Katia Tödt

Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB)

Grundlegung von Modell und Methode

wbv

Katia Tödt

Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB)

Grundlegung von Modell und Methode

wbv

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2008

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Umschlagfoto:
www.photocase.com

Umschlaggestaltung:
www.lokbase.com

Bestell-Nr. 6001901
ISBN 978-3-7639-3625-0
Printed in Germany

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

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

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

Inhalt

Vorwort 9

1 Einleitung 13
1.1 Gesellschaftliche Veränderungen und die Folgen für die Weiterbildung 13
1.2 Zum Begriff der Weiterbildung/Erwachsenenbildung 16
1.3 Objektives Erkenntnisinteresse 17
1.4 Subjektives Erkenntnisinteresse 18
1.5 Ziel und Struktur der Arbeit 19

2 Theoretische Bezugspunkte 23
2.1 Systemtheorie 23
2.1.1 Operative Geschlossenheit und strukturelle Kopplung von Systemen 23
2.1.2 Beobachten als Operieren des Systems 26
2.1.3 Beobachtung von Kommunikation 28
2.1.4 Beobachtung zweiter Ordnung 29
2.2 Subjektwissenschaft 30
2.2.1 Kategorialanalyse 30
2.2.2 Das Subjekt im Kontext der Gesellschaft 31
2.2.3 Intersubjektivität 33
2.3 Systemtheorie und subjektwissenschaftlicher Ansatz in ihrer Beziehung zueinander 35

3 Lernen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten 39
3.1 Lernen in konstruktivistisch-systemtheoretischem Verständnis 39
3.1.1 Exkurs: Funktionsweise des Nervensystems und des psychischen Systems 40
3.1.2 Lernen als Veränderung von Wissensstrukturen 42
3.2 Lernen in subjektwissenschaftlichem Verständnis 43
3.2.1 Lernen als intentional begründetes Handeln 43
3.2.2 Zur Bestimmung des Lerngegenstands 45
3.2.3 Die Veränderung des Lerngegenstands im Verlauf des Lernprozesses 46
3.2.4 Situiertheit des Lernsubjekts als bestimmender Faktor für den Lernprozess 48
3.2.5 Expansives Lernen 49
3.3 Lernen als Reflexionsprozess 50

3.4 Lernen als Selbst- und Fremdverständigung 52
3.5 Theoretische Konzeptionalisierung von Lehr-Lern-Verhältnissen 54
3.5.1 Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen 54
3.5.2 Lernen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten 54
3.5.3 Die Differenz von pädagogischem und psychischem System 58
3.5.4 Organisation und Interaktion als unterschiedliche Systemebenen im Lehr-Lern-Verhältnis 60
3.6 Konsequenzen für das Lehrhandeln 63
3.6.1 Didaktisches Handeln als Umgang mit einer Paradoxie 63
3.6.2 Pädagogisches Handeln als anschlussfähige Intervention 64
3.6.3 Ermöglichungsorientierte Didaktik 66
3.6.4 Reflexion von Lernprozessen und Lernerfolgen als didaktisch-methodisches Element 67
3.7 Die Definition gelungenen Lernens und Indikatoren 69
3.7.1 Der Lernende als empirisches Individuum und als idealisiertes Konstrukt 69
3.7.2 Spezifizierungen der Definition gelungenen Lernens 72
3.7.3 Beispiel: Die Definition gelungenen Lernens im Kontext von LQW 73
3.7.4 Die Bildung von Indikatoren 77
3.8 Probleme der Beobachtung von Lernen und von Lernerfolgen 79
3.9 Fazit 83

4 Qualität in Bildungsveranstaltungen 85
4.1 Qualitätsansätze in der Weiterbildung 85
4.1.1 Der Qualitätsbegriff in der Weiterbildung 85
4.1.2 Überblick über Qualitätsansätze in der Praxis 86
4.2 Aspekte eines pädagogischen Qualitätsverständnisses 91
4.2.1 Die pädagogische Perspektive auf Qualität in der Bildung 91
4.2.2 Kriterien für die Selbstevaluation 92
4.2.3 Die Organisation von Bildungsprozessen als pädagogische Aufgabe 94
4.2.4 Qualitätsentwicklung als reflexiver Prozess und als Haltung 96
4.2.5 Anschlussfähigkeit institutioneller Lehr-Lern-Kontexte 96
4.2.6 Qualitätsentwicklung und Evaluation im Kontext lernender Organisation 97
4.2.7 Der Zusammenhang von Qualitätsentwicklung, Evaluation und Professionalität 99
4.3 Anforderungen an Verfahren zur Qualitätsentwicklung aus pädagogischer Sicht 101

4.4 LQW als am Bildungsprozess orientiertes Qualitätsmanagement-system ... 104
4.4.1 Leitbild und Definition gelungenen Lernens als Rahmen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung ... 105
4.4.2 Der Aufbau des LQW-Modells ... 107
4.4.3 Das Verfahren der Qualitätsentwicklung bei LQW ... 109
4.4.4 Die LQW-Testierung im Unterschied zur ISO-Zertifzierung ... 110
4.4.5 Erfahrungen in der Anwendung von LQW ... 112
4.5 Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen ... 114
4.5.1 An den Bedürfnissen von Lernenden orientierte Ansätze ... 116
4.5.2 Weiterbildungstests der Stiftung Warentest: die Verbraucher-perspektive ... 119
4.5.3 Anforderungen an Bildungsmaßnahmen im Kontext der AZWV ... 120
4.5.4 Ansätze aus dem Kontext von Berufsverbänden ... 121
4.5.5 Standardisierungsbemühungen im Kontext des DIN e.V. ... 125
4.5.6 Fazit ... 128

5 Methodologie, Forschungsdesign und Forschungsverlauf ... 129
5.1 Forschungsmethodologische Überlegungen im Kontext der Systemtheorie ... 129
5.1.1 Wissenschaftliche Beobachtung ... 129
5.1.2 Operativer Konstruktivismus ... 131
5.1.3 Gütekriterien wissenschaftlichen Beobachtens im Kontext der Systemtheorie ... 134
5.2 Forschungsmethodologische Überlegungen im Kontext der Subjektwissenschaft ... 135
5.2.1 Subjektivität als Ausgangspunkt der Forschung ... 135
5.2.2 Gegenstandsadäquatheit ... 136
5.2.3 Verallgemeinernde Entwicklung von Möglichkeitstypen ... 137
5.2.4 Forschung als kontrolliert-exemplarische Praxis ... 138
5.2.5 Forschergruppe als erweitertes Erkenntnissubjekt ... 139
5.3 Gütekriterien zur Bewertung von Forschung ... 140
5.4 Evaluation als Interventions- und Forschungsmethode ... 142
5.4.1 Evaluation als professionelle Praxis oder sozialwissenschaftliche Forschung ... 142
5.4.2 Formative Evaluation als wissenschaftliches Veränderungshandeln ... 144
5.4.3 Evaluationsforschung als zirkulärer Prozess: Handlungsforschung ... 148

5.4.4 Evaluationsforschung aus systemtheoretischer Sicht 150
5.4.5 Gütekriterien der Evaluationsforschung 153
5.5 Forschungsfrage und Forschungsdesign zur Entwicklung von LQB 155
5.5.1 Begriffsklärung: Modelle, Methoden, Instrumente 156
5.5.2 Die Forschungsfrage 157
5.5.3 Der Prozess der Entwicklung und Evaluation von LQB 158
5.5.4 Begründung des Forschungsprozesses 163
5.5.5 Zusammenfassende inhaltliche Beschreibung des Forschungsprozesses 166

6 Ergebnisdarstellung – Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB) 171
6.1 Ziele 171
6.1.1 Steigerung individueller Handlungsfähigkeit und organisationaler Leistungsfähigkeit als Ziele der Qualitätsentwicklung 171
6.1.2 Qualitätskriterien für ein Qualitätsentwicklungsmodell und -verfahren 172
6.2 LQB als Modell zur strukturierten Beschreibung einer Bildungsveranstaltungskonzeption 173
6.2.1 Die Beschreibung der Konzeption einer Bildungsveranstaltung als Prozess 173
6.2.2 Die Qualitätsbereiche und ihre Begründungen 176
6.3 LQB als Evaluations- und Qualitätsentwicklungsmethode 198
6.3.1 Der Selbstreport als Instrument der Selbstevaluation 198
6.3.2 Die Begutachtung als Instrument der Fremdevaluation 200
6.3.3 Die Testierung 200
6.3.4 Diskussion der Methode der Qualitätsentwicklung nach LQB 201
6.4 Fazit: Bewertung von LQB vor dem Hintergrund der Anforderungen an die Qualitätsentwicklung aus pädagogischer Sicht 205

7 Abschließende Bewertung und Ausblick 207
7.1 Lernen und Evaluieren auf unterschiedlichen Ebenen 207
7.2 Anwendungsbereiche für LQB 209
7.3 Zusammenfassende Bewertung 211

Literatur 213

Danksagung 225

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildung als kooperatives Produkt 57
Abbildung 2: Qualitätsbereiche und Qualitätskriterien von Weiterbildung 93
Abbildung 3: Trias von Qualität, Evaluation und Professionalität..... 100
Abbildung 4: Kontexte des Lehrens 107
Abbildung 5: Das Qualitätsentwicklungs- und Testierungsmodell 107
Abbildung 6: LQB als Modell und Methode der Selbst- und Fremdevaluation. 158
Abbildung 7: Phasen des Forschungsprozesses 162
Abbildung 8: Der Forschungsprozess als gestufte Beobachtung zweiter Ordnung..... 163
Abbildung 9: Die Bildungsveranstaltung als Prozess 175
Abbildung 10: Qualitätsbereich 1 179
Abbildung 11: Qualitätsbereich 2 181
Abbildung 12: Qualitätsbereich 3 183
Abbildung 13: Qualitätsbereich 4 185
Abbildung 14: Qualitätsbereich 5 187
Abbildung 15: Qualitätsbereich 6 189
Abbildung 16: Qualitätsbereich 7 191
Abbildung 17: Qualitätsbereich 8 193
Abbildung 18: Qualitätsbereich 9 195
Abbildung 19: Qualitätsbereich 10 197
Abbildung 20: Handlungsforschung und Qualitätsentwicklung nach LQB im Vergleich..... 203
Abbildung 21: LQB als Qualitätsentwicklungssystem..... 204
Abbildung 22: Anregung zur Reflexion als Intervention auf unterschiedlichen Ebenen..... 208

Vorwort

Von Prof. Dr. Rainer Zech

Bei der vorliegenden Veröffentlichung von Katia Tödt handelt sich um eine Arbeit, die erstmalig in der Weiterbildungswissenschaft ein Qualitätsmodell für Bildungsveranstaltungen vorlegt, das sowohl für die Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen als auch für eine externe Testierung geeignet ist. Die Arbeit gehört deshalb inhaltlich in die Debatte um ein Qualitätsmanagement in der Weiterbildung, ergänzt aber die bisher vorliegenden Modelle für die Qualität der Organisationen um ein Qualitätsmodell für Bildungsveranstaltungen. Das heißt, mit dieser Arbeit betritt die Autorin Neuland. Sie bereichert die Diskussion um Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch einen innovativen Vorschlag, der die Qualitätsdebatte näher dahin bringt, wo sie eigentlich hingehört: zur Bildungspraxis.

Auf Grund der beschleunigten gesellschaftlichen Entwicklung müssen heute sowohl Individuen als auch Organisationen in der Lage sein, flexibel mit Kontingenzen umzugehen und sich immer wieder auf Neues einzustellen. Reflexionsfähigkeit ist dabei die Basis, um sich selbst im Verhältnis zur Umwelt immer wieder neu ausrichten zu können. Bildungsorganisationen, die eine vermittelnde Aufgabe zwischen lernenden Individuen und veränderten gesellschaftlichen Anforderungen übernehmen, sind gefordert, die eigenen pädagogischen Normen und Zielsetzungen mit den sich ständig wandelnden Außenanforderungen auszubalancieren. Dabei ergeben sich Anforderungen an erwachsenenpädagogisches Handeln zum einen aus der gesellschaftlichen Umwelt – vor allem staatliche Zielsetzungen sowie wirtschaftliche und technologische Entwicklungen sind dabei Impulsgeber – und zum anderen aus den subjektiven Interessen der lernenden Individuen.

Um im Kontext dieser komplexen Umwelt anschlussfähig und zugleich strukturiert und zielgerichtet handeln zu können, wurden Qualitätsentwicklungssysteme relevant. Dies gilt sowohl für die Ebene der Organisationen der Weiterbildung, wo entsprechende Modelle inzwischen weit verbreitet sind, als auch für die Ebene der Konzeption von Bildungsveranstaltungen, für die bislang allerdings noch keine entsprechenden Verfahren vorlagen.

Als Modell, welches die Besonderheit von Lernprozessen berücksichtigt und professionellen sowie wissenschaftlichen pädagogischen Ansprüchen gerecht wird, wird in dieser Arbeit auf das Lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen (LQW®) verwiesen. Die Grundlogik von LQW wird als Ausgangspunkt genommen, um ein Qualitätsmodell für Bildungsveranstaltungen zu entwickeln, das ein am Lernenden orientiertes, reflektierendes und zugleich systematisiertes und zielgerichtetes Handeln auf der mikroorganisatorischen Ebene einzelner Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt. Die Arbeit greift

damit aktuelle Bemühungen im Bereich der Weiterbildungspraxis auf, die Qualität von Bildungsveranstaltungen zu evaluieren. Zugleich schließt sie an den wissenschaftlichen Diskurs im Kontext des Konstruktivismus an, der Lernen als selbstgesteuerten Prozess bestimmt und pädagogisches Handeln als Gestaltung der Ermöglichungsbedingungen des Lernens begreift.

Die grundlegenden theoretischen Bezugspunkte sind die Systemtheorie und die Kritische Psychologie. Erstere geht davon aus, dass sowohl Menschen als auch Organisationen als selbstgesteuerte Systeme funktionieren. Die Wirkungen pädagogischer Interventionen sind damit nur begrenzt steuerbar und beobachtbar. Der subjektwissenschaftliche Ansatz von Klaus Holzkamp stellt die Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit ins Zentrum seiner Überlegungen und begreift Lernen als intentionalen, subjektiv begründeten Prozess.

Beide Theorien erheben den Anspruch, kategoriale Grundbegriffe zu formulieren. Trotz einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit der zwei theoretischen Zugänge gehen beide von der Selbststeuerung von Entwicklungs- und Erkenntnisprozessen aus. Für die vorliegende Arbeit wird daraus die Konsequenz gezogen, dass sowohl Lernprozesse als auch Evaluations- und Forschungsprozesse nicht linear geplant und organisiert werden können, sondern als zirkuläre, selbstreflexive Schleifen zu konzipieren sind. Die Systemtheorie eröffnet dabei zusätzlich die Möglichkeit, nicht nur individuelle Lernprozesse, sondern auch das Lernen von Organisationssystemen in den Blick zu nehmen.

Ausgehend von der Darstellung der Grundlogiken der beiden theoretischen Ansätze wird dann das Thema Lernen aus systemtheoretischer und subjektwissenschaftlicher Perspektive erörtert. Hieraus werden Anforderungen an die pädagogische Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen herausgearbeitet. Dabei wird auf den aktuellen theoretischen, konstruktivistisch orientierten Diskurs der Erwachsenenpädagogik Bezug genommen. Es wird diskutiert, wie Lehrende mit ihrer paradoxen Aufgabe – zu selbstgesteuertem Lernen anzuregen – umgehen können. Beobachtung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen werden als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns herausgestellt. In diesem Kontext wird eine den Lernprozess begleitende Evaluation als grundlegendes didaktisches Element bestimmt. Die Definition gelungenen Lernens und deren Operationalisierung in Form von Indikatoren – eine aus dem LQW-Modell entlehnte Methode – wird dabei als Instrument vorgestellt, Lehr-Lern-Prozesse zu reflektieren und einer intersubjektiven Verständigung zugänglich zu machen.

Insgesamt werden Lehr-Lern-Prozesse in Bildungsveranstaltungen als Schnittstelle von Organisation und Interaktion beschrieben. Organisation stellt sicher, dass Lernen stattfinden kann; Interaktion in Unterrichtssituationen schafft die Bedingungen dafür, wie Lernen konkret stattfindet. Daher die beiden Zugänge zur Qualitätsdebatte: über die Qualität der Organisation und über die Qualität der Konzeption. Genau hier liegt der zentrale innovative Gehalt der Arbeit von Frau Tödt. Auch wenn der Bildungsprozess sich als Interaktion realisiert und durch die

Organisation nicht direkt steuerbar ist, muss sich die Organisation der Lernbedingungen doch an der Interaktion orientieren. Die Organisation von Bildungsprozessen und damit auch die Qualitätsentwicklung wird daher als genuin pädagogische Aufgabe begriffen. Qualitätsentwicklung in der Bildung muss wie das Lernen von Individuen als reflexiver Prozess gestaltet werden. Neben Systematisierung stellen eine auf den Lernprozess fokussierende Reflexion und die Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation deshalb wichtige Qualitätskriterien dar.

Im Kapitel 6 werden dann Modell und Verfahren der Lernerorientierten Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB) zum einen inhaltlich beschrieben und zum anderen im praktischen Vorgehen erläutert. Dazu werden zehn Qualitätsbereiche des Modells inhaltlich dargestellt und begründet. Diese Qualitätsbereiche folgen der Logik der Konzeption von Bildungsprozessen. Weiterhin wird LQB als Evaluations- und Qualitätsentwicklungsmethode vorgestellt. Das Schreiben eines sogenannten Selbstreports durch den Bildungsanbieter, der sich an den Anforderungen des LQB-Modells orientiert, regt dabei seine interne Qualitätsentwicklung und die Selbstevaluation seiner Arbeit an. Die Begutachtung von außen dient der Fremdevaluation. Sie arbeitet logisch mit einer Wiederbeschreibung und Kommentierung aus einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung und eröffnet so eine veränderte Sicht auf das konzeptionelle Handeln des Bildungsanbieters. Darüber hinaus zeigt die Fremdbeschreibung Verbesserungsmöglichkeiten auf.

Die Kombination von Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung ist eine aus der Systemtheorie bekannte Theoriefigur, die sowohl die Selbstbeobachtung eines Systems und seine eigene Identitätsentwicklung steuert als auch durch die Verschränkung mit einer externen Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung Entwicklungsmöglichkeiten durch die Erhellung von blinden Flecken und Selbstbeobachtungslatenzen ermöglicht. Diese Theoriefigur wird von Frau Tödt für die praktische Qualitätsentwicklung von Bildungsveranstaltungen nutzbar gemacht. Die Grundidee von Evaluation als beratender Wiederbeschreibung, die zu Weiterentwicklung von Wissens- oder Handlungsstrukturen anregt, zieht sich somit durch die gesamte Arbeit. Forschung und Qualitätsentwicklung folgen, indem sie dieses Muster methodisch aufgreifen, dem Anspruch der Gegenstandsangemessenheit.

Entsprechend dieser Grundidee wird LQB abschließend als Modell und Methode eingeordnet, die Qualitätsentwicklung anregen, aber nicht garantieren kann. Damit werden auch die Grenzen des Modells reflektiert. Um hier weitere Aussagen treffen zu können, wird für nachfolgende Forschungen die Evaluation von Wirkungen von LQB in der Praxis vorgeschlagen. Als weiteres Forschungsdesiderat wird auf die Frage hingewiesen, inwiefern LQB an betriebliche Handlungskontexte anschlussfähig ist, wo neben der pädagogischen eine betriebliche Handlungslogik relevant ist. Hier zeigt Frau Tödt bereits auf, wie sich ihre Forschungsergebnisse in veränderten Kontexten weiterentwickeln können.

Die vorliegende Arbeit verbindet in bemerkenswerter Weise komplexe Theorie und Bildungsrealität. Ich wünsche der Arbeit wegen ihres innovativen Charakters und ihres hohen theoretischen Niveaus eine breite Diskussion in der Erwachsenenbildungswissenschaft und eine Umsetzung in die Praxis in den Weiterbildungsorganisationen.

Hannover, im Dezember 2007

1 Einleitung

„Von tausend Erfahrungen, die wir machen, bringen wir höchstens eine zur Sprache, und auch diese bloß zufällig und ohne die Sorgfalt, die sie verdiente. Unter all den stummen Erfahrungen sind diejenigen verborgen, die unserem Leben unbemerkt seine Form, seine Färbung und seine Melodie geben. Wenn wir uns dann, als Archäologen der Seele, diesen Schätzen zuwenden, entdecken wir, wie verwirrend sie sind. Der Gegenstand der Betrachtung weigert sich stillzustehen, die Worte gleiten am Erlebten ab und am Ende stehen lauter Widersprüche auf dem Papier. Lange Zeit habe ich geglaubt, das sei ein Mangel, etwas, das es zu überwinden gelte. Heute denke ich, daß es sich anders verhält: daß die Anerkennung der Verwirrung der Königsweg zum Verständnis dieser vertrauten und doch rätselhaften Erfahrungen ist. Das klingt sonderbar, ja eigentlich absonderlich, ich weiß. Aber seit ich die Sache so sehe, habe ich das Gefühl, das erstemal richtig wach und am Leben zu sein." (Pascal Mercier 2006, S.28f., Nachtzug nach Lissabon)

1.1 Gesellschaftliche Veränderungen und die Folgen für die Weiterbildung

Gesellschaftliche Entwicklungen haben eine unmittelbare Auswirkung auf Bildungsanforderungen und -bedürfnisse sowie auf die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen. Aus den beschleunigten technischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen werden ständig neue Wissensgebiete und Dienstleistungsangebote generiert, die neue Kompetenzanforderungen im beruflichen und privaten Alltag mit sich bringen. Die Haltbarkeit bzw. Aktualität angeeigneten Wissens wird immer kürzer. Wissens- und Kompetenzanforderungen unterliegen einer zunehmenden Dynamik. Aber auch die demographische Entwicklung und der in diesem Zusammenhang prognostizierte Mangel an ausreichend qualifizierten Arbeitskräften ebenso wie die Segregation von Lebenswelten prägen in besonderer Weise gesellschaftliche Bildungsbedarfe und individuelle Bildungsvorlieben.

Mit dem schnellen gesellschaftlichen Wandel und der Auflösung und Neukonstituierung von Normen und Strukturen geht einher, dass das Individuum zunehmend mehr Eigenverantwortung trägt, wenn es darum geht, den eigenen Lebensweg zu gestalten und zu organisieren. Unabhängig davon, in welchem Arbeitsgebiet, Ausbildungsniveau oder Lebensabschnitt, ergeben sich für die Einzelnen komplexe Anforderungen. Sie müssen in der Lage sein, flexibel mit Kontingenzen umzugehen und sich immer wieder auf Neues einzustellen. Es ist die Fähigkeit gefordert, permanent Umbruchsituationen zu bewältigen. Insgesamt sind verstärkt Kompetenzen in Bezug darauf gefragt, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen und sich selbst Ziele zu setzen, Informationen zu beschaffen, sie zu gewichten und zu bewerten, selbstorganisiert zu handeln und

zu lernen. Lernen begleitet heutzutage alle Lebensphasen. Neben fachlichen Qualifikationen haben personale und soziale Schlüsselkompetenzen eine stärkere Bedeutung gewonnen, um sich in der heutigen Lebens- und Arbeitswelt zurechtzufinden. Da Lernen zu einer Daueraufgabe geworden ist, stellt Lernfähigkeit eine wichtige Grundkompetenz dar. Wer in der Lage ist, Lernmöglichkeiten zu erkennen, sich Lernziele zu setzen, Lernstrategien zu entwickeln, neue Themen mit Bekanntem in Beziehung zu setzen usw., dem wird es leichter fallen, sich in neuen Situationen zu orientieren. Lernen ist in diesem Kontext nicht mehr auf die Phase der Ausbildung bezogen, sondern zieht sich durch alle Lebensbereiche.

Als Reaktion auf diese permanenten Entwicklungsanforderungen hat sich der Begriff des Lebenslangen Lernens etabliert. Generell stehen Konzepte des Lebenslangen Lernens für die Kontinuität des Lernens in der gesamten Lebensspanne und schließen unterschiedlichste Lernformen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten sowie im beruflichen und privaten Alltag ein. Der Diskurs um das Lebenslange Lernen bezieht sich damit auf einen Themenkomplex, der mit den Stichworten »informelles Lernen«, »selbstgesteuertes Lernen«, »Kompetenzentwicklung«, »Vernetzung«, »Modularisierung«, »Lernberatung«, »neue Lernkultur« und »chancengerechter Zugang« zu umspannen ist (vgl. Strategiepapier „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004).

Die Begriffe selbstgesteuertes Lernen[1] und Lernberatung rücken das Ziel in den Vordergrund, die Autonomie der Lernenden zu steigern. Der Begriff des informellen Lernens verweist darauf, dass Lernen auch außerhalb von Lehrveranstaltungen und Bildungsinstitutionen angesichts lebensalltäglicher Anforderungssituationen stattfindet. Damit verbunden ist die Forderung, dieses Potenzial zu unterstützen und anzuerkennen. Der Begriff der Kompetenzentwicklung als Prozess der Erweiterung fachlicher, methodischer und sozialer Handlungsfähigkeit und Selbstorganisationsfähigkeit im beruflichen Alltag ist gegenüber dem Qualifikationsbegriff, der auf die Zertifizierung institutionell erworbenen Wissens fokussierte, in den Vordergrund getreten. Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff werden auch Möglichkeiten der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen erarbeitet. Lebenslanges Lernen steht darüber hinaus für die Verzahnung bisher stark segmentierter Bildungsbereiche. Modularisierte Bildungsangebote und die Vernetzung zwischen Bildungseinrichtungen sollen die Durchlässigkeit des Bildungssystems steigern. Im Kontext zunehmend selbstorganisierter Lernprozesse und vor dem Hintergrund informationstechnologischer Entwicklungen haben insbesondere auch e-Learning-Konzepte an Relevanz

[1] Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe Selbststeuerung und Selbstorganisation unterschieden (vgl. Kap. 3.5.2). Selbststeuerung wird dabei als Grundcharakteristikum jeden Lernens gefasst, während Selbstorganisation die eigenständige Bestimmung von Lernzeiten, Lernmedien etc. bezeichnet und an dieser Stelle als geeigneterer Begriff erscheint.

gewonnen. Insgesamt sollen durch diese Konzepte Zugänglichkeit, Flexibilität und Praxisbezug in der (Weiter-)Bildung erhöht werden.

Aus diesen Entwicklungen lassen sich Anforderungen für Bildungsorganisationen ableiten. Wie alle anderen Profit- und Non-Profit-Organisationen sind sie gefordert, sich in ihrer Funktionsweise und mit ihren Dienstleistungen auf den permanenten Wandel einzustellen. Um erfolgreich und organisational leistungsfähig zu sein, müssen also auch Bildungsorganisationen lernen können, d.h. auf Umweltveränderungen angemessen und flexibel reagieren können.

Für Bildungsorganisationen ist es im Kontext des Lebenslangen Lernens notwendig geworden, die herkömmliche Konzeption des Lehr-Lern-Prozesses zu überdenken. Es besteht für sie die Anforderung, sich flexibel auf neue Settings einstellen und die organisationalen Prozesse daraufhin abstimmen zu können. Insbesondere für die Lehrenden, die am unmittelbarsten gemeinsam mit den Lernenden am Bildungsprozesses beteiligt sind, haben sich eine veränderte Rolle und neue Kompetenzanforderungen entwickelt. Vom Wissensvermittler, der den alleinigen Anspruch hat, zu wissen, was es zu lernen gibt, hat sich der Lehrende zum Lernberater zu entwickeln, der die Lernenden unterstützt, ihre Lerninteressen zu erkennen und selbstorganisiert zu lernen. Damit sind Lehrende nicht mehr nur fachliche Experten für den Lerngegenstand, sie sind vielmehr Experten für das Lernen selbst. Es ist ihre Aufgabe, Impulse für die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu setzen und Reflexionsprozesse in Bezug auf das Lernthema und den Lernfortschritt anzuregen. Das heißt, dass ein didaktisches Konzept vorhanden und gut durchdacht sein soll, aber auch flexibel an die Lerninteressen und Lernziele der Lernenden angepasst werden können muss. Bildungsorganisationen haben die Aufgabe, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, um Lernen und Lehren in dieser Form zu ermöglichen. Um die eigenen pädagogischen Normen und Zielsetzungen mit den sich ständig wandelnden Außenanforderungen ausbalancieren zu können und um sich mit dem eigenen Angebot immer wieder so ausrichten zu können, dass die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden, ist insgesamt eine erhöhte Reflexionsfähigkeit von Weiterbildungsorganisationen erforderlich.

Der Begriff des Lebenslangen Lernens stellt vor allem das Lernen Erwachsener in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die Erwartungen, die in diesem Zusammenhang aus unterschiedlichen Perspektiven an Bildungsanbieter herangetragen werden, sind heterogen, vielschichtig und nicht konstant. Der Markt für Bildungsangebote für Erwachsene ist entsprechend von einer großen strukturellen Vielfalt gekennzeichnet. Der Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hebt sich von anderen Bildungsbereichen wie der Schul- oder Hochschulbildung u.a. dadurch ab, dass er zum Teil marktwirtschaftlich organisiert ist, so dass sich verschiedene Anbieter von Weiterbildungsangeboten auf einem konkurrierenden Markt gegenüberstehen. Außerdem übernimmt Erwachsenenbildung/Weiterbildung Aufgaben für ganz unterschiedliche gesellschaftliche Funktionsbereiche. Weiterbildung dient als Instrument der Sozialpolitik,

Arbeitsmarktpolitik, regionalen Wirtschaftförderung und ist wesentlicher Bestandteil von betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklungskonzepten (vgl. Galiläer 2005, S.163). Allein aus dieser strukturellen Verschiedenartigkeit ergeben sich ganz unterschiedliche Aufgaben und Ziele sowie Erwartungen im Hinblick auf Qualität von Bildungsangeboten für Erwachsene.

1.2 Zum Begriff der Weiterbildung/Erwachsenenbildung

Für institutionelle Formen des Erwachsenenlernens werden die Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung verwendet. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde zunächst der Begriff der Erwachsenenbildung genutzt (vgl. Ehlers 2004, S.45). Heute werden beide Begriffe sowohl im wissenschaftlichen als auch im fachpraktischen Diskurs teils synonym, teils additiv verwendet (vgl. Tippelt 1999, S.11). Dabei ist der Begriff der Weiterbildung tendenziell stärker mit dem Kontext von beruflicher Bildung und Qualifizierung verbunden, während im Bereich kultureller, politischer, gesundheitlicher und Umweltbildung eher noch der Begriff der Erwachsenenbildung verwendet wird.[2]

Galiläer (2005) verwendet für die beiden Bereiche beruflicher und außerberuflicher Bildung den Begriff der Weiterbildung, wobei er differenziert „zwischen allgemeiner und politischer Weiterbildung (öffentlich gefördert, in Non-Profit-Organisationen) und privatgewerblich organisierter (meist berufsbezogener) sowie innerbetrieblicher Weiterbildung" (Galiläer 2005, S.157).

Wittpoth charakterisiert allgemeine und berufliche Weiterbildung als zwei Felder, die wenig miteinander gemein haben. Die berufliche Weiterbildung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie auf den Grenzen zwischen der pädagogischen und der wirtschaftlichen Logik funktioniert. Die professionellen Akteure der beruflichen Weiterbildung sind oft in anderen Fach-Kulturen sozialisiert und verstehen sich weniger als Pädagogen denn als Dienstleister. (Vgl. Wittpoth 1997, S.79) Dem entspricht auch, dass in der betrieblichen Weiterbildung das aus der Wirtschaft adaptierte Qualitätsmanagementsystem der ISO weiter verbreitet und akzeptiert ist. Weiterbildung in Unternehmen ist eng mit Aufgaben der Personalentwicklung verbunden und wird in den Dienst von Unternehmenszielen gestellt. Allgemeine Weiterbildung beschreibt Wittpoth demgegenüber als ein Feld, dass „zwischen Kulturkonsum, (alltags-)kultureller Eigentätigkeit, unverbindlicher Geselligkeit sowie kommunikativen und angeleiteten Formen des »Lernens« changiert" (Wittpoth 1997, S.90). Die Teilnahme an Weiterbildung „rekurriert also vielfach nicht mehr auf »Lernen«, sondern auf einen »Ort«, an dem man in einer besonderen Atmosphäre kultureller Betätigung nachgehen und kommunikativen Austausch pflegen kann." (Ebd. S.88) Auch in dem Feld allgemeiner Weiterbildung besteht also neben der pädagogischen eine weitere Handlungslogik.

[2] In der vorliegenden Arbeit beschreibt der Begriff Weiterbildung übergreifend die beruflich und die privat motivierte Bildung Erwachsener.

Weiterbildung ist damit insgesamt ein uneinheitlich strukturiertes Feld, in dem verschiedene Zielsetzungen und verschiedene strukturelle, institutionelle und konzeptionelle Bedingungen bestehen. Weiterbildung besteht aus unterschiedlichen Segmenten, in denen staatliche Zuständigkeiten und die Marktförmigkeit der Bildung unterschiedlich kombiniert sind (vgl. Galiläer 2005, S.162) und unterschiedliche Zielsetzungen im Vordergrund stehen. Dabei wird Weiterbildung von unterschiedlichen Referenzsystemen in Dienst gestellt und folgt damit nicht nur der pädagogischen, sondern meist noch einer weiteren Funktionslogik, z.B. der Arbeitsmarktpolitik, Sozialpolitik, regionalen Wirtschaftsförderung, betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte oder den Vorstellungen milieuspezifischer Freizeitgestaltung. Entsprechend entwickelte sich auch die Qualitätsdebatte in der Weiterbildung insgesamt uneinheitlich, vielschichtig und an unterschiedlichen Referenzsystemen orientiert.

1.3 Objektives Erkenntnisinteresse

Die geschilderten gesellschaftlichen Entwicklungen wirkten sich in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung auf zwei Ebenen aus: Zum einen wurden im Zusammenhang mit Konzepten des Lebenslangen Lernens neue didaktische Methoden entwickelt. Ansätze der Lernberatung, des Blended Learning oder des Training on the Job sind dafür Beispiele. Zum anderen – teilweise bedingt durch veränderte didaktische Settings, teilweise durch veränderte Marktanforderungen und Finanzierungsbedingungen – haben auf der Ebene der Organisation von Weiterbildung Entwicklungen stattgefunden. Dabei sind insbesondere Konzepte der Evaluation sowie der Qualitätssicherung/-entwicklung für die Weiterbildung relevant geworden. Diese Verfahren dienen als Instrumente, Weiterbildung zu bewerten und zu verbessern. Insbesondere Qualitätsmanagement als Verfahren, das ursprünglich in wirtschaftlichen Unternehmen zur Sicherung eines reibungsfreien und effizienten Produktionsprozesses eingesetzt wurde, hat sich inzwischen auch für den Bereich von Personal- und Sozialdienstleistungen und damit auch für den Weiterbildungsbereich etabliert. Ziele von Qualitätsmanagement sind insgesamt verbesserte Leistungsfähigkeit der Organisation und Marktvorteile.

Aus pädagogischer Sicht wurde im Zuge der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Weiterbildungsorganisationen die Forderung nach Konzepten formuliert, die die Besonderheit von Lernprozessen berücksichtigen. Dies bedeutet, in der Qualitätsentwicklung zu reflektieren, dass Lernen – ungleich einem industriellen Produktionsprozess – nicht steuerbar ist und sich als Kooperationsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden realisiert (vgl. Kap. 4.2 und 4.3).

Ein Modell, das dieser Forderung entspricht, ist die Lernerorientierte Qualitätstestierung für Weiterbildungsorganisationen (LQW®) (vgl. Kap. 4.4). LQW bezieht sich, genauso wie das Qualitätsmanagementsystem DIN EN ISO 9001:2000 oder das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) auf die Qualitätsentwicklung in der Gesamtorganisation. Auf der gesamtorganisati-

onalen Ebene werden allgemeine Verfahren definiert, um die Qualität der Bildungsveranstaltungen insgesamt zu steuern. Es handelt sich somit um Verfahren, die übergreifend Strukturen für die Qualitätssicherung und -entwicklung aller Bildungsveranstaltungen einer Organisation bereitstellen sollen.

Doch welche Qualitätskriterien und Verfahren sind notwendig, wenn die Planung, Durchführung und Evaluation einer ganz konkreten Bildungsveranstaltung in all ihren Detailaspekten im Fokus steht? Wie kann ein Bildungsanbieter die Qualität seiner Bildungsveranstaltung entwickeln und nachweisen, wenn für ihn ein gesamtorganisationales Qualitätsmanagementsystem nicht geeignet erscheint – weil z.B. die Bildungsveranstaltung von einem Einzeltrainer oder in Kooperation verschiedener Veranstalter angeboten wird?

Dass die Frage nach der Qualität einzelner Bildungsveranstaltungen derzeit aktuell ist, zeigen die diversen Bemühungen, die zu diesem Thema in jüngster Zeit zu beobachten sind. Ein bekanntes Beispiel sind die Weiterbildungstests der Stiftung Warentest, die seit 2002 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert werden und dem Verbraucherschutz dienen sollen. Weitere Beispiele sind zwei kürzlich entwickelte Prozessmodelle zur Beschreibung und Qualitätsbewertung von Bildungsveranstaltungen: Das vom Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V. (DVWO) entwickelte Qualitätsmodell zur Zertifizierung von Trainerausund -weiterbildungsinstituten und Trainern (vgl. Richter 2006) sowie die jüngst als ISO-Norm anerkannte PAS 1032-1. Ziel beider Verfahren ist es, Vergleichbarkeit zwischen Bildungsveranstaltungen herzustellen, um Transparenz und Profilierung im Markt zu ermöglichen. Beide Modelle lehnen sich an die Logik und die Bedarfe der Wirtschaft an, ohne die Besonderheit des Lernprozesses systematisch zu berücksichtigen (vgl. Kap. 4.5).

Ein Modell und Verfahren zur Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen, welches systematisch auf die Besonderheit des Lernprozesses abgestimmt ist und damit pädagogischen Anforderungen gerecht wird, liegt noch nicht vor und ist das Ziel dieser Arbeit.

1.4 Subjektives Erkenntnisinteresse

Das Interesse am Thema der Qualitätsentwicklung und Evaluation von Bildungsveranstaltungen entwickelte sich mit meinen ersten Berufserfahrungen. Dabei hatte ich die Aufgabe übernommen, eine im Rahmen eines Modellprojekts stattfindende eineinhalbjährige Bildungsmaßnahme zur Alphabetisierung und beruflichen Qualifizierung von Analphabeten prozessbegleitend zu evaluieren. Die Evaluation verfolgte insgesamt einen qualitativen Ansatz, mit dem Ziel, eine dem Untersuchungsgegenstand entsprechende, maßgeschneiderte Vorgehensweise zu entwickeln und die subjektive Sichtweise der Teilnehmenden als Ausgangspunkt zu nehmen. Ich machte im Rahmen dieser Evaluation die Erfahrung, wie wichtig es ist, die Ziele einer Bildungsmaßnahme systematisch und strukturiert

zu beschreiben. Im Weiteren zeigte sich, dass bei den unterschiedlichen Beteiligten (Organisationsleitung, Lehrenden und Lernenden) ein sehr unterschiedliches Verständnis in Bezug auf die Bewertung von Erfolgen der Maßnahme bestand. Dabei wurden je nach Blickwinkel ganz unterschiedliche Ebenen der Bildungsmaßnahme in den Blick genommen: Es ging z.B. um strategische Erfolge für die Etablierung des Modellprojektes, um das Gelingen der Abstimmung zwischen Grundbildungsanteilen und Berufsbildungsanteilen im Prozess der Ausbildung, um die Integration der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Maßnahme oder um fachliche, personale und soziale Kompetenzgewinne bei den Lernenden. Die Aufgabe der Evaluation bestand darin, die unterschiedlichen Erfolgsdimensionen zu strukturieren und sie zusammen mit den Ergebnissen aus Interviews mit Lernenden, Lehrenden und Organisatoren sowie teilnehmender Beobachtung des Unterrichts an die Beteiligten zurückzuspiegeln (vgl. Tödt 2005).

Parallel setzte ich mich im Rahmen meiner wissenschaftlichen Mitarbeit bei Art-Set® im Bund-Länder-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung" intensiv mit dem Thema der Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen auseinander und machte in diesem Zusammenhang auch eine Ausbildung zur LQW-Gutachterin.

In der Verknüpfung dieser beiden Erfahrungen lag die Frage auf der Hand, ob es nicht möglich sei, ausgehend von LQW ein Qualitätsmodell auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen zu entwickeln, welches die Besonderheit des Lehr-Lern-Prozesses berücksichtigt. Vor dem Erfahrungshintergrund der Evaluierung der Alphabetisierungsmaßnahme hatte ich dabei die Idee vor Augen, dass ein solches Modell gerade bei der Neukonzeption von Bildungsveranstaltungen hilfreich sein könnte, um Ziele auf unterschiedlichen Ebenen zu bestimmen und die Abstimmung organisatorischer Prozesse innerhalb einer Bildungsmaßnahme zu planen.

1.5 Ziel und Struktur der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, ein Konzept für die Qualitätsentwicklung von Bildungsveranstaltungen zu entwickeln, das explizit auf die pädagogische Logik Bezug nimmt. Dies bedeutet, den Lehr-Lern-Prozess systematisch in das Zentrum aller planerischen und konzeptionellen Bemühungen zu stellen.

Als in diesem Sinne *Lernerorientiertes* Qualitätsmodell für Bildungs*organisationen* stellt LQW einen wichtigen Referenzpunkt dar. LQW konstituiert sich dabei aus zwei Bestandteilen: Es ist handelt sich um ein Modell zur Beschreibung aller qualitätsrelevanten Aspekte der Organisation und zum anderen um ein Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation als Grundlage für eine Qualitätstestierung (vgl. Kap. 4.4). Während im Modell die Qualitätsanforderungen formuliert sind, zeigt das Verfahren auf, wie die Erfüllung der Anforderungen evaluiert wird. Durch das Verfahren wird Verbindlichkeit hergestellt, die Anforderungen auch

tatsächlich einzuhalten. Erst in der Verbindung dieser beiden Aspekte kann Qualitätsentwicklung zielorientiert gestaltet und gesteuert werden.

Angelehnt an diese Logik gliedert sich das Ziel der vorliegenden Arbeit – die Entwicklung eines Ansatzes zur Lernerorientierten Qualitätsentwicklung von Bildungsveranstaltungen (LQB) – in zwei Unterziele:

- die Entwicklung eines Modells zur strukturierten Beschreibung aller konzeptionellen und qualitätsrelevanten Aspekte einer Bildungsveranstaltung
- die Entwicklung eines Verfahrens zur Evaluation von Bildungsveranstaltungskonzeptionen

Damit soll die Planung und Qualitätsentwicklung von Bildungsveranstaltungen unterstützt werden. Das Modell/Verfahren zielt damit insgesamt auf die Evaluierung und Verbesserung der Angebotsqualität von Bildungsveranstaltungen.

Ein zentraler Bezugspunkt der Arbeit ist die pädagogisch-wissenschaftliche Perspektive auf den Lehr-Lern-Prozess und auf die Organisation von Bildungsveranstaltungen. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass Lernen ein selbstgesteuerter Prozess ist, wird im Rahmen dieser Arbeit die Notwendigkeit der Reflexivität pädagogischen Handelns verdeutlicht. Dabei wird davon ausgegangen, dass die »Leistung« der Organisation einer Bildungsveranstaltung vor allem darin besteht, Lernbedingungen zur Verfügung zu stellen, die das Gelingen eines selbstgesteuerten Lernprozesses ermöglichen. Gelingendes Lernen wird dabei als ein Lernen verstanden, das zu einer erweiterten individuellen Handlungsfähigkeit der Lernenden führt. In dem Qualitätsentwicklung abgestimmte und systematisch geplante Prozesse und die Reflexion der pädagogischen Arbeit befördert, trägt sie zudem zur Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit der Pädagogen und Pädagoginnen bei. Insgesamt wird die Qualitätsentwicklung daher als gelungen angesehen, wenn sie zur Steigerung organisationaler Leistungsfähigkeit und individueller Handlungsfähigkeit – der pädagogisch Handelnden sowie der Lernenden – beitragen kann.

Als Basis für eine wissenschaftlich fundierte Entwicklung des angestrebten Modells und Verfahrens werden in Kapitel 2 dieser Arbeit die grundlegenden theoretischen Bezugspunkte dargestellt. Es handelt sich dabei erstens um die Systemtheorie. Dieses Paradigma ist für diese Arbeit wichtig, um die Nicht-Steuerbarkeit von Entwicklungsprozessen und damit die begrenzte Wirksamkeit pädagogischer Interventionen zu veranschaulichen sowie um über das Konzept der Beobachtung zweiter Ordnung eine Grundlage für das Verständnis von Evaluation zu schaffen. Zweitens wird der subjektwissenschaftliche Ansatz der Kritischen Psychologie von Klaus Holzkamp herangezogen. Dieser emanzipatorischer Ansatz stellt die Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit ins Zentrum seiner Überlegungen. Beide Theorien haben den Anspruch, kategoriale Grund-

begriffe zu formulieren. Am Ende des Kapitels 2 werden Parallelen und Unterschiedlichkeiten von Systemtheorie und Subjektwissenschaft diskutiert.

Ausgehend von einer allgemeinen Charakterisierung des Lernens auf der Basis von Systemtheorie und Subjektwissenschaft werden im Kapitel 3 institutionelle Lehr-Lern-Verhältnisse beschrieben als Schnittstelle von Organisation und Interaktion. Weiter werden Überlegungen in Bezug darauf angestellt, wie Lernen von pädagogischer Seite beobachtet und angeregt werden kann.

Kapitel 4 zeichnet die Qualitätsdebatte in der Weiterbildung nach. Insbesondere werden dabei Qualitätsansätze auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen vorgestellt. Im Vordergrund dieses Kapitels steht die Frage, welche Anforderungen Qualitätsentwicklung aus pädagogischer Sicht erfüllen muss.

In Kapitel 5 werden auf der Basis systemtheoretischer und subjektwissenschaftlicher Überlegungen Gütekriterien für den Forschungsprozess zur Entwicklung einer Lernerorientierten Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB) entwickelt. Evaluation als Interventions- und Forschungsmethode wird unter subjektwissenschaftlicher und systemtheoretischer Perspektive beschrieben. Daraus wird die Forschungsfrage und das Forschungsdesign dieser Arbeit abgeleitet. Abschließend wird der Forschungsprozess inhaltlich skizziert.

Kapitel 6 enthält die Darstellung der Forschungsergebnisse: Hier wird das Modell und die Methode LQB vorgestellt und zu den in Kapitel 4 entwickelten Anforderungen an die Qualitätsentwicklung aus pädagogischer Sicht in Beziehung gesetzt. Kapitel 7 beinhaltet abschließende Reflexionen in Bezug auf die Forschungsergebnisse.

Der theoretische Zugang über die Systemtheorie und die Kritische Psychologie wurde gewählt, um der Komplexität von Bildung und von Lehr-Lern-Interaktionen zu entsprechen. Interessenten, die LQB ohne eine weitere theoretische Auseinandersetzung direkt nutzen wollen, seien auf den praktischen LQB-Letifaden verwiesen, der über die LQ-Website (www.artset-lq.de) zu beziehen ist.

Insgesamt habe ich versucht, geschlechtsneutrale Formulierungen zu verwenden. Wo dies nicht möglich war oder zu Formulierungen geführt hätte, die ein fließendes Lesen behindern, wechseln männliche und weibliche Form ab. Wo ein abstrakter Begriff gemeint ist (z.B. der Lernende als abstrakte Idealvorstellung im Unterschied zu einer konkret gemeinten Person) verwende ich die männliche Form.

2 Theoretische Bezugspunkte

In diesem Kapitel sollen zunächst systemtheoretische und subjektwissenschaftliche Grundlagen dargestellt werden, die für die folgenden Kapitel – insbesondere zur Kennzeichnung des Lehr-Lern-Verhältnisses sowie zur Begründung und Erläuterung der Forschungsmethode – relevante Bezugspunkte sind.

2.1 Systemtheorie

Aus der Sicht von Systemtheorie und Konstruktivismus ist Wissen immer eine Wirklichkeitskonstruktion eines Beobachters. Jede Aussage über die Welt kommt auf der Grundlage von Beobachtungen zustande, d.h. sie ist von einem Beobachter und durch die Unterscheidungen, mit denen er beobachtet, konstruiert. Das gilt für Lernende, wenn sie ihr Lernen oder die Lehr-Lern-Situation beschreiben, für Lehrende, wenn sie die Lehr-Lern-Situation beobachten, für Bildungsanbieter, die die Qualität ihres Bildungsangebotes reflektieren; dies gilt aber auch für Beraterinnen oder Gutachter, die eine Seminarkonzeption aus ihrer Außensicht wiederbeschreiben und daraus entsprechende Anregungen ableiten und es gilt für Forschenden, die das Lernen und Lehren oder ein Qualitätsmodell für Bildungsveranstaltungen untersuchen.

Aber wie ist der Prozess, mit dem der Beobachter zu seinem Wissen über die Welt kommt, genauer zu beschreiben? Ein Systemtheoretiker würde zur Beantwortung dieser Frage zunächst die Feststellung zu Grunde legen, dass ein Beobachter ein System ist und die Beobachtung eine Operation des Systems. Wie das zu verstehen ist und welche Konsequenzen dies für das Verständnis von Beobachtung oder Erkenntnis überhaupt hat, soll im Folgenden erläutert werden.

2.1.1 Operative Geschlossenheit und strukturelle Kopplung von Systemen

Die Systemtheorie versteht Systeme als Einheiten, die sich selbst durch aneinander anschließende Operationen konstituieren und erhalten. Durch die Sequenz der Operationen des Systems entsteht erst die Einheit des Systems in der Unterscheidung zu seiner Umwelt. *Es sind also in dieser Vorstellung nicht Elemente, sondern Ereignisse – die Operationen – die das System bilden.* Damit enthält jedes System eine Paradoxie: Das System ist eine Einheit, die nur durch eine Vielheit (von Operationen) zur Einheit wird (vgl. Luhmann 1993a, S.38). Die Paradoxie wird aufgelöst durch die Rekursivität der Operationen des Systems. Indem die Operationen aneinander anschließen und die Ergebnisse der vorhergehenden Operationen die Grundlage für weitere Operationen sind, ist das System gegen die Umwelt geschlossen. „Die Differenz von System und Umwelt entsteht allein aus der Tatsache, dass eine Operation eine weitere Operation gleichen Typs erzeugt." (Luhmann 2002a, S.77) Man spricht daher von der Autopoiesis und der operativen Geschlossenheit des Systems. Die Operationen des Systems erhalten das System und sie sind nur innerhalb des Systems möglich.

Kein System kann also außerhalb seiner Grenzen operieren. Die operative Geschlossenheit beinhaltet, dass es keinerlei Überschneidungen zwischen den Operationen verschiedener Systeme geben kann. Damit ist das System nicht nur gegen die Umwelt geschlossen, sondern gleichzeitig in sie eingeschlossen. Ohne die es umgebende Umwelt wäre das System nicht möglich. Die Unterscheidung System/Umwelt stellt daher die zentrale Grundunterscheidung in der Systemtheorie dar.

Die Frage, wie bei operativer Geschlossenheit zwischen System und Umwelt oder zwischen zwei Systemen eine Beziehung bzw. wechselseitige Beeinflussung möglich ist, wird in der Systemtheorie durch den Begriff der strukturellen Kopplung beantwortet. Ereignisse in der Umwelt (oder in anderen Systemen, die für das System Teil der Umwelt sind) können demnach im System durch eigene Operationen als Irritation abgebildet werden. Allerdings liegt es an den Strukturen des Systems, welche Umweltbewegungen in welchem Ausmaß als Irritation erscheinen. Irritation ist damit „ein systemeigener Zustand, *für den es in der Umwelt des Systems keine Entsprechung gibt"* (Luhmann 1990, S.40). Die strukturelle Kopplung zwischen System und Umwelt ermöglicht die Irritierbarkeit des Systems. Ob es aber tatsächlich zu einer Irritation kommt, entscheidet das System in Abhängigkeit seiner strukturierenden Erwartungen. Das heißt, dass die Systeme sich jeweils „in einer Form beeinflußen, die mit voller Autonomie im Bereich der jeweils eigenen Operationen kompatibel ist. Die wechselseitige Abhängigkeit wird herabgesetzt auf die Form wechselseitiger Irritation, die nur im jeweils irritierten System bemerkt und bearbeitet wird." (Luhmann 1990, S.36) Ein System kann Informationen über die Außenwelt also immer nur vermittelt über den Weg der strukturellen Kopplung erlangen.

Luhmann unterscheidet drei Arten von kognitiven autopoietischen, operativ geschlossenen Systemen: Lebende Systeme (biologische Systeme), Bewusstseinssysteme (psychische Systeme) und Kommunikationssysteme (soziale Systeme). Lebende Systeme lassen sich unterscheiden in Systeme mit und ohne Nervensystem[3]. Das Nervensystem, z.B. das Gehirn, dient dem lebenden System zur Selbstbeobachtung. Das Nervensystem ist nur auf körpereigene Zustände gerichtet, d.h. es beobachtet nur die wechselnden Zustände des eigenen Organismus und nichts, was außerhalb stattfindet. Einwirkungen von außen werden in quantitative Informationen umgesetzt und im Sinne von Erregung oder Reizung bzw. als Irritation intern beobachtet. Das menschliche Bewusstseinssystem (psychisches System) ist strukturell an das Nervensystem gekoppelt. Das Bewusstsein konstruiert angeregt bzw. irritiert durch die Aktivität des Nervensystems ein

[3] Dabei gibt es unterschiedliche Auffassungen in Bezug darauf, wann ein lebendes System als kognitiv bezeichnet werden kann: Bei Maturana/Varela (1987) werden alle lebenden Systeme als kognitiv bezeichnen und die Begriffe Kognition und Erkenntnis synonym verwenden. Durch das Vorhandensein eines Nervensystems werden dabei die Möglichkeiten des Erkennens potenziert (vgl. Maturana/Varela 1987, S.192). Bei Roth (1987) hingegen ist Kognition an das Vorhandensein eines Nervensystems gebunden (vgl. auch die Gegenüberstellung von Maturana/Varela und Roth bei Lindemann 2006, S.48ff.).

eigenes Bild von der Welt. Es beobachtet die Welt und sich selbst in der Welt. Angeregt durch die Impulse des Nervensystems generiert es Wahrnehmungen, um Einheiten in der Umwelt zu erfassen und zu unterscheiden (vgl. Luhmann 1990, S.20f.) und auf dieser Basis Gedanken – als Operationen des Systems – zu bilden. Wie Nervensysteme operieren psychische Systeme operativ geschlossen und jeweils für andere Systeme unzugänglich. Demnach ist auch eine Übertragung von Bedeutungen von Bewusstsein zu Bewusstsein nicht möglich. Damit wird die Möglichkeit eines intersubjektiv geteilten Verständnisses bzw. eines Konsens zwischen psychischen Systemen ausgeschlossen. Entsprechend distanziert sich Luhmann kritisch vom Begriff der Intersubjektivität. Im Sinne der Vorstellung geschlossener Systeme gibt es keine Möglichkeit, die Bewusstseinsinhalte verschiedener Bewusstseinssysteme direkt zu koppeln.

Wenn eine Verständigung über Wahrnehmungen zwischen Bewusstseinssystemen nicht möglich ist, stellt sich die Frage, wie man Kommunikation und auch Wissen erklären kann. Auch wenn sie immer psychische Systeme voraussetzt, kann Kommunikation nur angemessen beschrieben werden, wenn von der Eigenständigkeit eines operativ geschlossenen Kommunikationssystems ausgegangen wird und von einem „selbstreferentiellen Prozeß der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation." (Luhmann 1990, S.24) Kommunikation transportiert nicht einfach die Wahrnehmung eines psychischen Systems, sondern kommuniziert selbsterzeugte Einheiten, die aus den Komponenten Information, Mitteilung und Verstehen bestehen. Die Mitteilung ist dabei als Zeichen für die Information zu fassen, d.h. die Mitteilung ist das kommunikative Handeln und die Information das Thema oder der Inhalt der Mitteilung (vgl. Luhmann 1990 S.38). „Man spricht von Kommunikation, wenn Ego versteht, daß Alter eine Information mitgeteilt hat; diese Information kann ihm dann zugeschrieben werden." (Baraldi et. al. 1997, S.89) Erst durch das Verstehen ist die Einheit der Kommunikationsoperation vollständig. Verstehen ist die Grundlage, um Kommunikation zu beobachten und weitere Kommunikation anzuschließen. „Das Verstehen realisiert die grundlegende Unterscheidung der Kommunikation: die Unterscheidung zwischen Mitteilung und Information." (Ebd.) Verstehen ist in diesem Sinne eine dreifache Selektion: Bereits die Information ist eine Selektion aus einem Repertoire von Möglichkeiten. Dann wird ein bestimmtes Verhalten ausgewählt, um die Information mitzuteilen. Und schließlich muss die Mitteilung von einem Gegenüber als eine mitgeteilte Auswahl von Information verstanden werden, damit in weiteren Operationen daran angeschlossen werden und auf diese Weise die Kommunikation fortgesetzt werden kann. (Vgl. Luhmann 1984, S.193ff.) Erst über das Anschlusshandeln wird also beobachtbar, ob Verstehen stattgefunden hat. Insgesamt ist Kommunikation damit ein höchst unwahrscheinlicher Vorgang.

Genau wie Nervensystem und Bewusstseinssystem stehen Bewusstseinssystem und Kommunikationssystem im Verhältnis einer strukturellen Kopplung. Kommunikation und Bewusstsein als jeweils eigene Systeme bestehen aus jeweils eigenen rekursiven Netzwerken, in denen Operationen aneinander anschließen,

ohne dass es Überschneidungen zwischen den Systemen gibt. Dabei sind Kommunikations- und Bewusstseinssysteme jeweils füreinander notwendige Systemumwelt (vgl. Luhmann 1990, S.44). Bewusstsein ist die Umwelt, in der die Autopoiesis von Kommunikation möglich wird. Das heißt, ein Kommunikationssystem kann physische, biologische oder chemische Tatsachen nur als Irritationen zur Kenntnis nehmen, wenn sie durch das Bewusstseinssystem als Wahrnehmung vorgefiltert sind. Ein Kommunikationssystem ist ein an Bewusstsein gekoppeltes, durch Bewusstsein irritierbares System, das aber autopoietisch und operativ geschlossen eigene Operationen rekursiv aneinander anschließt. Folglich ist es nicht der Mensch, der kommuniziert, sondern das Kommunikationssystem bzw. das soziale System, für das die Menschen mit ihren psychischen Systemen Umwelt darstellen (vgl. Luhmann 1990, S.31). Die Gemeinsamkeit von Bewusstseins- und Kommunikationssystemen gegenüber anderen Systemen besteht in ihrer Bezogenheit auf Sinn. Sinn verweist darauf, dass jede Kommunikation oder jeder Gedanke vor dem Horizont anderer Kommunikations- oder Denkmöglichkeiten stattfindet. Daraus ergibt sich die Anschlussfähigkeit von Kommunikation an Kommunikation, von Gedanke an Gedanke. „Sinn ist damit das Medium für die Operationen der sozialen und der psychischen Systeme." (Baraldi et. al. 1997, S.171) Die strukturelle Kopplung von Bewusstsein und Kommunikation wird dabei über das Medium der Sprache realisiert. Sprache dient als Struktur, die die Autopoiesis der Kommunikation ermöglicht, gleichzeitig regt sie die Imagination des Bewusstseins an.

2.1.2 Beobachten als Operieren des Systems

Vor dem Hintergrund dieses Systemverständnisses ergibt sich als Antwort auf die Frage, wie Beobachten möglich ist: Beobachten ist eine Operation eines an seine Umwelt strukturell gekoppelten Systems. In Orientierung an Spencer Brown (1972) spezifiziert Luhmann Beobachten als Operation des Unterscheidens und Bezeichnens. „Eine Operation, die eine Unterscheidung verwendet, um etwas zu bezeichnen, wollen wir Beobachten nennen." (Luhmann 1993a, S.39) Unterscheiden und Bezeichnen bilden dabei eine Einheit: Eine Beobachtung entsteht erst, wenn beide Komponenten zusammenspielen. Ohne Unterscheidung wäre das Bezeichnen nicht möglich und ohne Bezeichnung würde die Unterscheidung nur Möglichkeiten aufzeigen, von denen aber noch keine als Beobachtung hervorgehoben ist. „Beobachten wäre demnach eine Operation, die eine Unterscheidung verwendet, um die eine (und nicht die andere) Seite zu bezeichnen. Eine Operation also mit zwei Komponenten: dem Unterscheiden und Bezeichnen, die weder verschmolzen noch operativ getrennt werden können." (Luhmann 2002b, S.64)

Aus der Tatsache, dass kein System außerhalb seiner eigenen Grenzen operieren kann und Beobachten entsprechend nur als Operation in einem operativ geschlossenen, autopoietischen System stattfinden kann, ergibt sich auch die Konsequenz, dass Beobachtungen immer an vorherige Systemoperationen anschließen. Jede Beobachtung setzt als Operation die Autopoiesis und damit die

operative Geschlossenheit des Systems weiter fort. „Der Begriff des Beobachtens impliziert also keinen Zugang zu einer außerhalb liegenden Realität." (Luhmann 1990, S.82) Er bezieht sich vielmehr auf systeminterne Strukturen und Zustände.

Damit will die Systemtheorie nicht die Existenz einer Außenwelt bestreiten. Im Gegenteil, wenn die Realität geleugnet würde, wäre die Bildung eines Systems als operative Schließung gegenüber einer Umwelt nicht erklärbar (vgl. Luhmann 1993a, S.37). Allerdings ist die Welt den Systemen „kognitiv unzugänglich" (ebd. S.41). Systeme konstruieren die Unterscheidungen, mit denen sie operieren, selbst. „Wenn ein System gezwungen ist, mit Hilfe des Gebrauchs von Unterscheidungen zu erkennen und nicht anders erkennen kann als so, dann heißt das auch, das alles, was für das System Welt ist und damit Realität hat, über Unterscheidungen konstituiert werden muß." (Ebd.) Erkenntnis ist damit immer eine systeminterne Konstruktion auf der Basis von Unterscheidungen des Systems. „Erkenntnis ist anders als die Umwelt, weil die Umwelt keine Unterscheidungen enthält, sondern einfach ist, wie sie ist. Die Umwelt enthält, mit anderen Worten, kein Anderssein und keine Möglichkeiten." (Luhmann 1988, S.223)

Beobachten setzt damit die Unterscheidung von beobachtendem System und Umwelt voraus. Ein Beobachten ist nur möglich, indem sich der Beobachter von dem, was er beobachtet, unterscheidet. Damit tritt die Unterscheidung System/Umwelt in das System wieder ein (re-entry). In jedem Beobachten bezeichnet der Beobachter auch sich selbst, jede Beobachtung enthält Selbst- und Fremdreferenz. Wenn z.B. ein Forscher eine wissenschaftliche Beobachtung macht, verweist er damit gleichzeitig auf sich selbst als Beobachter. Durch die Beobachtung wird der nun unterschiedene und bezeichnete Teil der Umwelt im System als Konstruktion abgebildet. Durch das Einführen der Unterscheidung verändert sich also der Beobachtungsgegenstand (der ein Konstrukt des beobachtenden Systems ist) und damit der Beobachter.

Aus der Perspektive der Systemtheorie ist es daher falsch, Erkenntnismöglichkeiten nur Subjekten oder psychischen Systemen zuzugestehen. Im Sinne des von Luhmann postulierten operativen Konstruktivismus wird vielmehr davon ausgegangen, dass diejenigen Systeme, die unterscheidend und bezeichnend operieren können – d.h. Systeme, in denen Selbst- und Fremdreferenz gekoppelt ist – beobachten bzw. erkennen können. Dies gilt für Bewusstseinssysteme und Kommunikationssysteme gleichermaßen. Beide können über Lernen ihre Wissensstrukturen verändern. Entsprechend gilt für die Wissenschaft, dass Erkenntnis nicht an einzelne Forscher gebunden ist, sondern im sozialen System einer Forschergemeinschaft konstruiert wird.

2.1.3 Beobachtung von Kommunikation

Soziale Systeme bestehen aus Kommunikationen. Entsprechend muss die Beobachtung sozialer Systeme deren Kommunikationen in den Blick nehmen. Dabei stellt sich das Problem, dass Kommunikationen in ihrer Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen nicht direkt beobachtbar sind. Insbesondere das Verstehen einer Mitteilung ist nicht beobachtbar. So kann Kommunikation nur erschlossen werden über die Beobachtung der Mitteilung. Die Mitteilung ist das kommunikative Handeln, der beobachtbare Akt der Kommunikation. „Um beobachtet werden oder um sich selbst beobachten zu können, muß ein Kommunikationssystem deshalb als Handlungssystem ausgeflaggt werden." (Luhmann 1984, S.226)

Es stellt also eine Vereinfachung dar, die Selbstbeschreibung des sozialen Systems auf Handlungen zu beziehen: „Handlungen sind einfacher zu erkennen und zu behandeln als Kommunikationen. Die Einheit der Handlung kommt nicht erst durch das Verstehen eines anderen zustande, und sie hängt auch nicht davon ab, daß der Beobachter eine Differenz von Information und Verhalten ablesen kann" (Luhmann 1984, S.232). Mit der Vorstellung von Handlungen ist auch in sofern leichter umzugehen, als sie zeitlich punktuell fixiert werden und damit chronologisch geordnet werden können, während Kommunikation sehr viel komplexer ist. Kommunikation ereignet sich als doppelt kontingenter Prozess von Ego und Alter auf beiden Seiten. Kommunikation kann verzögert ablaufen (z.B. in der Abfolge von Mitteilung und Verstehen bei schriftlicher Kommunikation), Mitteilungen können ggf. schwer verstanden, abgelehnt oder zu korrigieren versucht werden (vgl. Luhmann 1984, S.232f.).

Mit dem Begriff des Handelns kann das System als Urheber einer Selektion bezeichnet und die Einheit von Unterscheidung und Bezeichnung als Operation des Systems angesehen werden. Indem ein Handlungsverständnis in das kommunikative Geschehen eingebaut wird, erhält die Kommunikation eine Richtung vom Mitteilenden auf den Mitteilungsempfänger. Diese aus systemtheoretischer Perspektive zwar verkürzte und vereinfachte Darstellungsweise ermöglicht es, Handlungen »Absichten«, »Motiven« oder »Interessen« zuzuschreiben. Luhmann (ebd. S.230) weist darauf hin, dass sich durch diese Vereinfachung Theorien und Forschungen unterschiedlichen Ursprungs – wie die Logik der Form bildenden Operationen von Spencer Brown, die Handlungstheorie, die Systemtheorie und die Attributionsforschung – verbinden lassen.

2.1.4 Beobachtung zweiter Ordnung

Die Unterscheidung, die ein Beobachter verwendet, legt fest, was er überhaupt beobachten kann. Er kann entweder die eine oder die andere Seite der Unterscheidung bezeichnen und damit in den Fokus der Beobachtung rücken. Die Unterscheidung selbst bleibt aber für den Beobachter unbeobachtbar, „denn sie selbst kann weder als die eine noch als die andere Seite der Unterscheidung bezeichnet werden." (Luhmann 2002b, S.64) Durch die Operation des Unterscheidens und Bezeichnens wird mit der Beobachtung eine Grenze markiert „als Differenz zwischen der Operation des Unterscheidens und dem, was unterschieden und im Kontext der Unterscheidung bezeichnet wird." (Luhmann 1990, S.545) Daraus ergibt sich, dass sich keine beobachtende Operation selber unterscheiden kann.

Die Unterscheidung ist der blinde Fleck, „der in jeder Beobachtung als Bedingung ihrer Möglichkeit vorausgesetzt ist." (Luhmann 2002b, S.65) Die einzige Möglichkeit, die Unterscheidung sichtbar zu machen, besteht darin, den Beobachter zu beobachten und auf dieser Beobachtungsebene zweiter Ordnung zu fragen, durch welche Unterscheidungen der Beobachter beobachtet. Auf dieser Ebene wird eine andere Unterscheidung verwendet, die zwar die erste Unterscheidung sichtbar macht, selbst aber wiederum unbeobachtbar ist. Denn auch eine solche Beobachtung zweiter Ordnung bleibt eine Operation und damit gleichzeitig eine Beobachtung erster Ordnung, die unterscheidet und bezeichnet. „Das heißt: auch der Beobachter zweiter Ordnung, der sich auf Gründe für das Nichtbeobachten konzentriert, hat keine andere Möglichkeit, als eigene Unterscheidungen blind einzusetzen." (Luhmann 2002b, S.67) Jedes Beobachten, also das Beobachten erster Ordnung genauso wie das Beobachten zweiter Ordnung, muss durch einen Beobachter, also als System durchgeführt werden und ist deshalb beobachtbar (vgl. 1990, S.76). Die Beobachtung zweiter Ordnung stellt entsprechend keine hierarchisch höherwertige Art der Beobachtung dar, sondern verwendet eine andere Unterscheidung bzw. unterscheidet den beobachteten Beobachter. Die Frage der Beobachtung zweiter Ordnung lautet entsprechend »Wer sieht das? Wer sagt das?« (vgl. Luhmann 1990, S.86f.) und »Wie beobachtet der beobachtete Beobachter?«, d.h. »Welche Unterscheidung verwendet er?« (vgl. ebd. S.95).

Die Vorteile des Beobachtens zweiter Ordnung liegen dann in der Rekursivität, d.h. in der Bezogenheit der Beobachtung auf vorhergehende Beobachtung. „Man kann eine andere Unterscheidung verwenden als der beobachtete Beobachter. Man kann dessen Unterscheiden beobachten. Man kann sich mit ihm aus anderer Perspektive demselben Weltsachverhalt zuwenden. Man kann aber auch quer zu ihm das beobachten, was er, sei es im Moment, sei es aus Gründen strukturell erzwungener Selektivität, nicht beobachten kann. Und man kann vor allem zu einem anderen Zeitpunkt beobachten, sofern in diesem Zeitpunkt noch rekonstruierbar ist, was der beobachtete Beobachter seinerzeit beobachtet

hatte." (Luhmann 1990, S.111) Die Beobachtung zweiter Ordnung kann auf diese Weise die blinden Flecken der beobachteten Beobachtung sichtbar machen, ist aber selbst wieder begrenzt im Erkennen der eigenen blinden Flecken.

2.2 Subjektwissenschaft

2.2.1 Kategorialanalyse

Holzkamp stellt in seiner »Grundlegung der Psychologie« (1983) die Frage, wie das Subjekt in seiner Einbettung in den gesellschaftlichen Kontext handlungsfähig ist. Hierzu leitet er mit Hilfe eines empirisch-historischen Vorgehens, d.h. in einer Analyse der Entwicklungsgeschichte des Menschen, her, wie die Entwicklung des Subjekts im Kontext der Entwicklung von Gesellschaft erklärt werden kann. Ein Ausgangspunkt Holzkamps ist seine Kritik an traditionellen psychologischen Theorien, in denen psychologische Begriffe jeweils mit unterschiedlicher und nicht explizierter Bedeutungsausprägung verwendet werden, so dass sich diese Theorien widersprüchlich und ohne Möglichkeit einer gegenseitigen Bezugnahme gegenüber stehen. Diese „einzelwissenschaftlichen" Theorien sind „ohne sich das bewußt zu machen, durch prinzipiell verschiedene Vorstellungen darüber, wie der zu erforschende Gegenstand beschaffen ist und was mit Bezug auf ihn »Erklären« heißt, voneinander getrennt." (Holzkamp S.1983, S.30) Die Folge davon ist ein Aneinandervorbeireden und die Unauflösbarkeit von Kontroversen zwischen den Vertretern unterschiedlicher Theorien. Vor diesem Hintergrund zielt Holzkamp darauf, ein übergreifendes Kategoriensystem zu entwickeln, welches das Psychische vor dem Hintergrund seiner naturgeschichtlichen und gesellschaftlich-historischen Entwicklung in seiner Gesamtheit begrifflich erfasst und gewissermaßen als Metatheorie fungieren kann. „Damit sollen die Grundbegriffe und methodologischen Prinzipien verfügbar werden, mit denen dann psychologische Einzeltheorien gegenstandsadäquat gebildet und aktualempirisch fundiert werden können." (Holzkamp 1983, S.48) Auf einer abstrakten Ebene „soll mit den Kategorialbestimmungen geklärt werden, *wovon* in der psychologischen Forschung eigentlich *die Rede* ist, bzw. wovon die Rede sein *muß*, wenn man das Psychische in seinen wesentlichen Differenzierungen und Zusammenhängen als Psychisches in »menschlicher« Besonderheit zu erforschen beansprucht." (Holzkamp 1983, S.513)[4] Durch die Entwicklung von Kategorien wird der Gegenstandsbezug psychologischer Begriffe geklärt, so dass z.B. ein gemeinsames Verständnis in Bezug darauf möglich ist, was unter einem Begriff wie Motivation allgemein zu verstehen ist. Um allerdings konkrete Ausprägungen der Motivation bestimmter Individuen in einer aktuellen Situation zu untersuchen, sind aktualempirische Forschungen notwendig.

[4] Unter systemtheoretischer Perspektive ist dabei zu berücksichtigen, dass auch die Kategorialanalyse nur eine mögliche Beobachtung und Wirklichkeitsbeschreibung ist und dass genauso andere Unterscheidungen vorgenommen werden können, die zu anderen Theoriekonstruktionen führen.

2.2.2 Das Subjekt im Kontext der Gesellschaft

Holzkamps Theorie betont, dass individuelles Handeln immer in einem gesellschaftlichen Kontext und vor dem Hintergrund objektiver Lebensbedingungen stattfindet. Dabei haben sich im Verlauf der menschlichen Entwicklungsgeschichte verallgemeinerte gesamtgesellschaftliche Bedeutungsstrukturen mit überindividuellem Charakter herausgebildet. Insbesondere durch die Entwicklung von Sprache und Schrift konnten sich Bedeutungszusammenhänge herausbilden, die über ihre aktuelle Nutzung in einer Interaktionssituation hinaus erhalten blieben, d.h. „Bedeutungszusammenhänge, durch welche die Menschen über ihre direkten sozialen Beziehungen hinaus miteinander ins Verhältnis gesetzt sind, und die eine über die Lebensspanne der Individuen hinausgehende historische Kontinuität besitzen." (Holzkamp 1983, S.230) Unabhängig vom aktuellen Beitrag der einzelnen Gesellschaftsmitglieder bestehen die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und Bedeutungsstrukturen als „ein »in sich« lebensfähiges Erhaltungssystem (...), das selbständiger Träger historischer Kontinuität und Entwicklung ist und das der Einzelne in seinen unmittelbaren sozialen bzw. kooperativen Beziehungen als ihn selbst überdauernde Struktur, in die er sich »hineinentwickeln« muß, vorfindet." (Ebd. S.306)[5] Die Funktionen bestimmter Werkzeuge oder technischer Geräte, die Bedeutungen von Institutionen wie Schule, Kirche oder Politik, das Problemverständnis für Umweltverschmutzung oder Armut sind Beispiele für gesamtgesellschaftliche Bedeutungsstrukturen.

Dabei ist das Individuum nicht durch die von ihm vorgefundenen verallgemeinerten Bedeutungsstrukturen bedingt, vielmehr stellen diese Strukturen Handlungsmöglichkeiten für das Individuum – oder mit Luhmann: Umwelt für das psychische System – dar. Nach Holzkamp besteht die Besonderheit menschlicher Existenz darin, sich Lebensbedingungen gegenüber bewusst verhalten zu können. Als Subjekt kann man die in den vorgefundenen Bedingungen liegenden Möglichkeiten in Abhängigkeit von der eigenen jeweils konkreten Lebenssituation „ergreifen oder verweigern, nur in bestimmten Aspekten und Dimensionen realisieren oder sogar gewisse, mit den hergestellten Brauchbarkeiten mitgeschaffene, aber damit nicht intendierte »Verwendbarkeiten« in Handlungen umsetzen" (Holzkamp 1993, S.22). Das bewusste Verhalten von Individuen zu den ihnen gegebenen Lebensbedingungen „ist immer eine »subjektive« Realisierung der aufgewiesenen gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen" (Holzkamp 1983, S.347f.). Je nach ihrer konkreten Lebenslage aktualisieren Individuen die für sie in der jeweiligen Situation relevanten oder zugänglichen Aspekte verallgemeinerter Bedeutungsstrukturen. Die Bedeutungsstrukturen stellen daher Möglichkeitsbedingungen für individuelles Handeln dar. Der von Holzkamp in diesem Zusammenhang eingeführte Begriff des „subjektiven Möglichkeitsraums" (Holzkamp 1983, S.368) bezeichnet „den ausschnitthaften und damit beschränkten Zugang des Einzelnen zu den gesellschaftlichen Bedeutungen"

[5] Diese Vorstellung eines in sich lebensfähigen Erhaltungssystems erinnert an Luhmanns Vorstellung von Gesellschaft als autopoietisches Kommunikationssystem.

(Hackl 2000, S.39). Subjektive Handlungsmöglichkeiten sind damit individuelle Konstruktionen.

Eine weitere zentrale Vorannahme bei Holzkamp ist, dass der Mensch sich nicht bewusst schaden kann. Das bedeutet, dass niemand begründet gegen seine eigenen Interessen (wie er sie aus seiner Position und vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen wahrnimmt) handeln kann. Jedes bewusste und begründete Handeln ist subjektiv funktional, d.h. aus der Sicht des handelnden Subjekts im Sinne seiner aktuellen Bedürfnisse und Lebensinteressen sinnvoll.

Dabei sind nach Holzkamp zwei Arten von Bedürfnissen zu unterscheiden. „Sinnlich-vitale Bedürfnisse" (Holzkamp 1983, S.246) sind auf die unmittelbare Lebenssicherung ausgerichtet und damit z.B. auf den Ausgleich von Hunger, Durst, Frieren etc. „Produktive Bedürfnisse" (ebd.) zielen darauf, über die Bedingungen der Lebenssicherung zu verfügen. Nur durch die Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen wird „ein Leben nicht nur ohne Hunger, sondern ohne die fremdbestimmte Bedrohtheit durch Hunger, also ein menschenwürdiges Leben, möglich." (Ebd.) Produktive Bedürfnisse zielen damit auf die „perspektivische Absicherung der unmittelbaren Lebensnotwendigkeiten" (Hackl 2000, S.34). Im Anschluss an das Prinzip, dass ein Mensch nicht bewusst gegen seine eigenen Interessen verstoßen kann, führt Holzkamp damit einen weiteren Grundsatz zur Charakterisierung menschlicher Subjekte ein: Er kennzeichnet die Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen als ein menschliches Grundbedürfnis. Erst wenn das Individuum, indem es über seine Lebensbedingungen verfügt, auch über die Möglichkeiten zur Befriedigung seiner Bedürfnisse verfügt, ist ein angstfreies, erfülltes und befriedigendes Leben möglich. Handlungsfähigkeit, als die Möglichkeit zur Beteiligung am gesellschaftlichen Prozess, ist damit ein Schlüsselbegriff für das Verständnis von Individuen vom Subjektstandpunkt. Ob ein Individuum motiviert ist zu handeln, hängt davon ab, inwieweit es mit der Aktivität eine Erhöhung der eigenen Lebensqualität bzw. eine Erweiterung der Verfügung über seine Lebensbedingungen antizipiert (vgl. Holzkamp 1983, S.299).

Indem das Individuum sich bewusst zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen und seinen konkreten Lebensbedingungen verhält und aus den gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen subjektiv relevante Aspekte realisiert, sind individuelle Handlungen durch die Lebensbedingungen zwar nicht unmittelbar-äußerlich bedingt, aber in Bezug auf diese begründet (vgl. Holzkamp 1983, S.345ff.). Aus der Perspektive des handelnden Subjekts, das sich als sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Wesen im Sinne seiner jeweiligen Lebenssituation intentional verhält, sind Absichten, Pläne und Vorsätze als begründete Stellungnahmen gegenüber den gegebenen Lebensbedingungen und Bedeutungsstrukturen zu verstehen.

Die Tatsache, dass das Individuum nicht nur unter jeweils bestehenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen handlungsfähig ist, sondern auch auf die Be-

dingungen seiner Handlungsfähigkeit aktiv Einfluss nehmen kann, d.h. auf die Überwindung gegebener Handlungseinschränkungen hinwirken und damit seine Handlungsmöglichkeiten erweitern kann, kennzeichnet Holzkamp als Subjekthaftigkeit bzw. subjektive Freiheit (vgl. Holzkamp 1983, S.354). Prinzipiell ist diese Freiheit und damit die „»doppelte Möglichkeit« der Nutzung und der Erweiterung von Handlungsräumen" (ebd.) immer gegeben, auch wenn die zweite Möglichkeit der Erweiterung von Handlungsbedingungen eingeschränkt sein kann oder nicht immer vom Individuum tatsächlich genutzt wird. Dem Individuum wird damit Verantwortlichkeit zugeschrieben für die Nutzung bzw. Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der gegebenen Bedingungen. Subjektivität versteht Holzkamp also im Sinne „eines subjekthaft-aktiven Weltbezuges bzw. Weltzugriffs" (Holzkamp 1993, S.23) als die Möglichkeit zur Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen.

2.2.3 Intersubjektivität

Indem alle Individuen in den gesamtgesellschaftlichen Lebensprozess einbezogen sind und sich ihr Denken und Handeln als eine jeweils subjektive Aktualisierung der verallgemeinerten Bedeutungsstrukturen ergibt, ist die Voraussetzung gegeben, sich intersubjektiv über die gesellschaftlich vorgefundenen Weltgegebenheiten und Bedeutungen zu verständigen. Da individuelle Handlungsbegründungen sich auf verallgemeinert gegebene Bedeutungsstrukturen und Handlungszusammenhänge beziehen, besteht eine Basis für kommunikative Abstimmung und menschliche Kooperation. Dabei müssen sich verallgemeinerte Bedeutungen nicht nur auf gegenständliche oder sächliche Strukturen beziehen, auch »der Andere« bzw. »das Subjekt« stellt eine verallgemeinerte Bedeutungsstruktur dar. Auf der Basis eines Verständnisses vom „verallgemeinerten Anderen" (Holzkamp 1983, S.350) weiß ein Individuum, dass andere genau wie es selbst abhängig von ihrem jeweiligen Subjektstandpunkt und ihren jeweiligen Lebensinteressen bestimmte Perspektiven einnehmen, bestimmte Bedürfnisse haben und somit subjektiv begründete Intentionen verfolgen. Die Nachvollziehbarkeit der Handlungsgründe anderer Menschen wird also durch den Umstand möglich, „dass auch der Verstehende sich in der (prinzipiell) selben Situation befindet und den (prinzipiell) selben Bedürftigkeiten und deren Bewältigung ausgesetzt ist wie der Zu-Verstehende." (Hackl 2000, S.202) Subjektive Handlungsintentionen sind damit nach Holzkamp prinzipiell diskursfähig, sie sind intersubjektiver Begründung/Verständlichkeit zugänglich. Dies ist die Basis für die Möglichkeit zur Kooperation von Individuen. Da sich die Handlungsgründe eines Individuums auf gesamtgesellschaftliche Bedeutungsstrukturen und Handlungszusammenhänge beziehen, sind sie als „subjektiv-intersubjektive Handlungsgründe" (Holzkamp 1983, S.350) verallgemeinerbar. Unter der Voraussetzung, dass die Handlungen eines Individuums immer aus seinen jeweiligen Bedürfnissen und Lebensinteressen begründet sind, werden Handlungsgründe sich zwar unterscheiden, sind aber prinzipiell für andere einsehbar (vgl. ebd.). Die Welt- und Selbstsicht unterschiedlicher Individuen ist unterschiedlich, aber es besteht die Möglichkeit, sich darüber intersubjektiv zu verständigen.

Bleiben die Handlungen eines Individuums für einen außenstehenden Beobachter unverständlich oder erscheinen sie als seinen Lebensinteressen entgegenstehend, liegt dies an einer mangelnden Einsicht in die Prämissen, unter denen für das handelnde Individuum seine Intentionen begründet sind. Mit Prämissen sind die „historisch bestimmten, lage- und positionsspezifischen Lebensbedingungen der Individuen" (Holzkamp 1983, S.352) gemeint, d.h. die jeweils konkreten Situationsaspekte, die die Grundlage für ihre Entscheidungen bilden. Auch personale Bedingungen, also bestimmte biografische Erfahrungen, das eigene Selbstbild usw., nehmen Einfluss darauf, welche Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten ein Mensch einer aktuellen Lebenssituation zuschreibt. Systemtheoretisch gesprochen könnte man die Prämissen demnach auch als die Grundunterscheidungen bezeichnen, mit denen ein Individuum beobachtet. Erst wenn die Prämissen eines Individuums hinreichend bekannt sind, werden auch seine Handlungsabsichten nachvollziehbar sein. Sich über die Handlungsprämissen auszutauschen, was eine Beobachtung zweiter Ordnung der Prämissen beinhaltet, ist die Basis für intersubjektive Verständigung bzw. für Kommunikation und Verstehen.

Intersubjektives Verstehen erfordert dabei nicht, „die Totalität einer fremden subjektiven Individualität bis in den letzten Winken auszuleuchten" (Hackl 2000, S.202), sondern konzentriert sich auf das Verstehen einer rationalen Begründungsfigur auf der Basis einer intersubjektiv geteilten Bedürftigkeit. Auch wenn dabei Detailaspekte der Befindlichkeit des anderen nur über „Näherungswerte" (Hackl 2000, S.203) zugänglich sind, ist eine für die Verständigung ausreichende Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen „geteiltem Bedürfnis, darauf bezogener Zwecksetzung und von dieser bestimmten Aussage/Handlung/Vergegenständlichung" (ebd. S.203) möglich.

Durch die Möglichkeit zu intersubjektiver Verständigung wird auch Reflexivität und gegenseitige Bezugnahme aufeinander möglich: „Indem ich in reflexiver »Sozialintentionalität» den anderen als »Subjekt« gleich mir erfahre, kann mir mithin in meiner Beziehung zu ihm gleichzeitig auch *dessen Beziehung zu mir*, genauer: das *Verhältnis der direkten und reflexiv erfaßten »Perspektive«* der Beziehung problematisch werden: Wie »verhält« sich die Bedeutung, die der andere für mich hat, zu der Bedeutung, die ich für ihn habe?" (Holzkamp 1983, S.329) Dabei ist jede mögliche interpersonale Beziehung sowie die Bedeutung, die ein Individuum dieser Beziehung beimisst, eine Spezifizierung bzw. ein möglicher Ausschnitt des verallgemeinerten Verständnisses interpersonaler Beziehungen.

2.3 Systemtheorie und subjektwissenschaftlicher Ansatz in ihrer Beziehung zueinander

Mit der Systemtheorie und dem subjektwissenschaftlichen Ansatz werden in der vorliegenden Arbeit zwei Theorien aufgegriffen, die jeweils den Anspruch haben, den Rahmen für eine grundlegende kategoriale Beschreibung von Individuen in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu schaffen. Dabei wird das Individuum in beiden Theorien in seiner Eingebundenheit in mehr oder weniger organisationsförmige gesellschaftliche Strukturen beschrieben. Allerdings betrachten beide Theorien den Gegenstand – Individuen in ihrer Eingebundenheit in Organisationen – von einem grundlegend anderen Ausgangspunkt. Während die Systemtheorie aus einem soziologischen Blickwinkel auf Organisationsprozesse fokussiert und nach den funktionalen Bedingungen des Systemerhalts bzw. nach der operativen Prozesslogik sozialer und psychischer Systeme fragt, stellt die Subjektwissenschaft der Kritischen Psychologie das Individuum und seine Motive und Handlungsbegründungen in den Vordergrund. So interpretiert die Subjektwissenschaft die Welt in ihren inhaltlichen Dimensionen als Konstruktion von Bedeutungen, welche Individuen als Orientierung ihres Handelns dienen.

Lernen wird z.B. in der Subjektwissenschaft als eine inhaltlich bedeutsame Veränderung in der Sichtweise des Lernenden gefasst, die ihm neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Auf der Basis einer solchen Kategorialbestimmung des Lernens können die subjektiven Bedeutungen, die einzelne Subjekte jeweils ihren konkreten Lernerfolgen zuschreiben, im Rahmen empirischer Forschung nachvollzogen werden. Kategorien dienen dabei als analytisches Werkzeug zum Begreifen empirischer Sachverhalte.

In der Sprache der Systemtheorie wird Lernen als das Treffen anderer Unterscheidungen definiert, die das System und die nachfolgenden Operationen im System verändern. Die Systemtheorie hat dabei den Anspruch, in allgemeinster Weise Funktionsmechanismen von Systemen zu beschreiben. Damit kann das Lernen von Individuen sowie das Lernen von sozialen Systemen, z.B. von Organisationen, durch prinzipiell gleichartige operative Prozesse dargestellt werden.

Systemtheorie und Subjektwissenschaft arbeiten beide mit einem verallgemeinerten, kategorialen Begriffssystem, das von empirischen Ereignissen unabhängig ist. Ein Unterschied besteht allerdings darin, dass die Systemtheorie sich der Konstruktivität ihrer kategorialen Grundunterscheidungen bewusst ist, während Holzkamp mit seinem Ansatz die Absicht verfolgt, der traditionellen Psychologie ein besseres, d.h. ein allgemeingültiges, Erklärungsmodell gegenüberzustellen.

Dennoch enthält auch der kritisch-psychologische Ansatz konstruktivistische Grundgedanken. Auch wenn Holzkamp nicht reflektiert, dass sein übergreifendes Kategoriensystem und auch die Vorstellung objektiver Bedeutungsstruktu-

ren ein Konstrukt sind, ist es ein konstruktivistischer Gedanke, wenn davon ausgegangen wird, dass Individuen aus den sie umgebenden Bedeutungsstrukturen bzw. aus der sie umgebenden Umwelt jeweils unterschiedliche Ausschnitte aktualisieren und daraus jeweils unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten konstruieren. So sind in der Kritischen Psychologie subjektive Handlungsintentionen jeweils vor dem Hintergrund der eigenen Wirklichkeitskonstruktion begründet. Diese Wirklichkeitskonstruktion ist nach Holzkamp als subjektspezifische Akzentuierung einer verallgemeinerten Bedeutungsstruktur intersubjektiv nachvollziehbar. Subjektive Unterschiede in den Handlungsbegründungen kommen durch unterschiedliche Handlungsprämissen zustande, die sich aus unterschiedlichen Erfahrungen, Fähigkeiten, Lebenssituationen begründen.

Diese Sichtweise ist zu der Aussage der Systemtheorie äquivalent, dass Beobachtungen des Systems von den systeminternen Strukturen und Zuständen und den sich daraus ergebenden Grundunterscheidungen abhängen. Erwartungen und Beobachtungen sind damit „systemrelativ" (Luhmann 2002a, S.326). Der Begriff der Systemrelativität ist zum Begriff der Subjektivität nicht grundsätzlich verschieden. Während der Subjektbegriff aber auf die Funktionsweise psychischer Systeme bezogen bleibt, ist der Begriff der Systemrelativität übergreifend zur Beschreibung der Funktionsweise psychischer und sozialer Systeme verwendbar. Auch wenn er einen Bezug zum Subjektbegriff sieht, schlägt Luhmann daher vor: „Pragmatisch würde es die Ausdehnung von psychischen auf soziale Systeme, von Bewusstsein auf Kommunikation eher nahe legen, auf den Terminus »Subjekt« zu verzichten." (Luhmann 2002a, S.150) Der Systembegriff ist nach Luhmann besser geeignet, um zum Ausdruck zu bringen, dass jede Beobachtung die Beobachtung eines Systems ist, egal ob sie auf sich selbst oder auf die Umwelt bzw. auf andere Systeme gerichtet ist.

Im Verständnis der Subjektwissenschaft können bei ausreichender Einsicht in die Prämissen eines Individuums seine Entscheidungen als subjektiv begründet inhaltlich nachvollzogen und intersubjektiv verstanden werden. In der Systemtheorie hingegen ist eine Bezugnahme auf Inhalte nur vermittelt über eine Beobachtung zweiter Ordnung möglich. Dabei wird beobachtet, mit welchen Grundunterscheidungen ein psychisches oder ein soziales System seine Beobachtungen steuert. Somit können Unterscheidungen zwar inhaltlich thematisiert werden (beispielsweise die Unterscheidung von motiviert/nicht motiviert oder von hübsch/hässlich), aber sie können nicht erklärt werden. Es kann also aus einer Außenperspektive beschrieben werden, *was* beobachtet wird und *wie*, also mit welchen Unterscheidungen, beobachtet wird. Aber es sind im Rahmen dieser Beobachtung keine Aussagen möglich, wozu Unterscheidungen getroffen wurden, d.h. mit welchen Absichten und Zielen die Welt beobachtet wird und gehandelt wird. Dies heißt nicht, dass in der systemtheoretischen Logik die Operationen des Systems völlig zufällig sind. Sie ergeben sich vor dem Hintergrund der Codierungen und Beobachtungen des Systems. Allerdings sind die Möglichkeiten, diese internen Strukturierungen des Systems von außerhalb zu erschließen, auf Grund der operativen Geschlossenheit von Systemen begrenzt. Der

Versuch, die Handlungsprämissen eines Individuums nachzuvollziehen, kann demnach immer nur eine Konstruktion des Beobachters sein, die sich der Systemlogik des beobachteten Systems mehr oder weniger gut annähert. Über diese Beobachtungen kann kommuniziert werden. Dabei ist es zwar möglich, dass das beobachtete System die Beobachtungen des beobachtenden Systems bestätigt, ob allerdings selbst bei wechselseitiger Bestätigung beide Seiten wirklich das gleiche verstehen, ist weder für die Systemtheorie noch für die Kritische Psychologie letztendlich aufklärbar. Man wird daher, was intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Verstehen betrifft, immer mit einer positiven Unterstellung arbeiten müssen.

Der Ansatz der Systemtheorie bietet eine Basis, um allgemeine Funktionsmechanismen und Eigendynamiken sozialer Interaktionen zu beschreiben. Indem es im systemtheoretischen Verständnis über das durch die Unterscheidung Bezeichnete hinaus immer auch eine nicht-bezeichnete Seite der Unterscheidung gibt, indem auf Kontingenz und Komplexität im System und dessen Umwelt aufmerksam gemacht und die operative Geschlossenheit von Systemen und die strukturelle Kopplung zwischen Systemen thematisiert wird, verweist die Systemtheorie auf die Grenzen rationaler Planung und Steuerung in interaktiven Prozessen sowie auf die Begrenztheit der in der Subjektwissenschaft konzeptualisierten intersubjektiven Verständigung.

So blicken beide Theorien auf den gleichen Gegenstand; allerdings mit einer jeweils anderen kategorialen Grundunterscheidung. Durch diese unterschiedlichen »Brillen« werden jeweils unterschiedliche Aspekte in der Beschreibung von Individuen in ihrer Eingebundenheit in soziale Strukturen sichtbar. In diesem Zusammenhang weist Hackl (2000) darauf hin, dass Systemtheorie und Subjektwissenschaft zwei logische Standpunkte darstellen, die nicht ineinander überführt werden können, gleichzeitig aber ohne den jeweils anderen Standpunkt den Gegenstand nicht in ausreichender Weise erfassen können, um handlungsanleitend für pädagogische oder beraterische Interventionen zu sein. Daraus leitet er die Notwendigkeit einer Doppelperspektive ab. Auch wenn Hackl die Systemtheorie meiner Ansicht nach in einigen Punkten missversteht und ihr damit nicht gerecht wird[6], halte ich die von ihm vorgeschlagene Einnahme einer Doppelperspektive grundsätzlich für einen nutzbringenden Ansatz. Dabei ist keine Verschmelzung beider theoretischer Perspektiven zu einem einheitlichen Gesamtbild möglich, sondern beide Perspektiven stehen als unterschiedliche Dimensionen nebeneinander und können nur im Wechsel eingenommen werden.

In diesem Sinne möchte ich den subjektwissenschaftlichen Ansatz von Holzkamp sowie die luhmannsche Systemtheorie als zwei Stränge durch meine Arbeit füh-

[6] Ein Grundmissverständnis besteht meiner Ansicht nach z.B. darin, dass Hackl der Systemtheorie eine objektive Logik im Sinne einer Logik aus der Perspektive dritter Person (vgl. z.B. Hackl 2000, S.162) zuschreibt. Nach Luhmanns hingegen ist der Beobachter Teil seiner Beobachtung bzw. entsteht das beobachtete System erst durch die Beobachtung.

ren und gewissermaßen immer wieder als unterschiedliche Werkzeuge einsetzen, um den Gegenstand zu begreifen. Die beiden Theorien bieten die Basis, um Lernen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten sowie Evaluation als Reflexionsprozess zu beschreiben und um diesem Verständnis von Lernen und Entwicklung angemessene Forschungsmethoden abzuleiten.

Die Verwendung der theoretischen Doppelperspektive scheint hilfreich und nützlich, um sich in der wissenschaftlichen Analyse mit der Komplexität von Lern- und Erkenntnisprozessen in ihrer sozialen Einbettung auseinander zu setzen. Die Annahme, dass mit der Einnahme dieser Doppelperspektive ein besseres oder wahreres Erkennen der Wirklichkeit möglich wäre, würde jedoch dem konstruktivistischen Grundansatz widersprechen.

3 Lernen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten

In diesem Kapitel wird eingangs der Blick auf individuelles Lernens bzw. das Lernen des psychischen Systems an sich geworfen – zunächst wieder aus systemtheoretischer, anschließend aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Von diesem Ausgangspunkt werden Konsequenzen für die Konzeption von Lehr-Lern-Situationen und pädagogischen Handelns abgeleitet.

Der Blick weitet sich also im Verlauf des Kapitels von der grundlegenden Beschreibung des individuellen Lernens an sich hin zur theoretischen Konzeption von Lehr-Lern-Interaktionen und von organisationalen und institutionellen Kontexten als Ermöglichungsbedingung für individuelles Lernen, wobei letzteres in Kapitel 4 fortgesetzt werden wird.

3.1 Lernen in konstruktivistisch-systemtheoretischem Verständnis

Im systemtheoretischen Verständnis wird vom Lernen eines Systems allgemein dann gesprochen, wenn sich seine Strukturen verändert haben. „Strukturen sind Bedingungen, die den Anschlußbereich der Operationen eines Systems begrenzen; sie sind Bedingungen der Autopoiesis jeden Systems." (Baraldi et al 1997, S.184) Durch Strukturen wird Komplexität im System reduziert. Sie geben somit Möglichkeiten des Operierens des Systems vor und bewahren damit das System, an der eigenen Überkomplexität zu scheitern. Sie stellen Selektionen dar, um Erwartungen und Reaktionsmöglichkeiten des Systems zu ordnen.

„Strukturen des Systems können nur im System gebildet werden." (Luhmann 1987, S.47) Lernen des Systems beruht auf einer strukturellen Kopplung des Systems und der Umwelt. Dabei wird das System durch Umweltereignisse irritiert und verändert sich daraufhin selbstorganisiert. Somit ist Lernen eine Funktion des Systemerhalts. In autopoietischen, operativ geschlossenen Systemen kann Lernen nur als selbstorganisierter Prozess stattfinden. „Lernen kann nicht als »Übernahme« einer Instruktion aus der Umwelt" (ebd.) oder als Übertragung von Information aus der Umwelt in das System begriffen werden. Lernen ist Selbstveränderung bzw. „die selbstbezügliche Selektion von Veränderungen auf Seiten des Systems in Bezug zu Veränderungen der Umwelt." (Schmidt 2003, S.41) Dabei ist Lernen an sich nicht beobachtbar, es wird erst über die Unterschiedlichkeit von zwei Zuständen, über die Unterschiedlichkeit von vorher und nachher, vermittelt beobachtbar. Schmidt beschreibt daher Lernen als „ein Erklärungsmodell für die Beobachtung ganz spezifischer Veränderungen" (ebd). Auch Luhmann weist auf die Problematik hin, dass Lernen kein direkt beobachtbarer Prozess ist: „»Lernen« ist die Bezeichnung dafür, daß man nicht beobachten kann, wie Informationen dadurch weitreichende Konsequenzen auslösen, daß sie in einem System partielle Strukturänderung bewirken, ohne dadurch die Selbstidentifikation des Systems zu unterbrechen." (Luhmann 1984, S.184)

Beobachtbar ist letztlich das Ergebnis: ein verändertes Operieren des Systems auf Grund veränderter Systemstrukturen.

Die Veränderung von Strukturen auf Grund von Irritationen aus der Umwelt erklärt Lernen in allgemeinster Form. Diese Vorstellung gilt für alle kognitiven autopoietischen Systeme, vom Nervensystem über das psychische System bis hin zu sozialen Systemen, wird aber in den einzelnen Systemtypen durch unterschiedliche Operationsweisen konkretisiert.

3.1.1 Exkurs: Funktionsweise des Nervensystems und des psychischen Systems

Eine Grundlage für das Verständnis des Lernens in psychischen Systemen bildet die Funktionsweise des Nervensystems, welches als Umwelt eine Bedingung für das Bestehen des psychischen Systems bildet. „Unsere Sinnesorgane und unser Gehirn sind ein autopoietisches (...), selbstreferenzielles, rekursives, operational geschlossenes, strukturdeterminiertes »System«, das mit der Außenwelt gekoppelt ist, aber nicht von außen determiniert wird." (Siebert 2005, S.161) Aus neurowissenschaftlicher Sicht werden dabei Informationen in Form von Erregungszuständen unterschiedlicher Intensität und Dauer kodiert, die über Synapsen im neuronalen Netzwerk weitergeleitet werden. Dabei sind nur die Sinneszellen – und damit nur der kleinste Teil des neuronalen Netzwerks – strukturell an die Außenwelt gekoppelt. Das System ist informationell geschlossen, es gelangen keine Informationen von außen in das System hinein. Umweltreize können in den Sinneszellen lediglich als Irritationen wahrgenommen werden und in Erregung umgesetzt werden. Diese Erregung setzt sich im neuronalen Netzwerk fort. Allerdings haben die Sinnesorgane „nur Auswirkung darauf, welche Umweltereignisse überhaupt auf das Gehirn einwirken können, aber nicht darauf, in welcher Weise sie dies tun. Die Modalität, Qualität und Intensität von Erregungen müssen im kognitiven System erzeugt werden." (Lindemann 2006. S.62f.) Wahrnehmungen entstehen somit im Gehirn auf Grund neuronaler Aktivitäten. Dabei ist es eine zentrale Frage der Gehirnforschung, wie durch physikochemische Prozesse Bedeutungen hervorgebracht werden können[7].

Die neuronalen Strukturen bilden die Umwelt für das Bewusstseinssystem. Erst auf der Grundlage neuronaler Strukturen sind Wahrnehmungen und Gedankenoperationen des Bewusstseins überhaupt möglich. Die Veränderung von Strukturen des neuronalen Netzwerks ist damit die neuronale Grundlage für neue Wahrnehmungs-, Denk- oder motorische Fähigkeiten. Die Veränderung synaptischer Verbindungen ist die Basis für das Lernen auf der Ebene des psychischen Systems. Das psychische System ist strukturell an das Nervensystem gekoppelt

[7] Dabei wird erforscht, auf Grund der Erregung welcher Gehirnareale welche Wahrnehmungen und Denkprozesse möglich werden. „Die Qualität einer der Erregung zugewiesenen Bedeutung wird gewissermaßen verräumlicht, insofern der erzeugten Information im Gehirn buchstäblich ein neuronaler »Platz« zugewiesen wird." (Lenzen 1997, S.960)

und wird durch rekursiv aneinander anschließende Gedankenoperationen gebildet. Gedanken sind dabei wahrnehmungsabhängig und menschliche Wahrnehmung eng an Sprache gebunden (vgl. Luhmann 2002a, S.271). Luhmann will damit nicht behaupten, es gäbe keine Fantasie und Imagination. Natürlich kann Denken unabhängig von unmittelbar erfahrener Wahrnehmung auftreten, „aber selbst wenn man denkt, ist es außerordentlich schwierig, die Wahrnehmung oder auch die simulierte Wahrnehmung von Wörtern als akustisches oder als optisches Phänomen auszuschalten." (Ebd.) In Gedankenprozessen laufen Bilder, Klänge, Vorstellungen von gesprochener Sprache oder abbildbaren Zeichen etc. mit.

Um das aneinander Anschließen von Gedanken zu erklären, greift Luhmann auf das Konzept der Beobachtung zurück. Gedanken beziehen sich aufeinander, indem der aktuelle Gedanke den vorhergehenden Gedanken beobachtet. „Wenn ein Gedanke einen anderen beobachtet, heißt das also, daß er ihn mit Hilfe einer Unterscheidung faßt und ihn so fixiert, daß er von eben diesem Gedanken und keinem anderen Abstand gewinnt. Nur so kann der beobachtende Gedanke den beobachteten Gedanken von sich selbst unterschieden, ihn also different lokalisieren. Nur so kann ein Gedanke merken, daß er nicht der zuvor gedachte Gedanke ist (...)." (Luhmann 1987, S.32) Die leitende Unterscheidung dieser Selbstbeobachtung ist Selbst-/Fremdreferenz. So „entsteht das, was wir im Endprodukt als Bewußtsein kennen, nur dadurch, daß die Gedanken für die Beobachtung anderer Gedanken eine bestimmte Unterscheidung verwenden, und zwar, wie bereits angedeutet, die von Selbstreferenz und Fremdreferenz." (Luhmann 1987, S.34) Gedanken werden als genau diese Differenz beobachtet. Die Voraussetzung dafür ist, dass das System sich von der Umwelt unterscheiden kann. Die Differenz von Bewusstseinssystem und Umwelt wird dabei in das Bewusstseinssystem hineinkopiert (re-entry). Die Operationsweise des Bewusstseins ist damit eine laufende Selbstbeobachtung mit Hilfe der Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz. Jede Bezugnahme auf Selbst- oder Fremdreferenz beinhaltet, dass es jeweils die andere Seite der Unterscheidung gibt. Denken ist die Einheit dieser Differenz, die jederzeit in Form eines »crossings« überbrückt werden kann. „Es kann also keine stabile, endgültige Option für die Welt und gegen das Ich geben oder umgekehrt." (Luhmann 1987, S.37, Hervorh. entf.) Das Bewusstsein kann also niemals nur die Welt isoliert denken oder sich selbst isoliert denken. Vielmehr definiert sich das Bewusstsein als ein Bewusstsein in der Welt.

Bewusstseinssysteme zeichnen sich demnach – genauso wie soziale Systeme – durch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung aus. Dies ist eine Voraussetzung für reflexives Lernen, auf das an späterer Stelle noch ausführlich eingegangen werden soll.

3.1.2 Lernen als Veränderung von Wissensstrukturen

Die Veränderung von Systemstrukturen wird durch Irritation aus der Umwelt angeregt. Wenn die Erwartungsstrukturen eines Systems irritiert werden, kann es auf zwei Arten reagieren: Im Kontext eines normativen Erwartungsstils erhält es die Erwartungsstruktur aufrecht und wertet damit die Irritation als wie auch immer zu erklärende und nicht weiter zu berücksichtigende Ausnahme. Im Kontext eines kognitiven Erwartungsstils verändert bzw. korrigiert es seine Struktur, so dass anschließend „die Irritation als strukturkonform erscheinen kann" (Luhmann 1990, S.138). Wenn Erwartungsstrukturen enttäuscht werden, kann das System also entweder normativ mit Nicht-Lernen oder kognitiv mit Lernen reagieren. Dabei ordnet Luhmann dem kognitiven Erwartungsstil die Differenz von Wissen und Nichtwissen zu (vgl. Luhmann 1984, S.439). Wissensstrukturen sind veränderbare Erwartungsstrukturen. „Wissen ist demnach Bedingung und Regulativ für Lernvorgänge, genauer: für den Einbau von Lernmöglichkeiten in die derzeit aktuelle Erwartungsstruktur." (Ebd. S.448) Wissen in der Form von im System vorhandenen Erwartungsstrukturen ist die Grundlage, um lernen zu können. Wissenserwerb erfordert immer die Umstrukturierung einer vorhandenen Wissenslage. „Lernen erfordert also eine offene Kombination von festzuhaltendem und zu änderndem Wissen, und nur in einer solchen Kombination werden generalisierte kognitive Erwartungen als Wissen behandelt." (Luhmann 1984, S.447f.)

Nach Schmidt (2003) dient Wissen in diesem Sinne „als Erwartungsprofil für die Einschätzung von Lernanlässen wie von Lernergebnissen, indem es als Vergleichsparameter für sinnvolle Veränderungen herangezogen werden kann." (Schmidt 2003, S.46) Dabei sind nicht immer alle Wissensstrukturen des Systems aktuell, vielmehr wird Wissen selektiv aktualisiert, je nachdem, mit welchen Unterscheidungen das System gerade operiert und wie Gedankenprozesse (oder in sozialen Systemen Kommunikationsprozesse) gerade verlaufen. Das Erinnern ist eine kognitive Operation. „Nach dieser Konzeption wird Wissen immer wieder prozessual neu erzeugt. »Dasselbe Wissen« kann daher nie identisch sein, zumal wenn man berücksichtigt, dass Denken, Fühlen und Werten ein Prozess-System bilden, das sich ständig wandelt und von der jeweiligen Situation beeinflusst wird." (Schmidt 2003, S.46) Somit sind Wissensstrukturen immer nur vermittelt über das jeweils aktualisierte Wissen beobachtbar. Dies verkompliziert auch die Beobachtung von Lernen als Veränderung von Wissensstrukturen.

Lernen resultiert „aus einer Störung des System-Umwelt-Verhältnisses und führt zugleich zu einer Störung dieses Verhältnisses mit ungewissem Ausgang." (Schmidt 2003, S.48) Neue Wissensstrukturen sind neue Unterscheidungsmöglichkeiten für die Beobachtung der Umwelt und damit zugleich neue strukturelle Kopplungen in der Beziehung zur Umwelt. Welche neuen Strukturen sich durch Lernen entwickeln, wird sich erst im Lernprozess herausstellen. Lernen und Verlernen – als Veränderung von Unterscheidungen – ist damit im Unterschied zu Nichtlernen – als Aufrechterhalten der bisherigen Unterscheidung – riskant (vgl.

Simon 2002, S.156). Im Unterschied zum Nichtlernen, wo das bisherige Wissen nicht verändert wird, ist Lernen ein destabilisierender Vorgang. Es ist nur möglich, wenn Unsicherheit zugelassen werden kann.

Lernen ist in diesem Sinne ein evolutionärer Prozess, der auch als Kreislauf von Variation, Selektion und Restabilisierung beschrieben werden kann. Variation ist eine Reaktion des Systems auf Anreize, Irritationen, Perturbationen, die es seiner Umwelt zurechnet. Variation findet somit auf der Ebene von Operationen statt, wenn Erwartungen enttäuscht werden. Variation bleibt ein Ereignis, solange es nicht strukturell verankert wird. „Variation setzt neben die vorhandene Struktur ein weiteres Strukturangebot, eine Sache der Selektion ist es dann, zu entscheiden." (Luhmann 1990, S.559) Durch die Selektion wird entschieden, ob diese neuen Strukturangebote als brauchbare Erwartung aufgegriffen werden oder nicht. Als drittes erfordert es eine Stabilisierung der neuen Strukturen, das neue Wissen muss in den bereits stabilen Wissensbestand eingepasst werden. So gewinnt das System sein stabiles Gleichgewicht zurück und die Kontinuität der Autopoiesis des Systems wird gesichert.

3.2 Lernen in subjektwissenschaftlichem Verständnis

3.2.1 Lernen als intentional begründetes Handeln

Nachdem Lernen aus systemtheoretischer Perspektive dargestellt wurde, soll nun das gleiche Phänomen mit den Grundunterscheidungen der holzkampschen Subjektwissenschaft beschrieben werden. Vor dem Hintergrund, dass Handlungsfähigkeit und die Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen ein menschliches Grundbedürfnis darstellt, ist Lernen aus subjektiver Sicht dann sinnvoll, wenn dadurch der Zugang zu gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten erweitert werden kann. Lernen stellt eine Möglichkeit dar, sich sowohl inhaltlich als auch sozial in die gesellschaftliche Welt zu integrieren. Als Erweiterung von Handlungsfähigkeit ist Lernen immer mit Integration in gesellschaftliche Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge verbunden. Ein Mensch ist zum Lernen motiviert, wenn er sich in seinen Verfügungsmöglichkeiten eingeschränkt fühlt, aber Grund zu der Annahme hat, durch einen Lernprozess die Handlungseinschränkung aufheben zu können. Indem Lernhandlungen aus konkreten Handlungssituationen entstehen, sind sie mit Bezug auf diese inhaltlich und thematisch begründet.

Diesem Verständnis nach hat Lernen immer eine emotional-motivationale Qualität: Der Ausgangspunkt für das Lernen ist nach Holzkamp die Erfahrung eines unzulänglichen Verständnisses des Gegenstandes oder der Situation bzw. einer unzulänglichen Handlungsfähigkeit, die mit Gefühlszuständen des Ungenügens, der Frustration, Beunruhigung, Angst o.ä. verbunden ist (vgl. Holzkamp 1993, S.214). Die anfangs diffuse Gefühlslage, die das Subjekt angesichts einer Handlungsdiskrepanz empfindet, ist Anlass, die Gründe und Überwindungsmöglichkeiten der Handlungsproblematik aufzuklären. Erst indem das Subjekt seine

Emotionslage bewusst analysiert, sich also in eine Distanz zur Handlungssituation und zu sich selbst begibt, können die Handlungsherausforderungen und ihre Prämissen identifiziert werden (vgl. ebd.). Sofern im Rahmen dieses Klärungsprozesses vom Subjekt antizipiert werden kann, dass durch Lernen eine Überwindung der Handlungseinschränkung möglich ist und die Anstrengung des Lernens aus seiner Sicht in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen stehen, ist die Grundlage für motiviertes Lernen gegeben.

Holzkamp fokussiert damit einseitig auf negativ bewertete Ausgangssituationen des Lernens. In neutralerer Form könnte man Lernanlässe auch als Situationen beschreiben, in denen ein Individuum einen Unterschied zwischen Können und Wollen/Sollen/Müssen wahrnimmt. Je nachdem, wie das Subjekt diesen Unterschied bewertet, wird die Emotionslage unterschiedlicher Art sein. So könnte z.B. eine Differenz, die als sehr schwer überwindbar erscheint, eher mit einem negativen Gefühl wie Angst oder Frustration verbunden sein, während eine Differenz, von der sich das Individuum zutraut, sie zu überwinden, eher emotional positiv als Interesse, Spannung oder Lust auf die Herausforderung erlebt wird.

In diesem Zusammenhang ist zu ergänzen, das die Aufklärung der eigenen Emotionalität – wie sie Holzkamp fordert – eine Reflexionsfähigkeit voraussetzt, die nicht immer in dieser Form gegeben sein wird (vgl. Schüßler 2004). Unbewusste emotionale und somatische Reaktionen oder Verzerrungen im Zuge der Reflexion sind Faktoren, die eine Analyse der eigenen Emotionalität und Lerngründe behindern können und die auf die Notwendigkeit von Beratung und Begleitung in Lernprozessen verweisen (vgl. ebd.). Auf die damit angeschnittene Frage nach der Unterstützung von Lernen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten soll an späterer Stelle eingegangen werden.

Zunächst soll das von Holzkamp erarbeitete kategoriale Verständnis von Lernen als Eigentätigkeit des Subjekts in seiner theoretischen Reinform expliziert werden, um in einem zweiten Schritt Konsequenzen für pädagogisches Handeln abzuleiten. Lernen beginnt nach Holzkamp in dem Moment, wo sich das Individuum angesichts einer Handlungsdiskrepanz in eine distanzierte Haltung zum Alltagshandeln begibt. Durch Standpunktwechsel, Innehalten, Reflexion der Situation versucht der Betroffene, sich auf andere Art als bisher mit der Handlungsproblematik auseinander zu setzen und Lösungsansätze zu finden. Er nimmt damit eine »Lernhaltung« ein, um herauszufinden, ob und in welcher Art und Weise die Störung durch Lernen aufzulösen ist. Wenn Lernen dabei als sinnvoller Weg zur Bewältigung der Handlungsherausforderung eingeschätzt wird, wird die Handlungsproblematik zur Lernproblematik: Die Handlung wird unterbrochen, um eine Lernschleife einzulegen. Für die Dauer dieser Lernschleife wird die ursprüngliche Handlungsproblematik zu einer Bezugshandlung für die Lernhandlung, „wobei ein derartiges Sonderverhältnis im Maße des Voranschreitens der Lernhandlungen sich wieder aufhebt und in normale Bewältigungsaktivitäten bzw. unproblematische Handlungsvollzüge übergeht" (Holzkamp 1993,

S.183). Lernen ist damit als besondere Haltung gekennzeichnet, in der – um Übersicht und Distanz zu gewinnen, um die Ausrichtung des bisherigen Handelns zu reflektieren, um neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren oder einzuüben und ein vertieftes Verständnis für die Situation zu gewinnen – der Zielbezug des Bewältigungshandelns vorübergehend suspendiert wird (vgl. ebd. S.184). Die Bewältigung der alltäglichen Bezugshandlung tritt vorübergehend in den Hintergrund, bleibt aber der sinngebende Kontext für die Lernhandlung.

3.2.2 Zur Bestimmung des Lerngegenstands

„Die »Objektivität« der Welt ist, genau genommen, ohne ein Subjekt, für das sie die objektive Welt darstellt, nicht zu erfahren, also auch nicht zu konzeptualisieren." (Holzkamp 1993, S.206) Aus diesem konstruktivistischen Grundgedanken leitet sich ab, dass immer nur vom Subjektstandpunkt aus bestimmt werden kann, was der Lerngegenstand ist. Verallgemeinerte gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen stellen dabei aus subjektiver Sicht potenzielle Lerngegenstände dar. In Abhängigkeit der gegebenen Lebenslage, der Vorerfahrungen und der sich daraus ergebenden subjektiven Handlungsprämissen können Bedeutungsstrukturen für ein Individuum subjektiv relevant und damit als Lerngegenstände aktuell werden[8]. Dabei wird sich nicht jedes Individuum eine verallgemeinerte Bedeutungsstruktur in gleicher Art und Weise als Lerngegenstand erschließen. Vielmehr werden je nach Vorwissen und den Lerngründen in der jeweils besonderen Situation für ein Individuum unterschiedliche Aspekte, Ausschnitte oder Dimensionen eines Lerngegenstandes als lernenswert in den Vordergrund treten. Ein Individuum wird sich die Dimensionen aus dem Lerngegenstand herausgreifen, die für die Überwindung seiner jeweiligen Handlungsherausforderungen bedeutsam sind.

Abhängig von den jeweiligen inhaltlich-bedeutungsbezogenen Aspekten, die für ein Individuum in Bezug auf eine Lernsituation subjektiv relevant sind, ergibt sich, welche Art und Weise des Lernens geeignet ist. Die Lernprinzipien, an denen das Individuum die Planung seines Lernprozesses orientiert, sind damit jeweils thematisch von der übergeordneten Bezugshandlung abhängig. Oder in anderen Worten: Die geeignete Lernmethode ist nur in Abhängigkeit von der thematischen Struktur des Lerngegenstandes bestimmbar. Aus der Bedeutungsstruktur des Klavierspiels ergibt sich z.B. das Lernprinzip »Erst-Langsam-Üben« (vgl. Holzkamp 1993, S.187). Abhängig vom Lernprinzip wird der Lernprozess vom Individuum in seinen operativ-regulatorischen Aspekten geplant und organisiert. Auf dieser Ebene sieht Holzkamp die Handlungsregulationstheorie (vgl. Miller, Galanter, Pribram 1960) als geeignete Beschreibung der operativen Handlungsplanung für das Lernen. Sinngebend und dieser operativen Ebene vorge-

[8] Vgl. dazu in der systemtheoretischen Logik: Die Grundunterscheidungen und kognitiven bzw. normativen Erwartungsstrukturen bilden den Hintergrund dafür, welche Umwelterfahrung dazu führt, dass ein System zu lernen beginnt.

ordnet ist allerdings der thematische Lernaspekt, den die Handlungsregulationstheorie vernachlässigt (vgl. Holzkamp 1993, S.189).

Insgesamt läuft Lernen nicht als immer gleicher „irgendwie gearteter Mechanismus ab, sondern ist eine Weise begründeten menschlichen Handelns" (Holzkamp 1993, S.225), die in jedem Einzelfall subjektiv begründet, bedeutungsbezogen und unterschiedlich verläuft. Zum Beispiel wird der Lerngegenstand »Englisch lernen« thematisch und operativ unterschiedlich spezifiziert sein, je nachdem, ob sich das Lernen durch die Intention begründet, Shakespeare im Original zu lesen, sich auf Reisen im Ausland zurecht zu finden oder sich an einem Forschungsprojekt mit internationalen Kooperationspartnern zu beteiligen. In Abhängigkeit dieser unterschiedlichen Lerngründe und in Abhängigkeit der Vorkenntnisse können z.B. eher das Erlernen von Textverstehen oder von Konversation, von Umgangs- oder Fachsprache, von Grammatik-Kenntnissen, Vokabelreichtum oder der richtigen Aussprache als Lernaspekte in den Vordergrund treten. Diese unterschiedlichen Akzentuierungen liegen als Möglichkeitsstrukturen im Lerngegenstand »Fremdsprache«. Welche Aspekte aber tatsächlich für ein Individuum relevant werden, liegt an dem Kontext der Bezugshandlung, in dem das Englisch-Lernen einem bestimmten Individuum zum Lerngegenstand wird. So kann es je nach konkretem Kontext z.B. mehr oder weniger sinnvoll sein, spezielle Fachvokabeln nachzuschlagen, Konversation zu trainieren, sich englische Radio-Sendungen anzuhören etc.

3.2.3 Die Veränderung des Lerngegenstands im Verlauf des Lernprozesses

Lernen kann allgemein beschrieben werden als psychische Aktivität des zunehmend »tieferen« Eindringens in den jeweiligen Lerngegenstand, der anfangs nur unmittelbar und oberflächlich zugänglich ist. Tiefer in den Gegenstand einzudringen heißt für Holzkamp, zunehmend die darin vermittelten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen erkennen zu können. Lerngegenstände haben dabei unterschiedliche Tiefe, je nachdem, wie weit sie Verweisungen auf umfassendere Bedeutungszusammenhänge enthalten (vgl. Holzkamp 1993, S.222). Abhängig vom jeweiligen subjektiven Standpunkt und der jeweiligen Perspektive auf den Lerngegenstand, ist die Tiefe des Gegenstandes unterschiedlich zugänglich. So kann beispielsweise von unterschiedlichen Subjektstandpunkten die Mathematik als Lerngegenstand mit ganz unterschiedlicher Tiefenstruktur eingeschätzt werden, je nachdem, ob jemand darunter z.B. das kleine Einmaleins oder die wissenschaftliche Grundlage zur Berechnung der Relativitätstheorie versteht. Abhängig davon, in welchen Dimensionen ein Lerngegenstand für ein Individuum relevant wird, lassen sich außerdem unterschiedliche Spezifizierungen von Flachheit und Tiefe unterscheiden, wie z.B. Zufälligkeit – Gesetzmäßigkeit, Isoliertheit – Zusammenhang, Fixiertheit – Prozesshaftigkeit. Dabei wächst im Lernprozess gleichzeitig mit dem Wissen das Gespür dafür, was es noch alles im Zusammenhang mit dem betreffenden Lerngegenstand zu lernen und zu wissen gäbe. Es vergrößert sich mit dem tieferen Eindringen in den Lerngegenstand der

Horizont des Nichtwissens (vgl. Zech 2004a, S.5). Es bildet sich eine Ahnung der weiteren Möglichkeiten und Zusammenhänge heraus, die im Bereich des betreffenden Lerngegenstandes zu erschließen wären.

Im Verlauf des Lernprozesses und mit zunehmender Tiefe des Gegenstandsaufschlusses kann sich dabei die Lernproblematik so weit verändern und entwickeln, dass eine Neufassung des Lernprinzips notwendig wird. In dem Moment, wo die Lernaktivitäten aufgrund von Schwierigkeiten, Widerständen oder Barrieren irgendwelcher Art ins Stocken geraten, wird der Lernende, um seine Lernhandlungen fortsetzen zu können, herauszufinden versuchen, worauf diese Behinderungen zurückzuführen sind. Wenn sich die aufgetretenen Probleme nicht auf der operativen Ebenen lösen lassen, d.h. wenn „der Versuch der Identifizierung und Überwindung von Mängeln bei der Planung, Organisation, hierarchischen Durchstrukturierung" (Holzkamp 1993, S.240) der Lernaktivitäten nicht weiterführt und die Schwierigkeiten sich nicht durch eine Verfeinerung oder Intensivierung des bisherigen Lernprinzips überwinden lassen, wird der Lernende das Lernprinzip selbst in Frage stellen. Der Lernende ist „durch den Lernfortschritt bei der Anwendung des bisherigen Prinzips an einen Punkt gekommen, wo dieses für den weiteren Lernfortschritt nicht mehr ausreicht, also ein neues Prinzip für das Weiterlernen gefunden werden – mithin ein qualitativer Lernsprung vom bisherigen zum neuen Prinzip vollzogen werden muß." (Ebd. S.241, Hervorh. entf.) Im Lernprozess entwickelt sich also ein neuer, qualitativ anderer Zugang zum Lerngegenstand, der erkennbar werden lässt, dass mit dem bisherigen Lernprinzip „nur eine intermediäre Zwischenebene der Tiefenstruktur des Lerngegenstandes erreichbar ist" (ebd. S.239). Ein qualitativer Lernsprung ist nicht durchgängig als bewusster und gesteuerter Prozess zu verstehen. Vielmehr entsteht er aus einer Situation der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Lernen, ohne vorerst ein besseres Herangehen zu kennen. Auf dieser Basis kann es zu einer gedanklichen Suchbewegung, Neuorientierung, Distanzierung kommen, die dann – oftmals für das Subjekt überraschend – neue Zugänge zum Lerngegenstand ermöglicht. Ob in einem Lernprozess ein einziges Lernprinzip durchgängig ausreicht oder ein qualitativer Lernsprung notwendig wird, hängt zum einen von der Elaboriertheit der Lernproblematik, wie sie vom lernenden Individuum definiert wird und zum anderen von der in der Struktur des Lerngegenstandes angelegten Tiefe, d.h. der darin aufgehobenen Komplexität von Bedeutungsstrukturen, ab. Durch einen qualitativen Lernsprung wird eine neue, erweiterte Perspektive auf den Lerngegenstand möglich. „Die Überwindungsperspektive der Lerndiskrepanz liegt dem gemäß nicht mehr einfach im Lernfortschritt, sondern in der Gewinnung eines neuen Lernprinzips, also eben eines qualitativ höheren Niveaus möglicher Lernfortschritte." (Holzkamp 1993, S.243, Hervorh. entf.) Dabei können Lernprozesse nicht in allgemeiner Weise durch universelle Stufen des qualitativen Umschlags beschrieben werden, sondern Lernsprünge werden vom Lernsubjekt vollzogen, wenn es während des Versuchs der Überwindung einer bestimmten Lernproblematik aus seiner Sicht »gute Gründe« hat, ein höheres Niveau lernenden Gegenstandszugangs zu realisieren (vgl. Holzkamp 1993, S.245). Holzkamp spricht in Zusammenhang mit qualitativen Lern-

sprüngen von einer „Diskrepanzerfahrung höherer Ordnung" (ebd. S.243). Damit ist auf einer Metaebene „die lernende Veränderung des bisherigen Lernprinzips selbst angesprochen" (Holzkamp 1993, S.241).

3.2.4 Situiertheit des Lernsubjekts als bestimmender Faktor für den Lernprozess

Bisher wurde der Lerngegenstand und der Lernprozess vor einem thematischen Hintergrund diskutiert, d.h. die verallgemeinerte Bedeutungsstruktur des Lerngegenstandes und die subjektiv-intentionale Bezugnahme auf diese Bedeutungsstruktur standen im Vordergrund. Dabei ist das Subjekt kein „abstraktes Intentionalitätszentrum" (Holzkamp 1993, S.252), sondern „ein sinnlich-körperliches Individuum, das sich mit seinem »Standpunkt« jeweils an einem bestimmten raumzeitlichen Ort, also in einem eigenen, in dem des Lerngegenstands nicht aufgehenden, lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang befindet." (Ebd.) Auch dieser Aspekt ist für die theoretische Bestimmung von Lerngegenstand und Lernprozess zu berücksichtigen. Zunächst ist dabei jedes menschliche Lernen „körperlich situiert", d.h. körperlich eingebunden und dadurch zugleich ermöglicht und beschränkt. Faktoren wie Müdigkeit, Fassungskraft der Gedanken, Konzentrationsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Fingerfertigkeit oder körperliche Kraft bilden Bedingungen, die durch Lernen nur begrenzt aufhebbar sind. Eingebettet in die körperliche Situiertheit, aber in diesem Rahmen mit gewissen Freiheitsgeraden versehen, ist Lernen darüber hinaus geprägt von einer „mental-sprachlichen Situiertheit" (S.259) des Lernenden. Damit rekurriert Holzkamp auf die Beachtungslenkung im Lernprozess. Durch ein inneres Sprechen steuert der Lernende dabei seine Gedankenprozesse. Mehr oder weniger deutliche Selbstkommentare, Selbstaufforderungen oder Selbstinstruktionen helfen, Schwierigkeiten oder Widerständigkeiten im Lernprozess anzugehen. Das innere Sprechen stellt die bewusste und intentionale Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand dar und ist damit wesentliche Bestimmung jedes bewussten Lernhandelns (vgl. Holzkamp 1993, S.262). Durch inneres Sprechen vereindeutigt ein Lernender seine Zielsetzungen und koordiniert seine operativen Planungen und bewussten Lernanstrengungen im Sinne seiner Lernintentionen.

In mit Diskrepanzerfahrungen verbundenen Krisensituationen, sei es angesichts einer Handlungsherausforderung, die das Individuum dazu bringt, eine Lernhaltung einzunehmen, sei es im Lernprozess, wo ein bisheriges Lernprinzip nicht mehr weiterführt, stößt die strikte Orientierung der Beachtungslenkung an der Realisierung der Handlungs-/Lernintention auf Grenzen. Die Realisierung der Handlungs- oder Lernintention ist behindert und zwingt zu einem Innehalten um zu überlegen, wie es weitergehen kann. Solche Reflexionsmomente erfordern „das intentionale Zurücknehmen intentionaler Fixierung" (Holzkamp 1993, S,333). So ist der Lernende gefordert sich, „in bestimmten Stadien, Springpunkten etc. des Lernprozesses ohne Aufgeben der generellen Lernintention so »zurückzunehmen«, daß affinitive Lernphasen möglich werden und in den »definitiv« zu bestimmenden Lernfortschritt qualifizierend eingehen können."

(Holzkamp 1993, S.331) Hier ist also eine affinitive Beachtungslenkung erforderlich, die sich charakterisieren lässt durch „ein »Kommen-Lassen« von gegenständlichen wie sprachlichen Bedeutungsverweisungen, ein »Sich-Zurücklehnen«, Übersicht-Gewinnen, eine »distributive« (...) Beachtung, die Aufhebung von Festlegungen und Beschränkungen durch das In-den-Blick-Nehmen des »Ganzen«, dabei das Sich-leiten-Lassen von »Verwandschaften«, das Fortgetragenwerden von einer Verweisung zur nächsten" (Holzkamp 1993, S.328). So können neue Perspektiven in Bezug auf die Diskrepanzerfahrungen gewonnen werden, von da aus neue Lernproblematiken ausgegliedert bzw. neue Lernprinzipien entdeckt und auf diese Weise qualitative Lernsprünge vollzogen werden. Entsprechend hat das innere Sprechen in solchen Momenten weniger einen planenden, regulatorischen, sondern eher einen offenen, schweifenden, suchenden Charakter. Insgesamt ist menschliches Lernen damit ein Prozess, der gleichzeitig intentional-zielorientiert und suchend-zieloffen ist.

Ein weiterer zur Bestimmung des Lernens zu berücksichtigender Aspekt ist die Situiertheit des Subjekts in seinen jeweiligen gesellschaftlich-sozialen Bezügen. Zu dieser „personalen Situiertheit" (ebd. S.263) gehört der konkrete individualgeschichtliche Hintergrund und damit die „soziale Erreichbarkeit bestimmter Orte/Lebenslagen" (ebd. S.264). So sind für ein Individuum jeweils bestimmte Situationen zugänglich, andere könnte es sich zugänglich machen, wieder andere werden vor dem Hintergrund seiner sozialen und biographischen Geschichte nicht oder nicht mehr erreichbar sein. Die personale Situiertheit ist insgesamt ein bestimmender Faktor dafür, in welcher Art und Weise ein Individuum Lerngegenstände aus seinem Alltagshandeln ausgliedert. Das Vorwissen ist hier z.B. ein entscheidendes Moment in Bezug darauf, in welchen Dimensionen ein Lerngegenstand zugänglich wird. Generell wird ein Individuum nur motiviert sein zu lernen, wenn dies vor dem Hintergrund seines jeweiligen subjektiven Lebenszusammenhangs begründet erscheint.

3.2.5 Expansives Lernen

Die beschriebene Form des intentionalen, motivational begründeten Lernens mit dem Ziel, die eigene Handlungsfähigkeit gegenüber den Bedingungen der objektiv gegebenen Welt zu verbessern, bezeichnet Holzkamp als expansives Lernen.

Den Gegenbegriff zum expansiven Lernen bildet das defensive Lernen. Defensives Lernen findet statt, um Sanktionen abzuwehren oder um die Beeinträchtigung der eigenen Handlungsmöglichkeiten/Lebensqualität zu vermeiden. Bei diesem Lernen ohne die Möglichkeit der motivationalen Begründung der Lernhandlung geht es genaugenommen nicht um Lernen, sondern um die Überwindung einer durch Lernanforderungen gekennzeichneten Handlungssituation (vgl. Holzkamp 1993, S.192f.). Die Struktur schulischer Lehr-Lern-Interaktionen ist ein klassisches Setting für extern gestellte Lernanforderungen und für sich daraus ergebendes defensives Lernen. Es geht dabei vielmehr um ein Bewälti-

gungshandeln, welches auch durch andere Strategien als Lernen umgesetzt werden kann, z.B. durch das Verwenden von Spickzetteln in Prüfungssituationen. Damit kann defensives Lernen durch seine „widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung als widerständiges Lernen bezeichnet" (ebd.) werden. In einer Situation, in der ein Subjekt von außen gestellte Lernanforderungen zu bewältigen hat, ohne ein eigenes Interesse dafür aufzubringen, steht ein tieferes Eindringen in die Aspekte und Zusammenhänge des Lerngegenstandes nicht im Vordergrund. Entsprechend sind im Kontext des defensiven Lernens qualitative Lernsprünge nicht möglich.

Auch »Mitlernen« bzw. inzidentelles Lernen ist im holzkampschen Sinne gar kein Lernen. Beim Mitlernen, welches im Prinzip jeden Handlungsvollzug begleitet, wachsen „im Prozess alltäglichen Bewältigungshandelns Kenntnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten einfach mit, ohne dass dies vom Subjekt geplant oder als eine bewusste Lernhandlung ausgegliedert ist." (Zech 2004a, S.5) Insofern sollte das Mitlernen eher als ein Sich-Entwickeln bezeichnet werden. „Lernen in seiner menschlichen Spezifik kann nur bewusstes, subjektiv begründetes Lernen sein." (Ebd.)

Mit dem expansiven Lernen beschreibt Holzkamp gewissermaßen eine idealtypische Form des Lernens. Meistens findet Lernen wohl eher in Mischformen statt, in denen expansives Lernen sich mit defensiven (d.h. als Reaktion auf eine von außen gestellte Lernanforderung) oder unbewussten, zufälligen Lernschritten verbindet. Abhängig von unterschiedlichsten subjektiven und externen Faktoren wird die Motivation für das Lernen im Verlauf des Lernprozesses schwanken. Das Herausstellen des expansiven Lernens in seiner theoretischen Reinform bietet aber aus meiner Sicht für das Verständnis von Lernen im Kontext von Bildungsveranstaltungen einen hohen Erklärungswert. Es wird dadurch die Frage nach den Bedingungen möglich, unter denen Lernen in seiner expansiven Form stattfinden kann. Holzkamps kategoriale Unterscheidung von expansivem und defensivem Lernen ist in diesem Sinne „als ein analytisches Instrumentarium und nicht als empirisches Begriffspaar" (2004a, S.51) zu verstehen[9]. Insgesamt wird Lernen bei Holzkamp als selbstgesteuerter und begründeter Aneignungsprozess konzeptualisiert.

3.3 Lernen als Reflexionsprozess

Die subjektwissenschaftliche und die systemtheoretische Perspektive stellen zwei kategoriale Beschreibungen des Lernens aus unterschiedlichen Blickwinkeln dar. Beide ziehen dabei die Schlussfolgerung, dass Lernen nicht von außen steuerbar und planbar ist. Die Subjektwissenschaft begründet dies damit, dass Lernen ein intentionaler, subjektiv motivierter Prozess ist. Was lernenswert ist und entsprechend gelernt wird, wird vor dem Hintergrund der subjektiven Situation und

[9] Diese Funktion eines analytischen Instrumentariums haben die Kategorien bei Holzkamp insgesamt.

Geschichte des einzelnen Individuums entschieden. Die Systemtheorie bestreitet die Steuerbarkeit von Lernprozessen hingegen vor dem Hintergrund des autopoietischen, selbstgesteuerten Operierens und der operativen Geschlossenheit psychischer Systeme. Umwelteinflüsse können, müssen aber nicht als Irritationen im System aufgegriffen werden. Wie das System im Kontext seiner Erwartungsstruktur und Operationslogik die Irritation beobachtet und welche Konsequenzen sich daraus ableiten, kann von außen nicht gesteuert werden.

Generell ist Lernen – als Veränderung von Systemstrukturen – konstitutives Element für das Fortbestehen kognitiver autopoietischer Systeme. Veränderung wird über den Vergleich bzw. die Unterscheidung von vorher/nachher beobachtbar. Dabei zeichnen sich soziale und psychische Systeme dadurch aus, dass sie sich selbst beobachten können. Allerdings ist jeweils die Operation, die gerade stattfindet, d.h. die Operation des Bezeichnens und Unterscheidens der eigenen Gedanken- oder Kommunikationsprozesse, selbst nicht beobachtbar. Das System kann sich selbst als Einheit beobachten – mit der Ausnahme der gerade ablaufenden Operation.

Psychische und soziale Systeme sind somit in der Lage zu reflektieren. Während Selbstbeobachtung in allgemeiner Form die Beobachtung einer Operation des Systems durch eine andere Operation des Systems ist, steht bei der Reflexion die Einheit bzw. die Identität des Systems unter Beobachtung. Neben der Einschränkung, dass die aktuelle Operation des Beobachtens selbst nicht beobachtbar ist, gibt es dabei in psychischen und sozialen Systemen Latenzen, d.h. Unterscheidungsbereiche, die in der Selbstbeobachtung des Systems ausgeblendet werden. In der Reflexion erkennen Systeme somit genaugenommen die eigene Identität immer nur in Teilen. Aus der Möglichkeit der Selbstreflexion leitet sich die Möglichkeit des Infragestellens der Identität und damit die Möglichkeit zu reflektierter Selbstveränderung ab. Reflexion ist somit ein dynamisches Moment. Psychische und soziale Systeme können Lernen als Reflexionsprozess gestalten. Indem es sich selbst (in seiner Umwelt) beobachtet, also eine Selbstbeobachtung zweiter Ordnung vornimmt, blickt das psychische System mit einer anderen Unterscheidung als bisher auf die eigenen Prozesse. Es kann auf diese Weise z.B. fragen: »Sind meine Unterscheidungen, sind meine Gedankenprozesse geeignet, um bestimmte Ziele zu erreichen? Welche anderen Perspektiven sind möglich?« Von dieser Frage aus wird das System auf mögliche andere Unterscheidungen verwiesen, mit denen es auch operieren könnte. „Die Reflexion führt in der Tat dazu, daß der Zustand des Systems mit anderen möglichen Zuständen verglichen und die Frage jeweiliger Vorteile und Nachteile gestellt wird" (Baraldi et al. 1997, S.155). Auf dieser Basis können Veränderungen eingeleitet werden. Der blinde Fleck, d.h. die nicht beobachtbaren Unterscheidungen, verweisen dabei auf die Grenzen der Selbstreflexion und -veränderung bzw. auf den Nutzen einer Rückspiegelung von außen, die auf ebendiese nicht beobachteten Unterscheidungen hinweisen kann. Auch Holzkamp stellt zur Kennzeichnung bewussten Lernens fest, dass ein Subjekt angesichts einer Handlungsherausforderung eine distanzierte Haltung einnimmt und damit in einen Lernprozess ein-

tritt. Reflexion ist somit Bedingung der Möglichkeit bewussten Lernens. Sie ist nicht nur Ausgangspunkt des Lernens, sondern Teil des Lernprozesses. Im Vergleich zu sonstigen Alltagssituationen gehört eine besondere Reflexivität zu den Definitionsmomenten von Lernsituationen (vgl. Gerl 1983, S.18). Bewusstes Lernen ist insgesamt mit einer Steigerung des Reflexionsniveaus des Systems verbunden (vgl. Zech 2006, S.36). Die Fähigkeit „sich selbst aus der Perspektive seiner Umwelt beobachten zu können" (ebd.) ist dafür von entscheidender Bedeutung.

Individuelles Lernen und seine Reflexion kann auf unterschiedlichen Niveaus stattfinden (vgl. Zech 2006, S.62f.). Wenn beim Lernen ein quantitativer Wissenszuwachs erreicht wird, handelt es sich um Lernen 1. Ordnung. Bestehende Wissensstrukturen werden dabei ergänzt und vielleicht verfeinert. Nach Holzkamp handelt es sich hier um das Lernen nach einem bestimmten Lernprinzip. Eine darauf bezogene Reflexion 1. Ordnung problematisiert begrenzte Lernerfolge und bisherige Lernstrategien mit dem Ziel ihrer Verbesserung. „Lernen 2. Ordnung findet bei Individuen dann statt, wenn sich die bisherige Wissensstruktur neu- bzw. umordnet, also nicht nur weiteres Wissen angesammelt wird, sondern wenn der Gesamtzusammenhang des Wissens eine neue Form findet." (Ebd.) Im Vergleich zum Lernen 1. Ordnung hat damit ein qualitativer Lernsprung stattgefunden. Es realisieren sich dabei neue Lernprinzipien, die den Umgang mit Wissen grundsätzlich verändern. Das bestehende Wissen wird in einem neuen Zusammenhang gesehen, neues Wissen kann sich anders in diese veränderte Wissensstruktur einordnen. Die Reflexion dieses Lernens 2. Ordnung, also die Reflexion 2. Ordnung, problematisiert auf Grund der veränderten Wissensstruktur die bisherigen Lernziele. Der Lernende kann sich neu orientieren, indem er bisherige Lernziele verändert und neue aufstellt.

Welche Konsequenzen sich aus dem dargestellten Grundverständnis von Lernen als selbstgesteuertem, reflexivem Prozess für die Erwachsenenpädagogik ergeben, soll in den folgenden Teilkapiteln herausgearbeitet werden.

3.4 Lernen als Selbst- und Fremdverständigung

Den Aspekt der Reflexivität betont auch Ludwig (2004), wenn er den von Holzkamp im weiteren Sinne verwendeten Begriff der »Selbstverständigung« explizit auf das Lernen bezieht. „Lernen stellt eine spezifische Form von Selbstverständigungsprozessen dar, die durch Handlungsproblematiken bzw. in problematisch empfundenen Handlungssituationen angestoßen werden und auf deren Grundlage sich das Subjekt neu orientiert, seine Identität prozessiert und seine Handlungsfähigkeit im Rahmen seiner gesellschaftlichen Teilhabe erweitern möchte." (Ludwig 2004, S.115f.) Holzkamp fasst Selbstverständigung dabei als einen Versprachlichungsversuch. „Ich bin darauf aus, etwas, das ich schon »irgendwie weiß«, für mich reflexiv fassbar, das Implizite explizit, das Undeutliche deutlich zu machen, also mein »verschwiegenes Wissen« (tacit knowledge) in »gewuss-

tes Wissen« zu verwandeln." (Holzkamp 1995 (posthum), S.834; zitiert nach Ludwig 2004, S.116)

Beim Lernen muss der Lernende das Fremde mit den eigenen Bedeutungshorizonten verstehen (Vergegenständlichung) und zugleich die eigenen Bedeutungshorizonte verändern (Aneignung) (vgl. Ludwig 2004a, S.52). Dabei besteht die Gefahr, dass das Fremde auf das schon Bekannte reduziert wird, so dass letztlich keine Aneignung stattfindet. „Lernen ist ein Prozess der Differenzbildung, der durch Diskrepanzerfahrungen angestoßen wird und für sein Fortschreiten Differenzen benötigt, an denen sich die eigene als unzureichend erfahrene Perspektive abarbeiten kann." (Ludwig 2004, S.119) Die für das Lernen notwendige Reflexion kann durch Interaktions- oder Kooperationsverhältnisse erhöht werden.

Die Interaktionssituation fordert dazu auf, die eigenen Bedeutungshorizonte zu begründen und zu hinterfragen und sich mit den Gegenhorizonten anderer auseinander zu setzen. Wenn Lernen durch Austausch mit anderen angeregt und unterstützt wird, handelt es sich um eine Selbstverständigung, die durch Fremdperspektiven angeregt wird. In kooperativen Lernverhältnissen ermöglichen die Bedeutungshorizonte/Situationsinterpretationen anderer eine Irritation der eigenen Sicht. Indem andere die Handlungsproblematik aus ihrer jeweiligen Sicht interpretieren, ergibt sich im Fremdverstehen eine argumentative Andersartigkeit und Differenz, die als mögliche Bereicherung für die Selbstverständigung des Lernenden dienen kann (vgl. Ludwig 2004, S.117). Dies wird auch durch eine qualitative Untersuchung des Lernens aus der Subjektperspektive (vgl. Stöcker 2004) bestätigt. Aus der Analyse von subjektiv als gelungen erlebter Lernerfahrungen konnten vier Aspekte gelungenen Lernens herausgearbeitet werden: Neben intellektuell-rationalen, emotional-motivationalen und organisatorisch-technischen Aspekten[10] sind besonders soziale Aspekte wichtig für das Gelingen des Lernprozesses. Der soziale Aspekt fördert Lernen dadurch, dass die Lernenden Fehler bemerken und korrigieren, Verständnisschwierigkeiten klären, ihre Lernfortschritte reflektieren und sich mit anderen Vergleichen können (vgl. Stöcker 2004, S.156). Systemtheoretisch gesprochen bietet die das Lernen begleitende Kommunikation Perturbationen für das psychische System und regt auf diese Weise zu neuen Unterscheidungen an.

Die Voraussetzung für einen derartigen kooperativen Verständigungsprozess ist ein gemeinsames Lerninteresse und ein gemeinsamer Weltbezug, der das (annähernde) Verstehen der kommunikativen Beiträge anderer erst ermöglicht. Die Anregung des Lernens durch Fremdperspektiven kann entweder zufällig in Gesprächen entstehen, vom Lernenden selbstorganisiert absichtsvoll hergestellt

[10] Der intellektuell-rationale Aspekt beinhaltet eine Klarheit der Lehr- und Lernziele und die Erweiterung von Wissen, der emotional-motivationale Aspekt bezieht sich auf die Bewertung des Lernens im Hinblick auf antizipierte Handlungserweiterung und der organisational-technische Aspekt auf die Planung und Strukturierung des Lernprozesses, die Gestaltung von Lernbedingungen, die Nutzung von Lernmedien und Methoden (vgl. Stöcker 2004, S.153ff.).

werden (z.B. durch das zu Rate ziehen einer Person, die sich mit der Lerngegenstand auskennt) oder in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten systematisch und pädagogisch strukturiert gestaltet werden. Auf die institutionelle, pädagogisch gesteuerte Gestaltung von Lernsituationen soll im Folgenden eingegangen werden.

3.5 Theoretische Konzeptionalisierung von Lehr-Lern-Verhältnissen

3.5.1 Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen

Im Folgenden soll die Bedeutung der Nichtsteuerbarkeit und Nichtplanbarkeit des Lernens für das Lehren und die Gestaltung institutioneller Lehr-Lern-Kontexte diskutiert werden. Dafür ist die von Holzkamp betonte Unterscheidung von Lernen und Lehren eine wichtige Grundlage. Entsprechend der holzkampschen Theorie können Lernziele nur vom Lernenden selbst aus seiner aktuellen Lebenssituation heraus bestimmt werden. Das Individuum setzt sich ein Lernziel, wenn es sich subjektiv begründet entschließt, in die Bedeutungsstruktur eines Lerngegenstandes tiefer einzudringen, um dadurch neue Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen. Fremdgesetzte Ziele, die im Kontext von Bildungsveranstaltungen von außen an den Lernenden herangetragen werden, werden nur zu eigenen Zielen und damit zu Lernzielen, wenn sie von ihm als subjektiv bedeutsam erkannt und übernommen werden. Fremdgesetzte Ziele in Bildungsveranstaltungen sind damit als Lehrziele zu bezeichnen, solange nicht geklärt ist, wie sich das Subjekt ihnen gegenüber verhält, d.h. ob es sie übernimmt und zu Lernzielen macht und damit in expansives Lernen eintritt oder ob es sich entschließt, die Anforderungen auf defensive Art zu bewältigen. Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang von einem „Lehrlernkurzschluß" (Holzkamp 1993, S.395), wenn in institutionellen Bedeutungsanordnungen in verkürzter Weise davon ausgegangen wird, dass das Gelehrte automatisch dem Gelernten entspricht.

3.5.2 Lernen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten

Um Lehr-Lern-Verhältnisse zu charakterisieren, möchte ich zunächst auf Schäffter (2001) und sein Verständnis von Lernen im Kontext erwachsenenpädagogischer Bemühungen Bezug nehmen. Schäffter beschreibt in Anlehnung an Reischmann (1995) „pädagogische Intentionalität" als besonderes Kennzeichen „institutionalisierten Lernens" (Schäffter 2001, S.205).

Um den Begriff des institutionalisierten Lernens zu erläutern und zu kritisieren, sollen zunächst die Begriffe Institution und Organisation diskutiert werden. Schäffter führt den Institutionenbegriff als Bezeichnung für eine vermittelnde Instanz zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen und Organisationen ein. Er beklagt eine Verengung und Instrumentalisierung des Organisationsbegriffs, wodurch übergeordnete, gesellschaftliche Strukturzusammenhänge und deren ordnungspolitische Dimension ausgeblendet würden. „Das Verständnis von

Organisation reduzierte sich dadurch begrifflich auf ein engeres soziales System eigener Art zwischen Gesamtgesellschaft und zwischenmenschlicher Interaktion. Der Begriff der Institution rückt in die Lücke, die hier entstanden ist." (Schäffter 2001, S.39f.) Schäffter schlägt vor, Institution zu definieren als „gesellschaftlich verfestigten, handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhang, der mögliche Spielarten von Organisation übergreift" (ebd.). Somit liegen institutionelle Strukturen auf einer höheren Ebene als Organisationsstrukturen. Vor dem Hintergrund seiner Kritik eines verengten Organisationsbegriffs folgert Schäffter: „Eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit für die institutionelle Perspektive innerhalb der organisatorischen Dimension böte daher die Chance, wieder originär erwachsenenpädagogische Gesichtspunkte und Strukturierungselemente in einen von betriebswirtschaftlichem Denken überformten Diskurs des Bildungsmanagements einzubringen." (Ebd. S.41) Mit der Verwendung des Begriffs des »institutionalisierten Lernens« möchte Schäffter somit meinem Verständnis nach zum Ausdruck bringen, dass das Lernen in einem organisierten Kontext stattfindet und dass die Organisation von pädagogischen Intentionen und erwachsenenpädagogischem Wissen bestimmt wurde. Wenn man aber berücksichtigt, dass Lernen ein selbstgesteuerter Prozess des Lernenden ist, erscheint dieser Begriff ungenau. Es wird die Perspektive des Lehrens bzw. des Gestaltens/Organisierens der Kontexte des Lernens mit der Perspektive des Lernens vermischt.

Zech definiert den Begriff der Institutionalisierung mit einer etwas anderen Konnotation: „Institutionalisierung im umfassenden Sinn ist ein Auf-Dauer-Stellen menschlicher Gepflogenheiten, die Sedimentierung von Erwartungs-, Kommunikations- und Handlungsformen zu stabilen Mustern, die gesellschaftliches Bewusstsein und Verhalten präformieren." (Zech 2003, S.61) Von dieser Definition ausgehend unterscheidet er vier Institutionalisierungsformen des Lernens: Lernen in Bildungsorganisationen, Lernen in sozialen Umfeldern, Lernen im Prozess der Arbeit und Lernen in virtuellen Netzwerken. Lernen in Bildungsorganisationen ist damit nur eine Variante des institutionalisierten Lernens (vgl. ebd. S.62). Um das zu bezeichnen, was Schäffter mit dem Begriff des »institutionalisierten Lernens« zum Ausdruck bringen wollte, müsste man, um eindeutig zu bleiben und den Unterschied von Lehren und Lernen zu berücksichtigen, daher genau genommen von *Lernen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten* oder von *Lernen in* (*pädagogisch) organisierten Kontexten* sprechen.

Ehses/Zech (2003) vertreten dabei einen umfassenden Begriff pädagogischer Professionalität. Dabei sind für die Steuerung der Organisation und die Gestaltung von Lehr-Lern-Kontexten betriebswirtschaftliche, pädagogische und organisatorische Anforderungen zusammenzubringen. Damit zeigen sie eine Möglichkeit auf, dem von Schäffter bemängelten verengten Organisationsbegriff zu begegnen.

Schäffter verweist zunächst auf die Gemeinsamkeiten von Lernen in Alltagssituationen und in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten: „In beiden Kontextierungen

geschieht dies intendiert wie auch „en passant", selbstorganisiert wie fremdorganisiert, freiwillig wie unfreiwillig, extrinsisch wie intrinsisch motiviert – aber jeweils doch auf andere Weise." (Schäffter 2001, S.212) Der entscheidende Unterschied zwischen Weiterbildungskontexten gegenüber dem Alltag liegt in ihrer funktionalen Strukturierung: Institutionelle Lehr-Lern-Kontexte werden von einer pädagogischen Handlungslogik bestimmt, die systematisch darauf ausgerichtet ist, Lernprozesse zu ermöglichen und zu optimieren. Während im Alltag das Lernen an einem alltagsbezogenen Handlungsziel orientiert ist (auch wenn die Bezugshandlung zeitweise ausgesetzt ist, bleibt mit Holzkamp das Ziel der Handlungsbewältigung der Sinnkontext für das Lernen), richtet sich laut Schäffter der Sinn in pädagogisch organisierten Kontexten ausschließlich auf das Lernen selbst (vgl. ebd. S.229). Als Beispiel stellt er dazu alltagsgebundenes Lernen im Prozess der Arbeit und »institutionalisiertes Lernen« im didaktischen Arrangement einer fiktiven Übungsfirma gegenüber (vgl. ebd. S.228f.). Im ersten Fall ist der Sinnkontext das unternehmerisch erfolgreiche Handeln oder die unmittelbare Erfüllung beruflicher Anforderungen. Lernen ist unmittelbar auf diesen Sinnkontext ausgerichtet und sein Erfolg wird in Hinblick auf diesen bestimmt. Im zweiten Fall ist das didaktische Setting eines Planspiels in einem organisierten Rahmen hergestellt. Die Gestaltung dieses Settings bezieht seinen Sinn aus der Eignung für das Lernen aus pädagogischer Sicht. Dabei ist auch das pädagogische Handeln auf ein Ziel ausgerichtet, z.B. auf eine verbesserte berufliche Integration des Lernenden. Die Handlungslogik des pädagogisch organisierten Settings richtet sich daran aus, möglichst viele Lernchancen anzubieten. Im Hinblick auf den Lernprozess können aus pädagogischer Sicht auch kostspielige Fehler, die die Übungsfirma im Planspiel ruinieren würden, als sinnvoll im Hinblick auf den Lernfortschritt erscheinen.

Ich möchte diese Unterscheidung in Orientierung an Holzkamp dahingehend spezifizieren, dass die funktionale Strukturierung, die eine institutionelle Lehr-Lern-Situation kennzeichnet, die Perspektive des Lehrens bzw. des pädagogischen Handelns beschreibt. Aus der Perspektive des Lernenden bleibt der Sinnkontext gleich. Egal, ob er direkt im Prozess der Arbeit mit unmittelbarem Bezug zur aktuellen Handlungsbewältigung lernt oder im geschützten pädagogisch organisierten Rahmen im Kontext einer fiktiven Übungsfirma, sein Lernen ist in beiden Fällen motiviert und begründet durch das Ziel, betriebliche Handlungsanforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Wenn der Lernende im Rahmen einer Bildungsveranstaltung die funktionale Strukturierung des Lehr-Lern-Kontextes für sich übernimmt, bestimmte Lernstrategien nutzt und sein Handeln auf bestimmte Lernziele ausrichtet, bleibt die alltägliche Bezugshandlung aus seiner subjektiven Sicht der übergeordnete Sinnkontext, der zum Lernen motiviert, selbst wenn dieser Bezugspunkt in der Lernschleife vorübergehend in den Hintergrund tritt. Dabei bieten sich dem Lernenden in einem institutionellen Lehr-Lern-Kontext bessere Möglichkeiten, die Lernanforderung aus der Distanz zu begreifen, sich in einem geschützten Rahmen auszuprobieren und seine Lernfortschritte zu reflektieren. Ein bewusster, reflexiver Lernprozess ist prinzipiell aber auch beim Lernen im Prozess der Arbeit möglich, auch wenn diese Reflexi-

on dort nicht durch pädagogische Rahmenbedingungen unterstützt wird. Beide Lernkontexte, das Lernen im Prozess der Arbeit, sowie das Lernen in einer durch Pädagogen strukturierten und organisierten Lehr-Lern-Situation, sind mit Zech (vgl. 2003, S.62) Institutionalisierungsformen des Lernens. Aus Sicht des Lernenden ist der Sinn des Lernens in beiden Situationen auf den Alltag bezogen, aus Sicht der pädagogischen Handlungslogik ist das Gelingen des Lernens selbst der Sinnkontext bzw. der Rahmen des Handelns.

Institutionelle Lehr-Lern-Kontexte zeichnen sich also dadurch aus, dass zwei Handlungslogiken bzw. Sinnkontexte sich dort treffen (vgl. Abb. 1): die Perspektive der Lernenden, die vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Lebenskontextes und dort erlebter Handlungsproblematiken dem Lernen einen bestimmten Sinn zuschreiben (oder eben nicht, wenn sie gar nicht zum Lernen motiviert sind) und die pädagogische Perspektive, deren Handlungslogik daran ausgerichtet ist, Lernprozesse zu ermöglichen und zu optimieren. Dabei liegen der pädagogischen Handlungslogik immer irgendwie geartete Zielvorstellungen oder Ideen in Bezug darauf, wann das Lernen gelungen ist, zugrunde.

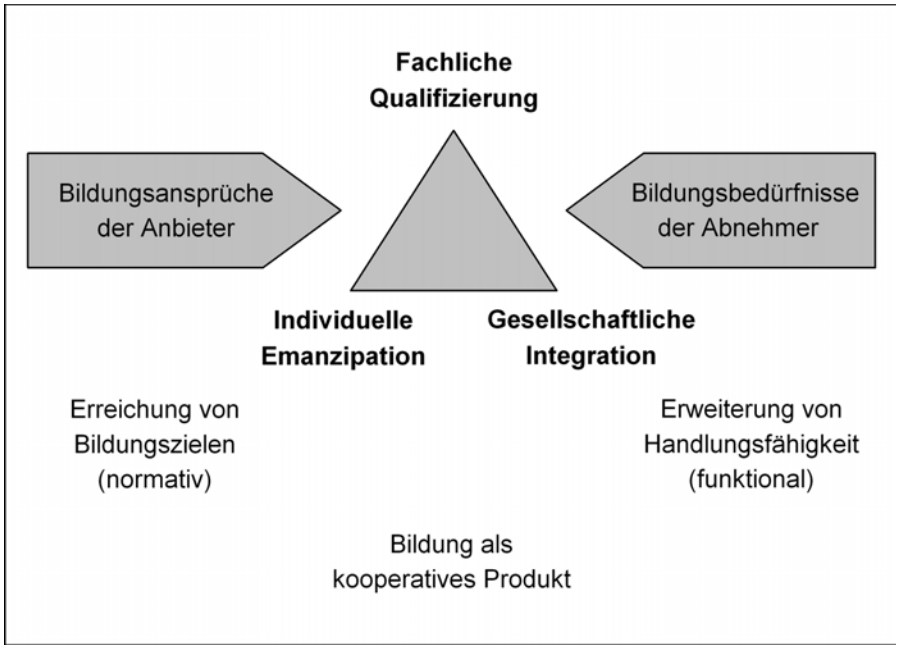

Abbildung 1: Bildung als kooperatives Produkt (vgl. Zech 2006, S.24)

Lernen als Prozess der Veränderung von Strukturen in kognitiven Systemen kann grundsätzlich nur selbstgesteuert herbeigeführt werden. Selbststeuerung be-

schreibt den inneren Prozess der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Fragestellungen, des Verknüpfens von Erkenntnissen und Wissensstrukturen etc. Unterschieden werden kann hingegen, ob und wie weit die Lernbedingungen selbstorganisiert (also von den Lernenden selbst gestaltet) oder fremdorganisiert sind (wenn in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten die Lernbedingungen und Inhalte von außen vorgegeben werden). Institutionelle Lehr-Lern-Settings können auf den Polen zwischen selbst- und fremdorganisiert mehr auf der einen oder auf der anderen Seite angesiedelt sein. Die klassische Unterrichtssituation schulischen Lernens, wo Aufgaben und Bearbeitungsschritte konkret vorgegeben sind, wäre ein Beispiel für fremdorganisiertes Lernen. Lernberatungssettings, in denen Lernende auf der Grundlage eines ihnen zur Verfügung gestellten „Lernquellenpools" (vgl. Kemper/Klein 1998, S.121ff.) ihr Lernmaterial selbst auswählen und so über den Zugang zum Thema selbst entscheiden und den Weg des Lernens selbst gestalten, wäre ein Beispiel für ein stärker selbstorganisiertes Lernen in pädagogisch organisiertem Rahmen.

Institutionelle Lehr-Lern-Formen sind generell dort sinnvoll, wo ein selbstbestimmtes Lernen im Alltagskontext an seine Grenzen stößt. „Immer dann, wenn alltagsweltlich entstandene Lernanlässe zu Überforderung, Ineffektivität oder Wirkungsverlust führen, entsteht der Bedarf an besonderen lernförderlichen Strukturierungen, an einer »Didaktisierung« des Lernprozesses im Rahmen einer »Lernsituation«." (Schäffter 2001, S.271) Institutionelle Lehr-Lern-Kontexte haben die Funktion, den Lerngegenstand zu explizieren und das Thema zu strukturieren. Es wird ein Lehrstoff bzw. Lerninhalt mit eigener Logik ausgegliedert. Durch diese Strukturierung wird eine Dosierung oder Reduzierung von Komplexität ermöglicht (vgl. ebd. S.278). Die Lehr-Lern-Situation ist dabei durch funktionale Rollen strukturiert, welche die Beziehungen auf eine abgrenzbare Aufgabe beschränken. Die Rolle des Lehrenden charakterisiert Schäffter als „das methodische Grenzwächteramt zur Sicherung von Rahmenbedingungen" (ebd. S.282).

3.5.3 Die Differenz von pädagogischem und psychischem System

Auch Kade (1997) hat den Unterschied zwischen der Logik des pädagogischen Handlungssystems und der jeweils individuellen Logik von lernenden psychischen Systemen herausgearbeitet. Demnach geschieht pädagogisches Denken und Handeln in einem System, das durch den Code »vermittelbar/nicht-vermittelbar« generiert wird. Vermittlung wird dabei als allgemeines gesellschaftliches Problem im doppelten Sinne verstanden: Zum einen als Vermittlung zwischen gesellschaftlich ausdifferenzierten Handlungs- und Lebenssphären und zum anderen als Vermittlung individueller Subjekte mit ihrer gesellschaftlichen Umgebung (vgl. Kade 1997, S.34). Vermittlung ist somit allgemein als Aspekt gesellschaftlich-kulturellen Lebens und der Integration von Individuen in die Gesellschaft zu verstehen. Pädagogik hat sich dabei als soziales System entwickelt, welches die Funktion einer Vermittlungsinstitution übernimmt. „Das Pädagogische ist die Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen, und es ist ein Ort, an dem das Vermitteln unterschiedlicher Welten als soziale

Praxis unmittelbar geschehen soll." (Ebd. S.35f.) Auf diese Weise hat das Pädagogische die Funktion, Anschlussfähigkeit zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie zwischen psychischen Systemen und gesellschaftlichen Strukturen herzustellen. Das pädagogische System bezieht sich also auf das Medium Wissen. Im Unterschied zum Wissenschaftssystem steht aber nicht die Wahrheit/Unwahrheit, sondern eben die Vermittelbarkeit/Nicht-Vermittelbarkeit des Wissens zur Disposition. „Der Code markiert die Grenzen innerhalb des in der Gesellschaft unterschiedslos zirkulierenden Wissensstromes. Er gibt dem gesellschaftlichen Vermittlungsmedium Wissen eine eigene, nämlich pädagogische Form, etwa als Bildungs- oder Lehr-/Lerninhalt. Im pädagogischen System wird die gesellschaftliche Aufgabe der Vermittlung also unter Bezugnahme auf Wissen als dem gesellschaftlich allgemeinen Vermittlungsmedium, dem Medium, in dem der Zusammenhang der Gesellschaft differenzlos prozessiert, zu einer durch die Differenz »vermittelbar/nicht vermittelbar« gesteuerten Handlungsaufgabe umgearbeitet, d.h. letztlich dadurch, daß Vermittlung als Methode gefaßt wird." (Ebd. S.39f.)

Der Vermittlung, als absichtsvolles Handeln auf pädagogischer Seite, stellt Kade den Begriff der Aneignung gegenüber, der auf die Seite der Adressaten bzw. der Subjekte verweist. Vermitteln als Operation des pädagogischen Systems kann dabei die Aneignung nicht steuern, weil sie kein Element des Systems ist. Der Begriff der Aneignung kommt von »sich etwas zu eigen machen« und bezeichnet eine spezifische Operation des psychischen Systems. Die Zielerreichung der Vermittlung bleibt somit für das pädagogische System kontingent (vgl. Kade 1997, S. 43). „Es bilden sich eine autonom operierende pädagogische Selbstreferenz heraus, die sich auf den Code »vermittelbar/nicht-vermittelbar« zusammenzieht, sowie eine autonom als Aneignen operierende Selbstreferenz der Adressaten." (Ebd. S.50) Die Adressaten sind für das pädagogische System Umwelt, während zugleich das pädagogische System für die Adressaten ein Teil ihrer Umwelt ist[11]. Diese Betonung der unterschiedlichen Systemreferenzen verdeutlicht die Differenz von Lehren und Lernen und die in Anlehnung an Schäffter herausgearbeiteten unterschiedlichen Handlungslogiken des individuellen Lernens und des institutionellen Lehrhandelns. Welche Konsequenzen sich aus der prinzipiellen Unerreichbarkeit psychischer Systeme durch pädagogisches Handeln ergeben, soll in den folgenden Teilkapiteln diskutiert werden.

[11] Auch der Lehrende als psychisches System ist Umwelt für das pädagogische System und umgekehrt.

3.5.4 Organisation und Interaktion als unterschiedliche Systemebenen im Lehr-Lern-Verhältnis

Auf der übergreifendsten Ebene könnte das pädagogische System als gesellschaftliches Funktionssystem beschrieben werden. Luhmann hat diesbezüglich viele Texte über das »Erziehungssystem« veröffentlicht, die vor allem auf Schule und Ausbildung, bzw. auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen fokussieren. In Bezug darauf wurde von Luhmann selbst sowie von anderen Autoren die Frage diskutiert, ob und wie Erwachsenenbildung sich diesem System zuordnen lässt oder ob es diesbezüglich der Konzeption eines eigenen Systems bedarf (vgl. Luhmann/Lenzen 1997). Allgemeine und berufliche Weiterbildung stellen dabei unterschiedliche Felder dar, die beide vielschichtig und diffus, mit offenen Übergängen zu Kulturkonsum und Freizeitbeschäftigung bzw. zu Personalentwicklung im Kontext des Beschäftigungssystems und mit jeweils ganz unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten gekennzeichnet sind (vgl. Wittpoth 1997). Insofern ist es schwer, Erwachsenenbildung/Weiterbildung als einheitliches System zu beschreiben. Kades Codierung von vermittelbar/nicht-vermittelbar zeigt hier zumindest einen Weg auf, der auch erwachsenenpädagogisches Handeln theoretisch erfassbar macht.

Während sich Luhmann in erster Linie mit der makrosoziologischen Frage des gesellschaftlichen Funktionssystems der Erziehung beschäftigt, steht in dieser Arbeit eher die mikrosoziologische Ebene des Pädagogischen im Vordergrund. Für die Beschreibung von Lehr-Lern-Verhältnissen sind daher Organisation und Interaktion in ihrem Verhältnis zueinander zu bestimmen. Die Ebene lernender psychischer Systeme, die bereits beschrieben wurde, bildet dabei die Umwelt für die Interaktions- und Organisationssysteme. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden kann als Interaktionssystem beschrieben werden. Interaktion kann nur ablaufen, wenn Personen anwesend sind und sich der Gegenwart der anderen bewusst sind. „Interaktionssysteme kommen dadurch zustande, daß Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen. Das schließt die Wahrnehmung des Sich-Wahrnehmens ein." (Luhmann 1975, S.10) Indem eine Person wahrnimmt, dass sie wahrgenommen wird und dass ihr Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens wahrgenommen wird, muss sie davon ausgehen, dass ihr Verhalten als Kommunikation interpretiert wird (vgl. Luhmann 1984, S.561), d.h. dass ihr Verhalten als Mitteilung gedeutet wird. Anwesenheit ist dabei das „Konstitutions- und Grenzbildungsprinzip von Interaktionssystemen" (Luhmann 1984, S.563f.). Interaktionssysteme zeichnen sich somit durch doppelte Kontingenz sowie die Kombination von Wahrnehmung und Kommunikation aus. Interaktion referiert sowohl auf das psychische als auch auf das soziale System. Ereignisse sind immer in Bezug auf verschiedene Systemreferenzen relevant: für das Interaktionssystem und für die einzelnen Personen. Diese komplexen Bedingungen des Entstehens und Fortdauerns von Interaktionssystemen verdeutlichen, dass es unmöglich ist, Interaktionen – und damit Lehr-Lern-Situationen – zu steuern.

Interaktionssysteme können aus zufälligen Zusammentreffen von Personen, z.B. beim gemeinsamen Warten auf den Bus, entstehen. Sie können aber auch absichtsvoll und geplant als regelmäßige Treffen bestimmter Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt generiert werden, z.B. als Bildungsveranstaltung. „Aber das setzt dann schon Vereinbarungen voraus, die nicht mehr durch die Bordmittel des Interaktionssystems garantiert werden können, und Motive, deren Regenerierung in der Interaktion selbst über längere Zeiträume hinweg bekanntermaßen schwierig ist." (Luhmann 1984, S.566) Hier kommt die Organisation ins Spiel.

Organisationen stellen einen Typ von Sozialsystemen dar, die zwischen Gesellschaftssystem und Interaktionssystem zu verorten sind. „Organisation, als eine Variante der Institutionalisierung, ist ein formalisiertes soziales System gesellschaftlicher Tätigkeit, eine geplante und systematisierte Festlegung von Kooperationen zur Erfüllung einer spezifischen gesellschaftlichen Funktion und zur Erbringung einer diesbezüglichen besonderen Leistung." (Zech 2003, S.62) Organisationen bestehen im systemtheoretischen Verständnis aus Entscheidungen und reproduzieren sich durch Entscheidungen. Auch die Festlegung, was zum Organisationssystem gehört und was als Teil der Umwelt gesehen wird, geschieht auf der Basis von Entscheidungen über die Mitgliedschaft im System. „An die Entscheidung über Mitgliedschaft können Unmengen anderer Entscheidungen angeschlossen werden. Man kann Weisungsunterworfenheit vorsehen, Arbeitsprogramme festlegen, Kommunikationswege vorschreiben, Personaleinstellung und Personalbewegung regulieren, und all das in allgemeiner Form, die dann situativ in Entscheidungen umgesetzt wird." (Luhmann 1997, S.830) Entscheidungen sind die Prämissen für nachfolgende Entscheidungen. Organisationen sind durch vier Komponenten – bzw. durch Entscheidungen in Bezug auf vier Komponenten – definiert:

- „einer Grenze, die festlegt, was zur Organisation gehört und was nicht,
- Stellen mit bestimmten Zuständigkeiten, auf denen festgelegte Teilleistungen erbracht werden,
- Kooperationen, die das System der Stellen in einer besonderen Weise relationieren,
- und Regeln, die die Zugehörigkeit zur Organisation und die Form der Kooperation bestimmen" (Zech 2003, S.62).

Organisation und Interaktion stehen im Verhältnis struktureller Kopplung zueinander. Dabei wird in Interaktionen, d.h. auch in Lehr-Lern-Situationen, „die Kommunikation im Regelfalle nicht zu Entscheidungen verdichtet" (Kuper 2004, S.141). Auch Luhmann weist darauf hin, dass „die Unterrichtstätigkeit des Lehrers bzw. die Beteiligung der Schüler nicht als Entscheidung kommuniziert wird" (Luhmann 2002, S.161). Damit ist nicht gemeint, dass es in Interaktionsprozessen keine Entscheidungen gibt. Das Stellen einer Frage, ihre Beantwortung, die

Auswahl einer Hausaufgabe beruhen immer auf einer Entscheidung im Sinne einer Auswahl einer Information, die dann als Mitteilung die Fortsetzung der Interaktion ermöglicht. Es geht vielmehr darum, dass Entscheidungen in Interaktionsprozessen nicht auf der Ebene der Organisation kommuniziert werden. Entscheidungen auf der Ebene der Interaktion wirken sich nur in seltenen Fällen auf die Organisation bzw. auf die Veränderung der Rahmenbedingungen der Interaktion aus. „Die notwendigen, die Rahmenbedingungen der Interaktion betreffenden Entscheidungen müssen damit aus der Interaktion ausgelagert werden und erfordern im Anschluss Koordinationsleistungen, die von der Seite der Organisation her erbracht werden müssen." (Kuper 2004, S.141) Organisation setzt auf diese Weise die Rahmenbedingungen für differenzierte Formen der Interaktion, „ohne jemals das unter eigenen Strukturbedingungen stehende operative Unterrichtsgeschehen in sich abbilden, regulieren oder in seinen Effekten kontrollieren zu können. Die damit sichtbar werdende Schwierigkeit besteht darin, dass zwar ausschließlich über Organisation die Möglichkeiten bestehen, steuernd in das Erziehungssystem einzugreifen; dass aber organisatorische Regulation nur in der Umwelt der pädagogischen Interaktion installiert und damit in der Interaktion selbst nicht operativ wirksam werden kann." (Kuper 2004, S.135) Organisation und Interaktion beziehen sich also aufeinander, leiten sich aber nicht auseinander ab (vgl. Ehses/Zech 2003). Für Bildungsveranstaltungen ergibt sich die Notwendigkeit, die Planung und Organisation gegenüber der Durchführung zu unterscheiden. Die Durchführung von Bildungsveranstaltungen nimmt den konkreten Interaktionsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick. Dieser Prozess ist nicht technologisierbar. Bei der Planung von Lehr-Lern-Interaktionen bleibt zu berücksichtigen, dass die Pläne kaum so, wie sie aufgestellt wurden, umgesetzt werden können. Bei der Organisation der Bildungsveranstaltung geht es um die Gestaltung der Bedingungen für den Interaktionsprozess. Dabei besteht auf Grund der strukturellen Kopplung zwischen Organisation und Interaktion ein Bruch zwischen dem organisatorisch Ermöglichten und dessen Realisierung in der konkreten Interaktion. „Die Interaktion folgt ihren eigenen Systemgesetzen und nimmt das Organisationsprogramm nicht oder nur begrenzt auf. Das organisatorisch Vorgesehene wird auf der Ebene der Interaktion unterlaufen, deformiert oder gar absichtlich zum Entgleisen gebracht." (Luhmann 1975, S.15) „Die Organisation zieht sich gleichsam zurück und überläßt der Interaktion die Führung." (Luhmann 2002, S.160)

Institutionelle Lehr-Lern-Verhältnisse sind also immer durch ein Zusammenspiel von Organisation und Interaktion gekennzeichnet. Im Interaktionssystem kommt das Pädagogische immer nur vermittelt oder gebrochen zur Geltung. Ein Lehrender kann seine im pädagogischen System generierten Ziele und Pläne somit nicht eins zu eins umsetzen, wenn er sich der Kontingenz der Interaktionssituation aussetzt. Die Organisation von Bildung kann immer nur Bedingungen schaffen, die im Interaktionsprozess aufgegriffen werden können, aber nicht müssen. Im Folgenden soll zunächst diskutiert werden, welche Konsequenzen sich daraus für das Handeln von Lehrenden ergeben bzw. welche didaktischen Konzepte ihnen helfen können, die kontingente Lehr-Lern-Situation zu gestalten. Im An-

schluss soll überlegt werden, welche Konsequenzen sich für die Ebene des Organisationssystems, d.h. für die Konzeption und Planung von Bildungsveranstaltungen ergeben (vgl. Kap. 4).

3.6 Konsequenzen für das Lehrhandeln

3.6.1 Didaktisches Handeln als Umgang mit einer Paradoxie

Die Konsequenzen, die Holzkamp aus seinem elaborierten Lernbegriff und der Nichtsteuerbarkeit des Lernens für das Lehren ableitet, bleiben insgesamt relativ abstrakt und wenig ausgearbeitet. Das Lehr-Lern-Verhältnis wird über eine Kritik der Institution Schule hinaus kaum thematisiert, wie u.a. Faulstich/Ludwig (2004) kritisch bemerken. „Die personale Interaktion und die wechselseitigen Anerkennungsbeziehungen im Verhältnis der Lernenden und Lehrenden sowie die institutionellen Strukturen werden in ihrem Verhältnis zur Lernhandlung wenig reflektiert." (Faulstich/Ludwig 2004, S.19) Zu klären bleibt demnach die Funktion der Organisationen und deren Personal beim Lernen und die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um in Lehr-Lern-Kontexten Chancen expansiven Lernens ergreifen zu können (vgl. Faulstich 2004, S.69).

Dabei besteht immer die Paradoxie, dass sich einerseits jedes Lehrhandeln auf ein normatives Konzept stützt und nie ohne bestimmte Absichten und Zielvorstellungen stattfinden kann (Organisationssystem), andererseits Lernen ein selbstgesteuerter Prozess (psychisches System) ist und die Wirkung der Außensteuerung auf diesen Prozess nicht planbar ist. Diese Paradoxie begründet sich in der gleichzeitigen Referenz auf das soziale System und auf psychische Systeme in der Lehr-Lern-Situation (s.o.). Die Lernenden sollen dabei von außen an sie herangetragene Lernanforderungen als selbstdefinierte Lernziele übernehmen. Die Lehrenden sollen verantwortlich sein für das Lernergebnis, das von den Lernenden selbstgesteuert erreicht wird. „Das Verhältnis von Lehren und Lernen erweist sich bei einer genaueren Betrachtung als unhintergehbar und unauflösbar paradox", stellt auch Arnold (2004, S.238) fest und weist zugleich auf das Problem hin, dass man Lernen nicht *nicht* fremdsteuernd »pädagogisch unterstützen« könne (vgl. ebd. S.239). Selbst über die Wahl der Form des didaktischen Settings ist schon der Versuch eines steuernden Zugriffs auf die Lernhandlungen vorgenommen. So würden auch Lernarrangements, die zu selbstorganisiertem Lernen auffordern, in eine widersprüchliche Doppelbindungsfalle im Sinne von »Sei spontan« führen (vgl. Arnold 2004, S.240). Die Herausforderung besteht für die Erwachsenenbildung also darin, theoretisch und praktisch mit dieser unvermeidbaren Paradoxie umzugehen.

Arnold schlägt vor diesem Hintergrund vor, weniger die optimierende Gestaltung von Lernprozessen in den Vordergrund zu stellen, sondern sich vielmehr darauf zu konzentrieren, zu beobachten, wie die Lernenden ihr Lernen konstruieren. Er leitet daraus die Forderung nach einer „Didaktik der Beobachtung der Eigenbewegung der handelnden Systeme in Lehr-Lern-Prozessen" (Arnold

2003, S.54) ab. Dieser Didaktik entsprechend setzt pädagogisches Handeln „an den – artikulierten – (Selbst)beobachtungen der Lerner an, doch sind es die Beobachtungen des Lehrenden, die diese Beobachtungen wahrnehmen, beschreiben, akzentuieren oder (...) auswählen und damit den Lerngegenstand konstruieren oder – besser gesagt – zu konstruieren glauben." (Arnold 2004, S.241) Die Lehrenden werden ihre Beobachtungen dabei immer an den eigenen Unterscheidungen und Erwartungen bzw. an den eigenen Vorstellungen von gelungenem Lernen ausrichten. Die Inhalte, die von den Teilnehmern – ob Lehrenden oder Lernenden – eingebracht werden, werden jeweils gemäß ihrer jeweiligen „Aneignungs- und Bedeutsamkeitslogik" (ebd. S.242) in je spezifischer Art und Weise realisiert. Arnold hat für Beschreibungen auf dieser Ebene den Begriff des »Metafaktischen« geprägt. Man bewegt sich auf dieser metafaktischen Ebene, wenn man beschreibt, wie Menschen ihre Wirklichkeiten erzeugen und transformieren und wie Wirklichkeitsbeschreibungen funktionieren (vgl. Arnold, in Arnold/Siebert 2006, S.2). Eine metafaktische Didaktik sollte daher – anstatt vor dem Hintergrund der Illusion von Machbarkeit und Beherrschbarkeit (ebd. S.21) von Bildung nach der Optimierung der Vermittlung von Lehrinhalten zu fragen – nach den Voraussetzungen für die Eigenaktivität der Lernenden fragen. Und sie sollte nach Möglichkeiten suchen, Selbst- und Fremdbeobachtungen sowie deren Konstruktivität zu thematisieren.

3.6.2 Pädagogisches Handeln als anschlussfähige Intervention

Verstehen ist im systemtheoretisch-konstruktivistischen Verständnis als Anschlussvoraussetzung für weitere Kommunikation und nicht als Sinnkonsens gemeint. Konsens würde „die Duplikation eines Bewusstseinszustandes durch einen anderen" (Luhmann 1986, S.63) bedeuten. Soziale und psychische Systeme sind operativ geschlossen, trotzdem gibt es Interdependenzen zwischen beiden. Wenn man solche Wirkungszusammenhänge beschreibt, muss man der Tatsache Rechnung tragen, „daß Wirkungen nur durch den Mitvollzug auf seiten des die Wirkungen erleidenden Systems zustande kommen können." (Luhmann 1988, S. 107) So verlaufen parallel zum Kommunikationsprozess Gedankenprozesse in den psychischen Systemen, die die Umwelt des Kommunikationssystems bilden. Verstehen im Kommunikationsprozess sagt also nichts über den Zustand der psychischen Systeme. Verstehen ist für den Kommunikationsprozess lediglich die Voraussetzung für die Fortsetzung von Kommunikation: Das Verstandene kann angenommen oder abgelehnt werden. Die Zustimmung oder Ablehnung schließt als kommunikativer Akt an die vorhergehende Kommunikation an. Vor diesem Hintergrund spricht auch Arnold von einem „veränderten Verständnis von Intersubjektivität" (Arnold 2003, S.52), die dann gegeben ist, „wenn sie als Konsequenz »gelingende Kooperation« ermöglicht" (ebd.). Die Frage, ob die an der Kommunikation beteiligten Beobachter wirklich zu denselben Beobachtungsergebnissen gelangt sind, wird dabei nicht gestellt. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass „Missverstehen zwischen einander beobachtenden und miteinander kommunizierenden Systemen eigentlich eher der Normalfall ist." (Ebd.) „Dieselbe Situation bringt bei unterschiedlichen Menschen auch Unter-

schiedliches zum Schwingen – selbst wenn das Erlebte und Beobachtete sprachlich von allen gleich codiert wird –, und es ergeben sich bei den Interagierenden jeweils sehr spezifische Fragen, Unsicherheiten und Ideen." (Ebd.)

Pädagogisches Handeln kann vor diesem Hintergrund lediglich darauf zielen, Anregungen zu geben, die anschlussfähig sind, so dass sich die Kommunikation fortsetzen kann, in der Hoffnung, dass auf Seiten der psychischen Systeme dadurch Gedankenprozesse angestoßen werden, die ein Lernen ermöglichen.

Diesem Verständnis nach kann pädagogisches Handeln auch als Intervention im Sinne einer Irritation eines komplexen Systems bezeichnet werden. Dabei wird Intervention im systemtheoretischen Verständnis nicht als instruktives Eingreifen oder planvolles Steuern verstanden – denn das ist auf Grund der operativen Geschlossenheit und der Komplexität psychischer und sozialer Systeme nicht möglich –, sondern als Versuch, im intervenierten System einen bedeutsamen Unterschied zu bewirken. Die Intervention soll dazu führen, dass die Entwicklung des Systems „eine bedeutsam andere Bahn nimmt als jene, die ohne Intervention erwartbar gewesen wäre" (Klein 2006, S.33). Dazu muss die Intervention anschlussfähig sein, d.h. im System eine Perturbation auslösen, die Veränderung anregt. „Ob und mit welchen Konsequenzen das als Intervention gedachte Ereignis das bewirkt, was es bewirken soll, kann als Maß der Qualität von Intervention herangezogen werden. Die Qualität der Intervention kann gefördert werden durch die eingehende Beobachtung des zu intervenierenden Systems, seiner Operationslogik, seiner Prozesse und Strukturen." (Klein 2006, S.39) Allerdings kann das beobachtete System niemals vollständig verstanden oder erkannt und zukünftige Systemoperationen können nicht vorhergesehen werden, so dass das Gelingen einer Intervention immer ungewiss bleiben muss. Pädagogische Interventionen, die nicht anschlussfähig sind, werden für den Lernenden ein Rauschen in der Umwelt bleiben und sind für ihn in seinem Lernprozess nicht nutzbar.

Pädagogisches Vermittlungshandeln kann somit als Anschlusshandeln bezeichnet werden. Es folgt dem Ziel, den Anschluss an autonome Sinnperspektiven zu ermöglichen (vgl. Gensicke 2006, S.59). Gefragt ist also die pädagogische Kompetenz, anschlussfähige Lernanregungen zu geben. Dabei oszilliert die Person des Lehrenden zwischen pädagogischem System und Interaktionssystem. Wenn sie in der Umsetzung ihrer pädagogischen Intentionen ihr didaktisches Verhalten plant, bestimmte Methoden auswählt etc., trifft sie Entscheidungen und ist Teil des Organisationssystems. Wenn sie, um ihre Planungen umzusetzen, mit den Lernenden interagiert, ist sie Teil des Interaktionssystems. Inwieweit es dem Lehrenden gelingt, seine pädagogischen Absichten umzusetzen und zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand zu vermitteln, hängt nicht nur von seinem Verhalten ab, sondern vom Prozessieren des Interaktionssystems.

3.6.3 Ermöglichungsorientierte Didaktik

Wie ich in Anlehnung an Arnold herausgearbeitet habe, muss didaktisches Handeln die Konstruktivität des Lernens berücksichtigen und die Eigenaktivität der Lernenden ermöglichen. Pädagogisches Handeln kann dann als gelungen bezeichnet werden, wenn es auf der Grundlage seiner Beobachtung des Lernens möglichst anschlussfähige Interventionen für die Lernenden bietet.

Die Aufgabe des Lehrens ist es dabei, die Vermittlung zwischen den Lernthematiken und den Lebensinteressen der Lernenden zu unterstützen (vgl. Faulstich 2004, S.73). Wissen ist in diesem Zusammenhang ein Vermittlungsmedium (vgl. Kade 1997) (s.o.). Die Lehrenden stehen demnach als Vermittler zwischen den Lernenden und ihren Lerngegenständen. Dabei haben Pädagogen die Aufgabe, „Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können." (Holzkamp 1996, S.24) Unterrichtsinhalte können in diesem Setting nicht vorgegeben und fixiert werden, sondern nur Angebotscharakter haben (vgl. ebd.). Um anschlussfähige Angebote machen zu können sind Pädagogen gefordert, Sensibilität in Bezug auf die Rezeptions- und Verständnisprobleme zu entwickeln und die Selbstverständigung der Lernenden durch Fragen und Rückspiegelungen anzuregen. Lehrende sind dabei Partner der Lernenden mit der Aufgabe, deren Aneignungsprozess zu unterstützen (vgl. Faulstich 2004, S.76f.). Bildungsveranstaltungen sind dabei organisierte Handlungszusammenhänge mit dem Ziel, intentionales Lernen zu fördern (ebd. S.78) und Supportstrukturen für das Lernen bereit zu stellen. Die organisationale Strukturierung der Lehr-Lern-Interaktion beinhaltet zwar „einerseits das Risiko institutioneller Verharschung und disziplinierender Überformung, andererseits aber auch gleichzeitig die Chance von Anforderungsentlastung und Muße." (Faulstich 2004, S.79) Damit wird wieder auf die Grundparadoxie pädagogischen Handelns verwiesen.

Die Strukturierung durch didaktische Maßnahmen ist hilfreich, wenn sie dem Lernenden differente Bedeutungshorizonte zur Verfügung stellt, die für seine Interpretation der Situation hilfreich sind (vgl. Ludwig 2004, S. 119). Vermittlung ist entsprechend als Verstehens- und Beratungsleistung zu fassen, die Anknüpfungspunkte für die Erweiterung, Differenzierung oder Neustrukturierung der vorhandenen Bedeutungshorizonte darstellt (vgl. Ludwig 2004, S.121). In Form von Gegenhorizonten werden den Lernenden Interpretations- und Beratungsangebote gemacht. Professionelles didaktisches Handeln erfordert somit „ein methodisch kontrolliertes Selbst- und Fremdverstehen – ähnlich dem der Sozialforschung" (Ludwig 2004, S.124). In diesem Sinne werde ich im nächsten Teilkapitel auf Evaluation als Element didaktischen Handelns noch zu sprechen kommen.

Das Lernberatungskonzept von Kemper/Klein (1998) lehnt sich ebenfalls an Holzkamps Lernverständnis an und leitet daraus konkrete didaktische Konse-

quenzen ab: Demnach müssen Lernangebote begründet werden, transparent sein, überzeugend und fundiert vorgebracht werden, mit ausreichend Freiräumen für interessengeleitetes Lernen verbunden und lebensnah sein, d.h. subjektive Zugänge und persönliches Wachstum erlauben (vgl. ebd. S.53f.). So zielt das Konzept der Lernberatung nicht darauf, Antworten auf komplexe und paradoxe gesellschaftliche Fragen zu geben, sondern „die Auseinandersetzung mit Komplexität und Widersprüchlichkeiten zu initiieren" (ebd. S.28). Dem Lehren in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten kommt dabei die Aufgabe „systematisierender und orientierender Unterstützung individueller lebenslanger Lernwege" (ebd. S.23) zu. Lehrende haben in diesem Sinne die Verantwortung für eine lernförderliche Gestaltung von Lernumgebungen, sie sind eher als Berater oder Coaches zu beschreiben, die die Lernenden unterstützten, ihr Wissen selbst zu konstruieren. Das Konzept der Lernberatung von Kemper/Klein folgt somit ebenfalls dem Paradigmenwechsel von der Steuerung zur Ermöglichung von Lernen. Auch hier wird die Frage, mit welchen Methoden Wissen vermittelt werden kann, abgelöst durch die Frage, welche Bedingungen Lernende brauchen, um sich Wissen zu erschließen und um ihre Kompetenzen zu erweitern (vgl. Kemper/Klein 1998, S.65).

3.6.4 Reflexion von Lernprozessen und Lernerfolgen als didaktisch-methodisches Element

Die Beobachtung des Lehr-Lern-Prozesses und eine Kommunikation über diese Beobachtungen ermöglicht Lehrenden, möglichst anschlussfähige Interventionen anzubieten. Zugleich bieten Selbst- und Fremdbeobachtungen des Lernens Lernenden die Möglichkeit, ihren Lernprozess zu reflektieren und auf dieser Basis zu steuern. Gerl (1983) – der wie Holzkamp Lernen als menschliche Handlungsweise begreift, die durch Absichtlichkeit und das Ziel, die Handlungsfähigkeit zu erhöhen, bestimmt ist – hebt die Möglichkeit und Notwendigkeit von Rückkopplung und Reflexion als Besonderheit von Lernsituationen hervor. Er bezeichnet Reflexivität als einen „Kennwert für die Qualität von Lernsituationen" (Gerl 1983, S.19). Alle Handlungen, die dazu dienen, den Grad der Reflexivität von oder in Lernsituationen zu erhöhen, bezeichnet Gerl als Evaluation (vgl. ebd. S.18). Evaluation ist ganz allgemein als Verfahren zur Systematisierung und Strukturierung der Beobachtung und Bewertung zu beschreiben (vgl. weiter dazu Kap. 5.4). Eine prozessbegleitende Evaluation von Lehr-Lern-Verläufen kann somit kontinuierliche Reflexion unterstützen.

Generell lassen sich Selbst- und Fremdevaluation des Lernens unterscheiden. Selbstevaluation ermöglicht, dass der Lernende sich seinen eigenen Entwicklungsstand vergegenwärtigt, sein Gegenstandsverständnis mit den didaktisch angebotenen Bedeutungshorizonten vergleicht sowie aus sich heraus Stärken und Schwächen im eigenen Lernprozess analysiert. Auf diese Weise schafft Reflexion eine Basis für neue Erkenntnisse und für die weitere Planung des eigenen Lernprozesses. Evaluation kann somit qualitative Lernsprünge vorbereiten und fördern. Darüber hinaus kann der Lernende sich durch die Reflexion seines Lern-

prozesses vergegenwärtigen, welches neue Wissen oder welche neuen Fähigkeiten er gewonnen hat, und durch diese Bewusstmachung das Neue in seinem Handlungsrepertoire verankern. Dies bedeutet im Sinne Luhmanns, dass veränderte Wissensstrukturen restabilisiert werden. Selbstevaluationsmethoden können damit als didaktisches Instrument dienen, um das Lernen anzuregen.

Fremdevaluation dient dazu, die Selbsteinschätzungen der Lernenden zu irritieren. In diesem Sinne übernimmt die Evaluation eine didaktische und pädagogische Funktion, indem sie Lernenden systematische Rückmeldungen aus der Außenperspektive liefert. „Um Handlungsfähigkeiten auf Seiten der Lernenden entwickeln zu helfen, muß in Lernsituationen die Art der Rückkopplung gesteuert sein: Der Lernende, der sein Handlungsrepertoire zu erweitern versucht, muß mit gleichermaßen informativen wie sanktionsarmen Rückmeldungen (seitens des Kursleiters oder der anderen Lerngruppenmitglieder) rechnen können." (Gerl 1983 S.18) Es geht dabei nicht in erster Linie darum, Lernergebnisse abzuprüfen und transparent zu machen, sondern Lernprozesse einzuleiten und auf diese Weise Lernerfolge zu ermöglichen und zu fördern. Rückspiegelungen als didaktisches Element im Lehr-Lern-Prozess unterstützen somit den Prozess der Selbst- und Fremdverständigung. Die eigene Bewertung des Lernens wird durch eine Fremdbewertung ergänzt und perturbiert. „Selbstevaluation ohne Fremdevaluation bleibt auf einem Auge blind." (Heiner 1989, S.192)

Evaluation dient damit insgesamt als Reflexionsmoment und trägt dazu bei, etwas über das eigene Lernen zu lernen und es auf dieser Basis zu verbessern. Die Integration von evaluativen Elementen in das didaktisch-methodische Vorgehen kann z.B. durch Feedback-Methoden sowie durch Lernberatung, Lerntagebücher oder Lernkonferenzen realisiert werden (vgl. z.B. Kemper/Klein 1998). Darüber hinaus bilden Reflexionsphasen im Lehr-Lern-Prozess eine Basis für die Steuerung des pädagogischen Handelns. Auf diese Weise können Informationen über die Anschlussfähigkeit des pädagogischen Settings und der angebotenen Lehrinhalte gewonnen werden. So können notwendige Anpassungen erkannt und umgesetzt werden.

Im Kontext der Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen ist zu berücksichtigen, dass jede Beschreibung von Lernbedürfnissen, -prozessen und -ergebnissen eine beobachterabhängige Konstruktion ist. Selbst- und Fremdbeobachtungen des Lernens können von einem System zum anderen nicht direkt übertragen oder verstanden werden. Die Beobachtung und das Verstehen von Lernprozessen ist mithin immer nur als Annäherung möglich. Die individuellen Wahrnehmungen und Bewertungen von Lehr- und Lernhandlungen in einzelnen psychischen Systemen können nur über die strukturelle Kopplung in das Interaktionssystem einfließen. „Solche Kopplungen werden nur dann dauerhaften Erfolg haben, wenn die Interaktionsprozesse einer bewussten Beobachtung zweiter Ordnung geöffnet werden, wenn also das Lehren des Lernens wie das Lernen des (Selbst)Lehrens beobachtbar und kommunizierbar gemacht werden und die unhintergehbare Konstruktivität (Systemspezifik) der Kognitionen, Gefühle und

moralischen Orientierung aller Beteiligten als legitim und deshalb als prinzipiell verhandelbar verdeutlicht werden." (Schmidt 2003, S.45) Entsprechend ist es die Aufgabe pädagogischen Handelns, Raum für Metakommunikation zu schaffen (vgl. Kemper/Klein 1998, S.2), in welchem eine Reflexion des Lernens und Lehrens möglich wird.

Angesprochen ist damit eine Beobachtung zweiter Ordnung des Lernens. Auch in der oben vorgestellten Unterscheidung von Lernen und Reflexion erster und zweiter Ordnung (vgl. Zech 2006, S.62f.) ist die Bewertung des Lernens aus einer distanzierten Perspektive ein entscheidendes Element.

3.7 Die Definition gelungenen Lernens und Indikatoren

3.7.1 Der Lernende als empirisches Individuum und als idealisiertes Konstrukt

In Bildungsveranstaltungen, wo mehrere Lernende mit unterschiedlichen Bedürfnissen gleichzeitig lernen, ist von den Lehrenden in der Interaktion die situative Fähigkeit gefordert, „mit der gleichzeitigen Pluralität von Lernprozessen in einer für jeden hilfreichen Weise umzugehen." (Arnold 2003, S.55) Dieser Anspruch ist streng genommen nicht einlösbar. Erstens sind die Lerninteressen unterschiedlicher Lernender in einer Seminarsituation so vielschichtig und komplex und die individuellen Lernprozesse so dynamisch, dass sich schnell eine für den Lehrenden nicht mehr zu bewältigende Komplexität ergäbe. Zweitens sind die operativen Prozesse psychischer Systeme aus der Außenperspektive nicht direkt beobachtbar. Und drittens erfolgen, wenn der Lehrende aus seiner pädagogischen Rolle und entsprechend mit den Unterscheidungen des pädagogischen Systems beobachtet, die Beobachtungen mit Bezug auf eine andere Systemreferenz. „Das pädagogische System (...) kann am Teilnehmer nur seine Nichtidentität mit dem pädagogischen System beobachten, also etwa, daß er stört, nicht aber das, was der Adressat für sich selbst ist, als biographisch gesteuertes, selbstreferentielles psychisches System." (Kade 1997, S.52) Lernbedürfnisse sind nicht von außen beobachtbar, sie können durch das pädagogische System immer nur unterstellt und annäherungsweise verstanden werden.

Das pädagogische System muss daher mit einem eigenen Konstrukt in Bezug darauf arbeiten, was die Interessen und Bedürfnisse des Lernenden sind. Dieses Konstrukt orientiert sich an den Umweltbeobachtungen des pädagogischen Systems und verallgemeinert diese. Eine verallgemeinerte Vorstellung davon, unter welchen Bedingungen das Lernen in einer definierten Zielgruppe erfolgreich abläuft und was das Ziel des Lernens sein sollte, bietet dem pädagogischen Handeln eine Orientierung für die Gestaltung der Ermöglichungsbedingungen des Lernens und den Umgang mit der Komplexität der Lehr-Lern-Situation. Eine solche Vorstellung von gelungenem Lernen ist immer explizit oder implizit vorhanden.

Im Kontext des LQW-Modells wurde in diesem Zusammenhang der Begriff der Definition gelungenen Lernens entwickelt. Die Definition gelungenen Lernens dient als „regulierende Idee, die der Praxis eine Richtung gibt" (Zech 2006, S.38) und kann als »roter Faden« für die Planung von Bildungsveranstaltungen oder als Grundlage für die Beobachtung und Bewertung von Lehr-Lern-Prozessen genutzt werden. Eine solche Folie des Gelungenen leitet auch in anderen Situationen menschliches Handeln und Bewerten. So geschieht auch die jeweils individuelle Beurteilung eines Kinofilms, einer Fachtagung, einer Reise o.ä. vor dem Hintergrund einer jeweiligen Vorstellung des Gelungenen.

Indem diese Vorstellung im pädagogischen System von den beteiligten pädagogischen Mitarbeitern und Lehrenden als gemeinsame Definition gelungenen Lernens explizit abgestimmt und formuliert wird, wird ein gemeinsames Verständnis hergestellt. Die verallgemeinerte und abstrakte Beschreibung des Lernenden auf der Ebene von übergreifenden Lernkulturen oder -milieus bzw. in Form von Strukturmustern ermöglicht zielgerichtetes, pädagogisches Handeln in unterschiedlichen Situationen. Der »Lernende« ist dabei als eine idealtypische Konstruktion zur Beschreibung einer strukturellen Beziehung zu verstehen (vgl. Schäffter 2001, S.302). Er ist kein empirisches Individuum, sondern ein „Reflexionsmedium und Referenzpunkt" (Ehses/Zech 2001, S.26) für die begründete Gestaltung der Lernbedingungen.

Durch eine solche idealtypische, abstrakte Festlegung auf ein Bild des Lernenden und das Gelingen des Lernens kommt der normative Anspruch des pädagogischen Handelns und das Profil der Bildungsorganisation zum Ausdruck. Ohne eine solche Leitvorstellung müsste pädagogisches Handeln auf jede individuelle Einzelforderung reagieren und stände damit in der Gefahr, sich in Beliebigkeit und Unübersichtlichkeit zu verlieren. Ein pädagogisches Programm – und als solches könnte man die Definition gelungenen Lernens verstehen – verlangt, wenn es in der Interaktion angewendet wird, von den Lehrenden „die Beurteilung situativ bestimmter Ereignisse im Lichte einer vorgängig aufgestellten Entscheidungsprämisse." (Kuper 2004, S.149) Der Pädagoge ist also gefordert, die Sinnhorizonte der Organisation auf die Interaktion zu übertragen und zugleich sensibel zu sein für die unvorhergesehenen Ereignisse der Interaktion.

Somit schließt ein solches Konstrukt vom Lernenden Verfahren der Teilnehmerorientierung und Partizipation und damit den Versuch der Berücksichtigung konkreter, individueller Lernbedürfnisse nicht aus, sondern ermöglicht, entsprechende Instrumente im Rahmen des pädagogischen Sinnhorizontes gesteuert und gezielt einzusetzen. Dadurch können Reflexions- und Kommunikationsprozesse im Lehr-Lern-Prozess angeregt werden und Anpassungen an die Interessen der Teilnehmenden vorgenommen werden, solange sie nicht der pädagogischen, normativen Leitvorstellung des »Lernenden« bzw. eines gelungenen Lernprozesses widersprechen. Mit dieser »lernerorientierten« Herangehensweise wird die schwierige Balance möglich, gleichzeitig für die Komplexität der Umwelt und damit die Handlungskontexte der Teilnehmenden offen zu sein und

trotz des ständigen Aufgreifens dieser Außenimpulse eine innere Schlüssigkeit und Zielgerichtetheit zu bewahren. Genau dies macht die Qualität pädagogischen Handelns aus.

Die Definition gelungenen Lernens, die die verallgemeinerte Vorstellung des »Lernenden« aufgreift und mit pädagogisch-normativen Absichten verbindet, bietet eine Basis dafür, dass Pädagogen sich in der kollegialen Zusammenarbeit darüber verständigen können, worauf ihr Handeln abzielt. Gleichzeitig ermöglicht das explizit formulierte idealtypische Konstrukt eine Grundlage für einen diskursiven Austausch mit den Lernenden. So können die pädagogischen Vorstellungen mit den tatsächlich beobachteten Lernbedürfnissen und Lernprozessen der Beteiligten verglichen werden. Die Definition gelungenen Lernens kann als Anregung und Bezugspunkt für diskursive Verständigung im Lehr-Lern-Prozess dienen. Die Lernenden können sich zu dieser Festschreibung verhalten, ihr zustimmen oder sie ablehnen. Eine abstrakte Definition gelungenen Lernens bietet einen Bedeutungshorizont für die Reflexion und Evaluation des konkreten Lernprozesses an und schafft damit die Grundlage für Anschlussfähigkeit in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei können sich durch die Erfahrungen im konkreten Lehr-Lern-Geschehen auch Spezifizierungen dieser idealtypischen Konstruktion ergeben.

Das Konzept der Definition gelungenen Lernens entspricht auch dem Ansatz Kades, den Teilnehmer als im pädagogischen System erzeugte theoretische Figur zu bezeichnen (vgl. Kade 1997, S.51). Durch diesen aus der Perspektive des pädagogischen System konstruierten Adressaten legt das pädagogische System seinen eigenen Selektionshorizont fest, der vorgibt, für welche Irritationen aus der ihm verschlossenen Welt seiner Adressaten das System sensibel und resonanzbereit ist (vgl. ebd. S.53). Die gegenseitigen Irritationen zwischen pädagogischem und psychischem System „können Störungen sein, aber auch Bildungsprozesse der Adressaten ermöglichen oder zu Innovationen im pädagogischen System führen, etwa von Erziehungs- und Bildungstheorien oder pädagogischen Konzepten." (Kade 1997, S.53) Die Figur des Teilnehmers (bzw. die Definition gelungenen Lernens) ist dabei der Bezugspunkt, über den die beiden Systeme füreinander irritierbar werden (vgl. Kade ebd.).

Als Qualitätskriterium für pädagogisches Handeln in Bildungsveranstaltungen ergibt sich daraus, dass eine idealtypische Konstruktion des Lernenden und seines Lernprozesses und -ziels, d.h. ein gemeinsames pädagogisches Selbstverständnis explizit formuliert ist und dem gesamten pädagogischen Handeln im Rahmen einer Bildungsveranstaltung zu Grunde liegt. Eine solche Definition gelungenen Lernens kann zudem als Bezugspunkt für die Reflexion des Lernprozesses dienen. „Die realisierte Bildungspraxis ist notwendig unvollkommen; deren Evaluation setzt aber zwingend eine Idee dessen voraus, was als gelungen gelten kann. Die Definition gelungenen Lernens ist das »hinter« der Praxis liegende, diese begründende Paradigma – sowohl notwendig, um die eigene Praxis zu planen, als auch, um sie zu bewerten." (Zech 2006, S.38) Man kann das

pädagogische Handeln an der Definition gelungenen Lernens orientieren und z.B. fragen: Welche Lernbedingungen ermöglichen ein gelungenes Lernen? Entspricht der beobachtete Lernprozess der Definition gelungenen Lernens oder unterscheidet er sich? In welchen Aspekten? Sind im Lernprozess Aspekte enthalten, die in der Definition gelungenen Lernens nicht formuliert sind, aber trotzdem zum Gelingen des Lernens beitragen? Etc.

3.7.2 Spezifizierungen der Definition gelungenen Lernens

Um die abstrakte, idealtypisch formulierte Definition gelungenen Lernens für pädagogisches Handeln nutzbar zu machen, ist es hilfreich, sie zu konkretisieren und zu operationalisieren.

In seiner abstraktesten Form ist die Definition gelungenen Lernens eine kategoriale Formulierung. Wenn Holzkamp Lernen als Erweiterung von Handlungsfähigkeit beschreibt, ist dies eine kategoriale Definition gelungenen Lernens. In seiner konkretesten Form ist gelungenes Lernen hingegen über die Beschreibung tatsächlich beobachteter Lernsituationen erfassbar. Dies wäre eine aktualempirische Ebene der Beschreibung. Zielformulierungen des Lernens sind je nach ihrem Abstraktionsgrad an unterschiedlicher Stelle auf dem Spektrum zwischen Kategorie und Empirie angesiedelt. Je abstrakter eine Definition gelungenen Lernens formuliert ist, je mehr »Fälle« lassen sich darunter subsumieren. Eine Definition gelungenen Lernens kann z.B. so abstrakt formuliert sein, dass sie für eine gesamte Weiterbildungseinrichtung handlungsleitend ist und für deren unterschiedliche Zielgruppen mit relativ heterogenen Lernbedürfnissen Gültigkeit haben kann. Sie kann aber auch etwas konkreter sein und als Beschreibung des (idealen) Lernens in einer bestimmten Bildungsveranstaltung mit einer bestimmten Zielgruppe gelten. Trotzdem ist sie dabei noch dahingehend abstrakt, dass sie unterschiedliche Lernsituationen sowie verschiedene Lernbedürfnisse einzelner Teilnehmender umfasst.

Ziele und die Definition gelungenen Lernens lassen sich in Form von Indikatoren operationalisieren. Dies ist die Ebene konkreter Begriffe, auf der unmittelbar beobachtbare Verhaltensweisen benannt werden. Indikatoren bringen zum Ausdruck, welches Verhalten der Lehrenden und Lernenden zum Gelingen des Lehr-Lern-Prozesses beiträgt und an welchem Verhalten erfolgreiches Lernen bzw. die Zielerreichung erkennbar wird. Indikatoren müssen daher konkret, eindeutig, präzise und überprüfbar formuliert sein. Indikatoren als Formulierungen konkreter Begriffe könnten damit als Zwischenebene zwischen der kategorialen, abstrakten Formulierung der Definition gelungenen Lernens und der realen Beobachtung, d.h. der Empirie, eingeordnet werden.

Als Operationalisierung der Definition gelungenen Lernens können Indikatoren die von der Weiterbildungsorganisation formulierte Vorstellung von gelungenem Lernen beschreiben. Sie beantworten damit die Frage: »Woran ist gelungenes Lernen erkennbar?« bzw. »Woran ist das Erreichen unserer Ziele erkennbar?«

Wenn man nicht nur das Lernen, sondern den Interaktionsprozess des Lernens und Lehrens in den Blick nehmen möchte, ließe sich dem eine Definition gelungenen Lehrens gegenüberstellen. Entsprechend wären auch Indikatoren dafür zu finden, an welchem Verhalten gelungenes Lehren sichtbar bzw. woran das Gelingen des Lehrens erkennbar wird. Die Konkretisierungen ihrer Ziel- und Gelingensvorstellen bieten Pädagogen eine Basis, um die Lernbedingungen begründet zu planen und zu gestalten und um den Lehr-Lern-Prozess kriteriengeleitet zu beobachten und zu bewerten.

3.7.3 Beispiel: Die Definition gelungenen Lernens im Kontext von LQW

Für die Qualitätsentwicklung im Kontext von LQW ist gefordert, eine Definition gelungenen Lernens zu formulieren. Sie soll als Bezugspunkt für die Qualitätsentwicklung in der Organisation dienen (vgl. Zech 2006, S.98f.). Es geht also darum, auf einer allgemeinen – d.h. auf die Gesamtorganisation bezogenen – Ebene Merkmale anzugeben, die auf gelungenes Lernen der Teilnehmenden schließen lassen. Um die Definition gelungenen Lernens zu konkretisieren, wird sie operationalisiert.

Im Folgenden soll anhand eines Beispiels veranschaulicht werden, wie Indikatoren gelungenen Lernens auf einer allgemeinen Ebene formuliert werden können[12]. Nehmen wir an, die **organisationsspezifische Definition gelungenen Lernens** würde lauten:

Definition gelungenen Lernens einer Weiterbildungsorganisation

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

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

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

[12] Das Beispiel ist angelehnt an die LQW-Arbeitshilfe für den Qualitätsbereich 4 (vgl. ArtSet 2007) bzw. an ein unveröffentlichtes Dokument von ArtSet, welches für das Gutachtertreffen vom 22.09.2006 erstellt wurde. In Bezug auf die Indikatoren wurde dieses Beispiel hier weiter spezifiziert, indem Indikatoren für Lehrziele und Indikatoren für gelungenes Lernen unterschieden wurden.

Indikatoren für gelungenes Lernen

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

Wenn es das Ziel ist, über die Qualitätsentwicklung der Gesamtorganisation hinaus die Qualität der Bildungsprozesse einzelner Bildungsveranstaltungen zum Gegenstand der eigenen Reflexion zu machen, kann man das gleiche Prinzip nutzen und auf einzelne Bildungsveranstaltungen anwenden. Es werden dann eine Definition gelungenen Lernens und entsprechende Indikatoren für eine bestimmte Bildungsveranstaltung gebildet.

Speziell für eine Bildungsveranstaltungen zum Thema »Qualitätsentwicklung nach LQW« könnte die allgemeine Definition aus dem obenstehenden Beispiel in folgender Weise spezifiziert werden.

Definition gelungenen Lernens für ein LQW-Seminar

Gelungenes Lernen hat stattgefunden, wenn die Teilnehmenden

- die Besonderheit von Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen verstanden haben und hierfür geeignete Methoden/Verfahren kennen und anwenden können;
- das Prinzip des gelungenen Lernens mit dem eigenen Lernen im Seminar in Beziehung setzen und dabei den eigenen Lernfortschritt reflektieren;
- ihren Lernprozess im Rahmen der Fortbildung gemäß der eigenen Lernbedürfnisse selbst steuern und auf den Gesamtprozess der Gruppe bei Bedarf aktiv Einfluss nehmen;
- ihre Handlungsfähigkeit in ihrem beruflichen Alltag in Bezug auf die Gestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen in der eigenen Organisationseinheit erweitern konnten.

Der erste Punkt dieser Definition stellt das Lernergebnis in den Vordergrund, die beiden folgenden Punkte fokussieren auf das Gelingen des Lehr-Lern-Prozesses und der letzte Punkt bezieht sich auf das Gelingen des Transfers des Gelernten in das Alltagshandeln.

Indikatoren für gelungenes Lernen ergeben sich in diesem Beispiel, indem beschrieben wird, an welchem Verhalten erkennbar wird, dass die Teilnehmenden einen Bezug herstellen zwischen der Idee des gelungenen Lernens und dem eigenen Lernen im Seminar, dass sie den eigenen Lernfortschritt reflektieren und dass sie ihren Lernprozess gemäß der eigenen Lernbedürfnisse selbst steuern und auf den Gesamtprozess der Gruppe bei Bedarf aktiv Einfluss nehmen (vgl. Punkt zwei und drei der Definition gelungenen Lernens).

Indikatoren für gelungenes Lernen

Die Teilnehmenden

- nennen Erfolgsfaktoren gelungener Lernprozesse aus der eigenen Lerngeschichte;
- erkennen und benennen ihre Lernerfolge und Schwierigkeiten;
- erkennen und benennen Eigenanteile bei Erfolgen und Misserfolgen im Handeln und Lernen;
- äußern ihre Lernbedürfnisse;
- benennen Bedingungen, die ihr Lernen unterstützt bzw. behindert haben.
- Etc.

In welchem Verhältnis steht nun die Definition gelungenen Lernens zu den in einer Bildungsveranstaltung definierten Lehr-Lern-Zielen? Ziele sind von Teilnehmenden oder durch externe Instanzen wie Ausbildungsordnungen oder Seminarkonzeptionen formulierte Anforderungen und Erwartungen in Bezug auf das Ergebnis des Lernens. Ein Ziel beschreibt das Erreichen eines Zustands. Daran orientiert sich die inhaltliche und methodische Gestaltung didaktischer Einheiten.

Zech (2006) unterscheidet in diesem Zusammenhang Erfolg und Gelingen des Lernens. Während Erfolg eher äußerlich auf das Ziel, die Wirkung, die Folge, das Ergebnis des Lernens bezogen ist, bezieht sich das Gelingen auf die Qualität des Lernprozesses. Gelingen beschreibt den Prozess als fließend, glückend, erfüllend. „Beim gelungenen Lernen schwingt eher Innerliches mit, Zufriedenheit, Frieden, Gelassenheit, Erfüllung – ein Mensch hat sein Glück gefunden, er ist mit sich eins, im Einklang mit seiner Welt." (Zech 2006, S.35) Gelungenes Lernen ist das vom Lernenden selbst wertgeschätzte, für gut befundene Lernen (vgl. ebd.). Über das tatsächliche Gelingen eines Lernprozesses kann nur der Lernende Auskunft geben. Gelungenes Lernen ist die Realisierung expansiven Lernens. Es

ermöglicht eine umfassenden Entwicklung der intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten des Individuums. Indem zugleich das Wissen und können erweitert, die Persönlichkeit des Lernenden weiterentwickelt und seine soziale Integration in die Gesellschaft erhöht wird, ermöglicht gelungenes Lernen eine Erweiterung von Handlungsfähigkeit (vgl. Zech 2006b, S.4).

Die Definition gelungenen Lernens formuliert als idealtypische Konstruktion die Aspekte eines gelingenden Lernprozesses aus Sicht der pädagogisch Handelnden. Lehrziele beziehen sich auf das Erreichen bestimmter Ergebnisse bzw. Erfolge, also auf bestimmte Fähigkeiten, Wissensbestände, Kompetenzen (z.B. Englisch-Sprechen, Schwimmen, Moderationskompetenz). Sie können in Ober- und Unterziele, Grob- und Feinziele untergliedert sein. Im Lehr-Lern-Prozess können und sollen sie bei Bedarf situativ an die Lernbedürfnisse oder den Wissensstand der Teilnehmenden angepasst werden. Die Definition gelungenen Lernens bleibt demgegenüber als übergreifender Bezugspunkt bestehen, um die angestrebte Qualität des Lehr-Lern-Prozesses zu beschreiben. Der Definition gelungenen Lernens können in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Lehrziele subsumiert werden.

Genauso wie die Definition gelungenen Lernens lassen sich auch konkrete inhaltliche Lehr-Lern-Ziele formulieren und in Form von Indikatoren operationalisieren. Dies soll wieder am Beispiel des LQW-Seminars veranschaulicht werden:

Lehrziele für ein LQW-Seminar

Die Teilnehmenden sollen

- das Prinzip der Lernerorientierung in der Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen verstehen und in der Praxis anwenden können;
- geeignete Methoden/Verfahren der bildungsadäquaten Qualitätsentwicklung kennen und anwenden lernen;
- das Gelernte für die jeweils eigene Praxis spezifizieren und dabei realistisch einschätzen können, was in der eigenen Organisation möglich ist;
- den Qualitätsentwicklungsprozess in der eigenen Organisation steuern können und dabei die Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Rolle kritisch einschätzen können.

Die Lehrziele spezifizieren hier die ergebnisbezogenen Aspekte der Definition gelungenen Lernens (s. erster und letzter Punkt der Definition gelungenen Lernens für das LQW-Seminar).

Als beobachtbares Verhalten dieser Ziele leiten sich folgende Indikatoren ab.

Indikatoren für Lehrziele

Die Teilnehmenden

- formulieren eine Definition gelungenen Lernens für die Bildungsarbeit ihrer eigenen Organisation;
- begründen, welche Methoden/Verfahren (z.B. der Bedarfserschließung) für die eigene Praxis geeignet sind;
- sprechen mit den Kolleginnen und Kollegen ihrer Organisation konkrete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ab;
- diskutieren differenziert Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Rolle;
- bringen Erfahrungen mit der Umsetzung des Gelernten in der praktischen Arbeit wieder in den Seminarkontext ein.
- Etc.

Die Zuordnung der Indikatoren zu Lehrzielen und zur Definition gelungenen Lernens ist nicht immer trennscharf. So hätten z.B. die letzten beiden Indikatoren für Lehrziele auch den Indikatoren für gelungenes Lernen zugeordnet werden können. Oder man hätte beide Ebenen in einer Liste zusammenführen können. Wichtig ist dabei nicht die »richtige« Zuordnung, sondern die Sensibilisierung und Reflexion der pädagogisch Handelnden in Bezug auf die eigenen Erfolgs- und Gelingensvorstellungen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Unmöglichkeit, dieses Verhalten bei den Lernenden steuern oder herstellen zu können. Die Indikatorenliste ist als Sammlung zu verstehen, die sich auf Grund der Beobachtungen und Reflexionen der Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess spezifizieren und anreichern kann.

3.7.4 Die Bildung von Indikatoren

Somit ist es eine pädagogische Aufgabe, Indikatoren zu formulieren, die zur Reflexion der Lehr-Lern-Interaktion anregen. Während die Operationalisierung bei Bildungszielen mit klar abgegrenzten, fachspezifischen Lerninhalten einfach zu lösen ist – die fehlerfreie Anwendung von Prozentrechnung ist z.B. ein eindeutiger und beobachtbarer Indikator –, stößt das Verfahren bei »weichen« Zielsetzungen wie im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung oder bei Formulierungen des Gelingens auf Schwierigkeiten. Intrapersonelle Veränderungen gehen zwar mit Verhaltensänderungen einher, aber es ist schwierig, das Verhalten als eindeutigen und verlässlichen Indikator für das Erreichen eines bestimmten Persönlichkeitszieles zu bestimmen. Die Grenzen zwischen allgemein formulierten personalen Entwicklungszielen wie »Entwicklung von Motivation«, »Ent-

wicklung von Selbstbewusstsein«, »Entwicklung von Selbstständigkeit« sind nicht trennscharf. Ein Verhaltensindikator wie »Die Teilnehmer setzen sich selbst Ziele« ist nicht eindeutig einem dieser personalen Entwicklungsziele zuzuordnen, es könnte ein Indikator für jedes dieser Ziele sein. Außerdem können Teilnehmer individuell unterschiedliche Verhaltensweisen entwickeln, durch welche sie z.B. ihr »Selbstvertrauen« ausdrücken.

Daher stellt es eine besondere Herausforderung dar, im Bereich der personalen und sozialen Ziele sowie in Bezug auf das Gelingen des Lernens eine Liste von Kriterien herauszuarbeiten, die Entwicklungen und Kompetenzen möglichst konkret beschreibt. Ziel kann hier nicht die technisch korrekte Operationalisierung sein, sondern Anschaulichkeit und ein gemeinsames Verständnis von Zielformulierungen der beteiligten Pädagogen herzustellen.

Es gibt dabei meist nicht nur einen Indikator, um eine bestimmte Eigenschaft abzubilden, sondern eine Anzahl von Beobachtungsmerkmalen, die eine Eigenschaft umkreisen. Heiner (1989) schlägt in diesem Zusammenhang als Ergebnis ihrer Forschungen zu Evaluationsmöglichkeiten sozialer Arbeit eine Form der Verwendung von Indikatoren vor, die sie in Anlehnung an Geertz (1983) als »dichte Beschreibungen« bezeichnet. „Statt einzelner Entwicklungsindikatoren werden Faktorenbündel zusammengefasst. In einer Reihe von Beschreibungen wird der (wechselnde) Zusammenhang zwischen diesen Einzelfaktoren verdeutlicht." (Heiner 1989, S.188) So können Entwicklungsfortschritte und -bedarfe anschaulich beschrieben werden und als Grundlage für Bewertungen und Interpretationen dienen.

Insgesamt gingen die bisherigen Ausführungen davon aus, dass die Indikatoren aus der Perspektive des pädagogischen Systems formuliert werden, um eine Basis zu schaffen, den Lehr-Lern-Prozess zu planen, vorzubereiten und zu beobachten. Erfahrungen aus der Beobachtung von Lernenden und Selbstaussagen der Lernenden können dabei durchaus von den Pädagogen für die Formulierung ihrer Indikatoren verwendet werden. So kann das Konstrukt auf der Basis von Erfahrungen aus dem Lehr-Lern-Prozess empirisch angereichert werden. Doch auch dann bleibt die Definition gelungenen Lernens die pädagogisch konstruierte Sicht auf das Lernen. Die Lernenden können, wenn sie dieses Konstrukt kennen, sich dazu bewusst verhalten. Sie können es mit der eigenen Vorstellung vom Gelingen ihres Lernprozesses vergleichen und werden es entsprechend ihrer eigenen Unterscheidungen und Erwartungen umdeuten oder ergänzen.

3.8 Probleme der Beobachtung von Lernen und von Lernerfolgen

Aus den Indikatoren lässt sich ableiten, welche Bedingungen dazu beitragen, dass Lernen in der angestrebten Weise möglich wird. So kann der Lehr-Lern-Prozess begründet geplant und die Lernbedingungen in sich stimmig gestaltet werden. In der Interaktionssituation mit den Lernenden können die Indikatoren als Kriterien für die Beobachtung und Bewertung des Lehr-Lern-Geschehens von Nutzen sein. Die Evaluation konfrontiert auf diese Weise die in Form von Indikatoren konkretisierte Idealvorstellung aus Sicht der Lehrenden mit der Beobachtung des Lehr-Lern-Lernprozesses und der Lernergebnisse.

Dabei stellt sich insbesondere für die Evaluation von Lernen das Problem, dass der Prozess der Entwicklung neuer Wissensstrukturen nicht von außen beobachtbar ist. Trotzdem wird versucht, Lernen in pädagogisch organisierten Kontexten zu evaluieren. Zum einen, weil es als Prozessevaluation zur Reflexion anregt. Die Rückspiegelung fördert das Lernen und bietet zugleich Anregungen zur Verbesserung oder Nachsteuerung des didaktischen Handelns. Zum anderen gibt es in Lehr-Lern-Kontexten, wo Lernen mit bestimmten Zielen verbunden ist, den Bedarf, die Zielerreichung nachzuweisen und Lernerfolge zu evaluieren. Dieser Bedarf kann sich zum Beispiel darin begründen, die pädagogische Arbeit als effektiv und nützlich zu legitimieren oder auch darin, die Fähigkeiten und den Wissensstand der Teilnehmenden zu dokumentieren, um ihnen zum Beispiel ihre Kompetenz für eine bestimmte berufliche Tätigkeit zu bescheinigen. Die Evaluation zur Feststellung von Lernerfolgen ist meist an Erwartungen externer Instanzen ausgerichtet. So werden Indikatoren für die Zielerreichung in diesen Fällen extern definiert. Als klassisches Instrument zur Feststellung von Lernerfolgen dienen in diesem Zusammenhang Leistungstests. Sie zielen darauf ab, über Verhalten – z.B. die richtige Beantwortung von Testaufgaben – einen Hinweis auf Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen zu erhalten. So werden z.B. bei den PISA-Studien die Leistungen repräsentativer Stichproben von Schülern erhoben, um Wissensbestände in einer Population darzustellen und zu vergleichen. In der Schule werden Leistungstests verwendet, um zu bewerten, ob einzelne Lernende die Lehrziele erreicht haben. Leistungstests erheben damit einen Ist-Stand. Indem Ist-Stände zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben werden, sollen Entwicklungen erfasst werden. Dabei wird oft ausgeblendet, dass von einem beobachteten Verhalten nicht direkt auf erlernte Fähigkeiten geschlossen werden kann. Ein bestimmter Entwicklungsstand kann, muss sich aber nicht in beobachtbarem Verhalten zeigen. Zu berücksichtigen ist bei Leistungstests, dass ein beobachtetes Verhalten nicht das direkte Abbild einer Fähigkeit oder eines Wissensbestandes ist – vielleicht hat der Getestete nur die Frage falsch verstanden oder war gerade unkonzentriert. Dieses Problem verschärft sich noch bei der Bestimmung von Lernerfolgen in Bildungsveranstaltungen, wenn bei der Frage nach dem Erfolg einer Bildungsveranstaltung nicht nur ein bestimmter Ist-Stand erhoben, sondern sein Erreichen auf das methodisch-didaktische Setting zurückgeführt

werden sollen. Hier besteht das forschungsmethodische Problem, dass die Vorkenntnisse und Ausgangsbedingung, die das Lernen entscheidend bedingende Motivation sowie intervenierende Variablen durch Geschehnisse außerhalb des Kurses nicht kontrolliert werden können. Vorwissen und Vorerfahrungen sowie lebenspraktische Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten nehmen aber Einfluss darauf, wie Gelerntes an schon Gewusstes angeknüpft und wie es angewendet wird. Eine konkrete Aussage über die Effektivität und den Erfolg einer didaktischen Intervention sowie eindeutige Aussagen in Bezug auf Lernerfolge und deren Kausalität sind daher nur begrenzt möglich.

Wenn man Lernen als Veränderung einer kognitiven Struktur oder als Erweiterung von Handlungsmöglichkeit definiert, wird damit auf einen Prozess- oder Entwicklungscharakter verwiesen. Dieser Prozess ist nur über die Beobachtung von Unterschieden zwischen vorher/nachher beobachtbar.

In der Selbstbeobachtung geht es dabei um den Vergleich von Handlungsmöglichkeiten oder Gegenstandsaufschluss vor und nach dem Lernen. Dabei kann Lernen als Prozess, in dem ein Subjekt die Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten anstrebt, in letzter Konsequenz nur vom Lernenden bewertet werden, da nur der Lernende Handlungsmöglichkeiten für sich erkennen und nutzen bzw. die Veränderung derselben vergleichen kann. Ein Lernender kann erkennen, dass sein Englisch Fortschritte gemacht hat, wenn der englische Text ihm jetzt verständlich ist oder wenn er beobachtet, dass sein Gesprächspartner ihn jetzt besser versteht. Lernerfolge sind grundsätzlich immer erkennbar über Rückspiegelungsprozesse gegenständlicher oder interpersoneller Art (vgl. Zech 2006, S.33).

In der Fremdbeobachtung ist Lernen nur vermittelt, über die Beobachtung von Verhalten möglich. So kann z.B. der englische Gesprächspartner die Veränderungen der Sprachfähigkeiten des Lernenden bei diesem und dem vorherigen Treffen vergleichen. Der Aneignungsprozess des psychischen Systems ist für das pädagogische System nicht beobachtbar. „Was die Adressaten des pädagogischen Systems aus ihrer Teilnahme machen, was sie lernen, was sie sich aneignen, wie sie das pädagogische System nutzen, von all dem wissen nur sie, und all das fällt auch in ihren Verantwortungsbereich." (Kade 1997, S.58f.) Kade verweist in diesem Zusammenhang auf die Paradoxie, dass die Lernenden die Resultate des pädagogischen Handelns bestimmen.

Verhaltensbeobachtungen von pädagogischer Seite müssen daher durch den Lernenden validiert, d.h. an ihn zurückgespiegelt und von ihm bestätigt oder kommentiert werden, um sich der Frage nach dem tatsächlichen Lernerfolg bestmöglich anzunähern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass grundsätzlich alle Bewertungen Konstruktionen sind. Auch die Aussagen der Lernenden sind als ihre jeweilige Sicht zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sehen, die sich durch neue Informationen, durch neue Rückspiegelungen von außen etc. wieder verändern kann. Auch gemäß dem subjektwissenschaftlichen Lernverständnis sind

Bewertungen des Lernens immer nur aus der subjektiven Sicht der Lernenden möglich, indem diese für sich die Frage beantworten, ob und in welcher Art sie durch den Lernprozess ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern konnten oder ein vertieftes Verständnis in Bezug auf einen Lerngegenstand gewinnen konnten.

Allerdings ist diese Frage nicht immer leicht zu beantworten. Sich seine eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsfortschritte zu vergegenwärtigen und Handlungsmöglichkeiten einzuschätzen, erfordert einen hohen Grad an Reflexionsfähigkeit und personaler Kompetenz von den Lernenden. Um Aussagen über ihr eigenes Lernen treffen zu können, müssen sich Lernende in reflexive Distanz zum eigenen Tun begeben. Sie müssen sich auf einer Meta-Ebene mit ihren Erfahrungen auseinandersetzen (vgl. Ehlers 2004, S.157). Auch innere Haltungen wie das eigene Selbstbewusstsein und emotionale Verfassungen werden Einschätzungen in Bezug auf das eigene Lernen und die eigene Handlungsfähigkeit beeinflussen.

Lernen ist also kaum eindeutig messbar. Man kann sich durch den Einsatz verschiedener (qualitativer und quantitativer, Selbst- und Fremd-) Reflexions- bzw. Evaluationsmethoden der Frage nach dem Erfolg und dem Gelingen des Lernens immer nur annähern. Zu berücksichtigen bleibt auch, dass Beschreibungen von Lernen und Lernerfolgen, egal ob Selbst- oder Fremdbeschreibungen, immer Konstruktionen eines Beobachters sind. Rückmeldungen der Lehrenden sind damit Anregungen für die Lernenden, ihre Selbstkonstruktion zu verändern. Lernende werden solche Rückmeldungen nur aufgreifen und für ihren Lernprozess nutzen, wenn sie anschlussfähig an ihre bisherigen Selbstkonstruktionen sind. Es bleibt also immer der Lernende, der definiert, ob und was er gelernt hat.

Indikatoren als konkrete Beschreibungen von Verhalten können dabei für Lernende und Lehrende eine Unterstützung bieten, Lehr-/Lernprozesse und Lehr-/Lernziele konkret zu benennen. Lehrende können die Indikatoren für die Planung und Orientierung des eigenen Handelns, für die Beobachtung der Lehr-Lern-Interaktion oder als Bezugspunkt für eine Verständigung mit den Lernenden nutzen. Lernende können sich zu den ihnen angebotenen Indikatoren verhalten: Sie können ihnen zustimmen, sie ablehnen, sie spezifizieren oder ergänzen. Indikatoren können damit als Anregung und Unterstützung dienen, Lehr-Lern-Prozesse zu versprachlichen.

Die Nutzung der Indikatoren als Reflexionsimpulse im Lehr-Lern-Geschehen lässt sich durch unterschiedliche Methoden realisieren. Sie können z.B. zur Klärung der Erwartungen der Teilnehmer zu Beginn des Lehr-Lern-Prozesses als Diskussionsgrundlage verwendet werden oder als Grundlage für die Formulierung von Evaluationsfragebögen genutzt werden.

So könnten z.B. die Indikatoren für die LQW-Seminare bei ArtSet (vgl. Kap. 3.7.3) in folgender Form für einen Teilnehmer-Fragebogen zur Bewertung des eigenen Lernens genutzt werden:

Fragen zur Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses

- Ich kenne die Erfolgsfaktoren für meine eigenen Lernprozesse.

Stimmt voll und ganz ☐☐☐☐☐☐ stimmt überhaupt nicht

- Ich konnte eine Definition gelungenen Lernens für die Bildungsarbeit meiner Organisation formulieren.

Stimmt voll und ganz ☐☐☐☐☐☐ stimmt überhaupt nicht

- Ich habe geeignete Methoden für die Qualitätsentwicklung in meiner Organisation kennen gelernt.

Stimmt voll und ganz ☐☐☐☐☐☐ stimmt überhaupt nicht

- Ich bin gut vorbereitet, um mit meinen Kolleginnen und Kollegen konkrete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung abzusprechen.

Stimmt voll und ganz ☐☐☐☐☐☐ stimmt überhaupt nicht

- Ich konnte meine Lernbedürfnisse im Seminar realisieren.

Stimmt voll und ganz ☐☐☐☐☐☐ stimmt überhaupt nicht

Darüber hinaus lassen sich auch **offene Fragen** bilden, um die Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses anzuregen:

- Förderlich für meinen Lernprozess war...
- Hinderlich für meinen Lernprozess war...
- Ich sehe folgende Chancen und Möglichkeiten in der Anwendung des Gelernten...
- Ich sehe folgende Grenzen oder Schwierigkeiten in der Anwendung des Gelernten...

Indem diese Fragen einzeln oder in Gruppen im Seminar bearbeitet werden, können sie zur Reflexion und zum Fortschreiten des Lehr-Lern-Prozesses beitragen. Auf diese Weise kann die von Gerl (1983) postulierte Funktion von Evaluation als didaktisches Element realisiert werden.

3.9 Fazit

Lernerfolg hängt zum großen Teil von aktuellen körperlichen, emotional-motivationalen, situationalen und kognitiven Aspekten ab, deren Einfluss nicht zuverlässig bestimmt werden kann und die nicht von außen gesteuert werden können. Da Lernerfolg nicht systematisch herstellbar und Lernen nicht unmittelbar beobachtbar ist, kann man sich der Frage nach Lernerfolg immer nur annähern. Reflexion ist in diesem Zusammenhang ein entscheidender Bestandteil von Lernprozessen. Dies erfordert Transparenz und gemeinsame Verständigung mit den Lernenden in Bezug auf die Ziele der Bildungsveranstaltung. Die Auseinandersetzung über Ziele muss also konsequenterweise Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses sein.

Indem die Planung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen an einer explizit formulierten Definition gelungenen Lernens orientiert wird, kann sichergestellt werden, dass das pädagogische Handeln in sich stimmig und begründet ist. Indikatoren als Operationalisierung der Definition gelungenen Lernens dienen der klaren Zielbestimmung in der didaktischen Planung, der Verständigung über Lernbedürfnisse und Lernziele, der Veranschaulichung gelungener Lernprozesse sowie der Beobachtung von Lernerfolg. Die Definition gelungenen Lernens und die Indikatoren können in diesem Sinne hilfreich sein, um eine Beobachtung zweiter Ordnung des Lehr-Lern-Prozesses anzuleiten.

4 Qualität in Bildungsveranstaltungen

4.1 Qualitätsansätze in der Weiterbildung

4.1.1 Der Qualitätsbegriff in der Weiterbildung

Der Begriff Qualität wird von dem lateinischen Wort „qualitas" abgeleitet, was mit „Beschaffenheit" übersetzt werden kann und den Wert oder die Güte eines Gegenstandes oder Prozesses beschreibt. Galiläer definiert Qualität als „Entsprechung/Nicht-Entsprechung von Interesse (Anspruch, Forderung usw.) und den Eigenschaften der beurteilten Sache" (Galiläer 2005, S.27). Demnach ist Qualität ein Verhältnisbegriff und ihre Bestimmung davon abhängig, welche Interessen und Ansprüche an den Gegenstand herangetragen werden bzw. welcher Beurteilungsmaßstab angelegt wird.

Die Beantwortung der Frage, wann Bildungsangebote oder Bildungsprozesse eine gute Qualität haben, wird aus unterschiedlichen Perspektiven und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen ganz unterschiedlich beantwortet. Galiläer unterscheidet vier Anspruchsgruppen, die jeweils eigene Erwartungen an die Qualität von Weiterbildung einbringen: die Adressaten, die Öffentlichkeit, die Abnehmer/Anwender der Leistungen (z.B. das Wirtschaftssystem oder der Staat) sowie die Professionellen (vgl. Galiläer 2005, S.29). „Qualität weist somit auf die Anforderung hin, teilweise widersprüchliche Erwartungen innerhalb eines Systems zu integrieren." (Kuper 2002, S.549) Ehlers betont in diesem Zusammenhang, dass das Verständnis von Qualität in einem „Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlich elaborierten wissenschaftlichen Theorien und subjektiven, politischen oder gesellschaftlichen Interessen" (Ehlers 2004, S.53) entsteht. Es handelt sich dabei um eine Auseinandersetzung auf einer Metaebene über „die Eignung einer Beschaffenheit des jeweils betreffenden Gegenstandes" (ebd.). Da es bei der Frage nach der Qualität letztlich um die Lern- und Bildungsmöglichkeiten von Teilnehmenden geht, muss vor allem ihre Perspektive berücksichtigt werden. Qualität sollte in diesem Sinne unter den Beteiligten abgestimmt werden und eine Verbindung aus „objektiv messbaren, intersubjektiv überprüfbaren und subjektiven, nutzer- und funktionsbestimmten Faktoren" (Heinen-Tenrich 1998. S.20) sein. „Qualität wird nicht verordnet, sondern entsteht in gemeinsamen Interaktions- und Kommunikationsprozessen." (Holla 2002, S.76) Sie ist eine dynamische, veränderbare Größe und muss permanent an sich wandelnde Umweltanforderungen angepasst werden. Damit ist Qualität im Kontext von Bildungsangeboten keine statische, feststehende Eigenschaft einer Leistung oder eines Produktes, sondern sie muss immer wieder hinterfragt und neu hergestellt werden. Qualität ist damit ein mehrdimensionaler Begriff und ein Konstrukt. Erwachsenenpädagogen haben die Aufgabe, in ihrer Praxis diesen Begriff zu füllen. Theoretische Diskussionen und empirische Befunde aus

der Erwachsenenbildungswissenschaft dienen dabei als Orientierungspunkte für pädagogisches Handeln (Gieseke 1997, S.31).

4.1.2 Überblick über Qualitätsansätze in der Praxis

Die folgenden Ausführungen zielen darauf, die zentralen Grundgedanken und Motivationen von Qualitätsansätzen in der Weiterbildung aufzuzeigen. Es wird damit nicht der Anspruch verfolgt, einen erschöpfenden Überblick über das Feld zu liefern.

Der Qualitätsbegriff ist seit Anfang der 1990er Jahre zu einem zentralen Begriff in der Weiterbildung geworden. Während die Diskussion um die Bewertung und Verbesserung erwachsenenpädagogischen Handelns zuvor unter dem Stichwort der Professionalisierung geführt wurde, rückten mit Beginn der 90er Jahre unter dem Begriff der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements Fragen nach den organisatorischen Bedingungen und Verfahren zur Planung, Steuerung, Kontrolle und Verwaltung der Durchführung von Weiterbildung in den Vordergrund.

Hartz/Meisel (2006) unterscheiden die Begriffe Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement sowie Qualitätsentwicklung. „Während Qualitätssicherung eher statisch, auf die ex-post-Überprüfung festgelegter Parameter bezogen ist, verweist der Begriff Qualitätsmanagement auf die gestaltbare Seite. Ihm liegt die Vorstellung zugrunde, dass Qualität systematisch durch bestimmte Formen des Managements erzeugt und beeinflusst werden kann; d.h. durch Qualitätsmanagement werden Verfahren in die Organisation eingezogen, die das Handeln ex ante in eine bestimmte Bahn bringen." (Hartz/Meisel 2006, S.17) Im Unterschied zu Qualitäts- oder Gütekriterien, die klassischerweise auf bestimmte Produkte oder Dienstleistungen bezogen sind, zielen Qualitätsmanagementverfahren auf Prozesse der Erstellung und Durchführung. „Qualitätsmanagementansätze legen daher nicht eine bestimmte zu gewährleistende Qualität normativ fest, sondern stellen vielmehr eine Qualitätsorientierung bei allen Prozessen in den Mittelpunkt." (Ebd.) Qualitätssicherung und Gütekriterien beziehen sich somit auf die Qualität eines Produkts, während Qualitätsmanagement die Qualität von Prozessen und Verfahren der Organisation ins Zentrum stellt. Dies bedeutet z.B. für das Qualitätsmanagementsystem DIN EN ISO 9001:2000 (im Folgenden ISO), dass nicht die Qualität oder Nützlichkeit des Produktes geprüft wird, sondern die „Qualitätsfähigkeit" (Doerr/Orru 2000, S.21) der Organisation. Somit ist Qualitätsmanagement ein Führungskonzept, das für unterschiedliche Produktions- oder Dienstleistungsprozesse anwendbar ist. Im Unterschied zu Gütekriterien, die sich auf die Qualität eines bestimmten Produkts oder einer bestimmten Dienstleistung beziehen und diesbezüglich Standards benennen, die zu erreichen sind, werden Qualitätsmanagementsysteme daher als „inhaltsneutral" bezeichnet (z.B. Galiläer 2005, S.122).

„Ziel von Qualitätsmanagement ist die Qualitätsentwicklung. Diese wiederum beschreibt einen Prozess, der den sich ständig verändernden Umfeld- und Einflussfaktoren Rechnung tragen will. Sie zielt auf die kontinuierliche Reflexion der Bedingungen für Qualität und eine fortwährende Verbesserung. Qualitätsentwicklung berücksichtigt ausdrücklich, dass sich Qualität in der Weiterbildung nur schwerlich festschreiben lässt und einem ständigen Wandel unterliegt." (Hartz/Meisel 2006, S.21)

In den Weiterbildungsdiskurs der 1990er Jahre wurde der Qualitätsbegriff unter der Perspektive von Effektivität, Ressourceneffizienz und Wirkungskontrolle (vgl. Galiläer 2005, S. 239) eingeführt. Ein solches Qualitätsverständnis ergab sich zum einen dadurch, dass die Wirtschaft das Referenzsystem für die betriebliche und berufliche Weiterbildung ist. Als aus der Wirtschaft stammende Qualitätsmanagementsysteme wurden die DIN EN ISO 9001:2000 ebenso wie das Verfahren der European Foundation for Quality Management (EFQM) zunächst unmittelbar für die Organisation betrieblicher und von da aus weiter für die Organisation kommerzieller beruflicher und allgemeiner Weiterbildung übernommen (vgl. Galiläer 2005, S.156). In beiden Modellen steht das Management der Prozesse zur Produkterstellung im Zentrum der Qualitätsbemühungen. Ziel ist die Sicherung und kontinuierliche Verbesserung von Prozessabläufen. Dabei zielt die ISO stärker auf die normierte Beschreibung von Unternehmensprozessen und externe Zertifizierung, während bei EFQM Qualitätsentwicklung als kontinuierliche Verbesserung von Dienstleistungen und Produkten durch Selbstevaluation voran getrieben werden soll. Für EFQM wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung eine Branchenversion für die Weiterbildung/Erwachsenenbildung erarbeitet (Heinold-Krug/Griep/Klenk o.J.), welche die organisatorischen Besonderheiten von Bildungseinrichtungen berücksichtigt, ohne allerdings den Lehr-Lern-Prozess weiter auszuleuchten (vgl. Hartz/Meisel 2006, S.77) und ohne auf eine externe Zertifizierung zu zielen.

Neben der Orientierung an der Logik des Wirtschaftssystems ergibt sich ein effektivitäts- und kontrollorientiertes Qualitätsverständnis aus dem Interesse des Staates, für öffentlich geförderte Aus- und Weiterbildung ein Kontrollinstrumentarium über die Zielgerichtetheit und Effizienz der eingesetzten Mittel zu besitzen. Die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV)[13] ist dabei der bedeutsamste Anforderungskatalog für die öffentlich geförderte Weiterbildung. Dabei sind Anforderungen für die Trägerzulassung sowie für die Maßnahmezulassung definiert. Zur Prüfung dieser Anforderungen hat die Bundesagentur für Arbeit private Agenturen als sogenannte »Fachkundige Stellen« anerkannt. Im Rahmen der Trägerzertifizierung werden neben dem Träger auch ausgewählte Bildungsmaßnahmen des Anbieters mit geprüft.

In direkter Entsprechung zu den Anforderungen der AZWV hat der Bundesverband der beruflichen Bildungsträger in seinem Bildungs-Qualitäts-Management-

[13] veröffentlicht im Bundesgesetzblatt 2004, Jahrgang Teil 1 Nr. 28; Bonn, 22.06.2004

system (BQM) Standards definiert, deren Einhaltung durch »Fachkundige Stellen« extern abgeprüft werden können. Hartz/Meisel (2006) bewerten BQM als „einen pragmatischen Weg für Bildungsträger, die Aufträge von der Bundesagentur erhalten wollen und sich deshalb den Qualitätsansprüchen der Bundesagentur stellen müssen." (Hartz/Meisel 2006, S.84) BQM kann als ergänzendes Instrumentarium zu umfassenderen Qualitätsmanagementsystemen wie ISO, EFQM oder LQW gesehen werden (vgl. ebd.).

Ausweis für Qualität in der Weiterbildung (AQW) ist ein Verfahren, das die Logik der ISO mit den Anforderungen der AZWV verbindet (vgl. Orru, Pfitzinger 2005). Das 2005 auf den Markt gebrachte Modell ist als speziell für Bildungsträger »abgespecktes« Einstiegsmodell in die ISO konzipiert (vgl. ebd. S.3).

Aber auch unabhängig von externen Zertifizierungsanforderungen wird auf Grund einer „Verknappung der Ressourcen und der Reduzierung der öffentlichen Förderung" (Zech 2006, S.21) ökonomische Effizienz aus der Innenlogik der Weiterbildungsorganisationen zu einer relevanten Frage. Dabei richtet sich der Blick im Rahmen von Qualitätsmanagementmodellen auf die gesamte Organisation mit dem Ziel der Optimierung von Arbeitsabläufen, Vermeidung von Doppelarbeit, der Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten sowie der Verbesserung der Leistungen der Organisation im Interesse ihrer Kunden.

Ein weiterer Grund für ein kontinuierliches Qualitätsmanagement ist die Herausforderung für Weiterbildungsanbieter, auf sich ständig wandelnde gesellschaftlichen Anforderungen adäquate Antworten bieten zu können (vgl. Zech 2006, S.22). Weiterbildungsorganisationen brauchen Instrumente, um kontinuierlich auf Umweltveränderungen und sich wandelnde gesellschaftliche Bedarfe reagieren zu können. Sie sind gefordert, kontinuierlich zu lernen, um sich den Bedarfen ihrer Kunden und den gesellschaftlichen Erwartungen anzupassen.

Der Weiterbildungsmarkt hat sich durch die Verschärfung von Wettbewerbsbedingungen zu einem Käufermarkt entwickelt, in dem die Kunden zwischen unterschiedlichen Angeboten auswählen (vgl. Zech 2006, S.21f.). Qualitätsverfahren sind in diesem Kontext auch als Marketinginstrument für Anbieter und aus der Perspektive der Kunden als Möglichkeit zum Verbraucherschutz relevant geworden.

Während Qualitätsmanagementsysteme wie die ISO sich auf die Systematisierung von organisatorischen und administrativen Aufgaben, Arbeitsprozessen und -abläufen rund um die Produkt- bzw. Dienstleistungserstellung beziehen, aber dem Produkt selbst gegenüber neutral bleiben, setzen Gütesiegel inhaltliche Standards in Bezug darauf, was als gute oder schlechte Qualität in Bezug auf Produkt oder Dienstleistung bzw. deren organisatorische Ermöglichungsbedingungen gilt. Vor dem Hintergrund von Verbraucherschutz und Marketingaspekten entwickelten sich in der Weiterbildung unterschiedliche Gütesiegelge-

meinschaften, die meist in Form von Checklisten Qualitätsstandards definieren (vgl. z.B. Weiterbildung Hamburg e.V. oder Wuppertaler Kreis e.V.). Sie sollen dem Kunden garantieren, dass bestimmte Standards in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Prozesses eingehalten werden, beispielsweise Standards in Bezug auf die Kompetenzen des Personals, die räumliche und technische Ausstattung, Datenschutz- und Kündigungsvereinbarungen etc. Wenn Weiterbildungsorganisationen die Einhaltung der Mindeststandards des jeweiligen Gütesiegelverbandes nachweisen, wird ihnen das Prüf- bzw. Gütesiegel zuerkannt. Je nach Reichweite des zugrundeliegenden Kriterienkatalogs ergibt sich ein unterschiedlich hoher Informationswert für Verbraucher (vgl. Mächtle/Witthaus 2004, S.81). Mächtle/Witthaus weisen auf das Problem hin, „dass solche Prüfsiegel in Deutschland bisher nur von Zusammenschlüssen vergeben werden, in denen die Weiterbildungsanbieter eine dominierende Rolle spielen. Dadurch ist ein gewisser Interessenkonflikt nicht zu leugnen." (Ebd.)

Darüber hinaus entwickelten sich landesspezifische Qualitätsinitiativen mit eher regionaler Bedeutung oder trägerspezifische Modelle, die Qualitätskriterien in Orientierung an der Besonderheit des Einrichtungstyps des Trägers formulieren (vgl. z.B. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1996).

Ein Qualitätsmanagementsystem, das wie ISO und EFQM für unterschiedliche Typen von Weiterbildungsorganisationen die Möglichkeit eines umfassenden Qualitätsmanagements bietet, aber im Unterschied zu den beiden genannten Modellen unmittelbar aus dem Kontext der Weiterbildung heraus entwickelt wurde, stellt die Lernerorientierte Qualitätstestierung für Weiterbildungsorganisationen (LQW®) dar. LQW wurde von der Firma ArtSet® in Zusammenarbeit mit dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens und Vertretern aus der Weiterbildung entwickelt[14] und stellt eine organisationsspezifische Vorstellung von gelungenem Lernen in den Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen. LQW bietet auch die Möglichkeit, die Anforderungen der AZWV mit einzubeziehen. Auf das LQW-Modell soll an späterer Stelle noch detailliert eingegangen werden (vgl. Kap. 4.4).

Laut einer 2002 veröffentlichten Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)[15] wird das Thema Qualität in der Weiterbildung auch in Zukunft relevant bleiben. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass zwar der Umsetzungsgrad von Qualitätskonzepten in der Breite der Weiterbildungslandschaft nicht so weit fortgeschritten ist, wie es die öffentliche Diskussion in den 90er Jahren vermuten

[14] Die erste Version des Modells wurde 2001 (Ehses/Heinen-Tenrich/Zech) vorgelegt. Die Erfahrungen in der Anwendung des Modells wurden kontinuierlich wissenschaftlich ausgewertet (unter anderem im Rahmen eines BLK-Projektes in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung) und in die Überarbeitung des Modells einbezogen. So wurde 2003 die zweite Modellversion veröffentlicht (Zech 2003a). Nach weiteren Evaluationen erschien 2006 die Version 3 (Zech 2006a).

[15] „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern" (2002)

ließe, dass aber zugleich Weiterbildungsanbieter qualitätssichernde Aktivitäten als wichtig einschätzen und einen weiteren Bedeutungszuwachs des Stellenwerts von Qualitätsentwicklung in der Praxis erwarten (vgl. Bötel/Seusing 2002, S.33). Ein Großteil der Befragten betreibt demnach bisher nur Selbstevaluationskonzepte, will es dabei aber nicht bewenden lassen (vgl. Balli/Krekel/Sauter 2002, S.20). Marketingaspekte sowie ein Problembewusstsein für die Bedeutung von Weiterbildungsqualität werden von den Weiterbildungsanbietern als Hauptgründe für ihre Beschäftigung mit dem Thema angegeben.

Die angesprochenen Qualitätsansätze und -verfahren wurden in der Fachliteratur vielfach inhaltlich dargestellt, verglichen und diskutiert, so dass dies an dieser Stelle nicht wiederholt werden soll. Eine detaillierte Darstellung und Bewertung findet sich z.B. bei Hartz/Meisel (2006), Galiläer (2005) oder Holla (2002). Hartz/Meisel analysieren die Modelle anhand der Fragen, inwieweit sie die Besonderheit einzelner Organisationen berücksichtigen und zugleich eine Vergleichbarkeit zwischen Organisationen ermöglichen, wie sie Selbst- und Fremdevaluation verbinden und inwiefern sie der Besonderheit und begrenzten Steuerbarkeit von Lehr-Lern-Prozessen gerecht werden. Damit sind drei Aspekte formuliert, die ich als wichtige Anforderungen an Qualitätsmodelle später noch aufgreifen werde.

Die Qualität einzelner Bildungsveranstaltungen wird im Qualitätsdiskurs der Weiterbildung zum einen im Kontext der Maßnahmezertifizierung der AZWV, zum anderen durch die Weiterbildungstests der Stiftung Warentest thematisiert.

Mit dem Ziel der Stärkung des Verbraucherschutzes wird die Abteilung Weiterbildungstest der Stiftung Warentest seit 2002 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds gefördert. Dort werden Fortbildungsangebote zu verschiedenen Themenstellungen aus Verbraucherperspektive untersucht und verglichen. Die Marktanalysen werden veröffentlicht und sollen die Transparenz im Bildungsmarkt erhöhen und das Qualitätsbewusstsein von Weiterbildungskunden fördern. Darüber hinaus besteht die Hoffnung, dass Weiterbildungsanbieter die Testkriterien als Richtgrößen ansehen und auf diese Weise angeregt werden, ihre Qualitätsbemühungen zu verstärken. Eine detailliertere Darstellung des Vorgehens der Weiterbildungstests folgt im Rahmen der Darstellung von bildungsveranstaltungsbezogenen Qualitätskonzepten (vgl. Kapitel 4.5.2).

Neben den Weiterbildungstests der Stiftung Warentest gibt es weitere Entwicklungen im Hinblick auf die Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Ebene einzelner Bildungsveranstaltungen, die in der Fachliteratur zum Thema Qualität bislang wenig berücksichtigt wurden und zum Teil noch recht neu sind. Das weiterhin aktuelle Thema des Qualitätsmanagements auf der Ebene von Weiterbildungsorganisationen scheint um einen Trend ergänzt zu werden, der den Fokus auf die Konzeptions- und Programmebene einzelner Bildungsveranstaltungen richtet. Bemühungen kommen dabei zum einen aus der Richtung von

Berufsverbänden. Verbandsübergreifend konzipiert sind dabei das Qualitätsmodell des Dachverbands für Weiterbildungsorganisationen (DVWO) sowie der Internationale Deutsche Trainingspreis. Im Kontext der Bemühung, durch Standardisierung internationale Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten zu ermöglichen, wurde vom Deutschen Institut für Normung e.V. die PAS 1032-1 veröffentlicht, die inzwischen auch als ISO-Norm ISO/IEC 19796-1 verabschiedet wurde. Als lernerorientierte Ansätze, die im Kontext wissenschaftlicher Forschungsprojekte entstanden, sind darüber hinaus das Projekt Double Evolution sowie die Forschungsarbeit von Ulf Ehlers (2004) zum Thema »Qualität im e-Learning aus Lernersicht« zu nennen.

Für das Thema dieser Arbeit – die Frage nach der Qualitätsentwicklung und -testierung von Bildungsveranstaltungen – stellen diese Entwicklungen von Qualitätsansätzen auf der Veranstaltungsebene besondere Bezugspunkte dar. Sie sollen daher am Ende dieses Kapitels ausführlicher dargestellt werden.

4.2 Aspekte eines pädagogischen Qualitätsverständnisses

4.2.1 Die pädagogische Perspektive auf Qualität in der Bildung

Mit der Einführung von Qualitätskonzepten in der Weiterbildungspraxis in den 1990er Jahren wird das Thema Qualität auch in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskussion relevant. Dort setzt sich als Reaktion auf die aus der Wirtschaft übernommenen Qualitätsmanagementverfahren die Forderung durch, pädagogische Qualitätskriterien vor dem Hintergrund wissenschaftlich fundierter Theorien und empirischer Befunde zu entwickeln (vgl. z.B. Giesecke 1997, S.31f. oder Schiersmann 2002, S.26), um die Qualitätssicherung und -entwicklung gegenstandsadäquat gestalten zu können. Es wird in diesem Zusammenhang die Besonderheit des Lernens im Vergleich zu anderen Dienstleistungen betont. Der Lernende ist an der Qualität des Bildungsprozesses beteiligt. Gelingendes Lernen erfordert Reflexion, Suchbewegungen, Anstrengung auf Seiten des Lernenden. Die Qualität von Bildung und die Qualität des Bildungsprozesses ist somit weder kontrollierbar noch garantierbar (vgl. Arnold 1997, S.56). Qualitätsmodelle müssen diese Besonderheit des Lernens berücksichtigen. Von diesem professionswissenschaftlichen Standpunkt wird die ISO generell kritisch diskutiert. So stellen auch Hartz/Meisel (2006) in ihrer Analyse von Qualitätsmodellen fest: „Eine Schwäche der Norm besteht darin, dass ein wesentlicher Teil pädagogischer Arbeit gerade nicht aufgegriffen wird und eine explizite Bezugnahme des Modells auf Besonderheiten der Lehr-Lern-Interaktion sowie die begrenzte Steuerbarkeit von Lernprozessen fehlen." (Hartz/Meisel 2006, S70) Auf der anderen Seite ist der Nutzen einer Überprüfung und Systematisierung der Prozesse in einer Weiterbildungsorganisation auch aus der wissenschaftlichen Sicht nicht von der Hand zu weisen. So stellt z.B. Schiersmann (2002, S.25) fest: „Weitgehende Übereinstimmung besteht darin, dass ein umfassendes Qualitätsmanagement über bisherige Evaluationskonzepte hinaus, die sich stark auf die Bewertung des pädagogischen Geschehens im engeren Sinne

konzentrieren, die gesamte Organisation in den Prozess der Analyse einbeziehen muss." Es müssen also sowohl die organisatorische als auch die pädagogische Perspektive berücksichtigt werden.

Gieseke (2002) weist auf die Gefahr hin, dass Evaluationen, die vor allem auf Optimierung und Überprüfung zielen, insbesondere wenn damit um Förderung konkurriert wird, dazu führen, dass vor allem berichtet wird, was erwünscht wird und Selbstvermarktung und Evaluation sich vermischen. Optimierung des Bestehenden trete dabei in den Vordergrund gegenüber Kreativität, Innovation, Reflexion und Ausprobieren von Alternativen. Um sich aber gegenüber Entscheidungsträgern behaupten zu können, ist eine interne, kontinuierliche Evaluation gefragt, die mit erwachsenenpädagogischer Forschung vernetzt ist und als Instrument zur professionellen Selbstreflexion und Weiterentwicklung dient (vgl. Giesecke 2002, S.71). Gerade in Zeiten des Sparens seien gute inhaltliche Argumente notwendig, die fundiert sind durch ein Wissen um Lern- und Bildungsbedürfnisse von Teilnehmenden und durch eine professionelle Vorstellung von Bildung, Lernen und Lehr-Lern-Arrangements. Wenn Evaluation in diesem Sinne pädagogische Reflexion einbezieht, besteht eher die Chance sich gegenüber der Dominanz betrieblicher und betriebswirtschaftlicher Interessen zu behaupten und kreative Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Eine – auch wissenschaftlich informierte – Sensibilität und Reflexion von Lernprozessen Erwachsener wird dabei zukünftig eine wichtige Grundlage spielen für die Verbesserung von Bildungsangeboten, prognostiziert Gieseke (ebd. S. 75). Auf der Basis einer Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Lernen wird Evaluation „zum Hinweisinstrument für Anschlusswege, sie kanalisiert Möglichkeiten. Sie nimmt nicht länger nur Bewertungen vor, sondern sondiert auch Interessen, Kapazitäten, Entwicklungspotenziale und Entwicklungsmöglichkeiten." (Gieseke 2002, S.75) Gieseke verweist auch darauf, dass Reflexion Systematisierung erfordert. „Für die Evaluation geht es letztlich darum, dass eine gute Dokumentation der Leistung vorliegt und die konkreten Situationen angemessen beschrieben werden können, um so die Selbstreflexivität der Erwachsenenpädagog/innen zu erhalten." (Ebd.)

4.2.2 Kriterien für die Selbstevaluation

Zur Reflexion und Steuerung pädagogischen Handelns wurden von wissenschaftlicher Seite Kriterienkataloge für die Selbstevaluation entwickelt, die diese beiden Perspektiven integrieren. Ähnlich der klassischen Unterteilung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (vgl. Donabedian 1980)[16], wurden die Qualitätskriterien dabei unterschiedlichen Qualitätsbereichen zugeordnet. So unter-

[16] Dieses Evaluationsmodell wurde ursprünglich für den Bereich sozialer Dienstleistungen entwickelt.

scheidet z.B. Arnold (vgl. 1994, S.7) Kriterien von Weiterbildungsqualität nach Input-, Throughput- und Output-Qualität (vgl. Abb. 2).[17]

	Input-Qualität	Throughput-Qualität	Output-Qualität
	Aspekte, die im Vorfeld der »eigentlichen« Maßnahme wirksam werden	Aspekte, die während der »eigentlichen« Maßnahme wirksam werden	Aspekte, die nach der »eigentlichen« Maßnahme wirksam werden
Qualitätsbereiche, -kriterien	**Konzeption** Selbstverständnis expliziert erwachsenenpädagogisch begründet	**Infrastruktur** lernfördernd versorgend	**Abschluss** zielerreichend verwendbar
	Planung bedarfsgerecht teilnehmerorientiert wissenschaftlich »flächen«deckend, zugänglich	**Professionalität** fachkompetent pädagogisch qualifiziert beratend intensiv	**Zufriedenheit** berufsbezogen kompetenzerweiternd »karriere«wirksam anregend
	Angebot transparent kontinuierlich (inhaltlich) breit formenvariant	**Didaktik** motivierend erwachsenengemäß erfahrungsorientiert handlungsorientiert reflexiv lernend	**Persönlichkeitsentfaltung** selbstverwirklichend stabilisierend schlüsselqualifizierend **(Wirtschaftlichkeit)**

Abbildung 2: Qualitätsbereiche und Qualitätskriterien von Weiterbildung (vgl. Arnold 1994, S.7)

[17] Vergleichbare Strukturmodelle finden sich auch bei Gnahs (1998) oder – aus dem unmittelbaren Praxiskontext entwickelt – vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (1996). Einen Überblick über diese Strukturmodelle gibt Holla (vgl. 2002).

Die Kriterien dienen zur Selbstevaluation und Reflexion für Pädagogen, die mit der Organisation von Weiterbildung befasst sind. Auf die Kriterien bezogene Leitfragen (vgl. Arnold 1994, S.8) sollen die Reflexion der Qualität des pädagogischen Handelns anregen. Die Verbindlichkeit eines Qualitätsmanagementsystems wird mit derartigen Selbstevaluationsverfahren nicht erreicht.

Die Throughput-Qualität[18] bezeichnet bei Arnold die „Aspekte, die während der »eigentlichen« Maßnahme wirksam werden" und beinhaltet Infrastruktur, Professionalität und Didaktik. Damit sie wirksam werden können, müssen aber auch diese Aspekte vorab geplant werden. Eine angemessene Infrastruktur, die Verfügbarkeit geeigneter Dozenten sowie didaktische Maßnahmen sind Rahmenbedingungen für die Interaktion. Input- und Throughput-Qualität müssen demnach beide dem Organisationssystem zugeordnet werden, das zwar bestimmte pädagogische Absichten verfolgt, auf die Qualität des tatsächlichen Lehr-Lern-Prozesses aber keinen Zugriff hat.

4.2.3 Die Organisation von Bildungsprozessen als pädagogische Aufgabe

Organisationen bestehen aus rekursiv aufeinander bezogenen Entscheidungen. Die Leistung von Bildungsorganisationen liegt darin, dass sie auf der Basis der eigenen Entscheidungsprogramme ihrer Umwelt (bzw. den Lernenden) Lernmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Einzelne Bildungsveranstaltungen möchte ich dabei als Subsysteme einer Weiterbildungsorganisation beschreiben.

Der Bildungsprozess selbst realisiert sich als Interaktion und liegt auf einer anderen Ebene, die durch die Organisation nicht erreichbar ist. Dennoch muss man sich in der Organisation der Lernbedingungen an der Interaktion orientieren. „Es geht darum, Unsicherheit zu vermindern, indem aus den Abläufen pädagogischer Interaktion Informationen herausgefiltert werden, die auf der Organisationsebene zu orientierenden Prämissen für zukünftiges Handeln in der pädagogischen Interaktion verdichtet werden. Die pädagogische Interaktion selbst bietet kaum Gelegenheiten, sich mit den Problemen ihrer Kontingenz, ihrer Wirkung oder Optimierung zu beschäftigen. Diese müssen durch Organisation geschaffen werden." (Kuper 2002, S.545) Planungen des didaktischen und methodischen Vorgehens sind Entscheidungen im Organisationssystem und bilden einen Teil der Rahmenbedingungen für die Interaktion. Ein systematisches Qualitätsmanagement ermöglicht es, Reflexionsleistungen aus dem interaktiven Geschehen auszulagern und „neben der pädagogischen Interaktion zu einer strukturell eigenständigen Praxis in der Organisation" (ebd.) zu machen. Die Interaktion selbst profitiert davon, indem die vorhergehende, systematisch strukturierte Planung Lehrenden einen Orientierungspunkt bietet, auf den sie sich im kontingenten Handlungsgeschehen immer wieder zurückbeziehen können, um von da aus die Interaktion zu reflektieren und begründet zu intervenieren. „Weiterbildungsinstitutionen und Bildungsabteilungen sind verantwortlich für die

[18] Throughput übersetzt Arnold mit Durchführung.

Struktur des Lehr-Lernarrangements, für die Lerninhalte, für die Atmosphäre, für die Dozent/innenauswahl und die begleitenden Interaktionsstrukturen – nicht aber für die Motiviertheit, die Sympathien, das Interesse und die Verarbeitungsprozesse der Teilnehmer/innen. Das Produkt ist das Angebot und das Arrangement." (Giesecke 2002, S.74)

Es gibt mithin einen Unterschied zwischen der Qualität von Bildung und der Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung (vgl. Zech 2006, S.24f.). „Bildung realisiert sich als kooperativer Prozess der gemeinsamen Herstellung von Lernprozessen und -ergebnissen. Die *Qualität von Bildung* verwirklicht sich daher in einer gelungenen Koppelung von Abnehmerbedürfnissen mit den Selbstansprüchen des Anbieters." (Ebd. S.24) Der Bildungsprozess ergibt sich aus den Kommunikationen des interaktiven Sozialsystems der Lehr-Lern-Situation und hat eine eigene Logik. Die *Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung* hingegen bezieht sich auf die Rahmenbedingungen des Bildungsprozesses. Sie realisiert sich auf der Ebene des organisierten Sozialsystems einer Weiterbildungseinrichtung bzw. Bildungsveranstaltung. Entsprechend macht sich die Qualität an organisationalen Aspekten wie z.B. einem geklärten Selbstverständnis, geregelten Strukturen, Ablaufprozessen und Verfahren fest. Ein neues Gesamtkonzept von Weiterbildung müsse laut Zech (2006, S.26) die Qualitätsmaßstäbe von Bildung sowie der Organisation der Bedingungen von Bildung ins Zentrum stellen. „Die Qualität des Lernprozesses liefert dabei die Folie bzw. den Maßstab, an der bzw. an dem sich die Qualität der Bereitstellung der Bedingungen von Bildung beurteilen lassen muss." (Ebd. S.26)

Organisation und Interaktion sind dabei als zwei komplementäre pädagogische Aufgaben aufeinander verwiesen. Schäffter (2001) weist darauf hin, dass die Organisation nicht weniger pädagogisch anspruchsvoll sei als die Interaktion. Die Weiterbildungsorganisation erfüllt in ihrem institutionellen Zusammenspiel eine pädagogische Funktion. Sie „koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich fördernd zu begleiten gilt." (Schäffter 2001, S.117) Keine Einzelposition oder Teilaufgabe in diesem Gesamtgefüge kann in Anspruch nehmen, den pädagogischen Charakter der Organisation in ihrer Gesamtheit zu erfassen und zu repräsentieren. Vielmehr besteht die pädagogische Leistung in einem „dauerhaften Bereitstellen von lernförderlich strukturierten Aneignungskontexten" (ebd.). „An dem Gelingen und Mißlingen sind alle Teilbereiche aus ihrer spezifischen Fachperspektive beteiligt; sie erfüllen daher aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen heraus jeweils eine »pädagogische Funktion« im Rahmen der Gesamtorganisation. In einer systemischen Sicht erscheint es daher pedantisch und entwertend, wenn man einigen Teilbereichen weniger »pädagogische Bedeutung« zumessen will, als z.B. der »Lehrtätigkeit«." (Ebd. S.118) Die qualitätsvolle Organisation eines Lehr-Lern-Prozesses verlangt eine Abstimmung und ein Zusammenspiel der einzelnen organisatorischen Perspektiven. Dazu müssen alle Teilbereiche jeweils die eigenen Kompetenzen sowie die Bei-

träge der anderen Bereiche einschätzen können. Schäffter verweist diesbezüglich auf die Notwendigkeit einer doppelten Sichtweise, die Kontextwissen und Relationsbewusstsein im Organisationsprozess verbindet (vgl. ebd. S.119ff.). Kontextwissen versteht Schäffter als das Wissen über den eigenen Beitrag und das eigene Profil im Kontext der Gesamtorganisation und Relationsbewusstsein als explizite Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge und die Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme. Erst in diesem gelungenen Zusammenspiel ergibt sich ein ganzheitliches pädagogisches Verständnis.

4.2.4 Qualitätsentwicklung als reflexiver Prozess und als Haltung

Wenn Bildung als reflexiver Prozess verstanden wird und die Absicht pädagogischen Handelns darin besteht, die Reflexivität der Lernenden anzuregen bzw. zu erhöhen, muss sich dies auch auf der Ebene der Organisation von Bildung wiederspiegeln. Um dem Gegenstand Bildung angemessen zu sein, müssen Bildungsorganisationen selbst reflexionsfähig sein. Evaluation und Qualitätsentwicklung sind Verfahren, die auf der organisatorischen Ebene Reflexion anregen. Genauso wie Lernen auf der individuellen Ebene wird das Lernen auf der organisatorischen Ebene dabei um so besser gelingen, je mehr die Beteiligten von dem Nutzen dieser Anstrengung überzeugt sind, d.h. wenn eine Motivation gegeben ist, die eigene Organisation und die eigenen Handlungsbedingungen und -konzepte zu verbessern. Die Grundgedanken des expansiven Lernens können also von der Ebene des individuellen Lernens auf die Ebene der Organisation übertragen werden: Wenn Qualitätsentwicklung nur als Reaktion auf Fremdanforderung betrieben wird, wird sie weniger erfolgreich und nachhaltig sein, als wenn sie von den Organisationsmitgliedern als Chance angesehen wird, die Qualität ihrer Arbeit und ihrer Arbeitsbedingungen zu verbessern. „Qualitätsmanagement ist kein Pflichtprogramm zur Erfüllung fremdgesetzter Auflagen. Wer sie so versteht, wird Qualität nicht wirklich verbessern." (Zech 2006b, S.7f.) Qualitätsentwicklung wird erfolgreicher sein, wenn sie selbstbestimmt verläuft und sich als Haltung der Offenheit für Reflexion und Veränderung ausdrückt. Qualität als gutes Gelingen „drückt sich aus in einem fließenden Prozess und einem stimmigen Produkt" (ebd. S.4). „Wohlgelingen beruht darauf, dass erstens Zweck und Ziel des Tuns richtig bestimmt sind und dass zweitens die richtigen, zu diesem Ziel führenden Handlungen gefunden wurden." (Ebd.)

4.2.5 Anschlussfähigkeit institutioneller Lehr-Lern-Kontexte

Im Mittelpunkt der Gestaltung der Lernbedingungen steht das Lernen. Der Bedarf für Lernen im Rahmen institutioneller Lehr-Lern-Kontexte entsteht dort, wo Erwachsene in ihrem Alltag an Grenzen stoßen, die sie durch eine im Alltagskontext selbstorganisierte Gestaltung ihrer Lernbedingungen nicht bewältigen können. Indem Weiterbildung ihren Ausgangspunkt an den Möglichkeitsgrenzen von alltagsbezogenem Lernen nimmt, hat sie Dienstleistungscharakter für lebensbegleitendes Lernen (vgl. Schäffter 2001, S.347). Pädagogisch organisierte Kontexte müssen daher die Alltagsbedingungen der Lernenden wahrnehmen

und daran anschließen können. Die Trennung zwischen funktional strukturierten Lehr-Lern-Kontexten und Alltagssituationen der Teilnehmenden macht insofern Elemente der Bedarfserschließung, der Sicherung des Praxisbezugs sowie der Wirkungs- bzw. Transferkontrolle notwendig, um die Anschlussfähigkeit an Alltagskontexte der Zielgruppe zu sichern. Qualitätsmanagement kann in diesem Kontext als eine planvolle und systematische Unterstützung verstanden werden, um Anschlussfähigkeit zwischen Alltagsorientierung und pädagogischer Organisation des Lernens zu ermöglichen. Bedarfserschließung, Praxisnähe der Bildungsangebote und Evaluation der Wirksamkeit der didaktischen Maßnahmen stehen dabei in einem zirkulären Prozess (vgl. Schäffter 2001, S.298).

Das System »Weiterbildungsorganisation« kann auf diese Weise seine Umwelt beobachten und Anschlussfähigkeit zur Umwelt herstellen. Dabei gehören auch die Lernenden zur Umwelt der Weiterbildungsorganisation. Um sich zu verändern, müssen Organisationen nicht nur die Umwelt, sondern auch sich selbst aus der Perspektive ihrer Umwelt beobachten. „In diesem Sinne versteht sich Lernerorientierte Qualitätsentwicklung als Einübung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Weiterbildungsorganisation durch Perspektivwechsel auf den Standpunkt des Lernenden." (Zech 2006, S.62) Die Wiedereinführung der Umweltperspektive ins System ist ein wichtiger Aspekt von Qualitätsentwicklung.

4.2.6 Qualitätsentwicklung und Evaluation im Kontext lernender Organisation

Da sich die Umwelt kontinuierlich verändert, muss die Umweltbeobachtung und entsprechende Anpassungen kontinuierlich stattfinden. Holla bezeichnet in diesem Sinne Qualität als dynamische Größe, die nicht ein für allemal verbindlich festgelegt werden kann und keine dauerhafte Gültigkeit hat. „Qualität wird fortgeschrieben und nicht festgeschrieben. Aufgrund dessen sind die Bemühungen einer Organisation um die Realisierung von Qualität nie abgeschlossen, sondern werden von den Beteiligten permanent weitergeführt." (Holla 2002, S.78) Qualitätsentwicklung bedeutet demnach die Entwicklung zur lernenden Organisation, d.h. zu einer Organisation, die Strukturen besitzt, um ihre Strukturen zu ändern, und Regeln, um ihre Regeln zu ändern. „Qualitätsmodelle dürfen deshalb auch keine Zustände festschreiben, sondern sie müssen organisationales Lernen durch die Erhöhung von Reflexionsfähigkeit unterstützen." (Zech 2006, S.62) Wie auf der Ebene des individuellen Lernens ist das Lernen der Organisation ein evolutionärer, zirkulärer Prozess von Variation, Selektion und Restabilisierung.

In Kapitel 3 wurde Evaluation als Verfahren zur Reflexion und Bewertung des Lehr-Lern-Prozesses eingeführt. Dabei wurden die Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation von Lernerfolgen diskutiert. Neben den Lernerfolgen lassen sich Weiterbildungsveranstaltungen außerdem über Zufriedenheitserfolge der Teilnehmenden, über Transfererfolge, d.h. Anwendung des Gelernten im Alltag, oder über Legitimationserfolge bewerten (vgl. Arnold 1999, S.36). Was als Legi-

timationserfolg gilt, leitet sich meistens aus der Perspektive der jeweils relevanten externen Referenzsysteme ab. Es handelt sich dabei um Erfolge, die es der Weiterbildungsorganisation ermöglichen, sich gegenüber Auftraggebern oder der Öffentlichkeit zu legitimieren. Dazu gehören z.B. Vermittlungsquoten bei arbeitsamtgeförderten Maßnahmen, Imagewirkung oder finanzielle Kriterien.

Während es bei der Evaluation von Erfolgen vor allem um Ergebnisse und Wirkungen der Weiterbildung geht, steht im Kontext von Qualitätsentwicklung die Evaluation der Lern*bedingungen* im Vordergrund. Es geht um die Bewertung und Verbesserung der Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung bzw. der Angebotsqualität. Wirkungs- und Erfolgsanalysen genauso wie Zufriedenheitsabfragen können dabei eine hilfreiche Informationsquelle sein, um Hinweise zu bekommen, welcher Verbesserungsbedarf in der Qualität der Organisation besteht. Auf der Basis von Erfolgsaussagen sowie anderer Umwelt- und Selbstbeobachtungen kann über Stärken und Schwächen bzw. Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Organisation nachgedacht werden. Genauso wie im Lehr-Lern-Prozess Evaluation als didaktisches Element eingesetzt wird, um das Lernen zu reflektieren und anzuregen, zielt Evaluation in einer lernenden – und lernerorientierten – Organisation auf die Reflexion der Kontextbedingungen des Lernens, und damit auf eine Beobachtung zweiter Ordnung. Im Rahmen von Selbstevaluation begeben sich die Beteiligten, d.h. die Mitarbeitenden der Weiterbildungsorganisation, in Distanz zum alltäglichen Tun. Durch Selbstevaluation „untersuchen Projektverantwortliche ihr eigenes professionelles Handeln innerhalb der eigenen Organisation selbst. Sie geben Rechenschaft über ihr eigenes Tun und dokumentieren Potenziale der Optimierung." (Wenzel 2004, S.136) Im Rahmen von Fremdevaluation wird durch die Außenperspektive ein fremder Blick auf das eigene Handeln ermöglicht. Auf diese Weise werden andere Unterscheidungen eingeführt, die die Selbstsichten irritieren und die organisational gespeicherten Erfahrungen mit neuen Erfahrungen konfrontieren und auf diese Weise »entselbstverständlichen« (vgl. Ehses/Zech 2002, S.32). So werden Lernerfahrungen für die Organisation ermöglicht. Qualitätskriterien lenken dabei die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des organisationalen Handelns und definieren bestimmte Anforderungen in Bezug auf Qualität.

Der Zusammenhang zwischen der Qualität des Bildungsangebots bzw. des Bildungsanbieters und den Lernerfolgen von Teilnehmenden lässt sich dabei wie folgt kennzeichnen: Bei einer guten Qualität des Bildungsangebotes und bei guten Lernbedingungen ist es im Vergleich zu einer schlechten Qualität wahrscheinlicher, dass das Lernen der Teilnehmenden gelingt und erfolgreich verläuft. Lernerfolge von Teilnehmenden sind genauso wie z.B. Lernbedürfnisse oder gesellschaftliche Lernanforderungen für das Organisationssystem Umweltinformationen. Eine lernende Organisation, d.h. eine Organisation die ihre Qualität kontinuierlich hinterfragt und entwickelt, kann solche Informationen aufgreifen und für die eigene Weiterentwicklung nutzen.

Die Anwendung eines Qualitätsmodells stellt – vergleichbar mit Lernangeboten für Lernende im Kontext einer Bildungsveranstaltung – ein Angebot dar, das die Weiterentwicklung der Organisation anregen soll. Durch die Selbst- und Fremdevaluation im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses wird eine Bewertung des Entwicklungsstands und der Lernprozesse der Organisation vorgenommen. Generell ist dabei eine wertschätzende Grundhaltung in der Evaluation hilfreich, um Kritik und Defizite gemeinsam zu thematisieren. Eine einseitige Defizitorientierung läuft Gefahr, den Blick für kreative Innovationspotenziale in der Organisation zu versperren. Wenzel (2004) fordert daher eine wertschätzende und zukunftsorientierte Perspektive, die auf das fokussiert, „was als tragfähige Bestandteile von Gegenwart in der Zukunft weiter bestehen kann" (Wenzel 2004, S.140). „Mit einer wertschätzenden Orientierung wird (...) auf den individuellen wie vernetzten Visionen eines sozialen Systems aufgebaut." (Ebd.) So wird eine Ausgangsbasis für eine produktive Weiterentwicklung der Organisation geschaffen.

Ob und wie die Akteure in der Organisation ein Qualitätsmodell für sich nutzen, ist ebenso wie das Lernen auf der individuellen Ebene nicht steuerbar. Eine Evaluation oder die Anwendung eines Qualitätsmodells kann daher immer nur „Anreize schaffen", „Gelegenheitsstrukturen institutionalisieren" oder „administrative Sanktionsdrohungen verhängen" (Kelle 2006, S.124.). Das tatsächliche Eintreten der beabsichtigten Effekte kann nicht sichergestellt werden genauso wie das Eintreten unbeabsichtigter Folgen nicht ausgeschlossen werden kann. Damit ergibt sich für die Wirkung bzw. den Erfolg von Qualitätsmodellen das gleiche Prinzip, welches für didaktische Maßnahmen und die Evaluation konkreter Lernerfolge auf der Mikro-Ebene (vgl. Kap. 3) herausgearbeitet wurde: Ein Qualitätsmodell schafft die Bedingungen dafür, dass die Qualität von Bildungsveranstaltungen verbessert wird. Ohne die Motivation und das Bemühen der Beteiligten, ihre Bildungsveranstaltung zu verbessern und sich reflexiv mit der Gestaltung der Lernbedingungen auseinander zu setzen, wird es aber nur eine leere Hülle und unwirksam bleiben. Die Anwendung eines Qualitätsmodells macht die Qualität der Bildungsveranstaltung wahrscheinlicher, garantiert sie aber nicht.

4.2.7 Der Zusammenhang von Qualitätsentwicklung, Evaluation und Professionalität

Qualitätsentwicklung als Prozess der kontinuierlichen Reflexion der Bedingungen für Qualität hängt eng mit der Frage nach pädagogischer Professionalität zusammen. Professionalität kann dabei als situationsangemessenes Handeln unter Bezugnahme auf professionelle Wissensstrukturen bzw. als „situationsangemessene Transformation von Wissen in Können" (Hartz/Meisel 2006, S.111) verstanden werden. Professionalität zeichnet sich durch auf der Grundlage professioneller Standards begründetes und zugleich der jeweiligen Situation angemessenes Handeln aus. Ein Pädagoge, der sich in diesem Sinne professionalisiert, erweitert seine individuelle Handlungsfähigkeit.

Ehses/Zech (vgl. 1999, S.16) schlagen dabei einen umfassenden Professionsbegriff vor, der nicht singulär auf pädagogisches Lehrhandeln fokussiert, sondern Aspekte der organisationalen und betriebswirtschaftlichen Steuerung integriert.

Wenn Mitarbeiter, die in der Weiterbildung tätig sind, sich mit der Frage beschäftigen, wann ihre Arbeit in einem konkreten Handlungskontext gut bzw. professionell ist bzw. wie sie ihre Arbeit verbessern können, ist dies ein Ausgangspunkt für eine pädagogisch orientierte Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung. Reflexion und Bewertung der eigenen Arbeit ist dabei die Grundlage für die zielgerichtete Gestaltung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und ein zentraler Aspekt von Professionalität. „»Gute« Praxis ist wissenschaftlich gesehen eine reflektierte Praxis, sowohl ihre Verbreitung/Planung als ihre (potentiell) kompetenzsteigernde, nachträgliche begriffliche Durchdringung betreffend." (Galiläer 2005, S.233)

Qualitätsentwicklung, Evaluation und Professionalität sind somit unterschiedliche Aspekte der Frage, wie die Bedingungen, unter denen in einer konkreten Situation »gute« pädagogische Arbeit möglich ist, verbessert werden können. Alle drei Begriffe stellen die Reflexion pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt (vgl. Abb.3).

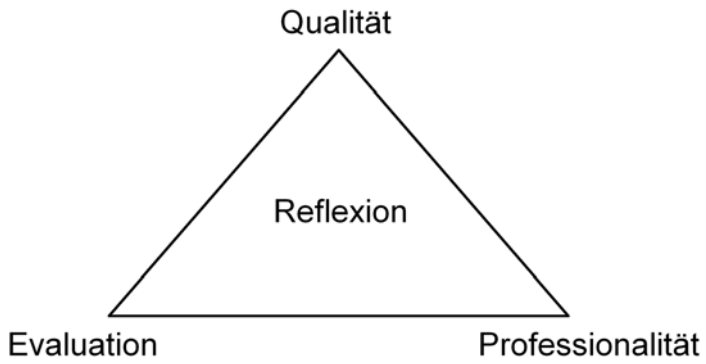

Abbildung 3: Trias von Qualität, Evaluation und Professionalität

Qualitätsentwicklung und Evaluation können daher als Verfahren angesehen werden, die dazu beitragen, Professionalität zu erhöhen. Zech (vgl. 2006, S.19) bezeichnet in diesem Sinne Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie.

Holla (2002) schlägt für den Kontext der Qualitätsentwicklung eine praxisorientierte Evaluation vor. Er versteht darunter ein Vorgehen, in dem professionelle

Evaluatoren gemeinsam mit den Mitarbeitenden in der Organisation konkrete Praxisprobleme und Fragestellungen erforschen mit dem Ziel, das eigene praktische Handeln zu reflektieren. Evaluation ist auf diese Weise Teil professioneller Praxis und übernimmt eine „Qualitätsentwicklungsfunktion" (Holla 2002, S.88). Evaluation regt dabei den kommunikativen Austausch an und übernimmt Beratungsfunktion. Vertiefende Überlegungen zu Funktion und Bedeutung von Evaluationsmethoden werden im Kapitel 5.4 dieser Arbeit vorgenommen.

4.3 Anforderungen an Verfahren zur Qualitätsentwicklung aus pädagogischer Sicht

Als Kriterien für eine pädagogisch ausgerichtete Qualitätsentwicklung und -sicherung benennt Galiläer als Ergebnis seiner umfassenden Analyse des pädagogischen Qualitätsdiskurses folgende vier Punkte:

„Pädagogisch ausgerichtete Qualitätsentwicklung und -sicherung muss

a. von den pädagogischen Kernprozessen der Institution ausgehen;

b. sich auf Theorien stützen, welche die Spezifik des jeweiligen Feldes erfassen;

c. auf regelmäßigen Diskussionen über Ziele, Ansprüche und Aufgaben basieren;

d. für Innovationen und alternative Lösungen offen sein." (Galiläer 2005, S.242)

In Anlehnung an diese Kriterien und das in dieser Arbeit charakterisierte pädagogische Qualitätsverständnis resümierend lassen sich folgende Anforderungen an Qualitätsentwicklungsverfahren aus pädagogischer Sicht zu formulieren:

Von den pädagogischen Kernprozessen der Organisation auszugehen (a) bedeutet, den Lehr-Lern-Prozess systematisch in das Zentrum der Qualitätsbemühungen zu stellen. Qualitätsentwicklung muss berücksichtigen, dass Bildung ein umfassender Prozess der fachlichen, sozialen und persönlichen Entwicklung ist, die nur ermöglicht, aber niemals gesteuert hergestellt werden kann. Eine pädagogisch begründete Vorstellung des Lernens und Lehrens kann dabei als roter Faden für die Gestaltung und Reflexion des Organisationshandelns dienen. Indem die Teilprozesse auf ein gemeinsames pädagogisches Qualitätsverständnis bezogen werden, wird ein abgestimmtes und in sich stimmiges pädagogisches Handeln möglich. Die spezifische pädagogische Bedeutung aller Teilprozesse der Gestaltung einer Bildungsveranstaltung kann auf diese Weise berücksichtigt werden. Die Bezugnahme auf ein explizit formuliertes, gemeinsames pädagogisches Leitziel ermöglicht, dass „die Qualität der pädagogischen Tätigkeit (situationsadäquat, problemlösend, die Autonomie des Adressaten fördernd) in den Handlungsvollzügen selbst angelegt ist." (Galiläer 2005, S.241)

Um sich *auf Theorien zu stützen, die die Spezifik des jeweiligen Feldes erfassen* (b), ist es wichtig, dass die an der Organisation der pädagogischen Prozesse Beteiligten vor dem Hintergrund ihres Arbeitskontextes, ihrer Zielgruppen sowie der für sie relevanten wissenschaftlichen Diskurse selbst definieren und untereinander abstimmen, was für sie Qualität ist. Von außen sollte dabei nachvollziehbar sein, warum ein solches Qualitätsverständnis besteht.

Qualitätsmodelle müssen dabei eine Balance finden, die es ermöglicht, durch Qualitätskriterien Vergleichbarkeit zwischen Weiterbildungsorganisationen herzustellen und ein bestimmtes Qualitätsniveau zu etablieren, ohne den Gestaltungsspielraum und die Möglichkeit zur Berücksichtigung feldspezifischer Besonderheiten einzuschränken. Wenn Qualitätskriterien zu allgemein formuliert sind, besteht die Gefahr, dass sie selbst auf geringstem Niveau nachweisbar sind und damit zu Leerformeln werden. Wenn sie als zu detaillierte Vorgaben gesetzt werden, besteht andererseits die Gefahr, dass Qualitätsstandards dem Lehr-Lern-Prozess ein zu starres Korsett aufzwingen und kreativen Unterricht verhindern (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1996, S.34). Qualitätsmodelle sollten daher *allgemeine Qualitätsanforderungen formulieren, die organisationsspezifisch konkretisiert und inhaltlich ausgefüllt werden können*.

Was Qualität in einem konkreten Fall bedeutet, hängt von den Zielen, Kontexten, Lerngegenständen und Zielgruppen ab. Um Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Lernenden herstellen zu können, muss die Organisation ihre Umwelt und sich selbst aus der Sicht ihrer Umwelt beobachten. Qualitätsentwicklung muss daher Verfahren der Bedarfserschließung, der Sicherung des Praxisbezugs und der Evaluation integrieren. *Systematische Selbst- und Umweltbeobachtungen* stellen die Grundlage dar für begründete Entscheidungen über Veränderungen.

Um systematisch und begründet Konsequenzen aus der Beobachtung von Umweltveränderungen zu ziehen, sind *regelmäßige Diskussionen über Ziele, Ansprüche und Aufgaben notwendig* (c). Die Einführung eines Qualitätssystems sollte kein Einmalereignis sein, sondern Verfahren implementieren, die dazu anhalten, die Qualität des eigenen Handelns regelmäßig zu reflektieren und an veränderte Anforderungen anzupassen. Nur so kann dauerhafte Qualität und die Zukunftsfähigkeit der Organisation gesichert werden.

Mit einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung geht ein kontinuierlicher Reflexionsprozess und *die Offenheit für Innovationen und alternative Lösungen* (d) einher. Ein Qualitätsmodell sollte dabei zugleich zu Verbindlichkeit in den internen Prozessstrukturen beitragen und für Veränderungen offen sein.

Insgesamt muss ein Qualitätsverfahren für den Bildungsbereich also die *Aspekte der Reflexion und der Systematisierung verbinden* und zirkulär aufeinander beziehen. In Bezug auf den Aspekt der Systematik macht sich Qualität daran fest,

- inwiefern für die Beteiligten durch systematische Festlegungen Transparenz und Verbindlichkeit gegeben ist. Erst durch die Einführung systematischer Verfahren, in denen Ablaufschritte, Regeln und Zuständigkeiten geklärt sind, wird eine zuverlässige Durchführung von Weiterbildungsangeboten gesichert.
- inwiefern das Wissen in Bezug auf die einzelnen Teilschritte für alle Beteiligten zugänglich ist.

Daher ist auch die Verschriftlichung des Gesamtprozesses mit all seinen Teilschritten und Instrumenten ein Qualitätskriterium. Die Verschriftlichung zwingt zur Vereindeutigung und Festlegung, fördert die Selbstvergewisserung und ist die Basis für eine evaluative Bewertung, sei es in Form von Selbst- oder Fremdevaluation.

Systematisierung soll somit dazu beitragen, Lernbedingungen zuverlässig und in gleicher Qualität zur Verfügung zu stellen und für Mitarbeiter einen Rahmen zu schaffen, in dem sie ihre Arbeit in guter Qualität erledigen können. Der Aspekt der Reflexion gewährleistet dabei, die Prozesse im Hinblick auf die Besonderheit des Lernens zu begründen und sie somit gegenstandsadäquat, in sich stimmig und aufeinander abgestimmt zu gestalten. Da Bildung ein reflexives »Erfahrungsgut« ist, muss die Verbesserung der organisationalen Bildungsbedingungen auch ein reflexiver Prozess sein (vgl. Zech 2006a, S.11). Durch die Verbindung von Systematisierung und Reflexion kann die Organisation ihre Leistungsfähigkeit – die sich über das Vermögen ausdrückt, Bedingungen bereitzustellen, die gelungenes Lernen ermöglichen – verbessern.

Eine weitere wichtige Anforderung ist die *Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation*. In diesem Sinne bietet ein Qualitätsmodell systematische Strukturen für Reflexionsprozesse an. Die Fremdperspektive kann dabei die Selbstsicht irritieren und produktiv anregen. Zudem erhöht eine externe Evaluation die Verbindlichkeit im Hinblick auf die Einhaltung von Qualitätsanforderungen.

Damit die Qualität der Bildungsveranstaltung auch nach außen, d.h. gegenüber Auftraggebern, Kunden etc., transparent gemacht werden kann, sollte das Qualitätsverfahren so angelegt sein, dass Vergleichbarkeit hergestellt wird. Dazu ist es hilfreich, wenn ein Qualitätsmodell zu einer *strukturierten Form der Dokumentation* anregt, die für Außenstehende nachvollziehbar ist. Ein Testat, Zertifikat oder Gütesiegel kann als Qualitätsausweis hilfreiche Orientierung bieten.

Damit sind Anforderungen an Qualitätsverfahren in der Weiterbildung aus pädagogisch-wissenschaftlicher Sicht beschrieben[19]. Generell kann man in Bezug auf die Qualitätsdebatte in der Weiterbildung festhalten, dass je nach Interessen und Bedürfnissen der Anwender – Legitimation und Anerkennung gegenüber unterschiedlichen regionalen und überregionalen Instanzen und Auftragebern

[19] Eine Zusammenfassung dieser Anforderungen findet sich in Kapitel 6.1.2

(der öffentlichen Hand oder der Wirtschaft), Optimierung interner Prozesse, Reflexion pädagogischen Handelns, Zeit- und Finanzaufwand oder Verbraucherschutz, um nur einige Aspekte zu nennen – unterschiedliche Anforderungen an die Qualitätsentwicklung von Bildungsangeboten im Vordergrund stehen werden und entsprechend unterschiedliche Qualitätsverfahren mehr oder weniger geeignet erscheinen werden.

Ein konstruktivistischer Blick auf die Debatte ermöglicht dabei, zu berücksichtigen, dass die Wahl eines bestimmten Qualitäts- oder Evaluationsmodells und damit die Wahl bestimmter Anforderungen an den zu untersuchenden Gegenstand die Beschreibung des Gegenstandes bestimmen (vgl. Ehlers 2004, S.64). Evaluationsmodelle bzw. Qualitätsmodelle sind daher Referenzmodelle, die festlegen, welcher Aspekt eines Prozesses oder Zustandes ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt (vgl. ebd.). Für unterschiedliche Interessenlagen werden daher unterschiedliche Qualitätsmodelle mehr oder weniger geeignet erscheinen. Deswegen gibt es wohl auch so viele Qualitätsmodelle.

Wenn es – wie aus der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft gefordert – darum gehen soll, das Management der Organisation und die pädagogische Reflexion systematisch zu integrieren, ist LQW als Qualitätsmodell besonders hervorzuheben. Zu diesem Ergebnis kommt auch Galiläer: „Das (...) Modell der »Lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung« ist ein Beispiel für eine auch grundlagentheoretisch reflektierte Verknüpfung von strategischer Organisationsentwicklung mit der Veränderung (erwachsenen-) pädagogischer Schlüsselprozesse." (Galiläer 2005, S.242)

Das heißt nicht, das im Rahmen anderer Qualitätsmanagementmodelle die Bezugnahme auf den Lernenden nicht möglich wäre. Eine Weiterbildungsorganisation kann in jedes Qualitätsmodell diese Perspektive mit einfließen lassen. Bei LQW aber ist es explizit als Anforderung formuliert, diese Perspektive systematisch und durchgängig in der Gestaltung aller Organisationsprozesse einzunehmen. Auf diese Weise zeichnet sich LQW gegenüber anderen Qualitätsmanagementverfahren als pädagogisches Qualitätsmanagementsystem aus.

4.4 LQW als am Bildungsprozess orientiertes Qualitätsmanagementsystem

Um ein bildungsadäquates Qualitätsmanagement zu sein, folgt LQW sechs Prämissen (vgl. Zech 2006a, S.12):

1. Der Lernende steht als »kundiger Produzent« von Bildung im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen.
2. Es geht nicht nur um Qualitätssicherung, sondern, ausgehend von sich verändernden Umweltbedingungen, um kontinuierliche Qualitätsentwicklung.

3. Um der Reflexivität von Bildung gerecht zu werden, wird die Verbesserung der organisationalen Bildungsbedingungen als reflexiver Prozess gestaltet.
4. Es handelt sich bei LQW nicht nur um ein externes Begutachtungsverfahren, vielmehr werden die Entwicklungspotenziale der Weiterbildungsorganisationen berücksichtigt und gefördert.
5. LQW ist für ganz unterschiedliche Organisationsformen anwendbar. Jede Organisation kann LQW an ihre besonderen Bedingungen anpassen.
6. Durch das LQW-Netzwerk wird die Vergleichbarkeit von Weiterbildungsorganisationen unterstützt. So wird Organisationslernen durch wechselseitige Beratung ermöglicht.

Abgesehen vom Aspekt der Vernetzung und wechselseitigen Beratung, der über die Qualitätsentwicklung der einzelnen Weiterbildungsorganisation hinaus weist, entsprechen diese Prämissen den oben herausgearbeiteten Anforderungen[20].

Um zu veranschaulichen, in welcher Art und Weise LQW den oben formulierten Anforderungen an Qualitätsentwicklungsverfahren konkret gerecht wird, soll LQW im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden.

4.4.1 Leitbild und Definition gelungenen Lernens als Rahmen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung

Die Basis der Qualitätsentwicklung bildet bei LQW das Leitbild, das im Rahmen des Qualitätsbereichs 1 zu formulieren ist. Das Leitbild ist eine Selbstbeschreibung der Organisation und bildet für den gesamten Qualitätsentwicklungsprozess den handlungsleitenden Rahmen. Als Teil des Leitbilds wird eine Definition gelungenen Lernens formuliert. Mit der Definition gelungenen Lernens einigt sich die Organisation auf eine gemeinsame Vorstellung in Bezug darauf, wann Lernen gelungen ist (vgl. zur Definition gelungenen Lernens Kap. 3). LQW fordert, dass alle Planungen und Entscheidungen in der Organisations- und Qualitätsentwicklung sich aus dem Leitbild und insbesondere aus der Definition gelungenen Lernens begründen müssen.

[20] Punkt 1 bei Zech entspricht der Anforderung, von den pädagogischen Kernprozessen der Organisation auszugehen; Punkt 2 nimmt bezug auf die Anforderung systematischer Selbst- und Umweltbeobachtungen als Grundlage für begründete Veränderungsentscheidungen; Punkt 3 entspricht der Anforderung, regelmäßige Diskussionen zu führen, um die Reflexion der organisationalen Bildungsbedingungen anzuregen; Punkt 4 verweist auf die Anforderungen, Selbst- und Fremdevaluation zu verbinden sowie zu Innovationen anzuregen; Punkt 5 entspricht der Anforderung, die Spezifik des jeweiligen Feldes zu berücksichtigen und Punkt 6 der Anforderung der Vergleichbarkeit zwischen Anbietern.

Lernerorientierte Qualitätsentwicklung versteht sich dabei als Kontextsteuerung für den Lehr-Lern-Prozess, d.h. sie zielt darauf, den Kontext der Lehr-Lern-Situation bzw. die Bedingungen der Möglichkeit des Lernens optimal zu gestalten. Dieser Ansatz stellt einen Weg dar, mit der paradoxen Herausforderung umzugehen, dass Qualitätsentwicklung die Verbesserung des Lernens anstreben soll, ohne dass der konkrete Lernprozess direkt steuerbar ist (vgl. Ehses/Zech 2001, S.20f.). Ehses/Zech bezeichnen mit Bezug auf Willke (vgl. 1995, S.33f.) die Kontextsteuerung als dritten Weg zwischen den Alternativen der durchsteuernden Planung und eines »muddling through«. Durchsteuernde Planung meint den im Bildungsprozess illusorischen Versuch, die Eigenlogik des Lernprozesses zu ignorieren und diesen Prozess als technologisch determinierbar zu behandeln. »Muddling through« hingegen käme einem resignativen, zufallsgesteuerten Operieren unter Verzicht auf die Gestaltung von Umfeldbedingungen gleich. Kontextsteuerung ist „die Steuerung des Bedingungsumfeldes des fokussierten Systems (hier: der Lehr-Lern-Prozess), um dadurch die Selbststeuerungsmöglichkeiten des betroffenen Systems (hier: der Lerner) zu erhöhen." (Zech 2006, S.71) Mit einer auf die Definition gelungenen Lernens ausgerichteten Kontextsteuerung soll in der Interaktion die schwierige Balance möglich werden, gleichzeitig für die Komplexität der Umwelt und damit die Handlungskontexte der Teilnehmenden offen zu sein und trotz des ständigen Aufgreifens dieser Außenimpulse eine innere Schlüssigkeit und Zielgerichtetheit zu bewahren. Die Definition gelungenen Lernens bildet dabei die Basis, um das organisatorische Handeln zu reflektieren, zu begründen und in eine einheitliche Richtung auszurichten.

Kontextsteuerung bedeutet, alle Prozesse der Organisation von Bildung unter dem Kriterium einer optimalen Unterstützung des Lernens zu durchleuchten und aufeinander abzustimmen. Dabei liegen unterschiedliche Bereiche der Qualitätsentwicklung in unterschiedlicher Nähe zum Lehr-Lern-Prozess (vgl. Abb. 4). Am wichtigsten für das Gelingen des Lernens ist die Qualität des Lehrens, auf welche die Weiterbildungsorganisation nur zum Teil Einfluss hat, da auch das Lehrhandeln ein selbstgesteuerter Prozess psychischer Systeme ist. Steuerung durch die Organisation ist vermittelt möglich, z.B. über Anforderungen, die an Lehrende und deren Vorbereitung des Lehr-Lern-Prozesses gestellt werden, über Beratungs- und Förderangebote an die Lehrenden oder über Evaluation und die Rückspiegelung von Evaluationsergebnissen an die Lehrenden. Die Qualität der Infrastruktur spielt als Ermöglichungsbedingung für das Lehren und Lernen eine Rolle. Als weitere organisationale Rahmenbedingungen für das Gelingen des Lernens sind die Prozesse auf der Ebene der Unternehmenssteuerung zu nennen. Dazu gehören z.B. Personalentwicklungs- und Führungskonzepte, Verfahren der Kundenkommunikation, des Marketings und des Controllings in der Organisation. Auch hier werden Weichenstellungen für die Ermöglichung gelingenden Lernens gelegt, z.B. indem die Kundenkommunikation für die Zielgruppe und im Hinblick auf das Lernangebot stimmig gestaltet wird oder indem reflektiert wird, inwiefern sich Führung und Personalentwicklung auf die Gestaltungsbedingungen des Lehr-Lern-Prozesses auswirkt.

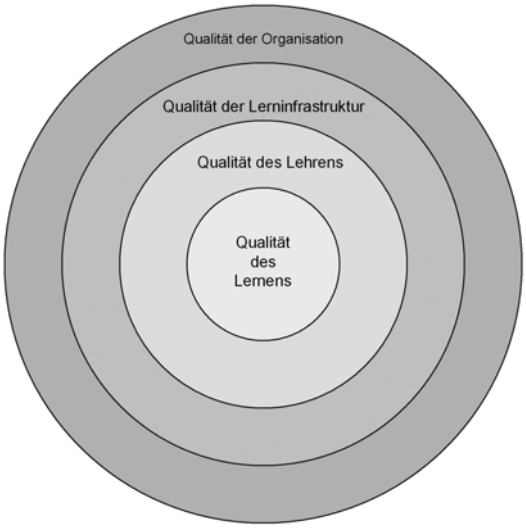

Abbildung 4: Kontexte des Lehrens (Zech 2006a, S.55)

4.4.2 Der Aufbau des LQW-Modells

Die organisatorischen Ermöglichungsbedingungen von Lernen sind bei LQW in 11 Qualitätsbereichen strukturiert (vgl. Abb.5).

Abbildung 5: Das Qualitätsentwicklungs- und Testierungsmodell (Zech 2006a, S.12)

„In allen diesen Qualitätsbereichen sind die Stärken und Schwächen der jeweiligen Organisation anhand definierter Anforderungen zu erheben, zu bewerten; ggf. sind Verbesserungsmaßnahmen zu planen, durchzuführen und in ihrem Erfolg intern zu evaluieren. Das Besondere der Anforderungen des Lernerorientierten Qualitätsmodells ist allerdings, dass keine gleichen und allgemein verbindlichen inhaltlichen Standards für alle Bildungseinrichtungen vorgegeben werden, sondern dass jede einzelne Organisation allgemein gehaltene Rahmenanforderungen inhaltlich selbst ausfüllen muss." (Zech 2006, S.41f.) Jede Organisation wird durch die Anforderungen angehalten, dass zu tun, „was zu ihr passt und was in ihrem besonderen Fall der Verbesserung der Bildungsbedingungen dient" (ebd. S.101).

Für den *Qualitätsbereich Schlüsselprozesse* definiert LQW beispielsweise folgende Anforderungen:

- Organisationsspezifische Schlüsselprozesse sind definiert und dokumentiert.
- Die Verantwortung für die Prozesse ist festgelegt.
- Die Schnittstellen innerhalb der Prozesse und ggf. zwischen den Schlüsselprozessen sind beschrieben.
- Eine Begründung der organisationsspezifischen Schlüsselprozesse in Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens liegt vor.

Für den *Qualitätsbereich Lehr-Lern-Prozesse* definiert LQW beispielsweise folgende Anforderungen:

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

In jedem Qualitätsbereich werden neben den Anforderungen eine Definition des Bereichs, eine Liste von Spezifikationen – als Beispiele oder Veranschaulichungen für die Erfüllung der Anforderungen – sowie Nachweismöglichkeiten angegeben.

4.4.3 Das Verfahren der Qualitätsentwicklung bei LQW

Als Qualitätsmanagementverfahren mit einem pädagogischen Qualitätsverständnis ermöglicht es LQW, Qualitätsentwicklung nicht einseitig als Systematisierung von organisationalen Abläufen zu begreifen, sondern als Methode, um pädagogisches Handeln zu orientieren und zu reflektieren. Zugleich geht LQW als systematisches Qualitätsmanagementsystem über die Unverbindlichkeit eines Leitfadens hinaus und verbindet systematisch Selbst- und Fremdreflexion.

Die Selbstreflexion orientiert sich an den Anforderungen der Qualitätsbereiche und wird in einem Selbstreport dokumentiert. „Im Erarbeitungsprozess klären die Beteiligten sich und andere darüber auf, was sie getan haben, was sie tun und wie sie es tun. Die schriftliche Fixierung zwingt zu einer Selbstvergewisserung über Ergebnisse, Vorgehensweisen und Verfahren, indem Begründungszusammenhänge expliziert und Veränderungsmaßnahmen beschrieben werden. Die Selbstbeschreibungen dienen den Organisationen dazu, einen prüfenden Blick auf sich selbst zu werfen." (Zech 2006, S.104)

Die Fremdevaluation realisiert sich in der Form der Begutachtung des Selbstreports durch zwei unabhängige Gutachtende. Dabei verbindet die Fremdevaluation die Elemente der Prüfung und Beratung, indem das schriftliche Gutachten neben den Aussagen zur Erfüllung der Anforderungen umfassende Rückmeldungen mit Fragen, Anregungen und Kommentaren der Gutachtenden enthält. Darüber hinaus diskutiert der Erstgutachter oder die Erstgutachterin das Gutachten mit den Mitarbeitenden der Organisation im Rahmen einer Visitation. Die Begutachtung zielt somit darauf, die Organisation zur Reflexion anzuregen. Die Begutachtung stellt auf diese Weise eine Beobachtung zweiter Ordnung der Selbstbeschreibung der Organisation dar. Genauso wie die Lehrenden im Rahmen eines Lehr-Lern-Prozesses die Lernenden in ihrem Lernprozess beraten und anregen, beraten und unterstützen die Gutachtenden bei LQW die Weiterbildungsorganisation in ihrer Qualitätsentwicklung. Dieses Vorgehen ähnelt dem Verständnis von Qualitätsentwicklung als praxisorientierte Evaluation (vgl. Holla 2002).

Wenn die Weiterbildungseinrichtung die Erfüllung aller Anforderungen des LQW-Modells nachweisen konnte, erhält sie ein Testat, das vier Jahre gültig ist. Die Besonderheit des LQW-Modells besteht mithin darin, pädagogischen Anforderungen zu genügen und zugleich ein Testierungsmodell zu sein, d.h. durch externe Evaluation organisationsbezogene Qualität nachweisbar zu machen (vgl. Galiläer 2005, S.180).

Qualitätsentwicklung ist bei LQW als kontinuierlicher Prozess konzipiert. Die Anforderungen des Qualitätsmodells fordern zur Einführung von Verfahren der regelmäßigen Umweltbeobachtung und Evaluation auf, so dass Umsteuerungsnotwendigkeiten erkannt werden können. Im Qualitätsbereich 11 und auf dem Abschlussworkshop werden auf dieser Basis strategische Entwicklungsziele festgelegt, die bis zur Retestierung in vier Jahren erreicht werden sollen (vgl. Zech 2006, S.109ff.). Für die Retestierung muss ein überarbeiteter und aktualisierter Selbstreport vorgelegt werden, der die Weiterentwicklung der Organisation in den letzten vier Jahren dokumentiert und nach dem gleichen Verfahren begutachtet wird wie bei der Ersttestierung. Durch die auf Dauer gestellte Qualitätsentwicklung wird die Weiterbildungsorganisation zu einer lernenden Organisation (vgl. Zech 2006, S.77).

4.4.4 Die LQW-Testierung im Unterschied zur ISO-Zertifzierung

Bei LQW steht insgesamt der Entwicklungscharakter im Vordergrund. Damit ist LQW als methodisch-didaktisches Instrument zu verstehen, das organisationales Lernen von Weiterbildungsorganisationen anregen soll. Die Qualitätsanforderungen sind einerseits offen gehalten und bieten der Organisation Entfaltungsräume. Andererseits werden über die Qualitätsanforderungen branchenbezogene Professionsstandards im Sinne von Mindestanforderungen formuliert. Die Organisation muss zum Beispiel eine Definition gelungenen Lernens formulieren, die Führung ist gefordert, Zielvereinbarungen zu treffen, es müssen Kompetenzprofile der Beschäftigten vorhanden sein etc. Damit sind bestimmte professionsbezogene Qualitätsstandards gesetzt. Allerdings bleibt es der Organisation überlassen, wie sie diese inhaltlich ausfüllt.

Die Begutachtung bei LQW zielt auf ein hermeneutisches Verstehen der Selbstbeschreibung der Organisation und auf das Anregen von Reflexionsprozessen. Daher fokussiert die Begutachtung nicht nur auf die Prüfung der Qualitätsanforderungen, sondern stellt Wiederbeschreibungen und Rückspiegelungen in den Vordergrund. Am hermeneutischen Charakter der externen Evaluation und am Ziel der Reflexion und Selbstbestimmung der Organisationen lässt sich der Unterschied zwischen Testierung und Zertifizierung verdeutlichen. „Es geht bei der Testierung nicht um die Festschreibung bestimmter Abläufe und Zustände, sondern um das Einüben der Weiterbildungseinrichtungen in organisationales Lernen kontinuierlicher und strukturierter Qualitätsentwicklungsprozesse." (Zech 2004b, S.181) Dieser Entwicklungsprozess orientiert sich an Professionsstandards, die dem LQW-Modell zugrundegelegt sind und auf deren Basis die Organisationen ihre Verfahren und Prozesse selbstbestimmt ausgestalten.

ISO hingegen ist ein branchenübergreifendes Qualitätsmanagementmodell. Die Certqua, die das Modell für die Weiterbildungsbranche angepasst hat, hat dabei die produktions- und industriebezogenen Begrifflichkeiten auf den Kontext von Weiterbildungsorganisationen übertragen, ohne das Modell inhaltlich professionsbezogen zu spezifizieren. Der im Kontext der ISO-Zertifizierung verwendete

Begriff der Norm verweist auf Vereinheitlichung. Normieren bedeutet vereinheitlichen bzw. nach einem einheitlichen Schema festlegen. Die Zertifizierung auf der Basis von Normen stammt ursprünglich aus dem Kontext der Qualitätskontrolle in der produzierenden Wirtschaft. Dabei ging es darum zu kontrollieren, ob Produkte eine einheitliche Größe, Haltbarkeit, Funktionsfähigkeit bzw. Qualität besitzen. Die Normierung diente dazu, Transparenz zu erhöhen und wirtschaftliche Zusammenarbeit (z.B. in Zulieferbeziehungen) zu vereinfachen. Doerr/Orru (2000) verweisen auf einen Paradigmenwechsel, der ausgehend von der produktbezogenen Qualitätskontrolle zum Qualitätsmanagement geführt hat. „Die punktuellen Qualitätskontrollen zur Feststellung und Ausbesserung von Qualitätsmängeln am Ende eines Produktionsprozesses wurden abgelöst durch QM-Systeme, die den gesamten Prozess von Anfang bis Ende begleiten." (Doerr/Orru 2000, S.20) Der Normbegriff bezog sich also ursprünglich auf die Vereinheitlichung und Qualitätssicherung von Produkten und wurde dann im Kontext des Qualitätsmanagements auf Verfahren bzw. Prozesse übertragen. Das Qualitätsmanagement zielt darauf, die Normenforderungen in für den jeweiligen Organisationskontext angemessener Weise umzusetzen und diesbezüglich vereinheitlichte bzw. normierte Prozesse einzuführen und zu dokumentieren[21]. „Der Sinn dieser Norm ist es, eine »gemeinsame Sprache« zwischen Organisationen, ihren Kunden und Lieferanten zu schaffen." (Wuppertaler Kreis e.V. /Certqua 2002, S.30) Das Qualitätsmanagementsystem der ISO gibt dabei keine Normen in Bezug auf organisatorische Abläufe, Unternehmensstrukturen oder Managementmethoden vor (vgl. ebd. S.31). Als branchenübergreifendes Qualitätsmanagementmodell definiert die ISO also allgemeine Normenforderungen in Bezug auf die Grundstruktur des Qualitätsmanagementsystems, aber keine in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung des Qualitätsmanagements. Insofern wird die ISO auch als inhaltsneutral bezeichnet. Einzuhalten sind allerdings Normenvorgaben für die Form der Beschreibung und Dokumentation von Prozessen und deren Überprüfung bzw. Lenkung. So ist durch die ISO genau geregelt, wie die Prozesse zu dokumentieren und zu überprüfen sind. Insofern kann die ISO als Prozess- oder Verfahrensnorm bezeichnet werden.[22]

Somit fokussiert die Zertifizierung nach ISO insgesamt vorrangig auf Systematisierung und normierte Beschreibung von Prozessen, während die Qualitätsanforderungen von LQW dazu auffordern, Systematisierung und Reflexion zu verbinden und das eigene Handeln zu begründen. Der Begriff der Testierung soll zum Ausdruck bringen, dass im Unterschied zur Zertifizierung nicht nur die Ein-

[21] Hier stellt sich die Frage, ob der Begriff der Normierung für Prozesse angemessen ist. Im Unterschied zu fertigen Produkten sind in Prozessen und Verfahren immer auch Spielräume notwendig, um (begründet) auf Abweichungen, unerwartete Umweltbedingungen etc. zu reagieren.

[22] Während der »alten« ISO 9000ff.:1994 von Seiten des Bildungsbereichs „Bürokratisierung und Einengung in Normenvorschriften, die nur wenig Kreativität aufkommen lassen und damit dem wesentlichen Element von Innovation nicht Rechnung tragen" (Ehlers 2004, S.121) vorgeworfen wurden, wird in der Revision der ISO von 2000 stärker auf kontinuierliche Verbesserung gesetzt. Damit sollte der Gefahr eine zu starren Handhabung der Norm entgegengewirkt werden (vgl. ebd. S.123).

heitlichkeit, sondern auch die Gegenstandsangemessenheit, Plausibilität und Reflexion von Prozessen und Verfahren im Zentrum der Qualitätsentwicklung steht. Als branchenbezogenes Modell greift LQW Professionsstandards der Weiterbildung auf und gibt damit Mindestanforderungen an Qualität vor, die aber organisationsindividuell ausgestaltet werden müssen. Dabei lässt LQW im Vergleich zur ISO größere Gestaltungsräume hinsichtlich der Frage, in welcher Weise die Weiterbildungsorganisationen ihre Prozesse strukturieren und beschreiben wollen. Die Art der Beschreibung muss sich aus dem Beschriebenen ergeben und kann nicht von außen auf die Gegenstände oktroyiert werden.

4.4.5 Erfahrungen in der Anwendung von LQW

Inzwischen wurden Erfahrungen in der Anwendung sowie Wirkungen von LQW von verschiedenen Seiten ausgewertet (vgl. Hartz/Schrader/Berzbach 2005, Hartz 2006, Rädiker 2006, Tödt 2006a). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Verbreitung des Modells kontinuierlich zunimmt und das Modell insgesamt seinen Anspruch erfüllt, die Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen zu befördern (vgl. Hartz 2006). Motive für die Qualitätsentwicklung nach LQW können dabei zwei Motivgruppen zugeordnet werden. Zum einen versprechen sich die Anwender von der Testierung eine verbesserte Positionierung auf dem Markt. Zum anderen sind auch interne Motive der Struktur-, Organisations- und Professionsentwicklung relevant. „Dieses verweist auf eine in den Einrichtungen liegende Motivation, Organisationsentwicklungsprozesse in Gang zu bringen und sowohl auf der Ebene von Strukturen als auch auf der Ebene professionellen pädagogischen Handelns Verbesserungen zu erzielen. Hohe Attraktivität für die Einrichtungen hat außerdem die Fokussierung des Modells auf den Lernenden. Auf einer 4er Skala von sehr wesentlich bis unwesentlich stellen rund 44 Prozent der antwortenden Einrichtungen diesen Aspekt als sehr wesentlich und 41 Prozent als wesentlich heraus. Dies zeigt die Bedeutsamkeit und Attraktivität eines auf die Spezifika der Weiterbildung ausgerichteten Modells." (Hartz/Schrader/Bertzbach 2005, S.4) Die Wirksamkeit von LQW in Bezug auf die Unterstützung bei der Konzentration auf die Lernenden wird in der Untersuchung von Rädiker deutlich: Die Zustimmung zu dem Statement „Alle Mitarbeitenden tragen auf ihre Weise zum gelungen Lernen der Teilnehmenden bei.", das den Kerngedanken von LQW zum Ausdruck bringt, konnte im Verlauf des LQW-Prozesses deutlich erhöht werden (vgl. Rädiker 2006, S.207). In der Untersuchung von Best-Practice-Beispielen im Umgang mit der Definition gelungenen Lernens (vgl. Tödt 2006a) ergab sich, dass der Verständigungsprozess über gelungenes Lernen in der Organisation dazu beitragen konnte, dass die Mitarbeitenden einen gemeinsamen roten Faden für ihre Arbeit entwickelten. Durch den Austausch über unterschiedliche Sichtweisen auf den Lehr-Lern-Prozess und die ihn umgebenden Bedingungen haben die Mitarbeitenden ein besseres gegenseitiges Verständnis für die unterschiedlichen Arbeits- und Aufgabenbereiche ihrer Kollegen gewonnen. So wurde die Arbeit der Beteiligten besser aneinander anschlussfähig und ein zielgerichteteres Handeln möglich. Auch in der Planung und Bewertung von Lehr-Lern-Prozessen ergaben sich

verbesserte Handlungsmöglichkeiten und eine größere Stimmigkeit durch die Orientierung an der Definition gelungenen Lernens, z.B. indem die Inhalte von Evaluationsfragebögen auf der Grundlage der Definition gelungenen Lernens überarbeitet wurden. Die Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf die Definition gelungenen Lernens wurde von den Befragten als besondere Lernherausforderung erlebt, die anfangs nicht leicht fiel. Wo diese Herausforderung angenommen wurde und die Beteiligten sich auf den mühsamen Prozess des Begründens einließen, wurde diese Anforderung rückblickend als sinnvolle Reflexionsschleife bewertet, die es ermöglicht zu überprüfen, ob die im Leitbild formulierten Ansprüche auch realisiert werden (vgl. Tödt 2006a, S.198). Zu berücksichtigen ist in dieser Untersuchung, dass es sich um Best-Practice-Beispiele handelt, d.h. dass für die Befragung Organisationen ausgewählt wurden, die sich durch einen gelungenen Umgang mit der Definition gelungenen Lernens auszeichneten. Die Untersuchungsergebnisse verweisen somit auf Erfolge bei der Lernerorientierung, die durch LQW ermöglicht werden. Nicht alle testierten Organisationen erreichten diese Erfolge schon im ersten Qualitätsentwicklungsprozess bis zur Testierung. Erwartbar ist aber, dass Rückmeldungen aus der Begutachtung zu Lerneffekten in den Organisationen führen, die sich in der folgenden Qualitätsentwicklungsphase auswirken und bei der Retestierung die Lernerorientierung weiter verbessern werden. Erste Ergebnisse verweisen in diese Richtung.

Hartz (vgl. 2006, S.19) verweist auf das Problem, dass die Erwartung der Anwender, die Durchführung von Kursen und Seminaren würde durch LQW professioneller werden, sich nur zum Teil bestätigt und dass in den Qualitätsbereichen Lehr-Lern-Prozessen und Personal relativ geringe Entwicklungserfolge bei den Organisation zu finden waren. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Untersuchungen von Hartz sich auf die LQW Version 2 beziehen. In der LQW Version 3 (vgl. Zech 2006a) wurden besonders diese Qualitätsbereiche überarbeitet und die Anforderungen entsprechend profiliert. Darüber hinaus ist dieser Befund im Zusammenhang mit dem generellen Problem zu sehen, dass die Durchführung auf einer interaktionellen Ebene liegt, also durch organisationale Veränderungen zwar Rahmenbedingungen professionellen didaktischen Handelns verbessert werden können, das pädagogische Handeln selbst aber eine kontingente Größe bleibt, auf die ein Qualitätsmodell immer nur vermittelt Einfluss nehmen kann. Die geringe Wirkung auf der Ebene der Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen kann auch mit der Problematik zusammenhängen, dass Weiterbildungsorganisationen zu einem großen Teil freiberufliche Trainer einsetzen, die in den Qualitätsentwicklungsprozess der Organisation nur schwer eingebunden werden können und daher die Bemühungen der Organisation um die Ermöglichung gelingender Lernprozesse oft nur am Rande mitbekommen. Dabei spielen gerade die Lehrenden eine entscheidende Rolle in der Ermöglichung gelingender Lernprozesse.

Im Unterschied zu den von Hartz (vgl. 2006, S.19) konstatierten geringen Veränderungen im Qualitätsbereich Lehr-Lern-Prozess verweisen die Untersuchun-

gen von Rädiker (vgl. 2006) auf eine im Durchschnitt starke Verbesserung der Organisationen in diesem Qualitätsbereich. Überdurchschnittliche Verbesserungen wurden insbesondere bei den Anforderungsprofilen und Auswahlverfahren von Lehrenden wahrgenommen (vgl. ebd. S.206).

Diese Verbesserungen verweisen auf die von der Organisation gestaltbaren Aspekte in der Zusammenarbeit, auch bei geringer Einbindung von Dozenten. Eine Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen könnte in diesem Zusammenhang einen Rahmen bieten, um die konkrete inhaltliche Gestaltung von Bildungsveranstaltungen mit den Lehrenden systematisch abzustimmen. Auf das Verhältnis von Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Gesamtorganisation und auf der Ebene der Bildungsveranstaltung wird im Folgenden eingegangen.

Generell ist festzuhalten, dass Wirkungen eines Qualitätsmodells besonders in den Bereichen auftreten werden, die aus Sicht der Organisation relevante Entwicklungsfelder sind, bzw. dass Entwicklungen besonders dort zu erwarten sind, wo Qualitätsanforderungen als organisationale Lernanforderungen übernommen werden.

4.5 Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen

Bisher wurde in dieser Arbeit der Organisationsbegriff im Kontext institutioneller Weiterbildung nicht explizit weiter differenziert. Es wurde davon ausgegangen, dass Weiterbildungsorganisationen als Ganze sich in ihren Entscheidungen an der Programmierung ausrichten, Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, und dass dies Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse auf allen Ebenen der Organisation erfordert. Die organisationale Leistungsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtung bemisst sich an der pädagogischen Qualität der Lernbedingungen, die sie zur Verfügung stellt. Dabei liegen manche Ermöglichungsbedingungen weiter vom eigentlichen Lehr-Lern-Prozess der Adressaten entfernt (z.B. Führungsstrukturen, die Personalentwicklung von Mitarbeitenden, die nicht unmittelbar an pädagogischen Prozessen beteiligt sind oder die finanzielle Steuerung des Unternehmens), andere wirken sich direkter auf die Qualität des Lehr-Lern-Prozesses aus (z.B. infrastrukturelle Aspekte wie die Funktionsfähigkeit der PCs, die im Seminar genutzt werden oder die Qualität der Teilnehmerinformationen, die als Entscheidungsgrundlage für die Anmeldung zu einer Veranstaltung dienen oder auch die Fachkompetenzen der Lehrenden in Bezug auf das Thema des Seminars etc.).

LQW fokussiert auf die Zukunftsfähigkeit der Gesamtorganisation sowie die Anschlussfähigkeit ihrer Leistungen an die Umwelt. Ausgehend von der Definition gelungenen Lernens werden dabei organisationsübergreifende Strukturen reflektiert und verbessert, auf deren Basis unterschiedliche Bildungsveranstaltungen gestaltet werden können. So werden mit LQW die Rahmenbedingungen

verbessert, die es ermöglichen, qualitativ hochwertige Bildungsveranstaltungen anzubieten. Dabei werden Verfahren für die Bedarfserschließung, Evaluation, Infrastruktur etc. entwickelt, die für das ganze Spektrum der angebotenen Bildungsveranstaltungen anwendbar sind. Es werden veranstaltungsübergreifend allgemeine Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrenden und die Gestaltung der Lehrprozesse formuliert.

Die einzelne Bildungsveranstaltung bzw. die Organisationsprozesse, die ebendiese konstituieren, stellen im Kontext der Gesamtorganisation ein Subsystem dar. Ziel dieses Subsystems ist es, ein spezifisches Bildungsangebot zu ermöglichen, welches sich auf konkrete Ziele und eine konkrete Zielgruppe ausrichtet. Entsprechend können auf dieser Ebene auch die Kontextbedingungen für eine spezifische Bildungsveranstaltung konkretisiert werden. Das Subsystem kann unterschiedlich komplex sein und unterschiedlich viele Schnittstellen zur Gesamtorganisation aufweisen, je nachdem, wie umfangreich die Bildungsveranstaltung ist, wer in welcher Art daran beteiligt ist und in welcher Form das Fortbildungsangebot in die Weiterbildungsorganisation eingebunden ist. Die Bildungsveranstaltung ist innerhalb der Weiterbildungsorganisation das Feld, in dem sich die strukturelle Kopplung zwischen Organisation und Lehr-Lern-Interaktion verdichtet. Die Qualitätsentwicklung der Gesamtorganisation reicht in dieses Subsystem hinein und gibt ihm Strukturen vor. Trotzdem kann es in bestimmten Fällen sinnvoll sein, aus der spezifischen Perspektive der Bildungsveranstaltung Qualitätsentwicklung zu betreiben und Qualitätsanforderungen für die Organisation und Konzeption von Bildungsveranstaltungen zu formulieren.

- Dabei kann ein Qualitätsmodell auf Veranstaltungsebene als Planungshilfe für die Konzeption einer konkreten Bildungsveranstaltungen dienen. Es kann eine Struktur oder eine Orientierung im Hinblick darauf vorgeben, auf welche Aspekte bei der Gestaltung eines konkreten Bildungsangebotes zu achten ist. Viele Bildungsorganisationen sehen die Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsmaßnahmen als einen Schlüsselprozess ihres Unternehmens an. Als Schlüsselprozesse werden im Kontext von LQW diejenigen Prozesse verstanden, „die zur Erbringung der für die jeweilige Bildungsorganisation wichtigen Kernleistungen führen." (Zech 2006a, S.65) Ein Qualitätsmodell auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen gibt in diesem Sinne Qualitätskriterien und Strukturen für die Gestaltung dieses Schlüsselprozesses vor. In diesem Kontext kann für eine konkrete Bildungsveranstaltung auch die Zusammenarbeit und die inhaltliche Abstimmung mit den Lehrenden systematisch geregelt werden.
- Vor allem wenn auf der Ebene der Organisation kein Qualitätsmanagementsystem vorhanden ist oder nicht als passend angesehen wird, kann ein Qualitätsmodell für das Subsystem einer Bildungsveranstaltung sinnvoll sein. Dies ermöglicht es nicht nur, die Qualität des Bil-

dungsangebotes zu bewerten und zu verbessern, sondern auch organisationsübergreifend Vergleichbarkeit zwischen den Bildungsveranstaltungen eines bestimmten Typs oder Themas herzustellen.

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit auf die Entwicklung eines Modells für eine Lernerorientierte Qualitätsentwicklung von Bildungsveranstaltungen. Dabei ist es das Ziel, ein Qualitätsmodell zu entwickeln, welches den herausgearbeiteten pädagogischen Anforderungen (vgl. Kap. 4.3) genügen kann.[23]

Im Folgenden möchte ich Qualitätsansätze, die auf die Gestaltung einzelner Bildungsveranstaltungen fokussieren, kurz vorstellen. Damit soll ein Überblick über den aktuellen Stand der Entwicklung zu diesem Thema gegeben werden.

4.5.1 An den Bedürfnissen von Lernenden orientierte Ansätze

Double Evolution

Bei Double Evolution handelt es sich um ein im Rahmen eines Leonardo-da-Vinci-Projektes (1996-1999) am Institut für Arbeitswissenschaft (IAW) der RWTH Aachen entwickeltes betriebliches Qualitätsmanagementsystem, welches die Abstimmung von Weiterbildungsangeboten mit der Unternehmensstrategie in den Vordergrund stellt (vgl. IAW 1999). Dabei werden für drei Phasen des Weiterbildungsprozesses – Initiierungsphase, Vorbereitungs- und Durchführungsphase sowie Transfer- und Evaluierungsphase – Checklisten, Leitfäden und Fragebögen zur Verfügung gestellt, die zu einer kontinuierlichen dialogischen Abstimmung sowie Selbstevaluation und -reflexion anregen sollen. Für jede der drei Phasen gibt es jeweils Arbeitshilfen für das Unternehmen sowie für den Weiterbildungsanbieter. Damit sollen vor allem mittelständische Unternehmen in die Lage versetzt werden, organisationale Entwicklungsbedarfe und individuelle Lernbedürfnisse der Mitarbeitenden zu ermitteln und daraus Ziele zu formulieren sowie ein Qualitätsbewusstsein im Hinblick auf Weiterbildungsveranstaltungen zu entwickeln. Für Weiterbildungsanbieter werden Qualitätsanforderungen für die Organisation sowie für die Gestaltung der Bildungsveranstaltung in den drei Phasen des Weiterbildungsprozesses formuliert.

[23] Dabei zielt die Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB) weniger darauf, ein LQW ergänzendes Testierungsmodell zu sein. LQW-Anwender haben ja schon Qualitätsmaßnahmen auf einer allgemeinen Ebene eingeführt. Die Anwendung beider Modelle in einer Organisation ist natürlich möglich, aber nicht eigentlich notwendig, da es an vielen Punkten zu Dopplungen bzw. zu der Definition von Verfahren einmal in allgemeiner und einmal in veranstaltungsspezifischer Form, kommen würde. LQB ist in erster Linie als Planungsinstrument für Bildungsveranstaltungen gedacht. Als Testierungsverfahren ist es für Bildungsanbieter gedacht, für die ein organisationsübergreifendes Modell nicht geeignet ist. Sicherlich existieren aber auch sich wiederholende, lehrgangsförmige Bildungsmaßnahmen, für die sich eine LQB-Testierung zusätzlich zu LQW anbietet, z.B. aus Wettbewerbsgründen oder bei »Franchising-Konzepten«.

Das Modell leitet zu einem kontinuierlichen Abstimmungsprozess zwischen Unternehmen und Weiterbildungsanbieter sowie zu einer kontinuierlichen Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden an. Dabei wird letzteres von Seiten des Unternehmens durch Instrumente zur individuellen Bedarfserschließung und Planung der Transferunterstützung, auf Seiten des Weiterbildungsanbieters durch Evaluations- und Reflexionsinstrumente während und im Anschluss an die Durchführung sichergestellt.

Double Evolution ist dabei als eine Art Werkzeugkasten konzipiert, aus dem die Weiterbildungs-Anbieter und die für die Personalentwicklung verantwortlichen Mitarbeitenden in den Unternehmen die jeweils für sie passenden Instrumente herausgreifen können. Damit besteht keine Verbindlichkeit in Bezug auf Qualitätsstandards. Indem viele der Arbeitshilfen darauf abzielen, die Perspektive der Teilnehmenden zu erheben und einzubeziehen, bietet das Modell die Möglichkeit, die Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen und in der Gestaltung der Bildungsmaßnahme umzusetzen, es fordert diese Berücksichtigung aber nicht systematisch ein. Damit ist Double Evolution ein Selbstreflexionsmodell, das dafür offen ist, die Handlungslogik von Organisation und Lehr-Lern-Prozess zu verbinden, ohne dies als Qualitätsstandard verbindlich einzufordern.[24]

Qualität im e-Learning: Qualitätsanforderungen aus Sicht der Lernenden

Im Bereich e-Learning gibt es ein breites Spektrum von Qualitätsansätzen. Dabei richtet sich der Schwerpunkt meist auf die Gestaltung und das Design des medialen Settings im Sinne von Usability-Untersuchungen bzw. Nutzerfreundlichkeit der Hard- und Software. Eine besondere Stellung zum Thema Qualität im e-Learning nimmt die Arbeit von Ehlers (2004) ein, der in einer empirischen Studie subjektive Qualitätsanforderungen aus der Perspektive von Lernenden untersucht hat. Als Ergebnis seiner qualitativ-explorativen und darauf aufbauenden quantitativen Erhebungen ergibt sich als »Modell subjektiver Qualität« ein Set von Qualitätsdimensionen, die aus Lernersicht eine Rolle spielen. Die Dimensionen ordnet Ehlers sieben Qualitätsfeldern zu:

- Tutorielle Betreuung,
- Kommunikation und Kooperation,
- Technologie,
- Kosten-Erwartungen-Nutzen,
- Informationstransparenz bei Angebot/Anbieter,
- Kursverlauf/Präsenzveranstaltungen,
- Didaktik.

[24] Leider habe ich keine Veröffentlichungen in Bezug auf die Nutzung und Verbreitung des Modells in der betrieblichen Praxis nach Abschluss des Projektes gefunden. Daher steht zu befürchten, dass ein Transfer der Arbeitsergebnisse dieses Projektes in die Praxis nicht umgesetzt wurde.

Ehlers versteht das Modell als Grundlage, um Leitlinien für e-Learning-Angebote zu entwickeln. In Bezugnahme auf die Personendaten der Befragten hat Ehlers auf der Basis des Modells subjektiver Qualität vier prototypische Qualitätsprofile entwickelt (der Individualist, der Ergebnisorientierte, der Pragmatiker, der Avantgardist), in denen Präferenzen unterschiedlicher Gruppen von Lernenden ausdifferenziert sind. Diesen vier Qualitätsprofilen liegen jeweils unterschiedliche Vorstellungen von »gutem Lernen« und damit unterschiedliche didaktische Vorstellungen zugrunde. Ehlers Arbeit bietet damit einen empirisch fundierten Orientierungspunkt für die Diskussion um Qualität aus Lernersicht. Dabei wird die Tatsache, dass der Lernende kein passiver Rezipient des Lernangebotes, sondern ein aktiver Produzent seines eigenen Lernerfolges ist, in dieser Forschungsarbeit konsequent berücksichtigt.

Für die Konzeption von e-Learning-Veranstaltungen bildet der Einsatz von Technologie zwar einen besonderen Schwerpunkt und führt zu einem besonderen methodisch-didaktischen Setting, wenn man aber von einem selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lernprozess ausgeht, stellen sich dabei die gleichen Grundsatzfragen wie bei der Konzeption von Bildungsangeboten insgesamt[25]. Da die von Ehlers herausgearbeiteten Qualitätsdimensionen neben der technischen Besonderheit von e-Learning-Angeboten konzeptuelle, didaktische, methodische, organisatorische Aspekte umfassen, können sie auch für Bildungsveranstaltungen außerhalb des e-Learning-Bereichs Anregung bieten, um Weiterbildner in der Auseinandersetzung mit der Frage nach Qualität zu unterstützen, die Perspektive des Lernenden einzunehmen.

Ehlers weist bilanzierend darauf hin, dass prozessorientierte Qualitätsmanagementansätze um die normative Komponente der Lernerorientierung ergänzt werden sollten. „Der Realisierung lernerorientierter Lernangebote liegt immer eine implizite Annahme über die Anforderungen an ein lernerorientiertes Lernarrangement zu Grunde." (Ehlers 2004, S. 332) In dieser Ansicht stimmt Ehlers mit der LQW-Logik überein. Die Ergebnisse der Studie bieten „in diesem Sinne eine normative Komponente, die gekoppelt mit prozessorientierten Qualitätsmanagementmodellen zur Optimierung von Lernarrangements im Sinne lernerorientierter Angebote beitragen kann." (Ebd.) Im Kontext von LQW bzw. eines Lernerorientierten Qualitätsmodells für Bildungsveranstaltungen könnte die Studie z.B. Anregungen bieten für die Formulierung einer Definition gelungenen Lernens oder für die Bedarfserschließung.

[25] Da das Lernen als psychologischer Prozess beim e-Learning nicht anders abläuft als in anderen Lernsituationen, sondern der Begriff vielmehr eine besondere Weise der Gestaltung des Lehr-Lern-Kontextes bezeichnet, müsste man genaugenommen von e-Teaching sprechen.

4.5.2 Weiterbildungstests der Stiftung Warentest: die Verbraucherperspektive

Seit 2002 besteht bei der Stiftung Warentest die Abteilung Weiterbildungstest. Dort werden, gefördert durch BMBF und ESF, Weiterbildungsangebote aus der Verbraucherperspektive getestet. Dabei ist es das Ziel, für Endverbraucher von Weiterbildung Transparenz zu schaffen und die Basis für ein erhöhtes Qualitätsbewusstsein zu legen. Getestet werden unterschiedliche Lernangebote: Lehrgänge, Seminare in Form klassischer Präsenzveranstaltungen, Lernmedien wie CD-ROM-basierte Selbstlernprogramme, Internetkurse, Bücher etc. Zu einem ausgewählten Thema (z.B. Rhetorik-Seminare, Verkaufstrainings, Interkulturelle Trainings) werden jeweils vergleichende Tests durchgeführt. Dabei wird für jedes Thema ein eigenes Untersuchungskonzept erstellt, indem Prüfkriterien zu Inhalten, Didaktik, Service, Lernumgebung, Beratung etc. zu Grunde gelegt werden. Die Prüfkriterien werden in einem Fachbeirat mit Anbieter- und Verbrauchervertretern diskutiert (vgl. Kösters 2005). Die Prüfungsergebnisse werden in den Zeitschriften der Stiftung Warentest veröffentlicht. Die Tests werden jeweils bei einer Reihe von ausgewählten Anbietern durchgeführt, so dass sie Stichprobencharakter haben.

Zum einen werden Dokumente wie Teilnehmermaterial, Kundeninformationen, Geschäftsbedingungen etc. überprüft, zum anderen besuchen Testpersonen anonym die Veranstaltungen. Mit den Weiterbildungstests wird versucht, die Besonderheit von Bildung im Vergleich zu anderen Dienstleistungen und die Abhängigkeit der Bildungsqualität von verschiedenen Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Daher werden nicht wie in anderen Warentests Noten vergeben, sondern eher Tendenzaussagen getroffen oder die Inhalte am jeweils eigenen Leistungsversprechen der Anbieter gemessen (vgl. Kösters 2005).

Bei den Tests handelt es sich um externe Bewertungen eines Ist-Zustandes. Reflexion, Selbstevaluation oder Qualitätsentwicklung in Bezug auf die Qualität der eigenen Angebote wird bei Weiterbildungsanbietern nur vermittelt angeregt, wenn sie die Testberichte lesen und sich mit den Prüfkriterien auseinandersetzen. In diesem Sinne zielen die Tests neben dem Verbraucherschutz mittelbar auch darauf, bei Weiterbildungsanbietern qualitätsverbessernde Prozesse zu initiieren. Hartz/Meisel (vgl. 2006, S.103) kommen zu dem Ergebnis, dass die Bildungstests auf Grund der Angebotsorientierung nicht als Ersatz oder Konkurrenz für prozessorientierte organisationsbezogene Formen der Qualitätssicherung gelten können, sondern vielmehr eine Ergänzung für Qualitätsmanagement- und Testierungssysteme darstellen. Ein Kritikpunkt an den Weiterbildungstests besteht darin, dass nur punktuell bzw. stichprobenartig getestet wird, so dass ein Verbraucher, wenn er einen Kurs in seiner Region sucht, oft gar nicht auf ein getestetes Angebot zurückgreifen kann. Dem ist entgegenzuhalten, dass ihm zumindest Prüfkriterien und eine Idee dessen, was er von einem Bildungsangebot erwarten darf, an die Hand gegeben werden.

Insgesamt besteht der Verdienst von Weiterbildungstests darin, die Auseinandersetzung mit der Frage nach Weiterbildungsqualität auch in Bereiche außerhalb der pädagogischen Fachdiskussionen zu tragen und Verbrauchern Anhaltspunkte zur Orientierung auf dem Markt zu liefern.[26]

4.5.3 Anforderungen an Bildungsmaßnahmen im Kontext der AZWV

Die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) regelt die Zulassung von Trägern zu öffentlich geförderter Weiterbildung. Hier sind, neben den Anforderungen an den Träger (§ 8), „Anforderungen an Maßnahmen für die Förderung" (§ 9) beschrieben. Anhand dieser Anforderungen werden im Rahmen der Trägerzertifizierung Bildungsmaßnahmen des Anbieters, die gefördert werden sollen, mit geprüft. Bezogen auf die Maßnahmen, für die der Träger eine Zulassung für die Förderung beantragt, wird vorausgesetzt, dass

1. „die Lehrgangsziele, Dauer und Inhalte jeweils auf die Lernvoraussetzungen der erwarteten Zielgruppe und das Bildungsziel hin konzipiert und die räumliche, personelle und technische Ausstattung die Umsetzung der Lernziele gewährleistet sind sowie durch Vertragsabschluss mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angemessene Bedingungen insbesondere über Rücktritts-, Kündigungsrechte und Ferienregelungen vereinbart werden,
2. die Maßnahmen in arbeitsmarktrelevante und regionale Entwicklungen eingebunden sind, so dass eine Eingliederung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht werden kann,
3. die Lehrorganisation auf einen möglichst erfolgreichen Abschluss aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinwirkt,
4. die Maßnahmen auf einen geregelten, einen anderen oder auf einen Teil eines Abschlusses vorbereiten,
5. ein Zeugnis über den erreichten Abschluss und den Inhalt des vermittelten Lehrstoffs erteilt wird,
6. die Kostensätze den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit entsprechen und sachgerecht ermittelt werden sowie unter Berücksichtigung der für das jeweilige Bildungsziel von der Bundesagentur für Arbeit jährlich ermittelten durchschnittlichen Kostensätze angemessen sind,
7. die Dauer der Maßnahmen auf den notwendigen Umfang begrenzt wird und

[26] Für weitere Informationen zu den Möglichkeiten von Weiterbildungstests vgl. Töpper (2004) und Mächtle/Witthaus (2004) sowie zu den Wirkungen Kuwan/Waschbüsch (2005)

8. im erforderlichen Umfang notwendige praktische Lernphasen integriert werden." (AZWV §8, Satz 1, zitiert nach Bundesgesetzblatt 2004)

Damit sind im Rahmen der AZWV Qualitätskriterien für Bildungsmaßnahmen definiert, die vor allem auf Integration der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt (vgl. Punkt 2-5) sowie auf Wirtschaftlichkeit (vgl. Punkt 6 und 7) zielen. Insgesamt geht es ausschließlich um die Prüfung der Bildungsveranstaltung, das Ziel der Qualitätsentwicklung oder pädagogischen Reflexion ist nicht berücksichtigt. Die Frage nach der Qualität der Bedingungen der Möglichkeit des Lernens wird in Punkt 1 in abstrakter und allgemeiner Form zusammengefasst, so dass zu einer differenzierteren Auseinandersetzung mit dieser Frage nicht aufgefordert wird.

4.5.4 Ansätze aus dem Kontext von Berufsverbänden

Zahlreiche Bemühungen um die Qualität von Bildungsmaßnahmen kommen aus der Richtung von Berufsverbänden. Sie verfolgen das Ziel, die Qualität ihres Berufsstandes bzw. ihrer Fachdienstleistungen zu sichern. Die Motivation besteht hier also in Professionalisierungsbemühungen von Berufen oder Tätigkeitsfeldern. Durch die Definition von Ausbildungsstandards, die jeweils konkrete Inhalte und Ziele von Ausbildungen definieren, soll die Qualität der Fachausbildung vereinheitlicht und somit die Qualität der Profession gesichert werden.[27]

Das DVWO-Qualitätsmodell

Den Versuch, solche Bemühungen zu bündeln und durch einen allgemeinen Rahmen zu vereinheitlichen (Richter 2006a) stellt in diesem Kontext das Qualitätsmodell des Dachverbands der Weiterbildungsorganisationen (DVWO) „Prozesse sowie Qualitätskriterien für die Zertifizierung von Trainieraus- und -weiterbildungsinstituten und Trainern" dar. Im Rahmen der Zertifizierung der Gesamtorganisation werden dabei auch die dokumentierten Prozesse der Bildungsveranstaltung(en) im Rahmens eines Audits geprüft. Die Qualitätsprüfung der Bildungsveranstaltung ist damit eingebunden in eine an ISO orientierte Zertifizierung der Gesamtorganisation. Das Modell zielt darauf, eine einheitliche Strukturierung für Trainerausbildungen vorzugeben. Das DVWO-Modell ist an die Anforderungen der AZWV anschlussfähig. Im Anhang des DVWO-Modells befindet sich eine Zuordnung der Anforderungen der AZWV zu den Elementen des DVWO-Modells bzw. seiner ISO-Bestandteile.

[27] So erarbeitete beispielsweise 2006 der Deutsche Bundesverband Coaching (DBVC) „Standards für Coaching-Weiterbildungen". Unter der Voraussetzung, dass die Standards erfüllt sind, kann man eine Coaching-Weiterbildung beim Verband anerkennen lassen. Bereits seit langem bestehen „Standards für die Ausbildung zur/zum Supervisor/in" der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv).

Das DVWO-Qualitätsmodell baut auf die ISO 9001 auf und formuliert ergänzende Anforderungen zum Qualitätsmanagementsystem der ISO für die Prozesse rund um die Planung, Durchführung und Evaluation einer Bildungsveranstaltung. Das Modell definiert organisatorische Prozesse der Bildungsadministration in der Form der Logik der ISO 9001. Diese Prozesse werden den Bereichen

- Verantwortung der Leitung,
- Management von Ressourcen,
- Realisierung des Bildungsproduktes,
- Messung, Analyse und Verbesserung

zugeordnet. Die Inhalte des Qualitätsbereichs »Realisierung des Bildungsproduktes« werden dabei als die zentrale Erweiterung bzw. Ergänzung der ISO verstanden. Für diesen Bereich sind folgende Prozesse definiert:

- Externen Kontext analysieren,
- Termin und Budget planen,
- Ausstattung analysieren,
- Lernziele festlegen,
- inhaltliche Konzeption festlegen,
- Didaktik und Methodik festlegen,
- Rollen und Aktivitäten bestimmen,
- organisatorische Konzeption festlegen,
- Konzeption des Medieneinsatzes festlegen,
- kundenbezogene Prozesse definieren (diesbezügliche Anforderungen der ISO ergänzt um den Prozess Analyse der Zielgruppe).

Für jeden dieser Prozesse sind Teilprozesse definiert.

Darüber hinaus wird im DVWO-Modell im Bereich »Realisierung des Bildungsproduktes« der Versuch unternommen, Trainerkompetenzen zu operationalisieren. Damit soll definiert werden, welche Anforderungen an die Lehrenden in der jeweiligen Bildungsveranstaltung gestellt werden. Gleichzeitig werden damit, da es um ein Qualitätsmodell für die Ausbildung von Trainern geht, Lehrziele für die betreffende Bildungsveranstaltung definiert. Die Lehrziele werden in einer Taxonomie geordnet. Anhand dieser Zieltaxonomie soll es möglich werden, die „Curriculumsqualität" (womit die Qualität der Unterrichtsprozesse gemeint ist) zu messen (vgl. Richter 2006, S.44f.). Durch die Taxonomie sollen kunden- und anwenderorientierte Qualitätskriterien an den Ausbildungsprozess angelegt werden. Dies ermögliche eine „erfassbare Qualifikation der Lehrtrainer, messbare Qualitätskriterien der Bewertung von Ausmaß und Qualität des Lernerfolges,

die Festlegung des Grades des Lernens und der erfolgreichen Anwendung." (Richter 2006, S.45) Das Modell verfolgt die Absicht, zu erreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten klar zu gliedern und damit die Inhalte von Trainerausbildungen sowie erlangte Trainerkompetenzen vergleichbar zu machen. Der Lernprozess wird in vier Phasen untergliedert:

- Initialphase (Beginn des Lernprozesses),
- Durativphase (Festigung und das Einarbeiten der Trainingsinhalte, Verknüpfen der Neu-Informationen mit dem Vorwissen),
- Praxisphase (Übertragung der Lerninhalte in die Praxis) und
- Konklusionsphase (Abschluss- und Abrundungsphase) (vgl. ebd. S.68f.).

Für jede dieser Phasen sind Ziele formuliert. Ziele in der Durativphase sind z.B.

- tiefere Auseinandersetzung und Verständnis der Sachverhalte,
- aktive und intensive Auseinandersetzung,
- tiefergehender Verarbeitungsstil etc. (vgl. ebd.).

Die Formulierungen im Modell vermitteln dabei insgesamt den Eindruck, dass von einer Machbarkeit und Steuerbarkeit des Lehr-Lern-Prozesses ausgegangen wird[28]. Außerdem stellt sich die Frage, ob durch die Strukturierung des Lernprozesses in vier Phasen und die Bestimmung von Zielen für jede Phase nicht ein bestimmtes didaktisches Konzept als einzig Richtiges vorgegeben wird, so dass eine Verschiedenartigkeit pädagogischer Herangehensweisen nicht berücksichtigt werden kann. Auch eine Begründung dieses Konzepts wird im Modell nicht geliefert.

Die Relevanz der Qualifikation des Lehrenden für die Qualität des Bildungsprozesses wird in den Vordergrund gestellt (vgl. z.B. Richter 2006, S.66). Dass das Gelingen des Lernens auch von den Lernenden abhängt, wird im Modell nicht reflektiert. Somit wird das DVWO-Modell den Anforderungen an ein Qualitätsverfahren aus pädagogischer Sicht in einem zentralen Punkt meiner Ansicht nach nicht gerecht.

Die Anschlussfähigkeit an die ISO sowie die Möglichkeit zur Zertifizierung macht das Modell hingegen für Anbieter, die sich stark am Wirtschaftssystem ausrichten, interessant. Auch wenn die Qualität der Bildungsdienstleistung im Zentrum

[28] Dies kommt beispielsweise in folgendem Abschnitt zum Ausdruck: „Der zukünftige Bildungsteilnehmer kann aufgrund der Qualitätskriterien (den Taxonomien der Lern- und Lehrziele sowie den damit verbundenen Qualifikationen der Lehrtrainer) genau feststellen, wie er was von wem und wie viel lernen soll. Darüber hinaus kann er den Grad der zukünftigen Anwendbarkeit des Gelernten klar erkennen." (Richter 2006, S.70). Oder: „Die DVWO-ProzessAcht garantiert eine kontinuierliche Verbesserung (Revision) der Ausbildung." (ebd. S.70) Der individuelle Bildungsprozess wird hier m.E. nicht begrifflich vom Bildungsangebot unterschieden.

des Modells steht, richtet sich die Zertifizierung auf die Gesamtorganisation oder aber auf den Trainer aus. Eine Zertifizierung der einzelnen Bildungsveranstaltung ist damit nicht möglich.

Der Internationale Deutsche Trainings-Preis

Der Internationale Deutsche Trainings-Preis ist ein Wettbewerb, der vom Berufsverband der Verkaufsförderer und Trainer e.V. (BDVT) ausgeschrieben wird. Es handelt sich damit ebenfalls um eine Initiative eines Berufsverbandes, mit dem Ziel der Professionalisierung und Verbesserung der Qualität von Trainingsangeboten. Indem Trainingskonzepte ausgezeichnet werden, sollen Trends in der »Trainingslandschaft« aufgezeigt, auf die Bedeutung beruflicher Qualifizierung aufmerksam gemacht sowie Orientierungshilfen und Möglichkeiten zum Benchmarking für die Gestaltung von Trainings angeboten werden. Anbieter aller Arten von Fort- und Weiterbildungen können sich am Wettbewerb um den Internationalen Deutschen Trainings-Preis beteiligen. Sie müssen dazu ihr Veranstaltungskonzept anhand folgender sieben Bewertungskriterien darstellen:

- Aufgabenstellung und Ziele des Seminars,
- Trainings- bzw. Seminarkonzeption,
- zielgruppenadäquate Seminargestaltung,
- Alleinstellungs- und Aktualitätsmerkmale,
- Erlebnischarakter,
- Transferhilfen,
- Erfolgsnachweise.

Die eingesandten Konzepte werden von einer Fachjury bewertet und die 20 besten Konzepte werden für die Finalrunde nominiert, aus der dann die drei besten ausgewählt werden. Während der Preis vorher verbandsintern ausgelobt wurde, wird er seit 2006 im Rahmen der Bildungsmesse »didacta« verliehen und hat damit an Öffentlichkeitswirksamkeit gewonnen. Die Finalisten können sich auf der »didacta« präsentieren und haben so die Möglichkeit sich vor einem Fachpublikum bekannt zu machen (vgl. BDVT-Ausschreibungstext zum Trainingspreis).

Insgesamt stehen damit Marketing und die Würdigung von innovativen Konzepten im Vordergrund dieses Qualitätsansatzes. Mindestanforderungen sind nicht formuliert und die Art und Weise, wie die Bewertungskategorien ausgefüllt werden, ist sehr offen gehalten. Das geltende Qualitätsverständnis ist das der Jury bzw. des Verbandes und wird nicht weiter expliziert.

4.5.5 Standardisierungsbemühungen im Kontext des DIN e.V.

Die PAS 1032-1 bzw. ISO/IEC 19796-1

Als weiterer Qualitätsansatz auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen ist die PAS 1032-1 „Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von e-Learning – Ein Referenzmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung" (im Folgenden: PAS) zu nennen. PAS steht für Publicly Available Specification (öffentlich verfügbare Spezifikation). Obwohl die PAS vom Deutschen Institut für Normung e.V. (DIN) im Jahr 2004 veröffentlicht wurde, handelte es sich dabei zunächst nicht um eine Norm. Nahezu ohne Veränderungen wurde die PAS im Jahr 2005 von der ISO als Norm ISO/IEC 19796-1 verabschiedet und damit international anerkannt. Eine Zertifizierung nach ISO/IEC 19796-1 ist bislang nicht möglich. Auch wenn die Anforderungen an e-Learning in besonderer Weise berücksichtigt werden, versteht sich die PAS bzw. die daraus entstandene ISO-Norm als Referenzmodell, das für unterschiedlichste Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen anwendbar ist.

Das Modell ist als Leitfaden für die Qualitätsentwicklung zu verstehen und setzt sich aus den Prozessen zusammen, die bei der Entwicklung von Bildungsangeboten durchlaufen werden. Die PAS soll als Dokumentationshilfe dienen und zur Prozessoptimierung beitragen. Auf diese Weise soll die PAS bzw. die ISO-Norm zur Strukturierung und Standardisierung der Prozessorganisation von Veranstaltungskonzeptionen beitragen. Diese Vereinheitlichung soll z.B. für international aufgestellte Unternehmen die Harmonisierung von Ausbildungsprozessen ermöglichen (vgl. Jumpertz 2007). Indem sie ihren Ausgangspunkt in der Organisation des Bildungsprozesses nimmt, soll die ISO/IEC 19796-1 Bildungsorganisationen den Einstieg in das Qualitätsmanagement nach ISO 9001 erleichtern.

Die Bildungsveranstaltung wird in der PAS als Gesamtprozess verstanden, der sich aus folgenden Kategorien zusammensetzt (vgl. PAS 2004, S.9):

- Anforderungsermittlung (Initiierung, Identifikation der Stakeholder, Zieldefinition, Bedarfsanalyse),
- Rahmenbedingungen (Analyse des externen Kontexts, Analyse der personellen Ressourcen, Analyse der Zielgruppe, Analyse des organisationalen und institutionellen Kontexts, Termin-/Budgetplanung, Analyse der Ausstattung),
- Konzeption (Lernziele, Inhaltliche Konzeption, Didaktik/Methodik, Rollen und Aktivitäten, Organisatorische Konzeption, Technische Konzeption, Konzeption des Medien- und Interaktionsdesigns, Konzeption Medieneinsatz, Konzeption der Kommunikationsmöglichkeiten und -formen, Konzeption der Tests und Prüfungen, Konzeption der Wartung und Pflege),

- Produktion (Inhaltliche Realisation, Designumsetzung, Medienrealisation, Technische Realisation, Wartung und Pflege),
- Einführung (Test der Lernressourcen, Anpassung der Lernressourcen, Freigabe der Lernressourcen, Organisation des Betriebs und der Nutzung, Einrichtung der technischen Infrastruktur),
- Durchführung (Administration, Aktivitäten, Überprüfung von Kompetenzniveaus),
- Evaluation (Planung, Durchführung, Auswertung, Optimierung).

In jeder Prozesskategorie sind verschiedene Prozesse zusammengefasst (vgl. Auflistung in Klammern), die in der PAS einzeln definiert und erläutert werden. So ist zum Beispiel im Bereich »Konzeption« u.a. der Prozess »Konzeption der Kommunikationsmöglichkeiten und -formen« definiert, er wird beschrieben als „Auswahl und Beschreibung der einzusetzenden Kommunikationsformen und Interaktionsmöglichkeiten" (PAS 2004, S.11). Die Prozesse der Bildungsveranstaltung sollen nicht als lineare Abfolge verstanden werden, sondern als durch ein „Phasennetz" (Hambach/Strahwald 2006, S.56)[29] aufeinander bezogen. „Einige Schritte laufen parallel, während andere aufeinander aufbauen." (Ebd.)

Im Anschluss an das Prozessmodell findet sich in der PAS ein Kapitel, indem „Qualitätskriterien zur Produktprüfung" zusammengestellt sind, die als Qualitätsstandards eine Basis für die Evaluation, den Vergleich und die Zertifizierung von Bildungsveranstaltungen bieten sollen. Dabei ist der Kriterienkatalog als Liste von Referenzkriterien konzipiert, auf deren Basis produktspezifisch Kriterienprofile erstellt werden. Die Kriterien leiten sich aus internationalen Normen, aus Gesetzen sowie aus wissenschaftlichen Befunden ab. Somit ist die Zahl der Kriterien relativ groß, für ein konkretes Produkt ist aber nur eine Teilmenge relevant (vgl. Rockmann 2006). Ein großer Teil der Kriterien bezieht sich auf die ergonomische und technische Gestaltung von e-Learning-Designs wie den technischen Support, den Umgang mit Nutzerdaten, die Dialog- und visuelle Gestaltung etc.

Die Standards haben im Kontext der PAS keinen bindenden Charakter, sondern sollen als Referenzmodell für Vereinheitlichungsprozesse dienen. Dies wird im Kontext von e-Learning gerade unter dem Aspekt der Sicherung der Kompatibilität und Übertragbarkeit von lerntechnologischen Elementen zwischen verschiedenen Bildungsveranstaltungen und Modulen als sinnvoll erachtet. Die „Vereinbarung von kategorialen Referenzrahmen" dient der standardisierten Darstellung didaktischer und methodischer Vorgehensweisen. Ziel ist also, dass „Lernobjekte, -inhalte oder didaktische Szenarien im Rahmen eines verbindlichen

[29] Dieser und die folgenden Literaturverweise zum Thema PAS (Rockmann, Ehlers, Hambach/Strahwald, Ehlers/Fehrenbach 2006) stammen alle aus einem von der DIN veröffentlichten Band mit dem Titel „Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement im E-Learning. Beiträge zur Anwendung der PAS 1032-1."

und einheitlichen Kategoriensystems aus definierten Begriffen beschrieben werden" (Ehlers 2006, S.29) können. Dabei will Ehlers Harmonisierung nicht als Vereinheitlichung von Konzepten und Inhalten verstanden wissen, sondern sieht das Referenzmodell der PAS als Bemühen darum, „ein begriffliches Beschreibungsschema zu finden, welches prinzipiell heterogene und komplexe Strukturen (wie etwa den »Markt« der Qualitätsinstrumente im e-Learning) über einen offenen Beschreibungsansatz erfassbar macht." (Ebd. S.30) Die PAS zielt somit darauf, verschiedene Bildungsangebote sowie Qualitätskonzepte vergleichbar zu beschreiben. Ehlers weist dabei auch auf die Grenzen von Standardisierungsverfahren hin und fordert auf zu berücksichtigen, dass Standardisierung kein Qualitätsgarant ist und das Standards bestimmte Terminologien definieren, die nicht einfach die Realität abbilden, sondern diese auch konstruieren (vgl. ebd. S.31ff.). In diesem Zusammenhang stellt Ehlers in Frage, ob es überhaupt möglich sei, didaktische Modelle und diesbezügliche Qualitätskonzepte auf andere Kontexte zu übertragen bzw. kontextfreie Standards zu formulieren. Er sieht an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat.

Ausgehend von dem Problem, dass viele e-Learning-Anbieter nur wenig über die Bedürfnisse ihrer Zielgruppe wissen, wurde im Kontext der PAS auch die Frage diskutiert, wie Präferenzen und Bedürfnisse von Lernenden in den Entwicklungsprozessen der Herstellung von e-Learning-Lösungen berücksichtigt werden können. Ehlers/Fehrenbach (2006) schlagen vor, wissenschaftlich-empirische Erkenntnisse in Bezug auf Anforderungen von Lernenden an e-Learning-Angebote heranzuziehen. Die von Ehlers (2004) in einer empirischen Studie erhobenen Qualitätsanforderungen an e-Learning-Designs aus der Sicht von Lernenden (s.o.) wurden von Ehlers/Fehrenbach (2006) den Prozesskategorien der PAS zugeordnet, so dass e-Learning-Anbieter in der Entwicklung ihrer Bildungskonzepte darauf zurückgreifen können.

Insgesamt ist die PAS damit als Modell einzuschätzen, das als Leitfaden Möglichkeiten der Reflexion der Qualität des Bildungsangebotes anbietet. Die PAS berücksichtigt zum einen, dass die Gestaltung eines e-Learning-Angebots Standards für die Herstellung eines Produkts – der Lernsoftware – erfordert, zum anderen wird in den Beiträgen zur Anwendung der PAS reflektiert, dass Lernen selbst nicht steuerbar ist. Damit besteht eine Anschlussfähigkeit an eine erwachsenenpädagogische Perspektive auf Qualitätsentwicklung. Eine systematische Bezugnahme auf den Lernenden bzw. auf eine Vorstellung von gelungenem Lernen wie bei LQW ist in der PAS allerdings nicht gefordert. Zentraler Referenzpunkt der PAS bzw. ihrer Umsetzung als ISO-Norm ist internationale Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten im Kontext eines länderübergreifenden Wirtschaftsraums. Eine externe Evaluation und damit Beratung und Bewertung aus der Fremdperspektive sowie Zertifizierung ist bislang nicht möglich.

4.5.6 Fazit

Durch ihren Fokus auf Bildungsveranstaltungen beziehen die vorgestellten Ansätze im Vergleich zu Qualitätsverfahren, die auf die Gesamtorganisation ausgerichtet sind, insgesamt stärker Bildungsinhalte, didaktische und methodische Konzepte und damit auch stärker Fragen der Qualität eines spezifischen Lernangebots ein. Die Modelle bieten verschiedene Strukturierungsmöglichkeiten für den Prozess der Planung, Durchführung und Evaluation einer Bildungsveranstaltung an. Bestimmte Grundelemente wie Bedarferschließung, Infrastruktur/Ressourcenplanung, Zieldefinition, Konzeption sowie Evaluation finden sich in allen Modellen wieder. Einige Ansätze berücksichtigen die Besonderheit des Lernprozesses als nicht steuerbarer Entwicklungsprozess und fordern daher zu Reflexion und zur Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden auf (vgl. Double Evolution, Forschungen zu Qualität aus Lernersicht sowie die PAS). Das Einbeziehen einer lernerorientierten Perspektive in die Qualitätsentwicklung ist somit möglich, wird aber in keinem der vorgestellten Ansätze systematisch eingefordert.

Eine Ausnahme bildet Ehlers (2004) empirische Untersuchung zu Qualität aus Lernersicht. Allerdings geht es in diesem Ansatz eher darum, eine empirische Wissensbasis und Orientierungsgrundlage für eine lernerorientierte Qualitätsentwicklung zu schaffen, als dass selbst ein Qualitätsentwicklungsinstrument zur Verfügung gestellt würde.

Das einzige Zertifizierungsverfahren ist das DVWO-Qualitätsmodell. Allerdings richtet sich die Zertifizierung nicht auf einzelne Bildungsveranstaltungen, sondern auf die Gesamtorganisation oder auf die Trainer. Außerdem wird das DVWO Qualitätsmodell als ein Ansatz, der von der Steuerbarkeit und Messbarkeit von Lernerfolgen ausgeht, den in dieser Arbeit dargelegten pädagogischen Grundannahmen nicht gerecht.

Ein Qualitätsmodell auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen, das den Lernenden als Bezugspunkt der Qualitätsentwicklung systematisch ins Zentrum stellt, zu pädagogischer Selbstreflexion anregt und die Möglichkeit einer entwicklungsorientierten Fremdevaluation bietet – wie es bei LQW auf der Ebene der Gesamtorganisation gegeben ist – gibt es bislang nicht. Daraus ergibt sich die Motivation dieser Arbeit, ein entsprechendes Qualitätsentwicklungsverfahren für Bildungsveranstaltungen zu entwickeln. Es soll dazu dienen, Bildungsveranstalter bei einer lernerorientierten Planung ihrer Bildungsveranstaltungen Orientierung zu bieten und ein pädagogisches Qualitätsverständnis befördern. Es soll zudem die Möglichkeiten bieten, durch Selbst- und Fremdevaluation zur qualitativen Weiterentwicklung von Bildungsangeboten beizutragen.

5 Methodologie, Forschungsdesign und Forschungsverlauf

Als Grundlage für die Erörterung des Forschungsprozesses zur Entwicklung von LQB soll im Folgenden herausgearbeitet werden, welches Wissenschafts- und Forschungsverständnis sich aus der Systemtheorie und dem subjektwissenschaftlichen Ansatz der Kritischen Psychologie ableiten lässt.

5.1 Forschungsmethodologische Überlegungen im Kontext der Systemtheorie

5.1.1 Wissenschaftliche Beobachtung

Luhmann kennzeichnet Wissen als Bedingung für jegliche sprachliche Kommunikation. Wissen stellt eine Struktur zur Verfügung, die zur Ermöglichung der Autopoiesis beiträgt. Unter der Prämisse, dass Systeme sich durch rekursives Operieren konstituieren, ist Wissen nur in dem Moment aktuell, wo es in einer Kommunikation verwendet wird. „Wissen (und folglich dann auch: Wahrheit) betrifft stets eine aktuelle Operation, die, indem sie abläuft, schon wieder verschwindet." (Luhmann 1990, S.129) Wissen kommt als Resultat von Beobachtungen zustande (vgl. Luhmann 1990, S.76). Wissen dient dazu, im jeweils aktuellen Moment der Kommunikation Anschlussmöglichkeiten herzustellen. Auch schriftlich festgehaltenes Wissen ist jeweils nur aktuell, wenn es gerade in den Operationen eines Systems aufgegriffen wird, also in einem Bewusstseinssystem oder Kommunikationssystem zur Kenntnis genommen wird.

Im systemtheoretischen Verständnis beobachtet die Wissenschaft Wissen mit der binären Codierung wahr/unwahr, d.h. dass sie mit der Unterscheidung wahr/unwahr arbeitet und auch sich selbst mit dieser Unterscheidung beschreibt.

Während im alltäglichen Denken Wissen und Wahrheit normalerweise nicht unterschieden werden – d.h. Wissen unhinterfragt als wahres Wissen angesehen wird – zeichnet sich Wissenschaft dadurch aus, dass sie sich in ein distanziertes Verhältnis zum Wissen setzt und seine Wahrheit prüft (vgl. Luhmann 1990, S.167). Damit begibt sich Wissenschaft auf die Beobachtungsebene zweiter Ordnung: Wissen als Beobachtung erster Ordnung wird mit der Unterscheidung wahr/unwahr beobachtet. Was als Wahrheit gilt, ist dabei im Kommunikationssystem konstruiert und kann nicht extern vorgegeben werden. Die Differenz wahr/unwahr bildet dabei eine Einheit. Indem etwas als wahr bezeichnet wird, wird die andere Seite der Unterscheidung, die Unwahrheit, ausgeschlossen. Luhmann spezifiziert die Unterscheidung wahr/unwahr weiter in der Form, dass Wahrheit Anschlussfähigkeit der Operationen des Systems repräsentiert und Unwahrheit demgegenüber als Reflexionswert dient (vgl. Luhmann

1990, S.200). Anschlussfähigkeit geht an dieser Stelle über die Fortsetzung der Kommunikation und damit der Autopoiesis des Systems hinaus. Anschlussfähigkeit meint in diesem Zusammenhang vielmehr, „daß von einer Feststellung aus sehr viele andere zugänglich sind und daß Reformulierungen des Wissens (»Erklärungen«) bevorzugt werden, die den Bereich des möglichen Anschlußwissens vergrößern und daraufhin einschränken." (Ebd.) Durch anschlussfähige Informationen werden weitere Informationen wahrscheinlicher, ihr Überraschungswert wird verringert. Es kommt zu einer informationellen Redundanz. Anschlussfähigkeit beinhaltet eine Präferenz für Vergleichbarkeit, für Systematik in wissenschaftlicher Wissenskonstruktion (vgl. ebd.). Anschlussfähigkeit ist also in dem Sinne zu verstehen, dass eine neue Information in die bisherigen Wissensstrukturen passt, dass sie adaptiert werden kann, auch wenn sich dadurch neue Aspekte oder Spezifikationen ergeben.

Wahrheit als Anschlussfähigkeit zu bezeichnen impliziert nicht, dass der Reflexionswert der Unwahrheit die Anschlussfähigkeit und damit die Autopoiesis des Systems zerstört. Durch Unwahrheit wird ein Irrtum bezeichnet und es ergibt sich die Möglichkeit, den Irrtum aufzuheben. Der Reflexionswert stellt sicher, dass nur etwas als wahr bezeichnet wird, wenn es entsprechend der Unterscheidung wahr/unwahr geprüft worden ist. Wenn man den positiven Wert als Symbolisierung von Anschlussfähigkeit fasst, „stellt der negative Wert, der Reflexionswert, eben sicher, daß die Anschlußfähigkeit nicht an ungeeigneter Stelle vermutet wird und daß sie sich nicht von selbst versteht, sondern im System erarbeitet werden muss; also auch im System geändert werden kann, wenn neue Ereignisse oder Forschungen dazu Anlaß geben." (Luhmann 1990, S.203) Die Feststellung von Unwahrheit irritiert die Wissenskonstruktion des Systems, weist auf Lücken oder Widersprüche hin und fordert zu Veränderungen auf. „Die Wahrheit bezeichnet das, was der Fall ist. An der Unwahrheit kommt zur Reflexion, ob das zutrifft oder nicht." (Ebd.) An der Unwahrheit wird auf diese Weise die Einheit der Differenz von wahr und unwahr zur Reflexion gebracht. Auf der Seite der Unwahrheit kommt es somit zu einem re-entry; die Unterscheidung wahr/unwahr tritt auf dieser Seite wieder in das System ein. Mit dieser Figur kommt die Unterscheidung doppelt vor: „Als Ausgangsunterscheidung und als Unterscheidung in dem durch sie Unterschiedenen. Sie ist dieselbe und nicht dieselbe. Sie ist dieselbe, weil der Witz des re-entry gerade darin besteht, dieselbe Unterscheidung rekursiv auf sich selbst anzuwenden; sie ist eine andere, weil sie in einen anderen, in einen bereits unterschiedenen Bereich eingesetzt wird." (Luhmann 1990, S.379f.)

Es besteht hier also eine Paradoxie, die dadurch aufgelöst wird, dass das System die Unterscheidung wahr/unwahr und sich selbst – als Beobachter, der diese Unterscheidung verwendet – beobachten kann. Im Unterschied zu Selbstreferenz, wo die Operationen des Systems die Einheit des Systems erzeugen, indem sie sich auf sich selbst beziehen, spricht Luhmann von (Selbst-)Reflexion, wenn sich das System durch seine eigenen Operationen selbst *bezeichnet*. Durch Reflexion erzeugt das System ein „Zusatzmoment zur Dynamik des Systems"

(Luhmann 1990, S.483), d.h. ein Zusatzmoment zur Dynamik der rekursiven Operationen, die das System erzeugen. Die reflexiven Operationen erzeugen nicht nur die Einheit des Systems, sondern bezeichnen sie auch und kennzeichnen damit die Identität des Systems im Unterschied zur Umwelt. Auf diese Weise kann sich auch die Wissenschaft als Einheit bezeichnen und sich damit von ihrer Umwelt abgrenzen. In der Reflexion bezieht sich das System auf sich selbst und die eigenen Unterscheidungen. Identität entsteht durch Reflexion, zugleich kann durch Reflexion aber auch die Identität in Frage gestellt werden. Dann werden die eigenen Unterscheidungen, die zur Bezeichnung des Systems benutzt wurden, wiederum reflektiert. Die Identität wird dabei als konstruiert und veränderbar erkannt. Auf diese Weise ermöglicht Reflexion den strukturellen Wandel des Systems. „Systeme mit einer eingebauten Reflexion ihrer eigenen Identität setzen sich selbst einem rascheren strukturellen Wandel aus." (Luhmann 1990, S.483) Reflexion hat somit insgesamt eine Doppelfunktion: Sie ermöglicht dem System, die eigene Identität zu beschreiben und verdeutlicht zugleich die Veränderbarkeit der eigenen Identität.

Mit der Beschreibung der wissenschaftlichen Grundunterscheidung wahr/ unwahr wurde im letzten Abschnitt eine Beobachtung zweiter Ordnung des Wissenschaftssystems vorgenommen. Es wurde damit in diesem Textabschnitt eine Beobachtung zweiter Ordnung der Beobachtung zweiter Ordnung – oder auch eine Beobachtung dritter Ordnung – angestellt. Die Beobachtung dritter Ordnung fragt, wie die Beobachtung zweiter Ordnung möglich ist bzw. „wie sich auf Grund der Beobachtung von Beobachtungen Systeme bilden". (Luhmann 1990, S.499) Übertragen auf wissenschaftliche Beobachtung wird damit die Selbstbeobachtung des Wissenschaftssystems thematisiert. Es geht damit um eine Theorie der Beobachtung. Die Wissenschaft beobachtet auf dieser wissenschaftstheoretischen Ebene sich selbst und ihr eigenes Operieren als Reflexionssystem. Auf diese Weise kann sie die Beobachterabhängigkeit der eigenen Konstrukte thematisieren. Wissenschaftstheorie bezeichnet damit die Identität des Wissenschaftssystems und stellt sie zugleich in Frage. In dieser Anwendung der Beobachtung zweiter Ordnung auf sich selbst kann Wissenschaft „die Unterscheidungsabhängigkeit allen Wissens und damit auch die notwendige Latenz, auf die man sich im operativen Gebrauch von Unterscheidungen einlassen muss" (Luhmann 1990, S.510) erkennen. So wird klar, dass auch die Vorstellung davon, wie sich wissenschaftliches Wissen bildet, die Beobachtung eines Beobachters und damit kontingent ist.

5.1.2 Operativer Konstruktivismus

Forschung findet immer als Kommunikation statt. Ein einzelner Forscher mag zwar als Bewusstseinssystem beobachten und erkennen, doch erst wenn er seine Gedanken in Referenz zu den Unterscheidungen des Wissenschaftssystem kommuniziert, was auch durch Produktion und Veröffentlichung eines Textes geschehen kann, nimmt er an der wissenschaftlichen Kommunikation teil.

Dabei werden wissenschaftliche Theorien und Methoden verwendet, um wissenschaftliche Kommunikation zu strukturieren. Theorien und Methoden sind Programme, die das Wissenschaftssystem oder seine Subsysteme ausdifferenzieren und die Operationen so strukturieren, dass Anschlussfähigkeit möglich ist. Wenn Wissenschaft als Beobachtung zweiter Ordnung beschrieben wird, können Methoden als Anweisungen bzw. Theorien als begriffliche Strukturen verstanden werden, die die Selektion von Unterscheidungen leiten. Diese Programme bieten die Möglichkeit, „Distanz zum Gegenstand zu gewinnen und sich der Verstrickung in dessen Strukturen und Operationen zu entziehen." (Luhmann 1990, S.645) Methodologie und Wissenschaftstheorie formulieren Metaregeln bzw. Anforderungen an Wissenschaftlichkeit. Sie liegen entsprechend auf der Beobachtungsebene dritter Ordnung. Erkenntnistheoretische Feststellungen, z.B. jene, dass jede Erkenntnis ein Konstrukt des erkennenden Systems und Wissen damit immer beobachterabhängig ist, liegen auf dieser Ebene.

Der operative Konstruktivismus distanziert sich entsprechend von Erkenntnistheorien, die den Anspruch haben, ein möglichst genaues Abbild des untersuchten Gegenstands, wie er in der Realität besteht, zu erhalten. Dieser Ansatz streitet nicht die Existenz der Realität ab (im Gegenteil: die Realität ist der Hintergrund, vor dem sich Systeme erst bilden können), aber er streitet die Möglichkeit ab, die Realität zu erkennen. Erkenntnis ist vielmehr nur als ein Konstrukt des Beobachters möglich. „Die Welt kann nicht von außen beobachtet werden, sondern nur in ihr selbst, das heißt: nur nach Maßgabe von (zum Beispiel physischen, organischen, psychischen, sozialen) Bedingungen, die sie selbst bereitstellt." (Luhmann 1990, S.75) Damit kann kein Beobachter ein außenstehender Beobachter sein, der sozusagen vom Mond mit einem Fernrohr auf die Welt guckt und dann objektiv weiß, wie die Erde aussieht. Vielmehr ist er Teil seiner Beobachtung und konstruiert in der Beobachtung erst ein Bild der Welt, das sich durch die Beobachtung verändert. Und auch der Beobachter selbst verändert sich durch die Beobachtung, da er nach der Operation nicht mehr derselbe ist wie vorher – schließlich hat er neue Beobachtungen, neue Unterscheidungen gewonnen. In der Beobachtung zweiter Ordnung beobachtet der wissenschaftliche Beobachter sein Bild von der Welt mit der Unterscheidung wahr/unwahr. Die Unterscheidung spezifiziert den Beobachtungsgegenstand, verweist aber gleichzeitig wieder auf den Beobachter als jemand, der mit dieser Unterscheidung die Welt beobachtet. Die Operation der Beobachtung verändert somit sowohl den wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand als auch den wissenschaftlichen Beobachter. Ein wissenschaftliches Kommunikationssystem verändert sich somit im Prozess seiner Forschung bzw. ist selbst Teil seiner Forschung.

Das Interesse am blinden Fleck bzw. an der Frage, welche Unterscheidungen ein beobachteter Beobachter verwendet, ist dabei der leitende Fokus konstruktivistischer Erkenntnistheorie (vgl. Luhmann 1993a, S.46). Luhmann spricht sich vor diesem Hintergrund für wissenschaftstheoretische Konzeptionen aus, „nach denen jeder Beobachter seine eigene Unterscheidung als seinen blinden Fleck

akzeptieren und zugleich andere Beobachter beobachten kann mit Hilfe der Unterscheidung ihrer Unterscheidung." (Luhmann 1990, S.507) Selbstreflexion ermöglicht es der Wissenschaft, sich selbst als beobachtendes System zu begreifen, welches abhängig von den verwendeten Unterscheidungen das, was es beobachtet, konstruiert (vgl. Luhmann 1990, S.646). Luhmann (1993) verweist entsprechend auf zwei Fragen, an denen sich soziologische Wissenschaft ausrichten muss: „Was ist der Fall?" und „Was steckt dahinter?". Mit der Beobachtung gesellschaftlicher Zusammenhänge muss zugleich thematisiert werden, wer diese Beobachtung macht, mit welchen Unterscheidungen beobachtet wird und was mit dieser Unterscheidung aus der Beobachtung ausgeschlossen wird. Er betont, dass diese Fragen nicht getrennt voneinander behandelt werden dürften. Durch die „Einschaltung reflexiver Zwischenprozesse" (Luhmann 1990, S.335) kann der Forschungsprozess sich selbst überprüfen und die Unterscheidungen bzw. Annahmen und Interessenslagen, unter denen er stattfindet, in Frage stellen.

Forschung findet zur Aufrechterhaltung der Autopoiesis des Wissenschaftssystems statt. Gleichzeitig findet Forschung aber in einer Gesellschaft statt und es stellt sich die Frage, welche Wechselwirkungen es hier gibt und wie man sich die Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der Gesellschaft bzw. in den Funktionssystemen der Gesellschaft vorstellen kann. Wissenschaft entfaltet ihren Nutzen für die Gesellschaft, wenn es ihr gelingt, durch ihre theoretische Ausstattung eine Distanz zum Gegenstand und dessen Strukturen zu gewinnen. „Die Wissenschaft darf ihrem Gegenstand nicht auf den Leim gehen, sie darf sich durch ihn nicht mißbrauchen lassen. Sie muß hinreichende Fremdheit dazwischenlegen, und das eigensinnige Unterscheidungsvermögen ihrer Theorie gibt ihr diese Möglichkeit." (Luhmann 1990, S.645) Wissenschaft begibt sich also in eine distanzierte Beobachterrolle. Zur Frage des Transfers wissenschaftlichen Wissens in andere gesellschaftliche Funktionssysteme verweist Luhmann auf die Vorreiterrolle systemorientierter Familientherapie (ebd. S.644) und, dem gleichen Modell folgend, systemorientierter Beratung von Organisationen. Dabei wird berücksichtigt, dass die das Wissen aufnehmenden bzw. Wissen verwertenden Systeme soziale Systeme sind, d.h. strukturdeterminiert, selbstorganisiert und entsprechend so komplex sind, dass „Wissensanwendungsvorschläge" (Luhmann 1990, S.650) ihrem jeweiligen autopoietischen Operieren nur schwer gerecht werden können. Dem Wissen aufnehmenden System, das auf Grund der Notwendigkeit, die eigene Autopoiesis fortzusetzen, selegiert, kann die wissenschaftliche Beobachtung lediglich andere Strukturen anbieten als die, die bisher benutzt worden sind (vgl. ebd. S.652).

Wissenschaft leistet „eine Exploration möglicher Konstruktionen" (Luhmann 1990, S. 714), die sie den Anwendern wissenschaftlicher Forschungsergebnisse anbietet. Welche dieser Konstruktionen im jeweiligen Kommunikationssystem anschlussfähig ist, liegt nicht im Entscheidungsbereich der Wissenschaft und ist für sie nicht vorhersagbar.

5.1.3 Gütekriterien wissenschaftlichen Beobachtens im Kontext der Systemtheorie

Auch wissenschaftliche Gütekriterien sind beobachterabhängige Konstrukte. Damit sind die Kriterien der Beurteilung der Güte von Forschung immer „selbst ein Produkt der Operationen, die mit Hilfe dieser Kriterien beurteilt werden" (Luhmann 1990, S.463). Entsprechend ist es erforderlich, dass Forschung sich auf einer Metaebene selbstreflexiv mit den Unterscheidungen auseinandersetzt, die sie zur Beurteilung der Güte der eigenen Konstrukte verwendet. Mit der Reflexion und Begründung der eigenen Gütekriterien bewegt sich Wissenschaft auf einer Beobachtungsebene dritter Ordnung.

Luhmann bezeichnet Komplexität als ein Gütekriterium für Wissenskonstruktionen. „Hochkomplexe Wissenskonstruktionen sind leichter störbar, irritierbar, sind empfindlicher für Wahrnehmungen und für Bedenken, die im Bewußtsein aufsteigen mögen und in Kommunikation gegeben werden." (Luhmann 1990, S.373) Auch wenn keine Aussagen darüber möglich sind, ob eine Wirklichkeitskonstruktion die Realität adäquat abbildet, lässt sich aus der Tatsache, dass eine komplexe Wissenskonstruktion Bestand hat bzw. fortgeschrieben werden kann, zumindest der Schluss ziehen, dass auf diese Weise ein umweltangepasstes Operieren stattfindet.

Eine ähnliche Auffassung wird im Kontext des radikalen Konstruktivismus durch den Begriff der Viabilität auf den Punkt gebracht. Etwas ist viabel, wenn es passend, brauchbar, gangbar, funktional ist. „Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen. Nach konstruktivistischer Denkweise ersetzt der Begriff der Viabilität im Bereich der Erfahrung den traditionellen philosophischen Wahrheitsbegriff, der eine »korrekte« Abbildung der Realität bestimmt." (von Glasersfeld 1997, S.43) Als viabel erweisen sich Wirklichkeitskonstrukte, wenn sie anschlussfähig bzw. nützlich sind. Die Bewertung der Viabilität liegt dabei in der Wahrnehmung des jeweiligen Beobachters (vgl. Lindemann 2006, S.34).

Die Bewertung der Anschlussfähigkeit kann dabei im Forschungskontext und im Anwendungskontext unterschiedlich ausfallen. Im Wissenschaftssystem geht es darum, inwieweit Forschungsergebnisse eine weitere Ausdifferenzierung des Systems ermöglichen. d.h. z.B. inwieweit sie bisherige Theorien bestätigen, spezifizieren oder in Frage stellen oder inwieweit sie neue Fragestellungen aufwerfen oder sich auf andere Themenbereiche übertragen lassen. Wissenschaft setzt sich fort, indem sie zunehmend Komplexität aufbaut und Umgangsweisen mit Komplexität erarbeitet. Luhmann bezeichnet das Resultat einer solchen Evolution als „Steigerung des Auflöse- und Rekombinationsvermögens" (Luhmann 1990, S.326). Mit Blick auf die Anwendung von Forschungsergebnissen – aber immer noch aus der Perspektive der Wissenschaft – bedeutet Anschlussfähigkeit, dass die Forschungsergebnisse als Irritationen aufgenommen werden und eine Veränderung von Strukturen auslösen. Aus der Sicht der Funktionssysteme,

die Forschungsergebnisse nutzen, geht es hingegen darum, dass ihnen gangbare Problemlösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Aus der Perspektive des Wissenschaftssystems ist dabei keine Aussage in Bezug darauf möglich, was in einem Funktionssystem eine Problemlösung ist oder in welche Richtung eine Veränderung von Strukturen gehen sollte. Solche Bewertungen können nur durch das jeweilige Funktionssystem vor dem Hintergrund der dort vorherrschenden Codes getroffen werden. Daran zeigt sich, dass die Beurteilung der Güte von Wissenschaft von der Beobachterperspektive und damit von den verwendeten Unterscheidungen abhängt.

5.2 Forschungsmethodologische Überlegungen im Kontext der Subjektwissenschaft

5.2.1 Subjektivität als Ausgangspunkt der Forschung

Im Kontext des subjektwissenschaftlichen Sinnkontexts, wo Subjektivität als jeweils spezifische Form der Realisierung allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungen gedacht wird, besteht generell die Möglichkeit einer „verallgemeinerten Verständlichkeit subjektiv funktionaler Handlungsgründe im Medium von Bedeutungszusammenhängen" (Holzkamp 1983 S.541). Diese Möglichkeit zur Intersubjektivität besteht auch für die Beziehungen der an der Forschung beteiligten Subjekte – Forscher und Betroffene. Ein variablenpsychologischer Ansatz, der darauf zielt, durch gesetzte Bedingungen und die (Fremd-)Beobachtung der Reaktionen von Versuchsteilnehmern auf diese Bedingungen Erkenntnisse über die menschliche Psyche zu gewinnen, klammert die Subjektivität der Beforschten aus. Holzkamp hingegen fordert dazu auf, alle am Forschungsprozess Beteiligten, also Forschende und Betroffene, als individuelle Subjekte zu verstehen, die im Rahmen konkreter intersubjektiver Beziehungen im Kontext verallgemeinerter Bedeutungsstrukturen handeln. Um sich als Wissenschaft von alltäglichen Interaktionen und Handlungsbegründungen abzugrenzen, muss eine Objektivierung des alltäglichen intersubjektiven Verständigungsrahmens erreicht werden. Am Ausgangspunkt ist das Forschungssubjekt ein Individuum, das wie jeder Mensch in konkreten intersubjektiven Beziehungen steht. Durch die Anwendung subjektwissenschaftlicher Kategorialbestimmungen „durchdringt er aber gleichzeitig seine Befindlichkeit etc. in Richtung auf ihre wesentlichen Charakteristika" (Holzkamp 1983 S.541), d.h. in Richtung auf verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen. Forschung stellt damit eine Selbstaufklärung in Bezug auf die eigene Situation und gleichzeitig eine wissenschaftliche Explikation dieser Situation dar. „Da so die eigene Befindlichkeit/Handlungsfähigkeit als *besonderer »Fall von«* menschlicher Befindlichkeit/Handlungsfähigkeit unter der Kategorie des *»verallgemeinerten Anderen«* erfaßt wird, ist (...) die Besonderheit der eigenen Befindlichkeit bereits in gewissem Sinne in Richtung auf eine *metasubjektive wissenschaftliche Verallgemeinerung* überschritten und so auch der *intersubjektive Verständigungsrahmen metasubjektivwissenschaftlich qualifiziert*." (Holzkamp 1983, S.542) Ziel subjektwissenschaftli-

cher Forschung ist es, Betroffene am Forschungsprozess so zu beteiligen, dass sie dabei ihre subjektiven Handlungsmöglichkeiten kategorial aufschlüsseln und in den Kontext verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten einordnen können. Betroffene werden zu Mitforschenden, die genauso wie die Forschenden ihre je subjektiven Erfahrungen verallgemeinern. So zielt subjektwissenschaftliche Forschung darauf „nicht Theorien und Methoden etc. *über* die Betroffenen, sondern *für* die Betroffenen" (Holzkamp 1983, S.544) zu entwickeln, mit deren Hilfe sie neue Perspektiven in Bezug auf aktuelle Handlungsherausforderungen gewinnen können. Entsprechend müssen die Probleme der Betroffenen der Ausgangspunkt einer so verstandenen Forschung sein.

5.2.2 Gegenstandsadäquatheit

Wissenschaftlichen Methoden wird die Funktion zugeschrieben, das Erkennen und Verstehen des untersuchten Gegenstandes bzw. der untersuchten Handlungssituation systematisch anzuleiten und zu ermöglichen. Dazu müssen im Kontext subjektwissenschaftlicher Forschung die Methoden gegenstandsadäquat sein, d.h. sie müssen in der Lage sein, das, was im untersuchten Gegenstand erfassbar und untersuchbar ist, auch tatsächlich zu erfassen/untersuchen. „Die Methoden konstituieren die Weise der Gegenstandserfassung" (Holzkamp 1983, S.521), d.h. sie beschränken die Erfassung des Gegenstands, wenn sie nicht gegenstandsadäquat sind. Holzkamp sieht das Kriterium der Gegenstandsadäquatheit von Methoden als den allgemein anerkannten Kriterien wissenschaftlicher Objektivierbarkeit (Nachprüfbarkeit, empirische Geltung, Verallgemeinerbarkeit) logisch vorgeordnet (vgl. ebd.). Im Sinne der subjektwissenschaftlichen Kategorialanalyse (vgl. Kap. 2.2.1) sind Methoden dann gegenstandsadäquat, wenn sie menschliche Handlungen als im Kontext konkreter Lebensbedingungen und biografischer Erfahrungen subjektiv begründet und auf die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten ausgerichtet erfassen können. Ein experimentelles Untersuchungsdesign, dass Reaktionen von Versuchspersonen auf fremdgesetzte Bedingungen untersucht, ohne Handlungsbegründungen der Subjekte in Betracht zu ziehen, wäre entsprechend eine Methode, die den Gegenstand verkürzt und nicht adäquat abbildet.

„Da wir die Welt durch unsere Begriffe von ihr »hindurch« wahrnehmen, bedeutet dies: Methoden können von dem Untersuchungsgegenstand nur das zutage fördern, was in den Theorien über den Gegenstand – auf die sich die Methoden implizit oder explizit beziehen – kategorial aufgeschlüsselt wurde." (Zech 1988, S.122) Kategoriale Bestimmungen heben heraus, was überhaupt beobachtet werden kann. Gegenstandsadäquatheit bedeutet somit, dass die Methoden dem kategorialen Gegenstandsverständnis entsprechend ausgewählt werden. Zugleich dürfen subjektwissenschaftliche Forschungsmethoden kein fixer Kanon sein, die dem Gegenstand übergestülpt werden oder ihn in ein vorgegebenes Schema zwängen, sondern sie müssen sich der Struktur des Gegenstandes anschmiegen können, müssen entwicklungsfähig und geschmeidig bleiben (vgl. Zech 1988, S. 123). Wenn sich im Verlauf des Forschungsprozesses das Gegen-

standsverständnis bzw. der Gegenstand verändert – sei es, weil Subjekte oder Kontexte sich verändern, sei es, weil die Sichtweise auf den Gegenstand sich konkretisiert – muss auch eine entsprechende Anpassung der Methoden möglich sein.

5.2.3 Verallgemeinernde Entwicklung von Möglichkeitstypen

Während sich in der übergeordneten kategorialen Bedeutungsanalyse Handlungsmöglichkeiten vom Standpunkt des Subjekts in verallgemeinerter Weise verdeutlichen lassen, werden in einzeltheoretisch-empirischen Untersuchungen „jeweils vorfindliche konkret-historische Handlungsmöglichkeiten/Einschränkungen tatsächlich in ihren »typischen« Zügen gefaßt." (Holzkamp 1983, S.552) Ausgangspunkt der Untersuchung sind dabei konkrete Handlungen und Handlungssituationen mit ihren jeweiligen subjektiven Befindlichkeiten und Begründungen. Da menschliches Handeln eine individuelle Realisierung allgemeiner Handlungsmöglichkeiten darstellt, ist es möglich, ausgehend vom Einzelfall, die in ihm enthaltenen allgemeinen Strukturen aufzudecken. So werden aus konkreten Handlungssituationen verallgemeinerte, typische Handlungsmöglichkeiten bzw. verallgemeinerte, typische Möglichkeitsräume herausgearbeitet (vgl. ebd. S.553). Die auf diese Weise konstruierten Einzeltheorien, die verallgemeinerte Aussagen über reale Phänomen und Prozesse treffen, stellen gleichzeitig eine fallbezogene Konkretisierung von Kategorien sowie eine Verallgemeinerung besonderer Einzelfälle dar (vgl. Zech 1988, S.165).

Es wird somit vom Einzelfall zum Typ verallgemeinert. Dabei sind die in den Forschungsprozess einbezogenen Betroffenen „selbst an der Konzipierung des Möglichkeitstyps beteiligt" (Holzkamp 1983, S.553), indem sie jeweils die subjektive Beschreibung ihrer Handlungsmöglichkeiten in Bezug zum entstehenden Möglichkeitstyp setzen, d.h. das Konstrukt vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung auf Plausibilität prüfen. Jede Einbeziehung eines neuen Einzelfalls ermöglicht eine Erweiterung bzw. Differenzierung des Konstrukts des jeweiligen Möglichkeitstyps. Dadurch nähert sich der aktualempirische Forschungsprozess nach und nach den wesentlichen Bestimmungen des typischen Möglichkeitsraums immer weiter an. Wenn nur noch wenig neue Aspekte hinzukommen oder erwartet werden, wird der Forschungsprozess beendet. Aktualempirische Forschung, die diesem Verallgemeinerungsprozess folgt, „repräsentiert mithin immer und notwendig stets lediglich einen vorläufigen Wissensstand" (ebd. S.555). Die theoretische Entwicklung des Konstrukts eines typischen Möglichkeitsraums ist „prinzipiell ein *unabgeschlossener* und *unabschließbarer* Prozeß" (ebd. S.554).

Aus diesem Vorgehen leitet Holzkamp auch Konsequenzen bezüglich der Nachprüfbarkeit von Forschungsresultaten ab. Demnach ist Nachprüfung nicht durch externe, objektive Wissenschaftsinstanzen möglich, sondern nur aus der Perspektive subjektiver Betroffenheit (vgl. Holzkamp 1983, S.556). Forscher oder Betroffene analysieren dazu jeweils ihre eigenen Befindlichkeiten und Hand-

lungsfähigkeiten hinsichtlich der untersuchten Fragestellung. Aus der jeweiligen Subjektperspektive kann nachvollzogen werden, ob das entwickelte Konstrukt des Möglichkeitstyps die wesentlichen Bestimmungen der eigenen subjektiven Situation abbildet oder ob Differenzierungen oder Korrekturen des Möglichkeitstyps erforderlich sind. Die Nachprüfung von Forschungsresultaten kommt damit der Weiterentwicklung der erarbeiteten Konzepte gleich.

5.2.4 Forschung als kontrolliert-exemplarische Praxis

Während mit der oben beschriebenen intersubjektiven Nachprüfung der entwickelten Möglichkeitstypen die theoretische Nachvollziehbarkeit aus den Perspektiven unterschiedlicher Subjekte gefasst wurde, ist außerdem die Frage ihrer tatsächlichen empirischen Geltung bzw. ihrer Bewährung in der Praxis zu klären. Dies ist nur durch die Anwendung in der Praxis zu beantworten. Im Sinne des von Holzkamp vertretenen emanzipatorischen Forschungsverständnisses hat der entwickelte Möglichkeitstyp dann empirische Geltung, wenn er es ermöglicht, eine erweiterte Verfügung über reale Lebens- oder Handlungsbedingungen zu gewinnen. „Nur im wirklichen, praktischen Versuch der Möglichkeitsrealisierung" (Holzkamp 1983, S.562) lässt sich überprüfen, ob die entwickelten Konzepte in dem Sinne gültig sind, dass die in ihnen explizierten typischen Möglichkeitsräume in der Praxis tatsächlich zur Überwindung von Handlungsherausforderungen genutzt werden. Dieses Verständnis von empirischer Geltung entspricht meiner Ansicht dem konstruktivistischen Konzept der Viabilität. Inwieweit ein theoretisches Konstrukt tatsächlich dem Subjekt Entwicklung oder erweiterte Weltverfügung ermöglicht, kann nur aus der Perspektive des Subjekts und seiner konkreten Lebensbedingungen bestimmt werden. Der subjektwissenschaftliche Forschungsprozess kann sich somit nicht in einer theoretischen Analyse erschöpfen, sondern erfordert eine gemeinsame Praxis der Beteiligten. Nur über die tatsächliche Überwindung der jeweiligen Handlungsproblematiken eines (mitforschenden) Individuums sind die Umstände aufweisbar, unter denen diese Handlungsproblematiken überwunden werden konnten. Und nur auf dieser Basis sind verallgemeinerte Aussagen über die Überwindbarkeit dieser Behinderungsbedingungen möglich. Holzkamp bezeichnet vor diesem Hintergrund subjektwissenschaftliche Praxis als „kontrolliert-exemplarische Praxis" (Holzkamp 1983, S.563). Eine theoretische Annahme kann dabei in dem Maße empirische Geltung beanspruchen, wie bei ihrer Realisierung „die Erweiterung der Verfügung über gesellschaftliche Lebensbedingungen von den Betroffenen in der exemplarischen Praxis des Forschungsprozesses auch tatsächlich erreicht werden kann." (Holzkamp 1983, S.564) Theoretische Aussagen gewinnen also dadurch ihre Geltung, dass sie sich in der Praxis bestätigen in dem Sinne, dass sie dort zu einer erweiterten Handlungsfähigkeit beitragen. Dadurch ergibt sich forschungsmethodisch die Herausforderung, im Rahmen des Forschungsprozesses zu gewährleisten, dass die theoretisch herausgearbeiteten Veränderungsmöglichkeiten, Problemlösungen oder orientierenden Modelle von den Betroffenen auch praktisch umgesetzt werden können bzw. subjektiv funktional sind (vgl. Zech 1988, S. 137). Die Nachprüfung eines

entwickelten Möglichkeitstyps realisiert sich in der „metasubjektiv-kontrollierten Selbstanwendung" (ebd. S.171) auf die eigene Person bzw. Situation. Die kontrolliert-exemplarische Praxis ist inhärenter Teil des Forschungsprozesses und kann nicht von der Theorieentwicklung getrennt werden. Forschen, Lernen, Handeln und Verändern bilden somit im Forschungsprozess eine Einheit, wobei die Rollen von Forscher, Experte und Praktiker sich vermischen.

5.2.5 Forschergruppe als erweitertes Erkenntnissubjekt

Wie schon in den vorherigen Abschnitten deutlich geworden ist, sind am subjektwissenschaftlichen Forschungsprozess mehrere Personen in der Rolle von Forschenden beteiligt. Die Akteure der untersuchten Handlungssituationen werden zu Mitforschenden gemacht, die ihre subjektiven Sichtweisen auf den Gegenstand einer wissenschaftlichen, verallgemeinernden Analyse unterziehen. So können zum einen die Betroffenen bzw. Praktiker in ihrer Beteiligung am Forschungsprozess wichtige Erfahrungen sammeln, ihre Situation auf einem metasubjektiven Verständigungsniveau reflektieren und auf diese Weise neue Handlungsmöglichkeiten entdecken. Da die Beteiligung an der Forschung mit der Möglichkeit zusammenfällt, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern, kann den handelnden Personen ein authentisches Interesse unterstellt werden, an er Produktion sinnvoller Erkenntnisse mitzuwirken.

Durch eine metasubjektive Verständigungsebene werden dabei „die zu erforschenden Tatbestände der Subjektivität auf das Niveau der wissenschaftlichen Intersubjektivität gehoben, damit erst wirklich kommunizierbar und analysierbar gemacht." (Zech 1988, S.148) Im Rahmen der Verständigung in einem „Forschungskollektiv" (ebd.) werden durch das Erreichen eines gemeinsamen theoretischen, wissenschaftlichen Niveaus Handlungsprobleme der Beteiligten besser begreifbar und alltagspraktisch lösbar. Zum anderen bildet die Forschergruppe ein hilfreiches Korrektiv, wenn es darum geht, Ebenen von Wahrnehmung, Bewertung, Selbst- und Fremdinterpretation zu entmischen, den gewohnten Blick zu hinterfragen, neue Sichtweisen, Fragen und Verknüpfungen zu finden (vgl. ebd. S.149). Die Gruppe fungiert als „erweitertes Erkenntnissubjekt" (Busse/Ehses/Zech 2000, S.4), das die Konstruktionen eines Einzelnen kritisch reflektiert und verfremdet. Die Gruppe bietet die Möglichkeit, von der (systemtheoretisch verstandenen) Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung die vorliegenden Beobachtungen zu reflektieren und damit „die Paradoxie des in der eigenen Konstruktion gefangenen Experten (...) zu überschreiten" (ebd.). Dabei ist das gemeinsame Interesse der beteiligten Forschenden an der Aufklärung für sie relevanter Fragen die Basis für eine gemeinsame Zielorientierung im Forschungsprozess. In Anlehnung an Haug (PAQ 1987) schreibt Zech dem Kollektiv die Rolle eines wissenschaftlichen Gewissens zu: „Wieder und wieder wurden die Auswertungsversuche der kollektiven Kritik ausgesetzt, wurde das vorschnelle Akzeptieren eigener Ideen, Vermutungen inkriminiert, der Rückfall in bestätigendem, illustrierendem Umgang mit dem Material aufgedeckt." (PAQ 1987, S.190f., zitiert nach Zech 1988, S.150)

5.3 Gütekriterien zur Bewertung von Forschung

Zusammenfassend ergeben sich aus den ausgeführten systemtheoretischen und subjektwissenschaftlichen Überlegungen im Hinblick auf die Forschung folgende Prämissen und Gütekriterien.

Forschung bewegt sich auf einer reflexiven, distanzierten Ebene in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand und in Bezug auf sich selbst: Sie reflektiert, dass die Unterscheidungen, die zur Konstruktion eines Gegenstandes verwendet werden, immer mögliche Unterscheidungen unter vielen anderen sind und das die eigenen wissenschaftlichen Konzepte damit – genau wie das Alltagswissen – beobachterabhängige Konstrukte sind. Die Bewertung solcher Konstrukte macht sich aus systemtheoretischer Perspektive daran fest, inwieweit sie trotz hoher Komplexität umweltangepasstes Operieren ermöglichen. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive, d.h. in der Begrifflichkeit subjektiver Interessen, hängt die Bewertung davon ab, inwieweit wissenschaftliche Konstruktionen in dem Sinne anschlussfähig sind, dass sie zu einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit beitragen. Somit ist Wahrheit im Sinne einer Objektivität kein geeignetes Gütekriterium. Um Wissenschaftlichkeit herzustellen, muss die Forschung den Gegenstand aus einer distanzierten Perspektive beleuchten und zu verallgemeinerbaren Aussagen führen. Zugleich muss der unmittelbare Bezug der entwickelten Theorien zum Gegenstandsbereich im Forschungsprozess immer wieder gewährleistet und überprüft werden. Forschungsmethoden haben die Aufgabe, eine systematische und begründete Untersuchung des Gegenstandes zu ermöglichen. Zusammenfassend ergeben sich daraus folgende Gütekriterien für den Forschungsprozess:

- Gegenstandsadäquatheit: Die Forschungsmethoden müssen geeignet sein, den Untersuchungsgegenstand in angemessener Art und Weise zu erfassen. Um dies beurteilen zu können, muss das theoretische Verständnis des Gegenstandes expliziert und eine daraus abgeleitete, nachvollziehbare Begründung der Forschungsmethode gegeben sein. Es geht damit an dieser Stelle um die Benennung und die Reflexion der Unterscheidungen, die vorausgesetzt werden, um den Gegenstand zu beschreiben. Systemtheoretisch gesprochen sind die Methoden dann gegenstandsadäquat, wenn sie den Unterscheidungen der kategorialen Gegenstandsbeschreibung entsprechen. Dieses Gütekriterium zielt also auf eine Beobachtung des Forschungsprozesses aus der Perspektive zweiter Ordnung.
- intersubjektive Nachprüfbarkeit: Die Verallgemeinerung vom Einzelfall zum Typ beinhaltet, dass jeder, der in Bezug auf das untersuchte Thema den Standpunkt subjektiver Betroffenheit einnehmen kann, den entwickelten Möglichkeitstyp vor dem Hintergrund seiner

Erfahrungen auf Plausibilität prüfen kann.[30] Eine solche intersubjektive Nachvollziehbarkeit ergibt sich durch die gemeinsame und gleichzeitig jeweils besondere Bezogenheit der Beteiligten auf verallgemeinerte Bedeutungsstrukturen. Dabei wird die Nachprüfung im Forschungsprozess als Instrument eingesetzt, um das entwickelte Konstrukt weiter zu präzisieren, zu spezifizieren, anzureichern. Indem auf diese Weise mit dem Fortschreiten des Forschungsprozesses kontinuierlich neue Unterscheidungen an den Gegenstand herangetragen werden, nimmt die Komplexität der Gegenstandsbeschreibung immer weiter zu.

- **empirische Geltung**: Die theoretisch herausgearbeiteten Modelle und Gestaltungsmöglichkeiten gewinnen dadurch ihre empirische Geltung, dass sie in der Praxis tatsächlich nutzbringend angewendet werden können. Um empirische Geltung sicherzustellen, sollte eine kontrolliert-exemplarische Praxis Teil des Forschungsprozesses sein, d.h. die Forschenden wenden die Theorien selbst in der Rolle eines Praktikers bzw. Betroffenen an. Die wissenschaftliche Reflexion und Auswertung dieser (Selbst-)Erfahrung liefert Hinweise für die Überarbeitung des theoretischen Konstrukts im Sinne seiner praktischen Anschlussfähigkeit.

Mit diesen drei Gütekriterien lässt sich die Qualität und damit Wissenschaftlichkeit des Forschungsprozesses bewertet. Darüber hinaus lassen sich Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Effekte beurteilen, die sie anzuregen vermögen. Es geht dabei um die Anschlussfähigkeit bzw. Anregungsfähigkeit im Forschungs- sowie im Anwendungskontext.

- **Anschlussfähigkeit**: Für den Anwendungskontext kann von Anschlussfähigkeit ausgegangen werden, wenn im Rahmen des Forschungsprozesses empirische Geltung erreicht werden konnte. Hier geht es um die Frage, ob ein wissenschaftliches Konstrukt für das alltagspraktische Handeln passend, viabel, nützlich ist. Dies ist z.B. erfüllt, wenn die alternativen Unterscheidungen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Ergebnisse angeboten werden, den Anwendern neue Perspektiven oder Handlungsmöglichkeiten eröffnen, aus ihrer Sicht nachvollziehbare Problemlösungsmöglichkeiten aufzeigen bzw. sie anregen, die eigene Sicht auf den Gegenstand zu reflektieren. Die Anschlussfähigkeit von Forschungsergebnissen wird dann wahrscheinlicher, wenn im Handlungskontext subjektiv relevante Fragestellungen zum Ausgangspunkt der Forschung genommen werden.

[30] Zu berücksichtigen bleibt, dass die Vorstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit immer mit einer positiven Unterstellung arbeiten muss, da letztlich Verstehen immer nur annähernd möglich ist bzw. nicht aufklärbar ist, ob verschiedene Beteiligte eine Situation wirklich gleich verstehen (vgl. Kap. 2.3).

> Aus der Sicht der Wissenschaft ist ein Forschungsergebnis dann anschlussfähig, wenn es eine weitere Ausdifferenzierung des wissenschaftlichen Wissens ermöglicht. Die Forschung sollte also Irritationen bzw. die Veränderung von Wissensstrukturen auslösen können, d.h. es sollten neue Sichtweisen oder Unterscheidungen in Bezug auf wissenschaftliche Theorieentwicklung oder Methodik möglich werden, neue Fragestellungen aufgeworfen werden, bisherige Herangehensweisen hinterfragt werden o.ä. Eine Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Anschlussfähigkeit ist die Bezugnahme (selbst wenn diese kritisch ist) auf bestehende Wissenschaftskonzepte, Methoden und Unterscheidungen.

Diese beiden Aspekte beziehen sich somit auf die Frage des Transfers der Forschung in den Anwendungs- und Wissenschaftskontext. Diese Frage wird sich nicht im Rahmen meiner Arbeit, sondern nur aus der Außenperspektive auf die Arbeit nach deren Abschluss beurteilen lassen.

Während es sich bisher um methodologische Überlegungen handelte, ist in einem weiteren Schritt zu erörtern, welches methodische Vorgehen bzw. Forschungsdesign sich daraus für die Zielstellung der Entwicklung eines Qualitätsmodells für Bildungsveranstaltungen ergibt. Dazu möchte ich im nächsten Teilkapitel Evaluation als Interventions- und Forschungsmethode diskutieren.

5.4 Evaluation als Interventions- und Forschungsmethode

5.4.1 Evaluation als professionelle Praxis oder sozialwissenschaftliche Forschung

Der Begriff Evaluation kann sich auf eine Vielzahl von Gegenständen und Fragestellungen sowie auf eine Reihe unterschiedlicher Forschungsansätze, Methoden und Verfahren beziehen. Entsprechend können ganz unterschiedliche Bedeutungen und Schwerpunktsetzungen mit dem Begriff verbunden sein. Kromrey (2001) fasst Evaluation ganz allgemein als ein nachprüfbares Verfahren des Bewertens. Auf der Handlungsebene versteht er Evaluation damit als zielorientiertes Informationsmanagement. Evaluation ist im allgemeinsten Sinne „jede methodisch kontrollierte, verwertungs- und bewertungsorientierte Form des Sammelns, Auswertens und Verwertens von Informationen" (Kromrey 2001, S.106). Je nach Gegenstand und Fragestellung sind dabei »maßgeschneiderte« Vorgehensweisen zu entwickeln und zu begründen (Kromrey 2001, S.112). Evaluation verbindet wissenschaftlich-empirisches und praktisches Handeln, mit dem Ziel „wissenschaftliche Verfahren und Erkenntnisse einzubringen, um sie für den zu evaluierenden Gegenstand nutzbar zu machen" (ebd. S.113).

Die Schwierigkeit, eine Einigung in Bezug auf die Verortung des Begriffs zu erzielen, mag damit zusammenhängen, dass sich Evaluation an einer Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis bewegt. Während auf der einen Seite jede Be-

wertung praktischen Handelns als Evaluation gefasst wird und die pragmatische Funktion der Steuerung und Moderation von Handlungsprozessen im Vordergrund steht (vgl. z.B. Guba/Lincoln 1989), wird auf der anderen Seite betont, dass Evaluation insofern wissenschaftlichen Charakter beanspruchen kann, als dass es darum geht, „das Erfahrungswissen der Beteiligtengruppen, welches deren Handlungspraxis orientiert, zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen" (Bohnsack 2006, S.148), was eine „wissenschaftlich-hermeneutische Aufgabe darstellt, der zufolge Evaluation notwendigerweise zu Evaluationsforschung wird" (ebd. S.149)[31]. Mit dem Ziel der begrifflich-theoretischen Explikation von Handlungssituationen aus der Sicht der Betroffenen besteht eine Vergleichbarkeit zum subjektwissenschaftlichen Forschungsanliegen.

Im Unterschied zu Sozialforschung im Allgemeinen steht für die Evaluationsforschung der Anwendungsbezug bzw. die Nutzenorientierung besonders im Vordergrund. In diesem Zusammenhang weist Lüders (2006) auf den generellen Trend hin, dass sich unterschiedliche gesellschaftliche Interessen aus den Bereichen der Politik, Ökonomie sowie aus jeweiligen professionellen Fachpraxen oder Anwendungskontexten mit Wissenschaft und Forschung verquicken. Dies führt dazu, „dass sowohl die Genese wissenschaftlichen Wissens als auch die Beurteilung seiner Qualität und Relevanz nicht mehr allein aus disziplinären bzw. innerwissenschaftlichen Perspektiven heraus erbracht und begründet werden können, sondern sich mindestens zusätzlichen, mitunter sogar konkurrierenden Bedingungen und Erwartungen ausgesetzt sehen" (ebd. S.42), die sich aus den gesellschaftlichen Bezügen ableiten. Damit ist auch „die Gegenüberstellung von Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung mittlerweile brüchig geworden" (ebd. S.45) und entsprechend ist die Einordnung von Evaluationsforschung als anwendungsbezogene Forschung nicht mehr stichhaltig. Lüders (ebd. S.49) schlägt vor, „zwischen Evaluation im Sinne einer professionellen Praxis einerseits und Evaluationsforschung im Sinne eines besonderen Typs sozialwissenschaftlicher Forschung andererseits zu unterscheiden", da mit beiden Typen jeweils unterschiedliche Qualitätsansprüche und Standards verbunden sind. Meines Erachtens kann man Evaluation und Evaluationsforschung als zwei Pole begreifen, bei denen Evaluation ihre Instrumente und Methoden eher an den Gegebenheiten der Praxis ausrichtet und Evaluationsforschung stärker an sozialwissenschaftlichen Gütekriterien orientiert ist. Die Evaluation von Lernprozessen sowie von Bildungsveranstaltungen (vgl. Kap. 3 und 4 in dieser Arbeit) wäre dann dem Bereich professioneller Praxis, die Evaluation des Qualitätsmodells auf der Seite von Forschung zu verorten.

Evaluationsforschung zeichnet sich dabei gegenüber der allgemeinen Sozialforschung dadurch aus, dass sie den Aspekt der Bewertung einbezieht. Auch Beywl (2006, S.64) stellt fest: „Neben der systematischen Informationsgewinnung, basierend auf empirischen Methoden, ist das Bewerten konstitutiv für Evaluati-

[31] Bohnsack bezieht sich hier auf die Ansätze von Robert Stake (z.B. 2004) und Thomas Schwandt (2002) aus der angloamerikanischen Forschung.

on." Entsprechend greift er den Umgang mit Werten als Ordnungsprinzip für Evaluationsmodelle auf. Er unterscheidet wertedistanzierte Modelle, in denen während des Evaluationsprozesses eine Neutralität gegenüber Werten eingehalten werden soll und Wertfragen vor oder nach der Evaluation geklärt werden, von Modellen, die Werte als Aspekt der Evaluation explizit berücksichtigen. Diese beiden Ausrichtungen sieht er als zwei Pole an: Während für die wertedistanzierten Modelle methodische Genauigkeit und Systematik im Vorgehen sowie die Herstellung präzise abgesicherter Sachinformationen im Zentrum stehen, beziehen die werteberücksichtigenden Modelle die Klärung von Interessenlagen der Beteiligten und die Phase der Ergebnisvermittlung in den Evaluationsprozess ein (vgl. Beywl 2006, S.113). Damit erfahren die werteberücksichtigenden Modelle eine Funktionserweiterung, indem Dialog- und Aushandlungsprozesse als Teil der Evaluation angesehen werden. Da in diesen Ansätzen Veränderungshandeln Teil der Evaluation ist, konstatiert Beywl eine Nähe zur Handlungsforschung (vgl. Beywl 2006, S.11). Dabei stehen bei werteberücksichtigenden Evaluationen eher qualitative Methoden im Vordergrund, während im Rahmen der wertedistanzierten Verfahren tendenziell stärker standardisierte, quantitative Verfahren verwendet werden. Während Evaluationsforschung im englischen Sprachraum viel stärker auf qualitative Verfahren abzielt und sich begreift als „dialogical and reflective process of democratic discussion and philosophical critique" (vgl. Schwandt 2002, S.151, zitiert bei Flick 2006, S.13), steht in deutschsprachigen Publikationen bisher ein quantitatives Evaluationsverständnis im Vordergrund (vgl. Flick 2006).

Da es in der vorliegenden Arbeit nicht darum geht, die empirische Evidenz von aus der Außenperspektive beobachteten Kausalitäten nachzuweisen, sondern Evaluation vielmehr als Instrument dient, um ein vertieftes und differenzierteres Verständnis in Bezug auf den Gegenstand zu gewinnen, wurde ein qualitativer Evaluationsansatz gewählt.

5.4.2 Formative Evaluation als wissenschaftliches Veränderungshandeln

Wenn man Evaluation als Reflexionshilfe versteht, stellt sich die Frage nach dem geeigneten Zeitpunkt und der Art und Weise der Rückkopplung der Evaluationsergebnisse. Bezüglich des Zeitpunkts lassen sich formative und summative Evaluationsverfahren unterscheiden. Bei der summativen Evaluation geht es um eine Effizienz- und Erfolgskontrolle am Ende des Programms. Dabei wird die Wirkung der gewählten Vorgehensweisen und das Erreichen der gesetzten Ziele überprüft. Anhand der zu Beginn eines Projektes klar definierten Ziele lassen sich eindeutige Rückschlüsse auf Erfolg oder Misserfolg in den einzelnen Bereichen ziehen. Die Evaluationsergebnisse können zum einen als Anhaltspunkte für die Planung nachfolgender Maßnahmen dienen, zum anderen übernimmt die Evaluation die Funktion einer Rechenschaftslegung über das durchgeführte Programm. Bei einer solchen Ergebnisevaluation wird im Nachhinein ein zusammenfassendes Urteil, ein „Evaluationsgutachten" abgegeben (vgl. Kromrey 2001, S.118). Während die summative Evaluation damit Reflexionsimpulse und den

Blick aus einer Metaebene erst am Ende des evaluierten Programms bietet, findet bei der formativen Evaluation die Rückkopplung von Ergebnissen im Verlauf des Projektes kontinuierlich statt. Bei der formativen Evaluation handelt es sich um ein projektbegleitendes Vorgehen, bei dem sich unmittelbarer die Frage beantworten lässt, ob die gewählten Methoden den gesetzten Zielen entsprechen. Vorgehensweisen können auf dieser Grundlage im Projektverlauf zielgerichtet verändert und die Programmkonzeption insgesamt kontinuierlich verbessert werden. In einem zirkulären Prozess werden Informationen unter bestimmten Fragestellungen gesammelt und in das Feld zurückgespiegelt. Dadurch sind Auswirkungen auf den untersuchten Gegenstand anzunehmen, gleichzeitig kann sich in diesem Prozess auch die Untersuchungsfrage verändern[32]. In Forschungskontexten ist formative Prozessevaluation mit einem emanzipatorischen, innovativen Wissenschaftsverständnis verbunden, welches die Veränderung und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Subjekte anstrebt. Die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktikern wird als arbeitsteiliger Kooperationsprozess verstanden, in dem sich die unterschiedlichen Kompetenzen und Qualifikationen ergänzen und in dem Austausch und inhaltliche Diskussionen stattfinden (vgl. Erhart 1995, S.204). Hier lassen sich auch die responsiven Evaluationsverfahren (vgl. Beywl 1988 sowie Guba/Lincoln 1989) zuordnen, die die aktuellen Bedürfnisse und Fragen der Beteiligten im Verlauf des Untersuchungsprozesses aufgreifen.

Kromrey (2001) ordnet die Vielfalt unterschiedlicher Evaluationsformen drei Paradigmen zu. Dabei grenzt er Evaluationsmodelle, die im Rahmen eines Wirkungs- oder Kontrollparadigmas von einem Leitbild rationaler Planung ausgehen, von einem Entwicklungsparadigma ab, welches »formativ« eingreift und im Rahmen von Programm- oder Konzeptentwicklungen die Funktion der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung übernimmt. In Bezug auf Wirkungs- und Kontrollparadigma, welche beide kausalanalytisch orientiert sind, stellt er kritisch fest, dass sie in Anlehnung an Experimentaldesigns aus der empirischen Grundlagenforschung von Voraussetzungen ausgehen, die für Programmforschungsprojekte wenig realitätsnah sind. Um kausalanalytische Schlussfolgerungen ziehen zu können, müsse schon vor der Entwicklung des Forschungsdesigns eine Klarheit über die Untersuchungsziele bestehen und begründete Hypothesen über die Struktur bzw. über Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den wesentlichen Elementen vorliegen. Um die Gültigkeit der Resultate zu gewährleisten, müsse der Forscher außerdem die Kontrolle über den Forschungsablauf haben. Diese Voraussetzungen bezeichnet Kromrey (2001) als idealtypische, die für die Entwicklung und Erprobung innovativer Konzepte kaum realisierbar sind. Vor diesem Hintergrund schlägt Kromrey ein Entwicklungsparadigma der Evaluation vor. Davon ausgehend, dass bereits bei der Entwicklung und Umsetzung von Programmen Informationen und sozialwissenschaftliches Know-How benö-

[32] Die Unterscheidung von summativer und formativer Evaluation entspricht im Prinzip der Unterscheidung von Ergebnis- und Prozessevaluation. Für den Kontext der Evaluation von Bildungsveranstaltungen bzw. Lehr-Lern-Prozessen wird meist letztgenannte Begrifflichkeit verwendet.

tigt werden, ist Evaluation dabei als wesentliches formatives Element schon zu Anfang des Entwicklungs- und Planungsprozesses eines Programms einzusetzen. Die Aufgabe der Evaluation besteht damit in der optimalen Abstimmung von Zielen und Maßnahmen auf das vorgesehene Einsatzfeld (vgl. ebd. S.128)[33]. Damit wird Evaluation im Sinne von Aktions- oder Handlungsforschung eingesetzt, die zyklisch Fragen aus dem Handlungsfeld generiert, Daten sammelt und bewertet und Erkenntnisse direkt wieder an die Beteiligten zurückspiegelt. Kromrey versteht Evaluatoren in diesem Zusammenhang als „Moderatoren im Diskurs der am Projekt beteiligten Gruppen" (ebd. S.129) und spricht von einem »Helfer- und Beratermodell« der Evaluation.

Kromrey (vgl. 2001, S.113) verweist in diesem Zusammenhang auf das wechselseitige aufeinander Angewiesensein von Evaluation und Innovation. Ohne die Frage nach möglichen Innovationen wäre Evaluation überflüssig und umgekehrt können Innovationen nur effizient gestaltet werden, wenn die betreffenden Sachverhalte und Situationen kontrolliert einschätzbar sind. Dieser Zusammenhang wird insbesondere bei der Durchführung von Modellprojekten virulent, in denen neue Methoden und Konzeptionen entwickelt und erprobt werden. Dabei ist oft zu Beginn eines Projekts die Ausgangssituation diffus und eine grundlegende Problemanalyse noch nicht vorgenommen. Entsprechend basieren Ziele und die geplanten Maßnahmen auf vorläufigen Annahmen, die erst im Verlauf der Arbeit spezifiziert werden können.

Während Kromrey Kausalität als Prinzip den quantitativ orientierten Wirkungs- und Kontrollparadigmen von Evaluation zuordnet, macht Kelle (2006) darauf aufmerksam, dass in einem handlungstheoretischen Sinne auch bei qualitativen Evaluationen Kausalitätsvorstellungen leitend sind. Der Bezug auf motiviertes, intentionales Handeln eines bewussten und verantwortlichen Handlungssubjektes impliziert eine solche Kausalitätsvorstellung. Schließlich ist das Motiv, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln, durch eine Vorstellung dessen bestimmt, was das Handeln »bewirkt«, »veranlasst«, »nach sich zieht« o.ä.. Dies bedeutet, dass diese handlungstheoretische Kausalitätsvorstellung „nicht eine äußerliche Koinzidenz zwischen »Bedingung« und »Verhalten« meint, sondern einen inneren Begründungszusammenhang zwischen den Handlungs- und Denkweisen des Betroffenen und den sich daraus für ihn und andere ergebenden Konsequenzen." (Markard 1985, S.107) Der Unterschied beider Kausalitätsvorstellungen besteht darin, dass im quantitativen Forschungskontext Kausalität als Ergebnis externer Beobachtung einer Black-Box zugeschrieben wird – also das Faktische erfasst wird – während im handlungsorientierten Verständnis Kausalität im Sinne von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit von subjektiven Handlungsgründen verstanden wird – hier geht es damit um den rationalen Aspekt von Kausalität, um die Rekonstruktion von Begründungsstrukturen (vgl. Hackl 1994, S.95).

[33] Dies entspricht den werteberücksichtigenden Modellen und der ihnen zugeschriebenen Evaluationsfunktion bei Beywl (2006) (s.o., Kap. 5.4.1).

Auf der Grundlage, dass Wirkungskontrollen für den Bereich der Evaluation sozialer Programme und personenbezogener Dienstleistungen in strengem Sinne nicht möglich sind, aber der Evaluation meist die Funktion der Bewertung und Verbesserung von Programmen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zugeschrieben wird, verwenden Beywl et al. (2004) den Begriff der wirkungsorientierten Evaluation. „Diese ist darauf verpflichtet, ihre theoretischen Erkenntnisse und methodischen Vorgehensweisen in allen Phasen ihres Programms auf Wirkungen auszurichten." (Ebd. S.39) So soll die Evaluation dazu beitragen, Programme auf den Kurs der intendierten Wirkung zu bringen. Dabei kann die wirkungsorientierte Evaluation, je nach Zeitpunkt, zu dem sie eingesetzt wird, unterschiedliche Funktionen wahrnehmen (vgl. Beywl et al. 2004, S.39ff.).

- Eine proaktive Evaluation ermittelt im Vorfeld Bedarfe von Zielgruppen, untersucht die Machbarkeit eines Programms und erruiert verschieden Alternativmöglichkeiten für die Konzeption des Programms.
- Die klärende Evaluation dient dazu, in der Konzeptionsphase eines Programms und vor Beginn seiner Umsetzung die Prägnanz und Stimmigkeit der Programmziele zu überprüfen. Sie unterstützt die Abstimmung der Interventionen auf die Ziele und untersucht die Durchführungsbedingungen eines Programms.
- Interaktive Evaluation ist eine begleitende Evaluation der Programmdurchführung, die besonders bei Pilot- und Modellprogrammen nützlich ist und Zwischenergebnisse zur Prozessqualität liefert, die Feinabstimmung von Zielen und Interventionen unterstützt sowie Stärken und Schwächen und sich daraus ableitende Verbesserungsbedarfe ableitet.
- Die dokumentierende Evaluation stellt laufend Ergebnisinformationen und Kennzahlen in Bezug auf das Programm oder seine Teilbereiche bereit. Die Erhebungsverfahren werden dabei möglichst in den Programmablauf eingebaut und es finden Rückkopplungen mit den Programmverantwortlichen statt.
- Im Rahmen der wirkungsfeststellenden Evaluation wird untersucht, welche Ziele das Programm in welchem Umfang erreicht hat und inwiefern die Zielerreichung auf die Durchführung der Maßnahme zurückzuführen ist. Dabei können auch nicht-intendierte Nebenwirkungen aufgedeckt werden. Insgesamt geht es darum, plausibel zu machen, dass ein empirisch nachgewiesenes Resultat auf das Programm zurückzuführen ist. Dies kann durch unterschiedliche qualitative und quantitative Verfahren bzw. in deren Kombination stattfinden. Für gültige Ergebnisse bei der Wirkungsfeststellung sollten Programme schon so weit entwickelt und erprobt sein, dass sie einigermaßen routinisiert durchgeführt werden. Bei Pilotprogramm, wo eine soziale Situation noch weitgehend unklar ist, ergeben sich entsprechend Einschränkungen für die wirkungsfeststellende Evaluation.

„Zusammenfassend ist eine Evaluation dann als »wirkungsorientiert« zu bezeichnen, wenn sie bei der jeweiligen Evaluationsfunktion darauf achtet, dass intendierte Wirkungen im Evaluationsplan zentral angesprochen werden." (Ebd. S.43) Dieser Ansatz ermöglicht es somit, Kausalitätsvorstellungen zu thematisieren und zu analysieren. Im Sinne einer formativen Evaluation kann der wirkungsorientierte Ansatz insgesamt dazu genutzt werden, „dass das Programm so ausgestaltet und verbessert wird, dass es seine beabsichtigten Wirkungen in möglichst großem Maße erzielt" (ebd. S.43) bzw. die Bedingungen der Möglichkeit dafür gegeben sind.

Wenn es darum geht, das Konzept einer Bildungsveranstaltung zu evaluieren und weiterzuentwickeln, handelt es sich nach dem Ordnungssystem von Beywl et al. somit um klärende wirkungsorientierte Evaluation. Entsprechend zielt die vorliegende Arbeit mit der Entwicklung eines Qualitätsverfahrens zur Bewertung und Verbesserung der Angebotsqualität von Bildungsveranstaltungen auf ein Modell für die klärende Evaluation. Der Forschungsprozess zur Entwicklung von LQB, in dessen Rahmen das Modell und Verfahren von LQB in verschiedenen Stufen erprobt und weiterentwickelt wird, kann der interaktiven wirkungsorientierten Evaluation zugeordnet werden.

5.4.3 Evaluationsforschung als zirkulärer Prozess: Handlungsforschung

Das Verständnis von Evaluationsforschung im Sinne eines formativen, rückkoppelnden und entwicklungsorientierten Vorgehens weist Parallelen zum subjektwissenschaftlichen Ansatz auf, Theorien und Konzepte dadurch weiterzuentwickeln und zu verifizieren, dass sie wissenschaftlich begleitet in Realsituationen von den Betroffenen angewendet werden (s. kontrolliert-exemplarische Praxis). Hackl (1994) stellt in diesem Zusammenhang mit Bezug auf die im Kontext der Kritischen Psychologie (SUFKI 1985) herausgearbeitete „Entwicklungsfigur" sowie mit Bezug auf das subjekttheoretische Modell von Wohlrapp (1979) einen Handlungs-Reflexions-Zyklus vor, der aus vier Phasen besteht. Dabei geht es in der ersten Phase um die Identifizierung des angestrebten Handlungsziels und der aktuellen Handlungsproblematiken. Hier soll eine möglichst klare und ausführliche Beschreibung der Situation und der angestrebten Ziele erreicht werden und so eine Basis geschaffen werden für die Entwicklung neuer Handlungsalternativen. Die zweite Phase „besteht in der Reinterpretation der Ausgangssituation und der Entwicklung einer konkreten problemlösenden Handlungsalternative" (Hackl 2001, S.161). Im Sinne eines lösungsorientierten Ansatzes geht es um das Gewinnen einer neuen Perspektive und um das Entdecken von Chancen in der gegebenen Situation. Entsprechend des kritisch-psychologischen Verständnisses soll hier eine kategoriale Reformulierung des Problems stattfinden. Es werden also wissenschaftliche Kategorien eingebracht, um das Problem neu zu interpretieren, so dass „eine qualitativ neue und relativ »zielsichere« Annahme entwickelt wird, was durch zufälliges individuelles Probieren oder Variieren von Alltagstheorien wohl kaum zu leisten ist" (Hackl 1994, S.81). Die ersten beiden Phasen beschreiben damit eine theoretisch-begriffliche (Neu-)Fassung der unter-

suchten Situation. Es werden also Theorien gebildet, die verallgemeinerbare Möglichkeiten des Umgangs mit der Situation aufzeigen und „alternative Praxis" (Markard 1985, S.106) generieren sollen. Dabei geht es nicht darum, „Theorien aus Kategorien abzuleiten, sondern im Verlauf des empirischen Forschungsprozesses in kategorialer Aufschlüsselung der Realität zu generieren" (Markard 1985, S.109). Dazu gehört in der nächsten Phase der Versuch der praktischen Umsetzung der entwickelten Hypothesen. Dabei wird auch in diesem Schritt noch immer Erkenntnis gewonnen. Die in den ersten beiden Phasen generierten Hypothesen dienen dabei als Struktur für eine forschende Auseinandersetzung mit den Situationsbedingungen. In der vierten Phase werden dann die praktischen Umsetzungsversuche und ihre Ergebnisse ausgewertet. Hier wird analysiert, wie und warum sich die angenommenen Hypothesen oder Modelle im Anwendungsprozess verändert haben. In dieser Phase spezifizieren sich Fragen und Annahmen, die dann in weiteren Forschungszyklen zu untersuchen sind. So bildet die vierte Phase gleichzeitig den Übergang zur ersten Phase eines folgenden Forschungszyklus, in welchem der Untersuchungsgegenstand noch differenzierter erfasst werden kann.

So ergibt sich ein Arbeiten in Rückkopplungsschleifen. Die Anwendung in der Praxis erzeugt neue theoretische Erkenntnisse und die theoretische Reflexion zeigt neue praktische Handlungsmöglichkeiten auf. Die Interaktion von wissenschaftlicher Reflexion und praktischer Anwendung ist ein zyklischer Prozess, in den beide Seiten abwechselnd ihre Perspektive einbringen und somit zu einer Weiterentwicklung des Gegenstands beitragen. Ein vergleichbarer vierphasiger zyklischer Entwicklungsprozess wurde für das Evaluationsverfahren im LQB-Modell verwendet (vgl. Kap. 6).

Die Individuen, deren Handeln erforscht wird, sind dabei Mitforschende, so dass „Forscher wie Praktiker gemeinsam die Bedingungen des Handelns des Praktikers beforschen." (Hackl 1994, S.116) Beide verfolgen dabei das Ziel, die praktische Handlungssituation aufzuklären. Aus der Perspektive des Praktikers steht dabei im Vordergrund, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Aus dieser Perspektive bietet der Handlungsforschungsprozess somit die Möglichkeit, Beratung in Anspruch zu nehmen und die Praxis zu reflektieren und zu optimieren. Aus der Sicht des an Erkenntnisgewinn interessierten Forschers geht es darum, verallgemeinerbare Aussagen über Handlungsprobleme und entsprechende Lösungsmöglichkeiten in bestimmten Handlungssituationen zu erhalten.

Um die Gefahr zu umgehen, dass die Handlungsforschung, indem von Forscherseite die Bewältigung der Handlungssituation gesteuert wird, „lediglich das Produkt ihrer eigenen Feldverzerrungen erforscht" (Hackl 1994, S.120), darf der Forscher allerdings keine Verantwortung bei der Lösung des Handlungsproblems übernehmen. Seine Aufgabe besteht darin, „neue Interpretationsmöglichkeiten des Problemzusammenhangs vorzustellen, ohne das konkrete Handeln in eine bestimmte Richtung zu drängen" (Hackl 1994, S.120). Im Sinne von Beratung muss sich Forschung darauf beschränken, dem Beforschten „alternative hand-

lungsleitende Kategorien und Methoden zum Begreifen und Neukonzipieren seiner Handlungssituation zur Verfügung zu stellen" (Hackl 1994, S.121). Forschung muss sich dabei an der Perspektive und dem Entwicklungsstand des praktischen Handelns orientieren. Handlungsforschung ist somit im Sinne einer Prozessberatung zu verstehen, die sich am Lernprozess der beteiligten Praktiker orientiert. Anderseits geht es der Forschung um Erkenntnisgewinn und verallgemeinerbare Aussagen. „Im Vordergrund stehen hier Momente der Sichtbarmachung, Verdichtung, Kombination und Verallgemeinerung von Erfahrungen und Einsichten." (Ebd. S.147) Damit weist Hackl auf die Notwendigkeit hin, forschungslogisch die Perspektive des Handelns und die Perspektive der Forschung zu unterscheiden. Die Forschung muss beide Perspektiven berücksichtigen. Denn es sollte „jede sinnvolle *praktische* Veränderungsstrategie eine möglichst gehaltvolle *Erforschung* der Veränderungsmöglichkeiten zur Voraussetzung und jede theoretische Verallgemeinerung dieser Möglichkeiten ihre Grundlage in *praktischen* Veränderungen" (ebd. S.146) haben. Dabei besteht die Herausforderung, immer wieder „in einem pragmatischen Sinne zwischen einem zumindest kurzfristigen Primat der Beratungstätigkeit und einem ebensolchen der Evaluationstätigkeit zu entscheiden" (Hackl 1994, S.146), d.h. immer wieder zwischen der Sicht auf die Handlungsinteressen der im Feld Handelnden und der theoriegeleiteten Außenperspektive auf das Geschehen im Untersuchungsfeld hin und her zu wechseln. Zusammenfassend charakterisiert Hackl Handlungsforschung in diesem Sinne als „handlungsbezogene Beratungs-Evaluation" (Hackl 1994, S.145).

5.4.4 Evaluationsforschung aus systemtheoretischer Sicht

Klein (2006) definiert Evaluation als „die bewertende Beobachtung eines Beobachters" (ebd. S.51). Klein versteht Bewertung als eine differenzierende Beobachtung. Sie entsteht unter Zuhilfenahme von Kriterien, die es dem Beobachter ermöglichen, „seine Beobachtungen als Ist-Zustände von wie auch immer gedachten Soll-Zuständen zu differenzieren" (ebd. S.52). „Die Kontingenz der wählbaren Kriterien und die Kontingenz der festsetzbaren Ausprägungen der Kriterien verweist auf die Kontingenz der dadurch differenzierten Beobachtungen und schließlich auf die Kontingenz der Evaluationsergebnisse." (Ebd.) Dies bedeutet, dass das Ergebnis einer Evaluation immer vom Beobachter abhängig ist. „Somit sagt die Wertung mehr über ihren Beobachter als über den bewerteten Gegenstand aus." (Ebd.) Findet eine solche Bewertung auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Paradigmas statt, dann sind es die Leitunterscheidungen dieses Paradigmas, mit denen ein Evaluator den zu beobachtenden und zu bewertenden Gegenstand beobachtet. Evaluation muss dem Rechnung tragen und sich bewusst sein, dass sie jeweils nur ein kontingentes „Fremdbild in der Form einer Bewertung" (ebd. S.54) zur Verfügung stellt und dass ein anderer Beobachter ein ganz anderes Fremdbild liefern würde. Um vor diesem Hintergrund die Anschlussfähigkeit von Evaluationen wahrscheinlicher zu machen, ist ein „Nutzenkonsens" (Klein 2006, S.53) wichtig. Damit ist ein Konsens darüber

gemeint, „warum, was, wie evaluiert werden soll und was man dann mit den Ergebnissen zu tun gedenkt." (Ebd.)

Des Weiteren muss sich Evaluation darüber bewusst sein, dass jede Beobachtung im Rahmen eines Evaluationsprozesses wiederum vom System beobachtet wird. Wenn ein System beobachtet, dass es beobachtet wird, macht dies schon einen Unterschied für das System. Beobachtung und Intervention kann man also nicht trennen. „Das zu Evaluierende wird im Moment der Evaluation nicht mehr das sein, was es vorher war." (Klein 2006, S.54) Indem der bisherigen Sicht auf den Evaluationsgegenstand durch Evaluation ein Fremdbild gegenübergestellt wird, wird ein Unterschied erzeugt, eine neue Information zur Verfügung gestellt, die zur Grundlage von Veränderung werden kann. Eine so verstandene Evaluation entspricht dem Prinzip systemischer Beratung. „In der Konsequenz heißt das, dass die Evaluation zum Instrument der Veränderung des Evaluationsgegenstandes wird und als solche genutzt werden kann. Damit verschiebt sich der Fokus von den Ergebnissen der Bewertung auf den Prozess der Evaluation. Die systemische Evaluation ist somit ein Interventionsprogramm, das ein Fremdbild in der Form einer Bewertung zur Verfügung stellt und die Weiterverarbeitung und systemische Reaktion in der operativen Geschlossenheit des Systems einkalkuliert." (Klein 2006, S.55) Es ist damit immer das System, das vor dem Hintergrund seiner Strukturen unterscheidet, welche Rückmeldungen es beobachtet und was ein Rauschen in der Umwelt bleibt. Ob eine Intervention oder ein im Rahmen von Evaluation angebotenes Fremdbild für das System einen bedeutsamen Unterschied macht und zu Veränderung seiner Operationen führt, entscheidet also das System.

Auf Grund der Nähe zwischen Evaluation und Beratung möchte ich im Folgenden zunächst auf das systemtheoretisch inspirierte Beratungsverständnis eingehen, um von da aus Schlüsse für die Konzeptualisierung von Evaluationsforschung zu ziehen. Systemische Beratung hat die Aufgabe, neue Perspektiven, neue Handlungsalternativen aufzuzeigen. Sie erzeugt für das beratene System eine Differenz, die sich dadurch auszeichnet, „dass der Berater als Beobachter zweiter Ordnung über andere Unterscheidungen und ausgedehntere Beobachtungsmöglichkeiten verfügt als das zu beratene System selbst." (Zech 2004, S.204) Eine solche Beobachtung kann Reflexionsprozesse im System anregen. Durch die Außenbeobachtung wird es angeregt zu beobachten, wie es sich selbst beobachtet. „Das System wird sich damit der Kontingenz seiner Selbstbeobachtung bewusst. Es sieht dann, dass es auch anders sehen könnte und dann Anderes sähe." (Klein 2006, S.49) Es stellt seinen Blick um auf eine „Selbstbeobachtung aus der Umweltperspektive" (Zech 2004, S.205).

Beratung findet statt, indem ein *Beratersystem* und ein *beratenes System* sich wechselseitig beobachten und über ihre Beobachtungen kommunizieren. In dieser Kommunikation entsteht ein neues System, das *Beratungssystem*, als eigenes soziales System mit einer eigenen Systemlogik. Das Beratungssystem berät sich auf der Basis der Informationen des Beratersystems selbst (vgl. Zech

2004, S.205ff.). Für den Berater ergibt sich dadurch die paradoxe Situation, dass sich einerseits seine Professionalität aus seiner Distanz zum Handlungsfeld begründet, dass er andererseits während der Kommunikation im Beratungssystem die Beobachtungsposition zweiter Ordnung auf gibt. „Berater verlieren also als Teilnehmer des Beratungssystems gerade das, was sie wesentlich als Berater auszeichnet." (Zech 2004, S.208) Aufgelöst werden kann dies nur durch ein »crossing«, d.h. wenn sich der Berater zeitweise wieder aus dem Beratungssystem herauszieht und über die Kommunikation im Beratungssystem aus der Beobachterperspektive zweiter Ordnung reflektiert. Dies kann z.B. durch Supersvision realisiert werden (vgl. ebd. S.207). Auch handlungsleitende Theorien, Hypothesen und Modellvorstellungen sind Bezugspunkte, die es dem Berater ermöglichen, immer wieder Distanz herzustellen.

Um zu vermeiden, dass die Perturbationen, die der Berater in die Beratungskommunikation einspeist, so fremd sind, dass sie für das System ein Rauschen in der Umwelt bleiben – um also sinnhafte Anschlussfähigkeit zu ermöglichen – empfiehlt Zech (2004, S.211) eine Wieder- bzw. Fremdbeschreibung auf der Grundlage der Selbstbeschreibung der Organisation vorzunehmen.

Wenn man diese Überlegungen auf Interventionsprozesse im Kontext von Handlungsforschung überträgt, könnte man sagen, dass durch die Kommunikation der am Forschungsprozess beteiligten Evaluatoren/Forscher (Forschersystem) und Praktiker/Mitforscher (Handlungssystem) ein neues System emergiert. Trotz der gemeinsamen Bezogenheit auf den Gegenstand in diesem »Handlungsforschungssystem« muss der Forscher aber immer wieder Distanz herstellen. Nur wenn ihm das gelingt, kann er Fremdheit immer wieder neu in den Forschungsprozess einspeisen und seine kritisch reflektierende Rolle bewahren. Er muss sich zwischenzeitlich wieder auf sein Forschersystem zurückziehen, d.h. Kommunikation im Kontext des Wissenschaftssystems führen und den Forschungs-/Beratungsprozess vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Kriterien reflektieren. Und nur aus dieser Distanz, aus der das Handlungsforschungssystem von einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung beobachtet wird, ist wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn möglich. Im Unterschied zum Handlungssystem, in dem mit der Codierung brauchbar/nicht brauchbar beobachtet wird, beobachtet das Forschersystem mit der wissenschaftlichen Codierung wahr/unwahr und irritiert damit die entstandenen Wissenskonstruktionen (vgl. Moser 1995, S.72). Dabei gibt es innerhalb der Wissenschaft unterschiedliche Auffassungen, was als wahr gilt. Während im Kontext quantitativer Forschung z.B. das als wahr gilt, was statistisch signifikant ist, gilt im Kontext subjektwissenschaftlicher Forschung das als wahr, was intersubjektiv nachprüfbar ist und das als gültig, was praktikabel, nützlich, viabel ist.

5.4.5 Gütekriterien der Evaluationsforschung

Da bei Evaluationen im Verhältnis zu allgemeiner Sozialforschung der Anwendungsbezug besonders im Vordergrund steht, greift bei den Gütekriterien der alleinige Bezug auf die Wissenschaftlichkeit des Vorgehens zu kurz. Flick bringt dies durch zwei Fragen auf den Punkt: „Was nützt es, wenn eine Studie zwar methodischen Ansprüchen standhält, im Alltag der zu evaluierenden Institution jedoch nicht so durchgeführt werden kann, dass das erhobene Bild noch etwas mit den üblichen Routinen der Institution zu tun hat? Inwieweit ist eine Evaluation gelungen, wenn am Ende keine Aussagen über die Wirkung oder Nützlichkeit einer Intervention gemacht werden können – also keine Bewertung vorgenommen werden kann – oder diese so ausfällt, dass sie weder für anstehende Entscheidungen noch für die Verbesserung der Intervention genutzt werden kann?“ (Flick 2006, S.425) Vor dem Hintergrund, dass es um eine Bewertung geht, die sich auf ein konkretes Handlungsfeld bezieht und auf deren Basis dort praktische Konsequenzen gezogen werden sollen, sind Durchführbarkeit und Nutzenorientierung zwei weitere Aspekte, die neben der Wissenschaftlichkeit der Verfahren bei der Beurteilung der Qualität von Evaluationen zu berücksichtigen sind.

Zur Verbesserung und Beurteilung der Qualität bzw. Güte von Evaluationen hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) ein „Handbuch der Evaluationsstandards“ herausgegeben (vgl. 2002). In diesem Handbuch werden in Orientierung an dem amerikanischen „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ (vgl. Beywl 2000) Leitprinzipien für die Planung und Bewertung des wissenschaftlichen Vorgehens aufgestellt. Die Standards umfassen die vier Kategorien Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Während die ersten drei Bereiche sich eher auf die verantwortungsbewusste Durchführung und Nutzung von Evaluationen beziehen, sollen die Genauigkeitsstandards zur Güte und Strenge der verwendeten Methoden beitragen. Die Standards beziehen sich auf den gesamten Evaluationsprozess und beinhalten die unterschiedlichen Perspektiven der an der Evaluation Beteiligten. Aus der Perspektive der qualitativen Evaluationsforschung wird den Standards der DeGEval allerdings teilweise vorgeworfen, dass sie an den Grundpositionen der standardisierenden und quantifizierenden Evaluationsforschung orientiert seien (vgl. z.B. von Kardorff 2006, S.86f. oder Flick 2006, S.427).

Flick (vgl. 2006, S.432) weist auf die Problematik hin, dass es im Rahmen qualitativer Forschung sowie qualitativer Evaluationsforschung schwierig ist, allgemeingültige Gütekriterien festzulegen. Dabei besteht die Problematik, Grenzwerte oder Punkte zu definieren, die zwischen guter und schlechter Forschung unterscheiden: Während in der quantitativen Forschung solche Grenzwertfestlegungen möglich sind, können Kriterien im Kontext qualitativer Forschung nur als Leitfragen zur Orientierung dienen. Qualitative Forschungsansätze sind dabei so heterogen, „dass es nicht sinnvoll ist, von »der« qualitativen Forschung zu spre-

chen" (ebd. S.438) und entsprechend einheitliche Kriterien oder Bewertungsansätze für alle Formen qualitativer Forschung festzulegen. Vielmehr können solche allgemeinen Kriterien nur als Orientierungsrahmen dienen, um für jeden Einzelfall von qualitativer Forschung Qualitätskriterien auszuarbeiten.

Entsprechend zieht Flick die Konsequenz, dass Qualität in der qualitativen Evaluation sich nur herstellen lassen wird, wenn sie jeweils mit den beteiligten Forschern gemeinsam erzeugt und überprüft wird. Dazu muss zu Beginn der Forschung ein Qualitätsverständnis für die betreffende Untersuchung definiert werden (vgl. Flick 2006, S.422). Von da aus leitet er den Vorschlag eines Qualitätsmanagements für die qualitative Forschung und ebenso für die qualitative Evaluationsforschung ab. Qualitätsbestimmungen müssten dabei mit Blick auf diejenigen definiert werden, die als »Kunden« der Forschung an ihr interessiert sind. So können unterschiedliche Qualitätsvorstellungen z.B. aus wissenschaftlicher und praxisbezogener Perspektive einbezogen werden. Im Sinne des Ansatzes des Qualitätsmanagements und der damit verbundenen Prozessperspektive muss die Güte des jeweiligen Evaluationsforschungsprozesses als Reflexion und Begründung der einzelnen Verfahrensschritte im Sinne einer formativen (Selbst-)Evaluation hergestellt werden.

Die subjektwissenschaftlichen Gütekriterien der Gegenstandsangemessenheit, der empirischen Geltung und der intersubjektiven Nachprüfbarkeit werden insgesamt der Anforderung der Evaluationsforschung gerecht, neben der Wissenschaftlichkeit auch die Durchführbarkeit und die Nutzenorientierung zu berücksichtigen. Indem die Fragen nach der Gegenstandsadäquatheit der Methoden, der Perspektive der Betroffenen und dem Handeln in der Praxis im Verständnis dieser Gütekriterien elementarer Teil der Forschung sind, ist der für die Güte von Evaluationen notwendige Anwendungsbezug darin impliziert. Die genannten subjektwissenschaftlichen Gütekriterien bilden daher den Bezugspunkt für den Evaluationsforschungsprozess in dieser Arbeit.

Darüber hinaus möchte ich als Resümee der Ausführungen zum Thema Evaluation in diesem Kapitel eine **Definition gelungener Evaluation** formulieren. Diese Definition bringt das Evaluationsverständnis zum Ausdruck, das übergreifend für die im Rahmen dieser Arbeit angesprochenen Ebenen der Evaluation –Evaluation von Lernprozessen (vgl. Kap. 3), Evaluation der Organisation der Bedingungen von Bildung (vgl. Kap. 4) sowie Evaluationsforschung – gilt:

Evaluation ist dann gelungen, wenn

- zu Beginn eindeutige Evaluationskriterien oder -fragen formuliert sind, die Zielorientierung im Evaluationsprozess ermöglichen, und zugleich ausreichende Offenheit besteht, um unvorhergesehene und überraschende Aspekte der Fragestellung zu berücksichtigen;
- sie als zirkulärer Prozess abläuft, wobei Evaluationsergebnisse kontinuierlich an den Gegenstand zurückgetragen werden und dieses zir-

kuläre Vorgehen die Reflexion auf den untersuchten Gegenstand erhöht;

- der Evaluationsprozess für alle Beteiligten transparent und in seinen einzelnen Schritten nachvollziehbar und begründet ist;
- es gelingt, eine Balance zu finden zwischen einer Nähe zum Gegenstand, die es ermöglicht, ihn aus der Innenperspektive angemessen zu erfassen und die internen Handlungsabläufe nachvollziehen zu können, und einer kritischen Distanz, die den Blick von außen ermöglicht und dadurch neue Denkanstöße liefert und Optionen aufzeigt;
- das Vorgehen und der Prozess der Evaluation der Komplexität des Gegenstandsbereichs sowie den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten Rechnung tragen.
- Evaluation ist als Reflexionshilfe zu verstehen mit dem Ziel, zu einem besseren Verständnis und damit einer erweiterten Handlungsfähigkeit in Bezug auf den Gegenstand beizutragen.
- Die Evaluation hat sich der inneren Logik des Handlungsfeldes erfolgreich angenähert, wenn die Ergebnisse nachvollziehbar und praktisch relevant sind.

5.5 Forschungsfrage und Forschungsdesign zur Entwicklung von LQB

Eine wichtige Grundlage für das Verständnis der Forschungsfrage und des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit bildet LQW (vgl. Kap. 4.4). Dabei stellen vor allem der Grundgedanke der Lernerorientierung, der zu Begründungen und Reflexion auffordernde Charakter der Qualitätsanforderungen und das Konzept der aufeinander bezogenen Selbst- und Fremdevaluation wichtige Bezugspunkte dar.

Da die Struktur des Evaluationsverfahrens von LQW sich auch im Aufbau des Forschungsprozesses widerspiegelt, soll sie an dieser Stelle noch einmal kurz zusammengefasst werden. Der erste Teil des Qualitätsentwicklungsprozesses besteht bei LQW darin, dass der Bildungsanbieter anhand der Anforderungen des Modells seine Verfahren und Konzepte inhaltlich beschreibt und begründet. Es entsteht eine Selbstbeschreibung in Form eines schriftlichen Selbstreports. Durch eine externe Begutachtung dieses Selbstreports wird dann in einem zweiten Schritt die Selbstevaluation durch eine Fremdevaluation ergänzt. Dabei wird ein schriftliches Gutachten erstellt, in dem zum einen Aussagen hinsichtlich der Erfüllung der Anforderungen getroffen werden und zum anderen in einem beraterischem Teil Kommentare und Anregungen des Gutachters oder der Gutachterin zurückgespiegelt werden. Darüber hinaus werden in einem Besuch des Gutachtenden vor Ort Nachweise für die im Selbstreport beschriebenen Verfahren und Vorgehensweisen geprüft und eine Diskussion des Gutachtens ermöglicht.

Der Bildungsanbieter kann so Rückfragen zum Gutachten stellen oder die Wiederbeschreibung der Gutachtenden kommentieren. Ggf. werden hier auch im Rahmen des Gutachtens geforderte Nacharbeiten vorgelegt. Wenn schließlich alle Anforderungen erfüllt sind, erhält der Bildungsanbieter ein Qualitätstestat.

5.5.1 Begriffsklärung: Modelle, Methoden, Instrumente

Weiterhin möchte ich als Grundlage für die Beschreibung meines Forschungsprozesses die Begriffe Modell, Methode und Instrument kurz voneinander abgrenzen und in Beziehung zum Verfahren der Lernerorientierten Qualitätstestierung stellen. Klein fasst Modelle im Kontext der konstruktivistischen Begrifflichkeit als „eine Beschreibung bestehend aus einem Set an Grundannahmen, die nicht wahr oder falsch sind, sondern adäquat, weil sie für das beabsichtigte Tun nützlich sind." (Klein 2006, S.60) Übertragen auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit dienen die zugrundegelegte Vorstellung von Lernen als selbstgesteuertem, intentionalem Prozess und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Lernen im Kontext von Bildungsveranstaltungen als Modell, auf deren Basis LQB entwickelt wird. Auch der Strukturierungsvorschlag, eine Bildungsveranstaltung in 10 Qualitätsbereichen zu beschreiben (vgl. Kap. 6.2), kann als Modell bezeichnet werden für die Darstellung aller qualitätsrelevanten Aspekte einer Bildungsveranstaltung. Willke (1994) bezeichnet ein Modell als Bild von der Operationsweise eines Systems und damit als „eine Rekonstruktion, deren Wert sich daran bemisst, ob sie ein produktives, Optionen generierendes Arbeiten mit dem System erlaubt" (ebd. S.134). Im Kontext von LQB bilden dabei alle Kommunikationen, die die Bildungsveranstaltung als Einheit entstehen lassen und erhalten, das System.

Im Unterschied zu Modellen spezifiziert Klein Methoden und Instrumente: „Während Methoden einen eher generelleren Handlungsverlauf beschreiben, sind Instrumente detailliertere Beschreibungen von Vorgehensweisen im Kontext dieser Methodik." (Klein 2006, S.60) Instrumente sind „spezifische Beschreibungen von Handlungsanleitungen zum Umgang mit komplexen Systemen in spezifischen Situationen" (ebd.). Methoden sind Verfahren, die den Umgang mit Instrumenten strukturieren. Mit der Entwicklung von LQB soll zum einen eine modellhafte Vorstellung in Bezug auf die Struktur einer Bildungsveranstaltung herausgearbeitet werden und zugleich eine Methode erprobt werden, die das Verfahren der Evaluation eines Bildungsangebots als schriftliche Selbstevaluation und Wiederbeschreibung dieser Selbstevaluation aus der außenstehenden Expertenperspektive anleitet. In diesem Sinne sind Methoden als „Anweisungen an eine Beobachtung zweiter Ordnung, an eine Beobachtung von Beobachtern" (Luhmann 1990, S.579) zu verstehen. Der Selbstreport oder das Gutachten wären entsprechend Beispiele für konkrete Instrumente, die im Kontext des Evaluationsverfahrens an spezifischen Punkten eingesetzt werden.

Klein (2006) fordert im Kontext seiner Unterscheidung von Modellen, Methoden und Instrumenten dazu auf, im Blick zu behalten, dass es sich jeweils um kontingente Beschreibungen von Beobachtern handelt.

5.5.2 Die Forschungsfrage

Thema dieser Arbeit sind somit nicht Interaktionsprozesse, Dynamiken oder Wirkungen von Bildungsveranstaltungen, sondern die Entwicklung von LQB als Modell und als Methode. Ziel der Forschung ist es, vor dem Hintergrund bestimmter Grundannahmen wie der Lernerorientierung und der Verschränkung von Selbst- und Fremdevaluation ein Qualitätsmodell zu entwickeln sowie die Nützlichkeit und Geeignetheit dieses Modells und der damit verbundenen Methode der Evaluation zu beurteilen und zu verbessern.

Aus systemtheoretischer Sicht wird das Kommunikationssystem einer Bildungsveranstaltung durch die Anwendung eines Qualitätsmodells und -verfahrens in einer bestimmten Weise strukturiert, indem handlungsorientierende Unterscheidungen zur Verfügung gestellt werden. Das Zurverfügungstellen des Qualitätsmodells stellt somit die erste Intervention im Qualitätsentwicklungsprozess dar. In der Form des Selbstreportes beschreibt der Bildungsanbieter sein Angebot und strukturiert es auf diese Weise. Er beobachtet aus der Perspektive zweiter Ordnung sich selbst bzw. das kommunikative Arrangement einer Bildungsveranstaltung, dessen Teil er ist. LQB kann dann als geeignetes Modell für die Beschreibung einer Bildungsveranstaltung gelten, wenn die Strukturierung, die das Modell schafft, anschlussfähig ist an das Kommunikationssystem Bildungsveranstaltung, d.h. wenn das Modell passend, hilfreich, nützlich ist. Dies kann nur aus der Perspektive des Bildungsanbieters vor dem Hintergrund seiner Ziele beurteilt werden.

Jede Beobachtung zweiter Ordnung ist selbst eine Beobachtung erster Ordnung und kann als solche wiederum aus der Perspektive zweiter Ordnung beobachtet werden. So wird im Rahmen der Fremdevaluation die Selbstbeschreibung des Bildungsanbieters in der Form der externen Begutachtung auf der Ebene zweiter Ordnung beobachtet. Zur Untersuchung der Geeignetheit von LQB als Methode geht es um die Beurteilung des Evaluationsverfahrens, das die Beobachtung erster und zweiter Ordnung in zwei Stufen aneinander koppelt. Es geht damit um eine Evaluation der Evaluation.

Damit wird der Forschungsprozess zur Entwicklung von LQB insgesamt von zwei Fragen bestimmt:

- Auf der Ebene der Beschreibung von Bildungsveranstaltungen: Ist LQB geeignet, die Konzeption einer Bildungsveranstaltung angemessen abzubilden?

- Auf der Ebene der Bewertung von Bildungsveranstaltungen: Ist LQB geeignet, die Qualität einer Bildungsveranstaltungskonzeption angemessen zu beurteilen?

In anderen Worten geht es um die Viabilität

- von Struktur und Inhalt der Qualitätsbereiche des Modells sowie
- des gekoppelten Verfahrens von Selbst- und Fremdevaluation.

Bildlich veranschaulicht richten sich die beiden Forschungsfragen damit auf die Untersuchung folgender Handlungssituation.

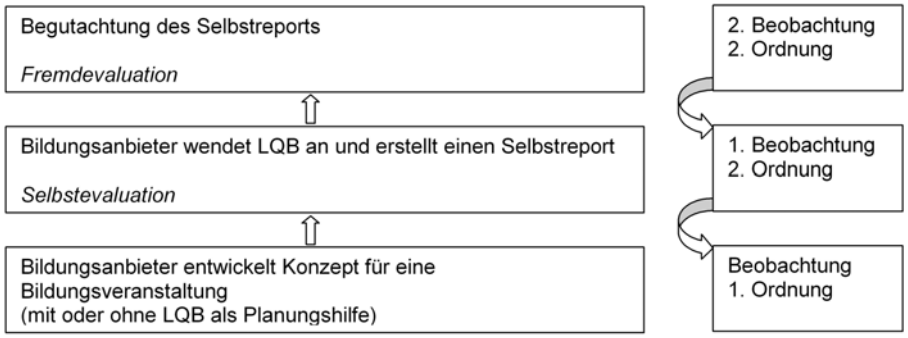

Abbildung 6: LQB als Modell und Methode der Selbst- und Fremdevaluation

5.5.3 Der Prozess der Entwicklung und Evaluation von LQB

Die beiden Fragestellungen meiner Forschung zielen darauf, einen allgemein geeigneten Reflexionsrahmen für pädagogisch-konzeptionelle Arbeit von Bildungsanbietern zur Verfügung zu stellen und damit erweiterte Handlungsfähigkeit für Pädagogen, die im Bereich der Konzeption und Gestaltung von Bildungsveranstaltungen tätig sind, zu ermöglichen. Ein solcher Reflexionsrahmen soll Pädagogen unterstützen, ihre Arbeit möglichst professionell zu tun.

Bei der Entwicklung des Modells muss dabei zum einen ein wissenschaftlich-kategoriales Grundverständnis in Bezug auf Lehr-Lern-Interaktionen im Rahmen organisationaler Kontexte einfließen. Zum anderen müssen praktische Erfahrungen nutzbar gemacht werden, um herauszuarbeiten, wie ein Qualitätsmodell in verallgemeinerter Weise Bedingungen für die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen kann.

Die Modellentwicklung kann man als eine Art Lernprozess bezeichnen, der sich mit der Frage nach einer verallgemeinerbaren und in der Praxis anschlussfähigen

Struktur und Verfahrensweise für die Qualitätsentwicklung in Bildungsveranstaltungen beschäftigt. In diesem Lernprozess entwickelt sich der Modellentwurf kontinuierlich weiter. Dabei bringe ich als Modellentwicklerin als Voraussetzung mein Handlungswissen im Bereich Konzeption und Evaluation von Bildungsveranstaltungen und mein Interesse an Handlungsorientierung für dieses Tätigkeitsfeld ein und auf der anderen Seite mein theoretisches und kategoriales Begriffsverständnis und die Frage nach verallgemeinerbaren Wissensstrukturen. Für den Prozess der Modellentwicklung entsteht dabei vor dem Hintergrund der praktischen und wissenschaftlichen Bezüge eine eigene Logik der Modellentwicklung. Dabei kann nicht sicher davon ausgegangen werden, dass die Anschlussfähigkeit zur Forschung und zur Praxis in der Modellentwicklung erhalten bleibt. Um die Modellentwicklung immer wieder aus der Distanz betrachten zu können und neue Informationen einzuspeisen, die die Entwicklung des Forschungsgegenstandes voranbringen, wurden in den Forschungsprozess zum einen wissenschaftliche Reflexionsschleifen, zum anderen praktische Erprobungsphasen eingebaut.

Die wissenschaftlichen Reflexionsphasen wurden in Form von Kolloquien realisiert. Hier wurde die Modellentwicklung und -anwendung auf der Basis schriftlichen Materials (Modellentwürfe, Selbstreporte und Gutachten) untersucht. Für die Kolloquien wurden Experten herangezogen, die als Wissenschaftler vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Organisations- und Pädagogikwissens auf das vorgelegte Material schauen und gleichzeitig als LQW-Gutachtende und/oder Modellentwickler der Lernerorientierten Qualitätsmodelle mit dem Gedanken der Lernerorientierung und der Struktur des Begutachtungsverfahrens vertraut sind, so dass hier Anschlussfähigkeit erwartbar war. Um die Vertrautheit bzw. Nähe der LQW-Gutachtenden zum vorgestellten Modell aufzubrechen, wurden darüber hinaus auch Experten einbezogen, die nicht mit LQW vertraut waren. Die zentralen Diskussionspunkte und die Ergebnisse der Kolloquiumsdiskussionen wurden jeweils in Form eines schriftlichen Protokolls dokumentiert. Die Kolloquien dauerten jeweils einen Tag und es waren zwischen sechs und zehn Personen beteiligt.

Die praktischen Erprobungsphasen fanden im Sinne einer kontrolliert-exemplarischen Praxis statt. Dies geschah zunächst im Rahmen eines Selbstversuchs. Dabei begab ich mich in die Position einer Anwenderin von LQB und erstellte einen Selbstreport für ein Seminar, das ich einige Zeit vorher konzipiert und selbstverantwortlich schon einmal durchgeführt hatte. Da zu diesem Zeitpunkt noch zwei weitere Termine für die Durchführung des Seminars geplant waren, hatte ich durchaus auch ein praktisches Interesse, die Qualität der Veranstaltungskonzeption zu reflektieren und zu überprüfen. Im Selbstversuch nahm ich dabei eine Doppelrolle ein: Aus der Perspektive der pädagogisch Handelnden reflektierte ich die Qualität der von mir konzipierten Bildungsveranstaltung, aus der Perspektive der Modellentwicklerin beobachtete ich mich selbst bei der Anwendung von LQB mit dem Ziel, Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten für das Modell zu gewinnen. Der Selbstreport wurde dann von einer LQW-Gutachterin begutach-

tet. Dabei hat auch die Gutachterin im Rahmen des Forschungsprozesses eine Doppelperspektive eingenommen und neben den gutachterlichen Kommentaren zum Selbstreport auch Kommentare zum Modell notiert, die sich aus einer Beobachtung zweiter Ordnung ihrer Erfahrungen und Fragen im Verlauf der Begutachtung ergaben. Gutachten (inklusive der ergänzenden Kommentare zum Modell) und Selbstreport wurden anschließend in einem Kolloquium ausgewertet.

Während in den beiden vorhergehenden Kolloquien, in denen noch kein empirisches Material vorlag, der jeweils aktuelle Modellentwurf – bzw. die Frage, ob die im Modellentwurf enthaltenen Qualitätskriterien alle qualitätsrelevanten Aspekte einer Bildungsveranstaltung erfassen – aus theoretischer Sicht diskutiert wurde, ging es im dritten Kolloquium darüber hinaus um die Frage, ob die Anforderungen des Modells im Rahmen des Selbstversuchs sinnvoll beantwortet werden konnten, d.h. ob sie »funktionieren« bzw. an den Kontext von Bildungsveranstaltungen anschlussfähig sind. Die Erfahrungen aus der praktischen Anwendung und ihrer Beobachtung zweiter Ordnung durch Begutachtung und Diskussion im Kolloquium flossen in eine weitere Modellüberarbeitung ein.

Im Anschluss daran wurde eine zweite Praxisphase in Form einer Pilotphase durchgeführt, in der drei externe Bildungsanbieter LQB anwendeten. Dazu wurde jeweils ein Einführungsgespräch angeboten, in dem das Modell erläutert wurde. Drei bis sechs Monate später lagen die Selbstreporte vor und wurden von mir begutachtet. Neben der Begutachtung der Qualität der Bildungsveranstaltungen anhand der Anforderungen des Modells wurde dabei auch darauf fokussiert, inwieweit das Modell anwendbar war, d.h. die Qualitätsbereiche und die Anforderungen verstanden wurden und anschlussfähig an die praktischen Kontexte waren. Im Rahmen einer Qualitätskontrolle der Gutachten wurden die Gutachten und Selbstreporte auch durch einen weiteren LQW-Experten gelesen und kommentiert. Anschließend führte ich Rückmeldegespräche mit den teilnehmenden Bildungsanbietern durch. Dabei wurde das Gutachten diskutiert und die Erfahrungen in der Anwendung des Modells sowie der Nutzen der Qualitätsentwicklung und -testierung aus Sicht der Pilotpartner erhoben.

Die Gespräche mit den Pilotpartnern wurden im Sinne von Experteninterviews (Meuser/Nagel 2003) geführt und ausgewertet. Meuser und Nagel (vgl. 2003, S.481) stellen diese Interviewmethode als ein Verfahren vor, das häufig im Rahmen der Evaluationsforschung eingesetzt wird. Es ist hilfreich, um nach Wissen zu fragen, das in innovativen Projekten gewonnen wurde bzw. um „praxisgesättigtes Expertenwissen" (ebd.) oder „Sonderwissen" über einen bestimmten Bereich zu erfassen. Im Rahmen der Pilotstudie waren in diesem Sinne die Bildungsanbieter Experten in Bezug auf ihre Erfahrungen mit der Anwendung von LQB. Experteninterviews werden anhand eines flexibel zu handhabenden, auf das Forschungsinteresse fokussierten Leitfadens geführt. Die Auswertung der Experteninterviews ist eher pragmatisch orientiert: „Die Entscheidung, welche Teile eines Interviews transkribiert und welche paraphrasiert werden, geschieht

im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen." (Ebd. S.488) Paraphrasierte Passagen werden kodiert und thematisch vergleichbare Passagen aus verschiedenen Interviews zu Kategorien zusammengezogen. Auf diese Weise können Aussagen der Experten empirisch generalisiert werden und in Zusammenhang zur theoretischen Diskussion gestellt werden

Die Erfahrungen und Informationen aus Einführungsgesprächen, Begutachtungsprozessen und Rückmeldegesprächen mit den Pilotpartnern wurden ausgewertet und in die nächste Überarbeitungsphase des Modells einbezogen. Auf einem abschließenden Kolloquium wurden letzte Details diskutiert und auf dieser Basis die Endfassung des Modells erstellt.

Insgesamt lässt sich der Forschungsprozess als zirkulärer Prozess beschreiben, indem sowohl aus der Perspektive der Wissenschaft als auch aus der Perspektive der Praxis immer wieder Fremdheit eingespeist wird, die zur Konkretisierung des Gegenstands anregt. Der Forschungsprozess als gestufte Beobachtung zweiter Ordnung und als Kopplung von Reflexions- und Erprobungsphasen soll durch die folgenden Abbildungen (vgl. Abb. 7 und 8) zusammenfassend veranschaulicht werden. Die Modellentwicklung wird dabei zum einen durch das Reflexionssystem irritiert und angeregt, indem durch Beobachtung 2. Ordnung Distanz erzeugt wird (vgl. grau eingefärbte Elemente in beiden Abbildungen), zum anderen durch das Handlungssystem, wo die Erprobung des Modells durch Anwendung in konkreten Fallbeispielen stattfindet.

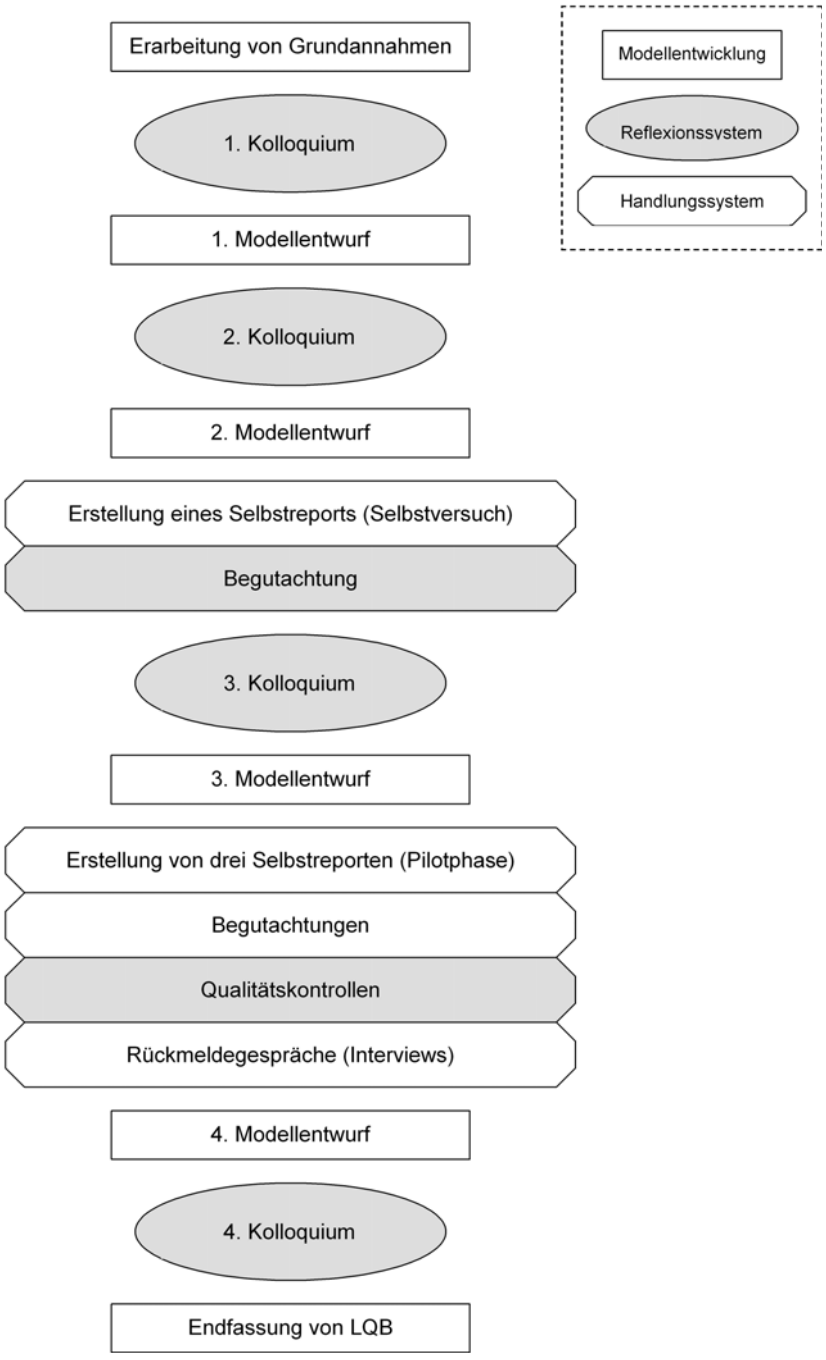

Abbildung 7: Phasen des Forschungsprozesses

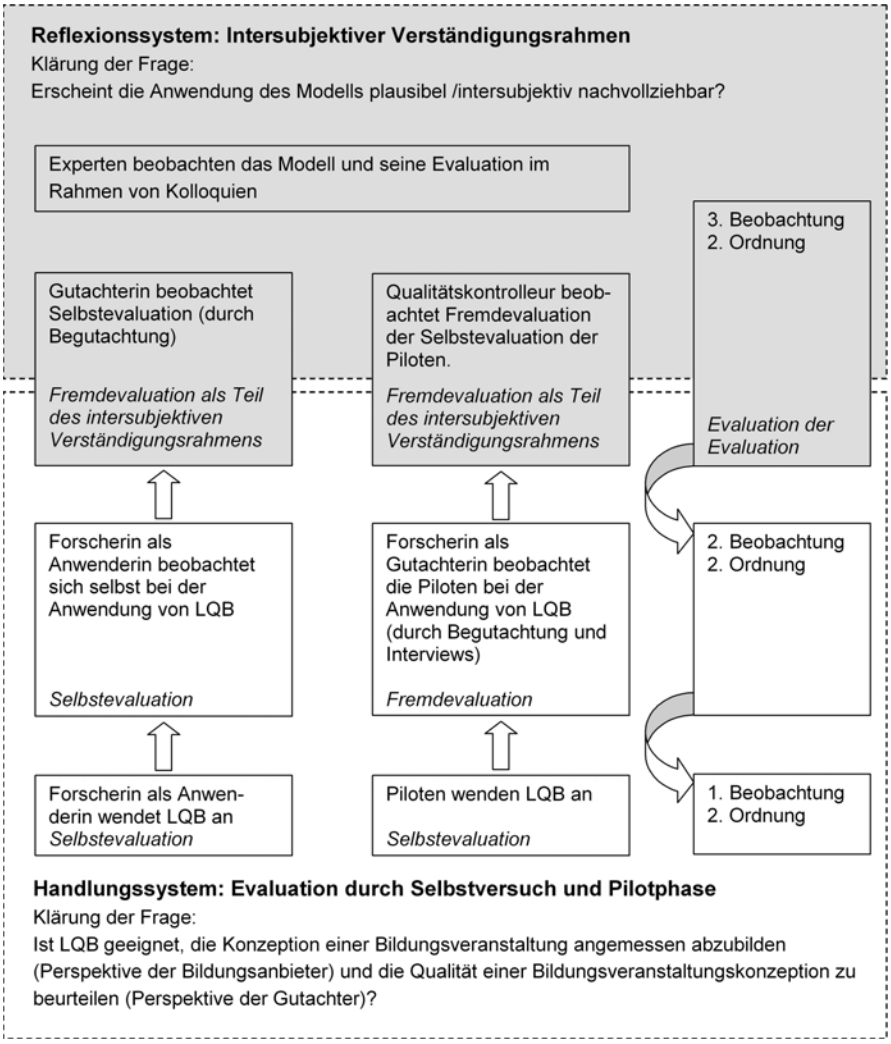

Abbildung 8: Der Forschungsprozess als gestufte Beobachtung zweiter Ordnung

5.5.4 Begründung des Forschungsprozesses

Die Gütekriterien der Gegenstandsangemessenheit, intersubjektiven Nachprüfbarkeit und empirischen Geltung stellen die in dieser Arbeit handlungsleitende Definition eines gelungenen Forschungsprozesses (vgl. Kap. 5.3) dar. In der folgenden Begründung des Forschungsprozesses soll ein Zusammenhang zu den zugrundegelegten Gütekriterien hergestellt werden.

- **intersubjektive Nachprüfbarkeit**: Durch die Reflexionsphasen im Rahmen der Kolloquien wird die Nachvollziehbarkeit des konstruierten Modells überprüft. Als LQW-Gutachter und Modellentwickler können die Beteiligten aus der Perspektive subjektiver Betroffenheit bei gleichzeitiger Kenntnis der kategorialen Grundunterscheidungen des Gegenstandsbereichs das Konstrukt auf Plausibilität prüfen. Vor dem Hintergrund ihrer Tätigkeit im Bereich der Lernerorientierten Qualitätstestierung sind sie motiviert, sich mit dem Thema auseinander zu setzen und dabei neue Handlungsmöglichkeiten für ihre Arbeit zu entdecken. Durch ihre Distanz zur LQB-Modellentwicklung sind sie in der Lage, andere Unterscheidungen einzuführen sowie die blinden Flecken der Modellentwicklung und darüber hinausgehende Optionen aufzuzeigen. Die Gefahr einer zu großen thematischen Nähe, die zu wenig Fremdheit ermöglicht, wird durch die Beteiligung von Experten, die nicht mit der LQ-Logik vertraut sind, aufgebrochen.

  So liefern die Reflexionsphasen dem Modellentwicklungsprozess Impulse, sich in seiner Selbstbeobachtung durch Fremdbeobachtung anregen zu lassen. Indem sich die Expertengruppe auf ein gemeinsames kategoriales Gegenstandsverständnis bezieht (Verständnis von Lernen und Lernerorientierung im Kontext institutioneller Lehr-Lern-Situationen) ist ein metasubjektiver Verständigungsrahmen vorhanden, der intersubjektive Verständigung möglich macht.

- **empirische Geltung**: Durch eine kontrolliert-exemplarische Anwendung im Rahmen der zwei Praxisphasen wird empirische Geltung ermöglicht. In der ersten Phase begibt sich dabei die Modellentwicklerin in die Rolle der Anwenderin, um aus dieser Selbsterfahrung Hinweise für die Überarbeitung des Konstrukts zu bekommen. Durch diesen zeitweisen Perspektivwechsel von der Logik der Modellentwicklung in die Logik der Praxis wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Ergebnisse der Modellentwicklung für spätere Anwender (d.h. sowohl für Bildungsanbieter als auch für Gutachter/Berater) anschlussfähig sind. In der zweiten Phase wenden die Pilotpartner das Modell an, dabei gewinnen sie Expertenstatus in Bezug auf die Beurteilung der Anwendbarkeit und Nützlichkeit des Modells. Auch sie haben in diesem Zusammenhang eine die Modellentwicklung irritierende und Distanz schaffende Funktion. Ihre Erfahrungen fließen in die Modellüberarbeitung ein. Auf diese Weise verbindet der Forschungsprozess Praxis und Erkenntnisgewinn. Durch das Prinzip der Verallgemeinerung vom Einzelfall zum Typ entwickelt sich das Modell zu einer allgemeinen empirisch gesättigten Möglichkeitsstruktur. So kann LQB als Möglichkeit, Konzeptionen von Bildungsveranstaltungen zu beschreiben, zu reflektieren und auf dieser Basis verbessern, empirisch bestätigt werden. Ob und wie ein Bildungsanbieter LQB konkret für sich nutzt und wie sich dadurch seine Handlungsfähigkeit

tatsächlich verbessert, obliegt dessen Selbststeuerung und Handlungsgründen. Damit kann generell die Behauptung empirischer Geltung nur so weit gehen, dass LQB die Verbesserung von Veranstaltungskonzeptionen wahrscheinlicher macht, indem eine geeignete bzw. für den praktischen Kontext anschlussfähige Struktur zur Selbstbeobachtung und ein entsprechend geeignetes Verfahren der Fremdbeobachtung zur Verfügung gestellt wird.

Insgesamt wird die Modellentwicklung durch die regelmäßig eingezogenen Reflexions- und Erprobungsphasen prozessbegleitend evaluiert und dabei aus zwei Systemperspektiven alternierend irritiert: Durch die Erprobungsphasen entsteht ein Handlungssystem, in welchem das Modell mit der Unterscheidung geeignet/nicht geeignet beobachtet wird. In der Kommunikation im Rahmen der Kolloquien entsteht ein Reflexionssystem, welches die Modellentwicklung und -anwendung (und damit die Unterscheidung geeignet/nicht geeignet) mit der Unterscheidung wahr/unwahr im Sinne von intersubjektiv nachvollziehbar/nicht-nachvollziehbar beobachtet. Die Evaluation der Modellentwicklung wird damit durch ein ständiges Crossing zwischen zwei Kommunikationssystemen realisiert.

- Gegenstandsangemessenheit: Die gestufte Beobachtung zweiter Ordnung – die im LQB-Verfahren durch das Schreiben des Selbstreportes (Selbstbeobachtung zweiter Ordnung) und die Begutachtung (Fremdbeobachtung zweiter Ordnung) gegeben ist – spiegelt sich auf der Ebene des Forschungsprozesses wieder: In der Modellerprobung wird Selbst- und Fremdbeobachtung durch Selbstreport und Begutachtung unmittelbar nachempfunden. Im Rahmen der Reflexionsphasen werden die Stufen des Modellentwicklungsprozesses sowie die Modellerprobung aus einer Perspektive zweiter Ordnung beobachtet. Der Gedanke der Reflexion, der als wichtigster Grundgedanke zur kategorialen Beschreibung von Lernen und Qualitätsentwicklung herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 3 und 4), ist Leitgesichtspunkt für die Gestaltung des Forschungsprozesses. Die Struktur des Forschungsprozesses spiegelt somit die Struktur des Gegenstandes wieder und ist auf diese Weise gegenstandsadäquat.

  Darüber hinaus orientiert sich die Darstellung des Forschungsprozesses im Rahmen dieser Arbeit an den Anforderungen, die für das Schreiben eines Selbstreports gelten: Es ist dort gefordert, jeweils den Prozess der Qualitätsentwicklung zu beschreiben, die gewählten Methoden in Bezug auf die jeweilige Definition gelungenen Lernens zu begründen und die Inhalte und Ergebnisse der Qualitätsverfahren nachvollziehbar und selbsterklärend wiederzugeben. Entsprechend liefert die vorliegende Darstellung eine Beschreibung des methodischen Vorgehens im Forschungsprozess, eine Begründung des gewählten Vorgehens in Hinblick auf die Gütekriterien als Definition des Gelungenen und eine inhaltliche Beschreibung des Forschungs-

verlaufs und der Ergebnisse (s.u.). Es wurde somit versucht, das Verständnis von Selbstreflexion der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung durch die vorliegenden Beschreibungen nachvollziehbar werden zu lassen und auch auf diese Weise dem Gegenstand zu entsprechen.

5.5.5 Zusammenfassende inhaltliche Beschreibung des Forschungsprozesses

Im Folgenden wird die inhaltliche Entwicklung des LQB-Modells in seinen wichtigsten Aspekten nachgezeichnet. Dadurch soll beispielhaft veranschaulicht werden, wie der Erkenntnisprozess verlief und wie sich das Modell in seiner Entwicklung zunehmend konkretisierte.

Ausgangsimpuls

Die Idee zur Entwicklung eines Qualitätsmodells für Bildungsveranstaltungen entwickelte sich im Rahmen der Evaluation einer eineinhalbjährigen Bildungsmaßnahme zur Alphabetisierung und Berufsausbildung von Analphabeten.

Im Rahmen einer prozessbegleitenden Evaluation der Bildungsmaßnahme für Analphabeten führte ich eine Analyse der schriftlichen Konzeption, teilnehmende Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens sowie offene, leitfadengestützte Interviews mit allen Beteiligten durch. Dabei konnte ich die Chancen und Grenzen der Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen erfahren und den möglichen Nutzen einer Orientierungshilfe für die Gestaltung und Evaluation von Bildungsveranstaltungen erahnen.

Im Rahmen des Entwicklungs- und Implementierungsprojektes der Lernerorientierten Qualitätstestierung für Weiterbildungsorganisationen, an der ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin beteiligt war, stellte es sich zudem als sinnvoll heraus, die organisationsbezogene Qualitätsentwicklung durch eine veranstaltungsbezogene Qualitätsentwicklung zu komplettieren.

Erste Modellentwürfe

Auf der Basis dieser Erfahrungen, meines theoretischen Vorverständnisses und der Kenntnis bestehender Ansätze der Evaluation sowie Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich der Bildung entstand ein erstes Grundlagenpapier. Zentraler Bestandteil dieses Papiers war eine Indikatorenliste, in der für alle Phasen und Aspekte einer Weiterbildungsveranstaltung – von der Kommunikation mit Auftraggebern, über die Planung, die Durchführung des Lehr-Lern-Prozesses bis zur Evaluierung – Indikatoren formuliert waren. Dieses Grundlagenpapier diente als Thesenpapier für das erste Kolloquium zur Frage, welche Aspekte und Anforderung ein Qualitätsmodell für Bildungsveranstaltungen enthalten müsste. Zu

diesem Zeitpunkt ging es zunächst nur um die inhaltliche Struktur des Modells. Das Evaluationsverfahren war hier noch nicht Gegenstand der Diskussion.

Auf der Grundlage der Diskussionsergebnisse aus dem Kolloquium wurde ein erster Modellentwurf erarbeitet. Dabei flossen auch weitere Informationen aus der fachlichen Beschäftigung mit Qualitätsmodellen unterschiedlicher Praxisfelder ein. In dieser Phase war es eine relativ breite, suchende, explorative Perspektive, in der unterschiedliche Modelle der betrieblichen Weiterbildung, der Qualitätsentwicklung im Bereich e-Learning sowie auf Organisationen bezogene Qualitätsentwicklungsmodelle analysiert wurden.

Der Modellentwurf wurde nun zum einen in einem weiteren Kolloquium diskutiert. Außerdem wurde er auf dem Workshop Weiterbildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgfE) vorgestellt und diskutiert. Da letzteres nicht systematischer Bestandteil des Forschungsprozesses war, ist dieser Schritt nicht in der oben dargestellten Forschungssystematik aufgeführt, auch wenn er eine weitere relevante Expertenrückmeldung und damit Fremdbeobachtung außerhalb des bekannten Kolloquiumskreises war.

Auf der Basis der Diskussionsergebnisse in diesen beiden Expertendiskussionen wurde der Modellentwurf überarbeitet. In dieser Phase wurden relevante Grundgedanken aus LQW in den Modellentwurf aufgenommen. Dazu gehört das Begutachtungsverfahren, die Strukturierung der Qualitätsbereiche in eine Definition, Spezifikationen und Anforderungen sowie die explizite Anforderung, das eigene Handeln im Hinblick auf eine Definition gelungenen Lernen zu begründen. In der Durchsicht verschiedener Qualitätsmodelle sowie in den Kolloquien hatte sich die Annahme herauskristallisiert, dass in Anlehnung an LQW die kategorialen Grundannahmen zum Lernen und zu den Möglichkeiten der Gestaltung von Lernbedingungen im Vergleich am besten berücksichtigt werden könnten.

Selbstversuch

Nach dieser Überarbeitung hatte das Modell ein Entwicklungsniveau erreicht, das eine praktische Anwendung erlaubte. So wurde an diesem Punkt der Selbstversuch eingebaut, bei dem ich das Modell in der Rolle der Anwenderin testete. Schon in dieser ersten Anwendung wurde deutlich, dass das Modell in seiner derzeitigen Form zwei logische Perspektiven – die Angebotsqualität und die Durchführungsqualität – vermischte. Während alle anderen Qualitätsbereiche auf die Angebotsqualität, also auf die Qualität auf der Ebene der Konzeption der Bildungsveranstaltung bezogen war, stach der Qualitätsbereich »Durchführung« heraus. Dieser Qualitätsbereich zielte auf die Beschreibung tatsächlich stattgefundener Lehr-Lern-Interaktionen. Darin hätte also das inhaltliche Geschehen einer konkreten Bildungsveranstaltung beschrieben werden müssen. Dieser logische Bruch regte zur Reflexion in Bezug darauf an, dass man das Gelingen des Lernprozesses nicht sicherstellen kann, selbst bei bester Vorbereitung. Mit

dem Gelingen des Lernprozesses bzw. der Lernerfolge würde man etwas evaluieren, was nicht über verschiedene Durchgänge der Bildungsveranstaltung gleichbleibend wäre. Selbst in der gleichen Bildungsveranstaltungen könnte trotz gleicher Ausgangsbedingungen die Qualität des Lehr-Lern-Prozesses zu einem Messzeitpunkt sehr gut und zum anderen sehr schlecht sein. Daher wurde entschieden, das Modell allein auf die Angebotsqualität auszurichten, auf die Bedingung der Möglichkeit des Lernens, nicht auf das Lernen selbst. Allerdings sollte das Modell die Anforderung enthalten, dass Konzepte vorliegen, die Verfahren für die Reflexion und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen in der Bildungsveranstaltung beschreiben. In diesem Zusammenhang konnte im Selbstversuch die Bildung von Indikatoren und ihre Nutzung für Reflexions- und Evaluationsprozesse erprobt, bestätigt und diesbezüglich ein vertieftes Verständnis entwickelt werden[34].

Durch den (modell-)kritischen Blick der Gutachterin auf den Probe-Selbstreport wurde darüber hinaus deutlich, dass das Modell noch eindeutiger in Bezug darauf sein muss, dass die Aussagen im Selbstreport zur Erfüllung der Anforderungen nicht den Bildungsanbieter als Gesamtorganisation repräsentieren sollten, sondern dass sie auf die einzelne Bildungsveranstaltung hin konkretisiert werden müssten. Im Kolloquium wurde dann vor dem Hintergrund des Materials aus Selbstreport und Gutachten jeder Qualitätsbereich diskutiert und Anforderungen überprüft und ergänzt. Dabei ergab sich die Empfehlung, den Qualitätsbereich Ressourcenplanung für eine größere Klarheit aufzusplitten in die zwei Qualitätsbereiche Infrastruktur und finanzielle Planung. Auf der Grundlage der Ergebnisse des Selbstversuchs wurde das Modell erneut überarbeitet.

Pilotphase

Auf der Basis der Erfahrungen im Selbstversuch wurde die Pilotphase eingeleitet. Mit dem Angebot, im Rahmen der Pilotphase kostenlos eine Testierung zu erhalten, war es nicht schwer, drei geeignete Teilnehmer zu finden. Bei den ausgewählten Bildungsveranstaltungen handelte es sich um eine Coaching-Ausbildung, einen Lehrgang für Baubiologie sowie eine Weiterbildungsmaßnahme für Ein-Euro-Jobber und damit um drei sehr unterschiedliche Veranstaltungen auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau: von der Coaching-Ausbildung, die schon seit Jahren als erfolgreiches Konzept durchgeführt wurde, bis zur Ein-Euro-Jobber-Maßnahme, die mit Hilfe von LQB erst geplant und umgesetzt werden sollte.

Aus der Reflexion der Erfahrungen der Pilotanwender ergaben sich zusammenfassend folgende Ergebnisse und Informationen in Bezug auf LQB:

[34] Diese Erfahrung sind auch in die theoretischen Erläuterungen zum Thema Indikatoren eingeflossen (vgl. Kap 3.7.2 bis 3.7.4).

Insgesamt wurde LQB als hilfreicher und sinnvoller Impuls angesehen, über die eigene Bildungsveranstaltung zu reflektieren und die Konzeption ausführlich zu dokumentieren. Die Auseinandersetzung mit dem Modell hat zum Teil sogar Anstoß gegeben, andere Bildungsveranstaltungen im eigenen Haus zu reflektieren und Erkenntnisse, die im Rahmen von LQB gewonnen wurden, zu übertragen.

Es hat sich insgesamt gezeigt, dass in der Qualitätsentwicklung bessere Erfolge erzielt werden konnten, wenn der Selbstreport im Team bzw. in Diskussion mit beteiligten Mitarbeitenden und/oder Dozenten erarbeitet wurde. Das Einführungsgespräch zeigte sich als weitere wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Testierung. Das Herunterbrechen der Definition gelungenen Lernens in beobachtbare Indikatoren wurde von allen Beteiligten als große Herausforderung empfunden. Je mehr sich die Testpartner auf diese Herausforderung einließen und sich um die Formulierung von Indikatoren bemühten, desto besser waren die Ergebnisse und desto nutzbringender wurde auch von den Beteiligten diese Anforderung angesehen. Die Anforderung der Begründung der Qualitätsmaßnahmen in Bezug auf die Definition gelungenen Lernens in jedem Qualitätsbereich wurde zum Teil als hilfreicher Anstoß, die eigenen Verfahren auf ihre pädagogische Stimmigkeit zu überprüfen, zum Teil als mühsame Wiederholung erlebt. Einige Fachbegriffe aus den Spezifikationen und Anforderungen der Qualitätsbereiche wie z.B. Zieltaxonomie oder Balanced Scorecard wurden nicht von allen Anwendern verstanden. Darüber hinaus wurde darauf aufmerksam gemacht, dass es Anforderungen gab, die in anderer Formulierung und unterschiedlichen Qualitätsbereichen auftauchten, aber im Prinzip redundant waren.

Die Form des Gutachtens überraschte die Pilotpartner positiv in seiner Detailliertheit und seinem Reichtum an Anregungen. Sie fühlten sich darin in ihren Stärken und Schwächen wiedererkannt und erhielten neue Denkanstöße.

Vor dem Hintergrund, dass einer der Testpartner schon als Organisation nach LQW testiert war, ließ sich feststellen, dass prinzipiell eine Kompatibilität zu LQW gegeben war. So wurde z.B. die allgemeine Definition gelungenen Lernens der Organisation auf die konkrete Situation der Bildungsveranstaltung hin spezifiziert. Weiterhin ließ sich eine gute Kompatibiltät von LQB zum Konzept der Lernberatung (vgl. Kemper/Klein 1998) feststellen. Einer der Testpartner, der das Konzept der Lernberatung als Grundlage für die Gestaltung seiner Weiterbildungsveranstaltung nutzte, bestätigte dies.

Insgesamt stellte sich heraus, dass LQB ein geeignetes Instrument ist, Bildungsanbieter zur Reflexion ihrer Arbeit anzuregen und den Blick auf die eigenen Stärken und Schwächen zu lenken. Die Selbst- und Fremdevaluation im Rahmen von LQB ermöglichte eine Sensibilisierung der Beteiligten für Fragen der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit.

Aus den Erfahrungen der Pilotphase ergab sich für die Modellüberarbeitung, dass Begriffe und Formulierungen weiter präzisiert werden konnten. Als redun-

dant bewertete Anforderungen wurden nochmals überprüft und gestrichen oder spezifiziert. In Anlehnung an LQW wurde darüber hinaus ein Glossar erarbeitet, in dem für jeden Qualitätsbereich Erläuterungen gegeben werden, die die Bearbeitung der Anforderungen erleichtern. Hier waren die Erfahrungen der Pilotphase und die Kenntnis, an welchen Punkten Bildungsanbieter Erklärungsbedarf haben, eine wichtige Basis. So werden z.B. in einem ergänzenden Glossar ausführliche Hinweise für die Formulierung von Indikatoren gegeben

Darüber hinaus konnte auf der Basis der Rückmeldungen der Pilotpartner der Praxisleitfaden, welcher Bildungsanbieter in die Logik von LQB, den Gedanken der Lernerorientierung und den Ablauf des Testierungsverfahrens einführt und auch das Glossar enthält, anwenderfreundlicher formuliert werden [35].

Weiterhin wurde nach der Pilotphase die Frage der Gültigkeitsdauer des Testats entschieden, die bis dahin noch nicht gelöst war. Dabei lieferten die Vorstellungen der Pilotanwender hilfreiche Hinweise.

In einem abschließendem Kolloquium wurde der aktuelle Stand des Modells vorgestellt und diskutiert. Für die Qualitätsbereiche und ihre Anforderungen ergaben sich nun nur noch in kleineren Detailfragen Veränderungsanregungen.

[35] Für weitere Information zum Praxisleitfaden, der auch das Glossar enthält, vgl. www.artset-lq.de. Im Kontext der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit schien ein Glossar nicht notwendig.

6 Ergebnisdarstellung – Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB)

6.1 Ziele

6.1.1 Steigerung individueller Handlungsfähigkeit und organisationaler Leistungsfähigkeit als Ziele der Qualitätsentwicklung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war die Entwicklung eines Qualitätsmanagement- bzw. Qualitätsentwicklungssystems für Bildungsveranstaltungen, das zur Steigerung individueller Handlungsfähigkeit und organisationaler Leistungsfähigkeit beitragen kann. Das zu entwickelnde System verbindet ein Modell und eine Methode. Die Modellvorstellung einer Bildungsveranstaltung sollte dabei als Grundlage dienen, um alle qualitätsrelevanten Aspekte einer Bildungsveranstaltung in den Blick nehmen zu können und Anforderungen zu formulieren. Die Methode sollte eine Beschreibung der Art und Weise sein, wie der Prozess der Qualitätsentwicklung strukturiert wird.

Um pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden, sollte dabei eine lernerorientierte Perspektive eingenommen werden. Qualitätsentwicklung ist dabei – als Schlussfolgerung der in Kapitel 3 und 4 herausgearbeiteten Grundlagen – als Kontextsteuerung zu verstehen, die darauf zielt, die Lernbedingungen zu verbessern. Auf der Grundlage des subjektwissenschaftlichen sowie des systemtheoretischen Lernverständnisses musste es darum gehen, Bildungsveranstaltungen dahingehend zu gestalten, dass sie Lernbedingungen zur Verfügung stellen, die einen selbstgesteuerten, intentionalen Lernprozess unterstützen und anregen können. Angemessene Lernbedingungen bieten den Rahmen dafür, dass Lernende sich entsprechend ihrer subjektiven Lerninteressen weiterentwickeln können und auf diese Weise ihre individuelle Handlungsfähigkeit innerhalb und außerhalb der Lernsituation erhöhen können.

Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Prozess der Reflexion des pädagogischen Handelns und des organisationalen Lernens kann in diesem Sinn dazu beitragen, dass die Organisation ihre Leistung – das Bereitstellen von Bedingungen, die gelungenes Lernen ermöglichen – verbessert. Organisationale Leistungsfähigkeit wird daher in dieser Arbeit in erster Linie in einem pädagogischen Sinne verstanden und bemisst sich an der Fähigkeit von Bildungsorganisationen, eine bestimmte Qualität der Lernbedingungen bereitzustellen.

Indem im Rahmen der Qualitätsentwicklung Abläufe und Aufgaben reflektiert und systematisiert werden, sollen sich die Handlungsbedingungen der Pädagogen verbessern, die die Bildungsveranstaltung und ihre Rahmenbedingungen planen, gestalten und evaluieren. Reflexion als Selbstvergewisserung in Bezug

auf das eigene Handeln ermöglicht es, die eigene Arbeit zu optimieren und zu professionalisieren. Es geht somit neben der Steigerung der Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden auch um die Steigerung der Handlungsfähigkeit der Mitarbeitenden im Kontext ihrer Tätigkeit.

Das zu entwickelnde Modell und Verfahren zielt damit insgesamt auf die Ebene des pädagogischen Organisationshandelns. Ziel ist die Reflexion und Verbesserung der Qualität der Planung und Konzeption einer Bildungsveranstaltung, d.h. ihrer Angebotsqualität.

6.1.2 Qualitätskriterien für ein Qualitätsentwicklungsmodell und -verfahren

In Kapitel 4.3 wurden Anforderungen an eine pädagogisch orientierte Qualitätsentwicklung herausgearbeitet. Um der Besonderheit von Bildungsprozessen und dem Feld der Weiterbildung/Erwachsenenbildung gerecht zu werden, sollten Qualitätsmodelle demnach

- den Lehr-Lern-Prozess systematisch ins Zentrum der Qualitätsbemühungen stellen;
- es ermöglichen, die Spezifik des jeweiligen Kontextes zu berücksichtigen;
- Qualitätsentwicklung als systematische Selbst- und Umweltbeobachtung und als kontinuierlichen Reflexionsprozess gestalten, d.h. die pädagogisch Verantwortlichen zu einer regelmäßigen Reflexion ihrer Ziele, Ansprüche und Aufgaben anhalten und Offenheit für Veränderungen ermöglichen;
- Reflexion und Systematisierung miteinander verbinden und aufeinander beziehen;
- Selbst- und Fremdevaluation verbinden;
- zu einer strukturierten Form der Dokumentation anleiten.

Diese Anforderungen stellten die Orientierungspunkte bzw. die Qualitätskriterien für das zu entwickelnde Qualitätskonzept dar. Der Forschungsprozess dieser Arbeit (vgl. Kap. 5) richtete sich darauf, ein Qualitätsmanagementsystem für Bildungsveranstaltungen zu entwickeln, welches den Anforderungen an eine pädagogisch orientierte Qualitätsentwicklung entspricht. Entsprechend der herausgearbeiteten Anforderungen an die Qualitätsentwicklung pädagogischer Organisationsprozesse zielte die Forschung damit genaugenommen auf zwei Aspekte, die sich im entwickelten Qualitätsentwicklungssystem verbinden:

1. auf die Entwicklung eines Modells, auf deren Grundlage eine strukturierte Beschreibung aller für eine Bildungsveranstaltungskonzeption

relevanten Inhalte und organisatorischen Gestaltungselemente möglich wird sowie

2. auf die Erprobung einer Methode, die den Verlauf einer kontinuierlichen, reflexiven Qualitätsentwicklung und Evaluation strukturiert.

Während das Modell der Qualitätsentwicklung die adäquate Beschreibung des Gegenstands »Bildungsveranstaltung« ermöglichen soll, ist die Methode der Qualitätsentwicklung die Grundlage für einen gezielten und systematischen Verlauf der Evaluation der Bildungsveranstaltungskonzeption. Im Modell werden Anforderungen formuliert, die eine Vergleichbarkeit von Bildungsveranstaltungen ermöglichen. Die Methode bietet die Grundlage, um Vergleiche (z.B. zwischen den formulierten Anforderungen und deren Erfüllung in einer konkreten Bildungsveranstaltung) durchzuführen.

Auf der Ebene eines Qualitätsmanagementsystems für die Gesamtorganisation wurde in Kapitel 4 LQW als Beispiel vorgestellt, welches die in der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegten Qualitätsanforderungen erfüllt. In Anlehnung an LQW wurde das in dieser Arbeit zu entwickelnde Qualitätsmodell als Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB) bezeichnet.

Im Folgenden sollen die Forschungsergebnisse im Detail vorgestellt werden. Dabei wird zunächst das entwickelte Modell vorgestellt (Kap. 6.2) und anschließend das Verfahren (Kap. 6.3) beschrieben und begründet.

6.2 LQB als Modell zur strukturierten Beschreibung einer Bildungsveranstaltungskonzeption

6.2.1 Die Beschreibung der Konzeption einer Bildungsveranstaltung als Prozess

LQB begreift die Planung und Organisation einer Bildungsveranstaltung als Prozess, der durch verschiedene Teilprozesse in seiner Gesamtheit beschrieben werden kann. So wird im LQB-Modell eine Bildungsveranstaltung über zehn Qualitätsbereiche (QBs) abgebildet:

- QB 1: Selbstverständnis des Anbieters
- QB 2: Kundenkommunikation
- QB 3: Bedarfserschließung/Zielgruppenbedürfnisse
- QB 4: Definition gelungenen Lernens
- QB 5: Ziele
- QB 6: Inhaltliche Konzeption
- QB 7: Qualität der Lehrenden

- QB 8: Infrastruktur
- QB 9: Evaluation
- QB 10: Finanzielle Planung/Controlling

Die Qualitätsbereiche umfassen alle Schritte, die bei der Planung und Entwicklung einer Bildungsveranstaltung zu berücksichtigen sind. Das **Selbstverständnis** des Anbieters stellt einen Bezug zu den Zielen, Werten, der Identität, den Leistungen, Fähigkeiten und Kundengruppen des Bildungsanbieters her und verweist damit auf den Rahmen der Bildungsveranstaltung. Durch Verfahren der **Kundenkommunikation** soll die Kundengewinnung, Kundenpflege und Kundeninformation systematisiert werden. Nur wenn potenzielle Teilnehmende und relevante Partner erreicht und gewonnen werden können, kann eine Bildungsveranstaltung überhaupt realisiert werden. Im Rahmen der **Bedarfserschließung** wird die **Zielgruppe** definiert und ihre Bildungsbedürfnisse werden sichtbar. So sind mit den ersten drei Qualitätsbereichen grundlegende Vorbedingungen für die inhaltliche Planung der Bildungsveranstaltung beschrieben. Eine für die jeweilige Bildungsveranstaltung spezifische **Definition gelungenen Lernens**, welche dem Selbstverständnis des Bildungsanbieters entspricht und zur definierten Zielgruppe passt, ist die Basis aller weiteren Planungen. Weiter werden **Ziele** für die Bildungsveranstaltung festgelegt. Auf dieser Basis kann die konkrete **inhaltliche Konzeption** der Bildungsveranstaltung beginnen. Dabei werden im Detail Inhalte, didaktische und methodische Vorgehensweisen sowie die Lehrmaterialien etc. geplant. Aus der Konzeption lassen sich Qualitätsanforderungen in Bezug auf Kompetenzen und Qualifikationen der **Lehrenden** und in Bezug auf **infrastrukturelle Rahmenbedingungen** für das Lernen ableiten. Auf der Basis eines Konzeptes für die **Evaluation** der Bildungsveranstaltung können Erfolge auf allen Ebenen der Bildungsveranstaltung erhoben werden und es können entsprechende Konsequenzen gezogen werden. Durch die **finanzielle Planung** wird die Wirtschaftlichkeit der Gesamtkonzeption geprüft und gesichert.

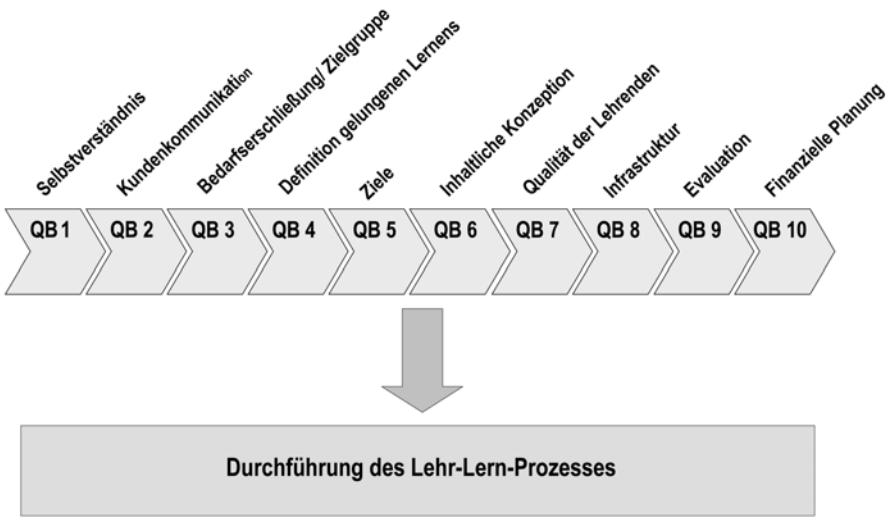

Abbildung 9: Die Bildungsveranstaltung als Prozess

Die dargestellte Prozesskette (vgl. Abb. 9) ist als logisches Modell zur Strukturierung der Planung anzusehen. Die Qualitätsbereiche sind dabei keine abgeschlossenen Einheiten, die zwingend in der dargestellten Reihenfolge geplant werden müssen. Es wird immer wieder Schnittstellen und Rückbezüge zwischen den einzelnen Bereichen geben. Oft sind in den vorhergehenden Qualitätsbereichen allerdings schon wichtige Informationen für die Planung der nachfolgenden zu Grunde gelegt. So leiten sich z.B. die Ziele der Bildungsveranstaltung aus dem Selbstverständnis des Anbieters, den Ergebnissen der Bedarfserschließung, der Zielgruppe und der Definition gelungenen Lernens ab. Oder ein Konzept für die Evaluation lässt sich am besten dann entwickeln, wenn alle Aspekte der Durchführung der Bildungsveranstaltung geplant sind.

Die Qualitätsbereiche bilden insgesamt alle Prozessschritte im Rahmen der Konzeption einer Bildungsveranstaltung ab. Die Qualität des Gesamtkonzepts einer Bildungsveranstaltung ist der Untersuchungsfokus von LQB. Es geht darum, dass die Kontextbedingungen für das Lernen aufeinander abgestimmt und zuverlässig gesichert sind, d.h. mit gleichbleibender Qualität bereitgestellt werden können. Die Definition gelungenen Lernens ist dabei der entscheidende Fokus.

Die über die Prozesskette abgebildeten Planungsaufgaben liegen allesamt vor der Durchführung der Bildungsveranstaltung. Auch ein Konzept für die Evaluation muss in der Planungsphase entwickelt werden, damit es während und nach der Durchführung eingesetzt werden kann. Die Evaluation der Lehr-Lern-Interaktion oder der Lernerfolge ist ein wichtiger Aspekt von Qualitätsentwicklung, wird aber im Modell, da es um die Angebotsqualität geht, wie alle anderen

Qualitätsbereiche auf einer konzeptionellen Ebene behandelt. Es geht dabei um die Frage eines systematischen und im Hinblick auf das Lernverständnis, die Ziele, die Inhalte und die Zielgruppe begründeten Evaluationsverfahrens.

Alle Planungsschritte und Qualitätsmaßnahmen im Rahmen der Bildungsveranstaltung zielen auf die Durchführung des Lehr-Lern-Prozesses, also auf die Realisierung der Interaktionssituation zwischen Lernenden und Lehrenden. Für die Durchführung selbst gilt dabei eine andere Prozesslogik als für die Planung. Die geplanten Verfahren, Konzepte und Vorgehensweisen kommen in der Durchführung oft gleichzeitig zum Einsatz. So sind z.B. im gesamten Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses immer wieder evaluative Elemente enthalten. Insgesamt stellen die geplanten Verfahren die Bedingung der Möglichkeit für die Durchführung der Bildungsveranstaltung dar.

Die Qualität der Bedingungen des Lernens hängt entscheidend davon ab, inwieweit Ziele, Methoden und Verfahren aufeinander und auf den Kontext abgestimmt sind und insgesamt ein stimmiges Bild ergeben. Reflexivität, welche die einzelnen Aufgaben und Bestandteile eines Bildungsangebotes miteinander in Beziehung setzt und im Verhältnis zueinander begründet, ist daher ein wesentlicher Aspekt von Qualität. Die in den Qualitätsbereichen formulierten Anforderungen zielen darauf, Anbieter von Bildungsveranstaltungen in der Reflexion und Begründung des eigenen Handelns anzuleiten. LQB soll die Anbieter einer Bildungsveranstaltung unterstützen, im gesamten Verlauf des Prozesses Informationen systematisch zu erheben und auf dieser Basis begründete Entscheidungen für die Gestaltung von Inhalt und Verfahren zu treffen. Durch eine kontinuierliche Einbeziehung der Umwelt wird es wahrscheinlicher, dass die Bildungsveranstaltung an die Perspektive der Lernenden anschlussfähig ist.

6.2.2 Die Qualitätsbereiche und ihre Begründungen

Die einzelnen Qualitätsbereiche sind in ihrem Aufbau an LQW orientiert und in Tabellenform dargestellt. Sie enthalten jeweils eine Definition, die Auskunft gibt, wie der jeweilige Qualitätsbereich zu verstehen ist. Eine Liste von Spezifikationen verdeutlicht und konkretisiert die Definition. Die Spezifikationen sind als Beispiele oder Ideen gedacht, wie die Qualitätsanforderungen in diesem Qualitätsbereich ausgestaltet werden können und haben erklärende und veranschaulichende Funktion.

In Form von Anforderungen sind Qualitätskriterien für jeden Qualitätsbereich definiert. Entsprechend dem Charakter von LQW wurden hier formale Anforderungen formuliert, die keine Festlegung auf eine konkrete inhaltliche Ausgestaltung enthalten. LQB gibt somit allgemeine Rahmenanforderungen vor, die inhaltlich je nach Normvorstellungen, Zielen und Zielgruppen des Bildungsanbieters individuell ausgestaltet werden können und müssen. Diese Offenheit ermöglicht es, der Besonderheit einer Bildungsveranstaltung jeweils gerecht zu werden. Sie ermöglicht außerdem Reflexionsprozesse auf Seiten der Mitarbei-

tenden, die die Bildungsveranstaltung planen und gestalten: Sie werden angehalten, jeweils angemessene Verfahren auszuwählen oder zu entwickeln und ihre Entscheidungen zu begründen. Die Anforderungen in den Qualitätsbereichen verbinden daher die Beschreibung von Verfahren mit ihrer Begründung. Dabei wird gefordert, einen Zusammenhang herzustellen zwischen den jeweiligen Verfahren und dem Selbstverständnis des Anbieters, der Zielgruppe, der Definition gelungenen Lernens bzw. den konkreten Lehrzielen.

Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass Bildungsanbieter sich anfangs schwer tun, die Qualitätsbereiche jeweils in Orientierung an den eigenen Besonderheiten auszufüllen, wurde für jeden Qualitätsbereich – wiederum in Anlehnung an LQW – ein Glossar entwickelt. Darin wird jeweils der Qualitätsbereich begründet, in seiner Funktion für die Qualitätsentwicklung beschrieben und es werden Erläuterungen zu Anforderungen und Spezifikationen gegeben. Die Erläuterungen greifen Fragestellungen oder Schwierigkeiten der Anwender aus der Pilotphase auf und beziehen auch entsprechende Erfahrungen aus dem Kontext von LQW mit ein.

Dabei könnte sich die Frage stellen, warum entsprechende Unklarheiten im Verständnis der Anforderungen nicht direkt in die Überarbeitung und Umformulierung von Anforderungen eingeflossen sind, so dass nicht noch eine zusätzliche Erläuterung notwendig wäre. Zum einen wurden in der Tat Anforderungen auf Grund der Erfahrungen in der Pilotphase überarbeitet. Zum anderen sollte aber der Charakter der Anforderungen als abstrakte Formulierungen, die einen formalen Rahmen vorgeben, der veranstaltungsindividuell ausgefüllt werden muss, erhalten bleiben. So stellte sich bei einigen Anforderungen das Problem, dass eine eindeutige Anforderung keinen Gestaltungsspielraum mehr lässt, eine offene Anforderung hingegen Fragen aufwirft. Als Modell, dass auf Reflexion zielt, sieht LQB Fragen und Irritationen als Entwicklungschancen. So wurde der Charakter offener und abstrakter Formulierungen beibehalten. Um aber Anschlussfähigkeit für die Anwender herzustellen und ihnen Möglichkeiten der Bearbeitung aufzuzeigen, wurde ein ergänzendes Glossar erstellt.[36]

Die Anforderungen legen damit insgesamt fest, worüber bei der Planung und Organisation einer Bildungsveranstaltung entschieden werden muss. LQB könnte in diesem Sinne auch als Entscheidungsrahmen bezeichnet werden. Wie inhaltlich entschieden wird, d.h. z.B. welche Form der Evaluation ausgewählt wird, obliegt dem Anbieter. Allerdings muss er seine Entscheidungen im Regelfall in Bezug auf das eigene Selbstverständnis und die eigene Definition gelungenen Lernens begründen können.

Im Folgenden werden die Qualitätsbereiche mit ihren Begründungen abgebildet:

[36] Das Glossar befindet sich im Praxisleitfaden zum Modell (vgl. www.artset-lq.de).

Begründung für den Qualitätsbereich 1

Jedem pädagogischen und organisatorischen Handeln bei der Planung und Durchführung einer Bildungsveranstaltung liegt ein **Selbstverständnis** zugrunde, das entweder implizit vorhanden oder explizit formuliert ist, sich aber in jedem Fall auf die Gestaltung des Prozesses auswirkt.

Indem dieses Selbstverständnis schriftlich niedergelegt wird, findet eine Selbstverständigung und Vereindeutigung des Anbieters in Bezug auf die eigene Identität und den eigenen Auftrag, in Bezug auf Werte, Persönlichkeitsmodelle und Menschenbilder, allgemeine Ziele, Visionen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Leistungen sowie Adressaten und Kunden statt. Damit wird der Kontext und die normative Haltung der Bildungsveranstaltung verdeutlicht. Der Anbieter kann sich auf diese Weise im Verlauf des Prozesses einer Bildungsveranstaltung immer wieder auf das eigene Selbstverständnis beziehen und sich damit an den eigenen Zielen, Werten, Erfahrungen und Stärken orientieren. So dient das Selbstverständnis als »roter Faden« für eine in sich stimmige Gestaltung der Bildungsveranstaltung.

Für Kunden ermöglicht dieses explizierte Selbstverständnis, sich ein Bild des potenziellen Partners zu machen und abzugleichen, ob die dargestellten Ziele, Werte, Menschenbilder den eigenen entsprechen und ob die beschriebenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Leistungen dem eigenen Anspruch gerecht werden.

Qualitätsbereich 1: Selbstverständnis des Anbieters

Im Selbstverständnis des Anbieters sind alle für die Bildungsveranstaltung relevanten Aussagen über das Profil der Anbieterorganisation zusammengefasst. Als organisationsintern vereinbarte Selbstbeschreibung leitet das Selbstverständnis das pädagogische und organisatorische Handeln in Bezug auf die Bildungsveranstaltung an. Für Kunden wird dadurch der Kontext und das Profil des Bildungsangebots erkennbar.

Spezifikationen	Anforderungen
Identität Werte und Menschenbild allgemeine Ziele des Anbieters Fähigkeiten Leistungen Kunden: Auftraggeber und Teilnehmende	Das Selbstverständnis des Anbieters mit Aussagen zu allen Spezifikationen ist schriftlich expliziert. Der Selbstreport weist aus, welche Aspekte des Selbstverständnisses für die Bildungsveranstaltung relevant sind. Das Selbstverständnis ist intern kommuniziert und extern veröffentlicht.

Begründung für den Qualitätsbereich 2

Die Qualität der **Kundenkommunikation** entscheidet darüber, wie der Bildungsanbieter und das Bildungsangebot von unterschiedlichen Kundengruppen wahrgenommen und bewertet wird.

Ziel ist, dass alle relevanten Informationen rund um das Bildungsangebot die verschiedenen Abnehmer und Partner angemessen erreichen. Dazu müssen die eingesetzten Kommunikationsverfahren dem Kontext der Bildungsveranstaltung und den Bedürfnissen der angesprochenen Kunden- bzw. Zielgruppen entsprechen. Kundenorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, den Kunden als Partner anzusehen und die eigenen Angebote sowie die Kommunikationswege am Kunden orientiert zu gestalten. Durch die Kundeninformationen bezüglich des Bildungsangebots und der Anbieterorganisation sollen potenziellen Teilnehmenden die für sie relevanten Entscheidungskriterien für die Auswahl einer Bildungsveranstaltung zur Verfügung gestellt werden.

Genauso wie die Festlegungen in Bezug auf ein Selbstverständnis sind die Verfahren der Kundenkommunikation rahmende Voraussetzungen für die Planung und Durchführung einer Bildungsveranstaltung und weisen zahlreiche Schnittstellen zur Gesamtorganisation auf.

Qualitätsbereich 2: Kundenkommunikation / Kundenorientierung

Kundenkommunikation umfasst Verfahren, mit denen die Beziehung zu den Kunden gestaltet wird. Dies schließt neben der Kundengewinnung auch die Kundenbetreuung und -pflege ein. Durch die Verfahren der Kundenkommunikation ist geregelt, auf welchen Wegen der Anbieter in Austausch mit den Kunden tritt, d.h. zum Beispiel wie potenzielle Kunden vom Anbieter erfahren und wie ein Informationsaustausch gestaltet wird.

Spezifikationen	Anforderungen
Kunden: Kundengewinnung, Kundenberatung, Kundenpflege Geschäftsbedingungen, Verbraucherschutz, Datenschutz Beschwerdemanagement Beratung, Auftragsklärung Service Kundendateien Kundeninformationen über: • Inhalte, Ziele, Didaktik und Methodik des Bildungsangebots • Anmeldeverfahren • Teilnahmeregelungen • Zulassungsvoraussetzungen • Serviceleistungen • Beratungsmöglichkeiten • Beschwerdemöglichkeiten • Lehrkräfte und Personal • Prüfungsmodalitäten • Lernorte • Haus- und Raumpläne • Trägerschaft und Rechtsform • Referenzen des Bildungsanbieters • etc.	Geschäftsbedingungen für die Bildungsveranstaltung inklusive Rücktritts- und Kündigungsrechten sowie ggf. Ferienregelungen sind vollständig dokumentiert und veröffentlicht. Die wichtigsten Kundenkommunikationsverfahren sind begründet und beschrieben. Verbindliche Anmeldeverfahren sind definiert und stehen bereit. Möglichkeiten für Kunden, sich über die Bildungsveranstaltung zu informieren, sind gegeben. Eine Begründung für Inhalte und Formen der Kundeninformation liegt vor. Beschwerdemöglichkeiten sind für Teilnehmende und Auftraggeber gegeben und kommuniziert. Ein Konzept für die Auswertung von Beschwerden und das Ziehen von Konsequenzen liegt vor.

Begründung für den Qualitätsbereich 3

Verfahren der **Bedarfserschließung** ermöglichen es, Informationen aus der Umwelt – das beinhaltet gesellschaftliche Trends ebenso wie individuelle Bedürfnisse von Teilnehmenden und institutionelle Bedarfe von Kundenorganisationen – systematisch zu sammeln und Veränderungen in Bezug auf Bedarfe und den Markt zu beobachten. Dieses Wissen ist notwendig, um **Zielgruppen** zu definieren und deren Bedürfnisse und Wissensstände als Ausgangspunkt und Grundlage pädagogischer Arbeit zu nehmen und um maßgeschneiderte Bildungsangebote entwickeln zu können.

Informationen über Bedarfe ergeben sich z.B. aus Befragungen, Beobachtungen, Veröffentlichungen, Diskussionsforen und Austausch mit Kooperationspartnern. Dabei sammeln sich die Informationen kontinuierlich an, z.B. mit dem Erscheinen von Zeitschriften oder Veröffentlichungen oder im Rahmen von Treffen bestimmter Gremien. Auch Evaluationsergebnisse aus laufenden oder abgeschlossenen Bildungsveranstaltungen können als Informationsquelle für die Ermittlung individueller Lernbedürfnisse verwendet werden.

Kontinuierlich gewonnene Informationen aus der Bedarfserschließung bieten darüber hinaus die Basis, um das Konzept der Bildungsveranstaltung in regelmäßigen Abständen einer Revision zu unterziehen und es aktuell zu halten.

Qualitätsbereich 3: Bedarfserschließung / Zielgruppenbedürfnisse

Bedarfserschließung meint die Anwendung geeigneter Instrumente zu systematischen Marktbeobachtungen hinsichtlich der Entwicklung der gesellschaftlichen Bedarfe, der institutionellen Bedarfe der Kundenorganisationen und der individuellen Bildungsbedürfnisse der Adressaten. Diese Bedürfnisse, Bedarfe und Trends sowie der eigene institutionelle Auftrag dienen als Grundlage der Angebotsentwicklung. Der konkrete Prozess der Planung einer Bildungsveranstaltung setzt ein, wenn Informationen über Bildungsbedarfe und Lernbedürfnisse analysiert werden und auf dieser Grundlage Aussagen in Bezug auf eine Zielgruppe und deren Lernbedürfnisse getroffen werden. Dabei gleicht der Anbieter die Informationen mit den eigenen Potenzialen und Zielen ab.

Spezifikationen	Anforderungen
Informationen über gesellschaftliche Entwicklungstrends Informationen über Qualifizierungs-/ Lernbedürfnisse in der Zielgruppe	Gegenstände, Verfahren, Rhythmus und Umfang der Bedarfserschließung sind beschrieben und in Bezug auf das Selbstverständnis des Anbieters begründet.
Informationen über Bedarfe von Kundenorganisationen	Die Ergebnisse sind dokumentiert. Die Zielgruppe ist definiert.
innovative Konzeptentwicklung als Folge der Marktbeobachtung	Die Besonderheiten und Lernbedürfnisse der Zielgruppe sind beschrieben.
arbeitsmarktrelevante und regionale Entwicklungen	Die Zielgruppe ist in Bezug auf das Ergebnis der Bedarfserschließung und in Bezug auf das Selbstverständnis des Anbieters begründet.

Begründung für den Qualitätsbereich 4

Mit der **Definition gelungenen Lernens** formuliert der Bildungsanbieter eine Vision, ein Ideal. Er beschreibt seine Vorstellung davon, was im denkbar besten Fall von den Lernenden unter den denkbar besten Voraussetzungen und Bedingungen erreicht werden kann. Dieses Ideal hat die Aufgabe, die Praxis des Bildungsanbieters zu leiten, seinem Handeln eine Richtung zu geben. Die Definition gelungenen Lernens ist eine abstrakte Zielformulierung auf einer den konkreten Lehr-Lern-Zielen übergeordneten Ebene. Auch wenn sich im Verlauf des Lehr-Lern-Prozess die Ziele verändern können, bleibt die Definition gelungenen Lernens als übergreifender Bezugspunkt bestehen. Damit bildet sie den »roten Faden« für die Planung des Lehr-Lern-Prozess.

Nach außen ist die Definition ein Leistungsversprechen gegenüber potenziellen Kunden. Damit drückt sie das pädagogische Selbstverständnis des Bildungsanbieters aus. Teilnehmer können daran erkennen, unter welcher allgemeinen Zielorientierung das Bildungsangebot steht, für das sie sich entscheiden.

Die Definition gelungenen Lernens kann für alle an der Bildungsveranstaltung Beteiligten und in allen Phasen – von der Planung über die Durchführung bis zur Evaluation – als Bezugspunkt für Verständigungs- und Reflexionsprozesse dienen.

Qualitätsbereich 4: Definition gelungenen Lernens

Die Definition gelungenen Lernens ist eine Selbstauskunft des Anbieters darüber, was er in Bezug auf den Verlauf und die Ergebnisse des Lehr-Lern-Prozesses idealerweise anstrebt. Mit der Definition gelungenen Lernens expliziert der Anbieter seine Vorstellung vom idealen Verlauf und Ergebnis des Lernens. Er formuliert damit eine regulierende Idee, die als handlungsleitend für den gesamten Prozess der Planung, Durchführung und Evaluation der Bildungsveranstaltung gilt. Gelungenes Lernen bemisst sich grundsätzlich an der Erweiterung der Handlungsfähigkeit der Lernenden.

Spezifikationen	Anforderungen
Definition gelungenen Lernens Handlungsfähigkeit der Subjekte Aspekte des Lernens • intellektuell-rational • emotional-motivational • sozial • organisational-technisch Prozess und Ergebnis des Lernens Erfolgsfaktoren des Lernens	Eine Definition gelungenen Lernens für die Bildungsveranstaltung liegt vor. Die Definition gelungenen Lernens ist gegenüber den Kunden kommuniziert. Die Definition gelungenen Lernens ist gegenüber allen intern Beteiligten kommuniziert.

Begründung für den Qualitätsbereich 5

Auf der Grundlage der Lernbedürfnisse der Zielgruppe sowie der Definition gelungenen Lernens werden die konkreten **Ziele** der Bildungsveranstaltung ausgearbeitet. Dabei gehen die Zielformulierungen von der Definition gelungenen Lernens aus und brechen diese auf eine realistisch erreichbare Dimension herunter bzw. spezifizieren sie in fachlicher Hinsicht.

Bezugspunkt für die Definition der Ziele sind die konkreten Handlungsanforderungen im Lebens- und/oder Arbeitskontext der Teilnehmenden. Je größer die Übereinstimmung zwischen den Zielformulierungen der Weiterbildungsveranstaltung und den Lernbedürfnissen und subjektiven Lernzielen der Teilnehmenden, desto motivierter werden die Teilnehmenden als Lernende die gesetzten Ziele für sich übernehmen und desto erfolgreicher werden sie im Rahmen der Bildungsveranstaltung lernen. Dies macht deutlich, wie wichtig es ist, die individuellen Lernbedürfnisse möglichst konkret zu erheben. Sowohl für die Planung als auch für die Durchführung und Evaluation der Bildungsveranstaltung stellen die anfangs formulierten Ziele einen entscheidenden Bezugspunkt dar. Eine klare Zielanalyse, in der Ziele eindeutig und anschaulich formuliert sind, bietet Handlungs- und Entscheidungssicherheit für die folgenden Prozessschritte. Im Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses kann auch begründet von den anfangs gesetzten Zielen abgewichen werden.

Qualitätsbereich 5: Ziele

Die Bestimmung von Zielen einer Bildungsveranstaltung orientiert sich an den konkreten Handlungsanforderungen im Lebenskontext der Teilnehmenden sowie am Selbstverständnis des Bildungsanbieters und an der Definition gelungenen Lernens. Ziele können auf unterschiedliche Weise abgestuft und geordnet werden. Eine klare Zielanalyse, in der Ziele eindeutig und anschaulich beschrieben sind, ist der Ausgangspunkt für die Konzeption und die Evaluation von Bildungsveranstaltungen.

Spezifikationen	Anforderungen
Lehr-/Lernziele Grob- und Feinziele Zielebenen: • fachliche Ziele • soziale Ziele • personale (inklusive lernstrategische) Ziele Zieltaxonomie <u>betriebliche Weiterbildung:</u> • Unternehmensziele • Balanced Score Card <u>berufliche Weiterbildung:</u> • Bezug zum Arbeitsmarkt • Beschäftigungsfähigkeit	Konkrete Ziele der Bildungsveranstaltung sind formuliert. Eine Begründung der Ziele der Bildungsveranstaltung in Bezug auf das Selbstverständnis des Anbieters und die Definition gelungenen Lernens liegt vor. Eine Begründung der Ziele der Bildungsveranstaltung in Bezug auf die Besonderheiten und Lernbedürfnisse der Zielgruppe liegt vor. <u>betriebliche Weiterbildung:</u> Der Bezug der Ziele der Bildungsveranstaltung zur Unternehmensstrategie und den Unternehmenszielen ist beschrieben. <u>berufliche Weiterbildung:</u> Der Bezug der Ziele der Bildungsveranstaltung zu arbeitsmarktrelevanten und regionalen Entwicklungen ist beschrieben.

Begründung für den Qualitätsbereich 6

Die **inhaltliche Konzeption** bildet das Kernstück für die Bereitstellung des Bildungsangebots. Hier werden die Strukturen, Inhalte und Vorgehensweisen für die Durchführung des Lehr-Lern-Prozesses beschrieben.

Durch die inhaltliche Konzeption sind die Bedingungen definiert, die im Rahmen der Bildungsveranstaltung am stärksten Einfluss auf die Lehr-Lern-Interaktion nehmen – obwohl auch hier gilt, dass eine direkte Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses nicht möglich ist. Alle anderen Qualitätsbereiche stehen mit der inhaltlichen Konzeption in einem Verweisungszusammenhang.

Die Qualität der inhaltlichen Konzeption hängt davon ab, inwieweit sie es ermöglicht, an konkrete Lernbedürfnisse und Interessenlagen der Lernenden anzuknüpfen. Nur so kann selbstbestimmtes und motiviertes Lernhandeln der Teilnehmenden unterstützt werden. Eine kontinuierliche Wahrnehmung und Reflexion der subjektiven Lernbedürfnisse der Teilnehmenden ist damit ein wichtiger Aspekt für die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, so dass sich eine enge Schnittstelle zwischen inhaltlicher Konzeption und der (Prozess-) Evaluation ergibt.

Qualitätsbereich 6: Inhaltliche Konzeption

In der Konzeption ist konkret beschrieben, durch welche Mittel und Wege die Erreichung der Lehr- und Lernziele der Bildungsveranstaltung umgesetzt werden soll. Hier geht es um die detaillierte inhaltliche Planung der Bildungsveranstaltung in all ihren Aspekten.

Spezifikationen	Anforderungen
Lehr-/Lernziele Lehrinhalte Didaktik und Methodik Einsatz von Lernmaterial Medien- und Interaktionsdesign zeitlicher Rahmen Transparenz bezogen auf Ziele, Inhalte, Arbeitsformen und Lehrende dem Lernkontext angemessene Einflussnahme der Lernenden auf Inhalte, Ziele und Arbeitsformen Planung von Feedback- und Entwicklungsstanderhebungen der Lernenden im Verlauf der Veranstaltung Methoden zur Förderung individueller Lernprozesse Zeit zum übenden Anwenden Ermöglichung von selbstorganisiertem Lernen Maßnahmen zur Unterstützung des Transfers ggf. Tests und Prüfungen ggf. Vorbereitung auf einen Abschluss mit Zeugnis/Zertifikat	Die inhaltliche Konzeption des Lehr-Lern-Prozesses ist in ihren relevanten Spezifikationen beschrieben und begründet. Die Konzeption ist auf die Besonderheiten und Lernbedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt. Vollständige und zielgruppenangemessene Information für die Lernenden über die Definition gelungenen Lernens, Inhalte, Ziele, Arbeitsformen, Lehrende sowie über notwendige Lernvoraussetzungen und Prüfungsmodalitäten ist gegeben. Möglichkeiten für eine dem Lernkontext angemessene Einflussnahme der Lernenden auf Inhalte, Ziele und Arbeitsformen sind in der Konzeption berücksichtigt. Notwendige praktische Lernphasen sind im erforderlichen Umfang integriert. Beobachtbare Indikatoren für gelungenes Lehrverhalten sind beschrieben. Beobachtbare Indikatoren für gelungenes Lernverhalten sind beschrieben.

Begründung für den Qualitätsbereich 7

Die **Qualität der Lehrenden** bestimmt die Qualität der Bildungsveranstaltung wesentlich. Nur für die jeweilige Bildungsveranstaltung gut qualifizierte Lehrende können anregende Lernanreize und Lernbedingungen schaffen und das Lernen optimal unterstützen. Dabei haben die Lehrenden die Aufgabe, die in der inhaltlichen Konzeption geplanten Maßnahmen in die Lehr-Lern-Interaktion einzubringen und zugleich die individuellen und aktuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen. Um ihrer Rolle als Lernbegleiter gerecht zu werden, gehören neben Fachkompetenz und dem Arbeitsfeldwissen pädagogische Kompetenzen zum Anforderungsprofil eines bzw. einer Lehrenden. Um Lernende in der Reflexion ihrer Lernschwierigkeiten und -erfolge unterstützen zu können, brauchen Lehrende (Selbst-)Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse.

Daher müssen zum einen Kompetenzanforderungen für die Lehrenden definiert werden, die sich aus der inhaltlichen Konzeption und den Zielen der Bildungsveranstaltung ableiten. Zum anderen müssen, um Lehrenden selbst Reflexions- und Lernmöglichkeiten anzubieten und die Qualität der pädagogischen Arbeit im Lehr-Lern-Prozess zu sichern, Möglichkeiten der Fortbildung, Beratung und Förderung der Lehrenden geklärt sein.

Um Transparenz gegenüber den Kunden bzw. der Zielgruppe zu schaffen, muss eine Form für die Darstellung der Kompetenzen der Lehrenden gefunden werden.

Qualitätsbereich 7: Qualität der Lehrenden

Da Lernen ein selbstgesteuerter Prozess ist, besteht die Aufgabe der Lehrenden vor allem in der Gestaltung von Lernbedingungen und der Unterstützung der Lernenden. Der Qualitätsbereich Qualität der Lehrenden widmet sich den fachlichen, didaktisch-methodischen, sozialen, personalen und beraterischen Kompetenzen des pädagogischen Personals. Es müssen Kriterien für die Personalauswahl und Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung von Lehrenden festgelegt werden. Die Anforderungen an die Lehrenden ergeben sich aus den Zielen des Bildungsanbieters und der inhaltlichen Konzeption.

Spezifikationen	Anforderungen
Anforderungsprofil Kompetenzen der Lehrenden: • fachliche Kompetenz • didaktisch-methodische Kompetenz • soziale Kompetenz • personale Kompetenz • Beratungskompetenz Kompetenzentwicklung der Lehrenden Personalauswahl/-einsatz Beratung und Förderung der Lehrenden durch das programmverantwortliche pädagogische Personal oder durch ein kollegiales Netzwerk Information und Abstimmung der Lehrenden untereinander und/oder mit dem programmverantwortlichen pädagogischen Personal	Ein Anforderungsprofil für Lehrende ist definiert. Die Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrenden sind dokumentiert und gegenüber den Kunden kommuniziert. Fortbildung und Information der Lehrenden ist konzeptionell sichergestellt. Möglichkeit zu Beratung und Förderung der Lehrenden ist gegeben. Eine Auswahlpraxis für Lehrende ist definiert. Vertretungsregelungen sind vorhanden. Eine Begründung der Maßnahmen zur Sicherung der Qualität der Lehrenden in Bezug auf das Selbstverständnis des Anbieters und die Definition gelungenen Lernens liegt vor.

Begründung für den Qualitätsbereich 8

Das Lernumfeld ist eine wichtige Bedingung für den Lernprozess. Die räumlichen, zeitlichen, ausstattungstechnischen, materialen und medialen Bedingungen des Lernens können den Lernprozess befördern oder behindern. Die Räume und ihre infrastrukturelle Ausstattungen sind nicht nur Kontext, sondern Medium und Mittel des Lernens. Wenn die infrastrukturellen Bedingungen an den Erfordernissen des Lernens orientiert gestaltet sind, können sie Sicherheit und Orientierung schaffen, anregend sein und Konzentration ermöglichen, Motivation schaffen und Kreativität freisetzen.

Die **Infrastruktur** bildet somit in materialisierter Hinsicht den Ermöglichungsraum des Lernens. Die Gestaltung von Lernorten und Ausstattungen bestimmt die Lernatmosphäre, die für den Lernenden sinnlich erfahrbar ist. Über die Wahrnehmung der Räumlichkeiten, des Lichtes, der Belüftung, der Möblierung bis hin zur inhaltlichen und graphischen Gestaltung der Lernmaterialien spüren Lernende, wenn auch nicht immer bewusst, ob die Umgebung sie beim Lernen unterstützt oder behindert, ob die Räume ihnen die Wertschätzung des Bildungsanbieters signalisieren oder Desinteresse.

Qualitätsbereich 8: Infrastruktur

Die Infrastruktur umfasst die räumlichen, materialen und medialen Bedingungen des unmittelbaren Lernkontextes. Die infrastrukturellen Anforderungen leiten sich aus der Konzeption ab.

Spezifikationen	Anforderungen
Lernort(e) und Ausstattung(en) Themen-, Methoden- und Zielgruppen-angemessenheit Lernmaterialien Medien, Maschinen, Werkzeuge	Kriterien für die Qualität von Lernort(en) und Ausstattung(en) sind definiert. Der Bildungsanbieter überprüft Lernort(e) und Ausstattung(en) regelmäßig anhand dieser Kriterien. Der Bildungsanbieter zeigt auf, welche Konsequenzen aus der Überprüfung ggf. gezogen wurden. Die Einsatzfähigkeit und Verfügbarkeit von Medien und Lernmaterial ist sichergestellt. Eine Begründung der infrastrukturellen Bedingungen in Bezug auf die Definition gelungenen Lernens und das Selbstverständnis des Anbieters liegt vor.

Begründung für den Qualitätsbereich 9

Für die **Evaluation** der Bildungsveranstaltung wird vorab ein Konzept erstellt, in dem Verfahren zur Bewertung von Lernprozessen und Ergebnissen beschrieben und begründet sind.

Dabei lassen sich Prozess- und Ergebnisevaluation unterscheiden. Bei der Prozessevaluation handelt es sich um ein veranstaltungsbegleitendes Vorgehen, bei dem eine direkte Rückkopplung der Ergebnisse stattfindet. So kann auf aktuelle Lernschwierigkeiten im Verlauf des jeweiligen Lehr-Lern-Prozesses reagiert werden und ggf. ist eine Nachsteuerung in der Durchführung der Bildungsveranstaltung möglich. Die Reflexion des Lernens ist wichtiger Bestandteil des Lernprozesses. Insofern haben Methoden der Prozessevaluation auch methodisch-didaktische Bedeutung. Die Ergebnisevaluation konzentriert sich auf die Erfolgskontrolle am Ende der Veranstaltung. Sie dient damit zum einen der Legitimation der Bildungsveranstaltung, zum anderen als Grundlage für eine kontinuierliche Verbesserung der Konzeption.

Neben der Evaluation der Lernerfolge können die ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen evaluiert werden. Hier kann die Sichtweise aller an der Bildungsveranstaltung Beteiligten erhoben werden, um Hinweise für die Verbesserung der Qualität des Lernkontextes zu erhalten. Auch Anregungen und Beschwerden, die im Rahmen der Kundenkommunikation vor oder während der Bildungsveranstaltung erhoben wurden, können in die Evaluation einfließen.

Qualitätsbereich 9: Evaluation

Evaluation bedeutet, die durchgeführte Bildungsarbeit mit geeigneten Instrumenten zu überprüfen und zu bewerten. Maßstabbildend zur Bewertung sind der Lernerfolg, die Zufriedenheit der Teilnehmenden und ggf. der Auftraggeber sowie die Realisierung des eigenen institutionellen Anspruchs. Auch die Einschätzung der Lehrenden sollte Teil der Evaluation sein.

Spezifikationen	Anforderungen
Zielerreichung, Erfolgsindikatoren Prozessevaluation und Ergebnisevaluation kontinuierliche Reflexion von Lernprozess und Lernerfolg während der Bildungsveranstaltung Erhebung der Entwicklungsstände der Lernenden und Ziehen entsprechender Konsequenzen Anpassungen der Konzeption an aktuelle Bedingungen und an Lernziele der Teilnehmenden Rückmeldungen der Lernenden Rückmeldungen der Lehrenden Rückmeldungen der Kundenorganisationen/Auftraggeber Fragebögen, Beobachtungen, Interviews, Lerntagebuch, Gruppendiskussionen, <u>Erfolgsdimensionen:</u> Lernerfolg, Transfererfolg, Zufriedenheitserfolg, Legitimationserfolg	Ein Konzept für die kontinuierliche Reflexion der Lernprozesse und Lernerfolge während der Bildungsveranstaltung und für das Ziehen von Konsequenzen liegt vor. Ein Konzept für die Ergebnisevaluation am Ende der Bildungsveranstaltung und das Ziehen von Konsequenzen liegt vor. Erfolgsdimensionen, Methoden und Umfang sind für Prozess- und Ergebnisevaluation beschrieben und in Bezug auf die Zielgruppe und die inhaltliche Konzeption begründet. Eine Begründung der Evaluationsverfahren in Bezug das Selbstverständnis des Anbieters und die Definition gelungenen Lernens liegt vor.

Begründung für den Qualitätsbereich 10

Durch das **Controlling** wird die Effektivität und Effizienz der Leistungserbringung analysiert und begründet. Auf dieser Basis können gezielte Steuerungsentscheidungen getroffen werden.

Zur **finanziellen Planung** der Bildungsveranstaltung wird berechnet, welche Kosten für Arbeitszeiten im Rahmen der pädagogischen und verwaltungsbezogenen Aufgaben, für die Nutzung von Arbeitsräumen, für Material, Medien, Serviceleistungen etc. entstehen. Außerdem wird geklärt, welche Einnahmen durch Teilnahmegebühren oder die Finanzierung durch eine Kundenorganisation zu erwarten sind. Auf dieser Grundlage kann eine Deckungsbeitragsrechnung vorgenommen werden bzw. es kann die Mindestanzahl der Teilnehmenden ermittelt werden, die benötigt werden, um den finanziellen Aufwand durch Teilnahmebeträge abzudecken.

Durch die finanzielle Planung wird sichergestellt, dass die Bildungsveranstaltung auch in der geplanten und zugesagten Form durchgeführt werden kann. Wirtschaftliches Handeln sichert darüber hinaus, dass die Bildungsveranstaltung langfristig bzw. wiederholt angeboten werden kann.

Qualitätsbereich 10: Finanzielle Planung / Controlling

Um die Effektivität und Effizienz in der Konzeption und Durchführung der Bildungsveranstaltung zu analysieren und zu steuern, werden Kennziffern und Kennzahlen sowie qualitative Erfolgsindikatoren definiert, begründet und ermittelt. Auf dieser Basis können begründet Entscheidungen getroffen und Konsequenzen gezogen werden. Das Controlling beinhaltet die Finanzplanung, aber auch andere Indikatoren, die Hinweise in Bezug auf den wirtschaftlichen Erfolg der Bildungsveranstaltung liefern.

Spezifikationen	Anforderungen
Einnahmen, Ausgaben Kostenrechnung Deckungsbeitragsrechnung Kennzahlen, Kennziffern, qualitative Erfolgsindikatoren Fördermittel wirtschaftliche Nachhaltigkeit	Die Bildungsveranstaltung ist unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten finanziell geplant. Die Einhaltung des Finanzplans wird regelmäßig überprüft. Kennziffern, Kennzahlen und qualitative Erfolgsindikatoren sind definiert und begründet. Sie werden regelmäßig erhoben und bewertet. Konsequenzen werden gezogen.

6.3 LQB als Evaluations- und Qualitätsentwicklungsmethode

LQB als Methode der Qualitätsentwicklung verbindet Selbst- und Fremdevaluation und ist als zirkulärer Prozess konzipiert. Das LQB-Modell stellt dabei die Kriterien für die Selbst- und Fremdbeschreibung und -bewertung zur Verfügung.

6.3.1 Der Selbstreport als Instrument der Selbstevaluation

Die Selbstevaluation realisiert sich durch das Schreiben eines Selbstreports. Der Selbstreport stellt eine ausführliche Prozessbeschreibung der gesamten Bildungsveranstaltung dar. Die Selbstevaluation bzw. das Verfassen des Selbstreports orientiert sich an den Qualitätsbereichen und deren Anforderungen. Im Selbstreport werden alle Teilschritte beschrieben und Verantwortlichkeiten und Schnittstellen festgelegt. Die auf diese Weise entstehende Prozessbeschreibung der Bildungsveranstaltung ermöglicht Transparenz, Verfahrenssicherheit, Verlässlichkeit, Verbindlichkeit und Eindeutigkeit für alle Beteiligten sowie untereinander abgestimmtes, kooperatives Handeln. Im Prozess der Erarbeitung des Selbstreports klären die Beteiligten sich und andere darüber auf, was sie getan haben und was sie tun, um die Bildungsveranstaltung zu ermöglichen. Außerdem legen sie dar, wie und warum sie es tun. Das Schreiben bietet somit die Möglichkeit einer erhöhten Selbstreflexion. Dabei wird das eigene Handeln aus dem professionellen Selbstverständnis heraus begründet. Vor dem Hintergrund organisationsintern abgestimmter und explizierter Zielvorstellungen werden dabei in den Qualitätsbereichen auf der Grundlage der vorgegebenen formalen Anforderungen eigene inhaltliche Qualitätsstandards abgeleitet. Ein die jeweilige Besonderheit der betreffenden Bildungsveranstaltung berücksichtigender Zugang zu den Qualitätsbereichen ist dabei von Bedeutung. Wenn z.B. nach der Definition gelungenen Lernens gefragt wird, ist damit die jeweilige handlungsleitende Vorstellung für eine konkrete Zielgruppe gemeint – nicht eine allgemeine Aussage oder eine theoretische Definition. Die inhaltlich gefüllte Vorstellung gelungenen Lernens bildet den Fokus, auf den sich die Planung und Durchführung der Bildungsveranstaltung ausrichtet.

Die Selbstbeschreibungen im Selbstreport dienen dem Anbieter einer Bildungsveranstaltung dazu, einen prüfenden Blick auf sich selbst zu werfen. Der Selbstreport ist nicht als »Hofbericht« zu verstehen, sondern dokumentiert die Entwicklungsschritte in Bezug auf die Bildungsveranstaltung. Bei der mehrmaligen Durchführung einer Bildungsveranstaltung kann der Selbstreport auf der Grundlage von Evaluationen und Informationen über sich verändernde Umweltbedingungen immer weiter fortgeschrieben werden. Er kann somit als Basis kontinuierlicher Qualitätsentwicklung genutzt werden und ist zugleich als Handbuch für die Alltagsarbeit nutzbar.

Eine Anforderung von LQB für die Selbstevaluation ist, dass der Selbstreport aus sich heraus verständlich, d.h. selbsterklärend, ist. Er soll so geschrieben sein, dass Außenstehende, z.B. Gutachtende, verstehen können, was in der Bildungsveranstaltung wie und warum geschieht. Durch das Schreiben des Selbstreports sind Bildungsanbieter somit angehalten auch die Aspekte ihrer Arbeit zu beschreiben und zu reflektieren, die aus ihrer Sicht selbstverständlich erscheinen. Um nicht auf der Behauptungsebene zu verbleiben, sollen im Selbstreport **Verfahren und Inhalte** beschrieben werden. Die Leser sollen sich auf Grund der Beschreibungen ein konkretes Bild machen können, wie z.B. im Qualitätsbereich Bedarfserschließung Informationen in Bezug auf Bildungsbedarfe und Lernbedürfnisse gesammelt werden, welche Erkenntnisse dabei (zusammengefasst) gewonnen wurden und welche Konsequenzen für die Konzeption der Bildungsmaßnahme sich daraus ergeben haben.

Darüber hinaus ist es eine Anforderung von LQB, im Selbstreport nicht nur die Konzeption zu evaluieren, sondern auch eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Prozess der Entwicklung der Konzeption bzw. mit dem Prozess der Qualitätsentwicklung aufzuzeigen. Dazu soll neben der inhaltlichen Beschreibung der Bildungsveranstaltung anhand der Anforderungen der Qualitätsbereiche eine Prozessbeschreibung im Selbstreport enthalten sein, in welcher der Prozess der Qualitätsentwicklung beschrieben und bewertet wird. Auf diese Weise sind die Bildungsanbieter angehalten, förderliche und hinderliche Aspekte der Qualitätsentwicklung zu reflektieren bzw. ihre Selbstevaluation aus der Perspektive der Beobachtung zweiter Ordnung in den Blick zu nehmen, um daraus für die weitere Qualitätsentwicklungsarbeit zu lernen.

Als Grundlage für die Begutachtung und Testierung besteht für den Selbstreport die Anforderung, dass alle Angaben inhaltlich zusammenfassend oder beispielhaft ausgeführt, glaubhaft, nachgewiesen, zugänglich und überprüfbar sind. Die qualitätssichernden Vorgehensweisen müssen eingeführt, begründet und systematisiert sein. Für eine einheitliche Darstellung sind im LQB-Handbuch darüber hinaus formale Anforderungen an die Gestaltung des Selbstreports festgelegt, die im Rahmen der vorliegenden grundlegenden Arbeit jedoch nicht von Belang sind.

Als hilfreiche Basis für die Qualitätsentwicklung und die Arbeit am Selbstreport hat sich im Rahmen der Pilotphase das Einführungsgespräch mit einem Gutachter erwiesen. Entsprechend wurde es als Element in das Testierungsverfahren aufgenommen. Es dient dazu, Fragen zum Modell und zu seinen Begrifflichkeiten, zum Testierungsverfahren und zu den einzelnen Qualitätsbereichen zu klären. Indem die Anforderungen einzeln durchgesprochen werden, wird verdeutlicht, was erwartet wird und in welcher Art und Weise der Bildungsanbieter dies ggf. schon erfüllt. So findet eingangs eine Stärken-Schwächen-Analyse statt, die schon den ersten Schritt der Selbstevaluation bildet.

6.3.2 Die Begutachtung als Instrument der Fremdevaluation

Die Fremdevaluation realisiert sich durch das Begutachtungsverfahren. Dabei wird auf der Grundlage des Selbstreports ein Gutachten erstellt. Dort wird zum einen die Erfüllung der Anforderungen in den einzelnen Qualitätsbereichen überprüft. Zum anderen werden in einem beraterischen Teil in Form von Anregungen und Kommentaren Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten zurückgespiegelt. Das Gutachten stellt den Versuch des hermeneutischen Verstehens dar und ist eine Wiederbeschreibung der Selbstbeschreibung der Organisation (vgl. Zech 2006, S 77). Das Gutachten ist somit ein Verfahren, das dazu dient, den Organisationen zurückzuspiegeln, wie ihre Bildungsveranstaltung von außen wahrgenommen wird.

Die Gutachtenden sind unabhängig und werden von der Testierungsstelle, der ArtSet Qualitätstestierung GmbH, eingesetzt, wenn sie deren Qualitätsanforderungen erfüllen (vgl. dazu Anforderungsprofil für LQW-Gutachterinnen und Gutachter, Erhart 2006, S.136). Um den Qualitätsanforderungen der Testierungsstelle zu genügen, durchläuft jedes Gutachten zudem eine interne Qualitätskontrolle in der Testierungsstelle. Auf diese Weise wird auf das Gutachten ein kritischer Blick aus der Perspektive zweiter Ordnung geworfen.

Wenn der Gutachter oder die Gutachterin Anforderungen als nicht erfüllt ansieht, erteilt er/sie im Gutachten Auflagen. Dabei wird ausgeführt, in welcher Art und Weise Konkretisierungen oder Ergänzungen vorzunehmen sind, damit aus Sicht des Gutachtenden das Testat erteilt werden kann. Die geforderten Nacharbeiten muss der Bildungsanbieter nach Erhalt des Gutachtens erledigen und im Rahmen des Rückmeldegesprächs vorlegen. Neben einem prüfenden Teil, in dem der Gutachter Nachweise und im Gutachten geforderte Nacharbeiten prüft, hat das Rückmeldegespräch auch die Funktion, das Gutachten zu diskutieren. Dem Bildungsanbieter wird somit die Möglichkeit gegeben, Fragen zum Gutachten zu klären, seinen Qualitätsprozess zu reflektieren und Impulse und Anregungen aus dem Gutachten zu diskutieren. Für den Gutachter oder die Gutachterin ergibt sich ebenfalls die Möglichkeit Rückmeldungen zu seinen/ihren Beobachtungen zu erhalten. Das Rückmeldegespräch bietet somit die Option der kommunikativen Validierung des Gutachtens und ist ein diskursives Feedback für den Bildungsanbieter.

6.3.3 Die Testierung

Wenn im Rahmen des Gutachtens und des Rückmeldegesprächs die Erfüllung aller Anforderungen des LQB-Modells nachgewiesen werden konnten, spricht der Gutachter gegenüber der Testierungsstelle eine entsprechende Empfehlung zur Testierung aus. Auf dieser Basis entscheidet die Testierungsstelle, die das Verfahren rechtlich verantwortet, über die Vergabe des Testats. Mit dem Testat erhält der Bildungsanbieter ein digitales Logo, welches er für Marketingzwecke

verwenden kann. Das Testat ist damit der Nachweis einer reflexiven Selbst- und Fremdevaluation sowie der Erfüllung der Anforderungen des LQB-Modells.

Solange das Gesamtkonzept der testierten Bildungsveranstaltung grundsätzlich erhalten bleibt, kann der Selbstreport als Handlungsleitfaden und Qualitätsausweis genutzt werden. Dabei sind in der Regel kontinuierliche punktuelle Veränderungen in Verfahren, Vorgehensweisen und Inhalten der Bildungsveranstaltung zum Erhalt der Qualität und Aktualität des Bildungsangebotes notwendig. Daher muss, um die Gültigkeit des Testats über vier Jahre zu erhalten, nach einem Jahr über diese Veränderungen in einem 5-10seitigen Veränderungsreport Auskunft gegeben werden. Indem der Bildungsanbieter in diesem Rahmen formuliert, was sich verändert hat, welche Erfahrungen zu welchen Veränderungen im Konzept geführt haben und welche Verfahren sich bestätigt und bewährt haben, reflektiert er die eigene Qualitätsentwicklung seit der Testierung bzw. seit dem letzten Veränderungsreport. Das Testat wird auf der Grundlage dieses Veränderungsreports aktualisiert, wenn für die Testierungsstelle darin deutlich wird, dass in Bezug auf die Bildungsveranstaltung eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung stattfindet, auf aktuelle Veränderungsbedarfe eingegangen wurde und wenn die vorgenommenen Veränderungen hinsichtlich der Stimmigkeit des Gesamtkonzeptes begründet wurden. Damit gelten die selben Grundprinzipien wie für das Schreiben des Selbstreports. Nach vier Jahren wird eine Retestierung erforderlich. Dazu muss ein überarbeiteter und aktualisierter Selbstreport erstellt werden, der in gleicher Art und Weise wie bei der Ersttestierung begutachtet wird.

6.3.4 Diskussion der Methode der Qualitätsentwicklung nach LQB

LQB kann in unterschiedlicher Weise genutzt werden. Zunächst können Bildungsanbieter die Qualitätsbereiche und Anforderungen des Modells als orientierende Struktur für die Planung und Entwicklung ihrer Bildungsveranstaltungen nutzen.

Neben der Nutzung als orientierendes Modell kann LQB als strukturierte Methode interner und externer Evaluation verwendet werden. Während in der Darstellung des LQB-Modells in Kap. 6.2. Begründungen und Erläuterungen schon direkt eingeflossen sind, z.B. bezüglich des Verhältnisses von Angebots- und Durchführungsqualität sowie des Charakters der Anforderungen, soll die Diskussion der Methode LQB, da sie etwas umfänglicher ist, hier in einem eigenen Teilkapitel geführt werden. Die Methode der Selbstevaluation im Rahmen eines Selbstreports und der Fremdevaluation im Rahmen der Begutachtung wurde im Kontext des LQW-Verfahrens entwickelt und erprobt. In der Pilotphase zur Entwicklung von LQB wurde getestet, inwiefern dieses Verfahren auch für die Evaluation auf der Ebene von Bildungsveranstaltungen angewendet werden kann. Insgesamt zeigte sich dabei, dass das Verfahren von Selbst- und Wiederbeschreibung in Form von Selbstreport und Begutachtung durchaus geeignet ist für die Evaluation von Bildungsveranstaltungen. In einigen Details erschienen

aber auch Veränderungen sinnvoll. Z.B. gibt es bei LQB nur einen Gutachter im Unterschied zu einem Gutachtertandem bei LQW. Dieses weniger aufwendige Verfahren erschien dem kleineren Rahmen von Bildungsveranstaltungen angemessener, auch im Hinblick auf die Kosten, die dem Bildungsanbieter für die Begutachtung entstehen. Außerdem gibt es bei LQB im Unterschied zu LQW keinen Abschlussworkshop. Dieser hat bei LQW die Funktion, als Grundlage für zukünftige Qualitätsentwicklung die strategische Ausrichtung des Gesamtunternehmens zu planen. Für LQB schien dieses Element nicht passend, da es hier um die Qualitätsentwicklung in einem Subsystem geht und Strategiefragen, z.B. ob eine Bildungsveranstaltung weiter ausgebaut oder in einem bestimmten Segment vermarktet werden soll, auf der Ebene der Gesamtorganisation getroffen werden müssen.

Ein weiterer Unterschied im Vergleich zu LQW ist der Modus der jährlichen Aktualisierung des Testats. Hier wurde vor dem Hintergrund, dass ein Bildungsveranstaltungskonzept sich innerhalb von vier Jahren sehr weitgehend verändern kann, der Vorschlag der Pilotpartner aufgegriffen eine jährliche Überprüfung einzuführen. Die Veranschlagung einer Retestierung nach einem Zeitraum von vier Jahren lehnt sich ebenfalls am LQW-Verfahren an und folgt der Annahme, dass nach dieser Zeit so weitreichende Veränderungen in der Gesamtkonzeption der Bildungsveranstaltung stattgefunden haben, dass eine grundlegende Selbstevaluation und Revision des Konzeptes sinnvoll sein dürfte. Zu dieser Annahme sowie zur Frage, inwieweit das Verfahren eines jährlichen Veränderungsreports geeignet ist, liegen bislang keine ausreichenden Erfahrungen vor. Dies ist zu einem späteren Zeitpunkt zu überprüfen.

Das Kernelement des Verfahrens von LQW, die Kombination interner und externer Evaluation durch Selbstbeschreibung im Selbstreport und Wiederbeschreibung im Gutachten ergänzt durch kommunikative Validierung und ein diskursives Feedback im Rahmen des Rückmeldegesprächs hat sich jedoch im Rahmen der Pilotphase als für LQB geeignete Methode bestätigt. Damit wird für die Evaluation ein doppeltes Verfahren der Beobachtung zweiter Ordnung verwendet (vgl. Abb. 6 in Kap. 5.5.2). Zuerst beobachtet über das Schreiben des Selbstreports ein organisationales Subsystem sich selbst und seine Umwelt. Die Selbstbeschreibung hat die Funktion, die Komplexität, Widersprüchlichkeit und Kontingenz der Organisation einer Bildungsveranstaltung auf eine handhabbare und kommunizierbare Einheit zur reduzieren (vgl. Zech 2006, S.77). In der Wiederbeschreibung beobachtet der Gutachter, „mit welchen Unterscheidungen in der Selbstbeschreibung gearbeitet wird und welche Folgen dies für die Organisation hat" (ebd. S.78). Die Beobachtung ist dabei kein neutraler Vorgang. „Einerseits ist sie von den verwendeten Unterscheidungen des Beobachters abhängig, andererseits wirkt sie auf das Beobachtete zurück." (Ebd.) Mit dem Gutachten erhält der Bildungsanbieter Informationen in Bezug darauf, wie er von außen wahrgenommen wird. Dadurch, dass sich der Bildungsanbieter in den Beobachtungen wiedererkennt oder durch sie irritiert wird, verändert er sich. Die sich daraus ergebenden Lernchancen für den Anbieter bzw. für das Subsystem Bil-

dungsveranstaltung können erhöht werden, wenn im Rahmen des Rückmeldegesprächs die Beobachtungen beider Seiten zur Diskussion gestellt werden. „Es kann z.B. erörtert oder verstanden werden, warum die Umwelt die Organisation so wahrnimmt wie sie sie wahrnimmt, sogar warum sie sie ggf. missverstehen musste, denn zwischen dem Selbstbild des Systems und dem Fremdbild der Umwelt kann es durchaus zu Diskrepanzen kommen. Aber auch diese Diskrepanzen sind Lernchancen, weil reflexiv geklärt werden kann, wie sie zustande kommen mussten und wie sie fürderhin zu vermeiden sind." (Zech 2006, S.76) Wechselseitiges Verstehen ist dabei davon abhängig, inwieweit die Kommunikationen gegenseitig anschlussfähig sind. Die Professionalität des Gutachters macht sich in diesem Zusammenhang daran fest, inwieweit er Anschlussfähigkeit herstellen kann und zugleich produktiv zu irritieren vermag. Die Fähigkeit des Gutachters/Beraters zu beobachten, wie die Organisation selbst beobachtet und an welchen Grundunterscheidungen sie ihr Handeln ausrichtet, ist dafür eine Grundvoraussetzung (vgl. Zech 2006, S.80). Das Begutachtungsverfahren funktioniert somit nach dem selben Prinzip wie systemische Beratung (vgl. Kap. 5.4.4) auf der Grundlage von Beobachtungen zweiter Ordnung.

Darüber hinaus weist das methodische Konzept von LQB auch Parallelen zu den vier Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses im Rahmen der Handlungsforschung auf (vgl. Kap 5.4.3).

	Prozess der Handlungsforschung	Prozess der Qualitätsentwicklung im Kontext von LQB
1. Phase	Situations- und Zielbeschreibung	Selbstbeschreibung/ -evaluation im Selbstreport
2. Phase	Reinterpretation und Aufzeigen von Möglichkeiten	Begutachtung und Diskussion des Gutachtens im Rückmeldegespräch
3. Phase	Praktische Umsetzung	verändertes Handeln auf der Basis der Rückmeldungen im Gutachten
4. Phase	Auswertung und erweiterte Beschreibung	Auswertung der Umsetzungsversuche im jährlichen Veränderungsbericht

Abbildung 20: Handlungsforschung und Qualitätsentwicklung nach LQB im Vergleich

Mit dem Schreiben des Selbstreports liefert der Bildungsanbieter eine Selbstbeschreibung seiner Ziele und seiner gesamten konzeptionellen Planungen für eine Bildungsveranstaltung. Dies könnte mit der Phase 1 (Situations- und Zielbeschreibung) im Konzept der Handlungsforschung verglichen werden (vgl. Abb. 20). Die Begutachtung als Wiederbeschreibung und Aufzeigen von Entwick-

lungsmöglichkeiten in Form von Anregungen und Kommentaren weist Parallelen zur Phase 2 (Reinterpretation und Aufzeigen von Möglichkeiten) auf. Phase 3 der praktischen Umsetzung entspricht einem veränderten Handeln in der Gestaltung der Bildungsveranstaltung auf der Basis der Rückspiegelungen aus dem Gutachten und dem Rückmeldegespräch. Die Auswertung dieser Umsetzungsversuche im Rahmen des jährlichen Veränderungsreports kann der Phase 4 der Handlungsforschung (Auswertung und erweiterte Beschreibung) gegenübergestellt werden. In Bezug auf das Rückmeldegespräch sind die Phasen 2 bis 4 nicht ganz trennscharf. Die Diskussion der Anregungen des Gutachtens lässt sich als Verständigungsprozess in Bezug auf Handlungsmöglichkeiten der Phase 2 zuordnen. Nacharbeiten, die vom Bildungsanbieter zur Erfüllung der Auflagen in der Vorbereitung des Rückmeldegesprächs vorgenommen werden, gehören als verändertes praktisches Handeln schon zur Phase 3 und die Prüfung der Nacharbeiten im Rückmeldegespräch könnte als Auswertung der Umsetzung des veränderten Handelns (Phase 4) beschrieben werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Auflagen und die Nacharbeiten als Aspekt der Prüfung zur Erlangung eines Testats eigentlich nicht in die Logik der Handlungsforschung, wo es um die selbstbestimmte Entwicklung der Beteiligten geht, passen. Wenn man diesen Prüfaspekt im Kontext der Testierung ausklammert und auf die Begutachtung als Entwicklungsförderung fokussiert, ist die Parallele zwischen den Phasen der Handlungsforschung und dem Verfahren der Qualitätsentwicklung bei LQB aber durchaus passend.

Insgesamt könnte man LQB als *Qualitätsentwicklungssystem* bezeichnen, dass die Aspekte Modell und Methode verbindet. Das Modell setzt sich zusammen aus der Prozessbeschreibung der Bildungsveranstaltung und den Qualitätsanforderungen, die Methode verbindet Evaluation und Testierung (vgl. Abb. 21).

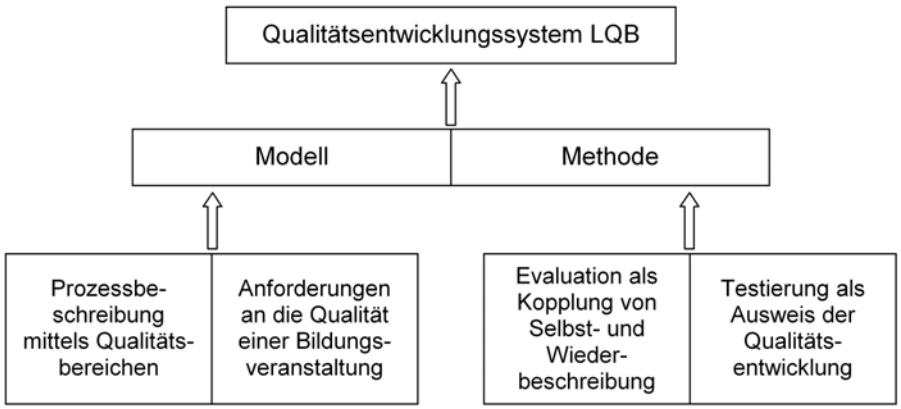

Abbildung 21: LQB als Qualitätsentwicklungssystem

6.4 Fazit: Bewertung von LQB vor dem Hintergrund der Anforderungen an die Qualitätsentwicklung aus pädagogischer Sicht

Für eine abschließende Bewertung soll untersucht werden, inwieweit LQB die in Kapitel 4 herausgearbeiteten Anforderungen an Qualitätsentwicklungskonzepte aus pädagogischer Sicht erfüllt.

- LQB *stellt den Lehr-Lern-Prozess systematisch ins Zentrum der Qualitätsbemühungen*, indem die Definition gelungenen Lernens der Bezugspunkt für alle Bereiche der Konzeption der Bildungsveranstaltung ist. In allen Qualitätsbereichen besteht die Anforderung, Verfahren und Konzepte im Hinblick auf das Selbstverständnis des Anbieters, die Definition gelungenen Lernens, die Zielgruppe und/oder die Ziele zu begründen. Darüber hinaus ist gefordert, die Definition gelungenen Lernens in Form von Indikatoren zu operationalisieren. Damit wird die Grundlage geschaffen, die Definition gelungenen Lernens als Referenzpunkt für das Lehrverhalten und für die Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen zu nutzen.
- Auf der Basis der Definition gelungenen Lernens ermöglicht LQB *die Spezifik des jeweiligen Kontextes zu berücksichtigen*. Kontext- und zielgruppenspezifische Besonderheiten, Wert-, Norm- und Zielvorstellungen des Bildungsanbieters können und müssen aufgegriffen werden, um eine Definition gelungenen Lernens zu entwickeln, die der jeweiligen Bildungsveranstaltung entspricht. Die Qualitätskriterien sind darüber hinaus bei LQB als formale Anforderungen formuliert, die es ermöglichen, Verfahren und Konzepte so zu gestalten, dass sie der Umwelt (d.h. auch den Lernenden) und dem Organisationskontext angemessen sind.
- Die Anforderungen in den Qualitätsbereichen fordern zu *systematischer Selbst- und Umweltbeobachtung* auf. Die Umweltbeobachtung wird dabei vor allem durch die Qualitätsbereiche Bedarfserschließung und Evaluation realisiert. Selbstreflexion wird durch die Formulierung eines eigenen Selbstverständnis, einer Definition gelungenen Lernens sowie die detaillierte Beschreibung der eigenen Konzeption und durch die Begründung der beschriebenen Konzepte und Verfahrensweisen angeregt. Durch die Orientierung an den Anforderungen des Modells ist die Beobachtung kriteriengeleitet und systematisch strukturiert. Das Verfahren der Testierung, und dabei insbesondere der jährliche Veränderungsreport, hält zu einem *kontinuierlichen Reflexionsprozess* an. Die Beteiligten sind somit gefordert, *ihre Ziele, Ansprüche und Aufgaben regelmäßig zu überdenken* und werden angeregt, *für Veränderungen offen zu sein*. Darüber hinaus fordert

LQB dazu auf, die Evaluation der Lernprozesse als kontinuierlichen Reflexionsprozess zu gestalten.

- Der Anspruch, *Reflexion und Systematisierung miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen,* spiegelt sich in den Anforderungen des LQB-Modells wieder, indem sie darauf zielen, Verfahren und Konzepte zu definieren und gleichzeitig zu begründen. Der Selbstreport ist das Instrument, das die Verbindung von Reflexion und Systematisierung sichtbar werden lässt.
- *Selbst- und Fremdevaluation* werden durch die Kopplung von Selbstbeschreibung im Rahmen des Selbstreports und Wiederbeschreibung im Rahmen des Gutachtens verbunden.
- Der an den Qualitätsbereichen und Anforderungen orientierte Selbstreport ist zudem eine *strukturierte Form der Dokumentation*.

7 Abschließende Bewertung und Ausblick

7.1 Lernen und Evaluieren auf unterschiedlichen Ebenen

Gegenstand der Arbeit war die Entwicklung eines Modells und einer Methode der Qualitätsentwicklung für Bildungsveranstaltungen. Als theoretischer Hintergrund dienten der subjektwissenschaftliche Ansatz von Klaus Holzkamp, die Systemtheorie sowie konstruktivistische Überlegungen aus dem Kontext der Pädagogik. Vor diesem Hintergrund wurde Lernen als Selbstveränderung gekennzeichnet. Lernen kann nicht fremdgesteuert, sondern immer nur angeregt und unterstützt werden. Die lernenden Systeme sind es, die bestimmen, was Lernerfolg und welche pädagogische Intervention für sie hilfreich ist. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass man Lernende nicht belehren bzw. instruieren, sondern nur beraten und fördern und sie durch Rückspiegelung von Beobachtungen aus der Außenperspektive zur Reflexion ihres Lernens anregen kann. Diese Beobachtungen zweiter Ordnung können das Lernen dann produktiv befördern, wenn sie anschlussfähig an die Unterscheidungen des lernenden Systems sind und ihm zugleich neue Perspektiven, neue Bedeutungshorizonte aufzeigen.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass dieses Muster nicht nur für die Unterstützung individueller Lernprozesse (der Lernenden sowie der Dozenten) gilt, sondern auf der Ebene des Organisationslernens auch als Modell für die Qualitätsentwicklung und auf der wissenschaftlichen Ebene für die Erkenntnisgewinnung im Kontext von Handlungsforschung nutzbar ist.

Konkret bedeutet das auf den verschiedenen Ebenen des Lernens:

1. Indem Lehrende ihre Beobachtungen an die Lernenden zurückspiegeln, können diese ihr Lernen in einem neuen Licht sehen und ihr Lernverhalten verändern.
2. Indem eine Bildungsorganisation Evaluationsergebnisse an die Lehrenden zurückspiegelt, erhalten diese Informationen darüber, wie ihr Lehrverhalten beobachtet wurde und können dies reflektieren.
3. Indem ein Bildungsanbieter, der auf der Grundlage des LQB-Modells einen Selbstreport erstellt hat, im Rahmen eines Gutachtens eine Wiederbeschreibung seiner Selbstbeschreibung erhält, werden ihm Reflexionsmöglichkeiten angeboten.
4. Indem die Modellentwicklung und in diesem Rahmen die Modellanwendung aus der Perspektive der Wissenschaft beobachtet wird, werden Veränderungsimpulse für die Weiterentwicklung des Modells gewonnen.

Der Beobachter wird dabei auf der jeweils nächsten Ebene zum Beobachteten (vgl. Abb. 22). (Eine Ausnahme bildet der Sprung von der 3. zur 4. Ebene. Hier

wird nicht der Gutachtende vom Beobachter zum Beobachteten, vielmehr rückt auf der Ebene vier die Modellanwendung – durch Bildungsanbieter und Gutachtenden – insgesamt in den Fokus der Beobachtung).

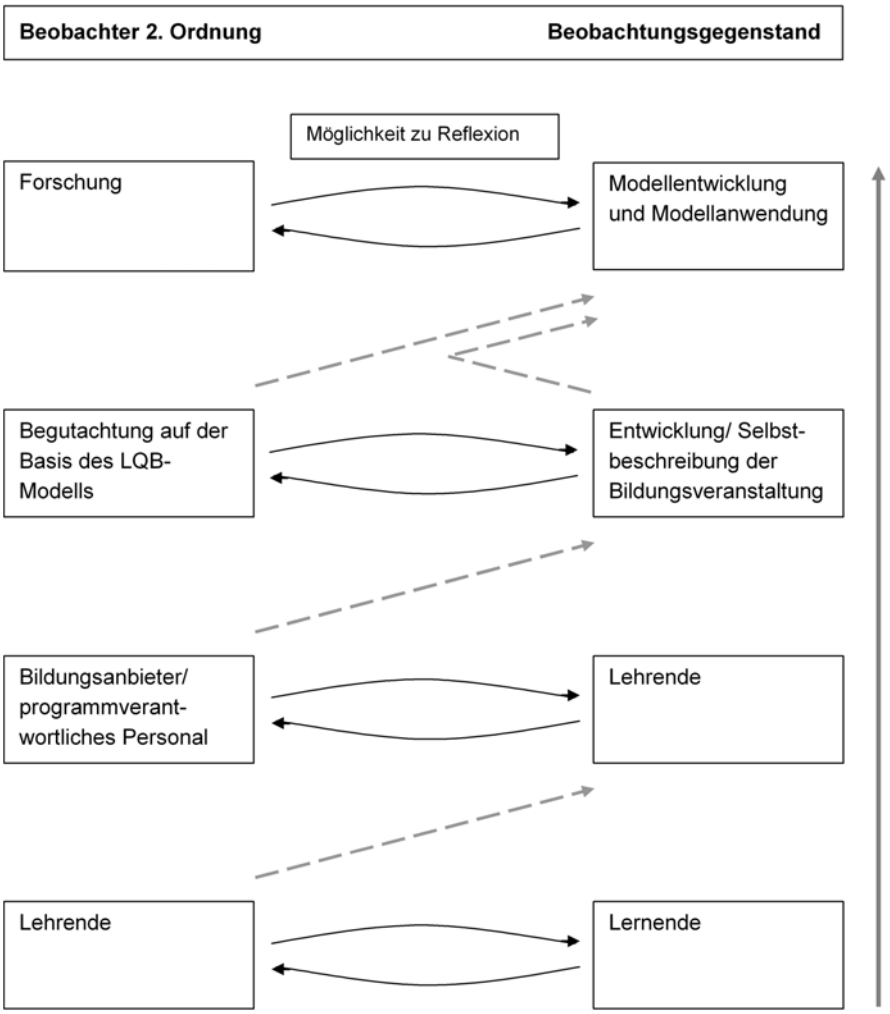

Abbildung 22: Anregung zur Reflexion als Intervention auf unterschiedlichen Ebenen

Eine so verstandene, auf Reflexion zielende Evaluation kann als Intervention im Sinne systemischer Beratung beschrieben werden. Die wechselseitige bewertende Beobachtung dient dabei als Veränderungsimpuls. Zum einen verändert das

Wissen, evaluiert zu werden, bereits das beobachtete System. Zum anderen ermöglicht die Rückspiegelung der Beobachtung zweiter Ordnung eine andere Sicht auf sich selbst. So kann das System, wenn die Rückspiegelungen anschlussfähig sind, neue Unterscheidungen für sich aufgreifen und kommt auf dieser Basis zu einer veränderten Selbstbeschreibung. Der Beobachter 2. Ordnung beobachtet, wie sein »Beobachtungsgegenstand« auf die Rückspiegelung reagiert, d.h. ob er sich irritieren lässt und sich seine Kommunikationen verändern. Der Beobachter 2. Ordnung erhält so Informationen über die Anschlussfähigkeit seiner Interventionen und kann auf dieser Basis neue Unterscheidungen für die Beobachtung gewinnen. Evaluation als Beobachtungs- und Rückspiegelungsverfahren ermöglicht also wechselseitig Reflexion und Lernen.

Qualitätsentwicklung und Forschung werden in dieser Arbeit insgesamt mit den selben Unterscheidungen beschrieben wie das Lernen von Individuen. So zieht sich die Grundidee von Evaluation als beratende Intervention, die zu Weiterentwicklung von Wissens- oder Handlungsstrukturen anregt, durch die gesamte Arbeit. Die Forschung und die entwickelte Methode der Qualitätsentwicklung folgen, indem sie dieses Muster aufgreifen, dem Anspruch der Gegenstandsangemessenheit. Es wurden gegenstandsangemessene Qualitätskriterien für die Qualitätsentwicklung von Bildungsveranstaltung sowie für die Forschung zur Modellevaluation entwickelt und ihre Einhaltung wurde im Rahmen der Arbeit erörtert.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Unterscheidungen, die für eine Beobachtung angelegt werden, bestimmen, was gesehen wird. Auch wissenschaftliche Aussagen bleiben letztlich ein beobachterrelatives Konstrukt. Die Feststellung, das LQB ein geeignetes Modell der Beschreibung bzw. Verfahren der Bewertung der Qualität von Bildungsveranstaltungen ist, kann immer nur heißen: LQB ist aus Sicht eines Beobachters geeignet. Objektivität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Beobachtungskriterien transparent und nachvollziehbar sind. Und auch hier bleibt es ein Beobachter, der das feststellt.

7.2 Anwendungsbereiche für LQB

LQB stellt Unterscheidungen für die Beobachtung von Bildungsveranstaltungen zur Verfügung. Als Modell gibt es in Form von Qualitätsbereichen und Anforderungen einen Strukturrahmen für die Gestaltung und Beobachtung von Bildungsveranstaltungen vor. Als Verfahren gibt es eine Struktur für den Prozess der Beobachtung vor.

Als Modell kann LQB für die Konzeption von Bildungsveranstaltung nach Bedarf genutzt werden, d.h. Aspekte, die sinnvoll erscheinen, werden aufgegriffen und Anforderungen, die vielleicht zu umfangreich erscheinen, werden ausgelassen. Als orientierender Leitfaden kann LQB so für jede Art von Bildungsveranstaltungen Impulse liefern. Die ersten, unsystematisch gesammelten Erfahrungen nach Abschluss der Pilotphase haben gezeigt, dass LQB insbesondere dort als sinnvoll

und nützlich aufgegriffen wird, wo sich Bildungskonzeptionen im Entwicklungsstadium befinden, wo im Rahmen von Projekten neue Aus-, Fort- oder Weiterbildungen geplant werden. Das Modell bietet hier einen Überblick über zu berücksichtigende Aspekte der Planung.

Im Rahmen einer Testierung werden alle LQB-Anforderungen verbindlich. LQB ist in der Verbindung von Modell und Methode ein Qualitätsentwicklungssystem, dass hohe Anforderungen an seine Anwender stellt. Es ist aufwendig und anstrengend, die eigenen Konzepte in allen Aspekten reflexiv zu durchleuchten und detailliert zu beschreiben. Der Aufwand einer Testierung, die eine ausführliche und zeitbindende Selbstbeschreibung erfordert und bei welcher zudem Testierungskosten zu tragen sind, wird nicht für jede Art von Bildungsveranstaltung sinnvoll sein. LQB als Verfahren der Evaluation und Testierung wird daher in erster Linie für umfangreichere und/oder dauerhafte Bildungsangebote geeignet sein. Das Verfahren LQB zielt auf die Qualitätsentwicklung in einem organisationalen Subsystem. Es wird dort sinnvoll, wo in einem solchen Subsystem Strukturen und Verfahren über einen längeren Zeitraum bestehen, mehrere Personen in die Planung und Durchführung einbezogen sind und sich koordinieren müssen und wo es hilfreich ist, wenn die Beteiligten die Erfahrungen der anderen kennen. Für die Planung und Durchführung von ein- oder zweitägigen Seminaren, die meist in der Hand nur einer Person liegt, wäre das Verfahren von LQB überfrachtend.

LQB und die Testierung in seiner jetzigen Form richten sich an alle Aus- oder Fortbildungskonzepte, für die die Logik des gelungenen Lernens als handlungsleitendes Ideal anschlussfähig ist. Im Kontext betrieblicher Weiterbildung wird individuelles Lernen als Mittel zum Zweck gesehen, um Unternehmenserfolge zu erhöhen. Die Bewertung des Lernens bemisst sich damit in erster Linie an einer betrieblichen Logik über den Nutzen für das Unternehmen. Damit wird Lernen unter der Perspektive einer betrieblichen Kosten-Nutzen-Logik beobachtet. In diesen Kontext sind Verfahren des Bildungscontrollings einzuordnen, die darauf abzielen, Wirkungen von Bildungsveranstaltungen aus Unternehmenssicht messbar zu machen. An dieser Stelle ergibt sich die Frage, inwiefern LQB an betriebliche Handlungskontexte anschlussfähig ist. Um diese Frage zu beleuchten, könnte die Erprobung von LQB in der Personalentwicklung weiterführen. Bei einem Einsatz von LQB in der Personalentwicklung würden die wirtschaftliche Logik des Unternehmens und die sich daraus ergebenden Erfolgsvorstellungen und die pädagogische Logik und ihre Frage nach gelingendem Lernen aufeinandertreffen. Es müsste entsprechend in der Anwendung von LQB in der Personalentwicklung darum gehen, LQB dahingehend weiterzuentwickeln, dass es als Instrument dienen kann, diese unterschiedlichen Interessen zu thematisieren und gegeneinander abzuwägen.

7.3 Zusammenfassende Bewertung

Qualitätsentwicklungsprozesse unter dem Fokus der Lernerorientierung zielen auf die Verbesserung der Bedingungen der Möglichkeit individuellen Lernens. Das Modell und Verfahren LQB strukturiert den Qualitätsentwicklungsprozess und folgt dabei dem Anspruch, die Bedingung der Möglichkeit von Qualitätsentwicklung zu verbessern und auf diese Weise zu einer gesteigerten individuellen Handlungsfähigkeit der Mitarbeitenden und organisationalen Leistungsfähigkeit des Subsystems Bildungsveranstaltung beizutragen. LQB zielt insgesamt auf die Verbesserung der Angebotsqualität einer Bildungsveranstaltung.

Bei LQB geht es nicht nur darum, einen Status Quo zu bewerten. Sie ist nicht nur ein Controllinginstrument, sondern versteht sich als Entwicklungsmodell. Äquivalent zum Lernen von Individuen, welches mit Anstrengung und Risiko verbunden ist, stellt LQB somit eine Herausforderung für die Bildungsanbieter und eine Möglichkeit zum Lernen dar. Genauso wie Lernen von Individuen heutzutage lebenslang stattfindet, ist Qualitätsentwicklung ein kontinuierlicher Prozess. Es ist ein Zeichen für Qualität, wenn Qualitätsentwicklung nicht abschließt. LQB fordert in diesem Sinne zur Einübung einer Praxis kontinuierlicher Selbstreflexion auf.

Ob dieses Ziel tatsächlich erreicht wird, kann das Modell und Verfahren von LQB nicht garantieren. Inwieweit ein Bildungsanbieter durch Selbstreflexion seine Qualität verbessert, hängt vor allem von den Intentionen, Ressourcen und Aktionen des Bildungsanbieters ab. LQB ist in diesem Sinne eine Kontextbedingung bzw. ein handlungsleitendes Instrument, dass der Bildungsanbieter nutzen kann. LQB macht somit insgesamt eine bessere Qualität der Bildungsveranstaltung wahrscheinlicher, ohne sie garantieren zu können. Das gleiche gilt für die Frage, inwieweit eine gute Angebotsqualität zum Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen beiträgt: Vor dem Hintergrund, dass die Organisation die Rahmenbedingungen für die Interaktion bereitstellt, kann davon ausgegangen werden, dass mit einer höheren Angebotsqualität die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen wahrscheinlicher wird. Garantiert werden kann sie dadurch aber auch nicht. „Das hieße nämlich, die Bedingungen des Erfolgs gleichzusetzen mit diesem selbst." (Galiläer 2005, S.242)

Die Frage der Wirkung von LQB wird damit in dieser Arbeit nur auf einer theoretischen Ebene angesprochen. Interessant wäre es, auf der Basis dieser Thesen die Wirkungsweise von LQB empirisch zu untersuchen. In der Pilotphase ging es in erster Linie um die Entwicklung und Evaluation des Modells und Verfahrens im Hinblick auf Anschlussfähigkeit und Praktikabilität. Informationen über Wirkungen wurden in diesem Zusammenhang als Hinweise für Veränderungsnotwendigkeiten oder als Bestätigung für die Weiterentwicklung des Modells aufgegriffen, aber nicht systematisch erhoben und ausgewertet.

Systematisches empirisches Wissen über die Wirkungen von LQB in seiner nun vorliegenden (vorläufigen) Endfassung wurde bislang nicht erhoben. Analysen in Bezug auf Wirkungen und Effekte einzelner Qualitätsbereiche oder der Qualitätsentwicklung nach LQB im Ganzen sind derzeit ein Forschungsdesiderat. Auf der Grundlage weiterer Anwendungserfahrungen wären zum einen die Erforschung konkreter Entwicklungsverläufe und Begründungszusammenhänge in Form von Einzelfallanalysen denkbar oder zum anderen statistische Untersuchungen auf der Basis einer größeren Fallzahl. Eine Orientierung für solche Untersuchungen könnten die Wirksamkeitsuntersuchungen im Kontext von LQW (vgl. Kap. 4.4.5) bieten. Für eine quantitative Untersuchung der Wirkung von LQB stehen allerdings derzeit noch nicht genügend Fallzahlen zur Verfügung.

Literatur

Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV): Bundesgesetzblatt 2004, Jahrgang Teil 1 Nr. 28; Bonn, 22.06.2004

Arnold, Rolf (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: GdWZ 5. Jahrgang 1/1994, S.6-10

Arnold, Rolf (1997) (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich

Arnold, Rolf (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄD Forum, Februar 1999, S.35-38

Arnold, Rolf (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Gehirn und Lernen. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 3/2003. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.51-61

Arnold, Rolf (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen – Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd.39) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.232-245

Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

ArtSet (2006): Indikatoren gelungenen Lernens. Präsentation für das Gutachtertreffen vom 22.09.06, Unveröffentlichtes Manuskript

ArtSet (2007): Arbeitshilfe QB 4 Lehr-Lern-Prozess. Verfügbar über: http://www.artset-lqw.de/Arbeitshilfe_QB_4_Lehr-Lern-Prozess.pdf (Zugriff: 10.03.2007)

Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter, Edgar (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen. In: Balli, C; Krekel, E.; Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Heft 62, Bonn: BIBB, S.5-24

Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (1997): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. 3. Aufl. (1999) Frankfurt/Main: Suhrkamp

Berufsverband der Verkaufsförderer und Trainer (BDVT): Internationaler Deutscher Trainings-Preis 2007. Verfügbar über: http://www.bdvt.de/download/Download_Ausschreibung_TP_2007.pdf (Zugriff: 01.02.2007)

Beywl, Wolfgang (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie: Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt/Main u.a.: Lang

Beywl, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". 2. durchges. Aufl. Opladen: Leske und Budrich

Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.92-116

Beywl, Wolfgang; Speer, Sandra; Keer, Jochen (2004): Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Köln. Verfügbar über: http://www.univation.org/index.php?class=Calimero_Article&id=54 (Zugriff: 20.02.2007)

Bildungs-Qualitäts-Management (BQM): Der Qualitätsstandard für die Weiterbildung. Verfügbar über: http://www.bildungsverband-online.de/bqm.htm#BQM%20-%20Erf% FCllung%20AZWV (Zugriff: 15.04.2007)

Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.135-155

Bötel, Christina; Seusing, Beate (2002): Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse einer CATI-Befragung. In: Balli, C; Krekel, E.; Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Heft 62, Bonn: BIBB, S.25-44

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn

Busse, Stefan; Ehses, Christiane; Zech, Rainer (2000): Kollektive-Autobiografie-Forschung (KAF) als subjektwissenschaftliche Methode. Forum Qualitative Sozialforschung [On-line Journal], 1(2). Verfügbar über: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00busseetal-d.htm (Zugriff: 16.10.2006)

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (Hrsg.) (2002): Standards für Evaluation. Köln

Deutsche Gesellschaft für Supersvision e.V. (DGSv): Standards für die Ausbildung zur/zum Supersivsor/in in der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. Verfügbar über: http://www.dgsv.de/pdf/Standards.pdf (Zugriff: 31.01.2007)

Deutscher Bundesverband Coaching (DBVC): Qualitätsaussagen zu Coaching-Weiterbildungen. Verfügbar über: http://www.dbvc.de/text.php?id=18&s=read (Zugriff: 31.01.2007)

Deutsches Institut für Normung e.V. (DIN) (Hrsg.) (2004): PAS 1032-1. Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von e-Learning – Teil 1: Referenzmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung – Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen und Bildungsangeboten. Berlin: Beuth

Doerr, Klaus; Orru, Andreas (2000): Qualitätsmanagement und Zertifizierung nach ISO 9000. Eine Zwischenbilanz. In: berufsbildung. Heft 66/2000. S.20-22

Donabedian, Avedis (1980): The definition of quality and approaches to its assessment. Explorations in quality assessment and monitoring. Ann Arbor, Michigan: Health Administration

Ehlers, Ulf (2004): Qualität im e-Learning aus Lernersicht: Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft

Ehlers, Ulf (2006): Standardisierung im e-Learning: Möglichkeiten und Grenzen. In: Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement im e-Learning. Beiträge zur Anwendung der PAS 1032-1. Berlin, Wien, Zürich: Beuth, S.25-35

Ehlers, Ulf; Fehrenbach, Tim (2006): Partizipative Qualitätsentwicklung im e-Learning – Bildungsprozesse als Basis für eine neue Lernerorientierung. In: Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement im e-Learning. Beiträge zur Anwendung der PAS 1032-1. Berlin, Wien, Zürich: Beuth, S.113-124

Ehses, Christiane; Heinen-Tenrich, Jürgen; Zech, Rainer (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. 2. überarb. Aufl. Hannover: Expressum

Ehses, Christiane; Zech, Rainer (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Ehses, C.; Zech, R. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover: Expressum, S.13-57

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

Ehses, Christiane; Zech, Rainer (2002): Qualitätsentwicklung von außen befördern. Rolle, Aufgaben und Profil von Externen am Beispiel des Modells „Lernerorientierte Qualitätstestierung". In: DIE-Zeitschrift 3/2002, S.30-33

Ehses, Christiane; Zech, Rainer (2003): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Gary, C.; Schlögl, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, S.184-213

Erhart, Friederike (1995): Kursbestimmung: Politische, pädagogische und soziale Handlungsfähigkeit. Wissenschaftliche Begleitforschung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Zech, R. (Hrsg.): Demokratie, Kommunikation, Solidarität: Probleme gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Hannover: Expressum, S.191-222

Erhart, Friederike (2006): Der Begutachtungsprozess und seine interne Qualitätssicherung. In: Zech, R. (Hrsg.): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.129-154

Faulstich, Peter (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd.39) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.68-80

Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (2004): Expansives Lernen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd.39) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Flick, Uwe (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt: Suhrkamp

Gensicke, Dietmar (2006): Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Gerl, Herbert (1983): Evaluation in Lernsituationen – Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, H.; Pehl, K. (Hrsg.): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Gieseke, Wiltrud (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold. R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich, S.29-47

Gieseke, Wiltrud (2002): Evaluation in Zeiten der Veränderung. In: Nuissl, E; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hrsg.): Thema: Wissenschaftliche Begleitung in der Weiterbildung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Report 50 (12/2002). Bielefeld: W. Bertelsmann, S.68-76

Glasersfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 1. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Gnahs, Dieter (1998): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung

Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, London, New Delhi: Sage

Hackl, Bernd (1994): Forschung für die pädagogische Praxis: Ein Arbeitsbericht. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag

Hackl, Bernd (2000): Systemisch denken – pädagogisch handeln? Reichweite, Paradoxien und Selbstmissverständnisse eines populären Idioms. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag

Hackl, Bernd (2001): Erkennen durch Verändern. Der Beitrag der Handlungsforschung zur empirischen Erkenntnisgewinnung. In: Finkbeiner, C.; Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer, S.159-183

Hambach, Sybille; Strahwald, Brigitte (2006): Die Spezifikation als nicht-lineares Modell. In: Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement im e-Learning. Beiträge zur Anwendung der PAS 1032-1. Berlin, Wien, Zürich: Beuth, S.53-58

Hartz, Stefanie (2006): Ergebnisse der Systemevaluation. In: Hartz, S.; Herr, M.; Veltjens, B. (2006): BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung". Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S.17-22

Hartz, Stefanie; Meisel, Klaus (2006): Qualitätsmanagement. Studientexte für Erwachsenenbildung. 2., überab. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann

Hartz, Stefanie, Schrader, Josef, Berzbach, Frank (2005): Systemevaluation im Rahmen des Projektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung." Ergebnisbroschüre. Tübingen. Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/hartz05_01.pdf (Zugriff: 14.02.2007)

Heinen-Tenrich, Jürgen (1998): „...kleine Brötchen backen und nicht über ihre Rezepte diskutieren..." Zur Qualitätsentwicklung an Volkshochschulen. In: nbeb-MAGAZIN 1/98, S.20-22

Heiner, Maja (1989): Selbstevaluation. Orientierung und Bilanz in der sozialen Arbeit. In: Olk, T; Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel 2. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns. Neuwied und Frankfurt/Main: Luchterhand Verlag, S.169-198

Heinold-Krug, Eva; Griep, Monika; Klenk, Wolfgang (ohne Jahr): EFQM. Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Holla, Bernhard (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation. Frankfurt/Main: Lang

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main, New York: Campus

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe 1995. Frankfurt/Main, New York: Campus

Holzkamp, Klaus (1995) (posthum): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212, 37, H.6 (1995), S.817-845

Holzkamp, Klaus (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren 1996, S.21-30

Institut für Arbeitswissenschaft der RWTH Aachen (1999) (Hrsg.): Double Evolution Qualitätsmanagementsystem. Gemeinsam zur Weiterbildungsqualität. Aachen.

Jumpertz, Sylvia (2007): Global genormte Trainingsqualität. Die neue ISO/IEC 19796-1. In: managerSeminare, Heft 107, Februar 2007, S.46-50

Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/ nicht-vermittelbar: Vermitteln und Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D.; Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium der Form. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.30-70

Kardorff, Ernst v. (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.63-91

Kelle, Udo (2006): Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.117-134

Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Klein, Louis (2006): Corporate Consulting. Eine systemische Evaluation interner Beratung. 2., überarb. und erw. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Kösters, Walther (2005): Weiterbildungstests: Methodischer Ansatz, Qualitätsbegriff, Ergebnisse. Vortrag auf der „Bilanztagung Bildungstest" am 04.11.2005 in Berlin. Verfügbar über: http://www.stiftung-warentest.de/online/bildung_soziales/weiterbildung/meldung/1334951/1334951/1334954.html (Zugriff: 04.02.2007)

Kromrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. In: Berufsverband Deutscher Soziologen (Hrsg.): Sozialwissenschaften und Berufspraxis. 2/01, S.105-131

Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 5. Jahrg. Heft 4/2002, S.533-551

Kuper, Harm (2004): Das Thema »Organisation« in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.122-151

Kuwan, Helmut; Waschbüsch, Eva (1996): Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann

Kuwan, Helmut; Waschbüsch, Yves (2005): Empirische Untersuchung der Wirkung von Weiterbildungstests auf den deutschen Weiterbildungsmarkt. Integrierter Gesamtbericht. Untersuchung im Auftrag der Stiftung Warentest Berlin. Verfügbar über: http://www.stiftung-warentest.de/filestore/public/d2/41/dfac4593-3da0-44b5-af01-83f3c255c3bb-file.pdf (Zugriff: 24.04.2007)

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (1996): Fragebogen zur Selbstevaluation

Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1997, Nr. 6, S.959-967

Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Reinhardt

Lüders, Christian (2006): Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.33-62

Ludwig, Joachim (2004): Vermitteln – Verstehen – Beraten. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd.39) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.112-126

Ludwig, Joachim (2004a): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd.39) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.40-53

Luhmann, Niklas (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.9-21

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 7. Aufl. (1999) Frankfurt/Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1986): Systeme verstehen Systeme. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik (2004). Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.48-90

Luhmann, Niklas (1987): Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Hahn, A; Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Gedächtnis. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.25-94

Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1993): „Was ist der Fall?" und „Was steckt dahinter?". Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22, Heft 4, S.245-260

Luhmann, Niklas (1993a): Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S.31–57

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1988): Erkenntnis als Konstruktion. In: Jahraus, O. (Hrsg.) (2001): Niklas Luhmann. Aufsätze und Reden. Stuttgart: Reclam Universal-Bibliothek, S.218–242

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (2002a): Einführung in die Systemtheorie. Hrsg. v. Dirk Baecker. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Luhmann, Niklas (2002b): Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? In: Krieg, P.; Watzlawick, P. (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S.61-74

Luhmann, Niklas; Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Mächtle, Thomas, Witthaus, Udo (2004): Funktionen und Potenziale von Bildungstests. In: Balli, C.; Krekel, E.; Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld: W. Bertelsmann, S.61-88

Markard, Morus (1985): Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit. In: Projekt SUFKI: Subjektentwicklung in der

frühen Kindheit. Der Weg eines Forschungsprojekts in die Förderungsunwürdigkeit. In: Forum Kritische Psychologie Nr. 17. Berlin, S.101-120

Maturana, Humberto; Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München, Bern, Wien: Scherz

Mercier, Pascal (2006): Nachtzug nach Lissabon. 13. Aufl. München, Wien: Hanser

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Vorausetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S.481-491

Miller, George A.; Galanter, Eugene ; Pribram, Karl H. (1960): Plans and the structure of behavior. London: Holt, Rinehart and Winston

Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg: Lambertus-Verlag

Orru, Andreas; Pfitzinger, Elmar (2005): AQW – Das Qualitätsmodell für Bildungsträger. Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.) Berlin, Wien, Zürich: Beuth

PAS 1032-1 (2004): Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von e-Learning – Teil 1: Referenzmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung; Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen und Bildungsangeboten. Berlin, Wien, Zürich: Beuth

Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ) (1987): Widersprüche in der Automationsarbeit. Ein Handbuch. Berlin

Rädiker, Stefan (2006): Die Wirkungen der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Praxis der Weiterbildungsorganisationen. In: Zech, R. (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S.201-220

Reischmann, Jost (1995): Lernen "en passant" – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1995, H.4, S.200-204

Richter, Renate (2006) (Hrsg.): DVWO Qualitätsmodell. Prozesse sowie Qualitätskriterien für die Zertifizierung von Traineraus- und -weiterbildungsinstituten und Trainern. Schotten: STG-Verlag

Richter, Renate (2006a): Trainer – ein Berufsbild bekommt Konturen. In: Graf, J. (Hrsg.): Seminare 2007. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung. 18. überarb. Aufl. Bonn: managerSeminare Verlag, S.83-89

Rockmann, Ulrike (2006): Produktkriterien für e-Learning – Abgrenzung und Verortung bestehender Standards und die PAS 1032-1. In: Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement im e-Learning. Beiträge zur Anwendung der PAS 1032-1. Berlin, Wien, Zürich: Beuth, S.59-66

Roth, Gerhard (1987): Autopoiese und Kognition: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.256-286

Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd.25) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schiersmann, Christiane (2002): Zweierlei Herausforderung. Die Wissenschaft von der Weiterbildung angesichts der Qualitätsdebatte. In: DIE-Zeitschrift 3/2002, S.25-27

Schmidt, Siegfied J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Gehirn und Lernen. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 3/2003. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.40-50

Schüßler, Ingeborg (2004): Sind Lernbegründungen emotional? Holzkamps Lerntheorie im Spiegel motivations- und emotionstheoretischer Konzepte – Erkenntnisgewinne und „blinde Flecken" aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd.39) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.100-111

Schwandt, Thomas A. (2002): Evaluation Practice Reconsidered. New York et al.: Peter Lang

Siebert, Horst (2005): Formen des selbstgesteuerten Lernens. In: Burow, O.-A.; Hinz, H. (Hrsg.): Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel: kassel university press, S.157-172

Simon, Fritz B. (2002): Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Spencer-Brown, George (1972): Laws of form. 1. publ. in U.S.A. New York u.a.: Julian Press

Stake, Robert E. (2004): Standards-Based & Responsive Evaluation. Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage.

Stöcker, Roswitha (2004): Gelungenes Lernen. Rekonstruktion subjektiver Perspektiven. Universität Hannover: Diplomarbeit

Subjektentwicklung in der frühen Kindheit (SUFKI) (1985): Subjektentwicklung in der frühen Kindheit. Der Weg eines Forschungsprojekts in die Förderungsunwürdigkeit. In: Forum Kritische Psychologie Nr. 17. Berlin

Tippelt, Rudolf (1999) (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbidung/Weiterbildung. 2., überarb. und aktual. Aufl. Opladen: Leske und Budrich

Tödt, Katia (2005): Möglichkeiten und Probleme der Evaluation von Integrationsprojekten unter Berücksichtigung der Subjektperspektive der Betroffenen. In: Loidl-Keil; R.; Laskowski, W. (Hrsg.): Evaluationen in Sozialen Integrationsunternehmen. Konzepte, Beispiele, Erfahrungen. München, Mering: Rainer Hampp, S.81-102

Tödt, Katia (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen. Das Handbuch (LQB). Hannover: ArtSet. Verfügbar über: www.artset-lq.de (Zugriff: 14.02.2006)

Tödt, Katia (2006a): Nutzen der Definition gelungenen Lernens in der Praxis der Weiterbildungsorganisationen. In: Zech, R. (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.189-200

Töpper, Alfred (2004): Aufgabe und Struktur von Bildungstests. In: Balli, C.; Krekel, E.; Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld: W. Bertelsmann, S.89-94

Weiterbildung Hamburg e.V.: Qualitätsstandards in der Weiterbildung. Stand 24.01.2007. Verfügbar über: http://weiterbildung-hamburg.com/bilder/files/quali.pdf (Zugriff: 15.04.2007).

Wenzel, Florian M. (2004): Pratizipative Evaluation politischer Bildung. In: Redaktion Politische Bidlung & kursiv – Journal für Politische Bildung (Hrsg.): Bildungsstandards – Evaluationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S.134-147

Willke, Helmut (1994): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart, Jena: G. Fischer

Willke, Helmut (1995): Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemtheoretischer Sicht. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S.17-41

Wittpoth, Jürgen (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D.; Luhmann, N (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium der Form. Frankfurt/Main, Suhrkamp, S.71-93

Wohlrapp, Harald R. (1979): Handlungsforschung. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.122-214

Wuppertaler Kreis e.V.; CERTQUA (2002): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Neuwied: Luchterhand

Wuppertaler Kreis e.V.: Qualitätskriterien für Weiterbildungsveranstaltungen der Mitglieder des Wuppertaler Kreis e.V. Verfügbar über: http://www.wkr-ev.de (Zugriff: 15.04.2007)

Zech, Rainer (1988): Kollektive-Autobiographie-Forschung: Begründung einer Methode zur Erforschung von Prozessen individueller Persönlichkeitsentwicklung. Hannover: Expressum

Zech, Rainer (2003): Vom Bildungswissen zur Wissensbildung. Eine kleine Reflexion zur Zukunft der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung. In: Gary, C.; Schlögl, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, S.57-66

Zech, Rainer (2003a): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch. 2. Aufl. Januar 2004. Expressum: Hannover.

Zech, Rainer (2004): Rat und Unrat. Eine kleine Reflexion über Beratung. In: Thedorff, A. (Hrsg.): Schon zu spät? Zeit.Lehren.Lernen. Stuttgart: Hirzel, S.199-213

Zech, Rainer (2004a): Die Notwendigkeit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für die Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen, GdW-Ph-Ergänzungslieferung Nr. 58, 4.30.50.2 Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S.1-14

Zech, Rainer (2004b): Bildungsqualität und Selbstbestimmung – Lernerorientierte Qualitätstestierung als Entwicklung unterstützendes Verfahren. In: Praxis Politische Bil-

dung. Materialien – Analysen – Diskussionen. 8. Jahrgang 2004, Heft 3, S.178-183

Zech, Rainer (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: W. Bertelsmann

Zech, Rainer (2006a): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Hannover: Expressum

Zech, Rainer (2006b): Qualität tut gut! Qualitätsmanagement als Ethos. Unveröffentlichtes Manuskript

Danksagung

Mein Dank gilt an aller erster Stelle Prof. Dr. Rainer Zech für seine ermutigende und anregende Betreuung meiner wissenschaftlichen Arbeit. Darüber hinaus danke ich allen, die den Entwicklungsprozess der Lernerorientierten Qualitätstestierung für Weiterbildungsorganisationen (LQB) als Experten oder als Pilotanwender unterstützt und allen, die die Entstehung der vorliegenden Arbeit hilfreich begleitet haben. Besonders danke ich auch den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der ArtSet® Qualitätstestierung GmbH für ihre Kooperation in der LQB-Pilotphase, Dr. Christiane Ehses für die Begutachtung im Rahmen der Selbsterprobung des Modells sowie Prof. Dr. Dietmar Gensicke für die Bereitschaft, die Zweitbegutachtung für diese Arbeit zu übernehmen.

Zudem möchte ich Dr. Helga Tödt, Harald Berthel und Friederike Erhart für ihre Hilfe bei den abschließenden formalen Korrektur- und Layoutarbeiten danken. Meinen Eltern danke ich außerdem für ihre Unterstützung meiner Ausbildung.

Das LQW-Modell

Systematisch die Qualität von Weiterbildung entwickeln

LQW ist ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -testierung aus der Weiterbildung für die Weiterbildung. Im Fokus stehen die Lernenden und die Prozesse gelungenen Lernens. Das Handbuch stellt die Grundlagen dieses Modells vor und beschreibt die Anwendung, die Begutachtungsprozesse sowie die Gutachterausbildung. Darüber hinaus wird die Wirkung der Qualitätsentwicklung in der Praxis der Weiterbildung untersucht.
Machen Sie Ihre Weiterbildungseinrichtung zukunftsfähig!

Fazit: Ein gelungenes Handbuch zu einem beeindruckenden Modell. Das Buch hilft, Qualität von Weiterbildung systematisch zu entwickeln.
Hubert R. Kuhn, Training aktuell

Rainer Zech

Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)

Grundlegung – Anwendung – Wirkung

2006, geb., 243 S., 34,90 € (D)/59,- SFr
ISBN 978-3-7639-3482-9
Best.-Nr. 6001767

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service.wbv.de**

wbv