



Pädagogik, Legitimation und Ressourcen im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen – Herausforderungen in organisationalen Feldern der Weiterbildung aus neo-institutionalistischer Perspektive

Martin Reuter  · Caroline Dietz  · Laureen Fröhlich 

Eingegangen: 28. Februar 2022 / Überarbeitet: 11. Juni 2022 / Angenommen: 28. Juni 2022 / Online publiziert: 15. Juli 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag geht auf empirischer Basis der Frage nach, welche Herausforderungen Weiterbildungsorganisationen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement thematisieren. Theoretisch wird dazu an den Neo-Institutionalismus angeschlossen. Aufbauend auf den Daten der wbmonitor-Umfrage 2017 werden die Herausforderungen inhaltsanalytisch nach vier organisationalen Feldern (*VHS*, *Gemeinnützig/öffentlich*, *Gemeinschaften* und *Kommerziell privat*) differenziert qualitativ sowie quantitativ ausgewertet. Die Auswertung strukturiert sich anhand der aus der Theorie abgeleiteten Kategorien *Legitimation*, *Ressourcen* und *Pädagogik*. Im Ergebnis zeigen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Feldern, wobei übergreifend Ressourcen die größte Herausforderung zu sein scheinen. Der Beitrag schließt mit einer organisationspädagogischen Reflexion der Ergebnisse als Lerngegenstände ab.

Schlüsselwörter Qualitätsmanagement · Qualitätsmanagementsysteme · Weiterbildung · Organisationspädagogik · Neo-Institutionalismus · Organisationale Felder · Qualitative Inhaltsanalyse

Dr. Martin Reuter · Caroline Dietz, M.A.
Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Dr. Martin Reuter
E-Mail: martin.reuter@erziehung.uni-giessen.de

Caroline Dietz, M.A.
E-Mail: caroline.dietz@erziehung.uni-giessen.de

Laureen Fröhlich, M.A. (✉)
Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
E-Mail: laureen.froehlich@uni-marburg.de

Pedagogy, legitimation and resources in the context of quality management systems—Challenges in organizational fields of continuing education from a neo-institutionalist perspective

Abstract On an empirical basis, this article examines the challenges that continuing education organizations face in connection with quality management. Theoretically, it is connected to neo-institutionalism. Based on the data of the wbmonitor survey 2017, the challenges are evaluated qualitatively and quantitatively according to four organizational fields (*VHS, non-profit/public, communities and commercial/private*). The evaluation is structured according to the categories of *legitimacy, resources, and pedagogy* derived from theory. The results reveal both differences and similarities between the fields, with resources appearing to be the greatest challenge across the fields. The paper concludes with an organizational pedagogical reflection on the findings as learning objects.

Keywords Quality management · Quality management systems · Continuing education · Organizational pedagogy · Neo-institutionalism · Organizational fields · Qualitative content analysis

1 Einleitung

Dem Qualitätsdiskurs kommt in der gesamten erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit ca. 30 Jahren eine zentrale Rolle zu. Dabei lässt sich in allen unterschiedlich organisierten Bereichen des Bildungswesens ein Wandel von einer Input- zu einer Prozess-Steuerung feststellen. „Auf jeden Fall scheint sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Erkenntnis durchgesetzt zu haben, dass Bildungsqualität zuvorderst an der Qualität von Prozessen festzumachen ist [...]“ (Klieme und Tippelt 2008, S. 9).

In der Weiterbildung (WB) haben sich zur Steuerung von pädagogischen Organisationsprozessen Qualitätsmanagementsysteme (QMS) etabliert. 2017 nutzten 80 % der Weiterbildungsorganisationen ein solches (vgl. Ambos et al. 2018, S. 12). Historisch ist der Qualitätsdiskurs eng mit dem Thema Professionalisierung verbunden (Gieseke 1997). Standen in der Professionalisierungsdebatte die professionell Tätigen als Personen im Fokus, so kann der Qualitätsdiskurs „[n]ach verbreiteter Auffassung [...] als] eine eher neo-liberale Modernisierungsstrategie“ (ebd., S. 26) gedeutet und analysiert werden. Der neue spezifische Fokus des Diskurses zu Qualitätsmanagement (QM) liegt auf der Organisationsebene (vgl. Ehses 2016, S. 151).

Dabei verläuft die Praxis des QM keineswegs linear, sondern zeichnet sich vielmehr durch stetige Veränderungsprozesse aus. Diese bedingt sowohl die QMS-immanente Logik der kontinuierlichen Verbesserung als auch Weiterentwicklungen respektive Revisionen der QM-Modelle (z. B. Dehn und Zech 2020; DIN 2020). Im Rahmen dieser vielfältigen Veränderungsprozesse sind Weiterbildungsorganisationen herausgefordert, mit organisationsexternen Veränderungen umzugehen. Insbesondere durch die externe Zertifizierung erlangen sie Anerkennung vonseiten ihrer Auftraggeber/Financiers. Neben den existenzsichernden Aspekten der formalen, ex-

ternen Legitimation einerseits und Ressourcen andererseits (Meyer und Rowan 2009; Schrader 2011) orientieren sich Weiterbildungsorganisationen in ihrer Leistung, der Organisation von Angeboten und damit von Lehr-Lernprozessen, an „aufgabeninduzierten“ (Weick 2009, S. 89) Gegebenheiten, womit pädagogischen Kriterien eine wichtige Rolle zukommt. Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Themen im Kontext QMS von Weiterbildungsorganisationen als herausfordernd empfunden werden. Im Anschluss an Göhlichs Verweis, dass dem Lerngegenstand respektive dem Lerninhalt aus pädagogischer Perspektive eine zentrale Bedeutung zuzumessen ist (vgl. Göhlich 2018, S. 375), verfolgt dieser Beitrag das Ziel der Identifizierung und Sichtbarmachung von Themen und deren Relevanzen sowie deren Reflexion im Sinne von (potenziellen) Lernbedarfen.

Zur Analyse solcher organisationsbezogenen Fragen an der Schnittstelle Organisation/Umwelt eignet sich der Neo-Institutionalismus (vgl. Hartz 2018, S. 571), weshalb zunächst auf Theoriegrundlagen sowie zentrale Begriffe eingegangen wird. Daran anschließend wird die Forschungsfrage spezifiziert und das methodische Vorgehen erläutert, bevor die vielfältigen Herausforderungen inhaltlich genauer beschrieben werden. Der Artikel schließt mit der Diskussion der Ergebnisse ab.

2 Theoretische Fundierung: Neo-Institutionalismus

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus nimmt Organisationen an der Schnittstelle zur Gesellschaft in den Blick (DiMaggio und Powell 2009; Meyer und Rowan 2009). Organisationen und ihre Strukturen werden so in einem Bedingungs-feld konzeptualisiert, aus dem sie Legitimation und Ressourcen beziehen. Ressourcen werden dabei nicht explizit definiert, sondern stehen sehr eng mit der Sicherung des Organisationslebens in Verbindung (vgl. ebd., S. 44).¹ Maßgeblich für das Bedingungs-feld ist, dass es aus Institutionen (Normen, Erwartungen, Leitbildern) besteht (vgl. Herbrechter und Schemmann 2010, S. 128). Die Beziehung zwischen Akteuren und ihrer Umwelt wird aus neo-institutionalistischer Perspektive als wechselseitiges Konstituierungsverhältnis beschrieben (vgl. Schemmann und Koch 2009, S. 10). In diesem sind Organisationen „durch gesellschaftliche Erwartungen im Allgemeinen und durch staatlich-politische Regulierungen im Besonderen beeinflusst“ (Hasse und Krücken 2005, S. 55).

Gingen bürokratiethoretische Annahmen (als Vorläufer des Neo-Institutionalismus) davon aus, dass das Streben nach Effizienz die Strukturen einer Organisation forme und diese legitimiere (vgl. Weber 1972; zit. nach Meyer und Rowan 2009, S. 30), brechen Meyer und Rowan damit und betonen, dass es in Bildungsorganisationen primär um Legitimitätserhalt gehe und der Aspekt der effizienten Organisation dafür nachrangig sei. Legitimität erhielten Organisationen, indem sie an als rational angesehene Umwelterwartungen anschließen. Diese Unterscheidung zwischen effizienter Organisation und Legitimation findet sich insbesondere in älteren Arbeiten zum Neo-Institutionalismus (Meyer et al. 1980), wobei sie auch aktuell wieder verstärkt gefordert und aufgegriffen wird (Rowan 2006; Krücken und Rübken 2009).

¹ Zur Übersicht von Begriffsverwendungen vgl. Hardy und Maguire (2010, S. 206f.).

Die effiziente Organisation bezieht sich auf die Kernaktivitäten der Organisation und geht auf das Konzept des „technischen Kerns“ von Thompson (1967) zurück, der sich wiederum auf Parson (1960) bezieht. Demnach wird der technische Kern als Kernaktivität oder -bereich einer Organisation im Sinne der Produktion von Gütern oder Dienstleistungen verstanden. Als Beispiel in Bezug auf Bildungseinrichtungen nennt Thompson als technischen Kern die Durchführung von Unterricht durch Lehrende (vgl. ebd., S. 10). Weiterführend verweist er darauf, dass Organisationen danach streben, rational zu sein und somit auf eine effektive und effiziente Erfüllung der Kernaktivitäten ausgerichtet sind, wobei der Neo-Institutionalismus hier zusätzlich die Rationalität von Umwelterwartungen betont. Insofern ist für Weiterbildungsorganisationen zum einen die Pädagogik, im Sinne einer pädagogischen, aufgabeninduzierten Organisation von Bildungs- und Arbeitsprozessen (als technischer Kern) von zentraler Bedeutung, wobei zum anderen auch rationale Aspekte im Sinne von Legitimierung wichtig erscheinen, wie beispielsweise die möglichst effiziente und effektive Ermöglichung und Gestaltung, also Organisation von Bildungsprozessen, wie sie durch die Nutzung von QMS unterstützt werden kann.

QMS attribuieren hierbei beide Aspekte gleichzeitig. Zum einen zielen sie auf die rationale Verbesserung pädagogischer Organisationsprozesse (Reuter 2022) und zum anderen werden sie seitens vieler Financiers als legitimes Instrument anerkannt. Damit gewinnt diese analytische Unterscheidung zwischen einer technischen „aufgabeninduziert[en]“ (Weick 2009, S. 89) Organisation von Arbeitsprozessen und der institutionellen Perspektive, welche die Organisationen und ihre Strukturen durch Konformität mit den in der Organisationsumwelt als legitim erachteten Handlungsnormen fokussiert, an Bedeutung.

Demnach basiert das vorliegende Organisationsverständnis einerseits darauf, dass Organisationsstrukturen sich aus der (aufgabeninduzierten und effizienten) Koordination der Kernprozesse herausbilden. Andererseits basiert es auf der institutionellen Annahme, dass sich institutionelle Strukturen aus gesellschaftlich definierten Rollen und Programmen emergieren, die als rational und legitim gelten.

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist darüber hinaus auf die plurale Verfasstheit des Sektors und die damit einhergehende große Heterogenität und hybriden Konfigurationen an Weiterbildungsorganisationen zu verweisen (Reuter et al. 2020). Hieran anschlussfähig ist die Systematisierung von DiMaggio und Powell (2009) mit dem Konzept der „organisationalen Felder“. Als solches bezeichnen sie „jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: Zentrale Lieferanten, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden sowie andere Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte erstellen“ (ebd., S. 59), womit sie auch Angleichungsprozesse zwischen Organisationen in den Blick nehmen. Hervorzuheben ist, dass das organisationale Feld als zentrale Analyseeinheit im Neo-Institutionalismus gesehen wird (Senge 2005). Somit ist ein Verständnis des organisationalen Feldes gegeben, das mit einem mittleren Komplexitätsgrad eine gewisse Differenziertheit bietet, ohne für die empirische Operationalisierung überkomplex zu sein.

3 Forschungsfrage, -design und methodisches Vorgehen

An die theoretischen Annahmen anschließend, dass Weiterbildungsorganisationen in einem organisationalen Feld agieren und durch ebendieses in ihrem Handeln beeinflusst sind, wird die einleitend beschriebene Forschungsfrage folgendermaßen spezifiziert:

Welche Themen und Lernbedarfe bestehen für Weiterbildungsorganisationen in Bezug auf QMS und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen organisationalen Feldern?

Um die Herausforderungen von QMS für die Weiterbildungsorganisationen in den Blick zu nehmen, wurden die Daten der wbmonitor-Umfrage 2017 (Ambos et al. 2018) des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) genutzt. An der Umfrage beteiligten sich insgesamt 1755 Weiterbildungsorganisationen (9% Rücklaufquote), wobei der Fragebogen primär von Leitungspersonen ausgefüllt wurde (94%) (vgl. ebd., S. 6).²

Im Zentrum dieses Beitrages steht konkret die Auswertung der den quantitativen Fragebogen abschließenden offenen Frage „*Was sind aus Sicht Ihrer Einrichtung aktuelle Herausforderungen von Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung?*“. Auf diese antworteten 851 Einrichtungen. Die Auswertung erfolgte in MAXQDA entlang der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

Zur Herstellung eines intersubjektiven Textverständnisses und der Intercoder-Reliabilität wurden die ersten 100 Antworten (ca. 12% des Materials) aufbauend auf dem konsensuellen Codieren von mehreren Forschenden unabhängig voneinander codiert. Bei Differenzen konnte Konsens durch den fachlichen Diskurs hergestellt werden (vgl. Kuckartz 2018, S. 105, 205f., 211). Mit Bezug auf die Forschungsfrage konnten insgesamt 280 Antworten in die deduktiv aus der Theorie abgeleiteten Hauptkategorien *Legitimation* (37 Antworten), *Ressourcen* (139 Antworten) und *Pädagogik* (104 Antworten) codiert und ausgewertet werden. Anschließend wurden induktiv Subkategorien gebildet. Diese Art des gemischt deduktiv-induktiven Kategorienbildens stellt ein gängiges Vorgehen dar (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 102f.).

Um die Ergebnisse weiter zu differenzieren, wurden diese anschließend nach verschiedenen organisationalen Feldern in der WB ausgewertet, die ebenfalls auf den Daten des wbmonitors beruhen (Reuter et al. 2020). Theoretisch-konzeptionell wurde dabei an DiMaggio und Powell (2009) angeschlossen.³ Wenngleich die vier Felder von Weiterbildungsorganisationen an dieser Stelle nicht ausführlich beschrieben werden können, verdeutlicht Tab. 1 zentrale Merkmale. Mithilfe des Mixed-Methods-Tools von MAXQDA wurde die organisationale Feldzugehörigkeit den codierten Textsegmenten in den Kategorien zugeordnet.

Die Textsegmente wurden anschließend pro Hauptkategorie sowohl qualitativ (Identifizierung von Themenschwerpunkten resp. Merkmalen anhand der Subkatego-

² Zur Definition von Weiterbildung vgl. ebd., S. 9.

³ Zur ausführlichen Beschreibung des methodischen Vorgehens (Clusteranalyse) vgl. Reuter et al. (2020).

Tab. 1 Strukturmerkmale der organisationalen Felder 2017 (Cluster imputiert)

Merkmal	Cluster			
	VHS (n = 305)	Gemeinnützig/öffentlich (n = 662)	Gemeinschaften (n = 337)	Kommerziell privat (n = 451)
Art der Einrichtung	87 % VHS 13 % andere	31 % gemeinnützig privat 20 % Kammer, Innung u. Ä. 15 % Fachschule 34 % andere	74 % Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes, Vereins 26 % andere	77 % kommerziell privat 23 % andere
QMS vorhanden	81 %	82 %	79 %	75 %
Verbreitete QM- Modelle	29 % LQW 16 % EFQM	48 % DIN EN ISO 9000ff. 19 % selbstentwickeltes QMS	29 % DIN EN ISO 9000ff. 15 % selbstentwickeltes QMS	41 % DIN EN ISO 9000ff. 30 % selbstentwickeltes QMS
(nur häufig genutzte aufgeführt)	16 % DIN EN ISO 9000ff. 11 % selbstentwickeltes QMS	Je 6 % LQW, EFQM, ISO 29990, QM- Modell nach Gütesiegelverbund	13 % Gütesiegelverbund Je 7 % QVB, LQW	9 % EFQM 6 % DIN EN ISO 29990
Anzahl Dozenten- stunden (Mittelwerte)	23.109	7389	5085	12.819
Anteil Angestellte am Gesamtpersonal (Mittelwerte)	11 %	48 %	27 %	44 %

Quelle: Reuter et al. (2020), gekürzte Fassung

rien) als auch quantitativ (Häufigkeiten) analysiert. Auf Basis von Häufigkeitsverteilungen wurden sowohl Unterschiede der Themenschwerpunkte *innerhalb* der jeweiligen Felder (ungewichtete Angaben) als auch die Verteilung der Themenschwerpunkte *zwischen* den Feldern (gewichtet) untersucht. Ziel war es, die jeweiligen Kategorien auch zwischen den organisationalen Feldern (unabhängig von deren Größe) vergleichen zu können.

4 Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse: Themen und Herausforderungen im Kontext von Qualitätsmanagement aus Perspektive von Weiterbildungsorganisationen

Im Folgenden werden beginnend die Kategorien aus dem Material heraus inhaltlich beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse strukturiert nach den genutzten Hauptkategorien präsentiert, wobei auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den organisationalen Feldern aufgezeigt werden.

In der Hauptkategorie *Legitimation* wurden die Antworten jener Weiterbildungsorganisationen codiert, die QMS und Zertifizierungen als Instrument thematisieren, um sich primär gegenüber Gesetz-, Mittel- oder Zuschussgebern zu legitimieren. Diese Strategie wird aus Organisationsperspektive unterschiedlich anerkannt, wie anhand der folgenden Beispiele aus dem Material sichtbar wird:

Sie werden nur erhalten/durchgeführt, weil der Gesetzgeber es verlangt.
(ID 4041)

Zwingende Implementierung als Zugangsvoraussetzung für öffentliche Mittel.
(ID 37177)

QM sollte noch stärker bei der öffentlichen Förderung beachtet werden.
(ID 41328)

Bleibt die Kategorie *Ressourcen* im Neo-Institutionalismus inhaltlich in der Regel unbestimmt, so bezieht sich die inhaltliche Ausgestaltung aus dem Material auf finanzielle, personelle und zeitliche Aspekte, die von den Weiterbildungsorganisationen sowohl für die Implementierung als auch bei der Verstetigung von QMS benötigt werden. Dabei ist das Aufwand-Nutzen-Verhältnis vor unterschiedlichen Bedeutungs- und Sinnhorizonten, sodass multiple Spannungsfelder zwischen unterschiedlichen Aufgabenbereichen in Weiterbildungsorganisationen sichtbar werden.

Sehr hoher Kostenaufwand. (ID 55679)

Wie können genügend Ressourcen gefunden werden, um Qualitätsmanagement sinnvoll in den Einrichtungen einzubinden? (Kosten/Nutzen-Abwägung)
(ID 57202)

Die größte Herausforderung ist der erheblich zu leistende personelle Aufwand bei gleichzeitiger Erhaltung/Weiterführung der Kernaufgaben. (ID 20125)

Nehmen die Antworten in der Kategorie *Legitimation* und *Ressourcen* eher die institutionelle Seite der Weiterbildungsorganisationen in den Blick, sind in der Ka-

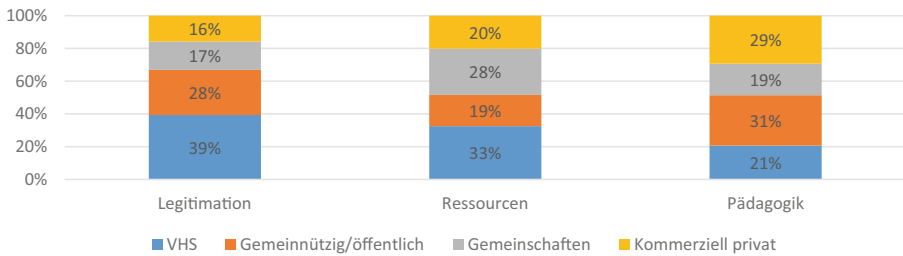


Abb. 1 Verteilung der Kategorien im Feldvergleich (gewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

tegorie *Pädagogik* jene Antworten codiert, die sich stärker auf den „technischen Kern“ respektive die pädagogische, aufgabeninduzierte Organisation von Bildungs- und Arbeitsprozessen beziehen (vgl. Weick 2009, S. 89). Hier werden Herausforderungen im Kontext QMS unter pädagogischen Gesichtspunkten mit besonderem Fokus auf die Interaktionsebene (Lehr-Lernprozesse) thematisiert:

Diskrepanz Organisationsqualität zur pädagogischen Qualität. (ID 20210)

Der Lehr-/Lernprozess wird dadurch nicht verbessert, sondern nur vor- und nachgelagerte Prozesse. (ID 58110)

QM-Systeme im Bereich der Weiterbildung sollten mehr pädagogische Gesichtspunkte (Didaktik/Methodik) fokussieren. Der Blick auf die Prozesse ist nicht ausreichend. (ID 56493)

In der empirischen Beschreibung fällt auf, dass die Bedeutung des Pädagogischen weniger auf die Organisationsprozesse als vielmehr auf die Ebene der Lehr-Lernprozesse bezogen wird. Die hier beschriebene Diskrepanz zwischen Organisation und Pädagogik verweist auf eine genuin organisationspädagogische Herausforderung, mögliche Zusammenhänge zu explizieren.

Insgesamt zeigt die folgende Abb. 1 die Verteilung der Kategorien nach organisationalen Feldern. Dabei scheinen die Herausforderungen *Legitimation* und *Ressourcen* im Feld *VHS* am größten, wohingegen *Pädagogik* in den Feldern *Gemeinnützig/öffentlich* und *Kommerziell privat* besonders herausfordernd zu sein scheint.

Nachfolgend werden die Kategorien differenziert nach Feldern beschrieben. Dabei werden zunächst zentrale Herausforderungen innerhalb der Kategorien in Form von Themen und im Anschluss feldspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet.

4.1 Kategorie Legitimation

Die Kategorie *Legitimation* ist dadurch charakterisiert, dass in jedem Feld ein spezifisches Spannungsverhältnis zwischen externer und interner Anerkennung sichtbar wird.⁴

⁴ Da dieses nicht quantifizierbar ist, wurde hier, im Gegensatz zu den anderen Kategorien, keine Häufigkeitsauszählung durchgeführt.

Dabei schwankt die externe Anerkennung feldübergreifend zwischen hoch und nicht vorhanden. Die Antworten, die sich eher dem Pol nicht vorhandener externer Anerkennung zuordnen lassen, betonen, dass QMS und Zertifizierungen als Legitimationskriterien, insbesondere von Auftrags- und Fördermittelgebenden, (stärker) anerkannt werden sollten. Auf der anderen Seite werden diese so stark anerkannt und als legitim erachtet, dass QMS und Zertifizierungen als Kooperations-/Vertragskriterien vorausgesetzt werden.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Antworten aus organisationsinterner Perspektive zwischen hoher Anerkennung und dem Plädoyer, „*Maßnahmen aufgrund eines bestehenden QMS [zu] vergeben*“ (ID 20370) *einerseits* und niedriger interner Anerkennung, wenn QMS implementiert werden, um „*auf dem ‚Markt‘ mithalten zu können*“ (ID 20718) *andererseits*. Darüber hinaus werden feldspezifische Themenschwerpunkte sichtbar.

Für das Feld *VHS* ist die Vielfalt an externen Legitimationsstrategien besonders. So werden die unterschiedlichen Anerkennungsstrategien von externer Seite, aber auch die interne Entscheidung/Anerkennung für das gewählte QMS thematisiert (ID 20374; ID 20718).

Weiterhin ist hier besonders, dass mit QMS und Zertifizierungen nicht nur die Requirierung von externen Ressourcen, sondern auch ein zusätzlicher Aufwand an internen Ressourcen thematisiert wird (ID 20103).

Für das Feld *Gemeinnützig/öffentlich* ist charakteristisch, dass sich qualitativ eine sehr hohe sprachliche Intensität in der Beschreibung von Legitimation zeigt, die sich in einer sehr hohen externen Anerkennung vs. externer Irrelevanz äußert („*zwingende Implementierung*“, ID 37177 vs. „*kein Kriterium*“, ID 21742). Insbesondere im Kontext der Bundesagentur für Arbeit (BA) scheinen ökonomische Aspekte (BDKS)⁵ maßgeblich zu sein (ID 6299). Des Weiteren ist die Verbindung von hoher externer Anerkennung und interner Ablehnung besonders typisch (ID 31932).

Für das Feld *Gemeinschaften* ist die relativ hohe interne Anerkennung bei gleichzeitig gemäßiger externer Anerkennung charakteristisch („*Anerkennung der Nutzung des QMS bei Auftragsvergaben im Rahmen öffentlicher Ausschreibungen*“, ID 51622; „*QM sollte noch stärker bei der öffentlichen Förderung beachtet werden*“, ID 41328).

Im Feld *Kommerziell privat* fallen die internen Positionen der Weiterbildungsorganisationen hinsichtlich der genannten Legitimationsstrategien sehr heterogen aus („*Zertifizierung z.T. nur, weil andere es auch machen*“, ID 56482; „*ISO Zertifizierung eigentl. nur im Zusammenhang mit AZAV-Zertifizierung nutzbringend, darüber hinaus spielt die ISO in der Bildungsbranche kaum eine nutzbringende Rolle*“, ID 34690).

4.2 Kategorie Ressourcen

Für die Kategorie *Ressourcen* konnten insgesamt drei zentrale Themenschwerpunkte im Kontext der Herausforderungen von QMS identifiziert werden: (1) *Zeit* (38 Textsegmente), (2) *Personal* (48 Textsegmente) und (3) *Finanzen* (98 Textsegmente).

⁵ BDKS = Bundesdurchschnittskostensatz.

Die Themenschwerpunkte *Zeit* und *Personal* weisen in qualitativer Hinsicht feldübergreifend eher homogene Antworten auf, wohingegen die Antworten zum Themenschwerpunkt *Finanzen* eher heterogen sind. Inhaltlich wird sich sowohl auf die Nutzung von QMS an sich als auch auf deren Zertifizierung bezogen.

Qualitativ betrachtet wird in dem Themenschwerpunkt (1) *Zeit* der (zeitliche) Aufwand für QMS und Zertifizierungen kritisiert bzw. als zu hoch eingestuft (ID 31176).

Im Themenschwerpunkt (2) *Personal* werden als primäre Herausforderung die personellen Ressourcen der Weiterbildungsorganisationen thematisiert und als zu stark beansprucht gewertet bzw. auf die generell zu geringe personelle Ausstattung hingewiesen (ID 20384).

Im Themenschwerpunkt (3) *Finanzen* strukturieren sich die Antworten inhaltlich zwischen den Themen *Kosten für QMS und Zertifizierungen*, *Finanzielle Ressourcen* und *Extern orientierte finanzielle Ressourcensicherung*, welche sich in allen Feldern zeigen, wobei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen beobachtet werden können. Übergreifend sticht das Thema *Kosten für QMS und Zertifizierungen* deutlich hervor, wobei im Feld *Kommerziell privat* die *Kosten für QMS* noch stärker negativ beschrieben werden (ID 7122).

Wurden bisher primär Herausforderungen auf Organisationsebene beschrieben, greift das Thema *Extern orientierte finanzielle Ressourcensicherung* die Schnittstelle zum organisationalen Feld auf. Dabei wird feldübergreifend die zu geringe externe Finanzierung der Weiterbildungsorganisationen resp. der QMS und Zertifizierungen durch öffentliche Fördermittelgeber als Herausforderung beschrieben: „Der Aufwand für QM muss systematisch bei der Bereitstellung der Ressourcen durch öffentliche Geldgeber berücksichtigt werden“ (ID 21603), wobei zwischen den Feldern unterschiedliche Akteure adressiert werden.

Charakteristisch für das Feld *VHS* ist die Herausforderung, dass die öffentliche Finanzierung weder die Kosten noch die Ressourcen für QMS sowie deren Zertifizierungen abzudecken scheint, obwohl sie von Auftrags- und Fördermittelgebenden vorausgesetzt würden. Alleinstellungsmerkmal in diesem Feld ist weiterhin, dass im Zusammenhang mit der (externen) Unterfinanzierung auch personelle und zeitliche Ressourcen (interne Akteure) benannt werden (ID 22064).

Charakteristisch sowohl im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* als auch im Feld *Kommerziell privat* ist, dass insbesondere die BA (im Kontext der BDKS) als Akteur

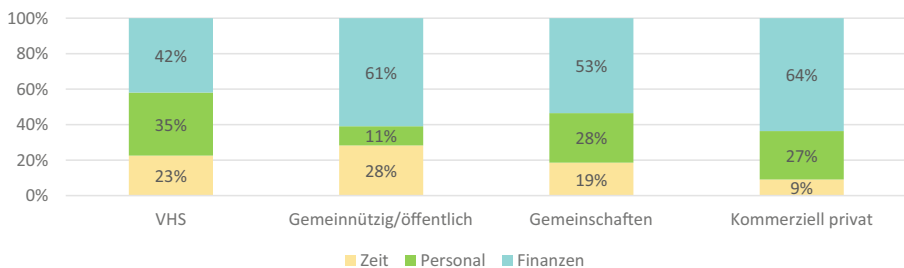


Abb. 2 Verteilung der Themen innerhalb der organisationalen Felder (ungewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

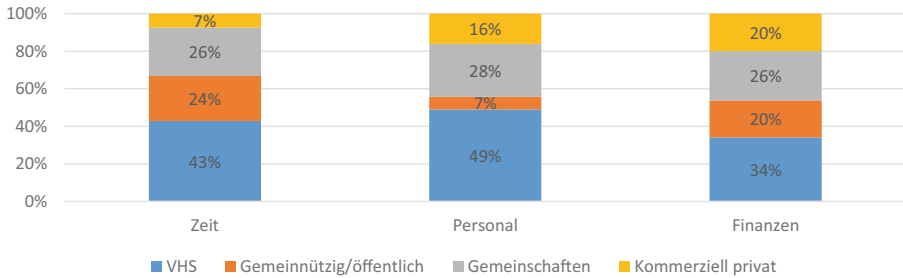


Abb. 3 Verteilung der Themen im Feldvergleich (gewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

angesprochen und die „Abwärtsspirale in Sachen Bundesdurchschnittskostensatz“ (ID 30775) stark kritisiert wird.

Im Feld *Gemeinschaften* ist dagegen prägnant, dass hier allgemein die fehlenden bzw. stagnierenden Mittel für die WB bei gleichzeitig steigenden Anforderungen problematisiert werden, was als Belastung für die Durchführung von QM wahrgenommen wird (ID 21974).

Quantitativ betrachtet zeigt sich, dass der Themenschwerpunkt *Finanzen* insgesamt mit Abstand die größte Herausforderung darstellt, wobei die Relevanz zwischen den Feldern variiert (vgl. Abb. 2).

Im Feldvergleich⁶ (vgl. Abb. 3) zeigt sich, dass sich, obwohl das Thema *Finanzen* innerhalb des Feldes *Kommerziell privat* mit 64 % die größte Herausforderung zu sein scheint, im Vergleich lediglich 20 % auf dieses Feld beziehen.

4.3 Kategorie Pädagogik

In der Kategorie *Pädagogik* konnten feldübergreifend vier differente Themenschwerpunkte in Bezug auf die Herausforderungen von QMS identifiziert werden. Bei diesen handelt es sich um (1) *pädagogische Qualität* (27 Textsegmente), (2) *Teilnehmendenorientierung* (20 Textsegmente), (3) *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* (41 Textsegmente) und (4) *fehlende Zeit für die pädagogische Arbeit aufgrund der Arbeit am QMS* (7 Textsegmente).

Qualitativ betrachtet wird im Themenschwerpunkt (1) *pädagogische Qualität* in allen Feldern deren stärkere Berücksichtigung in den QMS thematisiert. Dabei werden im Feld *VHS* besonders die Grenzen der Messung von pädagogischer Qualität („*Es ist nur schwer möglich, tatsächlich Qualität der pädagogischen Arbeit zu messen [...]*“, ID 975), im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* die Verbesserung und Sicherstellung der pädagogischen Qualität („*Qualitätssicherung der WB-Maßnahmen*“, ID 40904) und im Feld *Gemeinschaften* die fehlende Nähe der QMS zur Bildung

⁶ Dies ermöglicht es, wie in Kap. 3 dargelegt, ergänzend die Häufigkeiten der Thematisierung eines Themenschwerpunkts auch *zwischen* den organisationalen Feldern (unabhängig von deren Größe) vergleichen zu können.

(„Die aktuelle Herausforderung wird neben der Bezahlbarkeit die Annäherung an die inhaltliche Praxis sein“, ID 41304) angesprochen.⁷

Der Themenschwerpunkt (2) *Teilnehmendenorientierung* wird ebenfalls in allen Feldern angesprochen. Hier konnten aufgrund der Heterogenität der Antworten keine Feldspezifika identifiziert werden. Das Spektrum reicht von Bedarfen und Bedarfsermittlung (ID 1246, ID 95) über eine konzeptionelle Anpassung der WB-Angebote an differente Zielgruppen (ID 20812, ID 40785) sowie über Beratung und individuelle Lernförderung (ID 1246, ID 6862) bis hin zur Teilnehmendenakquirierung (ID 3420, ID 30664).

Auch der Themenschwerpunkt (3) *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* wird in allen Feldern thematisiert. Dabei wird eine unausgewogene Balance innerhalb der QMS entweder zwischen der Berücksichtigung organisatorischer Prozesse und der Interaktion im Sinne der konkreten Lehr-Lern-Situation (ID 58110) oder zwischen der Berücksichtigung organisatorischer Prozesse und der pädagogischen Arbeit (ID 6498) beschrieben. Dabei wird in erster Linie kritisiert, dass die QMS nur die (Qualität der) organisatorischen Prozesse, nicht aber die pädagogische Qualität erfassen würden. Eine Besonderheit, die im Themenschwerpunkt *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* erkennbar wird, ist, dass in den Feldern *Gemeinnützig/öffentlich* und *Kommerziell privat* explizit die Ergebnisqualität („WB-Erfolge, Karriereentwicklungen, Integrationserfolge“ (ID 55943)) angesprochen und deren stärkere Berücksichtigung in den QMS gefordert wird.

Im Themenschwerpunkt (4) *fehlende Zeit für die pädagogische Arbeit aufgrund der Arbeit am QMS* wird übergreifend der mit den QMS verbundene (zeitliche) Aufwand kritisiert (ID 33091). Hier konnten aufgrund der Homogenität der Antworten keine Feldspezifika identifiziert werden. Dieser Themenschwerpunkt wird zudem nicht vom Feld *VHS* und somit als einziger nicht von allen Feldern thematisiert.

Wird die Kategorie *Pädagogik* bzgl. der sprachlichen Intensität in den Blick genommen, so zeigen sich Unterschiede zwischen den Feldern dahingehend, dass die Antworten durch unterschiedlich starke Wertungen bzw. unterschiedlich ausgeprägte Kritik an den QMS gekennzeichnet sind (QM ist wenig nützlich vs. ist schädlich). Die Formulierungen im Feld *VHS* sind eher neutral gefasst und damit als gemäßigt zu beschreiben. Gegensätzlich dazu weisen die Herausforderungen in den Feldern *Gemeinschaften* und *Kommerziell privat* einen verstärkt und im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* einen stark negativ beschreibenden Charakter auf: „QM [mag] sinnvoll für eine effektive Verwaltung sein, für die eigentliche Arbeit mit den Menschen/Kunden ist QM eher schädlich“ (ID 32055).

Quantitativ betrachtet variieren die Häufigkeitsverteilungen der verschiedenen Themenschwerpunkte innerhalb der Felder z.T. deutlich (vgl. Abb. 4).

Es zeigt sich, dass in den Feldern *VHS* (50%) sowie *Gemeinschaften* (38%) die *pädagogische Qualität* und in den Feldern *Kommerziell privat* (57%) sowie *Gemeinnützig/öffentlich* (49%) das *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* als stärkste Herausforderung benannt wurden (vgl. Abb. 4).

⁷ Für das Feld *Kommerziell privat* konnten aufgrund einer zu geringen Antworthäufigkeit in Verbindung mit großer Heterogenität keine besonderen Aspekte identifiziert werden.

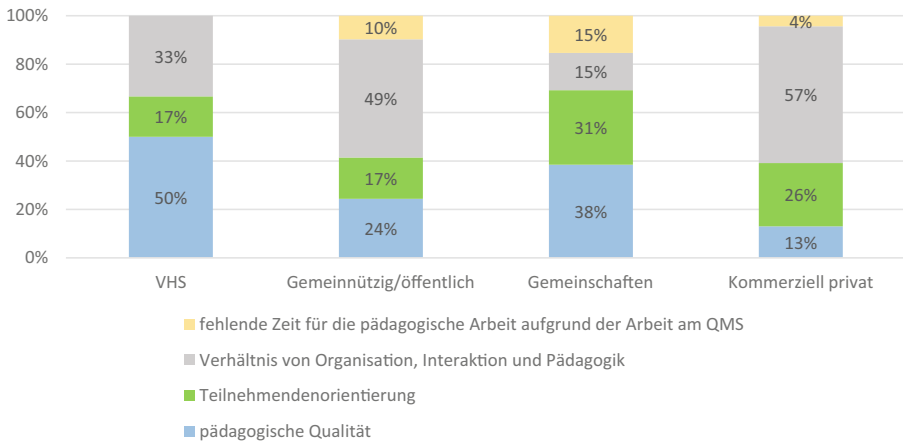


Abb. 4 Verteilung der Themen innerhalb der organisationalen Felder (ungewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

Stellt Abb. 4 die Verteilung der Themen *innerhalb* der organisationalen Felder dar, lässt Abb. 5 aufgrund der Gewichtung einen Feldvergleich zu.⁸ So wird sichtbar, dass die pädagogische Qualität am häufigsten vom Feld *VHS*, die Teilnehmendenorientierung am häufigsten vom Feld *Kommerziell privat* und das *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* sowie die *fehlende Zeit für die pädagogische Arbeit aufgrund der Arbeit am QMS* am häufigsten vom Feld *Gemeinnützig/öffentlich* thematisiert wurde. Wird beispielsweise das *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* als quantitativ größte resp. am häufigsten genannte Herausforderung (41 Textsegmente) im Feldvergleich kontrastiert, zeigt sich, dass, obwohl dies in der Literatur oft als Grundlagenproblem unterschiedlicher Handlungslogiken und damit einhergehender Steuerbarkeit diskutiert wird (Profession und Organisation resp. situatives Handeln vs. Standardisierung von Prozessen) (beispielsweise Hartz 2004/2011), empirisch jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Feldern dahingehend bestehen, dass dies im Feld *Gemeinschaften* mit 7% kaum als Herausforderung beschrieben wird, wohingegen es im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* mit 39% eine sehr bedeutsame Herausforderung zu sein scheint (vgl. Abb. 5). Auch zeigt sich, dass mit 40% der größte Anteil der Antworten im Themenschwerpunkt *pädagogische Qualität* auf das Feld *VHS* entfällt (vgl. Abb. 5). Dieses thematisierte in diesem Kontext überwiegend die Grenze der Messbarkeit ebendieser. Dieser Befund erscheint vor dem Hintergrund, dass in diesem Feld das auf den Weiterbildungsbereich zugeschnittene QMS „LQW“ am weitesten verbreitet ist und dieses explizit auf Grenzen der objektiven Messbarkeit von Bildung hinweist, plausibel: „Die schlussendliche Qualität des Lernergebnisses – im Sinne von Wert, Nützlichkeit, Bedeutung und Können – kann nur der Lernende selbst ‚ermessen‘; nur er erkennt den Sinn des Gelernten in seiner Lebenspraxis“ (Zech 2017, S. 8).

⁸ Dies ermöglicht es, wie in Kap. 3 dargelegt, ergänzend die Häufigkeiten der Thematisierung eines Themenschwerpunkts auch *zwischen* den organisationalen Feldern (unabhängig von deren Größe) vergleichen zu können.

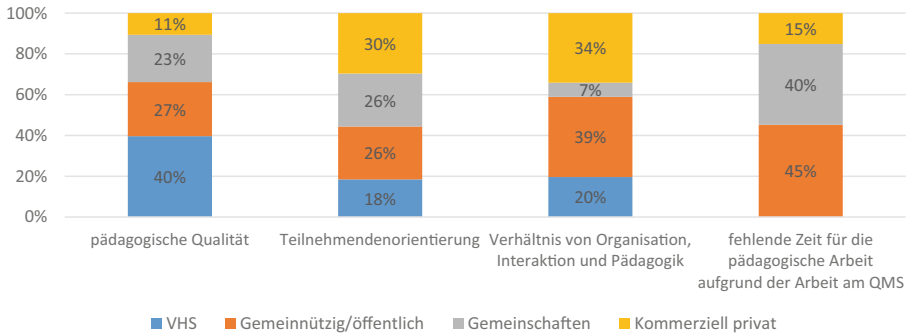


Abb. 5 Verteilung der Themen im Feldvergleich (gewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

4.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Themen und Herausforderungen zwischen den organisationalen Feldern

Werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien (Abschn. 4.1–4.3) in einer qualitativen Betrachtung zusammengefasst (Tab. 2), zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Themenschwerpunkten.

Gemeinsamkeiten zwischen den Feldern werden dahingehend sichtbar, dass bzgl. Legitimation in allen das Spannungsverhältnis zwischen interner Anerkennung bzw. Ablehnung und externer Anerkennung bzw. Ablehnung thematisiert wird. Der finanzielle Teil von Ressourcen stellt in allen Feldern die größte Herausforderung dar. Inhaltlich betrachtet erscheinen die Herausforderungen bei Ressourcen wie auch Pädagogik eher homogen, wobei bei differenzierter Betrachtung durchaus Unterschiede sichtbar werden. Diese werden im Folgenden entlang der jeweiligen Felder beschrieben.

Wird das Feld *VHS* insgesamt in den Blick genommen, scheinen die Herausforderungen durch Komplexität gekennzeichnet zu sein. Darauf deuten sowohl die genutzten vielfältigen Legitimationsstrategien, als auch das umfassende Ressourcenverständnis hin. Die Gestaltung pädagogischer Prozesse scheint hier insgesamt eher eine geringe Herausforderung zu sein. Pädagogische Herausforderungen werden eher nüchtern, d. h. kritisch-konstruktiv formuliert, wobei – insbesondere bzgl. der Messung pädagogischer Qualität – Optimierungsbedarf gesehen wird.

In Bezug auf das Feld *Gemeinnützig/öffentlich* ergibt sich ein insgesamt stimmiges Bild dahingehend, dass QMS eher als Zwang wahrgenommen werden. Entsprechend wird auch die Kostenseite als sehr herausfordernd beschrieben und der pädagogische Nutzen sehr kritisch (negativ) bzw. die Sinnhaftigkeit kaum gesehen. Dies deutet auf eine eher formalistische und stark organisationsbezogene Praxis hin und erscheint insofern plausibel, da hier am häufigsten branchenunspezifische QMS (DIN EN ISO 9000ff.) genutzt werden (vgl. Tab. 1).

Wird auf das Feld *Gemeinschaften* geblickt, so lässt sich eine hohe Akzeptanz seitens der Weiterbildungsorganisationen bzgl. des Legitimatorischen durch QMS beobachten. Entsprechend werden Herausforderungen im Bereich Ressourcen stark auf die gewollte Umsetzung und Machbarkeit bezogen. Eingeschränkte Umset-

Tab. 2 Qualitative Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Feldvergleich

Spezifische Herausforderungen		Gemeinsamkeiten			
Kategorie	Org. Feld VHS (n = 175)	Gemeinnützig/ öffentlich (n = 291)	Gemeinschaften (n = 166)	Kommerziell privat (n = 218)	Gesamt
<i>Legitimation</i> (37 Textsegmente)	Viefältige interne und externe Legitimationsstrategien bei der Wahl bzw. Anerkennung spezifischer QMS	Interne Ablehnung bei externen klaren aber divergierenden Positionen (Anerkennung & Irrelevanz)	Eher starke interne Anerkennung bei gemäßigter externer Anerkennung	Viefältige klare interne Positionen, vieldeutige externe Anerkennung	Legitimation im Spannungsverhältnis zwischen interner Anerkennung bzw. Ablehnung und externer Anerkennung bzw. Ablehnung
<i>Ressourcen</i> (139 Textsegmente)	Viefältige große finanzielle Herausforderungen bei umfassendem Ressourcenverständnis (drei Themenschwerpunkte: Zeit, Personal, Finanzen sind ähnlich gewichtig)	Viefältige sehr große finanzielle Herausforderungen	Viefältige große finanzielle Herausforderungen unter Bezugnahme auf die Umsetzung und Machbarkeit von QMS	Große finanzielle Herausforderungen mit sehr engem Fokus auf Kosten und Kritik an BA bzw. BDKS	Finanzen größte Herausforderung (vs. Personal und Zeit); Zeit und Personal insgesamt eher homogene Herausforderungen
<i>Pädagogik</i> (104 Textsegmente)	Moderate Herausforderung mit Fokus auf die Messung von päd. Qualitäten	Starke negative Wertung bzgl. des „Verhältnisses von Organisation, Interaktion und Pädagogik“	Fehlende Nähe der QMS zu Bildung und Lernprozessen	Eher starke negative Wertung bzgl. des „Verhältnisses von Organisation, Interaktion und Pädagogik“	Insgesamt eher homogene Herausforderungen zu den Themenschwerpunkten

Quelle: eigene Analyse auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung

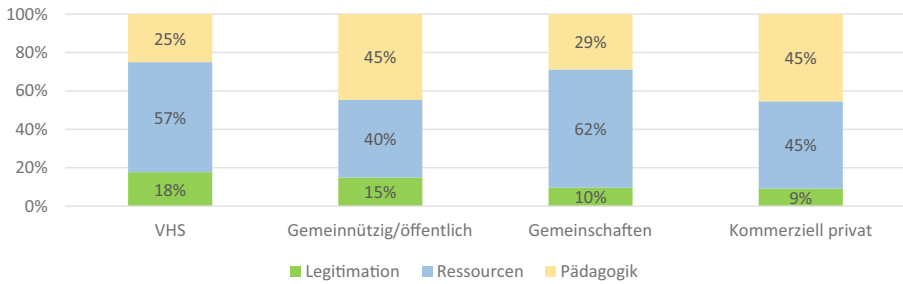


Abb. 6 Verteilung der Kategorien innerhalb der organisationalen Felder (ungewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

zungsmöglichkeiten werden somit weniger durch fehlende Akzeptanz seitens der Weiterbildungsorganisationen, als vielmehr durch zusätzlich benötigte Ressourcen begründet. Entsprechend wird die Kritik bzgl. pädagogischer Aspekte von QMS eher sachlich formuliert, wobei Grenzen – insbesondere die fehlende Nähe der QMS zu Bildung und Lernprozessen – klar benannt werden.

Im Feld *Kommerziell privat* scheinen die internen Positionen zu QMS als Legitimierungsinstrument sehr heterogen zu sein. Wird die Finanzierungsstruktur betrachtet, so verfügt dieses Feld über den höchsten Anteil an Finanzierung durch die Arbeitsagenturen/Jobcenter (vgl. Reuter et al. 2020, S. 150), womit ein eingeschränkter Verhandlungsspielraum bzgl. der Förderhöhe beispielsweise durch BDKS einhergeht. Dies passt zu der starken Kostenfokussierung in diesem Feld. Auch in diesem Feld werden die QMS bzgl. ihres (pädagogischen) Nutzens hinsichtlich der Verbesserung bzw. Sicherstellung der Qualität auf Ebene der Lehr-Lernprozesse kritisch gesehen, wobei die Bewertung hier nicht ganz so negativ ausfällt wie im Feld *Gemeinnützig/öffentlich*.

Wird auf die quantitative Verteilung der drei Kategorien innerhalb der Felder geblickt (vgl. Abb. 6), zeigen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen diesen. So stellen die *Ressourcen* sowohl für das Feld *VHS* (57%) als auch für die *Gemeinschaften* (62%) quantitativ betrachtet mit deutlichem Abstand die größte Herausforderung dar. Für das Feld *Kommerziell privat* hingegen handelt es sich bei den *Ressourcen* und der *Pädagogik* mit jeweils 45% um gleichbedeutende Herausforderungen. Lediglich im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* überwiegt die *Pädagogik* (45%) als Herausforderung mit 5% Unterschied leicht gegenüber den *Ressourcen* (40%). Die Kategorie *Legitimation* hingegen stellt mit lediglich 9% (*Kommerziell privat*) bis 18% (*VHS*) in allen Feldern die geringste Herausforderung in Bezug auf QMS dar.

Insgesamt scheinen die Felder *VHS* und *Gemeinschaften* einerseits und die Felder *Gemeinnützig/öffentlich* und *Kommerziell privat* andererseits in Bezug auf die Relevanzen der verschiedenen Kategorien sehr ähnlich.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick: Themen und Herausforderungen im Kontext von Qualitätsmanagement als Bezugspunkt organisationspädagogischer Reflexion

Bisher ging der Beitrag der Frage nach, welche Themen und Herausforderungen für Weiterbildungsorganisationen im Kontext von QMS bestehen und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich dabei in Bezug auf die aus der Theorie abgeleiteten Kategorien *Legitimation*, *Ressourcen* und *Pädagogik* zwischen den organisationalen Feldern zeigen.

Im Folgenden werden die Befunde beginnend diskutiert und in den Forschungsstand eingebettet. Anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lernebenen organisationspädagogisch reflektiert. Sodann wird das methodische Vorgehen im Hinblick auf Limitationen bilanziert, bevor der Beitrag mit einem Ausblick schließt.

Zentrale Ergebnisse sind die identifizierten Themenschwerpunkte und deren unterschiedliche Bedeutsamkeit. So wurden mit deutlichem Abstand am häufigsten *Ressourcen* als Herausforderung thematisiert. Mit Blick auf die eher rückläufige Grundfinanzierung von (öffentlicher) WB (Käpplinger 2021) erscheint dies plausibel. Werden weiterführend die Qualitätskriterien der gängigsten QMS⁹ analysiert, so scheint der Ressourcenaspekt innerhalb dieser insgesamt eine eher marginale Rolle zu spielen, da dieser kategorisch lediglich in den Modellen LQW und QVB berücksichtigt wird.¹⁰

Positiv scheint in diesem Zusammenhang nicht nur die systematische Einbindung ökonomischer Aspekte im QMS, sondern auch die Reduzierung direkter Kosten des QMS, wie es beispielsweise in dem 2020 veröffentlichten Konzept LQW Reifegradverfahren (RGV) umgesetzt wird. Dabei handelt es sich um ein Verfahren ab der 3. Retestierung, wobei das Modell insgesamt fokussierter ist und den Schwerpunkt auf spezifische Entwicklungsmöglichkeiten legt (vgl. Dehn und Zech 2020). Auch ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der unterschiedlichen QMS stellenweise die Einrichtungsgröße bei den Kosten berücksichtigt wird (vgl. beispielsweise für DIN EN ISO 9001: Hinsch 2015, S. 40; LQW kompakt: con!flex 2020). Trotz dieser Bemühungen verweisen die Ergebnisse diesbezüglich auf Optimierungsbedarf.

Wird die Kategorie *Legitimation* betrachtet, so zeigen die Ergebnisse, dass – auch wenn QMS des Öfteren stark kritisiert werden – sie grundsätzlich gesellschaftlich durchaus als Legitimierungsinstrument anerkannt werden. Dies plausibilisiert die geringste quantitative Bedeutung dieser Kategorie und untermauert empirisch die theoretische Beobachtung der „Befriedigung feldexterner Bedürfnisse“ (Forneck und Wrana 2005, S. 178), wobei gleichzeitig trotz feldspezifischer Unterschiede auch die interne Anerkennung sichtbar wurde. Qualitativ betrachtet fällt auf, dass die Legitimation gegenüber den Teilnehmenden im Sinne des qualitätsvollen, professionellen

⁹ DIN EN ISO 9001:2015, DIN ISO 21001:2020, EFQM 2020, LQW 2017, LQW RGV, Gütesiegelverbund WB 2015, DVWO, BQM, QVB, QESplus.

¹⁰ Auch in den erwachsenenpädagogischen Qualitätsmodellen (als „Vorläufer“ von QMS) wurde der Aspekt der Ressourcen nach unseren Recherchen lediglich in dem Qualitätsmodell von Faulstich (1991) explizit aufgenommen.

Handelns (der Weiterbildungsorganisationen) dagegen in keinem Feld thematisiert wird. Dies wurde auch jüngst von Denker (2021) kritisiert, der für eine stärkere inhaltliche Ausrichtung der QMS am „Kern erwachsenenpädagogischen Handelns“ (ebd., S. 65) plädiert.¹¹

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur Kategorie *Pädagogik* und der theoretischen Annahme ihrer Bedeutsamkeit, erwies sich die Berücksichtigung dieser als erkenntnisreich. So verweisen die Ergebnisse darauf, dass im Gegensatz zur – in der Kategorie *Legitimation* thematisierten – verstärkt externen Orientierung die deutlich größere Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen aktuell in der Ausrichtung am technischen Kern respektive pädagogischen Kriterien bei der Strukturierung und Entwicklung der Organisation zu liegen scheint. So sind diese in allen Feldern darauf bedacht, dass die pädagogischen Inhalte berücksichtigt werden und die QMS nicht nur aufgrund externer Vorgaben genutzt bzw. ausschließlich auf allgemeine organisatorische Prozesse reduziert werden sollten. Die Ergebnisse deuten darüber hinaus darauf hin, dass QMS als Instrumente sowohl in den Organisationen als auch in deren Umwelt eine je nach Feld unterschiedlich hohe Legitimität genießen. Eine besonders schwierige Herausforderung liegt dabei darin, „[i]m Spannungsfeld zwischen Wirtschaftlichkeit und Marktgängigkeit pädagogisch-didaktische Fragestellungen zuzulassen“ (ID 20338).

Die quantitativ hohe Bedeutsamkeit des Pädagogischen im Vergleich zur Legitimation kann als Indiz für einen möglichen Wandel von einer Orientierung an einer Legitimierung durch die Umwelt hin zu einer stärkeren Orientierung am pädagogischen Kern interpretiert werden.

Dieser Befund passt auch zu neueren organisationspädagogischen Deutungen von Professionalität, die sich gegen eine „antagonistische Gegenüberstellung von Pädagogik/Interaktion und Bürokratie/Organisation“ (Feld und Seitter 2016, S. 70) aussprechen.

Lag bisher der Fokus auf der Sichtbarmachung von Themen und Herausforderungen, die als potenzielle Lerngegenstände respektive Lerninhalte (vgl. Göhlich 2018, S. 375) verstanden werden, geht es im Folgenden um die Frage „Wie können Weiterbildungsorganisationen mit den Themen und Herausforderungen lernend umgehen?“. Im Anschluss an Geißler (2018) wird Organisationslernen durch die Reflexion des eigenen Organisationshandelns und der Umwelt der Organisation ermöglicht. Lernen wird dabei auf drei Systemebenen bzw. Stufen differenziert: Operatives Anpassungslernen (Stufe I), strategisches Erschließungslernen (Stufe II) und/oder normatives Identitätswissen (Stufe III) (vgl. ebd., S. 133 f.).

In der Praxis werden unterschiedliche Strategien genutzt; von der Anpassung an Rahmenbedingungen (Implementierung von QM aufgrund von Vorgaben, Stufe I) bis hin zu der strategischen Einbindung von QM unter Berücksichtigung von komplexen Spannungsfeldern (z. B. Verbesserung der Kernprozesse bei gleichzeitiger Kostensteigerung, Stufe II oder III). Betrachtet man die Ergebnisse zu den identifizierten Themen und Herausforderungen, werden Bezüge zu allen drei Ebenen sichtbar. So werden unterschiedliche Lerninhalte erkennbar, die auf allen Lernebenen bearbeitet werden können. Diese sind in ihrer Komplexität unterschiedlich stark ausgeprägt.

¹¹ Zum Zusammenhang von QMS und Professionalisierung vgl. Käßlinger et al. (2018).

Wichtig ist an dieser Stelle der Verweis darauf, dass die unterschiedlichen Lernerebenen an unterschiedliche (organisationale sowie feldspezifische) Bedingungen anschließen und nicht immer alle Herausforderungen „einfach“ lernend zu bewältigen sind, da die Anforderungen an Lernen mit höherer Stufe steigen. Entsprechend ist Lernen auf Stufe II und insbesondere auf Stufe III als sehr voraussetzungsreich einzustufen.

Auch wenn an dieser Stelle keine ausführliche Analyse im Sinne der unterschiedlichen Lernerebenen möglich ist, ist es unseres Erachtens ertragreich, dafür zu sensibilisieren, dass unterschiedliche Themen und Herausforderungen der Weiterbildungsorganisationen im Kontext QM unterschiedliche Lernerebenen und damit Voraussetzungen erfordern.

Welche konkreten Lernprozesse im Sinne einer Qualitätsverbesserung förderlich sind, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Allerdings verweisen die Befunde darauf, dass zum einen die Herausforderungen oft mehrdimensional und als Spannungsfelder beschrieben werden. Lerntheoretisch betrachtet ist der Umgang mit solchen Herausforderungen, die im Gegensatz zum operativen Anpassungslernen (Stufe I) ein strategisches (Stufe II) und ggf. normatives Identitätslernen (Stufe III) erfordern (Geißler 2018), als anspruchsvoller und voraussetzungsreicher zu kennzeichnen. So verweisen beispielsweise die Antworten auf die Bedeutung von Ressourcen, um QM „sinnvoll“ (ID 57202) und damit unter Berücksichtigung komplexer Reflexionsprozesse einbinden zu können.

Zum anderen sind diese im Anschluss an die Mehrdimensionalität der Herausforderungen auch nicht alleine von den Weiterbildungsorganisationen zu bewältigen. So verweisen die Ergebnisse auf das Wechselspiel von Weiterbildungsorganisationen und deren Umwelt. Unter dem theoretischen Gesichtspunkt der Wechselseitigkeit der Beziehung (vgl. Schemmann und Koch 2009, S. 10) rücken so aus Perspektive von Weiterbildungsorganisationen auch Veränderungs- respektive Lernbedarfe in der Umwelt in den Blick. So verweisen die Ergebnisse auf die Bedeutung der Wechselseitigkeit der Beziehung insofern, dass im Anschluss an neue Anforderungen an Weiterbildungsorganisationen (Implementierung und Nutzung von QMS) auch neue Anforderungen an die Umwelt (beispielsweise Berücksichtigung des Mehraufwandes in der finanziellen Förderung (vgl. ID 21603)) entstehen.

Mit Blick auf das methodische Vorgehen der Untersuchung ist festzuhalten, dass sich insgesamt sowohl der Anschluss an die organisationalen Felder als auch die Verschränkung von qualitativem und quantitativem Vorgehen bei der Analyse der Kategorien als ertragreich erwiesen hat. Trotzdem ist auf methodische Grenzen zu verweisen. Mit dem gewählten Vorgehen der rein deduktiven Hauptkategorienbildung konnte zwar eine hohe theoretische Stringenz erreicht werden, allerdings resultierte daraus auch, dass viele Antworten unberücksichtigt blieben. Ein gemischtes Vorgehen (deduktiv und induktiv) erscheint uns ausblickend als ertragreich, auch in einem stärker theoriegenerierenden Sinne. Darüber hinaus verbleibt die Analyse in der Regel in der Perspektive des Leitungspersonals.¹² Eine weitere Grenze besteht bzgl. der Zuverlässigkeit der Interpretation aufgrund der teilweise sehr kurz gefassten Textsegmente. Den dabei fehlenden Kontextinformationen wurde versucht,

¹² Zur Bedeutung verschiedener Akteure vgl. Käßlinger (2017) oder auch Koscheck und Reuter (2020).

durch „konsensuelles Codieren“ entgegenzuwirken, wodurch Fehlinterpretationen zwar eher unwahrscheinlich, aber nicht auszuschließen sind (vgl. Kuckartz 2018, S. 72f.).

Abschließend ergeben sich im Anschluss an die Befunde weiterführende Forschungsperspektiven. So erscheint es zum einen ertragreich im Anschluss an erste, hier vorgestellte lerntheoretische Überlegungen zum Umgang mit den 2017 erhobenen Herausforderungen, nun zu untersuchen, wie mit diesen umgegangen wurde und inwiefern sich dabei Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen beobachten lassen oder auch nicht. Um die Bedeutung pädagogischer Prozesse hier präzise zu fassen, sollte dabei auch analysiert werden, zu welchen Ergebnissen Lernen bzw. nicht-Lernen geführt hat. Im Sinne des wechselseitigen Konstituierungsverhältnisses zwischen Organisationen und ihrer Umwelt (vgl. Schemmann und Koch 2009, S. 10), bei dem Organisationen „durch gesellschaftliche Erwartungen im Allgemeinen und durch staatlich-politische Regulierungen im Besonderen beeinflusst“ (Hasse und Krücken 2005, S. 55) sind, sollten die Weiterbildungsorganisationen nicht für sich betrachtet werden, sondern in ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit. Entsprechend gilt es, diese (wie beispielsweise Gesetze, Verordnungen, Strategien, Projektförderungen, QMS-Modelländerungen, Ansprüche und Bedarfe der Adressatinnen und Adressaten etc.) zu berücksichtigen. Perspektivisch erscheint zur Beobachtung der Wechselseitigkeit die Governanceperspektive passend, welche den Fokus auf die Koordination unterschiedlicher relevanter Akteure richtet (vgl. Herbrechter und Schemmann 2019).

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A., & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Opladen: Budrich.
- con!flex (2020). LQW kompakt für kleine Bildungsorganisationen. www.conflex-qualitaet.de/lqw-kompakt.html. Zugegriffen: 5. Apr. 2020.
- Dehn, C., & Zech, R. (2020). Das Reifegradverfahren als optionales Retestierungsverfahren in der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätstestierung. Leitfaden für die Praxis. www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitfaden-Reifegradverfahren-202004-1.pdf. Zugegriffen: 4. Aug. 2020.

- Denker, T. (2021). Qualitätsmanagementsysteme als Medien der Optimierung von Weiterbildung – drei Statements. Effekte des Qualitätsmanagements auf pädagogisches Handeln. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 64–66.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 57–84). Wiesbaden: Springer VS.
- DIN (2020). *DIN ISO 21001:2020-06 – Entwurf*. Berlin: Beuth. Bildungsorganisationen – Managementsysteme für Bildungsorganisationen – Anforderungen mit Anleitung zur Anwendung (ISO 21001:2018); Text Deutsch und Englisch
- Ehse, C. (2016). Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Lösungen. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 150–160.
- Faulstich, P. (1991). Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als ein Fokus der Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87, 572–581.
- Feld, T.C., & Seitter, W. (2016). Organisieren als pädagogische Praktik. In A. Schröer, M. Göhlich, S.M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 63–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Forneck, H.-J., & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld: Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Geißler, H. (2018). Bildungstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W. (1997). Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 29–47). Opladen: Leske + Budrich.
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In I.M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365–379). Wiesbaden: Springer VS.
- Hardy, C., & Maguire, S. (2010). Institutional Entrepreneurship. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Hrsg.), *Organizational Institutionalism* (S. 198–217). London: SAGE.
- Hartz, S. (2004). Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In W. Fröhlich, Werner & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklung und Perspektiven* (S. 231–246). Münster: Waxmann.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartz, S. (2018). Qualitätsmanagement und -entwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 567–578). Wiesbaden: Springer VS.
- Hasse, R., & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2010). Organisationstypen in der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In I.K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 125–141). Wiesbaden: Springer.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinsch, M. (2015). *Die neue ISO 9001:2015 – Ein Praxis-Ratgeber für die Normenumstellung* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Käpflinger, B. (2017). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 167–184). Wiesbaden: Springer.
- Käpflinger, B. (2021). Die „andere Ökonomisierung“. Gegenstrategien in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur schlechten Ökonomisierung der Neuen Steuerung. In K. Büchter & T. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 178–195). Weinheim: Juventa.
- Käpflinger, B., Kubsch, E.-C., & Reuter, M. (2018). Millionemarkt Qualitätsmanagement als Kontext einer „anderen“ Professionalisierung? In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Per-*

- sonal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität (S. 377–398). Wiesbaden: Springer.
- Klieme, E., & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (S. 7–13). Weinheim: Beltz.
- Koscheck, S., & Reuter, M. (2020). Zwischen Unterstützung und Kontrolle – Gutachtende in Zertifizierungsprozessen von Qualitätsmanagementsystemen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 38–47.
- Krücken, G., & Röbbken, H. (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 326–346). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. überarb. Aufl.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, J., & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 28–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., & Deal, T. E. (1980). Institutional and technical sources of organizational structure: explaining the structure of educational organizations. In H. Stein (Hrsg.), *Organization and the human services: cross-disciplinary reflections* (S. 151–179). Philadelphia: Temple University.
- Parson, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Reuter, M. (2022). Steuerung und Lernen als Bezugspunkte pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement – eine systemtheoretische Reflexion. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 73–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Reuter, M., Koscheck, S., & Martin, A. (2020). Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 163–177). Opladen: Budrich.
- Rowan, B. (2006). The new institutionalism and the study of educational organizations: changing ideas for changing times. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Hrsg.), *The new institutionalism in education* (S. 15–32). Albany: State University of New York Press.
- Schemmann, M., & Koch, S. (2009). Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 7–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Senge, K. (2005). *Der Neo-Institutionalismus als Kritik der ökonomistischen Perspektive*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Dissertation
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action. Social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–109). Wiesbaden: Springer.
- Zech, R. (2017). *Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3* (2. Aufl.). Hannover: ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH. korrigierte Aufl.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.