

Kil, Monika

## Beobachtungen aus der Lehr- und Lernforschung zur "Qualität" in der Weiterbildung

*Der pädagogische Blick 14 (2006) 4, S. 223-236*



Quellenangabe/ Reference:

Kil, Monika: Beobachtungen aus der Lehr- und Lernforschung zur "Qualität" in der Weiterbildung - In: Der pädagogische Blick 14 (2006) 4, S. 223-236 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95516 - DOI: 10.25656/01:9551

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95516>

<https://doi.org/10.25656/01:9551>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

# Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis  
in pädagogischen Berufen

14. Jahrgang 2006 / Heft 4

---

Editorial ..... 194

*Thema:*

*Quo Vadis „Qualität“?*

Joachim Merchel

Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit: Erfahrungen zur  
Verarbeitung und zur Umsetzung des Themas „Qualität“ ..... 195

Fabian Schütt

Qualitätsentwicklung als Chance für Verbesserungen? –  
Eine Evaluation von Arbeitsbedingungen an einer Volkshochschule ... 209

Monika Kil

Beobachtungen aus der Lehr- und Lernforschung zur „Qualität“  
in der Weiterbildung ..... 223

*Aktueller Beitrag*

Anke Pfeiffer

Fit für Europa mit BA/MA? Erziehungswissenschaftliches  
Kernfachstudium in Deutschland ..... 237

*Aus der Hochschule*

Standorttransparenz trotz Bachelor und Master im Net-Päd.  
des BV-Päd. (*Christoph Hannig*) ..... 250

*Aus der Profession*

Wie funktioniert Qualitätsmanagement in einer kleinen  
Weiterbildungseinrichtung? (*Marina Feldmann*) ..... 251

*BV-Päd. Intern*

Tätigkeitsbericht des Vorstandes 2006 ..... 254

*Infobörse* ..... 256

# Beobachtungen aus der Lehr- und Lernforschung zur „Qualität“ in der Weiterbildung

*In diesem Beitrag wird auf die Aufgabe der Weiterbildungsorganisationen eingegangen, „lernförderlich strukturierte Aneignungskontexte“ und „Qualitätsnachweise“ erbringen zu müssen. Letztere werden in der Regel mit Hilfe von eigenen Befragungen unterstützt und aus Legitimationsgründen von einer externen Begutachtung begleitet. Zur Bilanzierung dieser Prozesse werden empirische Befunde, d.h. Ergebnisse einer eigenen Nachuntersuchung von „Qualitätsprojekten“ im Bundesgebiet und allgemein aus der Lehr- und Lernforschung dargestellt.*

## 1. Besonderheiten von Weiterbildungsorganisationen

Um die Eignung von Qualitätsmanagementverfahren für die Weiterbildung diskutieren zu können, werden zunächst zentrale Funktionslogiken von Bildung und Lernen erarbeitet, denn: „Das Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus der planvollen Gewährleistung ihrer gesellschaftlichen Leistung: nämlich ein dauerhaftes Bereitstellen von lernförderlich strukturierten Aneignungskontexten für Erwachsene unterschiedlichster Art“ (Schäffler 1998, S. 102). Hier wird von der Situations- bzw. Kontingenz-Theorie der Organisation ausgegangen, um für Weiterbildungsorganisationen zu prüfen, welche Struktur-Eigenheiten für den Lehr- und Lernerfolg bzw. für die Situation des Lehrens und Lernens förderlich sein könnten und ob diese gegebenen Strukturmerkmale wiederum zu den Situationseigenheiten von Qualitätssystemen passen (vgl. Gebert 2004). Um weitere Spezifika von Bildungsorganisationen herauszuarbeiten, werden Schlüsselmerkmale der Arbeitssituation nach Cummings und Blumberg (1987, s. Abb.1) herangezogen.

Abb. 1: Gestaltungskonzepte für Bildungsorganisationen und ihre Kontingenzen

Schlüsselmerkmale der Arbeitssituation →	„Technische“ Verkoppelung	„Technische“ Unsicherheit	Umwelt- dynamik	Entfaltungs- bedürfnisse	Soziale Bedürfnisse
Gestaltungskonzepte ↓	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch
traditionelle Einzelarbeit					
traditionelle Gruppenarbeit	X				X
individuelle Aufgabenerweiterung		X	X	X	
selbstregulierende Gruppe	X	X	X	X	X

Das sogenannte „Schlüsselmerkmal“ der Arbeitssituation „technische Verkopplung“ lässt sich in Bezug auf den Bildungsbereich als das Ausmaß bezeichnen, in dem die Technologie<sup>1</sup> zur Erstellung einer Dienstleistung Kooperationen zwischen den Beschäftigten erfordert. Dieses Merkmal ist für Bildungsorganisationen in einem Höchstmaß vorhanden und besteht nicht nur aus wechselseitigen Interaktionen zwischen Mitarbeitendengruppen, sondern die eigentliche „Bildungsarbeit“ findet zwischen Mitarbeitenden und Teilnehmenden statt.

Unter technischer Unsicherheit wird das Ausmaß von Informationsverarbeitungs- und Entscheidungserfordernissen, die für die Beschäftigten im Prozess der Aufgabenerfüllung entstehen, verstanden (vgl. Ulich 1994, S. 243). Auch hier kann ein hohes Ausmaß insbesondere für den Weiterbildungsbe- reich geltend gemacht werden: Erst nach einer Leistungsvereinbarung (Anmeldung), in der nur vertrauensbildende Maßnahmen im Sinne von Ersatzqualitäten (vgl. Schlutz 2005) ausgetauscht werden können (z.B. ein Ankündigungstext), kommt es weitgehend zusammen mit dem Nutzer zum Vollzug der eigentlichen Leistung in einer Lehr-Lern-Situation. Dabei sind in diesen zwei voneinander entkoppelten Interaktionsphasen in der Regel gänzlich unterschiedliche Mitarbeitendengruppen verantwortlich; zunächst Verwaltung und Pädagogik, dann die Kursleitenden bzw. Trainer/-innen. Eine Verkomplizierung der Transferleistung geschieht dann noch, wenn das Leistungsversprechen der entsendenden Organisation gegenüber gemacht wurde und am eigentlichen Lernort wieder neu kommuniziert und ausgehandelt werden muss. Um diese von verschiedenen Personen zum Teil parallel oder sogar zeitlich entkoppelt stattfindenden Handlungen im Sinne der Organisationsziele durchführen zu können, ist eine subjektiv empfundene Zielklarheit und ein Transparenzerleben erforderlich, deren Vermittlungsmodus in unsicheren und lose gekoppelten Situationen „Vertrauen“ ist, statt ein Mehr an Information (vgl. Meyerhuber 2001).

In Bezug auf das Kriterium „Umweltdynamik“ lassen sich nicht so eindeutige Einordnungen treffen. Da unterschiedliche Träger- und damit auch unterschiedliche Finanzierungsstrukturen vorliegen, kann es für einige Anbieter- typen lange Phasen stabiler Umweltverhältnisse geben. So ist beispielsweise seit den 80er Jahren die Finanzierung von Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungs- gesetz (AFG) relativ verlässlich gewährleistet worden, so dass Weiterbildungsorganisationen in diesen Segmenten kaum gefordert waren, auf der Organisationsebene mit gravierenden Veränderungen und/oder Produk- tionnovationen zu reagieren. Mit der jetzigen arbeitsmarktpolitischen Aus- richtung in der Bundesrepublik ist diese Stabilität für einen großen Teil der Anbieter allerdings nicht mehr gegeben (vgl. Kil/Schlutz 2006). Ein relativ hohes Maß an Umweltdynamik kann für Weiterbildungsorganisationen ins- gesamt jedoch aufgrund der permanent wechselnden und nur temporär in der Organisation anwesenden Teilnehmenden angenommen werden. Teilneh- mende evozieren laufende Modifikationen und Aktualisierungen oder aber

---

1 Technologie kann in diesem Kontext als die Gesamtheit aller zur Gewinnung und Bearbeitung von nachfragefähiger Weiterbildung nötigen Prozesse verstanden werden.

erfordern gänzlich neu zu konzipierende Bildungsangebote (vgl. z.B. PC-Schulungen in den 90ern<sup>2</sup>).

Den Merkmalen der Arbeitssituation entspricht das Arbeitshandeln auf Seiten der Mitarbeitenden. So wird in der Weiterbildung 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. Im Modell von Cummings und Blumberg werden über die als zu vereinfachend kritisierten situationsbezogenen Ansätze hinaus deshalb auch zentrale, für die Aufgabenerfüllung relevante Personalmerkmale berücksichtigt: das Bedürfnis nach bedeutsamen sozialen Beziehungen und nach persönlicher Entfaltung. Auch hier kann angenommen werden, dass für Mitarbeitende in der Weiterbildung eher hohe Ausprägungen vorhanden sind und vorhanden sein sollten, denn insbesondere das Einstellen auf Teilnehmende und neue Bildungsinhalte erfordert Lernprozesse auf Seiten der Mitarbeitenden, um selbst Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen.

Folgt man diesen Spezifika, dann wären für Weiterbildungsorganisationen konsistente Gestaltungsansätze der Arbeit wie Gruppenarbeit, selbstregulierende Gruppen und individuelle Aufgabenerweiterungen (vgl. Abb. 1) den von außen „gesteuerten“ Interventionen vorzuziehen. Im Gegensatz zum Lehr-Lern-Angebot an die eigenen Adressaten, das als Dienstleistung konzipiert wird, wobei Vorteile, Nutzen und Erfolg eines formalen und zum Teil an Professionelle delegierten organisierten Lernprozesses unterstellt werden, müssen Lernleistungen der Mitarbeitenden dagegen innerhalb der Organisation, d.h. größtenteils als Bestandteil des Arbeitshandelns selbst erfolgen. Deshalb ist es sinnvoll, ebenfalls noch Leitannahmen für das „Lernen in Organisationen“ zu beschreiben, die dann die Aufgabenbereiche und Problemfelder auch für die „Professionellen des Lehrens und Lernens“ in Weiterbildungseinrichtungen verdeutlichen helfen (Maier/Prange/v. Rosenstiel 2001, S. 24<sup>3</sup>):

- Lernen ist nicht immer intentional.
- Individuen lernen von „Modellen“.
- Früheres Wissen ist auch für aktuelle Problemlösungen von Bedeutung, deshalb auch zum Teil lernhinderlich.
- Lernen resultiert aus dem Rückschluss von kausalen Folgerungen.
- Lernen ist motivationales Verhalten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass ohne „Motivation“ auch und vor allem in Organisationen der Weiterbildung nicht gelernt werden kann. Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft ist das Konstrukt „Motivation“ – trotz der Konjunktur neurowissenschaftlicher und konstruktivistischer Betrachtung des Lernens – immer noch ein bedeutendes Konstrukt, und es bleibt im Zuge einer mehr und

---

2 Während sich marktorientierte Anbieter bereits von lukrativen Zielgruppen aufgrund von Marktsättigung verabschiedet haben, sind die öffentlich geförderten Weiterbildungsorganisationen nach wie vor Ansprechpartner für „Modernisierungswiderständler“ und unterstützen sie im Erlernen von EDV und helfen Defizite auszugleichen.

3 Eigene Übersetzung.

mehr quantitativ-empirisch und diagnostisch ausgerichteten Lernmotivations- und Interessensforschung relevant (vgl. z.B. Prenzel/Schiefele 2001; Stiensmeier-Pelster/Rheinberg, Hrsg., 2003). Zum Lernen in Organisationen gehören motivationsbedingt auf personaler Seite das persönliche Können, ein individuelles Können, aber auch das soziale Dürfen und die situative Ermöglichung auf Seiten der Organisation (vgl. von Rosenstiel 1994, S. 59). Wie nun auf Seiten der Organisation Lernen ermöglicht wird, ist jeweils branchenabhängig bzw. bestimmen die jeweiligen zu erbringenden Produkte/Dienstleistungen („organisationale Didaktik“). Diese Beobachtung fand auch in der Schulforschung zu wenig Beachtung, und dort fordert die derzeitige Lernforschung wieder zu Recht: mehr Forschungsaktivitäten für die Fachdidaktiken (Stern u.a. 2005). Konzepte, die postulieren, dass es einheitliche Parameter gibt, die jede Organisation und ihre jeweiligen „Produktparten“ zu einer „lernenden Organisation“ machen, sind wenig erfolgsversprechend. Denn wenn man sich die für die Schule derzeit geltenden zentralen Kontextvariablen und zukünftigen Aufgaben zum erfolgreichen und verständnisvollen individuellen Lernen anschaut (von mir zusammengefasst aus Stern u.a. 2005), wird klar, dass es in Organisationen, die wert-, ressourcen-, produktschöpfend tätig sind, modifizierte und spezifizierte Rahmenbedingungen und Spielräume für Lernen geben muss:

- Es bedarf der Konfrontation mit Anregungen und Anforderungen, die noch nicht auf Anhieb bewältigt werden können, für deren Lösung aber (bereichsspezifisches) Vorwissen mitgebracht wird.
- Erwerbs- und Anwendungskontexte sind zu variieren.
- Übungs- und Gesprächsangebote müssen vorhanden sein.
- Irrtümer und Fehler sollen zugelassen und vom Lehrenden konstruktiv aufgegriffen werden. Ein Feedbacktraining für Lehrende ist zu entwickeln.
- Im Lernprozess sind Stresserleben, Schlaf- und Ruhepausen zu berücksichtigen.
- Lernen wird durch motivationale und metakognitive Prozesse reguliert.
- Es bedarf sinnstiftender Aufgaben, die eine handelnde Auseinandersetzung ermöglichen und im sozialen Kontext stattfinden.
- Kognitive Entlastungsmechanismen stützen Lernen (z.B. multiple Repräsentation von Wissenseinheiten/sog. Chunks).
- Das bisher Aufgeführte ersetzt keinesfalls das gezielte Üben.

Es muss also für jeden Inhaltsbereich und Organisationstyp erarbeitet werden, mit welchen Parametern Lernen gefördert werden kann (vgl. Schilling/Kluge 2004), bzw. ob sie in der Organisation selbst bereitgestellt oder aber außerhalb der Organisation als externe Dienstleistung in Anspruch genommen werden kann und sogar muss. Denn manche Organisationen bestehen gerade daraus, dass sie qua Produkt auf die eine oder andere Situationsbedingung erfolgreichen Lernens verzichten müssen; z.B. sollten im Krankenhaus keine Fehler gemacht werden. Das derzeit postulierte selbstorganisierte Lernen und sogenannte Lernen am Arbeitsplatz gerät für diese Organisationsform bereits an seine Grenzen. An dieser Stelle wird klar, dass auch das „Lernen in Organisationen“ Formen von „geschütztem“ Lernen (außerhalb der Organisation, z.B. in Weiterbildungsrichtungen) nie wird ersetzen können. Im nächsten Abschnitt soll nun entfaltet werden, inwieweit diese Grundbedingungen für eine qualitativ hochwertige Aufgabenerfüllung in der Weiterbildung, nämlich Motivation und Lernen, durch derzeitige Qualitätsmanagementprojekte gestützt oder verhindert werden.

## **2. Wirkungen von Qualitätsmanagement auf Lernen und Motivation in Weiterbildungseinrichtungen**

Dass Berater/-innen und Akteure, die selbst an der Implementierung beteiligt sind, die Beobachtungsaufgabe nach der Wirkung von Qualitätsmanagement übernehmen können und unter der Berücksichtigung von Forschungsergebnissen angemessen einschätzen, erscheint eher zweifelhaft. So sind sie ja selbst darauf angewiesen, dass ihre Interventionen nachgefragt und in ihrer Wirkung eben nicht problematisiert werden. So kommt es denn auch durchaus vor, dass Berater/-innen in ihren Analysen zwar noch auf „moderne“ Organisationstheorien zurückgreifen (z.B. systemischer Ansatz), aber in ihren Interventionen doch wieder „hemdsärmelige“ und auf einem mechanistischen Menschenbild basierende Interventionsmentalitäten offenbaren (z.B. ein Leitbild stärkt Identität; mit Hilfe eindeutiger Ziele kann eine Organisation gesteuert werden; vgl. Meyer/Rowan 1977). Kieser (in Felixberger 2006) – ein renommierter betriebswirtschaftlicher Organisationsforscher – beschreibt die Funktionslogik des Beratens sehr drastisch: Berater schüren Angst, dann bieten sie Lösungen an, die Angst zu lindern. Mit modischen Managementtheorien wie Balanced Scorecard, Business Reengineering oder Benchmarking wird Furcht erzeugt. Daraufhin würden nicht wenige Geschäftsführer und Vorstände mit der banger Frage reagieren: „Brauchen wir das nicht auch?“ Das Versprechen eines Beraters lautet demnach: In einer Welt voller Vorurteile und Unsicherheit gibt es Halt und Orientierung zu kaufen.

Es muss dagegen Ziel einer Organisationsforschung für den Erwachsenen-Bildungsbereich sein, einerseits intersubjektiv nachvollziehbar die Makroebene von institutionellen Entwicklungen zu beobachten, die, wenn auch oft rückwirkend, Funktionsmechanismen und Folgen von Interventionen aufklären helfen – hier haben organisationssoziologische Theoriepositionen einen hohen Erklärungswert –, und andererseits die Bereitschaft zur Normabweichung und Änderung von Arbeitsabläufen als Bedingungen für effektive Veränderung (Guldin 2004, S. 718, n. Robertson/Roberts/Porras 1993) in den Blick zu nehmen – hier haben organisationspsychologisch fundierte Theorien und davon die motivationspsychologisch ausgerichteten die größte Erklärungskraft (vgl. Miner 1980). Deren Stärken sind es, auf das Arbeitshandeln und auf die organisationalen Lernprozesse, die in Organisationen in Gruppenkontexten stattfinden müssen (vgl. Sonntag/Fay/Frese 2004), gerichtet zu sein und eine gleichermaßen hohe theoretische Konsistenz und Anwendungsnahe zur Erziehungswissenschaft aufzuweisen.

Wenn wir unter der offenen systemischen Perspektive die Weiterbildungsorganisationen in Interaktion mit ihrer Umwelt betrachten, so ist von kontinuierlichen strukturerhaltenden Prozessen auszugehen, die sich im Zeitverlauf weiterentwickeln (vgl. Kil 2005). Mit dem Phänomen der „Mimese“ wird dabei das Kopieren von vermeintlich erfolgreichen Problemlösungsmustern anderer Organisationen bei eigener hoher Unsicherheit bezeichnet (Di Maggio/Powell 1983). Formale Evaluationen, Zertifizierungen, Akkreditierungen und Auszeichnungen stellen dabei die für mimetische Prozesse notwendige Sichtbarkeit und Zurechenbarkeit von Leistungsprofilen her. Aufgrund der Notwendigkeit die Qualität nachzuweisen steigt nun auch für Weiterbildungseinrichtungen der Druck, sich an gleichartigen Organisationen zu orientieren. So wird eine starke Konformität mit den Erwartungen und Vorschriften an Qualitäts-

legitimation erreicht, die bereits von Auftraggebern, staatlichen Stellen und Beratungseinrichtungen relativ homogen formuliert wurden. Denn die Angleichungsprozesse haben zum Ziel, sich den Erhalt von materiellen Ressourcen zu sichern (vgl. Krücken 2004). Aber im Hinblick auf die Flexibilität und Innovationsfähigkeit, die im Umgang mit veränderten Nutzerbedürfnissen und neu geforderten Bildungsinhalten eigentlich nötig wären, kann „Mimese“ dagegen nur hinderlich sein.

Aber nicht nur die Angleichungsproblematik sollte in die Bilanz der Qualitätsaktivitäten eingehen, sondern die Verfahren selbst erzeugen neben direkten physischen und materiellen Kosten noch erhebliche indirekte Kosten, die im Bereich der Arbeitsmotivation „verbucht“ werden können. Außerhalb der Weiterbildung liegen hier vereinzelt Befunde vor, da die Qualitätsdebatte in den Industrieunternehmen bereits in den 80ern zum organisationspsychologischen Forschungsfeld geworden ist. So belegen Marks u.a. (1986) in einer Studie zu Auswirkungen auf Qualitätszirkel, dass die De-Motivation und Einbußen bei der Produktivität bei *Nicht*-Teilnehmern von Qualitätszirkeln steigen. Aufgrund dieses Befundes kann auch abgeleitet werden, dass Evaluationen, die an den Beteiligten und Akteuren von Qualitätsverfahren selbst ansetzen, schlicht Artefakte erfassen. Denn erst die systematische Berücksichtigung der Nicht-Teilnehmenden und zumindest Repräsentanten aller Mitarbeitendengruppen können die tatsächlichen psychophysischen Gesamtkosten bilanzieren helfen.

Insgesamt werden in der internationale Forschung zum Bereich „Lernende Organisation“ Total-QM-Programme retrospektiv bereits wieder problematisiert (vgl. Hedberg/Wolff 2001, S. 546ff.; Walgenbach 1998). Für Weiterbildungsorganisationen besteht dagegen erst seit einigen Jahren der hohe Anpassungsdruck, Qualitätssicherungsverfahren einführen zu müssen. Generell entstammt dieser Ansatz aus den Ingenieurs- und Arbeitswissenschaften. Das ursprüngliche Ziel von QM ist das Absichern und Kontrollieren von großorganisierten, zulieferorientierten, sinnentleerten und personenbezogenen gefährlichen Tätigkeiten. QM schützt dabei nicht vor „Fehlern“, aber das System hilft diese aufzuklären, nachvollziehbar zu machen und Verbesserungen für spätere Produktionsabläufe als neue Regelungen aufzunehmen. Moderne Qualitätsmanagementkonzepte konzentrieren sich zunehmend auf Prozesse, d.h. die Leistungsrealisierung an sich, die in einem Industrieunternehmen aus Produktion, Innovation, Logistik, Vertrieb und Service besteht. Wenn feldfremde Tools nun in der Weiterbildung eingeführt werden, kann man von einer organisationssoziologischen Beobachtung aus von einem „Culture Clash“ sprechen. Dieses Aufeinanderprallen unterschiedlicher Kulturen allein lässt bereits paradoxe Effekte (vgl. Ortman 2001; z.B. statt erwünschter De-Regulierung wird Regulierung erhöht) und sogenannte „Fehlkopien“ entstehen (vgl. Krücken 2004).

Wie sieht es nun konkret für die Weiterbildung aus: Eine Nacherhebung von 17 Qualitätsprojekten<sup>4</sup> mit verschiedenen Qualitätszertifizierungsvarianten und bei unterschiedlichen Anbietern von Weiterbildung (Kil 2004) zeigt, dass dort ebenfalls eigenwillige Rezeptionsweisen des Qualitätsthemas verfolgt werden, z.B. wird von „Qualitätsentwicklung“ gesprochen, so dass vermutet werden

---

4 Insgesamt wurden dort 36 Organisationsveränderungsfälle untersucht, wobei 17 Qualitätsverfahren beinhalteten.

kann, dass das Konzept mit Hilfe einer Verbindung von Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung mit der Weiterbildungskultur in Passung gebracht wird. Auch kommen Qualitätszirkel nur in einer Organisation „klassisch“ – nach organisationspsychologischem Lehrbuch – zum Einsatz, nämlich ohne Vorgesetzte und mit gemischten operativen Teams. Dies kann zwar als Form unkonventionellen Organisationslernens und als Chance zur Innovation begriffen werden, ist jedoch auch Ausdruck einer gewissen Hilflosigkeit, wie sich in Kleinstorganisationen mit zwei bis drei fest angestellten Mitarbeitenden Qualitätszirkel überhaupt besetzen lassen. So befremdet es, dass Checklisten einer Bildungseinrichtung von pädagogisch-konzeptionell Tätigen geführt werden, anstatt dass das operative Personal (Küchenkräfte, Verwaltung, Trainer o.ä.) diese einsetzt (s. Qualitätsmaßnahmen aus Presker/Quante 2004<sup>5</sup>), während möglicherweise genuin pädagogisch qualitätssichernde Aufgaben dagegen nicht aufgeführt werden (z.B. Hospitation von Veranstaltungen). Bei den öffentlich geförderten Weiterbildungsanbietern sind üblicherweise die Kursleitenden freie Mitarbeitende. Folgt man an dieser Stelle ebenfalls der ursprünglichen Logik des Qualitätsmanagements, müssten ähnlich wie in der Industrie stattdessen die Kursleiter/Trainer zertifiziert werden, damit die jeweiligen Auftraggeber sicher sein können, dass Qualität in ihrem Sinne geliefert wird und sie mögliche Regressansprüche von Kunden/-innen dort geltend machen können. Die Qualitätspraxis in der Weiterbildung sieht jedoch anders aus: Anbieter inkl. des Tätigkeitsspektrums von angestellten Mitarbeitenden werden zertifiziert (dabei werden die befristet beschäftigten Mitarbeitenden häufig ausgeschlossen) und Kursleitende nur indirekt über die Evaluation durch Teilnehmende „bewertet“. „Fehlkopien“ dieser Art könnten u.a. darin begründet liegen, dass aufgrund mangelnder organisationstypologischer Klarheit im Weiterbildungssystem Organisationen in Bezug auf einzusetzende Instrumente „über einen Kamm geschoren“ werden und bspw. generelle stereotypische Bilder vorherrschen, bspw. generell als „Behörden“ etikettiert werden (z.B. Ehses/Zech 2004, S.76). Aber allein aufgrund der unterschiedlichen „Größe“ und „Rechtsformen“ in der Weiterbildung kann es zu signifikanten Differenzen in der Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen beim gesamten Personal einer Weiterbildungseinrichtung und damit auch zu unterschiedlichen qualitätsbezogenen Folgen in der eigenverantwortlichen Wahrnehmung der Aufgaben kommen (Kil 2003, S.35-37). So ist wahrscheinlich, dass es gerade in Bezug auf QM-Systeme unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse für verschiedene Weiterbildungsorganisationstypen gibt. Auch lassen sich bei Weiterbildungsorganisationen unterschiedliche Ausgangspunkte bzw. Reifegrade feststellen, wie sie mit Veränderungsaufforderungen von außen umgehen. Aus 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

---

5 Unabhängig davon, dass auch bei einer Heimvolkshochschule ohne Nacharbeit das Führen von Sauberkeitschecklisten wie in großen Hotels und Autobahnraststätten sich eher zum Ungunsten von sich bereits mit der Einrichtung stark identifizierenden Mitarbeitenden auswirkt (dies ist aber tatsächlich von einem Gutachter im Rahmen der Qualitätstestierung im Gutachten vorgeschlagen worden und hat beinahe die Kündigung der besten und einzigen Hauswirtschafterin zur Folge gehabt).

mit einer externen Beratung einen direkten Praxisnutzen in relativ kurzer Zeit. Eine dritte Gruppe von Organisationen benutzt Organisationsveränderungsaufträge von außen strategisch als Grundlage für den Auf- bzw. Umbau eigenverantwortlicher evaluationsbasierter Steuerung, dabei sind sie „eigensinnig“, haben Vorstellungen davon, was „Beratung“ und „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 Projektnutzen für die Organisationsziele fragwürdig wird. Denn obwohl in der (öffentlichen) Weiterbildungsszene der Mythos verbreitet wird, dass sich ohne Qualitätszertifizierung Anbieter nicht auf dem „Markt“ behaupten können, zeigt sich in Anbieteranalysen (Kil/ Schlutz 2006), dass es durchaus erfolgreiche Gegenbeispiele zu dieser Annahme gibt. Bei einem Anbieter flossen erhebliche öffentliche Mittel, ohne dass die Zuwendungsgeber (Land und Kommune) eine Qualitätszertifizierung verlangt hätten, wie dies im Weiterbildungsgesetz der Fall ist. Eine weitere Einrichtung ist ein betrieblicher Weiterbildungsanbieter im „High-End-Bereich“, dort basieren Kundenabsprachen ausschließlich auf Vertrauen in die Spezialleistung und nicht auf einem Qualitätssiegel. Ein weiterer erfolgreicher Anbieter, der innovativ zwischen Organisationsberatung und Weiterbildung changiert, versucht so lange wie möglich eine Zertifizierung zu umgehen; auch um Innovativität nicht zu gefährden. In den in der Studie von Kil (2003) berücksichtigten Qualitätsveränderungsprojekten ist zudem keine Einrichtung nach diesen „stürmischen“ und arbeitsreichen Zeiten, ein Qualitätszertifikat zu erlangen, extrinsisch belohnt worden, d.h. z.B. über Stellenzuwachs. Nur in drei anderen Organisationsveränderungsprojekten „Einführung von Kostenrechnung“ hat sich die Arbeit ausgezahlt (zusätzliches Personal und Verhinderung von finanziellen Einbußen).

Ein weiteres Problem stellt die notwendige Repräsentation von Wirklichkeit in Dokumenten (Qualitätshandbücher) und den sogenannten Selbstreports dar; insbesondere für den Bereich wissensintensive Dienstleistung. Forschungsmethodisch werden Selbstreports in ihrer Güte schon lange nicht mehr ernstgenommen und es muss angenommen werden, dass aufschreibbare Funktionslogiken und Begründungen alles andere abbilden, aber nicht dem Alltag in einer Weiterbildungseinrichtung entsprechen. Wenn daraufhin Gutachter eingesetzt werden, die aufgrund dieser Dokumente sich wieder ein Bild von einer Einrichtung machen, werden eigene künstliche Realitäten verhandelt. Zudem sind Gutachterurteile alles andere als valide. Wenneras und Wold (1997) konnten dies selbst bei anonym gebliebenen Begutachteten nachweisen. Generell ist auch die Selektion von Gutachtern als problematisch einzuschätzen. Denn Gutachter, die sich für eine solche Tätigkeit zur Verfügung stellen, sind zumindest selbst in dieser Zeit nicht aktiv im Geschäft, sonst könnten sie keine Zeit dafür erübrigen und/oder sind auch eher „macht-“ als leistungsmotiviert, d.h. sie haben eher Interesse und Neugier an anderen und an externaler Bewertung als an internalen Prozessen, die ohne Publikum stattfinden.

### **3. Einbindung von Teilnehmenden als besondere Anforderung in der Weiterbildung**

Das Ziel für Weiter-Bildungseinrichtungen sollte es sein, auch die Teilnehmenden als Koproduzenten in ein qualitätsbezogenes Vorhaben mit einzubeziehen. Ergeb-

nisse aus der Lehr-/Lern- und Organisationsforschung müssten dazu immer wieder neu gebündelt werden, um z.B. Teilnehmendenfragebögen entwickeln zu können, die in der Lage sind, Varianz im Antwortverhalten von verschiedenen Kurs- und Anbietertypen aufzuklären, und um auch in Teilen mit Befunden aus den Organisationen in Beziehung gesetzt werden zu können. Für Teilnehmendenbefragungen kann – ähnlich wie bei Mitarbeitendenbefragungen – wieder nicht angenommen werden, dass es überindividuell einheitliche „objektive“ Maßstäbe gibt, die Teilnehmende in die Lage versetzen, die Kursleitenden, deren Didaktik und die Weiterbildungsorganisation in Relevanz zu ihrer Motivation und ihrem Interesse einzuschätzen (vgl. Kritik von Schilling/Kluge 2004 am Lernkultur-Inventar von Sonntag u.a. 2004). Der Sichtweise, dass möglichst hohe Ausmaße und Zufriedenheitsbekundungen eine Aussage über den Lernerfolg und die Qualität einer Weiterbildung zulassen, kann aus der Lernforschung nicht gefolgt werden, da Lernprozesse einer „emotionalen Dialektik“ (Kuhl/Hartmann 2004, S. 58) unterliegen: Es kann nur (um-)gelernt werden, wenn auch ein unzufriedener Zustand eine Zeit lang ausgehalten wird. Neue Wahrnehmungen aus der Innen- oder Außenwelt können in das Selbstsystem nicht integriert werden, wenn dieses nicht zuweilen gehemmt wird, damit unerwartete oder sogar unerwünschte Empfindungen verstärkt beachtet werden können. Das zeitweilige Zulassen von negativem Affekt oder Gefühlen der eigenen Schwäche (Leidensfähigkeit) kann damit auch als eine Voraussetzung für die Akkommodation (ebda., S. 57) angesehen werden. Bei Teilnehmendenbefragungen, die hauptsächlich auf Zufriedenheitsmaßen basieren, kommt es deshalb zu artifiziellen Befunden. „Zufriedenheit“ sagt zudem nichts darüber aus, ob sie „konstruktiv zufrieden“ ist (z.B. die Teilnehmerin fand den Kurs mit den Inhalten gut und ist motiviert, ihr Wissen in der Praxis umzusetzen) oder ob sie „passiv resignativ zufrieden“ antwortet (Wie hätte der Kurs denn aus Sicht des Teilnehmenden didaktisch „besser“ aufbereitet sein können? Da er dies nicht weiß, fand er es dann doch insgesamt interessant und wenig langweilig. Vgl. Bruggemann u.a. 1974).

Die Teilnehmenden, die den Lernprozess selbst steuern und Produzent der Lernergebnisse sind, sollten also mit ihren Erwartungen, Interessen und motivationalen und metakognitiven Voraussetzungen (vgl. Achtenhagen/Bendorf 2005) berücksichtigt werden. Denn wenn bereits Expertise vorhanden ist, können Redundanzen (Stoffwiederholung) und das didaktische Unterstützungssystem (z. B. Rückmeldung durch Lehrende) sogar als störend wahrgenommen werden. Es kommt zum so genannten „Expertise-Reversal-Effect“ (Kalyuga u. a. 2003): Die Lernleistung und -motivation sinkt bzw. stagniert. Liegt Vorwissen vor, ist dies also bedeutsam für die Einschätzung von Lernergebnissen und nur Vorwissenschwächere profitieren dabei von Feedback (Krause/Stark 2005).

Im Vergleich zur Schule spielen in der Weiterbildung Auswahlentscheidungen, die auf Erwartungen und Erfahrungen basieren, auf Seiten der erwachsenen Lerner/-innen eine größere Rolle, so dass Ergebnisse zum Bedingungsgefüge von Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2004) hier nicht übertragen werden können. Personale Faktoren, wie Motive und Interesse, sind zentrale Ursachen dafür, dass erwachsene Personen Lernangebote überhaupt aufgreifen, sich bestimmte Aufgaben aussuchen, sich aktiv mit Inhalten auseinandersetzen und Ergebnisse anstreben. Vom bereichsspezifischen Vorwissen hängt es dann zusätzlich ab, wie die vorgefundenen Lernumgebungen angenommen und die jeweiligen Lerninhalte verarbeitet werden. Metakognitive volitionale Kontrollsysteme spie-

len dann im „Durchhalten“ des Lernprozesses eine Rolle, und während der einzelnen Lernhandlungen kommt es immer wieder zu Erfahrungsbilanzen (vgl. Tannenbaum-Rahmenmodell zur Trainingsevaluation in Höft 2001, S. 637), die sich wiederum auf personale Faktoren, wie die jeweilige Lernumgebung verarbeitet wird, niederschlagen. Organisationale Faktoren vor und während der Teilnahme haben sehr wahrscheinlich ebenfalls eine Wirkung auf Lern- und Qualifizierungsprozesse, ihnen kommt dabei wohl eher die Funktion eines „Dissatisfiers“ zu, d.h. erst wenn diese nicht erfüllt sind, können sie für den laufenden und späteren Lernprozess als hinderlich erlebt werden (vgl. Herzberg 1968). Aus Dokumentenanalysen untersuchter Einrichtungen wurden für ein Projekt Teilnehmendenfragebögen gesammelt (Kil/Schlutz 2006), nach deren Sichtung können hier zwei Problembereiche aufgeführt werden:

### *Notenvergabe*

In vielen Fragebögen werden „Noten“ vergeben. Damit setzt sich zum Ende eines Kurses in der Weiterbildung doch der „heimliche Lehrplan“ durch, dass Lernen wie in der Schule funktioniert und nicht partizipativ, partnerschaftlich und zu einem großen Teil selbstorganisiert ist und möglicherweise auch Spaß machen kann. Noten sind zudem keine objektive Größe, denn was bedeutet die Note 1, z.B. dass der Dozent keinen Fehler gemacht hat? Noten evozieren eine Bewertung, schlechte Noten immer auch eine Entwertung und erzeugen Konfrontation und Eindimensionalität, obwohl zum Lernen zwei gehören (Kursleitung und Lerner/-in). Außerdem fällt auf, dass zu „unpersönlich“ gefragt wird, der Teilnehmende wird so zum Beobachter und Bewerter. Die Einbindung des Befragten wird sprachlich dagegen erst über „ich konnte“, „ich habe“, „ich meine“ hergestellt. Wird „man“ verwendet, ist sogar nicht klar, ob sich die Einschätzung auch mit einer Kursgruppeneinschätzung verbindet.

### *Personenbezogene Daten*

Insbesondere in der „freiwilligen“ Weiterbildung ist keine Gruppe homogen, z.B. vor allem in ihren Vorkenntnissen. Diese werden jedoch so gut wie überhaupt nicht erfasst, wie z.B. schulische Vorerfahrungen, Studienerfahrung (Fortgeschritten-/Anfänger/-in). Fehlen diese Angaben, sind negative Bewertungen nicht einzuordnen, bzw. die „Erfahrung“ und Kompetenz aufgrund der die Einschätzungen gemacht worden sind, nicht zu interpretieren. So konnten Kil und Wagner (2006) nachweisen, dass sogar die Aussage, eine Weiterbildungseinrichtung weiter empfehlen zu wollen, mit dem Ausmaß an Vorwissen positiv korreliert.

In der Abbildung 2 wird ein mögliches Vorgehen bei Teilnehmendenbefragungen vorgestellt, welches dann auch tatsächlich in der Lage ist, die Leistungszuschreibungen für die Organisation, die Teilnehmenden und die Kursleitenden „gerecht“ aufzuteilen.

## **4. Anforderungen an weitere Bilanzierungen**

Nach Qualitätsprozessen insgesamt kann die Bilanzierung der psycho-physischen Gesamtkosten und die Erfassung eines „Return on Investment“ im Sinne der Organisation und ihrer Ziele auch für die Organisationsforschung wertvolle

## Abbildung 2: Inhalte eines Evaluationsfragebogens

### Eingangserhebung

Diese enthält Vorwissen – für viele Kurse ist hier sogar ein „objektiver“ Vorwissenstest nötig statt subjektiver Einschätzungen –, Erwartungen, demographische Angaben, der geplante eigene Arbeitseinsatz, ggf. Befürchtungen.

### Zwischenerhebung

Hier können bereits Lernergebnisse (Wissenstest, Kompetenzen i.S. der Lernziele) abgefragt werden, aber auch offene Fragen zu Schwierigkeiten. In der Mitte des Kurses können so von der Dozentin/dem Dozenten noch Möglichkeiten der „Umsteuerung“ (Curriculum, Methodik) vorgenommen werden.

### Abschlussenerhebung

Hier kann nun der Erfüllungsgrad in Bezug auf die Eingangserhebung erhoben werden. Wurden die Erwartungen „erfüllt“, „nicht erfüllt“ oder sogar „übererfüllt“? (vgl. Kil/Pfaff 2000)

Wie zufrieden sind die Lernenden mit ihrem Einsatz? Wieviel Zeit haben sie tatsächlich mit Vor- und Nachbereitung zugebracht?

Wie zufrieden sind sie mit dem Einsatz der Dozentin/dem Dozenten?

Sind sie motiviert weiterzulernen, ihr neues Wissen zu erproben, können sie sich dies vorstellen?

Haben sie eine Bindung mit dem Kurs aufgebaut, erzählen sie anderen gerne davon, was sie hier gelernt/gearbeitet haben, würden sie den Kurs weiterempfehlen ...?

Impulse geben. Wenn z.B. wie in einem untersuchten Fall Küchenkräfte ihre Qualitätssitzung während der Arbeitszeit in Arbeitskleidung im Sitzungssaal der Bildungsstätte abhalten oder Pädagogen/-innen während der Kursleiterkonferenz für ihre Kursleitenden kochen, dann hat dies organisationskulturelle Auswirkungen. Öffentlich vertretene Wertorientierungen, „Espoused Values“, werden dort zu handlungsleitenden Orientierungen („Values in Use“, vgl. Argyris/Schön 1996 bzw. 2002).

Um Organisationsveränderungsprojekte zu bilanzieren, haben sich qualitative Interviews mit Change-Agents und Nicht-Teilnehmenden unter Einsatz der Critical Incident Technique<sup>6</sup> als Forschungsmethodik bewährt (Kil 2003). Insgesamt können für das Gelingen organisationaler Lernprozesse und damit auch für die Qualität von Weiterbildung folgende Rahmenbedingungen angenommen werden:

1. Indikatoren für Lernen sollten sich auf drei Ebenen zeigen: 1. Organisiertes Lernen, 2. intraorganisationales Lernen und 3. in der „Organisationskultur“ wahrnehmbares Lernen (z.B. Witze).
2. Die eigene Fortbildung fungiert als Spiegel und Erfahrungsraum von Trends und Innovationen im Angebot und berücksichtigt „lerntheoretisch“ fundierte Standards.

---

6 Die Befragten beschreiben einzelne Ereignisse aus dem Beratungsprozess, bei denen sie sich ausgesprochen gut oder ausgesprochen schlecht gefühlt haben. Die Ereignisse sollen dabei eine gewisse Variabilität hinsichtlich ihrer Dauer und Zufriedenheit aufweisen. Dann folgen Fragen zu den Determinanten der jeweiligen Arbeitseinstellung (z.B. Ursachen für die Gefühle), Folgen und Effekten (z.B. Arbeitsleistung, Verbleiben, emotionale Verarbeitung, interpersonale Beziehungen, vgl. Flanagan 1954).

3. Es können nicht-gelungene Projektphasen, Lernverweigerungen und Kritik erfasst werden.
4. Es gibt Indikatoren für Offenheit, Hilfsbereitschaft/Empathie, Engagement, Eigenverantwortung, Systemdenken, Veränderungs- und Lernbereitschaft, Sachdebatten und funktionale Kommunikations- und Interaktionsstrukturen.
5. Die Arbeitsaufgaben enthalten „Lern-Motivierungspotenzial“.
6. Im Führungsverhalten wird erkennbar, dass Lern-Motivierungspotenziale gestaltet, Lern-Demotivierungspotenziale vermieden und Formen von Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit identifiziert werden können.
7. Es herrscht Angstfreiheit, der Umgang mit Stress wird thematisiert, die Fluktuations- und Absentismusrate wird berücksichtigt und das Ausmaß an Organisationsbindung wird erfasst.
8. Distributive Gerechtigkeit wird empfunden, d.h. es besteht (Geschlechter-) Gerechtigkeit bei der Zuweisung von Beteiligung und Maßnahmen während des Prozesses.

Im Sinne ihres Systemerhalts und ihrer spezifischen Aufgaben sollten denn auch Weiterbildungseinrichtungen ihre notwendigen Qualitätsnachweise konstruktiv akkommodieren können, denn sonst verschwinden sie möglicherweise aufgrund von assimilativen Aktivitäten im Bereich Qualität vom „Markt“.

## Literatur

- Achtenhagen, F./Bendorf, M. (2005): Zum Potenzial von Lehr-Lern-Theorien für die betriebliche Bildungsarbeit. In Heid, H./Harteis, Ch. (Hrsg.), *Verwertbarkeit – Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 293-311). Wiesbaden.
- Argyris, C./Schön, D.A. (2002): *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis.* Stuttgart, 2. Auflage, Übersetzung von 1996.
- Bruggemann, A./Groskurth, P./Ulich, E. (1975): *Arbeitszufriedenheit.* Bern u.a.: Huber.
- Cummings, T./Blumberg, M. (1987): *Advanced manufacturing technology and work design.* In Wall, T./Clegg, C./Kemp, N. (Eds.), *The Human Side of Advanced Manufacturing Technology* (pp. 37-60). Chichester.
- Di Maggio, P. J./Powell, W. W. (1983): *The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in Organizational Review* 48, pp. 147–160
- Ehnes, Ch./Zech, R. (2004): *Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsprofession.* In: *Report*, H. 27, S. 75–83
- Felixberger, P. (2006): *Benchmarking ist des Managers Lieblingssport – und ziemlich sinnlos.* Interview mit Alfred Kieser. *Brand Eins*. 8. Jg. H 11, S. 96-99. [http://www.changex.de/pdf/d\\_a02478.pdf](http://www.changex.de/pdf/d_a02478.pdf)
- Flanagan, J. C. (1954): *The critical incident technique.* In: *Psychological Bulletin* 51, S. 327-358.
- Gebert, D. (2004): *Organisationsentwicklung.* In Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 59-87). Überarb./erw. Aufl. Bern u.a.
- Guldin, A. (2004): *Förderung von Innovationen.* In: Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch der Personalpsychologie.* Göttingen u.a., S. 289-311
- Hedberg, B./Wolff, R. (2001): *Organizing, Learning, and Strategizing: From Construction to Discovery.* In: Dierkes, M. et.al. (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (pp. 535-556). Oxford & New York.
- Helmke, A. (2005): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern.* 4. Aufl. Seelze

- Herzberg, F. (1968): One more Time: How do you motivate Employees? *Harvard Business Review*, H. 1, S. 53-62.
- Höft, S. (2001): Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit. In Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 617-651). Göttingen u.a.
- Kalyuga, S. u. a. (2003): The expertise reversal effect. In: *Educational Psychologist*, H. 1, S. 23-31
- Kil, M. (2005): Organisationspsychologische Erträge für die Erwachsenenbildung am Beispiel „Qualität“. In Dewe, B./Wiesner, G./Zeuner, Ch. (Hrsg.): *Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.Vrlg., S. 41-47.
- Kil, M. (2004): Best-Practise bei Organisationsveränderungen mit Organisationsberatung. *Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen*. Kap. 4.40.10.1, S. 1-18
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Kil, M./Körber, K./Rippien, H. (2004): Neue Weiterbildungsorganisationen? Explorative Fallstudien zu Entwicklungen und „Grenzfällen“ im Leistungss- und Organisationspektrum von Weiterbildung. *Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, H. 2, S. 90-107
- Kil, M./Pfaff, C. (2000): Sind Studienfachwahlentscheidungen beeinflussbar? Evaluation einer „SchnupperUni“ für Frauen. In: Behrendt, B. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Hochschullehre*, Lieferung 5, Kap. E 1.6. Bonn, S. 1-16
- 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: wbv-Verlag.
- 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, Thema: Lehr-/Lernforschung, S. 63-74.
- Krause, U.-M./Stark, R. (2005): Bedeutung des Vorwissens für die Wirkung von Feedback und kooperativem Lernen, URL: [www.uni-saarland.de/fak5/stark/krause/downloads/Krause, %20Stark\\_AEPF %202005.pdf](http://www.uni-saarland.de/fak5/stark/krause/downloads/Krause,%20Stark_AEPF%202005.pdf) (Zugriff: 24.10.2005)
- Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 286-301). Wiesbaden.
- Kuhl, J./Hartmann, K. (2004): Funktionsdiagnostik von Selbststeuerungs- und Persönlichkeitsstörungen. In Petzold, H.G./Sieper, J. (Hrsg.), *Der Wille in der Psychotherapie* (S 45-94). Göttingen.
- Maier, G. W./Prange, Ch./Rosenstiel, L. v. (2001): *Psychological Perspectives of Organizational Learning*. In: Dierkes, M. et. al. (Eds.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford/New York, pp. 14-34
- Marks, M. L./Mirvis, P. H./Hackett, E. J./Grady, J. F. (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
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83, pp. 340-363
- Meyerhuber, S. (2001): Transparenz in Arbeitsorganisationen. Grundzüge einer interaktionistischen Ausarbeitung aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive. Wiesbaden.
- Miner, J. B. (1980): *Theories of organizational behavior*. Hillsdale
- Ortmann, G. (2001): Organisation – ein Handlungsfeld mit Eigensinn. In: Bardmann, Th. M./Groth, Th. (Hrsg.): *Zirkuläre Positionen* 3. Wiesbaden, S. 73-90
- Prenzel, M./Schiefele, H. (2001): Motivation und Interesse. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik* (S. 919-930). München, 2. Aufl.

- Presker, E./Quante, H. (2004): Wir sind gut – wir wollen besser werden. Der steinige Weg zur Testierung und welchen Sinn hat das eigentlich? unv. Typoskript: VHS Schaumburg/Salzburger Gespräche
- Robertson, P.J./Roberts, D.R./Porras, J.I. (1993): An evaluation of a model of planned organizational change: Evidence form a meta-analysis. In Woodmann, R.W./Pasmore, W.A. (Eds.), Research in organization change and development (Vol. 7, pp. 1-39). Greenwich, CT.
- Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin.
- Schilling, J./Kluge, A. (2004): Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lernkulturen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, 35, 4, S. 367-385.
- 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, S./Fay, D./Frese, M. (2004): Handeln in Organisationen. In Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, Enzyklopädie der Psychologie (D, III, Bd. 4; S. 251-291). Göttingen u.a.
- 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.
- Stern, E. u.a. (2005): Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Bonn, Berlin/BMBF.
- Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg., 2003): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen u.a.
- Ulich, E. (1994): Arbeitspsychologie. Stuttgart.
- von Rosenstiel, L. (1994): Motivation durch Mitwirkung: Wege und Ziele des Lernens. In Hofmann, L.M./Regnet, E. (Hrsg.), Innovative Weiterbildungskonzepte (S. 53-60). Göttingen.
- Walgenbach, P. (1998): Zwischen Showbusiness und Galeere – zum Einsatz der DIN EN ISO 9000er Normen in Unternehmen. Industrielle Beziehungen, 5, S. 135-164
- Wenneras, Ch./Wold, A. (1997): Nepotism and sexism in peer-review. Nature, 387, S. 341-343.

*Dr. Monika Kil, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB), Universität Bremen, FB 12, Bibliothekstraße, 28359 Bremen, ifeb@monikakil.de*