Maßnahmequalität erkennbar. Die staatliche Regulierungspolitik überformt Qualitätsentwicklungsanstrengungen der Organisationen mittlerweile zu deren Nachteil. Die in der Weiterbildungsbranche in den vergangenen zehn Jahren entstandene Motivation zu selbstbestimmten und selbstgesteuerten Qualitätsverbesserungen wird durch vorgeschriebene, überformalisierte Vorgehensweisen arg beschädigt. Quasistaatliche Kontrollen zerstören hier entwickelte Qualitätsmotivationen in den Organisationen, weil Zulassungsprüfungen mit Qualitätsmanagement unzulässig vermischt werden, was extrinsische Motivationen nach erzwungenen „Stempeln“ hervorbringt und wirklicher Qualitätsentwicklung zum Nutzen der Lernenden schadet.

Auf der Seite der Leistung abnehmenden individuellen Lerner haben sich *Lernkulturen*, *Lernmilieus* und *Lernmotivationen* diversifiziert. Barz, Tippelt (vgl. 2004) unterscheiden auf der Basis der Sinus-Gruppierungen zehn Lernmilieus, die unterschiedliche Bildungsvorstellungen, unterschiedliche Werte, unterschiedliche ästhetische Vorlieben, unterschiedliche Motivlagen haben, von traditionellen bildungsbürgerlichen Vorstellungen bis hin zu postmodernen Unterhaltungsansprüchen. Insgesamt setzen sich allerdings – wie im Konsumverhalten der Gesellschaft – eine höhere Anspruchshaltung und ein gestiegenes Qualitätsbewusstsein durch. Der Wunsch nach Individualisierung ist nicht nur bei Produkten, sondern auch bei Bildungsangeboten zu erkennen.

Bildung zu „produzieren“ bedeutet *Zukunftsfähigkeit* für eine Gesellschaft zu produzieren. Dieser Zukunftsbezug erfordert allerdings ein Umdenken für die Weiterbildungsorganisationen: *weg von der Vermittlung von Bildungswissen an Individuen, hin zu der Bildung von Wissen mit den Individuen*. Dieses gebildete Wissen ist in ein Wissen zweiter Ordnung, in reflexives Wissen der Individuen einzuordnen, welches das jeweils aktuelle, anwendungs- und nutzenbezogene Wissen mit übergeordneten Sinnstrukturen verknüpft. So betrachtet sind Bildungsorganisationen Zukunftswerkstätten der Wissensgesellschaft. Sie sind die grundlegenden wissensbasierten „Produktionsstätten“, die eine Gesellschaft hat. Dafür müssen die Weiterbildungsorganisationen aber umlernen, sich von „Behörden“ zu kooperativen Netzwerken entwickeln, in denen in wechselnden Teams für wechselnde Bedarfe wechselndes Wissen generiert wird. Der Prozess der Produktion von Bildung könnte also als eine wissensintensive Dienstleistung betrachtet werden. Die Leistung der Weiterbildungsorganisationen bestünde dann nicht in einem bestimmten Ergebnis bzw. Produkt, sondern in einem professionellen Prozess der Bereitstellung der Bedingungen zur gemeinsamen „Produktion“ von Bildung mit den Lernenden. Die Leistung Bildung, die Weiterbildungseinrich-

tungen für die Gesellschaft produzieren, wäre unter diesen Bedingungen die Leistung einer komplexen organisationalen Einheit, die prozessorientiert zu organisieren wäre. (Vgl. Zech 2003a, S. 62 f.)

Für die *Organisationen* und die *Professionen* der Weiterbildung bedeutet dies eine sehr grundsätzliche strategische Neuorientierung, die nicht einfach als Weiterentwicklung aus der Vergangenheit in die Zukunft zu organisieren ist. Teilweise sind radikale Umsteuerungen zu gestalten. Folgende *Modernisierungsrichtungen* lassen sich dabei z. B. feststellen (vgl. auch Ehse, Zech 2000a und Zech 2005b):

- die Entwicklung einer fluiden Angebotsstruktur in wechselnden Geschäftsfeldern, die sich an Kundenbedürfnissen orientieren,
- generell eine umfassende Kundenorientierung – nicht nur als Mitarbeiterverhalten, sondern vor allem als Unternehmensstruktur,
- die Qualifizierung von Führungs- und Leitungspersonal in Richtung modernen Managements mit Spezialkompetenzen zur strategischen Zukunftsgestaltung,
- ein modernes Tätigkeitsprofil für Pädagoginnen und Pädagogen, das pädagogische, betriebswirtschaftliche und organisationale Kompetenzen integriert,
- die Einführung funktionsgerechter Kommunikations- und Wissensmanagementsysteme,
- eine marktorientierte Profilbildung verbunden mit entsprechenden Kompetenzen in Akquisition, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit,
- Kooperationen in internen Teams und externen Netzwerken,
- die Entwicklung zu einer lernenden Organisation mit systematischer Innovationsfähigkeit.

Eine Schlüsselrolle für eine so verstandene Weiterbildungsorganisation spielt deren internes Qualitätsmanagement, das auf zwei Voraussetzungen basiert: erstens einer hohen Umweltsensibilität der Organisation für neue Trends und sich entwickelnde gesellschaftliche Bedarfe, zweitens einer raschen und ungehinderten organisationsinternen Diffusion und Kommunikation von Wissen. Die *Professionalität* der pädagogischen Profession besteht darin, im gesamten Prozess auf jeder Stufe Produktion, Weiterentwicklung, externe Zufuhr, Modernisierung, Sicherung, Aktivierung, Vervielfältigung, Bereitstellung und Verteilung des relevanten Wissens in hoher Qualität im Interesse der Lernenden zu leisten.

Hartz und Meisel (vgl. 2004, S. 115 ff.) verweisen darauf, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Qualität um das aktuelle Leitkonzept des (Weiter-)Bildungsdiskurses handelt. Dabei machen sie auf den Unterschied von Organisation und Profession aufmerksam, die jeweils verschiedenen Handlungslogiken folgen. Wo es bei Organisation um Einheitlichkeit, Festlegungen und Standardisierungen ginge, müsse Profession fallbezogen, variantenreich und situativ handeln. Ginge es bei Organisation um die Suspension des subjektiven Faktors, so habe man es bei Profession mit der Unhinter-

gebarkeit des Subjektiven zu tun. „Organisationsbezogene Qualitätsmanagementmodelle“ wiesen nun – so eine Schlussfolgerung des Autorenpaars – eine Nähe zu „Gestaltungskomponenten *bürokratischer Organisationsformen*“ im Sinne Max Webers auf (ebd. S. 119). Diese Charakterisierung der Qualitätsmanagementsysteme mag für die nicht aus der Weiterbildung kommenden Modelle noch zutreffen, ist aber für die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung verfehlt, weil bei der Definition des Qualitätsbegriffs explizit auf Reflexivität statt Formalität abgezielt wird (vgl. Kap. 1.3) und das Modell durch die Lernerorientierung erzwingt, organisationale Qualität aus dem Lernprozess heraus zu begründen (vgl. Kap. 3.2). Dass der Lehr-Lern-Prozess tatsächliche von LQW profitiert, wurde darüber hinaus in unseren empirischen Wirkungsanalysen bestätigt (vgl. Kap. 8 und 9).

So sehr der hinter diesen Ausführungen liegenden Unterscheidung von Organisation und Interaktion (vgl. hierzu auch Kap. 3.1) auch zuzustimmen ist, erscheint mir die vorgenommene Trennung doch erweiterungsbedürftig. Das Autorenpaar formuliert selbst, „dass beide Handlungslogiken nicht als einander ausschließend begriffen werden“ dürfen und fordert mit Verweis auf Nittel „die *Integration von organisations- und professionsbezogener Qualitätsentwicklung*“ (ebd. S. 121). Trotzdem erscheint der in diesen Ausführungen mitgeführte Organisationsbegriff etwas starr, denn Organisationen sind keine „Trivialmaschinen“, sondern nicht-lineare, eigenlogische soziale Systeme, die standardisiert gar nicht gesteuert werden können (vgl. Kap. 3.3 und 3.4). Der von Hartz und Meisel verwendete Professionsbegriff ist darüber hinaus stark aus dem engeren Bereich pädagogischen Lehr-Handelns heraus begründet und lässt vermissen, dass die Fähigkeit zu organisationaler Steuerung und betriebswirtschaftlichem Controlling heute zu den zentralen Kompetenzen der pädagogischen Profession gehört. Denkbar wäre es daher einen modernen Professionsbegriff zu entwickeln, der – wie wir es an anderer Stelle vorgeschlagen haben (vgl. Ehses, Zech 1999, S. 16 ff.) – pädagogische, betriebswirtschaftliche und organisationale Steuerung integriert. Das Management von organisationalem Lernen und Qualitätsentwicklung gehörten dann ebenso wie das pädagogische Handeln im engeren Sinne zu den zentralen Aufgaben der Profession. Die Qualitätsentwicklung wäre dabei aus dem Bildungsbegriff zu entwickeln und zu begründen (vgl. Kap. 2.1). Das Modell und Verfahren LQW ist insofern nicht „nur“ ein Qualitätsmanagement, sondern eine *Professionalisierungsstrategie* für die Weiterbildung.

Diese Sicht teilt auch Galiläer (vgl. 2005, S. 242). Er ist der Ansicht, dass Strategien der Qualitätsentwicklung dazu beitragen können, das Handeln des professionellen Pädagogen und die Bedingungen seiner Arbeit zu verbessern. Nach einer ausführlichen Diskussion der Qualitätsentwicklung in Schule, Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung benennt der Autor als Konsequenz seiner Untersuchung Kriterien für pädagogisch ausgerichtete Qualitätsentwicklung; sie muss seines Erachtens:

- a) von den pädagogischen Kernprozessen ausgehen,
- b) sich auf Theorien stützen, die die Spezifik des Feldes erfassen,

c) auf regelmäßigen Diskussionen über Ziele, Ansprüche und Aufgaben basieren und

d) für Innovationen und alternative Lösungen offen sein.

Diese Bedingungen sieht er für LQW als erfüllt an und formuliert abschließend: „Das ... Modell der ‚Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung‘ ist ein Beispiel für eine auch grundlagentheoretisch reflektierte Verknüpfung von strategischer Organisationsentwicklung mit der Veränderung von (erwachsenen-)pädagogischen Schlüsselprozessen.“ (Ebd. S. 242)

Bei der „Evaluierung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen des ESF in Deutschland“, die im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit durchgeführt wurde, kommt das Rheinisch-Westfälische Institut für Wirtschaftsforschung zu folgendem Fazit: „Insgesamt kann das entwickelte System für die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – bestehend aus einer Qualitätstestierung von Weiterbildungsorganisationen (LQW[®]) und einer ... Qualitätstestierung von Bildungsveranstaltungen (LQB) – als ein außerordentlich gelungenes Beispiel für die Konzipierung, Erprobung und die anschließende Verbreitung von Innovationen im Rahmen der Ziel 3-Förderung aufgefasst werden. Die Relevanz der damit verbundenen innovativen Testierungsmethoden ergibt sich für die arbeitsmarkt-, beschäftigungs- und berufsbildungspolitische Praxis – insbesondere für (Weiter-)Bildungsorganisationen, die mit der Bundesagentur für Arbeit zusammen arbeiten – daraus, dass LQW[®] durch die vom BMWA im Einvernehmen mit dem BMBF erlassene ‚Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV) vom 16. Juni 2004‘ als relevantes Qualitätsmanagementsystem offiziell anerkannt worden ist.“ (S. 125)

1.2 Warum Qualitätsentwicklung? – Vier Gründe

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung hat es immer gegeben. Jeder motivierte Mitarbeiter trachtet danach, seine Arbeit zu verbessern, wenn er auf Unzulänglichkeiten gestoßen ist. Er tut dies auch im wohlverstandenen eigenen Interesse, um sich selbst die Arbeit zu erleichtern und sie auf Dauer motivierend zu erhalten. Jede Lehrende überlegt, wenn eine Seminareinheit weniger gut gelungen ist, wie sie die nächste besser gestalten kann. Qualitätsentwicklung ist ein integraler Teil der Alltagsarbeit von Erwachsenenbildnern und hat es in diesem basalen Sinne schon immer gegeben. Allerdings liegen die hier genannten Verbesserungsprozesse noch ausschließlich auf der Ebene der individuellen Arbeitsgestaltung. *Gründe für Qualitätsentwicklung* in der Weiterbildung gibt es genug.

In den 1970er Jahren trug die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung den Namen „Professionalisierung“. Hier ging es vor allem um professionelle Ausbildungen und

Kompetenzen des Personals und damit dann natürlich auch um einen adäquaten Arbeitseinsatz und eine entsprechende Entlohnung. Diese bereits systematischere Form der Qualitätsentwicklung kreiste allerdings ebenfalls im Wesentlichen noch um das individuelle Arbeitshandeln der einzelnen Beschäftigten.

Zu organisationsbezogenen Diskussionen der Qualitätsentwicklung ist es dann vor allem in den 1990er Jahren gekommen. Ein nicht unbedeutender Grund hierfür mag in der mittlerweile erfolgten *Verknappung der Ressourcen* und der Reduzierung der öffentlichen Förderung gelegen haben. In Zeiten ausreichender Finanzierung mögen die individuellen Verbesserungsanstrengungen ausreichen. Wenn allerdings mit knapper werdenden Ausstattungen dieselbe oder sogar mehr Arbeit zu leisten ist, stellt sich die Frage nach *Vermeidung von Doppelarbeit*, nach Synergiegewinnen, nach Optimierung von Arbeitsabläufen etc. auf nachdrücklichere Weise. Dies ist durch individuelle Verbesserungsanstrengungen der Beschäftigten nicht mehr zu leisten; hier stellt sich das Problem kollektiver Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Gesamtorganisation. Die Erfahrung bestätigt die soziologische Erkenntnis, dass in Organisationen – nicht nur der Erwachsenenbildung, sondern allgemein – bis zu einem Drittel der Kräfte der Beschäftigten verbraucht werden, um unnötige oder unnötig komplizierte Vorgänge zu erledigen, um Strukturschwächen der Aufbau- und Ablauforganisation zu kompensieren und damit verbundene interpersonale Konflikte zu regulieren. Diese Kräfte stehen in Zeiten knapper Ressourcen nicht mehr ausreichend zur Verfügung und dies schlägt sich dann als Mehrarbeit oder Arbeitsverdichtung nieder, was sich zunehmend als Belastung für die Beschäftigten auswirkt. Hier soll organisationale Qualitätsentwicklung Abhilfe schaffen, denn es geht im Qualitätsmanagement vor allem auch um die *Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten*. Und hier liegt auch der Grund dafür, warum die Beschäftigten sich dieser besonderen Seite ihrer Arbeit motiviert zuwenden können.

Aber es geht selbstverständlich nicht um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen als Selbstzweck, sondern der Fokus aller qualitativen Verbesserungsanstrengungen ist immer die *Optimierung der Leistungen der Organisation im Interesse ihrer Kunden* – in der Weiterbildung ist dies die Optimierung der Lernbedingungen für die Lernenden. Jegliche Qualitätsentwicklung – auch die individuelle, das zeigten bereits die Eingangsbeispiele – zielt auf Verbesserung der Bildungsbedingungen, denn die Bereitstellung möglichst optimaler Bedingungen für die Selbstbildung der Lernenden ist die Leistung, die die Organisationen der Weiterbildung an ihre Umwelt abgeben, und damit ihr Existenzzweck. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten ist in diesem Sinne nur Mittel zum Zweck.

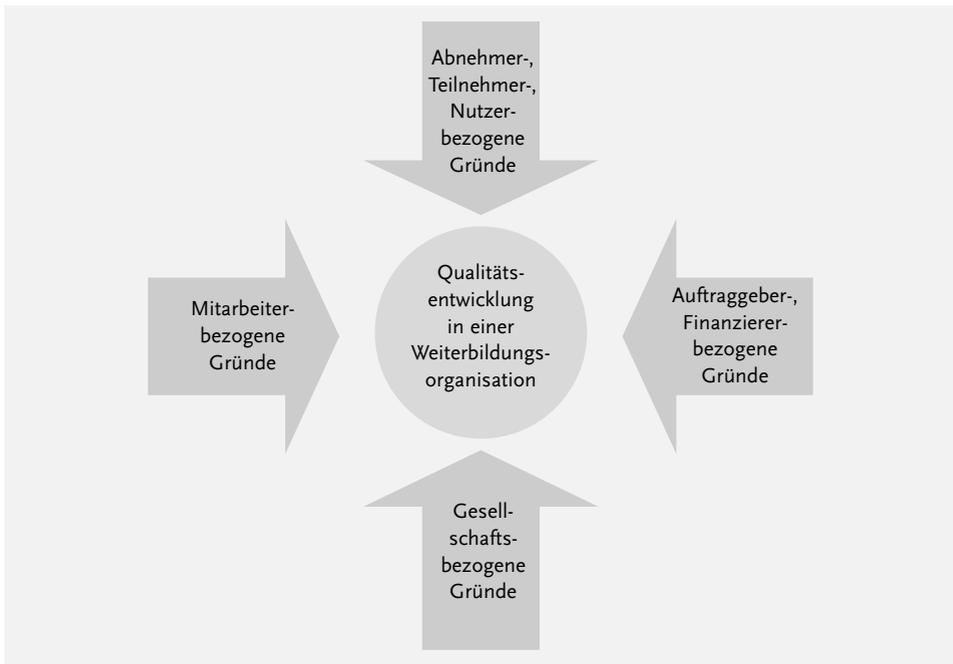
Unter den heutigen Wettbewerbsbedingungen auf dem Weiterbildungsmarkt hat sich eine Umkehrung durchgesetzt. Die Bildungsangebote müssen sich nun ihre Teilnehmer suchen statt wie vormals darauf zu warten, von diesen aufgesucht zu werden. Auch in der Weiterbildungsbranche hat sich also ein Käufermarkt entwickelt, auf dem die Kunden zwischen unterschiedlichen Angeboten auswählen und

entscheiden können. Sie tun dies zudem mit einem deutlich gestiegenen Qualitätsbewusstsein. Qualitätsentwicklung reagiert auch auf gestiegene Qualitätsansprüche der Lernenden.

Einen weiteren Grund hat organisationales Qualitätsmanagement – und nur von diesem wird im Folgenden zu reden sein – darin, dass sich Organisationen *gegenüber Auftraggebern und Förderern legitimieren*, einen ressourcenbewussten Umgang mit investierten finanziellen Mitteln und eine qualitativ hochwertige (Dienst-)Leistung nachweisen können. Wenn auch dieser Grund sachlich möglicherweise nachgeordnet erscheinen mag, so ist er doch nicht weniger wichtig, denn selbstverständlich haben Finanzierer ein Recht darauf zu erfahren, ob mit ihren eingesetzten Mitteln eine optimale Leistung erbracht wird.

Bildung ist ein meritorisches Gut, d.h. sie ist von einer öffentlichen Verantwortung und Förderung nicht vollständig abzukoppeln. Bildung, die ausschließlich zu Marktpreisen angeboten würde, wäre so teuer, dass sie nur noch eingeschränkt für solvente gesellschaftliche Gruppen zugänglich wäre. Das kann eine Gesellschaft respektive die diese regierende und verwaltende staatliche Instanz nicht wollen, weil ein mangelhaftes Bildungsniveau der Bevölkerung einen ökonomischen Wettbewerbsnachteil für die Volkswirtschaft bedeuten würde. Die sogenannte öffentliche Hand kann nun aber ihrerseits die Förderung von Bildung von der Erfüllung nachgewiesener Qualitätskriterien abhängig machen – und sie tut dies auch zunehmend in allen Bildungsbereichen.

Schlussendlich sprechen *gesellschaftliche Gründe für kontinuierliches Qualitätsmanagement*. Weiterbildungsorganisationen finden – wie alle Organisationen – ihren Existenzsinn darin, dass sie bestimmte Leistungen für die Gesamtgesellschaft zur Verfügung stellen. Weiterbildungsorganisationen existieren also in einem System-Umwelt-Bezug, der sie herausfordert, auf sich wandelnde gesellschaftliche Anforderungen adäquate gestaltende Antworten zu geben. Gesellschaft und Wirtschaft sind einem wachsenden Veränderungsdruck ausgesetzt; dem müssen die organisatorisch bereitgestellten Bildungsmöglichkeiten entsprechen. Qualitätsentwicklung hat in dieser Dimension den Sinn, kontinuierliche Nachjustierungen an veränderte Umweltbedingungen vornehmen zu können.

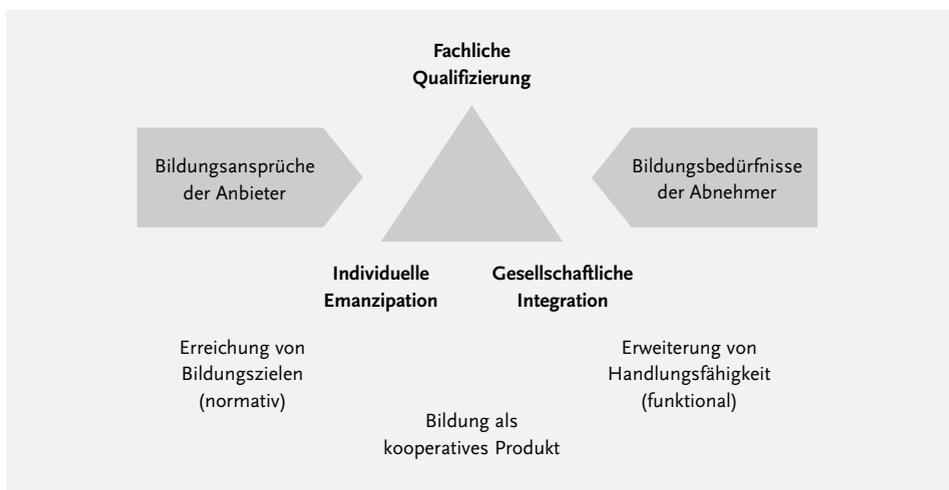


Grafik 2: Gründe für die Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung ist Organisationsentwicklung, das heißt Organisationslernen (vgl. Kap. 3). Und wie Subjektlernen wird es nur funktionieren, wenn die Akteure des Organisationslernens für ihr Veränderungsengagement ein Motiv haben. Sicherlich ist die Verbesserung der Leistungen im Interesse der Kunden ein wichtiges Motiv, aber als dauerhaft motivierende Grundlage vor allem in individuell schwierigen Situationen nicht allein tragfähig. Entscheidend für die *Motivation der Beschäftigten*, sich im Sinne eines organisationalen Qualitätsmanagements anzustrengen, ist die damit verbundene, glaubhafte Antizipation, dass sich dadurch die Bedingungen der je eigenen Arbeit verbessern, es den Beteiligten nach der Lernanstrengung also besser geht als vorher. Denn zwei Dinge stehen fest: Erstens ist organisationales Qualitätsmanagement zumindest in dem Zeitraum seiner erstmaligen Einführung Mehrarbeit, die sich erst mittelfristig in einer Arbeitersparnis niederschlägt. Zweitens kann dauerhaft hochwertige Leistung im Interesse der Kunden nur von zufriedenen Beschäftigten erbracht werden, die ihre Arbeit unter förderlichen Bedingungen erledigen können. Es ist daher im Qualitätsmanagement darauf zu achten, dass sich die Arbeitsbedingungen der Arbeitenden nachhaltig verbessern, dass also heute Zeit und Kraft eingesetzt werden, um morgen unnötige Zeit- und Kraftverausgabung einzusparen. Durch ein eingeführtes, kontinuierliches Qualitätsmanagement kann es gelingen, Mehrleistung, die von den Beschäftigten zur Kompensation von organisationalen Strukturschwächen nötig ist, zu reduzieren und dadurch einen überhöhten, unnötigen Arbeitseinsatz wieder auf „Normalniveau“ zu senken.

1.3 Was heißt Qualität in der Weiterbildung? – Die Unterscheidung der „Qualität von Bildung“ von der „Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung“

Bildung im umfassenden Sinne des Begriffs kann verstanden werden als Einheit einer auf das Subjekt zielenden *Persönlichkeitsentwicklung*, einer auf die Gesellschaft zielenden *sozialen Integration* sowie einer auf die Ökonomie zielenden *fachlichen Qualifizierung*. Im Bildungsprozess treffen nun die Bildungsansprüche der Anbieter und die Bildungsbedürfnisse der Abnehmer aufeinander. Die Anbieteransprüche müssen nicht emphatisch im Sinne der Aufklärung des Subjekts formuliert sein, bereits jegliche Formulierung von Lehrzielen ist ein Vorgang normativer Setzung. Auf Seiten der Abnehmer hingegen finden wir eher funktional gerichtete Bedürfnisse der – wie auch im Einzelnen immer gearteten – Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit bzw. der Verbesserung der Lebensbewältigung. Der konkrete Lernprozess ist weder eine Dienstleistung des Anbieters noch ist Bildung ein Produkt, das vom Anbieter über ein Tauschverhältnis zum Kunden wandert. Bildung realisiert sich als kooperativer Prozess der gemeinsamen Herstellung von Lernprozessen und -ergebnissen. Die *Qualität von Bildung* verwirklicht sich daher in einer gelungenen Koppelung von Abnehmerbedürfnissen mit den Selbstansprüchen des Anbieters. Der Bildungsprozess ist eben deshalb nicht technologisierbar. Hier treffen autonome psychische Systeme aufeinander und realisieren in ihren Kommunikationen ein interaktives Sozialsystem mit eigener Emergenz und eigener Logik. Deshalb ist Bildung immer eine Koevolution von Lehrenden und Lernenden. Sie zielt nicht nur auf die Produktion von Ergebnissen, sondern zugleich auf die Formung und Weiterentwicklung der Bedürfnisse der Beteiligten. (Vgl. auch im Folgenden Ehses, Zech 1999, S. 19 ff.)



Grafik 3: Die Qualität von Bildung

In der Situation der institutionalisierten Erwachsenenbildung findet sich in der Regel die Trennung zwischen der Durchführung von Bildung durch freiberufliche Dozenten und der Organisation der Bedingungen von Bildung durch hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter. „Wichtig für die Identität jeder Institutionform der Weiterbildung ist, daß ihr erwachsenenpädagogisches Profil nicht hinreichend verstanden werden kann, wenn man es nur an ihrer betriebsförmigen Leistung, d.h. am Programmheft und an der Kostenrechnung mißt. Eine funktionierende Volkshochschule beispielsweise beweist Qualität und Effizienz ihrer Arbeit vielmehr darin, daß sich ... eine tragfähige Lernkultur im Selbstverständnis ihrer Arbeit herausbildet, die auf einer faktischen Handlungsebene (im Kurs bzw. Seminar, RZ) einen eigenen Entwicklungsverlauf nehmen kann. Diese faktische Handlungsebene bleibt weitgehend in der Latenz, sie wird selten beschrieben und kann meist nur praktisch ‚erfahren‘ werden. Zudem ist sie nur mittelbar durch administrative Maßnahmen oder erwachsenenpädagogische Planung steuerbar ...“ (Schäffter 1998, S. 44)

Die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tragen – wenn sie nicht selbst lehrend tätig sind – für den eigentlichen Bildungsprozess also keine direkte Verantwortung, wohl aber für die Bereitstellung der hierfür nötigen Bedingungen. Die Organisation ist hier als Bedingung der Möglichkeit von Bildung, nicht als Bildung selbst zu verstehen. Sie trägt die Verantwortung für die Kontexte, die gelingende *Lehr-Lern-Prozesse* wahrscheinlicher machen, aber nicht determinieren können. Dennoch steht die Organisation von Bildung unter einer pädagogischen Prämisse, da sie letztlich aus dem Lehr-/Lerngeschehen, d.h. der Lernkultur, ihre Qualitätsansprüche erhält. Nur ist aus dem Bildungsprozess nicht einfach zurückzurechnen auf die Qualität der Organisation. Zwischen dem pädagogischen Interaktionssystem „Unterricht bzw. Kurs oder Seminar“ und dem organisierten Sozialsystem „Weiterbildungseinrichtung“ besteht eine praktische und logische Kluft; beide Systeme beziehen sich aufeinander, leiten sich aber nicht auseinander ab. Die *Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung* bestimmt sich vor der Folie gelungener Lehr-Lern-Prozesse nicht selbst pädagogisch, sondern organisational. Als bedeutsame Qualitätskriterien sind hier beispielhaft zu nennen: ein geklärtes Selbstverständnis und ein schriftlich fixiertes Gesamtkonzept, Verfahrenssicherheit in der Kooperation durch klar geregelte Organisationsstrukturen und darauf abgestimmte Ablaufprozesse, eindeutig konturierte Gegenstands-/Zuständigkeitsbereiche und Tätigkeitsprofile, die Kompetenz einer zielvereinbarenden Führung auf allen Organisationsebenen, eine systematische Auswahl, Betreuung und Fortbildung des Personals, funktionsgerechte Kommunikationsstrukturen und internes Wissensmanagement, ein nach Kompetenz, Betroffenheit und Verantwortungsübernahme gestuftes Partizipationskonzept, definierte Leistungs- und Erfolgsindikatoren, im wirtschaftlichen Bereich Akquisitionsfähigkeit und effizientes Ressourcenmanagement sowie Qualitätsmaßstäbe für die vorgehaltenen Bildungsangebote. Dies meint nicht generell die Wissenschaftlichkeit aller Angebote, mindestens aber eine be-

stimmt methodisch-didaktische Qualität bei der Lehr-Lern-Organisation und der Stoffvermittlung.



Grafik 4: Die Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung

Im Zentrum eines neuen Gesamtkonzeptes der Weiterbildung müssen die Qualitätsmaßstäbe von Bildung und der Organisation der Bedingungen von Bildung stehen. Qualität ist – laut Duden – die Beschaffenheit, die Güte oder der Wert eines Gegenstandes oder eines Prozesses. Bei der pädagogischen Qualität geht es zentral um die Lern- und Bildungsmöglichkeiten der Lernenden, deren Lernen ist allerdings nicht von den Pädagogen steuerbar, nur die Kontextbedingungen des Lernens sind gestaltbar. Die Qualität des Lernprozesses liefert dabei die Folie bzw. den Maßstab, an der bzw. an dem sich die Qualität der Bereitstellung der Bedingungen von Bildung beurteilen lassen muss. Beim Lernen geht es vordringlich um Unterstützung und Förderung und nicht um Bewertung, schon gar nicht um eine objektive, die schlechterdings unmöglich ist. Die Qualitätsbedingungen des Lernens und der Lerninfrastruktur sind daher nur in einem Verfahren diskursiver Konsensbildung unter allen Beteiligten festzulegen. Qualität in der

Bildung ist eine multiple Verbindung aus objektiv messbaren, intersubjektiv überprüf-
baren und subjektiven, nutzer- und funktionsbestimmten Faktoren (vgl. Heinen-Tenrich
1997, S. 20). Sie ist keine statisch feststehende Eigenschaft, sondern ein Konstrukt der
Beteiligten, die selbst ihre Standards setzen (vgl. Gieseke 1997, S. 31). Diese eigenen
Standards orientieren sich an einer Definition eines gelungenen Lernprozesses der Ler-
nenden. Qualität in Bildungsorganisationen kann deshalb nicht über Formalisierung
geschaffen werden, sondern nur über Reflexion und Begründung der pädagogischen
und organisatorischen Praxis. Qualität in der Bildung entsteht durch Reflexivität (vgl.
Zech, Braucks 2004).

Darüber hinaus hat Qualität in der Bildung eine *ethische Dimension* (vgl. Gieseke 1997,
S. 40 f.). Wenn die Lernenden in den Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung gestellt wer-
den, dann muss man berücksichtigen, dass man es mit Individuen zu tun hat, die durch-
weg auch Brüche und Widersprüche in ihren Lernbiografien zu verarbeiten hatten. Ethis-
che Fragen tauchen auf bei dem schmalen Übergang zwischen Leistungsevaluation
und Personenbeurteilung. Vor allem, wenn es um berufliche und betriebliche Verwer-
tungszusammenhänge geht, ist Bildungsqualität ethisch nicht neutral. Hier können sich
Ansprüche der auftraggebenden Institutionen und individuelle Ansprüche der lernenden
Subjekte durchaus widersprechen. Qualitätsentwicklung in der Bildung muss diese
Dimensionen bewusst reflektieren; Formalisierungen können in diesem Feld kontrapro-
duktiv wirken, weil sie verhindern, sich auf Einzigartigkeit und Besonderheiten von
Menschen und Situationen einzustellen.

Jemand, der sich bildet, steigert nicht nur seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertig-
keiten, sondern entwickelt sich im Bildungsprozess auch als Persönlichkeit. Schließlich
führt eine gelungene Bildung zu einer Verbesserung der sozialen Integration des Indivi-
duums. Dies ist eine umfassende und emphatische Definition von Bildung. Selbstver-
ständlich muss es in der Praxis nicht immer zur vollumfänglichen Realisierung dieses
Anspruchs kommen, sondern es kann vielerlei Abstufungen geben. Eins ist jedoch
gewiss: Bildung ist ein durch und durch reflexives „Gut“. Es wird nicht hergestellt wie
ein Werkstück, sondern dadurch, dass ein Lernender in der praktischen und theoretischen
Auseinandersetzung mit seinen Lerngegenständen sein Weltverhältnis verändert
und seine Handlungsfähigkeit erweitert. Über Reflexion hebt ein Lernender sein Welt-
verhältnis auf eine neue Stufe, steigert seine soziale Kompetenz und verbessert sein Ler-
nen durch qualitative Lernsprünge (vgl. Holzkamp 1993, S. 239 ff.).

Die *Bedeutung der Reflexivität* spiegelt sich in der Art der Qualitätsentwicklung und der
Qualitätsanforderungen, die durch LQW verlangt werden, wider (vgl. Kap. 4.6). Es geht
nicht um Standardisierungen oder Formalisierungen, sondern darum, dass jede Orga-
nisation begründet das tut, was zu ihr passt und was in ihrem besonderen Fall der Ver-
besserung der Bildungsbedingungen ihrer spezifischen Kundenzielgruppen dient.
Wenn sich nun eine Weiterbildungsorganisation im Rahmen ihrer Qualitätsentwick-
lung anschickt, ihre Ermöglichungsbedingungen von Bildung zu verbessern – denn

nichts anderes ist das Ziel des Qualitätsmanagements –, dann kann auch dies nur über die Steigerung von Reflexivität geschehen. Formalisierungen von Abläufen und Prozessen steigern nicht unbedingt die Qualität; sie können sie auch behindern. Formalisierungen, wie sie oft im Zentrum anderer Qualitätsmanagementsysteme stehen, ergeben sogar nur dann Sinn, wenn die Einrichtung begründen kann, warum dieses oder jenes in dieser oder jener Art formalisiert wurde. Das technokratische Abarbeiten von Schemata oder Check-Listen ist in der Qualitätsentwicklung von Bildungsanbietern kontraproduktiv.

LQW setzt deshalb auf Reflexivität vor Formalität. Wichtig ist, dass die Organisation herausarbeitet, warum ein bestimmter Prozess in welcher Weise die Bedingungen für gelungenes Lernen der Teilnehmenden verbessert. Hierfür ist eine Verständigung über pädagogische Leitziele notwendig. Wenn dies klar ist, dann kann man auch entscheiden, ob eine Formalisierung diesem Prozess förderlich ist oder ob sie die Qualität sogar einschränkt. Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen generell mit der Formalisierung von Prozessen zu verwechseln, ist ein Missverständnis.

Qualitätsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen bezieht sich zwar auf Fragen der Organisation, aber sie muss sich von Bestimmungen gelungenen Lernens leiten lassen. Wenn wir hier also die Qualitätsthematik von der Seite des Abnehmers her denken, dann müssen wir akzeptieren, dass der *Lernende das Definitionsmonopol* hat. Lernen steht für den Lernenden immer im Zusammenhang der Erweiterung seiner eigenen Handlungsfähigkeit, um gestellten Anforderungen in einem höheren Maße gewachsen zu sein und damit die Verfügung über seine Lebensbedingungen zu erweitern – aus der Sicht des Lernenden ist Lernen ein zweckgebundener, also ein funktional orientierter Vorgang. *Qualität bestimmt sich in dieser Sichtweise daher aus dem Verwendungszusammenhang des Abnehmers.* Letzterer lässt sich in seiner Einschätzung durch Nutzenerwartungen leiten, hat folglich einen funktionalen Zugriff auf den Lernprozess bzw. das erwartete Lernergebnis. Die Güte eines Lernergebnisses ist also eine relative Größe, die sich aus dem Erwartungszusammenhang des Lernenden ableitet. Ein Bildungsabnehmer, der eine Fremdsprache lernen will, um sich im Urlaub seinen Cappuccino in der Landessprache zu bestellen, ist im Zweifel mit „weniger“, besser gesagt mit „anderer“ Qualität zufrieden als ein Bildungsabnehmer, der die Sprache verhandlungssicher für seine Geschäftskontakte braucht. Es geht nämlich gar nicht um „mehr“ oder „weniger“, sondern um adäquate bzw. angemessene Qualität – und die Angemessenheit bestimmt sich vom Lernenden her. (Vgl. Kap. 2.2)

2 Die Notwendigkeit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für die Bildung

2.1 Der bildungswissenschaftliche Hintergrund der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung

Bildung hat Prozess- und Ergebnischarakter: Sie ist der Prozess der Weltaufschließung eines Subjektes mit dem Ziel, seine *Handlungsfähigkeit* als Verfügung über die individuell relevanten gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu erhöhen; und Bildung ist zugleich das Resultat dieses Prozesses im Sinne eines erreichten Niveaus dieser subjektiven Weltaufschließung. Daher integriert eine *gelungene Bildung* immer die Trias der Persönlichkeitsentwicklung eines sich aus Abhängigkeiten emanzipierenden Subjektes, einer sozialen Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge sowie einer sachlich-fachlichen Qualifizierung des Wissens und Könnens. Die Bildung eines Menschen ist im Kern immer Selbst-Bildung; der Weg der Bildung – das Lernen – ist immer selbstgesteuert, denn nur das Subjekt selbst kann ermessen und entscheiden, wann und in welcher Hinsicht die Bewältigung seiner Alltagspraxis durch einen ausgegliederten Lernprozess unterstützt und verbessert werden muss und ob schlussendlich ein Lernerfolg im Sinne einer Erhöhung der individuellen Handlungsfähigkeit stattgefunden hat. Da Bildung allerdings immer sozial vermittelt ist – denn sie bezieht sich auf gesellschaftlich geschaffene, vergegenständlichte Bedeutungsstrukturen und findet in der Regel in Interaktionsverhältnissen statt –, können Bildungsorganisationen den Bildungsprozess der Subjekte unterstützen und optimieren. Was sie nicht können, ist ein Individuum bilden. (Vgl. auch im Folgenden Zech 2004b)

Die *Qualität von Bildung* bezieht sich also sowohl auf das *Lernergebnis* als auch auf den *Lernprozess*. Das Problem ist, dass Lernprozesse und -ergebnisse als Selbstbildung von autonomen Subjekten nicht so einfach von außen objektiv gemessen werden können wie gegenständliche Dinge oder Verfahren. Zur Bestimmung der Güte von Bildung kommen daher Qualitätsverfahren an ihre Grenze, die sich letztendlich aus industriellen Fertigungstechniken ableiten. Hier bedarf es eines Qualitätsmanagements, das sich aus dem Bildungsgedanken heraus begründet.

Die Qualität von Bildung als Einheit aus objektiven Faktoren, intersubjektiven Vereinbarungen sowie subjektiven Vorlieben ist in wesentlichen Teilen eine Vereinbarung der Beteiligten, die sich selbst ihre Maßstäbe setzen. Messbar bzw. objektivierbar sind Dauer, Ausstattungen, Zufriedenheitsaussagen, Testergebnisse etc.; der intersubjektiven Vereinbarung unterliegen z. B. Lehr-/Lernziele und Umgangsformen; subjektive Vorlieben/Funktionalitäten drücken sich darin aus, ob man lieber am Vormittag lernt oder am Abend, ob man etwas besser aufnimmt, wenn man es liest oder wenn man es hört usw. Qualität von Bildung ist ein Gesamturteil, das alle diese Seiten berücksichtigt. Das schlussendliche Qualitätsurteil wird gefällt, wenn es dem Subjekt gelungen ist, das Gelernte in seine Alltagspraxis zu übertragen, damit seine Handlungsfähigkeit zu erweitern und seine Lebensqualität zu verbessern. Dann und nur dann hat Lernen seinen Zweck erfüllt und kann als gelungen bezeichnet werden.

Wenn wir dies voraussetzen, dann müssen wir akzeptieren, dass Lernen von außen nicht instruiert oder gar determiniert werden kann. Von außen kann man Lernen bestenfalls anregen und unterstützen. Damit ist der entscheidende Unterschied zu Fertigungsprozessen bezeichnet. Das Design und die Qualitätssicherung der Prozesskette des Lernens steht in keinem linearen Verhältnis zum Lernerfolg, sondern verbessert lediglich die Bedingungen der Möglichkeit und damit die Wahrscheinlichkeit, dass ein Lernprozess gelingt. Im Wesentlichen wird der Erfolg des Lernens durch die *Motivation des Lernenden* beeinflusst, und diese ist wiederum davon abhängig, 1. ob ein potenzieller Lerner seinen gegenwärtigen Zustand als subjektiv unbefriedigend bewertet, 2. ob er ein Ziel erkennen kann, in dem er eine Verbesserung seiner Situation antizipieren kann, und 3. ob die Mühen und Risiken des Lernprozesses im Verhältnis zum angestrebten Nutzen des Lernergebnisses die Anstrengung wert sind. Fehlt eine der drei Bedingungen, dann kann keine Motivation zustande kommen; Lernen ist dann bestenfalls erzwungen und wird auf unterstem Niveau stattfinden, um die befürchteten Nachteile des Nichtlernens zu vermeiden.

Bildung ist keine Dienstleistung, weil die wesentliche Leistung vom Lernenden selbst erbracht werden muss. Bildung ist nur insofern ein Produkt, als am Ende ein – allerdings immaterielles – Resultat entstanden ist, das in einer Erweiterung des Wissens und Könnens des Lernsubjektes besteht. Am ehesten kann man Bildung noch mit der Kategorie des Erfahrungsgutes bezeichnen, denn Bildung ist ein Reflexionsergebnis. Die Qualität von Bildung wird daher auch nicht durch formalisierte Standardisierungen gesteigert, sondern durch Steigerung des Reflexionsniveaus.

Dies ist der bildungswissenschaftliche Hintergrund der Lernerorientierten Qualitätstestierung für Bildungsorganisationen. Er ist in der Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen vorauszusetzen und zu berücksichtigen. Qualitätsmanagementmodelle, die diese bildungswissenschaftlichen Voraussetzungen nicht in ihrem Verfahren berücksichtigen, sind nicht geeignet, die Qualität der Bedingungen des Sich-Bildens

nachhaltig zu verbessern. Qualitätsmanagement von Bildungsorganisationen muss daher eine „gefüllte“ Vorstellung gelungenen Lernens haben, um ihre Unterstützungsprozesse daraufhin ausrichten zu können.

2.2 Was ist und woran „bemisst“ sich gelungenes Lernen?

Die Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen ist als Grundbedürfnis des Menschen zu verstehen. Niemand lebt freiwillig unter Verhältnissen, die er nicht beeinflussen kann. Daher bestimmt Holzkamp (vgl. 1983, S. 243) *Handlungsfähigkeit* als das *erste* menschliche Lebensbedürfnis. Damit ist Lernen immer vor dem Hintergrund einer spezifischen Lebenssituation eines besonderen Individuums zu sehen. Wenn ein Subjekt in seinem alltäglichen Handeln eingeschränkt ist, aber annehmen kann, durch einen Lernprozess die Handlungseinschränkung aufheben zu können, ist Lernen aus seiner subjektiven Sicht begründet. Lernen entsteht damit als ein intentionaler Prozess aus einer konkreten, subjektiv relevanten Handlungssituation im Kontext objektiver gesellschaftlicher Lebensbedingungen. (Vgl. Holzkamp 1993)

Lernen ist ein aktiver Prozess, der nur vom Lernenden selbst hergestellt werden kann und der nur aus seiner subjektiven Perspektive zu verstehen ist. Lernen ist stets von der Absicht getragen, die eigene Handlungsfähigkeit gegenüber den Bedingungen der objektiv gegebenen Welt zu verbessern. Lernen hat also allgemein gesprochen das Ziel, über die Aneignung eines Lerngegenstands die eigene Lebenssituation qualitativ zu verbessern. Welche Lerngegenstände für das Subjekt bedeutsam sind und welche Aspekte des Lerngegenstands als lernenswert hervortreten, ist abhängig von der jeweiligen subjektiven Lebenssituation und den konkreten Handlungs Herausforderungen, denen sich das Subjekt gegenüber sieht.

Lernen beginnt, wenn ein Individuum sein Handeln aussetzt, um in eine distanzierte, reflexive Haltung gegenüber der aufgetretenen Handlungsbehinderung einzutreten und Lösungsmöglichkeiten durch Lernmöglichkeiten herauszufinden. Die Motivation zum Lernen resultiert aus dem Alltagshandeln der Subjekte. Im Verhältnis zu der alltäglichen Bezugshandlung wird dann eine Lernschleife eingelegt. Die Bewältigung der alltäglichen Bezugshandlung bleibt aber entscheidend. *Gelungenes Lernen* bemisst sich deshalb grundsätzlich daran, inwieweit nach Abschluss der Lernhandlung die ursprüngliche Handlungsbehinderung überwunden werden kann, das Subjekt also eine erweiterte Handlungsfähigkeit gewonnen und seine Lebensqualität verbessert hat (vgl. Kap. 4.5).

Lernen entfaltet sich als psychische Aktivität des zunehmend „tieferen“ Eindringens in den jeweiligen Lerngegenstand, der anfangs nur unmittelbar und oberflächlich zugänglich ist. Über die Lerngegenstände eignen sich die Lernenden die darin enthalte-

nen allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen an. Somit integrieren die Subjekte sich durch Lernen sowohl inhaltlich als auch sozial in die sie umgebende gesellschaftliche Welt.

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 des psychischen Systems* kann deshalb nur in der Operationsform des Systems – also in Gedankenprozessen – erfolgen. Die psychischen Gedankenoperationen verlaufen beim Lernen (vgl. Ehses, Zech 2001, S. 17 f.):

- 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.

Die genannten Prozesse können als *Dimensionen gelungenen Lernens* angesehen werden.



Grafik 5: Dimensionen gelungenen Lernens

Darüber hinaus konnten wir in einer qualitativen Untersuchung von aus der Subjektivperspektive als gelungen bezeichneten Lernprozessen folgende *Aspekte gelungenen Lernens* rekonstruieren (vgl. Stöcker 2004):

- *intellektuell-rationale Aspekte*, wie Klarheit der Lehr- und Lernziele und Zugewinn an Wissen,
- *soziale Aspekte*, wie Unterstützung durch andere und Verbesserung des eigenen Kommunikationsverhaltens,
- *emotional-motivationale Aspekte*, wie Weckung neuer Lernbedürfnisse und Selbstdisziplin bei „Durststrecken“ im Lernprozess,
- *organisatorisch-technische Aspekte*, wie Planungskompetenzen zur Strukturierung des Lernprozesses und Verfügbarkeit von Lerntechniken.

Durch Lernen geschieht prinzipiell immer zweierlei: Der Lernende vertieft und erweitert sein Wissen über und seine Fähigkeiten in Bezug auf einen bestimmten Lerngegenstand und vergrößert damit zugleich den Horizont seines Nicht-Wissens. Wer nichts gelernt hat und wenig weiß, weiß meist auch nicht, was er wissen/lernen könnte. Wer viel gelernt hat und weiß, überschaut damit auch den Bereich besser, den man auch noch wissen/lernen könnte. Durch Lernen wachsen also Wissen und Nicht-Wissen gleichermaßen.

Die Rede ist hier – dies ist bereits deutlich geworden – vom intentionalen Lernen bzw. vom Lernen in seiner menschlichen Spezifik. Sogenanntes *informelles Lernen* oder – um es mit Holzkamp zu formulieren – das inzidentelle Lernen oder Mitlernen ist im engeren Sinne gar kein Lernen. „Mitlernen begleitet nämlich mehr oder weniger *jeden* Handlungsvollzug und ist demnach auch bei jeder Handlungsproblematik auf die eine oder andere Weise involviert.“ (Holzkamp 1993, S. 183) Mitlernen ist daher auch gar kein Lernen auf menschlichem Entwicklungsniveau. Auch eine junge Katze lernt beim Spielen mit dem Wollknäuel das Mäusefangen, ohne es intendiert zu haben. Lernen in menschlicher Spezifik kann nur bewusstes, subjektiv begründetes Lernen sein. Informelles Lernen sollte daher besser als ein Sich-Entwickeln bezeichnet werden, denn im Prozess alltäglichen Bewältigungshandelns wachsen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einfach mit, ohne dass dies vom Subjekt geplant oder als eine bewusste Lernhandlung ausgegliedert ist.

Woran „bemisst“ sich nun ein *Lernerfolg*? Jegliche Bewertung verweist explizit oder implizit auf Unterschiede. Die Bezeichnung von etwas als groß, schön, viel etc. ergibt keinen Sinn, wenn der Bewertende nicht eine Unterscheidung „mitlaufen“ lässt zu etwas, das kleiner, hässlicher oder weniger etc. ist. Lernerfolge sind grundsätzlich immer erkennbar über Rückspiegelungsprozesse gegenständlicher oder interpersoneller Art. Ich kann erkennen, dass mein Englisch Fortschritte gemacht hat, wenn der englische Text mir jetzt verständlich ist oder mein Gesprächspartner versteht, was ich ihm sagen will. In dieser Bewertungsform von Lernerfolg steckt wieder eine Unterscheidung, und

zwar die von vorher/nachher. Eine zweite Variante zur Bewertung meines Lernerfolges steckt im Vergleich zu einem definierten Endzustand. Ich kann den Fortschritt meines Klavierspiels daran erkennen, wenn es mir gelingt, das Stück jetzt genauso zu spielen wie mein Klavierlehrer und er mich deswegen lobt.

Lernen wurde oben in seiner menschlichen Spezifik als eine bewusste, aus der Alltagsbewältigung ausgegliederte Handlungsform gekennzeichnet, über die ein Subjekt die Erhöhung seiner Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen anstrebt. Diese subjektwissenschaftliche Definition impliziert, dass Lernerfolg in letzter Konsequenz auch nur vom lernenden Subjekt bewertet werden kann.

Generell ließe sich also formulieren: Ich stecke mir ein definiertes Ziel und bemesse meine Lernfortschritte über Vorher/Nachher-Bewertungen auf meinem Weg dorthin. Diese Aussage setzt allerdings voraus, dass der Lernende a) eine Lernfrage hat, deren Beantwortung einen subjektiv als ungenügend bewerteten Ausgangszustand überwinden soll, b) ein Ziel oder einen Zustand antizipieren kann, das er bzw. den er durch Lernen erreichen möchte und c) die zur Zielerreichung nötigen Mittel und Wege zur Verfügung hat.

Nun ist es nicht völlig ausgeschlossen, dass Lernerfolg auch aus einer Beobachterposition wahrnehmbar ist und entsprechend bewertet/evaluiert werden kann. Leicht ist diese externe Evaluation für meinen englischen Gesprächspartner, der meine Fähigkeiten vom Vorjahr noch in Erinnerung hat und daher meine heutigen Fähigkeiten über diesen Vergleich beurteilen kann. Ebenso leicht ist es für meinen Klavierlehrer, meine Fortschritte zu würdigen. Auch hier finden wieder Unterschiedsbezeichnungen im Modus eines Vorher/Nachher statt. Für *Evaluationen von Lernerfolg* müssen also zwingend zwei „Messzeitpunkte“ gegeben sein. Weiterhin ist es erforderlich, dass Indikatoren gefunden werden, die den subjektiven Lernfortschritt von einer Außenperspektive sichtbar machen bzw. erkennen lassen. Jede „Bemessung“ von Lernerfolg setzt aber notwendig eine gefüllte Vorstellung voraus, wann ein Lernprozess als gelungen bezeichnet werden kann. Deshalb kann in letzter Instanz auch nur das lernende Individuum diese Bewertung vornehmen, weil seine Lerngründe allemal subjektiver Natur waren und es nur selbst ermesen kann, ob die angestrebten Lernziele zufriedenstellend erreicht wurden.

Wir reden bei LQW allerdings nicht von einer Definition erfolgreichen Lernens, sondern von einer Definition gelungenen Lernens. Worin besteht hier der Unterschied bzw. was hat es mit dem Gelungenen auf sich? Wenn wir uns dieser Frage zunächst einmal von der Wortbedeutung nähern, wird schon einiges klar. Das Herkunftswörterbuch des Duden erklärt *Erfolg* als das Hinterher, den Ausgang, die Wirkung, die Folge von Etwas. Erfolg ist ein Ergebnis, eine Konsequenz – vielleicht das Ergebnis von Folgsamkeit, was auch nicht gerade selten ist in der Pädagogik. Als Verb „erfolgen“ bedeutet es erreichen, erlangen. Man hat es geschafft! *Gelingen* hingegen bedeutet glücken, gedeihen, ursprünglich auch leicht und schnell vonstatten gehen, in leicht vollzogener

Bewegung, im „flow“. Gelingendes fließt; Gelungenes hat sich erfüllt, hat sein Ziel erreicht, ist voll geworden. Man ist erfüllt!

Auch die Konnotationen der Begriffe sind bezeichnend. Ein *erfolgreiches* Leben verweist auf Reichtum, Einfluss und Macht. Es schwingt viel Äußerliches mit, Status, Material, Reputation. Beim *gelungenen* Leben schwingt eher Innerliches mit, Zufriedenheit, Frieden, Gelassenheit, Erfüllung – ein Mensch hat sein Glück gefunden, er ist mit sich eins, im Einklang mit seiner Welt.

So wie beim Leben ist es auch beim Lernen. Jemand hat die Prüfung erfolgreich bestanden; das ist gut. Aber war sein Lernen auch gelungen? Die Kategorie „erfolgreich“ fokussiert auf das Ergebnis und misst hinterher, meist äußerlich bzw. von außen. Die Kategorie „gelungen“ kann sowohl ein Werkstück (das Produkt) als auch die Arbeit daran (den Prozess) bezeichnen; und sie misst von innen entweder aus der Stimmigkeit der Sache selbst oder aus dem Fluss des Tuns, in jedem Fall aus der Perspektive des betroffenen Subjektes.

Wer Erfolg will, ist zum Verzicht bereit, leistet Aufschub, stellt anderes zurück – das muss nicht schlecht sein, kann sich lohnen, und wird oft belohnt. Wer das Gelingen anstrebt, bleibt mit seinem Selbst dabei, verleugnet sich nicht, sondern sucht sich. Ob er belohnt wird, ist nicht die Frage. Der Lohn steckt in der Sache selbst, im Tun, im Finden, im Ankommen. Ein erfolgreiches Lernen hat in der Regel die fremdgesetzten Ziele der pädagogischen Karrieren erreicht. *Ein gelungenes Lernen ist ein Lernen, das der Lernende selbst wertschätzt, für gut befindet, das ihm kostbar ist!* Gelungenes Lernen ist qualitativ hochwertiges Lernen.

Über das Lernen hinaus ist die Kategorie des Gelungenen ins gesamte menschliche Tun eingebaut. Wir kommen irgendwohin, zu einer Veranstaltung, Verabredung, Vorladung, in ein Unternehmen, Geschäft, eine Arztpraxis etc. – und nach kurzer Zeit spüren wir, ob die Situation mit uns im Einklang ist. (Qualität bedeutet übrigens auch: Klangfarbe eines Tons, eines Vokals usw.) Der Mensch hat einen zuverlässigen „Evaluationsseismographen“ in sich, der ihm signalisiert, ob das, was passiert, gut für ihn ist. Die neuere Intuitionsforschung bestätigt, dass diesem Gefühl zu trauen ist, oft mehr als dem Verstand, der sich auch viel einreden kann (vgl. Damasio 2004). Das Gefühl des Gelungenen (oder Misslungenen) lässt sich nur schwer betrügen. Trotzdem ist das Gelungene nicht bloß eine Empfindungskategorie, sondern lässt über beobachtbare Merkmale intersubjektiv kommunizieren und objektivieren.

2.3 Organisationales Lernen und externe Qualitätsevaluation

Bisher war nur vom individuellen Lernen der Subjekte die Rede. Das Lernen von Organisationen ist zwar etwas anderes, es ist aber strukturell vergleichbar. Denn abstrakt betrachtet ist Lernen immer *Strukturänderung*: Bei Subjekten ändern sich über

Lernen psychische Strukturen und Handlungsstrukturen; beim Organisationslernen ändern sich Organisationsstrukturen. Deshalb darf organisationales Lernen auch nicht mit dem Lernen der Beschäftigten der Organisation verwechselt werden. Wenn sich deren Lernen nicht in veränderten Unternehmensstrukturen und veränderten Kommunikationsregeln niederschlägt, ist es für die Menschen möglicherweise erfreulich, für die Organisationen aber unerheblich. Von einer lernenden Organisation kann sogar erst dann gesprochen werden, wenn das Lernen auf Dauer gestellt wurde. (Vgl. Kap. 3.3)

Eine wesentliche Bedeutung für *organisationales Lernen* ist die Fähigkeit, sich selbst aus der Perspektive seiner Umwelt beobachten zu können und daraus systematisch Konsequenzen für die Organisations-, respektive Qualitätsentwicklung abzuleiten. Nicht nur bei Subjekten, sondern *auch bei Organisationen besteht Lernen also in einer Steigerung des Reflexionsniveaus*. In diesem Sinne versteht sich Lernerorientierte Qualitätsentwicklung als Einübung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Bildungsorganisationen durch Perspektivwechsel auf den Standpunkt der Lernenden. Das LQW-Modell will deshalb auch keine Zustände festschreiben oder Prozesse standardisieren, sondern organisationales Lernen durch Erhöhung von *Reflexionsfähigkeit* unterstützen. Aus diesem Grund ist LQW vor allem ein Entwicklungs-, und nicht nur ein Prüfverfahren. Es geht bei der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung im Wesentlichen darum, die Bildungseinrichtungen auf ihrem Weg zur lernenden Organisationen zu fördern.

Beim organisationalen Lernen wiederholt sich die oben erläuterte Sachlage, dass es von außen nicht instruiert werden kann, sondern von den Einrichtungen motiviert selbst gesteuert und vollzogen werden muss. Dafür allerdings will das Lernerorientierte Qualitätsentwicklungsmodell Hilfestellung bieten, indem es Qualitätsbereiche vorgibt, die als Lernkorridore betrachtet werden können. In diesen Qualitätsbereichen werden Anforderungen formuliert, die als Indikatoren zur „Bemessung“ eines zu erreichenden Entwicklungsniveaus dienen. Diese Anforderungen müssen allerdings in einer selbstbestimmten Weise inhaltlich ausgefüllt und konkretisiert werden (vgl. Kap. 4.6).

Die Qualitätsbereiche (vgl. Kap. 2.5) mit ihren jeweiligen Anforderungen werden zunächst von den Einrichtungen genutzt, um zu Beginn des Prozesses eine *Selbstevaluation* vorzunehmen und sich in einer bestandsaufnehmenden Stärken/Schwächen-Analyse selbst zu beschreiben und zu bewerten. Dies ist gewissermaßen der erste „Messzeitpunkt“. Auf der Basis der Bestandsaufnahme planen die Organisationen dann ihre Qualitätsentwicklung, die mit ihren Ergebnissen am Ende in einem Selbstreport beschrieben wird. Mit diesem haben die Organisationen die Möglichkeit, ihren eigenen Lernfortschritt zu bewerten, denn auch beim organisationalen Lernen ist die Erhöhung der Handlungsfähigkeit gegenüber den Umweltanforderungen das Letzt-kriterium der Qualitätsbewertung.

Der Selbstreport wird dann von qualifizierten Gutachterinnen und Gutachtern bewertet und kommentiert. Diese vertreten die Umwelt der Organisation, indem sie deren Selbstbeschreibung aus ihrer Perspektive wiederbeschreiben und damit ihre Sicht in die Organisation rückkoppeln. Diese schriftliche und bei der Visitation auch diskursive Rückkoppelung der Umweltwahrnehmung an die Organisation führt zu den spannendsten Diskussionen und steigert die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Bildungseinrichtungen. *Selbstbewertung* und *externe Evaluation* treten hier in ein dialogisches Verhältnis. Bezugspunkt der Diskussionen bleibt die begründete Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für die Lernenden und das Lernen der Organisation selbst. (Vgl. Kap. 3.6)

2.4 Die Notwendigkeit der Lernerorientierung im Qualitätsmanagement von Bildungsorganisationen

Die Besonderheit der lernerorientierten Qualitätsentwicklung und -testierung besteht in der Fokussierung des gesamten Qualitätsmanagements auf den gelungenen Lernprozess; dies konkretisiert sich insbesondere in der vorrangigen Definition gelungenen Lernens und der nachfolgenden Ausrichtung aller Qualitätsanstrengungen auf dieses Ziel.

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung ergibt nur Sinn, wenn am Ende der Lernprozess verbessert und der Lernerfolg erhöht werden. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der in den Bildungsorganisationen Beschäftigten ist zwar ebenfalls ein Ziel; allerdings steht dies in einem Um-zu-Verhältnis zu Ersterem. Als alleiniges Ziel ist sie nicht ausreichend.

Nun haben aber die organisatorischen, infrastrukturellen und personellen Bedingungen nur einen sehr vermittelten Einfluss auf die Qualität von Lernprozess und Lernerfolg, eben weil sich die selbstgesteuerte Lernaktivität autonomer Subjekte nicht determinieren lässt. Hier liegt die Paradoxie der organisationalen Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (vgl. Kap. 3.1 und 3.2).

Dennoch kann die Perspektive auf den Lernenden nicht aufgegeben werden, ohne den Sinn pädagogisch inspirierter Qualitätsentwicklung zu untergraben. Die Auflösung der Paradoxie wird im lernerorientierten Qualitätsmodell folgendermaßen versucht: Jede Bildungsorganisation erarbeitet für sich – als Teil ihres Leitbildes – eine *Definition gelungenen Lernens*, in der sie festlegt, was im optimalen Fall des Lernprozesses von den Lernenden erreicht wurde. Diese Definition ist keine Orientierung an realen Teilnehmenden und dem tatsächlich ablaufenden Lerngeschehen, sondern eine idealtypische Konstruktion des besten denkbaren Falles. Sie ist eine Selbstauskunft der Einrichtung über das, was sie als Lehrziel anstrebt. Die Definition gelungenen Lernens drückt das *pädagogische Selbstverständnis* der Organisation aus, das sie nur durch einen gedanklichen Perspektivenwechsel auf den Standpunkt des idealen Lernenden entwickeln

kann. Die Definition ist allerdings nicht mit der tatsächlichen Sichtweise der realen Lernenden zu verwechseln. Der „Lerner“ ist hier kein empirisches Individuum, sondern ein „Reflexionsmedium“ der begründeten Organisation der Lernbedingungen durch die Bildungseinrichtungen (vgl. Ehses, Zech 2001, S. 25 f.). Die Definition gelungenen Lernens ist kein praktisches Lehrziel, sondern – im Kant’schen Sinne – eine *regulierende Idee*, die der Praxis eine Richtung gibt. Denn nur durch die regulierende Idee geht Theorie in die Praxis über; Ideen regulieren daher nicht nur die Erkenntnis, sondern auch das Verhalten (vgl. Kant 1974, S. 330 f.). Die realisierte Bildungspraxis ist notwendig unvollkommen; deren Evaluation setzt aber zwingend eine Idee dessen voraus, was als gelungen gelten kann. Die Definition gelungenen Lernens ist das „hinter“ der Praxis liegende, diese begründende Paradigma – sowohl notwendig, um die eigene Praxis zu planen, als auch, um sie zu bewerten.

Die Definition gelungenen Lernens wird zum einen gegenüber den realen und potenziellen Kunden als „Leistungsversprechen“ kommuniziert. Diese haben dadurch die Möglichkeit, das grundlegende Lehrziel der Weiterbildungsorganisation mit ihren eigenen Lernzielen abzugleichen und somit eine weitere Entscheidungsgrundlage, ob sie ein durch eine bestimmte Einrichtung unterbreitetes Angebot annehmen wollen.

Zum anderen – und dies ist noch wichtiger – dient die Definition gelungenen Lernens als praxisleitendes pädagogisches Selbstverständnis der Organisation, als regulierende Idee sowohl ihrer alltäglichen Bildungsarbeit als auch ihrer Qualitätsentwicklung. Die Definition gelungenen Lernens ist der „rote Faden“, an dem die Organisation ihr Handeln ausrichten kann. Sie muss daher z. B. auch die Aktivitäten innerhalb der obligatorischen Qualitätsbereiche explizit begründend auf die Definition gelungenen Lernens rückbeziehen. (Vgl. Kap. 4.5)

Die Bedeutung der Definition gelungenen Lernens für den pädagogischen Arbeits- und Entwicklungsprozess ist also nicht zu unterschätzen. Die Praxis zeigt, dass – dort wo dieser Gedanke begriffen und realisiert wird – das *pädagogische Selbstverständnis* der Bildungsorganisationen expliziter wird und ein Maßstab für Entscheidungen im Qualitätsprozess entsteht. Dort, wo dies nicht gelingt, bleibt ihre regulierende Funktion aus und das Qualitätsmanagement wird um seinen identitätsstiftenden Kern gebracht. (Vgl. Zech, Braucks 2004, S. 19 f.) Der Erarbeitungsprozess sollte daher auch nicht als „Pflichtübung“ oder als reine „Pädagogendiskussion“ stattfinden, sondern genau wie bei der Erarbeitung des Leitbildes – dessen Teil die Definition ja ist – alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbeziehen. Nur die Einigung auf ein *gemeinsames pädagogisches Zielverständnis* führt dazu, dass sich alle an ihrem jeweiligen Platz mit ihrer spezifischen Aufgabe diesem Gesamtziel verpflichtet fühlen und den entsprechenden Teil zur Produktion der pädagogischen Gesamtleistung der Organisation beitragen. (Vgl. Kap. 8)

2.5 Aufbau von LQW und Begründung der Qualitätsbereiche

LQW ist logisch nicht linear, sondern in konzentrischen Ringen aufgebaut. Kern des Qualitätsmanagements ist das Leitbild mit der Definition gelungenen Lernens. Darum herum angeordnet sind die organisatorischen Ermöglichungsbedingungen von Lernen in der Reihenfolge der Nähe zum unmittelbaren Lerngeschehen: die Qualität des Lehrens, die Qualität der Lerninfrastruktur und die Qualität der organisationalen Prozesse. Sie bilden die *Kontexte des Lernens*.



Grafik 6: Die Kontexte des Lernens

Diese vier logischen „Qualitätsringe“ werden operationalisiert in zu bearbeitenden Qualitätsbereichen, die sich jeweils einem oder ggf. mehreren dieser Ringe zuordnen lassen. Dadurch, dass sich alle Anforderungen der Qualitätsbereiche 2–11 auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens (QB 1) begründend beziehen müssen, wird sichergestellt, dass das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens als „roter Faden“ die Praxis der Qualitätsentwicklung durchziehen.

Die Reihenfolge der Qualitätsbereiche orientiert sich an dem „Produktionsprozess“ von Bildungsangeboten, der mit einer Selbstklärung und einer Bedarfserschließung beginnt, die Prozesse der „Herstellung“ systematisiert, den Lehr-Lern-Prozess schließlich durchführt und evaluiert. Daran schließen sich die Bereiche der Organisation der Rahmenbedingungen wie Führung, Personal, Controlling und Kundenkommunikation an. Am Ende steht dann die Aufstellung der strategischen Entwicklungsziele für die Zukunftsgestaltung der Bildungsorganisation. Folgende *Qualitätsbereiche* wurden aus folgenden Gründen in das LQW-Modell aufgenommen:

Das *Leitbild* (QB 1) ist die Selbstbeschreibung einer Bildungsorganisation; es enthält Aussagen zu Identität und Auftrag, Werten, Kunden, Fähigkeiten, Zielen, Leistungen,

Ressourcen. Das Leitbild bildet den handlungsleitenden Rahmen und ist deshalb die erste Station des Qualitätsverfahrens. Im Leitbild verankert ist das Selbstverständnis von gelungenem Lernen. Ohne eine solche Selbstverständigung über das, was gelungenes Lernen auszeichnet, gibt es keinen „roten Faden“ für die Qualitätsentwicklung im Sinne des Modells.

Im Qualitätsbereich *Bedarfserschließung* (QB 2) geht es um die Anwendung geeigneter Verfahren und Instrumente, um gesellschaftliche Bedarfe (z. B. in der Region) sowie individuelle Bildungsbedürfnisse zu erheben. Nur auf der Basis gezielter Bedarfser-schließungen bei den individuellen und institutionellen Kunden kann die Einrichtung ihre Bildungsangebote zeitnah auf eine sich wandelnde Klientel und eine sich verändernde gesellschaftliche Umwelt abstimmen. Das Analysieren gesellschaftlicher Entwicklungstrends gehört zur Bedarfserschließung.

Als *Schlüsselprozesse* (QB 3) werden diejenigen Prozesse definiert und geklärt, die zur Erbringung der für die jeweilige Bildungsorganisation wichtigen Kernleistungen führen. Hier soll das kooperative Handeln innerhalb der Einrichtung untersucht und gegebenenfalls verbessert werden. Wichtig ist nicht allein die Standardisierung von zentralen Prozessen, sondern vor allem die Begründung, welches überhaupt die Schlüsselprozesse der jeweiligen Organisation sind.

Der *Lehr-Lern-Prozess* (QB 4) wird gesondert untersucht. Dieser Qualitätsbereich widmet sich den fachlichen, didaktisch-methodischen, sozialen, personalen und beraterischen Kompetenzen des pädagogischen Personals sowie den Inhalten, Zielen und Formen des Lernens. Systematische Fortbildungsplanung für die Lehrenden ist Teil dieses Qualitätsbereichs. Nur gut qualifizierte Lehrende können anregende Lernanreize und Lernbedingungen schaffen und Lernen optimal unterstützen.

Ohne Rückmeldungen kann keine Bildungsorganisation empirische Aussagen über den Erfolg der geleisteten Arbeit treffen. *Evaluation der Bildungsprozesse* (QB 5) bedeutet, dass die durchgeführte Bildungsarbeit von der Einrichtung mit geeigneten Instrumenten geprüft und bewertet wird. Hierzu werden im Hinblick auf die Mitarbeiterleistung gezielt Rückmeldungen organisiert über den Lernprozess, den Lernerfolg, die Zufriedenheit der Teilnehmenden und Auftraggeber sowie die Realisierung des eigenen institutionellen Anspruchs.

Da das gesamte Lernumfeld sich auf Beförderung oder eben auch Behinderung von Lernprozessen auswirkt, wird die *Infrastruktur* (QB 6) untersucht. Sie umfasst dabei sämtliche räumliche, zeitliche, ausstattungstechnische, materiale und mediale Bedingungen des unmittelbaren Lernumfeldes bis hin zu den Unterkunfts- und Verpflegungsbedingungen bei entsprechenden Bildungsstätten. Zur Infrastruktur gehören ebenfalls die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten, die maßgeblich die Qualität von Arbeit beeinflussen.

Jede Organisation braucht *Führung* (QB 7). Führung umfasst alle Steuerungen von Prozessen und ist eine Funktion zur Koordination von Arbeitshandeln, die auf unterschiedlichen Ebenen wahrgenommen wird. In diesem Qualitätsbereich wird untersucht, wie Führung die Kooperation zur Erbringung der Organisationsleistung befördert. Führung beschränkt sich also nicht nur auf die Leitungspositionen, wenngleich Führungskräfte eine herausragende Führungsverantwortung haben.

Der Bereich *Personal* (QB 8) fragt nach den Maßnahmen in Personalplanung, Personaleinsatz und Personalentwicklung, weil erwiesenermaßen dauerhaft hochqualitative Arbeit nur von zufriedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geleistet werden kann. Aufgabenprofile der unterschiedlichen Stellen und Kompetenzprofile der Mitarbeitenden sind hier zu erstellen; die Fähigkeiten der Beschäftigten sind entsprechend den Organisationszielen weiterzuentwickeln.

Soll die Erbringung der Organisationsleistungen und die Qualitätsentwicklung nicht immer wieder Zufälligkeiten unterworfen werden – was mit der Verschwendung von Zeit und Arbeitskraft einhergeht –, ist die gezielte Steuerung der Organisation unerlässlich. *Controlling* (QB 9) umfasst sämtliche Maßnahmen, die dazu dienen, den Grad der Erreichung der selbst gesetzten Ziele zu überprüfen und auf dieser Grundlage Steuerungsentscheidungen zu treffen. Hierbei ist auch regelmäßig die Wirtschaftlichkeit der Arbeit zu prüfen.

Bildungsorganisationen werden von außen, von ihren Kunden wahrgenommen und bewertet. Der Bereich *Kundenkommunikation* (QB 10) fragt daher danach, wie die Organisationen ihre Leistungsangebote und Geschäftsbedingungen im Sinne ihrer Kunden gestalten und kommunizieren und wie sie ihre entsprechenden Verfahrensabläufe im Hinblick auf die Kundenbedürfnisse ausrichten.

Zum Abschluss des Qualitätsentwicklungs- und -testierungsprozesses wird ein Blick in die Zukunft geworfen: Als lernende Organisation muss die Bildungseinrichtung den Willen zur weiteren Entwicklung dokumentieren und sich dabei mit der Formulierung von Zielen eine Richtung geben. *Strategische Entwicklungsziele* (QB 11) sind die längerfristigen und umfassenden Ziele der Organisation, die bestimmen, wo sie in einem definierten Zeitraum in Bezug auf ihre erwartete zukünftige Umwelt stehen will. Diese Ziele basieren auf dem Leitbild sowie der internen und externen Evaluation der Organisation, also auf Selbstreport und Gutachten.

In allen diesen Qualitätsbereichen sind die Stärken und Schwächen der jeweiligen Organisation anhand definierter *Anforderungen* zu erheben, zu bewerten; ggf. sind Verbesserungsmaßnahmen zu planen, durchzuführen und in ihrem Erfolg intern zu evaluieren. Das Besondere der Anforderungen des Lernerorientierten Qualitätsmodells ist allerdings, dass keine gleichen und allgemein verbindlichen inhaltlichen Standards

für alle Bildungseinrichtungen vorgegeben werden, sondern dass jede einzelne Organisation allgemein gehaltene Rahmenanforderungen inhaltlich selbst ausfüllen muss (vgl. Kap. 4.6). Qualität in der Bildung kann nicht durch eine formalisierte Erfüllung und Abarbeitung extern vorgegebener Setzungen gesteigert werden, sondern nur durch die Steigerung des kollektiven Reflexionsniveaus der Organisationen, indem sie begründet das tun, was zu ihren jeweils besonderen Bedingungen und Anforderungen passt. Selbstreflexion und Selbstbestimmung sind dabei zwei Seiten derselben Medaille (vgl. Zech 2004a).

Der gesamte Qualitätsentwicklungsprozess wird von den Bildungsorganisationen in einem zu erstellenden Selbstreport dokumentiert. Der Selbstreport muss spätestens 13 Monate nach der Anmeldung zur Testierung abgegeben werden und selbsterklärende Aussagen zu allen Anforderungen aller elf Qualitätsbereiche enthalten. Das von zwei durch die Testierungsstelle ArtSet benannten Gutachtern erstellte Gutachten prüft die Erfüllung der Anforderungen und enthält einen ausführlichen Kommentar- und Empfehlungsteil mit Anregungen zur weiteren Qualitätsentwicklung. Auf einer Visitation vor Ort werden Nachweise zu den im Selbstreport gemachten Aussagen geprüft und das Gutachten wird mit den Beschäftigten der Einrichtung diskutiert. Gerade diese schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen von Externen enthalten Anstöße und Chancen für weiteres Lernen der Organisation. Auf einem Abschlussworkshop wird der gesamte Qualitätsprozess bilanziert. Die strategischen Entwicklungsziele, die die Organisation aufgestellt hat, werden vereinbart, um die Entwicklungspotenziale der Einrichtung zu konkretisieren und den nächsten Qualitätskreislauf bis zur Retestierung zu starten. (Vgl. Kap. 4.8, 4.9, 4.10 und 6)



Grafik 7: Der Qualitätsentwicklungs- und -testierungsprozess

Das für eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung von der ArtSet Qualitätstestierung GmbH ausgestellte, durch Bund und Länder anerkannte Testat würdigt die Arbeit der Bildungseinrichtungen, aber es bildet nur einen relativen Abschluss, denn die Qualitätsentwicklung geht auch danach weiter. Mit den strategischen Entwicklungszielen hat die Organisation bereits die Meilensteine für die nächste Entwicklungsetappe aufgestellt. Das Erreichen der strategischen Ziele zählt bei der Retestierung zu den Prüfgrundlagen, von denen nur gut begründet abgewichen werden darf. Durch diesen kontinuierlichen Qualitätskreislauf macht sich die Bildungseinrichtung auf den Weg zur lernenden Organisation.

2.6 Qualität als Kunst

Die Lernerorientierte Qualitätstestierung ist in vieler Hinsicht ein Qualitätsmanagement und ein Zertifizierungsverfahren wie andere auch. Neben dem zentralen inhaltlichen Alleinstellungsmerkmal der Lernerorientierung gibt es aber noch eine zweite Besonderheit des Ansatzes, die LQW von anderen Verfahren abhebt: seine Kombination mit *Kunst*.

Was aber hat Qualität in der Weiterbildung mit Kunst zu tun? Qualität ist immer eine Kombination aus objektiv messbaren Faktoren, intersubjektiv vereinbarten Maßstäben und subjektiven Vorlieben. Qualität in der Weiterbildung weist – wie Pädagogik im Allgemeinen – über technologisierbare Aspekte hinaus und umschließt ein Handeln, das als Kontingenzmanagement hervortritt. Die Qualität des Pädagogischen bemisst sich also auch an einer Handlungsfähigkeit, die in der Lage ist, mit Situationen der Unbestimmtheit und der Unvorhersehbarkeit gestaltend, also formgebend umzugehen. Das Paradigma eines solchen Handelns ist die Kunst. *Pädagogische Professionalität ist der Kunst verwandt.*

Nicht zufällig hat ArtSet deshalb nach einem künstlerischen Ausdruck für sein Qualitätsmanagement gesucht. ArtSet als sozialwissenschaftliches Forschungs-, Bildungs- und Beratungsunternehmen hat schon immer versucht, die Grenze zwischen Wissenschaft und Kunst fruchtbar für beide Seiten zu überschreiten – sei es durch Kunstaussstellungen, die Herausgabe von Kunstkatalogen, die Integration von künstlerisch-ästhetischen Verfahren in die Bildungs- und Beratungsarbeit oder durch Forschungsprojekte, die den wechselseitigen Übergang von Wissenschaft und Kunst direkt zum Gegenstand hatten. Schon der Name ArtSet steht für den Anspruch, auf kunstvolle Art und Weise an die Lösung der gestellten Aufgaben heranzugehen.

Eine zufällige Begegnung mit dem Maler und Keramiker Guido Kratz brachte die Chance, den genannten Anspruch auch bei der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung zu realisieren. Auf einer seiner Ausstellungen im Frühjahr 2000 – zur Zeit der

vorbereitenden Arbeiten zum LQW-Projekt – präsentierte Guido Kratz erstmalig ein Werk, das er *Netzwerkbild* nannte – eine 2x4 Meter große bemalte Wandkeramik, die aus 70 Fliesen bestand.

Ein Netzwerkbild besteht aus einer Vielzahl von Einzelfliesen, ähnlich einem Puzzle. Aber es gibt einen Unterschied: Wenn man die einzelnen Fliesen betrachtet, erkennt man, dass jede Fliese wieder ein eigenständiges Motiv ergibt. Das Einzelne bleibt eigenständig, verbindet sich aber mit weiteren Einzelnen zu einer neuen emergenten Struktur.

Die Begegnung mit Guido Kratz blieb nicht ohne Folgen. Zwei unterschiedliche Versuche, einem gleichen Gedanken Gestalt zu geben, konnten sich verbinden. Bereits die erste Version von LQW, die im Jahr 2001 publiziert wurde, hatte den Gedanken der Netzwerkbildung integriert (vgl. Ehses, Heinen-Tenrich, Zech 2001). LQW wollte von Anfang an nicht nur die Qualitätsentwicklung in einzelnen Weiterbildungseinrichtungen fördern, sondern wollte die Einzelorganisationen in einem Qualitätsnetzwerk synergetisch zusammenbringen. Das *LQW-Netzwerkbild* von Guido Kratz gibt diesem Anspruch den adäquaten ästhetischen Ausdruck (vgl. Kratz 2004).

Jede Weiterbildungsorganisation, die die Qualitätsprüfung bestanden hat, erhält zusätzlich zum Testat und zum Logo eine Keramikfliese aus einem beständig wachsenden Netzwerkbild sowie einen vom Künstler handsignierten Ausdruck des jeweiligen Standes des Netzwerkbildes. Mehrere nebeneinander liegende Fliesen, die zusammen eine Einheit bilden – zum Beispiel als Zweier-, Dreier- oder Vierermotiv –, können an Weiterbildungseinrichtungen vergeben werden, die ihre Qualitätsarbeit in selbstorganisierten Verbänden geleistet haben.

Das Netzwerkbild stellt die Beziehung des Einzelnen zum Gesamten, zur übergeordneten Idee dar. Es symbolisiert das Ganze der branchenweiten Qualitätsstruktur und das Einzelne jeder qualitätsgeprüften Weiterbildungseinrichtung. Jede testierte Organisation bleibt autonom, nimmt aber auch an der übergeordneten Idee teil und ist dadurch ein Teil einer Qualitätsgemeinschaft. So bringt das Netzwerkbild die beteiligten Organisationen in einen Zusammenhang. Jede für sich und alle gemeinsam stehen für eine sich ständig weiterentwickelnde Qualität in der Weiterbildung.

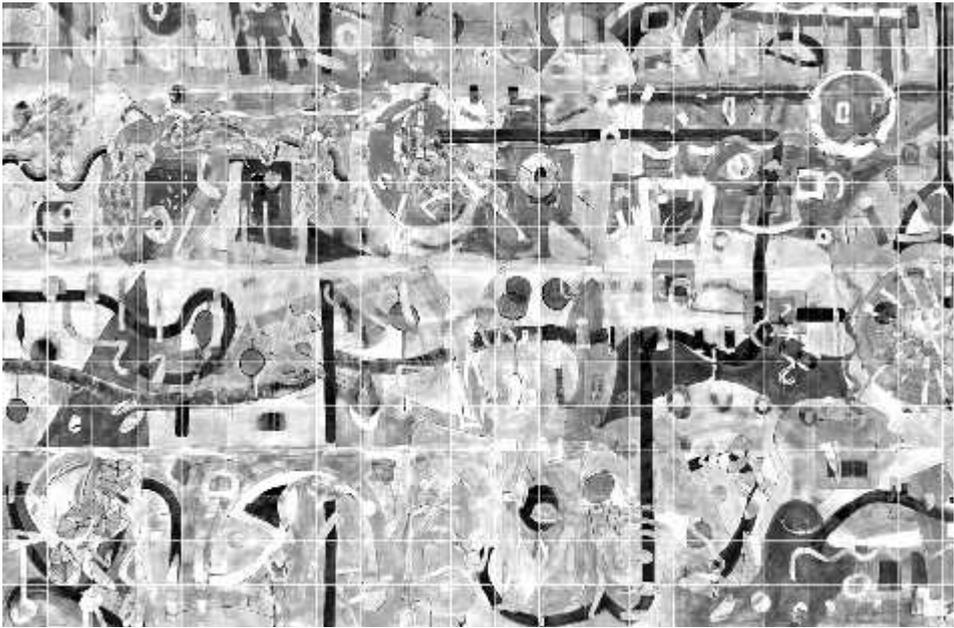


Abbildung 1: Das LQW-Netzwerkbild (Teilansicht)

Das mit der Anzahl der testierten Weiterbildungsorganisationen stetig wachsende Netzwerkbild ist auf Grund seiner Größe und seinem Gewicht – Ende 2005 bereits über 40 m² und 880 kg – sowie der Tatsache, dass alle Einzelfliesen über ganz Deutschland und Österreich verteilt sind, nur noch virtuell auf der LQW-Website in der Rubrik „Netzwerkbild“ zu bewundern. Jede einer Weiterbildungsorganisation zugeordnete Einzelfliese ist wiederum mit der Website dieser Einrichtung verlinkt.

Qualität und Kunst stehen auch noch in einem anderen inneren Zusammenhang. Bisher wurde als letztendliche Zielrichtung der Qualitätsentwicklung die Verbesserung der Organisationsleistung im Interesse des Kunden bezeichnet. Dies soll auch nicht relativiert, kann aber nun durch einen weiteren Aspekt ergänzt werden. Gerade die künstlerische Produktion zeichnet sich durch einen besonderen Qualitätsanspruch aus – hier allerdings einen selbstzweckhaften, vom Rezipienten losgelösten. Ein Künstler versucht einer Idee Gestalt zu geben und stellt dabei höchste formale Ansprüche z. B. an Stimmigkeit. Erst wenn er selbst mit seinem Werk zufrieden ist, wird es der Öffentlichkeit präsentiert. Dieser künstlerische Qualitätsimpetus scheint noch auf im Produktstolz eines Handwerkers, dem es widerspricht, eine schlechte Arbeit abzugeben. Es geht bei der Qualitätsentwicklung auch darum, eine Sache um ihrer selbst willen besonders gut zu machen!

Der Schöpfer des Netzwerkbildes, Guido Kratz, hat auf eine Strukturidentität zwischen seinem künstlerischen Prozess und dem Prozess der Qualitätsentwicklung in den Wei-

terbildungsorganisationen aufmerksam gemacht: „Die Arbeit an dem LQW-Netzwerkbild ... stellt mich selbst auch immer wieder vor die Herausforderung, dem schon bestehenden Bild eine qualitativ gleichwertige oder noch bessere Fortsetzung hinzuzufügen. Vertrauend auf die Bildteile, die schon existieren, wage ich mich auf Neuland vor. Die gewonnenen Erfahrungen aus den jeweilig vorangegangenen Malphasen sind die Werkzeuge, die mir helfen das Bild in die Zukunft fortzuführen. Diese Qualitätsentwicklung am Bild – oder weiter gefasst in meiner Kunst – sehe ich analog zu den Qualitätsbemühungen der beteiligten Einrichtungen an der Lernerorientierten Qualitätstestierung. So schließt sich für mich der Kreis, denn nicht nur in der Kunst ist es existenziell wichtig, sich mit der noch unbekanntem Zukunft fühlend, lernend und reflektierend auseinander zu setzen.“ (Kratz 2004, S. 145)

Kunst öffnet Potenziale, die wir in einer sich stetig und immer schneller wandelnden Welt nötig haben; Kunst schafft neue Sichtweisen, entwickelt Intuition, setzt Kreativität frei und erweitert Handlungskompetenzen. Zunehmend setzen auch Unternehmen bei ihrer Zukunftsbewältigung auf die Potenziale der Kunst (vgl. Blanke 2002). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwicklungsorientierter Organisationen brauchen unternehmerische, kommunikative und *gestalterische* Kompetenzen: Fantasie, Kreativität, sinnliche Wahrnehmung, Empathie und einen Blick für das Ganze des Unternehmens – *Kunst wird zu einer Ressource der Weiterbildung* (vgl. auch Brée 1999). Über das Medium der Kunst kann mit neuen Sinnzusammenhängen experimentiert werden; über die Auseinandersetzung mit Kunst bzw. über künstlerische Gestaltungsprozesse können Organisationen ihre *Zukunftsfähigkeit* entwickeln und trainieren – *Responsefähigkeit* als Antwort auf unbekanntem Herausforderungen der Zukunft haben wir dies genannt (vgl. Brée, Zech 2001). Ein Gedanke von Joseph Beuys scheint hier durch, der die Gesellschaft und ihre institutionellen Teilbereiche als „soziale Plastik“ bezeichnet hat. Es geht bei der sozialen Plastik um die Frage, „wie wir die Welt, in der wir leben, formen und gestalten“. (Beuys zitiert in Harlan 1987, S. 13) Überall da, wo Routinen in der Daseinsbewältigung an ihre Grenzen kommen, bietet Kunst ein Experimentierfeld zur Erkundung des Neuen, des Auch-anders-Möglichen, der Kontingenz. Kunst ermöglicht Grenz- und Überschreitungserfahrungen sowie die Entwicklung eines Sinnes für Qualität. Zukunftsfähige Unternehmen brauchen heute die Spannung zwischen *Eigenart* und *Andersartigkeit*, zwischen Identität und Alterität.

Das Künstlerische ist dabei auch Modell für die *Kompetenz von Führungskräften*. Dabei geht es um den Umgang mit Kontingenz, die Entwürfe von Zukunft und die entsprechende Modellierung des Unternehmens. Manager arbeiten am System, sie gestalten die Arbeitsbedingungen; Mitarbeiter arbeiten unter diesen gestalteten Bedingungen dann im System und erbringen hier ihre Leistung. Der führende Gesellschafter der Kette „dm-drogerie markt“, Götz W. Werner, sagte auf einem Marketing-Symposium am 13. Juli 2001 in München: Ästhetische Unternehmensführung hat die Aufgabe, „Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Menschen im Unternehmen einen notwendigen und schö-

nen Dienst zu leisten vermögen. Handlungen, die unter dem Gesichtspunkt der Notwendigkeit erfolgen, schaffen Produktivität. Handlungen, die dem Schönen Ausdruck geben sollen, schaffen Markenbewusstsein.“ (Zitiert nach Blanke 2002, S. 68)

Fredmund Malik (vgl. 2001, S. 385 ff.) bestimmt *Management* als Schnittstelle von Kunst, Wissenschaft und gesundem Menschenverstand. Unter gesundem Menschenverstand versteht er nicht „beliebigen Hausverstand“, sondern „kritischen Common Sense“. Wissenschaftlichkeit meint nicht Wissenschaftsgläubigkeit, sondern ein geschultes Verständnis für wissenschaftliche Erkenntnisse und eine nutzenorientierte Anwendungsfähigkeit. Kunst hingegen ist notwendig, um wegweisend neue Horizonte zu erschließen und neue Maßstäbe zu setzen.

Auch Patricia Pitcher weist auf die Bedeutung des Künstlertums für das Management hin (vgl. 1998). Sie unterscheidet bei den Führungskräften Künstler, Handwerker und Technokraten als „Archetypen“. Der Technokrat ist für sie der Problemfall, denn er ist unemotional, sachlich, detailorientiert und methodisch-technisch, ohne Fantasie und Verständnis für die Menschen. Der Handwerker ist realistisch, verantwortungsbewusst, zuverlässig und berechenbar. Der Künstler hingegen ist wagemutig, intuitiv, fantasievoll, visionär, inspirierend und unternehmerisch. Natürlich handelt es sich bei dieser Kategorisierung um Reinformen, um Idealtypen. In der Praxis der Unternehmensführung ist die Kombination aus Künstler und Handwerker am erfolgversprechendsten. Hier sind auch die Qualitätsgesichtspunkte Solidität und Innovation am besten repräsentiert.

Das LQW-Netzwerkbild versucht diesem künstlerisch-ästhetischen Gedanken der Qualitätsentwicklung einen sinnlichen Ausdruck zu verschaffen. Das Netzwerkbild ist die visualisierte Vision einer gelungenen Zusammenarbeit, bei der das Einzelne in seiner Einzigartigkeit nicht untergeht, sondern Voraussetzung für ein harmonisches und sich ergänzendes Gesamtmotiv ist. Das Netzwerkbild ist eine wachsende Gestalt, die sich in der Zukunft mit neuen Formen weiterentwickelt.

2.7 Qualitätskultur

Wenn man den impliziten Gedanken, der dieses Buch durchzieht und der im vorangegangenen Abschnitt zur Qualität als Kunst seinen bisher deutlichsten Ausdruck gefunden hat, noch weiter expliziert, dann kann man sagen, dass Qualitätsmanagement als strukturelles Verfahren nur funktionieren kann, wenn es in eine *Qualitätskultur* der Organisation eingelagert ist und von einer Qualitätsstrategie der Gesamtorganisation getragen wird. Wir können hier auf das weiter unten in Kap. 3.4 genauer erläuterte organisationale Dreieck von Königswieser u. a. zurückgreifen und es für unsere Zwecke umformulieren: Die Weiterbildungsorganisation definiert für sich über die strategische Formulierung ihrer Unternehmensziele Qualitätsführerschaft als oberste Aufgabe bzw. als Mission. Sie verankert Qualitätsmanagement in ihren strukturellen

Prozessen, um die kontinuierliche Verbesserung nicht dem Zufall zu überlassen, und sie richtet all ihr Tun – ob intern im Umgang miteinander oder extern im Umgang mit den Kunden – am Qualitätsgedanken aus. Ein *Qualitätsethos* prägt den Charakter des Gesamtunternehmens und drückt sich in allen seinen Entäußerungen und im Handeln aller Organisationsmitglieder aus; Qualität ist mit der Identität der Organisation und der Beschäftigten verschmolzen.



Grafik 8: Qualität als Identität des Gesamtunternehmens

Qualitätsentwicklung der Arbeits- und Lernbedingungen ist kein Pflichtprogramm zur Erfüllung fremdgesetzter Auflagen. Wer sie so versteht, wird vielleicht Zulassungsprüfungen meistern, um Förderbedingungen zu erfüllen; die Qualität der Bildungsbedingungen wird so nicht wirklich verbessert. Die Entwicklung der Qualität der eigenen Arbeit und ihrer Bedingungen ist ein Prozess, der letztinstanzlich natürlich auf den „Endabnehmer“, sprich den Lernenden zielt, der aber den Qualitätsentwickler selbst umgreift und ihn verändert. Deshalb ist Qualitätsentwicklung auch keine „Zusatzleistung“, sondern Teil jeder Arbeit, und zwar der anspruchvollste Teil, in dem der Arbeitende sich selbst weiterentwickelt. Hier bildet sich der Erwachsenenbildner respektive entwickelt sich der Qualitätsentwickler.

Robert M. Pirsig schreibt in seinem Buch „Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten“: Wer „eine Kunst aus seinem Handwerk macht, wird ... entdecken, daß er für seine Mitmenschen ein viel interessanterer Mensch wird und sie ihn viel weniger als Objekt ansehen, weil seine Entscheidung für die Qualität auch ihn selbst verändert. Und nicht nur seine Arbeit und ihn selbst, sondern auch andere, weil Qualität die Tendenz hat, sich wellenartig auszubreiten. Die Qualität seiner Arbeit, von der er selbst geglaubt hat, daß niemand sie bemerken werde, *wird* bemerkt, und jeder, der sie bemerkt, fühlt sich ein bißchen besser und wird dieses Gefühl wahrscheinlich auf andere übertragen, und

auf diese Weise ist dafür gesorgt, daß die Qualität erhalten bleibt.“ (Pirsig 1978, S. 371) Qualitätsentwicklung ist mehr als ein Verfahren; sie ist zuallererst eine *Haltung!* Diese innere Einstellung der Menschen ist die Voraussetzung eines gelungenen Qualitätsmanagements; sie ist nicht durch Technik und schon gar nicht durch Qualitätsbürokratie zu ersetzen. Qualität ist eine sinnlich-praktische *Haltung* dem Leben gegenüber; sie wurzelt in einer Philosophie des Gelungenen.

Bildung trifft den Kern menschlicher Existenz und menschlicher Daseinsbewältigung. Der Mensch bildet sich, indem er seine Welt gestaltet, denn „das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ (Marx 1969, S. 6) „Der Mensch erkennt sich nur selbst, insofern er die Welt erkennt, die er nur in sich und sich nur in ihr gewahr wird.“ (Goethe 1909, S. 478) Die Persönlichkeit bildet sich über die Gestaltung ihrer Lebensbedingungen, und dazu zählen ganz wesentlich die Arbeitsbedingungen.

Der Leitgedanke des gelungenen Lernens muss daher auch auf die qualitative Gestaltung der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten übertragen werden. Was für die Lerninfrastruktur gilt, gilt ebenso für die *Arbeitsinfrastruktur*. Die Ästhetik des Raumes ist leistungsfördernd. Die Qualität der Arbeitsbedingungen schlägt sich nieder in der Qualität der Arbeitsleistung und der Motivation der Arbeitenden. Auch in diesem Sinne ist Qualitätsentwicklung Organisationsentwicklung; über das Lernen der Organisation und die Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen werden die Bedingungen für das Lernen der Subjekte optimiert.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage des geeigneten Qualitätsmanagementverfahrens noch einmal neu. Dazu variere ich einen Gedanken von Adorno aus dem Positivismusstreit mit Popper, der sich wesentlich um die Frage der geeigneten Verfahren drehte. Qualitätsmanagement würde danach bedeuten, „der Wahrheit und Unwahrheit dessen innezuwerden, was das betrachtete Phänomen von sich aus sein will“ (Adorno 1972, S. 97). Und weiter: „Wer der Struktur seines Objektes sich anschmiegen möchte und es als ein Bewegtes denkt, verfügt über keine davon unabhängige Verfahrensweise.“ (Ebd. S. 59) Die Welt und ihre Gegenstände antworten entsprechend der Art und Weise des Fragens. Wer lediglich mit den Mitteln der instrumentellen Vernunft an die Welt herangeht, wird daher etwas anderes erfahren als derjenige, der sich – Ästhetisches und Rationales umfassend – sensibel auf die Welt einlässt.

Bildung bedeutet Schöpfung, Verfertigung, Formgebung, einer Sache Gestalt und Wesen geben, etwas schaffen, herstellen, vervollkommen. *Lernen* ist dem mittel- und althochdeutschen „list“ verwandt, das Wissen bedeutete, vor allem auf der Jagd und im Kampf. Daher bedeutet Lernen ursprünglich einer Spur nachgehen, nachspüren, riechen. Augen, Ohren, Nase, Zunge und Haut – das sind die fünf Sinne, mit denen der Mensch sieht, hört, riecht, schmeckt und fühlt. Augen, Ohren, Nase, Zunge und

Haut helfen dem Menschen, sich selbst, andere und die Gesellschaft und die Natur wahrzunehmen. Die Sinne Sehen, Riechen, Hören, Schmecken und Tasten prägen unsere Verhaltensweisen, die wir im Laufe unseres Lebens erlernt haben. Bilder, Geräusche, Gerüche, Geschmäcker, Temperaturen und Oberflächenbeschaffenheiten sind die *sinnlichen Qualitäten* unserer Welt. Alle Qualitäten, die wir wahrnehmen, nehmen wir über die Sinne wahr. Lernen bedeutet, aufmerksam die Dinge und Ereignisse wahrzunehmen, die die Welt intensiv und lebendig machen. Wenn man die Qualität von Lernen verbessern will, muss man die sinnlichen Bedingungen der Lernumwelten gestalten.

Bildung basiert auf sinnlicher Welt-Wahrnehmung, auf dem Experimentieren mit den sinnlichen Stoffen der Welt. Die Voraussetzung dafür ist Auf-Merksamkeit. Merken, Empfinden, Wahrnehmen heißt im Griechischen „aisthesis“, zu deutsch *Ästhetik*. Gemeint ist aber nicht der engere Bereich der Kunst, sondern Ästhetik als sinnliche Erkenntnis, die der Logik als rationale Erkenntnis gleichberechtigt zur Seite steht.

Wenn man die Qualität von Lernen verbessern will, muss man die sinnlichen Bedingungen der Lernumwelten gestalten. Und deshalb ist die erforderliche Haltung der Arbeitenden eine ästhetische Einstellung zur eigenen Arbeit, d.h. ein *Qualitätssinn*! Und daraus folgt: Qualitätsentwicklung macht Sinn.

Man muss sich auf die Logik von Bildung und Lernen einlassen, wenn man sie verbessern will. Dazu dürfen die Verfahren der Qualitätsentwicklung nicht aus anderen, z. B. industriellen, Kontexten entlehnt und dem Lernen von außen aufgenötigt werden. Qualitätsmanagement in der Bildung muss von seinem Gegenstand – dem Lernen – durchdrungen sein. Es muss seine Begriffe und Methoden aus seinem Gegenstand gewinnen und die dem Lernen innewohnende Entwicklungslogik zur Entfaltung bringen. Die Diskussion des Qualitätsmanagements muss von ihrer Techniklastigkeit zurückgeführt werden zur Sache selbst, d. h. zur Lernkultur.

Wir sind es mittlerweile gewohnt, mit dem Begriff *Lernkultur* die Tatsache zu umschreiben, dass die Lernenden selbstgesteuert und selbstbestimmt die Art und Weise ihres Lernens organisieren (vgl. Ehses, Zech 2000b). Der korrespondierende Begriff der *Qualitätskultur* hebt nun darauf ab, dass die Beschäftigten der Bildungsorganisationen die Bedingungen für das Lernen der Individuen in möglichst optimaler Weise gestalten und bereitstellen.

Qualitätsmanagement muss, wenn es wirksam und nachhaltig sein soll, zur *Unternehmenskultur* werden. *Kultur* meint hier die Gesamtheit aller zugrunde liegenden Normen, Werte und Einstellungen, die die Praxis eines Systems formen. Das lateinische „cultura“ bedeutet sowohl Landbau als auch Pflege des Körpers und des Geistes, weshalb daraus bei Cicero metaphorisch die Beackerung der Seele „cultura animi“ wird. Kultur beginnt im Alltag; sie muss im Sinnesfundament der Lebenswelt verankert sein. „Die Art und Weise, wie und was ich sehe, was meinem Tastsinn zugänglich ist, wie ich höre, spreche und mich bewege, was mein Hautsinn aufnimmt – alles das bildet die

konkrete Grundlage für alle Formen, in denen sogenannte höhere Kultur, Literatur, Musik, Wissenschaft, wirkliche Lebensbedeutsamkeit gewinnen kann.“ (Negt 1989, S. 103)

Kultur bezeichnet – wie wir sahen – die Art und Weise, wie Menschen leben und arbeiten. Darüber hinaus hat der Kulturbegriff bei Gramsci und Haug einen utopischen Kern, denn er bezeichnet eine bestimmte Form der horizontalen Selbstvergesellschaftung in der Umsetzung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen in eine erfüllte Lebensweise (vgl. Gramsci 1986 und Haug 1987). Das bedeutet für die Qualitätsentwicklung, dass die Beschäftigten sich hier gemeinsam ihre Arbeitsbedingungen gemäß Kriterien gelungenen Arbeitens gestalten. Sie bilden organisationsintern – gewissermaßen auf mikrosystemischer Ebene – ebenso eine Qualitätsgemeinschaft wie die LQW-Anwenderorganisationen extern – auf makrosystemischer Ebene – im *LQW-Netzwerk* (vgl. Kap. 4.12). Der gemeinschaftsstiftende Gedanke der Qualitätskultur sorgt ideell für den Zusammenhang dieser Netzwerke.

3 Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung

3.1 Getrenntes: Die Differenz von Organisation und Interaktion²

Organisation, das lehrt uns die Systemtheorie, ist das rekursiv verkettete Netzwerk von Entscheidungen in einem operativ geschlossenen, autonomen System. Die *Umwelt* – und hierzu gehören auch die Lernenden – ist notwendigerweise jenseits der Grenze der organisationalen Operationen. Pädagogische Einrichtungen bestehen selbst ebenfalls aus einer Differenz: der Zweierheit von *Organisation und Interaktion* bzw. von Management und Unterricht. Jede Seite ist die Bedingung der anderen, zugleich sind beide Seiten aber wechselseitig unerreichbar verschieden. Das Zusammenspiel von Organisation und Interaktion ist unentbehrlich; Organisation stellt sicher, *dass* Lernen stattfinden *kann*, allerdings nicht, *ob* und *wie* gelernt wird. Qualitätsentwicklung von Organisationen besteht im Allgemeinen immer in einer Verbesserung der Produkte und Dienstleistungen im Interesse der Kunden. Die *Paradoxie der Qualitätsentwicklung* von Bildungsorganisationen besteht nun darin, dass die Verbesserung des Lernens nicht in die Reichweite der Organisationen fällt, weil der Lernende das Lernen maßgeblich selbst steuert und vollzieht (oder eben nicht) (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Im Bereich der Organisationen des Bildungssystems ist es daher besonders schwierig, mit Vokabeln wie Kundenorientierung, Marktbedarf, Produkt usw. zu arbeiten, denn der Erfolg der (Dienst-)Leistungen von pädagogischen Organisationen – ausgebildete Personen, Zeugnisse, Zensuren, Diplome – ist weder gesellschaftlich noch marktbezogen valide überprüfbar. *Lernerfolg* ist objektiv schwer zu messen und nachzuweisen – pädagogische Leistung bleibt im Kern daher auf eine allgemeine wertebezogene gesellschaftliche Anerkennung angewiesen. (Vgl. Luhmann 2002, S. 157)

Als *Entparadoxierung* des Dilemmas der Unerreichbarkeit des Lernens durch organisationale Qualitätsentwicklung werden in der Praxis im Grundsatz zwei Modelle praktiziert:

Die empirisch verbreitetere Variante in der Weiterbildungsbranche ist die *Pädagogisierung der Organisation*, welche dann auch als Interaktionssystem behandelt wird. Struk-

² Die Kapitel 3.1 und 3.2 beruhen auf einem Aufsatz, den ich gemeinsam mit Christiane Eheses geschrieben habe (vgl. Eheses, Zech 2002a).

turanforderungen und Strukturprobleme werden hierbei personalisiert, Fehler werden nicht den Strukturen, sondern den Personen zugerechnet und entsprechend moralisierend angekreidet – Organisation wird dabei nicht selten zum Konfliktsystem. An Entscheidungen wird nicht angeschlossen, sondern die Legitimität von Entscheidungen wird wechselseitig angezweifelt; die Entscheidungen des Einen werden vom anderen als unzulässiger Übergriff interpretiert. Oder Entscheidungen werden mit der pädagogischen Begründung einer diskursiven Verständigungsorientierung ganz vermieden (was intern selbstverständlich als Entscheidung zugeschrieben werden kann), wodurch die Organisationen ihre Führung verlieren und in einen evolutionären Drift hineinpendeln. Die Eigenlogik von Organisation gegenüber einer bloßen Interaktion wird in dieser Denk- und Praxisform geleugnet. Organisation gilt gleichsam nur als bürokratischer Verhinderungsmechanismus gegenüber dem Eigentlichen der Pädagogik. Sie wird nicht als emergentes, überindividuelles System begriffen, das notwendige Rahmenbedingungen für zielgerichtetes individuelles Verhalten schafft – Steuerungschancen und organisationale Entwicklungsmöglichkeiten werden damit vertan.

Der Versuch der Entparadoxierung in der entgegengesetzten Weise leugnet die Eigenlogik des *Bildungsprozesses* und versucht einen betriebswirtschaftlich motivierten Durchgriff vom Organisationalen hin zum Unterricht, wenn z. B. Abbrecher- oder Vermittlungsquoten in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen als Indikatoren eines gescheiterten bzw. erfolgreichen Bildungsprozesses hochgerechnet werden, obwohl hier in der Sache kein Zusammenhang besteht. Man könnte hier von einer *Bürokratisierung der Pädagogik* sprechen. Die Organisation gibt den pädagogischen Absichten zwar Form und Struktur, aber wenn das Lernen beginnt, zieht sich Organisation gewissermaßen zurück und überlässt der Interaktion die Führung; Lehrende und Lernende sind nun der doppelt kontingenten Kommunikationsdynamik ausgeliefert (vgl. Luhmann 2002, S. 160 f.). Unterricht ist nicht technologisierbar und Pädagogik ist die Kunst der situativ gelingenden (oder eben nicht gelingenden) Koppelung von Lehren und Lernen. Jeder organisationale, zweckrationale Durchgriff auf den Lernprozess versagt an dessen Logik. Die Möglichkeit der hierarchisch-administrativen Steuerung endet an der Tür des Seminarraumes. Psychische Systeme sind nicht über gradlinige Ursache-Wirkungs-Manipulationen beeinflussbar; sie sind „nicht-instruierbare Systeme“ – wie Maturana es genannt hat (vgl. 1985, S. 243). Lernende und Lehrende sind keine Trivialmaschinen, die auf einen entsprechenden Input vorherbestimmt reagieren und geplante Ergebnisse liefern; der *Lehr-Lern-Prozess* ist eine unwahrscheinliche, aber mögliche Koevolution operativ geschlossener, aber anschlussfähig kommunizierender psychischer Systeme. Der Versuch technologischer Steuerung von Lernen behindert individuelle Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden.

Dennoch muss sich jegliche Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen – sei es die Systematisierung und Standardisierung von Kernprozessen oder die Einrichtung einer Kommunikations- und Führungsstruktur – daraufhin befragen lassen, was die organisationalen Verbesserungen zur Verbesserung des Lernens beitragen. Wie

kann man also der Paradoxie von Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen entkommen, ohne sich auf eine der beiden Seiten der Paradoxie zu schlagen und die andere auszublenden?

3.2 Vermitteltes: Lernerorientierte Qualitätsentwicklung

Einen Versuch dazu haben wir in unserem Modell mit der *Lernerorientierung* unternommen, indem wir mit der Figur des „re-entrys“ die Interessen der Lernenden in die Organisation hineinkopieren und zum Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung in der Organisation machen. „Abstrakt gesehen handelt es sich dabei um ein ‚re-entry‘ einer Unterscheidung in das durch sie selbst Unterschiedene.“ (Luhmann 1997, S. 45) Naturgemäß unterscheiden die Weiterbildungsorganisationen zwischen sich und ihrer Umwelt, sprich den Lernenden. Wir zwingen die Einrichtungen daher bereits zu Beginn des Qualitätsprozesses, sich gedanklich auf die Lernenden einzulassen, indem sie ausweisen, was ihrer Meinung nach den gelungenen Lernprozess ausmacht, und von daher die eigene Entwicklung zu planen und zu gestalten. Diese *Definition gelungenen Lernens* ist als Teil des Leitbildes zu reflektieren und schriftlich festzuhalten. Sie dient fürderhin als Fokus aller Qualitätsanstrengungen, wenn nämlich alle weiteren Maßnahmen daraufhin zu begründen sind, was sie zur Verbesserung des Lernprozesses beitragen.

Natürlich sind hier die Lernenden nicht real anwesend, sie sind nicht Mitglieder der pädagogischen Organisationen, sondern *die Organisationen bzw. deren Mitarbeitende stellen sich reflexiv auf den Standpunkt der Lernenden*. Die theoretische Figur des Lernenden ist eine Konstruktion, die allerdings im weiteren Verlauf des Qualitätsprozesses empirisch aufgeladen wird, wenn z. B. Bedarfsanalysen und Evaluationen gefordert werden und auf dieser Basis die Qualität des Lehrens verbessert werden soll. Die Organisation entwickelt auf diese Weise zunehmend verbesserte Indikatoren zur Umweltbeobachtung und kann damit die eigenen Operationen auf den Zielfokus des gelingenden Lernprozesses ausrichten. Dadurch entsteht intern eine Entscheidungsgrundlage, welche Prozesse in welcher Weise zu regeln sind – nämlich die, die begründbar den Lernprozess unterstützen. Man entgeht so einer überregulierenden Standardisierungswut in überbordenden Qualitätsmanagementhandbüchern.

Pädagogische Organisationen sind nicht einfach ein Instrument zur Umsetzung von pädagogischen Intentionen, weil die Intransparenz der (psychologischen) Lernprozesse und die doppelte Kontingenz des Interaktionssystems Unterricht sich der technologischen Steuerung entziehen. Durch Organisation gewinnt man vor allem die Möglichkeit einer Differenzierung des Systems, um dessen Kooperationen, d. h. das Ineinandergreifen der verschiedenen Teilfunktionen, zu gestalten. Die innere Logik der für die Teilfunktionen zuständigen Subsysteme bleibt außerhalb des Zugriffs, aber die kooperativen Schnittstellen können definiert und abgestimmt werden. Auf diese

Weise können wechselseitige Leistungsanforderungen der Subsysteme definiert, geordnet und aufeinander bezogen werden. Damit gewinnt jedes Subsystem, jede handelnde Person, aber auch die Organisation als Ganzes Sicherheit, weil jeder weiß, wo er im kooperativen Verbund steht und wofür er zuständig ist.

Durch diese interne Differenzierung garantiert sich die Organisation ihre eigene Autonomie, weil sie Handlungen an eigene Handlungen bzw. Entscheidungen an eigene Entscheidungen anschließen kann. Diese interne Differenzierung und rekursive Bezogenheit ersetzt die Direktanschlüsse an die Umwelt, welche jetzt nur noch vermittelt, über entsprechend definierte Organisationsbeobachtungen wirksam wird. Die interne Differenzierung kann zur Selbstbezüglichkeit retardieren; sie kann aber auch, sofern die internen Kommunikationswege den realen und virtuellen Kundenpfaden durch die Organisation folgen, zu einer Steigerung der Umweltsensibilität beitragen.

Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen kann unseres Erachtens daher nur gelingen, wenn die professionell beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Qualitätsdefinition in der Sache letztinstanzlich vom Urteil der Abnehmer abhängig machen und ihre *Professionalität* auf die Fragen des organisationalen Managements und der Angemessenheit des Vermittlungsprozesses beschränken, wenn sie also keine inhaltlichen Qualitätsentscheidungen für die Lernenden übernehmen. Vielmehr kommt es darauf an, durch genaue Kenntnis der Bedürfnisse und Erwartungen der Bildungsabnehmer ein maßgeschneidertes Angebot zu erstellen.

In der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung steht die Selbstdefinition gelungenen Lernens im Rahmen der Leitbilderstellung am Anfang des Qualitätsprozesses. Dies ist deshalb kein Widerspruch zu der eben getätigten 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 ursprüngliche Definition mit den erhobenen Daten über Lernerbedürfnisse und Lernerfolge abgeglichen werden soll, um schlussendlich zu einer überprüften, empirisch angereicherten und ggf. überarbeiteten Definition zu führen. Wenn wir behaupten, die Organisation soll ihren Schwerpunkt auf den Vermittlungsaspekt des Lehrens legen und den Aneignungsaspekt des Lernens den Lernenden überlassen (vgl. Kade 1997), dann ziehen wir nur die Konsequenz aus der systemtheoretischen Unterscheidung zwischen Organisation und Umwelt und bestärken beide Seiten in ihrer jeweiligen, ohnehin nicht hintergehbaren Autonomie. Trotzdem ist dies keine selbstbezügliche Autonomie, weil das LQW-Verfahren dazu zwingt, die Ansprüche der Adressaten in die Logik der eigenen Organisation einzuführen und die eigenen Prozesse auf die Abnehmer hin auszurichten.

Die Bewegungsrichtung der Qualitätsentwicklung geht also vom Lernenden zur Organisation und nicht von der Organisation zum Lernenden. Diese Aussage ist eine logi-

sche und gilt selbst dann, wenn der Qualitätsprozess praktisch mit einem Selbstaussweis der Organisation startet. Ein selbstreflexiver Startpunkt ist die Grundlage des folgenden empirischen Erhebungsprozesses von Lernerinteressen. Ein Selbstaussweis der eigenen Ansprüche ohne empirische Folgen bliebe allerdings ideologisch, und empirische Erhebungen ohne Ausweis der eigenen Folien verliefen ohne Kriterien und damit praktisch blind. „Lernfähigkeit kombiniert Unsicherheit in bezug auf die Umwelt mit Sicherheit in bezug auf sich selbst, nämlich in bezug auf eigene Auffangstellungen“ (Luhmann, Schorr 1988, S. 89).

Was erwartet nun der Lernende von „seiner“ Weiterbildungsorganisation? Zunächst: Er hat keinerlei besondere Erwartungen an ein spezifisches Qualitätsmanagement der Einrichtungen. Er hat lediglich die Erwartung, dass seine Wünsche und Ansprüche befriedigt werden – wie immer die Organisation dies intern reguliert und organisiert. Ansprüche von Lernenden richten sich auf Servicequalität, Lernprozess und -atmosphäre sowie auf Lernerfolg. Ohne dass hier *Lernerinteressen* im Einzelnen ausgewiesen werden können – diese Aufgabe muss jede Weiterbildungsorganisation selbst erledigen –, sollen doch drei Beispiele zur Veranschaulichung angeführt werden: Während die einen möglicherweise einen sehr funktionalen und zeitlich hoch flexiblen Lernprozess präferieren, richten andere ihre Wünsche vor allem auf die soziale Dimension und adressieren die Organisation weit mehr als lebensweltliche Institution denn als Bildungseinrichtung. Wieder andere Lernende erwarten vielleicht vor allem Unterhaltung und suchen einen Ort, an dem Lernen eher en passant und spaßbetont geschieht. Für alle diese und weitere denkbare Lernzugänge müssen jeweils spezifische Antworten gesucht und gefunden werden. Dabei muss sich die Einrichtung bewusst zu ihren Zielgruppen in ein Verhältnis setzen und im Vorfeld transparente Auskünfte über die eigenen normativen Zielvorstellungen geben.

Da es Organisationen jedoch nicht möglich ist, jeglichen individuellen Ansprüchen einzelner Teilnehmer entgegenzukommen, müssen gewissermaßen in der eigenen Kundschaft Cluster gebildet werden. Das heißt, die Organisationen sind gehalten, auf der Basis ausgewiesener Normen und eigener Indikatoren über die empirische Erhebung von Bedürfnissen und Bedarfen strukturierte Zielgruppenporträts mit milieuspezifischen Lerninteressen zu rekonstruieren. Bei der Identifizierung von Lerninteressen handelt es sich methodisch gesprochen also um eine Typenbildung. Der Lernende ist nicht als Individuum angesprochen, sondern als Typus, der als Reflexionsmedium der Gestaltung der organisationalen Praxis dient (vgl. Ehses, Zech 2001, S. 25 f.). (Vgl. Kap. 2.4)

Lernerorientierte Qualitätsentwicklung ist also ein anspruchsvolleres Unterfangen als reiner *Verbraucherschutz*. Das Bildungsangebot von Weiterbildungsorganisationen wird insgesamt inhaltlich, strukturell und dienstleistungsbezogen auf die identifizierten Lerninteressen der Adressaten ausgerichtet, um den Lernenden umfassend optimale

Voraussetzungen ihres Lernens bieten zu können. Der Lernende ist eben mehr als nur ein Verbraucher – er ist ein Produzent!

3.3 Auf dem Weg zur lernenden Organisation

Mit LQW wurde deshalb ein Qualitätskonzept vorgelegt, das 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 bestätigt. Es geht bei der Lernerorientierten Qualitätstestierung 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.

Hierbei ist zu beachten, dass eine *Organisation* weder als Zusammenschluss intentional handelnder Individuen noch als bürokratische „Trivialmaschine“ angemessen zu verstehen ist. Organisationen sind emergente Gebilde, die nach einer eigenständigen Logik funktionieren. Die Systemtheorie (vgl. Luhmann 2000) begreift Organisationen als formalisierte soziale Systeme, die aus Kommunikationen in Form aneinander anschließender *Entscheidungen* bestehen und spezifische Leistungen für ihre Umwelt erbringen. „Organisation ist ein System, das sich selbst als Organisation erzeugt.“ (Ebd. S. 45) Sie tut dies auf der Basis von operativer Geschlossenheit und Selbstreferenz, indem ihre Systemoperationen an vorangegangene Systemoperationen anschließen und zugleich die Prämissen für folgende Systemoperationen definieren. So erzeugen Organisationen die Elemente, aus denen sie bestehen – nämlich die Entscheidungen –, aus den Elementen, aus denen sie bestehen. Dies genau meint der Ausdruck *Autopoiesis*. Vorangegangene Entscheidungen werden als Erwartungsstrukturen zu Prämissen folgender Entscheidungen. Insgesamt entsteht so ein rekursives Netz wechselseitiger Bezüge, das erwartete Anschlusskommunikationen wahrscheinlich macht. Organisationen sind zwar keine starren Gebilde, sondern als soziale Kommunikationssysteme in ständiger Bewegung, haben aber auf Grund ihrer Selbstbezüglichkeit zunächst einmal eine Tendenz zur relativ unveränderten Reproduktion. Redundante Kommunikationen sind zunächst einmal anschlussfähiger und damit wahrscheinlicher als abweichende. Eine geplante Weiterentwicklung der Organisation, d. h. organisationales Lernen, bedarf daher spezifischer Voraussetzungen und muss an den Strukturen der Organisation ansetzen bzw. hier wirksam werden.

„Ein System, das sich selbst erzeugt, muss sich selbst beobachten, das heißt, sich selbst von seiner Umwelt unterscheiden können.“ (Ebd. S. 46) Die Feststellung von Lernen

ist dann ein Beobachtungsvorgang, der stattgefundene Abweichungen diagnostiziert. Lernen hat stattgefunden, wenn eine Organisation Entscheidungen getroffen hat, die dauerhaft die Entscheidungsprämissen und Entscheidungsprogramme verändert haben, nicht nur, wenn einmal etwas anders entschieden wurde. „Hätte eine Organisation nicht die Möglichkeit, auch über Entscheidungsprämissen zu entscheiden, bliebe sie eine bloße Fortsetzung ihrer Umwelt.“ (Ebd. S. 229) Es wäre nicht zu verstehen, dass etwas anders gemacht werden kann, wenn entsprechende Signale aus der Umwelt vorliegen. Nur wenn über die Prämissen und Programme von Entscheidungen autonom entschieden werden kann, kann auch entschieden werden, ob man auf beobachtete neue Anforderungen mit verändernden (Lern-)Entscheidungen reagiert oder die Anforderungen ignoriert und alles beim Alten lässt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang „die Einsicht, dass jede Änderung an der vorangegangenen Organisation ansetzen und daher mit einer *Neubeschreibung* der Organisation arbeiten muss.“ (Ebd. S. 253, Hervorh. RZ, vgl. zu den Konsequenzen bei der Qualitätsentwicklung Kap. 3.6) Gute Chancen für geplantes Lernen liegen für Organisationen dann vor, wenn es auf Grund drastischer Veränderungen in der Umwelt nicht mehr nur um einzelne Reformen, sondern ums Überleben geht. Diese Bedingungen scheinen angesichts der Veränderungen in der Wirtschaft mittlerweile auch für die Organisationen der Weiterbildung vorzuliegen (vgl. Kap. 1.1).

Zunächst einmal ist es allerdings nötig, das *Subjektlernen* und das *Organisationslernen* klar zu unterscheiden. Zwar ändern sich in beiden Fällen Strukturen, allerdings sind es beim Subjektlernen psychische Strukturen und beim Organisationslernen Organisationsstrukturen. Deshalb ist das Problem des organisationalen Lernens noch nicht gelöst, wenn die beschäftigten Personen etwas gelernt haben, solange dieses Lernen sich nicht strukturverändernd in der Organisation niedergeschlagen hat.

Auch die Unterscheidung von „single-loop learning“ und „double-loop learning“ von Argyris, Schön (vgl. 2002) ist nicht hinreichend, wenn die Veränderung der in einer Organisation kollektiv verbreiteten Normen und Werte sich nicht in veränderten formalen Strukturen ausdrückt. Argyris, Schön definieren organisationales Lernen als Untersuchung von Organisationsmitgliedern, die zu einer Veränderung der handlungsleitenden Theorie führt (vgl. ebd. S. 34). Unter *Einschleifen-Lernen* verstehen die Autoren „instrumentelles Lernen, das Handlungsstrategien oder Annahmen, die Strategien zugrunde liegen, so verändert, daß die Wertvorstellungen einer Handlungstheorie unverändert bleiben“, und unter *Doppelschleifen-Lernen* ein „Lernen, das zu einem Wertewandel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und Annahmen führt“. (Ebd. S. 35 f.) Lernen bezieht sich damit immer auf die Handlungen, die Organisationsmitglieder im Namen der Organisation ausführen sowie auf die Werte und Normen, auf denen diese Handlungen basieren. Es bleiben in dieser Theorie also letztlich immer nur die Individuen, die lernen.

Unstrittig ist, dass sich organisationales Lernen über *strukturelle Koppelungen* des Subjektlernens bedient; ebenso unstrittig ist es allerdings, dass summiertes Lernen von Individuen nicht bereits organisationales Lernen ausmacht. „Der Begriff des organisatorischen Wandels bezieht sich immer und ausschließlich auf die Strukturen des Systems, nie auf seine Operationen, nie also auf die Ebene, auf der die Dynamik des Systems sich realisiert.“ (Luhmann 2000, S. 331) Es ist durchaus denkbar, dass eine Organisation durch maßgebliche Entscheider in eine neue Form überführt wird, ohne dass die Masse der beschäftigten Individuen bereits etwas gelernt hat. Sind die organisationalen Veränderungen erst einmal manifest und wird von der Führung entsprechend systematisch gesteuert und kontrolliert, dann lernen die Beschäftigten über kurz oder lang um (oder müssen die Organisation verlassen). Wie wir oben sahen, „stellt die Organisation die Ebene offizieller Kommunikation zur Verfügung, auf der es sich von selbst versteht, dass Privatmotive herausgehalten werden (was immer der Einzelne bei sich selber denkt)“. (Ebd. 2000, S. 97 f.) Wenn Veränderungsentscheidungen durchgesetzt werden sollen, dann interessieren die Organisation die entsprechenden funktionspezifischen Kommunikationsanteile von Personen, nicht die Menschen als Ganze. Unter *Person* versteht die Systemtheorie „nicht die individuelle Einzigartigkeit der konkreten Natur des Einzelmenschen“, sondern „individuell attribuierte Einschränkungen von Verhaltensmöglichkeiten“ der Kommunikationsteilnehmer in sozialen Systemen, also in unserem Zusammenhang spezifische *Funktionsrollen in Organisationen* (vgl. Luhmann 1995, S. 147 f.) Die Form der Person dient der Selbstorganisation der Organisation. „Personen dienen der strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen. Sie ermöglichen es den psychischen Systemen, am eigenen Selbst zu erfahren, mit welchen Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird.“ (Ebd. S. 153 f., Hervorh. entfernt RZ) Veränderungsentscheidungen in Organisationen definieren für die beteiligten Personen den Rahmen dessen neu, was zukünftig von ihnen erwartet wird. Ein diskursiv erreichter Konsens aller an der Organisation Beteiligten mag für diese der erfreulichere Weg zur Veränderung sein; er könnte sich aber gerade in Zeiten großen Umweltdrucks als ein langer Weg in den Untergang der Organisation herausstellen.

Lernen lässt sich generell als evolutionärer Verlauf, als immerwährender Kreislauf von Variation, Selektion und Restabilisierung beschreiben (vgl. Zech 1997, S. 46 f.). *Variation* findet auf der Ebene von Ereignissen statt, wenn Erwartungen enttäuscht oder durchkreuzt bzw. wenn in Organisationen abweichende Entscheidungen getroffen werden. Variationen haben aber keinen Bestand, weil sie als Ereignisse flüchtig bleiben. Erst wenn das Neue, Unerwartete, Unübliche aus seinem Zufallsstatus durch *Selektion* herausgehoben und in die Strukturebene der Organisation eingebaut wird, wird die Abweichung für die Entwicklung der Organisation bedeutsam, wenn auch zunächst durchaus noch als Verunsicherung. Durch *Restabilisierung* gewinnen organisationale Prozesse schließlich wieder ihr stabiles Gleichgewicht zurück. Jegliche geplanten Änderungen sind eingebettet in diesen evolutionären Prozess, der sie aufnimmt und eigenlogisch modelliert. Hierzu bedarf es eines Prozesses der Reflexion.

„Unter Reflexion verstehen wir die gezielte, bewußte Auseinandersetzung mit dem eigenen Unternehmen – mit der Art und Weise, wie es agiert –, unter Berücksichtigung aller Einflußfaktoren der Umwelt.“ (Königswieser u. a. 2001, S. 66) *Reflexion* bedeutet, aus einer Meta-Perspektive über die eigene Organisation zu sprechen, ihren Aufbau und ihre Abläufe zu hinterfragen, die Entscheidungen und die Praxis zu analysieren, daraus Konsequenzen zu ziehen und bei allem zu überlegen, ob man es zukünftig weiter so oder anders machen sollte. Das Wechseln auf die Meta-Ebene darf allerdings kein einmaliges sein, sondern muss in definierten Abständen zur normalen Praxis in der Organisation werden. Reflexion ist „ein Frühwarnsystem, das präventives Reagieren ermöglicht und hilft, an der Gestaltung der Zukunft zu arbeiten.“ (Ebd. S. 70) Sie erhöht die Intelligenz und die Selbststeuerungsfähigkeit des Systems, weil die Fähigkeit zur Verarbeitung komplexer und widersprüchlicher Informationen verbessert wird.

Das Einüben in Qualitätskreisläufe kann deshalb nicht linear verlaufen, sondern nur als rekursiv-zirkulärer Prozess. Um *Lernfähigkeit* dauerhaft zu erreichen, bedarf es der Stärkung der Selbstbeobachtungskräfte der Organisation, also der Reflexion. Deren höchste Stufe ist erreicht, wenn die Organisation in der Lage ist, sich mit den Augen der Umwelt zu betrachten und in diesem Sinne sich selbst immer wieder zu hinterfragen und gegebenenfalls neu zu gestalten. Wenn sie dafür entsprechende Strukturen und Regeln herausgebildet hat, ist sie eine lernende Organisation geworden.

Diesen *Selbstbeobachtungen* entsprechen organisationale Rationalitäts- und damit Lern- bzw. Entwicklungsniveaus (vgl. Zech 1999, S. 243 ff.):

1. Das erste Niveau ist erreicht, wenn Organisationen ihre Entscheidungen auf der Basis ihrer Leitbilder und Programme fällen und nicht willkürlich. Organisationales Lernen findet auf dieser Ebene dann statt, wenn Leitbilder verändert und Entscheidungsprogramme modifiziert werden.
2. Ein zweites Rationalitätsniveau besteht in der Fähigkeit von Organisationen zum Führungswechsel zwischen Redundanz und Varietät. Redundanz bezeichnet die unveränderte Wiederholung von Operationen gleichen Typs. Varietät ist die Spannweite der zulässigen Abweichungen und Veränderungen. Das zweite Rationalitäts- und damit Lernniveau kann man daran bemessen, ob eine Organisation in der Lage ist, bewusst und geplant von Redundanz auf Varietät und von Varietät auf Redundanz „umzuschalten“, je nachdem was im konkreten Fall erforderlich und funktional ist.
3. Ein drittes Rationalitätsniveau besteht in der Möglichkeit eines „re-entry“, d. h. der Wiedereinführung der System/Umwelt-Differenz als Selbstbeobachtungskategorie und damit als Orientierungsstruktur ins System selbst (vgl. z. B. Luhmann 1991, S. 251). Die Erfahrung zeigt aber, dass Organisationen sich enorm schwer tun, sich aus der Perspektive ihrer Kunden selbst zu beschreiben. Dieses dritte Rationalitätsniveau korrespondiert mit der oben bereits genannten höchsten Stufe der *Selbstreflexion*.

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 Wiedereinführung dieser *System/Umwelt-Differenz* als Selbstbeobachtung der Organisation ist deshalb eine sehr anspruchsvolle Lernaufgabe, 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.

Subjektlernen und *Organisationslernen* können also auf unterschiedlichen Niveaus stattfinden bzw. als *Lernen erster Ordnung* und *Lernen zweiter Ordnung* unterschieden werden. Entsprechend können wir auch von einer *Reflexion erster Ordnung* und einer *Reflexion zweiter Ordnung* sprechen:

- *Lernen 1. Ordnung* findet bei Subjekten statt, wenn ein quantitativer Wissenszuwachs akkumuliert wird, bei Organisationen, wenn vorhandene formale Strukturen, Prozesse und Regeln verbessert werden.
- *Reflexion 1. Ordnung* problematisiert die begrenzten Lernerfolge bzw. den begrenzten Nutzen der gelegentlichen organisationalen Verbesserungen mit der Folge der Verbesserung der individuellen Lernstrategien bzw. der Einführung eines systematischen und kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.
- *Lernen 2. Ordnung* findet bei Individuen dann statt, wenn sich die bisherige Wissensstruktur neu- bzw. umordnet, also nicht nur weiteres Wissen angesammelt wird, sondern wenn der Gesamtzusammenhang des Wissens eine neue Form findet. Bei Organisationen bedeutet der Lernprozess 2. Ordnung die vollständige Um-/Neuordnung der vorhandenen bzw. die Implementierung völlig neuer Struk-

turen, Prozesse und Regeln. Dies ist das, was gemeinhin mit Innovation umschrieben wird.

- *Reflexion 2. Ordnung* besteht auf individueller Ebene in der Problematisierung der bisherigen Lernziele mit dem Ergebnis, dass sich der Lernende durch die Aufstellung veränderter Lernziele neu orientiert. Auch bei den Organisationen geht es der Reflexion 2. Ordnung um Problematisierungen, hier allerdings der bisherigen Gesamtausrichtung des Unternehmens bzw. der bisherigen Unternehmensstrategien und -ziele. Das Ergebnis ist eine strategische Neuausrichtung des Gesamtunternehmens am Markt.

Zwischen dem Lernen 1. Ordnung und dem Lernen 2. Ordnung liegt ein *qualitativer Lernsprung*; und erst auf dem zweiten Niveau lässt sich wirklich von einem lebenslang lernenden Subjekt bzw. einer lernenden Organisation sprechen.

	Individuum	Organisation
Lernen 1. Ordnung	Quantitativer Zuwachs von Wissen	Gelegentliche Verbesserung vorhandener formaler Strukturen, Prozesse und Regeln
Reflexion 1. Ordnung	Problematisierung begrenzter Lernerfolge und bisheriger Lernstrategien Ergebnis: Verbesserung der Lernstrategien	Problematisierung des begrenzten Nutzens der unsystematischen Verbesserungen Ergebnis: Systematische und kontinuierliche Verbesserung vorhandener formaler Strukturen, Prozesse und Regeln/Einführung KVP
Qualitativer Lernsprung		
Lernen 2. Ordnung	Neu-/Umordnung der bisherigen Wissensstruktur	Neu-/Umordnung vorhandener sowie Implementierung neuer formaler Strukturen, Prozesse und Regeln/Einführung systematischer Struktur-, Prozess- und Regelinnovationen
Reflexion 2. Ordnung	Problematisierung der bisherigen Lernziele Ergebnis: Veränderung bisheriger und Aufstellung neuer Lernziele	Problematisierung der bisherigen Unternehmensstrategien und -ziele Ergebnis: Veränderung bisheriger und Aufstellung neuer Unternehmensstrategien und -ziele

Tabelle 1: Subjektlernen und Organisationslernen

Um Reflexions- und Selbststeuerungsfähigkeit zu fördern, ist das Lernerorientierte Qualitätsverfahren vor allem ein Entwicklungsmodell und nicht nur ein Prüfverfahren. Es geht bei der Qualitätsentwicklung darum, die Weiterbildungseinrichtungen auf ihrem Weg zur lernenden Organisation zu fördern, weil nur so sichergestellt werden kann, dass sich lebenslanges Lernen von Individuen in Bildungsorganisationen optimal entfalten kann und von diesen entsprechend unterstützt wird.

3.4 Zukunftskompetenz und Strategisches Management

Bei der höchsten Form organisationalen Lernens handelt es sich – wie wir gerade sahen – um Struktur-, Prozess- und Regelinnovationen sowie die strategische Neuausrichtung des Gesamtunternehmens. Dafür bedarf es einer Fähigkeit, die als Zukunftskompetenz bezeichnet werden kann (vgl. Zech 2002, S. 149 f.).

Von der *Zukunft* wissen wir sicher nur eines, nämlich dass wir nicht wissen können, wie sie werden wird. Das heißt, Zukunft ist kontingent. Sie könnte so werden, wie wir vermuten, aber auch ganz anders. Die Zukunft bringt aus der Beobachtungsperspektive der Individuen und Organisationen neue, zufällige Herausforderungen, mit denen man fertig werden muss. Zukunft ist unbestimmt und unbestimmbar. *Zukunftskompetenz* ist daher die individuelle und organisationale Bestimmungsfähigkeit in Situationen der objektiven Unbestimmtheit; Zukunftsfähigkeit besteht darin, aus Zufällen Strukturen zu bilden und entsprechende Vorgehensweisen, Verfahren und Maßnahmen daraus abzuleiten. *Zukunftsfähigkeit* ist *Responsefähigkeit* gegenüber den Kontingenzen der Umweltanforderungen. Im Begriff Responsefähigkeit ist – nicht zufällig – auf das englische Wort „responsibility“ angespielt. Auf deutsch wird response mit Antwort oder Reaktion übersetzt, responsibility mit Verantwortung. Letzteres meint wörtlich übersetzt allerdings die Fähigkeit zur Antwort, also eine Verantwortungsübernahme für die eigene Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen. Dafür ist Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf die Umwelt gefordert, der Wiedereintritt der System/Umwelt-Unterscheidung als Selbstbeobachtungsdifferenz in das von der Umwelt abgegrenzte psychische oder organisationale System. Dafür schafft – wie wir in Kap. 3.3 sahen – additives Lernen keine Voraussetzung mehr; Lernen zweiter Ordnung ist hingegen die Fähigkeit, in der Aneignung von Neuem die eigene Struktur umzubilden und ggf. Bisheriges zu vergessen.

Das Wort „managen“ ist dem Zirkusleben verwandt; es bedeutet wortursprünglich, ein Pferd in einer Manege zureiten, trainieren und kontrollieren, noch erkennbar im italienischen maneggiare. Management meint heute die Fähigkeit, Irritationen in Ordnungen und Verfahren umzusetzen, aus Zufällen Strukturen zu bilden, auf Umweltkontingenzen Responsefähigkeit zu entwickeln. Strategie kommt vom griechischen strataegeo (stratos = etwas weit Ausgebreitetes und alles andere Umfassendes/igo = Handeln, Tun).

Strategisches Management positioniert die eigene Organisation langfristig in Bezug auf die erwartete zukünftige Systemumwelt. Es geht um die Weiterentwicklung von internen Kompetenzen, um veränderten Umweltanforderungen (besser) gerecht werden zu können. Strategisches Management organisiert die Koevolution des Unternehmens im Verhältnis zur relevanten Umwelt.

Strategisches Management trifft Entscheidungen in überkomplexen Entscheidungssituationen. Letztere sind multifaktoriell in Bezug auf die Bedingungsfaktoren, durch Zieldiversität gekennzeichnet, nicht linear steuerbar, dynamisch, d.h. selbstverändernd, und insgesamt intransparent. Entschieden werden muss trotzdem. Dafür reicht lineares Denken nicht mehr aus. Nötig ist *systemisches Denken*.

Lineares Denken	Systemisches Denken
Probleme sind objektiv gegeben und müssen nur noch klar erkannt und formuliert werden.	Probleme sind perspektivenabhängig und interpretationsgebunden.
Jedes Problem ist die direkte Konsequenz einer Ursache.	Die Problemfaktoren sind in Wechselbeziehungen miteinander vernetzt.
Um eine Situation zu verstehen, genügt eine genaue Analyse des gegebenen Ist-Zustandes.	Eine Situation kann man nur verstehen, wenn man ihre Dynamik, d.h. das Verhalten der Problemfaktoren in der Zeit, untersucht.
Verhalten ist prognostizierbar, notwendig ist nur eine ausreichende Informationsbasis.	Verhalten ist prinzipiell ungewiss, daher nicht eindeutig prognostizierbar. („Doppelte Kontingenz“)
Alle Problemsituationen lassen sich beherrschen; es ist lediglich eine Frage des Aufwandes.	Es gibt Grenzen der Beherrschbarkeit, die aus der Eigenlogik der Welt resultieren.
Wer genug Kompetenzen und Macht hat, kann jede Problemlösung in der Praxis umsetzen.	Die zu verändernden Verhältnisse zeigen eine Eigenaktivität und widersetzen sich einer linearen Steuerung.
Mit einer erreichten Lösung kann das Problem endgültig ad acta gelegt werden.	Probleme bestehen nach ihrer Lösung in anderer Form fort, bzw. aus Lösungen entstehen neue Probleme.

Tabelle 2: Lineares und systemisches Denken

Strategisches Management ist die konsequente Ausrichtung des Gesamtunternehmens an Umwelt, Zukunft und unternehmensindividueller Besonderheit. Während man früher glaubte, allein durch eine optimale Anpassung an die Umweltbedingungen seine Zukunft sichern zu können, so ist dies heute bereits nicht mehr ausreichend. Dafür ändern sich die Umweltbedingungen zu rasant. Heute kommt es zusätzlich darauf an, sich eine gewisse Einmaligkeitsstellung im Markt zu sichern, durch eine systematische Trendanalyse zukünftige Entwicklungen möglichst vorwegzunehmen und Märkte

damit zu gestalten. Strategisches Management kommt damit einem permanenten Selbsterschaffungsprozess des Unternehmens gleich, einer selbst gewählten zukünftigen Identität. Das Ergebnis dieses Prozesses besteht sowohl in der „Neudefinition des eigenen Existenzgrundes als Unternehmen (Weswegen gibt es uns? Welche Kundenprobleme lösen wir?) als auch der angestrebten Ziele (Ertrags- und Wachstumsziele), letztlich auch in der Festlegung der wichtigen Schritte auf dem Weg dorthin (Produktpolitik, Kooperationen, Markenpolitik, neue Geschäftsfelder etc.).“ (Nagel, Wimmer 2002, S. 23) Nagel und Wimmer halten diese Art der Strategieentwicklung für den Kernbaustein der Lernfähigkeit von Organisationen. Unter heutigen Bedingungen ist Strategieentwicklung eine nicht delegierbare gemeinschaftliche Führungsleistung, die von der obersten Unternehmensleitung verantwortet wird und in die das gesamte Unternehmen einbezogen ist.

Die Beschäftigung mit Zukunftsfragen betrifft alle, und dafür bedarf es periodischer Auszeiten des gemeinsamen Nachdenkens, sprich der Reflexion. In diesen, z. B. jährlichen, *Zukunftsworkshops* steht das Gesamtunternehmen auf dem Prüfstand. Dies kann nur in geschützten, institutionalisierten Kommunikationsräumen jenseits des Tagesgeschäftes gelingen.

Zukunftsworkshops beginnen in der Regel damit, die Veränderungen der Umwelt zu „scannen“ und sich abzeichnende Trends zu identifizieren. Dies kann systematisiert z. B. unter folgenden Gesichtspunkten geschehen.

Umweltanalyse:

- Politische Veränderungen
- Wirtschaftliche Veränderungen
- Technologische Veränderungen
- Soziokulturelle Veränderungen
- Ökologische Veränderungen
- Veränderungen der Kundenbedürfnisse
- Veränderungen der Wettbewerbsbedingungen

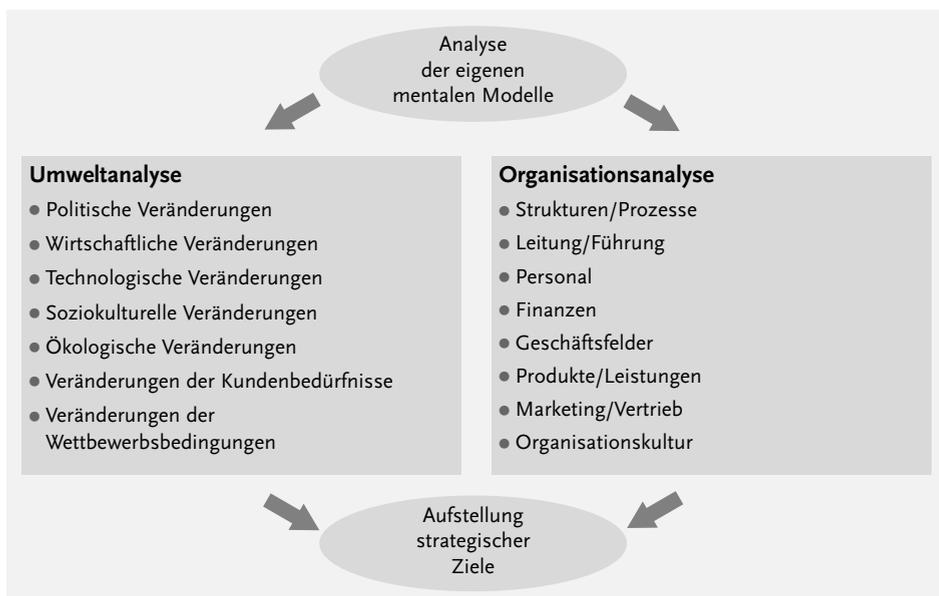
Dem folgt eine Untersuchung des eigenen Unternehmens, die systematisch im Sinne einer Stärken/Schwächen-Bewertung z. B. unter folgenden Gesichtspunkten durchgeführt werden könnte.

Organisationsanalyse:

- Strukturen/Prozesse
- Leitung/Führung
- Personal
- Finanzen
- Geschäftsfelder
- Produkte/Leistungen
- Marketing/Vertrieb
- Organisationskultur

Auf der Basis eines Vergleichs der Umwelt- und der Organisationsanalyse können die eigenen strategischen Entwicklungsbedarfe herausgearbeitet und in strategische Entwicklungsziele mit prüfbaren Indikatoren umformuliert werden. Bei dieser Zielformulierung sollten die Werte, die Vision und die Mission des Unternehmens berücksichtigt werden, damit man bei aller zukunftsbezogenen Veränderungseuphorie nicht plötzlich da landet, wo man als Unternehmen z. B. aus ethischen Erwägungen gar nicht hingehört.

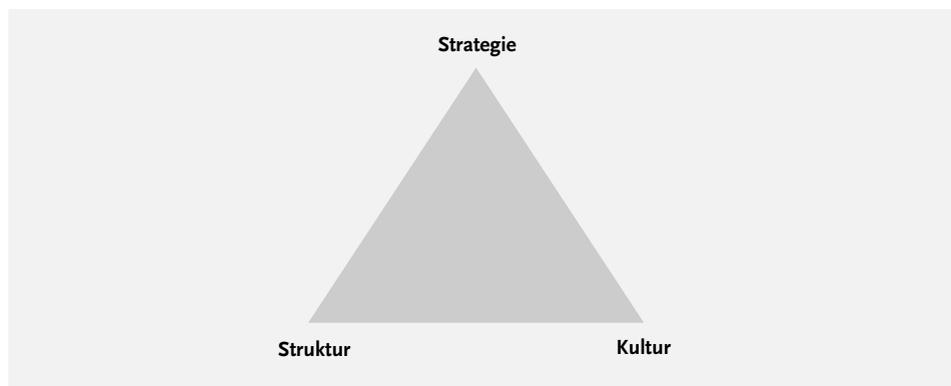
Nagel und Wimmer (vgl. 2002, S. 81) beginnen Strategieentwicklung zusätzlich mit der Auseinandersetzung mit den eigenen *mental*en Modellen, d.h. den Grundannahmen, die das Alltagshandeln der Organisationsmitglieder leiten, um „blinden Flecken“ der eigenen Weltbeobachtungen auf die Spur zu kommen. Denn: „Die Zukunft wird ... durch die Wahl der Unterscheidung bestimmt, mit der man sie gegenwärtig beobachtet, und bleibt zugleich unbestimmt, weil dabei offen bleibt, welche Seite der Unterscheidung unter welchen Bedingungen in künftigen Gegenwarten aktualisiert werden wird.“ (Luhmann 2000, S. 163) Auf jeden Fall ist es wichtig, die Routinen des Beobachtens und Veränderns zu verändern, weil Neues kaum alten Denk- und Praxisformen entspringen kann. Strategisch kommt es darüber hinaus auch darauf an, die etablierten Spielregeln der Branche zu unterlaufen und sich etwas einfallen zu lassen, das Kunden und Wettbewerber überrascht. In strategischen Zukunftsworkshops muss es erlaubt sein, alles – auch die Heiligtümer einer Organisation – in Frage zu stellen und hypothetisch neu zu denken, daher ist der alltagsentlastete Diskursraum so bedeutsam. Eine im Unternehmen durchgängig vorhandene, offene, kreativitätsfördernde Kultur ist dafür die Voraussetzung.



Grafik 9: Strategisches Management

„Strategieentwicklung beschreibt demnach eine Führungsleistung, die gemeinsame Vorstellungen von der eigenen Zukunft in einer sich ändernden Umwelt produziert und regelmäßig weiterentwickelt und diese Identitätsentwürfe mit dem eigenen Leistungsvermögen und seinen Weiterentwicklungsnotwendigkeiten verknüpft. Sie ist jene Führungsdimension, die ein Unternehmen ständig dazu zwingt, die Umwelt dahingehend abzutasten, welche zukünftigen Chancen- und Bedrohungspotentiale bezogen auf die eigene Existenzsicherung auszumachen sind, die andererseits aber auch Anlaß gibt, sich als Unternehmen regelmäßig auf den Prüfstand zu stellen, inwieweit man in der Lage ist, die sich am Markt bietenden Chancen mit eigenen Mitteln auch tatsächlich zu nutzen.“ (Nagel, Wimmer 2002, S. 97 f.)

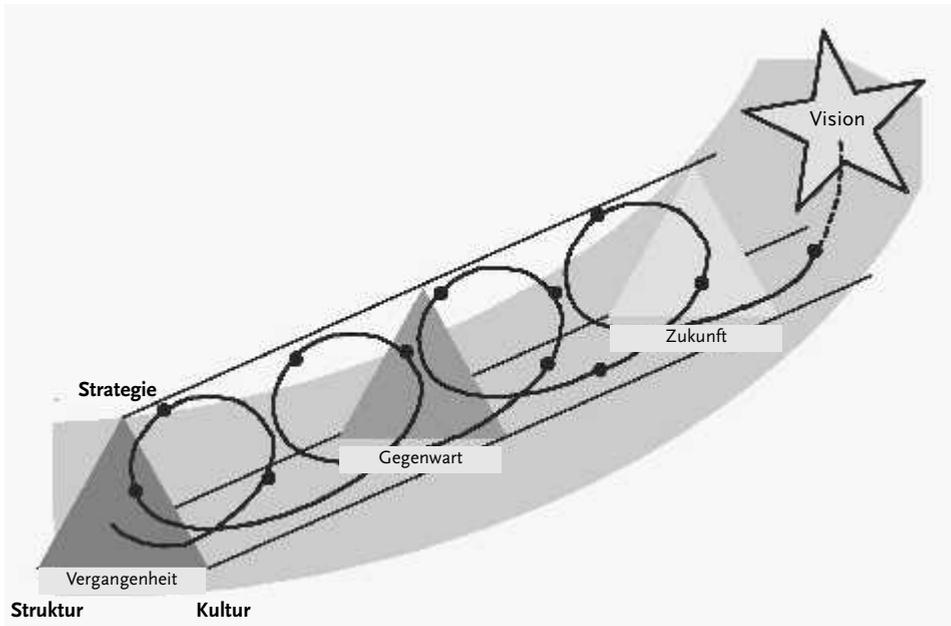
Bei diesem gezielten *Veränderungsmanagement* von Organisationen kommt es laut Königswieser darauf an, dass Strategieentwicklung, Strukturveränderung und die Gestaltung der Unternehmenskultur in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinander stehen. Sie nennt dies „Systemisches IntegrationsManagement“ (vgl. Königswieser u. a. 2001, S. 47 ff.). Gemäß ihrem Verständnis entwickeln sich Organisationen entlang dieser drei zentralen Dimensionen.



Grafik 10: Das Dreieck der Unternehmensentwicklung (aus Königswieser u.a. 2001, S. 48)

In leichter Abwandlung der Definition von Königswieser geht es bei der Strategie um Zwecke, Ziele und Positionierung des Unternehmens, in der zweiten Dimension um Strukturen und Prozesse und auf der kulturellen Seite um handlungsleitende Normen und Werte. Diese drei Dimensionen sind interdependent; in ihrer spezifischen Ausprägung machen sie den jeweils besonderen Charakter eines Unternehmens aus. Interventionen, die auf eine der drei Dimensionen zielen, wirken sich immer auch auf die beiden anderen aus. Dies muss beim Verändern im Blick bleiben; hier liegt die Herausforderung, nämlich die integrierte Verknüpfung dieser drei Seiten der Organisation, das Austarieren möglicher Widersprüche, das Einstimmen des Gesamtunternehmens in eine einheitliche Richtung. Strategie-, Struktur- und Kulturentwicklung sind die drei miteinander verbundenen Aspekte der Organisationsentwicklung. Alle Einzel-

maßnahmen stehen dabei unter dem Leitstern der angestrebten Vision des Unternehmens in der Zukunft. „Das Systemische IntegrationsManagement ist ein visionsgetriebener, dynamischer und von gemeinsamer Reflexion getragener Prozeß, der die Entwicklung von Strategie, Struktur und Kultur zum Ziel hat und die Integration von Systemwidersprüchen als gemeinsame Gestaltungsaufgabe von Führung und Beratung sieht.“ (Ebd. S. 255)



Grafik 11: Systemisches IntegrationsManagement (aus Königswieser u. a. 2001, S. 53)

In dem in diesem Kapitel beschriebenen Verständnis von strategischem Management wird dieses als ein *Selbstreflexionsprozess* des *gesamten Unternehmens* aufgefasst, in dem die Organisation ihre zukünftige Identität gestaltet, ihre Wettbewerbsfähigkeit sichert und durch Selbstveränderung ihre langfristigen Überlebenschancen erhöht. Qualitätsentwicklung ist Teil dieser umfassenden Organisationsentwicklung.

3.5 Qualitätsentwicklung als lernerorientierte Kontextsteuerung – die Rollen von Leitung/Führung und Qualitätsmanagement

Lernen ist – wie in Kap. 2.1 aufgezeigt – nicht technologisierbar, sondern unterliegt immer der Selbststeuerung des Lerners, die nur gefördert, aber nicht determiniert werden kann. Dass Qualitätsentwicklung wesentlich auf die Verbesserung des Lernens zielen muss, aber der konkrete Lernprozess durch Qualitätsentwicklung nicht direkt steuerbar ist, kennzeichnet die paradoxe Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen.

Qualitätsmanagement 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. (Vgl. Ehses, Zech 2001, S. 20 ff.)

Wenn also ein direkter Zugriff auf Lernvorgänge nicht möglich ist, kann sich Einflussnahme nur auf die Steuerung des Bedingungssumfelds beziehen. *Kontextsteuerung* zielt deshalb auf die kontextuelle Beeinflussung eines anderen Systems, um dessen Selbststeuerungskräfte zu unterstützen. Lernerfolge gründen zwar wesentlich auf der Eigenständigkeit der Lernenden, diese können aber die vorstrukturierte Komplexität ihrer Lernumgebung zur Strukturierung eigener Operationsweisen als Prämisse nutzen. Aufgrund der nicht-linearen Beziehung zwischen einem autonomen System und seiner durch Systemoperationen betroffenen Umwelt kann Kontextsteuerung nicht als Punkt-zu-Punkt-Steuerung stattfinden, sondern sie schafft „generalisierte Motivationen dafür, die eigendynamischen und eigensinnigen Operationen eines Systems in eine bestimmte Richtung (Qualität, Perspektive, Vision) zu lenken“. (Willke 1995a, S. 215 f.) Dieser Steuerungsmodus wird der Organisation von komplexen Leistungen unter offenen und unbestimmten Bedingungen gerecht, denn er stellt einen dritten Weg zu den Alternativen „Planung“ und „Muddling through“ dar (vgl. Willke 1995b, S. 33 f., vgl. Eichmann 1989, S. 56 f.). Während Planung ihren eigenen Widerstand und Misserfolg dadurch produziert, dass sie den illusorischen Versuch einer direkten und zielgerichteten Intervention in andere Systeme unternimmt, basiert „Muddling through“ auf zufallsgesteuerter Anpassung, die nicht vom Kriterium der Anschlussfähigkeit geleitet ist. Vermeintlich autonome Selbststeuerung vernachlässigt aber die Entwicklungsbedingungen in der systemeigenen Umwelt und damit die Bedingungen der eigenen Reproduktion.

Organisationen müssen selbst so gesteuert sein, dass sie in der Lage sind, Kontextsteuerung zu fördern. Diese Anforderung richtet sich auf die Erhöhung der internen Abstimmung, d. h. auf die Synchronisierung nicht-linear vernetzter Teilleistungen. Abstimmung meint eine gesteigerte Form der Selbststeuerung, die darauf abzielt, die systemeigenen Kommunikations-, Informations- und Entscheidungsprozesse stärker unter dem Kriterium von Rückwirkungen der Umwelt zu gestalten. Durch die eigenen Operationen werden die Wirkungen eines anderen Systems als systemspezifische Rückwirkung in das eigene System wieder eingeführt. *Kontextsteuerung* zielt darüber hinaus darauf ab, die Operationsweisen anderer Systeme anzuregen, damit diese ihre *Selbststeuerung* steigern können. Hierzu müssen zum einen Informationen über die relevante Umwelt gewonnen und zum anderen muss der eigene Wirkungsbereich mit den Augen der Umwelt beobachtet werden. *Selbstbeobachtung*, *Selbstbeschreibung* und das *Verstehen* anderer, externer Systeme sind grundlegend, wenn man systemeigene

Operationen steuern und systemfremde Operationen anregen will. Verstehen ist eine Form der Beobachtung, die auf der Leitdifferenz System/Umwelt basiert und es ermöglicht, Informationen über die Selbstreferenz eines anderen Systems im Hinblick auf die eigene Operationsweise zu generieren. Verstehen ist deshalb eine reflexive Steigerung von Beobachtung. (Vgl. Eichmann 1989, S. 45 ff.) Dabei können die Grenzen des Umweltkontaktes nie aufgehoben, wohl aber überbrückt werden durch Reflexivität und wechselseitige Kopplungen von Beobachtung und Kommunikation. Qualitätsentwicklung im hier verstandenen Sinne ist deshalb ein rekursives Verfahren zur Erhöhung von Reflexion und kontextueller Intervention.

Kontextsteuerung wird also der Organisation komplexer Leistung unter unbestimmten Bedingungen gerecht, was bei der Organisation von Bildungsbedingungen eindeutig der Fall ist. Sie ist die Steuerung des Bedingungs Umfeldes des fokussierten Systems (hier: der Lehr-Lern-Prozess), um dadurch die Selbststeuerungsmöglichkeiten des betroffenen Systems (hier: der Lerner) zu erhöhen. Die Anforderung der Kontextsteuerung richtet sich auf alle Bedingungsfelder, die den Lernprozess umkreisen. Sie zielt insgesamt auf eine Erhöhung der organisationsinternen 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 Lehre – 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 ihn in seiner Selbststeuerung unterstützen.

Der *Standpunkt der Lernenden* ist und bleibt das Letztkriterium zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsorganisationen. Diese Aussage ist allerdings eine analytische und keine empirische! Der „Lerner“ ist in diesem Zusammenhang 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. Qualitätsentwicklung im Modus der Kontextsteuerung erhöht die Selbstbeobachtungskräfte von Weiterbildungseinrichtungen aus der Perspektive ihrer Lernenden und befähigt damit die Einrichtungen, lernende Organisationen zu werden. *Lernerorientierung* bedeutet im LQW-Modell daher auch nicht die Orientierung an real vorfindlichen Menschen, sondern die Ausrichtung der Gesamtorganisation an reflexiv rekonstruierten Lerntypen, gewissermaßen die Übernahme des ideellen Standpunktes der Lernenden zur Orientierung des eigenen Bildungsmanagements.

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 konsentrierte 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.

Dies alles verweist auf die besondere Rolle, die *Leitung* und *Führung* in diesem Prozess haben. „Der Chef ist Teil des Geschehens. Gerade in schwierigen Zeiten gehört er – zumindest als Teil seines Geschäftes – mit an die Front. Entweder er stellt sich der Veränderung – oder sie findet nicht statt“, schreiben Doppler und Lauterburg lapidar (1997, S. 69). Auch in den LQW-Wirkungsevaluationen wurde immer wieder bestätigt, dass Qualitätsentwicklung nur gelingen kann, wenn sie von der obersten Unternehmensführung gewollt und verantwortet wird. Dies beantwortet allerdings nicht die Frage, welche Rolle der Führung in diesem Prozess genau zukommt.

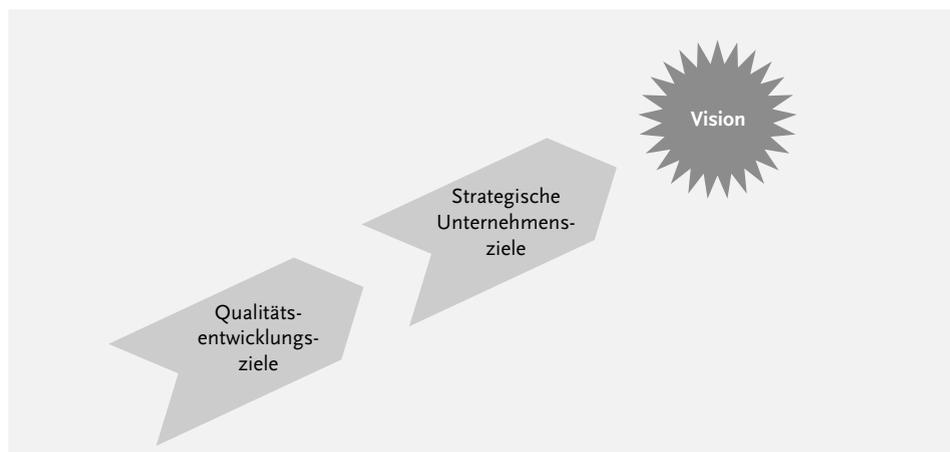
Mit der radikalen Infragestellung ehemals stabiler Organisationsverhältnisse, die in der aktuellen Wandlungssituation der Weiterbildungsbranche zu verzeichnen ist (vgl. Kap. 1.1), ist auch ein tiefgreifender *Funktionswandel von Führung* verbunden. Die Unternehmensführung muss erkennen lassen, dass sie hinter dem Ziel steht, ein neues Unternehmen „bauen“ zu wollen; die Mitarbeiter müssen dieses Wollen und die dafür nötige Offenheit untereinander und zu Sachproblemen erleben können. Das obere Management hat die Aufgabe, selber Fähigkeiten im Umgang mit Risiko und Unsicherheit zu entwickeln und unternehmensintern Sicherheit für den Umgang mit Unsicherheit zu schaffen. *Führung* „muss unausweichlich mit Rationalitätsprämissen operieren, vereinfachende Kausalitätserwartungen in die Welt setzen ..., dies alles aber mit dem Hintergrundwissen, daß die Welt viel komplexer ist und wir eigentlich viel weniger wissen, als wir zu wissen vorgeben. Strategieentwicklung ist ein besonders prominentes Anwendungsfeld für dieses faszinierende Oszillieren zwischen Wissen und Nichtwissen im Herbeiführen von Entscheidungen, die als orientierungsstiftende Prämissen für weitere Entscheidungen im Alltag fungieren sollen.“ (Nagel, Wimmer 2002, S. 11)

Viele Leitungs- und Führungskräfte sind auf diesen Rollenwechsel noch nicht ausreichend vorbereitet, weil sie noch der alten Organisationswelt mit ihren hierarchischen Führungsstrukturen verhaftet sind oder Führung – wie in der Weiterbildung durchaus auch noch üblich – weitgehend verweigern und die Organisation einem „evo-

lutionären Drift“ überlassen. In einer Welt fluider Organisationsverhältnisse ist *Führung eine Funktion im Rahmen der Leistungserbringungsprozesse des Unternehmens*, die die Rahmenbedingungen für die Funktionstüchtigkeit der jeweiligen Organisationseinheiten zu gestalten hat. Vor dem Hintergrund der hohen Eigenkomplexität künftiger Organisationen entsteht für Führung die paradoxe Anforderung, einerseits die weitgehend autonomen Subsysteme in ihrer eigensinnigen Funktionsweise zu fördern, sie aber gleichzeitig in ihrer Autonomie im Interesse der Überlebensfähigkeit des Ganzen zu begrenzen. Führung ist Dienstleistung für das Gesamtunternehmen, richtet sich also nicht in erster Linie an einzelne Personen, sondern an Einheiten und Verantwortungsbereiche, deren Leistungsfähigkeit sie ermöglicht. (Vgl. Wimmer 1999, S. 36) Der permanente Veränderungsdruck des Marktes und die nötige größere Flexibilität und Selbstständigkeit der Organisationseinheiten vervielfachen den Abstimmungsaufwand sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Hinsicht. Im Angesicht dieser enormen Zunahme an Kommunikationsnotwendigkeiten besteht die zentrale Führungsaufgabe in der Schaffung problemadäquater Kommunikationsstrukturen und der Gestaltung effizienter Begegnungs- und Austauschformen. Die Kommunikationsstrukturen bilden den entscheidenden Engpass angesichts des Komplexitätsgrades heutiger Organisationsverhältnisse. Die Qualität der Kommunikation ist nicht nur ausschlaggebend für die Umsetzung von Veränderungsanforderungen, sondern schafft gleichzeitig Verbindlichkeit und Orientierung in einer komplexen Realität. Mit Hilfe adäquater Kommunikationsstrukturen kann Führung die richtige Balance herstellen zwischen komplexitätsreduzierender Beruhigung und komplexitätssteigernder Dynamisierung der Organisation. Nur diese Balance zwischen Stabilität und Varietät ist entwicklungs-fördernd; die Überbetonung jeweils einer Seite verhindert Entwicklung.

Im engeren Bereich der Qualitätsentwicklung hat es sich bewährt, diese Aufgabe an einen *Qualitätsmanager* zu delegieren, der dafür mit den entsprechenden zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen sowie mit der nötigen Kompetenz ausgestattet ist (vgl. Nötzold 2002, S. 68 ff.). Wenn auch die Gesamtverantwortung für die Qualitätsentwicklung bei der Unternehmensleitung liegt, so lässt sich das operative Geschäft doch an eine andere geeignete Person delegieren. Das Verhältnis von Leitung und Qualitätsmanager bleibt hier allerdings der zu beachtende Punkt. Während die Leitung den Gesamtprozess initiiert und an den definierten Meilensteinen auch controlled, Qualitätsbewusstsein vorlebt, jederzeit Promotor ist, Ressourcen zur Verfügung stellt, die strategische Gesamtrichtung im Auge behält etc., steuert der Qualitätsmanager den Prozess in der alltäglichen Praxis. Er verantwortet das Projektmanagement, verteilt Einzelaufgaben und führt sie wieder zusammen, motiviert die Mitarbeiter und schlichtet Konflikte, steuert den Prozess und moderiert – sofern vorhanden – die Steuerungsgruppe; schlussendlich liegt es in seiner Verantwortung, dass die verschiedenen Qualitätsentwicklungsaspekte im Selbstreport zusammengeführt werden. (Detaillierte Aufgabenprofile von Leitung und Qualitätsmanager sind in Kap. 4.4 beschrieben.)

Qualitätsmanagement ist ein Kernprozess des Bildungsmanagements; es hat allerdings keine eigenständige Berechtigung, d. h. es ist kein Selbstzweck, sondern hat sich der strategischen Unternehmensentwicklung und ihrer Vision unterzuordnen. Qualitätsprobleme zu lösen ist kein Unternehmensziel, sondern unterstützt die Leistungserbringung des Unternehmens. Es gilt vorab, eine positiv formulierte Vorstellung von der Zukunft der Organisation und produktbezogene Leistungsziele zu entwickeln; Qualitätsziele müssen diese strategische Unternehmensentwicklung unterstützen und voranbringen. Beides zusammen befördert die motivierende Vision einer wertebasierten Organisation als gesellschaftliche Gestaltungskraft.



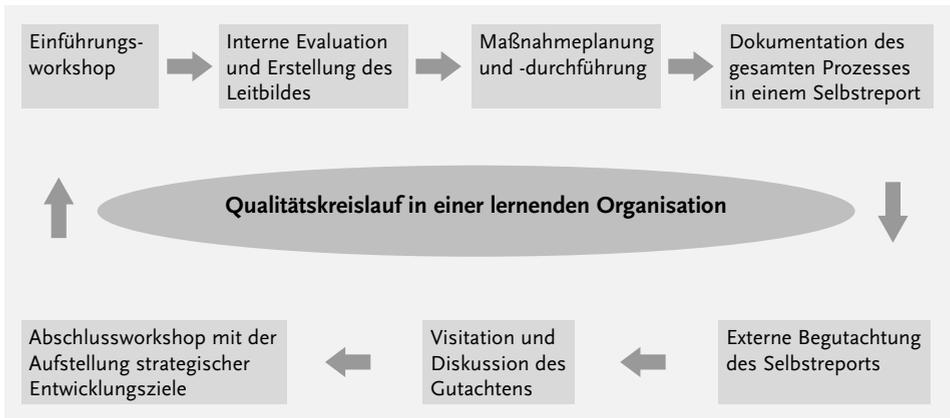
Grafik 12: Vision – Strategie – Qualität

Ohne Vision und Strategie resigniert Qualitätsentwicklung zum bloßen Problemlösemechanismus. *Qualitätsentwicklung ist Organisationsentwicklung in Richtung Zukunftsfähigkeit.*

3.6 Die Stationen des organisationalen Lernens im LQW-Prozess, Begutachtung als hermeneutisches Verstehen und das Prinzip der Selbst- und Wiederbeschreibung

LQW hat den Anspruch, sowohl ein externes Evaluationsverfahren zu sein, das die Qualität der Weiterbildungsunternehmen an objektivierbaren Anforderungen prüft, als auch ein Entwicklung unterstützendes Instrument der stetigen Verbesserung der Arbeit dieser Organisationen. Die Begutachtung des Selbstreports ist daher jenseits der Prüfung des Erreichens der Anforderungen ein im Kern *hermeneutisches Verfahren des Verstehens* der Praxis der Weiterbildungsorganisationen und – auf dieser Basis – ein kommentierendes Wiederbeschreiben der im Selbstreport von den Unternehmen vorgenommenen *Selbstbeschreibung*. Diese kommentierende *Wiederbeschreibung* enthält

zahlreiche Anregungen, Hinweise und Vorschläge für die weitere Qualitätsentwicklung der Organisationen. Das hermeneutische Verstehen schließt aus, dass die Gutachtenden von einem Standpunkt vermeintlich besseren Wissens Vorschriften machen oder zu „weiterbildungspolizeilichen“ Kontrolleuren werden. Es geht bei LQW darum, die Entwicklungslogik der jeweiligen Weiterbildungsorganisation zu verstehen und von diesem Standpunkt aus deren je spezifische weitere Entwicklung zu fördern. Allgemeinverbindliche Ratschläge schließen sich da aus. Dieser entwicklungsfördernde Grundgedanke durchzieht dann auch die einzelnen *Stationen des LQW-Prozesses*.



Grafik 13: Der Qualitätskreislauf der lernenden Organisation

Wenn die Weiterbildungsorganisationen sich für eine Qualitätsentwicklung und -testierung mit dem LQW-Verfahren entschieden und angemeldet haben, startet der interne Qualitätsmanagementprozess mit einem *Einführungsworkshop*, auf dem das Verfahren vorgestellt und erläutert wird. Weiterhin wird hier bereits anhand der Qualitätsbereiche und ihrer Anforderungen eine *erste Selbstbewertung* der Organisation vorgenommen, die aufzeigt, an welchen Stellen die nachfolgende Qualitätsarbeit vor allem anzusetzen hat. Sinnvoll ist es, dass möglichst viele Beschäftigte der Organisation an diesem Termin teilnehmen, um Transparenz, Vertrauen und Motivation für die Qualitätsentwicklung zu schaffen. Je nach Größe der Organisation kann es aber auch sinnvoll sein, diese Veranstaltung zu teilen. In einem ersten allgemeineren Teil würde das Verfahren allen Mitarbeitenden vorgestellt und in der zweiten Phase würde dann z. B. mit einem Steuerungskreis oder den Qualitätsbeauftragten die Ist-Analyse durchgeführt. Bei guter Kenntnis des LQW-Verfahrens kann sich der Einführungsworkshop alternativ der Thematik „Wie schreibt man einen Selbstreport?“ widmen. Bei der Retestierung steht an dieser Stelle ein Follow-up-Workshop, der eine von der Organisation selbst gewählte Thematik ihres Qualitätsentwicklungsprozesses vertieft.

Nun machen sich die Organisationen auf den Weg. Auf der Basis einer *internen Evaluation* werden zunächst das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens erarbeitet.

Dann sichern und systematisieren die Organisationen ihre bisherige Qualitätsarbeit, planen weitergehende *Qualitätsentwicklungsprozesse*, stellen sich intern Ziele und Zwischenziele, verabreden Maßnahmen, legen Zeitpläne, Ressourcen und Verantwortliche fest. Ein gutes Projektmanagement ist einer der wichtigen Erfolgsfaktoren gelingender Qualitätsentwicklung; das konnte in einer empirischen Nachbefragung bestätigt werden (vgl. Zech, Braucks 2004, S. 35 ff.). In dieser Entwicklungsperiode können die Organisationen auf durch ArtSet bereitgestellte Arbeitshilfen und Qualitätswerkzeuge zurückgreifen, eine Hotline telefonisch oder über E-Mail für auftretende Fragen nutzen oder sich mit den anderen LQW-Organisationen in einer Mailinglist austauschen bzw. gegenseitig unterstützen. Regionale Unterstützungsstellen und bundesweite Netzwerkkonferenzen führen die Erfahrungen der einzelnen Organisationen zusammen und unterstützen durch thematische Workshops die Arbeit vor Ort.

In der Qualitätsentwicklungsphase treffen sich die Mitglieder der Organisation in festgelegten Rhythmen, um den Prozess zu reflektieren, zu bewerten und weitergehend zu planen. „Um qualitative Veränderungen und Entwicklungssprünge zu bewältigen, bedarf es des Erkennens der dem Handeln zugrundeliegenden Denk- und Handlungsmuster, also des Denkens, Analysierens, Beobachtens – eben der Selbstreflexion.“ (Königswieser u. a. 2001, S. 65) Das schriftliche Dokument dieser *Selbstreflexion* ist der *Selbstreport*, in dem die Weiterbildungsorganisationen ihren Qualitätsprozess beschreiben und bewerten und in dem sie die Erfüllung der Anforderungen nachweisen. Das Schreiben des Selbstreports sollte daher den Qualitätsentwicklungsprozess begleiten und ihn nicht erst am Ende zusammenfassen. Im Prozess ist der Selbstreport Reflexionshilfe und am Ende des Prozesses ist er das vorläufig abschließende Reflexionsergebnis. Parallel zum Entstehen des Selbstreports werden die ausführlichen Ergebnisse der beschlossenen und durchgeführten Qualitätsmaßnahmen in einer Dokumentation festgehalten respektive in einem Organisationshandbuch dokumentiert.

Ein entscheidender Meilenstein des organisationalen Lernprozesses ist die Diskussion des Gutachtens, das die Gutachter über den Selbstreport angefertigt haben. Auf der *Visitation* steht der Erstgutachter für diese Diskussion mit den Beschäftigten der Weiterbildungsorganisation zur Verfügung. Bereits im Gutachten wurde die Selbstreflexion der Organisation mit der externen Beobachtungsperspektive der Gutachter konfrontiert. Jetzt kann die Sichtweise eines relevanten und kenntnisreichen Vertreters der Umwelt auf die Selbstbeschreibung des Systems diskutiert werden. In solchen *Feedback-Prozessen* liegen die größten Lernchancen. Es kann z. B. erörtert und verstanden werden, warum die Umwelt die Organisation so wahrnimmt wie sie sie wahrnimmt, sogar warum sie sie ggf. missverstehen musste, denn zwischen dem Selbstbild des Systems und dem Fremdbild der Umwelt kann es durchaus zu Diskrepanzen kommen. Aber auch diese Diskrepanzen sind Lernchancen, weil reflexiv geklärt werden kann, wie sie zustande kommen mussten und wie sie fürderhin zu vermeiden sind.

Auf dem *Abschlussworkshop* wird ein Blick zurück und ein Blick nach vorn geworfen. Rückwirkend reflektieren die Mitglieder der Organisation ihren gerade abgeschlossenen Qualitätsentwicklungsprozess, bewerten förderliche und hinderliche Aspekte und ziehen Schlussfolgerungen für die folgende Entwicklungsperiode. Die zu gestaltende Zukunft der Organisation wird anhand der aufzustellenden *strategischen Entwicklungsziele* in den Blick genommen. Mit diesen in die Zukunft greifenden globalen Zielen für die Gesamtorganisation wird der Organisations- und Qualitätsentwicklung der nächsten vier Jahre die Richtung gewiesen. So stellt die Organisation sicher, dass sie nicht nur auf Umweltentwicklungen reagiert, sondern diese auch antizipierend mitgestaltet. Mit der auf Dauer gestellten Qualitätsentwicklung wird das Weiterbildungsunternehmen zu einer lernenden Organisation.

Wie zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt, handelt es sich bei LQW um ein hermeneutisches Verfahren, das mit *Beschreibungen* und *Wiederbeschreibungen* arbeitet. „Unter ‚Selbstbeschreibung‘ wollen wir die Produktion eines Textes ... verstehen, mit dem und durch den die Organisation sich selbst identifiziert.“ (Luhmann 2000, S. 417) Texte sind das Gedächtnis sozialer Systeme; in der Selbstbeschreibung konstituiert sich das System als Einheit aller seiner Operationen. Die Funktion von Selbstbeschreibungen liegt darin, die laufend anfallenden Selbstreferenzen zu bündeln und zu zentrieren, um deutlich zu machen, um welches „Selbst“ es bei der Identität der Organisation geht. Jedes System ist als Gesamtheit für sich selbst unerreichbar und intransparent; in der Selbstbeschreibung reduziert die Organisation ihre Komplexität, Widersprüchlichkeit und Kontingenz auf eine handhabbare und kommunizierbare Einheit. Organisationale Identitäten sind nicht gegeben, sie müssen formuliert werden. Über Reflexionsschleifen werden Selbstbeobachtungen in Selbstbeschreibungen transformiert. Mit einer Selbstbeschreibung stellt sich die Organisation nach innen und außen dar. „Organisationen benutzen ihre Selbstbeschreibungen, um ihre individuelle Besonderheit in einer Terminologie herauszustellen, die, wie man hofft, allgemeine Anerkennung findet.“ (Ebd. S. 438) Selbstbeschreibungen arbeiten in Sach-, Zeit- und Sozialdimensionen (vgl. Luhmann 1997, S. 1139 f.). Der *Selbstreport* ist eine solche *Selbstbeschreibung* der Organisation, die ihre Identität zum Ausdruck bringt. In der Sachdimension fokussieren Selbstreporte daher anhand der Qualitätsbereiche bestimmte Inhalte, die es wert sind, hervorgehoben und berichtet zu werden. In der Zeitdimension stellen die Reporte auf ein Vorher/Nachher der qualitativen Verbesserung gemäß den Anforderungen von LQW ab. In der Sozialdimension wird der Prozess der Qualitätsentwicklung, seine förderlichen und hinderlichen Aspekte, beschrieben.

Das Gutachten ist der Versuch des *hermeneutischen Verstehens* dieser Selbstbeschreibungen und bringt dieses Verständnis in einer *Wiederbeschreibung* zum Ausdruck. Verstehen ist die reflexive Steigerung von Beobachtungen und Voraussetzung für kommunikative Anschlussfähigkeit. Das Verstandene muss nun wiederum in der Form einer Beschreibung kommuniziert werden. Dabei gilt grundsätzlich, dass *Kommunikation*

keine Übertragung einer Information von einem Sender zu einem Empfänger ist, sondern ein Prozess dreifacher Selektion (vgl. Luhmann 1991, S. 193 ff.). Bereits die ausgewählte Information ist eine Selektion aus einem Repertoire von Möglichkeiten; ohne diese Selektivität der Information kommt kein Kommunikationsprozess zustande. Danach wird ein Verhalten gewählt, das diese Information mitteilt. Entscheidend wiederum bleibt die dritte Selektion, denn der, der in der Kommunikation adressiert ist, muss in der Unterscheidung zwischen Information und Mitteilung den kommunizierten Sinn verstehen. Verstehen kann ein Adressat wiederum nur im Rückbezug auf sein eigenes Bewusstsein, d. h. indem er aus dem Mitgeteilten für sich eine Information *macht*. Diese letzte Selektion ist entscheidend, weil hier über die Folgen disponiert wird, und deshalb kann nur von hier aus Kommunikation verstanden werden, denn nur in den Resultaten kann wieder beobachtbar werden, ob Verständigung gelungen ist. Luhmann nennt daher „(etwas ungewöhnlich) den Adressaten Ego und den Mitteilenden Alter.“ (Ebd. S. 195) Wichtig bleibt aber festzuhalten, dass gelingende Kommunikation ein höchst unwahrscheinlicher Vorgang ist. In der Kommunikation zwischen der Organisation und dem Gutachter haben wir es also mit zwei Verstehensprozessen zu tun. Der Gutachter muss die Selbstbeschreibung der Organisation verstehen und die Organisation die Wiederbeschreibung des Gutachters. Darum ist die Kategorie der Anschlussfähigkeit so zentral (s. u.).

Solche Wiederbeschreibungen von Selbstbeschreibungen können daher keine inhaltlichen Bewertungen im Sinne einer positiven oder negativen Charakterisierung der im Selbstreport beschriebenen Organisation sein, denn dies würde eine Position des einseitigen Beobachtens voraussetzen, d. h. einen externen Beobachter auf einem „aristotelischen Hochsitz“, der weiß, wie es wirklich ist. Vielmehr geht es darum, den Organisationen auf diese Weise rückzuspiegeln, wie sie von außen wahrgenommen werden. Für jede Wiederbeschreibung von Selbstbeschreibungen (wie für jede Beobachtung von Beobachtungen) ist es daher wichtig, darauf zu achten, mit welchen *Unterscheidungen* in der Selbstbeschreibung gearbeitet wird und welche Folgen dies für die Organisation hat, denn das Selbst der Selbstbeschreibung konstituiert sich in diesem Prozess, d. h. die Organisation präsentiert hier ihre Identität (vgl. Luhmann 1997, S. 912 und 1140 f.).

Beobachtung ist kein neutraler Vorgang. Einerseits ist sie von den verwendeten Unterscheidungen des Beobachters abhängig, andererseits wirkt sie auf das Beobachtete zurück – in gewisser Weise konstituiert sie es erst. Bereits in der Mikrophysik verändert die Beobachtung das Beobachtete; Licht kann z. B. entweder als Welle oder als Teilchen erscheinen. Vor allem lassen sich aber Personen, Organisationen und Märkte davon beeindrucken, dass sie beobachtet werden – deutlich wird dies z. B. an den Börsen (vgl. auch Simon 2004, S. 64). Beschreibungen sind das Resultat von Beobachtungen. So wie Beschreibungen das Beschriebene erst schaffen, so setzt sich die Kommunikation von Beschreibungen einem Veränderungsprozess aus. Wiederbeschreibungen

wirken auf die Beschreibungen zurück. Psychische und soziale Systeme reagieren sensibel, wenn sie feststellen, dass sie beobachtet werden.

Dieses Prinzip der Koppelung von Selbstbeschreibung und Wiederbeschreibung macht sich der Qualitätsentwicklungs- und Begutachtungsprozess zunutze, denn dadurch wird Kommunikation angeregt, die ihren diskursiven Ausdruck in der Diskussion von Selbstreport und Gutachten während der Visitation findet. Wie *Beratung* geht die *Begutachtung* von vorgefundenen Selbstbeschreibungen aus und sieht ihre Aufgabe darin, diese zu dekonstruieren und zu rekonstruieren. Die Organisation beobachtet ihre Umwelt und zieht daraus entsprechende Schlüsse. Der Gutachter beobachtet die Organisation beim Beobachten und zieht daraus seinerseits Schlüsse, die die Basis für seine kommentierenden Entwicklungsvorschläge sind. Ebenso wie eine systemische Beratung ist die Begutachtung nach LQW eine *Beobachtung zweiter Ordnung*. „Der Beobachter des Beobachters ist kein ‚besserer‘ Beobachter, nur ein anderer.“ (Luhmann 1997, S. 1142) Daher funktioniert dieser Prozess auch andersherum. Die Organisation beobachtet den Gutachter beim Beobachten der Organisation. Im Gutachten beschreibt ein Gutachter auch immer sich selbst, daher wird sich die Organisation über das Gutachten ein Bild des Gutachters machen, ebenso wie sich dieser über den Selbstreport ein Bild der Organisation gemacht hat. Wir haben es hier also mit wechselseitigen Beobachtungsverhältnissen zu tun, die über Kommunikation zu einem beidseitigen Lernprozess führen.



Grafik 14: Wechselseitiges Beobachtungsverhältnis

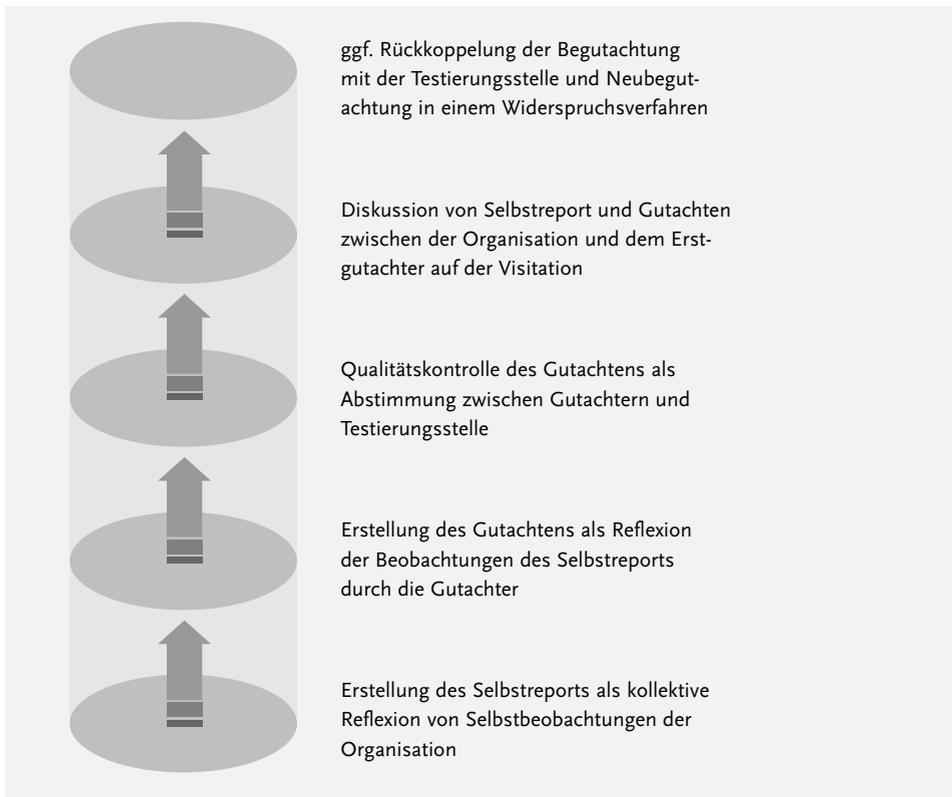
Organisationen (vgl. Kap. 3.3) sind codierte Systeme; sie funktionieren in der Semantik des gesellschaftlichen Funktionsbereichs, zu dem sie gehören, d.h. Wirtschaftsunternehmen orientieren ihre internen Prozesse und Operationen am Geld, Kirchen am Glauben und Bildungseinrichtungen am Lernen. Darüber hinaus haben einzelne Organisationen noch eine spezifische „Melodie“, einen besonderen „Klang“, was ihren Operationen eine einzigartige „Tönung“ gibt; sie kommunizieren in einer Spezialsemantik, die intern Anschlussfähigkeit und extern Ausschlüsse produziert. Diese all-

gemeine und besondere *Funktionslogik* von Organisationen gilt es zu verstehen und aufzunehmen, wenn man sie wirksam zum Lernen anregen will. Schon Marx formulierte, „man muß diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, dass man ihnen ihre eigene Melodie vorsingt!“ (Marx 1974, S. 381) Damit wurde bereits die systemtheoretische Erkenntnis vorformuliert, dass Veränderungen von Systemen dadurch ausgelöst werden, dass diese sich in der Rückspiegelung von außen sowohl wiedererkennen als auch irritiert fühlen.

Organisationales Lernen wird also über spezifische *Feedback-Prozesse* angeregt. Das erfordert von den Gutachtern die Fähigkeit, kommunikativ an die Sprache der Organisationen anzuschließen, zugleich aber gezielte *Perturbationen* als Auslöser für Reflexionsprozesse zu produzieren. Angesichts moderner sowohl informationstechnologischer als auch neurophysiologischer Erkenntnisse könnte man hier auch von „*Taktgefühl*“ sprechen. Die Taktung ist bei der Informationsverarbeitung im Computer und im Gehirn von besonderer Bedeutung. In der Kommunikation zwischen psychischen und/oder sozialen Systemen gehört es zu den „wichtigen Funktionen, daß wir uns auf den ‚Eigentakt‘ des anderen einstellen können, um ihn in seinen Eigenheiten nicht zu verletzen und um überhaupt seine vielfältigen emotionalen und stimmungsmäßigen Eigenheiten angemessen zu erfassen.“ (Linke 2005, S. 48 f.) Es geht weder darum, die Sichtweisen der Unternehmen einverständlich zu verdoppeln, noch sie mit abschreckender Fremdheit zu konfrontieren. Wertschätzung und kalkulierte „Aufstörung“ müssen gekonnt zusammen kommuniziert werden. Insgesamt werden Potenziale entfaltet und nicht Probleme „gewälzt“; „*solution-talk*“ versus „*problem-talk*“ heißt dies in der Sprache der systemischen Beratung. Die Fähigkeit zur *Beobachtung zweiter Ordnung*, d. h. der Beobachtung, wie die Organisation selbst beobachtet und an welchen dabei benutzte Grundunterscheidungen sie ihre Handlungen ausrichtet, ist hierfür eine Grundvoraussetzung, über die ein Gutachter/Berater verfügen muss. (Vgl. auch Kap. 4.4 und die praktischen Ausführungen zur Begutachtung in Kap. 5 und 7)

Hermeneutisches Verstehen zielt nicht auf beobachterunabhängige Objektivität; die es – wie oben gezeigt werden sollte – in der menschlichen Welt ohnehin nicht geben kann. Dennoch ist eine *Objektivierbarkeit* des Vorgehens zu fordern. Die Objektivierbarkeit von Beschreibungen und Wiederbeschreibungen erweist sich nicht bereits an sich, sondern erst im Diskurs, unterliegt also einer *kommunikativen Validierung*. Ob die im Selbstreport der Weiterbildungsorganisationen vorgenommene Selbstbeschreibung zutreffend ist, entscheidet keine Führungskraft, auch nicht die oberste Leitung, selbstherrlich. Der *Selbstreport* ist Ausdruck der kollektiven Reflexion oder er ist kein Selbstreport, weil er nicht das Selbst der Organisation, allenfalls die Sichtweise von Einzelpersonen widerspiegelt. Das *Gutachten* unterliegt ebenfalls einer kommunikativen Validierung, denn es ist zunächst zwischen den beiden Gutachtenden und dann mit der Testierungsstelle abzustimmen. Auf der nächsten Ebene begegnen sich Beschreibung und Wiederbeschreibung in der Diskussion während der *Visitation* – also auch hier Objektivierbar-

keit im Diskurs als wechselseitige *Anschlussfähigkeit*. Für den Fall, dass dabei keine Einigung hergestellt werden kann – was so gut wie noch nie vorgekommen ist –, bleibt immer noch der offizielle Weg des Widerspruchsverfahrens, der als erneute kommunikative Schleife mit der Testierungsstelle und ggf. neu einzusetzenden Gutachtern angelegt ist. Die Objektivierbarkeit des Begutachtungsverfahrens wird also über eine kommunikative Validierung in einem gestuften System von Diskursen sichergestellt.



Grafik 15: Kommunikative Validierung über ein gestuftes System der Diskurse

Zur Ergänzung soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass sowohl die Gutachterausbildung (vgl. Kap. 6) als auch die weitere Gutachterqualifizierung auf den regelmäßigen Gutachtertreffen (vgl. Kap. 5.7) über diskursive Verfahren organisiert wird.

3.7 Die Absicherung von Nachhaltigkeit im Qualitätsnetzwerk mit Markus Kieselhorst

Die Förderung wechselseitigen Lernens – dieses Mal der Organisationen untereinander – ist auch das Ziel der LQW-Netzwerkarbeit. *Organisationslernen* wird in besonderer

Weise durch Vergleich mit anderen Organisationen (Benchmarking) und wechselseitige Unterstützung (kollegiale Entwicklungsberatung) gefördert. Deshalb haben *Netzwerke* eine qualitätsfördernde Funktion. Die Möglichkeit, Netzwerkbildung für Qualitätsentwicklung in Organisationen zu erschließen, liegt daher sehr nahe.

In allen gängigen Qualitätssystemen spiegelt sich die Erkenntnis wider, dass eine lernende Organisation nicht ausschließlich binnengeleitet operieren kann, sondern sich auch nach außen auf Markt- und Kundenanforderungen sowie auf politische Rahmenbedingungen einstellen muss. Rein selbstbezüglich entwickelte Programme können die Organisationen in Veränderungsprozessen daher nicht anleiten. Sie müssen vielmehr eine Umweltsensibilität herausbilden und Irritationen nutzen, um Varietät in ihren Entscheidungen herbeiführen zu können. Dieser Außenbezug ist durch das Konzept der Lernerorientierung im LQW-Modell angelegt. Darüber hinaus reagieren Organisationen aber nicht auf eine diffuse soziale Umwelt, sondern in erster Linie auf andere Organisationen in ihrer Umwelt, um von deren Unsicherheitsabsorptionen zu profitieren. (Vgl. Weyer 2000, S. 217) Die komplexen Möglichkeiten, auf Umwelthanforderungen zu reagieren, können durch gegenseitige *kollegiale Beratung* reduziert werden, und Organisationen können von den Erfahrungen anderer profitieren, um eine handhabbare Anzahl an Optionen zu gewinnen. Nicht jede Erfahrung, nicht jeder Fehler muss selbst gemacht werden. Man kann auf Lernerfolge anderer zurückgreifen. (Vgl. Kieselhorst, Scholz 2004)

Auch andere Untersuchungen auf dem Gebiet der Organisationstheorie bestätigen, dass sich Organisationen überhaupt nur innerhalb eines „organizational field“ verändern können. Das heißt: Organisationen können sich nur innerhalb eines Verbundes verändern (vgl. Baecker 1999, S. 360). Durch das Zusammenspiel mehrerer Organisationen in einem Feld werden hier Veränderungen vorbereitet, bevor sie der einzelnen Organisation als Potenzial zur Verfügung stehen. Für alles, was die einzelne Organisation als Neuerung einführt, wurde im sie umgebenden Feld die Voraussetzung geschaffen. Hier wurde es bereits diskutiert, ausprobiert, umgesetzt oder ist als Trend erkennbar. Daher kann keine Organisation durch unabhängiges Wirken ohne Einbeziehung ihrer Umwelt florieren (vgl. Baker 2001, S. 55). Folgt man dieser Einschätzung, ist das ein sehr starkes Argument für Organisationslernen und Qualitätsentwicklung im Netzwerk.

In komplexen, lose gekoppelten, also kontingenten Systemen, die Netzwerke nun einmal naturgemäß sind, weil sie auf Freiwilligkeit beruhen, kann nicht über kontrollierende Machtbeziehungen gesteuert werden. Auch utilitaristische Konzepte opportunistischen Handelns zum eigenen Vorteil im Sinne einer Rational-Choice- oder der Spieltheorie greifen zu kurz, um gelungene Kommunikation in Netzwerken zu begründen. Hier ist *Vertrauen* eine unerlässliche Voraussetzung. Dieses stellt sich aber nicht voraussetzungslos her, sondern beruht auf dem Äquivalenzprinzip der Reziprozität von Leistungen.

Vertrauen ist ein Mechanismus, der wechselseitig anschlussfähiges Handeln ermöglicht, weil er Komplexität und Kontingenz reduziert (vgl. Geramanis 2002). Vertrauen setzt sich selbst voraus und wird aufgebaut durch wechselseitige Vorleistungen ohne Vor-Vorleistungen. Vertrauen ist unbegründbar und unkalkulierbar. Die Frage, die es in Netzwerken im Wesentlichen zu klären gilt, ist, wie hochgradig ungewisse und kontingente Interaktionssituationen zu stabilisieren sind, wenn rationale Maximierungsentscheidungen zu kurz greifen. Vertrauen ist in Beziehungen doppelter Kontingenz der soziale Mechanismus, der es den Beteiligten ermöglicht, unter Ungewissheitsbedingungen ausreichend stabile Verhältnisse zu konstituieren. Vertrauen ist also kein Geschäft, weil es nicht eingefordert werden kann und nicht kontrollierbar ist, denn es besteht immer und zu jeder Zeit die Möglichkeit, es zu brechen oder zurückzuziehen. Nur unter dieser Bedingung wechselseitiger Freiwilligkeit macht Vertrauen als sozialer Mechanismus zur Stabilisierung von Kooperationsbeziehungen überhaupt Sinn. Der in Kooperationsbeziehungen notwendige Vertrauensvorschuss wird erst nach und nach an der Wirklichkeit bestätigt oder korrigiert. Begründetes Vertrauen kann als Erwartung nur mit der Dauer der Zugehörigkeit zum Netzwerk stabilisiert werden; es muss immer wieder aktualisiert und bestätigt werden, um wirksam zu sein. (Vgl. Kade 2004, S. 138)

Trotzdem bleibt Vertrauen in Kommunikationen ein instabiler Mechanismus, der – wie die Praxis von Netzwerken zeigt – schwer herzustellen und schwer aufrechtzuerhalten ist, denn Vertrauen unterliegt inflationären und deflationären Tendenzen. „Zur Inflation kommt es, wenn die Kommunikation ihr Vertrauenspotential überzieht, das heißt: mehr Vertrauen voraussetzt als sie erzeugen kann. Zur Deflation kommt es im umgekehrten Fall, also wenn Möglichkeiten, Vertrauen zu gewinnen, nicht genutzt werden.“ (Luhmann 1997, S. 383)

Bereits unsere erste Untersuchung zu den Bedingungen einer erfolgreichen LQW-Qualitätsentwicklung konnte nachweisen, dass die Kooperation in Verbänden und Netzwerken trotz aller Schwierigkeiten der erstrangige strategische Erfolgsfaktor ist (vgl. Zech, Braucks 2004, S. 35 f.). Dabei ging es um einen wechselseitigen Austausch der jeweiligen Qualitätsarbeit und eine entsprechende Rückmeldung dazu durch die anderen an der Kooperation Beteiligten. Wechselseitige Unterstützung und Entwicklungsberatung wurde organisiert. In den LQW-Verbänden entstand Gemeinsamkeit über die Einzelorganisation hinaus, ein „Wir-Gefühl“, was die Motivation auch in schwierigen Phasen der Arbeit stabilisierte. Durch wachsendes Vertrauen wurden wechselseitige Visitationen und Evaluationen möglich. Arbeitsergebnisse wurden ausgetauscht, ohne kopiert zu werden. Das gemeinsame Lernen aller Organisationen wurde maßgeblich befördert.

LQW hat den Anspruch, nicht nur die Qualitätsentwicklung der Einzelorganisationen, sondern die Qualität der Weiterbildungsbranche insgesamt zu fördern. Das Verfahren ist deshalb in seinem gesamten Design strukturbildend angelegt und zielt auf eine fort-

gesetzte und selbsttragende lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Mit dem lernerorientierten Qualitätsmodell ist ein übergreifendes Konsensmodell für die Qualitätsentwicklung eingeführt; LQW bildet einen gemeinsamen professionellen Verständigungsrahmen und kann dadurch dauerhaft länder- und einrichtungsübergreifende Vergleichbarkeit der Qualitätsstandards sichern. Diese *systemische Nachhaltigkeit* wird insbesondere durch eine Netzwerkarbeit gesichert. Jede Weiterbildungsorganisation, die sich zur Qualitätstestierung anmeldet, wird Teil dieses übergreifenden Netzwerkes, über das ein vielfältiger Austausch und eine wechselseitige Unterstützung organisiert werden.

Bei der Beschreibung von Netzwerken und der qualitativen Weiterentwicklung solcher Gebilde stößt man schnell auf ein Problem: Netzwerke sind in ihren genauen Formen und Ausmaßen schwer zu erfassen. Im Falle von LQW besteht das Netzwerk aus einer Reihe von rechtlich und wirtschaftlich unabhängigen Organisationen und Personen, die sich auf verschiedene Weise der lernerorientierten Qualitätstestierung verpflichtet haben und lose aneinander gekoppelt sind. Nicht alle stehen miteinander im Kontakt, es besteht aber potenziell eine unüberschaubar große Zahl an Möglichkeiten, Verbindungen innerhalb dieses Netzwerkes zu knüpfen. Dabei ist das Netzwerk in seinen Ausmaßen und seiner Zusammensetzung einem ständigen Wandel unterzogen. Neue Organisationen stoßen hinzu, zeitliche Verbindungen lösen sich auf, während andere Organisationen fusionieren, regionale Verbände entstehen usw. Wenn man davon spricht, dass ein Netzwerk besteht, bezieht man sich demzufolge auf ein Gebilde, das ständig im Wandel begriffen ist und gemäß seiner jeweiligen Zusammensetzung verschiedenartige Möglichkeiten bietet, um konkrete Formen des Kontaktes auszubilden. Der Netzwerkbegriff bezeichnet daher Möglichkeiten und zunächst nur potenziell Vorhandenes. Welche dieser Möglichkeiten realisiert wird, kann nie genau gesagt werden. Der Zustand eines Netzwerkes lässt sich daher mit dem Begriff der Latenz beschreiben.

Dies ändert sich, wenn tatsächlich etwas passiert, wenn die Möglichkeit zur Realität wird. Latente Netzwerkverbindungen werden durch Kooperationen von Organisationen aktiviert. Potenziell können Kooperationsbeziehungen zu allen Organisationen und deren Mitarbeitenden aufgebaut werden. Durch Kooperationsbeziehungen werden Teile des Netzwerkes durch strikte Kopplungen aus der Potenzialität in Realität überführt. Innerhalb des Netzwerkes realisieren sich dann Strukturen der Kommunikation. Die, die dazugehören, stellen Regeln für ihre Zusammenarbeit auf und treffen Absprachen. Es entstehen Gemeinsamkeiten und Verbindlichkeiten, die nur in diesem neuen Teilsystem bestehen. Solche Strukturen äußern sich darin, dass z. B. Verträge eingegangen werden, Besprechungen stattfinden, Entscheidungsprozesse und Verantwortlichkeiten festgelegt werden; man einigt sich z. B. auf gemeinsame Qualitätsmaßstäbe, führt wechselseitige Visitationen oder peer-reviews durch und pflegt eine spezielle Kultur des Umgangs miteinander. Letztendlich ist es der Sinn

eines Netzwerkes, bei Bedarf aus dem Zustand der Latenz gezielt in die Form einer Kooperation überführt zu werden, um eine spezifische Aufgabe gemeinsam zu bewältigen.

Die jeweilige Kooperation ist eine zeitlich befristete Zusammenarbeit eigenständiger Einheiten. Die Zusammenarbeit hat dabei für jeden der Partner das Ziel, die je eigene Wettbewerbsfähigkeit zu steigern. Dazu werden in der Kooperation Ressourcen (Kompetenzen, Produkte, Know-how, Kontakte) zusammengeführt, um eine Stärkung der eigenen Position in Bereichen zu erzielen, in denen man zuvor weniger erfolgreich einzeln gearbeitet hat, oder es werden mit gemeinsamer Kraft neue Märkte erschlossen. Solche Zusammenschlüsse lassen sich in vielen Bereichen unter den verschiedensten Bezeichnungen finden (Genossenschaft, Joint Ventures, Strategische Allianzen, Cluster, Supply Chains etc.).

Auch in der Weiterbildungsbranche findet sich dieses Konzept zunehmend, und es scheint sich unter erschwerten ökonomischen und politischen Bedingungen als effiziente Strategie zu erweisen. Der Rückhalt einer Gemeinschaft zahlt sich aus. Die Entscheidung für oder gegen eine solche Kooperationsform basiert auf den sogenannten Transaktionskosten, was nichts anderes bedeutet, als dass jeder Partner so lange kooperiert, wie der Nutzen dieses Arrangements höher ist als die Anstrengungen, die von ihm einzubringen sind. Eine Kooperation besteht dann so lange, bis das Ziel der Kooperation erreicht wurde oder die Zusammenarbeit unrentabel geworden ist. Existiert dieser Verbund nicht mehr oder ist die definierte Aufgabe gelöst, dann fällt das Netzwerk wieder in seinen latenten Zustand zurück, bis es zu einem späteren Zeitpunkt wieder aktiviert wird.

Netzwerke und Kooperationen unterscheiden sich also voneinander, aber bedingen sich wechselseitig. Man könnte sagen, dass die Kooperation den vorbereitenden Zustand des latenten Netzwerkes als „Bazar“ der Möglichkeiten braucht, um dann ausgewählte Elemente für einen bestimmten Zeitraum zur Zusammenarbeit zu verdichten.

Dies gilt auch für das LQW-Netzwerk. Alle Beteiligten haben vergleichbare Maßstäbe, Bezugsrahmen, Begriffe und Herausforderungen, die aus dem gemeinsamen Bezugsrahmen LQW resultieren. Jede Organisation, die zum Testierungsverfahren angemeldet ist, verfolgt vorrangig das Ziel, die Qualität im eigenen Hause zu entwickeln. Gerade dazu sind Netzwerkverbindungen zu anderen Organisationen hilfreich. Je größer die Gemeinschaft, desto größer ist der Erfahrungsschatz, der im LQW-Verfahren insgesamt angesammelt wird. Es ist eine wichtige Hilfestellung, sich mit anderen Organisationen auszutauschen, die denselben Bezugsrahmen haben. Es ist hilfreich, wenn man sich gegenseitig kennt und weiß wovon man spricht. So muss nicht jede Erfahrung selbst gemacht werden, man kann von Lernerfolgen anderer profitieren. Diesen offenen Umgang mit Erfahrungen zu fördern, ist die hauptsächliche Zielrichtung.

tung bei der Entwicklung des LQW-Netzwerkes. Es geht darum, einen offenen Umgang zu fördern, indem man Möglichkeiten bietet, sich kennen zu lernen und gemeinsam seine Qualität zu steigern. Dann kann sich die Erfahrung durchsetzen, dass von Kooperationen letztlich jeder profitiert. (Vgl. die praktischen Ausführungen hierzu in Kap. 4.12)

Teil II Anwendung

Dieser Teil ist insbesondere für die Anwender und Gutachter von LQW geschrieben. Er gibt einen kompletten Überblick über das Verfahren in allen seinen Stationen von der Erstanmeldung bis zur Retestierung, also sowohl über die Phase der *Qualitätsentwicklung* in den Weiterbildungsorganisationen als auch über die Phase der *Qualitätstestierung* durch die Gutachtenden und die Testierungsstelle. Dabei wird noch einmal das Verhältnis von Begutachtung und Entwicklungsförderung betont.

In vierten Kapitel wird LQW in der konkreten Anwendung der Qualitätsentwicklung ausführlich vorgestellt. Jede Station vom Einführungsworkshop, über die Erarbeitung des Leitbildes mit der Definition gelungenen Lernens, die Erstellung des Selbstreports, die Visitation bis zum Abschlussworkshop wird beschrieben. Hinweise zur Prozessgestaltung der Qualitätsentwicklung werden gegeben und die Unterstützungsangebote von ArtSet werden vorgestellt. Am Ende des Kapitels wird der Ablauf des administrativen Verfahrens von der Anmeldung bis zur Ausstellung des Testates erläutert.

Danach verschiebt sich der Fokus auf den Testierungsprozess, d. h. die externe Evaluation der Qualitätsentwicklungen der Weiterbildungsorganisationen. Im 5. Kapitel wird dieser Begutachtungsprozess umfassend dargestellt. An dieser Stelle werden auch die Anforderungen an die Gutachter definiert. Daran schließt (in Kap. 6) ein Beitrag an, in dem die Gutachterausbildung in ihren unterschiedlichen Themenblöcken erläutert wird. Schließlich wird (in Kap. 7) die Gutachtertätigkeit aus der Perspektive der Praxis beschrieben.

4 Prämissen, Grundzüge und Elemente des Lernerorientierten Qualitätsmodells

4.1 Die Besonderheit von LQW als bildungsadäquates Qualitätsmanagement

Bildung als „Branche“ und Lernen als „Produkt“ zeichnen sich im Vergleich zu anderen Branchen und Produkten durch eine Besonderheit aus. Diese besteht darin, dass das „Endprodukt“, d. h. der Lernerfolg, gar nicht von der anbietenden Weiterbildungsorganisation hergestellt werden kann, sondern der Abnehmer – sprich der Lernende selbst – muss es in Eigenaktivität erarbeiten. Weiterbildungsorganisationen stellen nur die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung bereit. Ob Bildung dann tatsächlich stattfindet, liegt letztendlich nicht in ihrer Hand. Dieser Sonderstatus der Bildungsbranche macht ein eigenständiges Qualitätsmanagement erforderlich und setzt der Übertragung von Qualitätsmanagementverfahren aus anderen Branchen enge Grenzen. *Die wissenschaftlichen und praktischen Anforderungen an eine Qualitätsentwicklung* in der Weiterbildung schlagen sich daher vor allem in folgenden Punkten nieder:

1. Der Lerner als „kundiger Produzent“ von Bildung steht im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen. Auf ihn ist die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen und mit hin das Testierungsverfahren ausgerichtet.
2. Es geht nicht nur um Qualitätssicherung, sondern die Qualität der Einrichtungen wird in einem ständigen Prozess weiterentwickelt – ausgehend von den sich verändernden Umwelanforderungen. Das Lernen der Organisation ist dabei die Basis der Verbesserung des Lernens der Teilnehmer.
3. Bildung ist ein reflexives „Erfahrungsgut“; die Verbesserung der organisationalen Bildungsbedingungen muss daher auch ein reflexiver Prozess sein. Qualitätsverbesserung in der Bildungsbranche kann nicht durch technokratische Formalisierungen gefördert werden.
4. Es handelt sich bei LQW daher nicht nur um ein externes Begutachtungsverfahren, sondern die Entwicklungspotenziale der Einrichtungen werden ebenfalls berücksichtigt und gefördert. LQW unterstützt die Lernprozesse der Weiterbildungseinrichtungen und prüft nicht fremdgesetzte Standards ab.

5. Das Modell ist einrichtungstypübergreifend sowie für große und kleine Organisationen gleichermaßen anwendbar, d. h. jede Einrichtung kann LQW an ihre besonderen Bedingungen anpassen. Das Modell ist also selbst lernfähig und anwendungsflexibel einsetzbar.
6. Im LQW-Netzwerk dient das Qualitätsmodell der Vergleichbarkeit der Weiterbildungsorganisationen untereinander; hierdurch wird Organisationslernen über Benchmarking und wechselseitige Entwicklungsberatung gefördert.

4.2 Lebenslanges Lernen von Weiterbildungsorganisationen

Das *lebenslange Lernen* wird heute wie selbstverständlich von den Individuen gefordert, wenn sie den Anschluss an gesellschaftliche Entwicklungen nicht verlieren wollen. Das dies nicht immer nur ein Spaß ist und dafür auch gesellschaftlich die entsprechenden Bedingungen bereitgestellt werden müssen, gerät dabei des Öfteren aus dem Blick. Bei LQW steht das Lernen im Fokus aller Qualitätsanstrengungen. Ziel ist es, die Bedingungen des Lernens der Teilnehmer durch *Lernen der Organisation* zu optimieren. Denn wie wir oben (in Kap. 3.3) sahen, können nicht nur die Subjekte lernen, sondern auch die Organisationen. Und sie müssen lernen, weil sie die Bedingungen für das Lernen der Individuen gestalten und bereitstellen. Lebenslanges Lernen ist also auch von den gesellschaftlichen Organisationen, insbesondere den Bildungsorganisationen zu fordern.

Gelernt haben die Organisationen, wenn sie ihre Strukturen im Sinne einer Leistungsoptimierung verändert haben. Eine *lernende Organisation* sind sie allerdings erst geworden, wenn sie ihr Lernen auf Dauer gestellt haben, indem sie Strukturen und Regeln implementiert haben, um kontinuierlich und systematisch ihre Strukturen und Regeln ändern und den Herausforderungen der sich wandelnden Umweltbedingungen begegnen zu können. Nur so können die Organisationen flexibel auf die Bedürfnisse ihrer Kunden reagieren und darüber hinaus ihre Umweltbedingungen mitgestalten. Im Zentrum dieser *Lernfähigkeit von Organisationen* steht deren (*Selbst-*)*Reflexionsfähigkeit*, das heißt ihre Fähigkeit, sich selbst aus der Perspektive ihrer Umwelt beobachten zu können.

Die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung unterstützt das Organisationslernen und leitet es an, weil *Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung* verstanden und praktiziert wird (vgl. ausführlich das gesamte Kap. 3). Das Lernen der Weiterbildungsorganisation orientiert sich am gelungenen Lernen der Adressaten von Weiterbildung. Die Einrichtung beginnt ihre Qualitätsentwicklung daher damit, dass sie eine Selbstbeschreibung von sich anfertigt, die in den Ausweis dessen mündet, was man für seine Zielgruppe(n) für gelungenes Lernen hält. Dieses Leitbild wird gegenüber den Kunden öffentlich – quasi als Leistungsversprechen – kommuniziert und leitet zukünftig alle alltäglichen Geschäftshandlungen und alle Verbesserungsprozesse der Organisation.

Auf dieser Grundlage und anhand konkreter Anforderungen gestalten die Weiterbildungsorganisationen dann ihre Qualitätsentwicklung in den Bereichen Bedarfser-schließung, Schlüsselprozesse, Lehr-Lern-Prozess, Evaluation der Bildungsprozesse, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling und Kundenkommunikation. Der Qualitätsprozess endet mit der Aufstellung strategischer Entwicklungsziele, die für die Zeit bis zur Retestierung eine kontinuierliche Entwicklung der Organisation sicherstellen. So wird der eigene Lernprozess auf Dauer gestellt: lebenslanges Lernen nicht nur für die Individuen, sondern auch für die Weiterbildungsunternehmen selbst.

Die Anforderungen in den verpflichtenden elf Qualitätsbereichen müssen in einem Selbstreport nachgewiesen und auf einer Visitation durch einen Gutachter bestätigt werden. In selbst bestimmten optionalen Qualitätsbereichen können die Organisationen auf Spezifika ihrer Ausrichtung oder auf besondere Stärken hinweisen. Für die externe Evaluation sind ausgebildete und unabhängige Erst- und Zweitgutachter zuständig. In einem Selbstreport geben die Einrichtungen Auskunft über ihre Qualität. Die Gutachter bewerten und kommentieren diesen ausführlich. Auf der Visitation wird die Sicht der Gutachter mit der Organisation diskutiert, und es werden Nachweise sowie ggf. Auflagen geprüft. Auf dem Abschlussworkshop berichten die Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen über ihre Erfahrungen in der Arbeit mit dem Qualitätsmodell und ziehen daraus Schlussfolgerungen für die zukünftige Qualitätsarbeit. Hier werden auch die strategischen Entwicklungsziele für die Zukunftsgestaltung der Organisationen vereinbart.

Nach Abschluss des Verfahrens erhalten die beteiligten Organisationen ein Testat und ein Logo, die sie als erfolgreiche Teilnehmer des Lernerorientierten Qualitätsverfahrens ausweisen. Weiterhin erhalten sie einen Teil eines „LQW-Netzwerkbildes“ des Künstlers Guido Kratz in der Form einer Keramikfliese, dazu einen handsignierten Druck des Gesamtkunstwerkes. So wird auch ein Marketing der Organisationen nach außen gefördert. Regelmäßig kommen auf einer bundesweiten Netzwerkkonferenz Vertreter der Einrichtungen zusammen, arbeiten zu spezifischen Themen und knüpfen das Qualitätsnetz weiter.

4.3 Das Verhältnis von Begutachtung und Entwicklungsförderung – Qualitätstestierung als Entwicklung und Diskurs

LQW hat sich auf einen schwierigen, vielleicht paradoxen Weg begeben, denn LQW hat den Anspruch einerseits ein externes, unabhängiges und wenn nicht objektives, so doch objektiviertes *Prüfverfahren von Qualität* zu sein – soweit dies bei dem reflexiven Erfahrungsgut „Bildung“ möglich ist. Andererseits soll LQW organisationsintern als *Qualitätsmanagementsystem* einsetzbar sein. Deshalb hat sich LQW auch die Aufgabe gestellt, die Qualität der Einrichtungen nicht nur zu evaluieren, sondern sie auch zu

fördern. Dieser *Doppelcharakter von Begutachtung und Entwicklungsförderung* bzw. *Prüfung und Beratung* verlangt in der Praxis von allen extern Beteiligten – also den Gutachtern und der Testierungsstelle – eine hohe Professionalität und eine große Rollendistanz. Gutachter und Testierungsstelle bewegen sich in einem komplexen Anforderungsgefüge begutachtender und beratender Tätigkeiten.

Selbstverständlich ist dafür gesorgt, dass im Begutachtungsverfahren keine Personen eingesetzt werden, die die betreffende Organisation in den vergangenen Jahren beraten haben. Aber dies ist nur die einfachere, administrative Seite der Komplexität des Sachverhalts. Der Begutachtungsprozess selbst hat entwicklungsfördernde Implikationen oder – wenn man so will – Beratungsanteile:

- Bereits der Einführungsworkshop kann nicht schematisch „abgespult“ werden, sondern muss die besondere Situation der Organisation und ihre vorangegangenen Qualitätsarbeiten berücksichtigen. Eine Bestandsaufnahme des jeweiligen Qualitätsentwicklungsstandes am Maßstab der Anforderungen des LQW-Modells ist Teil des Einführungsworkshops. Der Follow-up-Workshop greift ein von den Organisationen zu bestimmendes Thema im Rahmen ihrer Retestierung auf.
- Die Tabellen der Qualitätsbereiche aus dem LQW-Leitfaden (vgl. Zech 2006) mit ihren jeweiligen (Mindest-)Anforderungen können als Check- und Planungslisten bei der internen Qualitätsentwicklung und der Selbstevaluation benutzt werden.
- Auf der Website werden Arbeitshilfen und Qualitätswerkzeuge für die Entwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt, die kontinuierlich aktualisiert und erweitert werden.
- Im Prozess der Erstellung des Selbstreports wird oftmals nur informell gewusstes Wissen verschriftlicht, wodurch die Prozesssicherheit der internen Ablauforganisation erhöht wird. Der Selbstreport ist zugleich als Handbuch zur Strukturierung der Alltagsarbeit und zur internen Qualitätssicherung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Organisationen nutzbar. Außerdem ist er Reflexionsinstrument der eigenen Praxis.
- Das Gutachten zum Selbstreport besteht aus einem knapperen Teil mit Aussagen zur Erfüllung der Anforderungen und aus einem ausführlichen Anmerkungs- und Empfehlungsteil zu gesichteten Stärken, Entwicklungspotenzialen und Verbesserungsmöglichkeiten.
- Die Visitation ist eine die Begutachtung ergänzende Begehung, bei der offene Fragen der Gutachter geklärt, ergänzende Nachweise geprüft und Gespräche mit Leitung, Mitarbeitenden und ggf. auch mit Teilnehmenden geführt werden. Es werden also nicht nur Kontrollen durchgeführt, sondern auch ausführliche Rückmeldungen der Gutachter in den Organisationen diskutiert und Empfehlungen für etwaige Nacharbeiten gegeben, wenn das Testat nicht erteilt werden konnte.
- Auf dem Abschlussworkshop werden die Entwicklungspotenziale konkretisiert und zu strategischen Entwicklungszielen gebündelt. Die Organisationen reflektieren den vergangenen Qualitätsentwicklungsprozess und berichten über ihre Erfahrungen mit dem Lernerorientierten Qualitätsmodell. Daraus ziehen sie Schlussfol-

gerungen für ihre weitere Qualitätsentwicklung. Der Abschlussworkshop hat also unmittelbar beraterische Funktionen.

- Die strategischen Entwicklungsziele sorgen dafür, dass die Organisationen auch in dem der Testierung folgenden Zeitraum (bis zur eventuellen Retestierung) kontinuierlich an der Verbesserung ihrer Qualität arbeiten.
- Bei der Testierungsstelle gibt es eine Hotline – telefonisch und via E-Mail –, über die im Prozess der Qualitätsentwicklung unmittelbare Rückfragen durch die Organisationen gestellt und durch die Testierungsstelle beantwortet werden.
- Auf der Website werden in der Rubrik „Unterstützung“ Berater und Beraterinnen angegeben, die über die LQW-Gutachterausbildung verfügen und von den Organisationen „eingekauft“ werden können.
- Eine Mailinglist ermöglicht den beteiligten Organisationen miteinander Kontakt aufzunehmen. Hier können Weiterbildungsseinrichtungen erfolgreiche Projekte vorstellen, sich wechselseitig beraten, neue Kontakte knüpfen und das LQW-Netz weiterspinnen.
- Regionale Unterstützungsstellen bieten vielfältigen Support für die Organisationen ihres Einzugsgebietes.
- Eine regelmäßige Netzwerkkonferenz gibt den Weiterbildungsorganisationen Gelegenheit, gemeinsam zu ausgewählten Themen zu arbeiten. Der Eventcharakter der Veranstaltung fördert darüber hinaus die Entwicklung einer gemeinsamen Qualitätskultur in der Branche.

Das Lernerorientierte Qualitätsmodell ist ein Qualitätsmanagementsystem, das den Organisationen hilft, die geforderten Qualitätsanforderungen durch vorbereitende und begleitende Maßnahmen zu erreichen. *Das Verhältnis von Begutachtung und Entwicklungsförderung ist der Kern des Modells*; hier unterscheidet es sich von anderen Verfahren. LQW möchte sowohl zur Qualitätsverbesserung der einzelnen Einrichtungen beitragen wie auch die Entwicklung der Weiterbildungsbranche insgesamt befördern. Daher sind die Testierungsstelle und deren Gutachter zugleich „Entwicklungshelfer“ und „Prüfer“; diese Rollen auseinander zu reißen, würde die Identität der Lernerorientierten Qualitätstestierung zerstören. Um Prozesssicherheit und Rollenklarheit in diesem Verfahren zu gewährleisten, wurde ein systematisches Verfahren des Gutachtereinsatzes und der Gutachtenkontrolle eingeführt (vgl. Kap. 5).

Außer der Anforderung der kontinuierlichen Entwicklung der Weiterbildungsorganisationen mit Hilfe des LQW-Verfahrens ist auch das Modell selbst einer ständigen Anpassung an die Anforderungen der Praxis ausgesetzt. Insofern wird der Aspekt der Entwicklungsorientierung nicht nur auf die Organisationen, sondern auch auf das Modell angewandt. Gesichert wird dies u. a. durch die eben genannte Diskussion auf dem Abschlussworkshop, wo eine Rückmeldung der Weiterbildungsorganisation an den Gutachter über das angewandte Qualitätsverfahren stattfindet, und eine systematische Evaluation nach Abschluss der Testierung.

4.4 Zum Prozess der Qualitätsentwicklung in den Organisationen

Qualitätsentwicklung ist heute eine Daueraufgabe für Weiterbildungsorganisationen, die ein kontinuierliches Engagement aller erfordert. Es geht zugleich darum, die gegenwärtigen Aufgaben gut zu bewältigen sowie die Aufgabenbewältigung und deren Organisationsformen kontinuierlich neu im Verhältnis zu den sich verändernden Anforderungen zu justieren und zu verbessern.

Für den *Prozess des Qualitätsmanagements* empfehlen sich einige Vorgehensweisen:

- Zwingend ist, dass die Leitung der Organisation den Prozess der Qualitätsentwicklung uneingeschränkt befürwortet und letztinstanzlich verantwortet.
- Ein Qualitätsmanager aus dem Kreis der Beschäftigten, welcher in der Einrichtung anerkannt ist, kann mit der operativen Steuerung des Prozesses betraut werden.
- Regelmäßige Sitzungen (alle 4 bis 6 Wochen) aller Beschäftigten (in kleineren Einrichtungen) oder einer repräsentativen Steuerungsgruppe (in größeren Einrichtungen) sichern die Kontinuität. Hier werden die Qualitätsanstrengungen diskutiert und zusammengeführt; notwendige Entscheidungen werden vorbereitet und anschließend von den zuständigen Stellen getroffen.
- In Qualitätszirkeln können Teilaufgaben abgearbeitet werden. Die Qualitätszirkel legen ihre Ergebnisse der Steuerungsgruppe vor. Die Qualitätszirkel können parallel an der Erfüllung der Anforderungen der Qualitätsbereiche arbeiten.
- Es ist empfehlenswert, mit dem Schreiben des Selbstreports zeitgleich mit dem Start des Testierungsverfahrens zu beginnen, um den Report im Verlauf der Qualitätsentwicklung vom Rohentwurf bis zur Endfassung sukzessive mit den Vorschlägen und Maßnahmen aus den Qualitätszirkeln anzureichern. So verfügt die Organisation über ein sich permanent entfaltendes Gemeinschaftsprodukt, dessen Entwicklung von allen verfolgt und kommentiert werden kann.
- Das Schreiben des Selbstreports kann arbeitsteilig oder von einer einzelnen Person geschehen. Wichtig ist es, die verschiedenen Entwicklungsstufen des Selbstreports in der Organisation immer wieder gemeinsam zu diskutieren. So wachsen der Selbstreport und das Qualitätsbewusstsein der Beschäftigten gleichermaßen.
- Absolut arbeitserleichternd und erfolgversprechend ist es, den Qualitätsentwicklungsprozess als Projektmanagement zu organisieren, sich klare Ziele und Meilensteine zu setzen, Zeiten und Ressourcen gut zu planen und vor allem Zwischencontrollings vorzusehen und ggf. nachzusteuern.

Der Selbstreport ist also sowohl Mittel als auch Endprodukt der Qualitätsentwicklung. Er muss so geschrieben sein, dass er selbsterklärend für einen Fremden ohne Rückgriff auf die Nachweise verständlich ist und die Einrichtung adäquat widerspiegelt.

Im *Verhältnis von Organisationsleitung und Qualitätsmanager* liegt ein Erfolgsfaktor gelingender Qualitätsentwicklung. Es hat sich bewährt, diese Rollen zu trennen, aber eng

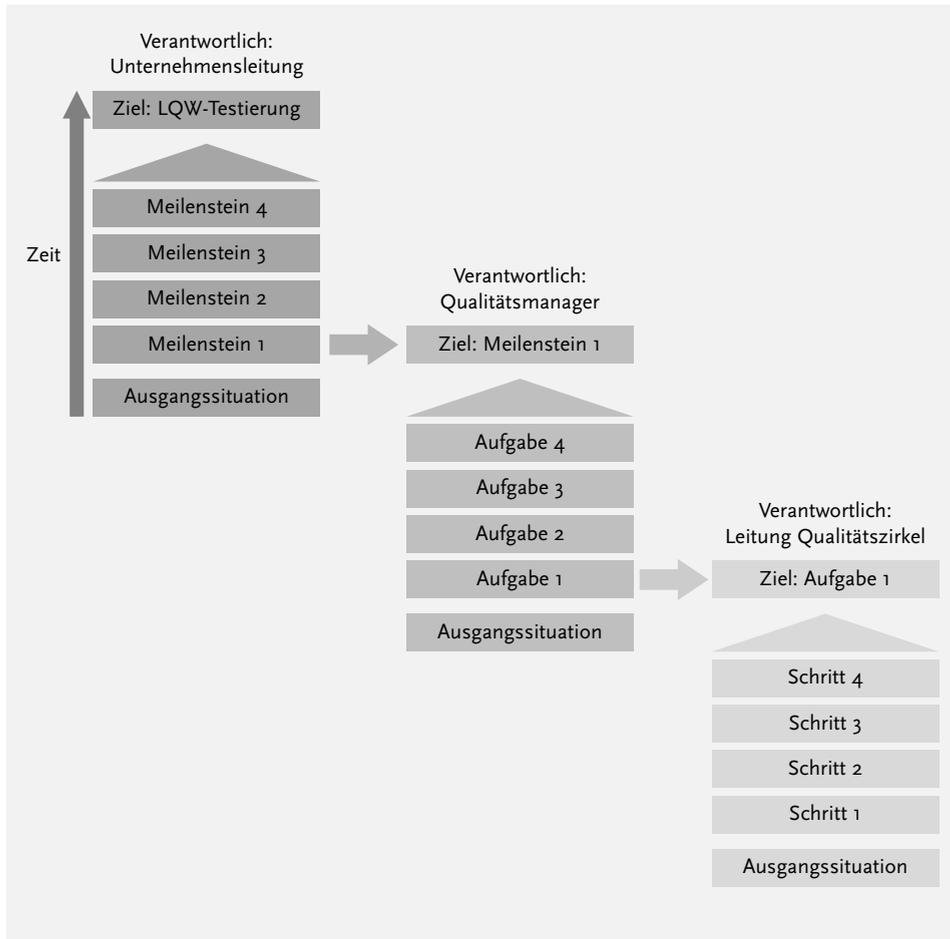
kooperativ zu vernetzen. Gefahren lauern, wenn die Leitung schwach ist und der Qualitätsmanager versucht, dieses Machtvakuum auszufüllen, aber auch, wenn der Qualitätsmanager keine Unterstützung aus dem Kollegenkreis erhält und allein gelassen wird. Deshalb braucht ein Qualitätsmanager Rückhalt bei seiner Leitung und Akzeptanz bei seinen Kolleginnen und Kollegen. Ein Qualitätsmanager sollte einen Gesamtüberblick über das Unternehmen haben, Wissenschaft verstehen und umsetzen können und über die nötigen praktischen Kompetenzen für technische und elektronische „Werkzeuge“ verfügen. Selbstverständlich sollte er sich in der Logik des LQW-Modells „zu Hause“ fühlen. Es hilft einem Qualitätsmanager darüber hinaus sehr, wenn er Lust auf Neues hat und ein kommunikativer Mensch mit Vernetzungsfähigkeiten ist. Die Funktionsteilung von Leitung und Qualitätsmanagement wurde oben bereits grundsätzlich dargestellt (vgl. Kap. 3.5); daher folgen hier nur noch einmal die Aufgabenprofile als Tabelle.

Aufgaben der Leitung	Aufgaben des Qualitätsmanagers
• Qualitätsprozess initiieren und letztverantworten	• Qualitätsprozess managen, steuern und moderieren
• Rahmenentscheidungen treffen	• Einzelentscheidungen treffen
• Visionen und übergeordnete Ziele formulieren	• Visionen vermitteln und Ziele verfolgen
• Zeit-, Personal- und Finanzressourcen bereitstellen	• Zeit-, Personal- und Finanzressourcen planen
• Freiräume und ggf. neue Strukturen schaffen	• Verfahren implementieren und Ergebnisse dokumentieren
• Kommunikation und Information strukturell ermöglichen	• Kommunikation und Information organisieren und koordinieren
• Qualität vorleben und entsprechende Anreize schaffen	• Kolleginnen und Kollegen motivieren und begeistern
• Meilensteine definieren und „controllen“	• Aufgaben definieren, delegieren und die Erledigung kontrollieren
• Kommunikation mit Umweltbereichen organisieren	• externe Unterstützung und Beratung organisieren
• Konflikte ggf. entscheiden	• Konflikte medieren
• (Selbst-)Reflexionsfähigkeit haben und anregen	• (Selbst-)Reflexionsfähigkeit haben und anregen

Tabelle 3: Leitungs- und Managementaufgaben im Qualitätsentwicklungsprozess

Für das *Projektmanagement* zur Erreichung der LQW-Testierung bzw. zur Erstellung des Selbstreports empfiehlt sich eine Vorgehensweise, die Robert Fritz (vgl. 2000, S. 84 ff.) Teleskop-Technik genannt hat. Hierbei werden die Aufgaben und die Verantwortlichkeiten systematisch und strukturidentisch aufgebaut, d. h. der Gesamtprozess wird in Teilprozesse und diese wieder in weitere kleinere Teilprozesse untergliedert. Alle Prozesse sind aber in ihrer Struktur gleich. Sie stecken quasi ineinander wie die Puppen in

einer russischen Matroschka. In jedem Prozess wird ein Ziel definiert, die Ausgangssituation analysiert und der Weg zur Zielerreichung in Teile zerlegt.



Grafik 16: Teleskop-Technik

Für den Gesamtprozess steht eine maximale Zeit zur Verfügung – z. B. bei der Vorbereitung auf die erstmalige LQW-Qualitätstestierung 13 Monate. 60% dieser Zeit wird in Teilschritte zerlegt, deren Zielerreichung jeweils als Meilensteine festgelegt werden. 40% der zur Verfügung stehenden Zeit darf nicht verplant werden, weil sie erfahrungsgemäß für Unvorhergesehenes gebraucht wird. Die Verantwortung für den Gesamtprozess und das Controlling der Meilensteine obliegt der obersten Unternehmensleitung.

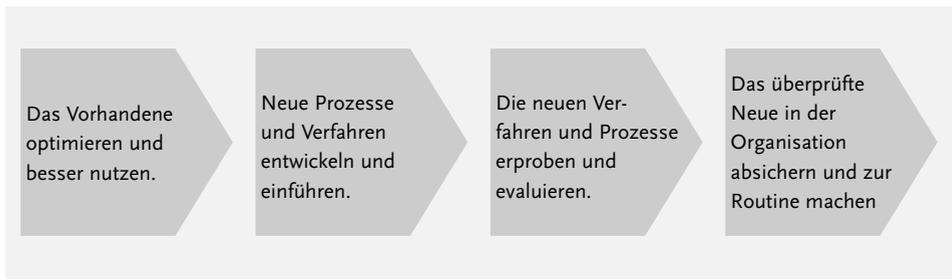
Aus den Meilensteinen werden nun Subprojekte, die vom Qualitätsmanager in Rückkopplung mit der Unternehmensleitung verantwortet werden. Die Subprojekte unterliegen den gleichen Organisationsprinzipien wie das Gesamtprojekt. Die Erreichung

der jeweiligen Meilensteine wird in die hierzu nötigen Aufgaben untergliedert. Das Zeitmanagement folgt wiederum der Logik 60% verplante Zeit/40% Pufferzeit.

Je nach Größe des Gesamtprojektes bzw. Größe der Organisation, d. h. auch Komplexität des Selbstreports, können die in den Subprojekten zu erledigenden Aufgaben noch einmal als „Mini-Projekte“ an Qualitätszirkel abgegeben werden, für die nun eine entsprechende Person aus dem Mitarbeiterkreis verantwortlich zeichnet.

Folgt man dieser Struktur des Projektmanagements, dann ist sichergestellt, dass alle zu erledigenden Teilarbeiten kompatibel sind, keine unnötige Doppelarbeit geschieht und der Gesamtprozess insgesamt ressourcenschonend organisiert wird. Klare Zielbestimmungen, realistische Analysen der jeweiligen Ausgangssituationen und gute Gliederungen der Teilschritte sind die Voraussetzungen für den Erfolg des Projektes „Qualitätsentwicklung nach LQW“. *Gut funktionierende Organisationen erkennt man an ihrer gut funktionierenden Zusammenarbeit.*

Der Prozess der Qualitätsentwicklung im Ganzen, aber auch in allen Teilprojekten kann (in Erweiterung von Fritz 2000, S. 96 f.) schematisch in vier Phasen unterteilt werden: 1. Das Vorhandene wird optimiert und besser genutzt. 2. Neue Prozesse und Verfahrensweisen werden entwickelt und implementiert. 3. Die neuen Prozesse und Verfahrensweisen werden erprobt und evaluiert. 4. Das überprüfte Neue wird in der Struktur des Unternehmens abgesichert und zu neuer Routine.



Grafik 17: Die vier Phasen des Qualitätsentwicklungsprozesses

4.5 Die Bedeutung des Leitbildes und der Definition gelungenen Lernens

Bei der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung und -testierung steht das gelungene Lernen der Bildungsnachfrager im Fokus aller Qualitätsanstrengungen. Ziel ist es, die Bedingungen des Lernens der Teilnehmenden durch das Lernen der Organisation zu optimieren. Der Qualitätsprozess startet in der Weiterbildungsorganisation – gegebenenfalls nach einer Stärken/Schwächen-Analyse – mit der Erstellung des Leitbildes. Dies ist für das Verfahren zwingend, weil davon ausgegangen wird, dass das *Leitbild* als Selbstbeschreibung eines Unternehmens sein organisatorisches Selbstverständnis

(Corporate Identity) ausdrückt. Mit der Erstellung des Leitbildes versteht sich die Organisation intern über sich selbst, d.h. sie entwickelt ihre Identität und ihr Selbstverständnis, die ihre zukünftige Praxis anleiten. Das bedeutet, ein Leitbild ist nur dann ein *Leitbild*, wenn es die Praxis der Beschäftigten tatsächlich leitet. Daher sind auch alle Beschäftigten bei der Erstellung des Leitbildes zu beteiligen, denn nur wer sich beteiligen konnte, wird sich hinterher mit dem erstellten Leitbild identifizieren. Teil des Leitbildes ist die einrichtungsspezifische Definition gelungenen Lernens. Ohne ein leitendes Bild von sich selbst sind alle Handlungen einer Organisation zufällig und unsystematisch. Deshalb ist ein Leitbild so wichtig.

Gelungenes Lernen bemisst sich grundsätzlich an einer Erweiterung der Bedingungsverfügung des Subjekts über sein Leben, d.h. an der Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit (vgl. Kap. 2.2). Das Lernen bezieht sich hier als Bezugshandlung auf die alltägliche Bewältigungsaktivität des Individuums, welche durch Erweiterung von Wissen und Können verbessert werden soll. 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 kann daher nur motiviert erfolgen, wenn der Lernende eine durch Lernen verbesserte Verfügung über seine relevanten Lebensbedingungen, mithin eine Verbesserung seiner Lebensqualität antizipieren kann.

Die Erarbeitung der *Definition gelungenen Lernens* setzt einen Perspektivenwechsel auf den Standpunkt der Lernenden voraus. Diese Definition als ideale, handlungsleitende Richtschnur der Qualitätsarbeit der Weiterbildungsorganisation ist nicht gleichzusetzen mit den pädagogischen und fachlichen Zielsetzungen der Lehrkräfte, sondern sie ist auch diesbezüglich eine übergeordnete Leitvorstellung, auf die hin sich die Lehrziele begründen lassen müssen.

Das Lernerorientierte Qualitätsmodell hat den Anspruch, als branchengerechtes Qualitätsmanagement und entsprechend adäquate Qualitätstestierung zu fungieren. Es soll die Besonderheit des Bildungsprozesses – nämlich die Tatsache, dass Lernen immer eine Aktivität des Lernenden ist und nur durch Kontextbedingungen unterstützt und gefördert werden kann – berücksichtigen.

Dies geschieht in folgender Weise:

- Zunächst wird in nachzuweisenden Anforderungen der meisten Qualitätsbereiche explizit auf die Lernenden Bezug genommen, so in den Qualitätsbereichen Leitbild, Bedarfserschließung, Lehr-Lern-Prozess, Evaluation der Bildungsprozesse, Infrastruktur und Kundenkommunikation. Die Perspektive der Lernenden wird hier also direkt eingenommen.
- Zentral und einzigartig bei dem vorliegenden Modell ist die zwingende Definition gelungenen Lernens gleich zu Beginn des gesamten Qualitätsentwicklungsprozesses und die Begründung der in den jeweiligen Bereichen unternommenen Qualitätsmaßnahmen aus dieser Definition heraus. So ist den Weiterbildungsorganisatio-

nen z. B. freigestellt, welche Schlüsselprozesse sie für ihre Organisation festlegen; diese Auswahl muss aber aus dem Lernerinteresse heraus begründet werden. Die Perspektive der Lernenden kommt hier also vermittelt über den Begründungszusammenhang vor.

- Schließlich findet ein Rückbezug auf die Definition gelungenen Lernens auch im Begutachtungsprozess statt, indem die Gutachter die Definition wieder beschreiben und kommentieren, die entsprechende Stimmigkeit der Begründungen der Qualitätsmaßnahmen prüfen und dies in der Diskussion des Selbstreports und des Gutachtens während der Visitation auch thematisieren.

Lernen kann nicht fremdinduziert werden, sondern ist immer ein selbstgesteuerter Prozess des Lernsubjektes. Dennoch kann auf den Lernprozess des Lernsubjektes durch Steuerung der Kontextbedingungen ein nicht unerheblicher Einfluss genommen werden. Es ist daher nicht unbedeutend, ob Lernen in angemessenen Settings und begleitet durch professionelles Personal stattfindet oder eben nicht. Um die Gestaltung dieser Kontextbedingungen allerdings bewusst und gezielt vornehmen zu können, brauchen die professionellen Lernunterstützer eine „gefüllte“ Vorstellung davon, wann der angezielte Lernprozess als gelungen zu betrachten ist. Diese einrichtungsspezifische Idealvorstellung des jeweils gelungenen Lernens muss daher in der Startphase des Qualitätsentwicklungsprozesses als Teil des zu erstellenden Leitbildes definiert werden. Die Definition gelungenen Lernens dient dann als Fokus, aus dem heraus alle Qualitätsanstrengungen und alle qualitätssichernden Vorgehensweisen zu begründen sind.



Grafik 18: Lernerorientierung als Fokus aller Qualitätsprozesse

Nach innen gewinnt die Organisation durch diese Vorgehensweise eine Entscheidungsgrundlage, welche Prozesse in welcher Weise zu regeln sind – nämlich diejenigen, die begründbar den Lernprozess unterstützen. Nach außen signalisiert die Weiterbildungseinrichtung mit dem Ausweis dessen, was sie als gelungenes Lernen anstrebt, ein Leistungsversprechen gegenüber ihren potenziellen Kunden, die sich entscheiden können, ob dieses Angebot mit ihren eigenen Vorstellungen übereinstimmt.

Das *Prinzip des Gelungenen* kann über das Lernen der Teilnehmenden hinaus für die Qualitätsentwicklung nutzbar gemacht werden, indem es zum Maßstab wird, um Qualität in der Organisation insgesamt zu bewerten. Folgendes könnten beispielhafte Fragen hierzu sein:

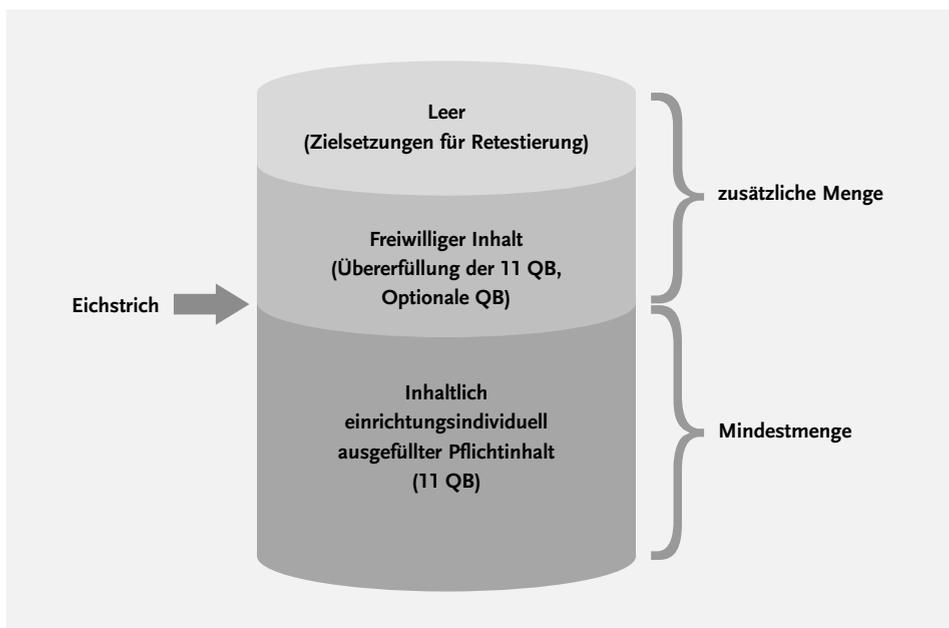
- Ist der Prozess der Leitbildentwicklung gelungen, d. h. wurden die Mitarbeitenden umfassend integriert und beteiligt? (QB 1 Leitbild)
- Gelingt es uns, die gesellschaftlichen Entwicklungstrends zutreffend zu erfassen? (QB 2 Bedarfserschließung)
- Sind unsere Kooperationen gelungen, d. h. sind die Prozesse gut definiert? (QB 3 Schlüsselprozesse)
- Fördern wir gelingendes Lernen der Lernenden durch unser Lehrverhalten? (QB 4 Lehr-Lern-Prozess)
- Können wir feststellen, dass das Lernen der Teilnehmenden gelungen ist? (QB 5 Evaluation der Bildungsprozesse)
- Sind unsere Lern- und Arbeitsräume gelingendem Lernen förderlich? (QB 6 Infrastruktur)
- Gelingt es der Führung, die Organisation auf Kurs zu halten? (QB 7 Führung)
- Ist unsere Mitarbeiterfortbildung gelungen? (QB 8 Personal)
- Gelingt es mit unseren Kennzahlen, das zu erfassen und zu bewerten, was wir als unseren spezifischen Erfolg betrachten? (QB 9 Controlling)
- Fühlen sich unsere Kunden umfassend informiert, beraten, begleitet, unterstützt, d. h. ist die Kommunikation mit ihnen gelungen? (QB 10 Kundenkommunikation)
- Gelingt unser Ausgriff auf die Zukunft der Organisation, d. h. sind Vision und strategische Ziele motivierend und tragfähig? (QB 11 Strategische Entwicklungsziele)

Qualitätsentwicklung als die Suche nach gemeinsamen Antworten auf Fragen dieser Art ist ein reflexiver Prozess. Sich diese, andere, weitere Fragen im Prozess der Qualitätsentwicklung zu stellen und im Kreise der Beschäftigten zu diskutieren, könnte das Reflexionsniveau der Gesamtorganisation erheblich steigern, ihr pädagogisches Selbstverständnis klären. Qualitätsmanagement ist dann kein aufgesetztes, technisches Verfahren, sondern gelebte pädagogische Praxis. Das Prinzip des Gelungenen kann ein Leitprinzip der gesamten Qualitätsentwicklung sein, als Bewertung aller Prozesse und aller Dienstleistungen, die schlussendlich ja dem gelungenen Lernen der Teilnehmenden zu Gute kommen sollen.

4.6 Die besondere Qualität der Qualitätsanforderungen

Die Bedeutung, die der *Reflexivität* sowohl theoretisch bei der Definition von Qualität im Bildungsbereich als auch praktisch im Qualitätsentwicklungsprozess beigemessen wird, spiegelt sich auch wider in der Art der *Qualitätsanforderungen*, die durch LQW verlangt werden. Es geht nicht darum, für alle gleiche inhaltliche Standards zu setzen, sondern darum, dass jede Einrichtung begründet das tut, was zu ihr passt und was in ihrem besonderen Fall der Verbesserung der Bildungsbedingungen dient. Zum Beispiel muss im Bereich „Bedarfserschließung“ jede Organisation begründen, warum, in welchem Rhythmus, mit welchem Umfang und welchem Verfahren Bedarfsanalysen gemacht werden. Diese für die jeweilige Organisation und ihre spezifische(n) Zielgruppe(n) geeigneten Bedarfsanalysen müssen dann allerdings auch durchgeführt und nachgewiesen werden. Es kann aber sein und es ist sogar wünschenswert und wahrscheinlich, dass ein Unternehmen für berufliche Bildung andere Bedarfsanalysen mit anderen Methoden und in einem anderen Rhythmus durchführt als eine Bildungseinrichtung für Familien. Gemeinsam haben sie, dass sie *begründet* tun, was sie tun. Deshalb muss Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen auf die Steigerung des organisationalen Reflexionsniveaus abzielen. (Vgl. die Tabelle des QB Bedarfserschließung in Kap. 4.8)

Die Anforderungen des Lernerorientierten Qualitätsmodells weisen also eine Besonderheit auf. Es wurden formale Anforderungen formuliert, ohne die Organisationen auf eine bestimmte inhaltliche Ausgestaltung festzulegen. Dies ist auch der Grund, warum wertorientierte Aussagen vermieden wurden. Es handelt sich bei dem Qualitätsmodell um ein „technisches“ Instrument, das unabhängig von der *Wertorientierung* der Weiterbildungsorganisation angewendet werden können muss. Den Organisationen ist jedoch freigestellt, ihre spezifische Wertorientierung selbst im Modell zu realisieren. So wird zum Beispiel im Qualitätsbereich 1 festgelegt, zu welchen Themen das Leitbild Auskunft geben muss, aber eben nicht, worin inhaltlich die eigenen Selbstaussagen bestehen. Aussagen zur einrichtungsspezifischen Wertorientierung sind hier von den Organisationen explizit gefordert. Auf diese Weise können Verbindlichkeit der Qualitätsanforderungen, einrichtungsübergreifende Vergleichbarkeit und einrichtungsindividuelle Freiheit in der inhaltlichen Ausgestaltung kombiniert werden. Die Anforderungen sind gewissermaßen die Gefäße, die gefüllt werden müssen, wobei es unterschiedliche Inhalte und auf einer Mindestbasis unterschiedliche Füllmengen geben kann. Dem entspricht auch ein nicht normatives Begutachtungsverfahren, das nicht eigene inhaltliche Setzungen überprüft, sondern – denn daran bemisst sich Qualität – die Stimmigkeit und Begründetheit sowie die eingeführte Systematik der inhaltlichen Selbstfestlegungen der Organisationen.



Grafik 19: Das Prinzip der Qualitätsanforderungen

Es wird also ein verbindlicher Rahmen geschaffen, innerhalb dessen aber organisations-spezifische Justierungen und Ausgestaltungen erforderlich sind und entsprechende, inhaltlich selbst entwickelte Qualitätsleistungen erbracht und nachgewiesen werden müssen. Die verpflichtenden elf Qualitätsbereiche können selbstbestimmt durch optionale Qualitätsbereiche ergänzt werden.

4.7 Einführungs- und Follow-up-Workshop

Der *Einführungsworkshop* bzw. bei der Retestierung der *Follow-up-Workshop* legt die Basis für die Qualitätsentwicklung in den Organisationen. Hier wird das Verständnis für die Logik des Modells, seine besondere Art der Anforderungen und seine Vorgehensweise grundgelegt. Im Regelfall dauert dieser Workshop etwa vier Stunden, deshalb kommt viel auf seine gute Vorbereitung an. Schon hier müssen die referierenden Gutachter und die angemeldete Organisation gut zusammenarbeiten. Es bedarf klarer Absprachen im Vorfeld, um die anspruchsvolle Einführungsarbeit optimal leisten zu können. Für den Workshop werden nur erfahrene, akkreditierte Gutachterinnen und Gutachter eingesetzt. Im Vorfeld haben sie sich über die besonderen Bedingungen der Organisation, ihren konkreten Kenntnisstand hinsichtlich LQW und ihre spezifischen Bedürfnisse in einem ausführlichen Telefongespräch mit der Leitung oder dem Qualitätsmanager informiert. (Vgl. die Ausführungen einer Gutachterin in Kap. 7.1)

Der Organisation obliegt die organisatorische Vorbereitung des Workshops (Raumgestaltung, ggf. Gruppenräume, Beamer, Flipchart, Pinnwände, Moderationsmaterial etc.). Es ist empfehlenswert, dass so viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ggf. auch freiberufliche Dozentinnen und Dozenten an der Veranstaltung teilnehmen wie möglich, denn hier werden über das Verständnis des Modells motivationale Grundlagen für die Qualitätsarbeit der folgenden Zeit gelegt. Wenn die Gruppe zu groß wird, ist es auch denkbar, die Veranstaltung zu teilen. Im ersten Teil wird in die Logik des Modells eingeführt, und der zweite Teil der Bestandsaufnahme des Qualitätsstandes der Organisation wird mit einer kleineren Gruppe, die den Prozess später gestalten wird, oder in Arbeitsgruppen durchgeführt. In jedem Fall ist es hilfreich, wenn möglichst alle Teilnehmenden den LQW-Leitfaden vorher gelesen und sich mit den Qualitätsbereichen und deren Anforderungen beschäftigt haben. Gegebenenfalls macht es auch Sinn, die Ergebnisse bisheriger Qualitätsentwicklungen zu sichten und aufzubereiten. Dem von ArtSet bestellten Gutachter obliegt es, die inhaltliche Gestaltung des Workshops vorzunehmen und zu verantworten.

Beim erstmaligen *Einführungsworkshop*, also wenn die Organisation noch keine praktische Erfahrung mit LQW gemacht hat, ist die *Erklärung des Prinzips der Lernerorientierung und der Funktion der Definition gelungenen Lernens* besonders wichtig. Wenn dies von der Organisation nicht nachhaltig verstanden wird, dann gerät der gesamte folgende Qualitätsprozess in falsches „Fahrwasser“, d. h. er wird um seinen identitätsstiftenden Kern gebracht. Diese Aufgabe erfordert von dem einführenden Gutachter selbst ein tiefes Verständnis des Modells und hohe Fähigkeiten, einen theoretisch nicht immer einfachen Gedanken praktisch anschlussfähig an die Problematik der Weiterbildungsorganisation vermitteln zu können. Im zweiten Teil der Veranstaltung werden die Qualitätsbereiche im Einzelnen behandelt, und anhand deren Anforderungen wird mit den Organisationen erarbeitet, was davon bereits erfüllt und dokumentiert ist, was praktisch erfüllt ist, aber noch dokumentiert werden muss, und was bisher noch fehlt, um die Anforderungen der Testierung ganz zu erfüllen. Damit wird zugleich die weitere Qualitätsarbeit der Organisation vorbereitet, und der Qualitätsmanager erhält eine Hilfe zur Strukturierung des Prozesses, möglicherweise sogar in Form von Hinweisen zum Projektmanagement. Neben den genannten Fähigkeiten zur praktisch anschlussfähigen Theorievermittlung und im Projektmanagement, ist der referierende Gutachter natürlich Moderator der Veranstaltung, und er hat hier bereits beratende, d. h. die Entwicklung unterstützende, Aufgaben.

Der *Follow-up-Workshop* für Organisationen, die sich zur Retestierung angemeldet haben, hat nun andere Funktionen zu erfüllen. Hier kann es sein, dass ein Modellwechsel eingetreten ist und der Organisation die veränderten Testierungsbedingungen erläutert werden müssen. Es ist denkbar, dass Konsequenzen aus dem vorangegangenen Selbstreport bzw. dessen Gutachten gezogen werden sollen und dass dieser Prozess zu moderieren und beratend zu unterstützen ist. Möglicherweise nutzen die Organisatio-

nen diesen Workshop aber auch für ein spezielles Thema ihrer Wahl, in dem sie einen Beratungsbedarf für sich diagnostizieren. Das heißt, der Gutachter ist im Follow-up-Workshop noch stärker als *Berater* gefordert als im Einführungsworkshop; der Follow-up-Workshop muss noch organisationsindividueller vorbereitet und durchgeführt werden. Daher sind die Organisationen völlig frei, auf Beraterinnen und Berater ihrer Wahl zurückzugreifen, vorausgesetzt, diese haben die Akkreditierung als LQW-Gutachter. Es könnte sich hier als sinnvoll erweisen, den Erstgutachter der vorangegangenen Testierung zu wählen, weil dieser bereits vertiefte Kenntnisse der Organisation hat. Die technisch-organisatorische Verantwortung der Vorbereitung liegt – wie beim Einführungsworkshop – wieder bei der Organisation und die inhaltliche Steuerungsverantwortung beim beratenden Gutachter.

4.8 Der Selbstreport

Im *Selbstreport* weist die Organisation ihre Qualitätsbemühungen aus und fertigt eine *Selbstbeschreibung* an. Der Selbstreport hat den Nutzen einer erhöhten *Selbstreflexion* nach innen, er ist aber darüber hinaus auch (ggf. auszugsweise) ein Qualitätsnachweis bzw. ein mögliches Marketinginstrument nach außen. Im Erarbeitungsprozess klären die Beteiligten sich und andere darüber auf, was sie getan haben, was sie tun und wie sie es tun. Die schriftliche Fixierung zwingt zu einer Selbstvergewisserung über Ergebnisse, Vorgehensweisen und Verfahren, indem Begründungszusammenhänge expliziert und Veränderungsmaßnahmen beschrieben werden. Die Selbstbeschreibungen dienen den Organisationen dazu, einen prüfenden Blick auf sich selbst zu werfen. Der Selbstreport ist deshalb kein „Hofbericht“, sondern bietet die Gelegenheit zur Selbstauskunft über vollzogene Entwicklungen, aber auch über gesichtete Bedarfe und Entwicklungsziele. Im Selbstreport bündeln sich die Entwicklungsschritte der Organisation; 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 der Organisation nutzbar.

Der Selbstreport macht inhaltliche Aussagen über das Vorgehen und die Ergebnisse der Qualitätsentwicklung der Organisation und ist so formuliert, dass Außenstehende verstehen, was in der Organisation wie geschieht. Der Selbstreport muss aus sich heraus – ohne Rückgriff auf die Nachweise – verständlich, das heißt selbsterklärend sein. Formulierungen wie „regelmäßig“, „geeignet“, „zukünftig“, „künftig“ etc. beschreiben keine konkreten Verfahren und Zeitpunkte, sondern wirken als „anekdotische“ Formulierungen von Vorhaben und sind deshalb im Selbstreport zu vermeiden. Statt „regelmäßig“ zu schreiben, ist im Selbstreport der genaue Rhythmus oder Turnus anzugeben; statt „zukünftig“ zu schreiben, ist der Zeitpunkt festzulegen, zu dem die

Maßnahme durchgeführt oder das Ziel etc. erreicht ist. Der Selbstreport darf keine Formulierungen im Sinne von Setzungen oder bloße Behauptungen enthalten. Vielmehr muss die Erfüllung der Anforderungen inhaltlich ausgeführt und nachgewiesen werden. Der Selbstreport gewinnt an Plausibilität und Lebendigkeit, wenn Ergebnisse von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen an Beispielen dokumentiert werden. Eine Beschreibung der Entwicklungsmaßnahmen und Verfahren beinhaltet auch Bewertungen und Schlussfolgerungen. So ist es beispielsweise nicht ausreichend, nur Kennzahlen aufzuzählen, ohne diese zu begründen, in ihrer Sinnhaftigkeit zu bewerten und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Es sind also Fragen zu beantworten, wie: Wozu machen die Kennzahlen eine Aussage? Oder: Welche konkreten Maßnahmen wurden – zum Beispiel – aus der Kundenbefragung abgeleitet?

Darüber hinaus obliegt es jeder Organisation, eigene Maßstäbe und Ziele zu benennen und deren Bearbeitung zu beschreiben. Hierbei kann natürlich auch auf Material verwiesen werden, das in der Organisation vorliegt, aber das nicht in den Selbstreport integriert wurde. Die Nachweise, auf die im Selbstreport Bezug genommen oder verwiesen wird, sind – nach Qualitätsbereichen geordnet – für die Visitation bereitzustellen. Als Nachweise gelten Dokumente, Beispiele und Belege (z. B. Programme, Fragebögen und Ergebnisse der Evaluation der Bildungsarbeit, Muster der Deckungsbeitragsrechnung, Checklisten für Einstellungsgespräche, Inventar- und Prüflisten der Medien, Konferenzordnungen und -protokolle).

Jeder *Qualitätsbereich* unterscheidet Spezifikationen, Anforderungen und Nachweismöglichkeiten. Die Spezifikationen sind keine Prüfgrundlage. Sie sind als Beispiele oder Ideengeber zu den Anforderungen zu verstehen und sollen das Verständnis der Qualitätsbereiche durch Konkretisierungen vertiefen. *Die Anforderungen sind die alleinige Prüfungsgrundlage der Testierung* und müssen zwingend erfüllt werden. Natürlich besteht für die Organisationen die Möglichkeit, über die in den Qualitätsbereichen formulierten Anforderungen hinaus, eigene Anforderungen für die jeweilige Praxis festzulegen oder auch die Spezifikationen bei der Qualitätsarbeit in den Blick zu nehmen, sich durch sie anregen zu lassen, die Spezifikationen zu verändern oder zu erweitern. Eine eventuelle „Übererfüllung“ der Anforderungen ist ein ausgezeichnetes Qualitätsmerkmal und sollte unbedingt dargestellt werden.

Qualitätsbereich 2:

Bedarfserschließung

Bedarfserschließung meint die Anwendung geeigneter Instrumente zu systematischen Marktbeobachtungen hinsichtlich der Entwicklung der gesellschaftlichen Bedarfe und der individuellen Bildungsbedürfnisse der Adressaten. Diese Bedarfe und Bedürfnisse sowie der eigene institutionelle Auftrag dienen als Grundlage der Programm- und Angebotsentwicklungen.

Spezifikationen	Anforderungen	Nachweismöglichkeiten
Informationen über personale Bedürfnisse der Adressaten und Zielgruppen Informationen über Bedarfe von potenziellen Auftraggeberorganisationen Informationen über gesellschaftliche Entwicklungstrends Bedarfs- und Bedürfnisweckung durch Marktgestaltung Innovative Programmentwicklungen als Folge der Marktbeobachtung	<ul style="list-style-type: none">● Gegenstände,● Verfahren,● Rhythmus und● Umfang der Bedarfserschließung sind beschrieben und in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens begründet. Die Analysen werden bewertet, Konsequenzen aus der Bedarfserschließung werden gezogen.	Berichte Auswertungen Dokumentationen Recherchen etc.

Tabelle 4: Beispiel für einen Qualitätsbereich

Der Selbstreport der Organisation begründet die eigene Struktur und das eigene Handeln aus dem eigenen professionellen Verständnis gelungener Lernprozesse. Daraus werden in den Qualitätsbereichen eigene Maßstäbe abgeleitet und die Einhaltung der allgemein gültigen Anforderungen nachgewiesen.

Der Selbstreport ist eine Selbstbeschreibung der Organisation. Deshalb ist der eigene Zugang bzw. Bezug zu den Qualitätsbereichen von Bedeutung. Wenn z.B. nach einer Definition gelungenen Lernens gefragt wird, ist damit die jeweilige handlungsleitende Vorstellung der Organisation in Bezug auf ihre konkreten Adressaten als Antwort erwünscht – und nicht eine allgemeine Aussage oder eine theoretische Definition. Denn diese inhaltlich gefüllte Vorstellung gelungenen Lernens bildet den Fokus, auf den alle organisationalen Entwicklungsmaßnahmen gerichtet und aus dem heraus sie zu begründen sind.

Der Selbstreport besteht immer aus drei Teilen:

Der *erste Teil* ist *administrativer Art*. Er enthält eine Darstellung des strukturellen Aufbaus der Organisation, ihrer allgemeinen Aufgaben bzw. ihres Auftrages sowie ihrer rechtlichen und personellen Bedingungen; hier kann auch ein Organigramm eingefügt sein. Außerdem enthält dieser Teil eine Selbstverpflichtung der Organisation zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. Es ist auch denkbar, hier etwas über die Geschichte der Organisation zu schreiben.

Der *zweite Teil* ist eine *Gesamtprozessbeschreibung*, in der darlegt wird, wie der Prozess der Qualitätsarbeit und -entwicklung in der Zeit der erstmaligen Qualitätsentwicklung bzw. zwischen der vorangegangenen Testierung und der Retestierung organisiert war und abgelaufen ist. In diesem Teil soll der durchlaufene Gesamtprozess reflektiert und bewertet werden. Dafür können folgende Fragen nutzbringend sein:

- Welche Wege wurden beschritten, um die Qualitätsentwicklung (weiter) voranzutreiben?
- Welche Instanzen, Personengruppen, Abteilungen, Stellen etc. waren an welcher Stelle beteiligt?
- Stand die Qualitätsentwicklung regelmäßig auf der Tagesordnung in den Besprechungen und Konferenzen?
- Wie haben die Qualitätszirkel gearbeitet?
- Wie klappte das Projektmanagement?
- Wie werden die Evaluations- und Entwicklungsworkshops eingeschätzt?
- War der gewählte Rhythmus der Arbeitsgruppen und Workshops angemessen?
- Was waren die Höhepunkte, was die Schwächen der durchlaufenen Qualitätsentwicklung?
- Was war insgesamt förderlich?
- Was war insgesamt eher hinderlich?
- Was soll beim nächsten Mal anders bzw. besser gemacht werden?

Der *dritte Teil* des Selbstreports ist der *inhaltliche Teil*, dessen Gliederung sich an den Qualitätsbereichen und deren Anforderungen orientiert. Optionale Qualitätsbereiche können hinzugefügt werden. Das Leitbild muss in Qualitätsbereich 1 des Selbstreports in Gänze aufgenommen werden.

Jedes Kapitel zu jedem Qualitätsbereich enthält zwingend mindestens Angaben zu drei Fragen:

1. In welcher Weise und wodurch sind die (Mindest-)Anforderungen erfüllt? Was wurde ggf. darüber hinaus getan? (Angaben zu den Verfahren und Ergebnissen)
2. Wie werden die eingesetzten Verfahren und ihre Ergebnisse bewertet und welche Schlussfolgerungen werden daraus gezogen? (Angaben zu den Bewertungen und Schlussfolgerungen)
3. Wie und wo sind die eingesetzten Verfahren und die erzielten Ergebnisse dokumentiert und können ggf. nachgeprüft werden? (Angaben zu den Nachweisen).

Alle Angaben müssen *inhaltlich ausgeführt* (zumindest zusammenfassend oder beispielhaft), *glaubhaft*, *nachgewiesen*, *zugänglich* und *überprüfbar* sein. Die qualitätssichernden Vorgehensweisen müssen *eingeführt* (d.h. sie sind allen bekannt und es wird bereits nach ihnen gehandelt), *begründet* (und zwar in Bezug auf das Leitbild inklusive der Definition gelungenen Lernens) und *systematisiert* (d.h. nicht einmalig und nicht vom zufälligen Engagement Einzelner abhängig) sein.

Es empfiehlt sich, durchgängig das Strukturmuster mit den Rubriken „Verfahren und Ergebnisse“, „Bewertungen und Schlussfolgerungen“ und „Nachweise“ in der Darstel-

lung einzuhalten. Damit keine der zu erfüllenden (Mindest-)Anforderungen „verloren“ geht, kann es sinnvoll sein, im Selbstreport in den einzelnen Qualitätsbereichen die Anforderungen als Zwischenüberschriften mit aufzunehmen.

Im elften Kapitel des Selbstreports „*Strategische Entwicklungsziele*“ sind die Ziele für die nächste Qualitätsperiode vorzuschlagen. Strategische Entwicklungsziele (vgl. Kap. 3.4) sind die längerfristigen und umfassenden Ziele der Organisation, die bestimmen, wo sie in einem definierten Zeitraum in Bezug auf ihre erwartete zukünftige Umwelt stehen will. Diese Ziele basieren auf dem Leitbild sowie der internen und externen Evaluation der Organisation. Als Vorgehen in der Erarbeitung der Ziele empfiehlt es sich, im Verlaufe des Qualitätsentwicklungsprozesses die über die Mindestanforderungen hinausgehenden Entwicklungsbedarfe kontinuierlich in einem Ideenspeicher zu sammeln. Diese Ideensammlung ist zum einen der Katalog der Qualitätsentwicklungsziele/-maßnahmen und kann zum anderen genutzt werden, um den Vorschlag für strategische Entwicklungsziele der Organisation zu erstellen (QB 11). Dieser Vorschlag wird auf dem Abschlussworkshop mit dem jeweiligen Gutachter diskutiert und ggf. in eine anforderungsrelevante Formulierung umgearbeitet. Die strategischen Entwicklungsziele werden schließlich zwischen der Organisation und der Testierungsstelle formal vereinbart und erhalten damit zusätzlich zu den bisherigen Anforderungen verpflichtenden Charakter für die Retestierung.

4.9 Die Visitation

Bei der *Visitation* handelt es sich um einen Besuch der Organisation durch den Erstgutachter (vgl. Kap. 5.8). Eine Führung durch die Einrichtung ist daher ein erster fester Bestandteil der Visitation. Vor allem dient sie aber der Prüfung der vorzuhaltenden Nachweise für die im Selbstreport gemachten Angaben, der ggf. erfolgten Auflagen, und – im Hauptteil – der Diskussion des Gutachtens mit den Mitarbeitenden der Einrichtung bzw. deren Führung. *Ziel der Visitation* ist es, vertiefte Lernprozesse der Organisation anzuregen und eine Basis für die weitere Qualitätsarbeit zu schaffen. Deshalb sollen auch Fragen der Organisation geklärt und ggf. Klarheit darüber geschaffen werden, welche weiteren Arbeiten wegen etwaiger Nichterfüllung der Auflagen erforderlich sind.

Die Visitation wird organisatorisch – und soweit es die Erfüllung von Auflagen betrifft auch in der Sache – von der Organisation vorbereitet und vom Gutachter inhaltlich sowie zeitlich gesteuert. Alle im Selbstreport gemachten Aussagen müssen nachgewiesen werden können. Nachweise, auf die im Selbstreport Bezug genommen oder verwiesen wird, müssen – nach Qualitätsbereichen geordnet – gebündelt für die Visitation bereitgestellt werden. Der Gutachter hat das Recht, alle Nachweise einzusehen. Wenn im Gutachten Auflagen formuliert wurden, werden diese in jedem Fall Gegenstand der Visitation sein. An der Visitation sollte die Leitung, der/die Qualitätsbeauftragte und die Steuerungs-

gruppe bzw. die an der Entstehung des Selbstreportes maßgeblich beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter teilnehmen. Welche Personen letztendlich an der Visitation teilnehmen, liegt in der Entscheidung der Einrichtung.

Die Visitation umfasst folgende Teile:

1. Begehung der Organisation
2. Einsicht in Nachweise und ggf. Prüfung der Erfüllung der Auflagen
3. Diskussion des Gutachtens

Die Visitation dauert im Regelfall ca. vier Stunden.

Die *Diskussion des Gutachtens* ist deshalb von großer Bedeutung, weil Organisationslernen immer an Rückspiegelungen aus der Organisationsumwelt gebunden ist. Aus diesem Grund kann Lernen von Organisationen insbesondere an der Stelle initiiert werden, wenn die Selbstbeschreibung des Systems (hier der Selbstreport der Weiterbildungsorganisation) mit den Fremdbeobachtungen der Umwelt (hier repräsentiert durch die Evaluation der Gutachter) konfrontiert wird. Zur Diskussion steht dabei auch, wie die Organisation das Gutachten erlebt hat, denn der Beobachtungsprozess ist wechselseitig. Neben der Prüfung der Nachweise steht deshalb der diskursive Prozess der beratenden Entwicklungsförderung im Zentrum der Visitation. (Vgl. Kap. 3.3 und 3.6) Im Rahmen dieser Diskussion soll es auch zu einer Rückspiegelung des Gutachters kommen, wie er die Definition gelungenen Lernens einschätzt und wie die entsprechenden rückbezüglichen Begründungen in den Qualitätsbereichen ausgefallen sind. Ist die Lernerorientierung in den Augen des Gutachters im Selbstreport gelungen? Ist der Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens als „roter Faden“ der Qualitätsentwicklung durchgehalten und erkennbar? Wie und an welcher Stelle wären ggf. Erweiterungen oder Veränderungen denkbar?

Die Visitation wird von den Organisationen zu Recht auch als Prüfung angesehen. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, dass der Gutachter hier sensibel und wertschätzend vorgeht (vgl. die praktischen Ausführungen einer Gutachterin in Kap. 7.3). Die Phase der Begehung kann als „warming up“, als informelle Ankoppelung zwischen Gutachter und Organisation genutzt werden. Ist so die zweite Phase der Prüfung der Nachweise und der ggf. erfolgten Auflagen vorbereitet und sachorientiert, aber wohlwollend überstanden, dann steht der entspannten und ausführlichen *Beratung* des Gutachtens als Schwerpunkt der Visitation nichts mehr im Wege.

4.10 Der Abschlussworkshop und die Bedeutung der strategischen Entwicklungsziele für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung

Der jeweilige Qualitätsprozess endet inhaltlich mit einem *Abschlussworkshop*, auf dem die strategischen Entwicklungsziele für die Zukunft der Organisation mit dem Gutachter diskutiert, ggf. umformuliert und verabschiedet werden. Die inhaltliche Verantwor-

tung für die Ziele liegt einzig bei der Organisation. Der Abschlussworkshop wird von der Organisation inhaltlich vorbereitet und vom Gutachter moderiert.

Grundlage für diesen im Regelfall ebenfalls vierstündigen Workshop ist der Katalog für Qualitätsentwicklungsziele und/oder -maßnahmen sowie der Vorschlag der Organisation für die strategischen Entwicklungsziele der Gesamtorganisation, die im elften Kapitel des Selbstreports vorgelegt werden. Die Gutachtenden haben auf dem Abschlussworkshop beratende Funktion hinsichtlich der Angemessenheit der Ziele und der korrekten, prüfbaren Formulierung. Die Ziele werden nicht nach richtig oder falsch bewertet. Die Organisationen haben hier selbst die inhaltliche Definitionsmacht über ihre eigene Zukunft, nicht die Gutachtenden. Allerdings nehmen Letztere ihre Beratungsaufgabe dadurch wahr, dass sie die Formulierungen der strategischen Ziele auf ihre Überprüfbarkeit bei der Retestierung kontrollieren. Die vereinbarten Ziele gehen – neben den (Mindest-)Anforderungen in den obligatorischen Qualitätsbereichen – in die nächste Testierung ein, d. h. ein etwaiges unverschuldetes Nichterreichen dieser Ziele, z. B. weil sich die entsprechenden Bedingungen objektiver Art geändert haben, bedarf einer schlüssigen Begründung.

Strategische Entwicklungsziele sind die längerfristigen und umfassenden Ziele der Einrichtung. Sie bestimmen, wo sie in einem definierten Zeitraum in Bezug auf ihre erwartete zukünftige Umwelt stehen will. Diese Ziele basieren auf dem Leitbild sowie der mit dem Testierungsprozess erfolgten internen und externen Evaluation der Weiterbildungsorganisation. Sie dienen als Richtschnur langfristiger Organisationsentwicklung. Zur Festlegung auf eigene strategische Ziele können von der jeweiligen Einrichtung z. B. folgende Fragen gestellt werden:

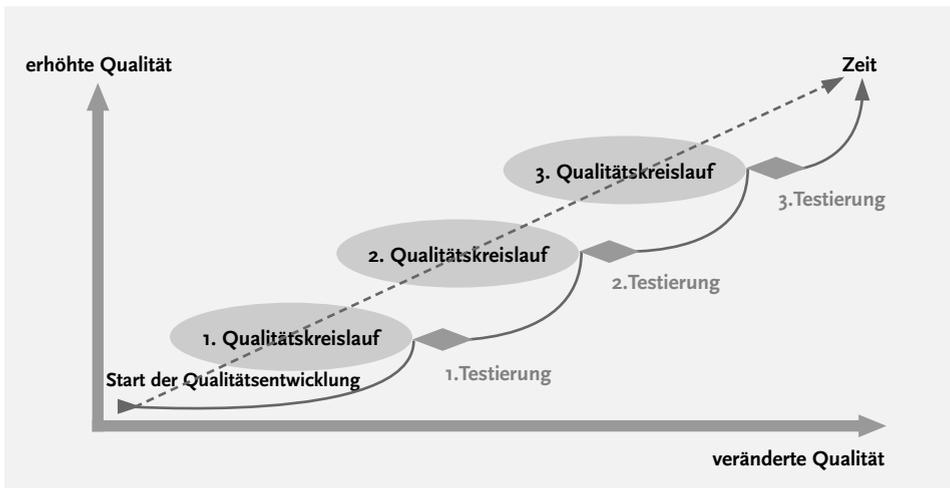
- Wie entwickeln sich die für unsere Organisation relevanten Umwelten?
- Wie entwickeln sich Bedürfnisse und Interessen unserer Kunden?
- Wie entwickeln sich die Wettbewerbsbedingungen?
- Was sind unsere eigenen Visionen für die Zukunft der Organisation?
- An welchen Werten wollen wir uns orientieren?
- Wie müssen wir unsere Organisation weiterentwickeln, um den zukünftigen Herausforderungen gewachsen zu sein?

Als strategische Ziele dürfen daher nicht einfache Qualitätsziele aufgestellt werden, denn die Strategie bezieht sich immer auf die Positionierung des Gesamtunternehmens (vgl. Kap. 3.4). Auch sind hier keine Einmalereignisse zu nennen (z. B.: Drei neue Angebote sind entwickelt.), sondern es sind globale Ziele (z. B. Marktführer werden) oder Ziele auf der Struktur- und Prozessebene der Organisation zu formulieren (z. B.: Ein Verfahren der kontinuierlichen Produktentwicklung ist entwickelt und implementiert.)

Im Verlauf des Qualitätsentwicklungsprozesses sollen die über die (Mindest-)Anforderungen hinausgehenden Entwicklungsbedarfe kontinuierlich in einem Ideenspeicher gesammelt werden. Diese werden in Vorbereitung des Abschlussworkshops gebündelt,

als Maßnahmepläne festgehalten oder unter die strategischen Ziele, die das Unternehmen für sich festlegt, subsumiert. Der von der Weiterbildungsorganisation gemachte Vorschlag zu strategischen Entwicklungszielen wird auf dem Abschlussworkshop mit dem Gutachter diskutiert. Hat sich die Organisation auf strategische Entwicklungsziele geeinigt, werden diese mit Hilfe des Gutachters analog den Anforderungen der Qualitätsbereiche formuliert. Die strategischen Entwicklungsziele werden schließlich zwischen der jeweiligen Einrichtung und der Testierungsstelle formal vereinbart und haben damit zusätzlich zu den bisherigen Anforderungen verpflichtenden Charakter für die Retestierung.

Durch dieses Vorgehen wird sichergestellt, dass die Qualitätsentwicklung nach LQW nicht nur aus sich wiederholender Qualitätssicherung besteht. Jeweils zum Ende einer Qualitätsentwicklungsperiode wird also bestimmt, wo die Organisation in vier Jahren – also bei der Retestierung – stehen will. Dabei geht es nicht nur darum, die Qualität immer weiter zu erhöhen, sondern vor allem darum, die Qualität der jeweiligen Organisation gemäß den sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Umwelt so zu verändern, dass sie auch neuen Herausforderungen gewachsen ist. Auf diese Weise wird aus einmaligen Verbesserungsanstrengungen eine *kontinuierliche Qualitätsentwicklung*.



Grafik 20: Kontinuierliche Qualitätsentwicklung

Der Abschlussworkshop dient schließlich der *Reflexion der abgeschlossenen Qualitätsentwicklungsphase*, um daraus Lehren für die weitere Qualitätsarbeit zu ziehen. Hier sind vor allem Fragen zu beantworten, was förderlich, vielleicht sogar besonders gut gelungen war, was hinderlich oder jedenfalls nicht weiter empfehlenswert gewesen ist und was in der Zukunft anders bzw. besser gemacht werden soll. Für diese Phase steht auf der LQW-Website unter „Service/Service für Gutachter“ eine Arbeitshilfe zur Verfügung, die auch von den Organisationen zur Vorbereitung genutzt werden kann. In

dieser Phase des Abschlussworkshops geben die Einrichtungen den Gutachtern auch Rückmeldung über ihre Erfahrungen mit dem Qualitätsmodell, sodass für eine beständige Weiterentwicklung des Modells gesorgt werden kann.

4.11 Die Retestierung

Das durch die Lernerorientierte Qualitätstestierung erworbene Gütesiegel gilt für einen Zeitraum von vier Jahren; in diesem Zeitraum darf auch das überlassene Logo benutzt werden. Für die nach diesem Zeitraum erforderliche *Retestierung* gelten im Prinzip die gleichen Bedingungen wie für die Ersttestierung. Die Retestierung erfolgt anhand der zum Zeitpunkt der Anmeldung gültigen Version des Qualitätsentwicklungs- und -testierungsmodells. Die Begutachtung erfolgt durch ein neues Gutachtertandem. Im Leistungspaket für die Retestierung ist auch ein *Follow-up-Workshop* enthalten. Dieser Workshop soll Beratungs- und Unterstützungscharakter haben; die Inhalte werden deshalb individuell mit den Organisationen vereinbart. Mögliche Themen können sein:

- der Modellwechsel (wenn die Retestierung nach einer neuen Modellversion erfolgt)
- der Selbstreport für die Retestierung
- die Schlussfolgerungen, die die Organisation aus dem Gutachten der vorangegangenen Testierung gezogen hat
- der Blick auf die Qualitätsarbeit seit der vorangegangenen Testierung
- etc.

Die Organisationen haben die freie Wahl, wer den Follow-Up-Workshop mit ihnen durchführen soll. Voraussetzung ist, dass die beratende Person zu dem Pool der akkreditierten Gutachterinnen und Gutachter gehört. Der Follow-up-Workshop wird optional angeboten, d. h. er muss nicht in Anspruch genommen werden.

Die Logik der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung geht davon aus, dass die Qualitätsarbeit auf Dauer gestellt ist und die Überarbeitung des Selbstreportes kontinuierlich erfolgt. Der neue Selbstreport muss inhaltlich und vom Aufbau her der bei der Anmeldung zur Retestierung gültigen Version des Modells folgen. Der *Selbstreport* für die Retestierung ist eine Fortschreibung, quasi eine *aktualisierte und überarbeitete Auflage* des vorangegangenen Selbstreports; er ist in seinen drei Teilen ebenso aufgebaut und es gelten die gleichen Bedingungen zur Erfüllung der Anforderungen.

Die im Gutachten zum vorangegangenen Selbstreport im sog. Kommentarteil enthaltenen Ausführungen sind Anregungen, die möglicherweise in der Qualitätsarbeit der vergangenen vier Jahre genutzt wurden und in den neuen Selbstreport eingeflossen sind. Manche Anregungen wird die Organisation auch verworfen oder zeitlich verschoben haben, andere hat sie genutzt. Wenn es aufgrund der Diskussion und Reflexion des Gutachtens oder anderer Umstände zu Veränderungen gekommen ist, werden diese sich „automatisch“ im neuen Selbstreport wiederfinden.

Auch der Selbstreport für die Retestierung muss in sich geschlossen und selbsterklärend geschrieben sein, und er muss den neuen Bedingungen der Organisation entsprechen. Das heißt, wenn es Veränderungen in den Verfahren, Abläufen, Prozessen gegeben hat, müssen diese im Selbstreport benannt werden. Wenn die bewährten Verfahren, Abläufe, Prozesse fortgeführt wurden, müssen diese dennoch selbsterklärend für das neue Gutachterntandem beschrieben werden (denn dieses kennt nur den neuen Selbstreport!). *Die Inhalte des für die Retestierung vorgelegten Selbstreports müssen in jedem Fall aktuell sein, d. h. den Zeitraum seit der vorangegangenen Testierung umfassen, und ebenfalls selbsterklärend beschrieben werden.* Das bedeutet, nicht nur die Verfahren, Abläufe, Prozesse zu benennen, sondern auch die Ergebnisse der Qualitätsarbeit (zumindest zusammenfassend oder beispielhaft) inhaltlich auszuführen bzw. zu beschreiben.

Ganz wichtig ist, dass der neue Selbstreport auch Hinweise auf *neue Nachweise* enthält, und zwar solche, die die Zeit zwischen der vorangegangenen Testierung und der Retestierung abdecken. Die Nachweise werden auch für die Retestierung ausschließlich in der Organisation vorgehalten und bei der Visitation eingesehen.

Der Qualitätsbereich 11 (Strategische Entwicklungsziele) unterliegt einer Veränderung. Der Selbstreport für die Retestierung enthält hier ein *neues bzw. ein weiteres Teilkapitel* (Kapitel 11a), in dem die Erfüllung der strategischen Entwicklungsziele, die auf dem Abschlussworkshop der vorangegangenen Testierung vereinbart wurden, dargelegt und nachgewiesen werden. Ein etwaiges Nichterreichen dieser Ziele, z. B. weil sich die entsprechenden Bedingungen objektiver Art geändert haben, bedarf einer schlüssigen Begründung. Das Teilkapitel 11b enthält dann die neuen strategischen Entwicklungsziele zur Erfüllung der Anforderungen von QB 11.

4.12 Die LQW-Netzwerkarbeit in der Praxis

mit Markus Kieselhorst

Es lässt sich feststellen, dass Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen in der Vergangenheit vornehmlich einrichtungsindividuell vorgenommen wurde. Bundesland- und trägerübergreifende Qualitätsanforderungen fanden wenig Berücksichtigung. Zwar gab es in Sachen Vernetzung Pionierleistungen, wie etwa den vom Landesverband organisierten Qualitätsring niedersächsischer Volkshochschulen, die Diskussionen gestalteten sich aber zunächst überwiegend als Erfahrungsaustausch. Auch fanden unregelmäßige Treffen zwischen Mitarbeitenden verschiedener Bildungseinrichtungen mit fundierten Erfahrungen auf dem Gebiet der Qualitätsentwicklung statt, ein gemeinsames Verständnis und einheitliche Begriffe über den Gegenstand konnten aber noch nicht aufgebaut werden. Es fehlte ein verbindender Rahmen, eine gemeinsame Sprache, um sich über Qualitätsentwicklungsprozesse zu verständigen.

Mit der Lernerorientierten Qualitätstestierung und dem Aufbau eines bundesweiten *LQW-Netzwerkes* änderte sich diese Situation. Es gelang, Entwicklungsprozesse einzel-

ner Organisationen in den Zusammenhang von qualitativer Weiterentwicklung der gesamten Bildungsbranche zu bringen. Das Ziel bei der Pflege des LQW-Netzwerkes und der Arbeit innerhalb dieses Verbundes ist es stets, Positives zu befördern, Potenziale zu stärken sowie Lernen von- und miteinander zu ermöglichen. Dies gilt für die Unterstützung jeder einzelnen Organisation bei ihrer Qualitätsentwicklung mit LQW, in besonderer Weise aber auch für die Entwicklung des Systems der Weiterbildung in seiner Gesamtheit.

Hilfestellungen und Erfahrungsaustausch innerhalb des Netzwerkes realisieren sich, wenn die Möglichkeiten dazu genutzt werden und sich in konkreter Zusammenarbeit äußern. Für das LQW-Netzwerk und die an ihm beteiligten Organisationen bedeutet dies, dass das Netzwerk in den Zustand der Kooperation überführt werden muss, um den Beteiligten Vorteile bieten zu können. Der Übergang zur Kooperation sollte niedrigschwellig gestaltet sein. (Vgl. Kap. 3.7) Dieses Kapitel soll darstellen, wie an verschiedenen Stellen mit unterschiedlichen Instrumenten die Qualität entwickelt wird. Alle hier vorgestellten Bemühungen und Unterstützungsangebote sind darauf abgestellt, das LQW-Netzwerk zu realisieren und entwicklungsfähig zu machen. Das gesamte Unterstützungssystem für das LQW-Netzwerk umfasst:

1. eine interaktive Website
2. ein Set praktischer Arbeitshilfen mit Qualitätswerkzeugen
3. eine Hotline-Beratung
4. einen regelmäßigen Infodienst
5. eine Mailinglist
6. regionale Unterstützungsstellen
7. ein Gutachter-/Beraternetzwerk
8. weiterführende Literatur
9. regelmäßige Netzwerkkonferenzen
10. selbstorganisierte Verbände

Die LQW-Website

Der kooperative Austausch im Netzwerk wird zum Teil über das Internet angeregt und realisiert. Die *LQW-Website* (www.artset-lqw.de) stellt das zentrale Informations- und Unterstützungsportal dar, das von Organisationen, Gutachtern und Interessierten gleichermaßen genutzt wird. Auf den Internetseiten finden sich in unterschiedlichen Rubriken relevante Informationen rund um die Lernerorientierte Qualitätstestierung. In den Menüpunkten „Aktuelles“, „Verfahren“, „Anmeldung“, „Leitfaden“ und „Literatur“ bekommen Besucher der Seite grundlegende Informationen über die Qualitätsentwicklung nach LQW und deren organisatorischen Ablauf. Die Rubriken „Organisationen“ und „Netzwerkbild“ widmen sich den Organisationen, die bereits im LQW-Prozess tätig sind. Alle Organisationen, die Teil des LQW-Netzwerkes sind, werden namentlich aufgeführt. Bereits testierte Einrichtungen sind dabei zusätzlich mit ihrer Netzwerkfliese aufgeführt. Zu allen Organisationen finden sich entsprechende Daten,

sodass die Voraussetzung für Kontaktaufnahme und Kooperation geschaffen ist. In der Rubrik „Netzwerkkonferenzen“ stehen z.B. Berichte über die stattgefundenen Netzwerkkonferenzen, oder es wird über die nächste Konferenz informiert.

In den Rubriken „Gutachter“ und „Unterstützung“ können Informationen über die LQW-Gutachterinnen und Gutachter sowie über Unterstützungsangebote eingeholt werden. Dies dient zum einen der Transparenz in der Begutachtung, zum anderen ermöglicht es den Organisationen, die nach LQW arbeiten, im Bedarfsfall eigeninitiativ Beratungsdienstleistungen einzuholen. Hierfür stehen die Gutachter zur Verfügung und in besonderer Weise die regionalen Unterstützungsstellen.

Neben dem primären Zweck der Unterstützung für die Qualitätstestierung dienen die Internetseiten auch der gemeinsamen Außendarstellung des LQW-Netzwerkes im Sinne eines gemeinsamen Marketings.



Abbildung 2: Die LQW-Website

Die LQW-Arbeitshilfen

ArtSet hat *Arbeitshilfen* mit Qualitätswerkzeugen für den LQW-Prozess entwickelt; sie sind auf den Internetseiten unter der Rubrik „Service“ zu finden und stehen dort für das LQW-Netzwerk zum Herunterladen zur Verfügung. Auf diese Weise speist ArtSet Know-how in das Netzwerk ein. Es existieren Arbeitshilfen zu allen Qualitätsbereichen und zum organisatorischen Ablauf der Testierung. Sie sind speziell für den Kontext der Qualitätsentwicklung nach LQW konzipiert und sollen das Qualitätsmanagement der Weiterbildungsorganisationen und die Erstellung des Selbstreports anregen und unterstützen.

Die Arbeitshilfen sind nach einem ähnlichen Schema gestaltet. In allen wird das Thema des jeweiligen Qualitätsbereiches erläuternd dargestellt und ggf. werden Fachbegriffe erklärt. Einige Arbeitshilfen enthalten Beispiele aus der Praxis, etwa Beispiele für Definitionen gelungenen Lernens oder Führungsgrundsätze. Kern und Hauptbestandteil der Arbeitshilfen sind jedoch die praktischen Hinweise und die Qualitätswerkzeuge zur Bearbeitung der Qualitätsbereiche, wenn es etwa um Fragen geht, wie die Partizipation bei der Bearbeitung des Leitbildes organisiert werden kann, welche Methoden der Bedarfserschließung es gibt, mit welchem Vorgehen man zu strategischen Entwicklungszielen der Organisation gelangt usw. Dabei sind die Arbeitshilfen als anregende Hilfestellungen aufgebaut. Gemäß dem Grundgedanken von LQW stellen sie keine Vorgaben dar, nach denen jede Organisation arbeiten muss. Sie möchten vielmehr das Auffinden individueller Lösungen anregen.

Die Arbeitshilfen werden ständig ergänzt und weiterentwickelt. Dabei werden auch laufend die Erfahrungen von Organisationen im LQW-Prozess berücksichtigt, um sie als Hilfestellungen für nachfolgende Einrichtungen zur Verfügung zu stellen und nutzbar zu machen.

Die LQW-Hotline

Die *Hotline-Beratung* wird von der Testierungsstelle für die aktuellen Fragen der LQW-Anwenderorganisationen in ihrem Qualitätsentwicklungsprozess angeboten. Die Organisationen können auf diese Beratung per E-Mail über die LQW-Website in der Rubrik „Fragen&Antworten“ zugreifen oder sich direkt über Telefon an die Testierungsstelle wenden. Viele Probleme und Umwege können durch diese kurzfristige Hilfestellung vermieden werden. Es hat sich gezeigt, dass zwischen der Nutzung der Hotline durch die Organisationen und der Qualität des jeweiligen Selbstreports ein deutlicher Zusammenhang besteht. So ließ sich z. B. feststellen, dass Organisationen, die während ihrer Qualitätsentwicklung und des Schreibens des Selbstreports häufiger nachgefragt hatten, bessere Selbstreporte ablieferten, sodass nur wenige oder keine Auflagen für Nacharbeiten erfolgen mussten.

Der LQW-Infodienst

Der *Infodienst* ist das Sprachrohr der LQW-Testierungsstelle, um alle Beteiligten über wichtige Neuigkeiten und Entwicklungen zu LQW auf dem Laufenden zu halten. Neuigkeiten, Organisatorisches und Wissenswertes zur Lernerorientierten Qualitätstestierung und deren Umfeld werden per E-Mail bekannt gegeben. Der Infodienst wird in unregelmäßigen Abständen an mehrere tausend Interessenten verschickt, durchschnittlich zwölfmal pro Jahr.

Die LQW-Mailinglist

Zur *Mailinglist* haben alle Organisationen, die zum LQW-Testierungsverfahren angemeldet oder bereits testiert sind, exklusiven Zugang. Zur Mailinglist kommt man über die entsprechende Rubrik auf der Website. Jederzeit können hier E-Mails versendet

werden, die dann alle anderen beteiligten Organisationen erreichen. Über diese Möglichkeiten zur Kommunikation werden auf kurzem Wege Informationen ausgetauscht und Diskussionen geführt. Die *kollegiale Beratung* wird in den meisten Fällen anhand von Anfragen ausgelöst, beispielsweise welche Erfahrungen mit bestimmten Methoden gemacht (z. B. bei der Einführung von Mitarbeitergesprächen) oder welche nützlichen Dokumente (Fragebögen, Kompetenzprofile etc.) für den Qualitätsentwicklungsprozess entwickelt wurden. Die Kommunikation in der Mailinglist ist von großer Offenheit und Hilfsbereitschaft geprägt. In der Regel erfolgt schnell eine Reaktion aus dem Netzwerk zur gestellten Anfrage. Es werden Materialien übermittelt, Hinweise auf nützliche Verfahren gegeben und vom eigenen Qualitätsentwicklungsprozess berichtet. Diese unterstützenden Antworten erreichen wiederum alle Organisationen im LQW-Verfahren, sodass auch stille Beobachter der Mailinglist profitieren können. Auf diesem Wege wurden bereits viele Hilfestellungen geleistet, und diese Form der Kommunikation hat darüber hinaus den Charme, dass es einer Volkshochschule aus Wien möglich ist, mit einem Bildungsträger aus Norddeutschland in gemeinsamen Austausch über Qualitätsfragen treten zu können.

Die regionalen LQW-Unterstützungsstellen

Die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung ist ein anspruchsvoller Prozess, der durch den Austausch mit Expertinnen und Experten und Organisationen, die ebenfalls mit LQW arbeiten, positiv beeinflusst werden kann. Dieser Austausch über den Qualitätsentwicklungsprozess kann bei der räumlichen Verbreitung der Kundenorganisationen über das gesamte Bundesgebiet und über dessen Grenzen hinaus nicht allein durch ArtSet und die zentral durchgeführten Netzwerkkonferenzen geleistet werden. Zur Ergänzung arbeiten daher regionale Unterstützungsstellen.

Die *regionalen Unterstützungsstellen* werden von ausgewiesenen LQW-Expertinnen und -Experten geführt und bieten auf regionaler Ebene Möglichkeiten zum Austausch und zur Vernetzung für Anwenderorganisation sowie für Gutachterinnen und Gutachter. Die Unterstützungsstellen organisieren bedarfsgerechte Informations- und Unterstützungsveranstaltungen in der jeweiligen Region, vermitteln Kontakte und Arbeitshilfen und bieten Qualifizierungen für Qualitätsbeauftragte an. Oftmals ist es auch möglich, den eigenen speziellen Entwicklungsprozess zu thematisieren. Die Organisationen sind frei in der Wahl bzw. Inanspruchnahme der Unterstützungsstellen. Dieses Unterstützungssystem wird von den Organisationen als überaus positiv für die Arbeit mit LQW bewertet. Die Kontaktdaten der regionalen Unterstützungsstellen sind auf der LQW-Internetseite in der Rubrik „Unterstützung/Regionale Unterstützungsstellen“ zu finden.

Das LQW-Gutachternetzwerk

Selbstständiger Teil des LQW-Netzwerkes ist das *Gutachternetzwerk*. Es ist eine Expertengemeinschaft, in der Organisationen bei Bedarf kompetente *Beraterinnen und Berater* für ihren Entwicklungsprozess finden. Namen und Kontaktdaten sind auf der LQW-Homepage in der Rubrik „Unterstützung/Beratung“ aufgeführt.

Die Vernetzung der Gutachtenden untereinander dient der Qualitätsentwicklung und Sicherung in der Begutachtung. Die Erstellung von Gutachten zu Selbstreporten sowie die Durchführung von Einführungsworkshops, Visitationen und Abschlussworkshops stellen hohe Ansprüche an die Qualifikation von Gutachtenden. Um die Gutachterinnen und Gutachter auch nach ihrer Ausbildung und Akkreditierung fortzubilden und bei ihrer Arbeit zu unterstützen, werden von ArtSet zwei *Gutachtertreffen* pro Jahr durchgeführt, auf denen relevante Themen der Gutachtertätigkeit vertieft werden. Die Teilnahme an mindestens einem dieser Treffen ist für die Gutachtenden verpflichtend, um weiterhin die Gültigkeit ihrer Akkreditierung zu erhalten. Neben diesen qualifizierenden Gutachtertreffen werden *Gutachterbriefings* per E-Mail versendet. Sie sind ein Instrument der Testierungsstelle, um die Gutachtenden zu instruieren und zu unterstützen, einen gemeinsamen Qualitätsstandard in der Begutachtung zu entwickeln. Die aktuellen LQW-Gutachterbriefings und Arbeitshilfen für Gutachtende wie beispielsweise „Ablaufplanung für den Einführungsworkshop“ oder „Wie begutachtet man einen Selbstreport?“ sind auf der LQW-Internetseite unter dem Menüpunkt „Service/Service für Gutachter“ für jedermann frei zugänglich und einsehbar. Dadurch wird der Begutachtungsprozess für Organisationen, die sich diesem Verfahren unterziehen, transparent und nachvollziehbar. Jeder Interessierte kann sich darüber informieren, wie die Gutachtenden auch nach ihrer Ausbildung auf die Gutachtertätigkeit eingestellt werden und somit die Qualität der Begutachtung gesichert wird.

Die LQW-Publikationsliste

Weiterführende Literatur zu und über LQW ist auf der Website in der Rubrik „Literatur“ aufgeführt. Diese Literaturliste wird regelmäßig durch Neuerscheinungen aktualisiert. Organisationen und Personen, die ihre Kenntnisse über LQW vertiefen wollen, finden hier wichtige Hinweise. Ausgewählte Veröffentlichungen können heruntergeladen oder direkt online bestellt werden.

Die LQW-Netzwerkkonferenzen

Alle an der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung beteiligten Organisationen werden auf der LQW-Website aufgeführt. Hierdurch soll die Kontaktaufnahme zwischen Einrichtungen ermöglicht werden. Von ArtSet werden auf Wunsch und gelegentlich auch initiativ entsprechende Qualitätspartnerschaften vermittelt. Regelmäßig trifft sich eine große Zahl von LQW-Organisationen zu einer bundesweiten Netzwerkkonferenz. Die *Netzwerkkonferenzen* sind der zentrale Ort, an dem ein persönlicher Austausch über die Arbeit mit dem LQW-Verfahren möglich ist (vgl. Kieselhorst, Scholz 2004, S. 124 ff.). Hier kommen Menschen verschiedener Organisationen zusammen, die im Qualitätsentwicklungsprozess bereits erfolgreich waren oder sich noch im Prozess befinden. Dabei liegt bei der Planung und Gestaltung dieser Konferenzen ein wichtiger Aufmerksamkeitspunkt stets darauf, eine anregende und offene Atmosphäre zu schaffen, die unabdingbar ist, wenn bei solchen Gelegenheiten fruchtbarer Austausch stattfinden soll. Diese Konferenzen sind von der Erfahrung getragen, dass die erfolg-

reichsten Kooperationen dort entstehen, wo sich zukunftsoffene Menschen in einer positiven Atmosphäre treffen und somit durch den freien Fluss der Gedanken ein effektiver Austausch möglich wird. Die Netzwerkkonferenzen sind der zentrale Ort gemeinsamen Lernens in der LQW-Qualitätsgemeinschaft.



Abbildung 3: Plenum der Netzwerkkonferenz Berlin 2003

Die LQW-Netzwerkkonferenzen entwickelten sich im Laufe der Zeit dahingehend, dass sie heute für sich schon als Netzwerksysteme bezeichnet werden können, in denen wie in einem Labor Überlegungen und Handlungen aus der alltäglichen Arbeit herausgenommen werden, um sie mit Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren. Durch die geschaffene zeitliche und räumliche Distanzierung von unmittelbaren Entscheidungsnotwendigkeiten und vielschichtigen Problemlagen des Alltags werden Reflexionen möglich. An diesen Tagen entsteht eine sehr konzentrierte und doch gelöste Atmosphäre. Dadurch werden gedankliche Standpunktwechsel vereinfacht und innovatives Handeln denkbar. Auf diesen Netzwerkkonferenzen werden Offenheit, Vertrauen und gegenseitige Hilfe praktiziert, wie sie für jedes Netzwerk von größter Wichtigkeit ist. Ohne eine solche Haltung kann ein Lernnetzwerk nicht bestehen.

Selbstorganisierte LQW-Verbünde

Unabhängig von, aber in Kooperation mit ArtSet hat sich der bundesweite *LQW-Unterstützungsverbund QE 21* gegründet. QE 21 ist eine Gemeinschaftsinitiative von zehn Volkshochschul-Landesverbänden (Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen und Berlin). Sie haben sich die Qualitätsentwicklung nach LQW auf ihre

Fahnen geschrieben und unterstützen und begleiten die ihnen angeschlossenen Volkshochschulen in der Testierung. In einer gemeinsamen Broschüre werden Fortbildungen, Beratung und Begleitung sowie weitere Unterstützungsleistungen wie Austausch von Arbeitsmaterialien angeboten. QE 21 ist aber auch ein Unterstützungsinstrument auf Gegenseitigkeit der in den Landesverbänden verantwortlichen Mitarbeiter/innen. Sie treffen sich regelmäßig zum Erfahrungs- und Informationsaustausch und planen gemeinsam Angebote, die sich nicht nur an Volkshochschulen richten. Leitende Idee von QE 21 ist die Überzeugung, dass die Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung nicht nur einfache Dienstleistungen darstellen, sondern genuine Verbandsaufgabe sind und einen Beitrag zur Professionalisierung der Einrichtungen liefern. Die Kontaktdaten von QE 21 stehen ebenfalls auf der LQW-Website in der Rubrik „Unterstützung/Bundesweite Unterstützungsangebote“.

Innerhalb des großen LQW-Netzwerkes bilden sich auch kleinere Einheiten *selbstorganisierter Verbände*. Dies sind Zusammenschlüsse von Organisationen, die sich entschieden haben, den Weg der Lernerorientierten Qualitätstestierung gemeinsam in enger, kooperativer Weise zu gehen. Ihre Erfahrung hat gezeigt, dass es stets ermutigend und gewinnbringend ist, bei ihrer anspruchsvollen Aufgabe im regelmäßigen Kontakt mit Organisationen zu stehen, die ein ähnliches Vorhaben bearbeiten oder bereits gemeistert haben. Schwierigkeiten und Fragen lassen sich leichter als Teil des Qualitätsentwicklungsprozesses verstehen und würdigen, wenn bekannt ist, dass sie in anderen Organisationen ebenfalls auftraten. Ein solcher Austausch zwischen Organisationen ist umso effizienter, je regelmäßiger von ihm Gebrauch gemacht wird. Die Schwelle zur Kontaktaufnahme kann dabei sehr niedrig gehalten sein und im Alltagsgeschäft per E-Mail oder Telefonat gestaltet werden. Neben dem Erfahrungsaustausch wird in diesen Verbänden Wissen und Know-how, das im Qualitätsentwicklungsprozess entwickelt wurde, geteilt. Wenn eine Organisation ein nützliches Verfahren oder Instrument zur Qualitätsentwicklung entwickelt hat und es sich im Einsatz bewährt, kann dieses Wissen an die Partnerorganisationen weitergegeben werden. Sicherlich muss solches Wissen aus den Zusammenhängen einer anderen Organisation zunächst auf die eigenen speziellen Bedingungen angepasst werden. Aber durch die Hinweise und Anregungen der Partner können Synergieeffekte genutzt werden und der eigene Entwicklungsprozess wird erleichtert. Für solche Kooperationen muss eine besondere Art des Vertrauens aufgebaut werden. Dies ist ein elementarer Erfolgsfaktor in jeder Netzwerkarbeit, um die Bereitschaft zu erzeugen, Know-how preiszugeben. Dann entsteht ein Austausch, von dem alle Beteiligten profitieren. Die entstandene Vertrauensbasis verbindet die Organisationen auch noch nach der gemeinsamen LQW-Arbeit.

Darüber hinaus wurde das *selbstorganisierte Studenten-Forum* „LQW StudNet“ (www.lqw-studnet.de) eingerichtet. Auf diesen Seiten finden wissenschaftlich Interessierte Informationen zu Abschlussarbeiten über LQW und ihre Autoren.

Die Stufen zur Implementierung des LQW-Netzwerkes lassen sich an den verschiedenartigen Konzepten der *Netzwerkkonferenzen* der Jahre 2001 bis 2006 verdeutlichen. Sie kön-

nen gewissermaßen als Spiegelbild betrachtet werden, das die Entwicklung und den Status von LQW in der Bildungsbranche abbildet (vgl. Kieselhorst, Scholz 2004). Die erste Netzwerkkonferenz in *Hannover 2001* stellte den Startpunkt dar. Das Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung war gerade frisch auf dem Markt. Dieser Event diente dazu, die Idee eines Lernerorientierten Qualitätsmodells auf unterhaltsame Art bekannt zu machen. Es gab viel Kommunikation, Information und Kultur rund um das Qualitätsthema. Dabei ging es nicht nur um Qualität von Bildung, sondern auch von Wirtschaftsunternehmen, Musik, Sport, Sushi und Wein. In den folgenden Jahren verschob sich der Fokus dann fortschreitend von der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung hin zum konkreten Austausch über Fragen des Qualitätsentwicklungsprozesses mit LQW. Im Unterschied zur Netzwerkkonferenz in Hannover konnte in *Potsdam 2002* erstmals von einem LQW-Netzwerk gesprochen werden. Das Netzwerk war noch in seiner Entstehungsphase, aber die ersten nach LQW testierten Organisationen waren bereits vertreten. Höhepunkt der Veranstaltung war die Verleihung von Testaten und Netzwerkfliesen an diese ersten Bildungsorganisationen, die das LQW-Verfahren erfolgreich abgeschlossen hatten. Stellvertreter dieser Organisationen fügten ihre Fliesen symbolisch in das bis dato erstellte und vom Künstler Guido Kratz vor Ort aufgebaute LQW-Netzwerkbild ein. Anhand der neuesten technischen „tools“ für elektronisches Arbeiten der Firma Wilkhahn konnten sich die Teilnehmenden im virtuellen Netzwerken üben.



Abbildung 4: Elektronisches Arbeiten in virtuellen Netzwerken

Die Netzwerkkonferenz in *Berlin 2003* fand zu einem Zeitpunkt statt, der für eine große Zahl von Organisationen den Startpunkt ihrer systematischen Qualitätsarbeit mit LQW markierte. Für die rund 180 Teilnehmenden gab es Gelegenheit, Menschen kennen zu lernen, die sich mit ihrer Organisation zum LQW-Verfahren angemeldet hatten und sich somit in einer ähnlichen Situation befanden. Dieser Zeitpunkt machte ein beson-

deres Design der Konferenz notwendig. Wir entschieden uns für die Methode der „wertschätzenden Untersuchung“ (Appreciative Inquiry, AI). Dieses Vorgehen spiegelt viele Prämissen des LQW-Modells. Die Teilnehmenden berichten sich Geschichten erfolgreicher Qualitätsentwicklung und lernen gemeinsam daraus. Schnell entstand eine Gemeinschaft, in der Erfolgsfaktoren gesammelt wurden – zunächst in Zweier-Gesprächen, dann in den Diskussionen in den verschiedenen Arbeitsgruppen, abschließend bei der Vorstellung der von den Teilnehmenden ausgewählten „Best Practice“-Beispiele im Plenum der Konferenz. Hier wurde ein Anliegen der LQW-Qualitätsentwicklung deutlich: die Konzentration auf das Positive. So wie es auf der Netzwerkkonferenz um die Herausarbeitung des Gelungenen ging, möchte die LQW-Netzwerkarbeit bereits vorhandene gute Lösungen wertschätzen und verbreiten.

In *Erfurt 2004* war die Mehrzahl der Organisationen bei ihrer Qualitätsentwicklung und der Erstellung des Selbstreports schon weit fortgeschritten. Dies erforderte eine Netzwerkkonferenz, die konkrete Hilfestellungen für den LQW-Prozess lieferte. Es wurden daher Workshops zu Themen angeboten, die sich zum großen Teil an den Qualitätsbereichen des LQW-Verfahrens orientierten. Weitere Workshops konzentrierten sich auf Aspekte des organisatorischen Ablaufs des Entwicklungsprozesses mit Themen wie beispielsweise „Wie schreibt man einen Selbstreport?“, „Strategische Entwicklungsziele“, „Projektmanagement“ oder „Kollegiale Beratung“. Im Vorfeld der Netzwerkkonferenz erfragten wir die entsprechenden Bedarfe der Organisationen. Mit der Anmeldung konnten sich die Teilnehmenden für zwei der angebotenen Workshops anmelden und schon individuelle Fragen zum Themengebiet stellen. Neben den Workshops bestand in den Pausen und während des „Marktplatzes“ die Gelegenheit zum kollegialen Austausch und zum Gespräch an den Infoständen der regionalen Unterstützungsstellen. Die Evaluation der Veranstaltung ergab, dass die Sicherheit der Teilnehmenden im LQW-Prozess auf einer Skala von eins bis zehn im Durchschnitt von 5,4 auf 7,4 Punkte gestiegen war.

Auf der Netzwerkkonferenz in *Fulda 2006* wurde Qualität als eine professionelle Einstellung zur eigenen Arbeit entschlüsselt. Statt Qualität – wie verbreitet – nur als technisches Verfahren zu diskutieren, wurde Qualität als spürbares pädagogisches Ereignis inszeniert. Unter den Gesichtspunkten gelungenen Lernens, gelungenen Arbeitens und gelungenen Lebens wurde Qualität in kreativ-ästhetischen Workshops sinnlich erfahrbar gemacht. Künstler inszenierten Lernräume und moderierten Teamentwicklung als ästhetisches Projekt. Ein „Visual Facilitator“ führte in die Methode des illustrierenden Visualisierens von Konferenzen ein. Ein Raumgestalter veranschaulichte den Einfluss von Farben auf das Lernen. Eine Sängerin und Chorleiterin probte mit den Teilnehmenden eine Stimm-Collage. Brain-Yoga half, den Kopf für Kreativität frei zu haben. In einem neuland®-Lernlabor konnten die Teilnehmenden mit innovativen Materialien professionelle Lernmoderation einüben. In einem Schauspiel-Workshop wurde Qualität spielerisch dargestellt. Die Teilnehmenden lernten die Methode der Organisationsaufstellung kennen, und eine Schreibwerkstatt übte kreatives Schreiben. Ein Parfümeur kreierte lernförderliche Düfte und beduftete die Abschlussinszenierung. Am

Ende der Veranstaltung wurden die Ergebnisse aller Workshops zu einem ästhetischen Gesamtkunstwerk kombiniert.

Der Modus aller LQW-Netzwerkkonferenzen besteht immer darin, Qualitätsentwicklung und Netzwerkbildung konkret vor Ort zu betreiben und voneinander zu lernen. Dies wird mit Event-Formen kombiniert, deshalb gehört Kultur in Form von Musik, Theater, Zauberei etc. zu jeder Konferenz. Die Ergebnisse der Konferenzen werden über die LQW-Website für alle Interessierten veröffentlicht. Mittlerweile arbeiten jeweils etwa 200 Teilnehmende an spezifischen Themen und es ist zu einem besonderen Ausweis geworden, zum LQW-Netzwerk zu gehören. Organisationen, die die Testierung erfolgreich abgeschlossen haben, können diese Zugehörigkeit durch ihr Testat, die Netzwerkfliese und das LQW-Logo für jedermann sichtbar machen; und diese Möglichkeit wird auf Websites, in Programmen, Festschriften, Zeitungsartikeln etc. vielfach genutzt.

In einem Buch über Netzwerkbildung heißt es: „Wer Aufträge hat, braucht sich um Partner nicht zu sorgen.“ (Benz u. a. 2002, S. 53) Mit Blick auf die LQW-Netzwerkarbeit lässt sich sagen: Wer Lernchancen und vertrauensvolle Hilfestellungen anbieten kann, braucht sich um Partner nicht zu sorgen. Es geht dann auch darum, die Ideen des Lernnetzwerkes in die jeweiligen Organisationen zu importieren. Der Erfolg der Netzwerkarbeit zeigt sich deshalb zu großen Teilen in den Organisationen, deren Vertreter anwesend und beteiligt waren und die die produktive Atmosphäre und die neuen Ideen mit nach Hause nahmen.

4.13 Der formale Ablauf des Testierungsverfahrens

mit Jörg Angermüller

Die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung ist offen für alle Bildungsorganisationen der Branche. Alle angemeldeten Organisationen werden auf der Internetseite in der Rubrik „Organisationen“ mit einer entsprechenden Verlinkung auf deren Homepage aufgeführt. So besteht jederzeit die Möglichkeit, dass sich an der Testierung interessierte Organisationen bereits vor ihrer Anmeldung mit testierten Organisationen in Verbindung setzen können. Der formale *Ablauf der Testierung* wird in diesem Kapitel dargestellt.

Die *Geschäftsbedingungen* sind auf der LQW-Website (www.artset-lqw.de) veröffentlicht und können ausgedruckt werden. Hier wird auch über die jeweils aktuellen *Testierungskosten* informiert. Mit ihrer *Anmeldung* zur Testierung und der Bestätigung der Anmeldung durch die ArtSet® Qualitätstestierung GmbH gehen die Organisationen einen privatrechtlichen Vertrag ein. Ein Rechtsanspruch auf Testierung besteht nicht. Nach Eingang der Anmeldung erhält die jeweilige Organisation in der Regel innerhalb von einer Woche eine Teilnahmebestätigung mit Informationen zu den Testierungsbedingungen, den „LQW-Leitfaden für die Praxis“ mit den zu bearbeitenden elf Qualitätsbereichen und deren (Mindest-)Anforderungen (vgl. Zech 2006). Durch Anmeldung und Bestätigung wird der Vertrag rechtsverbindlich.

Folgende *Leistungen* sind in den Testierungskosten enthalten:

- ein LQW-Leitfaden für die Praxis,
- eine interaktive Website mit Informationen zu LQW, zum Testierungsverfahren und zur Unterstützungsstruktur sowie mit Arbeitshilfen und Qualitätswerkzeugen zum Herunterladen,
- eine Hotline zur kurzfristigen Klärung im Prozess auftauchender Fragen (Telefon und E-Mail),
- eine Mailinglist zur wechselseitigen Unterstützung und kollegialen Beratung,
- ein Einführungsworkshop bzw. Follow-up-Workshop, der in der Organisation stattfindet,
- die Begutachtung des Selbstreports durch zwei unabhängige, von der Testierungsstelle benannte Gutachter/innen in Form eines umfangreichen, schriftlichen Gutachtens,
- eine Visitation der Organisation durch den Erstgutachter bzw. die Erstgutachterin mit Diskussion des Gutachtens,
- ein Abschlussworkshop mit Absprache der strategischen Entwicklungsziele, der ebenfalls in der Organisation stattfindet,
- ein von der ArtSet[®] Qualitätstestierung GmbH ausgestelltes Testat, mit dem die erfolgreiche Testierung bestätigt wird, und das die Organisation berechtigt, für die Zeit von vier Jahren das entsprechende Qualitätssiegel zu führen,
- ein LQW-Logo als Grafik für das Marketing,
- bei der erstmaligen Testierung eine individuelle Fliese aus dem LQW-Netzwerkbild des Künstlers Guido Kratz,
- ein handsignierter Kunstdruck des jeweiligen Standes des Netzwerkbildes.

Das Datum der Teilnahmebestätigung gilt gleichzeitig als Starttermin für den 13-monatigen Bearbeitungszeitraum, der bis zur Abgabe des Selbstreportes maximal vorgesehen ist. Gleich zu Beginn des Prozesses kann von der Organisation ein Termin für den ca. vierstündigen Einführungsworkshop vereinbart werden. Die für den Einführungsworkshop eingesetzten Referenten bzw. Referentinnen sind immer akkreditierte Gutachterinnen und Gutachter.

Die bei der Testierungsstelle spätestens 13 Monate nach der Anmeldung eingereichten Selbstreporte unterliegen dem Datenschutz und werden nicht an Dritte weitergegeben, mit Ausnahme der Personen, welche die Begutachtung vornehmen. Alle Gutachterinnen und Gutachter unterliegen den Datenschutzbedingungen.

Die Begutachtung wird durch speziell ausgebildete und unabhängige Gutachterinnen und Gutachter durchgeführt. Die Akkreditierung und die Zuordnung der Gutachterinnen und Gutachter erfolgt durch ArtSet. Die Organisation hat das Recht, die zugewiesenen Gutachter/innen innerhalb einer Woche nach Bekanntgabe begründet abzulehnen.

In der Zeit bis zur Abgabe des Selbstreports nimmt die Testierungsstelle von sich aus – außer bei Kontakten, die seitens der Organisationen über die Hotline erfolgen – dreimal mit den Organisationen brieflich Kontakt auf. Im ersten Drittel des Zeitraums erfolgen Tipps zur Erstellung des Selbstreports. Drei Monate vor Abgabe des Selbstreports werden Informationen zu den Abgabeformalitäten und zur Durchführung der Begutachtung mitgeteilt. Einen Monat vor der Abgabe wird das Datum für die Abgabe des Selbstreports noch einmal kommuniziert.

Die *Begutachtung* (vgl. Kap. 5) erfolgt innerhalb eines Zeitraums von maximal 16 Wochen nach Abgabe des Selbstreports. Erst- und Zweitgutachtende haben für die Begutachtung des Selbstreports fünf Wochen Zeit. Beide erstellen ihr Gutachten unabhängig voneinander, wobei dem Erstgutachter die Aufgabe und Verantwortung obliegt, das Gutachten in seiner Gänze zu schreiben und auszuformulieren. Das Zweitgutachten hat die Funktion einer zweiten Perspektive auf den Selbstreport. Erst- und Zweitgutachtende müssen sich auf ein gemeinsames Gutachten einigen, abweichende Einschätzungen sind – ggf. in Rücksprache mit der Testierungsstelle – zu einem Konsens zu führen. Grundlage der Begutachtung ist ausschließlich der Selbstreport. Für den Fall, dass die Erfüllung der testierungsrelevanten Anforderungen anhand des Selbstreports nicht eindeutig festgestellt werden kann, werden im Gutachten Auflagen formuliert. Die Erfüllung dieser Auflagen wird im Rahmen der Visitation geprüft.

Jedes Gutachten wird von der Testierungsstelle einer *Qualitätskontrolle* unterzogen. Die Gutachten müssen in ihren Bewertungen und Aussagen sowohl sachlich richtig und plausibel als auch wertschätzend formuliert sein. Bei der Qualitätskontrolle greift die Testierungsstelle auch direkt auf den Selbstreport zurück. Die Anmerkungen der Testierungsstelle zum Gutachten werden den jeweiligen Erstgutachtenden schriftlich übermittelt. In einem ausführlichen Gespräch werden diese Anmerkungen und eventuell vorhandene unterschiedliche Sichtweisen auf das zu begutachtende Material zwischen Testierungsstelle und Gutachtenden erörtert. Das nach diesem Austausch von den Erstgutachtenden überarbeitete Gutachten wird von der Testierungsstelle abschließend geprüft und einer formalen Endkontrolle unterzogen. Erst dann wird es an die Organisation verschickt.

Die *Begutachtung des Selbstreports* kann grundsätzlich zu zwei verschiedenen *Ergebnissen* führen:

- Die Organisation erfüllt mit ihrem Selbstreport alle Anforderungen, die testierungsrelevant sind. Die Erteilung des Testates wird daher empfohlen. Im diesem Fall werden Visitation und Abschlussworkshop in der Regel an einem Tag oder an zwei aufeinander folgenden Tagen durchgeführt.
- Auf der Grundlage des Selbstreports kann noch nicht entschieden werden, ob die Organisation alle Anforderungen, die testierungsrelevant sind, erfüllt. Dann wird vermerkt, in welchen Qualitätsbereichen die Anforderungen mit der Darstellung

und den darin genannten Nachweisen erfüllt sind und in welchen Qualitätsbereichen im Gutachten Auflagen gefordert werden. In diesem Fall findet die Visitation spätestens sechs Wochen nach Zusendung des Gutachtens statt. Der Abschlussworkshop kann erst durchgeführt werden, wenn im Rahmen der Visitation die Erfüllung der Auflagen nachgewiesen werden konnte.

Die *Visitation* soll in einem Zeitrahmen von sechs Wochen nach Eingang des Gutachtens in der Organisation stattfinden. Der Visitationstermin wird eigenständig zwischen den Erstgutachtenden und der Organisation vereinbart und vom Gutachter an die Testierungsstelle weitergeleitet. Die Visitation dauert ca. vier Stunden.

Am Ende der Visitation steht ein Protokoll, das Auskunft darüber gibt, ob die im Gutachten genannten Auflagen erfüllt und/oder entsprechende Nachweise vorhanden sind. Die Erstellung des Visitationsprotokolls erfolgt innerhalb einer Woche nach der Visitation durch den Erstgutachter/die Erstgutachterin. Das Protokoll schließt mit einem Votum, ob das Testat erteilt werden kann oder nicht. Die endgültige Entscheidung in dieser Frage wird von der Testierungsstelle getroffen. Nach Prüfung des Visitationsprotokolls schickt die Testierungsstelle ein entsprechendes Schreiben an die Organisation.

Wenn alle Auflagen erfüllt sind, kann ein Termin für den Abschlussworkshop vereinbart werden.

Für den Fall, dass Auflagen nicht erfüllt wurden, hat die Organisation bis zu max. sechs Monate Zeit, einen überarbeiteten Selbstreport zur erneuten Begutachtung vorzulegen. Die Begutachtung wird dann von dem/der jeweiligen Erstgutachter/in vorgenommen.. Dafür fallen wieder Testierungskosten an. Eine weitere Visitation findet nur statt, wenn wiederum Auflagen formuliert werden mussten. Hierdurch erhöhen sich die Kosten für die Wiederholungstestierung. Der Abschlussworkshop findet erst nach der erneuten Begutachtung statt.

Bei einem positiven Ergebnis der Begutachtung und einer erfolgreichen Visitation kann der *Abschlussworkshop* stattfinden. Dieser Workshop dauert ca. vier Stunden und findet in der Organisation statt. Der Termin für den Abschlussworkshop wird zwischen Organisation und Erstgutachter abgesprochen und von dem Erstgutachter der Testierungsstelle mitgeteilt. Vom Tag der Mitteilung an gerechnet, kann der Abschlussworkshop frühestens zwei Wochen später stattfinden. Diesen Zeitkorridor benötigt die Testierungsstelle, um die Zuordnung einer Fliese aus dem Netzwerkbild des Künstlers Guido Kratz zur jeweiligen Organisation vorzunehmen, die entsprechende Fliese versandfertig zu machen, dem Erstgutachter zuzuschicken und das Testat mit dem entsprechenden Kunstdruck sowie das LQW-Logo vorzubereiten.

Über die *strategischen Entwicklungsziele* wird im Anschluss an den Abschlussworkshop eine schriftliche Vereinbarung zwischen der Organisation, dem Erstgutachter/der Erstgutachterin und der Testierungsstelle getroffen. Diese Vereinbarung ist Bestandteil der

(Mindest-)Anforderungen im Retestierungsverfahren. Die strategischen Entwicklungsziele wurden zunächst zwischen der Organisation und dem Gutachter/der Gutachterin abgestimmt und protokolliert. Anschließend, nach Prüfung der Formulierungen, werden sie mit der Testierungsstelle formal vereinbart. Diese letzte Prüfung der Formulierungen soll verhindern, dass es in vier Jahren bei der Retestierung zu Interpretationsschwierigkeiten bezüglich dieser zusätzlichen Anforderungen kommt.

Sobald ein Exemplar der strategischen Entwicklungsziele von der Organisation unterschrieben wieder bei der Testierungsstelle eingegangen ist, erhält sie die Testatsurkunde. Datum der Testierung und damit des Testates ist immer der Termin des Abschlussworkshops. Mit dem Versand des Testates wird zugleich das LQW-Logo sowie der vom Künstler handsignierte Druck des jeweiligen Standes des LQW-Netzwerkbildes an die Organisation geschickt.

Etwa eine Woche nach Übersendung des Testates an die Organisation ist dann im Internet im Netzwerkbild die Freischaltung der jeweiligen Fliese zur Homepage der Organisation erfolgt. Gleichzeitig wird auf der LQW-Internetseite in der Rubrik „Organisationen“ neben der jeweiligen Organisation die vergebene Fliese abgebildet und der Hinweis gegeben, bis wann das Testat seine Gültigkeit hat.

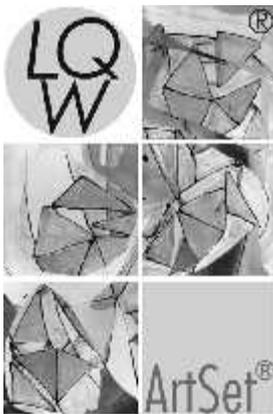
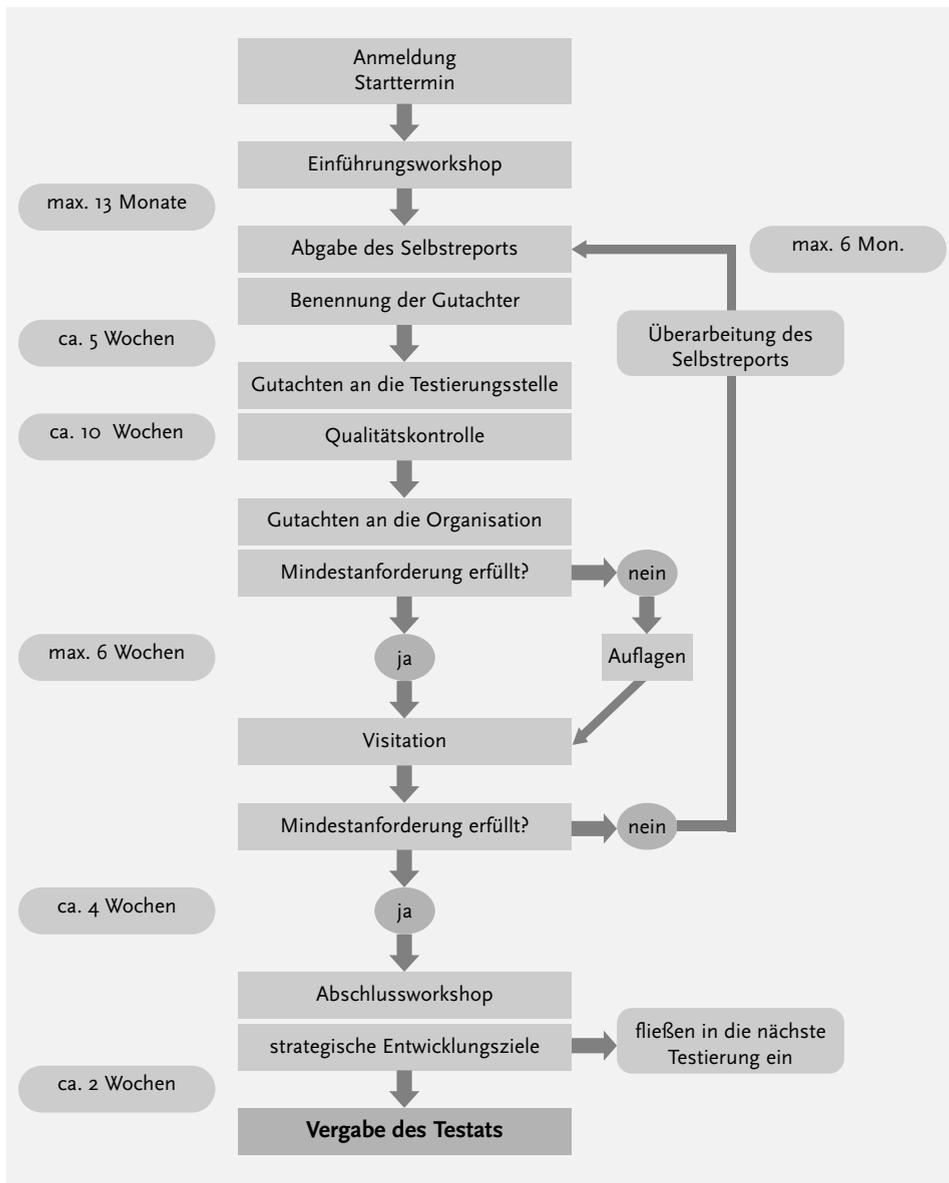


Abbildung 5: LQW-Logo

Zum Abschluss des Verfahrens bittet ArtSet die Organisationen um Mithilfe bei der Modellevaluation, indem z. B. ein Evaluationsfragebogen beantwortet und an ArtSet zurückgesendet wird. Die Ergebnisse dieser Auswertungen fließen in die Überarbeitung und Weiterentwicklung des LQW-Modells ein.

Die Gültigkeit des LQW-Testates beträgt vier Jahre. LQW sieht keine jährlichen Überprüfungen vor, da mit den auf dem Abschlussworkshop definierten strategischen Entwicklungszielen eine Weiterentwicklung der jeweiligen Organisation vorbestimmt wird. Das LQW-Verfahren setzt auf die Eigenaktivität und -verantwortung der Organisationen, den begonnenen Entwicklungsprozess auf Dauer zu stellen.

Damit die Testierungsstelle eine übergangslose Retestierung sicherstellen kann, muss die Anmeldung zur Restestierung spätestens neun Monate vor Ablauf des vierjährigen Gültigkeitszeitraumes des Testates erfolgen, und spätestens sechs Monate vor Ablauf der Gültigkeit des Testates muss ein neuer Selbstreport zur Begutachtung bei der Testierungsstelle abgegeben werden. Den Organisationen ist es freigestellt, sich auch früher zur Retestierung anzumelden. Die Retestierung verläuft im Prinzip wie eine Ersttestierung.



Grafik 21: Der administrative Ablauf des Verfahrens

5 Der Begutachtungsprozess und seine interne Qualitätssicherung

VON FRIEDERIKE ERHART

5.1 Ein Überblick über die Begutachtung, das Gutachten und die Qualitätssicherung

Da die Lernerorientierte Qualitätstestierung den Anspruch hat, dem Gegenstand Bildung in besonderer Weise gerecht zu werden, muss auch die Begutachtung einer spezifischen Logik folgen. So wie die Qualität in der Weiterbildung sich nicht durch die technokratische Definition von Prozessen steuern lässt, sondern sich auf Reflexivität einlassen muss, wenn sie erfolgreich sein will, muss auch das Testierungs- und Begutachtungsverfahren ein reflexives sein. Entsprechend kann LQW nicht in einem quasi mathematischen Verfahren 100%ig sichere Entscheidungen treffen, sondern muss von seinen Gutachterinnen und Gutachtern verlangen, dass sie die Organisationen anhand des Selbstreports verstehen. Die Begutachtung ist also im Wesentlichen ein hermeneutisches Verfahren. (Vgl. Kap. 3,6)

Kernstück der *Begutachtung* und Testierung nach LQW ist der Selbstreport, denn hier weisen die Einrichtungen ihre Qualitätsbemühungen aus und beschreiben ihre Organisation. Die Begutachtung erfolgt also ohne Einsicht in Nachweise. Die Nachweise geben inhaltliche Aufschlüsse darüber, was in der Organisation geschieht und wie die Anforderungen erfüllt sind. Bei der Begutachtung dienen die Verweise auf Nachweise der Untermauerung der im Selbstreport gemachten Aussagen; geprüft werden die Nachweise im Rahmen der Visitation.

Die Begutachtung wird von zwei im Verfahren ausgebildeten Gutachterinnen und Gutachtern – Erstgutachter/in und Zweitgutachter/in – durchgeführt, die den Selbstreport zunächst unabhängig voneinander begutachten und ihre Bewertungen dann miteinander abstimmen und zu einem gemeinsamen *Gutachten* zusammenfassen. Dieses Vorgehen dient zum einen der breiten und differenzierten Sicht auf die im Selbstreport dargelegte Praxis, zum anderen der Verschränkung der Sichtweisen.

Die Funktion eines LQW-Gutachtens ist eine doppelte. Das Gutachten muss zum einen klare Aussagen dazu enthalten, ob die Anforderungen erfüllt sind oder nicht; zum an-

deren soll es den Organisationen Anregungen und Hilfestellungen für ihren weiteren Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozess geben.

Das Gutachten besteht aus drei Teilen – zusammenfassende Bewertung, Begutachtung der einzelnen Qualitätsbereiche sowie Hinweise für die Visitation und den Abschlussworkshop –, wobei die Begutachtung der einzelnen Qualitätsbereiche den größten Teil des Gutachtens ausmacht. Dieser Teil folgt in seinem Aufbau den Qualitätsbereichen. Jedes Kapitel enthält im sogenannten Prüfteil eine Aussage dazu, ob und in welcher Weise die Qualitätsanforderungen erfüllt sind oder nicht und weshalb nicht. Sollten sie nicht erfüllt sein, werden Auflagen formuliert. Im dann folgenden, umfangreichen Teil werden Kommentare und Anregungen zu den im Selbstreport gemachten Aussagen gegeben und Vorschläge für die weitere Qualitätsentwicklung der Organisation unterbreitet.

Jedes Gutachten wird von der Testierungsstelle einer intensiven Qualitätskontrolle unterzogen. Das bedeutet, dass eine unabhängige Person das Gutachten gegenliest und dabei den jeweiligen Selbstreport stichpunktartig oder ggf. auch komplett zu Rate zieht. Bei dieser Qualitätskontrolle wird darauf geachtet, dass das Gutachten dem vorgesehenen Raster entspricht und in seinen Bewertungen und Aussagen sowohl in sich schlüssig und plausibel als auch wertschätzend formuliert ist:

- Der Inhalt und die Formulierungen der Auflagen müssen in Bezug auf den Selbstreport logisch, konsequent und angemessen sein;
- die Anregungen und Kommentare müssen wertschätzend formuliert sein;
- die Anregungen und Kommentare müssen der Organisation einen Erkenntnisgewinn ermöglichen.

Die Anmerkungen der Testierungsstelle zum Gutachten werden an den Erstgutachter schriftlich rückgekoppelt, verbunden mit der Aufforderung, vor der Überarbeitung des Gutachtens ein ausführliches Gespräch mit der Testierungsstelle zu führen. In diesem Gespräch werden Verständnisfragen geklärt und unterschiedliche Sichtweisen auf das zu begutachtende Material erörtert. Das nach diesem Austausch vom Erstgutachter überarbeitete Gutachten wird von der Testierungsstelle noch einmal geprüft, bevor es in seiner letztgültigen Fassung sowohl an die Organisation als auch an die beiden Gutachter/innen geschickt wird.

Mit Erhalt des Gutachtens haben die Organisationen sechs Wochen Zeit, um das Gutachten hausintern zur Kenntnis zu nehmen, die ggf. erfolgten Auflagen zu bearbeiten und die Visitation inhaltlich vorzubereiten. Die im Gutachten im sogenannten Kommentarteil enthaltenen Ausführungen sind Anregungen und Kommentare – wie die Organisation damit verfährt, liegt ausschließlich in ihrer Entscheidung. Die Anregungen und Kommentare können Gegenstand der Diskussion im Rahmen der Visitation sein. Manches wird die Organisation im weiteren Qualitätsentwicklungsprozess verwerfen oder zeitlich verschieben, anderes wird sie in Angriff nehmen. Auflagen werden in jedem Fall Gegenstand der Visitation sein, denn deren Erfüllung

muss im Rahmen der Visitation überprüft werden, um entscheiden zu können, ob das Testat erteilt werden kann.

Am Ende der Visitation steht ein Protokoll des Erstgutachters, das Auskunft darüber gibt, ob die Auflagen erfüllt wurden. Das Protokoll schließt mit einem Votum des Gutachters, ob das Testat erteilt werden kann oder ob ein überarbeiteter Selbstreport zur erneuten Begutachtung vorgelegt werden muss. Die letzte Entscheidung in dieser Frage wird von der Testierungsstelle getroffen. Das bedeutet, auch die Visitationsprotokolle werden noch einmal sorgfältig von der Testierungsstelle geprüft, in Zweifelsfällen werden die Nacharbeiten der Organisation zu Rate gezogen und ein Gespräch mit dem Erstgutachter geführt.

Bei einem positiven Ergebnis der Begutachtung und der Visitation kann der Abschlussworkshop stattfinden. Wenn im Gutachten keine Auflagen formuliert wurden, können die Visitation und der Abschlussworkshop an einem Tag durchgeführt werden. Der Abschlussworkshop dient zum einen der Reflexion des Qualitätsentwicklungsprozesses, um daraus Schlussfolgerungen für die weitere Qualitätsarbeit der Organisation zu ziehen, und zum anderen der Vereinbarung von strategischen Entwicklungszielen für die nächste Qualitätsentwicklungsperiode.

Sobald die Organisation die strategischen Entwicklungsziele an die Testierungsstelle geschickt hat, werden diese geprüft. Gelegentlich müssen noch Ungenauigkeiten in den Formulierungen geklärt werden, in der Regel können die vereinbarten Ziele jedoch direkt in das entsprechende Formblatt übertragen und seitens der Testierungsstelle unterschrieben werden. Mit diesem formalen Akt endet die Begutachtung.

Bestätigt und gewürdigt wird die bestandene Testierung durch ein entsprechendes Testat und ein LQW-Logo, das die Organisationen nun für vier Jahre zur Kennzeichnung ihrer Qualitätsprüfung gegenüber der Öffentlichkeit verwenden dürfen.

5.2 Die Rollen der Gutachter im Testierungs- und Begutachtungsprozess

Im Verlauf ihrer Tätigkeit für die Testierungsstelle übernehmen die *Gutachterinnen und Gutachter* unterschiedliche Aufgaben – manche quasi zeitgleich; sie schlüpfen somit in unterschiedliche Rollen und tragen auch unterschiedliche Verantwortungen. In jedem Fall sind die Gutachterinnen und Gutachter zu jedem Zeitpunkt Auftragnehmer/innen, beauftragt durch die Testierungsstelle, und als solche Botschafter/innen des Modells. Von den Gutachterinnen und Gutachtern erwartet die Testierungsstelle eine absolute Loyalität gegenüber dem Modell, seiner Sprache und seinen Anforderungen ebenso wie gegenüber dem Testierungsverfahren, der Testierungsstelle und ihrer Arbeit. Außerdem wird sowohl von den Gutachter/innen als auch der Testierungsstelle eine hohe Professionalität und eine große Rollendifferenzierung und -distanz gefordert. (Vgl. Kap. 7)

Hinweise und Anregungen zum Modell und hinsichtlich des Testierungsverfahrens, Schwierigkeiten der Organisation beim Verständnis des Modells und im Qualitätsentwicklungsprozess sind für die Testierungsstelle wichtige Informationen. LQW lernt aus den Rückmeldungen der Organisationen und der Gutachter/innen. Rückmeldungen werden von der Testierungsstelle deshalb gern angenommen. Die Gutachterinnen und Gutachter sollten möglichst die Fragen der Organisationen im direkten Kontakt klären. Bei Fragen, die so nicht geklärt werden können, ist die Testierungsstelle generell immer der richtige Ansprechpartner und die einzige legitimierte Auskunftsstelle. Eine weitere Erwartung an die Gutachter/innen lautet deshalb, die von ihnen betreuten Organisationen deutlich darauf hinzuweisen, dass sich die Organisationen zur Klärung ihrer Fragen zum Modell und zum Verfahren letztendlich an ArtSet wenden müssen.

Der *Einführungsworkshop* ist Bestandteil der gesamten Prozesses, denn er findet zeitnah nach der Anmeldung zur Testierung statt und soll eine Basis für die weitere Qualitätsarbeit in der Organisation schaffen (vgl. Kap. 4.7). Ziel des Einführungswshops ist es, ein Verständnis für die Sprache und Denkform von LQW zu schaffen und deutlich zu machen, in welche Richtung im Qualitätsentwicklungsprozess der Organisationen wie weitergedacht und gearbeitet werden muss. Damit der Einführungsworkshop von hohem Nutzen für die Organisation ist, wählt die Testierungsstelle die infrage kommenden Gutachterinnen und Gutachter sorgfältig aus. Die Anforderungen an die Gutachter/innen sind hoch: Neben einer fundierten Kenntnis des LQW-Modells und seiner Grundannahmen sowie der Anforderungen und ihrer Möglichkeiten der Erfüllung einerseits und des Begutachtungs- und Testierungsverfahrens andererseits kommt es für diese Tätigkeit zwingend auf grundlegende methodisch-didaktische und beraterische Kompetenzen sowie auf Feldkompetenz an. Der Einführungsworkshop kann nicht schematisch „abgespult“ werden. Vielmehr müssen die besondere Situation der Organisation, ihre vorangegangenen Qualitätsarbeiten sowie ihre Kenntnisse bezüglich LQW berücksichtigt werden. Es gilt also, eine maßgeschneiderte Veranstaltung zu gestalten, die neben den Erwartungen der Organisation auch die der Testierungsstelle berücksichtigt. Hier sind Kompetenzen zur Moderation und Visualisierung ebenso erforderlich wie die Fähigkeit, Prozesse zielgerichtet in einer zuvor festgelegten Zeitschiene zu steuern und zu (den vereinbarten) Ergebnissen zu kommen. Um die Organisationen bei der Implementierung des OE-Prozesses unterstützen zu können, sind außerdem Kenntnisse in Projektmanagement erforderlich.

Die Testierungsstelle setzt voraus, dass die verantwortlichen Gutachter/innen in einem ausführlichen Erstgespräch mit dem Ansprechpartner der Organisation sehr sorgfältig besprechen, wie der Kenntnisstand in der Organisation über LQW ist und welche Erwartungen bezüglich des Einführungswshops bestehen. Dies ist umso wichtiger, als der Besuch des Gutachters oftmals den ersten persönlichen Kontakt (jenseits des Telefons) zwischen der Organisation mit der Testierungsstelle bzw. einem ihrer Vertreter

darstellt. Der Eindruck, den der Gutachter und seine Arbeitsweise hier hinterlassen, prägt in der Regel nachhaltig den Gesamteindruck über das Modell an sich.

Als *Botschafter des Modells* sind die Gutachter/innen stellvertretend für die Testierungsstelle dafür verantwortlich, sowohl die Implikationen und die Logik des Modells als auch die im Modell formulierten Anforderungen verständlich und nachvollziehbar zu erläutern und zu vermitteln. Dies setzt ein notwendiges Grundwissen über die Organisation und ihren Qualitätsentwicklungsstand voraus. Der Gutachter schlüpft in die Rolle des Interviewers und beschafft sich so im Rahmen eines Telefongesprächs mit Hilfe eines Leitfadens die für ihn notwendigen Informationen. Anhand der jeweiligen Informationen legt der Gutachter gemeinsam mit der Organisation den Ablauf und die Inhalte des Workshops konkret fest. In diesem Telefongespräch übernimmt der Gutachter die Rolle des fachkundigen Moderators, der aufgrund seiner Erfahrungen und seines Wissens ein Bild davon entwickelt hat, mit welchem Workshop-Szenario die Organisation den für sie größten Nutzen aus dem Einführungsworkshop ziehen kann. Im Einführungsworkshop selber, wenn es um die Erläuterung und Vermittlung des Modells geht, übernimmt der Gutachter die Rolle des Übersetzers der Sprache des Modells in die Sprache der Organisation und der am Einführungsworkshop beteiligten Personen. Hier hat der Gutachter auch die Rolle des Wissensvermittlers. Zugleich ist der Gutachter während des Einführungsworkshops auch Moderator und Gestalter des Prozesses im Hinblick auf das gewünschte und vorher definierte Ergebnis. Diese Rolle wechselt im Verlaufe des Workshops mit der Rolle des Beraters. Der Berater ist gefragt, wenn es darum geht, den Qualitätsentwicklungsstand der Organisation bezogen auf die Anforderungen nach LQW herauszuarbeiten; der Berater ist auch gefragt, wenn es darum geht, Hilfestellung beim Projektmanagement für den LQW-Prozess zu geben.

Während der *Begutachtung* haben die Gutachterinnen und Gutachter die Rolle der *Prüfer* und die der *Entwicklungsunterstützer*. Diese Rollen leiten sich aus der Zweiteilung des Gutachtens in einen Prüfteil und einen Kommentarteil ab. Im Prüfteil müssen eindeutige Aussagen zur Erfüllung der Anforderungen formuliert werden. Im Kommentarteil geht es darum, unter dem Fokus der Entwicklungsunterstützung Vorschläge und Ideen zu unterbreiten, um andere Perspektiven und neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und somit Lernen zu ermöglichen. Hier soll nicht die Sichtweise der Organisation verdoppelt werden, sondern es sind ihr Angebote zu machen, die neu und weiterführend sind. In diesem Prozess ist es unerlässlich, die unterschiedlichen Rollen penibel zu trennen, denn die Aussagen in den jeweiligen Teilen des Gutachtens müssen eindeutig und klar sein. An dieser Stelle erwartet die Testierungsstelle, dass die Gutachter/innen zum einen über fundierte Kenntnisse des Modells und seiner Anforderungen verfügen und zum anderen eine offene, fragende und neugierige Haltung einnehmen.

Weiterhin sind umfangreiches und fundiertes Erfahrungswissen bzw. Feldkompetenz und beraterische Kompetenzen erforderlich. Die Gutachter/innen dürfen sich nicht dazu verleiten lassen, über die Richtigkeit der Entwicklungsschritte oder der vollzoge-

nen und eingeleiteten Qualitätsmaßnahmen der Organisation zu urteilen. Die Versuchung ist durchaus vorhanden, der Organisation die eigenen Vorstellungen über ihre jeweilige wünschenswerte Entwicklung zu präsentieren und sie dementsprechend zu lenken. Im Sinne einer Entwicklungsunterstützung, die zum Ziel hat, die Besonderheit und Eigenständigkeit der Organisation zu unterstützen, ist eine derartige Haltung jedoch kontraproduktiv. Stattdessen muss die jeweilige Organisationspezifika ernst genommen und deren Entwicklung entsprechend den von der Organisation angestrebten Lernschritten bzw. Zielen unterstützt werden. Hier ist die Neugier auf Fremdes ebenso notwendig wie die vorbehaltlose Anerkennung des anderen.

Darüber hinaus ist jeder Gutachter und jede Gutachterin im Prozess der Begutachtung auch in der Rolle des Teammitglieds eines Gutachter tandems. Das Gutachten wird immer in Zusammenarbeit von Erst- und Zweitgutachter/in erstellt. Beide müssen sich untereinander abstimmen, um zu einem Ergebnis zu kommen. Das Gutachten wird mit beiden Namen gezeichnet und beide Gutachter/innen müssen zu dem Gutachten stehen und es in allen inhaltlichen Aspekten vertreten können. In der Zusammenarbeit der Gutachter/innen sind ausgeprägte soziale Kompetenzen unerlässlich. Für das Verfassen des Gutachtens ist die Fähigkeit zum Schreiben wichtig, was neben der Kunst des verständlichen Formulierens auch grundlegende Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse voraussetzt.

Bei der *Visitation* werden die Erstgutachter/innen meist mit Spannung erwartet (vgl. Kap. 4.9). Ihr erstes Auftreten vor Ort hinterlässt Spuren und bestimmt die weitere Atmosphäre. Zur Visitation gehört auch die Begehung der Organisation. Hier lernen die Gutachter/innen weitere Mitarbeitende der Organisation kennen. In dieser Phase sind die Gutachter/innen ebenfalls Botschafter/innen des Modells und werden darüber hinaus von den Mitarbeitenden als Repräsentanten der Testierungsstelle gesehen. Natürlich sind die Gutachter/innen ebenso Botschafter/innen ihres Gutachtens. Ihre Art und Weise, mit ihrem Gutachten umzugehen und es zu kommunizieren, beeinflusst die Haltung der Organisation sowohl zum Gutachter als auch zum Gutachten und darüber hinaus sowohl zum Testierungsverfahren als auch zur Testierungsstelle. Daraus folgt, dass die Gutachter/innen das Gutachten sehr gut kennen und es vor allen Dingen klar und eindeutig vertreten können müssen.

Die Visitation beinhaltet wiederum die Rolle des Prüfers. Es müssen alle Auflagen hinsichtlich ihrer Erfüllung geprüft werden; der Gutachter muss eindeutig feststellen, ob die Auflagen erfüllt wurden. Des Weiteren sind die im Selbstreport benannten Nachweise zu prüfen; hier geht es darum, eindeutig festzustellen, dass alle benannten Nachweise tatsächlich vorhanden sind. In diesem Zusammenhang hat der Gutachter außerdem die Rolle des Protokollführers. Das zu erstellende Visitationsprotokoll enthält neben der Feststellung, ob die Auflagen erfüllt werden und alle Nachweise vorhanden sind, die Stellungnahme des Gutachters zur Befürwortung oder Ablehnung der Testierung. Diese Aufgabe beinhaltet zugleich die Rolle des Entscheiders; die Visitation steht

also im Zeichen eines Ungleichgewichts der Machtbeziehung. Die Testierungsstelle erwartet dementsprechend, dass der Gutachter nicht nur inhaltlich gut vorbereitet ist, sondern auch respektvoll und wertschätzend der Organisation gegenübertritt.

Die Organisationen verstehen die Visitation auch als Möglichkeit, Kritik am Verfahren und am Modell zu artikulieren. Hier ist also die Rolle des verständnisvollen Zuhörers gefragt; zugleich erwartet die Testierungsstelle in dieser Situation Gelassenheit und Loyalität. Manchmal wird die Rolle des Zuhörers auch genutzt, um über die schlechter werdenden Bedingungen in der Weiterbildung zu sprechen. Dann ist der Gutachter auch als Prozessmanager gefordert, denn er muss die Organisation wieder zum Kern der Visitation zurückführen, ohne die Teilnehmenden in ihrem Bedürfnis zu verletzen.

Da im Rahmen der Visitation über das Gutachten gesprochen werden muss, sind die Gutachter/innen hier Lern- und Entwicklungsunterstützer (vgl. Kap. 3.6). Als solche müssen sie im persönlichen Kontakt offen sein für mögliche Potenziale, die sich allein aus der Lektüre des Selbstreports (noch) nicht erschlossen haben. Zugleich gilt es, eine selbstkritische Haltung dem Gutachten und der eigenen gutachterlichen Tätigkeit gegenüber einzunehmen und offen für die Rückmeldungen der Organisation zu sein. Es muss dem Gutachter also gelingen, eine angstfreie und positive Atmosphäre zu schaffen. Die Organisation muss ohne Befürchtungen hinsichtlich des Ergebnisses der Visitation dem Gutachter ein Feedback zu seinem Gutachten geben können.

Insgesamt erfordert die Visitation ein hohes Maß an sozialer Kompetenz, die zu einem erheblichen Teil auch eine Präsentationskompetenz beinhaltet. Außerdem sind die Gutachter/innen im gesamten Prozess der Visitation verantwortlich für den zeitlich gut strukturierten Ablauf; sie sind also auch Zeitwächter.

Beim *Abschlussworkshop* sind die Gutachterinnen und Gutachter Moderator/innen, Prozessbegleiter/innen, Berater/innen und Gutachter/innen. Sie moderieren die Veranstaltung und helfen der Organisation, sich voll und ganz auf ihre strategischen Entwicklungsziele zu konzentrieren (vgl. Kap. 4.10). Sie begleiten diesen Prozess vom ersten Vorschlag (im Selbstreport) bis hin zur endgültigen Formulierung der Ziele. Wenn es darum geht, aus der Außenperspektive zu schauen, ob die Ziele realistisch zu erreichen oder von der Menge her zu umfangreich sind, übernehmen die Gutachter/innen beraterische Aufgaben. Bei der Formulierung der strategischen Ziele überwachen sie die von der Organisation gewählten Formulierungen unter dem Gesichtspunkt, ob die Ziele konkret formuliert und überprüfbar, d. h. mit Indikatoren versehen, sind.

Der Abschlussworkshop ist auch insofern komplex, als hier unterschiedliche Interessen, die innerhalb der Organisation vorhanden sind, zu Tage treten können und es eventuell auch zu einem Streit kommen kann. Hier sind mediatorische Kompetenzen gefragt.

In der zweiten Phase des Abschlussworkshops – wenn es um die Reflexion des Qualitätsentwicklungsprozesses geht – rückt wiederum die Rolle des Moderators mit umfas-

senden Methoden- und Visualisierungskompetenzen sowie sozialen Kompetenzen in den Mittelpunkt. Auch hier kann es darum gehen, aufbrechende Konflikte und Interessenunterschiede einer Lösung zuzuführen.

Schlussendlich schlüpfen die Gutachtenden mit der Überreichung der Fliese in eine Rolle, in der es darauf ankommt, würdigende Worte zu finden. Hier wird also ein Sprachgeschick für die „feierliche“ Form der Repräsentation benötigt.

Für die gutachterliche Tätigkeit im Rahmen von LQW sind *fachliche, didaktisch-methodische, soziale* und *personale* Kompetenzen sowie *Beratungskompetenzen* erforderlich. Soziale Kompetenzen bilden die Basis für die prüfende und beraterische Tätigkeit, die ohne selbstreflexive und interaktive Fähigkeiten der Gutachterinnen und Gutachter ins Leere laufen würden. Soziale Kompetenz im hier zugrunde liegenden Verständnis zielt auf einen respektvollen und wertschätzenden zwischenmenschlichen Umgang. Das *Anforderungsprofil für LQW-Gutachter* ist in der folgenden Tabelle zusammengestellt.

Das Anforderungsprofil für Gutachterinnen und Gutachter umfasst

fachliche Kompetenzen:

- grundlegende Kenntnisse hinsichtlich der Organisations- und Qualitätsentwicklung
- Branchenkenntnis und Feldkompetenz in der Weiterbildung
- fundiertes Fachwissen hinsichtlich des LQW-Modells, seiner Philosophie der Lernerorientierung und seiner Anforderungen in den einzelnen Qualitätsbereichen
- Kenntnis über die unterschiedlichen Aufgaben im Rahmen der Begutachtung und Testierung sowie die unterschiedlichen Phasen in diesem Prozess
- wertschätzende, anschlussfähige und korrekte sprachliche Fähigkeiten
- Beherrschung der EDV-Textverarbeitung

didaktisch-methodische Kompetenzen:

- Methoden-Know-how für Workshops: Moderation, Visualisierung, Präsentation
- Fähigkeit zur Prozesssteuerung und zum Projektmanagement

soziale Kompetenzen:

- Offenheit und Neugier gegenüber Fremdem – Menschen wie Organisationen
- Teamfähigkeit
- respektvoller und wertschätzender Umgang mit dem Gegenüber
- Ambivalenztoleranz, d. h. die Fähigkeit, Unterschiedlichkeiten und damit verbundene Unsicherheiten auszuhalten und produktiv zu nutzen
- Sensibilität und Empathie
- kommunikative Kompetenz
- Kritik-, Konflikt- und Konsensfähigkeit
- Polarisierungsfähigkeit, d. h. unterschiedliche Positionen deutlich herausarbeiten können
- Selektive Authentizität, d. h. die jeweilige Rolle anzunehmen und als solche auszufüllen und dabei Konturen zeigen

personale Kompetenzen:

- Selbstbewusstsein im Sinne von persönlichem „standing“
- (Selbst-)Reflexivität
- Fähigkeit, angemessen mit Kritik umgehen zu können
- Ressourcen- und Lösungsorientierung
- eine würdigende, nicht-normative Haltung

Beratungskompetenzen:

- Prozesssensibilität
- systemisch-analytisches Strukturdenken
- Fähigkeit zum Umgang mit Kontingenz
- Fähigkeit zum zirkulären Fragen
- Fähigkeit zur Selbstüberraschung

Tabelle 5: Anforderungsprofil für LQW-Gutachter

5.3 Die Begutachtung

Die *Begutachtung des Selbstreports* beginnt, wenn dieser fristgerecht und in zweifacher Ausfertigung bei der Testierungsstelle eingegangen ist. Die Gutachter/innen erhalten den Selbstreport per Post.

Jeder Selbstreport wird von zwei Personen begutachtet – Erstgutachter/in und Zweitgutachter/in. Beide erstellen ihr Gutachten unabhängig voneinander, wobei dem Erstgutachter die Aufgabe und die Verantwortung obliegt, das Gutachten in seiner Gänze zu schreiben und auszuformulieren. Das in Stichworten erstellte Zweitgutachten hat die Funktion einer zweiten Perspektive auf den Selbstreport. Das heißt, es wird vom Erstgutachter bestätigend, ergänzend oder korrigierend für die Erstellung des Gutachtens genutzt. Das Gutachten muss zwischen den beiden Gutachtern inhaltlich abgestimmt werden. Das bedeutet, dass der Zweitgutachter auch seinerseits das Gutachten ggf. korrigieren bzw. ergänzen kann. Diese Abstimmung zwischen den Gutachtern wird von diesen selbst koordiniert. Sie ist deshalb erforderlich, weil es letzten Endes nur *ein* Gutachten gibt, für dessen Inhalt beide Gutachter/innen verantwortlich zeichnen. Das letztendliche Gutachten und das Zweitgutachten werden von der Testierungsstelle dokumentiert.

Bei der Begutachtung der von den Organisationen vorgelegten Selbstreporte haben die Gutachterinnen und Gutachter wie gesagt eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: Zum einen sind sie Prüfer/innen, die kontrollieren, ob die Anforderungen erfüllt sind, zum anderen sind sie Berater/innen, die der Organisation ihre anhand des Materials gewonnenen Eindrücke widerspiegeln. Deshalb müssen die Selbstreporte aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden.

Im ersten Zugriff wird der gesamte Selbstreport gelesen, um einen ersten Eindruck vom Material und von der Organisation zu gewinnen; dann folgt die Begutachtung des

Selbstreports Kapitel für Kapitel. Viele der Gutachter/innen legen den Selbstreport nach der ersten Lektüre noch einmal beiseite, um das Gelesene „sacken“ zu lassen und sich Klarheit über das beim Lesen entstandene Bild zu verschaffen. Bei der Begutachtung geht es zunächst um eine Evaluation, die sich daran orientiert, ob die Erfüllung der Anforderungen anhand der Darstellungen im Selbstreport zu erkennen ist. Dies ist der formale Teil der Begutachtung, denn die Erfüllung der Anforderungen ist die Voraussetzung für die Erteilung des Testats durch die Testierungsstelle. Diese Aufgabe ist mit „spitzem Bleistift“, aber durchaus wohlwollend zu vollziehen. Wohlwollend deshalb, weil sowohl die Gutachter/innen als auch die Testierungsstelle davon ausgehen, dass die Organisationen lernen wollen und wir den Weiterbildungsorganisationen deshalb keine Täuschungsabsicht unterstellen. Hinzu kommt, dass es nicht immer einfach ist, Selbstverständliches so zu formulieren, dass Außenstehende es ohne weiteres verstehen können. Für die gutachterliche Tätigkeit bedeutet das, dass die Testierungsstelle eine respektierende, fördernde und insgesamt positive Gutachterhaltung unterstellt und voraussetzt.

Nach der Evaluation rückt die zweite Aufgabe der Gutachter/innen in den Vordergrund – die Beratungsfunktion. Hier geht es darum, Anregungen und Kommentare zu formulieren, die aus dem Material und aus dem, was zwischen den Zeilen steht, erwachsen oder sich aus den Leerstellen des Selbstreports ergeben – Stärken der Organisation, Dinge, die im Organisationsentwicklungsprozess besonders gut gelungen sind, Gefahren, die die Gutachter/innen sehen, wenn die Organisation in ihrer Praxis weiter so verfährt wie bisher, Unschärfen oder Widersprüche, die im Selbstreport aufscheinen, Entwicklungsnotwendigkeiten, die von der Organisation in den Blick genommen und bearbeitet werden könnten, um die Qualität zu verbessern, Entwicklungsmöglichkeiten, die die Gutachter/innen sehen und die der Organisation vielleicht noch gar nicht bewusst geworden sind etc. An dieser Stelle ist also die Beraterische Qualität und Erfahrung der Gutachterinnen und Gutachter gefragt, denn hier geht es darum, der Organisation andere Perspektiven anzubieten und ihr einen Erkenntnisgewinn zu ermöglichen.

Für diesen zweiten Teil der Begutachtung müssen die Gutachter/innen eine nicht-normative Haltung einnehmen und mit den Beschreibungen der Organisationen arbeiten. Dabei dürfen eigene Wertungen keine Rolle spielen. Die Gutachter/innen prüfen, ob die Selbstbeschreibungen in sich schlüssig und plausibel sind. Dabei ist auch der Bezug zum Leitbild im Allgemeinen und zur Definition gelungenen Lernens im Besonderen zu berücksichtigen. Die im Selbstreport dargestellten Vorgehensweisen werden danach befragt, ob bzw. in welchem Ausmaß sie stimmig, begründet, fundiert, eingeführt und umgesetzt sind und welche Folgen sich aus diesen Vorgehensweisen für die Praxis der Organisation ergeben.

Die Gefühle und Gedanken, die die Gutachter/innen hierbei „durchströmen“, sind wichtige Instrumente für die Ausformulierung der Anregungen und Kommentare; allerdings dürfen sie nicht eins zu eins ins Gutachten geschrieben werden. Vielmehr

gilt es, die Gefühle und Gedanken als Erkenntnisinstrument zu nutzen und zu analysieren, worauf sie beruhen, woraus sie resultieren, um daraus einen Kommentar zu formulieren, der der Organisation einen Erkenntnisgewinn ermöglicht und auf ihrem Weg der Qualitätsentwicklung weiterhilft. Die Gutachter/innen müssen also eine selbstreflexive Haltung entwickeln. Bezogen auf die Kommentare wird von den Gutachter/innen auch verlangt, nicht lediglich zu konstatieren, dass bspw. eine Begründung blass ist oder ausgefeilter sein könnte – eine solche Feststellung hilft nicht weiter. Stattdessen müssen Denkhilfen für eine mögliche andere Begründung angeboten werden, die Beispiele müssen aus dem Material des Selbstreports hergeleitet und damit unterlegt werden. Hinter dieser Erwartung an die Gutachter/innen steht die Überzeugung, dass die Organisationen ihren Selbstreport so gut schreiben, wie sie es vermögen. Selbstreflexivität ist ein hoher Anspruch und das LQW-Modell ist komplex. Es geht bei der Begutachtung nicht darum, „kleinkariert“ Fehler und Ungenauigkeiten nachzuweisen, sondern Erkenntnis und Lernen zu ermöglichen. Das heißt im Umkehrschluss nicht, die Organisation für alles und jedes undifferenziert zu loben. Anerkennung für Herausragendes ist für die Weiterentwicklung natürlich wichtig. Lernen wird jedoch auch durch eine fundierte Kritik ermöglicht, die die Schwächen aufgreift und mit möglichen anderen Sichtweisen anreichert.

5.4 Das Gutachten

Die *Gutachten* umfassen ca. 25 bis 30 Seiten und folgen einem einheitlichen Raster. Jedes Gutachten besteht aus drei Teilen. Abschnitt A – Zusammenfassende Bewertung – enthält eine Zusammenfassung der Begutachtung. An erster Stelle steht eine Aussage, ob die Organisation alle Anforderungen, die testierungsrelevant sind, erfüllt. Dann folgt die formale Auflistung, in welchen Qualitätsbereichen die Anforderungen mit der Darstellung im Selbstreport und den darin benannten Nachweisen erfüllt sind und in welchen Qualitätsbereichen im Gutachten ggf. Auflagen formuliert wurden. Hieran schließt sich der Gesamteindruck der Gutachter/innen bezogen auf den Selbstreport an. Hier werden zusammenfassend die Stärken der Organisation, ihre Entwicklungsmöglichkeiten oder -potenziale und die Entwicklungsnotwendigkeiten oder -bedarfe, so wie sie sich aus der Begutachtung des Selbstreports darstellen, aufgeführt. Darüber hinaus ist hier der Raum für Rückmeldungen über den Selbstreport als solchen oder über den Prozess der Qualitätsentwicklung, wenn es hierzu etwas Besonderes zu bemerken gibt – im „Guten“ wie im „Schlechten“. Teil dieses Abschnitts ist auch die Wiederbeschreibung und Kommentierung der Definition gelungenen Lernens. Am Ende dieses Teils steht ein Abschnitt zum weiteren Vorgehen. Hier wird das Verfahren der Visitation skizziert. Außerdem folgt eine Auflistung aller ggf. erteilten Auflagen.

In Abschnitt B – Begutachtung der einzelnen Qualitätsbereiche – werden diese in den Blick genommen, wobei die Rückmeldung an die Organisation in zwei Strängen er-

folgt. Zunächst wird in einem sogenannten Prüfteil dargelegt, ob oder ob nicht und wenn ja, wodurch, d. h. in welcher Art und Weise, die Anforderungen erfüllt sind und wenn nicht, warum nicht. Hier wird zu jeder Anforderung des jeweiligen Qualitätsbereichs eine Aussage gemacht. Dieser Passage schließt sich eine formale Aussage zur Erfüllung der Anforderungen an. Hier gibt es zwei Möglichkeiten: „Die Anforderungen sind erfüllt.“ oder „Die Anforderungen sind nur teilweise erfüllt. Für die Testierung ist daher die Erfüllung folgender Auflagen nachzuweisen.“ Die Prüfteile des Gutachtens dienen den Gutachterinnen und Gutachtern zur Gesamteinschätzung, ob die Erteilung des Testats empfohlen werden kann, und der Testierungsstelle zur Entscheidung über die Vergabe des Testats. Nur wenn alle Anforderungen erfüllt und keine Auflagen erteilt wurden, kann unmittelbar auf Grundlage des Gutachtens das Testat erteilt werden. Sollten Auflagen erteilt worden sein, wird deren Erfüllung im Rahmen der Visitation überprüft und die Entscheidung zur Erteilung des Testats erfolgt auf der Basis des Visitationsprotokolls und der darin von den Gutachtenden getroffenen Empfehlung. Der zweite Strang – die Anregungen und Kommentare – umfasst die Punkte, die die Gutachter/innen in ihrer Funktion als Berater/innen der Organisationen rückspiegeln möchten. Diese Teile des Gutachtens sollen der Organisation als Fundus für ihre weitere Organisations- und Qualitätsentwicklung dienen. Außerdem geben sie Hilfestellung für die Erfüllung der ggf. formulierten Auflagen.

Im Abschnitt C – Hinweise für die Visitation und den Abschlussworkshop – finden sich Aussagen zu den Zielen und zum Verlauf von Visitation und Abschlussworkshop. An diese eher formalen Aspekte schließen sich Kommentare und Anregungen der Gutachter/innen für die weitere Qualitätsentwicklung der Organisation an. Hier können noch einmal die von den Gutachterinnen und Gutachtern erkannten möglichen Entwicklungsziele sowie die wesentlichen aus der Begutachtung gewonnenen Eindrücke zum Qualitätsentwicklungsprozess benannt werden. Diese Punkte und das Teilkapitel zu Qualitätsbereich 11 sollen der Organisation bei der Vorbereitung auf den Abschlussworkshop dienen, bei dem es ja um zwei Themen geht: die gemeinsame Beratung und Festlegung der strategischen Entwicklungsziele sowie eine Reflexion des abgeschlossenen Qualitätsprozesses, um Schlussfolgerungen für die folgende Qualitätsperiode zu ziehen. Das heißt, auf dem Abschlussworkshop wird die Zukunft der Organisation in den Blick genommen. Entsprechend müssen hier die Kommentare und Anregungen ausgerichtet sein. Die von den Gutachter/innen genannten möglichen Entwicklungsziele sollen neben den von der Organisation benannten Entwicklungszielen die Grundlage für die Diskussion und die Entwicklung der strategischen Ziele bilden, haben jedoch lediglich den Charakter eines Vorschlags. Letztendlich bestimmt die Organisation, welche strategischen Entwicklungsziele sie sich für die nächste Periode ihrer Qualitätsentwicklung setzen will. Gleiches gilt für die Anregungen für die weitere Organisation des Qualitätsentwicklungsprozesses – die Gutachter/innen spiegeln hier ihre Eindrücke und formulieren Vorschläge, die Entscheidung für die Vereinbarungen liegt bei der Organisation.

5.5 Was bei der Erstellung der Gutachten zu beachten ist

Egal wie viele Gutachten ein Gutachter oder eine Gutachterin schon geschrieben hat, für die Organisation ist es oft das erste und – auch bei der Retestierung – immer noch das entscheidende Gutachten, das sie erhält, in dem Aussagen zur Qualität der Organisation und ihrer Arbeit gemacht werden und mit dem auch über ihre weiteren Chancen in der Zukunft befunden wird. Deshalb ist es für die Begutachtung und das Schreiben des Gutachtens wichtig, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, dass der Selbstreport ein Bild der Organisation zeichnet und dass die Organisationen ihren Selbstreport so gut schreiben wie sie es vermögen. Beim Verfassen des ersten Selbstreports üben sie sich erst in der selbstreflexiven Betrachtung und Beschreibung, und aller bisherigen Erfahrung nach fällt es den Organisationen oftmals schwer, ihre Prozesse, Abläufe und Verfahren so zu beschreiben, dass die Praxis bzw. die Erfüllung der Anforderungen gleich zu erkennen ist. Ungenauigkeiten im Selbstreport entstehen oftmals auch aus der Selbstverständlichkeit, die viele Organisationen in und mit ihrem Alltag haben. Dadurch wird manches nicht oder – aus Sicht der Gutachter/innen – nicht ausreichend genug beschrieben. Dennoch – in jedem Selbstreport steckt sehr viel Arbeit und „Herzblut“. Die Organisationen erwarten deshalb zu Recht, dass ihre Arbeit, die sie in den Selbstreport gesteckt haben, von den Gutachtern wertgeschätzt wird und dass sich die Gutachter/innen mit einem echten Interesse an der Organisation und ihrer Qualitätsarbeit der Begutachtung widmen – eine Erwartung, die von der Testierungsstelle uneingeschränkt geteilt wird.

Alle *Formulierungen im Gutachten* sollen deshalb wertschätzend sein; im Grunde gelten die Feedbackregeln auch für das Schreiben eines Gutachtens. Wertschätzend heißt nicht, „weichgespült“ Nettigkeiten zu formulieren. *Wertschätzung* spiegelt eine Haltung, die respektvoll und anerkennend mit dem Gegenüber umgeht, die erbrachte Leistung würdigt und die Besonderheiten und Eigenarten nicht nur sieht, sondern akzeptiert und dabei auch die Schwierigkeiten benennt, die das alltägliche Handeln mit sich bringt. Eine wertschätzende Haltung arbeitet mit den Ressourcen, die das Gegenüber hat, und will beim Entwickeln und Finden eigener Wege Unterstützung anbieten. Dazu gehört würdigende Anerkennung ebenso wie eine fundierte, d. h. aus dem angebotenen Material entwickelte und begründete Kritik, die neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Unerlässlich ist – da es sich hier ja um die Begutachtung von Organisationen handelt – eine klare Vorstellung und grundlegendes Wissen von Organisationen und ihrer Funktionsweise. Die eigene Vorstellung von Qualität und Güte darf jedoch nicht zum Maßstab für die Entwicklung der zu begutachtenden Organisation werden, denn dann bekämen die Aussagen im Gutachten den Charakter von Vorschriften und Handlungsanweisungen für die „richtige“ Entwicklung zu einer „guten“ Organisation. Dennoch sind die eigenen Vorstellungen über qualitativ gute Organisationen wichtig, helfen sie doch, Unterscheidungen treffen zu können – die eigene Vorstellung ist also eine Folie für die Entfaltung der Kommentare und Anregun-

gen. Nutzbringend sind diese Angebote für die Organisation jedoch nur dann, wenn sie die Spezifik der Organisation berücksichtigen und daran anknüpfen. Anregungen und Kommentare müssen so fremd sein, dass sie Erkenntnis ermöglichen und dürfen zugleich nicht so fremd sein, dass sie bedrohlich wirken und deshalb abgewehrt, d. h. nicht zur Kenntnis genommen, werden. Textbausteine erfüllen diese Kriterien nicht, vielmehr muss ein Gutachten stets neu entwickelt werden.

Damit die *Gutachten* von einem hohen Nutzen für die Organisationen sind, müssen bei der Erstellung folgende Punkte beachtet werden, die bei der Qualitätskontrolle der Gutachten seitens der Testierungsstelle besonders in den Blick genommen werden:

- In die zusammenfassende Bewertung können neben den Stärken und Schwächen bzw. Entwicklungsnotwendigkeiten die allgemeinen Dinge geschrieben werden, die bei der Begutachtung aufgefallen sind und die sich nicht einem einzelnen Qualitätsbereich zuordnen lassen. Hierbei kann es sich zum Beispiel um den Qualitätsentwicklungsprozess und dessen Organisation handeln oder darum, wie sich die Organisation mit dem Kerngedanken des LQW-Modells auseinander gesetzt hat. Hier können ein paar Sätze zum Selbstreport als solchem, bspw. zu Aufbau, Stil, Klarheit etc., geschrieben werden. Auf alle Fälle sollen die Stärken und die Entwicklungsnotwendigkeiten, die den Gutachtenden in einzelnen Qualitätsbereichen aufgefallen sind, in diesem Kapitel zusammengeführt werden. Insgesamt darf die zusammenfassende Bewertung durchaus drei bis vier Seiten umfassen. Wichtig ist hier auch die Wiederbeschreibung der Definition gelungenen Lernens und deren Kommentierung, denn über die Definition wird auf der Visitation zu sprechen sein.
- Für die Qualitätskontrolle seitens der Testierungsstelle und auch für die Orientierung der Organisationen ist es wichtig, dass jeder Qualitätsbereich im sogenannten Prüfteil Aussagen zu allen Anforderungen enthält. Hier führen die Gutachterinnen und Gutachter aus, ob die Anforderungen erfüllt sind oder nicht – wenn ja, auf welche Weise, und wenn nein, was fehlt. Die Vollständigkeit dieses Teils ist wichtig, weil sich hieraus die ggf. erteilten Auflagen ableiten. Hier sollen nicht nur feststellende Aussagen getroffen werden, indem die Anforderungen lediglich als erfüllt bezeichnet werden, sondern es sollen inhaltliche Aussagen erfolgen, wie, d. h. durch welche Maßnahmen, Verfahren etc., die Anforderungen erfüllt sind. Vor allem, wenn Anforderungen nicht erfüllt sind, ist eine präzise inhaltliche Darlegung im Prüfteil erforderlich, damit die Einschätzung und die Auflage nachvollziehbar werden. Das heißt, das Gutachten muss selbsterklärend und für die Testierungsstelle und letztendlich auch für die Organisationen ohne Lektüre des Selbstreports verständlich sein. Diese inhaltlichen Aussagen stellen keine Redundanz zum Selbstreport dar, sondern haben eine Spiegelungsfunktion, durch die die Organisation erfährt, wie Dritte wahrnehmen und verstehen, was die Organisation über sich selbst und ihre Arbeit geschrieben hat.
- Wenn Anforderungen nicht erfüllt sind, ihre Erfüllung nicht klar erkennbar ist oder ein Sachverhalt aus dem Selbstreport nicht eindeutig hervorgeht, können die Gutachter/innen Formulierungen verwenden wie „Keine Aussagen finden sich darüber,

...“, „Unklar bleibt ...“, „Offen bleibt ...“, „Ob ... stattfinden, ist dem Selbstreport nicht eindeutig zu entnehmen“. Oftmals haben die Organisationen qualitativ Gutes, das ihnen so selbstverständlich ist, dass sie es nicht klar genug beschrieben haben. Formulierungen wie „ist nicht vorhanden“ sind nicht angebracht, denn dadurch wird ein Urteil gefällt, das nicht unbedingt der Realität entspricht.

- Auch in den Kommentaren sind feststellende Formulierungen wie „Es fehlt ...“ ungeeignet. Die Gutachterinnen und Gutachter können nicht sicher sein, ob der Punkt tatsächlich fehlt oder vielleicht nur nicht beschrieben wurde. An solchen Punkten kann eine Frage oder ein Vorschlag formuliert werden, um so die Organisation zum Nachdenken anzuregen.
- Bei der Erstellung des Gutachtens muss auf eine strikte Trennung zwischen den Aussagen, ob die Anforderungen erfüllt sind oder nicht, und den Anregungen und Kommentaren geachtet werden. Immer, wenn eine Aussage über die Güte wichtig erscheint oder Anerkennung bzw. Kritik geäußert werden will, handelt es sich um einen Kommentar, und dieser gehört in die entsprechende Rubrik im Gutachten.
- Auflagen zu formulieren, bedarf einer großen Klarheit. Es gilt, solche Formulierungen zu finden, die verständlich machen, was die Organisation tun muss, ohne einen Befehl zu erteilen. Das bedeutet, dass die Auflagen sich eindeutig und sachlogisch aus dem Prüfteil ableiten müssen und dass die Gutachter/innen sich klar sein müssen, was genau sie benötigen, um eine Auflage als erfüllt ansehen zu können. Formulierungen im Imperativ wie bspw. „Die Kontroll- und Revisionsverantwortung ist festzulegen“ entsprechen nicht dem Stil eines LQW-Gutachtens. Stattdessen können die Gutachter/innen als Auflage formulieren: „Darlegung, wie die Kontroll- und Revisionsverantwortung geregelt ist“ oder „Die Organisation legt dar, wie...“
- Beim Formulieren der Kommentare und Anregungen sollten die Gutachter/innen folgende Fragen als Hilfestellung mitlaufen lassen: Was ist die Botschaft an die Organisation? Was soll die Organisation aus den Kommentaren lernen oder „mitnehmen“? Generell gilt, dass besser zwei/drei Sätze mehr geschrieben werden, um die Gedanken darzulegen, als zu knapp zu formulieren. Schließlich geht es darum, dass die Organisation verstehen können soll, was die Gutachterinnen und Gutachter ihr als Anregung mit auf den Weg geben. Auch hier muss das Gutachten also selbsterklärend sein.
- Wertschätzende Formulierungen sind nicht immer einfach zu schreiben, vor allem, wenn es sich um Kritik handelt oder um Punkte, über die die Gutachter/innen sich geärgert haben. Aber gerade Kritik kann besser aufgenommen werden, wenn sie wertschätzend formuliert ist. Es gilt also, Formulierungen zu finden, die von der Organisation angenommen werden können. Vielleicht hilft hierfür folgende Frage: Möchte ich den von mir geschriebenen Kommentar in dieser Form und diesen Worten über meine eigene Arbeit und Person gesagt bekommen?
- Unpersönliche Formulierungen wie „Es wird empfohlen ...“, „Es wird geraten ...“ oder „Die partizipative Erstellung des Leitbildes wird positiv bemerkt“ sind unglück-

lich. Schließlich sind es die Gutachterinnen und Gutachter, die eine Empfehlung aussprechen oder denen etwas aufgefallen ist. Sie dürfen im Gutachten als Gutachterin und Gutachter erkennbar sein. Hier sind Formulierungen wie „Aus Sicht der Gutachtenden ...“, „unseres Erachtens ...“ oder „Positiv ist den Gutachterinnen ... aufgefallen.“ etc. denkbar.

Wenn Empfehlungen ausgesprochen werden, soll auch der Nutzen des vorgeschlagenen Tuns beschrieben werden. Hilfreich ist auch, wenn die Gutachter/innen nicht nur einen, sondern auch noch weitere Tipps oder Ideen formulieren, um die Organisation anzuregen, über weitere Handlungsmöglichkeiten nachzudenken.

- Formulierungen, die den Charakter von Aufträgen haben (z. B. „Für die Zukunft ist eine Systematik zu entwickeln, in welchem Rhythmus die Evaluation flächendeckend durchgeführt, aber trotzdem noch bewältigt und ausgewertet werden kann.“), entsprechen nicht dem Stil eines LQW-Gutachtens. Eine solche Formulierung ruft als Reaktion schnell ein „Warum?“ und möglicherweise eine „trotzige“ Ablehnung hervor – vor allem, wenn die Organisation diesen Vorschlag selber diskutiert und bisher als für sie nicht sinnvoll oder als zu aufwändig verworfen hat. Stattdessen gilt es, auf der Grundlage des Materials eine Idee zu entwickeln und den Vorteil oder Nutzen, den dieser Vorschlag für die Organisation haben könnte, zu erläutern. Außerdem sind flächendeckende Evaluationen nach LQW nicht zwingend. Das heißt, bei den Empfehlungen muss darauf geachtet werden, dass sie sowohl der Spezifik der Organisation gerecht werden als auch dem Kern der Anforderung nicht widersprechen.
- Urteilende Formulierungen wie „Bei Kompetenzprofilen und Kompetenzanforderungen herrscht im Selbstreport eine Begriffskonfusion vor, die die systematische Planung von aufgabenbezogenen und kompetenzfördernden Fortbildungen verhindert“ dürfen nicht in einem LQW-Gutachten stehen. Bei diesem Beispiel könnte zum einen die Formulierung „... scheint eine Unklarheit vorzuliegen ...“ verwendet werden. Zum anderen ist es für die Organisation hilfreicher, wenn die Gutachter/innen auf die Gefahr hinweisen, die sie in der Folge der Begriffskonfusion erkennen.
- Ebenso entsprechen interpretierende Formulierungen (wie „Die VHS hat differenzierte Fragebögen zur Erhebung der Dozenten- und Teilnehmer-Zufriedenheit erarbeitet. Das Intervall von zwei Jahren ist zu lang, um kurzfristig auf Änderungen reagieren zu können.“) nicht der Haltung, die von LQW-Gutachterinnen und Gutachtern erwartet wird. Schließlich ist es das gute Recht der Organisation, einen solchen Rhythmus festzulegen. Stattdessen könnte nachgefragt werden, auf Grund welcher Erfahrungen dieser Zeitraum gewählt wurde und welche Erfahrungen die Organisation mit diesem Zeitraum gemacht hat. Oder die Aussage wird als Sichtweise der Gutachter/innen gekennzeichnet („Aus Gutachtersicht scheint ein zweijähriger Rhythmus zu lang, um ...“). Anschließend sollte eine Anregung formuliert werden, was die Organisation stattdessen tun könnte; dabei gilt es, die Spezifik der Organisation im Blick zu behalten.

- Wertende Formulierungen (bspw. „Es wurden verschiedene Methoden zur Evaluation eingesetzt und erprobt. Nicht nachzuvollziehen sind die Aussagen, dass die mündlichen Evaluationen nicht dokumentiert werden. Rückschlüsse lassen sich besser ziehen, wenn Ergebnisse verschriftlicht werden. Hier sollte die Organisation noch einmal nachbessern und die Dokumentation der Evaluationsergebnisse einführen.“) entsprechen ebenfalls nicht dem Stil eines LQW-Gutachtens. Wenn aus Sicht der Gutachter/innen etwas nicht nachvollziehbar ist, können sie eine Frage formulieren („Aus welchem Grund werden die mündlichen Evaluationen nicht dokumentiert?“). Statt die Organisation aufzufordern, nachzubessern, ist der Tipp hilfreicher, eine Dokumentation der Evaluationsergebnisse einzuführen bzw. darüber nachzudenken, ob die Einführung einer solchen Dokumentation für die Organisation nutzbringend ist.
- Generell ist es gut, mit offenen, neugierigen und echten Fragen zu arbeiten, denn Fragen regen zum Nachdenken an. Diese sollen jedoch keinen inquisitorischen Charakter haben, denn dies wäre nachgerade kontraproduktiv. Angemessen und hilfreich für die weitere Qualitätsarbeit der Organisation sind systemtheoretisch inspirierte Fragen, die neue Perspektiven ermöglichen.
- Sich als geeigneten Berater für spezielle Entwicklungsbedarfe der Organisation zu empfehlen, entspricht weder der erwarteten Haltung von LQW-Gutachter/innen noch dem Stil der Gutachten. Auch ein Hinweis darauf, dass für den einen oder anderen Punkt vermutlich externe Hilfe benötigt wird, ist für ein LQW-Gutachten unpassend. Denkbar ist hingegen, dass auf die Arbeitshilfen und Qualitätswerkzeuge, die im Internet kostenfrei zum Herunterladen bereitstehen, verwiesen wird.
- Für die Organisationen und ihre weitere Qualitätsentwicklungsarbeit ist es wichtig, dass die Gutachter/innen Hinweise geben, z. B. wie die Definition gelungenen Lernens in die einzelnen Qualitätsbereiche hineinspielt und wie die Bemühungen um Qualitätsentwicklung entsprechend vorangebracht werden können. Diese Hinweise sind deshalb von Bedeutung, da anhand der Selbstreporte deutlich wird, dass dieser Kerngedanke von LQW – der Lernende steht im Mittelpunkt jeglicher Qualitätsentwicklung – in den Organisationen noch nicht erkennbar umgesetzt wird. Oftmals steht die Definition gelungenen Lernens etwas isoliert und die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung zeigen keinen deutlich ausgewiesenen Bezug zum Leitbild. Da diese Verknüpfung bei LQW zwingend nachgewiesen werden muss, brauchen die Organisationen hier Hilfestellung, die ihnen die Gutachter/innen anhand entsprechender Fragen und Hinweise geben können.

5.6 Umgang mit dem zu begutachtenden Material

Zwar gibt es für die Erstellung des Selbstreports klare Vorgaben (vgl. Kap. 4.8 und 5.3), dennoch zeigt sich – gerade bei den Ersttestierungen –, dass die Selbstreporte nicht unbedingt diesen Vorgaben folgen. Nicht immer sind die zur Begutachtung und Testie-

rung vorgelegten Selbstreporte selbsterklärend oder enthalten Bewertungen und Schlussfolgerungen für die eigene Praxis. Die *Begutachtung des Selbstreports* ist daher nicht immer leicht. Folglich gibt es gelegentlich Abstimmungsbedarf zwischen den Gutachter/innen und der Testierungsstelle. Da sich in einem hermeneutischen Verfahren immer wieder Fragen und Unschärfen ergeben können, die sich nicht durch administrative Festlegungen seitens der Testierungsstelle im Vorfeld klären lassen, erwartet die Testierungsstelle von den Gutachter/innen, dass sie sich bei Schwierigkeiten melden.

Wenn der Selbstreport keine inhaltlichen Ausführungen zu den einzelnen Anforderungen enthält, kann die Auflage erteilt werden, dass diese Inhalte bei der Visitation vorgelegt werden sollen. Als Kommentar folgt dann der Hinweis, dass die Inhalte bei der Retestierung in den Selbstreport mit aufgenommen werden. Das heißt, wenn im Selbstreport bspw. lediglich steht, dass Führungsgrundsätze vereinbart und verschriftlicht sind, aber die Inhalte nicht kurz skizziert oder die Führungsgrundsätze nicht in Gänze im Selbstreport aufgeführt werden, wird die Auflage erteilt, dass die Führungsgrundsätze bei der Visitation vorgelegt werden, und im Kommentarteil wird daran erinnert, die Inhalte – ggf. zusammenfassend – beim nächsten Selbstreport aufzuführen. Dieses Vorgehen gilt auch für die Ergebnisse der Bedarfserschließung, der Evaluation etc. Die Erfahrungen zeigen, dass die Selbstreporte häufig zu wenig auf die Inhalte Bezug nehmen. Die Organisationen neigen vielmehr dazu, sich auf die Beschreibung von Verfahren und Vorgehensweisen zu beschränken. Für den beraterischen Aspekt der gutachterlichen Tätigkeit sind diese Selbstreporte jedoch nur wenig aussagekräftig und anregend.

Das Gleiche gilt hinsichtlich der Bewertungen und Schlussfolgerungen seitens der Organisation, die ebenfalls im Selbstreport enthalten sein sollen. In diesem Punkt, der die Selbstreflexivität in Bezug auf die eigene Praxis verlangt, folgen die Organisationen nicht immer der erforderlichen Reihenfolge: Darstellung des Verfahrens oder Vorgehens, zuletzt angewendet oder durchgeführt am, folgendes Ergebnis, Bewertung, Schlussfolgerung. Von den Gutachter/innen wird deshalb erwartet, dass sie im Kommentarteil darauf hinweisen, dass diese Angaben für eine selbsterklärende Darstellung zwingend erforderlich sind und im nächsten Selbstreport enthalten sein müssen. In diesem Zusammenhang kann auch auf die Arbeitshilfen zur Erstellung des Selbstreports verwiesen werden, die auf der LQW-Website in der Rubrik „Service/Allgemeines“ zum Herunterladen bereitstehen.

Generell gilt, dass der Selbstreport eine Möglichkeit der Dokumentation ist. Das heißt, wenn eine Anforderung lautet, „Führungsgrundsätze sind vereinbart und verschriftlicht“ oder „Die Verfahren, wie in der Organisation entschieden wird, sind definiert und dokumentiert“ und die Inhalte der Führungsgrundsätze oder der Entscheidungsprozesse und -verfahren sind komplett im Selbstreport aufgeführt, gilt dies als Dokumentation, ein weiterer Nachweis ist nicht erforderlich. Wenn hingegen im Selbstre-

port lediglich eine inhaltliche Zusammenfassung oder Wiedergabe der wesentlichen Kernaussagen aufgeführt werden, muss es ein oder mehrere zusätzliche Dokumente in der Organisation geben.

Bei der Begutachtung ist zu bedenken, dass die Organisationen zumindest ein Verfahren entwickelt und eingeführt haben müssen, um eine Anforderung zu erfüllen. Aus den entsprechenden Ausführungen im Selbstreport muss deutlich werden, bis wann das Verfahren in Gänze umgesetzt sein wird. Wenn es im Selbstreport bspw. lediglich heißt, „Institutionalisierte Entwicklungsgespräche zwischen Geschäftsführung und Mitarbeitern, die dem Ziel einer Verbesserung der persönlichen und sozialen Entfaltung des hauptamtlichen Personals in der Organisation dienen, sind im vergangenen Jahr begonnen worden“, muss eine Auflage formuliert werden: „Nachweis, mit wie vielen Mitarbeitenden im vergangenen Jahr Entwicklungsgespräche geführt worden sind; Festlegung, bis wann mit den restlichen Mitarbeitenden die Entwicklungsgespräche geführt werden; Darlegung, in welchem Rhythmus die Entwicklungsgespräche geführt werden sollen.“

Entsprechend den Vorgaben zur Erstellung des Selbstreports müssen die Organisationen Angaben zum Qualitätsprozess machen. Die Prozessbeschreibung ist ein eigener, zweiter Teil im Selbstreport, muss also gesondert dargelegt werden. Weiterhin muss die Beschreibung der Entwicklungsmaßnahmen – der Verfahren und der Ergebnisse – (in Teil 3) zwingend Bewertungen und Schlussfolgerungen beinhalten. (Vgl. Kap. 4.8) Die Praxis zeigt jedoch, dass die Selbstreporte nicht immer Ausführungen zu diesen Punkten enthalten. Fehlen einzelne Ausführungen, dann werden entsprechende Auflagen formuliert. In der zusammenfassenden Bewertung des Gutachtens sollte in einem solchen Fall auf die Notwendigkeit vollständiger Angaben hingewiesen werden.

5.7 Die Qualitätskontrolle

Es werden ausschließlich Personen für die Begutachtung eingesetzt, die eine Ausbildung als LQW-Gutachter/in erfolgreich durchlaufen haben und die bei der ArtSet® Qualitätstestierung GmbH akkreditiert sind.

Im Testierungsverfahren muss sichergestellt werden, dass die ausgebildeten Gutachter/innen nicht zeitgleich dieselbe Organisation beraten und begutachten. Um eine Verquickung von Gutachter- und Beratungstätigkeit zu verhindern, wurden umfassende Qualitätskriterien für den *Gutachtereinsatz* definiert:

1. Gutachter/innen können bei den Organisationen nicht für Begutachtungen eingesetzt werden, die sie in den letzten fünf Jahren beraten haben.
2. Ein Einsatz als Gutachter/in ist bei den Organisationen nicht möglich, in denen der/die Gutachter/in arbeitet oder in den letzten fünf Jahren gearbeitet hat – und

zwar unabhängig davon, ob es sich um ein angestelltes oder ein freiberufliches Arbeitsverhältnis handelt.

3. Gutachter/innen, die in Organisationen beschäftigt sind, die sich in der Testierung (gemeint ist hier ist der Zeitraum vom Datum der Anmeldung bis zum Datum des Abschlussworkshops) befinden, können generell nicht für Begutachtungen eingesetzt werden.
4. Gutachter/innen, die in Weiterbildungsorganisationen arbeiten, können nicht in Organisationen gleichen Typs innerhalb ihres Bundeslandes für Begutachtungen eingesetzt werden.
5. Auch bei Wettbewerbern können Gutachter/innen, die in Weiterbildungsorganisationen arbeiten, nicht für Begutachtungen eingesetzt werden.
6. Gutachter/innen, die eine Organisation begutachtet haben, werden nicht für die Retestierung dieser Organisation eingesetzt.

Die Gutachterinnen und Gutachter sind verpflichtet, selber auf die Einhaltung dieser Begrenzungen ihres Einsatzes zu achten. Über eine Datenbank wird der administrative Teil der Testierung gesteuert; hierzu gehört auch der Einsatz der Gutachter/innen. In der Datenbank wird vermerkt, ob und wenn ja, in welcher Organisation ein Gutachter oder eine Gutachterin arbeitet. Auch die Information, ob sich diese Organisation ggf. in der Testierung befindet, wird hier festgehalten.

Bei der Vergabe der Gutachten achtet die Testierungsstelle darauf, dass neue Kolleginnen und Kollegen von erfahrenen Gutachterinnen und Gutachtern eingearbeitet werden und dass eine Person nicht mehrere Gutachten parallel schreiben muss. Außerdem werden die Gutachter/innen so einzusetzen versucht, dass sich unterschiedliche Erfahrungen – z. B. selbstständige/r Berater/in und Beschäftigte/r einer Organisation – ergänzen. Ein weiteres Kriterium ist der ortsnahe Einsatz, um die Reisetätigkeit möglichst gering zu halten. Das wichtigste Entscheidungskriterium bei der Vergabe der Gutachten ist jedoch die Qualität der gutachterlichen Tätigkeit. Nur die akkreditierten Gutachter/innen, deren Arbeit den Qualitätskriterien des LQW-Prozesses und der gutachterlichen Tätigkeit entspricht, werden dauerhaft für die Begutachtung eingesetzt.

Der Grundstein für die professionelle Rolle der Gutachter/innen wird in der Gutachterausbildung gelegt (vgl. Kap. 6); die gutachterliche Tätigkeit wird seitens der Testierungsstelle auf unterschiedlichen Wegen begleitet.

Jedes Gutachten wird von der Testierungsstelle einer *Qualitätskontrolle* unterzogen. Dabei wird darauf geachtet, dass das Gutachten dem vorgesehenen Raster entspricht und in seinen Bewertungen und Aussagen sowohl in sich schlüssig und plausibel als auch wertschätzend formuliert ist. Um zu dieser Gesamteinschätzung zu kommen, wird der jeweilige Selbstreport stichpunktartig oder ggf. auch komplett zu Rate gezogen. Die Anmerkungen der Testierungsstelle zum Gutachten werden an den Erstgutachter bzw. die Erstgutachterin schriftlich rückgekoppelt, verbunden mit der Bitte, vor der Überarbeitung des Gutachtens ein ausführliches Gespräch mit der Testierungsstelle zu führen.

In diesem Gespräch werden Verständnisfragen geklärt und unterschiedliche Sichtweisen auf das zu begutachtende Material erörtert. Das nach diesem Austausch vom Erstgutachter bzw. von der Erstgutachterin überarbeitete Gutachten wird von der Testierungsstelle noch einmal in Gänze geprüft, bevor es in seiner letztgültigen Fassung sowohl an die Organisation als auch an die beiden Gutachter/innen geschickt wird.

Da die Organisationen mit ihrer Anmeldung zur Testierung und der Bestätigung der Anmeldung durch ArtSet einen privatrechtlichen Vertrag mit der ArtSet® Qualitätstestierung GmbH eingehen, muss ArtSet auch die Letztverantwortung in der Begutachtung übernehmen. Das bedeutet für die Gutachterinnen und Gutachter, dass sie mit ihren Gutachten eine Empfehlung an die Testierungsstelle aussprechen, auf deren Basis die Testierungsstelle eine Entscheidung fällt. Die letzte Entscheidung über Formulierungen, Auflagen, Nacharbeiten etc. in den Gutachten obliegt deshalb ausschließlich der Testierungsstelle. Es liegt im Interesse der Testierungsstelle, die aus ihrer Sicht erforderlichen Überarbeitungen in Abstimmung mit den Gutachterinnen und Gutachtern vorzunehmen bzw. die Gutachten mit ihnen zu besprechen, sodass die Erstgutachter/innen die Überarbeitungen vornehmen können. Dennoch behält sich die Testierungsstelle in Einzelfällen vor, Gutachten auch selber zu ändern bzw. zu überarbeiten. Bei gravierenden Qualitätsmängeln – sei es, dass die für ein Gutachten geltenden Gütekriterien nicht eingehalten werden, sei es, dass das Modell mit seinen Anforderungen nicht durchdrungen wurde – kann die Testierungsstelle den Auftrag für die Erstellung des Gutachtens der Erstgutachterin bzw. dem Erstgutachter entziehen. In einem solchen Fall wird zunächst der Zweitgutachter bzw. die Zweitgutachterin gefragt, und nur wenn diese/r die Erstbegutachtung nicht übernehmen kann, wird der Auftrag für das Erstgutachten an eine andere Person vergeben.

Gutachterinnen und Gutachter, die zum ersten Mal ein Gutachten schreiben, werden zunächst grundsätzlich nur für ein Zweitgutachten eingesetzt und zwar ausnahmslos in einem Tandem mit einem erfahrenen Erstgutachter bzw. einer erfahrenen Erstgutachterin. Dieses erste Zweitgutachten muss als ausführliches Gutachten in der Form und der Qualität eines Erstgutachtens geschrieben werden. Jedes ausführliche Zweitgutachten wird von der Testierungsstelle gelesen, mit detaillierten Anmerkungen versehen an die begutachtende Person zurückgeschickt und in einem ausführlichen Gespräch Kapitel für Kapitel besprochen. Diese Auswertungsgespräche dienen dazu, Sicherheit für die gutachterliche Tätigkeit zu gewinnen, der eigenen Normativität auf die Spur zu kommen und die Interpretationsspielräume, die das Modell bietet, auszu-leuchten. Da diese Auswertungsgespräche die gutachterliche Tätigkeit dauerhaft begleiten, wächst zunehmend das erforderliche Fingerspitzengefühl für die Arbeit mit dem Modell und für die Gesamteinschätzung der Organisation und ihrer Qualitätsarbeit.

Meist werden die neuen Gutachter/innen nach diesem ersten Gutachten als Erstgutachter/in eingesetzt – möglichst in dem gleichen Tandem wie beim ersten Mal. So er-

halten die neuen Gutachter/innen eine intensive Einarbeitung in die gutachterliche Tätigkeit. Darüber hinaus empfehlen wir den Zweitgutachterinnen und -gutachtern, die zum ersten Mal ein Gutachten schreiben, an der Visitation und dem Abschlussworkshop teilzunehmen, um einen Eindruck von diesen beiden letzten Schritten der Begutachtung zu gewinnen. Die Teilnahme des Zweitgutachters bzw. der Zweitgutachterin an diesen beiden Terminen muss jedoch mit der Organisation rückgekoppelt werden; letztendlich muss die Organisation die Zustimmung hierfür geben. Wenn beide Gutachter/innen zur Visitation fahren, muss auf eine klare Absprache der Zuständigkeiten und Rollen geachtet werden. Aus Sicht der Testierungsstelle ist die Teilnahme des Zweitgutachters eine Hospitation, d.h. die aktive Rolle liegt ausschließlich beim Erstgutachter bzw. der Erstgutachterin. Im Rahmen der Visitation und des Abschlussworkshops verbietet es sich deshalb von selbst, Fragen zu den Auflagen oder zum Verfahren zwischen den Gutachtern zu diskutieren. Ein Austausch nach der Veranstaltung, der den Charakter eines Feedbacks hat, kann jedoch beiden Gutachtern nutzen.

Neben den individuellen Gesprächen gibt es *Gutachterbriefings*, mit denen die Testierungsstelle den Gutachterinnen und Gutachtern in ihrer gutachterlichen Tätigkeit zur Seite steht. Über diese Briefings werden Informationen zum Verfahren gegeben, Fragen der Gutachter/innen beantwortet und Unschärfen präzisiert, die während der Qualitätskontrolle der Gutachten deutlich werden. Darüber hinaus finden ca. zweimal im Jahr von ArtSet verantwortete *Gutachtertreffen* statt, bei denen die aktuellen Themen geklärt werden – sowohl im gemeinsamen Austausch als auch durch gezielte Informationen oder Qualifizierungen seitens der Testierungsstelle. ArtSet erwartet, dass die Gutachterinnen und Gutachter zumindest an einem Gutachtertreffen pro Jahr teilnehmen; die Aufrechterhaltung der Akkreditierung als Gutachter/in ist unmittelbar an die Teilnahme an diesen Treffen gekoppelt. Und natürlich erhalten auch die Gutachter/innen den LQW-Infodienst, in dem ArtSet über aktuelle Entwicklungen informiert.

5.8 Die Visitation

Die *Visitation* ist Teil der Begutachtung. Sie dient zum einen der gezielten Nachprüfung der bei der Begutachtung des Selbstreports ggf. festgelegten Auflagen und zum anderen der Reflexion und Diskussion des Gutachtens. Hier sollen auf jeden Fall auch die Definition gelungenen Lernens und die dazugehörigen rückbezüglichen Begründungen der einzelnen Qualitätsbereiche thematisiert werden. Ziel der Visitation ist es, eine Basis für die weitere Qualitätsarbeit der Organisation zu schaffen. Deshalb sollen auch Fragen der Organisation geklärt und Klarheit geschaffen werden, welche Nacharbeiten ggf. erforderlich sind, falls im Rahmen der Visitation deutlich wird, dass nicht alle Auflagen erfüllt wurden. Eine Begehung der Organisation ist Bestandteil der Visitation. Zentral ist auf jeden Fall die ausführliche Diskussion des Gutachtens (vgl. Kap. 4.9).

Die Visitation dauert im Regelfall ca. vier Stunden. Die Verantwortung ist hier unterschiedlich verteilt. Die Organisation wird sich inhaltlich vorbereiten, um den Nachweis für die Erfüllung der ggf. erteilten Auflagen erbringen zu können. Die Steuerung des Ablaufes liegt in der Verantwortung des Erstgutachters bzw. der Erstgutachterin. Die Testierungsstelle erwartet, dass die Erstgutachter/innen, wenn sie den Termin für die Visitation vereinbaren, mit ihrem Ansprechpartner auch über den Ablauf der Veranstaltung sprechen, um für einen optimalen Ablauf zu sorgen.

Im Anschluss an die Visitation schreibt der Erstgutachter bzw. die Erstgutachterin ein Visitationsprotokoll. Dieses Protokoll folgt einem einheitlichen Raster und soll selbst erklärend – evtl. mit ergänzenden Nachweisen – Auskunft darüber geben, ob die im Gutachten ggf. erteilten Auflagen erfüllt wurden. Das Protokoll schließt mit einem Votum des Gutachters, ob das Testat erteilt werden kann oder ob ein überarbeiteter Selbstreport zur erneuten Begutachtung vorgelegt werden muss. Die letzte Entscheidung in dieser Frage wird von der Testierungsstelle getroffen. Nach Prüfung des Visitationsprotokolls schickt die Testierungsstelle ein entsprechendes Schreiben an die Organisation und eine E-Mail an den Erstgutachter bzw. die Erstgutachterin, damit sich beide Seiten auf die weiteren Schritte der Begutachtung vorbereiten können.

Die Visitation hat also ebenfalls eine doppelte Funktion – zum einen die Prüfung und zum anderen den entwicklungsfördernden Aspekt. Darüber hinaus ist die Visitation von einem Ungleichgewicht geprägt. Auf der einen Seite steht die Organisation, die nachweisen muss, dass sie die Anforderungen erfüllt; auf der anderen Seite steht der Gutachter, der prüft und darüber befindet, ob das Testat erteilt werden kann. Damit die Visitation optimal und nutzbringend für die Organisation verläuft, sind folgende Punkte zu beachten:

- Da die Visitation ein asymmetrisches Verhältnis zwischen prüfendem Gutachter und zu überprüfender Organisation aufweist, erwartet die Testierungsstelle, dass sich die Gutachter/innen in einer respektvollen, wertschätzenden, offenen und neugierigen Haltung der jeweiligen Organisation nähern. Von den Organisationen wird dieser Teil der Begutachtung in seiner Funktion der Überprüfung sehr ernst genommen, aber auch insofern geschätzt, als hier die Gelegenheit besteht, Dinge zu erklären und Fragen zum Gutachten zu klären. Die Gutachter/innen müssen deshalb inhaltlich gut vorbereitet sein. Im Rahmen der Visitation soll nicht nur die Erfüllung der Auflagen überprüft, sondern auch Einblick in Nachweise genommen werden. Die Testierungsstelle erwartet, dass die Gutachter/innen die beiden Rollen, die sie im Rahmen der Visitation haben – zum einen prüfen, zum anderen unterstützen und beraten –, klar voneinander trennen können, auch wenn gilt, dass Prüfung und Entwicklungsunterstützung in der Logik von LQW eine untrennbare Einheit bilden.
- Da der Zeitrahmen für die Visitation begrenzt ist, ist es hilfreich, den Teil der Besichtigung der Organisation zeitlich zu begrenzen, sodass mehr Zeit für die Prüfung der Erfüllung der Auflagen, die Einsicht in die Nachweise und die Diskussion des Gutachtens bleibt.

- Die Organisationen bereiten sich unterschiedlich auf die Visitation vor. In der Regel gibt es schriftliches Material, das in Ergänzung des Selbstreportes vorbereitet wurde und das den Gutachterinnen und Gutachtern zur Verfügung gestellt wird. Diese Materialien können als Anlage dem Visitationsprotokoll beigelegt werden. Bei Bedarf können die Gutachter/innen die Organisation auch bitten, Kopien anzufertigen, die sie mitnehmen können.
- Um die Arbeit während der Visitation zu erleichtern, ist es hilfreich, das Protokoll vorab vorzubereiten, d. h. die zu erfüllenden Auflagen in den Vordruck zu übertragen, und als Ausdruck mitzunehmen. So können die erforderlichen Notizen handschriftlich in den Bogen eingetragen werden.
- Zwar müssen Nachweise in dokumentierter Form erbracht werden, aber Verfahren und Vorgehensweisen, die aus den Nachweisen nicht eindeutig hervorgehen, können auch durch Erklärungen der Anwesenden zusätzlich erläutert werden. Diese Ergänzungen gehören natürlich auch mit ins Protokoll.
- Es kann durchaus passieren, dass aufgrund der im Selbstreport formulierten Aussagen ein Eindruck entsteht, der einer Überprüfung vor Ort nicht standhält. Wenn die Gutachter/innen bei der Visitation feststellen sollten, dass im Selbstreport beschriebene Prozesse, Verfahren, Vorgehensweisen nicht vorhanden bzw. nicht implementiert sind, können sie natürlich hinter die im Gutachten gemachten Aussagen zurück. Falsche Aussagen im Selbstreport führen zur Aberkennung bzw. zur Nichterteilung des Testats. Die Aufgabe der Gutachter/innen ist es, die notwendigen Beschreibungen und ihre Einschätzung selbsterklärend im Visitationsprotokoll festzuhalten, damit die Testierungsstelle die entscheidenden Punkte nachvollziehen kann.
- Falls die Gutachter/innen im Rahmen der Visitation auch nach längerer Prüfung und Auseinandersetzung einmal nicht zweifelsfrei feststellen können, ob die erbrachten Nachweise ausreichend für die Erfüllung der Auflagen sind, ist das kein Problem. Die letztendliche Entscheidung hierüber liegt bei der Testierungsstelle. In einem solchen Fall muss offen mit der Organisation kommuniziert werden. Wichtig ist, dass die Materialien oder Nachweise dem Protokoll beigelegt werden, damit die Testierungsstelle die Überprüfung substanziell nachvollziehen kann.
- Die Testierungsstelle erwartet von den Gutachterinnen und Gutachtern, dass sie ihre Einschätzung, ob die Auflagen erfüllt sind, der Organisation offen mitteilen. Sich in dieser Frage zurückzuhalten, ist weder ohne weiteres möglich noch entspricht es der doppelten Rolle von Prüfung und Entwicklungsförderung. Es gehört zu den Aufgaben von Beraterinnen und Beratern, Rückmeldungen zum Gehörten und Gesehenen zu geben. Schon während der Prüfung der Auflagen werden sich die Gutachter/innen äußern müssen, ob die erbrachten Nachweise aus ihrer Sicht ausreichend sind. Hilfreich ist hierbei vielleicht die Erinnerung, dass die Gutachter/innen kein letztendliches Urteil sprechen, sondern ihre Einschätzung wiedergeben und eine Empfehlung aussprechen, ob das Testat erteilt werden kann.

- Gerade wenn die Gutachter/innen zu der Einschätzung kommen, dass Auflagen nicht erfüllt sind, ist es ungemein wichtig für die weitere Qualitätsarbeit der Organisation, dass die Gutachter hier deutlich werden und nachvollziehbar argumentieren. Denn die Organisation muss wissen, warum die Gutachter/innen zu dieser negativen Einschätzung kommen und wieso die Auflagen nicht erfüllt sind. Hier sind die Gutachter/innen besonders als Berater/innen gefragt, denn es gilt, die Organisation auf den für sie richtigen Weg zu bringen und die weitere Arbeit am Selbstreport und den Anforderungen zu ermöglichen.

5.9 Der Abschlussworkshop

Der *Abschlussworkshop* ist der letzte Schritt in der Begutachtung, an dem die Erstgutachter/innen beteiligt sind. Auf dem Abschlussworkshop sollen zwei Dinge geschehen: die Vereinbarung von strategischen Entwicklungszielen für die nächste Qualitätsentwicklungsperiode sowie die Reflexion des absolvierten Qualitätsentwicklungsprozesses, um daraus Schlussfolgerungen für die weitere Qualitätsarbeit der Organisation zu ziehen. Ziel ist es, die Entwicklungspotenziale der Organisation zu konkretisieren und die mögliche Ausrichtung und Entwicklung der Organisation in den nächsten vier Jahren in den Blick zu nehmen (vgl. Kap. 4.10).

Der Abschlussworkshop dauert ebenfalls in der Regel ca. vier Stunden. Auch hier ist die Verantwortung unterschiedlich verteilt. Die Organisation bereitet sich inhaltlich auf die strategischen Entwicklungsziele und die Reflexion des Qualitätsentwicklungsprozesses vor, und die Aufgabe des Erstgutachters bzw. der Erstgutachterin ist es, den Workshop zu moderieren. Auch hier erwartet die Testierungsstelle neben einer gründlichen inhaltlichen Vorbereitung, dass die Erstgutachter/innen, wenn sie den Termin für den Abschlussworkshop vereinbaren, mit ihrem Ansprechpartner auch über den Ablauf der Veranstaltung sprechen, um für einen optimalen Verlauf zu sorgen.

Wenn die Gutachter/innen zum Abschlussworkshop in die Organisation kommen, steht dem Testat nichts mehr entgegen. Deshalb hat der Erstgutachter bzw. die Erstgutachterin die ehrenwerte Aufgabe, – im Namen der Testierungsstelle – am Ende des Abschlussworkshops als Ausdruck der Wertschätzung für die von der Organisation geleistete Qualitätsarbeit die LQW-Netzwerkfliese an die Organisation zu überreichen. Dieser symbolische Akt hat nicht nur einen besonderen Reiz, sondern auch eine hohe Bedeutung für die Organisation. Oftmals wird dieser Höhepunkt als Feierlichkeit organisiert, zu der nicht nur alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinzugebeten werden und gemeinsam auf die erbrachte Leistung angestoßen wird, sondern auch die Presse eingeladen wird, um das Ergebnis – die Qualitätstestierung – zu Marketingzwecken zu nutzen. Dementsprechend erwartet die Testierungsstelle, dass die Gutachter/innen im Vorbereitungsgespräch für den Abschlussworkshop mit ihrem Ansprechpartner über die Überreichung der Netzwerkfliese sprechen und ggf. damit verbundene Erwartungen klären.

Auch beim Abschlussworkshop gilt es, bestimmte Aspekte zu berücksichtigen, damit die Veranstaltung optimal verläuft:

- Über die strategischen Entwicklungsziele und ihre Detaillierung entscheidet die Organisation; die Gutachter/innen nehmen hierbei lediglich beratend Stellung bzw. moderieren den Prozess. Hier liegt die Aufgabe für die Gutachter/innen im Wesentlichen darin, die Diskussion zu strukturieren und durch Nachfragen und Formulierungsvorschläge mit der Organisation herauszuarbeiten, was genau die strategischen Entwicklungsziele bis zur Retestierung sein sollen. Natürlich geht es hier auch darum, die vom Gutachtertandem gesehenen Entwicklungspotenziale, -bedarfe und -möglichkeiten zu benennen und die Organisation entsprechend ihren Möglichkeiten zu motivieren oder vielleicht auch zu bremsen. Aber die Gutachter/innen dürfen nie vergessen, dass die Letztentscheidung über die strategischen Entwicklungsziele bei der Organisation liegt.
- Da die auf dem Abschlussworkshop festgelegten strategischen Entwicklungsziele und deren Prüfindikatoren neben den Anforderungen in den obligatorischen Qualitätsbereichen Grundlage der Retestierung sein werden, kommt es ganz wesentlich auf eine korrekte Formulierung der Ziele an. Als Orientierungshilfe können hierfür die Formulierungen in den Qualitätsbereichen dienen; darüber hinaus kann die Arbeitshilfe „Strategische Entwicklungsziele“ genutzt werden.
- Bei den strategischen Entwicklungszielen geht es nicht um einmalige Aktionen, sondern um die Implementierung von Verfahren und Strukturen. Das heißt, eine Formulierung könnte bspw. lauten: „Ein Verfahren zur Produktentwicklung ist implementiert, Produkte werden regelmäßig entwickelt und systematisch vertrieben.“ (und z. B. nicht: drei neue Produkte sind entwickelt).
- Bei den vorbereitenden Gesprächen mit dem Ansprechpartner in der Organisation empfiehlt es sich, auch darüber zu sprechen, anhand welcher Methoden die Reflexion des Qualitätsentwicklungsprozesses erfolgen soll. Es kann durchaus sinnvoll sein, dass die Mitarbeiter/innen, die am Abschlussworkshop oder auch ausschließlich an dieser Phase des Abschlussworkshops teilnehmen, in Vorbereitung auf diesen Schritt eine individuelle Reflexion vorab anfertigen. Auf dem Abschlussworkshop wird dann gemeinsam eine Auswertung erstellt. Wichtig ist, dass Schlussfolgerungen für den weiteren Prozess der Qualitätsentwicklung gezogen und ggf. auch Vereinbarungen getroffen werden. Auch für die Reflexion des Qualitätsentwicklungsprozesses wird eine Arbeitshilfe angeboten.
- Zur Vorbereitung des Abschlussworkshops gehört auch, mit der Organisation zu besprechen, dass die vereinbarten strategischen Entwicklungsziele per E-Mail an die Testierungsstelle geschickt werden. Diese Aufgabe liegt in der Verantwortung der Organisation.

6 Die Gutachterausbildung

VON CHRISTIANE EHSES

Dieses Kapitel stellt das Konzept und die handlungsleitenden didaktischen Prinzipien der *Gutachterausbildung* im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätstestierung vor. Die Ausbildung ist in vier 1,5-tägige Ausbildungseinheiten, die aufeinander aufbauen, gegliedert. Neben didaktischem Konzept und Grundlagen soll die Methodik des Gutachtertrainings verdeutlicht werden. Das Testierungsverfahren integriert Evaluation und Organisationsentwicklung als einheitliche Logik. Die Anforderungen an die Gutachter müssen dieser Philosophie Rechnung tragen: Gutachter sind in diesem Verfahren nicht nur Prüfer, sondern vor allem auch Unterstützer bei der Veränderungsgestaltung der Organisationen. In der Gutachterausbildung geht es deshalb im Wesentlichen um das Erlernen von Techniken und Haltungen, um auf diese Weise in das praktische Tun und die Anforderungen in der Praxis einzuführen. Hierbei stehen diskursive Prozesse im Sinne von Aushandeln, das Hinterfragen eigener normativer Vorstellungen und schlussendlich das Ertragen von Verunsicherungen im Vordergrund. Das Verfahren der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung erfordert mehr als die Aneignung von „tools“; es erfordert vielmehr eine Entwicklungsbereitschaft der beteiligten Personen, sich im Prozess selbst als Lernende zu begreifen.

6.1 Ausgangslage und Ziel der Ausbildung

Die Gutachterausbildung bereitet bereits erfahrene Organisationsberater/innen mit schon vorhandener Feldkompetenz im Bildungsbereich auf eine gutachterliche Tätigkeit im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätstestierung vor. Deshalb versteht sich die Ausbildung nicht als grundständig, sondern als Training von Spezialkompetenzen und -techniken, welches an einem bereits hohen Niveau der zukünftigen Gutachtenden anschließt. Voraussetzungen für die Teilnahme an der Gutachterausbildung sind:

- ein einschlägiges Studium
- ausgewiesene Zusatzqualifikationen hinsichtlich Organisations- und Qualitätsentwicklung
- Beratungserfahrungen
- Erfahrungen in der Bildungsbranche

Anhand dieser Kriterien erfolgt eine sorgfältige Auswahl der Personen, die später als Gutachterinnen und Gutachter eingesetzt werden sollen.

Die Gutachterausbildung wird in direkter logischer und inhaltlicher Bezugnahme auf das Lernerorientierte Qualitätsmodell didaktisiert und durchgeführt (vgl. Ehses, Zech 2002b, Ehses, Veltjens 2004 und Ehses 2005).

Die Vorbereitung auf einen Praxiseinsatz als Gutachter prägt den Charakter der Ausbildung. Das Training für den Echtfall verleiht der Ausbildung eine äußerst hohe Ernsthaftigkeit, produktive Spannung und Intensität. Die Gutachterausbildung ist herausgefordert, auf anspruchsvolle und vielfältige Aufgaben vorzubereiten; unabhängig von der jeweils auszuübenden Rolle als (prozessbegleitende) Berater oder (evaluierende) Gutachter wird in beiden Rollen derselbe Gestus gefordert. Der Einsatz dieser Dienstleister im Kontext der Lernerorientierten Qualitätstestierung erfordert deshalb über die Kenntnis des Modells hinaus feldspezifisches, organisationsanalytisches Wissen und Beratungskompetenzen. Deshalb sind nicht nur bestimmte Kenntnisse und Techniken, sondern auch Haltungen erforderlich, die dem lernerorientierten Entwicklungsgedanken entsprechen. Hierzu gehören der Gedanke der Lernerorientierung, eine systemtheoretisch inspirierte, organisationsanalytische Sicht, ein ganzheitlicher statt tayloristischer Blick auf Organisationen, Zukunftsorientierung, Wertschätzung, Ressourcenbewusstsein, Anschlussfähigkeit, die Vermeidung eigener Normativität, aber auch Fremdreferenzialität, nämlich das Wahrnehmen und Benennen blinder Flecke und die Kommunikation anderer Unterscheidungen als diejenigen, die der Organisation zur Verfügung stehen, d. h. die Fähigkeit zur Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Kap. 3.6).

6.2 Didaktische Prinzipien

Unter vier Aspekten soll aufgezeigt werden, wie die Gutachterausbildung auf die Anforderungen an die zukünftigen Tätigkeiten im Rahmen von LQW rekurriert; mögliche Methoden zur Realisierung der Prinzipien werden an dieser Stelle nur beispielhaft aufgeführt und weiter unten ausgiebig erörtert.

Gelungenes Lernen als biografischer Herstellungsbezug

Bei der Herausarbeitung der Besonderheiten des Modells wird auf die zentralen Prämissen – die Lernerorientierung, den Entwicklungsgedanken, die Balance von Vergleichbarkeit und organisationsindividueller Justierung sowie die Integration von Prüfung und Entwicklungsunterstützung – fokussiert. Dabei erfährt schon zu Beginn der Ausbildung insbesondere der im Modell verankerte Impuls der Lernerorientierung eine vertiefte Auseinandersetzung.

Um diesen Bezugspunkt des Modells zu verstärken, sind die zukünftigen Gutachten in der Ausbildung gefordert, schon zu Beginn einen Perspektivenwechsel vorzu-

nehmen und sich auf den Standpunkt der Lernenden zu stellen. Hierzu wird ein biografischer Zugang über die eigenen individuellen Lernerfahrungen gewählt. Dabei kommen als Aspekte zum Beispiel ins Zentrum: Spaß, Energetisierung, Begeisterung, aber auch Anstrengungen, Reibungspunkte, Widerstände etc. Begreifendes Erkennen schließt neben kognitiven Erfahrungen auch ein intensives Erleben auf emotionaler und körperlicher Ebene ein.

Dieses Verfahren erzeugt eine Analogie zu den Weiterbildungsorganisationen, welche ja gleichfalls genötigt sind, eine Definition gelungenen Lernens als einheitliche und verbindende Klammer herzustellen. Die Entwicklung einer gemeinsam getragenen Definition gelungenen Lernens in der Ausbildung ist von dem Gedanken geleitet, dass die durchgearbeitete Phase zu einem erhöhten Respekt für die Bildungsorganisationen führt, die diese Aufgabe ebenfalls bewältigt haben. Die zukünftigen Gutachter erleben hier einen ähnlichen Prozess der Explizierung und Aushandlung eigener Vorstellungen gelungenen Lernens. Nur startet das Verfahren mit ihnen selbst – als Subjekte der Lernerfahrung – und orientiert sich nicht an adressierten Lernmilieus. Allerdings erzwingt die Verallgemeinerung der zu erstellenden Definition auch bei den Gutachtern, dass das „Außen“, das heißt unterschiedliche gesellschaftliche Lerngruppen/-typen/-milieus, im Verlauf der Auseinandersetzung als Reflexionsmedium in den Dialog mit aufgenommen wird.

Prüfung und Diskurs: Die Konsentierung von Wertmaßstäben

Die Grundannahme von LQW und mithin die Leitvorstellung der Gutachterausbildung ist, dass Qualität in der Bildung 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 (vgl. Kap. 1.3). Was Qualität ist, hängt auch von unterschiedlichen Sichtweisen, divergierenden Interessen und von vielfältigen Erwartungen ab. 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. In Aushandlungsprozessen entsteht Qualität als ein gemeinsames Konstrukt der Beteiligten, die ihre Prämissen, Wertmaßstäbe, Standards und Zielhorizonte sowohl in Bezug auf ihre Leistungen und in Bezug auf Umweltanforderungen und Kundenwünsche als auch auf die Herstellungsprozesse der jeweiligen Leistungsabgaben definieren. Die Anforderungen des Modells enthalten deshalb keine wertorientierten Aussagen, sondern sind so gehalten, dass den Bildungsorganisationen die selbstbestimmte inhaltliche Gestaltung gemäß der eigenen Ziele, Werte und Maßstäbe obliegt (vgl. Kap. 4.6).

Diese Besonderheit der Anforderungen lässt auch die Begutachtung der Selbstreporte zu einem reflexiven und hermeneutischen Prozess werden. Die Begutachtung gründet auf einem dialogischen Verfahren, innerhalb dessen sich Erst- und Zweitgutachter über diskursive Auseinandersetzungen einigen müssen (vgl. Kap. 3.6). So ist gesichert, dass Vergewisserungsprozesse nicht isoliert vollzogen werden.

In der Gutachterausbildung findet die Einigung auf die Bewertung von Kriterien und Anforderungen des Modells und die Verständigung auf klare Regeln in intensiven Aushandlungsprozessen statt. An konkreten Beispielen lässt sich am besten lernen, z. B. wie der geforderte Leitbildbezug zu verstehen ist, welche Vorstellungen unter Prozessbeschreibungen geltend zu machen sind und insgesamt, welche Erwartungshorizonte möglich sind. Gerade weil die Anforderungen selbst auf wertorientierte Aussagen verzichten, ist es notwendig, dass auch die Gutachtenden lernen, die eigene Normativität von ihrer Gutachterrolle zu trennen. Nicht eigene inhaltliche Setzungen, sondern die Stimmigkeit und Begründetheit sowie die eingeführte Systematik der inhaltlichen Selbstfestlegungen der Organisationen sollen überprüft werden. Wechselseitige Feedbacks, die Notwendigkeit der Überzeugungsarbeit, das Überdenken eigener (Vor-)Urteile sind wichtige Übungselemente im Erlernen der für dieses Verfahren notwendigen gutachterlichen Techniken und Haltungen. Als wichtig wird vor allem der Grad der Eigenaktivität gesetzt; die Teilnehmenden werden zunächst auf die eigene Urteilsfindung zurückgeworfen, müssen diese gefundenen Urteile in Aushandlungsprozessen modifizieren und werden am Ende möglicherweise wiederum mit Fremdurteilen seitens der Lehrgangsführung konfrontiert, was die eigene Begutachtung oftmals irritiert. Häufig bilden sich während der Ausbildung Lerngruppen, die auch zwischen den einzelnen Ausbildungseinheiten miteinander die Begutachtung üben, um sich auf die spätere Begutachtung in Tandems vorzubereiten. Zusätzlich werden alle Übungsgutachten von der Seminarleitung gelesen und die Teilnehmenden erhalten neben verallgemeinerten Rückspiegelungen individuelle Feedbacks auf ihre Gutachten mit Entwicklungsvorschlägen. Hierbei wird zugleich eine Kultur der wechselseitigen Wertschätzung und konstruktiven Kritik eingeübt, wie sie später für die Rolle der Gutachter konstitutiv ist.

Einübung in die Rolle des Entwicklungsunterstützers

Um die beraterischen Kompetenzen der Gutachtenden zu stärken, werden nicht nur ihre Prüfurteile, sondern auch ihre Anregungen und Kommentare mit in den Blick genommen. Hierbei wird darauf geachtet, dass die auszubildenden Gutachterinnen und Gutachter wertschätzend fallorientiert arbeiten, das heißt, dass sie die organisationsindividualisierte Selbstbeschreibung der Organisation auch als solche wahrnehmen und respektieren. Fallspezifische Beratung nimmt Abstand von vermeintlich organisationsunabhängigem „Expertenwissen“. Eine erforderliche differenzorientierte Distanz muss deshalb zugleich empathiegeleitet sein, weil man aus einer abstrakten Außenverortung heraus nicht mit den Fragestellungen der Organisation arbeiten kann. Vielmehr ist es erforderlich, sich in die Perspektive des Systems hineinzudenken und ausschließlich mit dessen Material zu arbeiten, wenn man die Entwicklungslogik und Funktionalität für die Handlungsfähigkeit der Organisation begreifen will. Um Entwicklung zu unterstützen, müssen die Gutachter an die Organisation ankoppeln können. Eine ausschließlich an den Entwicklungsbedürfnissen der Organisation orientierte Haltung ist hierbei notwendig, welche sich nicht von eigenen Bildern und (Vor-)Urteilen dominieren lässt. Zugleich verbietet sich eine identifikatorisch aufgeladene Innenorientierung, da sie

die Sichtweisen der Organisation nur reproduziert. Schließlich ist bei Organisationsentwicklung primär an den Stärken des Systems anzukoppeln. Der Entwicklungsgedanke des Verfahrens ist geleitet von einer Ressourcen- statt einer Problemorientierung.

Verallgemeinerte Rückmeldungen der Lehrgangsführung und die Sammlung und Ergänzung von Kommentaren/Anregungen in Gruppen zu den ausführlichen Gutachten benennen allgemeine Aufmerksamkeitspunkte, die für eine hilfreiche Beraterische Intervention zu beachten sind. Dieses Verfahren wird auch in der Erstellung der strategischen Ziele angewendet. Daneben erhalten die Teilnehmer eine jeweils individuelle Rückkopplung auf ihre Gutachten auch in Bezug auf ihre Anregungen.

Die Rolle als Entwicklungsunterstützer wird zudem vertiefend insbesondere am Beispiel der Visitation und des Abschlussworkshops über szenische Rollenspiele eingeübt. Dabei kommen typische Szenen zum Tragen, in welchen bestimmte Fehler bzw. „Fallstricke“ deutlich werden. Schließlich werden Alternativen zu den dargestellten Reaktionsweisen diskutiert und ausprobiert, sodass Sicherheiten in Bezug auf die anspruchsvolle Doppelfunktion Prüfer und Berater erworben werden können.



Abbildung 6: Auszug aus einer Wandzeitung einer Gutachterausbildung

Rollendifferenz und Balance

Die Ausbildung ist so angelegt, dass neue Sicherheiten stufenweise erfahrbar werden. Dies schließt Zonen der Verunsicherung bewusst mit ein. In ihren Anregungen bzw. Kommentaren und ihrer beraterischen Funktion sind die künftigen Gutachtenden gefordert, sich auf die Eigenlogik, die Verfasstheit, Befindlichkeit, die Fragestellungen und Anliegen der Organisation einzulassen und vorsichtig situationsangemessen Fremdperspektiven einzuspeisen. Die Unterstützung der Lernentwicklung der Organisationen geschieht jedoch nicht nur durch die kommentierende Feedback-Funktion der Gutachter mit ihren entwicklungsfördernden Impulsen, sondern auch durch deren Prüffunktion. Ohne Letztere verblieben die Anregungen nur „eine unverbindliche Kommentierung interessanter Bemühungen“ (Hendricks, Niemeyer 2004, S. 102). Der Bewertungsprozess unterliegt dabei nicht dem subjektiven Belieben der Gutachter, sondern prüft entlang der Anforderungen organisationsbezogen Validität, Gründlichkeit und Angemessenheit der angewendeten Instrumente, Verfahren und Vorgehensweisen. Die Prüfung wird auf der Grundlage fixierter und klar definierter Qualitätskriterien – den im Modell aufgeführten Anforderungen – durchgeführt. Zugleich bilden die Anforderungen die unhintergehbare Basis, auf der die Bildungsorganisationen ihr Entwicklungspotenzial finden, formulieren und realisieren können. Die Gutachter müssen deshalb selbst über klare Maßstäbe verfügen, wie die Anforderungen und Kriterien des Modells zu gewichten und deren Ausgestaltung zu bewerten sind. Sie müssen lernen, ihre Interpretationsspielräume und Auslegungen im Hinblick auf die Anforderungen so zu schärfen, dass sie objektivierte Urteile finden und plausibel begründen können. Zugleich wird ihre Subjektivität herausgenommen, weil das zwingende Vorgehen, streng entlang des Wortlauts der Anforderungen zu prüfen, eigene Normen der Gutachter unterbindet und diszipliniert. Insofern „erden“ die Prüfteile entlang klar definierter Anforderungen auch die Spiegelungen der Gutachter, weil hier nicht Beliebiges ausgesagt werden kann. Prüfung und Entwicklung begründen keine dichotomische Anordnung, sondern beide Anteile bilden eine Einheit.

Die Gutachterausbildung muss diese Einheit vermitteln, zugleich aber immer wieder mit der Differenzlogik arbeiten. Die Einladung zur prozessorientierten, Vielfalt bejahenden, zukunfts offenen, feld- und organisationskompetenten Beratung einerseits und der Zwang zu gründlichen und „unbestechlichen“ objektivierbaren Prüfurteilen andererseits stellt zuweilen eine anstrengende Zerreißprobe in der Ausbildungssituation dar. Hier sind Verunsicherungsprozesse auf Seiten der Auszubildenden auszuhalten. Diese Verunsicherungen können dazu verleiten, sich entweder nur paraphrasierend zu äußern bzw. zugunsten der organisationsindividuell bezogenen Prozesslogik „großzügige“ Urteile unterhalb der Anforderungen zu fällen oder aber im Gegenteil schroffe inquisitorische Urteile abzugeben. Sichtbar werden diese Vereinseitigungen in den Übungsgutachten, aber auch in den szenischen Übungen zu Visitation und zum Abschlussworkshop in der Ausbildung.

Die Einigungsprozesse in den Gruppen, aber auch stringente Rückkopplungsprozesse der Lehrgangsführung helfen dabei, diese Schwankungen zwischen unterschiedlichen Rollen zu ertragen, bis neue Stufen von Sicherheit erreicht werden.

6.3 Konzept und Verlauf der Gutachterausbildung

Ausgerichtet auf Philosophie und Anforderungen des Modells setzt das Konzept der Ausbildung sowohl auf die Vermittlung von Wissensinhalten und Techniken als auch auf Training und Coaching der Teilnehmenden. Letztere Aufgabe wird sowohl von der Lehrgangsleitung als auch im angeleiteten wechselseitigen kollegialen Austausch wahrgenommen. Hierdurch gewinnen die Gutachter und Gutachterinnen Sicherheit in der Prüfung und entwicklungsfördernden Beratung auf Basis der Selbstreporte. In Einzelarbeit zwischen den Ausbildungseinheiten üben die Gutachter anhand von Übungsbeispielen die Begutachtung – zunächst einzelner Qualitätsbereiche und schließlich eines Gesamtreports. In Kleingruppen und im Plenum finden anhand dieser Übungsbeispiele stetige Aushandlungs- und Einigungsprozesse mit der Zielführung eines Konsenses statt. Diese immer wieder durchlaufenden Konsentierungsprozesse werden im sogenannten aufsteigenden Verfahren durchgeführt – vom Einzelurteil bis zum einheitlichen Gesamturteil. Auf diese Weise findet eine Eichung der Gutachter in Bezug auf eine angemessene Beurteilung der Selbstreporte statt. Die Gutachterausbildung möchte dadurch eine „Community“ befördern, die sich über den Ausbildungszeitraum hinaus formiert und – analog zu dem Netzwerk der beteiligten Organisationen – eine Lern- und Entwicklungsgemeinschaft bildet (vgl. Kap. 4.12).

Die aufeinander aufbauenden *Ausbildungseinheiten der Gutachterausbildung* haben folgenden Inhalt:

- *Teil I:* Einführung in das Lernerorientierte Qualitätsmodell und Einordnung in die Debatte um Qualitätsmanagement in den Bildungsbranchen, Auseinandersetzung mit der Frage des gelungenen Lernens als Spezifikum des Modells, Diskussion der Qualitätsbereiche (Definitionen, Spezifikationen und Qualitätsanforderungen), Einführung in die Begutachtung von Selbstreporten; Begutachtung ausgewählter Bereiche aus unterschiedlichen Selbstreporten, Diskussion und Konsensfindung im Verfahren der Begutachtung
- *Teil II:* Begutachtung eines Gesamtreports, Diskussion der Übungsgutachten, Konsensfindung in der Begutachtung von Selbstreporten, Visitation
- *Teil III:* Einführungsworkshop, Abschlussworkshop und Aufstellung strategischer Entwicklungsziele, Wissenswertes zum Testierungsverfahren
- *Abschlusskolloquium:* Präsentation von Praxiseinheiten und Rückspiegelungen

Den Teilnehmenden wird vorab relevante Literatur zur vorbereitenden Einarbeitung geschickt. Darüber hinaus werden im Verlauf der Ausbildung Übungsmaterialien (Beispiele aus Selbstreporten, ein vollständiger Übungsselbstreport, weitere Arbeitsblätter, Mustergutachten) sowie eine Formatvorlage zur Erstellung von Gutachten zur Verfügung gestellt.

Zwischen den einzelnen Einheiten erhalten die Teilnehmenden Aufgaben, die sie in Einzelarbeit durchführen: Zwischen dem ersten und dem zweiten Seminar muss ein

Komplettgutachten zu einem Gesamtreport von ihnen angefertigt und zwischen dem zweiten und dem dritten Seminar müssen strategische Ziele anhand von Übungsbeispielen erarbeitet werden.

Ausbildungseinheit I: Einführung in das Modell und in die Praxis der Begutachtung

Im Zentrum dieses Seminars steht die Einarbeitung in Logik und Inhalte des lernerorientierten Qualitätsverfahrens mit besonderer Berücksichtigung der Idee des gelungenen Lernens. Zu Beginn wird in das Feld „Qualitätsmanagement in der Bildung“ eingeführt. Als verbreitete Modelle werden EFQM, ISO und LQW vorgestellt. Die Arbeitseinheit dient dazu, die jeweiligen Besonderheiten der relevanten Qualitätsansätze sowie die Schnittstellen zwischen ihnen deutlich zu machen, um die Kompetenzen der Gutachter in Bezug auf die gesamte Bandbreite der Qualitätsentwicklungsdebatte zu festigen bzw. zu erweitern und das Verfahren der lernerorientierten Qualitätstestierung besser verorten zu können. Bei der Herausarbeitung der Besonderheiten des lernerorientierten Qualitätsmodells wird auf die zentralen Prämissen fokussiert.

Insbesondere der in dem Verfahren verankerte Impetus der lernerorientierung bedarf einer vertieften Auseinandersetzung, die wir von der Subjektperspektive der Teilnehmenden ausgehend gewählt haben. Die Fragestellung an die Teilnehmenden lautet: „Wann habe ich wirklich etwas gelernt?“ Die Teilnehmenden sind aufgefordert, sich an ein solches – als besonders gelungen bewertetes – Lernerlebnis szenisch zu erinnern.

Mit der Bearbeitung dieser erinnerten biografischen Szenen wird folgendermaßen verfahren: Die Teilnehmenden reflektieren ihre Lernerfahrungen zunächst in Zweiergruppen. Dabei sollen sie sowohl die Aspekte des Lernerlebnisses als auch konkrete Erfolgsindikatoren benennen, die in Stichworten in Mindmaps festgehalten werden. Die Mindmaps werden von den Beteiligten der Gesamtgruppe vorgestellt und anschließend in ihren Gemeinsamkeiten, Auffälligkeiten und Unterschieden diskutiert. Im Anschluss erhalten die Teilnehmenden die Aufgabe, im aufsteigenden Verfahren – in Zweier-, dann Vierer-, dann Achtergruppen usw. – die Definition gelungenen Lernens immer wieder neu zu konsentieren, sodass am Ende eine gemeinsame Definition gelungenen Lernens hergestellt ist.

Erst nach der Erarbeitung dieser Perspektive wird das lernerorientierte Qualitätsmodell ausführlich dargestellt. Durch die vorherige „Aufwärmarbeit“ besteht ein tieferes Verständnis für die dann erfolgende Einführung in die Logik und Inhalte des Verfahrens. Dabei werden auch konkret die Qualitätsbereiche mit den jeweiligen Definitionen, Spezifikationen und Anforderungen vorgestellt und diskutiert. Hier kommen viele Praxisbeispiele zur Sprache. Die Auseinandersetzung dient der Erarbeitung von Kenntnissen und eines einheitlichen Verständnisses. Schließlich ist die Begutachtung kein beliebiger subjektiver Vorgang, sondern soll organisationsübergreifend und in der Logik der Beurteilung objektivierbar sein. Deshalb muss ein gemeinsamer Vorstel-

lungs- und Interpretationshorizont entwickelt werden. In den Diskussionen spielt dabei die Spezifik der Anforderungen eine wichtige Rolle für die Frage der Begutachtung. Die Formulierung formaler Anforderungen, die die Weiterbildungsorganisationen nicht auf eine bestimmte inhaltliche Ausgestaltung festlegen, stellt hohe Ansprüche an die Gutachter. So wie die Organisationen keinen nur abzuarbeitenden Katalog erhalten, sondern innerhalb des vorgegebenen Rahmens ihre Anspruchskriterien und Verfahren selbst normativ begründen, gestalten und bewerten müssen, so sind auch die Gutachter gefordert, diese Begründungen und Darstellungen der Organisation auf ihre Plausibilität hin zu prüfen. Sie können nicht einfache Checklisten abhaken, sondern müssen sich auf die Logik der jeweiligen Organisation einlassen.

Um dies nicht nur diskursiv auf der Metaebene zu bearbeiten, sondern auch praktisch üben zu können, erhalten die Teilnehmenden als Aufgabe die Begutachtung von Beispielen zu unterschiedlichen Qualitätsbereichen aus fiktiven Selbstreporten. Die Teilnehmenden – als zukünftige Gutachter – werden in eine „Echtsituation“ katapultiert und müssen in Aushandlungsprozessen Einigung über die Beurteilung der unterschiedlichen Beispiele erzielen. Zu Beginn müssen sich die Teilnehmenden mit ihren individuell gefällten Urteilen bezüglich der Ausschnitte aus den Selbstreporten „outen“. Dabei haben sie nur die Wahl zu entscheiden, ob aus ihrer Sicht die Anforderungen erfüllt sind oder nicht. Dies bringt den Zwang einer – wenn auch vorläufigen – klaren Positionierung mit sich. In den Arbeitsgruppen erfolgt dann ein in der Regel mehrstündiger intensiver Prozess der Konsensfindung, der bislang immer als sehr fruchtbar und bereichernd erlebt wurde.

Im Plenum werden die Gruppenergebnisse zusammengeführt und erneut diskutiert. Hier wird viel Raum gegeben für die Klärung von Fragen und kritischen Punkten wie Gewichtung von Qualitätsanforderungen bzw. -bereichen (Relevanz des Leitbildes), Toleranzspielräume in der Beurteilung, Umgang mit eigenen Normen und Wertigkeiten, Grenzziehung zwischen Prüfung und Entwicklung usw. Kommentierungen und Beurteilungen der Seminarleitung bezüglich der Selbstreportbeispiele werden erst nach dem Austausch der Gruppen ausgeführt. Die Verunsicherung der Teilnehmenden – zunächst in Kleingruppen, später im Plenum über längere Zeit auf die eigenen Urteile zurückgeworfen zu sein – ist zwar größer, der Lerneffekt der eigenen Urteilsbildung und -begründung, des Modifizierens und möglicherweise auch des Verwerfens eigener Meinungen ist dadurch aber ungleich höher. Die Bewertungen dieses Vorgehens waren bislang sehr positiv, weil die Aushandlungsprozesse als intensiv und qualifizierend erlebt wurden. Gerade die Auseinandersetzung mit konkretem Material wird für die Gewinnung von Sicherheiten in Bezug auf die Ausgestaltung von Anforderungen als hilfreich erlebt. Probleme der Beurteilung lassen sich eben nicht am „grünen Tisch“, sondern erst anhand von einzelnen Fallbeispielen „griffig“ diskutieren und bearbeiten.

Als Hausaufgabe erhalten die Teilnehmenden diesmal einen vollständigen (fiktiven) Selbstreport, zu dem sie ein Gutachten verfassen müssen. Für die Begutachtung wird

ihnen die Formatvorlage der Testierungsstelle zur Verfügung gestellt, welche auch bei den Echtgutachten verwendet wird.

Ausbildungseinheit II: Begutachtung eines Gesamtreports und Visitation

Diese Ausbildungseinheit hat die komplette Begutachtung eines Selbstreports zum Zentrum. Die von den Teilnehmenden in der Zwischenzeit verfassten Übungsgutachten sind von der Seminarleitung gelesen und ausgewertet worden. In den allgemeinen Rückmeldungen werden Struktur und Formfragen (z. B. Verfahrensfragen bei Auflagen), aber auch der Duktus der Gutachten insgesamt beleuchtet. Anfangsunsicherheiten, Probleme im Verfahren der Begutachtung und gefundene Lösungswege kommen zur Sprache, die Teilnehmenden können sich austauschen über den kognitiven, aber auch den emotionalen Prozess ihrer Erstbegutachtung eines Selbstreports.

Im Anschluss daran werden in Arbeitsgruppen die Prüfergebnisse der Gutachten diskutiert. Wie in der ersten Ausbildungseinheit geht es wiederum um eine Annäherung bzw. Konsentierung der Urteile in Bezug auf den vorliegenden Selbstreport. Am Ende dieser Einheit referiert das Leitungsteam seine Schlussfolgerungen; diese werden mit den Ergebnissen aus der Teilnehmerrunde verglichen und erörtert. Auch dies kann in Form eines Rollenspiels – die Gutachterinnen streiten um die Urteile – geschehen. Dabei werden der Meinungsaustausch und die Urteilsbildung im Tandem zweier Gutachter transparent gemacht.

Um nicht nur Prüfurteile zu festigen, widmet sich dieser Teilabschnitt des Trainings auch ausführlich den Kommentaren und Anregungen, welche wie schon im ersten Seminar auf unterschiedliche Weise – im angeleiteten kollegialen Coaching – vorgestellt, angereichert und im Plenum ausführlich diskutiert werden.

Über verallgemeinerte Rückmeldungen hinaus erhält jeder und jede Teilnehmende eine persönliche Rückmeldung der Seminarleitung auf das eigene Gutachten. Hierbei kommen sowohl Hinweise in Bezug auf die formale Gestaltung (Gewichtung von Prüf- und Kommentarteil, korrekte Formulierungen, mögliche Widersprüche, Auslassungen in der Prüfung etc.) als auch Rückspiegelungen von Eindrücken in Bezug auf den gesamten Inhalt und Duktus des Gutachtens zur Sprache. Besonders in diesen einzel-fallbezogenen Gesprächssituationen wird deutlich, wie notwendig die Kohärenz von Form und Inhalt der Botschaften in der Gutachterausbildung ist. Die Gutachterausbildung selbst dient als Spiegel der späteren Praxis und muss selbst einen Vorbildcharakter im Hinblick auf die eingeforderte Kultur der Wertschätzung und des Respekts haben. Es ist deshalb wichtig, in der Rückspiegelung dieselbe kritisch-konstruktive, wertschätzende Haltung den zukünftigen Gutachterinnen und Gutachtern gegenüber an den Tag zu legen, wie man es umgekehrt von ihnen in Bezug auf die Bildungsorganisationen erwartet. Hier wird von der Seminarleitung in hohem Maße ein Fingerspitzengefühl und ein systemisches Beratungsverständnis gegenüber den Gutachterinnen und Gutachtern gefordert.

Einen weiteren Fokus bilden die Tätigkeiten der Gutachter bei der Visitation. Beim Training von Rückspiegelungsprozessen und der Begutachtung von Nachweisen in der Visitation können unterschiedliche Varianten eingesetzt werden: sei es, dass man sich Rückmeldungen der anderen im Rollenspiel einholt, oder sei es: dass anschlussfähige Aussagen trainiert werden, zum Beispiel über Reformulierungen von negativen Aussagen. Schließlich werden auch von der Seminarleitung inszenierte Rollenspiele – mit bewusst eingebauten „Stolpersteinen“ – als Übungsbeispiele eingesetzt, anhand derer die Teilnehmenden professionelle Verfahrensweisen und Rollenmuster diskutieren können. So werden die zukünftigen Gutachtenden mit Situationen konfrontiert, die in der Realität zu Stresssituationen führen können, z. B. Missverständnisse von Seiten der Organisation in Bezug auf die Erfüllung von Auflagen, unklare Nachweise, Zeitknappheit, Kritik am Modell, Aberkennung der Kompetenz als Gutachter/in oder – umgekehrt – Einladungen zur Komplizenschaft bei der „Unterwanderung“ von Anforderungen etc.

Gutachterinnen und Gutachter werden im geschützten Raum der Ausbildung darauf vorbereitet, Rollendifferenz und Rollenklarheit bei der Visitation herzustellen. Sie sollten neugierig, wertschätzend und interessiert als Besucher – und nicht als Inquisitoren – die Visitation gestalten, aber sich auch unkorruptierbar bei der Prüfung der Nachweise in Bezug auf die Erfüllung von Anforderungen zeigen. Es wird in den Übungssequenzen immer wieder deutlich, wie schwer es oft fällt, als Prüfende eine wertschätzende statt eine vornehmlich misstrauenscodierte Haltung gegenüber den Organisationen einzunehmen.

Wichtig in der Frage von Rückspiegelungen generell – ob beim Gutachten oder bei der Visitation – ist die Erkenntnis, wie entscheidend der Gestus ist, in welchem die eigenen Urteile offeriert werden. Werden Setzungen vorgenommen oder ist die Haltung eher offen und interessiert? Werden Anregungen als Statements verfasst oder werden sie in Bezug auf die Fragestellungen der Organisation hin begründet? Werden die Defizite in den Vordergrund gerückt oder werden ressourcenorientiert Entwicklungspotenziale benannt? Für eine im Sinne des Verfahrens produktive Gutachterrolle ist es deshalb notwendig, ein Gefühl für die erzeugten Wirkungen der eigenen Aussagen zu bekommen und sich gegebenenfalls sowohl bezüglich der eigenen Haltung als auch bezüglich der verwendeten Sprache zu sensibilisieren. Gleichsam müssen Prüfurteile klar, eindeutig und nachvollziehbar entlang der Anforderungen des Modells erstellt und formuliert sein. Hier dürfen sich die Gutachter nicht bestechlich zeigen. Diese beiden Modi der Spiegelung werden in der Ausbildung permanent verhandelt und erprobt.

Ausbildungseinheit III: Einführungsworkshop, Abschlussworkshop und Testierungsverfahren

In der dritten Ausbildungseinheit werden die Aufgaben und Rollen der Gutachterinnen und Gutachter bei den Einführungsworkshops thematisiert. Auch hierzu erhalten die Teilnehmenden Arbeitshilfen wie Checklisten und wichtige Merkposten, z. B. die Vorstellung der wesentlichen Elemente mit erfahrungsbegründeten Vorschlägen zur Zeiteinteilung.

lung. Daneben wird aber vor allem betont, dass Einführungsworkshops nicht schematisch abgearbeitet werden können, sondern vielmehr organisationsindividuelle Veranstaltungen sind, die die spezifische Verfasstheit und Belange der Organisationen beachten und einbeziehen müssen. Dabei können unterschiedliche Aufgaben auf die Gutachterinnen und Gutachter zukommen: Einführung in das Modell, die Anleitung und Moderation von Stärken-Schwächen-Analysen, Projektmanagement oder aber auch Rückspiegelungen zu bereits ausgearbeiteten Teilen von Selbstreports aus den Organisationen.

Ein weiterer Gegenstand dieser Trainingseinheit sind die Rollen und Aufgaben der Gutachter hinsichtlich der strategischen Entwicklungsziele und des Abschlussworkshops. Hierbei bearbeiten die Teilnehmenden unterschiedliches Übungsmaterial. Anhand von Beispielen aus zu begutachtenden Selbstreports schärfen die Teilnehmenden in Kleingruppen ihre Beratungsurteile in Bezug auf die von den Einrichtungen vorgeschlagenen strategischen Ziele. Dies bewirkt einen hohen Lerneffekt, weil auch hier für die zukünftige Praxis trainiert werden kann. In den Gruppen können sich die Teilnehmenden kollegial beraten. Sie erhalten Unterstützung durch die Seminarleitung, die als Gesprächspartner die Gruppen begleitet und selbst Vorschläge für die Formulierung strategischer Ziele entwickelt. Dabei ist als Unterscheidung zu beachten, dass die Organisationen die Definitionsgewalt für die jeweils aufgestellten Ziele haben, die Gutachter aber dennoch eine hohe Verantwortung tragen – zum einen, indem sie beratend tätig sind und aus externer Sicht Empfehlungen zu den Zielen geben (indem sie zum Beispiel die Umwelten der Organisation konkret erfragen und die Rolle, Funktion und Reichweite strategischer Ziele verdeutlichen), zum anderen, weil sie als Gutachter für die operative Unterfütterung der Ziele Sorge tragen müssen, damit diese überprüfbar sind.

Die Rollenanforderungen an die Gutachter sind auch bezüglich des Abschlussworkshops vielschichtig, erfordern hohe Balanceakte und können in der Ausbildungssituation als verunsichernd erlebt werden. In einer zweiten Phase werden deshalb die Aufgaben der Gutachter während des Abschlussworkshops trainiert. Die Teilnehmer setzen sich erneut in Kleingruppen zusammen und simulieren anhand von vorgegebenen Fremdbeispielen einen Abschlussworkshop. Dabei werden Beratungsfragen entwickelt, um Einrichtungen in ihrem Findungsprozess bei der Entwicklung von strategischen Zielen zu unterstützen. In der Regel kommen viele hilfreiche Anregungen bzw. mögliche Vorgehensweisen aus dem Teilnehmerkreis zusammen, die im Plenum vorgestellt werden. Wie auch in anderen Ausbildungsabschnitten kommen hier die Arbeitshilfen von ArtSet zum Einsatz.

Schließlich werden die konkreten Rahmenbedingungen des Modells erörtert. Hier werden Fragen geklärt zum Ablauf des Testierungsverfahrens, dem Einsatz von Gutachterinnen und Gutachtern, den unterschiedlichen Rollen von Begutachtung und Beratung, zum Gedanken des Expertennetzwerkes, zu den Aufgaben der Testierungsstelle und vieles mehr.

Abschlusskolloquium

Das Abschlusskolloquium folgt auf die Ausbildung für jene Teilnehmende, die eine Akkreditierung durch die ArtSet® Qualitätstestierung GmbH anstreben. Das Kolloquium hat Assessmentcharakter. Die Teilnehmenden präsentieren unterschiedliche Einheiten aus den Stationen der Unterstützung von Qualitätsentwicklung und Testierung (Einführungsworkshop, Visitation, Abschlussworkshop etc.) und erhalten dazu ein ausführliches Feedback, welches Hinweise auf die weitere Entwicklung als Gutachter/Gutachterin bzw. Berater/Beraterin beinhaltet. Diese Rückspiegelungen erfolgen analog der Philosophie der Lernerorientierten Qualitätstestierung.

6.4 Lernprozesse und -ergebnisse

„Lernen ist wellenförmig“, resümierte ein Teilnehmer seine Erkenntnis aus der Ausbildung. Der stetige Wechsel von Impulsen/Informationen, Einzelarbeit und dem Austausch in Gruppen und der gemeinsamen Diskussion im Plenum zielt auf vertiefte Aneignung und wird von den Lernenden als positiv, aber auch als turbulent wahrgenommen. Insbesondere der eigenaktive Zugang – die Teilnehmenden werden in ihrer Urteilsfindung zunächst auf sich zurückgeworfen und müssen dann ihre gefundenen Urteile miteinander aushandeln, ohne dass Lösungen vorgegeben werden – erzeugt zuweilen Unsicherheit bis hin zur Frustration, aber auch das befriedigende Gefühl, die Bereiche selbst gründlich durchgearbeitet zu haben. „Am wichtigsten war, sich auseinander setzen zu müssen, sich verorten zu müssen.“ Die Ausbildung wird deshalb von den Teilnehmenden als „Wechselbad“ mit Wärme- und Kälteströmen erlebt. Die intensive Erfahrung eigener Verunsicherungen und die Bildung neuer Sicherheiten lässt die zukünftigen Gutachtenden die Frage gelungenen Lernens selbst noch einmal durchlaufen. So wird die eigene Lerngeschichte, die zu Beginn der Ausbildung bei den Gutachtenden die Relevanz der Lernerorientierung deutlich werden lässt, während des Prozesses auch eine leibliche, d. h. durch den Einzelnen hindurchgelaufene Erfahrung. Die Ergebnisse aus dieser Arbeitsphase zeigen immer wieder, wie unzureichend der bei Evaluationen oft abgefragte Begriff der „Zufriedenheit“ für tatsächlich stattgefundene Lernprozesse ist. Lernerfolge lassen sich eben nicht im Sinne von Verbraucherzufriedenheit – wie bei der Abnahme sonstiger Produkte bzw. Dienstleistungen – abbilden. Der übereinstimmend benannte Indikator der Motivation verweist deutlich darauf, dass Lernen Eigenaktivität ist, welche sich wesentlich an eigenen Energien entzündet, die den „Treibstoff“ für Begeisterungsfähigkeit bzw. Lernbereitschaft liefern. Aber auch dem sozialen Setting, das heißt der Lerngruppe sowie den Lehrenden, wird in vielen Reflexionen eine hohe Bedeutung im Beitrag zum Lernerfolg zugewiesen.

Scheinbar erobertes Wissen wird wieder in Frage gestellt, Rückmeldungen der Seminarleitung bringen die gerade erklommene Stufe von Sicherheit ins Wanken, hitzige

Diskussionen folgen, bis dann wieder Beruhigung eintritt und neue Erkenntnis Raum greift. „Lernen“ – so lautete darum eine Erkenntnis eines Teilnehmers – „ist eben auch verunsichernd. Aber genau dieser Verunsicherungsprozess ist das Entscheidende. Je nachdem auf welche Ebene ich gehe, verschiebt sich bei mir etwas, und da muss man Klarheit bei sich selbst herstellen. Die kommt aber auch wieder, da kann man sich trösten.“ Die erforderliche Auseinandersetzung mit eigenen Urteilen, Normen, Sichtweisen wird als notwendig wahrgenommen, um möglicherweise andere Normbildungen nachvollziehen zu können. Dabei durchlaufen die Teilnehmenden einen streckenweise auch mühevollen Prozess der ursprünglichen Maßstabsverschiebung und neuen Maßstabsbildung über Diskurs und oftmals minuziöse Definitionsarbeit. „Diese Maßstabsbildung ist ein schwieriger Diskurs, dabei muss man sich Welten annähern, Definitionsarbeit leisten, um das zu füllen. Also: absolut wertvoll, aber auch maßstabsbildend!“ Der Gesamtprozess bewirkt einen intensiven, oftmals lustvollen, aber ebenso oft auch anstrengenden Weg, bis der Gedanke des Verfahrens auch durchdrungen werden kann und als gelebte Erfahrung wirksam wird. Dies wird als Wendepunkt beschrieben, an dem „irgendwann im Verlauf der Geist des Modells überspringt“. Lernen wird im Prozess dieser Auseinandersetzung „erfahrbar in all seinen Höhen und Tiefen. Wichtig ist, dass man die innere Bereitschaft hat, sich zu verändern“.

Das Konzept der Gutachterausbildung ist bemüht, mit einer Kombination unterschiedlicher Methoden und der Fokussierung auf die Eigenaktivität der Teilnehmenden konzentrierte Wissensvermittlung und Training zu gewährleisten. Durch intensive Arbeit in der Seminarzeit und zwischen den Ausbildungseinheiten sowie dem angeleiteten kollegialen Coaching soll Sicherheit für das spätere Praxisfeld erzeugt werden. Dabei durchlaufen die Teilnehmenden sämtliche Stufen eines Lernprozesses zwischen Verunsicherungen und dem Erlangen neuer Sicherheiten. Diskursive Prozesse in Bezug auf die Begutachtung von Selbstreporten und die Erarbeitung einer reflexiven, wertschätzenden Haltung stehen im Vordergrund.

Die Ausbildung vermittelt die Kenntnis von in der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung relevanten Verfahren durch spiegelbildliche Methoden – zum Beispiel Konsensbildung als diskursives, aufsteigendes Verfahren oder die Erarbeitung einer Definition gelungenen Lernens. Hierdurch wird eine größtmögliche Verankerung der Lern- und Trainingsinhalte angestrebt.

Die letztendliche Bewährung der Gutachterinnen und Gutachter erfolgt in der Praxis und wird durch weitere Qualitätssicherungsmaßnahmen (Gutacherbriefings, Gutachtertreffen, Qualitätskontrollen der Gutachten und Beratung der Gutachter) seitens der Testierungsstelle begleitet (vgl. Kap. 5). Der ArtSet® Qualitätstestierung GmbH obliegt auch die Akkredierung der Gutachtenden mit den damit verbundenen Prüfverfahren.

7 Die Tätigkeit als Gutachterin in der Praxis

VON SIGRID HARP

Die begutachtende Tätigkeit im Verlaufe des LQW-Testierungsprozesses ist grundsätzlich geprägt durch verschiedene, wechselnde *Gutachterrollen* und damit verknüpfte unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen (vgl. Kap. 5.2). Jede der möglichen Rollen beinhaltet ein Bündel von Verhaltenserwartungen und -zuschreibungen, die je nach Rollenpartner unterschiedlich sein können. Rollenpartner im Begutachtungs- bzw. Testierungsprozess sind die Testierungsstelle, die zu testierenden Organisationen und die jeweiligen Zweitgutachter. Neben den Verhaltenserwartungen und -zuschreibungen seitens der Rollenpartner (also von außen) verfügt jeder Gutachter, jede Gutachterin über ein eigenes Verständnis der Rollen und der jeweiligen Gestaltung dieser Rollen (vgl. Hendricks, Niemeyer 2004 und Harp 2004). Um dieses Verständnis der unterschiedlichen Rollen und deren jeweilige Ausgestaltung geht es in diesem Kapitel. Analog den Intentionen des LQW-Modells, nämlich selbst-reflexiv das eigene Arbeitshandeln in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen, beschreibe ich meine umfangreichen Erfahrungen in den unterschiedlichen Rollen(kontexten).

Als Basis jeglicher Tätigkeiten im LQW-Testierungsprozess gelten die Rollen als akkreditierter Gutachter und als Botschafter des Modells. Unabhängig davon, ob ich als Gutachterin einen Einführungsworkshop durchführe oder mich im Prozess der Begutachtung befinde, bilden diese beiden Rollen sozusagen das Fundament für alle weiteren sich ableitenden Rollen.

Diese Basisrollen können bereits mögliche unterschiedliche Erwartungen und damit auch Anforderungen beinhalten, mit denen wir als Gutachterinnen und Gutachter umgehen (können) müssen. Nicht immer sind die Rollenzuschreibungen und damit verknüpfte Erwartungen und Anforderungen auf den ersten Blick sichtbar. So kann z. B. ein Qualitätsbeauftragter einer Organisation in der Vorbereitung des Einführungsworkshops die eigentlich harmlose Frage stellen, wie sich die Gutachterin, der Gutachter zum LQW-Modell positioniert, wo es doch auch andere gute Qualitätsmanagementsysteme gibt. In der dann eindeutigen Positionierung und Beantwortung dieser Frage liegt der Schlüssel für die Glaubwürdigkeit und Seriosität des Gutachters bzw. der Gut-

achterin im Verlauf des weiteren Prozesses der Zusammenarbeit mit dieser Organisation und auch mit der Testierungsstelle.

Im Verhältnis zur Testierungsstelle sind wir als Gutachter/innen im gesamten Begutachtungs- bzw. Testierungsprozess (vom Einführungsworkshop bis zum Abschlussworkshop) in der Rolle des Auftragnehmers und damit an bestimmte Pflichten gebunden, insbesondere das Einhalten einer unbedingt loyalen Haltung sowohl gegenüber der Testierungsstelle als auch gegenüber dem LQW-Modell.

7.1 Der Einführungsworkshop

Mehrfach wurde bereits betont, dass der *Einführungsworkshop* die besondere Situation der Einrichtung und ihre vorangegangenen Qualitätsarbeiten zu berücksichtigen hat; eine Bestandsaufnahme des jeweiligen Qualitätsentwicklungsstandes der Einrichtung soll Teil des Einführungsworkshops sein. Als Gutachterin trage ich die Verantwortung für die Gestaltung des Einführungsworkshops und Sorge dafür, dass die Organisation ihren spezifischen Qualitätsentwicklungsprozess im Rahmen der LQW-Testierung starten kann. (Vgl. Kap. 4.7)

Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich die Organisationen, die eine Testierung nach LQW anstreben, im Vorfeld mit verschiedenen marktgängigen Qualitätsmodellen auseinandergesetzt und sich ganz bewusst für dieses Modell entschieden haben. Aus dieser Entscheidung heraus entstehen gegenüber dem Gutachter, der diesen Einführungsworkshop durchführen wird, bestimmte Erwartungen, die sich zum einen aus der Motivation heraus, überhaupt ein Qualitätsmanagementsystem einzuführen, ableiten (können) und zum anderen direkt mit der Grundphilosophie von LQW verknüpft sind. Eine Organisation, die sich dem Druck der Außenwelt beugt und ein Testat benötigt und anstrebt, um ihre (finanzielle) Zukunft zu sichern, hat andere Rollenbilder und Erwartungen an den Gutachter als die Organisation, die in erster Linie den Organisationsentwicklungsaspekt im Blick hat. Geht es in einer Organisation eher um die (finanzielle) Sicherung, erwartet sie vom Gutachter neben der Einführung in das Modell oftmals eine pragmatische Hilfestellung darin, wie sie das Testat schnell und ohne Komplikationen unter Einhaltung der Mindestanforderungen erhalten kann. Die Organisationen, welche den Organisationsentwicklungsaspekt vorrangig im Blick haben, erwarten vom Gutachter neben der Einführung in das Modell eher eine Hilfestellung auf der Prozessebene und im Projektmanagement.

Um diesen divergierenden Erwartungen gerecht zu werden, ist eine sehr gute Vorbereitung seitens des Gutachters erforderlich. Diese Vorbereitung umfasst neben dem anhand einer Checkliste geführten ausführlichen Telefongespräch mindestens die Beschäftigung mit der Internetseite der Organisation. Diese Checkliste wird als Arbeitshilfe für die Gutachter/innen von ArtSet im Internet zur Verfügung gestellt und bein-

haltet Fragen, wie z. B. zum Informationsstand, zum Ziel des Einführungsworkshops, zu den jetzt schon bekannten Fragen, zu den benötigten Medien. Fragen, die ich darüber hinaus stelle, betreffen z. B. die Größe des Raumes, ggf. die Möglichkeit, Gruppenarbeitsräume nutzen zu können etc. Im Vorfeld kläre ich alle Dinge, die für mich wichtig sind, damit ich gut arbeiten kann. Als hilfreich hat es sich darüber hinaus erwiesen, sich vor dem Einführungsworkshop mit dem Umfeld der Organisation zu beschäftigen: Ist das Umfeld eher städtisch oder eher ländlich geprägt? Wie ist die Wettbewerbssituation? Welche anderen (Weiterbildungs-)Anbieter gibt es in der Region? Sind diese ggf. bereits testiert oder zertifiziert nach einem anderen Qualitätsmodell? Antworten auf diese Fragen sind in der Regel leicht über die Internetseite der jeweiligen Stadt, des jeweiligen Ortes zu beschaffen.

Mit diesem Wissen um die Organisation und ggf. ihr Umfeld ist es aus meiner Erfahrung heraus leichter, die Rolle der Übersetzerin einzunehmen. Die Praxis hat gezeigt, dass sich einige Anwender von LQW in der Sprache des Leitfadens nicht unmittelbar wiederfinden. Wenn es mir gelingt, meine Ausführungen zum Modell mit Beispielen aus der Praxis der Organisation, für die ich diesen Einführungsworkshop gestalte, zu unterlegen, dann ist es eher gewährleistet, dass die Beteiligten verstehen, worum es geht.

Die Basisrolle als Botschafter des Modells kommt erfahrungsgemäß dann besonders zum Tragen, wenn der Einführungsworkshop in Organisationen stattfindet, die dem Qualitätsentwicklungsprozess einen eher funktionalen Charakter zuordnen (siehe oben). Als überzeugte und entsprechend überzeugt auftretende LQW-Botschafterin gelingt es besser, auch die Skeptiker in einer Organisation mit ins Boot zu holen. Mit einer überzeugten Haltung kann es darüber hinaus gelingen, weitere Perspektiven und Möglichkeiten aufzuzeigen, die ein Qualitätsmanagementsystem nach LQW mit sich bringen kann. Zwingend erforderlich (und nicht nur für diesen Fall) ist es, das Modell in seiner Gesamtheit, seine Anforderungen und seine Implikationen umfassend zu beherrschen.

Als Moderatorin und Gestalterin des Einführungsworkshops hat es sich für mich als hilfreich erwiesen, mich zu Beginn der Veranstaltung noch einmal zu vergewissern, ob das im (telefonischen) Vorgespräch formulierte Ziel weiterhin gültig ist. In der Regel visualisiere ich dieses Ziel am Flipchart. Auf diese Weise kann dieses Ziel für alle während des gesamten Workshops sichtbar bleiben. Am Ende des Workshops kann ich noch einmal darauf zurückkommen und gemeinsam mit den Beteiligten prüfen, ob wir dieses Ziel erreicht haben. In der Moderation und Gestaltung des Workshops steckt für mich die Rolle des Zeitwächters. Um das anspruchsvolle Programm eines Einführungsworkshops ohne Zeitnot absolvieren zu können, hat es sich als erforderlich erwiesen, im Vorfeld ganz konkret die Inhalte abzuklären und/oder aus der eigenen Kenntnis heraus Vorschläge zu machen. Wesentlich ist, dass alle Beteiligten die Logik des

Modells, insbesondere auch in seiner Lernerorientierung, verstehen und damit umgehen können. Dazu gehört es, dass die Beteiligten die Möglichkeit haben, ihr neues Wissen zu erproben. Mit anderen Worten: Die Bestandsaufnahme des bisherigen Qualitätsentwicklungsstandes gibt mir als Gutachterin eine gute Gelegenheit, zu überprüfen, ob meine Ausführungen verstanden worden sind. Hierfür plane ich deshalb immer genügend Zeit ein. Handelt es sich um eine große Gruppe, führe ich diese Bestandsaufnahme in der Regel in Kleingruppen durch. Für diese Gruppenarbeit plane ich in der Regel ca. 30 bis max. 45 Minuten ein.

Im Rahmen dieser Bestandsaufnahme wechsele ich auch in die Rolle der Beraterin. In dieser Rolle geht es mir nicht darum, Ratschläge zu erteilen, wie etwas erfüllt werden kann oder was getan werden muss. Es geht mir vielmehr darum, der Organisation mit Hilfe von geeigneten (systemischen, offenen, zirkulären) Fragen ihren eigenen Qualitätsweg zu ermöglichen. Auch wenn es um die Frage des geeigneten Projektmanagements geht, ist es aus der Erfahrung heraus besser, der Organisation die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Weg zu finden, z. B. mit den Fragen: Welche Vorstellungen vom Prozess hatten Sie, bevor ich gekommen bin? Was hat sich im Verlaufe unseres Workshops an Ihrer Einstellung geändert? Wie glauben Sie, würden Ihre Mitarbeiter den Prozess gestalten wollen? Es geht darum, mit Hilfe dieser Fragen den Weg herauszuarbeiten, der für die Organisation geeignet erscheint und von ihr selbst als gut angesehen wird. Ein Weg, der eingeschlagen wird, weil ich als Beraterin dies so gesagt habe, wird oft bei der ersten Schwierigkeit wieder verlassen. Wenn es um die Technik des Projektmanagements an sich geht, verweise ich auf aus meiner Sicht geeignete Literatur, Internetseiten etc. Eine ausführliche Einführung in das Projektmanagement generell kann im Einführungsworkshop schon aus Zeitgründen nicht geleistet werden. Dennoch sind hier einige strukturierende Hinweise möglich.

Trotz aller Klärungen im Vorfeld kommt es immer wieder dazu, dass im Verlaufe des Einführungsworkshops Situationen auftreten, die es notwendig machen, den geplanten Weg zu verlassen und das Programm den Erfordernissen anzupassen. So ist es z. B. vorgekommen, dass ein Geschäftsführer im Vorfeld erklärte, dass alle seine Mitarbeiter/innen den LQW-Leitfaden vorliegen hätten und mit den Qualitätsbereichen und den darin benannten Anforderungen bestens vertraut seien. Es müsse aus seiner Sicht nur noch darum gehen, eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der Erfüllung der Anforderungen zu machen und ggf. Hilfestellung bei der Initiierung des Prozesses zu leisten. Zu Beginn des Einführungsworkshops stellte sich dann heraus, dass nur drei der Mitarbeitenden die Broschüre insgesamt vorliegen hatten. Die anderen Mitarbeitenden hatten lediglich eine Kopie der Qualitätsbereiche und ihrer Anforderungen. Nur knapp ein Drittel der Mitarbeitenden hatte die vorliegenden Papiere gelesen. So war hier eine grundlegende und umfassende Einführung in das Modell zwingend erforderlich. Darüber hinaus mussten die Mitarbeitenden mit den Anforderungen des Modells so weit vertraut werden, dass sie nach dem Einführungsworkshop eigenständig in der Lage wa-

ren weiterzuarbeiten. Sowohl den Ablauf als auch das gesamte Zeitmanagement musste ich komplett umstellen.

Als besonders hilfreich, gerade in Situationen wie der oben geschilderten, hat sich erwiesen, die verwendeten Präsentationsfolien so gut zu kennen, dass sie nicht abgelesen werden müssen. Der Erfolg ist umso größer, je besser es gelingt, die Inhalte in der eigenen Sprache bzw. der Sprache der Organisation vermitteln, also anschlussfähig kommunizieren zu können. Darüber hinaus ist es sehr hilfreich (und vor allen Dingen gegenüber der jeweiligen Organisation glaubwürdig), wenn ich als Gutachterin die Inhalte der Arbeitshilfen zu den jeweiligen Qualitätsbereichen und zum Schreiben des Selbstreportes kenne und darauf verweisen kann. Auf diese Weise kann ich schon im Einführungsworkshop zielgerichtet Begriffe klären und erklären.

Ein Einführungsworkshop ist gelungen, wenn die Menschen in der Organisation

- die Philosophie des Modells verstanden haben,
- die Anforderungen kennen und in der Lage sind, diese Anforderungen organisationspezifisch zu füllen,
- wissen, welche Anforderungen sie ggf. (noch) nicht erfüllen und eine Idee für erste Schritte zur Erfüllung der Anforderungen entwickelt haben,
- eigenständig in der Lage sind, sich ggf. Hilfe und Unterstützung im Prozess der Qualitätsentwicklung nach LQW zu organisieren.

7.2 Das Gutachten

Der Selbstreport stellt für den Gutachter den ersten Kontakt mit der zu begutachtenden Organisation dar, wenn er nicht zufällig auch den Einführungsworkshop dort gemacht hat. Das erste Blättern, das erste Lesen erzeugt bereits einen Eindruck davon, ob das *Gutachten* eher leicht von der Hand gehen oder eher schwierig zu erarbeiten sein wird. Ungeachtet dessen stecken in jedem Selbstreport sehr viel Fleiß, Disziplin, Konzentration und „Herzblut“. Jede Organisation, die ihren Selbstreport abgibt, hat entsprechend ihrem (Qualitäts-)Entwicklungsstand ihr Bestes gegeben und ist froh, diesen Prozess geschafft zu haben. Die Organisationen erwarten von uns als Gutachter/innen, dass wir diese Anstrengungen erkennen und sowohl wertschätzend als auch wohlwollend mit dieser Arbeit umgehen. Sie gehen (berechtigt) davon aus, dass das begutachtende Zweierteam ein echtes Interesse an der Organisation hat. Wie gelingt es nun, ein wohlwollendes und wertschätzendes Gutachten zu formulieren, welches der Organisation zeigt, dass ich als Gutachterin ein echtes Interesse an der Organisation habe?

Im ersten Schritt bin ich als Gutachterin Organisatorin meines eigenen Arbeitsprozesses. Im Begleitschreiben der Testierungsstelle ist das Abgabedatum benannt, zu dem das Gutachten bei der Testierungsstelle eingegangen sein muss. Ob als Erst- oder als

Zweitgutachterin – es empfiehlt sich unbedingt, frühzeitig Kontakt miteinander aufzunehmen, um abzusprechen, wie die jeweilige Zeitplanung des anderen aussieht. Alle Gutachterinnen und Gutachter sind neben ihrer gutachterlichen Tätigkeit noch in anderen Arbeitsfeldern beschäftigt. Darüber hinaus behindern Urlaube, Fortbildungen und andere Ereignisse die alleinige Beschäftigung nur mit diesem Gutachten. Je früher ich also meine eigene Zeitplanung mit meinem Gutachterpartner koordiniere, desto eher ist sichergestellt, dass meine eigene Zeitplanung funktioniert.

Erfahrungsgemäß macht es Sinn, den Selbstreport gleich nach Eingang „quer“ zu lesen, um festzustellen, ob alle Formalien eingehalten wurden und/oder ob ggf. Probleme bei der Begutachtung entstehen können. Je früher wir als Gutachtende mit der Testierungsstelle darüber sprechen, desto schneller kann an der Lösung des Problems gearbeitet werden, ohne dass zu viel Zeit verstreicht – Zeit, die für die betroffenen Organisationen immer mit sehr viel Aufregung verbunden ist, weil sie gern ihr Gutachten so schnell wie möglich hätte und wissen möchte, ob sie das Testat bekommt. Oft kommt es auch vor, dass die Organisationen, die sich im Testierungsprozess befinden, ihre eigene Zeitplanung im Hinblick auf die von der Testierungsstelle genannten Zeiträume für die Begutachtung vorgenommen haben. Wenn nun die Versendung des Gutachtens an die Organisation verzögert wird, gerät auch deren gesamter Zeitplan durcheinander. Ganz abgesehen davon, dass gerade für den Abschlussworkshop häufig politische Prominenz und die Presse eingeladen werden. Mein gutes Zeitmanagement im Prozess der Begutachtung ist bereits Ausdruck von Wertschätzung gegenüber der Organisation, deren Selbstreport ich bearbeite.

Das Gutachten beinhaltet zwei grundsätzliche Arbeitsschritte für den Gutachter bzw. die Gutachterin: Im ersten Schritt geht es darum, zu prüfen, ob aufgrund der Beschreibungen im Selbstreport und der genannten Nachweise alle Anforderungen erfüllt sind; im zweiten Schritt wechselt der Gutachter von der Rolle des Prüfers in die Rolle des Entwicklungsunterstützers. In dieser Rolle geht es darum, zu den einzelnen Qualitätsbereichen Anregungen und Kommentare zu verfassen.

Nicht immer ist ein Selbstreport so geschrieben, dass es leicht ist, ihn zu begutachten. Die Verfasser gehen vielleicht nicht explizit auf die Anforderungen ein, die Sprache ist möglicherweise etwas sperrig, die Struktur des Selbstreportes ist uneinheitlich etc. Es gibt viele Gründe, warum die Begutachtung eine (besondere) Herausforderung darstellen kann. Als hilfreich und entlastend habe ich es erlebt, wenn ich mich in diesen Fällen frühzeitig mit dem Gutachterkollegen austausche, mit dem ich gemeinsam an diesem Selbstreport arbeiten werde. Es kann in diesem Gespräch darum gehen, ob wir beide die gleiche Einschätzung haben, es können die Unterschiede in den Einschätzungen sichtbar und besprochen werden. Auf jeden Fall hilft das gemeinsame Gespräch, Abstand zu bekommen und mit neuem Elan an die Aufgabe heranzugehen. Hat der Gutachterkollege eine andere Einschätzung, ermöglicht dies ggf. einen Perspektivenwechsel, eine

andere Sicht auf den Selbstreport, und die Arbeit geht dadurch leichter von der Hand. Auch ein frühzeitiges Gespräch mit der Testierungsstelle war immer hilfreich, um mir darüber klar zu werden, auf welche Weise ich produktiv und wertschätzend mit einem Selbstreport weiterarbeiten kann. Als Gutachterin habe ich die Verantwortung dafür, dass ich in der Lage bin, den Auftrag zum Schreiben eines Gutachtens mit einer positiven Grundhaltung zu erledigen. Meine Professionalität und meine grundsätzliche empathische und wertschätzende Haltung ermöglichen mir einen konstruktiven Umgang mit meinen eigenen Werten und meiner eigenen Normativität. Eine Organisation, die sich in den Testierungsprozess begibt, hat damit nicht automatisch die Aufgabe, mir mein Leben als Gutachterin zu erleichtern, indem sie einen Selbstreport abliefern, der meinem Wunschbild von einem guten Selbstreport entspricht. Im Verlaufe der vielen Gutachten, die ich bereits geschrieben habe, hat sich an dieser Stelle für mich immer die Frage gestellt, auf welche Weise ich meine Emotionen beim Lesen des Selbstreportes und bei der Bearbeitung des Gutachtens als „Spiegel“ nutzen kann.

Diese grundsätzlich positive und wertschätzende innere Haltung gegenüber den Organisationen und den darin tätigen Menschen sowie die Fähigkeit, wertschätzend und wohlwollend formulieren zu können, sind aus meiner Erfahrung heraus unbedingt erforderliche Voraussetzungen für gute Gutachten. Dabei kann die Bedeutung der sprachlichen Formulierungen im Gutachten aus meiner Sicht gar nicht hoch genug eingeschätzt werden (vgl. Kap. 5.5). Wie bereits in den Ausführungen zum Einführungsworkshop festgestellt, ist es für die Begutachtung von großer Bedeutung, dass ich als Gutachterin in der Lage bin, mich auf die Sprache der Organisation einzustellen. Die Rolle des Entwicklungsunterstützers kann nur dann voll zum Tragen kommen, wenn die von mir vorgeschlagenen Kommentare und Anregungen anschlussfähig sind und von der Organisation verstanden werden. Als besonders hilfreich haben sich in meiner Praxis offene und neugierige Fragen erwiesen. Diese ermöglichen den Organisationen in der Regel neben einem Erkenntnisgewinn zumindest immer einen Perspektivenwechsel. Daraus folgt, dass jedes Gutachten individuell geschrieben werden muss. Textbausteine erweisen sich als kontraproduktiv, weil sie u. a. auf bereits im Kopf vorhandene Bilder schließen lassen, die der Organisation, um die es im aktuellen Gutachten geht, gar nicht angemessen sind. Um nicht missverstanden zu werden: Es geht nicht darum, ein Gutachten zu schreiben, welches ein einziges „Loblied“ auf die zu begutachtende Organisation darstellt. Es geht vielmehr darum, mit Sensibilität und Empathie respektvoll und wertschätzend mit den Organisationen und ihren Selbstreporten umzugehen, dabei als Person authentisch zu bleiben und mit einer würdigen, nicht-normativen Haltung Konturen zu zeigen.

Uns als Gutachterinnen und Gutachtern muss klar sein, dass wir mit unseren Gutachten bei den Organisationen und den betroffenen Menschen eine Wirkung erzielen, und zwar in dem gleichen Maße wie der Selbstreport auf uns wirkt. So wie der Selbstreport ein „Spiegel“ der Arbeitsweise der Organisation ist, ist das Gutachten ein „Spiegel“ der

Arbeitsweise des Gutachters. Meine Haltung als Gutachterin spiegelt sich im Gutachten wider. Wir dürfen uns nicht wundern, wenn die Organisationen uns „merkwürdig“ betrachten. Diese Betrachtung ist immer auch eine Reaktion auf das Gutachten und das damit durchscheinende Bild derjenigen, die das Gutachten verfasst haben. (Vgl. Kap. 3.6)

Ein Gutachten schreibt sich nicht nebenbei. Es reicht nicht aus, ein oder zwei Stunden Zeit zu haben, um am Gutachten zu arbeiten. Die Zeitplanung muss berücksichtigen, dass mindestens vier Stunden am Stück zur Verfügung stehen. Besser ist es, sich einen ganzen Tag für ein Gutachten zu reservieren. Jede Unterbrechung bedeutet, sich wieder neu in den Text einlesen zu müssen; und das erfordert wiederum Zeit. Gerade deshalb ist es aus meiner Sicht sinnvoll und ökonomisch, sofort bei Eingang des Selbstreportes einen Zeitplan für die Bearbeitung festzulegen und entsprechende Absprachen mit dem Gutachterkollegen vorzunehmen.

Sehr verführerisch ist es, wenn das Gutachten des Gutachterkollegen bereits als Datei vorliegt und eigentlich in die eigene Arbeit gleich einbezogen werden könnte. Auf diese Weise gelingt es aus meiner Erfahrung allerdings nicht, für sich ein eigenes Bild von der Organisation entstehen zu lassen. Das eigene Denken wird durch das bereits vorhandene Bild geführt. Um ein eigenständiges Bild zu entwickeln und im oben beschriebenen Sinn zu vertreten, hat es sich aus meiner Sicht als hilfreich erwiesen, alle äußeren Einflüsse auszuschalten. Bevor z. B. die Website der Organisation in den Begutachtungsprozess einfließt, wäre zu fragen, welchen Erkenntnisgewinn diese Recherche bringen soll.

Ein von den Organisationen als gut und hilfreich eingestuftes Gutachten ist selbsterklärend und damit klar und eindeutig formuliert. Dies ist eine Anforderung, die wir als Gutachter/innen auch an den Selbstreport stellen. Ob u. a. diese Anforderungen an ein Gutachten erfüllt werden, wird im Rahmen der Qualitätskontrolle durch die Testierungsstelle festgestellt. Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass diese Qualitätskontrolle immer dazu beigetragen hat, das Gutachten, welches die Entwicklung einer Organisation maßgeblich mit prägen kann, (noch) besser zu machen. Es ist für die eigene Klarheit (im Sinne von Selbstvergewisserung) hilfreich, gefragt zu werden, aus welchen Gründen bestimmte Dinge so gesehen werden bzw. so und nicht anders formuliert wurden.

Ein Gutachten ist aus meiner Sicht gelungen, wenn es

- klar, eindeutig, selbsterklärend und wertschätzend formuliert ist,
- an die Sprache der Organisation anknüpft und so die Voraussetzungen für eine Anknüpfung an die Logik der Organisation schafft,
- aus der Perspektive der Entwicklungsunterstützung geschrieben ist,
- von der Organisation bzw. deren Menschen verstanden wird,
- von der Organisation als Bereicherung und Ergänzung der eigenen Arbeit und der eigenen Gedanken erlebt wird.

7.3 Die Visitation

Viele Organisationen, die erfahren, wer die Erst- bzw. Zweitbegutachtung übernimmt, erkundigen sich bei Kollegen anderer Organisationen, wer welche Erfahrungen mit diesen Gutachtern gemacht hat. Die Organisationen haben, wenn sie das Gutachten durch die Testierungsstelle erhalten und bevor ich als Gutachterin den ersten Kontakt aufnehme, oftmals bereits ein Bild von ihrem Gutachter im Kopf. Dieses von Dritten übermittelte Bild wird angereichert durch den Eindruck, den die Organisation durch das Gutachten gewinnt (siehe oben). Dieses zu wissen, ist hilfreich für den ersten Kontakt.

Auf welche Weise macht es Sinn, den ersten Kontakt aufzunehmen? Schnell und unkompliziert erscheint auf den ersten Blick der Griff zum Telefon. Termine lassen sich so schnell abgleichen und vereinbaren. In der Praxis passiert es dann unweigerlich, dass im Rahmen dieses Telefonats das Gespräch auf das Gutachten und die ggf. darin formulierten Auflagen kommt. Ehe man sich versieht, ist man mitten in der Diskussion des Gutachtens. Aus dieser Erfahrung heraus hat es sich aus meiner Sicht als sinnvoll erwiesen, den ersten Kontakt in der Regel per E-Mail aufzunehmen und zwei, drei Terminvorschläge für die *Visitation* zu machen. Hilfreich und entlastend für die Organisationen ist es, in dieser E-Mail des Gutachters auch darauf hinzuweisen, dass Fragen zu den Auflagen gestellt werden können, und dafür Zeiten für die telefonische Erreichbarkeit zu nennen. Und dann ist aus meiner Erfahrung heraus spätestens der Zeitpunkt gekommen, sich die Internetseiten der Organisation anzuschauen. Mit diesem (erweiterten) Wissen um die Arbeit der Organisation und der darin tätigen Menschen ist in der Regel ein guter Einstieg in ein Telefongespräch möglich. Man kann z. B. auf das schöne Gebäude eingehen, auf die interessante Umgebung oder auch die schön und ansprechend gestaltete Homepage etc. Oft ist es mir dann in diesen Gesprächen passiert, dass (verständlicherweise) die Qualitätsbeauftragten oder Geschäftsführer doch schon über das Gutachten an sich sprechen möchten. Mit dem Hinweis darauf, nichts vorwegnehmen zu wollen und der Bitte, sich wichtige Fragen zum Gutachten im Vorfeld der Visitation zu notieren, lässt sich aus meiner Erfahrung heraus diese „Klippe gut umschiffen“.

Um mit der Organisation den Ablauf der Visitation konkret zu besprechen, eignet sich der Telefonkontakt am besten. Als nützlich für dieses Telefongespräch hat sich eine Checkliste erwiesen, die dabei hilft, dass alle wesentlichen Punkte angesprochen werden: Welche und wie viele Personen aus der Organisation werden an der Visitation teilnehmen? Welcher Raum wird zur Verfügung stehen? Wie groß ist der Raum? Werden sich die Nachweise in diesem Raum befinden? Ist der Raum mit Flipchart, Metaplan-Wand, Overhead-Projektor etc. ausgestattet? Ist ausreichend Moderationsmaterial vorhanden? Wer übernimmt die Moderation? Wie reist man am besten an? Wie ist die Parkplatzsituation? Etc. Gerade Anreiseprobleme können sich negativ auf einen erfolg-

reichen Verlauf auswirken, wenn nämlich alle auf den Gutachter bzw. die Gutachterin warten müssen, weil der Zug verspätet eintrifft, kein Parkplatz in der Nähe zu finden ist, das Kleingeld für die Parkuhr nicht ausreicht etc. Um für einen solchen Fall zumindest die Informationsebene sicherzustellen, habe ich mir angewöhnt, die Telefonnummern der Organisation bzw. der Ansprechpersonen vor Abreise in meinem Handy zu speichern. Neben diesen organisatorischen Punkten ist der Ablauf der Visitation mit ungefähren Zeitkontingenten zu besprechen. Ein vorher festgelegter Zeitplan hilft, im Verlaufe der Visitation nicht in Stress zu geraten und ermöglicht der Organisation, sich darauf einzustellen. Zum Beispiel müssen nicht alle Beteiligten bei der Prüfung der Auflagen und der Nachweise anwesend sein.

Für die Organisationen baut sich spätestens kurz vor der Visitation ein gewisser Druck auf. Obwohl zwischenzeitlich die eine oder andere Information über den Gutachter ausgetauscht wurde und darüber hinaus in der Regel ein erster telefonischer Kontakt stattgefunden hat, bleiben gewisse Unsicherheiten, wie wir sie alle aus Prüfungssituationen kennen. Denn die Organisation empfindet die Visitation zu Recht auch als eine Prüfungssituation. Mir als Gutachterin wird eindeutig die Rolle der Prüferin zugewiesen, und zwar mit allen Implikationen, die diese Rolle mit sich bringt (Prüfer sind in der Regel streng und genau. Prüfer haben eine Machtposition.). Dem wirke ich entgegen mit einer unbedingt offenen und zugewandten Haltung gegenüber allen Mitgliedern der Organisation. Als hilfreich hat sich für mich in diesem Zusammenhang erwiesen, auf der Internetseite der Organisation nach Fotos Ausschau zu halten. Es entspannt die Atmosphäre sofort, wenn ich z. B. Geschäftsführer/in oder Mitarbeitende erkenne und mit Namen ansprechen kann. Zuerst sind die Menschen überrascht, wenn sie von einer vermeintlich fremden Person mit Namen angesprochen werden, dann erleben sie es als einen Ausdruck von Wertschätzung, der das Bild von der Gutachterin abrundet. Mein Zeitbudget ist so kalkuliert, dass ich immer mindestens 15 bis 20 Minuten vor Beginn der eigentlichen Visitation vor Ort bin. Auf diese Weise bleibt genügend Zeit, sich in Ruhe umzusehen, alle angemessen per Handschlag zu begrüßen und den Raum zu checken. Zum Beispiel bleibt dann genügend Zeit, um die Sitzordnung noch einmal zu überprüfen und ggf. zu ändern. Gerade die Sitzordnung hat sich in meiner Praxis als nicht unerheblich für den Diskussionsverlauf erwiesen. Sitze ich als Gutachterin an der Frontseite und alle anderen Teilnehmenden um die restlichen Tische herum, dann ist die Rolle des Prüfers und in der Regel auch die der Moderatorin schon durch diese Sitzordnung manifestiert. Entspannter wird die Situation, wenn der Gutachter inmitten der Teilnehmenden sitzt und damit signalisiert, dass nicht er die Hauptperson ist, sondern die Organisation. Als besonders konstruktiv im Sinne einer sehr fruchtbaren Diskussion für die Organisation habe ich es erlebt, wenn es räumlich möglich war, auf die Tische zu verzichten und in einem Stuhlkreis zu arbeiten.

Um allen Teilnehmenden einen Überblick über den abgesprochenen Rahmen und die Inhalte zu ermöglichen, ist ein Flipchart mit dem inhaltlichen und zeitlichen Ablauf

der Visitation nützlich. Dieser inhaltliche und zeitliche Ablauf lässt sich gut auf einem Flipchart vorbereiten und mitnehmen. Dieses Flipchart bleibt während der Visitation für alle sichtbar. So ist es für alle Beteiligten gut möglich, sich zwischendurch zu orientieren und das noch vorhandene Zeitbudget im Blick zu behalten. Die Verantwortung für die Einhaltung des Zeitbudgets liegt bei mir als Gutachterin.

Der Gutachter hat während der Visitation auch die Rolle des Protokollführers. Für mich hat es sich in der Praxis als sehr entlastend für den gesamten Prozess erwiesen, wenn ich dieses Protokoll entsprechend den Vorgaben der Testierungsstelle vorbereitet dabei habe. In diese Vorlage trage ich alle Auflagen ein, ich vermerke alle unbedingt zu prüfenden Nachweise und führe darüber hinaus die Punkte auf, über die ich unbedingt mit der Organisation sprechen möchte. Auf diese Weise gewährleiste ich für mich, dass ich nichts vergesse.

Für mich hat es sich im Verlaufe vieler Visitationen so eingespielt, dass ich mir nach einer kurzen Begrüßung und einem „small-talk“ zuerst die Räume der Organisation anschau und mir ein Bild verschaffe, Atmosphäre spüre, die Menschen kennen lerne, die nicht an der anschließenden Besprechung des Gutachtens teilnehmen werden. Dann nehme ich die Prüffunktion wahr, d. h. ich prüfe die Auflagen und Nachweise. Wie ich bereits im Vorfeld mit der Organisation abgesprochen habe, müssen bei der Prüfung nicht zwangsläufig alle Beteiligten dabei sein. Es reicht aus, wenn die Geschäftsführerin, der Qualitätsbeauftragte oder die Person, die die Nachweise und das Material zur Erfüllung der Auflagen zusammengestellt hat, dabei ist. Die Prüfung der Auflagen und Nachweise im Vorfeld der Diskussion des Gutachtens hat sich deshalb als sinnvoll erwiesen, weil dann zum einen eine gewisse Entlastung für die Geschäftsführung, für die Qualitätsbeauftragten zu spüren ist (alle Auflagen sind erfüllt und alle Nachweise waren lückenlos zusammengestellt), zum anderen kann ich in der Diskussion darauf eingehen und ggf. weitere Entwicklungsunterstützung geben.

Im Rahmen der Visitationen ist es häufig dazu gekommen, dass die Organisationen die Gelegenheit nutzen, ihre Wettbewerbssituation generell zu erläutern und diskutieren zu wollen. Es geht dann oft um die immer schlechter werdenden Bedingungen, es geht darum, dass man sich fragt, ob ein Qualitätsmanagementsystem unter diesen Bedingungen noch sinnvoll erscheint etc. Als Gutachterin ist in diesen Situationen immer auch meine Basisrolle als Botschafterin des Modells Grundlage meines Handelns. Als Botschafterin stelle ich weder das Modell noch das Qualitätsmanagement generell in Frage. Ich habe Antworten auf die Frage nach dem Nutzen eines Qualitätsmanagements gerade in schwierigen Zeiten. Doch in erster Linie habe ich erlebt, dass ich in diesen Situationen eher gefragt bin als gute Zuhörerin. Dies kann mit der Rolle als Zeitwächterin konfliktieren, dann sind Fingerspitzengefühl und Einfühlungsvermögen gefragt, wenn es darum geht, behutsam wieder zum Kern der Diskussion zurückzukommen.

In der Phase der Diskussion des Gutachtens steht das Gutachten selbst und somit auch die Gutachterin im Mittelpunkt. Ist das Gutachten von den Beteiligten der Organisation verstanden worden? Waren die Anregungen und Kommentare hilfreich und weiterführend? Welche Fragen sind durch das Gutachten entstanden? Wenn es mir als Gutachterin bis zu diesem Punkt gelungen ist, eine gleichberechtigte Atmosphäre „auf Augenhöhe“ zu schaffen, dann ist diese Diskussion sehr gut dazu geeignet, sowohl dem Gutachter als auch der Organisation weitere Erkenntnisgewinne zu ermöglichen.

Voraussetzung für eine produktive Diskussion ist die genaue Kenntnis des eigenen Gutachtens seitens des Gutachters. Häufig ist es schon eine ganze Weile her, dass das Gutachten verfasst wurde. Deshalb lese ich in der Vorbereitung auf die Visitation das Gutachten und die darin formulierten Auflagen noch einmal gründlich durch und erleichtere mir die Erinnerung, indem ich durch Anmerkungen und Markierungspunkte für mich wesentliche Bestandteile des Gutachtens kennzeichne.

Im gesamten Verlauf der Visitation bin ich als Gutachterin Botschafterin des Modells und Repräsentantin der Testierungsstelle. In diesen Rollen werde ich auch von der Organisation wahrgenommen. Dies kann dazu führen, dass Kritik am Modell und/oder an der Testierungsstelle in die Diskussionen einfließt. Das ist gut so und das ist gewollt. Wie aber gehe ich damit um? Meine Grundeinstellung ist, dass jede Kritik ihre Berechtigung hat – auch wenn diese Berechtigung nicht immer nachvollziehbar ist. Für mich hat es sich in diesen Situationen als hilfreich erwiesen, ruhig zuzuhören und mich für diese Kritik zu bedanken. Dann weise ich darauf hin, dass die Testierungsstelle sehr dankbar für jeden Verbesserungsvorschlag ist. Ein guter Weg, diese Kritik an der richtigen Stelle zu platzieren, ist, sie per E-Mail direkt an die Testierungsstelle zu senden, damit sie dort umgehend bearbeitet werden kann. Als Gutachterin darf ich nicht der Versuchung erliegen, mich aus vermeintlicher Kundenorientierung mit solchen Kritikäußerungen zu solidarisieren. Als Gutachterin bin ich Auftragnehmerin der Testierungsstelle. Dies bedingt eine uneingeschränkt loyale Haltung sowohl gegenüber dem Modell als auch gegenüber der Testierungsstelle!

Eine wichtige Fähigkeit, die ich als Gutachterin in diesem Kontext benötige, ist, meine unterschiedlichen Rollen zu (er)kennen und im Prozess transparent zu machen. Als Initiatorin des dialogischen Prozesses im Verlaufe der Visitation ist meine systemische Beratungshaltung hilfreich und notwendig.

Sehr oft erlebe ich es, dass bereits im Rahmen der Visitation der Abschlussworkshop kurz thematisiert wird. Wann soll bzw. kann er so ungefähr stattfinden? Worum wird es dabei gehen? Wer soll dabei sein? Welche Vorbereitungen sind seitens der Organisation zu treffen? Häufig ist es aufgrund der Terminenge für die Beteiligten gut, schon frühzeitig diesen Termin zu kennen. Wenn ich diese Fragen am Rande der Visitation bespreche, weise ich ausdrücklich darauf hin, dass alle Vereinbarungen erst in dem

Moment einen verbindlichen Charakter erhalten können, wenn die Testierungsstelle meinem Votum als Gutachterin folgt.

Aus der Erfahrung heraus kann eine Visitation als gelungen bezeichnet werden, wenn

- der Gutachter sehr gut auf die Organisation vorbereitet war,
- die Visitation einem klaren Konzept folgte und dennoch im Prozess offen war,
- eine offene, freundliche und konstruktive (Arbeits-)Atmosphäre spürbar war,
- die Organisation klare und eindeutige Aussagen zur Erfüllung der Anforderungen und damit zur Befürwortung des Testates vom Gutachter bekommen hat,
- der Gutachter über das Gutachten hinaus auch in diesem Rahmen seine Rolle als Entwicklungsunterstützer wahrgenommen hat,
- der Gutachter über die Fähigkeit zur Selbstüberraschung verfügte, d. h. in der Lage war, seine eigenen Bilder, Werte und Normen hintan zu stellen und offen war für neue, andere Bilder, Werte, Normen und Perspektiven.

7.4 Der Abschlussworkshop

Der *Abschlussworkshop* hat als Höhepunkt eines zumeist anstrengenden und zeitaufwändigen Qualitätsentwicklungsprozesses in den meisten Organisationen eine herausgehobene Bedeutung. Oft wurde ein Jahr lang am Selbstreport gearbeitet. Es ist vieles in Bewegung gekommen, neue Strukturen wurden entwickelt und erprobt. Der Abschlussworkshop stellt mit dem Aushändigen der Fliese so etwas wie eine „Belohnung“ für diese Mühen dar. Doch bevor wir als Gutachter/innen die Fliese aushändigen können, geht es erst einmal um die Formulierung der für die nächsten vier Jahre gültigen strategischen Ausrichtung der Organisation. Es geht darum, anhand des bisherigen Qualitätsentwicklungsprozesses und der relevanten Umweltbedingungen herauszuarbeiten, welche strategischen Entwicklungsziele schriftlich vereinbart und mit eindeutig überprüfbaren Indikatoren unterlegt werden sollen. Im Sinne des Grundgedankens der Entwicklungsförderung im Rahmen von LQW beinhaltet der Abschlussworkshop eine weitere wichtige Aufgabe: die Reflexion und Bewertung des bisherigen Qualitätsentwicklungsprozesses, um daraus abgeleitet positive Erkenntnisse und Erfahrungen für die zukünftige (Qualitäts-)Arbeit festzuhalten.

In meiner bisherigen praktischen Arbeit hat es sich bewährt, in einem ersten Schritt die Reflexion und Bewertung des (vergangenen) Qualitätsentwicklungsprozesses zu initiieren und dann in einem zweiten Schritt an den strategischen Entwicklungszielen zu arbeiten.

Diese Reihenfolge wähle ich deshalb, weil der Reflexionsprozess in der Regel eine positive Grundstimmung in der Organisation und unter den Mitarbeitenden erzeugt. In einem Jahr ist sehr viel geschafft worden, das Ziel ist (fast) erreicht. Damit sind viele gute Erfahrungen verbunden. Zum Beispiel erlebe ich es oft, dass durch die gemein-

same Arbeit am Selbstreport ein anderes, besseres Verständnis füreinander entstanden ist. Und mit dieser positiven Grundstimmung arbeitet es sich leichter an den strategischen Entwicklungszielen. Diese Reihenfolge macht aus meiner Sicht auch deshalb Sinn, weil der Spannungsbogen bis zum Schluss erhalten bleibt. Alle bleiben bis zum Schluss konzentriert bei der Sache.

Um diesen Reflexionsprozess zielorientiert steuern zu können, haben sich in der Praxis folgende Fragen bewährt: Was war im abgelaufenen Qualitätsprozess hilfreich? Was hat diesen Prozess behindert, gestört? Was wollen wir (die Organisation und deren Beteiligte) zukünftig besser und/oder anders machen? Welche positiven Erkenntnisse wollen wir weiter nutzen? In manchen Abschlussworkshops habe ich festgestellt, dass entweder der Beginn einer solchen Diskussion eher schleppend anläuft oder manche Beteiligte dies als Aufforderung auffassen, nun „endlich mal sagen zu können, was sie schon immer dazu loswerden wollten“. Beides ist dem Ziel, positive Erkenntnisse für den weiteren Prozess produktiv nutzbar zu machen, nicht unbedingt zuträglich. Um die Dimensionen einer solchen Diskussion in Grenzen zu halten und trotzdem alle zu Wort kommen zu lassen, visualisiere ich die Leitfragen an einer Pinnwand und lasse die Beteiligten Karten zu diesen Fragen schreiben. Je nach Gruppengröße kann dieses in Zweierteams oder in Kleingruppen geschehen. So kommen alle zu Wort, und es wird sichtbar, ob es in den Einschätzungen der Beteiligten Unterschiede gibt, die ggf. an anderer Stelle noch einmal diskutiert werden müssen. Dieser Diskussionsprozess nimmt je nach Gruppengröße bis zu maximal 90 Minuten in Anspruch. In diesem Teil des Abschlussworkshops bin ich als „Moderatorin“ gefragt.

Die Erarbeitung der strategischen Entwicklungsziele gestaltet sich in der Praxis sehr unterschiedlich. Erlebt habe ich Organisationen, die sehr gut vorbereitet waren. Hier ist es letztlich nur noch darum gegangen, den Zielen und Indikatoren einen gewissen „Feinschliff“ zu geben. Andere wiederum waren nicht so gut vorbereitet. Dann galt es, anhand der vorhandenen Vorschläge aus dem Selbstreport und dem Gutachten zu einem von allen getragenen Ergebnis zu kommen. Die (nicht immer offen ausgesprochenen) Erwartungen der Organisationen reichen von „der Gutachter ist Schiedsrichter beim Austragen unterschiedlicher Interessen“ über „der Gutachter sagt, wie etwas formuliert werden soll“ bis hin zu „der Gutachter sagt, welches Ziel, welche Ziele in die Vereinbarung aufgenommen werden sollen“.

Alle diese Erwartungen habe ich nicht erfüllt. Sie dürfen von uns als Gutachter auch nicht erfüllt werden. In diesem Prozess sind wir Moderator, Prozessbegleiter und Berater mit dem Wissen eines Gutachters. Als Moderatorin unterstütze ich die Organisation darin, sich voll und ganz auf die Formulierung der strategischen Entwicklungsziele zu konzentrieren. Als Prozessbegleiterin Sorge ich dafür, dass unterschiedliche Interessen miteinander verknüpft und zu konsensfähigen Formulierungen werden können. Als Beraterin stelle ich offene, hilfreiche Fragen, welche den Beteiligten helfen, die für sie

angemessenen und förderlichen Ziele und Indikatoren zu finden und zu formulieren. Als Beraterin nehme ich in diesem Fall die Außenperspektive ein. Mit meinem Wissen aus der Rolle der Gutachterin prüfe ich jede Formulierung und jeden Indikator hinsichtlich der Möglichkeit einer eindeutigen Überprüfung im Sinne einer Anforderung nach LQW. Die Frage, die ich mir grundsätzlich stelle, lautet: Wenn ich in vier Jahren diese Ziele hinsichtlich ihres Erreichens prüfen sollte, woran würde ich festmachen, dass diese Ziele erreicht wurden? In diesem Teil des Abschlussworkshops setze ich immer wieder ganz bewusst verschiedene „Hüte“ auf. Damit alle Beteiligten immer wissen, aus welcher Rolle heraus ich gerade agiere, mache ich diese im Verlaufe des Prozesses immer wieder transparent.

Als eine gute Hilfestellung für die Erarbeitung der strategischen Entwicklungsziele hat es sich erwiesen, die Kriterien, die ein strategisches Ziel erfüllen muss (z. B. selbstständig erreichbar, messbar etc.) und mögliche Formulierungshilfen (z. B. ein Verfahren ist entwickelt, umgesetzt und evaluiert etc.) für die Beteiligten zu visualisieren und an einem Beispiel zu erläutern. Auch wenn die Versuchung groß ist, als Gutachter/innen dürfen wir nicht der Versuchung erliegen, die Ziele für die Organisation zu formulieren. Einzige Formulierungshilfen sind im Sinne des LQW-Modells entwicklungsfördernd.

In vielen Abschlussworkshops hat es sich immer wieder gezeigt, dass es zu Beginn für die Organisationen und deren Beteiligte nicht einfach ist zu verstehen, warum es Sinn macht, anstatt „Die Produktpalette 50 plus ist entwickelt und eingeführt“ besser „Ein Verfahren zur Produktentwicklung ist entwickelt und umgesetzt“ zu formulieren. In der Arbeit am Selbstreport und in der Vorbereitung auf den Abschlussworkshop hat man aus gutem Grund gerade diese Produktpalette in die Zielformulierungen mit aufgenommen. An dieser Stelle der Diskussion agiere ich als Beraterin und erläutere mit verschiedenen anderen Beispielen, die jeweils den Kontext der Organisation aufgreifen, den Unterschied zwischen diesen beiden Zielen. Es geht mir dabei um die Sensibilisierung dafür, dass es (aus meiner Sicht) Sinn macht, bei der Formulierung der strategischen Entwicklungsziele darauf zu achten, dass sie in die Zukunft gerichtet Grundlagen schaffen z. B. für ein Verfahren zur Produktentwicklung generell. Es ist zum einen ressourcenschonend, weil nicht jede Vorgehensweise zur weiteren, anderen Produktentwicklung wieder neu überlegt werden muss. Ein grundsätzliches Verfahren, für alle gültig, mit allen kommuniziert, spart Energie, schafft Transparenz und kann eine Grundlage für ein möglicherweise erstes Wissensmanagement sein. Oft ist es so gewesen, dass dieser Klärungsprozess zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit benötigt hat. Ich habe gelernt, dieses auszuhalten. Wenn dieser Unterschied, dieses Prinzip klar ist, besteht in der Regel kein Problem mehr, im restlichen Drittel der Zeit die anderen Ziele zu formulieren.

Für die Abschlussworkshops habe ich eine Formatvorlage für die Verschriftlichung der strategischen Entwicklungsziele entwickelt, die ich zum jeweiligen Termin auf einem

Datenträger (Stick oder CD etc.) dabei habe. Im Vorgespräch mit der Organisation informiere ich mich darüber, ob die Möglichkeit besteht, die formulierten Ziele dann von einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter in diese Formatvorlage übertragen zu lassen. Wenn das geschehen ist bzw. wenn die strategischen Entwicklungsziele formuliert sind, alle damit zufrieden sind, dann folgt der große Augenblick: die Übergabe der Fliese. Diese Übergabe erfolgt entweder im kleinen Rahmen formlos mit einem Glückwunsch seitens der Gutachterin. Sie erfolgt ebenso oft in einem offiziellen Rahmen, z. B. unter Beteiligung von Presse, Vorstand, Aufsichtsrat etc. in Verbindung mit einer Würdigung der Leistungen der Organisation. Bereits im Abschnitt zur Visitation habe ich angemerkt, dass eine sehr gute Vorbereitung die Grundlage für einen erfolgreichen Verlauf ist. Das Gleiche gilt für den Abschlussworkshop. Im Vorfeld kläre ich, welche Erwartungen die Organisation an die Übergabe der Fliese knüpft und welche Erwartungen sich an mich als Gutachterin richten. Soll ein kleiner Redetext vorbereitet werden? Wird eine Pressemitteilung zu LQW benötigt? Soll ich eine Digital-Kamera mitbringen für das gemeinsame Abschlussfoto? Etc.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der Abschlussworkshop (wie die Visitation) im Vorfeld eingehend mit der Organisation besprochen werden muss. Es ist aus der Erfahrung heraus sinnvoll und notwendig, klar und eindeutig darauf hinzuweisen, dass sich die Organisation und die Beteiligten am Abschlussworkshop auch inhaltlich auf diesen Abschlussworkshop vorbereiten müssen. An dieser Stelle ist es für die Organisationen hilfreich, noch einmal auf die Arbeitshilfen zu den strategischen Entwicklungszielen im Internet hingewiesen zu werden. Weitere Punkte der Vorbesprechung sind der konkrete Ablauf und die benötigte Technik bzw. benötigte Medien. Es empfiehlt sich, ebenso wie bei der Visitation, bereits 15 bis 20 Minuten vor Beginn anzukommen. Der Raum kann gecheckt werden: Ist die Sitzordnung so wie besprochen? Sind benötigte Medien und Technik vorhanden (Flipchart, Pinnwand, Overhead-Projektor, Moderationsmaterial)? Schreiben die Stifte? Etc. Wenn die Gruppe größer ist und/oder der Gutachter kein gutes Namensgedächtnis hat, macht es Sinn, um Namensschilder zu bitten. Es ist aus meiner Sicht auch ein Zeichen der Wertschätzung, wenn ich die Teilnehmenden am Abschlussworkshop mit Namen ansprechen kann.

Ein Abschlussworkshop kann als gelungen bezeichnet werden, wenn die Organisation

- ihre positiven Erfahrungen aus ihrem Qualitätsentwicklungsprozess festhalten konnte und damit für die weitere Qualitätsarbeit nutzbar machen kann,
- aus weniger geeigneten Vorgehensweisen Konsequenzen zur Veränderung der zukünftigen Qualitätsentwicklung gezogen hat,
- die für sie wesentlichen strategischen Ziele eigenständig formuliert und mit eindeutig überprüfbaren Indikatoren versehen hat,
- und alle Beteiligten hinter den formulierten strategischen Entwicklungszielen stehen,
- positiv gestimmt in die nächste Qualitätsentwicklungsperiode geht.

7.5 Schlussbemerkungen

Die Tätigkeit als LQW-Gutachter/in ist aus meiner Erfahrung heraus kein „Job“, den man nebenbei erledigen kann. Diese Aufgabe ist nicht geeignet, die Leerzeiten im sonstigen Auftragsgefüge zu füllen. Für diese Tätigkeit muss man sich bewusst entscheiden und wissen, dass es sich um eine zeitaufwändige und sehr anspruchsvolle Arbeit handelt.

Als Gutachterin muss ich mir im Verlaufe des Testierungsprozesses über meine unterschiedlichen, möglichen Rollen im Klaren sein und damit umgehen können, dass Rollenkonflikte entstehen können.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass ein erfolgreicher Begutachtungsprozess entscheidend von der eigenen inneren Haltung und der damit verbundenen Sprache abhängt. Meine Grundannahme ist, dass jede Organisation und die darin tätigen Menschen ihren Selbstreport mit großer Mühe und „Herzblut“ geschrieben haben. Meine Rolle im Begutachtungsprozess ist nicht die der Expertin für die Vorgehens- und Arbeitsweisen der Organisation, die ich begutachte. Die Menschen in der Organisation sind Experten für ihre Vorgehens- und Arbeitsweisen. Meine Hauptrollen sind die der Prüferin (Sind alle Anforderungen im Sinne des Modells erfüllt?) und die der Entwicklungsunterstützerin (Welche Anregungen und Kommentare können die Organisation dabei unterstützen, ihren vielleicht schon erfolgreichen Weg weiter fortzusetzen? Auf welche Weise können aus meiner Sicht neue, andere Wege gegangen, neue, andere Perspektiven herangezogen werden?). Meine eigenen Werte und Normen sind bei dieser Aufgabe nicht gefragt. Mit Sensibilität und Empathie muss es mir gelingen, ein respektvolles und wertschätzendes Fremdbild von der Organisation sprachlich herzustellen.

Entwicklungsunterstützung kann aus meiner Erfahrung heraus nur glaubhaft leisten, wer selbst zur eigenen Entwicklung bereit ist. Reflexion und Selbstvergewisserung kann nur anregen, wer selbst bereit und in der Lage ist, selbstreflexiv mit sich umzugehen. Wertschätzung seitens der Organisationen erfährt im Verlaufe des Prozesses der Gutachter, der selbst in der Lage ist, Wertschätzung klar und deutlich sichtbar werden zu lassen.

Insofern habe ich als Gutachterin im Verlaufe meiner vielen Begutachtungen feststellen können, dass diese Tätigkeit nicht nur sehr anspruchsvoll und zeitaufwändig ist. Sie ermöglicht mir eine eigene kontinuierliche Entwicklung auf der Grundlage der vielfältigen Erfahrungen, die ich in und mit den unterschiedlichsten Organisationen machen konnte und weiter machen werde. Diese kontinuierliche Entwicklung ist möglich, weil ich mich immer wieder offen und neugierig in den Begutachtungsprozess gebe und weil es mir einfach Spaß macht, die verschiedensten Organisationen in ihren vielfältigen verschiedensten Facetten kennen zu lernen und sie auf ihrem Weg ein kleines Stück begleiten zu dürfen.

Teil III Wirkung

In diesem Teil unseres Buches geht es um die Auswirkungen, die die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis der Weiterbildungsorganisationen zeitigt. Bereits die Anwendung der ersten LQW-Version wurde durch qualitative Telefoninterviews mit den Weiterbildungsorganisationen evaluiert (vgl. Zech, Braucks 2004). Die Ergebnisse dieser Befragung waren u. a. eine Grundlage zur Überarbeitung des Modell, die im Mai 2003 vorgelegt wurde (vgl. Zech 2003b). Auch diese Version wurde in ihrer Wirkung evaluiert, dieses Mal durch qualitative Telefoninterviews und eine quantitative Fragebogenerhebung. Dies ist in die dritte LQW-Modellversion eingegangen (vgl. Zech 2006). Über die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung wird in Kapitel 9 berichtet. Zuvor werden (in Kap. 8) die Ergebnisse einer Best-Practice-Analyse hinsichtlich der Anwendung und des Nutzens der Lernerorientierung bzw. der Definition gelungenen Lernens vorgestellt. Dieser Teil des Buches endet (in Kap. 10) mit einem Beispiel aus der Qualitätsentwicklungspraxis einer beruflichen Weiterbildungsorganisation – geschrieben von deren Qualitätsmanager.

8 Nutzen der Definition gelungenen Lernens in der Praxis der Weiterbildungsorganisationen

VON KATIA TÖDT

Dieses Kapitel spiegelt die Erfahrungen mit der Definition gelungenen Lernens in der Praxis wider. Es basiert auf einer qualitativen Befragung 15 erfolgreich testierter Weiterbildungsorganisationen, darunter Volkshochschulen, Kreisvolkshochschulen, berufliche Bildungsorganisationen und Sprachschulen. Die Befragung wurde in Form von offenen, leitfadengestützten Telefoninterviews durchgeführt. Es wurde nach dem Prozess der Entwicklung der *Definition gelungenen Lernens* und nach Erfahrungen, Wirkungen und Konsequenzen in Bezug auf die Arbeit mit der Definition gelungenen Lernens gefragt (vgl. Kap. 2.2 und 4.5). Die Interviews wurden mit den Qualitätsmanagern durchgeführt. Dabei handelte es sich zum Teil zugleich um die Leitung der Organisation. Die Interviews sind im folgenden Text zusammenfassend und verdichtet dargestellt. Zitate aus den Interviews sind durch Anführungsstriche gekennzeichnet.

Die Untersuchung zielte insgesamt nicht auf Repräsentativität, sondern auf das Herausfiltern besonders gelungener Beispiele im Sinne von Best-Practice in der Erarbeitung und Nutzung der Definition gelungenen Lernens. Die interviewten Organisationen waren vorher an Hand der Selbstreporte ausgewählt worden, die hinsichtlich der Fragestellung der *Lernerorientierung* besonders gut gelungen waren. Im ersten Teil des Textes werden die Erfahrungen der befragten Organisationen in Bezug zur Entwicklung der Definition gelungenen Lernens bzw. des Leitbildes insgesamt beschrieben. Der zweite Teil fasst zusammen, welche Auswirkungen oder Konsequenzen sich durch die Definition gelungenen Lernens für die Organisation und den weiteren Qualitätsentwicklungsprozess ergeben haben. Im dritten Abschnitt wird auf die Erfahrungen mit der Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens eingegangen. Diese Begründung wird in jedem Qualitätsbereich des lernerorientierten Qualitätsmodells gefordert.

Im lernerorientierten Qualitätsmodell bildet die Definition gelungenen Lernens einen Aspekt des Leitbildes. Insbesondere bei Informationen über die Erstellung der Definition waren in den Interviews daher Aussagen hinsichtlich des gelungenen Lernens

zum Teil mit Aussagen in Bezug auf das Leitbild insgesamt verbunden. Entsprechend spiegelt sich im Text diese Verbindung in bestimmten Aspekten wider.

8.1 Erfahrungen mit der Entwicklung der Definition gelungenen Lernens

Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven

Insgesamt wurde in allen Interviews darauf verwiesen, dass die Definition gelungenen Lernens bereichert wurde und ein ganzheitliches Bild ergab, indem unterschiedliche Perspektiven einbezogen wurden. Zum einen bezog sich diese Aussage auf die unterschiedlichen Sichtweisen unter den Mitarbeitern der Organisation. Dadurch, dass die Mitarbeiter ihre unterschiedlichen Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen zum Thema Lernen austauschten, konnten Aspekte aus den unterschiedlichsten Arbeitsaufgaben rund um den Lehr-Lern-Prozess zusammengetragen werden. Zeitlich befristete Projektmitarbeiter, hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, die seit mehreren Jahren für bestimmte Fachbereiche zuständig sind, Verwaltungsmitarbeiter oder die Leitung brachten ganz unterschiedliche Aspekte in das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens ein und verständigten sich über ihre unterschiedlichen Sichtweisen.

Zum anderen wurden als Impuls und zur Anreicherung der eigenen Ideen von allen Organisationen unterschiedliche weitere Perspektiven oder Informationsquellen herangezogen. Dies waren zum Beispiel Leitbilder anderer Weiterbildungsorganisationen, die im Internet zugänglich waren. Dabei betonten die Gesprächspartner, dass ein direktes Übernehmen von Teilen anderer Leitbilder nicht möglich gewesen sei. Fremde Leitbilder seien aber hilfreich gewesen, um sich Anregung und Impulse zu holen und um Vergleiche zu ziehen. Durch die Leitbilder anderer Organisationen wurde den Mitarbeitern z. B. bewusst, dass die eigene Organisation bestimmte Aspekte abdeckt, ohne sie aber bisher formuliert und expliziert zu haben. Oder in Abgrenzung zu vorliegenden Leitbildern wurde erkennbar, welche Bereiche die eigene Organisation darüber hinaus formuliert. Leitbilder anderer Organisationen wurden also für ein Benchmarking verwendet, um sich auf dieser Grundlage die Besonderheit des eigenen Handelns zu verdeutlichen.

Als weitere Quelle wurden theoretische Diskussionen in Bezug auf Lernen und Bildung aufgegriffen. Dabei kam es weniger zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Theorien, vielmehr wurde ein Überblick über Theorien als Anregung genutzt. Ein Interviewpartner erklärte z. B., seine Organisation hätte auf der Grundlage eines breiten Überblicks eine bewusste Entscheidung für einen bestimmten Lernbegriff getroffen und sich damit auch bewusst von anderen Lernbegriffen abgegrenzt.

Darüber hinaus wurde der Blick von außen auf die Organisation als weitere hilfreiche Perspektive beschrieben, die für die Leitbildentwicklung genutzt wurde. Durch mit der Organisation verbundene, außenstehende Partner, die nicht in die Alltagsroutinen ein-

bezogen sind, wurden Positionen und Handlungsweisen der Mitarbeiter hinterfragt und neue Aspekte eingebracht. In einem Fall geschah dies z. B. durch eine Mitarbeiterin, die ganz neu im Unternehmen war, in einem anderen durch einen ehrenamtlichen Mitarbeiter aus einer Nebenstelle der betreffenden Organisation.

Einige der befragten Organisationen haben ausgewählte freiberufliche Dozenten in den Entwicklungsprozess der Definition des gelungenen Lernens einbezogen. Da es insbesondere in Bezug auf Dozenten unmittelbare Schnittpunkte zur Definition gelungenen Lernens gibt, wurde dies durchweg als gutes Verfahren bewertet, das die betreffenden Organisationen für die weitere Qualitätsarbeit beibehalten haben. Für Organisationen, die freiberuflich und punktuell arbeitende Honorarkräfte einsetzen, stellt sich dabei das Problem, dass die Lehrenden für die Qualitätsarbeit extra honoriert werden oder sich ehrenamtlich engagieren müssen. Anders stellt sich die Situation in Organisationen dar, die hauptamtlich tätige Lehrende einsetzen, z. B. im Rahmen von Berufsbildungsmaßnahmen. Die Einbeziehung von Lehrenden trägt nicht nur wichtige Aspekte zur Entwicklung der Definition gelungenen Lernens bei, Dozenten, die aktiv an dieser Diskussion beteiligt waren, ziehen daraus auch direkt Konsequenzen für die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation.

Die Perspektive der Kunden bzw. Teilnehmer wurde von den meisten Organisationen als zentraler Bestandteil zur Erarbeitung der Definition gelungenen Lernens genannt. Um sich in die Perspektive der Teilnehmer zu versetzen, war es hilfreich, sich Fragen zu stellen wie: Wer sind unsere Teilnehmer, was sind ihre Voraussetzungen, Erwartungen, Ziele, Motivationen? Mit der Beantwortung dieser Fragen wurde eine wichtige Grundlage für den Begriff des gelungenen Lernens geschaffen.

Einigen der interviewten Organisationen reichte dabei ein abstraktes Hineinversetzen in die Teilnehmerperspektive nicht aus. So wurden die Teilnehmenden konkret in die Erarbeitung der Definition gelungenen Lernens einbezogen, indem z. B. ein Entwurf der zuvor durch die Mitarbeiter erarbeiteten Definition gelungenen Lernens an ausgewählte Teilnehmer weitergegeben und deren schriftliche Rückmeldungen eingeholt wurden. Insgesamt wurde in den Interviews mehrfach das Fazit gezogen, dass es sinnvoll wäre, das Verständnis der Teilnehmenden von gelungenem Lernen einzuholen und in den Erarbeitungsprozess der Definition gelungenen Lernens einzubeziehen. Ein Vorschlag war, schon vor dem Einführungsworkshop Ideen der Teilnehmer zum Thema gelungenen Lernens zu sammeln. Damit läge ein Ideenpool vor, auf den sich die Mitarbeiter bei der Erarbeitung des Leitbildes beziehen könnten.

Als weitere mögliche externe Quellen für Impulse und Anregungen in Bezug auf das Leitbild wurde auf den Vorstand oder auf Gesellschafter der Organisation hingewiesen. Als Anregung bzw. als Tipp für Organisationen, die erst mit der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung beginnen, wurde empfohlen, bei der Entwicklung der Definition gelungenen Lernens von der eigenen Organisation, den eigenen Stärken, Arbeitsfeldern, Zielgruppen, Seminarzielen auszugehen. Konkrete Fragen wie

- Was will ein Teilnehmer können, der bei uns einen Kurs beendet?
- Was sind unsere Zielsetzungen, wenn wir einen Kurs bzw. das Programm planen?

- Was sind die Besonderheiten unserer Zielgruppe/n?
- Wo liegen unsere Stärken, um gelungenes Lernen unserer Teilnehmer zu fördern? helfen, ein erstes Bild für eine Definition gelungenen Lernens zu entwickeln, das auf die Organisation passt und handlungsleitend für den weiteren Prozess sein kann.

Wege der Entwicklung der Definition gelungenen Lernens

Da die Definition gelungenen Lernens im Lernerorientierten Qualitätsmodell ein Bestandteil des Leitbildes ist, wurde sie in der Regel im Rahmen eines Workshops zur Erarbeitung des Leitbildes entwickelt. Dabei wurden unterschiedliche Verfahren gewählt, z. B. wurden vorab von allen Vorschläge eingesammelt oder ein Vorschlag von einer kleinen Gruppe erarbeitet, um auf dieser Grundlage im Workshop zu diskutieren. In anderen Organisationen wurden Ideen erst auf dem Workshop zusammengetragen, entweder im Plenum oder zunächst in Kleingruppen. Das „aufsteigende Verfahren“, bei dem ein Leitbild erst in Zweier-Gruppen entwickelt und dann in immer wieder zusammengeführten größer werdenden Gruppen konsentiert wird, hat sich als geeignet erwiesen, weil sich zum einen jeder einbringen kann und in die Diskussion eingebunden ist, zum anderen am Ende ein Ergebnis vorliegt, das nicht weiter bearbeitet und abgestimmt werden muss (siehe die entsprechende Arbeitshilfe auf der LQW-Website). Einige Organisationen haben die abschließende Formulierung des Leitbildes aber auch nach dem Workshop durch eine Arbeitsgruppe vornehmen lassen, die ihre Ergebnisse mit den Mitarbeitern wieder rückkoppelte.

Organisationen, die sich die Erarbeitung des Leitbildes extern moderieren ließen, haben dies durchweg als hilfreiche Unterstützung beschrieben.

Insgesamt sind alle befragten Organisationen die Erarbeitung der Definition gelungenen Lernens angegangen, indem zunächst unterschiedlichste Aspekte des gelungenen Lernens zusammengetragen wurden. Diese breite Basis wurde dann zusammengefasst bzw. abstrahiert, um zu einem gemeinsam getragenen Verständnis, zu einer umfassenden Formulierung zu gelangen.

Eine Interviewpartnerin brachte den Weg der Erarbeitung ihrer Definition gelungenen Lernens und ihres Leitbildes durch den Begriff „Eieruhr-Prinzip“ auf den Punkt: Zu Beginn wurde ein breites Spektrum unterschiedlichster Lernverständnisse gesammelt (Lerntheorien, die Meinung von Dozenten, Teilnehmern, dem Vorstand, den Mitarbeitern etc.) und als Quelle verwendet. Die Überlegung und Entscheidung, wie die gesammelten Aspekte einbezogen und formuliert werden, fand dann im engen Kreis der Mitarbeiter statt. Schließlich sind es die Mitarbeiter, die sich in ihrer Arbeit auf die Definition gelungenen Lernens beziehen und sich als Organisation damit ausweisen. Nachdem im Team eine eindeutige und handlungsleitende Formulierung entstanden war, wurde die Definition gelungenen Lernens wieder breit gestreut. Teilnehmer, Kunden, Partnerorganisationen und Dozenten etc. sollen darüber informiert sein und sich daran orientieren können. Darüber hinaus dient die Definition gelungenen Lernens als Basis für die weitere Qualitätsarbeit in allen Arbeitsbereichen und Handlungsfeldern der Organisation.



Grafik 22: Eieruhr-Prinzip

Diskussion der Definition gelungenen Lernens im Kreis der Mitarbeiter

Die Diskussionsprozesse im Mitarbeiterkreis zur Einigung über die Formulierungen in der Definition gelungenen Lernens sind in den Organisationen unterschiedlich verlaufen. Zum Teil wird die Diskussion als unkompliziert dargestellt. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Definition gelungenen Lernens zwar noch nicht explizit formuliert, aber ein gemeinsames Grundverständnis unter den Mitarbeitern schon vorhanden, welches auch bisher den Maßstab für das Handeln bildete. Vielfach wurde die Abstimmung und Konsensbildung als lebhafter, produktiver Diskussionsprozess beschrieben. Oft wurde in den Workshops deutlich, dass in unterschiedlichen Fachbereichen unterschiedliche Vorstellungen von gelungenem Lernen bestanden. In diesen Fällen wurde die Definition schließlich auf ein Abstraktionsniveau gehoben, welches alle Aspekte integriert und für unterschiedliche Fachbereiche Gültigkeit hat. Eine Organisation, die sehr unterschiedliche Fach- und Arbeitsbereiche hat (z. B. einen eigenen Zweig für berufliche Bildung), hat auf der Basis der allgemeinen Definition mehrere Teil-Definitionen erarbeitet, in denen jeweils unterschiedliche Aspekte hervorgehoben werden.

Fazit

Zur Erarbeitung der Definition gelungenen Lernens haben die befragten Organisationen es als sehr hilfreich beschrieben, den Ausgangspunkt in den Bedürfnissen der eigenen Teilnehmer sowie den eigenen Stärken, Werten, Arbeitsweisen und Besonderheiten der Organisation zu suchen und unterschiedliche Perspektiven aus ihrer Umwelt als Anregung und Impuls zum Nachdenken über sich selbst zu nutzen. Die Einigung auf eine gemeinsame Formulierung stellte in der Regel kein Problem dar und wurde als produktiver Diskussionsprozess empfunden.

8.2 Auswirkungen der Definition gelungenen Lernens

Die Konsequenzen und der Nutzen der Definition gelungenen Lernens für den Qualitätsprozess, das Verständnis und die Gestaltung der eigenen Arbeit werden von den Befragten in allgemeiner Weise, aber auch anhand ganz konkreter Beispiele beschrieben.

Auswirkungen des Verständigungsprozesses über gelungenes Lernen

In allen Interviews wird der Verständigungsprozess, der mit der Erarbeitung der Definition gelungenen Lernens in Gang gebracht wurde, zum Thema gemacht. Das Nebeneinander von Sichtweisen in Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess löste sich auf zugunsten einer Verständigung über Ziele und Arbeitsweisen. Dadurch wurde das eigene pädagogische Selbstverständnis der Organisation deutlicher. Hervorgehoben wurde auch, dass durch die Definition gelungenen Lernens ein gemeinsamer Bezugspunkt für pädagogische Diskussionen entstanden ist, auf den man sich in der Arbeit beziehen kann. Auf dieser Basis konnten die pädagogischen Prozesse vereinheitlicht und geordnet werden. Indem der Hintergrund des eigenen Handelns expliziert wurde, hat die Qualitätsentwicklung zu einer Professionalisierung dieses Handelns beigetragen.

Durch den Austausch über unterschiedliche Sichtweisen auf den Lehr-Lern-Prozess und die ihn umgebenden Bedingungen haben die Mitarbeiter ein besseres gegenseitiges Verständnis für die unterschiedlichen Arbeits- und Aufgabenbereiche der Kollegen gewonnen. Sie waren gezwungen, sich Gedanken über die eigene Arbeit hinaus zu machen, über „den eigenen Tellerrand“ zu blicken. Besonders für Organisationen mit einer heterogenen Mitarbeiterschaft und mit heterogenen Fachbereichen ist es nützlich, dass ein gemeinsamer roter Faden entstanden ist. Die Verschiedenartigkeit bleibt erhalten, aber durch den gemeinsamen Bezugspunkt ist die Arbeit untereinander besser anschlussfähig.

Während vorher „jeder im eigenen Saft geschmort hat“, können nun „alle an einem Strang ziehen“. Daraus ergibt sich auch eine höhere Transparenz in Bezug auf die Arbeitsweisen und Ziele der einzelnen Mitarbeiter. In Verbindung damit wurde mehrfach auf eine gesteigerte Identifikation und verbesserte Zusammenarbeit unter den Mitarbeitern als Konsequenz hingewiesen.

Als weitere Auswirkung ergab sich, dass durch den gemeinsamen Verständigungsprozess der Mitarbeiter in Bezug auf ihre Arbeitsansätze, Erfahrungen, Vorgehensweisen und Vorstellungen eine wichtige Basis geschaffen wurde, um die Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses bewusst zu gestalten.

Praktische und methodische Auswirkungen der Definition gelungenen Lernens

Darüber hinaus wurden zahlreiche ganz konkrete Auswirkungen der Definition gelungenen Lernens beschrieben. Die Definition gelungenen Lernens bildete die Basis für organisationsbezogene und lehr-lern-prozessbezogene Entscheidungen sowie für die Erarbeitung von Vorgehensweisen und Instrumenten zur Qualitätsverbesserung.

Insgesamt wurde auf der Basis der Definition gelungenen Lernens ein *zielgerichteteres Handeln* möglich. Dies gilt zum einen für Entscheidungen der Gesamtorganisation: So diente die Definition z. B. als Leitfaden bzw. als Orientierungspunkt für die langfristige Planung von Angebotsentwicklungen. Eine Organisation nutzte sie als Entscheidungsgrundlage dafür, ob sie Maßnahmen für Ein-Euro-Jobber anbieten sollte. So wurde die Frage, ob und wie sie einen im Rahmen eines Ein-Euro-Jobs Lernenden im Sinne des gelungenen Lernens unterstützen könnte, für diese strategische Entscheidung der Organisation herangezogen. In diesem Fall war die Definition gelungenen Lernens auch hilfreich, um zu planen, wie und mit welchen konkreten Zielen eine solche Qualifizierungsmaßnahme konkret gestaltet werden könnte. In einem anderen Beispiel war die Definition hilfreich, um im Bereich der Gesundheitsbildung *das Profil der Organisation zu schärfen*. Aus der Definition gelungenen Lernens konnte die Organisation ableiten, dass die Angebote im Gesundheitsbereich nicht als reine Sportprogramme gefasst werden, sondern immer auch einen Theorie- bzw. Bildungsaspekt beinhalten. Dieser Anspruch war in diesem Fachbereich schon immer vorhanden, mit Bezug auf die Definition gelungenen Lernens konnte dies expliziter in die Kurse einbezogen und im Programmheft formuliert werden.

Auch auf der Ebene der Planung des Lehr-Lern-Prozesses wurde durch die Definition gelungenen Lernens ein *zielgerichtetes Handeln* unterstützt. So wurde z. B. aus der Definition eine Art *Checkliste für die Unterrichtsplanung* abgeleitet. In einer Organisation, die ganzheitliches Lernen als Aspekt ihrer Definition gelungenen Lernens hervorgehoben hatte, wurden Maßnahmekonzeptionen, Curricula sowie die Unterrichtsmethodik im Hinblick auf die Ganzheitlichkeit überprüft.

Neben diesen Aspekten der Planung von Veranstaltungen rückte für die Durchführung und Bewertung des *Lehr-Lern-Prozesses* die *Offenheit für individuelle Lernprozesse* der Teilnehmenden durch die Definition gelungenen Lernens stärker in den Vordergrund. So wurde z. B. in einer Organisation den in erster Linie hauptamtlich Lehrenden bewusst, dass Lernen auch gelungen sein kann, wenn es in einer völlig anderen Reihenfolge und Systematik geschieht, als vom Lehrenden geplant. Anhand der Definition gelungenen Lernens erkannten die Lehrenden, dass die Qualität ihrer Arbeit nicht dadurch definiert wird, ob die geplanten Inhalte und Themen in der Art behandelt wurden, wie sie geplant waren. Sie können sich dadurch flexibler verhalten und von ihrem didaktischen Konzept lösen, wenn sich herausstellt, dass für die Lernenden ein anderes Vorgehen besser ist oder ein anderes Thema ihre Weiterentwicklung besser fördert. Vorher wurde es hingegen als persönliches Versagen bzw. Misserfolg angesehen, wenn ein Konzept nicht wie geplant umgesetzt wurde.

Eine Konsequenz der Definition gelungenen Lernens, auf die in den Interviews mehrfach verwiesen wurde, ist damit eine *veränderte Bewertung von Erfolgen*. Bei Berufsbildungsmaßnahmen z. B. haben die Organisationen begonnen, der Erfolgsbewertung der Auftraggeber, die sich in erster Linie an den Vermittlungsquoten festmacht, bewusster eigene Bewertungskriterien gegenüberzustellen. Die Definition gelungenen

Lernens schärft den Blick für die eigenen Ziele. Die Einschätzung von Erfolgen orientiert sich stärker an den in der jeweiligen Definition gelungenen Lernens formulierten Zielen oder an der Berücksichtigung der Besonderheiten einer bestimmten Zielgruppe. So steht weniger die Frage, inwieweit bestimmte Themen durchgearbeitet wurden, als vielmehr die Frage, inwieweit sich die Handlungsfähigkeit der Lernenden erhöht hat, im Vordergrund.

Der veränderte Fokus bei der Bewertung von Erfolgen zeigt sich in konkreter Form darin, dass *Evaluationsinstrumente* gezielter eingesetzt werden. Einige der befragten Organisationen haben ihre Evaluationsinstrumente im Hinblick auf die Definition gelungenen Lernens überarbeitet bzw. erweitert. Es wurde die Frage gestellt, wie die Evaluationsinstrumente mit der Definition gelungenen Lernens korrespondieren, wie sie z. B. das Ziel der Ganzheitlichkeit oder Praxisorientierung abbilden. In mehreren Organisationen wurden z. B. Fragebögen auf der Grundlage der Definition gelungenen Lernens überarbeitet. Dabei kam es in der Entwicklung oder Revision der Evaluationsinstrumente auch zur Konkretisierung der Definition gelungenen Lernens, weil es um die Frage ging: „Woran machen wir fest, dass gelungen gelernt wurde?“ In einer Organisation ist die Evaluation zielgerichteter dahingehend geworden, dass die Auswertung von Rückmeldungen dort vorher eher als Fleißübung angesehen wurde, weil der Nutzen nicht wirklich deutlich war und nun Analysen gezielt für Planungen und Entscheidungen genutzt werden. Damit wird die Evaluation in dieser Organisation als weniger beliebig als zuvor angesehen, weil ganz gezielt Punkte aufgegriffen werden, an denen es Fragen gibt. Ein gezielter Einsatz von Evaluationsinstrumenten zeigt sich z. B. auch darin, dass Organisationen begonnen haben, die Qualität der Dozenten zu bewerten oder Dozenten zu befragen. Eine Organisation hat auf der Grundlage ihrer Definition gelungenen Lernens, über die ein gemeinsamer Nenner zwischen verschiedenen Fachbereichen gegeben war, die bisher fachbereichsspezifischen Evaluationsfragebögen in einen gemeinsamen Fragebogen überführt, der alle Besonderheiten einschließt. Auf diese Weise wurde eine Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zwischen den Fachbereichen hergestellt. Die Bögen beziehen sich dabei direkt auf die Aspekte der Definition gelungenen Lernens.

Eine andere Organisation berichtet davon, dass sich die Lehr-Lern-Situationen dahingehend verändert hätten, dass kritisches Feedback bewusst eingeübt und zugelassen wird. Indem Teilnehmer auf diese Weise für differenzierte Rückmeldungen sensibilisiert werden, wird in den Veranstaltungen Kritik geäußert, die vorher nicht oder viel pauschaler zum Ausdruck kam.

Zahlreiche konkrete Auswirkungen der Definition gelungenen Lernens wurden auch im Bereich der *Qualität der Lehrenden* beschrieben. Zum Beispiel wurden mit Bezug auf die Definition eindeutige Anforderungen im Hinblick auf Praxiserfahrungen und didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrenden formuliert. Mehrfach wurde beschrieben, dass die Fortbildung der Lehrenden gezielt auf Aspekte der Definition bezogen wurde. In einer Organisation wurde z. B. eine Einführungsveranstaltung für erst-

mals eingesetzte Dozenten konzipiert, in der die Lehrenden konkret angeleitet werden, sich in ihrem Unterricht an den Zielen der Definition gelungenen Lernens zu orientieren. Zum einen geht es dabei darum, Ziele, Interessen und Vorwissen der Teilnehmenden zu Beginn des Seminars zu erfragen und das inhaltliche Konzept an die Bedürfnisse der Teilnehmer anzupassen. Zum anderen erhalten die Dozenten auf der Einführungsveranstaltung konkrete methodische Hinweise, wie sie auch im Lehr-Lern-Prozess Rückmeldungen über individuelle Lernfortschritte und Teilnehmerbedürfnisse einholen und einbeziehen können. Neue Kursleiter, die eher inhaltlich-fachliche als pädagogische Qualifikation mitbringen, werden auf diese Weise dazu gebracht, sich gedanklich mit dem Lehr-Lern-Prozess und der Definition gelungenen Lernens auseinander zu setzen.

Für den Bereich *Bedarfserschließung* wurde z. B. mit Bezug auf die Definition gelungenen Lernens die Konsequenz gezogen, dass die Bedarfserschließung sich nicht nur an Institutionen ausrichten sollte, sondern Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmer erhoben werden müssen. Um dies zu realisieren, wurden zum einen Fragebögen zur Bedarfserhebung für Teilnehmer entwickelt, zum anderen wurde das Verfahren eingeführt, dass Mitarbeiter der Organisation zu Beginn in die Veranstaltung gehen, um Fragen zu klären, die Infrastruktur zu überprüfen und um konkrete Lernbedürfnisse der Teilnehmer zu erfragen.

In Bezug auf eine explizit formulierte Definition gelungenen Lernens ließen sich auch *infrastrukturelle Anforderungen* deutlicher formulieren. Auf der Grundlage dieser klar formulierten Anforderungen konnten Verbesserungsmöglichkeiten und -bedarfe besser erkannt und entsprechende Lösungen gefunden werden. In einer Organisation, die sich zum Ziel gesetzt hat, dass ihre Teilnehmenden (Jugendliche in Berufsbildungsmaßnahmen) für sich Verantwortung übernehmen und selbstständig lernen, wurde z. B. der Computerraum für diese Zielgruppe dauerhaft zugänglich gemacht, sodass die Jugendlichen jederzeit die Möglichkeit haben, dort selbstständig zu arbeiten. Durch die klaren Kriterien ist z. B. in einer Volkshochschule das Problem der schlechten Ausstattung der Schulen, die von ihr mit genutzt werden, in den Vordergrund getreten und es wurde gezielt nach einer Lösungsmöglichkeit gesucht. Das Ergebnis ist ein Etat für „Schulmitbenutzung“, mit dem sich die Volkshochschule an der Instandhaltung der genutzten Schulräume beteiligt.

Fazit

Zusammenfassend kann der Schluss gezogen werden, dass die Definition gelungenen Lernens in die verschiedenen Arbeitsbereiche einer Weiterbildungsorganisation „ausstrahlt“, was dazu führt, dass konkrete Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und Instrumente überdacht und entwickelt werden.

Die praktischen Auswirkungen der Definition gelungenen Lernens sind somit eine größere Zielgerichtetheit in allen Ebenen des organisationalen Handelns, eine verbes-

serte strategische und inhaltliche Abstimmung der Vorgehensweisen, eine Profilschärfung in Bezug auf Angebote und Konzepte sowie eine erhöhte Reflexion in Bezug auf die Durchführung und Bewertung des Lehr-Lern-Prozesses. Damit wird insgesamt die Bedeutung der Lernkontexte als Bedingungen der Möglichkeit für das Gelingen des Lehr-Lern-Prozesses durch die Definition gelungenen Lernens nachvollziehbarer und der Nutzen der Systematisierung von Verfahren und Prozessen rund um den Lehr-Lern-Prozess deutlicher.

8.3 Erfahrungen mit der Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens

Die Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens stellt eine Anforderung in jedem Qualitätsbereich dar. Den meisten der befragten Organisationen fielen diese Begründungen im Rahmen ihres Qualitätsprozesses anfangs nicht leicht. Es erschien den Befragten zunächst als „starrer Mechanismus, der in jedem Qualitätsbereich wieder auftauchte“, als „Schlenker, den man hinkriegen musste“ mit dem Gefühl, etwas noch einmal explizit herausheben zu müssen, was eigentlich durch die Bearbeitung der vorausgehenden Anforderungen bereits zum Ausdruck kam. Um diese Anforderung zu erfüllen, müsse man „ein bisschen mehr ausholen“, „sich Gedanken machen“, „eine neue Formulierung“ finden. Damit erschien diese Anforderung zu Beginn des Qualitätsprozesses oft als mühsame Aufgabe. Rückblickend bewerten die meisten Befragten diese *Reflexionschleife* als sehr sinnvoll, z.B. um sich das Leitbild immer wieder zu vergegenwärtigen und nachzuprüfen, ob die im Leitbild formulierten Ansprüche wirklich realisiert werden.

Hilfreiche Faktoren für die Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das gelungene Lernen

Die meisten Interviewten berichteten, dass sie diese Reflexion der konkreten Qualitätsmaßnahmen und Vorgehensweisen auf einer Metaebene zunehmend besser einübten und bewerten die Anforderung im Rückblick als wichtig und nutzbringend. Dabei werden unterschiedliche Faktoren genannt, die dazu beitrugen, die anfänglichen Schwierigkeiten mit der Begründung der Qualitätsmaßnahmen zu überwinden.

Als hilfreich wurde zum Beispiel die Unterstützung durch LQW-Berater auf regionalen Netzwerktreffen sowie der Austausch mit anderen Organisationen empfunden.

Förderlich war aus Sicht eines Interviewpartners, dass die Arbeitsgruppen, in denen in seiner Organisation die einzelnen Qualitätsbereiche bearbeitet wurden, sich aus Mitarbeitern unterschiedlicher Professionen zusammensetzten und in jeder Arbeitsgruppe auch Mitarbeiter mit pädagogischer oder wissenschaftlicher Kompetenz vertreten waren. Diese konnten Hilfestellung geben, den Bezug zum gelungenen Lernen herzustellen. Ein Effekt dieser Arbeitsgruppenzusammensetzung war, dass es am Ende selbst Mit-

arbeitern aus dem Vertrieb und damit aus einem eher pädagogikfernen Arbeitsbereich leicht fiel, ihr Handeln in Bezug auf die Definition gelungenen Lernens zu reflektieren.

Einige Organisationen näherten sich der Anforderung dadurch an, dass sie sich Fragen stellten wie z. B.:

- Stimmt unser Leitbild und unsere Definition gelungenen Lernens mit dem überein, was wir in den einzelnen Qualitätsbereichen beschrieben haben?
- Wie müssen wir unser Handeln verändern? Welche Vorgehensweisen müssen wir einführen, damit unser Leitbild und die Definition gelungenen Lernens sich darin widerspiegeln?

Die beiden Fragen bringen idealtypisch zwei unterschiedliche Herangehensweisen an die Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf Leitbild und Definition gelungenen Lernens zum Ausdruck: Während die Mehrheit der Organisationen zuerst alle vorhergehenden Anforderungen eines Qualitätsbereiches bearbeitete, um am Ende einen Bezug dieser Maßnahmen zum gelungenen Lernen herzustellen, haben andere Organisationen die Definition gelungenen Lernens von Anfang an in die Diskussion und Erarbeitung einzelner Qualitätsmaßnahmen einbezogen. Beide Vorgehensweisen werden von den jeweiligen Organisationen als sinnvoll bewertet.

Wechselwirkung zwischen den Qualitätsmaßnahmen und der Definition gelungenen Lernens

Möglicherweise vermischen sich in der Praxis beide Herangehensweisen, und die Definition gelungenen Lernens ist bei der Erarbeitung der einzelnen Anforderungen mal mehr, mal weniger präsent. Alle befragten Organisationen haben konkrete Konsequenzen der Definition gelungenen Lernens in der Entwicklung von Instrumenten und Verfahren beschrieben, insofern hat die Definition bei allen Organisationen den Prozess der Bearbeitung der Qualitätsbereiche nicht erst durch eine am Ende hergestellte Begründung beeinflusst. So wurden die Definition gelungenen Lernens und die einzelnen Qualitätsmaßnahmen auch als in Wechselwirkung stehend beschrieben. Durch die Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und das gelungene Lernen werden zum einen die Qualitätsmaßnahmen überprüft und ggf. ergänzt, zum anderen wird die Definition gelungenen Lernens vertieft und geschärft.

Auch wenn die Begründung erst am Ende der Erarbeitung des jeweiligen Qualitätsbereiches hergestellt wurde, entsprachen die entwickelten Verfahren meist der Definition gelungenen Lernens. Als Begründung dafür wurde angeführt, dass die Definition gelungenen Lernens nicht als etwas völlig Neues in die Organisation eingeführt wurde, sondern Ausdruck einer bestimmten Haltung und bisher angewandter Verfahren ist. Durch den Qualitätsentwicklungsprozess wurden das bisherige Verständnis sowie die bisherigen Verfahren expliziert, überprüft und nachgeschärft, der Bezug zwischen Verfahren und Definition gelungenen Lernens war dabei im Prinzip schon vorhanden und musste nun formuliert werden.

Nutzen der Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf die Definition gelungenen Lernens

Auch wenn die Organisationen anfängliche Schwierigkeiten bei der Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf Leitbild und Definition gelungenen Lernens beschrieben haben, bestätigen sie insgesamt diese Anforderung der Qualitätsbereiche als sinnvoll und hilfreich.

So zwingt die Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens die Organisation zu reflektiertem Handeln. Bewertungen orientieren sich damit nicht abstrakt an „richtig“ oder „falsch“, sondern orientieren sich daran, inwieweit die Verfahren die Besonderheiten und Zielsetzungen der Organisation berücksichtigen. Darüber hinaus wurde die Definition gelungenen Lernens in den Qualitätsbereichen spezifiziert bzw. konkretisiert und ein Praxisbezug hergestellt. Es wird durch den Rückbezug sichergestellt, dass die Zielsetzungen aus dem Leitbild sich in den einzelnen Qualitätsbereichen widerspiegeln.

Als weiterer Nutzen wurde angeführt, dass die Anforderung, den Bezug zum gelungenen Lernen in jedem Qualitätsbereich herzustellen, der Gefahr vorbeugt, sich bei der Qualitätsentwicklung einseitig mit der eigenen Organisation, den Verwaltungsprozessen und Mitarbeitern zu beschäftigen und dabei aus dem Blick zu verlieren, dass der Lehr-Lern-Prozess und die Teilnehmenden im Zentrum stehen.

Fazit

Indem eine Definition gelungenen Lernens erstellt und darauf im Verlauf des Qualitätsprozesses immer wieder Bezug genommen wird, wird insgesamt die *Reflexion*, innere Stimmigkeit und Zielgerichtetheit des Handelns in der Organisation erhöht. Die Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens wird anfangs als Anstrengung und Herausforderung erlebt, wird aber im Verlauf des Qualitätsprozesses zunehmend besser eingeübt und im Rückblick insgesamt als positiv und für das reflektierte Handeln förderlich bewertet.

Durch die Ausführungen in den Interviews stellt sich außerdem die Frage, mit welchem Abstraktions- bzw. Konkretionsniveau eine Definition gelungenen Lernens formuliert sein sollte. Auf der einen Seite zeigte sich, dass sie so abstrakt sein muss, dass unterschiedliche Perspektiven innerhalb der Organisation darin aufgehoben sind. Gleichzeitig sollte sie dahingehend konkret sein, dass die Besonderheit und spezifische Zielsetzung der jeweiligen Organisation dadurch auf den Punkt gebracht wird. In den Interviews wurde deutlich, dass die abstrakte Definition gelungenen Lernens sich im weiteren Qualitätsprozess in Bezug auf einzelne Qualitätsbereiche konkretisierte.

9 Die Wirkungen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Praxis der Weiterbildungsorganisationen

VON STEFAN RÄDIKER

Welche *Auswirkungen* bzw. welchen *Nutzen* hat der Einsatz des Lernerorientierten Qualitätsmanagements in der Praxis von Weiterbildungseinrichtungen? Mit dieser Leitfrage hat ArtSet eine schriftliche Befragung unter den im Jahr 2005 testierten Organisationen durchgeführt.

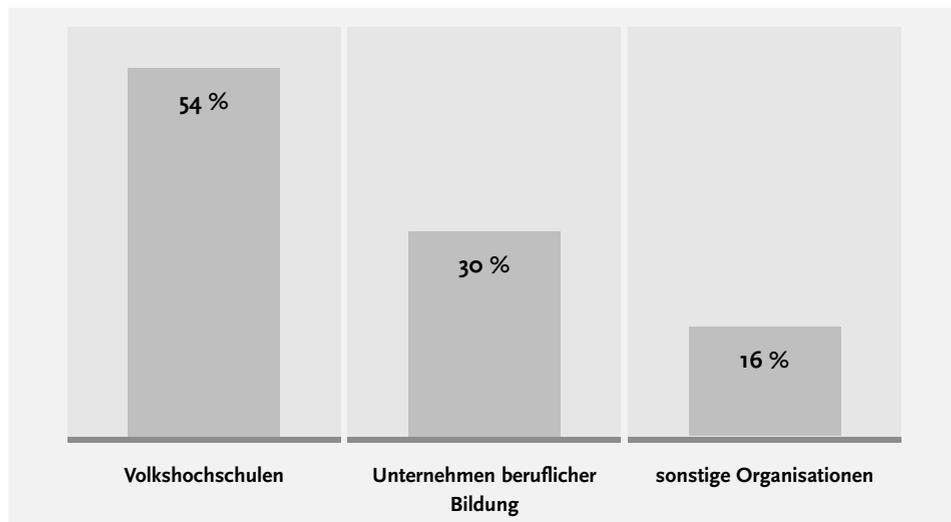
Die Untersuchung sollte u. a. folgende Fragen beantworten:

- Welche Bereiche haben durch die LQW-Einführung besondere Stärkung erfahren, welche weniger?
- Lohnt sich LQW auch für Organisationen, die sich bereits längere Zeit mit Qualitätsmanagement beschäftigen?
- Zeigen sich unterschiedliche Effekte bei kleinen, mittleren und großen Einrichtungen?
- Gibt es Unterschiede bei verschiedenen Organisationstypen?

Bereits im Jahr 2003 hat ArtSet Lernerfolge, Entwicklungsbedarfe und Erfolgsfaktoren von LQW in einer telefonischen Nachbefragung von Weiterbildungseinrichtungen ermittelt (vgl. Zech, Braucks 2004). Diese qualitative Befragung verfolgte das Ziel, bis dato unbekannte bzw. empirisch unbestätigte Effekte des LQW-Qualitätsmanagements zu ergründen. Ziel der hier vorgestellten Befragung war es nun, umfassende, quantifizierbare Ergebnisse einer möglichst großen Zahl von Organisationen zu liefern. Zu diesem Zweck erhielten 245 Weiterbildungsorganisationen im unmittelbaren Anschluss an ihre Testierung einen Fragebogen zugesandt mit der Bitte, diesen von einer Person ausfüllen zu lassen, die am Qualitätsprozess direkt beteiligt war. 166 Bögen, das entspricht einem Rücklauf von über zwei Dritteln, flossen in die Auswertung ein.

Zu insgesamt 59 Items konnten die Organisationen angeben, wie sie die Situation ihrer Einrichtung vor und nach der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung einschätzten. In der Rückschau auf ihren jeweiligen Qualitätsprozess konnten die Organisationen also die Auswirkungen der LQW-Einführung beziffern. Dabei entsprachen höhere Werte auf der vorgegebenen Skala von 0 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) einer höheren Qualitätsausprägung.

Die folgende Grafik zeigt, welche Einrichtungstypen bei der Befragung vertreten waren.



Grafik 23: Einrichtungstypen

Diese Verteilung mit dem hohen Volkshochschulanteil von 54% entspricht dem Verhältnis der Organisationen, die derzeit nach LQW testiert sind, sodass die Untersuchung die Effekte des Lernerorientierten Modells in der Praxis der Weiterbildungsorganisationen repräsentativ wiedergibt. In der Kategorie „sonstige Organisationen“ wurden alle kulturellen, politischen, gewerkschaftlichen und kirchlichen Bildungsträger, Heimvolkshochschulen sowie Landesverbände und -einrichtungen zusammengefasst.

9.1 Zentrale Ergebnisse

In 14 zentralen Punkten werden hier zunächst die wichtigsten *Ergebnisse der empirischen Wirkungsevaluation* vorgestellt. Diese werden in den folgenden Abschnitten detailliert dargestellt und erläutert.

1. Bei allen 59 abgefragten Statements ergeben sich signifikante Verbesserungen durch die LQW-Einführung.³ Im Durchschnitt geben die Organisationen bei mehr als der Hälfte der Items – nämlich bei 52% – Verbesserungen an.
2. Die Bedarfserschließung wird vor der LQW-Einführung überraschend positiv eingeschätzt. Die Verbesserungen fallen in diesem Bereich jedoch sehr gering aus, sodass weiterhin Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.

3 Für alle Verbesserungen bezüglich der Mittelwerte vor und nach der LQW-Einführung gilt $p < 0,01$. Alle im Text genannten Unterschiede und Zusammenhänge sind auf dem 5%-Niveau signifikant.

3. Bei ihren Schlüsselprozessen verzeichnen die Organisationen große Fortschritte durch das Lernerorientierte Qualitätsmanagement, insbesondere bei der Festlegung eindeutiger Verantwortlichkeiten.
4. Der Lehr-Lern-Prozess wird nach der Qualitätsentwicklung sehr positiv bewertet. Hier gab es – ganz im Sinne der Lernerorientierung des Modells – deutliche Verbesserungen.
5. Die Evaluation von Bildungsprozessen beruht in den Weiterbildungsorganisationen im Wesentlichen auf der Abfrage der Teilnehmerzufriedenheit, bei der starke Verbesserungen angegeben werden. Konkrete Lernerfolge hingegen waren und bleiben weniger bekannt.
6. Organisationsstrukturen werden durch das LQW-Qualitätsmanagement bisher stärker beeinflusst als das Mitarbeiterverhalten.
7. Beim Controlling verzeichnen die Organisationen sehr große Verbesserungen.
8. Die Strategie- und Zielentwicklung der Unternehmen konnte ebenfalls sehr stark verbessert werden.
9. Die kontinuierliche Qualitätsarbeit, insbesondere die langfristige Sicherung und Entwicklung von Qualität, hat mit großem Abstand die größte Stärkung erfahren. Die Beteiligung der Mitarbeitenden an der Qualitätsarbeit ist durchweg sehr hoch.
10. Die Netzworkebildung konnte kaum verbessert werden und wird auch nach der LQW-Einführung sehr niedrig eingeschätzt.
11. Trotz mittelmäßiger Fortschritte waren und bleiben Marketing und Öffentlichkeitsarbeit Stiefkinder der Qualitätsarbeit.
12. Organisationen, die noch kein QM-System eingeführt hatten, konnten durch den LQW-Einsatz einige überproportionale Verbesserungen erreichen, sodass vorherige Unterschiede zu qualitätserfahrenen Einrichtungen nach dem LQW-Prozess nahezu ausgeglichen sind.
13. LQW lohnt aber auch für Organisationen, die sich schon länger mit Qualitätsmanagement beschäftigen, denn insgesamt gesehen hat die LQW-Einführung hier ebenfalls starke positive Auswirkungen.
14. Trotz kleinerer Unterschiede bei einzelnen Items können insgesamt betrachtet alle Organisationstypen der Weiterbildungsbranche – unabhängig von ihrer Größe – von LQW profitieren.

9.2 Auswirkungen in einzelnen Qualitätsbereichen

Die 59 abgefragten Statements basieren im Wesentlichen auf den von Zech, Braucks (vgl. 2004) qualitativ ermittelten Lernerfolgen und Entwicklungsbedarfen, die in Weiterbildungsorganisationen durch die LQW-Einführung festgestellt werden konnten. Darüber hinaus lehnen sich einige Items an Formulierungen von LQW-Anforderungen und -Spezifikationen an. Im Vorfeld der Erhebung wurden die Items auf insgesamt 15

Qualitätsbereiche aufgeteilt. Diese entsprechen den LQW-Qualitätsbereichen, die um die folgenden vier Bereiche ergänzt wurden:

- Qualitäts- und Projektmanagement,
- Organisationskultur,
- Netzwerkbildung sowie
- Marketing.

Im Fragebogen waren die 59 Statements zufällig angeordnet, sodass die Zuordnung zu einem Qualitätsbereich nicht direkt erkennbar war, um eine Beeinflussung durch die Erfahrungen der Organisationen mit einzelnen Qualitätsbereichen auszuschließen. Die Zuordnung der Items wurde vor der Auswertung noch einmal durch statistische Verfahren überprüft und bestätigt.

Im Folgenden sind die Ergebnisse zu den einzelnen Bereichen aufgeführt.

Leitbild als Identität nach innen und außen

Das Fundament einer Qualitätsentwicklung nach LQW stellt das Leitbild mit der ausgewiesenen Definition gelungenen Lernens dar (vgl. Kap. 4.5). Das Leitbild soll einerseits in der Einrichtung Identität stiften – insbesondere durch das gemeinsame Verständnis der pädagogischen Arbeit – und andererseits von außen als Leistungsversprechen gegenüber den Kunden gut erkennbar sein.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Organisationen durch die LQW-Einführung eine deutliche Verbesserung im Bereich Leitbild erzielen konnten. 79% der Organisationen geben bei einem oder bei beiden Statements „Die Identität unserer Einrichtung ist von außen gut erkennbar.“ und „Wir haben ein gemeinsames Verständnis von der pädagogischen Arbeit.“ Fortschritte an.

Da die Einschätzung nach der Qualitätsentwicklung mit 4,2 Punkten im Vergleich zu anderen Bereichen jedoch nur mittelmäßig ist, liegen vermutlich sowohl bei der inneren Identität als auch in der Darstellung nach außen noch lohnenswerte Optimierungsmöglichkeiten. Diese können sich zum Beispiel in Wechselwirkungen mit der Organisationskultur zeigen. Denn je höher Organisationen das gemeinsame Verständnis der pädagogischen Arbeit nach der Qualitätsentwicklung einschätzen, desto höher bewerten sie auch

- die Integration der Mitarbeitenden in die Organisation,
- das Verhältnis zwischen Mitarbeitenden und Leitung,
- die vertrauensvolle Kooperation der Mitarbeitenden sowie
- das Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Mitarbeitenden.

Worin konkrete Gewinne durch die Auseinandersetzung mit der einrichtungsindividuellen Definition gelungenen Lernens bestehen können, wurde im vorherigen Kapitel aufgezeigt (vgl. Kap. 8).

Bedarfserschließung

Der Bereich Bedarfserschließung wurde mit Statements wie „Gesellschaftliche Entwicklungstrends sind uns bekannt.“ und „Wir kennen die Programme anderer regionaler Bil-

dungsanbieter.“ abgefragt (vgl. die folgende Tabelle). Dabei zeigen sich höchst überraschende Ergebnisse. Die befragten Einrichtungen bewerten die Bedarfserschließung vor der Einführung von LQW als drittbesten Qualitätsbereich sehr positiv. Dies überrascht deshalb, weil eine Untersuchung im Rahmen der begleitenden Systemevaluation gezeigt hat, dass die Organisationen im Vorfeld von LQW in der Bedarfserschließung den allergrößten Entwicklungsbedarf gesehen haben (vgl. Hartz u. a. 2005, S. 5 f.).

	Ø vor LQW		Ø nach LQW
Wir kennen die Bedürfnisse unserer Kundinnen und Kunden.	3,5	+ 0,6	4,1
Wir haben detaillierte Informationen über die Bedarfe von auftraggebenden Organisationen.	3,4	+ 0,4	3,8
Gesellschaftliche Entwicklungstrends sind uns bekannt.	4,0	+ 0,3	4,3
Wir können auf aktuelle Marktentwicklungen angemessen reagieren.	3,7	+ 0,3	4,0
Wir kennen die Programme anderer regionaler Bildungsanbieter.	3,6	+ 0,2	3,8
Wir stehen mit den Auftraggebern von Projektmaßnahmen in einem kontinuierlichen Austausch.	4,0	+ 0,2	4,2

Tabelle 6: Verbesserungen bei der Bedarfserschließung

Im Bereich Bedarfserschließung sind gleichzeitig die geringsten Veränderungen zu finden, denn nur wenige Einrichtungen geben zu den einzelnen Items eine Verbesserung an. So wird aus dem drittbesten Platz vor der LQW-Einführung der drittschlechteste nach der Qualitätsentwicklung. In der Regel beruht die Bedarfserschließung in Organisationen auf einem sehr wirksamen Erfahrungswissen, das sich im Laufe von vielen Jahren entwickelt hat. Dieser Tatsache sind vermutlich die positiven Einschätzungen vor der LQW-Einführung geschuldet. Die nach der Qualitätsentwicklung im Vergleich zu anderen Bereichen relativ niedrig bewertete Bedarfserschließung könnte demnach gestärkt werden, indem Verfahren und Instrumente systematisch entwickelt und angewendet werden, die das vorhandene Erfahrungswissen ergänzen und systematisiert nutzen, um beispielsweise neue Kundengruppen zu erschließen.

Bezüglich des Hauptanliegens von LQW, der Lernerorientierung, verzeichnen die Weiterbildungsorganisationen die größten Verbesserungen bei der Bedarfserschließung, denn zur Aussage „Wir kennen die Bedürfnisse unserer Kundinnen und Kunden.“ geben 53% der befragten Einrichtungen positive Entwicklungen an.

Schlüsselprozesse

Im Bereich Schlüsselprozesse sind starke Verbesserungen zu finden. Ein sehr großer Teil der Organisationen verzeichnet hier hohe positive Entwicklungen. Insbesondere sind die „Verantwortlichkeiten für die verschiedenen Arbeitsbereiche geklärt“. Dieses Statement trifft nach der Qualitätsentwicklung für 61% der Befragten voll zu (5 Punkte) und wird nun mit durchschnittlich 4,5 Punkten am drittbesten in der gesamten Befragung bewertet. Wie folgende Grafik zeigt, kennen darüber hinaus die Mitarbeitenden die Arbeitsaufgaben ihrer Kollegen und Kolleginnen besser und die Arbeitsabläufe sind stärker aufeinander abgestimmt.

	Ø vor LQW		Ø nach LQW
Die Verantwortlichkeiten für die verschiedenen Arbeitsbereiche sind geklärt.	3,5	+ 1,0	4,5
Die Mitarbeitenden kennen die Arbeitsaufgaben ihrer Kolleginnen und Kollegen.	3,3	+ 1,0	4,3
Die Arbeitsabläufe sind aufeinander abgestimmt.	3,3	+ 0,9	4,2

Tabelle 7: Verbesserungen bei den Schlüsselprozessen

Die Organisationen hatten im Fragebogen die Möglichkeit, neben den abgefragten Dimensionen weitere Auswirkungen zu nennen und sie bestätigen durch ihre Aussagen die starken Fortschritte bei den Schlüsselprozessen. Denn am häufigsten werden Arbeitsabläufe, Strukturen und Zuständigkeiten genannt, wie die folgende Aussage beispielhaft veranschaulicht: „Die Strukturen der Einrichtung sind nun für alle transparent, Zuständigkeiten klar und eindeutig.“

Durch die sehr positiven Entwicklungen wird besonders deutlich, dass LQW seiner gewünschten Perspektive auf Organisationsstrukturen gerecht wird. Organisationen erhalten mit LQW die Möglichkeit ihre Strukturen zu optimieren, um unnötigen Kräfteverschleiß zu vermeiden, der durch Strukturschwäche verursacht wird.

Lehr-Lern-Prozess

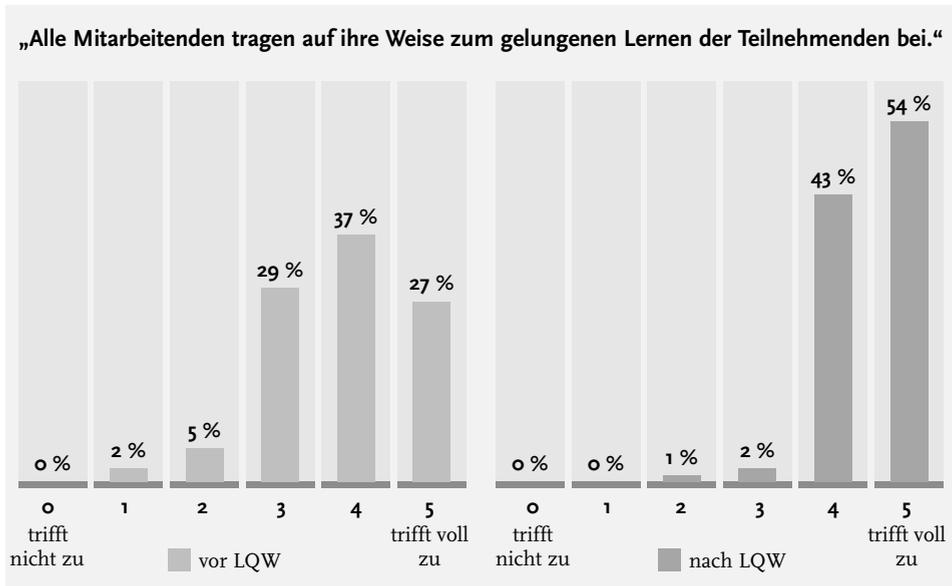
Der von vielen Organisationen häufig als eigentlicher Kern der Qualitätsarbeit angesehene Lehr-Lern-Prozess hat ebenfalls starke Verbesserungen erfahren und wird nach dem LQW-Prozess am drittbesten bewertet.

Insbesondere geben die Organisationen überdurchschnittlich hohe Verbesserungen bei ihren Systemen zur Auswahl von Lehrenden und bei entsprechenden Anforderungsprofilen an. Es sind übrigens die Unternehmen beruflicher Bildung, die ihre Situation zu Auswahlverfahren und Anforderungsprofilen vor der LQW-Einführung besser einschätzen als andere Organisationen. Da die anderen Organisationen jedoch

besonders starke positive Effekte angeben, fällt der Unterschied zwischen den Organisationstypen nach der Qualitätsentwicklung nicht mehr ins Gewicht.

Bereits vor der Qualitätsentwicklung schätzen die Organisationen die Beratung ihrer Lehrenden mit durchschnittlich 3,7 Punkten relativ hoch ein. Die Organisationen verzeichnen hier zudem nicht so hohe Verbesserungen, sodass die Einschätzung nach der LQW-Einführung aufgrund der geringen Fortschritte nur im Mittelfeld liegt. Dementsprechend scheint die Beratung der Lehrenden, die am direktesten am Lehr-Lern-Prozess beteiligt sind, noch weiter ausbaufähig.

„Alle Mitarbeitenden tragen auf ihre Weise zum gelungenen Lernen der Teilnehmenden bei.“ Mit diesem Statement wurde der Kerngedanke von LQW abgefragt. Die Ergebnisse sprechen eindeutig dafür, dass die praktische Umsetzung dieses Ansatzes in den Organisationen erfolgreich war: 53% der befragten Einrichtungen geben diesbezüglich Gewinne an, sodass dieses Statement nach der Qualitätsentwicklung am fünfthbesten eingeschätzt wird. Die Organisationen sind sich darüber hinaus in diesem Punkt besonders einig, denn 97% gaben die Höchstpunktzahlen 4 oder 5 an.



Grafik 24: Beitrag der Mitarbeitenden zum gelungenen Lernen

Evaluation der Bildungsprozesse

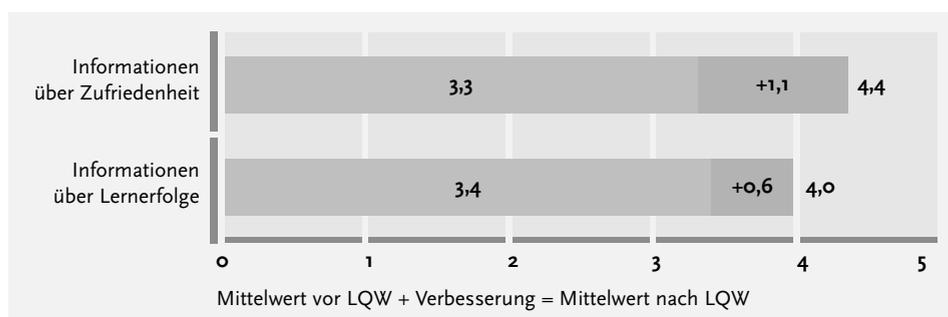
Bei der Evaluation von Bildungsprozessen geben die Organisationen nicht so hohe Verbesserungen an. Bereits vor der Einführung von LQW haben die Einrichtungen die Evaluation mit 3,6 Punkten verhältnismäßig positiv eingeschätzt. Dies überrascht ebenso wie die sehr positive Einschätzung der Bedarfserschließung, denn die Evaluation steht auf Platz 2 der Entwicklungsbedarfe, die in der begleitenden Systemevaluation von Qualitätstestierungen in der Weiterbildung abgefragt wurden (Hartz u. a. 2005, S. 5 f.).

Die Organisationen sind nach dem LQW-Prozess überdurchschnittlich gut über die Zufriedenheit der Teilnehmenden (4,4 Punkte) informiert. Dies ist insofern ein sehr gutes Ergebnis, als dass

- LQW die Zufriedenheit der Teilnehmenden als „maßstabsbildend“ (Zech 2005a, S. 30) für die Evaluation der Bildungsprozesse nennt,
- in diesem Punkt die Lernerorientierung besonders gut zum Ausdruck kommt und
- in dem Teilbereich der Evaluation die größten Verbesserungen erreicht wurden.

Dabei sind es vor allem Volkshochschulen, die bezogen auf ihre Informationen über die Teilnehmerzufriedenheit Entwicklungsfortschritte angeben, sodass nach der Qualitätsentwicklung keine Unterschiede zwischen den Organisationstypen vorhanden sind.

Aber auch nach der LQW-Einführung wissen die befragten Organisationen jedoch immer noch unterdurchschnittlich wenig über die Lernerfolge der Teilnehmenden, wie in der folgenden Grafik zu sehen ist. Hier besteht nach wie vor Verbesserungsbedarf, wobei sicherlich zu berücksichtigen gilt, dass Lernerfolge schwieriger zu messen sind als Zufriedenheit. Unternehmen beruflicher Bildung kennen vor dem LQW-Prozess mit durchschnittlich 4,2 Punkten die Lernerfolge ihrer Teilnehmer deutlich besser als andere Einrichtungen (3,1 Punkte). Obwohl letztere stärkere Fortschritte verzeichnen konnten, bleibt die Einschätzung der beruflichen Bildungsträger mit 4,6 Punkten auch nach der LQW-Einführung deutlich höher als bei anderen Einrichtungen mit 3,8 Punkten.



Grafik 25: Informationen über Zufriedenheit und Lernerfolge der Teilnehmenden

Besonders einig – sowohl vor als auch nach der LQW-Einführung – sind sich die Organisationen darin, dass die Seminarangebote den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen. Diesbezüglich geben nur wenige Einrichtungen minimale Verbesserungen an, denn die befragten Organisationen haben diesem Statement bereits vor dem LQW-Prozess positive Noten attestiert (vor LQW: 3,8; danach: 4,2 Punkte).

Infrastruktur

Die jeweiligen Situationen zur Infrastruktur wurden mit je einem Statement zu

- Lernmaterialien,
- Lernorten und
- Medien

abgefragt. Die Ergebnisse sind eindeutig. In diesem Qualitätsbereich war bereits vor der LQW-Einführung die Qualität am höchsten ausgeprägt: Mit durchschnittlich 3,9 Punkten ist die Einschätzung vor der Einführung des Lernerorientierten Qualitätsmanagements sogar besser als im Bereich Netzwetkbildung nach der Einführung von LQW (3,8 Punkte, vgl. den unteren Abschnitt zur Netzwetkbildung). Dementsprechend haben die Organisationen auch nur geringe Auswirkungen der Qualitätsentwicklung auf die Infrastruktur angegeben. Insbesondere Medien standen bereits vor dem LQW-Prozess bedarfsgerecht zur Verfügung.

Es sei angemerkt, dass es Unterschiede zwischen den befragten Einrichtungstypen gibt. Volkshochschulen bewerten ihre adressatengerechte Ausstattung von Lernorten vor der LQW-Einführung deutlich schlechter als andere Organisationen. Zwar geben sehr viel mehr Volkshochschulen Verbesserungen an (43% VHS vs. 19% andere), aber die schlechtere Einschätzung gegenüber anderen Organisationen bleibt – vor allem bei großen Einrichtungen – auch nach dem LQW-Prozess bestehen.

Führung

Der Bereich Führung hat in den befragten Organisationen eine umfassend gute Verbesserung erfahren, sodass er nach der Qualitätsentwicklung mit 4,3 Punkten den fünften Platz einnimmt. Zum Beispiel scheint die Einführung von Führungsgrundsätzen tatsächlich auf das Verhalten der Führungskräfte durchzuschlagen. Vor dem LQW-Prozess wird das Item „Das Führungsverhalten ist an gemeinsamen Grundsätzen orientiert“ im Mittel am schlechtesten, danach am besten bewertet (vgl. die folgende Tabelle).

	Ø vor LQW		Ø nach LQW
Das Führungsverhalten ist an gemeinsamen Grundsätzen orientiert.	3,2	+ 1,3	4,5
Die Leitung reflektiert ihr Führungsverhalten.	3,5	+ 0,8	4,3
Die Leitung delegiert Aufgaben klar und eindeutig.	3,6	+ 0,6	4,2
Entscheidungsprozesse auf der Führungsebene sind für die Mitarbeitenden transparent.	3,3	+ 0,9	4,2
Entscheidungen werden konsequent umgesetzt.	3,5	+ 0,6	4,1

Tabelle 8: Führung – Grundsätze, Leitung, Entscheidungen

Welche Auswirkungen hatte das Qualitätsmanagement auf das Leitungshandeln? Zunächst reflektiert die Leitung ihr Führungsverhalten stärker, womit ein wesentliches Ziel von LQW erreicht wurde, nämlich die Qualität durch Reflexivität zu steigern. Des Weiteren delegiert die Leitung Aufgaben klarer und eindeutiger. Allerdings haben die befragten Organisationen das Delegieren von Aufgaben bereits vor der LQW-Einführung sehr hoch eingeschätzt und es handelt sich nur um eine unterdurchschnittliche Verbesserung.

Welche Auswirkungen hatte die Qualitätsentwicklung auf Entscheidungsprozesse? Die Transparenz von Entscheidungen für die Mitarbeitenden hat sich überdurchschnittlich verbessert. Die konsequente Umsetzung von Entscheidungen bleibt indes verbesserungsfähig. Diesbezüglich verzeichnen die Organisationen nur eine unterdurchschnittliche Verbesserung auf lediglich 4,1 Punkte.

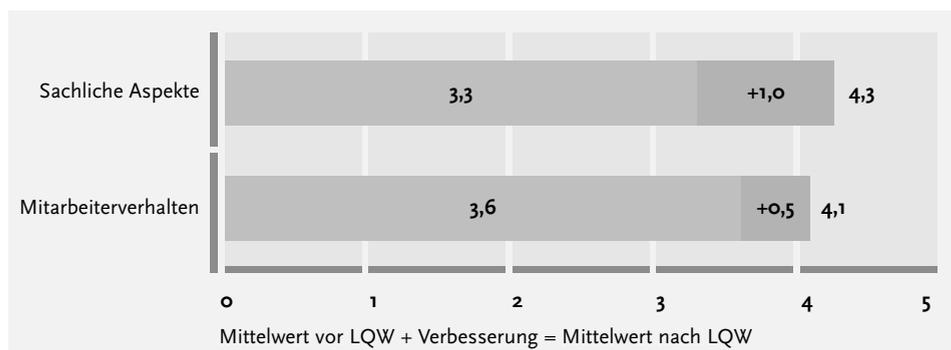
Personal

Die Ergebnisse, die das Personal betreffen, teilen sich – entsprechend den abgefragten Statements – in zwei Gruppen auf:

Sachliche Aspekte	Mitarbeiterverhalten
<ul style="list-style-type: none"> Die Aufgabenprofile der Mitarbeitenden sind klar konturiert. Die Mitarbeiter-Fortbildungen orientieren sich an den Entwicklungszielen unserer Einrichtung. Neue Mitarbeitende werden schnell in ihre Aufgaben eingearbeitet. 	<ul style="list-style-type: none"> Das Verhalten der Mitarbeitenden richtet sich an den Wünschen der Teilnehmenden aus. Die Mitarbeitenden orientieren ihre Arbeit an den Zielen der Einrichtung. Die Mitarbeitenden reflektieren ihre Arbeit selbstkritisch. Das Personal arbeitet selbstständig und eigenverantwortlich.

Tabelle 9: Sachliche Aspekte und Verhaltensaspekte der Personalentwicklung

Es zeigen sich starke Unterschiede zwischen beiden Feldern. Während die Organisationen einen besonders hohen positiven Einfluss auf die strukturellen Gegebenheiten wie Aufgabenprofile und Mitarbeiter-Fortbildungen wahrnehmen, sind die Einflüsse auf das direkte Mitarbeiterverhalten unterdurchschnittlich gering. Dabei gilt zu beachten, dass die Strukturen vor der Qualitätsentwicklung mit 3,3 Punkten bedeutend schlechter als das Mitarbeiterverhalten bewertet wurden (3,6 Punkte). Den Unterschied veranschaulicht die folgende Grafik.



Grafik 26: Personalplanung/-entwicklung vs. Mitarbeiterverhalten

Diese Ergebnisse untermauern die Erkenntnis, dass Strukturen leichter veränderbar sind als Handlungen; allerdings sind Strukturveränderungen auch die Voraussetzungen von nachhaltigen Verhaltensänderungen und haben genau hierin ihre Bedeutung. Wieder einmal zeigt sich, dass Verhaltensgewohnheiten die eigentlichen „hard facts“ in Organisationen sind.

Controlling

Die befragten Organisationen konnten insbesondere beim Controlling von der LQW-Einführung profitieren. Denn dieser Bereich hat die drittgrößte Stärkung um 1,0 Punkte erfahren, wobei überdurchschnittlich viele Organisationen ebenso überdurchschnittlich hohe Verbesserungen erzielt haben. Diese waren auch dringend nötig, zieht man die begleitende Systemevaluation heran, in der Controlling als stark entwicklungsbedürftig eingeschätzt wurde (vgl. Hartz u. a. 2005, S. 5 f.), und berücksichtigt außerdem, dass Controlling in vorliegender Befragung vor dem LQW-Prozess auf dem drittschlechtesten Platz rangierte.

Vor allem sind jetzt Ziele und Aufgaben konkreter formuliert. 85% der befragten Organisationen geben diesbezüglich eine sehr hohe Verbesserung an. Trotz der herausragenden Stärkung birgt der Controlling-Bereich auch weiterhin Entwicklungspotenziale, denn er liegt nach der LQW-Einführung mit 4,2 Punkten lediglich im Mittelfeld. Wie im Bereich Personal ist auffällig – jedoch nicht verwunderlich –, dass es leichter ist, während eines (kurzen) Jahres Strukturen und Verfahren zu ändern, als das Mitarbeiterverhalten: Am geringsten nehmen die Organisationen Änderungen beim betriebswirtschaftlichen Denken und kostenbewussten Handeln der Beschäftigten wahr, wobei beide Punkte bereits vor der Einführung von LQW hoch eingeschätzt wurden. Die befragten Einrichtungen haben trotz der geringen Steigerungen bezüglich des Mitarbeiterverhaltens als zusätzlichen Kommentar im Fragebogen am zweithäufigsten Auswirkungen auf das Verantwortungs-, Qualitäts- und auch Kostenbewusstsein genannt.

	Ø vor LQW		Ø nach LQW
Ziele und Aufgaben der Gesamtorganisation sind konkret formuliert.	3,0	+ 1,5	4,5
Arbeitsergebnisse werden umfassend dokumentiert.	2,9	+ 1,2	4,1
Leistungen unserer Einrichtung können anhand von Kennzahlen beurteilt werden.	3,1	+ 1,2	4,3
Die Mitarbeitenden denken betriebswirtschaftlich.	3,3	+ 0,6	3,9
Unsere Beschäftigten handeln kostenbewusst.	3,7	+ 0,5	4,2

Tabelle 10: Verbesserungen beim Controlling

Ihre Möglichkeit, Einrichtungsleistungen anhand von Kennzahlen zu beurteilen, schätzen Volkshochschulen und berufliche Bildungsträger mit durchschnittlich 3,3 Punkten vor der LQW-Einführung deutlich höher ein als andere Organisationen (2,5 Punkte). Obwohl Letztere höhere Verbesserungen angeben, bleibt der Unterschied auch nach der Qualitätsentwicklung mit 4,3 vs. 3,9 Punkten deutlich sichtbar.

Kundenkommunikation

Die Kundenkommunikation erhielt bereits vor dem LQW-Prozess Bestnoten in den befragten Weiterbildungsorganisationen. Dabei stand die Beratung von Kundinnen und Kunden vor der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung auf Platz 1 in der gesamten Befragung und verdeutlicht die Wichtigkeit, die die Organisationen den Lernenden bereits beigemessen haben. Entsprechend gibt auch nur ein Drittel der Organisationen bezüglich der Kundenberatung Verbesserungen an, die zudem sehr gering ausfielen.

Stärker wurde durch die Einführung von LQW die Aktualisierung der Kundeninformationen beeinflusst (vgl. die folgende Tabelle). Die befragten Organisationen haben offensichtlich zur Erfüllung der Anforderungen zur Kundenkommunikation ihre Informationen für die Lernenden aktualisiert, denn zwei Drittel der Organisationen geben Verbesserungen bei den aktuellen Kundeninformationen an.

	Ø vor LQW		Ø nach LQW
Unsere Informationen für Kunden sind auf dem neuesten Stand.	3,6	+ 0,8	4,4
Die Kundinnen und Kunden werden gut beraten.	4,1	+ 0,4	4,5

Tabelle 11: Verbesserungen in der Kundenkommunikation

Mit den Verbesserungen behält die Kundenkommunikation auch nach der Qualitätsentwicklung ihre Bestnoten und rückt mit 4,5 Punkten vom zweitbesten Bereich auf den 1. Platz vor – mit minimalem Vorsprung vor Qualitätsbereich 11, den strategischen Entwicklungszielen.

Strategische Entwicklungsziele

Ein sehr positiver Einfluss ist bei der Strategie- und Zielentwicklung der Organisationen zu beobachten. Mit 1,2 Punkten Zuwachs konnte dieser Bereich vom viertschlechtesten zum zweitbesten aufsteigen. Die gemeinsame Arbeit im Rahmen von LQW führt vor allem dazu, dass die Mitarbeitenden jetzt die Zukunftsstrategien der Einrichtung kennen: 82% der Organisationen geben diesbezüglich eine sehr hohe Verbesserung von durchschnittlich knapp 2 Punkten an. Dadurch werden die Mitarbeiter überhaupt erst in die Lage versetzt, ihre Arbeit an den Organisationsstrategien auszurichten: 62% der befragten Organisationen geben im Be-

reich Personal Verbesserungen bei der Ausrichtung des Mitarbeiterverhaltens an den Organisationszielen an.

Die Wechselwirkungen mit anderen Bereichen in der Zielklarheit zeigen sich auch beim Controlling, denn die konkrete Formulierung von Zielen und Aufgaben der Gesamtorganisation schätzen 85% der Organisationen nach dem LQW-Prozess erheblich besser ein.

Die Aufnahme von strategischen Zielen als eigenständigen Bereich des Qualitätsmanagements von Weiterbildungsorganisationen ist eine Besonderheit des LQW-Modells und hat sich eindeutig bewährt. Eine Organisation beschreibt den Zugewinn im Fragebogen wie folgt: „Der QE-Prozess hat zur Verständigung über die Ziele der Einrichtung und Verfahren zur Erreichung dieser Ziele geführt.“

Qualitäts- und Projektmanagement

Auf diesen Bereich hat der LQW-Prozess die größten positiven Auswirkungen, wobei die Verbesserungen in der Qualitätsarbeit deutlich überragen. Es ist durch den Einsatz von LQW gelungen, die Qualitätsarbeit zum Dauerthema zu machen. Drei Viertel der Organisationen geben hier überragende Verbesserungen an, sodass das entsprechende Item mit 4,6 Punkten nach der Qualitätsentwicklung am besten in der ganzen Befragung bewertet wird. Qualitätszirkel arbeiten in 85% der Organisationen jetzt regelmäßig. Dabei fällt die Einschätzung nach der LQW-Einführung trotz größter Verbesserung der gesamten Befragung dennoch sehr gering aus, was nicht verwundert, denn vor der Qualitätsentwicklung gab es diese Arbeitsformen und -inhalte in vielen Organisationen kaum oder nur sehr unsystematisch.

Ebenfalls in 85% der Organisationen sind überragende Verbesserungen bei der kontinuierlichen Beteiligung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an der Qualitätsentwicklung zu erkennen. Die häufig geäußerten Bedenken, die Mitarbeitenden würden einen Qualitätsentwicklungsprozess nicht mittragen, scheinen hiernach unbegründet.

	Ø vor LQW		Ø nach LQW
Qualitätszirkel arbeiten regelmäßig.	2,0	+ 2,1	4,1
Die Qualitätsarbeit ist in unserer Einrichtung ein Dauerthema.	3,0	+ 1,6	4,6
Die Mitarbeitenden beteiligen sich kontinuierlich an der Qualitätsentwicklung.	2,9	+ 1,4	4,3
Methoden des Projektmanagements werden systematisch angewendet.	2,9	+ 0,7	3,6
Bei der Durchführung von Projekten werden Zwischenziele/Meilensteine gesetzt.	3,1	+ 0,7	3,8

Tabelle 12: Verbesserungen bei der Qualitätsarbeit und dem Projektmanagement

Die Verbesserungen im Projektmanagement liegen im Mittelmaß, und zwei Drittel der Organisationen haben hier Entwicklungsfortschritte angegeben. Jedoch fällt die Bewertung vor der LQW-Einführung so schlecht aus, dass auch nach der Qualitätsentwicklung mit 3,6 Punkten bei der systematischen Anwendung und mit 3,8 Punkten bei der Verwendung von Meilensteinen die schlechtesten Befragungsergebnisse zu verzeichnen sind (vgl. die vorangegangene Tabelle). Da es sich beim Projektmanagement um einen zentralen Erfolgsfaktor für gelingende Qualitätsarbeit handelt (vgl. Zech, Braucks 2004, S. 37 f.), ist dieser Bereich in allen Organisationen sehr stark ausbaufähig. Eine Anregung hierfür könnte der bereits unter dem gleichen Namen entwickelte Qualitätsbereich sein, der auf der LQW-Website bei den Arbeitshilfen in der Rubrik „Service“ zu finden ist.

Organisationskultur

Zur Organisationskultur zählen die Items, die das Zusammenarbeiten der Beschäftigten betreffen. Bereits vor der LQW-Einführung bewerten die befragten Organisationen ihre Organisationskultur sehr positiv als viertbesten Bereich. Die Veränderungen fallen nicht sehr hoch aus, sodass der Bereich nach dem LQW-Prozess mittelmäßig eingeschätzt wird. Auswirkungen zeigen sich im Zusammengehörigkeitsgefühl und in der Teamarbeit, ganz nach dem Motto „gemeinsame Qualitätsarbeit schweißt zusammen“ oder, wie eine Organisation im Fragebogen kommentiert: „LQW hat uns geholfen, ein besseres Team zu werden“. Die offene Ansprache von Konflikten wird trotz mittelmäßiger Stärkung um 0,7 Punkte vor und nach der Qualitätsentwicklung am schlechtesten eingeschätzt. Kaum Verbesserung erfährt die vertrauensvolle Kooperation der Mitarbeitenden, die jedoch bereits vor der Qualitätsentwicklung sehr positiv bewertet wurde. Schlusslicht bildet das Verhältnis zwischen Leitung und Mitarbeitenden. Lediglich 28% der Einrichtungen geben minimale Verbesserungen durch den LQW-Einsatz an, wobei es um das Verhältnis bereits vor der Einführung sehr gut bestellt war.

	Ø vor LQW		Ø nach LQW
Das Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Mitarbeitenden ist gut ausgeprägt.	3,4	+ 0,7	4,1
Konflikte werden offen angesprochen und bearbeitet.	3,3	+ 0,7	4,0
Die Mitarbeitenden arbeiten als Team.	3,7	+ 0,6	4,3
Die Mitarbeitenden fühlen sich in unsere Organisation integriert.	3,7	+ 0,6	4,3
Die Kooperation unserer Mitarbeitenden ist vertrauensvoll.	3,8	+ 0,3	4,1
Das Verhältnis zwischen Leitung und Mitarbeitenden ist gut.	3,9	+ 0,3	4,2

Tabelle 13: Verbesserungen in der Organisationskultur

Netzwerkbildung

Die Netzwerkbildung ist ein wichtiges Anliegen des Lernerorientierten Qualitätsmodells und wird durch vielfältige Elemente wie Netzwerkkonferenzen und Mailinglisten unterstützt (vgl. Kap. 3.7 und 4.12). Auch das Netzwerkbild, aus dem jede testierte Einrichtung eine Keramikfliese erhält, ist Symbol und Leitmotiv der gemeinsamen Qualitätsarbeit. Im Alltag der Weiterbildungsorganisationen hat sich die Netzwerkbildung, die mit einem Statement zu gemeinsamen Bildungsangeboten und einer Aussage zur wechselseitigen Unterstützung abgefragt wurde, nur unmerklich verbessert. Lediglich 41% der Organisationen geben bei einem oder bei beiden Items zur Netzwerkbildung mittelmäßige Verbesserungen an. Nach durchlaufener Qualitätsentwicklung wird die Netzwerkbildung damit als schlechtester Bereich bewertet.

	Ø	
	vor LQW	nach LQW
In einem Verbund mit anderen Einrichtungen unterstützen wir uns wechselseitig.	3,3	+ 0,4
Wir bieten Weiterbildungsangebote in Kooperation mit anderen Einrichtungen an.	3,6	+ 0,3

Tabelle 14: Verbesserungen in der Netzwerkbildung

Auch wenn Netzwerkbildung häufig inoffiziell und informell, gebunden an einzelne Personen stattfindet und deshalb die tatsächliche Netzwerkbildung der Organisationen vermutlich höher liegt als die Befragung zeigt, zeugen diese Ergebnisse von einem weiteren Entwicklungspotenzial für fast alle Organisationen. Die Schwierigkeit, mit vermeintlichen und tatsächlichen Konkurrenten zu kooperieren, spielt dabei sicherlich eine große Rolle.

Marketing

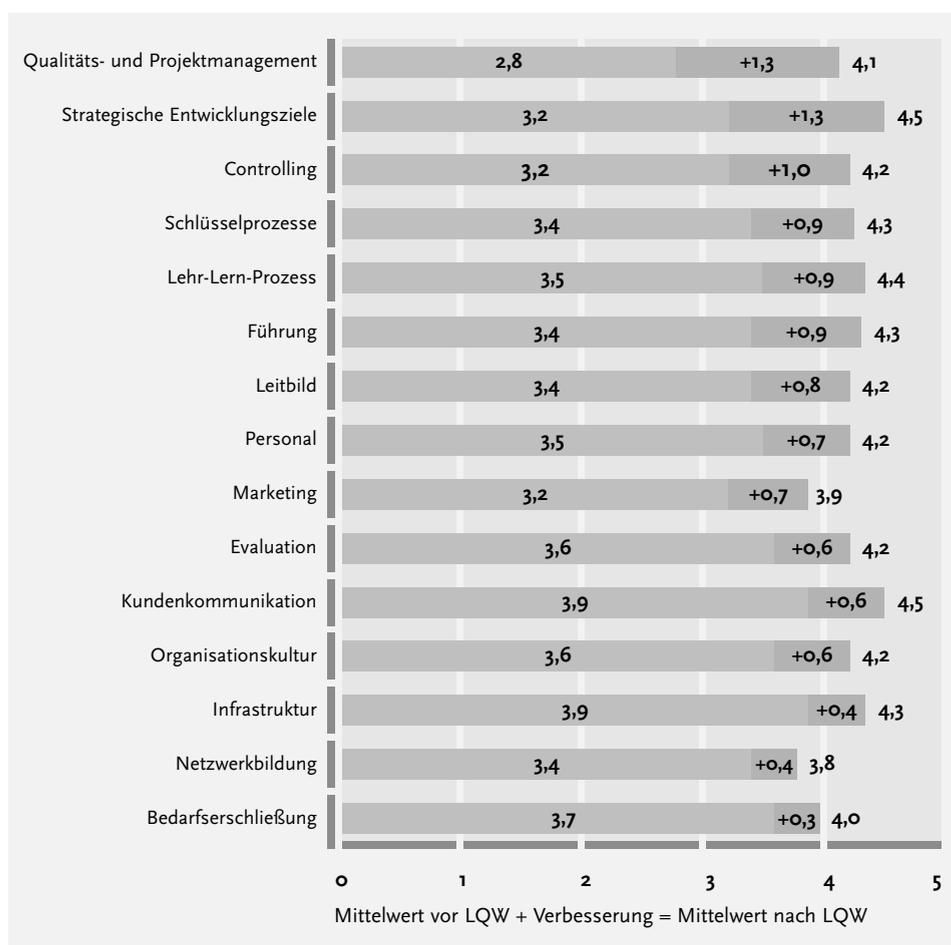
Dass Marketing und Öffentlichkeitsarbeit keine Pflichtbestandteile von LQW sind, zeigt sich deutlich in den Ergebnissen. Obwohl diesbezüglich eine mittelmäßige Verbesserung stattfindet, bleibt dieser Bereich auch nach der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung unter den schlechtesten drei. Dabei kann die Kundengewinnung durch ein systematisches Marketing deutlich mehr Gewinne durch den LQW-Prozess verbuchen als die gezielte Öffentlichkeitsarbeit, wie folgende Grafik zeigt. Das systematische Marketing fällt jedoch – und zwar einrichtungsunabhängig – vom dritt-schlechtesten auf den schlechtesten Platz aller Items nach der LQW-Einführung und stellt somit einen weiteren möglichen Optimierungspunkt für alle Organisationen dar. Volkshochschulen beurteilen übrigens ihre Öffentlichkeitsarbeit vor und nach der Qualitätsentwicklung besser als andere Organisationen (nach LQW: 4,3 VHS vs. 3,9 andere).

	Ø vor LQW		Ø nach LQW
Wir kommunizieren unsere Leistungen über ein systematisches Marketing.	2,8	+ 0,8	3,6
Es findet eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit statt.	3,6	+ 0,5	4,1

Tabelle 15: Verbesserungen beim Marketing

Verbesserungen der einzelnen Qualitätsbereiche in der Übersicht

Die folgende Grafik zeigt die Mittelwerte der Qualitätsbereiche vor und nach dem LQW-Prozess sowie die erreichten Verbesserungen in einer Gesamtübersicht. Sortiert ist die Grafik nach geringer werdenden Verbesserungen.



Grafik 27: Qualitätsbereiche, sortiert nach Verbesserungen

Hier wird nochmals deutlich, dass die Qualitätsarbeit und die Strategieentwicklung die größte Stärkung (+1,3) durch das Lernerorientierte Qualitätsmanagement erfahren haben. Auf Platz 2 der Verbesserungen folgt das Controlling (+1,0). Den dritten Platz teilen sich die Schlüsselprozesse, der Lehr-Lern-Prozess und die Führung (+0,9). Am geringsten fielen hingegen die Veränderungen bei der Bedarfserschließung, der Netzwerkbildung und der Infrastruktur aus.

Lernerorientierung und die Orientierung der Organisationen auf strategische Zukunftsgestaltung gehören zu den Besonderheiten von LQW. In der Befragung konnte gezeigt werden, dass durch das Qualitätsmanagement gerade auch in diesen Bereichen deutliche Verbesserungen erzielt werden konnten. Dies ist insofern bedeutsam, als z. B. Hartz, Meisel behaupten, dass mit Qualitätsmanagement lediglich die organisationsbezogenen Prozesse perfektioniert und die konkreten Lehr-Lern-Prozesse nicht erreicht würden (vgl. 2004, S. 119). LQW leistet hier u.U. mehr als andere QM-Systeme.

9.3 QM-erfahrene vs. QM-unerfahrene Organisationen

Die Hälfte der befragten Organisationen hat erst mit der Einführung von LQW mit Qualitätsmanagement begonnen. Diejenigen, die sich bereits länger mit Qualitätsmanagement beschäftigen, haben vor der LQW-Einführung mehrere Felder besser eingestuft, unter anderem

- Informationen über die Zufriedenheit der Teilnehmenden,
- Anforderungsprofile für Lehrende,
- konkret formulierte Ziele und Aufgaben,
- Methoden des Projektmanagements,
- regelmäßige Qualitätszirkel sowie
- gegenseitige Unterstützung von Einrichtungen.

Nach der LQW-Umsetzung gibt es keine Unterschiede mehr zwischen den erfahrenen und den unerfahrenen Organisationen, denn die „Neulinge“ in Sachen Qualitätsmanagement haben in der kurzen Zeit von einem Jahr mehrere überragende Verbesserungen erzielt (im Mittel um 0,8 Punkte).

Dessen ungeachtet konnten die erfahrenen Einrichtungen insgesamt gesehen ebenfalls eine starke Verbesserung um durchschnittlich 0,7 Punkte erzielen. LQW lohnt sich demnach auch für Organisationen, die sich bereits länger mit Qualitätsmanagement beschäftigen.



Grafik 28: Gesamtmittelwerte von qualitätserfahrenen und -unerfahrenen Einrichtungen

9.4 Kleine, mittlere und große Organisationen

Anhand der Anzahl an hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen wurden die befragten Organisationen in drei Kategorien aufgeteilt: kleine, mittlere und große Einrichtungen.



Grafik 29: Kleine, mittlere und große Organisationen

Aus der Grafik ist ersichtlich, dass der Anteil an kleinen Organisationen mit bis zu vier Hauptamtlichen überwiegt, die mittleren fast genauso stark vertreten sind und die großen Einrichtungen die Minderheit stellen.

Die Auswirkungen des LQW-Qualitätsmanagements sind unabhängig von der Größe einer Organisation. Es zeigen sich nur sehr wenige Unterschiede bei einigen Items, die in der Natur von kleineren Einrichtungen liegen und nicht weiter überraschen. Bei-

spielsweise kennen die Mitarbeitenden von kleinen Organisationen nach der LQW-Einführung die Arbeitsaufgaben ihrer Kollegen und Kolleginnen besser als in größeren Einrichtungen (4,4 kleine Org. vs. 4,0 Punkte andere).

9.5 Volkshochschulen, Unternehmen der beruflichen Bildung und sonstige Einrichtungen

Verzeichnen Volkshochschulen andere Effekte durch das Lernerorientierte Qualitätsmanagement als Unternehmen der beruflichen Bildung oder sonstige Bildungseinrichtungen? Diese Frage beantwortet sich durch die Untersuchungsergebnisse wie folgt: bei einzelnen Statements ja, insgesamt betrachtet nein. Denn wie schon bei einigen Qualitätsbereichen angemerkt, gibt es vereinzelte Unterschiede. Jedoch lässt sich nicht pauschal sagen, dass einzelne Einrichtungstypen größere Effekte durch den Einsatz von LQW erzielen können. In Bereichen, in denen bestimmte Organisationen sich besonders hoch vor der LQW-Umsetzung einschätzen, holen andere stärker auf – und umgekehrt. Demnach ist davon auszugehen, dass LQW den unterschiedlichen Organisationen entsprechend ihrem jeweiligen Stand Entwicklungsmöglichkeiten bietet. LQW ist also unterschiedslos für alle Organisationstypen der Weiterbildungsbranche geeignet.

9.6 Fazit

Die Organisationen konnten mit der Einführung des Lernerorientierten Qualitätsmodells eine kontinuierliche und langfristige Qualitätsarbeit etablieren. Vor allem die strategische Zielausrichtung, das Controlling und die Schlüsselprozesse sowie der Lehr-Lern-Prozess und die Führung konnten von dem LQW-Modell umfassend und überdurchschnittlich profitieren. Diese strukturellen Verbesserungen schaffen die weiteren Voraussetzungen für bereits begonnene Verhaltensänderungen aller Beschäftigten.

Entwicklungschancen, aber auch Entwicklungsnotwendigkeiten zeigen sich ebenso deutlich im Projektmanagement und in der Netzwerkarbeit sowie im Marketing und in der Bedarfserschließung.

LQW bietet organisationsspezifische Möglichkeiten einer zielgerichteten Entwicklung, führt aber gleichzeitig zu einer organisationsübergreifenden Angleichung der Qualität nach durchlaufenem LQW-Prozess. Gerade dies fördert eine Entwicklung der Qualität der Weiterbildungsbranche als Ganzes.

Abschließend sei angemerkt, dass viele weitere Fortschritte und Entwicklungen, welche die Organisationen durch die LQW-Einführung erreichen konnten, durch die zwangsläufige Beschränkung eines Fragebogens nicht gemessen werden konnten. Die häufigsten offenen Antworten der Organisationen spiegeln die weitergehenden Wir-

kungen sehr eindrucksvoll, vor allem nennen die Organisationen am häufigsten als positive Auswirkung die Dokumentation und die Ordnung, die Stärkung des Selbstbewusstseins und des Wir-Gefühls; durch das LQW-Qualitätsmanagement erleben sie „Aufbruchstimmung“ und „Motivation“.

10 Nach der Testierung ist vor der (Re)Testierung

Erfahrungen bei der Einführung des LQW-Qualitätsentwicklungssystems bei der NILES AW gGmbH

VON JÖRG MEYER

„Die Qualität unserer Ziele bestimmt die Qualität unserer Zukunft.“ (unbekannt)

„Qualitätsentwicklung/-management? Warum denn das? Wir liefern doch ohnehin jeden Tag Qualität! Das bringt doch nur einen gewaltigen Mehraufwand mit sich. Jede Menge Papier und Bürokratismus. Und was kommt unterm Strich dabei heraus?“

So oder so ähnlich klang es hinter vorgehaltener Hand aus vielen Bereichen unserer Einrichtung bei Bekanntgabe der Anmeldung zur Qualitätstestierung nach LQW durch die Geschäftsführung.

Qualitätsentwicklung muss sich lohnen, für alle! Und es hat sich gelohnt! So viel sei vorweggenommen.

10.1 Das Unternehmen

Die NILES Aus- und Weiterbildung ist ein gemeinnütziger Bildungsträger im nordöstlichen Berliner Bezirk Pankow.

1991 aus der ehemaligen Betriebsschule der NILES Werkzeugmaschinen GmbH hervorgegangen, sind wir unserer Tradition der Aus- und Weiterbildung in den metallverarbeitenden sowie kaufmännischen und gastronomischen Berufen treu geblieben. Den Erfordernissen des regionalen Arbeitsmarktes entsprechend, haben wir unsere Angebote im technisch-gewerblichen, aber auch im gastronomischen und kaufmännischen Bereich in den vergangenen Jahren erweitert.

Als Bildungsträger verfolgen wir das Konzept einer kooperativen, überbetrieblichen Erstausbildung in handwerklich-technischen, gastgewerblichen sowie kaufmännischen Berufen für kleine und mittelständische Unternehmen sowie gewerblich-technische und kaufmännische Weiterbildung. Dazu gehören auch berufs begleitende Maßnahmen.

Zu unseren Auftraggebern zählen wir die Agentur für Arbeit, Servicegesellschaften, Senatsverwaltungen, Bezirksämter, ABM-Träger, Unternehmen der freien Wirtschaft sowie private Kunden.

Im Unternehmen ist ein durchschnittlich 25-köpfiges Team fest angestellter qualifizierter, erfahrener und motivierter Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagogen beschäftigt. Zur Erreichung unserer Bildungsziele greifen wir ebenfalls auf einen festen Stamm freier Dozenten zurück.

In der NILES AW gGmbH ist das Streben um Qualitätssicherung und -entwicklung zum festen Bestandteil der täglichen Arbeit geworden. Um diesem Bestreben in allen Belangen gerecht werden zu können, haben wir uns für die Qualitätstestierung LQW durch ArtSet entschieden.

10.2 Warum Qualitätsmanagement? Warum LQW?

Für Bildungsunternehmen ist die Auseinandersetzung mit Fragen der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems sowie einer damit verbundenen Testierung/Zertifizierung von wachsender Bedeutung. Öffentliche Auftraggeber fordern immer öfter den Nachweis eines implementierten QM-Systems. Auf der anderen Seite ist es der an (Weiter-)Bildung Interessierte, der zunehmend qualitätsbewusster das Unternehmen auswählt, welchem er als Kunde sein Vertrauen schenkt.

Kriterien bei der Auswahl eines geeigneten Qualitätsmanagementsystems waren für uns nicht nur die Erreichung und Sicherung eines geforderten Qualitätsstandards, sondern auch dessen kontinuierliche Weiterentwicklung. Dieses System muss die Rolle des Bildungsträgers als Dienstleister in unserer Gesellschaft unterstreichen und damit nicht die produzierende Institution, sondern das Produkt und seinen Abnehmer in seiner Betrachtungsweise in den Vordergrund stellen.

LQW unterscheidet sich deutlich von anderen Zertifizierungsverfahren. Es wurde speziell für die Weiterbildung entwickelt. LQW stellt den Lerner als Kunden und das Lernen als Prozess bzw. den Lernerfolg als Produkt in den Mittelpunkt aller Bestrebungen der Bildungseinrichtung.

10.3 Wie alles begann ...

Mit meinem beruflichen Einstieg in das Bildungswesen beschäftigte mich natürlich auch die Qualität auf diesem Gebiet. Ich war es gewohnt, besser sein zu müssen als andere, um Kunden werben und kämpfen zu müssen, Dienstleister zu sein, denn mein bisheriges berufliches Leben spielte sich in der Hotellerie/Gastronomie ab. Seit Jahren sind hier Systeme der Zertifizierung/Klassifizierung (z. B. nach Sternen) gang und gäbe, um Qualitätsansprüche auch nach außen dem Kunden gegenüber sichtbar zu machen.

Ähnlich wie ein in der Hotellerie zu bewertendes Produkt, die „Übernachtung“, etwas nicht Sichtbares und Greifbares darstellt, verhält es sich auch mit unserem Produkt, der „Bildung“. Während, um das Produkt „Übernachtung“ bewerten zu können, in erster Linie die so genannten „harten Faktoren“, wie Größe der Zimmer, Ausstattung der Zimmer, Größe der Betten usw., zu Buche schlagen, bleiben gerade die so wichtigen „weichen Faktoren“, ganz oben zu nennen der Mensch als Mitarbeiter und soziales Wesen, als Bindeglied zum Kunden, als möglicher „Katalysator“ in puncto Verkauf, oft außen vor. Bewertet wird häufig nur seine fachliche Kompetenz.

Hier ist eine Parallele zum Bildungswesen erkennbar. Auch hier stellt der Mitarbeiter ein beträchtliches Potenzial in Bezug auf die Qualität des Produktes dar. Wie in der Hotellerie die Servicemitarbeiter ausschlaggebend für das Wohlgefühl des Gastes und somit für den Erwerb eines Produktes sind, ist es im Bildungswesen häufig der Ausbilder/Lehrer/Dozent/Sozialpädagoge, der dem Kunden die Wissensaufnahme erleichtert und Lernen zur Freude macht.

Also, gibt es ein Qualitätsmanagementsystem, in dem der Faktor Mensch den Stellenwert erhält, der ihm zusteht? Diese Frage zu beantworten sollte fortan meine Arbeit als Ausbilder begleiten.

Im Sommer 2004 berief mich die Geschäftsführung (zusammen mit einer Kollegin) zum *Qualitätsmanager*. Welch ein Zufall – nach solchen Überlegungen. Natürlich war ich begeistert über diese Herausforderung, aber auch über das mir entgegengebrachte Vertrauen.

Ich sah die Entscheidung der Geschäftsführung für ein QM-System aber vor allem als große Chance – als eine „Frischzellenkur“ – für das Unternehmen. Ein solcher Prozess bietet die Möglichkeit, die gesamte Ablauf- und Organisationsstruktur einer kritischen Betrachtung zu unterziehen und zu optimieren. Die Einrichtung wird für Mitarbeiter und Kunden transparenter.

Gleichzeitig war mir aber auch die Schwierigkeit dieser Aufgabe bewusst. Schnell war klar, das größte Problem wird in der kontinuierlichen Motivation der Kollegen zur Übernahme zusätzlicher Aufgaben liegen. Denn auch als gemeinnütziges Unternehmen müssen wir ökonomisch denken und agieren. Da bleibt nur wenig Spielraum für zusätzliche anspruchsvolle Arbeiten.

Doch wie beginnt man ein solches Projekt? Es fehlten meiner Kollegin und mir doch jegliche Erfahrungen auf diesem Gebiet. Wir hielten lediglich die LQW-Broschüre in den Händen. Deshalb betrachteten wir es als großen Vorteil, dass wir zu zweit an dieser Aufgabe arbeiten durften. So erarbeiteten wir uns in zahllosen Beratungen mit Hilfe der im Internet durch ArtSet bereitgestellten Arbeitshilfen unser eigenes Konzept.

10.4 Der Qualitätsentwicklungsprozess

Der *Qualitätsentwicklungsprozess* in einer Weiterbildungsorganisation kann nur dann Erfolge aufweisen, wenn alle Mitarbeiter ihn tragen und unterstützen. Darum war von

Beginn an wichtig, die Belegschaft umfassend zu informieren und am Geschehen zu beteiligen. Aus diesem Grund entwickelten wir eine Arbeitsstruktur, die jeden Mitarbeiter in den Prozess mit einbezog.

Unsere Arbeitsstruktur sah drei große Arbeitsbereiche (Berufsvorbereitung, Ausbildung, Weiterbildung) vor. Diesen Arbeitsbereichen stand je ein Qualitätszirkel, bestehend aus zwei bis drei Mitarbeitern und einem Qualitätszirkelleiter, vor. Die Mitglieder der Geschäftsleitung wurden entsprechend ihren jeweiligen Aufgaben in diese Arbeitsbereiche integriert.

Unter Vorgabe von Arbeitsaufträgen und einer genauen zeitlichen Vorgabe erarbeitete jeder Arbeitsbereich in Eigenregie einen eigenständigen Teilselbstreport.

Einmal im Monat beriet sich die Steuerungsgruppe. Diese bildeten die zwei Qualitätsmanager, die drei Qualitätszirkelleiter sowie mindestens ein Mitglied der Geschäftsleitung. Diese Beratung bot das Podium für die Erörterung der Arbeitsaufträge und den Erfahrungsaustausch.

Die drei Teilbeschreibungen der drei Arbeitsbereiche wurden nach Überarbeitungen, Nachforderungen von Unterlagen, Neubearbeitung einzelner Punkte usw. schließlich von den Qualitätsmanagern zu einem Selbstreport zusammengefasst.

Unser Zeitplan sah vor, alle Qualitätsbereiche in den drei Arbeitsbereichen bis zu den Sommermonaten bearbeiten zu lassen. Das heißt, bei reibungslosem Ablauf sollten dem Qualitätsmanagement drei nahezu komplette Teilselbstreporte vorliegen. Bewusst hatten wir den Zeitplan straff angelegt, weil die Sommermonate zum einen die Haupturlaubszeit der Mitarbeiter darstellen, zum anderen, um ein Zeitpolster und nicht zuletzt genug Luft zur Überarbeitung, Zusammenfassung und zur Endredaktion zu schaffen.

Der Startschuss erfolgte im November 2003 mit dem Einführungsworkshop. Hier wurde der Belegschaft das Qualitätstestierungsmodell LQW vorgestellt. Außerdem bot der Workshop den Rahmen, über die geplante Arbeitsstruktur und den Zeitplan zu sprechen. Um allen Mitarbeitern die folgenden Aufgaben näher zu bringen, wurden vier Qualitätsbereiche beispielhaft erläutert und mit Hilfe eines Brainstormings erste Stärken und Schwächen des Unternehmens aufgezeigt.

Die zwischenzeitlich aufkommenden Fragen, aber auch das Brainstorming ließen die Skepsis der meisten Mitarbeiter an der Entscheidung für ein Qualitätssystem spürbar werden. Obwohl es möglich war, viele Fragen zu klären, wurde auch nach dem Workshop deutlich, dass es noch ein langer Weg bis zur allgemeinen Akzeptanz dieses Projektes werden würde.

Am Anfang des nun folgenden Prozesses stand die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes, das neben Zielen, Kunden und dem Leistungsspektrum des Unternehmens auch eine Definition gelungenen Lernens enthält. Alle abzuarbeitenden Anforderungen der übrigen zehn Qualitätsbereiche müssen sich auf dieses Leitbild rückbeziehen.

Eigentlich sollte man meinen, dass ein Unternehmen, das bereits viele Jahre am Berliner Bildungsmarkt tätig ist, keine Schwierigkeiten haben dürfte, ein Leitbild zu formulieren. Denn, machen wir uns nichts vor, gerade in dieser Branche ist es von grundlegender Bedeutung, über gefestigte Visionen sowie eine große Portion Idealismus zu verfügen.

Die Ergebnisse eines Aufrufs an alle Mitarbeiter, mit der Bitte um Vorschläge für ein gemeinsames Leitbild, ließen dann allerdings erkennen, dass die Meinungen recht weit gefächert waren. Alle Vorschläge unter einen Hut zu bringen, sollte sich als schwierig herausstellen. Um dieses Kunststück zu vollbringen, gründeten wir eine Arbeitsgruppe. Diese erfragte interessanterweise auch Meinungen von Teilnehmern unserer Maßnahmen.

Alle Ergebnisse wurden zusammengefasst und das Feedback im Rahmen einer Belegschaftsversammlung diskutiert. In mehreren Beratungen der Arbeitsgruppe wurden dann verschiedene Fassungen des Leitbildes erarbeitet.

Nach ca. 5-monatiger Bearbeitung, etlichen Korrekturen, zuletzt auch bedingt durch die Anpassungen an die Anforderungen nach SGB III, konnte die endgültige Fassung vorgestellt werden.

Unser Leitbild sowie die Definition gelungenen Lernens bilden für uns eine Einheit. Aus diesem Grund definierten wir unser Verständnis gelungenen Lernens in einem Atemzug mit der Erstellung des Leitbildes.

Interessant in diesem Zusammenhang war der damit ausgelöste Prozess des Nach-, aber vor allem Umdenkens und Umsteuerns. Lernen ist nicht nur einseitig als Wissensvermittlung durch uns als Dienstleister zu sehen. Nein, es tritt mehr und mehr für die Mitarbeiter auch die Sichtweise des Lerners in den Vordergrund. Wir hatten uns die Frage zu stellen: Wann betrachtet unser Kunde Lernen als gelungen, als für sich erfolgreich? Auch unabhängig davon, ob das Ziel, in Arbeit zu kommen, erreicht wird oder nicht.

Dieser andere Denkansatz war es dann auch, der uns für die Arbeit an den folgenden Qualitätsbereichen sensibilisierte.

Die Arbeit an den weiteren Qualitätsbereichen war zunächst gekennzeichnet von einer Bestandsaufnahme. Überrascht stellten wir fest, dass es doch schon eine ganze Menge an Aktivitäten in Bezug auf die Erfüllung der Mindestanforderungen gibt. Stärker als uns bewusst war, waren diese bereits in unser Selbstverständnis übergegangen. Das bedeutete, wir beginnen nicht bei null – im Gegenteil!

Nun konnten mit Hilfe der in den Qualitätsbereichen aufgeführten Spezifikationen und Anforderungen zunächst alle vorhandenen Aktivitäten und Prozesse in den einzelnen Bereichen zusammengetragen werden.

Aber bereits hier zeigte sich, wie schwierig es ist, neben den Kernaufgaben des Unternehmens zusätzliche Aufgaben zu erfüllen. Existenziell wichtige Arbeiten, wie das Teilnehmen an Ausschreibungen usw. hatten selbstverständlich immer wieder Vorrang. Mehr und mehr geriet der Zeitplan ins Wanken, und die Idee vom Zeitpolster in den Sommermonaten zahlte sich aus.

Der Spätsommer war geprägt von der Analyse der einzelnen Zuarbeiten. Die LQW-Broschüre war während dieser Zeit der „rote Faden“ für uns. Dieser Leitfaden kristallisierte sich als das Instrument heraus, um Ordnung in ein Chaos zu bringen. Das war wichtig, denn auf Grund der von uns gewählten Arbeitsstruktur lagen alle Zuarbeiten in dreifacher Ausführung – also je einmal pro Abteilung – vor.

Aber diese drei Teilselbstreporte halfen uns auch, unsere Schwachstellen aufzuzeigen. Eine war die mitunter fehlende Kommunikation zwischen den Bereichen. Wir mussten z. B. erkennen, dass Arbeiten mit demselben Ziel mehrfach ausgeführt wurden. Das versetzte uns in die Lage, Prozesse zu optimieren, Arbeitsmethoden zu perfektionieren, mehr und mehr voneinander zu lernen.

Wir erkannten auch, dass wir nicht alle Mindestanforderungen erfüllten. Und so mobilisierten wir noch einmal alle Mitarbeiter des Unternehmens, um auch hier Entwicklungen nachweisen zu können.

Die Zeit wird knapp! Wie kurz doch ein Jahr sein kann! Jetzt noch die Endredaktion, das Formatieren und Binden des Selbstreportes. Geschafft! Der Selbstreport ist termingerecht fertig gestellt und auf den Weg gebracht. Nun heißt es abwarten. Warten auf das Gutachten. Warten auf einen Termin zur Visitation. Wird es Auflagen geben?

Im neuen Jahr gab es dann das Gutachten. Drei Auflagen. Durchatmen! Von großer Bedeutung waren auch die Hinweise der Gutachter zu einigen Qualitätsbereichen. Einige von ihnen führten zu interessanten Qualitätsentwicklungszielen.

Die Auflagen sollten uns vor keine großen Probleme stellen. Mitunter handelte es sich nur um Verständnisfragen. So konnten wir diese nun in einem kleineren Rahmen, innerhalb der Steuerungsgruppe, bearbeiten.

Der Tag der Visitation nahte. Diese sollte im Rahmen der Steuerungsgruppe gemeinsam mit den zwei Gutachtern stattfinden. Irgendwie hatte ich das Gefühl, vor einer Prüfung zu stehen. Das beschwor ein leichtes Lampenfieber herauf. Doch alles kam ganz anders.

Die Gutachter strahlten von Beginn an Vertrauen aus. Nichts erinnerte an eine Prüfung. Vielmehr entwickelte sich diese Visitation zu einem für uns interessanten Austausch mit externen Betrachtern unseres Unternehmens.

Nach knapp vier Stunden stellten die Gutachter fest, dass alle Auflagen erfüllt waren und man ruhigen Gewissens die Vergabe des Testats empfehlen könne. Der Termin für den Abschlussworkshop konnte festgelegt werden.

Zu diesem Abschlussworkshop überarbeiteten wir noch einmal den Qualitätsbereich 11 – Strategische Entwicklungsziele. Wir wussten, dass wir uns sehr anspruchsvolle Ziele gesteckt hatten. Darum betrachteten wir es als sinnvoll, im Hinblick auf die Festlegung der Strategischen Entwicklungsziele auf dem Abschlussworkshop, diese noch einmal zu überdenken und gegebenenfalls zu überarbeiten. Außerdem brachten wir diese in

eine Form, die der der LQW-Qualitätsbereiche entspricht. Dazu formulierten wir für unsere drei Entwicklungsziele Spezifikationen, Anforderungen und Nachweismöglichkeiten.

Dann wurde es feierlich. Der Abschlussworkshop mit belegten Brötchen, Obst, Getränken und dem Glas Sekt zum Anstoßen fand statt. Sichtlich gelöst von den Anstrengungen des zurückliegenden Jahres wurden die Entwicklungsziele beschlossen und die Netzwerkfliese als Symbol für die erfolgreiche Testierung überreicht.

Im abschließenden Feedback wurden die gute Zusammenarbeit zwischen Gutachtern und Unternehmen herausgestellt sowie Positives und Negatives des Qualitätsmodells erörtert.

10.5 Erfolgsfaktoren

Die Flexibilität, die LQW als Qualitätsentwicklungssystem zu einer festen Größe in der Weiterbildungsbranche werden ließ, macht es allerdings den Autoren des Selbstreportes recht schwierig, das Ergebnis der eigenen Arbeit zu beurteilen. Ständig schwingt die Ungewissheit mit, wie die Gutachter den Selbstreport wohl lesen werden. Ist er für Außenstehende selbsterklärend? Stehen die Gutachter der Praxis nahe genug oder handelt es sich um Theoretiker? Die Wochen nach Abgabe des Selbstreportes bis zum Gutachten können zur nervlichen Zerreißprobe werden. Was waren also die *Erfolgsfaktoren* unserer Qualitätsarbeit?

In dieser Situation erwies sich die Arbeit in externen Netzwerken als hilfreich. In unserem konkreten Fall sah das so aus, dass wir versuchten, regelmäßige Treffen mit Qualitätsmanagern uns bekannter Unternehmen zu organisieren. Im Mittelpunkt dieser Treffen standen dann ein oder mehrere bereits bearbeitete Qualitätsbereiche, die jeweils vom anderen Qualitätsmanager „begutachtet“ wurden. Es wurde so der externe Blick simuliert.

Wichtig dabei war, dass die Unternehmen nicht miteinander konkurrieren. Denn nur so war eine wechselseitige Unterstützung und *kollegiale Beratung* möglich. Das Gefühl, „im selben Boot“ zu sitzen, schweißte zusammen. Die Unterschiedlichkeit unserer Unternehmen nahm die Angst der Kopie der eigenen Ergebnisse.

Wie schon erwähnt, arbeiteten wir mit festgelegten Arbeitsstrukturen und Zeitplänen. Bereits mehrere Wochen vor der eigentlichen Aufnahme des Testierungsverfahrens mittels des Eröffnungsworkshops wurden diese vom Qualitätsmanagement erarbeitet und mit der Geschäftsführung abgestimmt bzw. durch diese bestätigt. Ebenso wurde die Belegschaft bereits frühzeitig damit konfrontiert. Eine solche Planung verschafft während des gesamten Prozesses ein hohes Maß an Übersichtlichkeit, Transparenz und nicht zuletzt Verbindlichkeit. Klar definierte Ziele und die Zuordnung von Termi-

nen verschaffen dem Qualitätsmanager ein hilfreiches Instrument bei der Arbeit mit den verschiedenen Arbeitsbereichen sowie deren Koordinierung. Langwierige Diskussionen zur Verteilung der Aufgaben und der Terminierung können damit vermieden werden. Ein von vornherein in die zeitliche Planung einkalkuliertes Zeitpolster hat sich ebenfalls bewährt.

Mit Berufung der Qualitätsmanager im Unternehmen erfolgte die genaue Dokumentation des gesamten Prozesses. In erster Linie geschah dies mithilfe von Protokollen. Eine genaue Dokumentation verschafft einerseits Sicherheit, wenn es zum Beispiel um das Einfordern von Arbeitsergebnissen geht. Auf der anderen Seite erleichtert es das oft erst Monate später folgende Schreiben des Selbstreportes. Jede Absprache, Verantwortlichkeit sowie der genaue Ablauf jedes Prozesses sind so lückenlos rekonstruierbar.

Während des gesamten Prozesses fühlten wir uns gut begleitet. Dieses Gefühl wurde unter anderem bestärkt durch eine in Ludwigsfelde durchgeführte Seminarreihe. Im Kreise von ca. 20 Qualitätsmanagern aus verschiedenen gearteten Bildungseinrichtungen sowie Volkshochschulen aus Berlin und Brandenburg unter der Moderation zweier Gutachter fanden hier vier aufeinander aufbauende Veranstaltungen statt. Während dieser gab es Gelegenheit, grundlegende Fragen zur Testierung zu erläutern, aber auch an konkreten Beispielen, in Form der einzelnen Qualitätsbereiche, zu arbeiten. Als besonders wertvoll empfanden wir die Vermittlung verschiedener Arbeitsmethoden und -techniken. Ergänzt wurde diese Begleitung durch unzählige Tagesveranstaltungen sowie Netzwerkkonferenzen.

Allerdings muss hier auch gesagt sein, es ist nicht von grundlegender Bedeutung, jedes Angebot hinsichtlich von Veranstaltungen anzunehmen, denn die einerseits positiv hervorzuhebende Flexibilität von LQW führt auf der anderen Seite auch zu flexibleren Betrachtungsweisen der verschiedenen Gutachter. Das heißt, je mehr Gutachter ich kennen lerne, umso mehr unterschiedliche Antworten kann ich auf ein und dieselbe Frage erhalten, sodass man im Endeffekt doch auch auf sein „Bauchgefühl“ angewiesen ist.

Empfehlenswert erachten wir die auf der Homepage von ArtSet zur Verfügung gestellten Arbeitshilfen zu den einzelnen Qualitätsbereichen. Leider nutzten uns diese nur noch zur Kontrolle der eigenen Arbeit, da der von uns gewählte Zeit- und Arbeitsplan sich nicht mit dem Erscheinen der Arbeitshilfen deckte.

Von immenser Bedeutung war auch der Aspekt, dass während des gesamten Prozesses die Geschäftsführung komplett hinter dem Qualitätsmanagement stand, das heißt uns (den Qualitätsmanagern) alle erdenkliche Hilfe zukommen ließ sowie in Zweifelsfällen klare Entscheidungen zu treffen wusste. Ein weiterer Punkt, wie ernst die Geschäftsführung das Thema nimmt, spiegelt sich beispielsweise darin wider, dass in den wöchentlichen Koordinierungsrunden der Geschäftsführung die Qualitätsentwicklung

zum TOP 1 wurde und dem Qualitätsmanagement so das Podium bot, über den Stand der Arbeiten oder über erforderliche Aktivitäten zu informieren. Weiterhin wurde seit der Entscheidung des Unternehmens für ein Qualitätsmanagementsystem während jeder Belegschaftsversammlung zum Stand des Qualitätsentwicklungsprozesses gesprochen. Somit setzte die Geschäftsführung eindeutige Signale für die Sinnhaftigkeit dieses Unterfangens und sorgte für die nötige Transparenz gegenüber allen Mitarbeitern.

Als positives Moment in der Endphase der Testierung, speziell der Begutachtung, sahen wir, dass die Gutachter nicht nur als Prüfer in Erscheinung treten, sondern auch als Entwicklungshelfer. So enthält das Gutachten auch einen großen Teil Anregungen, aus der Sicht eines Betriebsfremden, die bestens geeignet sind, dem weiteren Qualitätsentwicklungsprozess einen Nährboden zu bieten.

Darin spiegelt sich für uns ein weiterer Vorteil von LQW gegenüber anderen Verfahren wider: Bei LQW wird nicht einfach nur die Erfüllung von Normen abgearbeitet, sondern LQW wirkt *nachhaltig* auf den Qualitätsentwicklungsprozess. Mit der Beschreibung der eigenen Institution setzt man gleichzeitig neue Ziele.

Und noch etwas haben wir gelernt: Qualitätsentwicklung ist ein kontinuierlicher, ständig am Laufen zu haltender Prozess. Verschnaufpausen oder Aussetzer wirken schädlich. Ist das Feuer erst einmal erloschen, ist ein neuerliches Entfachen schwierig.

10.6 ... und es hat sich für uns alle gelohnt!

Dem Projekt LQW ist es gelungen, uns als Unternehmen einen Spiegel vorzuhalten. Zur Bearbeitung der Qualitätsbereiche mussten wir häufig bis an den Grund des Unternehmens „herabtauchen“. Mal auf die Schnelle einen Selbstreport zusammenzuschreiben geht da nicht.

Dadurch, dass jeder Mitarbeiter, neben seiner eigentlichen Tätigkeit, auch am Selbstreport mitgearbeitet hat, wurde der Blickwinkel des Einzelnen auf das Unternehmen, aber auch auf den anderen Arbeitsbereich vergrößert. Prozesse im Unternehmen wurden transparenter. Es ist jedem ins Bewusstsein übergegangen, sich selbst als Dienstleister zu sehen und den Teilnehmer als seinen Kunden zu betrachten.

Dieses Testat bedeutet aber auch, einen Meilenstein auf dem langen beschwerlichen Weg der Sicherung unserer Arbeitsplätze gesetzt zu haben. Es kann zudem zum festen Bestandteil einer Marketingstrategie werden.

Wir wissen, dass das Erreichen des Testats nur ein Teil des immerwährenden Prozesses der Qualitätsentwicklung eines Unternehmens darstellt. Lange Verschnaufpausen darf es daher nicht geben. Wir haben uns qualitativ anspruchsvolle Ziele gesetzt. Diese gilt es bis zur Retestierung zu erreichen.

Denn, wie sagt man, wenn auch in leicht abgewandelter Form: „*Nach der Testierung ist vor der (Re-)Testierung.*“

Literatur

- Adorno**, Theodor W. u. a. (1972): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand
- Argyris**, Chris/**Schön**, Donald A. (2002): Die lernende Organisation. Grundlage, Methode, Praxis. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Baecker**, Dirk (1999): Organisation als System. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Baker**, Wayne (2001): Soziales Kapital. In: Future – Das Aventis Magazin 2/2001, Netzwerke, S. 53–56
- Barz**, Heiner/**Tippelt**, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 und 2, Bielefeld: W. Bertelsmann
- Benz**, Harald/**Hofmann**, Josefine; Bonnet, Petra (2002): Besser arbeiten in Netzwerken – Wie virtuelle Unternehmen Erfolg haben. Aachen: Shaker
- Blanke**, Torsten (2002): Unternehmen nutzen Kunst. Neue Potentiale für die Unternehmens- und Personalentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Brée**, Stefan (1999): Weiterbildung als komplexes ästhetisches Experiment. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/Main Dt. Inst. für Erwachsenenbildung, S. 97–110
- Brée**, Stefan/**Zech**, Rainer (2001): Zukunftsfähigkeit von Weiterbildungsorganisationen. Die Entwicklung von Responsefähigkeit als künstlerisch-ästhetisches Experiment. In: Zech, Ehes (Hrsg.) 2001, S. 39–56
- Damasio**, Antonio R. (2004): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. 3. Aufl., Berlin: List
- Doppler**, Klaus/**Lauterburg**, Christoph (1997): Change-Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 6. Aufl., Frankfurt/Main, New York: Campus
- Ehes**, Christiane: Anforderungsprofil und Ausbildung von Gutachtern im Rahmen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen, GdW-Ph, Ergänzungslieferung Nr. 61, 4.40.20.4, Neuwied, Köln, München 2005: Luchterhand, S. 1–18
- Ehes**, Christiane/**Heinen-Tenrich**, Jürgen; **Zech**, Rainer (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover: Expressum
- Ehes**, Christiane/**Veltjens**, Barbara (2004): Gelungenes Lernen erfahrbar machen. Inhalte, Ziele und Lernerfahrungen in der Gutachterausbildung. In: Zech (Hrsg.) 2004, S. 110–120

- Ehses, 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.) 1999, S. 13–57
- Ehses, Christiane/Zech, Rainer** (2000a): Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: Zech, Ehse (Hrsg.) 2000, S. 13–80
- Ehses, Christiane/Zech, Rainer** (2000b): Wieso nun eigentlich Lern-Kultur? In: nbeb-Magazin 2/2000, S. 4–7
- Ehses, Christiane/Zech, Rainer** (2001): Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zech, Ehse (Hrsg.) 2001, S. 13–38
- Ehses, Christiane/Zech, Rainer** (2002a): Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug, Eva; Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 114–124
- Ehses, Christiane/Zech, Rainer** (2002b): 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
- Eichmann, Rainer** (1989): Diskurs gesellschaftlicher Teilsysteme. Zur Abstimmung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Fritz, Robert** (2000): Den Weg des geringsten Widerstands managen. Energie, Spannung und Kreativität in Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Galiläer, Lutz** (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa
- Geramanis, Olaf** (2002): Vertrauen. Die Entdeckung einer sozialen Ressource. Stuttgart: Hirzel
- Gieseke, Wiltrud** (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–47
- Goethe, Johann Wolfgang** (1909): Zur Naturwissenschaft, bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort. In: Goethes Werk in 6 Bänden, hrsg. v. Erich Schmidt, Band 6, Leipzig: Insel
- Gramsci, Antonio** (1986): Zu Politik, Geschichte und Kultur. Ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main: Röderberg
- Harlan, Volker** (1987): Was ist Kunst? Werkstattgespräche mit J. Beuys. Stuttgart: Urachhaus
- Harp, Sigrid** (2004): Entwicklungen und Entdeckungen. Meine Erfahrungen als Gutachterin im Testierungsverfahren nach LQW. In: Zech (Hrsg.) 2004, S. 101–109
- Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus** (2004): Qualitätsmanagement. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Haug, Wolfgang Fritz** (1987): Pluraler Marxismus. Band 2. Berlin: Argument

- Hartz, Stefanie/Schrader, Josef/Berzbach, Frank** (2005): Systemevaluation im Rahmen des Projekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Erwachsenenbildung und Weiterbildung
- Heinen-Tenrich, Jürgen** (1997): „... kleine Brötchen backen und nicht über ihre Rezepte diskutieren ...“ Zur Qualitätsentwicklung an Volkshochschulen. In: nbeb – Magazin 1/98, S. 20–22
- Hendricks, Götz/Niemeyer, Edzard** (2004): Spieglein, Spieglein an der Wand... Erfahrungen mit dem LQW-Modell aus der Sicht von Gutachtern. In: Zech (Hrsg.) 2004, S. 101–109
- Holzkamp, Klaus** (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Holzkamp, Klaus** (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Kade, Jochen** (1997): Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 30–70
- Kade, Sylvia** (2004): Alternde Institutionen – Wissenschaftstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kant, Immanuel** (1794): Kritik der reinen Vernunft I. Werkausgabe Band III. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kieselhorst, Markus/Scholz, Holger** (2004): Qualitätsentwicklung in Netzwerkstrukturen. In: Zech (Hrsg.) 2004, S. 121–136
- Königswieser, Roswita/Cichy, Uwe; Jochum, Gerhard** (Hrsg.) (2001): SIMsalabim. Veränderung ist keine Zauberei. Systemisches IntegrationsManagement. Stuttgart: Klett-Cotta
- Kratz, Guido** (2004): Netzwerkbilder als Abbild einer sich ständig wandelnden Realität. In: Zech (Hrsg.) 2004, S. 137–145
- Linke, Detlef B.** (2005): Hölderlin als Hirnforscher. Lebenskunst und Neuropsychologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas** (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas** (1995): Die Form „Person“. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdt. Verlag, S. 142–154
- Luhmann, Niklas** (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band 1 und 2, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas** (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas** (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard** (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main: Suhrkamp

- Malik, Fredmund** (2001): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. 10. Aufl., München: Heyne
- Marx, Karl** (1969): Thesen über Feuerbach. In: Marx, Karl; Engels, Friedrich: Werke, Band 3, Berlin: Dietz
- Marx, Karl** (1974): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: Marx, Karl; Engels, Friedrich: Werke, Band 1, Berlin: Dietz
- Maturana, Humberto R.** (1985): Erkennen: Die Organisation der Verkörperung von Wirklichkeit. 2. Aufl., Braunschweig, Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn
- Nagel, Reinhard/Wimmer, Rudolf** (2002): Systemische Strategieentwicklung. Modelle und Instrumente für Berater und Entscheider. Stuttgart: Klett-Cotta
- Negt, Oskar** (1989): Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyer für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Nötzold, Wolfgang** (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Pirsig, Robert M.** (1978): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Ein Versuch über Werte. Frankfurt/Main: S. Fischer
- Pitcher, Patricia** (1998): Das Führungsdrama. Künstler, Handwerker und Technokraten im Management. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung:** Evaluierung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen des ESF in Deutschland. Förderperiode 2000–2006, OP des Bundes Ziel 1. RWI: Projektberichte. Herausgeber: Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung, Hohenzollernstraße 1/3, 45128 Essen, September 2005
- Schäffter, Ortfried** (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Simon, Fritz B.** (2004): Gemeinsam sind wir blöd!? Die Intelligenz von Unternehmen, Managern und Märkten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Stöcker, Roswitha** (2004): Gelungenes Lernen. Rekonstruktion subjektiver Perspektiven. Universität Hannover: Diplomarbeit
- Weyer, Johannes** (2000): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg
- Willke, Helmut** (1995a): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart, Jena: Gustav Fischer Verlag
- Willke, Helmut** (1995b): Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemischer Sicht. In: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. 2. Aufl., Wiesbaden: Gabler, S. 17–42
- Wimmer, Rudolf** (1999): Die Zukunft von Organisation und Beschäftigung. Einige Thesen zum aktuellen Strukturwandel von Wirtschaft und Gesellschaft. In: Organisationsentwicklung 3/99, S. 27–41

- Zech, Rainer** (1997): Effizienz lernen in Non-Profit-Organisationen des Bildungsbereichs. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22–62
- Zech, Rainer** (1999): Mythos Organisation. Latente Funktionen und die Funktion von Latenzen. In: Zech, Ehses (Hrsg.) 1999, S. 230–250
- Zech, Rainer** (2002): Zukunftscompetenz. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 147–160
- Zech, Rainer** (2003a): Vom Bildungswissen zur Wissensbildung. Eine kleine Reflexion zur Zukunft der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung. In: Gary, Christian; Schlögel, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung – öibf, S. 57–66
- Zech, Rainer** (2003b): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2 – Das Handbuch. Hannover: Expressum
- Zech, Rainer** (Hrsg.) (2004): Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. Hannover: Expressum
- Zech, Rainer** (2004a): Bildungsqualität und Selbstbestimmung – Lernerorientierte Qualitätstestierung als Entwicklung unterstützendes Verfahren. In: Praxis Politische Bildung. Materialien – Analysen – Diskussionen, 8. Jg., Heft 3, S. 172–184
- Zech, Rainer** (2004b): Die Notwendigkeit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für die Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen, GdW-Ph, Ergänzungslieferung Nr. 58, 4.30.50.2, Neuwied, Köln, München 2004: Luchterhand, S. 1–14
- Zech, Rainer** (2005a): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2 – Das Handbuch. 3. Aufl., Hannover: Expressum
- Zech, Rainer** (2005b): Der Kunde ist der Kundige! Die umfassende Bedeutung von Kundenorientierung für die Unternehmensführung. In: Brink, Alexander; Tiberius, Victor A. (Hrsg.): Ethisches Management. Grundlagen eines wert(e)orientierten Führungs-Kodex. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 131–152
- Zech, Rainer** (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. Hannover: Expressum
- Zech, Rainer/Braucks, Diane** (2004): Qualität durch Reflexivität. Lernerfolge, Entwicklungsbedarfe und Erfolgsfaktoren der Qualitätsentwicklung. In: Zech (Hrsg.) 2004, S. 11–38
- 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

Autorinnen und Autoren

Der Autor:

Rainer Zech, geb. 1951, Prof. Dr. phil. habil., Diplom-Pädagoge mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Geschäftsführer der ArtSet[®] Forschung, Bildung, Beratung GmbH, Berater für Wirtschaftsunternehmen und Nonprofitorganisationen, von Oktober 2000 bis Dezember 2005 Leiter der BLK-Projekte zur Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung, verantwortlicher Entwickler von LQW, Forschungsschwerpunkte und Veröffentlichungen zu den Themen Organisation, Innovation, Bildung, Persönlichkeit, Qualität und Beratung.

Die Mitautorinnen und Mitautoren:

Jörg Angermüller, geb. 1959, Diplom-Pädagoge und Diplom-NPO-Manager, Office-Management der ArtSet[®] Qualitätstestierung GmbH und des Expressum Verlages, von Oktober 2000 bis Dezember 2005 Administration der BLK-Projekte zur Lernerorientierten Qualitätstestierung, Aufbau der Testierungsstelle und Entwicklung des Verfahrenshandbuchs, Veröffentlichungen zu den Themen Neue Soziale Bewegungen, Marketing und Interkulturelles Arbeiten im Gesundheitswesen.

Christiane Ehse, geb. 1963, Dr. phil., Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Vorsitzende des ArtSet[®] Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V., LQW-Gutachterin und Beraterin für Veränderungsprozesse und Qualitätsentwicklung vornehmlich in Organisationen der Weiterbildung und des gemeinnützigen Bereichs, von Oktober 2000 bis Mai 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin im LQW-Projekt, beteiligt an der Entwicklung des LQW-Modells und verantwortlich für die Gutachterausbildung, Forschungsschwerpunkte und Veröffentlichungen zu den Themen Organisationswandel, Qualität und Bildung.

Friederike Erhart, geb. 1962, Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Geschäftsführerin der ArtSet[®] Qualitätstestierung GmbH, LQW-Gutachterin, von Juni 2003 bis Dezember 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin im LQW-Projekt, Arbeitsschwerpunkte: Qualitätskontrolle der Gutachten, Betreuung und Beratung der Organisationen, Betreuung und Weiterbildung der Gutachter/innen und Qualitätssicherung der gutachterlichen Tätigkeit, Veröffentlichungen zu den Themen Weiterbildung, Evaluation und Qualität.

Sigrid Harp, geb. 1951, Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Betriebswirtin, Vorsitzende des ArtSet[®] Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V., Beraterin und Moderatorin für Organisationsentwicklungsprozesse, betriebswirtschaftliche Fragen und Qualitätsentwicklung in Wirtschaftsunternehmen und Nonprofitorganisationen, LQW-Gutachterin, Mitarbeit in der Qualitätskontrolle der Gutachten, Veröffentlichungen zu den Themen Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen, Bildungscontrolling.

Markus Kieselhorst, geb. 1974, Soziologe M.A., seit 2002 als wissenschaftlicher Mitarbeiter bei ArtSet[®] tätig, von Juni 2003 bis August 2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter im LQW-Projekt, LQW-Gutachter, Forschungsschwerpunkte: Organisationsentwicklung und subjektive Handlungserweiterung, systemische Beratung, Veröffentlichungen zu den Themen Weiterbildungsorganisation und Netzwerke.

Jörg Meyer, geb. 1966, Betriebswirt, seit 2002 in der Berufsvorbereitung und Erstausbildung im kaufmännischen und gastgewerblichen Bereich der NILES Aus- und Weiterbildung gGmbH Berlin tätig, 2003 Übernahme des Qualitätsmanagements und Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach LQW.

Stefan Rädiker, geb. 1976, Diplom-Pädagoge mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, freiberuflicher Mitarbeiter von ArtSet[®], LQW-Gutachter, arbeitet darüber hinaus in der Jugendberufshilfe und in der Abteilung Empirische Pädagogik der Philipps-Universität Marburg, Arbeitsschwerpunkte Evaluation und empirische Sozialforschung.

Katia Tödt, geb. 1975, Diplom-Psychologin, seit 2002 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei ArtSet[®] tätig, von Juni 2003 bis August 2005 im Rahmen des LQW-Projektes, LQW-Gutachterin, Forschungsschwerpunkte und Veröffentlichungen zum Thema Evaluation von gelungenem Lernen und Qualität von Lehr-Lern-Prozessen.

Abbildungsverzeichnis

Grafik 1:	Die zwei Umwelten von Weiterbildungsorganisationen	15
Grafik 2:	Gründe für die Qualitätsentwicklung	23
Grafik 3:	Die Qualität von Bildung	24
Grafik 4:	Die Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung	26
Grafik 5:	Dimensionen gelungenen Lernens	32
Grafik 6:	Die Kontexte des Lernens	39
Grafik 7:	Der Qualitätsentwicklungs- und -testierungsprozess	42
Grafik 8:	Qualität als Identität des Gesamtunternehmens	48
Grafik 9:	Strategisches Management	67
Grafik 10:	Das Dreieck der Unternehmensentwicklung (aus Königswieser u.a. 2001, S. 48)	68
Grafik 11:	Systemisches IntegrationsManagement (aus Königswieser u. a. 2001, S. 53)	69
Grafik 12:	Vision – Strategie – Qualität	74
Grafik 13:	Der Qualitätskreislauf der lernenden Organisation	75
Grafik 14:	Wechselseitiges Beobachtungsverhältnis	79
Grafik 15:	Kommunikative Validierung über ein gestuftes System der Diskurse	81
Grafik 16:	Teleskop-Technik	96
Grafik 17:	Die vier Phasen des Qualitätsentwicklungsprozesses	97
Grafik 18:	Lernerorientierung als Fokus aller Qualitätsprozesse	99
Grafik 19:	Das Prinzip der Qualitätsanforderungen	102
Grafik 20:	Kontinuierliche Qualitätsentwicklung	111
Grafik 21:	Der administrative Ablauf des Verfahrens	128
Grafik 22:	Eieruhr-Prinzip	193
Grafik 23:	Einrichtungstypen	202
Grafik 24:	Beitrag der Mitarbeitenden zum gelungenen Lernen	207
Grafik 25:	Informationen über Zufriedenheit und Lernerfolge der Teilnehmenden	208
Grafik 26:	Personalplanung/-entwicklung vs. Mitarbeiterverhalten	210
Grafik 27:	Qualitätsbereiche, sortiert nach Verbesserungen	216
Grafik 28:	Gesamtmittelwerte von qualitätserfahrenen und -unerfahrenen Einrichtungen	218
Grafik 29:	Kleine, mittlere und große Organisationen	218

Tabelle 1:	Subjektlernen und Organisationslernen	63
Tabelle 2:	Lineares und systemisches Denken	65
Tabelle 3:	Leistungs- und Managementaufgaben im Qualitäts- entwicklungsprozess	95
Tabelle 4:	Beispiel für einen Qualitätsbereich	106
Tabelle 5:	Anforderungsprofil für LQW-Gutachter	137
Tabelle 6:	Verbesserungen bei der Bedarfserschließung	205
Tabelle 7:	Verbesserungen bei den Schlüsselprozessen	206
Tabelle 8:	Führung – Grundsätze, Leitung, Entscheidungen	209
Tabelle 9:	Sachliche Aspekte und Verhaltensaspekte der Personalentwicklung	210
Tabelle 10:	Verbesserungen beim Controlling	211
Tabelle 11:	Verbesserungen in der Kundenkommunikation	212
Tabelle 12:	Verbesserungen bei der Qualitätsarbeit und dem Projektmanagement	213
Tabelle 13:	Verbesserungen in der Organisationskultur	214
Tabelle 14:	Verbesserungen in der Netzwerkbildung	215
Tabelle 15:	Verbesserungen beim Marketing	216
Abbildung 1:	Das LQW-Netzwerkbild (Teilansicht)	45
Abbildung 2:	Die LQW-Website	115
Abbildung 3:	Plenum der Netzwerkkonferenz Berlin 2003	119
Abbildung 4:	Elektronisches Arbeiten in virtuellen Netzwerken	121
Abbildung 5:	LQW-Logo	127
Abbildung 6:	Auszug aus einer Wandzeitung einer Gutachterausbildung	159

Register

- Ablauf der Testierung 123
- Abschlussworkshop 109, 135, 153, 181
- Anforderungen 41, 105
- Anforderungsprofil für LQW-Gutachter 136
- Anmeldung 123
- Anschlussfähigkeit 81
- Arbeitshilfen 115
- Arbeitsinfrastruktur 49
- Aspekte gelungenen Lernens 33
- Ästhetik 50
- Aufgabe von Qualitätsentwicklung 72
- Ausbildungseinheiten der Gutachterausbildung 161
- Auswirkungen 201
- Bedarfserschließung 40
- Begutachtung 79, 129, 133
- Begutachtung des Selbstreports 137, 146
- Begutachtung und Entwicklungsförderung 92
- Beobachtung 78
- Beobachtung zweiter Ordnung 79, 80
- Berater 104, 117
- Beratung 79, 92, 109, 120
- Beratungsdienstleistungen 115
- Beschreibungen 77
- Bildung 24, 49
- Bürokratisierung der Pädagogik 53
- Controlling 41
- Definition gelungenen Lernens 37, 55, 189
- Dimensionen gelungenen Lernens 32
- Doppelschleifen-Lernen 59
- Einführungsworkshop 102, 132, 170
- Einschleifen-Lernen 59
- Entparadoxierung 53
- Entscheidungen 58
- Entwicklung der Weiterbildung 16
- Entwicklungsförderung 93
- Entwicklungsunterstützer 133
- Erfolg 34
- Erfolgsfaktoren 227
- Ergebnisse der empirischen Wirkungsevaluation 202
- Evaluation der Bildungsprozesse 40
- Evaluationen von Lernerfolg 34
- externe Evaluation 37
- Feedback-Prozesse 76, 80
- Follow-up-Workshop 102, 112
- Formulierungen im Gutachten 141
- Führung 41, 72
- Funktionslogik von Organisationen 80
- Funktionsrollen in Organisationen 60
- Funktionswandel von Führung 72
- Gelingen 34
- gelungene Bildung 29
- gelungenes Lernen 31, 35
- Geschäftsbedingungen 123
- Gründe für Qualitätsentwicklung 20
- Gutachten 129, 139, 142, 173
- Gutachterausbildung 155

Gutachterbriefings 118, 150
 Gutachtereinsatz 147
 Gutachterinnen und Gutachter 131
 Gutachternetzwerk 117
 Gutachterrollen 131, 169
 Gutachtertreffen 118, 150
 Handlungsfähigkeit 29, 31
 hermeneutisches Verfahren 74
 hermeneutisches Verstehen 77, 80
 Infodienst 116
 informelles Lernen 33
 Infrastruktur 40
 Internetseiten 144
 kollegiale Beratung 82, 117, 227
 Kommunikation 77
 kommunikative Validierung 80
 Kompetenz von Führungskräften 46
 Kontexte des Lernens 39
 Kontextsteuerung 70
 kontinuierliche Qualitätsentwicklung 111
 Kultur 50, 51
 Kundenkommunikation 41
 Kunst 43, 46
 lebenslanges Lernen 90
 Lehr-Lern-Prozess 25, 40, 54, 195
 Leistungen der Testierung 124
 Leitbild 39, 97
 Leitung 72
 Lernen 30, 31, 49, 60
 Lernen als Prozess des psychischen Systems 32
 Lernen der Organisation 90
 Lernen erster Ordnung 62, 63
 Lernen zweiter Ordnung 62, 63
 lernende Organisation 62, 90
 Lerner 38, 71
 Lernerfolg 33, 53
 Lernerinteressen 57
 Lernerorientierung 55, 71, 189
 Lernfähigkeit 61
 Lernfähigkeit von Organisationen 90
 Lernkultur 50
 LQW-Netzwerk 51, 113, 114
 LQW-Netzwerkbild 44, 45
 LQW-Website 114
 Mailinglist 116
 Management 47
 mentale Modelle 67
 Modernisierungsrichtungen 18
 Motivation der Beschäftigten 23
 Motivation des Lernenden 30
 Netzwerkbild 44
 Netzwerke 82, 113, 227
 Netzwerkkonferenzen 118, 120
 Neubeschreibung 59
 Nutzen 201
 Objektivierbarkeit 80
 Organisation 18, 53, 58, 79
 Organisation und Interaktion 53
 organisationales Lernen 36, 58, 80
 Organisationsanalyse 66
 Organisationslernen 59, 62, 81
 pädagogische Organisationen 55
 pädagogisches Selbstverständnis 38
 Pädagogisierung der Organisation 53
 Paradoxie der Qualitätsentwicklung 53
 Person 60
 Personal 41
 Perturbationen 80
 Prinzip des Gelungenen 100
 Profession 18
 Professionalisierungsstrategie 19
 Professionalität 18, 43, 56
 Projektmanagement 95

Prozess des Qualitätsmanagements 94
 Prüfer 133
 Prüfung und Beratung 92
 QE 21 119
 Qualität der Lehrenden 196
 Qualität der Organisation der
 Bedingungen von Bildung 25
 Qualität in der Bildung 27
 Qualität und Kunst 45
 Qualität von Bildung 24, 29
 qualitativer Lernsprung 63
 Qualitätsanforderungen 101
 Qualitätsbereiche 39, 105
 Qualitätsentwicklung 94, 221
 Qualitätsentwicklungsprozess 94, 223
 Qualitätsethos 48
 Qualitätskontrolle 147
 Qualitätskultur 47, 50
 Qualitätsmanagement 70, 94
 Qualitätsmanagementsystem 91
 Qualitätsmanager 73, 94 224
 Qualitätssinn 50
 Reflexion 61, 200
 Reflexion der abgeschlossenen
 Qualitätsentwicklungsphase 111
 Reflexion erster Ordnung 62
 Reflexion zweiter Ordnung 63
 Reflexionsfähigkeit 36, 62, 90
 Reflexionsschleife 198
 Reflexivität 27, 101
 regulierende Idee 38
 Responsefähigkeit 46, 64
 Retestierung 112
 Schlüsselprozesse 40
 Selbstbeobachtung 61, 70
 Selbstbeschreibung 70, 74, 77, 104
 Selbstevaluation 37
 Selbstreflexion 61, 76, 104
 Selbstreport 104, 112
 Selbststeuerung 70
 sinnliche Qualitäten 50
 Standpunkt der Lernenden 71
 Stationen des LQW-Prozesses 75
 strategische Entwicklungsziele 41, 108, 110
 strategisches Management 65
 Strukturänderung 35
 strukturelle Koppelungen 60
 Studenten-Forum 120
 Subjektlernen 59, 62
 System/Umwelt-Differenz 62
 systemische Nachhaltigkeit 84
 systemisches Denken 65
 Taktgefühl 80
 Testierungskosten 123
 Umwelt 53
 Umweltanalyse 66
 Umweltbezug 15
 Unternehmenskultur 50
 Unterscheidungen 78
 Unterstützungsstellen 117
 Veränderungsmanagement 68
 Verbraucherschutz 57
 Verbände 120
 Verstehen 70, 74
 Vertrauen 82
 Visitation 108, 134, 150, 177
 Wertorientierung 101
 Wertschätzung 141
 Wiederbeschreibung 74, 77
 Zukunft 64
 Zukunftsfähigkeit 17, 46, 74
 Zukunftskompetenz 64
 Zukunftswerkshops 66