

Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW

Christiane Ehses

Zusammenfassung

Die Diskussionen und Praktiken der Hessischen Volkshochschulen im Kontext der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) lassen sich einordnen in einen Diskurs, der seit den 1990er Jahren die organisationsbezogene Qualitätsdebatte zu einem Leitthema in der Weiterbildung hat werden lassen.

Der Beitrag reflektiert in einem ersten Schritt die Philosophie von LQW im Sinne von Alleinstellungsmerkmalen als auch Nutzenversprechen und skizziert das Verfahren. Sodann werden die Aneignungsstrategien der hessischen Volkshochschulen und die Entwicklungswellen im hessischen Verbund seit Beginn der Teilnahme an der Testierung rekonstruiert. In einem dritten Schritt wird nach Leerstellen (der pädagogischen Qualitätsentwicklung) gefragt, ein Blitzlicht zur gegenwärtigen Befindlichkeit der hessischen Volkshochschullandschaft gegeben, und schließlich werden Anschlusschritte hinsichtlich der weiteren Qualitätsentwicklung skizziert.

Die Qualitätsdiskussion und das Konzept LQW

Die organisationsbezogene Qualitätsdiskussion seit den 1990er Jahren wurde bundesweit zu einem dominanten themensetzenden Diskurs, Qualität zu einem langlebigen Leitbegriff in der Weiterbildung. Hier spielten mehrere Faktoren eine maßgebliche Rolle. Eingefärbt wurden die Aktivitäten von einem Paradigmenwechsel, der die Volkshochschulen wie alle anderen Organisationen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung zwang, sich (auch) als betriebsförmige Einheiten zu begreifen und zu managen. So mischten sich von Beginn an Überlegungen der Effizienzsteigerung und Kostenersparnis mit dem Bestreben, sich als Organisation reflexiv zu „entdecken“, pädagogisches und managementbezogenes Handeln miteinander zu verschränken (vgl. Heinold-Krug 2002, S. 80) und die Selbststeuerung zu erhöhen.

Vielfach wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Qualität in der Erwachsenenbildung immer schon eine große Rolle gespielt hatte, ursprünglich vor allem ver-

knüpft mit Professionalisierungsanstrengungen und der Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung (z. B. Gieseke 1997). Neu war der Organisationsbezug und damit verbunden die Suche nach einem kohärentem integrativen Konzept, welches über die Einzelorganisationen hinaus z. B. fachliche Standards, Kriterienkataloge oder Kompetenzanforderungen zu einem Organisations- und Handlungssystem zusammenschließen konnte (vgl. Meisel 2002, S. 10). Das heißt, es sollten nicht nur die Einzelorganisationen in den Fokus rücken, sondern idealiter das System der Weiterbildung mit einem ausweisbaren Qualitätsrahmen versehen werden. Dieser – vor allem auch bildungspolitische – Wille wurde verstärkt durch die Diskussion um Zertifizierung bzw. Testierung.

Das Verfahren der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung wurde zunächst als zweijähriges Pilotprojekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) 2000 – 2002 in Niedersachsen durchgeführt. Es basiert auf Ideen, die auf Initiative des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsen in Zusammenarbeit mit Vertretern aus Wissenschaft und Praxis aus nahezu allen Bundesländern und dem ArtSet-Institut entwickelt worden sind. Die Überlegungen wurden gebündelt (vgl. Ehses, Heinen-Tenrich, Zech 2001) und in Niedersachsen erprobt.¹ Aufgrund der großen Resonanz in Politik und Praxis wurde das Modell auf der Basis weiterer Projekte im Auftrag der BLK mit Mitteln des BMBF und des Europäischen Sozialfonds in Kooperation zwischen dem ArtSet-Institut und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) systematisch weiterentwickelt (vgl. Zech 2003, 2005) und nach einer Prüfphase bundesweit implementiert (2003-2005).

Mit LQW sollte ein erwachsenenpädagogisch fundiertes Qualitätsentwicklungsverfahren geschaffen werden, das „die Besonderheiten des Bildungsprozesses, der wesentlich von den Lernenden selbst abhängt, adäquat berücksichtigt“ (Ehses, Heinen-Tenrich, Zech 2001, S. 8).

Philosophie und Verfahren von LQW

Kernelemente sind folgende:

- Alle Bemühungen sind auf den Lernenden auszurichten und deshalb eine inhaltlich gefüllte Vorstellung von „gelingenem Lernen“ als regulierende Idee in den Mittelpunkt zu rücken,
- die Verbesserung der organisationalen Bildungsbedingungen als „Bedingung der Möglichkeit“ zu gestalten im Sinne einer Kontextsteuerung (wissend, dass Lernen Eigentätigkeit ist und deshalb nur mittelbar beeinflussbar),
- die Organisation zum „Autoren“ ihrer Entwicklung zu ermächtigen und deshalb keine statischen Vorgaben zu machen, wie die Organisation Anforderungen erfüllt, sondern stattdessen eine Begründungsaufforderung an sie zu stellen, warum sie wie vorgeht. Durch diese Reflexionsanforderung soll dem reflexiven Gut Bildung in der organisationalen Bearbeitung Rechnung getragen werden,

- Selbst- und Fremdevaluation zu kombinieren (*Qualitätsentwicklung* als selbstevaluativer Prozess, *Qualitätstestierung* als externe Evaluation),
- die Fremdevaluation vor allem als wertschätzende Entwicklungsunterstützung (und nicht nur als Prüfung der Erfüllung von Standards) zu implementieren,
- das Modell einrichtungsübergreifend für große und kleine Organisationen anwendbar zu machen,
- und durch die externe Evaluation entlang der Anforderungen gleichzeitig einen Güteausweis und Vergleichbarkeit der Einrichtungen untereinander herzustellen.

Entlang von 11 definierten Pflicht-Qualitätsbereichen beschreiben und begründen die Organisationen entlang von definierten Anforderungen, wie sie vorgehen. Das heißt zum Beispiel im Qualitätsbereich Bedarfserschließung, dass die Organisationen darlegen, warum sie welche Gegenstände/Themenfelder mit welchen Verfahren und in welchem Rhythmus und Umfang gewählt haben. Wichtig ist, dass sie eine Systematik vorweisen und – als Besonderheit des Modells –, dass sie einen Rückbezug auf ihr vorangestelltes Leitbild und der darin enthaltenen Definition gelungenen Lernens herstellen und begründen. Die Dokumentation der Anstrengungen geschieht in Form eines ausführlichen verschriftlichten Selbstreports, unterfüttert mit aktuellen Nachweisen, die elektronisch oder in Ordnern vorgehalten werden. Schriftlich begutachtet wird der Selbstreport, die Nachweise werden erst bei der Visitation relevant. Am Ende findet ein Abschlussworkshop statt, auf dem – auf der Basis vorgeschlagener strategischer Entwicklungsziele der Organisation – die Ziele bearbeitet und Gegenstand von Verabredungen werden. Die Retestierung findet nach vier Jahren statt. Die Gutachtenden verstehen ihre Funktion primär als entwicklungsunterstützende Beratung und verfügen dementsprechend über beratenden Hintergrund (vgl. Ehse, 2005). Auf der Basis der Selbstreports werden gleichfalls als Fließtext verfasste ausführliche „Re-Descriptions“ mit fremdspiegelnden Beobachtungen angefertigt, die sowohl eine Prüfung der Anforderungen – ggf. mit begründeten Auflagen – als auch vielfältige Kommentare und Anregungen enthalten.

Insgesamt wird wohl deutlich, dass das Verfahren LQW durchaus sehr begründungslastig für beide Seiten – Einrichtungen und Gutachtende – ist. Dies ist eine gewollte „Reflexionszumutung“.

Mit der benannten Kontextsteuerung unternimmt LQW den Versuch, die wahrgenommene Spannung der organisationalen und pädagogischen Rationalitäten zu verschränken bzw. zu harmonisieren, indem als gedankliche Vorstellung eines konzentrischen Kreismodells der innere Kern, das Lernen selbst, als autonome Eigentätigkeit respektiert wird. Deshalb werden alle organisationalen, infrastrukturellen und personellen Bedingungsfaktoren wie die Qualität der Organisation, die Qualität der Lerninfrastruktur und die Qualität des Lehrens als Ermöglichungsbedingungen operationalisiert, um den unerschließbaren Kern des Lernens herumgruppiert und als Gelingenskontexte von Lernen bearbeitet. LQW versteht sich als zirkuläres Modell und folgt in seinen Grundgedanken der Systemtheorie.

Die Dualität zwischen organisationaler und professioneller Rationalität – als Standardisierung einerseits, situativem Fallbezug andererseits (Hartz und Meisel 2004,

S. 115 ff.) – will LQW aufheben, indem das Qualitätsverständnis reflexiv und nicht formalisiert begründet wird und indem die organisationale Qualität sich aus dem Lernprozess heraus begründen muss (vgl. Zech 2006, S. 18 f). Schlussendlich begründe sich der Professionsbegriff nicht nur auf das Lehr-Handeln, sondern darauf, dass pädagogische, betriebswirtschaftliche und organisationale Steuerung in ihm integriert würden (vgl. Zech 2006, S. 18 f. mit Verweis auf Ehse, Zech 1999, S. 16 ff.).

Die hessischen Volkshochschulen als Qualitätsgemeinschaft

Der Marketingverbund der hessischen Volkshochschulen² inkludierte in seiner gemeinsamen Zielvorstellung, einen Qualitätsverbund zu profilieren, auch das Ziel, sich einen geteilten, verbindenden Qualitätsrahmen zu schaffen. Auf seiner Konferenz auf der Burg Fürsteneck entschied sich der Verbund im Jahr 2002 für die gemeinsame Qualitätsarbeit im Rahmen von LQW.

In einem die ersten LQW-Jahre reflektierenden Beitrag erinnert sich Gabriele Clement, Leiterin der Volkshochschule Marburg-Biedenkopf, an den Ausgangspunkt, an dem sich die eigene Volkshochschule befunden hatte (vgl. Clement 2008). Personelle Umbrüche, Leitungswechsel und die damit verbundene Suche nach einem neuen gemeinsamen Profil hätten zu der Entscheidung geführt, sich organisational als „Qualitätsgemeinschaft in Richtung Zukunftsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (vgl. ebd. S. 266). So oder doch so ähnlich gestalteten sich vermutlich viele Entscheidungswege. Die Volkshochschulen in Hessen unterlagen keinen externen Evaluierungszwängen, wie dies z. B. in Niedersachsen der Fall war. Wohl aber spürten sie den eingangs skizzierten Paradigmenwechsel und damit verbunden die Suche nach einem strategisch vorausschauenden Vorgehen, das die Organisation als Ganzes in den Blick nahm. Erleichternd als Entscheidungshilfe war sicherlich der schon gemeinsam konstituierte Verbund, der eine gemeinschaftliche Zielrichtung verfolgte.

Die Volkshochschulen versprachen sich von LQW als Organisationsentwicklungsmodell, dass es zu einem hohem Maß die Mitarbeitenden an Partizipation in den Einrichtungen einlud und ein nicht-formalisiertes Verfahren darstellte, d. h. nicht zu technokratischem Abarbeiten von Schemata und Checklisten zwang, sondern jenseits von fremddefinierten Anforderungen zum Entwickeln einrichtungsspezifischer, selbstgewollter Normen und Qualitätsschritte herausforderte (vgl. ebd., S. 266 f.). Ein wichtiges Entscheidungselement war gewiss auch, dass sich das Verfahren als ein Modell „aus der Branche für die Branche“ einführte und insofern der erwachsenenpädagogische Bezug als Referenzrahmen Anerkennung fand.

Die Volkshochschulen in Hessen haben sich aufgrund der Verbundentscheidung nicht einrichtungsindividualisiert, sondern – ähnlich wie in Niedersachsen als Pilotland – mehrheitlich in einem einheitlichen Zeitkorridor zur Ersttestierung angemeldet.³ Alle hessischen Volkshochschulen aus dem Marketingverbund stellten sich dem Entwicklungs- und Testierungsverfahren. Dies stellte eine äußerst günstige Bedingung zum Lernen in einem Netzwerk dar. Über die individuelle Qualitätsentwicklung hinaus halfen sowohl Modell als auch der Verbund dabei, im Aneignungsprozess eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, Lernkorridore zu beschreiten und – über den

kollegialen Austausch der Selbstreportentwürfe – nicht nur sich selbst, sondern auch einander wechselseitig zu entdecken. Dieser Weg wurde gestützt durch moderierte kollegiale Netzwerkworkshops, in denen unter unterschiedlichen Foki aus den Qualitätsbereichen kollegial beraten wurde. Themen waren z. B. Leitbild und Definitionen gelungenen Lernens, Bedarfserschließung, Lehr-Lernprozess und Evaluationsverfahren oder das Aufstellen (und später: die Evaluation) strategischer Entwicklungsziele anhand der Konzepte für die Selbstreporte. Die Diskussionen reflektierten Strukturwandlungsprozesse wie den sich anbahnenden Generationenwechsel oder auch den Zwang, sich zunehmend auf den Märkten zu bewegen, und auch die Frage, wie alte Kunden zu binden und neue Zielgruppen zu adressieren seien.

Als damals noch externe Beraterin von ArtSet habe ich diese über den hvv organisierten Workshops begleitet. Ich erinnere mich gut daran, dass ich – bundesweit tätig – die hessische Community als wirkliche Gemeinschaft wertgeschätzt habe. Hier ging man offen und vertrauensvoll miteinander um, zeigte sich ohne Hemmungen die Selbstreportentwürfe und war neugierig und wertschätzend interessiert an der Verfasstheit und den Vorgehensweisen der anderen Einrichtungen. Das war im bundesweiten Vergleich keine Selbstverständlichkeit. Meine Hypothese war und ist, dass der Marketingverbund mit seinen vielfältigen Workshops und Arbeitskreisen in Hessen einen vertrauensfördernden Boden bereitet hat. Neben diesen Workshops gab es – hier folge ich wieder den Erinnerungen von Gabriele Clement – auch viele regionale bzw. bilaterale Beratungen sowie einen lebhafter Austausch über die erfolgten Begutachtungen und Testierungen. Alles in allem kann konstatiert werden, dass die Arbeit in einem gemeinsamen Qualitätsnetzwerk sehr dabei unterstützt hat, dass sich die hessischen Volkshochschulen als Qualitätsgemeinschaft begriffen, viel übereinander gelernt haben, sich in Qualitätskreisläufe einübten und sich als auskunftsfähig hinsichtlich einer Profilierung ihres Selbstverständnisses und ihrer Leistungen erwiesen.

Weitere Unterstützungsfaktoren waren die LQW-Infodienste, die LQW-Hotline oder die LQW-mailing-list, welche dem Aufbau eines Expertennetzwerks diente. Außerdem gab es die bundesweiten Netzwerktreffen von ArtSet, die im Projektzeitraum entwickelten Arbeitshilfen und Qualitätswerkzeuge sowie einem mehrteiligen Lehrgang für Führungs- und Leitungskräfte „Integriertes Qualitätsmanagement“, der bundesweit angeboten wurde. In Hessen wurde dieser zusätzlich beworben, und mehrere Leitungskräfte aus hessischen Volkshochschulen konnten als Teilnehmende gewonnen werden.

Insgesamt wurde die erste Qualitätsentwicklungsperiode – die von allen beteiligten hessischen Volkshochschulen und der hvv-Geschäftsstelle im Jahr 2005 mit einem Testat abgeschlossen wurde – von den beteiligten Volkshochschulen als sehr gewinnbringend eingeschätzt. Als erleichternd wird rückwirkend bewertet, dass nicht bei Null angefangen werden musste, sondern viele Qualitätsschätze lediglich bewusst gemacht und dadurch „gehoben“ und abgesichert werden konnten (vgl. Clement 2008, S. 267). Weiterhin habe man sich über neue Werte und Ziele verständigt, neue Verantwortlichkeiten entwickelt und zugeordnet, als auch die Qualitätsentwicklungsarbeit neben der alltäglichen Arbeit als Eigenzeit etabliert und mit Zeitkorridoren eingezogen. Beschleunigung und Entschleunigung waren immer wieder auszubalan-

cieren. Die Bilanzierung gilt gesichteten Stärken, aber auch den blinden Flecken, die aufgrund des „fremden Systemblicks auf das Eigene“ entdeckt wurden.

Über die eigene Volkshochschule hinaus wird konstatiert, dass ein kollektives Selbstbewusstsein ermöglicht wurde, welches sowohl Vergleichbarkeit untereinander als auch Differenz Erfahrungen hervorbrachte (vgl. ebd.). Beides ist erforderlich, um als Volkshochschulen ein aufgeklärtes und gereiftes Systemverständnis jenseits lokaler Individualisierung und „Wohnzimmerzugehörigkeit“ herauszubilden.

Mit dem kollektiven Beitritt des Marketingverbundes zur „LQW-Qualitätsgemeinschaft“ haben die hessischen Volkshochschulen und ihr Verband sich für eine offensive Besetzung des Qualitätsthemas entschieden. Die positive Bilanz, die sich allerdings nicht in einer verbesserten Finanzierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung auszahlt, hielt auch in der nächsten Qualitätsentwicklungs- und Testierungsperiode an. Nahezu alle Volkshochschulen aus dem hessischen Marketingverbund waren dem Qualitätsverfahren weiterhin treu geblieben und haben sich ein weiteres Mal vier Jahre später testieren lassen.

Ermüdungserscheinungen und Wiederbelebungsversuche

Nach der zweiten Retestierung (2009 bzw. 2010) kam es zu Unmutsäußerungen und mancherorts auch zu Bekundungen von Müdigkeitserscheinungen, immer wieder denselben Zyklus der 11 Qualitätsbereiche mit allen Anforderungen „stapelförmig“ abzulaufen. Die Frage wurde laut, ob es nicht zukünftig auch ressourcenschonendere Möglichkeiten zur Erlangung des Testats geben könne. Zum Beispiel, indem eine Fokussierung auf die jeweiligen strategischen Ziele und damit einhergehend auf ausgewählte Qualitätsbereiche möglich sei. Auf Wunsch der Volkshochschulen wurde im Mai 2010 ein Workshop mit dem Modell(weiter)entwickler von ArtSet, Prof. Rainer Zech, einberufen. Vorangegangen war dem Workshop ein Arbeitstreffen mit Vertreterinnen und Vertretern aus Volkshochschulen in der hvv-Geschäftsstelle, in welchem die kritischen Punkte und Fragen gesammelt wurden. Nach Erhalt des Ergebnisprotokolls wurde im Vorfeld des Workshops von Seiten des Modellentwicklers Zech ein Brief an den hvv verfasst, der den dargestellten Wünschen und Vorstellungen eine Grenze setzte. Mit Hinweis auf juristische Gründe – dass nämlich ein Testat nur für die Erfüllung aller Anforderungen in allen Qualitätsbereichen ausgestellt werden könne – sowie mit Verweis auf den Referenzrahmen Bund und Länder – sah Zech keine Möglichkeiten einer Reduktion der Pflichtbearbeitung. Er artikuliert das Problem dahingehend um, dass er die Frage in den Fokus stellte, wie LQW zum eigenen Nutzen richtig angewendet werden könne. „Hausgemachte“ Unschärfen und unprofessionelles Arbeiten – d. h. ein unreflektierter bzw. konsequenzloser Umgang mit dem Modell – sah er als Hauptproblem für den beklagten Ressourcenaufwand. Diese Problemverschiebung im Vorfeld des Workshops befriedigte nicht alle, so dass einige ihre Teilnahme daraufhin absagten. Andere empfanden den Workshop als produktiv.

Der hier aufscheinende Konflikt, den es auch in anderen Landesverbänden gab, verweist auf ein grundsätzliches Spannungsfeld, mit dem LQW von Beginn zu kämp-

fen hatte: nämlich die Anforderung, als Prüf- und Testierungsmodell gleiche inhaltliche und damit vergleichbare Standards für die Begutachtung einerseits zu schaffen, und den Anspruch einer organisationsindividuell angemessenen – deshalb fallbezogenen – hermeneutischen Beratung als Entwicklungsunterstützung andererseits einzulösen. Das Bedürfnis der Volkshochschulen nach größerem Fallbezug der Beratung und einer einrichtungsindividualisierten Ausrichtung der Organisationsentwicklung ist – vor allem im Kontext von drei vollzogenen Testierungen – verständlich, suspendiert allerdings auch den Ausweis der Vergleichbarkeit.⁵ Diese Balancearbeit hat die LQW-Entwickler auch in der Folge der Auseinandersetzungen in den vergangenen Jahren beschäftigt.

Als Reaktion auf den „Kundenunmut“ wurde von Seiten der ArtSet GmbH 2014 ein als „Re-set“ verstandener Versuch der Neuausrichtung des LQW-Verfahrens initiiert. Dabei wurde u. a. das Begutachtungsverfahren – mit formalisierten Vorlagen – auf eine stärkere Wiederbeschreibung im Sinne einer Fremdspiegelung orientiert, die Begutachtung mit Verzicht auf Zweitgutachten auf eine Aufwertung der zentralen Qualitätskontrolle konzentriert und ein neuer Leitfaden zur Begutachtung und Entwicklungsförderung für die Gutachtenden als richtlinienprägend herausgegeben. Dass der Fokus der Begutachtung neuerlich verstärkt auf hermeneutische und organisationsindividualisierte Beobachtungen gelegt wird, entspricht dem „Geist“ des entwicklungsorientierten LQW-Verfahrens und ist begrüßenswert. Zugleich wurden Anstrengungen unternommen, die Standards vergleichbar zu machen, indem die Gutachtenden angehalten wurden, noch transparentere Plausibilitätsausweise für erteilte Auflagen bzw. – als Ausnahme – nicht erteilte Auflagen zu erstellen.

Die Einrichtungen wurden dazu aufgerufen, nicht nur ihre qualitätsentwickelnden Verfahren, sondern auch deren Ergebnisse zu dokumentieren. Auch sollten die begründeten Rückbezüge zum Leitbild und zum gelungenen Lernen vertieft in den Fokus der Begutachtung und damit der Darstellung gerückt werden.

Als eine Folge scheint mir die Begründungslast von Seiten der Einrichtungen und der Gutachtenden im Verfahren eher noch größer geworden zu sein. Der geforderte, an manchen Stellen schon nahezu „theologisch“ anmutende Begründungsaufwand – zum Beispiel entlang bestimmter Niveaustufen im Rückbezug zum gelungenen Lernen – entspricht nicht allorts der tatsächlichen Organisationspraxis und löst m.E. auch nicht immer den von den Erfindern gewünschten Nutzen ein.⁴ Der Impuls nach einer Verstärkung der pädagogischen Ausrichtung der Verfahren ist allerdings nachvollziehbar. Aber lässt er sich auf diese Weise einlösen?

Leerstelle pädagogische Qualität?

Ein Grundproblem, dass sich den Volkshochschulen im Zusammenhang mit pädagogisch inspirierter Qualitätsentwicklung stellt, ist die organisational lose Koppelung zu den Kursleitenden. Diese Berufsgruppe der nebenberuflich Beschäftigten war von Beginn an – vor allem auch aus arbeitsrechtlichen Gründen – nicht zu inkludieren. Gleichzeitig stellen die Kursleitenden als wichtigste Schnittstelle die wahrnehmbare Qualität des Lehr-Lernprozesses her. Organisatorisch bilden sie aber ein „Außen“.

Über die Anforderungen für den Qualitätsbereich Lehr-Lern-Prozesse – z. B. „definierte Anforderungsprofile, Auswahl- und Einstellungspraxis von Lehrenden“, der „Dokumentation von Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden“ oder der „Beratung und Förderung der Lehrenden durch das pädagogische Personal“ – versucht LQW, diese Funktionsgruppe in das Modell einzukoppeln. Indes ist hier eine kritische Schnittstelle, die nur über eine „Verständigung über das Regelwerk der Zusammenarbeit“ (Bastian 2002, S. 93) zwischen den organisatorisch eingebundenen programmplanenden hauptberuflichen Pädagoginnen und Pädagogen und den freiberuflichen Kursleitenden zu bearbeiten ist. Eine institutionelle Selbstverständigung ist hierbei zwingende Voraussetzung, sie ersetzt aber nicht die Kommunikationsaufgabe. Die Verantwortung für den qualitätsorientierten Dialog zwischen der Einrichtung und den freiberuflichen Lehrenden obliegt als diskursive, nicht zu standardisierende Aufgabe im Wesentlichen dem hauptberuflichen pädagogischen Personal (vgl. ebd. S. 94). Die Entwicklung und Sicherung der pädagogischen Qualität bleibt trotz Anregungen aus dem Qualitätsmodell kontingent. Die Fortbildungsquote von Kursleitenden zumindest ist in den letzten Jahren landesweit rückläufig.

In ihrer Studie über Akzeptanz und Wirkung von LQW untersucht Stefanie Hartz (vgl. 2011) die Fragestellung, ob der Impetus von LQW, die domänenspezifischen Kernprozesse unter einer expliziten Orientierung am Lernenden zu gestalten und damit den Kern von Bildungseinrichtungen – das Lehr-Lerngeschehen – zu durchdringen, gelungen ist. Hartz kommt nach einer Befragung der am LQW-Verfahren beteiligten Einrichtungen zu dem Befund, dass dies nur sehr begrenzt der Fall sei. Vielmehr sei der mikrodidaktische Tätigkeitsbereich mehrheitlich unberührt geblieben (vgl. Hartz 2011, S. 276 ff.) Hartz diagnostiziert eine Entkoppelung zur Schnittstelle der Lernenden, mithin „keine kommunikative Durchdringung von LQW bis hin zu der Ebene der Lehr-Lerninteraktion“ (ebd. S. 279). Hingegen wird konstatiert, dass auf Seiten der beteiligten Einrichtungen ein großer Zugewinn im organisatorischen bzw. managementbezogenen Bereich und auch im makrodidaktischen Bereich (z. B. Evaluation) durch das Verfahren erzeugt worden ist. Dennoch wird von den Einrichtungen das Alleinstellungsmerkmal der Lernerorientierung als genuin pädagogischer Aspekt positiv betont und als Entscheidung für LQW weiterhin in Anschlag gebracht. Hartz spricht von einer gemeinschaftlich gewobenen und durch die Einrichtung prozessierten „Mythenbildung“ (ebd. S. 296 ff.), die deshalb wirksam sei, weil das – tendenziell organisational entkoppelte – pädagogische Kerngeschäft nicht gestört werde.

Beobachtbar ist darüber hinaus – und unabhängig vom LQW-Kontext –, dass es in der Volkshochschulszene nur mehr wenig öffentliche pädagogische Diskurse gibt. Möglicherweise wird in manchen Volkshochschulen noch fachlich diskutiert, aber wenn, dann verbleibt die Pädagogik in den Räumen der jeweiligen Einrichtung. Im Verbund (beispielsweise den Konferenzen der Leiterinnen und Leiter, dem Marketingverbund oder den Regionskonferenzen) dominieren doch eher ordnungs- und bildungs(tages)politische Themen wie zum Beispiel die Beteiligung an Hessencampus oder jüngst – wie in allen anderen Landesverbänden auch – die Bewältigung der Integrationsaufgabe. Diese Fragen werden primär unter dem Diktum der operativen

Steuerung (Steuerung der Ressourcen, Förderprogramme etc.) behandelt. Langjährige finanzielle Restriktionen bei gleichzeitiger Ausweitung kommunaler Aufträge forderten offenbar ihren Tribut und verleiteten zu einer Fokussierung auf das operative Geschäft. Auch im Kontext von Qualitätsdiskussionen obsiegen in der Tendenz Schwerpunkte wie Marketing und Controlling, die Verortung in der Kommune oder die Besetzung von neuen Geschäftsfeldern, um marktfähig zu sein. Damit ist schon bereits die Ebene der strategischen Zielsetzung tangiert. Energiezündend sind oft auch Fragen zu Verfahren und Abläufen. So bemerkt Wolfgang Seitter bereits in dem hbv-Schwerpunktheft „Institutionelle Zertifizierung“ (hbv 3/2008), dass Fragen nach der Inhaltlichkeit der eigenen Arbeit, nach inhaltlichen Kriterien von Qualität nahezu in keinem der im Heft vorliegenden Beiträge eine Rolle spielten. „Qualitätsmanagement erscheint als ein eher reaktives Verfahren, als mimetische Reaktion auf Umwelтанforderungen und weniger als Impuls mit einem aktiven Eigensinn oder als selbstbestimmte Initiative im Vorfeld der Aktivierung eines vorgegebenen Schemas.“ (Seitter 2008, S. 204 f.).

Verstärkt wurde diese reaktive Haltung gewiss dadurch, dass im Rahmen der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV (später: AZAV) im Bereich der beruflichen Bildung es leider nicht gelungen ist, dass mit LQW zugleich auch die Vorgaben nach SGB III zu erfüllen waren⁶. Die zusätzlich aufgenötigten Prüfungen der eigens gegründeten Fachstellen im Kontext der AZAV-Zertifizierungen bewirkten bei vielen Volkshochschulen, die dieses Zertifikat benötigen, eine zusätzliche Ermüdung hinsichtlich von dokumentierter Qualität bzw. Zertifizierung. Die ressourcenaufwändige Qualitäts- und Zertifizierungspraxis, teils selbstgewollt, teils von außen oktroyiert, verleitet dazu, dass der Impuls, eine lernende Organisation zu sein, mancherorts zum Lernen als Anpassungsleistung an unterschiedliche Prüfungssysteme mutiert.

Quo vadis?

Die Volkshochschulen haben im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklungen und Testierungen einen hohen Lernzuwachs erfahren. LQW als „hauseigenes Produkt“ hat sich in vielerlei Hinsicht als sehr entwicklungsfördernd erwiesen – sowohl organisationsintern als auch für die Communitybildung durch das Erkennen der Marke VHS. Im Jahr 2017 werden sich die meisten der am Testierungsverfahren beteiligten Volkshochschulen einer erneuten Testierung stellen müssen – so sie noch weiter am LQW-Verfahren beteiligt sein wollen. 2017 wird sich die Gretchenfrage an die hessischen Volkshochschulen stellen, ob sie dazu bereit sind. Es kann hier nicht die Botschaft sein, leichtfertig auf selbstbestimmte und reflexiv bearbeitete Qualitätsentwicklung zu verzichten. Ein Ausstieg aus einem solchen Verfahren könnte – auch angesichts des jetzt vielerorts anstehenden Generationenwechsels – fatale Folgen für die Volkshochschulen haben. Zugleich muss geprüft und im Marketingverbund entschieden werden, wieviel Aufwand einen Ertrag rechtfertigt. Auch ersetzt ein Qualitätsmanagementverfahren – und sei es noch so ambitioniert – nicht die pädagogischen und bildungspolitischen Diskussionen, die angesichts der derzeitigen Herausforderungen

für die Zukunft der Volkshochschulen zu führen sind. Diese aber zu unterfüttern und mit organisationsinternen Strategien zu hinterlegen, erscheint nach wie vor flankierend notwendig.

Anmerkungen

- 1 Am Ende der Pilotphase 2002 waren 80 Einrichtungen zur Testierung angemeldet, nach Abschluss des Verbundprojekts 500, in der Hochphase von LWQ 600 Einrichtungen in Deutschland und Österreich (die genaue gegenwärtige Zahl lässt sich zur Zeit wegen der noch parallel agierenden Testierungsstellen ArtSet und complex nicht ermitteln).
- 2 Vgl. den Beitrag von Steffen Wachter in diesem Band.
- 3 Das Gros der hessischen Volkshochschulen hat sich 2003 zur Testierung angemeldet, nachdem 2002 Interessenmeldungen im Rahmen des Projekts angefordert wurden und im Rahmen der Projektförderung 2003 Zusagen erteilt werden konnten.
- 4 Zumal anderenorts – nicht in Hessen – auch umgekehrt der Gleichheitsanspruch eingefordert wurde, indem die Auflagen verglichen und in ihrer Vergabe als ‚ungerecht‘ wahrgenommen wurden, weil manche mit ähnlichen Aussagen auflagen-frei und manche mit Auflagen versehen wurden. Hier wurde aber der Gesamtkontext nicht immer berücksichtigt.
- 5 So gab es mancherorts Irritationen gegenüber der als zu formal oder zu normativ empfundenen Begutachtung von zu schwachen Begründungen gelungenen Lernens.
- 6 Immerhin wird LQW neben Qualitätsmanagementsystemen wie ISO oder EFQM als anerkanntes Qualitätsmanagementsystem aufgeführt und damit als Voraussetzung für eine Zulassung zur AZAV-Prüfung anerkannt.

Literatur

- Bastian, H. (2001): Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflichen Mitarbeitenden. Bielefeld: Bertelsmann, S. 91-101.
- Ehse, C., Heinen-Tenrich, J., Zech, R. (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen, Hannover: Expressum.
- Ehse, C., Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Dies. (Hrsg.): Organisation und Lernen, Hannover: Expressum, S. 13-57.
- Ehse, C. (2005): Anforderungsprofil und Ausbildung von Gutachtern im Rahmen der lernerorientierten Qualitätsentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, GdW-Ph Ergänzungslieferung Nr. 61, Neuwied: Luchterhand, S. 1-18.
- Gieseke, W. (1997) : Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 29-47.
- Hartz, S., Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement. 2. überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartz, S. (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinold-Krug, E. (2002): Qualifizierung des hauptberuflichen Personals für die Qualitätsentwicklung. In: Heinold-Krug, E., Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 79-90.
- Meisel, K. (2002): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heinold-Krug, E., Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-19.

- Seitter, W. (2008): Editorial: Institutionelle Zertifizierung. In: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Hessische Blätter für Volksbildung. Institutionelle Zertifizierung, 3/2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zech, R. (2005): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 2. 2. korrig. Aufl. Hannover: Expressum.
- Zech, R. (2015) Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. 5. korrig. Aufl. Hannover: Expressum.