

Dissertation

## **Qualitätsmanagement in der Weiterbildung**

**von Martin Reuter**

zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.  
im Fach Erziehungswissenschaften  
am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften  
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Begutachtung durch:

1. Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
2. Prof. Dr. Michael Schemmann, Universität zu Köln

Eingereicht am 15. Oktober 2020

Disputation 4. März 2021

Präsident der Justus-Liebig-Universität Gießen:

Prof. Dr. Joybrato Mukherjee

Rektor der Universität zu Köln:

Prof. Dr. Dr. h.c. Axel Freimuth

(Digitale Version mit aktualisierten Literaturangaben, 2023)

DOI: <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-18113>

## **Zusammenfassung**

Die Erwachsenenbildung kann auf eine reichhaltige Geschichte zurückblicken, in der Fragen der Qualität sehr unterschiedlich behandelt wurden. Diese reicht von der Orientierung an Beziehungen im Sinne der „Freiwilligkeit der Teilnehmenden“ und „institutioneller Freiheit“ in den 1950er Jahren bis zur heutigen Debatte um Kriterien orientiertes, systematisches und kontinuierliches in Beziehung setzen verschiedenster Qualitätsfaktoren mithilfe von Qualitätsmanagementsystemen. Diese Entwicklung ist mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen verwoben, welche unter anderem durch die Bedeutungszunahme der Erwachsenenbildung an sich eine zunehmende Ökonomisierung oder auch eine veränderte Steuerung seitens des Staates charakterisiert ist.

Dem kumulativen Promotionsvorhaben war es ein Anliegen, auf empirischer und quantitativer Basis aktuelle, basale und möglichst umfassende Informationen zum Thema bereit zu stellen. Dabei war auch von Interesse, inwiefern sich das Nutzungsverhalten von Qualitätsmanagementsystemen zwischen bestimmten Weiterbildungsbereichen unterscheidet. Darüber hinaus zielte das Vorhaben auf die Generierung steuerungsrelevanten Wissens, sowohl empirisch im Anschluss an bildungspolitische Interventionen, als auch theoretisch als Bezugspunkt pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement. Datengrundlage der empirischen Arbeiten ist die wbmonitor Erhebung 2017 zum Thema „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ (vgl. Ambos/Koscheck/Martin/Reuter 2018).

Im Ergebnis zeigt die mehrdimensionale Systematisierung des Weiterbildungsbereichs, neben Unterschieden in den Organisationsstrukturen, auch solche bezüglich den genutzten Qualitätsmanagementmodellen. Daran anschließend konnten im Sinne der Steuerung unterschiedliche Wirkungen zwischen den jeweiligen Weiterbildungsbereichen von gesetzlichen Verordnungen, welche die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems als Fördervoraussetzung vorsehen, herausgearbeitet werden. Im Anschluss an systemtheoretische Prämissen ergab die steuerungsfokussierte Reflexion ein Ergänzungsverhältnis von Qualitätsmanagement und Organisationsberatung, da beide je spezifische Bereiche einer Organisation adressieren (können). Besonderes Potential obliegt im Sinne des Lernens einer bildungstheoretisch informierten Organisationsberatung, auch wenn diese mit ihr und dem Qualitätsmanagement verbundenen Paradoxien nicht auflösen kann. Der gesamtgesellschaftliche Bedeutungszuwachs von Organisationen und Rationalität plausibilisiert die erfolgreiche Diffusion von Qualitätsmanagementsystemen in die Großzahl der Weiterbildungseinrichtungen, da diese verstärkt die Organisationsebene adressieren.

Die vorliegende Dissertationsschrift rahmt die dazugehörigen Einzelpublikationen. Hierzu wird beginnend der Forschungsstand zum Thema Qualitätsmanagement in seiner historischen Entwicklung vorgestellt und das Promotionsvorhaben verortet. Dabei werden neben pädagogischen auch soziologische Zugänge in Form des Neo-Institutionalismus und der Systemtheorie berücksichtigt. Sodann werden das Gesamtkonzept und das Forschungsdesign expliziert sowie die zentralen Ergebnisse der Einzelpublikationen vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse übergreifend diskutiert und weiterer Forschungsbedarf ausgewiesen.

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	5
<b>2. Stand der Forschung und theoretische Rahmung</b> .....	10
2.1 Der Qualitätsdiskurs in der Weiterbildung in Deutschland.....	12
2.1.1 Der Qualitätsdiskurs in den Erziehungswissenschaften .....	12
2.1.2 Zur Relevanz des Themas in der Weiterbildung anhand des Publikations- verhaltens - ein quantitativer Überblick.....	13
2.1.3 Zur Genese des Qualitätsdiskurses in der Weiterbildung .....	16
Die 1950er Jahre .....	16
Die 1960er - 1980er Jahre .....	17
Die 1990er Jahre .....	18
Die 2000er Jahre.....	22
Die 2010er Jahre.....	26
Fazit .....	31
2.1.4 Ein Schlaglicht zur aktuellen internationalen Bedeutung von Qualitätsmanagement.....	32
2.2 Organisationsentwicklung und Organisationsberatung.....	33
2.3 Theoretischer Verortung des Vorhabens .....	34
2.3.1 Neo-Institutionalismus .....	35
2.3.2 Systemtheorie.....	36
2.4 Fazit hinsichtlich ausgemachter Forschungslücken und Vorannahmen .....	38
<b>3. Einordnung der Einzelarbeiten</b> .....	39
3.1 Gesamtkonzeption und Fragestellungen der Einzelarbeiten .....	39
3.2 Forschungsdesign .....	41
3.2.1 Stichprobe und Erhebungsinstrument .....	41
3.2.2 Auswertung .....	44
3.2.3 Reflexion .....	44
3.3 Zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten.....	46
3.3.1 Ergebnisse der wbmonitor Erhebung.....	46
3.3.2 Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung .....	46
3.3.3 Diffusionsprozesse von Qualitätsmanagementsystemen in die Weiterbildung ....	47
3.3.4 Steuerung und Lernen - Systemtheoretische Reflexionen.....	48
3.3.5 Fazit .....	48
<b>4. Abschließende Diskussion der Ergebnisse und Ausblick</b> .....	49
4.1 System und Politik .....	49
4.1.1 Mehrdimensionale Systematisierung des WB-Bereichs.....	49
4.1.2 Staatliche Steuerung – Zum Einfluss von Gesetzen auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen.....	55
4.2 Institutionalisierung – Organisation und Management .....	56
4.2.1 Qualitätsmanagementsysteme und pädagogische Organisationsberatung als ergänzende Steuerungsinstrumente .....	56
4.2.2 Potentiale bildungstheoretischer Beratung & Paradoxien.....	58
4.3 Qualitätsmanagementsysteme, Ökonomisierung und Ethik – erste Gedanken .....	59

<b>5. Danksagung</b> .....	61
<b>6. Literaturverzeichnis</b> .....	62
<b>7. Anhang</b> .....	78
7.1 Publikation 1: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017 .....	78
7.2 Publikation 2: Qualitätsmanagement und organisationale Felder .....	143
7.3 Publikation 3: Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung.....	158
7.4 Publikation 4: Steuerung und Lernen als Bezugspunkte pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement - eine systemtheoretische Reflexion .....	178
7.5 Spezifizierung der Autorenschaften .....	197
7.6 Qualitätsmodelle der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974 .....	198
7.6.1 Das inputbezogene Qualitätsmodell .....	198
7.6.2 Der Qualitätsindex zum inputbezogenen Qualitätsmodell .....	199
7.6.3 Das outputbezogene Qualitätsmodell.....	200
7.7 Fragebogen wbmonitor Erhebung 2017 .....	201
7.8 Kommunikationskonzept der AZAV.....	220
7.9 Eigenständigkeitserklärung .....	221

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tripendulum .....	5
Abbildung 2: Aufbau der Dissertation .....	10
Abbildung 3: Publikationshäufigkeiten zum Thema Qualitätsmanagement in der Weiterbildung .....	14
Abbildung 4: Organisationale Felder: Träger und Qualitätsmanagementsysteme.....	51
Abbildung 5: Organisationale Felder: Personal .....	52
Abbildung 6: Organisationale Felder: Angebot .....	53
Abbildung 7: Organisationale Felder: Finanzierung .....	54
Abbildung 8: Das inputbezogene Qualitätsmodell der Kommission 1974.....	198
Abbildung 9: Der Qualitätsindex des inputbezogenen Qualitätsmodells 1974 .....	199
Abbildung 10: Das outputbezogene Qualitätsmodell der Kommission 1974 .....	200

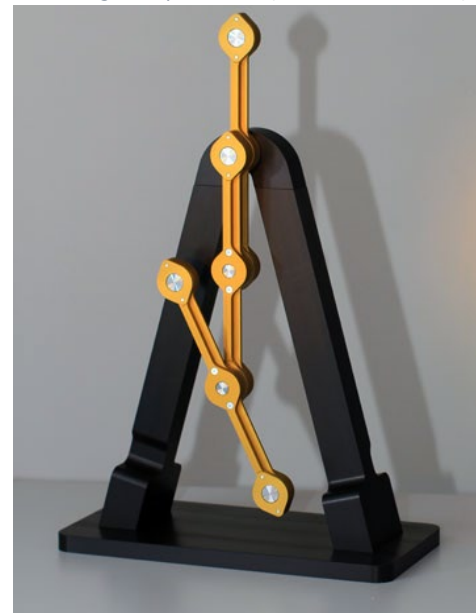
## 1. Einleitung

Die Beschreibung und Erklärung von Ereignissen respektive Handlungen gelten allgemein als zentrale Bestandteile von Wissenschaft. Insbesondere die Naturwissenschaften ermöglichten spätestens seit Newtons Gravitationstheorie so präzises Wissen zu generieren, dass auch die Vorhersehbarkeit von Ereignissen möglich wurde. Dieses scheinbar sichere Wissen versetzte Immanuel Kant in berechtigtes Staunen und brachte ihn zu der Frage, wie reine Naturwissenschaft möglich sei. Seine Antwort darauf war, der „Verstand schöpft seine Gesetze [die Naturgesetze] nicht aus der Natur, sondern schreibt sie dieser vor“ (Kant, zit. nach Popper 1994, S. 48). Damit sind die Gesetze das Produkt des Verstandes. Karl Popper stimmt Kant zwar zu, widerspricht ihm aber bezüglich seines klassischen Wissensverständnisses, dass Wissen wahr, sicher und hinreichend begründet sei. Popper definiert Wissen immer als „Vermutungswissen“, da es „kein Kriterium der Wahrheit [gibt], nicht einmal wenn wir sie erreicht haben, können wir dessen sicher sein“ (ebd., S. 50). Von hier aus entwickelt er seinen „kritischen Rationalismus“, demzufolge Theorien immer nur vorläufig wahr sind und kritisch geprüft und weiterentwickelt werden sollen. Die für ihn sehr einschneidende Erfahrung der „Schießerei in der Hörlgasse“ 1919, bei der er als KPÖ-Mitglied im Rahmen einer unbewaffneten Demonstration mit ansehen musste, wie die Polizei acht Demonstranten erschoss, brachte ihn zum Nachdenken über politische Systeme. Die Tatsache, dass die Parteiführung dieses Risiko bewusst eingegangen war, führte zum Parteaustritt. Seine Forderung „lasst Ideen sterben, nicht Menschen“ (1974) ist nach wie vor aktuell. So zeigen die Nachrichten täglich, dass Menschen offensichtlich aufgrund von Ideologien verfolgt werden und sterben oder noch subtiler als Person oder Gruppe diskriminiert werden. Mit Popper lässt sich damit festhalten, dass die Aufgabe von Wissenschaft in dem Kritisieren und Weiterentwickeln bestehender Theorien liegt, immer in dem kritischen Bewusstsein, dass es kein Kriterium für Wahrheit gibt, und demzufolge Wissen immer „nur“ Vermutungswissen ist.<sup>1</sup> Darüber hinaus hat Wissenschaft auch eine gesellschaftlich ethische Dimension, die sich an dem Wohl der Menschen orientieren sollte.

Um die Relevanz dieser Grundeinstellung – Wissen als Vermutungswissen zu begreifen – für die Beschreibung von sozialen Phänomenen zu veranschaulichen, wird auf ein Modell der Physik, das sogenannte Tripendulum (Dreifach- oder auch Chaospendel) zurückgegriffen. Hierbei handelt es sich um ein Pendel mit drei Freiheitsgraden, also drei unabhängig voneinander möglichen Drehpunkten. Lässt sich ein Pendel mit zwei Freiheitsgraden in seiner Verlaufsform noch ziemlich exakt beschreiben und vorhersagen, ist dies bereits bei drei unabhängigen Freiheitsgraden kaum möglich. (vgl. Dürr 2009, S. 137-144)

Werden nun pädagogische Prozesse im Kontext von Qualitätsmanagement in den Blick genommen, so rücken eine Vielzahl von Einflussfaktoren in den Blick, die stärker oder schwächer miteinander korrelieren. Dies betrifft nicht nur den basalen Aspekt des „Technologiedefizites“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 19), der darauf verweist, dass im Bereich des Pädagogischen nicht identifizierbar

Abbildung 1: Tripendulum (Zimmermann 2020)



<sup>1</sup> Zweck dieser Einführung ist weniger die exakte wissenschaftstheoretische Verortung des Autors, als vielmehr die Grundeinstellung der kritischen Herangehensweise und gleichzeitig die ethische Verantwortung. Zur Kritik beispielsweise zu dem Aspekt der Unbrauchbarkeit Poppers Ansatzes zur Entwicklung neuer Theorien (welche immer etwas schöpferisches und damit Irrationales besitzen) vgl. Kornmesser/Büttemeyer 2020.

ist, worauf erfolgreiches oder auch nicht-erfolgreiches Lernen zurückführbar ist, da in pädagogischen Prozessen keine ausreichende Kausalgesetzlichkeit existiert.

Auch der Aspekt der immanenten Eingebundenheit von Teilnehmenden in Lern- und Bildungsprozesse ist zu benennen. Bei diesen kann nicht – wie bei Waren oder sonstigen Dienstleistungen – von Konsumenten, sondern muss von „Prosumenten“ (Stahl 1995) gesprochen werden, da sie den Lernprozess und damit auch das Lernergebnis aktiv mitgestalten.

Ein weiterer Einflussfaktor liegt in der Standpunktgebundenheit der Definition dessen, was unter guter Qualität verstanden wird. So verweisen insbesondere Harvey und Green darauf, dass „ähnlich wie ‚Freiheit‘, ‚Gleichheit‘ oder ‚Gerechtigkeit‘ [...] auch ‚Qualität‘ ein unscharfer, schwerlich präzise zu fassender Begriff [ist]“ (ebd., S. 18). In ihrer Analyse unterschiedlicher Zugänge zur Definition von Qualität kommen sie zu dem Ergebnis, dass diese aufgrund der Perspektivabhängigkeit unterschiedlicher Interessensgruppen, die in direkter oder auch indirekter Art und Weise beteiligt sind, nicht als ein einheitliches Konzept verstanden werden kann. Dies macht es umso bedeutsamer, das Qualitätsverständnis präzise zu formulieren und transparent zu machen (vgl. ebd., S. 36).

Einen systematischen Zugang, um die verschiedenen Interessen und Akteure zu differenzieren, bietet der Anschluss an die Ebenen Interaktion, Organisation und Gesellschaft (vgl. Luhmann 1997). Auf der Gesellschaftsebene wird die Weiterbildung<sup>2</sup> insgesamt in den Blick genommen. Dies betrifft Aspekte der Koordination, Steuerung und Gestaltung von Weiterbildung, die Verteilung von Ressourcen etc. Im Zusammenhang zur Qualitätsdebatte werden hier zum Beispiel in Teilen der Weiterbildungsgesetze, oder der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) für den Bereich der SGBII/III geförderten Maßnahmen Qualitätsmanagementsysteme gefordert. Auf der Organisationsebene geht es entsprechend um Fragen der Organisation von Bildungsveranstaltungen. Hier steht die Erarbeitung von Programmen und die Durchführung von Veranstaltungen im Vordergrund. Qualitätsmanagementsysteme adressieren insbesondere diese Ebene und zielen auf die kontinuierliche Verbesserung der organisatorischen Abläufe und Prozesse ab, um möglichst optimale Voraussetzungen für erfolgreiche und gelungene Lernprozesse zu schaffen. Auf der Interaktionsebene geht es schließlich um die Qualität des Lehrens und des Lernens. Qualitätsfaktoren können hier vom emotionalen Klima über Kompetenzprofile bis hin zu Lernergebnissen reichen. Töpfer (2012) identifizierte auf empirischer Basis insgesamt 40 Einflussfaktoren von denen 17 auf der Organisationsebene und 21 auf der Interaktionsebene verortet wurden (vgl. ebd., S. 201-204).<sup>3</sup>

Auch wenn die von Töpfer identifizierten Faktoren sicherlich nicht alle unabhängig voneinander sind, so ist mit Verweis auf die verschiedenen Ebenen, wie auch die aktive und notwendige Eingebundenheit von Teilnehmenden in Lernprozesse (Prosumenten) mit Blick auf das Tripendulum festzuhalten, dass in Bezug auf Qualitätsmanagement chaotische, im Sinne nicht voraussagbarer Verläufe, zu konstatieren sind.

Dies soll nicht dazu verleiten „den Kopf in den Sand zu stecken“, sondern vielmehr darauf verweisen, im Sinne Poppers die Vorläufigkeit und Fehlbarkeit von den, im wissenschaftlichen Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnissen stets mitzudenken. In der Konsequenz ergeben sich daraus hohe Ansprüche an wissenschaftliches Arbeiten. Damit verbundenen ist die stetige kritische Reflexion sowohl der theoretischen Vorannahmen, des Forschungsdesigns, der Methodik als auch der Interpretation der Ergebnisse. Betrifft dies die Qualität wissenschaftlichen Arbeitens, soll im Folgenden aber dem Begriff der Qualität in pädagogischen Kontexten nachgegangen werden.

---

<sup>2</sup> Die Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Zur Begriffsgeschichte und unterschiedlichen Konnotationen vgl. Seitter 2007, S. 135-145.

<sup>3</sup> Zwei weitere, nicht zugeordnete Faktoren beziehen sich auf die Ebene der Kosten der Maßnahme sowie auf die Ebene der Arbeitsmarktverwertbarkeit (vgl. ebd.).

Dieser Begriff verweist etymologisch aus dem lateinischen »qualitas«: Merkmal, Eigenschaft, Zustand eigentlich auf eine neutrale Bedeutung, womit noch keine normativen Aussagen von guter oder schlechter Qualität verbunden sind (vgl. Zech 2015, S. 23). Entsprechend betonen Klieme und Tippelt für das Bildungssystem (2008), dass Qualität und Qualitätssicherung keine genuin pädagogischen Begriffe sind. „Trotzdem – oder vielleicht gerade deswegen – machen diese Begriffe seit nahezu [3]0 Jahren Karriere in der Bildungspolitik, im Alltag der Bildungseinrichtungen aller Sektoren, und auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“ (ebd., S. 7). So wurde der Qualitätsdiskurs seit den 1990er Jahren im gesamten erziehungswissenschaftlichen Bereich zunehmend bedeutsam (vgl. Ditton 2000, S. 74; Fend 2000, S. 55f.; Flösser 2001, S. 31; Gonon 2008, S. 96; Helmke/Hornstein/Terhart 2000, S. 8; Köller 2008, S. 59f., 73; Olk/Speck 2008, S. 76; Stryck 2000, S. 111; Wenzel 2001, S. 45; Wolter/Kerst 2008, S. 135).

Historisch gesehen spielt das Thema Qualität in der Erwachsenenbildung schon lange eine zentrale Rolle und ist eng mit dem Thema Professionalisierung verbunden (vgl. Gieseke 1997). So engagierte sich Gieseke zu Beginn der Diskussion für eine aktive Beteiligung an der Debatte im Sinne weiter zu verfolgender Professionalisierung (vgl. ebd.). Der Professionalisierungsdiskurs wurde bis dahin primär im Bereich der öffentlich-rechtlich reglementierten Weiterbildung geführt (vgl. ebd.; Schrader 2011, S. 72). Im Unterschied dazu wird der Qualitätsdiskurs in der Weiterbildung bereichsübergreifend, also auch in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, geführt (vgl. ebd.). Standen in der Professionalisierungsdebatte die professionell Tätigen als Personen im Fokus, so kann der Qualitätsdiskurs „[n]ach verbreiteter Auffassung [...] als] eine eher neo-liberale Modernisierungsstrategie“ (Schrader 2011, S. 26) gedeutet und analysiert werden. Fokussierten diese zuvor die Aspekte der Institutionalisierung und Professionalisierung, liegt der neue spezifische Fokus des Qualitätsmanagement-Diskurses auf der Organisationsebene (vgl. Ehses 2016, S. 151). Dies kann als Suche nach einem „für die Gesamtheit der Bildungsorganisationen geltenden Organisations- und Handlungssystem“ (Meisel 2002, S. 9f.) gedeutet werden.

Neue, zentrale Form der Steuerung des öffentlichen Bereichs ist das „New Public Management“ (NPM), das sich besonders im Bereich der öffentlichen Verwaltung etabliert hat (vgl. Dewe 2005; Vogel 2007). Vor allem über diesen Weg wurden Qualitätsmanagementkonzepte in der Weiterbildung gefördert. Zentrales Element des NPM ist die ergebnisorientierte Steuerung, die stark auf den Druck von Märkten bzw. Quasi-Märkten setzt. Diese Bedeutungszunahme betriebswirtschaftlicher Elemente hat in der Weiterbildung zu kritischen Auseinandersetzungen mit Qualitätsmanagement geführt (vgl. Arnold 1997; Meisel 1995), in deren Gefolge diese beispielsweise machttheoretisch als „neue Beichtpraxis“ (Forneck/Wrana 2005, S. 174) oder mikropolitisch als „Fluch oder Segen“ (Käpplinger 2017) analysiert wurden. Eine Analyse zum Verhältnis von NPM und der Professionalisierung des Bildungsbereichs liegt von Schimank (2014) vor. Der bildungspolitische Ansatz, Qualitätssicherung in der Weiterbildung einzuführen, lag (ab Ende der 1990er Jahre) insbesondere darin, die Adaption aus der Industrie stammender Qualitätsmanagementsysteme mit zentralem Fokus auf der internationalen ISO Normreihe 9000ff. zu fördern. Dabei war die Annahme leitend, dass Qualitätsmanagementsysteme, die in der Produktion von Gütern eine zuverlässige und gleichbleibende, vorab definierte Qualität gewährleisten sollen (vgl. Egetenmeyer/Käpplinger 2011, S. 25f.), auf pädagogische Prozesse übertragbar sind – ungeachtet des oben benannten Technologiedefizits (vgl. Luhmann/Schorr 1982). Im Fokus stand damit die Verbesserung sowohl organisationaler als auch pädagogischer Prozesse und Ergebnisse.

Ein wichtiger Aspekt der Forcierung von Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung ist zudem in der Legitimierung staatlicher Förderentscheidungen zu sehen. So wurde auf Bundesebene ein

Qualitätsmanagementsystem Voraussetzung, um beispielsweise im Bereich der Arbeitsförderungsmaßnahmen (SGB III/II) tätig werden zu dürfen. Rechtlich fixiert wurde dies in der „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung 2004“ (AZWV), welche 2012 aktualisiert und in die „Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung“ (AZAV) umbenannt wurde. Auf Länderebene werden Qualitätsmanagementsysteme im Kontext der Anerkennung als förderfähige Einrichtung in den „Weiterbildungsgesetzen“ (WBG) teilweise festgeschrieben.

Mittlerweile ist Qualitätsmanagement und -entwicklung aus der Weiterbildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. Besonders öffentliche Förderprogramme verlangen von Weiterbildungsanbietern mindestens eine Qualitätszertifizierung (beispielsweise Mittel aus dem ESF, Förderungen im Bereich des SGB III auf Bundesebene oder auch in den Weiterbildungsgesetzen der Länder). Gemäß dem wbmonitor von 2010 (Ambos et al. 2011, S. 3) haben rund 80% aller Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland mindestens ein Qualitätsmanagementzertifikat. Fast drei Viertel haben sogar zwei oder mehr verschiedene Anerkennungen. Die Implementierung von ursprünglich aus der Industrie stammender Qualitätsmanagementsysteme in die Weiterbildung kann als Diffusionsprozess beschrieben werden (vgl. Hartz 2009). Wurden in den 1990er Jahren primär branchenfremde Systeme, hauptsächlich nach DIN EN ISO 9000ff. implementiert, begann ca. zu Beginn der 2000er Jahre eine Ausdifferenzierung und Entwicklung branchenspezifischer Modelle wie beispielsweise das Modell der „Lernerorientierten Qualitätstestierung“ (LQW) oder nach „Gütesiegelverbund Weiterbildung“ und viele weiter mehr.

Es ist somit zu konstatieren, dass in Folge der beschriebenen Veränderungsprozesse Qualitätsmanagementsysteme mittlerweile fester Bestandteil der Weiterbildung sind. (vgl. Ambos et al. 2018). Kennzeichen dieses Instruments ist, dass es aus dem industriellen Sektor stammt, wobei seit Beginn der 2000er Jahre auch branchenspezifische Modelle entwickelt und etabliert wurden. Bildungspolitisch scheint die zugrundeliegende Zielvorstellung und Funktionsweise (vgl. Egetenmeyer/Käpplinger 2011) von dem wirtschaftlich produzierenden Gewerbe als Entstehungskontext von Qualitätsmanagementsystemen übernommen worden zu sein. Kennzeichnend hier war die Beurteilung der Qualität durch den Kunden, wobei der Kunde nichts mit dem Produktionsprozess des Produkts zu tun hat, also von diesem entkoppelt ist. Dies ist im Bereich der Erwachsenenbildung – wie bereits oben eingeführt (Prosumenten) – jedoch anders. Da Organisationen den Lernprozess ermöglichen, indem sie ihn vor-, aber auch nachbereiten, spielen sie eine zentrale Rolle. Worauf Organisationen jedoch keinen direkten Einfluss haben, ist die Interaktionsebene, auf der Lehr- und Lernsituation stattfinden (vgl. Hartz 2011). Diese liegt in den Händen der Dozierenden und Teilnehmenden. Der Fokus von Qualitätsmanagementsystemen liegt auf der Organisationsebene, wobei das Ziel des Lernens respektive der Bildung auf Interaktionsebene im konkreten Lehr-Lerngeschehen zu verorten ist.

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit zielt darauf, in einem ersten Schritt auf quantitativer Basis einen deutschlandweiten und Qualitätsmanagementsystem-übergreifenden Überblick rund um das Thema Qualitätsmanagement aus Perspektive der Organisationen zu geben. Hierbei sollen allgemeine Einschätzungen zu Qualitätsmanagementsystemen, deren Nutzung, Verzichtsgründe der Nutzung eines Qualitätsmanagementsystems oder dessen Zertifizierung, Wirkungszuschreibungen, aber auch zentrale Aspekte rund um den Zertifizierungsprozess und die Nutzung von Organisationsberatung erhoben werden.

In einem zweiten Schritt liegt das Erkenntnisinteresse auf der empirischen mehrdimensionalen Systematisierung des heterogenen Weiterbildungsbereichs, um zu sondieren, inwiefern sich in den jeweiligen Kontexten typische Nutzungen von Qualitätsmanagementsystemen zeigen. Darüber hinaus ermöglicht dies anschließende, je nach Kontext differenzierte, Analysen durchführen zu können.

In einem dritten Schritt sollen die Diffusionsprozesse von Qualitätsmanagementsystemen (im Anschluss an Hartz 2009, jedoch für alle Qualitätsmanagementsysteme und den kompletten Weiterbildungsbereich) in die Weiterbildung nachgezeichnet werden. Dabei soll auch untersucht werden, inwiefern sich im Anschluss an den Neo-Institutionalismus isomorphe Prozesse nachzeichnen lassen, also ob beispielsweise Zwang in Form gesetzlicher Vorgaben einen Einfluss auf die Implementierungswahrscheinlichkeit genommen hat.

In einem vierten Schritt soll Organisationsberatung als pädagogisches Instrument im Kontext der gesellschaftlich eingebundenen Abhandlung um Qualitätsmanagementsysteme auf theoretischer Basis diskutiert werden. Hierzu wird die Systemtheorie im Anschluss an Luhmann auf ihren Nutzen zur Reflexion von Steuerung durch Organisationsberatung und Qualitätsmanagement sondiert. Darüber hinaus wird an das Konzept der Rationalität angeschlossen und vor dem Hintergrund von Paradoxien Lernen im pädagogischen Sinne kritisch hinterfragt.

Ziel der Promotion ist es, das Thema Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung empirisch und theoretisch weiterzuentwickeln. Insbesondere geht es darum, Steuerungsfragen aus pädagogischer und bildungspolitischer Perspektive kritisch zu reflektieren, um so Wissenslücken (soweit in diesem Rahmen möglich) zu schließen. Wenn hiervon neben der Wissenschaft auch die Praxis und Bildungsadministration profitieren könnte, würde sich der Verfasser freuen.

#### Konzeption des Promotionsvorhabens und Aufbau der Dissertation

Das Promotionsvorhaben umfasst neben dieser Dissertationsschrift vier weitere Publikationen, wovon drei bereits veröffentlicht sind und eine zur Veröffentlichung angenommen wurde<sup>4</sup> (Ambos/Koscheck/Martin/Reuter 2018; Reuter/Koscheck/Martin 2020; Reuter/Martin/Koscheck 2020 und Reuter 2022). Das Vorhaben entstand im Rahmen der Möglichkeit zur Kooperation mit dem wbmonitor, welcher auch die Datengrundlage für dieses Vorhaben bildet. Der wbmonitor ist die größte jährlich durchgeführte Befragung von Weiterbildungsanbietern in Deutschland. Die Umfrage 2017 zum Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ wurde gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Kooperation mit der Justus-Liebig-Universität Gießen als Online-Umfrage durchgeführt. An der Umfrage 2017 beteiligten sich 1755 Weiterbildungsorganisationen.<sup>5</sup>

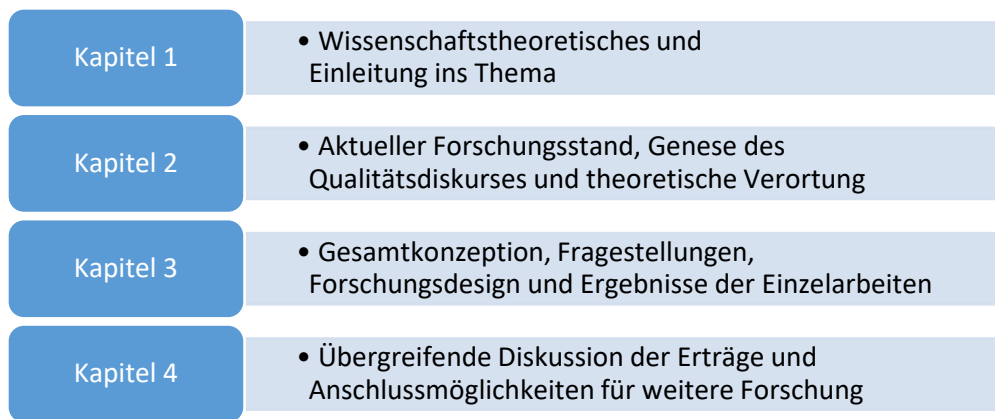
Die hier vorliegende Dissertationsschrift geht dabei drei Zielen nach. Erstens wird in Kapitel 2 der Forschungsstand zum Thema umfassend aufgearbeitet und theoretische Bezüge erläutert. Zweitens werden in Kapitel 3 die Einzelarbeiten vor dem Hintergrund der Gesamtkonzeption vorgestellt, das Forschungsdesign dargelegt und die zentralen Ergebnisse der Einzelarbeiten festgehalten. Abschließend werden in Kapitel 4 die Ergebnisse übergreifend und final diskutiert sowie Möglichkeiten anschließender Forschung aufgezeigt. Die folgende Abbildung 2 veranschaulicht den Aufbau der Dissertation.

---

<sup>4</sup> Die Bescheinigung dazu ist dem Antrag zur Eröffnung des Prüfungsverfahrens beigelegt.

<sup>5</sup> Weitere Infos zur Umfrage werden in Kapitel 3 erläutert.

Abbildung 2: Aufbau der Dissertation



## 2. Stand der Forschung und theoretische Rahmung

Der Qualitätsbegriff wird vielfach positiv konnotiert verwendet (vgl. Nuissl 1993; Terhart 2000). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff hingegen in einer analytischen (vgl. Kuper 2002, S. 533f.), wertneutralen Art und Weise verwendet. Qualität wird somit als Verweis auf die Beschaffenheit von Dingen verstanden und ist immer perspektivengebunden (vgl. ebd.; Hartz 2004). Perspektivgebunden meint hierbei, dass jeder Qualitätsbestimmung bestimmte (und keine einheitlichen) Kriterien zugrunde liegen. Je nachdem, welches Kriterium (beispielsweise Inhaltliches) verwendet wird, fällt die Qualitätsbeurteilung entsprechend unterschiedlich aus. In Anlehnung an Kuper (2002) lässt sich Qualität (in systemtheoretischer Perspektive) als Medium in einer Relation des Leistungsaustauschs auf verschiedenen Ebenen im Bildungssystem beschreiben. Im Anschluss an Luhmann (1997) sind dies die Ebenen Gesellschaft, Organisation und Interaktion.

Auf der *Gesellschaftsebene* werden die Bedingungen für die Ebene Organisation und Interaktion gesetzt (vgl. Baraldi et al. 1997, S. 63). Entsprechend wird hier die Weiterbildung als gesamtes Konstrukt bzw. System in den Blick genommen. Dies betrifft Aspekte der Koordination, Steuerung und Gestaltung von Weiterbildung, Erwartungen der Gesellschaft, die Verteilung von Ressourcen, ordnungspolitische Rahmungen, nationale und internationale Anschlussfähigkeit, die Standardisierung von Abschlüssen etc.<sup>6</sup>.

Auf der *Organisationsebene* geht um Fragen der jeweiligen Weiterbildungsorganisation, die Lehr/Lernprozesse ermöglichen, indem sie Programme erarbeiten und Angebote durchführen. Im Rahmen der Qualitätsdebatte werden entsprechend alle diesbezüglichen organisatorischen Abläufe und Prozesse in den Blick genommen.

Auf der *Interaktionsebene* stehen Lehr- und Lernprozesse im Fokus, wobei die (erwachsenenpädagogische) Interaktion zentral ist. Hier geht es um die Qualität des Lehrens und Lernens. Auf Seite der Lehrenden bestehen Fragen nach Kompetenzprofilen, grundlegenden Standards und handlungsleitenden Wissensbeständen. Auf Seite der Lernenden werden Aspekte wie Aneignungsmuster oder nach dem Output behandelt. (vgl. Hartz 2011, S. 21; Hartz/Meisel 2011, S. 9)

---

<sup>6</sup> Diese Ebene stand besonders im Rahmen des „Planungsoptimismus“ (Siebert 2018, S. 73) der 1970er Jahre im Vordergrund. In dem vom deutschen Bildungsrat vorgelegte „Strukturplan für das Bildungswesen“ heißt es: „Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51).

Damit ist angedeutet, dass sich die Diskurse auch bei gleichen Themen zwischen den Ebenen aufgrund unterschiedlicher, auch zeitspezifischer Interessen stark voneinander unterscheiden können. Der Systematisierung Meisels folgend, lassen sich „eine inhaltliche, eine professionstheoretische, eine ökonomische und eine ordnungspolitische Orientierung unterscheiden“ (Meisel 2001, S. 111).

„*Inhaltlich* geht es um Fragen des Selbstverständnisses, der Ziele und der Aufgaben der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens.

*Professionstheoretisch* steht das Problem der Sicherstellung und der Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Qualität sowie eines professionsangemesseneren Handlungssystems von Qualitätsentwicklung im Vordergrund.

*Ökonomisch* geht es um Marktanteile, Finanzierungsmöglichkeiten und Effizienz.

*Ordnungspolitisch* werden Fragen der Transparenz des Verbraucherschutzes, der Anerkennung und der Förderung fokussiert“ (Hartz/Meisel 2011, S. 9).

Anzumerken ist, dass diese Differenzierung als heuristisches Modell zu verstehen ist, da die Orientierungen in der Praxis nicht isoliert, sondern in der Regel gleichzeitig ausgehandelt werden müssen. Gleichwohl können dabei Priorisierungen vorgenommen werden. Darüber hinaus lassen sich historisch unterschiedliche Umgangsweisen beobachten.

Begrifflich sind in dem Diskurs die verschiedenen Konzepte Qualitätssicherung, -entwicklung, -management (vgl. ebd., S. 17ff.) und Zertifizierung zu unterscheiden.

*Qualitätssicherung* zielt auf ein „Überprüfungssystem geltender Qualitätsstandards“ (ebd., S. 17). Hier legen in der Regel Organisationsmitglieder Ansprüche und Kriterien fest, mit deren Hilfe ein gewünschter IST-/SOLL-Zustand erreicht werden soll. Qualität wird „ex post“ (danach) überprüft, womit dies als eher statisches Konzept gekennzeichnet wird. Entstehungszusammenhänge oder die perspektivische Weiterentwicklung der erreichten Qualität werden hier nicht oder kaum berücksichtigt (vgl. ebd.).

*Qualitätsmanagement* verfolgt das Ziel der *Qualitätsentwicklung*. Dieses „zielt auf die kontinuierliche Reflexion der Bedingungen für Qualität und eine fortwährende Verbesserung“ (ebd., S. 21). Der Grundgedanke dabei ist, „dass Qualität systematisch durch bestimmte Formen des Managements erzeugt und beeinflusst werden kann“ (ebd., S. 17), was sich in einem Prozessgedanken wie beispielsweise des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP), wie er für Managementsysteme typisch, ist zeigt. Es geht damit um eine systematische Gestaltung und Weiterentwicklung von Qualität. Dazu werden soziale und strukturelle Dimensionen explizit berücksichtigt.

*Zertifizierung* beschreibt hier die Prüfung Qualitätsmanagement-modellspezifischer Anforderungen von externer Seite. Bei positiver Prüfung wird ein entsprechendes Zertifikat, das in der Regel eine Gültigkeitsdauer von drei bis vier Jahren besitzt, ausgestellt. Die Zertifizierung übernehmen teilweise die Herausgeber der Modelle selbst (beispielsweise Gütesiegelverbund Weiterbildung oder Weiterbildung Hessen e.V.) oder Zertifizierungsagenturen, die sowohl monopolistisch (wie bei LQW die con!flex GmbH) als auch im Wettbewerb stehend (beispielsweise DIN ISO 9000ff.) agieren.

Im weiteren Verlauf wird beginnend insbesondere die Genese des Qualitätsdiskurses in historischer Perspektive ausführlich aufgearbeitet und vorgestellt. Vor dem Hintergrund der aktuellen Fokussierung der Organisationsebene wird anschließend Organisationsberatung als pädagogisches Unterstützungsinstrument für die Qualitätsmanagementsystem-typische Gestaltung von Entwicklungsprozessen in Organisationen aufgenommen. Sodann werden weitere, nicht genuin pädagogische theoretische Bezüge in Form des Neo-Institutionalismus und der Systemtheorie skizziert, die es ermöglichen, Organisationen und deren gesellschaftliche Einbindung differenzierter zu beschreiben. Das Kapitel schließt mit der Benennung von Forschungslücken.

## 2.1 Der Qualitätsdiskurs in der Weiterbildung in Deutschland

Im Folgenden wird einleitend kurz der Qualitätsdiskurs in den Erziehungswissenschaften und deren Teilbereichen skizziert. Daran anschließend erfolgt ein erster Einstieg anhand einer Analyse der Publikationshäufigkeiten zum Thema Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Sodann wird in historischer Perspektive die Genese der Diskurse sehr ausführlich aufgearbeitet und dargestellt. Ein kurzer Blick zur internationalen Relevanz von Qualitätsmanagement rundet die Vorstellung des Qualitätsdiskurses ab.

### 2.1.1 Der Qualitätsdiskurs in den Erziehungswissenschaften

Wie in der Einleitung beschrieben, spielt der Qualitätsdiskurs in der gesamten erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit ca. 30 Jahren eine zentrale Rolle. Dabei lässt sich bei allen unterschiedlich organisierten Bereichen des Bildungswesens, sprich Elementarbereich, Schule, Hochschule, Sozialpädagogik und Weiterbildung, ein Wandel von einer Input- zu einer Prozessteuerung feststellen. „Auf jeden Fall scheint sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Erkenntnis durchgesetzt zu haben, dass Bildungsqualität zuvorderst an der Qualität von Prozessen festzumachen ist, auch wenn sich empirische Studien und Evaluationen an erzielten (Lern-)Ergebnissen als ultimativen Maßstäben orientieren“ (Klieme/Tippelt 2008, S. 9). Allerdings unterscheidet sich das Qualitätsverständnis zwischen den Bereichen. Dieses ist bereichs- und perspektivabhängig (vgl. ebd.). Insgesamt wird so auch die Qualitätsdebatte in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich geführt, genauso wie auch die Qualitätsbemühungen unterschiedlich gehandhabt werden.

Wird der Bereich Schule betrachtet, geraten Qualitätssicherungsbemühungen sowohl auf der Ebene des gesamten Schulsystems als auch auf der Ebene der Einzelschule in den Blick (vgl. Köller 2008, S. 68). Als Reaktion auf den PISA-Schock wurden seit 2003 Bildungsstandards seitens der Kultusministerkonferenz etabliert und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eingerichtet (vgl. Ditton 2008, S. 38, 40; Köller 2008, S. 59f.), dem die Aufgabe der „systematische[n] und regelmäßige[n] Überprüfung ihrer Einhaltung“ (Ditton 2008, S. 40) zukommt. Die interne und externe Schulevaluation, das Erstellen von Schulprogrammen und externe Leistungserhebungen in Form von Vergleichsarbeiten und dem Zentralabitur sind als weitere Strategien zur Qualitätssicherung und Schulentwicklung zu nennen (vgl. Ditton 2008, S. 37f.; Fend 2008, S. 190; Holtappels 2001, S. 60, 66f.; Wenzel 2001, S. 54).

Im Hochschulbereich hingegen kann der Ursprung des Qualitätsdiskurses u.a. in der „Europäisierung der Hochschulbildung im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses“ (Schmidt 2008, S. 156) einerseits und in der Veränderung der staatlichen Steuerung und Kontrolle im Rahmen des „neuen Steuerungsmodells“ (Wolter/Kerst 2008, S. 139) Ende der 1990er Jahre andererseits gesehen werden. Als zentrale Instrumente zur Qualitätssicherung bzw. -entwicklung von Studiengängen werden verschiedene Akkreditierungsverfahren, wie beispielsweise die Programmakkreditierung einzelner Studiengänge oder die Systemakkreditierung des internen Qualitätssicherungssystems der jeweiligen Hochschule, und Lehr- bzw. Studiengangevaluationen eingesetzt (vgl. Schmidt 2008, S. 161f.; Wolter/Kerst 2008, S. 143-151).

Gegensätzlich zum Schul- und Hochschulbereich sind der Elementarbereich und die Sozialpädagogik gleichermaßen wie der Weiterbildungsbereich von einer Vielzahl unterschiedliche freie Träger und einer damit einhergehenden geringeren staatlichen Steuerung gekennzeichnet (vgl. Olk/Speck 2008, S. 79f.; Tietze 2008, S. 16). Qualitätsmanagementsysteme, von denen jeweils eine Vielzahl verschiedener Modelle existiert, stellen in allen drei Bereichen die zentralen Instrumente im Rahmen des Qualitätsdiskurses dar (vgl. Olk/Speck 2008, S. 81f.; Tietze 2008, S. 26). Im Elementarbereich werden neben Qualitätsmanagementmodellen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität die Bildungspläne der

Bundesländer, die Nationale Qualitätsinitiative des BMFSFJ, die Ausbildungsverbesserung des pädagogischen Personals und verschiedene Skalen zur Erfassung der Prozessqualität genutzt (vgl. Tietze 2008, S. 24-29). In Bezug auf die Sozialpädagogik und die Weiterbildung, wird trotz der angesprochenen geringeren staatlichen Regulierung eine staatliche Einflussnahme sichtbar: Die Qualitätsdebatte ähnelt sich in der Sozialpädagogik und in der Weiterbildung dahingehend, als dass die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen z.T. verpflichtend ist, um sich mit Hilfe eines Qualitätsnachweises gegenüber Geldgebern zu legitimieren. Obwohl entsprechend in den drei Bereichen Qualitätsmanagementsysteme eine zentrale Rolle einnehmen, wird deren Wirkung auf die Ebene der Interaktion mit den Kindern (Elementarbereich), den Klienten\_innen (Sozialpädagogik) und den Teilnehmenden (Weiterbildungsbereich) allerdings gleichermaßen kritisch betrachtet (vgl. Käßlinger/Reuter 2017, S. 6; Olk/Speck 2008, S. 86-90; Tietze 2008, S. 27).

Insgesamt wird resümierend sichtbar, dass Qualität in allen Bereichen des Bildungswesens ein relevantes Thema ist, wobei die Handhabung stark variiert.

### 2.1.2 Zur Relevanz des Themas in der Weiterbildung anhand des Publikationsverhaltens - ein quantitativer Überblick

Neben dem ersten inhaltlichen Zugang zum Forschungsstand zum Thema Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung wird im Folgenden in quantitativer Perspektive die Publikationshäufigkeit zu diesem Themenbereich analysiert. Hierzu wurde mithilfe des Rechercheportals JUSTfind<sup>7</sup> der JLU Gießen zu den Stichworten „Qualitätsmanagement Weiterbildung“, „Qualitätsmanagement Erwachsenenbildung“, „Qualitätsmanagementsysteme Weiterbildung“ und „Qualitätsmanagementsysteme Erwachsenenbildung“ recherchiert.<sup>8</sup>

Insgesamt ergab die Recherche in einem ersten Schritt 5.054 Treffer. Nach der Einpflege in Citavi wurden die Daten aufbereitet.<sup>9</sup> Im Ergebnis konnten 427 Publikationen mit Bezug zu Qualitätsmanagement/Qualitätsmanagementsystemen in der Erwachsenen-/Weiterbildung recherchiert werden, die in der folgenden Abbildung 3 veranschaulicht sind.

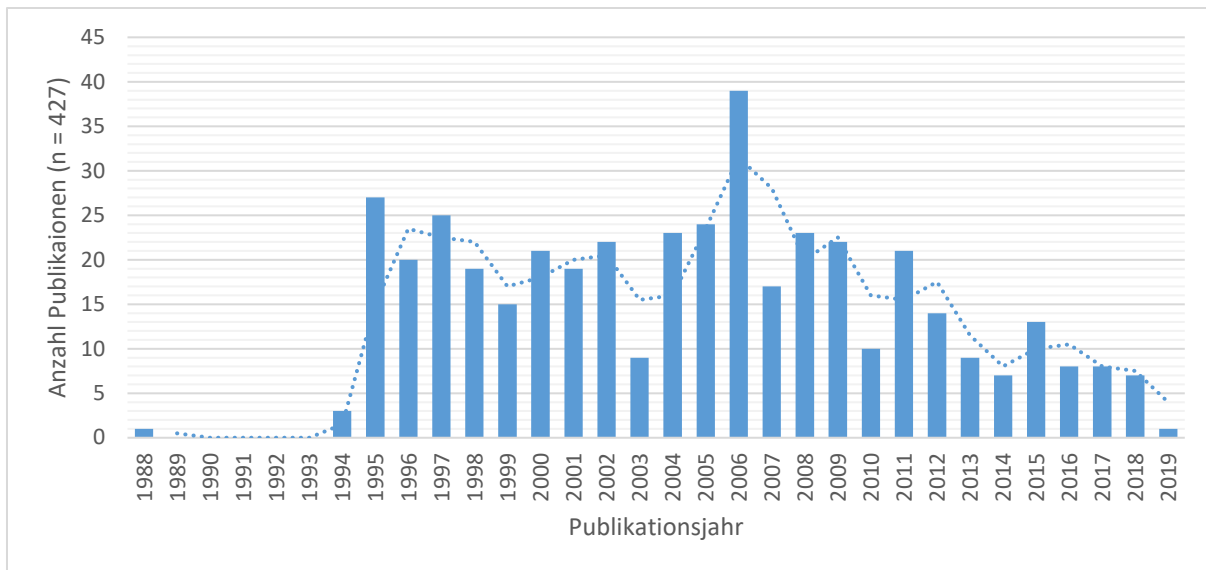
---

<sup>7</sup> Dieses berücksichtigt den Katalog der JLU (OPAC) und greift darüber hinaus auf weitere 192 Datenbanken zurück ([http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/dbliste.php?bib\\_id=ubgie&colors=127&ocolors=40&lett=c&colid=HD](http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/dbliste.php?bib_id=ubgie&colors=127&ocolors=40&lett=c&colid=HD)).

<sup>8</sup> Alle Treffer, die bereits im Titel einen Bezug zu Qualitätsmanagement/Qualitätsmanagementsystemen in der EB/WB aufwiesen, wurden mithilfe von Citavi gespeichert. Bei unklarem Bezug zum Thema oder Treffern, die im Titel keinen direkten Bezug zu den Stichworten aufgewiesen haben, wurden deren Inhaltsverzeichnisse, die in JUSTfind einzusehen sind, nach Qualitätsmanagement/-system Bezug durchgesehen und bei Passung in Citavi mitaufgenommen.

<sup>9</sup> Hierzu wurden Dubletten entfernt sowie der Bezug zur Weiterbildung manuell (Titel oder Inhaltsverzeichnis) geprüft. Suchergebnisse, die in engem Bezug stehen (beispielsweise Qualität, Qualitätssicherung, -entwicklung), wurden im Sample beibehalten.

Abbildung 3: Publikationshäufigkeiten zum Thema Qualitätsmanagement in der Weiterbildung



Quelle: eigene Recherche und Darstellung auf Basis von n= 427 Publikationen.

Erste Veröffentlichungen zu Qualitätsmanagement/Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung reichen nach dieser Recherche bis 1988 zurück. Ein deutlicher Anstieg an Publikationen ist mit dem Jahr 1995 zu verzeichnen. In diesem konnten 27 Publikationen recherchiert werden. Dies hält im Mittel bis ca. 2011 an. Danach lässt sich ein Abschwung in der Publikationshäufigkeit kennzeichnen, wobei diese in 2019 mit nur einer Publikation seit 1994 einen Tiefpunkt erreicht.

Für einen ersten thematischen Einstieg werden im Folgenden die Publikationen in 5-Jahresabständen von 1995 bis 2019 überblicksartig beschrieben und beispielhaft mit Verweisen versehen.

In dem Zeitraum von 1995 bis 1999 wurden im Mittel 21 Publikation pro Jahr recherchiert. Es wurden neben ersten Handbüchern zu Qualitätsmanagement auch speziell für den Weiterbildungsbereich verfasste Versionen veröffentlicht (Feuchthofen/Severing 1995; Gnahs 1997). Dies betraf primär die DIN ISO 9000 ff. Normreihe sowie deren Zertifizierung durch die 1994 gegründete Zertifizierungsagentur CERTQUA<sup>10</sup> (beispielsweise Kegelmann 1995a/1995b/1995c). Neben der vielfach thematisierten DIN Normreihe entstehen auch erste Publikationen zu Qualitätsmanagementsystemen, die explizit für den Bildungsbereich entwickelt wurden (Frey et al. 1997; Gnahs 1995). Die Adaption von aus der Wirtschaft stammenden Qualitätsmanagementsystemen (insbesondere DIN EN ISO 9000ff.) und deren Zertifizierungen löste eine Debatte über die Sinnhaftigkeit von Qualitätsmanagementsystemen für die Bildungsarbeit aus, die auch in den recherchierten Publikationen thematisiert wurde (Arnold 1995; Nuisl 1995).

Da laut der Ergebnisse des wbmonitor 2017 in der Praxis eine Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen bis Mitte der 1990er Jahre vergleichsweise selten zu beobachten war und die Häufigkeit in der Folge anstieg (vgl. Ambos et al. 2018, S. 22ff.), erscheint der Befund plausibel.

Im Zeitraum 2000 bis 2004 sank die Publikationshäufigkeit im Mittel auf 19 Stück leicht ab. Neben der Kritik an Qualitätsmanagementsystemen gegen Ende der 90er Jahre wurden zur Jahrtausendwende auch vermehrt positive Einschätzungen zu Qualitätsmanagement als Chance publiziert (Meisel 2001). Außerdem fällt im Gegensatz zu den Publikationen zwischen 1995 und 2000 auf, dass zwischen 2000

<sup>10</sup> CERTQUA ist eine Einrichtung der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft und des Branchenverbandes Wuppertaler Kreis e.V.

und 2004 mehr zur praktischen Umsetzung von Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsmanagementsystemen (Fürstenberg 2004; Heinold-Krug 2000; Jackels 2004; Knoll 2000) sowie erste Erfahrungsberichte (Baumgartner-Schaffner 2001; Seevers 2002) veröffentlicht wurden. Ferner werden von 2000 bis 2004 vermehrt Publikationen mit den speziell für die Weiterbildung entwickelten Qualitätsmanagementsystemen (insbesondere LQW) veröffentlicht (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2002; Schläfli 2004; Zech 2004).

Der Anstieg der Publikationen in 2004 von 9 auf 23 Stück und von dort bis 2006 auf den Höchstwert von 39 könnte damit zusammenhängen, dass 2003 die sogenannten Hartz-Gesetze vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit verabschiedet wurden und fortan Bildungseinrichtungen den Nachweis einer Qualitätszertifizierung erbringen mussten. Damit einhergehend wurde 2004 im SGB III folgendes Zulassungsverfahren festgelegt: Alle beruflichen Weiterbildungseinrichtungen sowie Träger oder einzelne Maßnahmen, die durch die Bundesagentur für Arbeit finanziert werden, sind dazu verpflichtet, über die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems hinaus eine Qualitätszertifizierung nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung, kurz AZAV, nachzuweisen (vgl. Hartz 2011; Hartz/Meisel 2011; Meisel 2008). Mit diesen politisch veranlassten Maßnahmen kam ein neuer Aspekt zur Qualitätsmanagement/Qualitätsmanagementsystem-Debatte hinzu, der in der Forschungsliteratur ab 2004 vielfach thematisiert wird: Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagementsysteme dienen nunmehr einerseits als staatliches Steuerungsinstrument und andererseits als Legitimationsnachweis für WB-Einrichtungen zur Auftragsvergabe und finanziellen Förderung (vgl. Hartz/Meisel 2011; Meisel 2008).

Im Zeitraum 2005 bis 2009 stieg der Mittelwert der Publikationen mit 25 Stück leicht an. Die Betrachtung der Rechercheergebnisse in diesem Zeitraum zeigt, dass neben Grundlagenliteratur und Handbüchern zu Qualitätsmanagement (Ambos 2006; Hartz/Meisel 2006; Schiersmann 2006; Zech 2008a) sowie Leitfäden zur Umsetzung (Zech 2008b), besonders viele empirische Arbeiten und Publikationen zu dem Modell LQW vorgelegt (Bender/Zech 2007; Bosche 2007; Bosche/Veltjens 2005; Hartz/Goeze/Schrader 2008; Rühl 2005) werden. Zudem gewinnt das Thema Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung an Bedeutung (Behrmann 2008; Hartz et al. 2008; Kremers-Lenz 2008; Schiersmann 2006; Schwarz/Behrmann 2006).

Im Zeitraum 2010 bis 2014 sank der Mittelwert der Publikationen deutlich auf 12 Stück. In diesem Zeitabschnitt erscheinen im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Zeiträumen viele Publikationen, die Qualitätsmanagement im Kontext von Professionalisierung und Professionalität thematisieren (Behrmann 2010; Egetenmeyer/Käpplinger 2011; Schmidt-Hertha 2011) sowie solche, die Qualitätsmanagement in der Lernendenperspektive thematisieren (Hartz/Aust 2013; Mauch 2012).

Wie in dem bereits zuvor beschriebenen Zeitabschnitt setzen sich weiterhin viele der recherchierten Publikationen mit dem Modell der LQW und Wirkungen auseinander (Dieninghoff 2014; Hartz 2011; Mauch 2012; Rädiker 2012a/2012b; Töpfer 2012). Es erscheinen neben Publikationen zu LQW auch solche zu anderen Qualitätsmanagementsystemen, wie beispielsweise zur ISO 29990<sup>11</sup>, die in 2010 veröffentlicht wurde (Born/Dieckmann 2010; Brandt/Veltjens 2011; Rau et al. 2014) oder beispielsweise zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (Büchter 2012; Schmidt/Walter 2010). Qualitätsmanagementsystem-übergreifend setzt sich in diesem Zeitraum empirisch beispielsweise Töpfer (2012) mit Qualität in der Weiterbildung auseinander. Auch das bereits beschriebene Themenfeld von Qualitätsmanagement im Kontext von Steuerung wird weiterhin in der Literatur aufgegriffen (Aust/Schmidt-Hertha 2012; Kalman 2012).

---

<sup>11</sup> Hierbei handelt es sich um eine Norm die explizit für „Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung“ entwickelt wurde.

Insgesamt wird im Vergleich zum Zeitraum von 2005 bis 2009 sichtbar, dass die Publikationen von 2010 bis 2014 thematisch „bunter gemischt“ sind.

Im Zeitraum 2015 bis 2019 sinkt der Mittelwert der Publikationen dann nochmals deutlich auf 7 Stück ab. Auch hier findet sich in den Rechercheergebnissen ein bunter Mix z.B. aus Hand- und Grundlagenbüchern (Gnahn/Quilling 2019), LQW-spezifischer Publikationen (Douillet 2016; Hartz 2015), Analysen zur Bilanzierung von Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung (Ambos et al. 2018; Germing 2018; Käßlinger 2017; Käßlinger/Reuter 2017), Publikationen zu Normaktualisierungen (North/Brandner/Steininger 2015) und solche zum Verhältnis von Qualitätsmanagement und Professionalisierung/Professionalität (Bruns 2017; Käßlinger/Kubsch/Reuter 2018; Spiewok/Telemann/Feller/Bade 2015).

Zusammenfassend zeigt die Analyse der Publikationshäufigkeit, dass sich diese im Zeitverlauf stark verändert hat. Dies betrifft auch die inhaltliche Auseinandersetzung. Quantitativ beginnt 1995 ein steiler Anstieg der Publikationen, von 1994 n=3 auf 1995 n=27. Dieser erreicht mit zwischenzeitlichen Schwankungen mit n=39 im Jahr 2006 seinen Höhepunkt und fällt danach relativ steil (auch wieder mit kleineren Schwankungen) bis 2019 auf n=1 ab.

Inhaltlich beschäftigen sich viele der ersten Publikationen mit der DIN EN ISO 9000ff. und deren Adaption auf die Weiterbildung. Das zweite Themenfeld beschäftigte sich verstärkt mit Fragen der Umsetzung und praktischen Erfahrungen. Dabei gerät die DIN EN ISO 9000ff. zunehmend aus dem Fokus und die Beschäftigung mit branchenspezifischen Modellen, primär LQW, nimmt auch empirisch zu. In der letzten Dekade werden die Themen vielfältiger. Neben Aktualisierungen der Modelle, Handbücher oder Leitfäden erscheinen auch solche Publikationen, die sich stärker mit vergleichenden Analysen sowie der Bilanzierung und Wirkung von Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagementsystemen auseinandersetzen.

### 2.1.3 Zur Genese des Qualitätsdiskurses in der Weiterbildung

In der Literatur wird der Beginn einer breiteren Debatte um Qualität in der Erwachsenenbildung in der Regel grob auf die 1970er Jahre datiert (vgl. Balli/Krekel/Sauter 2002, S. 11; Gnahn/Quilling 2018, S. 11ff.; Hartz 2011, S. 24; Hartz/Meisel 2011, S. 11; Veltjens 2009, S. 36), wobei diese in den 1990er Jahren ihren Höhepunkt erreichte. Um diese Diskurse jedoch besser einordnen und verstehen zu können, erscheint es sinnvoll, im Folgenden kurz die Lage der Erwachsenenbildung bis in die 1950er Jahre zurück zu skizzieren.

#### *Die 1950er Jahre*

Tietgens (1999) verweist auf die „Orientierung an der Freiheit der Institution und der Freiwilligkeit der Teilnehmenden“ (ebd., S. 10), womit Qualität nicht im Sinne verbindlicher Selbstdefinitionen, sondern als Eigenschaftsbeziehung bestimmt wurde. In der Nachkriegszeit wurde institutionell und personell an die Tradition der Weimarer Republik angeknüpft, wobei die sogenannte „Neue Richtung“ Denkweisen der Romantik aufgriff und sich als besonders einflussreich erwies (vgl. Dräger 1984, S. 81ff.)<sup>12</sup>. Bis ca. zur Mitte des 20. Jahrhunderts bildete sich ein vielförmiger Bildungsbereich heraus, der sich der Volksbildung widmete. Damit einher stieg die allgemeine Bedeutung der Erwachsenenbildung, die nun

---

<sup>12</sup> „Die historische Bewegung, auf die sich die Neue Richtung zurückbezog, war die kulturelle und politische Romantik, die - zwischen der Spätaufklärung und der forcierten Industrialisierung - eine kritische Reaktion auf die Aufklärung und eine frühe Antwort auf die „soziale Frage“ war“ (vgl. Baxa 1931, zit. n. Dräger 1984, S. 82).

sowohl im Bereich der (beruflichen) Qualifikation gefordert war als auch verstärkten Ansprüchen der Selbst- und Mitbestimmung gerecht werden musste (vgl. Tietgens 1984, S. 289).

### *Die 1960er - 1980er Jahre*

Der Begriff der Qualität im Kontext der Erwachsenenbildung geht nach Tietgens (1999) auf die Volkshochschulen und deren Selbstverständnisenwicklung im Kontext der verstärkten öffentlichen Diskussion um die Rolle von Volkshochschulen und deren eigenen Anspruch einen zentralen Beitrag zu dem Gemeinwohl zu leisten, zurück (vgl. ebd., S. 10). Im Vorwort des vom ersten DVV Vorsitzenden Josef Rudolf verfassten und im Jahr 1963 veröffentlichten Werk: „Die Volkshochschule – Stellung und Aufgabe“, das als innerverbandliche Diskussion zu werten ist, ist zu lesen, dass dort die bestimmenden Qualitätsmerkmale fixiert werden sollten und das Prinzip und die Praxis der Freiwilligkeit keinesfalls eingeengt werden dürfte (vgl. Rudolf 1963, zit. n. Tietgens 1995, S. 80).

Im beruflichen Kontext sehen Balli et al. (2002) den Ausgangspunkt der Diskussion um Qualität im Bereich der Ausbildung. Mit den „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ wurden von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im Jahre 1969 Qualitätskriterien für die berufliche Ausbildung vorgelegt<sup>13</sup>. „Einen Schritt weiter ging 1974 die Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung<sup>14</sup> („Edding-Kommission“), die zwei Qualitätsmodelle, das Input- und das Output-Modell, entwickelt hat“ (ebd., S. 10). „Der Versuch, die Endqualifikation zu erfassen, wird in dem ‚Modell der Outputqualität‘ unternommen. Im ‚Modell der Inputqualität‘ erfolgt die indirekte Messung der Qualität der Berufsausbildung durch die Analyse der Faktoren, die der Ausbildungsbetrieb in der Berufsausbildung einsetzt (Sachverständigenkommission 1974, S. 124). Das Output-Modell wurde in der beruflichen Weiterbildung nicht angewendet. Von diesen beiden Modellen gehen die ersten Schwerpunkte in der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Weiterbildung der 70er und 80er Jahre aus“ (Balli et al., S. 10).<sup>15</sup> Erwähnenswert an dieser Stelle ist jedoch die Besonderheit, dass ein entwickelter Qualitätsindex auch den Vergleich zwischen Einrichtungen ermöglichte<sup>16</sup>sowie, dass die pädagogische Qualifikation rund doppelt so schwer gewichtet wurde als die fachliche. Im Zusammenhang mit der Bildung des Qualitätsindex bei dem outputbezogenen Modell ist erwähnenswert, dass hier die Kommission selbst darauf aufmerksam macht, dass insbesondere die Messung der gesellschaftsbezogenen Eignung „schwierige Probleme“ (Sachverständigenkommission 1974, S. 130) aufwerfe.

Folgende Tabelle 1 stellt die jeweils genutzten Kriterien der Qualitätsmodelle noch einmal kompakt gegenüber.

---

<sup>13</sup> „Diese umfassten: Vollständigkeit der Ausbildung, Planmäßigkeit der Ausbildung, theoretische Fundierung der Ausbildung, Einsicht in die sozialen Strukturen und Prozesse der Betriebe, individuelle Fördermöglichkeiten, Relation „Lehrlinge: Ausbilder“, fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder und Ausbilderinnen, Einrichtung und Arbeitsprogramm des Ausbildungsbetriebs“ (Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1969, zit. n. Balli et al. 2002, S. 10).

<sup>14</sup> Mitglieder der Kommission waren: Prof. Dr. F. Edding, Berlin (Vorsitzender); Prof. Dr. Dr. h. c. H. Albach, Bonn (Stellvertretender Vorsitzender); Prof. Dr. Th. Dams, Freiburg i. Br.; Prof. Dr. H. Gerfin, Konstanz und Prof. Dr. J. Münch, Kaiserslautern; Beratende Mitglieder: H. H. von Frankenberg, München und F. Kempf, Düsseldorf; Geschäftsführer: Dr. W. D. Winterhager, Bonn (vgl. Sachverständigenkommission 1974, S. 2).

<sup>15</sup> Zur Veranschaulichung des erstaunlichen Umfangs der Modelle vgl. in Kapitel 7.5 die Abbildungen 8 und 9.

<sup>16</sup> Weitere Informationen zu dem Index befinden sich in Kapitel 7.5 in der Abbildung 10.

Tabelle 1: Kriterien der in- und outputbezogenen Qualitätsmodelle der Kommission 1974

	Input Modell	Output Modell
Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation,</li> <li>• Technik,</li> <li>• Intensität,</li> <li>• Personal</li> <li>• Methode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formelle Eignung,</li> <li>• berufsbezogene Eignung,</li> <li>• arbeitsweltbezogene Eignung</li> <li>• gesellschaftsbezogene Eignung</li> </ul>

Quelle: Sachverständigenkommission 1974

Der Bereich des Fernunterrichts expandierte in den 1960er Jahren enorm. Da dieser oft mit Klagen und fragwürdigen Werbemethoden und anderem mehr konfrontiert wurde, wurden besonders in der bildungspolitisch bestimmten Diskussion Fragen nach konkreten Beurteilungskriterien gestellt und 1976 schließlich das Fernunterrichtsschutzgesetz verabschiedet. Auch die Förderung von Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz expandierten in den 1980er Jahren enorm. (vgl. Schrader 2011, S. 71; Tietgens 1999, S. 11) Qualitätsanforderungen für diese Maßnahmen wurden hier aus Perspektive der Betroffenen formuliert, was Tietgens als positiv wertet (vgl. Tietgens 1999, S. 11)<sup>17</sup>. Der gleichzeitige Bedeutungszuwachs an Qualitätskontrolle wurde mit dem Zwang von Maßnahmen begründet, der es den Teilnehmenden nur schwer ermöglicht, bei ungenügender Qualität mit Fernbleiben zu reagieren, anders als in der offenen Erwachsenenbildung (vgl. ebd.). Entscheidend für Tietgens (1999) in dieser Zeit ist, dass „nicht mehr pädagogische, sondern ökonomische Gesichtspunkte bestimmend geworden sind“ (S. 12). Entsprechend sieht er auch, dass die Qualitätsdebatte unter dem Aspekt der Qualitätssicherung vor allem von Seiten der Wirtschaft angetrieben wurde (vgl. ebd.). „Nur im Bereich der betrieblichen Weiterbildung können Lernziele verwendungsbezogen definiert, ihr Erreichen kontrolliert und im Falle des Nichterreichens Gründe geprüft und Konsequenzen gezogen werden“ (ebd.). Schrader (2011) fügt neben den genannten bildungspolitischen Punkten, die dem Boom der Debatte in den 1990er Jahren vorausgingen, noch Veränderungen im Bereich der innerbetrieblichen und Teilen der außerbetrieblichen beruflichen Bildung hinzu, welche in den Sog von Qualitätsdiskussionen gerieten, nachdem Produktionsbetriebe Qualitätsmanagementsysteme nach der internationalen Normreihe ISO implementierten. Darüber hinaus hatte ihm nach auch die steigende Nachfrage nach individuell zugeschnitten Weiterbildungsangeboten einen Einfluss auf die Qualitätsdebatte (vgl. ebd., S. 71). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der intensiven Debatte der 1990er Jahre, die im Folgenden ausgeführt wird, eine Reihe von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen vorausgingen. Der Wandel des hier skizzierten Qualitätsverständnisses begann in den 1950er Jahren mit einem Verständnis, in dem die Beziehung (Freiheit und Freiwilligkeit) im Vordergrund stand. In Folge des gesellschaftlichen Bedeutungszuwachses von allgemeiner und beruflicher Bildung in den 1960er und 1970er Jahren kam es in den 1970er Jahren zur Nutzung von inputbezogenen Qualitätsmodellen mit konkreten Indikatoren. Die 1980er Jahre waren durch outputbezogene Qualitätsmodelle geprägt, wobei Output als das Erreichen von Abschlüssen verstanden wurde.

### Die 1990er Jahre

Inhaltlich wurden die Qualitätsmodelle in den 1990er Jahren insgesamt umfassender. Die folgende Tabelle 2 veranschaulicht die zu diesem Zeitpunkt entwickelten Modelle und deren Kriterien.

<sup>17</sup> „Dabei kam das heraus, was mit den Grundsätzen der Teilnehmerorientierung übereinstimmt: Transparenz des Angebots, Beratungsmöglichkeiten, Mitgestaltungsmöglichkeiten, Rücksichtnahme auf individuelle Lernvoraussetzungen“ (Tietgens 1999, S. 11).

Tabelle 2:Übersicht Qualitätsmodelle der 1990er Jahre

Jahr	Autor	Kriterien
1991	Faulstich	Einrichtungs-, Durchführungs-, Erfolgsqualität und Kriterien für Ressourcenaufwand
1994	Arnold	Input, Throughput, Output
1995	Nuissl	Programm-, Durchführungs-, Ergebnis-(Erfolgs-) und Lehrqualität
1999	Heinen-Tenrich	Einrichtungs-, Programm-, Durchführungs- & Erfolgsqualität
1999	Arnold	Legitimationserfolg, Zufriedenheitserfolg, Lernerfolg und Transfererfolg

Quelle: eigene Darstellung

Zwei Aspekte fallen hier besonders auf. Zum einen zeigt sich in dem von Faulstich entwickelten Modell die Besonderheit der Berücksichtigung des Ressourcenaufwands. Dies kann als proaktiver Akt gedeutet werden, um besser an die Bereiche der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung anschlussfähig zu sein<sup>18</sup>. Zum anderen fällt bei Arnold auf, dass er bereits eine zeitliche und damit prozessorientierte Perspektive einnimmt, welche für sich insbesondere in den 2000er Jahren verbreitenden Qualitätsmanagementsysteme typisch ist. Allerdings lehnen beide Autoren den Anspruch einer exakten Messbarkeit pädagogischer Qualität ab und verstehen die Modelle vielmehr als Reflexionshilfe.

„Erfolg in der Erwachsenenbildung ist nicht kausal herstellbar. Vielmehr müssen reflexive didaktische Arrangements die Prämissen ihres Erfolgs berücksichtigen. Es geht nicht um lineare, instrumentelle Eingriffe in Lernabläufe, sondern um komplexe Designs von Lernumgebungen. In einer solchen Kontextorganisation werden Bedingungen, unter denen Lernen in der Erwachsenenbildung sich ereignen kann, bereitgestellt. Möglich ist es die Erfolgchancen zu verbessern, die Wahrscheinlichkeit, dass auch intendiertes Lernen stattfindet, zu erhöhen“ (Faulstich 1999, S. 19).

Die bildungspolitische Lage in den 1990er Jahren ist durch die Zunahme der bereits im Voraus einsetzenden Ökonomisierung gekennzeichnet. Das Fremdwort Ökonomie leitet sich vom altgriechischen oikonomia ab. „Dabei bezog sich die oikonomia auf das Führen eines oikos (= Haus, Haushalt) und auf die als zugehörig empfundene Landwirtschaft“ (Kolb 2017, S. 8). In der klassischen Ökonomie (nach Adam Smith) spielten dabei ethische Fragen eine zentrale Rolle, welche vom modernen Mainstream der Ökonomie vernachlässigt wurde, weshalb Sedláček (2012) im Anschluss an Smith dafür plädiert, dass moralische Fragen in die Ökonomie einbezogen werden müssen, indem sie deren Kern bilden (S. 264f.).

Vor diesem Hintergrund erscheint ökonomisches Denken und Handeln in pädagogischen Kontexten als etwas, was immer schon dagewesen ist. So verweist Nittel auf den sparsamen Umgang mit der Ressource Zeit (Diederich 1982) und auch den dosierten Umgang mit der Sozialitätsform „Vertrauen“. „Wenn von der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung die Rede ist, so ist damit jedoch kein grundlagentheoretisch diskutiertes Problem, sondern die rasante Aufwertung des Prinzips der Wirtschaftlichkeit auf allen Ebenen gemeint; Handlungs- und Verfahrensabläufe werden unter dem Gesichtspunkt ihrer Effizienz (des optimalen Verhältnisses zwischen Leistung und Kosten) und der Effektivität

<sup>18</sup> Gieseke (1997) weist darauf hin, dass im Rahmen der Debatte der 1990er Jahre „endlich in der beruflichen Bildung die pädagogischen Handlungsfelder in den Blick geraten“ (S. 32).

(der größtmöglichen Genauigkeit beim Erringen des formulierten Ziels) geplant, realisiert und bewertet“ (Nittel 1996, S. 733). Das Neue am Wirtschaften ist damit die Aufwertung der Ausrichtung an finanziellen Werten. Hier wird eine Parallele, nämlich die zur Standpunktgebundenheit des Qualitätsbegriffs deutlich. Beide Begriffe gewinnen erst vor dem Hintergrund definierter Kriterien ihre Brauchbarkeit und Wertigkeit.

Die nachhaltige Umgestaltung der Weiterbildungslandschaft der 1980er Jahre (Friebel et al. 1993) sowie die Expansion der betrieblichen Weiterbildung (Arnold 1991; Schlaffke 1992) und die verstärkte Präsenz privater Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt (Dinter/Becker 1991) erschien der Bildungspolitik quasi als eine Art Modellszenario nach dem Motto „Seht her, es geht ja auch ohne staatliche Zuschüsse“ (vgl. Nittel 1996, S. 734).

Den kritischen Punkt, den die Bildungspolitik vor dem Hintergrund leerer Kassen argumentativ genutzt hat, sieht Nittel (1996) in der „Einseitigkeit und Rigorosität, mit der die desolante Finanzlage als argumentative Blankovollmacht benutzt wird, um gewachsene und in vielerlei Hinsicht bewährte institutionelle Strukturen zu verändern“ (S. 735). Auch wenn es, wie Dohmen (2005) gezeigt hat, sinnvoll und ertragreich ist, nicht von Ökonomisierung der Weiterbildung als pauschale Veränderung zu sprechen, erscheint diese Pointierung doch sinnvoll, um die Stimmungen dieser Zeit zu erfassen.

Von Felden (2010) geht hier sogar so weit davon zu sprechen, dass sich spätestens seit den 1990er Jahren im Weiterbildungsbereich Marktstrukturen durchgesetzt hätten, welche den Bedarf an Managementkonzepten erfordern würden (vgl. ebd., S. 46).

Ob dies historisch so war oder nicht soll an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden. Allerdings sollte mit der Gründung des ISO/TC 176 im Jahr 1979 das Technische Komitee der International Organization for Standardization (ISO) eine universelle und weltweit anwendbare Qualitätsmanagementnorm entwickeln. Dies kann als Startdatum der Geschichte der DIN EN ISO 9001 bezeichnet werden. Ausgangspunkt war die ab 1975 erarbeitete britische Norm BS 5750. Deren Wurzeln liegen im militärisch-politischen Umfeld der Nachkriegsjahre in Großbritannien. 1985 wurde der erste Entwurf der ISO 9000ff. Reihe herausgegeben. 1987 erfolgte dann die erste offizielle Veröffentlichung. (vgl. Graichen 2020) Ob und für wen sich ein Bedarf an Managementkonzepten ergab, steht hier nicht im Vordergrund. Interessant ist vielmehr die zeitliche Passung der Entwicklung des Qualitätsmanagementsystems ISO 9000ff. und der gesellschaftspolitischen Entwicklung. Parallel dazu gewannen prozessorientierte Sichtweisen wie das Total Quality Management (TQM) an Bedeutung. Diese geht auf William Edwards Deming zurück, der bereits in den 1940er Jahren zu Qualität in Unternehmen forschte, weshalb er auch als Pionier des prozessorientierten Qualitätsmanagements gilt (vgl. Mahadevan 2007, S. 108ff.).

Die Debatte gewann in den 1990er Jahren insgesamt an Brisanz. Als entscheidendes Ereignis, welches die Debatten maßgeblich anheizte und zu einer Positionierung drängte, war die weltweite Auseinandersetzung mit der internationalen ISO 9000ff. Normreihe. Gnahs (1999) beschreibt dies auch als „Initialzündung“ (S. 16) der Debatte, insbesondere da es bildungspolitisch im Raum stand, dass eine Zertifizierung nach der ISO 9000ff. als Fördervoraussetzung bei der Mittelvergabe (beispielsweise bei AFG oder auch ESF-Mitteln) eingeführt werden sollte (vgl. ebd.). Die Debatten wurden hier sehr ambivalent geführt. Gnahs verweist in diesem Zusammenhang auf einen Streit der Grundsatzpositionen, wobei diese, sowohl bei der Abwehr der ISO 9000ff. als auch bei deren Zustimmung häufig unreflektiert seien. Nolda (1999) sieht in der Debatte „noch einmal das Schisma zwischen allgemeiner und beruflich-betrieblicher Erwachsenenbildung“ (S. 23) abgebildet. Demnach schlugen die Vertreter der ersten Richtung einen eher skeptischen Ton an, „während die Vertreter der zweiten eher den Optimismus der Machbarkeit verbreiten. Andererseits finden sich in dieser Diskussion – vor allem seit der Verbreitung

sogenannter Total-Quality-Management-Konzepte – unübersehbare Hinweise für eine Annäherung und Vermischung beider Richtungen“ (ebd.).

Entsprechend war der Beginn der Debatte durch Streit um Grundsatzpositionen gekennzeichnet, der mit der Herkunft der ISO 9000ff. in Verbindung stand, zum Beispiel: „Was ist eigentlich eine gute Bildungsveranstaltung?“ (Faulstich 1991, S. 577). Positiv gedeutet führte dies zu einer „Rückbesinnung auf pädagogische Traditionen und Begrifflichkeiten“ (Gnahn 1999, S. 18), was die Akzeptanz deutlich erhöhte (vgl. Gieseke 1995; Schlutz 1995; Siebert 1996; Gnahn 1998, zit. n. ebd.). Insgesamt herrschte nach Gnahn Ende der 1990er Jahre Pragmatismus (vgl. ebd.). Es wurden zahlreiche Konzepte mit ihren Vor- und Nachteilen vorgestellt (vgl. z.B. von Bardeleben u.a. 1995; Keuper u.a. 1995; Epping 1996; Gnahn 1996, zit. n. Gnahn 1999, S. 17). Viele Einrichtungen nutzten selbstentwickelte Konzepte zur Qualitätsentwicklung, Andere nutzten die ISO 9000ff. mit externer Zertifizierung (vgl. ebd.).

Das Besondere an der Qualitätsmanagementnorm ISO 9000ff. im Kontrast zu den bestehenden Qualitätsmodellen sind auf der einen Seite strukturelle Aspekte des Managements wie der noch stärkere Prozessgedanke, die systematischere Herangehensweise und das aufeinander beziehen der einzelnen Bereiche bzw. Kategorien. Neu an der damaligen Qualitätsdebatte waren aus Sicht des Verfassers die Systematik und Kontinuität von Qualitätsentwicklung sowie der Einbezug organisationsbezogener Dimensionen (vgl. auch Schiersmann 2002). Zielte Evaluation primär auf die Ebene des mikrodidaktischen Handelns (vgl. Reischmann 2006), so weisen beispielsweise Hartz und Meisel (2011) Evaluation als traditionelle Professionsaufgabe in der Weiterbildung aus, welche eng mit Qualitätsentwicklung in Verbindung steht (vgl. ebd., S. 21). Faulstich (1991) hingegen beschreibt Evaluationsinstrumente in der Erwachsenenbildung als „bisher weniger entwickelt“ (S. 579)<sup>19</sup>. Evaluation wird damit analog zu den Modellen umfassender, ist aber an sich nichts Neues im Qualitätsdiskurs<sup>20</sup>.

Entsprechend erscheint der Auslöser der hitzigen Debatte nicht in den Aspekten des Organisationsbezuges und der Evaluation, sondern in der externen Zertifizierung und den damit verbundenen (externen) Vorgaben zu liegen. Erst bei der externen Zertifizierung kommen nicht genuin selbst gewählte (im Fall der ISO 9000ff. auch nicht genuin pädagogische) Kriterien im Sinne von Anforderungen oder Normen zum Tragen, wohingegen sich die klassische Qualitätsentwicklung eng an dem Konzept der Professionalität orientierte, in dem die pädagogische Autonomie ein zentrales Charakteristikum ist<sup>21</sup>. Die intensive Bearbeitung des Aspekts der Fragwürdigkeit des Nutzens des aus der Industrie stammenden Instruments in der Diskussion erscheint erst nur vor dem Hintergrund von Zwang in Form der externen Zertifizierung plausibel. Darüber hinaus verfügt die Erwachsenenbildung über eine so reichhaltige Tradition, die kausales und auf das Messbare reduzierte pädagogische Denken und Handeln ad absurdum führt.

Auch wenn die oben beschriebene „Drohung“ die DIN ISO 9000ff. Zertifizierung zur Fördervoraussetzung zu machen nicht durchgesetzt wurde, implementierte Niedersachsen 1999 als erstes Land definierte Qualitätsstandards in sein Weiterbildungsgesetz.

---

<sup>19</sup> Zu Grundlagen der Evaluation vgl. Reischmann 2006, zum Beitrag der Evaluationsansätze im Kontext von Qualitätsmanagement Heiner 2000.

<sup>20</sup> Zu Evaluation und Qualitätsentwicklung/ –management vgl. Veltjens 2009, S. 38ff.

<sup>21</sup> Der Professionalisierungsdiskurs hat die Erwachsenenbildung maßgeblich in ihrer Entwicklung geprägt und ist auch heute noch hoch bedeutsam. Aufgrund des Fokus dieser Arbeit auf QM kann an dieser Stelle lediglich verwiesen werden. So exemplarisch im Kontext von Qualitätsmanagement auf Gieseke, einer zentralen Vertreterin der Professionstheorie in der Erwachsenenbildung (1997) oder auf Behrmann (2010).

Insgesamt kennzeichnet damit die 1990er Jahre die inhaltliche Weiterentwicklung zu umfassenderen Qualitätsmodellen, die u.a. auch zu der Berücksichtigung des ökonomischen Kriteriums des Ressourcenaufwands (Faulstich 1991) führten. Darüber hinaus gewann die Einrichtungsebene an Bedeutung und Qualität bekommt einen stärkeren prozessualen Charakter, der sich auch in dem Begriff (Qualitäts-)Management zeigt. Insbesondere mit der ISO 9000ff. etablierte sich ein Zugang, dessen Besonderheit darin liegt, dass Einrichtungen sich extern zertifizieren lassen können. Dies erschien bildungspolitisch im Sinne der Marktprinzipien besonders lukrativ, weshalb die „Drohung“, einen Zertifizierungsnachweis als Fördervoraussetzung zu etablieren, zur (grundsätzlichen) Positionierung reizte und zu so einem dynamischen Diskurs führte. Dieser beruhigte sich gegen Ende der 1990er Jahre wieder zugunsten des pragmatischen Umgangs. Gnahn (1999) resümiert für die Einrichtungen insgesamt, „daß die Qualitätsdebatte positiv auf die Weiterbildungspraxis gewirkt hat. Die Qualitätsfrage ist an der Basis angekommen und hat dort als Impuls für eine Reflexion der pädagogischen Arbeit gewirkt und zu einer Renaissance professionellen Denkens geführt“ (S. 18).

### *Die 2000er Jahre*

In den 2000er Jahren wurden eine Vielzahl von branchenspezifischen Qualitätsmanagement-Modellen entwickelt<sup>22</sup> bzw. teilweise um die Option der externen Zertifizierung ergänzt<sup>23</sup>. Hieran erkennbar wird die Erweiterung von Verfahren der Selbstevaluation um solche, die zusätzlich eine externe Zertifizierung ermöglichen. Überdurchschnittlich viel Aufmerksamkeit erlangte übergreifend das Modell „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW)<sup>24</sup>.

Insgesamt sind die 2000er Jahre durch Ausdifferenzierung gekennzeichnet. Dabei gewinnt auch die Perspektive auf die Praxis an Bedeutung. So beschäftigen sich eine Reihe von Publikationen mit der Frage nach der Umsetzung von Qualitätsmanagement (vgl. exemplarisch Nötzold 2002).

Daneben werden erste Studien durchgeführt, wie beispielsweise vom BIBB: „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern“ (Balli et al. 2002). Ein Ergebnis ist, dass mit dem Aufkommen der prozessorientierten Verfahren sich das Thema Qualitätssicherung in der Praxis etablierte, so dass erst 2002 „der Qualitätsgedanke flächendeckend von den in den Einrichtungen der Weiterbildung dafür Verantwortlichen aufgegriffen wurde“ (ebd., S. 18). Am weitesten verbreitet waren 2002 Ansätze der Selbstevaluation, welche von 76% der befragten Einrichtungen genutzt wurden (vgl. ebd., S. 19). Auch wenn die Einrichtungen im Verhältnis zur Nutzung die Selbstevaluation als am wenigsten zukunftsfähig erachten, bleibt dies in der absoluten Betrachtung doch der Fall. Vor diesem Hintergrund erscheint die Interpretation der Autoren, „dass viele von ihnen nicht selbstgenügsam beim bisher Erreichten stehen bleiben werden und wollen“ (ebd., S. 20) dem Verfasser nach sehr überzogen bzw. lassen die Daten diesen Schluss, insbesondere den des Wollens, nicht zu.

---

<sup>22</sup> Zur Übersicht vgl. Tabelle 3 oder auch Käßplinger/Reuter 2017.

<sup>23</sup> So wurde beispielsweise QES, als ursprüngliches QualitätsEntwicklungsSystem zur Selbstevaluation im Weiterbildungsbereich entwickelt. Initiiert wurde die Entwicklung durch das 2002 von Prof. Dr. Jörg Knoll mitgegründete Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e.V. sowie den 2004 von der Arbeitsgruppe der Professur Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung der TU Dresden rund um Prof. Dr. Gisela Wiesner gegründeten Verein Qualität in Bildung und Beratung e.V (QiBB). Eine erste Revidierung erfolgte 2004 als QESplus, wobei das plus für die externe Zertifizierungsmöglichkeit steht.

<sup>24</sup> Das Projekt „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzen“ wurde 2000 bis 2002 von dem ArtSet Institut zusammen mit dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“ durchgeführt. Im Rahmen dieses Projektes wurde das Modell der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) verabschiedet (vgl. Ehses/Zech 2002, zit. n. Hartz et al. 2008).

Auch das Thema Ökonomisierung wird beispielsweise unter dem Titel „Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln“ von Bastian, Beer und Knoll (2002) oder auch von Meisel (2006) unter dem Titel „Wirtschaftlichkeit als Steuerungsaufgabe: Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen müssen im Dienst pädagogischer Qualität wirtschaftlich arbeiten“ weiterhin bearbeitet.

Nach Veltjens (2009) wurde das organisationsbezogene Denken und Handeln zum zentralen Bezugspunkt in den Diskursen (vgl. ebd., S. 17). Küchler und Schäffter verweisen bereits 1997 auf die Bedeutung der Organisationsentwicklung in der Weiterbildung und gehen zu diesem Zeitpunkt von einem „noch nicht überwundene[n] Antagonismus zwischen Organisation und Pädagogik“ (S. 7) aus<sup>25</sup>. Dabei stellen sie jedoch auch die kritische Frage, ob die derzeitige Betrachtung nicht auch „als überzogene Gegenbewegung zu früheren Versäumnissen nun das Organisatorische in einem betriebswirtschaftlichen Sinne überbetont“ (ebd., S. 58). Mehrere Arbeiten beschäftigten sich mit der Überwindung der dichotomen Nutzung von Organisation und Profession (vgl. Hartz 2004; Klatetzki 2005; Schäffter 2005). Die Beschäftigung mit Qualitätsmanagementsystemen hatte diesen Prozess intensiviert.

Dabei verweisen die branchenspezifischen Modelle auf die Besonderheit von Bildungsorganisationen, nämlich, dass Bildung respektive Lernen nicht kausal steuerbar ist und damit auch nicht produzier- respektive herstellbar. Entsprechend könne die Organisation durch das zur Verfügung stellen der optimalen Rahmenbedingungen lediglich unterstützen. Die Qualität des eigentlichen Lernprozesses liege nicht in der Hand der Organisation, dafür sei der Kunde/die Kundin bzw. die Lernenden letztendlich selbst verantwortlich. Modellübergreifend wird an dieser Stelle ähnlich argumentiert:

„Bildung ist ein besonderes ‚Produkt‘, denn man kann sie nicht verkaufen und nicht kaufen. Bilden kann sich jedes Individuum nur selbst. Bildungsorganisationen können den Bildungsprozess allerdings durch ihre Dienstleistungen maßgeblich unterstützen. Für das Ergebnis des Bildungsprozesses, den Lernerfolg, sind aber die Lernenden in einem besonderen Maße selbst verantwortlich; die Bildungsorganisationen gestalten hierfür den Ermöglicungsraum“ (vgl. Zech 2006, S. 10, zit. n. Veltjens 2009, S. 18).

„Die Organisation der Organisation wird zum zentralen Schlüssel des Erfolgs der Bildungsdienstleistung. Die Fokussierung der Modelle auf die organisationalen Abläufe ist damit ein naheliegender Schritt“ (ebd., S.19).

Allerdings ist der Einschätzung Veltjens, dass Aspekte der pädagogischen Qualität bei der qualitätsmanagementbezogenen Literatur, wenn überhaupt, lediglich als Randfragen behandelt werden würden (vgl. ebd., S. 22), m.E. nur bedingt zuzustimmen. Wie oben bereits beschrieben, wurden in den 1990er Jahren die Modelle umfassender; zusätzlich änderte sich spätestens seit den 2000er Jahren die Perspektive auf Qualität hin zum Verständnis einer Prozessqualität. Entsprechend ist auch das Qualitätsverständnis umfassender geworden. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das QVB-Modell (2004) und das LQW Modell (Zech 2006) verwiesen, welche sich beide explizit mit Professionalität auseinandersetzen. So bildet bei dem QVB Modell das Qualitätsverständnis der Organisation die Grundlage für alle Gestaltungsbereiche. Expliziter Anhaltspunkt zur Definition dessen sind unter anderem das Bildungsverständnis und Professionalität (vgl. QVB 2004, S. 16). Auch Zech (2006) verortet LQW explizit als „Professionalisierungsstrategie“ (S. 19) und führt dies an entsprechender Stelle aus.

Allerdings bemerkt auch Seitter in der HBV Ausgabe zum Thema „Institutionelle Zertifizierung“ das Fehlen von Beiträgen, welche nach „den inhaltlichen Kriterien von Qualität“ (S. 204) fragen, wobei er darüber hinaus auch das Fehlen der „kreativen Ausgestaltung selbstgesetzter Impulse“ bemerkt (ebd.).

---

<sup>25</sup> Dieses sehen sie nicht nur für den Bereich der Weiterbildung, sondern zählen es im Anschluss an Ewald Terhart (1986) zu dem Bestand der „traditionellen Dilemmata“ (S. 46) der Pädagogik.

Einen weiteren Aspekt des Diskurses bildet die Frage nach den Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen.

Bescheinigte Gnahs 1999 noch aus seinen Beobachtungen heraus positive Wirkungen (siehe oben), bestätigen dies erste empirische Untersuchungen (vgl. Balli et al. 2002). Eher kritisch erscheinen dahingehend die Ergebnisse der Stiftung Warentest von 2008. So lasse die Nutzung eines Qualitätsmanagementsystems gewisse Schlüsse zu, sei aber kein Garant für gute Weiterbildung (vgl. Stiftung Warentest 2008, S. 2). Gnahs verweist in diesem Zusammenhang auch auf Aussagen im Rahmen einer Expertenrunde zur Erörterung von Ergebnissen des BMBF-geförderten Projekts „Einfluss und Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen und Evaluationen auf die Qualität beruflicher und betrieblicher Weiterbildung – Analyse und Optimierung“ (die Ergebnisse des Projekts wurden 2012 von Töpfer veröffentlicht). Demnach ergab die Analyse und vergleichende Bewertung von 43 Bildungstests aus dem Zeitraum 2002 bis 2009 Folgendes: „Die Analyse ergab keinen Zusammenhang zwischen der Anwendung eines Qualitätsmanagementsystems und der Qualität von Bildungsveranstaltungen“ (Qualitätsgesellschaft Bildung und Beratung 2010, S. 6, zit. n. Gnahs 2011, S. 170).

Interessant an dieser Stelle erscheint die relative Einfachheit der Betrachtung von Gnahs, als ob nun auf einmal doch so etwas wie kausales Denken in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung möglich sei. Dies erstaunt umso mehr, als dass dabei auf eine ökonomisch geprägte Denkweise zurückgegriffen wird, welche zum Beginn der Debatte in den 1990er Jahren scharf kritisiert wurde und für den Weiterbildungsbereich von vielen Autorinnen und Autoren als unangebracht beschrieben wurde. Nichtsdestoweniger verweist Gnahs auf einen wichtigen Hinweis von Faulstich, der sich auf die Wirkungen auf Mitarbeitende bezieht: „Die Wechselbäder von just-in-time, total-quality-management, lean production, business-reengineering, out-sourcing und in-sourcing haben oft dazu geführt, dass erschöpfte Arbeitskräfte übrig geblieben sind, denen die gerade geforderte Motivation und gar Kreativität ausgetrieben worden sind“ (Faulstich 1999, S. 158, zit. nach Gnahs 2011, S. 171).

Bildungspolitisch wurden in den 2000er Jahren im Bereich der allgemeinen Weiterbildung erstmals Qualitätsmanagementsysteme als Fördervoraussetzung in den Ländergesetzen verankert. Dies betraf 2004 Niedersachsen und 2006 Thüringen. Des Weiteren wurden in Thüringen bereits 2003 Qualitätsstandards in deren Landesgesetz aufgenommen. Im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung trat 2004 auf Bundesebene die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung 2004“ (AZWV) in Kraft, in der die Nutzung eines Qualitätsmanagementsystems als Fördervoraussetzung vorgeschrieben wurde, um beispielsweise im Bereich der Arbeitsförderungsmaßnahmen (SGB II/III) tätig werden zu dürfen.<sup>26</sup>

Damit einhergehend wurden auch Fragen der Steuerung relevanter und entsprechend stärker im Diskurs aufgegriffen. Intensiv wurden diese Diskurse, als Reaktion auf internationale Schulleistungstudien, bereits seit den 1990er Jahren im Schul- und Hochschulbereich geführt und strahlten in den 2000er Jahren auch auf den Bereich der frühkindlichen Bildung aus (Hartz/Schrader 2008, S. 10). Trotz des programmatischen Bedeutungsaufschwungs des lebenslangen Lernens durch das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000) scheint die Reform- und Steuerungsdebatte die Erwachsenenbildung 2008 kaum erreicht zu haben (vgl. Hartz/Schrader 2008, S. 11). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Steuerung war bis dato in der Form sehr „staatszentriert“, als dass der Staat als zentraler Steuerungsakteur diskutiert wurde, der primär in Form von Gesetzen und der Bereitstellung von finanziellen Ressourcen agierte (Richter 1993; Faulstich 1997; Dröll 1999; Faulstich und Vespermann 2002; Kuhlenkamp 2003, zit. n. ebd., S. 12).

---

<sup>26</sup> Vgl. hierzu ausführlich Reuter/Martin/Koscheck 2020b.

Dies änderte sich in den 2000er Jahren, nachdem insbesondere Konzepte aus den Sozial- und Politikwissenschaften stärker rezipiert wurden. Als Beispiel ist auf das Governance-Konzept zu verweisen. In der wissenschaftlichen Diskussion entwickelte der Begriff seine Bedeutung gerade in Abgrenzung zu dem traditionellen staatszentrierten Steuerungsverständnis.

„Während Government auf den Bereich des formalen Entscheidens innerhalb der Verfassungsinstitutionen zielt und in erster Linie die einseitige staatliche Steuerung vorrangig durch Setzung verbindlichen Rechts impliziert, weist Governance auf ein Zusammenspiel verschiedener staatlicher wie nichtstaatlicher Akteure hin, das in unterschiedlicher Ausprägung auftritt, in der Regel jedoch eine Komponente der Verständigung oder des Verhandelns aufweist. Der zentrale Unterschied liegt dabei weniger in den Ergebnissen als vielmehr in der Ausgestaltung des Prozesses“ (Blumenthal 2005, S. 1151).

Historisch gesehen kann die Governanceperspektive als ein Ergebnis des Wandels der Beziehungen zwischen Gesellschaft, Staat und Markt gesehen werden (vgl. Reinhard 2000). Der Staat steht als „Ordnungsmacht“ nun nicht mehr im Zentrum der Gesellschaft, sondern konkurriert im Gegenteil mit Gesellschaft und Markt. Es entstehen neue Mischformen und Akteurskonstellationen, die in ihren Facetten bislang weitgehend unbekannt sind. In diesem Prozess lernt „die Wirtschaftswissenschaft [...], dass es noch andere, ebenso wichtige Mechanismen der Interdependenzbewältigung gibt als den Markt, und die Politikwissenschaft erteilt sich dieselbe Lektion in Bezug auf Hierarchie bzw. Staat“ (Benz et al. 2007, S. 13).

Mit dem Governancekonzept geht jedoch kein Paradigmenwechsel einher. Auch geht es weniger um den Wechsel des Forschungsgegenstandes. Wohl aber geht es um einen „Wechsel der Perspektive“ (Blumenthal 2005, S. 1175). Auch Mayntz (2005/2009) konstatiert, es ist „keine einfache Fortentwicklung im Rahmen des steuerungstheoretischen Paradigmas; sie befasst sich mit einem eigenen Satz von Fragen und lenkt dabei das Augenmerk auf andere Aspekte der Wirklichkeit als die Steuerungstheorie“ (S. 42). Dabei verschiebt sich das grundlegende Verständnis von Steuerung weg von einem engen Steuerungsverständnis, in dem kausale Steuerungsmöglichkeiten suggeriert werden, hin zu einer weiteren Konzeptualisierung. „Nicht Intervention, das Steuerungshandeln von Akteuren, sondern die wie auch immer zustande gekommene Regelungsstruktur und ihre Wirkung auf das Handeln der ihr unterworfenen Akteure steht nun im Vordergrund. Die Governance-Perspektive geht damit nahtlos in eine institutionalistische Denkweise über“ (ebd., S. 45).

In diesem erweiterten Verständnis von Steuerung geraten eine Vielzahl von (neuen) Akteuren in den Blick, die Einfluss auf die Beschaffenheit und damit Qualität des Weiterbildungssystems nehmen (vgl. exemplarisch Ioannidou 2008; Schemmann 2007; spezifisch zum Qualitätsdiskurs Hartz 2008). Darüber hinaus lässt sich die Debatte um Qualitätsmanagement mit der Fokussierung der Organisationsebene auch als Aufwertung dieser Ebene verstehen, da Weiterbildungsorganisationen nicht mehr als bloße Objekte staatlicher Infrastrukturpolitik wahrgenommen werden, sondern selbst als steuernde und gestaltende Akteure in den Blick geraten, deren Selbststeuerungsfähigkeit durch Qualitätsmanagementsysteme erhöht werden soll (vgl. Hartz/Schrader 2008, S. 18f.).

Auch in der wissenschaftlichen Betrachtung gewann die Erforschung von Organisationen zunehmend an Bedeutung. So gründete sich im Jahr 2006 die heute als Sektion organisierte „Organisationspädagogik“ „zunächst als ein wissenschaftliches Netzwerk unter dem Dach der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und hat sich seitdem in Forschung und Lehre kontinuierlich weiterentwickelt. Mittlerweile gilt die Debatte um organisationales Lernen (verstanden als Lernen in, von und zwischen Organisationen) als wichtiger Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses“ (Sektion Organisationspädagogik 2020).

### Die 2010er Jahre

Die 2010er Jahre sind geprägt von Modellveränderungen und insgesamt umfangreichen empirischen Arbeiten, wobei insbesondere auf die Habilitationsschrift von Hartz (2011), das vom BMBF geförderte Projekt „Einfluss und Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen und Evaluationen auf die Qualität beruflicher und betrieblicher Weiterbildung“ (Töpfer 2012), die wbmonitor Erhebung 2017 zum Thema „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ (Ambos et. al. 2018) sowie die im Auftrag des BMAS durchgeführte „Evaluation des Verfahrens zur Akkreditierung von Fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch“ (Sackmann et al. 2019) hinzuweisen ist.

Bezüglich den Modellveränderungen ist hervorzuheben, dass 2010 die DIN ISO 29990 veröffentlicht wurde, die spezifisch für Lerndienstleistungen der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurde (vgl. auch Tab. 3). Allerdings wird diese bis Ende 2020 von der DIN ISO 21001, einer Norm für Bildungsorganisationen, abgelöst. Diese berücksichtigt auch die in anderen ISO Normen genutzte High-Level-Struktur und ermöglicht so eine einfachere Kombination mit anderen Normen. (vgl. CERTQUA 2020; DIN 2020a; DIN 2020b) Sowohl in der 2015 veröffentlichten Version der DIN ISO 9001 als auch bei QESplus wurde die Leitungsebene stärker in die Verantwortung für Qualitätsmanagement genommen.

In der Praxis scheint im Kontext von LQW in VHSen ein pragmatischer Umgang zu herrschen, wobei das grundsätzliche Spannungsfeld zwischen individueller Organisationsentwicklung und der Zertifizierung vergleichbarer Standards nach wie vor besteht (vgl. Ehses 2016, S. 155f.).

Im Rahmen dieser Veränderungen findet auch das populär werdende Stichwort „Agiles Management“ Einzug in die Qualitätsmanagement-Diskurse. So formuliert die Artset GmbH (LQW) 2016 das „Manifest für agile Qualitätsentwicklung“<sup>27</sup>.

Wurde die ordnungspolitische Gestaltung der Akkreditierung und Zertifizierung in den 1990er Jahren noch kritisch beurteilt und insbesondere auf deren Marktabhängigkeit und dessen Konsequenzen aufmerksam gemacht (vgl. Geißler 1997, S. 104ff.), werden diese von Schmidt-Hertha (2011) nun als „neue Profession“ (S. 164) diskutiert. Obwohl er festhält, dass über die Qualifikation und Expertise der Begutachtenden keine systematischen Erhebungen vorliegen (vgl. ebd., S. 163), kommt er zu dem Schluss, dass die „Qualitätsentwicklung zweifelsfrei als ein wesentlicher Motor der Professionalisierung“ (ebd., S. 164) bezeichnet werden kann<sup>28</sup>. Insgesamt bedarf es hier differenzierterer Analysen, insbesondere da sich das Aufgabenspektrum, das er für die Analyse genutzt hat, veraltet war (von 1995) und sich seitdem verändert hat. Darüber hinaus unterscheiden sich auch die Anforderungen an Gutachtende sowie deren Aufgaben zwischen den verschiedenen Qualitätsmanagement-Modellen (vgl. Koscheck/Reuter 2020).

Bildungspolitisch wurde 2011 das Sozialgesetzbuch III grundlegend geändert. In diesem Prozess wurde die 2004 eingeführte AZWV überarbeitet und trat 2012 als AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsver-

---

<sup>27</sup> In Anlehnung an das Manifest für agile Softwareentwicklung (vgl. Beck et al. 2001) beschreibt das Manifest für agile Qualitätsentwicklung Gelingen als Prinzip, Entwicklungspartnerschaft als Weg und Gute Arbeit als Ziel! Die vier Grundlagen dabei sind: 1. Gelingende Kooperationen sind wichtiger als Definitionen von Prozessen. 2. Lebendige Kommunikation ist wichtiger als standardisierte Verfahren. 3. Sensibilität für Veränderungen ist wichtiger als das Einhalten von Plänen. 4. Überzeugende Dienstleistungen sind wichtiger als umfassende Dokumentationen. (vgl. Zech 2017)

<sup>28</sup> Zur kritischen Betrachtung von Zertifizierung und Professionalisierung vgl. Käßlinger/Kubsch/Reuter 2018.

ordnung Arbeitsförderung) in Kraft. Die Anwendung eines Qualitätsmanagementsystems, das vorgegebene Kriterien erfüllen muss, wird nach wie vor gefordert (vgl. §2, S. 504f.). Im Unterschied zu anderen Förderprogrammen wie aus dem BAMF (2017) oder des ESF (2015) reicht es hier nicht aus, ein entsprechend bereits zertifiziertes Qualitätsmanagementsystem vorzuweisen, sondern es muss eine Anerkennung des Trägers durch eine sogenannte fachkundige Stelle erfolgen. Um Doppelprüfungen zu vermeiden, können die fachkundigen Stellen vorliegende Qualitätsmanagementsystem-Zertifizierungen im Zulassungsprozess berücksichtigen (vgl. AZAV Begründung, S. 5). Eine Besonderheit der fachkundigen Stellen im Rahmen von Steuerung und ordnungspolitischer Maßnahmen ist es, dass diese selbst akkreditiert sein müssen. Dies wird von der Deutschen Akkreditierungsstelle (DAkKS), als die einzige nationale Akkreditierungsstelle der Bundesrepublik Deutschland, durchgeführt. Um ihre hoheitliche Aufgabe der Akkreditierung ausüben zu können, wurde sie vom Bund beliehen und steht damit auch unter dessen Aufsicht (vgl. DAkKS 2020b). Zertifizierer von Qualitätsmanagementsystemen allgemein (ISO, EFQM; LQW etc.) können sich von der DAkKS als Zertifizierungsagentur akkreditieren lassen, müssen dies jedoch nicht. Eine Liste über die Akkreditierten Zertifizierungsagenturen ist auf der Homepage der DAkKS veröffentlicht.<sup>29</sup>

Im Rahmen der Weiterbildungsgesetze der Länder wurden Qualitätsmanagementsysteme als Förderbedingung 2010 in Saarland und Thüringen und 2012 in Brandenburg aufgenommen (vgl. Reuter et al. 2020b), sowie darüber hinaus 2020 in Bayern (vgl. Art. 4 des BayEbFöG<sup>30</sup>).

Bei der übergreifenden Betrachtung der einführend genannten empirischen Arbeiten wird deutlich, dass Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen primär die Ebene der Organisation adressieren und auch erreichen. Die Ebene der Lehr-Lerninteraktion scheint im Vergleich dazu deutlich weniger steuerbar und auch gesteuert zu werden. In dem Projekt um Töpfer (2012), das sich insbesondere auch inhaltlich mit Fragen nach Einflussfaktoren auf Qualität beschäftigte, wurden Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsqualität empirisch identifiziert und anschließend das Steuerungspotential der gängigen Qualitätsmanagementsysteme daraufhin analysiert (vgl. Kalman 2012, S. 133ff.). „Resümierend kann festgehalten werden, dass sich der insgesamt geringere Steuerungsgrad im Hinblick auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion darin ausdrückt, dass von den neun Einflussfaktoren, die kaum bzw. praktisch gar nicht gesteuert werden, sechs dieser Ebene zuzurechnen sind“ (ebd., S. 139). Die Befunde von Ambos et al. (2018, S. 52ff.) machen darauf aufmerksam, dass bei den Wirksamkeitszuschreibungen Unterschiede zwischen den jeweiligen Qualitätsmanagementsystemen bestehen. Darüber hinaus existieren Unterschiede in der Detailliertheit der Anforderungen seitens der Qualitätsmanagementsysteme, so dass in der Anwendung und Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems immer auch gewisse Ermessensspielräume bestehen (vgl. ebd., S. 36f.).

Um die inhaltlichen Unterschiede überblicksartig zu veranschaulichen, werden in folgender Tabelle 3 die jeweiligen Qualitätskriterien und die Anzahl deren Unterkategorien veranschaulicht. Hierzu werden die aktuell für den Weiterbildungsbereich relevantesten Qualitätsmanagementsysteme genutzt.

---

<sup>29</sup> Vgl. DAkKS 2020a.

<sup>30</sup> Vgl. Bayerische Staatskanzlei 2018.

Tabelle 3: Qualitätskriterien der gängigsten Qualitätsmanagementsysteme Stand 08/2020

Qualitätsmanagementsystem	Qualitätskriterien	Anmerkungen
DIN EN ISO 9001:2015 - 5. Version <sup>31</sup> - Beginn: 1987	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontext der Organisation (4)</li> <li>- Führung (3)</li> <li>- Planung (3)</li> <li>- Unterstützung (5)</li> <li>- Betrieb (7)</li> <li>- Bewertung der Leistung (3)</li> <li>- Verbesserung (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die Anzahl an Unterkategorien auf erster Ebene. Teilweise werden diese nochmals untergliedert, wobei eine Quantifizierung der auf unterster Ebene genannten Anforderungen nicht möglich ist.</li> </ul>
DIN ISO 29990 - 1. Version <sup>32</sup> - Beginn: 2010 - Ende: 2020	Lerndienstleistungen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestimmung des Lernbedarfs (3)</li> <li>- Gestalten von Lerndienstleistungen (3)</li> <li>- Erbringen von Lerndienstleistungen (3)</li> <li>- Monitoring von Lerndienstleistungen</li> <li>- Evaluation durch Lerndienstleister (3)</li> </ul> Management des Lerndienstleisters <ul style="list-style-type: none"> <li>- Allgemeine Managementanforderungen</li> <li>- Strategie und Unternehmensmanagement</li> <li>- Managementbewertung</li> <li>- Vorbeugende Maßnahmen und Konturmaßnahmen</li> <li>- Finanzmanagement und Risikomanagement</li> <li>- Personalmanagement (2)</li> <li>- Kommunikationsmanagement (intern/extern)</li> <li>- Ressourcenbereitstellung</li> <li>- Interne Audits</li> <li>- Feedback von interessierten Parteien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die DIN ISO 29990 wird zum Jahresende 2020 zurückgezogen und von der DIN ISO 21001 abgelöst</li> <li>- Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die Anzahl an Unterkategorien, die weitere Anforderungen umfassen. Die konkrete Anzahl der jeweiligen Anforderungen ist nicht quantifizierbar.</li> </ul>
ISO 21001:2018 - 1. Version <sup>33</sup> - Beginn: 2018  - Übersetzung ins Deutsche: DIN ISO 21001:2020 - 1. Version <sup>34</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontext der Organisation (4)</li> <li>- Führung (3)</li> <li>- Planung (3)</li> <li>- Unterstützung (5)</li> <li>- Betrieb (7)</li> <li>- Bewertung der Leistung (3)</li> <li>- Verbesserung (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die Anzahl an Unterkategorien auf erster Ebene. Teilweise werden diese nochmals untergliedert, wobei eine Quantifizierung der auf unterster Ebene genannten Anforderungen nicht möglich ist.</li> </ul>

<sup>31</sup> vgl. DIN (1987, 1994, 2000, 2008, 2015).

<sup>32</sup> vgl. DIN (2010).

<sup>33</sup> vgl. ISO (2018).

<sup>34</sup> vgl. DIN (2020).

- Beginn: 2020		
EFQM (2020) - 4. Version <sup>35</sup> - Beginn: 1991	Die Ausrichtung - Zweck, Vision und Strategie (5) - Organisationskultur und Organisationsführung (4) Die Realisierung - Interessengruppen einbinden (5) - Nachhaltigen Nutzen schaffen (4) - Leistungsfähigkeit und Transformation vorantreiben (5) Die Ergebnisse - Wahrnehmungen der Interessengruppen - Strategie- und leistungsbezogene Ergebnisse	- Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die Anzahl an Unterkategorien auf erster Ebene. Teilweise werden diese nochmals untergliedert, wobei eine Quantifizierung der auf unterster Ebene genannten Anforderungen nicht möglich ist.
LQW (2017) - 3. Version <sup>36</sup> - Beginn: 2000	- Leitbild (6) - Bedarfserschließung (3) - Schlüsselprozesse (5) - Lehr-Lern-Prozess (8) - Evaluation der Bildungsprozesse (3) - Infrastruktur (9) - Führung (8) - Personal (9) - Controlling (6) - Kundenkommunikation (6) - Strategische Entwicklungsziele (4)	- Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die konkrete Anzahl der Anforderungen der jeweiligen Qualitätsbereiche
LQW für Kleinorganisationen/ Kompakt (2009)	- Siehe LQW	- Hierbei handelt es sich um die reguläre LQW Version, welche an die Bedingungen kleiner Organisationen angepasst wurde. Zielgruppe sind kleine Bildungsorganisationen, die ehrenamtlich oder mit max. 2 Stellen und drei Personen arbeiten.
LQW RGV - 1. Version <sup>37</sup> - Beginn: 2020	- Kunden- und Prozessorientierung (3) - Innovativität (3) - Mitarbeitendenbeteiligung (3) - Reflexionsgelegenheiten (3) - Reflexivität (3)	- Hierbei handelt es sich um ein Reifegradverfahren als optionales Retestierungsverfahren ab der 3. Retestierung, das insgesamt fokussierter ist und den Schwerpunkt auf spezifische Entwicklungsmöglichkeiten legt - Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die konkrete Anzahl der Indikatoren der jeweiligen Cluster

<sup>35</sup> vgl. DGQ (2010); EFQM (2012, 2019).

<sup>36</sup> vgl. Ehses/Zech (2002); Zech (2006); Zech (2017).

<sup>37</sup> vgl. Dehn/Zech (2020).

<p>Gütesiegelverbund Weiterbildung (2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3. Version<sup>38</sup></li> <li>- Beginn: 2003</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung – Das Bildungsangebot (15)</li> <li>- Personal und Professionalisierung (17)</li> <li>- Teilnehmende – Teilnehmendenschutz (5)</li> <li>- Organisation – Verantwortung und Entwicklung (30)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die konkrete Anzahl der Anforderungen der jeweiligen Qualitätsbereiche</li> </ul>
<p>DVWO<sup>39</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beginn: 2010</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundsätze und Richtlinien (2)</li> <li>- Informations-Verarbeitungs-Phasen (4)</li> <li>- Kompetenz-Pyramide</li> <li>- Inhalt-Lernziel Schema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Dokumente des DVWO-Siegels werden kontinuierlich überarbeitet, wobei keine Versionen angegeben werden.</li> <li>- Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die Anzahl an Unterkategorien, die weitere Anforderungen umfassen. Hierbei handelt es sich teils um sehr konkrete, zum Teil aber auch um sehr abstrakte Anforderungen, sodass die konkrete Anzahl der jeweiligen Anforderungen nicht quantifizierbar ist.</li> </ul>
<p>BQM</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3. Version<sup>40</sup></li> <li>- Beginn: 2004</li> </ul>	<p>Allgemeine Abschnitte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anforderung an die Qualitätspolitik</li> <li>- Anforderung an Prozesse</li> <li>- Anforderung an das Qualitätsmanagementsystem und die Dokumentation</li> </ul> <p>Konkrete Abschnitte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anforderung an Teilnehmerprozesse</li> <li>- Anforderungen an Kursprozesse</li> <li>- Anforderungen an Prozesse der Marktbeobachtung</li> <li>- Anforderung an die Managementbewertung durch die oberste Leitung</li> <li>- Anforderung an den Prozess der Selbstevaluation (internes Audit)</li> <li>- Anforderung an den kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Anforderungen werden teilweise ausgeführt, wobei eine genaue Quantifizierung nicht möglich ist.</li> </ul>
<p>QVB</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. Version<sup>41</sup></li> <li>- Beginn: 2004</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualitätsverständnis</li> <li>- Leistung</li> <li>- Evaluation</li> <li>- Organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anhaltspunkte werden konkretisiert und zugehörige Reflexionsfragen gestellt, wobei eine</li> </ul>

<sup>38</sup> Laut telefonischer Auskunft des Vereins Gütesiegelverbund Weiterbildung vom 03.08.2020 gab es in den Jahren 2009 und 2015 eine Revision. Zur aktuellen Version vgl. Gütesiegelverbund Weiterbildung (2018).

<sup>39</sup> vgl. Scholz/Steig/Wagner (2008).

<sup>40</sup> Laut telefonischer Auskunft vom 03.08.2020 des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben e.V. Zu den Qualitätsanforderungen vgl. BBB (2016).

<sup>41</sup> QVB (2004).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressourcenmanagement</li> <li>- Personal</li> <li>- Kommunikation</li> <li>- Marketing</li> <li>- Kooperation und Vernetzung</li> </ul>	genaue Quantifizierung nicht möglich ist.
QESplus (2017) - 3. Version <sup>42</sup> - Beginn: 2004	Bereichsübergreifende Anforderungen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Führung (3)</li> <li>- Qualitätsverständnis</li> </ul> Anforderungen im Bereich Einrichtung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation (4)</li> <li>- Personal (2)</li> <li>- Teilnehmende/Interessengruppen (2)</li> <li>- Kommunikation (3)</li> <li>- Rahmenbedingungen (3)</li> <li>- Evaluation (2)</li> </ul> Anforderungen im Bereich Dienstleistung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation (2)</li> <li>- Personal (2)</li> <li>- Teilnehmende/Interessengruppen (2)</li> <li>- Kommunikation (2)</li> <li>- Rahmenbedingungen (1)</li> <li>- Evaluation (2)</li> </ul> Einrichtungsspezifische Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei den Angaben in Klammern handelt es sich um die Anzahl an Unterkategorien auf erster Ebene. Teilweise werden diese nochmals untergliedert, wobei eine Quantifizierung der auf unterster Ebene genannten Anforderungen nicht möglich ist.</li> </ul>

Quelle: eigene Recherche und Darstellung auf Basis der in den Fußnoten angegebenen Quellen.

Die Tabelle acht deutlich, dass die meisten Qualitätsmanagementsysteme im Zeitraum 2000 bis 2004 entwickelt wurden. Darüber hinaus zeigt sie die stetige Weiterentwicklung der Modelle, von denen die meisten mittlerweile in der mehrfachen Auflage vorliegen. Des Weiteren wurden auch neue Modelle entwickelt, wie die ISO 29990, jüngst die ISO 21001 oder bei LQW das Reifegradverfahren für erfahrene LQW-Nutzende, das den Schwerpunkt auf Entwicklungsmöglichkeiten legt. Gemeinsam ist den Modellen, dass sie eine Prozessorientierung aufweisen und kontinuierliche Verbesserungen anstreben. Unterschiede bestehen bei der Ausgestaltung der Qualitätsbereiche sowohl bezüglich inhaltlicher Aspekte als auch bezüglich des Detaillierungsgrades der Anforderungen. Vor dem Hintergrund der pluralen Verfasstheit und damit einhergehender Vielfalt des Weiterbildungsbereichs scheint die analoge Herausbildung von Vielfalt bei den Modellen passend und plausibel. Inwiefern diese allerdings inhaltlich im Detail vergleichbar sind, muss an dieser Stelle offenbleiben, auch wenn strukturelle Ähnlichkeiten, insbesondere die Prozessorientierung und die kontinuierliche Verbesserung modellübergreifend bestehen.

### Fazit

Der Bereich der Erwachsenenbildung blickt mit seiner reichhaltigen Tradition auf eine lange Geschichte bei der Beschäftigung mit Fragen der Qualität zurück. Dabei sind die beschriebenen Entwicklungen gesellschaftlich eingebettet, wobei insbesondere ein enges Verhältnis zu bildungspolitischen Maßnahmen zu bestehen scheint. So wurde der Diskurs um Qualitätsmanagementsysteme durch die im Raum

<sup>42</sup> QESplus (2017).

stehende Voraussetzung der ISO 9000ff. Zertifizierung für den Zugang zu Fördergeldern in den 1990er Jahren bildungspolitisch beeinflusst. Des Weiteren wurde Einfluss beispielsweise durch die Förderungen bei der Entwicklung branchenspezifischer Qualitätsmanagementsysteme (beispielsweise LQW) ausgeübt. Gleichzeitig deuteten jedoch auch die Entwicklungen der disziplinären Qualitätsmodelle auf eine stärkere Berücksichtigung der Organisationsebene sowie Fragen der Wirtschaftlichkeit hin. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle: Sowohl von bildungspolitischer als auch disziplinärer Seite beeinflusst ist Qualitätsmanagement in der Regel ein fester Bestandteil der Weiterbildungspraxis geworden. Eine vertiefende Aufarbeitung der gestaltenden Kräfte und Akteure muss Gegenstand weiterer Forschung werden. Das hier verfolgte Interesse bestand vielmehr darin, die beschriebenen Entwicklungen im Sinne historischer Informiertheit in ihrer Komplexität zu skizzieren, um die aktuelle (Forschungs-)Lage differenzierter nachvollziehen und verstehen zu können und aus den intendierten wie auch nicht intendierten Folgen lernen zu können.

Mittlerweile nutzen 80% der Einrichtungen ein Qualitätsmanagementsystem. Ursprünglich aus dem industriellen Sektor stammend, wurden hier insbesondere die Systeme nach ISO 9000ff. und EFQM adaptiert. Seit Beginn der 2000er Jahre wurden branchenspezifische Modelle entwickelt und etabliert, welche sich der Besonderheit von Weiterbildungsorganisationen und Bildungsprozessen bewusst zu sein scheinen. Konstitutiv für Bildungsprozesse, im Vergleich zu einem Produkt, ist, dass Lernende immanent in den Herstellungs- bzw. in den Bildungsprozess eingebunden und entsprechend an dessen Erfolg maßgeblich beteiligt sind. Da Organisationen den Lernprozess unterstützen, indem sie ihn vor- und nachbereiten, spielen sie ebenfalls eine wichtige Rolle. Worauf Organisationen jedoch keinen direkten Einfluss haben ist die Interaktionsebene, auf der die Lehr-Lernsituationen zu verorten sind. Diese liegen unmittelbar in den Händen der Dozierenden und Teilnehmenden. Der Fokus von Qualitätsmanagementsystemen liegt auf der Organisationsebene, wobei das Ziel bzw. die eigentliche Leistung des Lernens respektive der Bildung auf Interaktionsebene im konkreten Lehr-Lerngeschehen verortet zu sein scheint. Scheint, weil diese Ebene nicht unabhängig von der Organisationsebene ist. Damit kann die Organisation zu einer notwendigen Bedingung werden, auch wenn sie keine hinreichende für das Lernen von Erwachsenen ist, jedenfalls, wenn davon ausgegangen wird, dass es ohne die Organisation zu keinem oder einem nicht vergleichbaren Lernprozess gekommen wäre. Damit kann der Organisation nicht nur eine unterstützende, sondern auch eine ermöglichende Funktion zukommen. Die Qualitätsmanagementmodelle werden in der Regel stetig weiterentwickelt und liegen mittlerweile in vielfacher Auflage vor.

#### 2.1.4 Ein Schlaglicht zur aktuellen internationalen Bedeutung von Qualitätsmanagement

International betrachtet scheint das Thema Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsmanagementsysteme auf den ersten Blick weit weniger bedeutsam zu sein als in Deutschland. Bei einer ersten Recherche hierzu, insbesondere in international vergleichender Perspektive, konnten keine Forschungsarbeiten identifiziert werden. Jedoch fiel dabei das Journal „Quality Assurance in Education“<sup>43</sup> auf, was das einzige internationale Journal zu sein scheint, das sich thematisch-inhaltlich speziell mit dem Qualitätsbegriff sowie Qualitätssicherung und -management im Bildungsbereich auseinandersetzt. Um hier einen Überblick über den internationalen Forschungsdiskurs zu bekommen, wurden die Titel aller Artikel

---

<sup>43</sup> Journal Description: “Quality Assurance in Education publishes original empirical or theoretical articles on Quality Assurance issues, including dimensions and indicators of Quality and Quality Improvement, as applicable to education at all levels, including pre-primary, primary, secondary, higher and professional education. Periodically, QAE also publishes systematic reviews, research syntheses and assessment policy articles on topics of current significance. As an international journal, QAE seeks submissions on topics that have global relevance” (emerald publishing).

der letzten 10 Jahre (von 2010 bis 2020) durchgesehen und nach Bildungssektor<sup>44</sup> kategorisiert. Ziel dabei war es zu analysieren, in welchem Umfang sich international mit dem Qualitätsthema in der Weiterbildung auseinandersetzt wird. Insgesamt zeigt sich, dass in den letzten zehn Jahren fast ausschließlich Veröffentlichungen zum Sektor ‚Higher Education‘<sup>45</sup> (199 Artikel im Zeitraum 2010-2020) veröffentlicht wurden. Lediglich fünf Artikel<sup>46</sup> befassten sich mit dem Sektor ‚Adult and Continuing Education‘, was darauf hindeutet, dass in den letzten zehn Jahren die Thematik auf internationaler Ebene wenig Beachtung fand. Verlässliche Erklärungsansätze hierzu konnten folglich nicht identifiziert werden.

Gleichwohl ist das Thema bildungspolitisch auf supranationaler Ebene v.a. im Kontext ‚Europa‘ präsent, insbesondere im Kontext des Europäischen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung EQUAVET (The European Quality Assurance Reference Framework).

„Der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung soll eine bessere berufliche Aus- und Weiterbildung fördern, indem er den Behörden gemeinsame Instrumente für das Qualitätsmanagement zur Verfügung stellt. Der Referenzrahmen ist Teil einer Reihe von europäischen Initiativen, die darauf abzielen, Qualifikationen und Kompetenzen, die Lernende in verschiedenen Ländern oder Lernumgebungen erworben haben, anzuerkennen und dadurch die Modernisierung, das gegenseitige Vertrauen und die Mobilität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (VET) zu fördern. Der Referenzrahmen wurde von den Mitgliedstaaten in Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission entwickelt und ist nun vom Europäischen Parlament und vom Rat angenommen worden. Er ist ein Schlüsselement für die Folgemaßnahmen zur Erklärung von Kopenhagen und für die laufenden Arbeiten zur Erneuerung der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Die Annahme und Umsetzung des Bezugsrahmens in den teilnehmenden Ländern ist freiwillig“ (EQUAVET 2020).

Bildungspolitisch wurde das Thema Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsmanagementsysteme supranational für den europäischen Raum aufgegriffen, wobei bei der Recherche zum Forschungsstand hierzu kaum Arbeiten gefunden wurden, womit dieser Bereich als Desiderat auszuweisen ist.

## 2.2 Organisationsentwicklung und Organisationsberatung

Bisher wurde der Qualitätsdiskurs in der Weiterbildung in seiner Genese dargestellt und die Entwicklung der Qualitätsvorstellungen von einer Beziehungsqualität bis hin zu organisationsbezogenen umfassenden Managementsystem nachgezeichnet, bei dem auch die den Lernprozess vor- und nachbereitenden Prozesse systematisch auf einander bezogen werden und das auch ordnungspolitisch als Steuerungsinstrument genutzt wird. Werden Qualitätsmanagementsysteme jedoch nicht nur als statisches oder technisches Instrument betrachtet, dann rücken damit verbundene Prozesse der Organisationsentwicklung in den Blick, die insbesondere auch in der Praxis relevant werden. Dies ist vor dem Hintergrund der Qualitätsmanagementsystem-immanenten kontinuierlichen Arbeit an der Verbesserung bestehender Prozesse nicht nur bei der Implementierung virulent, sondern andauernd. Pädagogisch betrachtet rücken solche Entwicklungsprozesse als Lernprozesse in den Blick. In diesem Sinne kommt speziell der pädagogischen Handlungsgrundform des Beratens eine zentrale Bedeutung zu. Dabei geht es also weniger darum, Einfluss nehmende externe Kontexte zu untersuchen, sondern es geht

---

<sup>44</sup> Pre-School, School, Higher Education, Vocational Education, Adult and Continuing Education, und bildungssektorübergreifend.

<sup>45</sup> Unter diesen Sektor fallen Universitäten und Hochschulen. Es ist aufgefallen, dass sich viele Artikel primär mit Qualität in der Lehre und Akkreditierung befasst haben.

<sup>46</sup> Wilson (2019); Singh (2019); Dimou/Kameas (2016); Conte (2012); Sangrà/Fernández-Michels (2011)

um eine genuin pädagogische Betrachtung der im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement entstehenden pädagogischen Interventionsformen.

So identifizierten Schiersmann und Remmele (2004) in der empirischen Bestandsaufnahme zu Beratungsfeldern in der Weiterbildung Qualitätssicherungsverfahren als häufigster Grund für die Inanspruchnahme von Organisationsberatung (ca. 50%), wobei diese auch von rund der Hälfte der befragten Weiterbildungsorganisationen in Anspruch genommen wurde (vgl. S. 127ff.). Auch in der explorativ angelegten Studie in KMUs von Ruth Siebers (2013) spielte die Qualitätssicherung im Kontext von „Zertifizierungsberatung“ (S. 171) eine wichtige Rolle.

Unabhängig davon, dass es viele Perspektiven auf Organisationen gibt, lässt sich im Anschluss an Pätzold festhalten, dass die spezifische Logik von Organisation auch einen spezifischen Zugriff auf ihre Aufgaben erfordert (vgl. Pätzold 2016, S. 622).

„Ein spezifisches Merkmal pädagogischer Organisationsberatung ist, dass sie mit dem Referenzhorizont der Bildung eine normative Orientierung aufweist, die sich außerhalb der Pädagogik so nicht finden lässt (vgl. Geißler 2000, S. 150 ff.). Exemplarisch zu sehen ist diese etwa im Vergleich pädagogischer und ökonomischer Interpretationen von Bildungsaufgaben (vgl. Pätzold 2015): Erstere erscheint primär auf Teilhabe gerichtet, während letztere den Blick auf Verwertbarkeit im Rahmen von (Erwerbs-)Arbeit fokussiert (vgl. ebd.). Ähnliche Konfliktlinien lassen sich historisch aufzeigen, etwa die unterschiedliche Relevanz, die Bildungsaktivitäten von unterschiedlichen Gruppen in Bezug auf das Ziel der Demokratisierung zugewiesen wurde (vgl. Gieseke 2007, S. 36ff.). Insofern ist die Rolle der Pädagogik (und der Pädagoginnen und Pädagogen) in der Organisationsberatung ebenso professions- wie bildungspolitisch von Bedeutung“ (Pätzold 2016, S. 623).

Das Spezifische an Beratung aus pädagogischer Sicht ist dabei die Konstruktion des Entscheidungsfindungsprozesses als Lernprozess. Entsprechend ist im Anschluss an Kuper auch für Beratungsprozesse zu konstatieren, dass es erziehungswissenschaftlich immer um die „Fragestellung der Gestaltbarkeit individueller und sozialer Praktiken des Lernens“ (Kuper 2010, S. 347) geht. Pädagogische Organisationsberatung zielt somit immer auch darauf ab, „Lern- und Veränderungsprozesse in der Organisation zu unterstützen und zu begleiten und gegebenenfalls auch zu initiieren“ (Brunner 2002, S. 22).

### 2.3 Theoretischer Verortung des Vorhabens

Im Folgenden werden ergänzend zu den bisherigen Rahmungen, die sich stark auf Modelle und Programmatiken beziehen, zwei disziplinexterne Bezugstheorien vorgestellt, die es beide erlauben, die gesellschaftliche Eingebundenheit der Weiterbildung und deren Organisation angemessen zu fassen und entsprechendes Potenzial für die Erklärung und Beschreibung von Qualitätsmanagement-Prozessen in der Weiterbildung bereitzustellen. Dies sind zum einen der Neo-Institutionalismus und zum anderen die Systemtheorie.

Beiden Ansätzen ist gemein, dass formale Organisationen einen zentralen Stellenwert in einer „Weltgesellschaft“ (Luhmann 1971/1997, S. 145ff.) bzw. „world polity“ (Meyer 1987/2005) einnehmen. Dabei unterscheiden sich die Herangehensweisen an Organisationsphänomene zwischen den Ansätzen dahingehend, dass in der Systemtheorie das Interesse auf Differenzierung, während im Neo-Institutionalismus das Interesse auf der Angleichung von Strukturen liegt (Hasse/Krücken 2005, S. 187). Darüber hinaus liegt beiden Theorien ein unterschiedlicher Anspruch zugrunde. Zielt die Systemtheorie vor allem auf eine konsistente Theorie der Gesellschaft, zielt der der Neo-Institutionalismus auf die systematische Abarbeitung eines Forschungsprogramms, wobei die begriffliche Arbeit an dem Theoriegebäude und die erkenntnistheoretische Reflexion nicht im Zentrum stehen (vgl. ebd., S. 195).

„Pointiert könnte man behaupten: Die einen sorgen sich nicht um einen angemessenen Gesellschaftsbegriff, bei den anderen ist die Entwicklung eigenständiger empirischer Forschungsdesigns nur von untergeordneter Bedeutung“ (ebd.).

Beide Vorstellungen beschränken sich dabei auf für diese Arbeit zentralen Aspekte und sind entsprechend kompakt gehalten<sup>47</sup>.

### 2.3.1 Neo-Institutionalismus

Mit dem Neo-Institutionalismus ist ein theoretischer Anschluss gegeben, der sich explizit mit der Schnittstelle Organisation und Gesellschaft befasst. Mit den klassischen Konzepten Legitimität, organisationales Feld und Isomorphie bietet er Erklärungs- und Analysemöglichkeiten für Feld- und Strukturbildungsprozesse in der Weiterbildung. „Im Kern geht es in der soziologischen Variante des Neo-Institutionalismus darum, Organisationen und ihre Strukturen in einem Bedingungsfeld unterschiedlicher Institutionen zu erklären“ (Herbrechter/Schemmann 2010, S. 128).

Institutionen wurden in der neo-institutionalistischen Organisationsforschung von Beginn an eng mit dem beschriebenen Begriff bzw. Konzept der Legitimität verbunden. Zentral ist dabei die entstehende überindividuelle Verhaltensnorm, die in einem bestimmten Kontext als legitim erachtet wird. Entsprechend nutzen Organisationen diese, um ihr Handeln zu legitimieren. So können Institutionen als Schnittstelle zu dem Konzept des organisationalen Feldes gedeutet werden. Kennzeichen des Feldes sind, dass es nicht nur andere Organisationen mit ähnlichen Leistungen, sondern die Gesamtheit relevanter Akteure (z.B. Regulierungsbehörden) umfasst. Organisationen beobachten ihr organisationales Feld und schließen an dortige Verhaltenserwartungen (Wettbewerb, Staat usw.) an, um ihre Legitimität zu sichern. Dies ist für Organisationen fundamental, da sie sich so ihre vitalen Ressourcen erschließen (Meyer/Rowan 2009).

In diesem Feld sind Organisationen „durch gesellschaftliche Erwartungen im Allgemeinen und durch staatlich-politische Regulierungen im Besonderen beeinflusst“ (Hasse/Krücken 2005, S. 55). Die Analyse der Diffusion solcher organisationsexterner gesellschaftlicheren Erwartungen in Organisationen ist Gegenstand neo-institutionalistischer Forschung (vgl. ebd.). Als theoretische Klassiker gelten besonders die Arbeiten von Meyer und Rowan (1977, deutsche Übersetzung 2009) und DiMaggio und Powell (1983, deutsche Übersetzung 2009). Gingen vorher bürokratietheoretische Annahmen davon aus, dass das Streben nach Effizienz die Strukturen einer Organisation forme und diese legitimierte (vgl. Weber 1972), brechen Meyer und Rowan (1977/2009) damit und betonen, dass es primär um Legitimitäts-erhalt gehe und der Aspekt der Effizienz dafür nachrangig sei. Legitimität erhielten Organisationen dadurch, dass sie an als rational angesehene Umwelterwartungen anschließen (vgl. ebd.). Dabei ist der Begriff „Rationalitätsmythen“ zentral.

„Die in die Gesellschaft eingebetteten Regeln haben insofern eine rationale Dimension, als dass soziale Ziele sowie Mittel zur Verfolgung solcher Ziele festgelegt werden. Die mythische Dimension folgt aus der Tatsache, dass die Wirksamkeit solcher Mittel nicht bewiesen ist, sondern lediglich an deren Erfolg geglaubt wird“ (Schemmann 2018, S. 189).

Folge dessen ist eine Angleichung von Organisationen bzw. deren Strukturen an ihre Umwelt. DiMaggio und Powell (1983) schließen an die Fokussierung der Legitimation an, wobei sie den Aspekt der

---

<sup>47</sup> Eine umfassende Einführung in den Neo-Institutionalismus vgl. Walgenbach 2014, für die Erziehungswissenschaft vgl. Schemmann/Koch 2009 und spezifisch mit Bezug zur Educational Governanceforschung in der Weiterbildung Herbrechter/Schemmann 2019.

Eine allgemeine Einführung in Luhmanns Theorie sozialer Systeme vgl. Kneer/Nassehi 2009, zu Arbeiten im Bereich der Weiterbildung Lenzen/Luhmann 1997.

Angleichung konkretisieren und die Umwelt als „organisationales Feld“ konzipieren. Als solches bezeichnen sie jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: Zentrale Lieferanten, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden sowie andere Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte erstellen (DiMaggio/Powell 2009, S. 59).

Damit nehmen sie auch Angleichungsprozesse zwischen Organisationen in den Blick. Hervorzuheben ist, dass das organisationale Feld als zentrale Analyseeinheit im Neo-Institutionalismus gesehen wird (vgl. Senge 2005) und nur empirisch bestimmt werden kann (vgl. DiMaggio/Powell 2009, S. 64). Damit ist ein Verständnis des organisationalen Feldes gegeben, das mit einem mittleren Komplexitätsgrad eine gewisse Differenziertheit bietet, ohne für die empirische Operationalisierung überkomplex zu sein.<sup>48</sup>

Strukturangleichungsprozesse zwischen Organisationen werden mit dem „Konzept der Isomorphie“ gefasst.<sup>49</sup> Diese Isomorphie wird in die drei Mechanismen Zwang (Organisationen werden beispielsweise durch Gesetze zu einer bestimmten Handlung gezwungen), Mimese (Organisationen beobachten andere erfolgreiche ihres Feldes und ahmen diese nach) und Norm (Anpassung formaler Strukturen an professionelle Standards) differenziert. Gleichwohl ist die Praxis dadurch gekennzeichnet, dass die drei Mechanismen nicht in Einzelform auftreten, sondern in einer sich wechselseitig beeinflussenden Beziehung zueinanderstehen (vgl. DiMaggio/Powell 1983, S. 150; Hartz 2009, S. 138; auch Hasse/Krücken 2005, S. 27; Krücken 2004).

### 2.3.2 Systemtheorie

Mit der Systemtheorie ist ein theoretischer Anschluss gegeben, der mit dem Konzept der Autopoiesis den Blick auf Differenzierungsprozesse lenkt und dabei (stärker als der Neo-Institutionalismus) die Eigenständigkeit der Organisation betont. Daran anschließend wurden insbesondere auch Fragen der Steuerung bzw. Steuerbarkeit von Systemen bearbeitet (prominent vgl. Willke 2001). Darüber hinaus bietet die Systemtheorie durch ihre Konsistenz und ihre sprachliche Präzision besondere Potentiale zur systematischen Reflexion, auch von erwachsenenpädagogischen Betrachtungsweisen<sup>50</sup>.

Da Qualitätsmanagementsysteme eine zielgerichtete Steuerung von Organisationen ermöglichen sollen, können sie als ein rationales Steuerungsinstrument klassifiziert werden. Organisationen selbst werden in der Systemtheorie als Adressaten von Gestaltungs- und Reformansprüchen der Gesellschaft verstanden. Unabhängig der (kontrovers diskutierten) Frage, ob die Weiterbildung als ein Funktionssystem, dessen Subsystem oder überhaupt als ein System begriffen werden kann<sup>51</sup>, stellen Organisationen die Ebene dar, auf der die gesellschaftlich relevanten Entscheidungen getroffen werden<sup>52</sup>. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie – wie alle sozialen Systeme – aus Kommunikation bestehen.

---

<sup>48</sup> Zur Übersicht von Weiterführungen des Konzepts vgl. Becker-Ritterspach und Becker-Ritterspach (2006, S. 118ff.).

<sup>49</sup> Zur kritischen Diskussion der Reichweite der Isomorphie vgl. Becker-Ritterspach und Becker-Ritterspach (2006).

<sup>50</sup> So zeigten jüngst Pätzold und Brendebach (2019) Grenzen und Möglichkeiten der Steuerung pädagogischer Interventionen im Anschluss an das sogenannte Technologiedefizit und die Selbstorganisation. Sie arbeiteten heraus, „dass eine verlässliche und zielgerichtete Steuerung eines Systems durch ein strukturäquivalentes System logisch nicht möglich ist“ (ebd., S. 324). Folglich können pädagogische Interventionen grundsätzlich immer auch scheitern.

<sup>51</sup> Vgl. Lenzen und Luhmann (1997), im Besonderen dort Harney.

<sup>52</sup> Entsprechend wird die Gegenwartsgesellschaft auch als „Organisationsgesellschaft“ gekennzeichnet und in unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen, vgl. hierzu Jäger und Schimank (2005).

Entscheidungen als Form von kommunikativen Letztelementen sind die besondere Kommunikationsart von Organisationen, welche einem Mitglied der Organisation selektiv zugeschrieben werden. Entscheidungen sind grundsätzlich nicht nur selbstreferenziell motiviert, sondern im Sinne des Autopoiesiskonzepts auch durch die jeweilige Umwelt. Dabei können Entscheidungen jedoch nicht beliebig getroffen werden. Es werden die drei Prämissen Programme, Kommunikationswege und Personen benannt, die die Beliebigkeit von Entscheidungen einschränken, bzw. diese in eine bestimmte Richtung lenken (vgl. Luhmann 2011, S. 225). Das Verhältnis von Entscheidung und Prämissen ist jedoch als „lockere Kopplung“ zu beschreiben (vgl. ebd., S. 223). Da Organisationen – im Gegensatz zu gesellschaftlichen Funktionssystemen<sup>53</sup> – keine binäre Codierung aufweisen, bilden Entscheidungsprämissen das funktionale Äquivalent dazu. Diese sind letztlich Konglomerate für binäre Entscheidungen und veränderbar (vgl. ebd., S. 238f.).

Die beschriebenen Prämissen gelten als entscheidbare Prämissen. Neben ihnen gibt es in Organisationen auch unentscheidbare Prämissen, welche als Organisationskultur beschrieben werden. Diese nimmt als Letztkomponente die Form von Werten an (vgl. ebd., S. 244).

Programme, als eine Prämisse für Entscheidungen in Organisationen, respektive Regeln im Anschluss an Zech (2000; 2013, S. 27-31; 2018, S. 179f.) – der wiederum an Luhmann (1991) anschließt – lassen sich in formale, informelle und latente Regeln differenzieren.

„*Formale Regeln* in Organisationen sind alle mehr oder weniger rechtlich bindenden Verhaltensbestimmungen, wie sie in den Bedingungen der Mitgliedschaft, in Satzungen, Geschäftsordnungen usw. festgelegt sind. Diese formalen Regeln können sinnvoll oder überholt sein; im Zweifelsfall aber muss nach ihnen gehandelt werden, sonst drohen Sanktionen des Systems“ (Zech 2018, S. 180).

„*Informelle Regeln* bilden sich in der Alltagspraxis der Organisationen. Hier regeln die Beteiligten ihren Umgang miteinander bei der Aufgabenerledigung. Sprichwörtlich bekannt sind die so genannten kleinen Dienstwege in Behörden. Informelle Koordinationsmechanismen im Sinne der Sache sind funktional. Sie können aber auch dysfunktional sein, weil Einzelne im System zum Schaden des Ganzen ihre subjektiven Vorteile realisieren“ (ebd.).

„*Latente Regeln* sind schließlich diejenigen Erwartungsstrukturen einer Organisation, die ihr Funktionieren bestimmen, ohne dass sie den Beteiligten bewusst sind. Hier haben wir es mit den geheimen Spielregeln eines Systems zu tun. Wir nennen diese nicht-bewussten Strukturen einer Organisation ihre *latente Funktionsgrammatik* (Zech 2013, S. 121–134). Sie können hilfreich sein, dann fallen sie nicht weiter auf. Sie können aber auch destruktiv sein, dann wirken sie als Störung“ (Zech 2018, S. 180). Dies ist der Bereich von Organisationen, auf den kein direkter Zugriff besteht und der nur durch Beobachtung zweiter Ordnung zugänglich gemacht werden kann.

Mit dem systemtheoretischen Organisationsverständnis, für das auch das grundlegende Organisationsprinzip der Autopoiesis gilt, findet eine Abkehr von einem Organisationsverständnis statt, welches eine Organisation als ein beispielsweise zweckrationales Konstrukt versteht, wobei alles innerhalb der Organisation auf diesen einen Zweck hin ausgerichtet wäre. Da eine gesellschaftliche Funktion von Organisationen in der Verdichtung von strukturellen Kopplungen zwischen Funktionssystemen gesehen wird, können sie „sich dank eigener Autopoiesis (und nur so!) durch mehrere Funktionssysteme irritieren lassen“ (Luhmann 1994, S. 196). Damit existiert keine eindeutige Umwelt für Organisationen und entsprechend besteht damit auch nicht mehr die Möglichkeit alle Prozesse auf ein Bezugsproblem zu rationalisieren. Im Sinne von Steuerung folgt aus dem Autopoiesiskonzept, „dass unter solchen Bedingungen typisch nur an Auslösekausalität, nicht aber an Durchgriffskausalität zu denken ist“ (Luhmann 2011, S. 104).

---

<sup>53</sup> Auch wenn sie sich an ihnen orientieren können, ist das für Organisationen keine hinreichende Prämisse.

Damit ist nicht nur auf die unterschiedlichen Programmebenen (formale, informelle und latente) aufmerksam gemacht, die es in Steuerungsprozessen zu berücksichtigen gilt, sondern im Anschluss an das Autopoiesiskonzept auch auf die Möglichkeit von unterschiedlichen aber gleichzeitig geltenden Rationalitätskonzepten innerhalb einer Organisation.

#### 2.4 Fazit hinsichtlich ausgemachter Forschungslücken und Vorannahmen

Die implizite Auseinandersetzung mit dem Thema Qualität hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition und orientierte sich in der Nachkriegszeit an institutioneller Freiheit und der Freiwilligkeit der Teilnehmenden. Eingebettet in gesellschaftliche Modernisierungsprozesse gewann die Erwachsenenbildung gesamtgesellschaftlich an Relevanz, womit Fragen nach der Qualität explizit diskutiert wurden. Kennzeichnend für die Diskurse ist ein relativ enges Verhältnis von Bildungspolitik und Wissenschaft. Waren in der Sachverständigen Kommission im Kontext der input- und outputbezogenen Qualitätsmodelle noch primär Bildungsökonomie vertreten, so lagen in den 1990er Jahren auch vielfältige Modelle aus der Erwachsenenbildung vor, die stetig weiterentwickelt und auch umfassender wurden. Gleichwohl agiert der Staat im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips primär durch Vorgaben im Rahmen von Gesetzen (beispielsweise FernUSG, AZAV, WBG etc.) oder auch geregelten Förderbedingungen bei Projekten (beispielsweise ESF). Bereits bei den Qualitätsmodellen in den 1990er Jahren war ein Prozesscharakter und damit auch eine Bedeutungszunahme des Organisierens erkennbar. Die sprachliche Veränderung in Qualitätsmanagementmodelle bzw. -systeme scheint jedoch primär mit der damals an Bedeutung gewinnenden internationalen ISO 9000ff. Normreihe in Verbindung zu stehen. Mittlerweile liegen eine Vielzahl von branchenspezifischen Qualitätsmanagementsystemen vor, die i.d.R. auch von Seiten der Bildungspolitik im Rahmen von Fördervoraussetzungen anerkannt werden. Im Fokus der Modelle steht die Organisationsebene.

Vor dem Hintergrund des Überblicks über den Forschungsstand zum Thema Qualitätsmanagement in der Weiterbildung wird deutlich, dass bis zum Beginn dieser Promotion aktuelle Qualitätsmanagementmodell- und trägerübergreifende Informationen sowohl von der Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen als auch damit in Verbindung stehenden Prozessen der Organisationsberatung fehlen.

Konkret ist im Anschluss an den Neo-Institutionalismus und das Konzept der organisationalen Felder empirisch offen, wie der heterogene Bereich der Weiterbildung möglichst umfassend mehrdimensional systematisiert werden kann und welche Unterschiede sich in der Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen zeigen. Im Anschluss an das Isomorphiekonzept im Neo-Institutionalismus ist offen, welchen Einfluss die gesetzlichen Vorgaben auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen in Weiterbildungsorganisationen hatten und ob sich dabei Unterschiede zwischen den jeweiligen organisationalen Feldern zeigen. Im Kontext von Steuerungsfragen bleiben im Anschluss an die Systemtheorie in pädagogischer Perspektive Fragen zum Verhältnis von Organisationsberatung und der Nutzung eines Qualitätsmanagementsystems offen. Im Anschluss an die Systematik der Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung, die insgesamt folgende fünf Bereiche (welche zusätzlich in Unterkategorien ausdifferenziert werden) definiert: 1. Das Lernen Erwachsener, 2. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe, 3. Professionelles Handeln, 4. Institutionalisierung und 5. System und Politik (Arnold et al. 2000) ist das vorliegende Projekt in den Bereichen vier und fünf zu verorten.

Im folgenden Kapitel werden die jeweiligen Fragestellungen der einzelnen Artikel präzisiert und eingeordnet.

### 3. Einordnung der Einzelarbeiten

Das Promotionsvorhaben baut auf einer von dem Promovenden initiierten und dem Betreuer geförderten Kooperation zwischen der Justus-Liebig-Universität Gießen, dem Bundesinstitut für Berufsbildung<sup>54</sup> (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen<sup>55</sup> (DIE) im Rahmen der wbmonitor Umfrage 2017 zum Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsystem in der Weiterbildung“ auf. Diese kann als Basis des empirischen Promotionsvorhabens gesehen werden, weshalb der Ergebnisbericht (Ambos et al. 2018) dazu hier auch berücksichtigt wird. Primär stehen jedoch die drei darauf aufbauenden Beiträge im Fokus, wovon zwei bereits in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht wurden und der dritte zur Publikation angenommen ist<sup>56</sup>. Zwei Beiträge wurden einem Begutachtungsverfahren unterzogen und in Erstautorenschaft erstellt. Die dritte Publikation erfolgte in alleiniger Autorenschaft. Alle Publikationen sind im Anhang beigefügt. Im Folgenden wird beginnend die Gesamtkonzeption des Promotionsvorhabens vorgestellt. Daran anschließend werden die einzelnen Fragestellungen und Erkenntnisse präsentiert sowie das Forschungsdesign erläutert und reflektiert.

#### 3.1 Gesamtkonzeption und Fragestellungen der Einzelarbeiten

Alle vier Arbeiten befassen sich mit spezifischen Aspekten zum Thema Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Dabei nehmen sie jeweils unterschiedliche Aspekte der übergeordneten Thematik in den Blick. Inhaltlich stehen sie damit in Bezug zueinander, wobei die ersten drei Publikationen relativ direkt aufeinander aufbauen.

Das Erkenntnisinteresse des Vorhabens zielt darauf, in einem ersten Schritt auf quantitativer Basis einen deutschlandweiten und Qualitätsmanagementsystem-übergreifenden Überblick rund um das Thema Qualitätsmanagement aus Perspektive der Weiterbildungsorganisationen zu geben. Hierbei sollen allgemeine Einschätzungen zu Qualitätsmanagementsystemen, deren Nutzung, Verzichtsgründe, Wirksamkeitszuschreibungen, aber auch zentrale Aspekte rund um den Zertifizierungsprozess und die Nutzung von Organisationsberatung erhoben werden.

In einem zweiten Schritt liegt das Erkenntnisinteresse darin, wie der Bereich der organisierten Weiterbildung mehrdimensional und empirisch so klassifiziert werden kann, dass die für den Weiterbildungsbereich typische Komplexität deutlich reduziert wird. Im Zentrum stehen dabei Einrichtungsmerkmale, die besonders im Kontext von Qualitätsmanagement relevant sind. Darüber hinaus ermöglicht dies, auch anschließende Analysen nach dieser Klassifizierung differenziert durchführen zu können.

In einem dritten Schritt werden die Diffusionsprozesse von Qualitätsmanagementsystemen in die Weiterbildung nachgezeichnet. Dabei wird auch untersucht, inwiefern sich im Anschluss an den Neo-Institutionalismus isomorphe Prozesse nachzeichnen lassen.

In einem vierten Schritt werden in (steuerungs-)theoretischer Perspektive pädagogische Organisationsberatung und Qualitätsmanagementsysteme kritisch reflektiert.

Im Anschluss an die Erkenntnisinteressen ist das Ziel des ersten Schrittes grundlagenorientiert zum einen deskriptiv die zentralen Aspekte zum Thema Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung aus Anbieterperspektive zu beschreiben und zum anderen aber auch darüber hinaus eine Datenbasis für vertiefende (bi- und multivariate) Analysen zu schaffen, die in weiteren Schritten verfolgt werden.

---

<sup>54</sup> Ansprechpartner und Projektleitung des wbmonitors: Stefan Koscheck

<sup>55</sup> Ansprechpartner: Ingrid Ambos und Andreas Martin

<sup>56</sup> Die Bestätigung der Annahme zur Publikation ist dem Antrag zur Eröffnung des Prüfungsverfahrens beigefügt.

Im zweiten Schritt erfolgt erstmals für den gesamten Bereich der Weiterbildung eine empirische und mehrdimensionale Systematisierung, welche darüber hinaus auch für die folgenden Analysen genutzt wurde. Dabei stehen besonders Einrichtungsmerkmale im Vordergrund, die im Kontext Qualitätsmanagement relevant sind. Im Anschluss an das Konzept der organisationalen Felder des Neo-Institutionalismus (DiMaggio/Powell 1983/2009) wird davon ausgegangen, dass kontextspezifische Umgangsweisen mit der Thematik existieren, die so sichtbar gemacht werden sollen. Methodisch wird dazu die Clusteranalyse nach dem robusten und bewährten hierarchisch-agglomerativen Ward-Verfahren (vgl. Bacher 1996, S. 158) genutzt.

Im dritten Schritt wird an die theoretischen Annahmen, dass sich die Diffusion von Qualitätsmanagementsystemen in die Weiterbildung gemäß dem Neo-Institutionalismus als isomorpher Prozess beschreiben lässt (vgl. Hartz 2009), und die Umwelt der Organisationen, die mit dem Konzept des organisationalen Feldes (DiMaggio/Powell 1983/2009) spezifiziert werden kann, angeschlossen. Das organisationale Feld stellt einen besonderen Orientierungsrahmen für die zugehörigen Organisationen dar, weshalb die Wirkung des organisationalen Feldes auf die Organisationsentscheidungen hinsichtlich der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen untersucht wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass es sich bei den hier wirksamen Mechanismen zum einen um Norm und Mimese und zum anderen um Zwang handelt. Unter der theoretischen Annahme, dass Organisationen an Umwelterwartungen respektive deren Rationalitätsmythen anschließen, wird davon ausgegangen, dass die Entscheidung einer Weiterbildungsorganisation ein Qualitätsmanagementsystem zu implementieren davon beeinflusst wird, wie viele andere im jeweiligen organisationalen Feld bereits ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt haben. Angenommen wird, dass in diesen organisationalen Feldern jeweils Unterschiede bezüglich der isomorphen Mechanismen zu erkennen sind. Dies bezieht sich insbesondere auf die Effekte von Zwang. Im Sinne ihres Reproduktionskontextes (vgl. Schrader 2010) und ihres Angebotsprofils (das in den organisationalen Feldern berücksichtigt ist) ist davon auszugehen, dass sie unterschiedlich stark auf (gesetzlich fixierten) Zwang reagieren.

Konkret werden folgende Hypothesen geprüft:

H1: Das organisationale Feld beeinflusst die Entscheidung, ob ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt wird.

H2: Die Auswirkung gesetzlichen Zwangs auf die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen ist in verschiedenen organisationalen Feldern unterschiedlich.

Methodisch wird dazu das Verfahren der Ereignisdatenanalyse genutzt. Konkret werden dabei zwei spezifische Modelle, nämlich das Piecewise Constant Exponential Model (PCE) und das Semiparametric Transition Rate Model (Cox Model) genutzt (vgl. Blossfeld/Rohwer 2002).

In einem vierten Schritt wird theoretisch Fragen der Steuerung nachgegangen. Dabei wird Organisationsberatung als pädagogisches (Entwicklungs-)Instrument im Kontext der gesellschaftlich eingebundenen Abhandlung um Qualitätsmanagementsysteme diskutiert. Entsprechend wird neben der pädagogischen Perspektive eine soziologische hinzugenommen. Unter dem gemeinsamen Bezugspunkt von Qualitätsmanagementsystemen und Organisationsberatung, nämlich, dass beide Veränderungs- und damit auch Steuerungsprozesse adressieren, geht der Beitrag der Frage nach, was unter systemtheoretischen Prämissen, konkret im Anschluss an das Konzept der Rationalität, beobachtbar bzw. erklärbar wird. Vor dem Hintergrund von damit verbundenen Paradoxien wird Lernen im pädagogischen Sinne kritisch reflektiert.

### 3.2 Forschungsdesign

Im Folgenden wird die Datengrundlage und damit der wbmonitor vorgestellt und anschließend kritisch reflektiert.

Gliedern sich idealtypische empirische Forschungen in die fünf Phasen von 1. Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems, 2. Planung und Vorbereitung der Erhebung, 3. Datenerhebung, 4. Datenauswertung bis 5. Berichtserstattung (vgl. Diekmann 2007, S. 192f.) verlief der Prozess dieses Promotionsvorhabens dahingehend angepasst, dass die beiden ersten Phasen insofern teilweise parallel verliefen, als dass erste begründete Hypothesen in der Auseinandersetzung mit der Literatur bestanden, jedoch mit der sich im Prozess ergebenden Kooperationsmöglichkeit mit dem wbmonitor beispielsweise die Stichprobenfrage bereits festgelegt war. Aufgrund der Passung von Forschungslücken sowie Untersuchungsform und Stichprobe konnte damit pragmatisch umgegangen werden. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Fokus auf den Untersuchungskontext wbmonitor und das Erhebungsinstrument in Form des genutzten Fragebogens gelegt<sup>57</sup>. Anschließend werden diese kritisch reflektiert.

#### 3.2.1 Stichprobe und Erhebungsinstrument

Der „wbmonitor ist die größte jährliche Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland. Das Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) ergänzt die Bildungsberichterstattung im Bereich der Weiterbildung um eine trägerübergreifende Perspektive der Einrichtungen und kontrastiert dabei verschiedene Teilsegmente“ (BIBB 2020).

Ziel ist es, von unabhängiger, nicht kommerzieller Seite aus zu mehr Übersicht über die allgemeine oder berufliche Weiterbildungslandschaft beizutragen und Entwicklungen aufzuzeigen. Dazu werden jährlich im Längsschnitt wiederkehrende Profil- und Strukturdaten (Einrichtungsart, Angebotsprofile, Umfang der durchgeführten Angebote, Finanzierungsstrukturen) und im Querschnitt jährlich wechselnde Themenschwerpunkte erhoben und mit Blick auf die Politik, Wissenschaft und Praxis aufgearbeitet und publiziert. Im Jahr 2017 wurde mit der JLU Gießen, Professur für Weiterbildung (Prof. Dr. Bernd Käßlinger) zum Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ kooperiert.

Der wbmonitor berücksichtigt „alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. Weiterbildung im Sinne des wbmonitor umfasst alle organisierten Bildungsangebote, die sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richten. Zielen diese darauf ab, beruflich verwertet zu werden, verstehen wir sie als berufliche, anderenfalls als allgemeine Weiterbildung“ (BIBB 2020).

Die Definition von Weiterbildung wurde 2017 präzisiert und lautet:

„Definition Weiterbildung: Weiterbildung ist ein organisiertes Bildungsangebot, das sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richtet. Dazu gehören auch Fortbildungen, Umschulungen oder Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation – ebenso wie Angebote der allgemeinen, politischen oder kulturellen Erwachsenenbildung. Nicht zur Weiterbildung gezählt werden jedoch Ausbildung, berufsvorbereitende Maßnahmen oder Vermittlung in Arbeit. Gemeint ist das Angebot für externe Personen bzw. Betriebe/Organisationen, nicht ihre innerbetriebliche Weiterbildung für die eigenen Mitarbeitenden“ (Koscheck/Ohly 2020, S. 9).

---

<sup>57</sup> Bezüglich vertiefender Informationen zu Pretest, Datenerhebung, -bereinigung und -aufarbeitung vgl. Koscheck/Ohly 2020.

Mit dem Ziel, auch regionale Daten bereitzustellen, werden regionale Niederlassungen, Filialen und Zweigstellen nach dem Betriebsstättenkonzept als eigene Anbieter behandelt, insofern sie „mit eigenem Angebot und dauerhafter personeller Präsenz“ (Koscheck/Ohly 2015, S. 7) ausgestattet sind.

Die Umfrage wird jährlich als Online-Umfrage durchgeführt, zu der per Mail eingeladen und mehrmals erinnert wird (vgl. für Details in 2017 Koscheck/Ohly 2020, S. 10ff.).

2017 umfasste das eigene Anbieterkataster 19.480 Einrichtungen. Der gültige Rücklauf betrug 1.755 abgeschlossene Umfrageteilnahmen, was einer Rücklaufquote von 9,1% entspricht. Das Kataster wird jährlich aktualisiert, beispielsweise im Anschluss an die nicht zustellbare E-Mail-Anfrage zur Teilnahme an der Umfrage. Im Anschluss an eine Recherche dazu werden entweder die Mail-Adressen aktualisiert, oder wenn die Einrichtung nicht mehr existiert, diese aus dem Bestand herausgenommen (vgl. Koscheck/Ohly 2020, S. 11). Grundsätzlich setzt sich der Adressbestand aus folgenden Beständen zusammen<sup>58</sup>:

- Den ursprünglichen Adressen aus dem Adressbestand des BIBB aus Anfangszeiten des wbmonitors (2001-2006) aus der KURS-Datenbank der BA. Im Fokus stand die berufliche Weiterbildung.
- Im Zusammenhang mit der stetigen Kooperation mit dem DIE (2007) wurden aufgrund der geringen Trennschärfe zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung auch Anbieter allgemeiner, kultureller und politischer Erwachsenenbildung aufgenommen. Hierzu stellt das DIE Adressen insbesondere aus der VHS- und Verbundstatistik zur Verfügung.
- Um eine möglichst hohe Vollständigkeit bei der Erfassung von Weiterbildungsanbietern zu generieren, wurde 2007-2008 das Projekt Weiterbildungskataster<sup>59</sup> in Kooperation von DIE, BIBB und IES durchgeführt und der Adressbestand aktualisiert.
- 2012-2013 wurde der Adressbestand umfassend aktualisiert. Dazu zählt auch die Aufklärung der Verhältnisse von Zentralen, Filialen, Niederlassungen und Zweigstellen. „Im Rahmen der Aktualisierung des wbmonitor-Adressbestandes, die bis zur Umfrage 2014 abgeschlossen sein [sollte], führte ein externer Dienstleister im zweiten Halbjahr 2012 Internetrecherchen zur Verbesserung der Adressqualität der bereits bekannten Anbieter durch. Mit dem Ziel, durch eine so weit wie möglich persönliche Ansprache die Umfragebeteiligung zu steigern, sollten bei ca. 5.700 Einrichtungen bislang fehlende Kontaktpersonen ergänzt werden“ Koscheck/Ohly 2015, S. 7) „Zudem wurde der Adressbestand um rund 2.100 Filialen/Niederlassungen bereits bekannter Anbieter erweitert. Diese waren bei Recherchen der Zentralen-Filialen-Zuordnungen der bereits bekannten Anbieter neu ermittelt und anschließend mittels einer Telefonkurzbefragung als Anbieter gemäß der Definition des wbmonitor bestätigt worden“ (ebd.).
- Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass sich Einrichtungen auch selbst anmelden können.

Da aufgrund der Verfasstheit des Weiterbildungsbereichs die Grundgesamtheit unbekannt ist, lassen sich über die Repräsentativität der Stichprobe keine belastbaren Aussagen machen<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Zur Genese der ersten Bestände vgl. Feller 2006, S. 118ff. und Koscheck 2010, S. 8-12.

<sup>59</sup> Förderkennzeichen: W 13 1 70 0, Förderdauer: 1.6.2007-31.10.2008, Auftraggeber: BMBF, Auftragnehmer: DIE

<sup>60</sup> Eine Möglichkeit, um hierfür ein Gefühl zu bekommen, wäre beispielsweise der Vergleich zu den Ergebnissen des Adult-Education-Survey ab 2016. Bei dieser Adressatenbefragung wurde auch nach Anbietern von teilgenommenen Weiterbildungsveranstaltungen gefragt. Dort wird eine andere Klassifizierung genutzt, die jedoch Ähnlichkeiten aufweist. (vgl. z.B. Bilger/Strauß 2019, S. 46-49)

Wie oben eingeleitet bestand 2017 im Rahmen der Umfrage eine Kooperation des wbmonitor-Teams mit der JLU. Hierzu gehörte unter anderem die Mitarbeit an der Konzeption des Erhebungsinstruments, das im Folgenden vorgestellt wird. Die Mitarbeit bezog sich konkret auf den zweiten und vierten Abschnitt des Fragebogens, der sich mit dem Themenschwerpunkt beschäftigt. Da sich der Themenschwerpunkt in der 2010er wbmonitor Erhebung unter anderem auch mit Qualitätszertifikaten, -modellen und -managementsystemen beschäftigte, war es lukrativ, damit verbundene Anschluss- bzw. Vergleichsmöglichkeiten zu nutzen. Entsprechend wurde die Struktur (vom Allgemeinen ins Spezielle) und auch teilweise Items übernommen. Empirische Anschlüsse erfolgten an Hartz, Goeze und Schrader (2008), die die Implementierung von LQW wissenschaftlich evaluierten (vgl. ebd., S. 10) und die dort genutzten Instrumente dankenswerter Weise zur Verfügung stellten<sup>61</sup>. Nach der Prüfung, ob die dort genutzten LQW-spezifischen Items auch übergreifend für alle Qualitätsmanagementsysteme repräsentativ sind, konnten einzelne direkt und einzelne angepasst genutzt werden. Des Weiteren wurden beispielsweise die Ergebnisse der Studie von Hartz (2011), Töpfer (2012) oder auch Käßplinger, Kubsch und Reuter (2018) berücksichtigt.

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte nach einem ersten Entwurf durch den Verfasser in enger Zusammenarbeit mit Stefan Koscheck (BIBB), Ingrid Ambos (DIE) und Andreas Martin (DIE). Dabei ist besonders der Block zur „Begutachtung und Beratung“ (2.7 des Fragebogens) auf die Initiative des Verfassers zurückzuführen und besonders auch von Stefan Koscheck mit Blick auf das Promotionsvorhaben unterstützt worden. Da die Zusammenarbeit sehr eng und konstruktiv verlief, ist es nicht möglich konkretere eigene Anteile explizit auszuweisen, da die letztlich genutzten Items in mehreren Schritten vorab, als auch noch einmal im Anschluss an die Ergebnisse des Pretests<sup>62</sup> in einem sich wechselseitig beeinflussenden Diskurs entstanden sind. Ein Item, das explizit vom Verfasser im Rahmen weiterer eigener Forschungen, die bis dato noch nicht veröffentlicht waren (Käßplinger et al. 2018), eingebracht wurde, ist das im Kontext der Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen: „Infolge des Qualitätsmanagementsystems hat unsere Einrichtung die Ausgaben für Fortbildungen des Personals (inkl. Honorarkräfte) gesteigert“. Im Anschluss an die Relevanz von Fortbildungen für eine Professionalisierung ist dies von Interesse, da Forschungsergebnisse von Käßplinger, Kubsch und Reuter (2018) darauf hinweisen, dass die Refinanzierung von Qualitätsmanagement-Kosten das Verhältnis von internen zu externen Fortbildungskosten beeinflusst (vgl. ebd.). Da diese Ergebnisse auf Einschätzungen seitens der Zertifizierungsagenturen beruhen, war es von Interesse zu erheben, wie dies aus Einrichtungsperspektive (und mit einer umfangreicheren Stichprobe) beurteilt wird.

Im Sinne übergreifender Charakteristika der Zusammenarbeit lassen sich in der Tendenz zum Erhebungszeitpunkt Synergieeffekte der inhaltlichen Expertise des Verfassers und der methodischen Expertise des wbmonitor-Teams benennen.

Aufgrund der geschilderten Verhältnisse wird auf die Diskussion der einzelnen Fragen verzichtet und auf den Fragebogen im Anhang verwiesen. Nach der Vorstellung der Auswertungsstrategien im nächsten Abschnitt folgt eine kritische Reflexion.

---

<sup>61</sup> Stefanie Hartz stellte freundlicher Weise im Anschluss an Prof. Dr. Bernd Käßplingers Anfrage das im Kontext der Evaluation von LQW genutzte Erhebungsinstrument zur Verfügung.

<sup>62</sup> Details zum Pretest vgl. Koscheck/Ohly 2020, S. 3.

### 3.2.2 Auswertung<sup>63</sup>

Die Auswertung der Daten gliedert sich in die zwei Schritte des Aufbaus eines analysefähigen Datenfiles und im Anschluss an die statistische Datenanalyse (vgl. Diekmann 2007, S. 193).

Zur Erstellung des Auswertungsdatensatzes wurden beginnend die Fälle geprüft (z.B. Ausfüllgrad, Doppelerfassung, Zielgruppe etc.). Anschließend erfolgten eine Plausibilitätsprüfung und Datenkorrekturen. Die allgemeine Korrektur umfasst die Definition und Vergabe fehlender Werte sowie die Prüfung von Dubletten. Die Prüfung und Korrektur der restlichen Bereiche (Profil, Standardfragen und Themenschwerpunkt) erfolgte grundsätzlich nach dem Plausibilitätsprinzip (unrealistische Werte, Verhältnis zu anderen Angaben) für jedes Item und beinhaltet, wenn sinnvoll, die manuelle Recherche auf den jeweiligen Homepages. Dieser insgesamt äußerst aufwendige Prozess wurde seitens des BIBB durchgeführt und ist im Methodenbericht auf insgesamt 25 Seiten dokumentiert (vgl. Koscheck/Ohly 2020, S. 15-47).

Im zweiten Schritt, der statistischen Datenanalyse, wurden folgende Methoden genutzt:

Im Rahmen der ersten Arbeit, dem Ergebnisbericht zur wbmonitor-Erhebung 2017 (Ambos et al. 2018), wurden entsprechend dessen Auftrag und Ziel Entwicklungen aufzuzeigen und eine Übersicht zu einem Thema zu geben, Verfahren der deskriptiven Statistik genutzt. In der zweiten Arbeit wurde zur Systematisierung des Weiterbildungsbereichs (Reuter et al. 2020a) die multivariate Methode der Clusteranalyse nach dem robusten und bewährten hierarchisch-agglomerativen Ward-Verfahren (vgl. Bacher 1996, S. 158) genutzt. In der dritten Arbeit wurde zur Analyse von Diffusionsprozessen und zur Schätzung von Zwang auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen das multivariate Verfahren der Ereignisdatenanalyse genutzt. Konkret wurden dabei zwei spezifische Modelle, nämlich das Piecewise Constant Exponential Model (PCE) und das Semiparametric Transition Rate Model (Cox Model), verwendet (vgl. Blossfeld/Rohwer 2002). In der vierten Arbeit schließlich wird eine theoretische Diskussion verfolgt, die sich auf pädagogische Organisationsberatungsansätze und systemtheoretische Annahmen nach Luhmann stützt. Die Zugänge und Methoden sind in den jeweiligen Artikeln ausführlich beschrieben.

### 3.2.3 Reflexion

Im Folgenden werden die Stichprobe und der Fragebogen kritisch reflektiert.

Kritisch würdigend ist einleitend festzuhalten, dass insgesamt der Informationsstand zu Organisationen der Weiterbildung als lückenhaft und wenig differenziert beschrieben wird, jedenfalls im Vergleich zu Informationen zur Weiterbildungsteilnahme. Der wbmonitor bietet im Kontext der Organisationsrespektive Anbieterforschung die umfassendsten und aktuellsten Informationen. (vgl. Schrader 2019, S. 712) Um das Thema Qualitätsmanagement aus Perspektive der zentralen Akteure, nämlich der Weiterbildungsorganisationen, und für einen möglichst großen Bereich der Weiterbildung in den Blick zu nehmen, bietet der wbmonitor aktuell die beste Möglichkeit. Trotzdem sind mit ihm auch spezifische Grenzen verbunden.

Dies betrifft erstens, dass zwar ein möglichst großer Bereich der Weiterbildung im wbmonitor berücksichtigt ist, der Bereich der (inner-)betrieblichen Weiterbildung jedoch bereits per Definition ausgeschlossen bleibt. Zu Informationen zu dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung ist auf den Continuous Vocational Training Survey (CVTS) zu verweisen. Dieser erfasst Daten zur betrieblichen Bildung seit 1993 europaweit bei Unternehmen mit mehr als neun Beschäftigten.<sup>64</sup> Laut der Adressatenbefra-

---

<sup>63</sup> Nachdem das Erhebungsinstrument fertig gestellt war, wurden die Daten erhoben. Da dieser Prozess vom BIBB durchgeführt wurde, wird an dieser Stelle auf das Methodenhandbuch verwiesen (Koscheck/Ohly 2020).

<sup>64</sup> Differenzierend zu Entwicklungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung vgl. Käßlinger 2016

gung des Adult Education Survey (AES) fanden 72% der Weiterbildungsaktivitäten im Segment der betrieblichen Weiterbildung<sup>65</sup> statt (vgl. Bilger/Strauß 2019, S. 20). Quantitativ betrachtet ist dies insgesamt das größte Segment, was im wbmonitor wie eingeleitet unterrepräsentiert ist. Darüber, inwiefern das Sample für die restlichen Weiterbildungsbereiche repräsentativ ist, können keine belastbaren Aussagen gemacht werden, da die Grundgesamtheit nicht bekannt ist. Vor dem Hintergrund der Aktualität der Adressbestände muss auch kritisch eingeräumt werden, dass diese (ausgeschlossen der DIE Bestände) nicht auf dem aktuellsten Stand sind. Zum Erhebungszeitpunkt 2017 sind sie bereits ca. 4 Jahre alt, jedenfalls was das Hinzukommen von neuen Anbietern betrifft<sup>66</sup>. Das Kriterium der Repräsentativität ist besonders wichtig, wenn es um die deskriptive Beschreibung von Merkmalen einer Population wie im vorliegenden Fall von Weiterbildungsorganisationen in Deutschland geht. Dazu gehören besonders die regelmäßige Aktualisierung der Adressdaten, da im Vergleich zum primären-, sekundären aber auch tertiären Bildungsbereich hier eine deutlich größere Gründungs- und Schließungsdynamik vorliegt (vgl. Dietrich/Schade 2008, S. 54). „Die Aussagekraft des wbmonitor insgesamt und die des Klimaindexes im Speziellen hängen von der Ausschöpfung der Grundgesamtheit und der Struktur der Stichprobe ab“ (Gnahn 2018, S. 407). Ist das Ziel hingegen Hypothesen zu prüfen, spielt die Repräsentativität der Stichprobe eine untergeordnete Rolle. „Das <Markenzeichen> eines Experiments ist nicht die Zufallsstichprobe, sondern die Zufallsaufteilung auf die Experimental- und Kontrollgruppe“ (Diekmann 2007, S. 195).

Zum zweiten ist eine Begrenzung darin festzuhalten, dass die Perspektive der Organisationen in der Regel die der Leitung ist und damit nicht für die gesamte Organisation repräsentativ. Bezogen auf die Umfrage 2017 liegen zwar keine empirisch erhobenen Informationen darüber vor, wer aus den Einrichtungen an der Befragung teilgenommen hat.<sup>67</sup> Es dürfte jedoch davon auszugehen sein, dass sich die Struktur der Auskunft Gebenden nicht wesentlich von der Umfragewelle 2018 unterscheidet, im Rahmen derer die Funktion in der Einrichtung abgefragt wurde: dort wurden bei 86% der umfragebeteiligten Einrichtungen die Angaben von Leitungspersonen getätigt.<sup>68</sup> In einer mikropolitischen Re-Analyse von Studien zu Qualitätsmanagementsystemen zeigt Käßlinger (2017) divergierende Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen bei unterschiedlichen Personalgruppen auf. Pointierten kommt er zu folgendem Ergebnis: „Der mikropolitische Blick demonstriert, dass mit den Qualitätsverfahren etwas eingeführt wird, was zu einrichtungsinternen Effekten führt, die je nach Personengruppe zugespitzt ein ‚Fluch‘ oder ein ‚Segen‘ sein können“ (Käßlinger 2017, S. 179).

Der dritte Aspekt betrifft die drei Kategorien von Fehlerquellen:

1. „Befragtenmerkmale (soziale Erwünschtheit, Response-Set, <<Meinungslose>>),
2. Fragenmerkmale (Frageformulierung, Frageposition, Effekt von Antwortkategorien),
3. Merkmale des Interviewers und der Interviewsituation (Interviewermerkmale, Anwesenheit Dritter, Interviewsituation)“ (Diekmann 2007, S. 447).

Auch wenn der Effekt sozialer Erwünschtheit bei dem hier genutzten online Fragebogen aufgrund der Anonymität bei der Datenerhebung geringer zu sein scheint als bei einer personalen und interaktiven Befragung, so ist er hier trotzdem relevant. Besonders Leitungskräfte stehen unter Legitimierungs-

---

<sup>65</sup> Die verwendeten Segmente sind: 1. betriebliche Weiterbildung, 2. individuelle berufsbezogene Weiterbildung und 3. nicht berufsbezogene Weiterbildung. Befragt wurde die Gruppe der 18-64-Jährigen. Bezugszeitraum für die Weiterbildungsteilnahme waren die letzten 12 Monate zum Befragungszeitpunkt.

<sup>66</sup> Abgesehen von den wenigen Selbstanmeldungen (vgl. Koscheck/Reuter 2020).

<sup>67</sup> In 85% der Einrichtungen wurde eine Kontaktperson persönlich adressiert und nur 15% wurden über eine allgemeine Mailadresse angeschrieben. Es besteht die Prämisse, möglichst Leitungspersonal in die Adressdatenbank des wbmonitor aufzunehmen. (vgl. Koscheck/Reuter 2020)

<sup>68</sup> 50% der Umfrageteilnehmer 2018 haben sich auch 2017 am wbmonitor beteiligt (vgl. Koscheck/Reuter 2020).

druck, womit ihnen auch eine gewisse (Selbst-)Darstellung unterstellt werden kann. Vor diesem Hintergrund wurde beispielsweise auf die Erhebung von Gründen für die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen verzichtet (anders als bei Hartz et al. 2008 im Kontext der Evaluation der Einführung von LQW). Darüber hinaus bestand hier in der Regel ein zeitlich zu großer Abstand zwischen Implementierung und Erhebung, was darüber hinaus zu Verzerrungen durch „Erinnerungsfehler“ (Diekmann 2007, S. 449) geführt hätte.

Systematische Antwortmuster, die unabhängig des Inhalts der Fragen zustande kommen, werden als Response-Set bezeichnet. Die Vorliebe für eine Mittelkategorie, unabhängig des Frageninhalts, ist ein solcher Fall. (vgl. ebd., S. 451) Um dem entgegen zu wirken, aber auch vor dem Hintergrund der Zielgruppe des wbmonitor, wurden Meinungsfragen i.d.R. mit einer 4er-Skala erhoben. Nachteilig dabei ist, dass diejenigen die sich tatsächlich, also unabhängig des Antwortmusters mittig sehen würden, zu einer Entscheidung abweichend davon gedrängt werden, was auch zu Verzerrungen führt, welche im vorliegenden Fall jedoch als weniger gewichtig bewertet wurden, als diejenigen durch die Vorliebe für die Mittelkategorie. Ein weiterer Fall von Fehlerquellen ist die sogenannte „Jasage-Tendenz“ oder „Akquieszenz“ (ebd., S. 452). Hier muss kritisch eingeräumt werden, dass hier zum einen die Polung der Antworten hätte gedreht werden sollen, also links die nicht-zustimmenden Werte nach rechts zu den zustimmenden und nicht andersherum. Darüber hinaus hätten explizit negativ formulierte Items genutzt werden können. Dies ist in der Konsequenz, dass Personen mit hoher Akquieszenz dann nachträglich auszuschließen gewesen wären aber auch nicht unproblematisch (vgl. ebd., S. 453).

### 3.3 Zentrale Ergebnisse der Einzelarbeiten

#### 3.3.1 Ergebnisse der wbmonitor Erhebung

Die erste Veröffentlichung (Ambos, Koscheck, Martin, Reuter 2018) befasst sich deskriptiv mit den allgemeinen Ergebnissen der wbmonitor Erhebung zum Thema „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“. Während sich die beiden hieran anschließenden Artikel mit spezifischen Aspekten von Qualitätsmanagement befassen, ist der Ertrag dieser Veröffentlichung einen ersten empirisch fundierten und umfassenden Überblick zum Thema ermöglicht zu haben.

#### 3.3.2 Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung

Die zweite Veröffentlichung (Reuter/Koscheck/Martin 2020) beschäftigt sich mit der Frage nach einer Systematisierungsmöglichkeit, um der Heterogenität von Weiterbildungsorganisationen gerechter zu werden und differenzierte Analysen im Kontext von Qualitätsmanagement zu ermöglichen. Hierzu wurde basierend auf den wbmonitor Daten eine Clusteranalyse durchgeführt, die theoretisch an das Konzept des organisationalen Feldes (DiMaggio/Powell 1983/2009) anschließt. Besonders im Kontext Qualitätsmanagement relevante Organisationsmerkmale konnten im Anschluss differenziert dargestellt werden. Im Ergebnis konstatieren sich vier Felder.

Als zentrales Ergebnis zeigt der Artikel zum einen auf, dass durch die mehrdimensionale empirische Systematisierung die Komplexität des Weiterbildungsbereichs verringert werden konnte und sich für die Analyse auch fruchtbar erwies. Anders als in theoretisch hergeleiteten idealtypischen Modellen (wie dem der Reproduktionskontexte von Schrader 2010/2011) zeichnen sich die jeweiligen Felder jedoch auch durch interne Heterogenität aus. Dies wurde als Herausforderung und Aufgabe für die Weiterentwicklung von Modellen benannt.

Zum anderen zeigten sich trotz des insgesamt hohen Abdeckungsgrads an Qualitätsmanagementsystemen Unterschiede in den jeweils genutzten Modellen. Während im Feld „VHS“ die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) mit 29% das am häufigsten genutzte Qualitätsmana-

gementsystem ist, hat sich in den anderen drei Clustern die jeweils größte Anbietergruppe für Qualitätsmanagement nach der DIN EN ISO 9000-Normenreihe entschieden („gemeinnützig/öffentlich“ = 48%, „Gemeinschaften“ = 29% und „kommerziell privat“ = 41%). Darüber hinaus fällt auf, dass im Cluster „kommerziell privat“ mit 26% der größte Finanzierungsanteil von Arbeitsagenturen und Jobcentern vorliegt und auch mit 30% der höchste Anteilswert von selbstentwickelten Qualitätsmanagementsystemen.

### 3.3.3 Diffusionsprozesse von Qualitätsmanagementsystemen in die Weiterbildung

Die dritte Veröffentlichung (Reuter/Martin/Koscheck 2020) beschäftigt sich mit der Frage nach Einflussfaktoren auf die Entscheidung, ein Qualitätsmanagementsystem einzuführen. Hierzu wurde methodisch auf Grundlage der wbmonitor-Daten eine Ereignisdatenanalyse durchgeführt. Da der wbmonitor auch Angaben zum jahresgenauen Markteintritt in den Weiterbildungsbereich umfasst, können für einen Zeitraum von 28 Jahren (1990 bis 2017) Verweildauer von und Übergänge zu der Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen nachgezeichnet werden. Im Gegensatz zum aktuellen Status im Umgang mit Qualitätsmanagementsystemen handelt es sich bei der jeweiligen Verweildauer um einen kontinuierlichen Outcome, der wesentlich mehr Informationen enthält und eine adäquate Schätzung von Effektstärken ermöglicht.

Unter der theoretischen Annahme, dass Organisationen an Umwelterwartungen ihres organisationalen Feldes respektive deren Rationalitätsmythen anschließen (DiMaggio/Powell 1983/2009), wurde in einem ersten Schritt untersucht, ob diese einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass Organisationen ein Qualitätsmanagementsystem einführen, besitzen. Es konnte gezeigt werden, dass die Entscheidung davon beeinflusst wird, wie viele andere Organisationen ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt haben. Differenziert nach den organisationalen Feldern (zweite Veröffentlichung) bleibt der Effekt zwar stabil, das Modell verbessert sich aber auch nicht. Dies ist plausibel, da Qualitätsmanagementsysteme in allen Bereichen hoch verbreitet sind. Deskriptiv betrachtet zeigen sich gewisse Unterschiede in den Implementierungsverläufen. Die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen nahm besonders stark ab ca. dem Jahr 2000 (ca. 11%) zu und begann ca. ab dem Jahr 2010 (ca. 61%) abzunehmen. 2017 hatten ca. 75% des Samples ein Qualitätsmanagementsystem implementiert. Dabei differieren die Verläufe zwischen den oben definierten organisationalen Feldern.

In einem zweiten Schritt wurde untersucht, ob sich in den organisationalen Feldern jeweils Unterschiede bezüglich des isomorphen Mechanismus des Zwangs<sup>69</sup> (DiMaggio/Powell 1983/2009) beobachten lassen. Der Zwang wurde in Form von gesetzlichen Vorgaben (durch die Weiterbildungsgesetze der Länder und der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung) operationalisiert und wirkt sich im Ergebnis positiv auf die Implementierungswahrscheinlichkeit eines Qualitätsmanagementsystems aus. Darüber hinaus wurden Interaktionseffekte zwischen dem Zwang und den organisationalen Feldern getestet, wobei sich auch hier signifikante Unterschiede zeigten. So hatte der Zwang im Feld „VHS“ den stärksten Effekt bezüglich der Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen. In der Diskussion der Ergebnisse konnte die theoretische Annahme, dass die angeführten Isomorphismen in Wechselwirkung zueinander stehen aufgenommen und insofern gestützt werden, als dass im Kontext der Entstehung der WBGs (normative) Diskurse bestanden, die

---

<sup>69</sup> Die beiden anderen Mechanismen der Mimese und Norm konnten leider nicht befriedigend operationalisiert werden und mussten daher in dem statistischen Modell unberücksichtigt bleiben.

mit der Entstehung in Verbindung stehen. Damit kann hier nicht ausschließlich von Zwang ausgegangen werden. Im Kontext der AZWV konnten keine direkten normativen Diskurse eruiert werden in welche diese eingebunden war, so dass hier von Zwang ausgegangen werden kann<sup>70</sup>.

#### 3.3.4 Steuerung und Lernen - Systemtheoretische Reflexionen

Die vierte Veröffentlichung (Reuter 2022) ist eine Arbeit, die theoretisch im Anschluss an die Systemtheorie Luhmanns Organisationsberatung als pädagogisches (Entwicklungs-)Instrument im Kontext der gesellschaftlich eingebundenen Abhandlung um Qualitätsmanagementsysteme diskutiert. Dazu wird an das Konzept der Rationalität angeschlossen und Lernen im pädagogischen Sinne kritisch hinterfragt. Als zentrales Ergebnis konnte festgehalten werden, dass die mit dem Qualitätsmanagement-Diskurs verbundene verstärkte Adressierung der Organisationsebene modernisierungstheoretisch plausibel erscheint. In engem Zusammenhang dazu steht der gesamtgesellschaftliche Bedeutungszuwachs an Rationalität. Diese bedienen Qualitätsmanagementsysteme, die als rationale Steuerungsinstrumente beschrieben werden können. Im Anschluss an die differenzierten Regeln in Organisationen (formal, informell und latent) wurde gezeigt, dass Steuerung durch Qualitätsmanagementsysteme sich dabei primär auf die formalen Regeln bezieht.

Beratung besitzt in steuerungstheoretischer Perspektive hier die besondere Möglichkeit, auch die informellen und latenten Regeln in den Blick zu nehmen und in bearbeitbare kommunikative Formen zu bringen. Im Anschluss an das Konzept der Rationalitätslücken (Kühl 2010b) zeichnet sich Organisationsberatung eben gerade dadurch aus, dass sie in der Lage ist, unterschiedliche Rationalitäten, die in Organisationen gleichzeitig vorhanden sind, zu berücksichtigen. Auch vor dem Hintergrund, dass Qualitätsmanagementsysteme ihrer Definition nach eine rationale Steuerung ermöglichen sollen, gewinnt Organisationsberatung, die auch die informellen und latenten Regeln in den Blick nehmen kann, im Sinne eines Ergänzungsverhältnisses an Bedeutung. Eine spezifisch pädagogische Organisationsberatung bietet hier die besondere Möglichkeit, sowohl Prozesse des Wissenserwerbs als auch reflektierte und fundierte Entscheidungen unterstützend zu ermöglichen. Die zu begleitenden oder auch zu initierenden Veränderungsprozesse vermag sie vor dem Hintergrund des Referenzhorizonts der Bildung als Lernprozess zu gestalten. Lernprozesse sind dabei aber nicht genuin positiv zu verstehen. Durch ihre konstitutiven Merkmale der Reflexion des Selbst- und Weltverhältnisses respektive der Selbst- und Fremdreferenzen erscheint sie hier besonders anschlussfähig. Das bedeutet immer auch, dass begründetes Nicht-Lernen bzw. die Begrenzung von Qualitätsmanagement möglich ist. Mit der Paradoxie des Lernens ist ein Anspruch an pädagogische Organisationsberatung jenseits positivistischer Darstellungen ausgemacht.

#### 3.3.5 Fazit

In einem ersten Schritt wurde dem Verbundprojekt zur wbmonitor-Umfrage entsprechend das Thema „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ auf einer sehr breiten Basis aus Anbieterperspektive bearbeitet und die deskriptiven Ergebnisse in Form des Ergebnisberichts veröffentlicht (Ambos et al. 2018). In einem zweiten Schritt wurde untersucht, wie sich der Bereich der Weiterbildung mehrdimensional systematisieren lässt und ob sich dabei Unterschiede in der Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen zeigen. In einem dritten Schritt wurde der Einfluss von gesetzlichen Vorgaben auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen untersucht und ob

---

<sup>70</sup> Der damit in enger Verbindung stehende Vermittlungsskandal der BA 2002 führte primär zu einem Legitimationszwang der BA und weniger zu normativen Diskursen, weshalb die infolge entstandene AZWV hier primär als Zwang interpretiert wurde (vgl. Reuter et al. 2020b, S. 112).

sich dabei Unterschiede im Anschluss an die Systematisierung der vorangegangenen Untersuchung zeigen. Im Ergebnis konnten verschiedene (organisationale) Felder von Weiterbildungsorganisationen identifiziert und auch eine unterschiedliche Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen in den Feldern dargestellt werden (Reuter et al. 2020a). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass gesetzliche Verordnungen teilweise einen Einfluss auf die Implementierungswahrscheinlichkeit besaßen, wobei zwischen den Feldern die Effekte unterschiedlich stark waren (Reuter et al. 2020b). In einem vierten Schritt wurden Qualitätsmanagementsysteme im Kontext von Steuerung dahingehend reflektiert, welche Aspekte einer Organisation durch sie gesteuert werden können und welche Bedeutung einer pädagogischen Organisationsberatung dabei für Organisationsentwicklungsprozesse (als zentrales Anliegen von Qualitätsmanagementsystemen) zukommt. Darüber hinaus wurde die pädagogische Perspektive kritisch dahingehend reflektiert, inwiefern Lernen im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen als grundsätzlich positiv und nützlich gesehen werden kann, wobei sich gegen eine positivistische Position gestellt wurde. Gleichwohl ermöglicht insbesondere die bildungstheoretisch informierte pädagogische Beratung einen spezifischen Beitrag für die Unterstützung reflektierter Entscheidungen zu leisten (Reuter2022).

#### **4. Abschließende Diskussion der Ergebnisse und Ausblick**

Das zentrale Anliegen dieser Promotion war es, zum einen aktuelle basale Aspekte zum Thema Qualitätsmanagementsysteme auf empirischer Basis und für möglichst viele Bereiche der Weiterbildung zu beschreiben, inklusive zugehöriger Möglichkeiten der Begutachtung im Zertifizierungsprozess sowie der Inanspruchnahme von Organisationsberatung. Zum anderen sollte im Anschluss an die Heterogenität der Anbieter möglichst differenziert sowohl die Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen als auch im Anschluss an die bildungspolitische Eingebundenheit der Erwachsenenbildung die Einflüsse von gesetzlichen Vorgaben auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen untersucht werden. Methodisch wurde hierzu entsprechend ein quantitativer Zugang über die wbmonitor-Erhebung genutzt. Darüber hinaus war es ein Anliegen, das Thema nicht nur empirisch, sondern auch theoretisch im Sinne von Interventions- respektive Steuerungsmöglichkeiten und damit verbundener Chancen und Grenzen zu reflektieren.

Werden die Befunde insgesamt betrachtet, dann lassen sie sich mit Bezug zur Forschungslandkarte der Erwachsenenbildung (Arnold et al. 2000) in den Bereichen 4. Institutionalisierung und 5. System und Politik verorten. Im Folgenden werden die wissenschaftlichen Erträge zusammenfassend dargestellt und Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung aufgezeigt.

##### **4.1 System und Politik**

###### **4.1.1 Mehrdimensionale Systematisierung des WB-Bereichs**

Die Auseinandersetzung mit Strukturfragen hat sich spätestens mit dem Institutionalisierungsschub in den 1970er Jahren in der Weiterbildung etabliert. Es liegen mittlerweile mehrere Modelle zur Systematisierung des Bereichs vor. Wittpoth benennt hier drei klassische Modelle (vgl. Wittpoth 2013, S. 111). Deren Kennzeichen sind in der Regel, dass sie ein bis zwei Merkmale zur Unterscheidung nutzen. So wurde beispielsweise die inhaltliche Ausrichtung genutzt, um zwischen beruflicher, allgemeiner und politischer Weiterbildung zu unterscheiden (BIBB 1996, S. 9), oder es wurde die Trägerschaft und daraus resultierende Zugangsmöglichkeiten im Sinne von offener oder geschlossener Weiterbildung genutzt (Weinberg 1990, S. 23). Das dritte klassische Modell verwendet den Grad der Formalisierung als Unterscheidungsmerkmal, der auch international häufig Verwendung findet (beispielsweise AES)

(Knoll 1990, S. 491). Hierbei wird zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung unterschieden.

Ein neueres und theoretisch hergeleitetes Modell legte Schrader (2008/2010) vor. Im Anschluss an den Neo-Institutionalismus und sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien entwickelte er so für den Bereich der organisierten Weiterbildung das vierdimensionale Modell der Reproduktionskontexte, das sich an den Aspekten Ressourcen und Legitimation strukturiert. Empirisch wurde das Modell von Herbrechter und Schemmann (2010) erschlossen und auf die empirische Nützlichkeit hin befragt (vgl. ebd., S. 68). Im Ergebnis zeigte sich, dass „die eigenen Bemühungen um eine Übertragung der abstrakten Ordnungskategorien in messbare Untersuchungsvariablen [...] von verschiedenen Schwierigkeiten begleitet [waren]“ (ebd., S. 77). Nichtsdestotrotz erwies sich das Modell als ertragreich (vgl. Schrader 2011).

DiMaggio und Powell (2009) als klassische Vertreter des Neo-Institutionalismus verweisen auf die Bedeutsamkeit der Empirie bei der Identifizierung von organisationalen Feldern respektive im Anschluss an die Reproduktionskontexte von Schrader. Mehrdimensionale Typisierungen von Einrichtungen der Weiter- bzw. Erwachsenenbildung liegen national beispielsweise von Käpplinger (2007), Herbrechter und Schemmann (2010) oder auch Schrader (2011) vor und konnten wichtige Forschungsbeiträge leisten. Kennzeichen dieser Arbeiten ist die Nutzung von regional beschränkten Daten.

Als Desiderat ist somit festzuhalten, dass eine deutschlandweite empirische mehrdimensionale Systematisierung des Weiterbildungsbereichs noch ausstand. Einschränkend ist dabei anzumerken, dass aufgrund der Datenlage des wbmonitors die betriebliche Weiterbildung nicht berücksichtigt werden konnte (vgl. 3.2). Insofern sind die hier vorgestellten Modelle nicht erschöpfend, was die Bedeutsamkeit bestehender Modelle noch einmal unterstreichen soll. Trotzdem liefern sie ein differenzierteres Bild über die Organisationsstrukturen der anderen Weiterbildungsbereiche als es bisherige Modelle ermöglichten.

In Bezug zu dem Forschungszusammenhang Qualitätsmanagementsysteme ist die Systematisierung insofern bedeutsam, als dass organisationale Felder im Anschluss an den Neo-Institutionalismus als derjenige Ort gelten, an dem sich Organisationen mit Legitimität versorgen. Entsprechend war davon auszugehen, dass sich in Bezug zu Qualitätsmanagement Unterschiede zwischen den Feldern beobachten lassen.

Folgende Abbildungen 4 bis 7 veranschaulichen die Erträge der Systematisierung:

Abbildung 4: Organisationale Felder: Träger und Qualitätsmanagementsysteme

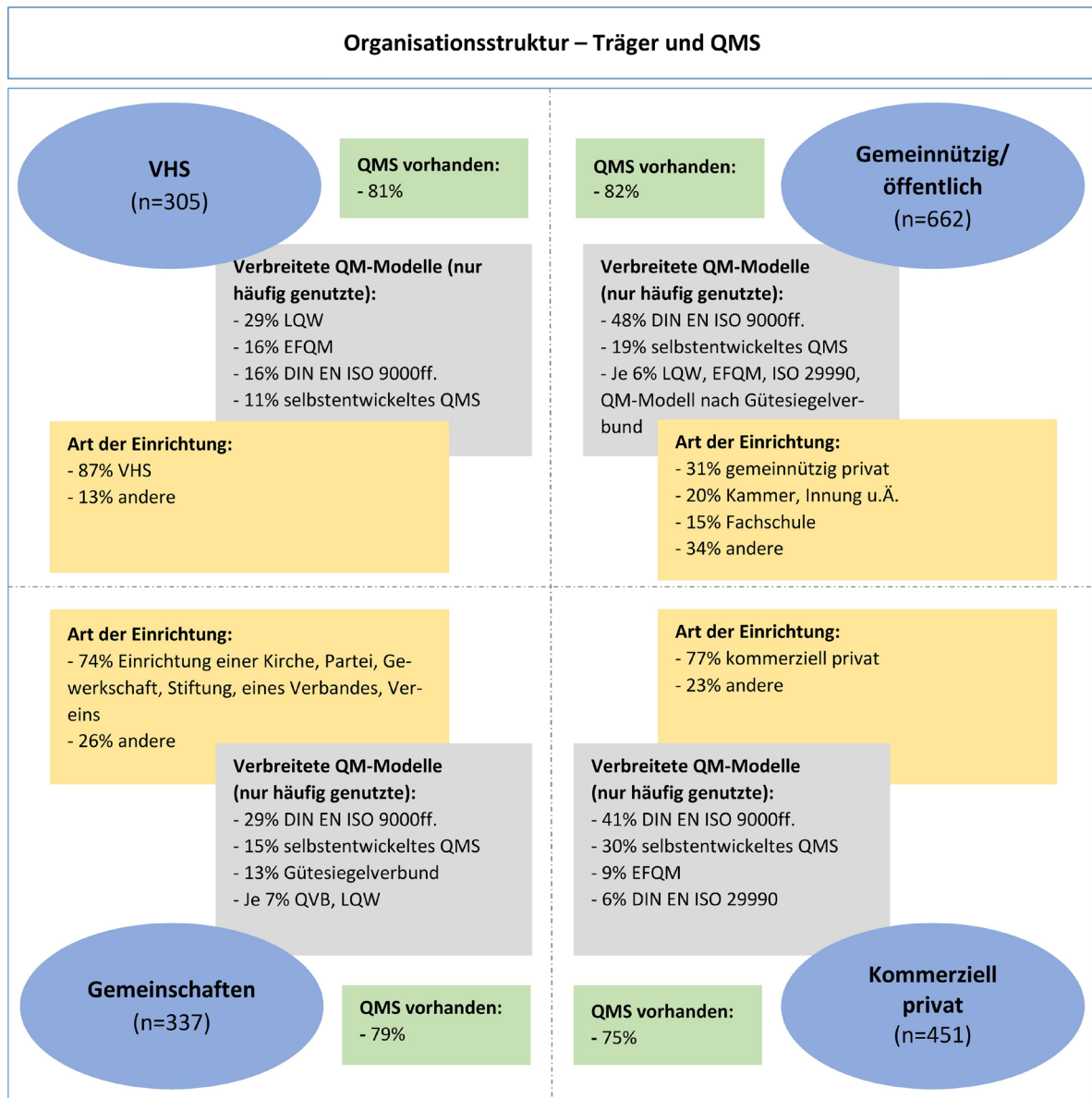


Abbildung 5: Organisationale Felder: Personal



Abbildung 6: Organisationale Felder: Angebot

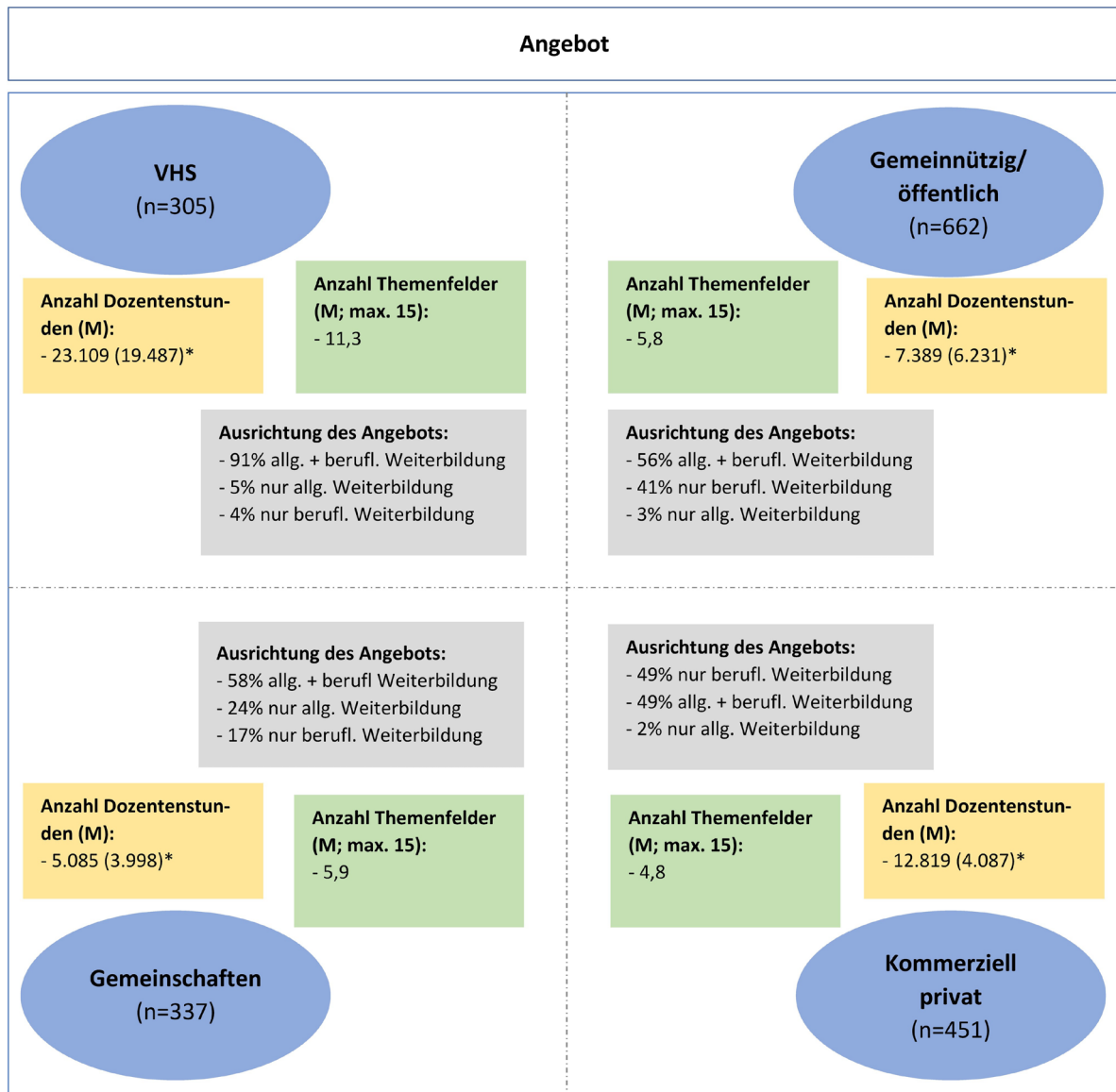
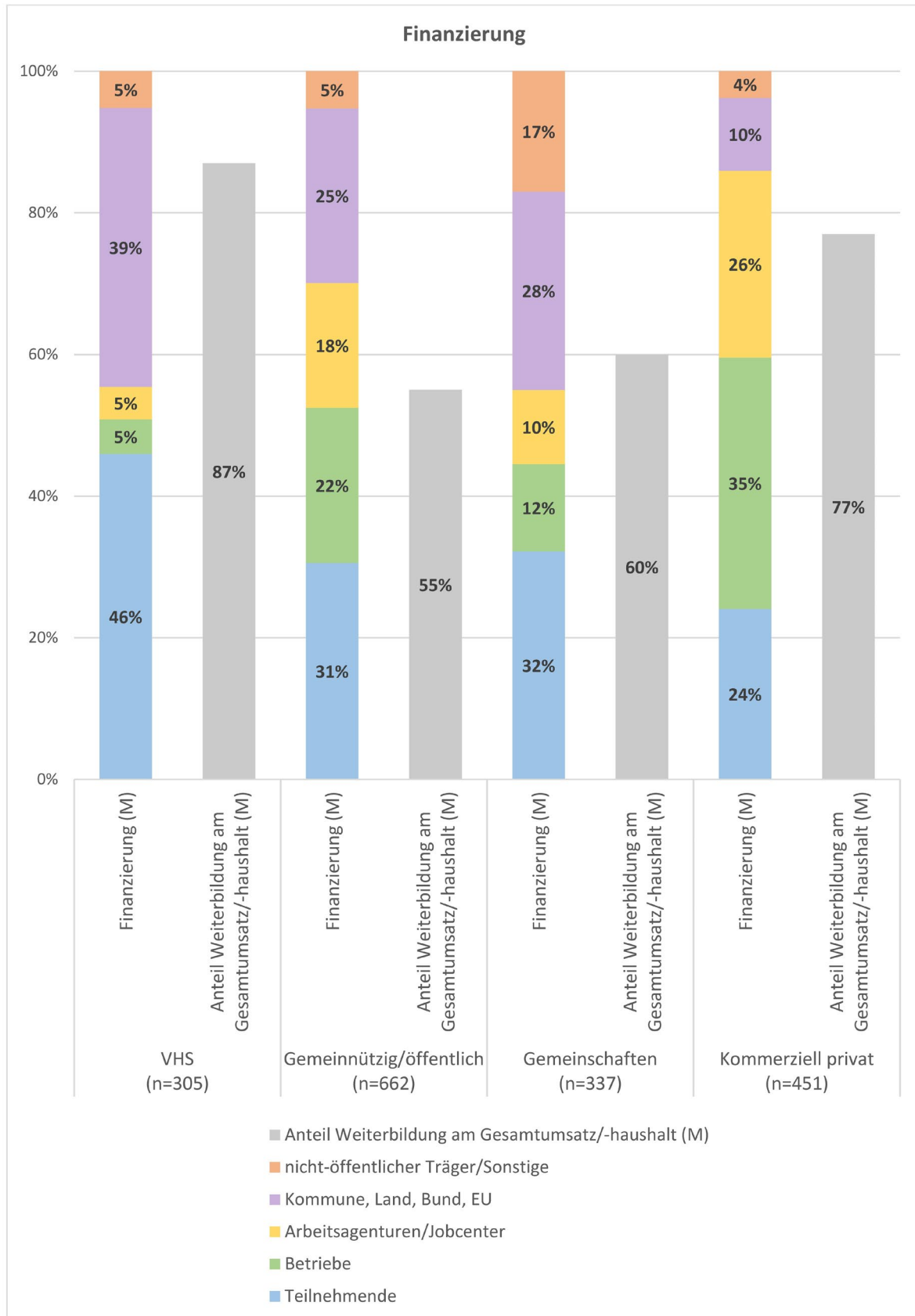


Abbildung 7: Organisationale Felder: Finanzierung



Ein Vorteil dieser Systematisierung im Vergleich zu dem Modell von Schrader ist es, dass nicht nur zwei, sondern mehrere Differenzierungskriterien genutzt wurden. Dies ermöglichte die empirische Beschreibung von Organisationen der Weiterbildung, welche über die idealtypische Darstellung in dem theoretisch hergeleiteten Modell hinausgeht. Die mehrdimensionalen Darstellungen enthalten weit mehr Informationen über die Konstitution des Weiterbildungsbereichs. So konnte beispielsweise im Bereich der Finanzierung die empirische Komplexität der Strukturen auch innerhalb der Felder aufgezeigt werden. Darüber hinaus konnte der Weiterbildungsbereich nicht nur theoretisch modelliert oder regional beschrieben werden, sondern bundesweit.

In Bezug zur Forschungsfrage konnte die Verbreitung von Qualitätsmanagementsystemen erstmals bundesweit und modellübergreifend dargestellt werden. Im Ergebnis herrscht in allen Feldern ein hoher Abdeckungsgrad, wobei zwischen den Feldern Unterschiede in der Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen aufgezeigt werden konnten.

Der wissenschaftliche Ertrag liegt zusammenfassend in einer theoretisch und empirisch fundierten Beschreibung der Struktur der Weiterbildung, die über bisherige Beschreibungen durch die umfassendere Datenlage hinausreicht.

#### 4.1.2 Staatliche Steuerung – Zum Einfluss von Gesetzen auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen

Im Kontext der Steuerung des Weiterbildungsbereichs spielt der Qualitätsdiskurs seit nunmehr über 20 Jahren eine prominente Rolle (vgl. Hartz 2018; Käßplinger 2017) und kann „[n]ach verbreiteter Auffassung [... als] eine eher neo-liberale Modernisierungsstrategie“ (Schrader 2011, S. 26) gedeutet und analysiert werden. Neue, zentrale Form der Steuerung des öffentlichen Bereichs ist das „New Public Management“ (NPM), das sich besonders im Bereich der öffentlichen Verwaltung etabliert hat (vgl. Dewe 2005; Vogel 2007). Zentrales Element des NPM ist die ergebnisorientierte Steuerung, die stark auf den Druck von Märkten bzw. Quasi-Märkten setzt. Diese Bedeutungszunahme betriebswirtschaftlicher Elemente hat auch in der Weiterbildung zu kritischen Auseinandersetzungen mit Qualitätsmanagement geführt, in deren Rahmen diese beispielsweise machttheoretisch als „neue Beichtpraxis“ (Forneck/Wrana 2005, S. 174) oder mikropolitisch als „Fluch oder Segen“ (Käßplinger 2017) analysiert wurden. Eine Analyse zum Verhältnis von NPM und der Professionalisierung des Bildungsbereichs liegt von Schimank (2014) vor. Der bildungspolitische Ansatz, Qualitätssicherung in der Weiterbildung einzuführen, lag (ab Ende der 1990er Jahre) insbesondere darin, die Adaption aus der Industrie stammender Qualitätsmanagementsysteme mit zentralem Fokus auf der internationalen ISO Normreihe 9000ff. zu fördern. Dabei war die Annahme leitend, dass Qualitätsmanagementsysteme, die in der Produktion von Gütern eine zuverlässige und gleichbleibende, vorab definierte Qualität gewährleisten sollen (vgl. Egetenmeyer/Käßplinger 2011, S. 25f.), auf pädagogische Prozesse übertragbar sind – ungeachtet des dortigen Technologiedefizits (vgl. Luhmann/Schorr 1982). Im Fokus standen sowohl die Verbesserung organisationaler als auch pädagogischer Prozesse und Ergebnisse.

Der Frage nach Steuerung im Zusammenhang mit der Qualitätsdebatte ist Hartz (2008) nachgegangen und identifizierte in systemtheoretischer Perspektive insbesondere die Medien „Macht“ und „Geld“ als staatliche Steuerungsmöglichkeiten. Des Weiteren nahmen Aust und Schmidt-Hertha (2012) Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument in den Blick und befragten vor dem Hintergrund empirisch erhobener Qualitätsindikatoren (Töpfer 2012) verschiedene Qualitätsmanagementsysteme (ISO, EFQM und LQW) auf ihre Steuerungsmöglichkeiten eben dieser.

Als Desiderat ist hier festzuhalten, dass die Frage nach Wirkungen bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen dahingehend offen war, welchen Einfluss diese auf die Entscheidung, ein Qualitätsmanagementsystem zu implementieren, besaßen.

An das Isomorphiekonzept des Neo-Institutionalismus (DiMaggio/Powell 1983/2009) anschließend (welches Zwang, Norm und Mimese differenziert) wurde aufgrund von Operationalisierungsmöglichkeiten der Mechanismus Zwang analysiert. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass sich zum einen die Implementierungsverläufe zwischen den organisationalen Feldern unterschieden und zum anderen der Zwang in Form gesetzlicher Vorgaben einen Einfluss auf die Implementierungswahrscheinlichkeit nahm, wobei sich auch hier Unterschiede zwischen den organisationalen Feldern zeigten. Darüber hinaus konnte am Bsp. Thüringen gezeigt werden, dass insbesondere im Zusammenhang mit dem Weiterbildungsgesetz dessen Entstehung (im Sinne der Berücksichtigung von Qualitätsmanagement als Fördervoraussetzung) in normative Diskurse eingebunden war, weshalb dieses nicht ausschließlich als „Zwang“ zu charakterisieren ist.

Ein Vorteil des hier genutzten Zugangs liegt in der über die Beschreibung beispielsweise als „Gemisch“ (Hartz 2011) von Bildungspolitik, Praxis und Disziplin hinausgehenden Schätzung des Einflusses staatlicher Verordnungen im Kontext des Forschungsthemas Qualitätsmanagementsysteme. Hierzu konnte ein erster überregionaler theoretisch und empirisch fundierter Zugang vorgelegt werden, der die Quantifizierung der Bedeutsamkeit staatlicher Einflussnahme ermöglichte und dabei die Komplexität des Weiterbildungsbereichs berücksichtigte.

Forschungsbedarf besteht in der weiteren Erforschung isomorpher Prozesse, insbesondere zum Zusammenspiel bzw. deren Wechselwirkungen im Rahmen von Qualitätsmanagementsystemen. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 aufgezeigten stetigen Wandels der Weiterbildung und einflussnehmender Akteure, aber auch der Modelle an sich, bietet sich hier eine historische Perspektive an, welche im Anschluss an die Bedeutung von Akteurskonstellationen, die als ein Einflussfaktor auf die Entstehung von Gesetzen identifiziert wurde, ebendiese in den Blick nimmt. Hierzu böte sich ein Anschluss an die in Kapitel 2.3.1 (2000er Jahre) skizzierte Governance-Perspektive an.

## 4.2 Institutionalisierung – Organisation und Management

### 4.2.1 Qualitätsmanagementsysteme und pädagogische Organisationsberatung als ergänzende Steuerungsinstrumente

Wie oben beschrieben, wurde das Thema Steuerung bereits aus vielen Perspektiven behandelt. Kennzeichen dieser Perspektiven ist es, dass sie Organisationen als relativ homogene Konstrukte betrachten. Eine Ausnahme ist hier Käßpinger (2017) der im Anschluss an Neuberger (1995) explizit eine mikropolitische Perspektive einnimmt und entsprechend Fragen nach Macht und Interesse verschiedener Akteure bzw. Akteursgruppen im Rahmen von Qualitätsmanagement ertragreich bearbeitet.

Ausstehend war allerdings noch die Analyse von Steuerung durch Qualitätsmanagementsysteme aus einer pädagogischen Perspektive, die mikropolitische Aspekte in Organisationen berücksichtigt und gleichzeitig Organisationen auch meso- und makrotheoretisch einbindet.

Der Ertrag dieses Zugangs liegt darin, im Anschluss an systemtheoretische Prämissen, ein differenziertes Verständnis von Steuerung durch Qualitätsmanagementsysteme in Organisationen zu bekommen. So konnte aufgezeigt werden, dass Qualitätsmanagementsysteme als rationale Programme bzw. rationale Regeln in Organisationen primär die formale Ebene adressieren, neben der aber noch die informelle und latente Ebene bestehen. Darüber hinaus konnte im Anschluss an das Konzept der Rationalitätslücken (Kühl 2010b) auch auf die Möglichkeit gleichzeitiger divergierender Rationalitäten und Logiken innerhalb von Organisationen aufmerksam gemacht werden. Somit konnten jenseits der Steuerungsreichweite inhaltlicher Kriterien der verschiedenen Qualitätsmanagement-Modelle strukturelle Bedingungen und Reichweiten für die Steuerung durch Qualitätsmanagementsysteme benannt werden.

Im Sinne eines Ergänzungsverhältnisses von Steuerung wurde sodann die Organisationsberatung vorgeschlagen, die es auch ermöglicht, die informelle und latente Ebene in den Blick zu nehmen. Dabei wurde insbesondere der bildungstheoretisch informierten Organisationsberatung mit dem inhärenten Aspekt der Reflexion besonderes Potential zugeschrieben. Daneben wurde auch auf die Paradoxie von Lernen und Bildung aufmerksam gemacht. In der bisherigen pädagogischen Debatte um Qualitätsmanagementsysteme wurde Lernen und Organisationsentwicklung dem Wissen des Verfassers nach grundsätzlich positiv bewertet, auch wenn insbesondere im Kontext von Organisationsberatung Paradoxien benannt werden (vgl. Zech 2013)<sup>71</sup>.

Mit dem Verweis auf Rationalitätslücken (und deren Notwendigkeit) in Organisationen ist darüber hinaus ein Anschluss an die im Kontext von Qualitätsmanagement geführte Debatte differenter Handlungslogiken von Organisation/Qualitätsmanagementsystemen und Profession eine Weiterführung derselben möglich. In der Regel wird hier zwischen einer „Standardisierung“ als Handlungslogik der Qualitätsmanagementsysteme respektive Organisationsebene und einem „Situationsbezug und fallbezogene Varianz“ auf der Interaktionsebene respektive Lehr-Lernebene unterschieden (Hartz 2004/2011). Werden Organisationen als einförmige zweckrationale Einheiten wie in der klassischen Bürokratiethorie Webers (1964) betrachtet, dann erscheint die Handlungslogik „Standardisierung“ plausibel. Gleiches gilt für die unreflektierte Anwendung der ersten ISO 9001 Versionen oder auch EFQM, denen Hartz (2004, S. 242) eine solche unterstellt/bescheinigt.

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten systemtheoretischen Organisationsverständnisses, bei welchem sich Entscheidungen als Form von kommunikativen Letztelementen an den drei Prämissen Programme, Kommunikationswege und Personen, welche diese in eine bestimmte Richtung lenken, orientieren (vgl. Luhmann 2011, S. 225), ist von unterschiedlichen Rationalitäten gleichzeitig auszugehen. Darüber hinaus sind Rationalitätslücken insbesondere im Anschluss an informelle und latente Regeln, aber auch bei Personen für das Funktionieren und die Entwicklung von Organisationen elementar wichtig. Vor dem Hintergrund eines solchen Organisationsverständnisses könnte in weiterer Forschung der Frage nachgegangen werden, welche konkreten Logiken identifiziert werden können. Darüber hinaus könnte dem (konstruktiven) Stellenwert von Rationalitätslücken in Weiterbildungsorganisationen, insbesondere auch im Zusammenhang mit Qualitätsmanagementsystemen nachgegangen werden. Hier bedarf es spezifischer Analysen, welche die Komplexität von Organisationen berücksichtigen und Qualitätsmanagementsysteme in ihren (begrenzten) Steuerungsmöglichkeiten und vielfältigen Funktionen auch jenseits rationaler Zweck-Mittel Relationen wahrnehmen. Ein möglicher Ansatz befindet sich im folgenden Absatz.

Ein weiterer Kritikpunkt an den zugewiesenen Handlungslogiken ist der, dass Professionalität in Weiterbildungsorganisationen nicht nur auf die Interaktionsebene zu reduzieren ist. Insbesondere die Programmplanung als „der pädagogische Kern des Handelns in den Weiterbildungsinstitutionen“ (Gieseke 2003, S. 193) ist auf der Organisationsebene zu verorten und bedarf durch ihre Charakteristik des „Angleichungshandelns“ unter seismographischen Bedingungen flexible Strukturen (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund greift eine Reduzierung von Professionalität auf die Interaktionsebene in Weiterbildungsorganisationen zu kurz.

---

<sup>71</sup> Ein erster Ansatz der sich im Kontext Qualitätsmanagementsysteme kritisch mit Lernen beschäftigt, findet sich bei Gnahs (2007, S. 112f.), der auf den zeitlichen Aspekt abzielt. Hierzu zitiert er Mintzberg (1999, S. 259): „Es gibt eine Zeit zum Lernen und eine Zeit zum Nutzen der bisherigen Lernerfahrungen“.

Im Zuge der Ausdifferenzierung von Qualitätsmanagementsystemen, die zu einer Vielzahl branchenspezifischer Modelle geführt hat, liegen mittlerweile auch Modelle vor, die explizit auf Reflexivität setzen<sup>72</sup> (vgl. Zech 2017, S. 9). Darüber hinaus sind die geforderten Normen/Anforderungen der Qualitätsmanagementsysteme in der Regel so abstrakt gehalten, dass im Sinne der Erfüllung Spielraum besteht. Diese wurden im Rahmen der Dissertation auch insofern bestätigt, als dass Einrichtungen, deren Haupterwartung an Gutachtende Flexibilität war (94% erwarten dies, vgl. Ambos et al. 2018, S. 34), die Einschätzung der Spielräume als deutlich vorhanden bewerteten. „73 Prozent der Einrichtungen gaben an, dass diese (eher) groß seien, acht Prozent bestimmten sie sogar als sehr groß“ (ebd., S. 36). Entsprechend beurteilten die Einrichtungen auch „nur“ mit 61% Zustimmung<sup>73</sup>, dass Qualitätsmanagementsysteme zu einer Standardisierung von Organisationen und Angeboten führen würden (vgl. ebd., S. 42). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen erscheint es notwendig, auch bei den Qualitätsmanagementsystemen nicht mehr pauschal von der einen Handlungslogik „Standardisierung“ auszugehen. Welche Logik oder auch Logiken im Einzelnen verfolgt werden, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden und ist als Desiderat auszuweisen.

#### 4.2.2 Potentiale bildungstheoretischer Beratung & Paradoxien

Die Besonderheit und der Wert von bildungstheoretisch fundierter Beratung wurde beispielsweise von Geißler (2000) für das Lernen in und von Organisationen fruchtbar gemacht. In Bezug zum Forschungsthema Qualitätsmanagementsysteme lag der Ertrag in einer differenzierten Betrachtung von Lernprozessen in Bezug zur Organisationsberatung zwischen zweck- und wertrationalem Lernen und dementsprechend unterschiedlicher Umgangsweisen mit Qualitätsmanagementsystemen. Vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Verbesserung, die den Qualitätsmanagementsystemen immanent ist, gewinnt die organisationssoziologische Erkenntnis, dass ein ständiges Lernen, bei dem eine Organisation auf alles und jeden reagieren und als Anstoß zur Modifikation nehmen müsste, an Bedeutung. Dies würde sie in ihren Strukturen gefährden und damit bestünde die Gefahr einer strukturfreien Organisation, welche damit eigentlich keine Organisation mehr wäre (vgl. Kühl 2010b, S. 233). Damit besteht ein Bedarf an Bildung im Sinne von „reflektiertem Orientierungswissen“ (Marotzki 1990). In Bezug zu Qualitätsmanagementsystemen ergeben sich hier Anschlussmöglichkeiten dahingehend, nach der Bedeutung von Reflexion innerhalb des Qualitätsmanagementsystems, nach der strukturellen Verankerung von Reflexion innerhalb der Organisation sowie auch im Steuerungskontext insgesamt zu fragen. Insbesondere auch für die Praxis der Organisationsberatung wurde auf die Paradoxie aufmerksam gemacht, dass ausführliche Lernprozesse aufgrund der vielen einbezogenen Alternativen zwar in der Regel zu guten Entscheidungen, allerdings auch häufig zu einer Reduzierung der Motivation führen, die Entscheidung auch umzusetzen (vgl. Kühl 2010a, S. 64 im Anschluss an Brunsson 1995). Allerdings muss an dieser Stelle offenbleiben, welcher Lernbegriff hier von organisationssoziologischer Seite verwen-

---

<sup>72</sup> „LQW setzt deshalb auf Reflexivität vor Formalität. Wichtig ist, dass die Organisation herausarbeitet, warum ein bestimmter Prozess in welcher Weise die Bedingungen für gelungenes Lernen der Teilnehmenden verbessert. Hierfür ist eine Verständigung über pädagogische Leitziele notwendig. Wenn dies klar ist, dann kann man auch entscheiden, ob eine Formalisierung diesem Prozess förderlich ist oder ob sie die Qualität sogar einschränkt. Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen generell mit der Formalisierung von Prozessen zu verwechseln, ist ein Missverständnis“ (Zech 2017, S. 9).

<sup>73</sup> Bezüglich der Standardisierung der Organisation: 10% „stimme voll und ganz zu“, 51% „stimme eher zu“, 31% „stimme eher nicht zu“ und 8% „stimme überhaupt nicht zu“. Bezüglich der Standardisierung von Angeboten: 11% „stimme voll und ganz zu“, 50% „stimme eher zu“, 32% „stimme eher nicht zu“ und 7% „stimme überhaupt nicht zu“ (Quelle: eigene Auswertung auf Basis der wbmonitor Umfrage 2017, gewichtete Angaben).

det wurde und inwiefern dies auch für Lernprozesse im Rahmen einer pädagogisch fundierten Organisationsberatung zuträfe. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive könnte hier zu differenzierteren Erkenntnissen führen, jedenfalls erscheint es dem Verfasser nicht plausibel, warum reflexives Orientierungswissen sich negativ auf die Motivation auswirken sollte. Dies wäre jedoch in weiterführender Forschung zu prüfen. Auch der von Buchinger<sup>74</sup> (2010) aufgestellten These, dass Reflexion wie Aktion Gefahr laufen, sich einseitig aufzulösen, also in Dauerreflexion oder Aktionismus zu verfallen<sup>75</sup>, ist vor dem erziehungswissenschaftlichen Zugang kritisch zu prüfen.

In Anschluss an die oben Beschriebenen Rationalitätslücken wäre auch hier kritisch zu fragen, welche Rationalitäten hier in Weiterbildungsorganisationen zur Reflexion innerhalb der Organisation, aber auch im Rahmen von Beratungen genutzt werden.

#### 4.3 Qualitätsmanagementsysteme, Ökonomisierung und Ethik – erste Gedanken

Wird der oben dargestellte Forschungsstand in Bezug auf das Thema Ökonomisierung betrachtet, so fällt im Zeitverlauf auf, dass es sich bei diesem zu Beginn der Debatte in den 1990er Jahren um einen sehr zentralen Aspekt in den Diskursen handelte, wohingegen dieses in der letzten Dekade eher en passant behandelt wurde. Ein Ergebnis hierzu ist, dass im Bereich des Marktwirtschaftlichen Qualitätsmanagementsysteme in der Gesamtschau eher wenig Wirksamkeit zu entfalten scheinen (vgl. Ambos et al. 2018, S. 28). Dazu passt der erste Eindruck, der in Tabelle 3 vorgestellten Qualitätskriterien diverser Qualitätsmanagementsysteme. Ökonomische Fragen scheinen übergreifend kaum aufgegriffen zu werden. Vor dem Hintergrund, „dass alle Organisationen Geld kosten“ (Luhmann 2011, S. 405) erscheint dieser Befund in historischer Perspektive zwar erst einmal plausibel, da sich disziplinär gerade in den 1990er Jahren auch gegen betriebswirtschaftliche Konzepte positioniert wurde, allerdings ist die Frage zu stellen, ob eine stärkere Berücksichtigung ökonomischer Aspekte in den Qualitätsmanagementsystemen insgesamt förderlich für den Weiterbildungsbereich und seine Professionalisierung sein könnte. Damit ist nicht gemeint, dass der Staat sich ordnungspolitisch zurückziehen oder gar Privatwirtschaft zum Leitbild werden sollte. Im Zuge des Forschungsstandes wurde im Rahmen der Einführung in die Ökonomisierung der Weiterbildung (1990er Jahre) z.B. an den Urvater der Ökonomie Adam Smith erinnert, der ethischen Fragen in der Ökonomie eine zentrale Rolle zuschrieb, welche nach Sedláček (2012) vom modernen Mainstream der Ökonomie vernachlässigt wurden. Gewisse Ähnlichkeiten zeigen sich auch in der erwachsenenpädagogischen Debatte über Ethik und Moral. Denn obwohl Ethik auch ein zentraler Aspekt von professionellem Handeln ist (Schrader 2018) und Erwachsenenbildung „unausweichlich eine moralische Praxis“ (Fuhr 2009, S. 1250) darstellt, ist zu konstatieren, „dass ethische Fragen in der Wissenschaft bislang kaum erörtert wurden“ (Schrader 2018, S. 120). Inwiefern dieser Vergleich belastbar ist, müsste an anderer Stelle weiterverfolgt werden. Beispielsweise legte Zech (2015) eine ethisch fundierte Auseinandersetzung in Bezug zur Qualitätsentwicklung vor. „Ohne eine gefüllte Vorstellung eines guten Lebens in einer gerechten Gesellschaft macht das Managen von Qualität keinen Sinn. Ohne inhaltlich bestimmtes Ziel führt der Anspruch der permanenten Optimierung (»continuous improvement process«) in eine Steigerungsspirale der Erschöpfung“ (Zech 2015, S. 2). Spannend und ertragreich erscheint an einer weiterführenden Vertiefung des Ethischen, dass sich hier eine Kategorie anbietet, die betriebswirtschaftliches Denken und Professionalisierung bei aller

---

<sup>74</sup> Buchinger studierte Philosophie und Psychologie in Wien und war Prof. für Organisationsberatung an der Universität Kassel.

<sup>75</sup> „Da das Verhältnis von Reflexion und Aktion immer prekär ist, die Tendenz hat, sich entweder in die eine oder die andere Richtung aufzulösen, also Dauerreflexion oder Aktionismus naheliegen, sind professionelle Reflexionshilfen sinnvoll, die sich einer Balance beider Momente der Selbstorganisation annehmen und zur Professionalisierung praxisbezogener Reflexion beitragen“ (Buchinger 2010, S. 143).

Ungleichheit ggf. stärker zusammenführen könnte.<sup>76</sup> Da Profession und Organisation sich bedingende Größen sind (Franz 2017), erscheint es ertragreich, auch diese Ebene stärker in den Blick zu nehmen und in weiterer Forschung zu sondieren, inwiefern eine stärkere Berücksichtigung ökonomischer Fragen in der Debatte und den Qualitätsmanagementsystemen lohnend sein könnte und welche Rolle hier ethische Maßstäbe einnehmen könnten. Zeitlich scheint hierfür mit der gesamtgesellschaftlichen Bedeutungszunahme von „Nachhaltigkeit“ ein günstiger Zeitpunkt zu sein, um Anschlussfähigkeit herstellen zu können.

---

<sup>76</sup> Vgl. zu Gestaltungsspielräumen zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen im Kontext von Bedarfserhebung in der betrieblichen Weiterbildung Röbel (2017).

## 5. Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht ohne Unterstützung zustande gekommen und auch nicht fertig geworden. Deshalb möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bei all denjenigen bedanken, die mich in diesem Prozess begleitet haben.

An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Bernd Käpplinger bedanken. Besonders für das Vertrauen, das Sie mir geschenkt haben. Danke für die Zeit, die Sie mir sowohl persönlich, als auch als Ihr Mitarbeiter zur Verfügung gestellt haben, um an der Dissertation arbeiten zu können.

Des Weiteren möchte ich Prof. Dr. Michael Schemmann für Ihre kurzfristige und unkomplizierte Übernahme des Zweitgutachtens herzlich danken.

Ein großer Dank gebührt dem wbmonitor Team Ingrid Ambos (DIE), Stefan Koscheck (BIBB), Andreas Martin (DIE) und Hana Ohly (BIBB) für die angenehme Zusammenarbeit und die Möglichkeit der Kooperation. Insbesondere dir, Stefan, danke ich dafür, dass du das Vorhaben, und im Besonderen den recht langen Fragebogen mit teilweise sehr spezifischen Fragen, voll unterstützt hast.

Meinen Mitautoren Stefan Koscheck und Andreas Martin danke ich für die vielen konstruktiven Gespräche und intensiven Diskussionen. Euch danke ich auch besonders für eure methodische Expertise und Unterstützung.

Darüber hinaus gilt mein Dank meinen Kolleginnen Anika Denninger, Lydia Nistal, Bianka Kaufmann, Claudia Pohlmann und Eva-Christine Kubsch für eure offenen Ohren, ermutigenden Zuspruch, das gute und unkomplizierte Miteinander und die vielen alltäglichen Kleinigkeiten.

Meiner studentischen Hilfskraft Laureen Fröhlich danke ich für deine Verlässlichkeit und deine großartige vielseitige Unterstützung. Auch als kompetente Gesprächspartnerin, um den einen oder anderen Gedanken diskursiv zu entwickeln bzw. zu sortieren, warst du mir eine sehr große Hilfe.

Zu bester Letzt danke ich meiner Familie, dass ihr immer an mich geglaubt und mich unterstützt habt: Meinen Eltern Gerhard und Aletta, Oma Hilde, meinen Geschwistern Eva, Tobi und Elena, meinen Schwiegereltern Heike und Günther. Danke für euren Zuspruch und auch die vielen ganz praktischen Dinge, mit denen ihr mich und uns unterstützt habt. Ihr seid spitze!

Meiner wunderbaren Frau Kirsten danke ich für deine emotionale Unterstützung, die vielen Stunden die du mir freigeschaufelt und Dinge übernommen hast, und unsere drei tollen Kinder Fine-Paulina, Leni-Mathilda und Ben-Emil. Ich liebe euch!

## 6. Literaturverzeichnis

- Ambos, Ingrid (2006): Qualitätsmanagement. In: Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann, S. 145-161.
- Ambos, Ingrid; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas; Reuter, Martin (2018): Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: GdWZ, 5 (H. 1), S. 6-10.
- Arnold, Rolf (1995): Verfälschung der Erwachsenenbildung durch ISO-Illusion und Bildungscontrolling. In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. DIE-Materialien fuer Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: DIE, S. 54-59.
- Arnold, Rolf (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄÄD Forum, H. 1, S. 35-38.
- Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl von Rein, Ekkehard; Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt: DIE (Hrsg.).
- Aust, Kirsten; Schmidt-Hertha, Bernhard (2012): Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35 (H. 2), S. 43-55.
- Bacher, Johann (1996): Clusteranalyse: anwendungsorientierte Einführung. 2. erg. Aufl. München: Oldenbourg.
- Balli, Christel; Kregel, Elisabeth; Sauter, Edgar (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.).
- BAMF (2017): Liste der für die Kursträgerzulassung anerkannten Qualitätsmanagement-Zertifikate. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) [[https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Zulassung/liste-anerkannter-qualitaetszertifikate.pdf;jsessionid=89AB24F11F8C61E9599A5517E068B2FE.internet551?\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Zulassung/liste-anerkannter-qualitaetszertifikate.pdf;jsessionid=89AB24F11F8C61E9599A5517E068B2FE.internet551?_blob=publicationFile&v=5); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (1997): Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt: Suhrkamp.
- von Bardeleben, Richard; Gnahs, Dieter; Kregel, Elisabeth M.; Seusing, Beate (Hrsg.) (1995): Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bastian, Hannelore; Beer, Wolfgang; Knoll, Jörg (Hrsg.) (2002): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumgartner-Schaffner, Martin (2001): Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung in der institutionellen Weiterbildung. Grundlagen, Beispiele, Erfahrungen. Luzern u.a.: AEB.
- Baxa, Jakob (1931): Einführung in die romantische Staatswissenschaft, Jena: Jena Gustav Fischer.
- Bayrische Staatskanzlei (2018): BayEbFöG. Art 4. Einrichtungen der Erwachsenenbildung. München: Bayrische Staatskanzlei [<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEbFoeG-4?AspxAutoDetectCookieSupport=1>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- BBB (2016): BQM – Qualitätsstandard für Bildungsträger. 4. überarb. Aufl. Berlin: BBB Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V. (Hrsg.) [[https://leseproben.tuev-media.de/lp\\_60032.pdf](https://leseproben.tuev-media.de/lp_60032.pdf); letzter Zugriff am 21.11.2023].

- Beck, Kent; Beedle, Mike; Bennekum; Arie van; Cockburn, Alistair; Cunningham, Ward; Fowler, Martin; Grenning, James; Highsmith, Jim; Hunt, Andrew; Jeffries, Ron; Kern, Jon; Marick, Brian; Martin, Robert C.; Mellor, Steve; Schwaber, Ken; Sutherland, Jeff; Thomas, Dave (2001): Manifest für Agile Softwareentwicklung [<https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>]; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Behrmann, Detlef (2006): Reflexives Bildungsmanagement: Pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung. Frankfurt: Lang.
- Behrmann, Detlef (2008): Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (H. 5), S. 650-662.
- Behrmann, Detlef (2010): Organisationale und professionelle Bezüge sowie organisatorische und pädagogische Orientierungen bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in Weiterbildungsorganisationen. In: Hof, Christiane; Ludwig, Joachim; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider, S. 62-73.
- Bender, Walter; Zech, Rainer (2007): ... denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur Qualitätsentwicklung Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Band 12. Hannover: Espressum.
- Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (Hrsg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS.
- BIBB (1996): Berufliche Bildung - Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert: Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16. - 18. Oktober 1996 in Berlin. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.).
- BIBB (2020): Wen möchte wbmonitor erreichen? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) [<https://wbmonitor.bibb.de/index.php?cmd=usrStartInfo>]; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) [[https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31516\\_AES-Trendbericht\\_2018.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31516_AES-Trendbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2)]; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Blossfeld, Hans-Peter; Rohwer, Götz (2002): Techniques of event history modeling: new approaches to causal analysis. New York: Psychology Press.
- Blumenthal, Julia von (2005): «Governance – eine kritische Zwischenbilanz». In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 15 (4), S. 1149-1180.
- Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Epping, Rudolf (2017): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. In: Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Epping, Rudolf (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden: Springer, S. 9-26.
- Born, Peter; Dieckmann, Heinrich (2010): Neue "DIN ISO 29990": Chance für die Weiterbildung. In: wirtschaft+weiterbildung, H. 1, S. 48-50.
- Bosche, Brigitte (2007): Die Wirkungen von LQW2 aus der Sicht von Gutachterlinne/n. Eine qualitative Erhebung im Rahmen des BLK-Verbundprojekts "Qualitätstestierung in der Weiterbildung". 2. Durchführungsphase 2005-2007. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Bosche, Brigitte; Veltjens, Barbara (2005): LQW: Ein Qualitätsmanagementsystem in der Praxis. In: Die Österreichische Volkshochschule, Expressum-Verlag, H. 215, S. 15-21.
- Popper, Karl (1974): Karl Popper – Ein Gespräch. In: BR-alpha (2013) [<https://www.youtube.com/watch?v=ZO2az5Eb3H0>]; letzter Zugriff am 21.11.2023].

- Brandt, Peter; Veltjens, Barbara (2011): Weiterbildungsqualität international: Die neue Norm ISO 29990. Bonn: DIE (Hrsg.) [<https://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsqualitaet-01.pdf>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Bruns, Henrik (2017): Zum Passungsverhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität – eine vergleichende Analyse unter dem Gesichtspunkt der Handlungsordnungen. Dissertation. Koblenz: Universität Koblenz Landau [[https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1524/file/Dissertation\\_Bruns.pdf](https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1524/file/Dissertation_Bruns.pdf); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Brunsson, Nils (1995): The Irrational Organization. Irrationality as a Basic for Organizational Action and Change. Chichester et al.: Wiley.
- Buchinger, Kurt (2010): Beratung von Personen und Organisationen. Unterschied und Verbindung. In: Faßnacht, Michael; Kuhn, Hubert; Schrapper, Christian (Hrsg.): Organisation organisieren. Gruppendynamische Zugänge und Perspektiven für die Praxis. Weinheim, S. 137-156.
- Büchter, Karin (Hrsg.) (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: Bertelsmann.
- CERTQUA (2020): Lebewohl ISO 29990, Hallo neue Möglichkeiten. Bonn: CERTQUA [<https://www.certqua.de/web/we-dokumente/download/ISO%2029990/infoschreiben-uebergang-von-iso-29990-zu-iso-21001-und-iso-29993-data.pdf?m=1573572595&>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Conte, Nelly (2012): First-time-users' impressions of continuing education using the internet. In: Quality Assurance in Education, Vol. 20 No. 4, S. 372-386 [<https://doi.org/10.1108/09684881211264000>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DAkKS (2020a): Datenbank akkreditierter Stellen. Berlin: Deutsche Akkreditierungsstelle GmbH (DAkKS) [<https://www.dakks.de/content/datenbank-akkreditierter-stellen>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DAkKS (2020b): Profil. Berlin: Deutsche Akkreditierungsstelle GmbH (DAkKS) [<https://www.dakks.de/content/profil>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Dehn, Claudia; Zech, Rainer (2020): Das Reifegradverfahren als optionales Retestierungsverfahren in der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätstestierung. Leitfaden für die Praxis. Hannover: Art-Set Forschung Bildung Beratung GmbH (Hrsg.) [<https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitfaden-Reifegradverfahren-202004-1.pdf>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dewe, Bernd (2005): Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 28 (H. 4), S. 9-18.
- DGQ (2010): EFQM Excellence Modell 2010. Frankfurt: Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (DGQ) [<https://www.dgq.de/regional/dateien/EFQMExcellenceModell2010.pdf>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Diederich, Jürgen (1982): Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51-85.
- Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rowolt.
- Dieninghoff, Mario (2014): Zur Berücksichtigung motivationaler Faktoren im Qualitätsmanagement. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS.

- Dietrich, Stephan; Schade, Hans-Joachim (2008): Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung. In: Gnahn, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld: Bertelsmann, S. 45-56.
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (2009 [1983]): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: Springer, S. 57-84.
- Dimou, Helen; Kameas, Achilles (2016): Quality assurance model for digital adult education materials. In: Quality Assurance in Education, Vol. 24 No. 4, S. 562-585 [<https://doi.org/10.1108/QAE-03-2015-0008>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (1987): DIN ISO 9001:1987-05. Qualitätssicherungssysteme; Qualitätssicherungs-Nachweisstufe für Entwicklung und Konstruktion, Produktion, Montage und Kundendienst; Identisch mit ISO 9001, Ausgabe 1987. Berlin: Beuth [<https://www.beuth.de/de/norm/din-iso-9001/3053678>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (1994): DIN EN ISO 9001:1994-08. Qualitätsmanagementsysteme - Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Design/Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung (ISO 9001:1994); Dreisprachige Fassung EN ISO 9001:1994. Berlin: Beuth [<https://www.beuth.de/de/norm/din-en-iso-9001/2368734>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (2000): DIN EN ISO 9001:2000-12. Qualitätsmanagementsysteme - Anforderungen (ISO 9001:2000-09); Dreisprachige Fassung EN ISO 9001:2000. Berlin: Beuth [<https://www.beuth.de/de/norm/din-en-iso-9001/38380506>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (2008): DIN EN ISO 9001:2008-12. Qualitätsmanagementsysteme - Anforderungen (ISO 9001:2008); Dreisprachige Fassung EN ISO 9001:2008. Berlin: Beuth [<https://www.beuth.de/de/norm/din-en-iso-9001/110767367>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (2010): DIN ISO 29990:2010-12. Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung - Grundlegende Anforderungen an Dienstleister (ISO 29990:2010). Berlin: Beuth [<https://www.beuth.de/de/norm/din-iso-29990/135409271>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (2015): DIN EN ISO 9001:2015-11. Qualitätsmanagementsysteme - Anforderungen (ISO 9001:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9001:2015. Berlin: Beuth [<https://www.beuth.de/de/norm/din-en-iso-9001/235671251>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (2018): DIN ISO Lerndienstleistungen jenseits der formalen Bildung – Dienstleistungsanforderungen. Berlin: Beuth. [<https://www.beuth.de/de/norm/din-iso-29993/294511926>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (2020a): DIN ISO 21001:2020-06 – Entwurf. Bildungsorganisationen - Managementsysteme für Bildungsorganisationen - Anforderungen mit Anleitung zur Anwendung (ISO 21001:2018); Text Deutsch und Englisch. Berlin: Beuth [<https://www.beuth.de/de/norm-entwurf/din-iso-21001/321074853>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- DIN (2020b): DIN ISO 21001. Wie weiter nach dem Ende der DIN ISO 29990? Berlin: DIN e.V. [<https://www.din.de/resource/blob/715612/5f9b6825e21950e423b917ea8227287c/infoschreiben-din-iso-21001-data.pdf>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Dinter, Irina; Becker, Martin (1991): Neuer Arbeitsplatz Weiterbildung. Selbstorganisierte Projekte in der Berliner Weiterbildung. Berlin.
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 73-92.

- Ditton, Hartmut (2008): Qualitätssicherung in Schulen. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 36-58.
- Dohmen, Dieter (2005): Ökonomisierung und Angebotsentwicklung in der (öffentlichen) Weiterbildung. Bonn: DIE (Hrsg.).
- Douillet, Jaques (2016): Wertevorstellungen bei LQW-Anwendern: Werte in Leitbildern testierter Weiterbildungseinrichtungen. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung (H. 2), 35-37.
- Dräger, Horst (1984): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11. Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 76-92.
- Drepper, Thomas (2018): Organisationen der Gesellschaft. Gesellschaft und Organisation in der Systemtheorie Niklas Luhmanns. 2. überarb. und aktual. Aufl. Springer: VS.
- Dröll, Hajo (1999): Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt/Main. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- EFQM (2012): EFQM Excellence Modell. Brüssel: EFQM [<https://www.dgg.de/wp-content/uploads/2018/06/EFQM-Excellence-Model-2013-Free-German-Partners.pdf>]; letzter Zugriff am 04.08.2020].
- EFQM (2019): Das EFQM Modell. Brüssel: EFQM [<https://efqm.org/de/the-efqm-model/>]; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Egetenmeyer, Regina; Käßlinger, Bernd (2011): Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 2, No.1, S. 21-35.
- Ehnes, Christiane (2016): Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Erwachsenenbildungspolitik in Europa. Formulierung, Implementierung und Finanzierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 150-160.
- Ehnes, Christiane; Heinen-Tenrich, Jürgen; Zech, Rainer (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. 2. Aufl. Hannover: Expressum.
- Ehnes, Christiane; Zech, Rainer (2002): Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Abschlussbericht. Hannover: ArtSet.
- Ehnes, Christiane; Zech, Rainer (2007): Lernerorientierte Qualitätsentwicklung für Schulen. Leitfaden für die Praxis. Hannover: ArtSet.
- emerald publishing (o.J.): Quality Assurance in Education. Journal Description. Melbourne: Emerald Publishing Pty Limited (Hrsg.) [[https://www.emeraldgroupublishing.com/journal/\\_/qae?distinct\\_id=173c42fc4d12d-0139c4fb2250408-3f616e4b-13c680-173c42fc4d2834&\\_ga=2.78196692.1903310717.1596724333-1742995485.1596724333](https://www.emeraldgroupublishing.com/journal/_/qae?distinct_id=173c42fc4d12d-0139c4fb2250408-3f616e4b-13c680-173c42fc4d2834&_ga=2.78196692.1903310717.1596724333-1742995485.1596724333)]; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Epping, Rudolf (1996): Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Ergebnisse einer Entwicklungsgruppe. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Ketter.
- EQUAVET (o.J.): European Quality Assurance Reference Framework. o.O.: European Quality Assurance in Vocational Education and Training [<https://www.eqavet.eu/What-We-Do/European-Quality-Assurance-Reference-Framework>]; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- ESF (2015): Merkblatt. Frankfurt: Europäischer Sozialfonds. Für die Menschen in Hessen (Hrsg.) [<https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/443508/3d26014641467eda625b116934540821/merkblatt-qualitaetssicherung-foerderperiode-2014-bis-2020-data.pdf>]; letzter Zugriff am 21.11.2023].

- Faulstich, Peter (1991): Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als ein Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87, S. 572-581.
- Faulstich, Peter (1997): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Schiersmann, Christiane; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 77-97.
- Faulstich, Peter (1999): Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik. Stellungnahmen, Analysen, Informationen, 50 (H. 1/2), S. 10-16.
- Faulstich, Peter; Vespermann, Peter (2002): Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Feller, Gisela (2006): Berufliche Weiterbildung aus Anbietersicht mit dem wbmonitor. In: Dies. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 103-123.
- Fend, Helmut (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 55-72.
- Fend, Helmut (2008): Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 190-209.
- Feuchthofen, Jörg; Severing, Eckart (1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Flösser, Gaby (2001): Qualitätssicherungsmodelle für die Jugendhilfe. In: Olbertz, Jan-Hendrik; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven (Arbeitsberichte 2'01). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther- Universität Halle-Wittenberg, S. 31-44.
- Forneck, Hermann-Josef; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld: Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Franz, Julia (2017): Zur "mittleren Systematisierung" in der Erwachsenenbildung. Eine analytische Reflexion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 164-174.
- Frey, Karl; Raat, Gert de; Kaumann, Gabriel; Kunz, Patrick; Leopoldt, Bernhard; Mertmann, Alfons; Mongold, Roland; Orlich, Gabriela (1997): EFQM im Bildungsbereich. In: GdWZ, 8 (H. 4), S. 174-176.
- Friebel, Harry (Hrsg.) (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhr, Thomas (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, Thomas; Gonon, Philipp; Hof, Christiane (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2. Paderborn: Schöningh, S. 1245-1258.
- Fürstenberg, Constantin von (2004): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. DIN EN ISO 9001:2000, LQW, Gütesiegel-Modelle und TQM mit einem EFQM-Praxisbeispiel. Darmstadt: Hiba.
- Geißler, Harald (1997): Kann es konsenspflichtige pädagogische Kriterien für die Beurteilung von (beruflicher Weiter-)Bildung geben? In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 91-108.
- Germing, Cathrin (2018): Qualitätssicherung in Weiterbildungseinrichtungen: Diskussion eines populären Phänomens. In: Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung, H. 4, S. 200-203.

- Gieseke, Wiltrud (1995): Qualität in der Weiterbildung – eine pädagogische Aufgabe? In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Reihe: Materialien für Erwachsenenbildung, Band 3. Frankfurt a.M.: DIE, S. 20-27.
- Gieseke, Wiltrud (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 29-48.
- Gieseke, Wiltrud (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 189-211.
- Gnahn, Dieter (1995): Modelle der Qualitätssicherung jenseits der ISO 9000 ff. In: Klaus Meisel (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt/Main: DIE (DIE Materialien für Erwachsenenbildung, 3), S. 47-54.
- Gnahn, Dieter (1996): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Reihe: Berufliche Bildung & Weiterbildung, Band 2. Frankfurt/M.
- Gnahn, Dieter (1997): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis, 2. Aufl. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Gnahn, Dieter (1998): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Reihe: Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Band 164. Hannover.
- Gnahn, Dieter (1999): Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte In: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst; Weinberg, Johannes (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 43, S. 15-22.
- Gnahn, Dieter (2007): Zielsetzung "Lernende Organisation": Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, Karin; Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 99-115.
- Gnahn, Dieter (2011): Qualitätsentwicklung am Scheidewege. In: Möller, Svenja; Zeuner, Christine; Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Festschrift für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag. Weinheim und München: Juventa, S. 165-173.
- Gnahn, Dieter (2018): Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 397-414.
- Gnahn, Dieter; Quilling, Eike (2019): Qualitätsmanagement. Konzepte und Praxiswissen für die Weiterbildung, Wiesbaden: VS.
- Gonon, Philipp (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 96-107.
- Graichen, Frank (2020): Zur Historie von ISO 9001 – eine Erfolgsgeschichte [<https://www.dqs.de/blog/qualitaet/historie-iso-9001/>, letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Gütesiegelverbund Weiterbildung (2018): Das Qualitätsmanagement-Modell nach Gütesiegelverbund Weiterbildung. Version 2015. Dortmund: Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. [[https://guetesiegelverbund.de/wp-content/uploads/2020/03/G%C3%BCtesiegelverbund-Weiterbildung\\_QM-Modell\\_DL\\_2015.pdf](https://guetesiegelverbund.de/wp-content/uploads/2020/03/G%C3%BCtesiegelverbund-Weiterbildung_QM-Modell_DL_2015.pdf); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Hartz, Stefanie (2004): Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, Werner; Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklung und Perspektiven, Münster: Waxmann, S. 231-246.

- Hartz, Stefanie (2008): Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251-270.
- Hartz, Stefanie (2009): Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In: Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: Springer, S. 133-159.
- Hartz, Stefanie (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden: VS.
- Hartz, Stefanie (2015): Wirksamkeitszuschreibungen von Weiterbildungseinrichtungen zur Lernerorientierten Qualitätstestierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 18 (H. 2), S. 303-325.
- Hartz, Stefanie (2018): Qualitätsmanagement und -entwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael; Schröder, Andreas; Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS.
- Hartz, Stefanie; Aust, Kirsten (2013): Der Lernende als Mitgestalter von Qualität in Weiterbildungsmaßnahmen und die Bedeutung für Qualitätsmanagement. In: Feld, Timm C.; Kraft, Susanne; May, Susanne; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Wiesbaden: Springer, S. 159-176.
- Hartz, Stefanie; Goeze, Annika; Schrader, Josef (2008): Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen. Bonn: DIE (Hrsg.).
- Hartz, Stefanie; Meisel, Klaus (2006): Qualitätsmanagement. 2., überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Studientexte für Erwachsenenbildung).
- Hartz, Stefanie; Meisel, Klaus (2011): Qualitätsmanagement. 3. aktual. und überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hrsg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-30.
- Heinen-Tenrich, Jürgen (1999): Niedersächsische Volkshochschulen erproben Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: Küchler, Felicitas von; Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Bonn: DIE, S. 102-113 [[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/kuechler99\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/kuechler99_01.pdf); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Heiner, Maja (2000): Selbstevaluation. In: Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. 4., überarb. und erw. Auflage. München: Oldenbourg, S. 589-596.
- Heinold-Krug, Eva (2000): Fortbildung und Beratung als integriertes Qualitätskonzept. In: Nuissl, Ekehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 46. Bielefeld: Bertelsmann, S. 145-154.
- Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-14.
- Herbrechter, Dörthe; Schemmann, Michael (2010): Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In: Dollhausen, Karin; Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 125-141.

- Holtappels, Heinz Günter (2001): Schulentwicklung und Qualitätssicherung im Schulbereich. In: Olbertz, Jan-Hendrik; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven (Arbeitsberichte 2'01). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 58-70.
- Ioannidou, Alexandra (2008): Governance-Instrumente im Bildungsbereich im transnationalen Raum. In: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-110.
- ISO (2018): ISO 21001:2018-05. Educational organizations - Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use. Berlin: Beuth [<https://www.beuth.de/de/norm/iso-21001/290122442>; letzter Zugriff 21.11.2023].
- Jackels, Reinhold (2004): Qualitätsentwicklung: Ein Streiflicht aus der Praxis. In: Praxis politische Bildung, 8 (H. 3), S. 184-187.
- Kalman, Michael (2012): Qualitätsmanagement und Einflussfaktoren: Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung. In: Töpfer, Alfred (Hrsg.): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde. Bielefeld: Bertelsmann, S. 133-162.
- Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, Bernd (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, Bernd (2017): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? Eine mikro-politische Analyse. In: Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Epping, Rudolf (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung, Wiesbaden: Springer, S. 167-184.
- Käpplinger, Bernd; Kubsch, Eva-Christine; Reuter, Martin (2018): Millionenmarkt Qualitätsmanagement als Kontext einer „anderen“ Professionalisierung? In: Dobischat, Rolf; Elias, Arne; Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer, S. 377-398.
- Käpplinger, Bernd; Reuter, Martin (2017): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. In: WISO-Diskurs., Heft 15/2017. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kegelmann, Monika (1995a): CERTQUA - Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen. DIN/EN/ISO 9000 ff. in der beruflichen Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (95.03), S. 143-145.
- Kegelmann, Monika (1995b): CERTQUA sichert Qualität in der Weiterbildung. In: Der Arbeitgeber (95.02), S. 57-59.
- Kegelmann, Monika (1995c): CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN/EN/ISO 9000 ff. in der beruflichen Bildung. In: Feuchthofen, Jörg E.; Severing, Eckart (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 155-177.
- Keuper, Rüdiger; Oppek, Ernst; Pfitzinger, Elmar (1995): Qualität in der beruflichen Bildung: Tips aus der Praxis für eine Qualitätsverbesserung in der beruflichen Weiterbildung. Stuttgart: Landesgewerbeamt Baden-Württemberg.
- Klatetzki, Thomas (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Klatetzki, Thomas; Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253-283.
- Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-13.

- Knoll, Jörg (1990): Erwachsenenbildung. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Materialien zur Lage der Nation. Bonn, S. 490-509.
- Knoll, Jörg (2000): Das angemessene Tun und Sichern. Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Praxis. In: Tools (1), S. 17-20.
- Knoll, Jörg (2002): „Wie hältst du´s mit der Qualität?“ – Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema. In: Bastian, Hannelore; Beer, Wolfgang; Knoll, Jörg (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 72-90.
- Kolb, Gerhard (2017): Ökonomische Ideengeschichte. Volks- und betriebswirtschaftliche Entwicklungslinien von der Antike bis zum Neoliberalismus. 3. überarb. und erneut erw. Aufl. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der europäischen Gemeinschaften [[https://hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](https://hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Kornmesser, Stephan; Büttemeyer, Wilhelm (2020): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Koscheck, Stefan (2010): wbmonitor 2007-2009. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 4/2010. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) [<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6643>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Koscheck, Stefan; Ohly, Hana (2015): wbmonitor 2015. Version 1.0. Heft 4/2016. Bielefeld: Bertelsmann.
- Koscheck, Stefan; Ohly, Hana (2020): wbmonitor 2017 und 2018. Version 1.0. Heft 3/2020. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Koscheck, Stefan; Reuter, Martin (2020): Zwischen Unterstützung und Kontrolle - Gutachtende in Zertifizierungsprozessen von Qualitätsmanagementsystemen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, Bielefeld: wbv, S. 38-47.
- Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 59-75.
- Kremers-Lenz, Christine (2008): Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
- Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (H. 4), S. 533-551.
- Küchler, Felicitas von; Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt: DIE (Hrsg.).
- Kuhlenkamp, Detlef (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Hessische Blätter für Volksbildung 53, S. 127-138.
- Kühl, Stefan (2010a): Die Irrationalität lernender Organisationen. Überlegungen zur Nützlichkeit von Managementkonzepten. In: Heidsiek, Charlotte; Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 57-67.
- Kühl, Stefan (2010b): „Rationalitätslücken“. Ansatzpunkt einer sozialwissenschaftlich informierten Organisationsberatung. In: Kühl, Stefan; Moldaschl, Manfred (Hrsg.): Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung. München und Mering: Hampp, S. 215-243.

- Langer, Andreas (2005): Professionsethik, Effizienz und professionelle Organisationen. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165-178.
- Luhmann, Niklas (1971): Die Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, 57, S. 1-35.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bd. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2011): Organisation und Entscheidung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mahadevan, B (2007): Operation Management: Theory and Practice. Delhi: Dorling Kindersley.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mauch, Anette (2012): Qualitätstestierung in der Weiterbildung: Zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW. Dissertation. Tübingen: Eberhard Karls Universität [[https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47967/pdf/DISS\\_komplett\\_A\\_Mauch\\_10\\_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47967/pdf/DISS_komplett_A_Mauch_10_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Mayntz, Renate (2005/2009): «Governance-Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?». In: Mayntz, Renate (Hrsg.): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt am Main: Campus, S. 41-52.
- Meisel, Klaus (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Meisel, Klaus (2006): Wirtschaftlichkeit als Steuerungsaufgabe: Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen müssen im Dienst pädagogischer Qualität wirtschaftlich arbeiten. In: Erwachsenenbildung (KBE) (3), S. 110-113.
- Meisel, Klaus (2008): Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolph (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53. Weinheim u.a.: Beltz, S. 108-121.
- Meyer, John W. (1987): The World Polity and the Authority of the National-State. In: Thomas, George; Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O.; Boli, John (Hrsg.): Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual. Newbury Park et al.: Sage, S. 41-70.
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mintzberg, Henry (1999): Strategy-Safari. Eine Reise durch die Wildnis des strategischen Managements. Wien: Ueberreuter.
- Neuberger, Oswald (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Enke.
- Nittel, Dieter (1996): Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42 (H. 5), S. 731-750.
- Nolda, Sigrid (1999): Qualität und Empirie in der Erwachsenenbildung. Von der Unsicherheit zur Sicherheit und zurück. In: Nuissl; Ekkehard; Schiersmann; Christiane; Siebert; Horst; Weinberg, Johannes (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 43. Frankfurt: DIE (Hrsg.), S.23-31.
- North, Klaus; Brandner, Andreas; Steininger, Thomas (2015): Die neue ISO 9001:2015 - Wissensmanagement wird Pflicht! In: Wissensmanagement, H. 2, S. 20-23.

- Nötzold, Wolfgang (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, Ekkehard (1993): „Qualität“ – pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 43 (H. 2), S. 103-108.
- Nuissl, Ekkehard (1995): Qualität und Markt: Pädagogische Kommentierungen zu den Aufgeregtheiten der Qualitätsdebatte. In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995., DIE-Materialien für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main: DIE, S. 8-20.
- Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 43. Bonn: DIE.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten (2008): Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 76-95.
- Qualitätsgesellschaft Bildung und Beratung (2010): Projektübersicht und Ergebnisdarstellung. Vervielfältigtes Manuskript. Berlin.
- QESplus (2017): QESplus (2017) – Anforderungen für Weiterbildungseinrichtungen. Dresden: Qualität in Bildung und Beratung e. V. (QuiBB e. V.) [<http://qesplus.de/de/interner-bereich/dokumente>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- QVB (2004): Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen – QVB. Das Rahmenmodell. Frankfurt/Düsseldorf: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE); Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V. (BAK AuL) (Hrsg.) [<https://www.arbeitundleben.de/images/qvb/pdf/qvb-das-rahmenmodell.pdf>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Rau, Thomas; Heene, Jürgen; Koitz, Karsten; Schmidt, Manfred; Schönfeld, Peter; Wilske, Alex (2014): Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung: Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990. 2. überarb. und erw. Aufl. Berlin, Zürich: Beuth.
- Rädiker, Stefan (2012a): Die Evaluation von Weiterbildungsprozessen in der Praxis: Status quo, Herausforderungen, Kompetenzanforderungen. Eine Studie unter Organisationen, die das LQW-Modell anwenden. Dissertation. Marburg: Philipps-Universität Marburg [<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2013/0060/pdf/dsr.pdf>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Rädiker, Stefan (2012b): Die Evaluation von Weiterbildungsprozessen: Eine Analyse der Herausforderungen in LQW-testierten Organisationen. In: Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Erziehungswissenschaft), S. 36-51.
- Reinhard, Wolfgang (2000): Geschichte der Staatsgewalt. Eine vergleichende Verfassungsgeschichte Europas von den Anfängen bis zur Gegenwart. München: Beck.
- Reischmann, Jost (2006): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. 2.Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Reuter, Martin (2022): Steuerung und Lernen als Bezugspunkte pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement – eine systemtheoretische Reflexion. In: Matthias Alke, Timm C. Feld: Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-98. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9>
- Reuter, Martin; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas (2020a): Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In: Dörner, Olaf; Iller, Carola; Schüßler, Ingeborg; von Felden, Heide; Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 159-173.

- Reuter, Martin; Martin, Andreas; Koscheck, Stefan (2020b): Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Bd. 43, S. 97-116.
- Richter, Ingo (1993): Recht der Weiterbildung. Baden-Baden: Nomos.
- Röbel, Tina (2017): Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung - Gestaltungsspielräume zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität [\[https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19284/dissertation\\_roebel\\_tina.pdf?sequence=5&isAllowed=y\]](https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19284/dissertation_roebel_tina.pdf?sequence=5&isAllowed=y); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Rühl, Melanie (2005): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Das „Lernorientierte Qualitätsteststat für die Weiterbildung“ (LQW) als Möglichkeit eines einheitlichen Qualitätsteststat für den Weiterbildungsbereich. Diplomarbeit. Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld [\[http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/018/0701811.pdf\]](http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/018/0701811.pdf), letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Sackmann, Dr. Rosemarie; Hecker, Kristin; Konrad, Nadja; Fischer, Dr. Andreas; Kretschmer, Susanne (2019): Forschungsbericht. Evaluation des Verfahrens zur Akkreditierung von Fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (Hrsg.) [\[https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb530-evaluation-des-verfahrens-zur-akkreditierung-von-fachkundigen-stellen.pdf?blob=publicationFile&v=1\]](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb530-evaluation-des-verfahrens-zur-akkreditierung-von-fachkundigen-stellen.pdf?blob=publicationFile&v=1); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Sangrà, Albert; Fernández-Michels, Pedro (2011): Quality perception within corporate e-learning providers in Catalonia. In: Quality Assurance in Education, Vol. 19 No. 4, S. 375-391 [\[https://doi.org/10.1108/09684881111170087\]](https://doi.org/10.1108/09684881111170087); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Schäffter, Ortfried (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, Michael; Hopf, Caroline; Sausele, Ines (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 77-92.
- Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3. aktual. und erw. Auf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schemmann, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiersmann, Christiane (2002): Zweierlei Herausforderung. Die Wissenschaft von der Weiterbildung angesichts der Qualitätsdebatte. Bonn: DIE (Hrsg.) [\[https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32002/positionen1.htm\]](https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32002/positionen1.htm); letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Schiersmann, Christiane (2006): Qualitätsmanagement als Organisationsentwicklung. Implementierungsstrategien und Konsequenzen für die Organisation. In: Markert, Werner (Hrsg.): Qualität des beruflichen Lernens in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 92-101.
- Schiersmann, Christiane; Remmele, Heide (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schimank, Uwe (2014): Governance und Professionalisierung. Notizen zu einem Desiderat. In: Maag Merki, Katharina; Langer, Roman; Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze Wiesbaden: Springer, S. 127-150.

- Schlutz, Erhard (1995): Zur Qualitätssicherung als Professionsaufgabe. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung: Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt am Main: DIE, S. 27-33.
- Schmidt, Bernhard (2008): Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 156-170.
- Schmidt, Christian; Walter, Marcel (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Stand und Entwicklungsperspektiven. In: Der pädagogische Blick, 18 (H. 4), S. 247-251.
- Schmidt-Hertha; Bernhard (2011): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 153-166
- Schlaffke, Winfried (1992): Bildungsarbeit im Spannungsfeld von Wirtschaft und Gesellschaft. Düsseldorf.
- Schläfli, André (2004): eduQua: Das Label für Qualität in der Weiterbildung. In: Werner Fröhlich und Wolfgang Jütte (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann (Edition Donau-Universität Krems), S. 225-230.
- Scholz, Helga; Steig, Michael; Wagner, Prof. Dr. Hardy (2008): Richtlinien DVWO Qualitäts-Siegel. Qualitätsentwicklung bei Bildungsdienstleistungen in der Aus- und Weiterbildung. München: Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V. (DVWO e.V.) [[https://dvwo.de/wp-content/uploads/2018/05/1\\_VR\\_DVWO\\_QS\\_Richtlinien\\_6.pdf](https://dvwo.de/wp-content/uploads/2018/05/1_VR_DVWO_QS_Richtlinien_6.pdf)]; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Schrader, Josef (2008): Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung. In: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 387-413.
- Schrader, Josef (2010): Reproduktionskontexte in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (H. 2), S. 267-284.
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, Josef (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Schrader, Josef (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai; Schrader, Josef (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 701-729.
- Schwarz, Bernd; Behrmann, Detlef (Hrsg.) (2006): Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sedláček, Tomáš (2009): Die Ökonomie von Gut und Böse. München: Carl Hanser Verlag.
- Seevers, Marion (2002): Erfahrungen in Bremen mit der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes. In: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung - politischer Handlungsbedarf. Bonn: BMBF, S. 42-45.
- Seitter 2008: Institutionelle Zertifizierung. In Hessische Blätter für Volksbildung 3/2008, S. 203-205.
- Sektion Organisationspädagogik (2020): Über die Sektion. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) [<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/ueber-die-sektion>]; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Siebers, Ruth (2013): Unternehmensberatung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU): Ein qualitativ-empirischer Zugang in Perspektivverschränkung. In: Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi;

- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-177.
- Siebert, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u.a.: Leuchterhand.
- Siebert, Horst (2018): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-88.
- Singh, Jitendra (2019): The lean prescription for non-traditional adult learners. In: Quality Assurance in Education, Vol. 27 No. 3, S. 347-359 [<https://doi.org/10.1108/QAE-09-2018-0100>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Spiewok, Birgit; Telemann, Helén; Feller, Nadine; Bade, Claudia (2015): Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Analyse der Wirkstoffe von Qualitätsmanagementsystemen auf Arbeitsprozesse bei hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter/-innen an sächsischen Volkshochschulen. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Stang, Richard (1999): Qualität kultureller Bildung. In: Küchler, Felicitas; Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung: auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main: DIE, S. 46-55.
- Stiftung Warentest (2008): Qualitätsmanagement – Transparenz ist nicht in Sicht. Berlin [<https://www.test.de/Qualitaetsmanagement-Transparenz-ist-nicht-in-Sicht-1531451-0/>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Stryck, Tom (2000): Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 111-125.
- Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (H. 2), S. 205-223.
- Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (H. 6), S. 809-829.
- Tietgens, Hans (1984): Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11. Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 287-302.
- Tietgens, Hans (1995): 75 Jahre Volkshochschule. In: Nuissl, Ekkehard; Tietgens, Hans (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Klinkhardt, S. 61-105.
- Tietgens, Hans (1999): Rückblick auf den Umgang mit dem Qualitätsbegriff in der Erwachsenenbildung. In: Report, 43, S. 10-14.
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 16-35.
- Töpper, Alfred (2012): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde. Bielefeld: Bertelsmann.
- Veltjens, Barbara (2009): Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement. Themen, empirische Analysen, Forschungs- und Handlungsbedarfe. Dissertation. Bonn: DIE (Hrsg.) [<http://www.die-bonn.de/doks/veltjens0801.pdf>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Vogel, Rick (2007): Ökonomisierung des Öffentlichen? New Public Management in Theorie und Praxis der Verwaltung. In: Jansen, Stephan; Priddat, Birger; Stehr, Nico (Hrsg.): Die Zukunft des Öffentlichen – Multidisziplinäre Perspektiven für eine Öffnung der Diskussion über das Öffentliche. Wiesbaden: Springer, S. 152-174.

- Weber, Max (1964): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie*. Zweiter Halbband. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weinberg, Johannes (1990): *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wenzel, Hartmut (2001): *Qualität von Schule. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion*. In: Olbertz, Jan-Hendrik; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven (Arbeitsberichte 2'01)*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther- Universität Halle-Wittenberg, S. 45-57.
- Willke, Helmut (2001): *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. 3. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wilson, Euan (2019): *Is feedback to tutors the key to supporting quality in adult education? A case study of a private training organisation in New Zealand*. In: *Quality Assurance in Education*, Vol. 27 No. 3, S. 338-346. [<https://doi.org/10.1108/QAE-11-2017-0072>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Wittpoth, Jürgen (2013): *Einführung in die Erwachsenenbildung*. 4. überarb. und aktual. Aufl. Opladen: Budrich.
- Wolter, Andrä; Kerst, Christian (2008): *Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse*. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 135-155.
- Zech, Rainer (2004): *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch*. 2. Aufl. Hannover: Expressum.
- Zech, Rainer (2006): *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zech, Rainer (2008a): *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zech, Rainer (2008b): *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. 2. Korrigierte Aufl.* Hannover: Expressum.
- Zech, Rainer (2013): *Organisation, Individuum, Beratung. Systemtheoretische Reflexionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zech, Rainer (2015): *Qualitätsmanagement und gute Arbeit. Grundlagen einer gelingenden Qualitätsentwicklung für Einsteiger und Skeptiker*. Wiesbaden: Springer.
- Zech, Rainer (2017): *Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. 2. korrigierte Aufl.*, Hannover: ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH (Hrsg.) [<https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQW-3-Leitfaden-201701.pdf>; letzter Zugriff am 21.11.2023].
- Zimmermann (2020): *Chaospendel Deluxe*. Mit freundlicher Genehmigung von: Winterthur: I. Zimmermann Maschinenbau AG [<https://www.zimmermann-cnc.ch/produkte/chaospendel-deluxe/>; letzter Zugriff am 21.11.2023].

## 7. Anhang

### 7.1 Publikation 1: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017

Ambos, Ingrid; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas; Reuter, Martin (2018): Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017. Leverkusen: Barbara Budrich.

[URL: [https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse\\_20180507.pdf](https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20180507.pdf), letzter Zugriff 21.11.2023]

## WBMONITOR



Ingrid Ambos | Stefan Koscheck | Andreas Martin | Martin Reuter

# Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung

Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017



**WBMONITOR**

Ingrid Ambos | Stefan Koscheck | Andreas Martin | Martin Reuter

# **Qualitätsmanagement- systeme in der Weiterbildung**

Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017

**Zitiervorschlag**

Ambos, Ingrid; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas; Reuter, Martin:  
Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der  
wbmonitor Umfrage 2017. Bonn 2018

1. Auflage 2018

**Herausgeber:**

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

**Publikationsmanagement:**

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“  
E-Mail: [publikationsmanagement@bibb.de](mailto:publikationsmanagement@bibb.de)  
[www.bibb.de/veroeffentlichungen](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen)

**Herstellung und Vertrieb:**

Verlag Barbara Budrich  
Stauffenbergstraße 7  
51379 Leverkusen  
Internet: [www.budrich.de](http://www.budrich.de)  
E-Mail: [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de)

**Lizenzierung:**

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz  
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung –  
Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).



Weitere Informationen finden Sie im  
Internet auf unserer  
Creative-Commons-Infoseite  
[www.bibb.de/cc-lizenz](http://www.bibb.de/cc-lizenz).

ISBN 978-3-96208-060-0

urn:nbn:de:

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

## Inhaltsverzeichnis

<b>Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017 „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“</b> .....	5
<b>1 wbmonitor Klimawert 2017: Neues Allzeithoch der wirtschaftlichen Stimmung unter den Weiterbildnern</b> .....	7
<b>2 Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“</b> .....	11
2.1 Verbreitung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern ..	12
2.2 Qualitätsmanagementbeauftragte .....	24
2.3 Wirkungen der QMS aus Anbietersicht .....	26
2.4 Beurteilung der Aufwand–Nutzen–Relation der QMS .....	30
2.5 Begutachtung zur (Re-)Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems .....	33
2.6 Organisationsberatung bei Implementierung und (Re-)Zertifizierung des QMS ..	40
2.7 Allgemeine Bewertung von QMS aus Anbietersicht .....	41
<b>3 Strukturinformationen aus der wbmonitor Umfrage 2017</b> .....	44
<b>Literatur</b> .....	49
<b>Anhang 1: Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen, differenziert nach QM-Modellen</b> .....	52
<b>Anhang 2: Kurzbeschreibungen der QMS</b> .....	56
<b>Abstract 2017</b> .....	63

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der wbmonitor Klimawerte von 2008 bis 2017 .....	7
Abbildung 2: Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen nach Anbietertypen (in %) .....	14
Abbildung 3: Verbreitung verschiedener QM-Modelle (in %) .....	15
Abbildung 4: Verichtsgründe der Nutzung eines QMS bzw. einer externen Zertifizierung des QMS (in %) .....	21
Abbildung 5: Implementierung von QMS im Zeitverlauf .....	23
Abbildung 6: Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen (in %) .....	28
Abbildung 7: Beurteilung des Ressourcenaufwands unter Berücksichtigung des Nutzens, Salden .....	31
Abbildung 8: Erwartungen an Gutachtende (in %) .....	34
Abbildung 9: Handlungsweisen Gutachtender im Zertifizierungsprozess des QMS (in %) .....	36
Abbildung 10: Nachbesprechung der Begutachtung: ausschließliche Ergebnisinformation vs. zusätzliche Beratung zu Entwicklungsprozessen (in %) .....	39
Abbildung 11: Nutzen der Beratung Gutachtender (in %) .....	40
Abbildung 12: Allgemeine Bewertung von QMS (in %) .....	42
Abbildung 13: Art der Einrichtung (in %) .....	44
Abbildung 14: Durchschnittliches Veranstaltungsvolumen pro Einrichtung 2016 (Mittelwerte) .....	45
Abbildung 15: Durchschnittliches Dozentenstundenvolumen pro Einrichtung 2016 (Mittelwerte) .....	47
Abbildung 16: Durchschnittliche Teilnehmerzahl pro Einrichtung 2016 (Mittelwerte) .....	48
Tabelle 1: Klimawert, wirtschaftliche Lage und Erwartung für ausgewählte Teilgruppen von Weiterbildungsanbietern 2017 .....	9
Übersicht: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung .....	17
Anhang 1: Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen, differenziert nach QM-Modellen .....	52

## Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017 „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“

Mit dem Themenschwerpunkt der **wbmonitor** Umfrage 2017 griffen BIBB und DIE in Kooperation mit der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen den Umstand auf, dass der Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen (QMS) fest in der Arbeit von Weiterbildungsanbietern verankert zu sein scheint. Für die gesamte Anbieterlandschaft lagen zu diesem Thema bislang jedoch unzureichende statistische Informationen vor.

2017 verfügten 80 Prozent der Weiterbildungsanbieter über mindestens ein QMS. Bei 52 Prozent war das QMS zertifiziert, 28 Prozent praktizierten Qualitätsmanagement ausschließlich ohne externe Zertifizierung. QMS waren im gesamten Anbieterspektrum weit verbreitet. Am häufigsten nutzten gemeinnützig ausgerichtete private Einrichtungen ein QMS (90 %; 72 % zertifiziert), am seltensten (Fach-)Hochschulen sowie wissenschaftliche Akademien (71 %; 28 % zertifiziert).

Das Angebot an QM-Modellen hat sich mit der zunehmenden Diffusion von QMS in die Weiterbildung v. a. in den 2000er-Jahren deutlich ausdifferenziert. Die 2017 von Weiterbildungsanbietern am häufigsten genutzten QM-Modelle waren DIN EN ISO 9000 ff. (35 %; 30 % zertifiziert), LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) (10 %; 6 % zertifiziert) sowie EFQM (European Foundation for Quality Management) (9 %; 4 % zertifiziert). Während DIN EN ISO 9000 ff. sowie EFQM branchenunabhängig einsetzbar sind und für die Weiterbildung erst adaptiert werden müssen, handelt es sich bei LQW um ein spezifisch für die Weiterbildung entwickeltes QMS. Hinsichtlich der Verbreitung dieser QM-Modelle zeigten sich segmentspezifische Unterschiede. Während DIN EN ISO 9000 ff. insbesondere von Einrichtungen genutzt wurde, die v. a. für die Arbeitsagenturen bzw. Jobcenter oder für betriebliche Kunden tätig sind, konzentrierte sich der Einsatz von LQW weitgehend auf Volkshochschulen (VHS). Im Gegensatz dazu wurde EFQM in verschiedenen Feldern der Weiterbildung angewandt. Von denjenigen Einrichtungen, die bisher kein QMS nutzen, plante knapp mehr als ein Viertel (27 %) die Implementierung.

Des Weiteren interessierte sich **wbmonitor** für Wirkungen der QMS aus Sicht der Einrichtungen. Insgesamt bescheinigten die Einrichtungen den QMS positive Wirkungen, die meist jedoch als tendenziell eingeschätzt wurden. Hinsichtlich der Organisationsstrukturen und -prozesse wurden stärker ausgeprägte Wirkungen beobachtet als bezüglich der Angebotsqualität. Der mit dem QMS verbundene Aufwand scheint – modellübergreifend – bei den meisten Anbietern jedoch nicht durch zusätzliche Einnahmen oder Effizienzgewinne gedeckt zu sein und wird aus Sicht der Anbieter auch von der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung nicht berücksichtigt. Vielmehr erbringt insbesondere das angestellte Personal diese Leistungen allem Anschein nach zusätzlich zu den anderen Aufgaben. Anbieter mit EFQM beurteilten die Wirkungen etwas positiver als die Nutzer anderer QM-Modelle.

Das Aufwand-Nutzen-Verhältnis von QMS wurde im Durchschnitt aller Anbieter als tendenziell ungünstig beurteilt. Dies betrifft die Gebühren zur Erlangung der Zertifizierung, den erforderlichen internen Personalaufwand sowie die Kosten für externe Organisationsberatung im Kontext des QMS. Nur Einrichtungen, die EFQM nutzen, attestierten dem QMS im Durchschnitt eine positive Aufwand-Nutzen-Relation.

Vor dem Hintergrund eines potenziellen Spannungsverhältnisses der standardisierten Modellvorgaben der QM-Modelle und der Individualität einer jeden Einrichtung richtete **wbmonitor** zudem den Blick auf den Begutachtungsprozess zur Zertifizierung des QMS. Die Einrichtungen erwarteten von den Gutachtenden, die zur Wahrung von Unabhängigkeit i. d. R. von der Zertifizierungsstelle bzw. -agentur zugeteilt werden, insbesondere Flexibilität bei der Prüfung der modellkonformen Umsetzung des QMS. Diese Erwartung wurde meist eingelöst, wobei die Einrichtungen die Handlungsweisen der Gutachtenden als primär unterstützend wahrgenommen haben und sie bezüglich der Nutzung von Ermessensspielräumen zur Auslegung der Modellanforderungen mit den Gutachtenden i. d. R. zufrieden waren. Die Befunde sprechen für eine ausgeprägte Serviceorientierung der Gutachtenden. Die Ergebnisse des Themenschwerpunktes werden ab Seite 13 detailliert dargestellt.

Wie jedes Jahr ermittelte **wbmonitor** die wirtschaftliche Stimmungslage in der Weiterbildung (ab S. 9). Im Mai 2017 erreichte der **wbmonitor** Klimawert ein neues Allzeithoch. In allen untersuchten Teilsegmenten war das Wirtschaftsklima ausgesprochen gut – noch nie lagen die jeweiligen Werte so dicht beieinander. Während sich bei den überwiegend privat (d. h. durch Teilnehmende/Selbstzahler/-innen und/oder Betriebe) finanzierten Anbietern die gute Konjunkturlage spiegeln dürfte, kommen den v. a. öffentlich finanzierten Einrichtungen (mit Mitteln von Kommunen, Ländern, Bund, EU bzw. der Arbeitsagenturen/Jobcenter) offensichtlich nach wie vor die Investitionen in die Qualifizierung Geflüchteter zugute.

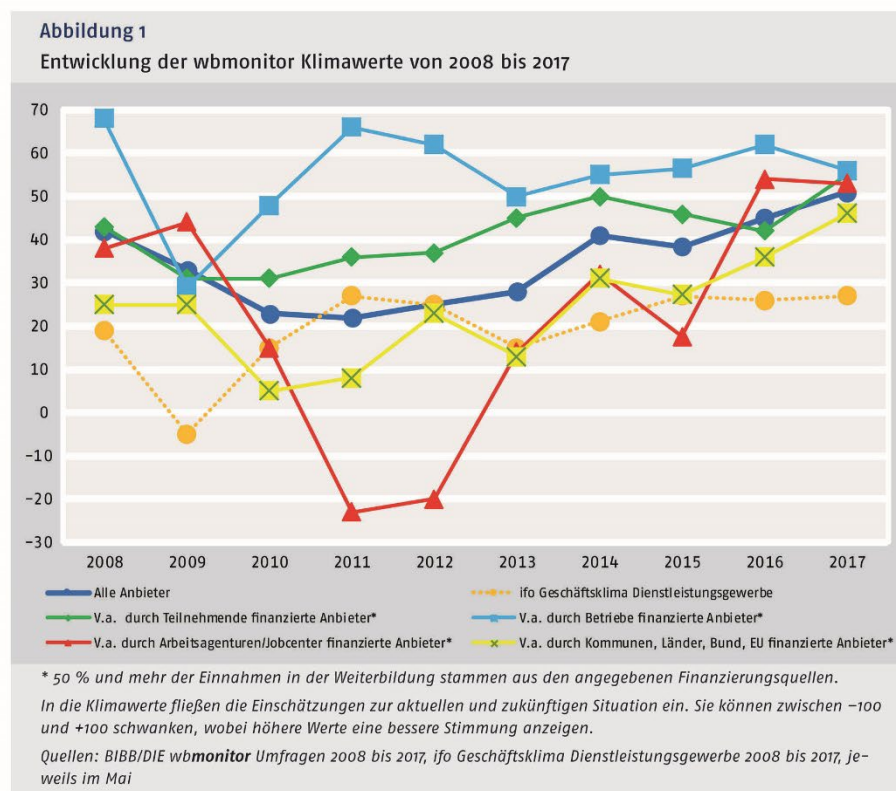
Die ergänzenden Strukturinformationen nehmen diesmal die Leistungen der öffentlich zugänglichen, organisierten Weiterbildung in den Blick (ab S. 46). Diese werden nach den unterschiedlichen Anbietertypen differenziert dargestellt. Sowohl hinsichtlich der durchschnittlichen Volumina durchgeführter Veranstaltungen und Dozentenstunden als auch hinsichtlich der durchschnittlichen Teilnehmerzahlen sind VHS der größte der untersuchten Anbietertypen.

#### Methodische Hinweise

Jährlich im Mai rufen das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) alle dem **wbmonitor** bekannten Anbieter beruflicher und/oder allgemeiner Weiterbildung dazu auf, den Fragebogen zu wechselnden Themenschwerpunkten, Wirtschaftsklima, Leistungen und Strukturen online zu beantworten. 2017 wurden insgesamt 19.480 Anbieter eingeladen, sich bis Anfang Juni an der Erhebung zu beteiligen. Die gewichteten und hochgerechneten Ergebnisse basieren auf den Angaben von 1.755 Einrichtungen mit gültiger Umfrageteilnahme (Rücklaufquote 9,0 %). Die Angaben wurden i. d. R. von Leitungspersonen getätigt (94 %). Da die Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter strukturell nicht hinreichend bekannt ist, kommt ein regionalindikatorbasiertes Gewichtungs- und Hochrechnungsverfahren zur Anwendung (vgl. Koscheck 2010). Für weitere Informationen und Definitionen siehe [www.wbmonitor.de](http://www.wbmonitor.de).

## 1 wbmonitor Klimawert 2017: Neues Allzeithoch der wirtschaftlichen Stimmung unter den Weiterbildnern

Im Mai 2017 hat die wirtschaftliche Stimmungslage der Weiterbildungseinrichtungen ein neues Maximum erreicht: Der **wbmonitor** Klimawert für alle Anbieter ist mit +51 gegenüber dem bisherigen Rekordwert von +45 im Vorjahr um sechs Punkte gestiegen (vgl. Abbildung 1).<sup>1</sup>



Der erneute Aufschwung hebt sich – wie bereits im Vorjahreszeitraum – von der Entwicklung in der gesamten Dienstleistungsbranche ab: Das ifo Geschäftsklima für diesen Bereich lag im Mai 2017 mit +27 lediglich einen Punkt über dem Vorjahreswert (vgl. Tabelle 1). Damit hat sich der Abstand zwischen der Weiterbildungsbranche und dem Dienstleistungsgewerbe insgesamt weiter vergrößert. Differenziert nach der aktuellen wirtschaftlichen Lage und den

<sup>1</sup> Der **wbmonitor** Klimawert wurde im Jahr 2007 eingeführt.

Erwartungen für das kommende Jahr zeigt sich, dass sich die Weiterbildungsanbieter in ihrer wirtschaftlichen Lage gegenüber dem Vorjahr stärker verbessern konnten (plus 11 Punkte) als die Dienstleister insgesamt (plus 4 Punkte). Dagegen lagen 2017 die wirtschaftlichen Erwartungen in Bezug auf das nächste Jahr in beiden Gruppen leicht unter den im Mai 2016 gemessenen Werten (alle Weiterbildungsanbieter: +41; ifo Dienstleistungsgewerbe: +13; vgl. AMBOS u. a. 2017, S. 8 f.).

Differenziert nach den Hauptfinanzierungsquellen der Anbieter zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen. Im Ergebnis führten diese dazu, dass sich die jeweiligen Klimawerte angenähert haben. In der Zeitreihe seit 2008 lagen die jeweiligen Klimawerte bisher nie so dicht beieinander wie im Mai 2017.

Eine besonders positive Entwicklung ist in dem überwiegend (50 % und mehr) durch Einnahmen von Teilnehmenden/Selbstzahlerinnen und Selbstzahlern finanzierten Segment zu verzeichnen. In diesem Bereich lag der Klimawert von +55 im Jahr 2017 um vier Punkte über dem Ergebnis für alle Anbieter und ist damit der bisher höchste gemessene Wert für dieses Finanzierungssegment. Von einem niedrigeren Niveau ausgehend fiel der Anstieg gegenüber dem Vorjahr mit plus 13 Punkten höher aus als im Durchschnitt aller Weiterbildungseinrichtungen (s. o.). Es ist zu vermuten, dass sich hier die positive wirtschaftliche Entwicklung im Berichtszeitraum bemerkbar gemacht hat. Mit dieser gingen u. a. Einkommenszuwächse einher, die verstärkt in Konsumausgaben geflossen sind (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017a und 2017b). Anscheinend begünstigten die erweiterten monetären Spielräume auch Investitionen in die eigene (Weiter-)Bildung.

Auch der Klimawert der Weiterbildungseinrichtungen, die 50 Prozent und mehr ihrer Einnahmen im Bereich der Weiterbildung aus Mitteln der öffentlichen Hand (Kommunen, Länder, Bund, EU) generieren, hat sich erneut deutlich verbessert: Gegenüber dem Vorjahr stieg er um 10 Punkte auf +46, was für diese Teilgruppe ebenfalls ein neues Rekordhoch bedeutet. Allerdings lag das Ergebnis nach wie vor unter dem Klimawert aller Anbieter. In der segmentspezifischen Höhe des Klimawerts hat vermutlich Ausdruck gefunden, dass diese Weiterbildungsanbieter nach wie vor von der hohen Zuwanderung insbesondere Asylsuchender im Jahr 2015 profitieren konnten (vgl. dazu AMBOS u. a. 2017). Aus der Statistik des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zur Entwicklung der Integrationskurse, den zentralen öffentlich geförderten Weiterbildungsmaßnahmen für neu Zugewanderte, geht hervor, dass im Vergleich zum Vorjahreszeitraum die Anzahl der im ersten Halbjahr 2017 neu begonnenen Kurse um neun Prozent (auf ca. 10.500) und die Anzahl der neuen Kursteilnehmenden um acht Prozent (auf ca. 166.000 Personen) gestiegen ist (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2017a und 2017b).

Nahezu auf Vorjahresniveau lag im Mai 2017 der Klimawert von Anbietern, die sich großenteils aus Mitteln von Arbeitsagenturen und Jobcentern finanzieren (+53; 2016: +54). Damit blieb die wirtschaftliche Stimmung in diesem Segment besser als in der Weiterbildung insgesamt – in deutlichem Kontrast zu den z. T. hohen Differenzen in der Vergangenheit ist für 2017 jedoch nur ein geringfügiger Unterschied von zwei Punkten zu beobachten. Auffällig ist bei dieser Gruppe, dass die Beurteilung der aktuellen wirtschaftlichen Lage positiver ausgefallen ist als die Erwartung bezogen auf die Situation in einem Jahr (62 vs. 44). Im Mai 2016 lagen diese Werte noch deutlich näher beieinander (56 vs. 51) (vgl. AMBOS u. a. 2017, S. 9). Das anhaltende Stimmungshoch dürfte seine Ursache im Aufwuchs der Förderung der Bundesagentur für Arbeit im Rechtskreis des Sozialgesetzbuchs (SGB) III und im Bereich SGB II (Grundsicherung) haben. In den ersten fünf Monaten des Jahres 2017 sind im Vergleich zum Vorjahreszeitraum die Ausgaben für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung und für den Förderbereich „Aktivierung und berufliche Eingliederung“ gestiegen – ebenso wie die je-

weiligen Bestände und Zugänge an Teilnehmenden (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2017a, 2017b und 2017c). In diesem Kontext hat auch der Bestand an Teilnehmenden aus nichteuropäischen Asylherkunftsländern<sup>2</sup> deutlich zugenommen – v. a. in Maßnahmen der Aktivierung und beruflichen Eingliederung (zwischen Mai 2016 und 2017 von ca. 29.000 auf ca. 50.000; vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2018). Dies stützt die bereits angeführte These, wonach die Zuwanderung Geflüchteter weiterhin der Wirtschaftslage von Weiterbildungsanbietern zugutekommt.

Anbieter, die sich überwiegend durch betriebliche Kunden finanzieren, wiesen wie in den Vorjahren den höchsten Klimawert der hier unterschiedenen Teilgruppen auf. Im Mai 2017 betrug dieser +56, womit im Vergleich zu 2016 allerdings – auf diesem hohen Niveau – ein leichter Rückgang (minus 6 Punkte) zu verzeichnen war. Wahrscheinlich hat auch im aktuellen Untersuchungszeitraum die gute wirtschaftliche Position etlicher Unternehmen wieder Aktivitäten zur Weiterbildung von Beschäftigten befördert: Die Gesamtwirtschaft war im zweiten Quartal 2017 nach wie vor durch eine positive konjunkturelle Lage gekennzeichnet; das Wirtschaftswachstum betrug – gemessen am Bruttoinlandsprodukt – in Bezug auf das Vorjahresquartal plus 2,6 Prozent (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017).

**Tabelle 1**  
Klimawert, wirtschaftliche Lage und Erwartung für ausgewählte Teilgruppen von Weiterbildungsanbietern 2017

		Klimawert	Lage	Erwartung
<b>Alle Anbieter</b>		51	60	43
<b>Einnahmen/Zuwendungen von Teilnehmenden</b>	keine Einnahmen	47	52	43
	1 bis 25 %	44	53	35
	26 % bis 49 %	57	68	46
	50 % und mehr	55	62	47
<b>Einnahmen/Zuwendungen von Betrieben</b>	keine Einnahmen	43	53	32
	1 bis 25 %	54	63	45
	26 % bis 49 %	66	69	63
	50 % und mehr	56	58	54
<b>Einnahmen/Zuwendungen von Arbeitsagenturen/Jobcentern</b>	keine Einnahmen	49	58	40
	1 bis 25 %	51	56	46
	26 % bis 49 %	60	77	43
	50 % und mehr	53	62	44
<b>Einnahmen/Zuwendungen von Kommunen, Ländern, Bund, EU</b>	keine Einnahmen	55	56	54
	1 bis 25 %	56	67	46
	26 % bis 49 %	40	54	28
	50 % und mehr	46	57	35
<b>Art der Einrichtung</b>	kommerziell privat	57	59	54
	gemeinnützig privat	45	52	38
	Bildungseinrichtung eines Betriebes	44	49	38
	wirtschaftsnah (Kammer, Innung, Berufsverband u. ä.)	57	59	54

<sup>2</sup> Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Nigeria, Pakistan, Somalia und Syrien.

<b>Art der Einrichtung</b>	Volkshochschule	51	66	37
	berufliche Schule, (Fach-)Hochschule, Akademie	63	66	60
	Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes, Vereins	40	52	28
<b>Standort</b>	alte Länder	53	61	44
	neue Länder mit Berlin	45	52	38
<b>Zum Vergleich</b>	ifo Dienstleistungsgewerbe	27	43	13

Quellen: BIBB/DIE **wbmonitor** Umfrage 2017; hochgerechnete Werte auf Basis von  $n = 1.159$  gültigen Angaben; ifo Geschäftsklima Dienstleistungsgewerbe (Monatswert Mai 2017)

Unterschiede in der wirtschaftlichen Stimmungslage zeigten sich 2017 – wie in den meisten Vorjahren – zwischen den in den alten Bundesländern ansässigen Weiterbildungseinrichtungen (Klimawert +53) und den Anbietern in Ostdeutschland (inkl. Berlin) (Klimawert +45). In beiden Gruppen ist der Klimawert gegenüber dem Vorjahr in ähnlicher Höhe (plus sechs bzw. plus sieben Punkte) gestiegen (vgl. Tabelle 1 sowie AMBOS u. a. 2017, S. 9). Bemerkenswert ist, dass sich die Klimawerte seit 2015, als sie die größte bisher gemessene Differenz aufwiesen (18 Punkte), wieder deutlich angenähert haben.<sup>3</sup> Dies dürfte v. a. damit zusammenhängen, dass öffentliche Mittel als Finanzierungsquelle der Weiterbildung in den neuen Ländern einen größeren Stellenwert besitzen als in Westdeutschland<sup>4</sup> und die Klimawerte der v. a. durch öffentliche Mittel finanzierten Anbieter in den letzten Jahren beachtlich gestiegen sind (s. o.).

3 2015: Ostdeutschland: 24; Westdeutschland 42. 2016: Ostdeutschland: 38; Westdeutschland: 47 (siehe dazu AMBOS u. a. 2016 und 2017). Für weiter zurückliegende Jahre siehe die Ergebnisberichte auf [www.bibb.de/wbmonitor](http://www.bibb.de/wbmonitor).

4 Im Durchschnitt aller Anbieter kamen 2016 in Ostdeutschland 50 Prozent der Einnahmen im Bereich Weiterbildung von der öffentlichen Hand (Arbeitsagenturen/Jobcenter und Kommunen, Ländern, Bund, EU). In Westdeutschland betrug der entsprechende Anteil 38 Prozent.

## 2 Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“

Der Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen (QMS; vgl. Kasten ‚Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung‘) erscheint als fest in der Arbeit von Weiterbildungsanbietern verankert. Auf den Websites zahlreicher Anbieter finden sich Zertifikate und Prüfsiegel, die das Praktizieren von Qualitätsmanagement belegen und gesicherte Qualität des Angebots veranschaulichen sollen. Die weite Verbreitung von QMS in der Weiterbildung dürfte insbesondere damit zusammenhängen, dass staatliche Förderinstrumente i. d. R. von den Trägern der Weiterbildungsveranstaltungen den Einsatz fordern. Vor dem Hintergrund der augenscheinlichen Etablierung von QMS in der Weiterbildung erstaunt jedoch die unzureichende Datenlage zu diesem Thema. Mit dem Schwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ der **wbmonitor** Umfrage 2017 griffen BIBB und DIE in Kooperation mit der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen dieses Informationsdefizit auf und stellen statistische Ergebnisse für den gesamten Weiterbildungsbereich zur Verfügung.

### Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung

Qualitätsmanagementsysteme (QMS) sind ursprünglich aus der Industrie stammende prozessorientierte Verfahren zur Sicherstellung der Produktqualität. Im Zuge des Qualitätsdiskurses haben seit Anfang der 1990er-Jahre QMS auch in den Weiterbildungsbereich Einzug gefunden. Die Prämisse hierfür war, dass die Qualität von Lehr-/Lerndienstleistungen analog zur Produktion von Gütern durch die Standardisierung, Überwachung und Optimierung von Organisationsprozessen gesteuert werden kann. Dies wird bis heute kontrovers diskutiert. Während einerseits die Förderung der Professionalität sowohl des Weiterbildungsmanagements als auch des Lehrpersonals durch QMS postuliert wird (vgl. SCHMIDT-HERTHA 2011, S. 162), betrachten kritische Stimmen QMS als organisationalen Mythos, da es jenseits der Wirkungen auf der Ebene von Organisationsabläufen bisher keine gesicherten Erkenntnisse über die Verbesserung der eigentlichen Lehr-/Lernprozesse gibt (vgl. KÄPPLINGER/REUTER 2017).

Mit der zunehmenden Diffusion von QMS in die Weiterbildung wurden branchenunabhängige Modelle wie DIN EN ISO 9000 ff. oder EFQM, die für den Einsatz im (Weiter-)Bildungsbereich erst adaptiert werden müssen, um spezifisch für Weiterbildungsanbieter entwickelte Modelle ergänzt (vgl. die Übersicht der QM-Modelle ab S. 19 sowie die Kurzbeschreibungen in Anhang 2). Damit hat sich das Angebot an QM-Instrumenten und entsprechenden Zertifizierungen deutlich ausdifferenziert.

Offensichtlich aufgrund der Heterogenität des Weiterbildungsbereichs und damit einhergehender Schwierigkeiten der Qualitätsbeurteilung sind QMS vielfach zur Voraussetzung bei der Vergabe öffentlicher Mittel geworden. Beispielsweise müssen Einrichtungen zur Erlangung der Trägerzulassung nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV), die zur Durchführung von Arbeitsmarktdienstleistungen nach SGB III bzw. SGB II (z. B. zur Einlösung von Bildungsgutscheinen) erforderlich ist, ein QMS nachweisen.<sup>5</sup> Auch die Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetze mancher Bundesländer (z. B. Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpom-

<sup>5</sup> Zwar benennt § 2 (4) AZAV bestimmte Anforderungen an das QMS, macht jedoch keine Vorgaben hinsichtlich eines konkreten QM-Modells. Insofern ist die AZAV entgegen dem manchmal in der Praxis anzutreffenden Verständnis selbst nicht als QMS anzusehen.

mern) fordern ein QMS als Voraussetzung der staatlichen Anerkennung. Mit ihrer Prozessorientierung – Ziel ist eine kontinuierliche Verbesserung der Organisation und ihrer Leistungen – sind QMS von Gütesiegeln regionaler Weiterbildungsverbände (z. B. „Geprüfte Weiterbildungseinrichtung Weiterbildung Hessen“) zu unterscheiden. Diese prüfen die Erfüllung bestimmter Qualitätskriterien, beinhalten jedoch keine Entwicklungsperspektiven.

Gegenstand des Themenschwerpunktes „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ der **wbmonitor** Umfrage 2017 waren ausschließlich QMS im eigentlichen Sinne, d. h. prozessorientierte Managementinstrumente.

Mit dem Themenschwerpunkt ging **wbmonitor** verschiedenen Fragestellungen nach. Zunächst informiert der Bericht über den Verbreitungsgrad von Qualitätsmanagement bzw. der verschiedenen QM-Modelle bei Weiterbildungsanbietern. Diesbezüglich wird Transparenz darüber hergestellt, inwiefern QM-Modelle in unterschiedlichen Feldern der Anbieterlandschaft genutzt werden bzw. sich die Anwendung vorrangig auf bestimmte Anbietersegmente konzentriert. Auch fragte **wbmonitor**, warum Anbieter gänzlich auf die Nutzung eines QMS verzichten oder – sofern sie ein nicht-zertifiziertes QMS nutzen – dieses nicht extern zertifizieren lassen.

Ein weiterer Fokus galt den Wirkungen, die die Einrichtungen dem Einsatz des QMS zuschreiben. Bislang wurden diese auf quantitativer Basis nur für das QM-Modell ‚Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)‘ untersucht (vgl. HARTZ 2011). Mit dem **wbmonitor** 2017 konnte erstmals die gesamte Bandbreite der in der Weiterbildung eingesetzten QMS hinsichtlich der von den Anbietern berichteten Wirkungen in den Blick genommen werden. Über diese Gesamtschau hinausgehend werden auch relevante Unterschiede zwischen den am häufigsten genutzten QM-Modellen dargestellt. In diesem Kontext wird ferner darauf eingegangen, wie die Einrichtungen die Kosten-Nutzen-Bilanz der QMS bewerten.

Des Weiteren interessierte sich **wbmonitor** dafür, wie die Einrichtungen den Zertifizierungsprozess des QMS wahrnehmen – beispielsweise welche Erwartungen sie an die Gutachtenden der Zertifizierungsstellen bzw. -agenturen haben und ob diese eingelöst werden konnten. Ein Augenmerk galt auch externer Organisationsberatung, die von Einrichtungen im Kontext der Zertifizierung in Anspruch genommen wurde.

## 2.1 Verbreitung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern

2017 verfügten 80 Prozent der Weiterbildungsanbieter über mindestens ein QMS. 52 Prozent waren extern zertifiziert, 28 Prozent praktizierten das Qualitätsmanagement ausschließlich ohne Zertifizierung. Mit der externen Zertifizierung durch eine Zertifizierungsstelle bzw. -agentur<sup>6</sup> wird die Umsetzung der vorgegebenen Anforderungen eines QM-Modells<sup>7</sup> bestätigt. Sie dient gegenüber Fördermittelgebern als unmittelbarer Nachweis des QMS und wird gegenüber Individuen und betrieblichen Kunden als Marketinginstrument zur Signalisierung

6 Einzelne QM-Modelle werden nicht von externen Zertifizierungsagenturen, sondern von den Weiterbildungsverbänden selbst zertifiziert, die das QM-Modell veröffentlicht haben. Die Zertifizierung ist jedoch auch unabhängig von einer Verbandsmitgliedschaft möglich. Insofern ist zu vermuten, dass Zertifizierungen i. d. R. als ‚ist extern zertifiziert‘ eingestuft wurden.

7 Auf der Ebene der von den Herausgebern veröffentlichten Instrumente werden die Begriffe ‚QM-Modell‘ und ‚Qualitätsmanagementsystem (QMS)‘ synonym verwendet. Auf der Ebene der Umsetzung in den Einrichtungen wird dagegen von Qualitätsmanagementsystemen gesprochen.

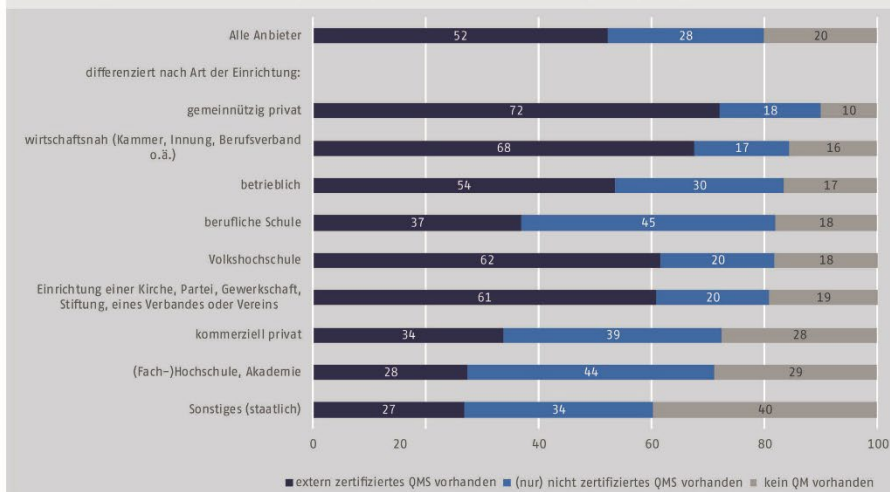
der Angebotsqualität eingesetzt. QMS können ohne Zertifizierung genutzt werden, indem beispielsweise ein QM-Modell Anwendung findet, das vorrangig auf Selbstbewertung basiert und daher keine Zertifizierung verlangt. Auch ist denkbar, dass statt eines gängigen, zertifizierungsfähigen QM-Modells ein eigenentwickeltes QM-Instrumentarium angewendet wird oder dass die Einrichtung sich bewusst gegen eine externe Zertifizierung des QMS entscheidet (bzgl. der Motive zur Nutzung eines QMS ohne Zertifizierung siehe Abschnitt ‚Warum verzichten Einrichtungen auf die Nutzung eines QMS oder die externe Zertifizierung?‘ ab S. 22).

► **Qualitätsmanagement wird im gesamten Anbieterspektrum praktiziert**

Differenziert nach den verschiedenen Einrichtungstypen in der Weiterbildung zeigt sich, dass QMS in der gesamten Anbieterlandschaft eine hohe Verbreitung gefunden haben (vgl. Abbildung 2). Am häufigsten nutzten 2017 private Einrichtungen mit gemeinnütziger Ausrichtung (z. B. in der Rechtsform einer gGmbH oder eines eingetragenen Vereins) sowie wirtschaftsnahe Einrichtungen (Kammer, Innung o. Ä.) ein QMS (90 % bzw. 85 %). Bei den genannten Anbieterotypen dürfte dies damit zusammenhängen, dass jeweils zwei Drittel (64 % bzw. 66 %) Einnahmen von den Arbeitsagenturen bzw. Jobcenter bezogen, wofür ein QMS Voraussetzung ist (s. o.).<sup>8</sup> Die niedrigsten Anteilswerte der Nutzung eines QMS bestanden bei kommerziell ausgerichteten privaten Einrichtungen (73 %), (Fach-)Hochschulen und wissenschaftlichen Akademien (71 %) sowie sonstigen staatlichen Einrichtungen, die vom Bund, von Bundesländern, Kommunen oder ausländischen Staaten unterhalten werden (60 %). Auffällig ist, dass zwischen den verschiedenen Anbieterotypen deutliche Unterschiede hinsichtlich des Verhältnisses der Anbieter bestehen, die über eine externe Zertifizierung des QMS verfügten oder ein nicht zertifiziertes QMS nutzten. Während bei privaten gemeinnützigen Einrichtungen, wirtschaftsnahen Einrichtungen, VHS sowie Einrichtungen in der Trägerschaft gesellschaftlicher Großgruppen wie z. B. Kirchen, Gewerkschaften, Parteien, Stiftungen o. Ä. nur Minderheiten (17 % bis 20 %; vgl. Abbildung 2) ein nicht zertifiziertes QMS nutzten, wendeten berufliche Schulen, privat kommerzielle Anbieter sowie Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ((Fach-)Hochschulen, Akademien) zu höheren Anteilen nicht zertifizierte als extern zertifizierte QMS an. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass die genannten Anbieterotypen überdurchschnittlich häufig keines der gängigen QM-Modelle, sondern eigenentwickelte Verfahren nutzten (vgl. Abschnitt ‚Spezifisch für die Weiterbildung entwickelte QMS wurden seltener genutzt‘ ab S. 18).

<sup>8</sup> Die anderen Einrichtungstypen sind mehrheitlich nicht für Arbeitsagenturen/Jobcenter tätig. Die durchschnittlichen Einnahmeanteile von dem genannten Financier reichten von 20 Prozent bei beruflichen Schulen bis 47 Prozent bei privat kommerziellen Anbietern.

**Abbildung 2**  
Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen nach Anbietertypen (in %)



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2017. Gewichtete und hochgerechnete Werte auf Basis von  $n = 39$  (Sonstiges) bis  $n = 1.645$  (alle Anbieter) Anbietern.

Bei der Differenzierung nach der Hauptfinanzierungsquelle der Einrichtung im Bereich der Weiterbildung ist es wenig überraschend, dass vorwiegend (50 % und mehr der Einnahmen) durch öffentliche Mittel finanzierte Einrichtungen entsprechend der hohen Bedeutung von QMS bei Trägerzulassungen staatlich geförderter Weiterbildungsaktivitäten häufiger über ein QMS verfügen als überwiegend privat finanzierte Anbieter.<sup>9</sup>

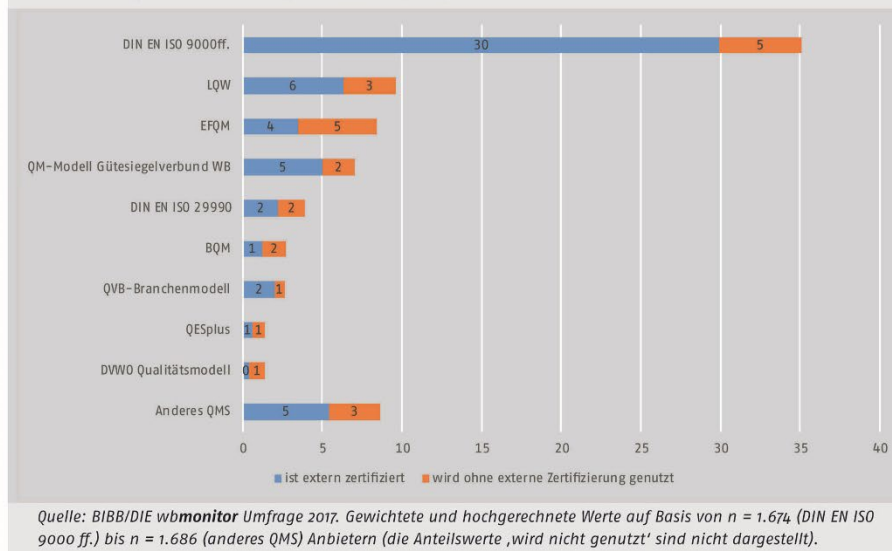
#### ► DIN EN ISO 9000 ff. war das am weitesten verbreitete QMS

Mit der zunehmenden Diffusion von QMS in die Weiterbildung wurden branchenunabhängige Modelle um spezifisch für die Weiterbildung entwickelte ergänzt. Damit hat sich das Angebot an QM-Instrumenten und entsprechenden Zertifizierungen deutlich ausdifferenziert (vgl. die Übersicht der QM-Modelle ab S. 19 sowie die Kurzbeschreibungen in Anhang 2; für detailliertere Informationen zu den gängigsten QM-Modellen in der Weiterbildung siehe Hartz/Meisel 2011). Wie Abbildung 3 zeigt, waren die allgemeinen DIN EN ISO 9000 ff. Normen, die bereits Ende der 1980er-Jahre veröffentlicht wurden, das nach wie vor mit Abstand am weitesten verbreitete QM-Modell in der Weiterbildung. Mehr als ein Drittel (35 %) aller Einrichtungen wendete sie an. Gegenüber 2010 (36 %), als wbmonitor die Verbreitung von QMS erstmals im Rahmen des Themenschwerpunkts zu Anerkennungen und Zulassungen in der Weiterbildung abgefragt hatte (vgl. AMBOS u. a. 2010), ist der Anteil der Einrichtungen mit diesem QMS nahezu unverändert geblieben. 2017 waren 30 Prozent zertifiziert, und fünf Prozent nutzten Qualitätsmanagement nach der genannten Normenreihe ohne externe Zertifizierung. DIN EN ISO 9000 ff. hat v. a. bei überwiegend für die Arbeitsagenturen bzw.

<sup>9</sup> 95 Prozent der im Bereich der Weiterbildung v. a. durch Arbeitsagenturen bzw. Jobcenter und 84 Prozent der v. a. durch Kommune, Land, Bund und/oder EU finanzierten Einrichtungen gaben an, über mindestens ein QMS zu verfügen. Bei den vorwiegend durch Teilnehmende bzw. Selbstzahler oder Betriebe finanzierten Einrichtungen waren dies 77 bzw. 70 Prozent.

Jobcenter tätigen Einrichtungen – dabei handelt es sich mehrheitlich um gemeinnützige oder kommerziell ausgerichtete private Anbieter – mit 63 Prozent (55 % mit externer Zertifizierung) eine sehr hohe Verbreitung gefunden. Dies dürfte vorrangig darauf zurückzuführen sein, dass es zum Zeitpunkt des Inkrafttretens der ‚Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV)‘ (01.07.2004), die der AZAV vorausging, erst wenige alternative QM-Modelle gab bzw. diese neu veröffentlicht wurden (vgl. Übersicht ab S. 19). Darüber hinaus schien die ausgeprägte Ausrichtung der Prozesse am Kunden (vgl. SCHMIDT-HERTHA 2011, S. 158) passend. Mit der Kundenorientierung erscheint DIN EN ISO 9000 ff. einerseits an die nachfrageorientierte Steuerungslogik der geförderten Weiterbildungsmaßnahmen mittels Bildungsgutscheinen anschlussfähig, die wie die AZWV mit der Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente Mitte der 2000er-Jahre eingeführt wurde. Andererseits kann der Financier Arbeitsagentur/Jobcenter selbst hinsichtlich seiner Erwartungen an die Leistungen der Einrichtung als Kunde im QMS berücksichtigt werden. Auch hauptsächlich von Betrieben finanzierte Anbieter nutzten überdurchschnittlich häufig DIN EN ISO 9000 ff. (44 %; 32 % mit externer Zertifizierung) – vermutlich, weil die Normenreihe bei ihren Kunden ebenfalls bekannt bzw. etabliert ist.

**Abbildung 3**  
Verbreitung verschiedener QM-Modelle (in %)



Die weiteren Qualitätsmodelle wiesen gegenüber DIN EN ISO 9000 ff. einen deutlich niedrigeren Verbreitungsgrad auf. Das LQW-Modell (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) wurde 2000 als erstes QMS explizit für den Weiterbildungsbereich entwickelt und berücksichtigt mit der Auffassung von Lernen als Eigenaktivität der Lernenden die Besonderheit von Bildungsprozessen gegenüber der Herstellung von Gütern (vgl. ZECH 2006, S. 37 f.). Dieses QMS war mit einer Nutzung durch zehn Prozent aller Einrichtungen (6 % zertifiziert und 3 % ohne externe Zertifizierung; Differenz durch Rundung) das in der Weiterbildung am zweithäufigsten genutzte QM-Modell. Gegenüber 2010 hat sich der Anteil der Anbieter, die LQW nutzen, nicht verändert (10 %; vgl. AMBOS u. a. 2010, S. 3). LQW konnte sich v. a. bei den VHS etablieren. Diese waren bereits in der öffentlich geförderten Projektpha-

se der Erprobung von LQW bis 2002 stark vertreten (vgl. HARTZ 2011, S. 36). 2017 nutzte von allen VHS knapp ein Drittel (31 %) LQW, meist mit externer Zertifizierung (26 % aller VHS). Damit zeigen sich zwischen DIN EN ISO 9000 ff. und LQW deutliche segmentspezifische Unterschiede der Verbreitung.

Im Gegensatz dazu wird das Qualitätsmodell der European Foundation for Quality Management (EFQM), das wie DIN EN ISO 9000 ff. branchenunabhängig angelegt ist, in verschiedenen Feldern der Weiterbildung angewandt.<sup>10</sup> Mit dem Fokus auf Selbstevaluation und Selbstreflexion zur Erreichung von Exzellenz (vgl. EFQM 2017) ist EFQM prinzipiell nicht auf eine externe Zertifizierung angelegt, wenngleich diese auf zwei Stufen möglich ist. Dies erklärt, dass 2017 in etwa gleich hohe Anteile von Anbietern EFQM ohne bzw. mit Zertifizierung nutzten (5 % bzw. 4 %).

► **Spezifisch für die Weiterbildung entwickelte QMS wurden seltener genutzt**

Die weiteren abgefragten QMS, die ebenso wie LQW spezifisch für den Einsatz in der Weiterbildung konzipiert wurden, erreichten insgesamt<sup>11</sup> einen Verbreitungsgrad zwischen sieben Prozent (QM-Modell nach Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V.) und einem Prozent (Qualitätsmodell des Dachverbands der Weiterbildungsorganisationen (DVWO)). Sowohl das DVWO-Qualitätsmodell als auch das Modell ‚Qualitätstestierung im Verbund von Weiterbildungsorganisationen (QVB-Branchenmodell)‘ des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben sowie der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) haben ihren Ausgangspunkt bei den DIN EN ISO 9000 ff. Normen und kombinieren diese mit ihren verbandseigenen Richtlinien bzw. passen sie daran an. Da sich das QVB-Branchenmodell in erster Linie an Einrichtungen in einem werteorientierten Verbund richtet, ist es wenig überraschend, dass dieses Modell fast ausschließlich bei Einrichtungen in der Trägerschaft gesellschaftlicher Großgruppen wie Kirchen, Gewerkschaften, Verbände, Stiftungen o. Ä. genutzt wurde (11 %; 3 % bei allen Anbietern).

Das Modell Bildungs-Qualitäts-Management (BQM) des Bundesverbands der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. (BBB) fokussiert explizit auf die Anforderungen der AZAV und überführt diese in ein prozessorientiertes QMS. Entsprechend war es bei Einrichtungen, die sich überwiegend durch die Arbeitsagenturen bzw. Jobcenter finanzieren, überdurchschnittlich häufig verbreitet (9 % gegenüber 3 % im Gesamtdurchschnitt aller Anbieter). Auch das ‚Qualitätsmanagementsystem für Weiterbildungseinrichtungen (QESplus)‘ (2 %) integriert die Anforderungen der AZAV.

<sup>10</sup> Differenziert nach der Hauptfinanzierungsquelle der Einrichtung im Bereich der Weiterbildung (Teilnehmende/Selbstzahler; Betriebe; Arbeitsagenturen/Jobcenter; Kommune, Land, Bund, EU) bestand kein Unterschied (jeweils 9 %). Differenziert nach der Art der Einrichtung ist EFQM bei VHS mit 20 Prozent etwas häufiger verbreitet als bei den anderen Einrichtungstypen, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Anfang der 2000er-Jahre eine Version für die allgemeine Erwachsenenbildung erarbeitet hat (vgl. HEINOLD-KRUG u. a. o. J.).

<sup>11</sup> ‚extern zertifiziert‘ und ‚ohne Zertifizierung genutzt‘ zusammengefasst

Übersicht Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung			
Name/ Kennzeichen	Deutsches Institut für Normung (DIN) & International Organization for Standardization (ISO) – DIN EN ISO 9000 ff.	Deutsches Institut für Normung (DIN) & International Organization for Standardization (ISO) – DIN EN ISO 29990	European Foundation for Quality Management – EFQM-Excellence Modell
Internetadresse	www.iso.org, www.din.de	www.iso.org, www.din.de	www.efqm.org, www.ilep.de
Einsetzbarkeit	Unabhängig von der Branche	Weiterbildung	Unabhängig von der Branche
Verbreitung	international	international	international
Beginn	1987	2010	1988
Kurzbeschreibung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ursprung in der produzierenden Industrie (1987)</li> <li>– In der DIN EN ISO 9000 werden zentrale Begriffe und Grundsätze erläutert und definiert.</li> <li>– In der DIN EN ISO 9001 sind Mindestanforderungen an ein zertifizierungsfähiges QM festgelegt.</li> <li>– Die DIN EN ISO 9004 beschäftigt sich mit der Wirksamkeit und Effizienz eines QMS.</li> <li>– Beziehungsmanagement (dient nachhaltigem Erfolg, Parteien zu führen und steuern)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die DIN EN ISO 29990 ist eine Norm für ein QMS in der Aus- und Weiterbildung.</li> <li>– Entscheidende Faktoren des Modells werden in einer partizipativen Vorgehensweise und einer Prozessorientierung gesehen.</li> <li>– Zentraler Bewertungsmaßstab ist der Outcome im Sinne der Zufriedenheit der interessierten Parteien.</li> <li>– Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Inputqualität im Sinne des Managements des Lern-dienstleisters.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Das EFQM Excellence-Modell ist die Basis des Ansatzes.</li> <li>– Die Organisationen sollen Exzellenz durch einen Top-Down-Managementansatz erreichen.</li> <li>– Ein strategischer Organisationsentwicklungsprozess soll durch eine systematische Beachtung der Ziele erreicht werden.</li> <li>– Das Modell zielt auf die Selbstreflexion und -bewertung ab.</li> <li>– Das Modell ist dem Total Quality Management (TQM) verpflichtet.</li> </ul>
Zertifizierung	Externe Zertifizierungsagenturen; zuzüglich zu dem regulären Zertifizierungsaudit kommt jährlich ein Überwachungsaudit.	Externe Zertifizierungsagenturen; zuzüglich zu dem regulären Zertifizierungsaudit kommt jährlich ein Überwachungsaudit.	Externe Zertifizierung möglich; Voraussetzung ist eine Selbstbewertung.
Gültigkeitsdauer	3 Jahre	3 Jahre	2 Jahre
Fazit	Die international anerkannte Norm DIN EN ISO 9001 ist durch ihre branchenübergreifende Einsetzbarkeit und starke Orientierung an der Zufriedenheit der Kunden gekennzeichnet. Besonderheiten des Bildungssektors werden nicht explizit berücksichtigt.	Die international anerkannte Norm DIN EN ISO 29990 ist durch den Fokus auf Lerndienstleistungen gekennzeichnet. Den Lernenden und anderen interessierten Kreisen wird eine große Bedeutung dahingehend zugemessen, dass Angebote an ihnen ausgerichtet werden. Bewertungsmaßstab ist Zufriedenheit.	Das internationale Modell ist durch seine branchenübergreifende Einsetzbarkeit und das Ziel zur Exzellenz gekennzeichnet. Das maximal zu erreichende Ergebnis wird zum Bewertungsmaßstab. Besonderheiten des Bildungssektors werden nicht explizit berücksichtigt.

<b>Name/ Kennzeichen</b>	ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – LQW-Modell	Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. – Qualitätsmanagement-System nach Gütesiegelverbund	Dachverband der Weiterbildungs-Organisationen (DVWO) – Geprüfte und ausgezeichnete Fach-Qualität in der Weiterbildung – DVWO-Qualitätsmodell
<b>Internetadresse</b>	www.artset-lqw.de	www.guetesiegelverbund.de	www.dvwo.de, http://qualitaetsmanagement-im-bildungswesen.de
<b>Einsetzbarkeit</b>	Weiterbildung	Weiterbildung	Weiterbildung
<b>Verbreitung</b>	Deutschland & Österreich, internationale Ansätze vorhanden	Deutschland	Deutschland
<b>Beginn</b>	2000	2003	2010
<b>Kurzbeschreibung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– LQW ist ein Modell, das spezifisch für den Bereich der Weiterbildung entwickelt wurde und gelungenes Lernen fokussiert.</li> <li>– Eine Besonderheit des Modells liegt in dem zugrunde gelegten Lernverständnis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Das Modell nach Gütesiegelverbund ist das Referenzmodell des Landes Nordrhein-Westfalen für Qualitätsentwicklung und Zertifizierung in der Weiterbildung.</li> <li>– Ziel ist es, qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu entwickeln.</li> <li>– Das Gütesiegel kann unabhängig von einer Mitgliedschaft im Verbund erworben werden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Der DVWO bietet ein QMS, das die eigenen Richtlinien an die DIN EN ISO 9001 anpasst.</li> <li>– Lern- und Lehrprozesse werden in einem abgestuften System von Bewertungskriterien (Taxonomien) formuliert.</li> <li>– Der DVWO bietet die Möglichkeit, sowohl die Durchführung nicht selbstentwickelter Seminare (K1) als auch die Konzeption von Seminaren (K2) zertifizieren zu lassen.</li> </ul>
<b>Zertifizierung</b>	Externe Zertifizierung durch con!flex GmbH	Durch den Gütesiegelverbund	Durch den DVWO
<b>Gültigkeitsdauer</b>	4 Jahre	3 Jahre	3 Jahre
<b>Fazit</b>	Das LQW-Modell ist durch seine Entwicklung für den Weiterbildungsbereich und die grundsätzliche Ausrichtung an dem qualitativen Aspekt des gelungenen Lernens gekennzeichnet. Lernen wird nicht als Produkt, sondern als Eigenaktivität des Lernenden verstanden. Die Unterstützung durch Gutachtende nimmt eine zentrale Rolle ein.	Das QMS nach dem Gütesiegelverbund ist durch seine pädagogische Ausrichtung und Gemeinwohlorientierung gekennzeichnet. Dies drückt sich u. a. in einem Qualitätsstandard zur Professionalität des Personals aus. Das Siegel kann unabhängig der Mitgliedschaft erworben werden.	Das Qualitätsmodell des DVWO bietet eine enge Anknüpfung an die DIN EN ISO 9001, richtet sich aber inhaltlich speziell auf Weiterbildungsmaßnahmen aus. Der Lehr-/Lernprozess steht besonders im Fokus.

Name/ Kennzeichen	Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. (BBB) – Qualitätsstandard BQM	Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben & Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – QVB-Branchenmodell	Qualität in Bildung und Beratung e. V. (QuiBB) – QESplus Qualitätsentwicklungssystem
Internetadresse	www.bildungsverband.info	www.qvb-info.de	www.quibb.de, www.qesplus.de
Einsetzbarkeit	Weiterbildung (mit Fokus auf AZAV)	Weiterbildung (mit Fokus auf Verbundarbeit)	Weiterbildung
Verbreitung	Deutschland	Deutschland	Deutschland
Beginn	2004	2004	2004
Kurzbeschreibung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Das BQM Modell wurde mit dem Ziel konzipiert, den kompletten Erfordernissen der §§ 176–178 SGB III – und damit der Voraussetzung für die Zulassung von Maßnahmen der Arbeitsförderung – zu entsprechen.</li> <li>– Die AZAV-Anforderungen stehen im Mittelpunkt.</li> <li>– Das BQM verfolgt in allen geforderten Prozessen eine Orientierung an den aus der Qualitätspolitik abgeleiteten Qualitätszielen.</li> <li>– Das BQM-System ist prozessorientiert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Das QVB Modell wurde spezifisch für den Bereich der Weiterbildung konzipiert und wendet sich insbesondere an Einrichtungen, die sich in einem Werteverbund zusammenschlossen haben.</li> <li>– Die optionale Zertifizierung kann auf drei Stufen erfolgen: Stufe A (Gütesiegel nach dem QVB Rahmenmodell), Stufe B (Gütesiegel in Anlehnung an ISO) und Stufe C (ISO-Zertifikat inkl. QVB Gütesiegel).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– QESplus ist ein Qualitätssystem, das spezifisch für den Bereich der Weiterbildung entwickelt wurde.</li> <li>– Es berücksichtigt die Qualitätsanforderungen der Bundesagentur für Arbeit (AZAV) und ist mit weiteren QMS kompatibel.</li> <li>– Dem Modell QESplus liegt ein mehrdimensionaler Qualitätsbegriff zugrunde.</li> <li>– Das Modell betont insbesondere die Bereiche Bildung und Personalentwicklung.</li> <li>– Es kann sowohl für die Selbstevaluation eingesetzt als auch extern zertifiziert werden.</li> </ul>
Zertifizierung	Prüfung der Einhaltung der QM-Anforderungen für Mitglieder durch den BBB, zzgl. externer Prüfung durch unabhängige Zertifizierungsagentur	Externe Zertifizierung durch proCum Cert GmbH	Externe Zertifizierung optional möglich
Gültigkeitsdauer	3 Jahre	3 Jahre	3 Jahre
Fazit	Der BQM-Qualitätsstandard ist durch seine enge Anbindung an die AZAV und die Einbindung in den BBB gekennzeichnet. Die für alle Mitglieder gültigen Qualitätsgrundsätze werden durch externe Zertifizierungsstellen geprüft.	Das QVB-Branchenmodell ist durch eine starke Werteorientierung und Bindung an die Arbeit im Verbund gekennzeichnet. Besonderes Kennzeichen ist die Kombination mit der DIN EN ISO 9001 Norm. Der Einbezug des Verbunds ermöglicht Einrichtungen mit wenig hauptamtlichem Personal oder einer dezentralen Organisationsstruktur ein QMS.	QESplus ist durch seine Ausrichtung auf Einrichtungen der Weiterbildung gekennzeichnet. Es kann als Selbstevaluationsverfahren genutzt, aber auch extern zertifiziert werden. Es ist mit der AZAV kompatibel. Qualität wird explizit sowohl auf der Einrichtungs- als auch auf der Dienstleistungsebene verhandelt.

Quelle: Käßlinger/Reuter 2017, S. 12 f.

Das QM-Modell des Gütesiegelverbund Weiterbildung (7 %) ist insbesondere durch seine pädagogische Ausrichtung gekennzeichnet und fand bei verschiedenen Anbietertypen Anwendung. Die Verbreitung von QMS nach der ISO Norm 29990, die 2010 speziell für den Bereich der Aus- und Weiterbildung veröffentlicht wurde und insbesondere auf das Ergebnis (sogenanntes ‚Outcome‘) der Lerndienstleistungen im Sinne der Zufriedenheit der Lernenden und weiterer involvierter Parteien (z. B. der Arbeitgeber) ausgerichtet ist, reichte mit vier Prozent der Weiterbildungsanbieter (je 2 % extern zertifiziert bzw. ohne Zertifizierung genutzt) nicht annähernd an die Verbreitung der allgemeinen DIN EN ISO 9000 ff. heran.

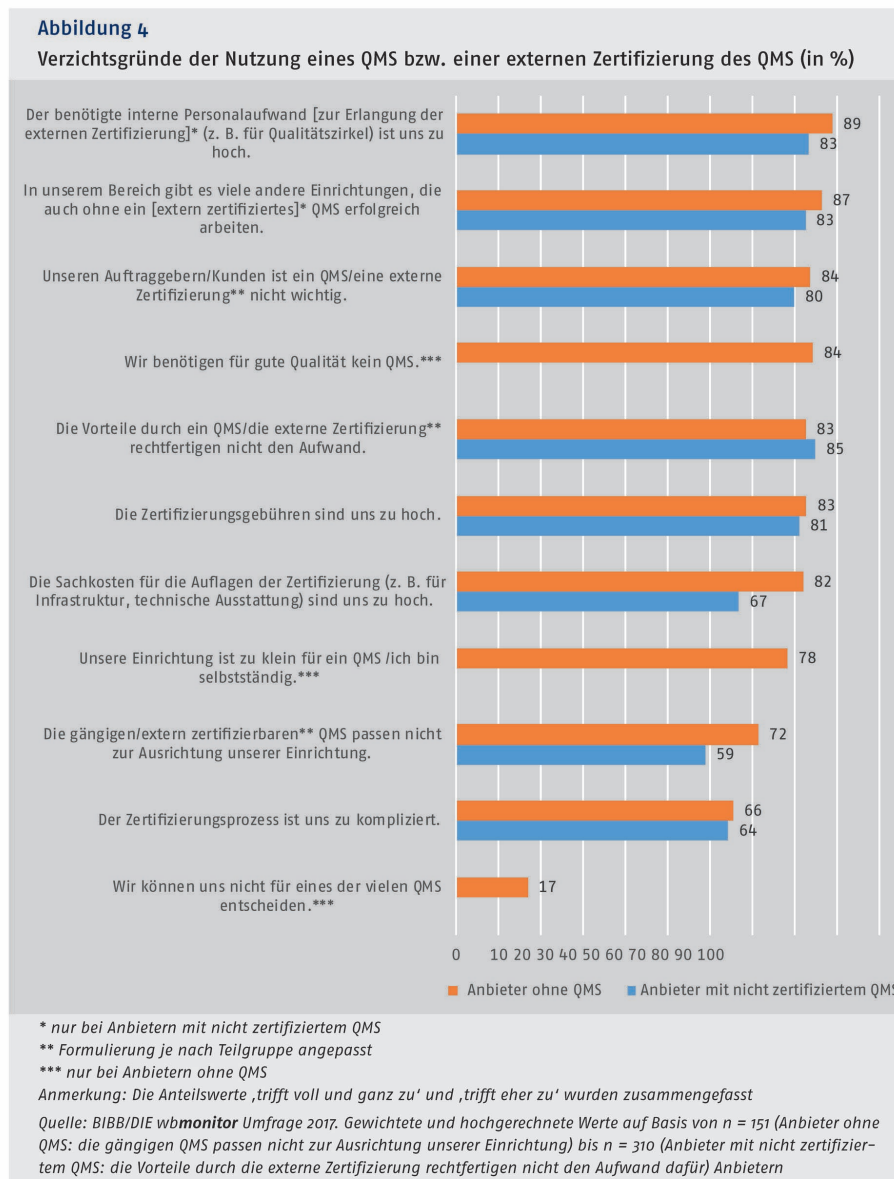
Andere, bislang nicht aufgeführte QMS wurden von insgesamt neun Prozent der Einrichtungen genutzt (Differenz zu Abbildung 3 durch Rundung).<sup>12</sup> Immerhin 21 Prozent aller Anbieter nutzten (auch) eigenentwickelte Verfahren des Qualitätsmanagements, mit denen sie beispielsweise die in der AZAV definierten Anforderungen erfüllten. Überdurchschnittlich häufig nutzten berufliche Schulen (40 %), privat kommerzielle Anbieter (32 %) sowie (Fach-)Hochschulen und wissenschaftliche Akademien (31 %) selbstentwickelte QM-Verfahren.

► **Warum verzichteten Einrichtungen auf die Nutzung eines QMS oder die externe Zertifizierung?**

Diejenigen Anbieter, die (bislang) ohne QMS arbeiteten (20 % aller Anbieter, s. o.), begründeten dies u. a. damit, dass der Einsatz eines QMS für ihre Auftraggeber bzw. Kunden nicht von Bedeutung ist (84 %, vgl. Abbildung 4). Entsprechend der fehlenden externen Notwendigkeit sowie der Überzeugung, für gute Qualität kein QMS zu benötigen (84 %), wurden sowohl der erforderliche interne Personalaufwand als auch die Gebühren der externen Zertifizierung als zu hoch eingeschätzt (89 % bzw. 83 %). Damit korrespondierend wurde der erforderliche Aufwand als nicht durch die Vorteile der Nutzung eines QMS gerechtfertigt angesehen (83 %). Dass 87 Prozent der Anbieter dieser Gruppe angaben, in ihrem Bereich würden auch viele andere Einrichtungen erfolgreich ohne QMS arbeiten, ist mit Blick auf die hohe Verbreitung von QMS in sämtlichen Anbietersegmenten (s. o.) ein Hinweis darauf, dass Anbieter ohne QMS vorwiegend in spezifischen Angebotsnischen tätig sind. Für diese Annahme spricht auch, dass 78 Prozent ihre Einrichtung als zu klein für die Nutzung eines QMS ansahen – kleine Anbieter bieten eine vergleichsweise geringe Themenbreite an.<sup>13</sup> 72 Prozent der Anbieter ohne QMS sahen die gängigen QM-Modelle als nicht zur Ausrichtung ihrer Einrichtung passend an. Entscheidungsschwierigkeiten hinsichtlich der Wahl eines QM-Modells bei vielfältigem Angebot hatte jedoch nur eine Minderheit (17 %).

<sup>12</sup> Hierunter fallen insbesondere QMS, die auf bestimmte Anbietertypen in einzelnen Bundesländern ausgerichtet bzw. beschränkt sind. Dies sind beispielsweise das Prozessmodell der Qualitätsentwicklung des VHS-Verbandes Baden-Württemberg ‚Zertifizierte BildungsQualität (ZBQ)‘, das QMS ‚Operativ eigenständige Schule (OES)‘ für berufliche Schulen (ebenfalls Baden-Württemberg) und das ‚Qualitäts-Entwicklungssystem mit Testierung (QES.T)‘ für Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung in Bayern.

<sup>13</sup> Einrichtungen, die weniger als 1.000 Dozentenstunden Weiterbildung geleistet haben, boten im Durchschnitt 4,4 der 15 im **wbmonitor** abgefragten Themenkomplexe an. Der Mittelwert für alle Anbieter beträgt 6,4 Themenkomplexe.



Bezogen auf den Verzicht einer externen Zertifizierung zeigen sich ähnliche Motivlagen. In der Gesamtschau der in Abbildung 4 aufgeführten Begründungen sahen Einrichtungen, die ein nicht-zertifiziertes QMS nutzten, in der überwiegenden Mehrheit keine Notwendigkeit, ihr QMS extern zertifizieren zu lassen und verzichteten mit Blick auf Aufwand und Kosten sowie die als ungünstig wahrgenommene Kosten-Nutzen-Relation darauf.

► **Doppelzertifizierungen von QMS waren die Ausnahme**

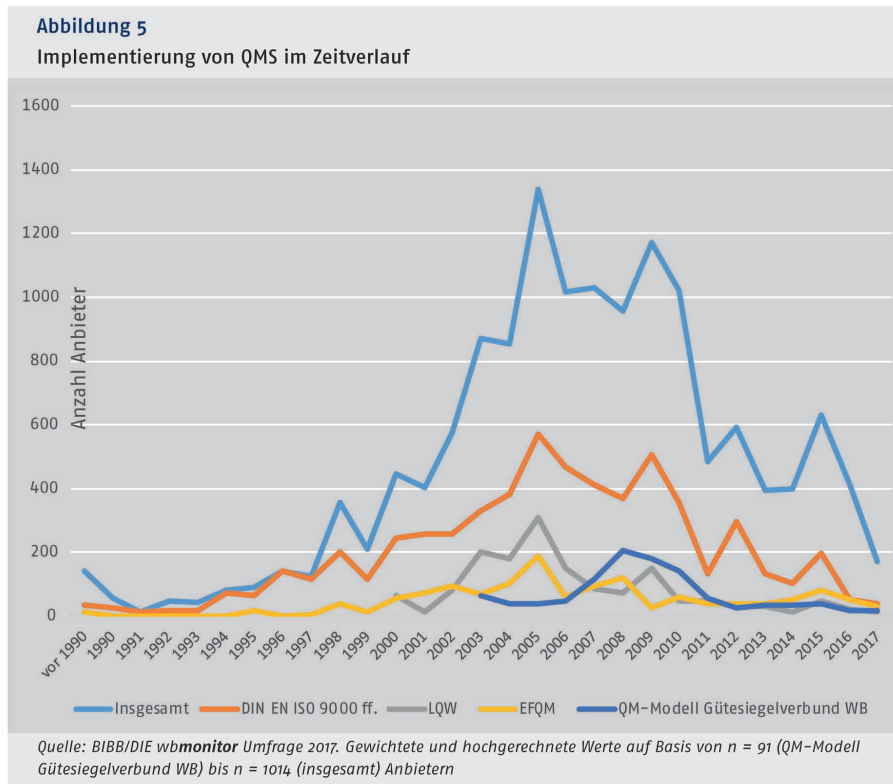
Doppel- und Mehrfachzertifizierungen des Qualitätsmanagements werden aufgrund der erforderlichen Aufwendungen und Kosten kritisiert (vgl. KÄPPLINGER u. a. 2018). Bei der ausschließlichen Betrachtung von QMS im Sinne von prozessorientierten Managementinstrumenten (s. o.) waren Doppel- oder Mehrfachzertifizierungen von QMS jedoch selten anzutreffen: 92 Prozent der Einrichtungen mit extern zertifiziertem QMS verfügten über nur eine QM-Zertifizierung. Lediglich sieben Prozent der Anbieter mit zertifiziertem QMS besaßen zwei Zertifizierungen, ein Prozent drei Zertifizierungen.

Doppelzertifizierungen von QMS erfolgen vermutlich v. a. aus strategischen Gründen. Insofern ist davon auszugehen, dass QM-Modelle auch danach ausgewählt werden, inwieweit eine Kompatibilität mit anderen QM-Modellen gegeben ist. Beispielsweise ist beim QVB-Branchenmodell eine parallele ISO-Zertifizierung möglich. Bemerkenswert ist, dass fast die Hälfte (45 %) der Anbieter, die nach der weiterbildungsspezifischen DIN EN ISO 29990 zertifiziert waren, gleichzeitig eine Zertifizierung nach den allgemeinen DIN EN ISO 9000 ff. Normen besaßen. Es ist zu vermuten, dass in den meisten dieser Einrichtungen die neuere Norm in das bereits bestehende QMS integriert wurde.

Neben den QMS unterliegen auch gesetzliche Akkreditierungen wie die Zulassung nach AZAV oder der Erwerb von Gütesiegeln regionaler Weiterbildungsverbände Audits zur Zertifizierung. Dadurch erklärt sich, dass Einrichtungen häufig mehrfache Zertifizierungsaufwände tragen.

► **QMS wurden meist in den 2000er-Jahren implementiert**

Abbildung 5 veranschaulicht den zeitlichen Verlauf der Diffusion von QMS im Weiterbildungsbereich. In den 1990er-Jahren befand sich die Anzahl der Einrichtungen, die ein QMS eingeführt hat, noch auf vergleichsweise niedrigem Niveau. Allerdings steigerte sich die Verbreitung von QMS – offensichtlich im Zuge der zunehmenden Thematisierung der Qualitätssicherung in der Weiterbildung – kontinuierlich und gewann insbesondere gegen Ende des Jahrzehnts deutlich an Fahrt. Der Boom von QMS setzte jedoch erst mit dem neuen Jahrtausend ein. Insbesondere der Erlass der AZWV im Jahr 2004 stellte ein zentrales Ereignis dar, durch das für viele Einrichtungen die Nutzung eines QMS unumgänglich wurde. Entsprechend erreichte die Anzahl an QMS-Implementationen im darauffolgenden Jahr ihren Höhepunkt. Dies trifft auch bei separater Betrachtung der QM-Modelle DIN EN ISO 9000 ff., LQW und EFQM zu, die in der Weiterbildung am häufigsten genutzt werden (s. o.). Diesen gegenüber zeigt sich hinsichtlich der Verbreitung des QM-Modells des Gütesiegelverbund Weiterbildung ein etwas anderer Verlauf.



Eine zweite Spitze der Einführung von QMS ereignete sich im Jahr der Wirtschaftskrise 2009. Es ist zu vermuten, dass dieser Befund mit dem kompensatorischen, antizyklischen Förderhoch der Bundesagentur für Arbeit (BA) und der parallel zurückgegangenen Nachfrage von Betrieben und Selbstzahlern zusammenhängt (vgl. Kapitel 1 zum Wirtschaftsklima in der Weiterbildung; vgl. KOSCHECK 2009). Aufgrund dieser Umstände erschien der Markteintritt in durch die Arbeitsagenturen bzw. Jobcenter geförderte Arbeitsmarktdienstleistungen offensichtlich besonders attraktiv – und Anbieter implementierten dem Anschein nach mit diesem Ziel ein QMS. Möglicherweise nutzten auch v. a. privat finanzierte Anbieter zu diesem Zeitpunkt aufgrund niedrigerer Auslastung bestehende Personalkapazitäten zur Implementierung. Seit 2010 haben deutlich weniger Anbieter ein QMS eingeführt als im vorangegangenen Jahrzehnt. Da zu diesem Zeitpunkt ein hoher Anteil der Anbieter bereits über ein QMS verfügte<sup>14</sup>, ist dieser Befund wenig überraschend.

Dass für das Jahr 2015 eine erneut gestiegene Zahl an QMS-Implementierungen erkennbar ist, könnte damit zusammenhängen, dass bedingt durch die Fluchtbewegungen im genannten Jahr zusätzliches Marktpotenzial bei den vom BAMF geförderten Integrationskursen entstand. Auch zu deren Durchführung wird ein QMS verlangt. Das neue Engagement zahlreicher Anbieter in diesem Segment (vgl. AMBOS u. a. 2017, S. 21 f.) stützt diese Annahme. Ferner ist denkbar, dass Anbieter in Erwartung eines steigenden Qualifizierungsbedarfs Geflüchteter in

<sup>14</sup> Bezogen auf den wbmonitor Anbieterbestand von 2017 hatten 2009 47 Prozent der Anbieter ein QMS eingeführt.

den Rechtskreisen SGB II und SGB III – im Anschluss an das Durchlaufen von Integrationskursen – ein QMS zur Erlangung der AZAV-Trägerzulassung implementiert haben (vgl. Kapitel 1 zum Wirtschaftsklima in der Weiterbildung).

Wenngleich die Intentionen zur Implementierung eines QMS nicht abgefragt wurden, sprechen die Ergebnisse dafür, dass QMS von vielen Einrichtungen v. a. zur Erfüllung der Anforderungen seitens der staatlichen Financiers eingeführt wurden.

#### ► Weitere Anbieter planen die Einführung eines QMS oder dessen Zertifizierung

Trotz der zwischenzeitlich hohen Abdeckung der Anbieterlandschaft mit QMS kann davon ausgegangen werden, dass der „Millionenmarkt Qualitätsmanagement“ (KÄPPLINGER u. a. 2018) weiterhin wächst. Mehr als ein Viertel (27 %) der Anbieter, die 2017 kein QMS nutzten (20 % aller Anbieter; s. o.), planten eine Implementierung – meist blieb der zeitliche Rahmen hierfür allerdings noch unbestimmt (19 %). Einen Wachstumsbereich stellten insbesondere die VHS dar: Mehr als zwei Drittel (68 %) der VHS ohne QMS wollten in Sachen Qualitätsmanagement nachziehen (31 % innerhalb der nächsten zwei Jahre und 36 % zeitlich noch unbestimmt; Differenz durch Rundung). Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass weitere VHS im Bereich Integrationskurse aktiv werden wollten – diese sind bereits der häufigste Kursträger (vgl. BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2017a, S. 17) – und ein dafür erforderliches Qualitätstestat anstrebten. Zwei Prozent aller Anbieter ohne QMS befanden sich zum Zeitpunkt der Umfrage im Prozess der Implementierung. Drei Prozent hatten die begonnene Einführung eines QMS abgebrochen und planten keinen neuen Anlauf.

Von denjenigen Einrichtungen, die ausschließlich ein nicht zertifiziertes QMS nutzten, wollte es die Mehrheit (70 %) bei dieser Form des Qualitätsmanagements belassen (6 % haben eine Zertifizierung abgebrochen und keine neue geplant). 24 Prozent planten eine externe Zertifizierung (11 % innerhalb der nächsten zwei Jahre und 13 % zeitlich unbestimmt), weitere sechs Prozent befanden sich zum Befragungszeitpunkt im Zertifizierungsprozess. Auch hier sind bei den VHS überdurchschnittliche Werte zu beobachten.<sup>15</sup>

## 2.2 Qualitätsmanagementbeauftragte

Bei 77 Prozent der Einrichtungen mit QMS war 2017 eine Qualitätsmanagementbeauftragte bzw. ein Qualitätsmanagementbeauftragter (QM-Beauftragte/-r) für die Prozesse der Realisierung, Aufrechterhaltung und ggf. Weiterentwicklung des QMS verantwortlich. Häufig ist die Benennung einer solchen Funktionsträgerin bzw. eines solchen Funktionsträgers eine explizite Anforderung des QM-Modells und insofern zur Erlangung der Zertifizierung verpflichtend. Dies erklärt, dass deutlich mehr Einrichtungen mit einem extern zertifizierten QMS über eine QM-Beauftragte bzw. einen QM-Beauftragten verfügten als Anbieter, die das Qualitätsmanagement ohne Zertifizierung betrieben (89 % bzw. 52 %). Differenziert nach den am häufigsten genutzten QM-Modellen spiegelt sich der genannte Befund: 90 Prozent der Anbieter, die DIN EN ISO 9000 ff. – meist mit externer Zertifizierung (s. o.) – nutzten, hatten eine QM-Beauftragte bzw. einen QM-Beauftragten benannt, auch wenn dies neuerdings nach der Revision der DIN EN ISO Norm 9001:2015 nicht mehr erforderlich ist. Bei Anbietern, die das QM-Modell des Gütesiegelverbund Weiterbildung nutzten, war in neun von zehn Einrich-

<sup>15</sup> Insgesamt 52 Prozent der VHS mit nicht zertifiziertem QMS planten die externe Zertifizierung, die meisten (44 %) innerhalb der nächsten zwei Jahre; elf Prozent befanden sich gerade im Zertifizierungsprozess.

tungen (92 %) eine QM-Beauftragte bzw. ein QM-Beauftragter tätig. Bei LQW traf dies auf 81 Prozent der Einrichtungen zu. Auch diese QM-Modelle sehen die Zertifizierung vor. Demgegenüber war in nur ca. sechs von zehn (57 %) Einrichtungen, die das ohne Zertifizierung anwendbare EFQM implementiert haben, eine QM-Beauftragte bzw. ein QM-Beauftragter tätig.

► **QM-Beauftragte sind spezifisch fortgebildet**

Um die Aufgaben als QM-Beauftragte bzw. QM-Beauftragter zu erfüllen, haben diese Funktionsträger/-innen bei acht von zehn (80 %) Einrichtungen eine spezifische Fortbildung absolviert. Bei den Einrichtungen, die ihr QMS ohne Zertifizierung nutzten, liegt der Anteil mit 76 Prozent nur geringfügig niedriger als bei den Anbietern mit extern zertifiziertem QMS. Differenziert nach den am weitesten verbreiteten QM-Modellen wurden QM-Beauftragte von Anbietern, die sich für das QM-Modell des Gütesiegelverbund Weiterbildung oder EFQM entschieden haben, überproportional häufig dafür fortgebildet (92 % bzw. 91 %). Letzteres dürfte damit zusammenhängen, dass das branchenunabhängig angelegte und umfassend konzipierte EFQM-Modell nicht ohne Modifizierungen auf den Weiterbildungsbereich übertragbar ist und eine Implementierung ohne externe Unterstützung daher als schwierig angesehen wird (vgl. PETANOVITSCH/SCHNEEBERGER 2007, S. 61). Auch für DIN EN ISO 9000 ff., das ebenfalls für den Einsatz in der Weiterbildung erst adaptiert werden muss, lag der Anteil der Einrichtungen mit speziell fortgebildeten QM-Beauftragten mit 83 Prozent – zumindest geringfügig – über dem Durchschnittswert aller Anbieter mit QMS (80 %). Von den Einrichtungen, die LQW nutzten, berichtete mit sieben von zehn Einrichtungen (72 %) ein etwas geringerer Anteil von der Teilnahme an QM-spezifischen Fortbildungsveranstaltungen. Bei den Einrichtungen, die ausschließlich eigenentwickelte QM-Verfahren nutzten, liegt der Wert bei 76 Prozent. Möglicherweise sind in diesen Angaben auch Schulungen zur Erlangung der Zulassungen nach AZAV bzw. ehemals AZWV berücksichtigt, auf deren Anforderungen vermutlich zahlreiche selbstentwickelte QMS ausgerichtet sind (s. o.).

► **Qualitätsbeauftragte arbeiteten durchschnittlich sieben Stunden pro Woche im Bereich QM**

Im Durchschnitt aller Anbieter, die über eine QM-Beauftragte bzw. einen QM-Beauftragten verfügten, waren diese sieben Stunden ihrer wöchentlichen Arbeitszeit mit Aufgaben im Bereich Qualitätsmanagement beschäftigt.<sup>16</sup> QM-Beauftragte, die für die Einrichtung mindestens 35 Stunden pro Woche tätig waren und daher als vollzeitbeschäftigt anzusehen sind, arbeiteten mit durchschnittlich acht Stunden drei Stunden pro Woche mehr im Bereich QM als ihre Kolleginnen und Kollegen mit einem Gesamtstundenvolumen von weniger als 35 Wochenstunden. Ob das QMS extern zertifiziert war oder nicht, hat bezüglich der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit der QM-Beauftragten kaum Auswirkungen (6 bzw. 7 Stunden). Sofern der Anbieter ein QMS nach DIN EN ISO 9000 ff. nutzte, waren die QM-Beauftragten mit durchschnittlich acht Stunden etwas länger mit QM-Aufgaben zugange als QM-Beauftragte an Einrichtungen, die mit anderen weit verbreiteten QM-Modellen arbeiteten.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Im Durchschnitt aller Einrichtungen nahmen die Aufgaben im Bereich QM der bzw. des QM-Beauftragten 28 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit ein. Bei Vollzeitbeschäftigten (35 Stunden und mehr wöchentliche Gesamtarbeitszeit) war der Anteil mit 20 Prozent weniger als halb so hoch wie bei Beschäftigten mit einem darunterliegenden wöchentlichen Arbeitszeitvolumen (44 %).

<sup>17</sup> LQW, EFQM, QM-Modell nach Gütesiegelverbund Weiterbildung: jeweils fünf Stunden pro Woche; selbstentwickeltes QMS: sechs Stunden pro Woche.

### 2.3 Wirkungen der QMS aus Anbietersicht

Die Wirkungen von QMS in der Weiterbildung wurden auf quantitativer Basis bislang nur für das QM-Modell LQW untersucht (vgl. HARTZ 2011). Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass sich LQW trotz der Ausrichtung auf den Lernenden vorrangig auf der Formalstruktur der Organisationsebene entfaltet hat und die befragten Einrichtungen kaum Wirkungen auf der Ebene der eigentlichen Lehr-/Lerninteraktionen beobachtet haben (vgl. ebenda, S. 331 f.) Auch Wachstumseffekte etwa in Form von mehr Teilnehmenden konnten nicht festgestellt werden.

Mit der **wbmonitor** Umfrage 2017 wurde erstmals die gesamte Bandbreite der in der Weiterbildung eingesetzten QMS hinsichtlich der von den Einrichtungen berichteten Wirkungen in den Blick genommen. Die Anbieter wurden gebeten, zu unterschiedlichen Aspekten mittels einer vierstufigen Antwortskala die Einschätzung abzugeben, ob die jeweilige Wirkung ‚voll und ganz‘, ‚eher‘, ‚eher nicht‘ oder ‚überhaupt nicht‘ zutrifft. Aufgrund der Vielzahl der abgefragten Aspekte wurden diese zur besseren Übersicht in vier Themenbereiche untergliedert: Organisation, Angebotsqualität, Personal sowie Markt.

#### ► QMS wirken am stärksten auf der Ebene der Organisation

Bei zusammengefasster Betrachtung der Einschätzungen, ob Wirkungen ‚voll und ganz‘ oder ‚eher‘ zutreffen, bestätigt sich zunächst die Wirksamkeit von QMS auf der Ebene der *Organisation* bzw. hinsichtlich der internen Organisationsstrukturen. Entsprechend der Konzeption von QMS als prozessorientierte, systemische Steuerungsinstrumente berichteten neun von zehn (90 %) Einrichtungen, die ein QMS nutzten, von einer Verbesserung der Organisationsprozesse (vgl. Abbildung 6). Offensichtlich bedingt durch deren Standardisierung und Beschreibung im Rahmen des QMS gaben 85 Prozent an, dass die organisatorischen Strukturen transparenter geworden sind. Drei Viertel (76 %) der Anbieter mit QMS sahen (zudem) positive Wirkungen hinsichtlich der internen Kommunikation, was u. a. mit der Festlegung eindeutiger Zuständigkeiten zusammenhängen dürfte. Die Ansicht, dass durch das QMS die Steuerungsmöglichkeit der Leitung bzw. Geschäftsführung erhöht wurde, teilten zwei Drittel (67 %) der Einrichtungen. Dieser Befund stützt die These, dass QMS die Leitungsebene innerhalb der Organisation – bedingt durch eine effektivere Umsetzbarkeit ihrer Steuerungsaufgaben sowie gesteigerte Kontrollmöglichkeiten – stärken (vgl. KÄPPLINGER 2017). Niedrigere Anteile der Anbieter berichteten von einer Verbesserung der Prozesse der Angebotsentwicklung (57 %) sowie einer intensivierten Vernetzung mit anderen Einrichtungen (36 %). Auffällig ist, dass diejenigen Anbieter, die die genannten Wirkungen festgestellt haben, jeweils mehrheitlich nur von tendenziell positiven (‚trifft eher zu‘) Wirkungen berichteten. Lediglich die Verbesserung der Organisationsprozesse sowie die Erhöhung der Transparenz organisatorischer Strukturen wurden von mehr als einem Viertel der Anbieter als voll und ganz zutreffend eingestuft (37 % bzw. 26 %).

Differenziert nach den vier am weitesten verbreiteten QM-Modellen (DIN EN ISO 9000 ff., LQW, EFQM sowie QM-Modell Gütesiegelverbund Weiterbildung)<sup>18</sup> sowie Einrichtungen mit selbstentwickelten QM-Verfahren fallen insbesondere Anbieter, die EFQM anwendeten, durch höhere Zustimmungswerte zu den abgefragten Effekten im Bereich der Organisation auf (für die einzelnen Anteilswerte der nach den genannten QM-Modellen differenzierten Wirkungen siehe die Tabelle in Anhang 1). Es kann vermutet werden, dass dies sowohl mit der

<sup>18</sup> In der Differenzierung nach den genannten QMS wurden nur Einrichtungen berücksichtigt, die genau ein QM-Modell anwandten.

umfassenden, die gesamte Organisation betreffenden Konzeption von EFQM (vgl. PETRANOVITSCH/SCHNEEBERGER 2007, S. 60 f.) als auch dem Optimierungsbestreben des QM-Modells zum Erzielen exzellenter Leistungen zusammenhängt. Im Sinne des ‚Total Quality‘-Konzepts, das EFQM zugrunde liegt, praktizieren die Anwender dieses Modells das Qualitätsmanagement möglicherweise auch mit besonders ausgeprägter Überzeugung. Einrichtungen mit LQW erreichten ebenfalls – zumindest teilweise – überdurchschnittliche Werte bezüglich der Wirksamkeit im Bereich der Organisation. Diese liegen jedoch niedriger als bei Anbietern mit EFQM. Anbieter mit einem QMS nach DIN EN ISO 9000 ff. beurteilten die meisten abgefragten organisationsspezifischen Wirkungen nur knapp positiver als der Durchschnitt aller Anbieter mit QMS. Dagegen berichteten Anbieter mit ausschließlich eigenentwickelten QM-Verfahren durchgängig seltener von den abgefragten Wirkungen auf Organisationsebene. Möglicherweise befanden sich in dieser Gruppe häufiger Skeptiker/-innen gegenüber QMS, die von der Implementation eines umfassenden QM-Modells absahen und mit begrenzteren Investitionen in ihr Qualitätsmanagement in erster Linie der Nachweispflicht bei staatlich geförderten Weiterbildungsaktivitäten genügten. In diesem Sinne wäre zu erklären, dass nur in geringerem Ausmaß von organisationalen Wirkungen profitiert werden konnte.

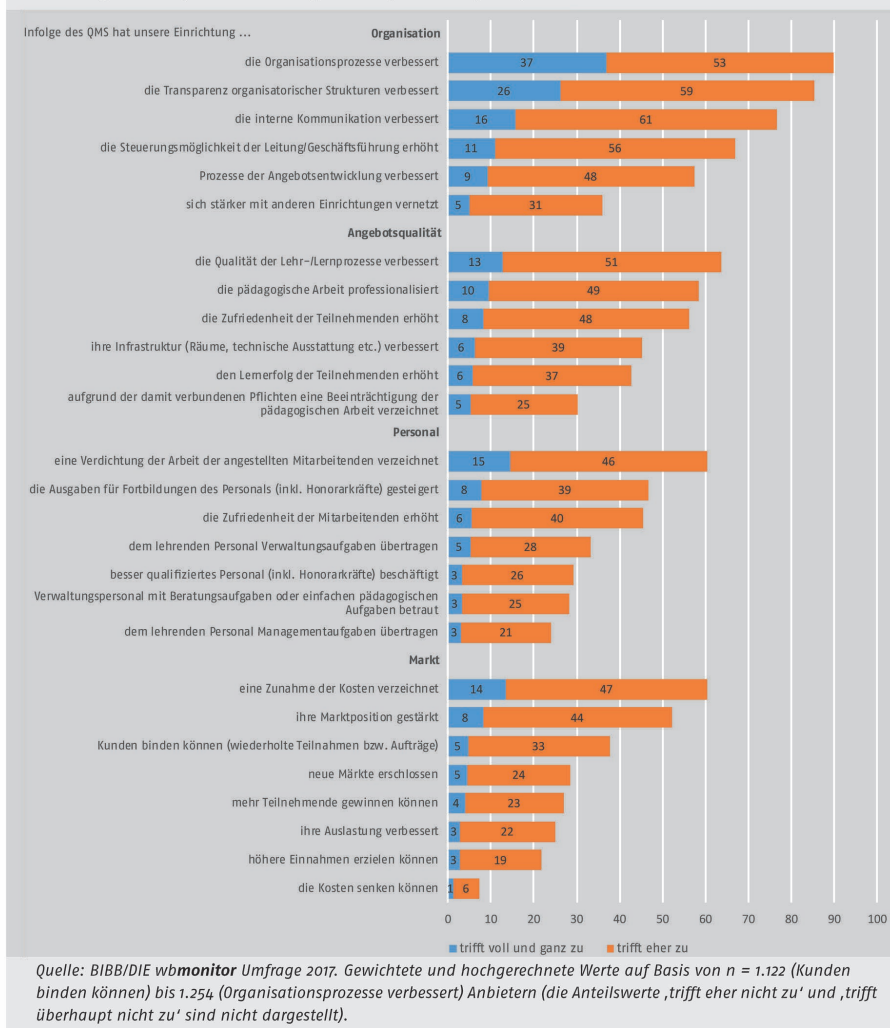
► **Tendenzielle Verbesserung der Angebotsqualität**

Eine noch deutlichere Diskrepanz zwischen den Anteilswerten ‚trifft voll und ganz zu‘ sowie ‚trifft eher zu‘ als im Bereich Organisation ist bezüglich der Wirkungen festzustellen, die dem Bereich *Angebotsqualität* zugeordnet werden können. Beide Angaben zusammengenommen berichteten die Anbieter zwar mehrheitlich sowohl von einer Verbesserung der Qualität der Lehr-/Lernprozesse (64 %) als auch von der Professionalisierung der pädagogischen Arbeit (59 %) durch das QMS. Ebenso habe sich die Zufriedenheit der Teilnehmenden erhöht (56 %). Voll und ganz stimmte jedoch nur etwa jede zehnte Einrichtung den genannten Wirkungen zu. Eine Erhöhung des Lernerfolgs der Teilnehmenden bedingt durch das Qualitätsmanagement konnte sogar nur ca. jede zwanzigste Einrichtung (6 %) vollumfänglich bestätigen. Weitere 37 Prozent sahen dies immerhin als tendenziell gegeben. Wenngleich in Rechnung zu stellen ist, dass die Einschätzungen hauptsächlich von Leitungspersonen der Einrichtungen getätigt wurden und diese Personalgruppe dem Qualitätsmanagement aufgrund der Vorteile für ihre Steuerungsaufgaben vermutlich eher positiv gegenübersteht (vgl. KÄPPLINGER/REUTER 2017, S. 15), deuten die Ergebnisse zumindest tendenziell auf vorteilhafte Wirkungen bezüglich der Angebotsqualität hin. Zwar bringen die niedrigen Anteilswerte der voll und ganz zutreffenden Wirkungen zum Ausdruck, dass sich die eigentlichen Lehr-/Lerninteraktionen dem unmittelbaren Zugriff der Einrichtungen entziehen. Dies ist u. a. dadurch bedingt, dass die Lehrveranstaltungen in vielen Fällen nicht von angestellten Mitarbeitenden der Einrichtung, sondern von externen Honorarkräften durchgeführt werden. Die Systematisierung und Überwachung der dem Lerngeschehen vor- und nachgelagerten Organisationsprozesse ermöglicht jedoch ein gewisses Maß an Transparenz und darauf basierend die Optimierung der Rahmenbedingungen des Lernens. Im Gegensatz zu den mehrheitlich eher positiv wahrgenommenen Wirkungen des QMS bezüglich der Angebotsqualität berichtete immerhin fast ein Drittel (30 %) der Einrichtungen von Beeinträchtigungen der eigentlichen pädagogischen Arbeit aufgrund der mit dem QMS verbundenen Pflichten. Dazu gehören beispielsweise umfassende Dokumentationsaufgaben, die Durchführung von Evaluationen der Veranstaltungen sowie die Verfassung von Qualitätsberichten.

Einrichtungen mit EFQM oder LQW beobachteten – die ‚voll und ganz‘ und ‚eher‘ zutreffenden Einschätzungen zusammengenommen – häufiger positive Wirkungen auf die Angebotsqualität als Anbieter mit DIN EN ISO 9000 ff., QMS nach dem Modell des Gütesiegelverbund

Weiterbildung oder selbstentwickelten QM-Verfahren (vgl. Tabelle in Anhang 1). Bei Einrichtungen mit EFQM ist dabei auffällig, dass bezüglich der Verbesserung der Lehr-/Lernprozesse, der Professionalisierung der pädagogischen Arbeit sowie der Erhöhung des Lernerfolgs der Teilnehmenden etwas seltener als im Durchschnitt von vollumfänglichen Wirkungen, häufiger jedoch von in der Tendenz positiven Wirkungen berichtet wurde. Hinsichtlich der teilweise überdurchschnittlichen Ergebnisse von LQW bezüglich der Angebotsqualität liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang mit der spezifischen Ausrichtung dieses QM-Modells auf gelungenes Lernen besteht. Einrichtungen, die sich für das QM-Modell des Gütesiegelverbund Weiterbildung entschieden haben, berichteten überproportional häufig von Beeinträchtigungen der pädagogischen Arbeit durch die mit dem QMS verbundenen Pflichten.

**Abbildung 6**  
Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen (in %)



► **Arbeitsverdichtung beim angestellten Personal**

i. d. R. fokussieren die QM-Modelle auch die *Mitarbeitenden* und betrachten diese als wesentliche Komponente zur Erreichung der Qualitätsziele. Jeweils knapp die Hälfte der Einrichtungen gab an, dass im Zuge des Qualitätsmanagements die Zufriedenheit der Mitarbeitenden erhöht werden konnte (45 %; Differenz zu Abb. 6 durch Rundung) bzw. dass die Ausgaben für Fortbildungen des Personals gesteigert wurden (47 %). Gezielte Fortbildungen stellen zugleich einen Baustein der Professionalisierung in der Weiterbildung dar. Auch diese Wirkungen sind offenbar lediglich in der Tendenz eingetreten: Weniger als jede zehnte Einrichtung (8 % bzw. 6 %) gab jeweils an, dass die Wirkung voll und ganz zutrifft. Bei weniger als einem Drittel (29 %) der Einrichtungen hat der Einsatz des QMS zu einer Beschäftigung von besser qualifiziertem Personal geführt. Deutlich häufiger beobachteten die Anbieter eine Arbeitsverdichtung der angestellten Mitarbeitenden. Sechs von zehn Einrichtungen (15 % ‚trifft voll und ganz zu‘; 46 % ‚trifft eher zu‘) waren der Ansicht, dass diese auf das QMS zurückzuführen ist. Dies erscheint zum einen vor dem Hintergrund plausibel, dass Angestellte stärker in die Organisationsprozesse – und damit auch in die im Bereich Qualitätsmanagement zu erfüllenden Aufgaben – eingebunden sind als freiberuflich tätige Lehrende. Zum anderen berichteten nur Minderheiten der Anbieter von expansiven Wirkungen oder Mehreinnahmen bzw. Kostenvorteilen durch das QMS (vgl. Wirkungen im Themenbereich ‚Markt‘), womit bei den meisten Einrichtungen die Beschäftigung von zusätzlichem Personal für das Qualitätsmanagement eher unwahrscheinlich erscheint. Nur vergleichsweise geringe Anteile der Anbieter weiteten die Aufgaben des Lehrpersonals aus, indem diesen, häufig auf Honorarbasis Tätigen, Verwaltungs- oder Managementaufgaben (33 % bzw. 24 %) übertragen wurden.

Hinsichtlich des Bereichs Personal bestehen lediglich bei wenigen der abgefragten Wirkungen nennenswerte Unterschiede zwischen den hier betrachteten QMS (vgl. Tabelle in Anhang 1). Auffällig ist zum einen, dass Einrichtungen mit LQW seltener Aufgabenausweitungen der Lehrenden vornahmen, d. h. dass diesen Verwaltungs- oder Managementaufgaben übertragen wurden. Dieser Befund dürfte damit zusammenhängen, dass LQW v. a. von VHS genutzt wird (s. o.): Bei dem genannten Anbietertyp werden die Weiterbildungsveranstaltungen fast ausschließlich von externen Honorarkräften durchgeführt (vgl. AMBOS u. a. 2015, S. 15), und diese Personalgruppe scheint allenfalls am Rande in die QM-Prozesse eingebunden zu sein (s. o.). Dass Anbieter mit selbstentwickelten QM-Verfahren etwas seltener von Arbeitsverdichtung des angestellten Personals betroffen waren als der Durchschnitt aller Anbieter mit QMS, dürfte u. a. mit dem nicht vorhandenen Vorbereitungsaufwand für Audits zur Zertifizierung des QMS zusammenhängen. Bei Einrichtungen, die das QM-Modell Gütesiegelverbund Weiterbildung oder LQW nutzten, hat dagegen etwas häufiger als im Durchschnitt eine Arbeitsverdichtung der genannten Personalgruppe stattgefunden. Dabei fallen insbesondere die höheren Anteilswerte der vollumfänglich zutreffenden Einschätzungen ins Auge. Bezüglich LQW dürfte dies wiederum auf die charakteristische Personalsituation der dieses QMS nutzenden VHS zurückzuführen sein. Bei den VHS besteht eine ausgeprägte Aufgabentrennung zwischen den auf Honorarbasis beschäftigten Lehrenden und den angestellten planend-administrativen Mitarbeitenden. Diese findet darin Ausdruck, dass bei VHS Angestellte im Vergleich zu anderen Anbietertypen einen sehr niedrigen Anteil am Gesamtpersonal stellen (vgl. KOSCHECK 2015, S. 325). Sofern QM-Aufgaben v. a. von den Angestellten wahrgenommen wurden, konzentrierten sich diese bei VHS vermutlich auf weniger Mitarbeitende als bei anderen Anbietertypen.

► **Kostensteigerungen, aber kaum expansive Wirkungen durch QMS**

Hinsichtlich der Wirkungen, welche die Einnahmen- und Kostenseite der Einrichtungen betreffen bzw. dem Themenbereich *Markt* zuzuordnen sind, wurde am häufigsten (14 % ‚trifft

voll und ganz zu‘ und 47 % ‚trifft eher zu‘) eine Zunahme der Kosten durch die Implementierung des QMS genannt. Darunter fallen insbesondere die Gebühren für die externe Zertifizierung des QMS sowie ggf. Kosten externer Organisationsberatung bei der Anpassung des QM-Modells an die eigene Einrichtung oder für die Weiterentwicklung des QMS (vgl. Kapitel 2.6). Möglicherweise wurden von den Befragten auch indirekte Kosten in Form des eigenen Personalaufwands berücksichtigt. Etwas mehr als die Hälfte (52 %) der Einrichtungen waren der Ansicht, durch das QMS ihre Marktposition gestärkt zu haben. Auch hier überwogen die nur tendenziell positiven Einschätzungen deutlich (44 %). Vermutlich hängt diese vorsichtige Einschätzung in zahlreichen Fällen damit zusammen, dass eine Partizipation an öffentlich geförderten Marktsegmenten inzwischen ohne QMS kaum noch möglich ist. Insofern dürfte vielmehr eine erfolgreiche Behauptung am Markt ausgedrückt worden sein. Tatsächliche Wachstumseffekte hat dagegen nur eine Minderheit der Einrichtungen verzeichnen können: Jeweils weniger als ein Drittel gab an, durch die QMS-Nutzung neue Märkte erschlossen (29 %), mehr Teilnehmende gewonnen (27 %), die Auslastung der Einrichtung verbessert (24 %; Differenz zu Abb. 6 durch Rundung) oder höhere Einnahmen erzielt (22 %) zu haben. Noch deutlich geringer (7 %) ist der Anteil der Anbieter, der Kostensenkungen in Folge des QMS feststellen konnte. Die aufgeführten Befunde sind als Anhaltspunkte dafür zu sehen, dass QMS im Jahr 2017 für Weiterbildungsanbieter keinen Wettbewerbsvorteil darstellten, sondern zu einer grundlegenden Anforderung geworden sind.

Differenziert nach QM-Modellen konnten Einrichtungen mit EFQM überproportional häufig Vorteile bezüglich Marktaspekten realisieren: Gegenüber dem Durchschnitt aller Anbieter mit QMS gaben höhere Anteile an, durch das QMS tendenziell (‚trifft eher zu‘) die Marktposition gestärkt, neue Märkte erschlossen, die Auslastung der Einrichtung verbessert oder höhere Einnahmen erzielt zu haben (vgl. Tabelle in Anhang 1). Zugleich berichtete diese Gruppe seltener von einer Kostenzunahme aufgrund des QMS, was vermutlich mit der optionalen Zertifizierung von EFQM zusammenhängt (s. o.). Dass Anbieter, die Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000 ff. nutzen, etwas häufiger als alle Anbieter mit QMS eine Steigerung der Kosten verzeichnet haben, kann möglicherweise damit erklärt werden, dass bei diesem QM-Modell neben den Zertifizierungsaudits zusätzliche Überwachungsaudits stattfinden und dafür jeweils Gebühren anfallen. Auch Einrichtungen, die das QM-Modell des Gütesiegelverbund Weiterbildung anwandten, berichteten etwas häufiger als der Durchschnitt von gestiegenen Kosten.

► **Fazit: positive Wirkungen und zusätzlicher Aufwand**

Insgesamt bescheinigten die Einrichtungen den QMS zwar positive Wirkungen. Diese waren auf der Ebene der Organisation bzw. bezüglich der internen Organisationsstrukturen stärker ausgeprägt als auf der Ebene der Angebotsqualität. Anbieter mit EFQM beurteilten die Wirkungen bezüglich der Bereiche Organisation, Angebotsqualität und Markt etwas positiver als die Nutzer anderer QM-Modelle. Der mit dem QMS verbundene Aufwand scheint jedoch – modellübergreifend – bei den meisten Anbietern nicht durch zusätzliche Einnahmen oder Effizienzgewinne gedeckt zu sein, sondern muss allem Anschein nach insbesondere vom angestellten Personal zusätzlich erbracht werden.

## 2.4 Beurteilung der Aufwand–Nutzen–Relation der QMS

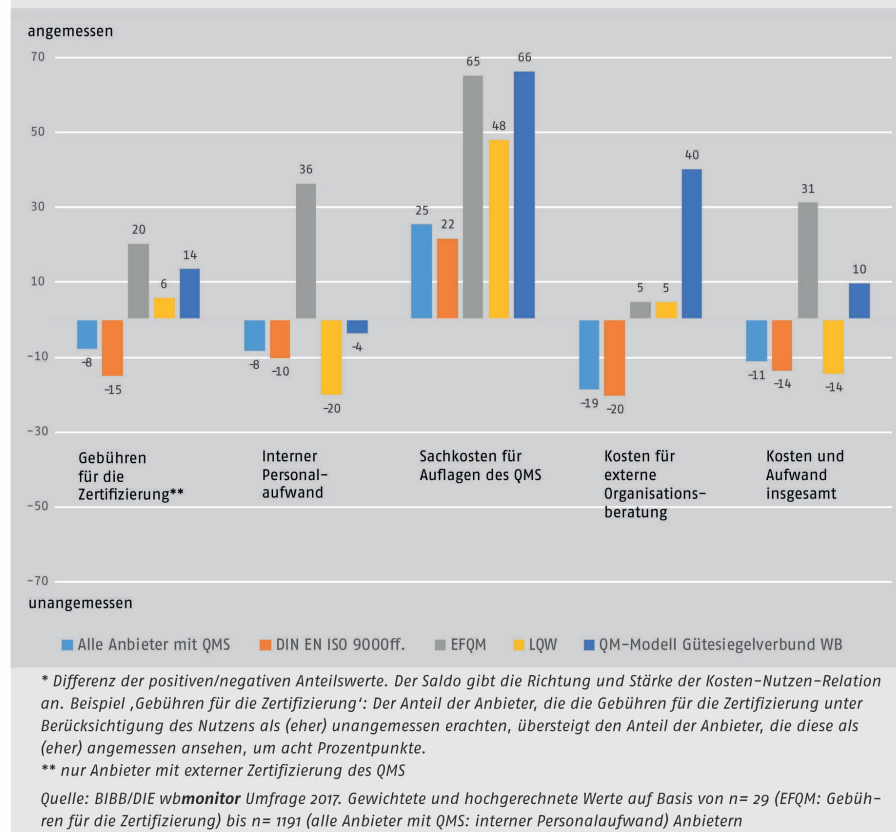
Vor dem Hintergrund der mit dem Einsatz von QMS verbundenen Kosten und Personalaufwendungen sowie dem möglichen Nutzen hinsichtlich der Leistungen, internen Strukturen

und Marktpositionierung bat **wbmonitor** um die Einschätzung des Aufwand-Nutzen-Verhältnisses.<sup>19</sup>

Die diesbezüglichen Ergebnisse unterstreichen das im vorangegangenen Abschnitt gewonnene Bild. Da die Anbieter zwar von überwiegend tendenziell vorhandenen positiven Wirkungen hinsichtlich der Organisationsprozesse und der Angebotsqualität profitieren konnten, zugleich die zusätzlichen Aufwände offensichtlich jedoch kaum finanziell kompensiert werden, überrascht die eher ungünstige Gesamtbeurteilung der Aufwand-Nutzen-Relation wenig (vgl. Abbildung 7). In der Gesamtbetrachtung aller Anbieter mit QMS wurden die Kosten für externe Organisationsberatung zur Ein- oder Fortführung des QMS etwas ungünstiger bewertet als die Zertifizierungsgebühren sowie der interne Personalaufwand. Dass Sachkosten für Auflagen des QMS diesen gegenüber angemessener beurteilt wurden, deutet darauf hin, dass es sich um einen nachgeordneten Kostenfaktor handelt.

**Abbildung 7**

Beurteilung des Ressourcenaufwands unter Berücksichtigung des Nutzens, Salden\*



19 Konkret wurde gefragt: Wie beurteilen Sie den Ressourcenaufwand Ihrer Einrichtung für das QMS? Unter Berücksichtigung des Nutzens ist/sind ... ‚angemessen‘, ‚eher angemessen‘, ‚eher unangemessen‘, ‚unangemessen‘?

Differenziert nach den am häufigsten genutzten QM-Modellen fällt die vergleichsweise positive Beurteilung von EFQM ins Auge. Insbesondere hinsichtlich des internen Personalaufwands schneidet dieses QM-Modell deutlich günstiger ab als DIN EN ISO 9000 ff., LQW oder das QM-Modell des Gütesiegelverbund Weiterbildung. Dieser Befund spiegelt sich offensichtlich auch in der Gesamtbeurteilung der Aufwand-Nutzen-Relation wider. Dafür ausschlaggebend dürften mehrere Gründe sein: Erstens nahmen Anbieter, die EFQM nutzten, die Wirkungen vergleichsweise positiv wahr (s. o.). Zweitens fallen Personalaufwand zur Vorbereitung der Zertifizierungsaudits und die entsprechenden Gebühren nur bei Anbietern mit externer Zertifizierung an, nicht jedoch bei Einrichtungen, die EFQM ausschließlich als Instrument der organisationalen Selbstbewertung und -optimierung nutzen. Drittens kann eine Rolle spielen, dass bezüglich EFQM höhere Gestaltungsspielräume für die Einrichtungen als bei anderen QM-Modellen gesehen werden, die sich etwa darin ausdrücken, dass hinsichtlich der (Selbst-)Prüfung unterschiedlicher Organisationsbereiche selektiv und nach eigenem Zeitplan vorgegangen werden kann (vgl. PETANOVITSCH/SCHNEEBERGER 2007, S. 61).

Einrichtungen mit LQW nahmen demgegenüber den internen Personalaufwand unter den betrachteten QM-Modelle am ungünstigsten wahr. Diese Einschätzung korrespondiert damit, dass diese Einrichtungen überproportional häufig von Arbeitsverdichtung ihres angestellten Personals berichtet haben (s. o.).

Auffällig ist zudem, dass Anbieter, die sich für das QM-Modell des Gütesiegelverbund Weiterbildung entschieden haben, die Kosten für externe Organisationsberatung deutlich häufiger als angemessen betrachtet haben als die Nutzer der anderen QMS. Diesbezüglich ist zu vermuten, dass bei Verbandsmitgliedschaft Unterstützungsleistungen in Anspruch genommen werden können.

#### ► Konstante Entwicklung der Ausgaben für QM erwartet

Vor dem Hintergrund der aufgeführten Ergebnisse zur Kosten-Nutzen-Bilanz und zu den Wirkungen der QMS (s. o.) erstaunt es nicht, dass die Mehrheit der Einrichtungen eine konstante Entwicklung der Ausgaben (Personalausgaben miteingerechnet) für ihr QMS anstrebte. 55 Prozent der Anbieter, die ein QMS nutzten, erwarteten im Mai 2017 bezüglich der kommenden zwei Jahre keine Veränderung, 27 Prozent gingen von einer geringfügigen Steigerung der Ausgaben aus.<sup>20</sup> Lediglich 14 Prozent planten eine deutliche Erhöhung der Investitionen in ihr QMS und nur vier Prozent wollten die Ausgaben reduzieren. Differenziert nach den verschiedenen QM-Modellen, Einrichtungstypen und Hauptfinanzierungsquellen zeigen sich nur geringe Unterschiede.<sup>21</sup> Die genannten Befunde sprechen dafür, dass die Einrichtungen in erster Linie den Status quo ihres Qualitätsmanagements halten wollten.

<sup>20</sup> Die zukünftige Ausgabenentwicklung für das QMS wurde auf einer siebenstufigen Skala mit den Polen ‚stark reduzieren‘ (-3) und ‚stark erhöhen‘ (+3) erhoben. Der Anteilswert für keine Veränderung bezieht sich auf die Mittelkategorie (0) der Skala. Geringfügige Erhöhung meint die an diese angrenzende Antwortkategorie im Positivbereich der Skala.

<sup>21</sup> Die Mittelwerte liegen im Bereich von 0,24 (v. a. durch Betriebe finanzierte Anbieter) bis 0,82 (v. a. durch Arbeitsagenturen/Jobcenter finanzierte Anbieter). Der Mittelwert für alle Anbieter beträgt 0,51.

## 2.5 Begutachtung zur (Re-)Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems

Mit der insgesamt hohen Verbreitung von QMS und der i. d. R. damit einhergehenden Zertifizierung desselben (vgl. Kapitel 2.1) haben sich im Bereich der Weiterbildung neue, Einfluss nehmende Akteure etabliert (vgl. KÄPPLINGER u. a. 2018). Über diese liegen bisher kaum datenbasierte Informationen vor. Eine zentrale Rolle im Kontext der Implementierung von QM-Systemen kommt den Gutachtenden der Zertifizierungsagenturen bzw. -stellen zu. Sie agieren als „intermediäre“ Instanz zwischen den Anforderungen des QM-Modells und den Bedarfen und den Erwartungen der Einrichtungen. Den Gutachtenden obliegt insbesondere die Aufgabe, die Einhaltung der standardisierten Vorgaben des QM-Modells durch die Einrichtung zu prüfen. Da bei der Umsetzung eines QM-Modells gewisse Möglichkeiten der einrichtungsspezifischen Justierung bestehen (vgl. Veltjens 2010, S. 255), gilt es im Prüfprozess diese auszulegen und zu interpretieren. Aufgrund der unzureichenden Informationslage nahm **wbmonitor** die Sicht der Einrichtungen auf den Zertifizierungsprozess in den Blick. Dabei wurden auch Aspekte der (Organisations-)Beratung durch die Gutachtenden berücksichtigt.

### ► Die Anbieter erwarten von Gutachtenden v. a. eine flexible Prüfung der Modellkonformität

Gutachtende sind mit unterschiedlichen Erwartungen vonseiten der Zertifizierungsstellen und der Einrichtungen konfrontiert. Die verschiedenen QM-Modelle formulieren in Normen bzw. Handbüchern Anforderungen an Gutachtende bzw. deren Handeln und reflektieren i. d. R. auch potenzielle Rollenkonflikte.<sup>22</sup> Über die Erwartungen der Einrichtungen an Gutachtende lagen bisher keine systematischen Informationen vor. **wbmonitor** befragte die Einrichtungen aus diesem Grund dazu.<sup>23</sup> Einrichtungen, die die jeweilige Erwartung aufwiesen, sollten zudem angeben, ob diese durch die Gutachtenden eingelöst wurde.<sup>24</sup>

Die mit Abstand häufigste Erwartung der Einrichtungen war, dass Gutachtende Spezifika der Einrichtung flexibel in der Prüfung der modellkonformen QMS-Umsetzung berücksichtigen sollen. Nahezu alle Einrichtungen, die über ein zertifiziertes QMS verfügten, gaben dies an (94 %; vgl. Abbildung 8). Dass sich zwischen den in der Weiterbildung am häufigsten genutzten QMS vergleichsweise geringe Unterschiede beobachten lassen, deutet auf ein modellübergreifend bestehendes Spannungsverhältnis zwischen den standardisierten QM-Anforderungen und der Individualität einer jeden Organisation hin. Die Erwartung der Flexibilität konnte – wie auch die weiteren abgefragten Erwartungen – von den Gutachtenden i. d. R. erfüllt werden.<sup>25</sup>

22 Bzgl. DIN EN ISO 9000 ff. in der Norm DIN EN ISO/IEC 17021-1:2015 (Anforderungen an Stellen, die Managementsysteme auditieren und zertifizieren). Bzgl. LQW vgl. ZACH (2006), S. 131 ff.

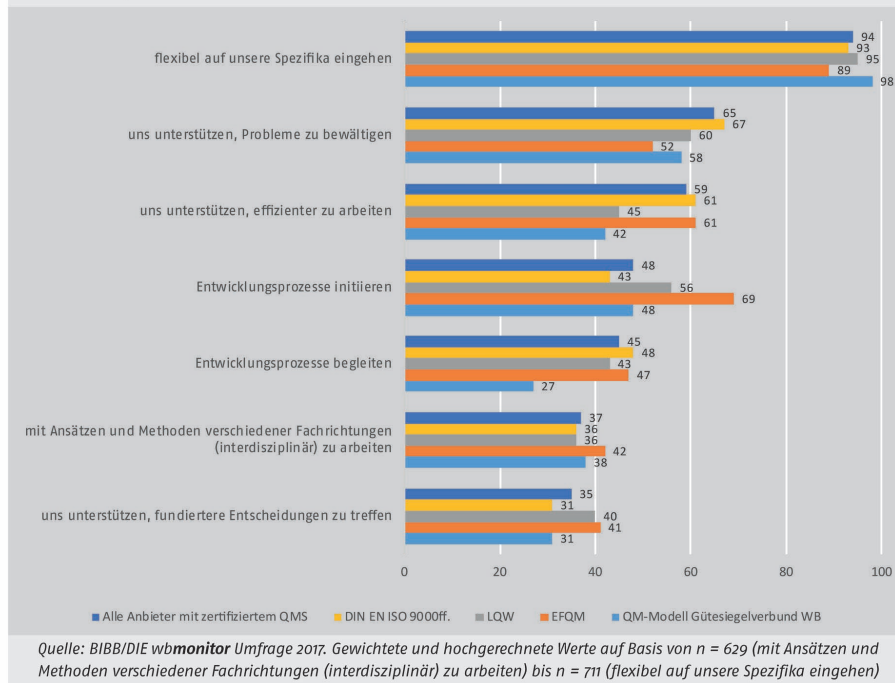
23 Bezugspunkt dabei war der letzte Zertifizierungsprozess.

24 Diesbezüglich lauteten die Antwortvorgaben: ‚wurde (eher) eingelöst‘ bzw. ‚wurde (eher) nicht eingelöst‘

25 91 Prozent der Anbieter, die diese Erwartung nannten, gaben an, dass sie auch (eher) eingelöst wurde. Bei den weiteren abgefragten Erwartungen lagen die Anteilswerte der Einlösung zwischen 77 Prozent (uns unterstützen, effizienter zu arbeiten) und 87 Prozent (Entwicklungsprozesse initiieren).

Abbildung 8

## Erwartungen an Gutachtende (in %)



Zwei Drittel der Anbieter (65 %) erwarteten von Gutachtenden Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen. Dieser Befund kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass, obwohl viele Einrichtungen bereits länger QM-zertifiziert sind, die Zertifizierung als ein problembehafteter Prozess wahrgenommen wird. Dies mag insbesondere mit Blick auf die hohe Bedeutung von Qualitätstestaten bei staatlich geförderten Weiterbildungsaktivitäten gelten (s. o.). Einrichtungen mit EFQM-Zertifizierung erwarteten etwas seltener als im Durchschnitt Hilfe bei der Problembewältigung (52 %). Möglicherweise hängt dies mit der Konzeption dieser Zertifizierung zusammen. Im Unterschied zu DIN EN ISO 9000 ff. wird bei EFQM nicht die Einhaltung von vorgegebenen Normen geprüft, sondern die Zertifizierung basiert auf einer Selbstbewertung der Erreichung eines Reifegrades exzellenter Leistung.

Unterstützung, effizienter zu arbeiten, erwarteten 59 Prozent der QM-zertifizierten Einrichtungen von den Gutachtenden. Die unterdurchschnittlichen Werte von LQW- bzw. Gütesiegelverbund Weiterbildung-zertifizierten Einrichtungen (45 % bzw. 42 %) zeigen auf, dass Einrichtungen, die ein QMS mit pädagogischem Fokus (s. o.) nutzen, Kriterien der Effizienz offensichtlich geringere Bedeutung beimessen.

QMS sind auf Entwicklungsprozesse<sup>26</sup> ausgelegt. Etwa die Hälfte (48 %) der Einrichtungen mit zertifiziertem QMS erwartete deren Initiierung von Gutachtenden. Dass Einrichtungen

<sup>26</sup> In den QMS werden dafür unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, so z. B. bei ISO: kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP), bei LQW: kontinuierliche Qualitätsverbesserung oder bei EFQM: Results, Approaches, Deploy, Assess and Refine (RADAR).

mit LQW (56 %) und insbesondere mit EFQM (69 %) diese Erwartung überproportional häufig aufwiesen, hängt offensichtlich mit der Programmatik dieser Modelle zusammen: Sowohl LQW als auch EFQM legen einen Schwerpunkt auf Organisationsentwicklung.

Die Erwartung, dass Gutachtende Entwicklungsprozesse begleiten, wurde von nahezu ebenso vielen Einrichtungen genannt (45 %) wie die Initiierung von Entwicklungsprozessen durch diese. Dieses Ergebnis überrascht vor dem Hintergrund, dass die Zertifizierungsaudits i. d. R. nur wenige Tage dauern. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass hinsichtlich wiederholter Auditierungen längerfristige Kooperationsbeziehungen zwischen Einrichtungen und bestimmten Auditorinnen bzw. Auditoren bestehen. Unterdurchschnittlich oft wurde diese Erwartung von Einrichtungen mit Zertifizierung nach dem Gütesiegelverbund Weiterbildung genannt (27 %).

Mit Ansätzen und Methoden unterschiedlicher Fachrichtungen (interdisziplinär) zu arbeiten (37 %) sowie Unterstützung, fundiertere Entscheidungen zu treffen (35 %), waren nachrangige Erwartungen an Gutachtende. Differenziert nach den häufigsten QM-Modellen zeigen sich vergleichsweise geringe Unterschiede.

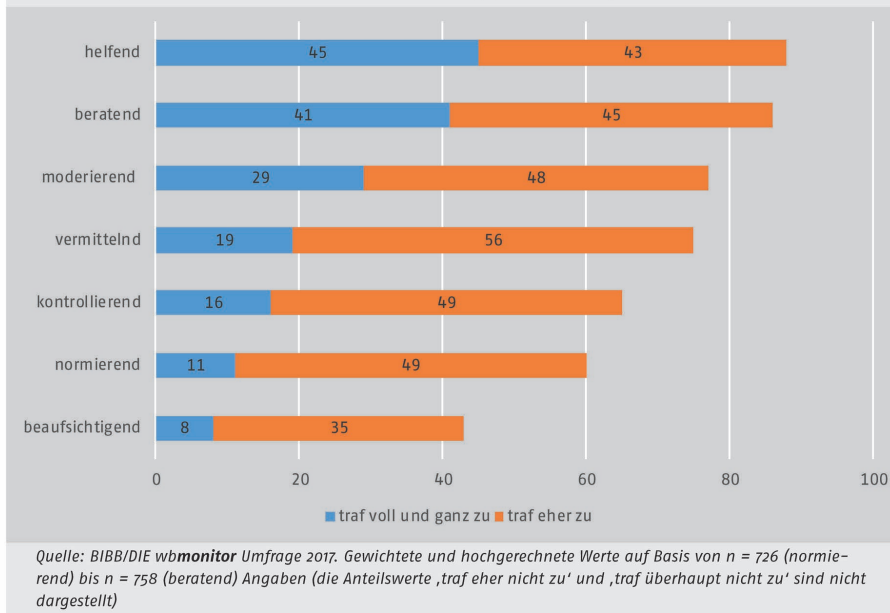
#### ► Gutachtende wurden primär unterstützend wahrgenommen

Mit Blick auf das potenzielle Spannungsverhältnis zwischen den standardisierten Vorgaben des QM-Modells und den spezifischen Eigenschaften der Einrichtungen (s. o.) fragte **wbmonitor**, wie die Anbieter die Handlungsweisen der Gutachtenden im letzten Zertifizierungsprozess wahrgenommen haben. In Anlehnung an HARTZ u. a. (2007)<sup>27</sup> wurden diese zwischen den Polen Unterstützung und Kontrolle erhoben.

In der Summe aller Einrichtungen, die eine Zertifizierung durchlaufen haben, wurden Gutachtende primär als unterstützend erlebt. Die Einschätzungen, dass die jeweilige Handlungsweise ‚voll und ganz‘ oder ‚eher‘ zutraf zusammengenommen, wurden sie im letzten Zertifizierungsprozess von 88 % der Anbieter als *helpend* und von 86 % als *beratend* beobachtet (vgl. Abbildung 9). Die Handlungsweisen *kontrollierend* (65 %), *normierend* (60 %) und *beaufsichtigend* (43 %) wurden demgegenüber zwar von geringeren Anteilen der Anbieter wahrgenommen, sind aber dennoch als Teil der Rolle der Gutachtenden auszumachen. Auffällig ist, dass diese eher restriktiven Handlungsweisen deutlich häufiger in der Tendenz als voll und ganz zutreffend erlebt wurden. *Moderierend* (77 %) und *vermittelnd* (75 %) sind zwischen den Polen Unterstützung und Kontrolle angesiedelte Handlungsweisen, die jeweils von drei Viertel der Anbieter mit zertifiziertem QMS wahrgenommen wurden.

<sup>27</sup> Danke an Stefanie Hartz, Annika Goeze und Josef Schrader für die Unterstützung in Form der Bereitstellung ihrer Erhebungsinstrumente!

**Abbildung 9**  
Handlungsweisen Gutachtender im Zertifizierungsprozess des QMS (in %)



Dass mit Ausnahme von *beaufsichtigend* alle abgefragten Handlungsweisen Gutachtender mehrheitlich beobachtet wurden, deutet auf komplexe Anforderungen an die Rolle Gutachtender hin. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die klare Ablehnung der Handlungsweisen lediglich von einem Prozent (*helfend*) bis zehn Prozent (*beaufsichtigend*) reichte. Die mehrdimensionalen Handlungsweisen können als Ausdruck davon gesehen werden, die modellseitigen Zertifizierungskriterien mit den Erwartungen der Einrichtungen als den Kunden der Zertifizierungsagenturen in Einklang zu bringen. Für die hierbei zu beobachtende Serviceorientierung der Gutachtenden dürfte auch eine Rolle spielen, dass bei manchen QM-Modellen die Zertifizierungsagenturen im Wettbewerb zueinander stehen.

#### ► Gutachtende nutzten ihre Ermessensspielräume zur Zufriedenheit der Einrichtungen

Im Sinne der Handlungsmöglichkeiten Gutachtender interessierte sich **wbmonitor** ferner dafür, wie die Einrichtungen die Spielräume der Gutachtenden einschätzten, die standardisierten Vorgaben des QM-Modells spezifisch für die eigene Einrichtung auszulegen – und ob sie mit der Nutzung dieser Spielräume zufrieden waren.

Im Ergebnis aller Anbieter mit zertifiziertem QMS wurden die Spielräume der Gutachtenden als deutlich vorhanden eingeschätzt: 73 Prozent der Einrichtungen gaben an, dass diese (eher) groß seien, acht Prozent bestimmten sie sogar als sehr groß.<sup>28</sup> Lediglich elf Prozent betrachteten sie als eher klein bis sehr klein. Gutachtende scheinen insofern i. d. R. über eine gewisse Autonomie in der Ausübung ihrer Tätigkeit zu verfügen. Dies kann als ein Kennzeichen

<sup>28</sup> Die Spielräume wurden auf einer 7er-Skala mit den Polen ‚sehr klein‘ (1) und ‚sehr groß‘ (7) bewertet. Als ‚(eher) groß‘ wurden die Stufen 5–7 (rechtsseitig der Mittelkategorie) zusammengefasst.

von professionellem Berufshandeln angesehen werden (vgl. KÄPPLINGER u. a. 2018, S. 379).<sup>29</sup> Differenziert nach den häufigsten QM-Modellen ließen sich nur marginale Unterschiede hinsichtlich der von den Einrichtungen wahrgenommenen Spielräume feststellen.<sup>30</sup>

Bezogen auf den letzten (Re-)Zertifizierungsprozess waren die meisten Einrichtungen mit der Ausnutzung der Spielräume seitens der Gutachtenden zufrieden: Insgesamt 79 Prozent der zertifizierten Einrichtungen zeigten sich damit (eher) zufrieden, 20 Prozent sogar voll und ganz.<sup>31</sup> Diese Ergebnisse stützen den Befund eines offensichtlich serviceorientierten Agierens der Gutachtenden (s. o.). Dass hierfür gewisse Handlungsspielräume (s. o.) erforderlich sind, wird an der Zufriedenheitsbeurteilung derjenigen Einrichtungen ersichtlich, die die Ermessensmöglichkeiten Gutachtender als (eher) klein erlebt haben. Von diesen zeigten sich lediglich 31 Prozent (eher) zufrieden – in deutlichem Kontrast zu den Einrichtungen, die den Gutachtenden (eher) hohe Spielräume attestierten und von denen 91 Prozent (eher) zufrieden waren.

Differenziert nach den häufigsten QM-Modellen zeigte sich eine durchgängig positive Beurteilung der Ermessensleistungen Gutachtender. Nach LQW oder DIN EN ISO 9000 ff. zertifizierte Einrichtungen waren im Durchschnitt etwas zufriedener als Anbieter mit EFQM-Zertifizierung oder Zertifizierung durch den Gütesiegelverbund Weiterbildung.<sup>32</sup>

#### ► Gutachtende wurden meist zugeteilt

Je nach eingesetztem QM-Modell erfolgt die externe Zertifizierung entweder durch eine bestimmte Stelle oder die Einrichtungen können aus dafür akkreditierten Zertifizierungsagenturen selbst wählen. Mit Blick auf die zentrale Stellung der Gutachtenden im Zertifizierungsprozess und deren Ermessensspielräume bei der Prüfung der Umsetzung standardisierter Modellvorgaben (s. o.) stellt sich die Frage, inwieweit die Einrichtungen in die Auswahl von Gutachtenden – womit für sie möglicherweise Vorteile verbunden sein können – involviert sind.

Zwei Drittel (67 %) der Anbieter mit zertifiziertem QMS gaben an, dass bezogen auf die letzte (Re-)Zertifizierung Gutachtende von der Zertifizierungsagentur bestimmt wurden. Ein Drittel (33 %) konnte diese – nach eigener Auskunft – selbst wählen. Dieses Ergebnis spricht grundsätzlich für einen Unabhängigkeit währenden Begutachtungsprozess. Dass Ein-

<sup>29</sup> Allerdings bestehen – in Analogie zum Weiterbildungspersonal (vgl. MARTIN u. a. 2016) – keine einheitlichen Qualifikationskriterien. Es existieren zwar modellspezifische Anforderungen an die Auditorenausbildung, jedoch gibt es keine spezifisch anerkannten beruflichen Bildungsabschlüsse als Zugangsvoraussetzung. Aufbauend auf einer Berufsausbildung und -erfahrung erfolgt die Ausbildung bspw. bei ISO 9000 ff. in einem Umfang von 40 Unterrichtsstunden (vgl. DAkkS Deutsche Akkreditierungsstelle 2013, S. 7).

<sup>30</sup> Der Mittelwert für alle QMS-zertifizierten Einrichtungen liegt bei 5,0. Geringfügig mehr Spielräume wurden von LQW-zertifizierten Einrichtungen beschrieben (5,2), geringfügig weniger von Einrichtungen, die nach dem Gütesiegelverbund Weiterbildung (4,8) zertifiziert waren. DIN EN ISO 9000 ff.- und EFQM-zertifizierte Einrichtungen lagen mit ihrer Schätzung im Mittel (jeweils 5,0). In der nach QMS differenzierten Analyse wurden nur Einrichtungen berücksichtigt, die ausschließlich über das jeweilige QMS verfügten.

<sup>31</sup> Die Spielräume wurden auf einer 7er-Skala mit den Polen ‚gar nicht zufrieden‘ (1) sowie ‚voll und ganz zufrieden‘ (7) bewertet. Als ‚eher groß‘ wurden die Stufen 5–7 (rechtsseitig der Mittelkategorie) zusammengefasst.

<sup>32</sup> LQW: Mittelwert 5,5; DIN EN ISO 9000 ff.: 5,4; EFQM: 5,1; QM-Modell Gütesiegelverbund Weiterbildung: 5,0; alle Anbieter mit zertifiziertem QMS: 5,4

richtungen mit einer DIN EN ISO 9000 ff. Zertifizierung überdurchschnittlich häufig angaben, Auditorinnen bzw. Auditoren selbst gewählt zu haben (39 %), überrascht vor dem Hintergrund der vorliegenden Informationen bekannter Zertifizierungsagenturen wie z. B. CERTQUA oder proCum Cert.<sup>33</sup> Diesen zufolge benennen die Agenturen – im Sinne der Unabhängigkeit – die Gutachtenden selbst, wobei die auftraggebenden Einrichtungen jedoch ablehnungsberechtigt sind. Unklar muss an dieser Stelle bleiben, ob eine Wahlmöglichkeit aus alternativen, vom Zertifizierer vorgeschlagenen Auditorenprofilen besteht (vgl. RAU u. a. 2014, S. 109) oder ob in den Angaben möglicherweise berücksichtigt wurde, dass nicht die Gutachtenden selbst, sondern die Zertifizierungsagenturen gewählt wurden (s. o.).

Unter den LQW-zertifizierten Einrichtungen – hier stehen im Unterschied zu DIN EN ISO 9000 ff. nicht verschiedene Agenturen zur Wahl, sondern die Zertifizierung erfolgt exklusiv durch die con!flex Qualitätstestierung GmbH – berichtete ein Viertel (25 %) von der eigenen Auswahl Gutachtender. Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass bei (Re-)Zertifizierungen von LQW – im Unterschied zur Erstzertifizierung – eine Wahlmöglichkeit besteht.<sup>34</sup> Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die betroffenen Anbieter sich erstmals 2011 oder früher nach LQW zertifizieren ließen, womit sie – bei Zertifizierungsabständen von vier Jahren – mindestens eine (Re-)Zertifizierung durchlaufen haben. Bezüglich des QM-Modells des Gütesiegelverbund Weiterbildung, das von diesem Verband selbst zertifiziert wird, besteht keine Wahlmöglichkeit von Gutachtenden (1 %).<sup>35</sup>

Im Falle der Wahl durch die Einrichtung waren v. a. die Kriterien persönliche Bekanntheit (54 %) sowie Referenzen (44 %) ausschlaggebend.<sup>36</sup> Demgegenüber wurden die Kriterien Fachrichtung der Qualifikation (36 %), persönliche Empfehlung (36 %) und Kosten (18 %) seltener genannt. War die Fachrichtung ein Entscheidungskriterium, wurden Pädagogik (64 %) und BWL/VWL (58 %) als die beiden zentralen Ausbildungsgänge von Gutachtenden genannt.<sup>37</sup>

► **Die Mehrheit der Anbieter wurde in der Nachbesprechung zu Entwicklungsperspektiven beraten**

Die Begutachtung von QMS ist formal strikt von Beratungsleistungen getrennt. Erst in der Nachbesprechung, d. h. nach Abschluss des Prüfprozesses, dürfen Gutachtende auch beratend tätig sein<sup>38</sup>. 57 Prozent der Einrichtungen mit zertifiziertem QMS gaben an, dass sie in der Nachbesprechung über die Ergebnisinformation hinausgehend auch zu Entwicklungsperspektiven beraten wurden (vgl. Abbildung 10). 43 Prozent wurden ausschließlich informiert.

Besonders häufig wurden LQW-zertifizierte Einrichtungen zu Entwicklungsperspektiven beraten (86 %). Dies korrespondiert mit der diskursiven Ausrichtung der Besprechung des LQW-Gutachtens (vgl. ZECH 2017, S. 45). Letzteres ist auf „Anregungen und Hinweise zur weiteren Qualitäts- und Organisationsentwicklung“ (ebd., S. 18) fokussiert und dient damit als Beratungsgrundlage. Demgegenüber wurden lediglich 51 Prozent bzw. 43 Prozent der Anbieter mit Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff. oder durch den Gütesiegelverbund

33 Vgl. [http://www.certqua.de/web/de/zertifizierungen/haupt\\_zertifizierungen/qm-zertifizierung\\_iso\\_9001.php](http://www.certqua.de/web/de/zertifizierungen/haupt_zertifizierungen/qm-zertifizierung_iso_9001.php) und [https://www.procum-cert.de/fileadmin/Dateien/Allgemein/103\\_pCC\\_AGB\\_09.2016.pdf](https://www.procum-cert.de/fileadmin/Dateien/Allgemein/103_pCC_AGB_09.2016.pdf).

34 Vgl. <http://www.conflex-qualitaet.de/informationen-zur-retestierung.html>.

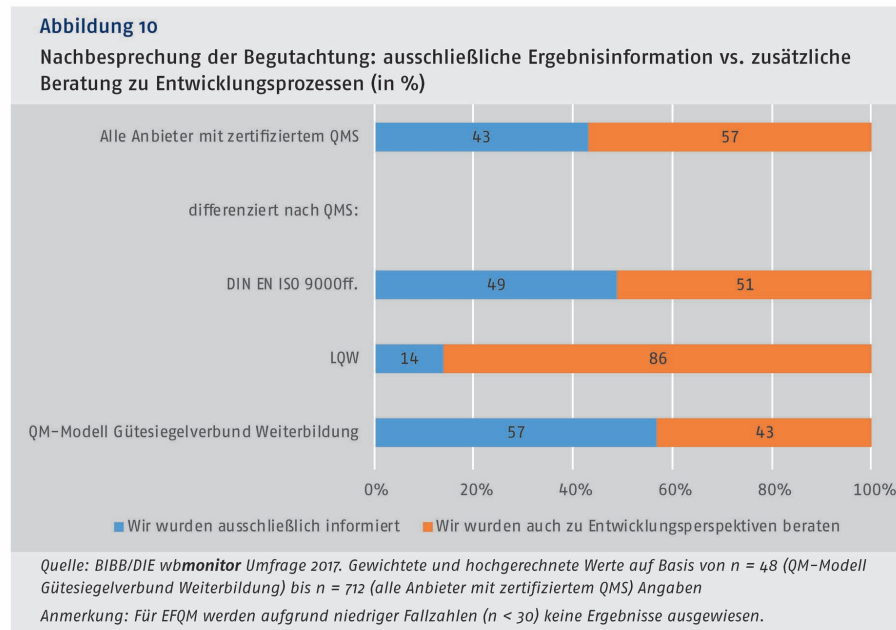
35 Vgl. <https://guetesiegelverbund.de/verein/allgemeine-faqs/>.

36 Mehrfachnennungen waren möglich.

37 Mehrfachnennungen waren möglich. Auf die weiteren Wahlmöglichkeiten (Psychologie, Soziologie, Ingenieur/technische Fachrichtung und Jura) entfielen jeweils nur geringe Anteile (max. 15 %).

38 Zur Sinnhaftigkeit der Trennung aus organisationspädagogischer Perspektive vgl. ROSENBUSCH (2007).

Weiterbildung in der Nachbesprechung des Begutachtungsergebnisses auch zu Entwicklungsperspektiven beraten. Offenbleiben muss an dieser Stelle, ob die fehlende Beratung auf die Gutachtenden bzw. die Konzeption der Zertifizierung zurückzuführen ist oder die Einrichtungen selbst kein Bedarf hatten bzw. kein Interesse zeigten.



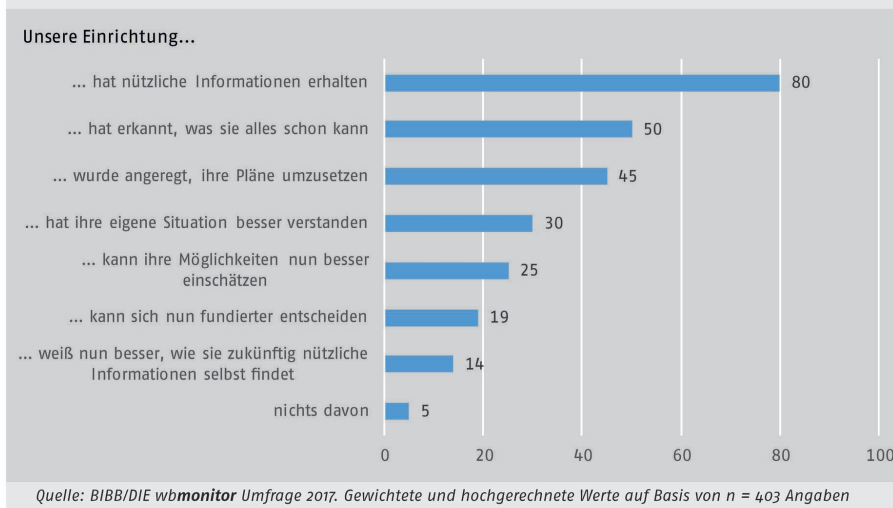
#### ► Relevante Informationen waren der größte Nutzen der Beratungen

Sofern Einrichtungen zu Entwicklungsperspektiven beraten wurden, interessierte sich **wbmonitor** für den wahrgenommenen Nutzen dieser Beratungen. Um diesen zu erfassen, wurde auf den IOSM-Ansatz zurückgegriffen (vgl. KARNATH/SCHRÖDER 2009).<sup>39</sup>

Die Ergebnisse zeigen deutliche Differenzen zwischen den Bereichen Informiertheit, Orientiertheit, Strukturiertheit und Motiviertheit auf. Am häufigsten sahen die Einrichtungen einen Beratungsnutzen im Erhalt relevanter Informationen (80 %) (vgl. Abbildung 11). Demgegenüber wurden motivationale Aspekte wie das Erkennen, was die Einrichtung schon alles kann (50 %), und die Anregung, Pläne auch umzusetzen (45 %), deutlich seltener, jedoch immerhin von rund der Hälfte der Einrichtungen angegeben. Nutzenaspekte der Orientierung oder der Entscheidungsfindung wurden jeweils von weniger als einem Drittel der in der Nachbesprechung beratenen Einrichtungen genannt. Vor dem Hintergrund der von QM-Modellen proklamierten kontinuierlichen Verbesserung erscheinen jedoch gerade diese Dimensionen hinsichtlich einer nachhaltigen Wirksamkeit besonders relevant. Lediglich fünf Prozent sprachen der Beratung durch Gutachtende gar keinen Nutzen für ihre Einrichtung zu.

<sup>39</sup> Dieser zielt darauf ab, dass Beratene anschließend **informierter** (in Bezug auf Möglichkeiten und Anwendung), **orientierter** (bezüglich eigener Potenziale und realistischer Ziele), **strukturierter** (in Bezug auf das Vorgehen und Erreichen der neuen Ziele) und **motivierter** (bezüglich der eigenen Ziele im Verständnis von Eigensinn) sind (vgl. SCHRÖDER/SCHLÖGL 2014, S. 141 f.).

**Abbildung 11**  
Nutzen der Beratung Gutachtender (in %)



## 2.6 Organisationsberatung bei Implementierung und (Re-)Zertifizierung des QMS

Die Implementierung eines QMS ist als komplexes Unterfangen anzusehen und i. d. R. mit vielen Veränderungsprozessen innerhalb der Organisation verbunden. In besonderer Weise mag dies für Organisationen gelten, die vorher wenig Erfahrung in der Nutzung systemischer Managementinstrumente hatten. Es dürfte daher davon auszugehen sein, dass viele Einrichtungen bei Implementierung eines QMS Beratungsbedarf aufwiesen. Vor dem Hintergrund der Komplexität von QM-Modellen kann Beratung ggf. auch die QMS-Nutzung weiter begleiten.

Knapp die Hälfte (47 %) der Einrichtungen, die ein zertifiziertes QMS nutzen, nahm im Kontext von dessen Implementierung externe Organisationsberatung<sup>40</sup> in Anspruch. Auf Einrichtungen mit DIN EN ISO 9000 ff. (54 %) oder EFQM (52 %) traf dies etwas häufiger zu als auf Anbieter mit LQW (40 %) oder dem QMS des Gütesiegelverbund Weiterbildung (43 %). Dies ist insofern plausibel, als bei branchenunabhängigen QM-Modellen größere Anpassungsleistungen der Modellvorgaben an die Einrichtungsspezifika zu leisten sind als bei weiterbildungsspezifischen (s. o.). Zugleich weisen die genannten Werte darauf hin, dass die Einführung eines QMS modellübergreifend eine weitreichende Veränderung für die Organisation darstellt.

Gegenüber der Implementierung nutzten deutlich weniger Anbieter im Kontext der letzten (Re-)Zertifizierung des QMS externe Organisationsberatung. Dies traf auf jede fünfte Einrichtung (19 %) mit zertifiziertem QMS zu (11 % nahmen für das QMS kontinuierlich Or-

<sup>40</sup> Ziele von Organisationsberatung können zusammenfassend darin festgehalten werden, dass für einen problemhaltigen Handlungsbereich Lösungen oder Lösungsstrategien entwickelt werden sollen, wobei die Ratsuchenden die Verantwortung für ihre Entscheidungen tragen, also selbst bestimmen, welche Konsequenzen sie aus der Beratung für ihr zukünftiges Handeln ziehen (vgl. PÄTZOLD 2016, S. 624f.).

ganisationsberatung in Anspruch und 8 % nur im Kontext der (Re-)Zertifizierung). Dieser Befund spricht dafür, dass Organisationsberatung insbesondere bei großen Veränderungen bzw. Herausforderungen eine relevante Unterstützungsleistung darstellt. Offensichtlich sind die meisten Einrichtungen nach jahrelanger Erfahrung in der Nutzung ihres QMS (s. o.) in der Lage, die Zertifizierung ohne Unterstützung erfolgreich zu meistern. Entsprechend dieser Annahme gaben 53 Prozent der Anbieter mit zertifiziertem QMS an, für die letzte (Re-)Zertifizierung keine externe Beratung benötigt zu haben; weitere 22 Prozent verzichteten auf externe Organisationsberatung, da ihnen die Informationen der Gutachtenden ausreichten. Dass Letzteres auf Einrichtungen mit LQW etwas häufiger (29 %) zutraf, könnte mit der beratungsfokussierten Nachbesprechung des Zertifizierungsergebnisses dieses QM-Modells zusammenhängen (vgl. Kapitel 2.5). Für eine kleine Minderheit von sechs Prozent wäre externe Beratung zwar hilfreich gewesen, sie konnte aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen jedoch nicht realisiert werden. Auch hier liegen Einrichtungen mit LQW (14 %) – dies sind meist VHS (s. o.) – über dem Durchschnittswert aller QMS-zertifizierten Anbieter.

Die Organisationsberatung im Kontext der letzten (Re-)Zertifizierung wurde in 67 Prozent der Fälle von Expertinnen und Experten geleistet, die selbst auch als Gutachtende des QM-Modells tätig sind. Wenngleich die Trennung von Begutachtung und Beratung vorgeschrieben ist und diese Leistungen somit nicht gleichzeitig für eine Einrichtung erbracht werden dürfen (vgl. Kapitel 2.5), weist das Ergebnis auf eine zweiseitige Tätigkeit zahlreicher Auditorinnen und Auditoren für QMS in der Weiterbildung hin. Auf Organisations- bzw. Unternehmensberatungen, die dem freien Markt entstammen und deren Mitarbeitende nicht als Gutachtende tätig sind, entfielen demgegenüber nur 31 Prozent der Fälle. Weiteren Personen bzw. Organisationen kam eine geringe Relevanz zu.<sup>41</sup>

## 2.7 Allgemeine Bewertung von QMS aus Anbietersicht

Die Bewertungen der Anbieter zu Aussagen, die QMS in der Weiterbildung in ihrer Gesamtheit betreffen, resümieren die gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Abbildung 12). Dass insgesamt 89 Prozent der Anbieter mit QMS der Aussage zustimmten, dass öffentliche Weiterbildungsförderung den Aufwand für QMS nicht berücksichtige (51 % ‚stimme voll und ganz zu‘; 37 % ‚stimme eher zu‘), unterstreicht erneut den Befund, dass QMS zwar eine grundlegende Anforderung seitens der staatlichen Financiers darstellen, der dafür erforderliche Aufwand jedoch kaum durch zusätzliche Ressourcen gedeckt zu sein scheint (s. o.).

Vier von fünf Anbietern (81 %) sahen QMS insbesondere als Zugangsvoraussetzung zu Märkten an. In der überwiegend allerdings nur tendenziellen Zustimmung (50 %) zu diesem Statement dürfte Ausdruck gefunden haben, dass den QMS durchaus Wirkungen zugesprochen wurden (s. o.) und sie insofern in ihrer Funktion nicht ausschließlich auf eine formale Marktöffnung zu reduzieren sind. Ein geringerer Anteil der Anbieter (63 %) war der Ansicht, dass öffentliche Mittel aufgrund dieser Anforderung gezielter vergeben werden können, wobei nur eine von zehn Einrichtungen (14 %) dieser Aussage voll und ganz zustimmte.

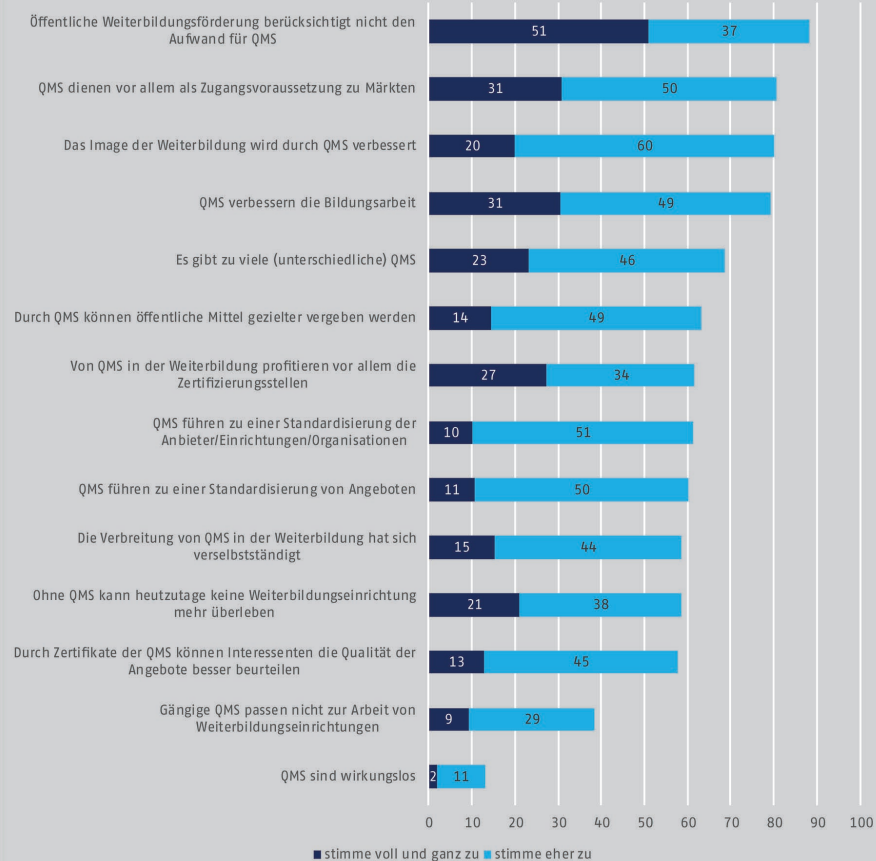
Hinsichtlich der Aussagen, dass heutzutage ohne QMS keine Einrichtung mehr überleben kann und dass sich die Verbreitung von QMS in der Weiterbildung verselbstständigt hat, ist das Bild uneinheitlich. Jeweils sechs von zehn Einrichtungen teilten diese Ansicht, wobei die tendenzielle Zustimmung überwog (‚stimme eher zu‘: 38 % bzw. 44 %). Offensichtlich kommt hierbei einerseits zum Ausdruck, dass sich bestimmte Anbieter nach wie vor ohne QMS am

<sup>41</sup> Dies sind Weiterbildungsverbände (7 %), andere Verbände (1 %), andere Weiterbildungseinrichtungen (9 %) sowie sonstige Personen oder Organisationen (19 %). Mehrfachnennungen waren möglich.

Weiterbildungsmarkt behaupten können (s. o.) und andererseits die Diffusion von QMS keinen Selbstzweck darstellte, sondern – im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung – politisch gewollt war. Die damit intendierte Standardisierung von Angeboten und in der Folge der Anbieter selbst, fand bei jeweils etwas mehr als der Hälfte der Anbieter Zustimmung (jeweils 61 %; ‚voll und ganz‘ jedoch nur 11 % bzw. 10 %).

Abbildung 12

## Allgemeine Bewertung von QMS (in %)



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2017. Gewichtete und hochgerechnete Werte auf Basis von n = 1326 (die Verbreitung von QMS in der Weiterbildung hat sich verselbstständigt) bis n = 1658 (QMS verbessern die Bildungsarbeit) Anbietern (die Anteilswerte ‚stimme eher nicht zu‘ und ‚stimme nicht zu‘ sind nicht dargestellt)

In Entsprechung zu den in Kapitel 2.3 referierten Ergebnissen sah nur eine kleine Minderheit der Anbieter (13 %; 2 % stimmten ‚voll und ganz‘ zu) QMS als wirkungslos an. Die überwiegende Mehrheit war der Auffassung, dass QMS – zumindest tendenziell – die Bildungsarbeit verbessern (80 %; 31 % ‚voll und ganz‘). Vor diesem Hintergrund und möglicherweise auch mit Blick auf die außenwirksamen Qualitätszertifikate sahen ebenfalls acht von zehn (80 %; 20 % ‚voll und ganz‘) Einrichtungen das Image der Weiterbildung durch QMS verbessert. Dass

Interessenten durch diese Zertifikate die Qualität der Angebote tatsächlich auch besser beurteilen können, hielten weniger Einrichtungen für überzeugend (58 %; nur 13 % stimmten ‚voll und ganz‘ zu). In diesem Ergebnis dürfte sich wiederum niedergeschlagen haben, dass die Lehr-/Lerninteraktionen durch QMS nicht direkt steuerbar sind (s. o.).

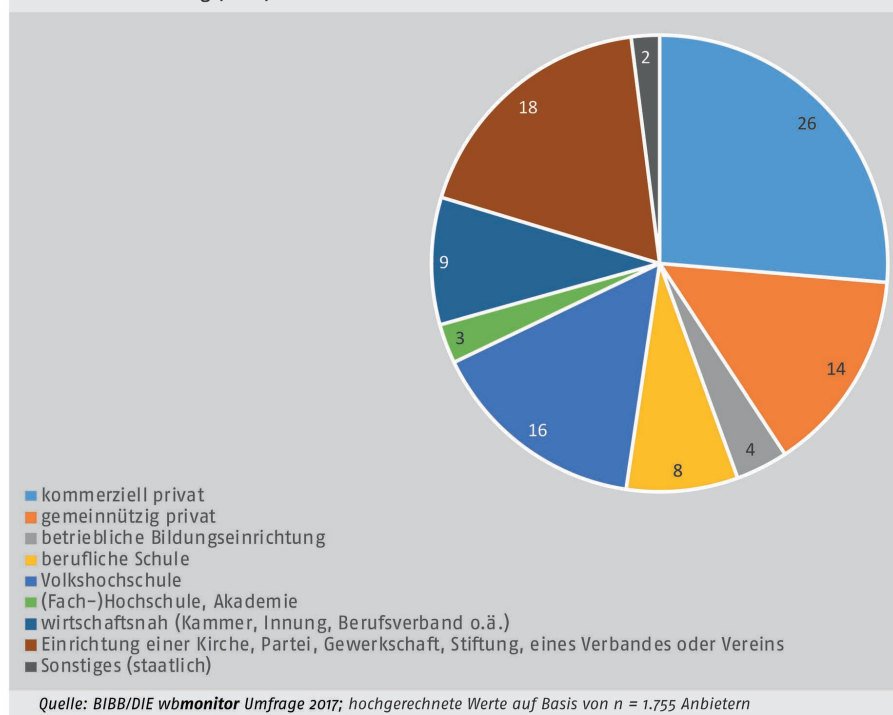
Die mittlerweile hohe Anzahl an verschiedenen QM-Modellen sahen immerhin sieben von zehn (69 %; 23 % ‚voll und ganz‘) Einrichtungen kritisch. Die Passung der gängigen QM-Modelle auf Weiterbildungseinrichtungen wurde demgegenüber von der Mehrheit der Anbieter nicht als Problem wahrgenommen: Nur neun Prozent stimmten dem Statement, dass gängige QMS nicht zur Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen passen, vollumfänglich zu – weitere 29 Prozent zumindest in der Tendenz. Der Vorteil des vielfältigen Angebots an QM-Modellen besteht offensichtlich darin, dass Einrichtungen der unterschiedlichsten Ausrichtungen ein für ihre Arbeit geeignetes QMS implementieren können (s. o.). Damit hat sich ein eigener Wirtschaftszweig herausgebildet (vgl. KÄPPLINGER u. a. 2018), den nicht wenige Einrichtungen als den Hauptprofiteur der Diffusion von Qualitätsmanagement in die Weiterbildung ansahen: Sechs von zehn Anbietern stimmten der Aussage zu, dass von QMS in der Weiterbildung v. a. die Zertifizierungsstellen profitieren (27 % stimmten ‚voll und ganz‘ zu; 34 % ‚eher‘).

### 3 Strukturinformationen aus der wbmonitor Umfrage 2017

Die Darstellung der Anbieterstrukturen fokussiert in diesem Jahr die Leistungen der öffentlich zugänglichen, organisierten Weiterbildung. Diese werden nach den unterschiedlichen Anbietertypen differenziert dargestellt.

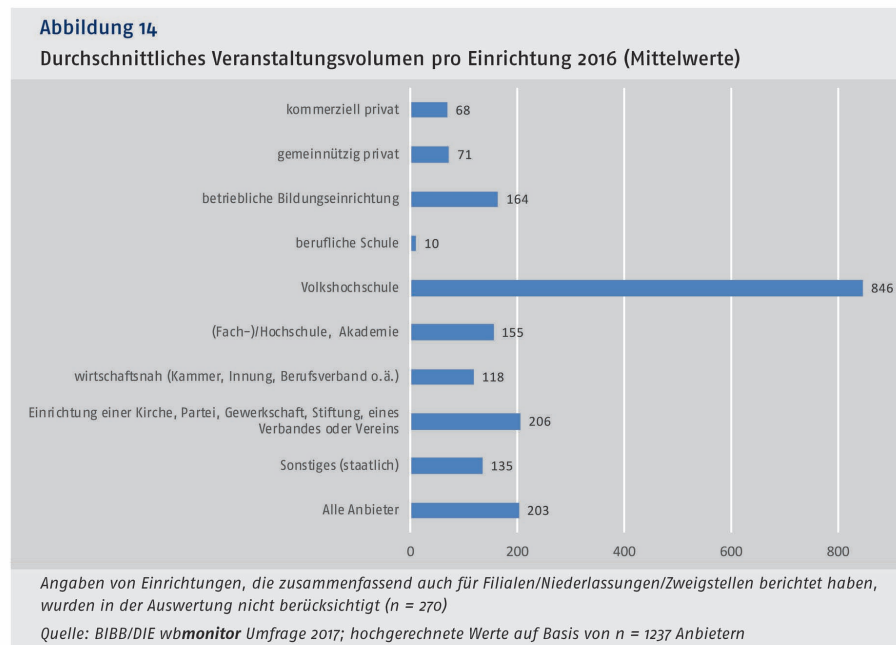
Der größte Teil der Weiterbildungseinrichtungen war 2017 privat kommerziell ausgerichtet (26 %; vgl. Abbildung 13). Etwa 18 Prozent der Weiterbildungsanbieter waren wert- und interessegebundene Einrichtungen im Kontext von Parteien, Kirchen, Gewerkschaften, Vereinen und Verbänden. Mit 16 Prozent aller Anbieter stellten auch VHS einen bedeutenden Teil der Anbieterlandschaft. Privat gemeinnützige Weiterbildungsorganisationen machten 2017 einen Anteil von etwa 14 Prozent aus, gefolgt von wirtschaftsnahen Einrichtungen (Kammer, Innung o. Ä.) mit 9 Prozent. Geringere Anteile entfielen auf berufliche Schulen (8 %), betriebliche Bildungseinrichtungen (4 %), (Fach-)Hochschulen und wissenschaftliche Akademien (3 %) und sonstige Weiterbildungsanbieter in staatlicher Trägerschaft von Bund, Ländern, Kommunen oder ausländischen Staaten (2 %).

**Abbildung 13**  
Art der Einrichtung (in %)



Die genannten Einrichtungstypen können in unterschiedlichem Umfang im Weiterbildungsbereich tätig sein. Indikatoren dafür sind die Anzahl der jeweils durchgeführten Veranstaltungen, die Anzahl geleisteter Dozentenstunden sowie die Zahl der Teilnehmenden.

Im Durchschnitt aller Anbieter führte jede Einrichtung 2016<sup>42</sup> knapp mehr als 200 Veranstaltungen durch (vgl. Abbildung 14). Dieser Gesamtwert verdeckt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Anbietertypen. Besonders eindrücklich stellte sich das Kursvolumen der VHS dar. Mit durchschnittlich 846 im Jahr 2016 durchgeführten Veranstaltungen pro VHS sind diese – gemessen an der Zahl der Veranstaltungen – sehr große Anbieter. Hinter dieser hohen Zahl an Kursen steht eine thematische Vielfalt des Angebots (vgl. HÜNTEMANN/REICHART 2016). Dies entspricht dem Auftrag und Selbstverständnis von VHS, mit einer breiten Angebotspalette möglichst alle Bevölkerungsgruppen anzusprechen (vgl. DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND e. V. 2011).



In geringerem Maße mag dies auch für die Einrichtungen in der Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Verbänden und Vereinen gelten. Mit durchschnittlich 206 Veranstaltungen pro Einrichtung führten diese Weiterbildungsorganisationen 2016 jedoch ein deutlich geringeres Volumen durch. Wie auch die VHS sind diese Einrichtungen v. a. auf allgemeine Weiterbildung ausgerichtet (82 % dieser Einrichtungen hatten ein allgemeines Weiterbildungsangebot; 25 % boten ausschließlich allgemeine Weiterbildung an).

Betriebliche Bildungseinrichtungen haben im genannten Jahr durchschnittlich 164 Veranstaltungen durchgeführt. Fast die Hälfte dieser Einrichtungen hat dabei ausschließlich berufliche Weiterbildung angeboten (49 %).

<sup>42</sup> Die Abfrage der Volumina durchgeführter Weiterbildung im Mai 2017 bezog sich auf den Vorjahreszeitraum.

Die Zahl der von wirtschaftsnahen Weiterbildungseinrichtungen realisierten Kurse lag 2016 mit durchschnittlich 118 ähnlich hoch wie bei den Universitäten bzw. Fachhochschulen (155 Veranstaltungen) und Sonstigen (135 Veranstaltungen).

Relativ klein fielen die im Durchschnitt durchgeführten Veranstaltungsvolumina bei den privaten Einrichtungen aus. Die privat-kommerziellen Anbieter haben 2016 durchschnittlich 68 Veranstaltungen durchgeführt, die privat-gemeinnützigen 71. Bei den kommerziellen Anbietern lässt sich als Grund für den relativ niedrigen Wert eine thematische Spezialisierung vermuten. Es ist anzunehmen, dass dadurch die Wettbewerbsfähigkeit der Angebote erhöht werden kann bzw. die Ausrichtung auf spezifische Marktsegmente den Wettbewerbsdruck verringert. Tatsächlich war bei den privat-kommerziellen Anbietern die Themenbreite mit durchschnittlich vier von 15 im **wbmonitor** abgefragten Themenkomplexen geringer als bei allen anderen Anbietertypen<sup>43</sup>.

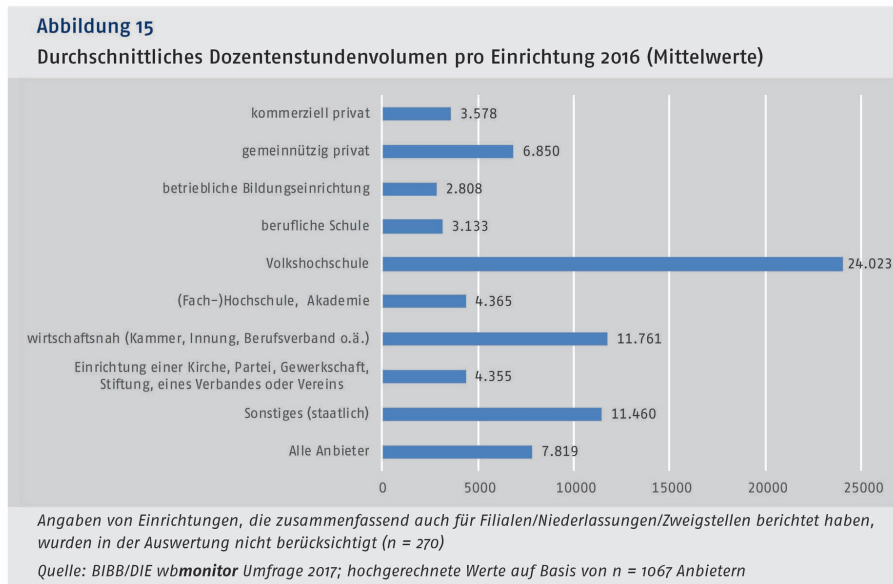
Am niedrigsten war 2016 das durchgeführte Veranstaltungsvolumen an beruflichen Schulen (durchschnittlich zehn Veranstaltungen). Fast jede dieser Veranstaltungen schien einen eigenständigen Themenkomplex abzubilden (im Durchschnitt sechs Themenkomplexe).

Die durchschnittlichen Volumina durchgeführter Veranstaltungen geben zwar Hinweise auf die thematische Angebotsbreite der verschiedenen Anbietertypen. Da die Dauer der Veranstaltungen unberücksichtigt bleibt, sind Veranstaltungen als Maßzahl des realisierten Weiterbildungsangebots jedoch nur eingeschränkt interpretierbar. Ein geeigneterer Indikator hierfür sind daher die bei der Durchführung der Veranstaltungen aufgewendeten Dozentenstunden<sup>44</sup>.

Auch bei deren Betrachtung heben sich VHS deutlich von den anderen Einrichtungstypen ab. Mit durchschnittlich rund 24.000 Dozentenstunden pro VHS wurden von diesen 2016 die größten durchschnittlichen Zeitvolumina durchgeführt (vgl. Abbildung 15). Im Verhältnis zu den durchschnittlichen Veranstaltungsvolumina (s. o.) sind VHS-Kurse damit vergleichsweise kurze Veranstaltungen (2016 im Schnitt etwa 32 Dozentenstunden; vgl. auch KOSCHECK 2016).

<sup>43</sup> privat-gemeinnützig: durchschnittlich 6 Themenkomplexe; betrieblich: 4; berufliche Schulen: 6; VHS: 12; (Fach-)Hochschulen und Akademien: 7; wirtschaftsnah: 5; Einrichtungen in der Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Verbänden oder Vereinen: 5; Sonstige (staatlich): 5.

<sup>44</sup> Von Dozentinnen und Dozenten unterrichtete/erteilte/betreute Weiterbildungsangebote in Stunden.



Auch auf wirtschaftsnahe Weiterbildungseinrichtungen entfiel 2016 ein relativ großes durchschnittliches Dozentenstundenvolumen (11.761). Die gleichzeitig vergleichsweise geringe Zahl an Veranstaltungen (s. o.) macht deutlich, dass es sich bei diesen – im Unterschied zu den VHS – häufig um längere Veranstaltungen handeln musste. Dies kann unter anderem auf die Aufstiegsfortbildung (z. B. zum Meister, Techniker) zurückgeführt werden, die für diesen Einrichtungstyp besonders bedeutsam ist (vgl. AMBOS u. a. 2016, S. 14).

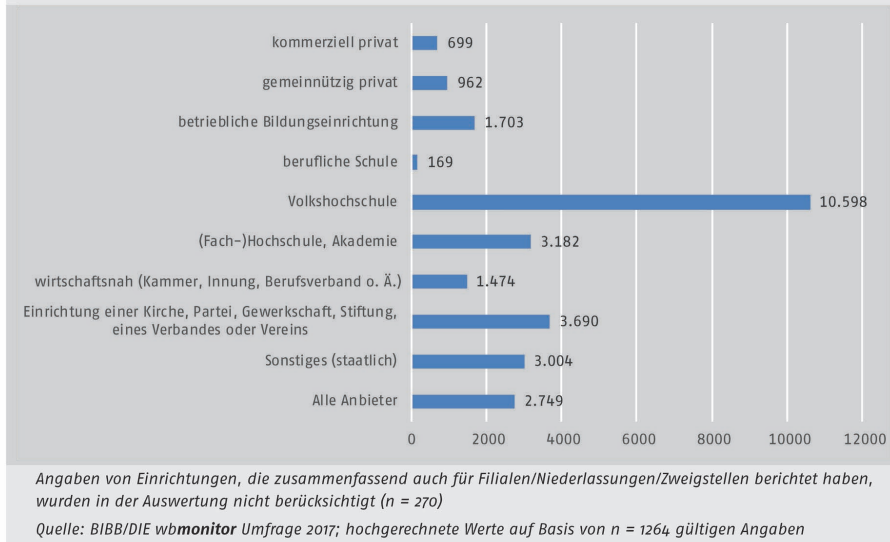
Deutlich niedrigere Stundenvolumina durchgeführter Weiterbildung wiesen 2016 privat-gemeinnützige Einrichtungen auf (durchschnittlich 6.850 Dozentenstunden). Dies korrespondiert mit deren relativ geringen Veranstaltungszahlen (s. o.).

Auch Einrichtungen in der Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Verbänden oder Vereinen (durchschnittlich 4.355 Dozentenstunden), privat-kommerzielle Anbieter (3.578), berufliche Schulen (3.133) sowie betriebliche Bildungseinrichtungen (2.808) führten hinsichtlich des Zeitvolumens 2016 pro Einrichtung deutlich weniger Weiterbildung durch als VHS.

Ein wichtiger Aspekt von Weiterbildungsangeboten ist das Maß, in dem diese Angebote durch Teilnehmende wahrgenommen werden. Nur Angebote, die auch von Lernenden in Anspruch genommen werden, können Wirkungen erzielen und (monetäre oder nicht monetäre) Erträge erbringen.

Hinsichtlich der 2016 im Durchschnitt realisierten Teilnehmerzahlen sind VHS – wie bei Betrachtung der Veranstaltungs- und Dozentenstundenvolumina – der größte der betrachteten Anbietertypen. Mit durchschnittlich 10.598 Teilnehmenden pro Einrichtung wiesen VHS 2016 den höchsten Wert auf (vgl. Abbildung 16). Pro Kurs nahmen durchschnittlich zwölf Personen teil.

**Abbildung 16**  
Durchschnittliche Teilnehmerzahl pro Einrichtung 2016 (Mittelwerte)



Einrichtungen in der Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Verbänden oder Vereinen verzeichneten 2016 durchschnittlich 3.690 Teilnehmende. Ihre Veranstaltungen waren mit durchschnittlich ca. 20 Teilnehmenden etwas umfangreicher belegt.

Auch für den Weiterbildungsbereich von Fachhochschulen und Universitäten ist bezogen auf das Jahr 2016 mit durchschnittlich 3.182 Teilnahmen eine relativ hohe Belegung zu beobachten. Da deren Teilnehmende an einer vergleichsweise geringeren Zahl an Veranstaltungen partizipierten (s. o.), entfielen im Durchschnitt sogar 30 Teilnehmende auf jede Veranstaltung.

Relativ geringe Teilnehmerzahlen wiesen 2016 schließlich betriebliche Bildungseinrichtungen (durchschnittlich 1.703), wirtschaftsnahe Einrichtungen (1.474), gemeinnützige oder kommerzielle private Anbieter (962 bzw. 699) sowie berufliche Schulen (169) auf. Die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden pro Veranstaltung bewegte sich bei diesen Anbietertypen zwischen den Werten von VHS und (Fach-)Hochschulen.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Betrieblich und privat kommerziell: durchschnittlich jeweils zwölf Teilnehmende pro Veranstaltung; wirtschaftsnah und privat gemeinnützig: je 16; berufliche Schulen: 21.

## Literatur

- AMBOS, Ingrid; KOSCHECK, Stefan; MARTIN, Andreas (2016): Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2015. Bonn. URL: [https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse\\_20160405.pdf](https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20160405.pdf) (Abruf: 19.02.2018)
- AMBOS, Ingrid; KOSCHECK, Stefan; MARTIN, Andreas (2017): Kulturelle Vielfalt. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2016. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8325> (Abruf: 09.02.2018)
- AMBOS, Ingrid; WEILAND, Meike; KOSCHECK, Stefan; SCHADE, Hans-Joachim (2010): wbmonitor Umfrage 2010: Wie regelt sich der Weiterbildungsmarkt? Zentrale Ergebnisse im Überblick. Bonn. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor\\_ergebnisbericht\\_23\\_02\\_2011.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_ergebnisbericht_23_02_2011.pdf) (Abruf: 30.01.2018)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2017a): SGB II: Einnahmen und Ausgaben durch die BA (monatliche Abrechnungsergebnisse) – Deutschland, Regionaldirektionen, Bundesländer – Mai 2017. Nürnberg. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201705/iiia5/abrechnung-r906ii/r906ii-d-0-201705-xlsx.xlsx> (Abruf: 18.01.2018)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2017b): SGB III: Einnahmen und Ausgaben des BA-Haushalts (monatliche Abrechnungsergebnisse) – Deutschland, Regionaldirektionen, Bundesländer – Mai 2017. Nürnberg. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201705/iiia5/abrechnung-r906iii/r906iii-d-0-201705-xlsx.xlsx> (Abruf: 18.01.2018)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2017c): Teilnehmende in ausgewählten arbeitsmarktpolitischen Instrumenten. Deutschland Mai 2017. Nürnberg. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiia5/amp-zkt-zr/amp-zkt-zr-b-0-zip.zip> (Abruf: 18.01.2018)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2018): Arbeitsmarkt in Zahlen. Migrations-Monitor Arbeitsmarkt. Teil III. Arbeitsmarktpolitik (Monatszahlen). Deutschland. Dezember 2017. Nürnberg. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Migrations-Monitor-AMP.xlsm> (Abruf: 01.02.2018)
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2017a): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2017. Abfragestand: 05.10.2017. URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2017/2017-halbjahr-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt\\_bund.html?nn=1694492](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2017/2017-halbjahr-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html?nn=1694492) (Abruf: 18.01.2018)
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2017b): Geschäftsstatistik zum Integrationskurs. Nach wie vor hohe Zugangszahlen beim Integrationskurs. Meldung vom 20.11.2017. URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (Abruf: 18.01.2018)
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND e. V. (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung (Erstausgabe anlässlich des XIII. Deutschen Volkshochschultages). Bonn
- DAKKS DEUTSCHE AKKREDITIERUNGSSTELLE (2013): Kompetenzanforderungen für Auditoren und Zertifizierungspersonal im Bereich Qualitätsmanagementsysteme ISO 9001 (QMS) und Umweltmanagementsysteme ISO 14001 (UMS). URL: [https://www.dakks.de/sites/default/files/71\\_sd\\_6\\_025\\_ms\\_anforderungen\\_17021-2011\\_20130220\\_v1.1\\_0.pdf](https://www.dakks.de/sites/default/files/71_sd_6_025_ms_anforderungen_17021-2011_20130220_v1.1_0.pdf) (Abruf 22.02.2018)
- EFQM (2017): An Overview Of The EFQM Excellence Model. Brüssel. URL: [http://www.efqm.org/sites/default/files/overview\\_efqm\\_2013\\_v2\\_new\\_logo.pdf](http://www.efqm.org/sites/default/files/overview_efqm_2013_v2_new_logo.pdf) (Abruf: 30.01.2018)

- HARTZ, Stefanie (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden
- HARTZ, Stefanie; GOEZE, Annika; SCHRADER, Josef (2007): Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht des Lehrstuhls Erwachsenenbildung / Weiterbildung der Universität Tübingen. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf> (Abruf: 14.02.2018)
- HARTZ, Stefanie; MEISEL, Klaus (2011): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- HEINOLD-KRUG, Eva; GRIEP, Monika; KLENK, Wolfgang (o. J.): EFQM. Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt a. M. o. J.
- HUNTEMANN, Hella; REICHART, Elisabeth (2016). Volkshochschul-Statistik. 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf> (Abruf: 18.01.2018)
- KARNATH, Susanne; SCHRÖDER, Frank (2009): Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildungsberatung. In: ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band II: 13 Wortmeldungen. Baltmannsweiler. S. 123–147
- KÄPPLINGER, Bernd (2017): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In: BOLDER, Axel; BREMER, Helmut; EPPING, Rudolf (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden. S. 167–184
- KÄPPLINGER, Bernd; KUBSCH, Eva-Christine; REUTER, Martin (2018): Millionenmarkt Qualitätsmanagement als Kontext einer „anderen“ Professionalisierung? In: DOBISCHAT, Rolf; ELIAS, Arne; ROSENDAHL, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden. S. 377–389
- KÄPPLINGER, Bernd; REUTER, Martin (2017): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. WISO Diskurs 15/2017. Bonn. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/13905.pdf> (Abruf: 26.01.2018)
- KOSCHECK, Stefan (2009): Weiterbildungsanbieter in Zeiten der Wirtschaftskrise. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 6, S. 44–48
- KOSCHECK, Stefan (2010): wbmonitor 2007–2009. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 4/2010. Bonn. URL: <https://metadaten.bibb.de/download/642> (Abruf: 01.03.2018)
- KOSCHECK, Stefan (2015): Wirtschaftsklima und Anbieterstrukturen im Fokus des wbmonitor. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. S. 322–326
- KOSCHECK, Stefan (2016): Wirtschaftsklima und Anbieterstrukturen im Fokus des wbmonitor. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, S. 318–325
- MARTIN, Andreas; LENCER, Stefanie u. a. (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf> (Abruf: 01.03.2017)
- PETANOVITSCH, Alexander; SCHNEEBERGER, Arthur (2007): Nationale und internationale Konzepte und Verfahren zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung – ein Überblick. In: GRUBER, Elke u. a.: Qualitätsentwicklung und Sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2007. Wien 2007. URL: [https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1\\_2007\\_insicueb.pdf?m=1494704838&](https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2007_insicueb.pdf?m=1494704838&) (Abruf: 09.02.2018)
- PÄTZOLD, Henning (2016): Organisationsberatung. In: GIESEKE, Wiltrud; NITTEL, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim und Basel. S. 621–632

- ROSENBUSCH, Heinz S. (2007): Beratung und Beurteilung. Eine organisationspädagogische Perspektive von Macht. In: GÖHLICH, Michael; KÖNIG, Eckhard; SCHWARZER, Christine (Hrsg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden. S. 133–145
- SCHRÖDER, Frank; SCHLÖGL, Peter (2014): Weiterbildungsberatung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren. Bielefeld
- SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (2011): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung. Ein neues professionelles Feld? In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u. a. S. 153–166
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2017a): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen. Inlandsproduktberechnung. Vierteljahresergebnisse. 3. Vierteljahr 2017. Fachserie 18 Reihe 1.2. Wiesbaden. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/VolkswirtschaftlicheGesamtrechnungen/Inlandsprodukt/InlandsproduktsberechnungVjPDF\\_2180120.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/VolkswirtschaftlicheGesamtrechnungen/Inlandsprodukt/InlandsproduktsberechnungVjPDF_2180120.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf: 18.01.2018)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2017b): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen. Private Konsumausgaben und Verfügbares Einkommen. 3. Vierteljahr 2017. Beiheft zu Fachserie 18. Wiesbaden. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/VolkswirtschaftlicheGesamtrechnungen/Inlandsprodukt/KonsumausgabenPDF\\_5811109.pdf;jsessionid=C460FD5A9B9C80DF7B81C550A5184730.InternetLive2?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/VolkswirtschaftlicheGesamtrechnungen/Inlandsprodukt/KonsumausgabenPDF_5811109.pdf;jsessionid=C460FD5A9B9C80DF7B81C550A5184730.InternetLive2?__blob=publicationFile) (Abruf: 18.01.2018)
- VELTJENS, Barbara (2010): Qualitätsmanagement. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn. S. 253–255
- ZECH, Rainer (2006): Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Bielefeld
- ZECH, Rainer (2017): Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (LQW). Leitfaden für die Praxis, Modellversion 3, 6. Korrigierte Auflage. Hannover. URL: <http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQW-3-Leitfaden-201701.pdf> (Abruf: 14.02.2018)

## Anhang 1

### Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen, differenziert nach QM-Modellen

	trifft voll und ganz zu					trifft eher zu				
	DIN EN ISO 9000 ff.	LQW	EFQM	QM-Modell Gütesiegelverbund WB	selbstentwickeltes QMS	DIN EN ISO 9000 ff.	LQW	EFQM	QM-Modell Gütesiegelverbund WB	selbstentwickeltes QMS
<b>Organisation</b>										
die Organisationsprozesse verbessert	41 %	40 %	42 %	37 %	28 %	51 %	53 %	52 %	54 %	52 %
die Transparenz organisatorischer Strukturen verbessert	27 %	36 %	32 %	28 %	21 %	61 %	54 %	63 %	61 %	51 %
die interne Kommunikation verbessert	26 %	25 %	26 %	17 %	14 %	63 %	59 %	63 %	54 %	57 %
die Steuerungsmöglichkeit der Leitung/Geschäftsführung erhöht	13 %	10 %	21 %	11 %	9 %	57 %	59 %	63 %	55 %	52 %
die Prozesse der Angebotsentwicklung verbessert	11 %	10 %	19 %	11 %	6 %	62 %	56 %	59 %	51 %	41 %
sich stärker mit anderen Einrichtungen vernetzt	5 %	4 %	8 %	3 %	3 %	25 %	40 %	59 %	44 %	21 %

	trifft voll und ganz zu					trifft eher zu				
	DIN EN ISO 9000 ff.	LQW	EFQM	QM-Modell Gütesiegelverbund WB	selbstentwickeltes QMS	DIN EN ISO 9000 ff.	LQW	EFQM	QM-Modell Gütesiegelverbund WB	selbstentwickeltes QMS
<b>Angebotsqualität</b>										
die Qualität der Lehr-/Lernprozesse verbessert	15 %	12 %	7 %	10 %	11 %	48 %	61 %	65 %	41 %	46 %
die pädagogische Arbeit professionalisiert	11 %	14 %	6 %	12 %	8 %	44 %	60 %	67 %	35 %	50 %
die Zufriedenheit der Teilnehmenden erhöht	9 %	11 %	11 %	6 %	5 %	47 %	49 %	54 %	44 %	55 %
den Lernerfolg der Teilnehmenden erhöht	8 %	5 %	3 %	5 %	4 %	33 %	44 %	50 %	25 %	46 %
ihre Infrastruktur (Räume, technische Ausstattung etc.) verbessert	7 %	9 %	7 %	3 %	4 %	38 %	52 %	54 %	30 %	33 %
aufgrund der damit verbundenen Pflichten eine Beeinträchtigung der pädagogischen Arbeit verzeichnet	6 %	7 %	1 %	10 %	3 %	24 %	22 %	17 %	36 %	24 %

	trifft voll und ganz zu					trifft eher zu				
	DIN EN ISO 9000 ff.	LQW	EFQM	QM-Modell Gütesiegelverbund WB	selbstentwickeltes QMS	DIN EN ISO 9000 ff.	LQW	EFQM	QM-Modell Gütesiegelverbund WB	selbstentwickeltes QMS
<b>Personal</b>										
eine Verdichtung der Arbeit der angestellten Mitarbeitenden verzeichnet	15 %	24 %	11 %	21 %	11 %	50 %	44 %	47 %	46 %	41 %
die Ausgaben für Fortbildungen des Personals (inkl. Honorarkräfte) gesteigert	8 %	12 %	7 %	8 %	8 %	44 %	37 %	45 %	34 %	33 %
die Zufriedenheit der Mitarbeitenden erhöht	4 %	7 %	13 %	5 %	4 %	40 %	37 %	44 %	42 %	48 %
dem lehrenden Personal Verwaltungsaufgaben übertragen	6 %	2 %	17 %	0 %	8 %	32 %	16 %	40 %	26 %	28 %
besser qualifiziertes Personal (inkl. Honorarkräfte) beschäftigt	4 %	1 %	0 %	5 %	3 %	27 %	34 %	35 %	25 %	22 %
Verwaltungspersonal mit Beratungsaufgaben oder einfachen pädagogischen Aufgaben betraut	4 %	3 %	0 %	6 %	5 %	27 %	23 %	29 %	28 %	23 %
dem lehrenden Personal Managementaufgaben übertragen	4 %	2 %	0 %	2 %	3 %	22 %	14 %	14 %	17 %	24 %

	trifft voll und ganz zu					trifft eher zu				
	DIN EN ISO 9000 ff.	LQW	EFQM	QM-Modell Gütesiegelverbund WB	selbstentwickeltes QMS	DIN EN ISO 9000 ff.	LQW	EFQM	QM-Modell Gütesiegelverbund WB	selbstentwickeltes QMS
<b>Markt</b>										
eine Zunahme der Kosten verzeichnet	16 %	13 %	1 %	19 %	16 %	54 %	44 %	38 %	51 %	42 %
ihre Marktposition gestärkt	10 %	13 %	6 %	8 %	6 %	46 %	42 %	58 %	34 %	43 %
Kunden binden können (wiederholte Teilnahmen bzw. Aufträge)	7 %	5 %	2 %	0 %	2 %	36 %	29 %	41 %	23 %	43 %
neue Märkte erschlossen	5 %	4 %	5 %	5 %	3 %	24 %	20 %	36 %	27 %	21 %
mehr Teilnehmende gewinnen können	5 %	1 %	2 %	2 %	3 %	23 %	18 %	24 %	6 %	27 %
ihre Auslastung verbessert	4 %	6 %	0 %	0 %	1 %	23 %	22 %	35 %	16 %	22 %
höhere Einnahmen erzielen können	3 %	2 %	6 %	2 %	1 %	24 %	13 %	24 %	10 %	22 %
die Kosten senken können	2 %	1 %	3 %	5 %	1 %	7 %	6 %	8 %	4 %	7 %

Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2017. Gewichtete und hochgerechnete Werte auf Basis von n = 52 (QM-Modell Gütesiegelverbund WB: mehr Teilnehmende gewinnen können) bis n = 469 (DIN EN ISO 9000 ff.: Organisationsprozesse verbessert) Anbietern.

## Anhang 2

### Kurzbeschreibungen der QMS

Quelle: Käpplinger/Reuter 2017, S. 20 ff.

#### Deutsches Institut für Normung (DIN) & International Organization for Standardization (ISO) – DIN EN ISO 9000 ff.

Die DIN EN ISO 9000 ff. ist eine weltweit gültige Normreihe, die sich mit der Einführung von QMS beschäftigt. Ihren Ursprung hat die ISO-9000ff. Normreihe in der produzierenden Industrie. 1987 wurde die Norm in der ersten Version veröffentlicht. Die Bezeichnung erklärt sich folgendermaßen: DIN steht für das Deutsche Institut für Normung, welches die ISO-Norm in diesem Fall unverändert von der Internationalen Normierungsorganisation (International Organization for Standardization; Entwickler der ISO-Normreihe) übernommen und übersetzt hat. In der DIN EN ISO 9000 werden zentrale Begriffe und Grundsätze erläutert und definiert. In der DIN EN ISO 9001 sind standardisierte Mindestanforderungen an ein zertifizierungsfähiges QMS festgelegt, womit sie die zentrale Norm im Kontext QMS ist. Die DIN EN ISO 9004 beschäftigt sich mit der Wirksamkeit und Effizienz eines QMS. Zentrales Kennzeichen der DIN EN ISO 9001 ist, dass sie sich auf den gesamten Produktionsprozess eines Unternehmens bezieht. Orientierungsmaßstab für die Qualität des Produkts bzw. der Dienstleistung ist die Zufriedenheit des Kunden. Dafür gilt es, das Unternehmen kontinuierlich gemäß dem Plan-Do-Check-Act-Zyklus weiterzuentwickeln.

Die sieben Grundsätze (DIN EN ISO 9000: 2015), auf denen die Anforderungen der aktuellen Version (DIN ISO 9001: 2015) aufbauen, lauten:

- » *Kundenorientierung* (Anforderungen erfüllen und Erwartungen möglichst übertreffen)
- » *Führung* (zustimmende Ausrichtung an Qualitätszielen auf allen Ebenen)
- » *Engagement von Personen* (kompetente, befugte und engagierte Personen von allen Ebenen einbeziehen)
- » *Prozessorientierter Ansatz* (Prozesse stehen in Wechselbeziehung und müssen verstanden, geführt und gesteuert werden)
- » *Verbesserung* (kontinuierlich)
- » *Faktengestützte Entscheidungsfindung* (Analyse und Auswertung von Daten)
- » *Beziehungsmanagement* (dient nachhaltigem Erfolg, Parteien zu führen und steuern)

Weitere Informationen unter: [www.iso.org](http://www.iso.org) und [www.din.de](http://www.din.de)

Literatur: PFITZINGER, Elmar (2016): Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000 ff. in Dienstleistungsunternehmen. Berlin

#### Deutsches Institut für Normung (DIN) & International Organization for Standardization (ISO) – DIN EN ISO 29990

Die DIN EN ISO 29990 ist eine weltweit gültige Norm für ein QMS in der Aus- und Weiterbildung. Zentrale Einflüsse in der Entwicklung der Norm entstammen der DIN EN ISO 9001

sowie der PAS 1037. Letztere stellt ein QM-Modell dar, das auf der DIN EN ISO 9001 aufbaut und diese für die Aus- und Weiterbildung adaptierte bzw. ergänzte. Nach Entwicklung der DIN EN ISO 29990 kann PAS 1037 nicht mehr zertifiziert werden.

Entscheidende Erfolgsfaktoren des Modells DIN EN ISO 29990 werden in einer partizipativen Vorgehensweise und einer Prozessorientierung (PDCA-Zyklus vgl. ISO 9001), die sich am Outcome der Lerndienstleistung bzw. des Lernprozesses bemisst, gesehen.

Entsprechend gilt es, Lernbedürfnisse der interessierten Parteien (Lernende, Unternehmen, Sponsoren und Gesellschaft) zu bestimmen, Lerndienstleistungen darauf aufbauend zu gestalten, zu erbringen, zu überwachen und zu evaluieren. Zentraler Bewertungsmaßstab ist der Outcome im Sinne der Zufriedenheit der interessierten Parteien.

Neben dem ersten Schwerpunkt, der Lerndienstleistung, der sich auf die Prozess- und Ergebnisqualität richtet, liegt der zweite Schwerpunkt auf der Inputqualität im Sinne des Managements des Lerndienstleisters. Zentrale Aspekte sind dabei: allgemeine Anforderungen, Strategien, Bewertungen, Maßnahmen, Finanzen und Risiko, Personal, Kommunikation, Ressourcen, Audits und Feedback von interessierten Parteien.

*Weitere Informationen unter: [www.iso.org](http://www.iso.org) und [www.din.de](http://www.din.de)*

Literatur: RAU, T.; HEENE, J. u. a. (2014): Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990. Berlin

### European Foundation for Quality Management – EFQM-Excellence Modell

Das European Foundation for Quality Management (EFQM) – EFQM-Excellence-Modell ist die Basis des Excellence-Ansatzes. Der Ansatz unterstellt, dass exzellente Organisationen in der Lage sind, die Erwartungen aller relevanten Interessengruppen zu erfüllen oder, wo sinnvoll, zu übertreffen. Die Organisationen sollen das durch einen Top-down-Managementansatz erreichen, der ausgehend vom Geschäftsmodell die Vision der Organisation durch eine in Prozessen abgebildete Strategie in Ergebnisse ummünzt.

Ein strategischer Organisationsentwicklungsprozess, der die Organisation schneller lernen lässt, soll durch eine systematische Betrachtung und Kontrolle der Ziele erreicht werden.

Das Modell zielt grundsätzlich auf die Selbstreflexion und -bewertung ab, die jedoch durch eine externe Bewertung ergänzt und zertifiziert werden kann. Diese unterscheidet zwei Stufen mit fünf Niveaus auf dem Weg zur Exzellenz. Stufe 1 lautet „Committed to Excellence“ (1–2) und Stufe 2 „Recognised for Excellence“ (3–5). Wird das fünfte Niveau erreicht, besteht die Möglichkeit, sich national auf den Ludwig-Erhard-Preis als deutschen Qualitätspreis zu bewerben. Die erfolgreichsten Bewerbenden können sich aufbauend auf den internationalen EFQM-Excellence Award bewerben.

Neben dem Excellence Ansatz vergibt EFQM zusätzlich im Kontext der Nachhaltigkeit die Anerkennung „Committed to Sustainability“.

Das Modell ist dem Total Quality Management (TQM) verpflichtet. Es strebt eine ganzheitliche Sicht auf das Unternehmen an, indem Menschen, Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen in den Blick genommen werden.

Das Grundkonzept der Excellence berücksichtigt dazu folgende acht Kategorien: Nutzen für Kundinnen und Kunden schaffen; nachhaltig die Zukunft gestalten; die Fähigkeiten der Organisation entwickeln; Kreativität und Innovation fördern; mit Vision, Inspiration und In-

tegrität führen; Veränderungen aktiv managen; durch Mitarbeiter/-innen erfolgreich sein; dauerhaft herausragende Ergebnisse erzielen.

Im Gegensatz zur DIN EN ISO 9001 werden beim EFQM Excellence Modell keine Mindestanforderungen, sondern idealisierte Qualitätsanforderungen aufgestellt, denen nach oben keine Grenzen gesetzt sind.

Weitere Informationen unter: [www.efqm.org](http://www.efqm.org) und [www.ilep.de](http://www.ilep.de)

Literatur: EFQM (2012): Das EFQM-Modell im Überblick. Brüssel. URL: [https://ilep.de/cmxdownload.php?file=../f/cmxd739b25a5ac5/cmxd4bbc760d7b047/cmxd56c434596bc95/FS56c4ecf7aeb27.pdf&filename=Modellueberblick\\_ILEP.pdf](https://ilep.de/cmxdownload.php?file=../f/cmxd739b25a5ac5/cmxd4bbc760d7b047/cmxd56c434596bc95/FS56c4ecf7aeb27.pdf&filename=Modellueberblick_ILEP.pdf) (Abruf: 28.02.2018)

### **ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – LQW-Modell**

Die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) ist ein Modell, das spezifisch für den Bereich der Weiterbildung entwickelt wurde und den Lernenden bzw. gelungenes Lernen in den Fokus rückt. Ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass Qualitätsmanagement nicht vorrangig ein technisches Verfahren ist, sondern als umfassende Organisationsentwicklung und Qualität als Gelingen zu verstehen ist.

Eine spezifische Besonderheit des Modells liegt in dem zugrunde gelegten Lernverständnis. Es soll die Besonderheit des Bildungsprozesses – nämlich dass Lernen immer eine Aktivität der Lernenden ist und nur durch Kontextbedingungen unterstützt und gefördert werden kann – berücksichtigen.

Ziel ist demnach nicht die Orientierung an *erfolgreichem* Lernen, welches sich i. d. R. an fremdgesetzten Zielen orientiert, sondern das *gelungene* Lernen wird fokussiert. Es wird als ein Lernen verstanden, das der Lernende selbst wertschätzt, für gut befindet und das ihm kostbar ist. Gelingenes Lernen wird demnach qualitativ als ein hochwertiges Lernen beschrieben.

Die Qualitätsbereiche sind folgendermaßen aufgebaut:

Die Qualitätsentwicklung startet mit der Leitbildentwicklung. Darauf aufbauend folgen die Bereiche Bedarfserschließung, Schlüsselprozesse (Angebotsorganisation), Lehr-/Lernprozess (Durchführung), Evaluation der Bildungsprozesse, Infrastruktur (Rahmenbedingungen), das generelle Management im Sinne von Führung, Personal und Controlling sowie die Kundenkommunikation. Der Prozess mündet in der Aufstellung von strategischen Entwicklungszielen.

Optional können die Bereiche selbstbestimmt erweitert werden, um Spezifika in der Ausrichtung berücksichtigen zu können.

Der Organisationsentwicklungsgedanke schlägt sich auch im Kontext der Zertifizierung nieder. Circa ein Drittel des Gutachtens besteht in der Prüfung der definierten Anforderungen, zwei Drittel beziehen sich auf Kommentare und Anmerkungen zum angefertigten Selbstreport und zu den Qualitätsbereichen sowie Anregungen und Hinweisen zur weiteren Qualitäts- und Organisationsentwicklung.

Weitere Informationen unter: [www.artset-lqw.de](http://www.artset-lqw.de)

Literatur: ZECH, Rainer (2006): Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Bielefeld

### **Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. – Qualitätsmanagement-System nach Gütesiegelverbund**

Das Qualitätsmanagementmodell nach Gütesiegelverbund ist das Referenzmodell des Landes Nordrhein-Westfalen für Qualitätsentwicklung und Zertifizierung in der Weiterbildung. Durch seine Spezifikationen, pädagogische Ausrichtung und Konzeption soll es vielseitig und für unterschiedliche Bildungsbereiche (allgemeine/politische/berufliche Bildung, Familienbildung, Akademien, außerschulische Jugendbildung, Qualifizierung und Beratung, Elementarpädagogik) einsetzbar sein.

Ziel ist es, qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu entwickeln, die individuelle und gesellschaftliche Bedarfe berücksichtigen. Die Leitgedanken dabei sind Gemeinwohlorientierung, Beteiligungs- und Dialogorientierung, Entwicklungsoffenheit und Selbstreflexivität sowie Praxisnähe und -orientierung.

Die definierten Mindestanforderungen sind in vier Bereiche differenziert: Qualitätsbereich 1 beschreibt die Prozesse, die notwendig sind, um das Bildungsangebot und den Bildungsprozess zu realisieren. Qualitätsbereich 2 stellt als wichtigste Ressource das haupt- und nebenberufliche Personal ins Zentrum. Im Qualitätsbereich 3 legt die Einrichtung dar, durch welche Maßnahmen sie den Schutz der Teilnehmenden im Rahmen der von ihr gegebenen Strukturen gewährleistet. Qualitätsbereich 4 beschreibt die Bildungseinrichtung als Organisation mit ihrem Aufbau, ihren Leistungen und der Führungsverantwortung. Ferner dient dieser Qualitätsbereich dazu, die gesamte Einrichtung, ihre Qualitätskultur sowie ihre Instrumente zur Qualitätsentwicklung systematisch zu überprüfen, so dass die Ergebnisse in einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess einfließen können.

Das Gütesiegel kann unabhängig von einer Mitgliedschaft im Verbund erworben werden. Es ist bundesweit und für ESF-Projekte (Europäischer Sozialfonds) anerkannt, für Sprach- und Integrationskurse des BAMF sowie für das Aufstiegs-Bafög (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz) zugelassen und im Rahmen der AZAV der BA anerkannt.

Weitere Informationen unter: [www.guetesiegelverbund.de](http://www.guetesiegelverbund.de)

Literatur: Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. (Hrsg.): Das Qualitätsmanagement-System nach Gütesiegelverbund Weiterbildung. Version 2015. URL: [https://guetesiegelverbund.de/wp-content/uploads/2018/04/Gütesiegelverbund-Weiterbildung\\_QM-Modell-2015.pdf](https://guetesiegelverbund.de/wp-content/uploads/2018/04/Gütesiegelverbund-Weiterbildung_QM-Modell-2015.pdf) (Abruf: 17.04.2018)

### **Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO) – Geprüfte und ausgezeichnete Fach-Qualität in der Weiterbildung – DVWO-Qualitätsmodell**

Der DVWO bietet ein QMS, das die eigenen Richtlinien an die DIN EN ISO 9001 anpasst und so weiterbildungsspezifische Aspekte mit der internationalen Norm verbindet. Lern- und Lehrprozesse werden in einem abgestuften System von Bewertungskriterien (Taxonomien) formuliert und transparent gemacht. Dies geschieht mithilfe der sogenannten Kompetenz-Pyramide, in der die Taxonomien auf vier Seiten angeordnet sind. Diese sind kognitiv, affektiv, psychomotorisch. Eine weitere ist offen für selbstformulierte Bewertungskriterien angelegt. So kann zwischen dem Soll- und Ist-Zustand verglichen werden. Darüber hinaus kann anwenderorientiert im Hinblick auf die Teilnehmenden und kundenorientiert im Hinblick auf die Personalentwicklung evaluiert werden.

Ziel des DVWO QM-Modells ist es, durch die Kompetenz-Pyramide messbare Lernziele und -ergebnisse, durch das Inhalt-Lernziel-Schema hohe Transparenz, durch strukturierte Soll-/Ist-

Vergleiche einen sichtbaren Lernfortschritt und durch die Kosten-/Nutzen-Analyse den Schub für gezielte Verbesserungen zu ermöglichen.

Darüber hinaus bietet das Konzept eine Brücke zu weiteren Zertifizierungen (z. B. zu DIN EN ISO 9001, DIN EN ISO 29990 oder AZAV).

Durch die Vergabe von ECTS-Punkten wird die Basis für internationale Kompatibilität geschaffen.

Der DVWO bietet die Möglichkeit, sowohl die Durchführung nicht selbst entwickelter Seminare (K1) als auch die Konzeption von Seminaren, ohne dass diese selbst durchgeführt werden (K2), zertifizieren zu lassen. Eine Kombination ist möglich.

Weitere Informationen unter: [www.dvwo.de](http://www.dvwo.de) und <http://qualitaetsmanagement-im-bildungswesen.de>

Literatur: DVWO e. V. (2017): Richtlinien zum DVWO Qualitäts-Siegel nach DIN EN ISO 9001:2015. Schotten/Hs.

### **Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. (BBB) – Qualitätsstandard BQM**

Das BQM Modell (Bildungs-Qualitäts-Management) wurde mit dem Ziel konzipiert, den kompletten Erfordernissen der §§ 176-178 SGB III – und damit der Voraussetzung für die Zulassung von Maßnahmen der Arbeitsförderung – zu entsprechen. Entsprechend stehen die AZAV-Anforderungen im Mittelpunkt und werden mit den spezifischen Anforderungen an Prozesse in der beruflichen Weiterbildung kombiniert. Mitglieder des BBB verpflichten sich, das QMS umzusetzen.

Zu den Qualitätsgrundsätzen zählen Aspekte wie die Arbeit nach wirtschaftlichen und pädagogischen Kriterien, die bestmögliche Orientierung an den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten (Kursdesignentwicklung, Beratung, Kursdurchführung und -evaluation), die Unterstützung der Teilnehmenden beim Erreichen ihrer persönlichen beruflichen Ziele, aber auch die persönliche, fachliche und didaktische Eignung des Personals.

BQM verfolgt in allen geforderten Prozessen eine strenge Orientierung an den aus der Qualitätspolitik abgeleiteten Qualitätszielen. In den drei vorgeschriebenen Meta-Prozessen – dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess sowie der Selbstevaluation und der Managementbewertung durch die oberste Leitung – wird die systematische Umsetzung geprüft und ständig verbessert.

Das BQM-System ist prozessorientiert – und dabei auf wenige wesentliche Prozessgruppen reduziert.

Wesentliche Bausteine für ein wirksames QMS sind:

Prinzipien definieren und kommunizieren (Politik, Leitlinien, Vision, Mission), Kundenerwartungen definieren, wesentliche operative Vorgänge analysieren und festlegen (Prozessdefinition, Ablaufbeschreibung, Festlegung), Zielvereinbarungen entwickeln und umsetzen (konkret, messbar und aus Qualitätspolitik abgeleitet), Festlegung von Indikatoren für jeden Prozess (inkl. den Umgang mit Grenzwerten und möglichen Korrekturmaßnahmen), Verantwortlichkeiten festlegen (Prozessdurchführung und -überwachung), Metaprozesse definieren zur regelmäßigen Prüfung und Weiterentwicklung vorstehend genannter Festlegungen, und zusätzlich zur internen Prüfung des gesamten QM-Systems, Dokumentation dieser Festlegungen sowie Nachweisführung.

Weitere Informationen unter: <https://bildungsverband.info>

Literatur: Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. (2012): BQM – Qualitätsstandard für Bildungsträger. 3. Überarbeitete Auflage. Köln

### **Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben & Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – QVB-Branchenmodell**

Das QVB-Branchenmodell (Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen) wurde spezifisch für den Bereich der Weiterbildung konzipiert und wendet sich insbesondere an Einrichtungen, die sich in einem Werteverbund zusammengeschlossen haben (bspw. evangelische Erwachsenenbildung oder politische Bildung). Dazu verbindet es Besonderheiten des Verbandes und der Branche mit der Möglichkeit einer Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001.

Das Rahmenmodell beinhaltet neun Qualitäts- bzw. Gestaltungsbereiche, wobei das Qualitätsverständnis die Grundlage und das Ziel aller weiteren Bereiche ist. Die Besonderheit der Qualitätsentwicklung im Verbund drückt sich in dem Modell insofern aus, dass alle Qualitätsbereiche in einer Doppelperspektive aus Verbund und Einrichtung angelegt sind.

Die Qualitätsbereiche sind: Qualitätsverständnis (Werte, pädagogische Grundlagen, Ziele der Arbeit), Leistung (alle Dienstleistungen im Kontext von Bildungsplanung und -organisation), Evaluation (Bewertung aller Leistungen mit Fokus auf Lehr-/Lernprozesse), Organisation (Festlegung bestimmter Abläufe, Verantwortlichkeiten, Befugnisse, Entwicklung der Einrichtung und des Verbundes), Ressourcenmanagement (Umgang mit materiellen und immateriellen Ressourcen), Personal (Tätigkeiten, Anforderungen, Grundsätze und Maßnahmen zur Kompetenzstärkung und -entfaltung), Kommunikation (Informationsaustausch, Wissensgewinnung, Dialogformen), Marktbezug (Stellung am Markt und Gestaltung des Marktes) und Kooperation/Vernetzung (Verknüpfung von Angeboten mit anderen Einrichtungen oder Verbänden).

Die optionale Zertifizierung kann auf drei Stufen erfolgen: Stufe A (Gütesiegel nach dem QVB Rahmenmodell), Stufe B (Gütesiegel in Anlehnung an ISO) und Stufe C (ISO-Zertifikat inkl. QVB Gütesiegel).

Weitere Informationen unter: [www.qvb-info.de](http://www.qvb-info.de)

Literatur: Deutsche Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung; Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (Hrsg.) (o. J.): Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen – QVB. URL: <https://www.qvb-info.de/images/stories/pdf/qualitaetsentwicklung-im-verbund-von-bildungseinrichtungen.pdf> (Abruf: 28.02.2018)

### **Qualität in Bildung und Beratung e. V. (QuiBB) – QESplus Qualitätsentwicklungssystem**

QESplus ist ein Qualitätsentwicklungssystem, das spezifisch für den Bereich der Weiterbildung entwickelt wurde. Es berücksichtigt die Qualitätsanforderungen der Bundesagentur für Arbeit. Der Ist-Stand von Einrichtungen wird anhand von Qualitätsanforderungen und Prüfkriterien systematisiert erfasst. Um Qualitätsentwicklung als kontinuierlichen Prozess zu gestalten, soll ein Qualitätsentwicklungskreis von Planen, Durchführen, Auswerten und dem Ableiten von Konsequenzen angewendet werden.

Dem Modell QESplus liegt ein mehrdimensionaler Qualitätsbegriff zugrunde. Er bezieht sich auf die strukturelle Unterscheidung zwischen Einrichtungs- und Dienstleistungsebene, die

Gestaltung von Arbeitsprozessen nach dem Qualitätsentwicklungskreis und schließlich dem demokratischen Ansatz des Modells, der die Beteiligung von Mitarbeitenden und Teilnehmenden/Auftraggebenden besonders betont.

Im Zentrum der Qualitätsbereiche steht das Qualitätsverständnis. Ziel ist es, grundlegende Fragen des Verständnisses von Lehren und Lernen, die Sicht auf das Umfeld (Politik, Kultur, Arbeitsmarkt) oder die Maßstäbe des eigenen Handelns zu klären. Weitere Bereiche sind Organisation, Personal, Teilnehmende/Auftraggebende, Kommunikation, Rahmenbedingungen und Evaluation.

Das Modell betont insbesondere die Bereiche Bildung und Personalentwicklung, die aktive Beteiligung aller Mitarbeitenden am gesamten Prozess und den fachlichen Austausch mit anderen Einrichtungen (Kooperation, kollegiale Beratung, Netzwerke). Die Aktualisierung des Modells 2017 legt den Fokus auf Führungs- und Organisationsentwicklung. Außerdem wurden Qualitätsanforderungen gestrafft.

ad) Das Modell kann sowohl für die Selbstevaluation eingesetzt als auch extern zertifiziert werden. Der Anschluss an inhaltliche Forderungen der prozessorientierten Qualitätssicherungssysteme DIN EN ISO 9001:2000, EFQM und LQW wird ermöglicht.

Weitere Informationen unter: [www.quibb.de](http://www.quibb.de) und [www.qesplus.de](http://www.qesplus.de)

Literatur: QESplus (Hrsg.) (2017): Qualitätsanforderungen für Weiterbildungseinrichtungen (nach kostenpflichtiger Registrierung auf [www.qesplus.de](http://www.qesplus.de) abrufbar)

## Abstract 2017

Mit dem Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ stellt **wbmonitor** statistische Ergebnisse zur Verbreitung der verschiedenen in diesem Bildungsbereich genutzten Qualitätsmanagementsysteme (QMS) bereit und analysierte Wirksamkeitszuschreibungen der Einrichtungen. Darüber hinaus wurde u.a. die Anbietersicht auf den Prozess zur Zertifizierung des QMS in den Blick genommen. Wie jedes Jahr ermittelte **wbmonitor** zudem die wirtschaftliche Stimmungslage in der Weiterbildung: 2017 befand diese sich auf einem neuen Allzeithoch und war auch in den untersuchten Teilsegmenten durchgängig positiv. Die ergänzenden Strukturinformationen nehmen diesmal die Leistungsvolumina der öffentlich zugänglichen, organisierten Weiterbildung in den Blick.

The main topic “Quality Management Systems in Continuing Training” of the **wbmonitor** survey 2017 provides statistical results on the dissemination of the different quality management systems (QMS) used in this field of education and analyzed the effectiveness attributed by the institutions. In addition, **wbmonitor** explored the providers view on the QMS certification process. As every year, the economic situation of the continuing training providers was determined: In 2017, this was at a new all-time high and was also consistently positive in the sub-segments. The supplementary information of structures this time focuses on the performance volumes of publicly accessible, organized continuing training.



Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn  
Telefon (0228) 107-0  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Leibniz-Institut für Lebenslanges Lernen e.V.  
Heinemannstraße 12-14  
53175 Bonn  
Telefon: (0228) 32 94-0  
Internet: [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)  
E-Mail: [info@die-bonn.de](mailto:info@die-bonn.de)

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BIBB**  
► Forschen  
► Beraten  
► Zukunft gestalten

**die** Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für  
Lebenslanges Lernen

## 7.2 Publikation 2: Qualitätsmanagement und organisationale Felder

Reuter, Martin; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas (2020a): Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In: Dörner, Olaf; Iller, Carola; Schüßler, Ingeborg; von Felden, Heide; Lerch, Sebastian (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 159-173. [DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvrs8zvg>] [URL: <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/11/9783847415183.pdf>]

Martin Reuter, Stefan Koscheck, Andreas Martin

# Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung

## 1 Qualitätsmanagement im Feld der Weiterbildung

Die Beschäftigung mit Qualität in der Erwachsenenbildung kann als semantische Erscheinung struktureller Veränderungen im Bildungssystem (Kuper 2002: 536) verstanden werden. Das Thema Qualität ist in der Weiter-/Erwachsenenbildung seit längerem zentral und eng mit dem Thema Professionalisierung verbunden (vgl. Gieseke 1997). Dabei wird die Beschäftigung mit dem Weiterbildungspersonal (vgl. Martin et al. 2016; Dobischat et al. 2018) zunehmend um die Organisationsebene ergänzt. Dass 2017 laut dem *wbmonitor* 80% der Einrichtungen ein Qualitätsmanagementsystem (QMS) nutzten (vgl. Ambos et al. 2018: 12), verdeutlicht, dass der Organisation eine zentrale Rolle bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Weiter-/Erwachsenenbildung zugemessen wird. Das Besondere am Qualitätsdiskurs in der Weiterbildung, dessen Ursprung im ökonomischen Sektor lag, ist, dass er bereichsübergreifend geführt (vgl. Schrader 2011: 72) und ein spezifischer Fokus auf die Organisationsebene gelegt wird (Ehse 2016: 151). Dies kann als Suche nach einem „für die Gesamtheit der Bildungsorganisationen geltenden Organisations- und Handlungssystem“ (Meisel 2002: 9f.) gedeutet werden, in dem Kriterienkataloge der Profession, (pädagogische) Evaluationsmethoden und weitere Instrumente zur Qualitätssicherung genutzt werden. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive rückt dabei jedoch die plurale Verfasstheit der Weiterbildung in den Blick. Bisherige Untersuchungen fokussierten spezifische QMS (Hartz 2011), Qualitätsindikatoren (Töpfer 2012), QMS aus mikropolitische Perspektive (Käpplinger 2017), QMS aus machttheoretischer Sicht (Forneck/Wrana 2005: 174) oder die Inhalte der QM-Modelle verbunden mit der Frage nach Steuerung (Aust/Schmidt-Hertha 2012). Der vorliegende Beitrag hingegen nimmt im Anschluss an Schrader (2011) und DiMaggio/Powell (2009) das organisationale Feld als Einflussfaktor auf den Umgang mit der Thematik QM<sup>1</sup> in den Blick. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Umgang mit der Thematik QM in den jeweiligen Kontexten unterschiedlich ist, da sich Einrichtungen an ihrem organisationalen Feld orientieren. Soll die Erforschung des Themas QMS der Pluralität der Weiterbildung gerecht werden und zu differenzierten Erkenntnissen führen, ist es wichtig, Einrichtungen

1 Ansätze hierzu mit dem Fokus auf LQW finden sich bei Hartz 2011.

in einem ersten Schritt komplexitätsreduzierend zu systematisieren, damit typische Merkmalskombinationen sichtbar werden. Da die QM-Debatte und Transformationsprozesse in engem Zusammenhang stehen, gilt es diese Aspekte auch gemeinsam zu analysieren.

Daraus leitet sich folgende Forschungsfrage ab: Wie lässt sich der Bereich der organisierten Weiterbildung mehrdimensional und empirisch so klassifizieren, dass die für den Weiterbildungsbereich typische Komplexität deutlich reduziert wird? Im Zentrum stehen dabei Einrichtungsmerkmale, die besonders im Kontext von QMS relevant sind.

Dabei wird der Neo-Institutionalismus (NI) für die theoretische Fundierung und Strukturierung des „parzellierten Feldes“ (Forneck/Wrana 2005) genutzt. Zur Bestimmung der organisationalen Felder der Weiterbildung wird auf Daten der wbmonitor Umfrage zurückgegriffen. Methodisch wird mithilfe einer Clusteranalyse der Bereich der Weiterbildung empirisch systematisiert. Nach Vorstellung der Cluster gilt es, Unterschiede im Kontext Qualitätsmanagement bzw. der zugrundeliegenden Qualitätsverständnisse zu diskutieren. Im Fazit werden zentrale Rückschlüsse festgehalten und ein Ausblick mit Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungen gegeben.

## 2 Theoretische Aspekte im Anschluss an den Neo-Institutionalismus

Mit dem Neo-Institutionalismus ist ein theoretischer Anschluss gegeben, der sich explizit mit der Schnittstelle Organisation und Gesellschaft befasst. Mit den klassischen Konzepten Legitimität, organisationales Feld und Isomorphie bietet er Erklärungs- und Analysemöglichkeiten für Feldbildungsprozesse in der Weiterbildung. „Im Kern geht es in der soziologischen Variante des Neo-Institutionalismus darum, Organisationen und ihre Strukturen in einem Bedingungs-feld unterschiedlicher Institutionen zu erklären“ (Herbrechter/Schemmann 2010: 128).

Institutionen wurden in der neo-institutionalistischen Organisationsforschung von Beginn an eng mit dem beschriebenen Begriff bzw. Konzept der Legitimität verbunden. Zentral ist dabei die entstehende überindividuelle Verhaltensnorm, die in einem bestimmten Kontext als legitim erachtet wird. Entsprechend nutzen Organisationen diese, um ihr Handeln zu legitimieren. So können Institutionen als Schnittstelle zu dem Konzept des organisationalen Feldes gedeutet werden, das als zentrale Analyseeinheit im NI gesehen wird

(Senge 2005). Kennzeichen des Feldes<sup>2</sup> sind, dass es nicht nur andere Organisationen mit ähnlichen Leistungen, sondern die Gesamtheit relevanter Akteure (z.B. Regulierungsbehörden) umfasst. Organisationen beobachten ihr organisationales Feld und schließen an dortige Verhaltenserwartungen (Wettbewerb, Staat usw.) an, um ihre Legitimität zu sichern. Dies ist für Organisationen fundamental, da sie sich so ihre vitalen Ressourcen erschließen (Meyer/Rowan 2009). Durch den Anschluss an Verhaltenserwartungen des organisationalen Feldes gleichen sich Organisationen in ihren Strukturen wechselseitig an, was mit dem Konzept der Isomorphie beschrieben wird.<sup>3</sup>

### 3 Forschungsdesign und Datengrundlage

Als Datengrundlage wird auf die wbmonitor Umfrage 2017 zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) durchgeführte Online-Umfrage unter Anbietern allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Unter Weiterbildung wird dort in Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat (1970) ein organisiertes Bildungsangebot verstanden, das sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richtet. Dazu gehören auch Fortbildungen, Umschulungen oder Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation – ebenso wie Angebote der allgemeinen, politischen oder kulturellen Erwachsenenbildung. Nicht zur Weiterbildung gezählt werden jedoch Ausbildung, berufsvorbereitende Maßnahmen oder Vermittlung in Arbeit. Gemeint ist ein Angebot für externe Personen bzw. Betriebe/Organisationen, nicht deren innerbetriebliche Weiterbildung für die eigenen Mitarbeitenden (vgl. Koscheck/Ohly 2017: 7). Mit ihrer Ausrichtung auf die gesamte Anbieterlandschaft in diesem Bereich (nicht zur Zielgruppe zählen Betriebe, deren Weiterbildungen nicht öffentlich zugänglich sind bzw. für externe Kunden angeboten werden) stellt sie die größte bundesweit regelmäßig durchgeführte Anbieterbefragung dar.<sup>4</sup> Der Themenschwerpunkt 2017

---

2 Um die empirische Anschlussmöglichkeit zu gewährleisten, wird an das Konzept des organisationalen Feldes von DiMaggio und Powell (2009) angeschlossen. Zur Übersicht von Weiterführungen des Konzepts vgl. Becker-Ritterspach/Becker-Ritterspach 2006b: 118–136.

3 DiMaggio und Powell (2009) unterschieden dabei Zwang, Norm und Mimese. Zur kritischen Diskussion der Reichweite der Isomorphie vgl. Becker-Ritterspach/Becker-Ritterspach 2006a.

4 Zur konzeptionellen Vertiefung vgl. Koscheck 2010.

zu Qualitätsmanagementsystemen wurde in Kooperation mit der Justus-Liebig-Universität Gießen entwickelt. An der Umfrage beteiligten sich 1.755 Einrichtungen (9,0% Rücklaufquote).

Die Systematisierung der heterogenen Anbieterlandschaft erfolgt meist deskriptiv anhand bestimmter Differenzierungsmerkmale, beispielsweise zwischen öffentlichem und privatem Sektor bzw. Staat und Markt. Ein theoretisch hergeleitetes, idealtypisches Modell stellen die – ebenfalls an den Neo-Institutionalismus anknüpfenden – Reproduktionskontexte der Weiterbildung von Schrader (2011) dar. Nach DiMaggio und Powell lässt sich jedoch „die Struktur eines organisationalen Feldes [...] nicht a priori bestimmen, sondern muss auf der Grundlage empirischer Untersuchungen definiert werden“ (DiMaggio/Powell 2009: 60). Um dem Rechnung zu tragen, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Ziel dieses Verfahrens ist es, Untersuchungsobjekte zu Gruppen (Clustern) zusammenzufassen, die im Hinblick auf die betrachteten Merkmale möglichst homogen sind, d.h. möglichst ähnliche Strukturen aufweisen – gleichzeitig sollen die Gruppen untereinander möglichst verschieden sein (vgl. Bacher 1996).

Mehrdimensionale Gruppierungen von Einrichtungen der Weiter- bzw. Erwachsenenbildung liegen national beispielsweise von Käßplinger (2007), Herbrechter und Schemmann (2010) oder auch Schrader (2011) vor und konnten wichtige Forschungsbeiträge leisten. Kennzeichen dieser Arbeiten ist die Nutzung von Daten regionaler Einrichtungen. Die vorliegende Systematisierung beansprucht Gültigkeit für den gesamten Weiterbildungsbereich Deutschlands, wobei, wie beschrieben, die betriebliche Weiterbildung nicht erschöpfend berücksichtigt werden kann. Um eine möglichst reliable und reproduzierbare Klassifikation zu erhalten, wurden jeweils nur Merkmale verwendet, welche im zeitlichen Verlauf sehr stabil sind. Unter diesem Gesichtspunkt wurden folgende Merkmale zur Bestimmung der organisationalen Felder genutzt:

- Art der Einrichtung
- Ausrichtung des Angebots auf allgemeine und/oder berufliche Weiterbildung
- Thematische Breite des Angebots (Anzahl der Themenfelder)
- Personalstruktur (Anteil Angestellte (inkl. Beamte) am Gesamtpersonal (Angestellte/Honorarkräfte/Ehrenamtliche))
- Finanzierungsstruktur (Finanzierungsanteile von Teilnehmenden; Betrieben; Arbeitsagenturen bzw. Jobcentern; Gebietskörperschaften (Kom-mune, Land, Bund, EU); nicht öffentlichen Trägern; Sonstigen)<sup>5</sup>

5 Bezüglich der Finanzierungsstruktur sind – zumindest über einen längeren Zeitraum – Veränderungen als wahrscheinlicher anzusehen als bei den anderen aufgeführten Merkmalen. Da Kunden einer Organisation nach DiMaggio und Powell als Bestandteil des organisationalen Feldes sind (vgl. DiMaggio/Powell 2009: 60) und hinsichtlich der Res-

- Verhältnis Weiterbildungsbereich zu ggf. anderen Geschäfts-/Tätigkeitsfeldern (Anteil Weiterbildung am Gesamtumsatz)

Die aufgeführten Merkmale haben sich in der Bildungsberichterstattung des wbmonitor als zentrale Informationen zur Charakterisierung der organisationalen Heterogenität des Bildungsbereichs Weiterbildung bewährt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2018; 2017; 2016; 2015). Die Berechnung der Clusteranalyse erfolgte nach dem robusten und bewährten hierarchisch-agglomerativen Ward-Verfahren (vgl. Bacher 1996: 158).<sup>6</sup>

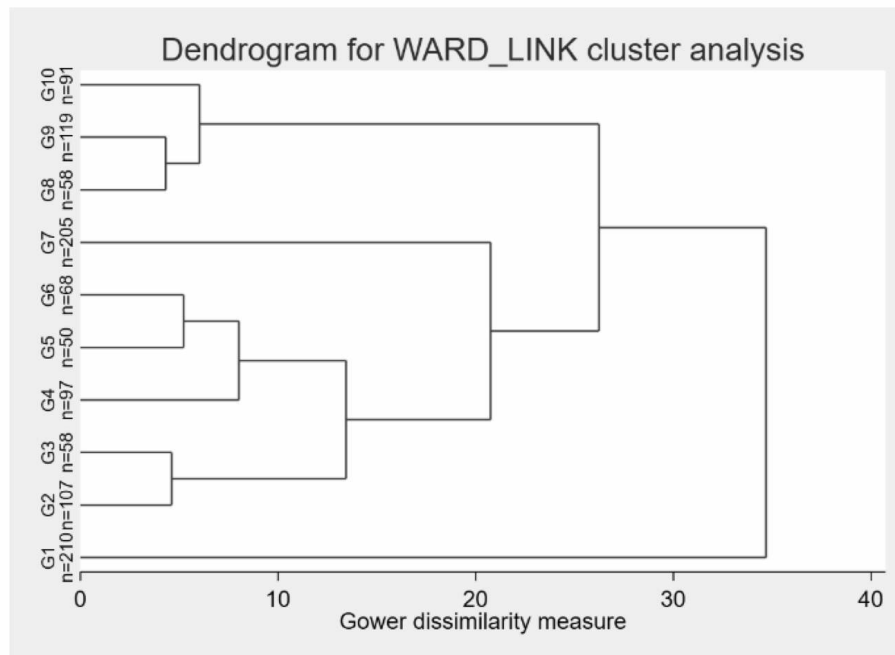


Abbildung 1: Dendrogram-Cluster. Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor Umfrage 2017; eigene Darstellung

Das Dendrogram visualisiert den Vereinigungsvorgang der Cluster, ausgehend von einer 10-Cluster-Lösung (Abb. 1). Die als optimal anzusehende Clusterzahl wurde statistisch (Abb. 2, Duda-Hart-Index) in Kombination mit der inhaltlichen Plausibilität der auf dieser Basis infrage kommenden Clusterlösungen identifiziert. Kriterium für die Entscheidung der Clusterwahl ist beim

sourcenbeschaffung einer Einrichtung bei der Entscheidung, ein QMS zu implementieren, relevant sein können, war die Berücksichtigung der Finanzierungsstruktur in der Clusteranalyse unverzichtbar.

6 Zuvor wurden mittels des Single-Linkage-Verfahrens Ausreißer identifiziert und aus der Analyse ausgeschlossen (vgl. Backhaus et al 2016: 501).

Duda-Hart-Index ein möglichst hohes Verhältnis je 2/je 1 bei gleichzeitig möglichst niedrigem pseudo T-squared (vgl. Milligan/Cooper 1985). Damit wären nach statistischen Kriterien sowohl eine drei, vier als auch acht Cluster Lösung möglich. Bezüglich der Überprüfung der Clusterlösung kommen Weidenbeck/Züll zu folgendem Schluss: „letztendlich bleibt dem Anwender nur sein theoretisches Wissen über mögliche Clusterstrukturen, mit dem er die Ergebnisse validieren kann“ (Weidenbeck/Züll 2010: 547). Damit kommt der sachlogischen Bestimmung der Clusterzahl eine bedeutende Rolle zu (vgl. Backhaus et al. 2016: 494).

Number of clusters	Duda/Hart	
	Je (2) / Je (1)	pseudo T-squared
1	0.9394	68.39
2	0.9653	30.62
3	0.9800	11.91
4	0.9718	10.98
5	0.9222	17.98
6	0.6758	127.60
7	0.8886	14.54
8	0.9689	5.23
9	0.9499	9.23
10	0.9552	9.53

Abbildung 2: Duda/Hart-Index-Cluster . Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor Umfrage 2017; eigene Darstellung

Um vor diesem Hintergrund eine Systematisierung zu entwickeln, die neben der Deskription auch anschlussfähig für weitere empirische Analysen sein kann, wurde sich gegen die Acht-Cluster-Lösung aufgrund zu niedriger Fallzahlen pro Cluster entschieden. Besonders vor dem Hintergrund, auch belastbare Ergebnisse bei der Analyse von Merkmalen mit hoher Standardabweichung zu ermöglichen, erschien dies sinnvoll. Um dabei trotzdem möglichst differenziert und inhaltlich angemessen zu bleiben, wurde sich für die Vier-

Cluster-Lösung entschieden, welche – gegenüber der Drei-Cluster-Lösung – die Cluster der Gemeinschaften und gemeinnützig/öffentlichen Einrichtungen unterscheidet.<sup>7</sup>

Das Erfordernis der Zeitstabilität wurde anhand vorliegender Panelfälle bis 2007 rekonstruiert und anhand der Variable „Art der Einrichtung“ geprüft. In der Summe lässt sich das Ergebnis als ausreichend zuverlässig beschreiben.<sup>8</sup>

#### 4 Das komplexe Feld – Organisationstypen in der Weiterbildung

Im Ergebnis konstituierten sich die vier organisationalen Felder der Weiterbildung primär nach den dort anzutreffenden Einrichtungstypen, was auch für die Zeitstabilität spricht. Cluster 1 enthält die Volkshochschulen, nur wenige Einrichtungen sind anderer Art. In Cluster 2 befinden sich verschiedene Anbietertypen mit vorrangig gemeinnützigem Ausrichtung sowie staatliche Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und Bildungszentren von Kammern. Cluster 3 besteht vor allem aus Einrichtungen in der Trägerschaft einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, eines Verbandes oder Vereins, deren Weiterbildungsangebote vor allem werte- und interessen gebunden sind. In Anlehnung an die Reproduktionskontexte (Schrader 2011) wird dieses Cluster als ‚Gemeinschaften‘ bezeichnet. Im Cluster 4 schließlich haben sich die privat kommerziellen Weiterbildungsanbieter gruppiert. Eine detaillierte Beschreibung der Cluster – zentrale Strukturmerkmale der vier organisationalen Felder enthält Tabelle 1 – kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

---

7 Für Fälle mit fehlenden Werten – die Clusteranalyse setzt vollständige Daten voraus – wurde die Clusterzugehörigkeit anschließend mithilfe der linearen und multinominalen Regression imputiert (692 Fälle).

8 Von den nicht imputierten einbezogenen Fällen (n=1063) konnten je nach Jahrgang zwischen 213 (2009) und 549 (2016) Fälle analysiert werden. Dabei lag die Stabilität in diesem Zeitraum – bezogen auf die im Cluster befindlichen Anbietertypen – in Cluster 1 zwischen 98% bis 100%, in Cluster 2 zwischen 78% bis 95%, in Cluster 3 zwischen 79% und 97% und bei Cluster 4 zwischen 86% und 100%.

Tabelle 1: Strukturmerkmale der organisationalen Felder 2017. Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor Umfrage 2017; eigene Darstellung; \* Werte in Klammern ohne Zentralen, die für die Gesamteinrichtung antworten

Merkmal	Cluster		
	VHS (n=305)	Gemeinnützig/ öffentlich (n=662)	Gemeinschaften (n=337)
Art der Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 87% VHS</li> <li>• 13% andere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 31% gemeinnützig privat</li> <li>• 20% Kammer, Innung u.Ä.</li> <li>• 15% Fachschule</li> <li>• 34% andere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 74% Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes, Vereins</li> <li>• 26% andere</li> </ul>
Finanzierung (Mittelwerte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 46% Teilnehmende</li> <li>• 5% Betriebe</li> <li>• 5% Arbeitsagenturen/ Jobcenter</li> <li>• 39% Kommune, Land, Bund, EU</li> <li>• 5% nicht-öffentlicher Träger/Sonstige</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 31% Teilnehmende</li> <li>• 22% Betriebe</li> <li>• 18% Arbeitsagenturen/ Jobcenter</li> <li>• 25% Kommune, Land, Bund, EU</li> <li>• 5% nicht-öffentlicher Träger/Sonstige</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 32% Teilnehmende</li> <li>• 12% Betriebe</li> <li>• 10% Arbeitsagenturen/ Jobcenter</li> <li>• 28% Kommune, Land, Bund, EU</li> <li>• 17% nicht-öffentlicher Träger/Sonstige</li> </ul>
Ausrichtung des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 91% allg. + berufl. Weiterbildung</li> <li>• 5% nur allg. Weiterbildung</li> <li>• 4% nur berufl. Weiterbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 56% allg. + berufl. Weiterbildung</li> <li>• 41% nur berufl. Weiterbildung</li> <li>• 3% nur allg. Weiterbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 58% allg. + berufl. Weiterbildung</li> <li>• 24% nur allg. Weiterbildung</li> <li>• 17% nur berufl. Weiterbildung</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• 77% kommerziell privat</li> <li>• 23% andere</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24% Teilnehmende</li> <li>• 35% Betriebe</li> <li>• 26% Arbeitsagenturen/ Jobcenter</li> <li>• 10% Kommune, Land, Bund, EU</li> <li>• 4% nicht-öffentlicher Träger/Sonstige</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• 49% nur berufl. Weiterbildung</li> <li>• 49% allg. + berufl. Weiterbildung</li> <li>• 2% nur allg. Weiterbildung</li> </ul>

Cluster				
Merkmal	VHS (n=305)	Gemeinnützig/ öffentlich (n=662)	Gemeinschaften (n=337)	Kommerziell privat (n=451)
Anzahl Themenfelder (Mittelwerte; max. 15)	11,3	5,8	5,9	4,8
Anzahl Dozentenstunden (Mittelwerte)	23.109 (19.487)*	7.389 (6.231)*	5.085 (3.998)*	12.819 (4.087)*
Personallumfang Angestellte oder Beamte (Mittelwert/ Median/SD)	16/9/24	17/8/27	12/5/26	16/4/78
Anteil Angestellte am Gesamtpersonal (Mittelwerte)	11%	48%	27%	44%
Anteil Weiterbildung am Gesamtumsatz/ -haushalt (Mittelwerte)	87%	55%	60%	77%
QMS vorhanden	81%	82%	79%	75%
Verbreitete QM-Modelle (nur häufig genutzte aufgeführt)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 29% LQW</li> <li>• 16% EFQM</li> <li>• 16% DIN EN ISO 9000ff.</li> <li>• 11% selbstentwickeltes QMS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 48% DIN EN ISO 9000ff.</li> <li>• 19% selbstentwickeltes QMS</li> <li>• Je 6% LQW, EFQM, ISO 29990, QM-Modell nach Gütesiegelverbund</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 29% DIN EN ISO 9000ff.</li> <li>• 15% selbstentwickeltes QMS</li> <li>• 13% Gütesiegelverbund</li> <li>• Je 7% QVB, LQW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 41% DIN EN ISO 9000ff.</li> <li>• 30% selbstentwickeltes QMS</li> <li>• 9% EFQM</li> <li>• 6% DIN EN ISO 29990</li> </ul>

Im Folgenden wird das Potential der Clusteranalyse anhand der Aspekte *Komplexität* und der *Nutzung von QMS* aufgezeigt.

Bilden Modelle wie beispielsweise die Reproduktionskontexte von Schradler (2011) Weiterbildungskontexte in idealtypischer Weise ab, so zeigt die empirische Analyse auch Komplexität innerhalb der Cluster auf. Es wird deutlich, dass in allen Clustern Mischformen bei der Finanzierung bestehen, auch wenn einzelne Cluster spezifische Schwerpunkte zeigen. Da den jeweiligen Financiers spezifische Interessen unterstellt werden können, sind Einrichtungen in allen Clustern gefordert, mit unterschiedlichen Interessen umzugehen und vielfältige Koordinationsleistungen zu vollbringen. Dies multipliziert sich, wenn z.B. die Ausdifferenzierung im öffentlich finanzierten Bereich mit in den Blick genommen wird. So kann hier nicht von einem Akteur mit einheitlichen Interessen ausgegangen werden, sondern den Ministerien der Länder im Kontext der allgemeinen Weiterbildung, der Bundesagentur für Arbeit oder dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge können unterschiedliche Interessen und Bildungsziele unterstellt werden. Damit bleibt festzuhalten, dass sich auch innerhalb der Cluster komplexere Strukturen zeigen als idealtypisch angenommen. Als Herausforderung für die Theorienentwicklung kann im Anschluss an diese Befunde die präzise Abbildung und Erklärung der Komplexität, wie im Sinne der Mischfinanzierung und Interessen beschrieben wurde, festgehalten werden.

Hinsichtlich der Nutzung von QMS fällt auf, dass in allen Feldern ein hoher Abdeckungsgrad zu beobachten ist. Unterschiede bestehen jedoch hinsichtlich der genutzten QM-Modelle:<sup>9</sup> Während im Cluster VHS die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) das am häufigsten genutzte QMS ist, hat sich in den anderen drei Clustern die jeweils größte Anbietergruppe für Qualitätsmanagement nach der DIN EN ISO 9000-Normenreihe entschieden. Darüber hinaus fällt auf, dass im Cluster „Kommerziell privat“ mit 26% der größte Finanzierungsanteil von Arbeitsagenturen und Jobcentern vorliegt und auch mit 30% der höchste Anteilswert von selbstentwickelten QMS. Einen möglichen Erklärungsansatz bietet dabei die AZAV-Zulassung, die Voraussetzung ist, um im Bereich der Arbeitsmarktförderung tätig werden zu können. In ihr wird ein QMS vorgeschrieben, ohne dass dies zwangsläufig auch zertifiziert sein muss. Entsprechend naheliegend scheint es, den individuellen Ansprüchen entsprechend ein selbstentwickeltes QMS zu nutzen. Ein weiterer Hinweis, der für ein selbstentwickeltes QMS spricht, ist die Größe der Einrichtungen gemessen am Personalumfang. Der Median von 4 Angestellten (bei einem MW von 16 und einer SD von 78) zeigt auf, dass in diesem Cluster viele kleine Einrichtungen vertreten sind, für die ein QMS daher grundsätzlich von eingeschränkterem Nutzen sein dürfte als in größeren und komplexeren Organisationen. Entsprechend scheint die mit 75% niedrigste Dichte an QMS

9 Für eine Übersicht und einen Vergleich zentraler QMS vgl. Käßlinger/Reuter 2017: 12f. oder Ambos et al. 2018: 17–19.

plausibel. Vor dem Hintergrund des ökonomischen Ursprungs der QM-Debatte könnte dieser Befund jedoch auch irritieren, da gerade in diesem kommerziell ausgerichteten Cluster eine besonders hohe Verbreitung erwartbar gewesen wäre. Vor dem Hintergrund der geringen durchschnittlichen Themenfelder jedoch, welche Einrichtungen in diesem Cluster anbieten, kann von relativ vielen Nischenanbietern ausgegangen werden, die für sich keinen Bedarf für ein QMS sehen (vgl. auch Ambos et al. 2018: 20), bzw. für die auch kein Erfordernis von Seite der Kunden (Teilnehmende/Betriebe) besteht.

Die mit 29% besonders große Verbreitung von LQW im Cluster VHS scheint vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Forcierung plausibel. Hartz benennt als Ziel des Bund-Länder-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“, „LQW bundesweit in Einrichtungen der Weiterbildung einzuführen“ (Hartz 2011: 42). Mit dem Auftrag der Offenheit des Angebots und der Gemeinwohlorientierung (vgl. DVV 2011; Schöll 2005: 42ff.) ist bei Volkshochschulen ein normativer Auftrag gegeben, der gut mit dem in LQW formulierten Ziel „gelingendes Lernen“ (Zech 2017: 55) zu fördern kompatibel zu sein scheint. Mit 39% finanziert sich dieser Cluster auch am stärksten durch Mittel von Kommune, Bund, Land und/oder EU, was die Bedeutsamkeit der Bezugnahme auf staatliche Maximen unterstreicht. Trotz der augenscheinlichen Passung von LQW zu den VHS bilanziert Ehses 2016 diesbezüglich eine Entwicklung „[v]on der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien“, womit auf das Prozesshafte und den stetigen Wandel auch innerhalb des (QM) Diskurses aufmerksam gemacht werden soll.

Damit bleibt festzuhalten, dass sich die eingangs erwähnten heterogenen Ziele von Einrichtungen in spezifischen Umgangsweisen in einem empirisch systematisierten Feld der Weiterbildung mit der Thematik QM aufzeigen lässt. Dabei scheinen komplexe Verhältnisse dahingehend vorzuherrschen, dass der Bereich nicht einfach kompliziert ist, sondern, dass Qualität im Sinne der Organisation sowohl von Programmen als auch der Lehr-Lernprozesse vielschichtig, verflochten und verschlungen sind. Kausales Denken ist demnach durch ein Denken zu ergänzen, das davon ausgeht, dass die Elemente eines Forschungsgegenstandes in komplexe Wechselwirkungen zueinander treten und nicht ohne weiteres kausal erklärt werden können (vgl. Nassehi 2017).

## 5 Fazit

Mit dem wbmonitor konnte eine Datengrundlage genutzt werden, die es ermöglicht organisationale Felder mehrdimensional und relativ zeitstabil zu systematisieren. Dabei konnten Unterschiede bei der verwendeten Art des QMS

gezeigt, clusterspezifische Einflüsse skizziert und als Herausforderungen für die Theorieentwicklung benannt werden.

Im Anschluss an diese Befunde ergeben sich damit folgende Forschungsperspektiven:

Die hier benannten ersten Thesen zur Erklärung der Clusterdifferenzen im Kontext QM gilt es weiter kritisch zu analysieren, sowohl methodisch im Sinne einer erweiterten Gültigkeitsprüfung der Cluster (Bacher et al. 2010: 493ff.), als auch inhaltlich. Hierzu liegt eine Möglichkeit im Anschluss an den NI in der Rekonstruktion von Isomorphismen (Zwang, Norm, Mimese: DiMaggio/Powell 2009), die zur Implementierung aber auch zur Aufrechterhaltung des QMS geführt haben könnten. Eine weitere Anschlussmöglichkeit liegt darin, die Diffusionsprozesse der QMS in die Weiterbildung zu rekonstruieren. Um hier möglichst belastbare Ergebnisse zu produzieren, bietet sich methodisch die Nutzung der Ereignisdatenanalyse an. Weiterhin scheint die Berücksichtigung des Konzepts der „losen Kopplung“ (Weick 2009) vielversprechend. So wäre hier der Frage nach differenten Umgangsweisen zwischen einer formalen oder aktiven Integration nachzugehen. Ansatzpunkt hierzu kann in Wirksamkeitszuschreibungen gesehen werden (Hartz 2015). Dabei scheint die Frage zentral, ob sich die Wirkungen eher auf die Feldzugehörigkeit oder auf das jeweils vorhandene QMS zurückführen lassen.

## Literatur

- Ambos, Ingrid / Koscheck, Stefan / Martin, Andreas / Reuter, Martin (2018): Qualitätsmanagementsystem in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017. Bonn: BIBB. <https://www.die-bonn.de/doks/2018-qualitaetsmanagement-01.pdf> [Zugriff: 17.01.2019].
- Aust, Kirsten / Schmidt-Hertha, Bernhard (2012): Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2/2012, S. 43–55. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2012-Weiterbildungspolitik-01.pdf> [Zugriff: 29.01.2019].
- Bacher, Johann (1996): Clusteranalyse. München/Wien: Oldenbourg.
- Bacher, Johann / Pöge, Andreas / Wenzig, Knut (2010): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren. 3., erg., vollst. überarb. u. neu gest. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf (2016): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 14. überarb. u. akt. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Becker-Ritterspach, Florian / Becker-Ritterspach Jutta (2006a): Isomorphie und Entkopplung im Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze / Hellmann, Kai-

- Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Berlin: VS, S. 102–117.
- Becker-Ritterspach, Jutta / Becker-Ritterspach, Florian (2006b): Organisationales Feld und Gesellschaftlicher Sektor im Neo-Institutionalismus. In: Senge, Konstanze / Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Berlin: VS, S. 118–136.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2015/2016/2017/2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015/2016/2017/2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- DiMaggio, Paul J. / Powell, Walter W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, Sascha / Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 57–84.
- Dobischat, Rolf / Elias, Arne / Rosendahl, Anna (Hrsg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Ehses, Christiane (2016): Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. In: Hessische Blätter für Volksbildung 02/2016, S. 150–160.
- Forneck, Hermann-Joseph / Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld: eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, Wiltrud (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität als Erwachsenenpädagoge? In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–47.
- Hartz, Stefanie (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden: VS.
- Hartz, Stefanie (2015): Wirksamkeitszuschreibungen von Weiterbildungseinrichtungen zur Lernerorientierten Qualitätstestierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(2), S. 303–325.
- Herbrechter, Dörthe / Schemmann, Michael (2010): Organisationstypen in der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In: Dollhausen, Karin / Feld, Timm C. / Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 125–141.
- Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, Bernd (2017): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In: Bolder, Axel / Bremer, Helmut / Epping, Rudolf (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden: VS, S. 167–184.

- Käpplinger, Bernd / Reuter, Martin (2017): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. In: *Wiso Diskurs* 15/2017. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/13905.pdf> [Zugriff: 23.01.2019].
- Koscheck, Stefan (2010): *wbmonitor 2007–2009*. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 4/2010. Bonn. <https://metadaten.bibb.de/download/642> [Zugriff: 17.01.2019].
- Koscheck, Stefan / Ohly, Hana (2017): *wbmonitor 2016*. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht 4/2017. Bonn. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8509> [Zugriff: 01.02.2019].
- Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Volume 5, Issue 4, S. 533–551.
- Martin, Andreas / Lencer, Stefanie / Schrader, Josef / Koscheck, Stefan / Ohly, Hana / Dobischat, Rolf / Elias, Arne / Rosendahl, Anna (2016): *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf> [Zugriff: 07.02.2019].
- Meisel, Klaus (2002): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heinold-Krug, E. / Meisel, Klaus (Hrsg.): *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–19.
- Meyer, John / Rowan, Brian (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, Sascha / Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS, S. 28–56.
- Milligan, Glenn W. / Cooper, Martha C. (1985): An examination of procedures for determining the number of clusters in a data set. In: *Psychometrika*, Vol. 50, No. 2, 159–179.
- Nassehi, Armin (2017): Die sieben Paradoxien moderner Gesellschaften. Paradox 17. <https://www.youtube.com/watch?v=R16FYluOoBE> [Zugriff: 31.01.2019].
- Schöll, Ingrid (2005): *Marketing in der öffentlichen Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schrader, Josef (2011): *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Senge, Konstanze (2005): *Der Neo-Institutionalismus als Kritik der ökonomistischen Perspektive*. Dissertation. TU Darmstadt, Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften. <http://elib.tu-darmstadt.de/diss/000620/> [Zugriff: 23.01.2019].
- Töpfer, Alfred (2012): Ausgangslage und Qualitätsbegriff. In: Töpfer, Alfred (Hrsg.): *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. Bielefeld: wbv, S. 11–16.
- Weick, Karl E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, Sascha / Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 85–109.
- Weidenbeck, Michael / Züll, Cornelia (2010): Clusteranalyse. In: Wolf, Christof / Best, Henning (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 525–552.

Zech, Rainer (2017): Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis Modellversion 3. 6. korrigierte Auflage Januar 2017. Hannover: artset. <http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQW-3-Leitfaden-201701.pdf> [Zugriff: 23.01.2019].

### 7.3 Publikation 3: Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung

Reuter, Martin; Martin, Andreas; Koscheck, Stefan (2020b): Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Bd. 43, S. 97-116. [DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00144-0>]

ZfW (2020) 43:97–116  
<https://doi.org/10.1007/s40955-019-00144-0>

veröffentlicht in  
Zusammenarbeit mit

**die**

FORUM



## Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung

Martin Reuter · Andreas Martin · Stefan Koscheck

Eingegangen: 28. Juni 2019 / Angenommen: 13. September 2019 / Online publiziert: 18. Oktober 2019  
© Der/die Autor(en) 2019

**Zusammenfassung** Qualitätsmanagementsysteme sind mittlerweile fester Bestandteil der Erwachsenenbildung. Die Etablierung dieser ursprünglich aus der Industrie stammenden Managementinstrumente kann als Diffusionsprozess beschrieben werden. Weitgehend ungeklärt ist bisher jedoch, inwiefern sich Organisationen dabei an ihrer organisationalen Feldzugehörigkeit orientieren, und welche Bedeutung bildungspolitische Interventionen in Form von gesetzlichen Vorgaben für die Gestaltung dieser Diffusionsprozesse besaßen. Im Sinne der Pluralität der Weiterbildung werden verschiedene Kontexte voneinander getrennt betrachtet. Theoretisch wird an den Neo-Institutionalismus angeschlossen. Auf Basis der Daten der *wbmonitor*-Umfrage 2017 wird eine Ereignisdatenanalyse durchgeführt. Diese ermöglicht es zu untersuchen, inwiefern das organisationale Feld und gesetzliche Vorgaben einen Einfluss auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen besitzen. Im Ergebnis zeigen sich trotz eines ähnlichen Gesamtverlaufs bei der Implementierung auch Unterschiede zwischen den organisationalen Feldern (1 „VHS“, 2 „gemeinnützig/öffentlich“, 3 „Gemeinschaften“ und 4 „kommerziell privat“). Außerdem können deutliche Effekte der gesetzlichen Vorgaben belegt werden, wobei auch diese unterschiedlich in den Feldern wirken.

---

M. Reuter, M.A. (✉)  
Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland  
E-Mail: [martin.reuter@erziehung.uni-giessen.de](mailto:martin.reuter@erziehung.uni-giessen.de)

Dr. A. Martin  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen e. V., Bonn,  
Deutschland  
E-Mail: [martin@die-bonn.de](mailto:martin@die-bonn.de)

S. Koscheck  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland  
E-Mail: [koscheck@bibb.de](mailto:koscheck@bibb.de)

Springer

**Schlüsselwörter** Qualitätsmanagement · Steuerung · Erwachsenenbildung · Neo-Institutionalismus · Isomorphien · AZAV · Ereignisdatenanalyse

### **Quality management systems—analysing processes of diffusion in different organizational fields of continuing education**

**Abstract** Quality management systems have become an integral part of adult education. The process of establishing these management tools, which originally stem from the industrial sector, can be described as process of diffusion. Until now, the extent of organizations orientations towards the expectations of their organizational field affiliation and the significance of educational policy interventions, such as legal requirements for the design of these diffusion processes, has largely remained unknown. With regard to the plurality of continuing education, different contexts are considered. New-institutionalism will be used as main approach. Based on the data of the *wbmonitor*-survey 2017, an event history analysis is methodically carried out. This allows examining to what extent the organizational field and legal requirements have an influence on the probability of implementing quality management systems. Despite a similar development of the implementation process, differences between the organizational fields (1 “VHS”, 2 “non-profit/public domain”, 3 “communities/associations” and 4 “private sector”) are showing. Furthermore, clear effects of legal requirements are visible, although these requirements have different effects on the respective fields as well.

**Keywords** Quality management · Governance · Adult education · New institutionalism · Isomorphism · AZAV · Event history analysis

## **1 Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung**

Im Kontext der Steuerung des Weiterbildungsbereichs spielt der Qualitätsdiskurs seit nunmehr über 20 Jahren eine prominente Rolle (vgl. Hartz 2018; Käßlinger 2017) und kann „[n]ach verbreiteter Auffassung [...] als] eine eher neo-liberale Modernisierungsstrategie“ (Schrader 2011, S. 26) gedeutet und analysiert werden. Zu Beginn der Diskussion machte sich Gieseke für eine aktive Beteiligung an der Debatte im Sinne weiter zu verfolgender Professionalisierung stark (vgl. Gieseke 1997). Der Professionalisierungsdiskurs wurde bis dahin primär im Bereich der öffentlich-rechtlich reglementierten Weiterbildung geführt (vgl. ebd.; Schrader 2011, S. 72). Im Unterschied dazu wird der Qualitätsdiskurs in der Weiterbildung, obgleich dessen Ursprung im industriellen Sektor liegt, bereichsübergreifend geführt (vgl. ebd.). Der spezifische Fokus liegt dabei auf der Organisationsebene (vgl. Ehses 2016, S. 151). Dies kann als Suche nach einem „für die Gesamtheit der Bildungsorganisationen geltenden Organisations- und Handlungssystem“ (Meisel 2002, S. 9 f.) gedeutet werden.

Neue, zentrale Form der Steuerung des öffentlichen Bereichs ist das „New Public Management“ (NPM), das sich besonders im Bereich der öffentlichen Verwaltung etabliert hat (vgl. Dewe 2005; Vogel 2007). Vor allem über diesen Weg wurden

Qualitätsmanagementkonzepte in die Weiterbildung getragen. Zentrales Element des NPM ist die ergebnisorientierte Steuerung, die stark auf den Druck von Märkten bzw. Quasi-Märkten setzt. Diese Bedeutungszunahme betriebswirtschaftlicher Elemente hat auch in der Weiterbildung zu kritischen Auseinandersetzungen mit Qualitätsmanagement (QM) geführt, in deren Rahmen diese beispielsweise machtheoretisch als „neue Beichtpraxis“ (Forneck und Wrana 2005, S. 174) oder mikropolitisch als „Fluch oder Segen“ (Käpplinger 2017) analysiert wurden. Eine Analyse zum Verhältnis von NPM und der Professionalisierung des Bildungsbereichs liegt von Schimank (2015) vor. Der bildungspolitische Ansatz, Qualitätssicherung in der Weiterbildung einzuführen, lag (ab Ende der 1990er Jahre) insbesondere darin, die Adaption aus der Industrie stammender Qualitätsmanagementsysteme (QMS) mit zentralem Fokus auf der internationalen ISO Normreihe 9000 ff. zu fördern. Dabei war die Annahme leitend, dass QMS, die in der Produktion von Gütern eine zuverlässige und gleichbleibende, vorab definierte Qualität gewährleisten sollen (vgl. Egetenmeyer und Käpplinger 2011, S. 25 f.), auf pädagogische Prozesse übertragbar sind – ungeachtet des dortigen Technologiedefizits (vgl. Luhmann und Schorr 1982).<sup>1</sup> Im Fokus standen damit sowohl die Verbesserung organisationaler als auch pädagogischer Prozesse und Ergebnisse.

Ein wichtiger Aspekt der Forcierung von QMS in der Weiterbildung ist zudem in der Legitimierung staatlicher Förderentscheidungen zu sehen. So wurde auf Bundesebene ein QMS Voraussetzung, um beispielsweise im Bereich der Arbeitsförderungsmaßnahmen (SGB III/II) tätig werden zu dürfen. Rechtlich fixiert wurde dies in der „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung 2004“ (AZWV), welche 2012 in die „Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung“ (AZAV) umbenannt wurde. Auf Länderebene werden QMS im Kontext der Anerkennung als förderfähige Einrichtung in den „Weiterbildungsgesetzen“ (WBG) teilweise festgeschrieben.

Die Etablierung von QMS in der Weiterbildung lässt sich als Diffusionsprozess beschreiben. Hartz (vgl. 2009, 2011) untersuchte diesbezüglich das QMS „Lernerorientierte Qualitätstestierung“ (LQW). In der gesamten Weiterbildung war bis ca. Mitte der 1990er Jahre die Implementation eines QMS vergleichsweise selten. Dann, deutlich zunehmend, erreichte die Häufigkeit der Implementierung pro Jahr 2005 – gemäß der deskriptiven Auswertung der Ergebnisse des *wbmonitors* – den bisherigen Höhepunkt und fiel danach insgesamt wieder ab (vgl. Ambos et al. 2018, S. 22 ff.). 2017 verfügten 80% der Weiterbildungsorganisationen über ein QMS (ebd., S. 12), und weitere 5% planten die Einführung<sup>2</sup>; 52% aller Organisationen waren extern zertifiziert (vgl. ebd., S. 12). Insgesamt zeigt sich gegenwärtig eine hohe Verbreitung im gesamten Anbieterspektrum der Weiterbildung. Wurden zu Beginn branchenunspezifische Modelle adaptiert, differenzierten sich branchenspezifische Modelle Anfang der 2000er Jahre deutlich aus, sodass mittlerweile eine Vielzahl an QMS unterschiedlicher Ausrichtung existieren.<sup>3</sup> Die DIN ISO 9000 ff-

<sup>1</sup> Vgl. dazu kritisch Käpplinger und Reuter (2017).

<sup>2</sup> Quelle: eigene Berechnung auf Basis der *wbmonitor*-Umfrage 2017.

<sup>3</sup> Für eine Übersicht bzw. einen Vergleich zentraler QMS vgl. Käpplinger und Reuter (2017, S. 12 f.) oder Ambos et al. (2018, S. 17 ff.).

Normenreihe – eines der ersten QM-Modelle überhaupt – wird mit Abstand am häufigsten eingesetzt (35 % aller Organisationen; vgl. ebd., S. 14f.).

Nicht nur in der Weiterbildung insgesamt, sondern auch in deren verschiedenen Teilsegmenten besteht bei den Organisationen ein hoher Verbreitungsgrad von QMS. So finden sich in den vier organisationalen Feldern – „VHS“, „gemeinnützig/öffentlich“, „Gemeinschaften“ und „kommerziell privat“ – die Reuter, Koscheck und Martin (vgl. 2019) mittels einer empirischen, mehrdimensionalen Systematisierung identifizierten, jeweils ein Abdeckungsgrad an QMS von 75 % bis 82 %. Unterschiede zeigen sich allerdings hinsichtlich der Art der genutzten QM-Modelle.

Für die Analyse von Diffusionsprozessen eignet sich die Theorie des organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus, welche das Entstehen von organisationalen Strukturen und Verfahren durch Prozesse der Isomorphie (Gleichgestaltigkeit) erklärt. Zudem erlaubt dieser Ansatz mit der Unterscheidung organisationaler Felder eine Betrachtung verschiedener Bereiche der Weiterbildung. Daher gilt es zunächst, auf Theoriegrundlagen sowie zentrale Begriffe einzugehen. Daran anschließend werden die Forschungsfrage konkretisiert und Hypothesen abgeleitet. Sodann wird das methodische Vorgehen erläutert, bevor die erwähnten Diffusionsprozesse genauer beschrieben werden. Der Artikel schließt mit der Diskussion der Ergebnisse.

## 2 Theoretische Aspekte im Anschluss an den Neo-Institutionalismus

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus nimmt Organisationen an der Schnittstelle zur Gesellschaft in den Blick. Organisationen und ihre Strukturen kommen so in einem Bedingungsfeld in den Fokus. Maßgeblich für dieses Feld ist, dass es aus Institutionen (Normen, Erwartungen, Leitbilder) besteht (vgl. Herbrechter und Schemmann 2010, S. 128). In diesem Feld sind Organisationen „durch gesellschaftliche Erwartungen im Allgemeinen und durch staatlich-politische Regulierungen im Besonderen beeinflusst“ (Hasse und Krücken 2005, S. 55). Die Analyse der Diffusion solcher organisationsexterner gesellschaftlicher Erwartungen in Organisationen ist Gegenstand neo-institutionalistischer Forschung (vgl. ebd.).

Als theoretische Klassiker gelten besonders die Arbeiten von Meyer und Rowan (1977, deutsche Übersetzung 2009) und DiMaggio und Powell (1983, deutsche Übersetzung 2009). Gingen vorher bürokratiethoretische Annahmen davon aus, dass das Streben nach Effizienz die Strukturen einer Organisation forme und diese legitimiere (vgl. Weber 1972), brechen Meyer und Rowan damit und betonen, dass es primär um Legitimitätsverlust gehe und der Aspekt der Effizienz dafür nachrangig sei. Legitimität erhielten Organisationen dadurch, dass sie an als rational angesehene Umwelterwartungen anschließen (vgl. Meyer und Rowan 1977, 2009). Dabei ist der Begriff „Rationalitätsmythen“ zentral.

Die in die Gesellschaft eingebetteten Regeln haben insofern eine rationale Dimension, als dass soziale Ziele sowie Mittel zur Verfolgung solcher Ziele festgelegt werden. Die mythische Dimension folgt aus der Tatsache, dass die Wirksamkeit solcher Mittel nicht bewiesen ist, sondern lediglich an deren Erfolg geglaubt wird (Schemmann 2018, S. 189).

Folge dessen ist eine Angleichung von Organisationen an ihre Umwelt. DiMaggio und Powell (vgl. 1983) schließen an die Fokussierung der Legitimation an, wobei sie den Aspekt der Angleichung konkretisieren und die Umwelt als „organisationales Feld“ konzipieren. Als solches bezeichnen sie

jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: Zentrale Lieferanten, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden sowie andere Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte erstellen (DiMaggio und Powell 2009, S. 59).

Damit nehmen sie auch Angleichungsprozesse zwischen Organisationen in den Blick. Hervorzuheben ist, dass das organisationale Feld als zentrale Analyseeinheit im Neo-Institutionalismus gesehen wird (vgl. Senge 2005) und nur empirisch bestimmt werden kann (vgl. DiMaggio und Powell 2009, S. 64). Damit ist ein Verständnis des organisationalen Feldes gegeben, das mit einem mittleren Komplexitätsgrad eine gewisse Differenziertheit bietet, ohne für die empirische Operationalisierung überkomplex zu sein.<sup>4</sup>

Strukturangleichungen zwischen Organisationen werden mit dem „Konzept der Isomorphie“ gefasst.<sup>5</sup> Diese Isomorphie wird in die drei Mechanismen *Zwang* (Organisationen werden beispielsweise durch Gesetze zu einer bestimmten Handlung gezwungen), *Mimese* (Organisationen beobachten andere erfolgreiche ihres Feldes und ahmen diese nach) und *Norm* (Anpassung formaler Strukturen an professionelle Standards) differenziert. Gleichwohl ist die Praxis dadurch gekennzeichnet, dass die drei Mechanismen nicht in Einzelform auftreten, sondern in einer sich wechselseitig beeinflussenden Beziehung zueinanderstehen (vgl. DiMaggio und Powell 1983, S. 150; Hartz 2009, S. 138; auch Hasse und Krücken 2005, S. 27; Krücken 2004;).

### 3 Forschungsfrage und Hypothesen

An die theoretischen Annahmen anschließend, dass sich die Diffusion von QMS in die Weiterbildung gemäß des Neo-Institutionalismus als isomorpher Prozess beschreiben lässt (vgl. Hartz 2009), und die Umwelt der Organisationen, die mit dem Konzept des organisationalen Feldes (DiMaggio und Powell 1983, 2009) dahingehend spezifiziert werden kann, dass dieses einen besonderen Orientierungsrahmen für die zugehörigen Organisationen darstellt, wird im Folgenden die Wirkung des organisationalen Feldes auf die Organisationsentscheidungen hinsichtlich der Einführung von QMS untersucht. Dabei ist davon auszugehen, dass es sich bei den hier wirksamen Mechanismen zum einen um Norm und Mimese und zum anderen um Zwang handelt, wobei es bei den beiden erstgenannten schwierig erscheint, diese in der Analyse unterscheiden zu können. Insgesamt ist davon auszugehen, dass mehre-

<sup>4</sup> Zur Übersicht von Weiterführungen des Konzepts vgl. Becker-Ritterspach und Becker-Ritterspach (2006, S. 118 ff.).

<sup>5</sup> Zur kritischen Diskussion der Reichweite der Isomorphie vgl. Becker-Ritterspach und Becker-Ritterspach (2006).

re oder alle Mechanismen auf die Strukturen von Organisationen wirken und zudem miteinander in Wechselwirkung stehen.

Unter der theoretischen Annahme, dass Organisationen an Umwelterwartungen respektive deren Rationalitätsmythen anschließen, wird davon ausgegangen, dass die Entscheidung einer Weiterbildungsorganisation ein QMS zu implementieren davon beeinflusst wird, wie viele andere im jeweiligen organisationalen Feld bereits ein QMS eingeführt haben. Als Grundlage dafür dienen die oben erwähnten von Reuter et al. (2019) empirisch identifizierten organisationalen Felder. Angenommen wird, dass in diesen organisationalen Feldern jeweils Unterschiede bezüglich der isomorphen Mechanismen zu erkennen sind. Dies bezieht sich insbesondere auf die Effekte von Zwang. Im Sinne ihres Reproduktionskontextes (vgl. Schrader 2010) und ihres Angebotsprofils (das in den organisationalen Feldern berücksichtigt ist) ist davon auszugehen, dass sie unterschiedlich stark auf (gesetzlich fixierten) Zwang reagieren.

Konkret gilt es damit, folgende Hypothesen zu prüfen:

**H1** Das organisationale Feld beeinflusst die Entscheidung, ob ein QMS eingeführt wird.

**H2** Die Auswirkung gesetzlichen Zwangs auf die Implementation von QMS ist in verschiedenen organisationalen Feldern unterschiedlich.

Bevor diese Hypothesen empirisch getestet werden, werden zunächst das Forschungsdesign und die Methode erläutert. Im Anschluss daran werden die Diffusionsprozesse von QMS beschrieben und diskutiert.

#### 4 Design und Methodik

Um die Hypothesen statistisch zu prüfen, wird auf die Daten der *wbmonitor*-Umfrage 2017 zu dem Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme“ zurückgegriffen. Die Umfrage wurde gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Kooperation mit der Justus-Liebig-Universität Gießen als Online-Umfrage durchgeführt. Mit der Ausrichtung auf die gesamte Anbieterlandschaft stellt sie die größte bundesweit regelmäßig durchgeführte Anbieterbefragung dar.<sup>6</sup> 2017 beteiligten sich 1755 Weiterbildungsorganisationen an der Umfrage, was einer Rücklaufquote von 9% entspricht.

Zur Testung der Hypothesen wird die Methode der Ereignisdatenanalyse genutzt. Für die Verwendung dieses Verfahrens sprechen drei Gründe:

Der erste Grund ist die zur Verfügung stehende Datengrundlage des *wbmonitors*. In der Umfrage 2017 wurden – neben der aktuellen Nutzung eines QMS – auch die jahresgenauen Zeitpunkte der jeweiligen Implementation und Zertifizierung er-

<sup>6</sup> Bezüglich der Konzeption der Umfrage sowie der zugrundeliegenden Definitionen von Weiterbildung bzw. Weiterbildungsanbietern sei an dieser Stelle auf das Daten- und Methodenhandbuch des *wbmonitors* verwiesen (vgl. Koscheck 2010).

hoben. Da der *wbmonitor* zudem auch Angaben zum jahresgenauen Markteintritt in den Weiterbildungsbereich umfasst, können für einen Zeitraum von 28 Jahren (1990 bis 2017) Verweildauer von und Übergänge zu der Nutzung von QMS nachgezeichnet werden. Im Gegensatz zum aktuellen Status im Umgang mit QMS handelt es sich bei der jeweiligen Verweildauer um ein kontinuierliches Outcome, das wesentlich mehr Informationen enthält und eine adäquate Schätzung von Effektstärken ermöglicht. Sollen Hypothesen also auf der Grundlage der bestmöglichen Daten und aller verfügbaren Informationen getestet werden, legt dies die Anwendung von Ereignisdatenanalysen nahe. Die Daten sind dabei rechts- und linkszensiert: Es treten also (sehr wenige) Organisationen bereits mit einem implementierten QMS in den Berichtszeitraum ein (linkszensiert), und es gibt eine Reihe von Organisationen, die bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes kein QMS eingeführt haben (rechtszensiert).

Der zweite Grund schließt an die Aspekte der Aussagekraft und der Belastbarkeit der gewählten Methoden an und zielt auf die Erzeugung anwendungsrelevanter Evidenz (vgl. Schrader 2014). Dies gilt umso mehr, wenn es sich – wie im Fall von Hypothese 2 – um Fragestellungen zur Wirkung konkreter bildungspolitischer Interventionen handelt. Unter diesen Bedingungen stellen sich besondere Anforderungen an die Objektivität und (kausale) Interpretierbarkeit von Befunden. Ereignisdatenanalysen bieten diesbezüglich grundsätzlich Vorteile: Zum einen haben sie Ereignisse zum Gegenstand, die tatsächlich eingetreten oder eben nicht eingetreten sind. Im Gegensatz zu Meinungen, Einstellungen, Haltungen, Einschätzungen oder Interpretationen stellen Ereignisse insoweit objektive Informationen dar, als die Angabe des Datums keine weitere Auslegung erfordert. Obgleich Ereignisdatenanalysen nicht per se kausal interpretierbar sind, bieten sie doch Möglichkeiten, fundamentale Probleme kausalen Schließens zu adressieren: Zunächst können Ereignisse in einer für kausale Interpretationen sinnvollen Reihenfolge untersucht werden. Angenommene Ursachen können also zeitlich vor den theoretisch begründeten und in den Hypothesen formulierten Auswirkungen operationalisiert werden. Ein noch wichtigerer Vorteil der Methode besteht in der Möglichkeit, anstelle von Zuständen die Effekte von Veränderungen im Zeitverlauf auf Veränderungen von interessierenden Outcomes im Zeitverlauf zu schätzen. Dies ist ein zentrales Grundkonzept kontrafaktischer Designs (vgl. Blossfeld und Rohwer 2002). Schließlich können darüber hinaus auch unbeobachtete zeitabhängige Einflüsse bis zu einem gewissen Grad kontrolliert werden.

Der dritte Grund schließt wiederum an der vorhergehenden Darstellung an und verweist auf die besondere Eignung des Verfahrens in Bezug auf die hier ausgeführten theoretischen Annahmen und die daraus abgeleiteten Hypothesen. Letztere richten sich zunächst auf Veränderungen, die sich in den verschiedenen organisationalen Feldern ereignet haben, und die unterschiedlich verlaufen sind. Dieser langwierige Prozess lässt sich nur sinnvoll in seinem historischen Verlauf, nicht aber anhand aktueller Zustände operationalisieren.

Grundsätzlich wollen theoretische Konzepte (in der Soziologie) jedoch „soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären“ (Weber 1972, S. 1). Vor dem Hintergrund hoher Komplexität hat sich eine Vielfalt von methodischen Zugängen zur sozialen Wirklichkeit etabliert (vgl. Krüger 2009). Um die theoretischen Annahmen zur Wirkung von Isomor-

phismen zu beschreiben respektive die daraus abgeleiteten Hypothesen zu testen, erscheint es sinnvoll, sich soweit wie möglich über korrelative Zusammenhänge hinaus an kausal belastbare Aussagen anzunähern.<sup>7</sup>

Um mittels der Ereignisdatenanalyse zu möglichst belastbaren Aussagen im oben beschriebenen Sinn zu gelangen, wurden zwei spezifische Methoden gewählt: Dies ist zum einen ein *Piecewise Constant Exponential Model* (PCE) und zum anderen ein *Semiparametric Transition Rate Model* (Cox Model). Beide Modelle zeichnen sich neben den oben beschriebenen grundsätzlichen Vorteilen auch dadurch aus, dass unbeobachtete zeitabhängige Heterogenität kontrolliert werden kann (vgl. Blossfeld et al. 2007). Im PCE wird zu diesem Zweck die Zeitachse in Zeitintervalle aufgeteilt (hier: 7 Intervalle zu je 4 Jahren) und für jedes Intervall eine spezifische Konstante (*baseline*) in einem einfachen Exponentialmodell geschätzt. Im Cox Model hingegen wird eine unspezifische Baseline-Rate über alle Fälle angenommen und ausschließlich der Effekt der Variablen im Modell geschätzt. Der Nachteil des Cox Modells gegenüber dem PCE besteht demzufolge darin, dass kein tatsächliches Vorhersage-Modell konstruiert wird und keine Konstanten geschätzt werden, die einen Einblick in den Verlauf der Baseline-Rate ermöglichen.

Als unabhängige Variablen werden sowohl zeitkonstante als auch zeitabhängige Variablen genutzt. Die zeitabhängigen Variablen werden über jahresgenaue Episodensplits in die Modelle aufgenommen. Aus 1270 Fällen mit gültigen Angaben (listenweiser Ausschluss) werden so 20.390 Beobachtungen. Als zeitkonstante Kontrollvariablen dienen die Siedlungsstruktur der Raumordnungsregion<sup>8</sup>, die Zugehörigkeit zu einem organisationalen Feld,<sup>9</sup> sowie die Ost-West-Unterscheidung.<sup>10</sup> Die Siedlungsstruktur kann über Kontrollzwecke hinaus auch als Proxi für die räumliche Nähe von beobachtbaren Weiterbildungsorganisationen des organisationalen Feldes dienen: In städtischen Regionen sollte diese näher, in ländlichen Regionen weiter entfernt sein. Der entsprechende Effekt gibt dann einen Hinweis, welchen Einfluss Distanz auf die Diffusionswahrscheinlichkeit von QMS hat. Die im Modell aufgenommenen zeitabhängigen Variablen dienen der Überprüfung der zentralen Hypothesen. Dabei handelt es sich um die Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Feld, die gesetzlichen Vorgaben zu QMS in den WBG<sup>11</sup> und im Zuge der AZWV sowie um die Variable „Zwang“, in der diese gesetzlichen Vorgaben zusammengefasst sind. Die Variable zur Dichte von Organisationen mit QMS im durch die Cluster definierten organisationalen Feld wurde zunächst mit einem *Likelihood Ratio Test* (LRT) in einem PCE und Cox Model dahingehend geprüft, ob

<sup>7</sup> Zum Verständnis von Kausalität bei Ereignisdatenanalysen vgl. Blossfeld und Rohwer (2002). Für eine allgemeine kritische Diskussion von Kausalität in den Sozialwissenschaften vgl. Marini und Singer (1988), spezifisch für die multivariate Statistik vgl. Opp (2010).

<sup>8</sup> basierend auf den Daten des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR).

<sup>9</sup> Die relative Stabilität der Feldzugehörigkeit wurde geprüft und kann in der Regel angenommen werden (vgl. hierzu Reuter et al. 2019).

<sup>10</sup> Diese Information entstammt den *wbmonitor*-Daten.

<sup>11</sup> Hierzu wurden zum einen diejenigen Länder berücksichtigt, in deren WBGs QMS explizit vorgeschrieben sind (WBG-QMS), und zum anderen diejenigen, in denen Qualitätsstandards definiert wurden (WBG-Standards). Dies waren bei QMS: Brandenburg 2012, Niedersachsen 2004, Saarland 2010, Sachsen 2006 und Thüringen 2010. Bei den Qualitätsstandards waren dies: Niedersachsen 1999 und Thüringen 2003.

diese eine grundsätzlich bessere Schätzung des Effekts des organisationalen Feldes auf die Übergangsrate in QMS hat als die Dichte von Organisationen mit QMS insgesamt, also ohne die Definition der Felder.

In den Variablen zu den gesetzlichen Vorgaben werden der Zeitpunkt der Einführung und die Verbindlichkeit der Regelungen für die Organisationen bzw. deren potenzielle, nicht tatsächliche Betroffenheit definiert. Im Fall der Variablen zu Vorgaben zum QMS in den WBG handelt es sich um die Positionierung in einem Bundesland, in dem zu einem Zeitpunkt ein WBG eingeführt wurde, in dem QMS vorgeschrieben oder aber Qualitätsstandards festgelegt sind. Dabei wurde auch berücksichtigt, inwiefern Organisationen von der öffentlichen Förderung und den daran geknüpften Vorgaben zum QMS im WBG ausgenommen sind. Je nach Bundesland betrifft dies in der Regel – neben kommerziellen und wirtschaftsnahen Anbietern – die (Fach-)Hochschulen sowie die beruflichen Schulen, die als primär für Ausbildung zuständige Institutionen einer anderen öffentlichen Finanzierung unterliegen. Bei der gesetzlichen Regelung zur Zertifizierung nach AZWV, deren Vorgaben für das gesamte Bundesgebiet gültig sind, wurde neben dem Zeitpunkt der Einführung ebenfalls die Verbindlichkeit für die Organisation operationalisiert. Diese ist davon abhängig, inwiefern Organisationen im Bereich der SGB III/II geförderten Arbeitsmarktdienstleistungen tätig sind. Letzteres ist bei (Fach-)Hochschulen und beruflichen Schulen gemäß der *wbmonitor*-Daten nur in Ausnahmen der Fall. Während die Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Feld zum jeweiligen Zeitpunkt kontinuierlich ist, beschreiben die Variablen zu den gesetzlichen Vorgaben sowie die daraus zusammengesetzte Variable „Zwang“ einen einmaligen Effekt. Alle zeitspezifischen Variablen werden zum jeweiligen Vorjahreswert in den Modellen operationalisiert, um den Anpassungsreaktionen der Organisationen Zeit einzuräumen und Ursache und Wirkung auch zeitlich zu differenzieren.

Die erwähnten berücksichtigten empirisch bestimmten organisationalen Felder (vgl. Reuter et al. 2019) beruhen ebenfalls auf den Daten des *wbmonitors* und wurden im Anschluss an neo-institutionalistische Annahmen mittels einer Clusteranalyse bestimmt. Theoretisch-konzeptionell wurde dabei an DiMaggio und Powell (1983, 2009) angeschlossen. Trotz der Kritik an dem Konzept, unter anderem zu statisch zu sein (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 72 ff.), erweist es sich für die vorliegende Untersuchung jedoch insofern als nützlich, als dass hier nicht der Prozess der Feldstrukturierung<sup>12</sup> im Fokus steht, sondern retropektiv die Diffusion von QMS in die Weiterbildung über einen Untersuchungszeitraum von 28 Jahren nachgezeichnet werden soll.<sup>13</sup> Hierfür erscheint es sinnvoll, eine Feldkonstruktion zu nutzen, die als relativ zeitstabil angesehen werden kann (vgl. auch Reuter et al. 2019). Der Einschätzung von Hartz folgend, werden u. a. Finanzierungs- und Rechtsbedingungen der Organisationen als feldkonstituierend für die Weiterbildung

<sup>12</sup> Würde der Prozess der Feldstrukturierung fokussiert, müssten die Beziehungen zwischen Organisationen im Feld genauer analysiert und zur Feldbestimmung genutzt werden (vgl. DiMaggio und Powell 2009, S. 69). Hierzu enthalten die Daten des *wbmonitors* jedoch keine Informationen – mit Ausnahme von Finanzierungsanteilen, die als Indikator für Kundenbeziehungen angesehen werden können.

<sup>13</sup> Dementsprechend wurde im Modell der Ereignisdatenanalyse das Feld als unabhängige und nicht als abhängige Variable aufgenommen.

angesehen, auf deren Basis Weiterbildungsorganisationen ihre Ressourcen wie auch ihre Legitimationen beziehen (vgl. Hartz 2009, S. 136). Dementsprechend wurden neben der Berücksichtigung formaler Organisationsstrukturen (d.h. Art der Einrichtung, Angebotsausrichtung, thematische Breite und Personalstruktur) auch Aspekte der Finanzierung (d.h. Anteil von Weiterbildung am Gesamtumsatz und Zusammensetzung der Einnahmen im Bereich „Weiterbildung“ aus unterschiedlichen Quellen) in die Analyse eingeschlossen, um darüber zentrale Kennzeichen des organisationalen Feldes abzubilden.

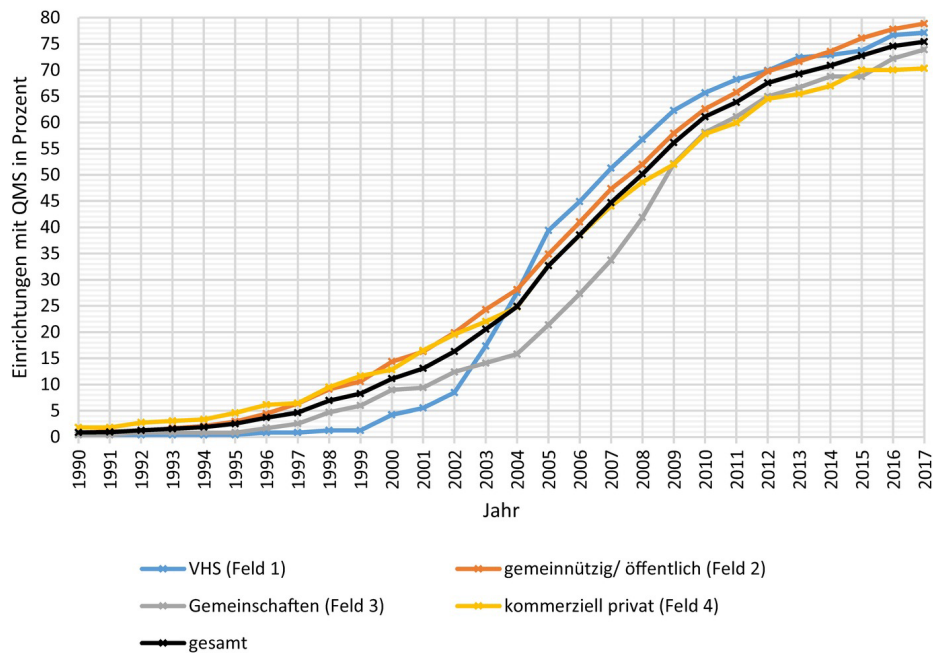
Im Ergebnis konstituierten sich vier organisationale Felder der Weiterbildung – primär nach den dort anzutreffenden Anbietertypen: Feld 1 enthält die Volkshochschulen, nur wenige Organisationen sind anderer Art. In Feld 2 befinden sich verschiedene Organisationen in vorrangig gemeinnütziger Ausrichtung sowie Staatliche der beruflichen Weiterbildung und Bildungszentren von Kammern. Feld 3 besteht vor allem aus Organisationen in der Trägerschaft einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, eines Verbandes oder Vereins, deren Weiterbildungsangebote von einer bestimmten Weltanschauung geleitet sind; in Anlehnung an die Reproduktionskontexte (vgl. Schrader 2010) wird dieses Feld als „Gemeinschaften“ bezeichnet. Im Feld 4 werden schließlich die kommerziellen privaten Weiterbildungsorganisationen gruppiert. Hinsichtlich der Diffusion von QMS ist zu erwähnen, dass in allen Felder ein hoher Abdeckungsgrad durch QM zu erkennen ist. Unterschiede bestehen hinsichtlich der verschiedenen QM-Modelle: Während im Feld 1 der VHS die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) das am häufigsten genutzte QMS ist, hat sich in den anderen drei Feldern die jeweils größte Gruppe für ein QM nach der DIN EN ISO 9000-Normenreihe entschieden.<sup>14</sup>

## 5 Diffusionsprozesse von QMS in die Weiterbildung

Im Folgenden werden die Diffusionsprozesse von QMS in die Weiterbildung nachgezeichnet. Dazu werden die Ergebnisse der Ereignisdatenanalyse in einem ersten Schritt dargestellt und in einem zweiten Schritt diskutiert. Von den insgesamt 1755 Weiterbildungsorganisationen, von denen Informationen zum QM vorliegen, können 1270 in der Ereignisdatenanalyse untersucht werden. Da in dieser Stichprobe insbesondere jene Organisationen nicht berücksichtigt werden, die keine Angabe zum Zeitpunkt der Einführung von QMS gemacht haben, bei denen jedoch ein QMS vorliegt, ist der Anteil derjenigen Organisationen, die zum Ende des Beobachtungszeitraums ein QMS aufweisen, im analysierten Sample mit 75,4% etwas geringer als im gesamten Sample.

Deskriptiv betrachtet zeigen sich zunächst gewisse Unterschiede zwischen den Implementierungsverläufen in den jeweiligen organisationalen Feldern (vgl. Abb. 1). Während kommerzielle private Organisationen des Feldes 4 bis 1999 mit 12% die höchste Dichte an QMS aufwiesen, wurden sie Anfang der 2000er von den gemeinnützigen/öffentlichen Organisationen (Feld 2) sowie den VHS (Feld 1) überholt.

<sup>14</sup> Zur ausführlichen Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie bezüglich der Merkmale organisationaler Felder vgl. Reuter et al. (2019).



**Abb. 1** Implementierungsverläufe von QMS. (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

2017 bilden die kommerziellen privaten Organisationen schließlich mit 70% das Feld mit der niedrigsten Dichte an QMS. Organisationen aus dem Feld 4 wenden sich mit ihren Dienstleistungen häufig an private Kunden (vgl. Reuter et al. 2019), deren Finanzierungsentscheidung nicht an das Vorhandensein eines QMS gebunden sein muss. Somit kann von einem geringeren Erfordernis eines QMS ausgegangen werden, sodass das Ergebnis plausibel erscheint. Zum Ende des Beobachtungszeitraums weisen Organisationen im Feld 2 der Gemeinnützigen/Öffentlichen den höchsten Anteil der QMS-Implementationen auf. Auch die Organisationen im Feld 1 der VHS verzeichnen ein höheres Maß an implementierten QMS: Obgleich dieses Feld erst verhältnismäßig spät (ab etwa 2002) begann in größerem Umfang QMS zu etablieren, weist es in 2013 kurzfristig den höchsten Implementierungsgrad auf, bis es 2014 wieder hinter dem Feld 2 der gemeinnützigen/öffentlichen Weiterbildungsorganisationen zurückliegt, welches 2017 mit 79% die höchste Dichte an QMS aufweist.

Insgesamt zeigt sich jedoch für alle Organisationen, dass sich die Übergangsraten in QMS Ende der 1990er Jahre deutlich erhöht haben, und dass sich in den Jahren ab 2010 ein stagnierender Trend bei nur noch geringen Übergangsraten aber auf hohem Gesamtniveau abzeichnet. Trotz dieses ähnlichen Gesamtverlaufs der vier Felder sind in der Hauptanstiegsphase der Übergänge zu QMS (ab etwa dem Jahr 2000) prägnante Unterschiede zu erkennen. Besonders beachtenswert ist hierbei der Implementierungsverlauf im Feld 1 (VHS), da dieser auffällig steil ansteigt. Das heißt, dass hier ab Beginn der 2000er Jahre in Relation zu den anderen drei Fel-

dern ein besonders starker Zuwachs an Implementierungen von QMS stattfindet. Vor dem Hintergrund, dass sich dieses Feld durch eine hohe Nutzung des QMS „LQW“ (35 %) auszeichnet, welches im Rahmen des Projekts „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzen“ im Zeitraum von 2000 bis 2002 entwickelt wurde (vgl. Eheses und Zech 2002), erscheint dieser Verlauf evident, denn bereits 2001 – also kurz nach der Verabschiedung von LQW 1 – wurden „fast 120 Anmeldungen zur Qualitätstestierung“ (Zech 2004, S. 8) verzeichnet.

Von zentraler Bedeutung hinsichtlich der in Kap. 3 formulierten Annahmen zu den Einflüssen auf die Entscheidung von Weiterbildungsorganisationen zur Implementierung von QMS und der beiden daraus abgeleiteten Hypothesen sind die Ergebnisse der Ereignisdatenanalyse, worüber Tab. 1 Aufschluss gibt.<sup>15</sup>

Insgesamt ist den Ergebnissen in Tab. 1 zu entnehmen, dass die Übergangsrate in QMS nicht konstant ist, sondern sich im Zeitablauf verändert. Dies verdeutlichen die Konstanten in den PCE-Modellen: Anzunehmen ist, dass hier unbeobachtete zeitspezifische Effekte auf Organisationsebene sowie im gesellschaftlichen Kontext der Organisationen wirken (Periodeneffekte) (vgl. Kap. 4).

Bezogen auf Hypothese 1, dass organisationale Felder die Entscheidung zur Einführung eines QMS beeinflussen, lässt sich festhalten, dass eine Nachahmung beobachtet werden kann. So nimmt die zeitspezifische Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Feld Einfluss auf die Entscheidung, ein QMS einzuführen. Gemessen wird dies an der zeitspezifischen Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Feld der jeweiligen Organisation im Vergleich zum Jahr zuvor. Wird der Koeffizient in Modell 1 hierzu umgerechnet<sup>16</sup>, wird deutlich, dass die Übergangswahrscheinlichkeit einer Organisation in ein QMS um ca. 2 % steigt, wenn die Zahl der Organisationen mit QMS im organisationalen Feld um 1 % gegenüber dem Vorjahr gestiegen ist. Unter Kontrolle des Einflusses der sehr wichtigen gesetzlichen Regelungen in Modell 2 ist noch immer, wenn auch leicht schwächer, ein signifikanter Effekt der zeitspezifischen Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Umfeld sichtbar. Mit jedem zusätzlichen Prozent an Organisationen mit QMS im organisationalen Feld steigt die Übergangsrate im Folgejahr für die entsprechenden Organisationen um ca. 1 %. Diese Ergebnisse werden auch im Cox Model bestätigt. Da dieser Wert auch in Modell 3 stabil bleibt, kann Hypothese 1 bestätigt werden.

Die oben beschriebenen LRTs zeigen jedoch, dass die Dichte von Organisationen mit QMS im definierten Feld zu keiner signifikanten Verbesserung des geschätzten Modells gegenüber der Dichte von Organisationen mit QMS bezogen auf alle Weiterbildungsorganisationen in der gesamten Umwelt führt. Es scheint also, dass QMS – unabhängig der spezifischen organisationalen Felder – ein Querschnitts-

<sup>15</sup> Ursprünglich war geplant, auch die mimetische und normative Isomorphie zu untersuchen, jedoch wurde hierzu leider keine befriedigende Lösung der Operationalisierung gefunden, weshalb diese Formen im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden können. Anders als Hartz (vgl. 2011), welche die Implementierung von LQW evaluativ begleitete, wurde bei dem *wbmonitor* aufgrund der hohen zeitlichen Differenz zwischen der Implementierung der QMS und der Befragung auf eine Erhebung der Implementierungsgründe verzichtet.

<sup>16</sup> Die Berechnungsformel zur Umrechnung der Regressionswerte in Tab. 1 lautet:  $((e^{\beta_i}) - 1) * 100$  (vgl. Blossfeld et al. 2007, S. 100). Im Folgenden werden im Text die umgerechneten Prozentangaben genutzt.

**Tab. 1** Ergebnisse der Ereignisdatenanalyse. (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	PCE	COX	PCE	COX	PCE	COX
<i>Konstante Zeitintervalle mit geschätzter Konstante („baseline“)</i>						
0–4	–4,09*** (0,12)	–	–4,13*** (0,12)	–	–4,38*** (0,16)	–
4–8	–4,22*** (0,13)	–	–4,26*** (0,13)	–	–4,50*** (0,16)	–
8–12	–3,93*** (0,12)	–	–3,96*** (0,12)	–	–4,19*** (0,15)	–
12–16	–3,20*** (0,11)	–	–3,31*** (0,11)	–	–3,54*** (0,15)	–
16–20	–3,12*** (0,12)	–	–3,35*** (0,13)	–	–3,61*** (0,16)	–
20–24	–3,59*** (0,16)	–	–3,63*** (0,16)	–	–3,90*** (0,19)	–
24–28	–4,19*** (0,21)	–	–4,17*** (0,21)	–	–4,44*** (0,23)	–
Org. Feld (zeit- spez. Dichte)	0,016*** (0,002)	0,015*** (0,002)	0,006** (0,002)	0,006* (0,002)	0,007** (0,002)	0,006* (0,002)
Stadt (Referenz ländlich)	0,014 (0,066)	0,016 (0,066)	0,023 (0,067)	0,025 (0,067)	0,019 (0,066)	0,021 (0,066)
AZWV	–	–	0,727*** (0,099)	0,700*** (0,108)	–	–
WBG-QMS	–	–	0,291 (0,171)	0,290 (0,171)	–	–
WBG-Standards	–	–	0,763*** (0,198)	0,731*** (0,199)	–	–
Zwang	–	–	–	–	1,150*** (0,181)	1,120*** (0,187)
<i>Org. Felder (Referenz VHS)</i>						
Gemeinnützig/ öffentlich	0,161 (0,092)	0,170 (0,093)	0,231* (0,093)	0,235* (0,093)	0,528*** (0,152)	0,527*** (0,152)
Gemeinschaften	0,098 (0,107)	0,099 (0,107)	0,095 (0,107)	0,095 (0,107)	0,061 (0,185)	0,056 (0,185)
Kommerziell privat	0,191 (0,103)	0,200 (0,103)	0,175 (0,104)	0,183 (0,104)	0,688*** (0,167)	0,685*** (0,168)
<i>Interaktionseffekte</i>						
Gemeinnützig/ öffentlich*Zwang	–	–	–	–	–0,497** (0,190)	–0,490** (0,191)
Gemeinschaften* Zwang	–	–	–	–	0,061 (0,228)	0,071 (0,228)
Kommerziell privat* Zwang	–	–	–	–	–0,845*** (0,209)	–0,828*** (0,210)
Ost	0,329*** (0,079)	0,335*** (0,079)	0,288*** (0,079)	0,293*** (0,079)	0,313*** (0,079)	0,316*** (0,079)
N	1270	1270	1270	1270	1270	1270
Obs	20390	20390	20390	20390	20390	20390

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

ma in der Weiterbildung sind: 81 %, 82 %, 79 % und 75 % der Organisationen in den jeweiligen Feldern haben ein QMS implementiert.

Organisationale Felder scheinen, wie oben beschrieben, einen spezifischen Orientierungshorizont für die zugehörigen Organisationen darzustellen. Über die zugrundeliegende Definition des organisationalen Feldes im Anschluss an DiMaggio und Powell (vgl. 1983, 2009) hinaus wurde die Bedeutung der räumlichen Nähe zwischen Organisationen<sup>17</sup> dahingehend getestet, ob sie einen Einfluss auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von QMS besitzt, also ob sich Organisationen an anderen Organisationen orientieren, die ihnen räumlich nahe sind. Wie in Tab. 1 dargestellt, haben Organisationen in städtischen Regionen keine höheren Übergangsraten. Geht man davon aus, dass diesen Weiterbildungsorganisationen die entsprechenden Referenzorganisationen räumlich näher sind als dies in ländlichen Regionen der Fall ist, scheint die Nähe keinen signifikanten Einfluss auf die Übergangsrate von QMS zu haben. Dies spricht für eine Bedeutung der kulturellen Dimension des Feldes (vgl. Scott und Meyer 1991). Dieser Befund spiegelt sich in allen drei Modellen wider.

Ebenfalls beachtenswert ist der Effekt für Ostdeutschland. Hier ist die Übergangsrate zu QMS über den gesamten Beobachtungszeitraum im Durchschnitt ca. 38 % höher als in Westdeutschland.

Die Testung von Hypothese 2, dass die Auswirkung gesetzlichen Zwangs auf die Implementation von QMS in verschiedenen organisationalen Feldern unterschiedlich ist, ist Gegenstand von Modell 2 und 3.

In Modell 2 werden zusätzlich die gesetzlichen Vorgaben zu QMS aufgenommen, die im Beobachtungszeitraum Gültigkeit erlangten. Dies sind die AZWV, die WBG der Länder, in denen ein QMS explizit gefordert wird, und die WBG der Länder, in denen Qualitätsstandards festgehalten sind. Auch die gesetzlichen Regelungen zeigen einen deutlichen Effekt: Die Einführung der AZWV im Jahr 2004 hatte eine Erhöhung um 107 % zur Folge, d.h. die Implementierungsrate von QMS hat sich ein Jahr nach Einführung der AZWV nahezu verdoppelt. Auch wenn kein konkretes Fördervolumen für SGB III/II-Maßnahmen, die eine AZWV-Anerkennung voraussetzen, veröffentlicht ist, zeigen die Ergebnisse der *wbmonitor*-Erhebung aus 2010, dass die AZAV (Nachfolger der AZWV) mit 43 % die am häufigsten verbreitete Anerkennung von Organisationen war und ihr damit eine zentrale Rolle zugeschrieben werden kann (vgl. Ambos et al. 2010, S. 1). Entsprechend plausibel erscheint der starke Einfluss der AZAV auf die Implementierung von QMS. Allerdings ist dieser – wie auch die Effekte der WBG – von einmaliger Art. Der Effekt bei den WBG (soweit darin Qualitätsstandards festgehalten sind)<sup>18</sup> liegt bei 115 %. Hier fällt auf, dass diese zeitlich relativ früh verankert wurden. Zu diesem Zeitpunkt hatten lediglich ca. 10 % (1999) bzw. ca. 20 % (2003) der Organisationen insgesamt ein QMS implementiert. Die explizite Vorgabe von QMS als Förderbedingung in WBG<sup>19</sup> hatte hier jedoch keinen signifikanten Effekt. Dies ist insofern plausibel, als dass diese zeitlich sowohl den Qualitätsstandards der WBG als auch der AZWV nachgelagert

<sup>17</sup> Scott und Meyer erweitern den Feldbegriff von DiMaggio und Powell unter anderem dahingehend, dass lokale und nicht-lokale Beziehungen differenziert werden (vgl. Scott und Meyer 1991, S. 111).

<sup>18</sup> Niedersachsen 1999 und Thüringen 2003.

<sup>19</sup> Brandenburg 2012, Niedersachsen 2004, Saarland 2010, Sachsen 2006 und Thüringen 2010.

waren, sodass zu diesem Zeitpunkt bereits viele Organisationen ein QMS etabliert hatten, und dies dementsprechend keine zusätzliche Implementierungswelle auslöste. Die Bildungspolitik hat in den Landesgesetzen scheinbar nachträglich fixiert, was bereits gängige Praxis war.

Hauptgegenstand des Modells 3 ist es, Interaktionseffekte zwischen den als Zwang zusammengefassten Variablen der gesetzlichen Vorgaben und den organisationalen Feldern zu testen. Hier zeigen sich ebenfalls deutliche Auswirkungen: Zwang führt demnach bei dem Feld 1 der VHS zu einer Erhöhung der Übergangswahrscheinlichkeit zu QMS von 216%.<sup>20</sup> Im Vergleich dazu bewirkt er bei gemeinnützigen/öffentlichen Weiterbildungsorganisationen (Feld 2) eine 39% geringere Übergangsrate zu QMS als bei den VHS (Feld 1). Bei kommerziellen privaten Organisationen (Feld 4) ist der Effekt auf die Übergangsrate zu QMS sogar um 57% geringer als bei den VHS (Feld 1). Unter diesem Gesichtspunkt kann auch Hypothese 2 als bestätigt angesehen werden.

## 6 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die beschriebenen Diffusionsprozesse von QMS diskutiert – mit Blick darauf, inwiefern die Auswirkungen gesetzlichen Zwangs auf die Implementation von QMS in verschiedenen organisationalen Feldern unterschiedlich sind. In einem zweiten Schritt werden die Befunde hinsichtlich der Annahme der Wechselwirkung zwischen den Isomorphietypen (Zwang, Mimese, Norm) theoretisch rückgebunden und betrachtet. Der Beitrag schließt mit einem kritischen Blick auf die Grenzen der Ereignisdatenanalyse und einem Ausblick.

Erklärungsmöglichkeiten für die Interaktionseffekte werden bei der Ressourcenabhängigkeit und der in der Ereignisdatenanalyse genutzten Operationalisierung gesehen. Bei erster Ansicht wirkt der Befund mit Blick auf die Finanzierungsanteile durch die Arbeitsagenturen/Bundesagentur für Arbeit (AA/BA) irritierend. Im Feld 1 der VHS, das mit 5% nur einen geringen Finanzierungsanteil von der BA aufweist, ist der Interaktionseffekt mit Zwang viel stärker als im Feld 4 der kommerziellen privaten Organisationen, welche mit 26% den höchsten Finanzierungsanteil von Arbeitsagentur/Jobcenter haben und damit von der AZWV stärker betroffen sind.<sup>21</sup> Werden bei zweiter Ansicht diejenigen Organisationen betrachtet, die sich ausschließlich durch Gebühren von Teilnehmenden oder von Betrieben finanzieren, und nimmt man hier ein geringeres Erfordernis eines QMS seitens der Financiers an, fällt auf, dass dieser Anteil bei kommerziellen privaten Organisationen (Feld 4) 28% beträgt, bei gemeinnützig öffentlichen (Feld 2) 19% und der Rest unter 10% liegt,<sup>22</sup> was die Plausibilität der Ergebnisse unterstreicht.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wird in der besonderen Bedeutung der Legitimation von öffentlichen Organisationen zu dem Zeitpunkt der AZWV 2004 gesehen.

<sup>20</sup> Der in Modell 3 abgebildete Wert zu Zwang bezieht sich auf die Referenzkategorie (VHS).

<sup>21</sup> Finanzierungsanteile (vgl. Reuter et al.2019).

<sup>22</sup> Quelle: eigene Berechnung auf Basis der *wbmonitor*-Umfrage 2017.

Durch die Veröffentlichung des Vermittlungsskandals<sup>23</sup> der BA 2002, der zur späteren Hartz-Reform und in Folge zur AZWV führte, standen besonders öffentlich finanzierte Programme und Organisationen unter Legimitationszwang (vgl. Czommer et al. 2005). Entsprechend plausibel erscheint es, dass gerade diejenigen Felder, die sich in höherem Maße durch Kommune, Land, Bund oder EU finanzieren, in diesem Zeitraum ein QMS implementierten (VHS 39 %, gemeinnützig/öffentlich 25 %, Gemeinschaften 28 % und kommerziell privat 10 %).

Unter der theoretischen Annahme, dass die Isomorphietypen in komplexen Wechselwirkungen zueinander stehen (vgl. Kap. 2), erscheint es einleuchtend, dass im Feld 1 der VHS, das durch eine relativ hohe öffentliche Verantwortung getragen wird, der normative Aspekt (der hier nicht explizit operationalisiert wurde) eine besonders bedeutende Rolle einnimmt und in engem Zusammenhang mit der Gesetzesentwicklung steht. Dies kann statistisch jedoch nicht getestet werden.

Des Weiteren gilt es – im Sinne der kritischen Ergebnisdiskussion – auch die Entstehungszusammenhänge der gesetzlichen Verordnungen in den Blick zu nehmen, um zu prüfen, inwiefern diese als „reiner“ Zwang charakterisiert werden können.

Im Entstehungskontext der AZWV als Verordnung des Bundes lassen sich keine Rückbezüge zu übergreifenden Diskursen erkennen. Vielmehr steht diese in Zusammenhang mit Umstrukturierungsmaßnahmen der Arbeitsmarktförderung und damit auch der „Kommission Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt 2002“ (vgl. Siefken 2007). Da die Zugänge zu den damit verbundenen Ressourcen gesetzlich geregelt und verordnet sind, lässt sich diese insgesamt als „Zwang“ charakterisieren.

Komplexer wird es hingegen bei den WBG: Zum Beispiel deutet es in Thüringen darauf hin, dass deren gesetzliche Verordnung in komplexe Diskurse und Praktiken eingebunden ist, wobei zu vermuten ist, dass hier neben Zwang auch normative und oder mimetische Prozesse eine Rolle spielten und diese in Wechselwirkung zu stehen scheinen. So fand in Thüringen seit ca. 1997 eine inhaltliche Diskussion zum Thema „Qualitätssicherung“ im „Forum Landeskuratorium“ statt, dessen Ziel es war, einen trägerübergreifenden Diskurs zu den in den WBG festgelegten Qualitätsmindeststandards zu führen, welcher auf die Veränderung und Erweiterung der Gesetze gerichtet ist. Auch wurde sich aktiv an dem bundesweiten Modellprojekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ (DIE) beteiligt, was als Präferenz für eine langfristige und dauerhafte Implementierung von Prozessen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung genannt wird (vgl. Kadler 2002, S. 349 f.).

Um Wirkungen im Sinne der isomorphen Prozesse zu interpretieren und auch Schlussfolgerungen abzuleiten, ist es damit wichtig, einen kritischen und differenzierten Blick auch auf den Entstehungsprozess von Gesetzen zu werfen, um hier der Gefahr einer pauschalen und gegebenenfalls irrtümlichen Zuschreibung von Ursachen entgegenzuwirken. Dies untermauert einerseits die Annahme, dass (insgesamt) von einer wechselseitigen Beeinflussung unterschiedlicher Akteursgruppen ausge-

<sup>23</sup> Der sogenannte „Vermittlungsskandal“ der Bundesagentur für Arbeit von 2002 beschreibt den damaligen Vorwurf manipulierter Statistiken bezüglich der Arbeitsvermittlung (vgl. Schütz 2015, S. 175). Der Bundesrechnungshof veröffentlichte im Anschluss an eine Stichprobenprüfung örtlicher BAs eine Pressemitteilung (vgl. Presse Info Nr. 13/02 vom 4. Februar 2002). „Dabei wurde eine Reihe von Ungereimtheiten gefunden, die auf eine gezielte Verzerrung der Statistiken in den örtlichen Arbeitsämtern hindeuteten“ (Siefken 2007, S. 185).

gangen werden kann und eine eindeutige Trennung der Isomorphietypen empirisch nur schwer möglich scheint, andererseits trägt der kritische Blick auf Wechselwirkungen jedoch auch zu Schärfung und damit präziseren Identifizierung wie im Fall der AZWV bei.

Mit diesen Ergebnissen wird zugleich auf methodische Grenzen dieser Analyse aufmerksam gemacht. Hierzu zählen die Berücksichtigung nicht aller gesetzlicher Vorgaben, die ein QMS für Organisationen beinhalten. Diese lassen sich beispielsweise in Berlin im Schulgesetz oder bei großen Förderprogrammen wie dem ESF in der Rahmenrichtlinie für Interventionen finden. Hierzu sind jedoch keine Informationen verfügbar, die eine Schätzung deren Wirkung zuließen.

Obwohl Kontrollvariablen in dem Modell aufgenommen wurden, sind neben den genutzten Ereignissen weitere denkbar, die in zeitlichem Zusammenhang mit den operationalisierten gesetzlichen Vorgaben standen und so die Interpretation verzerrt haben könnten.

Darüber hinaus ist zu benennen, dass die Implementierung des QMS lediglich für das aktuell verwendete Modell erfragt wurde. Da ein Modellwechsel durchaus vorstellbar ist, könnte dies zu Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben.

Zudem wurde in den Variablen zu den gesetzlichen Vorgaben die potenzielle Betroffenheit definiert, nicht die faktische. Auch dies könnte zu Verzerrungen der Analyse führen, wobei dies in der Konsequenz die Belastbarkeit der Ergebnisse jedoch nicht einschränken, sondern eher stärken würde.

Im Anschluss an diese Befunde ergeben sich weiterführende Forschungsperspektiven: Obwohl die Differenzierung von Mimese und Norm empirisch kaum möglich scheint, da keine umfassende Handlungsnorm besteht respektive ein Orientierungsrahmen im Sinne einer Profession noch nicht so weit fortgeschritten ist (vgl. Hartz 2009, S. 138; Nittel 2000), sollte diese weiter forciert werden, um die Komplexität des Feldes auch empirisch weiter zu durchdringen. Daran anschließend gilt es, die Befunde dahingehend kritisch zu diskutieren, inwiefern differenzierte Umgangsweisen in den verschiedenen Feldern mit der Thematik des QM und mit den vielschichtigen Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen sich zeigen und erklärt werden können. Auch ist der Frage nachzugehen, welche Wirkungen von QMS sich in den jeweiligen Feldern abzeichnen, wobei der Anschluss an den Neo-Institutionalismus und das Konzept der formalen versus aktiven Integration (vgl. Weick 1976, 2009) hierfür geeignet erscheint. Hierbei gilt es, den aktiven und strategischen Umgang von Individuen und Organisationen mit den Ressourcen und Erwartungen ihrer Umwelt, der in neueren Ansätzen des Neo-Institutionalismus stärker konzeptualisiert wird (vgl. Herbrechter und Schemmann 2019; Oliver 1991), zu berücksichtigen.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

## Literatur

- Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A., & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsystem in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Bonn: BIBB. <https://www.die-bonn.de/doks/2018-qualitaetsmanagement-01.pdf>. Zugegriffen: 17. Jan. 2019.
- Ambos, I., Weiland, M., Koscheck, S., & Schade, H.-J. (2010). *wbmonitor Umfrage 2010: Wie regelt sich der Weiterbildungsmarkt?* Bonn: BIBB. [https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse\\_20110223.pdf](https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20110223.pdf). Zugegriffen: 17. Jan. 2019.
- Becker-Ritterspach, J., & Becker-Ritterspach, F. (2006). Organisationales Feld und Gesellschaftlicher Sektor im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 118–136). Berlin: Springer.
- Blossfeld, H.-P., & Rohwer, G. (2002). *Techniques of event history modeling. New approaches to causal analysis*. London: LEA.
- Blossfeld, H.-P., Golsch, K., & Rohwer, G. (2007). *Event history analysis with stata*. London: Psychology Press.
- Czommer, L., Knuth, M., & Schweer, O. (2005). *ARGE „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“: Eine Baustelle der Bundesrepublik Deutschland*. Arbeitspapier, No. 104. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Dewe, B. (2005). Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 4, 9–18.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In I. S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 57–84). Wiesbaden: Springer.
- Egetenmeyer, R., & Käßlinger, B. (2011). Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 01, 21–35.
- Ehse, C. (2016). Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 02, 150–160.
- Ehse, C., & Zech, R. (2002). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken. Projekt im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ (Abschlussbericht)*. Hannover.
- Forneck, H.-J., & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld: eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (1997). Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität als Erwachsenenpädagoge? In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 29–47). Opladen: Leske und Budrich.
- Hartz, S. (2009). Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In I. S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 133–159). Wiesbaden: Springer.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Hartz, S. (2018). Qualitätsmanagement und -entwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröder & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 567–578). Wiesbaden: Springer.
- Hasse, R., & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2. Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2010). Organisationstypen in der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In I. K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 125–141). Wiesbaden: Springer.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In I. R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181–199). Wiesbaden: Springer.
- Kadler, I. (2002). Thüringen. In P. Faulstich & P. Vespermann (Hrsg.), *Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Struktur und Perspektiven* (S. 334–354). Weinheim: Juventa.

- Käpplinger, B. (2017). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 167–184). Wiesbaden: Springer.
- Käpplinger, B., & Reuter, M. (2017). Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. *Wiso Diskurs 15*, o. S. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/13905.pdf>. Zugegriffen: 23. Jan. 2019.
- Koscheck, S. (2010). *wbmonitor 2007–2009*. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 4. Bonn: Verlag. <https://metadaten.bibb.de/download/642>. Zugegriffen: 17. Jan. 2019.
- Krücken, G. (2004). Hochschulen im Wettbewerb. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisations-theorie in pädagogischen Feldern* (S. 286–301). Wiesbaden: Springer.
- Krüger, H.-H. (2009). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Berlin: Suhrkamp.
- Marini, M., & Singer, B. (1988). Causality in the social sciences. In C. C. Clogg (Hrsg.), *Sociological methodology* (S. 347–409).
- Meisel, K. (2002). Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In E. Heinold-Krug & K. Meisel (Hrsg.), *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung* (S. 9–19). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organisations. Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 2, 340–363.
- Meyer, J., & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 28–56). Wiesbaden: Springer.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *The Academy of Management Review*, 16, 145–179.
- Opp, K. D. (2010). Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 9–38). Wiesbaden: Springer.
- Reuter, M., Koscheck, S., & Martin, A. (2019). Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In I. O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 159–173). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schemmann, M. (2018). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 187–198). Wiesbaden: Springer.
- Schimank, U. (2015). Governance und Professionalisierung. Notizen zu einem Desiderat. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 267–284.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 193–223.
- Schütz, H. (2015). Delegitimierung und Stabilisierung. Umgang mit Unsicherheit bei der Reform der Bundesagentur für Arbeit. In M. Apelt & K. Senge (Hrsg.), *Organisation und Unsicherheit* (S. 175–193). Wiesbaden: Springer.
- Scott, R. W., & Meyer, J. W. (1991). The organization of societal sectors. Propositions and early evidence. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in organizational analysis* (S. 108–140). Chicago: University of Chicago Press.
- Senge, K. (2005). *Der Neo-Institutionalismus als Kritik der ökonomistischen Perspektive*. (Dissertation). Darmstadt: Technische Universität, Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften. <http://elib.tu-darmstadt.de/diss/000620/>. Zugegriffen: 23. Jan. 2019.
- Siefken, S. T. (2007). *Expertenkommissionen im politischen Prozess. Eine Bilanz zur rot-grünen Bundesregierung 1998 – 2005*. Wiesbaden: Springer.
- Vogel, R. (2007). Ökonomisierung des Öffentlichen? New Public Management in Theorie und Praxis der Verwaltung. In I. S. Jansen, B. Priddat & N. Stehr (Hrsg.), *Die Zukunft des Öffentlichen – Multidiszi-*

- plinäre Perspektiven für eine Öffnung der Diskussion über das Öffentliche* (S. 152–174). Wiesbaden: Springer.
- Walgenbach, P., & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Weick, K.E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–109). Wiesbaden: Springer.
- Zech, R. (2004). Vorwort. In R. Zech (Hrsg.), *Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis* (S. 8–10). Hannover: Expressum.

**Publisher's Note** Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

**Martin Reuter** wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

**Dr. Andreas Martin** Leitung Nachwuchsgruppe am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen e. V.

**Stefan Koscheck** wissenschaftlicher Mitarbeiter und projektverantwortlich für den wbmonitor am Bundesinstitut für Berufsbildung.

## 7.4 Publikation 4: Steuerung und Lernen als Bezugspunkte pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement - eine systemtheoretische Reflexion

Reuter, Martin (2022): Steuerung und Lernen als Bezugspunkte pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement – eine systemtheoretische Reflexion. In: Matthias Alke, Timm C. Feld: Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-98. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9>

### **Steuerung und Lernen als Bezugspunkte pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement - eine systemtheoretische Reflexion**

**Martin Reuter**

**Zusammenfassung** Qualitätsmanagement und Organisationsberatung sind mittlerweile fester Bestandteil der Weiterbildung. Teilweise ungeklärt ist jedoch, in welchem Verhältnis Qualitätsmanagement und Organisationsberatung in steuerungstheoretischer Perspektive stehen und welche Aspekte einer Organisation sie adressieren. Darüber hinaus ist von pädagogischem Interesse, welche Erwartungen an Lernen und Bildung in diesen Bereichen gerichtet werden können. Der Anschluss an die Systemtheorie Luhmanns ermöglicht es, Organisationen differenziert in den Blick nehmen zu können und dabei zusätzlich deren gesellschaftliche Einbindung zu beobachten. Im Ergebnis zeigt sich, dass Qualitätsmanagementsysteme primär die formale Ebene von Organisationen adressieren, während pädagogische Organisationsberatung auch die informelle und latente Ebene in den Blick nehmen kann. Sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse entfalten dabei Paradoxien, welche diskutiert werden.

#### **1. Einleitung**

Eine Antwort auf die offene Frage nach aktuellen Herausforderungen bezüglich Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung im Rahmen der wbmonitor Erhebung 2017<sup>1</sup> lautete:

„individuelle Bedarfe (regionale bedingt, abhängig von der Organisationsstruktur, etc.) berücksichtigen und in tatsächliche Beratungsprozesse bzgl. der Weiterentwicklung der Kernprozesse einbinden. Weniger die Bearbeitung von Formalismen im Fokus zu haben“ (ID 4586).<sup>2</sup>

Für das Qualitätsmanagement in der Weiterbildung verweist das Zitat insbesondere auf die Bedeutung von Beratung für die Entwicklung der Organisation. Diese sei notwendig, um Kernprozesse der Weiterbildungsorganisation weiterentwickeln zu können. Gleichzeitig wird durch die eingezogene Differenz von „tatsächlichen“ und „formalen“ Bereichen auf die Begrenztheit von formaler Steuerung innerhalb der Organisation aufmerksam gemacht.

Kennzeichnend für die als bedeutsam beschriebene Organisationsberatung ist, dass sie Organisationen in ihren Zielfindungsprozessen und der Optimierung ihrer Zweckorientierung unterstützt (vgl. Brunner 2002, S. 18). Dewe (2005, S. 5) verweist auf den qualitativen Aspekt pädagogischer Beratung, da sie alternative Perspektiven zum bisherigen Problemumgang eröffnet, die es Beratern ermöglichen soll, umsichtiger zu agieren.

Konkreter Anlass für Organisationsberatung kann die Implementierung bzw. Verfestigung von Qualitätsmanagementsystemen sein. So legten Schiersmann und Remmele (2004) erstmals eine empirische Bestandsaufnahme zu Beratungsfeldern in der Weiterbildung mit quantifizierbaren Daten vor. 48% der befragten Weiterbildungseinrichtungen nahmen in den letzten drei Jahren Organisationsberatung in Anspruch. Die Einführung/Verbesserung der Qualitätsmodelle als Anlass für die Inanspruchnahme von Organisationsberatung wurde dabei wiederum von 48% der Einrichtungen (n=103) angegeben. (vgl. ebd., S. 127-130)

<sup>1</sup> Der wbmonitor ist die größte jährlich durchgeführte Befragung von Weiterbildungsanbietern in Deutschland. Die Umfrage 2017 zum Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung“ wurde gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Kooperation mit der Justus-Liebig-Universität Gießen als Online-Umfrage durchgeführt. An der Umfrage 2017 beteiligten sich 1755 Weiterbildungsorganisationen. Weitere Infos zur Umfrage: [www.wbmonitor.de](http://www.wbmonitor.de)

<sup>2</sup> Quelle: eigene Auswertung auf Basis der wbmonitor Umfrage 2017.

2017 nahmen gemäß der wbmonitor Erhebung 47% aller Einrichtungen mit einem zertifiziertem Qualitätsmanagementsystem bei dessen Implementierung externe Organisationsberatung in Anspruch. Bezogen auf den letzten (Re-)Zertifizierungsprozess waren es 19% der Einrichtungen. (vgl. Ambos et al. 2018, S. 40)

Eng verbunden, sowohl mit der Organisationsberatung als auch mit Qualitätsmanagement sind Fragen der Steuerung. Zielt Beratung auf die Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz bzw. Autonomie (Klimecki und Laßleben 1995; Schiersmann und Thiel 2012) und damit verbundene Lernprozessen in und von Organisationen ab, beabsichtigt Qualitätsmanagement als Führungskonzept (Wiesner et al. 2018) hingegen die Implementierung von Verfahren, die das Handeln in eine konkrete Richtung lenken sollen. Die Bewertung von Prozessen und die stetige Verbesserung sind dabei zentrale Kennzeichen, wobei auch auf „Spielräume“ in der Anwendung hinzuweisen ist.

Der Qualitätsdiskurs spielt im Kontext der Steuerung des Weiterbildungsbereichs seit nunmehr über 20 Jahren eine prominente Rolle (vgl. Käßlinger 2017; Hartz 2018) und kann „[n]ach verbreiteter Auffassung [...] als] eine eher neo-liberale Modernisierungsstrategie“ (Schrader 2011, S. 26) gedeutet und analysiert werden. Fokussierten die staatlichen Modernisierungsstrategien zuvor die Aspekte der Institutionalisierung und Professionalisierung, liegt der spezifische Fokus des Qualitätsmanagementdiskurses auf der Organisationsebene (vgl. Ehses 2016, S. 151). Dies kann als Suche nach einem „für die Gesamtheit der Bildungsorganisationen geltenden Organisations- und Handlungssystem“ (Meisel 2002, S. 9-10) gedeutet werden. So wurde auch Qualitätsmanagement selbst als Steuerungsinstrument bereits in den Blick genommen (Hartz 2008, 2011, 2015; Aust und Schmidt-Hertha 2012; Reuter et al. 2020). Durch die gesetzliche Verankerung von Qualitätsmanagement als Voraussetzung der Akquirierung von Geldern<sup>3</sup> kann auch Bildungspolitik Beratungsbedarf erzeugen, da bei der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems mitunter von erheblichen Veränderungen in einer Organisation ausgegangen werden kann. Informationen zur Nutzung von Organisationsberatung im Kontext des Qualitätsmanagements liegen bspw. von Bosche (2007) sowie Hartz et al. (2007) für das Qualitätsmanagementsystem Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)<sup>4</sup> vor. Modellübergreifende Informationen wurden von Ambos et al. (2018) erhoben. Walgenbach (2000) zeigt in seiner qualitativen Studie zur DIN ISO 9000ff., dass hohe Rationalitätszuschreibungen an Qualitätsmanagement insofern existieren, als dass diejenigen Elemente der Norm, welche aus Perspektive des Managements die Steuerung des Unternehmens verbessern, nicht nur formal, sondern auch in die Arbeitsprozesse integriert wurden (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 83).

Somit kann festgehalten werden, dass sich aus Einrichtungsperspektive Qualitätsmanagement und Organisationsberatung ergänzen sollten, wobei auf die Differenz zwischen der formalen und der Handlungsebene hingewiesen wird. Organisationsberatung zielt auf Unterstützung und eröffnet umsichtige Handlungsalternativen zum bisherigen Problemumgang. Qualitätsmanagement ist folglich relativ eng mit der Inanspruchnahme von Organisationsberatung verbunden, da sich beide mit Fragen der Steuerung, primär der Organisationsebene, beschäftigen. Dabei werden damit von unterschiedlichen Stellen Rationalitätszuschreibungen verbunden.

---

<sup>3</sup> Reuter et al. (2020) konnten hierzu die Wirkung von gesetzlichen Vorgaben auf die Implementierungschance eines Qualitätsmanagementsystems berechnen.

<sup>4</sup> Im Bereich der Weiterbildung existieren eine Vielzahl von Qualitätsmanagementmodellen. Diese können grob in branchenunspezifische und –spezifische differenziert werden. Branchenunspezifische Modelle wie bspw. DIN ISO 9000ff. oder EFQM können unabhängig der Branche eingesetzt werden. Branchenspezifische Modelle wie LQW wurden speziell für den Weiterbildungsbereich entwickelt. Für Beschreibungen der gängigsten Modelle vgl. Ambos et al. 2018, S. 17-19 und 56-62.

Ziel dieses Beitrags ist es, Organisationsberatung als pädagogisches Instrument im Kontext der gesellschaftlich eingebundenen Abhandlung um Qualitätsmanagementsysteme zu diskutieren. Entsprechend wird neben der pädagogischen eine soziologische Perspektive hinzugenommen. Auch vor dem Hintergrund, dass das „Potenzial wechselseitiger Anregung zwischen Systemtheorie und Weiterbildung [...] gegenwärtig noch nicht annähernd als ausgelotet gelten [kann]“ (Kuper und Kaufmann 2018, S. 218), wird dafür die Systemtheorie auf ihren Nutzen zur Reflexion von Steuerung durch Organisationsberatung und Qualitätsmanagement sondiert. Dazu wird an das Konzept der Rationalität angeschlossen und vor dem Hintergrund von Paradoxien Lernen im pädagogischen Sinne kritisch hinterfragt.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der folgenden Forschungsfrage nach:

Was wird unter der systemtheoretischen Prämisse der Rationalität und damit verbundenen Paradoxien im Kontext von Steuerung und Lernen durch Organisationsberatung und Qualitätsmanagement beobachtbar?

Um diese zu beantworten wird beginnend in die pädagogische Organisationsberatung eingeführt, wobei eine bildungstheoretische Perspektive eingenommen wird. Anschließend werden Diffusionsprozesse von Qualitätsmanagementsystemen in die Weiterbildung beschrieben und allgemeine Ziele von Qualitätsmanagementsystemen benannt. Sodann wird unter Hinzunahme systemtheoretischer Annahmen diese in Bezug zu Steuerung analysiert. Dabei wird im Anschluss an das Konzept der Rationalitätslücken (Kühl 2010b) Steuerung, aber auch Lernen und Bildung kritisch würdigend diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick.

## **2. Pädagogische Organisationsberatung**

Der vorliegende Beitrag, der sich mit Beratung von Weiterbildungsorganisationen im Kontext von Qualitätsmanagementprozessen beschäftigt, nutzt einen pädagogischen Zugang zur Beratung. Dabei geht es zunächst weniger darum, Organisationen exakt bzw. im Anschluss an ein spezifisches theoretisches Verständnis zu definieren, als vielmehr darum, die Eigenständigkeit des Beratungsgegenstandes Organisation und das Spezifische pädagogischer Organisationsberatung zu benennen.

Einem allgemeinen soziologischen Verständnis nach werden Organisationen als „soziale Gebilde“ bestimmt, die „dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser und Walgenbach 2010, S. 6). Auch im (organisations-)pädagogischen Kontext schließt bspw. Göhlich (2010) an ein soziologisches Grundverständnis an und verbindet es mit pädagogischen Fragestellungen. Entsprechend versteht er Organisationen „als auf Dauer angelegte soziale Systeme, in denen Menschen in geregelter Weise gemeinsame Ziele verfolgen“ (ebd., S. 280). Im Sinne von „Organisation als menschliche Sozialgebilde“ werden diese als pädagogischer und lernfähiger Gegenstand konzipiert.<sup>5</sup> Das Interesse legt er auf das Lernen von Organisationen, die als pädagogische Akteure untersucht werden (vgl. Engel und Sausele-Bayer 2014, S. 12).

Auch wenn die gemeinsame Zielverfolgung ein zentrales Kennzeichen von Organisationen ist, ist mit Buchinger (2010) festzuhalten, dass diese intern nach diversifizierten Handlungslogiken agieren können. Mit steigender interner Ausdifferenzierung einer Organisation steigt deren Komplexität. Die unterschiedlichen Subsysteme können sehr heterogen und loser oder fester miteinander verbunden sein. In zeitlicher Perspektive können beispielsweise Projektteams/ Projektorganisation und Linienorganisation als ein Fall mit je unterschiedlichen Handlungslogiken

---

<sup>5</sup> Göhlich verknüpft in seiner „Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen“ system- und handlungstheoretische Sichtweisen und leitet daraus „Aspekte der Praxis pädagogischer Institutionen“ ab: auf Systemebene das lernende System und das Lernunterstützungssystem und auf der Handlungsebene das Lernhandeln und das Lernunterstützungshandeln (vgl. Giskes und Karl 2014, S. 68-69).

gefasst werden. Beide arbeiten oft mit unterschiedlichen Konzepten, die in einem gegensätzlichen Verhältnis zueinanderstehen, was beispielsweise Zeitmanagement, Entscheidungsmuster, Verantwortungsstrukturen usw. betrifft (vgl. ebd., S. 151-154).<sup>6</sup>

Unabhängig davon, dass viele weitere Perspektiven auf Organisationen existieren, lässt sich im Anschluss an Pätzold (2016, S. 622) folgern, dass die Logik der Organisation einen spezifischen Zugriff auf ihre Aufgaben erfordert. Um dies zu konkretisieren wird zunächst Organisationsberatung in ihren basalen Elementen skizziert und anschließend der spezifisch pädagogische Zugriff ausgeführt.

Für Organisationen sind die Merkmale Rationalität, Komplexitätssteigerung sowie das Treffen von Entscheidungen zentral (vgl. Baraldi et al. 2011, S. 129-131). „Entscheiden bedeutet, mit Unsicherheit konfrontiert zu sein und gleichzeitig Verantwortung übernehmen zu müssen. Beratung setzt an dieser Stelle an, indem sie (über verschiedene Theorierichtungen hinweg einheitlich) als Unterstützung bei Entscheidungen verstanden wird [...]. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie

- zeitlich befristet ist,
- zwischen zwei Akteuren oder Akteursgruppen (Beratende, Ratsuchende) stattfindet,
- zum Ziel hat, in einem problemhaltigen Handlungsbereich Lösungen oder Lösungsstrategien zu entwickeln und
- zum Ziel hat, dass diejenigen, die Rat suchen, die Verantwortung für Entscheidungen tragen, also selbst bestimmen, welche Konsequenzen sie aus der Beratung für ihr zukünftiges Handeln ziehen (vgl. Pätzold 2004, S. 52; Krause et al. 2003)“ (Pätzold 2016, S. 624-625).

Die erste Besonderheit von Beratung aus pädagogischer Sicht ist die Konstruktion des Entscheidungsprozesses als Lernprozess. Entsprechend ist im Anschluss an Kuper (2010, S. 347) auch für Beratungsprozesse zu konstatieren, dass es erziehungswissenschaftlich immer um die „Fragestellung der Gestaltbarkeit individueller und sozialer Praktiken des Lernens“ geht. Pädagogische Organisationsberatung zielt immer auch darauf ab, „Lern- und Veränderungsprozesse in der Organisation zu unterstützen und zu begleiten und gegebenenfalls auch zu initiieren“ (Brunner 2002, S. 22).

Die zweite Besonderheit der pädagogischen Perspektive ist, dass Organisationsberatung mit dem Bildungsbegriff eine normative Orientierung aufweist, die exklusiv für die Pädagogik ist (vgl. Geißler 2000, S. 150-160). So verweist Pätzold (2015) auf unterschiedliche Interpretationen von Bildungsaufgaben. Während die Pädagogik insbesondere auch auf Integration und gesellschaftliche Teilhabe Wert legt, zielt die ökonomische Interpretation stärker auf die berufliche Verwertbarkeit ab. Im Anschluss an Gieseke (2007, S. 36-47) verweist er auch darauf, dass historisch gesehen verschiedene Gruppen dem Ziel der Demokratisierung (im Rahmen von Bildungsveranstaltungen) unterschiedliche Bedeutungen zuwiesen, weshalb pädagogische Organisationsberatung sowohl professions- als auch bildungspolitisch bedeutsam ist (vgl. Pätzold 2016, S. 623).

Diese normative Betrachtung spiegelt sich auch in dem Verständnis von organisationalen Lernprozessen wider. So können mit Geißler (2000, S. 50-57) zweckrationale und wertrationale Verständnisse differenziert werden. Mit dem Lernbegriff verbindet er das zweckrationale Lernen wie z.B. die Verwendung eines Qualitätsmanagementsystems aufgrund von Vorgaben aus Umwelt, bspw. die Voraussetzung der Implementierung für den Erhalt von Fördermitteln oder auch normative Erwartungen in Verbänden. Diesen Zugang ergänzt er und überträgt dazu den Bildungsbegriff auf das Organisationslernen. Zentraler Unterschied ist, dass es hierbei nicht primär um Zwecke geht, sondern bestimmte Werte handlungsleitend sind. Bspw. würde die

---

<sup>6</sup> Vgl. für verschiedene Konfigurationen von Organisationen mit Bezug zur betrieblichen Weiterbildung Käßlinger (2016).

Verwendung eines Qualitätsmanagementsystems dann als ein Mittel oder eine Möglichkeit gesehen werden, mit dessen Hilfe die Organisation ihre Leistung (die Ermöglichung von Lerndienstleistungen/ Bildungsangebote/ Lern- und Bildungsprozesse) in qualitativer Art unterstützen möchte.

Ähnlich unterscheidet Marotzki (1990) in seiner strukturalen Bildungstheorie Lernen als Verfügungswissen und Bildung als reflexives Orientierungswissen, welches aufgrund von ständigen Veränderungen immer als Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen zu verstehen ist. Erworbenes Wissen ist immer in bestimmte Bedeutungs-Kontexte eingebunden, die dem Wissen einen bestimmten Sinn verleihen. Lernen innerhalb dieses Kontextes respektive Rahmens zielt auf die quantitative Vermehrung von Wissen ab. Lernprozesse, die diesen Rahmen und damit die Bedeutung des Wissens in qualitativer Weise verändern, bezeichnet er als Bildungsprozesse. „Sie stellen jene Prozesse dar, durch die sich Welt- und Selbstreferenzen qualitativ ändern“ (ebd., S. 52). Als Systematik zur Beschreibung von Lernprozessen schließt Marotzki an Gregory Bateson (1964/1971) an, der fünf Niveaustufen von Lernen kategorisiert (vgl. Marotzki 1990, S. 32-54).

Für diesen Beitrag ist die Annahme leitend, dass Marotzkis Theorie, die er in Bezug auf Subjekte entwickelte, aufgrund seiner strukturellen Perspektive auch für Fragen des Lernens und der Bildung von Organisationen gewinnbringend ist. Für die Frage von Steuerung durch Organisationsberatung liegt der Gewinn darin, dass sich mit der Erreichung einer höheren Lernstufe der Grad der Flexibilität erhöht. „Die Logik der Lernebenen 0 bis III kann auch so gesehen werden, daß von Ebene zu Ebene die Flexibilität des Subjektes, mit immer komplexer aggregierten Informations- und Problemeinheiten umzugehen, steigt“ (ebd., S. 51).<sup>7</sup> Gleichzeitig findet eine zunehmende Entkopplung der Subjekt-Umwelt Relation statt, wodurch sich der Freiheitsgrad in der Gestaltung von Umweltbeziehungen erhöht (vgl. ebd., S. 53). Auf Organisationen übertragen entkoppeln sich dementsprechend die Organisation-Umwelt Beziehungen.

Ein Vorzug der Berücksichtigung einer bildungstheoretischen Perspektive liegt damit darin begründet, dass organisationaler Wandel nicht nur als funktionale Managementaufgabe, sondern als reflexiver Prozess, der die Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeit erhöht, in den Blick rückt (vgl. Klimecki und Laßleben 1995). Die oben beschriebenen Kennzeichen von Organisationsberatung, wie die Selbstbestimmung oder auch die Erhöhung der Handlungsoptionen, können somit präziser und differenzierter in den Blick genommen werden.

### 3. Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

Die Implementierung von ursprünglich aus der Industrie stammender Qualitätsmanagementsysteme in die Weiterbildung kann als Diffusionsprozess beschrieben werden (vgl. Hartz 2009; Reuter et al. 2020). Wurden in den 1990er Jahren primär branchenfremde Systeme, hauptsächlich nach DIN EN ISO 9000ff. implementiert, begann ca. zu Beginn der 2000er Jahre eine Ausdifferenzierung und die Entwicklung branchenspezifischer Modelle wie beispielsweise das Modell Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQW) oder das Qualitätsmanagementmodell nach dem Gütesiegelverbund Weiterbildung und viele weitere mit je unterschiedlichen Schwerpunkten.<sup>8</sup> So konnten Käßlinger et al. (2018) zeigen, dass sich die Systeme bspw. hinsichtlich der Professionalisierung des Personals erheblich voneinander unterscheiden. In der Praxis sind Qualitätsmanagementsysteme mittlerweile fest etabliert. 2017 nutzten laut dem wbmonitor 80% der Weiterbildungseinrichtungen ein Qualitätsmanagementsystem. 52% der Einrichtung waren extern zertifiziert und 28% nutzten es ohne externe Zertifizierung (vgl. Ambos et al. 2018, S. 12).

Der Grundgedanke von Qualitätsmanagementsystemen ist, „dass Qualität systematisch durch bestimmte Formen des Managements erzeugt und beeinflusst werden kann“ (Hartz und Meisel

<sup>7</sup> Die Ebenen vier und fünf liegen „vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebendigen Organismus auf dieser Erde vor“ (Marotzki 1990, S. 51) und werden daher hier ausgeblendet.

<sup>8</sup> Vgl. zu Beschreibungen der gängigsten Modelle Ambos et al. 2018, S. 17-19 und 56-62.

2011, S. 17). Kennzeichnend dabei ist die Annahme, dass Qualität fortlaufend weiterzuentwickeln ist. Dies spiegelt sich in Prozessgedanken wie bspw. dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) wider, wie er für Managementsysteme typisch ist. Damit können sie als Optimierungs- und Steuerungssysteme analysiert werden.<sup>9</sup>

Abgrenzend dazu existieren verschiedene Qualitätssicherungssysteme, bei denen die Überprüfung definierter Standards im Zentrum stehen. So bspw. bei dem Prüfsiegel von Weiterbildung Hessen e.V., womit eine eher statische Auffassung von Qualität verbunden ist.

Besonders die Einführungsphase eines Qualitätsmanagementsystems ist i.d.R. für die betreffenden Organisationen mit vielen Veränderungsprozessen verbunden. Die verschiedenen und oft abstrakt gefassten Qualitätsbereiche respektive Normen, die in einem Qualitätsmanagementsystem definiert sind, gilt es für die jeweilige Organisation zu konkretisieren und auszulegen. Aber auch aus deren dynamischer Fassung im Sinne stetiger Verbesserung ergeben sich Veränderungen und Entwicklungen als fester Bestandteil der Arbeit. Dies kann noch einmal bedeutsamer werden, wenn eine externe Zertifizierung angestrebt oder aufrechterhalten werden soll. Hier werden je nach Qualitätsmanagementsystem auch Entwicklungsziele definiert, welche wiederum Gegenstand der nächsten (Re-)Zertifizierung werden.

Schaut man auf die Genese von Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung, so rücken besonders bildungspolitische Interventionen, primär in Form von gesetzlichen Vorgaben und damit verbunden auch die Legitimation der Vergabe von Fördergeldern, in den Blick (vgl. Hartz 2011, S. 22-41; Reuter et al. 2020). Laut dem wbmonitor stimmen 81% der befragten Einrichtungen der Aussage zu, dass Qualitätsmanagementsysteme vor allem der Zugangsvoraussetzung zu Märkten dienen, wobei ihnen trotzdem auch eine Imageverbesserung bzw. Verbesserung der Bildungsarbeit (je 80%) attestiert wird (vgl. Ambos et al. 2018, S. 42). Damit ist bereits auf die Bedeutung von marktwirtschaftlicher Rationalität im allgemeinen Umgang hingewiesen. Diese Ergebnisse decken sich mit den Evaluationsergebnissen zur Implementierung von LQW. Rund 72% der dort befragten Einrichtungen sehen das externe Motiv der Markterfordernis als zutreffend für die Entscheidung zur Implementierung bzw. Testierung eines Qualitätsmanagementsystems an (vgl. Hartz et al. 2007, S. 88-89).

Dies ist insofern bedeutsam, als davon auszugehen ist, dass eine interne oder externe Motivation einen Unterschied in Bezug auf die Anforderungen und Erwartungen an eine Organisationsberatung, gerade unter dem Gesichtspunkt der Steuerung, macht. Zurückkommend auf die zentralen Kennzeichen einer pädagogischen Organisationsberatung wäre denkbar, dass bei einer stärker extern motivierten Nutzung eines Qualitätsmanagementsystems bei Inanspruchnahme von Organisationsberatung der Aspekt der (externen) Legitimation von Entscheidungen wichtiger sein könnte, als eine Fundierung dieser. Genauso wäre es denkbar, dass bei einer stärkeren externen Motivation größere Ansprüche an ein anwendungsorientiertes Lernen gestellt werden, wohingegen bei einer größeren internen Motivation der Anspruch an reflexivem Orientierungswissen größer sein dürfte.

Werden bisherige Forschungsarbeiten zum Themenbereich Qualitätsmanagement und Steuerung gesichtet, finden sich eine Reihe von Arbeiten, die sich mit den unterschiedlichen Qualitätsebenen (Interaktion, Organisation und Gesellschaft) beschäftigen.

---

<sup>9</sup> Im Kontext der DIN EN ISO 9000ff. ist dies der sogenannte Kontinuierliche Verbesserungsprozess (KVP) (vgl. Rau et al. 2013, S. 11 und 97) bzw. Plan-Do-Check-Act-Kreislauf (PDCA) (vgl. Hinsch 2019, S. 5-6), bei EFQM wird die RADAR-Logik (Results – Approach – Deployment – Assessment – Refinement) genutzt, um Verbesserungspotenziale zu erkennen und die aktuelle Arbeitsweise besser zu steuern (vgl. EFQM 2019, S. 27-28), oder LQW versteht sich explizit „nicht in erster Linie als ein Prüfverfahren, sondern als ein Beitrag zur Organisations- und Professionsentwicklung der Weiterbildungsbranche“ (Zech 2017, S. 7). Konsequenter Weise bestehen die Gutachten zu ca. ein Drittel aus der Prüfung, ob alle Anforderungen erfüllt sind, und zwei Drittel befassen sich mit Anregungen und Hinweisen zur weiteren Qualitäts- und Organisationsentwicklung (vgl. ebd., S. 18-20).

Eine Analyse von theoretischen Steuerungspotentialen verschiedener Qualitätsmanagementsysteme in Bezug zu empirisch erhobenen Qualitätsindikatoren liegt von Kalman (2012) vor. Im gemittelten Ergebnis liegt das Steuerungspotential über die verschiedenen Modelle hinweg auf der Organisationsebene bei gut 60%, auf der Interaktionsebene bei 41%. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Hartz (2015) in ihrer Studie über Wirksamkeitszuschreibungen zu LQW. Primär entfaltet dies seine Wirksamkeit auf der Ebene der Organisation, wohingegen die Ebene des Lehr-Lern-Geschehens wenig erreicht wird (vgl. ebd.).

Darüber hinaus werden unterschiedliche Handlungslogiken von Organisations- und Interaktionsebene identifiziert. Während organisationsbezogenem Qualitätsmanagement die Standardisierung des Handelns als Handlungslogik zugeschrieben wird, zeichnet sich professionelles Handeln durch fallbezogene Varianz aus (vgl. Hartz 2004, S. 242).

Mit Bezug zur Gesellschaftsebene im Sinne bildungspolitischer Steuerungsententionen konstatiert Schrader (2011, S. 83), dass mit „der Qualitätsdebatte [...] zumeist weder bildungspolitische Ansprüche im Sinne eines Ausgleichs sozialer, regionaler und curricularer Defizite, noch systembezogene Hoffnungen auf einen transparenten, kontinuierlich und zuverlässig arbeitenden Gesamtbereich Weiterbildung verknüpft [werden]“. Orientierungspunkt für die Qualitätsdefinition sei der zufriedene Kunde. Aspekte der staatlich motivierten Fürsorge würden durch betriebswirtschaftliche Effektivität und Effizienz abgelöst (vgl. ebd.). Zu einer sehr ähnlichen Einschätzung kommen Aust und Schmidt-Hertha (2012, S. 53): „Überspitzt formuliert trägt die mit direkter und indirekter staatlicher Steuerung unterstützte Einführung von Qualitätsmanagement im Weiterbildungssystem dazu bei, diesen Bildungsbereich bzw. die darin agierenden Organisationen strukturell auf den freien Markt vorzubereiten und so aufzustellen, dass sie sich von staatlicher Steuerung weitgehend emanzipieren können. Die zunehmende Verbreitung von Qualitätsmanagement ist somit auch im Zusammenhang mit einer rückläufigen staatlichen Weiterbildungsfinanzierung (Aktionsrat Bildung 2010) zu sehen, die vor allem im Bereich der institutionellen Förderung sichtbar wird“. Ein weiterer Aspekt, der diese These unterstützt ist, dass es sich bei den Zertifizierungsagenturen nicht um staatliche, sondern privatwirtschaftliche Akteure handelt.<sup>10</sup> Dies kann auch als eine Verminderung des Steuerungspotentials seitens des Staates gedeutet werden. Ordnungsgrundsätze wie Offenheit des Zugangs und der Partizipation, Qualität des Angebots, Freiheit der Lehre und Professionalisierung, wie sie auch in den Erwachsenenbildungsgesetzen enthalten sind, könnten so an Wirkmächtigkeit verlieren.<sup>11</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung weit verbreitet sind und mittlerweile viele unterschiedliche Modelle auf dem Markt anzutreffen sind. Ihr Ziel ist es, Qualität in Weiterbildungsorganisationen systematisch und kontinuierlich zu entwickeln. Des Öfteren ist mit der Implementierung oder auch Verstetigung eines Qualitätsmanagementsystems der Bedarf nach Beratung verbunden. Die empirischen Ergebnisse zu Qualitätsmanagementsystemen weisen darauf hin, dass diese primär die Organisationsebene erreichen und ihrer Handlungslogik nach auf Standardisierung des Handelns zielen. Bildungspolitische Steuerungsententionen scheinen weniger gesellschaftliche Integration und sozialen Ausgleich, als stärker einen freien Markt anzustreben.

Nachdem in pädagogische Organisationsberatung und Qualitätsmanagement eingeführt wurde, werden diese nun unter Hinzunahme systemtheoretischer Prämissen reflektiert.

#### **4. Systemtheoretische Reflexion von Steuerung und Lernen durch pädagogische Organisationsberatung und Qualitätsmanagement**

Im Folgenden stehen weniger die jeweiligen Qualitätsmanagementsysteme an sich im Fokus, sondern werden aus einer systemtheoretischen Perspektive im Sinne der Beobachtung zweiter

<sup>10</sup> Diese können sich zwar von der Deutschen Akkreditierungsstelle (DAkkS) akkreditieren lassen, müssen es aber nicht. So oder so befinden sie sich jedoch nicht in staatlicher Trägerschaft.

<sup>11</sup> Vgl. allgemein zu den Ordnungsgrundsätzen in der Erwachsenenbildung Nuissl (2018).

Ordnung in ihrer gesellschaftlichen Verwobenheit analysiert. In einem ersten Schritt werden dabei Steuerungsprozesse auf der Organisationsebene durch Organisationsberatung und Qualitätsmanagement analysiert. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf die Vielschichtigkeit und Begrenztheit von Rationalität(en) innerhalb einer Organisation gelegt und vor diesem Hintergrund Lernen und insbesondere Bildung kritisch gewürdigt.

Welche Konsequenzen sich aus systemtheoretischer Perspektive für Beratung ergeben, ist besonders in systemischen Ansätzen eine häufig bearbeitete Frage. An dieser Stelle ist auf die prominenten Arbeiten von Wimmer (2004), Schiersmann und Thiel (2012), Zech (2013) und König und Volmer (2018) zu verweisen. Der Frage nach Steuerung in allgemeiner systemtheoretischer Perspektive ist besonders Willke (2014) nachgegangen, der für Selbst- bzw. Kontextsteuerung plädiert, die die Autonomie der Systeme wahrt.

Eine grundsätzliche Perspektive auf Grenzen und Möglichkeiten der Steuerung pädagogischer Interventionen im Anschluss an das sogenannte Technologiedefizit und die Selbstorganisation legten jüngst Pätzold und Brendebach (2019) vor. Sie arbeiten heraus, „dass eine verlässliche und zielgerichtete Steuerung eines Systems durch ein strukturäquivalentes System logisch nicht möglich ist“ (ebd., S. 324). Pädagogische Interventionen können somit grundsätzlich immer auch scheitern.

In Bezug zu Qualitätsmanagement verweist Behrmann (2010) in systemtheoretischer Perspektive darauf, dass Qualitätsmanagementsysteme durch das professionelle Selbstverständnis der Organisation übersetzt und gedeutet werden. Professionelle Deutungen „konkretisieren sich in organisatorischen und pädagogischen Orientierungen im Hinblick auf das Aufgaben-, Selbst- und Bildungsverständnis sowie den Professionalisierungsanspruch in Verbindung mit Qualitätsmanagementsystemen und deren Implementierung“ (ebd., S. 69).

Vor dem Hintergrund der in Bezug zur pädagogischen Organisationsberatung und Qualitätsmanagement benannten Ziele, wie dem Anspruch auf Management und zielgerichtete Steuerbarkeit (Qualitätsmanagement), sowie dem Anspruch der Ermöglichung reflexiven Lernens (pädagogischer Organisationsberatung), wird Luhmann folgend sondiert, welche Möglichkeiten, aber auch Grenzen in Bezug auf Steuerung und Lernen verbunden sind.

#### 4.1. Steuerung von und in Organisationen

Da Qualitätsmanagementsysteme eine zielgerichtete Steuerung von Organisationen ermöglichen sollen, können sie als ein rationales Steuerungsinstrument klassifiziert werden. Organisationen selbst werden in der Systemtheorie als Adressaten von Gestaltungs- und Reformansprüchen der Gesellschaft verstanden. Unabhängig der (kontrovers diskutierten) Frage, ob die Weiterbildung als ein Funktionssystem, dessen Subsystem oder überhaupt als ein System begriffen werden kann (vgl. Lenzen und Luhmann 1997), stellen Organisationen die Ebene dar, auf der die gesellschaftlich relevanten Entscheidungen getroffen werden.<sup>12</sup> Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie – wie alle sozialen Systeme – aus Kommunikation bestehen. Entscheidungen als Form von kommunikativen Letztelementen sind die besondere Kommunikationsart von Organisationen, welche einem Mitglied der Organisation selektiv zugeschrieben werden. Entscheidungen sind grundsätzlich nicht nur selbstreferenziell motiviert, sondern auch durch die jeweilige Umwelt. Dabei können Entscheidungen jedoch nicht beliebig getroffen werden. Es werden die drei Prämissen Programme, Kommunikationswege und Personen benannt, die die Beliebigkeit von Entscheidungen einschränken, bzw. diese in eine bestimmte Richtung lenken (vgl. Luhmann 2011, S. 225). Das Verhältnis von Entscheidung und Prämissen ist jedoch als „lockere Kopplung“ zu beschreiben (vgl. ebd., S. 223). Da Organisationen – im Gegensatz zu

---

<sup>12</sup> Entsprechend wird die Gegenwartsgesellschaft auch als „Organisationsgesellschaft“ gekennzeichnet und in unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen, vgl. hierzu Jäger und Schimank (2005).

gesellschaftlichen Funktionssystemen<sup>13</sup> – keine binäre Codierung aufweisen, bilden Entscheidungsprämissen das funktionale Äquivalent dazu. Diese sind letztlich Konglomerate für binäre Entscheidungen und veränderbar (vgl. ebd., S. 238-239).

Die beschriebenen Prämissen gelten als entscheidbare Prämissen. Neben ihnen gibt es in Organisationen auch unentscheidbare Prämissen, welche als Organisationskultur beschrieben werden. Diese nimmt als Letztkomponente die Form von Werten an (vgl. ebd., S. 244).

Für die Analyse von Beratungsprozessen im Kontext Qualitätsmanagement erscheinen die jeweiligen Qualitätsmanagementsysteme als spezifische Programme, an denen sich die Kommunikation in Organisationen orientiert. „Als >Programm< [...] käme dann alles in Frage, was in diesem System als Aufforderung abrufbar ist, Operationen durchzuführen, die Zeit verbrauchen und dadurch konstituieren“ (Baecker 1999, S. 150). Organisationsberatung im klassischen Sinne als Unterstützungsleistung kann den Prozess, die im Qualitätsmanagementsystem definierten Bereiche situativ und für die jeweilige Organisation hin in gewünschte Formen zu bringen, begleiten bzw. holt diesen und dabei verlaufende Prozesse als Beobachter zweiter Ordnung reflexiv ein. Inwiefern Qualitätsmanagementsysteme auf operativer Ebene die Form der Programme bzw. Regeln annehmen, ist eine empirisch zu klärende Frage und muss an dieser Stelle offenbleiben. Hier gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass Qualitätsmanagementsysteme immer nur einen Teilbereich der Programmatik einer Organisation darstellen, da Programme bzw. Regeln im Anschluss an Zech (2000/2013, S. 27-31, 2018, S. 179-180) – der wiederum an Luhmann (1991) anschließt – in formale, informelle und latente Regeln zu differenzieren sind.

„*Formale Regeln* in Organisationen sind alle mehr oder weniger rechtlich bindenden Verhaltensbestimmungen, wie sie in den Bedingungen der Mitgliedschaft, in Satzungen, Geschäftsordnungen usw. festgelegt sind. Diese formalen Regeln können sinnvoll oder überholt sein; im Zweifelsfall aber muss nach ihnen gehandelt werden, sonst drohen Sanktionen des Systems“ (Zech 2018, S. 180). Bezogen auf die Arbeit mit Qualitätsmanagementsystemen sind hier die formalen Vorgaben seitens der Qualitätsmanagementsysteme zu verorten, die es im Falle einer Zertifizierung zu erfüllen gilt.

„*Informelle Regeln* bilden sich in der Alltagspraxis der Organisationen. Hier regeln die Beteiligten ihren Umgang miteinander bei der Aufgabenerledigung. Sprichwörtlich bekannt sind die sogenannten kleinen Dienstwege in Behörden. Informelle Koordinationsmechanismen im Sinne der Sache sind funktional. Sie können aber auch dysfunktional sein, weil Einzelne im System zum Schaden des Ganzen ihre subjektiven Vorteile realisieren“ (ebd.). Bei der Arbeit mit Qualitätsmanagementsystemen spielen informelle Aspekte bei der Aufgabenverteilung eine Rolle. Hier kann es durchaus auch zu Aufgabenverschiebungen kommen (vgl. Ambos et al. 2018, S. 28). Auch bei der Nutzung der Spielräume, die abstrakten Normen fallspezifisch auf die Organisation anzuwenden, kommen informelle Regeln zum Tragen. Im Besonderen bei der Frage, wie umfassend einzelne Anforderungen bearbeitet werden, könnten informelle Regeln Einfluss nehmen.

„*Latente Regeln* sind schließlich diejenigen Erwartungsstrukturen einer Organisation, die ihr Funktionieren bestimmen, ohne dass sie den Beteiligten bewusst sind. Hier haben wir es mit den geheimen Spielregeln eines Systems zu tun. Wir nennen diese nicht-bewussten Strukturen einer Organisation ihre *latente Funktionsgrammatik* (Zech 2013, S. 121-134). Sie können hilfreich sein, dann fallen sie nicht weiter auf. Sie können aber auch destruktiv sein, dann wirken sie als Störung“ (Zech 2018, S. 180). Dies ist der Bereich von Organisationen, auf den kein direkter Zugriff besteht und der nur durch Beobachtung zweiter Ordnung zugänglich gemacht werden kann. Hier besteht ein besonderer Nutzen von Organisationsberatung, jedenfalls insofern diese nicht selbst von latenten Regeln betroffen ist und für bestimmte Zwecke (miss-)braucht wird (vgl. von Ameln 2013, S. 257-264). Die besondere Möglichkeit von pädagogischer Organisationsberatung liegt darin, latente und informelle Regeln in den Blick nehmen zu

---

<sup>13</sup> Auch wenn sie sich an ihnen orientieren können, ist das für Organisationen keine hinreichende Prämisse.

können, was den Rahmen der Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen übersteigen würde, aber für Veränderungen und damit auch Steuerung von Organisationen einen elementaren Bereich darstellt.

Beziehen sich Qualitätsmanagementsysteme offensichtlich auf die Ebene der formalen Regeln, so spielen informelle Regeln im operativen Bereich einer Organisation eine wichtige Rolle.<sup>14</sup> Beratung ermöglicht, diese und auch den Bereich der latenten Regeln zu adressieren.

Obwohl Organisationen auf Rationalisierung zielen und Qualitätsmanagementsysteme diesbezüglich ein adäquates Steuerungsinstrument sind, ist festzuhalten, dass Organisationen, wie am Bsp. der unterschiedlichen Regeln gezeigt wurde, sich nicht in rationalen Prozessen erschöpfen. Pädagogische Organisationsberatung hingegen hat theoretisch die Möglichkeit, auch die nicht-rationalen Aspekte zu thematisieren, wodurch sie im Sinne der Steuerung ein Ergänzungsverhältnis darstellen kann. Mit ihr rücken Veränderungsprozesse als Lernprozesse in den Fokus, was im Folgenden kritisch reflektiert wird.

#### 4.2. Rationalitätslücken und Lernen

Ein konkretes Konzept, das auf unterschiedliche Rationalitäten aufmerksam macht, liegt von Kühl (2010b) vor, der Rationalitätslücken in Organisationen als Ausgangspunkt für Organisationsberatung nutzt. „Dadurch, dass die unterschiedlichen Umwelthanforderungen in der Organisation selbst abgebildet werden, entstehen Organisationen mit inkonsistenten Zielen und Logiken. [...] Die Konsequenz dieser Ausrichtung der Organisation auf ganz verschiedene Umwelten ist [...], dass zwar unterschiedliche Umwelthanforderungen bearbeitet werden können, die Organisation jedoch intern keine Rationalisierung mehr im Hinblick auf lediglich ein Bezugsproblem vornehmen kann (Tacke 1997, S. 12; siehe auch Buenger und Daft 1988, S. 198; Luhmann 1994a, S. 196). Die stringente, auf einen Zweck ausgerichtete Organisation ist ein Ding der Unmöglichkeit“ (Kühl 2010b, S. 221).

Dieses Konzept auf Qualitätsmanagement und pädagogische Organisationsberatung übertragen bedeutet, dass neben den rationalen Anteilen an Regeln, wie sie im Qualitätsmanagementsystem abgebildet sind, auch Differenzen in Organisationen, Dilemmata und Paradoxien in den Blick zu nehmen sind und so bspw. Lernen nicht nur in einem positivistischen Sinne zu verstehen ist.<sup>15</sup> Denn obwohl Organisationen zweifelsfrei auf erfolgreiche Lernprozesse angewiesen sind, können sich dieselben auch negativ auswirken. So kann auch die Vermeidung von Lernen eine durchaus sinnvolle Strategie sein (vgl. Kühl 2000, S. 152-156). Die damit verbundene Widersprüchlichkeit kann zwar in eine kommunikativ handhabbare Form gebracht werden, wobei mit Weick (vgl. 1985, S. 351) davon auszugehen ist, dass diese sich oft nicht auflösen lässt.

Qualitätsmanagementsysteme als rationale Instrumente zur Qualitätsverbesserung suggerieren, dass Organisationen durch deren Anwendung zu einer schlüssigeren, konsistenten, letztlich rationaleren Funktionsweise kommen können. Luhmann (2011, S. 338) macht im Kontext von Reformen und Veränderungen darauf aufmerksam, dass diese in ihren guten Absichten nur schwer zu widerlegen sind, „da der Härtesten ihrer Vorhaben noch aussteht“. Die Aufgabe pädagogischer Organisationsberatung wäre hier, die den Qualitätsmanagementsystemen zugrundeliegenden Rationalitätsvorstellungen<sup>16</sup> kritisch zu reflektieren, um bei der Implementierung

<sup>14</sup> Von Ameln (2013) führt im Anschluss an die lose Kopplung von Formalität und Informalität die oft vernachlässigte Bedeutung von mikropolitischen Prozessen aus.

<sup>15</sup> Vgl. zur allgemeinen Bedeutung, organisationales Lernen auch als Bedrohung und unterdrückenden Mechanismus zu denken Engel (2014).

<sup>16</sup> Hier wird pauschal von den Qualitätsmanagementsystemen gesprochen, wobei gerade bei Rationalitätsvorstellungen, wie eine pädagogische Organisation steuerbar ist und welche Bereiche dafür relevant sind, deutliche Unterschiede zwischen den Systemen bestehen, denen hier im Detail leider nicht nachgegangen werden kann. Trotzdem besitzen alle Qualitätsmanagementsysteme grundsätzlich ihrem Selbstverständnis nach einen zielgerichteten Steuerungsanspruch.

bzw. kontinuierlichen Verbesserung entstehende Latenzen in eine bearbeitbare Form bringen zu können. Ziel dabei sollte es jedoch nicht sein, immer alles sichtbar machen zu wollen, da Latenzen für die jeweilige Organisation auch funktional sein können (vgl. Zech 2013, S. 31). Im Anschluss an Schreyyögg und Noss (1994, S. 179) verweist Kühl (2010a) darauf, dass bereits im Zusammenhang mit der Debatte um Lernende Organisationen (vgl. Kühl 2000) herausgearbeitet wurde, „dass eine Organisation, die alle Handlungsbezüge als Lernakte gestalten würde und die eigene Latenzen sichtbar macht, eine strukturfreie Organisation (und damit keine Organisation) wäre. Ständiges Lernen würde zu einer Auflösung des Systems führen. Die Organisation müsste letztlich auf alles und jedes reagieren. Jeder Impuls würde einen neuen Anstoß für Systemmodifikationen implizieren“ (Kühl 2010b, S. 233).

Damit wird das Lernen selbst ambivalent, da es sowohl förderlich als auch hinderlich sein kann. Die eingeführte pädagogische Differenzierung von Lernen als Verfügungswissen und Bildung als reflexives Orientierungswissen (Marotzki 1990) ändert nichts an diesem Grundsatz, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass bei reflexiv begründeten Entscheidungen die Wahrscheinlichkeit geringer ist, dass diese hinderlich werden. Entsprechend wird auch von Klimecki und Laßleben (1995, S. 22) „organisationales Lernen in Zeiten turbulenter Veränderungen als der ‚Königsweg‘ eingeschätzt, der über den Erfolg einer Organisation entscheidet, so ist organisationale Bildung der ‚Kompaß‘, der den rechten Weg zu weisen vermag. Erst reflexives Lernen ermöglicht es einer Organisation, nicht nur lernend zu ‚evolutionieren‘, sondern sich zielgerichtet zu entwickeln“. Ob Reflexivität tatsächlich den „rechten Weg“ zu weisen vermag, soll an dieser Stelle nicht weiter zu Diskussion gestellt werden, sondern vielmehr die Differenz unterstreichen.

Ein weiterer Aspekt ist, dass rational gesehen ausführliche Lernprozesse zwar häufig zu guten Entscheidungen führen, jedoch in der Regel zu Lasten der Motivation gehen, die getroffene Entscheidung auch umzusetzen (vgl. Kühl 2010a, S. 64 im Anschluss an Brunsson 1985). Als Grund hierfür werden die vielen einbezogenen Alternativentscheidungen angeführt, die alle die gefällte Entscheidung in Frage stellen können. Je mehr Alternativen zur Verfügung stehen, desto häufiger wird im Nachgang die Entscheidung in Frage gestellt (vgl. ebd.). Insbesondere hier gewinnt die pädagogische Organisationsberatung an Bedeutung, insofern sie auf fundierte Entscheidungen abzielt und so die Infragestellung der Entscheidung mindern könnte, da eben gute Gründe bestanden, sich so und nicht anders zu entscheiden.

Damit wird auch im Anschluss an die Erkenntnis, dass Wissen immer auch Nichtwissen produziert (vgl. Willke 2001, S. 355), und dass das Verhältnis von Reflexion und Aktion als prekär beschrieben wird<sup>17</sup> (vgl. Buchinger 2010, S. 143), die Ambivalenz von Lernen respektive Bildung deutlich. Das hierfür keine konkreten rationalen Umgangskriterien existieren können, erscheint evident. Trotzdem bleibt die Beobachtung zweiter Ordnung respektive die Reflexion die einzige Möglichkeit, diese Verhältnisse zu beobachten.<sup>18</sup> Dies gilt im Besonderen auch für die Nutzung und den Nutzen des Qualitätsmanagementsystems an sich. Damit ist gemeint, dass es nur durch Reflexion möglich wird, dass Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument selbst zu beobachten.<sup>19</sup> Dies ist grundsätzlich zu berücksichtigen, da jeder Steuerungsakt auch zu nicht-intendierten Folgen und somit auch zu durch diesen Steuerungsakt nicht steuerbaren Folgen führt.

---

<sup>17</sup> Also die Tendenz hat, sich entweder in die eine oder die andere Richtung aufzulösen, also in Dauerreflexion oder Aktionismus zu verfallen.

<sup>18</sup> Moldaschl (2010, S. 84) hebt unter dem Titel „Depistomologie des Organisationslernens“ die Bedeutung von institutioneller Reflexion hervor, da diese das zentrale Mittel sei, um mit „Erkenntnisverhütungsmittel“, also wie Menschen sich in Organisationen vor Erkenntnis schützen, umzugehen. Auch er sieht dabei das Balancieren als „Basisdilemma“ (ebd., S. 88) und damit letztlich als nicht auflösbar an. Interessant bei seinem Verständnis von Reflexivität ist die Selbstkritik neben der Selbstbeobachtung (vgl. ebd., S. 90).

<sup>19</sup> Vgl. Käßlinger (2017) zu dem Appell, Qualität substantiell zu reflektieren und Schmidt (2017) zu Paradoxien des (Qualitäts-)Managements.

Damit schließt sich der Kreis zu der pädagogischen Theorie der Bildung, in der die Reflexion des konstitutiven Verhältnisses von Subjekt respektive Organisation und (Gesamt-)Gesellschaft, oder – systemtheoretisch gesprochen – das Verhältnis von Selbst- und Fremdreferenz implizit angelegt ist (vgl. Luhmann 2002, S. 189).

### **5. Fazit: Ergänzungsverhältnisse und Paradoxien**

Im Anschluss an die Systematisierung der Ebenen von sozialen Systemen: Gesellschaft, Organisation und Interaktion, gewinnt übergreifend der Organisationsbezug in der Qualitäts(management)debatte an Bedeutung. Wie beschrieben erlangt im Prozess funktionaler Differenzierung der Aspekt der Rationalität gesamtgesellschaftlich eine größere Bedeutung. Insofern wird es in systemtheoretischer Perspektive plausibel, dass Qualitätsmanagement als ein rational einzustufendes Konzept gesellschaftlich besonders anschlussfähig ist und auch erfolgreich in den Bereich der Weiterbildung diffundieren konnte. Auch, dass Organisationen in Folge funktionaler Differenzierungsprozesse diejenige Ebene sind, auf der die für die Gesellschaft relevanten Entscheidungen getroffen werden, trägt zur Erklärung bei, warum diese in Modernisierungsprozessen verstärkt adressiert wurde bzw. wird. Insofern erscheint es grundsätzlich nur konsequent, auch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen zu fördern. Allerdings konnte die vorliegende Analyse zeigen, dass Qualitätsmanagementsysteme primär die formale, nicht aber die operative (informelle und latente) Seite von Organisationen adressieren. Sie erscheinen so als eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um Organisationen in einem bestimmten Sinne zu steuern.

Pädagogische Organisationsberatung besitzt hier in steuerungstheoretischer Perspektive die besondere Möglichkeit, auch die informellen und latenten Regeln in den Blick zu nehmen und in bearbeitbare kommunikative Formen zu bringen, wofür das sozialwissenschaftliche Konzept der Rationalitätslücken im Anschluss an Kühl (2010b) fruchtbar gemacht werden konnte. Demnach zeichnet sich Organisationsberatung eben gerade dadurch aus, dass sie in der Lage ist, unterschiedliche Rationalitäten, die in Organisationen gleichzeitig vorhanden sind, zu berücksichtigen. Auch vor dem Hintergrund, dass Qualitätsmanagementsysteme ihrer Definition nach eine rationale Steuerung ermöglichen sollen, gewinnt Organisationsberatung, die auch die informellen und latenten Regeln in den Blick nehmen kann, im Sinne eines Ergänzungsverhältnisses an Bedeutung. Eine spezifisch pädagogische Organisationsberatung bietet hier die besondere Möglichkeit, sowohl Prozesse des Wissenserwerbs, als auch reflektierte und fundierte Entscheidungen zu ermöglichen. Die zu begleitenden oder auch zu initiierenden Veränderungsprozesse vermag sie vor dem Hintergrund des Referenzhorizonts der Bildung als Lernprozess zu gestalten.

Mit der Paradoxie des Lernens ist ein Anspruch an pädagogische Organisationsberatung jenseits positivistischer Darstellungen ausgemacht. Durch ihre konstitutiven Merkmale der Reflexion des Selbst- und Weltverhältnisses respektive der Selbst- und Fremdreferenzen erscheint sie hier besonders anschlussfähig. Das bedeutet immer auch, dass begründetes Nicht-Lernen bzw. die Begrenzung von Qualitätsmanagement möglich ist.<sup>20</sup>

Im Sinne der Reflexion sind Paradoxien nicht nur auf die Lernerfahrungen in der Anwendung des Qualitätsmanagementsystems zu beziehen, sondern auch auf das Qualitätsmanagement an sich. Damit verbindet sich die Frage: Wie entwickeln sich bzw. lernen Qualitätsmanagementsysteme an sich? Es geht also darum, auch strukturell die Reflexion des genutzten Qualitätsmanagementsystems vor dem Hintergrund eigener Werte und nicht-intendierter Folgen zu verankern, um gegensteuern zu können. Oder, wie es Schmidt (2017, S. 398) formuliert: „Das Qualitätsmanagement zweiter Ordnung beobachtet seine eigenen Beobachtungen, indem es die Qualität seiner Paradoxieentfaltungen kontrolliert“.

---

<sup>20</sup> So stellt Beywl (2015, S. 109) im Kontext Schule folgende These auf: „Schulinternes Qualitätsmanagement fördert den Unterricht am besten, wenn es sich selbst begrenzt“.

Die systemtheoretische Reflexion ermöglicht damit im Besonderen, Prozesse und Veränderungen in einer gesellschaftlichen Perspektive zu erklären, was im Anschluss an das Konzept der Rationalität und der gewachsenen Bedeutung von Organisationen beschrieben wurde. Gerade die Wirkungen der Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung auf die gesellschaftliche Ebene sind jedoch als Desiderat auszuweisen.

Vor dem Hintergrund der hier eingenommenen pädagogischen Perspektive auf Weiterbildungsorganisationen ist zugleich auf Grenzen aufmerksam gemacht. Obwohl mit ihr besondere Möglichkeiten verbunden sind, weist sie auch insofern Schwächen auf, als dass Weiterbildungsorganisationen immer mit verschiedensten Systemen (Wirtschaft/ Politik/ Recht etc.) kommunizieren und damit verschiedenste Anforderungen balancieren müssen. Daher sind je nach Kontext der Organisation weitere Perspektiven relevant und zu berücksichtigen.<sup>21</sup>

Im Anschluss an die Ergebnisse erscheint es vielversprechend, die verschiedenen Rationalitäten innerhalb von Weiterbildungsorganisationen, welche im Prozess der Implementierung aber auch Verstetigung eines Qualitätsmanagementsystems zum Tragen kommen, empirisch zu rekonstruieren. Besonders spannend erscheint dabei ein kontrastierendes Design, welches Organisationen, die eine pädagogische Organisationsberatung in Anspruch nehmen mit denjenigen, die keine pädagogische Organisationsberatung in Anspruch nehmen bzw. genommen haben, vergleicht.

Auch wäre es in einem ersten Schritt möglich, explizit die pädagogische Organisationsberatung in den Blick zu nehmen und an die Begrenztheit von Rationalitätskonzepten anschließend in einem zweiten Schritt danach zu fragen, welche Erwartungen seitens der Weiterbildungsorganisationen an Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagementprozessen empirisch gerichtet werden und inwiefern Organisationsberatung als pädagogisch nützlich empfunden wird.

Vor dem Hintergrund, dass es für soziale Systeme keine ausreichende Kausalgesetzlichkeit gibt, „gibt es auch keine objektiv richtige Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müßte“ (Luhmann und Schorr 1982, S. 19). Daher scheint der Vorschlag zu „Technologieersatztechnologien“ (ebd., S. 21) vielversprechend. Dieser berücksichtigt die Komplexität sozialer Systeme und hält im Kontext von Wirksamkeit von Steuerungsprozessen nach verschiedenen Variablen, und nicht nach konstanten Faktoren Ausschau (vgl. ebd., S. 21-23). Qualitätsmanagementsysteme oder auch Organisationsberatung würden so nicht als konstanter Faktor im Sinne vorhanden oder nicht analysiert werden, sondern als variabler Faktor, der verschiedene Umgangsweisen damit berücksichtigt.

Des Weiteren erscheint es ertragreich der Frage nachzugehen, welche Wirkungen sich gesellschaftlich durch die mittlerweile verbreitete Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung beobachten lassen.

## 6. Literatur

Aktionsrat Bildung (Hg.) (2010): *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung*. Jahresgutachten 2010. Wiesbaden.

Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A., & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage*, Bonn. <http://www.die-bonn.de/id/36785>. Zugegriffen: 25. März 2020.

---

<sup>21</sup> So prognostiziert auch Pätzold (2016, S. 627), dass „Die Vielfalt disziplinärer Zugänge in Beratungsteams wird angesichts der Komplexität organisationaler Aufgaben in Zukunft voraussichtlich noch weiter an Bedeutung gewinnen, sodass die Pädagogik auch und gerade im Rahmen multiprofessioneller Teams eine feste Größe darstellen wird“.

- Von Ameln, F. (2013). Mikropolitik: Machtspiele in Organisationen. In R. Zech (Hrsg.), *Organisation, Individuum, Beratung. Systemtheoretische Reflexionen* (S. 250-282). Göttingen und Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Aust, K., & Schmidt-Hertha, B. (2012). Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. *REPORT* 35(2), 43-55.
- Baecker, D. (1999). *Organisation als System*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1964/1971). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In G. Bateson (1981), *Ökologie des Geistes* (S. 362-399).
- Bateson, G. (1981). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baraldi, C., Corsi, G., & Esposito, E. (2011). *GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behrmann, D. (2010). Organisationale und professionelle Bezüge sowie organisatorische und pädagogische Orientierungen bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in Weiterbildungsorganisationen. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 62-73). Baltmannsweiler: Schneider.
- Beywl, W. (2015). Schulinternes Qualitätsmanagement fördert den Unterricht am besten, wenn es sich selbst begrenzt. In K. Kraus (Hrsg.), *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern: Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft* (S. 109-128). Opladen: Barbara Budrich
- Bosche, B. (2007). *Die Wirkungen von LQW 2 aus der Sicht von Gutachter/inne/n. Eine qualitative Erhebung im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“, 2. Durchführungsphase 2005–2007, Bonn.* <http://www.die-bonn.de/doks/bosche0701.pdf>. Zugegriffen: 25. März 2020.
- Brunner, E. J. (2002). *Organisationsberatung lernen*. Freiburg: Lambertus.
- Brunsson, N. (1985). *The Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. Chichester et al.: J. Wiley & Sons.
- Buchinger, K. (2010). Beratung von Personen und Organisationen. Unterschied und Verbindung. In M. Faßnacht, H. Kuhn, & C. Schrapper (Hrsg.), *Organisation organisieren. Gruppendynamische Zugänge und Perspektiven für die Praxis* (S. 137-156). Weinheim: Beltz.
- Buenger, V., & Daft, R. L. (1988). The puzzle of paradox in just-in-time manufacturing. In R. E. Quinn & K. S. Cameron (Hrsg.), *Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management* (S. 195-203). Cambridge und Massachusetts: Ballinger.
- Dewe, B. (2005). *Dimensionen pädagogischer Beratung. Aktuelle Entwicklung der Erziehungswissenschaften.* <https://www.yumpu.com/de/document/view/4110416/dimensionen-padagogischer-beratung>. Zugegriffen: 25. März 2020.
- EFQM (2019). *Das EFQM Modell*. EFQM Belgien (Hrsg.).
- Egetenmeyer, R., & Käßlinger, B. (2011). Professionalization and quality management: Struggles, boundaries and bridges between two approaches? *European Journal for Research on the*

*Education and Learning of Adults - RELA* 2(1), 21-35. [http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384\\_rela.2000-7426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf](http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf).  
Zugegriffen: 25. März 2020.

Ehses, C. (2016). Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Lösungen. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. *Hessische Blätter für Volksbildung* 2, 150-160.

Engel, N. (2012). Identitätsbildung von Organisationen? Zur Praxis der (Re)Präsentation von Organisationen im Kontext der Grenzüberschreitung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 263-279). Opladen: Barbara Budrich.

Engel, N. (2014). Organisation als (un-)menschliches Sozialgebilde. Konturen einer kritisch-pädagogischen Organisationsforschung. In N. Engel & I. Sausele-Bayer (Hrsg.), *Organisation - ein pädagogischer Grundbegriff* (S. 105-122). Münster und New York: Waxmann.

Engel, N., & Sausele-Bayer, I. (2014). Organisation – ein pädagogischer Grundbegriff!? Einleitende Gedanken. In N. Engel & I. Sausele-Bayer (Hrsg.), *Organisation - ein pädagogischer Grundbegriff* (S. 7-17). Münster und New York: Waxmann.

Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik*. München: Vahlen.

Gieseke, W. (1997). Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 29-47). Wiesbaden: VS.

Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Giskes, M., & Karl, E. (2014). Akteur und Umwelt. Zur Betrachtung organisationaler Lernanlässe. In N. Engel & I. Sausele-Bayer (Hrsg.), *Organisation - ein pädagogischer Grundbegriff* (S. 65-83). Münster und New York: Waxmann.

Göhlich, M. (2010). Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In: K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 277-291). Wiesbaden: VS.

Göhlich, M., König, E., & Schwarzer, C. (2007). *Beratung, Macht und organisationales Lernen*. Wiesbaden: VS.

Gütesiegelverbund Weiterbildung (2020): *Rolle, Anforderungsprofil und Einsatz von Gutachter\*innen im Zertifizierungsverfahren des Gütesiegelverbund Weiterbildung*. Beiratsbeschluss 28.06.2011, redaktionell überarbeitet 02/2020. Unveröffentlichtes internes Dokument.

Hartz, S. (2004). Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In W. Fröhlich & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklung und Perspektiven* (S. 231-246). Münster: Waxmann.

Hartz, S. (2008). Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 251-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hartz, S. (2009). Diffusionsprozesse in der Weiterbildung - eine Analyse aus der Perspektive des Neoinstitutionalismus. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der*

- Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 133-159). Wiesbaden: VS.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: VS.
- Hartz, S. (2015). Wirksamkeitszuschreibungen von Weiterbildungseinrichtungen zur Lernerorientierten Qualitätstestierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 303–325.
- Hartz, S. (2018). Qualitätsmanagement und -entwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 567-578). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hartz, S., Goeze, A. & Schrader, J. (2007). Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung: Abschlussbericht der Universität Tübingen. Zugriff am 20.09.2015. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf>
- Hartz, S., & Meisel, K. (2011). *Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hinsch, M. (2019). *Die ISO 9001:2015 – das Wichtigste in Kürze*. Wiesbaden: Springer.
- Jäger, W., & Schimank, U. (2005). *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kalman, M. (2012). Qualitätsmanagement und Einflussfaktoren: Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung. In: A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. Bielefeld: wbv.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv.
- Käpplinger, B. (2017). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In: A. Bolder, E. Bremer, & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 167-184). Wiesbaden: VS.
- Käpplinger, B., Kubsch, E.-C., & Reuter, M. (2018). Millionenmarkt Qualitätsmanagement als Kontext einer „anderen“ Professionalisierung? In R. Dobischat, A. Elias, & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 377-398). Wiesbaden: Springer.
- Kieser, A., & Walgenbach, P. (2010). *Organisation* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klimecki, R., & Laßleben, H. (1995). „Organisationale Bildung“ oder „Das Lernen des Lernens“. <http://d-nb.info/981150268/34/>. Zugegriffen: 26. Juli 2017.
- König, E., & Volmer, G. (2018). *Handbuch Systemische Organisationsberatung* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R., & Thiel, H.-U. (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh.

- Kuper, H., & Kaufmann, K. (2018). Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.) (S. 205-220). Wiesbaden: VS.
- Kuper, H. (2010). Stichwort: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 345–362.
- Kühl, S. (2000). *Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Kühl, S. (2010a). Die Irrationalität lernender Organisationen. Überlegungen zur Nützlichkeit von Managementkonzepten. In C. Heidsiek & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert* (S. 57-67). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kühl, S. (2010b): „Rationalitätslücken“. Ansatzpunkt einer sozialwissenschaftlich informierten Organisationsberatung. In: S. Kühl & M. Moldaschl (Hrsg.): *Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung*. München und Mering: Hampp, S. 215-243.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1991). Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? In P. Watzlawick & P. Krieg (Hrsg.), *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus* (S. 61-74). München: Piper.
- Luhmann, N. (1994a): Die Gesellschaft und ihre Organisation. In: Derlien, Hans-Ulrich; Uta Gerhardt; Fritz W. Scharpf (Hg.): *Systemrationalität und Partialinteresse. Festschrift für Renate Mayntz* (S. 189-201). Baden Baden: Nomos,
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Lenzen, D., & Luhmann, N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Meisel, K. (2002). Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In E. Heinold-Krug & K. Meisel (Hrsg.), *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung* (S. 9–19). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Moldaschl, M. (2010). Depistomologie des Organisationslernens. Beiträge zur Wissenschaft des Scheiterns. In C. Heidsiek & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert* (S. 81-92). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.) (S. 499-520). Wiesbaden: VS.
- Pätzold, H. (2004): *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pätzold, H. (2015). Organisationale Übergänge am Rande des Weiterbildungssystems. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden, & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 265-276). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Pätzold, H. (2016). Organisationsberatung. In W. Giesecke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 621-632). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pätzold, H., & Brendebach, F. (2019). Pädagogik zwischen Technologiedefizit und Selbstorganisation. Eine Perspektive auf Grenzen und Möglichkeiten der Steuerung pädagogischer Interventionen. In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller, & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken* (S. 315-326). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rau, T., Heene, J., Koitz, K., Schmidt, M., Schönfeld P., & Wilske, A. (2013). *Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990* (2. Aufl.). Berlin, Wien und Zürich: Beuth.
- Reuter, M., Martin, A., & Koscheck, S. (2020). Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00144-0>. Zugegriffen: 26. März 2020.
- Schiersmann, C., & Remmele, H. (2004). *Beratungsfelder in der Weiterbildung: eine empirische Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2012). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, T. (2017). *Nie wieder Qualität. Strategien des Paradoxie-Managements*. Weilerswist: Velbruck Wissenschaft.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schreyögg, G. & Noss, C. (1994): Hat sich das Organisieren überlebt? Grundfragen der Unternehmenssteuerung in neuem Licht. In: *Die Unternehmung*, Jg. 48, S. 17-33.
- Tacke, V. (1997). Systemrationalisierung an ihren Grenzen – Organisationsgrenzen und Funktionen von Grenzstellen in Wirtschaftsorganisationen. In G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Managementforschung 7* (S. 1-44). Berlin und New York: de Gruyter.
- Türk, K. (2010): Organisation in der modernen Gesellschaft. Theorien - Perspektiven - Probleme. In: M. Faßnacht, H. Kuhn & C. Schrappner (Hrsg.) (2010): *Organisation organisieren. Gruppendynamische Zugänge und Perspektiven für die Praxis* (S. 13- 29). Weinheim und München: Juventa.
- Walgenbach, P. (2000). *Die normgerechte Organisation. Eine Studie über die Entstehung, Verbreitung und Nutzung der DIN EN ISO 9000er-Normreihe*. Stuttgart: Schäffer- Poeschel.

- Weick, K. E. (1985). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wiesner, G., Egler, R., Heidrich, K., & Schenk, K. (2018). *Organisationsentwicklung mit QESplus (2017). Partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken*. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Willke, H. (2001). *Systemtheorie III. Steuerungstheorie: Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Willke, H. (2014). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie: Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung: Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Zech, R. (2000). Die latente Funktionsgrammatik von Organisationen. Eine kleine Reflexion über Kosten und Nutzen latenter Strukturen und ihrer Veränderung. In F. von Küchler, & K. Meisel (Hrsg.), *Herausforderung Qualität. Dokumentation der Fachtagung »Qualitätssicherung in der Weiterbildung« vom 2.-3. November 1999* (S. 71–80). Frankfurt: DIE.
- Zech, R. (2013). *Organisation, Individuum, Beratung. Systemtheoretische Reflexionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zech, R. (2017). Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis, Modellversion 3 (6. Aufl.). ArtSet® Forschung Bildung Beratung GmbH
- Zech, R. (2018). Systemtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 75-186). Wiesbaden: VS.

## 7.5 Spezifizierung der Autorenschaften

1. Reuter, Martin (2022): Steuerung und Lernen als Bezugspunkte pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement - eine systemtheoretische Reflexion. In: Matthias Alke; Timm C. Feld (Hrsg.): Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Springer: VS.

### Alleinautorenschaft

2. Reuter, Martin; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas (2020a): Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In: Dörner, Olaf; Iller, Carola; Schüßler, Ingeborg; von Felden, Heide; Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 159-173.

Erstautorenschaft mit einem Anteil von ca. 60%. Dieser bezog sich auf die theoretische Konzeption und Strukturierung des Beitrags sowie die Verschriftlichung und Diskussion der Ergebnisse.

3. Reuter, Martin; Martin, Andreas; Koscheck, Stefan (2020b): Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Bd. 43, S. 97-116.

Erstautorenschaft mit einem Anteil von ca. 60%. Dieser bezog sich auf die theoretische Konzeption und Strukturierung des Beitrags, die Recherche der Weiterbildungsgesetze und Verordnungen sowie die Verschriftlichung und Diskussion der Ergebnisse.

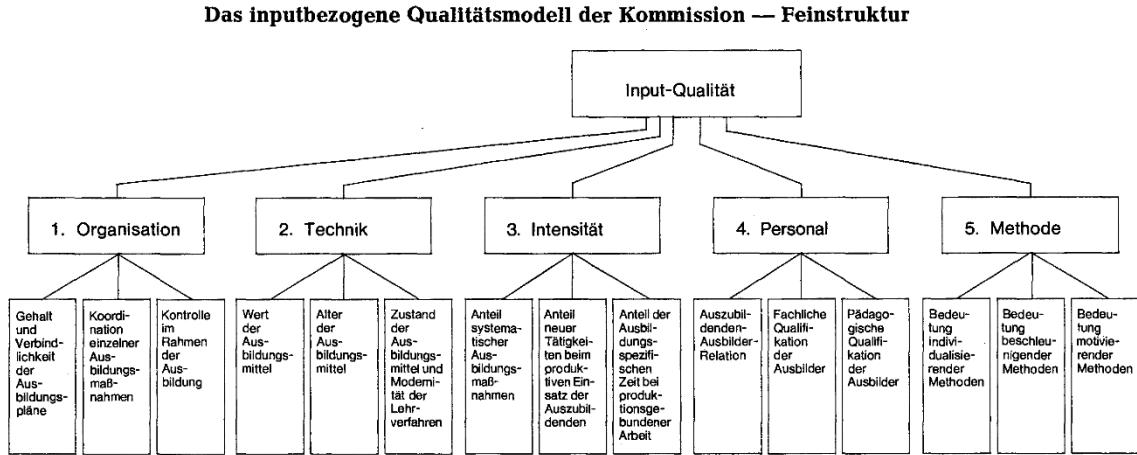
4. Ambos, Ingrid; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas; Reuter, Martin (2018): Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017. Leverkusen: Barbara Budrich.

Koautorenschaft mit einem Anteil von ca. 10%. Dieser bezog sich insbesondere auf die Fragebogenentwicklung zum Themenschwerpunkt Qualitätsmanagementsysteme sowie die Auswertung und Verschriftlichung der Ergebnisse zu den Teilen „Begutachtung zur (Re-)Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems“ (S. 33-40) sowie „Organisationsberatung bei der Implementierung und (Re-)Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems“ (S. 40-41).

## 7.6 Qualitätsmodelle der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974

### 7.6.1 Das inputbezogene Qualitätsmodell

Abbildung 8: Das inputbezogene Qualitätsmodell der Kommission 1974



<p>Vorliegen formaler Planung in schriftlicher Form; Gehalt der Pläne in bezug auf sachlich-zeitliche Ausführlichkeit und Konsistenz; Kenntnis der betrieblichen Pläne bei Ausbildern und Auszubildenden; Koordination betriebsinterner Ausbildungsmaßnahmen; Koordination der internen mit externen Ausbildungsmaßnahmen; Koordination der Ausbildungszielsetzung mit dem Produktionsziel (am Bsp. Ausb.-Weirts.) Kontrolle der Einhaltung der betrieblichen Ausbildungspläne; Kontrolle des Lernerfolges der Auszubildenden und Reaktionen auf mangelnden Erfolg; Kontrolle der Ausbildung durch Vertreter der Auszubildenden und Arbeitnehmer; Anschaffungswerte der Ausbildungsplätze; Anschaffungswerte des Demonstrationmaterials; Alter von Maschinen mit Anschaffungswerten von über 800 DM;</p>	<p>Urteil der Ausbilder über den Zustand von Ausbildungswerkstatt bzw. Lehrfirma; Vergleich der Ausstattung von Ausbildungswerkstatt/Lehrfirma mit übrigem Betrieb; Anwendung von programmierter Unterweisung und Sprachlabors; Anteil von Ausbildungswerkstatt- bzw. Lehrfirmaausbildung an der betrieblichen Ausbildung; Anteil von betriebsinternem Unterricht an der betrieblichen Ausbildung; Anteil von Kursen, Exkursionen usw. an der betrieblichen Ausbildung; Anteil neuer bzw. schwieriger Tätigkeiten bei produktionsgebundener Ausbildung; Anteil neuer bzw. schwieriger Tätigkeiten bei produktivem Einsatz in Ausbildungswerkstatt/Lehrfirma usw.;</p>	<p>Anteil der Unterweisungszeit im Rahmen der produktionsgebundenen Ausbildung; Anteil von ausbildungsbezogener Unterweisung, Zusehen, Üben und Eigener Beschäftigung; Anteil der für den Auszubildenden neu/schwierigen Arbeiten; Auszubildende-Ausbilder-Relation ausgehend von der effektiven Unterweisungszeit im Rahmen der produktionsgebundenen Ausbildung; Auszubildende-Ausbilder-Relation in Ausbildungswerkstatt/Lehrfirma; Auszubildende-Ausbilder-Relation im Unterricht; Fachliche Qualifikation der Ausbilder in produktionsgebundenen Bereichen; Fachliche Qualifikation der Ausbilder in Ausbildungswerkstatt/Lehrfirma; Fachliche Qualifikation der Ausbilder im betrieblichen Unterricht; Besuch pädagogischer Kurse durch die Ausbilder; Kenntnis der Ausbilder bezüglich einiger bildungspolitischer Schriften; Eingehen der Ausbilder auf ausbildungsbezogene Fragen der Auszubildenden;</p>	<p>Förderung guter Auszubildender durch Weiterbildung und/oder vorzeitige Anmeldung zur Prüfung; Förderung retardierter Auszubildender durch zusätzliche Ausbildungsmaßnahmen; Differenzierung der Ausbildung in Ausbildungswerkstatt/Lehrfirma und Unterricht; Anwendung programmierter Unterrichts; Bildung von kleineren Arbeitsgruppen im betrieblichen Unterricht; Homogenisierung der Auszubildenden durch Auswahlverfahren und/oder Bildung von Gruppen; Belohnungssystem in Form von Weiterbildungsstipendien; Erklären von Gesamtbetrieb und übergreifenden Zusammenhängen; Mitwirken der Auszubildenden bei schriftlichen Beurteilungen und bei Entscheidungen hinsichtlich der Ausbildung über Jugendvertretung oder Sprechstunden;</p>
--	---	--	--

Quelle: Sachverständigenkommission 1974, S. 126

## 7.6.2 Der Qualitätsindex zum inputbezogenen Qualitätsmodell

Abbildung 9: Der Qualitätsindex des inputbezogenen Qualitätsmodells 1974

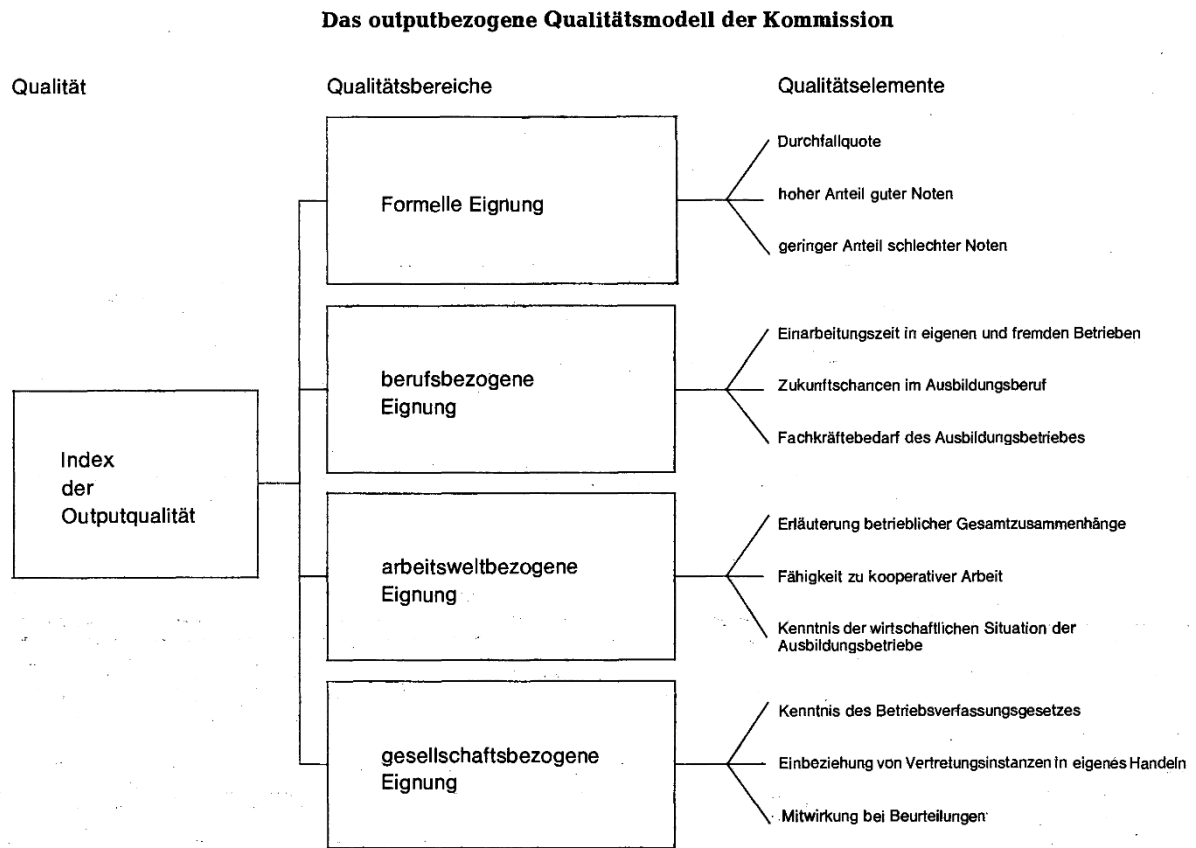
### Die Ermittlung des Qualitätsindex

Qualitätsfaktoren		Qualitätskomponenten		Qualitätselemente Höchstpunktzahl je Element		
Art	Höchstpunktzahl	Art	Höchstpunktzahl	Zahl	von	bis
Organisation	100	Ausbildungspläne	50	19	1	6
		Koordination	25	15	1	3
		Kontrolle	25	17	1	5
Technik	100	Umfang und Wert	40	2	20	20
		Alter	20	1	20	20
		Modernität	40	4	8	12
Intensität	100	Systematisierung	40	1	40	40
		Neue Tätigkeiten	30	6	15	15
		Ausbildungsspezifische Tätigkeiten	30	3	30	30
Personal	100	Auszubildende — Ausbilder-Relation	63	3	21	21
		Fachliche Qualifikation	12	4	3	3
		Pädagogische Qualifikation	25	11	1	4
Methode	100	Individualisierung	36	6	2	8
		Beschleunigung	8	3	2	4
		Motivation	56	10	2	8
insgesamt ...	500		500	105	1	40

Quelle: Sachverständigenkommission 1974, S. 128

### 7.6.3 Das outputbezogene Qualitätsmodell

Abbildung 10: Das outputbezogene Qualitätsmodell der Kommission 1974



Quelle: Sachverständigenkommission 1974, S. 129

## 7.7 Fragebogen wbmonitor Erhebung 2017



### wbmonitor 2017: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung

**Wir begrüßen Sie zur wbmonitor Umfrage 2017!**

In diesem Jahr sind "Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung" das Schwerpunktthema. Wie jedes Jahr stellen wir Fragen zur wirtschaftlichen Stimmung sowie zu Strukturdaten Ihrer Einrichtung.

- > Die Beantwortung der Fragen wird ca. 15 bis 40 Minuten dauern (abhängig von Ihren Angaben auf filterrelevante Fragen).
- > Durch **Filterführungen** im Fragebogen entstehen Sprünge in der Nummerierung der Fragen.
- > Bitte benutzen Sie zum Navigieren ausschließlich die Felder **Weiter** und **Zurück** unter den Fragen.
- > Die **Schriftgröße** können Sie oben einstellen.
- > **Einen Fragebogen zur Übersicht vorab (im PDF-Format) finden Sie hier.** (Anmerkung: Hier sind alle gefilterte Fragen enthalten.)
- > **Weitere Informationen** zum wbmonitor und die Ergebnisse der bisherigen Umfragen finden Sie **hier**.

#### 1 wbmonitor Klimawert

*Mit diesen Fragen ermitteln wir jährlich den wbmonitor Klimawert zur Stimmungslage der Weiterbildner.*

##### 1.1 Wie beurteilen Sie die aktuelle wirtschaftliche/haushaltsbezogene Lage Ihrer Einrichtung?

	++	+	o	-	--		weiß nicht
positiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	negativ	<input type="radio"/>

##### 1.2 Wie wird sie in einem Jahr sein?

	++	+	o	-	--		weiß nicht
besser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	schlechter	<input type="radio"/>

## wbmonitor 2017: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung

**Wir begrüßen Sie zur wbmonitor Umfrage 2017!**

In diesem Jahr sind "Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung" das Schwerpunktthema. Wie jedes Jahr stellen wir Fragen zur wirtschaftlichen Stimmung sowie zu Strukturdaten Ihrer Einrichtung.

- > Die Beantwortung der Fragen wird ca. 15 bis 40 Minuten dauern (abhängig von Ihren Angaben auf filterrelevante Fragen).
- > Durch **Filterführungen** im Fragebogen entstehen Sprünge in der Nummerierung der Fragen.
- > Bitte benutzen Sie zum Navigieren ausschließlich die Felder **Weiter** und **Zurück** unter den Fragen.
- > Die **Schriftgröße** können Sie oben einstellen.
- > **Einen Fragebogen zur Übersicht vorab (im PDF-Format) finden Sie hier.** (Anmerkung: Hier sind alle gefilterte Fragen enthalten.)
- > **Weitere Informationen** zum wbmonitor und die Ergebnisse der bisherigen Umfragen finden Sie **hier**.

### 1 wbmonitor Klimawert

*Mit diesen Fragen ermitteln wir jährlich den wbmonitor Klimawert zur Stimmungslage der Weiterbildner.*

#### 1.1 Wie beurteilen Sie die aktuelle wirtschaftliche/haushaltsbezogene Lage Ihrer Einrichtung?

	++	+	0	-	--		weiß nicht
positiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	negativ	<input type="radio"/>

#### 1.2 Wie wird sie in einem Jahr sein?

	++	+	0	-	--		weiß nicht
besser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	schlechter	<input type="radio"/>

## 2 Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung

In der Weiterbildung genutzte Qualitätsmanagementsysteme (QMS) wie z.B. DIN EN ISO 9000ff., LQW, EFQM u.a. zielen auf die Überwachung, Sicherung und Verbesserung organisatorischer Prozesse und wollen damit auch die Qualität der Lern- und Bildungsdienstleistungen befördern.

Mit dem diesjährigen Themenschwerpunkt interessiert sich **wbmonitor** für die Verbreitung von QMS in verschiedenen Anbietersegmenten, die Beurteilung der Wirkungen von QMS sowie den Zertifizierungsprozess. Dazu kooperieren BiBB und DIE mit der Universität Gießen (Professur für Weiterbildung).

Sofern Ihre Einrichtung über kein QMS verfügen sollte, stellen wir Ihnen nur einen Teil der Fragen.

### 2.1 Ganz allgemein gefragt: Wie bewerten Sie Qualitätsmanagementsysteme (QMS) in der Weiterbildung?

*Bitte machen Sie in jeder Zeile eine Angabe.*

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht
QMS verbessern die Bildungsarbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QMS dienen vor allem als Zugangsvoraussetzung zu Märkten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt zu viele (unterschiedliche) QMS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QMS sind wirkungslos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Image der Weiterbildung wird durch QMS verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QMS führen zu einer Standardisierung von Angeboten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QMS führen zu einer Standardisierung der Anbieter/Einrichtungen/Organisationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch Zertifikate der QMS können Interessenten die Qualität der Angebote besser beurteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch QMS können öffentliche Mittel gezielter vergeben werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öffentliche Weiterbildungsfinanzierung berücksichtigt nicht den Aufwand für QMS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Verbreitung von QMS in der Weiterbildung hat sich verselbständigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohne QMS kann heutzutage keine Weiterbildungseinrichtung mehr überleben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Von QMS in der Weiterbildung profitieren vor allem die Zertifizierungsstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gängige QMS passen nicht zur Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstige Bewertung: \_\_\_\_\_

## 2.2 Welches Qualitätsmanagementsystem nutzt Ihre Einrichtung und ist dieses extern zertifiziert?

**Nicht gemeint** sind hier gesetzliche Zulassungen (wie z.B. die **AZAV**) oder (regionale) Gütesiegel (wie z.B. "Geprüfte Weiterbildungseinrichtung Weiterbildung Hessen"). Bei diesen ist die Nutzung eines QMS eines von mehreren Anforderungskriterien zur Erlangung der Zertifizierung/Akkreditierung/Zulassung.

Unter externer Zertifizierung wird eine erfolgreiche Begutachtung durch eine Zertifizierungsagentur (z.B. CERTQUA, con!flex) verstanden.

Bitte geben Sie für jedes der aufgeführten QMS an, ob Ihre Einrichtung dieses nutzt.

	ist extern zertifiziert	wird ohne externe Zertifizierung genutzt	wird nicht genutzt
DIN EN ISO 9000 ff.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DIN EN ISO 29990	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
European Foundation for Quality Management (EFQM)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsmanagement-Modell nach Gütesiegelverbund Weiterbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QESplus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QVB-Branchenmodell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO) Qualitäts-Modell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BQM Bildungs-Qualitäts-Management (BBB Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes Qualitätsmanagementsystem (bitte unten eintragen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<input type="checkbox"/>	Selbstentwickeltes Qualitätsmanagementsystem (ohne externe Zertifizierung)
<input type="checkbox"/>	Kein Qualitätsmanagementsystem vorhanden

Anderes Qualitätsmanagementsystem: \_\_\_\_\_

### 2.2.1 Wann hat Ihre Einrichtung das QMS eingeführt?

<input type="radio"/>	2017
<input type="radio"/>	2016
<input type="radio"/>	2015
<input type="radio"/>	2014
<input type="radio"/>	2013
<input type="radio"/>	2012
<input type="radio"/>	2011
<input type="radio"/>	2010
<input type="radio"/>	2009
<input type="radio"/>	2008
<input type="radio"/>	2007
<input type="radio"/>	2006
<input type="radio"/>	2005
<input type="radio"/>	2004
<input type="radio"/>	2003
<input type="radio"/>	2002
<input type="radio"/>	2001
<input type="radio"/>	2000
<input type="radio"/>	1999
<input type="radio"/>	1998
<input type="radio"/>	1997
<input type="radio"/>	1996
<input type="radio"/>	1995
<input type="radio"/>	1994
<input type="radio"/>	1993
<input type="radio"/>	1992
<input type="radio"/>	1991
<input type="radio"/>	1990
<input type="radio"/>	vor 1990

**2.2.1.2 Und wann hat die letzte Re-Zertifizierung stattgefunden?**

<input type="radio"/>	bisher keine Re-Zertifizierung erfolgt
<input type="radio"/>	2017
<input type="radio"/>	2016
<input type="radio"/>	2015
<input type="radio"/>	2014
<input type="radio"/>	2013
<input type="radio"/>	2012
<input type="radio"/>	2011
<input type="radio"/>	2010
<input type="radio"/>	vor 2010

**2.3 Warum verzichtet Ihre Einrichtung auf eine externe Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems (QMS) bzw. eines der QMS?**

*Bitte machen Sie in jeder Zeile eine Angabe.*

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Der Zertifizierungsprozess ist uns zu kompliziert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Auftraggeber/Kunden ist eine externe Zertifizierung nicht wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dem Träger unserer Einrichtung ist eine externe Zertifizierung nicht wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zertifizierungsgebühren sind uns zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der benötigte interne Personalaufwand zur Erlangung der externen Zertifizierung (z.B. für Qualitätszirkel) ist uns zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Sachkosten für die Auflagen der externen Zertifizierung (z.B. für Infrastruktur, technische Ausstattung) sind uns zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vorteile durch die externe Zertifizierung rechtfertigen nicht den Aufwand dafür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserem Bereich gibt es viele andere Einrichtungen, die auch ohne ein extern zertifiziertes QMS erfolgreich arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die extern zertifizierbaren QMS passen nicht zur Ausrichtung unserer Einrichtung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anderer Grund: \_\_\_\_\_

**2.2.1.1 Wann wurde es erstmals extern zertifiziert?**

<input type="radio"/>	2017
<input type="radio"/>	2016
<input type="radio"/>	2015
<input type="radio"/>	2014
<input type="radio"/>	2013
<input type="radio"/>	2012
<input type="radio"/>	2011
<input type="radio"/>	2010
<input type="radio"/>	2009
<input type="radio"/>	2008
<input type="radio"/>	2007
<input type="radio"/>	2006
<input type="radio"/>	2005
<input type="radio"/>	2004
<input type="radio"/>	2003
<input type="radio"/>	2002
<input type="radio"/>	2001
<input type="radio"/>	2000
<input type="radio"/>	1999
<input type="radio"/>	1998
<input type="radio"/>	1997
<input type="radio"/>	1996
<input type="radio"/>	1995
<input type="radio"/>	1994
<input type="radio"/>	1993
<input type="radio"/>	1992
<input type="radio"/>	1991
<input type="radio"/>	1990
<input type="radio"/>	vor 1990

**2.3.1 Plant Ihre Einrichtung eine externe Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems?**

<input type="radio"/>	Nein.
<input type="radio"/>	Nein, wir haben eine Zertifizierung abgebrochen und keine neue geplant.
<input type="radio"/>	Ja, wir befinden uns gerade im Prozess der Zertifizierung.
<input type="radio"/>	Ja, innerhalb der nächsten zwei Jahre.
<input type="radio"/>	Ja, aber zeitlich noch unbestimmt.

**2.4 Warum verzichtet Ihre Einrichtung auf ein Qualitätsmanagementsystem (QMS)?**

*Bitte machen Sie in jeder Zeile eine Angabe.*

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Unsere Einrichtung ist zu klein für ein QMS / ich bin selbstständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir können uns nicht für eines der vielen QMS entscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Zertifizierungsprozess ist uns zu kompliziert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unseren Auftraggebern/Kunden ist ein QMS nicht wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zertifizierungsgebühren sind uns zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der benötigte interne Personalaufwand (z.B. für Qualitätszirkel) ist uns zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Sachkosten für die Auflagen der Zertifizierung (z.B. für Infrastruktur, technische Ausstattung) sind uns zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vorteile durch ein QMS rechtfertigen nicht den Aufwand.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir benötigen für gute Qualität kein QMS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserem Bereich gibt es viele andere Einrichtungen, die auch ohne ein QMS erfolgreich arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die gängigen QMS passen nicht zur Ausrichtung unserer Einrichtung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anderer Grund: \_\_\_\_\_

### 2.4.1 Plant Ihre Einrichtung ein Qualitätsmanagementsystem einzuführen?

<input type="radio"/>	Nein.
<input type="radio"/>	Nein, wir haben die Implementierung eines QMS begonnen aber abgebrochen.
<input type="radio"/>	Ja, wir befinden uns gerade im Prozess der Implementierung eines QMS.
<input type="radio"/>	Ja, innerhalb der nächsten zwei Jahre.
<input type="radio"/>	Ja, aber zeitlich noch unbestimmt.

### 2.5 Welche Wirkungen hat das Qualitätsmanagementsystem auf Ihre Einrichtung?

Infolge des Qualitätsmanagementsystems hat unsere Einrichtung...

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
die Organisationsprozesse verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mehr Teilnehmende gewinnen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neue Märkte erschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Transparenz organisatorischer Strukturen verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aufgrund der damit verbundenen Pflichten eine Beeinträchtigung der pädagogischen Arbeit verzeichnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verwaltungspersonal mit Beratungsaufgaben oder einfachen pädagogischen Aufgaben betraut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
besser qualifiziertes Personal (inkl. Honorarkräfte) beschäftigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Qualität der Lehr-/Lernprozesse verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Ausgaben für Fortbildungen des Personals (inkl. Honorarkräfte) gesteigert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ihre Infrastruktur (Räume, technische Ausstattung etc.) verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dem lehrenden Personal Managementaufgaben übertragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dem lehrenden Personal Verwaltungsaufgaben übertragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine Verdichtung der Arbeit der angestellten Mitarbeitenden verzeichnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ihre Auslastung verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Infolge des Qualitätsmanagementsystems hat unsere Einrichtung...

## 2.7 Begutachtung zur (Re-)Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems

Ein zentraler Aspekt bei der Realisierung eines Qualitätsmanagementsystems ist der Begutachtungsprozess zur (Re-)Zertifizierung. Dazu möchte **wbmonitor** erstmals aus Anbietersicht statistische Daten erheben.

### 2.7.1 Wie agierte/n die/der Gutachtende/n der Zertifizierungsagentur in Ihrem letzten Zertifizierungsprozess?

*Bitte geben Sie für jede der folgenden Handlungsweisen an, inwieweit diese zugefallen hat.*

	traf voll und ganz zu	traf eher zu	traf eher nicht zu	traf überhaupt nicht zu	weiß nicht
helfend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
normierend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beaufsichtigend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beratend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
moderierend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kontrollierend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vermittelnd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere Handlungsweise: \_\_\_\_\_

### 2.7.2 Wenn Sie an Ihren letzten Zertifizierungsprozess denken: Welche Erwartungen an die/den Gutachtende/n hatte Ihre Einrichtung und wurden diese eingelöst?

*Bitte machen Sie in jeder Zeile eine Angabe zur Erwartung Ihrer Einrichtung – zur Einlösung jedoch nur dann, wenn Ihre Einrichtung die jeweilige Erwartung hatte.*

Von der/dem/den Gutachtenden haben wir erwartet, dass...

	haben wir erwartet	haben wir nicht erwartet	weiß nicht	wurde (eher) eingelöst	wurde (eher) nicht eingelöst
flexibel auf die Spezifika unserer Einrichtung eingegangen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere Einrichtung dabei unterstützt wird, Probleme zu bewältigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Ansätzen und Methoden verschiedener Fachrichtungen (interdisziplinär) gearbeitet wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere Einrichtung unterstützt wird, fundiertere Entscheidungen zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklungsprozesse unserer Einrichtung initiiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklungsprozesse unserer Einrichtung begleitet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere Einrichtung unterstützt wird, effizienter zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Von der/dem/den Gutachtenden haben wir erwartet, Entwicklungsziele so zu fokussieren, dass...

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
die Kosten senken können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine Zunahme der Kosten verzeichnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
höhere Einnahmen erzielen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Steuerungsmöglichkeit der Leitung/Geschäftsführung erhöht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die interne Kommunikation verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die pädagogische Arbeit professionalisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Zufriedenheit der Teilnehmenden erhöht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Lernerfolg der Teilnehmenden erhöht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Zufriedenheit der Mitarbeitenden erhöht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ihre Marktposition gestärkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunden binden können (wiederholte Teilnahmen bzw. Aufträge).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich stärker mit anderen Einrichtungen vernetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prozesse der Angebotsentwicklung verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstiger Effekt: \_\_\_\_\_

## 2.6 Wie beurteilen Sie den Ressourcenaufwand Ihrer Einrichtung für das Qualitätsmanagementsystem (QMS)?

*Bitte machen Sie in jeder Zeile eine Angabe.*

Unter Berücksichtigung des Nutzens...

	angemessen	eher angemessen	eher unangemessen	unangemessen	weiß nicht	trifft nicht zu
... sind die Gebühren für die Zertifizierung...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ist der interne Personalaufwand...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Sachkosten für Auflagen des QMS (z.B. Infrastruktur, technische Ausstattung)...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind die Kosten für externe Organisationsberatung zur Einführung oder Fortführung des QMS...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sind Kosten und Aufwand insgesamt...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	haben wir erwartet	haben wir nicht erwartet	weiß nicht	wurde (eher) eingelöst	wurde (eher) nicht eingelöst
unsere Teilnehmenden zufriedener werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere pädagogischen Prinzipien geschärft werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere wirtschaftliche Situation verbessert wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unser Leitbild geschärft wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere Außendarstellung verbessert wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere gemeinsame Identität (Corporate Identity) (weiter-)entwickelt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Erwartung: \_\_\_\_\_

**2.7.3 Wie groß schätzen Sie die Spielräume der/des Gutachtenden ein, die standardisierten Vorgaben des Qualitätsmanagementsystems spezifisch für Ihre Einrichtung auszulegen?**

	++						--		weiß nicht
sehr groß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr klein	<input type="radio"/>

**2.7.3.1 Und wurden diese Spielräume bei Ihrer letzten (Re-)Zertifizierung zur Zufriedenheit Ihrer Einrichtung genutzt?**

	++						--		weiß nicht
voll und ganz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gar nicht	<input type="radio"/>

**2.7.4 Wurde/n der/die Gutachtende/n der letzten (Re-)Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems von Ihrer Einrichtung ausgewählt oder von der Zertifizierungsagentur bestimmt?**

<input type="radio"/>	Von uns ausgewählt.
<input type="radio"/>	Von der Zertifizierungsagentur bestimmt.
<input type="radio"/>	Weiß nicht.

**2.7.4.1 Nach welchen Kriterien wurde/n der/die Gutachtende/n ausgewählt?**

*Bitte geben Sie alle Kriterien an, die für Ihre Auswahl relevant waren.*

<input type="checkbox"/>	Referenzen
<input type="checkbox"/>	Persönliche Empfehlung
<input type="checkbox"/>	Persönliche Bekanntheit
<input type="checkbox"/>	Fachrichtung der Qualifikation
<input type="checkbox"/>	Kosten
<input type="checkbox"/>	Andere/weitere Kriterien (bitte unten angeben)
<input type="checkbox"/>	Weiß nicht

Andere/weitere Kriterien: \_\_\_\_\_

**2.7.4.2 Welche Fachrichtung der Qualifikation hatte/n die/der Gutachtende/n?**

*Bitte geben Sie alle zutreffenden Fachrichtungen an.*

<input type="checkbox"/>	Pädagogik
<input type="checkbox"/>	Psychologie
<input type="checkbox"/>	Soziologie
<input type="checkbox"/>	Betriebswirtschaft/Volkswirtschaft
<input type="checkbox"/>	Ingenieur/technische Fachrichtung
<input type="checkbox"/>	Jura
<input type="checkbox"/>	Weiß nicht

Andere Fachrichtung: \_\_\_\_\_

**2.7.5 War die Tätigkeit der/des Gutachtenden auf den Zertifizierungsprozess beschränkt oder darüber hinaus in umfassende Entwicklungsprozesse der Einrichtung eingebunden?**

<input type="radio"/>	Auf den Zertifizierungsprozess beschränkt
<input type="radio"/>	In umfassende Entwicklungsprozesse der Einrichtung eingebunden
<input type="radio"/>	Weiß nicht

**2.7.6 Wurde Ihre Einrichtung im Zuge der Nachbesprechung der Begutachtung ausschließlich über das Ergebnis informiert oder darüber hinaus zu Entwicklungsperspektiven beraten?**

<input type="radio"/>	Wir wurden ausschließlich informiert.
<input type="radio"/>	Wir wurden auch zu Entwicklungsperspektiven beraten.
<input type="radio"/>	Weiß nicht.

**2.7.6.1 Inwiefern war diese Beratung für Ihre Einrichtung nützlich?**

*Bitte geben Sie alle Aussagen an, die zutreffen.*

<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung hat nützliche Informationen erhalten.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung weiß nun besser, wie sie zukünftig nützliche Informationen selbst findet.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung hat ihre eigene Situation besser verstanden.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung kann ihre Möglichkeiten nun besser einschätzen.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung kann sich nun fundierter entscheiden.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung wurde angeregt, ihre Pläne umzusetzen.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung hat erkannt, was sie alles schon kann.
<input type="checkbox"/>	Nichts davon.
<input type="checkbox"/>	Weiß nicht.

**2.7.7 Hat Ihre Einrichtung im Kontext der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems (QMS) externe Organisationsberatung in Anspruch genommen?**

<input type="radio"/>	Ja
<input type="radio"/>	Nein
<input type="radio"/>	Weiß nicht

**2.7.8 Und hat Ihre Einrichtung im Kontext der letzten (Re-)Zertifizierung des QMS externe Organisationsberatung in Anspruch genommen?**

Beratung durch die/den Gutachtende/n der Zertifizierungsagentur ist hier **nicht** gemeint.

<input type="radio"/>	Nein, wir haben keine externe Beratung benötigt.
<input type="radio"/>	Nein, die Informationen der/des Gutachtenden waren für uns völlig ausreichend.
<input type="radio"/>	Nein, externe Beratung wäre zwar hilfreich gewesen, aber wir konnten uns diese nicht leisten.
<input type="radio"/>	Ja, nur im Kontext der (Re-)Zertifizierung.
<input type="radio"/>	Ja, wir nehmen für unser QMS kontinuierlich externe Organisationsberatung in Anspruch.
<input type="radio"/>	Weiß nicht.

	haben wir erwartet	haben wir nicht erwartet	weiß nicht	wurde (eher) eingelöst	wurde (eher) nicht eingelöst
fundiertere Entscheidungen zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
effizienter zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Probleme zu bewältigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Zufriedenheit unserer Teilnehmenden zu erhöhen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere pädagogischen Prinzipien zu schärfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere wirtschaftliche Situation zu verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unser Leitbild zu schärfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unsere Außendarstellung zu verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dass wir unsere gemeinsame Identität (Corporate Identity) (weiter-)entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisationsprozesse zu analysieren und zu überarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
strategische Organisationsziele zu entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Erwartung: \_\_\_\_\_

**2.7.10 Inwiefern war die externe Organisationsberatung im Kontext der letzten (Re-)Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems für Ihre Einrichtung nützlich?**

*Bitte geben Sie alle Aussagen an, die zutreffen.*

<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung hat nützliche Informationen erhalten.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung weiß nun besser, wie sie zukünftig nützliche Informationen selbst findet.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung hat ihre eigene Situation besser verstanden.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung kann ihre Möglichkeiten nun besser einschätzen.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung kann sich nun fundierter entscheiden.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung wurde angeregt, ihre Pläne umzusetzen.
<input type="checkbox"/>	Unsere Einrichtung hat erkannt, was sie alles schon kann.
<input type="checkbox"/>	Nichts davon.
<input type="checkbox"/>	Weiß nicht.

**2.7.8.1 Wie viele Stunden waren dies ungefähr?**

*Eine Schätzung genügt.*

Insgesamt ca. \_\_\_\_ Stunden externe Organisationsberatung im Kontext der letzten (Re-)Zertifizierung.

<input type="checkbox"/>	Keine Schätzung möglich.
--------------------------	--------------------------

**2.7.8.2 Wer hat die externe Organisationsberatung im Kontext der letzten (Re-)Zertifizierung des QMS durchgeführt?**

*Bitte geben Sie alle Personen bzw. Organisationen an, die Beratung durchgeführt haben.*

<input type="checkbox"/>	Expertin/nen bzw. Experte/n für QMS, die/der selbst als Gutachtende/r tätig ist/sind
<input type="checkbox"/>	Unternehmens-/Organisationsberatung auf dem freien Markt (nicht als Gutachtende/r für QMS tätig)
<input type="checkbox"/>	Weiterbildungsverband
<input type="checkbox"/>	Anderer Verband
<input type="checkbox"/>	Andere Weiterbildungseinrichtung (z.B. im Netzwerk)
<input type="checkbox"/>	Andere Person/Organisation (bitte unten angeben)
<input type="checkbox"/>	Weiß nicht

Andere: \_\_\_\_\_

**2.7.9 Welche Erwartungen an die externe Organisationsberatung im Kontext der letzten (Re-)Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems hatte Ihre Einrichtung und wurden diese eingelöst?**

Beratung durch die/den Gutachtende/n der Zertifizierungsagentur ist hier **nicht** gemeint.

Bitte machen Sie in jeder Zeile eine Angabe zur Erwartung Ihrer Einrichtung – zur Einlösung jedoch nur dann, wenn Ihre Einrichtung die jeweilige Erwartung hatte.

**Von der Beraterin / dem Berater / den Beratern haben wir erwartet, dass...**

	haben wir erwartet	haben wir nicht erwartet	weiß nicht	wurde (eher) eingelöst	wurde (eher) nicht eingelöst
flexibel auf die Spezifika unserer Einrichtung eingegangen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Ansätzen und Methoden verschiedener Fachrichtungen (interdisziplinär) gearbeitet wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklungsprozesse unserer Einrichtung initiiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklungsprozesse unserer Einrichtung begleitet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Von der Beraterin / dem Berater / den Beratern haben wir erwartet, unsere Einrichtung dabei zu unterstützen...**

**2.8 Hat Ihre Einrichtung eine/n QM-Beauftragte/n?**

<input type="radio"/>	Ja
<input type="radio"/>	Nein

**2.8.1 Wie viele Stunden der wöchentlichen Arbeitszeit nehmen Aufgaben im Bereich Qualitätsmanagement bei dieser/diesem ein?**

Die/der QM-Beauftragte arbeitet für unsere Einrichtung insgesamt    Stunden pro Woche

Davon entfallen ca.    Stunden pro Woche auf Aufgaben im Bereich Qualitätsmanagement

**2.8.2 Hat die/der QM-Beauftragte eine Fortbildung speziell zu Qualitätsmanagement absolviert?**

<input type="radio"/>	Ja
<input type="radio"/>	Nein
<input type="radio"/>	Weiß nicht

**2.9 Wie werden sich die Ausgaben (inkl. Personalausgaben) Ihrer Einrichtung für das Qualitätsmanagementsystem in den nächsten zwei Jahren verändern?**

*Wir werden die Ausgaben für unser Qualitätsmanagementsystem in den nächsten zwei Jahren...*

	++			0			--		weiß nicht
stark erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stark reduzieren	<input type="radio"/>

**3 Weiterbildungsumfang und Ressourcen Ihrer Einrichtung**

**Definiton Weiterbildung:** Weiterbildung ist ein organisiertes, Bildungsangebot, das sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richtet. Dazu gehören auch Fortbildungen, Umschulungen oder Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation - ebenso wie Angebote der allgemeinen, politischen oder kulturellen Erwachsenenbildung. **Nicht** zur Weiterbildung gezählt werden jedoch Ausbildung, berufsvorbereitende Maßnahmen oder Vermittlung in Arbeit.

Gemeint ist das Angebot für externe Personen bzw. Betriebe/Organisationen, nicht Ihre innerbetriebliche Weiterbildung für die eigenen Mitarbeitenden.

### 1. In welchem Umfang hat Ihre Einrichtung 2016 Weiterbildung durchgeführt?

#### *Anzahl 2016 insgesamt*

Teilnehmende (ca.) \_\_\_\_\_

Veranstaltungen (ca.) \_\_\_\_\_ (Angebote mit mehreren Terminen zählen als eine Veranstaltung; Wiederholungen der gleichen Veranstaltung zählen separat)

Unterrichtete/erteilte/betreute Dozentenstunden (ca.) \_\_\_\_\_ (von der Einrichtung erbrachte Leistung – **nicht** gemeint sind Teilnehmerstunden; Seminartage bitte umrechnen)

Hinweis: Dozentenstunden insgesamt = Anzahl der Veranstaltungen x pro Veranstaltung von Dozent/inn/en geleistete Stunden (ohne Vor- und Nachbereitung).

<input type="checkbox"/>	Wir haben 2016 keine Weiterbildung durchgeführt.
--------------------------	--

### 2. Wie viele Personen arbeiten in Ihrer Einrichtung im Bereich der Weiterbildung?

Bitte zählen Sie alle Personen mit, die im **Bereich der Weiterbildung** Aufgaben (auch Management, Verwaltung, Beratung u. a.) erfüllen, nicht nur die Lehrenden.

Angestellte/Beamte (aktuell ca.) \_\_\_\_\_ (keine = 0)

davon Anzahl befristet beschäftigte Angestellte (aktuell ca.) \_\_\_\_\_ (keine = 0)

Honorarkräfte (in den letzten 12 Monaten ca.) \_\_\_\_\_ (keine = 0)

ehrenamtlich Tätige (in den letzten 12 Monaten ca.) \_\_\_\_\_ (keine = 0)

### 3. Wie setzten sich 2016 die Einnahmen/Zuwendungen für Ihre Einrichtung im Bereich der Weiterbildung in etwa zusammen?

*Es genügen Schätzungen. Sobald Sie 100% erreicht haben, wird dies unten angezeigt.*

*Anteil an den gesamten  
Einnahmen/Zuwendungen  
im Bereich der Weiterbildung*

von Teilnehmenden/Selbstzahlern (ca.) \_\_\_\_\_ % (keine = 0)

von Betrieben (ca.) \_\_\_\_\_ % (keine = 0)

von Arbeitsagenturen/Jobcentern (z.B. Bildungsgutscheine) (ca.) \_\_\_\_\_ % (keine = 0)

von Kommunen, Ländern, Bund, EU (ca.) \_\_\_\_\_ % (keine = 0)

vom nicht-öffentlichen Träger Ihrer Einrichtung (ca.) \_\_\_\_\_ % (keine = 0)

von Sonstigen (ca.) \_\_\_\_ % (keine = 0)

**3.4 Wie hoch war der Gesamtumsatz/-haushalt Ihrer Einrichtung im Jahr 2016?**

<input type="radio"/>	bis 10.000 Euro
<input type="radio"/>	10.001 – 100.000 Euro
<input type="radio"/>	100.001 – 1.000.000 Euro
<input type="radio"/>	1.000.001 – 10.000.000 Euro
<input type="radio"/>	10.000.000 Euro und mehr
<input type="radio"/>	Unsere Einrichtung hat(te) keinen eigenen Umsatz bzw. Haushalt.

**3.5 Welcher Anteil des Gesamtumsatzes/-haushalts Ihrer Einrichtung im Jahr 2016 entfiel auf alle Einnahmen im Bereich der Weiterbildung?**

*Gemeint sind die Einnahmen aus sämtlichen Finanzierungsquellen. Eine Schätzung genügt.*

Der Anteil betrug ca. \_\_\_\_ %

**4 Was sind aus Sicht Ihrer Einrichtung aktuelle Herausforderungen von Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung?**

*Sie können maximal 1.000 Zeichen (ca. 10 Zeilen) eingeben.*

---



---



---



---



---

**5 Haben Sie Anmerkungen oder Wünsche zu unserer Umfrage?**

*Sie können maximal 1.000 Zeichen (ca. 10 Zeilen) eingeben.*

---



---



---



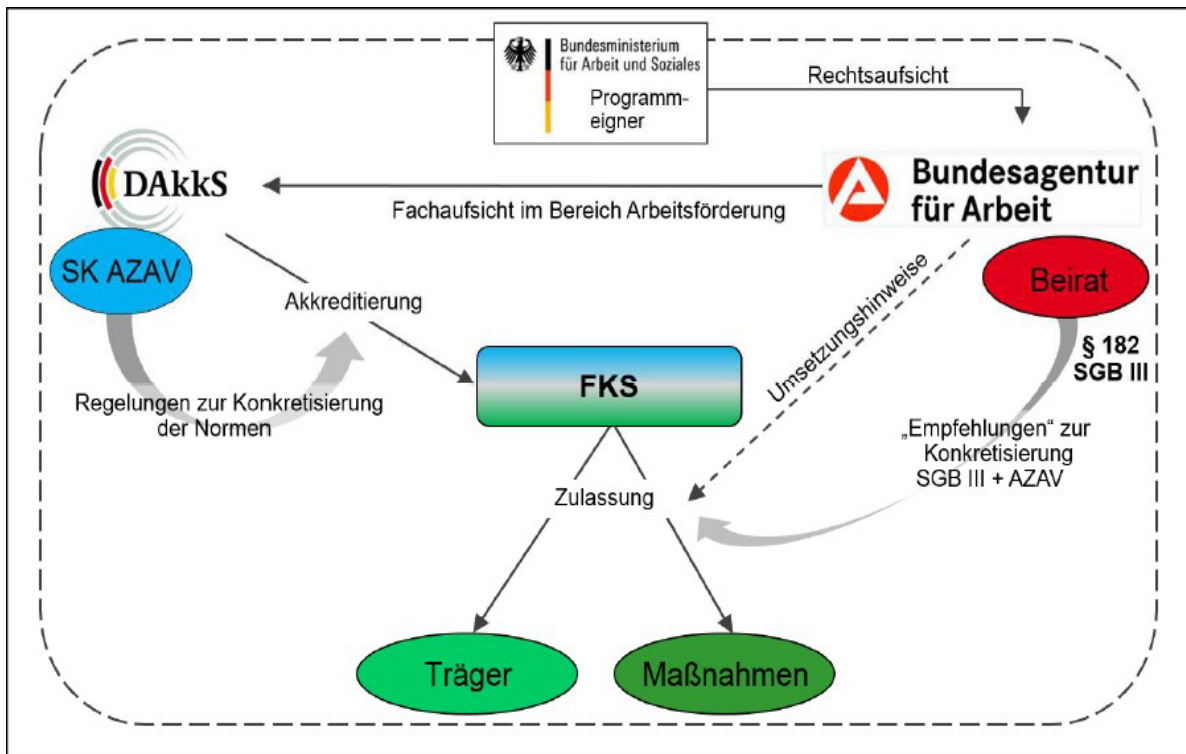
---



---

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme! Klicken Sie jetzt bitte auf "Absenden". Sie erhalten dann die Möglichkeit, Ihren ausgefüllten Fragebogen abzuspeichern und auszudrucken.**

## 7.8 Kommunikationskonzept der AZAV



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, 2017a, S. 4; zit. nach Sackmann et al. 2019, S. 35.

## 7.9 Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.“