



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Die Auswirkungen der ‘Lernerorientierten
Qualitätstestierung in der Weiterbildung’ auf das
Bildungsgeschehen an Volkshochschulen
am Beispiel der Volkshochschule Baden“

Verfasser

Daniel Rudolf Gajdusek-Schuster

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Dr. Wolfgang Knopf

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, die vorliegende Arbeit selbst verfasst und nur die angegebenen Quellen verwendet zu haben. Die vorliegende Arbeit wurde an keiner anderen Universität eingereicht.

Daniel Gajdusek-Schuster
Tribuswinkel im Oktober 2009

Inhalt

Vorwort	1
Einleitung.....	3
1 Methodik	5
1.1 Fragestellung	5
1.2 Hypothesenbildung	6
1.3 Erkenntnisleitendes Interesse	7
1.4 Pädagogische Relevanz der Fragestellung.....	8
1.5 Methodische Vorgehensweise	9
2 Begriffsklärungen	10
2.1 Erwachsenenbildung – Weiterbildung	10
2.2 Bildung und Lernen	11
2.2.1 Das humanistische Bildungsideal.....	12
2.2.2 Lernen.....	14
2.3 Fazit der Begriffsklärungen	19
3 Qualitätsmanagement.....	20
3.1 Der Qualitätsbegriff im Kontext der Weiterbildung	22
3.2 Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement	26
3.3 Lehr-Lernprozesse und Qualitätsmanagement	29
3.4 Zertifizierung	34
3.5 Fazit Qualitätsmanagement	36
4 Qualitätssteigerung von Bildung und Lernen	37
4.1 Qualität durch Reflexivität	37
4.2 Methodische Qualität	41
4.3 Personale Qualität	43
4.4 Fazit: Qualitätssteigerung von Bildung und Lernen.....	45
5 Die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“	46
5.1 Einbindung in den österreichischen Weiterbildungsmarkt.....	47
5.2 Bildungstheoretisches Verständnis der LQW	48
5.3 Das Lernverständnis der LQW	50
5.4 Das Qualitätsverständnis der LQW	51
5.5 Organisationsentwicklung durch LQW	53
5.6 Institutionelle Lernerfolge durch die LQW	55
5.7 Der Ablauf der LQW	56
5.7.1 Die Qualitätsbereiche	57
5.7.2 Der QB4 Lehr-Lern-Prozess.....	58
5.7.3 Der Selbstreport.....	62
5.8 Fazit: LQW	63

6 Volkshochschulen in Österreich	64
6.1 Das demokratische Bildungsverständnis	64
6.2 Einführung von LQW an den VHS in Österreich	66
7 Die LQW an der VHS Baden	69
7.1 Die Implementierung der LQW an der VHS Baden	69
7.2 Der Selbstreport der VHS Baden	76
7.2.1 Darstellung des Leitbildes der VHS Baden	76
7.2.2 Die Definition des gelungenen Lernens an der VHS Baden	78
7.2.3 Der QB4 im Selbstreport	78
7.2.4 Argumentative Qualität im Selbstreport der VHS Baden	80
7.3 Die KursleiterInnen-Fragebogenerhebung an der VHS Baden	83
7.3.1 Planung und Aufbau der Fragebogenerhebung	83
7.3.2 Die Durchführung der Erhebung	83
7.3.3 Darstellung der Fragebogenergebnisse	84
7.4 Fazit: LQW an der VHS Baden	90
8 Schlussfolgerungen	92
8.1 Auswirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess (QB4)	92
8.2 Die Auswirkungen der LQW auf die institutionelle Ebene	96
8.2.1 Das Entwicklungsteam und die KursleiterInnen im	96
LQW-Prozess	96
8.2.2 Die Leitungsebene	98
8.2.3 Organisationale Ebene	99
8.3 Die Anbindung der VHS Baden an das LQW-Netzwerk und an den	102
Bildungsmarkt	102
8.4 Erkenntnisse auf Bildungstheoretischer Ebene	103
9 Ausblicke	106
10 Offene Fragen	109
Abkürzungsverzeichnis	110
Literaturverzeichnis	110
Onlineverzeichnis	115
Abbildungsverzeichnis	116
Anhangverzeichnis	117

Vorwort

Nach knapp zehn Jahren Unterbrechung meines Studiums an der Universität Wien finde ich es sehr erfreulich, dieses „Projekt“ nun doch zu einem Ende zu bringen. Der meiste Dank dafür gebührt meiner Frau Sabine und meinen Töchtern Sophie und Paula. Sie haben meine Abwesenheit, meine Launen und die damit einhergehende Vernachlässigung mancher Vaterpflichten während der Fertigstellung des Studiums mitgetragen. Danke an meine Eltern, die zeitweise für mich „ingesprungen“ sind.

Immer wieder bestärkt im Vorhaben das Studium zu beenden, haben mich meine liebe Arbeitskollegin Dr. Eva Scala, sowie einer meiner pädagogischen Ziehväter Dr. Rene Reichel. Danke dafür!

Vielen Dank an meinen Betreuer Dr. Wolfgang Knopf der in seiner ruhigen, professionellen und ermutigenden Art den Weg zur Fertigstellung erleichterte. Frau Dr. Löderer danke ich für die Bereitschaft, mir im Rahmen eines ExpertInnengesprächs Einblicke in die Entwicklungen rund um Qualitätsmanagement an den Österreichischen Volkshochschulen zu geben. Dankend hervorheben möchte ich das Mitwirken von Frau Mag. Kellner, die als Leiterin der Volkshochschule Baden Rede und Antwort zur Implementierung der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung an der Volkshochschule Baden stand und mir freundlicherweise auch die Ersttestierungsunterlagen zur Ansicht und Verwendung überlies. Für kritische Rückfragen und Unterstützung im Rahmen der Entwicklung und Erstellung der Arbeit danke ich meiner Netzwerkkollegin Mag. Carola Koppermann.

Als Teilnehmer an zahlreichen Seminaren, Weiterbildungen und Lehrgängen konnte ich Einblick in die Qualitätsbemühungen in der unmittelbaren Praxis gewinnen. Als Trainer in der Erwachsenenbildung trage ich nunmehr selbst dazu bei, mittels Feedback Gruppenprozesse, Kommunikationsmuster und Interaktionen reflexiv in Frage zu stellen, um derart eine noch höhere (Vermittlungs-)Qualität zu erreichen. Deshalb ist im Zuge dieser

Forschungsarbeit für mich im Hintergrund immer auch die Bedeutung für die Praxis mitgeschwungen.

VertreterInnen aktueller Strömungen innerhalb der Debatte um Qualität in der Weiterbildung erhoffen sich eine Professionalisierung des Weiterbildungsmarktes über den Weg der institutionellen Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagementsysteme und über Zertifizierungsverfahren herbeizuführen. Ob derartige Bemühungen für eine Steigerung der pädagogischen Qualität hilfreich sind, wird unter anderem Teil dieser Untersuchung sein.

Durch eine gemischte Schreibweise wie z.B. TeilnehmerInnen, versuche ich beide Geschlechter gleichwertig anzusprechen.

Tribuswinkel, im Oktober 2009

Daniel Rudolf Gajdusek-Schuster

Einleitung

Das Thema „Qualität“ ist aus der Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. Qualitätsmanagement-Systeme (QM-Systeme) sollen die Qualität von Bildungseinrichtungen, der Bildung selbst sowie den Bereich des Lehrens und Lernens erfassen, sichern und gegebenenfalls entwickeln. Das spezifische Verständnis von der Art der Bildung, welche im Einzelfall erfasst werden soll, wird meist nur unklar definiert. Im Vordergrund steht die konsensuelle Meinung, dass ein Zuwachs von Qualität jedenfalls besser ist als der Status quo. Wie soll „Qualität“ allerdings erfasst, gesichert und gegebenenfalls gesteigert werden, wenn der Begriff und sein Verständnis nicht oder nur vage festgelegt ist? Qualität scheint als Sammelbegriff erhalten zu müssen. Je nach Bildungsverständnis wird der Begriff Qualität entweder mit kognitiven Bedeutungen und Inhalten gefüllt oder es bleibt bei der Einigung auf einen Qualitätsbegriff der dazu dient, Veränderungen und Maßnahmen (die bisher oft an den Interessen unterschiedlicher Gruppen gescheitert sind) mit der Legitimierung als „Qualitätssteigerung“ durchzusetzen.

Auch in der Erwachsenenbildung haben Qualitätsbemühungen Einzug gehalten. Seit einigen Jahren werden QM-Systeme eingeführt, die speziell an die Abläufe in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung angepasst, beziehungsweise dafür entwickelt wurden. Über deren Auswirkungen und Brauchbarkeit für Einrichtungen der Erwachsenenbildung ist auch eine bildungstheoretische Diskussion entstanden. Beispielhaft äußert sich Siebert kritisch gegenüber der grundsätzlichen Messbarkeit von Bildungsprozessen. Seiner Meinung nach lässt sich über die Qualität von Lehre und Bildung grundsätzlich sagen, dass sie nur schwer oder kaum messbar ist. Letztlich entzieht sich der Nutzen von Bildungsbemühungen einer ökonomischen Kalkulation. Allenfalls kann die Qualität der Lehre, nicht aber die Qualität des Lernens gesichert werden (vgl. Siebert 2000, S. 15). Siebert geht dabei von der konstruktivistischen Annahme der Nicht-Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Systeme (z.B.: KursleiterIn – KursteilnehmerIn) aus.

Auf die Bildungsprozesse selbst, das „Kerngeschäft“ von Erwachsenenbildungseinrichtungen, beziehen sich viele QM-Systeme in erster Linie nicht, sondern deren Organisation steht im Vordergrund. Die „Lernerorientierte

Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) deutet in ihrer Namensgebung jedoch eine derartige Ausrichtung an den Lernenden an.

Dieses Verfahren, welches sich speziell an Einrichtungen der Erwachsenenbildung wendet, stammt aus Deutschland und wird in angepasster Form seit 2004 auch von Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich implementiert. Die Besonderheit dieses Verfahrens liegt darin, dass die teilnehmenden Institutionen die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden von Beginn an in den Mittelpunkt der Qualitätsbestrebungen stellen. Im Zuge des LQW-Prozesses erarbeiten Erwachsenenbildungseinrichtungen als Teil ihres Leitbildes eine „Definition gelungenen Lernens“ (DGL), die das „Leistungsversprechen“ gegenüber den (potentiellen) Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern darstellt. LQW versteht sich selbst als ein Qualitätsentwicklungs- und Testierungsverfahren, welches sich auch auf die Organisationsentwicklung innerhalb der Institution auswirkt. Ein Vorteil des Verfahrens besteht darin, dass es auch für kleinere Einrichtungen leistbar ist und dezidiert für Weiterbildungseinrichtungen entwickelt wurde (vgl. Gruber/Schlögl 2007, S. 22).

Institutionen die das einjährige Verfahren der „Ersttestierung“ erfolgreich abgeschlossen haben, dürfen das LQW-Logo auf den Geschäftsunterlagen führen. Dies könnte von potentiellen Kundinnen und Kunden als Hinweis auf qualitativvolles und reflektiertes Bildungsgeschehen interpretiert werden. Aus Sicht der Bildungswissenschaft gilt es kritisch zu hinterfragen, ob dieses QM-Verfahren bezüglich der Auswirkungen auf die pädagogischen Bildungsprozesse auch hält, was dem Kunden durch Logos und Zertifikate suggeriert wird: Die Auseinandersetzung in der Institution mit einem Verständnis von Qualität innerhalb der jeweiligen Bildungs- und Lernprozesse.

Die Annäherung an diese Fragestellung erfolgt in dieser Arbeit über die Darstellung der allgemeinen Diskussion über QM-Verfahren. Es wird untersucht, welche Ziele sie verfolgen, was sie leisten können und wo Anknüpfungspunkte zum traditionellen Verständnis allgemeiner Erwachsenenbildung bestehen.

Die VHS Baden wurde im November 2007 nach LQW testiert. In ihrem Leitbild, dessen Erstellung ein Teil des LQW Verfahrens ist, präsentiert die VHS Baden auch ihre „Definitionen von gelungenem Lernen“ (DGL). In einem

Angebotsbereich bezieht sich diese auf die Bildung des gesamten Menschen: In der Angebotsgruppe 3, „Kreativität und Persönlichkeitsbildung“, findet sich als spezifizierte Definition gelungenen Lernens der Hinweis auf das Bildungsziel „Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit“. Diese Definition kann als Anspruch der Förderung mündiger Menschenbildung verstanden werden. Bei den anderen vier Angebotsgruppen verzichtet das Leitbild der VHS Baden in den Definitionen gelungenen Lernens auf Hinweise, die sich ausdrücklich auf die allgemeine Bildung des Menschen beziehen (als Lernziele werden hier Sprachzertifikate, Spaß haben, Freizeitgestaltung etc. genannt). Daraus ergibt sich für mich unter anderem die Frage, ob Bildung (hier verstanden als Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit) in der pädagogischen Praxis der Angebotsgruppe 3, durch den LQW-Prozess unterstützt und gesichert werden kann.

1 Methodik

1.1 Fragestellung

Durch die Darstellung des Forschungskontextes in der Einleitung ergibt sich folgende Forschungsfrage: Wie beeinflusst das Qualitätsmanagement-System „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) Bildungsprozesse am Beispiel der Volkshochschule Baden?

Um diese Forschungsfrage einer Beantwortung zuführen zu können, gliedere ich sie in drei Unterpunkte:

- Mit welchem Bildungsverständnis müsste Erwachsenenbildung agieren, die als Ziel kritische Menschenbildung verfolgt? Gemäß der Homepage des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen definieren sich die Volkshochschulen als „der Demokratie verpflichtete Bildungseinrichtungen“.
- Wie forciert die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) innerhalb der innerbetrieblichen Organisation, reflexive Auseinandersetzungen, die sich auch auf das Bildungsverständnis beziehen?

- Wie wirkte sich die LQW, die vor drei Jahren begonnen wurde, auf den Qualitätsbereich 4 (Lehr-Lern-Prozess) an der VHS Baden aus? Welche Auswirkungen hat die LQW auf das pädagogische Bildungsgeschehen im Kursbereich 3 (Kreativität und Persönlichkeitsbildung) an der VHS Baden heute?

1.2 Hypothesenbildung

Das humanistische Bildungsverständnis fordert Bildungsprozesse, die Menschen zu mündigen und selbstreflexiven Entscheidungen befähigen sollen.

In ihrer allgemeinen Zielsetzung verpflichten sich die Volkshochschulen in Österreich der Demokratie und damit einer politisch, kritischen Menschenbildung. Das QM-System „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) bietet die Chance für Erwachsenenbildungsinstitutionen, sich mit ihrem Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen reflexiv auseinanderzusetzen und ihr Bildungsverständnis zu hinterfragen. Die VHS Baden hat die LQW im Jahr 2007 eingeführt. Aus der Hinführung zum Thema und den Fragestellungen ergeben sich für diese Arbeit somit folgende Hypothesen:

- Wenn sich Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung im formalen Erledigen und Verschriftlichen von eingeforderten Kriterien erschöpft, wird die kritische Auseinandersetzung mit Bildungstheorien und den daraus folgenden Konsequenzen durch organisatorische Veränderungen für die pädagogische Praxis, im Sinne der Ermöglichung kritischer Menschenbildung, vermieden.
- Wenn die Durchführung der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ von den Bildungsverantwortlichen in Kooperation mit den am Bildungsprozess Beteiligten zur reflexiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Bildungskonzepten genutzt wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diesbezügliche Erkenntnisse die institutionsbezogene Formulierung der „Definition gelungenen Lernens“

(DGL) präzisieren, bildungstheoretisch definieren und diese dadurch als Ausgangspunkt für die Bildungspraxis bedeutsam wird.

- Je mehr die Kursleiterinnen und Kursleiter (KL) in den LQW-Prozess eingebunden sind, desto stärker hat die jeweilige „Definition des gelungenen Lernens“ auch Auswirkungen auf die pädagogische Praxis, also auf das Kursgeschehen an der VHS Baden.

1.3 Erkenntnisleitendes Interesse

Mit dem Themenfeld Qualitätsmanagement habe ich mich während meines Studiums der Bildungswissenschaft/Pädagogik beschäftigt. Eine Seminararbeit zum Thema LQW als Maßnahme für Qualitätssteigerung in Bildungsprozessen war ein vertiefender Schritt hin zum Thema dieser Diplomarbeit. Eine Zusammenführung der Themenbereiche „Bildung zum reflexiven, mündigen Menschen“ und „Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung“ erscheint mir daher sinnvoll.

Da ich selbst als Erwachsenenbildner und als Bildungsanbieter tätig bin, beschäftigen mich die Themenbereiche Bildung, Lernen, Qualität und QM-Verfahren aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit. Neben einem gewissen Marketingeffekt, sind für Zertifizierungsbemühungen in der Praxis oftmals Förderrichtlinien, welche Fördergelder nur für jene Teilnehmerinnen und Teilnehmer zugänglich machen, die ihre Weiterbildung bei „anerkannten“, also zertifizierten, Bildungsanbietern absolvieren sowie das Mithalten mit konkurrierenden Institutionen, ausschlaggebend. Bereits dieser Sachverhalt deutet ein Spannungsfeld an, in dem sich die Erwachsenenbildung hier bewegt: Bildungsanspruch versus ökonomische Logik des Unternehmertums.

Aus Sicht der Bildungswissenschaft geht es darum, zu überprüfen, inwiefern sich Bemühungen um Qualität in Erwachsenenbildungsinstitutionen mittels QM-Verfahren auch auf das pädagogische Bildungsgeschehen auswirken und zu einer erweiterten Professionalisierung der Erwachsenenbildung beitragen können.

1.4 Pädagogische Relevanz der Fragestellung

Die pädagogischen Bildungsideale werden von marktrelevanten Erfordernissen „überrannt“. Qualitätsentwicklung an „immer besser“ oder „immer mehr“ auszurichten, entspräche der kapitalistischen Logik. „Das Zertifikat“, „der Abschluss“ oder „die Teilnahmebestätigung“ stehen für die Teilnehmenden heute oftmals im Vordergrund, um ihren Wert am Arbeitsmarkt zu erhalten und abzusichern. Deshalb wenden sich Bildungsinteressierte an Institutionen, die „Qualitätsgeprüft“ und „anerkannt“ sind. Erwachsenenbildungseinrichtungen wiederum müssen ähnlichen Wettbewerbsbedingungen folgen wie die einzelnen Kunden am Arbeitsmarkt. Für die Wirkung und Kommunikation nach außen benötigen die Bildungsanbieter QM-Verfahren, um Zertifikate oder Qualitätssiegel zu erlangen. Diese weisen die Institutionen den interessierten Kunden gegenüber als Garantie für qualitätsvolle Bildungsprodukte vor.

Im Zuge der Zertifizierung mit LQW sind die Bildungseinrichtungen herausgefordert, sich selbstkritisch mit ihrem Bild von Lernen und Bildung auseinanderzusetzen. Durch extern begleitete Diskussionen wird die Chance zur kritischen Reflexion von organisatorischen und pädagogischen Bedingungen von Bildung unterstützt und erhöht. Dies kann institutionsintern aber durch eine oberflächliche Auseinandersetzung und formales Erledigen von Kriterien umgangen werden. Wenn in der Organisation jedoch ein Klima des offenen Diskurses herrscht, was sich unter anderem daran zeigt, dass möglichst viele an den Bildungsprozessen Beteiligte in den Entwicklungsprozess mit einbezogen sind, steigt die Chance für ein gemeinsames Bild von Bildung und Lernen, welches dann flächendeckend in die pädagogische Praxis einfließen kann. Wenn die TeilnehmerInnen zu Diskussionen mit reflexivem Charakter eingeladen werden und sich ihre Beiträge zur Qualitätsentwicklung nicht nur im halbherzigen Ausfüllen von Evaluationsbögen in den letzten Minuten der Weiterbildung bestehen, ist der Weg zur gemeinsamen Entwicklung aufbereitet.

Derartige Prozesse des Mitbeteiligens, Aushandelns, Diskutierens, Vereinbarens und Abstimmens sind bereits Bildungsprozesse und müssen, im Zuge ernst zu nehmender Qualitätsentwicklung, auch von den Verantwortlichen (BildungsmanagerInnen, KursleiterInnen, Qualitätsverantwortlichen) angeregt

werden! Wird Bildung derart gestaltet, könnten die Beteiligten erleben, dass sie zu Mitgestalterinnen und Mitgestaltern eines Schöpfungsprozesses werden, der ihnen einen Rahmen zum selbstverantwortlichen Lernen bietet. Der Bildungswissenschaft kommt hier die Aufgabe zu, zu hinterfragen, wie QM-Verfahren auf derartige Entwicklungsprozesse wirken können.

1.5 Methodische Vorgehensweise

Die Literaturrecherche zum historischen und gegenwärtigen Bildungsbegriff in der Erwachsenenbildung bildet den Ausgangspunkt für die Forschungsarbeit. Die hermeneutische Herausarbeitung des humanistischen Bildungsideals und wie dieses durch Bildungs- und Lernprozesse zeitgemäß umgesetzt werden könnte, stellt den nächsten Forschungsschritt dar. Der Vergleich aktueller Literaturbeiträge zum Thema Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung bildet die weitere Basis für die Aufarbeitung der Forschungsfragen und Hypothesen.

Für die Darstellung der theoretischen Grundlagen und praktischen Abläufe der LQW stellt das „Handbuch Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“ die Basis dar. Ergänzt wird die wissenschaftliche Untersuchung des LQW durch die Sichtung der Unterlagen die von der Testierungsstelle ART-SET angeboten werden und durch die Teilnahme am LQW Newsletter. Die Teilnahme am ART-SET Online Forum ermöglicht zudem Einblicke in die aktuellen Entwicklungen der LQW.

Eine inhaltliche Untersuchung des Leitbildes des österreichischen VHS-Verbandes hinsichtlich Bildungsbegriff, Lernverständnis und Erwartungen an die LQW wird durch die Sichtung der Homepage ermöglicht. Ergänzend wird der Forschungsbereich „Volkshochschule in Österreich“ durch ein ermittelndes Expertinnengespräch (orientiert an einem informatorischen Interview zur deskriptiven Erfassung von Tatsachen) mit der Verantwortlichen der VHS-Netzwerk-Qualitätssicherung erhoben.

Ein weiteres ermittelndes Expertinnengespräch mit der Leiterin der VHS Baden soll die Rahmenbedingungen der Ersttestierung der LQW an der VHS Baden nachvollziehbar sowie bisherige Entwicklungen greifbar machen. Durch die Auswertung von für die Fragestellung relevanten Stellen des Selbstreportes der VHS Baden, mittels Wort- und Inhaltsanalyse

(Untersuchung der argumentativen Qualität nach Trense 2009), soll dargestellt werden, wie die Ersttestierung umgesetzt wurde. Von besonderem Interesse ist dabei, welche Maßnahmen, insbesondere im Qualitätsbereich 4 (Lehr-Lern-Prozess), erhoben, eingeführt und entwickelt wurden und wie sich diese auswirkten.

Ein flexibler Gesprächsleitfaden definiert in beiden Expertinnengesprächen die Schnittstellen der Forschungsfragen, wobei den Gesprächspartnerinnen genügend Raum für die Darstellung subjektiver Bewertungen, normativer Zielsetzungen und der eigenen Handlungsorientierung eingeräumt wurde. Die Auswahl dieses interpretativen Verfahrens ergänzt die quantitativen Items des Fragebogens sowie die hermeneutische Auswertung der Fachliteratur und der Textbelege (Leitbild, Selbstreport, Homepage).

Um festzustellen, wie weit der LQW-Prozess in die pädagogische Praxis an der VHS Baden eingedrungen ist, wurde eine quantitative Fragebogenerhebung bei Lehrenden des Kursbereiches 3 (Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung) an der VHS Baden durchgeführt.

Die Expertinnengespräche, der Selbstreport und die Auswertung der Fragebögen werden in Hinblick auf die Fragestellungen und Hypothesen analysiert und verknüpft.

2 Begriffsklärungen

2.1 Erwachsenenbildung – Weiterbildung

Sowohl der Begriff „Erwachsenenbildung“ als auch der Begriff „Weiterbildung“ tragen den Anspruch in sich, Bildung anzubieten. Im Bildungssektor werden den beiden Begriffen jedoch spezifische Kontexte zugeschrieben. Das Verständnis von Erwachsenenbildung ist ein eher traditionelles. Erwachsenenbildung beinhaltet Angebote, die sich auf persönliche Interessen, allgemeine Wissenserweiterung, Freizeitgestaltung, Gesundheitsförderung und ähnliche Felder beziehen. Weiterbildung ist stärker beruflich, fachlich orientiert, es geht

um „Weiter-Qualifizierung“, für etwas und auf etwas zu, um etwas zu erreichen. „Weiterbildung wird oft als vierte Säule des Bildungssystems (neben Schulen, Betrieben und Hochschulen) bezeichnet. Sie stellt die Fortsetzung oder die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und zwischenzeitlicher Berufstätigkeit dar“ (Becker/Csongar 2001, S. 8). Becker differenziert innerhalb des Verständnisses von Weiterbildung zwei Begriffskontexte, indem er zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung unterscheidet (vgl. ebd.). „Allgemeine Weiterbildung“ bei Becker meint ähnliches wie der Begriff Erwachsenenbildung. Anhand dieser Suche nach Begrifflichkeiten zeigt sich, wie eine junge Profession nach Selbstverständnis ringt. Einerseits wird die Beliebigkeit von Begriffsverwendungen deutlich, andererseits auch das Bemühen darum, durch Bezeichnungen ein Stück mehr Identität zu erlangen.

In diesem Text verwende ich Erwachsenenbildung und Weiterbildung als synonyme Begrifflichkeiten, da beide in sich den Anspruch auf Bildung tragen. Unabhängig von Ihrer Selbstdefinition („Weiterbildungsinstitut“ oder „Erwachsenenbildungseinrichtung“) müssen sich Institutionen, die Bildung für Erwachsene anbieten, im Zuge der Implementierung von Qualitätsmanagementverfahren, ähnlichen organisatorischen und inhaltlichen Herausforderungen stellen.

2.2 Bildung und Lernen

Die Weiterbildungsszene spricht von Bildung und meint oftmals Lernen. Im Bildungssystem sprechen wir von Lernen, gleichzeitig ringt das Schulsystem mit Bildungsstandards, um das gelernte Wissen vergleichbar machen zu können. Wir lernen ein Leben lang und manche erwarten sich dementsprechend „gebildete Bürgerinnen und Bürger“. Bildung und Lernen werden im sprachlichen Gebrauch oft als synonyme Begriffe verwendet. Gerade wenn es aber um die Untersuchung möglicher Qualitätssteigerungsverfahren von Bildungs- und/oder Lernprozessen geht, muss deutlicher differenziert werden.

Bildung ist der allgemeine Begriff. Wir sagen: „Sie/Er ist gebildet“ und meinen damit, dass dieser Mensch über etwas reflektieren und nachdenken kann oder Dinge in größeren Zusammenhängen begreifen und erläutern kann. Bildung

geht über das situationsspezifische Faktenwissen hinaus. Als Ausgangspunkt für das Verständnis von Bildung, das dieser Arbeit zu Grunde liegt, dient das humanistische Bildungsideal.

2.2.1 Das humanistische Bildungsideal

Im humanistischen Bildungsdenken meint Bildung die reine Menschenbildung mit dem Ziel des Autonomiegewinnes und der Fähigkeit zu selbständigen Entscheidungen. Eine Bildung, die sich als Menschenbildung versteht, meint mehr als die Unterweisung in fachlichen Fertigkeiten oder das Vermitteln von Inhalten.

Pestalozzi forderte eine „reine Bildung der Menschheit“, bei der die Berufs- und Standesbildung dem „allgemeinen Zweck der Menschenbildung“ untergeordnet wird (vgl. Schwenk 1989, S. 214). Ähnliches forderte Humboldt 1792 in seiner Abhandlung „Über öffentliche Staatserziehung“, in der die freieste Bildung des Menschen Vorrang haben sollte, mit so wenig Rücksicht auf die gesellschaftlichen, „bürgerlichen“ Verhältnisse wie möglich (vgl. Schwenk 1989, S. 215). Auf die Ideale der humanistischen Menschenbildung aufbauend, formuliert Heß den Anspruch, dass sich Bildung im Bildungsgeschehen auf die Stärkung des Individuums und auf den Autonomiegewinn desselben beziehen muss, denn dies mache ihre entscheidende Qualität aus (vgl. Heß in Gruber/Schlögl 2007, S. 15).

Diese Gedanken stehen im Widerspruch zu den häufig vorfindbaren aktuellen Rahmenbedingungen und Erwartungen im Weiterbildungssektor: Seminarangebote müssen kurz und effizient strukturiert sein, das fertige Skript am Beginn der Veranstaltung soll die Lerninhalte bereits „vorgekaut“ bereithalten, der Vortrag soll die Inhalte bereits gut strukturiert darbieten und in kleinen Lernportionen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer herantragen. Der Sinn der Weiterbildung wird oftmals am Gebrauchswert des Abschlusses am Arbeitsmarkt gemessen. Wenn die Bedingungen von Bildung und Lernen vorwiegend darauf abzielen, Fachwissen möglichst effizient, rasch und didaktisch ausgefeilt zu vermitteln, wird Weiterbildung als reine Weiterqualifizierung verstanden. In dieser Konzeption steht das Endergebnis des Bildungsprozesses (das Zertifikat, das Diplom etc.) im Vordergrund.

Ribolits kritisiert eine derartige Marktausrichtung von Bildung, weist jedoch auch auf die historische Illusion von idealisierter humanistischer Bildung hin.

„Wenn die Erfolgskriterien des Marktes zum dominierenden Bezugspunkt menschlicher Lebensgestaltung werden, gerinnen pädagogische Zentralbegriffe wie Mündigkeit, Autonomie, Selbstbewusstsein oder Emanzipation endgültig zu hohlen Phrasen. Eine tatsächlich konsequent an der Befreiung der Subjekte ausgerichtete Bildung im Rahmen gesellschaftlich organisierter Lernprozesse war [...] auch bisher bloß eine Illusion idealistischer Theorien; Mündigkeit fördernde Bildung konnte immer nur klammheimlich – in den von Anpassungszwängen nicht völlig erfassten Freiräumen – umgesetzt werden.“ (Ribolits in Dzierzbicka/Schirlbauer 2008, S. 138)

Vor allem die Umlegung von am Kapitalmarkt orientierten Kriterien auf die Lernprozesse von Individuen ist für Ribolits kritikwürdig und verunmöglicht humanistische Menschenbildung.

„In der aktuell erreichten Phase der Entwicklung der kapitalistischen Ökonomie wird der Druck, Lernen einseitig im Sinn der Zurichtung der Individuen zum Zweck ihrer Verwertbarkeit zu gestalten, allerdings weitgehend totalitär. In dem Maß, in dem heute die Effizienzkriterien der industriellen Kapitalverwertung auf organisierte Lernprozesse umgelegt werden, gehen die unhintergehbaren Bedingungen der Möglichkeit von Bildung – Muße, Leidenschaft, intellektuelle Beharrlichkeit oder echte Begegnung – endgültig verloren. [...] Sie dienen bloß noch dazu, verwertungsrelevante Aspekte des Menschen nobel zu verbrämen. Organisiertes Lernen entkoppelt sich von jedem an Freiheit orientierten Bildungsanspruch und wird zur lebenslangen kontextlosen Ansammlung von Qualifikationsmodulen, deren Auswahl sich einzig aus ihrer Brauchbarkeit im Prozess der Humankapitalverwertung ableitet. Lernen wird – parallel zu seinem Bedeutungsgewinn im Zusammenhang mit der Hochstilisierung von Humankapital als der wichtigsten Quelle wirtschaftlicher Prosperität – völlig dem Ziel der Verdinglichung von Menschen untergeordnet.“ (ebd. S. 138f)

Die vorwiegende Orientierung der Menschen an ökonomischen Interessen, die auf den Erhalt des individuellen Werts am Arbeitsmarkt abzielen, bestimmt auch das Verständnis des Freiheitsbegriffes. Freiheit meint zunehmend nicht mehr die Erweiterung von kultureller Identität oder eine Entwicklung emanzipatorischer Kompetenz im Subjekt selbst, sondern die Idee des freien Menschen „wird abgelöst durch eine ökonomische Freiheitsvorstellung, nach der Lernende dann frei sind und bleiben, wenn sie zwischen verschiedenen

Angeboten (Inhalte, Kurstypen, Dozierenden, Einrichtungen mit besonderen Profilen, Lernwegen, Lernformen) wählen können“ (Forneck/Wrana 2005, S. 155). Damit würde sich das Weiterbildungsfeld jedoch an Bedürfnissen orientieren, die feldextern entstanden sind. Qualität bezöge sich nicht mehr auf einen inhaltlich bestimmten, normativen Begriff von Bildung sondern auf externe Bedürfnisse (vgl. ebd., S. 178).

Neben einer derartigen subjektbezogenen Sichtweise setzt sich auch eine institutionelle Verwertungslogik durch: Qualitätsmanagementsysteme werden als Instrumente genutzt, die von gesellschaftlichen Kontrollinstitutionen (akkreditierten Stellen, Förderstellen) eingesetzt werden, um die Ausrichtung von Lern- und Bildungsprozessen in den Organisationen der Erwachsenenbildung an der, von Ribolits kritisierten, Marktlogik anzupassen. Das Schlagwort „Professionalisierung“ dient als Vorwand für eingeforderte Prozesse wie „Bedarfserhebung“ oder „Evaluationspflicht“. Jene Institutionen, die am Bildungsmarkt bestehen oder partizipieren wollen, müssen sich dem Mythos „Brauchbarkeit“ unterwerfen. Ruhloff kritisiert die „Zertifizierung [als] das vorletzte Kettenglied im betriebswirtschaftlichen Zyklus der Operationstechniken“ (Ruhloff 2008, S. 313). (Siehe ausführlich dazu: Kapitel Zertifizierung, 3.4). In dieser Denk- und Umsetzungsart geht das Verständnis von Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung jedoch nicht vom humanistischen Bildungsbegriff aus.

2.2.2 Lernen

Von Lernen spricht man dann, wenn es um überprüfbares Detail- oder Faktenwissen geht. Dass in letzter Konsequenz nur die Kursteilnehmerin oder der Kursteilnehmer selbst „lernen“ kann, die Kursleiterin oder der Kursleiter bestenfalls adäquate Lehr- und Lernbedingungen schaffen kann, scheint heute weit verbreiteter Konsens zu sein. Was ermöglicht und bestimmt nun aber einen, das humanistische Bildungsideal verwirklichenden, gelungenen Lernverlauf?

Der Lernansatz der Gestaltpädagogik, die sich in der humanistischen Gestaltpsychologie verortet, setzt für das Stattfinden eines Lernprozesses den gelungenen Kontakt zu sich selbst voraus. Dieser ermöglicht es, sich als

Individuum mit einer Sache im Vordergrund des Bewusstseins zu beschäftigen. Reichel und Scala definieren im Buch *Das ist Gestaltpädagogik* (1996) die Bedingungen für gelungene, qualitativ hochwertige Lernprozesse (Kontaktprozesse) wie folgend:

- Kontakt zu sich selbst: Wahrnehmen, was ich gerade tue, was mich beschäftigt und was ich möchte.
- Kontakt in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden: Welche zwischenmenschliche Atmosphäre herrscht hier und nach welchen Regeln wird gehandelt?
- Kontakt zwischen den Beteiligten und dem Lerninhalt: Das Interesse am Thema, der Kontakt zum aktuellen Impuls oder Lehrinput.
- Kontakt zum Umfeld (dem Kontext): Welche Bedeutungen hat der Inhalt im räumlichen, zeitlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang? (vgl. Reichel/Scala 1996, S. 37–45)

Werden die angeführten Rahmenbedingungen vom lernenden Individuum als adäquat erlebt und mitgestaltet, ist ein qualitativ hochwertiger Lernprozess möglich, der, neben der inhaltlichen Auseinandersetzung, auch Bedeutung für das persönliche Lernen in sich birgt. Den Lernverlauf stellt die Gestaltpädagogik in einem Lernphasenmodell als vierphasigen Prozess dar: Die Initialphase steht am Beginn und unterstützt die Annäherung an ein Thema und die Klärung des Arbeitsmodus. Sie geht in die Aktionsphase über, in der verschiedene Möglichkeiten des Zuganges zum Thema erprobt werden. In dieser Phase kommen vielfältige Medien zum Einsatz und durch die Öffnung des Themas kann es auch schon mal zu Verwirrung kommen. In der dritten Phase, der Integrationsphase, werden die Erfahrungen zusammengefasst, Ergebnisse konkretisiert und überprüft, das neue Wissen wird integriert. Die Neuorientierungsphase umfasst abschließend den Transfer in andere Situationen oder in den Alltag (vgl. ebd., S. 49f.).

Das Lernverständnis im Konstruktivismus sieht den Menschen als autopoietisches, selbstreferenzielles, operational in sich geschlossenes System. Entsprechend dieser Logik weist Siebert in seinem Werk *Pädagogischer Konstruktivismus* (2005) darauf hin, dass die Entscheidung darüber, welche Inhalte verarbeitet werden, „weniger von der Qualität der

Mitteilung [...] als von dem internen kognitiv-emotionalen System und den momentanen körperlichen Empfindungen [abhängt]“ (Siebert 2005, S. 31).

Wie und was gelernt wird, ist strukturdeterminiert. Siebert folgt Damasio, wenn er von einem Lernbild ausgeht, das Empfindungen und Lernintensität koppelt: „Wenn der Lerngegenstand mit angenehmen Empfindungen ‘besetzt’ werden kann, wird erfolgreiches Lernen wahrscheinlich“ (ebd., S. 55). Neben der Koppelung an angenehme Empfindungen, ist für Siebert das Lernsetting mitbestimmend. Dieses ist anregend, wenn es ein „Lernen mit allen Sinnen“ fördert, wenn der gesamte Organismus beteiligt ist (vgl. ebd.). Aber auch das alleine ist keine Garantie für das in Gang kommen von Lernprozessen, denn individuelle kognitive Landkarten (bereits gelernte und erfahrene Inhalte) beeinflussen, je nach Selbstorganisation des Individuums, den Verlauf des Aneignungsprozesses mit (vgl. ebd., S. 60).

Die Herausforderung im Lernprozess besteht darin, dass Bedeutungen nicht so einfach übertragbar sind. Was der Leiterin oder dem Leiter einer Lehrveranstaltung wichtig ist, lässt die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer oft kalt (vgl. ebd., S. 61). Die Teilnehmenden lernen dann (im Moment) nicht, oder passen die aktuelle Information nicht in ihre Logik ein. Welche Inhalte sich mit den aktuell präsentierten Details verbinden, bzw. zum Denken anregen, ist individuell unterschiedlich. Im besten Fall befähigen uns Lernerfahrungen, unser Verhalten zu verändern. Neue Ideen reifen auf dem Boden vorhandener kognitiver Muster. Die erwachsenen TeilnehmerInnen lernen, was in ihre bisherigen kognitiven Landkarten eingefügt werden kann.

„[Die] Emergenz der Kognition stützt die These, dass Lernen prinzipiell selbst gesteuert ist, dass Lehre zwar Lernprozesse anregen, aber nicht linear determinieren kann, dass Erwachsene zwar lernfähig, aber nicht belehrbar sind. Emergenz entsteht auch in dem sozialen System eines Seminars. Innerhalb des offiziellen Curriculums entwickeln sich neue Themen, neue Fragestellungen, gemeinsame Erkenntnisse. [...] Eine solche Emergenz lässt sich kaum nach dem Input-Output-Schema evaluieren. Diese Seminar-kultur entzieht sich meist den traditionellen ‘Qualitätssicherungen’“. (ebd., S. 63f)

Geißler und Orthey beschreiben den Prozess der Steuerung von Bildungsprozessen als

„absichtsvolle und richtungsweisende, auf Resonanzzeugung angelegte Intervention [um] das intervenierte System mit den Möglichkeiten seiner normalen

Selbstbeschreibung und Weltsicht zu konfrontieren. Brauchbare steuernde Interventionen bedeuten also die Ausstattung des Systems von außen mit einer für seine Verstehensmöglichkeiten sinnvollen Beschreibung seiner Beobachtung (also seiner 'Realität' oder 'Faktizität') zur wirkungsvollen systeminternen Verarbeitung in Form der Aktivierung von Reflexionsmöglichkeiten. [...] Das bedeutet für steuernde Interventionen *erstens*, dass Systeme, auf die sich die Intervention bezieht, als nicht-trivial anzusehen sind und es bedeutet *zweitens*, dass auch die Intervention selbst als nicht-trivial verstanden werden muß. Das ist die Absage an ein 'triviales', also eindimensionales Ursache-Wirkung-Denken. Nicht mehr: Wenn-dann! Sondern: Wenn, und dann?" (Geißler/Orthey 1998, S. 250f.).

Diesen Erkenntnissen gemäß spricht die systemisch-konstruktivistische Pädagogik von einem Wechsel von der Vermittlungs- zur Ermöglichungs-didaktik. Lernen sei ein subjektiver Prozess und nicht machbar, nur „anregbar“ (vgl. Arnold in Reichel/Svoboda 2007, S. 30). Das gilt umso mehr für Erwachsene in einem Bildungsprozess, da sie bereits eine Ansammlung von Wissen und Kompetenzen mitbringen. Ziel muss die Verknüpfung des bestehenden Wissens mit dem aktuellen Lernanlass in einem eventuell neuen Sinnzusammenhang sein. Dieser Prozess benötigt offene Strukturen, die diesen Vorgang erleichtern.

Arnold und Siebert formulieren als Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik sechs Herausforderungen:

- Zirkularität: Der Lehr-Lern-Prozess wird als interdependentes Geschehen, in welchem sich die Vorstrukturen und „Lernprojekte“ der Lernenden artikulieren, verstanden.
- Wirkungsoffenheit: Die Wirkungen des Lernprozesses sind von einer Fülle nicht überschaubarer Variablen und von der Eigenlogik der Lernerinnen und Lerner abhängig, sie sind deshalb notwendigerweise spezifisch, jedoch kaum beurteil- oder messbar.
- Selbsttätigkeit: Die Lernenden können prinzipiell nur selbst lernen. Es gilt, ihre Motivation zu entdecken, anstatt zu motivieren und zu erwarteten Ergebnissen hinzuführen.
- Prozesssteuerung: Qualität und Erfolg der Lehr-Lern-Prozesse sind von der Eigenlogik der lernenden Systeme abhängig, die Input-Steuerung durch den Lehrenden tritt in den Hintergrund.

- Aneignen: Lehren kann lediglich anregende und komplex anschlussfähige Aneignungsmöglichkeiten zugänglich machen. Das Vermitteln von Kenntnissen oder Fertigkeiten wird zunehmend reduziert.
- Vielfalt: Wenn die Vielfalt der inneren Möglichkeiten der Lernenden zur Entfaltung gelangen kann, werden die Ergebnisse qualitativ besser, im Gegensatz zum vergleichbaren, standardisierten Lehrstoff (vgl. Arnold in Reichel/Svoboda 2008, S. 103).

Die Verantwortung für Lernen und Bildung wird von Arnold zwischen Umwelt und Subjekt aufgeteilt. Optimale Qualität wäre demnach gegeben, wenn die Inhalte der genannten sechs Punkte, methodisch angeregt oder durch die jeweiligen Rahmenbedingungen strukturiert, berücksichtigt werden. Ob sich SeminarteilnehmerInnen dann im Einzelfall darauf einlassen, bleibt deren Verantwortung überlassen.

Diese Freiheit im Lernprozess, die durch die Ermöglichungsdidaktik prolongiert wird, kritisieren Forneck und Wrana als direktive Intervention. Denn die Ermöglichung bei Arnold stelle, wie die klassische didaktische Intervention, eine „intentionale zielgerichtete Handlung“ dar (vgl. Forneck/Wrana 2005, S. 113). Sie sei insofern paradox, als letztlich durch die formale Gestaltung des Lernsettings (Prozeduren der Ermöglichung) dann doch eine Veränderung des Subjekts angeregt werden soll; damit läge man wieder nahe bei den Intentionen des Interventionismus (vgl. ebd.).

Auch Rainer Zech, einer der Mitbegründer der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung, ist die Problematik didaktischer Lenkungsversuche bewusst.

„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 (sic!) Ursache-Wirkungs-Manipulationen beeinflussbar.“ (Zech 2006, S. 54)

Allerdings vermittele die Bezeichnung „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ genau eine derartige Koppelung an das lernende Subjekt. Diese Bezeichnung suggeriert den spezifisch pädagogischen Lernerbezug des

Verfahrens, der es dadurch, im Vergleich zu anderen QM-Verfahren, als einzigartig darstellt. Der Lernerbezug im Namen des Verfahrens stellt jedoch ein wesentliches Entscheidungskriterium der Organisationen für die LQW dar (vgl. Hartz/Goeze/Schrader 2008, S. 142).

Im Kapitel zur Darstellung der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ gehe ich näher auf die Strukturen der LQW ein und stelle die Mechanismen dar, welche dieses QM-Verfahren entwickelt hat, um Einfluss auf die Weiterbildungsinstitution und auf die Lehr-Lern-Prozesse zu nehmen.

2.3 Fazit der Begriffsklärungen

Am Beginn dieses Kapitel standen die in dieser Arbeit synonym verwendeten Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Beide tragen in sich den Anspruch „Bildung“ zu ermöglichen. Derartige Begriffsdiskussionen zeigen exemplarisch das Ringen dieses Bildungsbereiches um eine klare Identität. Im Zuge der Implementierung von Qualitätsmanagementverfahren stehen jedoch alle Institutionen (unabhängig von Ihrem Bildungsverständnis) vor sehr ähnlichen Herausforderungen.

Nach einem Verweis auf die Begriffsdifferenzierung zwischen Lern- und Bildungsprozessen, wurde anschließend, vom historisch humanistischen Bildungsideal ausgehend, versucht, zu einem aktuellen Bildungsverständnis zu gelangen, welches sich auf Autonomiegewinn und Mündigkeit des Menschen bezieht. Kritische Gedanken zur Verzweckung von Bildungsprozessen und deren oftmalige Ausrichtung an der Marktlogik gaben Einblicke in das (selten deklarierte) Bildungsverständnis, welches in der Weiterbildung heute vorherrscht.

Die Gestaltpädagogik bot einen Ansatzpunkt für die Darstellung eines qualitativ hochwertigen, weil persönlich bedeutsamen und auf Autonomie ausgerichteten Lernprozesses. Diese Erkenntnisse wurden in der Darstellung des konstruktivistischen Lernbegriffs weitergeführt. Geißler und Orthey als auch Zech weisen auf die unterschiedlichen Handlungslogiken von QM-Verfahren (die auf der organisationalen Ebene operieren) und Bildungsprozessen (Förderung einer Ermöglichungsdidaktik, welche die Anschlussfähigkeit der

Teilnehmenden erhöht) hin, sowie auf die Herausforderung, diese miteinander zu verbinden.

3 Qualitätsmanagement

Folgendes Kapitel gibt einen Überblick über die Einführung der Qualitätsentwicklung in der österreichischen Weiterbildungsszene. Anschließend werden vier Ansätze von Qualitätsmanagement vorgestellt, die als Grundlagen für heutige Verfahren dienen. Im weiteren Verlauf erfolgt ein Blick darauf, wie sich QM-Verfahren auf die Organisationsentwicklung auswirken. Inwieweit QM-Verfahren Bildungsprozesse anregen und an Lernprozesse anschlussfähig sind, soll in einem weiteren Schritt kritisch beleuchtet werden. Den Abschluss bildet ein bildungswissenschaftlicher Diskurs über Zertifizierungsprozesse und deren Bedeutung für die ökonomische Ausrichtung von Weiterbildungsinstitutionen heute.

Unter Qualitätsmanagement wird die Gesamtheit der Maßnahmen, Strukturen, Verfahren und Prozesse verstanden, die der Umsetzung von Qualitätsanforderungen dienen. Qualitätsmanagement soll sicherstellen, dass die Qualität der Prozesse und Verfahren geprüft und verbessert wird. „*Qualitätsmanagement* ist eine moderne Form, Qualität zu sichern“ (Hartz 2008, S. 220).

Dass das Thema Qualitätsmanagement auch bei Institutionen in der Erwachsenen- und Weiterbildung Thema ist, zeigte eine im Juni 2004 durchgeführte Fragebogenerhebung mit 1.755 ausgesandten Fragebögen (Rücklauf von 306 Fragebögen). Im Rahmen dieser Befragung, die als Beitrag zum ESF Ziel3 Projekt INSI-QUEB (Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich) durchgeführt wurde, gaben 66,8% der befragten österreichischen Institutionen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung an, dass sie die „aktuelle Bedeutung der Qualitätssicherung“ für sehr wichtig halten. Immerhin 29,7% halten diese für wichtig. Bezüglich der „Bedeutung von Qualitätssicherung in der Zukunft“,

waren 83 % der befragten Institute der Meinung, dass die Bedeutung von Qualitätssicherung zunehmen wird. Über 80 % der Befragten gaben an, dass sie sich im Zusammenhang mit Qualitätssicherung vor allem eine höhere Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwarten. Insgesamt zeigte sich eine hohe Motivation der Bildungseinrichtungen, qualitativ hochwertige Bildung anzubieten und damit die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewährleisten (vgl. Gruber/Schlögl 2007, S. 39–42).

Angesichts der zunehmend an Fördergelder gekoppelten Anforderungen bezüglich Qualitätsentwicklung und -sicherung im Weiterbildungssektor ist davon auszugehen, dass das Thema „Qualität“ für die Bildungsanbieter noch an Wichtigkeit dazugewonnen hat. Insbesondere die Verknüpfung von Qualitätsentwicklung mit dem Erhalt von Fördergeldern stellt ein wirtschaftliches Kriterium für die Implementierung von QM-Verfahren dar. Als Beispiel dafür sei das Bundesland Niederösterreich genannt, das für die personenbezogene Bildungsförderung die Qualitätsverfahren LQW, EDUQUA und ISO seit 2008 für Erwachsenenbildungsinstitutionen vollinhaltlich als Grundlage für das Zertifizierungsverfahren „certNÖ“ anerkennt. Somit sind Bildungsinstitutionen, die den erfolgreichen Abschluss eines der genannten QM-Verfahren nachweisen können (mittels der kostenpflichtigen Anerkennung der Institution durch die akkreditierte Stelle der Donauuniversität Krems), „anerkannte Bildungsanbieter“ und die Kosten der berufsbezogenen Weiterbildungsangebote für die Teilnehmenden sind förderungswürdig.

Bakic äußert sich kritisch gegenüber den Erwartungen bezüglich der Vergleichbarkeit von Qualitätsverfahren und weist auf die politische Dimension hin:

„Bei der damit losgetretenen Diskussion wurde und wird ein Anspruch nach Veränderung eingefordert und damit transportiert, dass diese [soziale und pädagogische] Einrichtungen bisher kaum etwas oder zu wenig für die Herstellung und Sicherung guter Arbeitsergebnisse geleistet hätten. Qualität als neue Perspektive für die Ausrichtung pädagogischen Handelns scheint demnach Folge veränderter Prioritätensetzungen der Bildungs- und Sozialpolitik zu sein: [...] eine wie auch immer geartete Leistungs- und Ertragssteigerung durch Vergleichbarkeit [soll] erzielt werden.“ (Bakic 2008, S. 220)

Um den Begriff „Qualität“ im Kontext der Weiterbildung greifbar zu machen, ist eine institutionelle Definition des Qualitätsverständnisses notwendig. Das

folgende Kapitel setzt sich mit den Herausforderungen auseinander, den Begriff „Qualität“ spezifisch im Erwachsenen- und Weiterbildungskontext zu erfassen.

3.1 Der Qualitätsbegriff im Kontext der Weiterbildung

Qualität meint zunächst einmal nur die charakteristische Beschaffenheit einer Sache oder einer Person. Gieseke beschreibt eine Grundsatzproblematik, der sich Qualitätsmanagementverfahren im Bildungsbereich stellen müssen.

„Qualität kann über quantitative Verfahren wie auch über wertende Beschreibungen charakterisiert werden. Verfahren scheinen sich eher auf Sachen, Beschreibungen eher auf Personen zu beziehen. Qualitätsbeschreibungen verlangen aber meistens genauere Begriffe, die die Charakteristika benennen, mit denen eine Qualität beschrieben werden soll. In diesem Sinne wird Qualität also notwendigerweise konstruiert, und genau darin liegt die Aufforderung an die Erwachsenenpädagogen, die in Weiterbildungsinstitutionen arbeiten. Sie sind es – und davon geht jede Professionalisierungstheorie aus – die sich ihre Standards setzen, die hier Verantwortung zu übernehmen haben. Dabei können sich Qualitätsfragen nicht ablösen von den Theoriediskussionen und den empirischen Befunden über das Lehren, Lernen und Planen in der Weiterbildung.“ (Gieseke 1997, S. 31)

Gieseke bezieht hier zugunsten der Profession der Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen Stellung. Ihnen schreibt sie die Hauptverantwortung für das Produkt „Lernprozesse“ zu. Quantitative Verfahren scheinen ihr eher für Sachen tauglich zu sein, als für Lernprozesse.

Beispielhaft stelle ich hier vier Modelle vor, die versuchen, die Qualität der Bereiche „Organisation von Bildung“ und „Durchführung von Bildungsprozessen“ zu erfassen. Während Donabedian, Arnold und Siebert versuchen den gesamten Bildungsprozess greifbar zu machen, fokussiert Faulstich, ähnlich wie Gieseke, stärker den Kontext des pädagogischen Handelns.

Der Gesundheitsökonom Donabedian verwendet zur Strukturierung des Qualitätsbegriffes drei Ebenen, die er mit Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität bezeichnet. Im Setting der Weiterbildung werden diesen Ebenen folgende Bedeutungen zugeordnet: Strukturqualität umfasst rechtliche, organisatorische und soziale Rahmenbedingungen. Ebenso fallen hier die materielle und personelle Ausstattung als auch die Aus- und Weiterbildung der

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinein. Prozessqualität beschreibt die Art und Weise, wie Ziele und Aufträge in der Bildungsorganisation umgesetzt werden. Dabei geht es z.B. um die Auswahl und Gestaltung von Inhalten und Methoden, um die Beratung und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden wie auch um die individuelle Förderung und das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Ergebnisqualität betrifft fachliche und überfachliche Wirkungen des Bildungsprozesses, z.B. Wissen, soziale Kompetenzen, Motivation und Werthaltungen. Entscheidend für diesen Bereich ist auch die Anschlussfähigkeit der erworbenen Kompetenzen für künftiges Arbeiten und Lernen (vgl. Gruber 2007, S. 16f). Ob und wie Bildungsprozesse initiiert werden, entscheidet sich vorwiegend an der Schnittstelle von Prozessqualität (damit ist der Akt des pädagogischen Handelns gemeint) und Ergebnisqualität (die Art und Weise wie sich das Bildungsangebot schlussendlich auf KursteilnehmerInnen und deren Handeln auswirkt).

Arnold entwirft mit seinem Modell der „Pädagogischen Handlungsfelder“ ein dreidimensionales Qualitätskonzept. Die kontinuierliche didaktische Selbstevaluierung (KODIS) trennt Prozesse, die vor der Durchführung der Lernaktivität stehen, von jenen der pädagogischen Handlung und den Aspekten, die nach der Maßnahme wirksam werden. Seiner Meinung nach ist für einen erfolgreichen Lehr-Lern-Prozess im Bereich der Weiterbildung die praktische Umsetzung der Throughput-Qualitäten (Faktoren die den Bildungsprozess unmittelbar mitbestimmen) relevant.

	Input-Qualität	Throughput-Qualität	Output-Qualität
	<i>Aspekte, die im Vorfeld der „eigentlichen“ Maßnahme gesichert sein müssen</i>	<i>Aspekte, die während der „eigentlichen“ Maßnahme wirksam werden</i>	<i>Aspekte, die nach der „eigentlichen“ Maßnahme wirksam werden</i>
Qualitätsbereiche und -kriterien	Konzeption <ul style="list-style-type: none"> • Selbstverständnis expliziert • erwachsenenpädagogisch begründet 	Infrastruktur <ul style="list-style-type: none"> • lernförderlich • versorgend 	Abschluss <ul style="list-style-type: none"> • zielerreichend • verwendbar
	Planung <ul style="list-style-type: none"> • bedarfsgerecht • teilnehmerorientiert • wissenschaftlich • „flächendeckend“ zugänglich 	Professionalität <ul style="list-style-type: none"> • fachkompetent • pädagogisch qualifiziert • beratend • intensiv 	Zufriedenheit <ul style="list-style-type: none"> • berufsbezogen • kompetenzerweiternd • „karrierewirksam“
	Angebot <ul style="list-style-type: none"> • transparent • kontinuierlich • (inhaltlich) breit • formenvariant 	Didaktik <ul style="list-style-type: none"> • motivierend • erwachsenengemäß • erfahrungsorientiert • handlungsorientiert • reflexiv lernend 	Persönlichkeitsentfaltung <ul style="list-style-type: none"> • selbstverwirklichend • stabilisierend • schlüsselqualifizierend

Abb. 1: Qualitätsbereiche und Qualitätskriterien von Weiterbildung nach Arnold

Quelle: Arnold 1994, S. 7

Aus der beruflichen Weiterbildung kommend, stellt Arnolds Modell zur Qualitätserhebung karrierebezogene Merkmale in den Vordergrund. Bildungsrelevante Aspekte, welche die Entwicklung eines autonomen, mündigen Menschen fördern, bleiben auf den Bereich der Persönlichkeitsentfaltung beschränkt. Die meisten verwendeten „Aspekte“ sind definitorisch sehr weit gefasst. Nahezu alle „Aspekte“ erfordern von den Bildungsverantwortlichen die inhaltliche und normative Auseinandersetzung, um mittels dieser ein greifbares Qualitätsverständnis zu entwickeln.

Siebert differenziert verschiedene Qualitätsaspekte von Bildungsprozessen, indem er zwischen institutioneller Qualität, Qualität der Personalentwicklung, Qualität der Support-Strukturen, Programmqualität und Veranstaltungsqualität unterscheidet (vgl. Siebert 2000, S. 277f). Die Veranstaltungsqualität einer Bildungsveranstaltung lässt sich gemäß Siebert mit folgenden zwei Fragen erheben:

- Werden die TeilnehmerInnen animiert und befähigt, die Qualität der Lehre und ihre eigenen Lernbemühungen kritisch selbst zu evaluieren? Findet eine gezielte Anleitung zum *self directed learning* statt?

- Welche Anregungen enthält eine Veranstaltung über Schulungs- und Trainingseffekte über reflexive Bildungsprozesse hinaus, d.h. für die Vergewisserung sinnvoller, verantwortlicher Deutungsmuster und Handlungsziele? (vgl. Siebert 2000, S. 14)

Sieberts Konzept gibt damit klare Anweisungen dafür, wie die Qualität der Veranstaltung zu hinterfragen wäre. Dass derartige Anregungen auf Personen unterschiedlich wirken, hebt Mächtle hervor, wenn er aufzeigt, dass die Fähigkeit zur Selbstreferentialität neben den räumlichen Bedingungen, dem Verhalten der Lehrperson und vielem mehr ganz wesentlich von den Vorerfahrungen der Lernenden abhängig ist (vgl. Mächtle 2001, S. 26).

Faulstich schlägt zur Bewertung der Qualität von Weiterbildungsangeboten die übergeordneten Kriterien „Durchführungsqualität“ und „Erfolgsqualität“ vor: Die Durchführungsqualität zeigt sich während der Veranstaltung. Die Erfolgsqualität (ob eine Veranstaltung tatsächlich geeignet war), steht oft erst nach Beendigung der Veranstaltung fest, nämlich dann, wenn die TeilnehmerInnen Gelerntes in die Praxis umsetzen. Erfolgsqualität meint aber nicht nur das Erlangen von Zertifikaten oder Abschlüssen, sondern auch das Erwerben von personenbezogenen, gesellschaftsrelevanten Kompetenzen (vgl. Faulstich 1991, S. 177ff). Innerhalb der Durchführungsqualität benennt Faulstich mehrere Schlüsselkriterien für den pädagogischen Lernprozess; einige davon sind in der Auseinandersetzung mit konkreten Lehr-Lern-Prozessen in Bezug auf die Erhebung von Qualität in Bildungsprozessen relevant: Einen Bereich stellt das Personal und seine fachliche, pädagogische Qualifikation als auch die TeilnehmerInnen-DozentInnen Relation dar. Als zweiten Bereich nennt Faulstich den Bereich Didaktik. In diesem Bereich wirken Kriterien wie TeilnehmerInnenorientierung, Interessensorientierung, Problemorientierung, Praxisorientierung, Selbsttätigkeit und Zielgerichtetheit (vgl. Faulstich 1991, S. 181). Das Konzept von Faulstich steht der pädagogischen Handlung nahe, erweist sich aber für organisationale Qualitätsbemühungen als unzureichend. Außerdem bleibt die Beantwortung der Frage, WIE diese Schlüsselkriterien gestaltet sein müssten um kritische Bildungsprozesse anzuregen und qualitativ aufzuwerten, bei Faulstich unbeantwortet. Dass Formulierungen vage werden wenn es um die genaue Bestimmung von Qualität geht, kritisiert auch Hoffmann. Als Beispiele nennt er sprachliche Formeln wie „Angemessenheit“

(etwa im Hinblick auf Veranstaltungsstruktur und -umfang, oder die Ausrichtung am „aktuellen Stand“, etwa mit Blick auf das verwandte Lehr- und Lernmaterial. (vgl. Hoffmann 1994 in Vogel 1997, S. 81).

Vor allem die ersten drei Ansätze bemühen sich darum, zwischen den organisatorischen und den pädagogischen Prozessen zu differenzieren. Diese Unterscheidung findet sich nunmehr auch in den gängigen QM-Verfahren wider.

Diese Forschungsarbeit untersucht die Auswirkungen von QM-Verfahren auf die Bildungsprozesse. Der Umgang von LQW mit den beiden genannten Handlungslogiken wird demgemäß zu untersuchen sein. Im nächsten Kapitel gehe ich zunächst auf die Auswirkungen von QM-Verfahren auf die Organisationsentwicklung ein.

3.2 Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement

Die Einführung von Qualitätsmanagement ist ein Innovationsprozess. Innovationsprozesse zeichnen sich durch ihren Veränderungscharakter aus und folgen der Projektlogik. Der Erfolg eines Projektes hängt von organisatorischen Vorkehrungen ab, die Routineprozesse von Innovationsprozessen trennen. Das erfordert professionelles Projektmanagement.

Qualitätsmanagementverfahren fordern, dass sich Weiterbildungsorganisationen mittels reflexiver Prozesse in die Richtung lernender Organisationen entwickeln, um möglichst gute Rahmenbedingungen für die Lehr- und Lernprozesse zu schaffen. Nicht immer aber wirken sich derartige Entwicklungen auch real auf das pädagogische Handeln aus. Das liegt unter anderem daran, dass die Prozesse zur Strukturentwicklung bei QM-Verfahren im Fokus stehen. Organisationale Prozesse und deren Optimierungspotentiale rücken im Zuge der Qualitätsbemühungen in den Vordergrund, da sie fassbar und beschreibbar sind. Kritisch merken Hartz und Meisel dazu an, dass

„die Einführung der Modelle selbst noch nichts darüber aussagt, welche Binnenwirkungen für die Organisationen daraus resultieren und ob die durch die Modelle eingeführten Vorgaben tatsächlich ins Handeln integriert werden. Nachhaltige Wirkung haben diese Modelle aber nur dann, wenn man über Oberflächenkosmetik hinaus geht und das Qualitätsmanagement so gestaltet, dass es in das Alltagshandeln eingebunden wird.“ (Hartz, Meisel 2006, S. 106f)

Derartige Lern- und Umdenkprozesse verlangen die ehrliche, selbstreflexive Auseinandersetzung, im besten Falle außerhalb des laufenden Tagesgeschäftes, auf mehreren Organisationsebenen (z.B. Gesellschafts- und Erhalterebene, Leitungsebene, Teamebene, Mitarbeitersebene, Teilnehmersebene).

Feld fordert für die erfolgreiche Implementierung und nachhaltige Nutzung von institutionellen Zertifizierungen ein Bewusstsein der Einrichtungen, über „die eigenen Stärken und Schwächen, das vorherrschende erwachsenenpädagogische Grundverständnis, die kurz- und langfristigen Strategie- und Zielvorstellungen, die eigene Unternehmens- und Lernkultur, die unter den Organisationsmitgliedern bestehenden Werte und Normen sowie mentalen Modelle“ (Feld 2008, S. 241) ein. Er sieht das Herausbilden von dauerhaften, organisationalen Lernprozessen als „gewichtiges (wenn nicht sogar notwendiges) Fundament zur erfolgreichen Absolvierung von Zertifizierungsprozessen“ (ebd. S. 243). Feld charakterisiert organisationales Lernen als einen „Prozess zur Verbesserung des Problemlösungspotenzials der Organisation bezüglich eines aus der Umwelt [unerwartet] auftretenden Veränderungs- und Anpassungsdrucks“ (ebd.). Dazu formuliert er sieben übergeordnete Anforderungsdimensionen einer lernenden Weiterbildungsorganisation, mit denen sich diese im Zuge einer Zertifizierung (besser noch bereits im Vorfeld) auseinandersetzen sollte: Führung bzw. Leitung, Organisationsstrategie, Strukturen, Organisationskultur, Wissen, Kernkompetenzen und Umgang mit der Umwelt (vgl. ebd. S. 244f). In der Auseinandersetzung mit diesen Kernfeldern wird das Wissen um die eigene organisationale Beschaffenheit erweitert und Entwicklungsprozesse gewinnen an Nachhaltigkeit. „Die damit verbundene quantitative und qualitative Steigerung von Handlungsalternativen unterstützt die Erzeugung des spezifischen ‘Produkts’ Bildung, also das Erstellen und Bereitstellen von Wissen sowie das Gestalten von Lehr- und Lernarrangements für Erwachsene im Kontext lebenslangen Lernens“ (ebd. S. 246).

Meyer nennt als besonderes Kennzeichen von Organisationslernen die „Verknüpfung des Eigenlernens mit dem Lernen [...] als Gesamtsystem“ (Meyer in Dresselhaus 2001, S. 90). Dresselhaus folgert daraus, dass Organisationen nicht statisch sind, sondern sich in einem permanenten Entwicklungsprozess

befinden. Im Zuge von Qualitätsmanagementverfahren würde mit Absicht eine gewisse Instabilität der Institution herbeigeführt, um lieb gewordene alte Routinen auf Dauer unmöglich zu machen (vgl. Dresselhaus 2001, S. 91). Er bezeichnet Organisationen als in ihrer Existenz in höchstem Maße gefährdet. „Denn ihr Fortbestehen lässt sich nur sichern, wenn ihre geistigen Anstrengungen des Sich-Organisierens über das private Bemühen von Einzelpersonen hinausgehen“ (ebd. S. 91f.). Folglich braucht organisationales QM eine möglichst breite Einbeziehung der MitgestalterInnen innerhalb einer Organisation.

Nicht immer ist es die Organisation selbst, die „von innen heraus“ Schritte Richtung Qualitätsmanagement setzt. Hartz weist darauf hin, dass Qualitätsmanagement oftmals ein Organisationsentwicklungsimpuls ist, der von außen angeregt wird. „Indem die Akteure der Weiterbildungspolitik den Diskurs permanent an die Weiterbildungseinrichtungen herantragen und an die Selbststeuerungskräfte der Organisation appellieren, liegt der vorliegende Implementationszusammenhang auf einer Linie mit dem jüngsten Steuerungsdiskurs: die Konsens und Kontrolle verbindende Kontextsteuerung mit dem Ziel der Mobilisierung von Selbststeuerung“ (Hartz 2008, S. 220). Allerdings reicht, mit zunehmender interner und externer Komplexität von Systemen, Selbststeuerung als Steuerungsidee nicht mehr aus. (vgl. Luhmann 1996)

Willke schlägt als adäquate Lösung die dezentrale Kontextsteuerung vor (vgl. Willke 1996, S. 249ff.). Der Vorteil von dezentraler Kontextsteuerung ist in der Verbindung von Konsens und Kontrolle zu sehen. Da sich unter der Perspektive operativer Geschlossenheit Systeme nur selbst steuern können, ist Kontextsteuerung auf die Selbststeuerung der sozialen Systeme angewiesen. Insofern gehört die Mobilisierung der Selbststeuerungskräfte eines Systems zu einem integralen Bestandteil der Kontextsteuerung eines charakterisierenden Regulierungsmechanismus (vgl. Hartz 2008, S. 221). Bezüglich der LQW stellt Hartz fest, dass sich deren Implementierung in das System der Weiterbildung durch den Mechanismus der Mobilisierung der Selbststeuerungsfähigkeit als Kontextsteuerung charakterisieren lässt (vgl. Hartz 2008, S. 221).

Da die Vorgaben an das Bildungswesen nur mehr Rahmenvereinbarungen darstellen, entsteht der Eindruck eines größeren Entscheidungs- und Handlungsspielraums. Letztlich sind die so genannten Ziel- und Leistungs-

vereinbarungen jedoch mittels Qualitätssicherung und Evaluation zu überprüfen (vgl. Kubac/Rabl 2008, S. 265f.). Unter dem Fokus der Organisationsentwicklung besteht die Problematik darin, dass die Institutionen auf die vorgegebenen Entwicklungskontexte kaum Einfluss nehmen können. Wenn eine Organisation im Zuge des Organisationsentwicklungsprozesses an Grenzen der organisationalen Entwicklung stößt, oder die Logik von QM-Vorgaben sich nicht als adäquat für die organisationale Logik erweist, kommt es zu Pseudo-Anpassungen und Pseudo-Entwicklungen (sprachliche Allgemeinformulierungen, formales Abarbeiten etc.), die nur mehr der Erfüllung der vorgegebenen Anforderungen dienen. Eine derartige Vorgehensweise hat keine Bezugspunkte mehr zur pädagogischen Praxis. Auf diese Problematik geht der nächste Abschnitt näher ein, in dem ich die Anschlussfähigkeit von QM-Systemen (unter besonderer Bezugnahme auf LQW) an den Lehr-Lern-Prozess untersuchen werde.

3.3 Lehr-Lernprozesse und Qualitätsmanagement

Der Erkenntnis, dass mit Qualitätsmanagement nicht automatisch pädagogische Qualität erzeugt werden kann, steht gegenüber, dass die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement nach wie vor als Ausdruck von Modernität empfunden wird (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 109). Arnold bezweifelt, dass die Schnittstelle Qualitätsmanagement und pädagogischer Prozess überhaupt ausreichend miteinander verknüpft werden könnten, denn:

„Bildung [...] muß von den Subjekten in einem Bildungsprozess angeeignet werden, d.h. sie sind selbst an der Qualität des Bildungsprozesses beteiligt, und es ist angesichts der Komplexität erwachsenenpädagogischer Situationen und angesichts ihrer nur indirekten Wirkungen keineswegs denkbar, dass die Bedingungen des Gelingens solcher Bildungsprozesse situationsübergreifend definiert zu Checklisten gebündelt und kontrolliert werden könnten.“ (Arnold 1997, S. 54)

Der allgemeine Konsens, Veranstaltungsqualität mittels Evaluationsbögen zu erheben, erfasst laut Arnold das Lern- und Bildungsgeschehen nur unzureichend.

„[Die] Erarbeitung von Einsicht, Erkenntnis und neuen Handlungskompetenzen ist in aller Regel kein Spaziergang durch einen Vergnügungspark und steht im Widerspruch

zu dem allgemeinen Trend einer Erlebnisgesellschaft, in der es um das Abfeiern von Vergnügungen geht. Ein wesentliches Qualitätskriterium von Weiterbildung stellt deshalb auch die Lernzumutung an die Teilnehmer dar. Qualität und Professionalität von Weiterbildung bemessen sich [...] daran, dass solche Lernzumutungen durchgehalten werden und das Vertrauen der Subjekte in ihre eigenen Kräfte gestärkt wird.“ (ebd. S. 55)

Dieser Logik verschließen sich gängige QM-Verfahren weitgehend. Der Grund liegt vor allem darin, dass Qualitätsmanagement die organisationalen Bedingungen fokussiert und Lehr-Lern-Prozesse sich vorwiegend mit dem Vermittlungsprozess („der Profession“) beschäftigen. Damit verfolgen herkömmliche Qualitätsmanagementverfahren und Lehr-Lern-Prozesse jedoch unterschiedliche Handlungslogiken. Hartz und Meisel stellen diesen Widerspruch unter Bezug auf Harney in folgender Grafik dar.

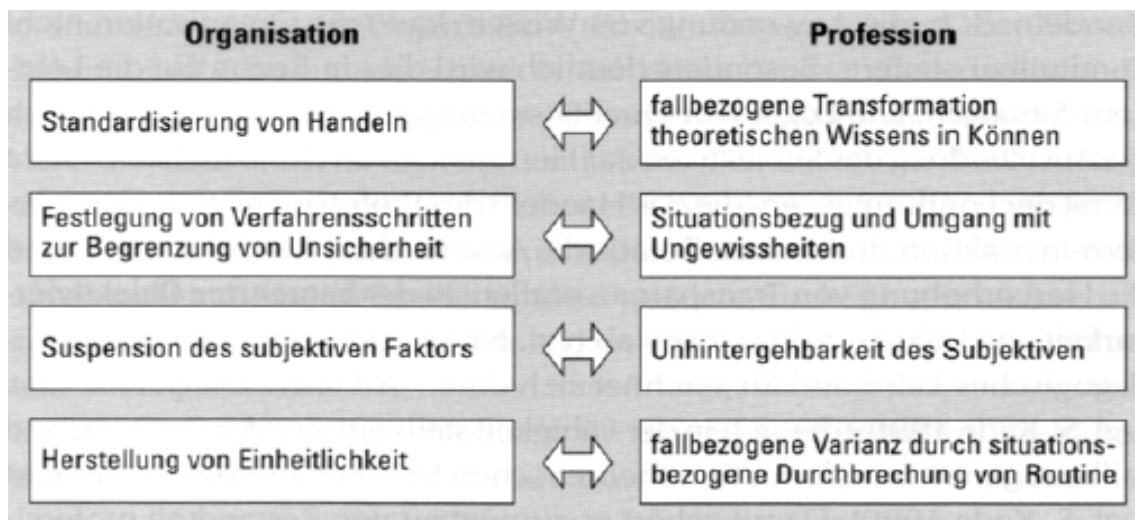


Abb. 2: Die Differenz zwischen organisationaler und professioneller Handlungslogik

Quelle: Hartz/Meisel 2006, S. 113

Organisationsbezogene Qualitätsmanagementverfahren verfolgen die Standardisierung von Handeln und ziehen ein „Sicherheitssystem“ ein, das auf eindeutigen Kompetenzzuweisungen, fixierten Regelsystemen, festgelegten Verfahrensweisen und dem Zwang zur Dokumentation basiert. Die Qualität von Handlung ist damit noch längst nicht erfasst (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 113). Jedoch bringt weder die Vermischung noch ein Ausschluss einer der beiden Handlungslogiken wünschenswerte Ergebnisse. Es geht um eine „Anerkennung

der unterschiedlichen Referenzpunkte“ (ebd. S. 114). Dabei können diese sowohl in einem ergänzenden als auch in einem konflikthaften Verhältnis stehen (vgl. ebd. S. 115). Hartz und Meisel stellen dazu weiter fest, dass ein organisationsbezogenes QM jene organisatorischen Prozesse sichert, die den Lehr-Lern-Prozess vor- und nachbereiten, indem es diesbezügliche Standards setzt. Qualität bemisst sich demnach über die Qualität von Verfahrensumsetzung. Dass der Lehr-Lern-Prozess gelingt und er qualitativ hochwertig ist, kann auf diese Weise nicht gesichert werden. Dessen Qualität bemisst sich über das diesbezügliche Vermögen der Lehrenden und macht systematische Kompetenzentwicklung auf Seiten der in der Erwachsenenbildung tätigen Professionellen nötig (vgl. ebd. S. 115f.). Diese zuletzt genannte These wird im Zuge einer LQW-Systemevaluation bestätigt. 73,3 % der Institute erwarten sich von der Einführung des QM-Systems LQW eine generelle Professionalisierung ihrer Kurse. Auf der anderen Seite geben nur 28 % dieser Bildungseinrichtungen an, dass sie sich einen Diskurs über Professionalisierung und die Qualität ihrer Lehr-Lern-Prozesse erwarten. Zu einem weiteren Messzeitpunkt kann die Mehrzahl der Einrichtungen keine Veränderungen im mikrodidaktischen Bereich feststellen (vgl. Hartz und Goeze in Bender 2009, S. 69f).

Somit steht eine Erwartung bezüglich der Professionalisierung im Raum – wenn es aber um die Details der Lehr-Lern-Prozesse geht, scheint LQW noch unzureichende Mittel entwickelt zu haben, diese „qualitätssichernd“, d.h. ohne normativen Bezug, zu erheben. Daraus ergibt sich ein LQW interner Entwicklungsbedarf auf den Bender im Rahmen einer Tagung zum Thema „Pädagogische Qualität in der LQW“ hinweist: Die Systemevaluation von LQW sieht deshalb im Bereich der (Mikro-)Didaktik noch nicht alle Hoffnungen der Bildungspolitik auf eine weitere Professionalisierung der Weiterbildung erfüllt. Die Ergebnisse werfen die Frage auf, wie mit Hilfe der Lernerorientierten Qualitätstestierung die „pädagogische Qualität“ im mikrodidaktischen Bereich, in der Durchführung der Veranstaltungen und der Bildungsmaßnahmen besser in den Fokus der Qualitätsentwicklung gerückt werden kann (vgl. Bender 2009, S. 70). Im Kapitel 5 stelle ich die Ansätze zur Koppelung der Organisation von Bildung und pädagogischen Lernprozessen in der LQW dar.

Gieseke weist auf die Herausforderung hin, dass hier unterschiedliche Handlungslogiken aufeinanderprallen, indem sie auf die personale Trennung von

Zuständigkeiten verweist: „Der Planungsprozess wird von anderen Personengruppen durchgeführt als die Unterrichts- und Kursgestaltung. Aus der Qualitätssicherungsperspektive fordern beide Bereiche bei der Qualitätssicherung zu anderen Vorgehensweisen heraus“ (Gieseke 1997, S. 36). Sie sieht die Lösung für die Entwicklung der organisationalen und pädagogischen Professionalität darin, dass die Erwachsenenbildung die ihr eigenen Logiken und Denkweisen als Bezugspunkte nimmt. Das hieße, sich nicht mehr an Begriffen zu orientieren, die der ökonomischen Logik folgen oder dem wirtschaftlich orientierten Management entstammen (vgl. Forneck/ Wrana 2005, S. 119).

Für viele kleine Institutionen (Österreich ist ein Land der Klein- und Mittelbetriebe), die vordergründig nicht von der Unternehmerlogik geprägt sind (Non-Profit-Organisationen, Sozialinstitutionen, Gemeinnützige Bildungsvereine, etc.), steht die gelungene Praxis im Vordergrund. Positive pädagogische Erfahrungen fließen wieder in die Praxis ein. QM-Systeme bringen diese Organisationen, denen oft auch nur geringe personale und finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, gegenüber großen Bildungsorganisationen, hinter denen stärker wirtschaftlich orientierte Interessensgruppen stehen (*Wifi, bfi* etc.), unter Druck. Große Bildungsanbieter können eigenes Personal für das Qualitätsmanagement beauftragen, bei kleinen Organisationen übernimmt eine Person den Arbeitsbereich Qualitätsmanagement zusätzlich zu bereits bestehenden Aufgaben, was zu einer beruflichen Doppel- und Mehrfachbelastung dieser Person führen kann. Als Konsequenz aus dieser Überforderung verzichten kleine Bildungsanbieter eher auf QM-Verfahren (und damit auf die markterhaltende Zertifizierung) oder sie versuchen während dem Alltagsgeschäft die Zertifizierungsverfahren einer formalen Erledigung zuzuführen. Bakic weist auf diese Problematik der doppelten Zeitbelastung hin und kritisiert die Standards und Normen die im Zuge der Einführung von Qualitätsmanagement generiert werden, um eine universelle Sprache zu garantieren. QM-Verfahren verursachen neben der zusätzlichen Bürokratisierung von Abläufen und erheblichen Qualitätsherstellungskosten auch einen hohen Zeitaufwand (vgl. Bakic 2008, S. 220f.). Zusätzlich führt nach Bakic die Bewertung der Arbeit nach vordefinierten Leistungsindikatoren

„zur Suche nach messbaren Größen und somit zu einer tendenziösen Bewertung, da nur über diese künstlich geschaffenen Fakten Aussagen gemacht werden sollen. [...]

Die Lernenden sollen nicht nur zu Gestaltern und Besitzern ihres Lernprozesses werden, sondern auch gleich die Verantwortung für alle Bedingungen des Lernen sowie der Standards des Wissenserwerbs und der Wissensüberprüfung [z.B. durch Evaluationsinstrumente] selbst übernehmen. [...] Um eine 'Sache' hinsichtlich ihrer Qualität analysieren zu können, muss sie zuerst normativ gesetzt werden; dies nimmt die Analyse im gegenwärtigen Qualitätsmanagementdiskurs nicht vor.“ (Bakic 2008, S. 223f)

Die Umgehung des normativen Bezugs kritisieren auch Kubac und Rabel, wenn sie darauf hinweisen, dass die bloße „Orientierung an Prozessen und deren Optimierung die Frage nach den Inhalten marginalisiert, um nicht zu sagen bagatellisiert“ (Kubac, Rabl 2008, S. 268).

In diesem Zusammenhang warnt Gieseke davor, dass es im Zuge der Implementierung eines Qualitäts-managementsystems zum unreflektierten Einsatz und Abarbeiten von Vorgaben kommen könnte:

„Wer den Alltag kennt, der weiß, wie schnell Verfahren zu schematisch genutzten Rastern verkommen, wenn diese Vorgehensweisen nicht mit einem professionellen Anspruch verbunden sind [...] Qualifizierung und Bildung sind, wie immer betont wurde, in der Weise ganzheitlich von dialogischen und selbststeuernden Prozessen abhängig, deren Steuerbarkeit Grenzen hat.“ (Gieseke 1997, S. 37)

LQW versucht mit dem Bezugskontext des gelungenen Lernens eine Konsensklammer zu schaffen: Für alle Arbeitsbereiche in der Institution entsteht dadurch ein gemeinsamer Qualitätsblick auf die im Leitbild fixierte „Definition gelungenen Lernens“. Sicherheit für die Realisierung dieses Leitbildes in allen Organisationsebenen versucht LQW durch die Koppelung des inneren Reflexionsprozesses (Selbstreport) an die äußere Kontrolle (Gutachterbesuch) zu schaffen.

Am Ende des QM-Verfahren steht die Zertifizierung als Symbol für Qualität. Dieser Prozess der Zertifizierung mittels QM-Verfahren wird im bildungswissenschaftlichen Kontext kritisch gesehen. Darauf gehe ich im folgenden Abschnitt ein.

3.4 Zertifizierung

Zertifizierungen sollen Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt schaffen, aber natürlich geht es auch um Marketingeffekte und um Imagebildung nach außen (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 104). Ruhloff nennt Zertifizierung eine Form der Glaubwürdigkeitsbescheinigung über Qualität beziehungsweise Qualitätsgrade (vgl. Ruhloff 2008, S. 317). Kritisch bezeichnet er Zertifizierung als

„das vorletzte Kettenglied im betriebswirtschaftlichen Zyklus der Operationstechniken, mit denen moderne und postmoderne Überwachungsgesellschaften ihre Produktionen kontrollieren, um ihr Überleben zu organisieren. An die Operation der Zertifizierung schließt die der Akkreditierung an. Nach der Akkreditierung beginnt der Kreislauf von Selbst-Evaluierung, Fremd-Evaluierung, wiederholter Zertifizierung und aufgefrischter (refreshed) Akkreditierung aufs Neue.“ (ebd. S. 313)

So genannte Zertifikate (mit den dazugehörigen Zertifizierungssymbolen) bescheinigen der Kundin und dem Kunden Qualität; eine individuelle Überprüfung bleibt ihr/ihm (Vertrauen in das Zertifikat vorausgesetzt) erspart. Dies war auch der ursprüngliche Gedanke von Qualitätssiegeln in der Industrie. Die derart eingesparte Lebenszeit bietet volkswirtschaftlich betrachtet eine Steigerung der nationalen Produktivität. Die Beschleunigung und Rationalisierung der Beschaffung von Vertrauen in Qualitätsprodukte durch formalisierte Zertifizierungen setzt Kapazitäten für den Konsum und für die Produktion von Gütern und Dienstleistungen frei (vgl. ebd. S. 314).

Auf die Hersteller, Anbieter und Dienstleister wird folgendermaßen Druck ausgeübt: Wer der Konkurrenz gewachsen bleiben will, muss kontinuierlich sowohl die Qualität seiner Produkte als auch die Qualität und die Rentabilität der Organisation seines Produktionsbetriebs, der darin verwendeten Maschinen und Personen sowie der von diesen eingesetzten Produktionstechniken, kontrollieren und nach Möglichkeit marktgerecht verbessern. Wird das nicht gemacht, ist das Überleben des Unternehmens gefährdet (vgl. Masschelein/Simons in Ruhloff 2008, S. 315).

Ruhloff beruft sich auf Lohmann und Rilling, wenn er feststellt, dass Zertifizierung aus ökonomischer Perspektive als unverzichtbares Steuerungselement des universell gewordenen Kapitalismus erscheint. Er beschreibt Zertifizierung als ein „intelligentes Instrument in der Kette der

aneinander 'anschließenden' und ineinander greifenden Funktionen des gesteuerten und kontrollierten Produktions- und Reproduktionsprozesses von Wissensgesellschaften" (ebd. S. 317). Ruhloff begründet diese Annahme mit drei Argumenten: Erstens sei Zertifizierung ein wohlüberlegtes Stellglied des Qualitätsmanagements, der Qualitätskontrolle und der Qualitätsüberwachung. Zweitens sei Zertifizierung auf andere Überwachungssysteme von Qualitätskontrollgesellschaften funktional clever abgestimmt. Derart könne die Systemsteuerung ihren Zweck der Qualitätsnormierung und Qualitätsüberwachung kostengünstig und so lückenlos wie möglich erfüllen. Drittens erfordere die Zertifizierung in der Verfahrensdurchführung kognitive Leistungen. Diese würden in Form von ExpertInnen zugekauft. An die Stelle von rationalem Verhalten trete der Autoritätsglaube (vgl. Ruhloff 2008, S. 317f.).

Die Bindung von Fördergeldern an Zertifizierung ist dabei noch der offensichtlichste Kontrollmechanismus. Die Implementierung eines QM-Verfahrens ist auch eine Form der (Selbst)Kontrolle,

„[...] was sich exemplarisch an der Selbstevaluation zeigen lässt: Während sich die agierenden Subjekte und (Sub-)Institutionen innerhalb eines gleichwohl vorgegebenen Gefüges von Rahmenbedingungen dazu anhalten, die Erfüllung derselben auch selbst zu überprüfen (denn die Sanktionslogik bleibt schließlich intakt), werden die AuftraggeberInnen durch den Wegfall von unmittelbaren Weisungen und Direktiven zunehmend un(an)greifbarer“ (Kubac/Rabl 2008, S. 267).

Die Logik des Marktes wird in diesem Falle von den Organisationen „selbst bestimmt“ weiter verfolgt.

Durch die immer wiederkehrende Retestierung (Neu-Zertifizierung etc.) lastet ein ständiger Entwicklungsdruck auf den Bildungsinstitutionen. Was Reichenbach auf das Individuum bezieht, scheint auch für Institutionen im Zertifizierungszeitalter zu gelten:

„Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz. [...] Diese professionelle [...] Diagnostik [z.B. Selbstevaluation und andere Erhebungsverfahren innerhalb der eigenen Institution] wird [dem Individuum] zeigen, dass es angesichts der vielen Defizite noch viel zu lernen hat, ein Leben lang, und dass es die Welt der Menschen trotzdem sehr wahrscheinlich noch defizitär verlassen wird“ (Reichenbach 2008, S. 251f.).

Ähnlich bleibt den entwicklungswilligen, lernenden Institutionen die Hoffnung, dass in weiter Zukunft eine „zertifizierte Endversion“ für den gelungenen Zieleinlauf bereitsteht. Bis dahin heißt es im Hamsterrad der Zertifizierungsverfahren immer weiter zu optimieren, entsprechend dem Werbe-slogan eines bekannten Baumarktes: „Es gibt immer was zu tun“.

3.5 Fazit Qualitätsmanagement

Qualitätsmanagement ist ein aktuelles Thema in der Weiterbildungsbranche. Bisherige Modelle entwickelten sich durch die Differenzierung der beiden Handlungslogiken Organisation und Durchführung von Bildungsprozessen. Neuere Verfahren fordern das Entwickeln eines reflexiven Bewusstseins von den Institutionen ein, welches die jeweilige organisationale Beschaffenheit erweitern und nachhaltige Entwicklungsprozesse ermöglichen soll. Da eine derartige Selbststeuerung bei komplexen Systemen nicht ausreicht, schlägt Wilke eine dezentrale Kontextsteuerung als Lösungsmöglichkeit vor. Diese suggeriert das institutionelle Gefühl von Entscheidungsspielraum innerhalb der vorgegeben Qualitätsbereiche. Vor allem bei kleinen Bildungsanbietern führt der zusätzliche (wirtschaftlich vorläufig unproduktive) Aufwand der Zertifizierung zur organisationalen Überforderung durch finanzielle, zeitliche und personale Überlastung. Größere Bildungsinstitutionen, die zusätzliche Ressourcen für die QM-Verfahren aufbringen können, werden dadurch bevorzugt.

Die Einführung eines QM-System aufgrund politisch geforderter Maßnahmen (z.B. Voraussetzung für Förderungszahlungen) kann dazu führen, dass der Implementierung des QM-System automatisch Rationalität und Legitimität zugeschrieben wird, unabhängig davon, welche Wirkung die Einführung von Qualitätsmanagement auf die inneren Strukturen und auf den Haupttätigkeitsbereich, das pädagogische Handeln, hat. Hartz und Meisel weisen diesbezüglich auf die Gefahr hin, dass mögliche Konsequenzen einer Umstrukturierung der Binnenstruktur gegenüber der Außenwirkung und der darüber gesicherten Legitimität in der Bedeutung nach unten rutschen (vgl. Hartz/Meisel 2006, S. 117f).

Bezüglich der Wirkungen von QM auf die Lehr-Lern-Prozesse muss davon ausgegangen werden, dass QM nicht automatisch auch die Ebene der pädagogischen Bildungsprozesse entwicklungsförderlich beeinflusst.

Anerkennen wir, dass Qualitätsmanagement die organisatorischen Bedingungen fokussiert und sich Lehr-Lern-Prozesse vorwiegend in Vermittlungsprozessen zeigen, offenbaren sich die unterschiedlichen Handlungslogiken, deren Verknüpfung sich schwierig gestaltet.

Im Sinne einer kritisch-mündigen Menschenbildung muss Bildung auch (berechtigten) Lernzumutungen Raum geben, die sich möglicherweise nicht nur positiv in der Evaluationsauswertung zeigen. Ein derartiger Anspruch, sowie die Auswirkungen auf den mikrodidaktischen Bereich durch QM, sind derzeit, gemäß internen LQW-Diskussionen, noch unzureichend entwickelt.

Die Zertifizierung stellt den (vorläufigen) Endpunkt eines QM-Verfahrens dar, welcher den Marktwert von Bildungsangeboten in Form von Siegel oder Plakette repräsentiert. Zertifizierung ist ein Teil des Wettbewerbs, der nicht immer Zeit für „ehrliche und aufrichtige“ Innenschau und Reflexion lässt. Das birgt die Gefahr in sich, dass QM-Verfahren zu Instrumenten von institutioneller Selbstkontrolle im Sinne einer wirtschaftlich orientierten Marktlogik verkommen.

4 Qualitätssteigerung von Bildung und Lernen

Woran misst sich die Qualität von Bildung und Lernen, wenn pädagogische Zentralbegriffe wie Mündigkeit, Autonomie, Selbstbewusstsein oder Emanzipation in den Vordergrund gerückt werden? Anhand der Auseinandersetzung mit den Themenbereichen „Reflexion“, „Methodische Qualität“ und „Personale Qualität“ stelle ich handlungsleitende Aspekte in Bezug zu QM-Verfahren.

4.1 Qualität durch Reflexivität

Reflexives Denken ermöglicht es, persönliche Wertungsschemata distanzierter zu betrachten, anzunehmen oder zu verwerfen. Reflexion wirkt dem Prozess der „Schubladisierung“ entgegen. Denn wie Reichel und Svoboda feststellen, hört das Denken auf, sobald ein Urteil gefällt ist (vgl. Reichel/Svoboda 2008, S. 52).

Streben wir eine reflexive, selbstkritische Gestaltung der Erwachsenenbildung (und zwar sowohl aus der Sicht der Teilnehmenden als auch aus Sicht der Leitenden und Bildungsverantwortlichen) an, lösen wir wohl auch Widerstände, Unzufriedenheit und verwirrende Gefühle bei den TeilnehmerInnen aus.

Tatsächlich sind die Ansprüche an die methodische Gestaltung eines Bildungsangebotes, vor allem dort wo dafür bezahlt wird, im ansteigen. Es geht also nicht mehr „nur“ um das gelungene Präsentieren von Inhalten, als „Kunde“ erwartet man mehr:

„Das Reflexivwerden verändert auch die Ansprüche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Und zwar dergestalt, dass diese nicht mehr nur ein Produkt – also einen Lerninhalt – erwerben wollen, sie wollen eine Konfiguration für ihr Geld haben. Und wie man sieht, ist dies eine Erwartung, die vom Dienstleistungsmarkt auf den Bildungsmarkt übertragen wird [...] Dies [die Erwartung, einladende und attraktive Bildungsarrangements geboten zu bekommen] setzt die Erwachsenenbildung, weil sie ja marktförmiger geworden ist, unter Druck, nicht nur schlichte Kurse mit Inhalt anzubieten, sondern den Inhalt quasi als Erlebnisbereich zu präsentieren. Es lockt das ‚ganzheitliche‘ Bildungserlebnis.“ (Geißler 1994, S. 119)

Wenn also ein Lernprozess angestrebt wird, der Erwachsene als mündige Menschen ernst nimmt, besteht die Aufgabe von Bildungsverantwortlichen darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Teilnehmenden ermöglicht, ihr angesammeltes, oftmals lückenhaftes, praxisnahes Wissen als Ressource zu erkennen und weiterzuentwickeln. Für Kursleiterinnen und Kursleiter bedeutet dies, auch die Erwartungshaltungen anzusprechen und die Diskussion über die Gestaltung des Kurses zum Thema zu machen.

Reichel und Scala stellen dazu fest, dass offen strukturierte Lernerfahrungen durchaus manchmal Verwirrung erzeugen, Frustration oder Krisen, die in einem didaktisch durchkomponierten, auf Reproduktion von Wissen zugeschnittenen Vermittlungsprozess umgangen werden könnten. Lernen durch Selbsttätigkeit komme jedoch ohne Unsicherheiten nicht aus (vgl. Reichel/Scala 1996, S. 62). Da diese Art der persönlichen Weiterentwicklung auch die Auseinandersetzung mit weniger geliebten inneren Seiten erfordert und durchaus auch Ecken und Kanten aufweist („Kommentar eines Teilnehmers: Müssen wir jetzt schon wieder reflektieren?“), suchen manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer (aber auch Trainerinnen und Trainer) den Weg in eine „Erwachsenenbildung mit

Erfüllungs- oder Funcharakter“. Wird hier unterhaltsame und angepasste Erwachsenenbildung zum Bildungshindernis?

Methoden die zur persönlichen Auseinandersetzung provozieren, verlangen Zeit und Einlassen, zwei Dinge die in einer auf Ergebnisse und Zweckerfüllung orientierten Gesellschaft ungern geleistet werden. Lenz meint dazu, dass mit dem Wandel zu kurzfristiger, flexibler und spezifischer Fortbildung, traditionelle, allgemeine Ziele humaner und emanzipatorischer Art in den Hintergrund getreten seien. Dies nicht zuletzt deshalb, weil das Erreichen dieser Ziele auf längerfristige, beständigere Auseinandersetzung angewiesen sei und es sich dabei nicht um rasch erlernbare Inhalte, sondern um dauerhafte Haltungen und Einstellungen handle. Bildungsmaßnahmen und Fortbildungen würden in Hinblick auf ihre Nützlichkeit und Verwertung kalkuliert, andere Werte verblassen (vgl. Lenz 1995, S. 189).

Steht ein Denken, welches sich am Konsum und an persönlicher Gewinnorientierung orientiert, im Vordergrund, muss für die Teilnehmenden an einem Weiterbildungsangebot der unmittelbare, individuelle Nutzen ihrer zeitlichen und finanziellen Investition (und als eine solche kann der Besuch einer Weiterbildung gesehen werden) nachvollziehbar sein. Reflexion entspricht nicht der Logik der raschen Eingliederung von Wissen, um das Selbst fit für die Herausforderungen des (Arbeits-)Lebens zu halten.

Diese Darstellungen machen deutlich, dass es für eine, am kritischen Menschen orientierte Weiterbildung nicht ausreicht, wenn Teilnehmerinnen und Teilnehmer die (schulisch) angelernte Erwartungshaltung erfüllen, indem sie Lückentexte und vorgekaute Inhalte, die gut verdaubar in Arbeitsblätter oder ähnlichen Behelfen von der „wissenden Autorität“ (der Kursleitung) vorgelegt werden, „brav“ abarbeiten. Das rasche Erreichen der Prüfungsergebnisse (mitsamt Überreichung des Teilnehmerzertifikats) und das Gefühl, „etwas gelernt zu haben“ sichert auch meist das gute Evaluationsergebnis (als Belohnung für die Kursleitung). Wie lässt sich eine derartige „Konsumhaltung“ unterbrechen?

Paul Lahninger, seit 30 Jahren in der Erwachsenenbildung aktiv und Autor zahlreicher Fachbücher zu Methoden in der Weiterbildung, schlägt vor, die Haltungen und Erwartungen der TeilnehmerInnen zum Thema zu machen. Es ginge darum, die Erwartungshaltung nach einem „Fernsehabend im Kursraum“

und der Berieselung mit fertig aufbereiteten Inhalten, anzusprechen. Den Bildungsbegriff in Frage zu stellen, ermögliche nachhaltige Veränderungen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer würden dadurch eingeladen, selbstverantwortlich und selbsttätig zu handeln und sich in der Auseinandersetzung mit Inhalten zu profilieren (vgl. Lahninger 2000, S. 188).

Erwachsenenbildung, die auf die Bildung des Menschen abzielt, kann auf das Einfügen von Reflexionsschleifen, das Reflektieren und Diskutieren über die „Art des gemeinsamen Lernens“ nicht verzichten. Aufgeklärte Bildungskonzepte verbinden die Vermittlung fachlicher Qualifikationen und die Förderung des kritischen, reflexiven Denkens. Bildungsprozesse die bestehende Lernerfahrungen und Individualität berücksichtigen, bilden dafür eine gute Grundlage. Insgeheim lebt Bildungsarbeit von der Hoffnung, den TeilnehmerInnen Bedeutungen (das für uns wahrnehmbare Hervortreten von Inhalten) zu vermitteln. Siebert verweist auf die Bedeutung der reflexiven Form des Lernens: „Wirkungsvoll scheint [...] eine kontinuierliche Selbstreflexion des eigenen Lernens und Denkens, eine permanente Selbstbeobachtung zu sein: In welchen Situationen, zu welchen Zeiten, an welchen Orten bin ich kreativ? Was regt mich an, was lenkt mich ab? Was fällt mir leicht, was fällt mir schwer?“ (Siebert 2005, S. 63) und schreibt weiter: „Was aber gelernt und in der Erwachsenenbildung angeregt werden kann, ist eine Selbstreflexion der eigenen Perspektive, die Anerkennung anderer Perspektiven, die Verständigung über Schnittmengen und konsensuelle Bereiche der Wirklichkeitskonstruktionen“ (ebd. S. 71). Dieses reflexive Lernen zu ermöglichen, bedeute eine Erweiterung der Beobachtungsperspektiven zu fördern und damit die Reflexion und Erweiterung von Wahrnehmungsmöglichkeiten zu schaffen (vgl. ebd. S. 76). Siebert weist dezidiert auf die Bedeutung von reflexiven Prozessen hin:

„Im Regelfall führt kein direkter Weg von einer Wissensvermittlung zu einem veränderten Handeln [...] Es ist eine Bildungsaufgabe nicht nur Wissen zu vermehren, sondern sich der Konstruktivität und Reflexivität des Wissens bewusst zu werden. [...] [Dazu gehört auch] die Selbstbeobachtung, wie wir wissen, was wir wissen. Wie und auf Grund welcher Kenntnisse bilden wir uns eine Meinung. [...] Zur Reflexivität gehört die kritische Beurteilung von Autoritäten, aber auch die Aufmerksamkeit auf eigene Ressentiments gegenüber Politikern und Wissenschaftlern. Anders formuliert:

Reflexiver Umgang mit Wissen fördert Urteilsfähigkeit ebenso wie Urteilsvorsicht.“
(Siebert 2005, S. 83f.)

In diesen Definitionen von Wissensvermittlung bei Siebert finden wir einige, mir für eine kritische „Menschenbildung“ relevant erscheinende Merkmale. Eine derart gelebte Form der Erwachsenenbildung könnte wertvolle Beiträge zur Umsetzung qualitätsvoller humanistischer Bildungspraxis leisten.

4.2 Methodische Qualität

Welche Kennzeichen haben Lernprozesse, die auf die Förderung eines kritischen und mündigen Menschen abzielen? Neben der inhaltlichen Ausrichtung wurde bereits mehrfach gezeigt, dass methodische Überlegungen ebenfalls eine wichtige Rolle einnehmen. Das klassische Unterrichtskonzept – eine/r weiß etwas und vermittelt es den Teilnehmenden durch Vortrag bzw. Frontalunterricht – ist zwar immer noch nicht obsolet, in der Erwachsenen-bildung hat sich jedoch inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Lehrenden eher ModeratorInnen von Bildungsprozessen sein sollen. Die Teilnehmenden verfügen ob ihrer Bildungslandkarte, ihrer Biografie und ihrer beruflichen Erfahrung über Wissen und brauchen eher Unterstützung im Erweitern ihrer Perspektiven als, häppchenweise zubereitetes Lernwissen (das kann heute durch die digitale Verfügbarkeit viel einfacher und günstiger selbst angeeignet werden). Grundsätzlich lässt sich nicht sagen, dass ein Vortrag schlecht oder eine Gruppenarbeit gut ist. Trotzdem können einige Kriterien für die methodische Gestaltung von Erwachsenenbildungsangeboten zusammen-gefasst werden, die sich am Bildungsideal der humanistischen Pädagogik orientieren. Folgende Qualitätskriterien für die Gestaltung der pädagogisch professionellen Praxis lassen sich demnach, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, festhalten:

- Situationsgerechte Auswahl der Methoden statt fixer Ablauf.
- Beachten der individuellen Bildungssituation – Einbringen von vorhandenem Wissen und Kompetenzen ist möglich.
- Bildungsziele werden angesprochen und diskutiert.
- Reflexive Prozesse auf inhaltlicher, methodischer und sozialer Ebene werden initiiert.

- Der Bezug zur individuellen Lebenssituation wird hergestellt.
- Emotionale Betroffenheit wird zugelassen und gezielt gefördert ohne dazu zu verpflichten.
- Beteiligung des gesamten Menschen mit mehreren Sinnen.
- Beachten und Zulassen der individuellen Perspektiven.
- Förderung von Selbstbeobachtung und Selbstwahrnehmung.
- Förderung von Urteilsfähigkeit durch Infragestellung von Werthaltungen.
- Öffnung des Blicks für Deutungsmuster und für Konstruktionen von Wirklichkeit.
- Erlaubnis, Autorität in Frage zu stellen.
- Ermöglichen subjektiver Lernerfahrungen.
- Individuelle Lernmotivationen zulassen.
- Inhalte und Prozesse in Bezug zur Umwelt stellen.
- Einladung zum Mitplanen und Mitgestalten.
- Zeit für individuelle Ausgestaltung.

Natürlich kann die Unterrichtsgestaltung nicht jederzeit alle diese Kriterien erfüllen. Aber in der Planung und Durchführung geht es darum, diese Gesichtspunkte nicht aus den Augen zu verlieren.

Methoden sind nicht wertfrei und nicht objektiv. Sie spiegeln gesellschaftliche Konstruktionen wider. Ein Vortrag vermittelt möglicherweise: „Ich weiß mehr als ihr und ihr werdet es auch nie verstehen“; eine Gruppenrunde kann TeilnehmerInnen unter Druck setzen wenn „Jede/r etwas mitteilen muss“. Deshalb sollte die Reflexion über die Wirkung von Methoden (im angemessenen Verhältnis) auch Teil des Bildungsprozesses sein, denn das Gespräch auf der Metaebene kann die dahinterstehenden Werthaltungen offen legen und zu einer positiv wertschätzenden Lernkultur beitragen.

Da die Umsetzung bei den KursleiterInnen liegt, gehe ich im nachfolgenden Abschnitt auf diese wesentlich am Bildungsprozess beteiligte Gruppe ein.

4.3 Personale Qualität

Gieseke appelliert an die Professionalität der ErwachsenenbildnerInnen, wenn sie das Dialogische in Lehr-Lern-Prozessen betont und derart auf Qualitätssteigerung durch Offenheit hofft.

„Bildungsprozesse sind relationale Prozesse. Vermittlung und Aneignung geben nur Anstöße, sie sind Initiationsstrukturen. Bildungsarbeit ist Arbeit für diejenigen, für die vermeintlich eine Dienstleistung gegenstandsadäquater ist, die sich etwas aneignen, über etwas nachdenken und sich austauschen wollen. Dafür nehmen sie Professionalität in Anspruch und setzen auf Eigenaktivität. Sie kaufen sich keine Erleichterung, sondern folgen einem Anspruch, einer Anforderung, einem Interesse, das zur Eigenentwicklung herausfordert. Die TeilnehmerInnen investieren also Interesse, Aktivität, Emotionen, Kraft in die eigene Entwicklung, wobei nur Teile dieser Entwicklung als qualifizierte Produkte sichtbar sind. [...] In dieser Offenheit liegt die Aufforderung zur Professionalität.“ (Gieseke 1997, S. 38)

Damit der Bildungsprozess qualitativ hochwertig verlaufen kann, bräuchte es eine verlässliche Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bereit sind, sich konzentriert einzubringen und anzustrengen. Derartige Bildungs- und Qualifizierungsprozesse benötigen jedoch ausreichend Zeit, um sich im Rahmen der individuellen, subjektiven Lebensgeschichten zu entwickeln. Das ist eine Voraussetzung dafür, um Weiterqualifizierung einer materiellen Verwertung zuführen zu können (vgl. ebd. S. 38). Gieseke geht auf die Problematik der Kundenorientierung ein. „Kundenorientierung geht nicht selbstverständlich in Teilnehmerorientierung über. [...] Natürlich bringt Lernen auch Spaß, aber Entwicklungen verlaufen nie nur mit Lust, sie verlangen häufig einen langen Atem und mühevollen Umwege. Es entspricht also einfach nicht dem Gegenstand, es ist für die Qualität nicht alleine ausschlaggebend, ob alle zufrieden sind“ (vgl. ebd.).

Die häufig zur Erhebung der Qualität eingesetzten Evaluationsbögen, erheben oftmals Aspekte von Zufriedenheit und deklarieren das Bildungsangebot somit als Ware. Gieseke fordert, dass eine gegenstandsadäquate Qualitätsprüfung vielmehr die Relation, das Wechselverhältnis und das Dialogische in den Vordergrund stellen müsste (vgl. ebd. S. 39). Diese Qualität im Bildungsprozess verlangt pädagogisch reflexive Begleitung. „Sie verlangt nach Professionalität

der Mitarbeiter, die das Zusammenspiel von Bedarfen, Bedürfnissen, Teilnehmer-, Ziel- und Inhalts-orientierung in den Mittelpunkt stellen. D.h. es sind Mitarbeiter notwendig, die fall- und situationsbezogen vorgehen können.“ (Gieseke 1997, S. 39)

Die Haltung des/der SeminarleiterIn bestimmt welchen „Wert“ der Bildungsgedanke einnimmt. Sie leiten den „Anschlussprozess“ zwischen den Systemen „Kursleitung“ und „Kursteilnehmenden“. Damit bestimmen sie darüber mit, wie die Zusammenarbeit in der Lerneinheit vonstattengeht. Geißler schreibt den KursleiterInnen eine strukturierende und Sicherheit gebende Funktion zu. Es gehe um Orientierung und um Beziehungsarbeit, die das Entwickeln gemeinsamer Regeln durch Sich-Auseinandersetzen, Sich-Einrichten, Sich-Orientieren durch Anpassung und Widerstand, durch Konflikt und Konsens in der Lerngruppe ermöglichen solle (vgl. Geißler 2005, S. 39).

„In jeder Veranstaltung, also auch in einem Buchhaltungskursus oder in einer Veranstaltung zur Erlangung der Führerscheins, werden entsprechend den dort vorfindbaren (meist nicht offenen) Interaktionsregeln soziale Ziele (die ebenso wenig immer offen und bewusst sind) erreicht. Verhalten und Einstellungen werden verändert, stabilisiert, bestätigt, verunsichert. Möchte der Dozent zu einem Kontrakt mit den Teilnehmern über die Form ihres gemeinsamen Handelns kommen, muß er dies reflektieren und zum Ausgangspunkt der Inhalte seines Regelangebotes machen [...] will er, dass die Teilnehmer zunehmend eigenverantwortlich handeln [...], dass sie immer selbständiger und selbstbewusster ihren Interessen nachgehen, und dies in Bezug auf die Lehr/Lerninhalte und die Qualität der Interaktionen in den Veranstaltungen, dann muß er solches den Teilnehmern transparent machen und darauf seine Regeln ausrichten.“ (Geißler 2005, S. 89)

Derartiges Handeln verlangt eine hohe Selbstkompetenz der Kursleiterinnen und Kursleiter sowie eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Erwachsenenbildungskonzept, um das theoretische Bild von gelungenem Lernen auf der methodischen Ebene und auf jener der Interaktion umzusetzen. Bei der Auswahl der KursleiterInnen steht jedoch zumeist die inhaltliche Qualifikation im Vordergrund. Somit entscheidet die Form des Eingebundenseins in die Institution mit darüber, ob eher persönliche Werte und Meinungen und/oder auch der institutionelle Ethos (mit)vermittelt wird. Sinnvollerweise braucht es Möglichkeiten für die ErwachsenenbildnerInnen, ihre Einstellungen und das

Verständnis von Bildung und Lernen, mit Bezug auf die von der Institution gestellten Erwartungen, zu reflektieren. Insbesondere wenn, wie häufig üblich, vorwiegend alleine unterrichtet wird.

Die Einführung eines QM-Verfahren kann Raum für den Erfahrungsaustausch bieten. Krewerth zeigt in einer Befragung, dass sich Lehrende selbst durchaus eine Beteiligung wünschen und dies als Aufwertung empfinden. Bei Wahrung ihrer Freiheit in der Lehre sind sie durchaus bereit, sich an Qualitätsentwicklungsfragen zu beteiligen. Als erste und wichtigste Bedingung für die Interessensweckung nennt Krewerth eine offene Information über die Hintergründe und das Verfahren sowie die begonnenen Qualitätsentwicklung (vgl. Krewerth in Bender 2009, S. 75). Ähnlich wie bei den TeilnehmerInnen ist auch gegenüber den Kursdurchführenden das Bieten von Beteiligung und Mitgestaltungsmöglichkeiten ein wesentlicher Schritt, um Beiträge zur Weiterentwicklung von Bildungs- und Lernprozessen zu ermöglichen. Im Zuge der LQW sind die Kompetenzen der KursleiterInnen bezüglich dem jeweiligen Leitbild und Lernverständnis zu hinterfragen bzw. weiterzuentwickeln. Auf die Qualitätssteigerungsprozesse die von LQW bezüglich der personalen Qualität eingefordert werden, gehe ich ausführlich im Abschnitt 7.2.3 (Der QB4 im Selbstreport) ein.

4.4 Fazit: Qualitätssteigerung von Bildung und Lernen

Um durch Lernvorgänge auch Bildungsprozesse anzuregen, ist eine reflexive Prozessgestaltung hilfreich, wenn nicht unumgänglich. Didaktische Überlegungen müssen demnach Phasen des „Denkens über das Denken“ mit einbeziehen. Das bedeutet, den Kundenbegriff zu hinterfragen und Abhängigkeiten von der mittels Evaluation festgestellten Zufriedenheit kritisch zu betrachten. Bildungsverantwortliche sind für das Bereitstellen diesbezüglicher Rahmenbedingungen zuständig. Ihre Rolle im Zuge von QM-Verfahren wäre demnach, den pädagogischen Bezug normativ zu setzen. Dies würde die umfassende Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Bildung und der sich daraus ergebenden Form von Lerngeschehen erfordern. Lenz weist darauf hin, dass derartigen Ansprüchen die kurzfristige Orientierung an der Verwertbarkeit von Abschlüssen entgegensteht.

Die Verbindung von fachlicher Qualifikation und der Förderung kritischen, reflexiven Denkens stellt Ansprüche an die mikrodidaktisch-methodische und personale Kompetenz der Kursleiterinnen und Kursleiter. Professionalisierung beginnt bei der Reflexion der eigenen Praxis. Dies bestimmt u.a. darüber, ob individuelle oder institutionelle Werthaltungen vermittelt werden. Im besten Fall stimmen diese weitgehend überein. Gieseke stellt dazu fest:

„Was gut oder schlecht ist in Bezug auf Bildungsprozesse glauben wir zu wissen. Im Urteilen sind wir stark, aber im differenzierten, entwicklungsfördernden Diagnostizieren eher schlecht. Um Förderung, nicht um Bewertung geht es in Lernprozessen, Verlierer oder Gewinner interessieren nicht, nur die Entwicklung kann aus professioneller Sicht von Bedeutung sein.“ (Gieseke 1997, S. 40)

Für die die Weiterentwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen stellt Reflexion den Beginn dar. Welche Beiträge die LQW, die sich ja als Qualitätsentwicklungsmodell versteht und auf reflexive Prozesse abzielt, zur Professionalisierung der Weiterbildung leisten kann, zeige ich im nächsten Kapitel auf.

5 Die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“

Ich stelle hier zunächst die Entwicklung der LQW auf dem österreichischen Weiterbildungsmarkt dar. Die anschließenden Erläuterungen zum bildungstheoretischen Hintergrund bilden die Grundlage für die Darstellung des Lern- und Qualitätsverständnisses. Warum sich die LQW weniger als Qualitätsmanagementmodell sondern mehr als Qualitätsentwicklungsmodell verstanden wissen will, wird im Zuge der Erläuterungen zum organisationsentwicklerischen Ansatz verdeutlicht. Nach einer Darstellung der Qualitätsbereiche, die in der LQW Bedeutung haben, wird der Ablauf des Verfahrens vorgestellt. Abschließend gehe ich auf die Anforderungen an den Qualitätsbereich 4 (Lehr-Lern-Prozesse) ein, da diese Arbeit die möglichen Auswirkungen der LQW auf die pädagogische Praxis der Kursleiterinnen und Kursleiter untersucht. Als

Basis für dieses Kapitel dient das Handbuch *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) – Grundlagen – Anwendung – Wirkung*, das vom Mitbegründer des LQW, Rainer Zech, herausgegeben wurde.

5.1 Einbindung in den österreichischen Weiterbildungsmarkt

Im Bericht „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes INSI-QUEB¹“ aus dem Jahr 2004 beschreiben die Herausgeber neben anderen Qualitätsmanagement-Modellen auch die LQW, ein Verfahren, das in Deutschland speziell für Weiterbildungseinrichtungen entwickelt wurde. Im Jahre 2002 wurden die ersten Einrichtungen nach LQW von der Testierungsstelle, dem Institut ArtSet, testiert. In Österreich können sich Organisationen seit dem Frühjahr 2004 zur Testierung anmelden. Die Zertifizierung (als gängiger Begriff in Österreich), nennt sich in diesem Verfahren Testierung und ist vier Jahre gültig.

Die Besonderheit dieses Verfahrens liegt darin, dass die teilnehmenden Institutionen die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt der Qualitätsbestrebungen stellen. Jede Einrichtung erarbeitet als Teil ihres Leitbildes eine Definition gelungenen Lernens, in der festgelegt wird, was im optimalen Fall des Lernprozesses von den Lernenden erreicht werden soll. LQW ist ein Qualitätsentwicklungs- und Testierungsverfahren, das sich auch auf die Organisationsentwicklung auswirkt. Im Vergleich zu den großen an industriellen Qualitätssicherungssystemen orientierten und für die Weiterbildung adaptierten QM-Systemen wie DIN EN ISO 9000ff oder EFQM², ist LQW relativ unbekannt. Vor allem die Auseinandersetzung mit Lernprozessen bzw. die Thematisierung der Qualität in Lernprozessen kann von potentiellen

1 INSI-QUEB = Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich

2 DIN EN ISO 9000ff = DIN steht für Deutsche Normenorganisation, EN für die europäische und ISO ist die „International Organisation for Standardization“. Die aus der Industrie stammende ISO Norm gibt Verfahrensanweisungen zur Prozesssicherung und wurde mittlerweile auch für den Weiterbildungsbereich adaptiert. Geprüft wird das Verfahren welches der Anbieter zur Sicherung der von ihm selbst definierten Qualität seiner Produkte einsetzt. EFQM = „European Foundation for Quality Management“. Das EFQM Modell zielt auf die interne Verwendung und Selbstbewertung ab. Es verfolgt eine ganzheitliche Betrachtung der Institution und stellt ein Instrument zur kontinuierlichen Selbstevaluation dar.

teilnehmenden Organisationen als Vorzug gewertet werden. Ein großer Vorteil des Verfahrens besteht darin, dass es auch für kleinere Einrichtungen leistbar ist und dezidiert für Weiterbildungseinrichtungen entwickelt wurde (vgl. Gruber/Schlögl 2006, S. 22).

Gemäß den INSI-QUEB Umfragedaten nutzten im Jahr 2004 rund 2,4 % der in Österreich an der Untersuchung beteiligten Institutionen LQW als ausschließliches Qualitätssicherungsverfahren. Für das Jahr 2008 wird der Nutzungsanteil auf 5–7 % geschätzt. Zech, einer der Miterfinder, beschreibt LQW als ein auf der Grundlage einer konstruktivistischen Lerntheorie entstandenes Qualitätsentwicklungsverfahren. Das Modell fordert dazu heraus, eine Vorstellung gelungenen Lernens zu generieren und mit den organisationalen Voraussetzungen zu verbinden. Als regulierende Idee soll die Definition gelungenen Lernens den Qualitätsentwicklungsprozess anleiten, indem alle qualitätssichernden Maßnahmen der modellrelevanten Bereiche damit begründet und in einen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Zech in Hartz 2008, S. 222).

Da sich LQW auch dem Netzwerkgedanken verschrieben hat, sind alle nach LQW testierten Institutionen auf der Homepage des Anbieters aufgelistet. In Österreich sind derzeit folgende Volkshochschulen, beziehungsweise VHS-Verbände testiert: Burgenländische VHS-Landesverband, VHS Steiermark, Österreichische Urania für die Steiermark, VHS Salzburg, VHS Wiener Neustadt, VHS Waidhofen/Ybbs, VHS Baden, VHS Korneuburg, VHS Südliches Waldviertel, VHS Horn, VHS Krems, VHS Mödling und die Wiener Volkshochschulen GmbH mit den Volkshochschulen Alsergrund, Donaustadt, Hietzing und Simmering. Weitere 11 Volkshochschuleinrichtungen befinden sich derzeit im Testierungsprozess (vgl. <http://www.vhs.or.at/99/>).

5.2 Bildungstheoretisches Verständnis der LQW

Allgemein wird aus Sicht der Lernerorientierten Qualitätstestierung ein Bildungsprozess als das Aufeinandertreffen von Bildungsansprüchen der Anbieter und der Bildungsbedürfnisse der Abnehmer beschrieben. 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 (vgl. Zech 2006, S. 24).

Auch wenn die LQW die Autonomie der Institutionen bezüglich deren Bildungsverständnisses betont, formuliert Zech einen bildungswissenschaftlichen Hintergrund:

„Daher integriert eine gelungene Bildung 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 ermesen 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.“ (Zech 2006, S. 29)

Im Verständnis der LQW ist Bildung somit sozial angeregt, „durchführbar“ ist sie jedoch nur vom Individuum selbst.

Der Prozess des LQW-Verfahrens fokussiert auf die Steigerung der Qualität des Lerngeschehens durch Reflexivität: Bildung bezieht sich sowohl auf das Lernergebnis als auch auf den Lernprozess. Das schlussendliche Qualitätsurteil wird gefällt, wenn es dem Subjekt gelungen ist, das Gelernte in seine Alltagspraxis zu übertragen und dadurch seine Handlungsfähigkeit zu erweitern und seine Lebensqualität zu verbessern. Dann, und nur dann, hat Lernen seinen Zweck erfüllt und kann als gelungen bezeichnet werden. Die Qualität von Bildung wird daher auch nicht durch formalisierte Standardisierungen gesteigert, sondern durch eine Steigerung des Reflexionsniveaus (vgl.

Zech 2006, S. 29f.). Mithilfe von Reflexion soll das theoretische Bildungsverständnis als Grundlage für das pädagogische Selbstverständnis und für weiterführende Maßnahmen in einer Bildungsinstitution festgelegt werden: „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“ (ebd. S. 28). Organisationale Rahmenbedingungen definieren und verändern sich somit aus einem theoretischen Verständnis von Bildung heraus. Aufbauend auf das Bildungsverständnis, definiert sich für die pädagogische Praxis das entsprechende Lernverständnis.

Lernende und Lehrende sind keine Trivialmaschinen, die auf einen entsprechenden Input vorherbestimmt reagieren und geplante Ergebnisse liefern. Vielmehr ist der Lehr-Lern-Prozess eine unwahrscheinliche, aber mögliche Koevolution operativ geschlossener, aber anschlussfähiger kommunizierender psychischer Systeme. Versuche, Lernen technologisch zu steuern, behindern individuelle Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden – denn psychische Systeme sind nicht über gradlinige Ursache-Wirkungs-Manipulationen beeinflussbar. An der Logik des menschlichen Lernens versagt jeder hierarchisch-administrative Steuerungsversuch (vgl. ebd. S. 54). Als Konsequenz aus dieser Verortung, regt die LQW dazu an, kooperative Schnittstellen zwischen den aktiven Subsystemen (Bildungsorganisation, Lehrende, Lernende) zu definieren und abzustimmen. Damit übernimmt das organisationale Management keine inhaltlichen Qualitätsentscheidungen für die Lernenden. Vielmehr ist es das Ziel, durch genaue Kenntnis der Bedürfnisse und Erwartungen der Bildungsabnehmer ein maßgeschneidertes Lernangebot zu erstellen. So soll der Schwerpunkt im Lernprozess auf den Vermittlungsaspekt gelegt werden und der Aneignungsaspekt des Lernens den Lernern überlassen werden (vgl. Kade in Zech 2006, S. 56).

5.3 Das Lernverständnis der LQW

Bildung ist nur im Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden und nicht ausschließlich über die organisationalen Rahmenbedingungen steuerbar. Bei der Festlegung von pädagogischer Qualität geht es im Verständnis der LQW

zentral um die Lern- und Bildungsmöglichkeiten der Lernenden, deren Lernen nur durch die Kontextbedingungen des Lernens gestaltbar sei. Die Qualitätsbedingungen des Lernens und der Lerninfrastruktur sind daher nur in einem Verfahren diskursiver Konsensbildung unter allen Beteiligten festzulegen (vgl. Zech 2006, S. 26). Weiter bemisst sich gelungenes Lernen 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. ebd. S. 31). Gelungenes Lernen setzt eine Vorstellung im Lernenden davon voraus, wann er seinen Lernprozess selbst als gelungen bezeichnet. Das kann nur geschehen, wenn dem Lernprozess vom Subjekt ein Lernziel vorangestellt wurde, um eine Vorher/Nachher Bewertung vorzunehmen. Die geeigneten Lernmittel und Rahmenbedingungen vorausgesetzt, ist gelungenes Lernen somit Lernen, welches der Lernende selbst wertschätzt, für gut befindet, welches ihm kostbar ist. Derartiges gelungenes Lernen ist qualitativ hochwertiges Lernen (vgl. ebd., S. 34f.).

„Jede Bildungsorganisation [erarbeitet im Zuge der Lernerorientierten Qualitätstestierung] für sich [...] 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 [...] 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 [...] eine *regulierende Idee*, die der Praxis eine Richtung gibt.“ (Zech 2006, S. 37f.)

5.4 Das Qualitätsverständnis der LQW

Im Zuge der Darstellung des Qualitätsverständnisses von LQW formuliert Zech folgende Forderung: „Jegliche Qualitätsentwicklung [...] 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.“ (Zech 2006, S. 21f) Auch das Qualitätsverständnis der LQW stellt den

Lernenden in den Mittelpunkt. Entsprechend müsste berücksichtigt werden, dass man es mit Individuen zu tun hat, die durchwegs auch Brüche und Widersprüche in ihren Lernbiografien zu verarbeiten haben. Vor allem, wenn es um berufliche und betriebliche Verwertungszusammenhänge geht, ist Bildungsqualität ethisch nicht neutral. Qualitätsentwicklung in der Bildung müsste diese Dimensionen bewusst reflektieren – es gilt, Einzigartigkeiten und Besonderheiten von Menschen und Situationen zu respektieren (vgl. Zech 2006, S. 27).

LQW hat den Anspruch, dass die Bewegungsrichtung der Qualitätsentwicklung vom Lernenden zur Organisation und nicht von der Organisation zum Lernenden hin geht. Begründet wird dies durch den selbstreflexiven Startpunkt der Organisation, der die Grundlage für spätere empirische Erhebungsprozesse darstellt. Die Lernenden (bzw. die Bilder, die sich die Organisation von den Gruppen der Lernenden macht) haben das Definitionsmonopol:

„Lernen steht für den Lernenden immer im Zusammenhang mit 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.“ (Zech 2006, S. 28)

Daraus ergibt sich das folgende Qualitätsverständnis: „Qualitätsmanagement von Bildungsorganisationen muss daher eine ‘gefüllte’ Vorstellung gelungenen Lernens haben, um ihre Unterstützungsprozesse daraufhin ausrichten zu können“ (ebd. S. 31). Zech weist explizit auf die Bedeutung dieser gehaltvollen Definition gelungenen Lernens hin und welche Konsequenzen ein Umgehungsversuch haben könnte:

„[D]ort wo [...] das pädagogische Selbstverständnis der Bildungsorganisation expliziter wird [entsteht] ein Maßstab für Entscheidungen im Qualitätsprozess. [...] Dort wo dies nicht gelingt, bleibt ihre regulierende Funktion aus und das Qualitätsmanagement wird um seinen identitätsstiftenden Kern gebracht. [...] Der Erarbeitungsprozess sollte daher [...] alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbeziehen. [...] Nur die Einigung auf ein gemeinsames pädagogisches Zielverständnis führt dazu, dass alle an ihrem jeweiligen Platz [...] den entsprechenden Teil zur Produktion der pädagogischen Gesamtleistung der Organisation beitragen.“ (Zech 2006, S. 38)

„Es geht nämlich gar nicht um „mehr“ oder „weniger“, sondern um angemessene Qualität – und die Angemessenheit bestimmt sich vom Lernenden her.“ (ebd. S. 28).

Somit dient die LQW den Organisationen als Medium, „um die Erzeugung von Qualität systematisch zu managen“, und ermöglicht sowohl der Umwelt wie den Teilnehmenden an der Weiterbildung „einen schärferen Blick gegenüber der Qualität der Einrichtung“ (vgl. Hartz 2008, S. 220).

Zur Verknüpfung von QM-Verfahren und Weiterbildung stellt Zech fest: „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 (dem gelungenen Lernprozess und der Orientierung am Leitbild) unterzuordnen.“ (Zech 2006, S. 74) Dieser Gedanke führt weiter zum Anspruch der LQW, nicht nur ein Qualitätstestierungsverfahren, sondern ein Qualitätsentwicklungsverfahren zu sein, das sich auch auf die organisationsentwicklerische Ebene auswirkt. Hierbei ist jedoch immer von der Idee des gelungenen Lernprozesses, der „Definition Gelungenen Lernens“ (DGL), auszugehen.

5.5 Organisationsentwicklung durch LQW

Der Bereich des organisationalen Lernens spielt in der Eigendefinition des LQW eine große Rolle. Zech beschreibt das LQW-Modell als Qualitätsentwicklungsmodell und Testierungsmodell. Qualitätsentwicklung bezeichnet die Phase der geplanten Optimierung der Bedingungen von Bildung in den Organisationen inklusive des Schreibens des darüber Auskunft gebenden 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. Das Bildungsverständnis ist nach Zech ein zirkuläres und wirkt zwischen Organisation und Kunden, als auch zwischen Lehrenden und Lernenden, was die theoretische Orientierung der LQW an der Systemtheorie nahe lege (vgl. Zech 2006, S. 9f.). Im Zuge der LQW geht es nicht um Standardisierungen oder Formalisierungen,

sondern darum, dass jede Organisation begründet das tut, was zu ihr passt und was in ihrem besonderen Fall der Verbesserung der Bildungsbedingungen ihrer spezifischen Kundenzielgruppen dient (vgl. ebd., S. 27). Derartige Erkenntnisse verlangen nach spezifischen Entwicklungsprozessen. Zech erweitert hierfür den Lernbegriff auf die Organisation:

„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 des Lernenden. Das LQW-Modell will deshalb auch keine Zustände festschreiben oder Prozesse standardisieren, sondern organisationales Lernen durch Erhöhung der 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 zu lernenden Organisationen zu fördern.“ (ebd. S. 36)

Hartz weist darauf hin, dass es nicht um die Erfüllung von Vorgaben geht, sondern um die Begründung von institutionellem Handeln.

„Dabei werden die „Einrichtungen [...] nicht darauf festgelegt, *wie* etwas zu tun ist – im Sinne der Realisierung einer in dem Modell vorgegebenen best practice. Die Einrichtungen werden lediglich darauf festgelegt zu begründen, *warum* etwas wie unter der Perspektive der von ihnen formulierten Definition gelungenen Lernens getan wird. [...] Insofern setzt das Instrument LQW auf eine extern zu begutachtende Selbststeuerung in den Einrichtungen unter der Perspektive gelungener Lernprozesse.“ (Hartz 2008, S 222)

Der Kerngedanke der LQW besteht darin, nicht länger von der Qualität der Prozesse auf die Qualität von Produkten zu schließen (dies entspräche der ursprünglichen Idee von QM-Verfahren), sondern von einer ausgewiesenen Vorstellung des Ergebnisses gelungenen Lernens rückzuschließen auf die Prozesse, Verfahren und die Verhaltensweisen, die nötig sind, um diese optimal zu unterstützen. Ziel ist es, die Bedingungen des Lernens der Teilnehmer durch Lernen der Organisation zu optimieren. Die Definition gelungenen Lernens ist eine regulative Idee (Idealbild). So würde der eigene Lernprozess auf Dauer sichergestellt, lebenslanges Lernen nicht nur für die Individuen, sondern auch für die Weiterbildungseinrichtung selbst (vgl. Ehses/Zech in Gruber 2007, S. 130).

Dass der Testierungsprozess in einzelnen Fällen auch tatsächlich als prozessuale Entwicklung erlebt wird, bestätigt der Bericht eines VHS Leiters: „Der Selbstreport steht im Regal gleich neben dem Nachweisordner, doch der Prozess war das eigentliche Ziel und das ist in Etappen zu erreichen [...] aber der Prozess läuft weiter.“ (Streibel 2006, S. 41)

5.6 Institutionelle Lernerfolge durch die LQW

Für alle jene Institutionen die gerne kurz und bündig wissen wollen, welche Impulse ihnen die Einführung der LQW beschert, stellt das Testierungsinstitut ArtSet auf der Homepage eine Zusammenfassung der Lernerfahrungen zur Verfügung, die aufzeigt, welchen Nutzen bereits testierte Institutionen durch die LQW erlebt haben. So konnten bei Organisationen, die den Qualitätsentwicklungsprozess durchlaufen haben, in mehreren Nachbefragungen folgende Lernerfolge festgestellt werden: Durch die Leitbildentwicklung wurde die Identität der Organisation und die Identifikation der Beschäftigten gestärkt. Dies hat das Gefühl der Zusammengehörigkeit gefördert. Weiters bewirkte die Auseinandersetzung mit der Definition gelungenen Lernens eine Zunahme der pädagogischen Professionalität und vertiefte das pädagogische Selbstverständnis der Organisation. Das Erkennen von Entwicklungspotentialen im Zuge von Evaluation erleichterte Innovation und Veränderung. Zudem konnte, dank LQW, die Organisation durch eindeutigeren Ziele sicherer gesteuert werden, was eine Kontrolle der Zielerreichung von Erfolgen erleichtert und eine bewusste Gestaltung der eigenen Zukunft ermöglicht. Durch bewusstes Marketing der Qualität wurde die Außendarstellung der Organisation verbessert, was zu vermehrter Anerkennung in der allgemeinen Öffentlichkeit führt. Durch die Implementierung gemeinsamer Grundsätze werden Entscheidungen für alle MitarbeiterInnen transparenter. Zusätzlich fördert die Beteiligung der Beschäftigten an der Qualitätsentwicklung die Selbstreflexion und lässt die Wertigkeit der eigenen Arbeit erkennen, was die Arbeitsmotivation stärkt. Insgesamt richtet die Organisation durch LQW ihre Arbeit strukturell an den Interessen der Kunden aus, was zur Steigerung der Kundenzufriedenheit führt (vgl. LQW Verfahren, 2009, S. 1f.). Derartige „Lernerfolge“ müssten die Einführung der LQW eigentlich rechtfertigen. Anschließend stelle ich den Ablauf des Verfahrens dar.

5.7 Der Ablauf der LQW

In einem von externen Beratern geleiteten Einführungsworkshop wird das LQW-Verfahren in der Organisation vorgestellt und in den Qualitätsprozess eingeleitet. In den 11 Qualitätsbereichen sind die Stärken und Schwächen der jeweiligen Organisation, aufgrund der von ihr definierten Anforderungen, zu erheben und bezüglich der DGL zu bewerten. Gegebenenfalls sind Verbesserungsmaßnahmen zu planen, durchzuführen und intern zu evaluieren. Diese Maßnahmen werden im etwa 80 Seiten umfassenden Selbstreport (der den Qualitätsentwicklungsprozess dokumentiert) dargestellt und spätestens 13 Monate nach der Anmeldung eingereicht. Ergänzende Unterlagen (Sitzungsprotokolle, Verfahrensunterlagen, interne Prozessdokumentation zu jedem Qualitätsbereich) sind im Nachweisordner zu erfassen. Zwei Gutachter der Testierungsstelle erstellen aufgrund des Selbstreports ein Gutachten, das im Zuge einer Visitation vor Ort kommentiert und mit den Mitgliedern der Institution diskutiert wird. Im Rahmen eines Abschlussworkshops wird der gesamte Qualitätsentwicklungsprozess bilanziert und die strategischen Entwicklungsziele, (die ebenfalls im Selbstreport festgeschrieben werden) bis zur Retestierung in vier Jahren festgelegt.



Abb. 3: Der LQW-Qualitätsentwicklungs- und -testierungsprozess

Quelle: Zech 2006, S. 42

5.7.1 Die Qualitätsbereiche

Die Erstellung des Leitbildes mit der organisationsspezifischen „Definition gelungenen Lernens“ bildet den internen Kern- und Ausgangspunkt des Qualitätsmanagement nach der LQW. Es dient als roter Faden, der auf alle nachfolgend dargestellten Qualitätsbereiche wirken soll. Am Leitbild orientieren sich die vier Kontexte des Lernens: Qualität des Lernens, Qualität des Lehrens, Qualität der Lerninfrastruktur und Qualität der Organisation. Diese vier Qualitätskontexte werden in elf Qualitätsbereiche (QB) operationalisiert:

- QB1: *Das Leitbild*; Selbstbeschreibung, Identität, Werte, Kunden, Fähigkeiten, Ziele, Leitbild mit Selbstverständnis von gelungenem Lernen
- QB2: *Bedarfserschließung*; Verfahren und Instrumente zur Erhebung gesellschaftlichen Bedarfs von Bildungsangeboten
- QB3: *Schlüsselprozesse*; Was führt zur Erbringung der Kernleistungen, Institutionelles Handeln
- QB4: *Lehr-Lern-Prozesse*; fachliche, didaktische, soziale und beraterische Kompetenz des Personals, Inhalte, Ziele und Formen des Lernens, Weiterbildungsplanung für die Lehrenden
- QB5: *Evaluation der Bildungsprozesse*; Instrumente zur Prüfung und Bewertung der Lernprozesse, Lernerfolg, Zufriedenheit von Lernenden und Auftraggeber, Realisierung institutioneller Ansprüche
- QB6: *Infrastruktur*; räumliche, zeitliche, ausstattungstechnische, materiale und mediale Bedingungen sowie Arbeitsbedingungen der Beschäftigten
- QB7: *Führung*; Wie fördert diese die Kooperation zur Erbringung der Organisationsleistungen?
- QB8: *Personal*; Personalplanung, Personalentwicklung, Aufgabenprofile
- QB9: *Controlling*; Überprüfung der Maßnahmen die dazu dienen sollen, die selbst gesetzten Ziele zu erreichen
- QB10: *Kundenkommunikation*; Wie zeigt sich Kundenorientierung im Angebot, Geschäftsbedingungen, Gestaltung von Abläufen im Hinblick auf Kundenbedürfnisse
- QB11: *Strategische Entwicklungsziele*; Orientiert am Leitbild, Schritte der Weiterentwicklung, längerfristige Organisationsziele aufgrund der inneren Evaluation und der Testierung (vgl. Zech 2006, S.39ff.).

Für jeden QB gibt es auf der Homepage der Zertifizierungsstelle Unterlagen, die es den Weiterbildungsinstitutionen erleichtern sollen, die vorgegebenen Kontexte institutionsspezifisch zu interpretieren, zu erfassen und zu verschriftlichen. Diese Forschungsarbeit stellt insbesondere den QB4 in den Mittelpunkt. Deshalb erfolgt anschließend eine detaillierte Darstellung des Qualitätsbereiches „Lehr-Lern-Prozess“.

5.7.2 Der QB4 Lehr-Lern-Prozess

„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.“ (Zech 2006, S. 40)

Grundlage für dieses Kapitel ist die Arbeitshilfe für den QB4 welche online von der Testierungsstelle zur Verfügung gestellt wird (Anhang III).

Die Bildungseinrichtungen werden bereits am Beginn des Qualitätsprozesses aufgefordert, sich gedanklich auf die lernenden TeilnehmerInnen einzulassen, indem sie ausweisen, was ihrer Meinung nach den gelungenen Lernprozess ausmacht; davon ausgehend, kann die eigene Entwicklung geplant und gestaltet werden. Diese „Definition gelungenen Lernens“ dient als Fokus aller Qualitätsanstrengungen. Alle weiteren Maßnahmen sind daraufhin zu begründen, inwiefern sie zur Verbesserung des Lernprozesses beitragen. Die theoretische Figur des Lernenden ist nach Zech (2006, S. 55) zunächst ein Konstrukt, das im späteren Verlauf empirisch aufgeladen wird. Daraus ergibt sich, dass die institutionsspezifische Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbereich 4 einen normativen Bezug zum Verständnis von Bildung und Lernen der Erwachsenenbildungseinrichtung schaffen könnte.

Für den internen Selbstreport stellt die Testierungsstelle folgendes Formblatt zur Bestandsaufnahme des QB4 Lehr-Lern-Prozess, online zur Verfügung. Die darin vorgeschlagenen Anforderungen zeigen exemplarisch, dass es um Schritte des Erfassens und des schriftlichen Festhaltens geht. Eine normative Diskussion über die Gestaltung des Lerngeschehens wird im QB4 ansatzweise eingefordert

(im Regelfall hat diese im Zuge der „Definition des gelungenen Lernens“ bereits stattgefunden und ist der Ausgangspunkt für die Überlegungen im QB4).

Anforderungen	Nachweise wären	Nachweise werden bereits erbracht durch	Arbeits- und Handlungsbedarf	Wer?	Bis wann?
<p>Die Kunden werden über Inhalte, Ziele, Arbeitsformen und Qualifikationen der Lehrenden sowie ggf. über notwendige Lernvoraussetzungen für die Teilnahme informiert.</p> <p>Anforderungsprofil, Auswahl- und Einstellungspraxis für Lehrende ist definiert.</p> <p>Die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden sind dokumentiert.</p> <p>Arbeitsformen und Methoden zur Förderung individueller Lernprozesse sind beschrieben.</p> <p>Die Organisation beschreibt, woran sie feststellt, dass Lernen gelungen ist.</p> <p>Beratung und Förderung der Lehrenden durch das programmverantwortliche pädagogische Personal findet statt.</p> <p>Eine Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens liegt vor.</p>					

Abb. 4: Bestandsaufnahme für den Qualitätsbereich 4: Lehr-Lern-Prozess

Quelle: ArtSet GmbH, www.artset-lqw.de

Die neunseitige Arbeitshilfe zum QB4 gibt Schritte zur Reflexion der Lehr-Lern-Prozesse vor, und obwohl ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass die Arbeitshilfe keine zwingende Handlungsanweisung für den Qualitätsentwicklungsprozess darstelle (vgl. QB4 Arbeitshilfe 2007, S. 1), ist zu vermuten, dass die Arbeitshilfe von den Organisationen auch als inhaltliche Orientierung angesehen wird. In der Einleitung der Arbeitshilfe findet sich eine Definition für gelungene Bildungs- und Lernprozesse. „Bildung und Lernen sind gelungen, wenn ein Individuum sich über die Aneignung der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ein höheres Maß an Verfügung über seine Lebens-

bedingungen erworben und dabei sein Wissen und Können erweitert, seine Persönlichkeit entfaltet und seine soziale Integration erhöht hat.“ (QB4 Arbeitshilfe 2007, S. 2) Dies ist überraschend, da die LQW ja immer wieder andeutet, keine normativen Vorgaben machen zu wollen. Die hier aus dem Arbeitsbehelf zitierte Vorstellung von gelungener Bildung und gelungenem Lernen nimmt Bezug auf das von Zech beschriebene Bildungsverständnis von LQW, welches in dieser Arbeit im Abschnitt „Bildungstheoretisches Verständnis der LQW“ beschrieben ist. In der Arbeitshilfe werden die Institutionen neuerlich mit einer sehr konkreten Vorstellung von Bildung und Lernen konfrontiert. Im besten Fall führt dies zu Diskussionen und individuellen Definitionen von gelungenem Lehren und Lernen.

Im zweiten Teil der Arbeitshilfe wird der Lehr-Lern-Prozess als identitätsstiftender Kern von Bildungsorganisationen dargestellt: Die Besonderheit von Bildungsorganisationen bestünde darin, dass das Endprodukt, der Lernerfolg der Lernenden, von den Abnehmern selbst hergestellt werden müsse. Die Bildungsorganisation sei demgemäß nur dafür verantwortlich, dass Lernen stattfinden könne, für das *ob* und *wie* Sorge der Unterricht (vgl. QB4 Arbeitshilfe 2007, S. 2). Dies scheint zunächst wie eine Abkoppelung der Organisation vom Lehr-Lern-Prozess. In der Arbeitshilfe wird jedoch weiter ausgeführt, durch welche Kontextbedingungen die Bildungsorganisation, trotz der Selbstbestimmtheit der Lernenden, die Qualität der Lernprozesse beeinflussen könnte: Durch die Bereitstellung von Inhalten, das Aushandeln von Zielen, die Organisation von Zeiten und Räumen, das Entwickeln von Materialien und Lernwerkzeugen sowie durch das Einsetzen geeigneter Methoden (vgl. ebd. S. 3). Bevor auf die einzelnen Anforderungen eingegangen wird, werden die Anforderungen an die „Lehrenden als Lernbegleiter“ (vgl. ebd.) erläutert.

Die Fachkompetenz vorausgesetzt, sind Lehrende: InitiatorInnen, die Lernprozesse ermöglichen; OrganisatorInnen, die die Rahmenbedingungen gestalten; LernexpertInnen, die individuelle Lernkompetenzen fördern; ProzessbegleiterInnen, Coaches und ModeratorInnen die Lernprozesse begleiten sowie TeamentwicklerInnen, die soziale Kompetenzen fördern (vgl. ebd.). Geht es nach Rainer Zech, können nur qualifizierte Lehrende anregende Lernanreize und Lernbedingungen schaffen und derart Lernen

optimal unterstützen (vgl. Zech 2006, S. 40). Zur Dokumentation derartiger Kompetenzen und Qualifikationen wird in der Arbeitshilfe 4 zunächst die Erstellung eines Anforderungsprofils (Fachwissen, didaktische Kompetenzen etc.) für neues Personal vorgeschlagen. Eventuell notwendige Personalentwicklungsmaßnahmen für bereits aktiv Lehrende (die Art der Erhebung und Durchführung ist im QB8 zu definieren) sorgen für eine entsprechende Nachqualifizierung. Die Darstellung der Auswahl und Einstellungspraxis von Lehrenden ist ein weiterer Punkt der im QB4 zu leisten ist. Die Dokumentation der Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden ist in einer Form zu erstellen, die für das Unternehmen Sinn macht. So soll zum Beispiel die Verfügbarkeit der Daten für eine rasche Neubesetzung von Lehraufträgen oder der zügige Qualifikationsnachweis gegenüber einem Auftraggeber gewährleistet sein. Im QB4 stellt die Institution dar, wie sie derartige Erfordernisse erfüllt oder zur erfüllen gedenkt.

Beispielhaft für den nächsten Punkt, den „Arbeitsformen und Methoden zur Förderung individueller Lernprozesse“, werden in der Arbeitshilfe einige Formen der möglichen Umsetzung beschrieben: Information über die Ziele und die Arbeitsformen; den Lernenden mitgestaltenden Einfluss einräumen; prozessorientierte und kontinuierliche Reflexion von Lernprozess und -erfolg; adäquate räumliche und zeitliche Bedingungen für praktisches Übungshandeln sowie Unterstützung des selbstorganisierten Lernens der Teilnehmer (vgl. ebd. S. 7).

In einem weiteren Punkt sollen die Organisationen beschreiben, wie sie auf einer allgemeinen Ebene, bezogen auf die DGL, feststellen, dass Lernen gelungen ist. Das könnte beispielsweise mittels Testergebnissen, zunehmender Selbstverantwortung oder am gegenseitigen Helfen der Teilnehmer in Teamsituationen belegt werden.

Die „Beratung und Förderung der Lehrenden“ ist ein weiterer Punkt, der aufgelistet wird. Hier sind ebenfalls die entsprechenden Maßnahmen und Belege darzustellen. Als Möglichkeiten hierzu werden die Beratung von freiberuflich Lehrenden durch hauptamtliche Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter, die Unterstützung durch AbteilungsleiterInnen, gegenseitige kollegiale Kontakte, Supervisionsangebote, Mitarbeitergespräche, regelmäßige pädagogische Konferenzen oder die Begleitung junger Kolleginnen und Kollegen durch Mentoren angeführt.

Zu guter Letzt müssen die Qualitätsmaßnahmen des QB4 bezüglich der DGL begründet werden. Als Unterstützung dafür, wird in der Arbeitshilfe die Auseinandersetzung mit folgenden vier Fragen vorgeschlagen:

- Inwiefern tragen die eingesetzten Methoden und Arbeitsformen dazu bei, dass die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Lehr-Lernprozess berücksichtigt werden?
- Durch welche Maßnahmen wird das gelungene Lernen der Teilnehmenden insbesondere gefördert und gestützt?
- In welcher Beziehung steht das Anforderungsprofil und die Auswahl- und Einstellungspraxis der Lehrenden zu den Aussagen des Leitbildes und der Definition gelungenen Lernens?
- In welcher Weise sind die Angebote zur Beratung und Förderung der Lehrenden an der Definition gelungenen Lernens ausgerichtet?
(vgl. QB4 Arbeitshilfe 2007, S. 9)

Die Arbeitshilfe versucht, möglichst viele Kontexte der pädagogischen Praxis zu definieren und die Institutionen zur Auseinandersetzung damit anzuregen. Systemimmanent bezieht sich der Lehr-Lern-Prozess dabei auf die institutionsspezifische DGL. Ob und wie kongruent diese gefunden und definiert wurde, bestimmt somit auch über die erfolgreiche Bezugnahme im QB4 mit.

5.7.3 Der Selbstreport

Der Selbstreport dient im Zuge des LQW-Verfahren als Medium zur Darstellung des organisationalen Lernens, unter Bezugnahme auf die ersten zehn Qualitätsbereiche, gegenüber der Zertifizierungsstelle. Luhmann versteht unter Selbstbeschreibung die Produktion eines Textes, mit dem und durch den sich die Organisation selbst identifiziert. In Selbstbeschreibungen drücken sich die Besonderheiten einer Institution in der ihr eigenen Sprache aus, in der Hoffnung auch von außen liegenden Systemen verstanden und anerkannt zu werden (vgl. Luhmann 2000, S. 417 und S. 438 in Zech 2006, S. 77).

Zech stellt diesbezüglich fest, dass der LQW-Selbstreport eine solche Selbstbeschreibung ist, in der sich die Identität einer Organisation offenbaren soll. Er weist auf drei Dimensionen hin, die der Selbstreport gemäß der LQW enthalten muss: Die Sachdimension soll die Inhalte (entsprechend den ersten

zehn Qualitätsbereichen) fokussieren, die Zeitdimension soll qualitative Veränderungen nach der Einführung der LQW in den Vordergrund rücken und in der Sozialdimension sollen hinderliche und förderliche Prozesse im Zuge der Qualitätsentwicklung dargestellt werden. Im Zuge der Ersttestierung dient der Erstreport den Institutionen dazu, den „Ist-Zustand“ der Organisation zu erfassen und darzustellen. Dementsprechend spiegelt der Gutachtungsprozess den Organisationen durch die Wiederbeschreibung des Gutachters, auf Basis der Selbstbeschreibung, eine Außensicht der Institution und stellt keine inhaltliche Bewertung dar (vgl. Zech 2006, S. 77f.). Somit ist der Selbstreport die inhaltliche Grundlage für den Begutachtungsprozess, für das Gutachten und für die inhaltliche Diskussion im Rahmen des Abschlussworkshops.

5.8 Fazit: LQW

LQW hat den Anspruch, ein technisch-machbares Lernverständnis zu unterbinden und systemische Sichtweisen in die Organisation und Durchführung von Bildungsprozessen einfließen zu lassen.

Elf Qualitätsbereiche stellen die vorgegebenen Bezugskontexte für eine erfolgreiche Zertifizierung nach der LQW dar. Im Selbstreport muss die Weiterbildungsinstitution ihre Abläufe und Prozesse, unter Berücksichtigung der DGL, zu allen elf Qualitätsbereichen darstellen. Zur Unterstützung und Orientierung werden für jeden QB Arbeitsunterlagen von der Testierungsstelle zur Verfügung gestellt.

Für das dargestellte Prozedere legt die LQW die Entwicklung hin zu einer „Lernenden Organisation“ nahe. Die LQW dient derart als Qualitätsentwicklungsverfahren. Zunächst müsse die Institutionen im Rahmen der Leitbildentwicklung eine spezifizierte „Definition gelungenen Lernens“, ausgehend von den (vermuteten) Lernerwartungen der potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, festlegen. Auf das Leitbild und die DGL sollen sich dann alle weiteren Qualitätsmaßnahmen beziehen

Der Selbstreport stellt die Grundlage für die Begutachtung durch zwei externe Gutachter der Testierungsstelle dar, die diesen im Rahmen des Abschlussworkshops in der Institution mit den Verantwortlichen diskutieren und eventuelle Entwicklungsziele bis zur Retestierung festlegen.

6 Volkshochschulen in Österreich

6.1 Das demokratische Bildungsverständnis

„Die Volkshochschulen verstehen sich als der Demokratie verpflichtete, weltanschaulich an die Menschenrechte gebundene, von politischen Parteien unabhängige Bildungseinrichtungen. Sie sind Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Bildungsanlässe durch öffentliche Angebote organisierten Lernens setzen, Bildungsprozesse professionell in Gang bringen, unterstützen und begleiten.“
(<http://www.vhs.or.at>)

Dazu formulierte Annelies Heilinger im Jahr 2000 in den Empfehlungen zur Qualitätssicherung an Österreichischen Volkshochschulen Qualitätskriterien, die den Volkshochschulen als Orientierung für weitere Qualitätsmaßnahmen, orientiert am Leitbild, dienen sollen. Zum Bereich Programmqualität heißt es:

„Das Angebot der Volkshochschulen muss sich auf dem Bildungsmarkt bewähren, kann aber nicht nur marktgängig sein. Es ist daher bedarfs- und bedürfnisorientiert ebenso wie bedarfs- und bedürfnisweckend gestaltet. Volkshochschulen leisten emanzipatorische Bildungsarbeit, haben politische Bildung als Prinzip [...] Volkshochschulen sind eine Plattform für Begegnung, Diskussion und kontroverielle Auseinandersetzung mit aktuellen und gesellschaftspolitisch relevanten Fragen.“
(Heilinger 2000, S. 62)

Mit dieser Empfehlung erteilt Heilinger der alleinigen Marktausrichtung der VHS-Kursangebote eine Absage. Deziert fordert sie, dass die VHS auch einen Rahmen für vielfältige Kursthemen bieten sollen. Damit knüpft sie an den traditionellen Volksbildungsgedanken (bedarfsweckende Angebote, Bildung für Alle) an.

Zu den Anforderungen an die pädagogische Qualität gibt Heilinger konkrete Anregungen und schlägt auch fassbare Standards für die Umsetzung vor. Neben der inhaltlich-fachlichen Aktualität des Unterrichts, wird eine zielorientierte Durchführung des Unterrichts gefordert. Unter Punkt II.2.3. werden die pädagogischen und methodisch-didaktischen Grundlagen zur Unterrichtsgestaltung wie folgt dargestellt:

„Ausreichende und nachweisbare Vorbereitung, Strukturierung des Lerngeschehens (Anfangs- und Schlussituationen, Lernaktivitäten, ...), lernziel-, Kursgruppen und

situationsangemessene Methodenwahl, Methodenvielfalt/Methodenmix, Einsatz von Medien, [...] entsprechende Lernmaterialien, Förderung der Selbsttätigkeit und Teamarbeit der TeilnehmerInnen, Berücksichtigung transferfördernder Maßnahmen, individuelle und kollektive Reflexion des Unterrichts- und Kursgeschehens, Ergebnissicherung“ (ebd., S. 62f).

Insbesondere der Hinweis auf Reflexion des Unterrichts- und Kursgeschehens lässt auf das Interesse von Heilinger, die Beteiligung der Teilnehmenden zu fördern, zurückschließen. Dies zeigt sich auch in ihrer Forderung danach, die soziale Dimension des Lernens zu beachten. „[...] Interaktionen werden gefördert, Konflikte und Störungen werden bearbeitet, lernhemmende Faktoren werden abgebaut, die Kursatmosphäre wird gepflegt, Sekundärmotivationen werden ernst genommen“ (ebd., S. 63).

Heilinger scheint bewusst zu sein, dass die Anforderungen an einer derart ausgerichteten Praxis pädagogische Kompetenzen und entsprechende Persönlichkeitsmerkmale der Lehrenden verlangen. Demgemäß weist sie darauf hin, welche Kompetenzen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufweisen sollen. Unter Punkt II.3. heißt es: „Die Qualität der Volkshochschularbeit hängt direkt von der Professionalität der MitarbeiterInnen ab. [...] Professionalität wird dabei als theoriegeleitetes, reflexives, effizientes und erfolgsorientiertes Handeln verstanden. Erfolg meint die langfristige ökonomische Existenzsicherung der Institution ebenso wie die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität“ (ebd. S. 63f.).

Zu untersuchen, wie weit die „Empfehlungen zur Qualitätssicherung an Österreichischen Volkshochschulen“ mit ihrem Qualitätsverständnis, an den österreichischen VHS bis in die Praxis durchgedrungen ist, übersteigt den Umfang dieser Arbeit. Als verbindliche Richtlinien konnten sie sich jedoch nicht etablieren. Mit Einführung der LQW wurde an den VHS ein Weg gewählt, der zur Auseinandersetzung mit den institutionellen Werten und Leitbildern einlädt.

Heilinger hat sich in den vergangenen drei Jahren vermehrt der Professionalisierung der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner gewidmet. Sie war maßgeblich an der Entstehung der Weiterbildungsakademie (Personenbezogene Anerkennung von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen; www.wba.at) beteiligt und hat derart die Professionalisierung des Berufsstandes „Erwachsenenbildnerin/Erwachsenenbildner“ in Österreich vorangetrieben.

Durch die Forcierung der LQW seitens des VHS-Verbandes wurde die Definitionsmacht für das Qualitätsverständnis an die einzelnen VHS ausgelagert. Nunmehr sind die einzelnen VHS bezüglich des Qualitätsdiskurses im Wesentlichen sich selbst überlassen. Auf die diesbezügliche Gefahr der Überforderung wurde bereits hingewiesen. Durch die Zugehörigkeit zum VHS-Verband gab es jedoch im Rahmen der LQW-Implementierung Unterstützung auf organisatorischer Ebene. Dazu mehr im folgenden Abschnitt, der sich der Einführung der LQW an den Volkshochschulen in Österreich widmet.

6.2 Einführung von LQW an den VHS in Österreich

Als Grundlage für dieses Kapitel dienen die Inhalte des Expertinnengesprächs mit Frau Dr. Judita Löderer vom 8. April 2009 (Anhang Nr.: IV). Sie ist die Verantwortliche im „Netzwerk Qualitätssicherung“ des Verbandes der österreichischen Volkshochschulen. Frau Dr. Löderer hat die Ersteinführung der LQW an österreichischen Volkshochschulen gemeinsam mit Frau Dr. Anneliese Heilinger begleitet.

Jene Textstellen, die sich direkt auf die Gesprächsinhalte beziehen, sind eingerückt. Direkte Zitate wurden mit Anführungszeichen gekennzeichnet. Die Methode des Expertinnengesprächs wurde gewählt, da zu den Forschungsfragen nur Expertinnen mit unterschiedlichen organisationalen Hintergründen als Gesprächspartnerinnen in Frage kamen. Meine einjährige Einarbeitungsphase in den Themenbereich legte zudem die Rolle als Co-Experte nahe.

Einleitend wurde danach gefragt, weshalb gerade LQW als Qualitätsverfahren für die VHS in Österreich ausgewählt wurde.

Frau Dr. Löderer erläutert, dass die LQW vom Verband Österreichischer Volkshochschulen als adäquates Qualitätsverfahren für die VHS (zwei weitere standen zur Diskussion) ausgewählt wurde, da es durch die Definition von gelungenem Lernen und deren Bedeutung für die einzelnen Qualitätsbereiche, den pädagogischen Bereich in die Qualitätssicherung mit einbezieht.

Das entspricht dem Verständnis der VHS als Erwachsenenbildungsinstitutionen, die als Kernaufgabe das Bereitstellen von Bedingungen für Lernprozesse sehen.

Weiter war im Gespräch von Interesse, welche Unterstützungsmaßnahmen im Zuge der Implementierungsphase von Seiten des Verbandes angeboten wurden.

Bei der Einführung der LQW bot der Verband den VHS Unterstützung, sowohl durch eine kostengünstige Gemeinschaftslösung als auch durch extra ausgebildete LQW-Prozessbegleiter, die den einzelnen interessierten Volkshochschulen schon vor der Anmeldung zur Ersttestierung zur Verfügung standen, an. Ziel letzterer Maßnahme war es, jene Prozesse, die im Zuge der Ersttestierung zu viel Zeit gekostet hätten (z.B. die Erstellung von Evaluationsbögen, Anlegen von Kompetenzprofilen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter etc.), bereits vor der Anmeldung zur Testierung an den einzelnen VHS zu starten oder fertig zu stellen.

Diese Maßnahmen spiegeln das Interesse an „erfolgreichen“ Testierungen des Verbandes wider. Der Verband wollte den VHS Erleichterung und Unterstützung bieten, jedoch keinesfalls die individuellen Institutionen bevormunden oder vereinheitlichende Standards forcieren.

Die einzelnen VHS blieben in der Testierungsphase letztlich individuell organisiert und Verallgemeinerungen bezüglich der LQW-Einführung an VHS sind kritisch zu sehen.

Verantwortlich für die Implementierung waren letztlich die Direktionen der VHS, was aber nicht bedeutete dass die Direktorin oder der Direktor „alles selber machen musste“. Die VHS sind sehr individuell organisiert und haben unterschiedliche Angebotsschwerpunkte. Entsprechend wurden die Prozesse im Zuge der LQW Einführung unterschiedlich gestaltet. Teilweise wurde sehr viel Verantwortung von der Leitungsperson übernommen, in anderen Fällen wurden die Schritte zur Ersttestierung in Kleingruppen bearbeitet und abschließend von Qualitätsbeauftragten zusammengefasst. Der Anspruch der LQW, möglichst viele Personengruppen einzubeziehen, ist zwar „dann gut für die Umsetzung, aber für den Entstehungsprozess schon eine Herausforderung“.

Wie mit dieser Herausforderung umgegangen wurde, wird in dieser Arbeit am Beispiel der VHS Baden dargestellt. Die LQW bietet jedenfalls die Chance, das individuelle Bildungs- und Lernverständnis der Institution im Leitbild und in der „Definition gelungenen Lernens“ zu entwickeln und festzuschreiben.

Im Expertinnengespräch stand anschließend „Qualität“ als Kernthema im Fokus. Im Besonderen wurde danach gefragt, wie sich die Implementierung der LQW auf Qualitätsprozesse an den VHS auswirkte.

Die Qualitätsdiskussion tut den Volkshochschulen gut, insbesondere weil sie dazu einlädt, sich strukturiert mit den verschiedenen Bereichen von

Bildungsorganisation und -durchführung auseinanderzusetzen. Teilweise waren die Durchführenden trotz anfänglicher Unsicherheiten überrascht, wenn sie im Zuge der Erhebung der Anforderungen feststellen konnten: „Ja, das haben wir aber eh schon“. Auch gegenteilige Aspekte wurden aufgedeckt, wenn Entwicklungsteams im Verlauf des LQW-Prozesses merkten, dass es Fragen gab, um „die man sich ein bisschen herumschleicht“. So konnten organisationsentwicklerische Problemfelder, die schon immer bestanden hatten, nicht immer gelöst, aber zumindest behandelt werden. Die Qualität der Auseinandersetzung mit den Schlüsselprozessen in den VHS wurde im Zuge des Gutachterbesuchs wertschätzend zurückgemeldet. Spätestens bei der Retestierung (vier Jahre nach der Ersttestierung) wird überprüft werden, ob die strategischen Entwicklungsziele umgesetzt wurden bzw. warum nicht.

Frau Löderer bestätigte ein an organisationalen Prozessen orientiertes Verständnis von Qualität, auf das auch die LQW (die lernende Organisation als Ziel, siehe Kapitel 5.1 bis 5.6) abzielt.

In weiterer Folge wurde im Gespräch bezüglich eines, die VHS verbindenden, Bildungsverständnis nachgefragt und welche Auswirkungen sich daraus auf die LQW ergeben.

Allgemein verstehen die VHS Bildungsprozesse als Lernprozesse. Ausgehend von den allgemeinen Empfehlungen für Bildungsarbeit finden die einzelnen VHS ihre eigenen Definitionen. So bildeten sich an den 371 VHS in Österreich auch unterschiedlichste Angebotsschwerpunkte heraus. Daraus ergaben sich im Zuge des LQW-Prozesses unterschiedlichste „Definitionen von gelungenem Lernen“. In Zusammenarbeit mit den Landesverbänden wird der kommunikative Austausch ermöglicht und Lehrmaterialien können gemeinsam genutzt werden. An einem gemeinsamen Qualitätsverständnis wird gearbeitet, die Vielfalt der VHS wirkt dem aber eher entgegen. „Bildungsprozesse professionell in Gang zu bringen“ (Homepage des VÖVHS) meint das Hinschauen auf die eigene Arbeit, immer unter dem Fokus der selbst gegebenen „Definition gelungenen Lernens“. Die LQW fördert, dass die einzelnen Bereiche (Kundenkontakte, Werbematerial, Trainerqualifikationen etc) stärker in Deckung zum eigenen Lernverständnis gebracht werden. Die Auswirkungen sind natürlich abhängig davon, ob die VHS eher arbeitsmarktorientierte Angebote oder Programme im Freizeitbereich anbietet.

Die Individualität der VHS steht, trotz institutioneller Anbindung an den (Landes) Verband, im Vordergrund.

Bezüglich des Bildungsverständnisses der VHS, das sich der Demokratie verpflichtet, wies Frau Löderer auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderung der Institution hin:

Der Spagat zwischen Marktkonformität und kritischem Herangehen stellt sich für die Volkshochschulen als Herausforderung dar. Die Volkshochschulen sind bemüht, sich dieser Auseinandersetzung zu stellen und nicht nur darauf hinzuarbeiten „wie mache ich möglichst schnell jobfit, sondern auch [...] einen gesellschaftskritischen Ansatz“ zu verfolgen.

Die Kurshefte der VHS zeigen jedoch ein anderes Bild. Waren die Angebote historisch wenig am Bedarf der Marktwirtschaft ausgerichtet, hat sich dieses Bild aktuell geändert. Mittlerweile gibt es auch einzelne VHS, die als Kerngeschäft Maßnahmen für das AMS anbieten. Das Expertengespräch mit Frau Mag.^a Kellner im nächsten Abschnitt wird zeigen, wie die VHS Baden die LQW-Ersttestierung bewältigte und welche Schritte Richtung „lernender Organisation“ gemacht wurden.

7 Die LQW an der VHS Baden

In diesem Kapitel werden die Implementierung und die aktuelle Situation der LQW an der VHS Baden dargestellt. Die Grundlagen dafür bilden das Expertinnengespräch vom 8. Mai 2009 mit Frau Mag.^a Kellner (Leiterin der VHS Baden) und der Selbstreport, welcher im Zuge der LQW-Ersttestierung im Mai 2007 bei ArtSet zur Begutachtung eingereicht wurde. Diese Vorgehensweise soll einen Eindruck davon geben, wie sich der Prozess der LQW-Einführung zutrug. Abschließend erfolgt eine sprachwissenschaftliche Untersuchung des Selbstreports.

7.1 Die Implementierung der LQW an der VHS Baden

Im Gespräch mit der Leiterin und Qualitätsbeauftragten Kellner ging es um die Erhebung des „Ist-Zustandes“ im LQW-Prozess an der VHS Baden. Auch die Phase der Verfahrenseinführung und die individuelle Situation der VHS Baden soll im Fokus stehen. Es wurde vermutet, dass der Wechsel der Leitungspersonen während der Implementierung von LQW eine spezielle Situation und Herausforderung darstellte. Zusätzlich war die Einbindung der Kursleiterinnen

und Kursleiter in den Qualitätsentwicklungsprozess von Interesse, da sie als Schlüsselpersonen bezüglich der Durchdringung der Praxis durch die LQW angesehen wurden.

Frau Kellner ist seit Herbst 2007 als Leiterin an der VHS Baden tätig. Sie hat das Studium der Ernährungswissenschaften absolviert und einen Lehrgang zur Erwachsenenbildnerin abgeschlossen. Vor ihrer Tätigkeit als Leiterin war sie bereits mehrere Jahre als Kursleiterin an der VHS tätig. Zunächst wurde Frau Kellner gebeten, einen aktuellen Einblick in die Institution zu geben, um einen Überblick über die VHS Baden zu bekommen.

Jährlich bietet die VHS Baden etwa 650 Kurse an. Rund drei Viertel davon finden auch statt. Schwerpunkte bilden Angebote zu den Bereichen Sprachen, EDV, Gesundheit, Kreativität, Persönlichkeitsbildung und Kurse für Kinder. Ein eigenes Haus in der Johannesgasse in Baden bildet seit 1992 den zentralen Ausgangspunkt für die Organisation und mit zehn Kursräumen auch Platz für die meisten Angebote. Der Leiterin stehen zwei hauptamtlich Angestellte als Bürokräfte zur Seite, die die unmittelbaren Ansprechpersonen in organisatorischen Belangen für Kursleiterinnen und Kursleiter als auch für die Kursbesucherinnen und Kursbesucher sind. Als Erhalter der VHS Baden fungiert ein gemeinnütziger Trägerverein.

Die wesentlichen Schritte zur Identität der Organisation und zur personellen Professionalisierung wurden somit durch den Bezug der eigenen Räumlichkeiten und mit der Einführung eines hauptamtlichen Leitungspostens geschaffen.

Frau Kellner gibt eine Übersicht über die (ihr bekannten) Qualitätsmaßnahmen vor der LQW-Ersttestierung:

Der LQW-Prozess an der Volkshochschule wurde 2005 intern begonnen. Vorher gab es nur vereinzelte nachvollziehbare Aktionen zur Qualitätsentwicklung, z.B. Evaluationsbögen und Kursleitergespräche: Evaluationsbögen wurden unregelmäßig von Studentinnen der Pädagogischen Akademie ausgeteilt, eine Auswertung im Büro war jedoch nicht auffindbar. Kursleitergespräche fanden nur im Rahmen der Planung neuer Kurse statt.

Sie bezieht sich dabei auf ihre Erfahrungen als Kursleiterin in der Zeit vor der Leiterinentätigkeit und auf jene Unterlagen, die sie im Büro vorgefunden hatte. Der Ablauf und die Übergabe der LQW-Ersttestierung werden wie folgt dargestellt.

Der Beginn der LQW-Einführung fiel noch in die Amtszeit der Vorgängerin, die die LQW aufgrund der Empfehlungen des Landesverbandes NÖ als Qualitätsverfahren auswählte. Am 1.9.2007 übernahm Frau Kellner die Leitung. Seit damals ist sie auch Geschäftsführerin des Trägervereines.

Der Selbstreport bis inklusive Kapitel 7 wurde von der Vorgängerin verfasst. Die Kapitel 8–11 wurden von Frau Kellner geschrieben, die den gesamten Selbstreport überarbeitete und für die Einreichung fertig stellte.

Da der Wechsel der Leitungsposition und die rasche Übernahme der Qualitätsverantwortung zusammenfielen, ergibt sich bei Frau Kellner ein Gefühl der Unzufriedenheit mit dem Selbstreport, welches sie auch im Interview ansprach. Deutlich wurde dies zum Beispiel, als Frau Kellner darauf hinwies, dass sie das Leitbild und die DGL im Zuge der Retestierung überarbeiten möchte.

Danach wurde im Gespräch gefragt, wie Frau Kellner die (übernommene) LQW-Ersttestierung gemanagt habe.

Die Beratungsleistungen des Verbandes wurden genutzt und als hilfreich empfunden. An einige Themen aus ihrer Ausbildung zur Erwachsenenbildnerin konnte sie dabei anknüpfen. Da die LQW-Ersttestierung mit ihrem Beginn in der Leitungsposition zusammenfiel, war das eine gute Gelegenheit um sich in die organisationalen Strukturen einzuarbeiten. Allerdings blieb dadurch wenig Zeit für Innovationen, vieles im Selbstreport wurde aufgrund des zeitlichen Druckes von der Vorgängerin übernommen und zwar überarbeitet, jedoch nicht neu hinterfragt oder noch einmal abgestimmt.

Die LQW und die Einreichung des Selbstreports wurden erledigt, es klingt aber wieder die Zeitknappheit durch, verursacht durch die Übernahme der Leitungsfunktion. Für die von Feld eingeforderte „handlungsleitende Funktion, [...] dass sich die Mitarbeiter an gemeinsam erstellten Zielen und Werten [...] orientieren können“ (Feld 2008, S. 244), blieb im Zuge der Übergabe wenig Platz.

Im Expertinnengespräch ist häufig ein starker Fokus auf die Zukunft bemerkbar. Das wurde auch bei der Beantwortung der Frage „Wieweit hat der LQW-Prozess die Institution VHS Baden bereits durchdrungen?“ deutlich.

Frau Kellner meint dazu, dass „alle die damals dabei waren, davon wissen“. Die neuen Kursleiterinnen und Kursleiter merken die Auswirkungen der LQW daran, dass sie im Zuge der Bewerbung Lebensläufe, Zeugnisse und Qualifikationsnachweise abgeben müssen. Die aktiven Kursleiterinnen und Kursleiter werden die Anforderungen der LQW spätestens dann wahrnehmen, wenn die Evaluationsbögen fertig sind (Herbst 2009) und zur Anwendung kommen (eine Maßnahme, die im Selbstreport bereits für das Sommersemester 2008 angekündigt wird; Selbstreport der VHS Baden 2007, S. 33). Für die hauptamtlichen Büro-mitarbeiterInnen wird die LQW beim Ablegen der Unterlagen augenscheinlich. Weiter merkt Frau Kellner an, dass ihr Bemühen um Qualität „sicherlich in die Gespräche einfließt, [...] dass ich auf Qualität Wert lege“.

Ihr Fokus auf Qualität (eine detaillierte Beschreibung des Qualitätsverständnisses unterbleibt jedoch) wird laut dem Gespräch mit Frau Kellner in den Kursleitergesprächen zum Thema gemacht. Die DGL und das Leitbild scheinen im semesterweise erscheinenden Kursprogramm derzeit nicht auf.

Aus Platzgründen war das Leitbild in den letzten beiden Programmheften nicht abgedruckt. Die Definition gelungenen Lernens „möchte ich dann wieder hineinschreiben“. Die DGL wurde noch von der früheren Leiterin an die fünf großen Angebotsbereiche angepasst und differenziert.

Als wichtigstes Kommunikationsinstrument wird das Kursprogramm somit derzeit nicht voll ausgenutzt, es soll jedoch wieder entsprechend eingesetzt werden. Die Anpassung der DGL an fünf Angebotsbereiche wirkte zunächst überraschend. Durch die unterschiedlichen Kernthemen der Kursangebote erhält diese Vorgehensweise aber eine innere Logik. Dass eine derartige Vorgehensweise nicht unüblich ist, bestätigte Frau Löderer im später stattfindenden Expertinnengespräch.

Sowohl das Leitbild als auch die DGL möchte Frau Kellner überarbeiten. Hängt die Unzufriedenheit möglicherweise damit zusammen, dass die Kursleiterinnen und Kursleiter im Zuge der Ersttestierung in den Entwicklungsprozess nur gering eingebunden waren?

Im Zuge der Ersttestierung wurden Frau Kellner und andere Fachbereichsleiterinnen von der vorherigen Leiterin kurz vor Fertigstellung des Selbstreports zu einem Gespräch eingeladen, in dem die verschiedenen Kursbereiche besprochen wurden. Nach dem Wechsel in die Leitung, lud Frau Kellner im Rahmen des Abschlussworkshop auch Kursleiterinnen und Kursleiter ein. Damals bemerkte Frau Kellner, dass es durchaus Bereitschaft zur Mitarbeit gibt. Bis vor dem Abschlussworkshop waren die Kursleiterinnen und Kursleiter, mit Ausnahme der Bereichsleiterinnen und Bereichsleiter, nicht in den LQW-Prozess eingebunden. Aktuell sind jedoch wieder vor allem die Bereichsleiterinnen und Bereichsleiter (5 Personen) involviert. Die „Definition gelungenen Lernens“ wurde an alle Kursleiterinnen und Kursleiter geschickt und auf der Homepage veröffentlicht. Das Leitbild hängt beim Gemeinschaftskopierer vor dem Büro und ist ebenfalls auf der Homepage veröffentlicht.

Die überwiegend losen Arbeitsverhältnisse (neben- oder freiberufliche Beschäftigungsverhältnisse) der Kursleiterinnen und Kursleiter an der VHS Baden, weisen auf die lockere Form der institutionellen Anbindung hin. Derartige Lehrverhältnisse (teilweise nur 6 Stunden pro Semester) machen die Einbindung in organisationale Entwicklungsprozesse schwieriger. Jedoch stellt ein „kollektiv

geteiltes erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis“ (Feld 2008, S. 244) den Kern von Systemidentität und das Gefühl von Sicherheit in Zeiten sich wandelnder Umwelten dar, das den Ansatzpunkt für individuelle und gemeinsame Reflexion ermöglicht (vgl. ebd.). Ob ein derartiges gemeinsames Selbstverständnis trotz der genannten losen Anbindung erreicht werden kann, muss hier unbeantwortet bleiben.

Im Gespräch wurde auch zu klären versucht, inwiefern ein theoretisches, handlungsleitendes Bildungsverständnis vorhanden ist. Angesprochen auf das Menschenbild, welches hinter dem Bild von gelungenem Lernen der VHS Baden steht, gibt Frau Kellner ein undeutliches Statement, indem sie sich zunächst auf die soziale Komponente der Sprachkurse bezieht und meine Frage nach dem Bildungsverständnis unbeantwortet lässt.

Wo „eine soziale Komponente mitspielt – das sind Gruppen wie die Sprachkurse, die eine große soziale Aufgabe, Komponente haben weil die Gruppen teilweise schon lange bestehen“. Auf die Nachfrage, ob es ein Bild von Bildung im allgemeinen Leitbild der VHS Baden gibt, antwortet Frau Kellner mit: „Gute Frage“.

Wie im Abschnitt „Bildung und Lernen“ bereits erläutert wurde, scheinen die Begrifflichkeiten hier zu verschwimmen. Eine Auseinandersetzung mit Bildungstheorien ist in der LQW nicht dezidiert vorgesehen. Im Vordergrund stehen immer die Lernerorientierung und der gelungene Lernprozess. Das Bildungsverständnis wird nicht zum Thema gemacht, die Zufriedenheit der Kursbesucher steht, orientiert an der Erfüllung der DGL, im Vordergrund. Auf der Mikroebene der Kurse ließe sich diese durch Feedbackprozesse und Gesprächsrunden erheben.

Im Gespräch weist Frau Kellner auch darauf hin, dass der Bereich des kursbezogenen Feedbacks von den Kursleiterinnen und Kursleitern autonom gestaltet wird.

Allgemeine Gütekriterien für Bildungsprozesse existieren demgemäß vornehmlich auf dem Papier (in Form der „Definition gelungenen Lernens“).

Das führte im Gespräch zur Frage, wie gelungenes Lernen nach der LQW (diese versteht darunter u.a. ein sich emanzipierendes Subjekt) in der VHS Baden innerhalb der Kursgruppe 3 (Kreativität und Persönlichkeitsbildung) umgesetzt und durch Strukturen gefördert wird.

Dazu merkt Frau Kellner an: „Sobald man sich in einen Lernprozess einklinkt, ist Persönlichkeitsentwicklung damit verbunden. Die Acrylmalgruppe – die kommen sicher nur aus sozialen Sachen. [...] Ob jemand jetzt in Yoga geht oder Malen um sich zu entspannen – das ist auch eine Art der Persönlichkeitsbildung“. Auf die Nachfrage, welche Strukturen dafür geschaffen werden, hält Frau Kellner fest, „dass die Raumauswahl entsprechend dem Kursthema getroffen wird“. Als Beispiel erläutert Frau Kellner die Verlegung eines Malkurses in einen helleren Raum; nach der Beschwerde durch die Kursleiterin.

Kurse zu verschiedensten Kunst- und Maltechniken haben in der VHS Baden Tradition, hingegen konnten sich die Themen rund um Persönlichkeitsbildung nur mühsam etablieren bzw. werden sie derzeit gar nicht gebucht (100% Ausfall im Sommersemester 2009).

Da es die Kursleiterinnen und Kursleiter sind, die die VHS und deren Bildungs- und Lernverständnis repräsentieren, war es naheliegend, die konkreten Bemühungen der VHS-Leitung diesbezüglich abzufragen. Welche Impulse zur Qualitätssicherung bzw. -steigerung, die sich an die Kursleiterinnen und Kursleiter wenden, werden gesetzt? Frau Kellner weist diesbezüglich auf die Kursleitergespräche hin, die jeweils im Sommersemester stattfinden.

Dieses Angebot wird von einigen in Anspruch genommen, mit jenen, die nur wenige Stunden an der VHS Baden unterrichten, möchte sie in Zukunft Termine vereinbaren und auch nachfragen, weshalb das Gesprächsangebot nicht genutzt wird. Für die einzelnen Bereiche überlegt Frau Kellner Gruppensitzungen, die sich im Sprachenbereich bereits bewährt haben. Die einmal im Jahr stattfindende Kursleiterkonferenz wurde wieder eingeführt und wird, von jenen die kommen, als Basis für Gespräche und Informationsaustausch genutzt.

Natürlich spielt auch die Besetzung von neuen Kursen mit Erwachsenenbildnern eine Rolle im Zuge der LQW. Dazu befragt, gibt Frau Kellner folgende Antworten:

Bei der Auswahl der Kursleiterinnen und Kursleiter wird insbesondere auf die fachliche Qualifikation geachtet und ob Erfahrungen aus der Unterrichtstätigkeit mit Erwachsenen vorliegen. Als Orientierung dienen die Stundentafeln der vorgewiesenen Ausbildungen. Betreffend der Aufforderung an die Kursleiterinnen und Kursleiter, am Beginn des Kurses eine Bedarfserhebung bezüglich der Erwartungen durchzuführen, hat sich bei Frau Kellner das Gefühl entwickelt, damit „auf taube Ohren zu stoßen“.

Feld weist darauf hin, dass die Grundlage für organisationale Lernprozesse ein „unter den Mitarbeitern verankertes Bewusstsein über die Bedeutung eigenen Lernens“ (Feld 2008, S. 245) ist.

Die hohe fachliche Kompetenz der Lehrenden wird von Frau Kellner nicht in Frage gestellt – woran es aber teilweise fehlen dürfte, sind andragogische Fähigkeiten. Diesbezüglich gibt es Bemühungen und Weiterbildungsangebote des Landesverbandes sowie des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, die jedoch aufgrund ihrer räumlichen Entfernung nur auf geringe Akzeptanz stoßen. Frau Kellner möchte Weiterbildungsangebote in der Nähe von Baden initiieren, die sich mit andragogischen Themen (Lernen lernen, Moderation etc.) beschäftigen.

Auf die Frage „Wie viele KursleiterInnen könnten eine Gesprächsrunde leiten?“, antwortet Frau Kellner sehr ehrlich:

„Von den Sprachkursleitern ... ich glaub, kaum jemand.“ Für den Bereich Persönlichkeitsbildung setzt sie derartige Kompetenzen aufgrund der pädagogischen Ausbildung voraus.

Abschließend erläutert Frau Kellner die nächsten Schritte, die sie bezüglich der LQW und der Qualitätsentwicklung an der VHS Baden plant.

Aktuell werden auch die Räume stückweise ausgemalt und „so eingerichtet, dass für Erwachsenenbildner alle Sachen vorhanden sind“ (beispielsweise das Anbringen von Magnetleisten). Angestrebt werden eine Verbesserung der Kursverwaltung und die Einführung der Bedarfserhebung, da manche Kurse komplett ausgefallen sind (genannt wird der Kursbereich Persönlichkeitsbildung). In Arbeit sind an die Kursgruppen angepasste Evaluationsbögen, die alle Kurse umfassen werden. Diese sollen im Sommer 2009 fertig gestellt werden. Vonseiten der Bürokräfte gibt es Widerstände gegen die Evaluationsbögen. Doch Frau Kellner hält eine Momentaufnahme durch Evaluationsbögen für gut geeignet, um als Kursleiterin oder Kursleiter Feedback zu bekommen. Als wertvoll empfand sie dabei den Hinweis des Gutachters, die Evaluation bereits in der Hälfte der Kurseinheiten durchzuführen, um in der Kursgestaltung noch darauf reagieren zu können. Frau Kellner ist sich bewusst, dass es möglicherweise noch einer Schulung der Kursleiterinnen und Kursleiter zum Umgang mit Evaluation bedarf.

Die Akzeptanz der Evaluationsbögen wird u.a. davon abhängen, ob es der Leitung gelingt, den Nutzen und eventuelle Erkenntnisse, die im Zuge der Auswertungen gewonnen werden, an die KursleiterInnen zu kommunizieren. Traditionell ist die Anbindung der nebenberuflich Lehrenden an die VHS Baden sehr lose, da hier nur wenige Lehraufträge vergeben werden können. Hilfreich für die Akzeptanz der Evaluationsbögen könnte das Bestreben von Frau Kellner sein, eine stärkere Einbeziehung der BereichsleiterInnen zu erreichen.

Das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens sollen 2010 im Zuge der Retestierung mit den KursleiterInnen sowie den TeilnehmerInnen überarbeitet werden. Die Definition von gelungenem Lernen soll wieder im Kursprogramm aufscheinen. Als weitere Qualitätsmaßnahmen nennt sie die Fortbildung der MitarbeiterInnen, eine Neuorganisation der Sprachkurse, die Erneuerung und erwachsenenpädagogisch gerechte Ausstattung der Räumlichkeiten mit Medien, die Einführung von Evaluation bei Kursabbruch und die Installierung eines neuen Kursverwaltungsprogramms. Frau Kellner möchte im Zuge der Retestierung alle KursleiterInnen zur Mitarbeit einladen und gezielt auf die Möglichkeit der Zertifizierung als ErwachsenenbildnerIn bei der Weiterbildungsakademie hinweisen.

Dass die LQW auch auf das Leitungsverständnis von Frau Kellner wirkt, wird deutlich, wenn sie am Ende des Gesprächs sagt:

„Ich bin aufmerksamer geworden verschiedenen Sachen gegenüber und habe das [LQW] immer im Hinterkopf. Ich mein, auch ohne LQW würde ich schauen, dass es meinen Kunden gut geht und wirklich jede Beschwerde so bearbeiten, dass es passt – aber es ist doch immer im Hinterkopf.“

Das Interview gab einen guten Einblick in die Einführung der LQW an der VHS Baden und wie derzeit mit der Retestierung umgegangen wird.

Leider wurde der Selbstreport erst beim Expertinnengespräch ausgehändigt, so konnte nicht bezogen auf dessen Inhalte nachgefragt werden. Da der Selbstreport für die Testierung einen wesentlichen Teil der Begutachtung darstellt, wird im nächsten Kapitel näher auf dessen Inhalte und sprachliche Formulierungen eingegangen.

7.2 Der Selbstreport der VHS Baden

7.2.1 Darstellung des Leitbildes der VHS Baden

Die Erstellung des Leitbildes fiel noch in den Tätigkeitszeitraum der früheren Leiterin. Laut Selbstreport wurde das Leitbild von einem Entwicklungsteam, bestehend aus sechs Personen erarbeitet: Frau P. (EDV), Frau S. (Deutsch als Fremdsprache), Frau V. (Sprachen), Herr F. (Verwaltung), Frau H. (Leitung) und Herr H. (Koordinator). Das Leitbild wurde laut Selbstreport intern bei der jährlichen Sprachkursleiterkonferenz, bei der KursleiterInnenkonferenz sowie

extern im Kursprogramm, durch Aushang und auf der Homepage, kommuniziert (vgl. Selbstreport der VHS Baden 2007, im Anhang S. 11).

Im Selbstreport der VHS Baden wurde das im Zuge der LQW-Ersttestierung entworfene Leitbild (QB1, Anhang Nr. I) festgehalten. Auszugsweise folgen Ausschnitte, die für diese Untersuchung relevant sind. Eine ausführliche Kommentierung erfolgt im Kapitel 7.2.4.

Zu den Werten der Institution wird im Leitbild festgestellt: „Die VHS Baden [...] ist bemüht, [...] ein kostengünstiges Bildungsangebot bereitzustellen. Dieses ist als Angebot für ein lebensbegleitendes Lernen zu verstehen. [...] Förderung und Hilfe durch qualitätsvolle Bildungsangebote, für Teilnehmer aller Altersstufen, [...] möge als übergeordneter Wert gelten“ (Selbstreport 2007, S. 6).

Weiters bekennt sich die VHS Baden im Leitbild zu einer Vielfalt des Angebotes, wobei den fünf Fachbereichen unterschiedliche Wertigkeiten zugeordnet werden:

„Deshalb haben den Beruf unterstützende Angebote – vor allem solche mit Zertifikatsabschluss – den höchsten Stellenwert. [...] Die Erhaltung der körperlichen, geistigen und seelischen Gesundheit, [...] schlummernde Kreativität zu wecken und zu fördern, [...] geistige Beweglichkeit der Teilnehmer einzuüben und zu erhalten, [...] Bildung mit der Möglichkeit zu Kontakt und Kommunikation [sind die Ziele der anderen Angebotsbereiche]“ (ebd. S. 6f).

Die persönlichkeitsbildenden Angebote, die dem Angebotsbereich 3 zugeordnet sind, finden hier keine Erwähnung. Dem Angebotsbereich 3 wird im Leitbild die Aufgabe „schlummernde Kreativität zu wecken und zu fördern“ (ebd.) zugesprochen. Die „Bildung mit der Möglichkeit zu Kontakt und Kommunikation“ (ebd.) wird dem Angebotsbereich 5 – Reisen und Tagesfahrten – zugeordnet.

Die Kursleiterinnen und Kursleiter (KL) werden im Leitbild als wichtige Mitgestalter erwähnt:

„Fähigkeiten, die unseren TeilnehmerInnen zugutekommen sollen, werden vorrangig durch die Qualifikationen der KursleiterInnen beschrieben. [...] Die KursleiterInnen sind insbesondere durch ihre Ausbildung – oft ein zutreffendes Hochschulstudium – und/oder langjährige passende berufliche Tätigkeit zweifelsfrei qualifiziert; [...] Wichtig ist [...] eine besondere, laufende Rückkopplung zur Leitung. Bei allen Kursangeboten ist der anerkannte Stand der Technik, der Wissenschaften [...] zu vermitteln. Die

KursleiterInnen sind an der eigenen Weiterbildung und der Anwendung modernster andragogisch/didaktischer Methoden interessiert.“ (ebd. S. 7f)

Im Leitbild wird auch die Kundenkommunikation dargestellt: „Die Leistungen [...] werden im Angebot des Kursprogramms definiert [...] Andragogisch wichtig ist die Beschreibung des Kurszieles und des Inhaltes. Zusammen mit der Definition gelungenen Lernens kann der potentielle Teilnehmer/die potentielle Teilnehmerin entscheiden, ob dieses Leistungsangebot mit seinen/ihren eigenen Vorstellungen übereinstimmt.“ (ebd. S. 8f)

7.2.2 Die Definition des gelungenen Lernens an der VHS Baden

Aufgrund der verschiedenen Kursgruppen gibt es fünf verschiedene Definitionen gelungenen Lernens. Gemäß den Informationen von Frau Kellner werden die Angebote des Kursbereichs „Persönlichkeitsbildung“ der Gruppe 3 zugerechnet. Die Definition des gelungenen Lernens für die Gruppe 3 (Kreativität) lautet: „Als ‘gelungenes Lernen’ ist hier das Entfalten verschütteter Talente in künstlerischen Äußerungen anzusprechen, vielleicht auch mit einer Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit verbunden. Die handwerklichen Techniken sollen beherrscht werden. Die Vermittlung geschieht in Gruppen mit guter Kommunikation.“ (Selbstreport der VHS Baden 2007, S. 10)

Als Abschluss wird im QB1 zum Thema Qualitätsentwicklung angemerkt: „Die VHS Baden betreibt regelmäßige Qualitätssicherung unter Verantwortung der Leitung und ist bestrebt, ihre Qualität weiter zu entwickeln. Dieser Prozess kann auch das Leitbild verändern.“ (ebd. S. 11)

Der Kursbereich „Persönlichkeitsbildung“ wird weder im Leitbild noch in der Definition des gelungenen Lernens erwähnt. Auch im Expertinnengespräch mit der qualitätsverantwortlichen Leiterin wird als Beispiel für den Kursbereich 3 meist ein Kreativkurs herangezogen.

7.2.3 Der QB4 im Selbstreport

Gleich in der einleitenden Begründung des QB4 erfolgt ein Bezug auf die Kursleiterinnen und Kursleiter.

„Im Leitbild sind Ziele, Zielgruppen und ist auch eine Definition gelungenen Lernens gegeben. Um dieses Leitbild mit Leben zu erfüllen und die genannten Vorhaben in

gesicherter, ja gesteigerter Qualität auszuführen, bedarf es mit erster Priorität eines guten, verlässlichen Lehrkörpers. Das Leitbild wird insbesondere vom einzelnen Kursleiter/von der einzelnen Kursleiterinnen [sic!] in seiner/ihrer Lehrveranstaltung vermittelt und verwirklicht. Die KursleiterInnen haben in aller Regel hohe Qualität, ebenso die von ihnen abgewickelten Lehr-Lern-Prozesse.“ (Selbstreport der VHS Baden 2007, S. 23f.)

Der starke Fokus auf die Kursleiterinnen und Kursleiter setzt sich im gesamten QB4 fort. Nach einer Bezugnahme auf die Schlüsselprozesse des QB3 und einer Charakterisierung des Lehrkörpers folgt das Anforderungsprofil. Abschließend heißt es da:

„Fachliche Kompetenzen werden durch verschiedene Zeugnisse nachgewiesen, pädagogische, didaktische Kompetenzen werden entweder durch Zeugnisse nachgewiesen oder im Bewerbungsgespräch abgefragt. An einem einheitlichen Formular für Bewerbungsgespräche, um die Ergebnisse der Gespräche zu dokumentieren, wird gearbeitet. [...] Arbeitsformen sind ansatzweise in der Kursbeschreibung enthalten, müssen allerdings im Laufe dieses Semesters ebenfalls ergänzt und niedergeschrieben werden“ (ebd. S. 27).

Zum Bereich Betreuung, Beratung und Förderung der KursleiterInnen wird angemerkt, dass regelmäßige Besprechungen zwecks Evaluierung und Entwicklung des neuen Programms, mit jedem einzelnen Kursleiter/jeder einzelnen Kursleiterin stattfinden und vorwiegend der Programmerstellung dienen (vgl. ebd. S. 29).

Im QB7 (Führung) wird im Bereich Konferenzen, Besprechungen und Zielvereinbarungsgespräche ebenfalls auf die Kursleitergespräche eingegangen: „Jeder Kursleiter/Jede Kursleiterin führt jedes Semester ein Einzelgespräch mit der Leitung, welches als Zielvereinbarungsgespräch zu bezeichnen ist. In der Praxis sind die Kursleiter EDV ausgenommen und diesbezüglich der Fachbereichsleitung EDV zugeordnet. [...] Einmal jährlich gibt es eine Kursleiterkonferenz“ (ebd. S. 47). Im Expertinnengespräch wurde von Frau Kellner darauf hingewiesen, dass sie bemüht ist, regelmäßig Kursleitergespräche durchzuführen. Manche KursleiterInnen nutzen dieses Angebot jedoch nicht.

Der Angebotsbereich „Persönlichkeitsbildung“ wird weder in Bezug auf die fachlichen Kompetenzen noch auf die Vermittlungskompetenzen ausdrücklich

erwähnt. Bereits im Expertinnengespräch ließ Frau Kellner durchblicken, dass dieser Angebotsbereich im Sommersemester nicht stattgefunden hätte und derzeit „schlecht laufe“.

7.2.4 Argumentative Qualität im Selbstreport der VHS Baden

Im Dokumentationsband zur 7. Netzwerkkonferenz der Lernerorientierten Qualitätstestierung zum Thema „Pädagogische Qualität“ (2009) stellt die Herausgeberin Sylke Trense gelungene Begründungen der LQW in den Selbstreporten der Weiterbildungsorganisationen dar. Sie nennt drei Ausformungen von argumentativer Qualität im Selbstreport, die es der Gutachterin oder dem Gutachter möglich machen würden, den Rückbezug organisationaler Entwicklungsprozesse auf die Definition des gelungenen Lernens und auf das Leitbild nachzuvollziehen.

Die erste (geringste) Qualitätsstufe lasse den inhaltlichen Bezug in der Beschreibung des Qualitätsbereiches, der die Frage „Wie wird das gemacht?“ behandelt, unbeantwortet. Auf der zweiten Qualitätsstufe werde mit direkten oder sinngemäßen Zitaten aus dem Leitbild oder der DGL gearbeitet, um einen Bezug zum Leitbild oder zur DGL herzustellen. Diese Qualitätsstufe trüge daher die Gefahr in sich, ein „kreisen in sich selbst“ zu produzieren. Auch hier bleibt die Frage nach dem „Wie?“ unbeantwortet (vgl. Trense 2009. S. 60f). Die dritte Qualitätsstufe der Selbstbeschreibung verlange einen Zwischenschritt der lernenden Organisation: Maßnahmen in den einzelnen Qualitätsbereichen als „Meilensteine“ am Weg zur DGL. Für jede dieser Maßnahmen sei ein konkretes Ziel zu definieren, das sich aus dem Leitbild und der DGL ableiten lässt und im Selbstreport nieder geschrieben wird. Schlüssig wäre eine Dreierkette aus Leitbild/DGL – Konkretes Ziel – Maßnahme. Unabhängig von der Reihenfolge, mache diese Vorgehensweise das reflexive Handeln der Organisation deutlich (vgl. ebd. S. 62).

Trense warnt davor, sich im Selbstreport „subjektiver Ausdrücke“ zu bedienen. Diese leeren Begriffe („angenehme Lernatmosphäre“, „sich verstanden fühlen“) wären nicht greifbar (vgl. ebd. S. 63) und wären somit der ersten Qualitätsstufe zuzuordnen. Als ein weiteres Qualitätskriterium der Selbstbeschreibung führt Trense die Nachvollziehbarkeit und Begründung von Maßnahmen innerhalb der

Organisation an – so solle der Reflexionsprozess der Weiterbildungsorganisation dargestellt werden (vgl. ebd. S. 64). Als Orientierungspunkte für die formale Bezugnahme konnte Trense drei Arten analysieren: Die erste Art der Bezugnahme auf das Leitbild und die DGL werde durch die Formulierung „sich beziehen auf“ charakterisiert. Phrasen wie „in Bezug auf“ oder „gemäß“ machen nicht deutlich, ob das Leitbild oder die DGL am Anfang des Entwicklungsprozesses als Ausgangspunkt oder erst am Ende als Rechtfertigung geschrieben wurden. Die zweite Form der formalen Bezugnahme könne durch das Wort „begründen“ charakterisiert werden. Schlüsselwörter wie „weil“, „somit“ oder „dadurch“ würden nachvollziehbar machen, dass der Organisation der Zusammenhang zwischen der Maßnahme und dem Leitbild oder der DGL bewusst war. Die dritte Art der formalen Bezugnahme entspräche am meisten der LQW-Charakteristik. Hier würden das eigene Leitbild und die eigene DGL als Ausgangspunkt für jede Entwicklung genommen. Das organisationale Handeln unterstütze das Erreichen des Zieles des im Leitbild formulierten Endergebnisses bzw. die Ermöglichung des gelungenen Lernens. Worte wie „ermöglichen“, „dazu beitragen“ oder „gewährleisten“ deuteten auf die dritte Art des formalen Bezugs hin (vgl. ebd. S. 65).

Beispielhaft untersuche ich nachfolgend einige Textstellen aus dem Selbstreport der VHS Baden nach den von Trense vorgeschlagenen Qualitätskriterien. Am Beginn des QB4 Lehr-Lern-Prozesses finden sich zunächst die Begründungen bezüglich des Leitbildes und der DGL.

„Um dieses Leitbild mit Leben zu füllen und die genannten Vorhaben [erste Qualitätsstufe; inhaltliche Bezugnahme auf das Leitbild und die bisherigen Kapitel 1-3 im Selbstreport; ohne konkrete Benennung] in gesicherter, ja gesteigerter Qualität auszuführen [subjektive Ausdrücke; „gesichert“, „gesteigert“, „Qualität“] bedarf es eines guten, verlässlichen Lehrkörpers“ [dritte Qualitätsstufe; Beschreibung des *wie*; subjektive Ausdrücke; „gut“, „verlässlich“]. (Selbstreport der VHS Baden 2007, S. 23f.)

Eine kurze Interpretation ergänzt das Vorgehen nach Trense. Sofern das Leitbild und die DGL normativ und inhaltlich fassbar sind sowie zur Kenntnis genommen wurden, kann ein Lehrkörper, wenn sein „gut und verlässlich sein“ diesen normativen und inhaltlichen Anforderungen entspricht (also die passenden Kompetenzen vorhanden sind), selbige auch ausführen. Wie kann sich dies allerdings in gesteigerter Qualität vollziehen, wenn doch das Leitbild

die Form vorgibt? Was passende Verfahren wären, um die „Qualität der Ausführung“ zu „sichern“, bleibt offen. Jedenfalls würden sie nicht ohne einen normativen Bezug auskommen. Soziale Lernprozesse sind noch schwieriger zu erfassen als z.B. eine Sprachprüfung, die mit ausgezeichnetem Erfolg abgelegt wird; aber was davon ist gesteigerte Qualität? Zusätzlich macht die Differenzierung der DGL an der VHS Baden eine Bezugnahme schwieriger.

Ein weiterer Satz aus dem QB4 stellt „hohe“ Anforderungen an die KursleiterInnen: „Die KursleiterInnen haben in aller Regel hohe Qualität, ebenso die von ihnen abgewickelten Lehr-Lern-Prozesse.“ (ebd. S. 24). Als subjektive Ausdrücke fließen an dieser Textstelle „in aller Regel“ und „hohe Qualität“ in den Selbstreport ein. Wie diese „hohe Qualität“ gesichert werden soll, wird im Leitbild unter Bezugnahme auf das Interesse der KursleiterInnen an der eigenen Weiterbildung und der Anwendung modernster andragogisch/didaktischer Methoden festgehalten (vgl. ebd. S. 8). Ob es beim Interesse an den „modernsten andragogisch/didaktischen Methoden“ bleibt oder ob diese auch gekonnt und zum Einsatz gebracht werden sollen und in welcher Form dies überprüft werden sollte (was sicher im Interesse der LQW wäre), bleibt offen.

Diese Textanalyse mittels Untersuchung der argumentativen Qualität des Selbstreports ist ein Medium des Gutachtungsprozesses. Das Gutachten der VHS Baden war nicht verfügbar, aber die obige Textanalyse zeigt häufig subjektive Ausdrücke oder Bezugnahmen auf das Leitbild und die DGL, die selber ähnlich belanglosen Formulierungen folgen. Dass diejenigen Kurse, welche ausdrücklich „Persönlichkeitsbildung“ fokussieren, weder im Leitbild, noch in der DGL eine ausdrückliche Erwähnung finden, zeigt, wie gering deren Stellenwert im Angebotsspektrum der VHS Baden ist.

7.3 Die KursleiterInnen-Fragebogenerhebung an der VHS Baden

7.3.1 Planung und Aufbau der Fragebogenerhebung

Der Aufbau des Fragebogens zielte darauf ab, Sachverhalte, Beteiligung und persönliche Meinungen zur Implementierung der LQW unter den Kursleiterinnen und Kursleitern des Angebotsbereiches 3 an der VHS Baden zu erheben. Dafür wurde eine Mischung von geschlossenen Items in Kombination mit Ratingskalen als Einstieg, und drei offene Items gegen Ende des Fragebogens gewählt. Die Konstruktion des Fragebogen wurde entsprechend den Regeln von Porst entwickelt (vgl. Porst in Bortz/Döring 2006, S. 255).

Eine interne Vorbefragung fand im Rahmen des DiplomandInnenseminars an der Universität Wien statt. Im Rahmen dieser Vorbefragung wurde die Logik des Aufbaus, die Verständlichkeit und der Gesamtcharakter des Fragebogens zur Verbesserung der Inhaltsvalidität und der Konstruktvalidität des Fragebogens von den Teilnehmerinnen des Universitätsseminars und vom leitenden Professor kritisch überprüft. Aufgrund dieser Vorbefragung wurde der Fragebogen um drei weitere Items ergänzt, um die Hypothese „Je mehr die Kursleiterinnen und Kursleiter in den LQW-Prozess eingebunden sind, desto stärker hat die jeweilige „Definition des gelungenen Lernens“ Auswirkungen auf die pädagogische Praxis im Kursgeschehen“ einer Überprüfung zuführen zu können.

7.3.2 Die Durchführung der Erhebung

Alle 37 KursleiterInnen des Angebotsbereiches 3 („Kreativität“, mit dem zugeordneten Bereich der Persönlichkeitsbildung), erhielten den Fragebogen mit frankiertem Rückkuvert postalisch zugesandt. Im Einleitungsbrief wurde auf das erbetene Rücksendedatum hingewiesen und eine Telefonnummer für Rückfragen angegeben (siehe Anhang Nr. VI). Zum angegebenen Datum wurde ein Dankes-E-Mail mit Erinnerungshinweis an alle Kursleiterinnen gesandt, um die Rücklaufquote zu erhöhen. Drei Personen meldeten zurück, dass sie an der Befragung nicht teilnehmen würden, da bisher entweder kein Kurs stattgefunden hatte, sie das Gefühl hätten „nichts beitragen zu können“

oder dass sie sich „derartigen Befragungen verweigern würden“. 16 Fragebögen kamen retour, das entspricht einer Rücklaufquote von 42 %. Zwei dieser Fragebögen fallen aufgrund der Angabe über den Angebotsbereich, in welchem die KursleiterInnen tätig sind, aus der Untersuchung heraus, da weder der Angebotsbereich „Kreativität“ noch „Persönlichkeitsbildung“ als überwiegendes Arbeitsfeld angegeben wurde.

Somit reduziert sich die auswertbare Rücklaufquote auf knapp 38 %, das entspricht 14 auswertbaren Fragebögen. Kein einziges Item wurde von allen Befragten mit Ja oder Nein beantwortet, was als Hinweis auf eine adäquate Itemschwierigkeit zu werten ist. In der nachfolgenden Interpretation der Fragebogenergebnisse kennzeichnen Schrägstellungen die Originalkommentare der teilnehmenden KursleiterInnen (KL).

7.3.3 Darstellung der Fragebogenergebnisse

In einem ersten Schritt ging es darum, zu überprüfen, ob sich die adressierten KL selbst auch dem zu untersuchenden Angebotsbereich (der mit der untersuchten DGL verknüpft ist) zuordnen. Die an der Untersuchung teilnehmenden KL wurden aufgrund einer von der VHS-Leitung zur Verfügung gestellten Kursleiterliste (für die Angebotsbereiche Kreativität und Persönlichkeitsbildung) brieflich um Teilnahme ersucht (siehe Beilage Nr. VI). Innerhalb der 14 auswertbaren Fragebögen gaben elf der Befragten für sich die überwiegende Tätigkeit im Angebotsbereich „Kreativität“ an, und drei verorteten sich im Angebotsbereich „Persönlichkeitsbildung“.

Die Frage nach der Dauer der Tätigkeit als KL zielte darauf ab, festzustellen, wie viele (und welche) KL überhaupt die Möglichkeit hatten, an der Ersttestierung mitzuwirken. Neun der befragten KursleiterInnen waren schon 2007 an der VHS als KL tätig, fünf Personen sind weniger als zwei Jahre an der VHS beschäftigt und konnten sich demnach bei der Ersttestierung noch nicht einbringen.

Um ein Meinungsbild der gesamten befragten Gruppe zur Qualitätsentwicklung an der VHS Baden zu bekommen, wurde danach gefragt, mit welcher Wichtigkeit die Bemühungen um Qualitätsentwicklung an der VHS Baden bewertet werden. Elf Befragte halten Qualitätsentwicklung für „sehr

wichtig“, drei für „wichtig“. Dieses Ergebnis spiegelt den allgemeinen positiven Konsens über Qualitätsbemühungen wider. Insbesondere dann, wenn nicht näher definiert ist, was unter Qualitätsentwicklung verstanden wird und jede/r TeilnehmerIn die eigene Vorstellung von Qualitätsentwicklung einbringen kann. Keinen Rückschluss lässt dieses Ergebnis jedoch auf die gesamte Gruppe der KL aus der Angebotsgruppe 3 zu, da davon ausgegangen werden muss, dass entsprechend dem Fragebogenthema insbesondere jene Personen geantwortet haben, die am Thema Qualitätsentwicklung interessiert sind. Als Beleg dafür ist die Tatsache zu werten, dass mehrere Fragebögen mit Namen und Unterschrift unterfertigt wurden.

Für die persönliche Tätigkeit als KL an der VHS Baden schätzen neun Personen die Qualitätsentwicklung an der VHS Baden als „sehr wichtig“, drei als „wichtig“ und je eine Person als „wenig wichtig“ bzw. „unwichtig“ ein. In diesem Bereich wären weiterführende Gespräche sinnvoll, um zu erheben, wo etwaige Anknüpfungspunkte zwischen Qualitätsentwicklung und KL gefunden werden könnten.

Ob sich Qualitätsentwicklung auch auf der individuellen Ebene niederschlägt, wurde in der Frage nach Weiterbildungsbesuchen, die sich auf die Kursleitertätigkeit beziehen, erhoben. Zehn KL besuchen „seltener als einmal im Jahr“ ein spezifisches Weiterbildungsangebot, „ein- bis zweimal im Jahr“ wurde von zwei Personen angegeben und eine Person gab „dreimal im Jahr oder öfter“ an. Eine Person ergänzte bei dieser Frage, dass es keine Weiterbildung für ihren Fachbereich gäbe.

Das Gesamtergebnis des ersten Fragebogenabschnitts überrascht nicht, da die Tätigkeit als KL, insbesondere im Angebotsbereich Kreativität, häufig als unregelmäßiger Nebenverdienst angesehen wird und Fertigkeiten weitergegeben werden, die man sich aufgrund von persönlichem Interesse oder fachbezogener Weiterbildung angeeignet hat (z.B.: Videobearbeitung, Ikebana etc.).

Im zweiten Abschnitt des Fragebogens wurde der Prozess der LQW-Einführung in den Mittelpunkt gestellt.

Elf Personen gaben an, im Rahmen der LQW-Ersttestierung „nicht beteiligt“ gewesen zu sein. Zwei gaben keine Antwort beziehungsweise schrieben ergänzend „worum geht's?“. Dieses Statement spiegelt die Ergebnisse aus dem

Expertinnengespräch mit der Leiterin Frau Kellner wieder, die auf die geringe Beteiligung der KL im Rahmen der Ersttestierung verwiesen hatte. Eine Person gab an, in einem Arbeitskreis mitgearbeitet zu haben, somit kann diese auch zu den beiden folgenden Fragen antworten. Diese eine Person gab an, dass sie ihr Lernverständnis im Zuge der Ersttestierung „sehr“ einbringen konnte und findet ihr Lernverständnis in der Definition gelungenen Lernens ihres Kursbereiches entsprechend „etwas“ wieder.

Betreffend der Maßnahmen zur Information über den Qualitätsentwicklungsprozess durch die VHS Baden (Mehrfachantworten möglich) geben vier KL an, noch nie informiert worden zu sein. Die restlichen Kommunikationsmedien, Brief und E-Mail wurden jeweils dreimal gewählt, gefolgt von KursleiterInnen-Einzelgespräch (zur Problematik der Nutzung des Kursleitergesprächs siehe die Auswertung des Expertinnengesprächs mit Frau Kellner) und öffentlichem Aushang, mit je zwei Ankreuzungen. Schlusslicht ist die KursleiterInnensitzung mit einer Nennung (was nicht verwundert, da die durchschnittliche TeilnehmerInnenzahl bei KursleiterInnensitzungen bei 12–16 Personen liegt – ein Großteil der KL nimmt daran also gar nicht teil).

Weiters wurde danach gefragt, woher die KL die „Definition von gelungenem Lernen“ ihres Kursbereiches kennen (Mehrfachantworten möglich). Sechsmal wurde das „VHS-Kursprogrammheft“ genannt, gefolgt von der Antwortmöglichkeit „gar nicht“ (viermal genannt), der Homepage (dreimal genannt) und jeweils zwei Nennungen bei „Leitersgespräch“ und „Gespräche mit KollegInnen“. Eine Person gab an, dass sie durch ihre Schüler davon erfahren hätte. Vier KL geben an nicht informiert worden zu sein. Der Informationsfluss über den Qualitätsentwicklungsprozess weist somit ähnliche Daten auf, wie jener über die „Definition gelungenen Lernens“: Das Kursprogrammheft erweist sich als wichtiges Kommunikationsmedium, auch für die KL. Eine dreifache Übereinstimmung (Frage 9 und 10) ergibt sich bei der Koppelung „Brief“ und „Kursprogrammheft“. Das macht diese beiden Medien insbesondere für die Kommunikation mit den KL interessant, zeigt es doch den vergleichsweise hohen Wirkungsgrad herkömmlicher handfester Medien.

Das nächste Item fragte nach dem aktuellen Eingebundensein im Qualitätsentwicklungsprozess und welche Aktivitäten sich evtl. daraus entwickelten. Zwei von 14 KL gaben an, dass sie „aktiv an der Qualitätsentwicklung an der VHS

Baden beteiligt sind“. Auf die weiterführende Frage, bei welchen Aktionen im Rahmen der Qualitätsentwicklung mitgewirkt wird, gab eine Person an: „Dass ich mich ständig verbessern möchte, von Kurs zu Kurs!“. Hier wurde Qualitätsentwicklung offenbar mit einer individuellen Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis gleichgesetzt. Die zweite Person wies auf ein Forschungsprojekt hin, ohne nähere Details zu liefern. Zwölf Personen gaben, an, derzeit nicht aktiv beteiligt zu sein.

Im darauf folgenden Fragenbereich wurden die Auswirkungen der Veröffentlichung der DGL auf die pädagogische Praxis abgefragt. Acht Personen gaben an, dass die Veröffentlichung der „Definition gelungenen Lernens“ im Jahre 2007 keine Auswirkungen auf die individuelle Unterrichtsgestaltung hatte. Drei kreuzten bei dieser Frage „weiß nicht“ an und eine Person gab keine Antwort. Lediglich eine Person nannte „starke“ Auswirkungen, auf die sie in der weiterführenden Antwort einging. Angeregt durch die „Definition gelungenen Lernens“ fühlt sich diese eine Person „weiterhin bestärkt, Lebensfreude und Kreativität“ in ihre Unterrichtstätigkeit einzubringen.

Wie im Theorieteil zur methodischen Qualität dargestellt, ist die Mitgestaltung des Unterrichtsgeschehens durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Teil einer auf Mündigkeit abzielenden Praxis. Das führte zur Frage nach der Wichtigkeit, die der Absprache der Unterrichtsgestaltung beigemessen wird. Sieben KL gaben an, dass für sie das Absprechen der Unterrichtsgestaltung mit den TeilnehmerInnen „sehr wichtig“ ist, fünf befanden dies als „wichtig“, „wenig wichtig“ und „unwichtig“ ist es für jeweils eine Person.

Danach wurde eine auszugsweise Darstellung der DGL („gelungenes Lernen ist auch mit einer Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit verbunden“) präsentiert und danach gefragt, wie passend diese für die eigene Tätigkeit als KL sei. Zehn KL fanden die DGL für ihre Tätigkeit an der VHS „sehr passend“ und drei KL „passend“. Nur eine Person fand diese Definition „wenig passend“. Insgesamt gab es also eine sehr hohe Zustimmung zur „Definition des gelungenen Lernens“, obwohl nur ein/e KursleiterIn am Ersttestierungsprozess beteiligt gewesen war.

Wie dazu Praxisbezug hergestellt wird, erhebt die Folgefrage indem sie drei Antwortfelder vorgibt, die dazu einladen, Beispiele zu nennen, wie die

Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit im Unterricht umgesetzt wird (dieser Behauptung wurde im vorhergehenden Item von der Mehrheit der KL zugestimmt). Im Zuge der Auswertung wurden Kategorien gebildet die dahinter liegende Werteinstellungen repräsentieren.

Wenn Sie mit sehr passend oder passend geantwortet haben, wodurch fördern sie „die Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit“ in Ihrer Unterrichtstätigkeit an der VHS Baden? Bitte nennen Sie Beispiele.

Kategorie Mitgestalten:

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung; Kursziele festlegen; Mitmachen; Erwartungen der Teilnehmer besprechen; Dialoge

Kategorie Selbsterfahrung:

Selbsterfahrung; Selbstbewusstsein steigt; Reflexion und Information;
Selbstvertrauen steigt; Feedback; Einsicht; Eindämmen von „Größenwahn“;
Denkanregung; Verwertung eigener Lernpotentiale; Respekt und Pflege des
„inneren Kindes“; Förderung der Kreativität

Kategorie Individualisierung:

Einzelbetreuung; Kursteilnehmer persönlich ansprechen; Aufgabenstellungen
individuell anpassen; Förderung der Eigeninitiativen und der Kreativität;
Selbständiges Arbeiten; Umsetzen eigener Ideen; Entwickeln persönlicher
Lernstrategie; Individualismus fördern

Kategorie Motivieren:

Motivation und Perspektiven; Aufmuntern und loben; Positive Motivation; Lob

Kategorie Fachkompetenz vermitteln:

Lernen der Grundkenntnisse

Kategorie Lernbegleitung:

Coachingsequenzen; Aufgaben; Neue Möglichkeiten anbieten; Empathisches
Zuhören

Die von den KL im Fragebogen angegebenen Beispiele weisen signifikante Übereinstimmungen mit jenen Qualitätskriterien für die Gestaltung der pädagogisch professionellen Praxis im Kapitel „methodische Qualität“ auf.

Um einen Eindruck davon zu bekommen, was die KL des Angebotsbereiches 3 unter gelungenem Lernen verstehen, wurde ein offenes Item mit drei vorgegebenen Feldern angeboten. Für die Darstellung der Untersuchungsergebnisse wurden die Antworten nach Themenfeldern kategorisiert.

Kategorie Persönliches Lernen: 7 Nennungen

Entdecken, erfahren und gestalten, was mir möglich ist um Klarheit, Authentizität und mehr Lebensfreude zum Ausdruck zu bringen.

Etwas Neues erfahren, dass Kursteilnehmer ein Stück zufriedener, achtsamer, glücklicher macht.

Neue Erfahrungen gewinnen und sich dieser auch bewusst sein.

Selbstsicherheit, Selbstakzeptanz, Begeisterung.

Erkennen eigener Defizite bzw. Vorzüge und Umsetzung davon.

Kommunikation zwischen den inneren Welten.

Erkenntnisförderung

Kategorie Ergebnisorientierung: 4 Nennungen

Ein befriedigendes Ergebnis

Wenn die Schüler fleißig die Unterlagen gelernt haben.

Umsetzung der Lerninhalte auf eigene Weiterbildung.

Neugierig und wissbegierig auf neue Inhalte.

Kategorie Lernen: 2 Nennungen

Freude am Lernen

Wenn alternative Lernwege gefunden wurden.

Kategorie Fachtechnische Kompetenz: 2 Nennungen

Qualitätskriterien einzuführen

Ansprüche an die Techniken erhöhen.

Kategorie Kreativität: 2 Nennungen

Selbständig kreativ arbeiten.

Kreativität fördern

Kategorie Soziales: 1 Nennung

Gute Gruppenzusammengehörigkeit

Kategorie Wiederverkaufswert: 1 Nennung

Wenn Kurse wieder gebucht werden.

Am häufigsten wurde der Themenbereich persönliches Lernen im Zusammenhang mit gelungenem Lernen genannt. Dass bei dieser Frage der

vorher genannte Ausschnitt aus der DGL beeinflussend wirkte (überproportional häufige Nennung von persönlichem Lernen), muss angenommen werden. Der Bereich Persönlichkeitsentfaltung steht in der DGL als einer von vier „Lernbereichen“ neben Kreativität, fachtechnischer Kompetenz und guter Gruppenkommunikation (vgl. Kapitel 7.2.2). Die Nennungen für die anderen Bereiche sind normal verteilt.

Auf die Zukunft gerichtet wurde abschließend danach gefragt, wie stark die Bereitschaft ist, am Qualitätsentwicklungsprozess der VHS Baden mitzuarbeiten. Bei drei Befragten ist diese Bereitschaft „sehr stark“, bei vier „stark“, bei weiteren vier „gering“ und bei zwei „derzeit nicht vorhanden“. Ein/e Befragte enthielt sich der Antwort. Immerhin die Hälfte der KL des Kursbereiches 3, die an der Erhebung teilnahmen, wäre zu einer Mitarbeit bereit.

7.4 Fazit: LQW an der VHS Baden

Die LQW wurde 2005 von der damaligen Leiterin in Kooperation mit dem Verband der österreichischen VHS und dem Landesverband ausgewählt. Der Verband unterstützte die Volkshochschulen durch personale Prozessbegleitung und eine kostengünstige Gemeinschaftslösung.

In einem Entwicklungsteam von 6 Personen wurden der Selbstreport und die notwendigen Maßnahmen entwickelt sowie schriftlich festgehalten. Der Wechsel in der Leitungsposition der VHS erfolgte im Herbst 2006. Zu diesem Zeitpunkt war der Selbstreport etwa zu zwei Drittel fertig gestellt, QB8 bis QB11 wurden von Frau Kellner verfasst. Unter ihrer Leitung wurde der Selbstreport für die Einreichung (Mai 2007) fertig gestellt. Das Expertinnengespräch mit Frau Kellner machte u.a. folgende Details zur Verfahrensimpementierung deutlich:

- Die Entwicklungsgruppe arbeitete autonom.
- Die vorgegebene Zeit von 12 Monaten wurde eingehalten.
- Die Kursleiterinnen und Kursleiter wurden zur Schlusspräsentation eingeladen.
- Das Leitbild und die DGL wurden im Entwicklungsteam entwickelt.
- Die DGL wurden für die fünf Angebotsbereiche differenziert erstellt.
- Eine explizite bildungstheoretische Verortung wurde nicht aufgezeigt

Der Selbstreport macht nur geringe rückbezügliche Aussagen über die Prozesszufriedenheit oder über organisationale Reflexionsprozesse während der LQW-Einführung. Die Textanalyse des Selbstreports zeigt häufig subjektive Ausdrücke oder Bezugnahmen auf das Leitbild und die DGL, die selbst recht allgemeinen Formulierungen (z.B. „hohe Qualität“) folgen.

Die Fragebogenerhebung (Rücklauf 38 %, 14 auswertbare Fragebögen) unter den KursleiterInnen (KL) des Angebotsbereiches 3 (Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung) zeigt u.a.:

- 100 % der KL finden Qualitätsentwicklung (sehr) wichtig.
- 85 % schätzen die Qualitätsentwicklung für ihre KL-Tätigkeit als (sehr) wichtig ein.
- 71 % der KL besuchen seltener als einmal im Jahr eine Weiterbildung, die sich auf ihre KL-Tätigkeit an der VHS bezieht.
- (Nur) Ein/e KL war in einem Arbeitskreis im Zuge der LQW-Entwicklung beteiligt.
- Die DGL kennen sechs KL vom Programmheft, vier kennen diese gar nicht.
- 78 % der KL sagen, dass die DGL keine Auswirkungen hat, bzw. hatte.
- 93 % finden die DGL ihres Kursbereiches für ihre Tätigkeit (sehr) passend.

Die Einführung des LQW-Verfahren an der VHS Baden kann als gelungen bezeichnet werden, was die Erfüllung der formalen Kriterien durch die Testierungsstelle betrifft. Inhaltlich zeigen sich wenig reflexive Prozesse und eine geringe Beteiligung der Kursleiterinnen und Kursleiter, die trotzdem eine hohe Identifikation mit der DGL ihres Kursbereiches zeigen.

Anschließend dienen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ergänzend zur Textanalyse des Selbstreports und den Inhalten des Expertinnengesprächs als Grundlage für die Bezugnahme auf die Forschungsfrage.

8 Schlussfolgerungen

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Fragestellung, wie das QM-System „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ Bildungsprozesse, untersucht am Beispiel der Volkshochschule Baden, beeinflusst. Diese Fragestellung wurde in drei Unterfragen aufgegliedert. Diese Unterfragen bilden die Struktur für die Schlussfolgerungen, die sich aus der methodischen Aufarbeitung mittels Literaturrecherche, Expertinnengesprächen, Fragebogenerhebung und Textanalyse ergeben.

Vom Bereich des Pädagogischen ausgehend (Wie wirkte sich die LQW, die vor drei Jahren begonnen wurde, auf den QB4 an der VHS Baden aus? Welche Auswirkungen hat die LQW auf das pädagogische Bildungsgeschehen im Kursbereich 3 an der VHS Baden heute?) erfolgt die Hinwendung zum institutionellen Rahmen und den institutionellen Auswirkungen (Wie forciert die LQW innerhalb der innerbetrieblichen Organisation, reflexive Auseinandersetzungen, die sich auch auf das Bildungsverständnis beziehen?), um dann im letzten Teil der Schlussfolgerungen auf die dritte Unterfrage (Mit welchem Bildungsverständnis müsste Erwachsenenbildung agieren, die als Ziel kritische Menschenbildung verfolgt?), einzugehen.

8.1 Auswirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess (QB4)

Im Folgenden soll beantwortet werden, wie sich nun also die LQW, die vor drei Jahren begonnen wurde, auf den Qualitätsbereich 4 (Lehr-Lern-Prozesse: fachliche, didaktische, soziale und beraterische Kompetenz des Personals, Inhalte, Ziele und Formen des Lernens, Weiterbildungsplanung für die Lehrenden) an der VHS Baden auswirkt und welchen Einfluss diese auf das pädagogische Bildungsgeschehen im Kursbereich 3 an der VHS Baden heute hat.

Es wurde davon ausgegangen, dass die Intensität der Einbindung der KursleiterInnen (KL) in den LQW-Prozess mit den Auswirkungen auf die pädagogische Praxis korreliert. Dieser Effekt würde dadurch entstehen, so die Hypothese, dass die Beteiligung im LQW-Prozess zu einer höheren Identifikation mit der „Definition gelungenen Lernens“ führen würde, da die KL ihre Vorstellungen von Lernen vermehrt in der DGL wieder finden würden. Als

Forschungsausschnitt wurde der Kursbereich 3, (Kreativität und Persönlichkeitsbildung) gewählt, da hier noch am ehesten davon ausgegangen werden konnte, dass sich das von der LQW formulierte Bildungsverständnis (Persönlichkeitsentwicklung eines sich aus Abhängigkeiten emanzipierenden Subjektes; soziale Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge; sachlich-fachlichen Qualifizierung des Wissens und Könnens) in der DGL wieder finden und entsprechend in die pädagogische Praxis einfließen würde.

Im LQW-Verfahren wird dezidiert ein möglichst breiter Konsens über das pädagogische Zielverständnis, welches durch eine umfangreiche Beteiligung aller Mitgestalterinnen und Mitgestalter zu erreichen wäre, eingefordert: „Der Erarbeitungsprozess sollte daher [...] alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbeziehen. [...] Nur die Einigung auf ein gemeinsames pädagogisches Zielverständnis führt dazu, dass alle [...] den entsprechenden Teil zur [...] pädagogischen Gesamtleistung der Organisation beitragen [können]“ (Zech 2006, S. 38). Wie sich im Laufe der Untersuchung zeigte, war die Einbindung der KL während der Ersttestierung nur marginal. Im Expertinnengespräch wies Frau Kellner, die derzeitige Leiterin der VHS Baden, darauf hin, dass sie selbst in ihrer damaligen Funktion als Kursleiterin, erst zu einem späten Zeitpunkt zu einer Präsentation eingeladen wurde. In der Fragebogenerhebung bestätigt sich das Bild von mangelnder Einbindung der KL: Aus dem Angebotsbereich 3 (Kreativität und Persönlichkeitsbildung) war nur ein/e KL in die Ersttestierung eingebunden. Unerwarteterweise gibt genau diese Person in der Fragebogenerhebung an, ihr Verständnis von Persönlichkeitsbildung in der DGL nur „wenig passend“ wieder zu finden (was jedoch nicht ausreicht, um fundiert kritisch auf den Ablauf und die Gestaltung der Prozesse in den Arbeitsgruppen während der Ersttestierung zurückzuschließen).

Überraschend geben 93 % der KL an, dass sie die DGL ihres Kursbereiches für ihre Tätigkeit an der VHS (sehr) passend finden. Das spricht einerseits für die Arbeit des Entwicklungsteam, könnte andererseits aber auch an der offenen Formulierung, die Spielraum für individuelle Interpretationen bezüglich des Verständnisses von Persönlichkeitsentwicklung lässt, liegen. Allerdings bleibt die DGL in der pädagogischen Praxis nahezu wirkungslos: 78 % der KL geben an, dass die DGL entweder keine Auswirkungen habe bzw. ihnen die Auswirkungen auf ihre Unterrichtsgestaltung unbekannt seien. Nur eine Person

gab an, dass es aufgrund der DGL zu „starken Auswirkungen“ auf die Unterrichtsgestaltung gekommen sei. Als Auswirkung wurde von diese/r KL angegeben, dass sie sich „weiterhin bestärkt fühlt, Lebensfreude und Kreativität in ihre Unterrichtstätigkeit einzubringen“. Die DGL dürfte hier eher als Bestätigung der Unterrichtsform denn als erstmalige Auseinandersetzung interpretiert worden sein.

Obige Befunde verweisen auf die Schwierigkeiten der Anschlussfähigkeit des LQW an die pädagogische Praxis, entgegen ihrer „namentlichen Versprechung“ und den Erwartungen der Verantwortlichen. Im Expertinnengespräch erläuterte Frau Löderer u.a., dass die LQW als Verfahren ausgewählt wurde, weil sie durch die DGL und deren Bedeutung für die einzelnen Qualitätsbereiche den pädagogischen Bereich in die Qualitätssicherung mit einbeziehe. Genau an dieser Schnittstelle der Entwicklung pädagogischer Qualität von Lehr-Lern-Interaktionen „stößt die Organisation an die Grenze dessen, was von ihr aus gestalt- und steuerbar ist“ (Hartz/Goeze/Schrader 2008, S. 114). In einer Studie von Hartz, Goeze und Schrader im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung wurde auch gefragt,

„inwiefern durch die Implementierung von LQW 2, Veränderungen in der Arbeit der Mitarbeitenden resultieren. [...] Nur etwa 25 Prozent geben an, dass sich auf der Ebene der freien Trainer/innen und Dozent/innen Veränderungen ergeben [...] Das erstaunt vor dem Hintergrund, dass die freien Trainer/innen und Dozent/innen den Dreh- und Angelpunkt an der Schnittstelle zum Lernenden darstellen“ (ebd. S. 118).

Diese Daten bestätigen auf breiter Basis jene der vorliegenden Untersuchung. Ein weiteres Zeichen dafür, dass die LQW-Einführung im Handlungsfeld der KL an der VHS Baden noch wenig Niederschlag findet, zeigt sich am Thema der Weiterbildung. Im Selbstreport wird (als Beleg für die Qualität der pädagogischen Praxis) dargestellt, dass die Kursleiterinnen und Kursleiter an der eigenen Weiterbildung und der Anwendung modernster andragogisch/didaktischer Methoden interessiert seien. Die Untersuchung weist aber nicht in diese Richtung. 71 % der KL geben an, seltener als einmal im Jahr eine Weiterbildung, die sich auf ihre KL-Tätigkeit an der VHS bezieht, zu besuchen. Möglicherweise bietet das oftmals nur geringfügige Beschäftigungsverhältnis an der VHS nur eine geringe Motivation zur Teilnahme an

spezifischen Weiterbildungsangeboten. Als Hindernis für den Besuch von VHS-Weiterbildungsangeboten für KL wird von der VHS-Leiterin u.a. die geografische Entfernung zu den Weiterbildungsorten vermutet.

Im Folgenden gehe ich auf die Auswirkungen des LQW-Prozess auf den Unterrichtsprozess ein. Der Fragebogen bot den KL die Möglichkeit darzustellen, wie eine „Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit“ (DGL der VHS Baden) bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kurse gefördert werden soll. Die Antworten zeigten eine breite Vielfalt an Methoden, welche positive Rückschlüsse auf methodische und andragogische Kompetenzen zulassen. Allerdings wird vom Kerngedanken der LQW (– von einer ausgewiesenen Vorstellung des Ergebnisses gelungenen Lernens rückzuschließen auf die Prozesse, Verfahren und die Verhaltensweisen, die nötig sind um diese optimal zu unterstützen) abgewichen (vgl. Abschnitt 5.5), Das Ziel der LQW, die Bedingungen des Lernens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Lernen der Organisation zu optimieren, scheint in diesem Kursbereich nicht notwendig zu sein oder zu spät zu kommen. Wenn wir, dem humanistischen Bildungsverständnis gemäß, davon ausgehen, dass Mitbestimmung (hier gemeint als offene und ehrliche Möglichkeit auch Rahmenbedingungen mitzubestimmen) ein wesentlicher Teil eines auf Mündigkeit abzielenden Lehr-Lern-Prozesses ist, dann setzen die KL dies auf der mikrodidaktischen Ebene an der VHS Baden im Kursbereich 3 um. Denn auf die Frage, für wie wichtig das Absprechen der Unterrichtsgestaltung gehalten würde, geben in der Fragebogenerhebung 85 % der KL an, dies für „(sehr) wichtig“ zu halten. Die Mitbeteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Unterrichtsgestaltung scheint somit im Kursbereich 3 durchaus üblich zu sein.

Zusammenfassend ergibt sich für die Untersuchung der Auswirkungen durch die LQW an der VHS Baden auf den QB4 folgende Antwort: Die KL des Kursbereiches 3 an der VHS Baden agieren durchaus im Sinne der (offen formulierten) DGL und gestalten ihren Unterricht (soweit sich hier aufgrund der Angaben zu den Methoden und zum Lernverständnis in den Fragebögen rückschließen lässt) in beteiligender Form. Sie finden ihr Bildungsverständnis mehrheitlich in der DGL wieder. Dass dies aufgrund von Auswirkungen durch den LQW-Prozess angeregt wurde, muss für den Kursbereich 3 (Kreativität und

Persönlichkeitsbildung) an der VHS Baden, knapp zwei Jahre nach Einführung der LQW, aufgrund der Untersuchungsergebnisse ausgeschlossen werden. Die Hypothese zu diesem Abschnitt lautete: „Wenn die Durchführung der LQW von den Bildungsverantwortlichen in Kooperation mit den am Bildungsprozess Beteiligten zur reflexiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Bildungskonzepten genutzt wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diesbezügliche Erkenntnisse die institutionsbezogene Formulierung der DGL präzisieren, bildungstheoretisch definieren und diese dadurch als Ausgangspunkt für die Bildungspraxis bedeutsam wird.“ Aufgrund der Untersuchungserkenntnisse ist diese Hypothese zu falsifizieren. Die Nicht-Einbindung der KL verunmöglichte eine Diskussion über theoretische Bildungskonzepte, die damit auch nicht in die DGL einfließen konnten und demgemäß auch nicht als erweiterte Bezugspunkte für eine Bildungspraxis genutzt werden können. Bezüglich der tatsächlichen „Qualität“ der Unterrichtsprozesse an der VHS Baden im Kursbereich 3 lassen sich derzeit mittels des LQW-Verfahrens keine Schlüsse ziehen.

8.2 Die Auswirkungen der LQW auf die institutionelle Ebene der VHS Baden

In diesem Bereich der Fragestellung geht es darum, zu hinterfragen, wie es der VHS Baden mittels LQW gelang, reflexive Prozesse zu initiieren, die sie dabei unterstützten, ein Selbstverständnis von Bildung zu definieren und die darauf ausgerichtete Weiterentwicklung der Institution voranzutreiben. Dazu werden nachfolgend insbesondere die Ebenen des Entwicklungsteams, der Kursleiterinnen und Kursleiter, der Leitung und die organisationale Ebene in Bezug zur Fragestellung gesetzt.

8.2.1 Das Entwicklungsteam und die KursleiterInnen im LQW-Prozess

Die fehlenden Informationen über den Arbeitsstil des Entwicklungsteams lassen keine Rückschlüsse darauf zu, wie viel Platz den Diskussionen über bildungstheoretische Grundlagen eingeräumt wurde. Fest steht, dass sich im Entwicklungsteam kein Mitglied aus der Angebotsgruppe 3 (Kreativität und

Persönlichkeitsentwicklung) befand und die KL insgesamt auch nicht in anderer Form (Fragebogen, Onlineumfrage etc.) bezüglich ihres pädagogischen Selbstverständnisses befragt wurden.

In der Befragung der KL aus dem Angebotsbereich 3, geben 100 % der KL an, dass sie die Bemühungen der VHS Baden rund um Qualitätsentwicklung für „(sehr) wichtig“ halten. Die Bedeutung der Qualitätsentwicklung für ihre Tätigkeit als KL schätzen immerhin noch 85 % als „(sehr) wichtig“ ein. Trotz dieser allgemeinen großen Zustimmung, gibt es nur eine sehr geringe Beteiligung im Rahmen der derzeitigen Qualitätsentwicklung. 14 % (das sind zwei KL) geben an, dass sie derzeit aktiv an der Qualitätsentwicklung mitwirken. In einem Fall wird Qualitätsentwicklung auf der pädagogisch-praktischen Ebene interpretiert („wenn ich mich von Kurs zu Kurs verbessere“), eine weitere Person gibt ein „Forschungsprojekt“ an, auf welches von Frau Kellner im ExpertInnengespräch nicht hingewiesen wurde. Der Großteil der KL war und ist nicht an der Qualitätsentwicklung beteiligt.

Bezüglich der Bereitschaft, an zukünftigen Qualitätsentwicklungsprozessen mitzuarbeiten, ist die Streuung im Fragebogen wesentlich breiter. Immerhin 50 % der KL geben an, „(sehr) stark“ zur Mitarbeit motiviert zu sein. Die Mitbeteiligung an Entwicklungsprozessen stellt an sich einen wesentlichen Schritt zur Identifikation mit Werten und Ideen in einer (Arbeits-)Gemeinschaft dar. Gemeint ist hier eine *wirkliche* und *ehrliche* Einbindung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Passiert dies nicht, verkommt die Idee (das Leitbild etc.), die der Institution zugrunde liegt, zur „Vision“, die erst an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „verkauft“ und „kommuniziert“ werden muss. Sprenger weist im Managementklassiker „Mythos Motivation“ auf die Gefahr der „universellen sinnstiftenden Vision“ hin, die zur Chimäre zu werden droht, wenn sie nicht in einem gemeinsamen Prozess entwickelt wird. Denn Visionen, die von oben herab erlassen werden, haben keine Bedeutung für den Einzelnen und seinen individuellen Sinn, den er sich in der Arbeit zu entwickeln sucht (vgl. Sprenger 2007, S. 61). Ribolits stellt dazu ergänzend fest, dass „der überwiegende Teil der [...] Maßnahmen, wie [...] Mitarbeit in Qualitätszirkeln, [...] sowie die meisten Weiterbildungsangebote [...] den verschiedenen Arbeitnehmergruppen durchaus nicht in gleichem Maß zugute [kommen]“ (Ribolits 1997, S. 162f.). Im untersuchten Fall bestätigt sich diese These: An der VHS Baden waren es die

Bereichsverantwortlichen, die im Zuge der LQW-Implementierung mitgestalten konnten. Als organisationale Ursache dafür kann die lose Anbindung der KL (überwiegend nebenberufliche Beschäftigungsverhältnisse) an die Institution vermutet werden. Im Expertinnengespräch wies die Leiterin der VHS Baden darauf hin, dass das Ausmaß der Beschäftigung mit der Nutzung des Kursleitersgespräches korreliert. In der LQW wird die Einbindung der KL nicht dezidiert eingefordert, allerdings sehen

„[die] Gutachter/innen/Berater/innen [...] in der nicht sichergestellten Einbindung von freien Trainer/innen und Dozent/innen eine wesentliche, strukturell bedingte ‘Leerstelle’ – die sowohl mit dem Modell [...] als auch mit der spezifischen Stellung der Kursleitenden in Verbindung gebracht wird – und gerade vor dem Hintergrund der Struktur der Weiterbildung nicht ‘einfach’ zu lösen ist“ (Hartz/Goeze/Schrader 2008, S. 218).

8.2.2 Die Leitungsebene

Der Leiterinnenwechsel mitten im LQW-Prozess stellte eine zusätzliche Herausforderung im Zuge der Ersttestierung dar. Die Leiterin erläuterte ihre daraus resultierende Unzufriedenheit mit dem Leitbild und der DGL im Expertinnengespräch. Sowohl das Leitbild als auch die DGL möchte sie im Zuge der Retestierung überarbeiten (dies wurde auch in den Entwicklungszielen im Selbstreport festgehalten). Im Expertinnengespräch wies sie auch auf den zeitlichen Druck hin, der durch ihre Doppelbelastung als Leiterin und Qualitätsbeauftragte entsteht. Darauf, dass derartige belastende Situationen zum Abarbeiten formaler Kriterien führen können, wurde im Abschnitt 3.3, Lehr-Lern Prozesse, unter Bezugnahme auf Bakic hingewiesen.

Problematisch ist die fehlende Beteiligung der jetzigen Leitungsperson bei der Leitbildentwicklung. Wie die Leiterin im Expertinnengespräch mitteilte, wurde aufgrund des Zeitdruck vieles im Selbstreport von der vorherigen Leiterin übernommen, jedoch nicht neu hinterfragt. Feld weist auf die Erweiterung des Rollenverständnisses als Leiterin im Rahmen von organisationalen Entwicklungsprozessen hin. Er verweist auf die Aufgabe von Leitungspersonen, „‘Sinn’ für die notwendigen Veränderungsprozesse aufzuzeigen“ (vgl. Feld 2008, S. 244). Durch die fehlende Beteiligung am Entwicklungsprozess liegt die Vermutung nahe, dass bei der derzeitigen Leiterin ein Gefühl der Identifikation

mit dem Leitbild fehlt. Damit kann sie die von Feld geforderte „sinnstiftende Funktion“ in der Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern möglicherweise nicht optimal erfüllen. Insofern muss die Absicht Frau Kellners, das Leitbild und die DGL im Zuge der Retestierung unter breiterer Beteiligung der KL zu überarbeiten, befürwortet werden.

8.2.3 Organisationale Ebene

Ein wichtiges Medium zur Beurteilung der organisationalen Entwicklung stellte neben dem Expertinnengespräch mit der Leiterin, die Analyse des Selbstreports dar. Die inhaltliche Analyse des Selbstreports (vgl. Abschnitt 7.2.4) wies bereits auf die häufigen subjektiven Ausdrücke und Bezugnahmen auf das Leitbild und die DGL hin, die selbst auch in sprachlichen Allgemeinformulierungen gehalten sind. Formulierungen wie „Förderung und Hilfe durch qualitätsvolle Bildungsangebote“ lassen eine Präzisierung des pädagogischen Bildungsverständnisses vermissen und erschweren bzw. verunmöglichen dadurch eine darauf ausgerichtete Praxis. Derartigen Formulierungen ordnet Trense die geringste argumentative Qualitätsstufe zu, da der Bezug zur Umsetzung (Wie wird das gemacht?) fehlt. Im Expertinnengespräch mit der Leiterin wird klar, dass es nur ein undeutliches „Bild von Bildung“ an der VHS Baden gibt (vgl. Abschnitt 7.1). Dresselhaus wies darauf hin, dass das Bewusstsein über das vorherrschende erwachsenenpädagogische Grundverständnis und die Einigung auf gemeinsame Werte und Normen jedoch u.a. die Basis für langfristige organisationale Entwicklungsprozesse darstellt (vgl. Abschnitt 3.2). Für eine praxisrelevante Orientierung bleibt das Leitbild in den Formulierungen insgesamt zu vage und allgemein. Es wird davon ausgegangen dass jede/r KL wüsste, was unter qualitätsvoller Bildungsarbeit, im Sinne der VHS, verstanden wird.

Im Selbstreport der VHS Baden sind zu jedem QB strategische Entwicklungsziele formuliert. Zum QB1 (Leitbild) heißt es da: „Regelmäßige, wenigstens einmal jährliche Überprüfung unseres Leitbildes“ (Selbstreport 2007, S. 72). Die Formulierung bleibt vage. Es wurde weder festgehalten, wie die Überprüfung stattfinden soll, noch in welchem organisatorischen Rahmen. Zum QB4 (Lehr-Lern-Prozesse) werden als Entwicklungsziele angeführt: „Exakte Dokumentation der Entwicklungsgespräche und Fortbildung der

KursleiterInnen. Fortbildungen speziell auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung forcieren. Senkung der Abbrecherquote durch Festlegung einer HöchstteilnehmerInnenzahl z.B. in Sprachkursen“ (ebd. S. 73). Die „exakte“ Dokumentation soll vermutlich als Kontrollmöglichkeit für die Zielerreichung der Entwicklungsziele dienen. Wie die KL zu den (internen oder externen?) Fortbildungen motiviert werden sollen, bleibt hier zunächst offen, auch gibt es keine konkreten Zahlen (z.B. Anzahl der internen Angebote), die eine Zielerreichung messbar machen würden. Ob sich die Abbrecherquote durch die Festlegung einer HöchstteilnehmerInnenzahl senken lässt und in welchem Zusammenhang das mit den Lehr-Lern-Prozessen stehen könnte, wird in den Entwicklungszielen nicht weiter ausgeführt. Durch die vagen sprachlichen Formulierungen wird eine Kontrolle der Zielerreichung als auch die Bewertung der Erfolge schwierig. Derartig formulierte Entwicklungsziele stellen keine konkreten Anregungen für die Steuerung der Organisation dar.

Die LQW wirkt sich an der VHS Baden in den Bemühungen zur Weiterentwicklung aus (z.B. Evaluationsbögen, Kursleitergespräche, Überarbeitung des Leitbildes), die den Charakter einer Mobilisierung der Selbststeuerungsfähigkeit durch Kontextsteuerung der Organisation aufweisen (vgl. Abschnitt 3.2). Am Beispiel der Evaluationsbögen stelle ich einen derartigen Prozess von Selbststeuerung dar: Im Selbstreport wurde im Zuge der Entwicklungsziele für den QB5 (Evaluation) die „Entwicklung von Evaluationsfragebögen nach Kurssparten incl. Bedarfsabfrage“ (Selbstreport 2007, S. 73) angeführt. Gemäß dem Selbstreport war dies bis zum Sommersemester 2008 geplant, im Gespräch mit der Leiterin wurde darüber informiert, dass sich die Evaluationsbögen derzeit (Sommer 2009) in der Fertigstellung befinden und ab dem Wintersemester 2009 zum Einsatz kommen sollen. Weshalb sich die Einführung der Evaluationsbögen verzögert hat, konnte in dieser Untersuchung nicht geklärt werden. Von der Ausgestaltung der Inhalte wird es abhängen, ob diese als Kontrollinstrument oder als Mittel zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Lernprozessen mit den TeilnehmerInnen der Kurse genutzt werden. Betonen die Evaluationsbögen eine Kundenorientierung (ein Abfragen der Zufriedenheit mit dem Vortrag/den Methoden/dem Gruppenprozess etc.), wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Gefühl „Kundin und Kunde“ zu sein, verstärkt vermittelt. Derart

würde Evaluation zum Kontrollinstrument über Zufriedenheit und nicht zum Entwicklungsimpuls. Von den sprachlichen Formulierungen wird es abhängen, ob die KL Widerstände (Kontrollgefühl) gegen die Evaluationsbögen oder kooperatives Entwicklungsinteresse zeigen. Entsprechend an der Praxis orientiert, könnten die Evaluationsbögen Anregungen dafür liefern, in welchen Bereichen von den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern Entwicklungsbedarf gesehen wird. Derartige Ergebnisse würden die „theoretische Figur des Lernenden“ der im LQW-Prozess den Ausgangspunkt darstellt, tatsächlich empirisch aufladen (vgl. Zech 2006, S. 55 und Kapitel 5.7.2).

Die durch den VHS-Verband zur Verfügung gestellten Prozessbegleiter wurden als wichtige Unterstützung im Zuge des organisationalen LQW-Prozess erlebt. Als bedeutsam wurden auch die Anregungen zur Weiterentwicklung der Institution durch die Gutachterbesuche (z.B. Empfehlung, die Evaluationsbögen im laufenden Semester einzusetzen) eingestuft (vgl. Abschnitt 7.1).

Die für den Bereich der organisationalen Entwicklung durch die LQW aufgestellte Hypothese, dass, wenn sich Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung im formalen Erledigen und Verschriftlichen von eingeforderten Kriterien erschöpft, die kritische Auseinandersetzung mit Bildungstheorien und daraus folgenden Konsequenzen durch organisationale Veränderungen für die pädagogische Praxis, im Sinne der Ermöglichung kritischer Menschenbildung, vermieden wird, muss aufgrund der Untersuchungsergebnisse differenziert beantwortet werden: Das Verfassen des Selbstreports folgte einer formalen Logik, die Abläufe in den Qualitätsbereichen und bereits vorhandene Maßnahmen wurden schriftlich fest gehalten. Eine Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Konzepten im Rahmen der institutionellen Entwicklung kann aufgrund der vorliegenden Fakten nicht bestätigt werden. Die organisationalen Veränderungen (Evaluationsbögen, Wiedereinführung der KL-Gespräche etc.) wurden tendenziell aufgrund der formalen Erfordernisse für das LQW-Verfahren und nicht aufgrund bildungstheoretischer Überlegungen eingeführt bzw. entwickelt.

8.3 Die Anbindung der VHS Baden an das LQW-Netzwerk und an den Bildungsmarkt

Mit der LQW-Testierung verbunden, ist auch die Anbindung an das LQW-Netzwerk und das Gefühl, „Teil einer großen Gemeinschaft zu sein“ (die sich gegenseitig unterstützt – aber auch überwacht). Durch den regelmäßigen Newsletter und alljährliche Netzwerkkonferenzen kann die Einbindung (gemeinsam mit den anderen nach LQW testierten VHS aus Österreich) in die LQW-Gemeinschaft als bestärkend für die Entscheidung zur LQW erlebt werden. Die Durchführung der LQW-Ersttestierung und der voraussichtlichen Retestierung im Jahr 2010 sichert den KursteilnehmerInnen den Bezug von Fördergeldern bei Kursen an der VHS Baden. Da die LQW vollinhaltlich von der Niederösterreichischen Zertifizierungsstelle anerkannt wird, bleibt dieser Anspruch so lange aufrecht, wie die VHS Baden die LQW-Kriterien formal erfüllt.

Wie Nuissl festhält, „stellen plötzlich auch Einrichtungen wie die Volkshochschulen, die bislang von einem Allzuständigkeits- und Generalitätsanspruch ausgegangen waren, fest, dass sie nur ein Teilsegment eines Marktes bedienen“ (Nuissl 1995, S. 16). Das wirtschaftliche Überleben lässt sich nur durch einzigartige Angebote (und dazu gehört die allgemeine Bildung eher nicht) sichern. InteressentInnen am Bildungsmarkt begegnen den VHS zunehmend als KundInnen, die eine entsprechende Betreuung sowie eine erlebnis- und ergebnisorientierte Gestaltung der Kurse erwarten (vgl. Abschnitt 4.1). Nach dem Kurs setzt die interne Evaluation ein, die absichern soll, dass die Kundenbindung klappt und damit das wirtschaftliche Überleben der Weiterbildungsinstitution gesichert ist.

Die Orientierung an den Lerninhalten und am Lernerfolg steht, insbesondere in den mehr als die Hälfte der Kursangebote ausmachenden Sprach- und EDV-Kursen, an der VHS Baden im Vordergrund (vgl. Abschnitt 7.2.1). Die am Markt orientierten Rahmenbedingungen machen die Umsetzung der von Frau Löderer für die VHS formulierte Forderung nach Kursangeboten, die nicht nur danach ausgerichtet sind „möglichst schnell jobfit, sondern auch [...] einen gesellschaftskritischen Ansatz [verfolgen]“, zunehmend schwieriger (vgl. Abschnitte 6.1 und 6.2).

Hartz, Goeze und Schrader attestieren zwar die Notwendigkeit von Qualitätsmanagement für Institutionen (um nach außen hin zu zeigen, dass man sich mit Qualität beschäftigt und im Stande sei, hochwertige Bildung zu bieten), damit unterstütze QM den Verbleib am Bildungsmarkt, aber zu tun was alle tun reiche als langfristige Marktstrategie nicht aus (vgl. Hartz/Goeze/Schrader 2008, S. 100). Sich zu entziehen sei jedoch nicht möglich (vgl. ebd. S. 208). Forneck und Wrana vermuten durch den Zwang, QM-Systeme zu implementieren, eine aktuelle, neue Form des Regierens. Einerseits gehe es durch das Einfordern von QM-Systemen um die Etablierung eines nationalen Weiterbildungsmarktes, der dadurch international anschlussfähig würde, andererseits solle der Markt durch offengelegte Qualität für das lernende Selbst (den Kunden) transparent bleiben (vgl. Forneck/Wrana 2005, 167f.). Die vorliegende Untersuchung lässt diesbezüglich keine Interpretationen darüber zu, wie andere VHS die Implementierung von LQW gemeistert haben. Ausdrücklich weist die Qualitätsverantwortliche des Verbandes der VHS im Expertinnengespräch darauf hin, dass die VHS sehr individuell organisiert seien und unterschiedliche Angebotsschwerpunkte hätten. Entsprechend unterschiedlich wurden die Prozesse im Zuge der LQW-Einführung gestaltet (vgl. Abschnitt 6.2).

8.4 Erkenntnisse auf Bildungstheoretischer Ebene

Gemäß der Homepage des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen definieren sich die Volkshochschulen als „der Demokratie verpflichtete Bildungseinrichtungen“ (vgl. www.vhs.or.at).

Herdegen merkt in seiner Einführung zum sozialen und politischen Lernen zum Begriff Demokratie an, dass „die allgemein akzeptierten Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft wie die Idee der Gleichheit und Freiheit, die Idee der Toleranz und der Solidarität [...] bestenfalls nur in dieser Allgemeinheit von allen oder den meisten akzeptiert [werden]“ (Herdegen 2001, S. 63). „Demokratie“ diene zunehmend als allgemeiner Konsensbegriff. Ähnliches wurde in dieser Arbeit auch dem Begriff „Qualität“ attestiert. Der Begriff „Bildung“ droht zu einem ähnlich hohlen Wort zu verkommen. Deshalb soll noch einmal auf Ribolits zurückgegriffen werden: Eine humanistisch orientierte

Menschenbildung würde Attribute wie Muße, Leidenschaft, intellektuelle Beharrlichkeit oder echte Begegnung erfordern (vgl. Abschnitt 2.2.1). Für den Aneignungsprozess nennt Arnold den Begriff der Lernzumutungen als Beispiel dafür, dass sich Bildungsprozesse nicht ausschließlich in lustvoller und erlebnisorientierter Weise erschließen (vgl. Abschnitt 4.1). Das konsensuelle, normative Verständnis von Bildung gestaltet sich zunehmend schwierig, denn wie Szanya aufzeigt, hat die Fragmentierung der Gesellschaft, gefördert durch den Individualismus, „auch die Fragmentierung der Bildungsvorstellungen zur Konsequenz“ (Szanya 1995, S. 66). Er vermutet, dass es darauf hinauslaufe, dass jede und jeder aufgerufen sei, sich „ihre oder seine eigene Vorstellung von Bildung selbst zurecht[zubasteln“ (ebd.).

Die LQW verortet sich als Instrument zum Qualitätsmanagement, welches Persönlichkeitsentwicklung als eines sich aus Abhängigkeiten emanzipierenden Subjektes versteht, die soziale Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge einfordert und eine sachlich-fachliche Qualifizierung des Wissens und Könnens ermöglicht (vgl. Zech im Abschnitt 5.2). Der LQW-Prozess wurde von der VHS Baden nicht für tiefgreifende, theoretische Auseinandersetzungen mit dem eigenen Bildungskonzept, unter Bezugnahme auf das Bildungsverständnis von LQW, genutzt. Durch die sprachlichen Formulierungen wird das eigene Verständnis vielmehr wieder in Frage gestellt, wenn es heißt, dass gelungenes Lernen „vielleicht auch mit einer Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit verbunden ist“ (vgl. Abschnitt 7.2.2). Möglicherweise wurde durch die Ausrichtung an der Lernerorientierung im Laufe der Implementierung von LQW, der Fokus weg vom dahinterliegendem Grundverständnis hin zur Orientierung am Lernbedürfnis der potentiellen Kundschaft gelenkt. Damit ist vom ursprünglichen Volksbildungsgedanken, den die Volkshochschulen seit langer Zeit verfolg(t)en, nur mehr wenig erkennbar. Die ursprüngliche Idee, thematisches Wissen mit politischer Bildung zu verknüpfen, ist aus der Selbstdarstellung der VHS Baden kaum mehr herauszulesen. Die Bildungsangebote folgen weitgehend der Lernerorientierung (z.B. „Deutsch als Fremdsprache“ oder der „Europäische Computer Führerschein“) sowie der historischen Tradition (der Kunst- und Kreativbereich war der früheren Leiterin ein großes Anliegen).

Sicher können auch in den genannten Kursen persönlich bedeutsame Erfahrungen und Erkenntnisse gemacht werden. Für ein Bildungsverständnis, das dazu herausfordern möchte, die Bedingungen des Daseins zu hinterfragen, ist eine „zufällige“ Menschenbildung, die ein „Anhängsel“ der ökonomisch ausgerichteten Lernangebote ist, unzureichend. Im Fall der VHS Baden entsteht der Eindruck, dass sich die von der LQW eingeforderte Reflexion im Zuge der Ersttestierung auf organisatorische Maßnahmen beschränkt hat, um den Anforderungen des Verfahrens zu genügen (vgl. Abschnitt 7.2.4).

Das Entstehen dieses Eindrucks soll hier nicht alleinig der Institution und den handelnden Personen zugeschrieben werden. Denn daraus, dass sich Institutionen der Erwachsenenbildung im Zuge von Qualitätsbestrebungen an marktwirtschaftlichen Vorgaben orientieren müssen, folgert Ribolits, dass sich Lernprozesse im Zuge der Optimierung von Humankapital, ebenfalls zunehmend der Verdinglichung des Menschen unterordnen müssten. Dies führte zur These, dass humanistische Bildungsideen im Zuge von Qualitätsmanagementverfahren wenig oder keine Aufmerksamkeit bekommen, da Abläufe und Prozesse zur Optimierung der institutionellen Ebene im Vordergrund stehen (vgl. Abschnitt 2.2.1).

In den Entwicklungszielen der VHS Baden wird das Ausgleichen des finanziellen Defizits aus dem Jahre 2006 genannt. Finanzielle Knappheit fördert die vermehrte Ausrichtung an marktgängigen „Produkten“. Der Bereich Persönlichkeitsbildung gehört nicht zu den stark nachgefragten Kursangeboten. Ökonomische Anforderungen, wie die Erhaltung der Arbeitskraft und die Entwicklung subjektbezogener, verwertbarer Kompetenzen, machen es nachvollziehbar, dass die Interessen der potentiellen KursteilnehmerInnen auf „verwertbare“ Kursangebote abzielen. Folgt die Leitung der VHS Baden der Marktlogik, werden Kurse, die nicht unmittelbar auf verwertbare Inhalte abzielen, in Zukunft nicht mehr angeboten werden. Damit würde sich u.a. bestätigen, dass es zunehmend nichtpädagogische Institutionen sein werden, die Einfluss auf die Nachfrageorientierung der Lernenden haben. Das Weiterbildungssystem würde demgemäß aus sich selbst keine Bedeutsamkeit mehr erzeugen (vgl. Forneck/Wrana 2005, S. 200). Erwachsenen- und Weiterbildung verkäme dann zur Zurichtungsagentur der Arbeits- und Wirtschaftswelt.

9 Ausblicke

Die zukünftigen Auswirkungen durch den LQW-Prozess auf den Qualitätsbereich 4 an der VHS Baden werden struktureller Natur sein und erst im Zuge der Retestierung Folgen für die KursleiterInnen haben. Ob Schlüsselprozesse wie KL-Gespräche und Evaluationsbögen als reflexive Unterstützung oder als Kontrollinstrumente erlebt werden, bleibt abzuwarten. Eine wesentliche Rolle könnte der QB2 (Bedarfserhebung) bekommen: Wenn sich die Bedarfserhebung als ökonomisches Kontrollinstrument auswirken sollte, müsste das Kursangebot „Persönlichkeitsbildung“ aufgrund der geringen TeilnehmerInnenanzahl aus dem Kursprogramm genommen werden. Damit würde die VHS Baden ein Stück ihres Bildungsverständnisses (Bedarfsweckung) verlieren. Ein institutionelles Bildungsverständnis dient aber als sinnstiftender Kern der Einrichtung. Fehlt dieser, braucht es Ersatz dafür. QM-Verfahren stellen eine willkommene Lösung für die Sinnkrise von Institutionen dar. Durch die LQW wird die Logik des „Immer mehr vom Gleichen“ initiiert. Geißler und Orthey beschreiben diesen Prozess als

„Kultur der Selbstbezüglichkeit, oder anders formuliert: Metakommunikation und reflektierende Beobachtung werden Teil des Alltagsverhaltens. Der Sinn – und um den geht es angesichts permanenter individueller und kollektiver Sinnkrisen – wird aus der Reflexion selbstbezüglicher Beobachtungen gewonnen“ (Geißler/Orthey 1998, S. 264).

Was in der vorliegenden Arbeit anhand der VHS Baden aufgezeigt wurde, fassen Hartz, Goeze und Schrader in ihrer deutschlandweiten Studie zur LQW (vgl. <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0702>) sinngemäß deckungsgleich zusammen: Die Entscheidung für die LQW fällt mehrheitlich aufgrund des im Namen mittransportierten vordergründigen spezifischen Lernerbezugs. Damit werden in den Erwachsenenbildungseinrichtungen Raum und Akzeptanz für managementbezogene Themen entwickelt – die Orientierung an den Lehr-Lern-Prozessen gerät aber aus dem Fokus. (vgl. Hartz/Goeze/Schrader 2008, S. 219). Die These von Bender bezüglich einem LQW internen Entwicklungsbedarf (am Forschungsausschnitt der VHS Baden belegt), ist zu bestätigen: Die LQW scheint noch unzureichende Mittel entwickelt zu haben, um die Details der Lehr-Lern-Prozesse „qualitätssichernd“, das meint ohne normativen Bezug, zu erheben und weiterführend in das QM-Verfahren einzubeziehen. Die Tatsache,

dass im QB4, dem Lehr-Lern-Prozess, die Auflagen für die Retestierung am dritthöchsten sind, zeigt, dass bei allen beteiligten Institutionen mehr Aktivität in diesem Punkt notwendig gewesen wäre (vgl. ebd. S 131).

Forneck und Wrana rücken die Orientierung am Teilnehmenden kritisch in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zu einer Neubelebung der Erwachsenenbildung, um damit abschließend die Ausrichtung an Marktbedürfnissen zu kritisieren.

„Die Rematerialisierung der Weiterbildung soll über die Stärkung der Selbstlernenden, die nun kurzfristiger entscheiden, was sie an Qualifikationen benötigen [sie sind es ja, die letztlich darüber entscheiden, bei welchem Institut sie ihre Fördergelder in die Ware Bildung umwandeln], erreicht werden. Die Anbieter sollen sich an dieser Nachfrage orientieren. Konzeptionell zielt eine solcherart gedachte Weiterbildung ebenfalls auf eine Dynamisierung des Lernens, die mit derjenigen der ökonomischen und kulturellen Schritt halten können soll. Dadurch soll Weiterbildung lebenslang werden, die lernende Gesellschaft als gigantische Produktivkraft auf dem globalisierten Markt sich durchsetzen.“ (Forneck, Wrana 2005, S. 147)

Die Orientierung an den (Bildungs-)Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (nunmehr Kunden), würde durch Verfahren der (Zufriedenheits-) Rückmeldung (z.B. durch Evaluation) und anderen Instrumenten des QM (z.B. Bedarfserhebung) ermöglicht. Im Sinne obiger Marktausrichtung (Die Bildungsinstitution wird zum Unternehmen) sei der Anbieter gezwungen, sich strategisch an den Rückmeldungen zu orientieren. Das eigentliche weiterbildungspädagogische Geschehen und dessen Qualität (z.B. kritisches, ehrliches Hinterfragen von Überzeugungen, in Frage stellen von Annahmen und Konstruktionen) bleibe ausgeschlossen (vgl. ebd. S. 184).

Insgesamt geben Forneck und Wrana kritisch zu bedenken, dass die LQW eine Form der Kontrolle durch angeleitete Selbsterkenntnis darstelle. Qualität ließe sich nur über die Selbsterkenntnis der Mitarbeitenden (Mitarbeitergespräche) und eine pastorale Praktik der Selbstdokumentation (Selbstreport) steuern. Diese Form der Steuerung ermögliche durch Ergebniskontrollen (Evaluationsbögen) zugleich auch den Weg der Selbstüberwachung der Institution (vgl. Forneck/Wrana 2005, S. 174). Derart schließe sich der Kreislauf der völligen Selbstkontrolle durch Offenlegen aller Abläufe gegenüber den Zertifizierungsstellen. Dass damit vorwiegend die Qualität im pädagogischen Geschehen gesteigert würde, wird von Hartz, Goeze und Schrader bezweifelt.

„Die Untersuchungsergebnisse legen Zweifel nahe, inwieweit die Erwartung einer besseren Orientierung für den konkreten Endverbraucher „Teilnehmender“ eingelöst werden können: [...] Dass sie als durchschnittliche Lernende ausgewiesener Referenzpunkt aller Qualitätsbemühungen sind – und zwar auch in denjenigen Einrichtungen, die keine Teilnehmenden in den Qualitätsentwicklungsprozess integriert haben –, vermittelt sich den an dieser Untersuchung beteiligten Teilnehmenden nicht. Mehr noch: Sie haben – gleichwohl aktuell Lernende der Einrichtung – regelmäßig noch nie von ‘LQW’ gehört“ (Hartz/Goeze/Schrader 2008, S. 213).

Die VHS schließen (noch) eine soziale Bildungslücke, indem sie fachliche Qualifikationen leistbar (mit dem Risiko finanzieller Verluste) am Bildungsmarkt ermöglichen. Geschieht dies allerdings ohne „bildungstheoretischem Rückgrat“, droht die Gefahr, zum Billiganbieter zu verkommen. Dies ginge auf Kosten der Angestellten, die eine professionelle Bildungsorganisation, inklusive dem Mehraufwand für Zertifizierungen, Testierungen und Gütesiegel, ermöglichen sollen. Die VHS täten gut daran, ihr Konzept von Bildung an eigenen Idealen auszurichten, um nicht als Vermittlungsagentur zwischen „KundInnen“ und Arbeitsmarkt zu enden. Dies gelänge insbesondere auch durch eine Beteiligung der Kursleiterinnen und Kursleiter. Eine alleinige Ausrichtung an den Bedürfnissen der potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (die selbst vorwiegend am Erhalt ihrer Arbeitskraft interessiert sind) reicht dafür nicht aus.

Es erscheint als Gratwanderung: Was von der Erwachsenenbildung als Bildungsbemühungen für unterprivilegierte Gruppen begonnen wurde, ist heute zunehmend an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes ausgerichtet. Die in der Erwachsenenbildung Tätigen benötigen selbst entsprechende Kompetenzen, um sowohl die organisatorischen Managementaufgaben als auch die inhaltlichen Diskurse sinnvoll führen zu können. QM-Verfahren bieten für derartige Professionalisierungsvorgänge derzeit nur unzureichende Hilfestellungen.

10 Offene Fragen

Wird es der VHS Baden im Zuge der Retestierung gelingen, ihr erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis so weit zu entwickeln, dass der spezifische Anspruch der VHS „der Demokratie verpflichtet zu sein“, inhaltlich erfüllt werden kann?

Wie kann die VHS interne Fortbildung (auch für die Kursleiterinnen und Kursleiter) attraktiver gestaltet werden?

Wie kann es der Führungsperson an der VHS Baden gelingen, eine breit gestreute Einbeziehung der Kursleiterinnen und Kursleiter zu erreichen, die Rücksicht auf deren lose institutionelle Anbindung nimmt?

Wie könnte der Qualitätsentwicklungsprozess an der VHS Baden auch eine Beteiligung der Lernenden ermöglichen?

Wie möchte sich die VHS in Zukunft präsentieren? (Wenn die Ausrichtung ausschließlich auf eine Kundenorientierung abzielen sollte, muss der Anspruch „humanistische Bildungsveranstaltungen abzuhalten“ als gescheitert betrachtet werden.)

Gelingt es der VHS bei Ihrer Bildungsidee der „Bedarfserfüllung und Bedarfsweckung“ zu bleiben?

Wie könnten Kursangebote aussehen, die über die Interessen der KundInnen hinausgehen und das (neue) Selbstverständnis der VHS repräsentieren?

Welche Unterstützungsleistungen könnte der Verband der VHS bieten, um bildungstheoretische Diskussionen als Thema aufzuwerten?

Wie gelingt es dem LQW-Modell seine „Lernerorientierung“ im Verfahren strukturell derart zu implementieren, dass die Lernenden nicht nur Bezugspunkt, sondern auch Beteiligte in der Mitgestaltung werden können?

Rechtfertigt der Aufwand der Implementierung von QM-Verfahren die Möglichkeit an Fördergeldern heranzukommen?

Wie könnte das Feld der Erwachsenenbildung Autonomie gegenüber den politischen Interessen entwickeln, um eine Ausrichtung an normativ gesetzter mündiger Bildung zu verstärken bzw. zu erhalten oder auch wieder zu erlangen?

Abkürzungsverzeichnis

DGL:	Definition gelungenen Lernens
FB:	Fragebogen
KL:	Kursleiterinnen und Kursleiter
LQW:	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
VHS:	Volkshochschule/n
QB:	Qualitätsbereich
QM:	Qualitätsmanagement
QM-Systeme:	Qualitätsmanagementsysteme
QM-Verfahren:	Qualitätsmanagementverfahren
QM-Prozess:	Qualitätsmanagementprozess

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf (1994): „Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Grundsatzartikel“, In: *Grundlagen der Weiterbildung*, Nr. 5, 1994, S. 6–10.
- (1997): „Qualität durch Professionalität – zur Durchmischung von Utilität und Zweckfreiheit in der Qualität betrieblicher Weiterbildung“, In: ders. (Hg.): *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*, Opladen, Leske und Budrich, S. 51–61.
- (2007): *Ich lerne also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*, Heidelberg, Carl-Auer.
- Bakic, Josef (2008): „Qualitätsmanagement“, In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart - Von Autonomie bis Zertifizierung*, 2. überarbeitete Auflage, Wien, Erhard Löcker GesmbH, S. 218–227.
- Bender, Walter (2009): „Wie kann Qualitätsentwicklung aus dem Pädagogischen heraus entwickelt werden? – Pädagogische Reflexivität“, In: Dehn, Claudia (Hg.): *Pädagogische Qualität – Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit*, Hannover, Expressum Verlag, S. 69–77.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicole (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, 4. überarbeitete Auflage, Springer.

- Degele, N. (1997): „Zur Steuerung komplexer Systeme – eine soziokybernetische Reflexion“, In: *Soziale Systeme* 3, Heft 1, S. 81–99.
- Dresselhaus, Günter (2001): *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Der zweite Bildungsweg: Vorbild für neue Wege?*, Münster, LIT.
- Ehse, Christiane/Rainer, Zech (2006): „Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken im Rahmen des BKL-Modellversuchsprogramms ‘Lebenslanges Lernen’. Abschlussbericht“, In: Gruber, Elke/Schlögl, Peter: *Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes ‘INSI-QUEB’. Materialien zur Erwachsenenbildung*, Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8.
- Fankhauser, Konrad (2005): *Handbuch der betrieblichen Weiterbildung – Ein Leitfaden für PersonalistInnen und TrainerInnen*, Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG WUV.
- Faulstich, Peter (1991): „Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als Fokus der Berufsbildungsforschung“, In: Meifort, Barbara/Sauter, Edgar (Hg.): *Qualität in der beruflichen Weiterbildung*, Berlin, BIBB, S. 177ff.
- Feld C. Timm (2008): „Institutionelle Zertifizierung und lernende Organisation“, In: *Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Hessische Blätter für Volksbildung*, Nr. 3/2008, Hessischer Volkshochschulverband, wbv, S. 241–247.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*, Bielefeld, W.Bertelsmann.
- Fuhr, Reinhard/Gremmler-Fuhr Martina (1995): *Gestalt-Ansatz, Grundkonzepte und -modelle aus neuer Perspektive*, Köln, Moll und Eckhardt.
- Giesecke, Wiltrud (1997): „Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik?“, In: Arnold, Rolf (Hg.): *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*, Opladen, Leske+Budrich, S. 29–47.
- Geißler, Karlheinz A. (1994): „Erwachsenenbildung zwischen Geld und (Zeit-) Geist“, In: Lenz, Werner (Hg.): *Modernisierung der Erwachsenenbildung*, Wien/Köln/Weimar, Böhlau, S. 103–123.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (1998): *Der große Zwang zur kleinen Freiheit: berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß*, Stuttgart, Hirzel.

- Geißler, Karlheinz A.(2005): *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte*, 10. neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel, Beltz Verlag.
- Gruber, Elke (1997): *Bildung zur Brauchbarkeit*, München/Wien, Profil Verlag.
- Gruber, Elke/Schlögl, Peter (2006): *Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes 'INSI-QUEB'. Materialien zur Erwachsenenbildung*, Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8.
- Hartz, Stefanie/Meisel Klaus (2006): *Studientexte für Erwachsenenbildung – Qualitätsmanagement*, 2. überarbeitete Auflage, Bielefeld, Bertelsmann Verlag.
- Hartz Stefanie (2008): „Steuerung in der Erwachsenenbildung durch LQW: Kontext- und Selbststeuerung“, In: *Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, Hessische Blätter für Volksbildung* Nr. 3/2008, Hessischer Volkshochschulverband, wbv, S. 220–226.
- Heilinger, Anneliese (2000): „Empfehlungen zur Qualitätssicherung an Österreichischen Volkshochschulen“, In: *Materialien zur Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung*, Jg 2000, Nr. 1, Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Abteilung Erwachsenenbildung V/8.
- Helmke, Andreas (2003): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herdegen, Peter (2001): *Demokratische Bildung. Eine Einführung in das soziale und politische Lernen in den Klassen 5 bis 10*, Donauwörth, Auer Verlag GmbH.
- Jungkunz, Roswitha/Schicke, Hildegard (2001): „Qualitätssicherung und veränderte Rahmenbedingungen von Frauenbildung“, In: Giesecke, Wiltrud (Hg.): *Handbuch für Frauenbildung*, Opladen, S. 674.
- Kade, S. (1990): *Handlungshermeneutik. Einführung in die Fallarbeit*, Bad Heilbrunn.
- Kade, Jochen (1997): „Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen“, In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, S. 30–79.

- Karmann, Gerhard (1987): *Humanistische Psychologie und Pädagogik. Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze. Perspektiven für eine integrative Agogik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Kersting, Heinz J. (2003): „Organisationsentwicklung als konstruktivistische Beratung“, In: *Lernende Organisation – Zeitschrift für systemisches Management und Organisation*, Nr. 13/2003, Institut für systemisches Coaching und Training, Wien, Eigenverlag, S. 6–17.
- Kubac, Stefan/Rabl, Christine (2008): „Systemsteuerung“, In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung*, 2. überarbeitete Auflage, Wien, Erhard Löcker GesmbH, S. 263–270.
- Lahninger, Paul (2000): *Leiten, präsentieren, moderieren: lebendig und kreativ; Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- und Weiterbildung*, 3. Auflage, Münster, Ökotopia.
- Lenz, Werner (1995): *Zwischenrufe – Bildung im Wandel*, Wien/Köln/Weimar, Böhlau.
- Luhmann, Niklas (1996): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, 6. Auflage, Frankfurt/Main.
- (2000): *Organisation und Entscheidung*, Opladen/Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.
- Mächtle, Thomas (2001): *Was leisten Qualitätsratgeber? Eine Analyse der Ratgeberliteratur zum Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung*, Diplomarbeit, Bielefeld.
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld
- Nuissl, E. (1995): „Qualität und Markt“, In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): *Qualität in der Weiterbildung – Dokumentation DIE-Kolloquium*, Frankfurt/Main, S. 8–19.
- Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe (2008): *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*, Weinheim/München, Juventa.
- Rabenstein, Reinhold (1992): *Lernen kann auch Spaß machen: Einstieg, Aktivierung, Reflexion. Themen bearbeiten in Gruppen*, Münster, Ökotopia.

- Reichel, Rene/Scala, Eva (1996): *Das ist Gestaltpädagogik, Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen*, Ökotopia Verlag, Münster.
- Reichel, Rene/Svoboda, Ursula (2008): *Selbstverantwortung fördern, Individuelles Lernen begleiten*, Reihe Beruf LehrerIn, Linz, Veritas Verlag.
- Reichenbach, Roland (2008): „Soft Skills“, In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung*, 2. überarbeitete Auflage, Wien, Erhard Löcker GesmbH, S. 245–253.
- Ribolits, Erich (1997): *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus*, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage, München/Wien, Profil.
- (2008): „Humanressource/Humankapital“, In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung*, 2. überarbeitete Auflage, Wien, Erhard Löcker GesmbH, S.135–145.
- Ruhloff, Jörg (2008): „Zertifizierung“, In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung*, 2. überarbeitete Auflage, Wien, Erhard Löcker GesmbH, S. 313–322.
- Schädler, Johannes (2001): „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – Plädoyer für ein professionsnahes Konzept in der Sozialen Arbeit“, In: Schädler, Johannes/Schwarte, Norbert/Trube Achim (Hg.): *Der Stand der Kunst. Qualitätsmanagement Sozialer Dienste*, Münster, Votum Verlag, S. 13–38.
- Schwenk, Bernhard (1989): „Bildung“, In: Lenzen, Dieter (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Reinbek, Rowohlt Band 1, S. 208–215.
- Siebert, Horst (2000): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Neuwied.
- (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernerzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim/Basel, Beltz Verlag.
- Sprenger, Reinhard K. (2007): *Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse*, 18. durchgesehene Auflage, Frankfurt/Main, Campus Verlag GmbH.
- Streibel, Robert (2006): „Zertifizierung ist wie Grippe – eine teilnehmende Beobachtung über einen Virus des Zeitgeistes mit garantierter Wunderheilung“,

- In: *Magazin für Erwachsenenbildung*, Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 222/2006, S. 38–41.
- Szanya, Anton (1997): *Bildung wozu? Annäherung an einen europäischen Zentralbegriff*, Wien, Verband Wiener Volksbildung.
- Trense, Sylke (2009): „Gelungene Begründungen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung in Selbstreporten der Weiterbildungsorganisationen“, In: Dehn, Claudia (Hg.): *Pädagogische Qualität – Einflussfaktoren und Wirkmechanismen*, Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Hannover, Expressum-Verlag, S. 52–68.
- Vogel, Norbert (1997): „Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt. Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext“, In: Arnold, Rolf (Hg.): *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*, Opladen, Leske+Budrich, S. 79–90.
- Von Foerster, Heinz (1993): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*, Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Wiesenthal, H. (2006): *Gesellschaftsteuerung und gesellschaftliche Selbststeuerung. Eine Einführung*, Wiesbaden.
- Willke, H. (1996): *Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*, 5. überarbeitete Auflage, Stuttgart/Jena.
- Zech, Rainer (2005): *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch*, 3. Auflage, Hannover, Expressum Verlag.
- Zech, Rainer (2006): *Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)*, Bielefeld, Bertelsmann Verlag.

Onlineverzeichnis

- Becker, Wolfgang/Csongar, Gabriele/Fenkohl, Monika u.a. (2001): *Checkliste "Qualität beruflicher Weiterbildung"*, Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn, 5. überarbeitete Auflage: <http://www.bibb.de/de/checkliste.htm> [10.05.2008]
- Gruber, Elke/Gutknecht-Gmeiner, Maria/Schlögl, Peter: *Lehren und Lernen von Erwachsenen*, Checklist-Weiterbildung des Österreichischen Institut für Berufsbildungsförderung Wien: www.checklistweiterbildung.at [28.10.2008]

- Hartz, Stefanie/Goeze, Annika/Schrader, Josef (2008): *Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf> [24.07.2009]
- Heß, Gerhard: „Qualität von Weiterbildungsprozessen“, In: *Lexikon, Wissenswertes zur Erwachsenenbildung*: <http://www.111er.de/lexikon/begriffe/qualita6.htm> [14.04.2008].
- LQW-Verfahren: Online unter: <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=lqw-verfahren> [07.04.2009]
- QB4 Arbeitshilfe – Lehr-Lern-Prozess: Online unter: http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_4/Arbeitshilfe_QB_4_Lehr-Lern-Prozess.pdf [07.04.2009]
- Verein Gestaltpädagogik Österreich: Online unter : www.gestaltpaedagogik.at [12.10.2008]
- Verband Österreichischer Volkshochschulen: Online unter: <http://www.vhs.or.at/> [10.3.2009]
- Verband der Österreichischer Volkshochschulen: *Projekt Netzwerk Qualitätssicherung*; <http://www.vhs.or.at/99/> [02.04.2009]
- Wikipedia: *Bildungs-Controlling*, <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungs-Controlling> [09.05.2008].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung I:

Arnold, Rolf (1994): „Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Grundsatzartikel“, In: *Grundlagen der Weiterbildung*, Nr. 5, Köln, S. 6–10.

Abbildung II:

Hartz, Stefanie/Meisel Klaus (2006): *Studientexte für Erwachsenenbildung – Qualitätsmanagement*, 2. überarbeitete Auflage, Bielefeld, Bertelsmann.

Abbildung III:

Zech, Rainer (2006): *Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)*, Bielefeld, Bertelsmann.

Abbildung IV:

ArtSet GmbH: www.artset-lqw.de

Anhangverzeichnis

Anhang I:	Selbstreport der VHS Baden QB1 Leitbild.....	118
Anhang II:	Selbstreport der VHS Baden QB4 Lehr-Lern-Prozess,.....	124
Anhang III:	QB4-Arbeitshilfe, Lehr-Lern-Prozess [10.05.2008].....	132
Anhang IV:	Expertinnengespräch-Leitfaden, Frau Dr. Löderer.....	141
Anhang V:	Expertinnengespräch-Leitfaden, Frau Mag. Kellner.....	143
Anhang VI:	Fragebogen KursleiterInnen inklusive Begleitbrief.....	146
Anhang A:	Abstract der Diplomarbeit.....	150
Anhang B:	Lebenslauf Daniel Rudolf Gajdusek-Schuster.....	153

II. Inhaltlicher Teil

1. Qualitätsbereich 1 – Leitbild

1.1 Identität und Auftrag: Die VHS Baden ist eine Einrichtung der Erwachsenenbildung für Stadt und Bezirk Baden. Sie strebt nicht nach Gewinn, sondern ist bemüht, für ihre Teilnehmer ein kostengünstiges Bildungsangebot bereitzustellen. Dieses ist als Angebot für ein lebensbegleitendes Lernen zu verstehen.

1.2. Werte: Die VHS Baden ist keiner politischen Partei oder religiösen Gemeinschaft verpflichtet. Förderung und Hilfe durch qualitätvolle Bildungsangebote für TeilnehmerInnen aller Altersstufen mit unterschiedlichem Bildungsgrad und Chancengerechtigkeit, möge als übergeordneter Wert gelten.

1.3. KundInnen: Die Zielgruppe sind Erwachsene; hier ist es ein grundlegendes Motiv des Leitbildes, Benachteiligungen von Frauen und Menschen fremder Muttersprache, sowie Benachteiligungen aus der Abgelegenheit des Wohnortes durch Bildungsmaßnahmen zu minimieren. Frauen und Männer sind gleichgestellt.

1.4. Allgemeine Ziele: Die VHS Baden bekennt sich zu einer Vielfalt des Angebotes, wobei den verschiedenen Fachbereichen unterschiedliche *Wertigkeiten* zugeordnet werden:

(1) Für viele Menschen im erwerbsfähigen Alter ist eine, den eigenen Fähigkeiten entsprechende, sinnerfüllte Berufstätigkeit wahrscheinlich der wichtigste Faktor ihrer Lebensqualität. Deshalb haben den Beruf unterstützende Angebote – vor allem solche mit Zertifikatsabschluss – den höchsten Stellenwert: **Sprachen, EDV, Berufsreifeprüfung.** Damit sollen Aufstiegs- und Bewerbungschancen verbessert

werden: Frauen nach Kindererziehungszeiten soll der Einstieg in den Beruf wieder ermöglicht werden.

(2) Die Erhaltung der körperlichen, geistigen und seelischen **Gesundheit** ist ebenso von großer Bedeutung für unsere TeilnehmerInnen (auch **Bewegung / Sport / Tanz**).

(3) Für TeilnehmerInnen in Zeiten ohne berufliche Tätigkeit oder als Ausgleich zum Berufsalltag versucht die VHS, die in jedem Menschen schlummernde **Kreativität** zu wecken und zu fördern. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind nach Möglichkeit der Öffentlichkeit vorzustellen.

(4) Die Lebenszeit im Pensionsalter wird immer länger. In dieser Zeit ist es wichtig, die geistige Beweglichkeit der Teilnehmer einzuüben und zu erhalten; durch Bildungsangebote verschiedener Fachbereiche, die auch Freude vermitteln (**Kunst und Kultur, Sprachen am Vormittag, Freizeit**). Den Sprachen kommt wieder mehr Bedeutung zu, auch zwecks Steigerung der Offenheit gegenüber fremden Kulturen.

(5) der Anteil allein stehender Frauen über 60 ist hoch; für sie soll Bildung mit der Möglichkeit zu Kontakt und Kommunikation verbunden werden (**Tagesfahrten, Reisen**).

1.5. Fähigkeiten, die unseren TeilnehmerInnen zugute kommen sollen, werden vorrangig durch die *Qualifikationen der KursleiterInnen* beschrieben. Im Folgenden werden allgemeine Kriterien und Ausbildungserfordernisse genannt, weiters Randbedingungen für besondere Bildungsangebote. Die KursleiterInnen sind insbesondere durch ihre Ausbildung – oft ein zutreffendes Hochschulstudium - und /oder langjährige passende berufliche Tätigkeit zweifelsfrei qualifiziert; bei Sprachen werden Native Speakers – mit entsprechender Qualifikation - bevorzugt. Lehrerausbildungen passen in dieses Profil. Im EDV-Bereich wird die Qualifikation durch LehrerInnen Höherer Schulen

erfüllt; im Gesundheitsbereich durch ÄrztInnen, PsychologInnen, diplomierte PhysiotherapeutInnen, ausgebildete SportlehrerInnen sowie fachlich qualifiziertes Personal. Wichtig ist gerade in letzterem Bereich die ethische Qualität der KursleiterIn und eine besondere laufende Rückkopplung zur Leitung. Bei allen Bildungsangeboten ist der anerkannte Stand der Technik, der Wissenschaften, der Medizin positiv zu beachten und wenn möglich zu vermitteln. Im Bereich Kreativität sind die grundlegenden Techniken zu vermitteln.

Die KursleiterInnen sind an der eigenen Weiterbildung und der Anwendung modernster andragogisch / didaktischer Methoden interessiert.

Eine weitere Fähigkeit der VHS Baden ist es ein breitgefächertes Programm anzubieten, welches rasch an geänderte Bedarfe angepasst wird und Interesse für neue Themen und Inhalte bei den AdressatInnen wecken will. Durch unsere organisatorische Flexibilität können wir auch auf Wünsche der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen bzw. der Bevölkerung bei der Programmplanung eingehen. Bei entsprechender Nachfrage ist eine Umsetzung von Kurswünschen auch außerhalb des Kursprogramms möglich.

Die Volkshochschule Baden verfügt über eigene, erwachsenenbildungsgerecht ausgestattete Kursräumlichkeiten und greift nur in geringem Maß auf angemietete Kursräume in großteils öffentlichen Einrichtungen (Schulen Fitnesscenter etc.) zurück.

1.6. Leistungen: Die Leistungen der VHS Baden für ihre TeilnehmerInnen werden zunächst im *Angebot des Kursprogramms* definiert. Alle Bildungsangebote sind hier aufgeführt: nach Bezeichnung, mit Kurzbeschreibung des Inhaltes, gegebenenfalls mit Einstufungs-Angaben, mit

Angaben über (wöchentlichen) Termin, Beginn und Ende, Ort, Raum, Preis und mögliche Reduktionen, sowie Kursleiter. Andragogisch wichtig ist die Beschreibung des Kurszieles und des Inhaltes.

Zusammen mit der *Definition gelungenen Lernens* kann der potentielle Teilnehmer / die potentielle Teilnehmerin entscheiden, ob dieses Leistungs-Angebot mit seinen/ihren eigenen Vorstellungen übereinstimmt. Ergänzt wird das Angebot durch die Möglichkeit einer kostenlosen Beratung der potentiellen Kursteilnehmerinnen und –teilnehmern durch BüromitarbeiterInnen und KursleiterInnen und Spracheinstufungstests zu Beginn eines jeden Semesters während der Anmeldezeit und selbstverständlich auch während der Bürozeiten im ganzen Semester.

1.7. Ressourcen: Die VHS Baden ist bestrebt, für TeilnehmerInnen und Bildungsveranstaltungen angemessene *Räume und Ausstattung* einschließlich des gesamten nachgeordneten Service-Betriebes bereitzustellen. Räume und Ausstattung werden im Rahmen des Möglichen auf dem technisch aktuellen Stand gehalten. Insbesondere die Entwicklung auf dem *EDV-* bzw. Telekommunikations-Sektor wird nach Möglichkeit nachvollzogen.

Die *Verwaltung* ist für die TeilnehmerIn da; die Betreuung und der Vorgang von Beratung / Anmeldung / Buchung bis zur Ausstellung von Bestätigungen ist ökonomisch und teilnehmerInnenorientiert durchzuführen.

1.8. Definition gelungenen Lernens: Das „*Leistungsversprechen*“ der VHS Baden gegenüber ihren (potentiellen) TeilnehmerInnen wird je nach den oben angeführten Stufen (1) bis (5) verschieden zu benennen sein. Gemeinsam ist allen, dass TeilnehmerInnen nach positivem Abschluss der Bildungsveranstaltung eine

Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit, eine Verhaltensänderung, bis zur Verbesserung seiner/ihrer Lebensqualität erwarten kann.

Für die Gruppe (1), Sprachen, EDV, Berufsreifeprüfung, liegt die Definition gelungenen Lernens - formal festgelegt - in einer entsprechenden Zertifizierung der nachgewiesenen Kenntnisse. Bildungsveranstaltungen dieser Gruppe ohne Zertifizierung haben dennoch ein wohldefiniertes Ziel, sodass auch Besuchsbestätigungen für TeilnehmerInnen von Wert sind. Implizit darf sich der Teilnehmer / die Teilnehmerin an den erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten um ihrer selbst willen freuen und sie zu seinem/ihrer Vorteil in Beruf und täglichem Leben anwenden.

Gruppe (2), Gesundheit, enthält meist Anleitungen zu täglichem Üben, insoweit ist auch eine Verhaltensänderung angeregt: Die Beherrschung gewisser körperlicher Bewegungsabläufe, Übungen, Techniken wirkt in sich wohltuend und kann bei konsequenter Anwendung Defizite minimieren. Die Vermittlung in Gruppen setzt auf Kommunikation. „Gelungenes Lernen“ ist hier meist in einer entsprechenden Änderung des täglichen Lebens unter Einbau von Übungen zu sehen. Dieser Anspruch ist wohl der härteste, dennoch sollte auch hier Freude aufkommen!

Gruppe (3), Kreativität; als „gelungenes Lernen“ ist hier das Entfalten verschütteter Talente in künstlerischen Äußerungen anzusprechen, vielleicht auch mit einer Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit verbunden. Die handwerklichen Techniken sollen beherrscht werden. Die Vermittlung geschieht in Gruppen mit guter Kommunikation.

Gruppe (4), Kunst und Kultur, Sprachen, Freizeit: ein Erfolg der Bildungsmaßnahme liegt hier noch mehr als bei den vorstehenden in einer geglückten Kombination von eigentlichem Bildungsinhalt, Kommunikation, Wecken von geistiger Offenheit, Neugierde, - und Lebensfreude!

Für Gruppe (5), Tagesfahrten und Reisen, gilt das Vorstehende in verstärktem Maß, hier hat die gelungene Kommunikation in der Gruppe den Vorrang.

Eine genauere Beschreibung der Definition gelungenen Lernens für den Bereich EDV siehe Anlage 1-001.

Qualitätsentwicklung: die VHS Baden betreibt regelmäßige Qualitätssicherung unter Verantwortung der Leitung und ist bestrebt, ihre Qualität weiter zu entwickeln. Dieser Prozess kann auch das Leitbild verändern.

1.9. Prozess

Das Leitbild wurde von einem Entwicklungsteam, bestehend aus Dipl.-Päd. Karin Pillhofer (EDV), Mag. Regina Schmuck (DaF), Mag. Inge. Voller-Pfeifer (Sprachen), Mag. Wolfgang. Ferstl (Verwaltung), Dipl.-Ing. Dietburga Huber als Leiterin und Dipl.-Ing. Dr. Gerhard Huber als Koordinator (Anlage 01-002) erarbeitet, es wird intern bei der jährlichen SprachkursleiterInnenkonferenz am 3. Oktober 2007 und der KursleiterInnenkonferenz im November 2007 kommuniziert und extern in geeigneter Form, Kursprogramm (SS 2008), Aushang in Büro der VHS und Homepage (September 2007) veröffentlicht. Es soll die Identität der Organisation VHS Baden ausdrücken (Corporate Identity), sowie ihr Selbstverständnis und ihre Ziele darlegen, aus denen sich ihre Praxis ableitet.

2. Qualitätsbereich 2 - Bedarfserschließung

2.0. Begründung

Im Leitbild sind Ziele, Zielgruppen und ist auch eine Definition gelungenen Lernens gegeben. Um diesem Leitbild zu entsprechen, ist es notwendig neue Wissensgebiete, Erkenntnisse und Trends aufzugreifen und nach Prüfung des

Anhang II: Selbstreport der VHS Baden QB4 Lehr-Lern-Prozess

	Umsetzbarkeit › Anlaufstelle für Beschwerden › Angebotsgestaltung und Publikation des Kursprogramms
Leitung- KursleiterInnen	› Rücksprache mit KursleiterInnen über Akzeptanz des Kursangebots bzw. bei Unklarheiten › Jährliche Besprechungen mit Sprachkursleiterinnen › Absprache bzgl. Kurs-, Anmelde- und Prüfungsmodalitäten sowie Weiterbildung

3.2. Prozess

Der Qualitätsbereich Schlüsselprozesse wurde von der ehemaligen Leiterin DI Dietburga Huber und vom Koordinator Dr. Gerhard Huber niedergeschrieben, von der neuen VHS-Leiterin im Mai 2007 korrigiert und den administrativen Mitarbeiterinnen zur Kenntnis gebracht. Diese konnten dazu mündlich Stellung nehmen, eingelangte Verbesserungsvorschläge wurden eingearbeitet.

3.3. Nachweise

03-001: Muster Kursanmeldeformular allgemein

03-002: Muster Kursanmeldeformular Sprachen

03-003: Brief KursleiterInnen Kursangebot

03-004: Kursverwaltung Dokumentation

4. Qualitätsbereich 4 – Lehr – Lern - Prozess

4.1. Begründung

Im Leitbild sind Ziele, Zielgruppen und ist auch eine Definition gelungenen Lernens gegeben. Um dieses Leitbild mit Leben zu erfüllen und die genannten Vorhaben in gesicherter, ja steigender Qualität auszuführen, bedarf es

mit erster Priorität eines guten, verlässlichen Lehrkörpers. Das Leitbild wird insbesondere vom einzelnen Kursleiter/ von der einzelnen Kursleiterinnen in seiner/ihrer Lehrveranstaltung vermittelt und verwirklicht. Die KursleiterInnen haben in aller Regel hohe Qualität, ebenso die von ihnen abgewickelten Lehr-Lern-Prozesse. Ohne ständige Bemühungen in diesem Qualitätsbereich bliebe das Leitbild bloßes Papier.

4.2. zur Systematik des Qualitätsbereiches 4

Im Kapitel 3 - Schlüsselprozesse, wurden halbjährlich sich wiederholende Prozesse beschrieben, in denen, von der Semester-Einteilung ausgehend, ein Gesamtprogramm erstellt und veröffentlicht wird.

Die im Programm dargestellten Lehr- bzw. Kursangebote werden in erster Linie aus dem Regelkreis „KursleiterIn“ gespeist. Im Kapitel 3 wurde besonders die zeitliche Abfolge des Prozesses geschildert, es ist hilfreich, sich diesen Qualitätsbereich zu vergegenwärtigen.

Auf den Kursleiter/die Kursleiterin bezogen, sind folgende Angaben für den Lehr-Lern-Prozess relevant:

- › Das Angebot des Kursleiters/der Kursleiterin bezüglich Lehrprozess (Kursvorschlag)
- › Seine/ihre Qualifikation und Kompetenz;
- › der Vorgang der Auswahl anhand von Anforderungsprofilen,
- › die vertragliche Verpflichtung (die auch die Pflichten des Kursleiters/der Kursleiterin beinhaltet);
- › seine/ihre Beratung und Förderung
- › seine/ihre Fortbildung
- › die Evaluierung seiner/ihrer Tätigkeit.

Die Dokumentation der Angaben geschieht nicht in einem „Personalakt“ pro KursleiterIn, sondern nach o.g. Themen, da einige Ordner sehr häufig, andere nur selten in die Hand genommen werden müssen.

4.3. kurze Charakterisierung des Lehrkörpers

Der Lehrkörper besteht aus ca. 100 KursleiterInnen, von denen drei hauptberuflich an der VHS Baden, alle anderen nebenberuflich tätig sind.

Aus der Sicht von Steuer / Sozialversicherung und Abrechnung gibt es: im Rahmen einer Gewerbeberechtigung tätige, hauptberuflich, und nebenberuflich tätige KursleiterInnen. Hauptberufliche ErwachsenenbildnerInnen können an der VHS Baden ihre Haupt- oder Nebentätigkeit ausüben.

Aus andragogischer Sicht ist zu unterscheiden zwischen „freiberuflichen“³⁴ MitarbeiterInnen ohne weitere, institutionalisierte Lehrtätigkeit, und LehrerInnen, die an der VHS nebenberuflich tätig sind.

Eine „flache“ Hierarchie gliedert den Lehrkörper, mit der Leitung und einigen Fachbereichsleiterinnen.

Pro Jahr sind es nur wenige neue KursleiterInnen, das *gros* bilden schon länger eingeführte, teils langjährige Mitarbeiterinnen.

Im Bereich Sprachen gibt es einen hohen Anteil an *native speakers*. Winter- und Sommersemester sind nicht gleichwertig, im Normalfall beginnt ein neuer Kursleiter / eine neue Kursleiterin im Wintersemester. Der Beginn des Sommersemesters ist ein Kontrollpunkt der Evaluation.

³⁴ s. Faulstich, Peter, Selbstbestimmtes Lernen – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden, in: Witthaus, U. / Wittwer, W. Clemens, E. (Hrsg): Selbstgesteuertes Lernen, theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld 2002.
Qualifizierung freiberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung als ungelöstes Problem

4.4. Anforderungsprofil, Qualifikationen

Das gedruckte Programmheft (04-001) enthält neben Angaben zu Zeit, Raum und Preis den Namen des Kursleiters / der Kursleiterin, gegebenenfalls akademischen Grad; sowie Titel, Inhalt, Ziele der Lehrveranstaltung, gegebenenfalls notwendige Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmer und verwendete Unterlagen (Lehrbücher etc.). Bei den Sprachen ist eine einheitlichen Einordnung und Bezeichnung des Niveaus der Kurse eingearbeitet (europäischer Referenzrahmen). Die Qualifikationen und Kompetenzen der KursleiterInnen konnten auf dem knappen Platz des gedruckten Programmheftes nicht untergebracht werden, eine Veröffentlichung in anderer Medienform ist in Vorbereitung, z. B. eine Internet-Präsentation mit Kurz-Lebenslauf und Foto; im Einverständnis mit dem Kursleiter / der Kursleiterin(Datenschutz).

Das Anforderungsprofil für einen Kursleiter / eine Kursleiterin einer bestimmten Lehrveranstaltung, hat sich aus langjähriger Erfahrung entwickelt und wird von der Leitung der VHS, ggfs. in Absprache mit Fachbereichsleiterinnen festgelegt. Mit Schlagworten: „Native Speaker, facheinschlägiger AkademikerIn oder LehrerIn, einschlägige Berufserfahrung“.

Ein hoher Anteil an KursleiterInnen sind Akademiker.

In den Fällen von Zertifikatsprüfungen müssen sich die Kursleiter einer externen Zertifizierung unterziehen. Die Sprachzertifikate werden u. a. im Rahmen der vom Verband Österreichischer Volkshochschulen erworbenen Lizenzen abgewickelt und überwacht.

Ein großer Teil der KursleiterInnen der VHS Baden sind für ihr Fach ausgebildete LehrerInnen. Die Ausbildung eines AHS-Lehrers / einer AHS-Lehrerin beruht auf einem Lehramtsstudium an einer Universität für die von ihm /ihr unterrichteten Fächer, und einer mehrjährigen

Unterrichtserfahrung. Ein BHS-Lehrer / eine BHS-Lehrerin hat ein fachlich einschlägiges Universitätsstudium und eine mehrjährige Berufspraxis hinter sich. FachlehrerInnen an BHS haben beispielsweise eine Berufsausbildung, auch Meisterprüfung, und eine berufspädagogische Akademie absolviert. LehrerInnen an Hauptschulen und Volksschulen sind AbsolventInnen einer Pädagogischen Akademie.

Die Auswahl- und Einstellungspraxis sieht Gespräche mit der Leitung unter Zugrundelegung der ausgefüllten Formblätter: KursleiterInnenenerhebungsblatt (04-002) sowie Kursvorschlag (03-001 und 03-002) vor.

Im positiven Fall wird dem neuen Kursleiter / der neuen Kursleiterin ein Kurs anvertraut und dieser evaluiert.

Auf die oben geschilderte Weise kommt es für die Neuzugänge zu einer Dokumentation der Qualifikation (z.B. Zeugnisse) und der Kompetenz (Aufzeichnungen über praktisches Können, etc.). Sehr lange und erfolgreich tätige KursleiterInnen waren schon vor der Dokumentation in der VHS Baden tätig.

Fachliche Kompetenzen werden durch verschiedene Zeugnisse nachgewiesen, pädagogische, didaktische und soziale Kompetenzen werden entweder durch Zeugnisse nachgewiesen oder im Bewerbungsgespräch abgefragt. An einem einheitlichen Formular für Bewerbungsgespräche, um die Ergebnisse der Gespräche zu dokumentieren, wird gearbeitet. Die Kompetenzen der Kursleiterinnen und Kursleiter sind allgemein im Leitbild der VHS Baden beschrieben und werden im Laufe des Wintersemesters 2007/08 auf der Homepage der VHS Baden veröffentlicht. Arbeitsformen sind ansatzweise in der Kursbeschreibung enthalten, müssen allerdings im Laufe dieses Semesters ebenfalls ergänzt und niedergeschrieben werden. Die

Anforderungsprofile der KursleiterInnen nach Kurssparten wurden von der Leiterin erstellt, bedürfen jedoch noch einer eingehenden Überprüfung mit der Fachbereichsleitung bzw. der VHS-Mitarbeiterinnen (NW04-006).

4.5. Fortbildung der Lehrenden

Neben den eigenen Fortbildungs-Veranstaltungen der VHS Baden, des NÖ Landesverbandes oder des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen wird für die o. g. Gruppen von LehrerInnen auf das System der regelmäßigen Lehrer-Fortbildungen durch eigene (Berufs-)pädagogische Institute des Bundes hingewiesen.

Einige Sprach-KursleiterInnen erfahren auch eine Weiterbildung durch ihr Mutterland (z.B. Italien: Institut Dante Alighieri).

Die Zertifizierungsinstitute sorgen für die laufende Fortbildung der zertifizierten Kursleiter (siehe unten).

Die Dokumentation der Fortbildung der KursleiterInnen von VHS-Seite ist gegeben, die Kopien der Zeugnisse oder Teilnahmebestätigungen werden im Personalordner beim jeweiligen Kursleiter/ bei der jeweiligen Kursleiterin abgelegt, an der Erfassung der externen Fortbildungen eventuell elektronisch als pdf-Dateien, wie oben geschildert, wird gearbeitet.

4.6. Betreuung, Beratung und Förderung der KursleiterInnen

Zu nennen sind a) eine Betreuung und Beratung in organisatorischer und technischer Hinsicht. Leitung und Sekretariat sind – mit Ausnahme von Wochenendkursen – ständig besetzt. Damit hat der Kursleiter / die Kursleiterin eine Anlaufstelle und fühlt sich betreut.

Für b) inhaltliche und andragogische Fragen steht die Leitung zu Gesprächen zu ihren Dienstzeiten und zu Sprechstunden zur Verfügung. Regelmäßige Besprechungen zwecks Evaluierung und Entwicklung des neuen Programms, mit jedem einzelnen Kursleiter / jeder einzelnen Kursleiterin, waren bereits wichtiger Teil von Kapitel 3, dem Schlüsselprozess Programmerstellung.

Die Dokumentierung der vorgenannten Gespräche in ökonomischer Art und Weise ist in Angriff zu nehmen.

4.6. Abschluss- und Abbrecherquoten

werden exemplarisch erhoben und ausgewertet. In Einzelfällen kann eine signifikante *Drop-out-rate* aus den Anwesenheitslisten des laufenden Semesters und Anmeldungen des nächsten Semesters erkannt werden. Dies ist dokumentiert und führt zu weiteren Maßnahmen im Bereich der Evaluierung. Die im EDV-System gespeicherten Daten über KursteilnehmerInnen erlauben auch weitergehende Auswertungen.

4.7. Erfolgsquoten

Bei Kursen, welche mit Prüfungen abschließen, Vorbereitungskurse zur ÖSD-Prüfung, zur Berufsreifeprüfung und ECDL, ECDL Advanced, ECDL Web Starter, ECDL Image Maker und EBC*L - europäischer Wirtschaftsführerschein können die Erfolgsquoten beobachtet werden und können mit KursleiterInnen besprochen werden. (04-004, 04-005)

4.8. Prozess

Der Qualitätsbereich Lehr – Lern - Prozesse wurde von der ehemaligen Leiterin DI Dietburga Huber und vom Koordinator Dr. Gerhard Huber niedergeschrieben, von der neuen VHS-Leiterin Mag. Ulrike Kellner im Mai 2007

korrigiert und den administrativen Mitarbeiterinnen zur Kenntnis gebracht. Diese konnten dazu mündlich Stellung nehmen, eingelangte Verbesserungsvorschläge wurden eingearbeitet.

4.9. Nachweisen

04-001: Kursprogramm der VHS Baden

04-002: Kursleitererhebungsblatt

04-003: Merkblatt für KursleiterInnen

04-004: Prüfungsergebnisse ECDL

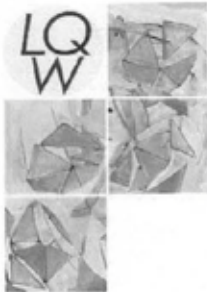
04-005: Ergebnisse der schriftlichen Klausuren der BRP

04-006: Anforderungsprofile der KursleiterInnen nach Kurssparten

5. Qualitätsbereich 5 - Evaluation der Bildungsprozesse

5.1. Begründung

Im **Leitbild** sind Ziele, Zielgruppen und ist auch eine Definition gelungenen Lernens gegeben. Um dieses Leitbild zu verwirklichen und die genannten Vorhaben in gesicherter, ja steigender Qualität auszuführen, bedarf es selbstverständlich angemessener Evaluationsmaßnahmen. Diese sollen dazu beitragen die Kursqualität und zugleich auch das pädagogische Leistungsniveau zu erhalten und zu verbessern. In die Entscheidungsprozesse bei der Umsetzung der Qualitätsmaßnahmen sollen die Ansprüche und Erwartungen der TeilnehmerInnen einfließen und insbesondere die Ansprüche älterer und benachteiligter Personen berücksichtigt werden. Die möglichst lückenlose Erfassung der KundInnenwünsche ermöglicht dabei eine weitreichende Berücksichtigung dieser Meinungen, Wertschätzung unserer TeilnehmerInnen und Reflexion



**QB 4 Arbeitshilfe
Lehr-Lern-Prozess**

LQW / Februar 2007

Definition aus dem LQW-Leitfaden für die Praxis

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

1. Zum Aufbau dieser Arbeitshilfe

Diese Arbeitshilfe will eine konkrete Hilfestellung für Organisationen geben, die sich im Qualitätsentwicklungsprozess der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) befinden.

Die Arbeitshilfe ist keine zwingende Handlungsanweisung für den Qualitätsentwicklungsprozess; auch die auf der Internetseite bereitgestellten Qualitätswerkzeuge sind lediglich als Vorschlag und Anregung zu verstehen.

Jeder Organisation ist es freigestellt, eigene Qualitätsmaßnahmen und Qualitätswerkzeuge zu entwickeln, um ihrer jeweiligen Besonderheit gerecht zu werden. Ziel dieser Arbeitshilfe ist es, ein besseres Verständnis für die Anforderungen des Qualitätsbereiches zu schaffen und eine individuelle Bearbeitung zu erleichtern.

Dazu werden im 2. Kapitel der Lehr-Lern-Prozess als identitätsstiftender Fokus der Weiterbildungsorganisation dargestellt und die Paradoxie der Organisation von Bildung erläutert. Lehrende werden als Lernbegleiter beschrieben.

Im 3. Kapitel werden zunächst alle Anforderungen des Qualitätsbereiches aufgelistet und dann im Einzelnen durchgegangen. Sie werden soweit nötig erläutert und Möglichkeiten zur Erfüllung der Anforderungen werden vorgestellt. Beispiele werden angeführt, ggf. wird auf konkrete Qualitätswerkzeuge auf der LQW-Internetseite verwiesen.

2. Der Lehr-Lern-Prozess als identitätsstiftender Fokus der Weiterbildungsorganisation

Bildung ist immer Selbst-Bildung

Bildung ist die selbsttätige Aneignung von Welttatbeständen zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit des Lernenden und zur Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit. Diese erweiterte Handlungsfähigkeit drückt sich aus in einer verbesserten Verfügung über die bedeutsamen Lebensumstände des Subjektes. Lernen ist der Mechanismus dieses Bildungsprozesses. Gelungene Bildung erhöht Selbstbestimmung der Lernenden. Ein Subjekt kann nicht »belernt« werden; Lernen kann nur selbstgesteuert vonstatten gehen.

Bildung und Lernen sind gelungen, wenn ein Individuum sich über die Aneignung der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ein höheres Maß an Verfügung über seine Lebensbedingungen erworben und dabei

- sein Wissen und Können erweitert,
- seine Persönlichkeit entfaltet und
- seine soziale Integration erhöht hat.

Der Lehr-Lernprozess als identitätsstiftender Kern von Bildungsorganisationen

Organisationen erfüllen gesellschaftliche Funktionen, indem sie Produkte und Dienstleistungen herstellen, die die Gesellschaft braucht, oder Aufgaben erfüllen, von deren Erledigung gesellschaftliche Entwicklung – zumindest in Teilbereichen – abhängt. Die Bildungsbranche zeichnet sich nun im Vergleich zu den anderen gesellschaftlichen Bereichen allerdings durch eine Besonderheit aus. Diese besteht darin, dass das »Endprodukt« des Bildungsprozesses, also der Lernerfolg der Lernenden, gar nicht von den Bildungsorganisationen hergestellt werden kann. Es sind die »Abnehmer«, die Kunden der Organisation, sprich die Lernenden selbst, die den Lernerfolg verantwortlich »herstellen«. Die Bildungsorganisationen bieten dafür lediglich die Bedingungen. Ob Lernen gelingt, liegt deshalb letztendlich nicht in ihrer Hand.

Trotzdem ist der Lehr-Lern-Prozess der identitätsstiftende Kern der Bildungsorganisationen. Sie sind zwar vieles andere auch, heute z.B. mehr und mehr wirtschaftlich rechnende Betriebe, trotzdem funktioniert Lernen nicht nach einer betriebswirtschaftlichen Logik. Lernen benötigt Zeit, die Geld kostet, und ggf. sogar Umwege, um zum Ziel zu kommen, die betriebswirtschaftlich gesehen unnötige Kosten produzieren. Pädagogik und Wirtschaftlichkeit gehen nicht immer zusammen, manchmal stehen sie auch im Widerspruch zueinander. Aber die Pädagogik ist und bleibt das »Eigentliche« der Bildungsorganisationen.

Die Unterscheidung von Organisation und Interaktion

Bildungsorganisationen »produzieren« also keine Bildung, sondern sie stellen die Bedingungen der Möglichkeit bereit, damit Individuen sich bilden respektive lernen können. Für dieses Lernen tragen Bildungsorganisationen nun nicht direkt, sondern nur vermittelt Verantwortung. Der Lernprozess der Lernenden ist nicht von außen determinierbar; er ist von seiner Natur her durch die Lernenden selbstgesteuert. Der Lernprozess kann aber von außen unterstützt werden.

Dies macht in Bildungsunternehmen eine Unterscheidung notwendig, nämlich die Unterscheidung von Organisation und Interaktion bzw. von Management und Unterricht. Organisation bzw. Management stellen sicher, dass Lernen stattfinden kann; Interaktion bzw. Unterricht sorgen dafür, ob und wie gelernt wird. Beide Seiten sind

verschieden, aber in ihrer Unterschiedlichkeit beide notwendig, damit Lernen gelingen kann.

Bildungsorganisationen stellen die Bedingungen bereit, damit Individuen lernen können. Die bestmögliche Organisation der Bildungsbedingungen ist ihre Verantwortung. Die Organisation der Bedingungen von Lernen ist gelungen, wenn die Bildungsorganisationen alle ihre Abläufe und Strukturen auf die Unterstützung der Bildungsbedürfnisse der Lernenden ausgerichtet hat und dabei selbst zu einer lernenden Organisation geworden ist.

Entwicklung von Lernqualität durch Kontextsteuerung

Lernende sind lernfähig, aber nicht instruierbar. Lernen ist immer selbstgesteuert. Auf die psycho-physischen Bedingungen und die Motivation zum Lernen hat man von außen nur sehr bedingten Einfluss. Lernen kann aber gefördert, unterstützt und begleitet werden. Auf den eigentlichen Lernprozess der Lernenden nimmt die Bildungsorganisation Einfluss über die Steuerung der Kontextbedingungen des Lernens.

Durch die Modulation folgender Kontextbedingungen kann die Bildungsorganisation die Qualität des Lernprozesses beeinflussen:

- die Bereitstellung und Zugänglichkeit von Inhalten,
- das Anbieten und Aushandeln von Zielen,
- die Organisation von Zeiten,
- das Bereitstellen von Räumen,
- das Entwickeln und Zur-Verfügung-Stellen von Materialien und (Lern-)Werkzeugen,
- das Einsetzen von geeigneten Methoden,
- das Ermöglichen unterschiedlicher Lern- und Arbeitsformen,
- das Begleiten des Lernens durch Unterstützungsangebote und Beratung.

Lehrende als Lernbegleiter

Die Qualität des Lehr-Lern-Prozesses wird maßgeblich durch die Kompetenzen der Lehrenden und das interaktive Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bestimmt. Die Zeiten, als Lehrende belehrt haben, sind unwiederbringlich vorbei. Lehrende sind nicht nur Fachleute ihres jeweiligen Gebietes, sondern auch

- Initiatoren, die Lernprozesse anstoßen und ermöglichen,
- Organisatorinnen, die die Rahmenbedingungen für Lernprozesse gestalten,
- Lernexperten, die als Fachleute für die Psychologie des Lernens Lernende beraten und deren Lernkompetenzen fördern,
- Prozessbegleiterinnen, Coaches und Moderatorinnen, die Lernprozesse begleiten und unterstützen,
- Teamentwickler, die Gruppenprozesse und soziale Kompetenzen fördern.

3. Zu den einzelnen Anforderungen

Die Anforderungen des Qualitätsbereiches:

- Die Kunden werden über Inhalte, Ziele, Arbeitsformen und Qualifikationen der Lehrenden sowie ggf. über Lernvoraussetzungen für die Teilnahme informiert.
- Anforderungsprofil, Auswahl- und Einstellungspraxis für Lehrende ist definiert.
- Die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden sind dokumentiert.
- Arbeitsformen und Methoden zur Förderung individueller Lernprozesse sind beschrieben.
- Die Organisation beschreibt, woran sie feststellt, dass Lernen gelungen ist.
- Beratung und Förderung der Lehrenden durch das pädagogische Personal findet statt.
- Eine Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens liegt vor.

3.1. Die Kunden werden über Inhalte, Ziele, Arbeitsformen und Qualifikationen der Lehrenden sowie ggf. über Lernvoraussetzungen für die Teilnahme informiert.

Gute Kundeninformation ist die wichtigste Voraussetzung für einen Erfolg im Vertrieb. Vor allem solche Informationen sind hier geeignet, die den Nutzen ausweisen, die eine Inanspruchnahme eines bestimmten Angebotes für den Kunden hat. Den Kunden und Teilnehmenden müssen Informationen zu den Bildungsveranstaltungen zugänglich gemacht werden, die ihnen eine Orientierung erlauben.

Die Anforderung schreibt nicht vor, wie diese Information ausgeführt werden muss. Während die Inhalte, Ziele, Arbeitsformen und Lernvoraussetzungen im Allgemeinen zu jedem einzelnen Bildungsangebot aufgeführt bzw. bei identischen Angeboten gesammelt dargestellt werden, werden für die Darstellung der Kompetenzen der Lehrenden vielfältige Möglichkeiten genutzt, z.B.:

- Darstellung der Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden zu jedem Bildungsangebot,
- Vorstellung aller Lehrenden mit Kurzprofil im Programmheft oder auf der Internetseite,
- exemplarische Vorstellung einzelner Lehrender als Portrait im Programmheft als fortlaufende Maßnahme,
- Herausgabe einer Zeitung oder eines elektronischen Newsletter mit fortlaufender Beschreibung einzelner Lehrender,
- zusammengefasste Darstellung der Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden als Vorspann zu den Bildungsangeboten, ggf. gegliedert nach Themen- bzw. Programmbereichen.

Bei der Erfüllung dieser Anforderung ist darauf zu achten, dass die Menge der Informationen nutzerfreundlich und trotzdem differenziert genug ist.

3.2. Anforderungsprofil, Auswahl- und Einstellungspraxis für Lehrende ist definiert.

Hinter dieser Anforderung steckt die Frage, mit welchen Lehrenden eine Organisation zusammenarbeitet, was diese können (sollen) und wie die Auswahl und Einstel-

lung der Lehrenden erfolgt. Das Anforderungsprofil wird mit dem Inhalt der jeweiligen Tätigkeit, dem Verständnis der Organisation vom Lehr-Lern-Prozess und der Definition gelungenen Lernens eng zusammenhängen.

Lehrende als Lernbegleiter/innen haben – wie oben erläutert – viele Rollen auszufüllen. Um dies gewährleisten zu können, gehören pädagogische Kompetenzen neben der Fachkompetenz und dem Arbeitsfeldwissen zwingend zum Kompetenzprofil einer Lehrkraft, will sie den Lehr-Lern-Prozess reflektiert gestalten und die Lernenden in deren Eigenaktivität begleiten.

Zur **Anforderungsprofil von Lehrenden** können gehören:

- die *fachliche Kompetenz*, d.h. ein solides, aktuelles Fachwissen des jeweiligen Gebietes, verbunden mit Praxiserfahrungen in diesem Bereich;
- die *didaktische Kompetenz* zur didaktischen Aufbereitung neuer Bildungsinhalte, der Bewertung und Entwicklung von Bildungskonzepten und dem Aufstellen und der Überprüfung von Lehrzielen;
- die *methodische Kompetenz* im Sinne der Kenntnis verschiedener Methoden der Bildungsarbeit und deren Evaluation, Kenntnisse über den Lernprozess sowie lernförderlicher und lernhinderlicher Faktoren und Kenntnisse über die jeweiligen Zielgruppen;
- die *soziale Kompetenz*, den Lehr-Lern-Prozess als ein Geschehen zu definieren, in dem rational-kognitive und sozial-emotionale Aspekte sich wechselseitig bedingen. Zur sozialen Kompetenz gehören Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit konstruktiv zu kritisieren, d.h. Kritik an anderen in einer Form zu äußern, die das Gegenüber nicht verletzt, sondern dessen Entwicklung fördert;
- *personale Kompetenz* bzw. Selbstkompetenz, das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren, mit eigenen Stärken und Schwächen, Misserfolgen und inneren Konflikten sowie angemessen mit Kritik durch andere umgehen zu können;
- *Beratungskompetenz*, um die Lernenden, orientiert an den Wünschen der Einzelnen nach Informations- und Entscheidungshilfen und realistischen Zieldefinitionen, in ihrem individuellen Lernprozess und bei psychologischen Lernkrisen zu unterstützen.

Das Anforderungsprofil kann in jeweils besonderer Weise auf die organisationsspezifische Definition gelungenen Lernens bezogen sein.

Nachdem jede Organisation ihr eigenes spezifisches Anforderungsprofil für ihre Lehrenden definiert hat, stellt sich dann die Frage, wie die Personalakquisition erfolgen soll bzw. wie die Auswahl- und Einstellungspraxis organisiert wird.

Diese Auswahl- und Einstellungspraxis bezieht sich selbstverständlich nur auf neu einzustellendes Personal. Sofern die Weiterbildungsorganisation mit vorhandenem fest oder freiberuflich beschäftigten Personal arbeitet, kann überprüft werden, inwiefern diese Personen den definierten Anforderungen entsprechen und wie ggf. nötige Personalentwicklungsmaßnahmen zur Nachqualifizierung organisiert werden (vgl. QB 8 Personalentwicklung).

Eine **Auswahl- und Einstellungspraxis** kann z.B. durch folgende Verfahren, die auch kombiniert werden können, erfolgen:

- Ausschreibung auf der Basis des Anforderungsprofils in Zeitungen und oder im Internet,

- Einholen von Empfehlungen von Dachverbänden und/oder Partnerorganisationen und Universitäten etc.,
- Nutzung von Bewerbungsportalen im Internet,
- Auswahl auf der Basis schriftlicher Unterlagen und Bewerbungsgespräch mit einer intern bestellten Kommission,
- Auswahl durch die Geschäfts- oder Abteilungsleitung,
- Auswahl durch das Team, zu dem der bzw. die Neue dann gehören soll,
- Auswahlgespräch auf der Basis eines Gesprächsleitfadens,
- Bewerber/in hält eine Probestunde ab und die Teilnehmenden geben Rückmeldung, im Anschluss findet eine Reflexion darüber statt,
- Auswahl beinhaltet ein Zielvereinbarungsgespräch und die Verabredung der Überprüfung nach einer Probephase.

Die Auswahlgespräche sollten unbedingt die organisationsspezifische Definition gelungenen Lernens berücksichtigen und z.B. fragen, ob sich die Bewerber/innen damit identifizieren können und wie sie auf dieser Basis zum gelungenen Lernen der Teilnehmenden beitragen zu können.

Die Einstellung wird dann vermutlich durch die Personalabteilung oder die anderweitig zuständige Instanz vorgenommen.

3.3. Die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden sind dokumentiert.

Gemeint sind die Ressourcen, die die Lehrenden mitbringen, um die ihnen gestellten Aufgaben zu bewältigen. Qualifikationen sind formal nachweisbare Kenntnisse und Fähigkeiten. Kompetenzen sind Ausdruck praktischen Könnens, der Handlungsfähigkeiten, Stärken und Potenziale, über die der/die Einzelne real verfügt.

Eine Dokumentation der Qualifikationen und Kompetenzen ist z.B. hilfreich:

- wenn intern Personal gesucht wird, um neue Aufgaben anzugehen.
- wenn in größeren Organisationen verschiedene Abteilungen oder Standorte auf das gleiche Personal zugreifen wollen/müssen.
- wenn Personalentwicklungsmaßnahmen systematisch durchgeführt werden sollen.
- wenn Qualifikationen der Lehrenden gegenüber Auftraggebern nachgewiesen werden müssen.

Rein formal betrachtet, gilt diese Anforderung auch als erfüllt, wenn die Qualifikationen der Beschäftigten in den Personalakten abgeheftet sind. Ob dies im Sinne einer Qualitätsentwicklung nützlich ist, darf allerdings bezweifelt werden.

Solche Dokumentationen haben natürlich nur ihren Nutzen für die Organisation, wenn die Informationen in einer Datenbank gespeichert sind, auf die die Zuständigen einen direkten Zugriff haben. Außerdem müssen die Daten gepflegt und aktuell gehalten werden.

Die Dokumentation von beschäftigungsrelevanten Daten widerspricht auch nicht den Datenschutzbedingungen. Inwiefern nicht formalisierte, sogenannte informelle Kompetenzen von Lehrenden dokumentiert werden, kann von deren Zustimmung abhängig gemacht werden. Wenn – vor allem freiberufliche – Lehrende allerdings erkennen, dass sich durch die umfassende Dokumentation ihrer Kompetenzen ihre Beschäftigungschancen erhöhen, wird man mit ihrer Zustimmung rechnen können.

3.4. Arbeitsformen und Methoden zur Förderung individueller Lernprozesse sind beschrieben.

Um die Lernenden tatsächlich aktiv bei ihrem eigenen Lernen zu unterstützen, zeichnet sich die Qualität des Lehrprozesses u.a. dadurch aus, dass

- Informationen über die Ziele, Inhalte, Arbeitsformen sowie die Lehrenden zielgruppenadäquat vermittelt werden.
- den Lernenden im Rahmen der Möglichkeiten mitgestaltender Einfluss eingeräumt wird.
- eine prozessorientierte und kontinuierliche Reflexion von Lernprozess und Lernerfolg gemessen an den vorgegebenen Lehrzielen und den individuell identifizierten Lernzielen der Teilnehmenden stattfindet und ggf. Konsequenzen gezogen werden.
- die räumlichen, zeitlichen und technischen Bedingungen für praktisches Übungshandeln vorhanden sind.
- selbstorganisiertes Lernen der Teilnehmenden unterstützt wird.
- die Lernenden im individuellen Lernprozess und bei Krisen beraten und gefördert werden.

Neben einer guten zeitlichen Organisation, die Zeiten für Einzellernen und Gruppelerlernen vorsieht, findet man hier z.B. den Einsatz von Tutoren und Lerntagebüchern, die Organisation von Lernpartnerschaften zwischen Teilnehmenden oder differenzierte E-learning-Plattformen.

➔ Ein Instrument zur Förderung individueller Lernprozesse finden Sie auf der LQW-Internetseite als Datei: **QB 4 Qualitätswerkzeug Lerntagebuch**

3.5. Die Organisation beschreibt, woran sie feststellt, dass Lernen gelungen ist.

Indikatoren sind Beschreibungen beobachtbaren Verhaltens. Sie dienen

- der klaren Zielbestimmung in der didaktischen Planung,
- der Verständigung über Lernbedürfnisse und Lernerfolge,
- der Veranschaulichung gelungenen Lernprozesse,
- der Beobachtung von Lernerfolgen.

Diese Anforderung verlangt nicht, dass im Selbstreport für jede Veranstaltung Indikatoren gelungenen Lernens formuliert werden. Vielmehr geht es darum, auf einer allgemeinen Ebene Merkmale anzugeben, die auf gelungenes Lernen der Teilnehmenden schließen lassen.

Dennoch ist diese Anforderung vermutlich nicht einfach zu erfüllen. Deshalb soll hier in einem Beispiel vorgeführt werden, wie Indikatoren gelungenen Lernens auf einer allgemeinen Ebene aussehen könnten.

Nehmen wir – wie oben auf Seite 2 formuliert – an, die organisationsspezifische Definition gelungenen Lernens würde lauten:

Lernen ist gelungen, wenn ein Individuum sich über die Aneignung der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ein höheres Maß an Verfügung über seine Lebensbedingungen erworben und dabei

- sein Wissen und Können erweitert,
- seine Persönlichkeit entfaltet und
- seine soziale Integration erhöht hat.

Die Beschreibung, woran die Organisation feststellt, dass Lernen gelungen ist, könnte dann auf die drei Unterpunkt Bezug nehmen und z.B. so aussehen:

- In Tests erfahren wir, dass sich das Wissen der Teilnehmenden erweitert hat, und in praktischen Übungen können wir erkennen, dass dieses Wissen auch angewandt werden kann.
- Die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden drückt sich für uns darin aus, dass die Teilnehmenden in der Lage sind, ihre Lernprozesse in zunehmendem Maße selbstbestimmt zu organisieren und die Lernsituationen mitzugestalten.
- Die soziale Integration der Teilnehmenden erkennen wir an ihrem Gruppenverhalten, z.B. ob und wie sie andere in deren Lernprozessen unterstützen.

Auf diese Merkmale kann dann z.B. im Qualitätsbereich 5 Evaluation der Bildungsprozesse zurückgegriffen werden. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Qualitätsentwicklung in den verschiedenen Bereichen miteinander verzahnt wird.

3.6. Beratung und Förderung der Lehrenden durch das pädagogische Personal findet statt.

Zur Umsetzung ihrer komplexen Aufgabe bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses benötigen die Lehrenden Beratung und Förderung durch die Organisation. Das heißt, dass Beratungskompetenz und das Wissen über Förderungsmöglichkeiten in der Organisation vorhanden sein und den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden müssen, wenn der Lehr-Lern-Prozess optimal gestaltet werden soll. Beratung und Förderung von Lehrenden gelten insofern als qualitätssichernde Maßnahmen.

Zur Beratung und Förderung der Lehrenden sind vielfältige Maßnahmen denkbar, z.B.:

- Freiberuflich Lehrende werden durch hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen beraten.
- Hauptberuflich Lehrende werden durch Abteilungsleiter/innen unterstützt.
- Lehrende Kollegen und Kolleginnen unterstützen sich selbst in Form wechselseitiger Kollegialberatung.
- Den Lehrenden wird ein regelmäßiges Supervisionsangebot gemacht.
- Mit Lehrenden werden regelmäßige Mitarbeiterentwicklungsgespräche durchgeführt und entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen vereinbart.
- Es werden Hospitationen in Lehrveranstaltungen mit anschließender Reflexion durchgeführt.
- Lehrende werden regelmäßig fortgebildet.
- Es werden regelmäßige Fach- und Pädagogikkonferenzen durchgeführt.
- Vor allem junge und neue Lehrende werden in der Organisation durch einen Mentor/eine Mentorin begleitet.

3.7. Eine Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens liegt vor.

Eine Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens kann nur von jeder Organisation in Hinblick auf ihre spezifischen Ziele verfasst werden. Dennoch könnten folgende Fragen hier helfen.

Mögliche Fragen zur Entwicklung einer Begründung:

- Inwiefern tragen die eingesetzten Methoden und Arbeitsformen dazu bei, dass die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Lehr-Lern-Prozess der berücksichtigt werden?
- Durch welche Maßnahmen wird das gelungene Lernen der Teilnehmenden insbesondere gefördert und unterstützt?
- In welcher Beziehung steht das Anforderungsprofil und die Auswahl- und Einstellungspraxis der Lehrenden zu den Aussagen des Leitbildes und der Definition gelungenen Lernens?
- In welcher Weise sind die Angebote zur Beratung und Förderung der Lehrenden an der Definition gelungenen Lernens ausgerichtet?

Anhang IV: Expertinnengespräch-Leitfaden, Frau Löderer

1 Einleitung- Verlaufsabklärung – Dank -Vorstellen des Forschungsprojektes

Frau Dr. Judita Löderer - Projektmanagement im Netzwerk Qualitätssicherung des Verbands Österreichischer Volkshochschulen

Vielen Dank für Bereitschaft zum Expertinnengespräch!

Aufzeichnung ok?

Vorstellen

Diplomarbeit Uni Wien, Bildungswissenschaften, Schwerpunkt Aus- und Weiterbildung bei Dr.Wolfgang Knopf,

Forschungsprojekt vorstellen

Fragestellungen:

Wie beeinflusst das QM System LQW Bildungsprozesse am Beispiel einer VHS.

Durch welche reflexiven Prozesse unterstützt LQW die Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis der Beteiligten?

2 Bildungsverständnis – Demokratie - VHS Profession - Qualität

Beschreibung Ihres Tätigkeitsfeldes im VHS-Netzwerk Qualitätssicherung

Gibt es ein gemeinsames Bildungsverständnis dem alle VHS durch ihre Teilnahme am Verband Österreichischer VHS zustimmen/müssen?
(Bildungsprozess = „nur“ Lernprozess?)

Der Demokratie verpflichtete Bildungseinrichtungen...
Welches Menschenbild steht hinter diesem Satz?

Die Volkshochschulen formulieren auf der Homepage den Anspruch „Bildungsprozesse professionell in Gang“ bringen zu wollen...Was ist hier gemeint? Wann wäre das gelungen?

Wie würden sie in diesem Zusammenhang das Qualitätsverständnis (sofern es ein gemeinsames gibt?) der VHS näher definieren?

Bevor wir zum LQW kommen...gibt es Vorgaben von Seiten des Verbandes Ö VHS bezüglich der Qualifikationen, bei der Neubesetzung von LeiterInnen/BildungsmanagerInnen von VHS?

3 LQW – Auswahlgründe – Implementierung - Mündigkeit

Wie viele VHS in Ö sind bereits nach LQW testiert?
Wie viele befinden sich im Testierungsverfahren?

Warum wurde die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ als Verfahren ausgewählt?

Wie läuft die Implementierung von LQW-V an einer Österreichischen VHS ab?

Wer ist Verantwortlich in den VHS—wurden alle eingezogen, oder auch nur der ChefIn?

Wann ist eine Implementierung aus Ihrer Sicht „gelingen“?

Man kann nicht ausschliessen obs nur abgehandelt und abgehackt wird...?

Wer trägt Ihrer Meinung nach die meiste Verantwortung bei einer Implementierung?

Insgesamt... tut die Qualitätsdiskussion den VHS gut?

Homepage Startseite: „Bildungsprozesse professionell in Gang bringen...?“ Was kann das LQW dafür leisten? Ist es die Reflexivität und das Hinschauen?

Inwieweit unterstützt LQW auch folgendes Ziel der Erwachsenenbildung das in der Konferenz der Erwachsenen Bildung Österreich 1994 formuliert wurde:
„ darauf zu achten, dass berufliche Weiterbildung auch Ansprüchen der Persönlichkeit und der Mündigkeit der Einzelnen gerecht wird und deren Partizipation an Zukunftsentscheidungen fördert“? Kann man das trotzdem noch als gemeinsames Ziel der VhS sehen...trotz flexiblen LQW..

Da wo Erwachsenenbildung sich der Marktbedingung verschreibt..Zertifikat damit ich den Job bekomme..

Aus und weiterbildung für die Kursleiter..

Ist es üblich dass für die verschiedenen Angebotsbereiche (Sprachen, Kunst, ...) jeweils eigene „Definitionen von gelungenem Lernen“ formuliert werden? Bei der VHS Baden ist das so,,

Welche Instrumente sieht LQW vor um den „Erfolg“ der Einführung zu überprüfen?

Muss ich alle 10 Qualitätsbereiche bereits bearbeitet haben für die Ersttestierung? Oder kann ich auch sagen – darum kümmere ich mich bis zur Retestierung...

4 Ergänzungen? Gerne eine Kopie der fertigen Forschungsarbeit

Anhang V: Expertinnengespräch-Leitfaden, Frau Kellner

1 Einleitung- Verlaufsabklärung – Dank -Vorstellen des Forschungsprojektes

Vielen Dank für Bereitschaft zum Expertinnengespräch!

Aufzeichnung ok?

Mich vorstellen

Diplomarbeit Uni Wien, Bildungswissenschaften, Schwerpunkt Aus- und Weiterbildung bei Dr. Wolfgang Knopf,

Forschungsprojekt vorstellen

Fragestellungen:

Auswirkungen des QM System LQW Bildungsprozesse am Beispiel der VHS Baden

Durch welche reflexiven Prozesse unterstützt LQW die Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis der Beteiligten?

Fokus:

Qualitätsbereich 4 – Lehren und Lernen / Kursanbotsbereich 3

2 Tätigkeitsfeld - Qualität VHS Baden allgemein

Frau Mag.a Ulrike Kellner - Leiterin der VHS Baden seit.....

Beschreibung Ihres Tätigkeitsfeldes an der VHS-Baden...

Welche Aktionen, Prozesse zur Qualitätsentwicklung gab es vor der Einführung von LQW an der VHS Baden? Wann wurde damit begonnen...

Ihr Tätigkeitsbereiche bezogen auf LQW....

3 LQW – Implementierung – Projektverlauf – aktuelle Situation

Mündigkeit?

IMPLEMENTIERUNG

Wer war/ist der/die Qualitätsverantwortliche?

Warum wurde die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ als Verfahren ausgewählt?

Wurde auf die zusätzlichen Hilfestellungen (Vorbereitende Beratungsleistung) durch den Verbandes Österr. VHS zurückgegriffen?

Die VHS Baden wurde im November 2007 nach LQW testiert, wie weit hat der Prozess die Institution bereits „durchdrungen“? (zB. Hauptamtl. Mitarbeiter, KursleiterInnen, KursteilnehmerInnen)

Was ist ihrer Meinung nach im Rahmen der Implementierung von LQW-V an der VHS Baden besonders gelungen?

Wer war in die Leitbildentwicklung einbezogen? Wie wurde das methodisch gemacht? (Fragebogen, Gesprächsrunden...)

Welche pädagogischen Leitziele hinter dem Bild des „gelungene Lernens“?

Ich lese aus dem LQW Modell eine starke Orientierung an den Bedürfnissen der Kunden – der Lernenden heraus...gelingt es trotzdem als VHS eine Institutionelle Identität mit einem eigenen Bild von Menschen-Bildung zu bewahren?

Wie waren die KursleiterInnen in die Ersttestierung von LQW eingebunden?

QB 4 – Lehren und Lernen

Welche Instrumente hat die VHS Baden eingeführt um den aktuellen Stand der Qualitätsbemühungen im QB 4 zu überprüfen?

Gab es Auflagen zur Nachbesserung für den QB 4 für die Ersttestierung?

Gibt es zu aktuelle Entwicklungsvorhaben bis zur Restestierung im Bereich QB 4?

4 – LQW – BILDUNG, gelungenes Lernen..

LQW formuliert u.a. als bildungswissenschaftlichen Hintergrund: Gelungene Bildung integriert -Persönlichkeitsentwicklung eines sich aus Abhängigkeiten emanzipierenden Subjektes,

Wie Wurde/wird das in der VHS Baden im Zuge des LQW Prozesses gefördert?

Wie ist die VHS Baden zur Ihrer gefüllten Vorstellung von „gelungenem Lernen“ gekommen? Menschenbild...?

Wie entstanden die (für die verschiedenen Angebotsbereiche (Sprachen, Kunst, ...) jeweils eigene „Definitionen von gelungenem Lernen“? Was hat diese Differenzierung notwendig gemacht?

Auf der Homepage der VHS Baden findet sich bezüglich der Angebotsgruppe 3 „Kreativität und Persönlichkeitsbildung“ als Definition gelungenen Lernens der Hinweis auf das Bildungsziel „Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit“? Welche Strukturen wurden im Zuge des LQW Prozesse bisher geschaffen, um dieses Bildungsziel zu fördern?

5 - KURSLEITER

Wie sind die KursleiterInnen in den aktuellen LQW Prozess (Retestierung, allgemeine Qualitätssicherungsmaßnahmen) eingebunden? Evaluierung....Kursleitergespräche,...

Wie wurden bzw. werden die Definitionen gelungenen Lernens an die KursleiterInnen kommuniziert...damit sie sich auch auf die Unterrichtspraxis auswirken können?

Welche Qualifikationen werden für eine Kursleitertätigkeit erwartet/vorausgesetzt?

Weiterbildungsangebote für die KursleiterInnen?

Gibt es Maßnahmen durch die VHS die den KursleiterInnen die Möglichkeit zum methodisch, didaktischen Austausch untereinander anregen?

6 Ergänzungen? Gerne eine Kopie der fertigen Forschungsarbeit

Anhang VI: Fragebogen KursleiterInnen inklusive Begleitbrief

Daniel Gajdusek-Schuster
Sängerhofgasse 36/2
2512 Tribuswinkel

Im Rahmen meines Studiums für Bildungswissenschaften untersuche ich die Qualitätsbemühungen von Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich.

Die Leitung der VHS Baden unterstützt mich dahingehend, die Einführung und die Auswirkungen des Qualitätsentwicklungssystems „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) an Volkshochschulen wissenschaftlich zu untersuchen.

Da Sie an der VHS Baden als KursleiterIn tätig waren/sind, ersuche ich Sie um ein paar Minuten im Dienste der Forschung im Bereich der Weiterbildung in Österreich.

Ein frankiertes Kuvert für die anonyme Rücksendung bis 31. Mai liegt bei!

Ihr Fragebogen wird nicht weitergegeben, die Daten fließen anonym und ausgewertet in die wissenschaftliche Untersuchung ein.

Gerne stehe ich auch für Rückfragen zur Verfügung: 0664/531 0 542

Vielen Dank für Ihre Mithilfe

Daniel Gajdusek-Schuster

Nehmen Sie sich ein paar Minuten Zeit um den Fragebogen in einem Durchgang auszufüllen!

Bitte beantworten Sie die Fragen der Reihe nach.
Kreuzen Sie jene Antwort an, die für Sie zutrifft.
Schreiben Sie bitte deutlich.
Danke für Ihre Mithilfe!

**Ich bin an der VHS -Baden als KursleiterIn in folgendem Angebotsbereich tätig:
(Falls mehre Bereiche zutreffen, wählen sie bitte nur jenen mit mehr Kursstunden)**

Kinder Sprachen Kreativität Persönlichkeitsbildung

EDV Gesundheit anderen:.....

Die Dauer meiner KursleiterInnen Tätigkeit an der VHS Baden beträgt:

weniger als 2 Jahre mehr als 2 Jahre

Dass sich die VHS Baden um Qualitätsentwicklung bemüht halte ich für...

Sehr wichtig wichtig wenig wichtig unwichtig weiß nicht

**Für meine Tätigkeit als KursleiterIn schätze ich die Qualitätsentwicklung an der
VHS Baden als ...**

Sehr wichtig wichtig wenig wichtig unwichtig weiß nicht

**Weiterbildungsangebote die sich auf meine KursleiterInnen Tätigkeit an der VHS
Baden beziehen, besuche ich:**

3 mal im Jahr oder öfter 1-2 mal im Jahr seltener als 1 mal im Jahr

**Ich war bei folgenden Aktionen, im Rahmen der Ersttestierung von LQW an der
VHS Baden (2005-2007) mitbeteiligt:**

Schriftliche Befragung Gesprächsrunde Kursleitersgespräch
Arbeitskreis nicht beteiligt anderes _____

Falls sie beteiligt waren:

Ich konnte mein Lernverständnis im Zuge der Ersttestierung einbringen:

Ja, sehr etwas wenig gar nicht weiß nicht

**Falls Ich mich während der Zertifizierung einbringen konnte, in welchem Ausmaß
findet sich mein Lernverständnis in der/den Definitionen gelungenen Lernens des/
Anbotsbereiche/s in dem ich als KursleiterIn tätig bin?**

Sehr etwas wenig gar nicht weiß nicht

Ich werde von der VHS Baden über den Qualitätsentwicklungsprozess durch folgende Maßnahmen informiert:

- KursleiterInnen Einzel-Gespräch mit Leitung
- KursleiterInnen Sitzung
- Brief
- E-Mail
- Aushang
- Erhalte keine Informationen
- Anderes _____

Die Definition von „gelingenem Lernen“...meines Kursbereiches kenne ich ...

- Gar nicht
- Von der VHS Homepage
- Vom VHS Kursprogrammheft
- Aushang in der VHS
- Aus Gesprächen mit KollegInnen
- Aus Gesprächen mit den MitarbeiterInnen
- Aufgrund der Mitarbeit im LQW Prozess
- Aus Gesprächen mit der VHS-Leitung
- Von/Aus: _____

Ich bin derzeit im Rahmen der Qualitätsentwicklung (VHS Baden) aktiv beteiligt:

- Ja
- nein

Wenn ja: Ich wirke bei folgenden Aktionen mit: _____

Die Definitionen von „gelingenem Lernen“ wurden 2007 in der VHS Baden veröffentlicht.
Die Auswirkungen auf meine Unterrichtsgestaltung im Rahmen meiner Tätigkeit als KursleiterIn an der VHS Baden heute sind ...

- Sehr stark
- stark
- wenig
- gibt keine
- weiß nicht

Falls Sehr stark, stark oder wenig: Folgende Dinge habe ich, angeregt durch die Definition „gelingenen Lernens“, in meiner Unterrichtstätigkeit geändert:

.....

Ich halte das Absprechen der Unterrichtsgestaltung (Lerninhalte, Methodisches Vorgehen, etc..) mit den TeilnehmerInnen für...

- Sehr wichtig
- wichtig
- wenig wichtig
- unwichtig
- weiß nicht

In der Definition des „gelungenen Lernens“ im Anbotsbereich 3 (Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung) heißt es:

„gelungenes Lernen ist ... auch mit einer Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit verbunden“

Ich finde diese Definition für meine Tätigkeit an der VHS...

Sehr passend passend wenig passend gar nicht passend weiß nicht

Wenn Sie mit sehr passend oder passend geantwortet haben, wodurch fördern sie „die Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit“ in Ihrer Unterrichtstätigkeit an der VHS Baden? Bitte nennen Sie Beispiele:

Bezogen auf meine Kursleitertätigkeit verstehe ich unter gelungenem Lernen:

Meine Bereitschaft am Qualitätsentwicklungsprozess der VHS Baden mitzuarbeiten ist..

Sehr stark stark gering derzeit nicht vorhanden weiß nicht

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Ich ersuche Sie um die Rücksendung im beiliegenden frankierten Kuvert bis 31. Mai 09

Anhang A: Abstract der Diplomarbeit

Wie beeinflusst das Qualitätsmanagement-System „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW)-Bildungsprozesse, untersucht am Beispiel der Volkshochschule Baden?

Zunächst wurde zwischen den Begriffen Bildung und Lernen differenziert. Ausgehend von einem humanistischen, auf Autonomiegewinn, Mündigkeit und Emanzipation ausgerichteten Bildungsverständnis, wurden kritische Betrachtungen zum Spannungsfeld „Menschenbildung versus Marktausrichtung des Subjektes“ angestellt. Die Darstellung von Ansätzen für persönlich bedeutsames Lernen, führte zur Frage der Messbarkeit von Bildungs- bzw. Lernprozessen durch Qualitätsmanagementverfahren an sich.

Auszugsweise wurden vier Qualitätskonzepte für den Bereich der Erwachsenenbildung dargestellt. Dies führte zum Themenbereich der Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement als Innovationsprozess in Institutionen. Ausgehend davon, dass Qualitätsmanagementprozesse eine reflexive Auseinandersetzung mit den institutionellen Rahmenbedingungen einfordern, wurde aufgezeigt, was derartige Organisationsentwicklungsprozesse erfolgreich macht. Inwieweit es sich dabei um selbst- oder fremd initiierte Prozesse handelt, wurde anschließend untersucht. Nachfolgend wurde die Anschlussfähigkeit von Lehr-Lern-Prozessen an das Qualitätsmanagement hinterfragt und im Zuge der Professionalisierungsdiskussion auf die Bedeutung der Lehrenden verwiesen. Unter Beachtung der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion, wurde die Stellung von Zertifizierungen als politisches Steuerungselement herausgearbeitet. Diesbezüglich wurde aufgezeigt, dass bildungstheoretische und pädagogische Überlegungen im Zuge von Qualitätsmanagement zunehmend in den Hintergrund treten. Strukturelle und organisatorische Schlüsselprozesse treten in den Vordergrund. Diese Dynamik macht die aktuelle Diskussion notwendig.

Im Kapitel „Qualitätssteigerung von Bildung und Lernen“ wurden, unter Bezugnahme auf das der Arbeit zugrunde liegende Bildungsverständnis, die Möglichkeiten von Qualitätssteigerung durch Reflexivität, methodische Kompetenz und personale Qualität dargestellt.

Das Kapitel „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) stellte die Einbindung dieses QM-Verfahrens in den österreichischen Weiterbildungsmarkt dar. Ausgehend vom Bildungsverständnis der LQW wurden die Schnittstellen des Verfahrens, welche die Weiterbildungsorganisationen im Zuge einer angestrebten Testierung bearbeiten und darstellen müssen, erläutert. Die Darstellung, wie sich LQW auf die Organisationsentwicklung auswirken kann und welche institutionellen Lernerfolge bereits testierte Institutionen der LQW attestieren, bot die Grundlage für eine Erklärung des Ablaufes der LQW unter besonderer Berücksichtigung des Qualitätsbereiches 4 (Lehr-Lern-Prozesse) und einer Beschreibung der Anforderungen, die an den verpflichtenden Selbstreport gestellt werden.

Die Darstellung des demokratischen Bildungsverständnisses der Volkshochschulen in Österreich und die Entscheidung für eine Implementierungsempfehlung der LQW aufgrund der Lernerorientierung, eröffnete den folgenden Abschnitt. Im Expertinnengespräch wurde deutlich, dass die Lernerorientierung der Hauptgrund für die LQW Empfehlung war, deren Implementierung aber letztlich von jeder VHS autonom gestaltet werden musste.

Beispielhaft untersuchte diese Arbeit die Einführung der LQW an der VHS Baden. Ein Expertinnengespräch mit der Leiterin und der Selbstreport boten erste Informationen zum Leitbild, der „Definition gelungenen Lernens“ und zum Qualitätsbereich 4. Der ausschnittswisen Analyse der argumentativen Qualität im Selbstreport folgte die Darstellung der Fragebogenerhebung, die unter den Kursleiterinnen und Kursleitern (KL) des Kursbereiches 3 (Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung), durchgeführt worden war. In dieser Befragung fand insbesondere die Beteiligung der KL und deren Statements zur Implementierung der LQW an der VHS Baden Beachtung. Abschließend erfolgte eine Auswertung der Untersuchungsergebnisse bezüglich der Fragestellung.

Zusammenfassend konnte festgestellt werden, dass das Qualitätsmanagementverfahren „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ Chancen für reflexive Überlegungen zu organisationalen Strukturen und der bildungstheoretischen Verortung der Institution bietet. An

der VHS Baden wurde LQW eher an den formalen Kriterien des QM-Verfahren orientiert umgesetzt. Inhalte zu bildungstheoretischen Diskussionen aufgrund des LQW-Prozesses konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht ermittelt werden. Der Markterhalt der VHS Baden (durch die Bezugsberechtigung von Fördergeldern) ist u.a. durch die Einführung des LQW-Verfahrens erfüllt; ob die reflexiven Prozesse, die die LQW anregen möchte, auch tatsächlich zu einer authentischen Definition von gelungenem Lernen und darauf bezogenen Veränderungsprozessen geführt haben, wird in Frage gestellt. Der Leiterinnenwechsel während der Ersttestierung stellte die untersuchte Organisation vor zusätzliche Herausforderungen und führte unter anderem zum Anspruch der aktuellen Leitung, im Zuge der Retestierung das Leitbild und die „Definition von gelungenem Lernen“ zu überarbeiten. Dies weist darauf hin, dass die in der Erwachsenenbildung Tätigen selbst entsprechende Kompetenzen benötigen, um sowohl die organisatorischen Managementaufgaben als auch die inhaltlichen Diskurse sinnvoll führen zu können. QM-Verfahren bieten für derartige Professionalisierungsvorgänge derzeit nur unzureichende Hilfestellungen.

Anhang B: Lebenslauf

Name: Daniel Rudolf Gajdusek-Schuster
Geboren: 17. Dezember 1973 in Mödling
Adresse: Sangerhofgasse 36/2, 2512 Tribuswinkel
Kontakt: Daniel.Gajdusek@utanet.at / 0664-5310542
Staatsbürgerschaft: Österreich

1993–1988: Ausbildung zum Kleinkindpadagogen und Horterzieher an der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 1100 Wien.

2007–1993: Studium der Pädagogik/Sonder- u. Heilpädagogik an der Universität Wien. 1. Abschnitt (Pädagogik) 2007 abgeschlossen.

1998–1996: Lehrgang für Gestaltpädagogik beim „Ausbildungsinstitut für „Gruppe und Bildung“; www.agb-seminare.at. Lehrgangsleitung: Dr. Eva Scala; Dr. Rene Reichel.

2005–2002: Universitätslehrgang „Akad. Sozial- und Bildungsmanager“ an der Universität Graz. Lehrgangsleitung: Dr. Ursula Schneider, Dr. Eva Scala und Reinhold Rabenstein.

2009–2003: Lehrbeauftragter an der Fachhochschule des bfi-Wien im Studiengang Projektmanagement / Bereich Soziale Kompetenzen.

2009–2005: Bildungsmanagement und CO-Leitung im Zuge der „Diplom Ausbildung zur GestaltpadagogIn“; www.agb-seminare.at.

2009–2007: Wiederaufnahme des Studiums; Diplomstudium „Bildungswissenschaften“ an der Universität Wien.

2009: Tutor im Seminar „Berufliche Ausbildungswege – Agenturen Sozialer Prägung“. Leitung: Univ. Prof. Dr. Erich Ribolits, Universität Wien.