

Zwischen Best Practice und organisationaler Entwicklungszumutung

Beobachtungen zur Qualitätszertifizierung

Monika Kil

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht auf Aspekte ein, die möglicherweise durch den Blickwinkel von Qualitätsexperten und -beteiligten weniger in den Mittelpunkt der Betrachtung geraten können, nämlich auf Weiterbildungsanbieter, die nicht zertifiziert sind, Weiterbildungsteilnehmende, die häufig nicht einbezogen werden und Mitarbeitende in den Weiterbildungsorganisationen, die kaum direkt, sondern nur indirekt von der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems betroffen sind. Dies kann und soll nicht die Methodik „Qualitätsmanagement“ als sinnvolles Instrument zur Prozessoptimierung in Frage stellen, sondern lediglich Beobachtungen, die im Laufe von empirischen Untersuchungen „nebenbei“ aus anderer Perspektive erfasst wurden, bündeln und zur Diskussion stellen.

Es gibt inzwischen zahlreiche Publikationen über „Qualität“ in der Weiterbildung. Diese sind, aber auch verständlicherweise, zum größten Teil aus Sicht der Akteure verfasst. Es handelt sich um Anbieter von Qualitätszertifizierungssystemen, Akteure aus öffentlich geförderten Qualitäts-Projekten und Mitarbeitende, die bereits selbst in ihren Organisationen für die Implementation eines Systems verantwortlich sind/waren (Führungskraft, Qualitätsbeauftragte). Seltener sind unabhängige Evaluationen¹ oder grundlegende Forschungsarbeiten, die Fälle mit Distanz und ohne beraterische/gutachterliche Eigenbeteiligung untersuchen. Hier ist das Feld „Weiterbildung“ keine Besonderheit, sondern bildet ein generelles Problem von Organisationsforschung ab. Van Maanen (2000) beschreibt dies als das Phänomen des „Style as Theory“, d. h. Konstrukte der Organisationsforschung und Bedarfe für Organisationen können sich allein aufgrund (essayistischer) Einzelleistungen von Organisationsberatern/-innen oder Beratungsinstitutionen begründen. Deren „Stil“, in Organisationen Einlass zu bekommen, zu intervenieren, zu beobachten und zu beschreiben, sei kaum replizierbar², trotzdem wirken sie auf andere Organisationen nachahmenswert, da erfolgsversprechend. Parallele Anforderungen von weiteren Akteuren aus dem Umfeld der Organisation beschleunigen dann zumindest bei einigen Organisationen eine Art

„mimetischen“ Verhaltens (Di Maggio/Powell 1983), trotz fehlender Überprüfung von Passung und Wirkung. Nach einer Ex-Post-Erhebung zur Nachwirkung von Organisationsveränderungen (vgl. Kil 2004) weisen Weiterbildungsorganisationen aber durchaus unterschiedliche Ausgangspunkte, vielleicht auch Reifegrade auf, wie mit Veränderungsaufforderungen von außen umgegangen wird. Aus den dortigen Fallbeschreibungen lassen sich zumindest drei unterscheiden: Eine Form ist, sich aus einer großen Verunsicherung und Reizüberflutung heraus an Projekte und Moden anzuschließen (Mimesis). Die zweite Variante wird dagegen eher von Führungskräften verfolgt, die eine starke Steuerung favorisieren. Sie intendieren mit einer externen Beratung einen direkten Praxisnutzen in relativ kurzer Zeit. Eine dritte Gruppe von Organisationen benutzt Organisationsveränderungszumutungen von außen strategisch als Grundlage für den Auf- bzw. Umbau eigenverantwortlicher evaluationsbasierter Steuerung, dabei sind sie „eigensinnig“, haben Vorstellungen davon, was die jeweilige „Beratung(-smode)“ und/oder das „Qualitätsverfahren“ leisten können, und zeigen selbst Profil, indem sie in der Lage sind, den Veränderungsprozess auch zu „entschleunigen“ und umzusteuern, bis dahin, dass sie sich – auch aus Verbänden heraus – dem „Mainstream“ entziehen, wenn der Nutzen für das Erreichen ihrer Organisationsziele fragwürdig wird.

Qualität bei nicht-zertifizierten Weiterbildungsanbietern

Im DFG-Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ wurden 21 Anbieter, die sich trotz erfahrener Schwierigkeiten gut auf dem Weiterbildungsmarkt behauptet haben, organisationsanalytisch untersucht. Mit Hilfe dieser Fallbeispiele aus allen großen Segmenten der Weiterbildung soll, träger- und bereichsübergreifend, das heutige Anbieter- und Dienstleistungsspektrum zur Weiterbildung und dessen Wandel erkennbar werden (Kil/Schlutz 2006). Quasi „en passant“ konnte dort in Erfahrung gebracht werden, dass immerhin fünf Weiterbildungsanbieter des Samples keine Qualitätszertifizierung haben durchführen lassen (Kil/Schlutz 2008). Dabei hat das Projektteam insbesondere überrascht, dass zwei davon sogar u. a. hochpreisige Angebote für Mittel- und Großbetriebe anbieten, die, selbst aus dem Produktionssektor stammend, durchaus zu den ersten Unternehmen in Deutschland gezählt haben dürften, die den Total-Quality-Management-Ansatz³ umgesetzt haben und anscheinend nicht darauf bestehen, dass ihre an Externe vergebenen Weiterbildungsaufträge ausschließlich an eine nachzuweisende Qualitätszertifizierung zu koppeln sind. Es gelingt diesen beiden Weiterbildungsanbietern, einem Spezialanbieter für Embedded Systems⁴ und einem Spezialanbieter für E-Learning und Blended-Learning, ihre Kunden offensichtlich von ihrer Qualität ohne Zertifikat zu überzeugen. So hat der E-Learning/Blended-Learning-Anbieter seine Angebote so stark standardisiert, d. h. in Produktionssegmente aufgeteilt, dass jeweils Spezialisten (und mögliche Zulieferer) daran arbeiten. Dadurch werden die Leistungen nicht nur kostengünstiger, sondern so transparent, dass sie in unterschiedlicher Weise und zu unterschiedlichen Preisen nach Bedarf geändert werden können. Kunden können z. B. auf drei verschiedenen Stufen des Prozesses der Programmentwicklung einbezogen werden: von einem Bedarfs-

und Konzeptworkshop, der kostenpflichtig ist, bis hin zum Mitschreiben an den Inhalten des Angebots. Flankierend wird das Vertrauen neuer Interessenten vor allem durch Referenzen früherer Abnehmer gewonnen. Dies hat aus der Sicht des Anbieters einen höheren Stellenwert bei der erfolgreichen Akquise neuer Kunden als eine allgemeine Zertifizierung.

Der andere Anbieter profiliert sich in einem hoch spezialisierten und stark innovativen Wissensbereich (Embedded Systems). Qualität ist hier also hochgradig abhängig vom Wissen und dessen Neuigkeitswert. Der Anbieter erhält sich dies durch die Zusammenarbeit mit Forschungsinstituten, Chip-Herstellern und durch Lizenzverträge und Trainingsautorisierung. Die Seminarform wird dabei tendenziell aufgegeben, weil sie nur für größere und homogenere Teilnehmergruppen sinnvoll erscheint, die in diesem Angebotssegment nicht zu erreichen sind. Stattdessen werden zusätzlich die unmittelbare Beratung/Coaching am Arbeitsplatz und die zeitweilige Überlassung von Spezialisten für Projektleitung oder Mitarbeit im Engineering angeboten. Die Vermittlung des Wissens geschieht individualisiert und anwendungsnäher und die ursprünglichen Wissensträger (Lehrkräfte) können unmittelbar in Forschung und Entwicklung der Betriebe mitwirken, um so Bedarfe für neue gruppenbezogene Angebote zu ermitteln. Aufgrund dieser Nähe zum Kunden können externe Angebote wiederum stark am betrieblichen Nutzen orientiert umgesetzt werden. Als das pädagogische Qualitätskriterium dieser Einrichtung überhaupt erschien aber hier, dass keine Seminare ohne einen Probelauf mit der Führung, Experten und Lehrkräften angeboten werden. Der Perspektivwechsel zum Lernenden hin wird hier so absolut vollzogen, dass sogar mögliche Akzeptanzprobleme bestimmter Lernzumutungen, die aber von didaktischer Relevanz für den Kurserfolg sind, vorweggenommen werden können. Zusätzliche interventionsbezogene Erfordernisse werden frühzeitig erkannt, und den Trainern können Hilfestellungen angeboten werden, bevor sie im Seminar zu lernbehindernden Problemen werden.

Insgesamt lassen sich aus diesen zwei Fällen folgende Qualitätskriterien zusammenfassen: Referenzen, Angebotsflexibilität, Kunden- und Teilnehmerbeteiligung, Wissenspflege und Erfahrung/Erprobung des eigenen Angebots. Dies könnten ggf. Parameter sein, die als Kriterien gängiger Qualitätssicherung nicht immer unbedingt Berücksichtigung finden.

Wichtigkeit von Qualitätszertifizierung bei Weiterbildungsteilnehmenden

Im bereits oben erwähnten Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ ist neu, dass die Teilnehmenden an Weiterbildung in die Organisationsanalysen einbezogen werden. Dazu wurde eigens ein Fragebogen „Organisation und Teilnehmende [OrTe]“ entwickelt, der den Zusammenhang zwischen personalen Merkmalen, Erwartungen an den Weiterbildungsanbieter und Bilanzierungen zur Lehr-/Lernsituation aufklären soll (Kil/Wagner 2006). Insgesamt liegen aus den beteiligten Organisationen über tausend Fragebögen vor. Hier wird jetzt nur berichtet, wie wichtig die Frage eingeschätzt wurde, ob der Weiterbildungsanbieter ein Qualitätssiegel hat/nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert wird (vgl. Kil/Schlutz 2008). Den signifikant höchsten

Wert der Zustimmung erreichte ein Anbieter universitärer Weiterbildung (er ist zertifiziert) mit 6,0 auf einer Likert-Skala von 1 bis 7. Am wenigsten wichtig war die Zertifizierung den Teilnehmenden eines Beratungs- und Bildungsanbieters für Dienstleistungsunternehmen (4,0), welches nicht zertifiziert ist, eines Anbieters politischer Bildung (4,5 und zertifiziert) und des bereits oben erwähnten Spezialanbieters für Embedded Systems (4,6), der ja nicht zertifiziert war. Die signifikant geringere Wertigkeit kann bei den beiden letzten Anbietern darin begründet liegen, dass deren Teilnehmerschaft auch „Spitzenreiter“ in der Selbsteinschätzung sind, „selbstorganisiert lernen zu können“. Dadurch trauen sich diese Adressaten vielleicht stärker eine selbstständige Auswahl von Lernangeboten und Bildungsanbietern zu und sind weniger auf externe Legitimationsnachweise angewiesen.

Ein Anbieter könnte sich aber die Frage stellen, ob er sich nicht doch noch zertifizieren lassen will, weil seine Teilnehmerschaft dies für relativ wichtig hält (5,6). Zugleich geben dort die Lernenden dennoch hohe positive Erwartungen an die besuchten Veranstaltungen im Hinblick auf die Erfüllung ihrer Interessen und den möglichen Folgenutzen an. Anscheinend setzen die Teilnehmenden dort wie selbstverständlich das „Qualitätssiegel“ voraus, überprüfen dieses jedoch nicht, zumindest sind keine Auswirkungen auf andere Antwortbereiche durch dokumentierte Unzufriedenheit im Fragebogen erkennbar.

Unterschiede im Antwortverhalten zur „Erwartung nach einem Qualitätssiegel“ klärt besonders das Teilnahmeziel auf, sich beruflich verbessern zu wollen. Beide Variablen korrelieren signifikant. Vergleicht man zusammenfassend die berufliche und die nicht-berufliche Weiterbildung, so unterscheiden sich die Teilnehmenden der beiden Programmbereiche hoch signifikant im Hinblick auf den Wunsch nach einem Qualitätssiegel: berufliche Weiterbildung mit 5,2 und allgemeine Weiterbildung mit 3,9. Zur Relevanz der „Qualitätszertifizierungsvariable“ aus Sicht der Teilnehmenden lässt sich insgesamt sagen, dass andere Variablen weitaus höhere Mittelwerte erreicht haben. So kann die Erwartung, der Lehrende sollte die Rolle eines „Fachvermittlers“ einnehmen, als eine über alle Teilnehmenden hinweg geltende „Omnibusvariable“ identifiziert werden: Mit Mittelwerten zwischen 6,3 und 6,8 schätzen alle Teilnehmenden über die verschiedenen Anbieter und Angebote im Sample hinweg diesen Erwartungsaspekt als am wichtigsten ein. Grundsätzlich scheint es so zu sein, dass von verschiedenen Lehr-/Lernkulturen bei Teilnehmergruppen, bzw. unterschiedlichen Programm- und Inhaltsbereichen in ein und derselben Weiterbildungseinrichtung ausgegangen werden muss. Was für die eine Gruppe als durchaus qualitätssichernd und vertrauensbildend wirkt, kann für die andere Gruppe aufgrund anderer Lernvorerfahrungen und Teilnahmebedürfnisse sogar zu Demotivation führen (z. B. die Erwartung, dass es im Kurs didaktische Elemente der Zusammenarbeit von Teilnehmenden gibt). Von generellen Qualitätsstandards, die für alle Kurse in der Weiterbildung gelten und unabhängig von personalen Merkmalen der Teilnehmenden (wie Interesse oder selbst Eigenleistungen erbringen zu wollen) wirken, kann nach den ersten zusammenfassenden Auswertungen im Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ nicht ausgegangen werden. Je enger der Kontakt zwischen Abnehmer und

Anbieter ist, desto leichter scheint es, zentrale und spezifische Angebotsstandards für die Lernenden überhaupt zu identifizieren und im gesamten Prozess sicher zu stellen.

Mitarbeitendengruppen außerhalb des Blickwinkels von Qualitätsbemühungen

Will (oder muss⁵) eine Einrichtung sich zertifizieren lassen, gründet sie in der Regel eine Arbeitsgruppe, die sich mit dem Zertifizierungsprozess auseinandersetzt. So ist einerseits gewährleistet, dass trotz der intensiven Befassung mit einer neuen Arbeitsanforderung andere Systeme „ungestört“ bleiben und ihre genuine Arbeit fortsetzen können⁶, andererseits wird durch diese Delegation eine Konzentration gewährleistet, um die Aufgabe überhaupt zielführend und termingerecht ausführen zu können. Während zu Anfang noch eine breite Beteiligung und Transparenz angestrebt wird und Rollenzuweisungen noch offen sind, kommt es im Verlauf der Zeit zu fortschreitenden Professionalisierungs- und damit auch Verselbständigungsprozessen innerhalb der Organisation. So wird beispielsweise ein Mitarbeitender extern fortgebildet, ihm wird dann die Funktion eines Qualitäts-Beauftragten zugewiesen, es wird ggf. ein sog. Qualitätszirkel eingesetzt, bestimmte Akteure machen sich aus bestimmten Motiven den Prozess zu eigen usw. Dies schafft jedoch ein neues „Innen-“ und „Außen-Verhältnis“ in der Organisation. Dieses kann dann zu nicht intendierten systemischen Folgen führen. So belegen Marks u. a. (1986) in einer Studie zur Wirkung von Qualitätszirkeln, dass Demotivation und Einbußen bei der Produktivität bei Nicht-Teilnehmern von Qualitätszirkeln steigen.

Auch für die Weiterbildung liegen zwei dokumentierte Fälle vor, wo Mitarbeitendengruppen, die nicht direkt an Qualitätsprozessen in der Organisation beteiligt waren, im Anschluss eine erhöhte Unzufriedenheit mit dem Kommunikations-/Führungsverhalten und ein geringes Ausmaß an Rückmeldung angaben.⁷ So untersuchte Schütt (2006) den Nutzen eines Zertifizierungsprozesses in einer größeren Volkshochschule und Feldmann (2007) in einer sehr kleinen Volkshochschule. Beide fragten nach Aufwendungen, Kosten und Folgen und setzten zusätzlich flankierend für ihre Untersuchungen einen Arbeitsplatzfragebogen (den JDS^{general}, Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000) ein, der es ermöglichte, eben auch die Nicht-Beteiligten im Hinblick auf qualitätsfördernde motivationale Arbeitsbedingungen und Zufriedenheit zu befragen: Ausbilder/-innen und Fachanleiter/-innen (Schütt) und Kursleitende (Feldmann). Bei Schütt (2006, S. 222) wird neben anderem die hier relevante Frage aufgeworfen, wie es sein kann, dass ein qualitätsminderndes Problem, wie es in Form von Kommunikationsdefiziten bei den Ausbilder/-innen und Fachanleiter/-innen auftritt – also bei Personen, die tagtäglich im direkten Kontakt mit den Lerner/-innen der Institution stehen –, erst im Rahmen einer Mitarbeitendenbefragung aufgedeckt werden konnte, nachdem die Institution ein Qualitätsmanagementverfahren durchlaufen hatte und „ohne Beanstandungen“ testiert worden war.

In der Stichprobe von Feldmann (2007) stellen sich andere Fragen, die aber in eine ähnliche Richtung weisen: Dort kommen Kursleitende ohne pädagogische Ausbildung überproportional (84 % statt 28 % BRD, ebda., S. 68) im Vergleich zum Bundesdurchschnitt vor; dabei ist deren „Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten“

(ebda., S. 80) signifikant niedriger als bei Vergleichswerten (Kil 2003). Gleichzeitig ergab ein weiterer eingesetzter Fragebogen, der die Rolle und Kenntnisse der Kursleitenden im Qualitätszertifizierungsprozess zu erhellen versuchte⁸, dass doch die Mehrheit der Kursleitenden vom Qualitätszertifizierungsprozess Kenntnis genommen hat. Die Angabe, das Leitbild der Einrichtung zumindest zu kennen, führte in der Qualitätssteuerungsgruppe dazu, ausschließlich mit diesem Befund zufrieden zu sein und nicht zu konkreten Überlegungen, die Gruppe der Kursleitenden mit Blick auf tatsächliche Qualität (vermehrte Fortbildung, Verbesserung der Leitungsstrukturen) in den Blick zu nehmen.

Derartige Befunde können gut mit den Besonderheiten von Kommunikation in Organisationen unter geschlossener Systemperspektive erklärt werden (Sperka 1996, S. 113 f.), in denen es eine deutliche Wechselwirkung von räumlicher Nähe, Sozialkontakt, Kommunikation, Konsensbildung und sozialem Anpassungsdruck gibt. Diese Wechselwirkungen können nur vermieden werden, indem Informationen zwischen Mitarbeitengruppen fließen und eine tendenziell sich schließende Systembildung innerhalb der Organisation nicht zugelassen wird. Um trotzdem verschiedene Personen zum Teil parallel oder sogar zeitlich entkoppelt stattfindende Handlungen im Sinne der Organisationsziele durchführen lassen zu können, ist eine subjektiv empfundene Zielklarheit und ein Transparenzerleben erforderlich, deren Vermittlungsmodus besonders in unsicheren und lose gekoppelten Situationen aus „Vertrauen“ besteht, statt einem Mehr an Information (vgl. Meyerhuber 2001).

Autonomiespielräume als Qualitätskriterium

In der Weiterbildung wird nach Schlutz (2005, S. 19) „eine personenbezogene Leistung mit starker Integration und möglichst individueller, jedenfalls flexibler Behandlung des Nutzers und seiner Erwartungen, insgesamt eine wissensintensive, tendenziell innovative Leistung mit einem immateriellen Endergebnis“ verlangt. Das Einstellen auf Teilnehmende und neue Bildungsinhalte erfordert deshalb Lernprozesse auf Seiten der Mitarbeitenden, um selbst Lehr- und Lernprozesse ermöglichen zu können. Nun sollten aber diese auf Lehren/Lernen ausgerichteten Merkmale mit Qualitätszertifizierung und Qualitätsmanagement – von Neuberger (2002) zusammenfassend als misstrauensbasierte Rationalisierungsmythen bezeichnet – nicht konfliktieren. Es bleibt also von den Weiterbildungsorganisationen selbst zu prüfen, welche Struktur-Eigenheiten für ihren Lehr- und Lernerfolg bzw. für die Situation des Lehrens und Lernens förderlich sind (vgl. Gebert 1986, S. 426). So ist es nachvollziehbar, dass bei stark arbeitsteilig organisierten Weiterbildungsanbietern zunächst die Mitarbeitengruppen „Verwaltung“ und „Küche/Haustechnik“ generell positiv auf die Einführung von Qualitätsmanagementverfahren reagieren, da Arbeitsteiligkeit und regelhaftes Verhalten nach Vorschriften mit der beruflichen Sozialisation besser im Einklang stehen und sich durch die Einführung von Qualitätsmanagementverfahren durchaus eine Aufgabenerweiterung und eine erhöhte Wertschätzung, z. B. von Verwaltungs- und Dokumentationshandeln ergeben kann (vgl. Kil 2003, S. 83 f.). Die direkt „pädagogisch“ Tätigen könnten dagegen so etwas wie einen „culture clash“ (=

dysfunktionale Inkompatibilität zwischen Kulturen, vgl. Fischbach 2002) erleben. Kreatives und wissensintensives Arbeitshandeln und Kompetenzzugewinne hängen nämlich mit dem Arbeitsplatzmerkmal „Autonomie“ zusammen (Sonntag u. a. 2004), welche nun zur Disposition steht. Friebe (2005) belegte mittels Strukturgleichungsmodellen, dass im Vergleich zu allgemeinen Lernkulturmerkmalen, die Strukturmerkmale und Rahmenbedingungen von Organisationen umfassen, sich die lernförderlichen Aufgabenmerkmale als der determinierende Faktor für einen Kompetenzerwerb erweisen. Deshalb bleibt die Aufgabe bzw. die Bewahrung ihres Anregungsgehaltes und Handlungsspielraums im Hinblick auf Lernen ein zentraler Qualitätsindikator für die Weiterbildung.

Daher sollte vermieden werden, dass aber am Ende einer Entwicklungszumutung, Qualitätssicherung einführen zu müssen, der öffentliche Weiterbildungssektor nur noch aus Anbietern besteht, die zum großen Teil mimetisch auf Veränderungen respondieren, ohne selbst noch explorative Innovations- und Gestaltungskraft für ihre genuinen pädagogischen Aufgaben freisetzen zu können. Dieses Szenario erscheint aber unwahrscheinlich, wenn die Organisationen für ihren genuinen Systemerhalt selbst Verzögerungen, Filter, Puffer, Abschottungen einbauen werden, damit sie das für Innovationen so wichtige lokale idiosynkratische und abweichende Handeln ohne Systemüberflutung entstehen lassen oder beibehalten können (Neuberger 2002, S. 620).

Anmerkungen

- 1 Meines Erachtens ist die Evaluation der sog. LQW-Testierung von Hartz (2007) die bisher einzige umfassende Evaluation eines Zertifizierungsverfahrens. Eine detaillierte Evaluation eines Zertifizierungsfalls liegt von Schütt (2006) vor.
- 2 Van Maanen (ebda.) verdeutlicht dies am Beispiel von Weicks Essay „Educational Organizations as Loosely Coupled Systems“ (1976). Dort lassen sich allein 15 (vgl. van Maanen 2000, S. 73) unterschiedliche Beschreibungsvarianten für ein und dasselbe begriffliche Phänomen entnehmen.
- 3 Alle Bereiche der Organisation sind durchgängig und umfassend an aufzeichnenden, sichtenden und kontrollierenden Tätigkeiten beteiligt (Qualität als Systemziel).
- 4 „Eingebettete Systeme“ bezeichnen gemischte Hardware- und Software-Implementierungen in einen technischen Kontext.
- 5 Um nicht von der Förderung bestimmter Auftraggeber abgeschnitten zu werden.
- 6 In sehr kleinen Weiterbildungseinrichtungen ist diese Strategie jedoch gar nicht möglich und geht damit zu Lasten der Produktivität, d. h. es werden in der Zertifizierungsphase weniger Kurse durchgeführt (Feldmann 2006).
- 7 Offen bleibt hierbei natürlich, ob diese Unzufriedenheiten erst nach oder bereits vor dem Qualitätszertifizierungsprozess bestanden.
- 8 KLIQua: Fragebogen zur Kursleitendenintegration in die Qualitätsarbeit.

Literatur

- Di Maggio, P. J./Powell, W. W. (1983): The iron cage revisited. Institutional Isomorphism and collective rationality in Organizational Field. *American Sociological Review* 48, pp. 147-160
- Feldmann, M. (2007): Kursleitung als Bestandteil von Qualität -Qualitätsmanagement in einer kleinen Weiterbildungseinrichtung: Ist-Analyse und Perspektiven. Universität Bremen
- Feldmann, M. (2006): Wie funktioniert Qualitätsmanagement in einer kleinen Weiterbildungseinrichtung. Der pädagogische Blick. *Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*. 14. Jg., H4, S. 251-253
- Fischbach, D. (2002): Die Managementkultur multinationaler Unternehmungen. Dissertation Universität St. Gallen
- Friebe, J. (2005): Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Dissertation. Universität Heidelberg. archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2005/5847/pdf/Dissertation_Judith_Friebe.pdf
- Gebert, D. (1986): Organisation. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S. 425-429). Göttingen u. a.
- Hartz, S. (2007): Empirische Befunde zur Implementation von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen. www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Kil, M. (2004): Best Practice bei Organisationsveränderungen mit Organisationsberatung. Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen. Kap. 4.40.10.1, S. 1-18
- Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor, *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 3, S. 115-128
- Kil, M./Wagner, S. (2006): Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe] – Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 29. Jg., H1, S. 63-74
- Kil, M./Schlutz, E. (2008): Uniformierung durch Zertifizierung? Empirische Beobachtungen und organisationsanalytische Perspektiven zum Thema „Qualitätssicherung“. „Außerschulische Bildung“ – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, H2, S. 35-39
- Kil, M./Schlutz, E. (2006): „Dienstleistung Weiterbildung“: Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In Schiersmann, Ch./Meisel, K. (Hrsg.): *Zukunftsfeld Weiterbildung* (S. 159-170). Bielefeld
- Marks, M. L. u. a. (1986): Employee participation in a quality circle program: Impact on quality of work life, productivity and absenteeism. *Journal of Applied Psychology* 71, pp. 61-69
- Meyerhuber, S. (2001): Transparenz in Arbeitsorganisationen. Grundzüge einer interaktionistischen Ausarbeitung aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive. Wiesbaden
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen*. Stuttgart
- Schlutz, E. (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben, REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Thema: Didaktik, 28, 3, S. 18-26
- Sonntag, K./Stegmaier R./Schaper, N./Friebe, J. (2004): Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 32, H 2, S. 104-127

- Schütt, F. (2006): Qualitätsentwicklung als Chance für Verbesserungen? – Eine Evaluation von Arbeitsbedingungen an einer Volkshochschule. Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 14. Jg., H4, S. 209-222
- Sperka, M. (1996): Psychologie der Kommunikation in Organisationen. Essen
- van Maanen, J. (2000): Style as Theory. In Frost, P. J. u. a. (Eds.): Talking about Organization Science (pp 63-82). Thousands Oaks, CA. (reprinted 1995; MIT)
- Weick, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, S. 1-19