

**Zum Passungsverhältnis von Qualitätsmanagement  
und pädagogischer Professionalität**

–

**eine vergleichende Analyse unter dem Gesichtspunkt  
der Handlungsordnungen**

**Dissertation**

**zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie am  
Fachbereich 1: Bildungswissenschaften  
der Universität Koblenz Landau**

**von Dipl. Päd. Henrik Bruns  
Südallee 12  
56068 Koblenz**

**Erstgutachter: Prof. Dr. Henning Pätzold**

**Zweitgutachterin: Prof. Dr. Nicole Hoffmann**

**Einreichung der Dissertation: 08. Juni 2017**

**Tag der Disputation: 10. Oktober 2017**



## Danksagung

Die Fertigstellung des Manuskripts und der erfolgreiche Abschluss der Promotion wären nicht ohne die Unterstützung einer Vielzahl von Personen möglich gewesen.

Danken möchte ich zunächst Prof. Dr. Henning Pätzold, der die Arbeit als Erstgutachter betreut hat. Er stand mir nicht nur jederzeit bei fachlichen Fragestellungen beratend zur Seite, sondern hat gleichzeitig auch meinen Arbeitsprozess in optimaler Weise gefördert. So hat er mir jeden erdenklichen Freiraum für eigenständiges Arbeiten gegeben, aber auch den Fortgang der Dissertation durch regelmäßige Rückmeldungen unterstützt.

Mein Dank gilt weiterhin Prof. Dr. Nicole Hoffmann für die Bereitschaft, kurzfristig die Zweitbegutachtung dieser umfangreichen Dissertation zu übernehmen sowie für weiterführende fachliche Anregungen insbesondere methodischer Art.

Während der Arbeit an der Dissertation hatte ich das Glück, am Institut für Pädagogik/Abteilung Pädagogik respektive am Fachbereich 1 der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz in einem kollegialen Umfeld arbeiten zu dürfen, welches ich immer als fachlich anregend, angenehm und wertschätzend empfunden habe.

Besonders bedanken möchte ich bei Benjamin Braß, der sich dem Manuskript in der Phase der Fertigstellung mit großer Ausdauer gewidmet und mir hilfreiche inhaltliche Rückmeldungen gegeben hat. Auch stand er mir immer für kollegialen Austausch sowie als „Sparringspartner“ zur Verfügung. Dr. Marc Hannappel danke ich für zahlreiche Fachgespräche auch jenseits des Themenfeldes der Dissertation, kollegialen Austausch sowie für vielfältige persönliche Unterstützung. Dr. Silke Allmann und Dr. Denise Dazert bin ich für die freundschaftliche Unterstützung dankbar.

Neben dem Koblenzer Kollegium bin ich dem Kolloquiumskreis Polylogicon Paedagogikon Wuppertal (PPW) zu Dank verpflichtet, welches viel zu meinem wissenschaftlichen Selbstverständnis beigetragen hat.

Ein ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Dr. h.c. Jörg Ruhloff, dem ich akademisch und persönlich mehr zu verdanken habe, als ich hier zum Ausdruck bringen kann. Bedanken möchte ich mich insbesondere für das Fundament im pädagogischen Denken, zu dessen Entstehen er im Studium und darüber hinaus maßgeblich beitragen und das mich in meinem akademischen Werdegang immer „getragen“ hat.

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern Annegret und Helmut Bruns. Beide waren über die gesamte Zeit der Arbeit immer für mich da, haben an mich geglaubt und einige Entbehnungen auf sich genommen – ohne ihre Unterstützung wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

*Henrik Bruns,  
am 22. Oktober 2017*



## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	12
1.1	Kontextualisierung und Problemaufriss .....	12
1.2	„Einstiegspunkte“ und Explikation des Problemzusammenhangs .....	16
1.3	Konzeptionelle Anlage der Arbeit .....	19
1.4	Zum Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	23
2	„Pädagogische Professionalität“ und Qualitätsmanagement als Zugänge zu Weiterbildungsqualität.....	28
2.1	Hintergründe und Kontexte des Zusammentreffens von Professionalität und Qualitätsmanagement.....	28
2.1.1	Das Problem der Passung von Professionalität und Qualitätsmanagement als Ausdruck eines Paradigmenwechsels innerhalb des Bildungssektors .....	28
2.1.2	Gesellschaftlich-institutionelle Kontextbedingungen der Qualitätsdebatte.....	30
2.2	Erwachsenenpädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement als Zugänge zur Weiterbildungsqualität.....	37
2.2.1	Erwachsenenpädagogische Professionalität .....	37
2.2.1.1	Sortierungsmöglichkeiten der professionstheoretischen Debatte .....	38
2.2.1.2	Professionen, Professionalität und Professionalisierung .....	40
2.2.1.3	Professionalität und Professionalisierung in der Weiterbildung.....	45
2.2.1.4	Professionalitätsverständnis in der vorliegenden Untersuchung .....	50
2.2.2	Qualitätsmanagement.....	51
2.2.2.1	Begriffliche Sortierungen zur Qualitätsdebatte: Qualität und zentrale Qualitätskomposita, Evaluation .....	51
2.2.2.2	Qualitätsmanagement als betriebliche Funktion und Tätigkeitskomplex, Qualitätsmanagementansätze als Managementinstrumente .....	53
2.3	Bezugs- und Vergleichspunkte für die weitere Untersuchung.....	55
2.4	Zur Passung von Qualitätsmanagement und Professionalität – begrifflich-konzeptionelle Bestimmungen .....	57
2.4.1	Passung und Kompatibilität.....	57
2.4.2	Passung als differenziertes Konstrukt: Arten von Widerspruchs- und Spannungskonstellationen .....	59
3	Diskussions- und Forschungsstand.....	62
3.1	Kennzeichnungen der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte und Sortierungsmöglichkeiten .....	63
3.1.1	Einleitende Charakterisierungen, Systematisierungen und Eingrenzungen zur Debatte	65
3.1.2	Sortierungsmöglichkeiten .....	66

3.1.3	Eingrenzungen .....	72
3.2	Zentrale Topoi und Argumentationslinien in der Debatte .....	73
3.2.1	Ausgewählte Positionen und Perspektiven der jüngeren Debatte .....	76
3.2.2	Zusammenfassung und Bilanz .....	81
3.3	Vertiefung: (Ausgewählte) Theoretische Stränge der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte.....	82
3.3.1	Debattenstrang 1: Vermittlungsprobleme und Spannungsverhältnisse von (betriebswirtschaftlich-)organisationaler und pädagogisch-professioneller Handlungslogik .....	82
3.3.2	Debattenstrang 2: Qualitätsmanagement als neoliberale Regierungsform des erwachsenenpädagogischen Feldes.....	88
3.3.3	Vergleich und Auswertung beider Perspektiven mit Blick auf die Fragestellung.....	92
3.3.4	Steuerungstheoretische Einordnung der Ergebnisse .....	94
3.3.5	Kritische Reflexion und Desiderate .....	99
3.4	Das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde .....	102
3.4.1	Einleitungen und Systematisierungen.....	102
3.4.2	Befunde ausgewählter empirischer Studien .....	104
3.4.2.1	Einflüsse des Qualitätsmanagements auf Professionalisierung und die Förderung von Professionalität.....	104
3.4.2.2	(Beschränkte) Einfluss- und Zugänglichkeitszonen von Qualitätsmanagement mit Blick auf die professionellen Handlungskomplexe.....	107
3.4.2.3	Differenzierte Verhältniskonstellationen von Organisation und Profession in Weiterbildungseinrichtungen im Kontext von Zertifizierungsprozessen.....	109
3.4.3	Bilanzierung der empirischen Studien.....	112
3.5	Desiderate der Debatte und weiteres Vorgehen .....	113
4	Theoretische Rahmung: Handlungstheoretische Grundlagen zur Untersuchung des Verhältnisses von Professionalität und Qualitätsmanagement .....	115
4.1	Einleitung: Konzeptionelle Anlage des Kapitels .....	115
4.2	Überblick über den handlungstheoretischen Diskurs und Begründung des weiteren Vorgehens.....	116
4.3	Begriffliche Grundlagen: Handeln und Handlungsordnungen, Verhältnis von Handlungsordnungen.....	118
4.3.1	Handeln, Handlung und Tätigkeiten.....	118
4.3.2	Handlungsordnungen: Handlungsvorgaben, -strukturen und Ordnungsvorstellungen für das Handeln .....	120
4.4	Handlungstheoretische Grundlagen der Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften.....	122

4.4.1	Typologie von Handlungsmodellen und –Erklärungsansätzen aus text- und kulturtheoretischer Perspektive (Straub).....	122
4.4.1.1	Anlässe und Leitlinien der Typenbildung .....	122
4.4.1.2	Zielorientiertes Handeln/Teleologisches Modell der Handlungserklärung.....	125
4.4.1.3	Regelgeleitetes Handeln/Regelbezogenes Modell der Handlungserklärung.....	127
4.4.1.4	Exkurs: Winchs Übertrag von Wittgensteins Modell des Regelbefolgens in die Sozialwissenschaften.....	129
4.4.1.5	Das narrative Modell: Geschichtlichkeit und Kreativität.....	131
4.4.2	Zur Entwicklung des handlungstheoretischen Vokabulars innerhalb der Sozialtheorie (Reckwitz) .....	134
4.4.2.1	Anlass, Zielsetzungen und Aufbau.....	134
4.4.2.2	Handlungstheoretisches ‚Vokabular‘: Zweck-, Norm- und Kulturorientiertes Erklärungsmodell für das Handeln .....	134
4.5	Vergleichende Betrachtungen und integrative Handlungsmodelle.....	139
4.5.1	Vergleichende Betrachtung.....	139
4.5.2	Handlungstheoretischer Konsens und integrative Handlungsmodelle.....	140
4.6	Theoretischer Rahmen der Untersuchung.....	142
4.6.1	Diskussion der Potentiale der Handlungstheorien für die Untersuchung .....	142
4.6.2	Handlungstheoretische Anschlussstellen der weiteren Untersuchung: Zweck-Mittel-Rationalität als Analyseheuristik, kulturtheoretisches Rahmenmodell des Handelns.....	145
4.6.2.1	Handlungstheoretische Grundlagen für die heuristische Analyse .....	145
4.6.2.2	Handlungstheoretische Grundlagen für die Interpretation .....	146
4.6.3	Theoretische Überlegungen zum Zusammenspiel von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement.....	148
4.6.3.1	Schnitt- und Kontaktstellen zwischen beiden Ansätzen aus handlungs- und steuerungstheoretischer Sicht .....	148
4.6.3.2	Zum Verhältnis von Struktur und Handeln.....	151
4.7	Begriffliche Erläuterung der Untersuchungskategorien.....	155
4.7.1	Zweck-Mittel-Schema.....	156
4.7.1.1	Zwecke und Ziele .....	156
4.7.1.2	Mittel und Methoden .....	160
4.7.1.3	Bedingungsannahmen.....	164
4.7.1.4	Wirkungsannahmen .....	169
4.7.2	Anwendungs- und Interpretationsspielräume von Normen .....	171
4.7.2.1	Zum Spezifizierungs-/Konkretisierungsgrad.....	172
4.7.2.2	Verbindlichkeitsgrad und Sanktionen .....	173

4.7.3	Gegenstandsbereiche sowie Schnitt- und Kontaktstellen.....	175
4.7.4	Passung und Kompatibilität.....	177
5	Gegenstand und methodologisch-methodische Grundlagen der Untersuchung.....	178
5.1	Konkretisierung der Untersuchungsgegenstände: zur Auswahl der Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze .....	178
5.2	Allgemeine methodologisch-methodische Einordnungen.....	182
5.3	Methodische Grundlagen der Dokumentenanalyse .....	185
5.3.1	Methodologisch-methodische Einordnungen.....	185
5.3.2	Diskursübersicht und Begründung des Textkorpus.....	187
5.3.2.1	Diskursübersicht und Auswahlkriterien .....	188
5.3.2.2	Dokumenten-/Textsorten zur Untersuchung der Handlungsansätze pädagogischer Professionalität.....	192
5.3.2.3	Textkorpus zur Untersuchung der Handlungsansätze des Qualitätsmanagements	194
5.3.3	Methodisches Vorgehen bei der Dokumentenanalyse .....	196
5.3.3.1	Methodischer Zugang bei der Analyse der theoretisch-konzeptionellen Grundlagentexte.....	197
5.3.3.2	Methodische Anschlussstellen .....	197
5.3.3.3	Textanalytische Grundlagen: Hermeneutik, inhaltsanalytische und voraussetzungsanalytische Ergänzungen.....	199
5.3.3.4	Verfahrensablaufplan, Analysematerialien (Kategorien, Fragen) und konkrete Hinweise zur Arbeitsweise .....	204
5.3.3.5	Methodische Vorgehensweise bei der Analyse der Normen- und Anforderungskataloge.....	205
5.3.4	Methodische Grundlagen des Vergleichs zur Ermittlung von Passung und Kompatibilität.....	208
5.3.4.1	Methodologisch-methodische Einordnungen.....	208
5.3.4.2	Methodische Vorgehensweise bei den Vergleichen im Rahmen der Arbeit .....	211
6	Professionstheoretische Entwürfe erwachsenenpädagogischen Handelns: Bildungstheoretische Perspektive (Tietgens); Strukturtheoretische Perspektive (Koring).....	218
6.1	Tietgens Modell hauptberuflichen erwachsenenpädagogischen Handelns .....	218
6.1.1	Einordnungen und Kennzeichen der professionstheoretischen Perspektive .....	219
6.1.2	Begründung und Explikation erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit in den 1960er/1970er-Jahren.....	221
6.1.2.1	Zur Begründung erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit.....	224
6.1.2.2	Aufgaben- und Tätigkeitsprofile des hauptberuflichen Personals .....	228
6.1.2.3	Zusammenfassungen und analytische Einordnungen.....	235
6.1.3	Erwachsenenpädagogische Professionalität als ‚Situative Kompetenz‘ .....	237



6.1.3.1	Hintergründe und theoretische Bezugspunkte von Tietgens' Arbeiten zur Professionalität in den 1980er-Jahren .....	237
6.1.3.2	Professionalität als ‚Situative Kompetenz‘ .....	239
6.1.3.3	Spezifika des erwachsenendidaktischen Gehalts des Planungshandelns .....	247
6.1.3.4	Erwachsenenpädagogische Vermittlung als „Stellvertretende Deutung“ und ihre strukturellen Herausforderungen an Professionalität .....	250
6.1.3.5	Teilnehmerorientierung als ethisches Selbstverständnis von Professionalität .....	252
6.2	Norm- und handlungstheoretische Auswertung.....	257
6.2.1	Normtheoretische Analysen: Gegenstandsbereiche, Anwendungsspielräume und Dehnbarkeiten.....	257
6.2.2	Zweck- und Aufgabenbestimmungen .....	258
6.2.3	Zwecke und Ziele .....	263
6.2.4	Mittel und Methoden .....	267
6.2.5	Bedingungs- und Wirkannahmen.....	272
6.2.5.1	Bedingungs- und Wirkannahmen der Zweck- und Aufgabenbestimmungen .....	273
6.2.5.2	Bedingungsannahmen der Mittel und Methoden .....	275
6.3	Die strukturtheoretische Perspektive auf erwachsenenpädagogisches Handeln.....	280
6.3.1	Kennzeichnung der professionstheoretischen Perspektive Korings .....	280
6.3.2	Die strukturtheoretische Perspektive auf Professionalität: Oevermann .....	281
6.3.2.1	Zielsetzung und Ausgangspunkt: Fokus auf innere Strukturlogik des Handelns und auf Handlungsproblematiken; Defizite klassischer Professionen .....	281
6.3.2.2	Strukturprobleme moderner Gesellschaften und autonomer Lebenspraxis als funktionale Foci professionellen Handelns .....	282
6.3.2.3	Zur Aufgabenstruktur der professionellen Dienstleistung: Krisenbearbeitung im Modus stellvertretender Deutung .....	284
6.3.2.4	Strukturprobleme des professionellen Handelns: Professionalität als Einheit widersprüchlicher Einzelkomponenten.....	286
6.3.3	Korings strukturtheoretische Perspektive auf erwachsenenpädagogisches Handeln in Anschluss an Oevermann .....	289
6.3.3.1	Sozialstrukturelle Verortung: Erwachsenenpädagogische Professionalität als quasi-therapeutisches Handeln angesichts der Integritätsgefährdungen in modernen Gesellschaften	291
6.3.3.2	Erwachsenenpädagogisches Handeln als Krisenbearbeitung im Modus Stellvertretender Deutung .....	294
6.4	Norm- und handlungstheoretische Analyse.....	296
6.4.1	Einleitung.....	296

6.4.2	Normtheoretische Analysen: Gegenstandsbereiche, Anwendungs- und Interpretationsspielräume .....	298
6.4.3	Zweck- und Aufgabenbestimmungen .....	299
6.4.4	Zwecke und Ziele .....	301
6.4.5	Mittel und Methoden .....	302
6.4.6	Bedingungs- und Wirkannahmen .....	303
7	Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach ISO und LQW .....	306
7.1	Einleitung .....	306
7.2	Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000 ff. ....	306
7.2.1	Einordnung und Hintergründe .....	306
7.2.2	Programmatik .....	308
7.2.3	Ansatz und Aufbau .....	308
7.2.4	Theoretische Grundlagen, Konzepte und Modelle .....	313
7.2.5	Kritische Diskussion: Möglichkeiten und Grenzen der ISO im Spiegel der Fachdebatte 320	
7.3	Revision der Normenreihe ISO 9000 ff. ....	323
7.3.1	Einordnung und Hintergründe .....	324
7.3.2	Änderungen im Überblick .....	324
7.3.3	Analyse der Konzepte und Modelle im Hinblick auf Veränderungen .....	328
7.3.4	Bedeutung der Revision für die Problemstellung .....	330
7.4	Qualitätsmanagement entsprechend des Ansatzes der LQW .....	332
7.4.1	Einordnung und programmatische Hintergründe .....	332
7.4.2	Theoretische Grundlagen, Konzepte und Modelle .....	333
7.4.3	Modellbildung, Konzepte und Verfahren der LQW .....	341
7.4.4	Kritische Reflexionen zum Ansatz .....	345
7.5	Ergebnisse der norm- und handlungstheoretischen Analyse: ISO und LQW aus handlungstheoretischer Perspektive .....	348
7.5.1	DIN EN ISO 9000 ff. aus norm- und handlungstheoretischer Sicht .....	349
7.5.1.1	Analyse des Normensystems: Gegenstandsbereiche, Anwendungs- und Interpretationsspielräume .....	349
7.5.1.2	Zweck- und Aufgabenstruktur .....	352
7.5.1.3	Zwecke und Ziele .....	355
7.5.1.4	Mittel und Methoden .....	356
7.5.1.5	Bedingungs- und Wirksamkeitsannahmen der ISO .....	360
7.5.2	Die LQW aus norm- und handlungstheoretischer Perspektive .....	365

7.5.2.1	Analyse des Normensystems: Gegenstandsbereiche, Anwendungs- und Interpretationsspielräume .....	365
7.5.2.2	Zweck- und Aufgabenzusammenhänge .....	368
7.5.2.3	Zwecke und Ziele .....	372
7.5.2.4	Mittel und Methoden .....	374
7.5.2.5	Bedingungs- und Wirkannahmen.....	378
8	Zum Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement.....	385
8.1	Einleitung.....	385
8.2	Schnittstellen zwischen pädagogischer Professionalität und organisationalem Qualitätsmanagement.....	386
8.2.1	Allgemeine Betrachtungen.....	386
8.2.2	Differenzierte Betrachtungen.....	389
8.3	Zum Passungsverhältnis von pädagogischer Professionalität und organisationalem Qualitätsmanagement.....	392
8.3.1	Zweck- und Aufgabenstruktur.....	392
8.3.1.1	Allgemeine Betrachtung.....	393
8.3.1.2	Differenzierte Betrachtung.....	401
8.3.2	Zweck- und Zielkomplex.....	404
8.3.2.1	Allgemeine Betrachtung.....	404
8.3.2.1.1	Allgemeine Zusammenfassungen/Einordnungen .....	404
8.3.2.1.2	Gemeinsamkeiten in den Zielsetzungen .....	408
8.3.2.1.3	Differenzen in den Zielsetzungen.....	410
8.3.2.1.4	Zum Passungsverhältnis der Zielvorgaben.....	412
8.3.2.2	Differenzierte Betrachtung.....	414
8.3.3	Mittel und Methoden: methodische Strategie, Mittel (Mittlerziele, Mittelhandlungen, Handlungsmittel), Methoden.....	417
8.3.3.1	Allgemeine Betrachtung.....	417
8.3.3.1.1	Gemeinsamkeiten zwischen den Mitteln und Methoden.....	422
8.3.3.1.2	Differenzen zwischen den Mitteln und Methoden .....	424
8.3.3.1.3	Zum Passungsverhältnis der Mittel und Methoden.....	426
8.3.3.2	Differenzierte Betrachtung.....	429
8.3.3.2.1	Prüfkriterien zur Beurteilung der Passung .....	429
8.3.3.2.2	Zur Anschlussfähigkeit der einzelnen Qualitätsmanagementansätze im Hinblick auf professionelle Handlungsanforderungen.....	431
8.3.3.2.3	Zur Anschlussfähigkeit der Professionalitätsansätze im Hinblick auf die Anforderungen der Qualitätsmanagementansätze .....	434

8.3.4	Bedingungs- und Wirkannahmen.....	436
8.3.4.1	Einleitung.....	436
8.3.4.2	Allgemeine Betrachtung.....	441
8.3.4.2.1	Gemeinsamkeiten .....	441
8.3.4.2.2	Differenzen.....	444
8.3.4.3	Zum Passungsverhältnis der Bedingungs- und Wirkannahmen.....	449
8.3.4.3.1	Ergänzungspotenziale und wechselseitige Irritationen .....	449
8.3.4.3.2	Widersprüche zwischen den Wirklichkeitsauffassungen.....	453
8.3.4.4	Differenzierte Betrachtung.....	455
8.3.4.4.1	ISO und der Professionalitätsdiskurs.....	455
8.3.4.4.2	LQW und der Professionalitätsdiskurs .....	459
9	Fazit .....	466
9.1	Kurzfassung der Ergebnisse.....	466
9.2	Weiterführende Überlegungen zum Problemzusammenhang: Desiderate erziehungswissenschaftlicher Forschung und konzeptionelle Anregungen .....	481
9.2.1	Desiderate für die erziehungswissenschaftliche Forschung .....	481
9.2.2	Konzeptionelle Anregungen für die Professionalisierungsdebatte: Professionalität als Problematisierender Vernunftgebrauch im Kontext von antinomischen Konstellationen.....	482
	Literatur.....	487

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit .....	27
Abbildung 2: Profession als geschlossene Sinnwelten in Relation zu sich selbst und nach außen.....	42
Abbildung 3: „Systematischer Wirkungs- und Ableitungszusammenhang: die Form ‚Profession‘“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 125).....	42
Abbildung 4: Die teleologische bzw. intentionalistische Handlungserklärung nach Von Wright .....	126
Abbildung 5: Erklärung durch Bezugnahme auf handlungsleitende Regeln .....	129
Abbildung 6: Narratives Modell der Handlungserklärung (nach Danto).....	132
Abbildung 7: Differenz zwischen System- und Handlungsperspektive .....	152
Abbildung 8: Arbeits- und Auswertungsschritte der Untersuchung .....	184
Abbildung 9: Ablaufplan der Untersuchung der theoretisch-konzeptionellen Dokumente .....	205
Abbildung 10: Ablauf der Analyse der Normen- und Anforderungskataloge .....	207
Abbildung 11: Vergleich zur Ermittlung von Identität und Differenz.....	213
Abbildung 12: Vergleich zur Ermittlung von Passung und Kompatibilität .....	216
Abbildung 13: Didaktische Handlungsebenen .....	249
Abbildung 14: Kunden-Lieferanten Kette.....	312
Abbildung 15: Prozessorientiertes Managementmodell (Prozessmodell) der ISO 9001:2008.....	316
Abbildung 16: Prozessorientiertes Managementmodell (Prozessmodell) der ISO 9001:2015.....	330
Abbildung 17: Kontexte des Lernens im Modell der LQW .....	336
Abbildung 18: Qualitätsbereiche der LQW.....	342

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Qualität als Indikator eines Paradigmenwechsels in der Steuerungsphilosophie.....	32
Tabelle 2: Profession, Professionalisierung und Professionalität und die zugrunde liegenden Referenzebenen des professionalisierungstheoretischen Diskurses.....	39
Tabelle 3: Relationsebenendes Zusammenwirkens von Qualitätsmanagement und pädagogischer Beruflichkeit .....	68
Tabelle 4: Unterschiede zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement .....	78
Tabelle 5: Professionalität und Qualitätsmanagement als Reform- und Modernisierungsstrategien .	79
Tabelle 6: Zur Differenz von professioneller und organisationaler Handlungslogik .....	88
Tabelle 7: Zugänge zum Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität in der erwachsenenpädagogischen Debatte.....	95
Tabelle 8: Steuerungswege und -mechanismen der Einflussnahme des Qualitätsmanagements auf pädagogische Professionalität.....	98
Tabelle 9: Empirische Studien zu Fragen des Verhältnisses von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität in der Weiterbildung.....	103
Tabelle 10: Thesen zum Verhältnis von Profession und Organisation im Kontext der Implementierung und Zertifizierung von Qualitätsmanagement .....	111
Tabelle 11: Modelle der Handlungserklärung im Vergleich (in Anschluss an Straub) .....	133
Tabelle 12: Handlungstheoretische Vokabulare innerhalb der Sozialtheorie und ihre Erklärungsfaktoren für Handlung und soziale Ordnung.....	138
Tabelle 13: Kategorien der handlungstheoretischen Modelle zur Analyse des Passungsverhältnisses .....	143
Tabelle 14: Handlungsebenen, Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe in der Weiterbildung .....	151

Tabelle 15: Übersicht zu den Kategorien der Untersuchung .....	156
Tabelle 16: Kategorien Zwecke/Ziele .....	160
Tabelle 17: Kategorien Mittel und Methoden.....	164
Tabelle 18: Kategorie Bedingungsannahmen.....	168
Tabelle 19: Kategorie Wirksamkeitsannahmen .....	171
Tabelle 20: Anwendungs- und Interpretationsspielräume von Normen .....	174
Tabelle 21: Gegenstandsbereich, Schnitt- und Kontaktstellen .....	176
Tabelle 22: Passung und Kompatibilität .....	177
Tabelle 23: Übersicht über Dokumentensorten zu Professionalität und Qualitätsmanagement (gegliedert nach Autoren sowie inhaltlichen Arten von Dokumenten) .....	190
Tabelle 24: Anforderungen an den bzw. Auswahlkriterien zum Textkorpus .....	191
Tabelle 25: Dokumentenarten der Untersuchung im Überblick.....	196
Tabelle 26: Methodische Verfahrensregeln hermeneutischer Textanalyse .....	200
Tabelle 27: Untersuchungsplan (differenziert nach Aufgabenbereichen) .....	217
Tabelle 28: Aufgaben- und Tätigkeitsschwerpunkte „Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen“ .....	232
Tabelle 29: Zweck- und Aufgabenbestimmungen des Professionalitätskonzepts bei Tietgens .....	263
Tabelle 30: Ziele auf der Programm- und Angebotsebene .....	265
Tabelle 31: Aufgaben- und Zweckbestimmungen professionellen Handelns bei Tietgens und Koring .....	301
Tabelle 32: Zielsetzungen professionellen Handelns bei Koring.....	302
Tabelle 33: Grundprinzipien des Qualitätsmanagements nach ISO.....	315
Tabelle 34: Möglichkeiten und Grenzen der ISO-Norm .....	322
Tabelle 35: Stärken und Schwächen der ISO-Norm .....	323
Tabelle 36: Änderungen der Gliederungsstruktur in Folge der Revision – ISO 9001:2008 und ISO 9001:2015 im Vergleich.....	326
Tabelle 37: Grundsätze des Qualitätsmanagements von ISO 9000:2015 zu ISO 9000:2005 im Vergleich .....	329
Tabelle 38: Charakterisierung des Normensystems der ISO .....	352
Tabelle 39: Mittel und Methoden der ISO-Norm.....	360
Tabelle 40: Bedingungs- und Wirkannahmen der ISO bezogen auf den organisationalen Leistungskern .....	365
Tabelle 41: Charakterisierung des Normensystems der ISO und der LQW im Vergleich.....	367
Tabelle 42: Zweck- und Aufgabenstruktur von ISO und LQW .....	371
Tabelle 43: Wirkebenen der LQW .....	372
Tabelle 44: Gemeinsamkeiten und Differenzen beider Ansätze auf methodischer Ebene .....	377
Tabelle 45: Zweck- und Aufgabenstruktur von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Vergleich.....	399
Tabelle 46: Zielkomplexe von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement .....	406
Tabelle 47: Zielkomplexe von Qualitätsmanagement.....	407
Tabelle 48: Zielstruktur der ISO und LQW im Vergleich.....	408
Tabelle 49: Verstehens- und Deutungszugänge in den Professionalitätskonzepten von Tietgens und Koring .....	419
Tabelle 50: Ansätze organisationaler Standardisierung bei der ISO-Norm und beim LQW.....	420
Tabelle 51: Mittel und Methoden von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Vergleich.....	421

Tabelle 52: Zum Umgang von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement mit Kontingenz und Regeln.....	426
Tabelle 53: Bedingungs- und Wirkannahmen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement.....	439
Tabelle 54: Vergleich zentraler Bedingungs- und Wirkannahmen der ISO und jener des Professionalitätsdenkens .....	457
Tabelle 55: Differenzen zwischen dem Professionalitätsdenken und dem der LQW .....	461

### **Abkürzungsverzeichnis**

DIN	Deutsche Industrienorm / Deutsches Institut für Normung
DIN EN ISO	DIN = Deutsche Industrienorm; EN = Europäische Norm; ISO = International Organisation for Standardization
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
HPM	Hauptberuflicher Pädagogischer Mitarbeiter
EFQM	European Foundation For Quality Management
LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung
PAS	Pädagogische Arbeitsstelle
QB	Qualitätsbereich
TQM	Total Quality Management
VHS	Volkshochschule

# 1 Einleitung

## 1.1 Kontextualisierung und Problemaufriss

'Qualität' sowie Ansätzen zur Gewährleistung von Qualität, wie sie durch Komposita wie Qualitätssicherung, -entwicklung oder -management angezeigt werden, kommt im Erziehungs- und Bildungssektor seit nunmehr über zwei Jahrzehnten eine zentrale Bedeutung zu. Bis heute bildet der Begriff einen festen Bestandteil gleichermaßen des bildungspolitischen, berufspraktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurses und kann ungebrochen als Schlüsselkategorie institutionalisierter Pädagogik bezeichnet werden (vgl. Terhart, 2000; Kuper, 2002; Galiläer, 2005; Hartz & Meisel, 2011), über die „Anschlüsse an Fragen praktischer Gestaltung, normativer Reflexion, theoretischer Konzeptionalisierung und empirischer Forschung hergestellt“ (Kuper, 2002, S. 533) werden.

Wie andere Leitbegriffe – z. B. Bildung – auch stellt sie dabei eine „Containerkategorie“ (Terhart, 2000) dar, die in Abhängigkeit von der jeweils zugrunde liegenden Akteursperspektive jeweils inhaltlich unterschiedlich gefüllt wird und letztlich als Chiffre für eine 'gelungene' oder 'gute' Praxis bzw. von Strukturelementen wünschenswerter Praxis – z. B. Lektorientierungen und organisationalen Standards – fungiert. Diese wird dann mit verschiedensten Strategien, Ansätzen und Methoden zu gewährleisten versucht.

Trotz dieses unspezifischen Begriffsgebrauchs und obwohl das Streben nach Qualität nichts originär Neues darstellt, verweist die Kategorie sowie die Verankerung von Ansätzen zur Sicherung von Qualität einschlägigen Zeitdiagnosen zur Folge auf spezifische Konstellationen und veränderte Rahmenbedingungen (vgl. zum folgenden Helmke et al., 2000a; Kuper, 2002, Galiläer, 2005): Diese lassen sich als Indikator bzw. als eine „semantische Begleitung“ (Kuper, 2002) einer umfassenden Transformation des gesamten Sozial-, Erziehungs- und Bildungssektors verstehen, die durch einen grundlegenden Wandel seiner Steuerungsphilosophie und Modernisierungslogik seit Ende der 1980er-Jahre geprägt ist (u. a. gekennzeichnet durch die Expansion marktwirtschaftlicher und an Outputs orientierten Steuerungslogiken und -formen) und sich unter verschärften ökonomischen Rahmenbedingungen sowie einer Krise des Sozial- und Wohlfahrtsstaates der 1970er und 1980er-Jahre und seiner Ordnungsprinzipien vollzogen hat. Diese strukturellen Veränderungsprozesse prägen die Debatte um Qualität bis heute.

Zentrale Veränderungen, die mit dem Einzug der Qualitätskategorie einhergehen und die für die vorliegende Untersuchung relevant sind, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Kategorie steht vor dem Hintergrund des skizzierten Wandels für gestiegene Erwartungen an die Leistungen von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, welche gleichzeitig mit weniger Ressourcen zu erbringen sind sowie für die Implementierung von Kontroll- und Steuerungssystemen, in der permanent die Leistungsfähigkeit und die Effekte insbesondere öffentlich (mit)finanzierter Organisationen auf dem Prüfstand stehen und in Relation zu ihren Kosten beurteilt werden (z. B. Auditierungs- und Zertifizierungssysteme sowie -agenturen, Selbst- und Fremdevaluationen) .
- Damit in Verbindung stehend ist der Einzug der Qualitätskategorie verknüpft mit einer Neu-Entdeckung und Fokussierung von Organisation im Sinne einer ‚kontingenten‘ Handlungsebene (in Anlehnung an Schäffter, 1988, S. 105) sowie einer Übernahme und Modifikation von betriebswirtschaftlichen Ansätzen des Qualitätsmanagements zu ihrer Gestaltung (vgl. **Kapitel 2.2.2**), welche – neben Impulsen zur Verbesserung für die pädagogische Arbeit – nicht zuletzt



Steuerungsmöglichkeiten und Rationalisierungspotentiale auf der Organisationsebene bereitzustellen versprechen (vgl. Hartz & Schrader, 2009).

Durch den Einzug und die Verbreitung von Qualitätsmanagementansätzen sind dabei einheimische, pädagogische Begriffe und Semantiken sowie klassische Strategien und Ansätze pädagogischer Qualitätssicherung mit fremden Begrifflichkeiten – z. B. Kundenorientierung –, Wissensbeständen und Rationalitäten konfrontiert worden, was sowohl auf Ebene der Handlungspraxis als auch auf der des Diskurses zu Irritationen geführt hat.

Die vorliegende Untersuchung fügt sich in den angesprochenen Kontext ein und fragt vor diesem Hintergrund nach dem Verhältnis des von seiner Herkunft her betriebswirtschaftlichen, organisationsbezogenen Zugangs des Qualitätsmanagements zu dem ‚einheimischen‘ Zugang pädagogischer Professionalität. Damit wird ein spezifischer Problemkomplex der gegenwärtigen Qualitätsdebatte aufgegriffen: So bezeichnen Klieme und Tippelt das Verhältnis zwischen beiden Zugängen im Rahmen einer Zwischenbilanz zur „Qualitätssicherung im Bildungswesen“<sup>1</sup> als den „Kern kritischer Diskussion“ von Qualitätssicherung, wobei die Rekonstruktion von Konfliktlinien zwischen den beiden Zugängen „eine zentrale Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Reflexion zum Thema Qualitätssicherung“ (Klieme & Tippelt, 2008a, S. 11 f.) sowohl in berufspraktischer als auch erziehungswissenschaftlicher Hinsicht darstelle. Während Befürworter das Betreiben von Qualitätsmanagement insbesondere als Ausdruck und Ermöglichungsfaktor pädagogischer Professionalität betrachten, verweisen Kritiker<sup>2</sup> auf Widersprüche sowie Konflikt- und Bruchlinien zwischen beiden Ansätzen (vgl. ebd.): Aus dieser Perspektive heraus werde „pädagogisches Denken und Handeln [...] durch das Qualitätsmanagement ausgegrenzt und eingeengt“ (Klieme & Tippelt, 2008a, S. 11). Die vorliegende Untersuchung untersucht das Problem speziell mit Blick auf das Feld der Weiterbildung, an dem sich die beschriebene Ausgangskonstellation nachvollziehen lässt: Ansätze des Qualitätsmanagements – zunächst branchenfremde bzw. -übergreifende Ansätze wie die der DIN EN ISO 9000 ff., der European Foundation For Quality Management (EFQM) sowie im Anschluss als Reaktion auch branchenspezifische Ansätze wie Gütesiegelverbände, die DIN ISO 29990 sowie die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) (vgl. für einen Überblick zu einschlägigen Ansätzen Hartz & Meisel, 2011, S. 60 ff.) – haben hier seit den 1990er-Jahren bis heute u. a. aufgrund von externen Auflagen und Marktzwängen ubiquitäre Verbreitung erfahren (vgl. Weiland, 2011), wobei der Einzug des Ansatzes von Beginn an von der Frage nach den spezifischen Strukturmerkmalen des fremden Zugangs des Qualitätsmanagements (insbesondere der ISO) sowie seiner Passung und Kompatibilität zu den spezifischen Bedingungen, Anforderungen und der Strukturtypik pädagogisch-professionellen Handelns begleitet war (vgl. die Beiträge in den Sammelbänden Feuchthofen & Severing, 1995; Arnold, 1997c). Wenngleich sich die Diskussion heute gegenüber den Anfängen der Debatte unter deutlich veränderten Bedingungen und Vorzeichen vollzieht, insofern seit Ende der 1990er-Jahre angesichts der betriebswirtschaftlichen Notwendigkeit von Qualitätsmanagementsystemen instrumentelle Fragen der Anwendung im Vordergrund standen sowie neue Ansätze zur Entspannung alter Konfliktlinien geführt haben, prägt der Themenkomplex die Debatte bis heute (vgl. Zech, 2006c; Veltjens, 2008; Egetenmeyer & Käßlinger, 2011; Heinrich

---

1 Vgl. zu einem ersten umfassenden Überblick zu „Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen“ Helmke et al., 2000b.

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

et al., 2011; Hartz, 2010; Hartz, 2011; Spiewok et al., 2015): Zwar werden Spannungen, Widersprüche und Konfliktfelder zwischen Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität<sup>3</sup> nicht mehr in dem Umfang sowie in der Intensität diskutiert wie in den Anfängen der Debatte – die Frage nach dem Verhältnis ist jedoch bis heute virulent (vgl. Schrader, 2011b; Töpfer, 2012; Spiewok et al., 2015). Die Auseinandersetzung mit der Debatte zeigt – wenngleich auch nicht in der von ihnen pointiert dargestellten Eindeutigkeit – entsprechend der Diagnose von Klieme und Tippelt für den pädagogischen Diskurs – Kontroversen in der Diskussion des Verhältnisses sowie Ambivalenzen auf:

In Bezug einerseits auf Professionalität sowie andererseits auf die weitere, individuelle und kollektive Professionalisierung des Feldes (vgl. zu dieser Unterscheidung z. B. Nittel, 2004b, S. 347 ff., vgl. Kapitel 2.2.1) wird bis heute sowohl auf Beförderungs- und Chancenpotenziale (vgl. Zech, 2012) als auch auf potenzielle Anschlussprobleme (vgl. Schrader, 2011b) sowie auf die Gefahr von Überformung bis hin zur Verdrängung der pädagogischen Ausrichtung der Praxis aufmerksam gemacht (vgl. z. B. Dewe, 2005; Veltjens, 2008). Darüber hinaus finden sich Arbeiten, die deskriptiv-analytisch die kategorialen Unterschiede von professionalitäts- und managementbezogenen Qualitätszugängen sowie ihre jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen herausarbeiten, um ausgehend davon sowie angesichts der Annahme einer gegenseitigen Verwiesenheit beider Zugänge aufeinander die Notwendigkeit einer Annäherung der Zugänge und Diskurse unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Eigenheiten zu postulieren (vgl. Nittel, 2000; Hartz, 2004, Hartz & Meisel, 2011).

Einigkeit besteht in der Fachdebatte allgemein darüber, dass unter den heutigen politischen und ökonomischen Bedingungen im Weiterbildungssystem sowohl die Implementierung von Qualitätsmanagementansätzen als auch eine Professionalisierung des Weiterbildungspersonals respektive Professionalität gleichermaßen notwendige, jeweils nicht substituierbare Bedingungen der Qualitätssicherung darstellen. Beide stellen insofern jeweils für sich notwendige, nicht jedoch allein hinreichende Momente der Sicherung von Qualität dar, so dass beide Zugänge zusammengeführt und miteinander gekoppelt werden müssen (vgl. auch Hartz & Meisel, 2011, S. 107 ff.).

Die Frage nach dem Verhältnis gewinnt dabei insbesondere in solchen Diskurssegmenten eine besondere Relevanz (vgl. dazu Heinrich et al., 2011), in denen vor dem Hintergrund der seit den 1970er-Jahren geführten Professionalisierungsdebatte der Weiterbildung (vgl. grundlegend Nittel, 2000, S. 105 ff.; Gieseke, 2011a) unter dem Begriff der 'Professionalität' in Anschluss an professionstheoretische Unterscheidungen (vgl. Nittel, 2000, S. 22 ff.; Nittel, 2004a) eine besondere Formen der Beruflichkeit verstanden wird (vgl. dazu Heinrich et al., 2011): Während Professionalität vielfach in einem eher Alltagssprachlichen, unbestimmten Gebrauch als Synonym etwa für ein besonders gutes oder (technisch) gekonntes, geglücktes Handeln betrachtet wird (vgl. Wittpoth, 1997; auch Pfadenhauer, 2005, S. 9), verweist der Begriff in einem professionstheoretisch engeren Sinne auf die Handlungsform klassischer Professionen – Berufen wie z. B. dem Arzt, Juristen oder

---

<sup>3</sup> Im Weiteren wird die Kategorie der Professionalität in Anschluss an Nittel (vgl. dazu grundlegend Nittel, 2000) sowie Peters (vgl. Peters, 2004) sowohl zur Bezeichnung einer Struktur- und Vollzugsqualität des Handelns als auch seiner Voraussetzungen – Kompetenzen respektive Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen etc. – verwendet. Im Zentrum der Untersuchung steht dabei Professionalität als ein bestimmter Strukturtypus der Organisation von Arbeit, der auf das Muster klassischer Professionen wie Ärzte, Juristen und Theologen bzw. Wissenschaftler verweist und in der Weiterbildung seit Ende der 1960er, Anfang der 1970er-Jahre diskutiert wird und in den 1980er-Jahren als Handlungskategorie ausgearbeitet wurde (vgl. hierzu ebd.; Nittel, 2000; Kapitel 2.2.1.3).

Theologen – sowie auf die mit ihnen verbundenen Strukturtypiken und Handlungsanforderungen zurück. In Folge wird mit der Kategorie eine im Hinblick auf Inhalt und Form besondere Handlungspraxis bezeichnet, die sich z. B. durch altruistische Wertorientierungen, situatives Fallverstehen auf Basis akademischen Wissens sowie eine hohe Autonomie in der Berufsausübung auf Basis einer selbstverantworteten Berufsethik auszeichnet, eine hohe Kontingenz und Unsicherheit aufweist und seit den 1970er-Jahren ein in der Weiterbildung diskutiertes Desiderat darstellt (vgl. Wittpoth, 2013; Gieseke, 2011a). Diese grenzt sich als Form des Arbeitshandelns klassischerweise scharf sowohl gegenüber rein ökonomischen, einzel- und gewinnwirtschaftlichen Orientierungen als auch gegenüber Bürokratisierung und Standardisierung ab (vgl. dazu grundlagentheoretisch Freidson, 2001; Oevermann, 2000), wobei ein zentraler Grund hierfür ihre Betrautheit mit lebenspraktischen, gleichermaßen individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Problemlagen, ihr Personenbezug oder auch die Unzugänglichkeit der von ihr ‚verwalteten‘ Probleme für ‚ingenieuriale‘ Problemlösungen gesehen wird (vgl. hierzu Oevermann, 2005; zu Strukturmerkmalen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven im Überblick z. B. Combe & Helsper, 2002; Kurtz, 2002, S. 47 ff.).

Inhaltlich bezogen sich die kritischen Reflexionen in der Debatte etwa auf Spannungen und Konflikte z. B. zwischen

- den differenten Begrifflichkeiten und Semantiken beider Ansätze und den damit verbundenen epistemologischen und handlungskonzeptionellen Orientierungen (vgl. z. B. zur Diskussion um die Kategorie des Markts oder um das Konzept der Kunden- und Teilnehmerorientierung Arnold, 1997b; Bastian, 2002),
- einer organisatorischen, auf eine Reduktion von Unsicherheit mittels Standardisierung abzielenden Handlungslogik auf der einen und der des professionellen Handelns auf der anderen, die sich demgegenüber z. B. durch die fallbezogene Transformation von theoretischem Wissen in Können angesichts unhintergebarerer Situationsunsicherheiten auszeichnet (vgl. Harney, 1997; 1998; Nittel, 2000; Hartz & Meisel, 2011) oder zwischen
- den mit den Qualitätsmanagementansätzen verbundenen differenten Wissensbeständen und Rationalitäten, die durch Institutionalisierungsmechanismen in das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld der Weiterbildung diffundieren und das Handlungsfeld zu überrollen drohen (vgl. Hartz & Meisel, 2011, S. 108).

Mit Blick auf diese unterschiedlichen Dimensionen macht die Debatte deutlich, dass mit pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement zwei verschiedene, anderen Kontexten entstammende *Praxen* mit je spezifischen semantischen, epistemischen sowie handlungskonzeptionellen Grundlagen zusammentreffen (vgl. für eine analytische Gegenüberstellung auf mehreren Ebenen Bender, 2007; Käßlinger & Egetenmeyer, 2011).<sup>4</sup> Zudem zeigt die Betrachtung der aufgeführten Problemfelder, dass sich die Frage nach dem Verhältnis beider Zugänge bei aller

---

4 Zur Illustration typischer Kritik mit Blick auf die Handlungsebene können z. B. Dewes Reflexionen herangezogen werden: U. a. mit Blick auf die Ansätze des Qualitätsmanagements macht Dewe auf „Tendenzen der De-Professionalisierung“ aufmerksam, die durch eine „Substitution von Professionalität durch Verfahren und Manuale“ (Dewe, 2005, S. 9) bewirkt würden. „Techniken der Qualitätssicherung und der Leistungsmessung (performance measurement)“ hätten, „ein beachtliches Potential bereitgestellt, die Entscheidungs- und Handlungsspielräume von Professionellen einzuengen, die Bedeutung dessen, was als gute Arbeit gilt, zu verschieben und den professionellen Modus einer falllogischen Anwendung von Wissen und Fähigkeiten durch regelbasierte, formalisierte Arbeitsroutinen zu ersetzen“ (ebd., S. 12).

Spezifik der sich aufspannenden Problemlagen in gleichsam „größere“, traditionsreiche Diskussionshorizonte einordnen lässt. Diese verweisen auf die Konflikte zwischen klassischen „Anathemen“ (vgl. Terhart, 1986) wie Pädagogik und Ökonomie sowie zwischen Pädagogik bzw. Profession und Organisation, so dass die Debatten um Qualitätsmanagement und Professionalität sich entlang bekannter Konfliktlinien bewegen.<sup>5</sup>

## 1.2 ‚Einstiegspunkte‘ und Explikation des Problemzusammenhangs

Wie dieser Aufriss zur Debatte zeigt, hat einerseits eine breite Auseinandersetzung zum Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement stattgefunden, sodass bedeutsame Strukturmerkmale beider Ansätze, sowie auch Differenzlinien und Passungsprobleme als bekannt vorausgesetzt werden können (vgl. Brödel, 1999).<sup>6</sup>

Zudem beanspruchen die an die Weiterbildung angepassten Branchenversionen (vgl. z. B. für eine Branchenversion der EFQM Heinold-Krug et al., 2001) sowie insbesondere die branchenspezifischen Qualitätsmanagementansätze wie die LQW (vgl. Zech, 2015; Zech, 2006a; Eheses & Zech, 2002a) oder jüngst auch die ISO 29990 (vgl. Rau, 2011; Brandt & Veltjens, 2011), alte Konflikte überwunden zu haben, sodass das Thema in der Debatte weniger dringlich oder sogar bearbeitet erscheint (vgl. auch die Ergebnisse von Kalman, 2012a, S. 179). Andererseits zeigt die Beschäftigung mit der Debatte in verschiedenen Hinsichten offene Fragen sowie weiterführende Forschungsbedarfe auf, die eine Untersuchung des Themas bedeutsam erscheinen lassen:

- 1) Der langen Debatte zum Trotz finden sich bislang noch keine Untersuchungen in der Weiterbildung, die die Kompatibilität und das Passungsverhältnis beider Ansätze zueinander als eigenständigen Forschungsgegenstand in Form einer Monographie in den Blick nehmen; vielmehr wird das Thema im Rahmen von anderen Fragestellungen behandelt und hier bedeutsame strukturelle Teilaspekte herausgestellt; insofern wird eine fokussierte Untersuchung des Themas angestrebt, in der analytisch gezielt nach Anschluss- und Bruchstellen zwischen beiden geforscht wird, um auf dieser Basis zu einer Beurteilung der Möglichkeit ihrer Koppelung zu gelangen. Dabei spricht insbesondere die Komplexität der Wechselwirkungen und des Zusammenwirkens beider Ansätze für eine eigenständige Untersuchung, die begriffliche und theoretische Vorarbeiten zur Analyse des Passungsverhältnisses erfordert.
- 2) Die Vielfalt und Heterogenität der managementbezogenen Qualitätsansätze, aber auch der unterschiedlichen Vorstellungen, Ansätze, Konzepte und Modelle professionellen Handelns legen eine nach Ansätzen differenzierende Betrachtung des Verhältnisses beider Zugänge zueinander nahe. In den vorliegenden Untersuchungen sind solche Unterschiede einzelner ‚Vertreter‘ bislang jedoch noch nicht hinreichend in der Beurteilung des Verhältnisses berücksichtigt worden. Dabei

---

<sup>5</sup> Ausführungen zum spannungsreichen Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie finden sich bei Bellmann, 2001a und b; Böttcher, 2002. Bilanzierungen zum Verhältnis von Pädagogik und Organisation werden vorgenommen in Terhart, 1986; Schäffter, 1987; Fuhr, 1994 und Kuper, 2001; zum spannungsreichen Verhältnis von Profession und Organisation vgl. z. B. den Sammelband von Helsper et al., 2008.

<sup>6</sup> So diagnostiziert Brödel bereits Ende der 1990er-Jahre, dass „im Weiterbildungsdiskurs durch die Gegenüberstellung idealtypisch vereinfachter Gegensatzpaare wie „Teilnehmer versus Kunde“ oder „technologisches versus pädagogisches Handeln“ (vgl. z. B. Arnold, 1997b, S. 56) die basalen bzw. epistemologischen Unterschiede zwischen einerseits einer betriebswirtschaftlichen bzw. ingenieurwissenschaftlichen und andererseits einer erziehungswissenschaftlichen Herangehensweise an das Problem der Qualitätssicherung aufgezeigt worden“ seien (vgl. Brödel, 1998a, S. 13)“ (Brödel, 1999, S. 194).

sind es insbesondere die Unterschiede zwischen den branchenübergreifenden Ansätzen und branchenspezifischen Ansätzen wie der LQW oder der DIN ISO 29990, die sich auch auf das Verhältnis der Ansätze zu denen pädagogischer Professionalität auswirken sollten: Insofern diese programmatisch eine besondere Branchen- und Feldpassung für sich proklamieren (vgl. für die LQW Zech, 2015; für die DIN ISO 29990 Rau, 2011; Brandt & Veltjens, 2011), ist auch eine bessere Passung zu den Strukturmerkmalen und Anforderungen pädagogischer Professionalität zu erwarten. Insbesondere die LQW stellt ein Beispiel dafür dar, wie Profession und Disziplin in der langen und intensiven Auseinandersetzung mit den veränderten Rahmenbedingungen sowie den betriebswirtschaftlichen Handlungskonzepten des Qualitätsmanagements und seinen Sinnhorizonten, Rationalitäten, Handlungslogiken etc. eigene Qualitätsmodelle und -konzepte hervorgebracht hat, die eine besondere qualitative Differenz für sich beanspruchen.

Exemplarisch kann das an den programmatisch gefärbten Grundlegungen des LQW aufgezeigt werden (vgl. Zech, 2006c): So wird u. a. mit Blick auf das eigene Modell dezidiert eine Identifikation von Qualitätsmanagement über eine auf Standardisierung und Formalisierung abzielende organisationale Handlungslogik, welche im Zentrum professionstheoretischer Kritik steht, abgelehnt. Die kritisierten Analogien zwischen den Strukturmerkmalen des Qualitätsmanagements und solchen bürokratischer Organisationen im idealtypischen Sinne Webers (vgl. ebd., S. 18 f.) seien vielleicht bei den nicht aus der Weiterbildung kommenden Modellen zu erkennen; für die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung hingegen seien derartige Gleichsetzungen und Kritiken „verfehlt“, insofern diese bei der Qualitätsdefinition auf „Reflexivität statt auf Formalität“ abziele (ebd.). Die behaupteten Unterschiede zu anderen Qualitätsmanagementansätzen und -konzepten wie etwa der als branchenfremd geltenden DIN EN ISO 9000 ff. werden dabei gleichsam nicht nur programmatisch bestimmt, sondern zudem theoretisch – auf Basis systemtheoretischer und subjektwissenschaftlicher Überlegungen – begründet (vgl. im Überblick zu den theoretischen Grundlagen der LQW Zech, 2004a und b) sowie auch durch empirische Befunde gestützt (vgl. Rahe, 2007).

Notwendigkeiten differenzierter Betrachtung des Professionalitätskonzepts in der Erwachsenenbildung ergeben sich erstens daraus, dass sich Professionalisierung auf verschiedene Handlungsebenen professionellen Handelns – im Einzelnen die der Lehr-Lern-Interaktion, der Programm- und Angebotsplanung sowie mit Einschränkungen die des Bildungsmanagements (vgl. Wittpoth, 2009) – bezieht sowie zweitens verschiedene Konzepte und Modelle von Professionalisierung und professionellem Handeln thematisch werden (vgl. Nittel, 2000; Galiläer, 2005, S. 190). Auch haben Anpassungsanstrengungen im Hinblick auf die Professionalisierungsdebatte stattgefunden, in denen betriebswirtschaftliche Aufgabenfelder wie das Qualitätsmanagement in den Professionalitätskonzepten Berücksichtigung finden (vgl. Ehes & Zech, 1999; Bastian et al., 2002; Zech, 2006c).

Insofern haben von beiden Seiten aus Annäherungen stattgefunden, die sich auch auf das Passungsverhältnis beider Zugänge ausgewirkt haben dürften und eine nach Ansätzen differenzierte Betrachtung im Sinne einer Prüfung der Kompatibilität einzelner ‚Vertreter‘ zueinander nahelegen.

- 3) Darüber hinaus sind – nicht zuletzt angesichts der Weiterentwicklungen der Qualitätsmanagement- und der Professionalisierungsdebatte – gängige begrifflich-kategoriale Grundlagen und Voraussetzungen der Beleuchtung des Verhältnisses beider Ansätze zueinander brüchig geworden, die in der Debatte verbreitet sind. So werden Qualitätsmanagement und professionelles Handeln häufig in Anknüpfung an die generische Unterscheidung insbesondere zwischen Organisation und Profession gegenübergestellt, die zwei übergreifende, diametral

entgegengesetzte Sinnstrukturen, Rationalitätsformen und Handlungslogiken der Organisation von Arbeit bildeten und beiden Zugängen jeweils als Folie zugrunde läge (vgl. Hartz, 2004, S. 241 ff.; Hartz & Meisel, 2011, S. 103 ff.; Käßlinger & Egetenmeyer, 2011). In Folge dieser Setzung werden beide Zugänge dann – von ihren jeweiligen Spezifika abstrahierend – entsprechend idealtypischer Sinnstrukturen, Rationalitäten, Logiken etc. in dichotomisierender Weise gegenübergestellt und auf diese Weise ihre Gegensätzlichkeit und Widersprüchlichkeit profiliert. Diese Betrachtung ist zumeist verknüpft mit einer Proklamierung von Bereichszuständigkeiten des Qualitätsmanagements und des professionellen Handelns, welche aus der jeweiligen Logik heraus geschlossen werden: Während das Qualitätsmanagement entsprechend seines Organisationsbezugs und seiner spezifischen Operationslogik insbesondere als Instrument zur Sicherung der organisationsbezogenen und betriebswirtschaftlichen Qualität verstanden wird, wird Professionalisierung und Professionalität demgegenüber insbesondere als exklusive Strategie zur Sicherung von Interaktionsqualität betrachtet.

Betrachtungen dieser Art mit den ihnen zugrunde liegenden begrifflich-konzeptionellen Abstraktionen und übergreifenden Strukturmustern weisen in verschiedenen Hinsichten Schwächen auf: So bilden diese zum einen die bedeutsamen konzeptionellen Binnendifferenzen zwischen den Ansätzen nicht ab, welche möglicherweise für das Verhältnis beider Zugänge relevant sind, insofern Unterscheidungen zwischen Organisation und Profession nur auf allgemeine Genotypen verweisen können, die in den spezifischen Ansätzen gleichsam phänotypische Konkretisierungen erfahren.

Zum anderen blenden die dichotomisierenden Gegenüberstellungen entlang der generischen Folien die zahlreichen handlungsstrukturellen Gemeinsamkeiten beider Ansätze aus, wie sie sich z. B. aus ihrer logischen Rückbindung an die Rationalisierungsprozesse der Moderne ergeben, wie sie von Weber beschrieben worden sind.

Klare Mandats- und Lizenzzuweisungen von Qualitätsansätzen entweder für Organisation oder für Interaktion lassen darüber hinaus außer Acht, dass jedes pädagogische Handlungskonzept explizit oder implizit ‚Antworten‘ sowohl für die Frage nach der Gestaltung der Organisations- als auch der Interaktionsseite offeriert, die zwei konstitutive unhintergehbare Dimensionen des Pädagogischen bilden (vgl. hierzu die Beiträge in Blankertz, 1977): Organisation und Interaktion stellen zwei strukturell „aufeinander bezogene Kategorien“ dar, „durch die zwei Momente *jedes* pädagogischen Sachverhalts“ (Klafki, 1977, S. 11; Hervorhebung im Original, H. B.) erfasst und gekennzeichnet werden können, so dass man zur Beschreibung der Strukturen von pädagogischen Einrichtungen oder auch Vorgängen immer „der aufeinander bezogenen Kategorien ‚Organisation‘ und ‚Interaktion‘ (oder begrifflicher Äquivalente)“ (ebd.) bedarf. Insofern beziehen sich sowohl Qualitätsmanagement als auch professionelles Handeln als Ansätze zur Sicherung gelungener Weiterbildungspraxis gleichermaßen auf Organisation und Interaktion als unabdingbare Strukturdimensionen pädagogischer Praxis, wenngleich auch auf jeweils spezifische Weise.

Insofern besteht ein Bedarf an Untersuchungen, welche das Verhältnis beider Ansätze zueinander auf Basis von alternativen Analyse- und Vergleichskategorien prüfen, mit denen nicht nur die Spezifik bzw. die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Ansätze in den Blick genommen werden kann, sondern auch die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Zugängen erfasst werden können.

### 1.3 Konzeptionelle Anlage der Arbeit

Ausgehend von dem dargestellten Problemzusammenhang soll mit der vorliegenden Untersuchung ein Beitrag zur Klärung des Passungsverhältnisses von Qualitätsmanagement und professionellem Handeln geleistet werden.

Insofern einerseits der Zugang pädagogischer Professionalität und der des Qualitätsmanagements zusammengeführt werden soll, andererseits aber Hinweise auf persistierende Passungsprobleme bestehen, steht die Frage im Zentrum, inwiefern beide miteinander kompatibel sind und gekoppelt werden können, was ein Mindestmaß an Kompatibilität voraussetzt.

#### ***Forschungsperspektive und theoretische Rahmung***

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Schwächen und Desiderate des Diskurses wird dabei im Sinne einer übergreifenden Forschungsperspektive eine handlungs- und ordnungstheoretische Sichtweise auf den Problemzusammenhang eingenommen und das Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement zueinander *auf der Ebene des Handelns* sowie im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen *Handlungsordnungen* betrachtet. Dies wird wie folgt begründet:

Beide Zugänge lassen sich als Konzepte zur Organisation<sup>7</sup>, Gestaltung oder Steuerung des Arbeitshandelns verstehen (vgl. für eine steuerungstheoretische Betrachtung von Qualitätsmanagement z. B. Behrmann, 2006; Hartz, 2008; vgl. auch Veltjens, 2010, S. 255; vgl. für Professionalität Vogel, 2008), die gleichermaßen die Akteure auf den unterschiedlichen Handlungsebenen in Weiterbildungsorganisationen – insbesondere des Bildungsmanagements, der Programm- und Angebotsplanung sowie auf der Ebene der Lehr-Lern-Gestaltung – entsprechend der mit ihnen verbundenen Vorstellungen von Qualität mit Vorgaben zum gelungenen Handeln adressieren.

Insofern kann das Handeln in Weiterbildungseinrichtungen als ein zentraler, gemeinsam geteilter Referenz- und Gegenstandsbereich beider Ansätze herangezogen werden, auf den sich gleichermaßen Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze als praktische Handlungsansätze normativ – mit Steuerungs- und Gestaltungsabsicht – beziehen und miteinander im Hinblick auf ihre Passung vergleichen lassen.<sup>8</sup>

Die von ihnen transportierten Vorgaben und Idealvorstellungen für das richtige Handeln werden im Weiteren als Handlungsordnungen verstanden, welche auf Entwürfe einer gelungenen Praxis weiterverweisen und ein Mindestmaß an Kompatibilität aufweisen müssen, um Teilelemente eines gemeinsamen Handlungssystems bilden zu können.

Passung bzw. Kompatibilität zwischen den Handlungsordnungen – den Vorgaben und Idealvorstellungen des wünschenswerten Handelns – wird als Verhältnismaß dafür verstanden,

---

7 In Anknüpfung an Begrifflichkeiten, die in der berufssoziologischen Debatte zur Charakterisierung von organisatorischen und professionellen Arbeitskonzepten genutzt werden (vgl. Scott, 1977; Kurtz, 2010).

8 Sie geben gleichermaßen konzeptionelle „Antworten“ auf die für die erwachsenenpädagogische Praxis unumgänglichen Normfragen (vgl. Ruhloff, 1979) nach Art und Ergebnis bzw. Inhalt und Form eines gelungenen Weiterbildungshandelns sowie Möglichkeiten seiner technisch-methodischen Realisierung.

inwiefern sich beide Zugänge miteinander widerspruchsfrei verbinden lassen.<sup>9</sup> Dieses resultiert aus Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen beiden Ansätzen und bezieht sich auf solche Bereiche, in denen beide Ansätze Schnittstellen haben. Da sich Qualitätsmanagementansätze (zumindest von ihrer Programmatik her) entweder auf Teilbereiche beziehen, die für die Leistungserbringung zentral sind (Lehr-Lern-Organisation, Programm- und Angebotsplanung, Bildungsmanagement) (vgl. auch Gnahs, 2007) oder aber umfassend die gesamte Organisation abbilden wollen (wie z. B. bei Ansätzen des Total Quality Management (TQM) wie dem EFQM oder dem LQW), fallen auch professionelle Handlungsbereiche als institutionelle Schlüsselprozesse in den Regulations- und Steuerungsbereich des Qualitätsmanagements. Schnittstellen zwischen den beiden Konzepten ergeben sich zumindest in dem Bereich, in dem sich beide auf die gleichen Handlungsbereiche und Tätigkeitskomplexe beziehen.

Ein solcher Zugang zum Problemzusammenhang liegt bislang noch nicht vor und verspricht zudem angesichts der aufgezeigten offenen Fragen des gegenwärtigen Diskussions- und Forschungsstands einen weiterführenden Beitrag zur Debatte<sup>10</sup>:

Eine handlungs- und ordnungstheoretische Perspektive eröffnet die Möglichkeit, pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement jenseits von ‚vorbelasteten‘ sowie zur Dichotomisierung neigenden Kategorien wie Profession und Organisation auf einer höheren Abstraktionsebene mit Hilfe einer neutralen sowie übergreifenden, für beide Ansätze gegenstandstheoretisch adäquaten Analysekatgorie zu erfassen und gegenüberzustellen, ohne die einzelnen Ansätze unter Einheitskategorien zu subsumieren. Zudem eröffnet der Bezug zum Handeln eine gemeinsame Bezugsebene, auf der sich beide ohne Gefahr einer Kategorienverwechslung aufeinander beziehen sowie in ihrer Verschränkung relationieren lassen. Das Handeln erscheint aus dieser Perspektive nicht nur als ein Medium, in dem sich die Spezifik der jeweiligen Qualitätszugänge und -ansätze ausdrückt, sondern wird andererseits auch – bildlich gesprochen – als ‚Ort‘<sup>11</sup> im Sinne eines zeitlich-räumlich spezifisch situierten Vollzugs von Praxis verstanden, in dem die Handlungsvorgaben beider Zugänge aufeinander treffen und in dem sich ihr Passungsverhältnis erweist.<sup>12</sup> Zudem verspricht eine handlungstheoretische Betrachtung, bereits vorliegende Erkenntnisse zu zentralen Strukturmomenten beider Zugänge sowie zu ihrem Verhältnis zueinander – z. B. das Verhältnis zwischen Teilnehmer- und Kundenorientierung sowie zwischen pädagogischem Fallbezug sowie

---

9 Angeregt wurde diese Idee durch Überlegungen von Wernet, der Professionalität u. a. in Anschluss an Oevermann über den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen definiert und sich kritisch mit der daran ansetzenden professionstheoretischen Figur der Vermittlung auseinandersetzt (vgl. Wernet, 2003, S. 45 ff.). In seinen Überlegungen taucht der Gedanke auf, dass es Professionalität anstatt auf die Vermittlung von widersprüchlicher Handlungsanforderungen respektive die Aufrechterhaltung einer widersprüchlichen Einheit auf die Vermeidung von Widersprüchen abzielt (ebd., S. 47). Dieser Gedanke, der Widersprüchlichkeit und deren Auflösung als zentrale Herausforderung im professionellen Handlungsfeld sieht, wurde auf den vorliegenden Zusammenhang übertragen.

10 In die vorliegende Arbeit fließen einige konzeptionelle Überlegungen aus Bruns, 2007 mit ein, wobei die vorliegende Untersuchung sich dem Problemzusammenhang im Rekurs auf den Gesichtspunkt der Handlungsordnung und ihrer Passung sowohl gegenstandstheoretisch als auch grundlagentheoretisch sowie methodologisch-methodisch in bislang nicht vorliegender Form und in eigenständiger, umfassender Weise nähert. Mit Blick auf den Untersuchungsbereich liegen insbesondere noch keine Analysen zum Verhältnis der LQW zum professionellen Handeln vor, womit eine zentrale neuralgische Frage im Diskurs aufgegriffen wird.

11 In Anknüpfung an die Formulierung von Reckwitz zur Charakterisierung praxeologischer Perspektiven, in der Praxis als Ort des Sozialen betrachtet wird (vgl. Reckwitz, 2003, S. 289).

12 Vgl. hierzu analog Gieseke, der von pädagogischem Handeln als einem Raum spricht, in dem sich Handlungs- und Ordnungslinien kreuzen (Gieseke, 2010, S. 44 ff.).



bürokratisch-technologischer Standardisierung (vgl. die Beiträge in Arnold, 1997c) – innerhalb des handlungstheoretische Rahmens abzubilden, somit in die Untersuchung zu integrieren sowie in ihrem Zusammenhang einzuordnen (z. B. als Frage nach dem Verhältnis konkurrierender Zwecke und Ziele bzw. methodischer Prinzipien und Vorgehensweisen).

Zur theoretischen Rahmung und Anleitung der Untersuchung steht dabei innerhalb der handlungstheoretischen Debatte der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Straub, 1999; Straub, 2010a) sowie der Sozialtheorie (vgl. Reckwitz, 2004) ein reichhaltiges analytisches Inventar zur Erfassung handlungsleitender sowie passungsrelevanter Elemente<sup>13</sup> der Zugänge – z. B. Zweck- und Zielsetzungen, Mittel und Methoden, Werte und Normen sowie andere für das Handeln konstitutive Regelsysteme – zur Verfügung, auf dessen Basis die Sinnhaftigkeit und Rationalität der Zugänge und auch ihrer Einzelvertreter differenziert entlang einzelner Strukturdimensionen des Handelns rekonstruiert und in ihrer Passung zueinander differenziert beurteilt werden kann. Insofern in der handlungstheoretischen Debatte auch Modelle zur Erfassung und Abbildung des Zusammenhangs von Struktur und Handeln zur Verfügung stehen (vgl. etwa die Strukturierungstheorie von Giddens, 1997; grundlegend zur Problemstruktur Reckwitz, 1997), lässt sich handlungstheoretisch prinzipiell auch die Relation von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement modellieren, welches Strukturvorgaben für professionelles Handeln formuliert.

### ***Forschungsstrategischer Zugang und Vorgehensweise***

In ihrem Untersuchungs- und Aussagebereich bezieht sich die Studie auf die programmatisch-konzeptionelle Ebene beider Zugänge, auf der normativ die wünschenswerten Entwürfe sowie Modellvorstellungen und Rahmenvorgaben beschrieben werden, welche das Tun in den Einrichtungen der Weiterbildung im Feld anleiten sollen.

Insofern durch das Zusammenprallen beider Zugänge eine Diffusion von Kategorien und der Differenzen von Praxisformen beobachtet wird (vgl. Nittel, 2000, S. 226; Hartz & Schrader, 2009, S. 334) und es zu Vermengungen beider Handlungsformen in der empirisch beobachtbaren Praxis gekommen sein dürfte, können dadurch die Modellvorstellungen und angestrebten Idealbilder erfasst und herausgearbeitet werden, welche nicht in Reinform zu finden sein dürften und auch zu verwischen drohen.

Zur besseren Profilierung werden dabei gegenwärtige Ansätze des Qualitätsmanagements als Repräsentanten des Qualitätsmanagementdenkens mit den klassischen Entwürfen pädagogischer Professionalität analysiert und miteinander konfrontiert, die bis heute als Idealbilder wirksam sind (vgl. Wittpoth, 2013, S. 188).

Als Untersuchungsgegenstände werden vor diesem Hintergrund stellvertretend für den Professionalitätsgedanken der bildungstheoretische Ansatz von Hans Tietgens (vgl. zu zentralen Linien Tietgens, 1988b; Tietgens, 1988c) sowie der Ansatz von Bernhard Koring in den Blick genommen (vgl. Koring, 1987; Koring, 1989), der die strukturtheoretische Perspektive von Ulrich Oevermann auf die Weiterbildung überträgt (vgl. dazu Koring, 1987; die Analyse des Qualitätsmanagementzugangs erfolgt am Beispiel der branchenübergreifenden, betriebswirtschaftlich geprägten DIN EN ISO 9000 ff. (vgl. Doerr & Orru, 2000; Klüber & Löwe, 2006) sowie dem branchenspezifischen, erziehungswissenschaftlichen Ansatz der LQW (vgl. Zech, 2015; Zech, 2006a).

---

13 Die folgende Aufzählung von Handlungselementen ist dabei exemplarisch und dient zunächst dazu, den Blickwinkel und den Horizont der Perspektive aufzuzeigen. Die konkreten, für diese Untersuchung zentralen handlungstheoretischen Kategorien werden in **Kapitel 4.6** und **Kapitel 4.7** näher begründet.

Dadurch werden zum einen gleichermaßen für das Feld einschlägige, für die Praxis bedeutsame sowie auch kontrastierende Ansätze in den Blick genommen, die die Spannbreite des Feldes deutlich machen; zum anderen können durch die Auswahl der Qualitätsmanagementansätze auch Differenzen zwischen ISO und LQW profiliert werden. Auch lassen sich so die Konfliktlinien und Brüche zum professionellen pädagogischen Handeln klarer herausarbeiten, insofern die LQW dezidiert mit dem Anspruch der Überwindung dieser Problemlagen auftritt sowie auch als erster branchenspezifischer Ansatz gezielt zur Überwindung der Passungsprobleme zwischen Qualitätsmanagements und dem pädagogischen Feld entwickelt worden ist. Auf dieser Basis können ggf. programmatische Ansprüche sowie auch kritische Reflexionen nochmals überprüft werden.

### ***Forschungsfragen und Zielsetzungen der Arbeit***

Ausgehend von diesen theoretischen Prämissen und konzeptionellen Entscheidungen verfolgt die Untersuchung folgende Forschungsfragen:

- Welche Merkmale weisen der Zugang pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement auf der Ebene des Handelns im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen auf und welche Gemeinsamkeiten und Differenzen zeigen sich zwischen ihnen?
- Inwiefern sind der Zugang pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Hinblick auf ihre Handlungsordnungen miteinander kompatibel und lassen sich zu einem Handlungssystem zusammenführen?

Insofern davon ausgegangen wird, dass die jeweils stellvertretend in den Blick genommenen Ansätze pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement in ihren Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen voneinander abweichen und sich diese in Folge auch in unterschiedlichem Umfang zueinander als kompatibel erweisen können, wurden dieser Frage zusätzlich folgende Teilfragen beigelegt:

- Inwiefern unterscheiden sich die einzelnen Ansätze pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement in ihren Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen?
- Welche Ansätze sind in dieser Hinsicht anschlussfähiger bzw. weniger anschlussfähig füreinander und lassen sich leichter bzw. weniger leicht miteinander in einem Handlungssystem zusammenführen?

Mit der Beantwortung der Fragen werden drei Zielsetzungen verfolgt:

- Zunächst soll ein Beitrag zu einer differenzierten Betrachtung der Zugänge pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement und ihres Passungsverhältnisses zueinander sowie ein Beitrag zur Auslotung konkreter Anschluss- und Bruchstellen geleistet werden.
- Insofern die programmatisch-konzeptionellen Entwürfe gelungener Praxis sowie die konkreten Rahmenvorgaben für das Handeln eine orientierende oder strukturierende Wirkung für die empirische Praxis haben, soll darüber hinaus mit den gewonnenen Erkenntnissen auch eine Grundlage geschaffen werden, berufspraktische Widerspruchs-, Spannungs- sowie Konfliktkonstellationen innerhalb des erwachsenenpädagogischen Feldes zu identifizieren und verstehen zu können (z. B. Interrollenkonflikte zwischen einzelnen Berufsgruppen sowie Intrarollenkonflikte).
- Zudem lassen sich die Untersuchungsergebnisse ggf. weiterführend dazu nutzen, die vorliegenden Ansätze des Qualitätsmanagements, aber auch pädagogischer Professionalität im

Dienste eines schlüssigen Handlungssystems zur Gewährleistung von Qualität im Sinne gelungener Praxis weiterzuentwickeln oder aber – im Falle von nicht auflösbaren Konstellationen – adäquate Umgangsweisen mit nicht zu harmonisierenden, konfligierenden Konstellationen zu finden.

### **Teilschritte der Untersuchung**

Das Untersuchungs-Design gliedert sich entsprechend seiner konzeptionellen Anlage in vier Teilschritte:

- 1) Nach Vorarbeiten – Explikationen des Problemzusammenhangs, begriffliche Grundlegungen, Erschließung bestehender Erkenntnisstände – wurden in einem *ersten Untersuchungsschritt* zunächst für die programmatisch-konzeptionelle Ebene zentrale, publizierte Dokumente identifiziert und diese sodann zur Erschließung der hier formulierten Vorgaben und Ordnungsvorstellungen mithilfe einer heuristisch angelegten Textanalyse entlang von handlungs- und ordnungstheoretisch begründeten Analysekatoren ausgewertet. Als Prämisse wurde zugrunde gelegt, dass diese auch Angaben zu wesentlichen Strukturcharakteristika und Idealvorstellungen des wünschenswerten Handelns transportierten, insofern die verschiedenen Dokumente das wünschenswerte Handeln beider Zugänge – je nach Dokumententypus – entweder beschreiben, begründen oder aber anleiten sollen.

Dabei wurden sowohl konzeptionell-theoretische Begründungen als auch die konkreten Normen- und Anforderungskataloge der Arbeiten untersucht, in denen diese ihren Ausdruck finden und somit auch unterschiedliche Publikationstypen erfasst, mit denen beide Zugänge im Diskurs verbreitet werden und auf das Handeln in der Praxis Einfluss nehmen. Die Ergebnisse der Textanalyse der einzelnen Dokumente wurden zusammengezogen und verdichtet, um die Ordnungsvorstellungen zum Handeln zu ermitteln.

- 2) In einem *weiteren vergleichenden Auswertungsschritt* wurden die einzelnen Vertreter beider Qualitätszugänge im Hinblick auf die in den Konzepten festgehaltenen Vorgaben und Vorstellungen zum idealtypischen Handeln entlang der gebildeten norm- und handlungstheoretischen Kategorien vergleichend gegenübergestellt. Dabei ging es zunächst – *zweitens* – um die Ermittlung der Schnittstellen zwischen beiden Ansätzen auf der Ebene des Handelns.
- 3) Um die Kompatibilität beider Zugänge zueinander zu beurteilen, wurde sodann – *drittens* – die Identität und Differenz beider Ansätze im Hinblick auf ihre Handlungsordnungen bestimmt.
- 4) Auf dieser Basis wurden in einem *vierten Schritt* zur Ermittlung des Passungsverhältnisses Anschlüsse und Bruchstellen betrachtet.

Die Prüfung erfolgte dabei sowohl im Hinblick auf Zugänge pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Allgemeinen sowie auch differenziert im Hinblick auf ihre einzelnen ‚Vertreter‘ im Speziellen.

## **1.4 Zum Aufbau der vorliegenden Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in **neun Kapitel**:

Aufbauend auf dieser einleitend vorgenommenen Explikation des Problemzusammenhangs sowie der Anlage der Untersuchung erfolgen im **zweiten Kapitel** zunächst eine Darlegung der Qualitätsdebatte sowie bedeutsamer gesellschaftlich-institutioneller Rahmenbedingungen, um den Kontext zu kennzeichnen, in dem pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement aufeinanderprallen und das Problem ihres Passungsverhältnisses virulent wird (**Kapitel 2.1**).

Um die für die Untersuchung notwendigen begrifflichen Grundlagen zu schaffen, werden anschließend zum einen das für diese Arbeit maßgebliche Verständnis von pädagogischer Professionalität im Zusammenhang mit angrenzenden professionstheoretischen Unterscheidungen (**Kapitel 2.2**) sowie die zentralen Kategorien der Qualitätsmanagementdebatte expliziert (**Kapitel 2.3**), wobei neben der erziehungswissenschaftlichen Literatur auch auf Grundlagenliteratur der Sozial- und Betriebswissenschaft zurückgegriffen wird. Zum anderen werden Passung und Kompatibilität sowie das Problem der Koppelung begrifflich konkretisiert (vgl. **Kapitel 2.3**).

Im **dritten Kapitel** werden – in Anschluss an erste Annäherungen und Sortierungen der Debatte (**Kapitel 3.1**) – zur Aufarbeitung des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes zunächst zentrale Positionen, Topoi und Argumentationslinien zum Problemzusammenhang referiert (vgl. **Kapitel 3.2**). Zur Vertiefung werden im Anschluss zum einen ausgewählte theoretische Stränge des erwachsenenpädagogischen, deskriptiv-analytisch ausgerichteten Fachdiskurses dargelegt und bilanziert (**Kapitel 3.3**), wobei einerseits die systemtheoretisch sowie neo-institutionalistisch fundierten Arbeiten zur Differenz von professioneller und organisationaler Handlungslogik (vgl. hierzu grundlegend Harney, 1997; Harney, 1998 sowie auch Hartz, 2004; Hartz & Schrader, 2009) (**Kapitel 3.3.1**) sowie andererseits die gouvernementalitätstheoretisch fundierten Diskursanalysen zu Qualitätsmanagement als Regierungstechnik (vgl. für eine umfangreiche Analyse Forneck & Wrana, 2005) rezipiert werden (**Kapitel 3.3.2**). Zum anderen werden ausgewählte empirische Befunde zum Problemzusammenhang aufgearbeitet (**Kapitel 3.4**). Auf dieser Basis erfolgt eine abschließende Betrachtung der vorliegenden Befunde (**Kapitel 3.5**).

Diese breit angelegte Auseinandersetzung mit den bereits vorliegenden Diskussionslinien, Theoriefolien und Erkenntnissen in einem eigenständigen, umfangreichen Kapitel dient neben einer Erschließung bestehender Forschungsarbeiten einerseits dazu, die Desiderate genauer zu kennzeichnen sowie darauf aufbauend die Analyserichtung für die heuristische Textanalyse zu schärfen. Andererseits dienen die bereits vorliegenden Befunde etwa zum Verhältnis von Pädagogik respektive Profession und Organisation bzw. Pädagogik und Ökonomie auch als Referenzpunkte in der späteren Diskussion der Untersuchungsergebnisse.

Das **vierte Kapitel** dient der Darlegung der begrifflichen sowie theoretischen Grundlagen der handlungs- und normtheoretischen Analysen, wobei in Anschluss an einleitenden Überlegungen und Sortierungen (**Kapitel 4.1** und **Kapitel 4.2**) zunächst Handeln sowie Handlungsordnung als die für die Forschungsperspektive grundlegenden Analysekatoren eingeführt werden (**Kapitel 4.3**). Sodann werden auf Basis von systematisierenden Überblicken zentrale Theorieperspektiven und Modellvorstellungen von Handeln innerhalb der kulturtheoretischen Debatte (vgl. insbesondere Straub, 1999) sowie der Sozialtheorie (vgl. Reckwitz, 2004) aufgearbeitet (**Kapitel 4.4**). Daran schließt sich ein Vergleich der Betrachtungsweisen sowie ein Einbezug von integrativen Modellen an (**Kapitel 4.5**). Im daran anschließenden Kapitel werden auf dieser Basis die theoretischen Grundlagen der Untersuchung erarbeitet (**Kapitel 4.6**), wobei zunächst die erarbeiteten Perspektiven mit Blick auf ihr Potential für die Untersuchung ausgewertet (**Kapitel 4.6.1**) und sodann die eigenen Anschlussstellen definiert werden (**Kapitel 4.6.2**). Im Zentrum steht zunächst, ein allgemeines, theoretisch fundiertes Modell des (Weiterbildungs-)Handelns und seiner Ordnungen zu gewinnen, das für pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagementansätze gleichermaßen gültig ist und als Grundlage für die Ableitung von Auswertungskategorien für die spätere heuristische Dokumentenanalyse zur Erfassung der handlungsstrukturellen Merkmale von ausgewählten Ansätzen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement dient; dabei wird für die Analyse an ein Modell angeknüpft, das Handeln als einen Zusammenhang aus Zwecken bzw. Zielen, Mitteln und Methoden sowie Bedingungs- und

Wirkannahmen fasst, ohne dieses auf Zweck-Mittel-Rationalität zu verengen (**Kapitel 4.6.2.1.**). Weiterhin wird ein handlungstheoretischer Rahmen zur systematischen Einordnung und Interpretation der Auswertungsergebnisse entwickelt, der auch noch andere Strukturelemente – insbesondere normative sowie kognitiv-symbolische Regeln der Wirklichkeitsorganisation – miteinbeziehen kann (**Kapitel 4.6.2.2.**). Abschließend werden Überlegungen zur theoretischen Modellierungen der Relation sowie des Zusammenspiels von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement vorgenommen (**Kapitel 4.6.3.**). Dabei geht es einerseits um die Schnitt- und Kontaktstellen beider Zugänge (**Kapitel 4.6.3.1.**) sowie andererseits um das Verhältnis von Struktur und Handeln (**Kapitel 4.6.3.2.**), um in der Interpretation den Einfluss der jeweiligen Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen auf das Handeln mitberücksichtigen zu können. Das vierte Kapitel schließt mit einer begrifflichen Ausarbeitung der Teilkategorien der Untersuchung (**Kapitel 4.7.**).

Im **fünften Kapitel** werden die Untersuchungsgegenstände über die Darlegung der zu berücksichtigen Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze konkretisiert (**Kapitel 5.1**) sowie die methodischen Grundlagen der Verfahrensschritte der Untersuchung dargelegt. Nach methodologischen Einordnungen zur Gesamtuntersuchung (**Kapitel 5.2**) erfolgt eine Fundierung der Dokumentenanalyse als dem ersten, der Herausarbeitung der ansatzspezifischen Handlungsvorgaben und -ordnungen dienenden Arbeitsschritt (**Kapitel 5.3**). Nach allgemeinen Einordnungen zum Verfahren (**Kapitel 5.3.1**) wird zunächst der Textkorpus zur Untersuchung genauer definiert (**Kapitel 5.3.2**). Im Anschluss wird das Auswertungsverfahren bei der Analyse der Dokumente dargelegt (**Kapitel 5.3.3**), wobei ein nach Dokumentensorten differenziertes Verfahren begründet wird. Dabei wird zum einen an allgemeine methodische Überlegungen zur Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann, 2012) sowie zum anderen an konkrete Verfahrensvorschläge zur Textanalyse der Hermeneutik (vgl. im Überblick Danner, 2006) und der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. z. B. Mayring, 2010b) angeknüpft. Darüber hinaus schließt die Untersuchung an die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik und ihre Vorschläge zur Argumentationsanalyse an (vgl. Fischer, 1996; Ruhloff, 1996).

Das **Kapitel 5.3.4** dient der methodischen Grundlegung des Vergleichs als Forschungsmethode. Zum Vergleich sowie zum Vergleichen als komparativer Forschungsmethode liegen nur in eingeschränktem Maße ausgearbeitete methodische Verfahrensvorschläge vor (vgl. dazu Mauz & Saas, von 2011b, S. 15; vgl. Homfeldt & Walser, 2004, S. 202) Zur Fundierung der vergleichenden Operationen zur Ermittlung einerseits der Schnittstellen und der Identität und Differenz sowie andererseits der Passung beider Zugänge zueinander als den relationsbezogenen Auswertungsschritten konnte jedoch an jüngere vergleichstheoretische, hermeneutisch orientierte Arbeiten angeknüpft werden (vgl. insbesondere Mauz & Saas, von, 2011a), die als Grundlage zur Ableitung der konkreten Vorgehensweise genutzt wurden. Die Untersuchung ordnet sich in der Gesamtschau somit in den Rahmen einer sinnrekonstruktiven, deskriptiv sowie interpretativ angelegten Sozialforschung ein, wobei durch die Rezeption hermeneutischer Grundlagen sowohl an die klassische geisteswissenschaftliche Methodendebatte als auch – im Rekurs auf die Dokumentenanalyse und die ausgearbeitete Methodik qualitativer Inhaltsanalyse – an die sozialwissenschaftliche Methodendebatte angeschlossen wurde.

Die darauffolgenden **Kapitel 6** und **Kapitel 7** dienen zum einen der deskriptiv-analytischen Darstellung der jeweils als Untersuchungsgegenstand ausgewählten Vertreter beider Zugänge sowie zum anderen der Darlegung der darauf aufbauenden handlungstheoretischen Analysen entlang des norm- und handlungstheoretischen Kategoriensystems als dem ersten Verfahrensschritt. Entsprechend der historischen Entwicklung des Diskurses erfolgt zunächst die Auseinandersetzung

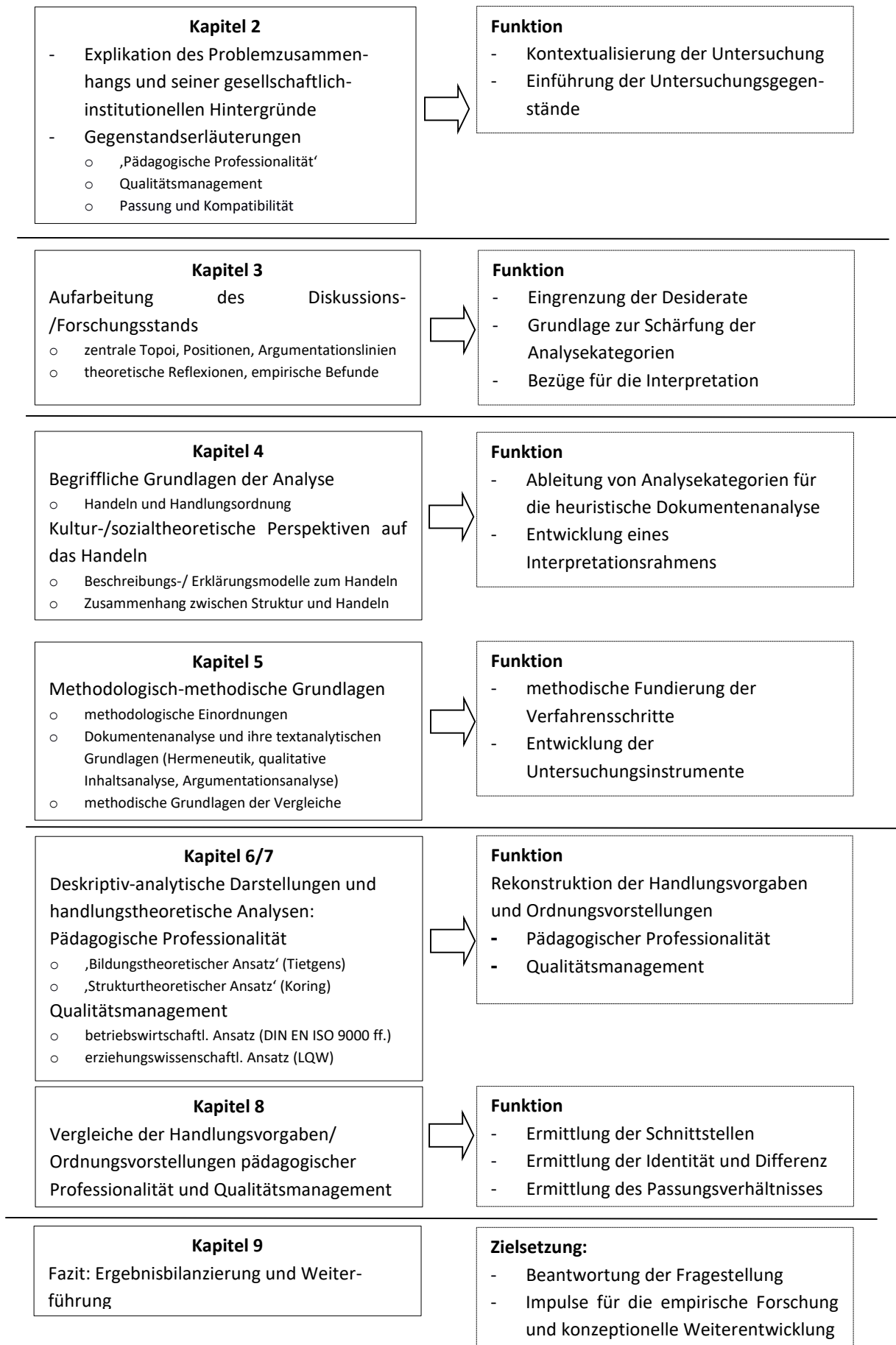
mit dem Zugang der pädagogischen Professionalität (**Kapitel 6.1 bis Kapitel 6.4**) sowie sodann mit dem des Qualitätsmanagements (**Kapitel 7.1 bis Kapitel 7.5**), was ein nachvollziehendes Verständnis der Debatte ermöglicht.

In **Kapitel 8** erfolgt eine Darlegung der Ergebnisse der zur Ermittlung der Schnittstellen vorgenommenen Vergleiche als dem zweiten Untersuchungsschritt (**Kapitel 8.2**) und der Relationierungen zur Beurteilung der Identität und Differenz sowie des Passungsverhältnisses als dem dritten und vierten Untersuchungsschritt (**Kapitel 8.3**). Zur Beurteilung der Fragestellung erfolgt die Interpretation der Ergebnisse der komparativen Analysen sowohl im Rekurs auf handlungstheoretische Grundlagen als auch unter Bezugnahme auf die in den vorherigen Kapiteln aufgearbeiteten Ergebnisse. Dabei werden auch die bereits aufgearbeiteten Befunde des Diskussions- und Forschungsstandes berücksichtigt.

Die Arbeit schließt mit einem Fazit in **Kapitel 9**. Nach einer Kurzzusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit (**Kapitel 9.1**) werden weiterführende Überlegungen (**Kapitel 9.2**) zum Problemzusammenhang auf zwei Ebenen vorgenommen: Zum einen werden ausgehend von den Untersuchungsergebnissen Ansatzpunkte für die weitere empirische Erforschung des Verhältnisses von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement formuliert (**Kapitel 9.2.1**). Zum anderen werden konzeptionelle Ansatzpunkte für Professionalität und die Professionalisierungsdebatte aufgezeigt (**Kapitel 9.2.2**). Im Zentrum steht hier der Vorschlag, angesichts der in der Untersuchung deutlich gewordenen, sich auf verschiedenen Ebenen abzeichnenden antinomischen Konstellationen sowohl zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement als auch als inhärentes Strukturmoment insbesondere des Professionalitätskonstrukts die Befähigung zu einem problematisierenden Vernunftgebrauch (vgl. Ruhloff, 1996; Ruhloff, 1998) als Teil von Professionalität zu fassen. Dieser setzt an einer spezifischen Grenze des für Professionalität konstitutiven Vermittlungsbegriffs an, wie er in Teilen des Professionalitätsdiskurses aufgehoben ist.

*Abbildung 1* stellt den Aufbau der Arbeit im Überblick dar:

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit



## **2 ‚Pädagogische Professionalität‘ und Qualitätsmanagement als Zugänge zu Weiterbildungsqualität**

### **2.1 Hintergründe und Kontexte des Zusammentreffens von Professionalität und Qualitätsmanagement**

#### **2.1.1 Das Problem der Passung von Professionalität und Qualitätsmanagement als Ausdruck eines Paradigmenwechsels innerhalb des Bildungssektors**

Den Kontext, in dem beide Ansätze zusammentreffen und die Frage nach ihrem Verhältnis zueinander sowie nach Möglichkeiten ihrer Koppelung virulent werden, bildet die seit den 1990er-Jahren geführte Debatte um Qualität im Erziehungs- und Bildungssystem im Allgemeinen sowie in der Weiterbildung im Speziellen.

Sowohl Professionalität bzw. ‚Professionelles Handeln‘<sup>14</sup> als auch Qualitätsmanagement bilden im gegenwärtigen Diskurs zwei zentrale Zugänge und Gestaltungskonzepte zur Gewährleistung der Qualität, wobei sie aus einer steuerungstheoretischen Perspektive sowohl auf gegenseitig aufeinander angewiesene, funktional komplementäre als auch nicht ohne Weiteres vereinbare Steuerungsstrategien verweisen (vgl. Harney, 1997; Hartz, 2004; Schrader, 2011b, S. 83 ff.): Während Professionalität in ihrem Zugang auf einen spezifisch ausgebildeten beruflich Handelnden als Qualitätshebel ansetzt (vgl. Gnahs, 1998) und sich am Konzept der Profession als einer speziellen Form des Berufs orientiert, steuert Qualitätsmanagement Arbeitshandeln über organisatorische Strukturen und Prozesse, wobei es sich zumindest im Falle der klassischen Ansatzes der ISO am Ziel betrieblicher Reproduktion orientiert (vgl. Hartz, 2004, S. 241).

Historisch gesehen handelt es sich bei dem Professionalitätskonzept dabei um den älteren Ansatz, welcher den Sozialwissenschaften entstammt und in den 1960er und 1970er-Jahren aufgekommen ist, während das von seiner Genese her betriebswirtschaftliche Qualitätsmanagement erst Ende der 1980er-Jahre eingeführt wurde (vgl. Egetenmeyer & Käpplinger, 2011).

Beide Zugänge entstammen zwei verschiedenen Phasen der Entwicklung des Erziehungs- und Bildungssystems und ‚referieren‘ auf die je eigenen spezifischen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, Steuerungs- und Modernisierungslogiken dieser Phasen (vgl. Dewe & Galiläer, 2002; Schrader, 2011b, S. 79). Sie lassen sich aus einer Makroperspektive sowie im historischen Längsschnitt als zwei verschiedene Institutionalisierungs- bzw. Modernisierungsstrategien deuten (vgl. ebd.), deren Zusammentreffen mit grundlegend veränderten gesellschaftspolitischen und ökonomischen Kontextbedingungen (vgl. ebd.) sowie der Steuerungs- und Modernisierungslogik innerhalb des Sozial- Erziehungs- und Bildungssektors in Verbindung steht (vgl. Helmke et al., 2000a; Kuper, 2002; Schrader, 2011b) und insofern Ausdruck größerer Transformationsprozesse des Systems bzw. des Feldes ist (vgl. Forneck & Wrana, 2005, S. 139 ff.).

---

14 Im Rahmen dieser Arbeit wird ‚Professionelles Handeln‘, aber auch ‚Pädagogische Professionalität‘ u. a. entsprechend eines Eigennamens je nach Zusammenhang groß geschrieben oder in einfache Anführungsstriche gesetzt, um hervorzuheben, dass Professionalität im Qualitätsdiskurs als ein eigenständiger, mehr oder weniger klar umrissener Qualitätsansatz verstanden werden kann. Gleiches gilt für Konzepte wie ‚Situative Kompetenz‘ oder ‚Stellvertretende Deutung‘.



Die vorliegende Untersuchung schließt maßgeblich an folgende, für die gegenwärtige Situation charakteristische Ausgangsbedingungen an:

*Erstens* ist zu konstatieren, dass in der gegenwärtigen Debatte um Qualität beide gleichermaßen als bedeutsame Zugänge zu Qualität parallel ‚betrieben‘ und diskutiert werden. Wenngleich Qualität und Qualitätssicherung, -management und -entwicklung in einer historisch angelegten Betrachtung auf eine Verschiebung der Themenkontexte, Steuerungsparadigmen und Strategien zur Sicherung gelungener Weiterbildungspraxis verweisen, ist es anstatt zu einer Ablösung der einen durch die andere Strategie zu einer Konfrontation beider Zugänge miteinander gekommen mit wechselseitigen, bis heute andauernden Irritationen, Spannungen und Konflikten: Der Zugang des Qualitätsmanagements ist gewissermaßen auf einen steckengebliebenen Professionalisierungsdiskurs in der Weiterbildung seit den 1980er-Jahren getroffen, wobei von Überlappungen und Durchmischungen auszugehen ist (vgl. Schrader, 2011b, S. 85). Die Debatte ist dabei durch verschiedene Phasen und Entwicklungsbewegungen gekennzeichnet, wobei nach anfänglich intensiv ausgetragenen Kontroversen sowie anschließenden Konsultationen (vgl. zu Zwischenständen Arnold, 1997c; Gnahs, 1999) und persistierenden Hinweisen auf Verdrängungsprozesse (vgl. Meisel, 2008; Veltjens, 2008) nun wieder eine deutliche Stärkung von Professionalisierungsstrategien zu beobachten ist (vgl. z. B. Kraft et al., 2009; Seitter, 2009; Schrader et al., 2010; Egetenmeyer & Schüßler, 2012).

*Zweitens* ist feststellbar, dass die Notwendigkeit besteht, beide miteinander im Dienste von Qualität zu verbinden und ihr Zusammenspiel zu optimieren, wobei bis heute die Möglichkeiten und Grenzen der Koppelung beider Ansätze angesichts der Differenz sowie der problematischen Widerspruchs- und Spannungskonstellationen kontrovers diskutiert wird.

*Drittens* hat die Konfrontation beider Zugänge nicht nur zu einer fruchtbaren Anregung beider Debatten mit einer Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung bestehender Ansätze sowie gegenseitiger Annäherungen, sondern auch zur Gefahr einer Ausblendung und Vermengung von etwaigen konstitutiven Merkmalen beider Strategien geführt.

Zur Beleuchtung der Entstehungszusammenhänge sowie der Kontext- und Rahmenbedingungen des Zusammentreffens beider Zugänge sowie sich daraus ergebender Debatten wird im Weiteren an Rekonstruktionen und Analysen der übergreifenden gesellschaftlich-institutionellen Hintergründe der Qualitätsdebatte innerhalb des Sozial-, Erziehungs- und Bildungssystems angeknüpft (vgl. Helmke et al., 2000a sowie andere zeitdiagnostische Reflexionen, neben Kuper, 2001 auch Speck, 2004), wobei die hier gekennzeichneten Strukturen und Transformationen bis heute auch die Debatte in der Weiterbildung prägen. Insofern die Spezifika des Feldes für die Diskussion des Verhältnisses von Professionalität und Qualitätsmanagement relevant sind, sind diese um Kennzeichnungen einiger spezifischer Hintergründe und Merkmale der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung sowie auch gegenwärtiger Strukturbedingungen innerhalb des Weiterbildungssystems zu ergänzen und zu erweitern (vgl. dazu Bender, 2008; Hartz, 2011, S. 22 ff.; Schrader, 2011b). Die Erläuterungen der Kontext- und Rahmenbedingungen tragen nicht nur zum Verständnis von Professionalität und Qualitätsmanagement sowie der gegenwärtigen Passungs- und Koppelungsfragen bei, sondern bieten auch die Möglichkeit zur späteren Einordnung der Untersuchungsergebnisse.

## 2.1.2 Gesellschaftlich-institutionelle Kontextbedingungen der Qualitätsdebatte

Qualität und Qualitätsmanagement stehen insbesondere zunächst historisch gesehen für den Einzug einer von außen seitens der Politik und der Wirtschaft an die Einrichtungen des Sozial-, Erziehungs- und Bildungssystems herangetragenen Erwartung sowie verbindlichen Auflage nicht nur einer Bemühung um Qualität, sondern auch ihres sicht- und überprüfbaren Nachweises sowie ihrer kontinuierlichen Verbesserung. Mit Helmke et al. lässt sich diese veränderte Situation wie folgt zusammenfassen:

„Von der Kinderkrippe über Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen, sozialpädagogische Einrichtungen, Hochschulen, öffentliche und private Formen der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung, der inner- und außerbetrieblichen Berufsbildung etc., über Institutionen und Einrichtungen der Sozialhilfe, der Betreuung von Randgruppen bis hin zu den Einrichtungen der Seniorenbildung und -betreuung, der Pflege kranker und alter Menschen ... alle sozialstaatlichen Infrastrukturleistungen ... sehen sich kritischen Fragen nach ihrer Qualität gegenüber, müssen sich um Qualität bemühen, müssen Qualität dokumentieren, müssen sich hinsichtlich ihrer Qualität überprüfen lassen und müssen schließlich – wie könnte es anders sein – ihre Qualität kontinuierlich verbessern“ (Helmke et al., 2000a, S. 10).

Die Verweise aus dem Inneren der erwachsenenpädagogischen Berufspraxis und der Disziplin darauf, dass Qualität sowie auch die Qualitätsdebatte nichts originär Neues für die Weiterbildung darstellten (vgl. z. B. Siebert, 1995; Schlutz, 1995), lassen sich vor dem Hintergrund dieser Verpflichtung auf Qualität durch fremde Parteien von außen einerseits als eine Art Widerspruch gegenüber dem Eindruck einer Untätigkeit der Disziplin in ihrer Verantwortung sowie auch als Reaktion auf die Gefahr der Verdrängung und des Vergessens eigener, disziplinspezifischer Bemühungen wie z. B. die der Professionalisierung sowie gegenüber den fremden Qualitätsverständnissen und -instrumenten deuten. An die eigenen Bemühungen um Qualität sollte und musste Mitte der 1990er-Jahre angesichts der vielfach mit Neuigkeitsansprüchen verbundenen Verfahren wie Qualitätskontrolle, -sicherung, -management und -entwicklung erst wieder erinnert werden.<sup>15</sup> Wittpoth verweist dabei darauf, dass das Neue weniger in dem Einzug neuer Handlungsaufgaben und Tätigkeitskomplexen, sondern eher in dem Einzug neuer Steuerungsmechanismen angesichts eines verloren gegangenen Vertrauens in die alten Strategien der Qualitätssicherung – insbesondere in den Mechanismus der Professionalisierung – bestünde (vgl. Wittpoth, 1997, S. 63).

Die gegenwärtigen Erwartungen und Anforderungen an Qualität sowie auch der Verlust an Professionalität als einzigen Qualitätssicherungsmechanismus lässt sich auf einen Paradigmenwechsel innerhalb des Sozial-, Erziehungs- und Bildungssektors mit Blick auf die grundlegenden Steuerungsideen und Modernisierungsvorstellungen im Übergang der 1980er zu den

---

15 Und auch aktuell wird an die Bekanntheit von Qualitätsproblemen, -aktivitäten und -strategien der verschiedensten Art immer noch in zahlreichen einschlägigen Publikationen in der Debatte um Weiterbildungsqualität erinnert und diese als Argument ins Feld geführt bzw. als kanonische Information vermittelt (vgl. Veltjens, 2010; Hartz, 2011). Qualitätsfragen sind insofern als diskursive Arenen (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, o. J.) zu verstehen, in denen unterschiedliche Praxen – insbesondere Politik, Ökonomie und Pädagogik – sowie ihre Sinnhaftigkeiten und Rationalitäten zusammenprallen (vgl. auch Forneck & Wrana, 2005, S. 166 ff.). Sieberts kritische ‚Selbstreflexion‘, dass „die Erwachsenenpädagogik ihr ureigenes Thema, das der Qualität, gleichsam kampflos der Ökonomie und dem Management überlassen“ (Siebert, 1995, S. 10) habe, zeigt, wie Qualität bis ins Mark auch die berufliche und fachdisziplinäre Identität berührt hat.

1990er-Jahren in Verbindung bringen. Diese haben einen wesentlichen Grund in einem ‚Doppel‘ aus veränderten gesellschaftlich-institutionellen Rahmenbedingungen einerseits und einer Negativ-Bilanzierung der Leistungen der Steuerungsprinzipien und Strukturen des Sozial- und Bildungssystems der 1960er- und 1970er-Jahre andererseits und gehen mit strukturellen Verschiebungen von Diskurslinien – d. h. leitende Topoi, thematisch-inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Argumentationszusammenhänge – einher (vgl. Helmke et al., 2000a; Kuper, 2002; Galiläer, 2005).

Umschrieben werden die mit Qualität und die Debatten um das Verhältnis von Qualitätsmanagement und Professionalität assoziierten Transformations- und Wandlungsprozesse mit Stichworten wie der Krise des Wohlfahrtsstaates, dem Um- und Abbau des Sozialsystems, dem Versagen alter Steuerungssysteme und -konzepte oder aber Ökonomisierung und Managerialismus (vgl. exemplarisch Dewe, 2005).

### ***Allgemeine Bedingungen aus Zeit- und gesellschaftsdiagnostischer Perspektive***

Aus der zeit- und gesellschaftsdiagnostischen Perspektive sowie „in grober zeitlicher Periodisierung und pointierter inhaltlicher Akzentuierung“ (Helmke et al., 2000a, S. 8) betrachtet<sup>16</sup> markierten die Qualitätssemantik sowie Handlungsansätze wie Qualitätsmanagement paradigmatische Veränderungen in den grundlegenden Orientierungsmustern und Gestaltungskonzepten der Bildungs- und Sozialpolitik der Bundesrepublik sowie auch der Themen der begleitenden Diskurse ab den späten 1980er-Jahren. Den Wandel machen sie dabei entlang von vier Kategorien fest:

Hätten sich die Sozial- und Bildungspolitik sowie die politischen, berufspraktischen und fachwissenschaftlichen Debatten der 1960er- und 1970er-Jahre zu Zeiten der Bildungsreform primär noch an den Leitbegriffen Quantität, Gleichheit bzw. Gleichverteilung, Staat und Wissenschaft orientiert, seien nun Qualität und Exzellenz, Markt und Evaluation an deren Stelle zu den Eckpfeilern des Sozial- und Bildungsbereichs avanciert (Helmke et al., 2000a, S. 9):

Während im Zentrum des Sozial- und Bildungssektors zu Zeiten der Bildungsreform angesichts historisch einmalig günstiger Wachstumsbedingungen sowie eines Vertrauens in die Leistungsfähigkeit des Sozialstaates der Ausbau des Bildungs- und Sozialsystems in Orientierung an egalitärer Versorgung („Gleichheit“) gestanden habe und zur Steuerung primär quantitative Input-Parameter („Quantität“) zugrunde gelegt worden seien, hätten eine zunehmende Verschärfung der wirtschaftlichen Bedingungen sowie eine Erosion des Vertrauens in alte Steuerungskonzepte zu einer grundlegenden Transformation dieser Eckpfeiler der Steuerungslogik sowie der Diskurse geführt: Die Ressourcenallokation der Bildungs- und Sozialpolitik ab den 1990er-Jahren orientierten sich nun an Prinzipien der „Exzellenz“ sowie an „Qualitäten“, wobei dabei Verfahren und Instrumente einer (outputorientierten) Leistungsbewertung („Evaluation“) als den wichtigsten Informationslieferanten zur Beurteilung der Ressourcen-, d. h. Förderungswürdigkeit betrachtet würden (vgl. zur konkretisierten Skizzierung dieser Situation auch Dewe & Galiläer, 2002, S. 163–165). Diese hätten die Bedeutung wissenschaftlicher Expertise („Wissenschaft“) – etwa in Form von Politikberatung – abgelöst. An die Stelle des Staates als maßgeblicher ordnungspolitischer Instanz sowie zentraler

---

16 Vgl. zu den weiteren Ausführungen auch Bruns, 2007, S. 15 f. Zur eingeschränkten Leistungsfähigkeit von Zeitdiagnosen als einem besonderen (soziologischen) Reflexionstypus vgl. Wittpoth, 2001. Einerseits besitzen diese ihre Stärke darin, übergeordnete Konturen gesellschaftlicher Entwicklungsveränderungen durch die Abstraktion von Details und Verallgemeinerungen sichtbar zu machen; andererseits müssen diese ‚Makrobilder‘ jedoch in einer höheren Auflösung bereichsspezifisch konkretisiert und ggf. ergänzt sowie korrigiert werden. Die von Helmke et. al gekennzeichneten Veränderungen finden jedoch ihre Entsprechungen auch in einzelnen Handlungsfeldern wie der Weiterbildung.

staatlicher Planung und Intervention („Staat“) seien dezentral ausgerichtete, marktförmige Steuerungsprinzipien („Markt“) gerückt (vgl. auch Kuper, 2002).

*Tabelle 1* stellt die beiden Epochen mit ihren jeweils kennzeichnenden Steuerungs- und Modernisierungskonzepten respektive Debattenschwerpunkten vor dem Hintergrund ihrer Rahmenbedingungen gegenüber.

*Tabelle 1: Qualität als Indikator eines Paradigmenwechsels in der Steuerungsphilosophie*

1960er/1970er-Jahre	seit den späten 1980er/1990er-Jahren
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantitäten</li> <li>- Gleichheit bzw. Gleichverteilungen</li> <li>- Staat bzw. staatlicher Interventionismus</li> <li>- wissenschaftliche Politikberatung (z. B. Curriculumforschung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualitäten</li> <li>- Exzellenz</li> <li>- Markt</li> <li>- Evaluation</li> </ul>
<i>Bedingungen und Steuerungsannahmen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- (einmalig) günstige ökonomische Bedingungen: Ressourcenwachstum (Vgl. Speck 2004, S. 15 f.: 'Gesellschaftlich-sozialer Aufschwung', 'wirtschaftliche Prosperität')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- begrenzte ökonomische Ressourcen und Erfahrung des Scheiterns alter Steuerungskonzepte („Negativ-Bilanz“)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- mehr Investitionen in Inputs bzw. Input-Änderung = erwünschter Output; Staatsmacht als ordnende Kraft</li> <li>- Expansion aus sozialstaatlich-pädagogischen UND ökonomischen Gründen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientierung an bzw. Ausweis von Outputs (Qualitäten, durch Quantitäten konkretisiert)</li> <li>- Glaube an Markt als Ordnungskraft</li> <li>- Widerspruch von sozialstaatlicher und ökonomischer „Logik“: Ausbau/Erhalt gegenüber Abbau</li> </ul>

(in Anschluss an Helmke et al., 2000a; Kuper, 2002)

Ähnliche Diagnosen zu den Transformationen der Struktur- und Rahmenbedingungen des Erziehungs- und Bildungssystems finden sich auch in den Charakterisierungen der Hintergründe der Qualitätsdebatte bei Speck (vgl. Speck, 2004).

### **Konkretisierungen für den Bereich der Weiterbildung sowie spezifische Kontext- und Rahmenbedingungen**

Mit den dargestellten Wandlungsprozessen sind bedeutsame übergeordnete Entstehungshintergründe, Kontextbedingungen sowie thematische Indexe auch der Qualitätsdebatte in anderen Handlungsfeldern dargestellt, insbesondere in den über öffentliche Mittel geförderten Segmenten (vgl. für die Weiterbildung Meisel, 2008, S. 109; in einem ebenfalls zeit- und makrodiagnostischen Blick zur aktuellen Struktur und Wandel der Weiterbildung Schrader, 2011b). Insofern betten sich die spezifischen Diskurse um Qualität in den einzelnen Handlungsfeldern aus einer Makroperspektive sowie historisch betrachtet in einen übergeordneten Rahmen ein. Angesichts der erheblichen Unterschiede der verschiedenen Qualitätsdebatten in den einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern mit Blick auf Hintergründe und Anlässe, Themen und Inhalte sowie institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. die Analysen von Galiläer, 2005) sind im Weiteren einige für die vorliegende Untersuchung relevanten spezifischen Transformationsprozesse und Bedingungsmomente in der Weiterbildung zu konkretisieren. Angesichts des Umfangs und der Unübersichtlichkeit der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung (vgl. dazu Hartz, 2010) wird dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung erhoben, sondern selektiv für die hier vorliegende Untersuchung bedeutsame Kontext- und Rahmenbedingungen herausgearbeitet.

- Auch in der Weiterbildung lassen sich das Aufkommen der Kategorie der Qualität sowie von Qualitätsaktivitäten seit den 1990er-Jahren als Ausdruck eines tiefgreifenden Strukturwandels in den gesellschaftlich-institutionellen, wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sowie in den veränderten Steuerungs- und Modernisierungsparadigmen verstehen (vgl. Schrader, 2011b, S. 71 ff.). Zentrale Merkmale der übergreifenden Wandlungsprozesse finden sich hier wieder, welche jedoch – u. a. entsprechend der besonderen institutionellen sowie organisatorischen Gegebenheiten – in spezifischer Weise konkretisiert werden: Für den hier vorliegenden Problemzusammenhang ist zunächst relevant, dass auch hier die Qualitätsdebatte mit neuen ‚Indizes‘ verbunden ist, die mit einem Zusammenprallen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement einhergehen:
- Entsprechend der Debatte um Qualität in anderen Feldern ist diese in der Weiterbildung gekennzeichnet durch eine Neu-Entdeckung und Fokussierung von Organisation als einer ‚flüssig gewordenen‘, nun gestaltbaren Handlungsebene (in Anlehnung an Schäffter, 1988, S. 105) sowie durch Übernahme und Weiterentwicklung von fremden betriebswirtschaftlichen Managementkonzepten (vgl. **Kap. 2.2.2**), welche neue Steuerungs- und Rationalisierungspotentiale auf der Organisationsebene zu erschließen versprechen (vgl. Hartz & Schrader, 2009).
- Hartz (vgl. Hartz, 2010, S. 5 f.) macht das „Neue“ der gegenwärtigen Qualitätsdebatte in der Weiterbildung gegenüber früheren Thematisierungen von Qualität an der Zuwendung zu Organisation und organisationalen Managementkonzeption, der Einwirkung fremder Fachdisziplinen und einer Übertragung betriebswirtschaftlich-industrieller Managementansätze sowie an gesteigerten Steuerungsanstrengungen durch die Bildungspolitik etwa durch gesetzliche Auflagen zur Qualitätssicherung auf Bundes- und Landesebene fest. Letztere zielten darauf ab, „mehr Transparenz und Sicherheiten gegenüber den uneinsehbaren Tätigkeiten der Bildungspraxis zu gewinnen“ (ebd., S. 6).
- Im Zuge der veränderten Rahmenbedingungen sowie umfassenden sozial- und bildungspolitischen Modernisierungsprozessen wird auch in der Weiterbildung unter dem Verdikt knapper öffentlicher finanzieller Ressourcen bei gleichzeitig erhöhten Leistungserwartungen die Ressourcenverteilung verstärkt an Qualitätsnachweise gebunden und erfolgt zunehmend unter Markt- und Konkurrenzbedingungen. In Folge sind Weiterbildungseinrichtungen einerseits dazu verpflichtet, ihre Qualitätsfähigkeit auf den Prüfstein zu legen, zu dokumentieren, weiterzuentwickeln usw. und andererseits auf eine optimale Ressourcenauserschöpfung und Kostensenkung angewiesen.
- Kennzeichnend ist auch hier der Einzug von Betrieblichkeit (vgl. auch Schrader, 2011b, S. 66 ff.) und betriebswirtschaftlichen Instrumenten der Betriebsführung und Gestaltung:
- Als „Bestandteil von Dienstleistungen der öffentlichen Verwaltung“ oder als Angebot und Leistung „von öffentlich anerkannten und sog. freien Trägern (vgl. Meisel, 1999; Meisel, 2001, S. 27 ff.) stand die „Betriebsförmigkeit der Erwachsenenbildungsorganisation“ in den 1980er-Jahren nicht im Mittelpunkt der Betrachtung, insofern sich institutionelle Weiterbildung eingebettet in größere organisatorische Zusammenhänge insbesondere auch als öffentliche, von Trägern geförderte Funktion vollzog (vgl. auch Harney, 2002), die Finanzierung von Weiterbildung war angesichts der skizzierten Steuerungsphilosophie der 1970er-Jahre innerhalb dieser Zusammenhänge gesichert. In Folge der jüngeren Entwicklungen sehen sich auch Weiterbildungseinrichtungen dazu gezwungen, neue betriebliche Funktionen wie etwa Marketing zu gestalten – oder auch Qualitätsmanagement (vgl. zu Qualitätsmanagement als Managementaufgabe von Weiterbildungseinrichtungen Meisel, 2001).

### ***Gewandelte Rahmenbedingungen, erhöhte Anforderungen an die Einrichtungen der Weiterbildung***

Die gewandelten Rahmenbedingungen für die Einrichtungen in allen Sektoren der Weiterbildung – öffentlich verantwortete, berufliche und betriebliche gleichermaßen – und Änderungen, auf die Qualitätsmanagement gleichsam reagiert, können mit Bender wie folgt zusammengefasst werden:

Von diesen geht dabei ein steigender „Leistungs- und Legitimationsdruck“ (Bender, 2008, S. 4) aus, wobei dieser mit internen als auch externen Anforderungen einhergeht, welche gleichermaßen durch die Einführung von Qualitätsmanagement bewältigt werden sollen: So müssen die Einrichtungen einerseits „umfangreichere und komplexere Aufgaben“ vielfach „mit knapper budgetierten Mitteln und damit Personal“ erledigen, was eine „straffere und effizientere Organisation“ erfordert; andererseits müssen diese zudem „ihre Wirksamkeit und ihren Nutzen“ (ebd., S. 4) gegenüber Auftrag- und Geldgebern durch Outputs sowie den Einsatz von Effizienz und Effektivität versprechenden Verfahrensstandards entsprechend der Qualitätssicherungs- und -management-Systeme nachweisen.

### ***Besondere Bedingungen und Anforderungsstruktur des quartären Sektors***

Die Debatte um Qualität sowie um das Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität vollzieht sich dabei vor dem Hintergrund besonderer Kontextbedingungen, die sich aus den besonderen institutionell-organisatorischen Strukturmerkmalen der Weiterbildung als dem „quartären Sektor“ des Bildungssystems ergeben und sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- ein im Vergleich zu anderen Sektoren größeres Maß an Heterogenität und Unübersichtlichkeit der Strukturen;
- einer Pluralität aus Trägern, Einrichtungen sowie institutionell-organisatorischen Formen
- einer dezentralen Struktur mit einem geringen Grad an Systematisierung und staatlicher Regulierung;
- ein Nebeneinander von Staat und Markt als Ordnungsprinzipien, wobei sich zahlreiche Mischformen der Finanzierung finden lassen;
- einer Vielfalt und Uneinheitlichkeit der Berufszugänge, Qualifikationen und Berufsbiografien des Personals sowie der Ausbildungs-, Fort- und Weiterbildungsformen.

Vor diesem Hintergrund kommt Ansätzen des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung zum einen eine hohe Bedeutung als Instrument bildungspolitischer Steuerung, Marktregulation und zur Sicherung von Angebots- und Leistungstransparenz für die Abnehmer zu sowie – aus Einrichtungsperspektive – zur Sicherung des Marktzugangs, der Wettbewerbsfähigkeit und der Beschaffung legitimatorischer und finanzieller Ressourcen.

Zum anderen kann aufgrund weniger stark reglementierter Zugangswege, die Vielfalt der Ausbildungs- und Fortbildungswege, die daraus resultierende Uneinheitlichkeit der Qualifikationen und andere Merkmale der Beruflichkeit kein spezifisches Qualifikations- und Kompetenzprofil als Voraussetzungen von Professionalität vorausgesetzt werden, so dass Qualitätsmanagement auch als Instrument der Professionalisierung betrachtet bzw. als alternativer Ansatz betrachtet wurde. Weiterhin schwächen diese strukturellen Bedingungen prinzipiell die Möglichkeit einer Sicherung der Qualität durch Professionalität, worin die Verunsicherung durch die ISO einen Ursprung hatte (vgl. Wittpoth, 1997, S. 64).

### ***Heterogene Qualitätsstrategien und Maßnahmen***

Weitere für die vorliegende Untersuchung zentrale Kontextbedingungen resultieren dabei aus der Heterogenität der Qualitätsdebatte, die auf der System-, Organisations- und Interaktionsebene

geführt wird und in der jeweils unterschiedliche Akteure und Interessen, Anforderungen und Qualitätsgesichtspunkte zusammenprallen. Die einzelnen Teildebatten sowie Strategien, Maßnahmen und Aktivitäten sind dabei nur locker miteinander verbunden, so dass die Qualitätsdebatte als Ganzes diffus wirkt (vgl. Hartz & Meisel, 2011; Meisel, 2008).

Für den hier vorliegenden Problemzusammenhang ist zunächst das Bestreben seitens der Bildungspolitik, der Berufspraxis und der Disziplin bedeutsam, die verschiedenen Qualitätsaktivitäten auf den unterschiedlichen Handlungsebenen im Dienst von Qualität zu einem gemeinsamen funktionierenden, sowie transparenten Handlungssystem zusammenzuführen, wobei dies zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch ein Desiderat darstellt.

Ein einschlägiges Beispiel für dieses Postulat auf der bildungspolitischen Ebene stellen die weiterbildungspolitischen Empfehlungen der Konzierten Aktion Weiterbildung (KAW) dar (vgl. Pahl, 2002; Hartz, 2011), die in Orientierung an einer umfassenden, systemorientierten Qualitätspolitik zahlreiche, auf allen Aggregatsebenen liegende Strukturelemente formulieren, welche in den letzten Jahren in verschiedenen Initiativen, Projekten und Modellversuchen (vgl. Meisel, 2001; Hartz & Meisel, 2011; Hartz, 2012, S. 26) aufgegriffen worden sind. Gefordert werden im Einzelnen:

- „Entwicklung eines Referenzrahmens im Sinne eines Leitbildes unter Berücksichtigung der [relevanten] Kriterien für die Qualitätsentwicklung,
- Verknüpfung des Qualitätsmanagements mit Konzepten der Organisations- und Personalentwicklung,
- Stärkung der Position der Verbraucher, z. B. durch Bildungstests oder durch Integration vorhandener Checklisten,
- Erhöhung der Transparenz des Angebots durch Weiterentwicklung z. B. bereits bestehender regionaler und überregionaler Datenbanken im Internet, Bestandsaunahmen, (...)
- Förderung der Professionalität des Personals in der Weiterbildung,
- Unterstützung von träger- und einrichtungsübergreifenden Initiativen wie beispielsweise Vergleichsringen und Entwicklungsgruppen, Ausbau internationaler Kontakte zur Sicherung des Anschlusses an Entwicklungen von Qualitätsmanagementsystemen,
- Förderung der Qualitätsforschung in der Weiterbildung, insbesondere der Wirkungsforschung“ (KAW, 2002, S. 148).

Qualitätsmanagement und Professionalität respektive Professionalisierung werden hier – wenngleich auch ohne konkrete Festlegung auf einen spezifischen Ansatz oder ein konkretes Modell – als zwei zentrale Teilaktivitäten zur Förderung der Qualität im Dienste eines umfassenden Qualitätsverständnisses benannt.

Als Beispiel für das Postulat einer Integration der verschiedenen Ebenen innerhalb der Zunft können die Ausführungen von Schiersmann (vgl. Schiersmann, 2002) aufgeführt werden, welche Qualität als mehrdimensionales Konstrukt bestehend aus „Qualität der Lehr-/Lernprozesse einschließlich der Lerninfrastruktur“, „Qualität der organisationalen Dimension“ sowie „Qualität gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen“ bestimmt und Aufgaben auf jeder der drei unterschiedlichen Bereiche (vgl. ebd., S. 28).

Dabei hat die Weiterentwicklung der Debatte in den letzten Jahren zu einer erheblichen Ausdifferenzierung des Qualitätsmanagements geführt. Gegenwärtig existieren daher eine Vielzahl von unterschiedlichen Qualitätsmanagementansätzen, zwischen denen sich die Einrichtungen der Weiterbildung entscheiden können, sodass in der berufspraktischen sowie fachwissenschaftlichen

Debatte der Frage nach den Merkmalen der jeweiligen Ansätze, dem jeweils für die jeweiligen Einrichtungsbedarfe passenden Ansatz sowie nach den zugrunde zu legenden Auswahlkriterien eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. z. B. Rahe, 2007). Und auch mit Blick auf den Professionalitätszugang existieren gegenwärtig heterogene Begriffsverständnisse, Konzepte und Formen der Professionalität sowie der Professionalisierung (vgl. auch Galiläer 2005, S. 188 ff.) die eine Vergleichbarkeit sowie die Diskussion etwa um Professionalitätsstandards in der Debatte erschweren. In diesem Zusammenhang kommt auch die Frage nach dem jeweils passenden Ansatz für die Abbildung pädagogischer Ansprüche (vgl. Hartz & Meisel, 2011, S. 60 ff.) sowie für die Förderung der Professionalisierung (vgl. Rahe, 2007; Schmidt-Herta & Aust, 2012, Spiewok et al., 2015) auf.

Zentrale Bedingungs Momente der gegenwärtigen Debatte, die diese gegenüber früheren Abschnitten der Diskussion abgrenzt, resultieren dabei zum einen aus der Entwicklung bzw. dem Vorliegen branchenadaptierter bzw. -spezifischer Qualitätsmanagementansätze sowie einer zunehmenden pädagogischen Erschließung der Organisationsseite im Rahmen einer Pädagogisierung des Qualitätsmanagements, zum anderen aus einer Re-Integration der Seite der Professionalität und Professionalisierung, die lange Jahre gegenüber der Organisationsseite vernachlässigt worden ist. Auch die Frage nach neuen Formen der Professionalität und Professionalisierung angesichts veränderter Bedingungen wird gestellt (vgl. Seitter, 2011; Schicke-Gerke, 2012; Zech, 2012).

Als archetypisch für die pädagogische Erschließung der Qualitätsmanagementdebatte und eine Adaption und Modifikation entsprechender Konzepte kann die LQW angeführt werden, aber auch die branchenspezifische Version des EFQM (vgl. Heinold-Krug et al., 2001) sowie die DIN ISO 29990 sind hierfür Beispiele (vgl. Rau, 2011; Brandt & Veltjens, 2011). Alle drei Ansätze bringen eine Öffnung der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte für Qualitätsmanagement sowie eine aktive Nutzung der organisationalen Steuerungsinstrumente für pädagogische Zwecke zum Ausdruck.

Ein Indiz für die zweite Entwicklung stellt dar, dass in der Debatte gegenwärtig wieder Initiativen und Projekte der Professionalität sowie Professionalisierung (z. B. Fallarbeit, aber auch die Debatten um einen Europäischen Qualifikationsrahmen (ECR)) intensiv diskutiert werden (vgl. exemplarisch Kraft et al., 2009; Egetenmeyer & Schüßler, 2011; Schrader et al., 2010), während bis vor Kurzem noch die Verengung auf Qualitätsmanagement und -entwicklung bzw. eine Verdrängung der pädagogisch-professionellen Seite kritisiert und der gegenüber eine Wiederaufnahme respektive Intensivierung der Debatte um Professionalisierung gefordert wurde (vgl. Veltjens, 2008; Meisel, 2009).

In Folge dieser Entwicklungen kann einerseits von einer zunehmender Auflösung bestehender, ideologisch aufgeladener Gegenüberstellungen und Differenzlinien etwa von Pädagogik bzw. Profession und Organisation gesprochen werden mit der Bemühung um neue begriffliche, konzeptionelle und theoretische Grundlagen; andererseits wird die Debatte auch flankiert von Diskussionen und Bemühungen um die Identität und die Absteckung der Grenzen der Kategorien an solchen Stellen, an denen die Gestaltungskonzepte oder aber Fragmente aufeinander prallen (vgl. Nittel, 2010; Zech, 2012; vgl. die kritische Reflexion zur Vermengung von Handlungslogiken im Kontext der Bemühung um Europäische Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung Egetenmeyer, 2011; Egetenmeyer & Käßplinger, 2011).

### ***Fazit für die weitere Arbeit / den weiteren Verlauf der Untersuchung***

Resümierend kann damit für die weitere Arbeit festgehalten werden, dass das Betreiben von Qualitätsmanagement aus Sicht der Weiterbildungseinrichtungen gegenwärtig einerseits vor dem Hintergrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen aus betriebswirtschaftlichen Gründen eine notwendige sowie auch selbstverständliche Praxis für die



Einrichtungen der Weiterbildung zur Sicherung legitimatorischer und finanzieller Ressourcen darstellt (nach außen gerichtet als Voraussetzung zur Sicherung des Marktzugangs angesichts bestehender Anerkennungs- und Zulassungsverordnungen sowie als legitimierungssichernder Nachweis von Qualität gegenüber Auftraggebern bzw. Kunden zum Erhalt finanzieller Förderungen; nach innen als Rationalisierungsinstrument zur Ressourcenausschöpfung); andererseits wird es angesichts der Weiterentwicklungen der Debatten zunehmend mehr auch als Instrument zur Förderung pädagogischer Zwecke sowie der Professionalisierung betrachtet, womit der Zugang nicht mehr einseitig als betriebswirtschaftlich motiviertes Instrument verstanden werden kann. Professionalität und Professionalisierung werden angesichts der Grenzen organisationaler Qualitätssicherung weiterhin als zentraler Zugang zur Qualität insbesondere auf der Lehr-Lern-Ebene gegenüber Qualitätsmanagement profiliert (vgl. Hartz & Schrader, 2009), wobei diese einerseits als Gegenstand von Qualitätsmanagement betrachtet und ihre Inhalte hier aus betrieblich-organisationalen Zielen abgeleitet werden (vgl. Zech, 2012); andererseits wird Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung zunehmend wieder in unterschiedlicher Form in eigenständigen Projekten, Initiativen und Ansätzen in der Debatte unter veränderten Bedingungen aufgegriffen. In der Gesamtschau ist somit eine Verschränkung auf unterschiedlichen Ebenen zu beobachten.

Gleichzeitig stellt die Koppelung und Integration beider Zugänge und Debatten weiterhin eine zentrale Aufgabe zur Sicherung der verschiedenen Praxis- und Qualitätsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen dar. Angesichts der dargelegten spezifischen Kontextbedingungen des Weiterbildungssektors sind dabei gleichermaßen politische, ökonomische und pädagogische sowie organisationale und interaktionale Gesichtspunkte, Maßstäbe und Kriterien bzw. Referenzen zu berücksichtigen.

Angesichts der Weiterentwicklung der Qualitätsdebatte wird die Verknüpfung beider dabei nicht mehr länger als Arbeitsteilung zwischen einer organisationalen Sicherung der materiellen, betriebswirtschaftlich-organisationalen Grundlagen über Qualitätsmanagement einerseits und der professionell pädagogischen Ansprüche auf der Lehr-Lern-Interaktion andererseits gedacht; vor dem Hintergrund der neugesehenen Potentiale von Organisation sollen im Sinne eines Ineinandergreifens beider Strategien vielmehr auch die pädagogischen Ansprüche über zwei verschiedene Ebenen – neben der Interaktionsseite auch über die Organisationseite – gesichert werden.

Die Frage nach der Koppelung stellt sich dabei gegenwärtig unter der Bedingung heterogener Ansätze des Qualitätsmanagements einerseits sowie Begriffen, Konzepten und Modellen pädagogischer Professionalität andererseits, aus der sich die Frage nach unterschiedlichen Kompatibilitäten der Ansätze ableitet.

Nach der Darlegung dieser Kontext- und Rahmenbedingungen der Debatte um das Verhältnis sowie die Koppelung beider Zugänge werden im Weiteren die Kategorien Professionalität und Qualitätsmanagement erläutert und somit die begrifflichen Grundlagen für die weitere Untersuchung geschaffen.

## **2.2 Erwachsenenpädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement als Zugänge zur Weiterbildungsqualität**

### **2.2.1 Erwachsenenpädagogische Professionalität**

Der Begriff des ‚Professionellen Handelns‘ bzw. der ‚Professionalität‘ sowie die auf den gleichen Wortursprung zurückführenden Begriffe ‚Profession‘ und ‚Professionalisierung‘ werden im

Allgemeinen sowie in pädagogischen Feldern wie der Weiterbildung im Speziellen uneinheitlich gebraucht. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass die Begriffe innerhalb fachwissenschaftlicher Diskurse gleichermaßen alltagssprachlich als auch als Fachtermini verwendet werden; zudem existieren auch innerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses eine Vielzahl von unterschiedlichen Konzepten und Modellen und Theorien zu den Kategorien. Hinzu kommt, dass die Kategorien Professionalität, Professionalisierung und Professionalität nicht durchgehend in ihren unterschiedlichen Referenzebenen systematisch auseinandergehalten werden und die Begriffe zudem sowohl in deskriptiv-analytischer Weise als auch mit einem programmatischen Impetus Verwendung finden. Die Heterogenität des Begriffs der Professionalität – und gleiches gilt für die Begriffe Professionalisierung und Profession – wird für die Qualitätsdebatte u. a. von Galiläer hervorgehoben bzw. verdeutlicht (vgl. Galiläer, 2005, S. 188 ff.; vgl. auch Nittel, 2000, S. 154 ff.; Peters, 2004, S. 10) und auch in der Bestimmung der Relation werden unterschiedliche inhaltliche, sowohl alltagssprachliche als professionstheoretisch fundierte Begriffsbestimmungen verwendet. Diese Vielfalt und Unklarheit im Begriffsgebrauch schlägt sich auch störend sowie auch hemmend in der Debatte um das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement nieder, insofern erstens die begrifflichen Voraussetzungen von Verhältnisbestimmungen und damit präsentierte Befunde z. T. unklar bleiben und in Folge des uneinheitlichen Begriffsgebrauchs auch Differenzen verwischt werden (vgl. Nittel, 2000). Vor diesem Hintergrund werden im Weiteren als Grundlage für die kommende Aufarbeitung des Diskussions- und Forschungsstandes sowie die Untersuchung des Verhältnisses zentrale Unterscheidungen des Diskurses eingeführt sowie aufbauend auf allgemeinen Begriffsbestimmungen das für die Untersuchung maßgebliche Verständnis eingeführt. Dieses lehnt sich entsprechend an der Idee von Professionalisierung bzw. Professionalität als einem spezifischen Qualitätszugang in der Weiterbildung (vgl. zu Professionalität im Kontext der Qualitätsdebatte Schlutz, 1995; Hartz, 2004; Galiläer, 2005, S. 188 ff.; Egetenmeyer & Käßlinger, 2011; Schrader, 2011b, S. 83 ff.) sowie an dem professionstheoretischen Diskurs um diese Kategorien an.

### 2.2.1.1 Sortierungsmöglichkeiten der professionstheoretischen Debatte

„Professionelles Handeln“ bzw. Professionalität sowie Profession und Professionalisierung verweisen gleichermaßen auf Phänomene der Beruflichkeit, wobei die drei Kategorien des Wortfelds aus analytischer Perspektive auf drei verschiedene Referenzebenen sowie auf unterschiedliche, für ihre Beleuchtung notwendige theoretische Grundlagen verweisen (vgl. zum Folgenden insbesondere Nittel, 2000, S. 22 ff.; Nittel, 2000; Nittel, 2004a und b; Nittel & Seltrecht, 2008, aber auch Hartz und Schrader, vgl. Hartz & Schrader, 2003):

Während Profession gleichsam *statisch* auf einen Beruf bzw. Berufsstand verweist und somit einen „gesellschafts- und strukturtheoretischen Zugriff evoziert“ (Nittel, 2004a, S. 94), referiert der Begriff Professionalisierung auf die *Prozessebene* und bezeichnet Vorgänge der Verberuflichung individueller Art – Vorgänge der Qualifizierung, Kompetenzentwicklung und berufsbiographischen Sozialisation – sowie auch kollektiver Form wie die Herausbildung von institutionellen Formen der Beruflichkeit (Berufsbilder, Zugangsvoraussetzungen, Berufsverbänden, Etablierung von Handlungsstandards etc.). Theoretisch eignen sich zur Beleuchtung der individuellen Ebene biografiethoretische Analysemittel sowie für die kollektive Ebene prozess- und machttheoretische Zugänge, die die Voraussetzungen sowie auch die Entwicklungsmechanismen solcher Vorgänge beleuchten. Weiterhin wird die Kategorie auch zur Herausbildung von Professionalität und professionellen Handlungsstandards im Sinne von Professionalitätsentwicklung verwendet. Die im Zentrum der vorliegenden Untersuchung

stehende Kategorie der Professionalität referiert auf die Ebene des Handelns sowie auf Handlungsstrukturen und Prozesse, wobei er in einschlägigen Debatten sowohl zur Bezeichnung von vorhandenen oder notwendigen Voraussetzungen des Handelns – Einstellungen Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen, Ethos, etc. – als auch zur Kennzeichnung des *Vollzugs* des Handelns respektive zur Kennzeichnung eines bestimmten flüchtigen, emergierenden *Zustands* im Sinne einer spezifischen Handlungsqualität verwendet wird. Zur Aufklärung des Gegenstandsbereichs sind dementsprechend handlungs- und wissens- bzw. kompetenztheoretische Zugänge nötig.

Tabelle 2 führt die verschiedenen Referenz-Ebenen und Sachgesichtspunkte der Beruflichkeitskategorien sowie die jeweils benötigten Perspektiven und Analysemittel auf.

*Tabelle 2: Profession, Professionalisierung und Professionalität und die zugrunde liegenden Referenzebenen des professionalisierungstheoretischen Diskurses*

Referenzebenen	Bestimmung	Ordnungskategorie	Theoretische Perspektive
<b>Profession</b>	Berufe mit besonderen, exklusiven Merkmalen	Strukturkategorie	z. B. gesellschafts- und strukturtheoretische Perspektiven
<b>Professionalisierung</b>	Kollektive Verberuflichung (Institutionalisierung von Berufsbildern, Entstehung von Berufsverbänden, Verrechtlichung von Zugängen, Akademisierung, Verwissenschaftlichung, ...)  Individuelle Verberuflichung (Qualifizierung, berufsbio-graphischer Werdegang etc.)	Prozesskategorie	prozess- und machtheoretische Perspektiven;  biografie-theoretische Perspektiven
<b>Professionalität</b>	Handlungsstruktur und ihre Kompetenzvoraussetzungen (Wissen/Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen)	Handlungskategorie	handlungs- und kompetenz- bzw. wissentheoretische Perspektiven

(in Anschluss an Nittel, 2000, S. 15 ff.; vgl. Nittel, 2002; Nittel, 2004a und b; leicht modifiziert; eigene Darstellungen)

Zur Ordnung der verschiedenen, in der Debatte verbreiteten ‚inhaltlichen‘ Begriffsverständnisse innerhalb des erwachsenenpädagogischen Fachdiskurses im allgemeinen sowie der Qualitätsdebatte im Speziellen bietet sich die bereits eingangs angeführte Unterscheidung zwischen einem weiten bzw. unspezifischen sowie einem engeren, spezifischen professionstheoretisch fundierten Begriffsverständnis an, die quer zu der vorgenommenen Differenzierung zwischen Profession als Beruf, Professionalisierung als Prozess der Verberuflichung und Professionalität als Voraussetzung respektive Vollzugsqualität des beruflichen Handelns liegt. Ausgehend davon unterscheiden sich die Begriffsgebräuche sowie die angesprochenen Sachverhalte grundlegend, wodurch sich auch andere Problemkonstellationen zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement auftun (vgl. dazu Heinrich et al., 2011). Weiterhin lassen sich ein weiterer, alltags-sprachlicher von einem engeren, professionstheoretisch fundierten Begriffsgebrauch unterscheiden (vgl. Padenhauer, 2003, S. 11 ff.; Miege, 2005), der zu unterschiedlichen Referenzen führt:

In einem weiten, der Alltagssprache entsprechenden Begriffsgebrauch werden die Phänomene ohne Referenz zu einem bestimmten Beruf oder bestimmten Beschäftigungsverhältnissen sowie vielfach – insbesondere im Falle von Professionalität – diffus verwendet: Der (eher unübliche) Begriff der Profession bezeichnet hier allgemein einen Beruf bzw. eine Berufsgruppe, Gewerbe oder Stand (vgl. Büschges, 1994, S. 521) oder wird im Sinne von Berufung verwendet (vgl. Böing, 2012, S. 1); Professionalisierung bezeichnet die zur Ausbildung von Berufen führenden Vorgänge der „Verlagerung von Aufgaben aus dem Bereich der Familie, des Ehrenamts oder der Freiwilligkeit heraus zu einer bezahlten Berufstätigkeit“, welche „spezielles Wissen und Können (Kompetenz)“ (<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzeptg/I53/I5332.htm>; letzte Einsicht am 19.06.2016; vgl. auch Miege, 2005, S. 342) voraussetzen.

Professionalität schließlich dient der Kennzeichnung eines gekonnten oder den Standards entsprechenden beruflichen Verhaltens und seiner Voraussetzungen verwendet sowie positiv konnotiert als Antonym zu einem dilettantischen oder laienhaften Handeln gebraucht (Pfadenhauer, 2003, S. 11; Krenzler-Behm, 2013, S. 47). Die zugrunde gelegten Kriterien sind dabei vielfältig sowie vielfach intransparent, so dass er als Chiffre für gelungene Beruflichkeit fungiert (vgl. Nittel, 2000, S. 15–16).

In einem engeren Begriffsverständnis referieren die Begriffe auf das Konzept der klassischen Professionen als besonderen Berufe, zu deren Kanon insbesondere Ärzte, Theologen, Juristen gehören und werden auf Basis von berufssoziologischen, professionstheoretischen Grundlagen bestimmt. Hier bilden die drei Begriffe als termini technici die Elemente einer aufeinander verweisenden professionstheoretischen Trias, die auf spezifische sowie definierte Institutional- und Ordnungsformen von Beruflichkeit und Arbeit verweisen, welche sich aufgrund von exklusiven Merkmalen, Arbeitsformen und Voraussetzungen von anderen Berufen und beruflichen Vollzügen abgrenzen.

Wenngleich der Begriff der Professionalität im Zentrum der Arbeit steht, ist aufgrund der sachlogischen Verweisungsbeziehungen der Kategorien auch eine Bestimmung der Begriffe Profession und Professionalisierung notwendig. Dabei wird im Schwerpunkt auf grundlagentheoretische, nicht spezifisch erwachsenenpädagogische Bestimmungen Bezug genommen, insofern eine Auseinandersetzung mit konkreten, spezifisch erwachsenenpädagogischen Entwürfen an späterer Stelle erfolgt.

### ***Engeres, professionstheoretisch fundiertes Begriffsverständnis der Berufs-/Professionssoziologie***

Kennzeichnend für diesen Begriffsgebrauch ist, dass die Einzelphänomene zwar semantisch in ihren inhaltlichen Bestimmungen aufeinander verweisen, jedoch als Sachphänomene im Feld unabhängig voneinander auftreten. Die Teilkategorien werden im Weiteren erläutert.

## **2.2.1.2 Professionen, Professionalität und Professionalisierung**

### ***Professionen***

Die exklusiven Erkennungsmerkmale von Professionen als besonderen Berufen sind lange Zeit Gegenstand kontroverser Debatten gewesen, wobei professionstheoretisch dem indikatoren- oder merkmalthetheoretischen Ansatz aufgrund seiner theoretischen Schwächen – u. a. mangelnde Trennschärfe und Abgrenzungspotenziale gegenüber den Charakteristika anderen Berufen, historische Veränderlichkeit der Kriterien, fehlende Aufklärung der Beziehung der Kriterien untereinander, ideologisch-berufspolitische Aufladung etc. – gegenwärtig eine geringere Bedeutung zukommt (vgl. Kurtz, 2002, S. 49 ff.; Miege, 2005; Combe & Helsper, 2002, S. 30). Die jeweils zur Kennzeichnung von Professionen als besonderen Berufen aufgeführten Merkmalskataloge sind dabei

nicht einheitlich, so dass diese sich zunächst über ihre Exklusivität auszeichnen, wie Pfadenhauer und Sander hervorheben:

„Dass es sich bei Professionen um Berufe handelt, die sich durch bestimmte Merkmale von allen anderen Berufen unterscheiden, scheint der noch unstrittigste ‚gemeinsame Nenner‘ zu sein, auf den sich die Vertreter der verschiedenen professionstheoretischen Ansätze einigen können. Hinsichtlich der Frage aber, anhand *welcher* Kriterien ‚ihr‘ Gegenstand genauer bzw. trennscharf bestimmt werden könne oder solle, lässt sich anhaltend Uneinigkeit konstatieren.“ (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 361; Hervorhebung H. B.)

Den beobachtbaren Unterschieden der gebildeten ‚Merkmalsinventare‘ im Hinblick auf Art, Umfang und Gliederung zum Trotz hat sich ein Rahmenkonsens herausgebildet (vgl. ebd., S. 362; Kurz, 2002), der es erlaubt, eine Profession im Sinne einer Idealtypik zu bestimmen sowie den Bereich potenzieller Professionen für die weiterführende Theoriebildung einzugrenzen (vgl. Miege, 2005, S. 343): Zu den typischen Merkmalen (vgl. auch Schmidt, 2008; Pfadenhauer, 2003) gehören:

- 1) Gesellschaftlich relevanter Problembereich und zugehöriges Handlungs- und Erklärungswissen
- 2) Dienst an der Allgemeinheit sowie Bezug der Aufgaben- und Leistungsstruktur zu einem gesellschaftlichen Zentralwert (z. B. Gesundheit, Recht oder Wahrheit bzw. Glauben)
- 3) Akademisierte Ausbildung sowie wissenschaftliche Wissensstruktur
- 4) (Selbstverwalteter) Berufsverband und berufsständische Vertretung mit einer Autonomie in der Formulierung von Standards
- 5) Besondere Berufsethik
- 6) Asymmetrie in der Beziehung zwischen Professionellen und Klienten

Eine systematische Bestimmung von Professionen, die über diese Inventarisierung von Merkmalen hinausgeht, findet sich bei Nittel (vgl. Nittel, 2004a). Diese erfolgt im Rekurs auf systemtheoretische, phänomenologische und symbolisch-interaktionistische Bezüge und beschreibt die spezifische Struktur der Professionen im Hinblick auf ihre innere Verfasstheit und ihrem Verhältnis nach außen, wobei in seinem Modell die aufgeführten Einzelmerkmale im Hinblick auf interne und externe Bezugssysteme systematisiert werden. In Anschluss an Stichweh (vgl. Stichweh, 1996) versteht er Profession als „einen „besonderen“, in der Regel akademischen Beruf, in welchem die Berufsidee reflexiv gewendet wird und dessen Kernaktivitäten auf den Strukturaufbau, die Strukturhaltung und die Strukturveränderung von Identitäten abzielen.“ Als „abgeschlossene Sinnwelten“ weisen diese „ein bestimmtes Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum, zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst“ (Nittel, 2004a, S. 94) auf, welche wie folgt gekennzeichnet wird: Ihre „Beziehung zur Gesamtgesellschaft“ ist bestimmt „durch einen Zentralwertbezug sowie durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats (Auftrag) und einer gesellschaftlich ratifizierten Lizenz (Erlaubnis)<sup>17</sup>; gegenüber dem Publikum weist sie „eine Klientenorientierung“ auf, die eine „Aushandlung eines durch Vertrauen getragenen Arbeitsbündnisses und die Formulierung eines nicht ausschließlich an kommerziellen Interessen ausgerichteten Bedarfs“ einschließt. In Bezug auf die Wissenschaft sind diese durch „eine exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin“<sup>18</sup> gekennzeichnet, die das notwendige „Reflexions- und Fachwissen“ bereitstellt. Zudem

---

17 Hier schließt Nittel an Hughes, 1984 an (Hughes, E.C. (1984). *The Sociological Eye. Selected Papers*. London: Transaction Publishers).

18 In Anschluss an Weingart, 1976 (Weingart, P (1976): *Wissensproduktion und soziale Struktur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

entwickelten sie eine eigene Berufskultur mit einem eigenen Leistungsethos sowie einem damit in Verbindung stehenden „geordneten und lizenzierten Zugang zu den Berufsrollen“ (Nittel, 2004a, S. 94).

Abbildung 2 ordnet die in der Literatur behandelten typische Merkmale von Professionen als „people processing Business“ (Stichweh) entsprechend der Referenzsysteme von Nittels Gliederungsvorschlag:

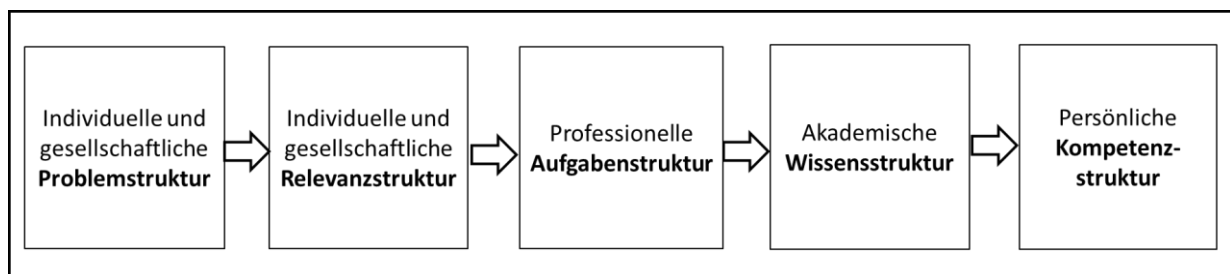
Abbildung 2: Profession als geschlossene Sinnwelten in Relation zu sich selbst und nach außen

<p><b>...zur eigene Berufskultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsverband</li> <li>• selbst festgelegter Berufsethos</li> <li>• Kontrolle über Standards der Berufsausübung und -ausbildung</li> <li>• hoch selektiver, geordneter, lizenzierter Berufszugang</li> </ul>	<p><b>... zur Gesamtgesellschaft</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zentralwertbezug</li> <li>• Altruismus, Gemeinwohlorientierung, kein privatwirtschaftlicher Charakter</li> <li>• gesellschaftliche(s) Mandat und Lizenz</li> <li>• exklusives Handlungsmonopol</li> <li>• Autonomie</li> <li>• Prestige</li> </ul>
<p><b>... zur Wissenschaft</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exklusive Beziehung zu einer spezifischen akademischen Leitdisziplin</li> <li>• wissensbasiert: technisches Problemlösungs- sowie Analyse-, Deutungs- und Erfahrungswissen</li> </ul>	<p><b>... zum Publikum</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Altruismus: Klientenorientierung, Individual- und Gesellschaftswohl</li> <li>• durch Vertrauen getragenes Arbeitsbündnis</li> <li>• nicht ausschließlich an kommerziellen orientierter Bedarf</li> <li>• Asymmetrie zum Klienten</li> </ul>

(in Anlehnung an Nittel, 2004a)

Eine weitere Modellbildung stammt von Nittel und Seltrecht (vgl. Nittel & Seltrecht, 2008), die das Vorhandensein einer ausgebildeten Profession als Institutionalform von fünf, in einem Wirkzusammenhang stehenden Faktoren abhängig machen (vgl. ebd., 2008, S. 125) und in ihrer Darstellung den Zusammenhang von Profession als Kollektivstruktur und der individuellen Kompetenzstruktur aufzeigen (vgl. Abbildung 3):

Abbildung 3: „Systematischer Wirkungs- und Ableitungszusammenhang: die Form ‚Profession‘“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 125)



(Quelle: Nittel & Seltrecht, 2008, S. 125)

### **Professionalisierung**

Im engeren Sinne bezeichnet Professionalisierung auf der Ebene kollektiver Verberuflichung auf einen Berufsstand bezogene Institutionalisierungsvorgänge in Richtung einer Profession, „ohne dass diese einer bestimmten Teleologie oder Ablauflogik unterworfen wären“ (Nittel, 2004a, S. 94), so dass Professionalisierungsvorgänge auch ohne die Ausbildung einer ‚fertigen‘ Profession enden und diese zudem auch diskontinuierlich und rückläufig verlaufen können. In Abhängigkeit von der treibenden Kraft wird zwischen einer von außen bzw. „von oben“ initiierten und gestalteten Form der Professionalisierung mittels staatlich regulierter Ausbildungsgänge und Berufsverordnungen unterschieden sowie einer durch die Berufsgruppe selbst gesteuerten Form, in der diese Objekt und Subjekt bzw. Träger der Professionalisierung zugleich ist.

Eine einflussreiche, systematisch bedeutsame Begriffsbestimmung stammt von Hartmann (vgl. Hartmann, 1972). Dieser unterscheidet als Tätigkeitsformen einfache Arbeit, qualifizierte Erwerbsarbeit sowie hochqualifizierte professionelle Arbeit und differenziert entlang der „Steigerungsformel ‚Arbeit, Beruf, Profession‘ (Hartmann, 1968)“ (Kurtz, 2014, S. 368, Hartmann, 1968 zitiert nach Kurtz) zwischen ‚Verberuflichung‘ – als Übergang von Arbeit zum Beruf – sowie Professionalisierung – als Weg eines Berufs zur Profession –, wobei auch bei ihm die Übergänge fließend sind. Hierbei differenziert er eine Wissens- und Sozialdimensionen der Verberuflichung und fasst Professionalisierung als Entwicklung von einer „einigermaßen ausgeprägten zu einer besonders starken Systematik des Wissens und die Ausweitung der sozialen Orientierung vom Mittelmaß zur ausgesprochenen Kollektivitätsorientierung“ (Hartmann, 1972, S. 41), womit er gleichzeitig auch die spezifische Tätigkeits- und Anforderungsstruktur von Professionen näher bestimmt.

Auf der Ebene individueller Verberuflichung kann Professionalisierung mit personenbezogenen Vorgängen der für Professionalität notwendigen Kompetenzstruktur und ihrer Einzelelemente (z. B. spezifische Einstellungen, Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Wissen), der beruflichen Sozialisation sowie Entwicklung der Berufsbiografie verstanden werden. Darüber hinaus lässt sich Professionalisierung auch als Entwicklung von Professionalität und professionellen Handlungsstandards verstehen, was auf den dritten Begriff verweist.

### **Professionalität als Handlungsqualität und -voraussetzung**

Mit Blick auf die Entwicklung der professionstheoretischen Debatte ist kennzeichnend, dass sich die Aufmerksamkeit in der professionstheoretischen Debatte sowohl in der Soziologie als auch in den pädagogischen Handlungsfeldern insgesamt von der merkmals- und indikatorentheoretischen Bestimmung von Professionen seit Mitte der 1980er-Jahre auf die Kategorie der Professionalität und damit auf die Explikation der spezifischen Anforderungs- und Handlungsstruktur von Professionen verschoben hat (vgl. Mieg, 2005; Kraul et al., 2002, S. 7; Schmidt, 2008, S. 843). Anstatt der Betrachtung „der Profession als statischer, sozialstruktureller und funktionaler Größe“ wird nun das professionelle Handeln „als der dynamischen, prozessualen und akteursgebundenen Seite von Professionalität“ (Schmidt, 2008, S. 843) in den Blick genommen. Dabei geht es um eine Klärung der Charakteristika der Handlungsstruktur und Binnenlogik professioneller Handlungsvollzüge sowie darauf, „wie Professionalität in und durch Handlungen in jeweils spezifischen Bereichen mit jeweils eigentümlichen Strukturen (*re-)produziert wird*“ (Schmidt, 2008, S. 843; Hervorhebung im Original), wobei auch in der Beleuchtung der Handlungsebene im Rekurs auf die Kategorie der Professionalität von einer Eigentümlichkeit sowie auch Exklusivität der Ordnungs- und Vollzugsstruktur professioneller gegenüber ‚normaler‘, nicht professioneller Berufe und ihrer Kompetenzvoraussetzungen ausgegangen wird.

Zur Beleuchtung von Professionalität stehen dabei verschiedene Perspektiven und Theorieangebote zur Verfügung:

Nach Nittel kann man zwischen einem kompetenz- und einem differenztheoretischen Verständnis unterscheiden (vgl. Nittel, 2000, S. 73 ff.), wobei je nach Betrachtungsweise eine andere Ebenen von Professionalität in den Blick rückt und sich auch die ‚Haltung‘ gegenüber dem Gegenstand verändert: Während in dem kompetenzbezogenen Zugang häufig aus einer programmatischen Perspektive Merkmale von Professionen auf der Ebene von qualitätsgewährleistenden Kompetenz- und Anforderungsprofilen abgebildet und so „bestimmte Merkmale, zum Beispiel die normative Orientierung an einer zu formierenden Profession aus den 1970er-Jahren, in modernisierter Gestalt“ (Nittel, 2000, S. 73) fortgeführt werden, werden im differenztheoretischen Zugang aus einer deskriptiv-analytischen Perspektive heraus Strukturmerkmale des professionellen Handelns sowie die für Professionalität typischen antinomischen Konstellationen bestimmt. Dieser Zugang weist eine „größere Nähe gegenüber der professionstheoretischen Debatte in den Sozialwissenschaften und der allgemeinen Erziehungswissenschaft“ auf, wobei „sowohl die substantiellen Unterschiede – die Differenz von Wissen und Können – als auch die Unterschiede zwischen wissenschaftlicher und professioneller Rationalität“ (Nittel, 2000, S. 73).

Dabei lässt sich die Kategorie der Professionalität wie die der Profession letztlich nur begrenzt auf einzelne Merkmale reduzieren, sondern bedarf zur Klärung eine theoretische Erfassung der Verweisungszusammenhänge zwischen den Komponenten sowie eine Entfaltung der inneren Strukturen (vgl. auch Kurtz, 2002; S. 49 f.). Innerhalb des theoretischen Feldes lassen sich dabei ein strukturfunktionalistischer bzw. ein systemtheoretischer, ein symbolisch-interaktionistischer, ein strukturtheoretischer sowie ein machttheoretischer Ansatz unterscheiden (vgl. Pfadenhauer & Sander, 2010; Combe & Helsper, 2002; Kraul et al., 2002, S. 7 ff; Kurtz, 2002, S. 50 ff.). Darüber hinaus finden sich auch biografieorientierte Perspektiven (vgl. Terhart, 2011), wobei jede dieser Perspektiven andere Schwerpunkte legt. Aller Heterogenität der Theoriedebatte zum Trotz lassen sich auch hier grundlegende Gemeinsamkeiten aufzeigen, die auf einen Strukturkern professionellen Handelns verweisen. Auf Basis einer vergleichenden Gegenüberstellung des systemtheoretischen, symbolisch-interaktionistischen und strukturtheoretischen Ansatzes kommen Kraul et al. zu dem Schluss, dass alle drei Ansätze

- „*erstens* professionelles Handeln in modernisierungstheoretische und makrosoziale Zusammenhänge“ einbetten und „Professionen als Strukturerefordernis in Modernisierungsprozessen“ betrachten,
- *zweitens* einen fragilen sowie unsicheren, durch „Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit“ gekennzeichneten Strukturkern ausweisen
- *drittens* „auf antinomische und paradoxe Spannungen im professionellen Handeln“ hinweisen, welche „diesem prekäre Vermittlungsleistungen zwischen zum Teil widersprüchlichen Handlungsanforderungen abverlangt“, so dass professionelles Handeln „weder als wissenschaftlich steuerbares noch als bürokratisch lenkbares bzw. aus expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableitbares Geschehen“ (Kraul et al. 2002, S. 8, in Anschluss an Helsper et al., 2000) fassen.

Nach diesen allgemeinen begrifflichen Grundlagen werden im Weiteren die Entstehungszusammenhänge der Professionalisierungsdebatte in der Weiterbildung sowie gegenwärtige Entwicklungen dargelegt, womit der Begriff der Professionalität feldspezifisch verortet wird.



### 2.2.1.3 Professionalität und Professionalisierung in der Weiterbildung

#### ***Klassische Konzepte: Die Professionalisierungsdebatte in der Weiterbildung***

Ideen vom professionellen Handeln und von Professionalität entstammen historisch und sachlogisch der Epoche der frühen Institutionalisierungs- und Verberuflichungsdiskussion in der Weiterbildung der 1970er-Jahre, die unter dem Stichwort der Professionalisierung geführt wurde (vgl. hierzu sowie dem im Folgenden angeführten Bruns, 2007, S. 19 ff.). In deren Rahmen avancierte die Weiterbildung von einer eher randläufig gelegentlich betriebenen Aktivität insbesondere zu kulturellen Zwecken hin zu einer systematisch bedeutsamen Institution innerhalb des Bildungssystems im Kontext der Programmatik des lebenslangen Lernens.

Ursprünglich als eine berufssoziologische Kategorie in analytisch-neutraler Weise verwendet, wurde Professionalisierung in der Weiterbildung hier wie in anderen pädagogischen Handlungsfeldern ‚im Fahrwasser‘ der großen Reformbewegungen im deutschen Bildungssektor ab Ende der 1960er-Jahre aus berufspolitischen Interessen heraus als ein „berufsständisches Programm“ (vgl. Hornstein & Lüders, 1989, S. 755; vgl. Koring, 1992a, S. 171 f.; Peters, 2004, S. 100) betrieben.

Ziel der Professionalisierungsbemühungen war die Herausbildung und Etablierung spezifischer Formen der Verberuflichung und Institutionalisierung von Weiterbildung entsprechend des Musters der klassischen Professionen – Ärzte, Juristen und Theologen – sowie eine flächendeckende personelle und institutionelle Infrastruktur der Weiterbildung (wissenschaftliche Ausbildung, eine autonome Berufsausübung, Berufsverbände, hohes gesellschaftliches Prestige). Profession bildete das übergeordnete Telos der zeitgenössischen Verberuflichungs- und Institutionalisierungsbemühungen der Weiterbildung, von dem die Akteure glaubten, dass der Berufsstand dieses früher oder später über eine selbstgesteuerte Professionalisierung erreichen würde.<sup>19</sup>

Der allgemeine gesellschafts- und bildungspolitische Hintergrund für die Forderungen nach Professionalisierung war, dass politisch der Weiterbildung als einem maßgeblichen institutionellen Träger bzw. als einer unabdingbaren institutionellen Voraussetzung des proklamierten lebenslangen Lernens eine zentrale Bedeutung bei der Modernisierung der Gesellschaft zugewiesen wurde. Damit korrespondierend wurde politisch intendiert, die Weiterbildung zu einem vierten oder quartären, eigenständigen Bildungssektor auf- und auszubauen – unterstützt durch zunehmend erhöhte Wertschätzung von Weiterbildung in der öffentlichen Wahrnehmung, etwa ablesbar an steigenden Teilnehmerzahlen.<sup>20</sup>

---

19 Die damalige Forschung richtete sich korrespondierend dazu auf die Frage nach dem Verhältnis der an Professionalisierung und Profession angelegten Kriterien einerseits und dem erreichten Entwicklungsstand in der Verberuflichung sowie dem Modus der Verberuflichung andererseits; die Entwicklung von Weiterbildung zu einer Profession durchgehend wurde zwar als ein zwar bislang noch nicht erreichtes Ziel bewertet, die seinerzeit sichtbar werdende „Professionalisierungstendenz“ jedoch als unaufhaltbar betrachtet (vgl. Vath, 1975; Erlinghagen & Vath, 1978; Vath, 1984; Wittpoth, 1985). Was jeweils zu dieser Zeit unter Profession und Professionalisierung verstanden wurde, variierte je nach Autor (vgl. Stadelhofer & Freese, 1974; Vath, 1975) in Abhängigkeit u. a. von den jeweils rezipierten professionstheoretischen, merkmals- oder kriterienorientierten berufssoziologischen Grundlagenmodellen. Als einschlägig für die damalige Diskussion sind die Arbeiten von Hartmann (vgl.

z. B. Hartmann, 1972), Hesse und Rüschemeyer zu nennen (vgl. Nittel, 2000).

20 Vgl. im Überblick zur näheren Kennzeichnung und zur Entwicklung der Professionalisierungsdiskussion sowie zu ihrem gesellschafts- und bildungspolitischen Hintergrund Wittpoth, 1985; Nittel, 2000, S. 106 ff.; Peters, 2004, S. 20 ff.; Galiläer, 2005, S. 190 f.)

Als Beginn der Debatte wird häufig eine Rede von Schulenberg angesetzt<sup>21</sup>, welcher als ein prominenter Protagonist der damaligen Zeit in Folge der günstigen Bedingungen für die Verberuflichung der Weiterbildung eine aus dem Berufsstand heraus selbst vorgenommene „Professionalisierung im engeren Sinne“ forderte. Seine Position kann zur idealtypischen Charakterisierung herangezogen werden. Dabei stand zunächst die Verberuflichung der planend- bzw. disponierend-leitenden Tätigkeiten in den Weiterbildungseinrichtungen im Vordergrund, während die Professionalisierung des Lehr-Lern-Personals später erfolgen sollte (vgl. Nittel, 2000; Wittpoth, 1985).

Aufbauend auf den berufssoziologischen Vorstellungen von Profession und Professionalisierung von Hesse sollte diese sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

Ziel war eine Verberuflichung von Tätigkeiten in der Weiterbildung zu einem eigenständigen Hauptberuf

- „durch die Selbststeuerung der Personen, die ihn bereits wahrnehmen“,
- „eine relativ hohe, durchweg wissenschaftliche Ausbildung und eine über die Ausbildung hinausgehende Verwissenschaftlichung der Tätigkeit selbst“,
- „das starke Bewusstsein, eine öffentliche Aufgabe wahrzunehmen“,
- ein Mitspracherecht oder Mitsprachemöglichkeiten beim Aufbau und bei der Veränderung dieser öffentlichen Aufgabe,
- „eine relativ hohe berufliche Weiterbildung“,
- „eine intensive fachliche und berufliche Kommunikation der Berufsträger untereinander“,
- „eingespielte Verfahren der gemeinsamen Willensbildung und kooperativen Kontrolle“ (Schulenberg, 1972, S. 17).

Nach dieser ersten Phase eines Professionalisierungsoptimismus und erreichter Institutionalisierungsentwicklung verschob sich unter dem Eindruck einer ins Stocken geratenen Professionalisierung u. a. unter dem Verdikt knapper werdender öffentlicher Förderungen ab Mitte der 1980er-Jahre – begleitend auch von selbstkritischer Reflexion der berufsständischen Ausrichtung der Programmatiken – die Debatte thematisch von dem Ziel der Profession hin zu „Professionalität“ als dem in dem Beruf der Profession eingelagerten Handlungsmuster, dessen Förderung etwa von Tietgens als das eigentliche Ziel der Professionalisierungsdebatte profiliert wurde (vgl. z. B. die Argumentation bei Tietgens, 1988b, S. 36 ff, vgl. auch Tietgens, 1988d, S. 7 f.).<sup>22</sup>

Die spezifischen Strukturmomente des geforderten erwachsenenpädagogischen professionellen Handelns wurden insbesondere ab Ende der 1980er-Jahre genauer bestimmt (vgl. Harney, 1987;

---

21 Als Startpunkt der Professionalisierungsdebatte wird in der einschlägigen Literatur häufig ein Aufsatz bzw. die dem Aufsatz zugrunde liegende Rede Schulenbergs von 1969 insbesondere des berufspraktisch ausgerichteten Weiterbildungsdiskurses angesehen (vgl. etwa Faulstich, 1996, S.50; Nittel, 2000, S. 87 und Peters, 2004). Seine Ausführungen können im Hinblick auf die programmatische Stoßrichtung, die entfaltende Argumentationsweise sowie für die Art der Rezeption der berufssoziologischen Forschung als archetypisch für die Professionalisierungsprogrammatik gelten (vgl. Bruns, 2007, S. 19). Eine historisch höher auflösende Darstellung der Anfänge der Professionalisierungsdiskussion findet sich z. B. bei Wittpoth, 1985, S.121 ff.; Nittel, 2000, S.105 ff.

22 Gleichsam als Beleg kann auf Tietgens' Aufsatz „Professionalisierung der öffentlichen Weiterbildungsinstitute“ von 1974 verwiesen werden. In diesem konstatiert er, dass „Professionalisierung [...] die Fähigkeit [beinhaltet], abstraktes Wissen auf konkrete Fälle anwenden zu können“ (Tietgens, 1974, 179–180). Damit expliziert er im Rekurs auf den Professionalisierungsbegriff bereits das Postulat der Situativen Kompetenz, das er systematisch erst 10-15 Jahre später unter dem Begriff Professionalität in den späten 1980er Jahren entfaltet (vgl. hierzu Tietgens, 1988b).

Tietgens, 1988a; Tietgens, 1988b; Dewe et al., 1992a; Koring, 1987; Koring, 1989; Koring, 1992a; Compe & Helsper, 1996; Helsper et al., 2000, Kraul et al., 2002; Helsper, 2004), die im Rahmen einer umfassenden kategorialen Verschiebung im Diskurs angesichts des Scheiterns einer auf die Herausbildung von Professionen als Telos ausgerichteten Professionalisierung erfolgte (vgl. Dewe & Galiläer, 2002).

Ein für die damalige wie für die aktuelle Debatte zentraler Index bildete das Postulat einer „Situativen Kompetenz“ von Tietgens (vgl. insbesondere Tietgens, 1988b), in dem erwachsenenpädagogische Professionalität mit einer zum jeweiligen Fall sowie zur spezifischen Handlungssituationen passenden Auswahl und Applikation wissenschaftlichen Wissens identifiziert wurde:

Dieser fasst Professionalität in der Erwachsenenbildung „auf eine Kurzformel gebracht“ als die Fähigkeit, „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit *vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können*. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken“ (Tietgens, 1988b, S. 37 f.; Hervorhebung im Original, H. B.). Die nachhaltige Bedeutsamkeit des Ansatzes zeigt sich nicht nur in der breiten Rezeption (vgl. exemplarisch z. B. Kraft, 2006, S. 6; Egetenmeyer & Käßlinger, 2011, S. 24 f.; Hartz & Meisel, 2011), sondern auch in der konzeptionellen Weiterentwicklung des Ansatzes (vgl. etwa Gieseke, 2011a) sowie auch Operationalisierung für die empirische Erforschung von Professionalisierungsansätzen (vgl. Schrader, 2010a; Schrader, 2011a). So fasst Gieseke, aufbauend auf den Ansatz sowie auf Basis auch empirischer Studien, Professionalität als den „differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden aus der Disziplin und mit interdisziplinärem Wissen zur Deutung von Handlungssituationen mit Handlungsanspruch in einem bestimmten Praxisfeld“ (Gieseke, 2011a, S. 386).

### ***Zur gegenwärtigen Debatte um Professionalisierung: Re-Erinnerung an alte und Entstehung neuer Konzepte***

Für den gegenwärtigen Diskurs kann als Konsens festgehalten werden, dass die Professionalisierungsbemühungen der 1970er-Jahre eines Ausbaus der Weiterbildung zu einer Profession als beendet und sogar als gescheitert gelten (vgl. Harney, 2002) und auch die etablierten Formen der Beruflichkeit nicht denen einer Profession entsprechen (vgl. exemplarisch Peters, 2004). Für die Weiterbildung hat sich etabliert, von einer „Semi-Profession“ oder einer „bescheidenen“ Profession zu sprechen (vgl. z. B. Wittpoth, 1997) bzw. von einer höchstens ansatzweise erfolgten Professionalisierung (vgl. Faulstich, 1996). Als Resümee zum ‚Professionalisierungsstand‘ kann die Diagnose von Peters angeführt werden:

„Obwohl Erwachsenenbildung als organisiertes, didaktisch geplantes und angeleitetes Lernen trotz des seit den 1990er-Jahren in Wirtschaft und Politik propagierten selbstorganisierten, auto-didaktischen Lernens hohe Teilnehmerquoten verzeichnen kann, (...), zudem seit mittlerweile dreißig Jahren ErwachsenenbildnerInnen in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengängen mit Erwachsenen-Schwerpunkt ausgebildet werden und anscheinend auch mehrheitlich Beschäftigung finden, viele Hochschulen, Verbände und Einrichtungen außerdem berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für haupt- und nebenberuflich tätige ErwachsenenbildnerInnen anbieten und durchführen – um nur einige positive Aspekte der Verberuflichung von Erwachsenenbildung zu nennen – scheint das anspruchsvollere, mit der Bildungsreform begonnene Projekt der Professionalisierung der Erwachsenenbildung bis heute kaum gelungen zu sein: Eine Profession von ErwachsenenbildnerInnen hat sich erkennbar nicht gebildet, die auch nur einige der an Profession üblicherweise angelegten Kriterien erfüllt, wie verbindlich geregelte Qualifikationsstandards und Berufszugangsmöglichkeiten,

einheitliche Berufsbezeichnung, professionelle Handlungsstandards, berufliche Interessensorganisation und Selbstkontrolle“ (Peters, 2004, S. 31, vgl. auch Gieseke, 1999, Nittel, 2000, S. 31-32; Fuchs-Brüninghof, 2001).

Angesichts auch der dargestellten paradigmatischen Veränderungen und Herausforderungen gilt die Idee der Profession und Professionalisierung im engeren Sinne damit heute überwiegend als ‚Relikt‘ der 1970er und wird seit den 1990ern nur noch selten als ein realistischer oder wünschenswerter Zugang zur Weiterbildungsqualität betrachtet (vgl. Peters, 2004; Peters, 2005). Der Einzug von Qualitätsmanagementansätzen lässt sich insofern auch in gewisser Weise als Ausdruck der Erosion der Professionalisierungsmodells sowie eines abnehmenden Vertrauens in Professionalität als Qualitätshebel verstehen. Als Beispiel für eine solche Deutung kann Wittpoth herangezogen werden, der die Turbulenzen um die ISO-Normen ab Mitte der 1990er-Jahre in dem Weiterbildungsdiskurs auf die fehlende Gewissheit zurückführt, „daß die Qualität des beruflichen Handelns wissenschaftlich qualifizierter und unter staatlicher Aufsicht zertifizierter Akteure bereits über ihre besondere Qualifikation und ein daraus erwachsendes Verantwortungsbewusstsein garantiert ist“ (Wittpoth, 1997, S. 63).

Auch insofern musste an die damalige Professionalisierungsdiskussion erst wieder weiterbildungintern veranlasst durch die als technokratisch eingestuften Qualitätsmanagementdiskussion „nachträglich“ erinnert werden, um einerseits an Qualität als eine originäre, nicht erst seit dem Aufkommen des Qualitätsmanagements bestehende Aufgabe zu erinnern (vgl. Meisel, 2001; Seevering & Meisel, 2002; Meisel, 2005, S. 19) und andererseits, um die Idee der Professionalität gegenüber den ökonomisch geprägten Modellen als klassischen erwachsenenpädagogischen Zugang zur Weiterbildungsqualität zu profilieren und somit den Anschluss an die Debatte wiederherzustellen. Exemplarisch für diese Re-Erinnerung kann Schlutz angeführt werden:

„Mehr Qualität durch Professionalisierung und Professionalität meinte:

- *mehr Programmqualität* durch theoretische Reflexion, Bedarfsermittlung, Transparenz, Systematik, curriculare Bausteine mit Fach- und Wissenschaftsorientierung;
- *mehr Durchführungsqualität* durch Teilnehmerberatung, Dozentenauswahl und -fortbildung, Begleitmaterialien, Kurshospitation usw.;
- *mehr Ergebnisqualität* durch operationalisierte Zielvorgaben durch objektivierte Tests und Prüfungen, durch Befragung der Beteiligten und Programmevaluation.“ (Schlutz, 1995, S. 28-29; Herv. i. Orig.)

Für die gegenwärtige Debatte um Professionalität kann zusammenfassend ein Nebeneinander verschiedener Begriffsgebräuche konstatiert werden, wobei Professionalität sowohl im weiten, alltagssprachlich-diffusen als auch im engeren, professionstheoretisch fundierten Sinne verwendet wird. Unabhängig von der inhaltlichen Füllung und Kontextualisierung wird Professionalität in beiden Fällen als Inbegriff und Garant für erwachsenenpädagogische Qualität betrachtet sowie als Folie, um sich gegenüber einer defizitären, nicht genügenden Praxis abzugrenzen.

Die Autoren lehnen sich dabei je nach theoretisch-fachlicher Orientierung mehr oder weniger stark an den professionstheoretischen Diskurs und an das Leitbild einer Profession an (vgl. Mania, 2012): Während in der Weiterbildungsdebatte z. B. Peters tendenziell programmatisch am Konzept einer Professionalisierung in Orientierung am Professionsmodell idealtypisch festhält (vgl. Peters, 2004), nehmen Nittel sowie Nittel und Seltrecht eine konsequente Entkoppelung vor, um

professionstheoretische Konzepte in diesem Feld analytisch produktiv auch unabhängig vom Ideal der Profession nutzen zu können (vgl. Nittel, 2000; Nittel & Seltrecht, 2008).

Im Gegensatz zu erziehungswissenschaftlichen pädagogisch ausgerichteten Debatten wird sie insbesondere im Kontext betriebswirtschaftlich ausgerichteter Betrachtungen häufig lediglich als Chiffre für kompetentes, gelungenes Handeln sowie seiner Anforderungs- und Kompetenzstrukturen behandelt, so dass die Kategorie historisch und semantisch den Bezug zur Professionalisierungsdebatte in der Weiterbildung der 1960er- und 1970er-Jahre sowie zu den klassischen Konzepten verloren hat. Beobachtet werden kann dabei u. a., dass die klassischen Konzepte Professionalisierung und Professionalität aus einem Systembezug heraus in Orientierung an idealtypischen Aufgaben, Handlungsnormen sowie den wünschenswerten institutionellen Strukturen des Weiterbildungssystems als Ganzes definiert haben, wobei in der aktuellen Debatte anstatt des Systems die Organisation respektive die Einzeleinrichtung als Bezugspunkt zur Definition der Anforderungsprofile und Handlungsorientierung von Professionalität genommen wird. Professionalität und Professionalisierung werden dann insbesondere als ein Teilaspekt der Organisations- und Personalentwicklung betrachtet, d. h. als Teil der Forderungen, die von Qualitätsmanagementansätzen an Organisationen gestellt werden (vgl. Peters, 2004, S. 14), womit diese auf Qualifizierung, Personal- oder Kompetenzentwicklung ohne spezifizierte inhaltliche Anforderungen an die inhaltliche Struktur des Handelns entsprechend der klassischen Konzepte des professionellen Handelns zu formulieren bezogen wird.<sup>23</sup>

Weiterhin lassen sich auch veränderte Systembezüge feststellen, insofern im Zuge einer Einbindung des nationalen Weiterbildungssystems in den europäischen Sozial- und Wirtschaftsraum auch Professionalität mittels eines europäischen Referenzrahmens zu erzeugen versucht wird. Neben den vielfältigen begrifflichen und theoretischen Konzepten von Professionalität sowie darauf bezogenen Initiativen, Strategien und Ansätzen lassen sich daher in der aktuellen Debatte auch verschiedene systematische Bezugspunkte sowie dahinterliegende Referenzfolien – die der lebenslang lernenden, in gewandelten Märkten überlebensfähigen Organisation einerseits oder den konkurrenzfähigen europäischen Wirtschaftsraum – identifizieren, die sich in den einzelnen Zugängen und Konzepten niederschlagen und ihre Ordnungsrahmen und Entwürfe für gelungene Praxis prägen. Zudem sind angesichts der Etablierung einerseits der Dimension des Organisatorischen sowie andererseits der notwendig gewordenen betriebswirtschaftlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der ökonomischen Zwänge neue Konzepte von erwachsenenpädagogischer Professionalität entwickelt worden, welche die veränderten Bedingungen und Anforderungsstrukturen aufgreifen und diesen zu begegnen versuchen (vgl. Ehses & Zech, 1999; Schicke, 2011). Die Debatte um angemessene Konzepte von Professionalität kann dabei insgesamt als kontrovers beurteilt werden (vgl. Nittel, 2000; Nittel, 2010).

Wenngleich auch im Kontext der aktuellen Qualitätsdebatte das klassische Professionalitätskonzept nicht mehr den Begriffsgebrauch bestimmt und diese neueren Entwicklung unterworfen sind, sind die klassische Professionalisierungsdebatte und die mit dem Muster der Profession verbundenen

---

23 In der aktuellen Qualitätsdebatte wird Qualitätsmanagement dann häufig als eine Chance für eine weitere Professionalisierung und Professionalität der Weiterbildung begriffen, auch wenn faktisch so z. B. Nittel, nur die Organisationsseite gestärkt werde (vgl. Nittel, 2000, S. 223 ff.). „Die Organisationszentriertheit der Qualitätsdebatte könnte“, so Nittel, „den Berufspraktikern eine Steigerung ihrer Professionalität suggerieren, sie im Endeffekt aber nur von den eigentlichen Sinnquellen ihres beruflichen Handelns entfernen“ (Nittel, 2000, S. 229).

Handlungsorientierungen und -strukturen zum festen thematischen Index in die Erwachsenenbildung geworden. Teilelemente von Professionalität im klassischen, professionstheoretisch engeren Sinne wie ‚Situative Kompetenz‘ werden bis heute als wünschenswerte Kompetenz profiliert (z. B. Hartz, 2004; Meisel, 2008; Wittpoth, 2011).

### 2.2.1.4 Professionalitätsverständnis in der vorliegenden Untersuchung

Für die weitere Untersuchung wird die Kategorie der Professionalität im professionstheoretisch engeren Sinne sowie entsprechend der differenztheoretischen Perspektive als ein spezifischer Handlungstypus mit besonderen Handlungsstrukturen und -anforderungen verstanden, die in der Weiterbildung in Bezug auf die klassischen Professionen und die ihnen inhärenten Handlungsordnungen einführt sowie im Hinblick auf die spezifischen erwachsenenpädagogischen Rahmenbedingungen, Problemstrukturen und Arbeitszusammenhänge konkretisiert worden ist. Dabei wird das Phänomen entsprechend der differenztheoretischen Perspektive entkoppelt von einer spezifischen berufsständischen institutionellen Form betrachtet und als ein qualitativ im Hinblick auf seine Strukturmerkmale, -typik oder Binnenlogik (z. B. Aufgabenstrukturen, Durchführungsmodalitäten, Ausführungsstandards) besonderes Handeln und seine Handlungsvoraussetzungen verstanden. Professionelles Handeln gilt dann allgemein als ein Handeln, das spezifische Merkmale wie etwa „einen hohen Grad an Verwissenschaftlichung, sozialer Orientierung und Dienstgesinnung“ aufweist (Gieseke, 1999, S. 420).<sup>24</sup> Handlungstheoretisch gewendet lassen sich Professionen auch als „Sonderformen beruflichen Handelns“ (Combe & Helsper, 1996a, S. 9) oder als „Tätigkeits- und Fähigkeitsbündelungen“ (Gieseke, 1999, S. 420) verstehen, denen eine bestimmte Ordnungsform des Sachlichen sowie des Sozialen inhärent ist mit spezifischen Verhältnissen zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum und Adressaten, zur Wissenschaft und zu sich selbst als vier Referenzobjekten (vgl. Nittel, 2004a, S. 94). Dieser Handlungstypus lässt sich dabei systematisch über seine institutionellen Voraussetzungen und Kompetenzanforderungen als auch über seinen Handlungsvollzug sowie seine Ergebnisdimension beschreiben. Auf die Ebene des Handelns bezogen kann Professionalität als ein voraussetzungsreiches, flüchtiges, emergierendes Phänomen verstanden werden und verweist auf eine spezifische Handlungsqualität, die jeweils situativ hergestellt werden muss (vgl. Nittel, 2005, S. 94; Peters, 2004, S. 124).

Für die Erwachsenenpädagogik hat Wittpoth auf Basis klassischer professionstheoretischer Perspektiven mit den für die Debatte einschlägigen Modellen und Kategorien (z. B. ‚Stellvertretende Deutung‘, Mandat und Lizenz, Zentralwert etc.) eine Kurzzusammenfassung formuliert, die er als weitgehend konsensfähig betrachtet. Aufgrund ihres hohen Allgemeinheitsgrades passt sie auch auf die verschiedenen konzeptionellen Zugänge, die Gegenstand der weiteren Untersuchung bilden, so dass sie im Weiteren als Rahmenmodell genutzt wird.

„Überall dort, wo mit ‚professionell‘ mehr gemeint ist als ‚technisch versiert‘, hat sich ein relativ breiter Konsens darüber herausgebildet, was unter (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität verstanden werden soll:

- Die Akteure verfügen über erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen in Form technischen Problemlösungs- sowie analytischen bzw. Deutungswissens. [...]

---

<sup>24</sup> Gieseke bezieht sich auf das professionstheoretische Konzept von Hartmann, auf Basis dessen Professionsverständnis professionelle Tätigkeiten von Arbeits- und Berufstätigkeiten und -vollzügen anhand der Merkmalsdimensionen „Wissen“ und „Soziale Orientierung“ abgegrenzt werden können (vgl. Hartmann, 1972).

- Gepaart ist dieses Wissen mit einer (situativen) Handlungskompetenz, die es Pädagogen ermöglicht, theoretisches und allgemeines Wissen auf den einzelnen praktischen Fall zu beziehen. Diese Kompetenz wird überwiegend im Zuge beruflicher Sozialisationsprozesse erworben und im Sinne eines spezifischen Erfahrungszuwachses verfeinert.
- Zur Anwendung kommt die professionelle Kompetenz stets in Bezug auf Personen, die ihre eher komplexen Probleme nicht allein und nicht im Alltag lösen können. Was in dieser Beziehung jeweils ‚der Fall‘ ist, wird unter den Beteiligten auf der Grundlage eines Vertrauenskontraktes ausgehandelt, der auf das Wohl des Klienten ausgerichtet ist. Um die Struktur der Interaktion zwischen Professionellen und Klient zu fassen, hat sich weithin der Begriff der ‚stellvertretenden Deutung‘ durchgesetzt, der allerdings im Einzelnen unterschiedlich gefüllt wird (vgl. Schmitz, 1983; Koring, 1987).
- Die Dienstleistung hat nicht rein privatwirtschaftlichen Charakter, sondern ist ‚gesellschaftlich lizenziert‘ und wird gegenüber Klienten erbracht, deren Betreuung der Professionelle im Sinne eines ‚gesellschaftlichen Mandats‘ übernimmt (vgl. Schütze, 1992, S. 135). Er reagiert auf einen ‚objektiven Bedarf‘ (vgl. Stichweh, 1987, S. 222) und erbringt damit eine ‚Zentralwert‘ bezogene Leistung für die Gesellschaft.“ (Wittpoth, 2013, S. 183).

Wenngleich von einer Diskrepanz zwischen Professionalität in diesem ideellen Sinne und den tatsächlich realisierten Formen auszugehen ist, lässt es sich als ein verbreitetes Beruflichkeitsideal erwachsenenpädagogischer Praxis sowie im Sinne eines „normativen Fluchtpunktes“ (Wittpoth, 2009, S. 183) verstehen.

Diese Perspektive wird darüber hinaus auch als eine Grundlage respektive als prinzipiell anschlussfähig für die Abbildung neuerer Anforderungsstrukturen – z. B. die Berücksichtigung organisatorischer Anforderungen sowie betriebswirtschaftlicher Gesichtspunkte – gesehen, die als Teilaspekte des heutigen Handlungsfeldes betrachtet werden können und in heutige Konzepte von Professionalität zu integrieren sind (vgl. zu einem Vorschlag, der auf einer Ausbalancierung verschiedener Handlungslogiken basiert Ehses & Zech, 1999).

## 2.2.2 Qualitätsmanagement

Wie die Debatte um erwachsenenpädagogische Professionalität zeichnet sich auch der Diskurs um Qualitätsmanagement durch eine begriffliche Heterogenität aus, insofern der Qualitätsbegriff unterschiedlich geföhlt wird und verschiedene Qualitätskomposita – neben Qualitätsmanagement insbesondere Qualitätssicherung, -kontrolle und -entwicklung, aber auch Qualitätskultur – hier Verwendung finden, welche inhaltlich unterschiedlich geföhlt werden und zudem nicht immer systematisch getrennt werden. Im Gegensatz zu der fachwissenschaftlichen, durch unterschiedliche Theoriebezüge und Methodologien geprägten Professionalisierungsdebatte sind im „Zuge der Normungsbestrebungen nationaler und internationaler Organisationen [...] der Qualitätsbegriff sowie damit zusammenhängende Begriffe des Qualitätsmanagements“ (Kamiske & Brauer, 2011, S. 165) zur Vereinheitlichung und Erleichterung der Kommunikation in Geschäftsbeziehungen auf Basis der DIN- Normen beschrieben und somit normiert worden. In Folge baut der Qualitätsmanagementdiskurs auf eine formalisierte Terminologie auf, die den begrifflichen Rahmen vorgibt.

### 2.2.2.1 Begriffliche Sortierungen zur Qualitätsdebatte: Qualität und zentrale Qualitätskomposita, Evaluation

Wenngleich auch innerhalb des Qualitätsmanagementdiskurses sowie in verschiedenen Qualitätsmanagementansätzen (vgl. für eine Gegenüberstellung Hartz & Meisel, 2011, S. 60 ff.) der

Qualitätsbegriff auf Basis unterschiedlicher Qualitätsmaßstäbe und -kriterien heterogen bestimmt wird, wird Qualität hier entsprechend der Nomenklatur der ISO formal „als das Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produktes, Systems oder Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien“ verstanden. Darüber hinaus wird „Qualität‘ [...] zusammen mit Adjektiven wie schlecht, gut oder ausgezeichnet“ (DIN, 2005, S. 18) verwendet, womit eine bewusst universell übertragbare Rahmendefinition von Qualität intendiert ist, die auf heterogene Kontexte und Sachverhalte – Prozesse, ihre Resultate sowie Voraussetzungen – übertragen sowie in Bezug auf die Erwartungen und Anforderungen variierender Parteien und Personengruppen festgemacht werden kann; zudem transportiert sie die mit Qualität verbundene Trennung von Gegenstand sowie Qualitätsurteil sowie seine Relativität von konkreten Anwendern und ihren Wertmaßstäben und Kriterien sowie – damit verbunden – ihren Konstruktcharakter (vgl. dazu z. B. Heid, 2000; Kuper, 2002; Hartz & Meisel, 2011, S. 16), die zentrale Momente des Qualitätsbegriffs bilden.

Zur Sortierung der verschiedenen Strategien und Konzepte, die den Qualitätsmanagementdiskurs prägen, bietet sich zum einen die Unterscheidung von *Qualitätskontrolle*, *-sicherung*, *-management* sowie *-entwicklung* an (vgl. Cuttance, 1994; Kuper, 2002; dazu auch Hartz & Meisel, 2011, S. 17 f.); zum anderen ist der Begriff der Evaluation zentral, wobei zwischen *Selbst- und Fremdevaluation* als zwei grundlegenden Verfahren des Qualitätsmanagementdiskurses zu differenzieren ist. Mit diesen Unterscheidungen sind verschiedene Komponenten innerhalb der Qualitätsmanagementansätze angesprochen, welche in ihnen miteinander verbunden werden:

Während *Qualitätskontrolle* allgemein die nachträglich am Ende eines Erstellungsprozesses vorgenommen punktuellen Vergleiche zum Soll-Ist-Abgleich der Ergebnisse eines Prozesses mit definierten Erfahrungswerten bezeichnet, meint *Qualitätssicherung* Verfahren zur Prävention von Qualitätsmängeln durch eine systematische Begleitung operativer Prozesse auf Basis von geltenden Qualitätsstandards. *Qualitätsmanagement* wiederum umschließt die organisatorischen Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung operativer Prozesse zum Zweck der Gewährleistung von Qualität, wobei sie entsprechend der jüngsten Überarbeitung der ISO-Nomenklatur als Überbegriff für alle qualitätsbezogenen Zielsetzungen und Aktivitäten verwendet wird. *Qualitätsentwicklung* ist ein wesentliches Teilziel des Qualitätsmanagements und beschreibt Prozesse, die „auf die kontinuierliche Reflexion der Bedingungen für Qualität und eine fortwährende Verbesserung“ abzielen, um „den sich ständig verändernden Umfeld- und Einflussfaktoren Rechnung“ (Hartz & Meisel, 2011, S. 21) zu tragen. Damit betont der Begriff die Wandlungsprozesse, denen Qualitätsvorstellungen sowie auch Einrichtungen und die an sie gestellten Anforderungen an Qualität ausgesetzt sind (vgl. ebd.) und zeigt eine Kernaufgabe des Qualitätsmanagements auf. Mit Hartz und Meisel – in Anschluss an Bobezin – lässt sich Qualitätsmanagement in Abgrenzung von den drei Teilbegriffen als „ein meistens von vorhandenen, teilweise auch in anderen Branchen entwickelten Handlungsmodellen abgeleitetes einrichtungsbezogenes Führungskonzept“ (Hartz & Meisel, 2011, S. 17) fassen, womit der systematische Bezug zur Organisation und zu Aufgaben der Organisationslenkung hervorgehoben und die Abgrenzung gegenüber bloßer Qualitätskontrolle, -sicherung oder -entwicklung deutlich wird.

*Evaluation* bildet als Verfahren zur systematischen, methodisch geleiteten Bewertung und Überprüfung von Sachverhalten entlang von Kriterien (vgl. hierzu sowie zu dem Folgenden Hartz & Meisel, 2011; Behrmann, 2008; Stockmann, 2006) die Grundlage der aufgeführten methodischen Konzepte, insofern diese zur systematischen Gewährleistung und Verbesserung von Qualität im



Qualitätsmanagementdiskurs immer auch eine Überprüfung von Ist- und Soll-Zuständen qualitätsrelevanter Strukturen, Prozesse und Ergebnisse auf Basis von definierten Maßstäben und Kriterien voraussetzen. Dabei ist in Abhängigkeit von dem Verhältnis des Evaluators zur Organisation (vgl. Merchel, 2015, S. 44 ff.) zwischen Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation zu unterscheiden, wobei beide in Qualitätsmanagementansätzen als ein auf Fremd- und Selbststeuerung der Einrichtungen zugleich abzielender Steuerungsansatz zusammenfließen: Während Selbstevaluation durch die Akteure in den Einrichtungen selbst erfolgt, meint Fremdevaluation eine Bewertung durch organisationsexterne Parteien im Rahmen von Auditierungs- und Zertifizierungsvorgängen oder aber durch organisationsinterne Auditoren. Wenngleich auch einzelne Qualitätsmanagementverfahren danach unterschieden werden, ob sie primär auf Fremd- oder aber auf Selbstevaluation setzen und die Debatte insofern nach dem Gegensatzpaar sortiert werden kann, setzt die Implementierung und Aufrechterhaltung von zertifizierten Qualitätsmanagementansätzen erstens immer auch Vorgänge der Selbstevaluation durch die Einrichtung als Grundlage der Optimierung der organisationalen Prozesse, Strukturen und Ergebnisse voraus. Zudem sind auch Verfahren der Selbstevaluation zumeist für Praktiken der Fremdevaluation offen.

Zum Verständnis von Qualitätsmanagement sind im Weiteren über diese Klärungen begrifflicher Grundlagen sowie konstitutiver Bestandteile hinaus systematische Bestimmungen zum Funktionszusammenhang sowie zum Aufbau und zur Struktur des Ansatzes bedeutsam, die seine ‚Logik‘ aufklären helfen.

### **2.2.2.2 Qualitätsmanagement als betriebliche Funktion und Tätigkeitskomplex, Qualitätsmanagementansätze als Managementinstrumente**

Qualitätsmanagement führt entstehungsgeschichtlich und sachlogisch – neben dem Qualitätsbegriff – auf den Managementbegriff sowie auf den betriebswirtschaftlichen Kontext zurück.<sup>25</sup> Betriebswirtschaftlich betrachtet verweist Qualität auf eine spezifische, quer zu anderen Funktionen liegende Teilaufgabe des Gesamtmanagements eines Unternehmens bzw. den Bezugspunkt eines themenzentrierten Teilführungs-, d. h. Managementsystems zur Steuerung eines Unternehmens (vgl. Seghezzi, 2007). Das Management von Qualität – Qualitätsmanagement – gewinnt seine Bedeutung darüber, dass Qualität gegenwärtig mit Blick auf die klassische Marktumwelt einen der wichtigsten Faktoren von Unternehmen „zur Erhaltung und Verbesserung der Wettbewerbssituation auf internationalen Märkten“ (Seghezzi, 1994, S. 1) darstellt. So bildet sie mit „Kosten“ und „Zeit“ das dritte Element eines „magischen Dreiecks“ (Klimmer, 2009, S. 105; vgl. Kuper, 2001, S. 533) in der Produktion. Bezogen auf den Kontext von öffentlich geförderten Einrichtungen geht es primär um die Steigerung bei der Erfüllung von Leistungsvorgaben bzw. bei der Leistungserbringung (vgl. Stockmann, 2006, S.16) und bildet die Grundlage der Ressourcenallokation, so dass der Ansatz auch hier betriebswirtschaftlich gerahmt ist (vgl. Harney, 1998). Funktional bestimmt<sup>26</sup> bezeichnet sie einen „Komplex von Steuerungsaufgaben, die bei der Leistungserstellung und -sicherung in

---

<sup>25</sup> Vgl. zu den folgenden Ausführungen auch Bruns, 2007, S. 21 ff.

<sup>26</sup> Wie andere Managementaufgaben auch lässt sich Qualitätsmanagement nicht nur funktional im Sinne einer Funktion im Unternehmen sowie als ein darauf bezogener Komplex von Tätigkeiten bestimmen, sondern auch als eine damit betraute Personengruppe sowie als hierauf bezogene Fachdisziplin betrachten (vgl. Wunderer et al., 1997, S.4), wobei für die vorliegende Untersuchung nur die funktions- und tätigkeitsbezogene Perspektive bedeutsam ist.

arbeitsteiligen Organisationen erbracht werden müssen“ (Steinmann & Schreyögg, 2005, S. 7), wobei zum „Kranz der Steuerungsaufgaben“ klassischerweise die fünf Funktionen Vorschau und Planung, Organisation, Anweisung, Koordination und Kontrolle gehören (vgl. ebd., S. 8 f.). Diesen lassen sich wiederum einzelne Tätigkeitskomplexe zuordnen, so dass sich Qualitätsmanagement zunächst als eine Vielzahl von spezifischen, im Zusammenhang stehenden, miteinander verknüpften, instrumentellen Handlungen des Managements sowie den von ihnen adressierten einzelnen Tätigkeitskomplexen verstehen lässt, deren Ziel Qualität ist. Die Aufgabe des Qualitätsmanagements besteht darin, die Ausführungsqualität in diesen Tätigkeiten zu sichern.

Entsprechend dieser Perspektive kann Qualitätsmanagement definitorisch mit Gnahs allgemein als die „systematische und geplante Steuerung und Kontrolle aller für die Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität relevanten Prozesse im Unternehmen durch die Leitung bzw. Führungsebene“ (Gnahs, 2007, S. 99) bestimmt werden, die „alle miteinander abgestimmten Tätigkeiten zur Steuerung einer Organisation unter der Perspektive von Qualität“ (Hartz, 2010, S. 5) umfasst.

Eine weitere geeignete Definition stammt von Böttcher und Merchel, die Qualitätsmanagement als „Sammelbegriff für jene methodisch angeleiteten Verfahrensweisen“ verstehen, „in denen Akteure einer Organisation versuchen, Maßstäbe für die ‚Güte‘ ihres Handelns zu entwickeln, ihr Handeln anhand dieser Maßstäbe zu bewerten, daraus Schlussfolgerungen in ihr praktisches Handeln einfließen zu lassen und die Ergebnisse der Umsetzung dieser Schlussfolgerungen wiederum methodisch strukturiert zu überprüfen“ (Böttcher & Merchel, 2010, S. 136). Über die funktionale Bestimmung hinaus vermittelt diese Definition die Systematik, die methodische Geleitetheit sowie den Handlungs- und Verfahrensbezug des Ansatzes und seinen zweckrationalen Aufbau als wesentliche Bestandteile des Ansatzes. Bezogen auf den Kontext der Diskussion um Qualität in der Weiterbildung kann Qualitätsmanagement als eine spezielle Funktion des Bildungsmanagements betrachtet werden, dass nach Merk die Analyse und Vorbereitung, Planung und Organisation, Entscheidung und Durchführung sowie Wirkungskontrolle von Bildungsmaßnahmen (vgl. Merk, 1992, S. 262) umfasst.

In Anschluss an Seghezzi (vgl. Seghezzi, 2007) kann weiterhin zwischen Qualitätsmanagementsystem, Qualitätsmanagementkonzept und -modell unterschieden werden, wodurch systematisch Qualitätsmanagement im Sinne der dargestellten betrieblichen Funktion einerseits und darauf abgestellten Instrumenten – etwa den hier im Zentrum der Untersuchung stehenden Qualitätsmanagement-Ansätzen (ISO 9000 ff., EFQM oder LQW) andererseits abgegrenzt wird; die Differenzierung ermöglicht auch, Umfang und Leistung der diskutierten Ansätze genauer zu schärfen.

Während ein Qualitätsmanagementsystem zunächst allgemein das „reale Gebilde“, d. h. das empirisch erfassbare ‚Ist‘-Gesamt aller in der Organisation auffindbaren „Elemente, d. h. alle Aufgaben, Funktionen, Abläufe, Strukturen, Organisationselemente, Methoden, Maßnahmen usw.“ umfasst, „die zur Bewirtschaftung der Qualität eingesetzt werden“ (Seghezzi, 1994, S. 47), bezeichnen Qualitätsmanagementkonzepte demgegenüber „grundlegende Vorstellungen oder Denkgebäude“ mit Soll-Angaben dazu, „wie Qualität in Unternehmen zu bewirtschaften ist“ (ebd., S. 5), d. h. allgemeine Managementprinzipien, -ideen oder Vorgehensweisen, an denen sich das Management der Tätigkeiten orientieren soll, um Qualität zu erreichen. Ein klassisches Beispiel für ein Qualitätsmanagementkonzept bzw. in höherer Differenzierung ein Bündel solcher Konzepte stellt TQM dar, das dem Management zum Erreichen von Qualität etwa eine kundenorientierte, mitarbeiterorientierte und prozessorientierte Gestaltung vorschlägt (vgl. zum Konzept von TQM

Kamiske & Brauer, 1993, S. 143 ff.). Ein Qualitätsmanagementmodell, das häufig mit dem Begriff des Qualitätsmanagements gleichgesetzt wird, stellt – aufbauend auf solchen Konzepten der Organisationspraxis – ein Hilfeeinstrument in Form eines universalisierten Organisationsabbildes bereit, das als Folie für jede Organisation Passung beansprucht und die komplexe Organisationswirklichkeit pragmatisch zu reduzieren hilft. Dieses dient der „Entwicklung, Implementierung, Überprüfung und Verbesserung von Qualitätssystemen“ (Wunderer et al., 1997, S. 5), d. h. den realen qualitätssichernden Prozessen in der Organisationspraxis als Handlungsorientierung, indem es wesentliche, von dem Qualitätsmanagementansatz als qualitäts- und damit auch als gestaltungs- und steuerungsrelevant eingestufte Bereiche abbildet, d. h. Prozesse bzw. Prozessstrukturen einer Organisation in einem vereinfachenden Organisationsabbildes erfasst sowie Maßgaben und Kriterien zu ihrer Gestaltung formuliert.

In Anknüpfung an Seghezzi beschreiben Ansätze wie die ISO, EFQM und LQW also einen in sich geschlossenen Zusammenhang aus Qualitätsmanagementkonzepten und einem -modell, welche Soll-Angaben als Folie zur Beurteilung und Strukturierung des Qualitätsmanagementsystems einer Einrichtung bereitstellt und deren spezifische Leistung abschließend wie folgt beschrieben werden (vgl. zum Folgenden Bruns, 2013, in Anschluss an Hartz, 2004, S. 238 und Seghezzi, 2007):

Aufbauend auf ideellen Managementkonzepten (z. B. Kunden- bzw. Lerner, Mitarbeiter- und Prozessorientierung) liefern diese den Weiterbildungseinrichtungen für die Steuerung und Gestaltung der Organisation komplexitätsreduzierende Modelle, die solche organisationalen Segmente aufzeigen, welche als qualitätsrelevant beurteilt werden. Für diese Bereiche werden Anforderungen definiert, die über Kriterien- und Indikatorenbündel konkretisiert werden und zur Gewährleistung der Qualitätsfähigkeit organisationaler Strukturen und Prozesse umzusetzen sind. Um die Relation zwischen Soll und Ist entsprechend der Qualitätsmanagementvorgaben zu beurteilen sowie etwaige Diskrepanzen zu beheben, werden diese Schemata als Heuristiken für eine Selbst- und/oder Fremdevaluation zugrunde gelegt. Die formal gehaltenen Anforderungen fungieren als Ordnungsrahmen für das Management- und Organisationshandeln, welche der ‚Übersetzung‘ sowie Konkretisierung für die je spezifischen Organisationsverhältnisse bedürfen und angeeignet werden müssen (vgl. auch Harney, 2012, S. 92). Die einrichtungsspezifischen Auseinandersetzungen mit den Ansätzen und ihren Konzepten, Modellen und Kriterienkatalogen führt zur Definition von in Qualitätshandbüchern festzuhaltenden Verfahrensstandards u. ä., deren Umsetzung Qualität garantiert sowie – im Falle einer Übereinstimmung – mit einem Zertifikat (nach außen) bestätigt wird.

### **2.3 Bezugs- und Vergleichspunkte für die weitere Untersuchung**

Ausgehend von den vorgenommenen Kontextualisierungen und Gegenstandsklärungen lassen sich für die weitere Untersuchung und den Vergleich zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement folgende Ebenen und Bezugspunkte festhalten:

Zum einen transportieren beide Zugänge Entwürfe zur Gestaltung gelungener Weiterbildungspraxis, wobei sie gleichermaßen normative Orientierungen sowohl für das Handeln auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion, für die Ebene der Programm- und Angebotsplanung als auch für die Organisation von Weiterbildung vorgeben.

Darüber hinaus – zum anderen – verweisen sie auf der Makroebene und entstehungsgeschichtlich betrachtet auf zwei verschiedene, historische Kontext- und Rahmenbedingungen sowie Reform- und

Modernisierungsstrategien, aus denen heraus sich ihre Logik ergibt sowie auf eigene Diskurse über Qualität mit je eigenen Topoi, Argumentationslinien sowie fachwissenschaftlichen Bezügen und Wissensgrundlagen – Begriffe, Theorien und Modelle usw.

### ***Differente Hebelpunkte und Qualitätsvoraussetzungen***

Ein wesentlicher Bezugspunkt zur Kennzeichnung und Abgrenzung von Professionalität und Qualitätsmanagement als Qualitätszugänge zur Weiterbildungsqualität ergibt sich – wie in der Debatte herausgearbeitet worden ist – zunächst primär über dem jeweiligen Ansatz- und Hebelpunkt, über den Qualität erreicht werden soll (vgl. zum Folgenden Bruns, 2013): Erwachsenenpädagogische Qualität im Sinne von gelungener oder ‚guter‘ Praxis erscheint aus der Perspektive von Professionalität und Professionalisierung prinzipiell „als Ausdruck und Ergebnis von personengebundenen Handlungsvollzügen und ihrer personalen Voraussetzungen (Wissen, Können, Fähigkeiten, Fertigkeiten, etc.) (vgl. Nittel, 2000, S. 70 f.)“. Das „Zentrum der Qualitätssicherung“ bildet hier „der professionelle Pädagoge“, welcher „einen Handlungsrahmen“ – egal ob auf der Interaktions- oder Organisationsebene – „in je eigener Weise [...] – und zwar abgesichert durch eine adäquate Aus- und Weiterbildung sowie durch entsprechende kollegial verfasste Berufsnormen“ (Vogel, 1997, S. 81 f.) ausfüllt und als „sein eigenes Werkzeug“ (Thiersch, 2002, S. 218) fungiert. Demgegenüber setzt der Zugang des Qualitätsmanagements am Hebelpunkt der Organisation an<sup>27</sup>, insofern er Qualität unabhängig von den Spezifika einzelner Qualitätsmanagementansätze durch mehr oder weniger operationalisierende Vorgaben im Sinne von Handlungsmaximen, Bewertungskriterien, Normen, etc. in definierten Bereichen für eine normgerechte Gestaltung von Organisationsstrukturen und -prozessen zu garantieren versucht und somit auf ein spezifische Formen von Organisation und des Organisatorischen zurückführt. Insofern unterscheiden sich professionelles Handeln und Qualitätsmanagement – sieht man von den für Qualitätsmanagement spezifischen Aufgaben wie die Festlegung von Durchführungsnormen ab – nicht notwendigerweise in ihren Vorstellungen zu den formal durchzuführenden Aufgaben- und Tätigkeitsvollzügen – z. B. den Verfahren der Bedarfsermittlung und Angebotsplanung als zwei von mehreren Kerntätigkeiten bei der Erstellung von Weiterbildungsangeboten –, sondern zunächst nur über den unterschiedlichen Hebelpunkt Person und Organisation.<sup>28</sup>

Für die vorliegende, auf die Ebene des Handelns bezogene Untersuchung kann festgehalten werden, dass das klassische erwachsenenpädagogische Professionalitätsmodell sich zur Gewährleistung von Qualität in seinen Vorgaben für das Handeln am Ordnungsmuster der Profession und den in ihnen eingelagerten spezifischen Handlungsvollzügen und Strukturtypiken als normativen Fluchtpunkt orientiert hat, während sich zumindest der klassische betriebswirtschaftliche Qualitätsmanagementzugang am Betrieb sowie dem Ideal der erfolgreichen Unternehmensführung ausrichtet. Darüber hinaus zeigen sich auch Unterschiede – neben den Reform- und Modernisierungsstrategien, in die Professionalität und Qualitätsmanagement eingebettet sind – in

---

27 Darüber hinaus sind mit dem Zugang jedoch auch weiterführende, auf die Makroebene der Weiterbildung bezogene Institutionalisierungsbemühungen über den Kontext der Organisation hinaus assoziiert, insofern es Ansätzen wie der LQW auch um eine Verbesserung der Systemqualität geht (vgl. auch Behrmann, 2006).

28 So stellt Wittpoth u. a. fest, dass in den ISO-Normen 9000 ff. „Verfahrensvorschläge unterbreitet werden, die in etablierten Einrichtungen zur kaum noch thematisierten Routine gehören dürften“ (Wittpoth, 1997, S. 63), was darauf verweist, dass das Neue die Art der Steuerung ist, weniger die vom Qualitätsmanagement unter Steuerungsgesichtspunkten in den Blick genommenen Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe (vgl. auch Bruns, 2007, S. 26).

den Wissensgrundlagen beider Ansätze sowie den Formen des Wissens und der Wissensanwendung, so dass sie sich neben ihren unterschiedlichen handlungslogischen Hebelpunkten weiterhin auch in ihrer Relation zum Wissen vergleichend gegenüberstellen lassen: So definiert sich der klassische Professionalitätsdiskurs mit seinem Bezug zu erziehungswissenschaftlichem Wissen dezidiert neben der Berufserfahrung auch über seine wissenschaftliche bzw. akademische Wissensgrundlage und seine (kunstvolle, nicht technische) Anwendung, während der Qualitätsmanagementansatz neben betriebs- und organisationswissenschaftlich fundierten, erfahrungsbasierten Modellen der Unternehmensführung stärker auf pragmatisch denn wissenschaftlich begründeten, Instrumenten wie Checklisten basiert (vgl. kritisch zum wissenschaftlichen Charakter der Lehren guten Managements Kieser, 2006a, S. 100 ff.). Zudem sind klassische Qualitätsmanagementansätze in ihrer Steuerungslogik auf quantitativ erzeugte, ‚sichere‘ Daten als Steuerungsgrundlage sowie ihre Anwendung angewiesen, während professionelles Handeln demgegenüber durch unsicheres Wissen gekennzeichnet ist (vgl. Schmerfeld, 2004). Insofern stehen sich zwei komplexe Systeme gegenüber, die sich neben ihren handlungslogischen auch in ihren epistemologischen Grundlagen sowie in den Strukturen und der Anwendung des ihnen zugrunde liegenden Wissens unterscheiden und gegenüberstellen lassen.

## **2.4 Zur Passung von Qualitätsmanagement und Professionalität – begrifflich-konzeptionelle Bestimmungen**

Nach der begrifflichen Klärung der beiden Zugänge als Untersuchungsgegenstände sind im Weiteren die Kategorien Passung und Kompatibilität als Grundlage für die Analyse ihres Verhältnisses zueinander zu klären; darüber hinaus werden Begriffe wie ‚Paradoxie‘, ‚Antinomie‘ und ‚Spannung‘ eingeführt, die eine differenzierte Beschreibung der Verhältnislagen zwischen beiden Zugängen ermöglichen.

### **2.4.1 Passung und Kompatibilität**

‚Passung‘ und ‚Kompatibilität‘ sind gleichermaßen Teil der Alltags- als auch der Wissenschaftssprache und werden zur Beschreibung von Verhältnislagen in den verschiedensten Sach- und Problemzusammenhängen – z. B. der Technik, der Medizin, der Wirtschaft bzw. physikalischen, biologischen, chemischen oder sozialen Zusammenhängen — sowie den darauf bezogenen geistes-, kultur- und naturwissenschaftlichen Fachdisziplinen verwendet. Sie sind u. a. mit der Kategorie des Widerspruchs respektive mit der der Harmonie assoziiert bzw. weisen auf diese zurück.<sup>29</sup>

Während die konkreten Einzelbestandteile sowie die Struktur der Relation, auf die sich die Frage nach Passung und Kompatibilität bezieht, in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext variieren, bleibt ihre formale, logische Struktur gleich:

Unabhängig vom jeweiligen Verwendungszusammenhang verweisen beide Begriffe – ebenso wie die Begriffe Identität und Differenz sowie Widerspruch, welche ebenfalls Beziehungskategorien darstellen (vgl. z. B. Kron, 1999, S. 50 f.) – sachlogisch zunächst auf eine spezifische Formen der

---

<sup>29</sup> In den folgenden Ausführungen orientiere ich mich – wo nicht anders ausgewiesen – an einem alltagsprachlichen Verständnis, wenngleich Relationskategorien Identität und Differenz sowie Widerspruch zu grundlegenden Kategorien der Philosophie gehören (vgl. Kron, 1999, S. 50). Zur Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung dieser Untersuchung ist jedoch keine vertiefte Auseinandersetzung mit den Begriffen notwendig.

Beziehung oder Relation zwischen zwei oder mehr Dingen bzw. Sachverhalten, die Elemente in einem gemeinsam geteilten Zusammenhang bilden, je nach Kontext z. B. – mit Blick auf die Form – gedanklicher oder materieller bzw. theoretischer oder praktischer Natur sowie – mit Blick auf die Inhaltsbereiche – technischer, medizinischer, politischer, pädagogischer oder philosophischer etc. Beide Begriffe beschreiben dabei stets die Qualität ihrer Relation zueinander sowie ein Verhältniskriterium, welches sich daraus ergibt, ob und inwiefern *zwei Elemente* zusammen *innerhalb eines gemeinsamen Ordnungszusammenhangs im Hinblick auf etwas* widerspruchsfrei zu einer Einheit zusammengeführt werden können, wobei sich die Möglichkeit der Zusammenführung aus den *Eigenschaften ihrer Elemente* und ihrem *Zusammenspiel* ableitet. Als Beispiele lassen sich etwa anführen die Möglichkeit, zwei Annahmen oder Thesen zu einem gemeinsam geteilten Aussagebereich in einen logisch kohärenten Aussagenzusammenhang zusammenzuführen, zwei Maschinenteile unterschiedlicher Größe zu einer funktionierenden Maschine, zwei Geschäftspartner im Hinblick auf Vorstellungen der Zusammenarbeit zu einer funktionierenden Geschäftsbeziehung usw.

Die Struktur von Passungs- und Kompatibilitätsfragen verweisen damit weiter auf

- mindestens *zwei Elemente*, zwischen denen sich die Passung und Kompatibilität erweist,
- einen gemeinsam geteilten *Sach- und Aufgaben- bzw. Funktionszusammenhang*, in dem beide zusammentreffen sowie *Schnitt- und Kontaktstellen* haben. Insofern verweist die Frage nach der Passung auch über ihre Einzelemente auf einen größeren, umschließenden Zusammenhang hinaus,
- die Möglichkeit ihrer *widerspruchsfreien respektive harmonischen Verknüpfung*, welche sich aus den spezifischen Eigenschaften ihrer Elemente ergibt.

Passung und Kompatibilität als zwei spezifische Verhältnismaße sind insofern strukturlogisch mit der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden bzw. nach Identität und Differenz assoziiert, wobei weder die Unterschiedlichkeit noch die Gleichheit von zwei Sachverhalten für sich genommen dafür maßgeblich ist, inwieweit diese zusammengeführt werden können. Vielmehr entscheiden hierüber das Zusammenspiel von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in spezifischen Merkmalen sowie auch Kontextbedingungen.<sup>30</sup>

Entsprechend des einleitend entfalteten Problemzusammenhangs und den vorgenommenen begrifflichen Klärungen wird die Frage nach der Passung und Kompatibilität von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement als Frage danach konkretisiert, inwiefern beide Qualitätszugänge zu einem gemeinsamen, funktionalen System der Qualitätssicherung im Kontext der Weiterbildung – im Feld bzw. in Weiterbildungseinrichtungen – zusammengeführt werden können. Entsprechend der handlungs- und ordnungstheoretischen Perspektive des Zugangs wird dabei der Blick darauf gerichtet, inwiefern die Verknüpfung beider Zugänge sowie einzelner Vertreter auf der Ebene des Handelns im Hinblick auf ihre Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen – z. B. Teilnehmer- und Kundenorientierung, fallbezogene Wissensapplikation gegenüber organisationaler Standardisierung – zu einem gemeinsamen Handlungssystem gelingen kann.

---

30 So kann gerade die Differenz in bestimmten Hinsichten vielfach eine Bedingung für das harmonische, nicht konflikthafte oder widersprüchliche Zusammenspiel sowie die Gleichheit für Konflikte darstellen (z. B. im Berufskontext bei komplementären Rollenbeziehungen unterschiedliche Kompetenzverteilungen oder aber zwei unterschiedliche geschäftliche Interessen, die zusammen Synergieeffekte bilden).

Aufbauend auf den oben genannten allgemeinen Explikationen sowie durch die Überlegungen Wernets zur widersprüchlichen Struktur professioneller bzw. professionell-pädagogischer Handlungsstruktur (vgl. Wernet, 2003, S. 21 ff.) werden ‚Passung‘ und ‚Verhältnismaß‘ im Weiteren als Ausmaß konkretisiert, in dem beide Zugänge widerspruchsfrei miteinander zusammengeführt respektive – als ‚positive‘ strukturelle Entsprechung – miteinander vermittelt werden können (vgl. ebd.).

Angesichts des bereits zumindest in Teilstrukturen stattfindenden Zusammenspiels beider Ansätze einerseits sowie der widersprüchlichen Struktur eines jeden pädagogischen Handlungsfeldes andererseits werden Passung und Kompatibilität nicht als absolute, dichotom angelegte Variablen – im Sinne von: passt oder passt nicht, kompatibel oder inkompatibel etc. – verstanden, sondern als relative Größen mit unterschiedlichen Ausprägungen. Zudem kann in Anschluss an Hartz von situativen Verhältniskonstellationen ausgegangen werden, insofern die Handlungslogiken je nach Kontext und Problemstellung „in einem ergänzenden als auch in einem konfliktorischen Verhältnis zueinander stehen können“ (Hartz, 2004, S. 243). Insofern sich die Passung und Kompatibilität zwischen zwei Komponenten immer in einem Kontext ergibt, ist zudem zu berücksichtigen, dass die Möglichkeit, Professionalität und Qualitätsmanagement innerhalb eines gemeinsamen Handlungssystems zu einer Ordnung zusammenzuführen, nicht ausschließlich auf Basis einer vergleichenden Analyse beider Ansätze entscheiden werden kann, sondern auch von den je spezifischen Rahmenbedingungen und Konstellationen innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung respektive im Feld abhängig sein dürfte und somit heteronom bestimmt ist. Mit Blick auf die Handlungsstruktur ist die Frage nach dem Verhältnis beider Zugänge auch aus handlungstheoretischen Gründen betrachtet komplex, insofern sich Passung und Kompatibilität entsprechend der verschiedenen Komponenten des Handelns – Zwecke, Ziele, Mittel und Methoden usw. – in unterschiedlichen Dimensionen zeigen kann.

#### **2.4.2 Passung als differenziertes Konstrukt: Arten von Widerspruchs- und Spannungskonstellationen**

Im Sinne einer analytischen Option für eine differenziertere Beurteilung des Passungs- und Kompatibilitätsverhältnisses zwischen den Handlungselementen beider Zugänge bietet sich ein Rekurs auf Begriffe wie Paradoxie, Antinomie, sowie Spannungen an, die auf unterschiedliche Formen und Ausprägungen von Widerspruchskonstellationen aufmerksam machen: Diese Begriffe werden zur Beschreibung von nicht ohne Weiteres auflösbaren, komplizierten bzw. problematischen Konstellationen in berufsförmigen Handlungssituationen genutzt, welche beispielsweise aufgrund von gegensätzlichen, nicht ohne Weiteres zusammenführbaren Handlungsaufforderungen sowie dahinterliegenden Werten, Zielsetzungen oder Erwartungen zustande kommen. Diesen Begriffen wird auch zur Beleuchtung der pädagogischen bzw. professionell-pädagogischen Handlungsstruktur im Diskurs eine besondere Bedeutung zugewiesen. Zudem werden in den Debatten um die antinomische Struktur auch solche Problemfelder diskutiert, die sich in dem vorliegenden Sachzusammenhang wiederfinden, was ihre Nützlichkeit als Analysekategorie für die vorliegende Untersuchung unterstreicht.

Kategorien wie „Antinomie“ werden dabei sowohl in klassischen als auch in modernen, professionstheoretischen Deutungen des Pädagogischen als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns betrachtet und konsensgetragen von den verschiedenen professionstheoretischen Perspektiven als Kern professionellen Handelns im Allgemeinen betrachtet (vgl. Helsper et al., 2000),

in dem seine Professionalisierungsbedürftigkeit mitbegründet liegt (vgl. Helsper, 2002). Dabei werden sie auch herangezogen, um die Fehler- und Störanfälligkeit, das potenzielle Scheitern oder gar die ‚Unmöglichkeit‘ (vgl. Terhart, 2011, S. 206) des pädagogischen bzw. pädagogisch professionellen Handelns herauszuarbeiten. Auch für das Handeln im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld werden sie als Beschreibungs- und Analyseketegorien herangezogen und konkretisiert (vgl. z. B. Hippel, von, 2011; Wittpoth, 2013).

Die Begriffe „Paradoxie“, „Antinomie“ und „Spannung“ werden nicht einheitlich verwendet (vgl. Schlömerkemper, 2010, S 288; Hippel, von, 2011, S. 45) und vielfach ohne klare Trennung ‚in einem Atemzug‘ genannt, so dass beispielsweise unter „dem Begriff „Antinomien“ [...] ein breites Spektrum „widersprüchlicher Beziehungen versammelt“ (Schlömerkemper, 2010, S. 288) ist (vgl. auch Antinomie (2009). In H. Schmidt [...], S. 41) wird. Sowohl ‚Antinomien‘ als auch Paradoxien können als „Widersprüche in Werten, Zielen und konkreten Handlungsaufforderungen verstanden werden“ (Hippel, von, 2011, S. 45) und auch „Spannungen“ verweisen auf die Gegensätzlichkeiten von Elementen, die im Handlungszusammenhang aufeinandertreffen und Handlungsimpulse geben, die nicht miteinander zusammengebracht werden können.

Der Begriff „Antinomie“ (griech. anitnomía: antí = gegen; nómos = Gesetz) bezeichnet einen Widerspruch zwischen zwei Aussagen oder Sätzen, die beide gleichermaßen wahr und gut begründet bzw. gleichwertig erscheinen (vgl. zum Folgenden Antinomie (2009). In H. Schmidt [...], S. 41; für die Pädagogik z.B. Antinomie. In Böhm, 2000, S. 28 f. und Becker, 1970). Insofern man nicht das eine tun oder befolgen kann, ohne das andere zu lassen bzw. zu verletzen (vgl. Antinomie (2009). In H. Schmidt [...], S. 41), liegt eine Struktur vor, „die in sich gegenseitig ausschließend und wechselseitig nicht auflösbar ist“ (Kojima, 2009, S. 113). Das spezifische Merkmal einer antinomischen Konstellation im engeren Sinne ist insofern die Begründbarkeit sowie auch die Berechtigung eines jeden der aufeinandertreffenden Pole sowie ihre Unvereinbarkeit und Unauflösbarkeit.

„Paradoxie“ (griech. para = wider; doxa = Meinung) hingegen bezeichnet wörtlich einen Befund, der üblichen Ansichten auf eine überraschende Weise zuwiderläuft (vgl. Burkard, 2011, S. 1714) und stellt den allgemeineren, weiteren Begriff dar (vgl. ebd.; Hippel, von, 2011, S. 45, in Anschluss an Vollmer).

Der physikalische Begriff der „Spannung“ beschreibt das Verhältnis, dass zwischen Polaritäten in einem Kräftefeld resultiert (vgl. Hippel, von, 2011, S. 45 f.).

Werden Antinomien, Paradoxien und Spannungen im Zusammenhang mit Problemen und Konflikten im pädagogischen bzw. professionellen Berufsalltag wahrgenommen und somit negativ assoziiert, ist ausgehend von den theoretischen Reflexionen und Befunden in der Debatte auch von einer (potenziell) produktiven Kraft solcher Konstellationen auszugehen, so dass diese ambivalent zu bewerten sind.

Als Grundlage für die nähere Bestimmung und Klärung solcher Verhältnislagen finden sich in der Literatur verschiedene Differenzierungen von einzelnen Widersprüchen und Widerspruchskonstellationen, die im Hinblick auf ihre Strukturen und ihre Bedeutung für das pädagogische Handlungsfeld analysiert werden. Eine prominente Unterscheidung findet sich bei Helsper, der eine differenzierte Typologie unterschiedlicher Arten von Antinomien des Lehrerhandelns im schulpädagogischen Kontext (vgl. Helsper, 2002; Wernet, 2003) sowie auch allgemeiner für Pädagogik der Moderne erarbeitet hat (vgl. Helsper, 2010); diese ist aber auch in der Erwachsenenbildung rezipiert worden (vgl. Hippel, von, 2011, S. 47 ff.), was auf ihre systematische



Bedeutung sowie Möglichkeiten der Übertragung verweist. Als konstitutive Widerspruchskonstellationen und Spannungsfelder des Pädagogischen identifiziert er die Spannung zwischen Antinomie und Zwang, zwischen Organisation und Interaktion, zwischen „pädagogischen Einheitsentwürfen und kultureller Vielfalt“ (Helsper, 2010, S. 15) sowie auch von Nähe und Distanz, denen er solche Widerspruchskonstellationen zuordnet, welche spezifisch für pädagogisches Handeln in der Moderne sind (z. B. zwischen Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit sowie zwischen der freien Entwicklung kindlicher Natur und kultureller Disziplinierung) (vgl. ebd.). Für seinen Entwurf ist neben dem hohen Ausdifferenzierungs- und Systematisierungsgrad zentral, dass er gesellschafts- und modernisierungstheoretische Reflexionen und Problemstellungen strukturlogisch in eine pädagogische Handlungstheorie im Kontext der Institution Schule übersetzt (vgl. Wernet, 2003, S. 31) sowie auch auf unterschiedliche Grade der Auflösbar- und Bearbeitbarkeit von Widerspruchskonstellationen aufmerksam macht (vgl. hierzu sowie zum folgenden Helsper, 2002, S. 75 ff.): So unterscheidet er systematisch auf vier Ebenen zwischen konstitutiven Antinomien (1. Ebene), Widerspruchskonstellationen (2. Ebene), Handlungsdilemmata, -ambivalenzen und -paradoxien (3. Ebene) sowie Modernisierungsantinomien (4. Ebene) (vgl. Helsper, 2002; vgl. auch – wenngleich in einer abweichenden Nummerierung – Hippel, von, 2011, S. 48), wobei die auf den Ebenen verorteten Einzelantinomien in unterschiedlichen Umfang bearbeitet respektive aufgelöst werden können. Während konstitutive Antinomien nicht aufhebbar, sondern lediglich reflexiv handbar sind, können z. B. die auf das politische Handeln von Akteuren zurückzuführenden Widerspruchskonstellationen prinzipiell aufgelöst und transformiert werden (vgl. Helsper, 2002, S. 75 ff.; vgl. Hippel, von, 2011, S. 48 ff.).

Für die Analyse des Passungs- und Kompatibilitätsverhältnisses von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement wird ein weniger hoher Differenzierungsgrad von Widerspruchskonstellationen angestrebt als der, der für Hespers begrifflich elaborierte Reflexionsfolie kennzeichnend ist; zudem wird auch nicht systematisch zwischen unterschiedlichen Typen von Widerspruchskonstellationen (etwa zwischen Antinomien oder Paradoxien) differenziert. Da der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf der Herausarbeitung und Klärung potenzieller widersprüchlicher bzw. harmonischer Elemente *auf inhaltlicher Ebene* liegt anstatt auf einer Herausarbeitung ihrer *Formalstruktur* sowie einer darauf aufbauenden, an Vollständigkeit und Systematik orientierten Klassifizierung, ist dies zur Beantwortung der Fragestellung nicht notwendig, auch wenn in dem Konzept von Helsper ein bislang noch nicht hinreichend genutztes Potential liegt (vgl. Hippel, von, 2011, S. 48).

Ausgehend von den aufgezeigten Unterscheidungen kann jedoch für die weitere Untersuchung des Passungsverhältnisses von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement festgehalten werden, dass

- unterschiedliche Arten von Widerspruchskonstellationen und Spannungen zwischen den Handlungsordnungen der Zugänge auftreten können. Entsprechend der Vielfältigkeit der strukturellen Komponenten des Handelns können sich diese dabei zwischen unterschiedlichen Elementen bzw. an unterschiedlichen Stellen im Ordnungszusammenhang zeigen.
- Zentral ist dabei, dass einzelne Widersprüche und Widerspruchskonstellationen sich im Hinblick auf die Möglichkeit ihrer Auflösung bzw. den Grad ihrer Bearbeitbarkeit unterscheiden können.
- Zudem ist anzunehmen, dass sich im Verhältnis zwischen beiden Zugängen auch solche antinomischen Konstellationen widerspiegeln, die nicht spezifisch für den hier vorliegenden Problemzusammenhang sind, sondern konstitutiv für die moderne Pädagogik im Allgemeinen und die Folge

von Modernisierungs- und Institutionalierungsprozessen sind. In diesem Falle wäre das Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität nur als ein Medium allgemeinerer ‚Ordnungs- und Widerspruchslinien‘ und der aus ihnen hervorgehenden Spannungs- und Konfliktkonstellationen zu betrachten.

- Zudem ist systematisch auch das produktive Moment von Widerspruchs- und Spannungskonstellationen miteinzubeziehen, demzufolge Widerspruchskonstellationen nicht zur Blockade oder zum Zusammenbruch eines Handlungssystems führen müssen, sondern auch förderliche Entwicklungen entfalten können.

Nach diesen grundlegenden Erläuterungen des Problemzusammenhangs und -kontextes sowie den grundbegrifflichen Klärungen zu den Untersuchungsgegenständen erfolgt nun eine Aufarbeitung des Diskussions- und Forschungsstandes.

### 3 Diskussions- und Forschungsstand

Zielsetzung des folgenden Kapitels ist eine Aufarbeitung des Diskussions- und Forschungsstands zum Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität, wobei ich mich aufgrund der dargelegten Spezifik der Kontexte sowie Problemzusammenhänge in der Weiterbildung sowie aus pragmatischen Gründen auf den erwachsenenpädagogischen Diskurs beschränke, ohne Studien aus anderen fachdisziplinären Zusammenhängen mit einzubeziehen.

Der Blick wird dabei auf den fachwissenschaftlichen, deskriptiv-analytisch ausgerichteten Diskurs gerichtet, während bildungspolitische sowie programmatisch ausgerichtete Debatten nicht rezipiert werden. Neben einer weiteren Verortung der vorliegenden Untersuchung innerhalb des Diskurses dient dieser Schritt dazu, in Auseinandersetzung mit zentralen Debattensträngen den Forschungsbedarf näher zu begründen sowie auch die bestehenden analytische Perspektiven und Erkenntnisse als Grundlage für die Schärfung der Analyseperspektiven sowie auch als Interpretationshintergrund zu erschließen.

Das Kapitel ist wie folgt aufgebaut:

Zunächst erfolgen allgemeine Kennzeichnungen und Sortierungen zur Debatte um das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement, auf deren Basis dann Eingrenzungen vorgenommen und diejenigen Debattensegmente begründet werden, welche in der weiteren Auseinandersetzung in den Blick genommen werden (**Kapitel 3.1**). Sodann werden zum Einstieg in die Fachdebatte ausgewählte, zentrale Argumentationstopoi und -linien der Diskussion um das Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität innerhalb der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte wiedergegeben (**Kapitel 3.2**). Daran schließt sich – auch zur Vertiefung von Problemstellungen – eine Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten an, welche sich unmittelbar auf den Problemzusammenhang beziehen bzw. sich unmittelbar darauf beziehen lassen, wobei sowohl zentrale theoretische Zugänge und Forschungsgrundlagen (**Kapitel 3.3**) als auch empirische Befunde (**Kapitel 3.4**) in den Blick genommen werden.

Bei der Auseinandersetzung mit *theoretischen Bezügen* innerhalb des Diskurses werden zum einen Arbeiten rezipiert und diskutiert, die Problemlagen der Koppelung von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität auf das spannungsgeladene Verhältnis von betriebswirtschaftlich-organisationaler und pädagogisch-professioneller ‚Handlungslogik‘ zurückführen (**Kapitel 3.3.1**), womit eine zentrale Problemkonstellation respektive ein zentrales Topos sowie eine zentrale

Argumentationslinie innerhalb der Debatte aufgegriffen wird. Dabei sind insbesondere Arbeiten maßgeblich, die zur Ausdeutung des Verhältnisses auf systemtheoretische Begriffe und Modellbildungen rekurren (vgl. Harney, 1997; Harney, 1998; Harney, 2000; Harney, 2002; Hartz, 2004; Hartz, 2011; Hartz & Meisel, 2011, vgl. kritisch zur Unterscheidung von Organisation und Profession Dollhausen, 2008a, S. 17; Schicke, 2011, S. 17; Zech, 2012).

Zum anderen werden Arbeiten rezipiert, die sich aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive mit den übergeordneten Transformations- und Wandlungsprozessen des Feldes beschäftigen, in die der Problemzusammenhang eingebettet ist und die herausarbeiten, dass das Qualitätsmanagement einer neuen Grammatik des Regierens folgt, durch welche pädagogische Beruflichkeit in einer spezifischen Weise gelenkt wird (**Kapitel 3.3.2**). Mit dieser Auswahl wird nicht annähernd eine vollständige Rezeption der Debatte geleistet; Ziel ist lediglich ein Aufgriff bedeutsamer theoretischer Bezüge innerhalb der Debatte sowie eine hinreichend komplexe Entfaltung des Problemzusammenhangs durch eine Beleuchtung verschiedener Ebenen und Dimensionen: Beide Zugänge bündeln Problemlagen des Verhältnisses von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität, die seit Beginn der Debatte bis heute diskutiert werden.

Bei der *Aufarbeitung der empirischen Befunde* geht es insbesondere um Studien zu den Wirkungen und Effekten der Implementierung des Qualitätsmanagements, die dabei auch oder sogar primär den Einfluss auf Professionalisierung sowie auf professionelle Handlungsvollzüge behandeln (**Kapitel 3.4**). Das Kapitel schließt mit einer Gesamtbilanz des Diskussions- und Forschungsstandes im Hinblick auf den Problemzusammenhang der Arbeit sowie mit einem Ausweis der für die weitere Untersuchung relevanten Desiderate und der Erträge (**Kapitel 3.5**).

### 3.1 Kennzeichnungen der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte und Sortierungsmöglichkeiten

Insgesamt werden Fragen nach der Kompatibilität von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement sowie nach den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Koppelung im Zuge der Veränderungen des Qualitätsdiskurses seltener und weniger intensiv als in früheren Debatten sowie auch nicht in einem grundsätzlichen Sinne diskutiert.<sup>31</sup> Diese sind zwar weiterhin thematisch, wie Publikationen der letzten Jahre zeigen (vgl. Egetenmeyer & Käßlinger, 2011; Hartz, 2010; Schrader, 2011b; Zech, 2012; Töpper, 2012; Spiwok et al., 2015; im Rahmen der letzten Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte Terhart & Klieme, 2008), werden jedoch unter anderen Vorzeichen und Schwerpunktsetzungen aufgeworfen: Dass erwachsenenpädagogische Professionalität sich heute

---

31 Wurde die Qualitätsdebatte zu Beginn noch emotional aufgeladen sowie apodiktisch geführt und teilte sich in Befürworter und Gegner von Qualitätsmanagement auf, hat sich diese mittlerweile konsolidiert und wird deutlich entspannter geführt. Auch kann dies exemplarisch an den Themenschwerpunkten der Tagungen und Fachzeitschriften festgemacht werden. Feststellbar ist, dass eine Vielzahl der Debattenbeiträge, die Mitte der 1990er-Jahre bis Anfang 2000 publiziert worden sind, sich intensiv mit dem Passungsverhältnis und der Koppelung von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität auseinandersetzt. Mit „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ (vgl. Arnold, 1997c) liegt ein einschlägiger Sammelband mit Aufsätzen vor, die sich inhaltlich im Schwerpunkt mit diesem Thema beschäftigen. U.a. handelt sich dabei um Beiträge, die im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Halle vorgetragen sind sowie um ergänzende theoretische oder aber bildungspolitische sowie praktisch ausgerichtete Beiträge (vgl. Arnold, 1997a).

unter den Bedingungen bzw. unter Nutzung von Qualitätsmanagement vollzieht<sup>32</sup> (vgl. Bender, 2008; auch Spiewok et al., 2015) bzw. – versteht man Professionalität eher als ein Desiderat der Praxis denn als eine Beschreibungskategorie (vgl. Peters, 2004) – sich zukünftig im Kontext qualitätsgemanagter Praxis herausbilden und vollziehen muss<sup>33</sup>, gilt heute als Konsens. Zudem wird das Nebeneinander nicht mehr länger nur als notwendige Konstellation apostrophiert, sondern auch als Chance für die pädagogische Arbeit gesehen, insofern branchenspezifische Qualitätsmanagementansätze (z. B. EFQM, LQW) sowie die zunehmende Weiterentwicklung der Konzepte und Modelle zu einer Entlastung der Debatte geführt haben. Qualitätsmanagement wird somit in der Debatte seit geraumer Zeit als Instrument zur Realisierung pädagogischer Ziele sowie – unter Zugrundelegung verschiedener Professionalitätskonzepte – pädagogischer Professionalität und kollektiver Professionalisierung betrachtet (vgl. Rahe, 2007; Töpfer, 2012; Spiewok et al., 2015), während die Problematisierung des Instruments als extern evozierte, organisationsbezogene Rationalisierungs-, Kontroll- und Legitimierungsstrategie abgeklungen ist.

Für weite Teile des Diskurses um das Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität lässt sich festhalten, dass beide Ansätze als gleichermaßen notwendige, für sich aber nicht hinreichende Voraussetzungen der Erwachsenenbildungspraxis zu betrachten sind, welche vor dem Hintergrund funktionaler Interdependenzen nicht gegeneinander ausgespielt werden können (vgl. Nittel, 2000; Hartz, 2004; Behrmann, 2008; Hartz & Meisel, 2011). Als Voraussetzung der angestrebten Verknüpfung beider Zugänge innerhalb eines gemeinsamen Handlungssystems (vgl. Schiersmann, 2002; Kraft, 2006, S. 9) wird einerseits eine verbesserte Berücksichtigung und Ausbalancierung von professionellen und organisationalen Qualitätsansätzen und -ansprüchen (vgl. z. B. Veltjens, 2008; Peters, 2010) sowie auf der Diskursebene eine Verknüpfung der Wissensbestände angestrebt (vgl. Hartz & Meisel, 2011), die einer Entkoppelung und Des-Integration beider Zugänge entgegen wirken soll (vgl. ebd.). Dieser Konsultation und Annäherung zum Trotz zeigt die Debatte, dass die Problemstellung der Koppelung gegenwärtig weder konzeptionell noch mit Blick auf ihre erziehungswissenschaftliche Erforschung theoretisch und empirisch abgeschlossen ist. In der Gesamtschau werden dabei anstatt eindeutiger Positionen zugunsten des einen oder des anderen Zugangs bzw. zu ihrer Koppelung zunehmend differenzierende Einschätzungen getroffen sowie Ambivalenzen aufgezeigt. Um eine Eingrenzung und problembezogene Fokussierung der im Weiteren

---

32 Eine pointierte Erläuterung der gegenwärtigen Konstellation findet sich bei Bender (vgl. Bender, 2008): „Sowohl in der öffentlichen verantworteten Erwachsenenbildung als auch in der beruflichen Weiterbildung privater Träger und der innerbetrieblichen Weiterbildung setzt der Wandel der Rahmenbedingungen die Institutionen unter einen wachsenden Leistungs- und Legitimationsdruck“ (Bender, 2008, S. 4, in Anknüpfung an Schäffter, 2001). Einerseits müssen Weiterbildungseinrichtungen „– oft mit knapper budgetierten Mitteln und damit Personal – umfangreichere und komplexere Aufgaben“ bewältigen, wobei eine „Selbstbehauptung unter diesen Bedingungen eine straffere und effizientere Organisation“ erforderlich macht (ebd.). Andererseits müssen „Wirksamkeit und Nutzen der Dienstleistung besser nachgewiesen werden „– und zwar nicht lediglich durch einen einmalig guten Output, sondern durch den Einsatz von Verfahren, die auch zukünftig Erfolg im Sinne der Auftrag und Geldgeber“ (ebd.) sicherstellen. Erforderlich sind nunmehr effiziente und effektive Organisationsformen von Weiterbildung zur Bewältigung dieser Anforderungen. In diesem Zusammenhang erscheint Qualitätsmanagement als „ein Medium, ein `Transportmittel““, mit dem „externe Anforderungen einer bildungspolitischen bzw. ökonomischen Handlungslogik auf indirekten Weg ihren Eingang in Organisationen finden“, so dass sich „Weiterbildung heute im Spannungsfeld konträrer Handlungslogiken“ (ebd.) erweist.

33 Dies ist mit einer spezifischen Anforderung von erwachsenenpädagogischer Professionalität verknüpft: „Pädagogische Professionalität erweist sich“, so Bender, vor diesem Hintergrund veränderter Bedingungen dann „daran, inwieweit es gelingt, diese unter gegebenen Bedingungen unabweisbaren Anforderungen institutionell aus (makro-)didaktischer Sicht zu reformulieren“ (Bender, 2008, S. 4).

in den Blick zunehmenden Debattenstränge und -beiträge vorzunehmen, werden im Weiteren einige Sortierungen der Debatte vorgenommen.

### **3.1.1 Einleitende Charakterisierungen, Systematisierungen und Eingrenzungen zur Debatte**

Vorangestellt werden kann, dass bislang wenig Forschungsarbeiten vorliegen, die sich den Problemlagen der Passung und der Koppelung von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement gezielt in einer monographischen Betrachtung widmen und dies aus der für die vorliegende Untersuchung maßgeblichen Perspektive – d. h. mit einem Fokus auf die Handlungsebene bzw. unter dem Gesichtspunkt der Handlungsordnungen sowie in systematisch-vergleichender Betrachtung – tun (vgl. auch Bruns, 2007, S. 27 f.)

Einzig der Debattenstrang, der das Verhältnis beider Qualitätszugänge unter dem Gesichtspunkt der Differenz von organisational-betriebswirtschaftlicher und pädagogisch-professioneller Handlungslogik in den Blick nimmt, stellt die beiden Qualitätszugänge systematisch vergleichend im Hinblick auf die Handlungsebene gegenüber und beleuchtet die Identität und das Verhältnis beider Zugänge zueinander mit Blick auf zentrale handlungsstrukturelle Elemente, wobei sie von einer Differenzhypothese im Hinblick auf ihre Sinnhaftigkeit und den sich daraus ergebenden konzeptionell-methodischen Grundlagen der Arbeitsorganisation ausgehen (vgl. auch die Darstellung sowie Gegenüberstellung bei Bruns, 2007, 29 ff.).

Diese Betrachtung kommt jedoch im Hinblick auf das vorliegende Erkenntnisinteresse insofern an seine Grenzen, insofern erstens beiden Zugängen eine jeweils einheitliche Sinnhaftigkeit, Logik usw. ohne Berücksichtigung der erheblichen Differenzen zwischen den verschiedenen Qualitätsmanagement- und Professionalitätsansätzen unterstellt wird. Zweitens stützen sich die theoretisch elaborierten Auseinandersetzungen innerhalb dieses Debattenstrangs zumeist auf systemtheoretische Grundlagen, welche durch ihre theoriearchitektonische Referenz auf die System-/Umwelt-Differenz und den Kommunikationsbegriff nur eingeschränkte Analysemöglichkeiten zur Beleuchtung der Handlungsebene und der Rekonstruktion der Handlungsordnungen aufweisen. Drittens liegt die erkenntnisleitende Fragestellung nicht auf der Ermittlung der Kompatibilität bzw. Inkompatibilität, so dass eine systematische Beleuchtung der Passung beider Ansätze unter Berücksichtigung ihrer sachlogischen Teilelemente – der Schnittstellen, der Identität und Differenz sowie der daraus hervorgehenden Möglichkeiten, diese widerspruchsfrei zu verbinden – nicht stattfindet.

Diesen Desideraten zum Trotz liegen angesichts der in den 1990er-Jahren mit der Einführung der ISO-Norm begonnenen und nun mittlerweile seit fast 25 Jahre geführten Diskussion zu Qualitätsmanagement in der Weiterbildung (vgl. Feuchthofen & Severing, 1995; Arnold, 1997c; Klieme & Tippelt, 2008b; Töpper, 2012) zahlreiche für die vorliegende Arbeit relevante Debattenbeiträge sowie theoretisch und empirisch begründete Erkenntnisse vor, die sich auf die hier vorliegende Fragestellung sowie ihre einzelnen Teilfragestellungen – d. h. zu den handlungsstrukturellen Grundlagen beider Zugänge, den Kontakt- und Schnittstellen sowie zu Problemfeldern, Widerspruchs- sowie Spannungskonstellationen als auch zu Anschlussstellen zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement – beziehen und insofern bedeutsam sind für die vorliegende Untersuchung. Problemlagen des Verhältnisses von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität wurden übergreifend in allen Bereichen der Weiterbildung – im Hinblick auf die berufliche und betriebliche Weiterbildung, die allgemeine

Weiterbildung, die kirchliche, die soziokulturelle usw. – intensiv diskutiert, wobei Spannungen und Konflikte – im Anschluss an das erste Aufkommen der Problematik im Kontext der betrieblichen Weiterbildung als ‚Einfallsstelle‘ für die ISO (vgl. Arnold, 1997c) – insbesondere im Bereich der öffentlich geförderten allgemeinen Weiterbildung thematisch wurden (vgl. z. B. Meueler, 1998; Hufer 1999a; Hufer, 1999b; Bastian, 2002).

Die Untersuchung nähert sich insofern – mit Blick auf die Tradition des Themas – angesichts der Notwendigkeit weiterführender Annäherungen der Zugänge und Diskurse einerseits sowie der Weiterentwicklung der Debatte und den einleitend aufgeführten Debattendefiziten andererseits einem hinreichend bekannten Problemzusammenhang in einer spezifischen, mit Blick auf den erweiterten Gegenstandsbereich sowie die theoretischen und methodischen Grundlagen neuen Weise.

Angesichts der jahrzehntelangen Dauer der Debatte, aber auch aufgrund der vielfältigen Thematisierungskontexte auch außerhalb der Qualitätsdebatte im engeren Sinne sowie den unterschiedlichen Referenzebenen und Thematisierungsweisen im Diskurs, der sich sowohl auf Fragen der Professionalität als auch auf die gegenwärtige und zukünftige Professionalisierung richtet (vgl. Hartz & Meisel, 2006, S. 117; vgl. Tabelle 3), ist der Textkorpus zum Verhältnis beider Zugänge wenig überschaubar und die Debatte zudem unübersichtlich. Die Debattenbeiträge referieren dabei in ihren Analysen und Verhältnisbestimmungen – wenn sie differenzieren – auf unterschiedliche Ansätze des Qualitätsmanagements und Verständnisse pädagogischer Professionalität; zudem wird das Verhältnis im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte hergestellt, was zusätzlich die Übersicht mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung erschwert und Sensibilität bei der Einordnung der Reflexionen und Befunde verlangt.

### 3.1.2 Sortierungsmöglichkeiten

Zur ersten Systematisierung der Debatte bieten sich folgende analytische Unterscheidungen und Kriterien an:

#### ***Sortierung 1: Ordnung nach Debatten***

Zunächst zeigt sich, dass das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement in verschiedenen thematischen Kontexten sowie unter verschiedenen Fragestellungen und Akzentsetzungen thematisiert wird, so dass in gleich mehreren Debatten die Frage auftaucht und es sich somit gleichsam um ein Querschnittsthema handelt.

Folgende Debatten sowie Themen und Inhalte lassen sich ohne Anspruch auf Vollständigkeit der Aufzählung sowie Trennschärfe angesichts der Mehrfachzuordnungen von Debattenbeiträgen unterscheiden:

- 1) *Qualitätsdebatte im engeren Sinne*: Thematisch werden hier z. B. – neben Fragen nach der Passung und der Koppelung beider Ansätze sowie den Konfliktlinien und Problemdimensionen zwischen ihnen – die Qualitätsverständnisse und Kriterien beider Ansätze (vgl. Feuchthofen & Severing, 1995; Arnold, 1997c; Meisel, 2008; Hartz & Meisel 2011), die Möglichkeiten und Grenzen beider Ansätze zur Sicherung von Qualität, die Potentiale von Qualitätsmanagement, Professionalität und professionelles Handeln als Qualitätsfaktoren zu adressieren bzw. zu sichern (vgl. Rahe, 2007; Töpfer, 2012; Spiwok et al., 2015) sowie auch die Frage, inwiefern organisationale und professionell-pädagogische Qualitätsansprüche gleichermaßen gesichert werden können (vgl. Veltjens, 2008).

- 2) *Debatte um erwachsenenpädagogische Verberuflichung und Professionalisierung*: In den Blick geraten z. B. die Problemlagen einer erwachsenenpädagogischen Handlungspraxis unter den Bedingungen des Qualitätsmanagements (vgl. z. B. Dewe, 2005; Bender, 2008), die Effekte und Folgen des Qualitätsmanagements für die individuelle und kollektive Verberuflichung, z. B. neu entstehende Berufsbilder (vgl. Hartz & Meisel, 2006, S. 117; Schmidt-Hertha & Aust, 2012), oder aber für die Kompetenzen und Qualifikationen (vgl. Zech, 2012).
- 3) *Debatten um die institutionelle Struktur und Transformation des Weiterbildungssystems*: Im Zentrum stehen hier die Folgen des Zusammentreffens von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement für die Struktur des Weiterbildungssystems sowie auch die Analyse der Transformationsprozesse (vgl. Forneck & Wrana, 2005; jüngst Schrader, 2011b).
- 4) *Debatten um Steuerung und Governance in der Weiterbildung*: Hier wird das Zusammenspiel beider Ansätze im Rahmen von Qualitätzertifizierungsprozessen in den Blick genommen (vgl. Heinrich et al., 2011): oder die Fähigkeit des Qualitätsmanagements, verschiedene Handlungsebenen zu thematisieren (z. B. die Ebene der Programm- und Angebotsplanung oder der Lehr-Lern-Interaktion als Ebenen pädagogischer Professionalität) (z. B. Hartz, 2008, Hartz & Schrader, 2009).

***Sortierung 2: Relationierungsebenen und Kontexte der Betrachtung von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement***

Weiterhin zeigt sich, dass die Debatte auf unterschiedliche Ebenen der Verberuflichung geführt wird, wobei Bezüge des Qualitätsmanagements zu allen Kategorien und Referenzebenen – Professionalität, Professionalisierung und Profession – hergestellt werden, was die weitreichende und tiefgreifende Wirkung von Qualitätsmanagement auf das Feld bzw. die Disziplin verdeutlicht.

*Tabelle 3* ordnet aufbauend auf den in Kap. 2 eingeführten professionstheoretischen Systematisierungen zentrale Zusammenhänge zwischen Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität entlang der Ebenen und Dimensionen. Insofern diese Referenzen nicht immer getrennt werden und es zu Kategorienverwechslungen kommt<sup>34</sup> sowie auch zahlreiche Wechselwirkungen und Rückstoßeffekte zwischen den Ebenen in beide Richtungen bestehen (vgl. Hartz & Meisel, 2006, S. 117), wird somit gleichzeitig auch die Grundlage für eine analytisch trennscharfe Aufarbeitung und Einordnung der einzelnen Debattenbeiträge im weiteren Verlauf der Untersuchung geschaffen. In Abhängigkeit von der jeweiligen Ebene des Zusammentreffens – der Relationierungsebene in Anknüpfung an eine Unterscheidung von Nittel (vgl. Nittel, 1996) – lassen sich unterschiedliche *Relationierungsdimensionen* – also Hinsichten, in denen die Ansätze

---

<sup>34</sup> Exemplarisch findet sich eine ungleiche, zu Missverständnissen führende Kategorienverwechslung in der aktuellen Debatte in Zechs Kommentierung zu Schraders Ausführungen.

zusammentreffen – sowie *Relationierungsmechanismen* im Sinne von Wirkzusammenhängen zwischen beiden Ansätzen erkennen.<sup>35</sup>

Tabelle 3: Relationsebenendes Zusammenwirkens von Qualitätsmanagement und pädagogischer Beruflichkeit

Relationsebenen <sup>36</sup>	Ordnungskategorie	Erläuterung (Beispiele nicht vollständig)	Erwachsenenpädagogische Publikationen (exemplarisch, Mehrfach-Zuordnungen)
<b>Profession (inkl. Disziplin)</b>	Struktur	Folgen der Implementierung des Qualitätsmanagements für die Identität des Feldes der Erwachsenen-/Weiterbildung und im Hinblick auf ihre Autonomie	z. B. Siebert, 1995; Forneck & Wrana, 2005; Hartz & Meisel, 2011
<b>Professionalisierung</b> - kollektive Verberuflichung ○ Institutionalisierung ○ Verrechtlichung ○ Akademisierung ○ Verwissenschaftlichung ○ Verberuflichung	Prozess	Steuerungseinflüsse und Wirkungen von Qualitätsmanagement auf die Herausbildung neuer erwachsenenpädagogischer Berufsbilder durch das Qualitätsmanagement (z. B. Qualitätsmanagementbeauftragter), auf die Institutionalisierung von Weiterbildung	z. B. Gieseke, 1997; Dewe, 2005
<b>Professionalisierung</b> - individuelle Verberuflichung	Prozess	z. B. Steuerungseinflüsse des Qualitätsmanagements auf Prozesse der Fort- und Weiterbildung, Qualifizierung, Kompetenzerwerb des Personals etc. durch personalbezogene Normen	vgl. Schmidt-Hertha & Aust, 2012; Kraft et al., 2009; vgl. Zech, 2012

35 Nittel unterscheidet im Kontext der Untersuchung von Vorgängen der Pädagogisierung der Privatwirtschaft sowie der Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung zur Erhöhung des analytischen Potentials *Relationierungsebene und -modus* (vgl. Nittel, 1996). Den Begriff der ‚Relationierungsebene‘ nutzt er, um „Kontaktzonen und Berührungspunkte zwischen pädagogischer und ökonomischer Handlungssphäre zu lokalisieren“ und sieht seine Intention darin, darauf hinzuweisen, „wie wichtig es ist, den genauen Ort anzugeben, wo heterogene oder gar heterodoxe Rationalitätsmuster abgeglichen oder in einer anderen Weise miteinander in Beziehung gesetzt werden“ (Nittel, 1996, S. 741). Da die Relationierungsebene als „Ort“ „noch nichts über das „Wie“, die Art und Weise des Verhältnisses zwischen Pädagogik und Ökonomie“ aussagt, schlägt er vor, diese Kategorie als „Ort des Abgleichs von pädagogischer und ökonomischer Rationalität zu fassen“ und noch um eine Kategorie zu ergänzen, „die den Relationierungsmodus auf den Punkt zu bringen vermag“. Als „Spektrum an unterschiedlichen Relationierungsmodi“ kommt er vorläufig zu folgenden Möglichkeiten:

- die Einschnürung des pädagogischen Handlungsspielraums durch ökonomische Imperative,
- die Konservierung des ungelösten Konflikts zwischen pädagogischer und ökonomischer Sphäre über einen längeren Zeitraum,
- die einseitige Anpassung der pädagogischen Sphäre an die ökonomische,
- die gegenseitige Isolierung von ökonomischer und pädagogischer Sphäre,
- das temporäre Aufflackern oder die Verstetigung von Konflikten“ (Nittel, 1996, S. 742).

Durch die Hinzunahme der Kategorie des *Relationierungsmechanismus* lässt sich in dieser Arbeit analysieren, über welche Wege das Zusammentreffen zustande kommt sowie in welchen Aspekten es geschieht durch Kategorien wie *Relationierungsbereich oder -dimension*. Systematisch ist damit die Frage aufgeworfen, auf welchen Ebenen im Hinblick auf welche Dimensionen über welche Mechanismen Qualitätsmanagement und pädagogische Professionalität zusammenspielen. In der weiteren Untersuchung wird dies im Hinblick auf die Ebene des Handelns verfolgt. Dabei kann plausibel gemacht werden, dass Qualitätsmanagement auch auf die Ebene personaler Beruflichkeit wirkt und über personale Habitualisierungen bis in die Verhaltensebene hineinwirken dürfte.

36 Im Weiteren werden Relation und Relationierung gleichgesetzt, wobei Relationierung das Aktive und den Vorgang betont, während Relation den Zustand bezeichnet. Dieser Differenzierungsgrad ist für die vorliegende Arbeit jedoch nicht notwendig.



<b>Professionalisierung</b> - Professionalitätseentwicklung	Prozess	z. B. Beförderung professioneller Standards im Feld durch Qualitätsmanagement, Reflexion über pädagogisch-professionelle Anforderungen	vgl. Arnold, 1997c
<b>Professionalität</b> - Strukturtypik des Handlungsvollzugs - Handlungsvoraussetzungen	Handlungskategorie	z. B. Problemlagen differenter Handlungsorientierung von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität (z. B. Konflikte zwischen Teilnehmer- und Kundenorientierung, Orientierung am Markt gegenüber einer Orientierung am Bildungsgedanken); Problemlagen der Standardisierung angesichts situativer Erfordernisse professionell-pädagogischen Handelns ...	vgl. z. B. Harney, 1997; Harney, 1998; Nittel, 1997; Nittel, 2000; Hartz, 2004; Schmerfeld, 2004; Egetenmeyer & Käßplinger, 2011

### Sortierung 3: Aggregatsebenen

Das Verhältnis von Qualitätsmanagement und erwachsenenpädagogischer Professionalität wird weiterhin im Hinblick auf verschiedene Aggregatsebenen sowie – ausgehend davon – im Hinblick auf verschiedene Kontexte und Problemzusammenhänge behandelt: Zum einen wird der Blick dabei auf den innerorganisatorischen Kontext von Weiterbildungseinrichtungen gerichtet, wobei hier Fragen nach dem Verhältnis von Meso- und Mikroebene sowie der Vermittlung zwischen beiden in den Blick rücken und der Fokus auf dem Zusammenspiel von einrichtungsbezogener Organisations- und pädagogisch-professioneller Interaktionsebene liegt (vgl. Harney, 1997; Harney, 1998; Hartz, 2004; Hartz & Schrader, 2009).

In diesen Beiträgen wird das Verhältnis im Hinblick auf die Ebene der Arbeitsorganisation bzw. der Arbeitsvollzüge in den Blick genommen, wobei das Verhältnis auch unter dem Gesichtspunkt der Förderlichkeit bzw. Hinderlichkeit von Qualitätsmanagement für pädagogische Professionalität und Professionalisierung bzw. einzelne Teilaspekte diskutiert wird (vgl. Rahe, 2007; Schmidt-Hertha & Aust, 2012; Spiewok et al., 2015).

Zum anderen beziehen sich Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität und den mit ihnen verbundenen Handlungsordnungen auch auf die Makroebene, wobei je nach theoretischer und methodologischer Perspektive die Ebene des Systems (vgl. z. B. Harney, 2002; Schrader, 2012) bzw. des Feldes und der Diskurse (vgl. z. B. Forneck & Wrana, 2005) in den Blick gerät<sup>37</sup>, womit das Thema der Koppelung beider Qualitätsansätze über die Ebene der Weiterbildungseinrichtungen in einen größeren Zusammenhang gestellt und problematisiert wird. Auf dieser Aggregatsebene werden die Folgen von Qualitätsmanagement für pädagogische Professionalität vielfach im Hinblick auf die beruflichen Handlungsorientierungen sowie die Ebene der beruflichen Identität unter einem transformatorischen Gesichtspunkt diskutiert, wobei hier die Annahme einer Überformung bzw. Verdrängung pädagogischer Professionalität einer Chance der weiteren Entwicklung pädagogischer Profession und Professionalität gegenübersteht.<sup>38</sup>

37 Dabei umschließt der Zugang von Forneck & Wrana (vgl. 2005) alle Aggregatsebenen, insofern analytisch unterschiedliche Ebenen und Bereiche in den Blick genommen werden, im einzelnen Veränderungen des Feldes, Beziehungen zwischen den Weiterbildungseinrichtungen als kollektive Akteure, Relationen zwischen den Personen in veränderten Beziehungskonstellationen auf der Interaktionsebene bis hin zu Veränderungen der persönlichen Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. ebd, S. 171 ff.; vgl. Kapitel 3.3.2).

38 Dass dies nicht trennscharf ist, lässt sich an der Arbeit von Veltjens festmachen, in der ausgehend von empirischen Befunden und theoretischen Analysen Problematisierungen einer Verdrängung pädagogischer Aspekte durch Qualitätsmanagement im Kontext von Einrichtungen vorgenommen werden (vgl. Veltjens, 2008).

Hiermit ist angezeigt, dass das Aufeinandertreffen von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität mit umfassenden institutionell-organisatorischen Wandlungsprozessen und Strukturveränderungen assoziiert ist sowie Fragen nach der Passung und Koppelung von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität immer auch im Hinblick auf die Strukturbedingungen des Feldes einzuordnen sind.<sup>39</sup>

***Sortierung 4: Ordnung nach Problemgesichtspunkten bzw. Strukturelementen des Handelns, unter denen das Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität diskutiert wird***

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit ergibt sich im Hinblick darauf, welche Elemente der Handlungsstruktur beider Zugänge bei der Beleuchtung ihres Verhältnisses zueinander jeweils in den Blick genommen werden respektive, wie umfassend diese Betrachtungen sind im Hinblick auf den Anteil, den die betrachteten Elemente mit Blick auf die Handlungsstruktur haben:

Während einige der Studien in ihrer Analyse spezifische Teilelemente der Handlungsstruktur von Professionalität und Qualitätsmanagement sowie daraus resultierende Verhältnislagen beleuchten (etwa das Verhältnis von Teilnehmer- zu Kundenorientierung (vgl. Nittel, 1997) oder das von ihnen benötigte Wissen (vgl. Schmerfeld, 2004), wird in anderen Arbeiten das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement auf die Differenz und Widersprüchlichkeit von idealtypischen, ihnen zugrunde liegenden übergreifenden Sinnsphären, Rationalitäten oder Ordnungsmuster zurückgeführt (insbesondere auf die von Pädagogik bzw. Profession und Organisation oder von Pädagogik und Ökonomie) und der Blick somit auf ‚Identitätskategorien‘ und damit der Blick auf ‚Ganzheiten‘ gerichtet. Insofern werden beide Zugänge und ihr Verhältnis zueinander in der Debatte entweder im Hinblick auf verschiedene, z. T. miteinander zusammenhängende Teilelemente analysiert, oder auf komplexe, generische Ordnungsmuster zurückgeführt, die die Einzelemente in einen Zusammenhang stellen.

Typische handlungsbezogene (Teil-)Strukturelemente, auf die hin Professionalität und Qualitätsmanagement in der Debatte gegenübergestellt und diskutiert wurden, stellen z. B. dar

- die unterschiedlichen Qualitätsvorstellungen und -standards beider Ansätze (vgl. Arnold, 1997c);
- die Differenz von Kunden- gegenüber Teilnehmerorientierung, d. h. des Verhältnisses der zentralen handlungsleitenden Kategorien beider Ansätze bzw. die Orientierung einer Bildungspraxis, die sich Bildungsansprüchen verpflichtet fühlt, gegenüber Orientierung am Markt (vgl. ebd.);

---

39 Auch in dieser Untersuchung muss dieser weitere Kontext Berücksichtigung finden. Die Betrachtung des Verhältnisses beider Ansätze zueinander im Rahmen unterschiedlicher Kontexte und ihre Relationierung erscheint sogar – wie im weiteren Verlauf der Arbeit gezeigt werden wird – notwendig, da über eine solche Perspektivverschränkung mit Blick auf die Kontexte auch unterschiedliche Relationsebenen und -wirkmechanismen sichtbar gemacht werden können. So vermag der Debattenstrang, der das Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität im Hinblick auf die Differenz von organisationaler und professioneller Handlungslogik untersucht und dabei die Relation stärker im Hinblick auf den Kontext der Weiterbildungseinrichtungen betrachtet (vgl. Harney, 1997; Harney, 1998; Hartz, 2004) andere Zusammenhänge aufklären als derjenige Strang, der die Ebene des Systems (vgl. Harney, 2002; Schrader, 2011b) bzw. des Feldes und des Diskurses (vgl. Forneck & Wrana, 2005) in den Blick nimmt. Insofern birgt gerade das In-Beziehungsetzen unterschiedlicher Betrachtungskontexte einen für die Untersuchung förderlichen Zugewinn an Komplexität auf der Gegenstandsebene und einen analytischen Gewinn. Zudem sind auch die unterschiedlichen Kontexte im Hinblick auf die Einordnung und Interpretation der Befunde zentral, insofern die Frage der Passung und der Koppelung beider Ansätze auch abhängig ist von institutionellen Bedingungsfaktoren auf der Systemebene sowie von den diskursvermittelten Verhältniskonstellationen im Feld. Die Frage nach der Passung der Handlungsordnungen zueinander kann nur begrenzt ohne die Bezugnahme auf die weiteren Kontexte des Problemzusammenhangs in den Blick genommen werden.

- eine Standardisierung mittels Formalisierung und Generalisierung durch das Qualitätsmanagement gegenüber einer Praxis, die situatives, fallbezogenes Handeln erfordert (vgl. Hartz, 2004; Heinrich et al., 2011);
- die Verdrängung professioneller Wissensformen bzw. der Toleranz unsicheren Wissens angesichts der Wissenserfordernisse des Qualitätsmanagements (vgl. Schmerfeld, 2004) usw.<sup>40</sup>

Zu den Arbeiten, die das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement auf die Differenz übergeordneter Sinnsysteme und Ordnungsmuster zurückführen, gehören einerseits die systemtheoretisch fundierten Arbeiten von Harney sowie darauf aufbauende Reflexionen und Untersuchungen (vgl. Hartz, 2004; Hartz & Schrader, 2009; Hartz, 2011), die Problemlagen zwischen beiden Zugängen auf das Verhältnis von pädagogisch-professionellen bzw. betriebswirtschaftlich-organisationalen Sinnsphären und Handlungslogik attribuieren. Die elaborierteste theoretische Modellierung liefert dabei die systemtheoretisch fundierte Untersuchung Harneys, welche bezogen auf den Kontext der betrieblichen Weiterbildung sowie im Hinblick auf die betriebliche ISO und eine beruflich gerahmte Professionalität eine differenzierte Analyse beider Zugänge auf Basis der Differenz zwischen Betrieb und Profession bzw. betrieblicher und beruflicher Handlungslogik einerseits sowie Organisation und Profession andererseits leistet (vgl. Harney, 1997; Harney, 1998). Seine Studie bildet die den Ansätzen zugrunde liegenden übergeordneten Sinnstrukturen einerseits sowie die daraus hervorgehenden Handlungslogiken und Operationslogiken klassischer Qualitätsmanagementsysteme und beruflichen Handelns andererseits ab.

Aber auch die gouvernementalitätstheoretischen Analysen, welche die durch das Qualitätsmanagement installierten, auf Wissensordnungen basierenden Machtstrukturen und die auf diesen aufsetzenden Regierungsformen analysieren (vgl. Forneck & Wrana, 2005; Franz, 2008; Franz, 2009), führen die Differenz und das Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement auf Basis einer elaborierten Theoriefolie auf grundlegende Ordnungsfolien und Mechanismen zurück, die über Teilaspekte hinausgehen. Beide Betrachtungsweisen bündeln zahlreiche der in den

---

40 Untersuchungen, die versuchen bei der Betrachtung des Verhältnisses von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität diese verschiedenen strukturellen Teildimensionen des Problemzusammenhangs unter dem Gesichtspunkt der Passung zueinander systematisch in einen übergeordneten theoretischen Rahmen zu integrieren und in einen Darstellungszusammenhang bringen, fehlen bislang. Eine solche soll mit der hier vorliegenden Studie im Rekurs auf die Kategorie des Handelns und die Handlungsebene präsentiert werden. Die Kategorie des Handelns bietet einen theoretischen Rahmen mit integrativer Funktion, insofern die bisherigen Studien zum Problemzusammenhang sich – wenngleich sie auch nicht explizit auf diese Ebene bezogen sind – sachlich auf das Handeln beziehen lassen. So lassen sich auch Studien wie die gouvernementalitätstheoretischen Analysen, die sich mit den durch Qualitätsmanagement installierten Machtstrukturen und Wissensordnungen beschäftigen, in die theoretische Rahmenperspektive einfügen. Eine handlungstheoretische Rahmenperspektive vermag insofern verschiedene einzelne Debattenbeiträge mit in den Problemzusammenhang einzubeziehen; sie bietet Möglichkeiten einer Zusammenführung verschiedener Einzelbeiträge, um einerseits auf dieser Basis die Untersuchung genauer zu justieren und andererseits einen Interpretationsrahmen zu schaffen.

Dabei ergibt sich – wie dargelegt werden wird – der analytische Gewinn der Kategorie durch ihre Mehrdimensionalität. Die Rahmenperspektive des Handelns vermag theoretisch

- unterschiedliche (politische, ökonomische und pädagogische) Sachgesichtspunkte des Problemzusammenhangs abzubilden,
- umfasst neben der Ebene des Handelns auch die des Wissens, so dass auch auf das Wissen bezogene Arbeiten miteinbezogen werden können,
- umschließt Struktur- und Prozessdimensionen d. h. die strukturelle und prozedurale Ebene pädagogischer Beruflichkeit, so dass auch neue Zugänge zur Modellierung der Ebenen der Organisation und Interaktion erfasst werden können.

verschiedenen Diskursen und Debatten behandelten Probleme, sodass im weiteren Verlauf der Arbeit eine vertiefende Rezeption beider Stränge erfolgen wird.

### 3.1.3 Eingrenzungen

Angesichts der Unübersichtlichkeit sowie des Umfangs der Debatte war eine auf Vollständigkeit abzielende Sichtung der Beiträge nicht möglich, so dass folgende Eingrenzungen vorgenommen sowie zudem selektiv solche Debattenbeiträge rezipiert wurden, welche für die Argumentation der Untersuchung zentral sind:

- Entsprechend des perspektivischen Zuschnitts der Arbeit wurde der Fokus auf solche Debattenbeiträge gelegt, die das Verhältnis zu professionellem Handeln unmittelbar mit Blick auf die Handlungsebene analysieren, wobei angesichts der engen Verwobenheit mit dem Handeln selbst sowie auch der vielfältigen Wechselwirkungen auch Beiträge insbesondere empirischer Art zur Wirkung des Qualitätsmanagements auf die Strukturvoraussetzungen von professionellem Handeln beleuchtet wurden, um die Schnitt- und Kontaktstellen genauer bestimmen zu können (z. B. jüngst Spiewok et al., 2015).<sup>41</sup>
- Der Fokus wurde dabei auf solche Beiträge gelegt, denen ein fachwissenschaftlich fundiertes Verständnis von Professionalität zugrunde liegt und ‚Professionelles Handeln‘ nicht lediglich unterbestimmt im alltagssprachlichen Sinne als ein irgendwie gekonntes, technisch versiertes Tun verstanden (vgl. Wittpoth, 2013) oder ökonomisch aufgeladen als Kundenorientierung gleichgesetzt wird (vgl. dazu kritisch Nittel, 1997; Nittel, 1999).
- Insofern sich relevante Beiträge in allen Segmenten und thematischen Debatten finden ließen, wurden hier keine besondere Einschränkung vorgenommen; auch wurden sowohl Beiträge rezipiert, die sich auf den organisationalen Kontext beziehen als auch solche, die auf das System bzw. auf das Feld referieren, insofern Fragen nach dem Verhältnis beider Zugänge auf der Handlungsebene im Hinblick auf beide Kontexte behandelt werden.
- Auch wurde in der Rezeption keine Differenzierung im Hinblick auf einzelne Handlungsebenen – etwa Analysen zum Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement im Hinblick auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion – vorgenommen, insofern eine analytische Differenzierung in der Debatte um die Frage nach Professionalität sowie ihr Verhältnis zu Qualitätsmanagement nicht prominent ist, wenngleich sich Schlussfolgerungen finden, die etwa Entkoppelungen oder Spannungen insbesondere zur Lehr-Interaktion sehen (vgl. z. B. Hartz, 2004; Hartz & Schrader, 2009). In dieser Arbeit wird hingegen später begründet, dass beide Ansätze – wenngleich sich auch je spezifische Anschluss- und Konfliktstellen finden mögen – mit Mustern der Arbeitsorganisation sowie inhaltliche Orientierungen verbunden sind, die handlungsebenenübergreifend sind, so dass eine Differenzierung an dieser Stelle nicht sinnvoll erschien.

Um diese unterschiedlichen Debattenbeiträge im Hinblick auf ihre Bezüge sowie Geltungsbereich richtig einordnen zu können, wurden die jeweils zugrunde liegenden Verständnisse von Professionalität sowie die in den Blick genommenen Ansätze von Qualitätsmanagement und die Kontexte, innerhalb deren das Verhältnis betrachtet wird, berücksichtigt.

---

41 Fragen nach dem Zusammenhang von Qualitätsmanagement und Professionalisierung werden im Weiteren – wenngleich sie sowohl für die Frage nach der Qualitätssicherung in der Weiterbildung als auch für die der Professionalisierung hoch relevant sind – nicht in den Blick gerückt.

Der Gang der weiteren Arbeit verläuft wie folgt:

- Zunächst werden in einem Überblick zentrale Topoi bzw. Konfliktlinien bzw. Bruch- und Anschlussstellen aufgezeigt, die die Debatte um das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement bis heute prägen, um auf dieser Basis bedeutsame Ebenen und Dimensionen des Passungsproblems sowie der Koppelung abzuleiten. Grundlage dafür bilden Beiträge in ausgewählten, einschlägigen Fachpublikationen Ende der 1990er-Jahre (insbesondere dem Sammelband vgl. Arnold, 1997c), insofern in dieser Phase der Qualitätsdebatte die Frage nach der Passung von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität im engeren Sinne prominent verhandelt und beide Zugänge in ihren Strukturtypiken analytisch in den Blick genommen, voneinander abgegrenzt und zueinander relationiert wurden. Hier rückten zentrale, strukturell bedeutsame Problem- und Konfliktdimensionen von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität in den Fokus, die in der Debatte bis heute – wenngleich auch in abgeschwächter Form – virulent sind. Die dargestellten Aspekte werden sodann vor dem Hintergrund der Entwicklungen der jüngeren Debatte reflektiert und somit an den heutigen Diskussions- und Forschungsstand angeknüpft.<sup>42</sup>
- Zur vertiefenden Betrachtung werden sodann zunächst die systemtheoretisch fundierten Reflexionen in den Blick genommen, welche die Problemlagen des Verhältnisses von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement vor dem Hintergrund der Differenz einer pädagogisch-professionellen sowie betriebswirtschaftlich-organisationalen Handlungslogik bzw. Sinnhaftigkeit reflektieren. Sodann werden gouvernementalitätstheoretische Analysen zur Transformation des Feldes durch das Qualitätsmanagement am Beispiel der LQW im Feld der Weiterbildung rezipiert, in deren Rahmen auch das Verhältnis zur pädagogischen Professionalität sowie ihren zentralen Kategorien und Leitprinzipien – z. B. Teilnehmerorientierung sowie dem Bildungdenken – beleuchtet wird. Damit werden zwei kontrastierende Perspektiven ausgewählt, deren Auswertung und Vergleich eine Vielfalt an Schnittstellen und Wirkzusammenhängen zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement deutlich macht, welche im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis herangezogen werden können.
- Daran anschließend werden auf Basis ausgewählter empirischer Studien und Befunde Wirk- und Verhältnis-Konstellationen beider Zugänge in der Praxis von Weiterbildungseinrichtungen in den Blick genommen.
- Sodann werden die aufgearbeiteten Reflexionen und Befunde im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung ausgewertet.

### 3.2 Zentrale Topoi und Argumentationslinien in der Debatte

#### **Einleitung**

Der von Arnold 1997 herausgegebene Band „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ (vgl. Arnold, 1997c) kann als ein erster Zwischenstand der Debatte gewertet werden, welcher einen Überblick über den damaligen Diskussions- und Forschungsstand liefert und zentrale Positionen und

---

42 Die Anknüpfung an diese Phase der Qualitätsdebatte ist insofern legitim, als dass hier zentrale strukturelle Problemdimensionen herausgearbeitet wurden, die bis heute persistieren und den Problemzusammenhang kennzeichnen. Eine systematische Zusammenfassung des Diskussions- und Forschungsstandes, auf die zurückgegriffen werden könnte, ist mir nicht bekannt. Auch die jüngere Publikation von Schrader (vgl. Schrader, 2011b) nähert sich dem Verhältnis beider Ansätze in historisch-institutionell vergleichender Weise an und bezieht sich zur Sichtung der Problemlagen zwischen beiden Ansätzen auch auf diese Phase.

Perspektiven zum Problemzusammenhang bündelt. Die Autoren beziehen sich dabei in den Auseinandersetzungen entsprechend der historischen Phase der Debatte auf die ISO-Norm und gehen überwiegend von einem Begriffsverständnis von pädagogischer Professionalität im engeren, professionstheoretisch fundierten Sinn aus, was die Argumentationen für die hier vorliegende Untersuchung anschlussfähig macht; auch wenn zuweilen spezifisch der Kontext der betrieblicher Weiterbildung in den Blick genommen wird (vgl. Arnold, 1997c; Harney, 1997) lassen sich wesentliche der aufgeworfenen Fragestellungen und Argumentationen auch auf den Kontext der öffentlich geförderten Weiterbildung übertragen, in dem diese z. T. unter verschärften Bedingungen diskutiert wurden. Thematisch geht es einerseits um die Analyse und Nachzeichnung der Differenzen zwischen betriebswirtschaftlich-ökonomischen und pädagogischen Begrifflichkeiten, Semantiken sowie den damit verbundenen Wahrnehmungs-, Beurteilungs-, Denk- und Handlungsmustern der ISO-Norm und denen des erwachsenenpädagogisch-professionellen Diskurses, um auf dieser Ebene vielfach konflikthafte Verhältnislagen zu konstatieren; andererseits werden aber auch die Entwicklung pädagogischer Professionalität und Professionalisierung durch Qualitätsmanagement sowie ihr Verhältnis unter berufspolitischen Gesichtspunkten aufgegriffen – z. B. auch die Frage nach den Einflussmöglichkeiten des pädagogischen Berufsstandes und der erziehungswissenschaftlichen Forschungsdisziplin, die Frage nach der Stellung von Professionalität gegenüber Qualitätsmanagement –, welche ebenfalls bis heute virulent sind (vgl. auch Schrader, 2011b, S. 79 ff.). Insgesamt zeigt sich dabei ein ambivalentes Bild zu Qualitätsmanagement.

Die Spannungsfelder und Konfliktlinien zwischen den Ansätzen, die in verschiedenen Aufsätzen herausgearbeitet werden, referieren auf die Differenzen zwischen erziehungswissenschaftlich-pädagogischem und betriebswirtschaftlich-ökonomischem Denken respektive den zugrunde liegenden Sachgegenständen und –zusammenhängen; verwiesen wird z. B. auf die Unterschiede zwischen

- dialogisch sowie im Prozess erzeugten Bildungsvorgängen und -resultaten gegenüber industriellen Produkten und ihrer Herstellung,
- der z. T. anstrengenden, widerständigen sowie ggf. leidvollen subjektiven Aneignung von Lerngegenständen gegenüber Maßstäben wie Kundenzufriedenheit,
- dem Bildungssubjekt respektive den differenten Rollen von Teilnehmenden und Lernenden gegenüber der Kundenrolle usw.

Exemplarisch für diese typischen Kritikpunkte an Qualitätsmanagement kann auf Arnold verwiesen werden, der sich zwar auf den Kontext der betrieblichen Weiterbildung bezieht, aber übergreifende, systematisch relevante Kritikpunkte formuliert, wie sie typisch für die kritische Debatte an der der ISO waren (vgl. Arnold, 1997b).

Ein Gros der Beiträge in der Debatte Ende der 1990er-Jahre weist dabei bei allen thematisch-inhaltlichen Differenzen eine gemeinsame Argumentationslinie auf, wie Brödel (vgl. Brödel, 2002) darstellt: Die meisten Autoren setzten in ihrer Auseinandersetzung „mit einer Kritik gegenüber der für die Bildungsarbeit wenig geeigneten Qualitätsnorm ISO-Norm 9001 ff“ an, welche „den Spezifika erwachsenenbildnerischer Dienstleistungsarbeit als kommunikatives Handeln und/oder als pädagogisches Verhältnis nicht Rechnung“ trage. Durch eine „Gegenüberstellung idealtypisch vereinfachter Gegensatzpaare wie ‚Teilnehmer versus Kunde‘ oder ‚technologisches Handeln‘“ [in Anschluss an Arnold 1997b, S. 56, H. B.] seien „die basalen bzw. epistemologischen Unterschiede zwischen einerseits einer betriebswirtschaftlichen bzw. ingenieurwissenschaftlichen und andererseits einer erziehungswissenschaftlichen Herangehensweise an das Problem der

Qualitätssicherung“ (ebd., S. 194) aufgezeigt worden, wobei dem Ansatz pädagogischer Professionalität respektive einer Professionalisierung des pädagogischen Personals zur Erreichung pädagogischer Qualität angesichts der Grenzen organisationaler Qualitätssicherung allgemein eine Überlegenheit gegenüber einer rein organisationsbezogenen Qualitätssicherung zugesprochen wird (vgl. auch Galiläer, 2005, S. 201 ff.).

Dabei kann trotz der Weiterentwicklungen der Debatte um Professionalität und Qualitätsmanagement nicht davon gesprochen werden, dass die vorgetragenen Aspekte obsolet geworden sind, insofern wesentliche der dargelegten Argumente sowie eine grundlegende Sensibilität für die aufgeführten Differenzen und Problemlagen zum festen Grundbestand der Debatte über Qualitätsmanagement geworden sind, wie sich z. B. in der Einführungsliteratur (vgl. z. B. Hartz & Meisel, 2011, S. 100 ff.) sowie auch in den fachlichen Begründungen der branchenspezifischen Qualitätsmanagementansätze ablesen lässt (vgl. Ehses & Zech, 1999; Zech, 2006a) und als Hintergrundwissen für den Umgang mit den Qualitätsmanagementansätzen vermittelt werden.

### ***Unentschiedenheit und Ambivalenz der Debatte: Zwischen Gefahren und Chancen von Qualitätsmanagement für die Professionalität und für die Erwachsenenbildung***

In der Bewertung der Folgen der Implementierung der ISO-Norm für Professionalität und Professionalisierung bringen die Beiträge der damaligen Debatte in der Gesamtschau eine Unsicherheit sowie eine Ambivalenz gegenüber dem fremden Ansatz zum Ausdruck, insofern sowohl auf Chancen als auch Risiken für die Professionalitätsentwicklung bzw. die Professionalisierung verwiesen wird, welche mit den spezifischen Strukturmerkmalen des Feldes zusammenhängen (vgl. Arnold, 1997c; z. B. Gieseke, 1997, S. 30).

Als potenziell professionalitätstförderlich wird das Potential von Qualitätsmanagement zur Beförderung professionalitätstförderlicher Standards insbesondere in bislang nicht oder wenig professionalisierten Teilen des Feldes wie der betrieblichen Weiterbildung sowie auch die durch die ISO vermittelten Anlässe zur Reflexion über erwachsenenpädagogische Qualität hervorgehoben.

Die möglichen, dem Professionellen Denken entgegenstehenden Zukunftsszenarien reichten von einer Etablierung zwar falscher, aber in ihrer Wirkung folgenloser Vorstellungen bis hin zur Verdrängung und Überformung der einheimischen Begrifflichkeiten im Feld sowie einer bürokratischen Rationalisierung und Ökonomisierung (vgl. Arnold, 1997b).

Eine Koppelung beider Zugänge wird dabei in der Gesamtschau weder von vorneherein ausgeschlossen noch bejaht, sondern von spezifischen Voraussetzungen und Entwicklungsverläufen abhängig gemacht, z. B. von

- einer Klärung bzw. innerfachlichen Verständigung über fachlich begründete, spezifisch erwachsenenpädagogische Qualitätskriterien und ihre Verknüpfung mit den tendenziell formalen, inhaltlich neutralen Qualitätsmanagementsystemen,
- von dem Maß der tatsächlichen Anpassbarkeit und Dehnbarkeit der Qualitätsmanagementsysteme und der in ihnen inhärenten Logik an erwachsenenpädagogische Qualitätsvorstellungen,
- der Kraft der Profession und der Disziplin zur aktiven, gestaltenden Einflussnahme auf das Kräftefeld im Feld, wobei alle Autoren einerseits auf die Unabdingbarkeit und Notwendigkeit pädagogischer Professionalität zur Qualitätssicherung verweisen, gleichzeitig jedoch die faktische Schwäche pädagogischer Profession und Disziplin problematisieren, auf die Diskurse um Qualität Einfluss zu nehmen sowie den Vertrauensverlust, der damit verbunden ist.

### **Zusammenfassung und Bilanz**

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit kann festgehalten werden, dass die Fachdebatte vielfach *ausgehend von einer Differenzhypothese* auf der Ebene des Handelns die Gegensätzlichkeit der Sinnhaftigkeit, Rationalität und Sacherfordernisse sowie – auf einer eher epistemischen Ebene verortet – der Begriffe und Kategoriensysteme von Qualitätsmanagement und einer professionellen Handlungspraxis herausarbeitete und kritisch reflektierte, wodurch beide implizit als Gegensatzpaare profiliert wurden. In analytischer Auflösung betrachtet zeigt sich, dass die kritische Auseinandersetzung mit der ISO sich – zusammenfassend betrachtet – im Einzelnen auf drei analytisch aufgrund ihrer sachlogischen Unabhängigkeit trennbare, aber im Ansatz miteinander verschmelzende Strukturmerkmale bezog:

- auf die *ökonomische bzw. betriebswirtschaftliche Orientierung* (verkörpert durch die Kategorien Kunde und Markt);
- auf die Gestaltung der Organisation entsprechend des Musters *bürokratischer Verwaltung bzw. tayloristischer Unternehmensführung* (formale Regeln der Arbeitsteilung, der hierarchischen Zuständigkeiten, Dokumentationen, Formalisierungen durch Checklisten usw.);
- auf den *technischen bzw. technokratischen Produktionscharakter* durch deduktive, auf Operationalisierung und Quantifizierung drängende Messsysteme und -instrumente zur Prozess- und Erfolgskontrolle.

Den Komponenten dieses Ansatzes wurden die Erfordernisse und Strukturlogik einer pädagogisch-professionellen Praxis diametral gegenübergestellt, die aufgrund ihrer lern- und bildungstheoretischen Orientierung (an anspruchsvollen Lern- und Bildungsvorgängen sowie an dem Lern- und Bildungssubjekt), ihrer auf Interaktion und Dialog angewiesenen Lehr-Lern- bzw. Programm- und Angebotsplanungs-Praxis sowie nur begrenzt quantifizierbaren Strukturen und Vorgängen dem Qualitätsmanagementansatz unzugänglich sei.

Die *Kontakt- und Schnittstellen* werden – wenngleich vielfach nicht exakt bestimmt und als Möglichkeit apostrophiert – auf der Ebene der Arbeitsorganisation des Handelns (etwa durch die Auswirkung formaler Regeln und Operationalisierungen auf die Handlungs- und Entscheidungsspielräume) sowie durch den Einzug von sprachlichen Kategorien vermittelt über den Wirkzusammenhang von Sprache, Denken und Handeln gesehen. Das *Passungsverhältnis beider Ansätze* zueinander wird in der Gesamtschau tendenziell als spannungsgeladen und brüchig bis hin zu widersprüchlich bewertet, wenngleich die Einschätzung angesichts der Beförderungs- und Chancenpotentiale ambivalent und uneindeutig verbleibt sowie an Bedingungen geknüpft wird. Damit wird die ISO als Archetypus einer organisationsbezogenen, technischen und an ökonomischen Interessen ausgerichteten Qualitätssicherung einerseits kritisch reflektiert, jedoch andererseits bereits Ende der 1990er-Jahre auch als ein für eine pädagogische Professionalisierung potenziell nutzbares Instrument mit Anwendungsspielräumen eingeordnet.

### **3.2.1 Ausgewählte Positionen und Perspektiven der jüngeren Debatte**

Die Durchsicht von Debatten-Beiträgen der letzten Jahre zeigt, dass trotz der nunmehr über 15-jährigen Diskussion und veränderten Diskussionslage die Identität und Differenz beider Ansätze sowie ihr Verhältnis zueinander weiterhin thematisch ist, wenngleich dies in differenzierter Weise ohne einfache Dichotomisierungen erfolgt. Zudem finden sich auch verschiedene (empirische) Untersuchungen des Einflusses und der Wirkungen von Qualitätsmanagement auf Professionalität und Professionalisierung (vgl. Schmidt-Herta & Aust, 2012; Zech, 2012; jüngst Spiewok et al., 2015).



Gleichwohl sind die Debatten kontrovers, uneindeutig sowie ambivalent. Die Debatte zeigt, wie einleitend dargelegt, zumindest drei zentrale Perspektiven auf: Neben den Kritikern von Qualitätsmanagementansätzen, die die Problemlagen und Konfliktpotentiale im Zusammenspiel mit Professionalität hervorheben (vgl. die Argumentation bei Dewe, 2005), finden sich Protagonisten (insbesondere Zech, vgl. z. B. Zech, 2006c; Zech, 2008a) sowie moderierende Positionen, die zwischen beiden Zugängen zu vermitteln suchen (vgl. Hartz, 2004; Egetenmeyer & Käßplinger, 2011). Die Unterschiede in den Bewertungen und Betrachtungsweisen werden dabei von den jeweiligen Professionalitätsverständnissen und Auffassungen von Qualitätsmanagement moderiert. Zudem kommt es über die Debatte des Qualitätsmanagements hinaus zu einer Erosion von Kategorien und Differenzsetzungen wie Pädagogik bzw. Profession und Organisation (vgl. jüngst Schicke, 2011, S. 1 ff.; Feld & Seitter, 2016), auf deren Basis Gegenüberstellungen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement in der Vergangenheit, aber auch gegenwärtig vorgenommen wurden.

Im Folgenden konzentriere ich mich zum einen auf deskriptiv-analytisch ausgerichtete, ‚differenztheoretisch‘ orientierte Beiträge, insofern diese über die bereits referierten, typischen Argumentationsmuster hinausgehen. Diese postulieren eine differenzierte Betrachtung der jeweiligen sinn- und handlungslogischen Eigenheiten sowie Möglichkeiten und Grenzen der Ansätze, wobei sie die Vorstellung einer Art Arbeitsteilung transportieren (vgl. Hartz, 2004; Hartz & Meisel, 2011; Egetenmeyer & Käßplinger, 2011) und für eine weitere Verschränkung beider Diskurse zur wechselseitigen Anregung und Erweiterung respektive zur Vermeidung von Entkoppelung plädieren (vgl. Hartz, 2011). Zum anderen beziehe ich mich auf Protagonisten des Qualitätsmanagements, die entgegen der Kritik der differenztheoretisch argumentierenden Autoren von einer Vereinbarkeit von Professionalität und Qualitätsmanagement ausgehen. Weiterhin – zum dritten – rekurriere ich auf ausgewählte professionstheoretische Kritik an den neuen Ansätzen sowie auf Problematisierungen der Grundlagen der Verhältnisbestimmungen. Dies geschieht dabei exemplarisch an ausgewählten Debattenbeiträgen.

### ***Differenztheoretische Perspektive***

Beispiele für eine differenztheoretische und integrative Betrachtung finden sich gegenwärtig etwa bei Hartz, die sich auf Harney bezieht (vgl. Hartz, 2004; Hartz, 2011) und Egetenmeyer und Käßplinger (2011). Im Weiteren wird die Argumentation von Egetenmeyer und Käßplinger (Egetenmeyer & Käßplinger, 2011, S. 27 ff.) angeführt, insofern die Perspektive von Harney, Hartz u. a. im späteren Verlauf vertiefend dargestellt wird (vgl. Kapitel 3.3.1) und die Autoren sich zudem auf diese beziehen. Die Autoren gehen in Übereinstimmung mit anderen Debattenbeiträgen (Harney, Hartz, Nittel, Veltjens) ebenfalls von einer Differenzhypothese aus, wobei sie die Differenzen beider Zugänge neben handlungsstrukturellen Merkmalen auch anhand von Unterschieden in ihrer Herkunft und ihrer disziplinären Verankerung explizieren (vgl. S. 28; vgl. *Tabelle 4*).

Tabelle 4: Unterschiede zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement

	<b>Professionalisation as a process towards professionalism</b>	<b>Quality management as a process towards standards</b>
<b>Roots</b>	humanities/universities	economy
<b>Focus</b>	People	organisations
<b>Basis of action</b>	patterns of personal interpretation, based on unique cases	defined organisational processes, based on defined standards
<b>Field of acting</b>	social fields	technical fields
<b>Perspective</b>	holistically oriented	oriented towards individual parts
<b>Action orientation</b>	a good way of acting in unique situations	one way/right way

(Quelle: Egetenmeyer & Käpplinger, 2011, S. 28)

Auf dieser Basis warnen sie zum einen vor einer verkürzten Gleichsetzung einer Professionalisierung durch Qualitätsmanagement sowie vor einer Vermengung beider Zugänge auch in aktuellen Kompetenzdiskursen sowie einer Vermengung beider Logiken (ebd., S. 29). Zum anderen gehen sie von einer Art funktional differenzierten, bereichsspezifischen Zuständigkeit beider Ansätze aus und ‚empfehlen‘ einen Ansatz in Abhängigkeit von der Anforderungsstruktur des jeweiligen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichs. Zur Identifizierung der jeweils angemessenen Bearbeitungsform einer Arbeitssituation respektive der Beurteilung der jeweiligen Zuständigkeit eines Ansatzes geben sie drei Fragekomplexe vor, welche sich auf die Eindeutigkeit der Beurteilungskriterien, den Grad der Standardisierbarkeit und Routinisierbarkeit respektive die Komplexität des Aufgabenzuschnitts sowie auf die Wissensvoraussetzungen beziehen:

„Adult learning professionals are normally working in organisations. For this reason, it is necessary to decide in which situation the logic of the professional should be the guiding logic. To identify this, the following questions could be used:

- Which actions follow a right/wrong logic and can be standardised by quality management? Which actions follow an adequate/inadequate logic and therefore need professionalisation without standardisation?
- For which actions is it sufficient to follow routines, and can they be standardised by quality management? Which actions need a holistic interpretation of a complex situation beyond routines and have to be professionalised?
- For which actions is it necessary to have academics expertise and therefore qualified staff (Professionalisation)? For which actions is this unnecessary?“ (Egetenmeyer & Käpplinger, 2011, S. 33)

Im Zentrum stehen somit insbesondere Fragen, in welchem Grad Tätigkeiten standardisierbar bzw. nicht über Routinen gesteuert werden können sowie betreffend die Genese und die Komplexität der Wissensbasis. Als Voraussetzung zur Sicherung von Qualität postulieren sie die Wahrnehmung beider Zugänge als gleichberechtigte Zugänge, wobei – der integrativen Stoßrichtung der Argumentation zum Trotz – angesichts der differenten Organisationsprinzipien Grenzen gesehen werden (vgl. S. 32):

„To reach quality in adult learning sector, both perspectives should be acknowledged in their own respect.“ (ebd., S. 33)

**Schrader** nähert sich dem Verhältnis beider Zugänge aus einer historisch-vergleichenden, auf die Systemebene bezogenen Makroperspektive, wobei er sich primär für die Wirkungen beider Zugänge, insbesondere aber des Qualitätsmanagements für die Qualität von Weiterbildungssystemen interessiert. Dabei versteht er beide nicht lediglich als Formen der Arbeitsorganisation mit einem bestimmten Steuerungsmuster, sondern auch als Reform- und Modernisierungsstrategien, wobei er als eine Besonderheit im gegenwärtigen Diskurs neben Differenzen auch zentrale Gemeinsamkeiten beider Zugänge hervorhebt. Die herausgestellten Merkmale beziehen sich dabei auf unterschiedliche Bereiche – Genese, zugrunde liegende Gesellschafts- und Bedarfsmodelle, ordnungspolitische Leitbilder, Handlungsorientierungen etc. – und werden nicht explizit auf ein übergreifendes Muster oder ein bestimmtes Ordnungsmuster zurückgeführt, aus denen sich die Einzelmerkmale ergeben. *Tabelle 5* führt zentrale Gemeinsamkeiten und Differenzen beider Zugänge auf:

*Tabelle 5: Professionalität und Qualitätsmanagement als Reform- und Modernisierungsstrategien*

	<b>Professionalisierung</b>	<b>Qualitätsmanagement</b>
<b>Gemeinsamkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterstellung eines Bedarfs an Reformen der Weiterbildung als bedeutsamer Dienstleistungsbe- reich</li> <li>- Ursprung außerhalb des Weiterbildungssystems (Profession: Wissenschaftssystem; Qualitätsdebat- te: betriebliche Kunden und Adressaten von Weiterbildungseinrichtungen)</li> <li>- Orientierung an allgemeinen, gleichermaßen positiven als auch schwer zu operationalisierenden Leitformeln</li> <li>- eher lockerer Bezug zu den relevanten Bezugsdisziplinen</li> <li>- Lehrkräfte als Schlüsselfaktoren von Weiterbildungserfolg</li> <li>- instrumentelle Funktion von Weiterbildung als Instrument zur Vermittlung von Kenntnissen, Fähig- keiten, Fertigkeiten an individuelle und kollektive Adressaten zur Anpassung an veränderte Um- weltbedingungen</li> <li>- Bedarfsorientierung sowie gemeinsame Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe (Systematische und regelmäßige empirische Bedarfserhebungen, Bedarfsanalyse, Konzeptentwicklung, Teilnehmerge- winnung einschließlich Beratung, Durchführung und Organisation von Weiterbildungsveranstaltun- gen)</li> <li>- Konzentration auf Quantitäten, Fokus auf Input-Faktoren (Qualität der Einrichtungen, Programme, Ankündigungstexte, in zweiter Linie (Lehr-)Personal, Lehr-Lern-Prozesse)</li> </ul>	
<b>Differenzen</b>	Ausgangspunkt: öffentliche Weiterbildung	Ausgangspunkt: berufliche/betriebliche Weiterbildung
	bildungspolitische Ansprüche eines Ausgleichs sozialer, regionaler und curricularer Defizite	inhaltlich indifferent, Fokus auf zufriedenen Kunden
	Systembezug: Hoffnung auf ein transparent, kontinuierlich und zuverlässig arbeitendes Gesamtsystem	Organisationsbezug, Marktorientierung
	Bedarf: zu erschließende Weiterbildungsbedürfnisse	Bedarf: manifeste Nachfrage
	sozialstaatlich motivierte Fürsorge	betriebswirtschaftliche Effektivität und Effizienz
	Rückbindung an plurale und kooperative Träger, staatliche Subventions- und Fördermaßnahmen sowie rechtlich abgesicherte Regelungen zum Verbraucherschutz	Leitbild des freien Marktes, Konkurrenz der Anbieter, Verbesserung des Nachfrageverhaltens der Kunden, welche sich am Gebrauchs- und Nutzwert einer Leistung orientieren
	professionelle Leiter von Fachbereichen	effiziente und effektive Organisationsmitarbeiter
	Verantwortung des Staates für ein modernes allen zugängliches, Weiterbildungssystem	Verantwortung einzelner Anbieter für Zufriedenheit je unterschiedlicher Kunden
	stillschweigende Orientierung am Schulmodell	Orientierung am erfolgreichen Dienstleistungsunternehmen auf dem offenen Weiterbildungsmarkt
	Qualität des Programms	Qualität der Organisation

(in Anschluss an Schrader, vgl. Schrader, 2012, S. 81 ff.)

In der Gesamtschau werden Professionalisierung und Qualitätsmanagement aber auch von Schrader – den herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten zum Trotz – im Hinblick auf ihre Steuerungs- und Handlungslogik in Anschluss an Harney (vgl. 1997, Harney, 1998) „als konkurrierende, wenngleich nicht alternative Strategien zur Sicherung der Qualität von Weiterbildung“ (vgl. Schrader, 2012, S. 84) betrachtet, wobei er aufgrund der gravierenden Gegensätze skeptisch gegenüber der bildungspolitischen Annahme einer Komplementarität beider Modernisierungsstrategien verbleibt; auch gegenüber einer „Pädagogisierung der Qualitätsdebatte“ meldet er Zweifel an, „wenn sich damit die Hoffnung verbindet, man könne das eine Konzept durch das andere ersetzen“ (Schrader, 2012, S. 83). Weiterhin verweist er auch auf Transformations- und Anpassungsprozesse aufgrund des Zusammenprallens beider Debatten, wobei „nicht leicht zu entscheiden“ sei, „zu welchen Abgrenzungen oder Durchmischungen dieser Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung führen wird bzw. schon geführt hat“ (ebd., S. 85). Zentral ist auch hier die Problematisierung einer Gefahr der Kategorienverwischung.

### ***Komplementäres Zusammenspiel von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement***

Als zentraler Vertreter für eine Position, in der pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement mehr oder weniger – wenngleich auch unter im Rekurs auf ein verändertes Professionalitätsverständnis – problemlos zusammengedacht werden, kann **Zech** herangeführt werden:

Zech bezieht sich kritisch auf die Gegenüberstellung von Professionalisierung und Qualitätsmanagement in der Debatte, wobei er von einem „zwingende[n] Zusammenhang zwischen organisationalen Qualitätsmanagement und personaler Professionalisierung“ (Zech, 2012, S. 1) ausgeht. Professionalisierung wird in seiner Argumentation im Gegensatz zu der von Egetenmeyer und Käßlinger und Schrader nicht spezifisch entsprechend des Programms der 1970er/1980er-Jahre in Orientierung am Muster der Profession gefasst, sondern ausgehend von Profil der Organisation als Kompetenzentwicklung konzipiert. Deren inhaltliche Ausrichtung ergibt sich aus dem notwendigen Kompetenzprofil der Gesamtorganisation zur Befriedigung der an sie gestellten externen Umwelt- und Kundenerwartungen, die dann entsprechend der einzelnen Kompetenzprofile und -erfordernisse für die Ausübung einzelner Teilfunktionen einer Organisation (Leitung, Pädagogik, Verwaltung) auszugestalten sei. Aus dieser Perspektive ist für Zech daher zuerst „die Frage nach der Qualität und den Kompetenzen der Organisation als Ganzes“ und „erst danach die Frage nach den Kompetenzen einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf bestimmten Funktionsstellen in Leitung, Pädagogik und Verwaltung“ (Zech, 2012, S. 4) zu stellen, wobei die Professionalisierung inhaltlich „aus der Perspektive des Marktes und der Kunden und ihrer Anforderungen an die Organisation angegangen und gestaltet wird“ (ebd., S. 6). Anstatt Qualitätsmanagement und Professionalisierung der Beschäftigten gegeneinander auszuspielen, sei vielmehr drüber nachzudenken, „wie dieser untrennbare Zusammenhang noch stärker miteinander vermittelt werden“ (ebd., S. 3) könne. Damit wird nicht lediglich die Relation anders bestimmt, sondern vorerst auch Professionalisierung und Professionalität bei Zech im Gegensatz zum klassischen Konzept in zweifacher Weise umdefiniert: Erstens werden beide inhaltlich anstatt von einer Profession bzw. der Disziplin aus vom organisationalen Standpunkt aus definiert und sie bemessen sich zweitens anstatt an ihren internen Weltvorstellungen an der Fähigkeit zur Befriedigung externer gesellschaftlicher Umwelt- und Kundenerwartungen.

### **Professionstheoretische Kritik an den Bildungsvorstellungen der neuen Qualitätsmanagementansätze**

Über die Kritik der zugrunde liegenden Muster der Arbeitsorganisation hinaus findet sich auch dezidiert gegenüber neuen Qualitätsmanagementansätzen Kritik, die sich auf die lern- und bildungstheoretischen Grundlagen richtet. Sie geht insofern über die typische Kritik an der ökonomischen Ausrichtung des Qualitätsmanagements hinaus: So argumentiert Peters, dass die im LQW-Ansatz transportierte Bildungsvorstellung, welche auf individuelle Handlungsbefähigung im Kontext Lebenslangen Lernens abzielt, „zwar realitätsnahe“ sei, „gleichwohl jedoch egozentrisch-utilitaristisch“ anmute und „nur teilweise mit der *professionellen Handlungsreferenz Bildung* kompatibel“ sei, „die eben nicht nur die Interessen der lernenden Erwachsenen an Bildung, sondern auch die des Gemeinwesens bzw. des Allgemeinwohls daran umfassen müsste“ (Peters, 2010, S. 16).

### **Auf der Suche nach neuen analytischen Unterscheidungen**

Als Beispiele für die Bemühung um eine Überwindung alter Dichotomisierungen von Pädagogik und Profession und Organisation sowie für die Suche nach neuen begrifflichen und theoretisch-konzeptionellen Grundlagen können innerhalb des professions- und im organisationstheoretischen Diskurs Schicke, Feld sowie Feld und Seitter angeführt werden (vgl. Schicke, 2011; Seitter, 2011; Feld & Seitter, 2016): In der Stoßrichtung zielt die Argumentation darauf, anstatt von einer dichotomen Gegenüberstellung von einer relationalen Betrachtungsweise auszugehen, in der Profession und Organisation nicht als entgegengesetzte Pole betrachtet werden, sondern Organisation als Dimension mit in die Sphäre des Pädagogischen aufzunehmen und „professionelles Handeln auch auf (Inter-)Organisation als ein zu gestaltendes Handlungsgefüge zu beziehen“ (Seitter, 2011, S. 133). Insofern ist für eine weitere Bestimmung des Verhältnisses von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement nach adäquaten Grundlagen jenseits der Strukturkategorien Pädagogik bzw. Profession und Organisation zu suchen, auf deren Basis die verschiedenen Ebenen auseinandergehalten sowie analytisch eindeutige Bezugspunkte hergestellt werden können.

### **3.2.2 Zusammenfassung und Bilanz**

Für den gegenwärtigen Diskurs kann insofern festgehalten werden, dass beide Zugänge gegenwärtig in den Debattenbeiträgen einerseits weiterhin anhand bekannter Muster gegenübergestellt und in ihrem Verhältnis zueinander eingeordnet werden, wenngleich diese nun insbesondere auf Basis der sozialwissenschaftlichen Unterscheidungen von Profession und Organisation geschieht; andererseits verschwimmen aber diese Muster, wobei sich Organisation sowohl für die Profession als auch Profession in Richtung der organisatorischen Dimension öffnet und auch die Unterscheidungen an sich verschwimmen. Auch im Hinblick auf das Passungsverhältnis findet sich keine klare Positionierung, wobei sowohl das Modell einer Arbeitsteilung als auch das Modell des Ineinandergreifens gleichermaßen von einer Zusammenführbarkeit ausgehen. Schraders Position grenzt sich insofern ab, als dass er ausgehend von einer umfassenden historischen und gesellschaftlichen Einordnung und Ausdeutung beider Zugänge grundlegend skeptisch gegenüber einer Zusammenführung ist. Über die kontroverse Diskussion der Arbeitsorganisationsmuster der beiden Zugänge hinaus werden die begrifflichen sowie theoretisch-konzeptionellen Grundlagen zunehmend fragwürdig, um beide neu zu bestimmen und gegenüberzustellen. Auch Peters' Kritik verweist zudem weiter auf die Frage nach den inhaltlichen Grundlagen, die die nach dem Verhältnis zweier Muster der Arbeitsorganisation übersteigt.

Damit ist eine systematisch bedeutsame Ambivalenz verbunden: Einerseits ist im Diskurs die Tendenz zur Auflösung der scharfen Entgegensetzung beider Zugänge, die zunehmende theoretische und

empirische Beleuchtung ihrer Zusammenhänge, sowie die Einführung neuer Kategorien als Voraussetzung einer klaren Bestimmung der Relationsebenen und -dimensionen sichtbar. Dies kann als Ausdruck einer zunehmenden Integration beider Debatten sowie einer Bemühung um Möglichkeiten einer neuen Verhältnisbestimmung gewertet werden. Andererseits wird auch auf die Gefahr von Ebenen- und Kategorienverwechslung mit der Gefahr einer Ausblendung der jeweiligen Erfordernisse beider Zugänge für die Qualitätsentwicklung (vgl. Hartz & Schrader, 2009, S. 332 ff.; Hartz & Meisel, 2011, S. 103 ff.) sowie auf die Dynamik, die Transformationen im Diskurs mit unklarem Ausgang (vgl. Schrader, 2011b, S. 85) aufmerksam gemacht.

Auch im Hinblick auf die Frage nach den Schnittstellen weist die gegenwärtige Debatte gegenüber der früheren Diskussion durch die empirische Beleuchtung neue, zu einer differenzierten Beurteilung des Qualitätsmanagements beitragende Erkenntnisse auf.

### **3.3 Vertiefung: (Ausgewählte) Theoretische Stränge der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte**

Im Weiteren werden zentrale theoretische Reflexionen und empirischen Studien zum Verhältnis pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement rezipiert, um einerseits weitere Einblicke in den Problemzusammenhang zu erhalten und andererseits auch methodologische Grundlagen der Erforschung in der gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Debatte näher zu beleuchten. Durch eine Verschränkung der Perspektiven soll ein komplexes Bild des Zusammenhangs erreicht werden.

#### **3.3.1 Debattenstrang 1: Vermittlungsprobleme und Spannungsverhältnisse von (betriebswirtschaftlich-)organisationaler und pädagogisch-professioneller Handlungslogik**

##### ***Einordnung und Überblick***

Ein dominanter Strang innerhalb der gegenwärtigen Debatte geht von Anschlussproblemen zwischen Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität aufgrund einer kategorialen Differenz zwischen den ihnen jeweils zugrunde liegenden, generischen Handlungslogiken respektive Sinnsphären aus, welche unterschiedliche Formen und Orientierungen des Arbeitshandelns bzw. der Kommunikation generell hervorbrächten (vgl. Harney, 1997; Harney, 1998; Nittel, 2000; Hartz, 2004; Meisel & Dollhausen, 2006; Hartz & Meisel, 2011; Schrader, 2011b; kritisch dazu Schicke, 2011; Zech, 2012). Während der Zugang des Qualitätsmanagements und das Qualitätsmanagementhandeln durch eine betriebswirtschaftlich-organisationale Sinn- und Rationalitätsfolie unterfüttert und strukturiert sei, folge das Professionalitätsmodell dem Ordnungsmuster einer beruflichen pädagogisch-professionellen Sinn- bzw. Handlungslogik, die notorisch in Konflikt zueinander stünden. Die Ausführungen referieren dabei auf die sozialwissenschaftlichen, z. B. arbeits-, organisations- und berufssoziologischen Betrachtungsweisen zwischen Organisation und Profession, wie sie seit längerem auch in den Erziehungswissenschaften etabliert ist (vgl. z. B. Scott, 1968; für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs Kurtz, 2004; Helsper et. al., 2008, für die Erwachsenenbildung Nittel, 2000; Wittpoth, 2009); jedoch werden in den Argumentationen wesentliche Problemlagen, die traditionell als Problem der Differenz von (bürokratischer und/oder ökonomischer) Organisation und Pädagogik verhandelt werden (vgl. Terhart, 1986; Schäffter, 1987; Fuhr, 1994; Kuper, 2001), aufgeführt.

### **Zur Differenz von Beruf und Betrieb sowie von Organisations- und Professionshandeln**

Eine theoretisch elaborierte Bestimmung der Spezifika dieser beiden Handlungslogiken<sup>43</sup> sowie ihres Verhältnisses im Kontext der Qualitätsdebatte zueinander aus systemtheoretischer Perspektive findet sich bei Harney (vgl. Harney, 1997; Harney, 1998), an den spätere erziehungswissenschaftliche Arbeiten – insbesondere Hartz (vgl. Hartz, 2004; Hartz, 2011), aber auch Schrader (Schrader, 2011b) – anschließen und der mit seiner Argumentation die Debatte maßgeblich geprägt hat. Er bezieht sich dabei in seinen Ausführungen auf die ISO 9001:1987 sowie den spezifisch gerahmten Kontext betrieblicher Weiterbildung, die er als Instrument der betrieblichen Handlungslogik kennzeichnet, welche zum Professionalitätsmodell und der ihm zugrunde liegenden beruflichen Handlungslogik in Widerspruch steht.<sup>44</sup>

Der Qualitätsmanagementansatz der ISO und der Ansatz pädagogischer Professionalität werden dabei als kategorial differente, z. T. konkurrierende, aber auch funktional komplementäre Strategien der Steuerung, Rationalisierung und Qualitätssicherung von Arbeitsprozessen betrachtet, welche je eigene Strukturlogiken, Anwendungskontexte sowie Potentiale und Grenzen aufweisen. In der Quintessenz werden beide dabei als prinzipiell situativ gegeneinander abwägbar betrachtet, ohne dass einer per se der Vorzug einzuräumen wäre (vgl. Harney, 1997, S. 200; Harney, 1998, S. 176 ff.; vgl. zum Folgenden auch die Darstellung bei Bruns, 2007, 29 ff.).

Maßgeblich ist die Analyse der ihnen zugrunde liegenden, voneinander abweichenden Sinnsphären bzw. -zusammenhängen, welche in unterschiedlichen Formen von Kommunikation, Erwartungsbildungen sowie Formen des Arbeitshandelns ihren Ausdruck fänden bzw. hervorbrächten. So würden „unter dem Aspekt der Professionalität Arbeitsvollzüge anders zusammengesetzt und kommuniziert als unter dem Aspekt des Organisierens bzw. Managens“: Während „professionelle Interaktionssysteme ihren Sinngehalt und ihre Normen aus Regeln fachlicher Angemessenheit und Perfektion“ schöpften, bezögen „managementeigene Interaktionssysteme ihren Sinngehalt und ihre Normen aus der gelungenen Verknüpfung und aus dem ertragswirksamen Zustandekommen von Produkten“ (Harney, 1998, S. 182).

Im Zentrum der Differenzierung und Verhältnisbestimmung von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement steht dabei das Konzept der Handlungslogik sowie die Differenz von Betrieblichkeit und Beruflichkeit als Sinnsphären, anhand derer die Differenz von Organisation und Profession entfaltet wird: Mit dem Begriff der Handlungslogik<sup>45</sup> werden bei Harney allgemein die (generischen) Sinnstrukturen von Handlungsausrichtungen, -orientierungen bzw. allgemeiner: der Kommunikations- und Erwartungsherausbildung bezeichnet sowie die daraus hervorgehenden

---

43 Neben dem systemtheoretischen Vokabular (sensu Luhmann) nimmt er weiterhin auch auf handlungs- und organisationstheoretische Überlegungen Max Webers (vgl. z. B. Harney, 1998, S. 42 oder S. 118 f.) sowie auch der Institutionenökonomik Bezug (vgl. ebd., S. 124 ff.)

44 Trotz dieses Kontextbezugs sind seine theoretischen, begrifflich-konzeptionellen Unterscheidungen und Argumentationen übergreifender Natur und lassen sich problemlos auch auf andere Qualitätsmanagementansätze und Professionalitätskonzepte in anderen Weiterbildungskontexten übertragen bzw. werden auch auf diese bezogen.

45 Dieser steht in Harneys Untersuchung im Zusammenhang mit den Begriffen des Sinns, der Kommunikation oder Erwartungsbildung.

spezifischen Wahrnehmungsmuster.<sup>46</sup> Die Differenz von beruflicher und betrieblicher Handlungslogik markiert dabei immaterielle „Grenzziehungen der Kommunikation“, welche deutlich machen, „daß je nachdem, mit welcher Handlungslogik operiert wird“, jeweils in ihrer Sinnhaftigkeit unterschiedene, durch Sinn Grenzen abgeschirmte „Kommunikationssysteme“ (Harney, 1998, S. 99) entstehen, welche sich in sachlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht voneinander unterscheiden (vgl. ebd., S. 102 ff.).

Den Leitgedanken der betrieblichen Handlungslogik, der dem Handeln seinen Rahmen vorgibt, stelle „die Dauerhaftigkeit des organisatorischen Überlebens“ (ebd., S. 116) dar. Im Zentrum steht „die Frage, inwiefern Tausch-/Herstellungsbeziehungen durch organisierte Betrieblichkeit oder aber durch die Erwartbarkeit des Tauschs (und damit durch die Erwartbarkeit eines auf dem Markt verfügbaren Güterangebots) auf Dauer gestellt werden können“ (ebd.). Tausch (sowohl an den innerbetrieblichen Schnittstellen der Produktionsabteilungen als auch extern an der Schnittstelle zwischen Organisation und Umwelt) und Herstellung werden damit als die zentralen Funktionen innerhalb der betrieblichen Handlungslogik folgender Unternehmungen in den Blick genommen.

Damit gehe eine bestimmte „Art der Verengung der Fragen, der Orientierungen und der in den Blick genommenen Probleme in der Wahrnehmung und Kommunikation“ einher, in der Wirklichkeit immer als eine „tendenzielle Bedrohung des ressourcenbezogenen Überlebens von Individuen, Gruppen, Organisationen oder auch von Organisationseinheiten etc.“ (ebd., S. 115) respektive „als Anlaß der ressourcenbezogenen, der Organisation verpflichteten Überlebenseicherung durch den Aufbau, den Schutz wie auch die Expansion von Tausch- und Herstellungsbeziehungen in den Blick“ (ebd.) gerät.

Diese für die betriebliche Handlungslogik spezifische Rahmung der Kommunikations-, Erwartungs- und Handlungsmuster wird dabei von Harney auch auf sozial- und gesundheitsbezogene Dienstleistungen übertragen (vgl. ebd., S.116, vgl. auch ... ), die „ihr wirtschaftliches Überleben nicht im Marktgeschehen, sondern in distributiven Auseinandersetzungen um staatliche Subventionen, Versicherungsleistungen etc. erbringen müssen“ ebd., (S. 119, vgl. auch S. 122).

Ausgehend von diesen Rahmungen ist die betriebliche Handlungslogik durch eine spezifisch ökonomische, einzelwirtschaftliche Perspektive gekennzeichnet, welche sich primär an dem überlebensrelevanten Leitgesichtspunkt der Knappheit von Umweltressourcen – also an Knappheit

---

46 Der spezifische Gebrauch von Handlungslogik bei Harney kann über die Differenz zum Konzept der Organisation und der Herrschaft – beides gefasst im Weberschen Sinne – gewonnen werden: Während Organisation eine institutionell geronnene Koordinations- und Verteilungsstruktur fasst, zielt der Begriff der Handlungslogik auf den Inhalt des Handelns ab (vgl. Harney, 1998, S. 41 ff.). „Handlungslogiken“ trügen dabei „die sinnhafte Unterfütterung des Handelns“, ihre „Organisationsform“ hingegen stelle „auf die Verteilung der Befehlsgewalt im Sinne der Entscheidung bzw. Auswahl und Koordination bzw. Anschlußfähigkeit von Handlungen ab“ (ebd., S. 42; in Anschluss an Weber). Die erfolgreiche Koordination von Handlungen in Organisationen werde dabei über Herrschaft sichergestellt, damit sei jedoch „vor allem der Transportkanal beschrieben, mittels dessen die Verteilung der Befehlsgewalt auf Widerhall“ stoße. „Die Formierung des Transportinhalts im Sinne der Ausrichtung der Herrschaft an *bestimmte Zwecke*“ hingegen sei damit jedoch noch nicht gefasst: Hierauf „zielt der Begriff der Handlungslogik ab“ (ebd.). Handlungslogik umschließt dabei das Außen und Innen einer Organisation, d. h. sie bewege sich an der Grenze der symbolischen Repräsentation nach außen sowie der Operation nach innen (ebd., S. 115). Sowohl ‚Beruf und ‚Betrieb‘, gedacht als Sinnsphären, ließen sich nach Harney neben der Handlungslogik auch in ihrer Organisationsform beschreiben und erfassen. Organisationsform und Handlungslogik sind dabei nicht strukturell identisch, sondern nur gekoppelt aneinander. So können „innerhalb des Betriebes als Organisation berufliche, auf Expertenschaften gegründete Handlungslogiken entstehen [...] – und zwar ohne daß es dafür organisierte Berufe gibt“. (ebd., S. 43–44). Und auch die betriebliche Handlungslogik kann auf andere Organisationen als auf (Wirtschafts-)Betriebe bezogen werden (vgl. ebd., S. 122).



im Sinne eines ökonomischen Leitprinzips – orientiert, die im Kontext der sozialen Umwelt des Marktes geldvermittelt ist. Im Gegensatz zu anderen Haushalten (wie dem Familienhaushalt, dem Staatshaushalt) ist diese ökonomische Logik des unternehmerisch geführten Betriebs „auf Geld als Knappheitsindikator und auf den Markt als Umwelt der Überlebenssicherung angewiesen“ (ebd., S. 120); mit der Maßgeblichkeit von Knappheitsgesichtspunkten, Ressourcenschonung und Wirtschaftlichkeit gehe eine Indifferenz gegenüber spezifischen Produkt- und Aufgabenbestimmungen einher (vgl. ebd. S. 121), denen nur sekundäre Bedeutung zukommt. In Folge der Gleichgültigkeit einer lediglich an der Aufrechterhaltung von „Prozessen marktförmiger Koordination von Leistungen bzw. Gegenleistung“ interessierten Handlungslogik müssten Überlegungen zu den gesellschaftlichen Auswirkungen der Gleichgültigkeit marktvermittelter Organisation wirtschaftsethischen Reflexionen überantwortet werden (ebd., auf Koslowski, 1992 verweisend)<sup>47</sup>.

Die berufliche Handlungslogik konstituiert demgegenüber eine Sinnstruktur für das Arbeitshandeln, die auf eine „personenbezogene kompetenz- und aufgabenbezogene Perfektionssteigerung“ (ebd., S.40) abziele und sich dabei an inhaltlich spezifischen Aufgaben ausrichte. Im Kontext betrieblicher Weiterbildung sei diese jedoch immer in den Rahmen betrieblicher Handlungslogik hineingestellt und hier Legitimationsdruck ausgesetzt, wodurch letztlich zwei sinnhafte Formen „arbeitsbezogener Kommunikation und Erwartungsbildung“ aufeinanderprallen:

„Im ersten Fall orientieren sich diese Präferenzen und Standards an Regeln und Standards kompetenter Arbeitsausführung, im zweiten Fall orientieren sie sich an betriebspragmatischen Prozeßroutinen und Überlebenspraktiken. Dem einzelwirtschaftlichen Kalkül und der betrieblichen Prozeßgebundenheit von Arbeitsvollzügen steht die Beruflichkeit von Lehr- und Anleitungsprozessen gegenüber (vgl. Greinert, 1993)“ (Harney, 1998, S. 101-102).

Qualitätsmanagement taucht nun in Harneys Argumentation als ein historisch dem Taylorismus entstammender Modernisierungsprozess auf, der der betrieblichen Handlungslogik folgt und als Instrument der Kompensation derjenigen Unschärfen dient, die Weiterbildungsprozesse aufgrund ihrer Sachkomplexität auf der Ebene des Bedarfs, des Transfers und der Lehr-Lern-Interaktion erzeugen (vgl. ebd., S. 161 ff.) und den auf Objektivierung und Aufwand-Ertrags-Berechnungen beruhenden „Rationalitäts- und Rationalisierungsanspruch“ (Harney, 1997, S. 193) entgegenstünden. Diesen Unschärfen, durch die sich Weiterbildungsvorgänge einer kalkulatorischen Eingliederung in den sinnhaften Betriebszusammenhang aus Verkettungen von Produktions- und Tauschtätigkeiten entzögen, begegne diese durch die Implementierung „sichtbarer Markierungen im Organisationsablauf“, ohne jedoch die Rationalisierungslücken letztlich schließen zu können. An die Stelle der Zugänglichkeit der Arbeitsvollzüge selbst“ trete die „Perfektionierung von Verfahrensschritten“ (Harney, 1998, S. 164 f.), durch die nur das Verfahren der Qualitätssicherung, nicht aber die Qualität selbst geregelt werden könne. In Folge bleibt die Substrat- und die Inhaltsebene von Weiterbildung dem Qualitätsmanagement unzugänglich, was in den Kern der fachlichen Kritik an formaler Qualitätssicherung mündet:

„Wie man in der Rechtssoziologie schon lange weiß, ist jedoch die Einlösung von Verfahrensanforderungen weder identisch mit der Einlösung des Ziels noch mit der Bearbeitung des unmittelbaren Substrats, auf das Verfahren abstellt. So können Gerichte weder Gerechtigkeit noch Wahrheit unmittelbar bearbeiten. Sie können nur das Verfahren überwachen, in dem es zu Entscheidungen kommt, die durch das Verfahren als gerechtigkeits- bzw. wahrheitsbezogene

---

47 Koslowski, P. (1992). In: P. Koslowski: Ethics in Economics, Business and Economy (S. 15–27). Berlin: Springer

Entscheidungen legitimiert sind (vgl. Luhmann, 1969). Mit dem Qualitätsmanagement verhält es sich analog. Direkt ist nur das Verfahren managebar – nicht die Qualität.“ (Harney, 1998, S. 169)

„Professionelles Handeln“ respektive Professionalisierung werden bei Harney demgegenüber als konkurrierende Strategie der Qualitätssicherung betrachtet, die systematisch an den Unschärfen ansetzen, die ihren Grund letztlich in der fehlenden Möglichkeit der Trennung von Kunde und Produkt in der Weiterbildung haben. Beide konstatieren letztlich unterschiedliche, jeweils füreinander unzugängliche Sphären der Steuerbarkeit und Zugänglichkeit, insofern Qualitätsmanagement weder Weiterbildungsprozesse noch personale Arbeitsvollzüge direkt steuern könne noch professionelles Handeln Organisationsvollzüge. Bezogen auf die für die vorliegende Untersuchung maßgebliche Frage nach der Passung (Widerspruch, Entsprechung) und der Koppelbarkeit beider Zugänge treffen also im Kontext der betrieblichen Weiterbildung vermittelt über Qualitätsmanagement und pädagogische Professionalisierung zwei differente Sinnsphären sowie Formen der Arbeitsorganisation aufeinander, deren unterschiedlichen Handlungsorientierungen zu letztlich nicht auflösbaren betrieblichen Dauerkonflikten führen (vgl. auch Galiläer, 2005): Das Qualitätsmanagement kann als instrumentelles Organisationschema<sup>48</sup> verstanden werden, welches für die Praxis ein Ordnungsschema mit Regeln bereitstellt, das das Handeln entsprechend der ihm zugrunde liegenden betrieblichen Handlungslogik möglichst detailliert und konkretisiert führt, in welches sich das professionell-pädagogische Handeln aus sach- und berufslogischen Gründen jedoch nicht einfügen kann. Dementsprechend werden systematisch strukturell bedingte Bruchstellen und Konfliktlinien erzeugt: Während in der betrieblichen Logik des Qualitätsmanagements das Weiterbildungshandeln und Entscheiden dem Primat betrieblicher Reproduktionsfähigkeit in der Umwelt des Marktes folgt und – der Prämisse der Ressourcenknappheit folgend – inhaltlich spezifische Zwecke als sekundär bewertet werden, richtet sich das berufliche bzw. professionelle Handeln auf inhaltlich bestimmte Aufgaben und Zwecke personaler Qualifikations- und Bildungsprozesse aus. Das betriebliche Handeln organisiert folglich zur Überlebenssicherung nutzen- und ertragreiche betriebliche Tausch- und Herstellungsbeziehungen unter dem Gesichtspunkt befriedigter Kundenerwartungen, insofern diese die Bedingungen für Tauschgeschäfte und Ressourceneinsparung darstellen und bedient sich dazu objektivierender Steuerungs- und Kontrollinstrumente, während das beruflich-professionelle Handeln in Orientierung an Lern- und Bildungszielen auf begrenzt objektivier- und kalkulierbare Vermittlungsprozesse abzielt.

An die Unterscheidungen Harneys schließen zahlreiche Beiträge in der Debatte um Professionalität und Qualitätsmanagement an, wobei dies mit unterschiedlichen Stoßrichtungen in der Argumentation geschieht und im Fokus insbesondere die Differenz zwischen professioneller und organisationaler Handlungslogik, weniger die Differenz zwischen pädagogischer Beruf- und ökonomischer Betrieblichkeit im Fokus steht.

So hebt Nittel (vgl. Nittel, 2000) unter professionalisierungstheoretischen Gesichtspunkten hervor, dass weniger die Differenz zwischen organisationaler und professioneller Handlungslogik, sondern vielmehr die Verwischung ihrer kategorialen Differenzen professionalisierungsgefährdend sei, insofern ihre Spezifika auch zur Profilierung der unterschiedlichen Qualitätserfordernisse sowie der jeweiligen Potentiale und Grenzen der Strategien herangezogen werden können. Die Pädagogik

---

<sup>48</sup> In Anknüpfung an die Differenzierung von Schreyögg von einem tätigkeitsbezogenen, instrumentellen und institutionellen Organisationsverständnis.

verstehen er dabei als einen Aufgabenzusammenhang, der für Profession und Organisation gleichermaßen offen und anschlussfähig ist.

Hartz (vgl. Hartz, 2004) weist – der Argumentationslinie folgend – beide Zugänge als funktional komplementäre sowie aufeinander angewiesene Qualitätssicherungsstrategien innerhalb der Weiterbildung aus, die je andere Qualitätsbereiche adressierten und sich je nach Situationskonstellation sowohl diametral entgegengesetzt sowie konfligierend, als auch funktional ergänzend gegenüberstünden:

Die organisationale Handlungslogik sei nach *außen* auf den *Markt* und nach *innen* auf die *Organisation* gerichtet und zielen auf eine „Perfektionierung der für die Produkterstellung relevanten organisationsbezogenen Prozesse unter den Imperativen einer betriebswirtschaftlichen, marktorientierten Unternehmensführung“ (Hartz, 2004, S. 242) ab, während sich Professionalität prozessbezogen als Ausdruck situativer Kompetenz im Sinne der fall- und situativ angemessenen Wissensapplikation erwiese (vgl. ebd., S. 239, in Anschluss an Tietgens, 1988b, S. 37):

„Trotz der Differenz der Operationslogik betriebswirtschaftlicher Organisation auf der einen Seite und professionellen Handelns in der Lehr-Lern-Situation auf der anderen Seite können beide nicht aufeinander verzichten: Denn eine Weiterbildungseinrichtung kommt weder ohne die in ihrer professionell Tätigen aus, noch vermögen die Professionellen das ordnende Moment der Organisation, die dem Kurs und den dort ablaufenden Interaktionen gewissermaßen Ort und Rahmung gibt, zu entbehren.“ (Hartz, 2004, S. 243)<sup>49</sup>

Entsprechend postuliert sie eine wechselseitige Anerkennung der je eigenen Sinnhaftigkeiten, Referenzpunkte und Handlungslogiken beider Ansätze, wobei sie einerseits – zusammen mit Meisel – die weiterführende Integration fordert (vgl. Hartz & Meisel, 2011, S. 107 f.). Andererseits kritisiert sie auch die Vermengung beider Handlungslogiken, die zum Ignorieren der jeweiligen Qualitätsmaßstäbe und -kriterien sowie Sicherungsstrategien führe. Dies sieht sie etwa in der Debatte um das LQW gegeben an (vgl. Hartz & Schrader, 2009, S. 334).

Dabei bestimmt sie beide Handlungslogiken insbesondere in den tabellarischen Gegenüberstellungen über ihren Umgang mit Ungewissheit sowie der Bemühung um Sicherheit, während sie die Differenzdimension der pädagogischen Logik gegenüber der ökonomischen in der Profilierung der Gegensätze beiseite lässt.

*Tabelle 6* stellt die beiden Ansätze aufbauend auf den Darstellungen von Hartz und Meisel sowie Harney systematisch gegenüber:

---

49 In Verweis auf andere Autoren wie Nittel, Becker, Vogel und Küchler v. & Schäffter, vgl. Hartz, 2004, S. 334..

Tabelle 6: Zur Differenz von professioneller und organisationaler Handlungslogik

Professionelle Handlungslogik	Organisationale Handlungslogik
- fallbezogene Transformation theoretischen Wissens in Können	- Standardisierung von Handeln
- Situationsbezug und Umgang mit Ungewissheiten	- Festlegung von Verfahrensschritten zur Begrenzung von Unsicherheit
- Unhintergebarkeit des Subjektiven	- Suspension des subjektiven Faktors
- fallbezogene Varianz durch situationsbezogene Durchbrechung von Routine	- Herstellung von Einheitlichkeit
Pädagogische Logik	Betrieblich-ökonomische Logik
- Individuelle Qualifikation und Bildung und gesellschaftliche Aufgabenstruktur (Individual- und Gesellschaftswohl)	- betriebliche Reproduktion am Markt
- z. B. Teilnehmerorientierung: Vermittlung	- Kundenorientierung: Rentabler Tausch unter Knappheitsbedingungen

(vgl. Hartz & Meisel, 2004, ergänzt in Anschluss an Harney 1997, 1998)

### Überleitung

Die gouvernementalitätstheoretisch fundierten, diskursanalytischen Studien in Anschluss an Foucault bieten ausgehend von anderen theoretischen und methodologischen Grundlagen eine zu den systemtheoretischen Arbeiten von Harney, Hartz alternative Perspektive auf pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement und ihr Verhältnis. Qualitätsmanagement erscheint hier als eine spezifische Form der Regierung des pädagogisch-professionellen Handelns im Feld, welche sich einer spezifischen Sprach- und Wissensordnung bedient, die neue Konstellationen des Selbst- und Weltverhältnisses installiert. Für die vorliegende Untersuchung ist sie auch insofern relevant, als dass sie die LQW als branchenspezifischen Ansatz und ihre Wirkungen im Feld analysiert.

## 3.3.2 Debattenstrang 2: Qualitätsmanagement als neoliberale Regierungsform des erwachsenenpädagogischen Feldes

### Einordnung und Überblick

Während in dem ersten Debattenstrang das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Kontext der Weiterbildungseinrichtung diskutiert wird und die Vermittlungsprobleme zwischen betriebswirtschaftlich-organisationalem Steuerungsanspruch und pädagogisch-professioneller Interaktion in den Blick geraten, analysieren die gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten die mit der Verbreitung von Qualitätsmanagement in der Weiterbildung verbundenen Veränderungen der Sprach-, Wissens- und Machtstrukturen im Feld bzw. im Diskurs (vgl. Forneck & Wrana, 2005; Franz, 2008; Franz, 2009). Mit dem Bezug auf ‚Feld‘ und ‚Diskurs‘ werden Transformationen auf allen drei Ebenen der Weiterbildung – auf der Makro-, Meso- und Mikroebene – in den Blick genommen, die ‚tiefere‘ Regelstrukturen des Handelns betreffen (vgl. zur gegenstandstheoretischen und methodologischen Einordnung Reckwitz, 2000).

Qualitätsmanagement wird in Anschluss an Foucault und das Konzept der Gouvernementalität aus einer machttheoretischen Perspektive als eine (politische) Regierungstechnologie und -praktik innerhalb des Weiterbildungsfeldes verstanden, die einer ökonomischen, neoliberal ausgerichteten Rationalität folgt und individuelle Subjekte, aber auch kollektive Akteure – die

Weiterbildungseinrichtungen – mit spezifischen Formen, Techniken und Instrumenten lenkt. Im Kern basiert die Regierungsform auf einer Einführung von sprachlichen Kategorien sowie Praktiken, Verfahren und Techniken (beispielsweise der Verfahrensstandards, der Dokumentation und der Evaluation), die eine spezifische Form des Wissens bereitstellen und hierüber die Selbst- und Fremddeutungen bzw. das Selbst- und Weltverhältnis der Akteure und damit auch ihre Beziehungs- und Handlungsmöglichkeiten in spezifischer Art und Weise beeinflussen. Diese spezifische, dem Qualitätsmanagement zugrunde liegenden Form der Regierung bedient sich dem Konzept der Pastoralmacht, welche auf einer strukturellen Koppelung von Fremd- und Selbstführung basiert und eine spezifische Selbstführung der individuellen Subjekte und kollektiven Akteure etabliert, wodurch diese gleichermaßen zu Regierungssubjekten und -objekten werden. Grundlagen bilden Mechanismen politischer „Responsibilisierung“ und „Subjektivierung“, über die Verantwortlichkeiten und Selbstverständnisse vermittelt und etabliert werden.

Bezogen auf die Frage nach dem Verhältnis beider Ansätze lautet die Kernthese, dass Qualitätsmanagement gleichermaßen Ausdruck und Instrument einer neuen Grammatik der Regierung sei, die durch ihre Sprach- und Wissensstrukturen die einheimischen pädagogischen, bildungstheoretischen Kategorien und Orientierungen des Professionalitätsmodells verdrängen bzw. transformierten und somit zu einer Konstruktion neuer Rationalitäten im Feld und somit auch Handlungsweisen führte.

Die gouvernementalitätstheoretische Perspektive, auf die sich diese Argumentation stützt, ist dabei durch folgende erkenntnisleitende, theoretische und methodologische Prämissen gekennzeichnet.<sup>50</sup>

### ***Gegenstandstheoretische und methodologische Prämissen der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive***

Im Zentrum der *studies of governmentality* steht die Frage nach den spezifischen Rationalitäten, die sich im gouvernementalen Dispositiv als einem spezifischen Regierungstypus herausbilden sowie nach den Veränderungen und Ausdrucksformen, die diese in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen erfahren. „Rationalität“ wird als „die regelgeleitete Hervorbringung von Verfahren, Programmen und Schemata des Wahrnehmens und Urteilens“ betrachtet, wobei die Analysen sich darauf richten, „wie Rationalitätsformen sich selbst in Praktiken oder Systemen von Praktiken einschreiben und welche Rolle sie in ihnen spielen“ (Foucault, 1978, S. 146)“ (Forneck & Wrana, 2005, S. 99). „Gouvernementalität“ bezeichnet in diesem Zusammenhang einen spezifischen Macht- und Regierungstypus, welcher „das Scharnier zwischen politischen Rationalitäten“ sowie den „Technologien des Selbst“ (ebd., S. 103–104) bilde. Zentral für die Analysen dieser Regierungsform im Allgemeinen sowie für die gouvernementalitätstheoretische Analyse der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung im Speziellen ist, dass diese theoretisch und methodologisch von der zentralen Bedeutung von Sprache bzw. Wissen für die Hervorbringung von Wirklichkeit ausgeht und in ihrem Forschungsprogramm die dualistische Trennung von Sprache und Wirklichkeit bzw. Theorie und Praxis aufgibt. Demgegenüber geht sie von einer Hervorbringung der Wirklichkeit in Diskursen durch diskursive Praktiken aus:

„Die Diskursivität nämlich ist nach Foucaults Auffassung eine operationale Praxis, die Wissen produziert, und erst dieses Wissen konstituiert den zu regierenden Bereich und macht ihn zugleich regierbar. Sprache repräsentiert weder die Realität noch ist sie bloße Legitimation, sie ist vielmehr

---

50 Vgl. Forneck & Wrana, 2005, S. 96 ff.

eine intellektuelle Technologie der Produktion von Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten.“  
(Forneck & Wrana, 2005, S. 99)

Insofern „geht [es, H. B.] in solchen Analysen insofern immer (1) um die Rekonstruktion konkreter Diskurse und Machtpraktiken und (2) um die Bestimmung der Rationalitätsformen, die sie leiten“ (ebd., S. 100).

Ausgehend von diesen Prämissen richten sich die diskurs- und machttheoretischen Analysen von Forneck & Wrana auf die Analyse begrifflich-kategorialer Veränderungen sowie auf Wissen bezogene Verfahrenstechniken und Praktiken, die als Technologien der Hervorbringung von Wirklichkeit und Handlungsoptionen betrachtet werden, indem sie den Raum des Sag-, Denk- und damit auch Machbaren abstecken:

Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung in Qualitätsmanagementansätzen installierten zum einen umfangreiche Dokumentationspraktiken, zum anderen sei mit diesen Praktiken ein bestimmtes Vokabular verknüpft, durch welches „ökonomische Begriffe in das Feld der Weiterbildung einfließen und dessen Realität beeinflussen, indem sie bestimmen, was sagbar ist und was nicht.“ (ebd., S. 171). Der Blick richtet sich insbesondere auf den Austausch der Teilnehmer durch die Kundenkategorie im Diskurs sowie die Installierung von damit verbundenen Wirklichkeitskonstruktionen, die nicht lediglich als eine bloß begriffliche Veränderung, sondern als Ausdruck veränderter Rationalitäten betrachtet wird (ebd.). Insofern könne „eine Analyse eines bestimmten Vokabulars die sich dahinter befindenden Rationalitäten offen legen“, an die sich „Technologien (Konzepte, Modelle) und Techniken (Methoden, Verfahren) des Regierens“ (ebd.) anschließen.

Forneck und Wrana analysieren dabei die mit den Qualitätssicherungsansätzen verknüpften Regierungsformen auf der Ebene des Feldes, der Einrichtungen sowie den Individuen, die als drei miteinander zusammenhängende Ebenen sichtbar werden: „Auf der ersten Ebene“ wird Qualitätssicherung als „eine steuernde Regierungspraktik“ betrachtet, „durch die das Feld in einem spezifischen Sinne geführt“ werde, auf der zweiten Ebene rücken die verschiedenen beigeordneten „Managementpraktiken“ in den Blick, „mit deren Hilfe die Weiterbildungseinrichtungen zu einer den neuen Rationalitäten folgenden Selbstführung gelenkt werden sollen“, auf der dritten Ebene analysieren die Autoren, „wie in diesen Praktiken Fremd- und Selbstführung konstellierte sind“, insofern diese Praktiken immer auf Formen der indirekten Steuerung zielten, „in denen die Selbstführungen der Subjekte und der Einrichtungen geführt werden sollen.“ (ebd., S. 173)

### ***Qualitätsmanagement als Regierungsform der Weiterbildungsanbieter und -abnehmer***

Dabei werden entlang der Ebenen folgende Formen und Konstellationen der Regierung des Feldes herausgearbeitet: Auf der *Ebene der einzelnen Weiterbildungseinrichtung* führe Qualitätsmanagement zur Etablierung von Techniken und Verfahrensweisen der Selbstbeobachtung, -beurteilung und -optimierung, welche – sinngemäß – eine pastorale Beichtpraxis etablierten, die zu einer Selbstführung entsprechend der gouvernementalen neo-liberalen Rationalität führte. Qualitätsmanagement wird hier „als Organisationsprinzip“ betrachtet, dass „die Selbstführung der Beteiligten“ strukturiere, „in dem es die jeweiligen Mittel“ für eine Formung einzelner Mitarbeiter/-innen oder ganzer Abteilungen bereitstelle (ebd., S. 174). Insbesondere heben die Autoren die Bedeutung von Praktiken der Dokumentation hervor, die als Formen der Selbstevaluation fungierten und mit der Produktion neuen organisatorischen, der Kontrolle sowie der Etablierung neuer Rationalitäten dienenden Wissens einhergingen (vgl. ebd.). Dieser Regierungsmechanismus zeichne

sich dabei durch eine bislang nicht etablierte Qualität der Kontrolle aus. Das Wissen mache „die Steuerung der Qualität der administrativen und pädagogischen Arbeit beeinflussbar“, wobei auch hier „eine Subjektivierungsstrategie“ (ebd.) zugrunde liege:

„Qualität kann nur über die Selbsterkenntnis der Mitarbeitenden funktionieren. So müssen Personen zunächst in pastoraler Form (Mitarbeitergespräche) selbst ihre Schwächen gestehen, da sie die bisherige Intransparenz ihrer Tätigkeit durch die Dokumentation aufheben. [...] Die Mitarbeiter werden nicht extern mittels Ergebniskontrollen überprüft, sondern durch die offenlegende Dokumentation sind sie gezwungen, sich selbst zu überwachen.“ (ebd.)

Zwischen den Einrichtungen forcieren das Qualitätsmanagement nach LQW durch ein Arsenal von Praktiken (Treffen, Rundbriefe, etc.) eine Community-Bildung und konstruieren eine „Gemeinschaft, die explizit einen Vergleichsdruck zwischen den einzelnen Mitgliedern etabliert“ (ebd.), welche eine „Überführung von ökonomischen Konkurrenz- und Wettbewerbsmechanismen in die Strukturen der Erwachsenen- und Weiterbildung“ anzeigen. Dabei werde die geschaffene Konkurrenzsituation als Supportstruktur präsentiert, wodurch die Macht- und Kontrollstruktur verschleiert werde (ebd., S. 175).

Als Kernstück der neoliberalen Gouvernementalität wird die „Produktion von auf dem Markt begehrten und nützlichen Subjektivitäten“ ausgewiesen, wobei der Kategorie des Kunden eine zentrale Funktion zukomme. Diese konstituiere über Subjektivierungsmechanismen sowohl *Abnehmer als auch Anbieter*, womit sie diese in ein spezifisches, durch eine neoliberale Rationalität geprägtes Verhältnis zueinander und zu sich selbst setze.

### ***Verdrängung der mit dem Programm der Professionalisierung verbundenen Formen der Subjektivierung sowie Sozialbeziehungen***

Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung bezogen werden in der gouvernementalitätstheoretischen Analyse auch die unterschiedlichen Sinnhaftigkeiten und Rationalitäten von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement herausgearbeitet, wobei insbesondere die Differenzen und Widersprüche zwischen Teilnehmer- und Kundenorientierung sowie der mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Formen der Subjektivierung, Handlungsorientierungen und damit einhergehenden Beziehungen zwischen den Subjekten bzw. Akteuren und zu sich selbst in den Blick geraten. Strukturell bedeutsam ist insbesondere der „Wechsel von der Teilnehmerorientierung zur Kundenorientierung“, der zur Etablierung eines neuen Qualitätsregimes auf der Anbieterseite mit grundlegenden Veränderungen der Selbstverhältnisse sowie der Beziehungskonstellationen zwischen den Subjekten führe:

Während „Teilnehmerorientierung die Zumutung eines anspruchsvollen Subjektideals“ implizierte, zwänge „die Kundenorientierung zur Ausrichtung des Handelns an Bedürfnissen mit einem damit einhergehenden Sicherheitskalkül“ (Forneck & Wrana, 2005, S. 180), bei dem Kunden „als potenzielle Käufer von Unannehmlichkeiten oder Nebentätigkeiten, die vom Kaufen ablenken könnten, entlastet werden“ müssten. Meinte „Teilnehmerzufriedenheit bisher jene Emotion“, welche „sich nach einer Phase der erfolgreichen subjektiven Anstrengung einstellte“, ziele „Kundenzufriedenheit auf die Beurteilung des Anbieters“ ab, wobei sich durch diese Verlagerung die Adressatenkonstruktion transformiere und „aus den teilnehmenden Lernenden [...] (mit)zahlende Kunden“ (Forneck & Wrana, 2005, S. 181) würden. Dabei formiert der Kundenbegriff spiegelbildlich zugleich „Adressat und Adressant der Weiterbildung“ und bringe „diese in ein neues Verhältnis“ (ebd., S. 181).

In der Gesamtschau verweisen die Analysen von Forneck & Wrana dabei auf eine umfassende Transformation des gesamten Weiterbildungssektors, der sich – befördert durch Qualitätsmanagement als Ausdruck und Motor dieser Entwicklung – entsprechend der Struktur eines Marktes sowie seiner Selbst-, Sozial- und Handlungsformen transformierte und somit die klassischen, mit dem Programm der Professionalisierung des Weiterbildungssektors verbundenen Modelle ablöste: In Folge etablierte „sich eine neue strategische Beziehung zwischen Anbieter und Kunden, die nichts mehr mit dem Verhältnis von traditioneller Bildungseinrichtung und Teilnehmer zu tun“ (ebd.) habe.

### 3.3.3 Vergleich und Auswertung beider Perspektiven mit Blick auf die Fragestellung

Zunächst werfen beide Stränge die Frage nach der Passung und der Koppelung von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement auf, indem sie von kategorialen Unterschieden zwischen ihren Sinnhaftigkeiten, Rationalitäten und Ordnungsmustern des Handelns respektive Teilelementen ausgehen, die aufgrund von Gegensätzlichkeiten und Widersprüchlichkeiten nicht ohne Spannungen, Konflikte zu einem gemeinsamen Ordnungszusammenhang zusammengeführt werden können. Ausgehend von ihren unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Grundlagen arbeiten die Analysen jedoch verschiedene Handlungsdimensionen und -aspekte heraus und verweisen zudem auf unterschiedliche Relationsebenen und -mechanismen, über die beide Ansätze aufeinander treffen. Ausgehend von den unterschiedlichen Perspektiven finden sich auch Differenzen in der Einschätzung des Passungsverhältnisses.

In den *systemtheoretisch fundierten Analysen* wird das Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität als ein Problem des Zusammentreffens unterschiedlicher und in Weiterbildungseinrichtungen schwer zu vermittelnder Kommunikations- und Handlungslogiken betrachtet. Während das Qualitätsmanagement in Orientierung an einer ökonomischen Behauptung am Markt inhaltlich indifferent gegenüber inhaltlich bestimmten pädagogischen Ansprüchen ist und sich zur Kontingenz- und Unsicherheitsreduktion um eine organisationale Standardisierung bemüht, versucht das Professionalitätsmodell ideelle Lern- und Bildungsansprüche in kontingenten und unsicheren, nicht standardisierbaren Situationen im Fallbezug zu realisieren. Insofern spannen sich die Differenz und die Widersprüchlichkeit u. a. in diametraler Weise auf zwischen ideell begründeten Inhalten und inhaltlicher Indifferenz sowie zwischen Nicht-Standardisierbarkeit und Unsicherheit gegenüber Standardisierungs- und Kontrollbemühungen zur Unsicherheitsreduktion. Eine bedeutsame Schlussfolgerung aus den systemtheoretischen Grundlagen heraus ist dabei neben der Herausarbeitung der Differenz beider sinnhafter Steuerungslogiken die Hervorhebung der gegenseitigen Abgegrenztheit beider Kommunikationskontexte sowie ihre wechselseitige Unzugänglichkeit füreinander, die – bei allem Spannungs- und Konfliktpotential und Bruchstellen zwischen beiden – die Eigenständigkeit der Sphären hervorhebt. Letztlich lassen sich die Kommunikationskontexte und -zusammenhänge nur aufgrund ihrer gegenseitigen Unvereinbarkeiten wechseln, nicht aber vermitteln.

Die ausgewiesenen Bruchpunkte – das Problem der Orientierung an Indifferenz, Standardisierung und Kontrolle – sind auch mit den Ergebnissen der *gouvernementalitätstheoretischen Diskursanalysen* kompatibel und spiegeln sich in der Kritik am strategischen Opportunismus der Kundenbeziehung sowie an den Dokumentations- und Evaluationspraktiken wieder. Zudem



attestieren beide im Zusammentreffen beider Zugänge ihre Gegenläufigkeit und Widersprüchlichkeit, sodass sich beide Analysen hier zusammenbringen lassen.

Differenzen zwischen den Analysen zeigen sich zum einen darin, dass die gouvernementalitätstheoretische Perspektive in ihrem Bezug auf die Kontexte des Feldes und Diskurses auf die einrichtungsübergreifende Wirkungsreichweite von Qualitätsmanagement aufmerksam macht, das aus dieser Perspektive über den organisationalen Kontext hinaus bzw. durch diesen auch Person bzw. Interaktion sowie System beeinflusst.

Zum anderen richten die diskursanalytischen Betrachtungen von Qualitätsmanagement als Regierungstechnik theoretisch und methodologisch den Blick anstatt auf die Handlungs- und Steuerungslogiken in einer transformativen Betrachtung auf die Verschiebung von sprachlichen Kategorien wie Kundenorientierung sowie von Techniken der Wissensgenerierung für das Handeln, welche die strukturbildenden, ‚generischen‘ Elemente einer diskursiven, sprach- und wissensbasierten Praxis bilden und ihre Folgen für die Identitäten und Beziehungen der Subjektive und Akteure. Mit der aufgezeigten Pastoralmacht als einem Fremd- und Selbstregierung miteinander verbindenden Regierungsmodus sowie Responsibilisierung und Subjektivierung als komplementären Ansätzen werden subtile, diskursiv vermittelte Wirkmechanismen aufgezeigt, über die Qualitätsmanagement professionelles pädagogisches Handeln in grundlegender Form über die Beeinflussung von Sprach- und Denkstrukturen sowie die Herausbildung von Identitäten als den Voraussetzungen des Handelns beeinflussen kann.

Mit der Beleuchtung der veränderten Sprach- und Wissensstrukturen und ihren epistemologischen sowie handlungslogischen Effekten sowie den Modi der Identitätsbildung und Beziehungsstrukturierung gerät eine Ebene des Zusammentreffens und Zusammenwirkens beider Zugänge in den Blick, die in den systemtheoretisch fundierten Analysen von Harney, Hartz und anderen in ihrer Argumentation zur Getrenntheit von Sinn-, Kommunikations- und Steuerungskontexten nicht eingebunden wird. Die systemtheoretische Implikation der wechselseitigen Unzugänglichkeit bzw. der Unerreichbarkeit der Interaktions- durch die Organisationsebene respektive der Unzugänglichkeit für die Interaktionsebene wird somit durch die gouvernementalitätstheoretische Perspektive hinterfragt und auch relativiert.<sup>51</sup>

Der Getrenntheit und Unzugänglichkeit von Sinn- und Kommunikationskontexten von Handlungslogiken lässt sich die These einer gegenseitigen Durchdringung über die Medien der Sprache und des Wissens als spezifischen Relationierungsmechanismen beider Zugänge entgegenstellen, die zu einer Verschränkung führt.

In der systemtheoretischen Betrachtung stehen sich beide Zugänge im Kontext der Weiterbildungseinrichtung gleichsam vielfach in spannungs- und konfliktgeladener Form gegenüber oder aber unvermittelt nebeneinander, was Kontextwechsel zwischen den Sinn- und Kommunikationszusammenhängen provoziert und notwendig macht.

Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive lenken Ansätze des Qualitätsmanagements das professionelle pädagogische Handeln im Sinne einer Regierungstechnologie mit einem Arsenal aus

---

51 Die folgenden Analysen beziehen sich auf die in den Blick genommenen Arbeiten im Kontext der Qualitätsdebatte. In anderen Arbeiten bezieht sich auch Harney auf die Systemebene und geht vom Ende der Professionalisierung aus (vgl. Harney, 2002), womit er den Kontext der Weiterbildungseinrichtung und den Zusammenhang zwischen Interaktion und Organisation verlässt. Zudem bezieht sich auch die systemtheoretische Betrachtung auf die zentrale Bedeutung von Sprache für die Konstruktion von Wirklichkeit über Denken und Handeln; der Blick richtet sich jedoch auf der Systemebene auf die Frage nach Funktionen von Subsystemen und richtet jedoch nicht den Blick methodologisch auf Sprache als diskursive Praxis wie die praxeologische Perspektive in Anschluss an Foucault.

spezifischen Instrumenten, Praktiken etc., wobei sie im Feld im Sinne eines spezifischen Qualitätsregimes marktformige Sozial- und Sachbeziehungen installieren, die einer ökonomischen, neoliberalen Rationalität folgen und der Rationalität des Programms der pädagogischen Professionalisierung und seiner Orientierung am Bildungsgedanken entgegenstehen.

Aus der diskursanalytischen Perspektive wird die Relation zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement damit auf der Ebene der tieferliegenden, latenten strukturellen Regeln des Sprechens und Denkens als den Voraussetzungen und Möglichkeitsräumen des Handelns hergestellt und betrachtet, wobei in der Gesamtschau von einer Verdrängung bzw. von einem Ersatz des professionellen durch den Qualitätsmanagementdiskurs ausgegangen wird. Die am Bildungsgedanken sich orientierende pädagogische Professionalität ordnet sich diskursanalytisch betrachtet unter und wird im Feld subversiv unterwandert durch die Herausbildung von Sprach-, Wissens- sowie Machtstrukturen sowie Mechanismen der Responsibilisierung und Subjektivierung, die die Praxis des Denkens und Handelns anleiten. Die Möglichkeiten des erwachsenenpädagogischen Berufsstandes respektive der Disziplin zu einer autonomen Festlegung inhaltlicher Standards werden durch die spezifische Feldkonstellation durch eine neoliberale Ordnungspolitik und darauf abgestimmte Regierungspraktiken geschwächt oder entkräftet.

Zwar lassen sich konkrete Bruchpunkte auf der Handlungsebene zwischen dem professionellen, auf Emanzipation zielenden Bildungsideal und einer instrumentell-strategisch an extern gesetzten Erwartungen und Bedürfnissen im Feld ausgerichteten, strategisch-opportunistischen Praxis feststellen, die pädagogisch notwendige Bildungszumutungen vermeiden muss.

Die diskursanalytische Analyse zielt jedoch mit dem Verweis auf die strukturellen, ‚architektonischen‘ Differenzen im Sprechen, Denken und Handeln zwischen der Rationalität pädagogischer Professionalität und der neoliberalen Rationalität über den Nachweis einzelner Differenzen hinaus letztlich in seiner Stoßrichtung ‚holistisch‘ auf die Verschiebung und Transformation von zwei verschiedenen Wirklichkeitsanschauungen und daraus hervorgehenden Selbst- und Weltverhältnissen.

### **3.3.4 Steuerungstheoretische Einordnung der Ergebnisse**

Um im Weiteren die beiden dargelegten theoretischen Debattenzugänge und ihre Befunde für die Fragestellung der Untersuchung auszuwerten, bietet sich zunächst eine Gegenüberstellung beider Zugänge im Hinblick auf ihre theoretischen und methodologischen Grundlagen an. *Tabelle 7* stellt dazu die beiden dargestellten Stränge entlang zentraler Unterscheidungsmerkmale vergleichend gegenüber. Deutlich wird, dass die jeweilige theoretische und methodologische Perspektive darüber bestimmt, welche Zusammenhänge zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement gesehen werden – vermittelt über die Relationierungsebenen und -mechanismen – und wie das Verhältnis eingeschätzt wird.

Tabelle 7: Zugänge zum Verhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität in der erwachsenenpädagogischen Debatte

	<b>Strang 1: Vermittlungsprobleme zwischen betriebswirtschaftlicher Organisation und pädagogischer Profession</b> (vgl. Harney, 1997; Harney, 1998; Harney, 2000; Hartz, 2004; Hartz & Schrader, 2009)	<b>Strang 2: Qualitätsmanagement als neoliberale Regierungsform von pädagogischer Professionalität</b> (Franz, 2004; Forneck & Wrana, 2005; Franz 2008; Franz, 2009)
<b>Theoretische Anschlüsse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- systemtheoretisch</li> <li>- organisations- und professionstheoretisch, steuerungstheoretisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gouvernementalitätstheoretische Perspektive</li> <li>- regierungs- und machttheoretisch</li> <li>- Methodologie der Diskursanalyse</li> </ul>
<b>Theoretische/s Inventar/Kategorien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- System/Umwelt, Kommunikation</li> <li>- Sinn, Handlungslogik und Organisation</li> <li>- Berufliche und Betriebliche Sinnhaftigkeit</li> <li>- Organisation und Profession als Formen der Arbeitsorganisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjekt/Situation, Handeln</li> <li>- Wissen, Macht, Diskurs</li> <li>- neoliberale Rationalität</li> <li>- Regierungstechnologien, Techniken und Verfahren (Grammatik der Härte und Sorge, Subjektivierung und Responsibilisierung)</li> </ul>
<b>Handlungstheoretische Einordnung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kulturtheoretische Perspektive (kulturalistisch)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kulturtheoretische, praxeologische Perspektive (kulturalistisch)</li> </ul>
<b>Gegenstandskonzeption</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualitätsmanagement und pädagogische Professionalität als zueinander alternative Qualitätssicherungs-, Rationalisierungs- und Steuerungsstrategien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualitätsmanagement als politische Regierungsform (-technologie, -praxis)</li> <li>- ‚Pädagogische Professionalität‘ als sich (entsprechend der im Qualitätsmanagement angelegten Logik) selbst regierendes Regierungsobjekt; Regierungsobjekt/ -subjekt</li> </ul>
<b>Analyseebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meso- und Mikroebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Makro-, Meso- und Mikroebene</li> </ul>
<b>Relationskontext, -ebenen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einrichtungskontext</li> <li>- Organisation und Interaktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feld, Diskurs</li> <li>- Organisation, Interaktion, Person</li> </ul>
<b>Relationsmechanismen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisatorische Verfahrensregeln (Qualitätsmanagement) für interaktive Arbeitsvollzüge (pädagogische Professionalität)</li> <li>- Vermischungen, Vermengungen der Kommunikationsmuster, Invasive Kommunikationsmuster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen und Machttechnologien, -techniken, -praktiken als generative Folie der Selbstregierung, d. h. der Selbst- und Weltverhältnisse, der Handlungsordnungen im Feld: pädagogische Professionalität als Regierungssubjekt/-objekt</li> <li>- Regierung durch Wissen und Macht, Wissen als Handlungsvoraussetzungen</li> <li>- Doublette aus Subjektivierung und Responsibilisierung</li> <li>- strukturelle Konstellation im Feld, die in Verhältnisse zu sich und anderen setzt, Positionen im Feld zuweist, zwischen den Akteuren vermittelt</li> </ul>
<b>Übergeordnete Konfliktkonstellationen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rationalisierung und Qualitätssicherungsstrategien im Kontext von Weiterbildungseinrichtungen</li> <li>- Zusammentreffen beider Rationalisierungs- und Qualitätssicherungsstrategien im betrieblichen Zusammenhang, die strukturell miteinander gekoppelt sind</li> <li>- Vermittlung zwischen betriebswirtschaftlich interessierter Organisationsseite und pädagogischer Interaktionslogik innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformation des Bildungssektors, Verschiebung der Qualitätssicherungsstrategien</li> <li>- Qualitätsmanagement als Ausdruck und Motor einer neoliberalen Sozialordnung; diese Transformationen verschieben das, was pädagogische Beruflichkeit ausmacht, transformieren und überformen es;</li> <li>- Zusammenprallen einer neoliberalen, ökonomischen Logik und der pädagogisch-professionellen Logik durch die Verankerung einer pastoralen Machtstruktur</li> </ul>

<b>Problemlagen zwischen Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- konkurrierende Kommunikationsmuster und Muster der Arbeitsorganisation</li> <li>- inhaltliche Indifferenz der Kundenorientierung: Primat der inhaltlich leeren Betrieblichkeit gegenüber inhaltlich gefüllter professioneller Aufgabenstruktur dadurch Indifferenz gegenüber Teilnehmerorientierung</li> <li>- tendenziell Unterordnung pädagogischer Professionalität unter den Gesichtspunkten der Ressourcenknappheit vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit betrieblicher Reproduktion</li> </ul>	<p>Regierung des Feldes über Sprach- und Wissensstrukturen (Diskursstrukturen), Autonomieverlust der Akteure im Feld</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- materialer Bedeutungsverlust der Weiterbildung</li> <li>- Widersprüche und Konfliktlinien zwischen den Sach- und Sozialverhältnissen, die mit den Kategorien Kunde und Teilnehmer, Produkt und Bildung usw. einhergehen; staatlich organisierter, dezentraler Marktsteuerung und staatlicher Förderung bei gleichzeitiger Autonomie</li> <li>- Notwendigkeit der Orientierung an inhaltlich indifferenten, externen Feldbedürfnissen; Konflikte mit dem inhaltlich gefüllten Bildungsbegriff</li> <li>- instrumentell-strategische Verhaltensformen, Opportunität gegenüber Kunden- und Marktbedürfnissen</li> <li>- Schwächung des Feldes, Autonomieentzug durch neoliberale Ordnungspolitik</li> </ul>
<b>Verhältniseinschätzung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermittlungsprobleme und Spannungsverhältnisse aufgrund kategorialer Differenzen</li> <li>- Funktional konfligierend und ergänzend</li> <li>- Tendenziell Kontextwechsel; hermetisch abgeschlossene Kommunikationsmuster; ggf. Durchmischungen/Vermengungen</li> <li>- Bedeutsamkeit des Auseinanderhaltens der verschiedenen perspektivischen Standpunkte der Qualitätssicherung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transformative Perspektive: Unterordnung pädagogischer, sich am Bildungsgedanken orientierender, pädagogischer Professionalität unter die neoliberale, ökonomische Ordnungsform, Verdrängung und Neuerzeugung</li> <li>- kategoriale Differenzen, widerstreitende Ansätze mit Blick auf die mit ihnen verbundenen Selbst- und Weltverhältnislagen</li> <li>- Verdrängung und Ersatz, Überformung = nicht passend</li> <li>- Pädagogische Professionalität im Sinne von Widerstand möglich</li> </ul>
<b>Einordnung in den Problemzusammenhang der Arbeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beleuchtung der sinnhaften Grundlagen und übergreifenden Ordnungsfolien und -muster des Handelns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beleuchtung des Zusammenhangs von Macht, vermittelt über Sprache, Wissen und Handeln</li> <li>- Beleuchtung der generativen, symbolisch kognitiven Regeln der Identitätsbildung und des Handelns auf einer tieferliegenden Ebene des Handelns</li> </ul>

Um die Ergebnisse ihrer Analyse im Hinblick auf die für die erkenntnisleitende Frage nach der Passung konstitutive Teilfrage nach den Schnitt- und Kontaktstellen beider Ansätze zu nutzen, bietet sich in Ergänzung zu der handlungstheoretischen Perspektive eine steuerungstheoretische Einordnung an. Diese hilft, die Art und Weise genauer zu bestimmen, in der Qualitätsmanagement auf pädagogische Professionalität einwirkt und beide aufeinandertreffen. Damit ist ein Hintergrundwissen für die spätere Interpretation der Untersuchungserkenntnisse gewonnen.

Aus dieser Perspektive und im Rekurs auf das steuerungstheoretische Vokabular (vgl. Mayntz, 1987; vgl. Schrader, 2008) kann Qualitätsmanagement als *Steuerungsansatz* verstanden werden (vgl. Hartz & Schrader, 2009), mit dem ein oder mehrere *Steuerungsakteure* – z. B. die Weiterbildungseinrichtung – versucht, ein *Steuerungsobjekt* – den Professionellen bzw. das Professionelle Handeln – absichtsvoll zur Umsetzung einer *Steuerungsintention* mit Hilfe von bestimmten *Steuerungsmethoden und -mitteln* in eine bestimmte Richtung zu lenken bzw. zu beeinflussen (vgl. auch Pätzold & Bruns, 2013; Bruns, 2015). Dabei lassen sich u. a. *direkte* und *indirekte* bzw. *unmittelbare* und *mittelbare Wege* der Steuerung unterscheiden (vgl. Bruns, 2015; vgl. auch Bruns & Schemmann, 2009), wodurch die Vielfalt der Einflussnahmen hervortritt. Mit dieser Betrachtung wird auch eine der gegenwärtig zentralen Thematisierungsweisen der Beziehung im Diskurs bzw. die dominante Richtung in der Betrachtung der Einflussnahme aufgegriffen, während die Möglichkeiten zur Steuerung des Qualitätsmanagements durch pädagogische Professionalität demgegenüber bislang weniger intensiv diskutiert werden. Mithilfe einer steuerungstheoretischen Betrachtung können auch die Differenzen der beiden aufgearbeiteten Perspektiven profiliert und die Erträge für die weitere Arbeit – insbesondere für die Definition der Desiderate, die Bestimmung der Analyse- und Auswertungskategorien der Untersuchung sowie für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse – nutzbar gemacht werden.

*Tabelle 8* fasst die verschiedenen, in der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand sichtbar gewordenen Steuerungswege und -wirkmechanismen, mit denen Qualitätsmanagement auf pädagogische Professionalität Einfluss nimmt, zusammen und ordnet diese im Hinblick auf die Sichtbarkeit sowie ihre Steuerungswirkung ein.

Tabelle 8: Steuerungswege und -mechanismen der Einflussnahme des Qualitätsmanagements auf pädagogische Professionalität

Theoretischer Zugang	Steuerungsweg	Steuerungsmechanismen	Erläuterung	Sinnebene	Steuerungswirkung
system-theoretische Perspektive	<i>direkt</i>	Organisationsrahmen und formale Verfahrensregelungen	Einfluss des Qualitätsmanagements auf pädagogische Professionalität über Organisationsschemata und formale Verfahrensregeln (Normen)	<i>manifest</i>	begrenzt (aufgrund der Eigenlogik und Geschlossenheit sozialer und psychischer Systeme)
	<i>indirekt</i>	Durchmischung und Vermengung der Sinnsphären, Kommunikationscodes und Handlungslogiken	Einfluss von Qualitätsmanagement auf pädagogische Professionalität über die Vermengung der unterschiedlichen Kommunikationscodes und Handlungslogiken	<i>latent</i>	ungewiss
gouvernementalitäts-theoretische Perspektive	<i>direkt</i>	Evaluations- und Dokumentationspraktiken, Auditierungen und Zertifizierungen	Einfluss des Qualitätsmanagements auf pädagogische Professionalität über Evaluations- und Dokumentationspraktiken sowie Kontroll- und Überwachungspraktiken	<i>manifest</i>	tendenziell wirksam
	<i>indirekt</i>	Subjektivierung und Responsibilisierung, Strukturierung der Wissensordnungen & Machtkonstellation im Diskurs	Einfluss von Qualitätsmanagement auf pädagogische Professionalität über die Subjektkonstitution und Relationierung der individuellen Subjekte und kollektiven Akteure zueinander	<i>latent</i>	tendenziell verdrängend; ungewiss

### 3.3.5 Kritische Reflexion und Desiderate

Die Auseinandersetzung mit der Debatte zeigt zunächst, dass die vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Analysen die konzeptionellen Differenzen zwischen den verschiedenen Professionalitätsvorstellungen und Modellen sowie den Qualitätsmanagementansätzen (z. B. die Aktualisierungen der Versionen sowie die verschiedenen Managementansätze) nicht abbilden, insofern die Ansätze entweder in ihrer Ordnungslogik für das Handeln unter identitätsbezogenen Einheitskategorien subsumiert (beruflich-pädagogische professionelle bzw. ökonomisch-organisatorische Handlungslogik) werden oder die Analyse sich auf spezifische Ansätze – eine bildungstheoretisch orientierte Professionalitätsvorstellung in ihrem Verhältnis zu einer durch eine neoliberale Ökonomie geprägten LQW – beschränkt.

Auch die Differenzen, welche ggf. aus der Umsetzung und Auslegung der Rahmenvorgaben der Ansätze in den je spezifischen institutionellen Kontexten und Bedingungen in der Praxis der Weiterbildungseinrichtung entstehen, werden im Rekurs auf eine einheitliche Logik nicht abgebildet. Insbesondere angesichts der neueren, für sich programmatisch Exklusivität beanspruchenden Qualitätsmanagementansätze (z. B. LQW, DIN EN ISO 29900) sowie der Heterogenität der klassischen (vgl. Nittel, 2000, S. 154) sowie der Entstehung neuerer Professionalitätskonzepte (vgl. als ein Beispiel Ehes & Zech, 1999) geht die Gefahr einer Vernachlässigung relevanter Differenzen einher, welche sich aufgrund der großen Heterogenität der institutionell-organisatorischen Kontexte in der Weiterbildung multipliziert. Die Erosion der klassischen dichotomisierenden Unterscheidungen zwischen Pädagogik bzw. Profession und Organisation, aber auch Pädagogik und Ökonomie wirft ebenfalls kritische Fragen gegenüber den vorliegenden Analysen auf.

Neben diesen Schwächen, die sich auf den Analysebereich sowie auf die gegenstandstheoretische Konstruktion der Untersuchungsgegenstände der vorgehenden Analysen beziehen, weisen die Zugänge in ihren theoretischen und methodologischen Grundlagen auch Grenzen in der Modellierung der handlungslogischen Spezifika, Schnittstellen und Verhältnislagen auf. Diese resultieren immanent aus dem perspektivischen Zuschnitt sowie den Analyse kategorien der systemtheoretischen und gouvernementalitätstheoretischen, diskursanalytischen Grundlage der Unterscheidung, welche nicht auf die Handlungsstruktur beider Zugänge in ihrer Ordnungslogik als solche eingehen, sondern auf einzelne Teildimensionen und -komponenten des Handelns:

Insofern die systemtheoretisch fundierten Betrachtungen sich theoriearchitektonisch auf die System-Umwelt-Differenz sowie den Kommunikationsbegriff stützen, gehen sie zum einen von anderen Leitkategorien als eine handlungstheoretische Betrachtung und den ihr zugrunde liegenden Kategorien Akteur-Situation und Handlung aus (vgl. dazu Schluchter, 2000), so dass sie die hier im Zentrum der Untersuchung stehende Handlungsordnung sowie die Handlungsebene und die auf ihr verorteten Phänomene analytisch nur eingegrenzt zu erfassen vermag: Durch den Rekurs auf den Kommunikationsbegriff weist sie zum einen theorieimmanente Schwächen in der systematischen Modellierung des Handelns und seiner strukturellen Teilmomente – z. B. subjektive Absichten und Intentionen, Relationen zwischen Ziel-Mittel-Relationen etc. – sowie auch in der Erfassung von Handlungsphänomenen wie der Abwägung und Entscheidung von Optionen durch die Subjekte bzw. Akteure in offenen, kontingenten Handlungssituationen auf, von denen eine differenzierte Betrachtung des Verhältnisses beider Zugänge auf der Handlungsebene profitieren kann.

Zum anderen betonen Kategorien wie System-Umwelt-Differenz, Autopoiesis, Selbstreferentialität und operative Geschlossenheit die partielle Abgeschirmtheit von Operationsprozessen und Kommunikationen von Systemen gegenüber Einwirkungen von außen, so dass die Verschränkungen

und Schnittstellen zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement – in diesem Falle z. B. die Einwirkungsmöglichkeiten von Qualitätsmanagement auf pädagogische Professionalität sowie die wechselseitigen Verschränkungen und Durchdringungen – durch die Analysekategorien gleichsam theoretisch eher in den Hintergrund rücken und stattdessen von einem Wechsel von Kontexten und Sinnzusammenhängen der Kommunikationen ausgegangen wird. Das Zusammenprallen von unterschiedlichen Systemlogiken in Kommunikations- und Handlungszusammenhängen führt eher zu Markierungen der Grenzen von füreinander unzugänglichen Kontexten sowie einem Sprung zwischen den sinnhaften Kommunikationssystemen je nach Situation. Insofern Systeme aus dieser Perspektive immer eigensinnig, selbstbezüglich sowie nach ihren eigenen identitätsstiftenden Regeln operieren und von der Umwelt, an die sie lediglich strukturell gekoppelt sind, nur perturbiert werden, werden die gegenseitigen Verschränkungen und wechselseitigen Einwirkungs- und Durchdringungsmöglichkeiten – wie sie bei der Untersuchung des Passungsverhältnisses ebenfalls relevant sind – nur allgemein erfasst.<sup>52</sup>

Verschränkungen, Durchdringungen und letztlich auch die Transformationen des Feldes wiederum werden in der gouvernementalitätstheoretischen Perspektive beleuchtet, die hier als Folge der Etablierung von diskursiv in Sprechakten hervorgebrachten Sprach- und Wissensstrukturen analysiert und als Kennzeichen einer Regierung durch das Qualitätsmanagement gedeutet werden. Die Beeinflussung des Professionellen Handelns durch das Qualitätsmanagement erfolgt aus der Perspektive der Gouvernementalitätstheorie gleichsam ‚von unten‘ durch eine Beeinflussung der Sprach- und Wissensstrukturen als den kognitiv-symbolischen Regeln des Handelns sowie der identitätskonstituierenden Regeln der Selbst- und Fremddeutung, wodurch die Professionellen Strukturen im Feld gleichsam subversiv unterwandert werden. Im Gegensatz zu den systemtheoretisch fundierten Betrachtungen von Harney, Hartz und anderen stützt sich die Perspektive – wenngleich der Fokus auf dem Diskurs und seinen strukturellen Regeln liegt – auf handlungstheoretische Grundkategorien und geht von Subjekten bzw. Akteuren und ihren Situationen sowie vom Handlungsbegriff aus. Gleichwohl ist auch zu konstatieren, dass – wenngleich die Handlungsdimension in den Blick rückt – mit den strukturellen Regeln die Voraussetzungen des Handelns anstatt die Handlungsstrukturen selbst in den Blick genommen werden. Zudem verweist die gouvernementalitätstheoretische Perspektive auf strukturalistische Momente, so dass sie – wie auch die Systemtheorie – aus sozialtheoretischer Perspektive den kulturalistischen Positionen zuzuordnen ist, in denen die Gefahr besteht, dass das Handeln von der Tendenz her als Epiphänomen von Strukturen – z. B. Systemen und Systemcodes bei der Systemtheorie oder Diskursregeln für die Sprachpraxis in der Foucaultschen Perspektive – erscheint (vgl. Reckwitz, 2000). Insofern werden hier

---

52 Weniger eine Grenze, sondern eine bislang unausgeschöpfte Analysemöglichkeiten auf Basis von Luhmanns systemtheoretischen Theorievokabular ergibt sich daraus, dass die betriebswirtschaftlich-organisationale und pädagogisch-professionelle Sinnhaftigkeit und Handlungslogik von Harney zwar in zahlreichen Aspekten der sachlichen Dimension des Sinns herausgearbeitet wird, die soziale sowie insbesondere die zeitliche Dimension als den zwei weiteren Dimensionen von Sinn jedoch noch nicht umfassend beleuchtet wurden. Während die soziale Dimension in der Beleuchtung des Verhältnisses von Teilnehmer- und Kundenorientierung abgebildet wird, erfährt die zeitliche Dimension in der aktuellen Debatte trotz ihrer zentralen theoretischen und handlungspraktischen Bedeutung noch keine hinreichende Wahrnehmung, so dass sich hier weiterführende Desiderate zeigen. Insofern lassen sich die Sinn- und Handlungslogiken weiter im Hinblick auf die soziale und zeitliche Dimension entfalten.



Handlungs- und Einflussmöglichkeiten der Subjekte gegenüber dem Diskurs tendenziell aufgrund der Wirkmächtigkeit struktureller Grundlagen unterbewertet (vgl. Reckwitz, 2000).<sup>53</sup>

Zusammengenommen sind die Perspektiven sowie Befunde der Analysen zum Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement einerseits mit Blick auf die fehlende Abbildung von Differenzen zwischen den Ansätzen sowie andererseits mit Blick auf die Analyseinventare zur Beleuchtung der Handlungsebene für das Erkenntnisinteresse der Arbeit nicht erschöpfend.

Für die weitere Untersuchung kann mit Blick auf die Frage nach den *Schnittstellen* festgehalten werden, dass Qualitätsmanagement auf pädagogische Professionalität auf der Handlungsebene auf unterschiedlichen Wegen – sowohl über die Konfrontation mit anderen Leitcodierungen, Bedingungen und Vollzügen als auch auf tieferliegenden Ebenen über die Beeinflussung seiner strukturellen Voraussetzungen – einwirkt und sich systematisch verschiedene Relationskontexte, Relationsebenen und -mechanismen unterscheiden lassen.

Dabei sind einerseits Kontextwechsel, Verschiebungen und gegenseitige Abschirmungen zwischen den verschiedenen Ebenen sowie den jeweils hier verorteten sinnhaften Kommunikations- und Handlungszusammenhängen innerhalb von Einrichtungen denkbar, andererseits aber auch subversive Unterminierungen durch die strukturellen Verschiebungen.

Mit Blick auf die Frage nach der Identität und Differenz der Ansätze ist in den Blick zu nehmen, inwiefern die Zugänge zum einen in ihren einzelnen Ansätzen auf eine einheitliche Handlungsordnung zurückgeführt werden können sowie zum anderen, worin ihre identitätsstiftenden Merkmale bestehen. Dabei lassen sich ausgehend von dem Diskussions- und Forschungsstand und den hier verbreiteten gegenstandstheoretischen Betrachtungen und Modellbildungen von Professionalität und Qualitätsmanagement folgende Vorannahmen im Sinne einer sensibilisierenden Folie für die weiteren Untersuchungen extrahieren:

In den vorliegenden Analysen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement werden die Ansätze, welche in den Blick genommen werden, über unterschiedliche Strukturkomponenten und ‚Logiken‘ identifiziert, welche jedoch in der Betrachtung nicht analytisch immer scharf getrennt werden:

‚Pädagogische Professionalität‘ etwa wird mit einer inhaltlich bestimmten Aufgabenverfolgung in Orientierung am Teilnehmer entsprechend des Prinzips der Teilnehmerorientierung identifiziert, die sich aus pädagogischen, lern- oder bildungstheoretischen Idealen speist und auf der Basis einer Applikation von (wissenschaftlichen) Wissen im situativen Fallbezug erfolgt. Die organisatorische Dimension von Professionalität wird dabei weitgehend ausgeblendet und die Problematik von quantitativen Erfolgsparametern und begrenzte Möglichkeiten der Standardisierung als kennzeichnend erachtet.

Das dem Qualitätsmanagement unterstellte Ordnungsmuster umfasst eine betriebswirtschaftliche organisationale Logik, die sich zusammensetzt aus:

- einer Primärorientierung am einzelbetrieblichen Überleben unter Knappheitsbedingungen,
- einer am bürokratischen sowie am Taylorismus orientierten Organisation und organisationalen Standardisierung sowie

---

<sup>53</sup> Die Rolle und Einflussmöglichkeiten des Subjekts sowie die Möglichkeiten der Autonomie in Foucaults Denken sind umstritten, so dass nicht von einer Determiniertheit des Subjekts durch gesellschaftliche Wissens- und Machtstrukturen ausgegangen werden kann.

- einer technologischen Rationalität.

Angesichts der neueren Entwicklungen – etwa die pädagogische Ausrichtung der Organisation im Modellrahmen der LQW sowie den Ökonomisierungstendenzen des pädagogischen Professionalitätskonzepts – ist insofern die Frage aufgeworfen, ob und inwiefern sich diese Elemente in den einzelnen Ansätzen der Zugänge wiederfinden und wie sie hier strukturell miteinander konzeptionell zu einem Ordnungszusammenhang verbunden werden.

Im Weiteren werden ausgewählte empirische Befunde zum Passungsverhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement zur Beleuchtung der Zusammenhänge in der Erfahrungswirklichkeit dargestellt, insofern in der Debatte zunehmend die Zusammenhänge zwischen beiden Zugängen in den Blick genommen werden und somit die Schnitt- und Kontaktstellen als Teil der Passungsfrage weiter ergründet werden können. Hier beziehen sich die Befunde einerseits auf die Förderung von Professionalität durch Qualitätsmanagement im Sinne einer Professionalisierung sowie andererseits auf die Effekte auf professionelles Handeln selbst, womit verschiedene Relationsebenen und -mechanismen in den Blick geraten. Zum anderen wird in zahlreichen empirischen Studien durch eine vergleichende Betrachtung verschiedener Qualitätsmanagementansätze im Hinblick auf ihre Wirkung auf Professionalitäts- und Professionalisierungsphänomene auch die Differenz zwischen den verschiedenen Qualitätsmanagementansätzen abgebildet, so dass auch in dieser Hinsicht durch die Rezeption empirischer Befunde die Sachzusammenhänge differenzierter beleuchtet werden können.

## **3.4 Das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde**

### **3.4.1 Einleitungen und Systematisierungen**

Wenngleich Fragen zum Passungsverhältnis von erwachsenenpädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement in der erwachsenenpädagogischen Praxis in den letzten Jahren bereits gezielt bzw. in expliziter Weise empirisch aufgegriffen worden sind (vgl. Heinrich et al., 2011), richtet sich das Gros der verschiedenen mittlerweile vorliegenden Untersuchungen zu Qualitätsmanagement zumeist auf andere Themen-, Problem- und Fragestellungen, die sich nur indirekt oder mittelbar auf das Passungsverhältnis beider Zugänge beziehen. Insofern in den Studien Zusammenhänge zwischen beiden Zugängen direkt in den Blick genommen werden, geschieht dies insbesondere im Hinblick auf die Frage nach den Möglichkeiten einer Professionalisierung im Sinne der Kompetenzentwicklung (vgl. Aust & Schmidt-Hertha, 2012) mithilfe des organisationalen Qualitätsmanagements bzw. der Förderung von Professionalität im Sinne von strukturellen Handlungsvoraussetzungen (vgl. Spiewok et al., 2015); häufig wird Professionalisierung und Professionalität zudem lediglich als ein Faktor neben anderen innerhalb des Steuerungskranzes von Qualitätsfaktoren in den Blick genommen (vgl. Rahe, 2007; Hartz et al., 2007; Töpfer, 2012), ohne den Aspekt der Kompatibilität oder der Passung explizit zu streifen. Auch wenn gezielt nach den Wirkungen und Effekten auf pädagogisches bzw. professionell-pädagogisches Handeln gefragt wird (vgl. z. B. Veltjens, 2008; Hartz, 2011), gerät die Frage nach der Passung nicht als eigenständiger Analysegesichtspunkt in den Blick, so dass zur Passungsfrage und ihren Teilkomponenten bislang erst wenige empirische Befunde vorliegen. Den zumeist nur impliziten Thematisierungen des Komplexes der Passung und Kompatibilität zum Trotz lassen sich die empirischen Befunde zum Qualitätsmanagement im Kontext von

Weiterbildungseinrichtungen oder in der Weiterbildung als Systemzusammenhang im Hinblick auf Teilfragen der Passungsfrage – die Identität und Differenz der Zugänge, ihre Schnittstellen zueinander oder auch auf die Möglichkeit ihrer Verknüpfung zu einem Handlungssystem – auswerten, die zumindest angeschnitten werden. So lässt die Analyse von Wirkungen der Qualitätsmanagementansätze auf die Professionalisierung und Professionelle Handlungsvollzüge Rückschlüsse auf die Kontakt- und Schnittstellen zwischen beiden Zugängen zu (vgl. Hartz et al., 2007; Töpfer, 2012) und der Nachweis einer Förderlichkeit für bestimmte Teilvoraussetzungen und Komponenten von Professionalität (z. B. Fachwissen, Handlungsrouinen oder -ethos, vgl. Spiewok et al., 2015) impliziert zumindest in Teilen eine Kompatibilität. Insofern sind die empirischen Studien in Teilen ihrer Befunde systematisch relevant und sind in die Untersuchung mit einzubeziehen.

Tabelle 9 zeigt zentrale Themenfelder der empirischen Erforschung von Qualitätsmanagement sowie ausgewählte Studien auf, in denen Aspekte des Verhältnisses von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität oder Teilkomponenten der Kompatibilitätsfragen zumindest mittelbar behandelt wird:

Tabelle 9: Empirische Studien zu Fragen des Verhältnisses von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität in der Weiterbildung

Wirkung allgemein/ auf einzelne Strukturfaktoren	<p><b>Akzeptanz und Wirkung von Qualitätsmanagement auf Weiterbildungsprozesse und -strukturen im Allgemein</b> (u. a. auf Professionalisierung und Professionalität als einer bedeutsame Teildimension) vgl. Rädiker, 2006; Rahe, 2007; Hartz et al., 2007; Hartz &amp; Schrader, 2009; Hartz, 2011; Hartz, 2015</p>
	<p><b>Potentiale der Qualitätsmanagementsysteme zur Adressierung qualitätsrelevanter Organisationsfaktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qualitätsrelevante Faktoren im Allgemeinen:</i> vgl. Töpfer et al., 2012</li> <li>- <i>Adressierung komplexerer pädagogischer Handlungsaufgaben:</i> Inklusion vgl. Pätzold &amp; Bruns, 2013; Bruns, 2015</li> </ul>
Wirkung auf pädagogisches/ professionelles Handeln	<p><b>Potentiale der Qualitätsmanagementsysteme zur Adressierung von Professionalisierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Adressierung von Professionalisierung im Speziellen:</i> vgl. Schmidt-Herta &amp; Aust, 2012</li> </ul>
	<p><b>Wirksamkeit zur Förderung von erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität</b> vgl. Spiewok et al., 2015</p>
	<p><b>Förderung pädagogischer Qualität durch Qualitätsmanagement:</b> vgl. Veltjens, 2008</p>
Verhältnis zwischen Qualitätsmanagement und Professionalität	<p><b>Effekte der Implementierung von Qualitätsmanagementzertifizierungen</b> auf das Verhältnis von Organisation und Profession: vgl. Henrich et al., 2011</p>

Bei der Einordnung der vorliegenden Untersuchungen und ihrer Befunde im Hinblick auf die Fragestellung sind weiterhin – neben dem nur mittelbaren Bezug – folgende Momente der empirischen Untersuchungen und Befunde voranzustellen und zu berücksichtigen:

- *Abweichung zwischen programmatisch-konzeptioneller Praxis und Umsetzung:* Mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse ist von einer Diskrepanz zwischen den programmatischen Entwürfen und den in der Praxis tatsächlich realisierten Formen insbesondere mit Blick auf den Zugang pädagogischer Professionalität (vgl. neben Peters, 2004 z. B. auch Hof, 1999), aber auch mit Blick auf das Qualitätsmanagement auszugehen. Angesichts der Transformationen des Bildungssektors in den letzten Jahren ist dabei auch von einer zunehmenden Transformation der Professionalitätsverständnisse im Feld etwa im Sinne einer Durchmischung klassischer professionell pädagogischer Rationalitäten und denen des Qualitätsmanagements auszugehen, die sich in den Einschätzungen befragter Akteure widerspiegeln kann (vgl. Rahe, 2007). Zudem deuten auch die in Anschluss an Auditierungen den Einrichtungen aufgegebenen Auflagen zur Nachbesserung organisationaler Strukturen und Prozesse (vgl. Hartz & Schrader, 2009; Hartz, 2011) ein Abweichen der Praxis von den programmatisch gewünschten und konzeptionell dargelegten Handlungsentwürfen an.
- *Intransparenz und Allgemeinheit des Professionalitätsverständnisses:* Insofern das in den Studien erfasste respektive in der Praxis vertretende Verständnis von Professionalität und Professionalisierung zuweilen nicht expliziert und transparent wird oder allgemein verbleibt, dürften vielfach Effekte und Wirkungen von Qualitätsmanagement auf Professionalität und Professionalisierung im alltäglichen Sinne eines fachlich versierten, kompetenten Handelns sowie allgemein auf Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in den Blick geraten, welche nur begrenzt aussagekräftig sind in Bezug auf das Professionalitätsmodell im hier relevanten, inhaltlich bestimmten, ideellen Sinne.
- *Keine Abbildung der Binnendifferenzen innerhalb der Lager:* Im Gegensatz zur Differenz der unterschiedlichen Qualitätsmanagementansätze, für die eine hohe Sensibilität in der Praxis in der Beleuchtung der Zusammenhänge besteht, wird die Heterogenität der in der Debatte vorliegenden Professionalitätskonzepte und -verständnisse auch in der empirischen Analyse der Zusammenhänge zum Qualitätsmanagement nicht abgebildet. Dies gilt auch für professionstheoretisch fundierte Studien (vgl. Heinrich et al., 2011; Spiewok et al., 2015). Während also die unterschiedlichen Qualitätsmanagementansätze in den Analysen der Relationen eine differenzierte Betrachtung erfahren (vgl. Rahe, 2007; Töpfer, 2012; Spiewok et al., 2015), wird bei den Professionalitätskonzepten ein Einheitskonstrukt unterstellt und somit etwaige daraus hervorgehende Differenzen nicht abgebildet.

In der Gesamtschau sind insofern im Weiteren neben den Potenzialen der vorliegenden Befunde zur Aufklärung von Zusammenhängen beider Zugänge auch ihre spezifischen Aussagemöglichkeiten sowie Grenzen zu berücksichtigen.

## **3.4.2 Befunde ausgewählter empirischer Studien**

### **3.4.2.1 Einflüsse des Qualitätsmanagements auf Professionalisierung und die Förderung von Professionalität**

In seiner Untersuchung zu Gründen der Einführung von Qualitätsmanagement sowie ihrer Eignung aus Sicht der Einrichtungen zeigt Rahe zum einen auf, dass ein Großteil der befragten Weiterbildungseinrichtungen sich von der Implementierung neben der Optimierung diverser

betriebswirtschaftlich-organisatorischer Faktoren (z. B. Prozessoptimierung, Kundenzufriedenheit oder Kostenreduzierung) nicht nur eine Professionalisierung der Mitarbeiter und ihrer Arbeit versprechen (vgl. Rahe, 2007, S. 26 f.), sondern diese auch in dieser Hinsicht zumeist als geeignet beurteilen. Zum anderen unterscheiden sich auch die jeweils erwarteten Effekte und Wirkungen sowie Eignungsbeurteilungen je nach Qualitätsmanagementansatz, wobei mehr als 60 % der Einrichtungen die Qualitätsmanagementansätze ISO und LQW als geeignet für eine Professionalisierung der Arbeit ansehen und bestehende Erwartungen erfüllt oder sogar übertroffen wurden (vgl. ebd.). Wenngleich auch das zugrunde gelegte Verständnis von Professionalität sowie die Mechanismen, auf die der Professionalisierungseffekt zurückgeführt wird, offen bleibt, kann festgehalten werden, dass Qualitätsmanagement aus Perspektive der Einrichtungen vielfach als geeignetes Instrument zur Verbesserung der Professionalität betrachtet wird und sich mit Blick auf die Erwartungshaltung und Eignungsbeurteilung auch Unterschiede zwischen den Einzelansätzen abbilden (vgl. Rahe, 2007, S. 26), was für eine differenzierte Untersuchung spricht.

Andere Studien (vgl. Töpfer, 2012, Spiewok et. al., 2015) bestätigen – neben dem Nachweis der Nutzungsmöglichkeiten von Qualitätsmanagement für eine Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals im Sinne des Aufbaus und der Förderung von Qualifikationen des Personals – nicht nur die Differenzen zwischen den Ansätzen im Hinblick auf die Professionalisierungswirkung, sondern weisen konkrete Wirkmechanismen und -faktoren auf, über die Qualitätsmanagement auf pädagogische Professionalität einwirkt. Dabei sticht die Vielzahl und Heterogenität der Einflussnahmen und -wege hervor:

Schmidt-Hertha und Aust untersuchen Potentiale von Qualitätsmanagement „zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Weiterbildung“ (Schmidt-Hertha & Aust, 2012, S. 31) auf Basis von Analysen der Normkataloge gängiger Systeme (DIN EN ISO 9001, EFQM und LQW) ergänzt durch Studien zum Weiterbildungsverhalten des Personals. Wenngleich auch bislang keine empirischen Analysen zur Wirkung von Qualitätsmanagement auf die Qualifizierungsaktivitäten der Einrichtungen vorlägen (vgl. ebd.), zeigen sie auf Basis ihrer Analysen – in Übereinstimmung mit der Sicht der Einrichtungen in der Befragung von Rahe – auf, dass in allen Qualitätsmanagementsystemen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – das pädagogische Personal eingeschlossen – eine zentrale Bedeutung als „Faktor von (Weiterbildungs-)Qualität“ (Schmidt-Hertha & Aust 2012, S. 36) zugewiesen wird, der systematisch über Maßnahmen der Personalauswahl, -entwicklung und Qualifizierung gefördert wird. Entsprechend attestieren sie Qualitätsmanagement den originären Verdienst der Positionierung der „Qualifizierung pädagogischen Personals als einen zentralen Bestandteil des Bildungsmanagements“ (Schmidt-Hertha & Aust, 2012, S. 38), wenngleich diese auch bereits ein wesentlicher Gegenstand der Professionalisierungsdebatte und somit nicht neu gewesen sei (vgl. ebd.).

Die Vielzahl der Steuerungsmöglichkeiten und -wege von Qualitätsmanagement gegenüber Professionalität wird insbesondere in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Einfluss und Wirkungen von Qualitätsmanagementsystemen und Evaluationen auf die Qualität beruflicher und betrieblicher Weiterbildung“ (vgl. Töpfer, 2012) deutlich, in der zunächst theoretisch und empirisch (u. a. auf Basis von Literaturanalysen, Auswertung von Studien von Stiftung Wartentest, Experten-Interviews sowie experimenteller Validierung) die 40 für die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion bedeutendsten Qualitätsfaktoren – einschließlich derjenigen, die auf der Ebene vor- und nachbereitender Prozesse sowie der organisationalen Rahmung liegen – identifiziert sowie sodann über semantische Spiegelung die

Potentiale von gängigen Qualitätsmanagementansätzen zur Adressierung dieser für Weiterbildungsqualität relevanten Faktoren untersucht werden, um auf dieser Basis Handlungsempfehlungen für die Praxis zur optimalen Gestaltung der Qualitätsmanagementansätze zur Steuerung von Weiterbildungsqualität zu erreichen. Hierzu zählen sowohl direkte als auch indirekte, personengebundene Wirkelemente, die von unterschiedlichen ‚logischen Orten‘ in der Systematik der Qualitätsmanagementansätze sowie auch in unterschiedlicher Art und Weise gesteuert werden können. Dabei gehen die Autoren auch von Rückstoßeffekten zwischen den Wirkfaktoren auf den einzelnen Ebenen und Bereichen aus, wodurch das Bild von Qualitätsmanagement als einem komplexen, miteinander in Verbindung stehenden Wirkzusammenhang von Einzelfaktoren entsteht, die gesteuert werden können.

Insofern ist davon auszugehen, dass die verschiedenen Qualitätsmanagementsysteme in Folge von Unterschieden im Aufbau, in den Konzepten sowie den Normensystemen auch in unterschiedlichem Umfang sowie über unterschiedliche Mechanismen auf pädagogische Professionalität einwirken und von Differenzen in den Kontakt- und Schnittstellen auszugehen ist.

Während bei Töpfer et al. (vgl. Töpfer et al., 2012) eine Vielzahl von Wirkfaktoren auf pädagogische Qualität in den Blick gerät und dabei ein Fokus auf den Strukturfaktoren liegt, nimmt das Forschungsprojekt „Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung“ von Spiewok et al. (vgl. Spiewok et al., 2015) gezielt – in Anschluss an die Studie von Töpfer – Professionalität und Professionalisierung im Hinblick auf die Subjekt- und Handlungsebene in den Blick (vgl. ebd., S. 29). Dabei fragt sie aufbauend auf einem professionstheoretisch fundierten Verständnis von Professionalität nach den Wirkeffekten der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen *„auf das professionelle Handeln und auf die Professionalisierungsprozesse bei hauptamtlich Pädagogischen Mitarbeiter/innen an sächsischen Volkshochschulen“* (ebd., 2015, S. 12; Hervorhebung im Original), womit sie Professionalität auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung in den Blick nimmt. Auch hier wird zwischen verschiedenen Qualitätsmanagementansätzen differenziert, wobei sie sich auf die Wirkung von LQW und QES Plus als den im Freistaat Sachsen verbreiteten Ansätzen bezieht.

Anknüpfend an das Professionalitätsmodell von Blömeke untersucht sie Effekte und Wirkungen der Qualitätsmanagementansätze zur Förderung von „Wissen“, „Handlungsroutine“ und „Ethos“ als drei konstitutiven Dimensionen von Professionalität, wobei sie hypothesengeleitet auf Basis von leitfadengestützten Interviews von der Annahme einer „Erhöhung/Weiterentwicklung der Professionalität von HPM [hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern, H. B.] an Volkshochschulen“ (ebd., S. 34) durch Implementierung und Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen ausgeht. Entsprechend eines differenzierten Wirkungsmodells geht sie dabei von Effekten des Qualitätsmanagements auf Professionalität und Professionalisierung vermittelt über die Beeinflussung von diversen Einzelfaktoren in jeweils zwei untergeordneten Themenblöcken pro Wirkungsfeld aus: Die Professionalitätseffekte des Qualitätsmanagement im Bereich *Wissen* sollen entstehen durch eine Erweiterung oder Verbesserung von Fachwissen und fachlichem Handeln, im Bereich „Handlungsroutinen“ durch eine erhöhte Entscheidungsfähigkeit; die Effekte im Bereich „Ethos“ werden festgemacht an einer Erhöhung des Bewusstseins der eigenen Haltung bzw. Einstellung, des Verantwortungsbewusstseins, des Engagements sowie des Verständnisses für die Einhaltung und Bedeutung von Grundsätzen als Teilmomente des „Ethos“ (vgl. ebd., S. 30 ff.).

Zusammenfassend kommen die Autoren auf Basis der Befunde zur Einschätzung, „dass die Einführung von und die Arbeit mit QMS [=Qualitätsmanagementsystemen, H. B.] an sächsischen Volkshochschulen eindeutig zu einer weiteren Professionalisierung von HPM beiträgt“ (ebd., S. 59), wobei sie entsprechend der in den drei Wirkungsfeldern und der hier jeweils aufgehobenen Teilthemenblöcke jeweils unterschiedlich starken Effekte eine differenziertere Einschätzung vornehmen: Mit Blick auf die Handlungsbereiche „Handlungsroutine“ und „Ethos“ kommen sie zu dem eindeutigen Befund, dass Qualitätsmanagementsysteme hier zu einer Professionalisierung sowohl durch die verbesserte Handlungsroutine als auch durch ein gesteigertes Ethos (vgl. ebd., S. 55) beitragen, während eine Professionalität durch die Verbesserung im Sinne einer Erweiterung/Intensivierung des „Wissens“ – bestehend aus den Themenblöcken fachlichen Wissen und Handeln – als ambivalent und unklar bewertet wird (vgl. ebd., S. 43 f.).

Die Art des jeweils implementierten Qualitätsmanagementsystems bewerten die Autoren dabei – wenngleich sich Differenzen in den einzelnen Wirkungsfeldern sowie ihren Teilfaktoren abbilden lassen und QESplus in Teilaspekten erfolgreicher erscheint – in der Gesamtschau tendenziell als zweitrangig (vgl. ebd., S. 59).

Ausgehend von den Befunden der vorgestellten Studien lässt sich konstatieren, dass Qualitätsmanagementansätze nicht nur zu einer Professionalisierung des Personals über einen Komplex von Personalauswahl- und -entwicklungsmaßnahmen beiträgt, sondern auch zu einer Steigerung von Professionalität durch eine Förderung des Ethos und der Handlungsroutinen beiträgt; Wirkungen auf andere Voraussetzungen wie die des Fachwissens können jedoch nicht eindeutig nachgewiesen werden.

### **3.4.2.2 (Beschränkte) Einfluss- und Zugänglichkeitszonen von Qualitätsmanagement mit Blick auf die professionellen Handlungskomplexe**

Dass die Wirkung von Qualitätsmanagement auf professionelle Handlungskomplexe differenziert nach Handlungsebenen in Weiterbildungseinrichtungen zu beurteilen ist, zeigen auch die Wirkungsanalysen auf, die im Rahmen der Systemevaluation der LQW 2 vorgenommen worden sind (vgl. Hartz et al., 2007; Hartz & Schrader, 2009; Hartz, 2011). Das Ziel der Systemevaluation war es, über eine Verknüpfung von Akzeptanz- und Wirkungsforschung „Veränderungen zu analysieren, die sich aus der Implementierung von LQW 2 im System der Weiterbildung ergeben. Diese gilt es mit einer formativen Evaluation zu bearbeiten und prozessbegleitend diejenigen Bedingungen zu extrahieren, die eine Strukturentwicklung ermöglichen und die zu einer Optimierung des Implementierungsprozesses beitragen“ (ebd., S. 8). Wirkung und Akzeptanz der LQW im System Weiterbildung wurden dabei in der Untersuchung in Anschluss an die Unterscheidung unterschiedlicher Subsysteme bzw. Aggregatsebenen von Luhmann differenziert entlang der einzelnen Handlungsebenen System, Organisation, Interaktion sowie Vermittlung als vierte, intermediäre Ebenen beleuchtet und analysiert. Für das vorliegende Erkenntnisinteresse ist dabei insbesondere der Befund von Interesse, dass der Qualitätsmanagementansatz der LQW auf den verschiedenen Ebenen in unterschiedlichem Umfang wirksam wird respektive seine Wirk- und Steuerungsabsichten nicht gleichermaßen ‚durchschlagen‘. Während Qualitätsmanagement in den Weiterbildungseinrichtungen auf den Ebenen des Managements und der Programm- und Angebotsplanung durchgehend eine hohe Wirksamkeit zeigt, zeigen sich auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion hingegen Grenzen.

Eine pointierte, hypothesenorientierte Darstellung und weiterführende theoriegestützte Analysen der Evaluationsergebnisse liefern Hartz und Schrader (2009), deren Ausführungen sich systematisch auf die für die vorliegende Untersuchung bedeutsame Frage nach den Schnitt- und Kontaktstellen von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität als Teilfrage der Passung beziehen lassen: Herausgearbeitet werden hier strukturell bedingte Zugänglichkeitszonen des Steuerungsanspruchs von Qualitätsmanagement gegenüber Professionalität, die auf die Differenzen zwischen organisationaler und interaktionaler Handlungslogiken bzw. der Differenz zwischen Management und Lehr-Lern-Interaktion zurückgeführt werden.

Die Autoren bereiten die Daten der Systemevaluation gezielt im Hinblick darauf auf, inwieweit die Modellnutzung in der Praxis den programmatischen Anspruch des Ansatzes einlöst und durch diesen gleichzeitig organisationale sowie interaktionale, lehr-lern-bezogene Qualitätskriterien bzw. Handlungslogiken adressiert werden. Dabei geht es insbesondere um die Klärung, inwieweit „eine Durchdringung bis zur Lehr-Lern-Interaktion erreicht werden kann“ (Hartz & Schrader, S. 322). Aufgrund dieser auch für die vorliegende Untersuchung bedeutsamen erkenntnisleitenden Fragestellung bei der Auswertung und Beleuchtung der Ergebnisse der Systemevaluation und ihrer gebündelten Darstellung zentraler Befunde wird im Weiteren insbesondere auf ihre Darstellungen zurückgegriffen.

Vor dem Hintergrund von systemtheoretischen sowie neo-institutionalistischen Theorieannahmen gehen die Autoren dabei von einem Scheitern des Anspruchs einer Adressierung beider Ebenen aufgrund der systemtheoretisch belegten Differenzen zwischen organisationaler und interaktionaler Sinnhaftigkeit und Handlungslogik aus (in Anschluss an Harney, 1997; Harney, 1998) sowie davon, dass es – entsprechend neo-institutionalistisch fundierter Befunde (in Anschluss an Meyer & Rowan, 1977 und DiMaggio & Powell, 1983, zitiert nach Hartz/Schrader, 2009, S. 324) – zu einer Entkoppelung der nach außen hin zu Legitimationszwecken inszenierten Fassade (Formalstruktur) einerseits sowie der tatsächlich realisierten Aktivitätsstruktur andererseits kommt (vgl. ebd., S. 324). Zur Überprüfung dieser Fragestellungen beziehen sie sich auf eine Wirkanalyse, die auf Basis von deskriptiven und faktorenanalytischen Auswertungen der quantitativen Daten einer standardisierten Befragung angefertigt worden ist und die Auswirkungen der LQW in Weiterbildungseinrichtungen nach einzelnen Qualitätsbereichen und -faktoren differenziert. Dabei werden auf Basis einer faktorenanalytischen Reduktion der Items insgesamt vier Faktoren bzw. Wirkdimensionen identifiziert, welche jeweils entsprechend der Befunde der Systemevaluation durch das Qualitätsmanagement in unterschiedlichem Umfang adressiert werden können und die Wirksamkeit der LQW differenziert abbilden (vgl. Hartz & Schrader, 2009, S. 327 ff.): Wirkdimension 1: „Lehr-Lern-Interaktion samt der dafür erforderlichen Kompetenzen und Austauschbeziehungen“ umfasst Items respektive Wirkmomente auf der mikrodidaktischen Ebene sowie ihrer personellen Voraussetzungen, welche für gelungene Lehr-Lern-Prozesse bedeutsam sind (z. B. Kompetenzen der Mitarbeiter/innen, Austausch zwischen den Mitarbeitenden), die 2. Wirkdimension management- und steuerungsbezogene Aspekte („Wirkdimension: Steuerung der Organisation durch ein nach innen wie auch nach außen erkennbar systematisches Management“ mit Items, die auf die Wirkungen organisationsinterner und -externer Steuerung durch systematische Managementtechniken, der Führung und des Controlling, die Einrichtungsreputation bezogen sind); in der dritten Wirkdimension („Wirkdimension: Evaluation unterschiedlicher Bezugsebenen“) werden auf Evaluation bezogene Wirkmomente und Fragen gebündelt sowie in der vierten („Wirkdimension: (optimierte) Reproduktion durch Wachstum“) solche, die das organisationale Wachstum und die Weiterentwicklung der Einrichtung betreffen. Jede der durch die Faktorenanalyse extrahierten Wirkdimensionen lässt sich dabei locker auf einzelne der im LQW 2 aufgehobenen Qualitätsbereiche



und -faktoren der LQW beziehen, so dass gleichzeitig auch die Wirksamkeit der einzelnen Steuerungsbereiche ausgesagt werden kann.

Als Resümee der Befunde und Analysen fassen die Autoren zusammen, dass die Organisationen insbesondere in Bezug auf makrodidaktische sowie auch managementbezogene, organisatorische Aspekte Wert aus dem Betreiben von Qualitätsmanagement schöpfen und LQW hier Wirkungen zeitigt, während eine „Durchdringung des Qualitätsmanagements bis in die Lehr-Lern-Interaktion hinein [...] den Aussagen der Einrichtungen zufolge mehrheitlich nicht“ (Hartz & Schrader, 2009, S. 331–332) stattfindet. Das LQW 2 würde „gerade dort entkoppelt [...], wo das pädagogische Selbstverständnis unmittelbar tangiert werden würde – nämlich bei Interventionen und konkreten Änderungsanforderungen in Bezug auf den mikrodidaktischen Bereich der Lehr-Lern-Interaktion“, wobei nach den Autoren die Folge „eines auf die Lehr-Lern-Interaktion durchdringenden Qualitätsentwicklungsprozesses“ möglicherweise „Irritationen oder gar Störungen im Kerngeschäft pädagogischen Tuns“ (vgl. ebd., S. 332) sein könnten.

Insofern ist die Steuerungswirkung und der Durchdringungsgrad des Qualitätsmanagements der LQW nach Ebenen zu differenzieren, wobei insbesondere Management- und Organisationsfaktoren sowie die Programm- und Angebotsplanungsebene adressiert werden, während die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion ein Vakuum bleibt (vgl. ebd., S. 331). Aus dem Scheitern machen die Autoren auf die Gefahr von Vermischungen und Einebnungen der Differenzen zwischen organisationaler und lehr-lern-bezogener Handlungslogik bzw. Kategorienfehler aufmerksam sowie darauf, dass sie die jeweiligen Gestaltungsanforderungen zu verharmlosen drohen (vgl. ebd., S.334, u. a. in Anschluss an Nittel, 2000). In der Gesamtschau macht die Studie die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung der Reichweite sowie der Zugänglichkeitszonen des Steuerungsanspruchs der LQW deutlich, insofern sie einerseits die Wirksamkeit der LQW in der Steuerung und Gestaltung der innerorganisationalen Strukturen und Prozesse bei einem Großteil der untersuchten Einrichtungen entsprechend ihres programmatischen Anspruches aufzeigt, andererseits jedoch gerade in dem neuralgischen Bereich der Lehr-Lern-Interaktion scheitert (vgl. Hartz & Schrader, 2009, S. 332). Darüber hinaus finden sich in den Ergebnissen der Fallstudien auch Hinweise auf Konflikte zwischen den normativen inhaltlichen Orientierungen der LQW einerseits sowie solchen spezifischer, weltanschaulich gebundener Formen pädagogischer Professionalität andererseits (vgl. Hartz, 2011).

### **3.4.2.3 Differenzierte Verhältniskonstellationen von Organisation und Profession in Weiterbildungseinrichtungen im Kontext von Zertifizierungsprozessen**

Befunde, die sich spezifisch auf die Frage des Zusammenspiels sowie der Passung und Kompatibilität beziehen, liefert die explorativ angelegte Fallstudie von Heinrich et al. (vgl. Heinrich et al., 2011), die die Effekte der Qualitätszertifizierung „vor dem Hintergrund des traditionell intensiv diskutierten spannungsreichen Interdependenzverhältnisses von Organisation und pädagogischer Praxis“ (vgl. ebd., S. 4) am Beispiel von sechs ausgewählten Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen qualitativ mithilfe von Interviews mit acht Personen beleuchtet, welche für den Prozess der Zertifizierung der Qualitätsmanagementansätze – das LQW sowie die DIN EN ISO 9000 ff. – koordinierend verantwortlich waren, je nach Einrichtung der oder die Qualitätsmanagementbeauftragte bzw. Leitende der Einrichtungen. In ihrer Studie gehen sie dabei gleichsam als neuralgischer Punkt von dem Strukturproblem eines Spannungsverhältnisses zwischen einer (auch für organisationale Qualitätssicherung typischen) Formalisierung und Systematisierung

bzw. Generalisierung einerseits sowie der für professionelle Berufe typischen Einzelfallbezogenheit andererseits aus. „Die Erwachsenenbildung“ wird dabei in Anschluss an Oevermann zwar nicht als professionell, wohl aber als „professionalisierungsbedürftig“ (vgl. Heinrich et al. 2011, S. 4; in Anschluss an Oevermann, 2008) betrachtet, wobei die „hierfür erforderliche ‚pädagogische Autonomie‘“ jedoch „durch organisationale Rahmungen in Frage gestellt“ würde, welche sich „im Kontext ‚evaluationsbasierter Steuerung‘ noch zu verstärken“ (vgl. ebd.) scheine.

Auf Grundlage der Interviewstudie erarbeiten die Autoren dabei induktiv sieben „Thesen zum Verhältnis von Profession und Organisation im Rahmen von Qualitätszertifizierung in der Erwachsenenbildung“ (vgl. ebd., S. 5 ff.; vgl. *Tabelle 10*), die in der Gesamtschau auf unterschiedliche Umsetzungsformen und Auswirkungen von Qualitätsmanagement verweisen. Diese referieren im Sinne von diskutierbaren Annahmen auf die Auswirkung der Implementierung und Zertifizierung der Qualitätsmanagementansätze auf die innerbetriebliche, mikrologische Handlungskoordination in Weiterbildungseinrichtungen sowie auch um die Art, wie die Professionellen in diesem Zusammenhang die Qualitätsmanagementanforderungen in ihr pädagogisch-professionelles Selbstverständnis integrierten (vgl. ebd., S. 4 f.).

Tabelle 10: Thesen zum Verhältnis von Profession und Organisation im Kontext der Implementierung und Zertifizierung von Qualitätsmanagement

Thesen	Beobachtete Hinweise auf Wirkungen
„Selbstreferentialitätsthese“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verselbstständigung der organisationalen Qualitätsentwicklungsprozesse zu einem Selbstzweck:</li> <li>- Entwicklung von verbesserten Bewältigungsroutinen und Systematiken für das „Zertifizierungsprozedere“ anstatt für die zu evaluierenden Abläufe pädagogischer Arbeit („Routinisierungseffekte“)</li> </ul>
„Responsivitätsthese“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzung der Qualitätszertifizierung „als Maßnahme für die Disziplinierung nach innen“, d. h. „als Anlass, alle MitarbeiterInnen mit Qualitätssicherung zu konfrontieren“ und zur Auseinandersetzung „mit diesem organisationalen Erfordernis“ (ebd., 04-05) zu bringen</li> </ul>
„Homogenisierungsthese“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homogenisierung und Standardisierung von „Qualitätsbemühungen“ ohne eine notwendige Anregung zur „inhaltlichen Auseinandersetzung“ im Sinne einer bildungstheoretischen Verständigung über die Bildungsarbeit</li> </ul>
„Kulturthese“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passung des Qualitätsmanagementsystems zur Einrichtungskultur und Selbstverständnis als eine förderliche Voraussetzung für den Erfolg eines Zertifizierungssystems</li> </ul>
„Bürokratisierungsthese“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abwehr oder Adaption als zwei Formen des Umgangs mit bürokratischen Elementen des Qualitätsmanagements, z. B. „Minimierung bürokratischer Elemente“ zur Sicherung der „Kreativität“ und „Professionalität“ („Entbürokratisierung“) oder Auslagerung bürokratischer Elemente des Qualitätsmanagements an die Verwaltung (ebd., 04-06)</li> </ul>
„Hierarchie-Implementationsthese“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterschiedliche Ausprägungen des Bewusstseins für die Implementationsproblematik in Abhängigkeit von der hierarchischen Position, z. B. „rein formale“ Abarbeitung am Zertifizierungsauftrag“ ohne wachsendes Qualitätsbewusstsein oder aber „besondere Emphase“ (ebd., 04-06)</li> </ul>
„Autonomiethese“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sowohl Abwehrbewegungen als auch positive Adaptionen der Qualitätszertifizierung unter dem Gesichtspunkt der professionellen Handlungsautonomie; unterschiedliche Arten der Integration der Qualitätsaufgaben in die pädagogische Professionalität:</li> <li>- Insistieren auf die pädagogische Professionalität und Behandlung von Qualitätsmanagement als Teilaufgabe</li> <li>- Zurücknahme pädagogischer Professionalität zugunsten der betriebswirtschaftlichen Rationalität</li> </ul>

(vgl. Heinrich et al., 2011)

Angesichts der Varianz der sichtbar werdenden Formen der Umsetzung und Aneignung von Qualitätsmanagement im Kontext professioneller Handlungspraxis verweisen die Autoren auf die Notwendigkeit weiterer Analysen der mikrologischen Formen der Handlungskoordination zur Ermittlung von systematischen Bedingungeffekten, die die Formulierung von Kriterien für gelingende und misslingende Formen „der Integration der Herausforderungen organisationaler Qualitätszertifizierung in das pädagogische Selbstverständnis sowie von Formen der „Good Governance“ (Heinrich et al., 2011, S. 07) ermöglichen. Bezogen auf die vorliegende Fragestellung ist

insofern von Unterschieden in der Umsetzung und Adaption von Qualitätsmanagementansätzen durch die Einrichtungen auszugehen, die sich auch in Unterschieden in den Effekten auf die innerbetrieblichen Organisations- und Arbeitszusammenhänge allgemein sowie auf das Verhältnis der organisationalen Rahmung des Qualitätsmanagement zum professionellen Handeln im Speziellen auswirken, ohne dass die strukturellen Bedingungsfaktoren dieser Varianzen bereits beleuchtet sind.

### 3.4.3 Bilanzierung der empirischen Studien

Für die weitere Untersuchung kann festgehalten werden, dass die vorliegenden empirischen Studien in mehrfacher Hinsicht die Notwendigkeit einer differenzierenden Beurteilung des Passungsverhältnisses beider Zugänge aufzeigen:

Zum einen spiegelt sich in der Gesamtschau der Befunde zunächst eine Uneindeutigkeit sowie Ambivalenz des Verhältnisses zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement; zum anderen legen die Befunde bei der Beurteilung der Kompatibilität eine Berücksichtigung des jeweils verwendeten Qualitätsmanagementansatzes respektive des Verständnisses von Professionalität sowie der jeweils empirischen Umsetzung nahe.

Folgende Erträge lassen sich mit Blick auf die Frage nach dem Passungsverhältnis und ihrer Teilfragen festhalten:

Einerseits werden in den Studien eine Vielzahl von Wirkfaktoren sichtbar, über die Qualitätsmanagement auf professionelle Handlungsvollzüge und ihre strukturellen und personellen Voraussetzungen einwirkt und sie dokumentieren somit einen komplexen Wirkzusammenhang etwa auch zwischen den Ebenen Organisation und Interaktion, welcher zudem durch wechselseitige Rückstoßeffekte bestimmt ist. Bezogen auf die Frage nach den Schnitt- und Kontaktstellen zwischen beiden Ansätzen ist insofern von einem Zusammentreffen beider Ansätze vermittelt über unterschiedliche Relationsebenen und -mechanismen auszugehen, sodass im Falle von Differenzen zwischen den Handlungsorientierungen beider Ansätze auch von Spannungen, Konflikten und Bruchstellen zwischen beiden sowie ggf. auch von einer Transformation professioneller Identität durch Qualitätsmanagement in Teilbereichen auszugehen ist.

In der Gesamtschau wirkt Qualitätsmanagement auf ‚Pädagogische Professionalität‘ über die Beeinflussung der strukturellen, etwa sachlichen oder personellen Voraussetzungen des Handelns – etwa Dokumentationen sowie Wissensbestände oder andere Kompetenzelemente – als auch auf seine Vollzüge mittels der Etablierung von Verfahren und Verfahrensstandards, wobei dabei sowohl Elemente auf der manifesten Ebene beeinflusst werden – etwa Verfahrensstandards – als auch – wie insbesondere die diskursanalytischen Untersuchungen von Forneck und Wrana gezeigt haben – auf der latenten Ebene von Sprach-, Wissens- und Machtstrukturen.

Andererseits liefern mehrere Studien auch Hinweise auf Faktoren bzw. Bereiche insbesondere auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion, welche in Einrichtungen aufgrund von strukturell bedingten Grenzen und Unterschieden zwischen Handlungssphären und -logiken nicht oder nur begrenzt durch Qualitätsmanagement erreicht werden können und durch die Zuständigkeit sowie die pädagogischen Orientierungen des Personals und ihre Professionalitätskonzepte geprägt sind. Diese relativieren auch etwaige Vorstellungen einer umfassenden Steuerung und transformativen Überformung des Pädagogischen durch das Qualitätsmanagement und verweisen auf Zugänglichkeitssphären. Dabei beeinflussen die theoretischen, methodologischen und methodischen Grundlagen der Studien die Befunde zu den Zusammenhängen, insofern jeweils andere Relationsebenen und -aspekte in den

Blick geraten und damit auch Möglichkeitsräume abgesteckt werden.<sup>54</sup> Insofern die unterschiedlichen Befunde z. T. in Spannung bzw. sogar den Widerspruch zueinanderstehen, wird der Eindruck der Uneindeutigkeit verstärkt.

Auch im Hinblick auf die Frage nach der Möglichkeit, beide Zugänge widerspruchsfrei miteinander zu verknüpfen, bieten die Ergebnisse der referierten Studien in der Gesamtschau nicht eindeutige, sondern ambivalente Aussagen in dem Sinne, dass – und hier zeigen sich Parallelen zu den Einschätzungen Ende der 1990er-Jahre im Diskurs – förderliche, neutrale, als auch eher hinderliche Effekte und Wirkungen von Qualitätsmanagement auf Professionalität gleichermaßen sichtbar werden. Hier spiegelt die gegenwärtige empirische Forschung in gewisser Weise – bei allen Weiterentwicklungen der Debatte – die ebenfalls nicht eindeutige sowie ambivalente Bewertung von Qualitätsmanagement Ende der 1990er-Jahre, die sich noch nicht in dem Umfang auf systematisch und methodisch erzeugtes Wissen aus den empirischen Studien stützen konnte. Die zuweilen fehlende Transparenz über das den Untersuchungen jeweils zugrunde liegende Professionalitätsverständnis macht jedoch eine Auswertung und Beurteilung der Befunde für das vorliegende Erkenntnisinteresse schwierig.

Bezogen auf die Frage nach den Unterschieden zwischen den verschiedenen Ansätzen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Hinblick auf die Passung beider Zugänge kann weiterhin in der Gesamtschau festgehalten werden, dass sich zwar Differenzen abzeichnen je nach gewählten Qualitätsmanagementansatz, die auch für eine bessere Einsatzbarkeit branchenspezifischer Ansätze wie der LQW und einer besseren Passung zum professionellen Handlungszugang sprechen. Gleichwohl verweisen die empirischen Befunde auch im Falle der branchenspezifisch angepassten Ansätze auf Vermittlungsprobleme sowie auf Widerspruchs- und Spannungslinien zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement.

### 3.5 Desiderate der Debatte und weiteres Vorgehen

#### ***Desiderate***

Trotz der bereits erfolgten, zunehmenden empirischen Erforschung zahlreicher Verhältnisaspekte beider Zugänge auf der Ebene des Handelns weist die Debatte neben den bereits einleitend genannten Anforderungen – einer Fokussierung auf die Kompatibilitäts- und Passungsfrage, einem Bezug auf die Handlungsebene jenseits verallgemeinernder Kategorien sowie einer differenzierten, auf einzelne Ansätze bezogenen Analyse – folgende weitere Grenzen in der Aufklärung des Passungs- und Kompatibilitätsverhältnisses respektive Ansatzpunkte für die weiterführende Forschung auf:

- Diese betreffen zunächst eine differenzierte und klar ausgewiesene, analytisch trennscharfe Bestimmung der Relationsebene, auf der man die Passung und Kompatibilität betrachtet: So identifizieren und beleuchten die vorliegenden Studien zahlreiche Relationen und Wirkzusammenhänge zwischen Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität auch im Hinblick auf Teilaspekte der vorliegenden Problemstellung; aber auch in den empirischen Studien werden die

---

54 So ist Hartz & Schraders Diagnose von Schwierigkeiten des Qualitätsmanagements, auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion durchzudringen sowie Steuerungsvakua beeinflusst durch die systemtheoretischen und neo-institutionalistischen Grundlagen, insofern diese die Eigensinnigkeit der Systeme betonen und das Beobachten von Entkoppelungsvorgängen in ihren Kategorien nahelegen. Forneck & Wranas Beurteilung der Wirkung des LQW auf das Feld der Weiterbildung wiederum, die eher in Richtung einer Überformung und somit in eine gegensätzliche Richtung verweist, ist auf ihre gouvernementalitätstheoretischen sowie diskursanalytischen Grundlagen zurückzuführen.

verschiedenen Relationsebenen, auf denen Zusammenhänge zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement entstehen, nicht immer analytisch klar ausgewiesen, was für eine weitere Klärung des Verhältnisses problematisch ist, da dies für eine klare Bestimmung der jeweiligen Analyseebene bedeutsam ist.

- Weiterhin ist die Aussagekraft der Befunde zu Möglichkeiten des Qualitätsmanagements zur Förderung von pädagogischer Qualität oder Professionalität mit Blick auf das vorliegende Untersuchungsinteresse nach der Passung beider Zugänge auch insofern limitiert, da z. T. entweder primär formale Faktoren von pädagogischer Qualität respektive pädagogischer Professionalität erfasst werden (z. B. bei Töpfer, 2012) ohne einen Bezug zu den spezifischen normativen, inhaltlichen Orientierungen des Professionalitätsansatzes oder das inhaltliche Professionalitätsverständnis in den Studien und in den Verhältnisbestimmungen nicht abgebildet (z. B. bei Rahe, 2007) bzw. nicht zwischen verschiedenen Auffassungen von Professionalität differenziert wird (z. B. bei Henrich et al., 2011). Auch in professionstheoretisch fundierten Studien wie der von Spiewok et al., die mit dem Bezug auf Blömeke ein fachlich fundiertes, professionstheoretisch elaboriertes Konzept von Professionalität aus dem Kontext der Lehrerbildung auf die Ebene der Programm- und Angebotsplanung zugrunde legt, werden die Wirkungen des Qualitätsmanagements etwa zur Förderung des professionellen Ethos im Hinblick auf eher allgemeine, inhaltlich unspezifische ethische Überzeugungen reflektiert und auch bei der explorativen Studie von Heinrich gerät mit dem Spannungsverhältnis von Fallbezug und Formalisierung sowie Generalisierung bzw. Systematisierung ein allgemeines Problemfeld in den Blick. Insofern die Frage nach dem Passungsverhältnis der inhaltlichen Orientierungen beider Zugänge hier nicht in den Blick gerät, sind Aussagen zur Förderlichkeit oder Hinderlichkeit in ihrer Aussagekraft begrenzt.
- Angesichts der Vielzahl der einzelnen, durch das Qualitätsmanagement beeinflussten Wirkfaktoren und -funktionen, die in den empirischen Studien aufgedeckt werden und die die pädagogisch-professionellen Handlungskomplexe direkt oder indirekt über seine Voraussetzungen beeinflussen – Qualitätsleitlinien und -standards, Verfahren der Personalauswahl und -entwicklung, Evaluationsinstrumente usw. –, liegen jedoch die Fragen nahe,
  - o in welchen normativen, inhaltlich bestimmten Ordnungsrahmen die verschiedenen Elemente und Wirkfaktoren in Qualitätsmanagementansätzen hineingestellt sind und
  - o in welchem Verhältnis dieser Ordnungsrahmen zu dem des professionellen Handelns steht.
- Während dabei empirisch bereits in der Beleuchtung der Wirkzusammenhänge zu Professionalität zwischen verschiedenen Qualitätsmanagementansätzen differenziert und somit eine hohe Sensibilität für die Unterschiedlichkeit ihrer Konzepte und Modelle deutlich wird, werden die Differenzen erwachsenepädagogischer Professionalitätskonzepte in der Debatte um das Zusammenspiel beider Ansätze noch nicht hinreichend in die Beurteilung mit einbezogen.

Angesichts dieser auch empirisch offen gebliebenen Fragen zur Kompatibilität und Passung von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement in ihren spezifischen inhaltlichen Orientierungen und Strukturmerkmalen wird das Verhältnis im Weiteren auf der Handlungsebene beleuchtet. Da sowohl die vorgestellten, theoretisch elaborierten Analysen in ihren system- und strukturalistisch-diskurstheoretischen Folien theorieimmanente Grenzen bei der Erfassung und Modellierung des Handelns sowie von Vorgängen auf der Handlungsebene aufweisen und auch die empirische Forschung keinen Fokus auf handlungsstrukturelle Elemente legt, ist hier ein Zugewinn bei der Aufklärung des Passungs- und Kompatibilitätsverhältnisses zu erwarten.

### **Weiteres Vorgehen**

Im Folgenden soll in Auseinandersetzung mit zentralen Strängen und Ansätzen der handlungstheoretischen Debatte ein geeigneter handlungstheoretischer Rahmen für die weitere Untersuchung erarbeitet werden. Bei dieser Grundlegung geht es um ein darum, den Begriff der Handlungsordnung sowie das Handeln als eine ‚Relationsebene‘ genauer zu fassen, auf der beide Zugänge im Falle einer Koppelung ‚zusammentreffen‘, sowie den Zusammenhang der Zugänge auf dieser Ebene zu modellieren. Damit soll auch der Gefahr der Ebenenverwechslung entgegengewirkt werden.

Zum anderen werden auf Basis gängiger Handlungstheorien zentrale Strukturdimensionen des Handelns identifiziert, auf deren Basis beide Zugänge analysiert, vergleichend gegenübergestellt und systematisch unter dem Gesichtspunkt ihrer Passung aufeinander bezogen werden können. Insofern das Handeln eine übergreifende, abstrakte Kategorie bezeichnet, die zur Analyse einer jeden sozialen bzw. gesellschaftlichen Praxis herangezogen werden kann, ohne dogmatisch vorbelastet zu sein, können so einerseits die dargelegten Grenzen der Kategorien Pädagogik bzw. Profession und Organisation sowie Pädagogik und Betriebswirtschaft überwunden werden. Andererseits können auf dieser Basis auch die spezifischen Ansätze von Professionalität und Qualitätsmanagement in ihrer Heterogenität beleuchtet und ihre Kategorien handlungstheoretisch konkretisiert werden, womit einer unklaren bzw. unspezifischen Verwendung von Professionalität entgegengewirkt werden soll.

Die aufgearbeiteten Diskussions- und Forschungsstände zur Handlungsstruktur sowie zum Verhältnis beider Zugänge werden zur Schärfung und Konkretisierung der Perspektive sowie der Analysekatoren genutzt sowie im späteren Verlauf der Untersuchung zur Einordnung und Interpretation der Ergebnisse und ggf. zur Formulierung weiterführender Forschungsdesiderate herangezogen.

## **4 Theoretische Rahmung: Handlungstheoretische Grundlagen zur Untersuchung des Verhältnisses von Professionalität und Qualitätsmanagement**

### **4.1 Einleitung: Konzeptionelle Anlage des Kapitels**

Im Zentrum des Kapitels steht die Erarbeitung der theoretischen Rahmung der Untersuchung. Entsprechend dem Problemzuschnitt sowie den drei herausgearbeiteten Teildimensionen von Passung und Kompatibilität – Identität und Differenz, Schnitt- und Kontaktstellen sowie die Möglichkeit widerspruchsfreier Verknüpfung – geht es dabei um drei Einzelelemente:

- 1) theoretische Modellierung von Handlungsordnungen zur Analyse und Rekonstruktion der Handlungsvorgaben und -ordnungen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement,
- 2) theoretische Modellierung der Schnitt- und Kontaktstellen sowie des Zusammenspiels zwischen den Handlungsordnungen der einzelnen Ansätze,
- 3) theoretische Modellierung von Passung und Kompatibilität zwischen den Handlungsordnungen.

Das Kapitel ist wie folgt aufgebaut:

- Zunächst erfolgt ein Überblick über die handlungstheoretische Debatte sowie eine Festlegung des weiteren Vorgehens (**Kapitel 4.2**).

- Sodann werden grundlegende handlungstheoretische Begriffe als Fundament der Untersuchung erläutert, insbesondere der Begriff des ‚Handelns‘ sowie der der ‚Handlungsordnung‘ (**Kapitel 4.3**).
- Um im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen von Professionalität und Qualitätsmanagement herausarbeiten und vergleichen zu können, erfolgt sodann eine Auseinandersetzung mit zentralen handlungstheoretischen Beschreibungs- und Analyseangeboten innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften (**Kapitel 4.4**). Dies dient dazu, ein Handlungsmodell für die Untersuchung sowie Beschreibungs- und Analyseebenen zu erarbeiten. Als Grundlage stütze ich mich auf die Überblicksarbeiten von Straub (**Kapitel 4.4.1**) und Reckwitz (**Kapitel 4.4.2**). Beide werden miteinander verglichen und bilanziert sowie um integrative Handlungsmodelle ergänzt (**Kapitel 4.5**).
- Auf Basis dieses Überblicks werden sodann die zentralen theoretischen Anschlussstellen und Bezüge für die Untersuchung definiert und ausgearbeitet (**Kapitel 4.6**).
  - o Zum einen geht es dabei um ein tragfähiges Handlungsmodell für die Analyse und die Interpretation im Rahmen der Untersuchung (**Kapitel 4.6.2**).
  - o Zum anderen werden theoretische Überlegungen zum Zusammenspiel von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement vorgenommen (**Kapitel 4.6.3**).
- Das Kapitel schließt mit einer begrifflichen Erläuterung und Konkretisierung der Untersuchungskategorien, um diese für eine heuristische Textanalyse sowie die darauf aufbauenden Auswertungsschritte nutzbar zu machen (**Kapitel 4.7**).

## 4.2 Überblick über den handlungstheoretischen Diskurs und Begründung des weiteren Vorgehens

Die Auseinandersetzung mit dem handlungstheoretischen Diskurs zeigt, dass das Handeln ein Grundbegriff der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften ist, auf den sich eine Vielzahl von Fachdisziplinen und Theorieschulen beziehen (vgl. Lenk, 1977; Lenk, 1980a; Straub & Werbik, 1999). Historisch gesehen weist dieser eine lange Theorietradition von Aristoteles über Weber bis hin zu modernen, ausdifferenzierten Diskursen wie dem um das Rational-Choice-Modell (vgl. Esser, 1990; Esser, 1999; Diekmann & Voss, 2004; Diekmann et al., 2008; Diefenbach, 2009) auf. Auch der Diskurs der einzelnen Fachdisziplinen differenziert sich wiederum in verschiedene Teilsegmente auf, wie sich in besonderer Weise an dem soziologischen Diskurs aufzeigt lässt, der die für die Disziplin typische paradigmatische Vielfalt widerspiegelt (vgl. für die Soziologie z. B. Kneer & Schroer, 2009; Miebach, 2010; Gabriel, 2004; Balog & Gabriel, 1998; Balog, 1998; Gabriel, 1998).

Die einzelwissenschaftlichen Debatten nehmen dabei aus ihren spezifischen Zuschnitten heraus je eigene – psychologische, soziologische oder philosophische etc. – Fragestellungen und Aspekte des Handelns in den Blick, wobei eine Synthese, die die verschiedenen Strukturmomente zusammenführt, nicht realistisch erscheint (vgl. Lenk, 1980b, S. 9).

Angesichts der Vielfalt und Heterogenität der handlungstheoretischen Diskurslandschaft und ihrer Theorieangebote ist die Aufarbeitung der Diskurse sowie die Eingrenzung und Auswahl von Theorieanschlüssen für die vorliegende Untersuchung erschwert. Vor diesem Hintergrund wird wie folgt vorgegangen.

Im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden fachdisziplinären Diskurse und Theorieangebote knüpfe ich zunächst insbesondere an übergreifende handlungstheoretische Grundlagen der Sozial- und



Kulturtheorie sowie auch der Philosophie an, insofern beide Disziplinen vom Anspruch her allgemeine handlungstheoretische Kategorien zur Beschreibung einer jeden gesellschaftlichen Praxis unabhängig von ihrem spezifischen Gegenstands- und Aufgabenbereich bereitstellen (vgl. Reckwitz, 2009; auch Wigger, 1983), während andere Fachdisziplinen – etwa die Pädagogik oder Ökonomie – in ihren kategorialen und theoretischen Grundlagen jeweils spezifische Sachzusammenhänge und Problemgesichtspunkte als Index mit sich führen. Somit wird gewährleistet, dass pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement jeweils auf Basis von bereichsübergreifenden, handlungstheoretischen Kategorien reflektiert und analysiert werden können, ohne bereits das ‚Bias‘ entweder pädagogischer oder ökonomischer Handlungskategorien mitzuführen. So könnte zwar auf Basis der Begriffe und Analysekatoren einer spezifisch pädagogischen oder ökonomischen Handlungstheorie jeweils einer der beiden Zugänge in seinem Gegenstandsbereich besser erfasst werden; der jeweils andere würde dadurch jedoch vernachlässigt.

Zur Erschließung der hier vorliegenden Kategorien und Theorieangebote werden nach der Erläuterung handlungstheoretischer Grundbegriffe und Unterscheidungen auf Basis von systematisierenden Überblicksdarstellungen zentrale Konturen der handlungstheoretischen Debatte sowie Erklärungsansätze und Modelle dargestellt. Dabei stütze ich mich auf die Arbeiten von Straub und Reckwitz, da beide einschlägig im Diskurs sind (vgl. z. B. Schicke, 2011), das handlungstheoretische Feld in seiner Breite abdecken sowie darauf abzielen, die Strukturelemente des Handelns in differenzierter Weise zu beschreiben.

Dies geschieht dabei aus unterschiedlichen Perspektiven heraus:

So zielt Straub ausgehend von den Verengungen des psychologischen Handlungsbegriffs in seiner Auseinandersetzung mit dem handlungstheoretischen Diskurs auf eine mehrfach differenzierte Typologie von Handlungsbegriffen und Modellen bzw. eine pluralistische, integrative Theorie der Handlungserklärung ab. Dabei nimmt er eine text- und kulturwissenschaftliche Betrachtungsweise des Handelns ein. Reckwitz hingegen rekonstruiert aus einem historisch-systematischen Interesse die vorhandenen handlungstheoretischen Erklärungsmodelle und ihre Entwicklung aus einer *sozialtheoretischen Perspektive*, womit er sich speziell auf die Frage nach dem sozialen Handeln sowie den Voraussetzungen und Strukturmerkmale sozialer Ordnung bezieht.

Durch die Rezeption von Überblicksarbeiten werden zum einen zentrale Theoriezugänge innerhalb des handlungstheoretischen Denkens sichtbar, an die eine handlungstheoretische Untersuchung des Problemzusammenhangs des Passungsverhältnisses anknüpfen kann.

Zum anderen werden über den reinen Theorieüberblick hinaus auch erste Grundmomente des Handelns sowie für die Handlungstheorie systematisch bedeutsame Fragestellungen und Linien bei der Erklärung des Handelns erschlossen, die die Debatte prägen.

An diesen Überblick über die handlungstheoretische Diskurslandschaft sowie die Strukturmomente des Handelns schließt sich eine Zwischenbilanz an, auf deren Basis sodann die begrifflichen und theoretischen Anschlussstellen für die weitere Untersuchung identifiziert werden.<sup>55</sup>

---

55 Eine darüber hinaus gehende, vertiefende Auseinandersetzung mit einzelnen Handlungstheorien innerhalb des Diskurses ist für die Herausarbeitung wesentlicher Strukturelemente des Handelns nicht notwendig: Ziel ist ‚lediglich‘ die Erarbeitung eines handlungstheoretisch aufgeklärten, hinreichend komplexen Begriffs des Handelns und seiner Strukturelemente, um auf dieser Basis mithilfe einer Heuristik die Handlungsordnungen zu analysieren und sodann aufeinander beziehen zu können. Insofern ist eine mit Blick auf den Zweck sowie den methodischen Ansatz der vorliegenden Untersuchung hinreichende theoretische Grundlage geschaffen.

## 4.3 Begriffliche Grundlagen: Handeln und Handlungsordnungen, Verhältnis von Handlungsordnungen

### 4.3.1 Handeln, Handlung und Tätigkeiten

Wenngleich der Begriff je nach Fachdisziplin aus unterschiedlichen Fragestellungen heraus bestimmt wird (vgl. Lenk, 1980b; vgl. Lenk, 1977) sowie Umfang und Inhalt der Definitionen von Handeln variieren (vgl. Dewe, 2010), besteht ein Konsens über grundlegende Bestimmungsmerkmale, auf denen die Untersuchung aufgebaut werden kann:

Ausgehend von gängigen Einträgen in Lexika und Handwörterbüchern<sup>56</sup> meint Handeln ein Verhalten oder Tun, das willentlich und absichtsvoll zur Erreichung bestimmter Intentionen ausgeführt wird und sich dadurch gleichermaßen von allem „bloß reflexhaften Tun, einem passivem Geschehen-Lassen oder allen nicht beeinflussbaren Naturereignissen“ (Tesak, 2003, o. A.) abgrenzt. Somit dient die Kategorie „der Unterscheidung zwischen dem, was eine Person tut, und dem, was mit einer Person bloß geschieht“ (Hügli & Lübcke, 1995, S. 229), wobei ein Tun sowohl Denken als auch Sprechen (vgl. Hesse, 2006, S. 399) sowie auch Unterlassungen einschließt (vgl. Rungaldier, 2011, S. 1145).

Mit dem Handeln assoziierte Begriffe sind ‚Handlung‘ und ‚Tätigkeit‘: Während eine Handlung als einzelner Akt das kleinste Element im Vollzug des Handelns darstellt, beschreiben Tätigkeiten eine Abfolge von miteinander verknüpften Handlungen (vgl. Derbalov, 1974, S. 992).<sup>57</sup>

#### **Kontingenz und Ordnung**

Systematisch ist alles Handeln und Tätigsein in Anschluss an Aristoteles dem „ontologischen Bereich des Kontingenten“ (Hesse 1999, S. 13; vgl. auch ebd., S. 37) zuzuordnen, d. h. dem, was weder unmöglich noch notwendig, folglich also zukunfts- und gestaltungsoffen ist (vgl. ebd.)<sup>58</sup>, womit gleichermaßen die fundamentale Voraussetzung sowie ein zentrales Strukturmerkmal des Handelns bestimmt ist. Damit ist es zumindest in Teilen ursächlich auf den Handelnden als Grund – in Abgrenzung zu Zufall oder deterministischen Kräften als ursächlichen Faktoren – zurückzuführen sowie „als Folge und Ausdruck einer freiwilligen Wahl, die sich an Gründen orientieren kann“ (Hesse, 2006, S. 397), zu verstehen, wobei es stets auch durch Bedingungen und Ordnungen mit-beeinflusst ist. Insofern setzt das Handeln von Subjektiven oder Akteuren qua definitionem die Möglichkeit (aber

---

56 Vgl. zum Begriff des Handelns bzw. der Handlung Rungaldier, 2011, S. 1145; Prechtel, 2008; Vanberg, 2007; Derbalov, 1974; Hesse, 2006; Tesak, 2003; Lorenz, 1996).

57 Im Weiteren wird nicht mehr systematisch zwischen einzelnen Handlungen und Handeln sowie zwischen Handeln und Tätigkeit differenziert, insofern sich Handlungen und Tätigkeiten als Teilmomente des Handelns verstehen lassen.

58 Der Begriff verweist auf die für den Handelnden prinzipielle, nicht hintergehbare *conditio sine qua non* der Möglichkeit eines ‚So-‘, aber nicht *notwendigerweise* so, sondern immer auch *Anders* handeln-Könnens. Bei Aristoteles bezeichnet Kontingenz ein „onto-logisch Mögliches“, welches „im kontradiktorischen Gegensatz zum Notwendigen“, aber auch „zum Unmöglichen steht“ (Hesse, 1999, S. 34). Damit ist zum Ausdruck gebracht, dass Handeln – als ein mögliches oder faktisches Ereignis – weder ein bloß zufälliges oder beliebiges Geschehen darstellt noch die zwangsläufige Wirkung determinierender Kräfte ist wie z. B. äußerer mechanischer Gewalteinwirkungen oder der ‚äußeren‘ sozialen oder kulturellen Umwelt; auch ließe sich Handeln nicht ursächlich auf ‚innere‘, biologische Triebhaftigkeiten, neurophysiologische Prozesshaftigkeiten etc. oder aber auf eine göttliche Kraft zurückführen. Vielmehr wird das Handeln ursächlich auf den Handelnden als Grund zurückgeführt, der insofern ein alternatives ‚Explanans‘ zum Zufall oder zu deterministischen Kräften darstellt. Das Handeln fügt sich „nicht bruchlos in eine Kette von Ursachen und Wirkungen ein“, sondern wird „als Folge und Ausdruck einer freiwilligen Wahl, die sich an Gründen orientieren kann“ (Hesse, 2006, S. 397), gedeutet.

auch die Notwendigkeit) des Entscheidens als logische Konsequenz aus Wahlmöglichkeiten voraus, die sich immer in einem Kontext, gebildet durch nicht beeinflussbare Elemente – Bedingungen und Ordnungen – vollzieht, die sowohl ermöglichen als auch beschränken.

### **Struktur des Handelns**

Als ein universelles Strukturmerkmal des Handelns wird häufig zugrunde gelegt, dass das Handeln zur Erreichung der Absichten einer Zweck-Mittel-Struktur folgt (vgl. Tesak 2003, Lorenz, 2008, S. 34, Derbalov 1974), so dass jede „Handlung sich strukturell durch die beiden Momente Ziel/Zweck und Mittel“ charakterisieren lässt, „die in einem funktionalen Zusammenhang stehen“ (Tesak, 2003, o. A.).

Als das allgemeine Ziel der verschiedenen Handlungsformen in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Praxen kann Gestaltung im Sinne einer Herbeiführung von Veränderungen verstanden werden (vgl. Handeln (2009). In Der Brockhaus [...], S. 155), wobei sie neben dem aktiven ‚Herbeiführen‘ auch das Unterlassen oder Dulden miteinschließt.

Eine erste analytische Beschreibungsfolie bietet eine Aufschlüsselung der konstitutiven Elemente des Handlungszusammenhangs, nach der sich im Sinne einer Handlungsgrammatik das Subjekt des Handelns, seine Intention, der Vollzug oder der Akt des Handelns sowie Objekte des Handelns differenzieren lassen (vgl. Lorenz, 2008, S. 33).

### **Typologien des Handelns**

Neben Bestimmungen der allgemeinen Strukturmerkmale des Handelns finden sich in der handlungstheoretischen Debatte weiterhin auch Typologien verschiedener Formen des Handelns, die eine Einordnung und Charakterisierung von Handlungsvorgängen ermöglichen.

Eine für die philosophische (und auch pädagogische) Debatte zentrale Differenzierung stammt von Aristoteles. Dieser unterscheidet ausgehend von der „Art der Zielgerichtetheit“ (Prechtel, 1999, S. 230, vgl. auch Löwisch, 1998, S. 31) zwischen Poiesis und Praxis als zwei grundlegenden Formen menschlicher Tätigkeit bzw. Qualitäten des Handelns, die jeweils eine eigene sachliche und zeitliche Struktur aufweisen (vgl. zum Folgenden ebd., Hesse, 1999, S. 36ff.; Hesse, 2006). Im Kern stützt sich die Differenzierung auf die „kategoriale Differenz von Mittel und Zweck“, also zwischen dem, „was nur relativ zu einem anderen gut ist, und dem was an sich selbst gut ist und um dessentwillen auch etwas gut sein kann“ (ebd., S. 398, vgl. auch Hesse, 1996, S. 36ff.): Während Poiesis solche Tätigkeiten bezeichnet, die auf die Herstellung eines Produkts oder eines Werks (ergon) abzielen und damit Zwecke bzw. Ziele außerhalb des Tätigkeitsvollzugs verfolgen, die sich erst mit Fertigstellung der Produkte realisieren, liegt bei der Praxis der Zweck bzw. das Ziel in der Tätigkeit (energia) selbst. Als ein in sich Gutes realisiert sie ihren Zweck und ihre Güte im Vollzug, während bei der Poiesis „das Handeln seine Qualität durch das hergestellte Ding“ (Löwisch, 1998, S. 31) erhält, so dass von „der Güte des Erreichten“ auch „die Güte des Handelns“ abhängt.<sup>59</sup>

Mit Aristoteles kann somit differenziert werden zwischen einem produzierenden, auf Erzeugnisse abzielenden Handeln, das seinen Zweck und auch seine Qualitätsmaßstäbe letztlich über die Erzeugnisse gewinnt, sowie einem Handeln, dessen Zweck und Güte sich im Vollzug realisiert.

---

59 Das Tätigsein im Rahmen der Poiesis folgt insofern dem Zweck-Mittel-Schema und hat einen instrumentellen Charakter; unter die Kategorie Poiesis werden dabei Tätigkeiten gefasst wie z.B. die handwerkliche Herstellung eines Hauses, die ärztliche, auf Gesundheit des Kranken abzielende Tätigkeit eines Arztes, künstlerische Tätigkeiten oder auch seemännische Tätigkeit.

### **Weber: Subjektiv gemeinter Sinn, Soziales Handeln, vier Typen des Handelns**

Eine für die Soziologie maßgebliche, jedoch disziplinübergreifend einflussreiche Bestimmung und Typologisierung des Handelns (vgl. Dewe, 2010; Girndt 1974, Handeln (1997). In: Brockhaus [...], S. 449) kommt von Max Weber (vgl. für eine Einführung z. B. Schneider, 2008, S. 21 ff.) Dieser führt im Rahmen der Begründung des Forschungsprogramms einer verstehenden Soziologie die Kategorie des (sozialen) Handelns als Grundkategorie zum Verstehen und Erklären menschlicher Phänomene ein, über die alle weiteren gesellschaftlichen Begriffe und Sachverhalte systematisch erschlossen werden können (vgl. ebd., S. 23; vgl. Girndt 1974, S. 10.379). Insofern auf Weber alle weiteren Handlungstheoretiker der Soziologie aufbauen und er systematisch für die weitere handlungstheoretische Entwicklung relevant ist, bietet er auch für die vorliegende Arbeit eine bedeutsame Grundlegung. Handeln – verstanden als eine spezifische Form des Verhaltens – wird bei Weber an die Voraussetzung des Vorliegens eines subjektiven Sinns (Zwecke, Gefühle, Werte etc.) geknüpft. Soziales Handeln wird als eine Unterkategorie des Handelns eingeführt und darüber definiert, dass dieser subjektiv gemeinte Sinn per definitionem auf das Verhalten anderer bezogen ist, worüber es seine Struktur gewinnt: Nach Weber soll Handeln „ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder inneres Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn auf das Verhalten anderer (bezogen) und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, §1). Innerhalb der Kategorie unterscheidet er weiterhin ausgehend von den jeweiligen sinnhaften Bestimmungsgründen des sozialen Handelns sowie absteigend nach ihrem Rationalitätsgrad zweckrationales, wertrationales, affektuelles sowie traditionales Handeln (Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, §2) (vgl. Schneider, 2008, S. 49 ff.; Straub 1999, S. 63 ff.). Affectuelles und traditionales Handeln stellen dabei insofern Grenzfälle des idealtypischen Handelns dar, als sie sich aufgrund ihrer Bestimmtheit durch nichtrationale Gründe – Affekte oder bloße Gewohnheit – an der Grenze zu einem bloßen Verhalten bewegen (vgl. Schneider 2008, S. 53; in Anschluss an Weber, 1990). Zusammenfassend lassen sich mit Weber somit Zweckrationalität, Wertstrukturen, bloße Affekte und Traditionen als subjektive Gründe des sozialen Handelns unterscheiden, wobei er soziales Handeln von seiner Idealtypik her als zweckrationales Handeln versteht.

### **4.3.2 Handlungsordnungen: Handlungsvorgaben, -strukturen und Ordnungsvorstellungen für das Handeln**

Aus den erfolgten systematischen Bestimmungen des Handelns als ein gleichermaßen kontingentes als auch durch Ordnungen geprägtes Tun leitet sich ab, dass es weder ein vollständig durch Ordnungen determiniertes Handeln noch ein Handeln ohne Ordnung im Sinne eines gleichsam beliebigen bzw. zufälligen Vollzugs geben kann. Beide Formen des ‚Verhaltens‘ lägen außerhalb der Kategorie des Handelns, insofern Kontingenz und Ordnung gleichermaßen Strukturmerkmale des Handelns darstellen (vgl. Hesse, 2006). Um den Begriff der Handlungsordnung für die hier vorliegende Arbeit in differenzierter Weise fruchtbar zu machen, soll er über diese allgemeine Kennzeichnung als Gegenpol zu einem beliebigen, zufälligen Tun hinaus (vgl. hierzu auch Anter, 2007) systematisch bestimmt werden.

Ordnung stellt einen Relationsbegriff dar, der auf einen Zusammenhang von Elementen innerhalb eines gemeinsamen Nexus verweist (vgl. ebd.) und in Anknüpfung an Waldenfels zunächst „als ein geregelter Zusammenhang von diesem und jenem“ (vgl. Waldenfels, 1985) verstanden werden kann. Er wird dabei häufig synonym mit den Begriffen „Struktur“ oder „System“ verwendet (vgl. Anter,

2007). Das Vorliegen von Ordnungen verweist zunächst auf eine rein zeitliche Persistenz einer Konstellation von Elementen in einer Menge oder einem Gesamtzusammenhang, welche auf verschiedene Ordnungsmomente – metaphysische, natürliche oder soziokulturelle Ordnungen – zurückgeführt werden kann.<sup>60</sup> In Anknüpfung an Schluchter (vgl. Schluchter, 2000) kann der Begriff für die hier vorliegende Untersuchung zunächst in zweierlei Weise verstanden werden: Ordnung meint hier:

- Ordnungen *für* das Handeln im Sinne eines Komplexes aus Vorgaben oder Regeln, die das Handeln anleiten (ausgehend von den begrifflichen Erläuterungen zum Handeln z. B. Vorgaben zu Zwecken bzw. Zielen und Mitteln) und ihm seine Struktur geben (→ Komplex aus Handlungsvorgaben),
- Ordnungen *des* Handelns, also die (u. a. durch diese Regeln geprägte) Binnenstruktur des Handelns (z. B. spezifische Zweck-Mittel-Zusammenhänge) (→ Ordnungsvorstellungen des Handelns).

Aus dieser ‚ordnungstheoretischen‘ Perspektive lassen sich Konzepte Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement auch als Ordnungsrahmen (vgl. Meise, 2001) für das Handeln verstehen, die mit einem Set aus Vorgaben und Regeln für das Handeln verknüpft sind und eine bestimmte innere Ordnung des Handelns vorsehen bzw. eine Ordnungsvorstellung transportieren, die für Professionalität bzw. Qualität steht. Darüber hinaus kann der Begriff der Handlungsordnung auch zur Bezeichnung der im Handlungszusammenhang entstehenden bzw. durch das Handeln geschaffene sachlichen, sozialen und zeitlichen Selbst- und Weltzusammenhänge verstanden werden im Sinne von Ordnungen *durch* das Handeln (etwa durch das Handeln geschaffene Selbst- und Weltzusammenhänge, z. B. durch die Instrumentalisierung von etwas als Mittel zur Zielerreichung entsprechend der Zweck-Mittel-Rationalität).<sup>61</sup> Alle drei Begriffsverständnisse sind für die Untersuchung des vorliegenden Problemzusammenhangs fruchtbar, wobei ich mich auf die Ordnungen des Handelns im Sinne von Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen des Handelns sowie von wünschenswerten Handlungsstrukturen beziehe.

Ausgehend von den begrifflichen Grundlagen kann man das Handeln, wie es von den Handlungsvorgaben von Professionalität und Qualitätsmanagement vorgesehen ist, entsprechend der vorangegangenen Erläuterungen zum Handeln mit Weber zunächst als ein soziales Handeln verstehen, dessen Handlungsordnungen sich – neben etwaigen anderen Ordnungsmomenten – entlang einer typischen Handlungsgrammatik sowie im Hinblick auf seine Zweck-Mittel-Strukturen beschreiben, analysieren und vergleichend gegenüberstellen lassen. Zudem können ggf. in Anschluss an eine philosophische Betrachtungsweise die beiden Handlungszugänge sowie einzelne Handlungsvollzüge der Kategorie der Poiesis oder der Praxis zugeordnet werden. Insofern Handeln

---

60 Geistes- und ideengeschichtlich werden drei große Ordnungssysteme unterschieden, im Einzelnen:

- *metaphysische* Ordnungssysteme (z.B. die großen Weltreligionen),
- *natürliche* Ordnungssysteme bzw. *Naturgesetze* sowie
- *soziokulturelle*, durch Menschen gemachte Ordnungssysteme (vgl. hierzu Waldenfels 1985; Waldenfels 1987, Waldenfels, 2006).

61 Wenngleich die gouvernementalitätstheoretischen Analysen in Anschluss an Foucault gezeigt haben, dass der Anschluss an diese Dimension hoch fruchtbar für die Untersuchung des vorliegenden Problemzusammenhangs wäre, insofern der Handelnde sich in Orientierung an Teilnehmer- oder Kundenbeziehung in jeweils anderen, z. T. widersprüchlichen Selbst- und Weltverhältnissen bewegt und diese wiederum im Handeln hervorbringt, kann diese Richtung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht konzentriert verfolgt werden.

sowohl durch Kontingenz als auch durch Ordnung geprägt ist, ist für den Vollzug professionellen Handelns unter den Bedingungen des Qualitätsmanagements und seiner Handlungsvorgaben weiterhin aus handlungstheoretischer Perspektive zunächst rein formal weder von beliebigen Spielräumen noch von einem Determinismus auszugehen, sondern von einem Zusammenspiel beider Ansätze.

Um über diese lexikalischen Grundlegungen hinaus ein Verständnis vom Handeln zu erschließen sowie weitere Beschreibungs- und Analysekategorien ebenso wie einen Bezugsrahmen für die Interpretation zu erarbeiten, erfolgt im Weiteren eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Modellen und Erklärungsmustern des handlungstheoretischen Diskurses.

## **4.4 Handlungstheoretische Grundlagen der Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften**

Der Rekonstruktion der beiden Debattenüberblicke ist jeweils eine kurze Darstellung von Kontexten, Anliegen, theoretischen Prämissen und Vorgehen von Straub und Reckwitz vorangestellt, die zentral für die Einordnung ihres Angebots für die vorliegende Untersuchung sind.

### **4.4.1 Typologie von Handlungsmodellen und -Erklärungsansätzen aus text- und kulturtheoretischer Perspektive (Straub)**

#### **4.4.1.1 Anlässe und Leitlinien der Typenbildung**

Straub entfaltet in seinen Arbeiten (vgl. Straub, 1999; vgl. auch Straub, 1997; Straub, 2002; Straub, 2010a und 2010b) auf Basis einer breit angelegten Auseinandersetzung nicht nur mit den psychologischen, sondern mit den philosophischen sowie geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskursen zum Handeln eine differenzierte Typologie von relativ eigenständigen, analytisch unterscheidbaren Handlungsbegriffen und -modellen, mit denen interkonzeptuell auch jeweils eigene wissenschaftstheoretische Erklärungsansätze des Handelns korrespondierenden. Die Typologie ist dabei integrativ und synthetisch angelegt, wobei diese in ein text- und kulturwissenschaftliches Rahmenmodell des Handelns eingebettet ist.

Veranlasst ist seine Auseinandersetzung mit der handlungstheoretischen Debatte durch die Kritik an den Defiziten der klassischen handlungstheoretischen Perspektive der Psychologie, welche Handeln zumeist auf ein subjektivistisch sowie rationalistisch verengtes Zweck-Mittel-Schema reduziere und sich – korrespondierend dazu – in ihrer Erklärung sowie methodologisch auf das deduktiv-nomologische „covering law“-Modell des quantitativen, statistischen Paradigmas empirischer Forschung und seine methodischen Implikationen stütze. Die zentrale handlungstheoretische These lautet, dass sie damit der Pluralität des menschlichen Handels in seinen verschiedenen Kontexten sowie seinen Erklärungsmöglichkeiten nicht gerecht werde und insofern zu erweitern sei:

„Diese die zeitgenössische Psychologie beherrschende Auffassung wird im Folgenden abgelehnt. Ich werde die unhaltbare Verallgemeinerung des teleologischen oder intentionalistischen Handlungsmodells zurücknehmen und durch eine Typologie ersetzen, in der verschiedene, nicht aufeinander reduzierbare Handlungstypen nebeneinander stehen. Damit geht eine Differenzierung der Erklärungen von Handlungen einher. Spezielle Handlungsbegriffe verlangen nach besonderen Modellen der Handlungserklärung. Ebenso wie es nicht ratsam ist, von einem einzigen Begriff des Handelns auszugehen, erscheint es verfehlt, dem scientistischen Dogma des

einheitswissenschaftlichen Modells zu folgen und als handlungswissenschaftliche Erklärung nur eine einzige Form der Erklärung, allenfalls noch gewisse Varianten oder „liberalisierte“ Unterarten derselben, zu akzeptieren.“ (Straub, 1999, S. 63)

Als Resultat seiner Auseinandersetzung mit der breiter angelegten sowie von der Sache her komplexeren handlungstheoretischen Debatte in anderen Disziplinen stellt Straub in seiner Typologie drei verschiedene Kategorien von Handlungs- und Erklärungsmodellen zusammen, die sich anhand ihrer jeweils zentralen „Bestimmungsgründe und Orientierungen des Handelns sowie den ihnen strukturell assoziierten Erklärungsansätzen unterscheiden:

- zielorientiertes Handeln und ein teleologisches bzw. intentionalistisches Modell der Handlungserklärung,
- regelgeleitetes Handeln und ein regelbezogenes Modell der Handlungserklärung sowie
- ein narratives Modell des Handelns, in dem handlungs- und erzähltheoretische Elemente in der Handlungserklärung miteinander verkoppelt werden.

Im Sinne einer Gesamtbilanz geht er dann davon aus, dass Handlungen – neben Vorbildern bei dem Imitationshandeln (vgl. Straub, 1999, S. 101) – „durch Ziele der Zwecke, Regeln unterschiedlicher Art und Werte, durch Geschichten und die Kreativität der Akteure, kurz: durch individuelle Lebensorientierungen und Handlungspotenziale sowie kollektive, kulturspezifische Lebensformen bestimmt sein können“ (ebd., S. 101).

Das menschliche Handeln ließe sich insofern – entsprechend dieser zusammengetragenen Handlungs- und Erklärungsmodelle –

„durch die Rekonstruktion

- a) von inhärenten Intentionen (Absichten, Zielen, Zwecken etc.) und korrespondierenden Annahmen (Wissen, Glauben oder Meinungen)<sup>62</sup> über die Zweckdienlichkeit einer (instrumentellen, strategischen als Mittel eingesetzten) Handlung oder
  - b) von dem Handeln jeweils zugrunde liegenden Regeln (insb. [sic!] sozialen Normen oder der sie fundierenden Werte) oder
  - c) von den Geschichten, die das Handeln in seiner eigenen temporalen Komplexität (Danto) bildet oder in die sie eingebettet ist
- verstehend erklären“* (Straub, 2010a, S. 48).

Die verschiedenen Handlungs- und Erklärungsmodelle werden dabei nicht als sich ausschließende, sondern als sich ergänzende Alternativen betrachtet, die „zur explanativen Analyse verschiedener Aspekte, unter denen bestimmte Handlungen gesehen werden könnten“ (Straub, 1999, S. 141), beitragen könnten. Sie werden in der Gesamtschau als Repertoire von möglichen Ansätzen und Instrumenten für eine situations- und kontextspezifische Analyse betrachtet, welche sich je nach Kontext des Handelns bewähren oder auch scheitern können sowie funktional ergänzend herangezogen werden können. So gibt es „Fälle von Handlungen, zu deren Erklärung die Anwendung des teleologischen Schemas wenig bis nichts beiträgt (und auch gar nicht erforderlich scheint).

---

62 Straub knüpft hier an die Differenzierung des Für-wahr-Haltens von Kant an: Damit werden auch die der Kategorie des Wissens in den handlungstheoretischen Debatten anhaftenden Probleme der Diskrepanzen zwischen subjektiven und objektiven Gültigkeitsansprüchen aufgelöst. Wissen wird zunächst als ein Für-wahr- oder -gültig-Halten gefasst, nicht aber als ein Wahr- oder Gültig-sein. Wissen umschließt insofern gleichermaßen Annahmen unterschiedlicher Güte, also sowohl alltags- oder vorwissenschaftliches sowie auch wissenschaftlich gewonnenes Wissen im engeren Sinne; aber auch implizites und explizites Wissen u. Ä.

Bestimmte Institutionen bzw. Regeln vorausgesetzt“ erschiene es völlig hinreichend, das Handeln „via interpretatione“ in einen durch die betreffenden Regeln konstituierten oder bestimmten sozialen Sinnzusammenhang zu rücken.“ (ebd.) Zudem bedürfe es mit Blick auf verschiedene Handlungssituationen dann eines Zugangs über ein narrationstheoretisches Handlungsmodell.

Dieser Typologie, welche gleichzeitig einer „pluralistischen Theorie der Handlungserklärung“ (Straub, 2010a, S. 47) entspricht, liegen dabei im Sinne einer Art theoretisch-konzeptionellen Klammer Leitlinien und Kriterien zum Handeln zugrunde, an denen sich Typenbildung orientiert. Diese transportieren ein spezifisches, kultur- und textwissenschaftlich fundiertes Verständnis vom Handeln, welches die einzelnen Überlegungen zu Begriffen, Modellen sowie auch die Erklärungsansätze zum Handeln umschließt. Zusammengenommen bilden sie ein spezifisches, metatheoretisches Modell vom Handeln, in welches sich die einzelnen Handlungsmodelle einfügen.

In diesem kommt den Gründen eines Tuns, dem symbolisch-sprachlich vermittelten Wissen sowie dem Diskurs eine konstitutive Bedeutung für das Handeln und den Handlungsvollzug zu.

Handeln wird von Straub – u. a. in direkten Anschluss an Weber – im Kern als ein „sinnhaft strukturiertes Sich-Verhalten“ begriffen, welches „explizit oder implizit durch symbolisch, vornehmlich sprachlich vermittelte Orientierungen“ (Straub 1999, S. 95) geleitet sei. Diese Orientierungen – je nach Kontext gebildet durch Ziele, Regeln oder durch geschichtlich und biographisch bedingte Narrationen – werden in der Typenbildung als „Bestimmungsgründe des Handelns“ verstanden, die im Handeln als handlungsleitendes Orientierungswissen für die Akteure wirksam werden (ebd.). Handlungen werden damit korrespondierend als „wissenbasierte, orientierte Verhaltensweisen bezeichnet“ (ebd., S. 97), die durch Wissen – z. B. über Zwecke oder über Regeln – strukturiert werden. Als ein symbolisch vermitteltes Tun können diese zudem „durch Einflußnahmen auf symbolischer Ebene, insbesondere durch die (persuasive oder argumentative) Rede“, also durch die Beeinflussung der diskursiv-symbolisch organisierten Orientierungen des Handelns, „gestaltet und modifiziert werden“ (ebd.), so dass eine Änderung des alltäglichen, symbolisch vermittelten handlungsleitenden Orientierungswissens auch zu verändertem Handeln führt.

In Konsens mit anderen handlungstheoretischen Zugängen wird Wissen von Straub begrifflich weit gefasst, so dass dieses sowohl bewusste als auch unbewusste, sprachlich und nicht sprachlich explizierte bzw. explizierbare Bestände und Prozesse umschließt. Zudem müssen die Wissensbestände dem Handeln nicht „in der Form sprachlicher Explikate“ als Pläne „vorangehen“ (ebd., S. 96), so dass die Kategorie des Handelns auch wenig planvolle und reflektierte Aktivitäten beinhalten kann.

Zur Differenzierung dieser unterschiedlichen Bewusstseins- und Verfügungsgrade bzw. Versprachlichungsmöglichkeiten von handlungsleitenden Orientierungen greift Straub auf die Differenzierung zwischen einem ‚praktischen‘ und einem ‚diskursiven Bewusstsein‘ zurück, wie sie sich bei Giddens findet: Während das „praktische Bewusstsein (practical consciousness)“ als integraler Aspekt eines jeden Handelns „all das“ umfasst, „was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des Lebens zu verfahren ist, ohne daß sie in der Lage sein müßten, all dem einen direktiven diskursiven Ausdruck zu verleihen“ (Giddens, 1988, S. 36, zitiert nach Straub, 1999, S. 96), gehört zum „diskursiven Bewußtsein“ all jenes, was von den Handeln selbst oder von Beobachtern ohne besonderen Aufwand artikulieren und reflektieren können“ (ebd.). Die für das Handeln maßgeblichen ‚Gründe‘ werden dabei zum einen als Begründungen von Subjekten im engeren Sinne, aber auch als geschichtlich-biographisch bedingte sowie auch als soziokulturelle Hintergründe gefasst, welche von den Interpreten entsprechend analytische Anstrengungen



erforderten. Die verschiedenen Bestimmungsgründe eines Handelns verleihen Verhaltensweisen dabei ihre je eigene „formale Struktur, ihren spezifischen Sinn, ihre qualitative Identität – womöglich ihre Charakteristik als Handlung dieses oder jenes Typs“ (ebd., S. 97.).

„Erklärung“ wird dabei im Rahmen von Straubs Typologie entsprechend dem offenen weiten Handlungsbegriff und der Kritik an den in der Psychologie üblicherweise legitimen Erklärungszugängen auch in weitem Sinne gefasst als logische, begrifflich-analytische Verknüpfung bzw. auch als ein intelligibler Verweisungszusammenhang aus Prämissen und Konklusion bzw. Explanans und Explanandum verstanden, ohne diese nur auf Erklärung entsprechend dem deduktiv-nomologischen Covering-Law-Modell<sup>63</sup> zu beschränken.

Im Folgenden werden die von drei von Straub unterschiedenen Idealtypen des Handelns und die mit ihnen korrespondierenden Erklärungsformen in ihrem Kern dargestellt, um das Potential von Straubs handlungsanalytischen Betrachtungen für den hier vorliegenden Problemzusammenhang weiter zu erschließen.

#### **4.4.1.2 Zielorientiertes Handeln/Teleologisches Modell der Handlungserklärung**

Bei dem teleologischen oder auch intentionalistischen Modell handelt es sich nach Straub um das in der Psychologie am weitesten verbreitete Modell, welches in seiner Grundstruktur auch dem Commonsense-Modell bzw. dem Alltagsverständnis entspreche. Entsprechend der pluralistisch-komplementären Logik seiner Handlungstypologie spricht Straub ihm auch lediglich seine Monopolstellung bei der Erklärung des Handelns ab, ohne ihm jedoch generell seine Erklärungskraft abzuerkennen, da es sich für zahlreiche Handlungskontexte durchaus als passend erwiese (vgl. Straub, 1997, S. 892).

Zur Charakterisierung der Ordnungselemente des teleologischen Handlungsmodells bezieht er sich dabei auf das Modell des strategischen Handelns nach Habermas (vgl. Straub, 1999, S. 101), welches er als eine Form des teleologischen Handlungsmodells versteht:

„Als teleologisches Handeln soll jenes gelten, mit dem der Akteur „einen Zweck verwirklicht bzw. das Eintreten eines erwünschten Zustands (bewirkt), indem er die in der gegebenen Situation erfolgsversprechenden Mittel wählt und in geeigneter Weise anwendet. Der zentrale Begriff ist die auf die Realisierung eines Zwecks gerichtete, von Maximen geleitete und auf eine Situationsdeutung gestützte Entscheidung zwischen Handlungsalternativen.“ (Habermas, 1981, I, S. 126 f., zitiert nach Straub, 1999, S. 101)

Strategisches Handeln läge dann vor, „wenn in das Erfolgskalkül des Handelnden die Erwartung von Entscheidungen mindestens eines weiteren zielgerichtet handelnden Akteurs“ (ebd., 127) einginge, die Wahl der Ziele und Mittel sich an der gedanklich vorweggenommenen Entscheidung bzw. dem antizipierten Verhalten eines anderen Akteurs ausrichtete.

Handlungen erscheinen in diesem Modell der Handlungserklärung als (mehr oder weniger) bewusst durchgeführte, instrumentelle Aktivitäten zur Erreichung bestimmter, vom Akteur verfolgter Zwecke,

---

63 Dieses leitet das zu Erklärende als Resultante aus der Verknüpfung eines quasi-nomologischen, entweder deterministischen oder aber fallibilistischen, wahrscheinlichkeitstheoretisch gewonnenen Gesetzes vor dem Hintergrund bekannter Antezedens-Bedingungen ab, womit das Modell dieses der Gültigkeit eines in bestimmten Situationsbedingungen gültigen (Quasi-)Gesetzes untergeordnet.

die sich auf Kalkulationen über ihren mutmaßlichen Erfolg stützen und bestimmte Überzeugungen und Glaubenssätze über die Wirklichkeit zugrunde legen. Als Bestimmungsgründe und Erklärungsfaktoren des Handelns dienen aus dieser Perspektive Motive, Überzeugungen, Überlegungen, Einschätzungen, Ziele, Absichten etc., womit das Handeln gleichsam kausal auf solche Auswahlentscheidungen und Pläne zurückgeführt wird, die dem reflexiven Subjekt als rational gelten. Zentral für dieses Modell ist dabei, dass in der Beschreibung, Analyse und Erklärung den Zwecken und Zielen die primäre handlungsleitende und -konstituierende Wirkungen zugesprochen wird, während soziokulturelle Regeln – die ebenfalls in dem Erklärungsmodell auftauchen können – demgegenüber lediglich als zusätzlicher Aspekt im Handlungszusammenhang oder aber lediglich als Randbedingung auftauchen.

Zur Explikation der Formalstruktur der Handlungserklärung greift er auf das von Wright ausgearbeitete analytische Formalschema der Erklärung des praktischen Syllogismus zurück (vgl. *Abbildung 4*), wie es bereits von Aristoteles beschrieben worden sei.

*Abbildung 4: Die teleologische bzw. intentionalistische Handlungserklärung nach Von Wright*

P1	A beabsichtigt, p herbeizuführen.
P2	A glaubt, daß er p nur herbeiführen kann, wenn er a tut.
K	Folglich macht sich A daran, a zu tun.

(Quelle: Straub, 1999, S. 103)

Kennzeichnend für das Modell ist, dass das Verhalten des Akteurs auf ein „Intentionsobjekt“ ausgerichtet ist und zukunftsbezogenen über wünschenswerte, durch das Handeln kausal herbeizuführende Zustände oder Situationen in der Zukunft erklärt wird, wodurch sich die Handlungserklärung von einer vergangenheitsorientierten ursächlichen Erklärung abgrenzt (ebd., S. 103).

Die im Formalschema jeweils eingesetzten Begriffe zur Beschreibung der Zustände der Absichts- und Zieldimension des Handelns – bei P1 –, der Qualität der zugrunde liegenden Annahmen über die Welt – bei P2 –, sowie der Handlungsstrukturen – bei K – fungieren dabei lediglich als Statthaltervariablen, die vielfältig gefüllt werden können und deren Austausch das Grundmuster der Erklärung nicht strukturell berühren.<sup>64</sup> Die intentionalistische Erklärung weist eine Handlung damit als ein „Sich-Verhalten aus, das zumindest aus der [subjektiven, H. B.] *Sicht des Akteurs* [Hervorhebung H. B.] als rationales Mittel für die Verfolgung bestimmter Zwecke“ (S. 103) erscheint, wobei zur Erklärung des Handelns irrelevant ist, ob die von dem Akteur dem Handeln zugrunde gelegten Wirkannahmen

<sup>64</sup> So ließe sich das bedingende Bestimmungsstück „beabsichtigt“ durch Begrifflichkeiten wie „ist bestrebt“, „intendiert“, „zielt darauf ab“, „möchte“, „will“, etc. genauso austauschen wie die Formulierungen, die zur Beschreibung der Wirkannahmen der Akteure eingesetzt würden: Für die Grundstruktur der Handlungserklärung ist unerheblich, ob das „glaubt“ in der Erklärungsformel durch „weiß“, „meint“, „nimmt an“ usw. ersetzt werden könne. Auch die Prämisse „macht sich daran“ ließe sich ersetzen durch „beginnt“, „fängt damit an“, „geht dazu über“ oder manchmal auch „tut“ und vieles mehr (vgl. ebd., S. 103).

objektiv stimmig sind – entscheidend ist, was der Handelnde glaubt und welchen kausalen Zusammenhang zwischen Handlung und Zielerreichung er unterstellt.

Straub verweist dabei auf Entsprechungen zwischen dieser Form der Handlungserklärung sowie dem methodischen Forschungsansatz der interpretativ-rekonstruktiven Sozialforschung, insofern das „Verstehen subjektiver Intentionen oder sogenannter subjektiver Theorien bzw. der von diesen geleiteten Handlungen etwa nach Groebens (1986) Auffassung“ auch als nichts anderes als eine „hermeneutische Rekonstruktion der Prämissen eines praktischen Syllogismus (Vgl. S. 104) betrachtet werden kann. Entsprechend ist dieses Grundmodell der Analyse und Erklärung bereits mit methodischen, strategischen Implikationen zur Erforschung von intentionalem Handeln – etwa dem von pädagogischen Professionellen oder den von Qualitätsmanagement angeleiteten Handlungskonzepten – verbunden, insofern dieses von seinen Absichten her zukunftsbezogen rekonstruiert werden kann.

Diesem Grundmodell werden nach Straub auch komplexere Variationen und Unterarten des Handelns sowie der Handlungserklärung zugeordnet, wobei dessen formaler Kern jedoch auch bei einer Komplexitätssteigerung des zu erklärenden Handlungszusammenhangs – z. B. im Falle ungenügender Fähigkeiten zur Handlungsausführung oder hinderlicher Bedingungen, die erst durch Lernen, d. h. Kompetenzerwerb, überwunden werden müssten, oder der Notwendigkeit einer Koppelung mehrerer Handlungsvollzüge, im Falle zeitlicher Verzögerungen – letztlich nicht durchbrochen würde.<sup>65</sup>

Auch ein Handeln, dass in vielfältiger Weise motiviert oder polyvalent, also für unterschiedliche Zielsetzungen und Funktionen bedeutsam sei, ließe sich noch mit dem teleologischen Modell der Erklärung vereinbaren: „Wenn man davon“ ausginge, „daß (so gut wie) jede Handlung überdeterminiert ist, polyinstrumental, polyfunktional oder eben polyvalent ist, ist es nur folgerichtig, die „Leerstellen“ des teleologischen Schemas mehrfach zu besetzen. Zielgerichtetes Handeln kann zugleich mehreren Zielen dienen. Es ist in mehrfacher Weise sinn- und bedeutungsvoll, erfordert eventuell mehrgliedrige intentionalistische Interpretationen und Erklärungen“ (Straub, 1999, S. 111).

#### **4.4.1.3 Regelgeleitetes Handeln/Regelbezogenes Modell der Handlungserklärung**

Während im teleologischen Modell das Ziel sowie die Zweck-Mittel-Rationalität die maßgeblichen Erklärungsfaktoren des Handelns bilden, wird das Handeln in diesem Modell über die Regel und ihre Verbindlichkeit sowie die Regelgeleitetheit als Bestimmungsgrund erklärt, womit ein strukturell anderes Modell der Handlungserklärung verfolgt wird. Dieses wird dabei von Straub auf Basis einer Auseinandersetzung mit der geistes- und sozialwissenschaftlichen Debatte entfaltet, insofern die Beleuchtung von soziokulturellen Regeln den Rahmen der klassischen, individualistisch und subjektivistisch geprägten Handlungspsychologie sprengte. Zur Explikation und Vertiefung des

---

65 In das Spektrum der intentionalistischen oder teleologischen Handlungserklärungen innerhalb der Psychologie ordnet Straub auch solche Handlungserklärungen ein, die anstelle bewusster Zielsetzungen im Rahmen etwa eines psychoanalytischen Erklärungsansatzes auch nicht- bzw. unbewusste Motive sowie tieferliegende Bedeutungsstrukturen anführten, das Grundmodell der Erklärung bleibe gleich. Einen alternativen Erklärungsansatz bietet Reckwitz (vgl. Reckwitz, 1997) an, der das Handeln aus psychoanalytischer Perspektive durch gesetzmäßige Regelmäßigkeiten erklärt sieht und damit aus dem engeren Bereich der Handlungstheorien herausnimmt.

Modells greift er dabei auf eine Vielzahl von theoretischen Differenzierungen unterschiedlicher Formen von Regeln zurück (vgl. Straub 1999, S. 125), wobei grundlegend u. a. zwischen soziokulturellen Regeln der Sprache und des Bewusstseins auf der einen sowie sozialen Normenkomplexen auf der anderen als zwei verschiedenen Typen von Regeln unterschieden wird. Zur idealtypischen Erläuterung der Strukturlogik des Modells bezieht sich Straub zunächst insbesondere auf die Arbeiten von Peter Winch, welcher die Idee der Regelgeleitetheit des Handelns in Anschluss an die späte Sprachphilosophie Wittgensteins in Bezug auf die Regeln der Sprache als einen Prototyp soziokultureller Regeln entwickelt und sein Konzept der Sprachspiele auf die Sozialwissenschaften überträgt.

Spiegelbildlich zur Rolle der Regel im teleologischen Modell wird die Regel dabei „nicht [als] ein (zusätzlicher) Aspekt zielgerichteten Handelns“ verstanden, sondern vielmehr „*konstitutiv*, vielleicht einzig und allein bestimmend für das“ gesehen, „was wir als diese oder jene konkrete Handlung identifizieren, beschreiben oder erklären“ (Straub, 1997; S. 893, Hervorhebung im Original), während Zwecke und Ziele eine untergeordnete Rolle spielen. Eine Handlung – Straub nennt als Beispiel das Grüßen oder die Eheschließung – wird in diesem Modell dann „dadurch identifiziert und auch in spezifischer Weise erklärt, daß sie unter eine „gesellschaftliche Institution“, eine soziale Regel subsumiert“ wird (ebd.), anstatt sie kausal auf Ziele, d. h. auf subjektive Willensbildung zu attribuieren; die „hermeneutische und explanative Analyse bzw. das Erklären von Handlungen ist“ dabei Straub zur Folge „in vielen Fällen als rationale Rekonstruktion handlungskonstituierender bzw. handlungsregulativer Regeln anzulegen“ (Straub, 2002, S. 364), denen die Akteure im Handeln folgen und die Bestimmungsgründe des Handelns bilden.

Ausgehend von dieser Perspektive und der sichtbar werdenden Einbindung der Akteure in institutionelle, soziale Kontexte und ihre Regelsysteme könne dann auch nur noch „von einer limitierten, partiellen Autonomie des Subjekts“ gesprochen werden:

„Wer, wenn er handelt, Regeln folgt, wird als Subjekt in seiner unhintergehbaren Prägung durch andere und in seiner Abhängigkeit von anderen, nicht zuletzt von mehr oder weniger verfestigten sozialen (einschließlich sprachlichen) Strukturen und Institutionen erkennbar.“ (ebd., S. 365)

Systematisch grenzt sich dabei ein regelgemäßes von einem bloß regelmäßigen Handeln ab: So werden Regeln im Gegensatz zu bloßen Regelmäßigkeiten oder Regelhaftigkeiten im Sinne von zeitlich persistierenden, nicht-kontingenten – z. B. naturgesetzlich oder soziodynamisch bedingten – Verhaltensmustern aktiv im Verhalten angewendet oder befolgt. Bewusstheit oder aber die Explizierbarkeit der dem Handeln zugrunde liegenden Regeln durch den handelnden Akteur bilden dabei keine Voraussetzung dafür, ein Handeln aus einer regelbezogenen Handlungserklärung zu verstehen, insofern das Regelbefolgen eher an empraktisches Können denn an Wissen geknüpft sei (vgl. Straub, 1999, S.120).

*Abbildung 5* zeigt das formale Schema einer sich an dem Regelbegriff aufbauenden Handlungserklärung im Hinblick auf seine spezifische Verknüpfungsstruktur von Prämissen und Konklusion bzw. Explanans und Explanandum. Teil einer auf handlungsleitende Regeln bezugnehmenden Erklärung ist dabei die Zugehörigkeit zu einer Gruppe.

Abbildung 5: Erklärung durch Bezugnahme auf handlungsleitende Regeln

P1	Akteur A gehört zur Teilmenge Ego der Gruppe oder Gesellschaft G.
P2	Akteur A befindet sich zum Zeitpunkt <i>t</i> in einer Situation der Klasse <i>s</i> .
P3	In G besteht die Regel <i>r</i> , die besagt, daß Ego in Situationen der Klasse <i>s</i> Handlungen der Klasse <i>a</i> ausführen (unterlassen) kann oder soll.
K	Akteur A vollzieht (unterläßt) eine Handlung der Klasse <i>a</i> (in einer Situation der Klasse <i>s</i> zum Zeitpunkt <i>t</i> ).

(Quelle: Straub, 1999, S. 139)

#### 4.4.1.4 Exkurs: Winchs Übertrag von Wittgensteins Modell des Regelbefolgens in die Sozialwissenschaften

Entsprechend der Darstellung Straubs wird im Weiteren zur Erläuterung der handlungstheoretischen Konzeption des regelgeleiteten Handelns in Form eines Exkurses die handlungstheoretische Perspektive von Winch ausführlicher dargestellt, in der die Sprache als System handlungskonstitutiver, symbolisch-kognitiver Regeln im Zentrum steht. Dies geschieht zum einen, insofern bei Winch in Anknüpfung an Wittgensteins strukturalistische Überlegungen zur Regelbefolgung systematisch bedeutsame sprachphilosophische Fragestellungen des Handelns entfaltet werden, welche zentral für eine kultur- und textwissenschaftliche Perspektive auf das Handeln sind. Zum anderen wird mit der Beleuchtung von Sprache und ihrer Auswirkung auf das Handeln auch eine zentrale Dimension des vorliegenden Problemzusammenhangs aufgegriffen, insofern das spannungsgeladene Verhältnis zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement wie dargelegt auch wesentlich auf die Differenz der jeweils mit ihnen verbundenen sprachlichen Kategorien und Sprachspiele und Konflikte zurückgeführt wird und in der Debatte den sprachlichen Kategorien auch eine Wirksamkeit für das Denken, Handeln sowie für die daraus hervorgehenden Selbst- und Weltverhältnisse sowie Beziehungsstrukturen im Diskurs zugeschrieben wird (vgl. insbesondere Bastian, 2002; Forneck & Wrana, 2005). Die Vertiefung dieser handlungstheoretischen Perspektive ermöglicht insofern, die Erkenntnisse des Diskussions- und Forschungsstands miteinzubeziehen sowie etwa die diskursanalytisch erarbeiteten Erträge handlungstheoretisch umzuformulieren und miteinzubeziehen.

In Winchs Konzept steht jedes Handeln strukturell in untrennbarer Verbindung mit dem Gebrauch der Sprache bzw. wird mit diesem gleichgesetzt (ebd., S. 121), insofern entsprechend der diskursanalytischen Perspektive angenommen wird, dass sprachliche Kategorien das Erkenntnisvermögen sowie das Denken prägen und somit in grundlegender Weise das Handeln sowie je spezifische Selbst- und Weltverhältnisse hervorbringen. Der damit angesprochene Zusammenhang zwischen sprachlich vermittelter Welterfahrung einerseits sowie dem lebensweltlich gebundenen Handeln andererseits kann anhand eines längeren pointierten Zitats zum Ausdruck gebracht werden, in dem auch das daraus folgende wissenschaftstheoretische Programm der Verknüpfung von (sprach-)philosophischer und sozialwissenschaftlicher Forschung erläutert wird:

„Philosophie und Sozialwissenschaften gehen nicht zuletzt dadurch eine Art Verwandtschaftsbeziehung miteinander ein, weil jede einfache Unterscheidung zwischen „der Welt“ – mit der es einer traditionellen Auffassung zufolge die empirischen Wirklichkeitswissenschaften zu tun haben – und „der Sprache“ – welcher die philosophischen Probleme entspringen – zurückzuweisen sei: „... denn indem wir die Sprache erörtern, erörtern wir faktisch die Frage, *was als zur Welt gehörig*

*angesehen werden soll.* Unsere Vorstellungen davon, was dem Bereich der Wirklichkeit angehöre, entstammen der Sprache, derer wir uns bedienen. Unsere Begriffe regeln die Form der Welterfahrung. ... wir haben keine Möglichkeit, uns jenseits der Begriffe zu begeben, in deren Rahmen wir Gedanken über die Welt fassen; ... die Welt *ist* für uns das, was sich durch diese Begriffe hindurch darbietet. Das heißt, daß sich unsere Begriffe nicht wandeln könnten; aber wenn sie das tun, bedeutet es, daß auch unser Begriff der Welt sich gewandelt hat.“ (Winch, 1967, S. 25, zitiert nach Straub, 1999, S. 117)

Insofern ‚konfigurieren‘ die Sprachregeln sowie die durch Regeln konstituierte Sprachordnung auch unsere Wahrnehmung, unsere Erfahrungswelt und unser Denken über uns selbst sowie über die anderen und erzeugen so je spezifische Wirklichkeitszusammenhänge, wobei Änderungen der sprachlichen Regeln auch unmittelbar zu einer Veränderung der Ordnung der Wahrnehmung und der Erfahrung führen und somit neue Selbst- und Weltverhältnisse sowie Handlungsformen schaffen:

„In der Sprache angesiedelte bzw. durch diese Ideen bestimmen das „Arrangement sozialer Beziehungen“ und individueller Selbst- und Weltverhältnisse. Würden etwa Eigennamen aus unserer Sprache verbannt und durch Nummern oder allgemein beschreibende Ausdrücke ersetzt, verändert sich nach Winch die gesamte uns vertraute Struktur der persönlichen Beziehungen zwischen den Menschen (und auch das Selbstverhältnis einzelner bliebe nicht unberührt).“ (Straub, 1999, S. 117)

Aufbauend auf einer engen Korrespondenzannahme zwischen Sprach- sowie Wahrnehmungs- und Erfahrungsregeln einerseits und Handlungsregeln andererseits „sind“ in Winchs Konzeption „Sprach- und Symbolzusammenhänge ... praktische Zusammenhänge“: „Die Sprache und mit ihr die Regeln, denen die jeweiligen Sprachspiele folgen“, so Straub in Anschluss an Wittgenstein, „schaffen die Welt als Bezugssystem nicht zuletzt für das nichtsprachliche Handeln“ (ebd., S. 118). „Grammatikalische Regeln sind“ somit, wie Straub in Anschluss an Habermas‘ kritische Analyse dieses Handlungsmodells zusammenfasst, „Regeln des sprachlichen wie des nichtsprachlichen Gebrauchs, des Gesprächs und des wortlosen Umgangs des Menschen mit Dingen, mit sich und den anderen. Die Begriffe des Sprachspiels und der Lebensform sind nicht unabhängig voneinander. „Die Menschen handeln wie sie sprechen; deshalb sind die gesellschaftlichen Beziehungen von derselben Art wie Beziehungen zwischen Sätzen“ (Habermas, 1982, S. 255)“ (Straub, 1999, S. 119).

In dieser linguistischen Hypothese werden Sprach- und Handlungsregeln bildlich gesprochen ohne Umwege zusammengefaltet<sup>66</sup>, wodurch sich der Gegenstandsbereich einer als Sprachanalyse konzipierten philosophischen Erkenntnistheorie sowie der Soziologie und anderer Sozialwissenschaften überschneidet: Soziologie wird vor dem Hintergrund dieser gegenstandstheoretischen Position zum Handeln methodologisch folgerichtig mit den Mitteln der Begriffs- und Sprachanalyse betrieben, insofern die Analyse des Sprachgebrauchs Aufschluss gebe über das sinnhafte Leben: Sprache und ihre Regeln, denen die jeweiligen Sprachspiele folgen, schaffen die Welt als Bezugssystem auch für das nicht-sprachliche Handeln (ebd., S. 118);

Handlungstheoretische Erklärungen stützen sich entsprechend Winchs linguistisch geprägter Handlungstheorie auch in Anschluss an Wittgenstein auf die Analyse sprachlicher handlungskonstitutiver Regeln, welche in den einzelnen Lebenswelten vorliegen: Den Kern der sprachphilosophischen von Wittgensteins Theorem der Sprachspiele geprägten Handlungstheorie

---

<sup>66</sup> Diese korrespondenztheoretische Interpretation des Verhältnisses zwischen Sprache und Handeln bzw. Welt hat Winch den Vorwurf des Sprachidealismus bei Habermas eingetragen: „Winch neige, so heißt zur idealistischen Überzeichnung „sozialer Tatsachen“, sein linguistischer Ansatz streift den symbolisch vermittelte Verhaltensweisen das Stück Natur ganz ab, sublimiert Gesellschaft idealistisch zu einem Zusammenhang von Symbolen“ (Habermas, 1982; S.241)“ (Straub, 1999, S. 118), wengleich diese sprachidealistische Position Winchs bewusst in forschungsstrategischer Absicht eingesetzt werde, wie Winch deutlich mache.

von Winch bildet die Annahme, dass das Praxisvokabular in Lebenswelten auch zu lebensweltlichen Handlungs- sowie Selbst- und Weltverhältnissen führt.

Ausgehend von Winchs sprachphilosophisch-linguistisch geprägtem Konzept des regelgeleiteten Handelns sowie seiner Weiterentwicklungen gelangt Straub zu folgenden handlungstheoretischen Schlussfolgerungen (vgl. ebd., S. 121), in der er die dargelegten Schwächen von Winchs Konzeption – die tendenzielle Überhöhung der Bedeutung der Sprache für das Denken und Handeln – berücksichtigen und zu überwinden sucht:

- Sprachliche und nicht sprachliche Praxis sind logisch miteinander verbunden.
- Sprechen und nicht-sprachliches Handeln sind zwar nicht aufeinander reduzierbar, aber auch nicht ohne einander denkbar; nicht zuletzt auch in Anschluss an Sprechakttheoretiker (Austin, Searle) kann „Sprechen als Handeln“ (ebd.) aufgefasst werden.
- „Sinnhafte Zusammenhänge“, wie sie an sprachlichen Äußerungen festgemacht werden können, verweisen vor dem Hintergrund von Wittgensteins Modell der Sprachspiele „immer schon auf die Sinnstrukturen einer nicht auf Sprache reduzierbaren, aber in ein sprachliches bzw. symbolisches Bezugsgewebe eingelassenen Praxis“.

#### 4.4.1.5 Das narrative Modell: Geschichtlichkeit und Kreativität

Als drittes Modell führt Straub als eigenen Vorschlag das narrative Modell der Handlungserklärung ein, das in die handlungstheoretische Betrachtung einerseits die temporale Dimension und die Geschichtlichkeit des Handelns mit hineinnimmt (in Anschluss an Danto) sowie andererseits seine kreative, schöpferische Dimension (in Anschluss an Joas und Waldenfels), welche er nicht hinreichend in den beiden anderen Modellen aufgehoben sieht (vgl. Straub, 1997, S. 894 f.; Straub, 1999, S. 141 ff.; Straub, 2010b, S. 117). Die mit diesem Modell neu eingeführten Dimensionen werden von Straub wie folgt expliziert:

- 1) Aus der narrationstheoretischen Perspektive wird das Handeln erstens als ein geschichtlicher Akt verstanden, wobei die Geschichtlichkeit des Handelns zwei Dimensionen umfasst: So wird das konkrete Handeln zum einen „selbst als eine Geschichte aufgefaßt“ (Straub 1999, S. 142) sowie zum anderen als *Teil einer Geschichte* betrachtet als Konsequenz der Einbindung der Akteure als „in Geschichten verstrickte Personen“ in den temporalen Kontext des Historischen und Biographischen (vgl. ebd., in Anschluss an Schapp, 1953, Schapp 1981). Aus dieser Perspektive rücken in der Erklärung die geschichtlich-temporären Bestimmungsgründe des Handelns – z. B. konkrete, vorgegangene, biographisch bedeutsame Lebensereignisse oder geschichtliche Umstände – in den Blick, so dass die Handlung als Voraussetzung für eine angemessene Erklärung in Form einer Geschichte erzählt werden müsse, was eine Verknüpfung von Handlungs- und Erzähltheorie notwendig mache (ebd.). Diese narrationstheoretische Perspektive auf das Handeln hat dabei integrativen Charakter, insofern die für die Erklärung des Handelns in den Blick genommenen Geschichten „weder intentionalistische noch regelbezogene Erklärungen“ (Straub, 1997, S. 894) ausschließen, sondern sowohl Intentionen als auch soziale Regeln als erklärende Faktoren in die geschichtliche, als narrative Rekonstruktion angelegte Erklärung mitintegrierten.
- 2) Neben der geschichtlichen Dimension hebt Straub in der narrativen Handlungserklärung zweitens hervor, dass Handlungen „Ordnungen, die Welt und Selbst, *schöpferisch* und *innovativ* ändern“ (Straub, 2010b, S. 117) können, womit er sich sowohl von dem teleologischen als auch dem regelorientierten Handlungsmodell abgrenzt: Während diese „davon ausgehen, dass das Handeln entweder als Verfolgen vorab bestehender Intentionen (Ziele, Zwecke) oder als Befolgen vorgän-

giger Regeln aufzufassen“ sei, berücksichtige „eine Theorie der Kreativität des Handelns“, dass (und wie) Intentionen und Regeln im Vollzug des zeitlich strukturierten, dynamischen Handelns *entstehen* und *modifiziert* werden können“, so dass das Handeln „nicht nur einem Logos“ folge, sondern auch „seinen eigenen Logos“ (Waldenfels, 1980, S. 265)“ (Straub, 2010b, S. 118; Hervorhebungen im Original) schaffe.

Somit wird der Handlungsvollzug mit seinen Intentionen und Regeln um die (individual-) geschichtliche Rück- und Eingebundenheit als Bestimmungsgrund erweitert und Kreativitäts- und Schaffensleistungen des Akteurs in den Blick genommen, die bestehende Ordnungen aus Zielen und Regeln transzendieren und das Handeln als kontingentes und dynamisches Tun verändern können. Handeln wird somit aus narrationstheoretischer Perspektive als ein komplexer, biographisch sowie geschichtlich kontextualisierter, temporaler, kontingenter und dynamischer Sinnzusammenhang aus verschiedenen Bestimmungsgründen – Ereignissen, Zielen, Regeln – verstanden, wobei die Akteure die kreative Kompetenz zur Gestaltung und Veränderung von individuellen Zielen, sozialen Regeln und des geschichtlichen Verlaufs haben.

*Abbildung 6: Narratives Modell der Handlungserklärung (nach Danto)*

Explanandum	(1) x ist F in t1
Explanans	(2) H ereignet sich mit x in t2
Explanandum	(3) X ist G in t3

(Quelle: vgl. Straub, 1999, S. 148)

Im narrationstheoretischen Modell weist die Handlungserklärung die Formalstruktur einer Erzählung auf, in der die für die Erklärung bedeutsamen Teilelemente des Handelns chronologisch aufeinander aufbauen. Entsprechend weist sie einen Anfangsteil (x ist F in t1) und einen Mittelteil (H ereignet sich mit x in t2) auf, aus denen der Schlussteil (x ist G in t3) resultiert.

*Tabelle 11* stellt die in der mehrfach differenzierten Handlungstypologie zusammengeführten Modelle des Handelns bzw. die pluralistische, mehrperspektivische Anlage der Handlungserklärung (vgl. Straub, 1997; Straub, 1999; Straub 2002; Straub, 2010a und b) im Überblick dar.



Tabelle 11: Modelle der Handlungserklärung im Vergleich (in Anschluss an Straub)

<b>Handlungsmodell</b>	<b>Teleologisches (Intentionalistisches) Modell des Handelns/der Handlungserklärung</b>	<b>Modell des regelgeleiteten Handelns/Regelgeleitete Form der Handlungserklärung</b>	<b>Narratives Modell des Handelns/Narrative Form der Handlungserklärung</b>
<b>Vertreter/Referenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prominentestes Modell innerhalb der handlungstheoretischen Debatte der Psychologie</li> <li>- alltagsweltliches Commonsense-Modell des Handelns</li> <li>- N. Groeben (als Vertreter eines Programms subjektiver Theorien), Von Wright</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transzendierung der subjektivistisch orientierten Handlungspsychologie hin zu einer sozial- und kulturtheoretischen Perspektive auf das Handeln</li> <li>- u. a. P. Winch als Vertreter einer sprachphilosophischen Perspektive innerhalb der Sozialwissenschaften in Anschluss an Wittgenstein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Straub, in Anknüpfung an Danto, Joas und Waldenfels</li> </ul>
<b>Handlungsmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlungen als Mittel für bestimmte, vom Akteur verfolgte Zwecke, die kalkuliert in instrumenteller Weise auf Basis von Wirksamkeitsüberzeugungen und Bedingungsannahmen eingesetzt werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handeln als Befolgen von soziokulturellen Regeln, die im Handeln aktiv (bewusst/unbewusst) im Sinne eines praktischen Könnens angewendet werden</li> <li>- Zweck- und Mitteleinsatz als Folge des Befolgens einer Regel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handeln als biographisch sowie geschichtlich kontextualisierter, temporaler, kontingenter und dynamischer Sinnzusammenhang, der sich aus verschiedenen Bestimmungsgründen zusammensetzt (Ziele, Regeln, Ereignisse)</li> <li>- Handeln als kreativer Akt der Gestaltung von Zielen, Regeln und Geschichte</li> </ul>
<b>Bestimmungsgründe des Handelns</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individuelle Motive, Ziele, Absichten, etc.</li> <li>- Zweck-Mittel-Kalkulationen, Wirksamkeitsüberzeugungen</li> <li>- Regeln als Mittel oder Randbedingung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziokulturelle Regeln <ul style="list-style-type: none"> <li>o normative Regeln</li> <li>o sprachliche Regeln</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuelle Intentionen, soziale Regelstrukturen, biographische und historische Ereignisse, kreative Schaffensakte</li> </ul>
<b>Erklärungsmodell des Handels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ziele und Intentionen, Regeln zur Ausführung der Handlung zur Zielerreichung</li> <li>- Praktischer Syllogismus (in Anschluss an das formalisierte Modell von Von Wright (1974))</li> <li>- retrospektives Erklärungsmodell, keine prospektiven Erklärungen möglich; intentionalistisches Modell</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>regelgemäßes</i> (<math>\neq</math> kontingentes, empirisches regelhaftes oder regelmäßiges) Handeln von Akteuren</li> <li>- Analyse bzw. Erklärung von Handeln durch die rationale Rekonstruktion handlungskonstituierender bzw. handlungsregulativer Regeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verknüpfung von handlungstheoretischen, zeit-, kreativitäts- und erzähltheoretischen Überlegungen in dem Strukturmuster der Handlungserklärung</li> </ul>

## 4.4.2 Zur Entwicklung des handlungstheoretischen Vokabulars innerhalb der Sozialtheorie (Reckwitz)

### 4.4.2.1 Anlass, Zielsetzungen und Aufbau

Während Straubs Arbeit angesichts der Pluralität von Handlungsmodellen sowie ihren jeweiligen Verengungen gleichsam im Debattenquerschnitt auf die Entwicklung einer integrativen Typenbildung abstellt, zielt Reckwitz im Längsschnitt aus historisch-systematischer Perspektive auf eine Rekonstruktion der Veränderungen der handlungstheoretischen Debatte sowie das Nachzeichnen wesentlicher Verschiebungen in den zentralen, für das Handeln maßgeblichen Erklärungsfaktoren ab. Entsprechend dem soziologischen bzw. sozialtheoretischen Interesse seiner Arbeit geht Reckwitz dabei über die Beschreibung und Erklärung sozialen Handelns hinaus. So geht es ihm auch darum, die in den verschiedenen handlungstheoretischen Zugängen der Debatte jeweils enthaltene Beschreibung und Erklärung für das Zustandekommen sozialer Ordnung im Sinne intersubjektiver Handlungskoordination herauszuarbeiten, womit eine für die vorliegende Untersuchung bedeutsame Dimension angesprochen ist. Dabei betrachtet Reckwitz das Handeln aus einer praxeologischen Perspektive (vgl. auch Reckwitz, 2003; Reckwitz, 2009), womit er wie Straub einen kulturtheoretischen Zugang zum Handeln im Sinne eines allgemeinen Paradigmas einnimmt. Eine vergleichende Betrachtung zeigt weiterhin, dass Reckwitz trotz der unterschiedlichen Ausrichtung seiner Systematisierung zu ähnlichen Bestimmungsmomenten und Erklärungsgrößen des Handelns wie Straub kommt. Zudem dokumentiert sich auch in Reckwitz' Auseinandersetzungen der linguistic turn als paradigmatische Verschiebung innerhalb der Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften sowie eine Pluralisierung von Handlungstheorien im Verlauf der theoriegeschichtlichen Entwicklung. Angesichts der Gemeinsamkeiten von Straubs und Reckwitz' Perspektive im Hinblick auf die herausgearbeiteten handlungstheoretisch bedeutsamen Ordnungsmerkmale liegt der Fokus neben einer komprimierten Zusammenfassung auf der Darstellung weiterführender Elemente.

### 4.4.2.2 Handlungstheoretisches ‚Vokabular‘: Zweck-, Norm- und Kulturorientiertes Erklärungsmodell für das Handeln

Zunächst setzt Reckwitz in seiner Systematisierung auf einer allgemeineren bzw. ‚höheren‘ Ebene an als Straub und geht von der Frage nach den in der Sozialtheorie zur Verfügung stehenden Zugängen und begrifflichen Apparaten zu Verstehen bzw. Erklärung des Sozialen aus, wobei Handlungstheorien als Typus von Sozialtheorien nur eine mögliche Perspektive auf das Soziale offerierten.

Diese versteht er als besondere Theorievokabulare (vgl. Reckwitz, 2004, S. 303 f.) im Sinne von Beschreibungsmodi der menschlichen Welt, welche ihren Gegenstand ausgehend von spezifischen axiomatischen Annahmen in einer bestimmten Art und Weise konstruierten und gleichermaßen kontingent sowie nicht alternativlos seien (vgl. ebd., S. 304).

Als gemeinsamer Strukturkern aller handlungstheoretischen Perspektiven wird ausgewiesen, dass diese sich zum einen auf wahrnehmbare Verhaltensweisen richteten und zum anderen in der Erklärung des Verhaltens auf Sinnelemente bezögen, die im Mentalen der Subjekte bzw. Akteure repräsentiert seien (vgl. ebd.), und „von etwas anderem handeln“, „auf anderes verweisen“, die „etwas bedeuten“, wie z. B. Überzeugungen, Zwecke, Normen, Regeln, kognitive Schemata, Formen des Verstehens etc.“ (ebd., S. 305). Entsprechend wird Handeln als „ein ‚Doppel‘ von körperlichem Verhalten und mentalem Sinn“ betrachtet, wobei diese spezifische Sichtweise auf die soziale Welt in der geschichtlichen Entwicklung „der Konkurrenz von zwei Seiten ausgesetzt“ gewesen sei. Die

Spezifik einer handlungstheoretischen Betrachtung profiliert er zum einen gegenüber naturalistischen Perspektiven auf die menschliche (Sozial-)Welt sowie zum anderen gegenüber „einem ‚textualistischen‘ Modell des Sozialen“ (Reckwitz, 2004, S. 304). Während erste –z. B. der Darwinismus und der Funktionalismus des 19. Jh., der Behaviorismus und die Sozialbiologie des 20. Jh. sowie die Neurophysiologie des 21. Jh. – in ihrer Erklärung des Verhaltens ohne den Sinn-Begriff auskämen, verorteten zweite – in prominenter Form vertreten bei Luhmanns Systemtheorie oder aber der Foucault’schen Diskursanalyse – das sinnhafte Soziale „jenseits von Körper und subjektivem Geist“ (ebd.) Damit werde sowohl aus der Perspektive naturalistischer Positionen als auch in textualistischen Positionen das menschliche Handeln in seiner Sinnhaftigkeit auf ein bloßes Epiphänomen anderer Regelsysteme reduziert: Während naturalistische Vokabulare die handlungstheoretischen Grundannahmen dabei gleichsam von „von unten“ unterwanderten, indem sie menschliche Verhaltensweisen analog zu den Aktivitäten anderer Lebewesen oder Gegenstände erklärten, werde in textualistischen Positionen das Handeln „von oben“ überformt, insofern seine „Sinnhaftigkeit einer Ebene ‚oberhalb‘ der Körper und der mentalen Eigenschaften, einer Ebene von Texten, Zeichensequenzen oder Kommunikation“ (ebd., S. 304) zugeordnet werde.

Unter dieser allgemeinen ‚kategorialen Klammer‘ der Handlungstheorien mit ihren beiden konstitutiven Elementen – beobachtbares Verhalten, mentale Repräsentation von Sinnelementen – zeigt Reckwitz in der historisch-vergleichenden Betrachtung ein stark verzweigtes, „vielgliedrige[s] Feld“ sowie „tiefgreifende Differenzen zwischen unterschiedlichen Begriffssystemen“ (ebd., S. 4) auf. Dabei zeichnet er in der historischen Betrachtung drei Zentrallinien der Handlungserklärung in der Handlungsdebatte auf, die aufeinander folgen sowie bis heute wirksam sind, so dass nicht von einer Ablösung gesprochen werden kann. Hierbei handelt es sich um Paradigmen, die noch einmal intern ausdifferenziert werden können:

- das Modell der *zweckorientierten* oder *teleologischen Handlungserklärung* als historisch frühestes Modell der Handlungserklärung, das seinen Ursprung in der schottischen Moralphilosophie hat,
- das Modell der *normorientierten Handlungserklärung*, die sich in der Soziologie insbesondere mit der strukturfunktionalistischen Handlungstheorie von Talcott Parsons verbindet und einen soziologisierten Kantianismus darstellt,
- das Modell der *kulturtheoretischen Handlungserklärung*, dem wiederum als Spezialformen mentalistische und praxeologische Ansätze zugeordnet werden können.

Die einzelnen sozialtheoretischen Perspektiven lassen sich wie folgt kennzeichnen:

Im *teleologischen, an individuellen Zwecken und Interessen orientierten Erklärungsansatz* wird das Handeln und die Ordnung des Sozialen über die Berechnung von eigen- und nutzeninteressierten kalkulierenden Akteuren und ihre jeweiligen Interessens-, Präferenz- und Zielhierarchien erklärt, die lediglich durch Kontrakte ‚eingedämmt‘ und gerahmt werden: Soziale Ordnung werde hier kontraktualistisch erklärt.

Der *normenorientierte Ansatz* erklärt das Handeln und seine Ordnung über die Inkorporation und Verinnerlichung von Normen und Werten, welche – als den individuellen Interessen und Zwecken übergeordnete Größen – Ziel- und Mittelwahl justieren und eine innere Abbildung und Spiegelung der äußeren normativen Struktur darstellen. Die äußere Sozialintegration und Handlungskoordination ist damit abhängig von der sozialintegrativ ausgerichteten inneren Trieb- und Interessensstruktur. Paradigmatisch für das Modell stehe Parsons, dessen Werk auch als eine Soziologisierung der Moralphilosophie Kants verstanden werden könne. Soziale Ordnung wird hier

als intersubjektive Handlungskoordination verstanden, die jedoch nicht wie im zweckorientierten Handlungsmodell als Folge des Handelns verstanden wird und als Ergebnis von Kontrakten, sondern als Resultat Innerer, das Äußere in sich hineinnehmende normative Ordnung.

Aus der Perspektive des *kultur- und wissenstheoretischen Ansatzes* wird das Handeln und die soziale Ordnung auf kognitiv-symbolische Ordnungsmuster zurückführt, die nicht nur den individuellen Interessen, sondern auch den Werten und Normen vorgelagert sind und als kollektive Muster den kognitiven Wirklichkeitsaufbau steuern und zu repetitiven, durch Regeln des Sprechens, Denkens und Wissens geleiteten Handlungsmustern führen. Die Ordnung des Handelns ist damit strukturell rückgebunden an soziokulturell ermöglichte bzw. disponierte epistemische Ordnungsleistungen, die notwendige Normen- und Wertinterpretationen ermöglichen und das für das Handeln unabdingbare vorgeschaltete kognitive Ordnungsproblem lösen. Individuell handeln kann nur, wer soziale, kollektiv geteilte Normen und Werte aushandelt und interpretiert auf Basis von kulturellen Wissensordnungen.<sup>67</sup>

Als konstituierende Instanzen bzw. als Explanans sozialtheoretischer Erklärung für Handeln respektive für soziale Ordnung als Explanandum erscheinen je nach gewähltem Modell innerhalb der handlungstheoretischen Debatte

- die aus den Einzelinteressen und Überzeugenden erwachsenden Zwecke und Ziele *oder*
- verinnerlichte normative Wert- und Normordnungen als Antriebsstrukturen *oder*
- kulturelle, kollektiv geteilte Wissensordnungen sowie kognitiv-symbolische Ordnungen.

In der Gesamtschau arbeitet Reckwitz heraus, dass das zu Erklärende sich innerhalb der Entwicklung des handlungstheoretischen Diskurses von individuellen Handlungsakten hin zum Problem intersubjektiver Handlungskoordination sowie sodann hin zu repetitiven Handlungsmustern verschoben hat (vgl. Reckwitz, 2004, S. 306 ff.). Die Entwicklung der sozialtheoretischen Handlungsdebatte vollzieht sich dabei entlang von drei Brüchen, „an denen sich [jeweils, H. B.] das Vokabular zur Beschreibung und Erklärung von Handeln und damit die Leitbegrifflichkeit zur Analyse der Sozialwelt verschiebt“; der erste Bruch markiere die Transformation von den zweck- hin zu den normorientierten Handlungsmodellen, während der zweite den Übergang von den normorientierten Handlungsansätzen zu den kulturtheoretischen Handlungsverständnissen anzeigt, der jedoch „noch nicht vollständig abgeschlossen“ sei (vgl. ebd., S. 306). Der dritte Bruch, der sich jedoch erst in Konturen im Sinne eines aufscheinenden neuen analytischen Möglichkeitsspielraums andeute (vgl. ebd.) habe wiederum zu einer Weiterentwicklung des kulturtheoretischen Handlungsverständnisses vom ‚Mentalismus‘ hin zu einer Theorie sozialer Praktiken geführt (vgl. ebd.). Die von Reckwitz nachgezeichneten Entwicklungen betreffen dabei Veränderungen zum einen mit Blick auf das, was jeweils theoretisch als das für das Handeln zentrale konstituierende Sinnelement des Handelns – das erklärende ‚Explanans‘ bzw., in Anschluss an die Formulierung von Straub, dem Bestimmungsgrund – sowie zum anderen das, was jeweils als ‚Explanandum‘, d. h. als das zu Erklärende in den Blick genommen wird.

---

67 Der Ansatz wiederum unterteilt sich in mentalistische und praxeologische Ansätze: Während die Mentalisten die Bedeutung des Geistes und des Wissens betonen, damit der Innen-Außen-Differenz, die die Handlungstheorie durchzieht, verhaftet bleiben und die Seite des Wissens überbetonen und den Körper zu einer Exekutive des Geistes machen bzw. ganz ausblenden, nehmen die praxeologischen Ansätze die an der Außenseite der Innen-Außen-Differenz hinübergefallene Körperlichkeit in die theoretische Modellierung mit hinein und versuchen diese theoretisch zu integrieren. Das Handeln erscheint dann – zusammengefasst – als verschmolzener, repetitiv Geist-Körper-Vollzug aus Struktur und Prozess in Raum und Zeit im Horizont von soziokulturellen Regeln des Wissens und Könnens, soziale Ordnung ist dann die von Regeln erzeugte Regelmäßigkeit des Handelns.

Neben einem spezifischen Modell vom Handeln ist jedes der drei handlungstheoretischen Paradigmen immer auch durch ein spezifisches Menschenbild bzw. eine Selbstdeutung des Menschen gekennzeichnet, worin auch die besondere politische und ethische Relevanz einer handlungstheoretischen Betrachtung besteht (vgl. Reckwitz, 2004, S. 307 f.). Das Handeln erscheint

- im zweckorientierten Erklärungsansatz als die interessensgeleitete Aktivität eines homo oeconomicus,
- in der normorientierten Handlungstheorie als eine normorientierte Aktivität eines homo sociologicus
- oder aber im kulturtheoretischen Erklärungsrahmen als eine von Wirklichkeitsschemata geleitete Aktivität bzw. als routinisierte Praxis eines homo significans bzw. eines animal symbolicum.

*Tabelle 12* zeigt die erarbeiteten handlungstheoretischen Perspektiven mit ihren erklärenden Elementen, Menschenbildern sowie Erklärungen für soziale Ordnung und Ordnungskonflikte in einem Überblick.

Tabelle 12: Handlungstheoretische Vokabulare innerhalb der Sozialtheorie und ihre Erklärungsfaktoren für Handlung und soziale Ordnung

	Theoretische Strömungen (Vertreter)	- Handlungsbild - Menschenbild	Primäres Sinnelement („Explanans“) ↓ Erklärungsfokus („Explanandum“)	Erklärung für Handlungskoordination (vgl. auch Schluchter, 2000)
<b>Zweckorientiertes Handlungsmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schottische Moralphilosophie, Utilitarismus, neoklassische Ökonomie</li> <li>- Systematisierung des alltagsweltlichen Commonsense-Modells des Handelns</li> <li>- Ausarbeitung in den modernen Politik- und Sozialwissenschaften</li> <li>- Rational-Choice Theorie, Entscheidungs- und Nutzentheorie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interessenorientierte, instrumentell-strategische Aktivität/Praxis</li> <li>- Homo oeconomicus</li> </ul>	<p>(individuelle) Zwecke, Interessen &amp; Bedingungs- und Wirkannahmen ↓ Individuelle Handlungsakte (&amp; soziale Ordnung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instrumentelle Ordnung (z. B. Vertragsordnung), die individuelles und kollektives Handeln steuert</li> <li>- Zusammenspiel individueller Nutzenkalküle</li> <li>- soziale Ordnung als Folge des Handelns, nicht als Ursache und Grund des Handelns</li> </ul>
<b>Normorientiertes Handlungsmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturfunktionalismus („normative Approach“) (z. B. Parsons, in Nachfolge auch Münch)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- normorientierte Aktivität: Zweck-Mittel-Struktur, die von gesellschaftlichen Werten und Normen reguliert wird</li> <li>- Homo sociologicus</li> </ul>	<p>normativer Regelkomplex, normative Ordnung ↓ soziale Ordnung im Sinne intersubjektiver Handlungskoordination</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kollektive Geltung von Sollensregeln (Sozial geteiltes Einverständnis über Normen und Werte, vermittelt durch kulturelle Tradition); normative Ordnung, die egoistisches Handeln beschränkt</li> </ul>
<b>Mentalistische Kulturtheorie</b> - interpretative Perspektive - praxeologische Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Interpretative, subjektivistische Strömung:</i> Sozialphänomenologie, Hermeneutik, Pragmatismus</li> <li>- <i>Objektivistische Strömung:</i> Strukturalismus &amp; Semiotik (z. B. de Saussure), Wittgensteins Spätphilosophie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schemageleitete Aktivität/Praxis (routinisierte Formen sinnhafter Verstehensleistungen und körperlicher ‚performances‘)</li> <li>- Homo significans (Roland Barthes)/ animal symbolicum (Ernst Cassirer)</li> </ul>	<p>sinnkonstitutiver Regelkomplex: kognitive Wissensordnungen und kulturelle Codes ↓ kollektiv geteilte kognitiv-symbolische Ordnungen/repetitive Handlungsmuster</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kollektive Geltung von kognitiv-symbolischen Regeln, d. h. Wissensordnungen und kulturelle Codes (als Voraussetzung für das Verstehen normativer Erwartungen, Werte oder Rollen), sowie repetitive wissensbasierte Verhaltensmuster</li> </ul>

(in Anschluss an Reckwitz, 2004)

## 4.5 Vergleichende Betrachtungen und integrative Handlungsmodelle

### 4.5.1 Vergleichende Betrachtung

Die Auseinandersetzung mit den beiden Überblicksdarstellungen macht deutlich, dass die handlungstheoretische Debatte unterschiedliche Perspektiven auf das Handeln sowie theoretische Modelle zur Beschreibung, Analyse und Erklärung des Handelns anbietet, die sich als Repertoire von Analysemitteln für die Erschließung der Handlungsordnungen in gesellschaftlichen Praxen im Allgemeinen sowie des hier vorliegenden Problemzusammenhangs im Speziellen verstehen lassen.

Die vergleichende Gegenüberstellung beider integrativ angelegter Systematisierungen in ihrer jeweiligen Logik zeigt zunächst Differenzen in der Auffassung vom Handeln sowie seiner inneren Ordnungsstruktur auf:

So legt Straubs Typologie nahe, dass sich je nach situativem Kontext und Problemzusammenhang, in dem sich ein Akteur bewegt, eine andere theoretische Folie zur Beschreibung und Erklärung seines Handelns als passend erweist und das Handeln somit jeweils durch andere Bestimmungsgründe und Strukturen im Sinne einer ‚Entweder-oder-Logik‘ gekennzeichnet ist. Entsprechend legt Straubs Darstellung von der Tendenz her eine bereichsspezifische Ordnung des Handelns sowie eine daran angepasste Erklärung nahe.

Reckwitz' an der historischen Entwicklung ausgerichtete Überblicksdarstellung sowie die aus dieser Darstellung heraus entwickelten Modellbildungen hingegen legen eine Gleichzeitigkeit der verschiedenen Elemente im Handlungszusammenhang nahe, wobei diese auf verschiedenen Schichten liegen, die über- und untereinander gelagert sind und intervenieren. Dabei wird eine ebenensensible Erklärung nahegelegt, bei der je nach Theorieperspektive jeweils einer anderen Ebene die Vorherrschaft in der theoretischen Erklärung des Handelns zugesprochen wird.

Diesen Differenzen zum Trotz zeigen sie jedoch deutliche Gemeinsamkeiten in Richtung eines gemeinsamen Handlungsverständnisses und verweisen auf ähnliche strukturelle Elemente des Handelns in der theoretischen Modellierung und Erklärung des Handelns, an die im Rahmen dieser Untersuchung im Dienste eines Rahmenmodells angeknüpft werden kann:

- Wenngleich Straub mit seiner Systematisierung eine feld- und bereichsspezifische Handlungserklärung nahelegt und Reckwitz in seinen handlungstheoretischen Rekonstruktionen ein Ebenenmodell des Handelns entfaltet, verweisen beide (auch in Folge der Auseinandersetzung mit den gleichen Theoriegrundlagen) auf gleiche Erklärungs- und Ordnungselemente des Handelns, auf die hin Handlungsvorgänge analysiert und verglichen werden können. Ausgewiesen werden in beiden Überblicksdarstellungen:
  - o Zweck-Mittel-Strukturen, Bedingungs- und Wirksamkeitsüberzeugungen sowie interessen geleitete subjektive Maximen,
  - o kollektiv geteilte normative Regeln sowie
  - o soziokulturelle, insbesondere sprachliche Regeln, die dem Handeln vorgelagert sind.
- Dabei entfaltet jede der drei unterschiedenen theoretischen Perspektiven auf das Handeln eigenständige und differenzierte Analysemöglichkeiten zur Aufschlüsselung von Ordnungsmomenten in Handlungszusammenhängen, wenngleich die Handlungserklärung je nach Kontext oder mit Blick auf die Gesamtstruktur des Handelns jeweils unterschiedliche Reichweiten aufweist.
- Insbesondere Straubs Systematisierung macht deutlich, dass je nach eingenommener theoretischer Perspektive auf das Handeln sowie den damit in den Blick geratenen Analysebereichen – *im teleologischen Modell* Zweck-Mittel-Zusammenhänge, Bedingungsannahmen, Maximen, *im Mo-*

*dell des regelgeleiteten Handelns und der auf Regeln bezogenen Erklärungsstrategie soziale Normen bzw. kulturell vermittelte Sprachregeln oder im narrativen Handlungsmodell bzw. dem Modell der narrationstheoretischen Erklärung* Narrationen – auch methodologisch jeweils andere Forschungsstrategien und Methoden zu verwenden sind, um die jeweiligen Ordnungselemente rekonstruieren zu können.

- So setzt die Analyse von kulturellen, diskursiv vermittelten Regeln wie z. B. Sprach- und Wissensordnungen methodologisch tiefenstrukturelle Verfahren voraus, während Zweck- bzw. Ziel- bzw. Mittel-Strukturen in Handlungszusammenhängen, welche eher oberflächlich angesiedelt sind, in stärkerem Maße deskriptiv-analytisch erfasst werden können.
- Weiterhin spiegelt sich in beiden Darstellungen der Wandel in der handlungstheoretischen Debatte von einem verhältnismäßig ‚einfachen‘ Handlungsmodell der Zweck-Mittel-Rationalität hin zu einer kulturtheoretischen Betrachtungsweise des menschlichen Handelns wider, in dem der linguistic oder cultural turn innerhalb der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften zum Ausdruck kommt. So drängt Straubs Arbeit auf eine Erweiterung der klassischen psychologischen Perspektive auf das Handeln und ihre Zweck-Mittel-Struktur, wobei er in seinem kultur- und textwissenschaftlichen Verständnis insbesondere die soziokulturelle, sprachlich-symbolische Dimension des Handelns hervorhebt; bei Reckwitz zeigt sich der cultural turn als Bruch innerhalb der Entwicklungsgeschichte des handlungstheoretischen Feldes zunächst hin zu einer mentalistischen sowie sodann zu einer praxeologischen Konzeption vom Handeln. Deutlich wird in beiden Modellen, dass die Kultur sowie auch die mit ihr verbundenen symbolischen Regeln als eigenständige Dimension des Handelns in die Vorstellungen, Begriffe und Modelle der Theoriebildung vom Handeln mitberücksichtigt werden muss.
- Insbesondere Straub verweist dabei darüber hinaus auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer Hineinannahme auch der kreativen sowie geschichtlichen Dimension des Handelns.
- Insgesamt wird daher eine Erweiterung des rationalistischen Zweck-Mittel-Modells um die institutionelle, normative und soziokulturelle Gerahmtheit des Handelns, insbesondere die Prägung durch sprachlich vermittelte Regeln sowie seine schöpferische Kraft und Kontingenz, nahegelegt.
- Zusammengefasst verweisen beide Ansätze somit auf die Komplexität des Handelns, welche sich einerseits daraus ergibt, dass Handlungsformen feld- und bereichsspezifisch in ihren Ordnungsmerkmalen variieren können, sowie andererseits aus der Vielschichtigkeit und Verwobenheit der Bedeutungsstrukturen des Handelns, in denen verschiedene Ordnungsmomente zusammenkommen und intervenieren.

#### **4.5.2 Handlungstheoretischer Konsens und integrative Handlungsmodelle**

Während sowohl Straub als auch Reckwitz mit ihren Systematisierungen auf die Pluralität und Heterogenität der Theorielandschaft und Handlungserklärungen verweisen sowie die Komplexität des Handlungsbegriffs herausarbeiten, heben andere handlungstheoretische Auseinandersetzungen sowohl in der sozialwissenschaftlichen als auch in der philosophischen Debatte einen handlungstheoretischen Konsens hervor, der die Pluralität relativiert. Diese verweisen auf ein allgemeines Rahmenmodell des Handelns aus immer gleich bleibenden Ordnungselementen, über das lediglich im Hinblick auf die Stärke des Einflusses der einzelnen Elemente sowie ihr Zusammenspiel Uneinigkeit besteht:

So bemerkt Waldenfels auf Basis einer breiten, historisch-systematischen Betrachtung der handlungstheoretischen Debatte innerhalb der Philosophie, dass bei aller Differenz zwischen den ideengeschichtlichen Traditionslinien „der Grundriß der Handlungstheorie dabei erstaunlich



homogen“ bleibe. Unabhängig davon, ob man sich nun „der Tradition von Aristoteles, Hume oder Kant“ (Waldenfels, 1987, S. 42) anschlieÙe, gebe es eine „handlungstheoretische *sententia communis*“, die sich „durchweg an folgende Gesichtspunkte“ halte: „der Handelnde setzt, findet oder verfolgt ein Ziel, verwendet dazu Werkzeuge und Materialien, stellt sich ein auf Umstände und Gelegenheiten, berücksichtigt besondere Bedürfnisse und Interessen und tut dies im Rahmen allgemeiner Normen, und insofern das Handeln ein soziales ist, erhalten Zielbestimmungen, Arbeit, Bedürfnisse und Normen einen Bezug auf wirkliche oder mögliche Andere, sei es in Form eines strategischen Kalküls, der andere als Konkurrenten und Gegner berücksichtigt, sei es im Hinblick auf eine Konsensbildung, die den anderen mir im Konfliktfall gleichstellt“ (Waldenfels, 1987, S. 42). „Uneinigkeit“ herrsche „fast nur dort, wo es um die Gewichtung und Abgrenzung der Einzelmomente geht, das Gesamtinstrumentarium aus Zielen, Tatsachen und Normen scheint kaum umstritten“ (ebd., vgl. auch Waldenfels, 1985, S. 132).<sup>68</sup>

Ein Beispiel für eine integrative und homogenisierende Betrachtung innerhalb der sozialwissenschaftlichen Debatte liefert Kelle (vgl. Kelle, 2006), der ein formales dreigliedriges generisches Erklärungsschema des Handelns vorschlägt, das die zentralen, in den verschiedenen Einzeltheorien herausgearbeiteten Ordnungsmomente des Handelns in ein allgemeines Handlungsmodell integriert.

In Anknüpfung an klassische Unterscheidungen von Collingwood und von Schütz (vgl. Kelle, 2006, S. 117) benennt er drei Faktoren, die ein jedes Handeln ursächlich erklären:

- die „Ziele des Handelnden“ bzw. seine Motive und Absichten. Diese stellen die ‚causa ut‘, d. h. die in die Zukunft verweisenden, finalen Gründe des Handelns dar (in Anschluss an eine Unterscheidung von Collingwood, in der Terminologie Schützes die „Um-zu“-Motive),
- die spezifischen „externe Bedingungen“ der Situation als ‚causa quod‘, d. h. die dem Handelnden äußerlichen Ursachen, weswegen gehandelt wird (in Anschluss an Collingwood bzw. das „Weil-Motiv“ in Anschluss an eine Unterscheidung von Schütz), sowie schließlich
- die „kulturell bedeutsame Handlungsregeln, durch welche Handlungsziele und Handlungsbedingungen zu sinnvollen Handlungsstrategien verknüpft werden“ (ebd., S. 121 f.).

Mit diesen drei Grundkomponenten ist auch der Minimalkonsens aller Rational-Choice-Modelle erfasst, insofern man diese nicht ökonomisch verengt (vgl. Diekmann, 1999): Dem Rational-Choice-Modell zufolge verfolgt ein Akteur im Kontext einer Situation in seinem Handeln Zwecke und Ziele, die er vor dem Hintergrund spezifischer, entweder ermöglichender oder begrenzender Bedingungen durch bestimmte Handlungen zu erreichen sucht. In dieser allgemeinen Konzeption erfasst und systematisiert das Rational-Choice-Modell dann auch in Teilen ‚lediglich‘ wesentliche Momente des Alltagsverständnisses des Handelns<sup>69</sup>, so dass auch im Alltag ein Grundkonsens über das Handeln vorausgesetzt werden kann.

Insofern kann allen wissenschaftsdisziplinären, theoretischen und methodischen Differenzen zum Trotz disziplinen- und fachübergreifend von folgendem allgemeinen Rahmenmodell des Handelns ausgegangen werden: Das Handeln und seine Ordnungen werden diesem zufolge bestimmt durch Ziele, spezifische Situationsbedingungen sowie durch soziokulturelle Regeln, die die

---

68 Waldenfels stellt in seinen Arbeiten dann diesem Grundmodell die phänomenologisch grundierte Konzeption vom Handeln als einer leiblichen Auseinandersetzung mit der Welt entgegen; diese widerspräche „den erwähnten Charakteristika nicht völlig“, rücke diese aber „in ein anderes Licht“ (Waldenfels, 1985, S. 132).

69 So die Einschätzung von Reckwitz zur Rational-Choice-Theorie (vgl. Reckwitz, 2004, S. 308).

Handlungsstrategie bestimmen und regulieren, mit der Bedingungen für die Erreichung von Zielen genutzt werden.

## **4.6 Theoretischer Rahmen der Untersuchung**

### **4.6.1 Diskussion der Potentiale der Handlungstheorien für die Untersuchung**

Die Vielzahl der theoretischen Perspektiven auf das Handeln wirft die Frage auf, welche im Rahmen der weiteren Untersuchung eingenommen sowie – daran unmittelbar anschließend – welche Struktur- und Ordnungsmerkmale des Handelns in der vergleichenden Analyse der Handlungsordnungen von Professionalität und Qualitätsmanagement zur Prüfung der Passung in den Blick genommen werden sollen, wobei die Entscheidung auch mit methodologisch-methodischen Konsequenzen für die Dokumentenanalyse verbunden ist. Voranzustellen ist, dass jeder der unterschiedenen handlungstheoretischen Zugänge analytische Möglichkeiten zur Aufschlüsselung des Problemzusammenhangs des Verhältnisses beider Zugänge bietet, insofern jeweils Ordnungselemente des Handelns in den Blick geraten, die Teildimensionen des Verhältnisses betreffen.

Jede der handlungstheoretischen Perspektiven führt dabei jeweils zu einer eigenen gegenstandstheoretischen Konstruktion des Problemzusammenhangs im Hinblick auf die Modellierung beider Zugänge und ihres Verhältnisses zueinander (vgl. *Tabelle 13*), deren Möglichkeiten und Grenzen wie folgt zusammengefasst werden können.

Tabelle 13: Kategorien der handlungstheoretischen Modelle zur Analyse des Passungsverhältnisses

		Gegenstandstheoretische Modellierung	
	Struktur-/ Ordnungsmerkmale	Identität & Differenz	Passungsverhältnis und Kompatibilität
<b>Teleologisches Handlungsmodell</b>	Zweck-Mittel-Zusammenhänge und Rationalitäten	Professionalität und Qualitätsmanagement als Handlungsansätze mit je eigenen Zweck-Mittel-Rationalitäten	Verhältnis der jeweils zu verfolgenden <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zwecke bzw. Ziele und Mittel</li> <li>- Beurteilungsregeln/Maximen</li> <li>- Bedingungs- und wirkungsannahmen</li> </ul>
<b>Normatives Handlungsmodell</b>	Normen- und Wertsysteme	Professionalität und Qualitätsmanagement als Träger von Normen und Werten mit je eigenen Normen- und Wertvorstellungen	Verhältnis der jeweils zum Ausdruck kommenden, hinter den Zweck-Mittel-Rationalitäten aufscheinenden Normen und Werte,
<b>Kulturelles Handlungsmodell</b>	sinnkonstitutiver Regelkomplex: kognitive Deutungsschema/ Wissensordnungen und kulturelle Codes	interpretative Perspektive: Professionalität und Qualitätsmanagement als Sprachspiele und Wissensordnungen mit je eigenen Deutungen erwachsenenpädagogischer Wirklichkeit	Verhältnis der mit beiden Ansätzen verbundenen sprachlich vermittelten Deutungsmuster und Wirklichkeitsauffassungen
		praxeologische Perspektive: pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement als kulturell codierte, körperlich gebundene Praxen	Verhältnis der mit beiden Ansätzen verbundenen kulturell codierten Praxen

(in Anschluss an Reckwitz, 2004 und Schluchter, 2000)

Das Handlungsmodell der *Zweck-Mittel-Rationalität* erscheint zumindest in seiner klassischen Form, in der es ökonomisch gerahmt ist sowie auf dem kognitivistisch verengten Modell der rationalen Wahl basierend, für den hier vorliegenden Problemzusammenhang insofern nur eingeschränkt tragfähig, als dem Handeln generell eine ökonomische sowie kalkulierende Handlungslogik unterstellt wird. Da der Konflikt zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement klassischerweise gerade darin gesehen wird, dass das ökonomische Handlungsmodell *nicht* der pädagogischen Sinnhaftigkeit und Rationalität zu entsprechen scheint sowie beide Zugänge und ihr Verhältnis zueinander *unabhängig* von der Differenzlinie zwischen einer pädagogischen und ökonomischen Handlungsordnung untersucht werden sollen, ist es als theoretischer Rahmen für die vorliegende Untersuchung sowohl zu eng gefasst als auch zudem kategorial vorbelastet.

Legt man jedoch ein weites, nicht ökonomisch oder kognitivistisch gefasstes Modell der Zweckrationalität entsprechend dem integrativen Modell von Kelle zugrunde und fasst den Rationalitätsbegriff allgemein z. B. im Sinne von ‚Vernünftigkeit‘, ‚Begründetheit‘ oder als Regel ohne eine Rückbindung an spezifische Sinnhorizonte und Gründe vor dem Hintergrund pluraler Rationalitäten, erscheint das Modell als allgemeine Heuristik für eine Analyse sowohl von Ansätzen pädagogischer Professionalität als auch des Qualitätsmanagements geeignet. Passung und Kompatibilität beider Zugänge ergäbe sich dann aus der Möglichkeit der Integration der jeweils mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Zwecken und Zielen, Mittel und Methoden sowie Bedingungs- und Wirkannahmen in ein Handlungssystem.

Wenngleich die analytische Gegenüberstellung der den einzelnen Ansätzen jeweils zugrunde liegenden Zweck- bzw. Ziel-Mittel-Rationalitäten sowie Bedingungs- und Wirkannahmen zentrale Dimensionen erschließen hilft, bleiben jedoch die soziokulturellen Ordnungsstrukturen wie Normen und Werte sowie der transportierten Deutungsmuster ausgeklammert.

So werfen die *normorientierten Handlungsmodelle* auch die Frage nach der Passung der mit Professionalität und Qualitätsmanagement jeweils verbundenen gesellschaftlichen Normen und Werte auf, die hinter der Zweck-Mittel-Rationalität liegen und ebenfalls miteinander zu ‚verschranken‘ sind. Aus *kulturtheoretischer* Perspektive wiederum ist die Frage nach den mit den Ansätzen verbundenen Sprachspielen sowie den sprachlich vermittelten Deutungsmustern und Wissensordnungen aufgeworfen, wobei die diskursanalytischen Untersuchungen von Forneck/Wrana die Relevanz dieser Dimension zum Verstehen der gegenwärtigen Veränderungen des Feldes der Weiterbildung aufzeigen. Die (radikale) Perspektive von Winch sowie auch die linguistisch orientierten Ansätze in der strukturalistischen Tradition von de Saussure oder von Wittgensteins Sprachphilosophie legen ausgehend von der großen Bedeutung der Sprache für das Handeln auch Veränderungen des Handelns durch die Verschiebungen der Begriffsapparatur nahe, so dass diese Dimension zumindest im Blick behalten werden muss.

Die *narrationstheoretische Perspektive* Strauchs verspricht durch ihre Bemühung um eine Integration der Vielfalt an Strukturelementen des Handelns in der Handlungserklärung zwar eine umfassende Beleuchtung der jeweils für Professionalität und Qualitätsmanagement kennzeichnenden Handlungsstrukturen sowie ihre Rückbindung an ihren historischen Entstehungs- und Begründungszusammenhang; insofern es jedoch in dieser Arbeit primär um eine Analyse und Rekonstruktion von programmatischen Handlungsentwürfen und den hier formulierten ‚Absichtszusammenhängen‘ geht und weniger um eine Erklärung des Handelns im Sinne Straubs, wird diese methodisch anspruchsvolle, aufwendige Perspektive nicht weiter verfolgt; gleichwohl sensibilisiert sie einerseits für die historischen Hintergründe von ideellen Entwürfen des Handelns und andererseits für die argumentative Erzählstruktur auch von Programmatiken.

Ausgehend von der erfolgten kritischen Reflexion vorliegender handlungstheoretischer Folien bzw. ‚Vokabulare‘ (Reckwitz) werden im Weiteren die handlungstheoretischen Anschlussstellen definiert.

## **4.6.2 Handlungstheoretische Anschlussstellen der weiteren Untersuchung: Zweck-Mittel-Rationalität als Analyseheuristik, kulturtheoretisches Rahmenmodell des Handelns**

### **4.6.2.1 Handlungstheoretische Grundlagen für die heuristische Analyse**

Als Grundlage für die heuristische Analyse der programmatisch-konzeptionellen Entwürfe Pädagogischer Professionalität und von Qualitätsmanagement wird im Weiteren – ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand sowie dem handlungstheoretischen Diskurs – an das teleologische bzw. zweckrationale Modell des Handelns angeschlossen. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass die hier beschriebenen Entwürfe sich handlungstheoretisch als Zusammenhänge aus Zwecken bzw. Zielen, Mitteln und Bedingungs- und Wirkungsannahmen rekonstruieren lassen. Dieser Anschluss begründet sich sowohl handlungstheoretisch als auch aus dem Untersuchungsgegenstand sowie dem Problemzusammenhang heraus:

- Die Auseinandersetzung mit dem handlungstheoretischen Diskurs zeigt, dass das Zweck-Mittel-Ordnungsschema respektive seine Teilkategorien Zweck bzw. Ziel, Mittel sowie Bedingungsannahmen bis heute eine zentrale Referenz sowie wichtige Analysemittel darstellen.
- Das Modell der Zweck-Mittel-Rationalität bildet einen Kernbestandteil des handlungstheoretischen Denkens von Aristoteles über Max Weber bis hin zu modernen Rational-Choice-Theorien und verweist – aller Kritik an einer Verengung des Handelns auf Zweckrationalität zum Trotz – auf ein Grundmodell der handlungstheoretischen Debatte, wie in Anschluss an Waldenfels oder Kelle konstatiert werden kann.
- Zwar verweist sowohl die Typologie von Straub als auch von Reckwitz darauf, dass sich Handeln nicht erschöpfend durch Zweck-Mittel-Rationalität erklären lässt, sondern hierzu auch andere Elemente wie normative und soziokulturelle Regeln berücksichtigt werden müssen; gleichwohl stellt die Zweck-Mittel-Struktur einen Grundbestandteil modernen Denkens und Handelns dar.
- Unter der Prämisse, dass man Zweck-Mittel-Rationalität weit fasst und nicht rationalistisch sowie ‚ökonomisch‘ verengt, bildet diese jedoch eine bedeutsame Ordnungsstruktur von Handlungszusammenhängen in den verschiedenen gesellschaftlichen Praxen ab.
- Geht man von Straubs Annahme der Kontextabhängigkeit der einzelnen handlungstheoretischen Erklärungsmodelle aus, liegt zumindest nahe, dass es sich insbesondere für die Beschreibung des Handelns in beruflichen und betrieblichen Kontexten als fruchtbar erweisen kann und auch berufspraktische Konzepte wie pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement dem Zweck-Mittel-Ansatz folgen.
- Bezogen auf den hier vorliegenden Problemzusammenhang verspricht die Analyse entlang dieser Kategorien nicht nur die Möglichkeit der Rekonstruktion der Handlungsordnungen beider Ansätze in ihrer Identität und Differenz, sondern zudem auch ihres Verhältnisses zueinander, insofern das Zweck-Mittel-Schema bereits bekannte zentrale Merkmale von Professionalität und Qualitätsmanagement sowie Konfliktkonstellationen zwischen ihnen erfassen sowie handlungstheoretisch rekonstruieren hilft:
- So lassen sich beispielsweise klassische Konfliktlinien zwischen der pädagogisch-professionellen Ausrichtung am Bildungsgedanken auf der einen sowie einer Orientierung am

betriebswirtschaftlichen Überleben in der sozialen Umwelt des Markts entsprechend dem klassischen Qualitätsmanagementmodell auf der anderen als Ausdruck konkurrierender Primärzwecke verstehen, während die Widersprüche und Spannungen zwischen organisatorischer Standardisierung und interaktionsbezogener Fallarbeit als Konflikt unterschiedlicher Mittel und Methoden der Zielerreichung dieser Zwecke verstanden werden können.

- Ein methodologisch-methodisches Argument stellt dar, dass die einzelnen Elemente des Zweck-Mittels-Schemas in Dokumenten beschrieben sein sowie sich einer textanalytischen Auswertung als zugänglich erweisen dürften, während die Herausarbeitung anderer Elemente – z. B. Rückschlüsse auf die Etablierung kognitiv-symbolischer Regeln für das Handeln durch die Ansätze – andere methodische Zugänge – z. B. diskursanalytische – verlangte.
- Um der typischen Kritik an den Verengungen eines ökonomischen Zweck-Mittel-Modells Rechnung zu tragen, wird das teleologische Handlungsmodell dabei in einem weiten Sinne entsprechend einem weiten Rational-Choice-Modell gefasst und Zweck-Mittel-Rationalität nicht auf ökonomische Kosten-Nutzen-Berechnungen reduziert oder das Vorliegen bewusster kognitiver Operationen in jedem Handlungsvollzug unterstellt.

Auf Basis dieser handlungstheoretischen Grundlagen wird der Gegenstand der Untersuchung wie folgt reformuliert: Sowohl in Professionalitäts- als auch in Qualitätsmanagementkonzepten sind spezifische Zwecke bzw. Ziele als Bestimmungsgründe des Handelns formuliert, die die Akteure in der Weiterbildung zur Gewährleistung von Qualität im Sinne von gelungener Praxis verfolgen sollen, sowie Mittel zur Zielerreichung, wobei den Ziel- als auch den Mittelvorgaben jeweils spezifische Bedingungs- und Wirkannahmen zugrunde liegen. Sowohl professionelles als auch Qualitätsmanagementhandeln hat insofern einen mittelhaften Charakter und folgt einer Zweck-Mittel-Rationalität, wobei es in seiner Struktur ggf. nicht vollständig auf seine instrumentelle Dimension reduziert werden kann, insofern sich das Ziel des Handelns neben der Herstellung von Erzeugnissen auch im Vollzug im Sinne einer Praxis realisieren kann.

Die Passung und Kompatibilität zwischen den von beiden Ansätzen transportierten Ordnungsvorstellungen und Vorgaben für zweckrationales Handeln ergibt sich folglich daraus, inwiefern sich die jeweils formulierten Vorgaben zu den zu verfolgenden Zwecken und Zielen, den einzusetzenden Mitteln bzw. Methoden sowie auch die zugrunde liegenden Bedingungs- und Wirkannahmen widerspruchsfrei miteinander verbinden lassen.

#### **4.6.2.2 Handlungstheoretische Grundlagen für die Interpretation**

In der Interpretation der auf dieser Basis erzeugten Auswertungsergebnisse wird der theoretische Rahmen des teleologischen bzw. zweckrationalen Handelns erweitert und auch auf die erarbeiteten kulturtheoretischen Grundlagen des Handelns Bezug genommen. Diese fungieren dabei im Sinne eines allgemeinen Rahmens, ohne dass jedoch hieraus weitere Kategorien für die Auswertung abgeleitet werden.

Entsprechend wird davon ausgegangen, dass das Handeln in Weiterbildungseinrichtungen nicht nur von den jeweils von den Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätzen vorgesehenen Zwecken bzw. Zielen, Mitteln sowie Bedingungs- und Wirkannahmen, sondern auch durch andere Elemente – weitere, kulturell vermittelte sozionormative sowie symbolisch-kognitive Regeln der Wirklichkeitsorganisation – bestimmt wird. Mit dieser Modellbildung wird in der Interpretation der Ergebnisse zum einen der handlungstheoretischen Erkenntnis über die verschiedenen sinnhaften „Bedeutungsschichten“ des Handelns Rechnung getragen und somit der linguistic oder cultural turn

in der handlungstheoretischen Debatte abgebildet. Zum anderen ermöglicht dies den systematischen Einbezug der in der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand sichtbar gewordenen Erkenntnis, dass sich die Identität und die Passung beider Zugänge auch auf die mit ihnen verbundenen unterschiedlichen sprachlichen Kategorien und Wissensbestände bzw. Sprachspiele zurückführen lässt, welche sich aus handlungstheoretischer Perspektive als symbolisch-kognitive Regeln der Organisation der Wirklichkeitsauffassung verstehen lassen. Handeln umfasst damit immer auch eine kognitive, durch Sprache geprägte Dimension, in der je nach zugrunde liegender Ordnung Dinge wahrgenommen und bewertet, d. h. als ein- und ausgeschlossen, als relevant oder irrelevant beurteilt werden. Aus kulturtheoretischer Perspektive lassen sich pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement dann als Praxen im Sinne eines regelgeleiteten Tuns verstehen (in Anknüpfung an den Ausdruck von Rawls (vgl. 1955)), wobei dieses Tun mit spezifischen Regeln des Sprechens, Denkens und Handelns verbunden ist, die – in Anknüpfung an Schatzki – „a temporally unfolding and spatially dispersed „nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996; S. 89; zitiert nach Reckwitz, 2004, S. 320) ausbilden. Die Zweck-Mittel-Rationalitäten von Handlungskonzepten stellen insofern nur einen Teil des Handlungszusammenhangs dar, der noch durch (weitere) normative sowie kognitiv-symbolische Regeln geprägt wird.

Wenngleich die erarbeiteten handlungstheoretischen Modelle ein umfassendes Inventar für die (vergleichende) Analyse der Handlungsordnungen der einzelnen Ansätze von Professionalität und Qualitätsmanagement anbieten, kann auf ihrer Grundlage nur eine Teilfrage der vorliegenden Untersuchung beantwortet werden, insofern nur beleuchtet wird, *zwischen welchen* Handlungselementen sich die Kompatibilität erweist und es zu Anschluss- und Bruchstellen kommen kann (z. B. zwischen den Zweck-Mittel-Zusammenhängen, den mit den Ansätzen verbundenen Normen und Werten, durch sprachliche Kategorien vermittelte Bedeutungszusammenhänge usw.). Eine handlungstheoretische Analyse der Handlungsordnungen sowie ihre vergleichende Gegenüberstellung stößt jedoch zum einen bei dem Versuch der Konkretisierung an ihre Grenzen, *ob* und *wo* die Handlungsordnungen beider Ansätze in einer Weiterbildungseinrichtung respektive im Feld oder im Diskurs der Weiterbildung zusammentreffen. Hierzu können sich Modellvorstellungen und theoretische Grundlagen zum *Kontext* sowie ‚*Ort*‘ des Zusammentreffens als hilfreich erweisen wie z. B.

- institutionen- und organisationstheoretische Zugänge zur Abbildung des organisationalen Kontextes, in dem beide Zugänge zusammentreffen bzw. feld- und diskurstheoretische Zugänge,
- steuerungs- und governance-theoretische Angebote zur Beleuchtung der Mechanismen des Zusammenspiels beider Zugänge.

Zum anderen klärt eine Analyse der Handlungsordnungen noch nicht hinreichend über die Folgen des Zusammentreffens etwa von (Vorgaben zu) konkurrierenden oder in Spannung zueinander stehenden Zweck- und Zielvorstellungen, Mitteln und Methoden oder Regelsystemen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Handeln sowie ihres Zusammenspiels auf, für deren Bestimmungen sich theoretische Überlegungen und Modelle zum Verhältnis von Strukturen und Handlungen (vgl. z. B. Giddens, 1997; Reckwitz, 1997) als hilfreich erweisen. Auf dieser Basis können im Rahmen der Interpretation Schlussfolgerungen zum Passungsverhältnis getroffen werden.

Angesichts dessen werden im Weiteren in Ergänzung zu den handlungstheoretischen Überlegungen theoretisch gestützte Überlegungen zu den Schnitt- und Kontaktstellen der Handlungsordnungen beider Ansätze im Kontext einer Weiterbildungseinrichtung sowie zu ihrem Zusammenspiel entfaltet.

### **4.6.3 Theoretische Überlegungen zum Zusammenspiel von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement**

#### **4.6.3.1 Schnitt- und Kontaktstellen zwischen beiden Ansätzen aus handlungs- und steuerungstheoretischer Sicht**

Um das Zusammentreffen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement und ihrer Handlungsordnungen zu modellieren, bietet es sich an, eine handlungs- und tätigkeitsbezogene organisationstheoretische Perspektive einzunehmen und Weiterbildungseinrichtungen als ein Handlungssystem aus einzelnen Handlungszusammenhängen zu verstehen (vgl. zu einem tätigkeits- und handlungsbezogenen Bild von Organisationen z. B. die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie, vgl. z. B. Berger et al., 2001; vgl. auch Schäffter, 1988 sowie 1994), die sich z. B. nach Funktions- und Aufgabenkomplexen, Ebenen und Bereichen gliedern lassen.

Normen zum Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen sowie Qualitätsmanagementsysteme selbst können in Anschluss an diese Perspektive als institutioneller Ordnungsrahmen für das Handeln in Weiterbildungseinrichtungen verstanden werden, innerhalb dessen Professionalität, d. h. professionelle Identitäten, Handlungsvollzüge und ihrer Voraussetzungen sich heute herausbilden und vollziehen können. Qualitätsmanagementansätze und -systeme bilden damit einen Teil des Konstitutionszusammenhangs organisationsgebundener Professionalität (in Anknüpfung an die Formulierung von Schicke, 2011), wobei umgekehrt auch Professionelle und professionelles Handeln potenziell zur Konstitution von Qualitätsmanagementsystemen beitragen, etwa durch den Einfluss auf die Definition von Standards in Entscheidungsgremien bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen. Insofern bilden beide einen wechselseitigen Verweisungszusammenhang.<sup>70</sup>

Die Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand hat dabei gezeigt, dass sich verschiedene Relationsebenen und -mechanismen ergeben, über die beide Zugänge miteinander verbunden sind. Auch die handlungstheoretischen Erkenntnisse zu den Elementen von

---

70 Während Qualitätsmanagement im Diskurs um Professionalität häufig als Störfaktor von professionellem Handeln erscheint, wird weniger häufig die Perspektive von Qualitätsmanagement auf Professionalität eingenommen. So können auch professionelle Handlungsvollzüge aus der Perspektive des Qualitätsmanagements als eine Quelle potenziellen Widerstands gegenüber bestimmten Leitlinien erscheinen, die das Qualitätsmanagement in Einrichtungen setzt (z. B. Kundenorientierung). Der Professionelle wird in professionstheoretischen Perspektiven aufgrund seiner Fachexpertise und Autonomie auch als potenziell gemeingefährlich eingestuft (vgl. Rüschemeyer, 1980, zitiert nach Tenorth, 2006, S. 587) aufgrund der Probleme, ihn zentral hierarchisch zu kontrollieren und zu steuern (vgl. ebd.). Auch Weber hat aus bürokratiethereoretischer Perspektive diesen Gesichtspunkt der Steuerungsproblematik professioneller Handlungsvollzüge bereits entwickelt. Sie lässt sich darüber hinaus auch im Rekurs auf aktuelle empirische Befunde ohne Weiteres plausibilisieren, wenn zum Ausdruck gebracht wird, dass Anforderungen und Steuerungsansprüche des Qualitätsmanagements an mentalen Mitgliedschaften zerschellen oder entkoppelt werden (vgl. die Arbeiten von Hartz, jüngst 2011, oder auch Töpfer, 2012). Der Professionelle wird dann zumindest potenziell zum Störenfried oder Querulant qualitäts-gemanagter Arbeitsvollzüge oder zur subversiven Kraft, die spezifische betriebliche Logiken in ihrem Vollzug stört oder unterminiert durch eine Eigensinnigkeit pädagogischer Anspruchslogik.



Handlungsordnungen zeigen verschiedene Ebenen auf, über die Qualitätsmanagementansätze auf pädagogische Professionalität Einfluss nehmen können: Ausgehend von den erarbeiteten Erkenntnissen beeinflussen diese Handeln durch die Vorgaben von Zweck-Mittel-Rationalitäten, durch die Etablierung von Wertstrukturen sowie durch die Einführung von Begriffsapparaten, die als kognitiv-symbolische Ordnungsmuster die Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Beurteilungsräume von Professionellen strukturieren und so auch beeinflussen, wie gehandelt wird.<sup>71</sup>

Um genauer zu ermitteln, inwiefern beide mit ihren Vorgaben und Handlungsordnungen auf der Ebene des Handelns zusammentreffen und sich überschneiden – also Schnitt- und Kontaktstellen entstehen – wird im Weiteren zum einen an die bereits eingeführten steuerungstheoretischen Kategorien angeknüpft (vgl. **Kapitel 3.3.4**). Dies bietet sich insofern an, als die Kategorie der Steuerung begrifflich zu konkretisieren hilft, in welcher Weise beide Zugänge auf das Handeln der Akteure in der Weiterbildung Einfluss nehmen sowie – im Ausgang davon –, wo und über welche Vorgänge beide aufeinandertreffen.

Zum anderen wird aufbauend auf diese Überlegungen auf Systematisierungen und Modellierungen der zentralen Handlungsebenen und -bereiche in Weiterbildungseinrichtungen zurückgegriffen, da auf Basis dieser Unterscheidungen in der Analyse der in Steuerungsabsicht adressierte Bereich genauer bestimmt sowie die Kontakt- und Schnittstellen mitbeleuchtet werden können.

#### ***Steuerungstheoretische Überlegungen: Steuerungsgrammatik, Adressat, Adressierungsbereich, direkte und indirekte Adressierung***

Auf Basis der bereits eingeführten steuerungstheoretischen Überlegungen (vgl. Mayntz, 1987; Hartz, 2008; Bruns, 2015) lassen sich Professionalität und Qualitätsmanagement als Ansätze der *Steuerung* definieren, die das Handeln in Weiterbildungseinrichtungen – dem *Gegenstand bzw. Objekt der Steuerung* – zu steuern, d. h. in Steuerungsabsicht zu adressieren versuchen, wobei dies unter Einsatz von *Steuerungsmedien bzw. -mitteln* – z. B. mithilfe der Kompetenzen von Professionellen oder durch organisationale Standards des Qualitätsmanagements – geschieht (vgl. dazu auch Hartz & Schrader, 2009).

Mit *Adressierung* ist der Sachverhalt gemeint, dass sich die Normen auf bestimmte Tätigkeits- und Handlungskomplexe beziehen, um diese entsprechend einer bestimmten Ordnungsvorstellung in Steuerungs- und Gestaltungsabsicht intentional zu beeinflussen, um so *Steuerungswirkungen* zu erzielen. Diejenigen, auf die sich die Normen beziehen und die adressiert werden, können als *Adressaten* und der Gegenstandsbereich als *Adressierungsbereich* bezeichnet werden. Dabei lassen sich in Anschluss an steuerungstheoretische Betrachtungen *direkte, unmittelbare* sowie *indirekte, mittelbare Formen der Steuerung bzw. Adressierung* unterscheiden (vgl. zu verschiedenen Steuerungsinstrumenten und -formen im Kontext der Politikwissenschaft Braun & Giraud, 2003): Während sich im Falle einer *direkten Adressierung* die Normen semantisch, d. h. in ihrem Inhalt, direkt auf ein bestimmtes Handeln als *Gegenstandsbereich* beziehen (z. B. Normen zur methodischer Ausgestaltung der Lehr-Lern-Interaktion), referieren diese im Falle einer indirekten Adressierung zunächst *unmittelbar* auf andere Sachverhalte (z. B. die Gestaltung der Anforderungsprofile als Management- und Organisationsaufgabe), welche jedoch dazu genutzt werden können, um diese *mittelbar* zu steuern.

---

<sup>71</sup> Dies machen u. a. die Ausführungen von Dewe (vgl. Dewe, 2005) sowie die Debatten um die Problematik des Kunden-, Produkt oder Dienstleistungsbegriffs und die Diskussion um die Bedeutung einheimischer Begriffe deutlich (vgl. z. B. Nittel, 1997).

*Schnitt- und Kontaktstellen* zwischen den einzelnen Ansätzen entstehen in Anschluss an diese Perspektive überall dort, wo der *Gegenstandsbereich* sich entweder in direkter Weise überschneidet, also die gleichen Tätigkeits- und Handlungskomplexe mit *normativen Vorgaben* adressiert werden, oder aber die in dem Gegenstandsbereich der Normen liegenden Tätigkeits- und Handlungskomplexe in einem mittelbaren Zusammenhang – z. B. Wechselwirkungen, Rückstoßeffekte – stehen, sich also indirekte Zusammenhänge ergeben.

So können Schnitt- und Kontaktstellen beispielsweise genauso durch *Vorgaben für das Planungshandeln* auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung entstehen, in Folge derer beide mit ihren normativen Vorgaben unmittelbar aufeinanderprallen, als auch durch die Festlegung von *Anforderungs- und Kompetenzprofilen des planend-disponierenden Personals* auf der *Leistungs- und Managementebene mit dem Planungshandeln* auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung, aus denen eher indirekte Wirkungen resultieren.

Aus handlungs- und steuerungstheoretischer Perspektive erscheint das Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement insofern als ein komplexer Wirkzusammenhang, der sich durch die verschiedenen direkten und indirekten Schnitt- und Kontaktstellen zwischen diesen ergibt. Wenngleich angesichts der angesprochenen Komplexität nicht alle Schnitt- und Kontaktstellen beider Ansätze auf der Handlungsebene in systematischer Weise erfasst werden können, sollen zumindest neben direkten auch indirekte Verknüpfungen zwischen beiden auf der Ebene des Handelns ‚mitgedacht‘ und auf dieser Basis auch Überlegungen zur Passung ihrer Handlungsvorgaben angestellt werden.

#### ***Theoretische Modellierung des Gegenstands- und Adressierungsbereichs***

Das ‚Handeln in Weiterbildungsbereichen‘ als Gegenstandsbereich von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement kann handlungstheoretisch als eine zusammengesetzte Leistung verstanden und in eine Vielzahl von einzelnen, miteinander verketteten Tätigkeiten und Handlungen differenziert werden. Diese lassen sich zu Tätigkeitsbündeln zusammenfassen, welche sich wiederum größeren Einheiten – z. B. Funktions- und Aufgabenkomplexen – sowie Bereichen oder Ebenen zuordnen lassen (etwa des Bildungsmanagements, der Lehr-Lern-Interaktion oder der Programm- und Angebotsplanung) (vgl. z. B. im Kontext von Bildungsmanagement Merk, 1998, zu einschlägigen Systematisierungen und Modellbildungen Tippelt, 2010). Der Steuerungsanspruch der beiden Zugänge in Bezug auf diesen Komplex aus Tätigkeits- und Handlungsbündeln ist dabei je nach Ansatz unterschiedlich: Beispielsweise beziehen sich Qualitätsmanagementansätze, die dem Ansatz des Total-Quality-Managements folgen, von ihrem Anspruch her zur Gewährleistung von Qualität auf die gesamte Einrichtung und ihre Handlungsaufgaben und -komplexe der Dienstleistungserbringung, während Tietgens die Professionalitätskategorie insbesondere für die Ebene des Programm- und Angebotsplanungshandelns expliziert und andere Bereiche weniger stark im Blick hat. Insofern aus dem jeweils unterschiedlich großen Umfang des Gegenstands- und Steuerungsbereichs auch unterschiedlich große Schnitt- und Kontaktstellen resultieren, an denen sich die Passung erweist, soll in der weiteren Untersuchung der Kompatibilität beider Zugänge zueinander der von den einzelnen Ansätzen in den Blick genommene Gegenstands- und Adressierungsbereich erfasst und in die darauf aufbauenden vergleichenden Analysen miteinbezogen werden.

Dazu soll im Weiteren die handlungstheoretische Folie um ein weiteres heuristisches Modell ergänzt werden, das die verschiedenen Handlungs- und Tätigkeitskomplexe in Weiterbildungsorganisationen unterscheiden hilft. Die vorhandenen Modelle werden dabei nach unterschiedlichen Ordnungsgesichtspunkten gegliedert und systematisiert. Dies geschieht z. B. im Rückgriff auf

Räumlichkeitskategorien (Bereiche, Ebenen, Felder, Kreise u. Ä.) oder geordnet nach Funktions-, Aufgaben- und Berufsgruppen (Programm- und Angebotsplaner, Dozent); zudem werden diese entsprechend unterschiedlicher Gliederungsprinzipien aufeinander bezogen (z. B. vertikal oder horizontal, hierarchisch oder chronologisch). Als Beispiele können angeführt werden:

- das Modell didaktischer Handlungsebenen von Flechsig und Haller (vgl. Flechsig & Haller, 1975) als der prominenteste Entwurf (vgl. Tippelt, 2010), der ursprünglich für den institutionell-organisatorischen Kontext der Schule entwickelt und z. T. in modifizierter Form in der Erwachsenenbildung genutzt wird (vgl. ebd., Siebert, 2003; Schäffter, 2001),
- das institutionentheoretische Modell von Schäffter, welches das eigene Modell institutioneller Operationskreise mit dem didaktischer Handlungsebenen von Flechsig verknüpft (vgl. Schäffter, 2001),
- Aufgabenfelder und Tätigkeiten von Erwachsenen- und Weiterbildner/inne/n (vgl. Kraft, 2006, S. 27 f.; Mania & Strauch, 2010, S. 81 ff.),
- Berufsgruppen bzw. Funktionen sowie zugehörige Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe (vgl. Wittpoth, 2013; Mania & Strauch, 2010, S. 76 ff.).

Für die weitere Untersuchung wird an das Modell in *Tabelle 14* angeschlossen, welches den Komplex von Tätigkeiten und Handlungen in der Weiterbildung nach Handlungsebenen differenziert.

Damit wird eine Unterscheidung zugrunde gelegt, die einerseits hinreichend allgemein ist, um die beiden unterschiedlichen, aus verschiedenen Kontexten und Zusammenhängen stammenden Qualitätszugänge aufeinander zu beziehen und diese zudem in heuristischer Weise zu nutzen; andererseits ermöglicht es als Sehhilfe eine hinreichend differenzierende Betrachtung.

*Tabelle 14: Handlungsebenen, Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe in der Weiterbildung*

<b>Handlungsebene</b>	<b>Aufgaben-/Funktionen (Tätigkeitskomplexe)</b>
<b>Leitung u. Management</b>	Organisation und Leitung einer Einrichtung (z. B. Management, Controlling u. a.)
<b>Programmplanung</b>	Angebotsplanung, Bedarfserhebung, -analyse, Zielgruppenanalyse Projektorganisation u. a.
<b>Lehr-Lern-Interaktion</b>	Vorbereitung, Erstellung von Materialien, Visualisierung, Moderation, (Selbst-)Evaluation, Lernberatung u. a.

(in Anschluss an Wittpoth, 2013; Kraft, 2006)

#### 4.6.3.2 Zum Verhältnis von Struktur und Handeln

Mit dem Verhältnis von Struktur und Handeln ist eine systematisch bedeutsame Fragestellung der geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Debatte um das Handeln angesprochen, auf die jede handlungstheoretische Erklärung entweder explizit oder implizit eine Antwort gibt (vgl. hierzu sowie zum Folgenden Reckwitz, 1997, S. 1 ff.; ebd., S. 45).

Im Zentrum des angesprochenen Komplexes steht zum einen die Frage danach, was in den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Theorien jeweils unter den handlungswirksamen Strukturen der sozialen Welt verstanden wird (z. B. kollektive normative Regeln wie in Parsons' Strukturfunktionalismus oder Regelmäßigkeiten, die als Folge aggregierter individueller, ökonomisch- und nutzenorientierter Wahlentscheidungen entstehen) sowie zum anderen, in welchem Zusammenhang Strukturen und Handeln stehen (z. B. im Sinne eines Strukturdeterminismus oder eines Akteurs-Voluntarismus).

Mit letzterem Gesichtspunkt ist die Frage verknüpft, welches ‚Gewicht‘ jeweils den beiden Polen ‚Struktur‘ und ‚Handeln‘ respektive dem ‚Akteurs-Willen‘ für das Handeln beigemessen wird sowie über welche Mechanismen Strukturen im Handeln respektive das Handeln für Strukturen wirksam wird.

Zu dieser Problemstellung lassen sich dabei innerhalb der sozialwissenschaftlichen Theorielandschaft vier idealtypische Positionen ausmachen, das Verhältnis von Struktur und Handeln zu denken (vgl. Reckwitz, 1997, S. 45; Gabriel, 1998, S. 8 ff.), die sich anhand der zwei quer zueinander liegenden Kriterien – dem zugrunde liegenden Strukturbegriff sowie der Auffassung des Verhältnisses zwischen Struktur und Handeln – kennzeichnen und voneinander abgrenzen lassen: Die für das Handeln maßgeblichen Strukturen werden dabei entweder als „Regeln (Normen und Werte, Rollen etc., aber auch kulturell bzw. sozial vorgegebene Wissensbestände)“ oder als „nichtsinnhafte Konstanten oder Muster (Verteilungen)“ (Gabriel, 1998, S. 9; in Anschluss an Reckwitz, 1997) im Sinne von Ressourcen und Regelmäßigkeiten verstanden, wobei das Handeln entweder als (nicht)intendiertes Resultat des Handelns oder aber als strukturgeleitet betrachtet wird (vgl. Gabriel, 1998, S. 9; Reckwitz, 1997, S. 32 ff.).<sup>72</sup> Neben diesen vier verschiedenen, klassischen handlungs- und strukturtheoretischen Idealtypen, haben sich in der gegenwärtigen Debatte zudem Syntheseversuche in der Auseinandersetzung mit den klassischen Entwürfen herausgebildet und versuchen, die verschiedenen Strukturtypen zu integrieren sowie die dualistischen Gegenüberstellungen z. B. zwischen Struktur determinismus und Akteurs-Voluntarismus zu überwinden (vgl. z. B. Giddens, 1997; aber auch Alexander und Bourdieu, vgl. Reckwitz, 1997, S. 75 ff.; Gabriel, 1998, S. 12 ff.).

Mit Blick auf den für die vorliegende Untersuchung zentralen Problemgesichtspunkt – das Verhältnis zwischen Struktur und Handeln – stehen sich innerhalb des Feldes der klassischen Sozialtheorien idealtypisch vereinfachend<sup>73</sup> eine System- und eine Handlungsperspektive gegenüber (vgl. hierzu *Abbildung 7*), die sich übertragen auf den vorliegenden Problemzusammenhang wie folgt explizieren lassen:

*Abbildung 7: Differenz zwischen System- und Handlungsperspektive*

<b>Systemperspektive</b>	<b>Handlungsperspektive</b>
Handlungsdeterminierende Struktur	Handlungsabhängige Struktur
Strukturreproduktion	Struktur(neu)produktion
Irrelevanz des Handlungskontextes	Kontextualität des Handelns

(Quelle: Reckwitz, 1997, S. 40)

72 Das Konzept der Regelmäßigkeiten wird im Weiteren nicht weiter verfolgt, insofern es im Kontext der vorliegenden Untersuchung um das Verhältnis unterschiedlicher Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen und damit um Regeln respektive um das Zusammentreffen unterschiedlicher Regeln geht.

73 Jede der beiden Perspektiven erscheint aus den gegenwärtig etablierten handlungs- und strukturtheoretischen Perspektiven unterkomplex, insofern die „Polarisierung Handlung vs. Struktur bzw. Mikro vs. Makro [...] an sich längst der Einsicht gewichen“ ist, „daß es sich um ein Problem unterschiedlicher Betrachtungsweisen, also eine Frage von perspektivischer Komplementarität handelt“ (Gabriel, 1998, S. 12). Gleichwohl gibt es neben den Syntheseversuchen auch „Extremmodelle“, die Extrempositionen „offensiv vertreten“ (Reckwitz, 1997, S. 76), weil Synthesen als unrealisierbar eingeschätzt werden und einzelne Positionen als gleichberechtigt wahrgenommen werden (vgl. ebd.).

Während aus einer deterministischen Systemperspektive heraus betrachtet die in den Organisationen implementierten Qualitätsmanagementregeln als (einengende) Strukturzwänge erscheinen, die von den professionell Handelnden in der Weiterbildung unabhängig von Kontextfaktoren sowie subjektiver Reflexion und Auslegung vorgabenkonform ausgeführt werden müssen, lassen sie sich aus einer (voluntaristischen oder situationistischen) Handlungsperspektive heraus – gleichsam ‚strukturvergessen‘ – als Ergebnis (beliebiger) kontext- und interpretationsabhängiger Handlungsvorgänge deuten. Um eine hinreichend komplexe Perspektive jenseits dieser dualistischen Betrachtung zu ermöglichen, wird in der weiteren Untersuchung an theoretische Annahmen der Strukturierungstheorie von Giddens sowie von Reckwitz angeschlossen. Dabei werden folgende Annahmen zum Verhältnis von Strukturen und Handeln zugrunde gelegt:

- Vor dem Hintergrund von Giddens strukturtheoretischen Überlegungen kann in der Interpretation des Verhältnisses der regelförmigen Strukturen (sowohl normativer als auch kognitiv-symbolischer Natur), die im Zuge der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen etabliert werden, einerseits sowie professionellem Handeln andererseits weder von einem Struktur-determinismus noch von einem Situationismus oder Voluntarismus ausgegangen werden.
- Anstatt als dem Handeln äußerliche Elemente sind sie als konstitutiver und strukturgebend wirkender Teil des Handlungsvollzugs zu bewerten, die gleichermaßen begrenzend als auch eröffnend bzw. kontingenzlimitierend und -erzeugend wirken. Entsprechend der handlungstheoretischen Erkenntnisse sind sowohl die Wirkungskraft von Strukturen im Handeln als auch die Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit von Akteuren zu berücksichtigen.
- So sind Regeln einerseits handlungswirksam, insofern Handlungsvollzüge nicht voraussetzungslos sind, sondern erst auf der Folie von (z. T. nicht reflexiv zugänglichen) Regeln entstehen und diese als Strukturen den Handlungsvollzug respektive die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse im Handlungsvollzug beeinflussen.
- Andererseits werden Regeln jedoch von den Akteuren in Weiterbildungseinrichtungen kontextabhängig im Handeln interpretiert sowie zwischen den Akteuren ausgehandelt, so dass Strukturen durch die Akteure aktiv hervorgebracht und auch reproduziert werden.
- Die ‚Kompetenz‘ der Akteure zur Reflexion eröffnet prinzipiell auch die Möglichkeit der Aufdeckung und kritischen Reflexion normativer und symbolisch-kognitiver Regelstrukturen sowie auch ihre Adaption an jeweils vorliegende Bedingungs- und Handlungsstrukturen.<sup>74</sup>

---

74 Der Erkenntnisstand im Diskurs dazu, inwiefern die aktive Reflexion und Modifikation etwa von sprachlichen Kategorien als Beispiel für symbolisch-kognitive Regelstrukturen gelingt, ist letztlich ambivalent und uneindeutig, wie am Beispiel der Fachdebatte aufgezeigt werden kann: Auf der einen Seite zeigt die Auseinandersetzung mit der Debatte seit den 1990er-Jahren, dass die Sprachspiele des Qualitätsmanagements auf breiter Front kritisch reflektiert und die Differenz zwischen ökonomischen Sprachkategorien und pädagogischem Gegenstand bzw. Handlungspraxis wahrgenommen worden ist (vgl. für einen reflektiert-kritischen Umgang mit der Kundenkategorie Arnold, 1997b, Bastian, 2002, Nittel, 1997, Hartz & Meisel, 2011); hieraus haben sich aktive Modifikationen und Weiterentwicklungen von Qualitätsmanagementsystemen ergeben, in deren Zuge z. B. auch die ökonomischen Kategorie des Kunden durch die des Teilnehmers (vgl. die branchenspezifische Version der EFQM bei Heinold-Krug et al., 2001) oder des Lerners (vgl. Ehses & Zech, 2002) ausgetauscht wurde; auf der anderen Seite verweisen andere Studien auf einen breiten Einzug ‚fremden Denkens‘ sowie subtile transformative Wirkungen des ‚einheimischen Denkens‘ (vgl. Forneck & Wrana, 2005). Insofern bedürften die gegenwärtigen pädagogischen Begriffsgebräuche und Sprachpraxis im Feld sowie ihre Veränderungen und Überformungen durch Qualitätsmanagement einer näheren empirischen Untersuchung.

### ***Anwendungs- und Interpretationsspielräume***

Bei Qualitätsmanagement handelt es sich um einen Metastandard (vgl. Uzumeri, 1997), der bewusst im Dienste einer Nutzbarkeit durch jede Einrichtung sowie einer Übertragbarkeit auf heterogene institutionelle Kontexte und Bedingungen offen gehalten ist und beansprucht, den Einrichtungen lediglich Orientierungen respektive die Möglichkeit einer Adaption an ihre je spezifischen Bedingungen, Anforderungen sowie normative Ausrichtungen zu geben. Analog dazu lässt sich auch die in der Theorie und Praxis weiter verbreitete Kategorie erwachsenenpädagogischer Professionalität als ein Gestaltungskonzept verstehen, das einrichtungs- und kontextübergreifend Geltung beansprucht und somit übergreifende, allgemein gehaltene Standards für eine gelungene pädagogische Praxis definiert, die innerhalb ihres Rahmens in unterschiedlicher Weise ausgefüllt werden können. Auch die allgemeinen handlungs- und normtheoretischen Ausführungen verweisen darauf, dass Normen sowohl Geltungsräume und Anpassungsmöglichkeiten definieren als auch durch die Akteure interpretationsbedürftig sind.

Insofern offerieren sowohl die Regelvorgaben von Qualitätsmanagement als auch von pädagogischer Professionalität mehr oder weniger große Anwendungs- sowie Interpretationsspielräume bzw. Dehnbarkeiten, welche über die Möglichkeiten der Anpassung nicht nur an die jeweiligen einrichtungsspezifischen Kontextbedingungen, sondern auch an andere, in den Einrichtungen verbreitete normative Handlungskonzepte entscheiden.

Die Offenheit der einzelnen mit den Ansätzen verknüpften Ordnungsvorgaben für das Handeln entscheidet daher auch mit darüber, ob und in welchem Umfang Qualitätsmanagementregeln an die normativen Vorgaben pädagogischer Professionalität angepasst werden bzw. ob umgekehrt pädagogische Professionalität sich in ein Regelwerk einfügen kann, welches durch ein Qualitätsmanagementsystem innerhalb von Organisationen installiert wird.

Vor diesem Hintergrund sollen auch die Anwendungs- und Interpretationsspielräume der Normen von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität in die Analyse und Interpretation miteinbezogen werden. Dabei sind mit der Analyse-kategorie mehrere Teildimensionen angesprochen, insofern sich die Anwendungs- und Interpretationsspielräume aus mehreren Merkmalen von Regelwerken ergeben, im Einzelnen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – aus

- dem inhaltlichen Konkretisierungs-/Abstraktionsniveau der einzelnen Regeln, also aus der inhaltlichen Offenheit bzw. der semantischen Weite, die diese abstecken,
- dem Ausmaß der Verbindlichkeit einzelner Regelungsbereiche und Regeln beider Ansätze, korrespondierend zu den normtheoretischen Überlegungen z. B., ob es sich um Muss-, Soll- oder um Kann-Normen handelt,
- der Art sowie dem Umfang der Sanktionen, die mit einem etwaigen Bruch bzw. mit der Einhaltung von Regeln verbunden sind.

Dabei stehen die einzelnen aufgezählten Regelattribute – Verbindlichkeit, inhaltliche Bestimmtheit und Sanktionierung – nicht isoliert voneinander, so dass diese Faktoren zur Beurteilung des Anwendungs- und Interpretationsspielraums erfasst und im Zusammenhang berücksichtigt werden müssen.

## 4.7 Begriffliche Erläuterung der Untersuchungskategorien

Wenngleich im Zuge der Ausführungen der handlungstheoretischen Grundlagen bereits erste begriffliche Bestimmungen vorgenommen wurden, sind im Folgenden weitere Klärungen und Schärfungen zu den verwendeten Kategorien und Interpretationsgesichtspunkten vorzunehmen, um diese als analytische Kategorien für die textanalytische Untersuchung nutzen zu können.

So wurden in den Überblicksdarstellungen von Straub und Reckwitz zwar die Strukturen des handlungstheoretischen Diskurses und die diskutierten grundlegenden Begriffe, Modellen der Beschreibung, Analyse sowie Erklärungsansätze zum Handeln sichtbar; die Darstellungen von Straub und Reckwitz abstrahieren jedoch in ihrer Bemühung um einen Überblick von konkreten Theorieangeboten und den mit ihnen verbundenen Nomenklaturen und Modellbildungen und um Typologisierungen, so dass lediglich Grundlinien und -merkmale des Handelns auf höherem Allgemeinheitsniveau herausgearbeitet werden; beschrieben wurden von ihnen nicht die konkreten Nomenklaturen und Kategorienausstattungen einzelner Theorieangebote und die mit ihnen einhergehenden Perspektiven auf das Handeln. Von daher blieben die Begriffserläuterungen relativ oberflächlich, sodass die Einzelkategorien und theoretischen Bezüge nun für die Untersuchung geschärft werden müssen.

Entsprechend des Anschlusses an das teleologische Modell des Handelns sind für die Analyse zunächst folgende Kategorien zu klären:

- Zwecke und Ziele,
- Mittel und Methoden,
- Bedingungs- und Wirkannahmen.

Die Literaturbasis für die Erarbeitung der Begriffsgrundlagen bilden insbesondere Einträge in einschlägigen philosophischen und soziologischen Lexika und Wörterbüchern, welche ein hinreichend allgemeines Verständnis zur Erfassung auch der Ordnungsvorgaben von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement ermöglichen.

Als Grundlage für die Analyse der Gegenstands- und Überschneidungsbereiche beider Ansätze sowie der Anwendungs- und Interpretationsspielräume, die mit ihren Normen verbundenen sind, sind zudem die mit diesen Kategorien verbundenen Teilkategorien – Spezifizierungs-/Konkretisierungsgrad, Verbindlichkeit, Sanktionen – zu bestimmen.

Nach der begrifflichen Erläuterung der Kategorien werden diese für die weitere Untersuchung über Beispiele und Fragen konkretisiert; die zentralen Momente werden abschließend tabellarisch zusammengefasst.

*Tabelle 15* zeigt die der Untersuchung zugrunde gelegten Kategorien im Überblick.

Tabelle 15: Übersicht zu den Kategorien der Untersuchung

Analysekategorien	
Handlungsordnungen	Ziele und Zwecke
	Mittel und Methoden
	Bedingungs- und Wirksamkeitsannahmen
	Gegenstandsbereich
	Anwendungsspielräume/,Dehnbarkeit' der normativen Rahmenvorgaben
Verhältnis der Handlungsordnungen	Schnitt- und Kontaktstellen
	Passung und Kompatibilität

#### 4.7.1 Zweck-Mittel-Schema

Die der Untersuchung zugrunde gelegten handlungstheoretischen Kategorien Zwecke und Ziele, Mittel und Methoden sowie Bedingungen sind grundlegend für alltägliche menschliche Praxis und bilden von daher gleichermaßen einen Bestandteil der Alltagssprache und Wissenschaftssprache; dabei besteht über grundlegende Merkmale der Begriffe in der lexikalischen sowie Handbuch-Literatur Konsens, auf den in der weiteren Untersuchung aufgebaut werden kann.

##### 4.7.1.1 Zwecke und Ziele

###### **Begriffserläuterungen**

Die Begriffe Ziele und Zwecke werden in der Literatur vielfach nicht systematisch getrennt bzw. synonym verwendet (vgl. Forschner, 1989, S. 1183) und sind angesichts ihrer Schnittstellen vielfach auch austauschbar (Wolbert, 2006, S. 566; Zweck (1976). In G. Klaus [...]). Wenngleich sie in lexikalischen Einträgen getrennt aufgeführt werden (vgl. z. B. die Einträge Ziel (2009) und Zweck (2009), jeweils in H. Schmidt [...]), besteht terminologisch keine einheitliche Differenz zwischen beiden (vgl. Schwemmer, 1996a, S. 849).

In einigen Begriffsverwendungen wird von Zwecken nur dann gesprochen, wenn in der Rede bereits die Mittel – z. B. zweckdienliche Handlungen oder Sachmittel – in einem Zusammenhang mitbenannt oder mitgedacht sind, während von Zielen z. B. auch dann die Rede ist, wenn lediglich die Prinzipien der Organisation des Handelns bekannt sind ohne konkrete Angabe dazu, wie diese erreicht werden können (vgl. Schwemmer, 1996a, S. 849; vgl. Ziel (2009). In H. Schmidt [...]). In einer anderen Begriffsverwendung erscheint Zweck als primäres bzw. finales oder ultimatives Ziel (vgl. Forschner, 1989, S. 1184) innerhalb einer ‚teleologischen Kette‘, dem sich die anderen Ziele unterordnen und dem insofern innerhalb einer Hierarchie von Zielen womit im Handlungszusammenhang dem Zweck gegenüber dem Ziel eine besondere Gewichtung zukommt.



Grundlegend ist, dass Ziele und Zwecke in Anknüpfung an eine Definition von Engels und in Übereinstimmungen mit anderen einschlägigen fachlichen Begriffsbestimmungen (vgl. Schwemmer, 1996b, S. 865; Lorenz, 2008, S. 33) allgemein als angestrebte *Ergebnisse* oder *Resultate* von Handlungen, Prozessen und Objekten verstanden werden (vgl. Engels, 2011, S. 2646).

Handlungstheoretisch betrachtet verweisen sie in Anschluss an Schwemmer auf Sachverhalte, deren Eintreten durch Handeln herbeigeführt werden soll (vgl. Schwemmer, 1996a, S. 849), und somit auf Vorstellungen vom Ende einer ausgeführten Handlung (vgl. ebd., S. 865). Entsprechend bilden sie von ihrer Funktion her für Handlungen „das Worum willen ihrer Ingangsetzung, Ausführung oder Existenz“ (Engels, 2011, S. 2646), also Gründe oder Motive für die Ausführung einer Handlung, die als ‚terminus ad quem‘ dem Handeln seinen Sinn verleihen (vgl. Forschner 2008, S. 258), in Anschluss an die referierte Typologie Straubs stellen sie also wie auch Regeln Bestimmungsgründe des Handelns dar (vgl. Straub, 1999, S. 63 ff.).

Vom Standpunkt der Gegenwart aus handelt es sich um fingierte, bloß vorgestellte oder antizipierte Situationen oder Zustände in der Zukunft (vgl. Lorenz, 2008, S. 33), welche als wünschenswert erachtet, in Absicht und/oder Voraussicht (vgl. zur Unterscheidung Forschner, 1989, S. 1184) vorweggenommen werden und mittels des Handelns erreicht bzw. verwirklicht werden sollen. In zeitlicher Hinsicht bilden Ziele und Zwecke dabei den relativen Endpunkt und den Abschluss einer Handlung oder eines Prozesses, welcher nach einer mehr oder weniger großen Zeitspanne auf dessen Anfang eintreten soll (vgl. Ziel (2009). In H. Schmidt [...]).

Im Handlungszusammenhang besteht die Wirkweise von Zielen und Zwecken in einer Ausrichtung des Handelns und der mit ihm verbundenen Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse auf diese wünschenswerten Zustände in der Zukunft, welche es im und durch das Handeln zu erreichen gilt, sowie in dem Auslösen einer auf diesen Horizont bezogenen Suche, Auswahl und Gestaltung von Handlungen und Handlungsmitteln (vgl. so z. B. Brezinka 1995, S. 228). Ziele und Zwecke bilden damit bildlich gesprochen den Fluchtpunkt bzw. den Horizont, auf den hin im Handlungs- und Tätigkeitszusammenhang die (möglichen) Einzelhandlungen und -tätigkeiten ausgewählt, bewertet und im Sinne einer Synthese zusammengeführt werden. Damit beziehen Ziele und Zwecke sich zwar von der Gegenwart aus auf die Zukunft, organisieren jedoch in der Gegenwart als Vorstellungsinhalte die Handlungsabfolgen und strukturieren diese damit (vgl. Danner 2007, S. 38).

Die im Handeln als Ziel oder Zweck angestrebten Zustände gehören dabei In Anschluss an Lorenz als *Handlungsergebnis* bzw. Handlungsresultat entweder bereits begrifflich zur Handlung selbst (z. B. im Falle des Fensteröffnens) oder werden als *Handlungsfolgen* unter den durch das Handeln hervorgebrachten Wirkungen erwartet (Lorenz, 2008, S. 33).

Eine höher auflösende, analytische Begriffsbestimmung, welche wesentliche dieser in den Definitionen der Fachliteratur explizit genannten oder implizit mitgeführten ‚Komponenten‘ der Begriffe im Kontext des Handelns aufführt, findet sich bei Klaus und Buhr (vgl. Ziel (1976). In G. Klaus Klaus [...], S. 1327 ff.). Sie fasst die genannten Aspekte nochmals zusammen, so dass sie der weiteren Arbeit zugrunde gelegt werden kann.

Zwecke und Ziele verweisen ihren Erläuterungen zufolge auf Situationen bzw. Zustände (oder auch „Sachverhalte“),

- welche gegenwärtig noch nicht gegeben sind,
- die von dem oder den Handelnden als erstrebenswert eingeschätzt werden,
- die im oder durch das Handeln hervorgebracht bzw. verwirklicht oder erreicht werden sollen und gedanklich vorweggenommen werden,

- sowie dem Handelnden zumindest prinzipiell als erreichbar für das Handeln gelten, wenn
- sie sinnvoll sein sollen.

#### Zweck- und Zielvorstellungen

- gehen insofern immer mit einer Wirksamkeitsunterstellung einher.

#### **Zur teleologischen Struktur des Handelns**

Grundlegend für die Struktur des teleologischen Handlungsmodells ist die Vorstellung, dass sich die Gesamtordnung des Handelns als ein Zusammenhang von Teilzielen darstellen lässt, die sich aus übergeordneten Zielen ableiten und deren Erfüllung ein Mittel zur Erreichung des übergeordneten Ziels darstellt. Daraus ergibt sich nicht nur eine sachlich-hierarchische Gliederung, sondern auch eine spezifische zeitliche, in Etappen aufgeteilte Struktur des Handelns. Innerhalb eines Handlungszusammenhangs können dabei die Ziele bzw. Zwecke ein End- oder aber ein Teil- bzw. Zwischenziel und somit ein Mittel zur Erreichung eines übergeordneten Ziels bzw. Zwecks innerhalb einer Kette von aufeinander abgestimmten Handlungen bzw. innerhalb eines Handlungssystems sein (vgl. Ziel (2009). In H. Schmidt [...]; Zimmer, 2009; Wolbert 2006, Rohbeck, 1996); die „Positionen“ können dabei innerhalb des Handlungs- und Funktionszusammenhangs "je nach Blickwinkel wechseln" (Rohbeck, 1996, S. 380), so dass das, „was im einen Fall Zweck ist, [...] im anderen selbst zum Mittel werden“ kann, „wenn es sich selbst auf einen weiteren übergeordneten Zweck bezieht“ (Zweck (2009). In H. Schmidt [...], S. 789). Insofern ist die „Unterscheidung von Zweck und Mittel [...] relativ zum jeweiligen Handlungsziel“ zu sehen und „kann nach übergeordneten oder untergeordneten Gesichtspunkten variieren“ (ebd., vgl. auch Wolbert, 2006, S. 563). Die Kategorien werden damit nicht inhaltlich-substantiell, sondern formal bestimmt, indem sie an „bestimmte Funktionen gebunden“ (Rohbeck, 1996, S. 380) werden und „Funktionsstellen“ markieren.

#### **Begriffsverständnis in der Arbeit: Zweck als Aufgabe, Ziele als Teilziele**

In der vorliegenden Untersuchung wird daher im Dienste einer klareren Konturierung der hierarchisch und chronologisch gegliederten Struktur des teleologischen Modells zwischen dem Zweck- und Aufgabenzusammenhang im Sinne eines übergeordneten Rahmens, in den das Handeln hineingestellt ist und aus dem heraus sich die spezifische Bedeutung bzw. ihr besonderer Sinn von Teilhandlungen ergibt, und den sich daraus ergebenden (Teil-)Zielen unterschieden.

Diese Begriffsdifferenzierung ermöglicht eine klarere Abbildung von übergeordneten und untergeordneten Zielen und ihres Ordnungsgefüges in der Analyse, welche ansonsten in den Beschreibungen, Analysen und Interpretationen nicht so klar hervorgehoben werden würden.

#### **Unterschiedliche Arten von Zwecken/Zielen**

In der Literatur finden sich zahlreiche Unterscheidungen zu Arten von Zielen, welche im Folgenden als Hintergrundwissen aufgeführt werden, da sich diese ggf. im Rahmen der Untersuchung als analytisch nützlich erweisen könnten, um die verschiedenen Teilziele und ihre Ordnung im Spektrum der Zweck- und Zielsetzungen des Qualitätsmanagement- und Professionalitätshandelns klarer zu differenzieren:

So kann das Handeln mit Blick auf die angestrebten *Veränderungen* danach unterschieden werden,

- ob es auf das Herbeiführen, Aufrechterhalten oder das Verhindern einer spezifischen Situation abzielt, Unterlassungshandlungen eingeschlossen (vgl. Lorenz 2008, S. 33 f.),
- die „Aneignung, Vermeidung oder Veränderung von Objekten in der Umgebung eines Akteurs“ (Lüdtke 1994, S.755) angestrebt wird und,

- ob es um das Herstellen oder das Erzeugen geht.

Nach Inhaltsbereichen kann auch zwischen ökonomischen, pädagogischen oder politischen Zwecken und Zielsetzungen unterschieden werden.

Entsprechend ihrem *Konkretisierungsgrad* kann – einer deduktiven Ableitungslogik folgend – differenziert werden zwischen

- Vision/Leitidee, Richtzielen, Grobzielen, Feinzielen, Aufgaben (Liebald, 1998, 37 ff.); Leitziel, Mittlerziel, Handlungsziel (Beywl & Schepp-Winter, 1999, S. 42) (vgl. Merchel 2010, S. 67)
- Wirkungszielen, Teilzielen, Handlungszielen (vgl. Spiegel, von, 2011) nach Adressatenbezug und Zeitpunkt sowie zwischen
- Prozess- und Ergebniszielen (vgl. Merchel, 2010, S. 68 f.) u. Ä.

### ***Beispiele im Hinblick auf den vorliegenden Problemzusammenhang***

Im Kontext des im Zentrum der Untersuchung stehenden Problemzusammenhangs und der vorliegenden Untersuchung könnten sich z. B. die inhaltliche Art der Ziele und Zwecke – ökonomische, politische und pädagogische Zwecke und Ziele – sowie das Verhältnis von pädagogischen, ökonomischen und politischen Zwecken bzw. Zielsetzungen sowie ihre Relationierung und Gewichtung zueinander innerhalb der Ansätze und Diskurse als bedeutsam erweisen.

*Tabelle 16* führt die zentralen Kennzeichen der Begriffe, wie sie der weiteren Untersuchung zugrunde gelegt werden, auf.

Tabelle 16: Kategorien Zwecke/Ziele

<b>Zwecke und Ziele</b>	
<b>Erläuterungen/ Definitionen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünschenswerte, gegenwärtig noch nicht realisierte Zustände in der Zukunft, die im und durch das Handeln herbeigeführt werden sollen</li> <li>- Bestimmungsgründe des Handelns („Worum-Willen“)</li> <li>- Zweck als Endbestimmung des Tuns (Endzweck), Ziele als sich aus den Zwecken ableitende <i>Teilziele</i></li> </ul> <p><i>Zentrale Definitionen aus der Literatur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die „erstrebten Resultate von Handlungen, Prozessen oder Objekten“ sowie das „Worum willen ihrer Ingangsetzung, Ausführung oder Existenz“ (Engels, 2011, S. 2646)</li> <li>- Sachverhalte, deren „Eintreten durch Handlungen herbeigeführt werden“ soll (Schwemmer, 1996a, S. 849)</li> </ul>
<b>Einzelne Bestimmungsmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wünschenswerte Zustände bzw. Sachverhalte, die gegenwärtig noch nicht realisiert sind</li> <li>- Resultate oder Wirkungen des menschlichen Handelns (Wirkhypothese des Handelns), welche ohne das Handeln nicht eingetreten wären (verbunden mit der Annahme einer prinzipiellen Wirksamkeit des Handelns)</li> <li>- Beweggrund oder Motiv des Handelns</li> <li>- im teleologischen Ordnungszusammenhang Teil- und Endziele unterscheidbar, wobei jedes Ziel – bis auf das Endziel bzw. den Endzweck – auch Mittel sein kann</li> <li>- als Bestandteile von Ziel- bzw. Zweck-Mittel-Ketten relativ im Hinblick auf andere Ziele und Zwecke sowie Mittel</li> </ul>
<b>Formen/Unterarten (Beispiele)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z. B. Herbeiführung, Aufrechterhalten, Veränderung, Vermeiden von Sachverhalten</li> <li>- Unterscheidung von Poiesis/Praxis im Hinblick auf zwei Arten von Zielen/der Relation zwischen den Zielen und dem Tun: Werke und Produkte jenseits des Tuns als beabsichtigte Folgen/Wirkungen (→ Poiesis)/Realisierung des Ziels in der Ausführung der Tätigkeit selbst (→ Praxis) (in Anschluss an Aristoteles, vgl. Precht!)</li> </ul>
<b>Beispiele im Problemzusammenhang</b>	<p><i>Im Kontext pädagogischer Professionalität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teilnehmerorientierte Bildungspraxis, Bildung von Individuen (Tietgens)</li> </ul> <p><i>Im Kontext des Qualitätsmanagements</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernerorientierte Organisation von Einrichtungen, Lebenslanges Lernen von Individuen befördern (LQW)</li> </ul>
<b>Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Zwecke und Ziele werden von den Ansätzen vorgegeben bzw. sollen erreicht werden?</li> </ul> <p>Ggf. – je nach Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem ‚Material‘ bzw. der ‚Befundlage‘ – für eine weiterführende Analyse und Einordnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Ergebnisse sollen durch das Handeln erzielt werden?</li> <li>- Welche Wirkungen sollen sich als Folge des Handelns einstellen?</li> <li>- Inwiefern handelt es sich um Ziele, die sich im Handlungsvollzug realisieren (entsprechend einer Praxis), oder um solche, die sich als Ergebnis des Handelns einstellen (entsprechend einer Poiesis)?</li> </ul>

#### 4.7.1.2 Mittel und Methoden

„Mittel“ kann für die hier vorliegende Untersuchung in einem ersten Zugang in Anschluss an Regenbogen und Meyer allgemein als dasjenige bestimmt werden, welches der Erreichung von

Zwecken und Zielen, also den erstrebenswerten, durch das Handeln herbeizuführenden Zuständen dient (vgl. Mittel (1998). In A. Regenbogen [...], S. 416).

„Methode“ leitet sich ab vom griechischen Wort ‚methodos‘ (Weg, drückt eine Bewegung hin zu etwas aus) und bedeutet sinngemäß ein nicht beliebiges, ungerichtetes, sondern zielführendes Gehen oder Bewegen entlang eines Weges, es impliziert dabei eine Vorwärtsbewegung entlang von Richtlinien (vgl. z. B. Krings, 1985, S. 1128).<sup>75</sup>

Entsprechend dieser sowie anderer einschlägiger Definitionen (vgl. hierzu die weiteren Ausführungen) dienen sowohl Mittel als auch Methoden gleichermaßen im Rahmen von Handeln und Handlungsstrategien der Erreichung von Zwecken und Zielen, zu denen sie in einer instrumentellen ‚Um-zu‘-Beziehung stehen, womit ihnen im Handlungszusammenhang eine funktionale Bedeutung zukommt.

Während in betriebswirtschaftlich-ökonomischen Fachdebatten sowohl dem Methodenbegriff als auch dem des Mittels eine zentrale Bedeutung zukommt, gilt dies im pädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Kontext nur für den Methodenbegriff, welcher zum festen Kanon pädagogischen Denkens gehört: So wird fachliches pädagogisches Handeln wesentlich zumindest auch – unabhängig davon, ob dieses über die Professionalitätskategorie bestimmt wird – über seinen methodischen Charakter sowie den Einsatz von Methoden definiert (vgl. exemplarisch für die Soziale Arbeit Spiegel, von 2011, zur Methodenkategorie im pädagogischen und erwachsenenpädagogischen Kontext exemplarisch Osterwalder, 2004; Schaub & Zenke, 2004; Siebert, 2010; Knoll, 2010), während die Passung der Kategorie des Mittels sowie des Zweck-Mittel-Schemas in vielen Bereichen strittig ist: Ihre Tauglichkeit zur Beschreibung derjenigen pädagogischen Handlungen, welche den Kern ausmachen – etwa die pädagogische Lehr-Lern-Interaktion – werden in der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte im Hinblick auf ihre Nützlichkeit für den pädagogischen Kontext in unterschiedlichen Hinsichten problematisiert, insofern (...) (vgl. dazu und zu unterschiedlichen Perspektiven auf das Zweck-Mittel-Schema innerhalb der Pädagogik Danner, 2007).

Wenngleich auch nicht jeder pädagogische Handlungszusammenhang ohne Weiteres mit der Kategorie des Mittels und dem Zweck-Mittel-Schema angemessen beschrieben werden kann, wird auch die Kategorie des Mittels im Rahmen der Arbeit genutzt, insofern diese zur Aufklärung der Strukturtypik professionell pädagogischen Handelns zumindest im Hinblick auf bestimmte Handlungszusammenhänge beitragen kann.

### ***Begriffserläuterungen***

#### ***Mittel***

Ein ‚Mittel‘ wird als Kategorie zunächst nicht inhaltlich substantiell, sondern sachlogisch durch seinen Bezug zu Zwecken und Zielen und seine ‚Dienstfunktion‘ definiert (vgl. Mittel (1998). In A. Regenbogen [...], S. 416; Mittel (1976). In G. Klaus [...]). Sie umschließt entsprechend dieser weiteren Definition also all jenes, welches absichtsvoll und intentional im Handlungszusammenhang zur

---

75 Insofern ein wesentliches Merkmal von Methoden ihre Zielgerichtetheit ist und diese Zweckcharakter besitzen, lassen sie sich in einem weiten Begriffsverständnis auch als eine spezielle Unterform von Mitteln verstehen. Diese Übereinstimmung mit Mitteln spiegelt sich auch in Begriffsverwendungen in einschlägigen Definitionen wieder, in denen Methoden ohne eine entsprechende Differenzierungsschärfe als Mittel (vgl. z. B. Mittel (1976). In G. Klaus [...]) oder als Instrumente (vgl. Knoll, 2010) bezeichnet werden.

Erreichung eines Ziels genutzt wird und sich somit gleichsam ver-zwecken lässt. Es handelt es sich insofern um eine formale Platzhalterkategorie, welche funktional über ihre Relation im Handlungszusammenhang bestimmt wird.

In Anschluss an Kambartel kann ‚Mittel‘ im Handlungszusammenhang dreierlei heißen: Zum einen umfasst die Kategorie „Handlungen oder Handlungsweisen, die geeignet sind, die verfolgten Zwecke herbeizuführen“; zum anderen werden darunter auch „Situationen“ verstanden, „die Schritte auf dem Wege zur Erreichung von (letztlich) bezweckten weiteren Situationen darstellen“, und schließlich sind „diese Gegenstände selbst Mittel für die ins Auge gefaßten Zwecke“ (Kambartel, 1996, S. 903). Im Dienste differenzierender Beschreibungsmöglichkeiten wird ‚Mittel‘ entsprechend dieser Begriffsdefinition im Weiteren zur Bezeichnung einzelner Handlungen und Handlungszusammenhänge, der Handlungssituationen – verstanden als Etappen zur Erreichung nachgelagerter, größerer Ziele – sowie der vielfältigen in Handlungszusammenhängen zur Zielerreichung eingesetzten mannigfaltigen ‚Objekte‘ – d. h. Sach- und Personenmittel – eingesetzt. Zur Abgrenzung werden die als Mittel fungierenden Handlungen im Weiteren als ‚Mittel-Handlungen‘ (vgl. zu einem solchen Begriffsgebrauch Aebli, 2006, S. 179), die ‚Objekte‘ als ‚Handlungsmittel‘ sowie die Etappenziele als ‚Mittlerziele‘ bezeichnet.

### **Beispiele für den hier vorliegenden Problemzusammenhang**

Für den vorliegenden Problemzusammenhang lassen sich exemplarisch differenziert nach den verschiedenen erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen folgende Beispiele für Mittel nennen, die der Erreichung erwachsenenpädagogischer oder einzelwirtschaftlich-ökonomischer Zwecke und Zielsetzungen dienen:

- Mittel-Handlungen
  - o Tätigkeitskomplexe wie Planung, Koordination und Steuerung von Arbeitsprozessen auf der Managementebene,
  - o der Programm- und Angebotsplanung zugehörige Tätigkeitskomplexe wie die der Bedarfsermittlung, der didaktischen Planung, der Evaluation oder aber der verwaltungstechnischen oder betriebswirtschaftlichen Kostenkalkulation,
  - o Tätigkeiten, die die Lehr- und Unterrichtssituation vor- und nachbereiten, z. B. die Gestaltung von Arbeitsmaterialien und Räumlichkeiten für die Lehre, die bewertende Evaluation von Arbeitsergebnissen, Resultaten oder Vollzügen etc.,
- Mittlerziele und -situationen wie
  - o geklärte Adressaten- und Zielgruppenerwartungen, Teilnehmervoraussetzungen etc. oder
  - o speziell im Kontext der Qualitätsdebatte das Vorliegen geklärter und definierter Qualitätsziele, geklärte und transparente Ablaufstrukturen etc. als Teilziele mit Mittelcharakter,
- Handlungsmittel wie
  - o Personal,
  - o Arbeitsmaterialien,
  - o Zeit- und Geldressourcen.

Entsprechend dem klassischen Begriffsverständnis ist mit der Einordnung von etwas als Mittel und der Einordnung in eine Zweck-Mittel-Beziehung gleichzeitig eine spezifische werthierarchische Ordnung der Elemente im Handlungszusammenhang angesprochen: So wird beispielsweise im Eintrag in Regenbogen/Meyer konstatiert, dass ein „Gegenstand eines Denkens“ als Mittel „immer

als Sein für etwas anders, d. h. als Nützlichkeit und nicht als Wert in sich reflektiert“ (Mittel (1998). In A. Regenbogen [...], S. 416; rekurrend auf die Unterscheidung von Aristoteles; Mittel (1976). In G. Klaus [...]) wird. Dieser Aspekt der logischen Unterordnung des Mittels gegenüber Zielen und Zwecken findet sich auch in der Begriffsbestimmung bei Zimmer, der dieses „per definitionem [...] dem Zweck subordiniert“ sieht. Das Mittel werde „zur Erreichung des Zwecks eingesetzt und ggf. geopfert“ (Zimmer, 1990, S. 997). Als Mittel eingesetzte Handlungen, Mittlerziele und Handlungsmittel stehen damit im Ordnungszusammenhang des Handelns intermediär zwischen Intentionen, also vorausgenommenen wünschenswerten Zuständen, die im Handeln erreicht werden sollen, und realisierten Zielen und Zwecken: Dem ‚Mittel‘ kommt in dieser Bestimmung „eine Vermittlungsfunktion zu „zwischen der Antizipation einer intendierten Wirkung und deren Realisation, dem Zweck. Es steht als Ding, Handlung oder Prozess in der Mitte zwischen dem es einsetzenden Menschen und seinem Zweck“ (ebd.).

Mit dem Denken in Zweck-Mittel-Zusammenhängen ist zudem auch eine spezifische chronologische Ordnung verbunden, insofern der Einsatz von Mitteln dem Ziel zeitlich vorgelagert ist.

### **Methoden**

Der Begriffssinn von Methode als einem Weg zu einem Ziel hin spiegelt sich auch in einschlägigen Definitionen und Begriffsbestimmungen in der Literatur: Eine Methode wird allgemein als ein planmäßiges Verfahren oder Arrangement zur Bewältigung von Aufgaben bzw. zum Erreichen von Zielen theoretischer und praktischer Art definiert, das einzelne Handlungsschritte, -vorgehensweisen oder dazu einzusetzende Mittel festlegt (vgl. Lorenz, 1984, S. 877; für die Pädagogik Reinhold et al., 1999, S. 374; Knoll & Rätsel, 2001; S. 223f.; Geißler, 2011, S. 1046): Lorenz definiert sie beispielsweise als „ein nach Mittel und Zweck planmäßiges (= methodisches) Verfahren, das zu technischer Fertigkeit bei der Lösung theoretischer und praktischer Aufgaben führt“ (Lorenz, 1984, S. 877). Allgemein beantworteten Methoden im Kontext des Handelns damit das ‚Wie?‘ bzw. ‚In welcher Weise?‘ der Ziel- und Zweckerreichung, wodurch sie zur Bewältigung einer Handlungsaufgabenstellung beitragen.

Gegenstandsbereiche, Zielsetzungen und Formen von Methoden sind entsprechend der Vielzahl gesellschaftlicher Praxisfelder und Aufgabenstellungen heterogen. Mit Klaus und Buhr kann als „das allgemeine Ziel, auf das alle Methoden gerichtet sind“ (Methode (1976). In G. Klaus [...], S. 792), die Veränderung und/oder die Erkenntnis der Wirklichkeit verstanden werden, wobei sich z. B. „technische Methoden, Arbeitsmethoden, Werbemethoden, Erziehungsmethoden, Methoden der Wissenschaft“ (ebd.) unterscheiden lassen.

Ein weiteres in den Begriffsbestimmungen vielfach aufgeführtes Kennzeichen von Methoden, das ihren strukturellen Kern ausmacht, ist das Befolgen von Regeln bei einem methodischen Vorgehen (z. B. Methode (1976). In Klaus, G. [...]), so dass sich Methoden neben der Kategorie des Mittels auch der der Regel zuordnen lassen.

Zusammengefasst stellt ein methodisches Vorgehen ein Handeln dar, welches Ziele im Sinne des Erkennens und Veränderens von Wirklichkeit in planvoller Weise durch eine Einhaltung eines Sets von Verfahrensregeln im Handeln zu erreichen sucht.

### **Leitfragen für die Analyse**

Entsprechend der erfolgten Begriffsbestimmungen soll in der Untersuchung danach gefragt werden,

- welche Mittel – Mittel-Handlungen und Handlungsmittel – von den Akteuren in der Weiterbildung zur Erreichung von Zwecken und Zielen eingesetzt werden sollen und, welche Handlungssituationen – Mittlerziele – dazu zu erreichen sind sowie
- welche Methoden – methodische Strategien und Verfahrensschritte, methodische Regeln usw. – die Akteure jeweils entsprechend der Vorgaben verwenden sollen.

### **Begriffsverständnis und Fragestellungen für die Untersuchung**

Für die weitere Untersuchung wird entsprechend den ausgewerteten Definitionen und Erläuterungen das in *Tabelle 17* dargestellte Begriffsverständnis zugrunde gelegt.

*Tabelle 17: Kategorien Mittel und Methoden*

<b>Mittel und Methoden</b>	
<b>Erläuterungen/ Definition</b>	<p><i>Mittel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- all dasjenige, das zur Erreichung von Zielen und Zwecken eingesetzt wird</li> </ul> <p><i>Methoden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planmäßige, regelgeleitete Verfahrensweisen des Herangehens zur Bearbeitung praktischer und theoretischer Aufgaben</li> </ul>
<b>Erläuternde Bestimmungs- merkmale</b>	<p><i>Mittel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- im Falle des klassischen Mittelbegriffs ‚Um-zu‘-Charakter: als Mittel dem Zweck sachlich zu- und untergeordnet, in zeitlicher Hinsicht vorgelagert</li> <li>- intermediäre Stellung zwischen Subjekt und Ziel/Zweck (in Anschluss an Brezinka, 1995, S. 222)</li> <li>- im Falle eines technischen Handelns Annahme von (kausalen) Wirkbeziehungen zwischen der Erreichung eines Ziels/Zwecks und dem eingesetzten Mittel</li> </ul> <p>3-fach differenzierter <i>Mittelbegriff</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mittel-Handlungen</i>: der Zielerreichung dienende Einzelhandlungen und Tätigkeiten</li> <li>- <i>Handlungsmittel und -ressourcen</i>: z. B. Werkzeuge, Instrumente, Maschinen, allgemeiner: Sach- und Personenmittel</li> <li>- <i>Mittlerziele</i>: Situationen, Zwischenziele</li> </ul> <p><i>Methoden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regelung des „Wie?“ der Aufgaben- und Problembearbeitung</li> <li>- Aufgaben des Erkennens</li> <li>- zielorientierte, planvolle und regelgeleitete Verfahrens- und Vorgehensweisen</li> <li>- Modell eines reflektieren Vorgehens</li> </ul>
<b>Beispiele im Problem- zusammenhang</b>	<p><i>Im Kontext pädagogischer Professionalität</i>: z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissensbestände und Planungshandlungen</li> <li>- ‚Stellvertretende Deutung‘</li> <li>- je nach Handlungsebene z. B. Methoden der Bedarfsermittlung, der Unterrichtsmethoden, Evaluationsmethoden</li> </ul> <p><i>Im Kontext des Qualitätsmanagements</i>: z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produktionsfaktoren, Qualitätsmanagementhandbücher</li> <li>- PDCA-Zyklus</li> <li>- Je nach Handlungsebene z. B. Methoden der Bedarfsermittlung, Unterrichtsmethoden, Evaluationsmethoden</li> </ul>
<b>Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Mittel (Mittelhandlungen, Handlungsmittel, Mittlerziele) und Methoden sehen die Ansätze zur Erreichung der vorgegebenen Ziele und Zwecke vor bzw. sollen zur Zielerreichung eingesetzt werden?</li> </ul>

### **4.7.1.3 Bedingungsannahmen**

#### **Begriffliche Erläuterungen**

Das Wort ‚Bedingung‘ wird im allgemeinen, vor-wissenschaftlichen Sprachgebrauch in zwei verschiedenen Bedeutungen verwendet: erstens als Begriff zur Bezeichnung von „etwas, was



gefordert wird und von dessen Erfüllung etwas anderes abhängig gemacht wird“<sup>76</sup>, also einer Sache vorgelagerte Voraussetzungen oder Prämissen, deren Erfüllung die Voraussetzung für das Eintreten eines anderen, darauf folgenden Sachverhalts ist (je nach Verwendungskontext z. B. eine zu erfüllende Auflage, eine Kondition oder Ereignis, das einzutreten hat) (vgl. ebd.). Zweitens wird der Begriff im Plural im Sinne von bestimmenden Gegebenheiten (vgl. ebd.) oder auch Umständen zur Bezeichnung von Gegebenheiten, Verhältnissen und Voraussetzungen verwendet, denen die Akteure im Handeln ausgesetzt sind.

Auf einer abstrakteren Ebene betrachtet werden somit mit dem Begriff der Bedingung – in Anschluss an Quitterer – „Abhängigkeitsverhältnisse verschiedenster Art zum Ausdruck [gebracht]“ (Quitterer, 2011, S. 291), wobei sich logische und ontologische Abhängigkeitsverhältnisse unterscheiden lassen: Während „logische Abhängigkeiten“ dort formuliert werden, „wo das Eintreten bestimmter kontrafaktischer – (noch) nicht realisierter – Umstände“ – dem ‚Bedingten‘ – von dem Vorliegen von „anderen kontrafaktischen Umständen“ – den ‚Bedingungen‘ – abhängig gemacht wird, bezeichnen Abhängigkeitsverhältnisse im „ontologischen Sinne [...] Lebens- und Umweltbedingungen“ im Sinne von „Gegebenheiten, von denen bestimmte Ereignisse oder Individuen abhängig“, d. h. „mittelbar oder unmittelbar betroffen“ (ebd.) sind. In diesem Zusammenhang fallen situative, „äußere“ Umstände, welche einen Einfluss auf den Akteur und sein Handeln haben und den Ausgangspunkt, das Begleitmoment, Erschwernisse oder erleichternde Faktoren bilden. In einem dritten Verständnis von Bedingungen, welches sich im Kontext der Analyse von Aussagenzusammenhängen z. B. in sprachphilosophischen oder epistemologischen Arbeiten innerhalb der Philosophie findet, sind „Bedingungen der Wahrheit von Sätzen oder der transzendentalen Bedingungen der Gültigkeit unserer Erkenntnis“ (ebd.) gemeint.

In dem handlungstheoretischen Bezugsrahmen der Untersuchung sind mit dem Begriff also die gegebenen Umstände und Verhältnislagen gemeint, welche aus der Perspektive der Repräsentanten der Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze zur Situation des handelnden Akteurs in der Weiterbildung gehören und die aufgrund ihres direkten oder indirekten Einflusses auf den Akteur und sein Handeln in den Handlungsentwürfen als (potenziell) bedeutsam erachtet werden. Im Rahmen der vorliegenden dokumentenanalytischen Untersuchung, in der es um eine Rekonstruktion und Analyse der in schriftlichen Texten formulierten bzw. enthaltenen Annahmen zu Bedingungen geht (Bedingungsannahmen), haben die zugrunde gelegten ontologischen Abhängigkeitsverhältnisse von der Warte des Beobachters aus betrachtet gleichzeitig den Charakter von logischen Bedingungen von Aussagensystemen, insofern sich die einzelnen Handlungsentwürfe in ihrer Argumentation auf diese Bedingungsannahmen stützen.

### ***Formen von Bedingungsannahmen***

Die Kategorie der ‚Bedingung‘ bzw. der ‚Bedingungsannahme‘ im explizierten Sinne ist inhaltlich weit gefasst und umschließt im Kontext der Debatte um Qualität eine Vielzahl von Gegenstandsbereichen und Einzelphänomenen. Entsprechend der für eine handlungstheoretische Perspektive grundlegende Unterscheidung zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ lassen sich zum einen äußere Umstände des Handelnden (z. B. institutionell-organisatorische oder gesellschaftliche Umstände) von den inneren Strukturen des (organisationalen) Akteurs bzw. der Aufgaben- und Handlungszusammenhänge der Dienstleistungserbringung selbst (z. B. Vorgänge des Lehrens und Lernens sowie Annahmen zur

---

76 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Bedingung>; Zugriff am 07.06.2017

Komplexität und Kontingenz des Handelns) unterscheiden. In Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Differenzierung zwischen einer Gesellschafts-, Organisations- und Interaktionsebene sowie – in Ergänzung – einer personengebundenen Ebene und der mit ihnen verbundenen Bereiche können zudem z. B. – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Annahmen unterschieden werden zu

- gesellschaftlich-institutionellen Rahmenbedingungen des Handelns (z. B. Gegebenheiten, Veränderungen und zukünftige Entwicklungen der wirtschaftlich-politischen Gegebenheiten und institutionellen Kontexte),
- Kennzeichen von Organisation und Interaktion als Handlungsebenen,
- Situationen und Merkmale der Zielgruppen und Adressaten und des Handelns,
- lehr-lern-theoretischen Zusammenhängen, also des Lehrens und Lernens (z. B. Theorien zu Gesetzmäßigkeiten bzw. Prinzipien des Lernens),
- Subjekten und anthropologischen Voraussetzungen usw.

Die Annahmekomplexe beinhalten dabei als logische Voraussetzungen mitgeführte spezifische Theoriebezüge, Theoreme, Modellbildungen und Begriffe, empirische Befunde u. a. (vgl. Ruhloff, 1979), die mit Geltungsanspruch auftreten und aus denen heraus sich die Handlungsentwürfe ableiten sowie legitimieren.

Vor dem Hintergrund der Vielzahl der Annahmen sowie der zugrunde liegenden unterschiedlichen Ebenen und Bereiche tritt die durchzuführende Analyse nicht mit dem Anspruch einer Herausarbeitung aller Annahmen in ihren vielfältigen Verweisungszusammenhängen auf; dieser wäre auch insofern nicht einlösbar, als die einzelne Bedingungsannahmen selbst wiederum mit einer Vielzahl von logischen Implikationen verbunden sind, die nicht klar umschrieben sind und vielfach erst in einem sukzessiv nach Schichten vorgehenden Verfahren herausgearbeitet werden müssten (vgl. zu einem methodischen Ansatz Ruhloffs Arbeit zur ungelösten Normproblematik, ebd.).

Von daher sollen diejenigen herausgearbeitet werden, welche für die Ansätze von struktureller, begründender Bedeutung sind, welche sich beispielsweise in der Argumentation in wiederkehrenden Topoi oder ‚Figuren‘ zeigen und die für die Handlungsansätze die Bedeutung von Prämissen haben, insofern diese ihre Entwürfe logisch stützen und ihre inhaltliche und methodische Ausrichtung fundieren.

### ***Beispiele im Kontext der Qualitätsdebatte***

Bezogen *auf die externe Umwelt* ist mit dem Ansatz der LQW beispielsweise die modernisierungstheoretische Annahme eines rasanten gesellschaftlichen Wandels in der Weiterbildung verknüpft sowie bezogen auf die *inneren Zusammenhänge der Dienstleistungserbringung* das systemtheoretisch fundierte Theorem einer Nicht- bzw. nichtlinearen Steuerbarkeit von Lernvorgängen von außen respektive das der autopoietischen Selbsterstellung von Lernergebnissen durch Subjekte selbst. Die strukturelle Bedeutung der beiden ontologischen Annahmen zeigt sich darin, dass sich aus beiden Annahmen heraus jeweils zentrale Handlungskonzepte ableiten: So wird aus der Diagnose der sich dynamisch verändernden gesellschaftlichen Rahmen- und Umweltbedingungen heraus logisch das Postulat des permanenten organisationalen Lernens im Sinne einer Anpassung an die Umwelt begründet, das einen zentralen Bestandteil der Qualitätsentwicklung der LQW bildet (vgl. z. B. Ehses & Zech, 2002b, S. 121 f.; Zech, 2004b, S. 212 ff.; exemplarisch für die Umsetzung in der Praxis Reetz & Heldmann, 2006, S. 294; Matzen & Flörcken-Erdbrink, 2004); und die Annahme begrenzter Steuerbarkeit von Lehr-Lern-

Prozessen wird als Grundlage zur Begründung der methodischen Strategie einer organisationalen Kontextsteuerung von Ermöglichungsbedingungen für gelungenes Lernen herangezogen (vgl. Ehses & Zech, 2002b, S. 120 f.; in Anschluss an Wilke) als Alternativstrategie zu einer direktiven Beeinflussung des Subjekts durch klassische Lehre zur Erzeugung von Lernen.

Das Tietgenssche Postulat der Professionalisierung und der Professionalitätsansatz stützt sich beispielsweise *nach außen* – eingelassen im Gedanken öffentlicher Verantwortung – auf die Annahme der hohen, geschichtlich begründeten gesellschaftlichen Bedeutung der Weiterbildung für die Öffentlichkeit bzw. für die Gesellschaft und das Individuum (vgl. Tietgens, 1988b, S. 33 ff.; Tietgens, 1962b), während er *nach innen* von der Annahme einer hohen Situationsabhängigkeit respektive Nichtstandardisierbarkeit von Programmplanungs- und Lehr- und Lernzusammenhängen ausgeht, welche dem Postulat der Situativen Kompetenz strukturell zugrunde liegt (vgl. z. B. die Erläuterungen in Tietgens, 1988b, S. 39; exemplarisch Tietgens, 1990b, S. 313; Tietgens, 1998, S. 39, S. 44).

### ***Leitfragen für die Analyse***

Entsprechend dieser begrifflichen Rahmenüberlegungen orientiert sich die Analyse an folgenden Leitfragen:

- Welche Bedingungsannahmen – zu inneren und äußeren Umständen und Konstellationen bzw. den verschiedenen Ebenen der Weiterbildung – liegen den Handlungsentwürfen beider Ansätze jeweils zugrunde und stützen diese?
- Welche Schlussfolgerungen werden jeweils aus den Bedingungsannahmen für das Handeln in seinen Elementen und seiner Struktur abgeleitet?
- Auf welche Bedingungsannahmen stützen sich die einzelnen Strukturmerkmale der Ansätze jeweils?

*Tabelle 18* zeigt das der Untersuchung zugrunde gelegte Verständnis der Kategorie Bedingungsannahmen.

Tabelle 18: Kategorie Bedingungsannahmen

<b>Bedingungsannahmen</b>	
<b>Erläuterungen/ Definition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- strukturlogisch relevante Annahmen über Umstände und Gegebenheiten, von denen bestimmte Ereignisse oder Individuen mittelbar oder unmittelbar betroffen sind und die als bedeutsam für das eigene Handeln eingeschätzt werden</li> <li>- transzendentallogische Voraussetzungen von Annahmenezusammenhängen</li> </ul>
<b>Erläuternde Bestimmungs- merkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedingungen als logische und ontologische Abhängigkeitsverhältnisse (vgl. Quitterer, 2011) sowie transzendentallogische Prämissen der Begründung des eigenen Handlungskonzepts</li> <li>- Bedingungen im ontologischen Sinne: Umstände, die einen Einfluss auf das eigene Handeln haben</li> <li>- transzendentallogische Voraussetzungen: Prämissen, auf denen die Handlungskonzepte und -entwürfe aufbauen</li> </ul>
<b>Formen/ Unterarten (Beispiele)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vom Standpunkt der Akteure aus ‚externe‘ und ‚interne‘ Bedingungen</li> <li>- Bedingungen auf der Makro-, Meso-, Mikro- und Personenebene, z .B. <ul style="list-style-type: none"> <li>o gesellschaftlich-institutionelle Rahmenbedingungen des Handelns</li> <li>o organisationstheoretische Annahmen</li> <li>o lehr-lern-theoretische Zusammenhänge (z. B. Theorien zu Gesetzen bzw. Prinzipien des Lernens)</li> <li>o Annahmen zu Subjekten sowie zu anthropologischen Voraussetzungen</li> </ul> </li> </ul>
<b>Beispiele im Problem- zusammenhang</b>	<p><i>Im Kontext pädagogischer Professionalität: z. B.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gesellschaftlicher und individueller Zentralwert von Weiterbildung</li> <li>- Bildsamkeit von Teilnehmern</li> <li>- Fall- und Situationsabhängigkeit von Handlungserfordernissen, Nichtstandardisierbarkeit von Lehr-Lern-Vorgängen</li> </ul> <p><i>Im Kontext des Qualitätsmanagements: z. B.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umweltwandel</li> <li>- Notwendigkeit der Erzielung von Kundenzufriedenheit zur Sicherung des betrieblichen Überlebens</li> <li>- situationsübergreifende Handlungserfordernisse, Standardisierbarkeit von organisationalen Abläufen</li> </ul>
<b>Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Bedingungsannahmen – zu inneren und äußeren Umständen und Konstellationen bzw. den verschiedenen Ebenen der Weiterbildung – liegen den Handlungsentwürfen beider Ansätze jeweils zugrunde und stützen diese?</li> <li>- Welche Schlussfolgerungen werden jeweils aus den Bedingungsannahmen für das Handeln in seinen Elementen und seiner Struktur abgeleitet?</li> <li>- Auf welche Bedingungsannahmen stützen sich die einzelnen Strukturmerkmale der Ansätze jeweils?</li> </ul>

#### 4.7.1.4 Wirkungsannahmen

##### **Begriffliche Erläuterungen**

Die Frage nach den Wirkungsannahmen bezieht sich auf die mit den Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätzen verbundenen Vorstellungen, ob bzw. inwiefern und welche Art von Wirkungen durch das Handeln hervorgerufen werden können, sowie auch auf die Wirkmodelle und -mechanismen, die den Annahmen zugrunde gelegt werden.

Der Begriff der „Wirkung“ bezeichnet zunächst „ein Ereignis, das von einem anderen Ereignis (oder einer Ereignisverkettung), der Ursache (engl. cause), kausal hervorgebracht wird“ (Carrier, 1996, S. 713), wobei die Annahme einer Wirkung die Herstellung eines Ursache-Wirkung-Zusammenhangs voraussetzt, welcher keinen empirisch beobachtbaren Zusammenhang darstellt, sondern eine Verknüpfung zweier an sich zunächst unabhängiger Elemente im Rahmen eines logischen Kausalitätsschlusses im Sinne eines spezifischen Abhängigkeitsverhältnisses. Insofern handelt es sich bei Wirksamkeits- und Wirkannahmen um spezifische Formen von Bedingungsannahmen, die als eine Gegebenheit oder ein Umstand einen spezifischen Ursache-Wirkung-Zusammenhang zugrunde legen.

Im Rahmen dieser logischen Operation wird ein Ereignis – die „Wirkung“ – auf eines oder mehrere Ereignisse – die „Ursache/-n“ – ursächlich unter der Annahme einer Kausalitätsbeziehung zurückgeführt, das eine also auf das andere attribuiert. Aus systemtheoretischer Perspektive handelt es sich bei einem solchen Kausalitätsschluss um eine spezifische Beobachtung, welche auf einer „Selektion aus einem Endloshorizont von in Betracht kommenden Ursachen und einem zweiten Endloshorizont von in Betracht kommenden Wirkungen“ (Luhmann 2000, S. 178) beruht.

Wirksamkeit bezeichnet nun eine spezifische, ursächliche – kausallogische – Zuschreibung eines Ereignisses einem anderen Ereignis, wodurch dieses zur Wirkung bzw. zur Ursache wird, in dem hier vorliegenden handlungstheoretischen Rahmen dem Handeln.

In Zweck-Mittel-Zusammenhängen, welche entsprechend der entfalteten theoretischen Grundlagen einem jeden Handeln und damit jedem Handlungsentwurf bzw. Ansatz zugrunde liegen, werden Annahmen zu handlungsbezogenen Kausalitätsbeziehungen und Wirkannahmen immer – entweder explizit oder implizit – mittransportiert.

Vor diesem begrifflichen Hintergrund werden als *Wirksamkeitsannahmen* im Weiteren allgemein Überzeugungen verstanden, durch ein bestimmtes Handeln spezifische, wünschenswerte Wirkungen, d. h. solche Veränderungen hervorrufen zu können, welche zur Realisierung von Handlungszielen beitragen und die ursächlich auf das Handeln zurückgeführt werden können. *Wirkannahmen* bezeichnen demgegenüber theoretische Vorstellungen zu den Wirkmechanismen sowie den ihnen zugrunde liegenden Ursache-Wirkungszusammenhängen unterschiedlicher Komplexität, die sich im Handlungszusammenhang vollziehen.

##### **Beispiele im Kontext der Qualitätsdebatte**

Annahmen zu Wirksamkeit und Wirkungen können sich entsprechend des für die weitere Analyse maßgeblichen Begriffsgebrauchs auf unterschiedliche Arten von Handlungen, Handlungswirkungen, Grade der Wirksamkeit sowie Formen von Wirkmechanismen beziehen.

Im Kontext der Qualitätsdebatte zählen dazu entlang der Ebenen-Differenzierung insbesondere Annahmen zur system- und organisationsbezogenen Wirksamkeit von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement sowie auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion, z. B. zur Erreichung von

System- und Organisationsqualität sowie zu Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung von Lernen und der Herstellung von erwünschten Lernergebnissen bei den Adressaten von Weiterbildung. Aber auch Fragen zur Möglichkeit, umfassendere, regionale oder gesamtgesellschaftliche Veränderungen zu erzielen, sind hiervon berührt. Wirksamkeits- und Wirkannahmen werden dabei in der vorliegenden Arbeit nicht auf einfache, direkte oder linear-kausale Wirkvorstellungen reduziert, die die pädagogischen Zusammenhänge aufgrund der Komplexität ihres Gegenstands- und Aufgabenbereichs und damit die in den branchenspezifischen Ansätzen wie dem Professionalitätsmodell und dem LQW zugrunde gelegten Zusammenhänge nicht hinreichend erfassen könnten. Vielmehr wird von einem weiten Wirkungsbegriff ausgegangen, der auch indirekte, mittelbare Wirkungen sowie multikausale Zusammenhänge umschließt.

Wirksamkeits- und auch Wirkannahmen sind entsprechend den handlungstheoretischen Überlegungen z. B. zunächst in jeder Zweck- und Aufgabenstellungen implizit enthalten, welche ohne Annahme der Wirksamkeit des Handelns sinnlos wären. So impliziert die Zielformulierung zur ISO-Norm, „die Qualität der Bildungsangebote [durch Qualitätsmanagement] systematisch zu erzeugen“ (Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA 2002, S. 43), die implizite Annahme, Angebotsqualität planvoll über organisationale Managementverfahren sowie über die Einhaltung von Standards realisieren zu können. Der methodische Ansatz der LQW geht hingegen davon aus, dass „das ‚Endprodukt‘, d. h. der Lernerfolg gar nicht von der anbietenden Weiterbildungsorganisation hergestellt werden“ (Zech & Brauks, 2004, S. 11–12) kann, jedoch über die Optimierung der „Bedingungen des Lernens der Teilnehmer durch Lernen der Organisation“ (ebd.) realisiert werden könne. Beide legen damit die Wirksamkeit des Managementhandelns für die Lern- und Bildungserfolge des Teilnehmers über die Schaffung von Organisationsstrukturen und -prozessen als Wirkmechanismus zugrunde, wobei entweder eher direkte – im Falle der ISO – oder aber indirekte Wirkzusammenhänge – bei der LQW – angenommen werden.

Auch das Tietgenssche Professionalitätsmodell geht von einer Wirksamkeit des Handelns für Lern- und Bildungserfolge aus, wobei das Postulat situativer Kompetenz prinzipiell wechselnde sowie unsichere Wirkzusammenhänge unterstellt und nur situativ und fallbezogen funktionierende Wirkfaktoren und -mechanismen gefunden werden können.

### ***Leitfragen für die Analyse***

Im Rahmen der Untersuchung sollen beide Ansätze im Hinblick darauf analysiert werden, von welchen Wirksamkeitsbeziehungen beide Ansätze mit Blick auf das Handeln ausgehen, d. h.

- welche Wirkungen dem Handeln jeweils zugeschrieben werden und
- von welchen dahinterliegenden Wirkungsmechanismen ausgegangen wird.

*Tabelle 19* fasst die begrifflichen Grundlagen der Kategorie Wirksamkeits- und Wirkannahmen im Überblick zusammen.

Tabelle 19: Kategorie Wirksamkeitsannahmen

Wirksamkeitsannahmen	
<b>Definition</b>	<p><i>Wirksamkeitsannahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Annahme eines kausalen Ursache-Wirkung-Zusammenhangs zwischen einem (erwünschten) Zustand und dem eigenen Handeln, welcher einfacher (direkter, monokausaler) oder komplexer (indirekter, multikausaler) Art sein kann; der erwünschte Zustand wird als Wirkung dabei kausal auf das Handeln als Ursache zurückgeführt.</li> </ul> <p><i>Wirkannahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Annahmen zu Prinzipien oder Gesetzmäßigkeiten, die dem Ursache-Wirkung-Zusammenhang zugrunde liegen</li> </ul>
<b>Erläuternde Bestimmungsmerkmale</b>	<p><i>Wirksamkeitsannahme:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überzeugung, dass ein bestimmter erwünschter Zustand (Ziel oder ein Zweck, als ein Ereignis) auf das eigene Handeln kausal zurückzuführen ist; der erwünschte Zustand wird dabei als Wirkung, das Handeln als Ursache angesetzt</li> <li>- bezogen auf einfache (direkte, monokausale) oder komplexe (indirekte, multi-kausale) Zusammenhänge</li> <li>- direkte oder indirekte vermittelte Wirksamkeit</li> </ul> <p><i>Wirkannahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prinzipien oder Gesetzmäßigkeiten (z. B. Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens, der Organisationsgestaltung und des Managements), auf denen die Wirksamkeitsannahmen beruhen</li> </ul>
<b>Formen/Unterarten (Beispiele)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ergebnis bzw. Resultat oder Folgewirkung des Handelns</li> <li>- Wirkungen, (erwünschte, nicht erwünschte) Nebenwirkungen</li> <li>- Wirkungen im Hinblick auf verschiedene Wirkungsbereiche</li> </ul>
<b>Beispiele im Problemzusammenhang</b>	<p><i>Im Kontext pädagogischer Professionalität:</i> z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit der Person zur Steuerung von Lehr-Lern-Interaktionen auf Basis akademischen, durch Berufserfahrung gestützten Wissens</li> </ul> <p><i>Im Kontext des Qualitätsmanagements:</i> z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wirksamkeit von Standards, Qualitätsmanagementhandbüchern und Leitbildern zur Koordination organisationalen Handelns</li> <li>- Funktionsweise von organisationalen Steuerungsmechanismen</li> </ul>
<b>Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Von welchen Wirksamkeitsannahmen gehen die Einzelansätze jeweils aus? Anders formuliert: Welche Überzeugungen ‚stützen‘ die Handlungsentwürfe?</li> <li>- Welche Wirkmechanismen liegen den Handlungsentwürfen jeweils zugrunde?</li> </ul>

## 4.7.2 Anwendungs- und Interpretationsspielräume von Normen

### **Annäherungen an den Problemzusammenhang und begriffliche Klärungen**

Die Analyse der Anwendungs- und Interpretationsspielräume zielt darauf ab zu überprüfen, inwiefern die Normen Pädagogischer Professionalität und des Qualitätsmanagements jeweils Auslegungen durch die Akteure der Weiterbildung ermöglichen und somit an je spezifische Rahmenbedingungen sowie Handlungsanforderungen und -konzepte alternativer Qualitätskonzepte – und damit auch aneinander – angepasst werden können.

Insofern sind zum einen die Möglichkeiten des Handelns und Entscheidens zu beleuchten, die den Akteuren im Rahmen der Normenvorgaben der Qualitätsmanagementansätze gewährt werden. Diese resultieren insbesondere aus dem Anspruch, universell nutzbare Systeme mit quasigesetzlichen, qualitätsverbürgenden Organisations- und Managementregeln für die Weiterbildungspraxis zu schaffen, die für die je spezifischen Bedingungen und Anforderungen der Einrichtungen adaptiert werden können.

Zum anderen sind auch die Vorgaben der Ansätze pädagogischer Professionalität im Hinblick auf ihre ‚Dehnbarkeit‘ und Übertragbarkeit auf die Handlungsformen in Weiterbildungseinrichtungen zu beurteilen, insofern diese ebenfalls darüber bestimmen, inwiefern sich das Ideal der Professionalität im Rahmen der institutionellen Regeln des Qualitätsmanagements realisieren lässt.

Entsprechend der Vorarbeiten sind als Analysehilfsmittel folgende Einzelkategorien näher zu klären:

- *Spezifizierungs- bzw. Konkretisierungsgrad* der Handlungsvorgaben im Hinblick auf die einzelnen Strukturmomente des Handelns,
- *Verbindlichkeitsgrad der Normen* (z. B. fakultativ oder obligatorisch) sowie die mit ihnen verbundenen *Sanktionen*.

Wenngleich die Einzeldimensionen analytisch relativ unabhängig voneinander sind, sind diese mit Blick auf die übergeordnete Kategorie nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern müssen als Teildimensionen sowie im Hinblick auf ihr Zusammenspiel betrachtet werden.

#### 4.7.2.1 Zum Spezifizierungs-/Konkretisierungsgrad

Allgemein bezieht sich die Frage nach dem Spezifizierungs- und Konkretisierungsgrad der Handlungsvorgaben darauf, in welchem Umfang in den Vorgaben Handlungsweisen und -elemente beschrieben werden und wie genau diese beschrieben sind (z. B. Detailliertheit).

Eine genauere Bestimmung dieser Kategorie ermöglicht eine differenziertere Beschreibung der Funktion von Handlungsvorgaben sowie der von ihnen bestimmten Teilelemente. Normen liefern wie auch andere Regeln „allgemeine bedingte Handlungsanleitungen“, die „Bedingungen, d. h. Konstellationen aus Agenten und Situationen, mit Modalitäten und Handlungen“ verknüpfen und somit „spezifizieren, welchen Agenten es in welcher Situation [es] erlaubt, geboten, verboten, empfohlen usf. ist, Handlungen welcher Art zu vollziehen“ (Siegwart, 2011, S. 1865 f.).<sup>77</sup> Solche Handlungsanleitungen sind dabei im Hinblick auf die einzelnen Teilelemente – Bedingungskonstellationen sowie Modalitäten und Handlungen – sowie auch ihre Bestimmungen in unterschiedlichem Maße ausgearbeitet. Insofern kann zur Bestimmung des Spezifizierungs- und Konkretisierungsgrades danach gefragt werden, *welche der genannten Bestimmungsfelder* vorgegeben werden und *in welchem Umfang* diese durch die normativen Vorgaben beider Handlungsansätze konkretisiert sind.

Dabei bietet es sich an, zwischen *formalen* Bestimmungen zu unterscheiden, die lediglich vorgeben, dass etwas zu geschehen hat – z. B. die professionelle Aufforderung zur Entwicklung situativ passender Problemlösungen oder die Auflage zur Festlegung einer Qualitätspolitik beim Qualitätsmanagement –, sowie *inhaltlichen Bestimmungen*, die zudem benennen, welche Art von Problemlösungen und Zielen zu verfolgen sind.

---

<sup>77</sup> Siegwarts Ausführungen beziehen sich auf Regeln. Eine „Regel“ kann mit Steinvorth allgemein als eine „Handlungsanweisung oder Verfahrensvorschrift“ verstanden werden, „die sich im Unterschied zu einem Befehl nicht nur auf eine zeitlich bestimmte Situation bezieht, sondern universell entweder auf alle möglichen Umstände oder Bedingungen oder auf solche Umstände und Bedingungen, die den in der Formulierung der Regel ausdrücklich der unausdrücklichen Bedingungen gleich sind“ (Steinvorth, 1973, S. 1213). Sie lässt sich definieren als „eine universelle Anweisung (Gebot, Erlaubnis oder Verbot), in allen oder bestimmten Umständen ein bestimmtes Verhalten einzunehmen, die zur Rechtfertigung dafür angeführt werden kann, daß das Verhalten eingenommen oder (wenn die Anweisung ein Verbot ist) nicht eingenommen wurde“ (ebd., S. 1212–1213). Geht man von einem weiten Regelverständnis aus, lassen sich auch die von Professionalität und Qualitätsmanagement formulierten Handlungsvorgaben – z.B. Prinzipien oder Normen – ebenfalls dieser Kategorie zuordnen.



#### 4.7.2.2 Verbindlichkeitsgrad und Sanktionen

Diese Dimension umfasst einerseits den Aspekt, inwiefern einzelne Normen und Normenbestandteile befolgt werden müssen, um der Kategorie der Professionalität respektive den Auflagen des Qualitätsmanagements zu entsprechen (*Verbindlichkeit*), sowie andererseits, welche Konsequenzen – positiv oder negativ – mit einer etwaigen Befolgung sowie Nicht-Befolgung von Normen verbunden sind (*Sanktionen*).

Beide Bestandteile beziehen sich gleichermaßen auf die Erwartungen, die an die Normadressaten und ihr Verhalten im Hinblick auf Normkonformität gestellt sind, wobei Verbindlichkeit sich darauf bezieht, in welchem Umfang Normeinholung erwartet wird, und Sanktionen auf die Konsequenzen, die eine Entsprechung bzw. ein Bruch mit den Erwartungen nach sich zieht.

*Verbindlichkeit* wird im Weiteren entsprechend einem alltagssprachlichen Gebrauch allgemein als ein Kriterium verstanden, das ihren Geltungsanspruch betrifft und angibt, in welchem Umfang die Einhaltung einer Norm erwartet wird und folglich befolgt/nicht befolgt werden muss. Beispielsweise kann allgemein zwischen *obligatorischen* und *fakultativen Normen* oder *Muss-, Soll- und Kann-Normen* unterschieden werden.

*Sanktionen* können entsprechend einer weit gefassten soziologischen Perspektive allgemein als „eine gesellschaftliche Reaktion sowohl auf normgemäßes als auch auf abweichendes Verhalten“ definiert werden, wobei für „Erfüllung einer Norm“ für den Handelnden „Vorteile gewährt“ und „für die Verletzung Nachteile – vom Tadel bis zur Todesstrafe – verhängt“ (Lautmann, 2011, S. 589) werden; entgegen des alltäglichen Verständnisses als einer „(Straf-)Maßnahme, durch die ein bestimmtes Verhalten erzwungen werden soll“ (Duden, 2010, S. 784), bezeichnen sie hier also weitergefasst neben negativen auch positive Reaktionen für den Handelnden und folgen nicht nur auf normbrüchiges, sondern auch normkonformes Verhalten.

Weiterhin lassen sich Sanktionen feiner im Hinblick auf die Art und die Qualität sowie die Reichweite der Auswirkungen für den Handelnden weiter unterscheiden (z. B. Bedeutsamkeit der Folgen, Intensität und Ausmaß von Sanktionen, zeitliche Dauer ...).

Zur Beurteilung der Normen des Qualitätsmanagements im Hinblick auf ihre *Verbindlichkeit* ist insbesondere die Unterscheidung von zertifizierungsrelevanten und nichtzertifizierungsrelevanten Normen bedeutsam bzw. Muss-Normen, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Zertifizierung eingehalten werden müssen sowie Soll-/Kann-Normen, deren Erfüllung keine Voraussetzung für die Zertifizierung darstellt. Darüber hinaus lassen sich zur Kennzeichnung der Verbindlichkeit der Normen je nach Ansatz auch unterschiedliche Niveaus oder Grade der Erfüllung von Normen unterscheiden. Sanktionen können beispielsweise den Erhalt oder der Entzug von Zertifikationen, Kundennachfrage oder Markterfolg darstellen oder aber Auflagen zur kostenintensiven Nachbesserung mithilfe weiterer organisationaler Anstrengungen zur Anpassung an die Forderungen.

Der Verbindlichkeitsgrad sowie die Sanktionierung der mit dem Ansatz pädagogischer Professionalität verbundenen Normen kann nicht in gleicher Weise differenziert werden, insofern es sich im Gegensatz zu den formalen, gesetzesartigen und zertifizierungsrelevanten Normen des Qualitätsmanagements eher um Idealvorstellungen und -ansprüche von Praxis handelt, ohne dass deren Entsprechung der Ansprüche mit einem Zertifikat sichtbar gemacht bzw. die Nichteinhaltung mit einer Nichtausstellung, Auflagen oder dem Entzug verbunden wäre.

Verbindlichkeit drückt sich im Professionalitätsdiskurs eher auf der Ebene der Identität aus in dem Sinne, dass ein bestimmtes Handeln der Kategorie der pädagogischen Professionalität zugeordnet und entsprechend etikettiert wird oder aber als nichtprofessionell gilt, ohne dass die Identität auf der

Handlungsebene in gleichem Maße durch formale Normen kodifiziert und über ein Zertifikat nach außen sichtbar bestätigt wird.<sup>78</sup> Auch die Frage nach der Sanktionierung erweist sich u. a. angesichts der Uneindeutigkeit der Kategoriengrenzen sowie der fehlenden Rückbindung des Handelns an Zertifikate durch die Überantwortung der Kontrolle an die professionelle, auf internalisierte berufsethische Vorgaben basierende Selbststeuerung als komplexer.

Probeweise kann hier auch mit der Unterscheidung zwischen *Muss- und Kann-Normen* gearbeitet werden, wobei die Muss-Normen definieren, welche Vorgaben befolgt werden müssen, damit ein Handeln der Kategorie der Professionalität zugeordnet werden kann, und die Kann-Normen, welche Formen des Handelns innerhalb dieser Kategorie möglich sind.

*Tabelle 20* fasst die relevanten Grundlagen der Kategorie ‚Anwendungs- und Interpretationsspielräume‘ zusammen.

*Tabelle 20: Anwendungs- und Interpretationsspielräume von Normen*

<b>Anwendungs- und Interpretationsspielräume</b>	
<b>Definition</b>	Grad, in dem die Normen/normativen Vorgaben den Akteuren in der Weiterbildung Spielräume für die Ausgestaltung lassen und an institutionell-organisatorische Bedingungen und Anforderungen (etwa an konkurrierende Qualitätsvorstellungen und -strategien) angepasst werden können
<b>Erläuternde Bestimmungsmerkmale</b>	<p>Zusammengesetztes Konstrukt aus mehreren, im Zusammenhang zu beurteilenden Teildimensionen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Spezifizierungs-/Konkretisierungsgrad</i>: Umfang und Detaillierungsgrad, in dem Handlungselemente und -modalitäten beschrieben werden</li> <li>- <i>Verbindlichkeit</i>: Grad, in dem die Befolgung von Normen erwartet wird (Muss-, Soll- und Kann-Normen); <ul style="list-style-type: none"> <li>○ im Kontext von <i>Professionalität</i>: identitätsrelevante Normen</li> <li>○ im Kontext von <i>Qualitätsmanagement</i>: zertifizierungsrelevante Normen</li> </ul> </li> <li>- <i>Sanktionen</i>: Konsequenzen, die auf die Befolgung oder den Bruch mit Normen folgen (positiv, negativ) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ im Kontext von <i>Professionalität</i> (Bsp.) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>positiv</i>: Vertrauen gegenüber dem beruflich Handelnden, Legitimation</li> <li>▪ <i>negativ</i>: Entzug des ‚Attributs‘ ‚professionell‘, z.B. Kennzeichnung als ‚dilettantisch‘, Verlust an Vertrauen und Legitimation</li> </ul> </li> <li>○ im Kontext von <i>Qualitätsmanagement</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>positiv</i>: Zertifikat, Marktzugang, -erfolg; erhöhte Kundenzufriedenheit</li> <li>▪ <i>negativ</i>: Entzug von Zertifizierungen oder mit Arbeits- und Kostenaufwand verbundene Auflagen; Marktausschluss</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

<sup>78</sup> Die Zertifikate im Professionalitätsdiskurs beziehen sich stärker auf die Personen- als auf die Handlungsebene, ohne dass solche formalisierten Nachweise das Handeln von Personen garantieren könnten. Hierin – in der begrenzten Möglichkeit von Zertifikaten, ein bestimmtes Handeln sicherzustellen – zeigen sich wiederum Parallelen zum Qualitätsmanagementdiskurs.

<b>Beispiele im Problemzusammenhang</b>	<p><i>Im Kontext pädagogischer Professionalität: z. B.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Spezifizierungs-/Konkretisierungsgrad:</i> Allgemeine Prinzipien (z. B. Teilnehmerorientierung), konkrete Vorgaben (Zielgruppenanalysen, Ermittlung von Teilnehmererwartungen)</li> <li>- <i>Verbindlichkeit:</i> konstitutive Kriterien von Professionalität gegenüber möglichen Ausprägungen und Spielarten professionellen Handelns</li> <li>- <i>Sanktionen:</i> Zugehörigkeit zur Kategorie der Professionalität, Bezeichnung als Dilettantismus</li> </ul> <p><i>Im Kontext des Qualitätsmanagements</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Spezifizierungs-/Konkretisierungsgrad:</i> allgemeine Prinzipien (z. B. Kundenorientierung), konkrete Verfahrensstandards (z. B. Auflagen zur Durchführung von Evaluationen)</li> <li>- <i>Verbindlichkeit:</i> zertifizierungsrelevante Normen gegenüber profil-schärfenden, optionalen Qualitätsbereichen</li> <li>- <i>Sanktionen:</i> Vergabe oder Entzug von Zertifikaten, Auflagen</li> </ul>
<b>Fragestellungen</b>	<p>Wie groß sind die Anwendungs- und Interpretationsspielräume, die mit den normativen Vorgaben der jeweiligen Ansätze mit Blick auf ihren <i>Spezifizierungs-/Konkretisierungsgrad</i>, ihre <i>Verbindlichkeit</i> sowie etwaige <i>Sanktionen</i> verbunden sind?</p>

### 4.7.3 Gegenstandsbereiche sowie Schnitt- und Kontaktstellen

Ausgehend von den Vorüberlegungen richtet sich die Untersuchung der Schnitt- und Kontaktstellen auf folgende drei Bereiche:

- Erstens wird zu Ermittlung des *Gegenstandsbereichs* beleuchtet, welches Segment des Handelns in Weiterbildungseinrichtungen (Handlungsebenen sowie Aufgaben-, Tätigkeits-Handlungskomplexe) von den normativen Vorgaben der einzelnen Ansätze pädagogischer Professionalität und des Qualitätsmanagements adressiert wird.
- Darauf aufbauend werden zweitens in einer vergleichenden Analyse der jeweiligen Gegenstandsbereiche diejenigen Bereiche erfasst, in denen die Normen beider Zugänge die gleichen Handlungsebenen sowie Aufgaben-, Tätigkeitskomplexe adressieren, und auf dieser Basis die *direkten Schnitt- und Kontaktstellen* ermittelt.
- Drittens werden solche Bereiche zu ermitteln versucht und mit in die Beurteilung der Passung hineingezogen, in denen die normativen Vorgaben von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement zwar unterschiedliche, jedoch in Wechselwirkung zueinander stehende Handlungsebenen sowie Aufgaben-, Tätigkeits- und Handlungskomplexe adressieren. Auf dieser Basis können auch *indirekte Schnitt- und Kontaktstellen* berücksichtigt werden. Dies geschieht jedoch im Rahmen der Textanalyse nicht in systematischer Weise sowie nicht in Orientierung an Vollständigkeit, insofern dies den Rahmen der Untersuchung sprengen würde.

*Tabelle 21* führt die Begriffsbestimmungen der Kategorien *Gegenstandsbereich*, *Schnitt- und Kontaktstellen* entsprechend den in **Kapitel 4.6.3.1** entfalteten begrifflichen und theoretischen Explikationen auf.

Table 21: Gegenstandsbereich, Schnitt- und Kontaktstellen

Gegenstandsbereich, Schnitt- und Kontaktstellen	
<b>Erläuterungen/ Definitionen</b>	<p><b>Gegenstandsbereich</b> Handlungsebenen sowie Aufgaben-, Tätigkeits- und Handlungskomplexe in Weiterbildungseinrichtungen, auf die sich Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement jeweils beziehen</p> <p><b>Schnitt- und Kontaktstellen</b> Bereiche, in denen die Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen beider Ansätze direkt oder indirekt aufeinandertreffen</p> <p><i>Direkt/unmittelbar</i> Bereiche, in denen die Normen/normativen Vorgaben von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement die gleichen Handlungsebenen sowie Aufgaben-, Tätigkeits- und Handlungskomplexe adressieren</p> <p><i>Indirekt/mittelbar</i> Bereiche, in denen die Normen/normativen Vorgaben von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement zwar unterschiedliche Handlungsebenen sowie Aufgaben-, Tätigkeits- und Handlungskomplexe adressieren, die jedoch in Wechselwirkung zueinander stehen</p>
<b>Erläuternde Bestimmungsmerkmale</b>	<p><b>Gegenstandsbereich</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Handeln der Akteure in Weiterbildungseinrichtungen</li> <li>- leistungsrelevante Handlungsebenen sowie Aufgaben-, Tätigkeits- und Handlungskomplexe</li> <li>- Modellgrundlage: Ebenen des Weiterbildungshandelns</li> <li>- Bereich, der als Steuerungsgegenstand durch die formulierten Normen/normativen Vorgaben der Einzelansätze adressiert wird</li> </ul> <p><b>Schnitt- und Kontaktstellen</b></p> <p><i>Direkt/unmittelbar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bezug der Handlungsvorgaben/Ordnungsvorstellungen auf dieselben Aufgaben-, Tätigkeits- und Handlungskomplexe in Steuerungsabsicht</li> </ul> <p><i>Indirekt/mittelbar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keine direkten Bezüge, jedoch Zusammenspiel der Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen: Adressierung von Aufgaben-, Tätigkeits- und Handlungskomplexen, welche mittelbar auch auf andere wirken, durch die Kontaktstellen entstehen</li> </ul>
<b>Beispiele im Problemzusammenhang</b>	<p><b>Gegenstandsbereich</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pädagogische Professionalität</i>: Programm- und Angebotsplanung, Funktionen/Aufgaben des planend-disponierenden Personals (Tietgens)</li> <li>- <i>Qualitätsmanagement</i>: Gesamtorganisation einer Einrichtung (LQW entsprechend TQM)</li> </ul> <p><b>Schnitt- und Kontaktstellen</b></p> <p><i>Direkt/unmittelbar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adressierung der Ebene der Programm- und Angebotsplanungsebene und der hier verorteten Tätigkeits- und Handlungskomplexe sowohl durch die normativen Vorgaben des Professionalitätsmodells als auch durch die Normen des LQW</li> </ul> <p><i>Indirekt/mittelbar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auflagen zur Formulierung von Anforderungs- und Kompetenzprofilen für das planend-disponierende Personal (LQW), welche wiederum auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung als Leitlinien wirken</li> </ul>
<b>Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf welche Gegenstandsbereiche beziehen sich die Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen der einzelnen Ansätze pädagogischer Professionalität und des Qualitätsmanagements?</li> <li>- Welche direkten Schnitt- und Kontaktstellen ergeben sich zwischen den Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen?</li> <li>- Welche indirekten Schnitt- und Kontaktstellen sowie Wechselwirkungen lassen sich zwischen ihnen erkennen?</li> </ul>

#### 4.7.4 Passung und Kompatibilität

Ausgehend von den allgemeinen Bestimmungen (**Kapitel 2.4**) sowie den erarbeiteten handlungs- und strukturtheoretischen Grundlagen (**Kapitel 4.6.3.2**) werden Passung und Kompatibilität als Kriterium konkretisiert, das anzeigt, inwiefern die Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen beider Ansätze im Hinblick auf ihre Zweck-Mittel-Struktur sowie Bedingungs- und Wirkannahmen zu einem Handlungssystem verknüpft werden können. Entsprechend den Vorarbeiten werden in der Beurteilung sowohl die Schnitt- und Kontaktstellen auf der Handlungsebene (direkt/indirekt) als auch die Anwendungs- und Interpretationsspielräume reflektiert und mitberücksichtigt, wie sie sich etwa aus den Komponenten ‚Spezifizierungs- und Konkretisierungsgrad‘, ‚Verbindlichkeit‘ der Normenerwartungen und verknüpfte ‚Sanktionen‘ ergeben.

Tabelle 22 führt die begrifflichen Erläuterungen der Analysekategorie im Überblick auf.

Tabelle 22: Passung und Kompatibilität

<b>Passung und Kompatibilität</b>	
<b>Erläuterungen/ Definition</b>	Möglichkeit, die Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen der Einzelansätze im Hinblick auf ihre Zweck-Mittel-Struktur sowie die ihnen zugrunde liegenden Bedingungs- und Wirkannahmen widerspruchsfrei zu einem Handlungssystem zu verbinden
<b>Erläuternde Bestimmungsmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passung und Kompatibilität als Kriterium für die Möglichkeit der widerspruchsfreien Verknüpfung der Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen</li> <li>- systematisch bedeutsame Komponenten der Passung und Kompatibilität               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Identität und Differenz der Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen der Einzelansätze</li> <li>o direkte sowie indirekte Schnitt- und Kontaktstellen zwischen ihnen auf der Handlungsebene</li> <li>o Möglichkeit, die einzelnen Ansätze widerspruchsfrei miteinander in einem Ordnungszusammenhang zu verbinden</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Differenzierte Formen und Ausprägungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anschluss-/Bruchstellen, Harmonie-/Konfliktkonstellationen</li> <li>- Antinomien, Paradoxien, Widersprüche, Spannungen</li> </ul>
<b>Beispiele im Problemzusammenhang</b>	<p><i>Spannungen auf der Ebene...</i></p> <p><i>... der Zwecke und Ziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spannungsfeld zwischen dem pädagogischen Zweck, (ggf. nicht rentable) Angebote politischer Bildung für benachteiligte Zielgruppe bereitzustellen, sowie dem betriebswirtschaftlichen Zweck des Markterhalts über kundenorientierte Angebote</li> </ul> <p><i>... der Methoden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spannungsfeld zwischen pädagogischem Fall- und Situationsbezug und betriebswirtschaftlicher Standardisierung</li> </ul> <p><i>... der Bedingungs-/Wirkungsannahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spannungsfeld zwischen der Annahme einer Nichtstandardisierbarkeit aufgrund zu hoher Komplexität gegenüber der Überzeugung der Möglichkeit einer Komplexitätsreduktion durch Standardisierung</li> </ul>
<b>Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwiefern lassen sich die Handlungsvorgaben und -vorstellungen der einzelnen Ansätze im Hinblick auf ihre Zweck-Mittel-Rationalität widerspruchsfrei zu einem Handlungssystem verbinden?</li> <li>- Entstehen und – wenn ja –, auf welchen Handlungsebenen bzw. in welchen Handlungsbereichen entstehen harmonische bzw. konflikthafte Konstellationen bzw. Anschluss- und Bruchstellen zwischen ihnen?</li> <li>- Welche Arten von Widerspruchskonstellationen zeigen sich zwischen ihnen? Inwiefern sind diese auflösbar oder bearbeitbar?</li> </ul>

Ausgehend von den Erträgen der bisherigen Arbeitsschritte werden im Weiteren zum einen die in die Untersuchung mit hineinzunehmenden Vertreter des Professionalitäts- und Qualitätsmanagementzugangs definiert sowie zum anderen die methodologisch-methodischen Grundlagen der Untersuchung erläutert.

## 5 Gegenstand und methodologisch-methodische Grundlagen der Untersuchung

### 5.1 Konkretisierung der Untersuchungsgegenstände: zur Auswahl der Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze

Angesichts der Vielzahl der vorliegenden Professionalitäts- sowie Qualitätsmanagementansätze muss sich die Untersuchung auf eine Auswahl beschränken (vgl. im Überblick zu den vorliegenden Qualitätsmanagementansätzen Hartz & Meisel, 2011, S. 60 ff.; Stiftung Warentest, 2015). Die Analyse der Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen beider Zugänge soll dabei anhand von jeweils zwei Ansätzen vorgenommen werden, wobei mit der Gesamtauswahl für die pädagogische Praxis und den Fachdiskurs gleichermaßen bedeutsame Ansätze erfasst sowie auch die Unterschiedlichkeit des Feldes abgedeckt werden soll. Darüber hinaus soll die Auswahl auch die für die vorliegende Fragestellung der Untersuchung bedeutsamen typischen Konfliktlinien herausarbeiten helfen.

#### **Zur Auswahl der Qualitätsmanagementansätze**

Als Repräsentanten des Qualitätsmanagementansatzes soll zum einen der Qualitätsmanagementansatz der DIN EN ISO 9000 ff. (vgl. Deutsches Institut für Normung e.V. (DIN), 2012; Klüber & Löwe, 2006; Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA, 2002) sowie zum anderen der der LQW (vgl. Zech, 2015; Zech, 2006a; Eheses & Zech, 2002a) in den Blick genommen werden, wobei der Auswahl folgende Kriterien zugrunde liegen:

- *Verbreitung und Prominenz:* Beide Ansätze sind national sowie auch international verbreitet und gehören quantitativ zu den am häufigsten vertretenen Ansätzen im Feld der Weiterbildungseinrichtungen, wobei die ISO insbesondere für das Feld der betrieblich-beruflichen Weiterbildung und die LQW für die allgemeine Weiterbildung einschlägig ist. Zudem markieren beide im Fachdiskurs jeweils archetypisch einerseits eine betriebswirtschaftliche Form des Qualitätsmanagements (ISO) und andererseits eine pädagogische (die LQW), so dass nicht nur einschlägige, sondern auch prominente sowie kontrastierende Handlungsansätze in den Blick rücken.
- *Abdeckung unterschiedlicher Strategien und Zugänge:* Insofern die DIN EN ISO 9000 ff. und die LQW in Teilbereichen bei der Bearbeitung von Qualitätsproblemen unterschiedliche Strategien und Ansätze verfolgen und die LQW eine Synthese verschiedener theoretisch-konzeptioneller Grundlagen und Modelle darstellt, deckt die Auswahl heterogene Managementzugänge und -mechanismen ab.
- *Maximale Kontrastierung im Hinblick auf die Problemstellung der Untersuchung:* Mit dieser Auswahl wird zunächst ein branchenübergreifender Ansatz (ISO) mit einem branchenspezifischen Ansatz (LQW) vergleichbar.<sup>79</sup> Zudem werden im Hinblick auf die Problemstellung bedeutsame

---

<sup>79</sup> Dabei vertritt auch der Ansatz der LQW zunehmend innerhalb der Pädagogik einen branchenübergreifenden Anspruch, insofern dieser zunehmend auch für andere Handlungsfelder der Pädagogik adaptiert wird und hier Verbreitung findet.

sowie auch maximal kontrastierende Ansätze untersucht: So stand die DIN EN ISO 9000 ff. lange Zeit als Chiffre für die Ökonomisierung und Bürokratisierung der erwachsenenpädagogischen Praxis, während die LQW in besonderer Weise einen feld- und „produkt“-spezifischen Ansatz sowie den Anspruch einer besonderen Passung vertritt. Systematisch steht sie in der pädagogischen Fachdisziplin für den Versuch, traditionelle Spannungs- und Konfliktlinien zwischen Pädagogik und Organisation im Allgemeinen (vgl. dazu Terhart, 1986; Kuper, 2001) sowie zwischen Pädagogik und betriebswirtschaftlichem Qualitätsmanagement im Speziellen zu überwinden, indem sie über Organisation respektive Management pädagogische Prozesse und ihre Ergebnisse zu befördern verspricht (vgl. theoretisch fundiert insbesondere Ehses & Zech, 2002b; dazu auch Zech, 2006c, S. 19). Mit dieser Auswahl werden insofern im Rahmen der Untersuchung die systematisch bedeutsamen zentralen Konfliktlinien mitberücksichtigt; zudem liefert die Untersuchung eine Grundlage, um die im Diskurs verbreiteten Exklusivitätsbehauptungen sowie Passungs- und Kompatibilitätsannahmen der LQW zu reflektieren.<sup>80</sup>

### ***Übersicht über den professionstheoretischen Diskurs und Auswahl der Professionalitätsansätze***

Während im Falle der Debatte um Qualitätsmanagement klar voneinander unterscheidbare, quasi „produktförmige“ Managementansätze (Konzepte, Modelle, Kriterien- und Indikatorenkataloge) in ihren Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen isoliert werden können, ist dies für die Professionalitätsdebatte angesichts der inhaltlichen Unbestimmtheit von Professionalität als „Container-Kategorie“ sowie der unklaren Konturen des Professionalitätsdiskurses weniger leicht. Eine allgemeine Strukturierung des Diskurses ist hier z. B. entweder über theoretische Perspektiven (vgl. Helsper, 2004; Terhart, 2011) oder aber über theoretische Positionen möglich, die sich an Personen festmachen lassen (vgl. die Überblicke bei Combe & Helsper, 2002, S. 31 ff.; Nittel, 2000, S. 62 ff.).

Den Unübersichtlichkeiten zum Trotz finden sich auch hier erkennbare Perspektiven auf erwachsenenpädagogische Professionalität, die sich auf Professionalität im Sinne eines Gestaltungskonzepts von Beruflichkeit beziehen, das mit charakteristischen Merkmalen und Gestaltungsprinzipien verbunden ist (gesellschaftlich abgeleiteten Aufgabenbestimmungen, Handlungsstrukturen und -anforderungen, normativen Gestaltungsprinzipien) (vgl. Peters, 2004; Schicke, 2011; Wittpoth, 2013). Hierüber gewinnt es – neben seiner Aufgaben- und Anforderungsstruktur – auch eine spezifische Handlungssemantik, die sich mehr oder weniger klar von anderen Formen des Handelns abgrenzt (etwa von Expertenhandeln, betriebswirtschaftlichem oder bürokratischem Handeln, vgl. Freidson, 2001; Oevermann, 2002). Dass dieses in wesentlichen Merkmalen weitgehend konsensträftig bestimmt wird (vgl. Helsper et al., 2000, S. 8; Kraul et al., 2002, S. 7; für die Erwachsenenbildung vgl. Wittpoth, 2013, Hartz & Schrader, 2003), kann als Kennzeichen dafür gesehen werden, dass es sich um einen spezifischen, immer auch mit

---

<sup>80</sup> Eine Abdeckung eines branchenübergreifenden sowie branchenspezifischen Ansatzes wäre auch durch das Aufgreifen der DIN ISO 29990 (vgl. Rau, 2011; Brandt & Veltjens, 2011) möglich gewesen, die jedoch strukturell dem Ansatz der DIN EN ISO 9000 ff. ähnelt. Andere branchenspezifische Ansätze wie die EFQM stellen entweder Anpassungen dar oder sind vielfach in ihrer Reichweite derzeit auf bestimmte Bundesländer beschränkt. Zudem repräsentieren sie nicht in gleicher Prominenz den Versuch der Überwindung der traditionellen Spannungs- und Konfliktlinien.

Qualitätsansprüchen verbundenen Ansatz von Beruflichkeit handelt und nicht lediglich um ein in der Praxis verliehenes Güteetikett im Sinne einer beliebig auffüllbaren Formel.<sup>81</sup>

Die verschiedenen Perspektiven transportieren dabei entweder explizit oder implizit normative Entwürfe und Implikationen einer gelungenen oder „guten“ pädagogischen Praxis. Dies gilt zunächst insbesondere für die Stränge in der Debatte, die aus einer *programmatischen* Perspektive heraus im Rekurs auf die Professionalitätssemantik eine spezifische Form von beruflichem Handeln postulieren, z. B. für das Handeln des HPM auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung oder für den Lehrenden der Lehr-Lern-Interaktion (Tietgens, Peters; Gieseke); aber auch Arbeiten, die sich auf das klassische Professionalitätsmodell mit dem Anspruch einer *deskriptiv-analytischen Beschreibung* beziehen und professionstheoretische Perspektiven in heuristischer Weise für die Interpretation und Bestimmung (erwachsenen-)pädagogischen Handelns fruchtbar machen (Dewe oder Koring), transportieren durch ihren Rekurs auf die Professionalitätssemantik normativ aufgeladene Handlungsmodelle.

Zur Auswahl der Professionalitätsansätze werden im Weiteren nochmals einige Debattenkennzeichnungen vorgenommen (vgl. zum Folgenden auch Bruns, 2007):

Zu *professionstheoretischen Fragen* wie der Professionalisierung und der Professionalität wird in der Weiterbildung nun schon seit den 1970er-Jahren andauernd bis heute geforscht; zudem findet sich im Feld eine Vielzahl von Autoren, die Beiträge zu einer professionstheoretischen Bestimmung erwachsenenpädagogischen Handelns geliefert haben. So kommt Nittel in seiner Debattenbeobachtung zur Diagnose, dass „sich fast jede/r ErwachsenenbildnerIn mit Aspekten der Ausbildung oder dem Theorie-Praxis-Problem, mit Aspekten der Verberuflichung und/oder der Professionalisierung befasst“ habe und neben Professionalität kaum ein anderes Thema so nachhaltig und intensiv diskutiert worden sei. Dies geschieht dabei aus unterschiedlichen Perspektiven sowie mit Blick auf unterschiedliche grundlagentheoretische Perspektiven sowie Fragestellungen und Horizonte (vgl. Nittel 2000, S. 154, vgl. die Systematisierungen bei Combe & Helsper, 1996b; Nittel, 2000; Kraft, 2006, S. 4 f.; Kraft & Seitter, 2009, S. 188; vgl. zur Systematisierung des grundlagentheoretischen Feldes Combe & Helsper, 2002; Helsper et al., 2000; Kraul et al., 2002; Helsper, 2004).

In Anknüpfung an die bereits eingeführten Unterscheidungen (vgl. **Kapitel 2.2.1**) kann analytisch zwischen einem *kompetenz- und differenztheoretischen Strang* innerhalb der Professionalisierungsdebatte unterschieden werden (vgl. Nittel, 2000, S. 70 ff.): Während sich der kompetenztheoretische Strang um Professionalität stärker den personalen Voraussetzungen des Handelns – Kompetenzen, beruflichen Qualifikationen, Fortbildungsmöglichkeiten etc. – ‚widmet‘, zielen Vertreter des differenztheoretischen Strangs auf eine Beleuchtung der Handlungskomponenten professionellen Handelns (der spezifische Aufgaben- und Strukturtypik, die spezifische Interaktionsqualität, etc.) sowie der mit Professionalität konstitutiv verbundenen

---

81 Berufliche Kategorien wie Professionalität und Qualität sind stets mit spezifischen, normativen Vorstellungen von Praxis verbunden (vgl. auch Heid, 2000). Unterstrichen wird seine gegenwärtige Bedeutung und auch seine Aufladung mit Qualitätsansprüchen dadurch, dass erwachsenenpädagogische Professionalität weiterhin als ein normativer Fluchtpunkt bezeichnet (vgl. Wittpoth, 2013) sowie identitätsstiftende Teilelemente wie ‚Situative Kompetenz‘ durch Fortbildungsprogramme zu befördern versucht werden (vgl. Schrader et al., 2010). Unabhängig von der Vielfältigkeit des Professionalitätsdiskurses lässt sich Professionalität insofern mit Schicke als ein spezifisches sowie – den Erosions- und Wandlungstendenzen des Konzepts der Profession (vgl. Helsper & Tippelt, 2011) zum Trotz – weiterhin aktuelles Gestaltungskonzept definieren.



antinomischen Konstellationen – Antinomien, Paradoxien, Spannungen etc. – sowie der Unsicherheit, Brüchigkeit und Fehlerhaftigkeit ab (vgl. ebd.). Dabei zeichnen sich auch Mischformen zwischen den beiden Zugängen ab.

Mit Blick auf die zugrunde liegende *Wissensordnung* lässt sich zudem ein berufspraktisch-engagierter, bildungstheoretisch orientierter Strang in der Auseinandersetzung mit pädagogischer Professionalität ausmachen (vgl. z. B. Tietgens, in Fortführung Peters, Gieseke) sowie andererseits ein sich der deskriptiv-analytischen Wissensordnung verpflichtet fühlender, beobachtender Strang (z. B. in Anschluss an die strukturtheoretische Perspektive in Anschluss an Oevermann, z. B. Koring, Dewe). Beide nehmen unterschiedliche, theoretisch gerahmte Perspektiven auf das Professionalitätsmodell ein und transportieren in den von ihnen zugrunde gelegten Begrifflichkeiten, Konzepten und Modellunterscheidungen ein eigenes Bild idealen pädagogischen Handelns, welches sich als ein Qualität verbürgendes Gestaltungskonzept verstehen lässt.

Weitere Systematisierungen der Debatte sind möglich über eine Unterscheidung der im Feld vertretenen *theoretischen Anschlüsse, normativen Positionen und Perspektiven*, welche einzelnen Personen zugeordnet werden können (vgl. Nittel 2000, S. 154 ff.).

In der weiteren Untersuchung wird zum einen die bildungstheoretische Perspektive von Tietgens in den Blick genommen, der erwachsenenpädagogische Professionalität aus einer berufspraktisch engagierten, programmatischen Perspektive heraus bestimmt (vgl. zur Position von Tietgens sowie für einen Überblick Nittel, 2000, S. 156 ff.; vgl. **Kapitel 6.1.1**). Zudem wird Korings Perspektive auf erwachsenenpädagogische Professionalität in den Blick genommen, der aus einer deskriptiv-analytischen Perspektive heraus eine Entfaltung erwachsenenpädagogischer Professionalität an die Oevermannsche Strukturtheorie anschließt (vgl. **Kapitel 6.3.1**). Damit werden gleichermaßen einschlägige, wirksame sowie auch kontrastierende Ansätze in den Blick genommen:

- *Einschlägigkeit und Wirksamkeit in der Debatte*: Beide Stränge und die mit ihnen verbundenen Autorennamen sind für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsdebatte einschlägig und haben im Feld der Weiterbildung eine nachhaltig wirksame Rezeption erfahren; dabei bilden sie auch weiterhin Bezugspunkte für Reflexionen über erwachsenenpädagogische Professionalität.
- Dies gilt zunächst insbesondere für Tietgens, der „Standards gesetzt“ hat, „hinter die andere nicht mehr zurückgehen konnten“ (vgl. Nittel, 2000, S. 156) und dessen bildungstheoretisch fundierte Positionen und Perspektiven auf Erwachsenenbildungshandeln insbesondere von Gieseke fortgeführt worden sind (vgl. Nittel, 2000, S. 156 ff.). Auch gegenwärtig stellt er einen zentralen theoretischen Referenzpunkt für die Debatte dar (vgl. Gieseke & Ludwig, 2011; mit Blick auf die Anforderung situativer Kompetenz vgl. Schrader et al., 2010).

Durch die Analyse von Korings Beiträgen zu erwachsenenpädagogischer Professionalität wird hingegen an eine strukturtheoretische Perspektive auf erwachsenenpädagogischer Professionalität in Anschluss an Oevermann angeknüpft, die einen zentralen Theoriebezug der Professionalitätsdebatte bildet und in allen pädagogischen Disziplinen und Handlungsfeldern wirkmächtig geworden ist (vgl. Helsper, 2011).<sup>82</sup>

- *Theoretische Vielfalt und Kontrastierung*: Die Auswahl ermöglicht zudem eine Darstellung einerseits von programmatischen, an der Berufspraxis orientierten Entwürfen von Professionalität und

---

<sup>82</sup> Oevermann selbst hat sich in seinen professionstheoretischen Überlegungen insbesondere auf den schulpädagogischen Kontext und das Lehrerhandeln bezogen (vgl. hierzu die Ausführungen in **Kapitel 6.3.2**).

Professionellem Handeln sowie andererseits einer deskriptiv-neutralen, theoretischen Auseinandersetzung mit der Binnenlogik und der spezifischen Aufgabenstruktur Professionellen Handelns, wobei auch diese Perspektive durch ihre Rückbindung an die Professionalitätskategorie sowie ein strukturfunktionales Verständnis von Professionalität eine spezifische, jedoch von einer bildungstheoretischen Perspektive abweichende Form der Normativität entfaltet.

## 5.2 Allgemeine methodologisch-methodische Einordnungen

Forschungsmethoden lassen sich in Anknüpfung an Krüger allgemein als „planvolle und wissenschaftliche Wege der Erkenntnisgewinnung“ (Krüger, 2006, S. 175) verstehen. Diese sollen gewährleisten, dass sich der Prozess der Erkenntnisgewinnung in systematischer Weise unter kontrollierten und regelgeleiteten Bedingungen vollzieht (in Anlehnung an Kron, 1999, S. 161) und somit einen sowohl gegenstandsadäquaten als auch intersubjektiv nachvollziehbaren Zugang zur sozialen Wirklichkeit sicherstellen (vgl. z. B. Krüger, 2006, S. 177).

Eine weiterführende Bestimmung des Methodenbegriffs sowie der auch für die Auswahl und Begründung der Methoden notwendigen methodologischen Reflexionen stammt von Dörner und Schäffer, an die im Weiteren angeschlossen werden soll. Methoden werden dementsprechend „als systematisierte Verfahren und Techniken zur Erhebung *und* Auswertung von Daten einschließlich der zur Datensicherung und -reproduktion verwendeten technischen Instrumente“ (Dörner & Schäffer, 2012, S. 17; Hervorhebung im Original) verstanden, die auf Basis von methodologischen Reflexionen herzuleiten sind (vgl. ebd., S. 17 ff.). Wenngleich sich bestimmte Forschungsdesigns im Sinne von Standardlösungen herausgebildet haben (vgl. Weischer, 2015, S. 141; vgl. auch Mayring, 2010a), sind die konkreten methodische Vorgehens- und Verfahrensweisen – Strategien, Verfahren, Instrumente etc. – aus methodologischen Erwägungen heraus jeweils an die konkrete Untersuchungsanlage und ihre Prämissen anzupassen, insbesondere an die konkreten Fragestellungen, die theoretischen Gegenstandskonstruktionen und grundlagentheoretischen Rahmen, das herangezogene ‚Material‘ zu berücksichtigen (vgl. zu methodologisch bedeutsamen Überlegungen Krüger, 2006; Kron, 2009; Dörner & Schäffer, 2012).

Zur Analyse und Rekonstruktion der Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen beider Ansätze sowie ihres Verhältnisses zueinander bezieht sich die Untersuchung auf die programmatisch-konzeptionelle ‚Ebene‘ von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement, d. h. auf Erläuterungen und Vorstellungen von Akteuren zur wünschenswerten Praxis als einem spezifischen Wirklichkeitsbereich, welcher sich von der tatsächlichen, nur empirisch beobachtbaren Handlungspraxis im erwachsenenpädagogischen Feld abgrenzt. Entsprechend der handlungstheoretischen Rahmung werden diese ‚Sollens-Beschreibungen‘ dabei im Hinblick auf einzelne Bestimmungsgründe bzw. Sinnelemente des Handelns respektive ihre sinnhaften Handlungsordnungen sowie daraus resultierende Beziehungskonstellationen, Anschluss- und Bruchstellen, harmonische Verhältnisse, aber insbesondere Spannungen etc. – analysiert.

Eine ausgearbeitete, in sich geschlossene Methodologie entsprechend anderer grundlagentheoretischer Programme liegt für die Handlungstheorie m. W. noch nicht vor (vgl. zu methodologischen Überlegungen zur Handlungstheorie in der Weiterbildung Arnold & Pachner, 2012).

Entsprechend ihrem Gegenstand sowie seiner theoretischen Rekonstruktion ordnet sich die weitere Untersuchung der Handlungsvorgaben und -entwürfe in ihren Zweck-Mittel-Strukturen forschungsmethodisch zunächst allgemein in den metatheoretischen Rahmen einer

sinnverstehenden Hermeneutik mit ihren methodologischen Prämissen ein (vgl. hierzu die Beschreibung der hermeneutischen Methode bei Wimmer, 1984, S. 883), wobei zunächst an die klassische geisteswissenschaftliche Theorietradition und ihre methodischen Prinzipien und Verfahrensweisen angeknüpft wird (vgl. hierzu Danner 2006). Zudem schließt sie auch an die modernere, sozialwissenschaftliche Theorietradition der interpretativen Sozialforschung an, deren Gegenstand ebenfalls der subjektiv intendierte Sinn sowie andere sinnhafte Strukturen von Handlungszusammenhängen sind (vgl. Kleemann et al., 2009, S. 14; auch Rosenthal, 2015).

Ausgehend von dieser allgemeinen Einordnung und Rahmung werden im Weiteren die konkreten methodischen Vorgehensweisen konzipiert.

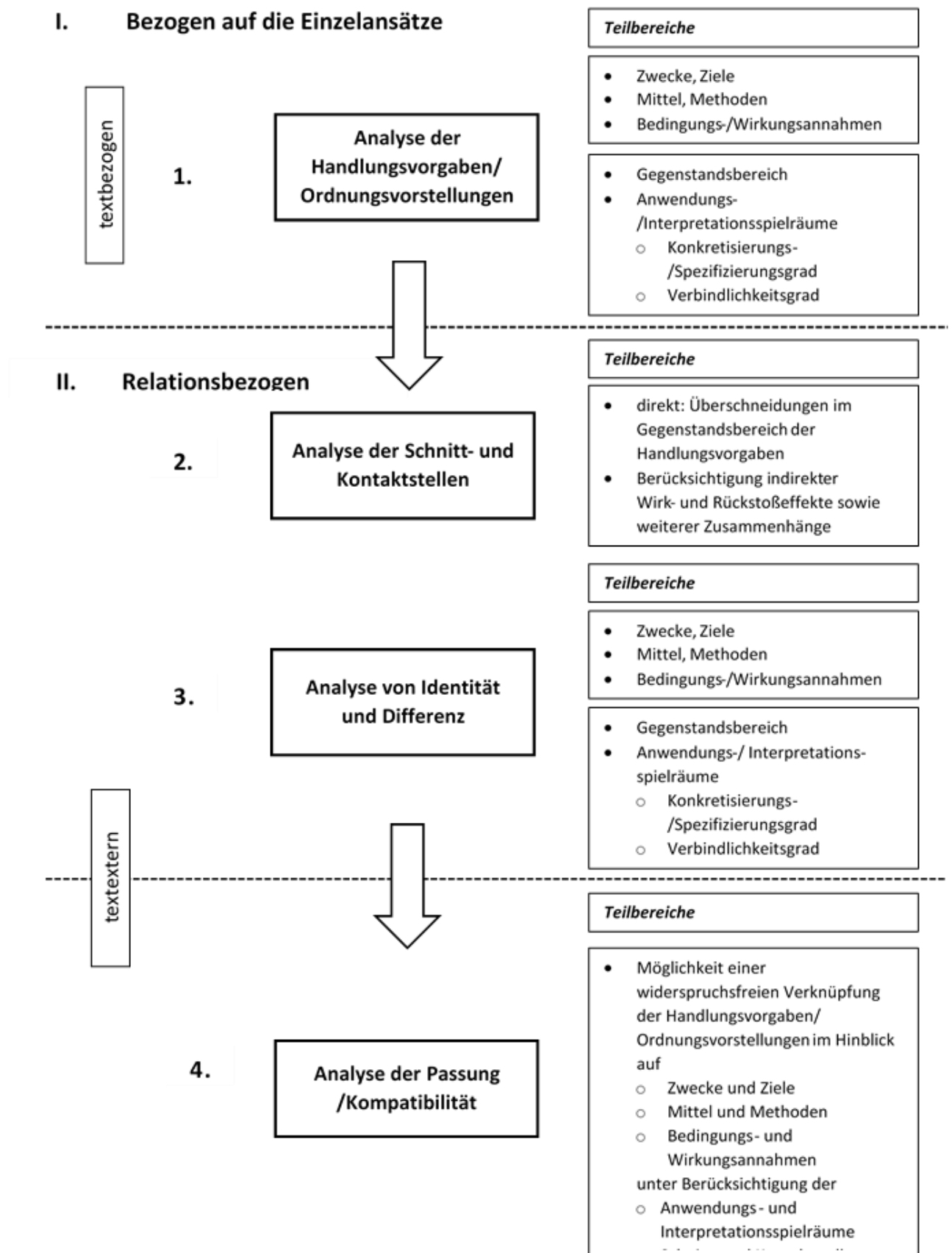
Entsprechend der konzeptionellen Anlage der Arbeit stützt sich die Untersuchung auf insgesamt drei Teilschritte, die jeweils für sich methodisch zu fundieren und auszuarbeiten sind:

- In einem ersten Schritt sind zunächst die Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen der ausgewählten Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze auf Basis einer Analyse von einschlägigen Dokumenten herauszuarbeiten. Dazu stützt sich die Untersuchung auf eine Dokumentenanalyse.
- Zur Beurteilung der Passung und Kompatibilität der Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen der einzelnen Ansätze reichen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse nicht aus, insofern die Frage sich in ihrem Gegenstandsbereich auf eine Verhältniskategorie bezieht. Deren Bestimmung und Analyse setzt logisch die methodische Operation des Vergleichens voraus. Entsprechend der theoretischen Vorarbeiten zu Passung und Kompatibilität sind über vergleichende Operationen zum einen die Schnitt- und Kontaktstellen zwischen den Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen der beiden Zugänge zu ermitteln. Zum anderen sind auch Identität und Differenz sowie sodann – auf Basis der bisherigen Untersuchungsergebnisse – die Möglichkeit ihrer widerspruchsfreien Verknüpfung zu prüfen. Grundlage bilden dabei die Ergebnisse des ersten Untersuchungsschritts, also die im Rahmen der Dokumentenanalyse ermittelten Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen.

„Verfahrens-“ bzw. „auswertungstheoretisch“ betrachtet handelt es sich dabei um zwar aufeinander bezogene, aber methodisch unabhängige Verfahrensschritte, wobei es sich bei dem ersten Teilschritt um einen auf Texte gerichteten, text- bzw. textkorpusimmanenten Auswertungsschritt handelt, während der zweite, dritte und vierte Teilschritt die Ergebnisse der Textanalyse losgelöst von den einzelnen Texten bzw. dem Textkorpus aufeinander bezieht (in Anlehnung an die Charakterisierung der Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring von Gläser und Laudel (vgl. 1999, S. 4 f.))

*Abbildung 8* zeigt die vier zu fundierenden Arbeits- und Auswertungsschritte der Untersuchung in ihrem Zusammenhang auf:

Abbildung 8: Arbeits- und Auswertungsschritte der Untersuchung



Zur methodischen Fundierung der Untersuchung wird wie folgt vorgegangen:

- Um einen allgemeinen forschungsmethodischen Rahmen für die Analyse der Textgrundlagen zu schaffen, wird zunächst an die Debatte um die ‚Dokumentenanalyse‘ als Forschungsmethode (vgl. im Überblick Hoffmann, 2012) angeschlossen, aus der sich verschiedene *methodologisch-methodische Einordnungen* ergeben.
- Als methodische Grundlage der *Analyse der Dokumente* wird neben den grundlegenden Prinzipien und Vorgehensweisen der Hermeneutik sowie der interpretativen Sozialforschung zum einen an konkrete Vorschläge zur hermeneutischen Auswertung bei Danner angeknüpft (vgl. Danner, 2006, S. 96 ff.). Zudem werden *Verfahrensvorschläge der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring, 2010b; Mayring, 2000) fruchtbar gemacht, die konkrete methodische Vorgehensweisen insbesondere für eine kategoriengeleitete Analyse von Texten ermöglichen und somit die hermeneutischen Verfahrensvorschläge von Danner ergänzen können. Zudem wird an *argumentationsanalytische Perspektiven der transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik* angeknüpft (vgl. Wigger, 2010; Fischer, 1996; Ruhloff, 1996; Fischer, 1989).
- Sodann wird zur Ermittlung der Schnitt- und Kontaktstellen sowie des Passungsverhältnisses beider Zugänge in Anschluss an die Debatte um das Vergleichen als geistes- und sozialwissenschaftliche Forschungsmethode sowie an hier verbreitete Verfahrensvorschläge komparativer Methodik (vgl. Mauz & Sass, von, 2011a) der Vergleich als Forschungsmethode erschlossen.
- Das Kapitel schließt mit einer Gesamtübersicht zum Ablauf der Untersuchung.

## 5.3 Methodische Grundlagen der Dokumentenanalyse

### 5.3.1 Methodologisch-methodische Einordnungen

Die *Datengrundlage* zur Erschließung der Handlungsvorgaben und -ordnungsvorstellungen der einzelnen Ansätze bilden schriftliche Publikationen unterschiedlicher Art (z. B. wissenschaftliche Fachpublikationen, gesetzesartige Normentexte), d. h. Dokumente im Sinne von schriftlich fixierten Texten, die im Rahmen der Untersuchung als „materiell fixierte Bedeutungsträger“ (Meyer, 2011, S. 684) sowie – begrifflich entsprechend der qualitativen Sozialforschung gefasst – als „Datenmaterial“ (ebd.) verstanden werden.

Zur Untersuchung von Dokumenten sowie zur Erschließung des in ihnen transportierten Handlungssinns stehen dabei unterschiedliche textanalytische Verfahren zur Verfügung (vgl. Titscher et al., 1998), die entweder der klassischen, geisteswissenschaftlichen Methodentradition zuzuordnen sind (z. B. die geisteswissenschaftliche Hermeneutik) oder aber der sozialwissenschaftlichen Debatte entstammen, welche die hermeneutischen Traditionslinien aufgegriffen und kritisch weiterentwickelt hat (z. B. inhaltsanalytische Verfahren, moderne Argumentationsanalysen, Diskursanalysen) (vgl. auch Krüger, 2006, S. 187 f.).<sup>83</sup> Die verschiedenen Verfahren sind dabei mit je eigenen theoretischen

---

<sup>83</sup> In Weiteren werden die zu untersuchenden Publikationen in Anschluss an die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Debatte um die Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann, 2012) als ‚Dokumente‘ eingeordnet (vgl. zum Begriff des Dokuments Hoffmann, 2012, S. 396); die Verfahren, die zur methodischen Analyse und Interpretation von Inhalten und formalen Merkmalen von Dokumenten als Datenträger enthalten sind, werden im Weiteren als textanalytische Verfahren bezeichnet.

und methodologischen Prämissen verknüpft und weisen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand sowie der Dokumenten- bzw. Textsorte unterschiedliche Analysepotenziale respektive Möglichkeiten und Grenzen auf.<sup>84</sup> Die Auswahl der konkreten Zugänge und Instrumente ist entsprechend den dargelegten forschungsmethodischen Anforderungen auf die bereits gelegten Grundlagen der Untersuchung (u. a. theoretische Rahmungen und Anschlüsse der Untersuchung, Untersuchungsgegenstand, Untersuchungs- bzw. Datenmaterial) abzustimmen. Für die Abstimmung der Auswertungsverfahren sind dabei folgende Überlegungen und Anforderungen maßgeblich:

- Insofern die zu untersuchenden Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze Teil einer Debatte sind, die bereits seit mehreren Jahrzehnten geführt wird, und zudem zu den Ansätzen unterschiedliche Arten von Dokumenten sowie Textsorten vorliegen, ist die Untersuchung mit einem umfangreichen und vielfältigen Dokumentenkörper konfrontiert, der verarbeitet werden muss.
- Insofern diese Dokumente je unterschiedliche Funktionen haben und Teil eines je spezifischen, historisch-soziokulturellen Kontextes respektive eines sozialen Diskurses sind (vgl. die Ausführungen zur Dokumentenanalyse bei Hoffmann, 2012), sind dabei ihre Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge zu berücksichtigen.
- Entsprechend den textwissenschaftlichen Grundlagen zur Struktur von Texten ist davon auszugehen, dass die für die Untersuchung relevanten Sinnelemente dabei sowohl auf der manifesten als auch auf der latenten respektive eher oberflächlichen bzw. eher tieferliegenden Textebene liegen, die methodisch erfasst werden müssen.
- Forschungsstrategisch erfolgt die Dokumentenanalyse einerseits entlang eines Rahmens aus theoretisch gestützten, deduktiv abgeleiteten Kategorien, die in heuristischer Weise im Sinne einer „Findehypothese“ (Ruhloff)<sup>85</sup> an das Textmaterial herangetragen werden. Andererseits sollen diese im Dienste einer gegenstandsadäquaten und differenzierten Analyse im Rahmen der Analyse um induktiv aus dem Material heraus gewonnene Teilkategorien ergänzt und konkretisiert werden können.

### ***Textanalytische Verfahren***

Zur methodischen Fundierung der vorliegenden Untersuchung schließe ich zunächst an allgemeine Überlegungen zur Dokumentenanalyse als einer Forschungsmethodik an. Wenngleich diese zwar keine festgelegte Auswertungsmethodik bietet, stellt sie jedoch wichtiges Wissen zur Einordnung der

---

Diese Unterscheidung hilft im vorliegenden Zusammenhang, zwischen der Datengrundlage sowie den methodischen Zugängen zur Analyse des Materials zu unterscheiden. Die Dokumentenanalyse, wie sie in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden diskutiert wird, wird insofern als ein spezifischer textanalytischer Zugang verstanden, welcher seine spezifische methodische Anlage insbesondere über das Dokument als spezieller Untersuchungsgegenstand bzw. spezielles -material gewinnt.

<sup>84</sup> So sind in Abhängigkeit beispielweise davon, ob es um die Beschreibung und Analyse manifesten oder latenten Sinns geht oder aber wissenschaftliche Publikationen oder Normentexte untersucht werden sollen, unterschiedliche Verfahren und Instrumente angezeigt (vgl. für qualitative Forschungsmethoden im Überblick Krüger 2006, S. 212 ff.)

<sup>85</sup> Dieser Ausdruck stammt von Prof. Dr. Dr. Jörg Ruhloff, der ihn im Rahmen eines Betreuungsgesprächs zur Kennzeichnung des Vorgehens verwendet hat.

Bedeutung und Rolle von Dokumenten in ihren Verwendungskontexten und somit Hintergrundwissen bereit (vgl. Hoffmann, 2012).<sup>86</sup>

Zur methodischen Fundierung der Auswertung der Dokumente stütze ich mich insbesondere auf die Grundlagen sowie die vorliegenden Konkretisierungen der Hermeneutik (vgl. im Überblick Danner, 2006), da diese Verfahrensschritte für die Analyse von jeder Art von Text liefert sowie auch tieferliegende, latente Sinnstrukturen erschließen kann. In ergänzender Weise werden zudem Anleihen bei den Verfahrensvorschlägen der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010, Mayring 2002) vorgenommen. Diese bietet hilfreiche Verfahrensvorschläge insbesondere für eine kategoriengeleitete Textanalyse (vgl. Mayring, 2010b), so dass Mayring auch von einer „qualitativ orientierte[n] kategoriengeleitete[n]Textanalyse“ (ebd., S. 604) spricht.

### **Vorgehen bei der Dokumentenanalyse**

Die weitere Erarbeitung und Ausarbeitung der Dokumentenanalyse ist wie folgt aufgebaut:

- Zunächst erfolgt ein Überblick über die vorliegende Debatte, um auf dieser Basis die Bestimmung des Dokumentenkörpus vorzunehmen, der in die Untersuchung mit hineingenommen wird.
- Vor dem Hintergrund der methodologischen Überlegungen sowie in Abstimmung auf die verschiedenen Dokumentensorten wird sodann in Auseinandersetzung mit bestehenden methodischen Verfahrensvorschlägen das methodische Vorgehen bei der Dokumentenanalyse erarbeitet.
- Daran schließt sich eine Darlegung des Ablaufplans der Untersuchung sowie die Einführung der konkreten Hilfsmittel (Ablaufpläne und Leitfäden für die Textanalyse etc.) an, die der Vorbereitung der Dokumentenanalyse dienen.

### **5.3.2 Diskursübersicht und Begründung des Textkorpus**

Ein textanalytischer Zugang setzt eine genaue Klärung der Textgrundlagen mit den relevanten Dokumenten voraus, die der Untersuchung zugrunde gelegt werden soll. Dabei kann die Auswahl als ein eigenständiger, methodisch zu kontrollierender, systematisch anzulegender Schritt betrachtet werden, insofern er einen zentralen Einfluss auf die Ergebnisse einer Untersuchung hat (vgl. Schimpf, 1997, S. 49) und die Aussagekraft bzw. Geltungreichweite der Untersuchungsergebnisse bestimmt:

„Die Auswahl von Texten und ihre Zusammenstellung in einem Textkorpus ist ebenso wie die theoretische Verankerung des Analysevorhabens ein methodischer Vorgang, der in hohem Maße Einfluss auf die Ergebnisse hat.“ (Schimpf, 1997, S. 49)

Da sich sowohl um den Ansatz des professionellen Handelns als auch des Qualitätsmanagements ein breites Feld an Literatur mit unterschiedlichen Sorten von Text aufspannt ist eine vollständige Rezeption aller Literatur zu beiden Typen und der ausgewählten Vertreter nicht möglich. Angesichts der Virulenz der Debatten sowie ihrer jahrzehntelangen Dauer liegt zu jedem der beiden Zugänge eine schwer überschaubare Fülle von Publikationen vor. Ideen, Konzepte und Modelle von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement sind in verschiedener Form beschrieben und publiziert worden (vgl. hierzu *Tabelle 23*).

---

<sup>86</sup> Zudem flossen in die forschungsmethodische Anlage einige Überlegungen der Diskursanalyse zum Bilden und Festlegung eines Textkorpus sowie zur Verarbeitung einer großen Anzahl von Dokumenten mit ein. Aufgrund der theoretischen und methodologischen Grundlagen diskursanalytischer Zugänge, wie sie sich z.B. aus der Anbindung an die Machtanalytik Foucaults ergeben (vgl. Langer & Wrana 2012, S. 335, vgl. auch die Ausführungen in **Kapitel 3.3.2**), wurden hier keine weiteren Anleihen genommen.

### 5.3.2.1 Diskursübersicht und Auswahlkriterien

Zudem wurde die Auseinandersetzung um beide Zugänge auf verschiedenen Ebenen (bildungspolitische, berufspraktische, erziehungswissenschaftliche Ebene) von unterschiedlichen Akteuren mit je spezifischen Interessen geführt (von Vertretern von Verbänden, Berufspraktikern, Wissenschaftler etc.). Die Publikationen lassen sich dementsprechend verschiedenen Typen und Wissensordnungen (programmatisch, deskriptiv-analytisch, theoretisch, empirisch, kritisch etc.) zuordnen, die sich an verschiedene Adressatengruppen richten und unterschiedliche Funktionen haben. Insofern ist die Zusammenstellung des Textkorpus vor eine besondere Herausforderung gestellt, da aufgrund der reinen Fülle von Publikationen und Dokumenten eine vollständige Erfassung und Sichtung nicht möglich ist und zudem die verschiedenen Dokumente hinsichtlich ihres Wertes für die Untersuchung einzuordnen und in besonderer Weise zu prüfen sind.

Erschwerend kommt hinzu, dass beiden Diskurse im Hinblick auf ihren zentralen Gegenstand unterschiedliche Strukturen aufweisen:

So bilden das Zentrum des Qualitätsmanagementdiskurses ‚produktförmige‘, klar definierte und in ihren Teilkomponenten eingrenzbare Managementansätze und -instrumente, die in einer jeweils gültigen Version vorliegen und deren Anwendung durch eine überschaubare Anzahl von Dokumenten mit gesetzestextartigen Regelwerken – Normenkataloge oder Leitfäden – geregelt wird (vgl. Kalman, 2012b), die außerdem von klar definierbaren, hierfür autorisierten Organisationen sowie auch Verlagen herausgegeben und repräsentiert werden. Auch die Programmatiken und theoretisch-konzeptionellen Grundlagen dieser Ansätze werden in einer eingrenzbaren Anzahl von Dokumenten von hierfür autorisierten Personen beschrieben.

Der Professionalitätsdiskurs hingegen bezieht sich auf ein weniger klar definiertes Idealmodell pädagogischer Praxis, das in Orientierung an einer bestimmten Klasse von Berufen – Ärzten, Juristen, Theologen, Wissenschaftler – entfaltet wurde und dessen Grundlagen insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs in einer Fülle von Fachpublikationen beschrieben wurde. Auf diese Grundlagen wurde in unterschiedlicher Weise Bezug genommen (z. B. in Form der Entwicklung von Fortbildungskonzepten), die jedoch nicht in gleichem Maße wie beim Qualitätsmanagement in eine verbindliche Form gegossen wurden:

Wenngleich einzelne Dokumente auch den Charakter von Normentexten – insbesondere die Blätter zur Berufskunde (vgl. z. B. Tietgens, 1976a; Tietgens, 1983a; Tietgens, 1988a) – aufweisen, liegen für den Professionalitätsdiskurs jedoch nicht in gleicher Weise wie zu den Qualitätsmanagementansätzen formale, verbindliche Dokumente mit den zentralen Normen vor. Auch die Ideen, konkreten Konzepte und Modelle wurden in einer Fülle von unterschiedlichen Publikationen verbreitet, ohne diese in einer klar definierten Anzahl von Publikationen festzuhalten. Der Professionalitätsdiskurs ist insofern im Hinblick auf die hier vorliegenden Dokumente im Vergleich zum Qualitätsmanagementdiskurs weniger verbindlich und unbestimmter. Somit ist zunächst die Erfassung der für die Professionalitätsansätze jeweils maßgeblichen Literatur erschwert; zudem stellt sich auch die Frage nach der Vergleichbarkeit der Dokumente und der hier getroffenen Aussagen.

Als Grundlage für die weitere Auswahl und Begründung der in die Untersuchung miteinzubeziehenden Dokumente bietet es sich an, zunächst eine Sortierung der im Diskurs vorliegenden Dokumente vorzunehmen. Wenngleich die Darstellung nicht auf einer systematischen Sichtung unter Vollständigkeitsgesichtspunkten beruht, sondern in heuristischer Weise im Rahmen der Recherche für die Untersuchung erfolgte, zeigt die Übersicht wesentliche Arten von



Publikationen und sensibilisiert für die Typen von Publikationen. Dabei sind unterschiedliche Kriterien bedeutsam.

In einem ersten Zugriff bietet es sich zunächst an, die Fülle der vorliegenden Dokumente nach ihren *Autoren* zu unterscheiden sowie – damit in Verbindung stehend – nach ihrer ‚*Maßgeblichkeit*‘ für die jeweiligen Ansätze respektive ihrer *gedanklich-inhaltlichen Nähe*. Im Hinblick darauf lassen sich Dokumente danach sortieren, ob sie von den *Vertretern des Ansatzes* selbst kommen, von *gedanklich nahestehenden oder unterstützenden Personengruppen*, von *Anwendern* oder aber von *Debattenbeobachtern*.

Zudem können die verschiedenen Arten von Publikationen im Hinblick auf die *Textgattung*, z. B. Konzeptionelle Texte, Normentexte etc. – respektive auf ihre Aufgaben und Funktionen unterschieden werden.

*Tabelle 23* führt im Überblick – zu Illustrationszwecken, ohne Anspruch auf Vollständigkeit – wesentliche der in den Diskursen um Qualitätsmanagement und pädagogische Professionalität vorliegenden Dokumentarten auf:

Tabelle 23: Übersicht über Dokumentensorten zu Professionalität und Qualitätsmanagement (gegliedert nach Autoren sowie inhaltlichen Arten von Dokumenten)

Dokumentensorten zur pädagogischen Professionalität	Dokumentensorten zu Qualitätsmanagement
Vertreter (Vertreter der Ansätze)	Vertreter (Modellentwickler, herausgebende Organisationen)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begründungen und Darstellungen von Professionalität in der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projektdokumentationen, Abschlussberichte</li> <li>- redaktionelle Texte/Pressemitteilungen, die die Entwicklung/Aktivitäten begleiteten</li> <li>- Publikationen in der (erwachsenenpädagogischen) Fachliteratur (entweder im berufspraktischen oder des (erziehungs)wissenschaftlich orientierten Diskurses)</li> <li>- Informationsmaterialien &amp; Darstellungen auf der Homepage</li> <li>- Veröffentlichte Vortragsmaterialien (z. B. Powerpoint-Folien)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbandspapiere und -richtlinien aus der Praxis; für die Praxis/Einrichtungsrichtlinien</li> <li>- Berufsprofil Darstellungen, Tätigkeitsprofile und Kompetenzbeschreibungen, Fort- und Weiterbildungsprogramme; herausgegeben von Institutionen und Verbänden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitfäden, Normentexte und Kommentare</li> <li>- Anwendungs-/Umsetzungshilfen</li> </ul>
	<p><b>Zertifizierungsagenturen; engagierte Fachexperten<sup>87</sup></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretations- und Umsetzungshilfen</li> <li>- Leitfäden für die Anwendereinrichtungen (z. B. Erstellung eines Qualitätsmanagementhandbuches, Vorgehen beim Qualitätsmanagement)</li> <li>- Leitfäden für Auditoren</li> </ul>
	<p><b>An der Berufspraxis interessierte Personen/intermediäre Einrichtungen (z. B. das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE))</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Studientexte zu Qualitätsmanagement</li> </ul>
<b>„Anwender“: Mitarbeiter der Einrichtungen</b>	<b>„Anwender“: Mitarbeiter von Einrichtungen</b>
<p><b>Berufliche Praxisberichte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Berufserfahrungen, Darstellungen von einzelnen Mitarbeitergruppen usw.</li> </ul> <p><b>Anwenderdokumente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenz- und Anforderungsprofile von Verbänden</li> <li>- Fortbildungskonzepte</li> </ul>	<p><b>Berufliche Praxisberichte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfahrungsberichte und Best Practice, z. B. in Bezug auf Implementierungsprozesse</li> </ul> <p><b>Anwender-Dokumente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualitätsmanagementhandbücher, erstellte Leitbilder, Organigramme etc.</li> </ul>
<b>Erziehungswissenschaftliche Beobachter</b>	<b>Erziehungswissenschaftliche Beobachter</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tagungsberichte</li> <li>- analytische Darstellungen in Überblickswerken</li> <li>- theoretische Reflexionen und empirische Befunde zu Professionalität in der Fachliteratur</li> <li>- ‚beigeordnete‘ Darstellungen in thematisch auf andere Zusammenhänge bezogenen Publikationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tagungsberichte</li> <li>- analytische Darstellungen in Überblickswerken</li> <li>- theoretische Reflexionen und empirische Befunde zu Qualitätsmanagement in der Fachliteratur</li> <li>- ‚beigeordnete‘ Darstellungen in thematisch auf andere Zusammenhänge bezogenen Publikationen</li> </ul>

87 Ein vergleichbares Segment wurde für den Professionalitätsdiskurs nicht definiert. Einführungen und Handbücher für Leitung und Mitarbeiter der Volkshochschule (VHS) der Pädagogischen Arbeitsstelle PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) – dem Vorläufer des heutigen DIE (Vgl. Nittel, 2000, S. 156 –157) – beispielsweise, die in einer gewissen Weise eine analoge Stellung innehaben, sind vielfach von Tietgens und anderen Vertretern verfasst und herausgegeben worden.

Der erstellte Überblick zeigt, dass sich trotz der aufgezeigten Unterschiede zwischen beiden Debatten eine gewisse Spiegelbildlichkeit zwischen den Debatten und Dokumenten aufzeigen lässt. Dabei lassen sich sowohl für die Debatte um pädagogische Professionalität als auch um Qualitätsmanagement in grober, nicht ganz trennscharfer Weise zwei miteinander zusammenhängende sowie logisch aufeinander verweisende Ebenen der programmatisch-konzeptionellen Betrachtung unterscheiden, denen sich in eher lockerer Form auch einzelne Dokumententypen zuordnen lassen:

- *Normen- und Anforderungskataloge*: konkrete handlungsleitende Konzepte, Modelle sowie Normenvorgaben und -anforderungen, die sich als normative Vorgaben für die Praxis verstehen lassen (im Professionalitätsdiskurs z. B. Tätigkeits- und Anforderungsprofile etwa für den HPM; im Qualitätsmanagementdiskurs insbesondere die Normenkataloge und Leitfäden).
- *Theoretisch-konzeptionelle Grundlagentexte*: u. a. mit Aussagen zu den Entstehungszusammenhängen, programmatischen Aussagen sowie theoretisch-konzeptionellen Grundlagen, die den Normen- und Anforderungskatalogen zugrunde liegen und diese fundieren.

Mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit für die Ansätze und ihre Umsetzung sowie angesichts ihrer Verwiesenheit aufeinander sind zur Analyse der Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen beide Ebenen in den Blick zu nehmen.

#### **Eingrenzung des Feldes und Begründung des Textkorpus**

Insofern die Auswahl eines Textkorpus als eigener methodischer Verfahrensschritt anzusehen ist, der einen maßgeblichen Einfluss auf die Ergebnisse der Untersuchung hat (vgl. hierzu die bereits zitierte Aussage von Schimpf 1997, S. 49), wurden Kriterien bestimmt, nach denen die Auswahl erfolgte, im Einzelnen *Aussagekräftigkeit bzw. Repräsentativität* der Dokumente für den Ansatz, ihr *Gegenstandsbezug* respektive ihr *Informationsgehalt* im Hinblick auf die Ebene des Handelns sowie die *Relevanz der Texte* (vgl. *Tabelle 24*). Die Literaturrecherche konnte sich dabei auf vorliegende Übersichten und Bibliographien zu Professionalität und Qualitätsmanagement sowie zu einzelnen ihrer Vertreter stützen.<sup>88</sup>

*Tabelle 24: Anforderungen an den bzw. Auswahlkriterien zum Textkorpus*

<b>Auswahlkriterien</b>	<b>Erläuterung</b>
<b>Repräsentativität / Aussagekräftigkeit</b>	- Maßgeblichkeit des Autors bzw. Nähe zum Modell (bei <i>Professionalität</i> : Vertreter und Protagonisten; bei <i>Qualitätsmanagement</i> : Modellentwickler, Zertifizierungsagenturen etc.)
<b>Gegenstandsbezug</b>	- Bezug zur Handlungsebene: Beleuchtung der Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen - Fokussierung und Umfang der Darstellung
<b>Relevanz</b>	- z. B. Bedeutsamkeit und Einschlägigkeit für die Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze; bei Qualitätsmanagement Aktualität der Normentexte, Maßgeblichkeit für die Zertifizierung

Die einbezogene Literatur lässt sich dabei entsprechend ihrer Bedeutung und Funktion im Rahmen der Untersuchung in drei Gruppen klassifizieren, im Einzelnen *maßgebliche*

---

<sup>88</sup> Vgl. zu Tietgens' Publikationen Tietgens, 1997a; für eine Bibliographie der internationalen Professionalitätsdiskussion bis 1973 einschließlich Arbeiten von Tietgens Heuer & Steinkemper, 2009.

*Untersuchungsgrundlagen, ergänzend zur Erläuterung von Kontextfaktoren oder zur Unterstützung der Analyse und Interpretation:*

- 1) **Untersuchungsgrundlage:** Dokumente, die im Zentrum der Untersuchung stehen und als Grundlage für die systematische, methodisch geleitete textanalytische Auswertung entlang der relevanten Kategorien dienen; sie bilden gleichsam das eigentliche Untersuchungsmaterial; es handelt sich dabei um Dokumente, die von Modellentwicklern und Instituten sowie von den Vertretern der Ansätze selbst stammen und somit in besonderer Weise die Ansätze in ihrer speziellen Logik repräsentieren.  
Diese werden in einer gründlichen, systematischen Weise textanalytisch ausgewertet und dienen dazu, die Ansätze zu beschreiben, zu analysieren und entsprechend der dargelegten, entwickelten Kategorien handlungstheoretisch sowie im Hinblick auf die Anwendungsspielräume und Dehnbarkeiten der Normvorgaben zu rekonstruieren.
- 2) **Ergänzende Literatur zur Explikation/exemplarischen Erläuterung (→ als Ergänzung heranzuziehende Literatur für die Beschreibung und Erläuterung):** Gemeint sind Dokumente, die zwar nicht in ähnlicher Weise systematisch analysiert werden können, aber zur Explikation und exemplarischen Erläuterung der Ansätze bei Bedarf herangezogen werden und der genaueren Beschreibung und Erläuterung dienen; es handelt sich dabei um Dokumente, die der Sphäre der Berufspraxis zugehörig sind und zumeist nicht von den Protagonisten selbst verfasst worden sind, sondern von modellnahen Fachexperten bzw. an der Umsetzung interessierten Institutionen oder aber Anwendern; diese beschäftigen sich mit Fragen der Umsetzung und Anwendung, präsentieren Umsetzungsbeispiele etc.
- 3) **Ergänzungen für die Analyse/Interpretation (→ für die Analyse und Interpretation heranzuziehende):** Dokumente, die – ebenfalls ergänzend zum Verstehen der Ansätze, ggf. im Hinblick auf spezifische Strukturmomente – zu vertiefender Analyse und Interpretation herangezogen werden; diese Dokumente sind nicht von den Urhebern selbst verfasst worden: Es handelt sich um Literatur des erziehungswissenschaftlichen, deskriptiv-analytischen, neutral beobachtenden Fachdiskurses, die analytische Beschreibungen und Analysen liefert und zu den Ansätzen und als Folie herangezogen werden kann.

Im Weiteren werden die in der Dokumentenanalyse miteinbezogenen Dokumente jeweils getrennt sowohl für den Ansatz Pädagogischer Professionalität als auch für Qualitätsmanagement erläutert.

### **5.3.2.2 Dokumenten-/Textsorten zur Untersuchung der Handlungsansätze pädagogischer Professionalität**

#### **1) Grundlage der Untersuchung**

Als Materialgrundlage für die Analyse und systematische Rekonstruktion der Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen pädagogischer Professionalität wird zum einen auf einschlägige Arbeiten der Protagonisten des Professionalitätsmodells – Tietgens sowie Koring in Anschluss an Oevermann – in der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur zurückgegriffen (1.). Die erwachsenenpädagogische Fachliteratur stellt den zentralen Ort dar, in dem der Ansatz in seiner programmatischen Ausrichtung und Typik des Handelns auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene herausgearbeitet worden ist. Zum anderen werden auch Beschreibungen zum Berufsbild des HPM und seiner Aufgaben- und Tätigkeiten herangezogen sowie ggf. auch des Weiterbildungslehrers rezipiert (2.).

1. Mit Blick auf die erwachsenenpädagogische Fachdebatte werden insbesondere solche Arbeiten rezipiert, in denen das Modell im Hinblick auf handlungsbezogene Kennzeichen – in ihren programmatischen Hintergründen, ihrer Aufgabenstruktur, ihrer Zweck-Mittel-Rationalität und anderen Handlungsmodalitäten – ausgearbeitet worden ist. Bei der erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsdebatte in der Fachliteratur spielen dabei insbesondere solche Arbeiten eine Rolle, welche in der Phase von Ende der 1980er-Jahre bis zu Beginn der 1990er-Jahre publiziert worden sind (vgl. zum Folgenden Bruns 2007, S. 38 f.). Bei dieser Zeitspanne handelt es sich um einen für die Weiterbildung sowie auch für die Ausarbeitung des Konzepts des professionellen Handelns insofern besonders bedeutsamen Zeitabschnitt, da sich in dieser Phase in der Debatte um pädagogische Professionalisierung der thematische Fokus verschob „von Dimensionen der formalen Verberuflichung (Stellenausweitung, Statusverbesserung, Ausbau der Einrichtungen, Optimierung der Aus- und Fortbildung) hin „zu Arbeiten zur Erfassung von Logik und Aufgabenstruktur des beruflichen Handelns sowie um die Erforschung beruflicher Sozialisationsprozesse bemüht haben“ (Nittel, 2000, S.73; vgl. Galiläer, 2005; vgl. analog zur Entwicklung der Debatte um Professionen im Allgemeinen Combe & Helsper, 1996b; Combe & Helsper, 2002; Helsper et al., 2000; Kraul et al., 2002; Helsper, 2004). Hintergrund bildete die Diagnose des Endes der institutionellen Professionalisierung, die angesichts zunehmender Verknappung öffentlicher Mittel konstatiert wurde (vgl. Weinberg, 1988; Schlutz & Siebert, 1988; Siebert, 1990) und eine Neuausrichtung des Diskurses auf Professionalität als neue, inhaltlich assoziierte Zielformel pädagogischer Beruflichkeit, verstanden als Bezeichnung für Kompetenzen und Handlungsstruktur professionellen Handelns. Diese schien den Akteuren trotz des gleichsam resignativen Eingestehens einer Nichterreichbarkeit institutioneller professioneller Berufsstrukturen weiterhin als anschlussfähig. Daher finden sich in den Arbeiten dieser Epoche handlungs- und kompetenztheoretische Beschreibungen des Konzepts des Professionellen Handelns, während berufsständisch orientierte Ansätze der Reflexion an Bedeutung verlieren. Der professionstheoretische Diskurs, welcher auf Fragen der Voraussetzungen professionellen Handelns bezogen ist, wird dabei – insofern die Beleuchtung der Strukturtypik des Handelns nicht im Vordergrund steht – weniger intensiv berücksichtigt.

2. Weiterhin werden Beschreibungen zum Berufsbild des HPM und seiner Aufgaben- und Tätigkeiten sowie ggf. auch des Weiterbildungslehrers in den Blick genommen, welche in der Phase der Verberuflichung der Weiterbildung von verschiedenen Akteuren und Institutionen erarbeitet worden sind: Der HPM bildet diejenige Berufsposition, auf die sich die Verberuflichungs- und Professionalisierungsanstrengungen der Debatte zu Beginn konzentrierten, wobei anzunehmen ist, dass sich das Professionalitätsmodell und die Berufsbildbeschreibungen wechselseitig beeinflusst haben dürfen; zumindest die Ausführungen des Professionalitätsmodells beziehen sich auf das Berufsbild. Die Beschreibungen der Berufsprofile des HPM transportieren dabei erwünschte Aufgabenprofile sowie auszuführende Handlungs- und Tätigkeitskomplexe. Sie weisen im Hinblick auf die Textsorte aufgrund ihrer praxisanleitenden, Vorgaben setzenden Funktion Parallelen zu den Normen- und Anforderungskatalogen des Qualitätsmanagements auf.

## **2) Weiterführende Explikation/Erläuterung**

Zur weiterführenden Erläuterung werden die Grundlagen – theoretische Folien, Modelle, Konzepte etc. – herangezogen, die von Tietgens oder von Koring in ihren Arbeiten rezipiert und weiterverarbeitet werden (bei Koring etwa die theoretischen Arbeiten Ulrich Oevermanns sowie auch die theoretische Grundlage von Enno Schmitz (vgl. Schmitz, 1984), welche beiden als

Referenzfolie gedient hat (vgl. z. B. Tietgens, 1988b, S. 87 f.; Tietgens, 1989a; Koring, 1987, S. 386 ff.)), insofern diese mit den Ansätzen strukturell gekoppelt sind

### **3) Unterstützung der Analyse/Interpretation**

Zur Unterstützung der Analysen und Interpretation des Professionalitätsmodells kann neben neueren erziehungswissenschaftlichen Arbeiten in der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte auf grundlagentheoretische Reflexionen zum Professionalitätsmodell (etwa Publikationen der Berufssoziologie) zurückgegriffen werden.

## **5.3.2.3 Textkorpus zur Untersuchung der Handlungsansätze des Qualitätsmanagements**

Als Grundlage für die Analyse der Ansätze des Qualitätsmanagements werden folgende Dokumentsorten zugrunde gelegt:

### **1) Grundlage der Untersuchung**

- Normen- und Anforderungskataloge stellen die maßgeblichen Handlungsvorgaben & Richtlinien in Form von formalisierten, technischen Normen dar; sie bringen alle die für die vorliegende Untersuchung relevanten Gegenstandsbereiche auf der Handlungsebene (Aufgaben, Zwecke und Ziele, Mittel und Methoden ...) zum Ausdruck; dabei handelt es sich um Praxisvorschriften setzende Dokumente, welche unmittelbaren Einfluss nehmen auf die Praxis; Kommentare helfen im Analyseprozess in explizierender Weise, insofern sie die Begriffe, Modelle und Konzepte in ihren Hintergründen erläutern.
- Abschlussberichte dokumentieren die Entwicklung und die Ergebnisse der Projektentwicklung, berichten und legitimieren diese gegenüber der Öffentlichkeit; dabei informieren sie insbesondere über die gesellschaftspolitischen bzw. wirtschaftlichen Hintergründe, Entstehungszusammenhänge des Projekts sowie die damit verbundene programmatische Dimension (vgl. zum hier zugrunde gelegten Verständnis von Programmatik Wittpoth, 2013, S. 9); zudem werden die theoretischen Grundlagen, die Konzepte und Modelle erläutert; insofern werden hier die programmatischen Entstehungszusammenhänge und Begründungen sowie theoretisch-konzeptionellen Grundlagen entfaltet.

Ihr besonderer gegenstandsbezogener Wert für die vorliegende Arbeit besteht also – neben der Darlegung der grundlegenden Linien der Handlungsansätze und ihrer theoretisch-konzeptionellen Begründungen – in der Erörterung der für die Programmatik bedeutsamen Hintergründe; für eine legitimationskritische Analyse von pädagogischen Handlungskonzepten, wie sie hier angedacht ist, sind sie insofern von systematischer Bedeutung, da sie ermöglichen, die programmatischen Begründungszusammenhänge zu durchdringen. Ihre Praxisrelevanz besteht u. a. in der Sicherung von legitimatorischen Ressourcen, sie bilden Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen usw.

- Die theoretisch-konzeptionellen Ausarbeitungen stellen die grundlegenden Linien im Hinblick auf den Handlungsansatz und seine Ordnungsvorstellungen heraus und liefern zudem die Fundamente, auf denen die Ansätze fußen (Begriffe, Modelle, Theoreme, theoretische Bezüge ); dabei besteht ihr besonderer Wert für die Untersuchung darin, systematisch theoretisch-konzeptionelle Ausarbeitungen zu liefern im Hinblick auf spezifische Strukturmomente und Sachgesichtspunkte; sie sind für pädagogische Handlungskonzepte, also Handlungsansätze, welche im Pädagogischen Feld und mit dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit auftreten, von besonderer Relevanz, da sie die theoretischen Bezüge darstellen, auf die sich der Ansatz stützt; insofern stellen sie einen rele-

vanten Gegenstandsbereich einer legitimationskritischen Analyse dar; mit Blick auf die Praxis haben sie legitimatorische Funktion und liefern Impulse für die Weiterarbeit.

Selbstdarstellungen auf der Homepage sind zwar mit Blick auf die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen weniger bedeutsam, präsentieren aber die programmatischen Hintergründe; insgesamt kommt ihnen ein eher ergänzender Charakter zu.

## **2) Explikation/exemplarische Erläuterungen**

In ergänzender Weise werden zur Beschreibung und Erläuterung der Normvorgaben und Ordnungsvorstellungen beider Ansätze zwei Klassen von Dokumenten herangezogen, wobei diese aber aus pragmatischen Gründen nicht in systematischer Weise einer strukturierten Textanalyse unterzogen werden.

### **- Ratgeberliteratur**

Unterstützende Literatur – Erläuterung zur Umsetzung, Leitfäden, Checklisten – zum Qualitätsmanagement bezieht sich zum einen auf die Implementierung und Umsetzung von Qualitätsmanagement und adressiert die (potenziellen) Anwendereinrichtungen, zum anderen finden sich Ratgeber, die die Zertifizierungspraxis unterstützen und anleiten.

Diese Ratgeberliteratur und Umsetzungshilfen werden von Fachexperten und Zertifizierungsagenturen herausgegeben, sind insofern aussagekräftig im Hinblick auf die Ansätze und klären über die Bedeutung einzelner Konzepte, über die in der Umsetzung notwendigen Handlungsschritte auf; insofern sie anleitenden, orientierenden Charakter haben, kann man ihnen Praxisrelevanz unterstellen, ohne dass sie verpflichtend sind für die Praxisgestaltung wie die Handlungsnormen.

### **- Erfahrungs- und Praxisberichte**

Zudem können auch Erfahrungs- und Best-Practice-Berichte von Anwendereinrichtungen ergänzende Hinweise auf die programmatisch-konzeptionelle Realität entnommen werden (vgl. z.B. Bosche et al. 2006): Zwar bilden diese als ‚Erzeugnisse‘ der Anwenderorganisationen sowie durch ihre Rückbindung an subjektive Erfahrungen nur begrenzt die programmatisch-konzeptionelle Realität der maßgeblichen Ansätze ab; gleichwohl zeigen Umsetzungsbeispiele – wenn sie in Relation zu den ‚offiziellen‘ Dokumenten (Normen- und Anforderungskataloge, Kommentare, theoretisch-konzeptionelle Dokumente) gesetzt werden – , wie einzelne Richtlinien zu denken und welche Handlungen und Tätigkeiten zu vollziehen sind; sie können daher ebenfalls zur Explikation sowie als Analyse- und als Interpretationshilfen herangezogen werden; sie dienen dabei als Spiegel der konzeptionellen Realität und lassen nicht nur Hinweise auf tatsächliche (wenngleich begrenzt auf den Bereich der Einrichtung), sondern auch auf wünschenswerte Realität zu, insofern sie auch der Selbstdarstellung dienen und z. T. geglättete, harmonisierte Wirklichkeit und das von dem Modell Erwartete präsentieren (z. B. die Darstellung intensiver und permanenter Lernbemühungen in Praxisberichten, wie sie in der ArtSet-Literatur veröffentlicht werden) und dann die modellkonformen Ideen verkörpern. Diese werden jedoch nicht in die systematische Textanalyse miteinbezogen.

## **3) Unterstützung der Analyse/Interpretation**

Zur Unterstützung der Analysen wird bedarfsbezogen auf theoretische Reflexionen und empirische Befunde zum (Qualitäts-)Management sowohl der betriebswirtschaftlichen Grundlagenliteratur als auch der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur rekurriert, welche die Möglichkeit einer

Vertiefung bedeutsamer Sachgesichtspunkte im Hinblick auf einzelne Dimensionen der Ansätze bieten. Theoretische Arbeiten finden sich ebenfalls in sozialwissenschaftlichen Debatten.

Tabelle 25 zeigt die verschiedenen Dokumentenarten der Untersuchung, differenziert nach Verwendungszweck, vergleichend im Überblick.

Tabelle 25: Dokumentenarten der Untersuchung im Überblick

Funktion	Textkorpus	
	Qualitätsmanagement	„Pädagogische Professionalität“
<b>Untersuchungsgrundlage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normen-/Anforderungskataloge sowie Kommentare, Arbeitswerkzeuge, Qualitätshilfen etc.</li> <li>- Projektbericht, redaktionelle begleitende Dokumente, ergänzend für die Analyse: politische Hintergrundpapiere</li> <li>- theoretisch-konzeptionelle Ausarbeitungen in der Fachliteratur, begleitende Arbeiten in modellnaher Fachliteratur</li> <li>- ergänzend: Selbstdarstellungen auf der Homepage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachpublikationen der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte (berufsnahes und erziehungswissenschaftliches Segment); Fokus auf Arbeiten Ende der 1980er-, Anfang der 1990er- Jahre; zudem neuere Arbeiten von Gieseke und Peters</li> <li>- Berufsprofile zum HPM mit Anforderungs- und Tätigkeitsbeschreibungen ggf. zum Weiterbildungslehrer</li> </ul>
<b>Explikation/Erläuterung (ergänzend)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experten-Ratgeberliteratur für Anwenderorganisationen und Zertifizierer</li> <li>- Erfahrungsberichte/Best Practice aus der Anwendungspraxis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- theoretische Bezüge und Grundlagenliteratur, die von Tietgens und Koring rezipiert wurden</li> </ul>
<b>Analyse/Interpretation (ergänzend)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wirtschafts-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu Qualitätsmanagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grundlagentheoretische, sozialwissenschaftliche sowie aktuelle erziehungswissenschaftliche Literatur zur Professionalität</li> </ul>

Im Weiteren wird differenziert nach den beiden aufgezeigten Ebenen sowie Publikationstypen das konkrete methodische Vorgehen bei der Dokumentenauswertung erläutert.

### 5.3.3 Methodisches Vorgehen bei der Dokumentenanalyse

Entsprechend der methodologischen Grundlagen der Dokumentenanalyse (vgl. im Überblick Wolff, 2009; Hoffmann, 2012) werden die Dokumente nicht lediglich „als ‚Container‘ der forschungsrelevanten materialen Informationen“ (ebd., S. 397), sondern als ein ‚kontextualisiertes‘ Dokument betrachtet, das im Hinblick auf Autor, Adressat sowie deren sozial- und kulturhistorischen Zusammenhänge zu reflektieren ist (vgl. dazu ebd.).

#### **Unterschiedliche Zugänge je nach Ebene aufgrund der Differenzen innerhalb des Dokumentenkorporus**

Die Untersuchung greift zunächst primär auf hermeneutische Verfahrensregeln zurück. Ergänzend schließe ich zudem gezielt auf einige Verfahrensregeln der qualitativen Inhaltsanalyse an, die in den hermeneutischen Rahmen integriert werden. Einen weiteren Anschlusspunkt liefert die transzendental-kritisch-skeptische Voraussetzungsanalyse, die spezifisch auf die Aufdeckung von logischen Bedingungen abzielt und ebenfalls in den hermeneutischen Rahmen integriert werden



kann. Insofern der den beiden Ebenen zugeordnete Textkorpus jeweils eine je eigene Struktur aufweist, wird für jede der Ebenen auch eine je spezifische methodische Vorgehensweise begründet.

### 5.3.3.1 Methodischer Zugang bei der Analyse der theoretisch-konzeptionellen Grundlagentexte

#### 5.3.3.2 Methodische Anschlussstellen

##### **Hermeneutische Grundlagen**

Zur Fundierung der Textanalyse der programmatisch-konzeptionellen Ebene wird zunächst an hermeneutische Grundlagen angeknüpft (vgl. im Überblick Danner, 2006), insofern diese für jede Art des Textverstehens allgemeine Prinzipien und Vorgehensweisen des Verstehens der Bedeutung von Texten sowie auch konkretisierende Verfahrensvorschläge bieten (vgl. ebd.; Rittelmeyer & Parmentier, 2006; Klafki, 1981). Der Rekurs auf die Hermeneutik bietet sich mit Blick auf den Gegenstand der vorliegenden Dokumentenanalyse auch aus methodologischen Gründen an, insofern das Sinnverstehen des Handelns sowie von Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen auch den zentralen Gegenstand der Hermeneutik bilden (vgl. Wimmer, 1984).<sup>89</sup>

Im Gegensatz zu anderen Methoden wie der Qualitativen Inhaltsanalyse bemühen sich hermeneutische Methoden darum, die sinnhafte Bedeutung eines Textes und einzelnen Textabschnitten aus dem Textganzen sowie einem kontextuellen Gesamtzusammenhang zu erschließen: Ihre Zielsetzung besteht in Anschluss an Regenbogen und Meyer in der „methodisch geleitete[n] Rekonstruktion eines Sinnzusammenhangs in einem sprachlichen Gebilde mit der methodischen Grundforderung, das Einzelne aus dem Sinnzusammenhang eines Ganzen heraus zu verstehen“ (Hermeneutik (1998). In A. Regenbogen [...], S. 286). Auf den Text bezogen erfolgt die Rekonstruktion von Textbestandteilen aus dem Ganzen heraus, so wie auch das Ganze des Textes aus den einzelnen Teilen erschlossen wird (vgl. Danner, 2006, S. 60 ff.; Krüger, 2006, S. 184 ff.).<sup>90</sup>

Insofern es in der vorliegenden Untersuchung einerseits darum geht, den Ausführungen der Autoren in den einzelnen Dokumenten Angaben zu einzelnen Strukturelemente des Handelns der Ansätze – Zwecke, Ziele, Mittel und Methoden, Wertvorstellungen etc. – zu ‚entnehmen‘, diese jedoch andererseits ihre Bedeutung erst aus dem Zusammenhang heraus – als Bestandteile einer gemeinsamen Handlungsordnung – erhalten (Angaben zu Methoden z. B. durch ihre Verbindung zu Zwecken sowie zu Bedingungs- und Wirkannahmen), erfüllt die Hermeneutik eine zentrale Anforderung an die textanalytische Auswertung. Zudem sind auch die einzelnen Dokumente jeweils aus ihrem Entstehungszusammenhang heraus sowie ihrem Kontext zu verstehen, was ebenfalls von hermeneutischen Verfahren unterstrichen wird.

---

89 Mit Wimmer kann Hermeneutik sogar als „Methode zur Erfassung des Sinns von Äußerungen, Handlungen, Handlungsergebnissen, Handlungszusammenhängen, Handlungsregeln und Handlungsnormen, von individuellen und gesellschaftlichen Einstellungen, von Institutionen und Kulturen sowie von Handlungs- und institutionellen Zwecken und Zweckzusammenhängen verstanden werden“ (Wimmer, 1984, S. 883). Damit korrespondiert, dass das Zweck-Mittel-Schema des Handelns in der hermeneutischen Debatte auch als ein methodologisch-heuristisches Prinzip verstanden wird (vgl. ebd.).

90 Verfahrenstechnisch weist die Hermeneutik in dieser Hinsicht insofern eine Differenz gegenüber inhaltsanalytischen Verfahren (z.B. der Qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings) auf, als dass sie sich in der Auswertung anstatt an einer Rekonstruktion des sinnhaften Gesamtzusammenhangs eines Textes in seiner Struktur streng an Einzel-Kategorien und Textabschnitten orientiert, wodurch einzelne ‚Textstücke‘ aus ihrem textimmanenten Zusammenhang heraus isoliert werden (vgl. zu diesem Aspekt – im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring – Gläser & Laudel, 1999, S. 4).

Zudem lassen sich über ein hermeneutisches Vorgehen auch die tieferliegenden Sinnschichten erschließen, die ebenfalls für die Untersuchung maßgeblich sind: Wenngleich einige der für die Untersuchung bedeutsamen Handlungselemente in expliziter und detaillierter Weise beschrieben werden oder sich leicht aus dem Zusammenhang erschließen lassen, insofern die Publikationen bewusst spezifische Zielgruppen mit den Handlungsvorgaben sowie der Erläuterung eines idealtypischen Handlungsmodells adressieren, ist davon auszugehen, dass andere Elemente wie Bedingungs- und Wirkannahmen oder aber übergeordnete Zweckzusammenhänge eher impliziter Natur sind und insofern analytisch erschlossen werden müssen.

### ***Transzendental-kritisch-skeptische Voraussetzungsanalyse***

Im Sinne gleichermaßen einer Haltung und Handlung knüpfe ich zudem an methodologisch-methodische Grundlagen der transzendental-kritisch-skeptischen Voraussetzungsanalyse (vgl. Fischer, 1996; Ruhloff, 1996; Fischer, 1989) als einer speziellen Form der Argumentationsanalyse (vgl. Wigger, 2010) an, welche auf die analytische Aufdeckung von logischen Voraussetzungen von Aussagenkomplexen abzielt und damit die Prämissen der Handlungskonzepte zu erschließen hilft. Die Frage etwa nach den Bedingungs- und Wirkannahmen berührt auch die logischen Voraussetzungen von Aussagenzusammenhängen, welche nicht über rein beschreibende oder rein sinnrekonstruktive Verfahren erfasst werden können. Hier offeriert die transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik methodische Verfahrensvorschläge und Prinzipien zur Aufdeckung der logischen Voraussetzungen in Texten.

### ***Qualitative Inhaltsanalyse***

Für die Analyse entlang der handlungstheoretischen Kategorien bietet die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring methodische Anschlusspunkte, die mit der Technik der Strukturierung auf eine systematische, kategoriengeleitete Form sozialwissenschaftlicher Textanalyse abzielt (Mayring, 2012, S. 83) und sich dabei entsprechend des sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis um eine gegenüber hermeneutischen Verfahren stärkere methodische Fundierung einzelner textanalytischer Auswertungsschritte bemüht.<sup>91</sup> Insbesondere können ihr Hinweise zur Ausarbeitung von deduktiv abgeleiteten Kategorien sowie zur induktiven Kategorienentwicklung entnommen werden; zudem regt sie die Ausarbeitung von Ablaufplänen für einen strukturierten Aufbau von Untersuchungen an. Bei der Ausarbeitung von Kategorien und der Bemühung um eine ‚Methodisierung‘ von Auswertungsschritten ist jedoch das Kriterium hermeneutischer Offenheit für den Gegenstand zu gewährleisten (vgl. Klafki, 1981; Rittelmeyer & Parmentier, 2006; Danner, 2006), so dass nicht an alle Verfahrensvorschläge angeknüpft werden kann.

Die Grundlagen der methodischen Verfahren sowie die Vorgehensweisen werden im Weiteren erläutert.

---

91 Gemeinsames Kennzeichen inhaltsanalytischer Arbeitsmethodik ist eine Abgrenzung gegenüber offeneren, weniger methodisch standardisiert vorgehenden, „stärker interpretativ-hermeneutischen (als Kunstlehre des Verstehens definierten) Textanalyseansätzen“ (Mayring, 2012, S. 83), insofern diese nicht dem vertretenen Idealmodell quantitativer Forschungsmethodik entsprechen.

### 5.3.3.3 Textanalytische Grundlagen: Hermeneutik, inhaltsanalytische und voraussetzungsanalytische Ergänzungen

#### **Hermeneutische Grundlagen**

Unter dem Begriff der Hermeneutik – übersetzbar als „Kunst der Auslegung“ (Danner, 2006, S. 35) oder auch „Deutungslehre, Lehre vom Verstehen“ (Schreiter, 1990, S. 538)<sup>92</sup> – können in Anschluss an Broecken (vgl. Broecken, 1975) drei verschiedene Ebenen subsumiert werden, im Einzelnen:

”

1. technisch-praktisches Regelwissen über die Auslegung,
2. Theorie über die Grundlagen und Bedingungen des Verstehens, das selbst entweder als Kunst oder als Methode [...] aufgefasst wird,
3. Auslegung des Seins des Daseins“ (Broecken, 1975, S. 219) im Sinne einer philosophischen Existenz-Lehre.

Während der Begriff auf der ersten Ebene das konkrete Können beschreibt, geben die letzten beiden Begriffe „Zugangsart (Aufweisung) und Gegenstand (das Sein des Seienden) dieser Disziplin an“ (ebd.).

Im vorliegenden Untersuchungszusammenhang wird an Hermeneutik im Sinne einer spezifischen erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethodik der Textauslegung entsprechend der ersten beiden Ebenen verstanden und an entsprechende Grundlagen angeknüpft (vgl. hierzu Danner, 2006, S. 34 ff., insbesondere S. 60–73, 100–103). Dabei lässt sich die Hermeneutik wie auch die transzendental-kritisch-skeptisch verfahrenende Argumentationsanalyse gleichermaßen als Handlung sowie auch als Haltung verstehen (vgl. zur Hermeneutik Soeffner & Hitzler, 1994; vgl. zur transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik Meyer-Drawe, 1984).

Diese Grundlagen zur Lehre des Verstehens sind systematisch insbesondere von Schleiermacher und Dilthey herausgearbeitet worden (vgl. zu den begrifflichen, theoretischen und methodischen Grundlagen der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik Danner, 2006; S. 34 ff.; vgl. Kron et al. 2013, S. 354 ff., vgl. vertiefend Broecken, 1975; Coreth, 1969). Zu den „Grundstrukturen hermeneutischer Arbeit“ (Kron et al., 2013, S. 361) gehören der hermeneutische Zirkel, die Grundannahme sowie Aufforderung zur Berücksichtigung der hermeneutischen Differenz sowie ein hermeneutisches Regelwerk als Instrumentarium zur Interpretation von Texten (vgl. hierzu Kron et al., 2013, S. 361; vgl. Danner, 2006, S. 34 ff.).

Zur weiteren Fundierung des methodischen Vorgehens wird ausgehend von den eher allgemeinen Grundlagen – insbesondere dem hermeneutischen Zirkel sowie der hermeneutischen Differenz – an die vorliegenden Regelwerke angeknüpft, die um die Ausarbeitung der hermeneutischen Grundlagen zu einer erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethodik bemüht sind. Wenngleich auch diese Regeln angesichts des spezifischen Gegenstands und der Voraussetzungen hermeneutischer Analysen kein schematisches, ‚abarbeitbares‘ Verfahren mit streng regulierten Einzelschritten bereitstellen können (vgl. ebd., S. 67; vgl. grundlegend Broecken, 1975, S. 249 ff.), bieten diese doch Orientierung für die Durchführung. *Tabelle 26* stellt einschlägige Regelsysteme im Überblick dar.

---

92 Typischer Gegenstand der Hermeneutik sind entsprechend der begrifflichen und geschichtlichen Tradition Texte (vgl. z.B. Kron, 1999, S. 208; Broecken, 1975, S. 219), wobei sich Hermeneutik auch auf andere ‚Sinträger‘ (vgl. Danner, 2006, S. 35) wie z.B. Bilder und ihre Analyse beziehen kann (vgl. Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 20 ff.). Mit Böhm lässt sie sich daher weit gefasst als „Methode des Auslegens und Deutens von Dokumenten, Schriften, Sprach- und Kunstwerken“ (Hermeneutik (2000). In W. Böhm [...], S. 238) verstehen.

Tabelle 26: Methodische Verfahrensregeln hermeneutischer Textanalyse

„Elf methodologische Grunderkenntnisse“ (nach Klafki, 1971)	„Methodische Grundsätze hermeneutischer Interpretation“ (Rittelmeyer & Parmentier 2001, S. 41 ff.)	„Regeln der Textinterpretation“ (Danner, 2006, S. 101 ff.)
1. Vorkenntnisse und Fragestellungen bewusstmachen und ausformulieren, transparent machen (S. 135–137)	1. Methodische Prüfung von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven am interpretierten Sachverhalt	<b>A) Vorbereitende Interpretation</b> 1. Text- und Quellenkritik: Prüfung der Quelle im Hinblick auf seine Authentizität
2. Kontinuierliche Überprüfung und Anpassung/Revidierung des Vorverständnisses, der Fragestellung am Text (S. 137–138):	2. „Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation strikt am Objekt orientiert“	2. Bewusstmachen des persönlichen Vorverständnisses und der Fragestellung
3. Quellen- bzw. Textkritik vornehmen zur Einordnung des Textes, Sicherstellung der Urheberschaft, Prüfung der Authentizität/Aktualität (S. 138–140)	3. „Prüfung, ob neue Erkenntnisse oder nur Paraphrasen vorliegen“	3. Erschließung des allgemeinen Sinns des Textes, des Korpus, vor dessen Hintergrund sich das Einzelne aufschließt
4. Klärung und umfassende Einordnung des Textes (im Hinblick auf Anlässe, Funktionen, Adressaten und Formen, Funktionen) und der Bedeutung der Begriffe (semantischer Aspekt) (S. 140–142)	4. „Quellenkritik“	<b>B) Textimmanente Interpretation</b> 4. Semantische und syntaktische Untersuchungen, Auseinandersetzung mit dem Text entsprechend hermeneutischen Zirkelbewegungen (zwischen Vorverständnis/Fragestellung und Text sowie zwischen Teilelementen und dem Ganzen)
5. Berücksichtigung des Entstehungszusammenhangs des Textes: Hinzunahme der argumentativen Referenzen/Bezugspositionen (S. 142–144)	5. „Das Problem der Lebenswelt“	5. Herstellung des ganzen Textsinns auf Basis der Regeln der Logik, Gliederung des Textes hilfreich
6. Notwendigkeit des Hinzuziehens von Quellen über den immanenten Textzusammenhang hinaus (S. 138–140)	6. „Beachtung des historischen und sozialen Zusammenhangs, in dem ein Objekt hermeneutischer Analyse steht“	6. Vernünftigkeitunterstellung des Autors, bei (scheinbaren) Widersprüchen Ausweis der eigenen Interpretation als Hypothese, als eigene Interpretation
7. Berücksichtigung syntaktischer Mittel, syntaktischen Beziehungen zwischen einzelnen Wörtern und Satzteilen in der Argumentation (S. 145–146)	7. „Die Bedeutung formaler bzw. struktureller Merkmale eines Interpretationsobjekts“	<b>C) Koordinierende Interpretation</b> 7. Heranziehen des Kontextes eines Werkes
8. innere gedanklich-argumentative Gliederung des Textes, Beziehungen zwischen Aussagen, -zusammenhängen und Abschnitten herausarbeiten (S. 146–149)	8. „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierenden Objekts, der interpretierten Person oder sozialen Situation“	8. Aufdecken der unbewussten Voraussetzungen eines Autors (z. B. ideologische Grundlagen der Arbeiten eines Autors, Einstellungen des Autors)
9. kritische Reflexion der Argumentation eines Textes im Hinblick auf innere Widerspruchsfreiheit und Stringenz (S. 149)	9. Die Klärung zentraler Begriffe der Analyse“	9. Übersetzung/Aktualisierung eines Textsinns auf eine heutige Situation ohne Überspringen der hermeneutischen Differenz
10. Textauslegung in Orientierung am hermeneutischen Zirkel: Relationierungen zwischen einzelnen Elementen des Textes und dem größeren Zusammenhang, Berücksichtigung des wechselseitigen Zusammenhangs zwischen Fragestellung des Autors und der Textinterpretation (S. 149–150)		10. Formulierung der verstandenen Sinn- und Wirkzusammenhänge als Hypothesen
11. Ideologiekritik des Textes sowie seiner Wirkungen bei den Rezipienten (S. 151–153)		

(in Anschluss an Klafki, 1971, S. 126 ff.; Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 41 ff.; Danner, 2006, S. 100 ff.)

Die vergleichende Betrachtung der Darstellung zeigt einen Grundkonsens über die wesentlichen Prinzipien hermeneutischer Untersuchung, während bestehende Unterschiede überwiegend formaler Art sind und sich auf Anzahl, Reihenfolge sowie Formulierungen beziehen.<sup>93</sup>

Bei der Textauswertung knüpfe ich an die methodische Systematik von Danner an, dessen Unterteilung in einzelne hermeneutische Aufgabenbereiche – vorbereitende Arbeiten, Textimmanente Auswertung, Textinterpretation mit Blick auf den Text transzendierende Kontexte – eine sinnvolle Gliederung der einzelnen im Rahmen der Textauslegung anfallenden Arbeitsschritte bietet. Die Aufteilung nutze ich in der Untersuchung als orientierendes Schema, um die Einzelaufgaben beim hermeneutischen Vorgehen auseinanderzuhalten und so den Verfahrensablauf systematischer und strukturierter zu gestalten.

### **Inhaltsanalytische Grundlagen**

Der Begriff „Inhaltsanalyse“ bezeichnet keine geschlossene Methode, sondern umfasst ein Bündel unterschiedlicher textanalytischer Auswertungsverfahren und Techniken innerhalb der Sozialwissenschaften. Dabei lassen sich in Abhängigkeit vom Gegenstandsbereich und der Vorgehensweise ein quantitativer und qualitativer Strang von inhaltsanalytischen Verfahren unterscheiden (vgl. z. B. Möller, 2012, 382 f.). Mit Blick auf ihre Bezugnahme einerseits auf hermeneutische sowie semiotische Grundlagen der verstehenden Textauslegung sowie andererseits auf Vorgehensweisen der qualitativen und quantitativen Methodik entzieht sich die Inhaltsanalyse einer eindeutigen methodologischen Zuordnung innerhalb der Forschungsmethoden bzw. bleibt in ihrem methodologischen Status unklar. Dementsprechend wird sie auch als „ein Verbindungsglied zwischen den hermeneutischen und den empirischen Wissenschaften bzw. „ein Scharnier zwischen *qualitativen* und *quantitativem*‘ Paradigma (Lange & Willenberg, 1989, S. 178)“ (Groben & Rustemeyer 2002, S. 236; Hervorhebung im Original) betrachtet (vgl. auch Mayring, 2010c, S. 602; Möller, 2012, S. 381).

Zu den allgemeinen Kennzeichen der Methode, über die sich ihre besondere Differenz zu anderen textanalytischen Verfahrensweisen ergibt, gehören

”

- 1) Die Einordnung des Materials in ein Kommunikationsmodell [...]
- 2) Bestimmung der Analyseeinheiten als der Textportionen, die systematisch bearbeitet werden (Auswertungseinheit, Kodiereinheit, Kontexteinheit);
- 3) Erarbeitung eines Kategoriensystems, das die Analyseaspekte beinhaltet;
- 4) regelgeleitete Zuordnung der Kategorien zu den Textstellen;
- 5) Zusammenfassung dieser Kodierungen und eventuelle qualitative Analyse;
- 6) Überprüfung [des Ergebnisses anhand, H. B.] inhaltsanalytischer Gütekriterien (Intracoder- und Inter-coder-Reliabilität).“ (Mayring, 2012, S. 83)

Zur Fundierung der Textanalyse wurde an ausgewählte Verfahrensvorschläge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angeschlossen (vgl. Mayring, 2012; Mayring, 2010b). Möller hebt zur

---

<sup>93</sup> Einige inhaltliche Unterschiede ergeben sich aus den Anwendungsfeldern, auf die die Autoren und ihre methodischen Vorschläge bezogen sind. Während Klafki und auch Danner sich insbesondere auf die Auslegung von Texten beziehen, stellen Rittelmeyer und Parmentier hermeneutische Prinzipien für die Erhebung, den Umgang und die Auswertung auch anderer Daten und Dokumente (z.B. Bildmaterial) aus, insofern sie sich auf das weite Forschungsfeld qualitativer empirischer Forschung beziehen.

Kennzeichnung der qualitativen Inhaltsanalyse als Verfahren einer regelgestützten kategorialen Textauswertung folgende Merkmale hervor:

- Kategorien,
- Kodierregeln, die die Zuordnung sichern, sowie
- Analyseregeln (vgl. Möller, 2012).

In der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring werden Explikation, Strukturierung und Zusammenfassung als drei grundlegende Formen und Techniken der Analyse und Interpretation unterschieden, wobei der kategoriengeleiteten strukturierenden Inhaltsanalyse eine besondere Bedeutung zukommt. Das Herzstück des Verfahrens bilden hier deduktiv theoretisch hergeleitete und/oder induktiv aus der Auseinandersetzung mit dem Material gewonnene Kategorien, welche im Rahmen des Auswertungsprozesses als externe Kategorien methodisch, d. h. systematisch und regelgeleitet, „wie ein Rechen durch das Textmaterial gezogen werden“ sollen, damit „an dessen Zinken Materialbestandteile hängen bleiben“ (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 325, in Anschluss an Carney 1969), und das Erfasste bündeln sollen (vgl. zur Auswertungslogik in Abgrenzung zu anderen Verfahren des Kodierens wie der Grounded Theory Gläser & Laudel, 1999).

Die Stärke inhaltsanalytischer Verfahren besteht darin, „dass sie streng methodisch kontrolliert das Material“ analysieren, in dem sie „ihr Material in Einheiten“ zerlegen, welche nacheinander bearbeitet werden, wobei im Zentrum der Auswertungsstrategie eine Analyse auf Basis von „theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen“ (Mayring, 2002, S. 114) steht. Dieses wird entweder deduktiv z. B. aus der Theorie und/oder induktiv aus dem Textmaterial heraus entwickelt sowie erst nach einer Erprobung am Text im Rahmen von Probeläufen final zur Auswertung eingesetzt. Die den Kategorien zugeordneten Informationen werden dann „relativ unabhängig vom Text weiterverarbeitet, d. h. umgewandelt, mit anderen Informationen synthetisiert, verworfen usw.“ (Gläser & Laudel, 1999, S. 4).

Zur Sicherung einer möglichst großen intersubjektiven Überprüfbarkeit der Analyse schlägt die Qualitative Inhaltsanalyse verschiedene Systematisierungen und Verfahrensregulierungen bei der Textanalyse vor, u. a. eine genaue Explikation und Operationalisierung der Kategorien, ihre Erläuterung mithilfe von Ankerbeispielen sowie die Entwicklung von Regeln für die Zuordnung des Textes zu diesen Kategorien („Kodier-“ oder auch „Extraktionsregeln“), die in Kodierleitfäden festzuhalten sind. Weiterhin sind Festlegungen vorzunehmen, *welche Materialien und Materialbestandteile* in die Textauswertung mit einbezogen werden sowie *in welcher Weise* mit diesen während der Analyse umgegangen wird. So wird je nachdem, in welchem Umfang und in welcher Weise Materialien und Materialbestandteile in den Blick genommen werden, zwischen Auswertungs-, Kontext- oder Kodiereinheit unterschieden (vgl. dazu Mayring & Brunner, 2010, S. 325), wobei die Analyse insgesamt auf eine vollständige und systematische Durchsicht des Materials abzielt. Darüber hinaus formuliert sie Gütekriterien u. a. zur Überprüfung und Verbesserung der Reliabilität und Objektivität der vorgenommenen Kodierung, die sich an die quantitative Methodologie anlehnen (insbesondere Intra- und Intercoder-Reliabilität zur Minimierung der subjektiven Interferenz bei der Auswertung, vgl. ebd., 326).

Angesichts der genannten Anforderungen und Bedingungen der Untersuchung – Notwendigkeit einer Rekonstruktion des Handlungssinns aus dem Gesamtzusammenhang des Textes heraus sowie Berücksichtigung des Entstehungs- sowie Debattenzusammenhangs; Bedeutsamkeit einer Aufdeckung auch latenter, nicht manifester Sinnstrukturen; Umfang des Textkorpus – ist ein

inhaltsanalytisches Vorgehen entsprechend etwa der Qualitativen Inhaltsanalyse nicht geeignet; ihr am Idealmodell quantitativer Forschung orientierter Anspruch einer systematischen, ‚verobjektivierenden‘ Textauswertung und -interpretation passt nicht zu dem vorliegenden Gegenstand sowie den gesetzten handlungstheoretischen Prämissen. Gleichwohl wird zur Verbesserung der Systematik und der Transparenz der Untersuchung an einige ihrer Verfahrensvorschläge angeknüpft:

- Um die Kategorien begrifflich klar zu bestimmen und für eine offene Heuristik optimal zu nutzen, werden den Teilkategorien begriffliche Explikationen, definierte Unterformen sowie exemplarischen Erläuterungen sowie Beispiele zugeordnet und in einem Kategorienplan zusammengefasst. Diese dienen im Vorfeld einer Absteckung des semantischen Raums der jeweiligen Kategorie und fungieren während der Analyse als sensibilisierende Folie.
- Um die Auswertung an den handlungstheoretischen Kategorien auszurichten, werden als Äquivalent zu Kodierregeln Fragen an den Text formuliert, die die Analyse strukturieren und die Aufmerksamkeit in der Auseinandersetzung mit dem Text auf bedeutsame Sachgesichtspunkte lenken sollen (vgl. zu einem solchen Verfahren im Rahmen einer Dokumentenanalyse bildungspolitischer Dokumente Kraus, 2001).
- In der Auseinandersetzung mit dem Text wurden induktiv Kategorien entwickelt, die dann auch am Text – wenngleich ohne formalisiertes und rigoroses Ablaufprozedere – überprüft wurden.
- Sowohl für die Gesamtuntersuchung als auch für die einzelnen Verfahrensschritte wurden grob gehaltene Ablaufpläne entwickelt, die während der Untersuchung der Orientierung dienen sollten.

#### ***Argumentationsanalyse, Voraussetzungsanalyse***

Die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik stellt eine spezifische Richtung der Pädagogik dar, welche eine grundlegend verstandene, radikale Skepsis für die erziehungswissenschaftliche Reflexion fruchtbar machen möchte und aufbauend auf der Transzendentalphilosophie Kants auf die Aufdeckung sowie Legitimationsprüfung der impliziten logischen Voraussetzungen von Aussagen- und Annahmenezusammenhänge abzielt (vgl. grundlegend Fischer 1996; Beispiele bieten Ruhloff, 1979, Ruhloff, 2001). Mit dem Fokus auf logische Prämissen auch von programmatisch-konzeptionellen Handlungsentwürfen macht sie einerseits auf einen spezifischen Gegenstandsbereich der Reflexion ‚aufmerksam‘, welcher im Rahmen der vorliegenden handlungstheoretischen Untersuchung insbesondere bei der Analyse der den Handlungskonzepten zugrunde liegenden Bedingungs- und Wirkannahmen bedeutsam ist; insofern begründet sich ihr Einsatz methodologisch aus der Mehrschichtigkeit von Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen respektive ihrer textlichen Grundlagen aus. Wie die Hermeneutik lässt sie sich gleichermaßen als Handlung und Haltung verstehen (vgl. hierzu Soeffner & Hitzler, 1994), insofern sie gleichermaßen analytische Vorgehensweisen als auch eine grundlegende Perspektive auf Texte umfasst (vgl. Meyer-Drawe, 1994).

Im Rahmen der Dokumentenanalyse kam sie insbesondere bei der Analyse der Bedingungs- und Wirkannahmen zum Einsatz, um die impliziten begrifflich-theoretischen Prämissen und Bedeutungsgehalte von Aussagen in Dokumenten zu pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement – den logischen Voraussetzungen – aufzudecken, welche aus der Perspektive transzendental-kritischer Pädagogik als Thesen zu prüfen und auch in ihrer normativen Gültigkeit zu befragen sind. Dabei fungierte sie als eine sensibilisierende Folie sowie als ‚Fragerichtung‘ bei der Textanalyse, wobei es zunächst nur um das Aufdecken der Prämissen ging.

### 5.3.3.4 Verfahrensablaufplan, Analysematerialien (Kategorien, Fragen) und konkrete Hinweise zur Arbeitsweise

Ausgehend von den hermeneutischen Grundlagen und Prinzipien wurde in der Textanalyse der für die Untersuchung *grundlegenden Texte* zweischrittig vorgegangen (vgl. hierzu auch Bruns, 2007, S. 41 f.).

Im *ersten Schritt* erfolgte zunächst eine vom handlungstheoretischen Analyseraster losgelöste deskriptiv-analytische Darstellung und sinnerschließende Rekonstruktion der Dokumente sowie der hier enthaltenen Konzepte zum Professionellen Handeln und des Qualitätsmanagements, die – im Rahmen der Möglichkeiten stets interpretativer Rekonstruktionen – bemüht war, den Gegenstand aus sich und seiner Eigenlogik heraus zu rekonstruieren. Auf dieser Basis erfolgte dann im *zweiten Schritt* eine systematische Analyse entlang des handlungsstrukturellen Kategoriensystems. Durch diese Trennung von sinnerschließender Rekonstruktion und handlungstheoretischer Analyse sollte vermieden werden, dass die Dokumente und Konzepte durch eine direkt aus der Struktur des Handlungsrasters heraus erfolgende Charakterisierung in ein externes, möglicherweise dadurch verengendes Schema gepresst werden: Wenngleich die Handlungsordnung zwar die inhaltliche Ordnung des in den Dokumenten formulierten Handlungssinns widerspiegelt, folgen die Dokumente sowie die einzelnen hier formulierten Konzepte vielfach einer andere Aufbau-logik, die als Voraussetzung für die Analyse zunächst rekonstruiert werden sollte.

Die in der handlungstheoretischen Analyse der einzelnen Dokumente herausgearbeiteten Ergebnisse wurden dabei zur Erstellung eines ‚Gesamtbildes‘ vergleichend aufeinander bezogen. Die dokumentenanalytische Untersuchung orientierte sich pragmatisch am Gedanken der ‚Sättigung‘ der Analyse, die im vorliegenden Zusammenhang die hinreichende inhaltliche Füllung sowie die Entstehung eines hinreichend fundierten Gesamtbildes im Hinblick auf die handlungstheoretischen Kategorien meint.<sup>94</sup>

Entsprechend der aufgezeigten unterschiedlichen Bedeutung sowie Verwendungsweisen von Texten wurden andere Textgrundlagen ergänzend herangezogen.

---

94 Die Kategorie der Sättigung findet sich im Kontext der qualitativen Sozialforschung in verschiedenen forschungsmethodischen Zugängen als Teil des Theoretical Samplings, z.B. in der Diskursanalyse und in der Grounded Theory. Eine bündige Beschreibung des Vorgehens sowie eine Definition findet sich bei Keller:

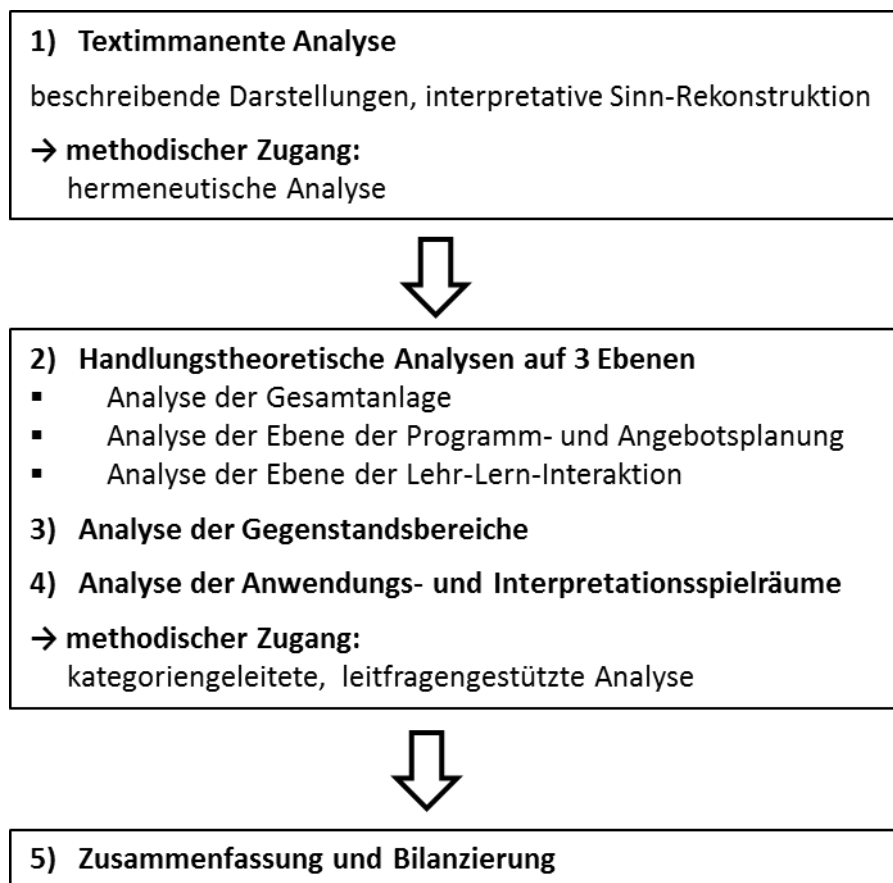
„Der Auswahlprozess des Theoretical Sampling wird durchgeführt, bis zusätzliche Analysen keinen Erkenntnisgewinn über das Gesamtkorpus bzw. die daran gestellten Forschungsfragen mehr ergeben. Dies äußert sich im Untersuchungsprozess in der Feststellung von Wiederholungen: Weitere Analysen von Aussageereignissen liefern keine neuen Kategorien oder Ideen, sondern immer nur eine Bestätigung der bereits erarbeiteten Deutungsmuster, Phänomenstrukturen, Klassifikationen und narrativen Verknüpfungen. Gewiss kann bspw. der Treibhauseffekt mit unterschiedlichsten Worten, Beispielen und Bezügen zum Thema werden. Doch die allgemeinen Muster ihrer Verknüpfung zu einer Erzählung über Klimawandel, über die dafür zu übernehmende Verantwortung usw. sind relativ begrenzt. Von einer "Sättigung" der Analyse zu sprechen bedeutet hier also, auf dieser Ebene des Typischen den begründeten Eindruck formulieren zu können, alles Wichtige erfasst zu haben – auch dann, wenn jeder-mann weiß, dass die Zahl der empirischen Aussageereignisse zwar endlich, aber eben doch Legion ist. Bezogen auf das Konzept der Phänomenstruktur meint das bspw., dass weitere Einzelanalysen keine neuen Phänomenbausteine mehr zu Tage fördern.“ (Keller, 2007, Absatz 34)

Wenngleich nicht an diese elaborierteren methodischen Verfahrensvorschläge angeschlossen wurde, orientierte sich die Analyse jedoch gedanklich an dem dahinterliegenden Modell. Im vorliegenden Zusammenhang meint Sättigung die hinreichende inhaltliche Füllung sowie die Entstehung eines hinreichend fundierten Gesamtbildes im Hinblick auf die handlungstheoretischen Kategorien.



Abbildung 9 stellt den Ablaufplan der Untersuchung mit Blick auf die programmatisch-konzeptionellen Dokumente dar.

Abbildung 9. Ablaufplan der Untersuchung der theoretisch-konzeptionellen Dokumente



### **Analysematerialien (Kategorien, Fragen) und konkrete Hinweise zur Arbeitsweise**

Die Arbeitsmaterialien umfassen wie dargelegt einerseits Kategorienbeschreibungen als Analyse- und Interpretationshilfe, andererseits eine Zusammenstellung von für die Analyse hilfreichen Fragen. Die Kategorienbeschreibungen stellen Analyseinstrumente zusammen, die bei der Auswertung zum Einsatz kommen; die Fragen strukturieren dabei die Auswertungsrichtung und die Vorgehensweise.

### **5.3.3.5 Methodische Vorgehensweise bei der Analyse der Normen- und Anforderungskataloge**

Bei der textanalytischen Auswertung der Normen- und Anforderungskataloge (Berufsbilder- und Tätigkeitsprofile, Zertifizierungsnormen) wird zunächst an die gleichen methodischen Grundlagen und -regeln wie bei der Analyse der programmatischen bzw. theoretisch-konzeptionellen Literatur angeknüpft. So wird auch hier zunächst auf die Hermeneutik sowie die transzendental-kritisch-skeptische Argumentationsanalyse zurückgegriffen, insofern diese Grundlagen für methodisch kontrolliertes Verstehen von sprachlich vermittelten Sinnzusammenhängen unabhängig von dem Texttypus bieten. Angesichts der spezifischen Merkmale des Textkorpus wird jedoch in stärkerem Maße als bei der Analyse der Grundlagentexte an die Verfahrensvorschläge der qualitativen Inhaltsanalyse angeschlossen, welche sich für den Dokumenten- und Texttypus von Normentexten

als passend erweist (vgl. im Kontext des Qualitätsmanagements etwa die Studien von Töpper, 2012 und Fislake, 2002).

Wenngleich auch für die Analyse der Normentexte aus den aufgeführten methodologischen Gründen nicht alle Verfahrensvorschläge typischer inhaltsanalytischer Textauswertung übernommen werden sollen, erfolgt die Analyse stärker strukturiert in folgender Weise:

- Entsprechend dem geringeren Umfang der Einzeltexte sowie des überschaubaren Gesamtkorpus erfolgte eine systematische Analyse entlang der Einzelkategorien, die sich zudem am Vollständigkeitsgesichtspunkt orientierte.
- Angesichts der stärkeren Gliederung der Normen- und Anforderungstexte in einzelne Abschnitte, Bereiche, Kapitel usw. wurden im Vorfeld der Analyse die Abschnitte für eine strukturierte Vorgehensweise genau definiert.
- Die Zuordnung der einzelnen Normen und Anforderungen zu den handlungstheoretischen Kategorien erfolgte in Anlehnung an eine strukturierende Inhaltsanalyse in einer stärker klassifizierenden Weise.

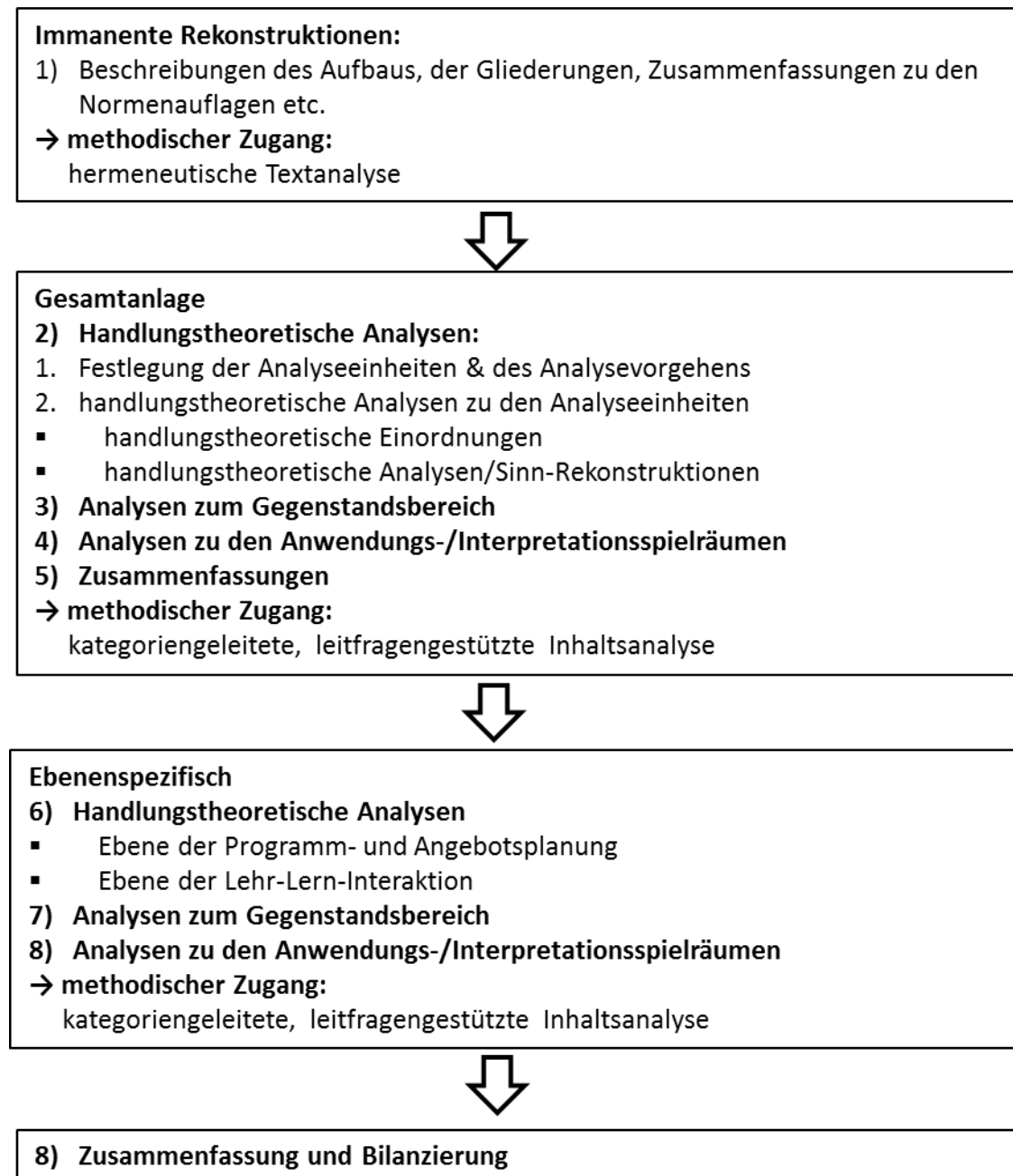
Zur Erschließung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Handlungselementen, die in der kategorial geleiteten Analyse in den Blick genommen werden, werden diese im Anschluss an die Auswertung über Zusammenfassungen wieder zusammengeführt.<sup>95</sup>

*Abbildung 10* zeigt schematisch den Ablaufplan der Analyse der Normen- und Anforderungskataloge.

---

95 Für diese handlungstheoretische Rekonstruktion bietet es sich an, in Abhängigkeit von den jeweils beschriebenen handlungsstrukturellen Elementen von verschiedenen Ausgangspunkten auszugehen sowie in verschiedene Richtungen zu fragen. So kann einerseits im Rahmen der Analyse und Interpretation von den beschriebenen Zielen und Zwecken ausgegangen und dann nach den zugehörigen, als Mittel auszuführenden Handlungen und Tätigkeiten gefragt werden; andererseits kann auch ausgehend von einzelnen der beschriebenen Tätigkeits- und Handlungszusammenhänge nach dem dahinterliegenden Zweck gefragt werden. Die Auswahl für den jeweiligen Ausgangspunkt sowie die Blickrichtung wurde dabei von der jeweiligen Textstruktur abhängig gemacht.

Abbildung 10: Ablauf der Analyse der Normen- und Anforderungskataloge



### 5.3.4 Methodische Grundlagen des Vergleichs zur Ermittlung von Passung und Kompatibilität

Zur Ermittlung von Passung und Kompatibilität sind entsprechend den drei unterschiedenen Teildimensionen der Kategorie – Identität und Differenz, Schnitt- und Kontaktstellen, Widerspruchsfreiheit – auch drei sich in den jeweils zugrunde gelegten Vergleichsgesichtspunkten unterscheidende Vergleiche durchzuführen, im Einzelnen

- 1) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Ermittlung von Identität und Differenz,
- 2) Überschneidungen und Zusammenhänge,
- 3) Vereinbarkeit respektive Widerspruchsfreiheit.<sup>96</sup>

Die Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur zum ‚Vergleich‘ zeigt, dass Vorgänge des Vergleichens kognitive Operationen sind, die sich als spezifische Formen der Erkenntnisgewinnung sowohl permanent begleitend im Rahmen der Bewältigung alltäglicher Handlungszusammenhänge vollziehen als auch zentrale Verfahrensschritte und mitlaufende Operationen im Rahmen wissenschaftlicher Forschungsmethodik bilden (vgl. z. B. für Vergleiche in der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik Danner 2006, vgl. für komparatistische Ansätze im Kontext qualitativer Forschung Alheit, 2012). Gleichwohl wird in Debattenbeobachtungen konstatiert, dass ihrer Omnipräsenz und ihrer zentralen Bedeutung im Rahmen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zum Trotz häufig explizite methodologisch-methodische Reflexionen zum Vergleich sowie methodische Ausarbeitungen der Verfahrensschritte fehlen (vgl. Matthes, 1992, S. 15; Homfeldt & Walser, 2004, S. 202; Mauz & Sass, von, 2011b, S. 15). So ist Mauz und Von Sass zufolge bis heute die „Diagnose“ von Matthes für die Sozialwissenschaften aktuell, dass „eine breite und gediegene Auseinandersetzung mit dem epistemologischen und methodologischen Aspekten des ‚Vergleichens‘ [...] bislang fehlt“ (Matthes, 1992, S. 75), was auch für andere Disziplinen zutrefte (vgl. Mauz & Sass, von, 2011b, S. 15).

Da diese einzelnen Vergleichsoperationen im Rahmen dieser Untersuchung jedoch aufgrund des relationalen Charakters des Untersuchungsgegenstands ‚Passung und Kompatibilität‘ eine zentrale Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage darstellen, soll im Weiteren der Vergleich als Forschungsmethode erschlossen sowie darauf aufbauend passende methodische Verfahrensweisen für eine planvolle und systematische, kontrollierte Durchführung der für die Beantwortung der Forschungsfragen notwendigen Vergleichsoperationen entwickelt werden.

#### 5.3.4.1 Methodologisch-methodische Einordnungen

Da Vergleiche häufig im Rahmen von Forschungsarbeiten auch ohne eine explizite methodische Reflexion und Verfahrenskontrolle durchgeführt werden und der Grad der Ausarbeitung des Vergleichs zu einer Forschungsmethode verhältnismäßig gering ist, kann sich die Untersuchung zur Fundierung der Vergleiche nicht im gleichen Maße wie bei der Ausarbeitung der Dokumentenanalyse auf bereits vorliegende methodologisch-methodische Grundlagen stützen. Vor diesem Hintergrund sollen auf Basis vorhandener Arbeiten zum Begriff sowie zu allgemeinen Strukturen, Funktionen und

---

<sup>96</sup> Spannungen und Widersprüche implizieren nicht automatisch ein Zusammenbrechen des Handlungssystems, vielmehr können diese auch in verschiedener Hinsicht funktional und produktiv sein zur förderlichen Weiterentwicklung von Problemstellungen und ihren Handlungsansätzen (vgl. Hippel, von, 2011). Gleichwohl verweisen Spannungen und Widersprüche auf die Frage Passung und Kompatibilität und sollen daher zunächst als begriffliche Arbeitshilfe angenommen werden.

logischen Voraussetzungen von Vergleichen (vgl. Sass, von, 2011; Homfeldt & Walser, 2004, S. 201 ff.; Schenk & Krause, 2001; Seidenfaden, 1966, S. 13) die für die Beantwortung der Teilfragestellungen notwendigen vergleichenden Operationen zunächst kategorial eingeordnet werden, um auf dieser Basis methodische Anforderungen sowie Vorgehensweisen abzuleiten.

### **Begriff, Struktur und Funktionen des Vergleichens**

Der Begriff des Vergleichs bezeichnet gleichermaßen „das Resultat einer Denkoperation (*Vergleich*)“ sowie auch auf der Ebene des Vollzugs die „komparative Tätigkeit selbst (*Vergleichen*)“ (Mauz & Sass, von 2011b, S. 10, Hervorhebung im Original, H. B.). Die Auseinandersetzung mit der ‚vergleichstheoretischen‘ Literatur zeigt, dass der Begriff über die Definitionen hinweg begrifflich relativ einheitlich bestimmt wird und auch historisch keinen großen Veränderungen unterworfen ist. Als Gegenstand von Vergleichen respektive als ihr Erkenntnisinteresse wird zumeist die Ermittlung von Ähnlichkeiten, Unterschieden oder Widersprüchen benannt. So halten Schenk und Krause in Anschluss an zwei klassische Definitionen von Reimarus und Leibniz fest:

„Vergleichen ‚ist nichts anders, als sich bemühen, einzusehen, ob und wie weit Dinge miteinander einerley sind oder nicht; und wenn sie nicht einerley sind, ob und wie sie sich widersprechen, oder nicht‘ heißt es bei H.S. REIMARUS [...]. Ähnlich schreibt G.W: LEIBNIZ, vergleichen sei, zu ‚betrachten, worin zwei Dinge übereinstimmen und worin sie verschieden sind, so daß aus der Erkenntnis des einen das andere erkannt werden kann‘ [...]. Diese und ähnliche Definitionen wandeln sich historisch kaum [...].“ (Schenk & Krause, 2001, S. 677; Hervorhebungen im Original)

Eine inhaltlich entsprechende Bestimmung findet sich auch im Grimmschen Wörterbuch, in dem der Vergleich als „Vollzug“ definiert wird, in welchem es um eine „Nebeneinanderstellung zweier ähnlicher Dinge behufs Gleichstellung oder behufs kritischer Hervorhebung der Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten“ (Grimm & Grimm, 1984, S. 459, zitiert nach Mauz & Sass, von, 2011b, S. 4) geht.

Weitere Bestimmungen des Vergleichs ermöglichen analytische Bestimmungen der Funktion sowie auch der Struktur des Vergleichs (z. B. bei Mauz & Sass, von, 2011b; Sass, von, 2011; Seidenfaden, 1966):

Mit Mauz und Von Sass kann man Vergleiche formallogisch als „Relationierungsoperationen“ verstehen, in denen „bestimmte Entitäten (Sachverhalte, Gegenstände, Eigenschaften, Vorstellungen) von jemandem unter einem zweckrelativen Gesichtspunkt verglichen werden“ (Mauz & Sass, von, 2011b, S. 10) und bei denen es allgemein darum geht, „Ähnlichkeiten, Gleichheiten, Identitäten oder Proportionen zu entdecken, festzustellen bzw. herzustellen“ (Schenk, 1990, S. 698) Im Hinblick auf ihre Struktur lassen sie sich analytisch als „mehrgliedrige Relationen“ (Sass, von, 2011, S. 27) beschreiben, wobei die Anzahl der Glieder davon abhängig ist, ob man den Vergleich aus einer vergleichsimmanenten Perspektive bestimmt oder aber – in einer erweiterten Perspektive – aus vergleichstranzzendierender Perspektive auch die Kontexte sowie die Bedingungen des Vergleichs mit hineinnimmt:

- Aus der *vergleichsimmanenten Betrachtung*<sup>97</sup> weist dieser eine drei- bzw. – nimmt man den Vergleichenden als Beobachter hinzu – viergliedrige Struktur auf, in der mindestens zwei Entitäten – die beiden *Vergleichsobjekte* – von jemandem – dem *Vergleichenden* – im Hinblick auf etwas Drittes – die *Vergleichshinsicht* oder das „*Tertium comparationis*“ (lateinisch: „das Dritte des Ver-

---

97 Vgl. als Beispiel etwa die Struktur des Vergleichs in den aufgeführten Definitionen von Schenk & Krause (vgl. Schenk & Krause, 2001) oder der von Seidenfaden (vgl. Seidenfaden, 1966, S. 1).

gleichs“) – aufeinander bezogen werden. Der Vergleichsgesichtspunkt zielt dabei auf die Ermittlung von Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten und Differenzen oder einen anderen Relationsgesichtspunkt ab. Als logische Prämisse dieser Konstellation setzen Vergleiche damit logisch allen Unterschieden der Vergleichsobjekte zum Trotz auf einer höheren, übergeordneten Ebene das Vorliegen einer Gemeinsamkeit der miteinander verglichenen Entitäten im Sinne eines gemeinsam geteilten Bezugspunkts voraus, auf die sich beide hin beziehen lassen: Die „zu vergleichenden Gegebenheiten müssen auf das Vergleichsziel hin vergleichbar“ sein und insofern „eine verwandte Struktur haben, gemeinsame Funktionen oder einen gleichgerichteten `Sinn` haben“ (Seidenfaden, 1966, S. 13, vgl. auch Homfeldt & Walser, 2004, S. 204). Das Tertium comparationis als geteilte Referenzebene ist die logische Voraussetzung dafür, dass die Vergleichsobjekte im Hinblick auf einen gemeinsamen Aspekt betrachtet werden können bzw. – in der Terminologie der quantitativ angelegten empirischen Sozialforschung ausgedrückt – „alle zu vergleichenden Einheiten im Lichte einer gemeinsamen Variable untersucht werden können, ... der für alle untersuchten Einheiten konstant ist“ (Raivola, 1986, S. 262, deutsche Übersetzung, zitiert nach Homfeldt & Walser, 2004, S. 202).

- Aus einer *vergleichstranszendierenden Perspektive* werden bei der Explikation der Vergleichsstruktur neben den genannten Strukturelementen von Vergleichen auch die Kontexte der Vergleiche miteinbezogen, wobei es einerseits – auf der Ebene der Vergleichsgegenstände – um den Kontext geht, in dem die beiden zu vergleichenden Objekte aufeinandertreffen, sowie – auf der Metaebene der Beobachtung – um den Kontext, in dessen Rahmen der Beobachter den Vergleich vornimmt (vgl. beispielsweise Sass, von, 2011).

Entsprechend dieser umfassenderen Bestimmung werden bei Von Sass Vergleiche („comparatio“) als vierstufige Relationen aufgefasst, die neben den „Vergleichsgliedern“ (oder auch *Vergleichskomparata* oder *-relata*) und der „Vergleichshinsicht“ auch den „Kontext der Hinsicht“, in dem verglichen wird, sowie den „Kontext der Glieder“ (Sass, von, 2011, S. 28) beinhalten:

Der Kontext der Hinsicht bildet den „Kontext, in dem verglichen wird“, welcher den „praktischen Zusammenhang des Formalen“ umfasst, „das die Intention, welche mit dem Vergleich verbunden sein wird, einbettet“ (ebd., S. 28); davon abzugrenzen ist der materielle Kontext mit den Vergleichsgliedern; er beinhaltet die „Umgebung der materialen Vergleichselemente, ihrer Umstände und Bedingungen“ (ebd.).

Beide Kontexte – der formale der Hinsicht und der materielle – strukturieren den Vergleich mit und sind daher auch in die Reflexion des Vergleichs miteinzubeziehen.

Zur Einordnung der unterschiedlichen Arten von Vergleichen bieten sich in Anknüpfung an Von Sass fünf unterschiedliche Dimensionen an, anhand derer sich in heuristischer Weise Vergleiche in ihrer Struktur charakterisieren und voneinander abgrenzen lassen. Unterscheiden lassen sich:

- 1) *diachrone* und *synchrone* Vergleiche im Hinblick auf temporale Aspekte (→ „Temporalität“)
- 2) *genetische* und *typologische* Vergleiche im Hinblick auf die Relation, in die die Vergleichselemente gesetzt werden (→ „Kausalität“),
- 3) *präferenzlose* und *asymmetrische* Vergleiche im Hinblick auf die eigene normative Position bei einem Vergleich respektive dem Grad der Parteinahme (→ „Normativität“),
- 4) *offene* und *geschlossene* Vergleiche im Hinblick auf den Grad der Offenheit des Vorgehens im Vergleich respektive dem Umfang der Vorstrukturierung durch die Vorgaben (→ „Vollständigkeit“),

- 5) *stabile* und *emergente* Vergleiche entsprechend der Möglichkeit der Neubildung von Gliedern und Vergleichshinsichten des Vergleichs (→ „Stabilität“).

### 5.3.4.2 Methodische Vorgehensweise bei den Vergleichen im Rahmen der Arbeit

#### ***Gegenstandstheoretische und methodologische Einordnungen***

Im Weiteren wird insbesondere an das erweiterte ‚vergleichstranzendierende‘ Begriffsverständnis und Modell vom Vergleich bei Von Sass als mehrgliedrige Struktur, bestehend aus den drei bzw. vier Gliedern sowie den materialen und formalen Kontexten, angeschlossen. Insofern dieses systematisch die *Kontexte* des Vergleichens sowie sowohl die *materiale* als auch die *formale Ebene des Vergleichens* miteinbindet, trägt sie zu einer komplexitätserhaltenden Perspektive auf das Vergleichen bei. Im Rahmen der Untersuchung ermöglicht dies zum einen, den institutionell organisatorischen Rahmen einer Weiterbildungseinrichtung sowie den des Feldes als materialen Kontext zumindest prinzipiell mitdenken zu können, in dem pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement zusammentreffen und der für das Verhältnis beider Ansätze zentral ist. Insofern der Kontext sowohl für die Ausgestaltung von Professionalitäts- als auch Qualitätsmanagementzugängen als auch für ihr Verhältnis zueinander relevant ist, ist die Hineinnahme dieser vergleichsexternen Faktoren in die Modellierung des Vergleichs von analytischem Wert für die Untersuchung. Zum anderen sensibilisiert er auch auf das Erkenntnisinteresse und die Bezüge, aus denen heraus im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die verschiedenen Vergleichsoperationen vorgenommen werden, und legt eine selbstreflexive Perspektive auf das Vergleichen nahe.<sup>98</sup>

Ausgehend von diesen begrifflichen Erläuterungen und Systematisierungen lässt sich die Grundstruktur der angestrebten Vergleiche und die damit verbundene Untersuchungsaufgabe zunächst in formaler Weise wie folgt beschreiben:

Die Vergleichsobjekte – *comparata* oder *relata* – stellen beide Zugänge respektive die einzelnen Ansätze pädagogischer Professionalität und des Qualitätsmanagements dar, die im Hinblick auf die Vorgaben und Ordnungsvorstellungen zum gelungenen Handeln als Vergleichsgesichtspunkt – das *Tertium comparationis* als das Gemeinsame beider Ansätze – aufeinander bezogen werden. In seiner Funktion zielen die Vergleiche als Instrument der Erkenntnisgewinnung einerseits auf die Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Differenzen sowie andererseits auf die Klärung der Möglichkeit ihrer widerspruchsfreien Verknüpfung ab.<sup>99</sup> Der allgemeine Vergleichsgesichtspunkt der Handlungsvorgaben und -ordnungen wird ausgehend von den handlungstheoretischen Überlegungen sowie den gebildeten Analysekatégorien nun in Teilgesichtspunkte – Zwecke bzw. Ziele, Mittel und Methoden, Bedingungs- und Wirkannahmen – weiter ausdifferenziert, auf die hin die einzelnen Ansätze beider Zugänge in der Untersuchung in einer Reihe von Einzelvergleichen miteinander verglichen werden.

---

98 Wenngleich die materialen Kontexte des Vergleichens nur bedingt mitberücksichtigt werden können, ist zumindest durch die Einbindung des Kontextes in die Modellbildung auf methodischer Ebene die Möglichkeit gegeben.

99 In Anschluss an die quantitativ empirisch ausgerichtete Terminologie Raivolos stellen die Handlungs- und Ordnungsvorstellungen somit Variablen dar, deren inhaltliche Füllung zunächst ermittelt und sodann im Hinblick auf ihre Ausprägungen und Wirkbeziehungen vergleichend gegenübergestellt werden.

Den Kontext des Vergleichs, in dem beide ‚Vergleichsglieder‘ material zusammentreffen und zu einem gemeinsamen Handlungssystem zusammengefügt werden sollen, stellen Weiterbildungseinrichtungen bzw. das Feld sowie die hier vorfindbaren institutionellen und organisatorischen Strukturen dar, während der formale „Kontext der Hinsicht“ insbesondere durch eine methodisch gestützte Auslotung der Grenzen und Möglichkeiten der Verknüpfung beider Zugänge geprägt ist.

Für das Vorgehen ist zentral, dass der Vergleich als Instrument der Erkenntnisgewinnung eine normativ neutrale Haltung gegenüber den Vergleichsobjekten einnimmt und pädagogische Professionalität und Qualitätsmanagement von einem neutralen Standpunkt aus zu vergleichen sucht. Insofern folgt der Vergleich einer deskriptiv-analytischen Wissensordnung und kann mit Von Sass als präferenzlos oder symmetrisch gekennzeichnet werden. Insofern die einzelnen Vergleichsglieder sowie die Vergleichshinsichten bereits feststehen, handelt es sich entsprechend der Folie von Von Sass‘ um einen geschlossenen, durch handlungstheoretisch gebildete Kategorien strukturierten Vergleich, wobei – entsprechend einer induktiven Kategorienentwicklung – in explorativer Weise auch neue Vergleichsaspekte im Vollzug generiert werden können sollen

Diejenigen Vergleiche, die der Ermittlung von Identität und Differenz dienen, untersuchen die *Ähnlichkeit* der einzelnen Vertreter beider Qualitätsansätze zu - sowie untereinander im Hinblick auf ihre Handlungsvorgaben und haben einen *typologisierenden* bzw. *kontrastiven* Charakter. Im Rahmen der Untersuchung von Passung und Kompatibilität werden beide Ansätze hingegen im Hinblick auf den Vergleichsgesichtspunkt der *Widerspruchsfreiheit* miteinander innerhalb des Kontextes einer Gesamtordnung aufeinander bezogen.

Auch die Vergleiche lassen sich als hermeneutische, auf Sinnverstehen bezogene Verfahrensschritte einordnen, insofern diese einerseits auf eine (vergleichende) Herausarbeitung der Sinnstrukturen der einzelnen Ansätze im Hinblick auf strukturelle Teilelemente abzielen; andererseits geht es bei der Klärung ihres Verhältnisses zueinander um eine Erschließung der Bedeutung der einzelnen Elemente füreinander im Falle eines Zusammentreffens. In beiden Fällen steht das Verstehen der Sinnstruktur sowie der sinnhaften Bedeutung der Einzelansätze im Hinblick auf einen anderen Ansatz im Sinne eines Relationssinns im Mittelpunkt.

Da im Gegensatz zu der hermeneutischen oder inhaltsanalytischen Textanalyse nicht auf eine ausgearbeitete Methodik des Vergleichs zurückgegriffen werden kann, orientiert sich die Durchführung zunächst an den allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Methodik (Zielorientiertheit, planvolles sowie systematisches Vorgehen, begleitende kritische Reflexion etc.) sowie (eher qualitativ ausgerichteten) Gütekriterien, insbesondere *Gegenstandsangemessenheit* (z. B. durch Reflexion des Vorverständnisses und Offenheit gegenüber dem zu erfassenden Gegenstand) sowie *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (z. B. durch Klärung der relevanten begrifflichen und theoretischen Grundlagen Transparenz, Systematik, argumentative Plausibilisierung aller Verfahrensschritte und der Ergebnisse) respektive *Begründungsobjektivität*.

Entsprechend der strategischen Orientierung der Untersuchung an einem Kategoriensystem werden auch die Vergleiche im Hinblick auf die Einzelkategorien vorgenommen, wobei diese sowohl zur Strukturierung der vergleichenden Analyse als auch als Darstellungsraster zur Ordnung der Ergebnisse genutzt werden. Die methodische Anlage der im Rahmen der Untersuchung durchzuführenden Einzelvergleiche wird im Weiteren entsprechend ihrer Aufgaben- und Gegenstandsbereiche sowie Strukturen erläutert.

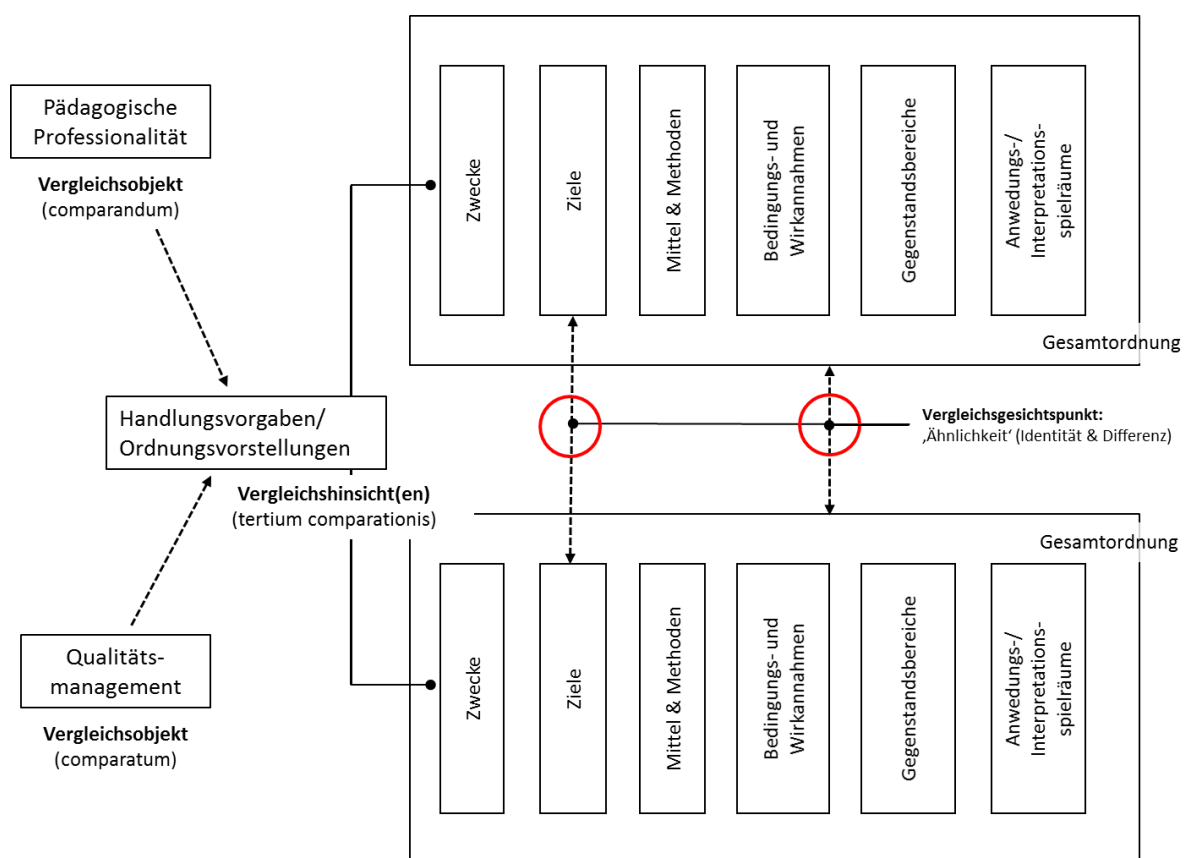


### Methodisches Vorgehen zur Ermittlung von Identität und Differenz

Die Vergleiche zur Ermittlung von Identität und Differenz beider Zugänge zielen auf eine Gegenüberstellung der beiden Zugänge im Hinblick auf den Vergleichsgesichtspunkt der Ähnlichkeit ab. Dazu werden die beiden Zugänge und ihre einzelnen Vertreter systematisch aufeinander entlang der einzelnen handlungstheoretischen und normbezogenen Kategorien (Gegenstandsbereiche, Anwendungs- und Interpretationsspielräume) bezogen, und es wird nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gefragt, wobei es um die Herausarbeitung wesentlicher Kennzeichen auf der Handlungsebene geht.

Abbildung 11 stellt die Grundstruktur des Vergleichs zur Ermittlung von Identität und Differenz schematisch dar.

Abbildung 11: Vergleich zur Ermittlung von Identität und Differenz



### Methodisches Vorgehen zur Ermittlung der Schnitt- und Kontaktstellen

Die zur Ermittlung der direkten Schnitt- und Kontaktstellen durchzuführenden Vergleiche unterscheiden sich von denen zur Ermittlung der indirekten Bezüge in der Vorgehensweise insbesondere im Hinblick auf die Offenheit sowie die Symmetrie der Vorgehensweisen.

Zur Ermittlung der *direkten Schnitt- und Kontaktstellen* werden die verschiedenen Ansätze miteinander entsprechend dem in Abbildung 11 dargestellten Verfahren im Hinblick auf den Gegenstands- und Adressierungsbereich ihrer Normen – als dem *Tertium comparationis* – verglichen und nach Ähnlichkeiten gefragt; der Vergleich wird hier unter dem Gesichtspunkt der *Ähnlichkeit* in einer eher formaleren Hinsicht durchgeführt, in der es um die Ermittlung der gleichermaßen adressierten Tätigkeits- und Handlungskomplexe entsprechend der gebildeten Kategorien geht. Strukturell handelt es sich um einen *symmetrisch angelegten, geschlossenen* Vergleich, in dem die

verschiedenen Ansätze in einer Kategorie mit verschiedenen Teilkategorien gegenübergestellt werden, die die verschiedenen Handlungsebenen abbilden.

Aus pragmatischen Gründen werden die *indirekten Schnitt- und Kontaktstellen* nicht eigens in systematischer Weise mithilfe eines Vergleichs untersucht, insofern dies die Ausarbeitung einer eigenen Forschungsmethodik sowie die Entwicklung eines eigenen Kategoriensystems notwendig machte.<sup>100</sup> Um den Aufwand zu begrenzen, werden diese stattdessen auf Basis der Ergebnisse der handlungstheoretischen Analyse sowie der ermittelten direkten Kontakt- und Schnittstellen geschlussfolgert. Dabei werden zur Einschätzung der Umfang des Gegenstandsbereichs der Qualitätsmanagementansätze sowie auch integrative Mechanismen und übergreifende Prinzipien berücksichtigt, nach denen die Einzelbereiche einer Organisation zusammengeführt werden sollen. Zudem werden im Sinne eines Hintergrundwissens in die Analyse und Interpretation der Untersuchungsergebnisse die in der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand erkennbar gewordenen verschiedenen Relations- und Wirkebenen und -mechanismen zwischen den Ansätzen einbezogen.

### **Methodisches Vorgehen zur Ermittlung von Passung und Kompatibilität**

Um zu prüfen, inwiefern die Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen zueinander passen und kompatibel sind, werden diese im Hinblick auf den Gesichtspunkt der Widerspruchs- und Spannungsfreiheit zueinander in Relation gesetzt respektive im Hinblick darauf, inwiefern die Koppelung oder das Zusammenprallen Widersprüche und Spannungen erzeugen würde.

Wie auch bei den unter Ähnlichkeitsgesichtspunkten durchgeführten Vergleichen werden die handlungstheoretischen Kategorien als Analyse- und Strukturierungsraster genutzt.

Dieses wird zum einen für einen *symmetrisch angelegten Vergleich* genutzt und die beiden Ansätze entlang der einzelnen Strukturdimensionen als Vergleichshinsichten aufeinander bezogen. Insofern sich jedoch prinzipiell Passungsprobleme und Anschlussmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Handlungselementen und -dimensionen ergeben können (z. B. Passungsprobleme zwischen den Zielvorstellungen, die mit dem Professionalitätskonzept verankert sind sowie dem von dem Qualitätsmanagement empfohlenen Vorgehensweisen oder den professionellen Handlungsmitteln und den Zielen des Qualitätsmanagements) und die bedeutungsvollen Dimensionen nicht bereits im Vorfeld feststehen, bietet es sich an, beide Ansätze nicht nur ‚dimensionensymmetrisch‘, sondern über die verschiedenen Dimensionen hinweg miteinander in Beziehung zu setzen und unter der Frage etwaiger Widerspruchskonstellationen zu beleuchten. Auch sind nicht nur einzelne Dimensionen, sondern auch die einzelnen Vorgaben in Teilbereichen (etwa die Ideen gelungenen

---

100 Dies könnte z.B. über einen offenen, explorativen Vergleich geschehen: Insofern die Zusammenhänge über die Ebenen und einzelne Handlungskomplexe hinweg entstehen könnten – entsprechend des Beispiels etwa über die Beeinflussung der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion sowie der Programm- und Angebotsplanung über die Managementebene, etwa durch Vorgaben zum Personalmanagement –, sind zur Ermittlung der Schnittstellen auch die verschiedenen Bezüge zwischen diesen Ebenen zu berücksichtigen. Um solche Relationierungen über die verschiedenen Ebenen hinweg zu entdecken, sind offenere, weniger symmetrisch angelegte Vergleiche vorzunehmen, in denen die Vergleichselemente nicht von vornherein feststehen und in denen auch die Wechselwirkungen aufgrund *kausaler Zusammenhänge* zwischen den Ebenen zu ermitteln sind. Möglich wäre auch ein geschlossener kategoriengeleiteter Vergleich, in dem in differenzierter Weise die jeweils von Professionalität und Qualitätsmanagement adressierten Tätigkeits- und Handlungskomplexe auf den verschiedenen Ebenen miteinander unter dem Gesichtspunkt relationiert werden, inwiefern diese in einer Beziehung zueinander stehen. Dies würde die Entwicklung eines eigenen Kategoriensystems zur Abbildung der verschiedenen Beziehungen – etwa direkte oder indirekte Steuerungswirkungen – notwendig machen (vgl. für ein vergleichbares Vorgehen Bruns, 2015).

Handelns professioneller Programm- und Angebotsplanung) mit den übergeordneten Linien der Gesamtanlage eines Ansatzes (etwa der Ausrichtung des Qualitätsmanagements) zu relationieren. Die Struktur des Vergleichs zeigt hier Gemeinsamkeiten mit der des hermeneutischen Zirkels, da Einzelnes und das Ganze in wechselseitiger Auseinandersetzung zur Erfassung der Passung abgeglichen werden.

Die Analyseergebnisse zu den Schnitt- und Kontaktstellen sowie zu den Anwendungsspielräumen und Dehnbarkeiten werden bei der Beurteilung der Passung als Hintergrundwissen für die Interpretation herangezogen, da diese über den Umfang des Zusammentreffens bestimmen und die Grade der Auslegung und Interpretation über die Möglichkeiten der Kompensation von etwaigen Spannungen. Insofern die Dimensionen, in denen sich Passung und Passungsprobleme respektive Anschluss- und Bruchstellen erweisen, nicht im Vorfeld – vor der Untersuchung – vollständig zu antizipieren sind, sondern sich erst im Vergleich ergeben, weist der Vergleich hier einen *explorativen Charakter* innerhalb des Rahmens der abgesteckten Kategorien auf. Die Relationierungen fungieren daher als Suchbewegungen in einem durch die handlungstheoretischen Kategorien abgesteckten Raum, welche sich vor dem Hintergrund eines bekannten Problemzusammenhangs im Hinblick auf einen Fragehorizont vollziehen, ohne bereits alle Anschluss- und Bruchstellen zu kennen.

Entsprechend der erfolgten gegenstandstheoretischen Konstruktion von Passung und Kompatibilität sind dabei in der Analyse und Interpretation zum einen – technisch gesprochen – Toleranzspektren der Reibung sowie die Differenz zwischen auflösbaren und nicht auflösbaren Widerspruchs- und Spannungskonstellationen zu berücksichtigen sowie zum anderen auch die potenzielle Produktivität konträrer Polaritäten.

Zur methodischen Absicherung des Vergleichens bzw. des „Miteinander-in-Beziehung-Setzens“ orientiert sich die Untersuchung zusätzlich zu dem handlungstheoretischen Raster an folgenden Leitfragen, die den Vergleich strukturieren:

- Inwiefern lassen sich die verschiedenen Handlungsvorgaben miteinander in Einklang bringen?
- Welche Spannungs- und Widerspruchskonstellationen lassen sich erwarten?

In der vergleichenden Betrachtung wird zudem bedarfsbezogen im Sinne eines Hilfsmittels die Idee des Standpunktwechsels und der Perspektivenübernahme im Sinne eines forschungsmethodischen Prinzips genutzt. Dazu werden die Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen des einen Qualitätszugangs gedankenexperimentell vom Standpunkt und aus der Perspektive des jeweils anderen Zugangs im Hinblick auf ihre Passung zu beurteilen versucht. Dies soll einen Beitrag dazu leisten, beide Ansätze in ihrer Eigenheit und ihrem Passungsverhältnis besser zu verstehen.<sup>101</sup>

Übergeordnete Fragen lauten:

- Wie lassen sich aus der Perspektive pädagogischer Professionalität die Zwecke und Ziele, Mittel und Methoden sowie Bedingungs- und Wirksamkeitsannahmen des Qualitätsmanagements beurteilen, und umgekehrt:
- Wie sind die einzelnen Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen aus der Perspektive des Qualitätsmanagements zu beurteilen?

---

101 Anregungen für eine weitere forschungsmethodische Ausarbeitung des Vorgehens böte das Konzept des zirkulären Fragens in der systematischen Therapie, welches jedoch in vorliegender Untersuchung nicht herangezogen werden kann.

Während die Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Differenzen zur Beantwortung der Fragestellung ohne eine explizite Reflexion des Kontextes von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität auskommt, wird in der abschließenden Interpretation der Daten zudem auch der institutionell-organisatorische Kontext, in dem beide Ansätze aufeinanderprallen respektive miteinander verkoppelt werden sollen, in der Interpretation mitberücksichtigt.

Abbildung 12: Vergleich zur Ermittlung von Passung und Kompatibilität

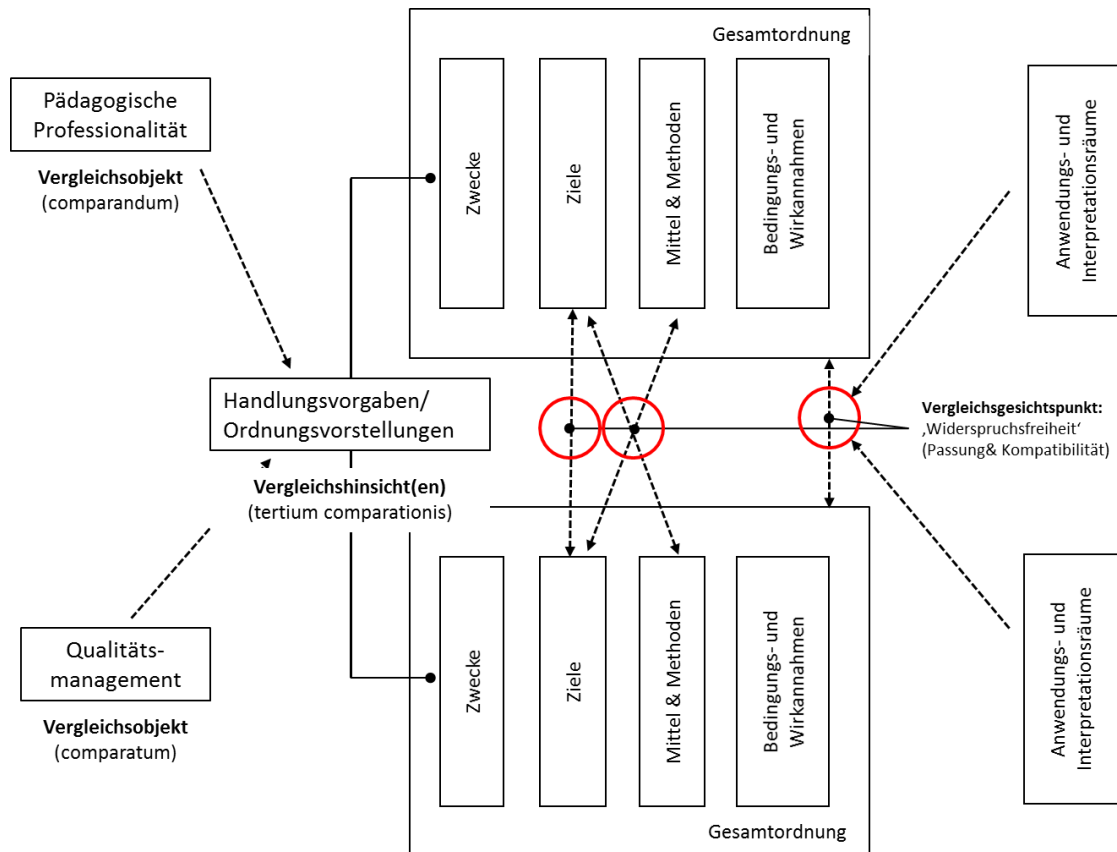


Tabelle 27 stellt den Datenerhebungsplan zur Untersuchung differenziert nach den einzelnen Aufgabenbereichen in der Gesamtschau dar.

Tabelle 27: Untersuchungsplan (differenziert nach Aufgabenbereichen)

	Aufgabenbereich	Untersuchungsgegenstand	Teilbereiche	Datengrundlage	Methoden
1	Beschreibung/Analyse der Handlungsvorgaben/ Ordnungsvorstellungen → Ermittlung der Einzelelemente der Ansätze (textimmanent)	<i>Handlungsvorgaben/ Ordnungsvorstellungen</i>	- Zwecke und Ziele - Mittel und Methoden - Bedingungs-/Wirkungsannahmen	- programmatisch-konzeptionelle Grundlagentexte - normative Handlungsanleitungen (Primär-/Sekundärliteratur) <i>ergänzend:</i> - deskriptiv-analytische Texte	heuristische, kategoriengeleitete Dokumentenanalyse (aufbauend auf textanalytischen Grundlagen der Dokumentenanalyse, Hermeneutik, Qualitativen Inhaltsanalyse)
			- Gegenstandsbereich - Anwendungs-/Interpretationsspielräume o Konkretisierungs-/Spezifizierungsgrad o Verbindlichkeitsgrad o Sanktionen		
2	Klärung des Verhältnisses von Handlungsvorgaben/ Ordnungsvorstellungen → Ermittlung des Verhältnisses der Einzelelemente der Ansätze (textextern)	<i>Schnitt- und Kontaktstellen</i>	- direkte Überschneidungen im Gegenstandsbereich der Handlungsvorgaben	Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Strukturelemente der Handlungsvorgaben, Ordnungsvorstellungen (ergänzend: Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand)	hermeneutischer, kategoriengeleiteter Vergleich
<i>Identität und Differenz der Handlungsvorgaben/Ordnungsvorstellungen</i>		- Zwecke und Ziele - Mittel und Methoden - Bedingungs-/Wirkungsannahmen	Ergebnisse der Dokumentenanalyse: - Strukturelemente der Handlungsvorgaben, Ordnungsvorstellungen	hermeneutischer, kategoriengeleiteter Vergleich	
		- Gegenstandsbereich - Anwendungs-/Interpretationsspielräume o Konkretisierungs-/Spezifizierungsgrad o Verbindlichkeitsgrad - Sanktionen			
4	<i>Passung und Kompatibilität</i>	- Möglichkeit der Verknüpfung der Handlungsvorgaben/Ordnungsvorstellungen im Hinblick auf o Zwecke, Ziele o Mittel, Methoden o Bedingungs- und Wirkungsannahmen unter Berücksichtigung der o Schnitt- und Kontaktstellen o Anwendungs-/Interpretationsspielräume	Ergebnisse der Dokumentenanalyse: - Strukturelemente der Handlungsvorgaben, Ordnungsvorstellungen - Schnitt- und Kontaktstellen (ergänzend: Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand)	Hermeneutischer, kategoriengeleiteter Vergleich	

## 6 Professionstheoretische Entwürfe erwachsenenpädagogischen Handelns: Bildungstheoretische Perspektive (Tietgens); Strukturtheoretische Perspektive (Koring)

### 6.1 Tietgens Modell hauptberuflichen erwachsenenpädagogischen Handelns

Im Weiteren werden zentrale Momente von Tietgens Entwurf erwachsenenpädagogischer Professionalität dargestellt, welche sich insbesondere auf den HPM stützt und Professionalität als „Situative Kompetenz“ fasst.

- Zunächst erfolgt eine Kennzeichnung der Spezifika von Tietgens professionstheoretischer Perspektive (u. a. im Hinblick auf Erkenntnisinteresse, Gegenstandsbereich, theoretische Bezüge) sowie eine Werkschau seiner professionstheoretischen Arbeiten, welche als Grundlage für das Verständnis seines Professionalitätsansatzes sowie einer Eingrenzung der zu rezipierenden Literatur dient (**Kapitel 6.1.1**).
- Sodann – in **Kapitel 6.1.2** – werden Tietgens' frühe Begründungen und konzeptionelle Bestimmungen zur erwachsenenpädagogischen Hauptberuflichkeit in den 1960er- und 1970er-Jahren dargelegt sowie eine Explikation des Aufgaben- und Tätigkeitsprofils des hauptberuflichen Erwachsenenbildners (insbesondere des HPM) auf Basis einschlägiger Dokumente vorgenommen – z. B. das Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (vgl. Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung, 1973), die Blätter zur Berufskunde (vgl. z. B. Tietgens, 1964a; Tietgens, 1976a), Reflexionen und Dokumentationen praxisbezogener Fortbildungsveranstaltungen des DVV sowie Tagungen (vgl. z. B. Tietgens, 1976b; Tietgens & Claro, 1978; Tietgens, 1979a) sowie auch der Reflexionen in der Fachliteratur (vgl. z. B. Tietgens, 1962a und b; Tietgens, 1964b; Tietgens, 1966; Tietgens, 1973; Tietgens, 1974; Tietgens, 1976b), insofern sich seine späteren professionstheoretischen Reflexionen sachlogisch auf diese Funktion beziehen (**Kap. 6.1.3.1**).
- Auf dieser Basis werden seine späteren, professionstheoretischen Überlegungen und Deutungen erwachsenenpädagogischer Beruflichkeit in Anschluss an die Professionalitätskategorie aus den 1980er bzw. Anfang der 1990er-Jahren (vgl. z. B. Tietgens, 1988b; Tietgens 1988c; Tietgens, 1989b; Tietgens, 1990b; zudem Tietgens, 1998) rekonstruiert (**Kap. 6.1.3**), wobei auch assoziierte, für sein Professionalitätsverständnis systematisch bedeutsame Kategorien wie die der Teilnehmerorientierung (vgl. z. B. Tietgens, 1980a; Tietgens, 1983b; Tietgens, 1984a; Tietgens 1999b) einzuführen sind.
- Zur Einordnung und besseren Durchdringung ist den Darstellungen und Rekonstruktionen dabei jeweils eine Darstellung zentraler gesellschaftlich-historischer Hintergründe und Kontextbedingungen beider ‚Phasen‘ vorangestellt.
- Abschließend werden wesentliche Sachdimensionen und -gesichtspunkte des Handlungsmodells nochmals zusammengefasst und im Hinblick auf die handlungstheoretische Fragestellung der Arbeit analytisch eingeordnet.

## 6.1.1 Einordnungen und Kennzeichen der professionstheoretischen Perspektive

*Programmatische, berufspolitische Perspektive:* Kennzeichnend für Tietgens' professionstheoretische Perspektive ist zum einen, dass diese bei der Beleuchtung pädagogischer Professionalität im Gegensatz zu Korings erziehungswissenschaftliche Perspektive nicht lediglich auf eine ‚normativ enthaltensame‘ Analyse zur Aufklärung erwachsenenpädagogischen Handelns abzielt. Vielmehr sucht Tietgens mit seinen Arbeiten aus der Rolle des berufspraktisch involvierten bzw. der Berufspraxis nahestehenden Wissenschaftlers heraus in berufspolitischer Absicht gestaltend Einfluss auf das institutionelle Feld der Erwachsenenbildung zu nehmen. Die Verwendung der professionstheoretischen Kategorien steht insofern auch im Dienst der Bemühung um eine weitere Professionalisierung im Sinne einer kollektiven und individuellen Verberuflichung der EB (ihrem institutionellen Ausbau, der Durchsetzung von Hauptberuflichkeit und eines weiteren Personalausbaus, der Entwicklung von beruflichen Handlungsstandards etc.), anstatt lediglich auf eine Bestimmung der Strukturen erwachsenenpädagogischen Handelns abzielen, so dass sie der Gefahr einer nicht unproblematischen Koppelung von deskriptiv-analytischen und programmatischen Nutzungsweisen der Kategorien ausgesetzt ist (vgl. dazu kritisch Koring, 1990b, S. 272; Koring, 1990a, S. 11, Nittel, 2000).

*Schwerpunkt auf Anforderungs- und Kompetenzprofile in der Betrachtung:* Zum anderen nähert sich Tietgens Professionalität und dem professionellen erwachsenenpädagogischen Handlungskomplex in Teilmomenten entsprechend einer kompetenztheoretischen Perspektive in seinen professionstheoretischen Arbeiten der 1980er- und 1990er-Jahre perspektivisch insbesondere von der Seite der benötigten Anforderungs- und Kompetenzstruktur und somit von der Dimension der personalen Voraussetzungen her, demgegenüber die Handlungsmodalitäten und Strukturmerkmale vielfach eher implizit mitgeführt denn explizit erläutert werden (vgl. dazu auch die kritischen Ausführungen Peters, 2004, S. 115 f.). Dabei geht es neben der berufspolitisch gerahmten Betonung der Bedeutung der Erwachsenenbildung und ihrer komplexen Anforderungsstruktur auch um die Auslotung von Möglichkeiten der Förderung von Professionalität über Fortbildung und Studium, wobei in seinen Ausführungen auch explizit Handlungsvollzüge beschrieben werden (z. B. kognitive Vollzüge wie Relevierungen und Relationierungen von universellem Wissenschaftswissen und beruflichen Handlungssituationen, Suchbewegungen). Zudem sind diese in Professionalitätskategorien wie ‚Situative Kompetenz‘ sachlogisch mitenthalten (z. B. der Vollzug situativer Beurteilungs-, Entscheidungs- und anderer Handlungsprozesse auf Basis wissenschaftlichen Wissens unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungskonstellationen, die Orientierung an allgemeinen Wertmaßstäben wie situativer Angemessenheit und situativer Auslegungen von Erwachsenengerechtigkeit angesichts der Problemlagen von konkreteren Standards, die Auslegung solcher angesichts der Annahme einer prinzipiellen Nicht-Algorithmisierbarkeit von Handlungsabläufen notwendigerweise allgemein gehaltenen Handlungsregeln), so dass auch zahlreichen Implikationen für die Handlungsebene mittransportiert werden.

*Fokus auf den HPM im Kontext öffentlich geförderter Weiterbildung, der VHS:* Weiterhin fokussiert Tietgens in seinen Arbeiten die Professionalisierung des hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiters (HPM) auf der Ebene des Programm- und Angebotsplanungshandelns und bezieht sich im Schwerpunkt auf den Kontext öffentlich-geförderter Weiterbildung und die VHS (vgl. Nittel, 2000, S. 156 ff.), so dass im Zentrum seiner professionstheoretischen Reflexionen ein erwachsenenpädagogisches Handlungsmodell steht, das an die Idee öffentlicher Verantwortung

sowie an staatliche Trägerschaft geknüpft ist. Gleichwohl beanspruchen seine Bestimmungen der professionellen Anforderungs- und Handlungsstruktur prinzipiell für alle erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen und -formen sowie für unterschiedliche institutionell-organisatorische Kontexte Geltung (vgl. Tietgens, 1988b, S. 38, 67 f.) und lassen sich insofern als Universalmodell für die Erwachsenenbildung verstehen, wobei die Frage aufgeworfen ist, inwiefern Tietgens' Professionalitätsmodell auch für andere Handlungsaufgaben und Formen sowie nicht öffentlich geförderte erwachsenenpädagogische Kontexte übertragbar ist.

*Keine systematische Gesamtdarstellung zur Professionalität, sondern Zusammenhang aus Teilelementen:* Mit Blick auf seine gleichermaßen aus berufspolitisch-konzeptionellen Arbeiten und professionstheoretischen Reflexionen bestehenden Arbeiten sowie der Verstreutheit der verschiedenen Aspekte des Professionalitätskonzepts ist voranzustellen, dass sich zu Tietgens ‚Entwurf‘ erwachsenenpädagogischen professionellen Handelns keine ähnlich geschlossene und systematisch angelegte Gesamtdarstellung findet wie bei dem strukturtheoretisch beeinflussten Ansatzes von Koring (vgl. insbesondere Koring 1987), in der die aus handlungstheoretischer Sicht bedeutsamen Komponenten des Modells zusammenhängend ‚an einem Ort‘ entfaltet werden.

Zwar hat Tietgens in seinen professionstheoretisch interessierten Schriften Ende der 1980er und Anfang der 1990er-Jahre wesentliche Aspekte seines Konzepts von Professionalität als „Situative Kompetenz“ entfaltet (vgl. Tietgens, 1988b; Tietgens, 1988c; Tietgens, 1989b; Tietgens, 1990b), wobei insbesondere der Aufsatz „Professionalität für die Erwachsenenbildung“ (vgl. Tietgens, 1988b) eine umfassendere Darstellung der Anforderungs- und Handlungsstruktur erwachsenenpädagogischer Professionalität liefert; gleichwohl werden auch hier zentrale Vorstellungen und ‚Komponenten‘ erwachsenenpädagogischer Professionalität des HPM – z. B. das Prinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. Tietgens, 1980a; Tietgens, 1980b; Tietgens, 1980c; Tietgens, 1983c; Tietgens, 1984a) – trotz ihrer systematischen Bedeutung für das Gesamtkonzept eher randständig behandelt. Zudem nutzt Tietgens die Professionalitätskategorie in den Publikationen Ende der 1980er als eine Beschreibungs- und Analysefolie zur Schärfung des besonderen Anforderungs- und Handlungsprofils der Berufsrolle des HPM im Kontext einer öffentlich verantworteten Weiterbildung und der VHS, deren grundlegende Strukturen von Tietgens bereits früher in grundlegender Weise im Zusammenhang mit der großen bundesdeutschen Bildungsreform in der 1960er und 1970er-Jahren entfaltet (vgl. insbesondere Tietgens, 1962b, Tietgens 1966) und später ab den 1970er-Jahren im Hinblick auf die Ebene des Handelns in einschlägigen Dokumenten konkretisiert und operationalisiert worden sind. Wenngleich die Professionalitätskategorie in diesen frühen Konzeptionen erwachsenenpädagogischer Beruflichkeit in den 1960er/1970er-Jahren noch keine Verwendung findet, referiert das Professionalitätsmodell bereits logisch auf das hier entfaltete Modell der Hauptberuflichkeit.<sup>102</sup> Mithilfe der Professionalitätskategorie werden insofern – so lässt sich resümieren – von Tietgens spezifische Dimensionen und Ebenen eines Modells erwachsenenpädagogischen beruflichen Handelns dargelegt, genauer profiliert und rekonstruiert, dessen Merkmale bereits früher zur Zeiten der Bildungsreform bzw. in ihrem Dunstkreis grundgelegt

---

<sup>102</sup> So greift Tietgens 1988 beispielsweise in seinen professionstheoretischen Ausführungen zu „Professionalität in der Erwachsenenbildung“ auf Thesen zur erwachsenenpädagogischen Beruflichkeit aus den 1970er-Jahren zurück, ohne diesen etwas Wesentliches hinzufügen zu wollen (vgl. Tietgens, 1988a, S. 67). Zudem erinnert er im Rückblick aus der Perspektive des Zeitgenossen an die Entstehungs- und Entwicklungsphase des Modells erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit in den 1960er/1970er-Jahren und bezieht sich auf einige zu dieser Zeit entfalte Argumentationen bzw. greift diese wieder auf.



wurden. Insofern ist für eine Rekonstruktion des Tietgensschen Professionalitätsmodells sinnvoll, neben den einschlägigen, professionstheoretisch fundierten Publikationen in den 1980er- und 1990er-Jahren auch Publikationen von Tietgens zur erwachsenenpädagogischen Beruflichkeit im ‚Umfeld‘ der Professionalitätsdebatte heranzuziehen, wie z. B. zu Leitkonzepten wie insbesondere Teilnehmerorientierung sowie auch die frühen Begründungen erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit sowie das Aufgaben- und Tätigkeitsprofil des HPM der 1960er/1970er-Jahre im Vorfeld der späteren professionstheoretischen Rekonstruktionen. Diese sind mit dem Modell von Professionalität als ‚Situative Kompetenz‘ logisch ‚verbunden‘, daher von systematischem Wert für das Verstehen des Konzepts.<sup>103</sup>

### **6.1.2 Begründung und Explikation erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit in den 1960er/1970er-Jahren**

Tietgens‘ programmatische Ausführungen zur Hauptberuflichkeit in der EB sowie die Entstehung des Berufsbilds des HPM sind Teil von weitreichenden Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozessen des EB-Sektors in den 1960er/1970er-Jahren, welche sich erst adäquat vor dem Hintergrund übergreifender gesamtgesellschaftlicher Modernisierungs- und Reformprozesse dieser Zeit (insbesondere der Bildungsreform) sowie ihrer gesellschaftlich-historischen Hintergründe verstehen lassen. Auch für das Verständnis der handlungskonzeptionellen Entwürfe erwachsenenpädagogischer Professionalität in den 1980er-Jahren sind diese grundlegend, insofern Tietgens zum einen auf diese Entstehungs- und Begründungszusammenhänge von Hauptberuflichkeit an verschiedenen Stellen explizit verweist und im Rekurs auf diese gleichsam erneut die Notwendigkeit von Professionalisierung und Professionalität begründet; zum anderen spiegeln sich die Grundideen dieser Phase – z. B. mit der Bildungsreform verknüpfte gesellschaftliche Ideale wie Chancengleichheit und Demokratie – sowie auch bildungstheoretische Vorstellungen wie die Formel von Anpassung und Widerstand des Gutachtens des Deutschen Bildungsausschusses in Tietgens‘ Arbeiten zur Professionalität.

Seine professionstheoretischen Reflexionen sind insofern entstehungsgeschichtlich und ideell rückgekoppelt an diese Phase und ihre leitenden Vorstellungen und lassen sich erst aus diesem geschichtlichen Hintergrund heraus erklären und angemessen rekonstruieren.

Insofern werden im Weiteren erst einige Eckpfeiler dieser Epoche und ihrer Verberuflichungsimpulse dargestellt (vgl. für ausführliche Beschreibungen und Analysen Nittel, 2000, S. 86 ff.; weiterhin Peters, 2004, S. 20 ff.; Kade et al., 2007, S. 54 ff.; Seitter, 2007, S. 33 ff.; Schrader, 2011b, S. 50ff.).

Sodann werden in Bezug auf frühe Arbeiten Tietgens‘ aus dieser Zeit Begründungen und Soll-Vorstellungen zu erwachsenenpädagogischen Hauptberuflichkeit des HPM dargelegt, in denen in systematischer Weise wesentliche Aspekte hauptberuflichen erwachsenenpädagogischen Handelns entfaltet werden, auf die die Kategorie der Professionalität referiert.

Daran schließt sich eine Darstellung des Aufgaben- und Tätigkeitsprofils des HPM an (neben diversen Arbeiten von Tietgens u. a. in Anschluss an das KGSt, 1973; als Arbeiten in der Sekundärliteratur u. a. Wittpoth, 1987, S. 88; Wittpoth, 2006, S. 178; Kade et al., 2007, Schrader, 2011b, S. 60 ff.).

---

103 Die Beiträge von Tietgens in der Debatte um Professionalisierung werden nicht eigens aufgegriffen, da der Fokus hier auf der berufsständigen Ebene liegt, ohne dass die Handlungsebene – also Anforderungen, Voraussetzungen und Handlungsmodalitäten etc. – fokussiert wird. Insofern sind die hier entfalteteten Beschreibungen und Argumentationen des Handelns demgegenüber von geringerer Bedeutung.

### **Zur Verberuflichung der EB in den 1960er/1970er-Jahren: Merkmale und gesellschaftliche Hintergründe**

Die Zeitspanne der 1960er- und 1970er-Jahre, in denen Tietgens' Begründungen und Explikationen zur erwachsenenpädagogischen Hauptberuflichkeit und die Ausarbeitung des Aufgaben- und Tätigkeitsprofils des HPM hineingestellt sind, kann allgemein als eine Expansionsphase der EB gesehen werden, auf die der Aufbau grundständiger, z. T. bis heute bestehender Strukturen des Sektors zurückgeht (vgl. Nittel, 2000, S. 114; Wittpoth, 2006; S. 177).

Den Hintergrund bildete ein historisch einmaliges Zusammentreffen von bildungspolitischen und "ökonomischen Interessen, soziokulturellen Prozessen der Erneuerung und staatliche Reformpolitik" (Nittel, 2000, S. 210; vgl. Galiläer, 2005, S. 190), welches für einen „wachsenden Bedarf nach organisierten Formen des Lernens im Anschluss an Schul-, Berufs- und/oder akademische Ausbildung sowie zugleich für den Ausbau von öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen und finanzieller Förderung der Weiterbildungsteilnahme“ (Galiläer, 2005, S. 190) sorgte.

Zu den zentralen Kennzeichen der Expansionsphase gehörten neben Auf- und Ausbau der Erwachsenenbildung auf institutionell-organisatorischer Ebene eine zunehmende Verberuflichung, ablesbar an einer wachsenden Beschäftigungszahl in der Weiterbildung, der Entstehung und Ausdifferenzierung von Berufsbildern, der Etablierung universitärer Ausbildungsmöglichkeiten im Rahmen des Diplomstudiengangs „Erziehungswissenschaften“ sowie der begleitenden Konstitution von Erwachsenenbildung als einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin, zudem eine „Intensivierung und Systematisierung von Aus- und Fortbildungsaktivitäten von Träger und Verbänden“ (Galiläer, 2005, S. 191).

Diese Verschränkung von Prozessen der Institutionalisierung einerseits sowie Verberuflichung andererseits stellen aus professionalisierungstheoretischer Sicht ein zentrales Merkmal der Epoche dar.<sup>104</sup> In Anknüpfung an Schrader können beide Entwicklungen „als zwei Seiten eines zusammenhängenden Modernisierungskonzeptes“ verstanden werden, das durch den Glauben an Verwissenschaftlichung und Fortschrittsoptimismus im Hinblick auf soziale und technologische Entwicklungen sowie an Planbarkeit und Steuerbarkeit des Bildungssystems getragen wurde (vgl. zu weiteren Merkmalen Schrader, 2011b, vgl. auch Helmke et al., 2000a).

Eine zentrale programmatische Forderung innerhalb der einschlägigen bildungspolitischen Dokumente der damaligen Zeit stellte der Ausbau der Weiterbildung zu einem vierten Sektor innerhalb des Bildungssystems nach dem Vorbild der Schule dar (vgl. Nittel, 2000, S. 110), wobei der VHS innerhalb dieses Systems die Funktion eines institutionellen, koordinierenden Zentrums in öffentlicher Verantwortung zukommen sollte (vgl. hierzu auch Wittpoth, 2006, S. 178); den Gegenstand der Verberuflichungsbemühungen bildete zunächst die Verberuflichung der Organisations- und Leitungsfunktionen bzw. des planend-disponierenden Personals, weniger die des Lehrpersonals.

Den tragenden Hintergrund dieser Bemühungen um eine Institutionalisierung und Verberuflichung der EB bildeten dabei in höherer Auflösung betrachtet verschiedene, auf unterschiedlichen Ebenen

---

104 Dies markiert dabei auch die zentrale Differenz dieser Entwicklungsphase gegenüber früheren Modernisierungs- und Institutionalisierungsschüben, wie insbesondere denen zu Zeiten der Weimarer Republik. Nittel konstatiert im Hinblick auf diese, „dass der zwischen 1918 und 1933 beobachtbare rasante Expansionsprozess der Volksbildung sich im Wesentlichen auf die Ausdehnung der Einrichtung und Organisation beschränkte, wohingegen ein – durchaus erwartbarer – komplementärer Prozess der Verberuflichung ausblieb“; zu konstatieren sei ein Ungleichgewicht, welches zurückzuführen sei auf die „in der Volksbildung selbstwirksame Tendenzen der ideologischen Überhöhung und andere retardierende Faktoren“ (Nittel, 2000, S. 87).

liegende, aber miteinander zusammenhängende Faktoren: So flossen hier neben der gesteigerten politischen und ökonomischen Bedeutung von EB auch Erkenntnisse zur Lernfähigkeit von Erwachsenen sowie eine Abkehr von der Vorstellung einer Zweiteilung des Lebens in die Phase schulischen Lernens und eine der beruflichen Anwendung hinein, verbunden mit einer Programmatik des lebenslangen Lernens (vgl. Nittel, 2000, S. 110).<sup>105</sup>

### ***Bildungsreform als Kontext der Verberuflichung der EB***

Einen zentralen institutionellen Hintergrund der Verberuflichung der EB stellt die Bildungsreform des gesamtdeutschen Bildungssystems von den 1960er- bis 1970er-Jahren dar (vgl. Seitter, 2007, S. 41; Schrader, 2011b, S. 46; vgl. zur Bildungsreform Kluchert, 2012), in deren „Sog“ (Schrader, 2012, S. 46) die Erwachsenenbildung gleichsam mit hineingezogen wurde: Denn erst „im Kontext der Bildungsreform wurde die Notwendigkeit sichtbar, Erwachsenenbildung als eine permanente Aufgabe zu begreifen, entsprechende Bildungsangebote bereitzustellen und ein vollzeittätiges erwachsenenbildnerisches Personal auszubilden, das insbesondere im disponierend-planerischen Bereich Leitungsfunktionen übernehmen sollte“ (Seitter, 2007, S. 33).<sup>106</sup> Als ihr Auslöser werden gemeinhin der „Sputnikschock“ als Symbol für den technologischen Rückstand westeuropäischer Staaten gegenüber dem Ostblock sowie auch Hinweise auf die mangelnde Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems durch sein schlechtes Abschneiden in international vergleichenden Bildungsstudien (vgl. Kluchert, 2012) betrachtet, die in Forderungen nach Reformen mündeten. Als zwei für die Entwicklung des bundesrepublikanischen Bildungssystems einflussreiche Markierungen können Pichts Diagnose von der deutschen ‚Bildungskatastrophe‘ als Begriff „zur Kennzeichnung eines Modernitätsrückstandes des dt. Bildungswesens in inhaltlicher (curricularer), struktureller (organisatorischer) sowie gesellschafts- und bildungspolitischer Hinsicht (hohe Bildungsreserven statt realisierter Chancengleichheiten)“ (Bildungskatastrophe. In Böhm, 2000, S. 80) sowie Dahrendorfs Analysen zum Zustand des deutschen Bildungssystems und die Proklamation von „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf) genannt werden.

Mit Blick auf die einschlägigen bildungspolitischen Dokumente kann allgemein festgehalten werden, dass die EB gesamtgesellschaftlich als ein wesentlicher, funktional notwendiger Bestandteil einer gesamtgesellschaftlichen Ordnung sowie ihres Reproduktionszusammenhangs betrachtet wurde. Mit Nittel lassen sich zusammenfassend verschiedenste sowie tragende Aufgaben anführen, die der Erwachsenenbildung als gesellschaftlicher Instanz konsensgetragen in der bildungspolitischen Debatte der 1960 Jahre zugewiesen wurden: Zu den „vielfältige[n] und außerordentlich weitreichende[n] Aufgaben“ (Nittel, 2000, S. 110) zählten „permanente und berufliche Qualifizierung und Auffrischung früherer erworbener Fähigkeiten, Behebung von Defiziten des Schulsystems, Realisierung von mehr Chancengleichheit, Stärkung der politischen Loyalität, Anhebung der Allgemeinbildung und Förderung der politischen Bildung“ (ebd.). In Folge dieser Bedeutungszuweisung wurde ihr eine zentrale, gesamtgesellschaftliche Wertigkeit zugewiesen (vgl. Nittel, 2000, S. 107 f.), wobei die Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung betrieben werden sollte (vgl. ebd.; vgl. auch

---

105 „Bestimmungsgründe und Antriebsmomente für die Intensivierung der EB“, die den gesellschaftlichen Stellenwert kennzeichnen, werden detailliert beschrieben z.B. bei Tietgens, 1973, S. 139 sowie in Tietgens, 1976a, in den Blättern für Berufskunde.

106 Das Modell des vollzeittätigen, planend-disponierenden Erwachsenenbildners auf Basis eines akademischen Ausbildungsprofils kann mit Seitter auch „als Produkt der Bildungsreform“ (Seitter, 2007, S. 33) bezeichnet werden.

Wittpoth, 2006, S. 177). Damit ist auch der programmatische Kontext markiert, in dem sich Tietgens' programmatische Ausführungen zum Erwachsenenbildungshandeln bewegen.

Aus dieser zentralen Aufgabenzuweisung der EB heraus erklären sich auch die Bedeutung einer Verberuflichung, insofern die Erfüllung dieser hochwertigen EB-Aufgaben notwendigerweise an (akademisch) qualifiziertes Personal zu ihrer Ausführung gebunden ist: So konstatiert Nittel beispielsweise mit Blick auf die bildungspolitische Debatte dieser Zeit, dass sich zwischen „dem Erscheinen des im Jahre 1960 entstandenen bildungspolitischen Dokument und dem 1970 entwickelten Strukturplan [...] bei den bildungspolitischen Entscheidungsträgern der Konsens“ entwickelte, „dass die Hauptberuflichkeit der Erwachsenenbildung zwingend zum Profil einer aufgeklärten und demokratischen Gesellschaft gehöre. Qualität und Quantität der an die Erwachsenenbildung herangetragenen Aufgaben ließen wohl auch keine andere Wahl. Allen war klar, dass mit neben- oder freiberuflichem Personal die hoch gesteckten Ziele nicht realisierbar waren“ (Nittel, 2000, S. 109–110).

### **6.1.2.1 Zur Begründung erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit**

Das Plädoyer für Hauptberuflichkeit sowie seine Begründungszusammenhänge sind von Tietgens ab den 1960er-Jahren in einer Vielzahl von Publikationen entfaltet worden (vgl. z. B. Tietgens, 1962b; Tietgens, 1965; Tietgens, 1966; vgl. weiterführend Nittel, 2000, S. 158 f.). Diese werden von ihm zudem nochmals in den 1980er-Jahren vor dem Hintergrund der damaligen gesellschaftlichen Hintergründe im Rückblick überblicksartig in Erinnerung gerufen (vgl. Tietgens, 1983b, S. 1 ff.; Tietgens, 1985, S. 6 ff.; Tietgens, 1988b, S. 33 ff.), um angesichts abnehmender finanzieller Mittel sowie eines ins Stocken geratenen Personalausbaus die Bedeutung von Hauptberuflichkeit zu profilieren und so eine weitere Professionalisierung in der Weiterbildung – diesmal im expliziten Bezug auf Professionalität – zu forcieren (vgl. z. B. Tietgens, 1988a). In der historischen Rückschau wird die in den 1960er-Jahren begonnene Modernisierung der Weiterbildung inklusive der Etablierung von Hauptberuflichkeit dabei auf die damalige Einsicht in die Defizite und Modernisierungsbedürftigkeit der Erwachsenenbildungsformen der Weimarer Republik – z. B. die grundlegenden Ideen und Handlungsmodelle dieser Zeit, die institutionellen Strukturen und Regulationsmechanismen, Merkmale des Arbeitsstils – zurückgeführt: Vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen und gestiegener gesamtgesellschaftlicher Anforderungen hätten sich diese – so der Kern der Argumentation – nicht mehr länger als hinreichend erwiesen, um die gestiegenen, an die EB als Institution gerichteten Aufgaben zu erfüllen. In Folge habe sich die Weiterbildung von einer eher zufällig und ‚dilettantisch‘ (vgl. Nüssli, 1997) organisierten Weiterbildung, welche sich an wechselnden, subjektiven TN-Bedürfnissen und Erwartungen orientierte, hin zu einer auf Dauer gestellten Dienstleistung entwickeln müssen, welche sich zur Entsprechung der gesellschaftlichen Anforderungen um eine systematische Abdeckung von objektiven gesellschaftlichen und subjektiven individuellen Bedarfen und Erwartungen sowie von Qualifikation und Bildung gleichermaßen zu bemühen gehabt hätte.

In den vergleichend angelegten Betrachtungen werden dabei die Leistungsdefizite der nicht mehr länger adäquaten Erwachsenenbildung der Weimarer Republik aufgezeigt, denen gegenüber auch die Ziel-Vorstellungen der damaligen Modernisierung und Professionalisierung der EB sowie das angestrebte Bild von Erwachsenenbildung profiliert werden:

Seien in der Weimarer Republik Weiterbildungseinrichtungen noch nach dem „Agentur-Prinzip“, d. h. „als Umschlagplätze für das, wofür sich Interesse zeigt“ (Tietgens, 1988a, S.33) organisiert und eine „Selbstregulation von Angebot und Nachfrage als selbstverständlich unterstellt“ (Tietgens, 1985, S. 4) worden, habe man sich angesichts der zentralen Bedeutung der EB nicht mehr länger auf eine zufällige Koinzidenz von spontaner Adressateninitiative zumeist bildungsaffiner Gruppen und bestehendem Angebot verlassen können.

Anstatt von Improvisation als dem zentralen Arbeitsstil der Programm- und Angebotsentwicklung und des Unterrichts sowie einer „Verbindung von Idealismus (Pioniergeist) und Kommunikations- und Organisationsgeschick“ (ebd.) als Voraussetzung für die VHS-Leitung, sei die Bedeutung einer systematischen, wissenschaftsgestützten Planung und Koordination im Dienste einer bedarfsgerechten, transparenten Angebotsstruktur erkannt worden. Auf einen Nenner gebracht habe sich die VHS angesichts gewandelter Aufgaben von der Agenturverfassung hin zur Angebotsstruktur entwickeln müssen (vgl. Tietgens, 1983b, S. 73), im Zuge dessen die Weiterbildung auch von einer vielfach ehrenamtlich ausgeführten Tätigkeit hin zu einem Hauptberuf avanciert sei: Während die Erwachsenenbildung zu Zeiten der Weimarer Republik als eine Angelegenheit ausschließlich des kulturellen Lebens als Teil der Freizeit verstanden und neben dem Beruf ausgeübt worden sei, die folglich auch nebenberuflich oder ehrenamtlich durch lebenserfahrene Berufspraktiker ohne eine spezielle erwachsenenpädagogische Ausbildung als etwas ‚Irreguläres‘ (mit dem Verweis auf Pöggler) zu erbringen gewesen wäre, sei die Notwendigkeit hauptberuflicher Formen erkannt worden.

Die einzelnen von Tietgens resümierend aufgeführten Gründe für die Forderung nach Hauptberuflichkeit liegen auf unterschiedlichen Ebenen, wobei sich hier zentrale Ideale der bundesdeutschen Bildungsreform spiegeln:

- ein historisches Zusammentreffen „von ökonomischen und ideengeschichtlich begründeten Intentionen, hier der Qualifikationsbedarf und da das Bürgerrecht auf Bildung“ (Tietgens, 1988a, S. 35); Bildung sei gleichzeitig als zentraler Investitionsfaktor für die ökonomisch-technologische Konkurrenzfähigkeit als auch aus humanitärer Perspektive heraus als Bürgerrecht verstanden worden;
- die Defizite des Angebot- und- Nachfrage- Regulationsmechanismus (als Kern der „Agentur-Verfassung“), welcher sich vor dem Hintergrund empirischer Studien der 1950er-Jahre als nicht mehr länger anforderungsgerecht zur Abdeckung der bestehenden individuellen und objektiven Bedarfe erwiesen habe (u. a. angesichts dessen, dass Bedürfnisse zum Teil gar nicht artikuliert werden könnten) (vgl. Tietgens, 1983b, S. 72; Tietgens, 1988a); auch die Zurückhaltung bei bildungspolitischer Planung habe sich angesichts ungleicher Voraussetzungen als nicht hinreichend zur Sicherung gleicher Bildungschancen erwiesen (vgl. Tietgens, 1988a, S. 33);
- die wissenschaftliche Betonung der Lern- und Bildungsfähigkeit von Erwachsenen – vermittelt über den Begriff der „Begabung“, welche den Stellenwert der Erwachsenenbildung erhöht habe.

Als zentrales Argument für die Forderung nach erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit wird von Tietgens insbesondere eine grundlegende „Wende in dem Verständnis von Teilnehmerorientierung“ (ebd., S.33, kursive Hervorhebung im Original, H.B.) hervorgehoben, wobei die Begründung durch empirische Forschungsergebnisse zur Differenziertheit der Begabungs- und Bildungserwartungsstruktur der TN, die aus den differenten Lebenswelten und persönlichen Entwicklungsverläufen resultiere, gestützt worden wäre.

### **Frühe Bestimmungen des Berufs- und Tätigkeitsprofils des HPM in den 1960er-Jahren**

Detaillierte Ausführungen zu zentralen Begründungen zu Hauptberuflichkeit und Konturen des Berufsprofils insbesondere des planend-disponierenden Personals werden von Tietgens bereits Anfang der 1960er-Jahre aufgeführt (vgl. insbesondere Tietgens, 1962b; vgl. zum Folgenden Bruns, 2007, S. 128-130).

Der Vergleich mit einschlägigen Publikationen der 1970er- und 1980er-Jahre (vgl. dazu **Kapitel 6.1.2.2**) zeigt, dass Tietgens mit diesen Ausführungen von 1962 bereits bedeutsame Grundzüge des Berufsprofils des HPM sowohl im Hinblick auf die zu erfüllenden Aufgaben und Tätigkeiten (z. B. Bedarfsanalysen und -erhebungen auf Basis der Analyse von wissenschaftlichen Studien, Literaturrecherche, Kontaktaufnahme und -pflege vor Ort insbesondere auch über persönliche Gespräche etc., Bildungsberatung, Koordinations- und Netzwerksarbeit) als auch im Hinblick auf die sich stellende Aufgabenstruktur (z. B. die Abdeckung von und die Vermittlung zwischen objektiven und subjektiven Erwartungen und Bedarfen) dargestellt hat (vgl. zum klassischen Aufgaben- und Tätigkeitsprofil des Programm- und Angebotsplaners im Modell der VHS Wittpoth, 1987, S. 88; für einen tabellarischen Überblick verschiedener Profile Wittpoth, 2006, S. 178). Diese ersten Entwürfe sind für die vorliegende Untersuchung insofern hilfreich, als dass in der Argumentation in expliziter, systematischer Weise einige grundlegende Aufgabenbestimmungen der EB sowie Maßstäbe und -kriterien des Berufshandelns entfaltet werden, wie sie von Tietgens auch in seinen späteren Ausführungen zu erwachsenenpädagogischer Professionalität zugrunde gelegt werden.

Die Notwendigkeit von Hauptberuflichkeit wird von Tietgens zunächst aus der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung des lebenslangen Lernens bzw. der „education permanente“ (vgl. dazu Schmitz, 1980) sowie den daraus resultierenden Aufgaben von Weiterbildung als Institution abgeleitet:

„Sieht man dagegen in der „Education permanente“ eine Grundanforderung unserer modernen Gesellschaft, soll die Volkshochschule einen festen Platz im Gesamtbildungssystem einnehmen und innerhalb dieses Bildungssystems eine Durchlässigkeit gewährleisten helfen, soll sie die Chance der Weiterbildung auf allen Ebenen in legitimer Weise vermitteln, dann ist die hauptberufliche Leitung einer Volkshochschule unumgänglich, dann braucht sie qualifizierte Mitarbeiter, die sich ihrer Aufgabe vollberuflich annehmen können.“ (Tietgens, 1962b, S. 255)

Für Hauptberuflichkeit werden dabei zunächst allgemeine Argumente auf unterschiedlichen Ebenen angeführt:

Diese wird von Tietgens zum einen zunächst pragmatisch über die durch den Status der Hauptberuflichkeit entstehenden Zeitressourcen für die Durchführung der zur Bewältigung der Aufgaben und gestiegenen Anforderungen notwendigen Tätigkeiten begründet, welche nicht mehr länger nebenberuflich zu bewältigen sein. Zum anderen führt er eine Qualitätssteigerung der EB durch eine gesteigerte Verantwortlichkeit an, welche mit dem Berufsstatus und der Entlohnung einhergehe: Durch den Status der Hauptberuflichkeit würde die Aufgabenerfüllung mit einer „Verantwortung für die eigene Existenz“ (Tietgens, 1962b, S. 255) verbunden, die der Kontinuität und Lebensnähe des Programms förderlich sei. Objektiviertheit, Situationsangemessenheit und Systematik würden verbessert, wenn Qualitätsmängel nicht mehr wie bei einer Nebenberuflichkeit oder einem Ehrenamt durch Zeitmangel oder den Liebhaber-Status gerechtfertigt werden könnten (ebd.).

Detailliertere Begründungen für die Hauptberuflichkeit werden dann entlang von drei zentralen Anforderungen entfaltet, welche „heute an einen Arbeitsplan der Volkshochschule gestellt würden“ (ebd.) und deren Erfüllung an Hauptberuflichkeit gebunden sei. Die angeführten Argumente spiegeln auch die inhaltliche Programmatik des Handlungskonzepts wieder.

- Hauptberuflichkeit wird *erstens* als notwendige Voraussetzung für eine an objektiv bedeutsamen gesellschaftlichen Bildungsbedarfen orientierte Programm- und Angebotsausrichtung der VHS („geistige Konzeption“) gesehen, die als Voraussetzung dafür betrachtet wird, dass diese „Anregungen und Hilfe ... in der Auseinandersetzung mit den Problemen der Zeit“ (Tietgens, 1962b, S. 256) bieten könne. Hauptberuflichkeit verschaffe die (gleichsam notwendige) „Distanz zum Tagesbetrieb“, Zeit „für Lektüre und Gespräch“ (ebd.) sowie auch eine Befreiung von Verwaltungsarbeit, wodurch Raum für die Durchführung der zur Ermittlung und -einschätzung objektiver Bedarfe notwendigen Tätigkeiten (z. B. die Differenzierung zwischen bloß modischen Themenkonjunkturen und ‚wirklich‘ bedeutsamen Problemlagen, die Priorisierung und Gewichtigkeit von Themen im Hinblick auf die objektiven Anforderungen, das Aufspüren gegenwärtiger und zukünftig bedeutsamer Problemlagen usw.) entstehe.
- *Zweitens* wird Hauptberuflichkeit als Voraussetzung für eine Ermittlung subjektiver Bedürfnisse und Wünsche gesehen, insofern die Zielgruppen und Teilnehmer zum einen die ihnen nicht bewussten, latenten Bedürfnisse nicht vollständig selbst artikulieren könnten und dadurch auch nicht geäußerte Bedürfnisstrukturen vorsichtig zu erkunden und bewusst zu machen seien und diese zum anderen auch „in eine produktive Beziehung“ (ebd., S. 256) zu objektiven Bedarfen zu bringen seien. Hauptberuflichkeit wird vor diesem Hintergrund als Voraussetzung gesehen
  - o für die zur Aufgabenerfüllung erforderliche unabhängige, fachübergreifende Perspektive, die im Rahmen von Nebenberuflichkeit nicht gegeben sei, sowie
  - o für die Erarbeitung der für eine spezifisch abgestimmte bedürfnisgerechte Bildungsarbeit notwendigen guten Kenntnisse über regionale Angebotsstrukturen des Bildungssystems, je spezifische Zielgruppen- und Teilnehmerstrukturen, mögliche Kooperationspartner, Rahmenbedingungen etc., welche nur über Zeit für Recherchen und Studien erlangt werden könne.
- Insofern die VHS als das institutionelle Zentrum des quartären Sektors eine koordinierende Vernetzungsfunktion übernehmen soll, bedürfe es *drittens* der Hauptberuflichkeit zur Herstellung von Kontakten zu anderen, entweder nur themenspezifisch (Literarische Gesellschaften, Heimatvereine) oder sekundär auf Erwachsenenbildung bezogenen Einrichtungen (Kirchen, Parteien, Verbände) sowie auch zu kommerziell auf EB bezogenen Anbietern (Buchhandel, Filmtheater). „Nicht zuletzt“ gelte es eine „möglichst enge Verbindung“ zu halten mit „öffentlichen Büchereien und den Einrichtungen der unmittelbaren Kulturpflege“ (ebd.), z. B. Theater, Museen etc., was letztlich der Pflege des gesamten Kulturlebens zugutekomme. Hauptberuflichkeit wird somit zur Voraussetzung gelungener Kooperation und Vernetzung mit anderen, entweder ebenfalls primär oder sekundär mit Erwachsenenbildung betrauten Einrichtungen oder aber für Erwachsenenbildung relevanten Institutionen beigeordneter Bildung (vgl. ebd., vgl. für eine solche Aufgabenbestimmung der VHS und des Programmplanungshandelns auch Gieseke, 2003, Gieseke & Börjeson, 2006).

Zusammengefasst wird die Hauptberuflichkeit in der Weiterbildung also über gesteigerte gesamtgesellschaftliche Anforderungen an die EB, ein spezifisches Aufgabenprofil sowie über das zur Erfüllung notwendige hohe Maß an *Arbeitszeitaufwand, fachlicher Unabhängigkeit und Kompetenz*

sowie *Verantwortlichkeit* begründet (vgl. auch Bruns, 2007, S. 130), welches nur im Rahmen einer Vollzeitbeschäftigung gewährleistet werden könne.

Die Anforderungen an institutionelle Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen werden von Tietgens aus wirtschaftlich-technologischen, politischen und soziokulturellen Modernisierungs- und Reformierungsprozessen der Gesellschaft abgeleitet, die einerseits kontinuierliche lebenslange Lernprozesse notwendig machen; andererseits begründen aber auch die Demokratisierungsprozesse einen Anspruch darauf. Die VHS als gesellschaftliche, öffentlich getragene Instanz sowie das erwachsenenpädagogische Berufshandeln wird von Tietgens vor diesem Hintergrund auf objektive gesellschaftliche sowie subjektive, gleichermaßen manifeste wie latente Bedarfs- und Erwartungslagen verpflichtet. Die zu schaffende Programmstruktur soll sich auszeichnen durch

- Bedarfsgerechtigkeit,
- Regionale Bezogenheit,
- Kontinuität und Lebensnähe,
- Systematik bzw. Objektivität und Situationsangemessenheit, sowie
- Breite des Angebots (keine Begrenzung auf eine spezifische Berufsgruppe, ein Fach).

### **6.1.2.2 Aufgaben- und Tätigkeitsprofile des hauptberuflichen Personals**

Im Anschluss an die Begründungszusammenhänge werden nun grundlegende Merkmale des Aufgaben- und Tätigkeitsprofils des HPM dargestellt, welche die aufgeführten konzeptionellen Bestimmungen Tietgens' zum erwachsenenpädagogischen Handeln konkretisieren.

Die Berufsrolle des HPM ist dabei auf programmatischer Ebene ab den 1970er-Jahren von unterschiedlichen Akteuren – politischen Gremien, Verbänden, einschlägigen berufspraktisch engagierten Einzelpersonen – sowie auch in unterschiedlicher Form expliziert worden, z. B.:

- in den katalogsförmigen, zum Teil sehr detaillierten Auflistungen und Zusammenstellungen in zentralen bildungspolitischen Gutachten (vgl. KGSt, 1973),
- in den von Tietgens verfassten Blättern zur Berufskunde der Bundesanstalt für Arbeit (vgl. Tietgens, 1964a; Tietgens, 1976a; Tietgens, 1988a; Tietgens, 1994),
- in eher begründender und erläuternder Weise in von Trägern und Verbänden herausgegebenen Arbeits- und Positionspapieren zur Berufssituation und Rolle der „[Hauptberuflichen] Mitarbeiter an Volkshochschulen“ des PAS des DVV (Tietgens, 1983b; Tietgens, 1985),
- in Fachbeiträgen von Tagungen (vgl. Tietgens, 1972) oder
- anderer Fachliteratur (vgl. Tietgens, 1973; Tietgens, 1974).

Informationen zum Aufgaben- und Tätigkeitsprofil lassen sich auch Fortbildungs- und Studienmaterialien (vgl. Gieseke et al., 1979) sowie Empfehlungen bzw. methodischen Ansätzen zur Berufseinführung des planend-disponierenden Personals (vgl. Tietgens, 1979a; Tietgens, 1982) entnehmen, welche sich ebenfalls auf die Anforderungsstruktur des HPM beziehen.

Überblicksdarstellungen zum Aufgaben- und Tätigkeitsprofil finden sich in der einschlägigen Sekundärliteratur (vgl. Wittpoth, 1987; Nittel, 2000; Peters, 2004; Schrader, 2011b) sowie auch in Einführungsliteratur in die Erwachsenenbildung (vgl. Kade et al., 2007; Wittpoth, 2013).

Für die Konzeption der Rolle und des Aufgaben- und Tätigkeitsprofils des HPM war zunächst das bildungspolitische Gutachten „Volkshochschule“ der „Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“ (KGSt, 1973) von zentraler Bedeutung, in dem dieses in großer Detailliertheit und beinahe „buchhalterischer Manier“ (Schrader, 2011b, S. 56) beschrieben wurde



(vgl. auch Wittpoth, 1985 und 1987). Weiterhin haben die von Tietgens verfassten und von der Bundesanstalt für Arbeit im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschulverband herausgegebenen „Blätter zur Berufskunde“ zu „Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen“ (vgl. Tietgens, 1976a) bzw. „Leiter, Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter, pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen“ (vgl. Tietgens, 1983a) eine „große Beachtung und weite Verbreitung gefunden“ (Schrader, 2011b, S. 56), die neben Ausführungen zur „Ausbildung und Weiterbildung“ sowie zur „Entwicklung und Situation“ eine Systematik mit den zentralen Aufgaben- bzw. Funktionsbereichen sowie Tätigkeitskomplexen der Berufsrolle des Leiters und des pädagogischen Mitarbeiters an Volkshochschulen liefern, was sie für die vorliegende Untersuchung bedeutsam macht:

Einer deduktiven Ableitungslogik folgend werden hier zunächst die übergeordneten Aufgaben- und Zweckbestimmungen der Berufsrolle benannt sowie im Ausgang davon notwendige Teilaufgaben bzw. Aufgabenkomplexe aufgezeigt, die wiederum über Funktionsbereiche sowie über die Benennung von konkreten Tätigkeiten konkretisiert werden. Diese berufliche Handlungskonzeption des Leitungs- und Fachpersonals wird dabei aus dem Aufgabenverständnis der VHS als öffentlicher Weiterbildungseinrichtung heraus entwickelt und bildet z. B. die Auflage einer Breite des Angebots, die „Offenheit für kontroverse und mißachtete Positionen, für unterschiedliche Anforderungen, Interessen, Sichtweisen, Interpretationen, Methoden“ als Kennzeichen bzw. Kriterien institutioneller Offenheit sowie „die Selbstaufgabe, [...] verschiedene Perspektiven zu einem Thema zur Geltung zu bringen“ (Tietgens, 1976a, S. 4-5) ab; diese normativen Grundsatzpositionen schlagen sich wiederum in der (berufsethischen) Aufforderung an die Mitarbeiter nieder, „sich bei allem Engagement“ für einzelne Positionen und Perspektiven „am [dementsprechend übergreifenden, H.B.] Maßstab der Sachgerechtigkeit zu orientieren“ sowie auch Gegenpositionen darzustellen und abzuwägen. Entsprechend des frühen Plädoyers für die Hauptberuflichkeit werden drei abzudeckende Bedarfs- und Erwartungsgruppen als Orientierungspole des Handelns genannt, im Einzelnen die Anforderung,

- ”
- unmittelbar bemerkbaren, subjektiven Bedürfnissen
  - wissenschaftlich erkennbaren, objektiv gesellschaftlichen Erfordernissen
  - anthropologisch begründeten, aber gesellschaftlich bestrittenen, menschlichen Anrechten zu entsprechen.“ (Tietgens, 1976a, S. 5).

Diesem Aufgabenverständnis folgend seien sie bestrebt, „pragmatischen“ sowie auch „emanzipatorischen Anforderungen“, welche Tietgens zufolge „nicht im Widerspruch zueinander“ (ebd.) stünden, gleichermaßen gerecht zu werden, wobei ein Schwerpunkt darin bestünde, den durch das Bildungssystem sozial Benachteiligten neue Lern- und Bildungschancen zur ermöglichen und zur Interessensvertretung zu befähigen (vgl. ebd.).<sup>107</sup>

Auch wird von Tietgens die Berufsrolle mit Blick auf die spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen des Handelns entfaltet wie ein im Vergleich zu anderen Weiterbildungseinrichtungen relativ großer Entscheidungs- und Handlungsspielraum, der einerseits „aufgrund ihrer institutionellen Liberalität“ (Tietgens, 1967, S. 4) sowie andererseits aufgrund ihrer im Rahmen ihrer regionalen Unabhängigkeit gegebenen Autonomie (vgl. ebd.) entstehe.

Die Funktion wird entsprechend dieser Verknüpfung von unterschiedlichen Bedarfslagen sowie von Qualifikation und Bildung in der Unterstützung des Erwerbs von unterschiedlichen Bereichen der Bildung – Kenntnisse und Fähigkeiten, Orientierung und Urteilsbildung, kreative Eigentätigkeit als gleichwertigen und gleichberechtigten Lern- und Bildungsaufgaben – gesehen (vgl. Tietgens, 1976a, S. 5). Als übergreifende Aufgabenklammer der differenzierten Berufsrollen wird die „Organisation von Lernprozessen“ sowohl mit Blick auf „die Organisation von Veranstaltungsprogrammen“ als auch die „Anleitung konkreter Lernvorgänge“ (Tietgens, 1976a, S. 1) gesehen, womit der Organisation des Lernens<sup>108</sup> Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe sowohl auf der Organisations- als auch auf der Interaktionsebene zugeordnet werden. Angesichts der vom zentral organisierten Schulsystem abweichenden, nicht zentral gesteuerten Bedingungen in der Erwachsenenbildung – wenig standardisierte Vorgaben zu Lernzielen, Inhalten, Arbeitsformen und Organisationsstrukturen – leiten sich aus der Organisation von Lernen Planungsaufgaben ab, welche wiederum in drei miteinander verbundene Teilplanungsaufgaben bzw. Funktionsbereiche von Planung mit Einzelanforderungen untergliedert werden:

- *konzeptionelle Planung* (auf Basis einer Reflexion der Zielsetzung des Bildungsangebots, wissenschaftlich orientierter Analysen der gesellschaftlichen, anthropologischen, sozial- und lernpsychologischen Bedingungen sowie einer Ableitung von lernorganisatorischen Bedingungen)

---

107 Abstrahiert man vom konkreten normativen Rahmen, bestimmt Tietgens die professionelle Aufgabe der ‚Vermittlung‘ nicht nur als eine inhaltliche Weitergabe von etwas im Sinne der Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit Themen, Inhalten etc., sondern auch ‚sozial‘ als die Relationierung der Bedürfnisse der Teilnehmer, Adressaten und Zielgruppen mit den Interessen, Wertmaßstäben und Kriterien anderer individueller und kollektiver ‚Akteure‘. In dieser sowohl inhaltlichen als auch sozialen Vermittlung sowie sodann auch in der Ausbalancierung von Interessen und Erwartungen hat die für Professionalität kennzeichnende Anforderung ‚Situativer Kompetenz‘, der Ausbalancierung von Interessen, Bedürfnissen und Erwartungen, der Perspektivverschränkung etc. einen wesentlichen Grund, welche für alle didaktischen Handlungsebenen gleichermaßen zutreffend ist. Insofern zeigt sich, dass das scheinbar formale Merkmal ‚Situativer Kompetenz‘ aus einer handlungstheoretischen Perspektive, die die logische Verknüpfung von Zwecken bzw. Zielen und Mitteln betont, mit einer klaren inhaltlichen Ausrichtung mitverbunden ist, insofern dem Postulat der Situativität ohne diese soziale Ausbalancierung verschiedener Pole im Handeln gar nicht diese Bedeutung zukäme.

108 Dies überrascht bereits angesichts der traditionsreichen Distanz gegenüber dem Begriff der Organisation und macht die Modernität des Tietgensschen Denkens auf, der hier einen pädagogisch gerahmten Lernbegriff einführt. Zugleich wird sichtbar, dass Tietgens mit dieser Katalogisierung eine Form von Standardisierung von Aufgaben- und Tätigkeitskomplexen vornimmt, so dass das Grundmuster der Organisation sich auch auf der Ebene der beruflichen Tätigkeiten widerspiegelt. Insofern kommt bei Tietgens das Moment der Organisation in zweifacher Weise in die Organisation mit hinein.

- *pädagogische Planung* (in Form von Veranstaltungsvorbereitung, Hospitation und Beratung sowie eigener pädagogischer Tätigkeit)
- *organisatorische Planung* (im Einzelnen Öffentlichkeitsarbeit, Organisation der für die Programmrealisierung notwendigen Arbeitsabläufe, Finanzplanung und Verwaltung)

Ausgehend von dieser allgemeinen Aufgabenbestimmung wird entsprechend dieser Bestimmungen eine Gliederung des Arbeitsfeldes von Leitern und HPM in insgesamt neun Funktionsbereiche mit jeweils zentralen Tätigkeitskomplexen vorgeschlagen.

*Tabelle 28* stellt die Aufgaben- und Tätigkeitsschwerpunkte der Leiter und pädagogischen Mitarbeiter laut Berufsbild im Überblick dar:

Tabelle 28: Aufgaben- und Tätigkeitsschwerpunkte „Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen“

Aufgabe	Aufgaben-komplexe	Teilaufgaben/ Funktionsbereiche
<b>Organisation von Lernprozessen</b> - Organisation von Veranstaltungs-programmen - Anleitung konkreter Lernvorgänge	<b>Konzeptionelle Planung</b>	- Reflexion der Zielsetzung - Analyse der Bedingungen - Ziehen von lernorganisatorischen Konsequenzen
	<b>Pädagogische Planung</b>	- Veranstaltungsvorbereitung - Kursbeobachtung (Hospitation) und Beratung - Eigene pädagogische Tätigkeit
	<b>Organisatorische Planung</b>	- Öffentlichkeitsarbeit - Organisation der für die Programmrealisierung notwendigen Arbeitsabläufe - Finanzplanung und –verwaltung

(Vgl. Tietgens, 1976a)

### ***Quer liegend: Hohe Bedeutung kommunikativer Tätigkeiten***

Eine besondere Bedeutung innerhalb dieses Aufgabenportfolios wird dabei quer zu den einzelnen Funktionsbereichen kommunikativen Tätigkeiten (Korrespondenzen, Telefonaten, Besprechungen, Arbeitskonferenzen) zugewiesen, die im Kontext verschiedener Aufgaben anfallen (z. B. innerorganisatorische Handlungskoordination, Planung und Mitarbeiterfortbildung, Evaluation und Teilnehmerpartizipation, institutionelle Kooperationen) sowie mit unterschiedlichen Personengruppen (neben- und hauptberufliche Mitarbeiter, Fachgruppenkonferenzen, Teilnehmervertretungen, Kooperationspartner etc.) zu führen sind, wobei der Kommunikation mit den nebenberuflichen Kursleitern zur Optimierung der Bildungsangebote eine besondere Bedeutung zukommt und als ein Zentrum der Tätigkeit des HPM gesehen wird (vgl. Tietgens, 1976a, S. 10).

### ***Analytische Einordnungen von Tietgens Profil***

In der Gesamtschau ist erkennbar, dass in dem Berufsprofil eine Vielzahl von miteinander zusammenhängenden Tätigkeitskomplexen zusammenkommen, wobei diese in ihrer Gewichtung nicht klar ausgewiesen werden (vgl. Wittpoth, 1985, S. 159) und auch die Leitungsrolle und die des HPM zu Beginn nicht klar getrennt werden. Analytische Beschreibungen und Einordnungen der in der Systematik angesprochenen Teiltätigkeiten des HPM werden von Wittpoth vorgenommen, welche die grundlegenden Linien des Tätigkeitsprofils des Leiters und des HPM der VHS genauer zu schärfen vermögen: Wenngleich auch nicht immer eindeutig lassen sich ihm zufolge zwei unterschiedliche Arten von Tätigkeitsbündeln innerhalb der Aufgaben- und Funktionszusammenhänge unterscheiden:

- 1) „Tätigkeiten, die eher der grundlegenden Analyse und Reflexion der Voraussetzungen und Bedingungen von Weiterbildung zuzurechnen sind“, also der (wissenschaftlichen) didaktischen Fundierung und Begründung des Handelns dienen, sowie
- 2) „Tätigkeiten, die der konkreten Planung, Koordination und Durchführung der Bildungsarbeit“ dienen“ (vgl. Wittpoth, 1985, S. 159), also auf die Erstellung und Durchführung abzielen

Als besonderes Kennzeichen von Tietgens' Konzeption der Berufsrolle gegenüber anderen Entwürfen sieht Wittpoth dabei, dass dieser im Gegensatz zu anderen Autoren explizit auf die zur Fundierung der Planungsaufgabe zu vollziehenden (wissenschaftlich fundierten) Analysen und Reflexionen hinweist (vgl. ebd., S. 161) und diesen somit eine besondere Bedeutung beigemessen wird.

Weiterhin sticht gerade mit Blick auf die traditionsreiche Debatte um das spannungsgeladene Verhältnis von Pädagogik und (bürokratischer) Organisation der hohe Organisations- und Verwaltungsanteil sowie – neben klassischen pädagogischen – auch betriebswirtschaftliche Aufgabenbereiche hervor (vgl. Tietgens, 1976a, S. 2 f. und 11), welche dem pädagogischen Leitziel einer Organisation des Lernens bzw. der Bildung als der ‚funktionalen‘ bzw. Aufgabenklammer sowohl für Tätigkeiten auf der Interaktions- als auch auf der Organisationsebene untergeordnet werden.

### ***Allgemeines Aufgabenverständnis: Drei Referenz- und Orientierungspole als Koordinatensystem des Handelns***

Eine komprimierte sowie auch inhaltlich weiterführende Explikation des in den Blättern zur Berufskunde beschriebenen Aufgaben- und Tätigkeitsprofils der hauptberuflichen Tätigkeit in der EB findet sich zudem in dem zu Beginn der Professionalisierungsdebatte veröffentlichten Aufsatz zu „Erfahrungen mit Vorbereitungsseminaren“ der PAS des DVV (vgl. Tietgens, 1972), in der Tietgens die

Aufgabenfelder und Tätigkeitskomplexe in gebündelter Form als Grundlage zur Bestimmung von Studieninhalten und -anforderungen für die EB heraussstellt.<sup>109</sup> Diese Explikationen der Berufsrolle sind für die vorliegende Untersuchung zum einen aufgrund dessen interessant, als dass – wenngleich auch in den Ausführungen insbesondere auf die VHS Bezug genommen wird – ihr Geltungsanspruch allgemeiner gefasst ist und sich diese zumindest vom Wortlaut her auf alle EB-Institutionen beziehen. Insofern ist anzunehmen, dass Tietgens in seinen Ausführungen eine allgemeine, zumindest nicht notwendigerweise nur auf die Institution VHS und den öffentlich geförderten Weiterbildungskontext bezogene Konzeption der Berufsrolle innerhalb der EB vorschlägt. Zum anderen drückt sich in den Beschreibungen auch Tietgens' bildungstheoretische Position aus. Zudem bezieht er sich Ende der 1980er-Jahre im Rahmen der professionstheoretischen Bestimmung explizit auf diese Darstellung des erwachsenenpädagogischen Aufgaben- und Anforderungsprofils, was für ihre Aussagekräftigkeit auch für Tietgens professionstheoretische Position spricht.

Ohne „ins Detail zu gehen“ weist er hier für eine hauptberufliche Tätigkeit in der EB insgesamt als die vier zu beachtende Aufgabenfelder aus:

- ”
- Konzeption und Planung von EB-Programmen und Veranstaltungen (vielfach auf kooperativem Wege und einschließlich der Bedarfserkundung und der Wirkungskontrolle)
  - Beobachtung und Beratung von Lernprozessen (sowohl für die nebenberuflichen Mitarbeiter als auch für die erwachsenen Lerner)
  - Leitung und Anleitung von Kursen und Arbeitsgruppen im eigenen Fachbereich
  - Organisation und Verwaltung des Veranstaltungsprogramms (Eigentätigkeit oder als Kontrolle, und einschließlich der Finanzierung der Öffentlichkeitsarbeit)“ (Tietgens, 1972, S. 196; vgl. auch Tietgens, 1973, S. 145)

Im Sinne eines allgemeinen Rahmenverständnisses, das diesen einzelnen Aufgabenfeldern und Funktionen zugrunde liegt und das gleichzeitig auch das „gemeinsame Zuordnungskriterium für alle inhaltlich begrenzten Lernangebote“, also das spezifische Kennzeichnen von EB-Veranstaltungen bildet, versteht er die EB und ihre Aufgabe als die „organisierte Vermittlungsform eines lebenslangen Sozialisationsprozesses“, welche gleichermaßen „eine Hilfe für das Rollenlernen“ sowie „für das Lernen, diese Rolle zu übersteigen“ (Tietgens, 1972, S. 197) anbiete. Die „Dienstleistung der EB“ sei „demnach orientiert

- an individuellen Wünschen (Beispiel: Kompensationsbedürfnisse)
- an gesellschaftlichen Erfordernissen (Beispiel: Arbeitsmarkt)
- an humanitären Intentionen (Beispiel: emanzipatorisches Interesse)“ (ebd.; vgl. auch Tietgens, 1988b, S. 68),

wobei diese „unabhängig von der Selbstdefinition einzelner EB-Institutionen“ – „allen drei Bedarfsebenen gerecht“ (Tietgens, 1972, S. 197) zu werden habe. Insofern werden die einzelnen Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe hauptberuflich ausgeübter Tätigkeit in der EB bzw. erwachsenenpädagogischen Handelns auf ein integratives Bildungsverständnis verpflichtet, dass sowohl Bildungs- als auch Qualifikationsansprüche sowie Emanzipation und sozialisatorische Eingliederung bzw. Anpassung umfasst und sich dabei an einer Trias aus individuellen,

---

109 Dies geschieht dabei in Anknüpfung an Thesen, welche er bereits zuvor im Oktober 1971 auf der Jahrestagung des Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung vorgelegt hat.

gesellschaftlichen und humanitären Bedarfen und Erwartungen bzw. partikularen und universellen Ansprüchen zu messen hat.

### 6.1.2.3 Zusammenfassungen und analytische Einordnungen

Mit Blick auf die Programmatik der beruflichen Aufgaben- und Tätigkeitsprofile der hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildner, insbesondere des HPM in den 1960er- und 1970er-Jahren, kann abschließend festgehalten werden, dass diese in einem mehr oder weniger engen Verweisungs- und Ableitungszusammenhang zu den in den bildungspolitischen Dokumenten formulierten programmatischen Aufgabenbestimmungen der EB stehen, die ihr eine zentrale, auf Dauer zu stellende Funktion innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs zuweisen: Die Berufsvorstellungen und Aufgabenbestimmungen des Handelns sind entscheidend mitbeeinflusst durch wesentliche der hier formulierten programmatischen Forderungen der idealistischen Bildungsreform (Herstellung von Chancengleichheit, Durchsetzung von Demokratisierung, Sicherung technisch-ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit usw.), wobei mit Nittel konstatiert werden kann, dass die bildungspolitischen Bestimmungen jedoch nicht ‚eins zu eins‘ in die Berufsprofile überführt worden sind, sondern von den Akteuren übersetzt worden sind (vgl. Nittel, 2000, Schrader, 2011b).

- Insgesamt kommt eine deutliche Rationalisierung und Verwissenschaftlichung der EB-Berufsrolle zum Ausdruck, die sich in Maßstäben und -kriterien wie Zielorientierung, Planhaftigkeit, Systematik, analytischer und reflexiver Fundierung widerspiegelt, wobei Organisation und Interaktion gleichermaßen als wichtige, konstitutive sowie aufeinander verwiesene Dimensionen des Tätigkeitsprofils sowie der Organisation von Lernprozessen subsumiert werden.
- Die EB als Institution sowie erwachsenenpädagogische Berufstätigkeit haben sich entsprechend ihrer proklamierten gesellschaftlichen Funktion an unterschiedlichen, individuellen und kollektiven Bedarfs- und Erwartungsträgern auszurichten (Gesellschaft, Individuum, Humanität), wobei die analytische Aufschlüsselung der von Tietgens formulierten ‚Erwartungs- und Bedarfstrias‘ zeigt, dass sich diese aus einer intermediären Rolle heraus in vermittelnder Weise auf verschiedene Anspruchsarten bezieht: Aufgeführt werden Bedarfe und Erfordernisse, Bedürfnisse und Wünsche sowie Anrechte bzw. Ansprüche, welche entweder objektiv oder subjektiv gelten bzw. unstrittig und strittig sind. Die in den Blick genommenen Erwartungen und Ansprüche sind insofern – zumindest vom Begriff her – mit unterschiedlichen Begründungs- und Geltungsansprüchen verbunden sind, die zu beurteilen, abzudecken und zu vermitteln sind.
- Die Komplexität vergrößernd – und in der sozialen und sachlichen Komplexität hat die Forderung nach Hauptberuflichkeit ihren maßgeblichen Grund – kommt hinzu, dass diese in unterschiedlichen Symbolisierungs- und Manifestationsgraden vorliegen (manifest, latent) sowie gegenwärtiger als auch zukünftiger Natur sind.
- Die Aufgaben- und Tätigkeitsbestimmungen des erwachsenenpädagogischen Handelns sind bei Tietgens mit einem bildungstheoretischen Modell von einem deutlich integrativen Charakter unterlegt, insofern es technisch-ökonomische Qualifikation und emanzipatorische Bildung bzw. Anpassungslernen und Selbstreflexion gleichermaßen umschließt, beide dezidiert nicht als Gegensätze begriffen werden und auch die heterogenen individuellen, kollektiven und humanitären Erwartungen nicht als unvereinbar, sondern als prinzipiell vermittelbar angesehen werden. Die benannten Aufgabenfelder werden nicht im Sinne einer prinzipiellen Widerspruchskonstellation angeordnet, sondern als sachlich zusammengehörige und auch prinzipiell miteinander vereinbare Komponenten, die gleichzeitig bearbeitet werden können – insofern unterliegt der Aufgabenbe-

stimmung dabei auch ein auf Einheit abzielendes Ordnungsmodell, dass durch eine gesellschaftliche Ordnung gestützt ist.

- Dabei resultieren aus der spezifischen institutionellen Struktur der Weiterbildung, welche sich von der Schule abgrenzt, zahlreiche Widersprüche und Spannungsfelder in der Binnenstruktur des Handelns (zwischen Trägern, Adressaten, Teilnehmern und Zielgruppen, Kursleitern etc.), in denen die Hauptberuflichkeit der Weiterbildung ihre Wurzel hat.

### **Analytische Einordnungen der Tätigkeitsprofile**

#### **- Abdeckung der Spannweite des Arbeitsbogens**

Eine detaillierte Darstellung der beschriebenen Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe des HPM findet sich auch bei Weinberg (vgl. Weinberg, 2000), die mit den von Tietgens beschriebenen Bereichen übereinstimmt. Diese umfassen die ganze Spannweite des Arbeitsbogens bzw. lassen sich zu einem Arbeitsbogen zusammenfassen (vgl. Strauss, 1985, vgl. Nittel, 2000, S. 63).

Zur Einordnung von Tietgens' Ausführungen kann hervorgehoben werden kann, dass er in den 1970er-Jahren – und dies deckt sich auch mit den professionstheoretischen Schriften von Tietgens in den 1980er-Jahren – einerseits kommunikative Tätigkeiten des HPM sowie andererseits die Absprache sowie Handlungskoordination mit nebenberuflichen Kursleitern und anderen Parteien hervorhebt (vgl. z. B. Tietgens, 1976a, S. 10; vgl. Tietgens, 1976b, S. 101).

#### **- Aufwertung des Organisatorischen**

Zudem stehen die Bedeutsamkeit der Dimension des Organisatorischen im Arbeitsfeld des HPM sowie der organisatorische Zuschnitt hervor, so dass Organisation als Tätigkeitskomplex – spiegelbildlich zur Idee von EB als Organisation von Lernprozessen – explizit als der zentrale Teil der pädagogischen Aufgabenstellung betrachtet wird (vgl. KGSt, 1973, Tietgens, 1976a, S. 1). Mit Blick auf die vorliegende Problemstellung, in der auch das Zusammenprallen von pädagogisch-professionellen und betriebswirtschaftlich-organisatorischen Ansprüchen und Aufgaben im Kontext von Qualitätsmanagement insbesondere als Konfliktfeld problematisiert wird, ist insofern festzuhalten, dass organisatorische Tätigkeiten bei Tietgens dezidiert als pädagogisch betrachtet werden:

„Programmplanung, Lernorganisation, Lernkontrolle, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit wurden“ – so Seitter – „als *pädagogische* Tätigkeiten begriffen, die das Aufgabenprofil der künftigen hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter nicht nur an Volkshochschulen, sondern auch im gewerkschaftlichen und kirchlichen Bereich bestimmen sollten“ (Seitter, 2007, S. 41; Hervorhebung im Original).

Die große Bedeutung, die diese Zuordnung des Organisatorischen im Aufgaben- und Tätigkeitsprofil als Pädagogisches Tun hat sowie die Dimension des Organisatorischen für die EB allgemein, kann exemplarisch festgemacht werden an Aussagen in berufs- und professionstheoretischen Dokumenten von Tietgens, wobei insgesamt eine ambivalente Bewertung des Organisatorischen für Professionalität kennzeichnend ist (vgl. insbesondere Tietgens, 1976b; Tietgens, 1984b). Dabei werden die Eingebundenheit in formelle Strukturen sowie Formalisierungen und Selbstständigkeit als zwei Dimensionen der Aufgabenstruktur gesehen, zwischen denen eine Balance herzustellen ist (vgl. Tietgens, 1976b): „Beides ist mit Professionalisierung verbunden bzw. verlangt“, wobei es als Voraussetzung zur Herstellung einer Balance „eines Sinns für die komplexe, vielschichtige und zum Teil kontrovers begründete öffentliche Aufgabe und den Dienstleistungscharakter von Erwachsenenbildung“ (Tietgens, 1976b, S. 106) bedürfe.



## 6.1.3 Erwachsenenpädagogische Professionalität als ‚Situative Kompetenz‘

### 6.1.3.1 Hintergründe und theoretische Bezugspunkte von Tietgens' Arbeiten zur Professionalität in den 1980er-Jahren

Vollzog sich die z. T. im Rekurs auf die Kategorie der Professionalisierung geführte Verberuflichungsdebatte in den 1960er- und 1970er-Jahren im Kontext einer Expansionsphase der EB, die die Professionalisierungshoffnungen beflügelte, steht die sich auf die Kategorie der Professionalität beziehende Verberuflichungsdebatte in den 1980er-Jahren vor dem Hintergrund einer ins Stocken geratenen Institutionalisierung und Verberuflichung sowie enttäuschten Professionalisierungshoffnungen:

Peters resümiert, dass eine Professionalisierung des Handlungsfeldes entsprechend der klassischen berufssoziologischen Kriterien im erwünschten Sinne (etwa einer Handlungsautonomie, einer geregelten Zugang zur Berufstätigkeit im Feld) ebenso wenig wie eine Professionalitätentwicklung im qualitativen, handlungsbezogenen Sinne einer Verankerung spezifischer erwachsenenpädagogischer Handlungsmaßstäbe und –formen im Feld stattgefunden hatte (vgl. Peters, 2004, S. 25), so dass in der Debatte – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der schlechten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und verknüpften Mitteln – die Frage nach dem Ende einer Professionalisierung gestellt wird (vgl. Schlutz & Siebert, 1988, vgl. auch Tietgens, 1988d). Siebert spricht Anfang der 1990er-Jahre von einer „Erosion des Professionalisierungskonzepts“, wobei damit auch „die Konturen erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (Siebert, 1990, S. 284) zerfaserten. Mit Schiersmann kann von einem „Stop der expansiven Phase“ angesichts einer „restriktiven Finanzlage“ (Schiersmann, 1988, S. 257) gesprochen werden, wobei eine Diskrepanz zwischen Bedeutungsproklamationen und faktischem Bedeutungszuwachs der gesellschaftlichen Bedeutung von Weiterbildung auf der einen und der öffentlichen Förderung auf der anderen als eklatant wahrgenommen wurde.<sup>110</sup>

Tietgens' Erläuterungen zu erwachsenenpädagogischer Professionalität können vor diesem Hintergrund auch als Reaktion auf eine Krise der Verberuflichung der EB angesichts verschlechterter Rahmenbedingungen gedeutet werden, wobei der Kategorie der Professionalität bei Tietgens auch die Aufgabe einer Schärfung der Anforderungs- und Voraussetzungsstruktur erwachsenenpädagogischer Professionalität als Voraussetzung und Forcierung einer weiteren Professionalisierung zukommt (vgl. Bruns, 2007 S. 130). Dabei bezieht er sich in seinen Publikationen auf Problemlagen erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität auf unterschiedlichen Ebenen; neben den zum Erliegen gekommenen Verberuflichungsprozessen (u. a. festmachbar an dem gestoppten weiteren Ausbau des hauptberuflichen Personals, prekären Beschäftigungsformen, der Einstellung auch von nicht spezifisch ausgebildeten Berufsgruppen wie arbeitslosen Lehrern) sind anzuführen:

- eine zunehmende sozialpolitische Funktionalisierung der EB (vgl. Peters, 2004, S. 26), in deren Zuge die Anstellung neuer hauptberuflicher Mitarbeiter häufig nur im Rahmen von arbeitsmarkt-

---

<sup>110</sup> In seiner Analyse kommt Nittel dabei zum Schluss, dass „die tiefere Ursache für die damals vorherrschende Klage von Seiten der Träger und Einrichtungen [...] nicht unbedingt die faktische Situation [den Ist-Zustand des Weiterbildungspersonals, H.B.], sondern vielmehr das endgültige Obsolet-Werden des für den kollektiven Prozess der Verberuflichung verantwortlichen Bewegungsmechanismus“ zu bilden schien, „nämlich die *Einheit von bildungspolitischem und gesellschaftspolitischen Reformwillen, die Verwissenschaftlichung und eine der klassischen Bildungsidee aufgeschlossenen Öffentlichkeit*“ (Nittel, 2000, S. 124, Hervorhebung im Original).

und sozialpolitischen Maßnahmen sowie über befristete Gelder der Arbeitsverwaltung und des europäischen Sozialfonds erfolgte,

- die Tendenz, hauptberufliche Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung angesichts der auch in Folge der Bildungsreform intensiv geführten Benachteiligten- und Zielgruppendifkussionen sowie auch sozialpolitischer Substitutionen der Kategorie sozialer bzw. sozialtherapeutischer Berufe zuzuordnen (Tietgens, 1987, S. 13), Erwachsenenbildung als Sozialpädagogik oder Therapie misszuverstehen oder ihre Aufgabe auf die Behebung sozialer Ungleichheit zu reduzieren (vgl. dazu kritisch sowie klärend ebd.; Tietgens 1988b, S. 54-66),
- die Kritik an der Professionalisierungsdebatte auf Basis einer generalisierten Expertenkritik (vgl. z. B. Wittpoth, 1985, S. 139; vgl. kritisch Tietgens, 1987, S. 13) oder aber bezogen auf die berufspolitische Funktionalisierung der Kategorie,
- ernüchternde empirische Ergebnisse zur Professionalität sowie zum beruflichen Selbstverständnis der HPM, welche u. a. das Programm- und Angebotshandeln als bloßes, in seinem Charakter nicht als pädagogisch verstandenes Organisations- und Verwaltungshandeln betrachteten, dem gegenüber die eigentliche pädagogische Aufgabe zu kurz käme (vgl. Tietgens, 1988b, S. 45f., 1988b, S. 88ff.).

Vor diesem Hintergrund verfolgen Tietgens Erläuterungen der Anforderungs-, Kompetenz- und Handlungsstruktur erwachsenenpädagogischer Professionalität neben den deskriptiv-analytischen Interessen auch berufspolitisch gerahmten Zielsetzungen auf verschiedenen Ebenen. Sie dienen

- einer Korrektur der verzerrten Wahrnehmung von Professionalisierung als einem rein berufsständisch motivierten Projekt, um demgegenüber Professionalität als den harten Kern des Berufshandelns sowie Professionalisierung als Professionalitätsentwicklung zu profilieren;
- der Wiedererinnerung an die gesellschaftliche Bedeutung erwachsenenpädagogischer Hauptberuflichkeit sowie auch ihrer Aufgaben und Formen;
- der Korrektur eines fehlerhaften Bildes von Erwachsenenbildungshandeln innerhalb und außerhalb der EB einerseits – nach innen – durch die Herausarbeitung des pädagogischen Charakters des Programm- und Angebotsplanungshandelns gegenüber einem bloß punktuell-kurzlebigen und organisatorischem Verwaltungshandeln (vgl. Tietgens, 1988b, S. 45 ff.) sowie - nach außen – einer Profilierung der Spezifik erwachsenenpädagogischen Handelns insbesondere gegenüber sozialpädagogischem Handeln, aber auch gegenüber der Schule (vgl. ebd., S. 54 ff.; Tietgens, 1988c, 87 f.);
- einer Grundlage für die Auslotung und Konzeptionalisierung von Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung.

Für die weitere Untersuchung kann daher festgehalten werden, dass seine konzeptionellen Überlegungen berufspolitisch gerahmt sind und die Kategorie der Professionalität auch als Folie zur Schärfung des Anforderungs- und Strukturkerns der bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren eingeführten erwachsenenpädagogischen Handlungsentwürfe mithilfe einer berufssoziologischen Kategorie vor dem Hintergrund von ‚Gefährdungslagen‘ der Professionalisierung dient.

Für das Verständnis von Tietgens' Entwurf sind neben diesen berufspolitischen weiterhin auch seine theoretischen Hintergründe maßgeblich, die ebenfalls die Konstellation der damaligen Debatte der Erwachsenenbildung charakterisieren:

In grundlagentheoretischer Hinsicht knüpft Tietgens in seinen Ausführungen insbesondere an die in den 1980er-Jahren in der Erwachsenenbildung verbreiteten Theorien des Symbolischen Interaktionismus, des lebensweltbezogenen Deutungsmusteransatzes sowie der Ethnomethodologie

an, womit er sein Konzept erwachsenenpädagogischer Professionalität implizit innerhalb des Interpretativen Paradigmas und seiner handlungs-, interaktions- und kommunikationstheoretischen Grundprämissen verortet. Professionstheoretisch knüpft er in der Rekonstruktion und Herausarbeitung des spezifischen Professionalitätscharakters des Handelns einerseits an das Konzept der stellvertretenden Deutung Oevermanns in der Strukturtheorie sowie auch an Schützes Überlegungen symbolisch-interaktionischer Provenienz an, zudem schließt er auch an klassische pädagogische Theorietraditionen an (z. B. Herbarts Modell des pädagogischen Takts). Insofern greift Tietgens in seiner Konzeption erwachsenenpädagogischen Handelns sowohl auf moderne, soziologische als auch auf klassische Konzeptionen pädagogischen Handelns zurück.

### 6.1.3.2 Professionalität als ‚Situative Kompetenz‘

#### ***Einordnung in den Aufgabenzusammenhang der Erwachsenenbildung***

In seinen Erläuterungen erwachsenenpädagogischer Professionalität schließt Tietgens zunächst grundlegend an die in den 1970er-Jahren vorgenommenen Bestimmungen der an eine Tätigkeit in der EB gerichteten Erwartungen, Anforderungen und Qualifikationen an, insofern er diese weiterhin für zentral und auch nicht mehr ergänzungsbedürftig hält (Tietgens, 1988b, S. 67).

Die weiterführenden konzeptionellen Bestimmungen erwachsenenpädagogischen professionellen Handelns lassen sich systematisch im Hinblick auf folgende vier Sachdimensionen entfalten:

Zunächst werden das Konzept der „Situativen Kompetenz“ als Strukturkern erwachsenenpädagogischer Professionalität sowie die verschiedenen Teilkomponenten dieser Handlungskompetenz expliziert, die im Zentrum von Tietgens professionstheoretischen Arbeiten sowie auch der späteren Rezeption stehen. Sodann wird das Professionalitätskonzept auf der Ebene des erwachsenendidaktischen Planungshandelns in seinen spezifischen didaktischen und institutionellen Voraussetzungen entfaltet und konkretisiert. Daran schließt sich die Erläuterung von Vermittlung als dem funktionalen Kern von Professionalität im Modus stellvertretender Deutung sowie der ethischen Grundlagen des Professionalitätsmodells an.

#### ***‚Situative Kompetenz‘ als Strukturkern erwachsenenpädagogischer Professionalität: Professionalität als Fähigkeit zur situationsadäquaten Wissensapplikation in Deutungsprozessen***

Notwendigkeit und Postulat einer „Situativen Kompetenz“ als zentraler Anforderung in der Erwachsenenbildung leitet er aus dem spezifischen Aufgabenprofil sowie dem Bedingungsrahmen institutionellen erwachsenenpädagogischen Handelns ab (vgl. Galiläer, 2005, S. 192; vgl. zum Folgenden auch Bruns, 2007, S. 142 ff.), wobei für die Argumentation die Annahme einer Konvergenz zwischen der Tätigkeits- und Kompetenzstruktur klassischer Professionen einerseits und denen der Erwachsenenbildung andererseits ist: So stoße man jenseits der berufsständischen Umgebung des Professionalisierungsbegriffs auf einen „harten Kern der Anforderungen“ (Tietgens, 1988b, S. 37; Hervorhebung im Original) an das Berufshandeln klassischer Professionen, welchen er auch für die Erwachsenenbildung als gegeben ansieht (vgl. Tietgens, 1998, S. 39; Tietgens, 1989b, S. 7) und zwar sowohl in allen Sparten der Erwachsenenbildung als auch unabhängig vom spezifischen konkreten Aufgaben- und Tätigkeitsprofil und Handlungsfeld (planenden, beratenden, lehrenden, moderierenden Funktionen, Handlungsebene oder dem Institutionell-organisatorischen Handlungskontext) (vgl. ebd.).

‚Situative Kompetenz‘ gliedert Tietgens dabei in eine kognitive und eine ethische Dimension, wobei er insbesondere auf die kognitive Seite fokussiert, und die er entsprechend der berühmten

„Kurzformel“<sup>111</sup> darin bestimmt, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit *vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können*“ oder – in umgekehrter Blickrichtung – „in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Fundus relevant sein zu können“ (Tietgens, 1988b, S. 37, Hervorhebung im Original, vgl. Schrader, 2011b, S. 385). Darunter versteht er „das situationspezifische Beherrschen einer Leistungskompetenz“ (Tietgens, 1988c, S. 88), die dazu befähigt, in einzelnen, jeweils spezifischen, durch eine besondere Fallstruktur gekennzeichneten beruflichen Handlungssituationen das Regelhafte wiederzuerkennen bzw. Relationen zwischen „gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbaren Erfahrbaren“ (ebd.) herzustellen.

Tietgens rückt damit als zentrales Merkmal von professionellem Handeln die Befähigung zu einer situativ passenden Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse einer bestimmten Qualität (breit gelagert, vertieft, interdisziplinär angelegt, ...) als Voraussetzung für das angemessene Verstehen von Handlungssituationen und Fällen in den Blick (vgl. Tietgens, 1998, S. 39-40), wobei es darüber hinaus auch – auf Basis des adäquaten Verstehens – um ein angemessenes, auf Problemlösung im weitesten Sinne abzielendes Handeln geht: Ziel sei „ein situationsgerechtes Handeln“ zur adäquaten Bewältigung von Handlungssituationen auf Basis wissenschaftlichen Wissens, wobei als zentrale Herausforderung dabei mit dem Konzept der Situativen Kompetenz die Überwindung der für die Pädagogik klassischen Theorie-Praxis-Problems in den Blick rückt (vgl. auch Koring, 1988, Koring, 1993) und es situativer Kompetenz im Sinne einer „Situationsbewältigungskompetenz“ (Tietgens, 1988c, S. 89) bedarf.

Tietgens' Entfaltungen des Kompetenzkonstrukts beziehen sich zum einen auf die sich im Zusammenhang mit den Analyse-, Deutungs- und Problemlösungsvorgängen vollziehenden kognitiven Operationen und Prozessmodalitäten zur Verknüpfung der generalisierten Wissensgrundlagen mit den je spezifischen Aufgaben- und Bedingungskonstellationen, die mit einer Fülle von Umschreibungen charakterisiert werden: So gehe es um eine Relevieren oder Relationieren, der Anwendung eines „Rezeptuars auf einen Fall“, dem „Umsetzen eines Hintergrundwissens in eine Situationsbewältigung“ (Tietgens, 1988b, S. 37-38) usw.<sup>112</sup>; zum anderen beschreibt er auch die notwendigen personalen Voraussetzungen situativer Kompetenz sowie der korrespondierenden kognitiven Operationen wie die erforderliche Wissensbestände,

---

111 Tietgens' Bestimmungen kommen in allen einschlägigen professionstheoretischen Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildung vor, exemplarisch sei mit Blick auf die jüngere Diskussion verwiesen auf Hartz & Schrader, 2003; Kraft, 2006; Galiläer, 2005; Gieseke & Ludwig, 2011).

112 Vgl. zum Folgenden Bruns, 2007, S. 142: In seinen Formulierungen führt Tietgens einerseits eine Fülle von Begriffen zur Kennzeichnung von Vorgängen und Tätigkeiten auf, mit denen das Wissen situativ zur Anwendung gebracht sowie für den Handlungsvorgang nutzbar gemacht wird, zum anderen verschiedene Begriffe zur näheren Charakterisierung des Wissens: Wissen wird z.B. entdeckt, ausgewählt, angewendet, relationiert, es wird auf Hintergrundwissen zugegriffen (vgl. Tietgens, 1988b, S.40) oder es wird Situationen zugewiesen etc. Wissen wiederum wird bestimmt als Hintergrundwissen, ein Wissensarsenal, als Regelwissen, oder auch ein Rezeptuar. Durch die vielfältigen sowie bildlichen Erläuterungen ist eine genauere Bestimmung der Struktur der Wissensapplikation als Relationierung von Wissen und Situation sowie der Wissensform und -struktur erschwert, was letztlich auch die handlungstheoretische Charakterisierung von Professionalität schwerer macht. Tietgens' diverse Formulierungen korrespondieren hier mit Unschärfen, welche kennzeichnend für den Wissensbegriff im Weiterbildungsdiskurs im Allgemeinen sind (vgl. dazu z.B. Hof, 1996; Hof, 2002). Zwar wird in den Debatten um Professionalisierung thematisiert, welches Wissen für Professionalität erforderlich sei; die „theoretische Reflexion der Frage, was eigentlich unter Wissen verstanden wird“ (Hof, 1996, S.12) hingegen werde ausgeklammert, wodurch auch der Professionalitätsbegriff schwerer zu bestimmen sowie kritikanfällig wird.

„Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz“ oder „hermeneutische Beweglichkeit“ sowie auch die Bedingungsstrukturen, auf die sich diese Elemente beziehen:

Als ein Kernproblem identifiziert Tietgens dabei das Fehlen sicherer „Gebrauchsregeln“ (Tietgens, 1988a, S. 39) angesichts je variierender Anforderungen: Insofern die herzustellenden Relationen zwischen „Allgemeinem und Besonderem“, zwischen generalisiertem Wissenschaftswissen und konkreter Situations- und Handlungskonstellation, potenziell offen und immer wieder auf ein Neues herzustellen seien, werde „der Zuständigkeitsbereich handwerklicher und industrieller Regeln Anleitungen überschritten“ sowie „nichtlineare Such-, Findungs- und Entscheidungsprozesse verlangt“ (Tietgens 1988b, S.39). Als zentrale Anforderung an erwachsenenpädagogische Professionalität wird dabei nicht das Wissen selbst, sondern die Befähigung zur passenden Auswahl und Verknüpfung des Wissens mit den Bedingungskonstellationen der je spezifischen beruflichen Handlungssituation, das ‚Relevieren‘ bestimmt, also gleichsam das Bindeglied in der Herstellung stimmiger und angemessener Zusammenhänge: „Was [...] gekonnt sein will, ist ein treffendes Relationieren zwischen dem Bestand eines verallgemeinerbaren Wissens und dem zu bearbeitenden Fall“ (Tietgens 1990b, S. 313). Die Wissensapplikationen und die darauf aufbauenden Handlungsvollzüge werden in Folge als nicht ‚algorithmisierbare‘, offene Vorgänge bestimmt, welche selbst nicht durch ein bestimmtes Wissen vorgegeben sind (vgl. Bruns, 2007, S. 143), sondern kreative Komponenten wie „Einfühlungsvermögen“ sowie „Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz“ verlangten. Erwachsenenpädagogisches Handeln wird somit gegenstandstheoretisch auf allen Handlungsebenen und den hier verorteten Tätigkeitsbereichen als permanente Suchbewegung nach situativ passenden Wissens-Bedingungs-Verknüpfungen konzipiert.

„Es ist die Suche nach Passungen, die professionelles Handeln kennzeichnet, und dies gilt auf der makrodidaktischen Ebene des Planungshandelns genauso wie für die mikrodidaktische Ebene des Unterrichtens, Moderierens und Beratens.“ (Tietgens, 1990b, S. 313)

Zur Kennzeichnung situativer Kompetenz knüpft Tietgens auch an klassische pädagogische Bezüge und Konzepte wie Herbarts Modell des pädagogischen Takts oder das der auf Kant zurückgehenden praktischen Vernunft und konzipiert sie als Umsetzung von Wissen bzw. Denken in Handeln (vgl. ebd., S. 314). Auf „die kürzeste Formel gebracht“, bewiese sich der „pädagogische Takt“, „am situationsgerechten Handeln im pädagogischen Bezug (vgl. B. Schwenk), welcher als „Akt der praktischen Vernunft‘ (U. Hermann)“ vor die Aufgabe einer „Umsetzung des Denkens in Handeln“ (ebd.) stelle.

### ***Ableitung der Kompetenzanforderung aus der sachlichen und sozialen Komplexität heraus***

Die Notwendigkeit situativer Kompetenz respektive der situationssensiblen, wissenschaftlich fundierten Deutungs-, Ableitungs- und Handlungsleistungen leitet Tietgens aus der (sachlichen, sozialen und zeitlichen) Komplexität erwachsenenpädagogischer Handlungsbedingungen sowie Anforderungsstrukturen ab, wobei sich diese insbesondere aus den kommunikativen Zusammenhängen und vielfältigen sowie zu vermittelnden Erwartungsstrukturen ergibt: So versetzte Erwachsenenbildung „ihre Mitarbeiter immer wieder in Situationen mit wechselnden Konstellationen“ sowie „Kommunikationszusammenhänge“, in denen immer wieder aufs Neue „unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse zu identifizieren“ seien. Folglich müssten auch immer wieder „neue Relationierungen von wissenschaftlichen erarbeiteten Einsichten und nicht von vorneherein durchschaubaren Bedingungsstrukturen“ (Tietgens 1988b, S. 40) hergestellt werden. Insbesondere für die Ebene der Programm- und Angebotsplanung arbeitet Tietgens im Rekurs auf das Modell didaktischer Handlungsebenen von Flechsig/Haller die intermediäre Stellung des

Erwachsenenpädagogen innerhalb eines institutionellen Gefüges aus verschiedenen Referenzen, Interessen und Erwartungen heraus, zwischen denen er im Denken und Handeln situationssensibel hin- und her zu wechseln habe. In Kontakt mit den unterschiedlichen Vertretern der Ebenen sei dieser eingebunden in ein „kompliziertes Spannungsfeld teilweise sich widersprechender Erwartungen“ (ebd., S. 40), wobei im pädagogischen Handeln stets verschiedene Gesichtspunkte und Aspekte – gesellschaftliche, institutionelle, fachliche und teilnehmerbezogene – zu berücksichtigen sowie miteinander in Beziehung zu setzen seien (Galiläer, 2005, S. 193).

### ***Perspektivübernahme und -verschränkung, Aushandeln von Situationsinterpretationen***

Eine übergeordnete Anforderungsdimension auf allen didaktischen Handlungsebenen sieht Tietgens – in Korrespondenz dazu – auch in der Notwendigkeit einer Perspektivübernahme und -verschränkung im Denken und Handeln sowie im Aushandeln von Situationsinterpretationen. Relationierungen und Relevierungen dieser Art werden im didaktischen Planungshandeln, bei der Planungskommunikation und -koordination (in Anschluss an Gieseke, vgl. Tietgens, 1990b, S. 314) als auch beim „reading und flexing“ (in Anschluss an Claude; Claude, 1986, S. 9 f., zitiert nach Tietgens, 1990b, S. 314) in Lehr-Lern-Situationen benötigt: So hänge „auch die Qualität des Unterrichts“ von gelingender Perspektivübernahme im Sinne eines Lesens von verbalen und nicht verbalen Äußerungen der „Lernenden“ (Tietgens, 1998, S. 40) ab.

### ***Zusammenfassungen und Weiterführungen***

Mit Nittel gesprochen ist mit ‚Situativer Kompetenz‘ insofern die Befähigung zum bzw. die Fähigkeit des „berufsförmigen Verstehens didaktischer Schlüsselsituationen“ (Nittel, 1998, S. 2) bzw. – in Anschluss an Dilthey – ein ‚höheres‘, wissenschaftlich fundiertes Verstehen von komplexen Handlungssituationen zur Eröffnung von Handlungs- und Problembearbeitungswegen gemeint<sup>113</sup>, wobei diese als Wissensapplikation konzipiert wird, die sich analytisch betrachtet über mehrere Einzelkomponenten bestimmt: erstens – als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung – über ein Wissen bestimmter Qualität (wissenschaftlich fundiert, breit gelagert, differenziert, interdisziplinär ausgefächert etc.), zweitens über seine Präsenz bzw. Verfügbarkeit in Handlungssituationen sowie drittens – darauf aufbauend – über Komponenten, die seine Aktualisierung sowie Nutzung im Dienste situationsadäquater, aufgabenangemessener Deutungsleistungen und darauf abgestimmte Handlungen ermöglichen (Transformationskompetenz, Abstraktionsphantasie etc.). Tietgens nimmt dabei insbesondere auch Klärungen des Wissens im Hinblick auf Inhalt, Struktur sowie im Hinblick auf die für Professionalität charakteristischen Modalitäten der Wissensanwendung vor. Insofern Wissen und seine Verwendung im Handlungsvollzug aus systematischer Perspektive konstitutiv für jede Form des Handelns ist und sich aus der Art sowie der Nutzung des Wissens auch Spezifika professioneller Handlungspraxis

---

113 Eine aktuelle begriffliche Ausarbeitung Situativer Kompetenz auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion stellt die „Kompetenz zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen“ (Schrader, 2010a, S. 79) dar. Diese ist zum Zweck der empirischen Evaluation der Leistung von medienbasierter Fallarbeit zur Förderung professioneller Analyse- und Deutungsfähigkeiten entwickelt worden und wird als „Fähigkeit“ operationalisiert, „Lehr-Lern-Situationen differenziert zu beschreiben, sie aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure zu betrachten und mithilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder psychologischer Konzepte zu analysieren sowie daraus Erkenntnisse für den Fall und eine Falldiagnose zu gewinnen, die wesentliche Aspekte des Lehr-Lern-Geschehens erfasst“ (ebd., S. 80–81). Zu fördern sind Analyse- und Problemlösefähigkeiten, höhere kognitive Kompetenzen sowie der Aufbau von Reflexionsfähigkeit und die Vermittlung realistischer, multiperspektivischer Vorstellungen der Komplexität von Lehr-Lern-Situationen (Goeze & Hartz, 2008, S. 69) (ebd., S. 69), um auf dieser Basis Handlungsmöglichkeiten und situationsadäquate Problembearbeitungswege zu gewinnen.

gegenüber anderen Praxen – etwa organisationaler Standardisierung – ergeben (vgl. auch Oevermann, 2005, S. 23 f.), werden im Weiteren zentrale Merkmale des Wissens des Tietgensschen Professionalitätsmodells ausgeführt.

### **Zur Wissensdimension situativer Kompetenz**

Wissen wird im Hinblick auf das Handeln von Tietgens als ein zur Verfügung stehender und abrufbarer Bestand bzw. als Repertoire konzipiert, auf das in beruflichen Handlungssituationen ‚zurückgegriffen‘ werden kann und das Verstehensleistungen ermöglichen sowie Handlungsmöglichkeiten eröffnen soll. So ist die Rede von „Vorratswissen“, „Wissenspräsenz“, „Wissensfundus“, „Wissensschatz“ u. Ä., es gehe um ein „Hintergrundwissen“, welches in beruflichen Handlungssituationen als „Verstehenshilfe“ fungiere, „Auslegungsmöglichkeiten für die jeweilige Situation“ bereitstelle, „hermeneutische Beweglichkeit“ (ebd., S.38-39) sichere (ebd., vgl. auch Tietgens, 1989b, S. 14). Andere nach Tietgens typischerweise in pädagogischen Debatten als maßgeblich erachtete Faktoren wie ‚Kommunikationsgeschick‘, ‚Einfühlungsvermögen‘, ‚Intuition‘ oder ‚Berufserfahrung‘ werden von ihm demgegenüber als nicht hinreichend betrachtet oder setzten bereits Wissen als Basis logisch voraus, so dass Wissen demgegenüber als grundlegend betrachtet wird (vgl. Tietgens, 1988b, S. 38-41; Tietgens, 1989b, S. 9, Tietgens, 1990, S. 313).

Inhaltlich handelt es sich bei dem nach Tietgens für Verstehens- und Problemlösungsleistungen in erwachsenenpädagogischen Berufssituationen benötigten Wissen um ein wissenschaftlich fundiertes sowie interdisziplinär aus pädagogischen, psychologischen und soziologischen Wissensbeständen zusammengesetztes Wissen, welches sich „relativ unabhängig von den je spezifisch gegebenen institutionellen Arbeitsbedingungen und Arbeitsplatzanforderungen“ (vgl. Tietgens, 1988b, S. 41) auf fünf Themenbereiche beziehe:

- ”
- Realistische Vorstellungen von den Adressaten der Erwachsenenbildung, insbesondere von ihren Verhaltensmöglichkeiten
- Realistische Vorstellungen von den gesellschaftlichen Strukturen, innerhalb deren sich die Verhaltensmöglichkeiten ausprägen können
- Kenntnis des Argumentationsschatzes, der zur Begründung veranstalteter Erwachsenenbildung vorliegt und warum er unterschiedlich genutzt wird
- Substantieller Überblick, was als erwachsenendidaktisches Planungshandeln in der Vergangenheit diskutiert worden ist, wie es gegenwärtig begründet wird und in welchen Angebotsformen es praktiziert wird
- Einblick in die institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung.“ (Tietgens, 1988b, S. 41)

Form, Struktur sowie Anwendungsweise des benötigten Wissens leitet Tietgens aus der Spezifik des Anwendungs- und Gegenstandsbereichs des erwachsenenpädagogischen Handelns ab und grenzt es ausgehend davon von einem Faktenwissen entsprechend des naturwissenschaftlichen Modells bzw. von einem gemessenen oder operationalisierten Wissen (ebd., S. 40) oder der „Kenntnis gesicherter Daten etwa zum Zwecke der Erklärungsmacht“ (Tietgens, 1998, S. 38) und einer deduktiven Ableitungspraxis ab:

Entsprechend der spezifischen Beschaffenheit ihres Gegenstandsbereichs (ihres „Wesens“) sei die Erwachsenenbildung auf ein „*heuristisch erschlossenes, hermeneutisch verarbeitetes Wissen*“ (Tietgens, 1988b, S. 41; Hervorhebung im Original) human- und geisteswissenschaftlicher Natur von begrenzter Sicherheit angewiesen, das als ein einheimisches, „zu deutendes Deutungswissen“ (ebd.) verstanden wird, wobei angesichts der besonderen Qualität sowie der Veränderlichkeit der Wissens-

grundlagen ein Bewusstsein von der begrenzten Bedeutung dieses Wissens sowie ein reflexiver Umgang damit notwendig sei (vgl. Tietgens 1988b, S. 40 f.).

Der Prozess der Wissensanwendung wird entsprechend der geisteswissenschaftlichen Traditionslinie von Tietgens als ein offener, hermeneutisch-interpretativer Vorgang konzipiert, in dem das Wissen im Dienste des Verstehens in analytischer und reflexiver Weise im Sinne eines gegenstandssensiblen, differenzierten Aufschlüsselns und Erfassens der Wirklichkeit zum Einsatz gebracht werden soll:

Die Bezugnahme auf das wissenschaftlich fundierte Wissen grenzt sich hier von einer technischen Anwendung „im Sinne des Überstülpens der Wirklichkeit mit einem monokausalen Erklärungsmuster oder mit einem formal stringenten Begriffssystem“ ab und wird „als systematisch-differenzierte, kritisch-reflektierte Durchdringung der Wirklichkeit“ (Tietgens, 1986, S. 45) verstanden im Sinne einer Analyse und Interpretation von Situationskonstellationen unter Bezugnahme auf unterschiedliche Theorieperspektiven und ihrer Verschränkung (vgl. ebd.).

Systematisch betrachtet werden in Tietgens Ausführungen dem Wissen im professionellen Handlungszusammenhang dabei zwei Funktionen zugewiesen, insofern dem wissenschaftlichen Deutungswissen neben seiner Bedeutung für hermeneutische Auslegungsprozesse zum Zwecke einer situativen Problembewältigung weiterhin noch die Aufgabe zukommt, die zur Aufgabenbewältigung notwendige relative Handlungsautonomie gegenüber anderen Einfluss- und Anforderungsgrößen wie ‚Markt‘ und ‚Institution‘ zu sichern (vgl. hierzu sowie zum Folgenden Bruns, 2007, S. 144 ff.), auch wenn dies angesichts des Angestelltenverhältnisses sowie angesichts der institutionellen Eingebundenheit des Professionellen in einer Weiterbildungseinrichtung nur bedingt gegeben sei: „Die Abhängigkeit von Markt und Institution“ könne zwar „nicht übersehen werden, aber es ist gerade auch das professionelle Wissen, was diese Abhängigkeit in Grenzen halten kann“ (ebd., S.41).

### ***Zusammenfassungen und Analysen, Weiterführungen***

Die spezifischen Merkmale von Professionalität im Hinblick auf Kompetenzvoraussetzungen, Handlungsvollzüge und auch Wissensstrukturen leiten sich bei Tietgens also aus dem sach- und aufgabenstrukturell bedingten ‚Zwang‘ von situativ vorzunehmenden Entscheidungs- und Handlungsprozessen im Arbeitsvollzug ab. Sie ergeben sich aus der nicht hintergehbaren Komplexität und „Undurchschaubarkeit“ der spezifischen gesellschaftlichen, institutionellen und psychosozialen Bedingungsstrukturen im Arbeitszusammenhang (aus auszubalancierenden Erwartungshorizonten von Trägern, Kursleitern, Teilnehmern u. a. Erwartungsträgern, jeweils unterschiedlichen im Handlungszusammenhang auftretenden Themengebieten und Inhalten, gruppenspezifischen Prozessen etc.) über die verschiedenen erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen hinweg und limitieren die Möglichkeiten der Antizipation von Situationsbedingungen sowie der situativ notwendigen Interventionen und damit auch Standardisierungsprozessen, wobei Tietgens sich explizit auf industrielle Regeln bezieht; auch die damit zusammenhängende, strukturell spiegelbildliche Unsicherheit und Veränderbarkeit der Wissensbasis begrenze eine Standardisierbarkeit. Die Bestimmungen richten sich weitgehend auf erwachsenenpädagogisches Handeln allgemein, ohne sich auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion zu beschränken und werden insbesondere im Hinblick auf die Ebene der Programm- und Angebotsplanung konkretisiert.

Die weiteren Ausführungen fokussieren entsprechend Tietgens‘ Schwerpunkt auf das erwachsenendidaktische Programm- und Angebotsplanungshandeln (vgl. Tietgens, 1988b, S. 49; Tietgens, 1988c, S. 88; Tietgens, 1989b, S. 8), wobei dies für die Untersuchung auch in zwei weiteren Aspekten zielführend ist:



Zum einen werden mit Tietgens' Ausführungen zum Planungshandeln Sachzusammenhänge und Argumentationen aufgegriffen, die auch nachfolgende Fachwissenschaftler/innen entscheidend geprägt haben (z. B. vgl. Tippelt, 2011; vgl. z. B. Gieseke, 2005; Hippel, von, 2012).

Insofern Tietgens Ausführungen in vielen Publikationen insbesondere darauf abzielen, den erwachsenpädagogischen Gehalt des planend-disponierenden Handelns herauszuarbeiten und Tietgens' Perspektive auf organisatorische Aspekte in der Erwachsenenpädagogik in den Blick rücken, wird zum anderen Tietgens' Perspektive auf Organisation sowie auf das Verhältnis von Interaktion und Organisation deutlich und damit ein für die Untersuchung zentraler Sachgesichtspunkt aufgegriffen.

### ***Zu den Spezifika planend-disponierenden Berufshandelns: Erwachsenendidaktisch begründetes Planungshandeln***

#### ***- Verzerrtes Selbstverständnis der Berufsrolle der HPM als Professionalisierungs- und Professionalitätshemmnis***

Hintergrund von Tietgens' Ausführungen bilden die im Rahmen von Berufseinführungen und Fortbildungen der PAS des DVV gesammelten ernüchternden Erfahrungen und empirischen Befunde zu den von den HPM vorgetragenen Klagen über Störungen und Ambivalenzen im Berufsalltag sowie ein darin zum Ausdruck kommendes verzerrtes Berufs- und Selbstverständnis (vgl. Tietgens, 1988b, S. 45 ff.; Tietgens, 1988c, S. 88 ff.; Tietgens, 1989b; Tietgens, 1990 vgl. Schrader, 2011b, S. 384, vgl. Ludwig, 2011, S. 365), in denen er Hemmnisse gleichermaßen für den institutionellen Personalausbau als auch für die Entwicklung von Professionalität sieht. Zu den beklagten Arbeitsplatzmerkmalen gehören beispielsweise „Punktualisierung des Alltagshandelns“ (Tietgens, 1988b, S. 46) im Sinne eines Aufgezehrt-Werdens von den wechselnden, vielfach als rein organisatorisch wahrgenommenen Tätigkeiten, Gefühle der Zerrissenheit zwischen den verschiedenen Anforderungen sowie auch Minderwertigkeitsgefühle, welche aus dem Fehlen einer spezifischen Fachkompetenz im Umgang etwa mit Kursleitern resultieren (vgl. für eine Übersicht zu Störungen im Berufsfeld des HPM Gieseke, 1980).

Eine auch unter Professionalisierungsgesichtspunkten zentrale Problemstellung identifiziert Tietgens darin, dass die HPM ihre Kernaufgaben zwar angesichts der bestehenden widrigen Rahmenbedingungen „recht ansehnlich“ (Tietgens, 1988b, S. 48) erfüllten, dies jedoch nicht angemessen wahrnehmen und in der Außendarstellung öffentlichkeitswirksam mitteilen könnten, was zu schädlichen Legitimations- und Anerkennungsproblemen einer weiteren Verberuflichung führe.<sup>114</sup>

Eine systematische Ursache für viele der angesprochenen Störungen der Berufsrolle und des eigenen Selbstverständnisses des planend-disponierenden Handelns sieht Tietgens in einem reduktionistischen Verständnis des Pädagogischen begründet, das das Pädagogische auf die direkte Interaktion mit den Teilnehmer verenge und somit den spezifisch pädagogischen, erwachsenendidaktischen Gehalt der organisatorischen Dimension des planend-disponierenden Tuns verkenne: Unabhängig von der Studienherkunft der HPM sei das Missverständnis feststellbar, den „Begriff und die Vorstellung vom ‚Pädagogischen‘ auf den Bereich der direkten Interaktion zu konzentrieren und alles andere als etwas Technisch-Organisatorisches, Bürokratisch-Formalistisches

---

114 „Was wundert es dann“, so Tietgens, „wenn auch ihre Tätigkeit für nicht so nötig gehalten wird, wenn es schwierig ist, einen weiteren personellen Ausbau zu erreichen?“ (Tietgens, 1988b, S. 48).

anzusehen“ (Tietgens, 1989b, S. 9), obwohl bereits organisatorische Fragen der Raumverteilung in die „Übergangszzone zum Erwachsenendidaktischen“ (Tietgens, 1988b, S. 48) hineinreichten.

Insofern das spezifisch Pädagogische des eigenen Tuns begrifflich-konzeptionell nicht erfasst werden könne, entstünden gleichermaßen professionalisierungs- wie auch professionalitätsrelevante Probleme, insbesondere auch in der alltäglichen Arbeit und Binnenkommunikation, z. B. in der analytischen Durchdringung der Aufgaben und Tätigkeitskomplexe, in der Begründung der erwachsenenpädagogischen Bedeutung getroffener Organisations- und Planungsentscheidungen, der Verdeutlichung und Vertretung des Erwachsenengerechten gegenüber nebenberuflichen Kursleitern u. a.; auch bringe dies „eine psychische Belastung und eine Begrenzung der Wirksamkeit und des Ansehens mit sich“ (Tietgens, 1988b, S. 51). Vor diesem Hintergrund sowie auch angesichts der Gefahr der Durchsetzung von nichtpädagogischen Ansprüchen z. B. seitens der Politik gelte es in Folge, „ein Professionsbewußtsein zu entwickeln“, um „den Funktionszusammenhang der eigenen Arbeit, den Leistungstyp des eigenen Berufshandelns überzeugend darzustellen“ (Tietgens, 1988c, S. 89). Vor diesem Hintergrund arbeitet Tietgens in seinen Explikationen des erwachsenendidaktischen Planungshandelns neben der allgemeinen, typisch professionellen Anforderung an situativer Kompetenz insbesondere auch die spezifisch erwachsenenpädagogischen Aspekte des Planungshandelns heraus, wobei er auch systematische Positionierungen gegenüber dem schul- und sozialpädagogischen Aufgaben- und Arbeitszusammenhang vornimmt.

- ***Grundmuster des professionellen Planungshandelns im institutionell-organisatorischen Kontext öffentlich geförderter Weiterbildung***

Die Anforderung der Situativen Kompetenz leitet Tietgens auf der Ebene des planend-disponierenden Handelns aus der intermediären ‚Position‘ des HPM innerhalb des für die Weiterbildung kennzeichnenden komplexen institutionellen ‚Gefüges‘, gebildet aus dem Zusammenspiel aus Träger, Einrichtungen und Veranstaltung (der „institutionellen Staffelung“, vgl. Tietgens, 1988b, S. 71; vgl. Tietgens, 1991b; für eine Analyse Schemmann, 2011) respektive den verschiedenen, in Wechselwirkung zueinander stehenden didaktischen Handlungsebenen mit ihren je spezifischen Bedingungs- und Wirkfaktoren ab, zwischen denen sich der Professionelle im Planungshandeln im Dienste eines erwachsenengerechten Angebots unter der Berücksichtigung unterschiedliche Perspektiven, Gesichtspunkte und Aspekte hin und her zu bewegen habe (vgl. Tietgens, 1988b, S. 70; Tietgens, 1988c, S. 90; Tietgens, 1989b, S. 10). Entsprechend des von Tietgens adaptierten Modells von Flechsig und Haller (vgl. Flechsig & Haller 1975; vgl. Tietgens, 1992, S. 11-15) gehören hierzu

- Gesellschaftliche und rechtliche Voraussetzungen,
- institutionelle Rahmenbedingungen,
- die Strukturen des einzelnen Arbeits- oder auch Aufgabenbereiches,
- die Veranstaltungsebene sowie
- die Ebene der einzelnen Unterrichtseinheiten (Lehr-Lern-Interaktion, Lernbereichsstrukturen) (vgl. Tietgens, 1988b, S. 70; Tietgens, 1988c, S. 90; Tietgens, 1989b, S. 10) (vgl. *Abbildung 13*).<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup>Die Bedeutung des Modells auch für die Handlungspraxis zeigt sich unter anderem darin, dass dieses auch in Arbeitspapieren und Materialien zur Berufseinführung der PAS Verwendung gefunden hat (vgl. Tietgens, 1985; Pieper et al., 1984, S. 27ff.):

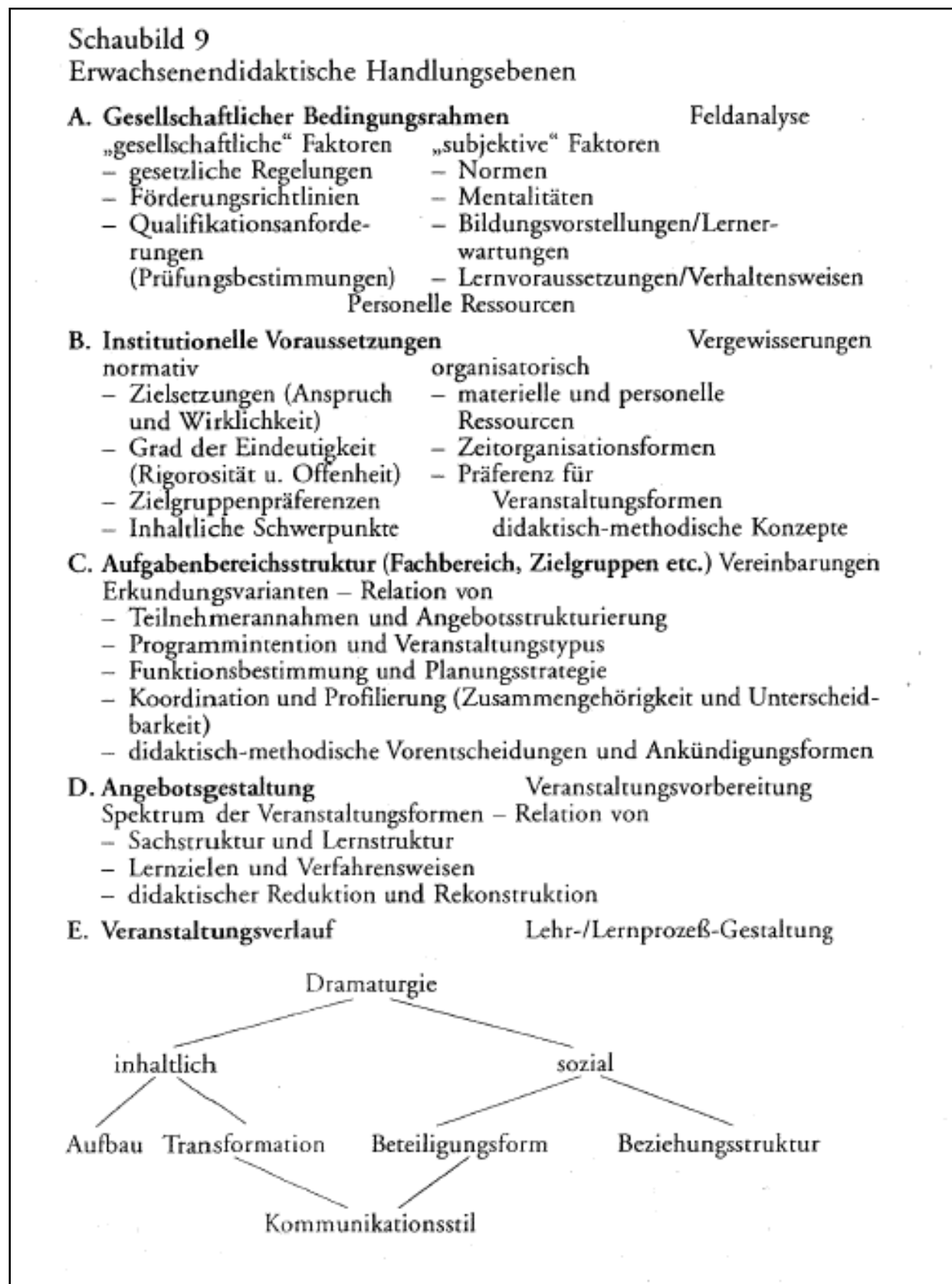
Als eine zentrale Herausforderung inmitten dieses „Ensembles von Planungsfaktoren“ wird dabei die Herstellung von „produktive[n] Beziehungen zwischen den Bedingungsfaktoren auf der gesellschaftlichen und institutionellen Ebene und den Gestaltungsmitteln, auf der Ebene der Veranstaltungen und der Unterrichtseinheiten bzw. Gesprächsrunden“ (Tietgens, 1989b, S. 10) respektive die produktive Nutzung von vielfältigen, situativ variierenden und unüberschaubaren Einfluss- und Handlungskomponenten gesehen. Dabei kennzeichnet Tietgens den Arbeitszusammenhang als „Verflechtungszusammenhänge“ aus „gesellschaftlichen und menschlichen Variabilitäten“ (ebd.) sowie mit Blick auf die Perspektivenvielfalt als „Deutungsgewirr der Planungsinteraktionen“ (vgl. Tietgens, 1988b, S. 53), womit auch begrifflich die Komplexität der institutionellen Bedingungsfaktoren hervorgehoben wird, die sich durch die Heterogenität der Akteure und ihrer Perspektiven, der Unterschiedlichkeit der anfallenden Aufgaben und Tätigkeiten, der Verwobenheit und Wechselwirkungen der Ebenen untereinander der Dynamik des Situativen usw. ergibt.

### 6.1.3.3 Spezifika des erwachsenendidaktischen Gehalts des Planungshandelns

Die spezifisch pädagogische Aufgabe sieht Tietgens insbesondere in Kommunikationsaufgaben, in denen sich der HPM – unter Verschränkung der Perspektiven und Nutzung der Bedingungsfaktoren – für das Erwachsenengerechte einzusetzen hat: Zur Kennzeichnung der pädagogischen Rolle des HPM bedient sich Tietgens des Topos‘ des ‚Anwalts‘ (vgl. Gieseke & Ludwig, 2011) z. B. im Sinne des „Anwalt[s] der Teilnehmer“ oder auch als „Anwalt des Erwachsenengerechten“ (vgl. Tietgens, 1998, S. 43), dem es beispielsweise in der Auseinandersetzung mit den Kursleitern, gegenüber Trägern und Vertretern der Politik, auf der öffentlichen politischen Bühne usw. (vgl. Tietgens, 1988c, S. 93) obliegt „für das Erwachsenengerechte zu plädieren“ (ebd., S. 89), wobei für die Erfüllung dieser gleichsam ‚treuhänderischen‘ Kommunikationsaufgaben eine „Verdichtung des Argumentationszusammenhangs“ sowie in Anschluss an Weinberg „Kontextbewußtsein“, „Begründungsfähigkeit“ und „Urteilsfähigkeit“ (Tietgens, 1988b, S. 53) erforderlich seien. Die erwachsenendidaktischen Kategorien sind dazu anstatt einer bloß legitimatorischen Nutzung als „Begriffshülsen“ (vgl. ebd., S. 48), als Analysekatoren und Begründungsfolien zu verwenden. Als eine zentrale professionelle Handlungs herausforderung wird dabei das Handeln im Spannungsfeld zwischen Perspektivübernahme, -verschränkung und Identitätswahrung bestimmt: So gelte es in wechselnden Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen mit den Vertretern auf den verschiedenen Handlungsebenen (Träger, nebenberufliche Kursleiter, Teilnehmer, politische Akteure usw.) einerseits die jeweiligen Perspektiven einzunehmen, zu berücksichtigen, zu relationieren und andererseits mithilfe der dafür erforderlichen Mehrsprachigkeit das Erwachsenengerechte zu vertreten und die eigene berufliche Identität und Aufgabe zu wahren (vgl. Tietgens, 1988c, S. 91): Es gelte für Professionalität, „eine Identität zu wahren, obwohl immer wieder verschiedene Sprachen gegenüber den Kontaktpersonen gesprochen und auch gedacht werden müssen, also ein Sich-Einlassen ohne sich Aufgeben vollzogen werden muss“ (ebd., S. 91).

Den Kern der didaktischen Aufgabe bestimmt er entsprechend späterer Entwürfe der professionellen pädagogischen Handlungsaufgabe (vgl. z. B. Combe & Helsper, 2002) als Vermittlung, die als Herstellung von lern- und bildungswirksamen Relationen zwischen Personen und inhaltlich-thematischen Lern- und Bildungsgegenständen verstanden wird.

Über dieses Moment wird erwachsenendidaktisches Handeln auch gegenüber der Sozialpädagogik abgegrenzt: Während diese auf eine Vermittlung von individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen abzielt, sei Vermittlung in der Erwachsenenbildung neben der sozialen Dimension immer auch gleichzeitig auf einen thematisch-inhaltlichen Gegenstand (ein sachliches „Etwas“) gerichtet. Dieses gelte es – sowohl auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion als auch auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung – so „in Erwartungs- und Deutungsprozessen [...] zu platzieren“, dass Lernerfahrungen ermöglicht sowie „womöglich damit Bildungsprozesse ausgelöst“ (Tietgens 1988b, S. 56) würden. Dies umschließt auch die organisatorischen Dimensionen der planend-disponierenden Aufgabe, die ebenfalls als didaktisch eingeordnet wird, insofern es bei der Koordination einzelner Veranstaltungen darum gehe, „Lehrgegenstände und Lernvoraussetzungen der Teilnehmer in Beziehung zueinander“ (Tietgens, 1988c, S. 91) zu bringen. Als maßgeblich wird die spezifisch pädagogische, erwachsenendidaktisch gerahmte Ausrichtung auf den Teilnehmer gefasst, wobei der Teilnehmerbezug im Gegensatz zur Ebene der Lehr-Lern-Interaktion auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung nur indirekt gegeben sei. Insofern bestimmt Tietgens das spezifisch Pädagogische sowohl des Interaktions- als auch des Organisationshandelns in einer erwachsenendidaktischen, auf den Teilnehmer bezogenen Ausrichtung, wobei Tietgens als ein maßgebliches Prinzip das des Erwachsenengerechten sieht.



(Quelle: Tietgens, 1982, S. 151; zitiert nach Gieseke, 2011b)

### 6.1.3.4 Erwachsenenpädagogische Vermittlung als „Stellvertretende Deutung“ und ihre strukturellen Herausforderungen an Professionalität

Entsprechend des Common Sense der professionstheoretischen Debatte fasst auch Tietgens die Aufgabe der Vermittlung in Anschluss an das Konzept von Oevermann als Form der ‚stellvertretenden Deutung‘ im Sinne einer spezifischen Form der Vermittlung von subjektiven Wissensbeständen mit objektiven Wissensbeständen (vgl. Tietgens, 1988b, S. 57 ff.), wobei er das Konzept vor dem Hintergrund von theoretischen Prämissen u. a. der Sozialphänomenologie, des Symbolischen Interaktionismus sowie des Deutungsmusteransatzes dialogisch bzw. egalitär (Koring, 1992a, S. 175) als ein Aushandeln von Situationsinterpretationen zwischen Erwachsenenbildner und Adressaten fasst und gegen eine Dominanz des Expertenwissens abgrenzt (vgl. Tietgens, 1988b, S. 59 f.; vgl. zum Konzept stellvertretender Deutung auch Felden, von, 2011). Wie auch die anderen Komponenten seines professionstheoretischen Handlungskonzepts wird auch dieser Begriff gleichermaßen für die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion als auch für die Programm- und Angebotsplanung reklamiert und als situativ zu bearbeitende Handlungsaufgabe dargestellt. Seine Reflexionen richten sich dabei auf zeitdiagnostische Begründungszusammenhänge stellvertretender Deutung sowie auf die Frage nach dem Umfang sowie der Legitimität der Einflussnahme auf die Deutungssysteme ihrer Adressaten, wobei ein Kernproblem – damit zusammenhängend – der Umgang mit der für „veranstaltete Erwachsenenbildung“ konstitutiven Definitionsmacht über Themen, Inhalte und Methoden von Bildungsveranstaltungen („Definitionsmacht“) darstellt. Als besondere Herausforderung der Vermittlungsaufgabe bestimmt Tietgens den Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Teilnehmererwartungen und Bildungsintentionen sowie mit klassischen Paradoxen erzwungener Emanzipation bzw. der aufgenötigten Hilfe (vgl. Tietgens, 1988b, S. 57).<sup>116</sup>

Zur theoretischen Unterfütterung des Bedarfs an erwachsenenpädagogischer Vermittlung sowie der damit verbundenen Verantwortung knüpft Tietgens an die anthropologisch und gesellschaftlich fundierten Analysen zur Erwachsenenbildung von Schmitz an, welcher diese in Anknüpfung an den sozialphänomenologischen Begriff der Lebenswelt sowie erkenntnis- und handlungstheoretische Grundlagen des Symbolischen Interaktionismus als einem auf die Bearbeitung der Lebensweltlichen Handlungsprobleme bezogenen Erkenntnisprozess versteht (vgl. Schmitz, 1984). Das Konzept stellvertretender Deutung wird dabei als „eine Legitimation für veranstaltete Erwachsenenbildung“ bzw. als „eine gesellschaftliche und anthropologische Begründung“ eingeführt, „warum die Bildung Erwachsener zeitweilig organisierter Stützen“ (Tietgens, 1988b, S. 59) bedürfe.

In Anschluss an Schmitz geht Tietgens von einer gewachsenen Bedeutung veranstalteter Erwachsenenbildung zur Aneignung der zur Bewältigung der Lebensprobleme in der Lebenswelt notwendigen objektiven Wissensbestände und der Anpassung subjektiver Deutungsmuster angesichts tiefgreifender gesellschaftlicher Modernisierungs- und Wandlungsprozesse aus (vgl. Tietgens, 1988b, S. 57 ff.; vgl. Schmitz, 1984, S. 104 ff.). In diesem Kontext erscheint Erwachsenenbildung als „Prozeß der deutenden Aneignung der symbolisch repräsentierten

---

<sup>116</sup> Thematisch werden hier die für die Pädagogik klassischen Antinomien, wie sie in der Debatte unter den dem Verhältnis von „Freiheit und Zwang“ bei Kant oder „Führen und Wachsen lassen“ bei Litt thematisiert worden sind (vgl. im Überblick Helsper, 2010). Im Zentrum steht die sensible Frage nach der Art und dem Umfang des fremden Einwirkens von Außen – des „Zugriffs“ (Tietgens, 1988a, S. 57) – auf die eigenen Deutungssysteme der Teilnehmer, welcher konstitutiv Verantwortung impliziert (ebd., S. 58).

Wirklichkeit“ (Schmitz, 1984, S. 98; vgl. Tietgens, 1988b, S. 57), welcher „außerhalb der unmittelbaren Lebenspraxis“ verortet ist, aber sich sachlich auf die lebensweltlich vermittelten Zwänge der alltäglichen Problembewältigung bezieht, und einen darauf intentional bezogenen, kommunikativen „Prozeß der deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und objektiven Wirklichkeit“ darstellt (vgl. Schmitz, 1984, S. 95).

Zugrunde gelegt wird, dass Subjekte im alltäglichen Handeln zur Problemlösung in der Lebenswelt ständig auf subjektive Deutungsschemata und -routinen zurückgreifen, welche sich in der Auseinandersetzung mit neuen Handlungssituationen angesichts gewandelter Erfordernissen an Wissen potenziell als nicht adäquat erweisen können und so ihre Anpassung durch eine Aneignung und Einarbeitung von jeweils erforderlichen objektiven Wirklichkeitsausschnitten notwendig macht. Die gewachsene Bedeutung veranstalteter Erwachsenenbildung ergibt sich einerseits aus den gestiegenen Anforderungen an Erwachsenenlernen vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen im Rahmen von Modernisierungsschüben und den daraus resultierenden Anpassungszwängen (vgl. Tietgens, 1988b, S. 57 ff.; vgl. Schmitz, 1984, S. 104 ff.) und andererseits aus erschwerten Bedingungen der Wissensaneignung und Anpassung der Deutungsschemata, welche sich aus gewandelten Funktionsmechanismen moderner Gesellschaften ergeben: Da „Individualisierung und Vergesellschaftung der Lebensverhältnisse als Realität und als Anforderung gleichzeitig zunehmen“, sei die Integration objektiver Wirklichkeitsbestände in bestehende Deutungsschemata „immer schwieriger“ geworden. „Dünnhäutiger geworden, einem Mehr an Außenerfahrung ausgesetzt zu sein“, mache „vermittlungsbedürftig“ (Tietgens 1988b, S. 58).

Vor diesem Hintergrund kommt veranstalteter Erwachsenenbildung die Aufgabe der Bereitstellung von „Interaktionsräume[n] und Strukturen“ (ebd.) für eine Einarbeitung umfassender Bedeutungszusammenhänge objektiver Wirklichkeit „in den Bestand subjektiv verfügbaren Alltagswissens“ (Schmitz, 1984, S. 107) zu und wird als Schutzraum zur Erfahrungsverarbeitung für die Kompensation und Prävention von Krisen subjektiver Wirklichkeit und der „lebensgeschichtlichen Identität“ (Tietgens, 1988b, S. 58) konzipiert.

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung wird insbesondere in ihrer Orientierungsfunktion gesehen: Diese sei „zu einem Zeitpunkt der Verunsicherung durch Vermehrung der aufzunehmenden Sichtweisen gefragt“ und an einer Übergangsstelle von Bekannten und Unbekannten angesiedelt“, so dass der Erwachsenenbildner als „Experte[n] als Ordnungsfähiger für die Transformationshilfe gesucht“ (Tietgens, 1988b, S. 58) sei und ihm im Umgang mit den Deutungsmustern angesichts der dargestellten bedeutsamen Orientierungs- und Krisenfunktion eine besondere Verantwortung zukomme.

Die zentrale Anforderung an Professionalisierung resultiert für Tietgens insbesondere aus einem angemessenen Umgang des Experten mit dem Alltagswissen bzw. in der Relationierung von Experten- und Alltagswissen, die er unter dem Stichwort der professionellen „Definitionsmacht“ (Tietgens, 1988b, S. 60 ff.) behandelt und sich als antinomische, spannungsreiche Struktur zwischen den Polen einer fehlenden Hilfestellung bzw. einer Vernachlässigung der notwendigen Verantwortung einerseits und einem Paternalismus (vgl. Tietgens, 1988b, S. 59) andererseits aufspanne.

Eine systematische Explikation der damit angesprochenen ethischen Problemstellung zwischen Verantwortungsübernahme und Bevormundung durch Experten erfolgt im Rahmen der

Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung, in dem wesentliche Momente aufgehoben sind.

### 6.1.3.5 Teilnehmerorientierung als ethisches Selbstverständnis von Professionalität

Wenngleich auch Tietgens die ethische Dimension in seinen professionstheoretischen Arbeiten vom Umfang her gegenüber der kognitiven Dimension eher randständig behandelt, wird diese von ihm doch als konstitutiv für erwachsenenpädagogische Professionalität gesehen (vgl. Tietgens, 1988b, S. 37; Tietgens, 1991a, S. 10 ff.; Tietgens, 1997b); seine Konzeptionen und Reflexionen zum hauptberuflichen und professionellen erwachsenenpädagogischen Handeln sind mit berufsethischen Fragestellungen und Entwürfen verbunden, welche er in verschiedenen thematischen Zusammenhängen und in unterschiedlicher Weise thematisiert und sich dabei auch innerhalb bestehender Strömungen positioniert. Im Rahmen seiner professionstheoretischen Reflexionen verweist er neben eigenen Ausführungen (vgl. ebd.) auf Arnolds Überlegungen zur Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns, welche jener aufbauend auf den Deutungsmusteransatz die normativen Prinzipien von Benners prinzipienwissenschaftlichem Ansatz auf die Erwachsenenbildung überträgt (vgl. Arnold, 1985, vgl. Tietgens, 1988b, S. 72).<sup>117</sup> Wesentliche berufsethische Fragestellungen und Orientierungen erwachsenenpädagogischer Professionalität sind systematisch im Rahmen der Debatte um Teilnehmerorientierung entfaltet worden, insofern ethische Aspekte „über die Einführung des Begriffs der Teilnehmerorientierung immer mitgedacht gewesen“ (Tietgens, 1991a, S. 107) seien; relevante Wertmaßstäbe und Kriterien sind insofern im Konzept der Teilnehmerorientierung ‚aufgehoben‘, in dem sich als didaktisches Leitprinzip ein ethisches Selbstverständnis niederschlägt (vgl. Tietgens, 1999a, S. 79).

Insofern die Kategorie der Teilnehmerorientierung in den 1980er-Jahren einen „Minimalkonsens über Grundintentionen und Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung“ (Tietgens, 1984a, S. 446) darstellt, werden mit dem Konzept der Teilnehmerorientierung nicht nur zentrale Grundlagen des Tietgensschen Professionalitätsmodells erfasst, sondern darüber hinaus übergreifende didaktische Handlungsausrichtungen der Erwachsenenbildung seit Ende der 1970er-Jahre (vgl. ebd.) abgebildet. Bis in die 1990er-Jahre hinein sind diese bis zur Durchsetzung des Begriffs der Kundenorientierung für Profession und Disziplin maßgeblich geblieben und bis heute in der Erwachsenenbildung einflussreich (vgl. Holm, 2012; Schrader, 2010c).

---

117 Die berufsethischen Rahmungen und Implikationen des Konzepts Situativer Kompetenz von Tietgens werden in der Debatte um das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement nicht hinreichend berücksichtigt, in der in der Relationierung primär auf die kognitive Dimension fokussiert wird, wie an der Gegenüberstellung bei Hartz sowie bei Hartz & Meisel sichtbar wird (vgl. Hartz, 2004; Hartz & Meisel, 2011). Diese Rezeption wird u. a. auch durch die Schwerpunktsetzungen in Tietgens' professionstheoretischen Arbeiten sowie durch die Aufteilung verschiedener, aber miteinander strukturell zusammenhängender Gesichtspunkte über verschiedene Publikationen hinweg unterstützt. Sachlich ist dies insofern nicht vollständig, als dass ‚Situative Kompetenz‘ z.B. sachlogisch einen wesentlichen Ursprung in der Notwendigkeit einer Ausbalancierung von Spannungsfeldern hat, die nur unter bestimmten ethischen Prämissen – etwa der Gleichwertigkeit von Anspruchsgruppen und ihrer Erwartungen, der Notwendigkeit der Berücksichtigung unterschiedlicher Gesichtspunkte von einem intermediären Ort aus, die dem Bildungsbegriff inhärenten Widerspruchs-, Spannungs- und Konfliktstellungen – zustande kommt. Insofern ist in dem Konzept der Situativen Kompetenz eine eigene Ethik inhärent eingelassen.



Trotz einiger konsensfähiger Rahmungen wird die Kategorie der Teilnehmerorientierung im Sinne einer identitätsstiftenden Leitformel im Diskurs vor dem Hintergrund variierender theoretischer und normativer Prämissen in unterschiedlicher Weise ausgelegt (vgl. Tietgens, 1980b; Tietgens, 1984a), wobei Tietgens die Kategorie vor dem Hintergrund u. a. der Curriculum-Theorie sowie des Ansatzes der Gruppendynamik in spezifischer Weise als didaktische Antizipation fasst (vgl. Tietgens, 1980a). Diese spezifische Ausrichtung bietet die Möglichkeit, auch die Spezifik des Tietgensschen Entwurfs erwachsenenpädagogischer Professionalität zu profilieren. Nach einigen begrifflichen Hinführungen zur Kategorie als einer maßgeblichen normativen ‚Handlungsregel‘ wird das Tietgenssche Konzept expliziert und um einige ausgewählter Sachgesichtspunkte seines ethischen Entwurfs ergänzt.

Die Kategorie der Teilnehmerorientierung stellt ein didaktisches Leitprinzip dar (vgl. Tietgens, 1991; Schrader, 2010c), mit dem sich die Erwachsenenbildung seit ihrer Etablierung fachdisziplinär gegenüber anderen pädagogischen Handlungsfeldern wie der Schule (vgl. ebd.) als auch gegenüber nicht-pädagogischen Kategorien wie dem ökonomischen Prinzip der Kundenorientierung (vgl. Nittel, 1997) abgrenzt, so dass der Handlungsregel eine identitätsstiftende Bedeutung zukommt.

Allgemein verweist die Kategorie auf eine an den Bedarfen und der Perspektive der Adressaten orientierte Didaktik der Lehr-Lern-Interaktionen sowie – in einem weiten Verständnis<sup>118</sup> – auch der Programm- und Angebotsplanung, welche mit spezifisch antizipativ und partizipativ gestalteten Formen und Verfahren der Bedarfsermittlung, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen verbunden ist. Maßgeblich ist zunächst, dass „nicht in erster Linie die Interessen“ der anbietenden Institutionen, Träger sowie der mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen, sondern „vorrangig die Fragen und Lerninteressen der Teilnehmer den ‚Gegenstand‘ und den ‚Prozeß‘ des Lernens bestimmen“ und von daher die Teilnehmer „an der Organisation ihres Lernprozesses“ (Buttler, 1980, S. 60; zitiert nach Tietgens, 1990, S. 59) zu beteiligen sind. Mit Schrader gesprochen ist mit der Kategorie der „pädagogischen Appell“ verknüpft, „Lehr-Lernprozesse vom Teilnehmenden her, auf den Teilnehmenden hin und mit ihm zusammen zu planen und zu gestalten“ (Schrader, 2010c, S. 284), sowie – mit Blick auf den Lerninhalt – nicht diesen selbst, „sondern seine Bedeutung für die Teilnehmer/innen zum Angelpunkt didaktischer Planung zu machen“ (Bastian, 1989, S. 89; vgl. Holm, 2012, S. 4 f.): Das Prinzip verweist insofern auf eine spezifische normative Auslegung der erwachsenenpädagogischen Vermittlungsaufgabe, welche sich gegenüber anderen ‚Orientierungen‘ – z. B. Sachorientierung (vgl. Tietgens, 1980a, S. 177 f.), Kundenorientierung (vgl. Tietgens, 1999b, insbesondere S. 97 ff.; Nittel, 1997), aber auch Lernerorientierung (vgl. Ehses & Zech, 2001, S. 27; Zech, 2015, S. 28 sowie kritisch zur Formel der Lernerorientierung Peters, 2010) abgrenzt.

---

118 Die Kategorie der Teilnehmerorientierung sowie die mit ihr im Zusammenhang stehenden Planungskriterien der Adressaten- und Zielgruppenorientierung (vgl. Tietgens, 1984a, S. 446) verweisen auf spezifische erwachsenenpädagogisch-didaktische Prinzipien der Gestaltung von Leistungen und Angeboten der Weiterbildung, wobei – wenngleich Teilnehmerorientierung zunächst als ein allgemeiner Oberbegriff firmierte, der erst später ausdifferenziert wurde (vgl. Tietgens, 1980a, S. 177) – fachsprachlich jeweils unterschiedliche Handlungsebenen angesprochen sind: Während sich Teilnehmerorientierung entsprechend des Wortsinns insbesondere auf bereits an Weiterbildung partizipierende Personen und die kursinterne Planung und Gestaltung auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion bezieht, sind die Kategorien der Adressaten- und Zielorientierung auf der Ebene des planend-disponierenden Handelns verortet (vgl. Tietgens, 1980a, S. 199 ff.; vgl. Tietgens, 1999b, S. 90).

Tietgens Auslegung des Konzepts stützt sich neben den grundlagentheoretischen Bezügen innerhalb des interpretativen Paradigmas (z. B. Symbolischer Interaktionismus, Deutungsmusteransatz, lebensweltorientierte Phänomenologie, Ethnomethodologie) – auch auf den Ansatz der Curriculumtheorie von S. Robinsohn sowie der Gruppendynamik. Dabei versteht er Teilnehmerorientierung als eine auf Relationen sowie auf eine spezifische „Beziehungsstruktur“ (Tietgens, 1984a, S. 448) bezogene Kategorie, wobei er als die für die didaktische Gestaltung maßgeblichen Einzelelemente des Beziehungsgefüges die (potenziellen) Teilnehmer, die Planenden, die Lerngegenstände bzw. -inhalte, die Trägerorganisation sowie die zum Einsatz kommenden Medien benennt (vgl. ebd.).

Die Charakteristika der teilnehmerorientierten Praxis können über die Beleuchtung der sich zwischen den Elementen aufspannenden Beziehungsstruktur bestimmt werden:

Allgemein geht es zunächst um die Verknüpfung von der „Sachstruktur und Teilnehmerstruktur zur Lehr-Lernstruktur“ (Tietgens, 1980a, S. 187-188) im Sinne einer Ermöglichung einer erwachsenengerechten, lern- und bildungsförderlichen Auseinandersetzung des Lernenden mit zu lernenden Sachgegenständen, wobei sich die Gestaltung dazu an verschiedenen Teilprinzipien wie Situationsbezogenheit, Anschlusslernen, Deutungsmustern sowie an „reversibler Interaktion“ (vgl. Tietgens, 1984a, S.448) ebenso wie an der Curriculum-Theorie (vgl. Tietgens, 1980a, S. 188, vgl. auch Schrader, 2011b) zu orientieren habe.

Zentral sind dabei aus ethischer Perspektive paradoxe Strukturen wie

- das mit dem Postulat der Mitbestimmung verbundene Dilemma, dass die Selbststeuerung von Lehr-Lern-Prozessen bereits als Voraussetzung die an die Lerner zu vermittelnde Kenntnis von Lernzielen- und Lernwegen voraussetzt (vgl. Tietgens, 1984a, S. 447),
- „die Frage nach der Legitimation der Steuerungsinstanzen und -praktiken“ (vgl. ebd.) auch angesichts der Unterstellung, als Lehrender die Lernerbedarfe besser als diese selbst zu kennen sowie
- die Balance zwischen Freigabe der Lernenden und Fremdsteuerung durch den Lehrenden (vgl. ebd.).

Wesentliche ethisch bedeutsame Merkmale einer teilnehmerorientierten Praxis im Tietgensschen Sinne ergeben sich analytisch daraus, wessen Ansprüche, Wertmaßstäbe, Kriterien etc. – Sach-, Teilnehmer- und Trägeransprüche – bei einer teilnehmerorientierten Gestaltung der erwachsenenpädagogischen Praxis innerhalb des Beziehungsfeldes bei der didaktisch-methodischen Gestaltung (der Wahl der Themen, Inhalte und Methoden etc.) als maßgeblich erachtet werden, sowie darüber, welche Rolle dem Professionellen in der Berücksichtigung und Umsetzung dieser Ansprüche zukommt:

Dabei ist auch für Tietgens' Auslegung entsprechend des allgemeinen Musters von Teilnehmerorientierung zunächst kennzeichnend, dass dem Teilnehmer mit seinen Interessen und Bedarfen gegenüber anderen Anspruchsträgern – dem Träger bzw. dem Lehrenden sowie auch der Sache – eine zentrale Bedeutung in der didaktischen Gestaltung (im Hinblick auf die Mitbestimmung der Inhalte, der methodischen Vorgehensweisen etc.) zukommt (vgl. Tietgens, 1984a, S. 448; Buttler, 1980, S. 60 f.), so dass sich diese – wenn gleich Tietgens auch gesellschaftliche sowie humanitäre und

sachliche Maßstäbe angeführt – pädagogisch durch eine gewisse (nicht selbstverständliche) Individualorientierung ausgezeichnet.<sup>119</sup>

Gleichwohl ist mit dem Prinzip explizit keine ‚Subjektivierung‘ von Lehre im Sinne einer Verabsolutierung der Wünsche und Erwartungen des Teilnehmers oder eine Negierung der objektiven Bedeutung von Lerngegenständen und Bildungsanforderungen angesprochen, da mit Teilnehmerorientierung weder eine alleinige Ausrichtung an individuellen, subjektiven Wünschen und Bedürfnissen (vgl. Tiegens, 1984a, S. 448) noch die alleinige Entscheidung des Lerner über seinen Lernweg (vgl. Tietgens, 1980a, S. 198) gemeint sei; demgegenüber sind subjektive Wünsche und Erwartungen der Teilnehmer zur Erfüllung der Ansprüche einer teilnehmerorientierten Praxis aus der professionellen Verantwortung heraus zu durchkreuzen und aus lern- und bildungstheoretischen Gründen andere Ansprüche zu ihrem Recht zu verhelfen:

So weist Tietgens zunächst in der didaktischen Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktion dem Lerngegenstand eine eigenständige Rolle zu, insofern die Auseinandersetzung mit den (potenziell für den Lerner widerständigen) Sachstrukturen und -erfordernissen die Voraussetzung für das Erreichen der Teilnehmerintentionen darstellt und diese insofern im Interesse des Teilnehmers ins Recht zu setzen sind<sup>120</sup>; zudem können individuelle Wünsche auch angesichts der Latenz von Teilnehmerbedürfnissen sowie objektiver, universeller Ansprüche (z. B. Emanzipation, Humanität) nicht absolut gesetzt werden. In Folge ist mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung eine lern- und bildungstheoretisch begründete Spannung zwischen Bildungsanspruch und Teilnehmerintentionen angesprochen.<sup>121</sup>

Mit Blick auf die Realisierung der verschiedenen Ansprüche kommt dem Professionellen entsprechend der Struktur der stellvertretenden Deutung und dem inhärenten Problem der Definitionsmacht dabei die Rolle zu, notwendigerweise antizipativ – unter der Maßgabe der kritischen Reflexion und der situativen Aushandlung – Bedarfe sowie dazu passende, relevante

---

119 Dass eine Orientierung am Individuum bzw. am Subjekt sowie an Gesellschaft als dem zweiten grundlegenden Pol des neuzeitlichen Bildungsdenkens nicht selbstverständlich ist, macht Ballauffs Kritik an dieser kategorialen Grundlegung (vgl. zu dieser Breithausen, 2011, S. 5 ff.) sowie seine Konzeption einer „Pädagogik der selbstlosen Verantwortung von Wahrheit“ deutlich (vgl. Ballauff, 2000; Ruhloff et al., 2004). In dieser begründet er Selbstlosigkeit, Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit als zentrale Maßgaben von Bildung (Breithausen, 2011, 139 ff.). Auch Tietgens rekurriert auf Ballauffs Bildungsbegriff und weist Sachlichkeit sowie Mitmenschlichkeit als Prämissen der VHS aus (vgl. Tietgens, 1966, S. 144); gleichwohl impliziert auch sein Verständnis von Teilnehmerorientierung bereits begrifflich eine gewissen Individualorientierung.

120 „Wird er nicht ernstgenommen, wird ein Wunschenken unterstützt, das dem Lernenden nicht hilfreich ist“ (Tietgens, 1984a, S. 448; vgl. auch Tietgens, 1980a, S. 188).

121 Eine Zusammenfassung zentraler Momente von Teilnehmerorientierung und ihrer widersprüchlichen, spannungsgeladenen Strukturen liefert für den Kontext evangelischer Erwachsenenbildung Buttler, dessen Überlegungen auch zentrale Grundlagen von Tietgens‘ Konzept der Teilnehmerorientierung zum Ausdruck bringen, insofern letzterer auf ersteren verweist (vgl. Tietgens, 1990a, S. 58):

„Wenn vorrangig die Fragen und Lerninteressen der Teilnehmer „Gegenstand“ und Prozeß“ des Lernens bestimmen, so kann das selbstverständlich nicht heißen, daß die den Lernprozeß organisierenden Institutionen und deren Mitarbeiter keine Interessen haben und einbringen dürfen und daß nur nach offen zutage liegenden und direkt ausgesprochenen Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmer verfahren werden soll. Dieses wäre in der Tat unsinnig, denn Bildungsinstitutionen und deren Mitarbeiter repräsentieren gesellschaftliche Erfordernisse, fachwissenschaftliche, und das heißt auch theologische, Sachgesetzmäßigkeiten und didaktisch-methodische Kompetenz. Und ausgesprochene Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmer können auch sehr vordergründig sein und aufgrund Sprachbarrieren, Lernhemmnissen, Lernklima in den primären Bezugsgruppen (Familie, Arbeitskollegen) eher verbergen, was im Grund gelernt werden will und muß. Sie können auch eher ein Bestätigungswissen als ein Veränderungswissen und -können suchen.“ (Buttler, 1980, S. 62)

Themen, Inhalte und Methoden für den Teilnehmer zu ermitteln und mit dem Lernenden dialogisch auszuhandeln. Insofern bezieht sich der Begriff der Vermittlung sachlogisch neben der Beziehung zwischen dem Lernenden und dem zu Lernenden auch auf die zwischen Lehrenden und Lernenden.

### ***Profilierung von Teilnehmerorientierung in Abgrenzung zur Kundenorientierung***

Die Spezifika einer teilnehmerorientierten Praxis sowie ihre Implikationen für die Planungsstrategien werden von Tietgens in den 1990er-Jahren angesichts der zunehmenden Ökonomisierung der Weiterbildung sowie dem Eindruck einer Totalisierung des Marktdenkens in Abgrenzung zum ökonomisch begründeten Postulat der Kundenorientierung herausgearbeitet (vgl. Tietgens, 1999a, S. 80; Tietgens, 1999b, S. 97). Der umfassende Wertewandel sei „der Hintergrund, vor dem aus Teilnehmerorientierung eine Kundenorientierung geworden ist. Damit wird zur entscheidenden Frage: Was kann ich mit welcher Raffinesse mit dem höchsten Gewinn verkaufen, nicht was den Adressaten meines Angebots am ehesten für sein Menschsein dienlich sein könnte“ (Tietgens, 1999a, S. 80).

Während sich also das bildungstheoretische Prinzip der Teilnehmerorientierung an der Leitfrage nach dem Wert eines Angebots für die Realisierung der Aufgabe des ‚Menschseins‘ und der individuellen Biografiegestaltung und damit am Nutzen für den Teilnehmer ausrichte (vgl. Tietgens, 1999b, S. 80), orientiere sich ein kundenorientiertes Handeln an der Frage nach dem bestmöglichen Vertrieb unter der Maßgabe bestmöglicher Rentabilität und damit am ökonomischen Nutzen für die Einrichtung.

Die besondere Handlungsausrichtung von Teilnehmerorientierung gegenüber Konzepten wie Markt-, Nachfrage- oder Kundenorientierung schlägt sich nach Tietgens auch in einer spezifischen Bewertung von nicht intensiv nachgefragten Angeboten nieder.

Dabei sei in der Erkundung der Teilnehmererwartungen und Bedürfnisse als Planungsmaßstab neben den Teilnehmererwartungen und -bedarfen bzw. dem Marktgängigen auch ein Bildungsauftrag relevant, wobei die spezifische professionelle Handlungsaufgabe und ihr ethisches Potenzial darin bestehe, diesen im Interesse der Teilnehmer auszulegen und darzustellen (vgl. Tietgens, 1988c, S. 90).

Als ein Bestimmungsmerkmal von Professionalität ergibt sich zunächst – auch unabhängig vom spezifischen Kontext der VHS – das „*Reflexionsniveau der Vorbereitung von Veranstaltungen und Programmen*“ (Tietgens 1988b, S. 50; Hervorhebung im Original, H. B.). Gemeint ist damit, wie Tietgens im Rahmen von Bestimmungen eines praxisnahen Studiums herausstellt, nicht eine Handlungsorientierung „im Sinne eines vorweg getragenen Sollensanspruches“, sondern ein „Repertoire an Gesichtspunkten“ (Tietgens, 1988b, S. 52). Im Kern zielt dies zur Erstellung eines Programms auf eine möglichst differenzierte, anthropologisch und gesellschaftlich fundierte Beleuchtung der komplexen Bedingungskonstellationen ab:

„Dafür bedarf es der anthropologischen und gesellschaftlichen Einsicht und zwar in einer Weise, die es erlaubt, im Deutungsgewirr der Planungsinteraktionen diese nachvollziehbar zu machen, um ein differenziertes Angebot für die Bildung Erwachsener erstellen zu können.“ (ebd., S. 53)

Ein besonderer Stellenwert kommt in Tietgens' Bestimmungen professionellen erwachsenenpädagogischen Planungshandelns dabei der Herausarbeitung der erwachsenendidaktischen Bedeutung des Organisierens (in Abgrenzung zur direkten Kommunikation) sowie der Organisation und der Profilierung ihrer besonderen Bestimmungsmerkmale zu: Als erwachsenendidaktisch werden z. B. die Koordination von Einzelveranstaltungen unter dem Gesichtspunkt der Passung von Lehrgegenständen und Lernvoraussetzungen (vgl. Tietgens, 1988c, S. 91) respektive die „Transparenz der Angebotskoordination“ oder – im Grenzbereich – die

Raumverteilung. Die Spezifik des Tuns von „Lehrern für Erwachsenenbildung“ beschränke sich nicht lediglich auf „Direktkontakte“, vielmehr müssten diese „auch für die institutionellen Zusammenhänge interessiert sein und zwar nicht nur in passiver Rücksichtnahme auf die organisatorischen Netzapparaturen, sondern an ihrer produktiven Nutzung“ (vgl. Tietgens, 1988c, S. 88) als einer planend-organisatorischen Tätigkeit. Die Klassifikation von etwas – Aufgaben und Tätigkeiten oder Prozesse und Strukturen – als ‚(erwachsenen-)pädagogisch‘ erfolgt insofern primär über dessen inhaltlich-semantischen Gehalt –Begründungen, Zwecke und Ziele, Referenzmaßstäbe und Kriterien etc. – nicht jedoch über seine Form:

„In der Vergangenheit haben hauptberuflich pädagogisch Tätige (HPT) oftmals darüber geklagt, sie seien zu sehr mit Organisatorischem befaßt, heute wird ihnen nicht selten von außen vorgeworfen, sie würden sich zu wenig um organisatorische Möglichkeiten und Notwendigkeiten kümmern. [...] Was HPT in der Vergangenheit [jedoch] in der Vergangenheit organisatorisch nannten, war zu einem beträchtlichen Teil Makrodidaktik, und was heute als Management-Aufgabe modisch bezeichnet wird, hat ebenso mit Makrodidaktik zu tun.“ (Tietgens, 1998, S. 40)

Zum zentralen Referenzmaßstab erwachsenenpädagogischer Professionalität wird damit die Gestaltung des eigenen Tuns aus erwachsenendidaktischen Gesichtspunkten und Aspekten heraus sowie die offensive Kommunikation und Durchsetzung der damit verbundenen erwachsenendidaktischen Gesichtspunkte und Aspekte nach innen und außen. Entsprechend der intermediären Position des HPM an der Schnittstelle zwischen verschiedenen, miteinander verflochtenen Ebenen und Betrachtungskontexten ergeben sich aus der Aufgabe der Ausrichtung des eigenen Denkens und Handelns am Erwachsenengerechten und dem erwachsenendidaktischen Gehalt weitere Professionalitätsmerkmale.

## 6.2 Norm- und handlungstheoretische Auswertung

Entsprechend der vorgesehenen, ‚offenen‘, heuristischen Herangehensweise mit dem Material wurden die handlungstheoretisch vor dem Hintergrund des Diskussions- und Forschungsstands begründeten Kategorien ‚Zweck bzw. Ziel‘, ‚Mittel und Methoden‘ sowie ‚Bedingungs- und Wirkannahmen‘ für eine gegenstandsangemessene Analyse weiter ausdifferenziert. Die gebildeten Teilkategorien werden in den weiteren Ausführungen eingeführt.

### 6.2.1 Normtheoretische Analysen: Gegenstandsbereiche, Anwendungsspielräume und Dehnbarkeiten

Wenngleich Tietgens‘ Modellvorstellungen sich primär auf das Handeln des HPM auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung sowie auf das Modell einer staatlich getragenen Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung beziehen und die Übertragbarkeit auf andere Handlungskontexte somit begrenzt sind, ist auffällig, dass die herausgestellten zentralen Komponenten von Professionalität – die Anforderung situativer Kompetenz, der Funktionskern der Vermittlung im Modus stellvertretender Deutung sowie mit Einschränkungen auch die Grundstruktur des Prinzips der Teilnehmerorientierung etc. – von Tietgens mit einem gewissen Allgemeinheitsanspruch formuliert werden.

Insofern beansprucht ‚Situative Kompetenz‘ in seinem Grundmuster Geltung

- sowohl für Programm- und Angebotsplanung als auch die Lehr-Lern-Interaktion und die hier vertreteten unterschiedlichen Handlungsformen,

- für alle Themen/Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung und
- für institutionell-organisatorische Kontexte.

Zusammenfassend stellt sich Professionalität als eine einheitsstiftend angelegte Berufskategorie dar, die mit einer Ausformulierung der Anforderungsstruktur gelungener Erwachsenenbildungspraxis verbunden ist.

In einem weiten Gebrauch des Begriffs ‚Standard‘ verweist auch das Professionalitätskonzept – insbesondere, wenn man zudem die Kataloge mit Aufgaben- und Tätigkeitskatalogen hinzuzieht, auf einen ‚Metastandard‘ beruflichen Handelns, wenngleich dieser auf einem höheren Allgemeinheitsniveau liegt.

Dem Allgemeinheitsgrad der Formulierungen und dem formalen Charakter der Merkmale ‚Situativer Kompetenz‘ zum Trotz verbinden sich mit dem Tietgensschen Modell der erwachsenenpädagogischen Professionalität auch spezifische, inhaltliche normative Vorstellungen zur Gesellschaftlichkeit. Insofern zentrale Komponenten des dargestellten Professionalitätsmodells und sein handlungskonzeptioneller Kern gleichermaßen für die Ebene der Programm- und Angebotsplanung als auch für die der Lehr-Lern-Interaktion gelten sollen, ist in der weiteren Darstellung und Analyse des Professionalitätsmodells eine systematische Differenzierung zwischen den beiden Handlungsebenen nicht bedeutsam. Insbesondere auf der Ebene der Mittel und Methoden sind die spezifischen Komponenten und Anforderungen von Professionalität gleich und beanspruchen Geltung sowohl auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung als auch auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion. Wenn Handlungskomponenten differenziert nach Ebenen dargestellt werden, erfolgt dies zumeist zu illustrierenden, exemplarischen Zwecken oder zur Konkretisierung des Grundmusters mit Blick auf die einzelnen Handlungsebenen. Das Professionalitätskonzept mit seinen Strukturelementen umgreift jedoch beide Ebenen, was eine Zurücknahme des Differenzierungsgrades rechtfertigt.

## 6.2.2 Zweck- und Aufgabenbestimmungen

### ***Begründungszusammenhänge des Handelns***

In Tietgens‘ frühen Arbeiten leitet sich die Bedeutung erwachsenenpädagogischen hauptberuflichen Handelns wesentlich aus der in den 1960er- und 1970er-Jahren proklamierten Rolle und Aufgabe der EB als gesellschaftlich zentraler Instanz im Kontext der Bildungsreform zur Abdeckung gleichermaßen gesamtgesellschaftlicher als auch individueller Bedarfslagen über eine Förderung des lebenslangen Lernens ab, aber auch Tietgens Begründungen des professionellen Handelns in den 1980er, Anfang der 1990er-Jahre sind trotz der kritischen Distanz gegenüber dem Idealismus dieser Epoche noch durch deren Ideale und Werte beeinflusst. So finden sich auch in den Ausführungen zum professionellen Handeln – neben neuen Begründungen – bekannte Topoi und Argumentationslinien wieder.

In der Argumentation spiegeln sich die gesellschaftlichen Ideale und Ordnungsmodelle der Bildungsreform, die als Begründungsfolie des beruflichen Handelns im Hintergrund in expliziter oder impliziter Weise angeführt werden, so dass auch das Professionalitätskonzept noch in diesen Begründungszusammenhang eingeordnet werden kann.

Das Tietgenssche Konzept professionellen Handelns folgt damit den gesellschaftlichen Idealen der Bildungsreform und soll einen Beitrag zu den daraus resultierenden erwachsenenpädagogischen Aufgaben wie z. B. Demokratisierung der Gesellschaft, Abbau von sozialer Ungleichheit, aber auch wirtschaftliche, technisch-ökonomische Leistungsfähigkeit etc. leisten. Systematisch betrachtet dient das Handeln entsprechend der angedachten zentralen, intermediären Funktion und Stellung der VHS

innerhalb der Gesellschaft dabei gleichermaßen wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Aufgaben und Funktionen als voneinander unterscheidbaren gesellschaftlichen Praxen, was sich u. a. in der Forderung nach einem inhaltlich breiten Bildungsangebot spiegelt.

Mit Blick auf die übergeordneten Bezüge leitet sich die Bedeutung des professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns im Tietgensschen Modell – einer typischen pädagogischen Doppelstruktur folgend – sowohl aus gesellschaftlichen Begründungs- und Funktionszusammenhängen ab – z. B. die Sicherung der wirtschaftlichen Reproduktion durch technisch-ökonomische Konkurrenzfähigkeit, die Aufrechterhaltung der politischen Ordnung z. B. durch demokratische Bildung, die Bereicherung des kulturellen Lebens durch entsprechende Angebote usw. – als auch seiner Bedeutung für das Individuum und die individuelle Lebensführung – z. B. der Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe und gelungener Lebensführung oder der Bearbeitung lebensweltlicher Krisen. Insofern kommt der Erwachsenenbildung eine polyvalente Bedeutung mit Blick auf ihre Bezogenheit auf Gesellschaft und Individuum, aber auch – insbesondere, aber nicht nur im Hinblick auf die VHS – in verschiedenen Gesellschafts- und Lebensbereichen zu. Da Tietgens dem Professionellen auch die Funktion des Anwalts für übergeordnete, Gesellschaft und Individuum übersteigende, humanitäre Ansprüche oder solche der Bildung zuweist, begründet sich professionelles Handeln zudem auch aus der Realisierung übergeordneter Ideale und Werte wie Bildung und Humanität heraus.

Mit Blick auf die Grundlinien der Tietgensschen Argumentation begründet sich professionelles Handeln damit – wengleich auch andere Aufgabenbereiche angesprochen werden – aus zentralen, höherwertigen Aufgaben heraus, auf die das Handeln verpflichtet wird.

Allgemein leitet sich die Bedeutung professionellen Handelns – mit Blick auf die Bezugsgruppen – aus seiner Bedeutung zur Sicherung kollektiver und individueller Interessen sowie – mit Blick auf den Geltungsanspruch – subjektiver und objektiver bzw. partikularer und universeller Ansprüche – ab. Im Konzept der Teilnehmerorientierung, der Bedeutung der EB zur Bewältigung subjektiver Wirklichkeitskrisen in Anschluss an Schmitz oder der Erläuterung der ethischen Dimension kommt dabei insbesondere die Verantwortung für das Individuum zum Ausdruck, so dass sich das professionelle erwachsenenpädagogische Handeln in Tietgens' Schriften Ende der 1980er/Anfang der 1990er-Jahre in der Gesamtschau insbesondere aus der Bedeutung für das Individuum heraus begründet. Insofern kann der vielfältigen, auch kollektiven (gesellschaftlichen und humanitären) Bezüge von einer Individualorientierung des Professionalitätsmodells gesprochen werden.

Die Bedeutung des Handelns wird dabei in der Argumentation gleichermaßen über aktuelle als auch historisch übergreifende, universelle Bezüge begründet: So bezieht er sich einerseits auf aktuelle, zeitgenössische gesellschaftliche und individuelle Anforderungen, was auch in einer hohen Affinität zu zeitdiagnostischen, soziologischen Reflexionen zum Ausdruck kommt, welche entsprechend eines klassischen Argumentationsmusters programmatisch als ‚außerhalb‘ der EB liegende Problemlagen gewendet werden, denen die Weiterbildung ‚von Außen‘ kompensatorisch und/oder präventiv zu begegnen hat. Andererseits verortet Tietgens professionelles Erwachsenenbildungshandeln auch in übergreifenden ideen- und sozialgeschichtlichen Wandlungsprozessen und in pädagogische Traditionslinien der Aufklärung oder der Herausbildung des Bürgertums, womit sich professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln im Tietgensschen Modell auch durch die Tradition der Werte und Normen der Aufklärung und des Bürgertums begründet.

Mit Blick auf die in Anschlag gebrachten Arten der Argumente begründet Tietgens in den Ausführungen zur professionellen Vermittlungsaufgabe das Handeln aus anthropologischen Annahmen (insbesondere der Deutungsabhängigkeit von menschlicher Praxis im Modus der

Auslegung), gesellschaftlichen (der Modernisierungsschübe und des gesellschaftlichen Wandels sowie der lebensweltlichen Verhältnisse) und bildungstheoretischen Annahmen heraus.

Die Bedeutung einer Vermittlung im Sinne stellvertretender Deutung im erläuterten Sinne leitet sich bei Tietgens wesentlich auch aus der anthropologischen Grundannahme der Deutungsabhängigkeit alltäglicher Lebenswirklichkeit ab sowie aus Annahme einer Abhängigkeit der Deutungen von lebensweltlich vermittelten, sozialisierten Deutungsmustern, die er auf Basis des symbolischen Interaktionismus gewinnt.

### ***Finale Zwecke und Aufgaben des Erwachsenenbildungshandelns***

Professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln wird von Tietgens zunächst als ein auf die Erfüllung von externen, gleichsam außerhalb der Weiterbildung liegenden Bedarfe ausgerichtetes Handeln konzipiert, für das somit die aus professionstheoretischer Sicht für Professionen typische Außenorientierung sowie auch eine Orientierung an Bedarfen und Ansprüchen – nicht primär an Wünschen oder Erwartungen – kennzeichnend ist, die nicht auf andere – etwa selbstbezügliche, „innere“ – Zwecke eingestellt ist wie beim wirtschaftlichen Denken.

In seinen frühen Arbeiten rekurriert Tietgens aus diesem Zusammenhang heraus bereits auf den Dienstleistungsbegriff sowie in den späteren professionstheoretischen Arbeiten auf den Topos des Anwalts sowie den Ausdruck der stellvertretenden Deutung, wobei in beiden Selbstbeschreibungskategorien im Tietgensschen Begriffsgebrauch die Außen- und Bedarfsorientierung zum Ausdruck gebracht wird.

Den übergeordneten Zweck des professionellen Handelns bildet entsprechend der aufgeführten Begründungszusammenhänge zu den Aufgaben und Funktionen der Berufsrolle des HPM die Abdeckung von gesellschaftlichen, individuellen und humanitären Bedarfen bzw. Ansprüchen und – mit Blick auf den finalen Zweck – die Realisierung und Sicherung der dahinterliegenden Ideale und Werte, welche je nach Handlungsebene über die Bereitstellung einer bedarfsgerechten, topographischen Angebotsstruktur oder einer lern- und bildungsförderlichen Lehr-Lern-Interaktionen realisiert werden soll.

Dabei ist kennzeichnend, dass die für das Handeln maßgeblichen Referenzen und Bezugspolen – Gesellschaft, Individuum und Humanität – gleichermaßen als legitim sowie als prinzipiell gleichberechtigt betrachtet werden und keine dieser Größen vernachlässigt werden darf, was in eine spezifische Aufgabenstruktur mündet.

### ***Zum Aufgabenkern erwachsenenpädagogischen Handelns***

Der Kern der Aufgabenerfüllung des erwachsenenpädagogischen professionellen Handelns wird in den Publikationen in verschiedenen Hinsichten bestimmt:

In den Erläuterungen des Aufgaben- und Tätigkeitsprofils des HPM wird dieser handlungsebenenübergreifend in der Organisation von Lernprozessen gesehen, welche der Ermöglichung einer qualifikatorischen oder soziokulturellen Anpassung an wandelnde gesellschaftliche Anforderungen („Rollenlernen“) sowie auch der Emanzipation von solchen Rollenbestimmungen als Voraussetzung für eine selbstbestimmte Biografiegestaltung („Hilfe zum Übersteigen der Rolle“) dient bzw. – übergeordnet – der gesellschaftlichen Sozialisation von Individuen entsprechend der Deutung von EB



als lebenslangem Sozialisationsprozess.<sup>122</sup> In diesen Bestimmungen spiegeln sich die bildungstheoretische Bestimmung der Pädagogik des Gutachtens des Deutschen Bildungsausschusses und seiner Formel von Anpassung und Widerstand als Form der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft wider.

Darüber hinaus bestimmt Tietgens als Aufgabe des professionellen Handelns auch die Förderung des lebenslangen Lernens, so dass er als einer der ersten innerhalb des erwachsenenpädagogischen Diskurses Weiterbildung im Rekurs auf die Kategorie des Lernens und des lebenslangen Lernens definiert (vgl. Tietgens, 1962b, hier in Bezug auf den älteren Begriff der *éducation permanente*; Tietgens, 1979b). Vor dem Hintergrund heutiger bildungstheoretisch fundierter Kritik am Lernen sowie auch am lebenslangen Lernen in aktuellen pädagogischen Debatten kann hervorgehoben werden, dass Tietgens zwar kategorial zwischen Lernen und Bildung differenziert, diese jedoch nicht als konfligierend oder in Widerspruch zueinanderstehend gegenüberstellt, sondern sie als Teil des Aufgabenzusammenhangs versteht (vgl. ebd., S. 119). Zudem verpflichtet er das Handeln gleichzeitig der Gesellschaft und dem Individuum sowie Qualifikation und Bildung bzw. gesellschaftlicher Anpassung und Selbstreflexion etc. als klassische, sich jeweils gegenüberstehende Bezugspole des Pädagogischen, wobei er diese nicht als Gegensätze, sondern als zwei miteinander verwobene Teilaspekte und -aufgaben betrachtet und somit ein integratives Aufgabenverständnis der Pädagogik zum Ausdruck bringt.

#### ***Kern der professionellen Handlungsaufgabe: Vermittlung im Modus stellvertretender Deutung***

Auf einer abstrakteren Ebene bestimmt Tietgens den Kern der Aufgabe erwachsenenpädagogischer Professionalität in Übereinstimmung mit dem professionstheoretischen Diskurs als Vermittlung (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 38 ff., aus gesellschaftstheoretischer Sicht im Rekurs auf die Systemtheorie Kade, 1997), wobei sich diese in Tietgens' Professionalitätskonzept im Modus bzw. in der Aktions- und Sozialform der stellvertretenden Deutung in einer dialogischen Form – im Sinne des „Aushandelns von Situationsinterpretationen“ (Tietgens, 1988, S.59)– vollzieht. Die Kategorie stellt die Klammer da, welche die verschiedenen Einzelaufgaben und Handlungsformen – z. B. die Kommunikation mit Vertretern aus Politik und Wirtschaft, Trägern und Kursleitern, in spezifischen Planungsstrategien, in der Aufrechterhaltung eines nicht marktgängigen Programms etc. – umspannt, wobei die Kategorie gleichermaßen die thematisch-inhaltliche als auch methodische Dimension der Vermittlung umspannt. Vermittlung wird entgegen eines alltäglichen Begriffsverständnisses von Tietgens nicht auf methodisch-didaktische Formen zur Ermöglichung von Aneignung (etwa durch einen Transport von Wissen) reduziert, sondern in einem umfassenderen Sinne als Relationierung im Sinne eines Herstellens von lern- und bildungsförderlichen Beziehungen sowohl auf einer inhaltlichen als auch sozialen Ebene gefasst.

Die mit der Vermittlung verbundene besondere Aufgabenstruktur sowie der Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich des Professionellen ergibt sich dabei aus seinem Außenstandpunkt und seiner intermediären Position heraus und hat sowohl einen stellvertretenden als auch dialogischen Charakter: Die besondere Aufgabe des Professionellen ergibt sich damit daraus, dass er aus einer engagierten Außenperspektive heraus die Einzelperspektiven der jeweils partikular-

---

122 Die Humanitäre Ansprüche, welche von Tietgens als eine dritte, prinzipiell eigenständige Referenz mit gleichberechtigten Ansprüchen neben Individuum und Gesellschaft eingeführt worden ist, wird an dieser Stelle nicht aufgeführt, da diese eher als Regulativ gedacht wird bzw. etwas, was in den anderen beiden Polen aufgeht.

interessensgebundenen Standpunkte der sozialen Akteure mit ihren Deutungs- und Erwartungshorizonten übersteigen und miteinander verschränken soll.

Dazu sind Bedarfe und Erwartungen verschiedener Akteure (Gesellschaft, Individuum und Humanitas) in ihren spezifischen, subjektiven und objektiven Geltungsansprüchen und verschiedenen Manifestationsgraden (manifest/latent; gegenwärtig/zukünftig) zu ermitteln bzw. aufzudecken, wobei diese prinzipiell als gleichberechtigt angesehen werden und potenziell widersprüchlich sein können. Dabei sind die individuellen und gesellschaftlichen Bedarfe nicht nur jeweils zu befriedigen, sondern auch in Relation zueinander zu bringen, was notwendiger auch die Prüfung von Geltungsansprüchen sowie Auswahlentscheidungen, Gewichtungen, Prioritätensetzungen etc. umfasst, ohne die Unabhängigkeit zu verlieren, Verabsolutierungen und Vereinseitigungen vornehmen zu dürfen etc. Zudem sind diese auch an übergeordneten Maßgaben jenseits von Gesellschaft und Individuen wie Menschlichkeit und Humanität zu orientieren und zu prüfen, wobei sich in dieser Bestimmung der Einfluss von Theodor Ballauf widerspiegelt. In diesem Modell ist somit der Gedanke angelegt, dass der Professionelle auch die Begrenzungen einzelner Perspektiven aus seiner Verantwortung heraus überwinden muss, insofern er einerseits von einem externen, intermediären Standpunkt aus zumindest in Teilen Einsichten in die verschiedenen Perspektiven hat und diese überschauen kann, andererseits durch Wissen analytisch auch die gesellschaftlichen und/oder biographischen Begrenzungen der Deutungs- und Erwartungshorizonte überwinden kann, worin seine besondere Verantwortung auszumachen ist. Insofern der Professionelle im Tietgensschen Modell in seinen Deutungshorizonten dabei selbst u. a. auf Basis von anthropologischen Annahmen des symbolischen Interaktionismus als perspektivisch begrenzt gedacht wird, sind die stellvertretende Deutung von Bedarfen und Erwartungen, die Perspektivenübernahmen und -verschränkungen etc. durch den Professionellen erstens selbstreflexiv zu kontrollieren sowie die Deutungen zweitens dialogisch auszuhandeln. Dabei spiegelt sich die Konzeption der Aufgaben und Handlungsvollzügen des Professionellen auch in dem Bildungskonzept Tietgens, welches Relationierungen, Perspektivübernahme und -verschränkung auch als Teilmoment von Bildung begreift.

### ***Systematisierung: Ebenen der Vermittlung***

Systematisch lässt sich die Kategorie der Vermittlung allgemein als Herstellung von lern- und bildungsförderlichen, erwachsenengerechten Beziehungen fassen, wobei im Zuge der Vermittlungsaufgabe Relationierungen auf mehreren Ebenen herzustellen sind, im Einzelnen zwischen

- Personen und Personengruppen (Teilnehmer, Adressaten, Zielgruppen) und Lern- und Bildungsgegenständen (z. B. im Sinne der Herstellung einer Verknüpfung von Sach- und Personenstruktur zu einer Lehr-Lern-Struktur (vgl. Tietgens, 1980a, S. 187-188) sowie – als Implikation – einer Person mit sich selbst;
- den z. T. divergierenden und in Spannung zueinanderstehenden Bedarfen, Erwartungen und Ansprüchen unterschiedlicher Personen.

Damit umfasst die Vermittlung von Inhalten auf Basis von Methoden auch eine soziale Dimension, die in den Inhalten als Medium zum Ausdruck kommt.

### ***Bearbeitung von pädagogischen Antinomien als wesentliches Strukturmoment von Vermittlung***

Das wesentliche Strukturmoment der professionellen Vermittlungsaufgabe stellt dabei die Bearbeitung der Komplexität – u. a. mitbedingt durch die zahlreichen Spannungskonstellationen und

Antinomien sachlicher, sozialer, aber auch zeitlicher Natur (z. B. die Überwindung der Kluft zwischen generalisiertem wissenschaftlichen Wissen und beruflichen Einzelfällen, Teilnehmererwartungen und Bildungsidealen, emanzipatorisch angelegter, intervenierender Hilfe von außen und autonomer Selbstbestimmung, gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Wünschen, partikularen – gesellschaftlichen und individuellen – Interessen und universellen Ansprüchen – Emanzipation, Humanität – etc. dar, in der auch die Anforderungs- und Handlungsstruktur des Situativen und Zukunftsoffenen – ‚Situative Kompetenz‘, Such- und Probierbewegungen etc. ihre Begründung hat.

Abschließend lassen sich die in *Tabelle 29* aufgeführten Zweck- und Aufgabenbestimmungen des Professionalitätsmodells von Tietgens festhalten.

*Tabelle 29: Zweck- und Aufgabenbestimmungen des Professionalitätskonzepts bei Tietgens*

<b>Zweck- und Aufgabenbestimmungen</b>	
<b>Begründungszusammenhang</b>	- Gegenwärtig: Bildungsreform; historisch übergreifend: Aufklärung, bürgerliche Ideale
<b>Finale Zwecke</b>	- Sicherung individueller, gesellschaftlicher und humanitärer Bedarfe und Realisierung der individuellen, gesellschaftlichen und humanitären Ordnung - Beitrag zur individuellen Krisenbewältigung und gesellschaftlichen Reproduktion
<b>Aufgabenkern</b>	- Organisation von Lernprozessen zur Ermöglichung von Bildung und Förderung lebenslangen Lernens - Vermittlung im Modus stellvertretender Deutung / im Sinne inhaltlicher und sozialer Vermittlung - Bearbeitung der sachinhärenten sachlichen, sozialen und zeitlichen Komplexität und Paradoxien
<b>Analytische Einordnungen:</b>	
- Ideell bestimmt mit einem Bezug zu gegenwärtigen und historisch übergreifenden Entwicklungslinien - Anthropologisch, bildungstheoretisch, gesellschaftstheoretisch - Polyvalent - Integrativ, vor dem Hintergrund eines Ordnungsmodells	

### 6.2.3 Zwecke und Ziele

#### **Einleitung**

Die Ziele leiten sich aus übergeordneten Aufgaben- und Zweckbestimmungen des professionellen Handelns ab und konkretisieren diese, so dass sie entsprechend der Polyvalenzen und gleichzeitigen Orientierung an mehreren Anspruchsgruppen und Erfordernissen – Gesellschaft, Individuum, Humanität – auf verschiedenen Ebenen liegen.

Die Spezifik der Zielstruktur des Professionalitätshandelns im Tietgensschen Sinne, die diese gegenüber anderen Formen beruflichen Handelns in der Weiterbildung abgrenzt (z. B. gegenüber einem ökonomischen, markt- oder kundenorientierten Handeln), ergibt sich insbesondere aus

- dem Anspruch der Abdeckung und Ausbalancierung mehrerer, jeweils für sich als legitim gedachten Bedarfs- und Anspruchsgrößen (entsprechend der Tietgensschen Bedarfstrias von Gesell-

schaft, Individuum und Humanität) sowie der Bearbeitung der daraus resultierenden, strukturell eingelassenen Handlungsautonomien und

- dem Anspruch einer erwachsenendidaktischen Fundierung der Organisationsseite entsprechend des mit dem Professionalitätsmodell verbundenen Institutionalisierungs- und Organisationschubs der Weiterbildungspraxis.

Für eine differenzierte Analyse der Zielstruktur aus aufeinander aufbauenden Teilzielen – der Zielkaskade oder -kette – bietet sich an, zuerst die hervorzubringenden *Resultate bzw. Ergebnisse des Handelns* – die zu erzielenden wünschenswerten Programme und Angebote, Lehr-Lern-Interaktionen u. a. sowie die hierzu sicherzustellenden *Organisations- und Planungsgrundlagen* – herauszuarbeiten und darauf aufbauend die *Folgen oder Wirkungen* im Sinne der Zustände, die sich durch das Handeln und ihre Erzeugnisse auf gesellschaftlicher und individueller Ebene einstellen sollen – herauszuarbeiten.

### ***Wünschenswerte Resultate und Ergebnisse professionellen erwachsenpädagogischen Handelns***

Auf der *Ebene der Resultate* ist als übergreifendes Ziel des professionellen Handelns die Bereitstellung eines anforderungs- und erwachsenengerechten Weiterbildungsangebots (Programm- und Angebotsstruktur bzw. einzelne Programme und Angebote sowie Lehr-Lern-Interaktionen) anzustreben, welches sich entsprechend der doppelten Aufgabenstruktur und Polyvalenz an heterogenen, manifesten und latenten Bedarfen und Ansprüchen bemisst (z. B. in Bezug auf wirtschaftliche, politische, soziale oder kulturelle Ziele und Anforderungen) und dabei gleichermaßen gesamtgesellschaftliche wie individuelle Aufgaben zu erfüllen hat, je nach Bedarfslage, z. B. Qualifikations- und Bildungsziele sowie auch – an den Randgebieten zu Therapie und Beratung – Krisenbewältigung und Persönlichkeitsstabilisierung.

Übergreifende, identitätsstiftende Zielsetzungen und Handlungsorientierungen des Tietgensschen Professionalitätskonzepts sind dabei in dem erwachsenendidaktischen Leitprinzip der Teilnehmerorientierung ‚eingelassen‘, die als Chiffre für eine unter didaktischen Gesichtspunkten erwachsenengerechte gestaltete Weiterbildungspraxis steht und entsprechend des Tietgensschen Begriffsverständnisses durch demokratische sowie humanistische Werte und Normen (z. B. Emanzipation, Selbstbestimmung und Autonomie, Teilhabe) sowie – vermittelt über den Bildungsbegriff – individuelle und gesellschaftliche Ideale geprägt ist. Diese Zielsetzungen lassen sich entlang der einzelnen Handlungsebenen ausdifferenzieren.

### ***Program- und Angebotsplanung***

Auf der Ebene der Program- und Angebotsplanung zielen die unterschiedlichen Aktivitäten des Professionellen (Bedarfsermittlungen, Analyse der Teilnehmervoraussetzungen, Program- und Angebotsplanung, Mitarbeiterkoordination und -fortbildung etc.) auf die Hervorbringung einer topographischen Program- und Angebotsstruktur ab, welche spezifischen, sich aus den Zwecken und Aufgaben sowie den bildungstheoretischen Prämissen ableitenden inhaltlichen Maßstäben und Kriterien zu entsprechen hat. Darüber hinaus geht es auf dieser Ebene um die Herstellung der zur Aufgabenerfüllung als notwendig erachteten institutionell-organisatorischen Voraussetzungen und Planungsgrundlagen professioneller Dienstleistungserbringung, welchen im Zuge der mit dem Professionalitätsgedanken vorgenommenen Aufwertung der organisatorischen Dimension besondere Bedeutung zukommt. Ziel ist die Herstellung von internen, erwachsenpädagogischen bzw. erwachsenendidaktisch begründeten Organisationsprozessen und -strukturen (der Führung, der Personalauswahl und -entwicklung etc.), die entsprechend der Kategorienbildung auch als

Mittlerziele bezeichnet werden können. Als allgemeines Leitziel können hier die Herstellung erwachsenenpädagogisch bzw. -didaktisch begründeter, den Zwecken und Aufgaben sowie Dienstleistungszielen entsprechende Organisations- bzw. Planungsstrukturen und -prozesse gelten. Für die handlungstheoretische Einordnung ist zentral, dass das professionelle makrodidaktische Handeln des planend-disponierenden Personals auf ein spezifisches, professionellen Anforderungen entsprechendes Erzeugnis bzw. Produkt abzielt, das außerhalb des Handlungsvollzuges liegt und somit als Poiesis verstanden werden kann.

Table 30 führt die verschiedenen Zielsetzungen auf.

Table 30: Ziele auf der Programm- und Angebotsebene

<b>Ziele auf Ebene der Programm- und Angebotsplanung</b>	
<b>Ziele</b>	<p><b>Topographische, bedarfsgerechte Programm- und Angebotsstruktur</b></p> <p><i>Anforderungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedarfs- und Anforderungsgerechtigkeit im Hinblick auf die unterschiedlich gelagerten, sowohl manifesten als auch latenten Bedarfe der für den Professionellen relevanten Bedarfsgruppen Gesellschaft und Individuum (respektive der Adressaten und Zielgruppen)</li> </ul> <p><i>Voraussetzungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Förderung und Abdeckung verschiedener Wissens- und Könnens-bereiche wie z. B. Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Urteilsbildung etc. durch thematisch-inhaltlich breite und vielseitige Angebotsstruktur</li> <li>- Gewährleistung humanitärer Ansprüche</li> </ul> <p><i>Voraussetzungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ‚Erwachsenengerechtigkeit‘ durch wissenschaftliche Fundierung und erwachsenendidaktische Begründung (z. B. eine Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, bestehender gesellschaftsstruktureller Bildungsbenachteiligungen)</li> <li>- Systematik und Flexibilität zur Gewährleistung einer Abdeckung auch an wechselnde Bedarfslagen</li> <li>- Transparenz (z. B. über Themen und Inhalte, Methoden, Teilnehmervoraussetzungen, Rahmenbedingungen etc.) zur Ermöglichung von passenden Auswahlentscheidungen durch die Adressaten und Zielgruppen</li> <li>- Zugänglichkeit und Aufforderungscharakter auch für benachteiligte Zielgruppen etc.</li> </ul>
<b>Mittlerziele</b>	<p><b>Erwachsenendidaktisch begründete Organisations- bzw. Planungsstrukturen und -prozesse</b></p> <p><i>Anforderungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abgestimmte, zielförderliche Handlungskoordination bzw. koordinierte Handlungsschritte des bei der Dienstleistungserbringung beteiligten Personals</li> <li>- Systematisch ermittelte und abgedeckte Fortbildungsbedarfe (Sicherung notwendiger Kenntnisse, Kompetenzen durch die Fortbildung von Mitarbeitern, insbesondere der nebenberuflichen Kursleiter), Fortbildungsaktivitäten und Hospitationen usw.</li> <li>- Erwachsenendidaktisch begründete Raumbelastung</li> <li>- usw.</li> </ul> <p><i>Voraussetzung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhung des erwachsenendidaktischen Reflexionsniveaus in der Veranstaltungsvorbereitung</li> </ul>

- **Lehr-Lern-Interaktion**

Auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion soll das erwachsenenpädagogisch professionelle Handeln auf lern- und bildungsförderliche Lehr-Lern- bzw. Bildungsvorgänge entsprechend der jeweiligen Qualifikations- und Bildungsziele der Veranstaltung abzielen. Dabei gelten zentrale Ziele des Professionalitätsmodells übergreifend: Entsprechend seiner Anknüpfungspunkte im Symbolischen Interaktionismus und dem Deutungsmusteransatz geht es auch hier auf methodisch-didaktischer

Ebene darum, über ein teilnehmerorientiertes Handeln ein sachliches, inhaltliches „Etwas“ so „in den Erwartungs- und Bedeutungshorizont zu platzieren, daß es gelernt wird und womöglich damit Bildungsprozesse ausgelöst werden“ (Tietgens, 1988b, S. 56), wobei dieses letztlich auf eine Differenzierung und Erweiterung von Deutungsmustern sowie einen Abgleich von subjektiven Deutungsmustern mit objektiven Wissensbeständen abzielt. Aus handlungstheoretischer Perspektive ist bedeutsam, dass die Ziele im Gegensatz zu denjenigen auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung, die die Herstellung einer ‚produktartigen‘ topographischen Angebotsstruktur außerhalb des Handlungsvollzugs selbst betreffen, auf die Herstellung einer dialogisch angelegten Praxis abzielt – auf das Lernen und sich Bilden der Subjekte in dialogischen Austausch- und Aushandlungsprozessen –, die sich im Handlungsvollzug selbst realisiert.

Die hervorzubringende Lern- und Bildungspraxis wird von Tietgens in unterschiedlichen Kategorien sowie auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen bestimmt; so geht es in inhaltlich- funktionaler Hinsicht um ein Doppel von Anpassungs- und emanzipatorischen Lernen sowie – bezogen auf die Form des Lernens – um die Relationierung und Veränderung von Deutungsmustern.

#### - **Übergreifende Ziele**

Auf beiden Ebenen verfolgt das Handeln entsprechend der professionellen Aufgabenstruktur das Ziel einer fall- sowie situationsgerechten ‚Auflösung‘ bzw. Bearbeitung der immanenten sachlichen, sozialen und zeitlichen Antinomien des Aufgabenzusammenhangs. Diese ergibt sich aus dem Anforderungskern der Vermittlung zwischen den heterogenen Erwartungs- und Bedarfshorizonten (z. B. von subjektiven Teilnehmererwartungen mit Bildungsintentionen), die – entsprechend des impliziten Ordnungsmodells – in eine Balance zu setzen, integrativ zu verknüpfen, angemessen zu gewichten etc. sind bzw. ex negativo: bei der Vereinseitigungen oder Vernachlässigungen zu vermeiden sind.

Zu den angestrebten Zielen gehören beispielsweise auf der Ebene des disponierenden Handelns die Vermeidung einer Verabsolutierung von Markt- und Kundenbedürfnissen in der Ausrichtung der Programm- und Angebotsstruktur oder das Überstülpen von sich selbst legitimierenden pädagogischen Bildungsintentionen. Auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion gilt es gegenüber unrealistischen Teilnehmerwünschen auch die Anforderungen der immanenten Struktur des Bildungsgegenstands oder gesellschaftliche sowie humanitäre Ansprüche ins Recht zu setzen und dialogisch zu verteidigen, um diese über Perspektivverschränkungen und Relationierungen in eine in sich schlüssige Ordnung zu bringen.

#### **Wünschenswerte Wirkungen des professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns**

Entsprechend der polyvalenten Orientierung zielt professionelles Handeln vermittelt über die erbrachten Dienstleistungen auf gesellschaftliche und individuelle Wirkungen ab, wobei im Hintergrund Soll-Vorstellungen und wünschenswerte Ideale von individueller Bildung und Biografiegestaltung sowie von gesellschaftlicher Ordnung stehen.

Entsprechend des integrativen, kritisch-emanzipatorisch angelegten Bildungsverständnisses des Tietgensschen Professionalitätsmodells zielt das Handeln *auf individueller Ebene* auf die Ermöglichung sowohl eines funktionsorientierten, auf Qualifikationen bezogenen Lernens als auch auf auf die Selbstreflexion bezogene Bildungsprozesse ab, wobei Bildung die übergreifende normative Klammer darstellt.

Ein maßgebliches Bildungsziel des erwachsenenpädagogischen Handelns stellt dabei die Befähigung zu differenzierten, mehrperspektivischen und selbstkritischen Deutungen für eine selbstbestimmte,

sich am Ideal der Emanzipation und der Mündigkeit orientierenden Lebensführung dar. Dabei stellt bei Tietgens, entsprechend seinen Ausführungen zum Prinzip der Teilnehmerorientierung, ‚Situative Kompetenz‘ nicht nur einen Teilbestandteil der Berufskompetenz (und dementsprechend einen Gegenstand von Berufsbildung) dar, sondern verweist auch auf ein allgemeines Bildungsziel: Entsprechend des Prinzips der Teilnehmerorientierung geht es darum, Lernende darin zu fördern, „mehrperspektivisch und auch vom Anderen her zu denken“ (Meilhammer, 2011, S. 249).

Diesem bildungstheoretischen Modell liegt die ideelle Vorstellung des gleichermaßen qualifizierten, rollen- und anforderungsgerechten wie auch selbstreflexiven, autonomen Individuums sowie einer entsprechenden individuellen Lebens- und Biografiegestaltung zugrunde.

In den späteren professionstheoretisch ausgerichteten Schriften werden bedeutsame Bildungsziele auf individueller Ebene im Rekurs auf die theoretische, lebenswelt- und krisenorientierte Folie von Schmitz formuliert und in einer abstrakteren, analytischen Weise gefasst: Aus dieser Perspektive betrachtet zielt professionelles Handeln auf die Fähigkeit zur Bewältigung gestiegener, lebensweltlich vermittelter gesellschaftlicher Anforderungen im Zuge der Modernisierungs- und Rationalisierungsprozesse ab, womit die Kompetenz zum Meistern von Krisen angesprochen ist.

Auf gesellschaftlicher Ebene soll professionelles Handeln einen Beitrag zur technisch-ökonomischen Konkurrenzfähigkeit (durch abgedeckte regionale Bedarfe an Qualifikationen), eine nach demokratischen Prinzipien funktionierende politische Ordnung (durch politische Bildung), soziale Integrität und soziale Gleichberechtigung z. B. über kompensatorische Bildung, kulturelle Vielfalt, humane Verhältnisse usw. leisten, so dass sich das Handeln letztlich geprägt durch Aufklärung und Humanismus an einer spezifischen wünschenswerten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen ‚Ordnung‘ orientiert.

#### 6.2.4 Mittel und Methoden

Zur Charakterisierung des instrumentellen Ansatzes des Professionalitätsmodells von Tietgens im Speziellen sowie von Professionalität im Allgemeinen ist eine Unterscheidung zwischen den einzelnen instrumentellen Handlungselementen einerseits und der übergeordneten methodischen Strategie andererseits hilfreich, in die sich einzelnen Handlungsmittel und -methoden einfügen.

##### ***‚Professionalität‘ als übergreifende methodische Strategie***

Insbesondere die strukturfunktionalistische Perspektive von Oevermann bzw. in Anschluss daran Koring, aber auch die systemtheoretische Betrachtungsweise zeigen auf, dass das Professionalitätsmodell eine besondere, gesellschaftlich bedeutsame Form der Problembearbeitung darstellt, die als funktionales Äquivalent immer dann zum Einsatz kommt, wenn ein Problem- und Aufgabenkomplex aufgrund seiner sachlichen, sozialen und zeitlichen Komplexität nicht über den Weg einer organisatorischen oder technologischen Standardisierung bearbeitet werden kann und insofern eine Bearbeitung über eine Professionalisierung der Arbeitsvollzüge und Tätigkeitskomplexe notwendig macht. Unabhängig von den hier im Zentrum stehenden konkreten ‚inhaltlichen‘ Ansätzen – etwa des Tietgensschen oder des Koringschen Ansatzes – kann diese entsprechend der Kategorienbildung als eine übergreifende Methode der Problembearbeitung in einer ‚Um-Zu‘-Beziehung zu den spezifischen Zwecken betrachtet werden, die aus bereits einleitend dargelegten Einzelementen besteht wie z. B.:

- 1) einer (personengesteuerten) *fall-, situations- und prozessbezogenen Applikation wissenschaftlichen und berufspraktisch fundierten Wissens* zur Analyse und Interpretation der jeweiligen Be-

dingungskonstellationen und Aufgabenstrukturen einer Aufgabenstellung sowie daraus abgeleiteten Handlungsformen;

- 2) einer *berufsethischen Haltung* als Rahmen, aus dem heraus die Analysen, Interpretationen und die Ableitung und Begründung von Handlungsweisen erfolgen sowie
- 3) einer *Habitualisierung* von wiederkehrenden Analyse- und Problembearbeitungsvorgängen respektive ihre Verdichtung zu einem *professionellen Habitus*, der unter der Bedingung der Notwendigkeit eines zeitnahen Handelns und zur Entlastung von Reflexions- und Handlungsdruck eine schnellere Bearbeitung von Arbeitsvorgängen ermöglicht.

Zentral mit Blick auf den hier vorliegenden Problemzusammenhang ist zum einen, dass die methodische Strategie sich in beiden Ansätzen explizit sowohl auf die Ebene der Programm- und Angebotsplanung als auch der Lehr-Lern-Interaktion und hier verorteten Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe bezieht, auch wenn in der Fachdebatte die Kategorie insbesondere für das Handeln in pädagogischen Interaktionssituationen sowie die Bearbeitung der sich hier zeigenden (doppelten) Kontingenzen der Kommunikation proklamiert wird (vgl. z. B. Hartz & Meisel, 2011, S. 112 ff.). Damit wird sie für alle didaktischen Handlungsebenen als die erforderliche Problembearbeitungsform betrachtet. Zum anderen zeigen die Analysen, dass diese übergreifende Strategie entsprechend der impliziten Hypothese der vorliegenden Untersuchung von den beiden untersuchten Professionalitätsansätzen in je eigener Weise auf Basis je spezifischer Prämissen sowie Aufgaben- und Zweckbestimmungen ausgeformt wird.

### ***Mittel (Mittelhandlungen, Handlungsmittel, Mittlerziele und Methoden)***

Die Analyse zeigt, dass Tietgens verschiedenste tätigkeitsbezogene Verrichtungen und Vorgänge beschreibt, die bewusst und zielgerichtet ausgeführt werden sollen und instrumentellen „Um-Zu-Charakter“ haben, womit sie handlungstheoretisch der Kategorie der Mittel und Methoden zuzuordnen sind. So werden im Handlungszusammenhang aufeinander aufbauende Vorgänge unterschiedlicher Komplexität beschrieben wie z. B. Aufgaben- und Tätigkeitsbündel (etwa Bedarfsermittlung), Handlungsformen bzw. -konzepte (Beratung, Fortbildung, Hospitation), einzelne Tätigkeiten (wie „Recherchieren“ oder „Kontaktaufnahme vor Ort“) sowie – in den professionstheoretisch fundierten Publikationen – auch einzelne kognitive, nicht gegenständliche Basisoperationen (Relationieren und Relevieren, Verknüpfen, etc.). Zudem charakterisiert Tietgens Professionalität über Handlungskonzepte wie ‚Situative Kompetenz‘ und ‚Stellvertretende Deutung‘, die auf umfassendere Aktions- und Sozialformen des Handelns verweisen und die Modalitäten umschreiben. Die Beschreibungen reichen von konkreten, gegenständlichen Beschreibungen vorzunehmender Tätigkeiten (z. B. Recherche vor Ort, Kontaktaufnahme mit regionalen Vertretern usw.) bis hin zu abstrakten Beschreibungen umfassender Aufgaben (z. B. „Planungsfaktoren in eine Produktive Beziehung bringen“).

Um die einzelnen Mittelhandlungen in ihrer Relation zueinander innerhalb des Handlungszusammenhangs zu fassen, bietet es sich als Ordnungshilfe an, zwischen drei Ebenen zu unterscheiden:

- 1) der Ebene der zu verrichtenden Aufgabenbündel bzw. Funktionen sowie den Tätigkeitskomplexen, die sich entlang des für die EB typischen ‚Arbeitsbogens‘ anreihen (z. B. Bedarfserhebung oder Mitarbeiterfortbildung als Aufgaben),
- 2) der Ebene der einzelnen innerhalb dieser Felder verorteten Teiltätigkeiten sowie
- 3) der Ebene der damit verbundenen, prozessbegleitenden kognitiv-geistigen Tätigkeiten bzw. Vorgänge (z. B. Analysen, Interpretationen, hermeneutische Verstehensprozesse, Vergleiche, Urteile



etc.) und den damit verbundenen Basisoperationen (Relevierungen und Relationierungen), d. h. der Modalität und der unterliegenden Binnenstruktur der Aufgaben- und Tätigkeitsvollzüge.

Zur Beschreibung und Einordnung der vom Professionellen einzusetzenden Mittel und Methoden ist weiterhin die Differenzierung zwischen unterschiedlichen, ‚inhaltlichen‘ Bereichen – politischen Tätigkeiten, pädagogischen Tätigkeiten im engeren Sinne, betriebswirtschaftlichen Tätigkeiten, Verwaltungstätigkeiten – sowie Tätigkeitsarten – z. B. gegenständlich-praktischen, geistigen und kommunikativen Tätigkeiten – hilfreich. Auf der Basis dieser Kategorisierung lässt sich das spezifische Moment des Professionalitätsansatzes besser erfassen und handlungstheoretisch verorten.

### ***Programmplanungshandeln***

Die auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung verorteten Mittel, die zur Zielerreichung einzusetzen sind, stellen zunächst die verschiedenen, entlang des weiterbildungstypischen Arbeitsbogens angeordneten Tätigkeitsbündel und Einzeltätigkeiten – im Einzelnen Bedarfserhebungen, Planung und Durchführung, Kontrolle etc. – sowie die diversen im Rahmen der Tätigkeitsausübung einzusetzenden Sach- und Personenmittel da. Insofern diese lediglich auf unspezifische Tätigkeitskomplexe der Arbeitsverrichtung in der Weiterbildung angesprochen sind, wie sie auch vom Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO und der LQW vorgeschrieben werden, und sich aus diesen von daher auch nicht die Spezifik des Professionalitätsmodells ergibt, wird im Weiteren auf eine detaillierte Aufschlüsselung verzichtet (vgl. die Darstellungen in **Kapitel 6.1.2.2**).

### ***Lehr-Lern-Handeln***

Auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion lassen sich die typischen Vorgänge entlang folgenden Zyklus‘ darstellen:

### ***Spezifika des Professionalitätsmodells***

Das besondere Profil des Tietgensschen Professionalitätsmodells ergibt sich insofern zunächst nicht aus der formalen Beschaffenheit der Tätigkeiten, sondern aus ihrem übergeordneten Zweck- und Aufgabenzusammenhang sowie den mit diesem verknüpften Wertmaßstäben, Kriterien und Prinzipien, an denen sich die Ausführung der Mittelhandlungen orientiert und die ihre spezifische ‚inhaltliche‘ Ausrichtung prägen (z. B. erwachsenendidaktische Begründetheit und Reflektiertheit entsprechend des Prinzips der Teilnehmerorientierung, aus denen sich z. B. spezifische Planungsstrategien ergeben). Dabei ist hervorzuheben, dass vor diesem Hintergrund in Teilen das betrieblich-wirtschaftliche und verwaltungstechnisch-organisatorische Handeln des HPM angesichts des erreichten Institutionalisierungs- und Organisationsgrades der Weiterbildung als Teil des professionellen pädagogischen Aufgabenzusammenhangs eingeordnet und aus einem erwachsenenpädagogischen Begründungszusammenhang heraus betrieben wird, womit es als ein pädagogisches Mittel eingeordnet wird. So gehöre zum Aufgabenprofil des HPM auch ein Interesse an den institutionellen Zusammenhängen und zwar „nicht nur in passiver Rücksichtnahme auf die organisatorischen Netzapparaturen, sondern in ihrer produktiven Nutzung“ (Tietgens, 1988c, S. 88). Zusammengefasst kommt es mit Tietgens gesprochen bei der Programmplanung – d.h. „auf der Aufgabenbereichsebene, also in der Mitte eines Ensembles von Planungsfaktoren“ – letztlich darauf an, „produktive Beziehungen zwischen den Bedingungsfaktoren auf der gesellschaftlichen und institutionellen Ebene und den Gestaltungsmitteln, auf der Ebene der Veranstaltungen und der Unterrichtseinheiten bzw. Gesprächsrunden herzustellen“ (Tietgens, 1989b, S. 10).

Dabei ist der VHS-Leiter auch ein Betriebsführer (vgl. Tietgens, 1966, S. 155), wobei Verwaltungshandeln als Teil des Aufgabenzusammenhangs begriffen wird. Dabei gilt dies auch für die

Ebene der Organisation und des Organisatorischen, welche gleichermaßen im Handeln einzusetzen ist, wie bereits früh in den 1960er-Jahren von Tietgens hervorgehoben wurde:

„Es gehört zur Abkehr von antiorganisatorischen und antibürokratischen Vorstellungen, wenn man begreift, auch die Volkshochschulleiter sind Betriebsführer, die etwas von ihrem Handwerk verstehen, einen Apparat bedienen und zugleich Planungsqualitäten entfalten müssen.“ (Tietgens, 1966, S. 155)

Besonderheiten auf der Ebene der Mittel und Methoden über die aus den Zwecken und Zielen resultierenden inhaltlichen Handlungsorientierungen hinaus ergeben sich zum einen aus der Gewichtung spezifischer Tätigkeiten wie den analytisch-reflexiven und interpretativen Tätigkeiten (vgl. Wittpoth, 1987, S. 87) zur Aufschlüsselung von Bedingungskonstellationen, Adressatenvoraussetzungen anthropologischer und gesellschaftlicher Natur etc. sowie (erwachsenendidaktisch gerahmter) Kommunikationstätigkeiten auf den verschiedenen Handlungsebenen gegenüber Vertretern von Politik und Wirtschaft, den Trägern sowie insbesondere auch den nebenberuflichen Kursleitern.

Zum anderen – und hier liegt der zentrale Ansatzpunkt des Modells – wird Professionalität von Tietgens als Implikation von Konzepten wie ‚Situative Kompetenz‘ und ‚Stellvertretende Deutung‘ über die sich im Rahmen der diversen Tätigkeiten vollziehenden geistig-kognitiven Vollzüge des Verstehens im Sinne der passenden Verknüpfung von professionellem Wissen mit je spezifischen Fall- und Situationsbedingungen und damit über die dritte Ebene der Kognitionen bestimmt; diese werden im Professionalitätsmodell anstatt als mitlaufende geistig-kognitive Prozesse als eine eigene, spezifisch gestaltete Ebene des Handelns konzipiert und als operativer Kern von Professionalität betrachtet. Wahrnehmungs-, Verstehens- und Denkleistungen sowie die dafür benötigten kognitiven Voraussetzungen gewinnen somit im Professionalitätsmodell den Charakter von Mitteln und Methoden.<sup>123</sup>

Entsprechend der methodologischen Einordnung von Hermeneutik in der sozialwissenschaftlichen Debatte als Haltung und Handlung (vgl. Soeffner & Hitzler, 1994) kann hermeneutisches Verstehen im Professionalitätsmodell handlungstheoretisch als ein kognitiver Handlungsakt auf Basis von

---

123 Gegen diese handlungstheoretische Einordnung kann angeführt werden, dass kognitive Vorgänge des Verstehens oder Denkens nicht nur alltagssprachlich, sondern auch im Fachdiskurs von solchen des Handelns kategorial getrennt, zumindest aber nicht in eins gesetzt werden, wie z.B. an Gegenüberstellungen von Denken und Handeln oder auch Wissen und Handeln ablesbar ist. Gegen eine Zuordnung von kognitiven Verstehensleistungen zur Handlungskategorie kann etwa eingewendet werden, dass Kognitionen in Handlungsvorgängen vielfach automatisiert ablaufen sowie auch nicht selbstverständlich durch Intentionen oder durch metakognitive Reflexionsprozesse gesteuert werden. Für die Einordnung dieser ‚höheren Kognitionen‘ als Mittelhandlung im Rahmen der vorliegenden handlungstheoretischen Untersuchung von professionellen Handeln spricht jedoch, dass diese

- prinzipiell kontingent sind sowie absichtsvoll und intentional gelenkt werden können;
- Verstehens- und Deutungsleistungen reflexiv zugänglich, eingeübt und trainiert werden sollen über Hospitationen, kollegiale Supervision sowie Fallarbeit;
- das Wissen als Möglichkeitsraum bewusst erweitert werden soll, um darauf in flexibler Weise zugreifen zu können (etwa im Sinne einer hermeneutischen Beweglichkeit);
- in Teilbereichen des Handelns instrumentellen Charakter haben und in einer „Um-Zu“-Beziehung zur Erreichen der professionellen Handlungsziele – topographische Programm- und Angebotsstruktur, lern- und bildungsförderliche Lehr-Interaktionen – stehen, insofern das Ziel nicht in allen Teilbereichen des erwachsenpädagogischen Aufgaben- und Handlungskomplexes bereits in der Analyse, Interpretation bzw. der Deutung und dem Verstehen selbst aufgeht;
- berufsförmig im Sinne einer spezifischen Dienstleistung im Sinne stellvertretender Deutung bzw. als einer Form höheren Verstehens im Dilthey’schen Sinne optimiert werden sollen.

kognitiven Mitteln – professionelles Wissen, hermeneutische Beweglichkeit, Berufsethik – eingeordnet werden, in dessen Zentrum das berufsförmige, höhere Verstehen steht.

Bei den Analyse- und Reflexionsprozessen, die didaktischen Planungsprozessen zugrunde liegen, kann in Anknüpfung an Meyer und Jank insofern auch von didaktischen Denkhandlungen gesprochen werden (vgl. Meyer & Jank, 2014, S. 15) sowie – mit Blick auf das dafür benötigte Wissen – kognitiven didaktischen Planungsmitteln.

Die maßgeblichen im Handlungsvollzug als Werkzeug zur Problembearbeitung einzusetzenden Mittel und Methoden des Professionellen sind insofern zu einem Großteil kognitiver Art, im Einzelnen:

- geistig-kognitive Analysen und Reflexionen sowie die begleitenden hermeneutischen Verstehens- und Auslegungsprozesse einschließlich geistiger Vorgänge wie Perspektivübernahmen und -verschränkungen sowie der auf der ‚tieferen‘ Vollzugsebene liegenden Basisoperationen (Relevierungen, Relationierungen, in Beziehung setzen, Verknüpfungen etc.) *als Mittelhandlungen*,
- in den Analyse-, Deutungs- und Verknüpfungshandlungen als *Handlungsmittel* einzusetzende Wissensressourcen (das heuristisch erschlossene Professionswissen in den verschiedenen thematisch-inhaltlichen Anforderungsbereichen, also theoretische Begriffe und Kategorien, Modelle und Konzepte etc.) sowie zur Verknüpfung von Wissen und Handlungssituation benötigte Kompetenzelemente (Einfühlungsvermögen, Intuition, Vorstellungsvermögen, Abstraktionsphantasie, Einstellungen etc.) und
- im Zuge der Verstehensleistungen analytisch aufgeschlüsselte Fallstrukturen sowie Bedingungs- und Anforderungskonstellationen etc. *als Mittlerziele*.

Auf der Ebene der Mittel und Methoden basiert das Professionalitätsmodell damit im Kern auf kommunikativen Tätigkeiten respektive einzelnen Sprechakten sowie geistig-kognitiven, hermeneutischen Analyse-, Interpretations- und Verstehenshandlungen und den dabei einzusetzenden Wissens- und hermeneutischen Komponenten als kognitiven Handlungsmitteln.

### ***Vorstrukturierung durch normative und symbolisch-kognitive Regeln***

Die zur Erreichung der professionellen Handlungsziele eingesetzten Sprach- und kognitiven Handlungen vollziehen sich dabei einerseits auf Grundlage der von Tietgens definierten professionellen Wissensbestände respektive Deutungsmuster und werden andererseits von Prinzipien wie ‚Situative Kompetenz‘, Teilnehmerorientierung, Selbst-Reflexivität sowie Maßstäben und -kriterien wie z. B. Bedarfsgerechtigkeit entsprechend individueller, gesellschaftlicher und humanitärer Ansprüche gelenkt. Aus handlungstheoretischer Sicht vollzieht sich professionelles Deuten und Verstehen sowie auch die im Rahmen der kommunikativen Tätigkeiten vorgenommenen Sprechakte respektive der Einsatz kognitiver und sprachlicher Handlungen in einem ‚Denk- und Handlungsraum‘, welcher durch spezifische, fachwissenschaftlich sowie berufspraktisch vermittelte Regeln der symbolisch-kognitiven Organisation der Wirklichkeit sowie durch professionsspezifische normative Regeln vorstrukturiert ist, welche – in Anschluss an Giddens – Möglichkeiten des professionellen Handelns gleichermaßen eröffnen und begrenzen.

Dem (wissenschaftlichen, berufspraktisch fundierten) Professionswissen sowie den professionellen Handlungsprinzipien kommt insofern im Handlungsvollzug der Doppelcharakter einerseits des Handlungsmittels sowie andererseits auch der Handlungsregel zu.

## 6.2.5 Bedingungs- und Wirkannahmen

Die Textanalyse von Tietgens konzeptionellen Überlegungen zeigt ‚stützende‘ Bedingungsannahmen, Theoreme, Modelle sowie logische Prämissen in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene auf, z. B.

- *Makro- und Mesoebene*: zeitdiagnostische, gesellschafts- und modernisierungstheoretische Annahmen zu gestiegenen gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext der Bildungsreform, gesellschaftlichen Verhältnislagen und Wandlungsprozessen (z. B. Modernisierungsschübe wie strukturelle Differenzierungsprozesse oder technologische Entwicklungen) sowie lebensweltlich vermittelte Zwänge der Alltagswelten der Zielgruppen und Teilnehmer;
- *Mesoebene*: institutionen- und organisationstheoretische Annahmen zur Ordnung und Komplexität der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen und Kontexte innerhalb des Weiterbildungssystems (z. B. zu den didaktischen Handlungsebenen und der institutionellen Staffelung);
- *Mikroebene*: anthropologische, soziologische und psychologische Annahmen zu Voraussetzungen von Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmern, Lehr-lern-, bildungs- sowie wissenstheoretische Grundlagen des professionellen Handelns sowie handlungstheoretische Modelle zur spezifischen Binnenstruktur professioneller Handlungsvollzüge.

Diese sind sowohl expliziter Natur – z. B. die Annahmen zu Modernisierungs- und Rationalisierungsschüben auf Basis der Folie von Schmitz oder die bildungstheoretisch abgeleiteten pädagogischen antinomischen Strukturen des Handelns – als auch implizite theoretische Prämissen wie die von der Begrenztheit der Perspektiven von partikularen individueller und kollektiver Akteure, auf die das letztlich bildungstheoretisch begründete Postulat der Perspektivübernahme und -verschränkung beruht.

Insofern eine Analyse und Darstellung aller expliziten und impliziten Bedingungsannahmen aus pragmatischen Gründen nicht geleistet werden kann, werden in einem systematischen Zugang entlang der einzelnen Strukturmomenten des Handelns jeweils tragende Bedingungs- und Wirkannahmen herausgearbeitet, auf die sich zentrale konzeptionelle Elemente des Tietgensschen Professionalitätsmodells in den einzelnen strukturellen Handlungsdimensionen konstitutiv stützt.<sup>124</sup> Dies eröffnet die Möglichkeit, ‚tiefer‘ in die Konzeptionelle Logik des Professionalitätsmodells einzudringen.

Im Weiteren werden – mit Blick auf die Ebene der *Aufgaben und Zweckbestimmungen* – die *Grundannahmen und Prämissen* der Begründungszusammenhänge von Professionalität sowie die des Tietgensschen Vermittlungsansatzes rekonstruiert. Auf der Ebene der *Mittel und Methoden* rücken die Grundannahmen des Konzepts der ‚Situativen Kompetenz‘ sowie stellvertretender Deutung als dialogisch angelegter Aktions- und Sozialform sowie die des Ansatzes der Perspektivverschränkung in den Blick.

---

124 Eine systematische Darstellung etwa entlang der unterschiedenen Gegenstandsebenen (z.B. Annahmen auf der Mesoebene) oder einzelner Sachgebiete (z.B. Wissen, Lernen, Bildung) erscheint für die Erschließung der Handlungsordnung der Ansätze weniger fruchtbar, da sich die tragenden Einzelkomponenten des Professionalitätsmodells (z.B. die Anforderung situativer Kompetenz) auf Bedingungsannahmen aus unterschiedlichen Sachbereichen stützen.

### 6.2.5.1 Bedingungs- und Wirkannahmen der Zweck- und Aufgabenbestimmungen

#### ***Anlässe professionellen Handelns: Gesellschaftliche und individuelle Bedarfe an Weiterbildung aufgrund von gesteigerten gesellschaftlichen Veränderungen***

Zweck und Aufgabenbestimmungen erwachsenepädagogischen professionellen Handelns stützen sich einerseits auf gesellschafts- und modernisierungstheoretische Annahmen zu dynamischen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozessen sowie daraus resultierenden, gesteigerten und hohen Anforderungen gleichermaßen für Gesellschaft und Individuen, aus denen spiegelbildlich auch ein gesteigerter Bedarf an Weiterbildung als einer professionell ausgeübten Dienstleistung zur Abdeckung abgeleitet wird. Zur Begründung werden insbesondere wirtschaftlich-technologische Entwicklungen mit entsprechenden Qualifikationsanforderungen genauso wie auf sozialer und politischer Ebene Demokratisierungsprozesse angeführt, womit Bildungsbedarfe über zwei Ebenen abgeleitet werden. Zudem werden übergreifende Modernisierungsschübe wie z. B. Rationalisierungs- und auch Differenzierungsprozesse als Strukturursache für die kontinuierliche Entstehung von Diskrepanzen zwischen objektiven und subjektiven Wissensbeständen sowie erschwerten Aneignungsbedingungen aufgrund von Segmentierungs- und Individualisierungsprozessen der Gesellschaft angeführt.

Neben Annahmen zu den veränderten Bedarfs- und Erwartungslagen der Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmer fließen in die Argumentation auch Vorstellungen von gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen sozialer Ungleichheit und ihre Folgen für das Individuum sowie seiner Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe mit ein.

Mit Tietgens' Einordnung erwachsenepädagogischen professionellen Handelns in übergreifende historische, ideen- und sozialgeschichtliche Strömungen der Aufklärung sowie des Bürgertums stützt sich das Modell darüber hinaus in seinen tieferen Schichten auf grundlegende Überzeugungen und Wertvorstellungen wie Mündigkeit, autonome Selbstbestimmung sowie auf die ihnen zugrunde liegenden anthropologischen und bildungstheoretischen Grundlagen (z. B. Bildsamkeit, Vernunftgebrauch als Grundlage von Autonomie, Mitbestimmung und Selbstentfaltung).

Insofern letztere den Charakter von allgemeinen Prämissen des Bildungsdenkens haben, werden in der weiteren Analyse lediglich bedeutsame gesellschafts- und modernisierungstheoretisch begründete Prämissen herausgestellt.

Hier spiegelt sich ein klassisches zeitdiagnostisches Argumentationsmuster, dem zufolge die Erwachsenenbildung sich als zentrale Instanz auf gesamtgesellschaftliche, in alltags- und lebensweltlichen Problemstellungen und Bedarfen der Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmer zum Ausdruck kommende Veränderungen und Anforderungen bezieht, wobei sie selbst tendenziell außerhalb steht (vgl. dazu kritisch Wittpoth, 2001b, S. 172-173; zu Zeitdiagnosen Wittpoth, 2001a).

Kern der Argumentation bildet hier neben der Annahme eines gesteigerten, für die Unterstützung gesellschaftlicher Ordnung und individueller Biografiegestaltung gleichermaßen notwendigen Bedarfs an Weiterbildung zum einen die Annahme einer strukturell hervorgerufenen, begrenzten Möglichkeit der Adressaten und Zielgruppen, die Bedarfe selbst zu befriedigen sowie grundlegender: auch zu erkennen sowie zu artikulieren (insbesondere, aber nicht nur bei bildungsbenachteiligten Gruppen). Zum anderen fließt auch die Vorstellung der Spannung sowie der begrenzten Gültigkeit der einzelnen Erwartungshorizonte und Wünsche von partikularen Gruppen bzw. einzelner Individuen mit ein, aus der sich die Notwendigkeit einer intermediär verorteten Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Institution und ihr Vermittlungsauftrag ableitet.

Dem mit diesem Vermittlungskonzept verbundenen Dienstleistungsverständnis, das sich in der Programm- und Angebotsplanung sowohl an Bildungsintentionen als auch der Marktnachfrage orientiert und dieses sowohl von bloß zufälligen Angebotsorientierung der Weimarer Republik als auch von der marktbasierter Nachfrageorientierung abgrenzt, liegen einerseits theoretisch und empirisch begründete Annahmen zu Untauglichkeit einer bloß an Nachfrage und am Markt orientierten EB zur Befriedigung der sich stellenden gesteigerten gesamtgesellschaftlichen Anforderungen zugrunde (z. B. aufgrund der begrenzten Möglichkeiten bildungsferner und benachteiligter Zielgruppen, aber auch anderer Adressaten zur Artikulation ihres Bedarfs aufgrund negativer Bildungserfahrungen). Andererseits – spiegelbildlich – basiert das Dienstleistungsverständnis auf der Annahme einer Wirksamkeit von zentralen Planungs- und Steuerungsinstanzen zur Abdeckung gesamtgesellschaftlicher und individueller Bedarfslagen, welche ab den 1990er-Jahren in Verbindung mit dem Einzug neuer marktbasierter Steuerungsmechanismen brüchig geworden sind. Insofern spiegelt sich die Modernisierungs- und Steuerungsstrategie der 1970er und 1980er-Jahre auch auf der Handlungsebene der Programm- und Angebotsplanung und der Lehr-Lern-Interaktion wieder.

***Bedingungsannahmen, auf denen der Vermittlungsansatz im Modus stellvertretender Deutung basiert***

Systematisch betrachtet lässt sich der Tietgenssche Vermittlungsansatz zunächst mit Blick auf seine Teilkomponenten in eine inhaltliche, soziale und methodische Dimension untergliedern, insofern der Professionelle neben der inhaltlichen Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc. von einem intermediären Standpunkt aus auch mithilfe von bestimmten methodischen Ansätzen die Bedarfe, Erwartungen und Perspektiven unterschiedlicher Akteure im Medium der Inhalte aufeinander zu beziehen, gegeneinander abzuwägen sowie zu relationieren hat. Weiterhin ist die Vermittlung im Professionalitätsmodell auch durch die spezielle Handlungsform der stellvertretenden Deutung charakterisiert. Für die Beleuchtung der Bedingungsannahmen bietet es sich an, in der Analyse jeweils die Prämissen seine einzelnen Teilkomponenten in den Blick zu nehmen, die spezifische Annahmen insbesondere zu den Adressaten und Zielgruppen transportieren sowie auch – mit Blick auf das Modell stellvertretender Deutung – anthropologische, erkenntnis-, wissens- und handlungstheoretische Grundlagen menschlicher Lebenspraxis allgemein.

In seiner *inhaltlichen Dimension* wird zunächst als grundlegendes, unspezifisches Moment eine Diskrepanz zwischen den erforderlichen sowie den vorhandenen Beständen von Wissen der Adressaten von Weiterbildung zur Erfüllung von gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen, einer demokratischen Teilhabe, für eine selbstbestimmte Biografiegestaltung usw. sowie grundlegendere Prämissen der Bildsamkeit und Vermittelbarkeit u. a. zugrunde gelegt. Ein mit Blick z. B. auf die gegenwärtigen Debatten um konstruktivistische Didaktik spezifisches, nicht selbstverständliches Moment des Tietgensschen bildungstheoretischen Ansatzes stellt die Annahme einer objektiven Notwendigkeit eines bestimmten, subjektiv nicht vorhandenen Wissens dar, welches z. B. in die Frage nach dem Umgang mit der Definitionsmacht mündet und auch den theoretischen Hintergrund des erwachsenenpädagogischen Auftrags der Kompensation von Bildungsbenachteiligung bildet.

In seiner Aufgabenbestimmung der Orientierung an gesellschaftlichen, individuellen und humanitären Bedarfen sowie einer Vermittlung zwischen diesen Positionen geht Tietgens in der *sozialen Dimension* sowohl von der Gleichberechtigung und potenziellen Widersprüchlichkeit der einzelnen Erwartungen und Ansprüche aus als auch von der Begrenztheit partikularer Positionen aus, was ggf. auch notwendig macht, diese über Perspektivverschränkungen aufeinander zu beziehen,

idealerweise auszubalancieren sowie auch ggf. vernachlässigten oder nicht gesehenen Positionen zu ihrem Recht zu verhelfen. Zudem geht das Professionalitätsmodell auch von der Möglichkeit einer Vermittlung zwischen diesen verschiedenen Anspruchsgruppen von einem unabhängigen Standpunkt aus, der das Übersteigen der notwendigen Einzelpositionen und -sichtweisen ermöglicht.

### ***Integratives bildungstheoretische Ordnungsmodell***

Dem Tietgensschen Professionalitätsmodell liegt damit eine (nicht selbstverständliche) Gliederung der pädagogischen Aufgabenstellung zugrunde, welche kollektive und individuelle Ansprüche sowie Gesellschaft und Individuum als maßgebliche Letztbegründungspole pädagogischen Handelns und Humanität als Regulativ gegenüber einer Durchsetzung von rein gesellschaftlichen oder rein individuellen Interessenslagen einführt.

Dabei geht er neben spezifischen Annahmen zu ihrer Relation zueinander – die potenzielle Gleichberechtigung dieser Pole, ihre gegenseitige Verwiesenheit aufeinander, die potenzielle Spannungsgeladenheit ihrer Beziehung – auch von der Möglichkeit ihrer potenziellen Vermittlung und Ausbalancierung aus, womit ein integratives, bildungstheoretisches Verständnis verbunden ist. Auch in anderen, damit sachlogisch verbundenen Aufgabenbestimmungen – der Orientierung gleichermaßen an Qualifikation wie an Bildungsinteressen, an Funktions- und Anpassungslernen sowie an (reflexiver) Selbstbildung, die jeweils entgegen der für die Pädagogik klassischen Schismen nicht als Gegensatz, sondern als zwei gleichberechtigte, im Bildungsgedanken aufgehobene Teilelemente der pädagogischen Aufgabenstellung verstanden werden, spiegelt sich dieses Moment, womit dem Ansatz ein integratives und – insofern nicht von einer letztlich Unvermittelbarkeit oder Nicht-Auflösbarkeit ausgegangen wird – letztlich harmonisches Ordnungsmodell unterliegt. Dieses versteht die verschiedenen Einzelansprüche (kollektive, individuelle und humanitäre) und Aufgabenstellungen (Qualifikation und Bildung) respektive auch die unterschiedlichen Sachgesichtspunkte (wirtschaftliche, politische, soziale, kulturelle usw.) als konstitutive Teilelemente sowohl gesellschaftlicher als auch individueller Praxis sowie eines übergreifenden pädagogischen Aufgabenzusammenhangs.

Entsprechend dieses Dienstleistungsverständnisses und Ordnungsmodells implizierte eine dauerhaft in einseitiger Weise an einem der Pole bzw. an einzelnen Sachanforderungen orientierte Vermittlung – etwa durch eine ‚reine‘ Ausrichtung auf ökonomischen Qualifizierung, einer Orientierung an der marktgesteuerten Nachfrage oder durch das Verfolgen einer rein zweckfreien Bildung des Individuums – einen Bruch mit der Ordnung sowie eine Verfehlung der pädagogischen Aufgabenstellung.

## **6.2.5.2 Bedingungsannahmen der Mittel und Methoden**

### ***Bedingungs- und Wirkannahmen zum Postulat situativer Kompetenz***

Die Anforderung situativer Kompetenz lässt sich aus handlungstheoretischer Perspektive als übergeordnetes instrumentelles Prinzip betrachten, dass sich auf alle konstitutiven Momente des Handlungsvollzugs – fallspezifisch zu leistenden hermeneutische Verstehensleistungen und Urteile, situativ passende Operationalisierung allgemeiner Maßstäbe wie das ‚Erwachsenengerechte‘, die Ableitung angemessener Handlungsweisen usw. – bezieht.

Das damit verbundene erwachsenenpädagogische Handlungsmodell stützt sich auf ein Geflecht aus Annahmen und Modellbildungen zu den Spezifika von Weiterbildung und den hier vorzufindenden beruflichen Handlungssituationen und Arbeitsbedingungen wie z. B. institutionell-organisatorischen Kontexten (dem institutionellen Gefüge aus Träger, Einrichtung und Teilnehmer, den didaktischen Handlungsebenen und den zur Verfügung stehenden Handlungsspielräumen etc.) oder den

Gegenstands- und Aufgabenstrukturen in der Erwachsenenbildung (z. B. den verschiedenen, in Kommunikationssituationen zu berücksichtigenden Akteursperspektiven, Sachgesichtspunkten sowie den daraus entstehenden professionstypischen Antinomien wie der zwischen Teilnehmerinteressen und Bildungsintentionen usw.).

Die Argumentation wird fundiert durch die Konvergenz-Hypothese – die Entsprechung zwischen klassischen professionellen und erwachsenenpädagogischen Anforderungs- und Tätigkeitsstrukturen und ihren zentralen Handlungsbedingungen –, die sich auf die Annahme einer Einzig- und Neuartigkeit von Situationen und Fällen sowie einer hohen sachlichen, sozialen und zeitlichen Komplexität der Aufgaben- und Bedingungskonstellationen in Berufssituationen stützt.

Die konstatierten Bedingungen und Anforderungsanalysen gelten für alle erwachsenenpädagogischen, didaktischen Handlungsebenen – die Ebene der Programm- und Angebotsplanung ebenso wie die der Lehr-Lern-Interaktion – und bedingen die begrenzte Tauglichkeit industrieller, technisch-organisatorischer Handlungsregeln respektive die Unmöglichkeit der Formulierung von Algorithmen oder Regelkatalogen: Denn das, was „von in der Erwachsenenbildung Tätigen erwartet wird“, ist „nicht in einem Katalog von Handlungsanweisungen zu erfassen“ (Tietgens, 1990b S. 313), wodurch sich die Handlungsanweisung auf das Postulat der Situativität sowie allgemeiner orientierender Maßstäbe, Kriterien und Prinzipien beschränkt. Wissenstheoretisch legt Tietgens die hohe Unsicherheit des professionellen Handlungswissens zugrunde, insofern er –in Anschluss an Schütze – „nie sicher sein kann, ob er im Wege der Abstraction und Respezifizierung bei der Anwendung von Kategorien auf konkrete Situationen das zugrunde liegende Muster der Projekt- bzw. Falldynamik hinreichend erfaßt hat“ (Tietgens, 1990b, S. 60).

Mit Blick auf die Vielzahl der einzelnen, miteinander zusammenhängenden Bedingungsannahmen des Postulats der Situativen Kompetenz kann insofern festgehalten werden, dass dem Professionalitätsmodell auf der Ebene der Mittel und Methoden ein *Komplexitäts- und Kontingenz-Theorem* bzw. das einer *Nicht-Plan- und Standardisierbarkeit* sowie *Unsicherheit* erwachsenenpädagogischer Handlungsvollzüge zugrunde liegt.

### ***Institutionell-organisatorische Arbeitsbedingungen***

Auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung wird die methodische Strategie bzw. das methodische Prinzip insbesondere institutionen- und organisationstheoretisch im Rekurs auf das Modell didaktischer Handlungsebenen, der institutionellen Staffelung sowie ‚arbeitsplatzanalytisch‘ über die intermediäre Funktion hergeleitet, deren Anforderungsstruktur Tietgens gebündelt wie folgt charakterisiert:

„Auf jeder Ebene hat er einen anderen Grad der Zuständigkeit, auf jeder Ebene begegnet er anderen Kontaktpartnern mit ihrerseits unterschiedlichen Rollenvorstellungen. Jede der Ebenen hat ein eigenes Deutungsmuster für die Planungsüberlegungen, und sie sind für die fallweise Nutzung zur Passung zu bringen. Der Ort des HPM ist normalerweise die mittlere Ebene der Lernbereiche. Mit allen anderen besteht zudem ständige Verbindung, und es sind, soll alles zum Guten werden, Rückkoppelungen der Planungsüberlegungen fällig. Von der Vergewisserung über rechtliche Möglichkeiten bis zu Formen des Abschließens einzelner Unterrichtseinheiten will alles bedacht sein, kann alles zur Sprache kommen. Ob es um Kooperationsabsprachen geht oder um Kursleiterberatung, immer sind Intentionen im Spiel, einvernehmlich oder widersprüchlich, erklärt oder verdeckt, in jedem Fall ist für die Entscheidungsfindung ein Argumentationsschatz für das Erwachsenengerechte einzubringen, jeweils in themen- und adressatenbezogener Variante, um die passenden Relationen zu finden und die Relevanzen vorzunehmen“ (Tietgens, 1988b, S. 70).



Dabei wird zudem ein relativ hoher Entscheidungs-, Handlungs- und Gestaltungspielraum zugrunde gelegt, von dem die Gefahr einer Überforderung ausgeht. Analytisch entlang verschiedener Sinndimensionen aufgeschlüsselt leitet sich die Komplexität und Kontingenz sowie das Postulat der Situativität ab

- in *sachlicher Hinsicht* aus dem Geflecht von Handlungsebenen und Planungsinteraktionen, der Vielfältigkeit der zu bearbeitenden beruflichen Themenfeldern und Aufgaben sowie der didaktisch jeweils zu berücksichtigenden Sachgesichtspunkte,
- in *sozialer Hinsicht* aus der Vielzahl und dem Wechsel der Kommunikationspartner, der Unterschiedlichkeit und partiellen Widersprüchlichkeit von Einzelstandpunkten, –perspektiven und Erwartungen bzw. Bedarfen, die im Dienste des Erwachsenengerechten in ein jeweils situativ angemessenes Verhältnis zu setzen sind,
- In *zeitlicher Hinsicht* z. B. aus der Notwendigkeit einer fallspezifischen Berücksichtigung und Ausbalancierung sowohl gegenwärtiger als auch zukünftiger Anforderungen.

### **Pädagogische Handlungsantinomien**

Zentral für die methodische Anlage des Professionalitätsmodells ist darüber hinaus die Annahme der Widersprüchlichkeit und des spannungsreichen Zusammentreffens der verschiedenen widersprüchlichen Einzelemente, Handlungsorientierungen und Anforderungen, welche zur Erfüllung der pädagogischen Aufgabenstruktur in eine jeweils situations- und fallspezifische Relation gebracht werden müssen. Die Annahme dieser antinomischen Struktur hat wie das Theorem der Komplexität und Kontingenz einen definitorischen Charakter, insofern Professionalität sich erst im Umgang mit der Widersprüchlichkeit, denen Professionen ausgesetzt sind (vgl. Tietgens, 1990b, S. 317), erweist.

Entsprechend der theoretischen Bezüge Tietgens' korrespondieren die zahlreichen von Tietgens ausgewiesenen Antinomien, Paradoxien und Spannungen mit den aus den klassischen pädagogischen und professionstheoretischen Debatten bekannten antinomischen Konstellationen. Diese liegen auf verschiedenen Ebenen und sind sowohl allgemeiner als auch spezifisch erwachsenenpädagogischer Natur. Zugrunde gelegt werden:

- das Verhältnis von *allgemeinem, generalisiertem Wissenschaftswissen* und speziellem Einzelfall bzw. zwischen universellen und partikularen Werten,
- das Verhältnis von *Entscheidungszwängen und Begründungspflichten*,
- das Verhältnis von *Komplexitätserhalt und Komplexitätsreduktion* (vgl. Tietgens, 1990b, S. 317),
- das Verhältnis von *Systematik und Flexibilität* sowie von *Zielorientierung und Offenheit* bei der Planung,
- die paradoxe Bemühung um eine ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ (vgl. Tietgens, 1988b, S. 64) bzw. das Verhältnis von Selbst- und Fremdtätigkeit,
- das spannungsgeladene Verhältnis *zwischen Marktbedarfen und Bildungsauftrag* bzw. von Teilnehmerinteressen und Bildungsintentionen (vgl. Tietgens 1988b, S. 57), welches auf das Verhältnis zwischen *subjektiven und objektiven Belangen* sowie auch zwischen *Selbst- und Fremdbestimmung* verweist,
- der Umgang mit *Nähe und Distanz* (Tietgens, 1990b, S. 317),
- das *Verhältnis von Eingreifen und Abwarten*, insofern der Pädagoge z. B. einerseits Abwarten und andererseits den richtigen Zeitpunkt zum Eingreifen erkennen muss sowie
- der Umgang mit *gegenwärtigen und zukünftigen Bezügen*, da der Professionelle Prognosen bei ungeklärten Ausgangslagen zu treffen hat (vgl. ebd.).

Zur Zusammenfassung und Systematisierung der für das Professionalitätsmodell grundlegenden Annahme der antinomischen Struktur lassen sich auch hier die unterschiedenen antinomischen Pole und Konstellationen analytisch der sachlichen Dimension (z. B. die Balance *zwischen Marktbedarfen und Bildungsauftrag*), der sozialen Dimension (z. B. das Verhältnis von Nähe und Distanz) sowie der zeitlichen Dimension (z. B. im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Abwarten und Eingreifen) zuordnen. Professionalität stützt und begründet sich insofern bei Tietgens auf der Ebene der Mittel und Methoden darauf, dass als Teil der Komplexität und Kontingenz auch die verschiedenen paradoxen und spannungsgeladenen Elemente im Handlungsfeld in eine zur Aufgabenerfüllung förderliche Relation zu bringen sind, wobei auch hier das richtige Verhältnis nur fallspezifisch im Situations- und Handlungsvollzug und nicht als industrielle Regel festgelegt werden kann.

### ***Bedingungsannahmen des Konzepts der stellvertretenden Deutung und der Perspektivverschränkung***

Zentrale Konzepte des Professionalitätsmodells mittelhafter bzw. methodischer Natur – der Ansatz der stellvertretenden Deutung, das Postulat der Perspektivverschränkung, das Verständnis von Programmplanungshandeln als Suchbewegungen –, aber auch sich im Handlungsvollzug realisierende bildungstheoretische Zielsetzungen wie die Erweiterung von Deutungsmustern beruhen auf der anthropologischen, erkenntnis- und wissenstheoretischen Prämisse von gesellschaftlicher Praxis und individuellem Lebensvollzug als Deutungspraxis im Modus der Auslegung. Dementsprechend werden sowohl mit Blick auf die Ebene der Methoden als auch auf der Ebene der Ziele zugrunde gelegt:

- die Deutungs- und Perspektivabhängigkeit aller menschlicher Lebensvollzüge und Handlungszusammenhänge,
- die Abhängigkeit der Deutungen und Wirklichkeitsanschauungen von sozialisatorisch und lebensweltlich vermittelten, zum Teil einschränkend wirkenden Deutungsmustern,
- der Möglichkeit der (konsensualen) Aushandlungen von Deutungsmustern u. a.

Grundlage bilden die theoretischen Prämissen des symbolischen Interaktionismus, des lebensweltbezogenen Deutungsmusteransatzes sowie der Hermeneutik, aus der heraus professionelle Handlungs- und Kommunikationszusammenhänge gleichermaßen des Programm- und Angebotshandelns wie des Lehr-Lern-Handelns als Deutungsarbeit konzipiert werden. Diese zielt in ihrem Gegenstandsbereich auf die gesellschaftlich und lebensweltlich vermittelten Deutungsmuster der Kommunikations- und Interaktionspartner auf den verschiedenen Handlungsebenen ab und wird als Platzierung von Wirklichkeitsausschnitten in die Deutungshorizonte der Adressaten zur Erweiterung und Ausdifferenzierung von Deutungsmustern verstanden.

### ***„Stellvertretende Deutung“, Perspektivverschränkung***

Neben der Annahme der Deutungsabhängigkeit von der Wirklichkeit sowie einer menschlichen Praxis im Modus der Auslegung basiert das Handlungskonzept im Kern weiterhin auf der Annahme der prinzipiellen Begrenztheit und Fehlerhaftigkeit menschlicher Deutungen, der Möglichkeit und Notwendigkeit objektiver Wissensbestände sowie auch der dialogischen, gleichberechtigten Aushandlung zwischen den verschiedenen Parteien.

Der Ausgang des Professionalitätsmodells von der Bedingungsannahme einer Begrenztheit und Fehlerhaftigkeit der Deutungen (Verkürzungen, blinde Flecke, Irrtümer, Unangemessenheiten lebensweltlicher Deutungen etc.) sowie der Glauben an eine objektive bzw. universelle Geltung von Deutungen spiegelt sich in unterschiedlichen Elementen wieder, auf der Ebene der Anlässe z. B. in der Annahme

- potenzieller Diskrepanzen zwischen objektiv notwendigen und subjektiv vorhandenen Wissensbeständen zur Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen sowie
- begrenzter Wahrnehmungs- und Symbolisierungsmöglichkeiten von latenten Bedarfen durch die Adressaten, Zielgruppen und Teilnehme,
- von Spannungsfeldern zwischen Teilnehmerinteressen und Bildungsintentionen sowie
- der Notwendigkeit, ‚humanitären Ansprüchen‘ zum Recht zu verhelfen usw.

Auf der Ebene des (methodischen) Handlungsansatzes kehren diese Bedingungsannahmen in dem Postulat der stellvertretenden Deutung sowie der Perspektiv-Übernahme wieder.

Die Aufforderung zur Reflexivität sowie zum Dialog um die Angemessenheit von Situationsauslegungen verweisen darauf, dass auch die eigenen, seitens des Professionellen vertretenen Deutungen – z. B. die Richtigkeit von Situationsinterpretationen, die Angemessenheit von moralisch-ethischen Ansprüchen usw. – als prinzipiell begrenzt und fehlerhaft gesehen werden, so dass Deutungen anstatt expertokratisch gleichsam auf Basis einer höheren Autorität bzw. eines höherwertigen Wissens im Rahmen einer professionellen pädagogischen Handlungspraxis dialogisch-konsensual zu ermitteln sind.

Im Konzept der Perspektivverschränkung wird einerseits deutlich, dass Tietgens von der prinzipiellen Beschränktheit der standortgebundenen, akteursspezifischen Einzelperspektiven und ihrer Blickwinkel angesichts der Limitierungen von Deutungsmustern sowie der Bindung an Partikularinteressen ausgeht (z. B. gegenüber bestehenden universellen Ansprüchen wie Humanität). Andererseits wird dem Professionellen zugetraut, von einer intermediären, ‚unabhängigeren‘ Position aus zu gleichsam ‚besseren‘ Anschauungen und Einsichten zu kommen, insofern er von einer neutralen Warte aus Einzelperspektiven übersteigen, andere Perspektiven und Gesichtspunkte einnehmen und durch Relationierungen vermitteln und erweitern kann. Reflexivität und Dialog fungieren als Mittel zur Herstellung von adäquaten Deutungen sowie als Kontrollmechanismen zur Absicherung der professionellen Handlungsaufgabe.

### **Zusammenfassung**

Ergebnissichernd kann zum einen festgehalten werden, dass erwachsenenpädagogische Praxis im Ausgang von symbolisch-interaktionistischen Theoriebezügen und dem lebensweltbezogenen Deutungsmuster-Ansatz als eine kommunikative und dialogische, sich im Vollzug realisierende Deutungspraxis verstanden wird, die sich auch – neben der Vermittlung – über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven auf Wirklichkeit um objektive Deutungen, Wissensbestände und Geltungsansprüche bemüht, worin sich ein konsensuelles Wahrheitsmodell zeigt.

Zum anderen wird dem Professionellen im Sinne einer Wirkungsannahme zugetraut, aus einer intermediären Rolle heraus sowie kontrolliert durch Reflexion und dialogische Vermittlung zwischen subjektiven und objektiven, partikularen und universellen Geltungsansprüche vermitteln sowie erwachsenengerechte und universelle Ansprüche im Rahmen der professionellen Aufgabe durchsetzen zu können. Insofern der Professionelle aus Tietgens Perspektive im Rahmen des didaktischen Handelns nicht umhin kann, entsprechend einer „Definitionsmacht“ neben methodischen immer auch inhaltliche Auswahlentscheidungen zu Themen und Inhalten vorzunehmen und diese nicht delegierbar sowie unumkehrbar sind, geht er zudem von der Prämisse einer besonderen professionellen Verantwortung aus.

## 6.3 Die strukturtheoretische Perspektive auf erwachsenenpädagogisches Handeln

### 6.3.1 Kennzeichnung der professionstheoretischen Perspektive Korings

Im Gegensatz zu Tietgens erfolgt bei Koring der Rekurs auf die professionstheoretischen Kategorien primär vom neutralen Standpunkt des Erziehungswissenschaftlers aus, ohne diese berufspolitisch engagiert zur Forcierung einer weiteren Professionalisierung zu nutzen.<sup>125</sup>

In seinen Ausführungen geht es ihm zum einen um eine deskriptiv-analytischen Rekonstruktion der Strukturmerkmale des erwachsenenpädagogischen Handelns sowie eine Bestimmung seiner Professionalisierungsbedürftigkeit und -notwendigkeit. Ein thematischer Schwerpunkt seiner Arbeiten liegt dabei auf dem für die Pädagogik konstitutiven Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. z. B. Koring, 1993; Koring, 1992c; Koring, 1988; vgl. Nittel, 2000, S. 80 f.). Zum anderen nimmt er auch kritisch Stellung zur Vermengung deskriptiv-analytischer und programmatischer Argumentationen in der erwachsenenpädagogischen Rezeption der professionstheoretischen Kategorien sowie zu ungeklärten Fragen innerhalb der professionstheoretischen Debatte der Weiterbildung (z. B. der Professionalisierbarkeit der organisatorischen Dimension der Programm- und Angebotsplanung) (vgl. Koring, 1992a; Koring, 1990b).

Theoretisch greift er dabei – neben Bezügen zu systemtheoretischen Überlegungen – primär auf die strukturtheoretische Perspektive Oevermanns zurück (vgl. für Überblicksdarstellungen Combe & Helsper, 2002; S. 33 f.; Pfadenhauer, 2003, S. 39 ff.; Helsper et al., 2000; Kurtz, 2002, S. 54 f.; Schützeichel, 2007, S. 559 f.), die er in heuristischer Weise für eine professionstheoretische Analyse und Rekonstruktion auch des erwachsenenpädagogischen Handelns fruchtbar zu machen sucht sowie angesichts der „Begrenzung ihrer theoretischen Reichweite“ auf den schulpädagogischen Kontext „sowie andere[n] Inkonsistenzen und Explikationsschwächen der Argumentation“ (Koring, 1987, S. 383) weiterzuentwickeln sucht.

Eine Prämisse seiner professionstheoretischen Überlegungen bildet, dass die besondere Qualität von erwachsenenpädagogischer Professionalität sowie die Professionalitätskategorie nicht wie üblich am inhaltlich-normativen Kriterium der Orientierung am Bildungs- oder Emanzipationsgedanken festgemacht werden könne, sondern „professionelle pädagogische Qualität ebenso für den EDV-Kurs wie für politische Bildung“ – also prinzipiell für jede thematisch-inhaltliche Ausrichtung von erwachsenenpädagogischen Angeboten – „realisierbar sein muss“ (Koring, 1992a, S. 178).

Als Alternative etwa zu einer bildungstheoretischen Bestimmung wie jener von Tietgens beleuchtet Koring entsprechend der grundlagentheoretischen Perspektive Oevermanns erwachsenenpädagogisches professionelles Handeln ausgehend von einer strukturfunktionalistischen Perspektive, welche dieser eine Funktion innerhalb des gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhangs ausdifferenzierter Systeme zuweist, und fokussiert zudem struktur- und differenztheoretisch die Binnenstrukturen des Handelns. Professionalität und Professionalisierung werden dabei aus den spezifischen gesellschaftlichen Funktionen sowie aus Problem- und Aufgabenstrukturen abgeleitet und so gesellschaftlich-strukturfunktionalistische Betrachtungsweise und handlungsstrukturlogische Betrachtungen miteinander strukturell verbunden.

---

125 Vgl. zur weiteren Darstellung des strukturtheoretischen Ansatzes auch Bruns, 2007, S. 146–160; einige der Ausführungen fließen in die vorliegende Darstellung mit ein.

Eine Professionalisierungsbedürftigkeit bzw. -möglichkeit beruflichen Handelns respektive die Anforderung an eine professionelle Handlungsstruktur sieht er dabei in Anknüpfung an Oevermann prinzipiell in solchen gesellschaftlich-beruflichen Problem- und Aufgabenzusammenhängen gegeben, die sich weder über technologische noch organisatorische Standardisierung angemessen lösen lassen und insofern durch Professionalität als Problemlösungsalternative zu bearbeiten sind (vgl. Koring, 1987, S. 378 f.; Oevermann, 2002). Erwachsenenpädagogisches Handeln sowie seine professionelle Struktur werden dabei entsprechend der Verortung anderer pädagogischen Disziplinen über die Funktion der Gewährleistung von personaler und sozialer Integrität im Sinne einer integrativen Koppelung von personalen und sozialen Systemen bestimmt und es wird ihnen eine quasi-therapeutische Aufgabe zur Bearbeitung von Integritätskrisen zugewiesen (vgl. Koring, 1987, S. 383 ff. und 391 ff.; Koring, 1992a, S. 187 ff., Galiläer, 2005).

Zur Erschließung von Korings Professionalitätsansatz erfolgt im Weiteren entsprechend des theoriegeleitet-heuristischen Aufbaus von Korings Arbeit sowie im Dienste einer systematischen Erschließung zuerst eine Darstellung von Oevermanns Folie professionellen Handelns. Sodann wird auf dieser Basis Korings professionstheoretische Rekonstruktion erwachsenpädagogischen Handelns dargestellt.

Während die Oevermannsche Perspektive zu Zeiten von Korings Rezeption in den 1980er-Jahren im Wesentlichen nur in unveröffentlichten Skripten vorlag (vgl. Kurtz, 2002), ist diese von ihm mittlerweile in zahlreichen Publikationen ausgearbeitet (vgl. Oevermann, 1996; Oevermann, 2002; Oevermann, 2005) und in diesem Zuge auch weiterentwickelt worden (vgl. z. B. Oevermann, 2002, S. 21).

Um für die vorliegende Untersuchung Potenziale der Oevermannsche Perspektive für die Untersuchung fruchtbar machen zu können, stützt sich die Darstellung von Oevermanns Folie zur Präzisierung auch auf neuere seiner Arbeiten, die Koring noch nicht zur Verfügung standen und die folglich in seine Argumentation noch nicht eingeflossen sind.

### **6.3.2 Die strukturtheoretische Perspektive auf Professionalität: Oevermann**

Oevermanns struktur- oder auch krisentheoretischer Ansatz (vgl. Schützeichel, 2007, S. 559) gehört zum festen Kanon der professionstheoretischen Grundagentheorien. Er selbst bezieht sich in seinen professionstheoretischen Arbeiten insbesondere auf die Schulpädagogik (vgl. Oevermann, 1996; Oevermann, 2002; Combe & Helsper, 2002; S. 35), wobei diese neben den pädagogischen Fachdisziplinen respektive Handlungsfeldern der Pädagogik (vgl. Helsper, 2011) auch in außerpädagogischen Feldern (vgl. z. B. Wernet, 1997) weite Verbreitung gefunden hat.

#### **6.3.2.1 Zielsetzung und Ausgangspunkt: Fokus auf innere Strukturlogik des Handelns und auf Handlungsproblematiken; Defizite klassischer Professionen**

Den Ausgangspunkt seiner professionstheoretischen Betrachtung bildet die Feststellung analytischer Defizite der klassischen Professionstheorien (Hughes, Marshall, Parsons) (vgl. Oevermann, 1996, S. 70) sowie in der Folge auch modernerer Ansätze (Freidson, Larsson) (vgl. Oevermann, 2002, S. 21). Diese beschränkten sich letztlich in unbefriedigender Weise mit einer „bloß klassifikatorisch-oberflächlichen Merkmalsammlung der institutionellen Erscheinungsweise von Professionen“ (Oevermann, 2002, S. 23), ohne konstitutive Merkmale von Professionen wie z. B. relative Autonomie oder kollegiale Selbstkontrolle aus ihrem spezifischen Entstehungs- und Begründungszusammenhang

heraus befriedigend zu ergründen oder die Professionalisierungsbedürftigkeit aus der Logik der Probleme sowie der Handlungslogik heraus bestimmen zu können.

Demgegenüber ist das Ziel seiner revidierten bzw. radikalisierten funktionalistischen Professionstheorie (vgl. Oevermann, 1997, S. 9 ff.) die spezifische Bedeutung und Struktur der Problemlagen und Handlungsaufgaben, mit denen Professionen betraut sind, strukturanalytisch aufzuschlüsseln, um von daher ihre institutionell herausgehobenen Merkmale (vgl. auch Oevermann, 1996, S. 70 f.; Oevermann, 2002, S. 22-23), die Professionalisierungsbedürftigkeit und auch die Professionalisiertheit von Tätigkeiten herzuleiten (vgl. z. B. für die Pädagogik Oevermann 2002) sowie die daraus resultierenden spezifischen Handlungsstrukturen zu rekonstruieren. Die spezifischen Merkmale der professionellen Handlungsstruktur sowie die Professionalisierungsbedürftigkeit werden somit von Oevermann „auf die Typik der Handlungsprobleme“ (vgl. Oevermann, 2002, S. 22) zurückgeführt. Das allgemeine Charakteristikum von Professionen wird darin gesehen, dass professionelle Berufe sich „bei aller sonstigen inhaltlichen Verschiedenheit“ „darauf gründen, stellvertretend für Laien, d. h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen“ (ebd., S. 23), und so die materialen Grundlagen für gesellschaftliche Reproduktion und lebenspraktische Autonomie sicherzustellen.

Neben der erweiterten, strukturfunktionalistischen Bestimmung von Professionalität aus der sozialstrukturellen Verortung und Funktionalität von Professionen innerhalb von modernen, ausdifferenzierten Gesellschaften stellt ein weiteres Kennzeichen des strukturtheoretischen Ansatzes dar, die Binnenlogik professionellen Handelns insbesondere in ihrer Widersprüchlichkeit mit ihren professionstypischen, konstitutiven Strukturproblemen (Antinomien und Paradoxien sowie daraus resultierende Spannungsfeldern) zu rekonstruieren.

### **6.3.2.2 Strukturprobleme moderner Gesellschaften und autonomer Lebenspraxis als funktionale Foci professionellen Handelns**

Nach Oevermann (vgl. zum Folgenden auch die Vorarbeiten in Bruns, 2007, S. 148 ff.) kommt den klassischen Professionen – dem Arztstand, der Jurisprudenz sowie der Wissenschaft – eine zentrale, strukturnotwendige Bedeutung gleichermaßen für die Gesellschaft wie für die individuelle, autonome Lebenspraxis zu: Als gesellschaftliche Instanzen sind diese auf drei grundlegende Funktionskomplexe oder -voraussetzungen von individueller und gesellschaftlicher Lebenspraxis bezogen und dienen hier der Bearbeitung von prekären, essenziell bedeutsamen Problemlagen, deren Lösung die Bedingung der Möglichkeit sowohl für gesellschaftliche Reproduktion als auch für lebenspraktische Autonomie darstellt (vgl. Oevermann, 1996, S. 23ff.; Oevermann, 1997, S. 10-11; Oevermann, 2005, S. 26 ff.; Somm, 2001, S. 679). Es handelt sich um Komplexe von „sinnstiftenden und normalisierenden Regeln, Prinzipien, Deutungsmustern und Praktiken [...], die in eine gesellschaftlich folgenreiche Geltungskrise geraten können“ (Oevermann, 1996, S. 88; vgl. Kurtz, 2002, S. 55) und in Folge einer eigenlogischen Bearbeitung unterzogen werden müssen, um die materiale Grundlage von Gesellschaftlichkeit zu sichern.

Im Einzelnen handelt es sich dabei um folgende Strukturprobleme bzw. funktionale Komplexe:

- 1) „Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs“ (vgl. Oevermann, 1996, S. 88), also eines normativen Ordnungsmodells (vgl. Somm, 2001, S. 679) als Focus der *Rechtspflege* bzw. des *rechtspflegerischen Komplexes*;

- 2) „Aufrechterhaltung und Gewährleistung „der somato-psycho-sozialen Integrität der je konkreten Lebenspraxis“ im „Aggregatzustand einer Person, einer Familie, einer größeren Gemeinschaft als Instanz von Sittlichkeit im Hegelschen Sinne“, als „Focus von Therapie und Prophylaxe“ (Oevermann, 2002, S. 23), dem *therapeutischen Komplex*.

Beide Handlungsbereiche beziehen sich auf die unmittelbare Lebenspraxis und werden dabei erst „unter der Bedingung der Krise bzw. des krisenhaften Scheiterns von Alltagspraxis“ (Oevermann, 2002, S. 23) thematisch, was die „bis dahin für unproblematisch gehaltene Routine der Lebensführung“ in Frage stellt und „Probleme der Geltung von Kriterien der Normalität und von Problemlösungen“ (ebd.) aufkommen lässt.

Der dritte Problemkomplex liegt im Sinn einer Grundlage für die Begründung und Weiterentwicklung beiden anderen zugrunde und verweist auf die Bedingungen moderner, gesellschaftlich-differenzierter, rationalisierter Gesellschaften sowie ihre wissensbezogenen Grundlagen. Er betrifft nicht unmittelbar die Lebensführung im Alltag. Dieser bezieht sich auf

- 3) die *methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit*“ (Oevermann, 1996, S. 88) bzw. die methodische „Bearbeitung von Geltungsansprüchen“ (Oevermann, 2002, S. 23) und ist Bearbeitungsgegenstand des Komplexes von Wissenschaft bzw. Suggestivität als Aufgabe von Kunst

Entlang dieser drei Problem- und Funktionskomplexe kann die besondere gesellschaftliche Bedeutung der einzelnen Professionen sowie des Professionellen Handelns wie folgt zusammengefasst werden: Die Herstellung von Konsens und Legitimität durch die Jurisprudenz bzw. Politik sei notwendig, um uneindämbbare Streitigkeiten und Verteilungskämpfe zu verhindern bzw. einzudämmen, die z. B. zu Produktionseinbrüchen führen würden (vgl. ebd.).

Die Sicherstellung körperlich-psychosozialer Integrität mittels Therapie und Prophylaxe, wie sie durch professionalisierte Medizin, Psychotherapie, Seelsorge und Pädagogik bereitgestellt werden, stellen die Bedingung der Arbeitsproduktivität bereit: „[I]n der Situation beschädigter Integrität und gescheiteter Verwirklichung von Normalitätsentwürfen“ hat professionelles Handeln insofern „eine Krisenlösung bereitzuhalten, um die Autonomie von Lebenspraxis wiederherzustellen“ (Somm, 2001, S. 679).

Wissenschaft und Kunst wiederum zielten auf die Bereitstellung von Wahrheit (Wissenschaft) im Sinne von geltenden Weltbildern, Werten, Normalitätsentwürfen und Theorien ab (Oevermann, 1996, S. 93), welche als Funktionsvoraussetzung der modernen Steigerung von Rationalität dienen.

Professionen erscheinen somit als besondere Berufskomplexe, die gesamtgesellschaftlich der Bearbeitung prekärer, existentieller Problemlagen und damit zur Gewährleistung der funktionalen, materialen Voraussetzungen gesellschaftlicher Reproduktivität und lebenspraktischer Autonomie dienen, was die materialen Wertbezüge des professionellen Handelns markiert (vgl. Oevermann, 2002, S. 23). Damit schaffen sie die „Bedingungen der Möglichkeit von Produktivität, Rationalität und Sozialität“ (Koring, 1987, S. 370), wodurch sie selbst nicht „unmittelbar mit produktiver Tätigkeit“ zu tun haben, sondern nur indirekt auf diese bezogen sind (vgl. Koring, 1989, S. 67).

Ihr besonderer, sowohl individuell als auch gesellschaftlich zentraler Status resultiert daraus, dass sie an der „Beseitigung oder Minderung“ grundlegender „Einbußen an Handlungsautonomie arbeiten“, wie sie aus Faktoren wie Krankheit (als Themengebiet der Medizin), „Dummheit“ (als ein Ausdruck

Korings für das Problem, auf das organisierte Bildungsprozesse antworten) oder „Trauer“ (als Themengebiet der Seelsorge) hervorgehen (Koring, 1987, S. 66). Die von den Professionellen bearbeiteten Problemen sind dabei von der Art, „dass sie nicht einfach im Alltag zu bearbeiten sind, oder aber ihnen durch eine klar definierte vertraglich festzuhaltende Dienstleistung abgeholfen werden könnte“. Es handelt sich „vielmehr um etwas, das potentiell [...] zu erheblichen Gefährdungen führen kann“, so dass „ein allgemeines Interesse an Abhilfe unterstellt“ wird. Diese „Abhilfe“ wird dabei „als Voraussetzung für das Funktionieren individueller *und* gesellschaftlicher Lebenspraxis“ (Koring, 1996, S. 583; Hervorhebung H. B.) verstanden.

Die einzelnen professionalisierten Praxen lassen sich dabei der monopolistischen Zuordnung zum Trotz nicht trennscharf je immer nur einem der benannten Problem- und Funktionskomplexe zuweisen, sondern sind „in verschiedenen Mischverhältnissen ... grundlegend um die drei allgemeinen Funktionen (...) organisiert“ (Oevermann, 1978, S.5, zitiert nach Koring, 1989, S.66). Dass man nicht professionalisiert bezogen auf eine Problemstellung eines Focus' handeln kann, ohne im Hintergrund die polar gegensätzlichen Belange der beiden anderen Foci zu berücksichtigen, wird etwa an der Medizin verdeutlicht:

„Bei der medizinischen Profession steht zwar die Therapiebeschaffung im Mittelpunkt; auf die Dimension der Wahrheitsbeschaffung kann sie aber schon deshalb nicht verzichten, weil naturwissenschaftliches Wissen ein wesentliches Fundament ihres Handelns und Deutens ausmacht.“  
(Koring, 1989, S.68)

Insofern ist „das professionalisierte Handeln immer ein Zusammenspiel von Problemlösungen bezüglich aller drei Foci“, wobei „in jeder konkreten professionalisierten Praxis einer dieser drei Foci dominant“ (Oevermann, 1996, S. 95) wird.

Professionalität begründet sich also wesentlich über die Schaffung von Konstitutionsbedingungen von kollektiver und individueller Praxis, die strukturell miteinander gekoppelt sind (vgl. ebd.). Sie stellt in ihrem Bezug auf Lebenspraxis eine „gesteigerte Praxisform“ dar, „da sie stellvertretend deutend und damit in hohem Maße verantwortlich auf die Stärkung der Autonomiepotenziale der Lebenspraxis abzielt“ (Helsper et al., 2000, S. 7). Ausgehend von seinen Funktionen konstituiert sich professionelles Handeln aus Oevermanns Perspektive insgesamt aus drei konstitutiven Komponenten: Gesellschaftlicher Zentralwertbezug, wissenschaftliche Expertise sowie die Aufgabe einer – prinzipiell nicht standardisierbaren (vgl. auch Oevermann, 2000, S. 59) – stellvertretenden Krisenbewältigung im Modus stellvertretender Deutung (vgl. Kurtz, 2002, S. 55, vgl. auch Oevermann, 1997, S. 10f.), welche den Kern des professionellen Dienstleistungskomplexes bildet.

### **6.3.2.3 Zur Aufgabenstruktur der professionellen Dienstleistung: Krisenbearbeitung im Modus stellvertretender Deutung**

Stellvertretende Krisenbearbeitung (vgl. zum Folgenden auch Bruns, 2007, S. 151 ff.) adressiert Personen, welche „entweder lebenspraktische Autonomie noch nicht erreicht haben oder aber vorübergehend, situativ oder irreversibel darin beeinträchtigt sind“ (Helsper et al., 2000, S.7) und dadurch in eine Krise der autonomen, nicht hilfebedürftigen Lebensführung geraten. Die professionelle Bearbeitung der Krise erfolgt dabei in der besonderen Beziehungsform eines Arbeitsbündnisses (vgl. Oevermann, 1996, S. 115 ff.), welches die notwendigen Verbindlichkeits- und Vertrauensstrukturen der Beziehung zwischen Professionellem und Klient schafft und eine eigenständige besondere Praxisform darstellt (Oevermann, 2005, S. 29).



Die Krise als Unterbrechung der Normalität stellt zunächst einen Alltagsfall individueller Lebenspraxis dar, der im Regelfall mit diversen Strategien und Techniken eigenständig gelöst werden kann (vgl. für die Erwachsenenbildung Schmitz, 1983). Der Einsatzpunkt der professionellen Intervention ist immer dort gegeben, wo die alltägliche Praxis der Krisenbewältigung nicht mehr selbstständig bewältigt werden kann (Oevermann, 2005, S. 23).

Der Begriff der ‚stellvertretenden Deutung‘ (vgl. Koring, 1989, S. 70), der von Oevermann in die professionstheoretische Debatte eingeführt und von anderen wie Tietgens oder Koring übernommen worden ist<sup>126</sup>, verweist auf den besonderen Modus der professionellen Krisenbearbeitung, der über eine rekonstruktive, deutende Fallerschließung und -bearbeitbarmachung im Auftrag des Klienten erfolgt und sich anhand seiner Wortbestandteile explizieren lässt:

Als ‚stellvertretend‘ (vgl. zum Folgenden Bruns, 2007, S. 151 ff.) wird diese insofern bezeichnet, insofern der Professionelle als selbst Nicht-Betroffener die Problemlagen im Auftrag des Klienten, jedoch *an seiner statt* deutet und bearbeitet, wobei sich die Notwendigkeit dieser spezifischen Deutungs- und Problembearbeitungsform aus der spezifischen Charakteristik von Problemen wie „Krankheiten, Grenzsituation, uneindämbare[m] Streit, oder seelische[n] Krisen“ (Koring, 1987, S.371) ableitet, deren Bearbeitung spezialisiertes Expertenwissen und/oder körperliche Unversehrtheit voraussetzt und somit von Bedingungen abhängig ist, über die der Adressat von professionellen Dienstleistungen nicht verfügt: Die prekären Problemlagen gehen insofern mit Autonomieeinbußen und Kompetenzdefiziten einher, welche die Betroffenen derart in ihrer Handlungsautonomie einschränken, dass ihnen die Möglichkeiten selbständiger Problembearbeitung fehlen, worin gerade die Typik professionell zu bearbeitender Problemlagen besteht: Die Adressaten professioneller Interventionen sind insofern in der Regel Personen, „die ihre eher komplexen Probleme nicht allein und nicht im Alltag lösen können“ (vgl. Wittpoth, 1997, S. 64).

Auf der Ebene des (kognitiven) Vollzugs kann die ‚Stellvertretende Deutung‘ als ein Übersetzungsprozess verstanden werden, in dessen Verlauf die spezifischen, für die lebenspraktische Autonomie sowie für die professionelle Interventionspraxis relevanten Merkmale der Fallstruktur auf Basis gleichermaßen wissenschaftlichen als auch berufspraktisch erprobten Wissens sowie hermeneutischer Kompetenz zunächst in wissenschaftlichen Kategorien rekonstruiert werden, wodurch sie anschlussfähig für professionstypische Bearbeitungsstrategien werden, die mit den allgemeinen Kategoriensystemen verknüpft sind.

Der Vorgang der stellvertretenden Deutung, die mit ihm verbundenen kognitiven Schlüsse sowie auch seine Unsicherheit und Nicht-Standardisierbarkeit als Begründung für die Notwendigkeit einer professionellen Bearbeitung werden beispielsweise am Beispiel der Medizin und dem hier vorfindlichen Zusammenhang von Anamnese, Diagnose und Therapie erläutert (vgl. Koring, 1987, S. 372; Koring, 1989, S. 71; vgl. zum Folgenden auch Bruns, 2007, S. 150 ff.): So muss der Arzt im Rahmen der Diagnostik „oft aus diffusen Kombinationen von Symptomangaben“ bestimmte, für die medizinische Bearbeitung anschlussfähige Elemente und Strukturen „gestalthaft isolieren“ (Koring,

---

<sup>126</sup>Wenngleich sich Oevermann in neueren Arbeiten von dem ihm zu Folge vereinfachenden und verengenden Begriff distanziert (vgl. Oevermann, 2002, S. 30; Oevermann, 2008, S. 56) und durchgehend von ‚Stellvertretender Krisenbearbeitung‘ spricht (vgl. z.B. Oevermann, 2002, S. 26 ff.), gehört der Begriff „Stellvertretende Deutung“ zum Grundbestand des professionstheoretischen Inventars. Insofern Koring – wie auch Tietgens – auf diesen rekurriert und er zu weit verbreiteten Formeln innerhalb der Professionstheorie gehört, soll der Begriff fortgeführt und die Idee des damit verbundenen Modells kurz dargestellt werden.

1989, S. 71) und auf Basis dieser Kategorisierung entsprechend dem passenden Interventionsrepertoire behandeln, wobei aufgrund der potenziellen Neuheiten und Einzigartigkeiten von „Krankheiten und Krankheitsverläufen und Symptomen“ (ebd.), die zudem im lebenspraktischen Gesamtzusammenhang des Klienten zu sehen sind, eine vollständige Technologisierung von Diagnosen und Behandlungen möglich ist (vgl. ebd.). Die besondere sich bei Wissensapplikation vollziehende kognitive Operation ist dabei die der Abduktion als Verfahren der Schlussfolgerung (neben Induktion und Deduktion).

Starkes ‚Bauchweh‘ (vgl. zum Beispiel Bruns, 2007, S. 151) wird beispielsweise im Rahmen der diagnostischen Handlungen in ein ‚akutes Abdomen‘ oder ‚Oberbauchschmerzen‘ übersetzt und in Ergänzung mit weiteren klinischen, ggf. apparategestützten Untersuchungen als Symptom mit spezifischen Krankheitsbildern – z. B. mit einer ‚Appendizitis‘, d. h. einer Blinddarmentzündung – in Verbindung gebracht, wodurch diese erst einer professionellen Problembehandlung entsprechend des medizinisch-wissenschaftlichen Regelwissenkanons– etwa der chirurgische Entfernung des Appendix –mit entsprechenden Folgediagnosen und -behandlungen zugänglich werden (z. B. mit Blick auf den Wundzustand und dessen Versorgung).

Der Vollzug der Stellvertretenden Deutung sowie die darauf basierende professionelle Problemlösung konstituieren sich als Zusammenhang aus zwei verschiedenen, widersprüchlichen Komponenten, zum einen einer „theorieorientierten wissenschaftlichen“ sowie zum anderen einer „fallbezogenen hermeneutischen Kompetenz“, welche dazu dient, „problemrelevante ‚Segmente‘ der betroffenen Person (Beschwerden, Lernschwierigkeiten, Trauer etc.) selektiv wahrzunehmen und die fallbezogenen Wahrnehmungen an das Deutungs- und Handlungswissen der Profession anzuschließen“ (Koring, 1992a, S. 175). Der professionelle Handlungsvollzug komplettiert sich erst im „Zusammenspiel von (konkreter Fallanalyse, (abstrahierender) Strukturgeneralisierung und (praktischer) Problembearbeitung“ (Koring, 1989, S. 71).

#### **6.3.2.4 Strukturprobleme des professionellen Handelns: Professionalität als Einheit widersprüchlicher Einzelkomponenten**

Wie auch in anderen professionstheoretischen Perspektiven wird Professionalität strukturtheoretisch über das Zusammenspiel dieser beiden Komponenten hinaus als eine widersprüchliche Einheit aus einzelnen, in Spannung zueinanderstehenden Elementen und Anforderungen betrachtet. Der Analyse der „strukturellen Dilemmata professionellen Handelns bzw. der Arbeitsbündnisse zwischen Professionsvertreter und Klienten“ (Schützeichel, 2007, S. 560) kommt dabei Oevermann zufolge zentrale Bedeutung zu, indem er sie als strukturimmanente, aus der Typik der professionell zu bearbeitenden Problemlagen heraus resultierende Probleme versteht und in verschiedenen Bereichen aufzeigt (vgl. ebd., 2007, S. 560).

- Angesichts der Notwendigkeit, in der Fallbearbeitung wissenschaftliche Kompetenzen (Kenntnis und Verstehen wissenschaftlichen Wissens, Verfahren der Wissenserzeugung und -anwendung etc.) und hermeneutisches Verstehen verknüpfen zu müssen, erscheint professionelles Handeln zunächst als widersprüchliche „Einheit von standardisierbarem Wissen und nicht standardisierbarer fallspezifischer Intervention“ (Oevermann, 2005, S. 26; vgl. auch Kurtz, 2002, S. 54), in der zur Problemlösung Subsumtion und Rekonstruktion produktiv miteinander verknüpft werden müssen. Der professionell Handelnde wird dementsprechend gleichermaßen als „Anwalt des konkreten partikularen Falls“ sowie andererseits als „Repräsentant von allgemein verbindlichen Normen und Wissensbeständen“ (Koring, 1987, S. 372) verstanden. Auf institutioneller Ebene betrachtet kommt Professionen die Bedeutung von sozialstrukturellen

Orten der Vermittlung von Theorie und Praxis zu (vgl. Oevermann, 1996, S. 79; Koring, 1989, S. 71) sowie auch – im Hinblick auf ihren Bezug zu Krisen und der Neuartigkeit der Fälle – als „gesellschaftliche Orte der systematischen Erzeugung des Neuen“ (Oevermann, 1996, S. 81 f.; zur theoretischen Grundlage der Analyse vgl. ebd., S. 75 ff.), das aus dem Vollzug einer autonomen Praxis heraus entstehen kann.

- Zudem muss der Professionelle in komplexen Handlungssituationen einerseits permanent unter Zeitdruck agieren, andererseits aber auch das eigene Tun prinzipiell reflexiv begründen und legitimieren können (vgl. zum Habitus als Instrument zur Kompensation der notorischen Zeitdefizite Koring, 1987, S. 373).
- Spannungen ergeben sich weiterhin aus der Anforderung, sich im Handeln gleichzeitig an gesellschaftlich-funktionalen, distanzierten Rollenmustern auf der einen sowie den diffusen, dem Familienkontext entsprechenden Rollenmustern auf der anderen Seite orientieren zu müssen, so dass sich für den Professionellen etwa die Herausforderung stellt, Nähe und Distanz im professionellen Handlungsvollzug gleichzeitig realisieren und auszubalancieren zu müssen (vgl. Oevermann, 1996, S. 109 f.).
- Zudem beinhaltet professionelles Handeln die paradoxe Situation, den Schutz und die Wiederherstellung lebenspraktischer Autonomie des Klienten durch einen Eingriff in diese zu leisten; ihm ist insofern so zu helfen, dass er dieser Hilfe nicht mehr bedarf (vgl. Schützeichel, 2007, S. 560)

Das Handlungsmodell lässt sich mit Helsper et al. zusammenfassend folglich „als widersprüchliche Einheit der praktischen Vermittlung von Theorie und Praxis, als Spannung von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, von Rekonstruktions- und Subsumtionslogik und schließlich von unterschiedlichen Facetten einer sowohl diffusen, partikularistischen und zugleich spezifischen, universalistischen und rollenförmigen Beziehungsstruktur im Anschluß und in kritischer Reformulierung des Parsonschen Ansatzes“ (Helsper et al., 2000, S. 7) verstehen.

Die beschriebenen Widerspruchs- und Spannungskonstellationen resultieren dabei immanent aus den spezifischen professionellen Aufgabenerfordernissen und Problemstrukturen heraus und sind nicht suspendierbar. Die für Professionalität maßgebliche Anforderung ergibt sich folglich daraus, diese widersprüchlichen Elemente in der Aufgabenbearbeitung und im Handlungsvollzug für eine problemangemessene Bearbeitung zusammenzuführen.

### ***Nicht-Standardisierbarkeit professioneller und professionalisierungsbedürftiger Dienstleistungen***

Die Nicht-Standardisierbarkeit als konstitutives, definierendes Merkmal professioneller Dienstleistungen ergibt sich jeweils aus der prinzipiellen historischen Eigenart und -logik der zu bearbeitenden Problemfälle und ihrer je eigenen Kontingenzstruktur im Prozessverlauf, welche eine standardisierte Problemlösung ‚verbieten‘ (vgl. Oevermann, 2002, S. 30). ‚Umgekehrt‘ betrachtet ist die Professionalisierungsbedürftigkeit einer beruflichen Handlungsaufgabe immer dann gegeben, wenn die jeweiligen Problemstellungen aufgrund ihrer je eigenen hohen Komplexitäts- und Kontingenzstruktur nicht angemessen in standardisierter, bürokratischer oder technologischer Weise bearbeitet werden können.

Die Nicht-Standardisierbarkeit der Problemlösung respektive ihre Professionalisierungsbedürftigkeit besteht für Oevermann für alle charakteristischen Teilaufgaben und Phasen professioneller Krisenbewältigung und wird von ihm entlang dieser Einzelkomponenten weiter ausdifferenziert (vgl.

Oevermann, 2000, S. 59 ff.; Oevermann, 2002, S. 30-31; Oevermann, 2005, S. 25-26): Die Nicht-Standardisierbarkeit sowie die Bedarfe für eine Professionalisierung beziehen sich auf die

- 1) für die Aufschlüsselung der je spezifische, eigengesetzliche Fallstruktur notwendigen diagnostischen Rekonstruktions- und Verstehensleistungen;
- 2) fallangemessene, interventionspraktische Anwendung methodisierten Problemlösewissens im Rahmen der Problembearbeitung; wenngleich diese zwar aufgrund ihrer diagnostischen Fundierung standardisierte Elemente enthält, kann diese nicht mechanisch erfolgen, insofern das Wissen in die „je konkrete Strukturgesetzlichkeit übersetzt werden muss“ (Oevermann, 2002, S. 31);
- 3) die zur Problemlösung notwendigen „sokratische[n] Weckung der Eigenkräfte des Klienten“ (ebd., S. 31), welche in einer je spezifisch situierten Praxis unter Einbeziehung der gesamten Person sowie der vorliegenden Fallstruktur vollzogen werden muss.

Koring verweist zudem darauf, dass professionelle Handlungsprobleme auch angesichts dessen nicht technologisierbar sind, da diese angesichts der bestehenden Handlungszwänge auch bei Begründungsdefiziten vom Arzt nicht zurückgewiesen werden können (vgl. Koring, 1987, S. 372):

Korrespondierend zu der Nicht-Standardisierbarkeit bzw. Professionalisierungsbedürftigkeit seiner Problemlösungen lässt sich professionelles Handeln zudem über die ihm zugrunde liegende spezifische Form der Wissensanwendung charakterisieren, wobei Oevermann hier zwischen einer ingenieuralen Form der Wissensanwendung (z. B. von Automechanikern oder Ingenieuren) sowie der professionellen Wissensapplikation im Rahmen eines professionellen Arbeitsbündnisses differenziert (vgl. Oevermann, 2005, S. 23 ff.):

Während der ingenieuralen Problembearbeitung eine subsumtionslogische, technische Applikation von abstraktem Wissen „auf einen normier- und standardisierbaren Funktionszusammenhang“ „nach dem Muster deduktiver Logik“ zugrunde läge und entweder „eine technische Lösung aus einer Theorie abgeleitet“ oder „eine Erfindung durch sie nachträglich begründet“ (Oevermann, 2005, S. 23) würde, gehe es im Falle des Arztes sowie Fragen der Gesundheit bzw. Krankheit um die Krise respektive die wiederherzustellenden Integrität einer der Möglichkeit nach autonomen Lebenspraxis und damit um ein „Problem, das sich nicht aus der Bindung an die Perspektivität dieser Lebenspraxis vollständig lösen lässt, ohne seinen Charakter grundlegend zu ändern“. Insofern muss die „Problemlösung [...] auf die Wiederherstellung der beschädigten Autonomie der Lebenspraxis ausgerichtet sein, die über eine bloße Reparatur eines technischen Apparates hinausgeht (ebd., S. 24).

### ***Der „Habitus“ als professionelle Handlungsdisposition***

Eine weitere, strukturtheoretisch zentrale Komponente professionellen Handelns ist seine Prägung durch einen im Rahmen der Berufssozialisation erworbenen Habitus im Sinne eines Sets von inkorporierten kognitiven, affektiven, motorischen Strukturen, die das Denken und Handeln von Professionellen nach dem Muster einer Gewohnheit steuern oder ‚teilautomatisieren‘ (in Anschluss an Bourdieu vgl. Koring, 1989, S. 73 ff.).

In funktionaler Hinsicht lässt sich dieser als Bearbeitungsstrategie von strukturellen Herausforderungen professionellen Handelns gleichermaßen des operativen Handlungsvollzugs als auch gesellschaftlicher Kontrollprobleme deuten (vgl. zum folgenden Koring, 1987, S. 373-374). So versetzt der Habitus den Professionellen zum einen in die Lage, Wissenschaftswissen und hermeneutische Auslegung im Fallverstehen handlungsgerecht zeitnah zu verbinden und somit

„Handlungsfähigkeit auch bei Begründungsdefiziten ohne zeitraubende Reflexionsleistungen“ (Koring, 1987, S. 373) zu erreichen. Insofern fungiert er als professionelle Abkürzungsstrategie zur Minimierung des Wegs zwischen bewusster Reflexion und daraus resultierender Handlung (vgl. Koring, 1989, S.75), wodurch die „Handlungsfähigkeit nicht zum bewußten Dauerproblem des Professionellen“ wird (Koring, 1989, S.74-75), da der Professionelle die geforderten situationsadäquaten Analysen, Deutungen und Entscheidungen nicht immer wieder als bewusste „Ich-Leistung“ (vgl. Koring, 1989, S.74-75) auf ein Neues vornehmen kann. Zum einen kann dieser in Anschluss an Goode (vgl. Koring, 1987, S. 373, in Anschluss an Goode, 1972) aus gesellschaftlicher Sicht als eine auf Selbststeuerung basierende Strategie der sozialen Kontrolle autonom erfolgenden und somit potenziell gefährlichen professionellen Handelns verstanden werden: So brächten die Komplexität professionalisierungsbedürftiger Problemlagen, die Ausstattung mit situativer Handlungsautonomie sowie der hohe Spezialisierungsgrad des Expertenwissens und die damit einhergehende Monopolstellung des Professionellen „ein deutliches Defizit an Kontrollmöglichkeiten“ (Koring, 1987, S.373) von außen durch die Gesellschaft und die Klienten mit, welches angesichts der gesamtgesellschaftlich enormen Bedeutung der Professionen mit Blick auf die von ihnen verwalteten prekären Problemlagen sowie die damit assoziierte Risikostruktur problematisch erscheint. Der Habitus fungiert mit seinen handlungsleitenden ethischen Orientierungen insofern auch als eine interne, verinnerlichte Kontrollapparatur, der dieses Kontrollproblem zur äußeren Überwachung zu lösen hilft.

### 6.3.3 Korings strukturtheoretische Perspektive auf erwachsenenpädagogisches Handeln in Anschluss an Oevermann

#### ***Schwächen und Weiterführungsmöglichkeiten der strukturtheoretischen Perspektive Oevermanns***

Den konzeptionellen Anknüpfungspunkt von Korings Überlegungen zur Bestimmung der professionstheoretischen Struktur erwachsenenpädagogischen Handelns liefern Oevermanns Überlegungen zur Struktur pädagogischen Handelns in naturwüchsigen pädagogischen Prozessen in der Familie im Rahmen frühkindlicher Sozialisation (vgl. Koring, 1987, S. 375 ff.). Diese werden von Oevermann strukturtheoretisch als ein Beispiel der für Professionalität charakteristischen stellvertretenden Deutung im Sinne einer mäeutischen Pädagogik herangezogen. Im Rahmen der Individual-Ontogenese komme dieser von der Funktion eine entwicklungsfördernde, prophylaktisch-therapeutische Aufgabe zu, welche die psychosoziale Integrität als Voraussetzung für eine autonome Lebenspraxis im Sinne eines sozialisierten Subjekts sichere (vgl. Oevermann, 1981a, S. 30, zitiert nach Koring, 1987, S. 375). Die Grundstruktur dieser naturwüchsig ausgeübten Interaktion hält Oevermann auch für institutionell-organisatorisch gerahmte, berufsförmig organisierte Formen pädagogischen Handelns in der Schule übertragbar.

Als prototypisch für diesen Typus der stellvertretenden, mäeutisch angelegten Deutung wird das Verhalten von Eltern angeführt, die die kindlichen, diffusen, nichtsdestotrotz sinnhaften Reaktionen, Laute und Gesten von Säuglingen und Kleinstkindern in der pädagogischen Interaktion aufgreifen sowie sodann durch die De-chiffrierung und das Hineinprojizieren eines (intentionalen) Sinns an ihrer statt – stellvertretend – deuten sowie über eine Verbalisierung in eine andere, ‚höhere‘ Sprach- und Rationalitätsform ‚übersetzen‘.

Dieses Symbolisieren der in den kindlichen Kommunikationen transportierten, latenten Sinninhalte auf einem höheren Niveau der Strukturierung und Explikation – von Oevermann als mäeutische Pädagogik bezeichnet, vom Begriff der Mäeutik, griech. für Geburtshelfer – sowie die Wider-

Spiegelung dem Kind gegenüber eröffnet ihm die Möglichkeit, sich selbst als intentional handelndes Subjekt und die innere und äußere Realität zu erfahren und ihr einen anderen Sinn zu verleihen.

Eine „prophylaktisch-therapeutische Funktion“ kommt dieser stellvertretenden Deutung insofern zu, als dass die dadurch „initiierte Repräsentanz“ des eigenen Selbst sowie der inneren und äußeren Wirklichkeit aus entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Perspektive die konstitutive Voraussetzung für gelungene psychosoziale Entwicklungsprozesse sowie die Herausbildung einer autonomen handlungsfähigen Person darstelle und diese so der „Entstehung von Psychopathologien“ (Koring, 1987, S. 376) vorbeuge.

Die besondere Professionalitätsstruktur sowie die -anforderungen institutionell-organisatorisch gerahmten, schulpädagogischen Handelns ergeben sich für Oevermann nun daraus, die dargelegte ‚Stellvertretende Deutung‘ und ihre prophylaktisch-therapeutische Funktion unter den besonderen Bedingungen einer berufsförmig organisierten Sozialisation mit ihren besonderen, z. T. paradoxen Elementen (u. a. Substituierbarkeit des Personals, kontrollierte emotional-affekte Beziehungen sowie eine mischförmig gestaltete Interaktion, aufgabenbezogene Relationierung affektiv-partikularer und universalistisch-spezifischer Beziehungskomponenten etc.) zu realisieren.

Grundlegend ist auch hier das Problem einer indeterminierten, zukunfts-offenen Individual-Ontogenese, welche das Doppel aus Erzeugung von Neuem in der Konstitution des Subjekts einerseits sowie der Erhaltung von „Kontinuität und Stabilität des gesellschaftlichen Lebens“ (Oevermann, 2000, S. 35) andererseits umfasst; als „Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des neuen“ (Mäeutik) ist er bezogen auf die Krisenhaftigkeit des Geschehens. Die stellvertretende Krisenbewältigung setzt daran an, dass „die primäre Sozialisation durch die Familie allein die Entwicklung zu einem, autonom handlungsfähigen, mit sich identischem Subjekt nicht mehr zureichend gewährleistet“ (ebd., S. 36), womit ihre Nicht-Standardisierbarkeit eintritt (vgl. ebd.).

Die handlungslogische Konzeption der beruflich ausgeübten, professionellen Form stellvertretender Deutung und ihrer prophylaktisch-therapeutischen Zweckstruktur beruht dabei auf spezifischen Kompetenz- und lerntheoretischen Überlegungen, welche mit Implikationen für die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation einhergehen: Als Ziel der stellvertretenden Deutung wird definiert, „das in der pädagogischen Situation sich realisierende Handeln der Klienten (sei es sozial- oder sachbezogen) auf die darin latent eingeschlossene „sinnstrukturelle Reichhaltigkeit“ hin zu untersuchen (Oevermann, 1983, S. 47, zitiert nach Koring, 1987, S. 377)), wobei es primär darum geht, „dem Kind das, was es ohnehin schon kann, auf einer höheren Stufe der Explikation und mentalen Strukturierung durch Anleitung zum rekonstruktiven Lernen zugänglich zu machen“ (Oevermann, 1983, S. 47, zitiert nach Koring, 1987, S. 377), d. h. die bereits latent vorliegenden kulturspezifischen universellen Kompetenzstrukturen zu entfalten und auf eine höhere Bewusstseins-, Strukturierungs- und Rationalitätsstufe zu bringen (vgl. ebd., S. 377).

Zur Bestimmung der Professionalitätsstruktur und Professionalisierungsbedürftigkeit erwachsenpädagogischen Handelns schließt Koring systematisch an folgende Komponenten der Oevermannschen Folie an, die er für den Kontext der Weiterbildung expliziert und modifiziert:

- die soziostrukturelle, strukturfunktionale Verortung pädagogischer Professionalität im prophylaktisch-therapeutischen Komplex zur Sicherung personaler und sozialer Integrität
- das Konzept stellvertretender Deutung im Sinne einer mäeutischen Pädagogik

Wie Tietgens bezieht er die Kategorie der Professionalität sowohl auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion als auch auf die makrodidaktische Ebene des planend-disponierenden Handelns in der

Erwachsenenbildung. Für beide Bereiche geht er gleichermaßen – im Rekurs u. a. auf das Technologiedefizit (vgl. Koring, 1989, S. 104 ff.) – von einer nicht vollständig technologisierbaren bzw. organisatorisch zu lösenden Problemstruktur und daher von einer professionellen Anforderungsstruktur und Professionalisierbarkeit sowie von einer stellvertretend ausgeübten, prophylaktisch-therapeutische Komponente zur Sicherung personaler und sozialer Integrität aus.

Den Professionalitätsbegriff nutzt Koring einerseits zu einer Beleuchtung der erwachsenenbildnerischen Professionsstruktur auf der Ebene des Gesellschaftsbezugs sowie ihrer Organisationsstruktur, andererseits zur Analyse des pädagogischen Handelns auf der Ebene der Interaktion (vgl. Koring, 1987, S. 391 ff.). Zudem entfaltet er Überlegungen zur Widerspruchsstruktur des Handelns und knüpft an das Konzept des Habitus an. Insofern „die professionelle Sozialisation von Erwachsenenbildnern nicht so strukturiert ist, daß ein entsprechender pädagogischer Habitus erworben werden könnte“ (vgl. ebd., S. 394), verweist er weiterhin auf Professionalisierungsbedarfe.

### **6.3.3.1 Sozialstrukturelle Verortung: Erwachsenenpädagogische Professionalität als quasi-therapeutisches Handeln angesichts der Integritätsgefährdungen in modernen Gesellschaften**

Entsprechend Oevermanns Einordnung des pädagogischen Handelns bestimmt Koring die spezifische gesellschaftliche und individualbezogene Funktion auch des erwachsenenpädagogischen Handelns in der Gewährleistung *somatisch-psycho-sozialer Integrität autonomer Lebenspraxis* durch *Therapie* bzw. *Prophylaxe* (vgl. Koring, 1987, S. 384 ff.), wobei er hierzu den Oevermannschen Therapie- und Integritätsbegriff angesichts seiner Engführungen und Fixierungen erweitert (vgl. ebd., S. 383 f.). Als die professionell zu bearbeitenden Problemlagen bestimmt er vor dem Hintergrund von gesellschafts-, institutionen- und lebenswelttheoretischen Überlegungen Krisen respektive Gefährdungen der Integrität, wie sie durch tiefgreifende Modernisierungsprozesse begründet sind (vgl. ebd.).

#### ***Der Therapie- und Integritätsbegriff bei Koring sowie die Leistung professioneller Erwachsenenbildung***

Grundlage für die professionstheoretische Bestimmung von Professionalität und Professionalisierungsbedürftigkeit des Erwachsenenbildungshandelns über die Kategorie des Therapeutischen bildet ein weit gefasster Therapiebegriff, der vom alltäglichen Sprachgebrauch abweicht: Als Anlass und Gegenstand therapeutischen Handelns werden allgemein alle Problemlagen der „geistigen, sozialen und körperlichen Integrität“ im Sinne der leiblichen und psychosozialen Unversehrtheit von Personen verstanden, wobei im Gegensatz zum Alltagssprachgebrauch der Begriff der Therapie bzw. der Therapiebedarf sich nicht über den Begriff der Krankheit, sondern den der Integrität definiert. Die Kategorie der ‚Integrität‘ und somit der Kontext therapeutischen Handelns bezieht sich in einem weiten Begriffsverständnis auf den „Prozess der Integration und Partizipation von personalen an sozialen Systemen“ (ebd., S. 384) – also Eingliederung und Teilhabe –, so dass Gefährdungen und Störungen der Integrität als Konsequenz ein breites Spektrum an Gefährdungen von personaler und sozialer Integrität pathologischer und nicht-pathologischer Natur umfassen.

Folglich werden Integritätsdefizite und Therapiebedarfe neben organischen und/oder psychischen Erkrankungen auch durch nicht krankhafte Integritätsdefizite induziert, wie sie sich z. B. im Falle von seelsorgerisch relevanter Trauer oder pädagogisch zu bearbeitenden Erziehungs- und

Bildungsbedarfen bzw. bei Koring „`Dummheit‘ und `Unerzogenheit‘ von Kindern“ (ebd., S. 384) ergeben.

Die gesellschaftliche Bedeutung professionell bereitgestellter therapeutischer Dienstleistung ergibt sich in modernen gesellschaftlichen Konstellationen aus einer strukturellen Verschränkung von zwei parallel verlaufenden Entwicklungen gesamtgesellschaftlicher funktionaler Differenzierung und Rationalisierung (vgl. ebd., S. 385f., vgl. Bruns 2007, S. 155), durch die es zu einem Verlust der integrativen Kraft von Traditionen, Religionen, Wertsystemen und Familienstrukturen sowie – gleichzeitig, parallel dazu verlaufend – einer gesellschaftlichen Erweiterung von Systemen professioneller Problembearbeitung sowie gesteigerte Leistungserwartungen an Therapie durch die Einrichtung professioneller therapeutischer Systeme käme. In Folge dieser Erosion der bindenden Strukturen werde „personale Sinnstiftung ... zunehmend zum Problem des Subjekts und nicht mehr (nur) über Partizipation an Kultur und Gesellschaft verwirklicht“. Die Integrität von Personen werde damit zum individuellen und gesellschaftlichen Problemfall, wobei Leistungsangebote die Wahrnehmung für diejenigen Probleme schärfen, die sie bearbeiteten (Koring, 1987, S.385).

Als die für die Erwachsenenbildung bedeutsamen professionalisierungsbedürftigen Problemlagen personaler Integrität respektive Aufgabenfelder der (Quasi-)Therapie bestimmt Koring nicht-pathologische, durch Lernen zu bearbeitende Integritätsdefizite an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Deutungsmustern, Sinnstiftungen, fachlichen Kompetenzen etc. (vgl. ebd., S. 391) respektive Bedarfe an der Re-Integration personaler Subjektivität, welche durch die Vermittlung solcher Wissens- und Kompetenzbestände gedeckt würden (vgl. Koring, 1992a, S. 190) und denen sowohl gesellschaftlich als auch individuell zentrale Bedeutung zukomme: Die neuzeitlichen „Detraditionalisierungs- und Modernisierungsschübe“ führten, wie es auch bei Schülern der Fall ist, auch „bei erwachsenen, voll sozialisierten Personen“ dazu, „daß in bestimmten Segmenten der Persönlichkeit Integritätsdefizite auftreten“. Dispositionen der Lebensführung wie personale Kompetenzen, Deutungsmuster oder Wissensbestände würden „durch gesellschaftliche Entwicklungen fragwürdig“ und entwertet, und genau dies sei „für die Erwachsenenbildung für besonderer Bedeutung“ (Koring, 1989, S. 386). Personale Integrität im Sinne psychosozialer Identitäts- und ‚Zusammenhaltsprobleme‘ wird gleichsam prekär und konstituiert in Folge – unter der Bedingung nicht realisierbarer technologischer oder organisatorischer Problembearbeitung – professionelle Bearbeitungssysteme. Die Institutionalisierung der Erziehungs- und Bildungssysteme der Moderne mit ihren Leitbegriffen erscheinen somit als Bedingung der Möglichkeit personaler und sozialer Integration von therapeutischem Wert bearbeitender oder aber prophylaktischer Natur.

Zur Konkretisierung der erwachsenenpädagogisch bedeutsamen personalen und sozialen Integritäts- und Strukturierungsprobleme knüpft auch Koring an die lebenswelt-, institutions- und gesellschaftstheoretischen Erläuterungen der Anforderungen moderner Lebenswelten sowie des lebensweltbezogenen Deutungsmusteransatzes von Schmitz sowie des lebenslangen Lernens auf Basis von systemtheoretischen Überlegungen an.

Den Bedarf quasi-therapeutischen Handelns bestimmt Koring über den Verweis auf die im Zuge der Modernisierungsschübe gewachsenen Anforderungen moderner alltäglicher, lebensweltlicher Existenzbewältigung einerseits sowie der erschwerten, dafür notwendigen Aneignung von Deutungsmustern andererseits, womit eine paradoxe Struktur beschrieben sei: „In modernen Gesellschaften“ seien Individuen durch Individuation und Vergesellschaftung „unter den existenziellen Zwang sich im Zuge von Fremderfahrungen laufend von außen gesetzte Situationsdefinitionen zu eigen zu machen“, wobei moderne „Interaktionsstrukturen rationalisierter und entfremdeter Sozialbeziehungen“ zwar mittels moderner Medien institutionell verfügbares



Wissen zur notwendigen Veränderung der Wissensstrukturen bereit hielten, jedoch deren Aneignung durch eine die „ebenfalls zur Identitätssicherung geforderte Selbsterfahrung“ (Schmitz, 1984, S. 106) verhindernde Anonymität erschwerten. Dies fasse genau „den gesellschaftlich induzierten therapeutischen Bedarf“, welcher „im Kontext professionellen pädagogischen Handelns“ mittels stellvertretender Deutung bearbeitet werden könne (Koring, 1987, S. 387).

Institutionelle EB versteht er mit Schmitz als Versuch, „dieses Dilemma“ (ebd., S. 387) durch die Schaffung solcher Interaktionsstrukturen zu bearbeiten, welche Fremd- und Selbsterfahrung gleichermaßen ermöglichen, worüber er auch ihre Professionalisierungsbedürftigkeit bestimmt.

Die personale und soziale Integrität von sozialisierten Personen wird somit im Zuge von erhöhten Modernisierungs- und Rationalitätsanforderungen sowie erschwerten Aneignungsbedingungen der zur Erfüllung notwendigen Wissensbestände auch ohne das Vorliegen von pathologischen Zuständen prekär, krisenanfällig und zu einer Herstellungsleistung, wobei diese durch die institutionalisierte Weiterbildung als professionelles therapeutisches Handlungssystem über einen Fremd- und Selbsterfahrung gleichermaßen ermöglichenden Raum bearbeitet werden soll.

Die Aufgaben bestimmt Koring auch über die Anforderung zum lebenslangen Lernen, welches gleichzeitig im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsvorgänge Voraussetzung sowie Herausforderung für die personale Integrität wird:

„Die alltägliche Lebenspraxis“ stehe „unter ständigem Lernzwang: Die Ereignisse, die der Lebenslauf der Person sozusagen von außen präsentiert (...) erfordern permanente Übersetzungsleistungen in den (...) Vertrauens- und Sicherheitsbereich der alltäglichen Handlungsorientierung“, was zum „Problem für die personale Integrität“ (Harney & Krieg 1983, S.304, zitiert nach ebd.) werden könne. Die gesellschaftlich induzierten Integrationsdefizite können dabei von solch gravierender Qualität sein, dass „alltägliches, unorganisiertes Lernen“ (Koring 1987, S. 392) mit seiner diffusen Zeitökonomie und seiner Unbeständigkeit an Grenzen gerät, an die dann die organisierten Angebote institutioneller Erwachsenenbildung zur Ermöglichung und Unterstützung der notwendigen Anpassungsleistungen von Erwachsenenbildung anschließt.

Besonderheiten gegenüber anderen Professionen ergeben sich dabei aus der Ausprägung der Qualität der Notlagen sowie der daraus hervorgehenden Fallstruktur:

Im Vergleich zu anderen Problemlagen, die typischerweise von Professionen bearbeitet werden, seien diejenigen, auf die sich professionelles, erwachsenepädagogisches Handeln beziehe, vergleichsweise milde und nicht unmittelbar prekär (vgl. Koring, 1987), wobei es sich auch hier „um existentiell wichtige Dinge“ handle:

„Wenn man nicht lernen kann, weil man das Thema nicht versteht, nur langsam lernen kann oder ein sozial unverträgliches Lernverhalten praktiziert, kann dies gravierende biographische Folgen haben.“ (Koring, 1992a, S.190)

Aus der krisen- und strukturtheoretischen Perspektive heraus zeigt Koring für professionelles (erwachsenen)pädagogisches Handeln spezifische paradoxe Konstellationen auf, die sich in die antinomische Struktur des Handelns einfügen und als Teil der professionellen Handlungsaufgabe zu bearbeiten bzw. auszubalancieren sind:

Zum einen erzeugt der Professionelle im Handeln im Rahmen der therapeutischen Bearbeitung personaler Integritätsgefahren und -defizite wiederum selbst durch die eigenen Interventionen krisenhafte Erschütterungen und Risiken personaler Integrität, welche die Voraussetzung für die Bearbeitung der Krisen und die therapeutische Wirksamkeit darstellen, insofern die Irritation bestehender Deutungsmuster die Grundlage für die Veränderung und den Neuaufbau von

Deutungsmustern ist. Die Gefährdungspotenziale liegen sowohl auf inhaltlich-thematischer als auch sozialer Ebene:

So werden einerseits im Zuge von Veranstaltungen „bestimmte Segmente von Kompetenzen, Wissen, Normen, Deutungsmustern, Verhaltensmustern etc. tendenziell durch jene neuen Erfahrungen prekär, die konstitutiv für Lernerfolge sind“ (Koring, 1987, S. 387). Da „Altes [...] verlernt und entwertet“ wird, ist das „Selbst [...] teilweise ein anderes als vorher und muß sich neu auf seine andere Identität hin orientieren“ (Koring, 1987, S. 387; vgl. dazu aus phänomenologischer Perspektive Meyer-Drawe, 1982).

Andererseits entsteht durch die „Partizipation an pädagogischen Situationen“ für den Klienten auf der sozialen Ebene potenziell „ein bedrohliches Defiziterlebnis“, insofern (ggf. auch sichtbar) an „Differenzen zwischen Kompetenz und Inkompetenz, von Wissen und Nichtwissen“ (Koring, 1987, S. 387, in Anschluss an Luhmann, 1986, S. 163 ff.) gearbeitet wird, deren Bewusstsein die eigene Integrität problematisch werden lassen kann.

Zum anderen hat der Erwachsenenpädagoge im Rahmen der professionellen Handlungsaufgabe als „objektive Strukturproblematik“ immer auch den Widerspruch sowie die Spannung zwischen der notwendigen „Wahrung der Autonomie der erwachsenen Klienten“ einerseits sowie der „Wahrnehmung einer therapeutischen Komponente andererseits“ (Koring, 1987, S. 394) zu bearbeiten.

Zusammengefasst stellt insofern aus krisentheoretischer Sichtweise die spezifische Strukturaufgabe professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns die Bewältigung der Paradoxie dar, Integrationsdefizite erwachsener autonomer Subjekte zu bearbeiten und Autonomie wiederherzustellen mithilfe von therapeutischen Interventionen, die wiederum selbst Krisen und Gefährdungspotenziale der Integrität erzeugen und in die Autonomie der Lebensführung eingreifen.

### **6.3.3.2 Erwachsenenpädagogisches Handeln als Krisenbearbeitung im Modus Stellvertretender Deutung**

Die methodische Grundoperation der stellvertretenden Deutung wird entsprechend des Ansatzes einer mäeutischen Pädagogik für erwachsenenpädagogisches Handeln darin gesehen, das situative Klientenhandeln im Hinblick auf die in ihm eingelassenen Sinnstrukturen auf sachlicher und sozialer Ebene herauszuarbeiten.

Entsprechend der lern-, kompetenz- und wissenstheoretischen sowie didaktischen Grundlagen wird der eigentliche Gegenstand erwachsenenpädagogischen Handelns somit nicht in der Weitergabe eines thematisch-inhaltlichen Wissenskorpus oder anderen Kompetenzbestandteilen gesehen, welche gleichsam von außen durch den Pädagogen vermittelt werden, sondern in einer „Strukturierung der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Sinn“ (Koring, 1992a, S. 189) sowohl auf verbaler als auch sozialer Ebene, wobei der Sinn von den lernenden Subjekten selbst in individuellen, selbsttätigen Aneignungsprozessen in der Bearbeitung von Themen in Lehr-Lern-Interaktionen konstituiert wird (vgl. ebd., S. 188 f.).

Mit dieser didaktischen Konzeption wird zum einen der mediale Charakter des Wissens (vgl. ebd., S. 188) bei der Entfaltung von angelegten Wissens- und Kompetenzstrukturen hervorgehoben. Diese sollen durch die reflexive Auseinandersetzung mit den Objektivationen zu einem höheren Explikations- und Rationalitätsniveau weiterentwickelt werden, ohne damit die Bedeutung oder die Möglichkeit der Vermittlung eines genuin neuen Wissens zu bestreiten.

Zum anderen wird die zentrale Rolle der Selbsttätigkeit in den Aneignungsprozessen unterstrichen, ohne damit vorauszusetzen, dass ein Wissen beim Lernenden bereits implizit vorhanden oder im Hinblick auf Inhalt und Struktur bereits auf abstrakter Ebene bekannt ist (vgl. ebd.).

Die Aufgabe professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns wird somit zusammenfassend darin gesehen, „die Bedingungen für selbsttätige Themenbearbeitung“ zu konstituieren, „Lernenden die Möglichkeit eigener Zugänge zum Wissen und Können“ (ebd., S. 188-189) zu ermöglichen sowie die „im Aneignungsprozess“ produzierten „individuelle[n] Lesarten von Situationen und Themen“ in Lehr-Lern-Interaktionen „zur Darstellung zu bringen und die Adressaten damit situativ zu kontaktieren und arbeiten zu lassen“ (Koring, 1992a, S. 188).

Dem professionellen Pädagogen wird somit didaktisch-methodisch insbesondere eine unterstützende Rolle zugewiesen, die Teilnehmer jeweils mit ihren eigenen Objektivationen des hervorgebrachten kulturellen Sinns zu konfrontieren, anstatt in direkterer Weise in ihre Deutungen über Wissensvermittlung einzugreifen zu versuchen oder ihnen Deutungen vorzugeben:

„Wesentlich ist dabei, daß dem Pädagogen nicht das Deutungsmonopol zukommt, sondern daß er die Lernenden dazu animieren kann, sich mit eigenen Gedanken, Worten und Stimmungen ihres Aneignungsprozesses zu befassen.“ (ebd.)

### ***Spezifika und Ebenen stellvertretender Deutung der erwachsenenpädagogischen Fallstruktur***

Die für die Weiterbildung spezifische Fallstruktur wird somit als Kompetenzentfaltung über Lernen durch Partizipation an einem intentional strukturierten Lernarrangement (in Anknüpfung an die systemtheoretische Perspektive Markowitz) sowie über die Auseinandersetzung mit eigenen Konstitutionsprozessen von Sinn gefasst. Zur Übertragung des Konzepts der stellvertretenden Deutung auf die vorliegenden Bedingungskonstellationen und Aufgabenfelder der Erwachsenenbildung wird dieses von der Begrenzung Oevermanns auf dyadische Beziehungskonstellationen und Interaktionsstrukturen gelöst und für die Verhältnisse in Lerngruppen und ihrer thematischen Auseinandersetzung mit Lerngegenständen erweitert. Die vom Professionellen stellvertretend zu vollziehende Entschlüsselung und Objektivierung der Sinnstruktur bezieht sich dabei auf verschiedene Aspekte sowie Ebenen und Dimensionen der Fallstruktur:

Als typische Gegenstände stellvertretender Deutung werden z. B. die „Themenkonstitution“, „Stand und Struktur der Wissensaneignung“, „Soziales ‚Klima‘ der Lerngruppe“ sowie „personale Befindlichkeiten einzelner, Handlungen und Verhaltensweisen“ genannt. Diese werden als „Medien“ von einzelnen Akten stellvertretender Deutung verstanden werden (vgl. Koring, 1987, S. 379), wobei im Vollzug je nach Situation der Einzelne, die Gruppe oder die Themenkonstitutionen (ebd., in Anschluss an Conrad, 1981, S. 61), psychosoziale sowie kognitiv-emotionale Komponenten (Koring, 1992a, S. 191) bzw. sachliche, zeitliche oder soziale Dimensionen der Fallstruktur (ebd.) in den Blick rücken.

Entsprechend der paradoxen Struktur erwachsenenpädagogischer Professionalität geht es dabei gleichermaßen um die quasi-therapeutische Bearbeitung bereits bestehender bzw. die Vermeidung zukünftiger Integritätsdefizite sowie auch derjenigen, die durch die pädagogischen Situationen in ihren Strukturen und Prozessen als Folge der Intention oder als Begleitmoment erst neu entstehen, welche beide als miteinander gekoppelte Elemente im Rahmen stellvertretender Deutung gleichermaßen bearbeitet werden müssen (vgl. z. B. ebd., S. 190).

Systematisch unterscheidet Koring zwischen drei Ebenen, auf denen jeweils unterschiedliche Gegenstandsbereiche des Lehr-Lern-Geschehens angesprochen werden, die in ihren latenten Sinnstrukturen zu rekonstruieren und zu explizieren sind (vgl. zum Folgenden Koring, 1987, S. 388 ff.; vgl. auch Bruns, 2007, S. 159 ff.):

#### 1) Pädagogische Situation und Klientenhandeln

Hier geht es z. B. um die deutende Erschließung und Bearbeitung von gruppendynamischen, psychosozialen Prozessen in Lehr-Lern-Gruppen sowie auch der psychodynamischen, emotionalen Verarbeitungsprozesse der Lernenden, insoweit diese bedeutsam sind „für Themenkonstitution, personale Integrität und Lernprobleme“ (ebd.). Koring führt exemplarisch Teilmomente wie Gruppenklima und Lernatmosphäre, Rollenbildungsprozesse in der Gruppe sowie Gefühle und Stimmungen auf; auch geht es hier um die „Wahrnehmung von Krisen des pädagogischen Arbeitsbündnisses“ (Koring, 1987, S. 389), insofern der Pädagoge auf „die lernförderlichste Balance von diffus-partikularistischen und spezifisch-universalistischen Elementen in der Situation zu achten“ (ebd., in Anschluss an Schmitz, 1984, S. 119) habe.

#### 2) Pädagogische Inhalte, Themenkonstitution und subjektive Aneignungsprozesse (Koring, 1987, S. 389)

Angesprochen werden hier z. B. die Begleitung von personalen und sozialen Vorgängen der Themenkonstitution und -erschließung sowie das Aufzeigen von verborgenen, unzugänglichen Sachdimensionen oder die Herausarbeitung und präzisierende Explikation von bereits latent im Denken und Handeln vorhandenen Kompetenzen.

#### 3) „Ausbalancieren und Deuten situativer sowie transsitativer Bezüge der neuen Kompetenzen“ (Koring, 1987, S. 388)

Insofern pädagogischen Situationen zwischen einem situativen „Gegenwartsbezug“ im Sinne einer personengerechten und didaktisch klugen Anknüpfung an bestehende Kompetenzen einerseits und einem transsitativen Zukunftsbezug andererseits vermitteln, kann sich potenziell eine Spannung zwischen situativen und transsitativen Bezügen als zwei Bezugsebenen ergeben, die „habituell von Pädagogen ertragen und ausbalanciert werden“ (ebd.) und selbst Gegenstand stellvertretender Deutung werden müssen.

## 6.4 Norm- und handlungstheoretische Analyse

### 6.4.1 Einleitung

In der vergleichenden Analyse von Tietgens' und Korings Professionalitätsansatz lassen sich entlang der unterschiedenen Kategorien zunächst zahlreiche handlungsstrukturelle Gemeinsamkeiten zwischen beiden aufzeigen, welche sich einerseits aus konstitutiven Merkmalen des professionstheoretischen Rahmenmodells für das Handeln (z. B. Situations- und Fallbezug, akademisch fundierte und ethisch gerahmte Wissensapplikation im Rahmen der kasuistischen Situationsanalyse und Problemlösung) und andererseits aus ihrer Verortung im Erwachsenenbildungsdiskurs der späten 1980er, Anfang der 1990er-Jahre sowie den damit verbundenen gemeinsamen Theoriebezügen ergeben (etwa Bezüge auf die Oevermannsche strukturtheoretische Professionalitätstheorie, die Schmitz'sche Folie von Erwachsenenbildung als lebenswelt- und krisenbezogenem Erkenntnisprozess bzw. die theoretischen Grundlagen des interpretativen Paradigmas).

Die Analyse des *Norm- und Gegenstandsbereichs* zeigt auf, dass die Kategorie der Professionalität sowohl bei Tietgens als auch bei Koring gleichermaßen auf die Lehr-Lern-Interaktion wie auf die Programm- und Angebotsplanung respektive auf die organisatorische Dimension angewandt wird, wengleich auch Koring den Fokus auf die Lehr-Lern-Interaktion legt und die Organisationsseite für ihn ‚sperriger‘ ist. Zudem wird sie inhaltlich-thematisch für jeden inhaltlichen Bereich und jede

Handlungsformen der Erwachsenenbildung herangezogen, so dass sie in beiden Ansätzen als eine universelle Handlungskategorie verstanden wird. Beide Autoren – auch Tietgens – verwenden die Kategorie der Professionalität eher als Beschreibungs- und Analysekategorie denn als eine normative Kategorie, welche mit bestimmten programmatischen Gestaltungsvorschlägen für erwachsenenpädagogisches Handeln verbunden ist. Gleichwohl verweist sie bei beiden Autoren angesichts der als professionell postulierten, nicht selbstverständlichen Komponenten des Handlungsansatzes auf eine Art Meta-Standard für Erwachsenenbildungshandeln, der eine wissenschaftliche Fundierung, eine situations- und fallbezogene bzw. nicht-standardisierte Problemlösung, verantwortungsvolles altruistisches Handeln etc. vom Erwachsenenpädagogen fordert. Dieser neigt jedoch angesichts der Implizitheit der Programmatik zur Verschleierung seiner Normativität.

Als handlungstheoretische Strukturmomente auf der Ebene der *Zweck- und Aufgabenbestimmungen* lassen sich als typische Merkmale festhalten

- die Aufgabe der Wissensvermittlung im Dienste der Bewältigung lebensweltlicher Aufgaben bzw. Krisen angesichts erhöhter lebensweltlich vermittelter Anforderungen von gesellschaftlichen Modernisierungs- und Rationalisierungsprozesse einerseits (in Anknüpfung an die gesellschafts- und modernisierungstheoretische Folie von Schmitz) bei einem Fehlen adäquater Lernmöglichkeiten funktional ausdifferenzierter Gesellschaften andererseits,
- die Polyvalenz vor dem Hintergrund mehrerer Anspruchsgruppen und Funktionsbezüge, wobei das Handeln aus einer intermediären Position heraus einer Doppelorientierung an individuellen und gesellschaftlichen Interessen und Erwartungen folgt,
- die Unabdingbarkeit der professionellen Dienstleistung für beide Seiten, wie sie in der Kategorie des Zentralwerts aufgehoben ist.

Auf der Ebene der *Mittel und Methoden* basieren beide Ansätze auf den herausgearbeiteten Komponenten der professionellen Handlungsstrategie in der Aktions- und Sozialform der stellvertretenden Deutung, womit Professionalität insbesondere mit kognitiven Mittelhandlungen und Handlungsmitteln (Analyse-, Deutungs- und Problemlösungshandlungen, zugrunde liegende Wissens- und Verstehenskomponenten etc.) identifiziert und als Kernherausforderung die widersprüchliche, nur fallweise und situativ herzustellende Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und hermeneutischen Komponenten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis betrachtet wird.

Mit Blick auf die diesen Handlungsansätzen zugrunde liegenden *Bedingungs- und Wirkannahmen* stützen sich beide grundlagentheoretisch auf Theoriebezüge und Prämissen des interpretativen Paradigmas – z. B. die Deutungsabhängigkeit der Wirklichkeit, den Vollzug individueller und gesellschaftlicher Lebenspraxis im Modus der Auslegung etc. (vgl. Thesen in Anschluss an Zitate von Hans Tietgens in Arnold, 1998; Felden, von, 2011). In ihren Aufgaben- und Zweckbestimmungen basieren sie auf der gesellschafts- und modernisierungstheoretischen Annahme eines gesteigerten Wandels sowie – mit Blick auf die Prämissen der gewählten Mittel und Methoden – auf dem Theorem erhöhter Komplexität und Kontingenz, bedingt durch antinomische Konstellationen, eine Unsicherheit des Wissens usw. Dieses bildet die Prämisse der Nicht-Standardisierbarkeit durch Organisation und Technik derjenigen Problemstellungen, auf die das Professionalitätsmodell abstellt sowie die als funktionales Äquivalent ‚eingesetzten‘ Handlungselemente.

Jenseits dieses Sets an Gemeinsamkeiten, die entgegen aller Heterogenität im Begriffsgebrauch aus handlungstheoretischer Sicht die Spezifika von Professionalität als Strukturkategorie herausarbeiten, werden in der norm- und handlungstheoretischen Rekonstruktion auch spezifische Differenzmerkmale beider Vertreter des Professionalitätsansatzes sichtbar. Diese verweisen im Hinblick auf die zugrunde liegende Interpretation der erwachsenenpädagogischen Zweck- und Aufgabenstellung und die jeweils als zielführend bewerteten Mittel und Methoden auf jeweils andere Handlungskonzeptionen, welche aus anderen theoretischen Rahmenkonzepten heraus unter Zugrundelegung voneinander abweichender theoretischer Annahmen bestimmt werden. Diese gehen über bloß perspektivische Differenzen und jeweils unterschiedliche Akzentsetzungen in der Explikation hinaus, sondern verweisen auf eine ‚inhaltlich‘ und methodisch andere Auslegung der pädagogischen Vermittlungsaufgabe.

Im Weiteren wird der Schwerpunkt auf die Herausarbeitung der spezifischen Momente von Korings Ansatz in Abgrenzung zu Tietgens‘ Ansatz gelegt, um ausgehend von dem dargelegten gemeinsamen Handlungsrahmen die Eigenheit beider Ansätze zu profilieren.

#### **6.4.2 Normtheoretische Analysen: Gegenstandsbereiche, Anwendungs- und Interpretationsspielräume**

Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal von Korings gegenüber Tietgens‘ Perspektive auf Professionalität mit Blick auf die Art der formulierten Normen stellt der Anspruch dar, lediglich deskriptiv-neutrale Beschreibungen und Analysen von erwachsenenpädagogischer Professionalität vorzunehmen zu wollen, anstatt in berufspolitischer Weise für bestimmte Formen erwachsenenpädagogischer Professionalität einzustehen.

Zudem – mit diesem Anspruch in Verbindung stehend – sind Korings Ausführungen vom Geltungsanspruch her noch allgemeiner als Tietgens‘ Überlegungen zum professionellen Handeln, insofern diese für jede Form des Erwachsenenbildungshandelns ohne Rückbindung an eine spezifische inhaltliche normative Folie – etwa einen emanzipatorischen Bildungsbegriff – gelten sollen, was er durch eine formalere, rein gesellschaftlich-strukturfunktionale Bestimmung zu erreichen sucht, welche inhaltlich spezifische Bestimmungen ersetzen sollen. Damit besteht ein spezifisches Kennzeichen von Korings Professionalitätsperspektive unter normtheoretischen Gesichtspunkten in der Bemühung um eine Vermeidung von Normen.

Gleichwohl transportieren Korings sozialstrukturell und funktional begründeten Bestimmungen der Aufgaben und Handlungsmittel von Professionalität implizit ein Modell des gelungenen Handelns, welches aus quasi-gesetzlichen Gründen notwendig zur Sicherung der Voraussetzungen autonomer Lebensführung und gesellschaftlicher Reproduktion erscheint. Eine handlungstheoretische Perspektive macht zudem durch den Verweis auf die prinzipielle Kontingenz einer jeden Handlungssituation respektive auf die Notwendigkeit konkreter Entscheidungen für eine bestimmte Form des Handelns sowie die Zweck-Mittel-Struktur des modernen Rationalitätsmodells deutlich, dass es prinzipiell kein normativ neutrales Handeln sowie folglich auch keine normativ enthaltsamen Handlungskonzepte geben kann.

Insofern sind die impliziten normativen Setzungen auch der strukturtheoretischen Perspektive auf das professionelle Handeln aufzudecken, um die Gefahr ihrer verborgenen, unreflektierten Reproduktion zu vermeiden. Zu den impliziten Normativen professionellen Erwachsenenbildungshandelns zählt konkret etwa die Rückbindung von Professionalität an die Norm der Gewährleistung einer autonomen, nicht durch Krisen gefährdeten Lebensführung sowie der

gesellschaftlichen Reproduktion mithilfe lebenslangen Erwachsenenlernens als Voraussetzung für die psychosoziale Integrität, die einen strukturaffirmativen Zug besitzt. Zudem wird im weiteren Sinne auch die Vorgabe des für die Moderne typischen Rationalitätsmodells als Minimalnorm des Handelns transportiert.

Im Ausgang von dem Vergleich mit Tietgens Bestimmungen kann festgehalten werden, dass Korings Professionalitätsmodell universelle Übertragungsmöglichkeiten für sich beansprucht, ohne jedoch normativ vollständig enthalten sein zu können. Es geht insofern über die Reichweite von Tietgens Kategorie hinaus, als dass es

- nicht deutlich assoziiert mit dem VHS-Modell einer Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung und ihre Strukturen ist, so dass es für jede Weiterbildung unabhängig von ihrem Auftrag und ihrer institutionell-organisatorischen Trägerstruktur gültig sein soll,
- nicht ideengeschichtlich gekoppelt an ein bildungstheoretisches, an Aufklärung und Emanzipation bzw. Mündigkeit oder am Bürgertum orientiertes Verständnis von Erwachsenenbildung, sondern an ein formales, strukturfunktional sowie an Integrität orientiertes Modell ist.

Die Kategorie der Professionalität wird jedoch systematisch nur insofern passend für Formen und Arten der Weiterbildung reklamiert, solange diese sich der Kategorie respektive der Funktion einer quasi-therapeutischen Vermittlung zur Gewährleistung psychosozialer Integrität zuordnen lässt sowie der professionellen, expertenwissen-gestützten Form der Arbeitsorganisation folgt.

Damit bietet sie in der Gesamtschau einen größeren Auslegungs- und Anwendungsspielraum, wenngleich auch sie nicht auf jede inhaltliche Orientierung bzw. Form von Weiterbildungshandeln übertragbar ist, insofern an Bildung und an Emanzipation orientierte Bildungsveranstaltungen unter bestimmten Bedingungen auch die sozialisatorisch begründete Integrität gefährden können.

### 6.4.3 Zweck- und Aufgabenbestimmungen

#### ***Begründungszusammenhänge und Zwecke***

Auf dieser Ebene zeigt sich, dass Koring in der Bestimmung erwachsenenpädagogischen Handelns sowohl andere Bezugspunkte als Tietgens in der Ableitung der Letztbegründungen wählt als auch die Referenzpole des Handelns sowie die Vermittlungsaufgabe in Teilaspekten anders als Tietgens bestimmt.

Für Koring liegt die Aufgabe von erwachsenenpädagogischem Handeln in der Prävention oder Wiederherstellung von psychosozialer Integrität über eine in ihrer Funktion therapeutisch angelegte Vermittlung angesichts (potenzieller) krisenhafter Unterbrechungen der Normalität der Lebensführung, welche gleichermaßen ein Problem auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene darstellen.

Den finalen Zweck von Professionalität stellt die Gewährleistung der Grundlagen autonomer, nicht hilfebedürftiger Lebensführung sowie der gesellschaftlichen Struktur- und Reproduktionsvoraussetzungen durch eine Wahrung der materiellen Wertbezüge von Individualität und Gesellschaftlichkeit dar (Oevermann).

Diese Bestimmung der erwachsenenpädagogischen Handlungsaufgabe weist auf mehreren Ebenen Unterschiede zu der in Tietgens' Professionalitätsmodell auf, was die Spezifik der beiden Modelle deutlich macht:

- Während Tietgens die Aufgabe aus spezifischen historischen gesellschaftlichen Formationen (z. B. Aufgaben der Bildungsreform) und ideellen Strömungen (Aufklärung, Bürgertum etc.) heraus

ableitet und auf die Realisierung inhaltlich konkreter, Gesellschafts- und biographischer Ideale und Werte (etwa Demokratie, Bildungsreform, Mündigkeit, Gestaltung von Bildung) verpflichtet, bestimmt Koring die professionelle Handlungsaufgabe funktional aus allgemeinen Struktur- und Reproduktionsvoraussetzungen moderner Gesellschaften sowie individueller Lebenspraxis heraus und damit formal.

Die Fortführbarkeit autonomer, nicht hilfebedürftiger Lebensführung sowie die gesellschaftliche Reproduktion bilden für Koring die Hauptbestimmungsgründe des Professionalitätskomplexes, ohne dabei eine bestimmte Form von gesellschaftlicher und biographischer Ordnung vorzugeben. Autonomie verweist anstatt auf das Ideal mündiger Lebensgestaltung entsprechend des Tietgensschen Bildungsbegriffs bei Koring auf eine allgemeine Voraussetzung moderner Gesellschaften. Als Kernproblem wird hier demnach nicht Bildung oder Biografie, sondern psychosoziale Integrität angesetzt.

- Koring bestimmt die Aufgabe damit tendenziell negativ oder vermeidungsorientiert, insofern die professionelle Handlungsaufgabe tendenziell in der Verhinderung oder Kompensation von Krisen von in ihrer normalen Lebensführung gefährdeten Subjekten abzielt, während Tietgens Ansatz in seiner Ausrichtung stärker gestaltungsorientiert ist.
- Mit der Formalität der strukturfunktionalen Begründung in Verbindung stehend – verpflichtet Koring das Handeln im Unterschied zu dem Modell von Tietgens entsprechend der klassischen pädagogischen Doppelstruktur lediglich auf zwei Pole – Individuum und Gesellschaft –, während das Regulativ übergreifender, universeller oder objektiver Werte (Humanität, Emanzipation ...) als dem dritten Pol fehlt.

### **Aufgabenkern**

Zunächst wird die Aufgabe erwachsenenpädagogischen Handels bei Koring wie bei Tietgens als Wissensvermittlung im Sinne einer Sozialisationsaufgabe verstanden und im Hinblick auf seine Modalform als stellvertretende Deutung konzipiert. In ihrer Handlungsstruktur weist sie jedoch spezifische Merkmale sowohl in der Sach- als auch in der Sozialdimension auf, die auf ein expertenförmiges Modell des Wissens und der Wissensanwendung weiterverweisen.

Im Gegensatz zu Tietgens wird diese anstatt als Bildungsaufgabe auf einer tieferen Ebene und in abstrakter Weise als quasi-therapeutische Maßnahme betrachtet, wobei sie entsprechend des didaktischen Ansatzes von Koring im Kern als Voraussetzung für die Wissenserschließung auf die Ermöglichung einer Auseinandersetzung der Teilnehmer/innen mit den eigenen sinnhaften Deutungen abzielt. Die sich in der stellvertretenden Deutung vollziehende Beziehung zwischen Professionellem und Teilnehmer wird dabei im Gegensatz zu Tietgens Handlungskonzeption nicht dialogisch-egalitär, sondern expertenförmig und asymmetrisch konzipiert. Somit geht es bei der professionellen Handlungsaufgabe weniger um eine Aushandlung von richtigen Situationsdeutungen durch Perspektivübernahmen und -verschränkungen, sondern um den selbstgesteuerten Aufbau von Wissen des Klienten zur Krisenbewältigung auf Basis der Expertise des Professionellen.

*Tabelle 31* führt die verschiedenen analytisch herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Ebene der Zweck- und Aufgabenstruktur auf, die auf zwei eigenständige Begründungen und Auslegungen der erwachsenenpädagogischen Handlungsaufgabe verweisen. Sichtbar wird, dass die gemeinsame Zweck- und Aufgabenstruktur einer Wissens-Vermittlung im Modus stellvertretender Deutung für gleichermaßen individuelle wie kollektive, gesellschaftliche Werte in der bildungs- und strukturtheoretischen Betrachtung jeweils in verschiedenen Hinsichten – sachlich und sozial – deutlich voneinander abweicht.



Tabelle 31: Aufgaben- und Zweckbestimmungen professionellen Handelns bei Tietgens und Koring

	Tietgens	Koring
<b>Zweck- /Aufgaben- bestimmung</b>	<b>Individuelle und gesellschaftliche Werte</b>	
	Inhaltlich bestimmt: historisch, aufgabenbezogen-ideell	Formal bestimmt: strukturfunktional
	Dreifache Struktur: Individuum, Gesellschaft, Humanität	Doppelstruktur: Individuum, Gesellschaft
	gestaltungsorientiert: Realisierung ideeller Werte	Vermeidungsorientiert: Vermeidung von Krisen
<b>Aufgabenkern</b>	<b>(Wissens-)Vermittlung im Modus stellvertretender Deutung</b>	
	Bildung	quasi-therapeutisch
	dialogisch-egalitär	expertenförmig-asymmetrisch
	Aushandlung von (richtigen) Situationsinterpretationen	Auseinandersetzung mit dem eigenen Sinn/eigenen Deutungen

#### 6.4.4 Zwecke und Ziele

##### **Ergebnisziele**

Das übergeordnete *Ergebnisziel* der Vermittlung ist die Herstellung von lern- und bildungsförderlichen Bedingungen, das in spezifischer Weise entsprechend der Konzeption der mæutischen Pädagogik und ihrer lehr-lern-theoretischen Voraussetzungen konkretisiert wird:

Anzustreben ist eine Ermöglichung einer selbsttätigen Themenbearbeitung und -erschließung im Sinne einer strukturierten Auseinandersetzung des Teilnehmers mit den eigenen, sinnhaften Aneignungsprozessen und Objektivationen, über die – als Mittlerziel – eine Entfaltung vorhandener subjektiver Wissens- und Kompetenzstrukturen auf einem höheren Explikations- und Rationalitätsniveau erreicht werden soll.

Als Voraussetzung hierfür sind durch den Professionellen auf der Ebene des Lehr-Lern-Geschehens sowie auch prinzipiell auf der Programm- und Angebotsplanung zum einen die konstitutiven latenten Sinnstrukturen in den konstitutiven sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimensionen herauszuarbeiten und zu symbolisieren. Entsprechend des Tietgensschen Professionalitätsansatzes ist im Zusammenhang mit diesen didaktisch-methodischen Operationen zudem als ein Teilziel auch eine lernförderliche Ausbalancierung und Vermittlung der auch bei Koring auf verschiedenen Ebenen identifizierten, handlungsstrukturell bedingten Paradoxien und Antinomien zu gewährleisten.

##### **Resultate auf individueller und gesellschaftlicher Ebene**

Als wünschenswerte Resultate einer professionalisierten Weiterbildungspraxis sollen entsprechend ihres strukturell-funktionalen Aufgabenzusammenhangs sowie der doppelten Bezugsstruktur erstens die Psychosoziale Integrität der Adressaten respektive eine autonome, nicht (mehr länger) hilfebedürftige Fortführung der alltäglichen Lebensgestaltung sowie zweitens – als Folgemoment dessen – funktions- und reproduktionsfähige gesellschaftliche Strukturen erreicht werden.

Der Fokus liegt somit bei Koring auf einer 'bloßen' Gewährleistung und Vermittlung der materialen Grundlagen zur Fortführung einer autonomen individuellen sowie funktionsfähigen gesellschaftlichen Praxis, während in Tietgens' Modell der reine Anspruch der Normalität bzw. Funktionalität überstiegen und die Bedürfnisse individueller und gesellschaftlicher Praxis durch humanitäre oder bildungstheoretische Ansprüche normativ – gesteuert durch kritische Reflexion und Dialog – zu regulieren sind.

Table 32 führt die wünschenswerten Ergebnisse und Resultate professionellen Handelns aus der Perspektive von Koring auf.

Table 32: Zielsetzungen professionellen Handelns bei Koring

<b>Interne Ziele: Ergebnisse des Handelns</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen von Lehr-Lern-Kontexten in sachlicher, sozialer und zeitlicher Dimensionen zur Ermöglichung einer Auseinandersetzung der Teilnehmer mit ihrer eigenen Sinnproduktion im Aneignungsprozess</li> <li>- Entfaltung vorhandener subjektiver Wissens- und Kompetenzstrukturen der Teilnehmer auf einem höheren Explikations- und Rationalisierungsniveau</li> <li>- Ausbalancierung handlungsstruktureller Paradoxien und Antinomien</li> </ul>
<b>Externe Ziele: Resultate/Folgewirkungen des Handelns</b>
<b>Individuelle Ziele</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Krisenkompensation und -prävention</li> <li>- Herstellung psychosozialer Integrität und bewältigte Krisen der Lebensführung</li> <li>- Gewährleistung autonomer Lebensführung</li> </ul>
<b>Gesellschaftliche Ziele</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funktions- und reproduktionsfähige gesellschaftliche Ordnungen über Prävention und Kompensation von Krisen</li> </ul>

## 6.4.5 Mittel und Methoden

### **Methodische Strategie**

Die Spezifik des Koringschen Professionalitätsmodells auf der Ebene der Mittel und Methoden gegenüber den Grundmerkmalen der professionellen Arbeitsorganisation ergibt sich insbesondere aus seiner spezifischen Auslegung des Modells der stellvertretenden Vermittlung, das sich an dem des ärztlichen Handelns orientiert, sowie den ihnen zugrunde liegenden wissenstheoretischen Grundlagen des Wissens und der Wissensanwendung.

Diese führen zu einer besonderen Auslegung der allgemeinen Strukturkomponenten der methodischen Strategie der professionellen, wissens- und deutungs-basierten Problemlösung (Steuerung durch die Person, Fall- und Situationsbezug, Wissensapplikation auf Basis von höherwertigem, wissenschaftlichen Wissen, hermeneutische Komponenten, berufsethische Verantwortung). Spezifika des erwachsenenpädagogischen Professionalitätsmodells auf der Ebene der Mittel und Methoden resultieren zudem aus dem didaktisch-methodischen Ansatz der Mäeutik, der auf eine Auseinandersetzung des Subjekts mit seinen eigenen Sinnkonstruktionen und Deutungen als Weg zum Wissensaufbau abzielt und insofern darauf abgestimmte methodische Handlungsweisen verlangt. Im Weiteren wird das spezifische Moment von Korings Zugang insbesondere über die im Rahmen stellvertretender Deutung einzusetzenden Mittel und Methoden bestimmt sowie den hier sichtbar werdenden Differenzen zu Tietgens' Ansatz, insofern dieser Aspekt von systematischer Relevanz für die Frage nach Unterschieden in der Passung verschiedener Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze zueinander ist.

### **Mittelhandlungen/Handlungsmittel**

*Professionelles Handeln als ein analytisches und rekonstruktives Ableitungshandeln, das teilstandardisierbar ist*

Die handlungstheoretische Analyse zeigt, dass auch in Korings Darstellungen die wesentlichen professionellen Handlungsmittel – Mittelhandlungen und Handlungsmittel – insbesondere kognitive Handlungen sowie die dazu einzusetzenden kognitiven Ressourcen des Professionellen darstellen, die im Kern die fallbezogenen Verstehens- und Problemlösungshandlungen auf Basis eines Doppels aus (akademischem) Professionswissen und Hermeneutik sowie dem Habitus in Orientierung an inkorporierten, berufsethischen Regeln umfassen. Diese bilden die fundierende Ebene der diversen Teilaufgaben und -tätigkeiten entlang des weiterbildungstypischen Arbeitsbogens im Bereich der Lehr-Lern-Interaktion sowie der Programm- und Angebotsplanung.

Im Unterschied zu Tietgens' Modell werden die Analyse-, Deutungs- und Problemlösungsvorgänge jedoch bei ihm weniger als hermeneutische Verstehensprozesse entsprechend der geisteswissenschaftlichen Tradition, im Sinne von hochkontingenten Suchbewegungen konzipiert, sondern stärker als ein Zusammenhang aus einer analytisch-rekonstruktiven ‚Diagnose‘ bzw. ‚Übersetzungshandlung‘ auf Basis von wissenschaftlichen Kategorien einerseits sowie aus Ableitungstätigkeiten auf Basis der erfolgten Rekonstruktion andererseits betrachtet.

Korrespondierend zu diesen zumindest in Akzenten bestehenden Abweichungen in den kognitiven Mittelhandlungen, die durch den Professionellen zur Zielerreichung einzusetzen sind, unterscheidet sich auch die Struktur des Wissens, das als Handlungsmittel eingesetzt wird. So wird das Professionswissen bei Koring als ein Expertenwissen ausgewiesen, während Tietgens die Deutungsbedürftigkeit, die Unsicherheit sowie auch die dialogische Erschließung des erforderlichen Wissens als zu deutendes Deutungswissen betont.

Wenngleich auch Koring die Nicht-Standardisierbarkeit professioneller Problemlösungen betont, werden bei ihm die Vorgänge professioneller Analyse- und Problemableitungen als teilstandardisierte Tätigkeiten eigenordnet. Insofern kommt auch dem Habitus im Sinne eines inkorporierten Regelkomplexes als Handlungsmittel hier eine besondere Bedeutung zu.

#### **6.4.6 Bedingungs- und Wirkannahmen**

Korrespondierend zu den spezifischen Aufgaben- und Zweckbestimmungen, Zielen sowie Mitteln und Methoden des Koringschen Professionalitätsansatzes zeigen sich auch entlang der verschiedenen Strukturdimensionen je eigene, z. T. unterschiedliche Bedingungs- und Wirkannahmen, aus denen heraus sich die für die Professionellen vorgeschlagenen Handlungsorientierungen ableiten oder die diese begründen. Insofern es sich um ein komplexes Gefüge aus Bedingungs- und Wirkannahmen zu unterschiedlichen Gegenstandsbereichen handelt, werden handlungskonzeptionell tragende Annahmen herauszuarbeiten versucht.

##### ***Gegenstandsbereich und theoretische Anschlüsse/Zentrale Perspektive***

Spezifisch ist zunächst – neben der grundlagentheoretischen Verortung innerhalb des interpretativen Rahmens sowie der symbolisch-interaktionistisch sowie phänomenologisch fundierten, lebensweltbezogenen Folie von Schmitz – der konsequente, heuristisch angelegte Anschluss an die strukturtheoretische Professionstheorie Oevermanns und ihre Weiterentwicklung zur Rekonstruktion erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Ausgehend von dieser Folie wird die professionelle Handlungspraxis insbesondere – in bewusster Distanz zu einer inhaltlich bestimmten bildungstheoretischen Betrachtungsweise – aus ihrer funktionalen, strukturellen Bedeutung für die individuelle Lebenspraxis und die gesellschaftliche

Reproduktion heraus sowie angesichts gesteigerter Gefährdungslagen und Krisensituationen betrachtet. Dementsprechend werden Sachzusammenhänge und Handlungsvollzüge in der Weiterbildung unter sozialstrukturellen sowie medizinisch-therapeutischen Aspekten – z. B. im Hinblick auf den Bedarf an oder die Voraussetzungen zur Wiederherstellung psychosozialer Integrität – als Leitgesichtspunkte betrachtet.

#### ***Bedingungs- und Wirkannahmen: Aufgaben- und Zweckbestimmungen***

Den Aufgaben- und Zweckbestimmungen in Korings Professionalitätsansatz liegen dabei auch die Annahmen der Höherwertigkeit und Zentralwertigkeit der EB für die Gesellschaft zugrunde, wobei diese sich primär aus der Krisenhaftigkeit und Gefährdungslagen individueller Lebensvollzüge angesichts der Wandlungsprozesse und ausdifferenzierten Rationalität moderner Gesellschaften ableiten und ein Bedarf an respektive ein Potenzial der Weiterbildung zur Krisenbearbeitung angenommen wird. Weiterbildung erscheint auf Basis dieser Folie als ein wichtiger und permanenter Bestandteil der Strukturvoraussetzungen moderner Gesellschaftlichkeit und autonomer Lebensvollzüge. Im Gegensatz zu Tietgens nimmt Koring dabei eine quasigesetzliche Struktur- und Funktionslogik an und integriert zudem die Risiken und Gefährdungspotentiale des institutionellen Erwachsenenlernens in die Bedingungsdefinition, womit er den Beschreibungstypus der Zeitdiagnose in Ansätzen reflexiv auf die Erwachsenenbildungspraxis selbst anwendet.

#### ***Bedingungs- und Wirkannahmen: Mittel und Methoden***

*Professionelles Handeln als teilstandardisierbarer Vorgang, der auf einer analytisch-rekonstruktiven Verwendung von Expertenwissen basiert*

Korrespondierend zu den unterschiedlichen Auslegungen der Vermittlungsaufgabe stellvertretender Deutung zeigen sich Besonderheiten in der Einschätzung der Standardisierbarkeit des Vorgangs sowie – damit zusammenhängend – den zugrunde gelegten theoretischen Modellen der Wissensanwendung des Koringschen und denen des Tietgensschen Ansatzes.

So verweist Koring in seinem Modell der analytisch-rekonstruktiven, abduktiven Wissensapplikation auf partiell standardisierbare, technischere Komponenten professioneller Analyse-, Deutungs- und Handlungsvollzüge, während Tietgens in seinen begrifflichen Umschreibungen der professionellen Handlungsanforderungen der Situativen Kompetenz und ihrer einzelnen kognitiven Mittelkomponenten in besonderer Weise die hohe Komplexität und Kontingenz erwachsenpädagogischer Handlungssituationen und in Folge ihre Nicht-Standardisierbarkeit hervorheben zu versucht.

In der Gesamtschau transportiert Korings Konzept von stellvertretender Deutung damit die Vorstellung von Professionalität als einem teilstandardisierbaren, partiell routinisierbaren Vorgang, der sich zumindest im Akzent von Tietgens Modell der Nicht-Standardisierbarkeit einer hermeneutisch verfahrenen, permanenten erprobenden Suche und Unsicherheit unterscheidet.

Beiden Konzeptionen liegen zumindest in Ansätzen unterschiedliche wissens- sowie auch erkenntnistheoretische Modelle und Traditionen zugrunde, aus denen heraus sich die Differenz ableitet.

Dem Modell von Tietgens, das Professionswissen als ein unsicheres, selbst mehrfach gedeutetes Deutungswissen betrachtet und seine Anwendung als hermeneutischen, zirkulär sich vollziehenden Verstehensprozess konzipiert, steht in Korings Modell die Vorstellung vom Professionswissen als einem wissenschaftlichen Expertenwissen gegenüber, welches eine höherwertige Rekonstruktion der Bedingungen und Problemkonstellationen eines Falles in anderen Kategorien sowie auch in Folge Ableitungen ermöglicht.

In der Gesamtschau betrachtet Koring in seinen professionstheoretischen Rekonstruktionen genau wie Tietgens das didaktisch-methodische Handeln in Lehr-Lern- Kontexten sowie die Programm- und Angebotsplanung in der Weiterbildung entsprechend der grundlagentheoretischen Bezüge des interpretativen Paradigmas als eine auf die Deutungen von Zielgruppen und Teilnehmern bezogene Deutungspraxis, welche sich im Medium der Deutungen vollzieht und auf die Vermittlung zwischen den subjektiven (begrenzten und krisenauslösenden) Deutungen einerseits sowie objektiven Wissensbeständen andererseits abzielt. Damit gehen Koring und Tietgens im Hinblick auf viele Gegenstandsbereiche von den gleichen wissens- und erkenntnistheoretischen Grundannahmen aus wie der Deutungsförmigkeit und -abhängigkeit der Wirklichkeit, potenzieller Diskrepanz sowie subjektiver und objektiver Deutungen usw., die das Modell stellvertretender Deutung begründen. Abweichungen ergeben sich aus den jeweiligen didaktisch-methodischen Handlungsansätzen, die auf unterschiedlichen lehr-lern- bzw. wissens- und erkenntnistheoretischen Grundlagen beruhen: Während Tietgens in seiner bildungstheoretisch fundierten Didaktik die Bedeutung einer dialogischen Aushandlung objektiver, letztlich wahrer Deutungen sowie von Objektivität als einem eigenen Maßstab für die Erwachsenenbildungspraxis zugrunde legt und somit einem diskursiven Wahrheitsmodell folgt, geht Koring in seinem mäeutischen Ansatz davon aus, dass es bei der Vermittlung insbesondere um die Unterstützung des Subjekts bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Sinnkonstruktionen und Deutungen als Voraussetzung zur Entdeckung von Wissen geht. Insofern unterscheiden sich die Modelle der Wissensaneignung und -konstruktion: So geht Koring in seinem didaktischen Ansatz von der Bedeutung einer entdeckenden Auseinandersetzung des Subjekts mit seinen eigenen sinnhaften Deutungen als Voraussetzung für die Aneignung objektiven Wissens aus und fokussiert damit die Bedeutung des Subjekts; Tietgens' Didaktik hingegen stützt sich stärker auf die Intersubjektivität als bildungswirksames Moment – auf die intersubjektive Aushandlung, die Perspektivübernahme und -verschränkung, die selbstkritische Reflexion etc. – sowie die Auseinandersetzung mit dem Fremden und die Objektivität als Voraussetzung von Bildung. Der Vorgang stellt sich auf der Prozessebene auch bei Koring handlungsstrukturlogisch als Verknüpfung von hermeneutischer Auslegung und wissenschaftlichem Expertenwissen im Handeln im Medium des konkreten Falls dar, in dem beide Einheiten miteinander in Beziehung gesetzt werden, wenngleich sich auch Unterschiede zwischen den Modellen zeigen: Eine Differenz ergibt sich im Hinblick darauf, wie das Verhältnis zwischen Professionellem und Klient im Rahmen stellvertretender Deutung konzipiert wird: So wird ‚Stellvertretende Deutung‘ nicht wie bei Tietgens egalitär, sondern unter Berücksichtigung der „üblichen und kaum vermeidbaren“ (Koring, 1990a, S. 11) asymmetrischen Gestalt des Verhältnisses von Professionellem (Arzt, Jurist, Therapeuten, etc. ) und hilfesuchendem Klienten verstanden.<sup>127</sup>

---

127 Differenzen zeigen sich zudem in der Form, wie der Vorgang der Wissensapplikation beschrieben wird.

## 7 Qualitätsmanagement in der Weiterbildung nach ISO und LQW

### 7.1 Einleitung

Entsprechend des hermeneutisch angelegten methodischen Zugangs der Untersuchung werden im Weiteren der in den Blick genommenen Qualitätsmanagementansatz der DIN EN ISO 9000 ff. sowie der der LQW zunächst deskriptiv-analytisch dargestellt und aus sich heraus rekonstruiert. Dies bildet die Grundlage, um diese sodann entlang des entwickelten handlungstheoretischen Rasters zu analysieren. Die ‚darstellende Rekonstruktion‘ erfolgt nach folgendem, einheitlichen Schema:

- Zunächst werden beide Ansätze eingeordnet, ihre Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge sowie ihre Programmatik darlegt, womit wichtige Hintergrundinformationen geschaffen werden.
- Sodann erfolgt eine Erläuterung von theoretisch-konzeptionellen Grundlagen beider Ansätze sowie eine Analyse ihres spezifischen Zugangs zur Qualitätsproblematik.
- Daran schließt sich eine Aufarbeitung wesentlicher Kritikpunkte der Ansätze aus der erwachsenpädagogischen Fachdebatte an, womit einerseits Strukturmerkmale der Normen in den Blick rücken und andererseits die Stärken und Schwächen beider Ansätze ausgelotet werden.
- Die Darstellung schließt mit einer Bilanzierung der Erträge für die weitere Untersuchung.

### 7.2 Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000 ff.

#### 7.2.1 Einordnung und Hintergründe

##### **Einordnung**

Bei dem Qualitätsmanagementansatz der DIN EN ISO 9000 ff.<sup>128</sup> handelt es sich um einen internationalen, branchen- und organisationstypen-übergreifenden Standard zum Aufbau und zum Erhalt eines betrieblichen Qualitätsmanagementsystems, der weltweite Verbreitung sowohl im Produktions- als auch im Dienstleistungssektor erfahren hat. Hinter der Bezeichnung DIN EN ISO 9000 ff. steht dabei ein strukturiertes System von Einzelnormen, bei dem die Bezeichnung auf Herausgeberschaft bzw. Reichweite, Datum der Herausgabe sowie Stelle der Norm innerhalb des Normsystems verweist: Die ersten Ziffern DIN EN ISO stehen für „Deutsches Institut für Normung“ bzw. „Deutsche Industrie Norm“ (DIN), Europäische Norm (EN) sowie International Organisation for Standardization (ISO) und verweisen auf die jeweilige Herausgeber-Institutionen sowie ‚Normen-Reichweite‘ – national, europäisch oder international; die erste Zahl steht für die Nummer der Norm selbst innerhalb des fortlaufend nummerierten Normensystems (9000, 9001 usw.) und zeigt auf den jeweiligen Standort der Norm innerhalb des ISO-Normsystems, die zweite auf das Veröffentlichungsdatum.

Derzeit gilt sie als wichtigster Standard für das Qualitätsmanagement von Organisationen jeder Art unabhängig von Organisationstyp und -größe sowie für Profit- und Non-Profitunternehmen (vgl. DIN, 2012, V), wobei Einhaltung und Umsetzung der bereitgestellten Einzelnormen durch externe Prüfgagenturen evaluiert und zertifiziert werden. Der Ansatz beruht insofern neben dem Gedanken

---

128 Vgl. auch die Ausführungen bei Bruns, 2007, S. 48–61, die in Teilen miteinfließen.

der Normierung<sup>129</sup> auch auf dem der Fremdevaluation und Zertifizierung als externen Kontroll- und Legitimationsmechanismen, die auf Marktkontrolle und externe Sichtbarkeit setzen. In beiden Merkmalen zeigen sich Unterschiede zu dem Ansatz der EFQM, welcher dem Ansatz der internen Selbstevaluation folgt sowie anstatt von normierten Verfahrensstandards Beurteilungskriterien einer guten Praxis zugrunde legt (vgl. Merchel 2013, S. 98–99) – wenngleich auch eine Qualitätsentwicklung nach ISO Vorgänge der internen Selbstevaluation voraussetzt.

Die Voraussetzung zum Erhalt des ISO-Zertifikats schließlich stellt der Nachweis einer Konformität der organisationsinternen Verfahren und Verfahrensstandards mit den in den verschiedenen Einzelnormen der ISO aufgehobenen Auflagen und den hier festgeschriebenen Standards dar, welche im Rahmen von Evaluationsprozessen und Auditierungen durch unabhängige externe Agenturen geprüft und sodann der Organisation durch Zertifikate nach außen bescheinigt wird.

Gegenstand der Evaluation bilden das Verhältnis zwischen dem Normideal des Qualitätsmanagements einerseits sowie der jeweiligen Empirie der Anwendungspraxis in der Organisation andererseits, wobei entweder die Konformität eines Qualitätsmanagementsystems mit einem Zertifikat bestätigt oder im Falle eines Bruchs mit wesentlichen Normen eine Zertifizierung ausbleibt respektive der Entzug eines Zertifikats erfolgt (vgl. Wuppertaler Kreis e.V. & CERTQUA, 2002, S. 14 f., 29 f.).

### ***Entstehungs- und Verwendungszusammenhang***

Geschichtlich ist die Norm auf 1987 zurückzudatieren, wobei der Ansatz in der Auseinandersetzung mit der Kritik bis heute mehrere Revisionen (1994, 2000, 2008 sowie zuletzt 2015) durchlaufen hat und mehrmals überarbeitet worden ist (vgl. zur Historie Wagner, 2014). Zu Beginn der 1990er-Jahre im Bereich der Weiterbildung als erster Ansatz des Qualitätsmanagements begleitet von einer sehr kontrovers geführten Debatte eingeführt (vgl. im Überblick, Arnold 1997), steht der Ansatz der ISO im Bereich der Weiterbildung bis heute archetypisch für ‚Qualitätsmanagement‘ als einem eigenständigen, durch Organisationsbezug gekennzeichneten Qualitätszugang, der – im Gegensatz zum EFQM sowie insbesondere zur LQW – entsprechend seiner fachdisziplinären Genese und seiner konzeptionellen Ausrichtung insbesondere den wirtschaftsnahen, primär betriebswirtschaftlichen Strang der Zugänge repräsentiert (vgl. Hartz & Meisel, 2011, S. 62 ff.). Entsprechend der Strukturen des Bereichs hat die Norm sich insbesondere in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung etabliert, wo sie sich über ein Schneeballsystem aufgrund von Zertifizierungsaufgaben an Weiterbildungsanbieter als Zulieferer von Betrieben verbreitet hat (vgl. Hartz, 2004, S. 34). Mit Blick auf die Verbreitung handelt es sich nicht nur um das älteste, sondern nach Zahlen des wb monitors mit einer Verbreitung von mehr als einem Drittel aller Weiterbildungsanbieter (36%) aktuell um das hier am weitesten verbreitete, etablierteste System (vgl. Weiland, 2011), wobei sie sich über den betrieblichen Kontext hinaus auch in der allgemeinen Weiterbildung verbreitet hat. Insofern hat die Qualitätsmanagementdebatte in der Weiterbildung zwar mit Blick auf die Vielfalt der Ansätze einerseits eine erhebliche Binnendifferenzierung erfahren, jedoch andererseits auch stabile Verteilungsstrukturen ausgebildet. Dabei hat die ISO-Normenreihe auch die anderen Ansätze unmittelbar geprägt, insofern entweder einzelne konzeptionelle Elemente bzw. Modellbausteine

---

129 Normierung dient allgemein dazu, über die Vereinheitlichung von Produkten, Begriffen oder eben auch Verfahren die Transparenz zu erhöhen und wirtschaftliche Beziehungen, etwa Kunden-Lieferanten Beziehungen zu vereinfachen (vgl. Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA, 2002, S.29). Prinzipiell können eine Vielzahl von Produkten, technischen Systemen etc. normiert werden.

übernommen wurden und/oder diese sich explizit in Abgrenzung zu der ISO-Norm entwickelt haben (vgl. dazu auch mit Blick auf die LQW Ehses & Zech, 2002, S. 7).

## 7.2.2 Programmatik

Die Übersicht der in den programmatischen Ausführungen der ISO in der Weiterbildungsdebatte aufgeführten Gründe (vgl. zum Folgenden auch Bruns, 2007) zeigt, dass mit der Einführung des Qualitätsmanagementansatzes zunächst insbesondere betriebswirtschaftlich-ökonomische – also zunächst ‚para-pädagogische‘ – aber auch (zunehmend) pädagogische Argumente angeführt werden, die Gewinne und Verbesserungsmöglichkeiten des Qualitätsmanagements für die unmittelbare pädagogische Arbeit betreffen. Verschiedene der organisatorischen Nutzeneffekte – etwa die Vermeidung von Schnittstellen oder die Nutzung von Synergieeffekten – werden dabei gleichermaßen sowohl ökonomisch als auch pädagogisch begründet, so dass der Programmatik des Qualitätsmanagements auch der ISO in Teilen eine Art Gleichklang-Hypothese betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Rationalität zugrundeliegt. Vom Standpunkt der Organisation aus gesehen richten sich die ausgewiesenen Nutzeneffekte einerseits *nach innen*, d. h. auf die Optimierung der Funktionsweise der Organisation, sowie andererseits *nach außen* auf die Organisationsumwelt (z. B. auf die Aufstellung einer Organisation am Markt, die Darstellung gegenüber dem Kunden). Dabei werden auch hier die Wechselwirkungen der Effekte sowie ihre Polyvalenz hervorgehoben.

Aus *betriebswirtschaftlicher Sicht* verspricht ein Qualitätsmanagementsystem aus der Perspektive der Protagonisten in Bezug auf die äußere Umwelt, Marktzugänge und -vorteile zu erschließen, Kunden durch Nachweise der Qualitäts- und Leistungsfähigkeit zu gewinnen usw. *Nach innen* wird mit der Erschließung von organisatorischen Optimierungs- und Rationalisierungspotenzialen im Sinne größerer ökonomischer Effizienz und Effektivität, der Nutzung von Schnittstellen und Synergieeffekten usw. geworben. Hintergrund der Argumentation bilden gleichermaßen verschärfte, existenzbedrohende Anforderungen angesichts gewandelter Markt- und Umweltbedingungen, welche allgemein als erhöhte Konkurrenz und knapper werdende Mittel bei gleichzeitig erhöhten Leistungsanforderungen zusammengefasst werden können (vgl. Schrader, 2011b).

Im Hinblick auf die *pädagogische Arbeit* verspricht der Ansatz der ISO allgemein verbesserte Organisations- und Arbeitsprozesse, welche sich durch die Arbeit am Teilnehmer und Kunden rechtfertigen, z. B. Fehlvermeidung und Effektivierung der auf den Teilnehmer bezogenen Arbeit, Systematisierung der eigenen Arbeitsabläufe, Zeitgewinn durch die Vermeidung von Doppelarbeit, erhöhte Reflexion und Verstärkung des Dialogs usw.

## 7.2.3 Ansatz und Aufbau

### **Ansatz**

Die ISO legt den Fokus der Qualitätssicherung zunächst auf die Qualität von formalen Prozessen und Verfahrensschritten (vgl. auch Harney, 1997, S. 198 f.; Hartz, 2004, insbesondere S. 236 und 238), was auch die universelle Anwendbarkeit ermöglicht: Durch die Abstraktion von konkreten Produkten bzw. Dienstleistungen können die Qualitätsmanagementnormen „auch unabhängig von der Branche und den spezifischen Produkten einen ähnlichen Aufbau festlegen“, so dass „die Anwendbarkeit auch für den Bildungsbereich gegeben“ (Klüber & Löwe, 2006, S. 36) sei. Durch die Normen werde lediglich ein „ein Rahmen für Qualitätsmanagement“ vorgegeben, während die „konkrete Ausgestaltung [...] durch die jeweilige Bildungsorganisation unter Berücksichtigung der jeweiligen Größe und Struktur,



des Leistungsangebotes etc.“ (ebd., S. 37) erfolge. Qualitätsaussagen und Zertifikate auf Basis der Norm qualifizieren daher zunächst nur Organisationsverhältnisse, ohne dass damit bereits etwas über die Qualität von Produkten und Dienstleistungen ausgesagt wäre (vgl. Harney, 1998, S. 167). Anstatt der Leistung selbst wird zunächst „eine normen- bzw. qualitätsgerechte Entwicklung und Erstellung der betrieblichen Leistung“ (Zink & Behrens, 2000, S. 274) bescheinigt. Dieser Beschränkung zum Trotz wird von der Qualitätssicherung sowie der qualitativ hochwertigen Prozesse auch auf die Qualität der Produkte rückgeschlossen (vgl. für die Weiterbildung Doerr & Orru, 2000; Doerr, 2002). So wird dem ISO-Qualitätsmanagement zugetraut, „auf jeden Fall positive Auswirkungen auf die Qualität der angebotenen Dienstleistungen“ zu haben und „durch die stetigen Qualitätsverbesserungen“, etwa durch eine anfängliche Verminderung von Qualitätsschwankungen, „auch das Qualitätsniveau als Ganzes [zu] heben“ (Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA, 2002, S.23).

### ***Aufbau des Ansatzes und konzeptioneller Zugang***

Dem zuweilen als „die ISO“ oder „ISO 9001“ abgekürzten Ansatz liegt ein inhaltlich miteinander zusammenhängender Satz von Einzelnormen zugrunde, welche neben Strukturen und Prozessen von Qualitätsmanagement auch die Terminologie und damit das Sprechen und Denken der anwendenden Unternehmen sowie der Prüf- und Kontrollagenturen vereinheitlichen möchten, um die geschäftlichen Kommunikation und damit die Beziehungen zu vereinfachen. Im Gesamten sind für die Struktur des Qualitätsmanagementansatzes eine Normengruppe aus drei Einzelnormen maßgeblich (vgl. Pfitzinger, 2009, S. 13 f.):

- DIN EN ISO 9000 mit Grundlagen und Begriffen des Qualitätsmanagements (aktuell geltende Fassung: DIN EN ISO 9000:2015; Vorläuferversion: 2005, vgl. zu dieser DIN, 2005),
- DIN EN ISO 9001 als Zertifizierungsnorm mit denjenigen Standards bzw. Auflagen, deren Einhaltung für eine Zertifizierung ihres Qualitätsmanagementsystems nach ISO Voraussetzung sind und verbindlich einzuhalten sind (aktuell geltende Fassungen: DIN EN ISO 9000:2008 und 2015; vgl. zu Version von 2008 DIN, 2010),
- DIN EN ISO 9004 als Leitfaden für das Leiten und Lenken einer Organisation einer Organisation respektive für die Anwendung von Qualitätsmanagementnormen (aktuell geltende Fassung: DIN EN ISO 9004:2009, vgl. DIN EN ISO, 9004:2009),

Hinzu kommen – ergänzend zu den Norm für den Aufbau und die Lenkung von Qualitätsmanagementsystemen – Normen für die Auditierung von Qualitätsmanagementsystemen:

- DIN EN ISO 19011 als Leitfaden zur Auditierung von Managementsystemen (aktuelle geltende Fassung: DIN EN ISO 19011:2011, vgl. hierzu DIN EN ISO, 19011:2011; vgl. auch die Entwürfe des DIN „Leitfaden für Audits von Managementsystemen (ISO/DIS 19011:2010) (Entwurf)“ sowie des Europäischen Komitees für Normung, 2010).

Des Weiteren stehen zur Charakterisierung zunächst die Norm DIN EN ISO 9001:2008 und die hier transportierten Grundlagen im Zentrum:

Die Hauptziele des Qualitätsmanagementansatzes stellen die Qualitätsverbesserung der Produkte und Prozesse sowie die (dadurch zu erreichende) Erhöhung der Kundenzufriedenheit (vgl. Bailey & von Below, 2010, S. 9) dar; zudem soll auch die Einhaltung gesetzlicher und behördlicher Auflagen sichergestellt werden.

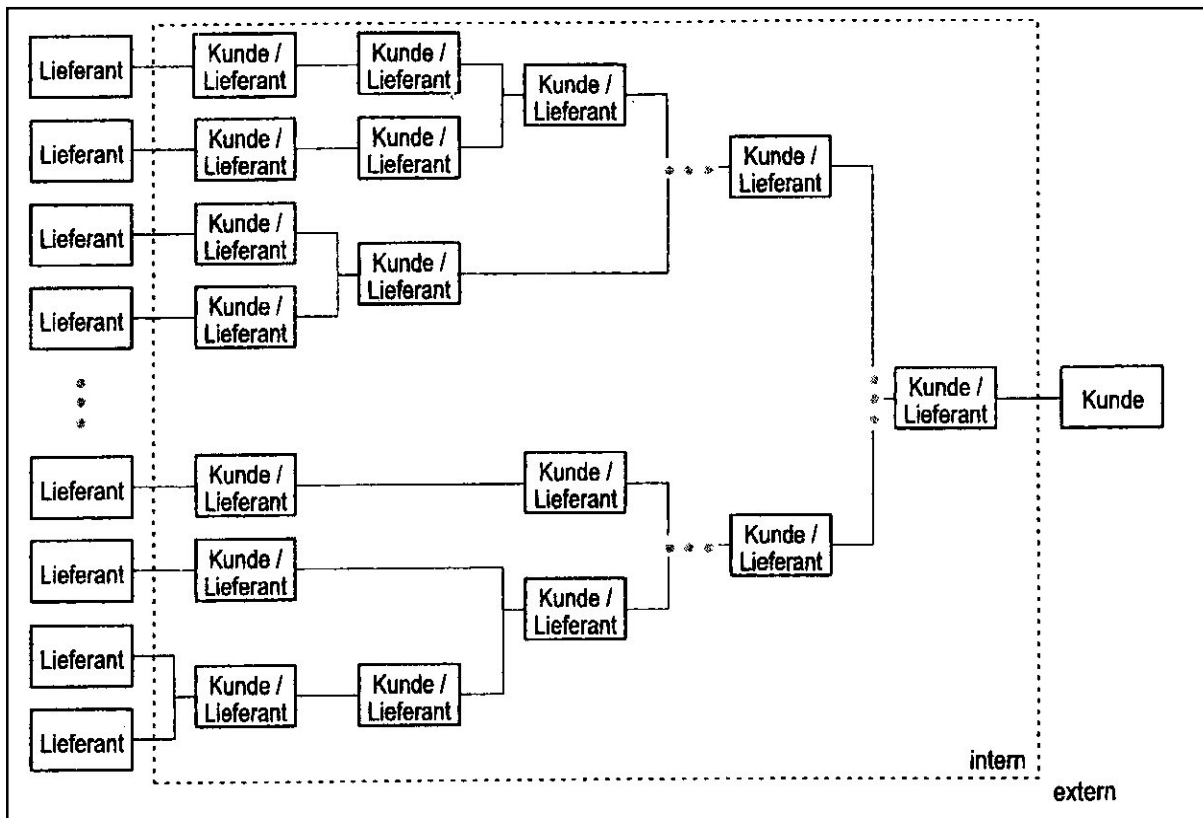
Im Kern zielt der Qualitätssicherungsansatz der ISO-Norm dazu auf eine systematische Fehlervermeidung durch eine möglichst vollständige Kontrolle aller im Rahmen der Produktion bzw. Dienstleistungserstellung stattfindenden Prozesse in Organisationen durch im Vorfeld festgelegte Verfahren und Verfahrensstandards ab. Damit ist sie präventiv angelegt, womit historisch gesehen ein Paradigmenwechsel in der Qualitätssicherung innerhalb des Produktionssektors verbunden ist. Beschränkte sich die Qualitätssicherung ehemals auf eine Kontrolle der erstellten Produkte (ggf.) mit einer anschließenden kostenintensiven Nachbesserung am Ende des Produktionsprozesses zu einem Zeitpunkt, an dem die Wertschöpfungskette bereits zum größten Teil durchlaufen ist (vgl. Harney, 1997, S. 194), verbindet sich mit der ISO-Norm der Paradigmenwechsel einer begleitenden, gleichsam in den Produktionsprozess selbst eingelagerten, fehlerpräventiv angelegten Qualitätssicherung (vgl. Doerr & Orru 2000, S. 20). Die Qualität der Produkte und Dienstleistungen soll methodisch insofern einerseits durch eine Kontrolle der Inputs sowie andererseits der Throughputs, durch eine in die Prozesse selbst eingelagerte Steuerung und Kontrolle gewährleistet

werden (vgl. hierzu sowie dem Folgenden Harney, 1997; Harney, 1998, S. S. 166 ff.; Hartz, 2004, S. 233). Ansatzlogisch wird entsprechend der Logik automatisierter Produktionsvorgänge, die auch die gedankliche Referenz bilden (vgl. hierzu Harney, 1997, S. 197), von der Qualität der Inputs sowie der Prozesse gleichsam automatisch auf die Qualität der Produkte und Dienstleistungen rückgeschlossen, die als Outputs hervorgehen: Das ISO-Qualitätsmanagement verfolge allgemein „das Ziel, die Qualität der Bildungsangebote systematisch zu erzeugen“ (Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA, 2002, S. 43). Durch ein ISO-Zertifikat werde einer Organisation neben einem normgerechten Qualitätsmanagementsystem somit auch implizit bescheinigt bzw. attestiert, dass sie über die prinzipielle Möglichkeit verfüge, „die Qualität [ihrer] Produkte systematisch sicherstellen“ (ebd., S. 14).

Den zentralen Orientierungspol sowie den Qualitätsmaßstab des Qualitätsmanagement der ISO 9001 – zumindest bis zur gegenwärtig gültigen Norm 9001:2008 – stellen dabei der Kunde sowie seine Erwartungen und seine Zufriedenheit dar, wobei sich mit dem hier formulierten Verständnis von Kundenorientierung in zweierlei Weise ein verändertes Kundenverständnis verbindet:

Zum einen wird der Kunde anstatt als bloßer Abnehmer von Standardprodukten „eher als Partner“ verstanden, „der seine Anforderungen an das gewünschte Produkt“ (Stephan, 1995, S. 39) definiert; zum anderen wird neben dem zahlenden Endabnehmer einer Leistung außerhalb einer Organisation als dem externen Kunden auch jede vorgelagerte Stelle einer Leistung innerhalb einer Lieferanten-Abnehmer-Kette innerhalb des Unternehmens im Rahmen der Wertschöpfungskette als Kunde bezeichnet (vgl. Zink, 2004, S. 43 f.; Hartz & Meisel 2004, S. 61), so dass die Kunden-Kategorie zusätzlich auch den internen Kunden umfasst (vgl. *Abbildung 14*). Die innere Struktur einer Organisation bzw. ihre Prozesse werden in Folge entsprechend des Musters miteinander verknüpfter Kunden-Lieferantenbeziehungen geformt und Kunden-Lieferanten-Schnittstellen als Steuerungsknotenpunkte eingebunden. In Feedbackschleifen ist sodann das Verhältnis von Kundenanforderungen zur Dienstleistungsbeschaffenheit zu prüfen. Das Konzept des Kunden-Lieferanten-Verhältnis sowie der Maßstab der Kundenorientierung als vertrags- und tausch- sowie erwartungs- und leistungsorientierte Prinzipien der Gestaltung von Sozialbeziehungen werden im ISO-Konzept damit in die Organisation hineinverlagert, womit sie zu universellen Strukturprinzipien der Gestaltung der beruflichen Arbeitsbeziehungen werden.

Abbildung 14: Kunden-Lieferanten Kette



(Quelle: Zink 2004, S. 44)

Zusammenfassend gesagt basiert der Ansatz also mit Blick auf das ‚Organisationsinnere‘ auf dem Gedanken einer Kontrolle der Prozesse der Produktions- und Dienstleistungserstellung mithilfe von Verfahrensstandards, um – bezogen auf das ‚Außen‘ – kundenerwartungskonforme Produkte herzustellen –, wobei das Kunden-Lieferanten-Denken auch in die Organisation hineinprojiziert wird und damit Teilumwelten erzeugt werden.

Eine analytische Betrachtung der dem Ansatz der ISO-Norm zugrunde liegenden, zentralen Konzepte des Qualitätszugangs der ISO und der sich damit verbindenden Qualitätsvorstellung auf abstrakter Ebene findet sich bei Harvey und Green (vgl. Harvey & Green, 2000, vgl. auch Hartz, 2010), die fünf voneinander abgrenzbare Qualitätskonzepte unterscheiden: Entsprechend der von den Autoren typologisch unterschiedenen lässt sich der Qualitätsansatz der ISO-Norm als eine Kombination aus dem Konzept der „Perfektion“ entsprechend des Modells der „Fehlerlosigkeit“ (vgl. ebd., S. 22), dem von „Qualität als Zweckmäßigkeit“ entsprechend der „Anforderung der Konsumenten“ bzw. Kunden (vgl. ebd., S. 24 ff.) sowie „Qualität als Kultur“ im Sinne einer Einbindung aller, als verzahnt gedachter Input- und Throughput-Stellen zur Erzielung von Qualität (vgl. ebd., S. 22 f.) charakterisieren.

Bezogen auf den weiteren, gesellschaftlichen Kontext der Qualitätssicherungssicherung – die Beziehungen zwischen Organisationen und Abnehmern ihrer Leistung betreffend – spiegeln sich in der umfassenden Verbreitung der ISO die Konturen der Audit Society (vgl. Power, 2010; Hartz, 2011) respektive die zunehmende Etablierung von gesellschaftlichen, überlebensbezogenen Kontroll- und Überwachungspraktiken der Auditierung und Zertifizierung wieder (vgl. dazu kritisch Ruhloff, 2008b).

## 7.2.4 Theoretische Grundlagen, Konzepte und Modelle

### **Theoretische Grundlagen**

Während sich jedoch die LQW zur Untermauerung ihres programmatisch-konzeptionellen Ansatzes explizit auf wissenschaftlich fundierte Theorien beruft und zentrale Anschlussstellen – insbesondere an die Systemtheorie, den Konstruktivismus sowie die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (vgl. Zech, 2004a) – aufzeigt, präsentiert sich die ISO-Normenreihe als Praxisnormen, welche auf empirischem Managementwissen und regelmäßigen Umfragen der Anwender beruhen. Die theoretischen Grundlagen werden in der einschlägigen Literatur nicht explizit ausgewiesen, wobei das Fundament traditionelle arbeits- und organisationswissenschaftliche Grundlagen der modernen Betriebswirtschaft darstellen. So arbeitet Harney in seiner Analyse der ISO 9001:1987 heraus, dass der Ansatz sich in seinem Kern auf klassische Managementansätze und -theorien wie z. B. den Taylorismus stützt (vgl. Harney, 1997; Harney, 1998); Hartz und Meisel zeigen auf, dass sich in der ISO-Norm klassische Gestaltungselemente der von Weber beschriebenen bürokratischen Organisation wiederfinden (vgl. Hartz, 2004, S. 342). Neben diesen klassischen Bezügen beruhen Qualitätsmanagementansätze jedoch auf Managementleitlinien, denen oftmals eine klare theoretische Fundierung fehlt, was in der betriebswirtschaftlichen Debatte zur Kritik an dem wissenschaftlichen Gehalt solcher Regeln geführt hat, wie sie von der ISO angeboten werden (vgl. Kieser, 2006a). Den Kritikern zufolge handelt es sich bei den dem Qualitätsmanagementansatz der ISO-Norm zugrunde liegenden konzeptionellen Grundlagen eher um wechselnde Managementmoden sowie um allgemeine Bauernregeln denn um Gesetzesaussagen wissenschaftlicher Qualität, welche nicht hinreichend betriebswirtschaftlich gestützt sind und zudem je nach Branche und Organisationstypus differenziert werden müssten. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Debatte finden sich kritische Reflexionen zum wissenschaftlichen Gehalt bzw. zum Beleg der Grundlagen der ISO. So findet sich bei Merchel der Hinweis, dass es sich bei dem PDCA-Zyklus, der der ISO-Norm und ihren Modellgrundlagen zugrunde liegt, im Kern letztlich „um einen einfachen logischen Handlungsvorgang“ mit den Elementen „Planen, Ausführen, Überprüfen und Verbessern“ handelt, der im Sinne eines Kreislaufsystems auf Dauer gestellt wird und „dem mit dem Etikett „PDCA-Kreislauf“ höhere Weihen verliehen wurden“ (Merschel, 2013, S. 84). Bei den dargelegten Konzepten handelt es sich um ideelle, normative Leitsätze, welche zum Teil den deskriptiv-analytischen Erkenntnissen der Organisationssoziologie und der Führungstheorie widersprechen (etwa der Erkenntnis über die begrenzte Rationalität von Organisationen sowie die begrenzten Steuerungspotenziale der Führung) (vgl. ebd., S. 81). Von daher stützt sich der Ansatz der ISO neben dem betriebswirtschaftlichen Fundament der Managementlehre insbesondere auf einfache alltagspragmatische Handlungsschemata sowie auf Managementmoden.

### **Konzepte**

Entsprechend der dargestellten Aufbau-logik von Qualitätsmanagementansätzen stellt die ISO-Normenreihe insbesondere einerseits leitende Managementkonzepte, und andererseits Modelle und Kriterien auf, in denen die qualitätsrelevanten sowie durch ein Qualitätsmanagementsystem zu steuernden Bereiche einer Organisation definiert und konkretisiert sind.

Der ISO-Ansatz beruht strukturell auf folgenden acht Prinzipien oder Grundregeln der Unternehmensführung, die zusammengenommen für eine qualitätsbewusste Unternehmensführung stehen. Diese Zusammenstellung von „Grundkonzepten der ISO-Normen“ bilden den Leitfaden oder Orientierungsrahmen, an denen sich die Leitung einer Organisation zur Optimierung der Leistungsfähigkeit und zur Sicherung von Qualität benutzen können (vgl. Wuppertaler Kreis

e.V./CERTQUA, 2002, S.42; Klüber & Löwe, 2006, S.47). Als allgemeine Leitsätze markieren sie „das Grundverständnis [...], vor dessen Hintergrund die konkreten Normanforderungen formuliert werden“ und welches sich „in der Umsetzung der Normanforderungen niederschlagen soll“ (Merchel, 2013, S. 81). Diese finden auch in dem Aufbau des Modells ihren Niederschlag und durchziehen die einzelnen Kapitel der Norm (vgl. zu einer detaillierten Darstellung der Konzepte Wagner 2007, S. 201 ff., vgl. für eine Kurzzusammenfassung Merchel, 2013, S. 80 f.). Diese beziehen sich allgemein auf die Gestaltung der organisationsinternen Vorgänge, Strukturen und Prozesse (das ‚Innen‘), auf die Gestaltung des Verhältnisses der Organisation zu ihrer Umwelt (‚Innen – Außen‘) sowie auf die Entwicklung von Organisation, also das Verhältnis der Organisation zu sich selbst.

- 1) **Kundenorientierte Organisation:** Zur Sicherung der Qualität ihrer Produkte und Dienstleistungen haben sich Unternehmen an den Kundenbedürfnissen und -erwartungen zu orientieren, sie sie erfüllen bzw. nach Möglichkeit sogar übertreffen müssen. Diese bilden den obersten Maßstab zur Sicherung von Qualität, was strukturell auf die Abhängigkeit der Unternehmen von ihren Kunden zurückzuführen ist.
- 2) **Führung:** Das zweite Prinzip betont, dass als Voraussetzung zur Sicherung der Qualität insbesondere die Führung bzw. die Führungskräfte im Unternehmen sich für Qualität einsetzen müssen, womit Führung als zentraler Qualitätsfaktor ausgewiesen wird; dieser kommt die Aufgabe zu, Zwecke und Richtungen vorzugeben sowie günstige Rahmenbedingungen und ein günstiges Klima für die Beteiligung aller Mitarbeiter zu schaffen.
- 3) **Beteiligung aller Mitarbeiter:** Das dritte Prinzip qualitätssichernder Unternehmenspraxis besteht in einer Mitarbeiterpartizipation und legt den Unternehmen eine Beteiligung der Mitarbeiter zur Nutzung Ihrer Motivation und Fähigkeiten für die Organisation nahe.
- 4) **Vorgehen mittels Prozessen:** Unternehmen sind zur Qualitätsgewährleistung und -optimierung prozessorientiert zu führen und zu managen, indem Ressourcen und Aktivitäten von Unternehmen als Prozesse betrachtet und gelenkt werden (z. B. über die Definition von Prozessschritten, Ermittlung von Schnittstellen zwischen diesen, Regelung über Verfahren, Aufdecken von Fehlerquellen und Festlegung von Verantwortlichkeiten, vgl. Merchel, 2013, S. 81); Qualitätsmanagement muss also das Unternehmen gleichsam in Prozessen denken und auf dieser Basis steuern.
- 5) **Vorgehen mittels Systemen:** Um Qualität zu managen, müssen Unternehmen systemisch gedacht und muss die Lenkung des Unternehmens systemorientiert erfolgen, in dem die verschiedenen Prozesse als miteinander verknüpft wahrgenommen und beim Management Wechselwirkungen zwischen diesen berücksichtigt werden.
- 6) **Ständige Verbesserungen:** Erfolgreiche Unternehmensführung muss sich dem sechsten Prinzip zufolge um eine kontinuierliche Verbesserung der Prozesse im Unternehmen und dessen Produkten bzw. Dienstleistungen bemühen.
- 7) **Sachliches Vorgehen bei der Entscheidungsfindung:** Bei der Entscheidungsfindung und Unternehmensführung soll eine Organisation sich statt auf Vermutungen und Spekulationen an objektiven Kriterien und Indikatoren orientieren. Dabei stehen quantifizierbare Daten und Kennzahlen im Zentrum, also eine spezifische Form der Wissensordnung, einem Ideal von Wissenschaftsrationalität/Erkenntnismodell entsprechend des empirischen, quantitativ, deduktiv-nomologischen Wissenschaftsmodells folgend (vgl. Nittel, 1997).
- 8) **Für beide Seiten vorteilhafte Lieferantenbeziehung:** Zudem sollen aufgrund der gegenseitigen bzw. wechselseitigen Abhängigkeit von Organisationen und ihren Lieferanten die Geschäftsbeziehungen zwischen diesen ausgeschöpft werden, um die Wertschöpfungsfähigkeit für beide Parteien zu erhöhen und so gleichsam eine Win-Win-Situation zu schaffen.

Tabelle 33 stellt die für den Aufbau eines Qualitätsmanagements nach ISO relevanten Grundregeln der Unternehmensführung mit kurzen Zusammenfassungen im Überblick dar.

Tabelle 33: Grundprinzipien des Qualitätsmanagements nach ISO

Grundsatz	Inhalte (vgl. zu einer detaillierten Darstellung und einer Beschreibung der damit verbundenen Ziele Wagner, 2007, S. 201 ff.)
Kundenorientierung	Kundenorientierung: Zentrale Bedeutung der Ausrichtung des Unternehmens an den Erwartungen und -bedürfnissen ihrer Kunden, Bemühung um die Erfüllung und das Übertreffen der Erwartungen und Bedürfnisse der Kunden
Führung	Zentrale Bedeutung der Führungs- und Leitungskräfte: Setzen von Zielen, Richtungsvorgabe und Schaffung von Rahmenbedingungen für Qualität
Einbeziehung der Personen	Mitarbeiterpartizipation: Beteiligung aller Mitarbeiter zum Nutzen ihrer Potenziale für das Unternehmen und zur Erhöhung ihrer Motivation
Prozessorientierter Ansatz	Denken des Unternehmens als Zusammenhang aus Prozessen und Orientierung an Prozessen im Management
Systemorientierter Managementansatz	Management auf Basis von Systemdenken: Wahrnehmung und Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen den Prozessen beim Management
Ständige Verbesserung	Bemühung um kontinuierliche/ständige Verbesserung zur Qualitätsoptimierung und Ermächtigung aller Mitarbeiter
Sachbezogener Ansatz zur Entscheidungsfindung	Ausrichtung und Fundierung von Entscheidungen an objektivierbaren Kriterien, Indikatoren und Daten, idealerweise entsprechend des deduktiv-nomologischen Wissenschaftsparadigmas an objektiven Daten
Lieferantenbeziehung zum gegenseitigen Nutzen	Ausschöpfung der Beziehungen zu Lieferanten zum gegenseitigen Nutzen angesichts einer Co-Abhängigkeit

Im Folgenden werden das Organisationsmodell der ISO-Normenreihe sowie auch die einzelnen, in den Teilkapiteln der Norm formulierten Auflagen erläutert, die die Unternehmen in den einzelnen Bereichen zu erfüllen haben.

### **Zum Modell der ISO-Norm und den einzelnen Normauflagen**

In ihrer Grundstruktur folgt die ISO einem sogenannten Prozessmodell (vgl. Scholz, 2013, S. 19), insofern sie Unternehmen und Unternehmenswirklichkeit in einer vereinfachenden, komplexitätsreduzierenden Form über ihre Prozesse, d. h. über die Abfolge sowie die Verknüpfung einzelner Abläufe und Ablaufstrukturen ‚abbildet‘ und diese über Verfahrensregeln zu steuern versucht. Klassischerweise werden dabei verschiedene Arten von Prozessen – z. B. Kern-, Management- sowie Unterstützungsprozesse – unterschieden, die dann in Prozesslandschaften, Flussdiagrammen etc. abgebildet werden (vgl. ebd., S. 90; Klüber & Löwe, 2006, S. 75 ff.; vgl. allgemein – ohne Bezug auf die Weiterbildung – z. B. Pfitzinger, 2009, S. 123; Reimann, 2012, S. 67 ff.).

Die ISO-Normenreihe versteht somit ‚Organisation‘ als einen Zusammenhang aus miteinander verknüpften Tätigkeiten und Tätigkeitskomplexen, womit sie sich innerhalb der Landschaft der Qualitätsmanagementansätze von den Segmentmodellen abgrenzt, welche das Unternehmen in Qualitätsbereiche unterteilt denken (vgl. Scholz, 2013, S. 19).

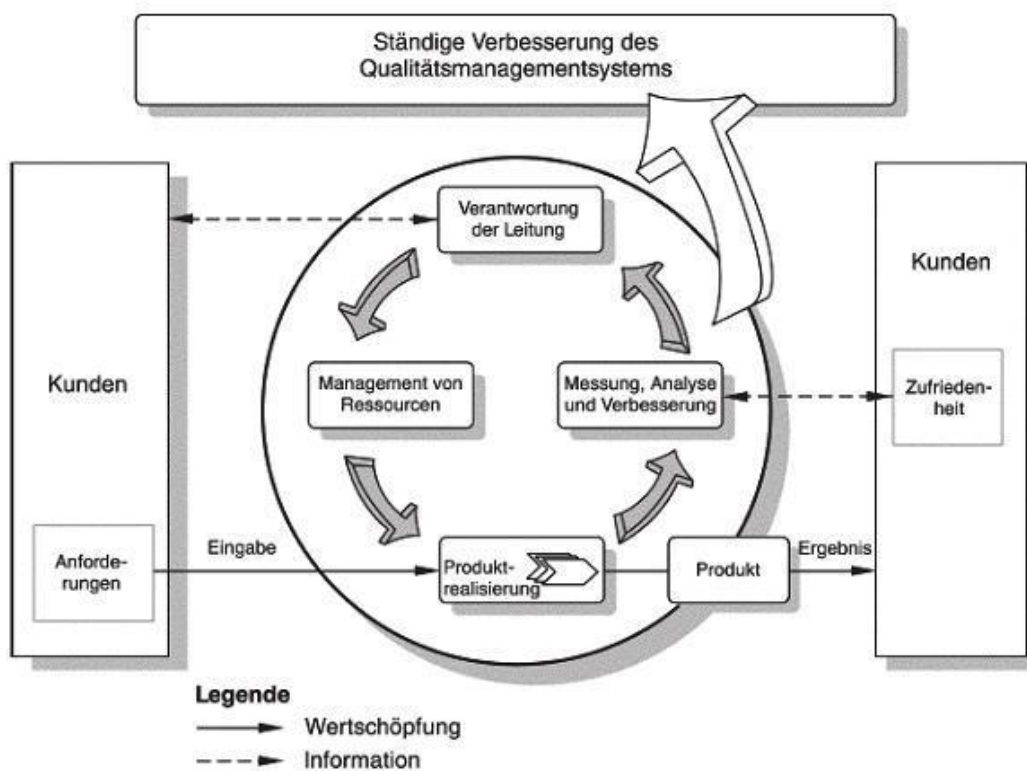
In seinem Aufbau, d. h. in den unterschiedenen Elementen und ihrer Anordnung beziehen sich der Ansatz der ISO sowie die ihm zugeordneten Normen des Qualitätsmanagements in lockerer Form auf

die Teilaufgaben des Dienstleistungserstellungsprozesses (vgl. Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA, 2002, S.18 f.); im Einzelnen:

- Verantwortung der Leitung
- Management von Ressourcen
- Produktrealisierung
- Messung, Analyse und Verbesserung

Die zu steuernden Elemente sind dabei in einem Regelkreislauf zusammengefügt, der auf eine möglichst vollständige Steuerung und kontinuierliche Verbesserung der Dienstleistungserbringung abzielt (vgl. *Abbildung 15*).

*Abbildung 15: Prozessorientiertes Managementmodell (Prozessmodell) der ISO 9001:2008*



(Quelle: <http://www.b-landau.de/iso-9000-iso-9001-iso-9004/>;  
 letzter Abruf am 08.01.2016; vgl. DIN 2012, S. 8/12)

Entsprechend des obersten Grundsatzes des Qualitätsmanagements der Kundenorientierung wird der Prozess der Produkt- und Dienstleistungserstellung dabei auf die Bedürfnisse und Erwartungen des Kunden ausgerichtet, dessen Zufriedenheit den wesentlichen Maßstab zur Beurteilung des Produktes bildet. Der Kunde stellt dabei sowohl den Ausgangs- als auch den Bezugspunkt in dem Modell dar, wobei das klassische Produktionsmodell zugrunde gelegt wird und dementsprechend von einer Transformation von Inputs in Outputs über Throughputs im Sinne einer Wertschöpfungskette ausgegangen wird: So werden die Kundenanforderungen zunächst als Inputs in die Produktrealisierung eingespeist, um diese unter Zuhilfenahme von Ressourcen im Rahmen einer kontrollierten Verarbeitung zu Produkte und Dienstleistungen zu transformieren, die durch die Befriedigung der Erwartungen und zur Zufriedenheit des Kunden führen sollen. Dessen



Rückmeldungen bzw. die Zufriedenheit des Kunden wird damit im Sinne eines Feedbacks als Information in das System zurückgespiegelt.

Zu jedem dieser vier Teilsegmente einer idealtypischen Produktion und Dienstleistungserstellung formuliert nun die ISO-Normenreihe einzelne Auflagen des Qualitätsmanagements, wobei die Organisation „dazu aufgefordert“ ist, entlang dieser Normenanforderungen „ihre Verfahrensweisen zur Herstellung, Sicherstellung und Verbesserung von Qualität festzulegen und (in einem Qualitätsmanagementhandbuch) zu dokumentieren sowie dafür Sorge zu tragen, dass die in dem Handbuch dokumentierten Verfahrensregelungen im Alltag realisiert werden“ (vgl. Merchel, 2013, S. 83). Dabei ist in den Dokumenten insbesondere mit Hilfe von Kennzahlen sowie entsprechenden Mess- bzw. Erhebungs- und Bewertungsverfahren „nachzuweisen, dass und auf welche Weise die einzelnen Verfahrensanforderungen realisiert werden“ (ebd., S. 83).

Die in den einzelnen Bereichen der ISO für ein funktionierendes Qualitätsmanagement beschriebenen Teilaufgaben des Unternehmens im Rahmen des Regelkreislaufs lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. zum Folgenden auch Bruns, 2007, S. 60-61):

- Zu Beginn hat die Leitungsebene grundlegende Orientierungs- und Justierungsprozesse vorzunehmen, indem sie aufbauend auf einer Ermittlung der Markt- sowie Kundenanforderungen strategische und operative Qualitätsziele definiert, diese sodann umfassend innerhalb der Organisation kommuniziert und entsprechende Verfahrenssysteme zur Qualitätssicherung etabliert („*Verantwortung der Leitung*“).
- Ausgehend davon sind zur Erreichung der strategischen und operativen Qualitätsziele der Einsatz der für die Produktion und Dienstleistung benötigten Ressourcen („*Management von Ressourcen*“) sowie der Vorgang der Produkt- und Dienstleistungserstellung („*Produktrealisierung*“) zu planen und zu steuern.
- Zur Steuerung und Erfolgsbewertung der Produktions- und Dienstleistungsvorgänge sind diese in der Kommunikation mit dem Kunden insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Kundenanforderungskonformität zu prüfen sowie im Ausgang davon Verbesserungsprozesse zur Optimierung der Bildungsorganisation zu initiieren („*Messen, Analysieren und Verbessern*“).
- Die Messergebnisse münden im Anschluss zur Verbesserung der Dienstleistung erneut in einer auf den Kunden abgestimmten Fixierung von Qualitätspolitik und -zielen.

Ein besonderes Charakteristikum des Regelkreislaufsystems stellt dabei dar, dass in seinem Phasenablauf Stationen eingearbeitet sind, um im Sinne von kontinuierlichen Rückkoppelungsprozessen Feedback vom Kunden einzuholen sowie die Kundenrückmeldungen und veränderten -anforderungen wieder einzuspeisen.

### ***Detailbeschreibungen***

Insgesamt umfasst die Normenreihe acht Kapitel, die jeweils wieder in Teilkapitel untergliedert sind, wobei die Kapitelstruktur der Normenreihe die Elemente des Modells und ihre Anordnung abbildet. Die einzelnen Normenforderungen lassen sich wie folgt beschreiben:

In den ersten drei Teilkapiteln „**Kapitel 1: Anwendungsbereich**“, „**Kapitel 2: Normative Verweisungen**“ und „**Kapitel 3: Begriffe**“ werden dem Nutzer im Sinne einer kurzen Anwendungserläuterung zunächst der allgemeine Gegenstandsbereich sowie der Ansatz bzw. die Zielsetzung der Qualitätsmanagementnorm dargestellt sowie auf weitere Normenkataloge (etwa zu begrifflichen Grundlagen) verwiesen.

Das „**Kapitel 4: Qualitätsmanagementsystem**“ formuliert allgemeine Anforderungen an den Aufbau sowie die Gestaltung eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems innerhalb einer Organisation, wobei es einerseits um den Aufbau der Prozess- und Verfahrensstruktur – z. B. Festlegung der relevanten Prozesse und die Bestimmung ihrer Wechselwirkungen, Definition von Verfahrensvorschriften, Klärung von Voraussetzungen zur überprüfbareren Steuerung der Vorgänge wie geeignete Methoden, messbare Kriterien sowie zur kontinuierlichen Verbesserung usw. – sowie andererseits um Umgang, Inhalte und Struktur der Qualitätsmanagementdokumentation, des Qualitätsmanagementhandbuches sowie um den Aufbau und die Lenkung der Dokumentation geht (vgl. DIN 2012 S. 18/22 ff.). In diesem Kapitel werden bereits die grundlegenden Anforderungen sowie Managementkonzepte der ISO wie Kunden-, Prozess- und Systemorientierung, der Ansatz einer sach- und datenbezogenen Entscheidungsfindung sowie der Ansatz kontinuierlicher Verbesserung dargelegt und konkretisiert.

Die Normen in „**Kapitel 5: Verantwortung der Leitung**“ definieren die Zuständigkeiten der Leitungs- und Führungskräfte eines Unternehmens im Rahmen des Qualitätsmanagements, wobei ihnen eine maßgebliche Verantwortung für die Sicherung von Qualität und beim Aufbau und Erhalt des Qualitätsmanagementsystems im Unternehmen zugewiesen wird. In diesem spiegelt sich der strategische Top-Down-Ansatz der ISO-Normenreihe, dementsprechend Qualitätsmanagement als eine hierarchisch strukturierte sowie von oben zu steuernde Unternehmensfunktion gedacht wird. Im Kern wird die oberste Leitung zur Orientierung der Organisation und ihrer Dienstleistungen an den Erwartungen ihrer Kunden verpflichtet, wobei die Leitungs- und Führungsebene die Gesamtverantwortung für das Qualitätsmanagement respektive die Erfüllung der Normenanforderungen zu übernehmen sowie deren Umsetzung durch den Einsatz passender Ressourcen sowie Management- und Führungsaktivitäten sicherzustellen hat. Gefordert wird von der Leitungs- und Führungsebene im Einzelnen

- eine Selbstverpflichtung bezüglich der Entwicklung, Umsetzung und ständigen Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems („5.1. Selbstverpflichtung der Leitung“);
- die Realisierung von „Kundenorientierung“ (5.2.) durch die Ermittlung von Kundenanforderungen und ihre Erfüllung mit dem Ziel der Kundenzufriedenheit (S.20/24). Zudem sind behördliche und gesetzliche Auflagen zu beachten und organisationsintern zu kommunizieren;
- die Festlegung einer zu den Unternehmenszielen passenden „Qualitätspolitik“ (5.3.), in der strategische Qualitätsziele für das Unternehmen zu formulieren sind und die über messbare Teilziele für die einzelnen qualitätsrelevanten innerorganisatorischen Funktionsbereiche und Ebenen sowie die Planung des Qualitätsmanagements zu operationalisieren ist („5.4. Planung“);
- eine verbindliche und transparente Festlegung der Zuständigkeiten inklusive eines Beauftragten der obersten Leitung als verantwortliche Funktionsstelle für die Umsetzung und Überwachung des Qualitätsmanagements sowie geeigneten Formen der internen Kommunikation über Qualitätsmanagement („5.5. Verantwortung, Befugnis und Kommunikation“);
- die Einrichtung geeigneter Apparate und Prozeduren zur regelmäßigen Bewertung und Verbesserung des Qualitätsmanagements, wobei sich die Bewertung der Unternehmensprozesse und -produkte auf interne Audits sowie Evaluationen durch die Kunden zu stützen hat („5.6. Managementbewertungen“).

In „**Kapitel 6: Management von Ressourcen**“ wird die Ermittlung, Beschaffung und Bereitstellung der Ressourcen gefordert, die zur Erfüllung der Kundenanforderungen respektive der Erhöhung der Kundenzufriedenheit sowie zur Sicherstellung und Verbesserung der Wirksamkeit des

Qualitätsmanagements notwendig sind (vgl. Bailey & von Below, 2010, S. 6). In diesen Normabschnitten werden im Anschluss an allgemein formulierte Auflagen zur Planung und zum Einsatz von Ressourcen Auflagen zur Ermittlung und Sicherstellung aller für die Produktion und Dienstleistungserstellung benötigten Ressourcen verpflichtet, im Einzelnen der notwendigen personellen Ressourcen („6.2. Personelle Ressourcen“), der benötigten Infrastruktur sowie den erforderlichen Sachmaterialien, Dienstleistungen und Kommunikationssystemen („6.3. Infrastruktur“) und der erforderlichen Arbeitsumgebung („6.4. Arbeitsumgebung“).

Die Auflagen in „**Kapitel 7: Produktrealisierung**“ regulieren den Prozess der Dienstleistungs- bzw. Produkterstellung als den Leistungsbereich eines Unternehmens. Entsprechend des Grundansatzes der prozessbegleitenden Qualitätssicherung ist das Kapitel mit sechs Teilkapiteln sowie detaillierten Unterabschnitten rein quantitativ das umfangreichste der Norm. Entsprechend des prozessorientierten Ansatzes wird zunächst eine Ermittlung all derjenigen Prozesse gefordert, welche zur Erzeugung von kundenanforderungs- und auflagenkonformen Produkten notwendig sind (vgl. von Bailey & von Below, 2010, S. 6) sowie ihre Kontrolle und Qualitätssicherung über entsprechende Hilfsmittel und Instrumente. Entsprechend des systemorientierten Ansatzes sind auch die Bezüge und Wechselwirkungen zwischen den Produkten zu bestimmen. Zu den im Rahmen der Produkt- und Dienstleistungserstellung zu regulierenden Vorgängen gehören:

- Planungsprozesse („7.1. Planung der Produktrealisierung“),
- kundenbezogene Prozesse wie die Ermittlung der Kundenanforderungen, die Gestaltung der Kommunikationsprozesse sowie der relevanten Geschäftsvorgänge mit den Kunden („7.2. Kundenbezogene Prozesse“),
- die Produktion sowie Dienstleistungserbringung selbst inklusive vorgelagerter bzw. begleitender Prozesse („7.3. Entwicklung“, „7.4. Beschaffung“, „7.5. Produktion und Dienstleistungserbringung“) sowie
- die Überwachung und Messung von Prozessen („7.6. Lenkung von Überwachungs- und Messmitteln“).

In „**Kapitel 8: Messung, Analyse und Verbesserung**“ wird von der Organisation der Aufbau eines organisationsinternen Systems aus „Überwachungs-, Mess-, Analyse- und Verbesserungsprozessen“ (DIN 2012 S. 39/43) gefordert, um die Anforderungskonformität der Produkte sowie die Kundenzufriedenheit zu überwachen und eine kontinuierliche Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems zu ermöglichen. Hierzu wird auch der Einsatz geeigneter Methoden und Techniken der Objektivierung und Kontrolle gefordert (vgl. „8.1. Allgemeines“). Die Daten und Analysen zu unternehmensinternen Prozessen und Ergebnissen dienen als Grundlage für die Einleitung von Verbesserungsmaßnahmen, wobei auch das Qualitätsmanagementsystem einer systematischen Bewertung zu unterziehen ist und die oberste Leitung auf dieser Basis über etwaige Veränderungen am Qualitätsmanagementsystem entscheidet (vgl. Bailey & von Below, 2010, S. 6). Einzuführen und zu steuern sind Verfahren und geeignete Instrumente in folgenden Bereichen:

- Erhebung von Kunden-Feedback und -zufriedenheit sowie anderer relevanter Daten, die Durchführung interner Audits zur Prüfung der Normkonformität des Qualitätsmanagementsystems sowie der Beurteilung der Produkte und Dienstleistungen (Kapitel 8.2. „Überwachung und Messung“),
- Umgang mit fehlerhaften Produkten bzw. Dienstleistungen (in „8.3. Lenkung fehlerhafter Produkte“),

- Ermittlung und Nutzung geeigneter Prüf- und Kontrolldaten zur Beurteilung und Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems („8.4. Datenanalyse“)
- ständige Verbesserung und Korrektur gleichermaßen der Produkte und Dienstleistungen als auch des Qualitätsmanagementsystems sowie geeigneter Vorbeugungsmaßnahmen („8.5 Verbesserung“).

### **PDCA-Zyklus**

In der Anordnung der Elemente sowie den beschriebenen, von der Norm geforderten einzelnen Aufgaben und Teilaktivitäten innerhalb der Kapitel und Teilabschnitte folgt die ISO 9001 wie auch andere Qualitätsmanagementansätze dem Plan-Do-Check und Act (PDCA)-Zyklus von Deming, der ein einfaches dem Modell der klassischen Zweck-Rationalitäts-Modell entsprechendes Handlungsschema darstellt. Damit ist ein übergreifendes Strukturmuster des durch die ISO-Norm geforderten Handlungssystems beschrieben, welches nicht nur die Ordnung der einzelnen Aufgabenbereiche beschreibt, sondern letztlich für alle Prozesse verwendet werden soll (vgl. DIN 2012, S. 7/11). Insofern sind sowohl die Aufgaben auf der strategischen als auch die Teilaufgaben auf der operativen Ebene entsprechend der Teilaufgaben „Planen, Ausführen, Überprüfen und Verbessern“ zu organisieren (vgl. auch Merchel, 2013, S. 84).

## **7.2.5 Kritische Diskussion: Möglichkeiten und Grenzen der ISO im Spiegel der Fachdebatte**

### **Frühe Kritikpunkte**

Als originär betriebswirtschaftlicher sowie als erster Qualitätsmanagementansatz innerhalb der Weiterbildung überhaupt war die ISO-Norm von Beginn an einer intensiven kritischen Diskussion ausgesetzt, wobei wesentliche Kritikpunkte bereits dargestellt wurden (vgl. **Kapitel 3.2** und **Kapitel 3.3**): Ein zentraler Strang der Kritik bezieht sich auf die fremde Terminologie respektive die damit verbundene Semantik und Rationalität, welche von Kritikern insbesondere zu Beginn der Debatte entweder als nicht übertragbar, im besten Falle als nutzlos für die Bemühung um pädagogische Qualität, oder aber als potenziell schädlich angesichts der Gefahr einer Überformung durch eine fremde Sinnhaftigkeit und Rationalität bewertet wurde. Die häufig thematisierten Kritikpunkte wie die gedankliche Nähe der ISO-Norm zum Produktionssektor, die sperrige Begrifflichkeit mit dem notwendigen, erheblichen Übersetzungsaufwand sowie die Befürchtung überbordender bürokratischer Dokumentation oder einer Durchsetzung von Kundenorientierung und Marktdenken wird bis heute trotz der erfolgten Revisionen der ISO-Norm 2000 sowie 2008 angeführt, so dass sie in der weiteren Untersuchung als Hintergrundwissen mitgeführt werden.

### **Verfahrens- statt Produktqualität**

Eine bis heute für den Diskurs maßgebliche, systematische Kritik an dem methodischen Zugang der ISO-Norm betrifft den Vorbehalt, dass die ISO lediglich die Qualität von Verfahren gewährleisten könne, ohne jedoch dadurch bereits die durch die Verfahren angestrebte Qualität der pädagogischen Prozesse bewirken zu können. Dies wurde pointiert von Harney (vgl. Harney, 1997, 1998) in Anschluss an Luhmann sowie in Analogie zum Verhältnis von Verfahren der Rechtsprechung sowie Gerechtigkeit und Wahrheit auf den Punkt gebracht (vgl. auch Hartz, 2004, S. 236):

„Wie man in der Rechtssoziologie schon lange weiß, ist (...) die Einlösung von Verfahrensanforderungen weder identisch mit der Einlösung des Ziels noch mit der Bearbeitung des unmittelbaren Substrats, auf das das Verfahren abstellt. So können Gerichte weder Gerechtigkeit noch Wahrheit unmittelbar bearbeiten. Sie können das Verfahren nur überwachen, in dem es zu Entscheidungen kommt, die

durch das Verfahren als gerechtigkeits- und wahrheitsbezogene Entscheidung legitimiert sind (vgl. Luhmann 1969). Mit dem Qualitätsmanagement verhält es sich analog (...)! (Harney, 1997a, S. 198–199)

Passend zu dieser Kritik einer lediglich formal bleibenden Verfahrensstandardisierung wurde der Norm auch vorgeworfen, von inhaltlichen Qualitätsansprüchen zu abstrahieren und somit auch die „Produktion von Betonschwimmwesten“ (Pfitzinger, 2009, S. 18) zertifizieren zu können.

Systematisch werden die Grenzen der Verfahrensstandardisierung auf miteinander zusammenhängende Problemstrukturen wie die fehlende Möglichkeit der Trennung zwischen Kunde und Produkt (vgl. Harney, 1997), die notwendige Mitwirkungs- und Arbeitsbereitschaft von Personen (vgl. Harney, 2000) oder die Komplexität doppelter Kontingenz (Hartz, 2004) zurückgeführt, wobei in der Debatte um das Technologiedefizit strukturelle Problemlagen aufgezeigt wurden, die auf Grenzen der Standardisierbarkeit verweisen. Insofern droht der Qualitätsmanagementansatz der ISO-Norm im Kontext der Weiterbildung die notwendigen Anforderungen pädagogischer Qualitätssicherung zu verfehlen bzw. zu überformen.

### ***Differenzierte Auslotung der Möglichkeiten und Grenzen der ISO-Normenreihe im Diskurs***

Gegenwärtig dominieren im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskurs Bilanzierungen der Stärken und Schwächen bzw. Chancen und Risiken der ISO-Normenreihe, die z. B. in Einführungswerken zum Qualitätsmanagement (vgl. für die Weiterbildung Hartz & Meisel, 2011, für die Soziale Arbeit Merchel, 2013) finden, in diversen anderen Fachpublikationen (vgl. Brosche & Veltjens, 2006; Gnahs, 2000; Gnahs, 1999) sowie in praxisorientierten Synopsen, die Grundlage für eine Auswahl aus den verschiedenen Ansätze ermöglichen sollen (vgl. z. B. k.o.s. GmbH, 2011; Witthaus, 2004). Insofern eine Aufarbeitung aller in der kritischen Debatte aufgeführten Beiträge und Argumente nicht geleistet werden kann, beschränken sich die weiteren Ausführungen auf zwei einschlägige Beiträge, in denen differenziert Pro und Contra gegenüber der ISO-Norm aufgeführt werden. Während Gnahs von einer neutralen Position aus ein kritisches Resümee mit Blick auf die Weiterbildungsdebatte zieht (vgl. Gnahs, 2000), nimmt Pfitzinger eine kritische Bilanzierung aus einer der ISO nahestehenden Perspektive sowie ohne Bezug auf eine spezifische Branche vor (vgl. Pfitzinger, 2009). Mit dieser Zusammenfassung werden einerseits typische Kritikpunkte sowie andererseits auch unterschiedliche Sichtweisen auf die ISO abgebildet, wodurch zu einer differenzierten Bewertung der ISO-Normenreihe beigetragen wird.

### ***Möglichkeiten und Grenzen der ISO-Normenreihe***

Die kritische Bilanz von Gnahs bezieht sich auf die ISO-Normen ISO 9000 ff. noch vor der umfangreichen Revision 2000 und bildet den Diskussionsstand Ende der 1990er-Jahre nach Abklingen der ersten Kontroversen sowie einer Konsolidierung der Debatte ab (vgl. Gnahs, 1999). Gleichwohl führt diese zahlreiche Pro- und Contra-Argumente auch der heutigen Debatte zur ISO-Norm auf. *Tabelle 34* stellt die von Gnahs erläuterten Möglichkeiten und Grenzen auf (vgl. ebd., S. 16).

Tabelle 34: Möglichkeiten und Grenzen der ISO-Norm

Möglichkeiten	Grenzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forcierung einer Positionierung von Einrichtungen zu Fragen der Qualität über die Qualitätspolitik sowie Mobilisierung der Führungsverantwortung für Qualität</li> <li>- Einstieg in Organisationsentwicklungsprozesse über eine Zertifizierung</li> <li>- Förderung des Denkens in Kreislauf- und Systemzusammenhängen im Sinne von Qualitätskreisläufen und Feedback-Schleifen zur kontinuierlichen Verbesserung</li> <li>- Etablierung einer „Anspruchsgrundlage“ (Gnahs, 1999, S. 16) für Weiterbildungspersonal durch Mitarbeiter- und Personalentwicklung</li> <li>- Verbindlichkeit und Verfahrensstandardisierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhaltsleere und beliebige Interpretierbarkeit der Norm, so dass statt der Produktqualität lediglich die Qualitätsstandards für Verfahren gesichert und zertifiziert werden</li> <li>- Reduktion auf eine Marketing-Funktion ohne substantielle Qualitätssicherung</li> <li>- „Insiderorientierung“ durch die nicht für Laien verständlichen Qualitätsmanagementhandbücher</li> <li>- Tendenz zur Verschriftlichung und Bürokratisierung</li> <li>- Überreglementierung und Abgabe von Verantwortung anstatt einer Förderung allseitiger Verantwortung innerhalb der Organisation entsprechend des TQM-Ansatzes</li> <li>- Verabsolutierung von Kundenbedürfnissen gegenüber pädagogisch-professionellen Ansprüchen, Bildungsauftrag und Teilnehmerorientierung</li> <li>- Statistische Ausrichtung an Verfahrensstandards und Qualitätssicherung statt an zielorientierter Qualitätsentwicklung</li> <li>- Kostenintensität durch Zertifizierung und Zertifizierungsvorbereitung</li> </ul>

(in Anschluss an Gnahs, 1999)

Pfzinger (vgl. Pfzinger, 2009) bezieht sich in seiner kritischen Reflexion zum ISO-Qualitätsmanagementansatz explizit auf die revidierte Norm von 2008, wobei die Bilanz der Stärken und Schwächen der Normgruppe auf Basis von Praxiserfahrungen aus der Perspektive des Unternehmensberaters sowie auf Basis von Studien erfolgt. Entsprechend seiner Nähe zur ISO zielt er explizit auf eine Relativierung der negativen Kritik ab. Die in der Kritik angesprochenen Problemlagen werden dabei vielfach mehr als Anwendungs- und Managementfehler denn als inhärente Probleme der Norm eingeordnet; die berechtigten Kritikpunkte hingegen hätten zudem zu einer Revision der Norm geführt. Trotz seiner klaren Positionierung bildet Pfzinger in differenzierter Weise ein breites Spektrum der in der Debatte angeführten Argumente ab (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35: Stärken und Schwächen der ISO-Norm

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steigerung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Abläufe sowie des Entstehungsprozesses des Produktes, was zu einer erleichterten Fehlersuche führt sowie eine kontinuierliche Verbesserung ermöglicht</li> <li>- Erleichterte Einarbeitung neuer Mitarbeiter durch Qualitätsmanagementdokumentation</li> <li>- verstärkte Kundenorientierung sowie ein gesteigertes Bewusstsein für Kundenbedürfnisse durch die Anstoßung alltäglicher Qualitätsdiskussionen</li> <li>- Marktvorteile gegenüber nicht-zertifizierten Unternehmen insbesondere in weniger zertifizierten Branchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zertifizierung der Qualitätsfähigkeit eines Systems und einer Vernachlässigung der Produktqualität</li> <li>- Formalität und Verfahrensbezogenheit der Norm, die auch die Zertifizierung der Produktion von „Beton-schwimmwesten“ ermöglichen und Kundenwünsche außen vorlassen würde</li> <li>- die ingenieurslastige Sprache der Norm, welche für Nicht-Produktionsunternehmen Schwierigkeiten bei der Interpretation und Anpassung der Norm bereitet respektive die Vorwürfe einer Nicht-Übertragbarkeit der Norm auf andere, nicht wirtschaftlich-technische Branchen sowie die verklausulierte Sprache allgemein</li> <li>- die Gefahr einer Verstärkung der Bürokratie im Unternehmen insbesondere durch die (jedoch nicht notwendige) Übernahme der Kapiteleinteilung der Norm bei dem Aufbau des eigenen Systems und der Erstellung der Qualitätsmanagementdokumentation, was zu einer Intransparenz und Künstlichkeit des Systems sowie zu einer fehlenden Gesamtübersicht über die Prozesse und ihrer Wechselwirkungen zueinander führen kann</li> <li>- eine zu starre Festlegung und Kontrolle der Verfahren zur Sicherung der Normkonformität und der Aufbau von Papiertigern</li> <li>- eine nicht hinreichende Hervorhebung der Bedeutung von Führung für Qualität im Vergleich zu den neueren TQM-Ansätzen</li> <li>- die Durchführung einer Zertifizierung zu Selbstzwecken und eine Zertifizierung des ohnehin schon Selbstverständlichen (vgl. zu einer ähnlich gelagerten Einschätzung Wittpoth, 1997), welche auf eine Reduktion auf die minimale Nachweisstufe der ISO zurückzuführen sei</li> </ul>

(in Anschluss an Pfitzinger, 2009)

### 7.3 Revision der Normenreihe ISO 9000 ff.

In den letzten Jahren sind alle Mitglieder der hier relevanten Normenfamilie – im Einzelnen ISO 9000, 9001, 9004 sowie 19011 – zu unterschiedlichen Zeitpunkten geändert worden<sup>130</sup>, wobei im Weiteren die Revisionen der ISO 9001 von 2015 im Zentrum stehen, die die Fassung von 2008 ersetzen, sowie der zugrunde liegenden Managementprinzipien in ISO 9000. Die für die Zertifizierung grundlegenden Normen der ISO 9001 sind dabei seit dem September 2015 in Kraft, wobei eine Übergangsfrist für die ISO 9001:2008 von drei Jahren bis September 2018 erfolgt sein muss.

---

<sup>130</sup> Die jüngsten Fassungen sind ISO 9000:2015, 9001:2015, 9004:2009 und 19011:2011.

### 7.3.1 Einordnung und Hintergründe

Die regelmäßige Überprüfung der ISO-Normenreihe durch die Mitgliedsorganisationen ist integrierter, konzeptioneller Bestandteil des ISO-Ansatzes zur Entwicklung markt- und unternehmensadäquater Managementstandards, welche alle fünf Jahre erfolgt und der Sicherstellung ihrer Aktualität und Bedeutsamkeit auf dem Markt dienen soll (vgl. Votsmeier/DQQ, o.J.). Mit der Revision sollte u. a. der Bedeutung neuer Managementkonzepte, komplexer werdender Prozessketten sowie gestiegener Kundenerwartungen im Zuge gewachsener Globalisierung Rechnung getragen werden (ISO 2015), wobei die inhaltliche Grundlage der Revision u. a. eine webbasierte Befragung der Anwenderunternehmen zur zukünftigen Bedeutung der bisherigen ISO 9001:2008 sowie verschiedener aktueller Managementkonzepte und ihrer Integration bildete. Diese zeigte Änderungsbedarf angesichts gewandelter Anforderungen sowie Schwächen der bisherigen Normenreihe als Voraussetzung für die Sicherung ihrer Aktualität auf (vgl. Votsmeier/DQQ, o.J.). Das strategische Ziel der Revision stellte u. a. die „Berücksichtigung von Änderungen in Qualitätsmanagementverfahren und Technologien seit der letzten großen Revision (2000) und Bereitstellen eines stabilen Kerns von Anforderungen für die nächsten 10 oder mehr Jahre“ (Votsmeier/DQS, o.J.) dar.

Wenngleich gegenwärtig zum Umfang der Anwendung der revidierten Fassung in der Weiterbildung und ihren spezifischen Teilsegmenten, in denen diese Einsatz findet, aufgrund fehlender empirischer Daten noch keine verlässlichen Aussagen getroffen werden können<sup>131</sup>, ist entsprechend der bereits bestehenden Qualitätsmanagementstrukturen und der Strukturzwänge von einer umfassenden Anpassung der nach ISO 9001 zertifizierten Einrichtungen und Verbände innerhalb der Weiterbildungslandschaft auf die Anforderungen der revidierten Norm auszugehen.

### 7.3.2 Änderungen im Überblick

Während die Revision der ISO Normenreihe in 2008 gegenüber der Fassung von 2000 entsprechend der Experteneinschätzungen nur leicht verändert war (vgl. Wagner, 2007), sind mit der Revision von 2015 weitgehendere Veränderungen verbunden, die sowohl die Struktur der Normen als auch ihre Inhalte betreffen (Graebig, 2016, S. 1 ff.) und sich konkret an Veränderungen im Hinblick auf die Art, Anzahl und Anordnung der Abschnitte sowie der Terminologie festmachen lassen (vgl. TÜV Rheinland, o.J.).<sup>132</sup> Aufbauend auf der Heuristik von Masing implizieren solche auf der Textoberfläche ablesbaren Veränderungen jedoch ggf. auch Wandlungen auf der tieferliegenden Ebene der

---

131 Gegenwärtig haben bereits zahlreiche Umstellungen stattgefunden (vgl. exemplarisch Kolping Bildungswerk Paderborn, o.J. (<http://www.kolping-bildung-paderborn.de/Ueber-uns/Qualitaet/Qualitaet-bescheinigt.html>); Abruf am 22.10.2016); VHS Werl, o.J. (<http://www.vhs-werl.de/index.php?id=32>); Abruf am 22.10.2016); Schneider, 2016 für Österreich). Weitere dürften geplant und im Rahmen der Übergangsfrist bis September 2018 umgesetzt werden.

132 So kommt die Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Managementsystemen (DQS) zu dem Schluss, dass es „noch nie in der 28-jährigen Geschichte von ISO 9001 [...] im Zug einer Revision so viele grundlegende Änderungen an Struktur und Managementorientierung gegeben“ habe „wie diesmal“ (DQS, o.J.), wobei hier wohl insbesondere der Aufwand bei den Unternehmen zur Umstellung gemeint ist. So machen Veränderungen dieser Art bei den Anwendern der ISO 9001:2008 u. a. vergleichende Analysen zwischen der alten und der neuen Fassung der Normensysteme notwendig, um die erfolgten Änderungen sowie den daraus resultierenden Überarbeitungsbedarf für den Erhalt des Zertifikats ermitteln zu können (vgl. Graebig, 2016, S. 1 f.). Bei der Einordnung von Aussagen zu Art und Umfang der Veränderungen müssen insofern auch die jeweiligen Interessen und die hinter den Bewertungen – z.B. auch das unternehmerische Interesse der Auditierungs- und Zertifizierungsgesellschaften – mitberücksichtigt werden.



theoretischen Vorstellungen, Modelle und Konzepte des Qualitätsmanagements von Organisationen, die im Weiteren dargestellt werden sollen. Wenngleich die vorliegenden Analysen im Hinblick auf Art, Umfang und Einordnung der jeweils ausgewiesenen Veränderungen je nach Perspektive variieren (z. B. in Abhängigkeit von der Fachdisziplin bzw. Branche, der beruflichen Rolle oder der Funktion im Unternehmen sowie individuellen Gewichtungen), findet sich ein Grundkonsens über wesentliche Änderungen (vgl. die Darstellungen bei DQS GmbH, 2015; TÜV Rheinland, o.J.; Pfitzinger, 2015; Dahl, 2013; für die Weiterbildung BFI Österreich, 2016.).

### **Einführung der High Level Structure**

Die revidierte ISO orientiert sich an der „High Level Structure“ als dem neuen einheitlichen Rahmen für Managementsysteme entsprechend der Annex SL des Teils 1 der ISO/IEC Directive (vgl. ISO 2015 [http://www.iso.org/iso/annex\\_sl\\_excerpt\\_-\\_2015\\_6th\\_edition\\_-hls\\_and\\_guidance\\_only.pdf](http://www.iso.org/iso/annex_sl_excerpt_-_2015_6th_edition_-hls_and_guidance_only.pdf); Abruf am 22.10.2016; vgl. ISO 2015 ppt). Diese Richtlinien bieten einen „Leitfaden für die Entwickler von Managementsystemstandards“ und zielen darauf ab, „dass bei der Entwicklung oder Überarbeitungen von Managementsystemnormen künftig eine gemeinsame übergeordnete Struktur und einheitliche Anforderungen angewendet werden“ (QZ-online.de, 18.11.2013). Diese „beinhaltet generelle Anforderungen für alle Standards, z. B. hinsichtlich der Identifizierung des Umfelds der Organisation, der Betrachtung von Risiken und Chancen, Ressourcen, Audits usw.“ (LRQA, o.J.; <http://www.lrqa.de/images/15542-anlage-sl-factsheet.pdf>; letzter Abruf am 22.10.2016). Damit trägt die überarbeitete Norm zur Vereinheitlichung sowie Integration der verschiedenen Managementansätze von Unternehmen bei. Die Direktive stellt einen allgemeinen, übergreifenden Rahmen bestehend aus einer einheitlichen Terminologie, einer einheitlichen Struktur, einer einheitlichen Definitionen sowie einem gemeinsamen Haupttext für das Management von Organisationen entsprechend der ISO-Normen dar, der dann um die je spezifischen themenbezogenen Standards ergänzt werden soll (vgl. <https://www.qz-online.de/news/uebersicht/nachrichten/annex-sl-leitfaden-fuer-die-entwicklung-und-ueberarbeitung-von-iso-standards-703805.html>; 21.10.2016). Sie soll die Kombination und die Abstimmung der ISO 9001:2015 als Standard zum Qualitätsmanagement mit anderen themenbezogenen Managementsystemen erleichtern.

*Tabelle 36* stellt die Veränderung der Gliederungsstruktur dar, die zunächst mit einer eher formalen Änderung im Hinblick auf die Anzahl und Bezeichnung der Kapitel/Abschnitte sowie der Zuordnungen der Einzelforderungen verbunden ist und sich – neben der erhöhten Anschlussfähigkeit an andere Qualitätsmanagementsysteme – als Erweiterung und Ergänzung darstellt (vgl. Pfitzinger, 2015; TÜV, o.J., S. 13, vgl. für eine Gegenüberstellung *Tabelle 36*).

Tabelle 36: Änderungen der Gliederungsstruktur in Folge der Revision – ISO 9001:2008 und ISO 9001:2015 im Vergleich

ISO 9001:2008	ISO 9001:2015
1. Scope	1. Scope
2. Normative references	2. Normative references
3. Terms and definitions	3. Terms and definitions
4. Quality management Systems	4. Context of the organisation
5. Management Responsibility	5. Leadership
6. Ressource Management	6. Planning
7. Product Realisation	7. Support
8. Measurement, Analysis, Improvement	8. Operation
	9. Performance evaluation
	10. Improvement

(vgl. für eine detaillierte Aufschlüsselung die vergleichende Darstellung unter <http://kirsch-managementsysteme.de/blog/2014/09/12/high-level-structure-iso-9001-2015/;30.01.2017>)

### **Inhaltliche Änderungen der Norm**

Die wesentlichen inhaltlichen Änderungen der Normenaufgaben lassen sich wie folgt explizieren (vgl. zum folgenden CERTQUA, 2015; DQS GmbH, 2015; TÜV Rheinland o.J.; Pfitzinger, 2015; Dahl, 2013):

- *Einbezug des Kontextes und Umfelds einer Organisation:* Entsprechend der revidierten ISO muss die Organisation in ihrem Qualitätsmanagementsystem stärker den Kontext der Organisation sowie organisationsinterne und -externe Entwicklungen berücksichtigen sowie ihre Auswirkungen für die Konformität der Produkte und Dienstleistungen prüfen (vgl. DQS GmbH, 2015).
- *Einbezug weiterer Zielgruppen im Sinne des Stakeholder-Ansatzes:* Während die ISO-Fassung von 2008 in der Bewertung von Qualität den Kunden sowie seine Anforderungen und Erwartungen zum einzigen Maßstab machte, fordert die revidierte Fassung zusätzlich zur Kundenorientierung eine Berücksichtigung weiterer für Qualität relevanten Parteien wie Mitarbeiter, Lieferanten, Kooperationspartner, Kostenträger etc. und ihrer Anforderungen. Zur Steuerung sind Informationen über die verschiedenen Interessensgruppen und ihre Erwartungen einzuholen und zu überprüfen (vgl. TÜV, o.J., S. 19). Mit der Erweiterung des Kreises der im Qualitätsmanagement in den Blick zu nehmenden Zielgruppen folgt sie inhaltlich dem Grundgedanken des Stakeholder-Ansatzes (vgl. Pfitzinger, 2015; CERTQUA QM-Blog, o.J.; TÜV, o.J., S. 19).
- *Stärkung der Prozessorientierung und Ausbau des Prozessmanagements:* Wenngleich Prozessorientierung sowie ein systematisches Prozessmanagement bereits zu den Grundsätzen der ISO 9001:2008 gehörte, wird diese noch ausgebaut, indem neben der Ermittlung der Prozesse in ihren Wechselwirkungen für jeden der Prozesse die Festlegung von Konkretisierungen und Steuerungsfaktoren (erforderliche Eingaben und erwartete Ergebnisse, Leistungsindikatoren zur Lenkung der Prozesse, Verantwortlichkeiten sowie die Ermittlung von Chancen und Risiken mit Einfluss auf die Zielerreichung) gefordert werden (vgl. TÜV, o.J., S. 20; CERTQUA, 2015) und so das Verständnis für die Prozessstruktur eines Unternehmens ausgebaut wird (vgl. Pfitzinger, 2015, S. 6).
- *Neuverteilung der Verantwortlichkeiten für das Qualitätsmanagement ohne Verpflichtung zur Einrichtung eines zentralen „Beauftragten der obersten Leitung“:* Anstatt der ehemals verbindlich vorgesehenen Einsetzung eines Beauftragten der obersten Leitung als verantwortliche Stabsstelle für das Qualitätsmanagement wird in der revidierten Fassung die Verantwortlichkeit des obersten Managements für das Qualitätsmanagement betont, welches die verantwortlichen Personen für die Umsetzung der Entwicklung, Einhaltung und Verbesserung des Qualitätsmanagements

mentensystems und seiner Normen festzulegen hat (TÜV, o.J., S. 23). Dies impliziert auch die Aufgabe, „andere relevante Führungskräfte“ zu unterstützen, „um deren Führungsrolle in deren jeweiligen Verantwortungsbereich deutlich zu machen“ (ebd.), so dass insgesamt die Zuständigkeit der Leitung und des Managements deutlicher gemacht wird.<sup>133</sup>

- *Integration des Risikomanagements in den Ansatz des Qualitätsmanagements:* Neu ist die Auflage, systematisch sowohl Risiken als auch Chancen von Entwicklungen für die Leistungsfähigkeit einer Organisation zu ermitteln und diese in die Steuerung der Prozesse miteinzubeziehen, was nach Pfitzinger ein neues Aufgabenfeld für die meisten Bildungseinrichtungen darstellt (vgl. Pfitzinger, 2015, S. 7). Risikomanagement bildet dabei ein Querschnittsthema innerhalb der Norm, welche sich „durch viele Kapitel, von der Unternehmensebene über Prozessrisiken zu Entwicklungsrisiken, Beschaffungsrisiken etc.“ (QZ-online, 18.11.2013) zieht und auch zum Gegenstand von risikobasierten Audits wird (vgl. QZ-online, 18.11.2013). Damit hebt die ISO die Notwendigkeit eines risikobasierten Denkens und Handelns für das Qualitätsmanagement hervor (DQS GmbH, 2015).
- *Integration des Wissensmanagements in das Qualitätsmanagement:* Angesichts der zentralen Bedeutung der Ressource Wissen sind Unternehmen nun zu einem systematischen Wissensmanagement verpflichtet im Sinne der Auflage, „das notwendige Wissen zur Durchführung der Prozesse festzuhalten, aufrechtzuerhalten und für alle Mitarbeiter verfügbar zu machen“ (CERTQUA QM-Blog, 6. Abschnitt „Wissensmanagement“), wobei zur Art des praktizierten Wissensmanagements keine Auflagen gemacht werden, um die Entwicklung eines an die je spezifischen Bedingungen angepassten Wissensmanagementsystems zu ermöglichen (vgl. ebd.).
- *Qualitätsmanagementdokumentation:* Geändert haben sich weiterhin die Auflagen zur Dokumentation, die insgesamt im Hinblick auf die Art und die verwendeten Medien der Dokumentation als flexibler eingeschätzt werden sowie mehr Spielräume für die Unternehmen böten (vgl. DQS GmbH, 2015, CERTQUA, 2015). Anstatt Dokumenten oder eines Qualitätsmanagementhandbuches wie in der ISO 9001:2008 werden nun lediglich für den Nachweis eines normkonformen Qualitätsmanagementsystems die „Aufrechterhaltung dokumentierter Information“ sowie die „Beibehaltung dokumentierter Information“ (TÜV o.J., S. 29) gefordert, was auch eine EDV- oder webbasierte Dokumentation ermöglicht. Damit trägt die Norm den neueren technologischen Entwicklungen Rechnung (vgl. CERTQUA, 2015).

Die Analysen zeigen dabei auf, dass mit verschiedenen Änderungen – Stakeholder-Ansatz, Prozessmanagement sowie Risikomanagement – z. T. bereits bekannte Prinzipien und Auflagen aus dem Leitfaden ISO 9004, der als Ergänzung und Empfehlung zum Qualitätsmanagement gedacht war, verbindlich in die ISO 9001 integriert worden sind und somit moderne Managementansätze verbindlich in das Qualitätsmanagement nach ISO integriert werden (vgl. Dahl, 2013, S.1 ff.). Insofern dürften einige der in der revidierten Fassung geforderten Auflagen durch die Auseinandersetzung mit den Empfehlungen assoziierter Normen - insbesondere der 9004 – bereits bekannt sein.

---

133 Insofern jedoch „die oberste Leistung weiter die Möglichkeit“ hat, „sich ‚Kümmerer‘ für QM [=Qualitätsmanagement, H. B.] zu ernennen“, hat „[de] facto [...] diese Änderung gegenüber der Vorgängernorm keine gravierenden Auswirkungen“. (Pfitzinger, 2015, S. 6), so dass weiterhin die Verantwortung vom Management delegiert und abgegeben werden kann.

Aufbauend auf dieser allgemeinen analytischen Zusammenfassung der Veränderungen werden nun vertiefend die Veränderungen der Konzepte sowie des prozessorientierten Modells dargestellt und sodann im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Problemstellung der Untersuchung diskutiert.

### 7.3.3 Analyse der Konzepte und Modelle im Hinblick auf Veränderungen

#### **Konzepte**

*Tabelle 37* stellt die Qualitätsmanagementgrundsätze respektive Prinzipien beider Versionen vergleichend gegenüber und zeigt einige bedeutsame Veränderungen auf: Auf der Ebene der dargestellten Elemente zeigt sich zum einen eine Reduktion der Anzahl von acht auf sieben Grundsätze, welche auf die Erweiterung des prozessorientierten Ansatzes zurückzuführen ist, der nun den systemorientierten Ansatz umfasst. Zum anderen wurde die Bezeichnung einiger der Elemente leicht modifiziert, wobei die vergleichende Analyse der inhaltlichen Erläuterungen z. T. nur in dem Austausch, dem Weglassen oder dem Hinzufügen einzelner Begriffe bestehende Veränderungen der Beschreibungen zeigt. In einzelnen Bereichen – z. B. Kundenorientierung, Prozessorientierung oder dem Bereich der Entscheidungsfindung – spiegeln sich die verschiedenen der bereits beschriebenen konzeptionellen Veränderungen des Managements, z. B.:

- Berücksichtigung der Anforderungen und Erwartungen anderer interessierter Parteien entsprechend des Stakeholder-Ansatzes, wobei solche Bedarfe und Erwartungen ermittelt und beeinflusst werden sollen, welche die Zufriedenheit des Kunden betreffen können (bei *1. Kundenorientierung*)<sup>134</sup>,
- die Hervorhebung der Bedeutung der Führungskräfte aller Ebenen (bei *2. Führung*)
- Erweiterung der Prozessorientierung durch ein umfassendes und operationalisiertes, auf das Gesamtsystem bezogenes Prozessmanagement (bei *4. Prozessorientierung*),
- die Hervorhebung der Bedeutung von Fakten, Beweisen und Datenanalysen (gegenüber Daten und Informationen) sowie der Notwendigkeit des Verstehens von Ursache-Wirkungszusammenhängen sowie unbeabsichtigten Nebenwirkungen (bei *6. Faktengestützte Entscheidungsfindung*), die mit dem Verweis auf die Vielfältigkeit von benötigten Daten und Datenquellen bei der Entscheidungsfindung sowie der Komplexität und Unsicherheit von Entscheidungen begründet wird.

In der Gesamtschau spiegelt sich in den Veränderungen eine Loslösung von der produktionstechnologischen Semantik und eine Öffnung für den Dienstleistungsbereich und der hier benötigten Management- und Steuerungsformen.

---

134 Allerdings wird in der Erläuterung des Prinzips der „Kundenorientierung“ auch auf die Notwendigkeit der Gewährleistung einer Balance zwischen den Interessen der Kunden sowie anderen Interessens- und Anspruchsgruppen beschrieben: „Ensuring a balanced approach between satisfying customers and other interested parties (such as owners, employees, suppliers, financiers, local communities and society as a whole“ (ISO 9000:2005, zitiert nach [http://www.olev.de/q/8\\_qm-grunds-vergl.htm](http://www.olev.de/q/8_qm-grunds-vergl.htm); Zugriff am 06.06.2017)

Tabelle 37: Grundsätze des Qualitätsmanagements von ISO 9000:2015 zu ISO 9000:2005 im Vergleich

ISO 9000:2005		ISO 9000:2015	
1	Kundenorientierung	1	Kundenorientierung
2	Führung	2	Führung
3	Einbeziehung der Personen	3	Einbeziehen von Personen
4	Prozessorientierter Ansatz	4	Prozessorientierter Ansatz
5	Systemorientierter Managementansatz		
6	Ständige Verbesserung	5	Verbesserung
7	Sachbezogener Ansatz zur Entscheidungsfindung	6	Faktengestützte Entscheidungsfindung
8	Lieferantenbeziehung zum gegenseitigen Nutzen	7	Beziehungsmanagement

(vgl. zu den Grundsätzen der ISO 9000:2005 DIN, 2005, S. 5; vgl. zu denen der ISO 9000:2015 <http://www.smct-management.de/2016/02/07/iso-9000/>; Zugriff am 05.06.2017)

### **Modell des prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems**

Abbildung 16 zeigt das Prozessmodell der revidierten ISO, wobei die vergleichende Gegenüberstellung mit dem Modell der ISO 9001:2008 neben der unveränderten Struktur im Hinblick auf die Anordnung sowie die Art und Anzahl der Elemente auch Veränderungen durch hinzugekommene Elemente, Erweiterungen sowie Unterschiede in den Benennungen aufzeigt. Gleichgeblieben ist

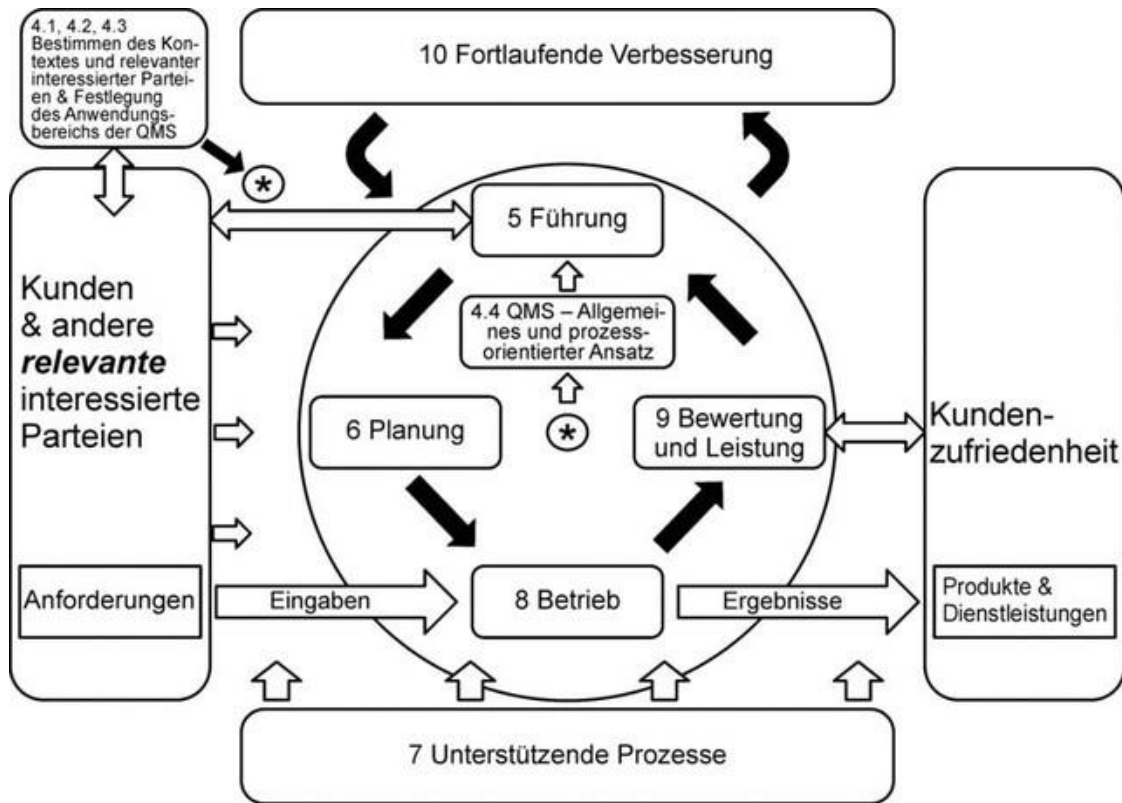
- die (gedankliche) Orientierung des Qualitätsmanagementsystems an dem Input-, Throughput- und Output-Transformationsvorgang der Produktion, der sich auf Anforderungen als Eingaben sowie der Zufriedenheit als Resultat der Ergebnisse bezieht, wobei dem Kunden nach wie vor die maßgebliche, wenngleich auch relativierte Bedeutung als Input im Hinblick auf die Definition der Anforderungen sowie bei der Bewertung der Ergebnisse zukommt;
- die konstitutive Bedeutung der Elemente Führung und Management, Planung, operative Produktions- und Erstellungsprozesse sowie prüfende Bewertungsvorgänge, die jeweils nur anders benannt werden sowie
- die Organisation des Systems entsprechend basaler zweckrationaler Handlungsmuster wie dem PDCA-Zyklus von Deming sowohl mit Blick auf die Gesamtnorm als auch die einzelnen Prozesse, die deduktive Zergliederung von Anforderungen entsprechend des Top-Down-Ansatzes sowie des zyklisch organisierten Regelkreislaufs und
- der Grundgedanke kontinuierlicher Verbesserung ausgehend von Umwelanforderungen und -rückmeldungen auf Basis einer permanenten Selbst- und Fremdbewertung.

Insofern zeigt die vergleichende Modellanalyse auf, dass auf der Ebene des Handelns zentrale, strukturkennzeichnende Grundmuster des Handelns, wie sie für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, gleichgeblieben sind – trotz der Betonung der umfangreichen Revisionen sowie auch der erheblichen Änderungsbedarfe für die Organisationen im Feld; die Veränderungen betreffen lediglich Modifikationen, Erweiterungen und Anpassungen des Grundmodells.

Die Veränderungen reflektieren die übergeordneten Änderungslinien wie die Einbindung des Kontexts, die strategische Ausrichtung auch auf die Erwartungen und Anforderungen anderer Parteien entsprechend des Stakeholder-Ansatzes sowie den nun explizierten Einschluss auch von Dienstleistungen, womit die universelle Nutzbarkeit der ISO unterstrichen werden soll. Die Betrachtung der aufgeführten Elemente und Benennungen im Innenkreis – z. B. „Betrieb“ statt „Produktionsvorgang“, „Bewertung und Leistung“ statt „Messung, Analyse und Verbesserung“ –

spiegeln ebenfalls die Bemühung um eine Öffnung des Ansatzes auch für das Qualitätsmanagement von gesellschaftlichen Arbeitsvorgängen jenseits der klassischen Produktion, wie der Dienstleistung, wieder sowie um eine flexible Anpassbarkeit an verschiedene Unternehmensbedingungen und -anforderungen.

Abbildung 16: Prozessorientiertes Managementmodell (Prozessmodell) der ISO 9001:2015



(Quelle: [https://www.weka.at/var/weka/storage/images/media/bilder/g1/10654273-1-ger-DE/G1\\_gross\\_rgb.jpg](https://www.weka.at/var/weka/storage/images/media/bilder/g1/10654273-1-ger-DE/G1_gross_rgb.jpg); vgl. auch Votsmeier/DQG, o.J.)

### 7.3.4 Bedeutung der Revision für die Problemstellung

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann die Bedeutung der Revision für das Qualitätsmanagement in der Weiterbildung sowie auch für den Problemzusammenhang für das Verhältnis der ISO-Normenreihe zu pädagogisch-professionelles Handeln noch nicht eingeschätzt werden. So zeigt die erste Auseinandersetzung mit den vorliegenden empirischen Befunden sowie den handlungstheoretischen Grundlagen, dass die konkreten Verhältniskonstellationen angesichts der gegebenen Spielräume von der Anwendung und Interpretation der Normen durch die Unternehmen sowie durch die Auditierungsgesellschaften abhängig sein dürften. Jenseits der Frage nach der empirischen Umsetzung kann auch auf Basis der ersten Analysen der revidierten Normenreihe ISO 9001:2015 keine eindeutige Tendenz in Richtung entweder einer (erwünschten) größeren Passung und Kompatibilität noch einer Zunahme von Spannungen und Widerspruchskonstellationen festgestellt werden. So zeigt diese zwar bedeutsame, jedoch in ihrer Wirkung uneindeutige sowie auch ambivalente Veränderungen auf, so dass eine differenzierte Beurteilung der Sachlage naheliegt. Erkennbar wird, dass die Änderungen der ISO-Normenreihe zahlreiche für das Verhältnis zu Professionalität bedeutsame Dimensionen der Arbeitsorganisation betreffen, wobei sich zunächst

entsprechend der aufgezeigten Spannungs- und Konfliktlinien einige professionalitätsentsprechende Änderungen andeuten wie z. B.

- eine Distanzierung von der produktionstechnisch geprägten Terminologie sowie System- und Verfahrenslogik im Dienste einer *Öffnung für die Spezifika der Dienstleistungsbranche* im Allgemeinen,
- mehr Freiheiten im Sinne *größerer Entscheidungs- und Handlungsspielräume für die Anwender* in verschiedenen Normierungsbereichen für die Anpassung an die spezifischen organisationalen Anforderungen mit der Option, diese auch für die Anpassung an professionelle Handlungsanforderungen zu nutzen, z. B. im Bereich der Verantwortung für das Qualitätsmanagement oder der Dokumentation,
- eine *Relativierung der Fokussierung auf den Kunden* durch eine Öffnung für die Erwartungen und Anforderungen anderer Bezugsgruppen entsprechend des Stakeholder-Ansatzes, wodurch sich das Bezugsfeld verbreitert, die Vielzahl der Interessen deutlich wird und somit auch die Gegebenheiten der Weiterbildungsbranche mit ihrer *Heterogenität von Adressen und Bezugsgruppen* besser abgebildet werden können sowie
- eine Öffnung auch für andere als *quantitative Datenerhebungsmethoden* sowie Steuerungsparameter.

Lassen sich diese Veränderungen als Abkehr von einer potenziell ‚professionalitätsgefährdenden‘, ökonomischen sowie technischen Ausrichtung des Qualitätsmanagements sowie als Entbürokratisierungstendenz der Norm deuten, implizieren andere Änderungen auch Gefahrenpotenziale (z. B. die Stärkung der Leitungsebene im Qualitätsmanagement, der Zuwachs an festzulegenden Parametern zur Steuerung der Prozesse einschließlich der Festlegung von Prozess- und Erfolgskriterien und -indikatoren, der Ausbau tendenziell effektiverer und effizienterer Wege elektronischer Formen der Dokumentation); zudem können die geänderten Auflagen auch fehlerhaft angewendet werden (entsprechend der Analyse Pfitzingers, 2009, S. 20, der Probleme vielfach als Umsetzungsfehler deklariert), weisen Ambivalenzen auf (wie z. B. eine De-Bürokratisierung entsprechend Webers Analysen) und sind zudem aufgrund der Formalität zunächst inhaltlich unterbestimmt. So sagt z. B. die Normenaufgabe einer Berücksichtigung auch anderer Stakeholder zusätzlich zum Kunden weder über die Gewichtung der einzelnen Gruppen zueinander im Zusammenspiel etwas aus (etwa öffentlicher Interessen gegenüber den zahlenden Kunden) noch über das Referenzsystem und die konkreten Sinn- und Begründungszusammenhänge, aus denen heraus diese als bedeutsam erachtet werden sowie in welcher Weise ihre Anforderungen abgebildet und in den Handlungszusammenhang eingebettet werden (etwa im Sinne einer kalkulierten Berücksichtigung und Nutzung öffentlicher Erwartungen zur Abwendung von Image-Schäden gegenüber dem Unternehmen im Sinne eines betriebswirtschaftlich geschickten Krisenmanagements entsprechend dem Muster des eigennützigen ökonomischen, strategisch-instrumentellen Handelns).

Angesichts der Abhängigkeit eines Qualitätsmanagementsystems von der Umsetzung der Normen in der empirischen Praxis sowie andererseits der Uneindeutigkeit der Veränderungen sind die Auswirkungen der Revision auf das Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement noch offen und bedürfen weiterer theoretischer Analysen und empirischer Untersuchungen. Für die weitere Untersuchung wird festgehalten, dass trotz größerer Veränderungen mit potenziell bedeutsamen Folgen für den vorliegenden Problemzusammenhang zentrale handlungsstruktureller Muster der ISO stabil geblieben sind.

## 7.4 Qualitätsmanagement entsprechend des Ansatzes der LQW

### 7.4.1 Einordnung und programmatische Hintergründe

#### **Einordnung**

Die LQW stellt einen branchenspezifischen Qualitätsmanagementansatz dar, der mittlerweile bundesweit in allen Bereichen der Weiterbildung sowie auch in anderen europäischen Ländern – z. B. Österreich (vgl. Zech, 2014, S. 6) – Verbreitung gefunden hat.

Dieser zielt neben Qualitätsmanagement auf eine systematische, kontinuierliche sowie potenzialorientierte Qualitätsentwicklung ab und kombiniert hierzu in strategischer Weise interne Selbstevaluation mit externer Begutachtung und anschließender Zertifizierung.

Der Ansatz geht auf ein Projekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) im Auftrag des BMBF (vgl. Hartz, 2011, S. 35 ff.) zurück. Den Hintergrund bildete dabei die Kritik an den feldfremden Qualitätsmanagementansätzen aus dem privatwirtschaftlichen, technisch-industriellen Sektor insbesondere der ISO, die nicht zu den spezifischen Anforderungen des pädagogischen Feldes zu passen schienen. Den bestehenden Qualitätssystemen und -verfahren sollte dabei jedoch nicht lediglich ein weiteres hinzugefügt, sondern „[b]ereits erarbeitete Konzepte und Strategien [...] zu einem einheitlichen und transparenten System gebündelt und verdichtet“ (Ehse & Zech 2001, S. 16) werden. Dieses sollte dabei die Besonderheiten der Branche – insbesondere die Abhängigkeit der Bildungsvorgänge und ihrer Ergebnisse auf die Eigenaktivität der Lernenden – in angemessener Weise berücksichtigen und dabei gleichermaßen legitimatorisch nach außen gegenüber Öffentlichkeit und Trägern als auch innerhalb des Feldes akzeptanz- und anschlussfähig sein (vgl. ebd.).

#### **Programmatische Ansprüche**

Mit dem Ansatz sind dabei – neben den bereits aufgeführten Begründungen der Anwendung von Qualitätsmanagement der Weiterbildung (vgl. **Kapitel 2.1.2**) – besondere programmatische Ansprüche auf verschiedenen Ebenen verbunden, mit denen er sich gegenüber anderen Qualitätsmanagementansätzen abgrenzt:

Im Zentrum der LQW steht zunächst die Aufgabe, ‚Gelungenes Lernen‘ zu ermöglichen, was als Kernleistung von Weiterbildungseinrichtungen verstanden und sowohl über seine individuellen Nutzeneffekte als auch gesellschaftlich begründet wird (vgl. Zech, 2008b, S.18). Den wesentlichen Ausgangspunkt des Ansatzes bildet die Annahme, dass das „Endprodukt“ der Weiterbildung, d. h. der Lernerfolg, nicht von der anbietenden Weiterbildungsorganisation von außen hergestellt, sondern nur durch den Abnehmer – also dem Lernenden selbst „in Eigenaktivität“ – erarbeitet werden könne. Dieser Sachverhalt, der den spezifischen „Sonderstatus der Bildungsbranche“ kennzeichne, mache „ein eigenständiges Qualitätsmanagementverfahren erforderlich“ und setze „der Übertragung von Qualitätsmanagementverfahren aus anderen Branchen enge Grenzen“ (Zech, 2006d, S. 89).

Dementsprechend proklamiert die LQW für sich programmatisch in Form von „Vortrefflichkeitskommunikationen“ (Hartz, 2011, S. 13) den Anspruch besonderer Branchenpassung im Sinne eines Alleinstellungsmerkmals: Es handele sich um den einzigen der vorhandenen Qualitätsansätze in der Weiterbildung, welcher „aus der Weiterbildung und für die Weiterbildung entwickelt wurde“ (Zech, 2004b, S. 207), konsequent den Lernenden und das Lernen als den eigentlichen Ausgangs- und Bezugspunkt in den Mittelpunkt stelle und die Besonderheiten des „Produktes“ Bildung und des Bildungsprozesses berücksichtige oder auch: sich aus dem Bildungsprozess heraus begründe (vgl. Ehse & Zech, 2001, S 13; Ehse & Zech, 2002a, S. 7; Zech,



2006d, S. 89; Zech, 2011, S. 10). Auf dieser Basis grenzt er sich auch explizit gegenüber der Standardisierungs- und Bürokratisierungskritik an Qualitätsmanagementansätzen wie der ISO ab (vgl. z. B. Zech, 2006c, S. 19).

Weiterhin adressiert die LQW über die Ebene der einzelnen Weiterbildungseinrichtung hinaus explizit auch die Systemebene mit dem Anspruch, gemeinsame Qualitätsstandards zu etablieren sowie über Wettbewerb und Netzwerkbildung zur Qualität sowie zur Professionalisierung des gesamten Weiterbildungssystems bzw. der Branche beizutragen:

Über die einzelnen Organisationen hinaus gelte es, „den Separatismus von träger- und länderspezifischen Vorgehensweisen zu überwinden und in ein System der Vergleichbarkeit der Weiterbildungsorganisationen im Interesse der Lernenden zu überführen“ (Ehse & Zech 2002b, S. 124).

Dabei zielt es als Teil des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ darauf ab, „einen übergreifenden Verbund lernender Weiterbildungsorganisationen zu konstituieren, welcher dauerhaft und hochgradig selbstorganisiert lebenslanges Lernen der Individuen optimal begleitet und fördert“ (Ehse & Zech, 2002, S. 33). Insofern zielt die LQW mit einem umfassenden Anspruch auf die Sicherung der Qualität auf allen drei Ebenen des Weiterbildungssystems – Interaktions- Organisations- und Systemebene – gleichermaßen ab.

#### 7.4.2 Theoretische Grundlagen, Konzepte und Modelle

Neben (wie auch bei der ISO eher implizit verbleibenden) Grundlagen des (betriebswirtschaftlichen) Qualitätsmanagements schließt die LQW entsprechend seiner Bemühung um einen fachlich-pädagogisch fundierten Qualitätsansatz in expliziter Weise an erziehungswissenschaftliche Theoriebezüge der gegenwärtigen Fachdebatte an, welche in einschlägigen Fachpublikationen explizit ausgewiesen werden (vgl. zu den lehr-lern- bzw. bildungs- sowie organisations- und managementtheoretischen Grundlagen der LQW Ehse & Zech, 2001; Ehse & Zech, 2002b; Zech, 2004a).

Grundlage bilden insbesondere zum einen systemtheoretische Theoriebezüge Luhmanns und auf dieser Basis formulierte Annahmen zu individuellen und organisationalen Lernprozessen, welche die Grundlage für die Ableitung und Begründung der maßgeblichen konzeptionellen Ansatzpunkte, Strategien und Mechanismen des Ansatzes zur Ermöglichung von Qualität bilden (z. B. die Orientierung am gelungenen Lernen, der Ansatz einer von einem Leitbild gelenkten Kontextsteuerung, die Figur des Re-entries sowie Reflexion). Zum anderen stützt sie sich konzeptionell auf die der kritischen Psychologie entstammende subjektwissenschaftliche Lern- und Bildungstheorie Holzkamps (vgl. Holzkamp, 1993).

Ein zentrales Kennzeichen ist dabei, dass die LQW in ihren theoretischen Grundlagen eine Verbindung zwischen individuellem und organisationalem Lernen respektive zwischen lern- und bildungstheoretischen Grundlagen einerseits sowie organisations- und managementtheoretischen Bezügen andererseits herzustellen versucht.

#### ***Differenz von Interaktion/Organisation und die Paradoxie organisationaler Qualitätsentwicklung als Problem organisationaler Qualitätsentwicklung in der Pädagogik***

Den Ausgangspunkt bildet die Problemstruktur, dass die durch die Weiterbildungseinrichtung zu adressierenden individuellen Lern- und Bildungsvorgänge gar nicht von außen durch den Anbieter unmittelbar intentional erzeugt werden könnten, sondern im Wesentlichen von den Abnehmern – den Bildungssubjekten, ihren Eigenaktivitäten und Voraussetzungen – abhängig seien, was in die

These von der Paradoxie organisationaler Qualitätsentwicklung (Ehse & Zech, 2002, S. 114 ff.) von Bildungsorganisationen münde: „Der Lernende“ sei als „der eigentliche „Produzent von Bildung“ (Ehse & Zech, 2002a, S. 7) zu verstehen, welcher den „Lernzuwachs“ - verstanden als ein besonderes „Produkt“ - „in Eigenaktivität herstellen“ (ebd.) müsse – allen gleichermaßen eitlen wie naiven pädagogischen Selbsttäuschungen zum Trotz (vgl. Zech, 2004b, S. 207f.). Folglich fielen „die Verbesserung des Lernens“ als dem Kern von Qualitätsentwicklung „nicht in die Reichweite von Organisationen [...], weil der Lernende das Lernen maßgeblich selbst steuert und vollzieht (oder eben nicht)“ (Ehse & Zech, 2002, S. 114): Die erreichbaren, direkt steuerbaren „organisatorischen, infrastrukturellen und personellen Bedingungen“ hingegen hätten nur „einen sehr vermittelten Einfluss auf die Qualität von Lernprozess und Lernerfolg, eben weil sich die selbstgesteuerte Lernaktivität autonomer Subjekte nicht determinieren lässt“ (Zech, 2004a, S. 8), wodurch der eigentliche Gegenstand der Leistungserbringung und der Qualitätsentwicklung außerhalb der Reichweite direkter bzw. linear-kausaler Steuerung fielen.

Die These der Nicht-Steuerbarkeit stützt sich zunächst insbesondere auf eine systemtheoretisch gestützte Modellvorstellung vom Lernen als einem ausschließlich selbstgesteuerten Prozess des operativ geschlossenen psychischen Systems des Lernenden, „dessen Operationsform rekursiv aneinander anschließende Gedanken sind“ (Zech, 2004b, S. 209). Folglich werden der Lernende und sein Lernen kategorial als Teil der *Umwelt* der Organisation – also außerhalb der Organisation und ihrer Zugriffsmöglichkeiten liegend – verstanden.

Aufbauend auf dieser Unterscheidung geht die LQW theoretisch und strukturlogisch von einer „Differenz“ bzw. einer „Zweiheit von Organisation und Interaktion bzw. von Management und Unterricht“ aus, wobei beide Seiten aufgrund der operativen Geschlossenheit der Systeme einerseits sowie ihrer strukturellen Koppelung andererseits sowohl jeweils „die Bedingung der anderen“ als auch „wechselseitig unerreichbar verschieden“ seien. Davon ausgehend wird auch das „Zusammenspiel von Organisation und Interaktion“ gleichermaßen als „unentbehrlich“ (Ehse & Zech, 2002b, S. 114) wie auch als problematisch erachtet.

Eine Unterstützung bekommt die systemtheoretisch fundierte These der Selbsterstellung durch den Lernenden bzw. der Nicht-Herstellbarkeit von Außen durch den Lehrenden auch durch bildungstheoretische sowie lerntheoretische Bezüge (vgl. Zech, 2004a, S. 3 ff.) – u. a. der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps (vgl. 1993, vgl. Zech 2004a, S. 5 f.) – , aus denen heraus die Bedeutung der reflexiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen hervorgehoben wird:

„Bildung ist ein durch und durch reflexives ‚Gut‘. Es wird nicht hergestellt wie ein Werkstück, sondern dadurch, dass ein Lernender in der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit seinen Lerngegenständen sein Weltverhältnis verändert und seine Handlungsfähigkeit erweitert.“ (vgl. Zech, 2008c, S. 8)

Die These begrenzter Herstellbarkeit des Lernens sowie die Hervorhebung der Bedeutung des Lernenden wird damit gleichermaßen sowohl system- als auch bildungs- und handlungstheoretisch begründet, wodurch in der Argumentation eine Konvergenz beider Theorieperspektiven entsteht bzw. sogar hergestellt wird.

### ***Konzeptionelle Auswege aus der Paradoxie: Qualitätsmanagement und -entwicklung durch Kontextsteuerung***

Als Ausweg aus dieser in der pädagogischen Struktur selbst verankerten Paradoxie schlägt die LQW den ebenfalls systemtheoretisch fundierten Ansatz einer organisationalen Kontextsteuerung vor, der der gesellschaftlichen Steuerungstheorie Willkes entlehnt ist und den dritten Steuerungsmodus neben technokratischer „Planung“ einerseits und „Muddling Through“ im Sinn eines bloß zufallsgesteuerten Operieren „unter Verzicht auf die Gestaltung von Umweltbedingungen“ (Ehse & Zech, 2002b, S. 120) andererseits darstellt. Als solcher werde er als einziger den Anforderungen der Steuerung „komplexer Leistungen unter unbestimmten Bedingungen“ (ebd.) gerecht.

Im Zentrum zielt der Ansatz im Sinne einer indirekten Form der Steuerung auf eine Gestaltung der umkreisenden Bedingungsfelder des Lernsystems ab, die im Sinne eines Ermöglichungsraums für gelungenes Lernen und individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse ausgestaltet werden sollen, um so „die Selbststeuerungsmöglichkeiten des betroffenen Systems zu erhöhen“ (Ehse & Zech, 2002b, S. 120; vgl. auch Zech, 2004b, S. 217). Korrespondierend zur Unterscheidung zwischen Organisation und Interaktion bzw. Management und Unterricht wird daran anschließend systematisch zwischen der Qualität von Bildungsvorgängen einerseits sowie der Organisation der Bedingungen von Bildungsprozessen („Qualität der Bildung“ und Qualität der Bedingungen von Bildung“, vgl. Zech, 2008c, S. 8) andererseits differenziert, wobei lediglich letztere den Gegenstand von Qualitätsmanagement und -entwicklung bildeten (vgl. dazu auch Zech, 2006c, S. 24 ff.; Zech, 2011, S. 56).

Die von den Einrichtungen zur Ermöglichung des Lernens und Sicherung der Qualität zu adressierenden Qualitätsfaktoren werden modelltheoretisch in vier sogenannten „Kontexten des Lernens“ (Ehse & Zech, 2002a, S. 10) zusammengefasst (vgl. auch Zech, 2004a, S. 9 ff.).

Der Logik konzentrischer Kreise bzw. eines Zentrum-Peripherie-Modells folgend sind diese „in der Reihenfolge [entsprechend, H.B.] ihrer Nähe zum unmittelbaren Lerngeschehen“ (ebd., S. 9) angeordnet und umkreisen als „engere und weitere Bedingungsfeldern der Lernunterstützung“ (Zech, 2004b, S. 211) den Lernprozess, wobei im Einzelnen folgende qualitäts- und steuerungsrelevante Bereiche beschreiben sind:

- 1) die „Qualität des Lernens“ als das eigentliche Zentrum, den Ausgangs- und Bezugspunkt der Qualitätsentwicklung;
- 2) die „Qualität des Lehrens“, welche das Interaktionsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die des Lehrens selbst umfasst;
- 3) die „Qualität der Infrastruktur“, d. h. die des Lernarrangements situationaler, materialer und medialer Art sowie
- 4) die „Qualität der Organisation“ mit allen weiteren Bedingungen der Organisation von Bildung.

Zur optimalen Unterstützung des Lernens sollen die in den „logischen Qualitätsringen“ (Zech, 2004a, S. 10) aufgehobenen Ermöglichungsfaktoren des Lernen zur Schaffung einer organisationalen Lernkultur an einem Idealbild gelungenen Lernens im Sinne einer „substantielle[n] Vorstellung gelungener Lernprozesse“ (Ehse & Zech, 2002a, S. 9) ausgerichtet werden, welches in einem Leitbild zu formulieren ist und als sinnhafter, integrativer Bezugspunkt der verschiedenen, nichtlinear vernetzten organisationalen Teilbereiche und -aktivitäten (Organisation, Planung und Lehre) innerhalb der 'lose gekoppelten' Weiterbildungseinrichtungen dient.

Modelltheoretisch werden das zu erstellende Leitbild und die Vorstellung gelungenen Lernens somit als eine semantische, normative Klammer gedacht, die die einzelnen Teilaktivitäten der Qualitätsentwicklung in einen gemeinsamen Sinnzusammenhang stellen und integrieren soll (vgl. *Abbildung 17*).

*Abbildung 17: Kontexte des Lernens im Modell der LQW*



(Quelle: Ehses & Zech, 2002a, S. 10)

Entsprechend der Modellogik bildet die Vorstellung gelungenen Lernens im Qualitätsentwicklungsprozess die Folie, aus der heraus alle unternommenen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung sowie die zu schaffenden organisationalen Strukturen und Prozesse abzuleiten sowie zu legitimieren sind:

„Sie dient fürderhin als Fokus aller Qualitätsanstrengungen, wenn nämlich alle weiteren Maßnahmen daraufhin zu begründen sind, was sie zur Verbesserung des Lernprozesses beitragen.“ (Ehses & Zech, 2002, S. 116)

Im Weiteren werden die Kategorie des gelungenen Lernens sowie ihre lern- und bildungstheoretischen Grundlagen der LQW dargestellt und somit die normativen Grundlagen des Ansatzes genauer gekennzeichnet, an denen sich der spezifische Begriff der LQW von Qualität sowie Qualitätsentwicklung orientiert und der inhaltlich durch die Einrichtungen zu füllen ist.

### ***Qualität als ‚Gelungenes Lernen‘ im Sinne einer Erweiterung der Verfügung über Handlungsbedingungen***

Die theoretische Grundlage zur Füllung der Kategorie des gelungenen Lernens bildet insbesondere die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps, auf deren Basis Lernen und Bildung als bewusster, motivational gesteuerter Vollzug konzipiert und insbesondere an der Erweiterung von Verfügungsmöglichkeiten des Subjekts über seine Handlungsbedingungen festgemacht wird. Der Lern- und Bildungsbegriff orientiert sich dabei insbesondere an den Interessen sowie

Handlungsmöglichkeiten des Subjekts und begründet sich nutzen- und funktionsorientiert vor dem Hintergrund alltäglicher, lebensweltlich gebundener Handlungsanforderungen.

In Anschluss an Holzkamp versteht die LQW *Lernen* als eine aktive, intentionale sowie nur vom Lernenden selbst vollziehbare und von seinen volitionalen und motivationalen Voraussetzungen abhängige Tätigkeit, die aus dem alltäglichen Handlungsvollzug ausgelagert ist, jedoch „aus einer konkreten, subjektiv relevanten Handlungssituation im Kontext objektiver gesellschaftlicher Lebensbedingungen“ (Zech, 2004a, S. 4, in Anschluss an Holzkamp, 1993) heraus entsteht. Seine subjektive Begründung bestehe dabei in einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Sinne einer „Erhöhung der Verfügung über individuelle relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen“ (ebd., S. 6) angesichts potenzieller Handlungseinschränkungen und Restriktionen, wobei er „stets von der Absicht einer Verbesserung der Handlungsfähigkeit gegenüber den Bedingungen der objektiven Welt“ getragen sei, um so „die eigene Lebenssituation qualitativ zu verbessern“ (ebd., S. 4).

Entsprechend dieses funktionalen Lernverständnisses (vgl. Ehses & Zech, 2002, S. 117) bemisst sich *Gelungenes Lernen* aus der Perspektive der LQW folglich immer „an einer Erweiterung der Bedingungsverfügung des Subjekts über sein Leben“ im Sinne der „Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit“ (Ehses & Zech, 2002, S.209), womit Lernen als Bezugshandlung der Verbesserung der alltäglichen Bewältigungsaktivität konzipiert wird (ebd.).

Gelungenes Lernen und Bildung werden im LQW-Ansatz dabei als Einheit gedacht und nicht bzw. nicht durchgehend systematisch voneinander getrennt: So wird Lernen einerseits als Teilmoment von *Bildung* betrachtet sowie andererseits auch gelegentlich synonym zum Bildungsbegriff verwendet, wobei Bildung entsprechend des gängigen erziehungswissenschaftlichen Begriffsverständnis gleichermaßen prozessual im Sinne eines Vorgangs der Welterschließung als auch ergebnisorientiert als sein Resultat im Sinne des „erreichten Niveaus der subjektiven Welterschließung“ (Zech, 2004a, S. 2) verstanden wird. Im Sinne einer Trias wird Bildung dabei entlang von drei Dimensionen als Einheit aus „einer sich aus Abhängigkeiten emanzipierenden Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts, einer sachlich-fachlich Qualifizierung“ im Hinblick auf Wissen und Können „sowie einer sozialen Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge“ (ebd.) gefasst, ohne dass der Bildungsanspruch immer umfassend in allen drei Dimensionen realisiert werde (vgl. Zech, 2008c, S. 8).

Zur Ermöglichung des so konzipierten gelungenen Lernens orientiert sich die LQW entsprechend ihrer Namensgebung in ihrer Anlage am Konzept der Lernerorientierung, mit dem das Leitprinzip des Ansatzes beschrieben ist und das den Prozess der Organisations- und Qualitätsentwicklung anleitet. Damit sind spezifische Strategien und Techniken reflexionsorientierter Formen der Organisationsentwicklung sowie auch eine spezifische makro- und mikrodidaktische Orientierung verbunden. Dieses geht von der Maßgeblichkeit der Perspektive des Lernenden für die Beurteilung des Lernens und Sich-Bildens aus.

Ansatzarchitektonisch kommt dem Leitprinzip eine analoge Bedeutung wie dem Prinzip der Teilnehmerorientierung im Professionalitätsdiskurs sowie dem der Kundenorientierung im Ansatz der ISO zu, wobei der Begriff auch im Zusammenhang mit dem Begriff des Kunden oder dem der Teilnehmenden (vgl. Zech, 2014, S. 6 u. S. 11) genannt wird.

### ***Lernerorientierung und organisationales Lernen als Leitkonzepte der Qualitätsentwicklung***

Mit dem Konzept der Lernerorientierung rückt die LQW den Lernenden in den Mittelpunkt ihres Ansatzes, indem sie seine Erwartungen, Bedarfen und Voraussetzungen zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Organisationsgestaltung und Qualitätsentwicklung macht (vgl. dazu auch Ehses & Zech, 2002b, S. 116). Entgegen des üblichen pädagogischen Begriffsgebrauchs werden unter „Lerner“

aus der insbesondere auch auf die Meso-Ebene bezogenen Qualitätsmanagementperspektive dabei nicht das individuelle Subjekt, sondern in einem typologisierenden sowie formalisierten Sinne empirisch gebildete Cluster von identifizierten Kundengruppen und Zielgruppenportraits mit milieuspezifischen Erwartungen, Bedarfen, Lerninteressen und -haltungen verstanden (vgl. Ehses & Zech, 2001, S. 25 f.). Als Voraussetzung für eine lernerorientiert gestaltet Organisation sollen diese von den Einrichtungen zum Referenzpunkt und „Reflexionsmedium der Gestaltung der organisationalen Praxis“ (Ehses & Zech, 2002b, S. 119) genutzt werden, um „dem organisationalen System einen internen Perspektivwechsel“ (Ehses & Zech, 2001, S. 26) und damit Potenziale zur Selbstbeobachtung aus der Einnahme der Umweltperspektive zu ermöglichen. Dazu soll der Lerner im Sinne eines „Re-entry“ über Perspektivwechsel in die Organisation hineinkopiert und so die System-Umwelt-Grenze überwunden werden (vgl. dazu Ehses & Zech, 2002b, S. 116). Dementsprechend wird Qualitätsentwicklung auch „als Einübung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Bildungsorganisationen durch Perspektivwechsel auf den Standpunkt der Lernenden“ (Zech, 2004a, S. 7) als der maßgeblichen Umwelt der Organisation verstanden.

Auf der Ebene der Didaktik ist mit diesem Ansatz eine Fokussierung auf den Lerner verbunden, der zufolge die Lernerperspektive als „das Letztkriterium zur Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsorganisationen“ (Zech, 2004b, S. 218, in Anschluss an Ehses & Zech, 2002a, S. 31) betrachtet wird. Damit geht eine Zuweisung der Definitionshoheit des Lernenden für die zu vermittelnden Bildungsinhalte sowie eine Zuweisung respektive Beschränkung der Verantwortung des Professionellen auf die methodische Dimension der Vermittlung einher: Qualitätsentwicklung könne „nur gelingen, wenn die professionell beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Qualitätsdefinition voll vom Urteil der Abnehmer abhängig machten und ihre Professionalität auf die [methodischen, H.B.]. Fragen der Angemessenheit des Vermittlungsprozesses beschränk[t]en“ und auf gleichsam stellvertretende „inhaltliche Qualitätsentscheidungen für die Lernenden“ (Ehses & Zech, 2002b, S. 118) verzichteten. Als zentrale pädagogische Aufgabe wird dementsprechend die Erstellung von maßgeschneiderten Angeboten „durch genaue Kenntnis der Bedürfnisse und Erwartungen der Bildungsabnehmer“ (ebd.) ausgewiesen und entsprechend der Maßgeblichkeit seiner Perspektive der Lernende als Kundiger (vgl. Zech, 2005, Art Set GmbH, 2007, S. 3) oder „als »kundiger Produzent« von Bildung“ (Zech, 2015, S. 12) profiliert, womit die Fähigkeiten der Lerner und Kunden zum Erkennen und Formulieren ihrer eigenen Weiterbildungsbedarfe hervorgehoben werden.<sup>135</sup>

---

135 Zur Herausarbeitung der Stoßrichtung des Ansatzes der LQW werden hier primär die Hauptlinien der Programmik und ihre Begründung nachgezeichnet. Die vertiefende Betrachtung zeigt, dass in den Texten z. T. differenzierter argumentiert wird und noch andere Akteurs- und Qualitätsperspektiven mit hineingenommen werden, so dass Qualität als auszuhandelndes Konstrukt verschiedener Akteursperspektiven erscheint (vgl. z.B. Ehses & Zech, 2002a, S. 17). Diese Differenziertheit wird jedoch theoretisch und konzeptionell in der Entwicklung von Konzepten wie der Lernerorientierung nicht hinreichend aufgegriffen; dies würde auch den methodischen Grundansatz der LQW einer Synchronisierung aller Organisationsfunktionen und -prozesse auf das gelungene Lernen und auf das Urteil des Abnehmers durch die entstehende Komplexität – antinomische Konstellationen zwischen den Interessen, Paradoxien etc. – strukturell überfordern, insofern dieser spiegelbildlich ein gewisses Maß an Homogenität der Bezugsgrößen und -orientierungen voraussetzt. In Folge entstehen letztlich Widersprüche zwischen zentralen Aussagen auf der programmatisch-konzeptionellen Ebene und dem Modell.

### ***Organisationales Lernen der Einrichtung als Voraussetzung für die Verbesserung des individuellen Lernens der Lerner bzw. Kunden***

Zur Ermöglichung gelungenen Lernens schließt die LQW zudem systematisch an Konzepte organisationalen Lernen sowie der Organisationsberatung an und zielt auf die Entwicklung von Einrichtungen hin zu lernenden Organisation im Sinne eines Einübens „in organisationales Lernen kontinuierlicher und strukturierter Qualitätsentwicklungsprozesse“ (Zech, 2004b, S. 212) ab, wobei dieses entsprechend seiner strategischen Bedeutung zur Beförderung des Lernens der Lerner- und Kundengruppen „zwei Bezugspunkte“ hat: zum einen „den Lernenden, auf dessen Bedürfnisse hin eine Organisation sich ausrichtet“, zum anderen „die Organisation selbst, die sich als dauerhaft selbst lernende“ (Zech, 2004b, S. 212) begreifen sowie institutionelle Strukturen für kontinuierliche Organisationsanpassungen an sich permanent wandelnde Umweltveränderungen etablieren soll.

Diesem Ansatz liegt die These einer Entsprechung bzw. logischen Beziehung von individuellem und organisationalem Lernen auf zwei Ebenen zugrunde:

Zum einen wird (auf Dauer gestelltes) organisationales Lernen der Einrichtungen auf der Anbieterseite *als Bedingungsfaktor* respektive *als Voraussetzung* für die Beförderung des Lernens der Individuen auf der Abnehmerseite angesehen, wobei dieses dazu den Ausgangs- und Bezugspunkt der Lernprozesse der Einrichtungen bilden müsse:

„Weiterbildungsorganisationen müssen [...] selber kontinuierlich lernen, um das lebenslange Lernen der Individuen anregen, fördern und unterstützen zu können“, wobei sie ihren „eigenen Lernprozess [...] bedarfsbezogen aus dem Fokus der gelungenen Lernprozesse ihrer Teilnehmenden begründen und gestalten“ (Ehse & Zech, 2002, S. 8) müssten. „Das Lernen der Organisation“ wird – dementsprechend – auch als „Basis der Verbesserung des Lernens der Teilnehmer“ (Zech & Braucks, 2004, S. 12) betrachtet.

Zum anderen wird von einer *strukturellen Analogie* zwischen individuellen und organisationalen Lernvorgängen ausgegangen, insofern sich auf der Ebene organisationalen Lernens die Paradoxie der prinzipiellen Nicht-Herstellbarkeit von Lernen von außen aufgrund der operativen Geschlossenheit von Systemvorgängen wiederhole (vgl. Zech, 2004a, S. 6) und es auch hier um die Herstellung von Ermöglichungsbedingungen ginge. Zur Beförderung des organisationalen Lernens von Einrichtungen dient dabei externe (Peer-)Beratung, die im Sinne des Re-Entrys die Perspektive des Lerners als dem Abnehmer der Leistung und somit als der maßgeblichen Umweltperspektive einzuspeisen hat. Ziel der Beratung ist dementsprechend die Befähigung zur permanenten Selbstbeobachtung, an der im Falle einer Beobachtung von Entwicklungsbedarfen eine systematische Ableitung von Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung anzusetzen hat.

Eine Analyse der theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der LQW auf Basis der Qualitätstypologie von Harvey und Green ermöglicht eine weitere Durchdringung ihres Qualitätsansatzes und hilft zudem, die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen ISO und LQW herauszuarbeiten:

Die Beleuchtung der systemtheoretisch und subjektwissenschaftlich fundierten Vorstellung vom „Gelungenen Lernen“ sowie einer „Lernerorientierung“ zeigt, dass die LQW mit diesen Konzepten zwei der bei Harvey/Green aufgeführten Qualitätsvorstellungen miteinander verbindet.

Indem die LQW das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen an ihrer Funktionalität und Nützlichkeit für den Lerner von seinem subjektiven bzw. partikularen Standpunkt des Lerners festmacht und eine Ausrichtung der Gesamtorganisation auf seine Bedürfnis- und Erwartungsstruktur fordert, folgt sie zum einen dem Verständnis von Qualität als Erwartungs- und

Anforderungskonformität der Dienstleistung, welche sich entsprechend des Ansatzes der „Zweckmäßigkeit I“ primär am Kunden bemisst. In der Ausrichtung der Organisation auf die Erwartungs- und Anforderungsstruktur des Lernalers bzw. Kunden folgt sie der klassischen betriebswirtschaftlichen Traditionslinie von Kundenorientierung und grenzt sich von den pädagogischen Qualitätsvorstellungen ab, welche Qualität insbesondere an der Erfüllung des institutionellen Auftrags abhängig machen (entsprechend Zweckmäßigkeit II). Zwar spielt dieser auch in den Qualitätsvorstellungen der LQW eine wichtige Rolle; insofern in der Argumentation die Maßgeblichkeit des Erwartungs- und Bedarfshorizonts des Lernalers hervorgehoben wird, steht die Erfüllung des institutionellen Auftrags auf der Ebene der Programmatik nicht im Vordergrund. Zum anderen transportiert sie im Theorem vom Lernaler als dem eigentlichen Produzenten von Bildung respektive der Nicht-Herstellbarkeit des Lernens von ‚Außen‘ den bildungstheoretischen Gedanken von Qualität als Transformation, bei dem Qualität an der (Selbst-)Veränderung festgemacht wird. Insofern bestehen auf einer abstrakten Ebene strukturelle Gemeinsamkeiten in den Qualitätsvorstellungen von ISO und LQW, wenngleich beide von anderen Begrifflichkeiten ausgehen und sich die Kategorien Kunden- und Lernalerorientierung auch in ihrer Semantik unterscheiden. Damit fließen in gewisser Weise klassische betriebswirtschaftliche sowie pädagogische Qualitätsvorstellungen in der LQW zusammen, wodurch tendenziell eine Widerspruchsstruktur entsteht, insofern das Qualitätskonzept der *Zweckmäßigkeit I* strukturell die Differenz von Anbieter und Kunden sowie von Produzent und Konsument voraussetzt, die im Gedanken von Qualität als Transformation gerade aufgehoben wird. Insofern hilft die analytische Folie von Harvey und Green über eine typologische Einordnung hinaus auch Spannungen zwischen unterschiedlichen Qualitätsvorstellungen sowie Herausforderungen der Integration herauszuarbeiten, die sich der LQW durch ihren Anspruch einer synthetischen Verknüpfung von betriebswirtschaftlichem mit pädagogischem Denken stellen.

Die Analyse der dem Ansatz zugrunde liegenden Konzepte der organisationalen Gestaltung und Steuerung zeigt zum einen, dass auch die LQW dem Konzept der Verfahrensstandardisierung entsprechend des Ansatzes von *Qualität als Perfektion* folgt. Dabei will die LQW im Gegensatz zur klassischen ISO erstens in stärkerem Maße eine Selbstbestimmung der Standards durch die Einrichtung ermöglichen und setzt zweitens strategisch auf eine reflexive sowie dialogisch-argumentative Herleitung und Begründung von Standards aus einem gemeinsamen Sinnbezug heraus, so dass innerhalb der Rahmenstrategie einer an Perfektion sich orientierenden Standardisierung von ISO und LQW jeweils ein anderer Mechanismus der Begründung von Qualität gewählt wird.

*Zum anderen* spiegelt sich in dem Postulat eines Einbezugs aller Mitarbeiter in zentralen Phasen der Qualitätsentwicklung, der Betonung der Gesamtverantwortlichkeit aller Mitarbeiter für Qualität sowie in dem Bestreben einer Etablierung einer gemeinsam geteilten Kultur der Qualität das Konzept von *Qualität als Kultur* wieder (vgl. dazu Zech, 2006b, S. 47 f.). Dieses verbindet sich strukturell mit dem Ansatz der *Perfektion* im Sinne einer organisationalen Standardisierung. Der Ansatz von *Qualität als Kultur* erhält dabei wie aufgezeigt eine ideelle, esoterische Aufladung, indem Qualitätsentwicklung zum universellen, die Gesamtorganisation durchdringenden Ethos bzw. zur organisationalen Identität werden soll:

„Ein Qualitätsethos prägt den Charakter des Gesamtunternehmens und drückt sich in allen seinen Entäußerungen und im Handeln aller Organisationsmitglieder aus, Qualität ist mit der Identität der Organisation und der Beschäftigten verschmolzen.“ (Zech, 2006b, S. 48)



Insofern fließen in der LQW entsprechend der Entwicklungsgeschichte des Ansatzes verschiedene Qualitätsverständnisse und -konzepte ineinander, was auch dem programmatischen Anspruch einer Bündelung und Integration der bestehenden Qualitätssysteme und -verfahren entspricht. In der Analyse zeigt sich auf abstrakter Ebene eine Koppelung typisch betriebswirtschaftlich-organisatorischer sowie erziehungswissenschaftlicher, auf Interaktion bezogener Qualitätsvorstellungen. Dabei werden einerseits auf Basis der Folie durch ihre Zusammenführung („logische“) Spannungen zwischen den kombinierten Qualitätskonzepten und -elementen sichtbar – etwa zwischen den Konzepten *Qualität als Perfektion* sowie *Qualität als Zweckmäßigkeit (I)* einerseits und *Qualität als Transformation* andererseits; zudem zeigt sich aber auch eine Erweiterungsbedürftigkeit des analytischen Ansatzes von Harvey und Green, die sich noch auf die klassischen Qualitätskonzepte beziehen.

Im Weiteren werden nun das Modell der LQW mit seinen einzelnen Normauflagen sowie das Qualitätsentwicklungs- und Testierungsverfahren vorgestellt, in dem sich die dargestellten theoretischen und konzeptionellen Grundlagen – die Kontextsteuerung von Ermöglichungsbedingungen, Leitbild- und Lernerorientierung, Re-entry und organisationales Lernen – spiegeln und konkretisiert werden.

### 7.4.3 Modellbildung, Konzepte und Verfahren der LQW

#### **Qualitätsbereiche der LQW**

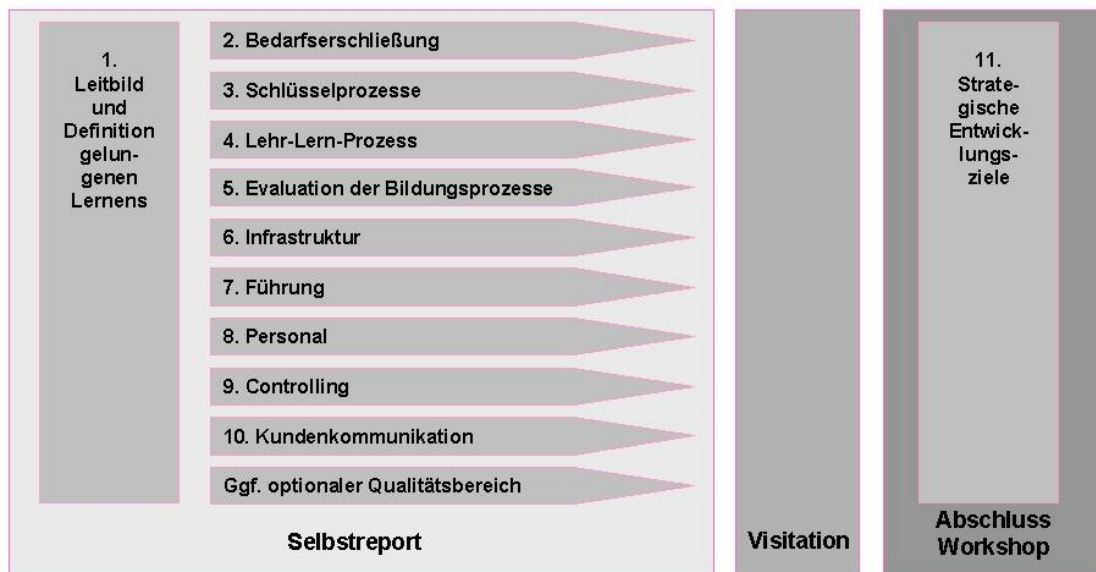
Die von den Weiterbildungseinrichtungen zu erfüllenden Anforderungen und Standards, die Gegenstand der internen Qualitätsentwicklung sowie der Fremdevaluation und Zertifizierung bilden, sind in insgesamt elf Qualitätsbereichen aufgehoben (vgl. *Abbildung 18*):

Im Zentrum stehen „systematisierte und regelgeleitete Vorgehensweisen“ (Ehse & Zech, 2002b, S. 17), welche Steuerungswissen sowie passende Instrumente für eine größere Abstimmung der einzelnen Subsysteme der Organisation liefern sollen (vgl. ebd.). Die QB lassen sich als Operationalisierung des Modells der konzentrischen Kreise verstehen, welche sich einem oder ggf. auch mehreren der vier unterschiedenen Lernkontexte zuordnen lassen (vgl. Zech, 2004a, S. 10). In Inhalt und Aufbau logik bildet das Modell den Herstellungsprozess von Bildungsangeboten ab, „welcher „mit einer Selbsterklärung und einer Bedarfserschließung beginnt, die Prozesse der „Herstellung“ systematisiert“ und „den Lehr Lehr-Prozess schließlich durchführt und evaluiert“ (Zech, 2006b, S. 39); An diese schließen sich die Bereiche Führung, Personal, Controlling und Kundenkommunikation zur Organisation der Rahmenbedingungen an (ebd.); insofern unterliegt die LQW entsprechend des ISO-Zugangs einerseits einem handlungsbezogenen, an Tätigkeitsabläufen orientierten Prozessmodell, wobei im Gegensatz zum branchenübergreifenden Ansatz der ISO-Normen anstatt des generischen Input-Throughput-Output-Modells eine an die branchenspezifische Prozesslogik angepasste Handlungsschematik zugrunde gelegt wird; andererseits folgt es auch der Logik eines Segmentmodells, das ergänzend zum Prozessmodell entsprechend etwa der LQW allgemeine Unternehmensbereiche identifiziert.

Die in den einzelnen Qualitätsbereichen (QB) aufgehobenen Standards beziehen sich auf typische Konzepte des modernen (Weiterbildungs-)Managements in seinen einzelnen Themenbereichen, wobei diese entsprechend der Entwicklungsperspektive der LQW als „Lernkorridore“ (Zech, 2004a, S. 7) aufgefasst werden. In diesen werden „Anforderungen formuliert [...], welche im Sinne von „Indikatoren zur 'Bemessung' eines zu erreichenden Entwicklungsniveaus““ (ebd.) Hinweise zur

Weiterentwicklung geben. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Zech, 2004b, S. 214; Zech, 2004a, S. 10 ff.).

Abbildung 18: Qualitätsbereiche der LQW



(Quelle: Zech, 2014, S. 14)

In **QB 1: Leitbild** wird den Einrichtungen die Anfertigung des Leitbildes sowie Vorgehensweisen und Prinzipien bei der Erstellung auferlegt, wobei neben der einrichtungsspezifischen Definition gelungenen Lernens als dem normativen Kern des Einrichtungshandelns sowie dem „rotem Faden“ der Qualitätsbemühungen (vgl. Zech, 2004a, S. 10; Zech & Braucks, 2004, S. 18) auch Aussagen zu anderen identitäts- und leistungsbezogenen Elementen (Auftrag, Werten, anzusprechende Kundengruppen, Zielsetzungen, Leistungen sowie den zur Verfügung stehenden Ressourcen) gefordert sind. Als „organisationsintern vereinbarte Selbstbeschreibung“ (Ehse & Zech, 2002a, S. 13) erfüllt das Leitbild eine Doppelfunktion, in dem es einerseits nach innen für die Mitarbeiter einen normativen, handlungsanleitenden Ordnungsrahmen ausbildet; andererseits transportiert es gegenüber Kunden, Trägern und Öffentlichkeit ein nach außen erkennbares Profil als Grundlage für Teilnahmeentscheidungen, welches als Ausweis des Selbstverständnisses einer Einrichtung und als Leistungsversprechen zu verstehen ist (vgl. Zech, 2014c, S. 58; Ehse & Zech, 2002, S. 13). Entsprechend der theoretischen und konzeptionellen Grundlagen des Ansatzes wird es im Rahmen der Qualitätsentwicklung als Referenzfolie herangezogen, aus der heraus sich alle anderen in den QBs aufgehobenen Strukturen, Prozesse und Qualitätsaktivitäten zu begründen haben. Damit bildet das Leitbild gleichermaßen ideellen Überbau sowie auch konzeptionellen Grundlage, an dem sich Handeln in den einzelnen Teilbereichen ausrichtet.

In **QB 2: Bedarfserschließung** wird den Einrichtungen die Entwicklung von geeigneten, aus dem Leitbild sowie der Definition gelungenen Lernens heraus zu begründenden Verfahren und Instrumente für eine systematische Bedarfserhebung gefordert, um sich verändernde Bedarfe von Markt, Adressaten und Gesellschaft zu erfassen. An diese sind darauf abgestimmte Programm- und Angebotsentwicklung anzuschließen.

Die Auflagen in **QB 3: Schlüsselprozesse** verpflichten die Einrichtung entsprechend des Konzepts der Prozessorientierung zur Ermittlung der für die Erstellung von Weiterbildungsangeboten maßgeblichen Kernprozesse in ihren Wechselwirkungen und Schnittstellen sowie auf eine Festlegung entsprechender Verfahrensstandards.

Die Auflagen in **QB 4: Lehr-Lern-Prozess** adressieren Faktoren, die unmittelbar auf die Qualität der Lehr-Lern-Interaktion sowie des lehrenden Personals bezogen sind, im Einzelnen z. B. die Erstellung von für den Kunden transparenten Angebotsbeschreibungen, die Ermittlung und Dokumentation von Anforderungs- und Kompetenzprofile die Entwicklung geeigneter Auswahlverfahren für das lehrende Personal sowie auch spezifischer Personalentwicklungsmethoden (z. B. kollegiale Beratung) ebenso wie lernförderliche Lehr-Lern-Methoden.

In **QB 5: Evaluation der Bildungsprozesse** wird die Entwicklung geeigneter sowie begründeter Ansätze und Formen der Evaluation sowie eine sich daran anschließende angemessene Nutzung der Evaluationsergebnisse gefordert.

Der **QB 6: Infrastruktur** zielt auf eine Qualitätssicherung der „räumlichen, situationalen, ausstattungstechnischen, zeitlichen, materialen und medialen Bedingungen des Lernkontextes“, andererseits der „Arbeitsbedingungen der Beschäftigten“ (Zech, 2011, S. 70), welche sich ebenfalls aus dem Leitbild und der Vorstellungen gelungenen Lernens begründen müssen.

In **QB 7: Führung** werden Auflagen für die Gestaltung und Qualitätsentwicklung der Leitungs- und Führungsfunktion bzw. konkreter Führungsinstrumente – z. B. die Anfertigung transparenter Organigramme, die Festlegung von Führungsgrundsätzen, Zielvereinbarungen, interne Kommunikationssysteme usw. – formuliert.

**QB 8: Personal** transportiert Anforderungen für die Implementierung und Gestaltung personalbezogener Maßnahmen in den Bereichen „Personalplanung, Personaleinsatz und Personalentwicklung“ (Zech, 2011, S. 74), im Einzelnen die Aufstellung von Aufgaben-, Anforderungs- und Kompetenzprofilen der Mitarbeiter, die Durchführung regelmäßiger Mitarbeitergespräche, die Erstellung einer Fortbildungsplanung sowie der Daten der freiberuflichen Mitarbeiter/-innen etc.

Im **QB 9: Controlling** werden die Implementierung eines angemessenen Controlling-Systems zu einer kennziffer- bzw. zahlen- und indikatorengestützten Überprüfung der Zielerreichung einer Organisation gefordert sowie darauf abgestimmter Methoden der Steuerung und Entscheidung, um eine effiziente und effektive Leistungserbringung zu gewährleisten.

Die Auflagen in **QB 10: Kundenkommunikation** beziehen sich auf die Gestaltung und Qualitätsentwicklung einer angemessenen Kommunikation sowie Beziehungsgestaltung zwischen Kunden und Unternehmen zur Kundengewinnung, -beratung und -pflege, z. B. verbindliche und transparente Anmeldeverfahren und Geschäftsbedingungen, Maßnahmen des Verbraucherschutzes sowie die Einrichtung eines Feedback- und Beschwerdemanagements.

In **QB 11 Strategische Entwicklungsziele** wird die Festlegung von strategischen, d. h. längerfristigen und umfassenden richtungsweisenden Zielen der Organisation im Hinblick auf die Positionierung zur Umwelt gefordert, welche auf Basis des Leitbildes, Evaluationsergebnissen sowie Selbstreport und Gutachten zu formulieren sind.

Ergänzend zu den elf vorgeschriebenen QB ist im Modell optional ein zwölfter, inhaltlich offener Qualitätsbereich angelegt, der mit einrichtungsspezifischen Qualitätsanforderungen und -aspekten entsprechend des individuellen Profils einer Einrichtung gefüllt werden kann, etwa entsprechend der jüngeren Debatten und Themenschwerpunkte in der Weiterbildung zur Abdeckung von Inklusionsansprüchen (vgl. für eine Reflexion zu Möglichkeiten und Grenzen der LQW, Inklusion abzudecken, Pätzold & Bruns, 2013; Bruns, 2015) oder zur Umsetzung von Nachhaltigkeit (vgl. <http://www.qualitaets-portal.de/?s=optionaler+qualit%C3%A4tsbereich>; letzte Einsicht am 24.10.2016). Damit bemüht sich LQW um eine Integration von aktuellen Debatten und Themenkonjunkturen, wobei sie mit den genannten Themen explizit an jüngere ethische Fragestellungen der Organisationsgestaltung und des Managements anschließt.

### ***Qualitätsentwicklungs- und Testierungsverfahren der LQW***

Das Gesamtverfahren der Qualitätsentwicklung und Testierung lässt sich in sieben Teilschritten darstellen (vgl. hierzu Zech, 2014, S. 14 ff.), die entsprechend des Konzepts organisationalen Lernens im Sinne eines kontinuierlich zu durchlaufenden Qualitätskreislaufs auf Dauer zu stellen sind (vgl. dazu Ehes & Zech, 2002, S. 11). Es zergliedert sich dabei in einen einrichtungsinternen Teil, der Selbstevaluations- und Qualitätsentwicklungsaktivitäten enthält und der durch die Einrichtungen zu unternehmen ist, sowie einen externen Teil mit Prüf- sowie Beratungs- und Zertifizierungstätigkeiten von außen.

Im Anschluss an einen initialen Einführungsworkshop (1) erfolgt als Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung die Erarbeitung eines Leitbilds mit der einrichtungsspezifischen Definition gelungenen Lernens als Medium der institutionellen Identität als Weiterbildungseinrichtung sowie eine Selbstevaluation entlang der verschiedenen QBs (2). Daran schließt sich eine Planung und Durchführung von operationalisierten Entwicklungs- und Verbesserungsmaßnahmen an, die sich entsprechend der Schlüsselstellung des Leitbildes aus der Definition gelungenen Lernens und anderer Elemente heraus sinnhaft ableiten lassen müssen (3). Begleitend ist eine schriftliche Dokumentation der Aktivitäten in einem Selbstreport als zentrales Medium der Qualitätsentwicklung anzufertigen, in der Struktur und Handeln argumentativ aus dem Verständnis gelungenen Lernens heraus begründet werden müssen und das prozessbegleitend als Reflexionshilfe dient (4). Dieser Selbstreport ist Gegenstand einer sich daran anschließenden externen Evaluation durch die Gutachter (5), an die sich eine Visitation der Einrichtung mit einer Diskussion des Gutachtens, einer Rückspiegelung der Außenperspektive der Gutachter auf die Einrichtung sowie einer Prüfung der dargelegten Sachverhalte anschließt (6). In einem Abschlussworkshop erfolgt neben einer Klärung verbliebener offener Fragen die Diskussion und Vereinbarung strategischer Entwicklungsziele für die Ausrichtung der Organisation und ihrer Qualitätsentwicklung für die nächsten vier Jahre (7). Die Phase der externen Prüfung endet mit einem Gutachterbericht zur Erfüllung der im Qualitätsmodell der LQW definierten Qualitätsstandards, einer Vergabe des Testats durch die Testierungsstelle inklusive einer symbolischen Kachel zum Ausdruck der Netzwerkzugehörigkeit.

Eine zentrale Besonderheit des Begutachtungs- und Zertifizierungsansatzes der LQW besteht dabei in der Rolle der externen Begutachter, die nicht primär als bewertende Prüfinstanzen und Kontrolleure, sondern insbesondere als Berater und Lernhelfer zur Unterstützung von Prozessen selbstorganisierter Lern- und Entwicklungsprozesse verstanden werden (vgl. Ehes & Zech, 2002c, S. 32 ff.; Ehes & Zech, 2002a, S. 21 ff.; Zech, 2004b, S. 222). Getragen ist dieser Ansatz von der Programmatik, einen systemweiten Verbund bzw. ein Netzwerk selbstgesteuert sowie dauerhaft lernender Organisationen im Dienste einer gemeinsam geschaffenen Kultur der Qualität zu schaffen,

ohne eine formale Regulation von außen durch äußere, fremdgesetzte Ansprüche entsprechend der klassischen Kontroll- und Zertifizierungsansätze und -strategien vorzunehmen. Damit geht der Anspruch einer „Unterstützungskultur“ einher, die auf (fremde) Normativität verzichtet:

„Statt normierende Messlatten, Standards und Verordnungen anzulegen, ist eine nicht normative Unterstützungskultur fruchtbar, die darauf angelegt ist, selbstorganisierte Expertennetzwerke zu befördern und den Einrichtungen Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Ziele selbst zu definieren und einzulösen.“ (Ehse & Zech, 2002b, S. 123)

Korrespondierend zu diesem Ansatz eines umspannenden Netzwerks von Einrichtungen im Dienste einer gemeinsam getragenen Kultur der Qualität entfaltet Zech in einer philosophischen, dezidiert ethisch orientierten Argumentation in Anschluss an Ideen des Zen-Buddhismus sowie an Aristoteles' Nikomachische Ethik in emphatischer Weise die Idee von Qualität als gelungene oder gute Praxis, welche er als Grundlage eines gemeinsamen Berufs- und Arbeitsethos postuliert (vgl. Zech, 2013; vgl. auch Zech, 2008a;). Qualität wird dabei weitreichend über den Rahmen des Qualitätsmanagements hinaus als Ausdruck einer Verantwortung sowie einer Achtsamkeit den Menschen gegenüber interpretiert sowie im Sinne praktischer Philosophie als eine Haltung gegenüber dem Leben verstanden:

„Wer Wert auf Qualität legt, zeigt damit, dass ihm etwas an den Dingen liegt, die ihn umgeben, und an den Menschen, mit denen er es zu tun hat. Unachtsamkeit bezüglich Qualität ist ein sicheres Zeichen von Verantwortungslosigkeit den Menschen und den Sachen gegenüber. Es geht also um eine Haltung dem Leben gegenüber – um ein Ethos, wie man deshalb auch sagen kann. Es geht um die Verantwortung, die man seinem Leben und dem Leben seiner Mitmenschen gegenüber hat.“ (Zech, 2013, S. 2)

Damit wird über den wirtschaftlichen sowie pädagogischen Sinnzusammenhang des Qualitätsmanagements hinaus ein holistisches, ideell aufgeladenes Verständnis von Qualität und Qualitätsentwicklung im Sinne einer Lehre der Arbeit und des Lebens entfaltet, welches über das Dienstleistungsverständnis etwa der ISO hinausgeht und quasi-religiöse Züge annimmt.

#### 7.4.4 Kritische Reflexionen zum Ansatz

Insgesamt wird die LQW in der gegenwärtigen Fachdebatte der Profession und Disziplin nicht weiter überraschend milder sowie auch weniger kritisch als die ISO diskutiert, was auf verschiedene Aspekte zurückgeführt werden kann:

- Zum einen sind im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung mit der ISO bereits in umfassender Weise die konzeptionellen Grundlagen und Strukturprobleme des betriebswirtschaftlich-organisationalen Qualitätsmanagements kritisch diskutiert sowie ausgewogen in ihren Stärken und Schwächen bilanziert worden, so dass zahlreiche der für den Ansatz des Qualitätsmanagements charakteristischen, kritikauslösenden Elemente, die auch in der Verfahrenslogik der LQW auftauchen – z. B. die Strategie der Steuerung des Feldes mittels externer Evaluation, Auditierung und Zertifizierung, der Versuch einer Gewährleistung pädagogischer Qualität mittels einer organisationalen Standardisierung sowie quantitativer Messverfahren, der Einzug der Markt- und Kundensemantik – bereits bekannt sowie auch in ihren positiven Aspekten und Chancenpotenzialen beleuchtet worden. Insofern lässt sich das Ausbleiben einer intensiven Kritik bzw. die Milde der Debatte neben den skizzierten grundlegenden Veränderungen in der Haltung gegenüber Qualitätsmanagement angesichts erkannter Chancenpotenziale auch als Ausdruck eines Gewöhnungseffektes interpretieren.

- Zum anderen wurde der Ansatz in Auseinandersetzung mit der ISO-Debatte von Fachvertretern als branchenspezifischer Zugang aus dem Feld heraus entwickelt, so dass er programmatisch die Problemlagen der originär betriebswirtschaftlichen Ansätze wie die Dominanz der organisationalen Seite zu überwinden sowie die bislang vernachlässigten pädagogischen Elemente stärker als zuvor in die Qualitätsentwicklung zu integrieren verspricht. Die Sichtung der Debatte zur LQW zeigt korrespondierend hierzu, dass diese vielfach positiv bewertet und der programmatische Anspruch eines pädagogisch geeigneten Ansatzes entweder bestätigt wird oder die LQW zumindest als ein in dieser Hinsicht derzeit am besten geeigneter Ansatz bewertet wird, der eine Überwindung typischer Strukturprobleme leistet. Insofern wird der Alleinstellungsanspruch der LQW in dieser Hinsicht bestätigt.
- So kommt Galiläer in seiner systematisch angelegten, allgemeinpädagogischen Untersuchung zu einem angemessenen pädagogischen Qualitätsbegriff auf Basis einer Auseinandersetzung auch mit den Qualitätskategorien und -konzepten innerhalb des Weiterbildungsdiskurses zu dem Schluss, dass der Ansatz der LQW zentrale Anforderungen an eine pädagogisch adäquate Qualitätsentwicklung – u. a. Ableitung aus pädagogischen Kernprozessen, fachliche Fundierung durch erziehungswissenschaftliche Theorien, regelmäßige Diskussion und Abstimmung von Zielen, Ansprüchen und Aufgaben, Offenheit für Innovationen u. a. (vgl. Zech, 2006c, S. 20) – erfülle und „ein Beispiel für eine auch grundagentheoretisch reflektierte Verknüpfung von strategischer Organisationsentwicklung mit der Veränderung von (erwachsenen-)pädagogischen Schlüsselprozessen“ (Galiläer, 2005, S. 242) darstelle.
- Dieser positiven Resonanz zum Trotz finden sich auch kritische Reflexionen zur LQW, die sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen, welche in die Frage nach dem Passungsverhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement in seinen unterschiedlichen Dimensionen mit hinein spielen. Dabei werden einerseits theoretisch und empirisch die programmatischen Wirksamkeits- und Steuerungsansprüche der LQW relativiert und differenziert sowie andererseits auch weiterführende Problemlagen aufgezeigt, die das transportierte Lern- und Bildungsverständnis sowie die normativen Grundlagen betreffen:
  - o Verschiedene Studien verweisen theoretisch und empirisch auf Wirksamkeitsgrenzen des Ansatzes zur Beförderung von erwachsenenpädagogischen Voraussetzungen, Prozessen und Resultaten insbesondere auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion (vgl. Hartz & Schrader, 2009; Hartz, 2012), wobei es einerseits um allgemeine (vgl. Goeze et al., 2007) sowie andererseits um spezifische Qualitätsfaktoren und -zielsetzungen wie das der Inklusion geht (vgl. Pätzold & Bruns, 2013). Aufbauend auf theoretischen Grundlagen zur Organisationskultur wird von Bruns die These vertreten, dass der Ansatz einer leitbild- und kulturorientierten Steuerung der LQW entgegen ihres programmatischen Anspruchs sowie verschiedener Ansatzpunkte und Mechanismen einer umfassenden Steuerung die tieferen Ebenen der Organisation mit den hier verorteten ideellen Wertvorstellungen sowie Weltanschauungen angesichts der Komplexität und Vielschichtigkeit von Unternehmenskulturen nur begrenzt steuern kann (vgl. Bruns, 2015).
  - o Aufbauend auf den Ergebnissen der sowohl qualitativ als auch quantitativ angelegten Systemevaluation der LQW 2 (vgl. Goeze et al., 2007) als der bislang umfangreichsten Studie wird von Hartz sowie Hartz und Schrader über die Relativierung und Differenzierung der Steuerungs- und Wirksamkeitsansprüche hinaus in systematischer Weise einerseits das Scheitern des Anspruchs einer gleichzeitigen Steuerung von organisationaler und interaktionaler Handlungsebene sowie die Entkoppelungsprozesse innerhalb der Einrichtungen zwischen beiden Ebenen aufgezeigt. Andererseits wird auf das Problem einer Einebnung und Verschleierung

der Differenzen zwischen den ihnen jeweils zugrunde liegenden Logiken hingewiesen (vgl. Hartz & Schrader, 2009; Hartz, 2012). In den qualitativen Fallbeschreibungen finden sich zudem Hinweise, dass es entgegen dem Anspruch einer universellen Übertragbarkeit des Ansatzes zu Spannungen und Unvereinbarkeiten zwischen den lern- und bildungstheoretischen Grundlagen der LQW sowie dem darauf aufbauenden Bildungsverständnis einerseits sowie den spezifischen erwachsenenpädagogischen Vorstellungen und Orientierungen der Bildungseinrichtungen andererseits kommen kann.

- Kritische Überlegungen zu dem bildungstheoretischen Verständnis der LQW kommen von Peters und Bruns: So problematisiert Peters aus einer normativen, professions-theoretischen Perspektive heraus die Verengung des subjektwissenschaftlich fundierten Lern- und Bildungsbegriffs der LQW, welche Bildung subjektiv und utilitaristisch auf Nützlichkeit für den einzelnen Teilnehmer verenge (vgl. Peters, 2010). Auch wird die nicht hinreichende Differenzierung zwischen erwachsenenpädagogischen Kategorien wie Lernen und Bildung problematisiert (vgl. Bruns, 2013, S. 188) sowie auf die Gefahr der Verschleierung der impliziten Normativität der LQW durch die programmatische Behauptung der Normfreiheit des Ansatzes aufmerksam gemacht (vgl. ebd.).
- Weitreichender sind die diskursanalytischen Befunde Forneck und Wranas aus der bereits referierten gouvernementalitätstheoretisch fundierten Perspektive (vgl. Forneck & Wrana, 2005; vgl. **Kapitel 3.3.2** und **3.3.4**), insofern diese über die Frage nach den Möglichkeiten der LQW zur Sicherung einzelner Ebenen und Dimensionen von Qualität sowie nach der Legitimität ihrer bildungstheoretischen Grundlagen hinaus die tiefergreifenden, auf der latenten Ebene liegenden Folgen und Wirkungen der LQW auf die erwachsenenpädagogische Identität thematisieren.

Der Argumentation der Autoren zufolge ist die LQW entgegen ihres dezidiert pädagogischen Anspruchs als eine spezifisch ökonomische, neoliberale Regierungstechnologie zu verstehen, die mittels der funktional komplementären Mechanismen der Subjektivierung und Responsibilisierung zu einer subtilen Verdrängung oder Überformung der bisherigen pädagogisch-professionellen Orientierung im Feld führt. Die Analysen verweisen dabei auf die Widersprüchlichkeit zwischen den bildungstheoretischen Grundlagen der erwachsenenpädagogischen Teilnehmerorientierung einerseits sowie dem lerner- und kundenorientierten Dienstleistungsverständnis der LQW andererseits, wodurch der Anspruch der Passung der LQW zu den besonderen Anforderungen des Feldes über die Frage nach der jeweils passenden Form der Arbeitsorganisation hinaus in grundlegender Weise problematisch wird. Angesichts der Unterwanderung sowie Verdrängung der bisherigen, einheimischen pädagogischen Kategorien sowie der mit ihnen verbundenen Sach-, Sozial- und Zeitverhältnisse durch die LQW sowie den Einzug eines ökonomischen Verständnisses von Pädagogik wird somit anstatt der Frage nach der Passung zum Feld die nach dem jeweils maßgeblichen Verständnis von Pädagogik aufgeworfen.

Damit verlagert sich die Problemstellung in der Beleuchtung des Verhältnisses von pädagogischer Professionalität und betriebswirtschaftlichem Qualitätsmanagement.

Nach den Ergebnissen der beschreibenden bzw. rekonstruierenden Betrachtung werden nun zentrale Ergebnisse der norm- und handlungstheoretischen Analyse der beiden Qualitätsmanagementansätze entlang der gebildeten Kategorien dargestellt. Entsprechend der theoretischen Vorarbeiten geht es einerseits um eine Analyse der *Eigenschaften der Normensysteme selbst* (Gegenstandsbereiche, Anwendungs- und Interpretationsspielräume) sowie andererseits um ihre *Inhalte*, also die von den

Normen vorgegebenen Handlungselemente (Zweck- und Aufgabenstruktur, Ziele, Mittel und Methoden, den Handlungsansätzen zugrunde liegenden Bedingungs- und Wirkannahmen).

## 7.5 Ergebnisse der norm- und handlungstheoretischen Analyse: ISO und LQW aus handlungstheoretischer Perspektive

Eine Ausgangsannahme der vorliegenden Untersuchung war, dass das Passungsverhältnis von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement differenziert im Hinblick auf die verschiedenen Handlungsebenen (Programm- und Angebotsplanung sowie Lehr-Lern-Interaktion) zu betrachten ist. Daher sollte auch eine nach Handlungsebenen unterscheidende Analyse und Betrachtung der programmatisch-konzeptionellen Ebene vorgenommen werden, indem die einzelnen Ansätze im Hinblick auf ihre Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen für jede der einzelnen Handlungsebenen untersucht und differenziert aufeinander bezogen werden.

Die norm- und handlungstheoretische Analyse der für die Ansätze maßgeblichen Dokumente der Qualitätsmanagementansätze macht jedoch zum einen darauf aufmerksam, dass die DIN EN ISO im Gegensatz zur LQW aufgrund ihres branchenübergreifenden, nicht spezifisch auf den Weiterbildungsbereich bezogenen Charakters nicht systematisch zwischen diesen beiden für die Leistungserbringung in der Weiterbildung spezifischen Ebenen differenziert. Insofern lassen sich die Vorgaben der ISO nicht in gleicher Weise ebenendifferenziert analysieren. Zum anderen zeigt die Analyse insbesondere der theoretisch-konzeptionellen Grundlagentexte, dass beide Ansätze einen ebenen- und bereichsübergreifenden normativen Handlungsrahmen für alle Tätigkeits- und Handlungsvollzüge vorgeben, bestehend aus allgemeinen Zwecken und Zielen, methodischen Vorgehensweisen und Prinzipien etc. Zudem verfügen sie über Mechanismen der Handlungskoordination, um das Handeln auf den verschiedenen Ebenen und Bereichen der Organisation auf diese übergreifenden normativen Orientierungen zu verpflichten und das Handeln somit in diesen Rahmen einzufädeln und auf die übergreifenden Zwecke und Ziele auszurichten.

Wenngleich die handlungstheoretische Analyse gezeigt hat, dass in beiden Ansätzen die Professionalitätskategorie jeweils im Schwerpunkt entweder für die Ebene der Programm- und Angebotsplanung (bei Tietgens) oder der Lehr-Lern-Interaktion (im Falle von Koring) ausgelegt und interpretiert worden ist, gelten auch hier die wesentlichen identitätsstiftenden Teilelemente des professionellen Qualitätzugangs – z. B. die Aufgabe der Vermittlung, Leitprinzipien wie Teilnehmerorientierung sowie methodische Sollvorstellungen der Arbeitsorganisation wie ‚Situative Kompetenz‘ – gleichermaßen für alle Handlungsebenen und -aufgabenbereiche, so dass auch hier eine ebenenübergreifende Identität auszumachen ist.

### **Weiteres Vorgehen**

Vor diesem Hintergrund wird im Weiteren eine nach Ebenen differenzierte Analyse der Detailforderungen auf den verschiedenen Handlungsebenen zur Beantwortung der Ausgangsfragestellung nach der Passung mit Blick auf die programmatisch-konzeptionelle Ebene nicht mehr als notwendig erachtet. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass eine Darstellung der allgemeinen Linien beider Ansätze eine klarere Profilierung ihrer Identität sowie eine Klärung der verhältnisrelevanten Gesichtspunkte ermöglicht.



Die weitere handlungstheoretische Analyse der Qualitätsmanagementansätze differenziert daher nicht mehr zwischen den beiden Handlungsebenen, sondern begrenzt sich auf die Herausarbeitung der übergreifenden sinnstiftenden Leitlinien und Strukturmuster des Handelns.<sup>136</sup>

### 7.5.1 DIN EN ISO 9000 ff. aus norm- und handlungstheoretischer Sicht

Die im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Professionalitätsmanagement-Ansätzen und ihren zentralen Dokumenten induktiv gebildeten, bereits eingeführten Ausdifferenzierungen der Teilkategorien werden auch zur Beschreibung und Analyse der Qualitätsmanagementansätze verwandt, insofern sich diese auch in der Auseinandersetzung mit den für die Qualitätsmanagementansätze maßgeblichen Dokumenten bewährt haben und insofern eine symmetrische Analyse und Relationierung ermöglichen.

#### 7.5.1.1 Analyse des Normensystems: Gegenstandsbereiche, Anwendungs- und Interpretationsspielräume

##### **Gegenstandsbereich**

Systematisch ist zunächst von Bedeutung, dass die Normen der ISO-Reihe nicht nur auf eine Normierung der Handlungspraxis, sondern auch der Terminologie und damit der Sprachpraxis abzielen (vgl. DIN 2005, S. 18 ff.), so dass diese vom Ansatz her auf eine Vereinheitlichung und Verbindlichmachung aller geschäftlich relevanten Arbeits- und Kommunikationsvorgänge in einem umfassenden Sinne ausgerichtet ist.

Auf der Handlungsebene beziehen sich das Modell und der Normenkatalog der ISO-Normenreihe zum einen auf den Prozess der Produktions- und Dienstleistungserstellung sowie auf vor- und nachgelagerte Planungs-, Kontroll- und Verbesserungsvorgänge, zum anderen wird mit der Aufforderung, ein auf Qualitätsfragen ausgerichtetes strategisches Management zu betreiben, auch die Managementebene adressiert. Damit bezieht sich der Normierungsanspruch der ISO zunächst ‚nur‘ auf den Komplex der Leistungserbringung als ein Teilsegment innerhalb einer Einrichtung und fokussiert auf eine Teilfunktion des Managements, ohne wie etwa das Modell des Qualitätsmanagementansatzes der EFQM die Gesamteinrichtung in den Blick zu nehmen.

Innerhalb dieses in den Blick genommenen Segments zielt die Normenreihe dann zumindest auf der Ebene der Programmatik idealtypisch auf eine umfassende Kontrolle und Steuerung ab. So umfasst der Normierungsanspruch alle Elemente der Leistungserbringung – Input-, Throughput-, Output-Faktoren – sowie entsprechend der Ausrichtung des Modells am PDCA-Zyklus auch jede Phase des Handelns, d. h. Zielsetzungs-, Planungs-, Durchführungs-, Kontroll- und Verbesserungsvorgänge, so dass sich der Ansatz hier idealtypisch am Vollständigkeitsanspruch orientiert. Der Umfang der Steuerung spiegelt sich im quantitativen Umfang sowie der Gliederungstiefe des Normensystems, dessen vier Kapitel auf der obersten Ebene auf zwei weiteren Ebenen in zahlreiche Teilkapitel und Unterabschnitte mit beigefügten Spezifikationen konkretisiert sind.

Insofern fokussiert die ISO-Normenreihe innerhalb des Kontextes einer Einrichtung auf ein Qualitätsmanagement aller für die Leistungserbringung relevanten Vorgänge respektive ihrer Aufbau- und Ablauforganisation, wobei diese in umfassendem Sinne gesteuert werden sollen.

---

136 Die Gefahr eines etwaigen Verlustes an Detailinformationen durch Verallgemeinerung wird zugunsten der Chance der Profilierung insofern in Kauf genommen; Grenzen der Verallgemeinerbarkeit respektive Notwendigkeiten der Differenzierung sowie die jeweilige Reichweite der Aussagen werden entsprechend markiert.

Während die Normenreihe in dieser Hinsicht einen begrenzten Gegenstandsbereich in fokussierter Weise in den Blick nimmt, verfolgt sie mit den acht Führungskonzepten, die dem Ansatz des TQM entstammen, einen weitreichenderen, die ganze Organisation betreffenden Anspruch. Insofern die Prinzipien sowohl die Gestaltung der *organisationsinternen Sach- und Sozialzusammenhänge (Prozessorientierung)* als auch die der *Beziehung der Organisation zu ihrer Umwelt (Lerner- und Kundenorientierung, Systementwicklung)* sowie das *Verhältnis der Organisation zu sich selbst (organisationales Lernen)* betreffen, werden tendenziell alle Dimensionen der Organisationswirklichkeit zumindest berührt und die große Bedeutung der Kategorie der Qualität hervorgehoben. Mit diesen Prinzipien wird verdeutlicht, dass für die Realisierung von Qualität eine umfassende Gestaltung der Organisation gefordert ist, die sich nicht auf Teilbereiche beschränkt.

### **Anwendungs-/Interpretationsspielräume (Konkretisierungs- und Spezifizierungsgrad, Verbindlichkeitsgrad, Sanktionen)**

#### *Spezifizierungs- und Konkretisierungsgrad*

Entsprechend ihres Charakters als Metastandard formuliert die Norm zunächst lediglich allgemein gehaltene Vorgaben – Konzepte, generische Modelle und Normenkataloge – die eine universelle Übertragbarkeit auf Organisationen aller Branchen, Organisationstypen und -größen sowie eine Adaption an je spezifische organisationale Bedingungskonstellationen und Anforderungen beanspruchen, so dass erhebliche Anwendungs- und Interpretationsspielräume in der Konzeption systematisch angelegt sind. Der Anspruch der Adaptierbarkeit sowie der generische Charakter spiegeln sich in Merkmalen des Normensystems auf unterschiedlichen Ebenen wider:

- in einer bewusst *formal statt inhaltlich angelegten Bestimmung der Normen*, die lediglich vorschreiben wollen, was zu tun ist, aber nicht, wie es auszugestalten ist;
- die Verwendung von ‚*Platzhalter-Begriffen*‘ (Qualität, Produkt, Dienstleistung, Kunde, Mitarbeiter Prozess etc.), die lediglich abstrakt definiert und mit einem weiten semantischen Raum verbunden sind;
- *generische Handlungsmodelle*, insbesondere das Input-Throughput-Output-Modell der Produktion sowie der dem Modell des zweckrationalen Handelns entsprechende PDCA-Zyklus,
- die Definition *fakultativer Normen*;
- die *Möglichkeit einer begründeten Aussparung von Teilabschnitten* der Norm in **Kapitel 7 „Produktrealisierung“**.

Insofern steckt die Norm zunächst einen Rahmen im Sinne eines Gerüsts aus allgemeinen Konzepten, Modellen und Auflagen ab, der eine Anwendung und Interpretation gleichermaßen ermöglicht als auch derer bedarf. Der Abstraktheit und ‚Gerüstigkeit‘ der Norm zum Trotz ist die ISO-Norm jedoch nicht beliebig füllbar, sondern mit inhaltlich spezifischen Setzungen verbunden.

So orientiert sich der Ansatz zum einen auf der Ebene der Konzepte mit den formulierten acht Prinzipien an einem Bündel normativer, inhaltlich bestimmter Managementkonzepte, die an je spezifische und nicht selbstverständliche, gesellschaftliche Bedingungskonstellationen (z. B. Kundenorientierung an einen nachfrageorientiert ausgestalteten Markt) sowie Managementmethoden (z. B. Mitarbeiter- oder Prozessorientierung) rückgekoppelt sind und – wenngleich in impliziter Weise – präskriptiv zu einer bestimmten Denk- und Handlungsweise auffordern. Diese Orientierungen finden auch in dem Aufbau des Modells sowie den in Abschnitten formulierten Normenkriterien ihre Umsetzung.

Zum anderen werden durch die Ausrichtung der Organisation an dem Input-Throughput-Output-Schema sowie dem PDCA-Zyklus zwar allgemeine sowie weitverbreitete, dem Alltagsdenken entsprechende Handlungsmodelle universalisiert, die jedoch nicht selbstverständlich sind und auf die Institutionalisierung eines deduktiv-analytischen sowie zweckrationalen, auf einer permanenten Planung, (Erfolgs-)Kontrolle und Verbesserung beruhenden Handelns auf Basis einer Dokumentation abzielen. Das Prinzip der Kundenorientierung impliziert zudem auch jenseits seiner ökonomischen Ausladung das Ideal einer auf Arbeitsteilung, klar definierten Leistungserwartungen sowie auf Vertraglichkeit beruhenden Gestaltung von Sozialbeziehungen, die ebenfalls nicht für jeden Arbeitszusammenhang Gültigkeit beanspruchen kann, jedoch verabsolutiert wird.

Insofern steckt die Norm einen Rahmen bestehend aus allgemein formulierten, aber normativen, im Hinblick auf den *Handlungstypus* und die *Handlungsform* inhaltlich bestimmten Handlungsmodellen ab, der innerhalb seiner Grenzen zwar mit umfassenden Anwendungs- und Interpretationsspielräume verbunden ist, jedoch in seinen Konturen klar bestimmt und trotz des generischen Charakters nicht auf jeden Arbeitsbereich und die hier enthaltenen Sach- und Sozialbeziehungen übertragen werden kann.

Die Durchschau sowie Einordnung des Aufbaus des Modells sowie der einzelnen Kapitel und Abschnitte mit den Normen aus handlungstheoretischer Sicht zeigt, dass die ISO die Einrichtungen sowohl dazu auffordert, Vorgaben zu den Zielen zu machen, als auch die Mittel und Methoden zur Zielerreichung festzulegen. Dabei geht es in allen Bereichen um eine möglichst genaue Festlegung und Operationalisierung der Ziele sowie auch der zur Zielerreichung als notwendig erachteten Mittel und Methoden.

Der quantitative Umfang und die Gliederungstiefe des Normensystems sowie auch der Konkretisierungsgrad der Normen zeigen, dass die ISO zumindest von ihrer Idealtypik her letztlich zur Sicherung von Qualität idealtypisch auf eine an Vollständigkeit und Lückenlosigkeit orientierte Erfassung, Steuerung und Kontrolle aller qualitätsrelevanter Vorgänge durch möglichst konkret zu definieren Verfahrensstandards abzielt; zwar werden explizit innerhalb der ISO-Norm Ausnahmen im Falle einer Inkompatibilität einzelner Normenabschnitte und Einzelnormen mit branchen- und organisationsspezifischen Sachverhalten eingeräumt; das Grundmuster im Sinne eines Ideals ist jedoch weiterhin erkennbar.

#### *Verbindlichkeitsanspruch*

In ihrer sprachlichen Form fordern die Normen der ISO-Norm zur Durchführung von Tätigkeiten auf, wobei sie mittels des Verbs „muss“ in Form von Quasi-Imperativen formuliert sind, die über Spezifikationen („enthält“) konkretisiert sind, was bereits auf der Ebene der Formulierungen die Verbindlichkeit zum Ausdruck bringt.

Insofern weist das Normensystem der ISO in der Gesamtlage im Vergleich zu Ansätzen wie dem LQW sowohl einen hohen Spezifizierungs- und Konkretisierungsgrad auf als auch eine hohe Verbindlichkeit. *Tabelle 38* zeigt Charakteristika des Normensystems der ISO auf.

Tabelle 38: Charakterisierung des Normensystems der ISO

Beschreibungsdimension	ISO 9001:2008
<b>Gegenstandsbereich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komplex der Produktion und Dienstleistungserstellung, strategisches Management im Hinblick auf Qualitätsfragen</li> <li>- Alle Elemente und Phasen des zweckrationalen Handelns (PDCA-Zyklus)</li> <li>- Prinzipien aus dem TQM</li> </ul>
<b>Gliederung</b>	- Kapitel, Teilkapitel, Abschnitte mit Spezifikationen
<b>Art der Vorgaben</b>	- tätigkeitsbezogen: Müssens-Aufforderung zur Durchführung von konkreten Tätigkeitskomplexen und Teiltätigkeiten
<b>Sprachliche Ausdrucksform</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- im Indikativ</li> <li>- direkt formulierte Gebote, durch „muss“ angezeigt („Quasi-Imperative“); zudem Spezifikationen („enthält“)</li> </ul>
<b>Anzahl der Bereiche/Normen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 Kapitel</li> <li>- pro Kapitel jeweils 2–6 Teilkapitel, dabei zum Teil Konkretisierungen über Spezifikationen a) bis e)</li> <li>- einzelne Teilkapitel weiter unterteilt in Teilkapitel mit Spezifikationen</li> </ul>
<b>Gliederungstiefe</b>	- bis zu 3 Gliederungsebenen pro Bereich, ggf. Spezifikationen

### 7.5.1.2 Zweck- und Aufgabenstruktur

#### **Zweckstruktur**

Die zentrale Aufgabe des Qualitätsmanagements nach ISO besteht entsprechend der maßgeblichen Dokumente übereinstimmend darin, die Fähigkeit einer Organisation zur Herstellung anforderungskonformer Produkte und Dienstleistung zu gewährleisten, wobei zunächst die Erfüllung der Kundenanforderungen im Dienste einer Erhöhung der Kundenzufriedenheit im Vordergrund steht (DIN 2012, S. 11/15) und es über eine reine Sicherung hinaus auch um die sichtbare Darlegung der Qualitätsfähigkeit nach außen geht. Hier spiegelt sich das bekannte formale, inhaltlich indifferente Verständnis von Qualität der ISO als Anforderungskonformität von Produkten und Dienstleistungen wider, wobei als zentraler Referenzpunkt zunächst der Kunde sowie seine Erwartungen als Voraussetzung für die Erzielung von Kundenzufriedenheit angeführt werden. Neben den Kundenanforderungen werden zudem – eher im Sinne einer Randbedingung – relevante gesetzliche und behördliche Auflagen eingeführt, die einzuhalten sind (DIN 2012, S. 12/16). Als ein wesentlicher Bestandteil der Aufgabe von Qualitätsmanagement ist dabei eine kontinuierliche Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems einer Organisation anzustreben. Die Erfüllung der Kundenerwartungen sowie die dadurch zu erreichende Gewährleistung und Verbesserung der Kundenzufriedenheit sind dabei in einen betriebswirtschaftlich-ökonomischen Begründungszusammenhang eingebettet, aus dem heraus sie als Voraussetzung für den betriebswirtschaftlichen Erfolg einer Organisation respektive ihr Überleben am Markt gesehen werden und ihnen daher in der Argumentationsstruktur insbesondere eine instrumentelle Bedeutung zukommt (vgl. auch Scholz, 2013, S. 45; Reinmann, 2012, S. 1).

#### *ISO: Kundenorientierung als Mittel zur betrieblichen Reproduktion*

Der ISO-Ansatz folgt insofern in seinen handlungsleitenden Kategorien und der Logik seines Prozessmodells einer klassischen betriebswirtschaftlichen, ökonomisch-technischen Perspektive: Sie gibt den Einrichtungen als Voraussetzung zur Sicherung der finanziellen und legitimatorischen Grundlagen der Leistungserbringung zum einen aufgrund ihrer Abhängigkeit von den Kunden die

Erzielung respektive die Optimierung von Kundenzufriedenheit durch kundenerwartungskonforme Produkte sowie zum anderen die Einhaltung von gesetzlich-behördlichen Auflagen vor.

*Erweitertes Verständnis von Qualitätsmanagement: (betriebswirtschaftliche) Berücksichtigung der Interessen und Erwartungen von Stakeholdern*

Entgegen der (kritisierten) Einführung der ISO auf die Anforderungen und Bedürfnisse ihrer Kunden als Voraussetzung einer betriebswirtschaftlichen Reproduktion auf einem nachfrageorientierten Markt (vgl. hierzu Nittel, 1997) werden jedoch in zentralen Dokumenten des Ansatzes auch weitere Referenzen berücksichtigt und der Kreis der Bezugspole somit erweitert: So wird Unternehmen beim Qualitätsmanagement zudem in den grundlegenden Managementprinzipien auch die Berücksichtigung der Erwartungen anderer interessierter Parteien und Erwartungsträger als relevante Größen für Unternehmenserfolg nahegelegt und die Fixierung auf den Kunden aufgeweicht. So postuliert die ISO 9000 unter dem ersten Managementprinzip der „Kundenorientierte[n] Organisation“ auch die Herstellung einer Balance zwischen Kunden und anderen Stakeholdern wie z. B. Besitzern, Mitarbeitern, Förderern, lokalen Gruppierungen und der Gesellschaft als Ganzem als Teil von Kundenorientierung (vgl. ISOtec o. J.). Insofern sind auch zumindest von der Anlage der ISO her auch die Bedürfnisse anderer Akteure zu berücksichtigen und eine Vereinseitigung im Sinne einer Fixierung auf den Kunden zu vermeiden. Diese Erweiterung entsprechend einem Stakeholder-Ansatz verändert jedoch nicht die grundlegende betriebswirtschaftliche Argumentationsstruktur, insofern auch hier die Erfüllung anderer Parteien insbesondere ökonomisch begründet ist und diese in einer Um-zu-Beziehung für den Unternehmenserfolg steht:

„Nachhaltiger Erfolg lässt sich für eine Organisation [...] nur erreichen, wenn die Erwartungen der Kunden und sonstiger stakeholder bekannt und dauerhaft sind und auf ausgewogene Weise erfüllt werden. Nachhaltiger Erfolg erfordert auch die systematische und ständige Verbesserung der Gesamtleistung der Organisation.“ (DIN, 2012, S. V)<sup>137</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Handeln im Ansatz der ISO aus einer betriebswirtschaftlichen Begründung heraus zunächst primär dem Zweck einer stetigen Verbesserung der Kundenzufriedenheit verpflichtet wird, der mittels einer Erzeugung und Darlegung kundenanforderungskonformer Dienstleistungen unter Berücksichtigung vorgeschriebener betrieblich-behördlicher Auflagen sowie auch der Bewertung anderer Erwartungsträger erreicht werden soll. Ziel ist die Sicherung sowohl der *finanziellen als auch legitimatorischen Einrichtungsressourcen*, wobei „Anforderungskonformität“ auch auf die Aufgabe der Erfüllung des *gesellschaftlichen Auftrags bezogen werden kann*. Im Hinblick auf den weiteren Sinnzusammenhang gewinnen das Handeln und seine Teilziele letztlich ihre Bedeutung aus dem finalen, (betriebswirtschaftlich-)ökonomischen Zweck der Sicherung des Unternehmenserfolgs am Markt heraus, die sich aus der Abhängigkeit des Unternehmenserfolgs von der Zufriedenheit des Kunden herleitet. Insofern die Erfüllung und Abdeckung der Erwartungen des Kunden sowie der Umwelt funktional der Sicherung des Organisationserfolgs respektive der betrieblichen Reproduktion am Markt dienen, beziehen sie sich innerhalb des Sinnzusammenhangs damit funktional der organisationalen, einrichtungsbezogenen Selbsterhaltung ein.

---

137 Zur Umsetzung wird dabei insbesondere auf die DIN EN ISO 9004 als Leitfaden für Qualitätsmanagement verwiesen (vgl. ebd.).

Während das Modell und die Kriterienkataloge der Normen sowie auch einschlägige Literatur auf den Kunden fokussiert sind, sind entsprechend den übergreifenden Prinzipien der Qualitätsmanagementnorm ISO 9001 sowie dem mit der ISO 9001 assoziierten Leitfaden zur Umsetzung des Qualitätsmanagements ISO 9004 zusätzlich zu den Kundenanforderungen sowie ihrer -zufriedenheit in systematischer Weise auch die Interessen und Erwartungen in einem weiteren Bezugskreis und damit auch andere Akteursgruppen und Referenzen mitzuberechnen bis hin zur gesamtgesellschaftlichen Relevanz von Dienstleistungen wie der Weiterbildung.

### ***Aufgabenverständnis, Aufgabenkern***

Mit Blick auf die Aufgabendefinition folgt die ISO einem klassischen betriebswirtschaftlichen Produktions- oder Dienstleistungsverständnis, demzufolge die Aufgabe des Handelns in der ‚Herstellung‘ anforderungskonformer Produkte und Dienstleistungen respektive der Erfüllung der Erwartungen des Kunden liegt, wobei es ihr zudem – daran angedockt – entsprechend der Logik von Qualitätsmanagementsystemen insbesondere auch um die Erzeugung von Nachweisen (auch als Vergleichsgrundlage für Wahlentscheidungen von Kunden und Förderern) hierüber geht. Intern steht die ständige Wartung und Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems sowie der Gesamtleistung des Unternehmens im Zentrum, die als Voraussetzung zur Erstellung kundenanforderungskonformer Produkte und Dienstleistungen gesehen wird.

Entsprechend richtet sich das Handeln an den externen, außerhalb der Organisation liegenden Erwartungsträgern und ihren Erwartungsstrukturen – dem Kunden – aus, wobei diesem in der Terminologie von Tietgens zumindest auf der Ebene der Programmatik die Definitionsmacht zukommt und sein Standpunkt bzw. seine Perspektive neben den behördlichen und gesetzlichen Auflagen sowie Stakeholder-Interessen über die zu erfüllenden Anforderungen sowie den Grad der Erfüllung seiner Anforderung bestimmt. Während sich das Handeln im Tietgensschen Professionalitätsmodell an universellen Anforderungen und Werten ausrichtet, verpflichtet die ISO den Handelnden insbesondere auf eine Orientierung an den Erwartungen und Anforderungen einzelner Kunden – Individuen oder Gruppen –, also an Partialinteressen auf unter Einhaltung gesellschaftlicher Interessen und Anforderungen (Auflagen, Stakeholder-Erwartungen).

Dieses allgemeine Aufgabenverständnis der ISO findet auf der Handlungsebene im Leitprinzip der Kundenorientierung seinen Ausdruck, das den allgemeinen Rahmen des Organisationshandelns bildet und somit die Aktivitäten auf der Ebenen der Programm- und Angebotsplanung und der Lehr-Lern-Interaktion sowie auch für die Gestaltung der Aufbau- und Ablauforganisation absteckt.

In der Sozialdimension ist mit diesem Aufgabenverständnis eine dyadisch angelegte, funktional komplementäre Kunden-Dienstleister-Beziehungsstruktur verbunden, in der der Weiterbildungsanbieter sowie das Personal Helfer zur Abdeckung extern gesetzter, vielfältiger sowie prinzipiell beliebiger Erwartungen und Anforderungen des Kunden als maßgeblicher Bezugspunkt sind respektive durch das Übertreffen solcher Anforderungen überraschen und begeistern, wobei sie selbst normativ enthaltenhaft bzw. inhaltlich indifferent bleiben.

Der strukturelle Kern der Aufgabe liegt bei der ISO auf der Ebene der Organisation im Festlegen von organisatorischen Regeln zur Handlungskoordination, wobei es abstrakt gesprochen um die Ermittlung, Festlegung und systematische Steuerung aller für die Gewährleistung der Qualität im beschriebenen Sinne notwendigen technischen und infrastrukturellen Voraussetzungen, Verfahrensvorschriften und Tätigkeitskomplexe entlang des klassischen Produktionsmodells geht und sie von ihrer ‚inneren Logik‘ auf eine zweckrational gestaltete Verfahrenskontrolle aller Produktionsabläufe zur präventiven Fehlervermeidung abzielt.

### 7.5.1.3 Zwecke und Ziele

#### **Wirkungsziele: Unternehmen, Kunden und Umwelt, Organisation**

Entsprechend dem dargelegten Sinnzusammenhang lassen sich die Wirkungsziele in Unternehmens-, kunden- bzw. umweltbezogene sowie organisationsbezogene Teilziele zergliedern, die im Rekurs auf das teleologische Handlungsmodell in eine ‚ökonomisch motivierte‘, hierarchisch gegliederte Handlungs- oder Wirkungskette gebracht werden können. Angesichts der Bekanntheit betriebswirtschaftlicher ‚Handlungslogik‘, der bereits erfolgten Darstellungen sowie der Vielfältigkeit der Teilziele werden im Weiteren lediglich die allgemeine Systematik sowie ihr zugeordnet einige wesentliche Zielsetzungen dargestellt. Zu differenzieren sind die unternehmensbezogenen Wirkungsziele, die sich auf die erfolgreiche Reproduktion am Markt beziehen und mittels Kundenzufriedenheit bzw. Kundenbindung sowie Anforderungs-, Auflagen- und Erwartungskonformität erreicht werden sollen, wobei dazu auf der Ebene der Organisation eine möglichst rationale Gestaltung der Organisation durch eine optimale Ausgestaltung von Strukturen, Prozesse sowie eine Ausschöpfung von Ressourcen zu erzielen ist. Dabei wird tendenziell von einem Gleichklang sowie einem Gleichwert von Unternehmens- sowie kunden- und umweltbezogenen Zielen ausgegangen, die mithilfe von Organisation erreicht werden sollen.

#### ▪ **Unternehmensbezogene Wirkungsziele**

- Zulassung zum Markt sowie erfolgreiche betriebliche Reproduktion am Markt durch Erhalt finanzieller und legitimatorischer Ressourcen
- Imagegewinne des Unternehmens

#### ▪ **Kunden- und umweltbezogene Ziele**

- erreichte oder gesteigerte Kundenzufriedenheit, Kundenbindung
- erfüllte betrieblich-behördliche Auflagen respektive Konformität mit entsprechenden Anforderungen
- in angemessener bzw. ausgewogener Weise berücksichtigte Stakeholder-Interessen und Erwartungen

#### ▪ **Organisationsbezogene Wirkungsziele**

- gesteigerte Effizienz durch Synergieeffekte, Vermeidung von Schnittstellen
- gesteigerte Mitarbeiterbindung und -zufriedenheit
- usw.

#### **Ergebnisziele**

##### *Segment- und phasenspezifische Ziele und ihr innerer Ordnungszusammenhang*

Die einzelnen dem Einrichtungshandeln von der ISO-Norm zur Sicherung der Qualität vorgegebenen, organisationsinternen Teilziele, die zur Erreichung der Wirkungsziele als *Handlungsergebnis* zu erreichen sind, lassen sich entlang der in dem Modell zusammengefassten Teilsegmente respektive entlang der Teilkapitel und -abschnitte gliedern. Diese beziehen sich logisch auf die Phasen und Teilelemente des zugrunde gelegten Input-Throughput-Output-Modells der Verarbeitung, wobei in jedem der Teilelemente über den PDCA-Zyklus die Voraussetzungen für eine kontrollierte Produktion respektive Dienstleistungserstellung zu gewährleisten sind.

Ausgehend von der ersten Ebene des Modells ergeben sich entsprechend dem auf Kundenanforderungen bezogenen viergliedrigen Prozessmodell und der hier abgebildeten Wertschöpfungskette folgende, in einem Wirkungszusammenhang miteinander verbundene Teilziele. Entsprechend ihrer funktionalen Bedeutung innerhalb der Handlungskette lassen diese sich als Mittlerziele zur Erreichung der Wirkungsziele betrachten:

- geklärte, als Input in den organisationalen Produktionszusammenhang eingespeiste Kundenerwartungen und -anforderungen,
- geklärte und handlungswirksam kommunizierte strategische und operative Ziele im Hinblick auf das Qualitätsmanagement (bezogen auf die *Outputs*),
- ermittelte und über ein entsprechendes Management bereitgestellte Ressourcen (*Inputs*)
- definierte und nach festgelegten Verfahrensstandards geregelte Prozesse der Dienstleistungserstellung im Dienste einer zielorientierten Verarbeitung der Inputs (*Throughput*) sowie darauf bezogene Kontroll-, Prüf- und Optimierungsverfahren als Voraussetzung für
- den Kundenanforderungen entsprechende Dienstleistungen als erwünschter *Output*.

Weitere Teilziele innerhalb des Modells ergeben sich logisch aus dem PDCA-Modell sowie der zugrunde liegenden Zweckrationalität (geplante Ziele und Vorgehensweise, durchgeführte Vorgänge, kontrollierte Ergebnisse, Einleitungen von Verbesserungen, Aufbau eines Systems kontinuierlicher Verbesserung etc.). Von der Wirkungslogik her werden zumindest auf der Ebene der Modellbildung die auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung sowie auf der Ebene der Interaktion verfolgten Ziele – Kundenzufriedenheit, anforderungskonforme Programme, Lehr-Lern-Erfolge – als eine Wirkung bzw. als Folge des organisatorischen Handelns und seiner Ergebnisse betrachtet.

*Zusammenfassung: Input-Throughput-Output-Modell als innerer Ordnungszusammenhang des Handelns bei der ISO; Handlungsmodell der Poiesis*

Von den Einrichtungen und den in ihr Handelnden sind also zumindest von der Programmatik des Modells her zur Sicherung ihres Organisationserfolgs bzw. zur Reproduktion am (Quasi-)Markt mittels Organisationshandeln die organisationalen Strukturen und Verfahrensschritte einer Verarbeitungs- und Wertschöpfungskette aufzubauen, in der ermittelte Kundenerwartungen als Input-Faktoren in einen Produktionsvorgang einzuspeisen und mittels bereitgestellter Ressourcen in Bearbeitungsprozessen – Throughput-Vorgängen – in erwartungskonforme Outputs umzuwandeln sind, wobei der Gesamtvorgang permanent über begleitende Prüf-, Kontroll- und Optimierungsvorgänge zu kontrollieren, zu sichern und zu verbessern ist.

Insofern die angestrebten Outputs – die (kunden)anforderungskonforme Produkte – von der Modelllogik her durch eine Verarbeitung von Inputs mittels Throughputs, also im Rahmen einer Art Herstellungsprozess hervorgebracht werden sollen und damit letztlich als wünschenswerte Ziele außerhalb des Handlungsvollzugs selbst gedacht werden, folgt der Ansatz gedanklich letztlich in seiner Allgemeinheit dem Modell der Poiesis. Interaktionsvollzüge und wünschenswerte Ergebnisse der Interaktion werden in diesem Ansatz nicht als eigenständig, sondern als eine sich einstellende Folgewirkung von Organisation bzw. letztlich sogar Epiphänomen von Organisation betrachtet.

#### **7.5.1.4 Mittel und Methoden**

##### ***Methodische Strategie***

Die ISO ist durch einen Komplex von Vorgehensweisen gekennzeichnet, wobei einige für jeden Qualitätsmanagementansatz gelten und andere spezifisch für den Ansatz der ISO-Normenreihe sind: Sie adressiert zunächst zur Gewährleistung von Qualität wie jeder Qualitätsmanagementansatz die



Ebene der Organisation in dem Sinne, dass gelungene pädagogische Interaktion und Organisation über eine Institutionalisierung adäquater organisationaler Regelstrukturen für das Handeln und die Handlungskoordination zu bewirken versucht wird, wobei schematische Organisations- und Handlungsmodelle als Hilfestellung zur Identifizierung der relevanten Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe sowie Leitkonzepte und Normenkataloge zugrunde gelegt werden (vgl. Seghezzi, 2007; **Kapitel 2.2.2.2**). Weiterhin ist die ISO durch folgende strategische Vorgehensweisen gekennzeichnet, welche diesen allgemeinen Rahmen konkretisieren (vgl. hierzu bereits Harney, 1997; Harney, 1998; Nittel, 1997; Hartz, 2004; Merchel, 2013):

- eine Bemühung um eine Standardisierung der entsprechend der Modellbildung als qualitätsrelevant eingestuften Tätigkeitskomplexe und Vorgänge der Dienstleistungserbringung („Prozesse“) durch eine Festlegung von konkretisierenden sowie schriftlich in Dokumenten festgehaltenen Vorgaben für eine bereichsbezogene Verfahrenssteuerung entsprechend dem „Perfektionskonzept“ (vgl. Harvey & Green, 2000); diese legen eine qualitätsverbürgende, Vorgehensweise des Handelns ex ante vor der eigentlichen Leistungserbringung fest, die situationsübergreifend gilt und in der konkreten Situation je nach Konkretisierungsgrad des Verfahrensstandards nur noch auszuführen bzw. auszugestalten ist;
- die Nutzung von Datenerhebungsmethoden aus dem Spektrum angewandter, quantitativ orientierter, empirischer Sozialforschung zur Gewinnung von objektivierenden Daten für eine Überwachung und Steuerung des Prozesses der Dienstleistungserbringung;
- die Installierung von Evaluations- und Controlling-Systemen für eine auf Dauer gestellte, regelmäßige Bewertung der Ergebnisse der Dienstleistungserbringung;
- die Institutionalisierung auf Qualität bezogener Reflexionsschleifen bzw. -kreisläufen zur kontinuierlichen Verbesserung organisationaler Strukturen und Prozesse.

Als Methode zur Zielerreichung wird den Einrichtungen insofern zunächst eine Festlegung von übergreifenden Zielsetzungen, ihre Konkretisierung sowie eine darauf bezogene Systematisierung, Standardisierung und qualitätssichernde Bewertung und Kontrolle aller leistungsrelevanten Tätigkeitskomplexe entlang der für die Dienstleistungserstellung maßgeblichen Aufgabenfelder vorgeschlagen.

### ***Prinzipien der Organisationsgestaltung und Unternehmensführung***

Neben diesen allgemeineren ‚methodischen Bausteinen‘ folgt der methodische Ansatz der ISO einem Set an allgemeinen Prinzipien der Organisationsgestaltung und Unternehmensführung, welche klassischen und modernen Konzepten der Organisations- und Betriebswissenschaft entstammen, zunächst der Bürokratie als idealtypischer Form rationaler, effizienter Herrschaft im Sinne Webers (z. B. klare Hierarchien, transparente Strukturen und Prozesse, verbindliche Absprachen, Schriftlichkeit, Regelmäßigkeit etc.) Auch Kundenorientierung im Sinne einer Orientierung an der Perspektive und Erwartung des Kunden als Leistungsabnehmer im Sinne eines organisationalen Grundprinzips zur Gestaltung von Sach- und Sozialbeziehungen sowie Prozess- oder Mitarbeiterorientierung stellt ein Prinzip mit methodischem Charakter dar. Mit diesen Elementen sind Grundlagen mehr oder weniger jedes Qualitätsansatzes des modernen Qualitätsmanagements beschrieben, wie sie in der Literatur bereits umfassend analysiert worden sind (vgl. Hartz, 2004, Merchel, 2013).

### ***Spezifika der ISO***

Die Grundlage der Identifizierung der zu steuernden Aufgabenbereiche und der hier abgebildeten Tätigkeitskomplexe bilden bei der ISO einerseits das generische Schema des Input-Throughput-Output-Modells der Produktion, demzufolge der Vorgang der Dienstleistungserbringung analytisch in

Teilelemente zergliedert wird. Andererseits wird mit dem PDCA-Modell zur Erzeugung von (Weiterbildungs-)Produkten und Dienstleistungen als Methode ein Ablaufplan entsprechend einer alltäglichen Zweckrationalität vorgeschlagen: Bei diesem „handelt es sich um einen einfachen logischen Handlungsvorgang, dem mit dem Etikett „PDCA-Kreislauf“ höhere Weihen verliehen wurde“ (Merchel, 2013, S. 75) und der lediglich in systematisierterer, kontrollierter sowie zyklisch organisierter Weise betrieben wird.

Insofern von den Einrichtungen damit neben den Handlungszielen auch die einzusetzenden Mittel und Methoden sowie Bewertungsmaßstäbe festzulegen sind, zielt die von der ISO intendierte Standardisierung von organisationalen Vorgängen aus handlungstheoretischer Sicht auf eine ‚Vorwegnahme‘ aller Handlungselemente ab. Zur Gewährleistung anforderungskonformer Produkte wird der Dienstleistungserstellungsprozess zu Steuerungszwecken nach dem Input-Throughput-Output-Prozess organisiert sowie in einzelne kontrollierbare Tätigkeitskomplexe und Handlungsketten zerlegt, wobei die Handlungskontingenz durch festzulegende Standards minimiert wird. Zur Zielerreichung zielt diese in den einzelnen Bereichen der Dienstleistungserzeugung methodisch auf eine systematische, prozessbegleitende Fehlervermeidung ab.

Der Umfang des Normensystems sowie der Detailliertheitsgrad zeigt, dass es sich dabei um eine umfassende Form der Verfahrensstandardisierung handelt.

Bei aller Formalität und Offenheit der Normen wird den Einrichtungen in der instrumentellen Mittel-Dimension des Handelns bereits zur Erreichung von Qualität verbindlich eine stärkere Detailregelung der Ziele über Operationalisierung – in der Qualitätspolitik – sowie eine detailliertere Verfahrensstandardisierung und eine darauf abgestimmte Methodik ex ante vorgeschlagen.

Das dahinterliegende Steuerungskonzept des Handelns folgt zumindest von seiner idealtypischen Ausrichtung her, wie Harney in Anschluss an Luhmann mit Blick auf die ISO 9001:1987 aufgezeigt hat (vgl. Harney, 1997), dem Ansatz einer Konditionalprogrammierung, wobei aus handlungstheoretischer Sicht betrachtet das Handeln zu einem Routinehandeln – bzw. in einem weiten Sinne nach Weber ausgelegt auch traditionelles Handeln – wird und damit – insofern Festlegung und Durchführung arbeitsteilig an zwei verschiedenen Stellen geschieht – Handeln Nähe zu einem bloßen Verhalten aufweist. Dabei spiegelt sich in der Anlage der ISO die Herkunft aus der technisch-industriellen Produktion sowie der Bezug ihres Problemlösungsmusters zu Problemstrukturen, deren Bearbeitung algorithmisiert erfolgen kann. Entsprechend dem Konzept der „Zweckmäßigkeit 1“ orientiert sie sich in der Gestaltung des Produktionsprozesses an den Produkthanforderungen und der Zufriedenheit des externen und internen Kunden.

### *Mittelhandlungen*

Zur analytischen Aufschlüsselung des von der ISO zur Zielerreichung vorgegebenen Komplexes aus Mitteln und Methoden bietet sich die Unterscheidung zwischen zwei Ebenen von Mitteln und Methoden an: So formuliert die ISO zur Erreichung der Ziele zunächst Vorgaben für ein Organisations- bzw. Managementhandeln, das als eine spezielle Form des Organisierens auf die Setzung von Regeln für das Handeln in Weiterbildungseinrichtungen und – bezogen auf das Ergebnis bzw. die Funktion des Organisierens – auf die Hervorbringung einer institutionellen Ordnung im Sinne eines Systems von Regeln für die Steuerung der Handlungszusammenhänge innerhalb der Organisation abzielt (entsprechend des betriebswirtschaftlichen Organisationsbegriffs, vgl. dazu grundlegend Steinmann & Schreyögg, 2005, s. 439 f. sowie die Wörterbucheinträge bei Picot, 2007, S. 1282; Voßbein, 1996, S. 531; Organisation (1995). In H. Corsten [...]; Laux, S. 15; 1981; Grochla, 1976, S. 2847). Hierzu zählen die Festlegung und Sicherung der notwendigen organisatorischen Regeln der Aufbau- und Ablaufor-

ganisation sowie die der planvollen, strategisch und operativen betriebswirtschaftlichen Unternehmensführung zur Herstellung des übergeordneten normativen Rahmens. Diese auf der ersten Ebene angesiedelten Mittelhandlungen und Methoden lassen sich systematisch in Anschluss an Feld und Seitter als ein Handeln verstehen, das auf das Handeln anderer im Sinne eines Meta-Handelns abzielt (vgl. Feld & Seitter, 2016, S. 66) bzw. in Anschluss an Mayntz als ein Steuerungshandeln, das der zielgerichteten Beeinflussung des Handelns zur Erreichung von Steuerungszielen dient (vgl. Mayntz, 1987).

Von dieser übergeordneten Ebene an vorgeschriebenen Organisations- und Managementhandlungen ist die Ebene der darunterliegenden, zur Leistungserstellung gehörenden Tätigkeitskomplexe abzugrenzen, auf die sich die Handlungen der ersten Ebenen beziehen und sich entweder der Ebene der Organisation oder Interaktion zuordnen lassen.

Die auf der zweiten Ebene zum Einsatz kommenden Mittel und Methoden, auf die sich die auf der Steuerungsebene ‚geschaffenen‘ Verfahrensstandards beziehen, machen den Kern der organisationalen Leistungserbringung aus und lassen sich wiederum den im PDCA-Zyklus zusammengefassten Aufgaben und Tätigkeitskomplexen zuordnen, im Einzelnen:

- Zielfestlegung und Planungsaktivitäten,
- Bedarfs- und Anforderungsanalysen mit Blick auf die heterogen und sich wandelnden Kunden- bzw. Lernererwartungen und -anforderungen,
- Ressourcenplanung und -beschaffung,
- Angebotserstellung bzw. -realisierung (auf Ebene der Programm- und Angebotserstellung respektive der Lehr-Lern-Interaktion),
- Prüfung und Kontrolle der erbrachten Leistungen und der Leistungserbringung (über Verfahren und Methoden der Evaluation oder des Controllings), wobei insbesondere quantitative Formen der Datengewinnung gefordert sind,
- systematische und kontinuierliche Verbesserung.

Dabei lassen sich die von dem Qualitätsmanagementansatz der ISO vorgeschriebenen Aufgabenbereiche und Tätigkeitsbündel dem für die Weiterbildung typischen Arbeitsbogen zuordnen, sodass Wittpoths Einschätzung plausibel erscheint, dass durch die Qualitätsmanagementansätze vielfach lediglich Vorgehensweisen vorgeschrieben werden, welche in zahlreichen Einrichtungen der Weiterbildung bereits damals zur Routine gehörten (vgl. Wittpoth, 1997, S. 63).

#### *Handlungsmittel*

Zur Erreichung der Ziele wird den Weiterbildungseinrichtungen von der ISO-Normenreihe insbesondere der Einsatz der bekannten formalen, der Rationalisierung der Organisation dienenden Hilfsmittel für das Organisations- und Managementhandeln vorgeschlagen, die dem bürokratischen Rationalitätsmodell bzw. dem modernen Qualitätsmanagementdenken entstammen, im Einzelnen

- formale, generische Modelle und Schemata für das Management (Prozessmodell, PDCA-Zyklus, Prozessdiagramme, etc.) sowie die vorgegebenen Kriterienkataloge,
- die zu definierenden organisationalen Regeln (verbindliche Verfahrensschritte, Standards, Maßstäbe und Kriterien, Prinzipien) der Aufbau- und Ablauforganisation,
- schriftliche Dokumente, wobei im Zentrum zunächst ein zentrales Dokument (Qualitätsmanagementhandbuch) steht und an dieses weitere Einzel- und Detaildokumente (Verfahrensanweisungen, Pläne etc.) zur Festlegung und Beschreibung der qualitätsrelevanten Zweckvorgaben, Ziele

und Teilziele, Wertmaßstäbe sowie der bedeutsamen Vorgänge in den Unternehmen gekoppelt sind.

Insofern sind die für den strategischen Zugang des Ansatzes konstitutiven Mittel auf der Ebene des Organisations- und Managementhandelns angesiedelt, wobei es sich im Gegensatz zu den zentralen Handlungsressourcen des Professionalitätsmodells – den kognitiven Wissens-elementen – um Medien mit „geronnenem“ Wissen handelt. Zudem gehören alle in **Abschnitt 6 – „Management von Ressourcen“** – der Norm aufgeführten Sach- und Personenressourcen zu den von den Handelnden zur Zielerreichung einzusetzenden Handlungsmitteln, die die allgemeinen Produktionsfaktoren des Managements bilden.

Tabelle 39 zeigt die Mittel und Methoden der ISO-Norm im Überblick.

Tabelle 39: Mittel und Methoden der ISO-Norm

Mittel und Methoden	ISO
	<p><b>Methodische Strategie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organisationale Standardisierung von Organisation und Interaktion</li> <li>- Verfahrensstandardisierung zur präventiven Fehlervermeidung</li> <li>- kundenorientierte Ausrichtung der Organisation</li> <li>- Organisation des Handelns entsprechend dem Input-Throughput-Output-Produktions-Schema sowie dem PDCA-Zyklus</li> <li>- klassische und moderne Prinzipien des Managements</li> </ul> <p>→ <i>Organisation und Interaktion mittels Organisation</i>          → <i>formale Verfahrensstandardisierung nach dem Muster von „Perfektion“, Zweckmäßigkeit I</i>          → <i>detaillierte Festlegung von Zielen und Mitteln/Methoden</i>          → <i>Konditionalprogrammierung</i></p> <p><b>Mittelhandlungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- drei Handlungsebenen (Ebene des Managements, der Programm- und Angebotsplanung und der Lehr-Lern-Interaktion); Schwerpunkt Managementebene)</li> <li>- Organisations- und Managementhandeln als Steuerungshandeln des Handelns, Steuerungstätigkeiten entlang von konkreten Standards</li> <li>- Tätigkeitskomplexe entlang des Prozessmodells</li> </ul> <p><b>Handlungsmittel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formale generische Schemata und Phasenmodelle</li> <li>- organisationale Regeln (Verfahrensstandards, allgemeine Prinzipien)</li> <li>- schriftliche Steuerungsdokumente: Qualitätsmanagementhandbuch</li> <li>- Sach- und Personenressourcen</li> </ul>

### 7.5.1.5 Bedingungs- und Wirksamkeitsannahmen der ISO

#### **Theoretische Anschlüsse, Gegenstandsbereich, Perspektive**

Den Gegenstandsbereich des ISO-Denkens bildet der Sach- und Aufgabenzusammenhang der Produktion und Dienstleistungserstellung sowie des strategischen Managements im Kontext der sozialen Umwelt des Marktes, der unter Fragen der Qualität als dem allgemeinen Aufgabenrahmen betrachtet wird.

Die theoretische Grundlage für die Betrachtung des Gegenstandsbereichs bilden dabei betriebswirtschaftliche Grundlagen respektive die betriebswirtschaftliche Steuerungslehre, die sich zusammensetzen aus

- produktionstheoretischen Grundlagen,
- organisations- und managementtheoretischen Grundlagen klassischer (Elemente des Bürokratiemodells sowie des Scientific Managements) sowie auch moderner Art (Kundenorientierung),

sowie – wie das Vorgehen bei Revisionen zeigt – empirisches Wissen der Anwenderorganisationen.

- Zusammengefasst wird die Aufgabe der Vermittlung als zentraler Gegenstand der Pädagogik
  - o zum einen – auf der Modellebene – produktionstheoretisch als ein Problem einer rationalen sowie kontrollierten Transformation von definierten Inputs in (ebenfalls) definierte Outputs über verfahrenstechnisch regulierte Throughputs betrachtet. Als Erfolgsgarant gilt dabei auf der Prozessebene die Vermeidung von Abweichungen.
  - o Zum anderen wird sie als Problem der Erzeugung von Kundenzufriedenheit unter dem ökonomischen Gesichtspunkt betrieblicher Reproduktion am Markt verstanden, wobei Kundenzufriedenheit und Markterfolg als Resultat einer Konformität zu Erwartungen sowie Umweltauforderungen erwartet wird.

Damit wird die Perspektive durch zwei Leitgesichtspunkte oder -linien – eine produktionstechnische und eine ökonomische – gebildet, welche analytisch betrachtet voneinander unabhängig sind, aber im Ansatz miteinander verschränkt sind.

Nach dieser Darlegung der grundlegenden Perspektive der ISO auf die erwachsenenpädagogische Vermittlungsaufgabe sowie ihre theoretischen Grundlagen werden nun entlang der herausgearbeiteten handlungsstrukturellen Elemente einzelne Bedingungs- und Wirkannahmen entfaltet.

### ***Inhaltliche Bedingungs- und Wirkannahmen***

Zur Systematisierung der von den Ansätzen in den Blick genommenen Gegenstandsbereiche und Sachverhalte bietet es sich an, zwischen internen auf die Organisation und externen, auf das Außen bzw. die Umwelt von Organisationen bezogenen Bedingungsannahmen zu unterscheiden. Aufbauend auf diese Unterscheidung lassen sich weiterhin in Anschluss an die Unterscheidung der allgemeinen Gegenstandsbereiche von Management und Organisationstheorien (vgl. hierzu Böttcher & Merchel, 2013, Schardt & Hartz, 2010) Bedingungs- und Wirkannahmen auf die Organisation selbst, das Verhältnis einer Organisation zu ihrer Umwelt oder aber auf organisationalen Wandel beziehen.

### ***Zweck- und Aufgabenbestimmung***

*Modell gesteigerten, rasanten Wandels der gesellschaftlichen Umwelt sowie der Umweltauforderungen als organisationale Herausforderung sowie als Bedingung/Anlass von Qualitätsmanagement; organisationale Anpassungsimperative*

Bezogen auf die Umwelt – das *Außen* – geht die ISO im Sinne eines Anlasses sowie auch als Rahmenbedingung von Qualitätsmanagement ohne Differenzierung zwischen bestimmten Branchen oder Märkten von einem potenzierten, dynamischen und schneller werdenden Wandel der für die Organisation relevanten Umwelten und Umweltbedingungen (z. B. Anforderungen der Globalisierung, veränderte Kundenerwartungen und -anforderungen, Konkurrenzbedingungen etc.) aus sowie von verschärften ökonomischen Anforderungen und Konkurrenzbedingungen, an denen sich moderne Organisationen als Voraussetzung betriebswirtschaftlichen Überlebens mittels

Qualitätsmanagement zwingend anzupassen haben. Innerhalb der verschiedenen Stakeholder-Gruppen wird dabei aus marktheoretischen Überlegungen heraus insbesondere den Kunden und ihren Interessen und -erwartungen eine zentrale Bedeutung beigemessen, welche als maßgebliche Größen für das Marktüberleben bzw. zur Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags betrachtet werden und die es folglich permanent über Ansätze, Methoden und Instrumentarien im Rahmen einer kontinuierlichen Umweltbeobachtung zu erfassen, zu verarbeiten und auf der Anbieterseite zu erfüllen gilt. Die Umwelt wird damit vom Standpunkt der Organisation ausgehend als Quelle für Anforderungen respektive für Erwartungen an die Organisation definiert, wobei das Betreiben von Qualitätsmanagement als Voraussetzung für eine Anpassung an die sich wandelnden Umweltaforderungen verstanden wird.

*Bedarfsmodell der Kundenorientierung: Bedarfssouveränität und -artikulationsmöglichkeit. Legitimität partikularer Bedarfe*

Dem Aufgabenverständnis, kunden- und umweltaforderungskonforme Produkte bzw. Dienstleistungen als Voraussetzung zum Bestehen auf dem Markt respektive zur Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags hervorzubringen, liegt ein spezifisches, vom Professionalitätsmodell abweichendes Bedarfsmodell zugrunde. Diesem zufolge wird der Kunde als auf dem Markt wählender Souverän gedacht, welcher sich seiner eigenen Bedarfe bewusst ist und diese artikulieren kann respektive dessen Bedarfe geweckt werden können und die ihrer Partikularität zum Trotz entsprechend ihrer Bedeutung für den Unternehmenserfolg als maßgeblich erwartet werden, so dass sie zum zentralen Orientierungsmaßstab für den erwachsenenpädagogischen Dienstleister erhoben werden. Dazu komplementär wird der Erwachsenenbildner als Erfüllungshilfe von artikulierten oder erst hervorzubringenden Kundenbedürfnissen betrachtet, wobei das Beziehungsverhältnis entsprechend der klassischen Produktions- bzw. Dienstleistungsstruktur als Produzent- bzw. Konsument respektive Lieferanten–Empfänger-Verhältnis gedacht wird. Die Dienstleistung wird als Gegenstand und Medium von Bedarfen sowie Bedarfserfüllungen betrachtet, so dass diese in Bezug auf Dienstleister und Empfänger definiert wird.

### **Mittel und Methoden**

#### *Gesamtschau*

Die methodische Strategie der ISO sowie die einzelnen von ihr vorgeschlagenen Mittel und Methoden sind insbesondere von Annahmen über Organisation sowohl im institutionellen als auch funktionalen Sinne, über das Handeln sowie Handlungsergebnisse auf der Ebene der Interaktion sowie von Annahmen über die Zusammenhänge zwischen Organisation und Interaktion getragen. Bedeutsame Erkenntnisse zu den axiomatischen Annahmen des Zugangs der ISO auf der Ebene der Mittel und Methoden sind bereits Ende der 1990er-Jahre in der Auseinandersetzung mit der DIN EN ISO 9001:1987 bzw. 1994 herausgearbeitet worden (vgl. Arnold, 1997), die auch in abgeschwächter Form für die Revision von 2008 gelten. In der Gesamtschau unterliegt auch der gegenwärtig noch gültigen ISO-Reihe ein rationales, einerseits bürokratisch, andererseits (produktions-)technisch geprägtes Bild von Organisationswirklichkeit, das von einem Wirkoptimismus mit Blick auf die komplexe organisationale Wirklichkeit sowie die rational-technischen Mittel wie Zielkaskaden, Verfahrensstandards, schriftliche Dokumente getragen ist. Im Gesamt entspricht das ISO-Modell von der Idealtypik her in wesentlichen Elementen dem rationalen Bürokratie- und Maschinenmodell von Organisation (vgl. zu einer metaphorisch ausgerichteten Analyse Morgan, 2008), welches zunächst

auf den Sach- und Aufgabenzusammenhang der Produktions- und Dienstleistungserstellung bezogen wird.<sup>138</sup>

*Methodische Strategie der organisationalen Standardisierung über Verfahren: Annahme der Möglichkeit einer Komplexitätsreduktion und Antizipation des Aufgaben- und Handlungszusammenhangs, Kontingenz als Risiko*

Im Hinblick auf die *Organisationswirklichkeit* sowie auf *organisationales Handeln* geht der Ansatz in seiner methodischen Strategie zunächst von der Möglichkeit einer Erfassung und Reduktion der *Komplexität* von Organisationswirklichkeit mithilfe von Modellen, Phasenschemata oder auch Checklisten des Handelns aus und nimmt auch von der Wirksamkeit solcher Vereinfachungen und Schematisierungen von Organisationswirklichkeit an. Die für das Handeln konstitutive *Offenheit und Kontingenz* wird im Rahmen des ISO-Denkens entsprechend dem präventiven Ansatz der Fehlervermeidung eher als Risiko denn als Chance betrachtet, welches insbesondere mithilfe von Verfahrensstandards sowie vor- und nachgelagerten Planungs-, Evaluations- und Kontrollverfahren zu minimieren ist. Damit geht sie gleichermaßen von der Möglichkeit als auch von der Nützlichkeit einer umfassenden Schließung von Kontingenz für das Handeln in Weiterbildungseinrichtungen aus. Mit dem Ansatz der organisationalen Standardisierung mittels Verfahren entsprechend dem (zumindest noch in Grundzügen erkennbaren) idealtypischen Steuerungsmodell einer Konditionalprogrammierung ist zudem die Annahme einer *Antizipier- und Planbarkeit* zumindest der für die Qualität wesentlichen Handlungsschritte und -abläufe respektive ihrer Ergebnisse verbunden. So lassen sich Verfahrensstandards, die institutionalisierte, situationsübergreifende Regeln darstellen, als Vorwegnahmen von Strukturelementen des Handelns verstehen, die in der Situation nur noch aktualisiert oder angewandt werden müssen.

*Explizierbarkeit des handlungsleitenden Wissens*

Die in der ISO einer umfassenden *schriftlichen Dokumentation* zugewiesene Bedeutung sowie die Nutzung von einzelnen *Dokumenten (Qualitätsmanagementhandbuch, Verfahrensanweisungen, Checklisten etc.) als Steuerungsmedien* stützt sich über die Annahme einer Antizipierbarkeit des Handelns hinaus zudem auch auf die wissenstheoretische Überzeugung einer Explizierbarkeit des für das Handeln notwendigen Wissens sowie der Möglichkeit, dass sich bedeutsame Strukturelemente des Handelns, welches handlungstheoretisch auf implizitem Wissen beruht, in Form explizites Wissen herausarbeiten und zudem in Form von Dokumenten aufbereiten lassen.

*Implikation des Modells einer Steuerung von Organisation mittels Zielkaskaden und Regeln: Homogenitäts- und Synchronisierungsthese*

Der methodische Ansatz, Handeln über die Festlegung einer zentralen Organisationspolitik sowie eine deduktiv angelegte Kaskadierung dieser Politik in Teilziele steuern zu wollen und diese Ziele über Regeln durchzusetzen, legt zudem die Annahme einer Synchronisierbarkeit des Handelns in den verschiedenen Bereichen sowie – auf einer tieferliegenden Ebene – ein homogenisierendes sowie – mit Blick auf organisationstheoretische Erkenntnisse (vgl. hierzu auch Merchel, 2013, S. 81) – geglättetes Bild von Organisation zugrunde.

---

138 Die im Weiteren angefertigte Analyse rechtfertigt jedoch noch keine Kritik an dem Organisations- und Steuerungsmodell der ISO. In welchem Umfang eine solches Modell empirisch tatsächlich treffend ist und umgesetzt werden kann, hängt insbesondere von den Sach- und Akteurskonstellationen innerhalb einer Einrichtung ab. Zudem offeriert die ISO zunächst lediglich Konzepte und Modelle, die in verschiedener Weise umgesetzt werden.

Die genaue Kenntnis der strategischen und operativen Ziele, ihrer Herunterbrechung in möglichst operationale Teilziele sowie eine im Vorfeld vorgenommene Festlegung der dazu einzusetzenden Mittel und Ausführungsstandards, also Bewertungsmaßstäbe, soll somit die Erreichung von pädagogischer Handlungsqualität gewährleisten. Dieses Vorgehen stellt der Heterogenität von Akteuren und ihren politischen Interessen, Perspektiven und Wirklichkeitswahrnehmungen innerhalb einer Organisation das Bild einer hierarchisch strukturierbaren, vereinheitlichenden Organisation sowie die Annahme einer Steuerbarkeit über zentral festgelegte Zielsetzungen, deduktiv abgeleitete Teilziele sowie gesetzesförmige Vereinbarungen entgegen.

#### *Organisations- und Interaktionsverständnis sowie darunterliegende Wirksamkeits- und Rationalitätsvorstellung*

In der Gesamtschau werden im Rahmen des ISO-Denkens Organisations- und Interaktionszusammenhänge wirklogisch als Ergebnis einer Organisation betrachtet:

In seinen zentralen Komponenten legt der Ansatz der ISO – abzulesen an der ‚produktionstechnischen‘ Struktur des Prozessmodells, an der Vielzahl der in Teilkapitel und -abschnitte gegliederten Verfahrensvorschriften, den verschiedenen Gliederungsebenen, inhaltlichen Spezifikationen etc. – ein Verständnis von Organisation als eine Kombination aus einem bürokratischer Verwaltungsapparat sowie einem quasi-technischen, maschinellen Produktionszusammenhang entsprechend des klassischen, auf Quasi-Gesetzmäßigkeiten beruhenden Input-Throughput-Output-Modells zugrunde, womit Organisation als ein verwertbarer sowie technisch kontrollierbarer Zusammenhang behandelt wird.

*Gelungene Handlungskoordination* erscheint damit als Ergebnis geklärter Verantwortlichkeiten und geregelter Verfahrensabläufe, während *Produkte und Dienstleistungen* als Ergebnis einer kontrollierten Verarbeitung von Inputs in Outputs mittels Throughputs erscheinen, wobei die Wirkannahme der Herstellbarkeit von kundenerwartungskonformen Produkten und Kundenzufriedenheit über eine methodisch kontrollierte Steuerung der Herstellungsprozesse über Verfahrensstandards zugrunde gelegt wird.

In ihrer konzeptionellen Anlage und dem Modellaufbau geht die ISO damit im Gesamt *implizit* zunächst von der Annahme eines direkten, linear-kausalen Wirkungszusammenhangs zwischen ‚Organisatorischem‘ – organisationalen Strukturen, Organisieren etc. – respektive Produktionsfaktoren einerseits sowie den zu erreichenden Ergebnissen andererseits aus. Die diversen Verweise auf die Anpassungsmöglichkeiten sowie auch die eingeräumten Möglichkeiten der Aussparungen von Normenanforderungen insbesondere in Abschnitt 7 bei der Umsetzung der Normanforderungen zeigen jedoch, dass die ISO mit Blick auf die unterschiedlichen Branchen die Heterogenität von Sachverhalten und Problemstrukturen sowie die Möglichkeit von nicht technisch regelbaren Vorgängen mitdenkt, welche Abweichungen von dem klassischen Input-Throughput-Output-Modell der detaillierten Verfahrensstandardisierung erforderlich machen. Gleichwohl folgt die Gesamtstruktur der mit der ISO verbundenen Handlungskonzepte dem klassischen, wirkungsoptimistischen Muster zweckrationalen bürokratisch-technischen Managementhandelns, demzufolge Interaktion und Organisation letztlich als Folge und Epiphänomen von Organisation erscheinen: Interaktion wird aus dieser Perspektive nicht eigenständig in ihren spezifischen Bedingungen und ihrer spezifischen Logik – in Anschluss an die systemtheoretische Betrachtung etwa die doppelte Kontingenz von Interaktionen (vgl. dazu Hartz, 2004) – in den Blick genommen.

*Tabelle 40* fasst die zentralen Bedingungs- und Wirkannahmen der ISO bezogen auf den organisationalen Leistungskern im Überblick zusammen.



Tabelle 40: Bedingungs- und Wirkannahmen der ISO bezogen auf den organisationalen Leistungskern

	ISO
<b>Perspektive</b> (theoretische Grundlagen/ fachdisziplinäre Verortung, Gegenstandsbereich, Gesichtspunkte)	<b>Fachdisziplinäre Verortung und theoretische Grundlagen</b> - betriebswirtschaftliche Organisations- und Steuerungstheorie <b>Gegenstandsbereich</b> - Prozess der Dienstleistungserstellung, strategisches Qualitätsmanagement <b>Gesichtspunkte</b> - betriebswirtschaftlich, produktionstheoretisch
<b>Bedingungsannahmen</b>	
<b>Organisations-                      theoretische Vorstellung</b> (Organisation, Verarbeitungsform)  <b>Analytische Einordnung</b>	<b>Organisation</b> - Organisation als kontrollierbarer Input-Throughput-Output-Prozess - Interaktion als abhängiges Epiphänomen von Organisation <b>Organisatorischer Erstellungsprozess</b> - Produktion als Input-Throughput-Output-Prozess: - Verarbeitung von Kundenbedürfnissen (Input) in kundenerwartungskonforme Produkte (Output) <b>Rolle des Adressaten</b> Kunde als Input-Lieferant/Output-Abnehmer innerhalb einer Produktionskette  bürokratische und technische Vorstellung von Organisation, „Organisation als Maschine“ (Morgan)
<b>Rationalitäts- und Wirksamkeitsüberzeugungen</b>	
<b>Rationalitäts- und                      Wirkzusammenhang</b>  <b>Analytische Einordnung</b>	<b>Rationalitätsvorstellung</b> - Zweck-Mittel-Rationalität (Kontrolle von Produktions-, Dienstleistungserzeugungsvorgängen) <b>Wirkzusammenhang</b> - Homogenisierung über Ziele - linear-kausaler, direkter Wirkzusammenhang, Technologie  → (implizites) Theorem der Kontrollier-, Produzier- und Herstellbarkeit

## 7.5.2 Die LQW aus norm- und handlungstheoretischer Perspektive

### 7.5.2.1 Analyse des Normensystems: Gegenstandsbereiche, Anwendungs- und Interpretationsspielräume

Die vergleichende Analyse der formalen Merkmale der von der LQW im Leitfaden vorgegebenen Normen zeigt Unterschiede zu denen der ISO in verschiedenen Bereichen – z. B. im Hinblick auf die Art der Vorgaben, die sprachliche Ausdrucksform, der Anzahl der Bereiche und Normen sowie auch der Gliederungstiefe – auf (vgl. im Überblick *Tabelle 41*). Im Hinblick auf die für die Fragestellung bedeutsamen Aspekte lassen sich die folgenden Ergebnisse festhalten:

#### **Gegenstandsbereich**

Mit seinen elf Qualitätsbereichen sowie dem organisationsumspannenden Modell der vier konzentrischen Kreise ist das Modell der LQW deutlich umfassender als der ISO, das lediglich vier Bereiche umfasst und auf den Vorgang der Produktion und Dienstleistungserstellung fokussiert. Das branchenspezifische Modell der LQW erfasst mit seinen Qualitätsbereichen zunächst alle didaktischen Handlungsebenen (Management, Programm- und Angebotsplanung, Lehr-Lern-

Interaktion) und formuliert Anforderungen an ihre Teilbereiche und -elemente, so dass der Gegenstandsbereich der Normen der LQW den gesamten Aufgaben- und Sachzusammenhang der Erstellung von Weiterbildungsdienstleistungen umfasst, wie er auch von der ISO abgebildet werden kann. Darüber hinaus adressiert die LQW auch Aufgabenfelder und Bereiche der Organisation über die unmittelbare Leistungserstellung hinaus wie z. B. Controlling sowie strategische Organisationsentwicklung. Zudem verfolgt sie in ihrem Ansatz einer leitbildorientierten Qualitäts- und Organisationsentwicklung einen organisationsumfassenden, ‚holistischen‘ Zugang, der auf eine Klärung der organisationalen Identität und ihrer Kultur abzielt und die Definition gelungenen Lernens in allen organisationalen Bereichen wirksam werden zu lassen versucht. Darüber hinaus zielt sie vom Anspruch her explizit auf die Steuerung der Interaktionsebene sowie auch auf die Systemebene, insofern sie ein Netzwerk lernender Organisationen zu etablieren sucht. Insofern übersteigt der Gegenstandsbereich der LQW den der ISO nicht nur im Hinblick auf die in den Blick genommenen Elemente innerhalb der Organisation, sondern sucht zudem die Ebene der Organisation in prinzipieller Weise durch ihren Anspruch der Beeinflussung von Interaktions- und Systemebene zu transzendieren. Damit verfolgt sie einen gegenüber dem der ISO in dreifacher Weise erweiterten Anspruch.

***Interpretations- und Anwendungsspielräume (Spezifizierungs-/Konkretisierungsgrad, Verbindlichkeit, Sanktionen)***

Während der Gegenstandsbereich der LQW im Vergleich zur ISO größer ist, was zunächst einen umfassenderen Steuerungsansatz steht, ist das Ausmaß der Fremdsteuerung durch formale Normen aufgrund der größeren Interpretations- und Anwendungsspielräume kleiner.

*Konkretisierungs-/Spezifizierungsgrad*

Im Hinblick auf den Konkretisierungs- und Spezifizierungsgrad sind die Normen der LQW wie die der ISO bewusst allgemein und generisch angelegt, wobei eine umfassende Anwendbarkeit innerhalb des Bereiches der Weiterbildung durch die gleichen Elemente – allgemein gehaltene Handlungsschema, eher formale denn inhaltliche Normen sowie Platzhalterkategorien wie ‚Lerner‘ oder ‚Kunde‘ – eingelöst werden soll, welche jedoch branchenspezifisch für die Bedingungs- und Anforderungskonstellationen der Weiterbildung konkretisiert sind. Im Gegensatz zur ISO legt sie den Weiterbildungseinrichtungen dabei insbesondere eine Klärung ihrer Zwecke, Wertgrundlagen und Leitorientierung auf und liefert lern- und bildungstheoretische Grundlagen für die Konkretisierung der erwachsenpädagogischen Idee gelungenen Lernens, während sie im Hinblick auf die Wahl der geeigneten Mittel und Methoden den Weiterbildungseinrichtungen eine umfassende Freiheit einräumt. Dementsprechend ist der Normenapparat der LQW rein quantitativ weniger umfassend, die Normen beinhalten lediglich eine Gliederungsebene pro Bereich anstatt der bei der ISO formulierten drei Ebenen; zudem sind die Normen der LQW allgemeiner formuliert und weniger detailliert ausgearbeitet. Wenngleich der Ansatz sich als normativ enthaltsam versteht und die Idee des ‚gelungenen Lernens‘ von jeder Einrichtung individuell im Hinblick auf den institutionellen Auftrag, die jeweiligen Adressaten und Zielgruppen, die eigenen Wert- und Normvorstellungen etc. zu konkretisieren ist, sind die Vorgaben von der LQW jedoch nicht beliebig, sondern von den spezifischen lern- und bildungstheoretischen Prämissen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps getragen. Dass diesen eine gewisse Verbindlichkeit zukommt, zeigt sich darin, dass diese Grundlagen „in der Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen voraussetzen und zu berücksichtigen“ (Zech, 2004a, S. 3) seien. Insofern geht die LQW mit inhaltlich bestimmten Vorstellungen einher.

### Verbindlichkeit und Sanktionen

Auch wenn die in dem Leitfaden formulierten Normen der LQW verbindlich im Sinne von zertifizierungsrelevant sind und mit typischen Kontrollformen und Sanktionen verbunden sind (z. B. Nachbesserungsaufgaben oder Entzug von Zertifikationen auf Basis von Auditierungen), sucht der Ansatz sich deutlich von dem mit Zwang und Kontrolle assoziierten Auditierungssystem etwa einer ISO abzugrenzen. Verbindlich sind insbesondere zunächst ‚nur‘ die Anforderungen einer Formulierung eines Leitbildes, eine konsequente Lernerorientierung der Organisation durch die Einübung von Reflexion und kontinuierliches Lernen sowie eine Einhaltung von Mindeststandards, wobei sie sich jenseits dieser Forderungen eher um eine Überwindung einer auf Zwang und Sanktionen setzenden Qualitätsmanagementkultur gegenüber einer Etablierung einer Selbstorganisation bemüht.

Darüber hinaus betont der Ansatz der LQW die Freiheitsräume der Einrichtungen, in dem er in seinen Formulierungen auf hoher Allgemeinheitsebene verbleibt und Optionen lässt.

Zudem setzt die LQW auf die Eigenmotivation und Selbstentwicklungsbemühungen der Einrichtungen, die sie ohne Normierungsanspruch sowie aus der Haltung kollegialer Beratung zu fördern versucht. Damit verlagert sich das dem ISO zugeschriebene System externer Kontrolle hin zu einer internalen, sich auf Pastoralmacht stützenden Regierungsform, wie Forneck und Wrana herausgearbeitet haben.

Tabelle 41: Charakterisierung des Normensystems der ISO und der LQW im Vergleich

	ISO 9001:2008	LQW
<b>Gegenstandsbereich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorgang der Produktion und Dienstleistungserstellung, strategisches Management im Hinblick auf Qualitätsfragen</li> <li>- fokussiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alle didaktischen Handlungsebenen sowie das Organisationsmanagement</li> <li>- holistisch</li> </ul>
<b>Gliederung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kapitel, Teilkapitel, Abschnitte mit Spezifikationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- QBs und zugehörige Standards</li> </ul>
<b>Art der Vorgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tätigkeitsbezogen: Müssens-Aufforderung zur Durchführung von konkreten Tätigkeitskomplexen und Teiltätigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ziel/Idealzustandsbezogen: Beschreibung wünschenswerter, das Ideal verkörpernder ‚Soll‘-Zustände (Prozesse, Strukturen) im Indikativ</li> </ul>
<b>Sprachliche Ausdrucksform</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- indikativ</li> <li>- direkt formulierte Gebote, durch „muss“ angezeigt („Quasi-Imperative“); zudem Spezifikationen („enthält“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indikativ</li> <li>- indirekt formulierte Gebote in Form von Zustandsbeschreibungen („enthält“, „ist“, „sind“, „werden“, „beschreibt“ usw.)</li> </ul>
<b>Anzahl der Bereiche/Normen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 Kapitel</li> <li>- pro Kapitel jeweils 2-6 Teilkapitel, dabei zum Teil Ausführungen über Spezifikationen a) bis e)</li> <li>- einzelne Teilkapitel weiter unterteilt in Teilkapitel mit Spezifikationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 11 QBs, ein weiterer optionaler Qualitätsbereich</li> <li>- Pro QB jeweils 2–9 Teilforderungen</li> </ul>
<b>Gliederungstiefe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bis zu 3 Gliederungsebenen pro Bereich, ggf. Spezifikationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Ebene pro Bereich, ggf. Spezifikationen</li> </ul>

## 7.5.2.2 Zweck- und Aufgabenzusammenhänge

### **Zweck- und Aufgabenstellung**

Die LQW ist mit Zweckvorgaben auf verschiedenen Ebenen verbunden, wobei die Förderung lebenslangen Lernens die gemeinsame Klammer darstellt, innerhalb derer sich eine individuelle und eine kollektive Ebene unterscheiden lassen (vgl. zum Folgenden auch Bruns, 2014, S. 9).

#### *Befriedigung der Erwartungen und Bedürfnisse von partikularen Lerner- und Kundengruppen*

Der primäre ‚Zweckhorizont‘, welcher von der LQW der erwachsenenpädagogischen Praxis sowie der Qualitätsentwicklung vorgegeben wird, besteht in der Ermöglichung gelungenen Lernens, worin die zentrale Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen gesehen wird, welche sich gleichermaßen über individuelle wie gesellschaftliche Funktionen und Nutzeneffekte begründet (vgl. Zech, 2008b, S. 18). Ebenfalls als bedeutsam erachtete einrichtungs- oder mitarbeiterbezogene Beweggründe der Qualitätsentwicklung wie „die Legitimation gegenüber Förderern oder die Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten“ (Zech, 2004a, S. 217) werden demgegenüber als sekundär betrachtet und somit innerhalb des sinnhaften Handlungszusammenhangs als ‚subordinierte‘ Teilziele oder Nebenziele eingeordnet. Dabei steht dieser oberste Zweck nicht isoliert, sondern ordnet sich entsprechend dem Entstehungs- und Begründungszusammenhang der LQW in das Gesellschaftsprogramm des lebenslangen Lernens ein, so dass es neben einer Förderung gelungenen Lernens von einzelnen Individuen oder Gruppen um ein kollektives Ziel geht: „Alle anderen Motivationen“ seien „verglichen mit dem Ziel, das lebenslange Lernen der Menschen bestmöglich zu unterstützen“, lediglich „sekundär“ (Zech, 2011, S. 7).

Die Förderung des lebenslangen Lernens bildet dabei den übergeordneten normativen Ordnungsrahmen des Weiterbildungshandelns im LQW-Modell, in den prinzipiell jede Tätigkeit in Weiterbildungseinrichtungen eingebunden ist (vgl. Zech, 2004a, S. 213).

Der Vergleich der Zweck- und Aufgabenstruktur der LQW mit der ISO zeigt zunächst die Gemeinsamkeit, dass unabhängig von der unterschiedlichen Terminologie – hier Lerner-, dort Kundenorientierung – das Weiterbildungshandeln gleichermaßen auf die Befriedigung der Erwartungen und Anforderungen von externen, außerhalb der Organisation liegenden Erwartungsträgern – Kunden respektive Lernern im Sinne von institutionellen Adressaten- und Kundengruppen – zur Erzielung ihrer Zufriedenheit (ISO) bzw. eines Nutzens für sie (LQW) verpflichtet wird und ihre Perspektiven auch über den Erfüllungsgrad und damit über die Zweckerreichung entscheiden.

So ist auch für die Ordnungsvorstellung der LQW zentral, dass zumindest entsprechend der Grundlinie der Argumentation dem Lernenden mit seinen subjektiven Bedarfs- und Erwartungshorizonten die letztinstanzliche Deutungshoheit bei der Beurteilung der Angemessenheit von Bildungsveranstaltungen im Hinblick etwa auf Themen und Inhalte zugeschrieben wird. So komme es „darauf an, durch genaue Kenntnis der Bedürfnisse und Erwartungen der Bildungsabnehmer ein maßgeschneidertes Angebot zu erstellen“ (Zech, 2006e, S. 56), wobei die zu erfüllenden Ansprüche sich „auf Servicequalität, Lernprozess und -atmosphäre sowie auf Lernerfolg“ richten könnten.

„Für alle diese und weitere denkbare Lernzugänge müssen jeweils spezifische Antworten gesucht und gefunden werden.“ (Ehse & Zech, 2002b, S. 119)

In beiden Ansätzen rücken somit Anforderungen von einzelnen Kunden- und Lernerindividuen respektive -gruppen und somit Partialinteressen in das Zentrum von Qualitätsmanagement, während universelle Anforderungen und Werte wie im Professionalitätsmodell keine Berücksichtigung finden. Unabhängig davon, ob die ‚Abnehmer‘ der Weiterbildung nun in der Kategorie des Kunden oder des Lerner gefasst werden, werden diese mit der Definitions- und Beurteilungsmacht ausgestattet, während dem Weiterbildungsanbieter die Rolle des Experten für die Erfüllung der externen, wechselnden Bedürfnisse zukommt. Das Weiterbildungshandeln folgt somit der spezifischen Sozialstruktur einer Dienstleistungsbeziehung.

### ***Lernerorientierung als Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrags, Systembezug und Universalinteressen***

Eine erste zentrale Differenz der LQW zur ISO auf der Ebene der Zweck- und Aufgabenstruktur resultiert aus den Unterschieden zwischen den Sinnzusammenhängen, aus dem heraus die Orientierung an Kunden- und Lernergruppen sowie die Befriedigung der Kunden- bzw. Lernererwartungen erfolgt.

Während die Notwendigkeit der Kundenorientierung im Qualitätsmanagementdiskurs der ISO angesichts der (ökonomischen) Abhängigkeit des Unternehmens von seinen Kunden hervorgehoben und die Befriedigung von Kundenerwartungen sowie die Erzielung von Kundenzufriedenheit als Voraussetzung für den Organisationserfolg betrachtet wird (vgl. z. B. ISO 2012, S. V), werden Lernerorientierung und gelungenes Lernen entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden im LQW-Diskurs als die Erfüllung ihres institutionellen Auftrags betrachtet (vgl. Zech, 2006c, S. 21 f.). Entsprechend ist die Erfüllung der Erwartungen und Bedürfnisse von Kundengruppen im Rahmen der ISO primär ökonomisch gerahmt und dient als Mittel zum (Selbst-)Zweck der Reproduktion des Unternehmens am Markt, während sie bei der LQW – begleitet von ökonomischen Momenten – als ein finaler Zweck im Kontext der Realisierung des lebenslangen Lernens als Programm eingeführt wird.

Eine zweite Differenz ergibt sich daraus, dass das Handeln in einen größeren Zusammenhang eingeordnet und durch die Einbettung der LQW in das Programm des lebenslangen Lernens sowie ihre Bemühung um eine Professionalisierung der Weiterbildung auch auf Zwecksetzungen auf der Systemebene verpflichtet wird.

Zum einen geht es ihr um eine Förderung des lebenslangen Lernens nicht nur von Individuen, sondern auch von Organisationen und Regionen, so dass auf der Systemebene auch universale, nicht lediglich partikulare Interessen verfolgt werden; zum anderen soll – und damit ist ebenfalls eine universelles Interesse angesprochen im Dienste der Adressaten, Zielgruppen und Kunden – die LQW zu einer Professionalisierung des Weiterbildungssystems sowie zur Förderung der Systemqualität beitragen, so dass die LQW über ihren Anspruch als organisationsbezogenes Qualitätsmanagement ein Reformprogramm mit kollektiven Zielsetzungen darstellt. Mit Blick auf seinen Entstehungszusammenhang ordnet sich die LQW als Teilprojekt in den Sinn- und Begründungszusammenhang des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ ein, das auf eine Initiierung „neue[r] Formen der bildungsbereichsübergreifenden Kooperationen [...] zur Förderung lebenslangen Lernens“ (BLK 2001, S. 3) abzielte. In seinem Zentrum stand die Realisierung des lebenslangen Lernens für alle, wobei durch Einzelprojekte wie die LQW insbesondere eine Stärkung der „Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden“ sowie eine Verbesserung der „Zusammenarbeit von Bildungsanbietern und -nachfragern“ (ebd., S. 3) erreicht werden sollte. Anvisiert ist die Herausbildung einer „neue[n] Lernkultur“ im Sinne einer selbstgesteuerten

lebenslangen Lernpraxis, welche sich auf zwei „Leitgedanken“ stützt: erstens auf eine Förderung des „Lernen[s] selbst“ sowie der „Bildungsbereitschaft und -partizipation aller Menschen“ über eine „Stärkung von Eigenverantwortung und Autonomie und die Förderung selbstgesteuerter, auch informeller Lernaktivitäten“ (BLK, 2001, S. 4), zweitens auf institutionell-organisatorische Kooperationen, Netzwerke sowie Lernzentren zur Sicherung der notwendigen Infrastruktur (vgl. ebd.). In ihrer Programmatik reiht sich die LQW damit normativ sowie theoretisch-konzeptionell in den paradigmatischen Rahmen des Diskurses der lernenden Gesellschaft und seine innere Logik ein (vgl. hierzu Masschelein, 2001). Lebenslanges Lernen von Individuen und Kollektiven erscheint im Rahmen der Programmatik des LQW als nicht mehr eigens begründungspflichtiger Eigenwert, auf den sich die Lernvollzüge von Organisationen, Regionen und Gesellschaften logisch zur Ermöglichung der strukturellen Bedingungen zu beziehen haben (vgl. kritisch zur Forderung des Lebenslangen Lernens als Eigenwert Pongratz, 2008; Ruhloff, 1998).

Damit verknüpft die LQW in ihrem Ansatz pädagogische, ökonomische und politische Problemstellungen miteinander und versteht Qualitätsmanagement nicht lediglich als betriebswirtschaftliches Konzept, sondern als Instrument zur pädagogischen Aufgabenerfüllung sowie als Reformprogramm zur Förderung von Professionalisierung und Lebenslangen Lernens über das Medium der Organisation. Auf der Systemebene übersteigt sie somit den Ansatz einer möglichst passgenauen Befriedigung der Interessen und Erwartungen von für die Unternehmensreproduktion relevanten Partialgruppen und einer Orientierung am Unternehmenswohl, indem sie sich auch als Instrument zur Erfüllung eines institutionellen Auftrags versteht und sich auf kollektive Interessen und universale Zwecksetzungen bezieht.

#### *Struktur der Aufgabengestaltung bzw. des Leistungskerns im LQW: Vermittlung*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch die LQW analog zu dem Aufgabenverständnis der ISO den Aufgabenkern des Qualitätsmanagements in der Herstellung von anforderungskonformen Dienstleistungen entsprechend Lerner- und Kundenbedürfnissen sieht, welcher auch hier in einer auf den externen ‚Abnehmer‘ ausgerichteten Festlegung und Standardisierung aller organisationalen Vorgänge und Voraussetzungen der Dienstleistungserstellung besteht.

Diese von beiden Qualitätsmanagementansätzen verfolgte Aufgabe wird von der LQW in anderer Weise ausgestaltet. Die Differenzen ergeben sich einerseits aus ihrer branchenspezifischen Ausrichtung auf die pädagogische Vermittlungsaufgabe sowie ihren spezifischen lern- und bildungstheoretischen Grundlagen; andererseits resultiert diese aus den abweichenden organisations- und managementtheoretischen Grundannahmen und Konzepten. Die pädagogische Aufgabe wird dabei in den Kategorien des Lernens bzw. des Lebenslangen Lernens sowie in der Schaffung ermöglichender Voraussetzungen definiert.

#### ***Vermittlung als methodische Unterstützung gelungenen Lernens sowie als Herstellung eines Ermöglichungsraums für gelungenes Lernen durch eine Synchronisierung heterogener Teilfunktionen sowie Einübung in organisationalem Lernen***

Die pädagogische Vermittlungsaufgabe wird als Ermöglichung subjektiv gelungenen sowie selbstgesteuerten Lernens entsprechend dem systemtheoretisch-konstruktivistischen sowie subjektwissenschaftlichen Verständnis bestimmt. Im Rahmen dessen kommt dem Lehrenden als dem Experten für professionelle Lehr-Lern-Arrangements die Aufgabe des Lernhelfers zu, der das Lernen der Lernenden als Produzenten ihres eigenen Lernens zu unterstützen und sich dabei primär an der Brauchbarkeit der Themen und Inhalte für die Lerner-Subjekte zu orientieren hat. Die Aufgabe der Vermittlung, die im Professionalitätsmodell bei Tietgens auch die inhaltliche sowie die soziale

Dimension umfasst, wird somit beim LQW auf die methodische Dimension beschränkt. Hierin entspricht sie bei allen Differenzen in den theoretischen Begründungszusammenhängen dem didaktischen Ansatz der Anwendung der ISO in der Weiterbildung, wie sie in einschlägigen Publikationen entfaltet wird (vgl. Klüber & Löwe, 2006).

Die Grundlage für die inhaltliche Seite der Gestaltung der Programm- und Angebotsplanung sowie der Lehr-Lern-Interaktion bilden bei der LQW die lebensweltlich vermittelten, pragmatischen Interessen und Erwartungen der Lernenden, zu denen der Lehrende durch genaue Kenntnis über Adressaten und Zielgruppen ein möglichst passgenaues und bedarfsgerechtes Angebot zu entwickeln hat.

Auf der Ebene der Organisation kann die Aufgabe des Qualitätsmanagements in zwei Teilelemente aufgliedert werden:

- Herstellung eines Ermöglichungsraums für gelingendes Lernen im Sinne einer organisationalen Lernkultur mittels einer Abstimmung und Synchronisierung der heterogenen, lose gekoppelten Funktions- und Tätigkeitsbereiche der Organisation entsprechend dem Konzept der Lernerorientierung (vgl. Zech, 2004b, S. 218, in Anschluss an den Ansatz der Kontextsteuerung Wilkes);
- Institutionalisierung von Selbstreflexion und organisationalem Lernen im Sinne einer kontinuierlichen Selbstbeobachtung, -bewertung und -verbesserung vom Standpunkt des Lernalters aus als maßgeblicher Umwelt der Organisation (vgl. Ehses & Zech 2001).

Tabelle 42 zeigt die Zweck- und Aufgabenstruktur von ISO und LQW im Überblick.

Tabelle 42: Zweck- und Aufgabenstruktur von ISO und LQW

	ISO	LQW
<b>Zwecke</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzeugung von Kundenzufriedenheit zur betrieblichen Reproduktion am Markt/Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrags</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ermöglichung gelungenen Lernens und Förderung lebenslangen Lernens zur Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrags</li> <li>- Professionalisierung der Weiterbildung mithilfe eines Netzwerks lernender Einrichtungen</li> <li>- Realisierung des gesellschaftlichen Programms Lebenslangen Lernens</li> </ul>
<b>Analytische Einordnungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>ökonomische (betriebswirtschaftliche) Argumentation</i></li> <li>→ <i>Orientierung an externen Erwartungen und Bedarfen</i></li> <li>→ <i>Befriedigung von Partikularinteressen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>pädagogische, politische und ökonomische Argumentation</i></li> <li>→ <i>Orientierung an externen Erwartungen und Bedarfen</i></li> <li>→ <i>individuelle und kollektive Dimension</i></li> <li>→ <i>Befriedigung von Partikular- und Universalinteressen</i></li> </ul>
<b>Aufgabenstruktur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herstellung von kundenanforderungskonformen Produkten und Dienstleistungen über eine prozessbegleitende Verfahrensstandardisierung organisationaler Produktionsprozesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzeugung einer organisationalen Lernkultur mit optimalen Ermöglichungsbedingungen gelungenen Lernens über organisationale Standardisierung</li> <li>- methodische Vermittlung von erwartungs- und bedürfnisgerechten Themen/Inhalten</li> </ul>
<b>Analytische Einordnungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Produktionsschritte kontrollieren und fehlerlose Ausführung sicherstellen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>förderliche Arrangements schaffen</i></li> </ul>

### 7.5.2.3 Zwecke und Ziele

#### **Einordnungen**

Während die ISO aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive heraus den Einrichtungen ökonomische, auf Kundenzufriedenheit sowie Marktproduktion abzielende Zielvorgaben macht, gibt der Ordnungsrahmen der LQW den Einrichtungen mit der Förderung gelungenen sowie lebenslangen Lernens insbesondere pädagogische, erziehungswissenschaftlich begründete Zielsetzungen vor, demgegenüber ökonomische Wirkungen und Effekte explizit nicht im Vordergrund der Programmatik stehen und bei- bzw. untergeordnet sind.

#### **Interne Ziele: Resultate des Handelns**

Die Ermöglichungsraum gelungenen Lernens unter, wobei sich die Teilziele entlang des Modells der konzentrischen Kreise ausdifferenzieren lassen (vgl. **Kapitel 7.4.2**).

#### **Externe Ziele: Wirkungen des Handelns**

Entsprechend des systemübergreifenden Anspruchs zielt die LQW auf Wirkungen auf allen drei Aggregatsebenen mit Teilzielen ab (vgl. *Tabelle 43*).

*Tabelle 43: Wirkebenen der LQW*

<b>Ebene</b>	<b>Teilziele</b>
<b>Interaktion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beliebige befriedigte Alltagsinteressen und -erwartungen</li> <li>- Erweiterung der Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten des Subjekts</li> <li>- Bildung als Trias aus Persönlichkeitsentwicklung, Qualifikation und sozialer Integration</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die „Lernende Organisation“</li> <li>- Selbstbeobachtungs- und Lernfähigkeit der Organisation</li> </ul>
<b>System</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionalisierung der Weiterbildung/Systemqualität durch Überwindung der Heterogenität und Unverbundenheit</li> <li>- Realisierung kollektiven lebenslangen Lernens als gesellschaftliche Praxis</li> </ul>

Vor dem Hintergrund der bereits erfolgten Explikationen der Lern- und Bildungsvorstellungen sowie der Konzepte organisationalen Lernens werden im Weiteren lediglich die Ziele auf der Systemebene erläutert. Die LQW fungiert hier als ein systembezogenes Reformprogramm, in dessen Rahmen die Einrichtungen in einen übergreifenden, die Ebene der Einzelorganisation transzendierenden Sinn- und Begründungszusammenhang eingebunden werden und organisationsbezogenen Aktivitäten und Wirkzielen – der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen, der ‚Transformation‘ von Weiterbildungseinrichtungen zu lernenden Organisationen, der Vernetzungen der Einrichtungen – ein Mittelcharakter zukommt.

#### *Systemebene: Professionalisierung der Weiterbildung und kollektives lebenslanges Lernen*

Die auf der Systemebene angestrebten Ziele der LQW bestehen einerseits in einer Professionalisierung der Weiterbildungsbranche über eine Verknüpfung von Personal- und Organisationsentwicklung sowie andererseits – neben der Förderung individuellen lebenslangen Lernens – einer Realisierung Lebenslangen Lernens als gesamtgesellschaftliche Praxis:

#### **1) Professionalisierung der Weiterbildungsbranche über Personal- und Organisationsentwicklung**

Eingeordnet in den weiteren Rahmen der Debatte um Qualität in der Weiterbildung (vgl. z. B. Ehses & Zech, 2002a, S. 6) sowie vor dem Hintergrund der Heterogenität und Unverbundenheit von Qualitätsvorstellungen und -vorgehensweisen will die LQW „struktur- und orientierungsbildend für



die gesamte Branche“ (ebd.) wirken und zur Systemqualität durch Aktivitäten und Teilzielsetzungen auf verschiedenen Ebenen beitragen:

- Konsolidierung und Bündelung der verstreuten qualitätsbezogenen Einzelaktivitäten in der Branche sowie Schaffung der „inhaltlichen Voraussetzungen und den prozedurale[n] Rahmens eines bundesweiten, einheitlichen und trägerübergreifenden Qualitätsentwicklungs- und Testierungsverfahrens“ (ebd., S. 3);
- Erschließung und Etablierung gemeinsamer Qualitätsmaßstäbe und -standards;
- Erzeugung einer Vergleichbarkeit zwischen den Organisationen der Weiterbildung, „um dadurch die Organisationen aus ihren individualisierten Qualitätswegen zu einer gemeinsam abgestimmten Vorgehensweise untereinander hinzuleiten“ (ebd., S. 6);
- Lieferung eines Beitrags zur „Organisations- und Professionsentwicklung der Weiterbildungsbranche“ (Zech, 2014, S. 7; Hervorhebung im Original) anstelle einer bloßen Prüf- und Kontrollkultur (vgl. ebd.);
- Beförderung des branchenweiten reflexiven Qualitätsbewusstseins, organisationale Netzwerkbildung sowie auch Förderung von „innovativen Lernkulturen, die Voraussetzung für Demokratisierungsprozesse bilden“ (Ehse & Zech, 2002, S. 4).

## **2) Förderung und Realisierung Lebenslangen Lernens als gesamtgesellschaftliche Praxis**

Nimmt man den weiteren Begründungszusammenhang in die Analyse der Zielstruktur mit hinein, zielt die LQW als Teil des BLK-Programms weiterhin darauf ab, förderliche institutionell-organisatorische Bedingungen für ein Lebenslanges Lernen zu schaffen, wozu Kontextvoraussetzungen auf allen Ebenen des Systems – durch „gesellschaftliche Bedingungen der Lernchancen“, „strukturelle Bedingungen der Lernorganisation“, situationelle Bedingungen der Lehr-Lern-Verhältnisse“ sowie „personale Bedingungen des Subjektlernens“ (BLK, 2001, S. 43) zu schaffen sind: „Lebenslanges Lernen kann [...] keine isolierte individuelle Handlung sein, sondern ist nur realisierbar in interaktiven, organisationalen und gesellschaftlichen Kontexten“, so dass sich „das Organisieren ... des Lernens“ (Zech, 2004a, S. 7) auf mehrere, miteinander verbundene Bereiche beziehen muss. Einerseits zielt sie zur Realisierung des Telos Lebenslangen Lernens auf die Vermittlung von Lernfähigkeit und -bereitschaft als die Dispositionen lebenslangen Lernens sowie andererseits auf die Schaffung institutioneller Voraussetzungen ab. Die Teilziele auf den einzelnen Aggregatsebenen lassen sich wie folgt zusammenfassen.

1. *Person/Interaktion*: Ermöglichung Lebenslangen Lernens von Subjekten (vgl. Zech, 2014, S. 7, Ehse & Zech, 2002a, S. 7), neben Förderung der Motivation zum Lernen u. a. durch Vermittlung von Dispositionen für Selbstorganisationsprozesse, also Fähigkeiten für selbstorganisiertes Lernen im Sinne einer Wandlungs- oder Zukunftskompetenz angesichts der gestiegenen Verfallsraten qualifikatorischen Wissens und erhöhter Bildungsanforderungen (vgl. ebd.);
2. *Organisation*: Ausbildung organisationaler Lernkulturen; Herausbildung von lernenden und lernfähigen Organisation mit institutionalisierten Strukturen zur systematischen Erwartungs- und Regelveränderung angesichts dynamischer Umweltveränderungen im Sinne einer Einübung und Erhöhung von (Selbst-)Beobachtungsfähigkeit vom Standpunkt des Lernenden aus (ebd., S. 8, S. 11)
3. *System*: Etablierung eines Netzwerks dauerhaft lernender Weiterbildungsreinrichtungen und die Beförderung der Entstehung lernender Regionen (vgl. ebd., S. 4).

### **Handlungstheoretische Einordnungen**

Mit Blick auf das Verhältnis der auf den Ebenen verfolgten Zielsetzungen der LQW zum Handlungsvollzug lässt sich aus handlungstheoretischer Perspektive festhalten, dass das von der LQW intendierte Handeln auf der Ebene der Interaktion und Organisation dem Handlungsmodell der Poiesis entspricht, insofern das angestrebte Ziel „Herstellung von Bedingungs- und Ermöglichungsfaktoren“ außerhalb des Handlungsvollzugs liegt, während das Ziel der Realisierung Lebenslangen Lernens sich im Handlungsvollzug selbst realisiert und auf die Realisierung einer Praxis abzielt.

### **7.5.2.4 Mittel und Methoden**

Entsprechend des Entstehungs- und Entwicklungszusammenhangs der LQW finden sich auf der Ebene der Mittel und Methoden einerseits Gemeinsamkeiten zum methodischen Vorgehen der ISO, insofern die LQW bewusst bestehende konzeptionelle Elemente des Qualitätsmanagements zusammenzuführen und für die Weiterbildung in einem branchenspezifischen Ansatz fruchtbar zu machen sucht. Andererseits zeigen sich entsprechend der Programmatik jedoch ‚signifikante‘ Unterschiede, welche aus der Bemühung um eine theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung der Schwächen bestehender Zugänge sowie einer erziehungswissenschaftlich fundierten Anpassung an die besonderen Anforderungen des erwachsenenpädagogischen Sach- und Aufgabenzusammenhangs resultieren.

#### **Gemeinsamkeiten**

Wie die ISO folgt auch die LQW zur Sicherung pädagogischer Qualität entsprechend dem Perfektionsmodell der *Strategie* der organisationalen Standardisierung mithilfe von Verfahrensstandards (vgl. Harvey & Green, 2000), die ex ante von den Einrichtungen entlang der Vorgaben mit Blick auf die je spezifischen Bedingungskonstellationen zu formulieren sind. Auch sie fordert den Aufbau eines systematischen organisationsbezogenen Managements von Handlungsvorgängen sowie den Einsatz von Sach- und Personalressourcen, womit Interaktion und Organisation logisch (zumindest auch) auf die institutionell-organisatorischen Strukturen bzw. auf das Organisations- und Managementhandeln attribuiert werden.

Auch auf der Ebene der *konkreten Handlungsmittel und -methoden* folgt sie im Wesentlichen den Grundlinien des Qualitätsmanagementzugangs, insofern sie sich konzeptionell

- auf typische Elemente wie schematische, der Komplexitätsreduktion dienende Organisations- und Handlungsmodelle, Systeme aus konkretisierenden Handlungsregeln sowie schriftliche Dokumente als Steuerungsmedien stützt,
- den Prinzipien rationaler Organisationsgestaltung entsprechend dem bürokratischen Organisationsmodell (Transparenz, Verbindlichkeit, hierarchische Gliederung ...) folgt sowie
- den Einrichtungen zur Steuerung und Kontrolle von Prozessen und Ergebnissen den Einsatz empirischer, der Objektivierung dienender *Methoden* der Erkenntnisgewinnung auferlegt (z. B. zu Evaluations- und Controlling-Zwecken).

Auch wird den Organisationen eine zyklische, wiederkehrende Organisation des Handelns im Sinne des Qualitätskreislaufs kontinuierlicher, systematischer Planung, Durchführung, Überprüfung und Verbesserung auferlegt, so dass auch die LQW dem Prinzip zweckrationalen Handelns folgt.

Insofern repräsentiert die LQW insbesondere auf der Ebene der Mittel und Methoden in ihren Elementen die Typik des Qualitätsmanagementzugangs (vgl. auch Hartz, 2010), womit ihr programmatisch vorgetragener Alleinstellungsanspruch zunächst relativiert wird.

## **Differenzen**

### *Methodische Strategie*

Ausgehend von der Nichtproduzierbarkeit und Nichtstandardisierbarkeit der wesentlichen Sachverhalte und Handlungssituationen im pädagogischen Aufgabenzusammenhang verpflichtet die LQW das Handeln nicht wie die ISO bereits auf ein System aus detaillierten Verfahrensstandards, sondern zunächst – vor der Festlegung von einzelnen Verfahren – auf ein Leitbild mit einem allgemeinen, organisationsübergreifenden Telos sowie auf das Prinzip der Reflexion und Begründung als Mittel zur Festlegung von Verfahrensregeln. Konkretere Standards und detaillierte Verfahrensregeln wie sie von der ISO idealtypisch gefordert werden, werden damit zwar nicht aus dem Sortiment pädagogisch legitimer Mittel ausgeschlossen, aber als eine Option in Abhängigkeit von den jeweiligen Anforderungen des Sachbereichs behandelt und Lernerorientierung sowie Reflexivität als allgemeinere Regeln – Leitgedanken, Prinzipien, etc. – als regulatives Prinzip eingesetzt.

Eine Verfahrensstandardisierung entsprechend der ISO stellt damit zunächst nur eine von anderen Methoden des Managens dar, welche im Hinblick auf ihre Förderlichkeit für gelungenes Lernen als das maßgebliche Bewertungskriterium bewertet sowie gegenüber anderen Methoden abgewogen werden müssen und sich aufgaben- und bereichsspezifisch als geeignet respektive als ungeeignet erweisen können.

Festzulegen ist von den Einrichtungen zunächst mit dem Leitbild und der Definition gelungenen Lernens nur ein übergreifendes Telos sowie allgemeine Wertorientierungen, während die konkrete Mittel- und Methodenwahl den Einrichtungen relativ freigestellt und im Hinblick auf das Leitbild sowie gelungenes Lernen zu begründen ist.

Organisations- und steuerungstheoretisch betrachtet wird damit die für den ISO-Ansatz typische Steuerungsstrategie der Konditionalprogrammierung durch die der Zweck- und Wertprogrammierung ersetzt (vgl. zur Differenz Kühl, 2010, in Anschluss an Luhmann); und das Handeln wird statt auf vorgegebene Wenn-dann-Beziehungen auf Zwecke sowie auf Um-zu-Überlegungen verpflichtet:

„Bei Konditionalprogrammen gibt es eine feste Kopplung zwischen der Bedingung einer Handlung – dem ‚Wenn‘ – und der Ausführung einer Entscheidung – dem ‚Dann‘. Das Besondere ist dabei, dass die Vorgehensweise genau festgelegt ist. [...] Zweckprogramme sind ganz anders gebaut als Konditionalprogramme. Sie legen fest, welche Ziele oder Zwecke erreicht werden sollen. Solche Zweckprogrammierungen findet man an der Spitze einer Organisation, wenn beispielsweise als Zweck einer Unternehmung die Führerschaft auf dem Markt der Waschmaschinen ausgegeben wird. Sie treten aber auch bei der Tätigkeit des mittleren und unteren Managements auf, wenn versucht wird, diese über Zielvorgaben – dem sogenannten Management by Objectives – zu steuern. Aber selbst einfache Tätigkeiten können über Zweckprogramme gesteuert werden, beispielsweise wenn eine Chefin von ihrem Assistenten verlangt, möglichst kostengünstig 2000 Seiten neues Druckerpapier zu besorgen. Bei Zweckprogrammen ist die Wahl der Mittel freigegeben. Es gibt – anders ausgedrückt – eine lose Kopplung zwischen dem Zweck und den Mitteln. Dabei ist die Wahl der Mittel nie völlig freigegeben. Die Zielerreichung muss innerhalb der von der Organisation vorgegebenen Grenzen stattfinden.“ (Kühl, 2010, S. 7–8)

Um der Komplexität und Kontingenz bzw. der Unmöglichkeit der Bildung detaillierter Wenn-dann-Beziehungen in pädagogischen Aufgabenfeldern gerecht zu werden, gibt die LQW den Einrichtungen zur Zielerreichung – gleichsam als funktionales Äquivalent zu konkreten Verfahrensstandards – neben einem Basisbestand an üblichen Praktiken pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Unternehmensführung (Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen etc.) allgemeine methodische

Prinzipien zur Auswahl der konkreten Mittel und Methoden sowie methodische Vorgehensweisen an die Hand, insbesondere

- *Lernförderlichkeit* als oberste Selektionsregel, also Aufgabenangemessenheit der Mittel- und Methodenwahl,
- *Herstellung und Darlegung von argumentativ gestützten, intersubjektiv nachvollziehbaren (und überprüfbaren) Zweck-Mittel-Zusammenhängen* zwischen gelungenem Lernen sowie den einzelnen Mitteln und Methoden,
- *partizipativ* sowie *diskursiv angelegte Aushandlung*,
- *Perspektivübernahme als methodisches Prinzip*: Institutionalisierung und Methodisierung von Perspektivübernahmen vom Lerner-Standpunkt aus
- *organisationales Lernen* im Sinne kontinuierlicher Selbstbeobachtung und -verbesserung.

#### *Kultur als Mittel der Organisationsführung*

Als Methode zur Koordination und Integration der Handlungsvollzüge setzt das LQW anstatt auf ein System aus deduktiv abgeleiteten Zielkaskaden sowie Verfahrensstandards damit auf eine leitbildorientierte Steuerung, insofern alle organisationalen leistungsrelevanten Tätigkeitskomplexe auf die im Leitbild formulierten Vorstellungen vom gelungenen Lernen sowie auf die identitätsrelevanten Normen und Werte auszurichten und von den Mitarbeitenden zu verinnerlichen sind. Organisationskultur respektive einzelne kulturelle Elemente – Vorstellungen gelungenen Lernens, identitätsstiftende Werte und Normen, ein Ethos guter Arbeit etc. – fungieren in diesem Ansatz handlungstheoretisch betrachtet als Handlungsmittel bzw. steuerungstheoretisch als Steuerungsmedien, die zur Lenkung von Organisationsprozessen einzusetzen sind (vgl. zu Kultur als Steuerungsmedium auch Herbrechter & Schwankl, 2010; vgl. auch mit Blick auf die LQW Bruns, 2015). Anstatt auf eine äußere Verfahrenssteuerung über schriftliche Dokumente wird zumindest entsprechend der Stoßrichtung des Ansatzes auf eine innere Selbstführung über das Mittel bzw. das Medium des Habitus bzw. Wissens gesetzt.

#### *Methode Institutionalisierung und Methodisierung durch Anschlüsse an organisationales Lernen*

Wenngleich auch eine kontinuierliche Überprüfung, Bewertung und Verbesserung von organisationalen Strukturen und Prozessen Teil des PDCA-Zyklus sind und diese somit zur Methodik eines jeden Qualitätsmanagementansatzes gehören, greift die LQW diese Elemente organisationaler Verbesserung mit ihrem systemtheoretisch fundierten Konzept des organisationalen Lernens in einer grundlegenden, systematischen Weise auf. Diese wird als eine auf Dauer gestellte sowie zu institutionalisierte Selbstbeobachtung aus der Perspektive der Lernenden konzipiert und als Voraussetzung der Ermöglichung gelungenen Lernens von Individuen verstanden, womit dem Prinzip der ‚Perspektivübernahme‘ sowie des ‚organisationalen Lernens‘ im Rahmen der LQW die Bedeutung einer eigenständigen Methodik zukommt.

#### **Zusammenfassung**

Die zentralen Differenzen der LQW auf der Ebene der Mittel und Methoden gegenüber der ISO lassen sich abschließend wie folgt zusammenfassen:

- strategische Orientierung an dem Ansatz der Zweckprogrammierung (im Gegensatz zum Steuerungsansatz der Konditionalprogrammierung, den die ISO verfolgt),
- Rückbindung von bürokratischen oder technischen Prinzipien der Organisationsgestaltung des ISO-Modells an Prinzipien der Reflexivität, wodurch diese dem höheren Prinzip der Lernerorientierung respektive der Sach- und Aufgabenangemessenheit untergeordnet werden,

- Ersetzung des technischen Input-Throughput-Output-Produktionsmodells der ISO durch weiterbildungsspezifische Handlungsmodelle,
- Nutzung von Kultur als zentrales Steuerungsmedium anstatt von Zielkaskaden und Verfahren,
- Institutionalisierung von Perspektivübernahme sowie organisationales Lernen.

Zusammengenommen bringen diese Elemente ein anderes Verständnis sowie eine andere Konzeption von Organisation als Mittel zum Ausdruck, das von dem technischen Modell der ISO abweicht und vor dem Hintergrund der Folie von Morgan betrachtet eher der Metapher „Organisation als Kultur“ entspricht (vgl. Morgan, 2008, S. 155 ff.).

Tabelle 44 zeigt die zur Zielerreichung vorgegebenen Mittel und Methoden der ISO und der LQW im Vergleich auf.

Tabelle 44: Gemeinsamkeiten und Differenzen beider Ansätze auf methodischer Ebene

	ISO	LQW
<b>Gemeinsamkeiten</b>		
<b>Mittel und Methoden</b>	<b>Methodische Strategie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organisationale Standardisierung von Organisation und Interaktion mit einem Set von Basismerkmalen</li> </ul>	
	<b>Mittelhandlungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Management- und Steuerungstätigkeiten</li> <li>- Tätigkeitskomplexe entlang von Arbeitsbögen</li> </ul>	
<b>Analytische Einordnungen</b>	<b>Handlungsmittel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organisationale Regeln (z. B. Verfahrensstandards, allgemeine Prinzipien)</li> <li>- Prinzipien bürokratischer Organisationsgestaltung (z. B. Transparenz, Verbindlichkeit, hierarchische Strukturen)</li> <li>- schriftliche Steuerungsdokumente (z. B. Qualitätsmanagementhandbuch, Selbstreport)</li> <li>- Sach- und Personenressourcen</li> </ul>	
	<b>Methoden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- objektivierende Verfahren der Datenerhebung und -kontrolle sowie der Steuerung (z. B. Evaluation oder Controlling)</li> <li>- zyklische Organisation des Handelns (PDCA-Zyklus)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Organisation und Interaktion mittels Organisation</i></li> <li>→ <i>Verfahrenssteuerung nach dem Muster von „Perfektion“, Zweckmäßigkeit I</i></li> <li>→ <i>Festlegung von Zielen sowie Mitteln und Methoden</i></li> </ul>		
<b>Differenzen</b>		
<b>Methodische Strategie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formale Verfahrens-standardisierung entlang der Verfahrensvorgaben zur Fehlervermeidung</li> <li>- Kundenorientierung</li> <li>- Organisation des Handelns entsprechend dem allgemeinen Input-Throughput-Output-Produktions-Schema und dem PDCA-Zyklus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reflexionsbasierte, leitbildgelenkte Verfahrensstandardisierung und Perspektivübernahme</li> <li>- Lernerorientierung</li> <li>- argumentative Bildung von pädagogischen Zweck-Mittel-Zusammenhängen</li> <li>- Organisation des Handelns entlang des weiterbildungsspezifischen Arbeitsbogens</li> <li>- organisationales Lernen entsprechend dem PDCA-Zyklus</li> </ul>

<b>Analytische Einordnungen</b>	→ formale Verfahrensstandardisierung → Detaillierte Festlegung von Zielen und Mitteln/Methoden → Konditionalprogrammierung	→ reflexive Kultursteuerung → Festlegung von Zielen unter Freigabe der Mittel/Methoden → Zweckprogrammierung
<b>Mittel und Methoden</b>	<b>Mittlerziele</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verfahrensstandardkonforme Prozesse in definierten Qualitätsbereichen</li> <li>- Kontinuierliche Verbesserung</li> </ul> <b>Mittelhandlungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Steuerungstätigkeiten entlang konkreter Standards</li> <li>- Tätigkeitskomplexe entlang des allgemeinen Arbeitsbogens</li> </ul> <b>Handlungsmittel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organisationale Regeln: allg. Prinzipien und konkrete Standards</li> <li>- schriftliche Steuerungsdokumente: Qualitätsmanagementhandbuch</li> <li>- Sach- und Personenressourcen</li> </ul> <b>Methoden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PDCA-Zyklus</li> </ul>	<b>Mittlerziele</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bereitgestellte Ermöglichungsbedingungen in definierten Qualitätsbereichen</li> <li>- lernende Organisation</li> </ul> <b>Mittelhandlungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reflexionsbasierte Steuerungstätigkeiten entlang allgemeiner Standards</li> <li>- Tätigkeitskomplexe entlang des weiterbildungsspezifischen Arbeitsbogens</li> <li>- organisationale Lernhandlungen</li> </ul> <b>Handlungsmittel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitbild</li> <li>- organisationale Regeln: allg. Prinzipien u. konkrete Standards</li> <li>- schriftliche Steuerungsdokumente: Selbstreport</li> <li>- Sach- und Personenressourcen</li> </ul> <b>Methoden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspektivübernahme und organisationales Lernen</li> </ul>

### 7.5.2.5 Bedingungs- und Wirkannahmen

#### Gemeinsamkeiten

*Perspektive, Gegenstands- und Themenbereiche, theoretische Anschlüsse*

Sowohl die ISO als auch die LQW beziehen sich in ihrem *Gegenstandsbereich* unabhängig von ihren je spezifischen theoretisch-konzeptionellen Grundlagen primär auf Themen und Fragestellungen der Organisation respektive auf Fragen des Organisierens (organisationale Strukturen, spezifische Aufgabenstellungen des Organisierens, etc.). Sachverhalte auf der System- oder der Interaktionsebene - z. B. gesellschaftlich-institutioneller Wandel, verändernde Kunden- bzw. Lernererwartungen oder Lehr-Lern-Vorgänge – werden in Folge selektiv im Hinblick auf ihre Bedeutung für Organisation ausgewertet sowie als Herausforderung für Organisationen oder als Folge des Organisierens betrachtet.

Thematisch richten sich die Annahmen z. B. auf

- das *Wesen und die Funktion von Organisation*,
- die *Möglichkeiten und Grenzen von Organisation bzw. des Managements* der Erstellung von Produkten und Dienstleistungen im Allgemeinen (ISO) sowie solchen der Bildungsbranche im Speziellen (im Falle der LQW) und die zugrunde liegenden Wirkmechanismen,
- die gesellschaftlich-institutionelle *Umwelt von Organisationen* und die von ihr ausgehenden Anforderungen an das Qualitätsmanagement von Organisationen.

*Theoretisch* greifen beide Ansätze dabei gleichermaßen auf organisations- und managementtheoretische Grundlagen der Sozial- sowie sowohl der klassischen als auch modernen

Betriebswirtschaft zurück, wenngleich die LQW als branchenspezifischer Ansatz darüber hinaus an spezifisch erziehungswissenschaftliche Theoriegrundlagen anschließt.

#### *Externe Bedingungen: dynamisierter Umweltwandel und -anforderung als Bedingung und Anlass von Qualitätsmanagement*

Mit Blick auf das *Außen* gehen sowohl ISO als auch LQW – ohne dabei nach bestimmten Branchen oder Märkten zu differenzieren – als Anlass und Rahmenbedingung von Qualitätsmanagement von einem potenzierten, dynamischen und schneller werdenden Wandel der für die Organisation relevanten Umweltbedingungen (z. B. Anforderungen der Globalisierung, veränderte Kundenerwartungen und -anforderungen, Konkurrenzbedingungen etc.) sowie von verschärften ökonomischen Anforderungen und Konkurrenzbedingungen aus, an denen sich Organisationen allgemein (ISO) oder speziell die der Weiterbildung (LQW) als Voraussetzung zum betriebswirtschaftlichen Überleben zwingend anzupassen haben. Unter den verschiedenen Umweltfaktoren wird dabei insbesondere den Kunden bzw. Lernern sowie ihren Erwartungen die zentrale Bedeutung zum Marktüberleben bzw. zur Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags beigemessen, die es in Folge über Methoden und Instrumente permanent im Sinne einer kontinuierlichen Umweltbeobachtung zu erfassen, zu verarbeiten sowie durch passgenaue Angebote zu erfüllen gilt.

#### *Der souveräne Kunde*

Sowohl die ISO als auch die LQW gehen dabei in ihrem Modell der Bedarfsorientierung im Gegensatz zum Professionalitätsmodell von der Souveränität und Kompetenz des externen Kunden bzw. Lerners zum Erkennen, Festlegen sowie der Kommunikation seiner Bedarfe an Weiterbildung aus sowie auch von der Legitimität seiner Interessen, Erwartungen und Anforderungen, so dass diese als (Beurteilungs-)Grundlage für eine darauf abgestimmte Dienstleistungserstellung auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung sowie Lehr-Lern-Interaktion genommen werden können.

#### *Interne Organisationsbedingungen des Qualitätsmanagements: Organisierbarkeit entsprechend dem Zweckrationalitätsmodell, Synchronisierung im Hinblick auf ein Telos*

Bezogen auf den ‚inneren Kern‘ der Leistungserbringung legen beide Ansätze entsprechend ihrem strategischen Hebelpunkt gemeinsame axiomatische Wirkhypothesen zugrunde: Zum einen gehen sie gleichermaßen für Organisation als auch für Interaktion von einer ‚Organisierbarkeit‘, d. h. von der Möglichkeit der zielorientierten Hervorbringung von Resultaten (z. B. klare Hierarchien, transparente und verbindliche Aufgabenteilung, standardisierte Prozesse) sowie Wirkungen (befriedigende Kundenerwartungen und -zufriedenheit, wünschenswerte Lernergebnisse) mittels einer zielgerichteten, systematisch und methodisch gestalteten Organisation, aus. Insofern erscheinen bei allen Differenzen zwischen den Kausalitätsmodellen in beiden Ansätzen somit Organisation und Interaktion gleichermaßen als Ergebnis oder Folge der zweckrational gestalteten Organisation, wobei diese entweder direkt (im Falle des Kausalitätsmodells der ISO) oder aber indirekt (im Falle des Wirkungsdenkens der LQW) auf Organisation attribuiert werden. Insofern lässt sich das gemeinsam geteilte Modell organisationsbezogener Zweck-Mittel-Rationalität in ein direktes respektive linear-kausales, eher technisches Modell (ISO) oder in ein indirektes, nichtlineares sowie sich am Vorbild des künstlerischen Handelns orientierendes Modell (LQW) ausdifferenzieren.

Zum anderen gehen sowohl der Handlungskordinationsansatz der deduktiven Kaskadierung von Zielen (ISO) als auch der der kulturellen Leitbildentwicklung (LQW) von der Möglichkeit einer Synchronisierung der heterogenen Teilbereiche, -strukturen und -prozesse einer Organisation auf

eine übergreifende Rationalität hin und somit von Möglichkeit einer Homogenisierung der ausdifferenzierten, potenziell in Spannung zueinanderstehender organisationalen Teilstrukturen und Prozessen mit Blick auf eine übergreifende organisationale Sinnhaftigkeit und Rationalität aus (vgl. dazu kritisch Merchel, 2013). Während die ISO von einer Synchronisierung auf definierte Qualitätsziele sowie eine betriebswirtschaftliche Rationalität hin ausgeht, setzt die LQW eine ‚Homogenisierung‘ etwaiger Unterschiede in den inhaltlichen Auslegungen der Pädagogik voraus: So konstatiert z. B. Zech, dass „nur die Einigung auf ein gemeinsames pädagogisches Zielverständnis“ dazu führe, „dass sich alle an ihrem jeweiligen Platz mit ihrer spezifischen Aufgabe diesem Gesamtziel [der Definition gelungenen Lernens, H. B.] verpflichtet fühlen und den entsprechenden Teil zur Produktion der pädagogischen Gesamtleistung der Organisation beitragen“ (Zech, 2004a, S. 9).

### **Differenzen**

Unterschiede zwischen den Ansätzen auf der Ebene der Bedingungs- und Wirkannahmen resultieren im Wesentlichen zum einen aus ihrem differenten Spezifizierungsgrad respektive dem unterschiedlichen ‚Übertragungsanspruch‘ – branchenübergreifender (ISO) bzw. -spezifischer Ansatz (LQW) –, den damit einhergehenden Unterschieden in den Bezügen und Problemdefinitionen sowie in der fachdisziplinären-theoretischen Verortung (ökonomische gegenüber pädagogischen bzw. betriebswirtschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Aufgabenstellungen und Grundlegung). Zum anderen – mit dem branchenspezifischen Anspruch in Verbindung stehend – ergeben sich diese auch aus der Berücksichtigung der Interaktionsebene als eigenständiger Sphäre sowie dem Anschluss der LQW in Fragen der Gestaltung des Weiterbildungssystems.

### *Gegenstandsbereich, theoretische Grundlagen, Perspektive*

Im Gegensatz zur ISO bezieht sich die LQW entsprechend ihrem Anspruch als branchenspezifischer Qualitätsentwicklungsansatz in ihrem Aussagenbereich neben Strukturen und Prozessen auf der Organisations- auch auf solche auf der Interaktionsebene, wobei ein Zentrum Lern- und Bildungsvorgänge von Personen sowie auch von Organisationen bilden. Zu ihrer Modellierung knüpft sie an gegenwärtig im Diskurs prominente erziehungswissenschaftliche Theoriebezüge unterschiedlicher Art an, wobei sie sich einerseits auf systemtheoretische und konstruktivistische Theorien bezieht, die die Systemlogik betonen; andererseits rezipiert sie subjektwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps sowie bildungstheoretische Bezüge, welche subjekt- und handlungstheoretisch sind; insofern werden theoretische Grundlagen und Axiome unterschiedlicher Provenienz verbunden. Darüber hinaus werden Aussagen zum System der Weiterbildung und seiner Wandlungsprozesse getroffen, bei denen sie auch implizit an modernisierungstheoretische Annahmen anschließt.

Auf der Ebene der Perspektive besteht ein wesentlicher Unterschied zur Betrachtung der ISO darin, dass die LQW organisationale Vorgänge anstatt unter dem Leitgesichtspunkt des betriebswirtschaftlichen Überlebens unter dem der Ermöglichung gelungenen sowie des Lebenslangen Lernens betrachtet, womit sie Organisation unter einer dezidiert pädagogischen Perspektive – als Ermöglichungsfaktor zur Beförderung von Lern- und Bildungsprozessen – betrachtet. Zudem ordnet sie als systembezogenes Reformprogramm Weiterbildungsorganisationen sowie Vorgänge der Organisationsentwicklung über den organisatorisch-betrieblichen Kontext hinaus in umfassendere Fragestellungen der Systementwicklung ein, in der diese als Voraussetzung und Motor gesellschaftlicher Veränderungsprozesse verstanden werden. Insofern wird Organisation nicht nur im funktionalen, sondern auch im institutionellen Sinne – bezogen auf die Lehr-Lern-Interaktion



bzw. für die Lernenden und Kunden sowie zur Systemreformierung – als Mittel verstanden, während die Organisation bei der ISO lediglich im funktionalen Sinne Mittel ist; im institutionellen Sinne hingegen wird hier die Organisation – im Sinne von „Einrichtung“ – zum Selbstzweck, die es am Markt zu reproduzieren gilt.

Diese Differenz zeigt sich auch in einem erweiterten Blickwinkel bei der Betrachtung der gesellschaftlich-institutionellen Veränderungsprozesse auf der Systemebene, welche nicht ausschließlich als Rahmenbedingungen und Anlass für Umweltanpassung – einem Überlebensimperativ folgend – betrachtet werden, sondern darüber hinaus auch als Gestaltungsgegenstand, zu deren Weiterentwicklung beizutragen ist.

„Schließlich sind Erwachsenenbildungsorganisationen selbst Motor gesellschaftlicher Entwicklungen, da sie über die Organisation und das Angebot von Bildungsprozessen Modernisierungsprozesse initiieren, begleiten, beschleunigen oder abfedern. Sie sind deshalb in besonderer Weise gefordert, ihre Leistungen aktuell zu halten und die Qualität ihrer Leistungsabgaben ständig zu verbessern. Lernende Subjekte und lernende Regionen benötigen vor allem entwicklungsfähige und lernende Organisationen. Erst in diesem sich wechselseitig befördernden und befruchtenden organisationalen Zusammenhang entstehen und wachsen innovative Lernkulturen, die die Voraussetzung für Demokratieprozesse bilden.“ (Ehse & Zech, 2002a, S. 4)

Als organisationsbezogener Qualitätsansatz geht die LQW in ihrem Zugang zur Organisation zwar auch entsprechend der herausgearbeiteten Grundprämisse des Qualitätsmanagements von einer zweckrationalen ‚Organisierbarkeit‘ (erwachsenenpädagogischer) Dienstleistungsqualität aus; jedoch ‚ersetzt‘ sie vor dem Hintergrund der Fachkritik an der bürokratisch-‚technischen‘ ISO-Norm sowie der Grenzen organisationaler Qualitätssicherung erwachsenenpädagogischer Lehr-Lern- und Bildungsvorgänge das lineare Herstellungsmodell gegen das nichtlineare Steuerungsdenken. Ausgehend von der Eigenständigkeit der Interaktionsebene werden pädagogische Dienstleistungen inklusive der Lehr-Lern-*Interaktion* im Gegensatz zur ISO nicht unter der Frage einer Sicherung von Produktions- und Herstellungsprozessen im Sinne einer kontrollierten Transformation von Inputs zu Outputs beleuchtet, sondern *zur* Überwindung der Organisations- und Managementgrenzen unter einem steuerungstheoretischen Blickwinkel als geeignetes Arrangement von Ermöglichungsfaktoren entsprechend der organisationalen Kontextsteuerung im Sinne Wilkes betrachtet. Damit schließt die LQW in der Argumentation zwar thematisch an die Wirkungs- und Rationalitätsprobleme von Qualitätsmanagement an, ohne jedoch den Glauben an eine zielgerichtete, systematische und rationale Organisation von Lehr-Lern-Vorgängen auf der Interaktionsebene in einer prinzipiellen Weise zu verlieren oder infrage zu stellen, insofern diese weiterhin auf indirektem Wege über eine passende Gestaltung von Umweltbedingungen im Sinne etwa eines konsequent lernerorientierten didaktischen Arrangements sowie kontinuierlicher Selbstbeobachtung und Verbesserung von der Perspektive des Lerners aus als möglich erachtet wird.

#### *Inhaltliche Bedingungs- und Wirkannahmen*

#### **Organisations- und steuerungstheoretische Bedingungs- und Wirkannahmen**

Grundlegend für die Perspektive der LQW der Lehr-Lern-Interaktion ist zunächst das systemtheoretisch fundierte Theorem begrenzter Steuerung der Lehr-Lern-Interaktion über Organisation und Management bzw. spiegelbildlich das der Selbsterstellung von Lernprozessen durch den Lernenden, welches durch die u. a. subjektwissenschaftlich begründete Annahme der Notwendigkeit einer konsequent an den thematischen Interessen des Lernenden ausgerichtete Didaktik zur Erreichung des Lernenden gestärkt wird.

Entfaltet man die Lehr-lern-theoretischen Annahmen, erscheint Lernen in Folge zumindest auf der begrifflichen Ebene als ein durch den Lerner selbst erstelltes Erzeugnis, dessen Herstellung durch den Lernhelfer erleichtert wird, wobei der Herstellungsprozess selbst in Anschluss an bildungstheoretische Kategorien als reflexive Auseinandersetzung mit einem Gut betrachtet wird (vgl. Zech, 2008c, S. 8; vgl. grundlegend Zech, 2004a, S. 2 ff.).

Zentral für die LQW sind jedoch insbesondere die steuerungs- und wirkungstheoretischen Fragen, mit denen Vorstellungen von Interaktion und Organisation verbunden sind. Die Interaktionsebene wird für das Qualitätsmanagement entsprechend ihrer Eigenständigkeit gegenüber der Organisationsebene einerseits in einem prinzipiellen Sinne als eine Zone begrenzter Erreichbarkeit in der Umwelt der Organisation konzipiert. Anstatt als ‚nahtlos‘ kontrollierbare Produktions- und Herstellungskette wie bei der ISO, in deren Rahmen Kundenerwartungen zur Erzielung von Kundenzufriedenheit als Inputs unter Zuhilfenahme von Ressourcen in Outputs umgewandelt werden, erscheinen Weiterbildungseinrichtungen demzufolge organisationstheoretisch als System mit Teilsystemen im Sinne eines Gefüges aus lose gekoppelten Einzelparzellen, die sich funktional als Ermöglichungsfaktoren für gelungenes Lernen vom Standpunkt des Lerners auf ein gemeinsames Telos ausrichten und in einer organisationalen Kultur zusammenführen lassen.

Anstatt als Input-Lieferant wird der Lerner somit innerhalb dieses organisationalen ‚Herstellungs-‘ und Wirkzusammenhangs als „eigentlicher Produzent des Lernens“ im Sinne eines eigenständigen Produktionsfaktors konzipiert, welcher sich zwischen Organisation und der erwünschten Wirkung – dem gelungenen Lernen – als ein nicht direkt beeinflussbares, außerhalb der Organisation stehendes Kausalelement einfügt.

Andererseits – der Annahme von Unerreichbarkeitszonen für das Qualitätsmanagement zum Trotz – geht die LQW zum einen von einer Wirksamkeit einer leitbildgelenkten Steuerung der heterogenen Teilsysteme bzw. -parzellen pädagogischer Organisation aus, womit sie sowohl von ihrer Eigenlogik als auch von den Problemen einer Steuerung von identitätsstiftenden Elementen organisationaler Kultur abstrahiert (vgl. im Überblick Schreyögg, 2010; Bruns, 2015). Zum anderen geht sie in ihrer Programmatik im Verweis auch auf empirische Studien (vgl. Zech, 2006c, S. 19) von einer letztlich unstrittigen Wirksamkeit einer am Standpunkt des Lerners sowie seinen Interessen und Erwartungen orientierten Mikro- und Makrodidaktik sowie darauf abgestimmter Organisationsentwicklung auf der Mesoebene aus, so dass eine systemtheoretisch und subjektwissenschaftlich fundierte Didaktik als eine Art Quasi-Technologie eingesetzt wird.

Insofern werden auf der Ebene der Modellbildung bei der LQW organisationale Kultur- und Leitbildsteuerung und eine systemisch-subjektivistisch angelegte Didaktik als funktionales Pendant zu einer zielgeleiteten und operationalisierten, technisch kontrollierten Produktion und Dienstleistungsherstellung über eine Standardisierung von Verfahrensschritten eingesetzt. Zwar geht die LQW für die Pädagogik zwar von einem unterbrochenen, indirekten Kausalitäts- und Wirkzusammenhang aus; Leitbild, Kultur sowie eine spezifische Didaktik fungieren jedoch als wirksame Bindeglieder, so dass der Rahmen eines auf einer Zweck-Mittel-Rationalität beruhenden Organisationsmodells nicht verlassen wird.

Die LQW bewegt sich damit als Qualitätsmanagementansatz in ihrer Positionierung im Hinblick auf die Frage nach der Steuerbarkeit pädagogischer Organisation und Interaktion zwischen der Position der Nichtsteuerbarkeit und der Steuerbarkeit, insofern sie gestützt durch eine systemtheoretische und subjektwissenschaftlich fundierte Lehr-Lern-Theorie implizit von einer indirekten Steuerbarkeit von Lehr-Lern-Zusammenhängen durch eine lernerorientierte, subjektivistische Didaktik ausgeht, die als Voraussetzung für gelungenes Lernen eine genaue Kenntnis

der Bedarfe, Erwartungen sowie Aneignungsprinzipien der Lernenden sowie eine darauf abgestimmte Programm- und Angebots- sowie Lehr-Lern-Planung betrachtet.

### ***Lern- und bildungstheoretische Annahmen***

Entgegen ihrer Programmatik einer normativen Neutralität legt die LQW eine systemtheoretisch-konstruktivistisch sowie subjektwissenschaftlich fundierte Didaktik mit spezifischen, normativen Handlungsorientierungen nahe, welche einerseits die Abwendung von einer an Objektivität orientierten, als belehrend kritisierten Didaktik postuliert, die u. a. mit dem Ansatz der (als überkommen eingeschätzten) teilnehmerorientierten Didaktik identifiziert wird. Andererseits wird mit dem Ansatz der ‚Lernerorientierung‘ eine subjektivistisch angelegte Didaktik vorgegeben, die auf eine methodisch optimale Vermittlung solcher Themen und Inhalte abzielt, die passgenau den (subjektiven) Lernererwartungen und -bedarfen entsprechen und sich als nützlich für die Bewältigung lebensweltlich verankerter Handlungsprobleme erweisen.<sup>139</sup>

Diese subjektivistische didaktische Position, deren Normativität in der Forderung eines Verzichts auf pädagogische Normativität in der thematisch-inhaltlichen Dimension respektive einer Abdeckung der von den Lernenden definierten thematischen Interessen und Erwartungen sowie einer Beschränkung der Vermittlungsaufgabe auf die methodische Dimension besteht, wird über zwei verschiedene lern- und bildungstheoretische Grundannahmen begründet:

- 1) Im Hinblick auf die motivationalen Voraussetzungen von Lern- und Aneignungsprozessen geht die LQW zum einen von der Wirkungslosigkeit einer Lehre aus, welche objektiv bedeutsame Lehrgegenstände *entgegen* den subjektiven, der Lebenswelt entstammenden thematisch-inhaltlich Interessen und Bedarfen von Lernenden zu vermitteln versuche mit dem Argument, dass diese die motivationalen Voraussetzungen bei den Lernenden zerstöre. Zur Sicherung der motivationalen Voraussetzungen von Aneignungsprozessen müsse sich die (Erwachsenen-)Pädagogik insofern didaktisch auf die Vermittlung subjektiv bedeutsamer Wissensbestandteile beschränken, wie in polemischer Weise deutlich gemacht wird: Zwar möge diese „Erkenntnis [...] für Pädagogen einer professionellen Kränkung gleichkommen, glaubte man zu doch wissen [sic!] und war man doch gewohnt zu entscheiden, was für die Lernenden gut ist und was nicht.“; „tatsächlich“ sei es jedoch „schon immer der Lernende“ gewesen, welcher „jenseits aller pädagogischen Selbsttäuschung“ aus seiner subjektiven Perspektive heraus "darüber befand, ob er ein Lernangebot für gut hielt oder nicht. [...] Und die pädagogischen Ermahnungen der objektiven Bedeutung eines bestimmten Wissens und Könnens für das zukünftige Leben“ machten „dem Lernenden bestenfalls schlechte Laune, wenn sie nicht sogar seine Motivation untergraben“ (Zech, 2004b, S. 207–208). Gleichsam spiegelbildlich stützt sich die LQW damit auf die motivationalstheoretisch fundierte Annahme der Wirksamkeit einer am subjektiv Bedeutsamen orientierten Didaktik.

---

139 Das für diese didaktische Orientierung der LQW zentrale Zitat wurde bereits angeführt: „Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen kann unseres Erachtens daher nur gelingen, wenn die professionell beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Qualitätsdefinition in der Sache voll vom Urteil der Abnehmer abhängig machen und ihre Professionalität auf die Fragen der Angemessenheit des Vermittlungsprozesses beschränken, wenn sie also keine inhaltlichen Qualitätsentscheidungen für die Lernenden übernehmen. Vielmehr kommt es darauf an, durch genaue Kenntnis der Bedürfnisse und Erwartungen der Bildungsabnehmer ein maßgeschneidertes Angebot zu erstellen.“ (Ehse & Zech, 2002b, S. 118)

- 2) Zum anderen wird in diesem Verzicht auf eine sich an Objektivität orientierende Belehrung des Teilnehmers sowie eine Beschränkung auf die methodische Vermittlung eine Förderung der Autonomie der Lernersubjekte gesehen:

„Wenn wir behaupten, die Organisation soll ihren Schwerpunkt auf den Vermittlungsaspekt des Lehrens legen, und den Aneignungsaspekt den Lernenden überlassen (vgl. Kade, 1997), dann ziehen wir nur die Konsequenz aus der systemtheoretischen Unterscheidung zwischen Organisation und Umwelt und bestärken beide Seiten in ihrer jeweiligen, ohnehin nicht hintergehbaren Autonomie.“ (Ehse & Zech, 2002b, S. 118)<sup>140</sup>

### **Zusammenfassungen und Weiterführungen**

In der Gesamtschau zeigt sich, dass beide Ansätze aufbauend auf einem theoretisch-konzeptionellen Strukturkern des Qualitätsmanagements in den unterschiedlichen Handlungsdimensionen sowie den ihnen zugrunde liegenden Bedingungs- und Wirkannahmen deutliche Unterschiede aufweisen:

Während der Ansatz der ISO das innerorganisationale Handeln aus einer ökonomisch-betriebswirtschaftlichen Perspektive heraus zum Zwecke der Unternehmensreproduktion am (Quasi-) Markt auf die Erstellung (kunden-)anforderungs- und auflagenkonformer Dienstleistungen und den Leitmaßstab erfüllter Kundenerwartungen sowie optimierter Kundenzufriedenheit verpflichtet, ist der LQW-Ansatz von der Programmatik her im Hinblick auf Zweck- und Aufgabenstruktur sowie seine fachdisziplinären Grundlagen anders angelegt. Sie verpflichtet die Organisation aus einer (subjektivistischen, sich am Lebenslangen Lernen orientierenden) pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektive einerseits auf den Leitzweck des nach Subjekt- bzw. Kundenmaßstäben gelungenen Lernens sowie andererseits auf den des Lebenslangen Lernens, womit sie die Einrichtungen in einen organisationstranszendierenden, systembezogenen Sinnzusammenhang zur Realisierung einer Praxis einbindet.

Zur Zweck- und Zielerreichung sind von den Einrichtungen zwar in beiden Ansätzen die Vorgänge der Dienstleistungserstellung über eine Festlegung von Verfahrensstandards für alle als relevant bzw. als

---

140 Diese These ist aus mehreren Gründen problematisch: Insofern die eigensinnige Verarbeitung von Umweltreizen durch autopoietische, operativ geschlossene Systeme aus systemtheoretischer Perspektive wie festgestellt unhintergebar ist, da Systeme durch Umweltreize lediglich perturbiert werden können, ergibt die These einer Bestärkung der „Autonomie der Lernenden“ durch eine angemessene Entsprechung der ‚Eigenlogik‘ der psychischen Systeme erstens wenig Sinn, da diese ja sowieso gegeben ist.

Insofern der Begriff des Lerners sowie der der Autonomie dem subjekt- und handlungstheoretischen Paradigma entspringt und auf die Frage nach der Entscheidungsfähigkeit und Mündigkeit von Subjekten verweist, die nicht der Selbstreferentialität und Autopoiesis von Systemen entspricht, liegt zweitens ein systematischer Kategorienfehler vor, bei dem die begrifflichen und theoretischen Voraussetzungen der letztlich inkommensurablen System- und Subjekt- und Handlungstheorie miteinander vermengt werden.

Wie noch ausgeführt werden wird, zeigt sich in dem hier deutlich werdenden Vermittlungskonzept der LQW ein zentraler Widerspruch zwischen der LQW und dem Professionalitätsmodell von Tietgens, insofern dessen Vermittlungskonzept neben der methodischen Dimension gerade jene inhaltliche und soziale Dimension der Vermittlung als einen zentralen Aspekt der professionellen Leistungserbringung versteht, die im Professionalitätsverständnis des LQW-Ansatzes bewusst ausgeklammert wird. So definiert Tietgens gerade die Aufgabe des Professionellen darüber, dass dieser angesichts der verschiedenen inhaltlichen Erwartungen und Ansprüche aus einer intermediären Rolle heraus zwischen diesen zu vermitteln hat, was die Notwendigkeit thematisch-inhaltlicher Entscheidungen einschließt. Und auch aufgrund des diffusen Charakters von Erwartungen und Bedarfen impliziert jede didaktische Planung eine inhaltliche Entscheidung. Beide Aspekte sind in der Problembeschreibung der Definitionsmacht aufgehoben.

Weiterhin stellt die Vermittlung von objektiv bedeutsamen Inhalten an das Subjekt zudem in Tietgens bildungstheoretisch ausgerichteter Didaktik eine zentrale Voraussetzung von Autonomie dar, während diese im LQW als Schwächung von Autonomie betrachtet werden würde.

steuerbar erachteten Handlungskomplexe auf der Organisations- und Interaktionsebene entlang des Arbeitsbogens festzulegen, wofür Ablaufschemata des rationalen Handelns sowie Zweckrationalität zugrunde gelegt werden und aus handlungstheoretischer Sicht sowohl Ziele als auch Mittel festzulegen sind. Die von den Ansätzen jeweils transportierten Organisationsmodelle und -prinzipien des Handelns sowie die ihnen zugrunde liegenden theoretischen Bedingungs- und Wirkannahmen sind jedoch unterschiedlich, wobei sich mit diesen unterschiedliche methodologisch-methodische Zugänge verbinden: Im Hinblick auf das jeweils dem Handeln zugrunde gelegte organisationale Steuerungsmodell stehen sich – vereinfacht gesprochen und idealtypisch überzeichnet – mit den beiden Qualitätsmanagementansätzen das auf Standards basierende Modell der Konditional-Programmierung (ISO) und die auf Reflexion setzende Zweck-Programmierung gegenüber (LQW), wobei auf der Ebene der Modellbildung Organisation entweder als Input-Throughput-Output-Produktionsmodell oder aber als parzellierter Zusammenhang aus Ermöglicungsbedingungen betrachtet wird.

Beide Ansätze bewegen sich dabei im Rahmen einer Zweck-Mittel-Rationalität des Handelns, wobei eine ‚ungebrochene‘, auf linear-kausale Wirkungszusammenhänge beruhende quasi-technische Zweck-Mittel-Rationalität (ISO) einer eher ‚künstlerischen‘ Rationalitätsvorstellung (LQW) gegenübersteht, welche von mittelbaren, indirekten Wirkzusammenhängen ausgeht und Verfahrenssteuerung von außen durch eine optimal auf das Lerner-Subjekt angepasste Bedingungsgestaltung substituiert. Das Modell der künstlerischen Rationalität steht dabei der Pädagogik respektive dem Professionalitätsdiskurs näher als das eher technische Rationalitätsdenken.

## 8 Zum Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement

### 8.1 Einleitung

Nach der Darstellung der Norm- und Handlungsordnungen beider Zugänge auf Basis der Ergebnisse der Dokumentenanalyse erfolgt nun eine vergleichende Betrachtung beider Ansätze im Hinblick auf ihr Passungsverhältnis, die sich auf Vergleiche zwischen den ermittelten Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen stützt; zudem werden ergänzend auch Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand miteinbezogen.

- Zunächst werden die **Schnitt- und Kontaktstellen** zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement beleuchtet, um einschätzen, an welchen Stellen die Frage nach der Passung aufkommt, sowie abschließend die Bedeutung der Frage nach der Passung beurteilt (vgl. **Kapitel 8.2**). Hierzu werden beide Zugänge im Hinblick auf den Gegenstandsbereich ihrer normativen Vorgaben aufeinander bezogen, wobei die vorliegenden Befunde zu den unterschiedlichen Relationsebenen und -mechanismen mitberücksichtigt werden.
- Zur Beurteilung der Passung von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement zueinander werden beide entlang der einzelnen strukturellen Dimensionen ihrer Handlungsordnungen im Hinblick auf ihre Identität und Differenz sowie die Möglichkeit ihrer widerspruchsfreien Verknüpfung in der Weiterbildung aufeinander bezogen (vgl. **Kapitel 8.3**).
- Dabei sind zwei Leitfragen maßgeblich:

- Welche Handlungsorientierungen und -elemente stehen sich jeweils gegenüber, und welche Gemeinsamkeiten und Differenzen zeigen sich zwischen ihnen?
- Inwiefern lassen sich die beiden Ansätze in ihren Teilbausteinen widerspruchsfrei miteinander verknüpfen, und welche Anschluss- respektive Bruchstellen ergeben sich jeweils?

Entsprechend der verschiedenen Arten von Widerspruchs- und Spannungskonstellationen (vgl. **Kapitel 2.4.2**) wird dabei auch die Frage nach ihren *Ausprägungen* (z. B. auflösbar/nicht auflösbar, situativ/generalisiert) sowie auch nach etwaigen *Bearbeitungsmöglichkeiten* mitberücksichtigt.

Bei der Beleuchtung der einzelnen Dimensionen des Passungsverhältnisses – Identität und Differenz, Schnittstellen, Passungsverhältnis – wird dabei jeweils zweischrittig vorgegangen:

- In einem *ersten Schritt* werden Aussagen zum Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Allgemeinen getroffen, die unabhängig von den Differenzen zwischen den einzelnen miteinander bezogenen ‚Vertretern‘ gelten. Diese ansatzübergreifenden Merkmale lassen sich als die allgemeine Strukturtypik von Professionalität und Qualitätsmanagement auf norm- und handlungstheoretischer Ebene verstehen, die sich jeweils in den Einzelansätzen widerspiegelt und die diese als je spezifische Formen der Organisation von Arbeit auszeichnet.
- Im einem *zweiten Schritt* wird die Relation beider Zugänge zueinander im Hinblick auf die untersuchten Einzelansätze beurteilt, wodurch eine differenziertere Betrachtung des Problemzusammenhangs ermöglicht wird.

Hierbei geht es anstatt eines detaillierten Vergleichs aller vier Ansätze im Hinblick auf die einzelnen herausgearbeiteten Teilkategorien um die Herausarbeitung struktureller Aspekte sowie die großen Linien in den einzelnen Dimensionen des Passungsverhältnisses, um die entstandene ‚Datenmenge‘ zu reduzieren.

## 8.2 Schnittstellen zwischen pädagogischer Professionalität und organisationalem Qualitätsmanagement

### 8.2.1 Allgemeine Betrachtungen

***Schnittstellen auf allen didaktischen Handlungsebenen sowie sowohl auf der Ebene der Organisation als auch der Interaktion als querliegende Bereiche***

Sowohl die Auswertung der in der Debatte vorliegenden theoretischen Analysen und empirischen Befunde (vgl. **Kapitel 3.3.3**, **3.3.4** und **Kapitel 3.4.3**) als auch die norm- und handlungstheoretischen Untersuchungen (vgl. **Kapitel 6.4** und **Kapitel 7.5**) zeigen, dass die Ordnungsvorstellungen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Zuge der Verschränkung beider Zugänge sowohl auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung als auch auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion aufeinandertreffen und zahlreiche Kontaktstellen entstehen.

***Ergebnisse des Diskussions- und Forschungsstands***

Die steuerungstheoretische Einordnung der bereits vorliegenden Befunde (vgl. **Kapitel 3.3.4**) hat aufgezeigt, dass die Handlungsvorstellungen beider Zugänge im Feld bzw. im Einrichtungskontext der Weiterbildung *vermittelt über unterschiedliche Steuerungsmechanismen bzw. -medien* sowohl in *direkter Weise* als auch *indirekter Weise* aufeinandertreffen.

Mit Blick auf die Ebene des Handelns geben Ansätze wie ISO und LQW zum einen einen institutionellen, unmittelbar handlungswirksamen Ordnungsrahmen aus Zielsetzungen,

Wertvorstellungen, Prinzipien und konkreteren Regelsystemen wie Verfahrensstandards vor, in den auch professionelle Handlungsvollzüge hineingestellt sind und der diese somit auf der Handlungsebene in *direkter Weise* beeinflussen kann. Zum anderen ergeben sich durch das Aufeinanderprallen der Normenvorgaben auch eher *indirekte Formen* der Beeinflussung, insofern die Qualitätsmanagementsysteme auch die Kompetenzvoraussetzungen professionellen Handelns mittels Verfahren und Praktiken der Personalauswahl und -entwicklung beeinflussen.

Neben diesen Verschränkungen, welche auf einer eher manifesten Ebene liegen, verweisen insbesondere die ***gouvernementalitätstheoretisch fundierten Analysen*** darauf, dass mit den Qualitätsmanagementansätzen auch sprachliche Kategorien in den Diskurs sowie in den innerorganisationalen kognitiven Raum der Einrichtungen diffundieren, die zum Aufbau von spezifischen Wissens- respektive Machtstrukturen führen sowie – relational betrachtet – mittels Subjektivierung und Responsibilisierung die Beziehungen der Subjekte zu anderen und sich selbst auf einer strukturellen, grundlegenden Weise formen. Diese beeinflussen als Regelstrukturen auf einer latenten Ebene auch die Denk- und Handlungsmuster des pädagogischen Personals, das sich ggf. auch am Professionalitätsmodell ausrichtet. Handlungstheoretisch betrachtet verweisen die diskursanalytisch gewonnenen Befunde darauf, dass die Qualitätsmanagementsysteme professionelles Handeln auch in grundlegender Weise über eine Veränderung der grundlegenden kognitiv-symbolischen Regelstrukturen der Organisation von Wirklichkeit – Sprach- und Wissenskategorien – beeinflussen können. Damit ist eine weitere, ebenfalls indirekte Form der Beeinflussung angesprochen, die jedoch auf einer latenten, strukturellen Ebene liegt.

### ***Ergebnisse der norm- und handlungstheoretische Analysen***

Die vergleichende Betrachtung der Gegenstandsbereiche der mit den Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätzen verbundenen Normenvorgaben zeigt zunächst allgemein, dass beide Zugänge sich gleichermaßen sowohl auf die Ebene der Programm- und Angebotsplanung als auch auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion richten und auf diesen Ebenen Vorgaben die für die Weiterbildung typischen Aufgaben- und Tätigkeitskomplexe entlang des Arbeitsbogens formulieren. Steuerungstheoretisch betrachtet adressieren mit ihren normativen Vorgaben – den *Steuerungsmitteln* – damit die gleichen Handlungskomplexe als *Steuerungsobjekte*, wobei sie den Einfluss entweder über das *Steuerungsmedium* Person oder Organisation als Hebelpunkt zu nehmen suchen (vgl. zur Grammatik von Steuerungshandlungen und -vorgängen Mayntz, 1987).

Für das Zusammenprallen der Ordnungsvorstellungen beider Zugänge innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung respektive des Feldes spricht zum einen, dass sowohl Professionalitäts- als auch Qualitätsmanagementzugänge *einen umfassenden Geltungsanspruch* formulieren und mehrere Handlungsebenen und -dimensionen adressieren, was die potenzielle Gleichwertigkeit und Konkurrenz beider Zugänge *als Reform- und Modernisierungsstrategien* unterstreicht, wie sie Schrader (vgl. Schrader, 2011b), aber auch Forneck und Wrana (vgl. Forneck & Wrana, 2005) aufzeigen. Bei den untersuchten Qualitätsmanagementansätzen kommt der große Umfang des Steuerungsanspruchs darin zum Ausdruck, dass diese sich beide am organisationsumspannenden Ansatz des TQM orientieren, welcher tendenziell in holistischer Weise alle Handlungsbereiche und -strukturen vor dem Hintergrund der Annahme einer Qualitätsrelevanz aller Organisationssegmente miteinbezieht; aber auch mit dem erwachsenenpädagogischen Professionalitätsansatz ist ein ebenenumspannender Gestaltungsanspruch innerhalb der institutionellen Staffe­lung verbunden, der auch die Gestaltung organisationaler Strukturen miteinschließt, wie insbesondere die Analyse von Tietgens Professionalitätsansatz hervorgebracht hat.

Für das Zusammenprallen beider Ansätze spricht darüber hinaus, dass beide Zugänge den Weiterbildungseinrichtungen neben Einzelvorgaben für bestimmte Handlungsebenen und -komplexe auch bereichsübergreifende, oberste Leitgedanken (Teilnehmer-, Kundenorientierung und Lernerorientierung) an die Hand gegeben, welche einen allgemeinen Ordnungsrahmen für das Handeln auf allen Ebenen formulieren. Zudem sind die wesentlichen, identitätsstiftenden Strukturelemente – z. B. der Ansatz einer fallbezogenen sowie situativen, stellvertretenden Deutung oder der organisationalen Standardisierung über Verfahren – ebenenübergreifend. Die Vorstellung einer arbeitsteiligen Zuständigkeit von Professionalität und Qualitätsmanagement für je eine der beiden Handlungsbereiche und -ebenen – hier die professionell gesteuerte Interaktion, dort die durch Qualitätsmanagement gesicherte Organisation – ist von daher zwar aus systemtheoretischer Perspektive von Harney oder in Anschluss auch von Hartz mit Blick auf die je spezifischen Operationsformen der sozialen Systeme folgerichtig, aus handlungstheoretischer Sichtweise jedoch irreführend.

Als Fazit soll zum einen festgehalten werden, dass sich die Frage nach der Passung beider Zugänge vor dem Hintergrund der verschiedenen, zumindest potenziell gegebenen Relationsebenen und -mechanismen sowie auch der Verschränkungen im Gegenstandsbereich der Normvorgaben sowohl für die Ebene der Programm- und Angebotsplanung als auch für die der Lehr-Lern-Interaktion sowie die hier verorteten einzelne Bereiche und Tätigkeitskomplexe stellt; zudem ist sie aber auch angesichts des Umfangs des Gestaltungsanspruchs beider Zugänge grundlegend für das Feld. Zum anderen liegt die Problemstellung quer zu Fragen der Organisation und Interaktion, so dass sich das Verhältnis von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement nicht – wie mache Thematisierungsweisen im Diskurs nahelegen – auf die Frage nach dem Verhältnis von Organisations- und Interaktionsebene reduzieren lässt.

### ***Relativierende Befunde***

Während die genannten Befunde – die Heterogenität steuerungstheoretisch sichtbar werdender Relationsebenen und -mechanismen, die direkten Überschneidungen im Gegenstands- und Adressierungsbereich der normativen Vorgaben, die Formulierung ebenenübergreifender Leitprinzipien für die erwachsenenpädagogische Praxis – für ein umfassendes, wirkmächtiges Zusammenprallen der Handlungsvorstellungen beider Zugänge auf verschiedenen Ebenen sprechen, relativieren andere Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die Vorstellung sowohl eines ebenenweiten als auch handlungswirksamen Aufeinandertreffens von Professionalitäts- und Qualitätsmanagementlogik:

### ***Ergebnisse des Diskussions- und Forschungsstands sowie der norm- und handlungstheoretischen Analysen***

Zum einen haben insbesondere die empirischen Befunde der Systemevaluation des LQW sowie darauf aufbauende Analysen (vgl. Hartz & Schrader, 2009) die (auch in Praxisberichten dokumentierten)<sup>141</sup> Entkoppelungsprozesse von professionellen Handlungsvollzügen sowie Qualitätsmanagementanforderungen und somit die Steuerungsgrenzen von Qualitätsmanagement belegt, welche auf begrenzte Möglichkeiten des Qualitätsmanagements verweisen, bis auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion durchzudringen.

---

141 Z.B. ablesbar an umfassenden, eher legitimatorisch in Audits bedeutsamen Dokumentensammlungen, die in der Praxis nicht genutzt werden, was die ISO als Papiertiger erscheinen lässt (vgl. Pfitzinger, 2009).



Zum anderen zeigt die normtheoretische Analyse der Normvorgaben der Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze Anpassungs- und Interpretationsspielräume einschließlich Optionen einer Begrenzung des Steuerungsumfangs beider Zugänge auf.

So ist einerseits im Hinblick auf beide Ansätze des Qualitätsmanagements eine partielle Ausklammerung bestimmter Handlungsbereiche aus dem Steuerungsbereich sowie eine Vermeidung einer Überregulierung durch eine Anpassung des Konkretisierungsgrades möglich, welche zu einer Gewährung von mehr oder weniger großen professionellen Entscheidungs- und Handlungsautonomien innerhalb des Qualitätsmanagementsystems genutzt werden kann. Andererseits könnte prinzipiell auch das Professionalitätsmodell lediglich auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion oder auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung beschränkt werden, so dass prinzipiell Sphären gegenseitiger Autonomie geschaffen werden könnten.

### **Gesamtbeurteilung**

Angesichts der empirischen Belege für Abspaltungsvorgänge sowie für Abschirmungen einzelner Handlungsbereiche auf der einen Seite sowie der gegebenen Anwendungs- und Interpretationsspielräume beider Ansätze auf der anderen Seite sind Art und Umfang der Schnitt- und Kontaktstellen beider Zugänge respektive der Grad der Steuerung professionelle Handlungskomplexe durch Qualitätsmanagement zwar noch genauer empirisch zu prüfen; zudem sind diese im Hinblick auf verschiedene Bedingungskonstellationen zu differenzieren (z. B. im Hinblick auf einzelne Reproduktionskontexte, Organisationsgrößen, etc.).

Vor dem Hintergrund der Vielzahl potenzieller Wege und Formen des ‚Zusammentreffens‘ von Regelementen beider Zugänge – u. a. auch über das Medium der Sprache vermittelte Denkmodelle und Handlungsvorstellungen –, der direkten Überschneidungsbereiche ihrer Handlungsvorgaben sowie des umfassenden Anspruchs beider Zugänge kommt der Frage nach der Passung der programmatisch-konzeptionellen Handlungsvorstellungen von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement erwachsenpädagogisch eine zentrale Rolle zu – und zwar unabhängig von den konkreten empirischen Umsetzungsformen.

### **8.2.2 Differenzierte Betrachtungen**

Die Ergebnisse der norm- und handlungstheoretischen Untersuchungen zeigen, dass das Ausmaß, in dem Qualitätsmanagementanforderungen auf Handlungsstrukturen und -ansprüche pädagogischer Professionalität treffen und beide ‚Denk- und Handlungssysteme‘ zusammenprallen, sowohl von dem gewählten Qualitätsmanagementansatz als auch von dem jeweils zugrunde gelegten Professionalitätsansatz abhängig ist.

Dabei sind zwei Faktoren entscheidend: Ausschlaggebend für das Ausmaß des Zusammentreffens ist zum einen der *Umfang des Gegenstandsbereichs* der Normvorgaben respektive die Reichweite ihres Gestaltungsanspruchs, der sowohl bei den Qualitätsmanagementansätzen als auch bei dem Professionalitätsansatz jeweils unterschiedlich ausgeprägt ist. Zum anderen bestimmen auch die den Qualitätsmanagementansätzen zugrunde liegenden *Steuerungskonzepte und -mechanismen* darüber, in welchem Umfang die einzelnen Ebenen und Bereiche des innerorganisationalen Handelns (z. B. ein nach dem Professionalitätsmodell gestaltetes Programm- und Angebotsplanungs- sowie Lehr-Lern-Handeln) den Ansprüchen des Qualitätsmanagements – dem Qualitätsmanagementregime (vgl. Kalman, 2012b) – unterworfen sind und seine Handlungsanforderungen in einer Organisation Verbreitung finden.

### ***Differenzierte Betrachtungen im Hinblick auf pädagogische Professionalität***

Der Professionalitätsansatz von Tietgens ist im Hinblick auf seinen Anspruch weitreichender als der von Koring, insofern er historisch geprägt durch die Bildungsreform erwachsenenpädagogische Professionalität programmatisch aus einem Verständnis von Weiterbildung als einer zentralen gesellschaftlichen Instanz herleitet, die umfassende Aufgaben für Regionen und Gesellschaft in seinen einzelnen Bezugssystemen (Soziales, Wirtschaft, Kultur, Politik) zu übernehmen hat. Insofern stellt Professionalität bei Tietgens in der Gesamtschau letztlich ein auf die Gesellschaft bezogenes, aus den bedeutsamen gesellschaftlichen Aufgaben des Weiterbildungssystems heraus bestimmtes, auch gesellschaftlich begründetes Reformprogramm dar, das ein Handeln auf allen Ebenen innerhalb der institutionellen Staffelung mit vielfältigen Verzweigungen und Bezügen zu anderen Subsystemen vorsieht. Das Tietgenssche Professionalitätskonzept und die LQW gleichen sich insofern, als beide erwachsenenpädagogisches Handeln respektive die Gestaltung des Handelns innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen in Beziehung zu System- und Reformfragen setzen und nicht auf einzelne didaktische Handlungsebenen und Aufgabenstellungen begrenzen.

Koring hingegen bestimmt Professionalität im Rekurs auf die strukturtheoretische Folie Oevermanns aus einem deskriptiv-analytischen Interesse heraus zunächst ‚bescheidener‘ als eine nach den von spezifischen Mustern ausgestaltete Handlungsform, die er nicht programmatisch aufgabenbezogen-ideell auf die Realisierung umfassender gesellschaftlicher Ideale verpflichtet und die er zunächst insbesondere auf die Lehr-Lern-Interaktion bezieht. Damit in Verbindung stehend umschließt das Professionalitätsmodell bei Koring auch nicht automatisch den Organisationsbereich (Programm- und Angebotsplanung, Bildungsmanagement), während Tietgens die Professionalitätskategorie tendenziell als eine Universalkategorie für alles erwachsenenpädagogische Handeln in der Weiterbildung fasst, welche auch ein auf professionelle Ansprüche verpflichtetes wirtschaftliches und auch politisches Handeln in Leitungs- und Führungsfunktionen umschließt (vgl. auch das „Funktionsschema für leitende Mitarbeiter in EB-Zentren“ bei Tietgens, 1970, S. 148).

Mit Blick auf diesen umfassenden Anspruch des Professionalitätsmodells ist von einem Zusammenprallen von professionellen mit Qualitätsmanagementansprüchen auf prinzipiell allen Ebenen auszugehen. Der Koringsche Ansatz hingegen ist zumindest prinzipiell auch anschlussfähig für ein Professionalitätsverständnis, das die Kategorie exklusiv für ein Handeln in spezifischen Bereichen innerhalb des Ordnungsgefüges einer Weiterbildungseinrichtung ‚vorbehält‘, die von Fragen organisationaler Qualitätssicherung (relativ) ausgespart bleiben.

### ***Differenzierte Betrachtungen im Hinblick auf die Qualitätsmanagementansätze***

#### *Zum Gegenstandsbereich der normativen Vorgaben*

Der Vergleich der *Gegenstandsbereiche der normativen Vorgaben* beider Qualitätsmanagementansätze hat gezeigt, dass die LQW durch ihre Berücksichtigung der ‚Gesamtorganisation‘ der Interaktionsebene in ihrer Eigenständigkeit sowie in ihrem Systembezug den Steuerungsanspruch der ISO deutlich übersteigt, insofern diese in ihrem Modell und ihrem Normensystem die Qualitätssicherung der Produkt- und Dienstleistungserstellung fokussiert. Während im Ansatz der ISO prinzipiell eine Fokussierung auf bestimmte Vorgänge innerhalb der Organisation denkbar ist und bestimmte Normanforderungen innerhalb des Abschnitts 7 „Produktrealisierung“ als dem ‚Herzstück‘ der Leistungserbringung im Falle einer Nicht-Anwendbarkeit „aufgrund des Charakters einer Organisation und ihrer Produkte“ (DIN, 2012, S. 13/17) ausgeschlossen werden können (vgl. ebd. sowie die im Abschnitt 7 angeführten Anmerkungen zu Anpassungsmöglichkeiten und Freiräumen ebd., S. 25/29 ff.), ist eine Ausklammerung bestimmter

Bereiche der Leistungserbringung im ‚holistischen‘ Ansatz der LQW sowie ihrer organisationsumspannenden Modellbildungen tendenziell nicht vorgesehen. Da insbesondere eine umfassende Steuerung aller pädagogisch relevanten Leistungskomplexe intendiert ist, werden letztlich alle in die Kategorie der Professionalität fallenden Tätigkeitskomplexe mit den Anforderungen der LQW konfrontiert.

Die Analyse zeigt, dass für die Entstehung von Schnitt- und Kontaktstellen zwischen Qualitätsmanagementanforderungen und professionellem Handeln neben dem Gegenstandsbereich der Normvorgaben auch der den Ansätzen jeweils zugrunde liegende Steuerungsansatz relevant ist, mit dem eine Steuerung der adressierten Aufgaben und Tätigkeiten zu erreichen versucht wird. Je nach Qualitätsmanagementansatz werden die professionellen Handlungskomplexe mit unterschiedlichen Mitteln sowie auch in unterschiedlichem Umfang adressiert (vgl. auch Pätzold & Bruns, 2013; Bruns, 2014), wobei nicht pauschal ausgesagt werden kann, welcher der Qualitätsmanagementansätze mit seinem Steuerungsansatz Professionalität in stärkerem Maße erreicht.

#### *Zu den Steuerungspotenzialen der ISO*

Die Beleuchtung der Steuerungsansätze zeigt dabei ein paradoxes Bild:

So ist mit der ISO zwar ein starker organisationaler Steuerungsanspruch für alle Handlungskomplexe der Leistungserbringung verbunden, der prinzipiell weniger Freiheits- und Autonomiespielräume für Professionalität als der Ansatz der Zweckprogrammierung der LQW zu gewähren scheint: Sie verpflichtet die Einrichtungen zur Festlegung und Operationalisierung einer Qualitätspolitik und gibt übergeordnete Wertmaßstäbe und Prinzipien (z. B. Kundenorientierung bzw. -zufriedenheit) vor, wodurch ein allgemeiner Ordnungsrahmen für alle Handlungsvollzüge innerhalb der Organisation abgesteckt wird. Zudem zielt die ISO innerhalb dieses Rahmens entsprechend einer Konditionalprogrammierung zumindest idealtypisch auf eine detaillierte, prozessorientierte Verfahrenssteuerung aller Schlüsselprozesse der Leistungserbringung ab.

Jedoch verfügt die ISO über weniger stark ausgeprägte integrative Mechanismen zur Zusammenführung der Einzelverfahren als die LQW, insofern letztere mit ihrem Ansatz der Leitbild- und Kultursteuerung zu einer Ausrichtung aller Einzelverfahren auf gemeinsame Leitorientierungen sowie zur Etablierung von gemeinsamen Wertorientierungen nötigt (z. B. eine Ausrichtung auf ein spezifisches Verständnis von Lerner- oder Kundenorientierung).

Vor diesem Hintergrund ist unter steuerungstheoretischen Gesichtspunkten im Rahmen eines ISO-normierten Qualitätsmanagementsystems – der Bemühung um eine vollständige Verfahrenskontrolle zum Trotz – möglicherweise eher die Gefahr eines Nebeneinanders einzelner Verfahrensstandards und Aktivitäten ohne einen gemeinsamen Sinnbezug sowie die Gefahr einer Entkoppelung einzelner Bereiche gegeben als bei der LQW.

#### *Zu dem Steuerungspotentialen der LQW*

Die LQW hingegen zielt bewusst auf eine Freigabe von Handlungsräumen ab, wodurch sie den Anforderungen professionellen Handelns auf der methodischen Ebene (z. B. durch den Verzicht auf detaillierte Verfahrensstandards) entgegenzukommen und Spielräume für professionelles Entscheiden und Handeln zu lassen sucht. Der integrativ angelegte Ansatz der Leitbild- und Kultursteuerung zwingt jedoch zu einer Synchronisierung aller organisationalen Strukturen und Prozesse auf einen Zweck sowie eine Ausrichtung der inneren Semantik des Handels auf

übergeordnete ideelle Wertorientierungen, womit ein ‚totaler‘ angelegtes Steuerungskonzept beschrieben ist, insofern pädagogischer Professionalität lediglich der Spielraum für die Mittel zur Erreichung von Zwecken bleibt. Damit werden zwar vom Grundansatz des Modells her umfassende Freiräume gewährt; durch die Etablierung allgemeiner Wertorientierungen ist jedoch keine Bildung von Zweck- und Wert-Enklaven mehr möglich.

### **Schlussfolgerungen**

Das Ausmaß des ‚Zusammenprallens‘ von Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansprüchen ist in der Gesamtschau somit von verschiedenen Faktoren abhängig:

Von einem ‚Nebeneinander‘ von Professionalität und Qualitätsmanagement im Sinne einer bereichsspezifischen Arbeitsteilung kann z. B. umso eher ausgegangen werden,

- 1) je mehr Professionalität als ein auf eingegrenzte Handlungsebenen und -bereiche bezogenes Handlungskonzept verstanden wird und je spezifischer der Gegenstandsbereich des Qualitätsmanagements angelegt ist,
- 2) je schwächer die Steuer- und Integrationsmechanismen eines Qualitätsmanagementansatzes zur Lenkung der einzelnen Tätigkeitskomplexe angelegt ist.

Umgekehrt sind die Schnitt- und Kontaktstellen sowie der Umfang einer Verschränkung umso größer,

- 1) je umfassender die Geltungsansprüche der Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze sind,
- 2) je stärker die Steuerungspotenziale ausgeprägt sind.

## **8.3 Zum Passungsverhältnis von pädagogischer Professionalität und organisationalem Qualitätsmanagement**

### **8.3.1 Zweck- und Aufgabenstruktur**

#### **Zusammenfassung**

Zusammengefasst zielt ‚Professionelles Handeln‘ entweder – ideell bestimmt – auf die Herstellung einer teilnehmerorientierten Bildungspraxis im Dienste gleichermaßen gelungener individueller Biografiegestaltung sowie einer funktionierenden gesellschaftlichen Ordnung (im bildungstheoretischen Verständnis von Tietgens) oder aber – funktional hergeleitet – auf eine quasi-therapeutische Lern- und Bildungspraxis zur Sicherung psychosozialer und gesellschaftlicher Integrität und Produktivität angesichts moderner lebensweltlicher desintegrativer Gefährdungslagen ab (im strukturtheoretischen Verständnis Korings). Beide leiten ihre Zweck- und Aufgabenstellung dabei gleichermaßen aus Wandlungs- und Modernisierungsprozessen ab, welche Individuum und Gesellschaft vor besondere Herausforderungen stellen, zu deren Bewältigung Professionalität beitragen will. Die sich daraus ergebende Aufgabenstruktur besteht in der Vermittlung im Modus stellvertretender Deutung, welche aus einer intermediären Position zwischen Individuum und Gesellschaft erfolgt und eine inhaltliche sowie soziale Dimension im Medium der Inhalte umfasst. Dem Erwachsenenbildner kommt dabei sowohl eine Verantwortung bei der Festlegung der Inhalte als auch bei ihrer methodischen Umsetzung zu.

Qualitätsmanagement zielt – im ökonomisch orientierten Ansatz der ISO – auf die Sicherung von Kundenzufriedenheit auf Basis einer kundenorientierten, erwartungs- sowie

gesetzesauflagenkonformen Weiterbildungsdienstleistung zum Zwecke der Unternehmensreproduktion am Markt bzw. zur Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags ab. Im pädagogisch orientierten Ansatz der LQW zielt es entweder auf die Ermöglichung gelungener, lebenslanger Lern- und Bildungsprozesse von Individuen bzw. kollektiven Einheiten – Regionen, Organisationen, Gesellschaften – zum subjektiven Nutzen sowie bewältigter Lebenspraxis ab. Im Kern besteht die Aufgabe bei beiden in einer Sicherung der für die Dienstleistungserbringung notwendigen Tätigkeitskomplexe mittels einer Festlegung und Standardisierung zentraler Prozesse und Handlungsabläufe, um so erwartungskonforme Produkte sicherzustellen, wobei insbesondere die Erwartungen und Anforderungen der Lerner bzw. Kunden zu berücksichtigen sind.

In der vergleichenden Betrachtung zeigen sich folglich vier verschiedene Handlungskonzeptionen, welche sich in ihren Zweck- und Aufgabenbeschreibungen nicht nur terminologisch, sondern auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden.

Insgesamt bestätigt sich zunächst die Einschätzung, dass die Entgegensetzung einer pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen sowie ökonomisch-betriebswirtschaftlichen Ausrichtung oder Logik die Differenzen zwischen den Zwecken und Aufgabenstellungen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement nicht hinreichend erfasst, insofern sich erhebliche Binnendifferenzen sowohl zwischen den einzelnen Professionalitäts- als auch den Qualitätsmanagementansätzen zeigen.

So umschließt die Kategorie der Professionalität zwei unterschiedliche pädagogische Orientierungen, insofern das Handeln entweder aus einer bildungstheoretischen Perspektive heraus entweder aufgabenbezogen und idealistisch auf eine ideelle Ordnung von Individuum und Gesellschaft (bei Tietgens) bezogen wird oder aber strukturtheoretisch stärker an funktionalen Gesichtspunkten der Reproduktion ausgerichtet wird (Koring), womit sich zwei unterschiedliche pädagogische Orientierungen verbinden; Qualitätsmanagement wiederum stellt entweder ein Instrument zur ökonomischen Sicherung des Unternehmenserfolgs bzw. allgemeiner: zur Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags dar oder ist als pädagogisches Instrument konzipiert, das der Ermöglichung gelungenen Lernens sowie subjektiven sowie gesellschaftlichen Nutzens dient. Insofern greift auch bei dem Ansatz der ISO eine Typisierung von Qualitätsmanagement als ein rein betriebswirtschaftliches Instrument zur Durchsetzung ökonomischer Zwecke zu kurz.

Diesen Binnendifferenzen zum Trotz lassen sich jedoch – abstrahiert man von den terminologischen und inhaltlichen Differenzen der einzelnen Ansätze – auch jenseits der Differenz zwischen Pädagogik und Ökonomie andere strukturtypische Merkmale des Zugangs von Professionalität und Qualitätsmanagement identifizieren sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen ausmachen, die eine neue Verhältnisbestimmung ermöglichen:

### **8.3.1.1 Allgemeine Betrachtung**

#### ***Gemeinsamkeiten sowie daraus resultierende Anschlussstellen***

Eine basale Gemeinsamkeit zwischen dem Professionalitäts- und dem Qualitätsmanagementdiskurs besteht darin, dass beide gleichermaßen Erwachsenenbildung als eine Dienstleistung verstehen, deren Zweck in der Bereitstellung von passenden Lern-, Qualifikations- und Bildungsangeboten zur Befriedung der Anforderungen von externen Adressaten bzw. Adressaten- und Zielgruppen besteht. Beide beziehen sich dabei auf den Funktions- und Aufgabenkern der Vermittlung, wobei diese entweder als Medium für pädagogische oder aber für ökonomische Zwecke dient.

Weiterhin ist für beide Zugänge und ihre einzelnen Vertreter kennzeichnend, dass sie sich jeweils an ihren unmittelbaren *Adressaten und ‚Abnehmern‘ – Teilnehmern, Kunden, Lernern* – ausrichten und diese als einen zentralen Referenzmaßstab einsetzen, wie in formelhaften Orientierungen sowohl Professionalitäts- als auch Qualitätsmanagementansätze – Teilnehmer- bzw. Kunden-, Lernerorientierung – zum Ausdruck kommen. Wenngleich dies auch jeweils aus anderen Sinnzusammenhängen und Problemstellungen heraus – entweder aus pädagogischen oder ökonomischen Gründen – geschieht und das Professionalitätsmodell sich nicht einseitig auf einzelne Gruppen ausrichtet, wird in beiden Zugängen das Handeln der Befriedigung von Bedarfen respektive Bedürfnissen und Erwartungen von Individuen oder Personengruppen gewidmet. Demgegenüber werden andere Bezüge – z. B. die Orientierung an der Sache oder an gesellschaftlichen bzw. kollektiven Interessen – beigestellt oder untergeordnet, so dass Teilnehmer-, Kunden- oder Lernerorientierung gleichermaßen einen individualistischen bzw. partikularen Zug aufweisen.

Professionalität wie auch Qualitätsmanagement teilen damit zunächst das Verständnis von Weiterbildung als Dienstleistung und zeichnen sich durch eine Außen-, Bedarfs- sowie Individual- oder Einzelorientierung aus, womit sich beide Zugänge und ihre Zweck- und Aufgabenstrukturen gleichermaßen aus Wandlungsprozessen der Umwelt heraus begründen, womit eine breite Verständigungsbasis sowie konkrete Anschlussstellen bestehen.

### ***Differenzen sowie daraus resultierende Widerspruchs- und Spannungskonstellationen Zwecke***

*Unterstützung der Subjekte und der Gesellschaft (Fremdbezüglichkeit) gegenüber Reproduktion der Einrichtung (Selbstbezüglichkeit):*

Wenngleich sich beide Zugänge an der Abdeckung externer Bedarfe und Erwartungen von Individuellen und kollektiven Adressaten orientieren, geschieht dies aus unterschiedlichen Sinn- und Begründungszusammenhängen sowie Problemstellungen heraus. Bei den Professionalitätskonzepten erfolgt dies aus dem pädagogischen Zweck der Unterstützung und Förderung von Subjekten sowie gesellschaftlicher Strukturen und Funktionen heraus, während Qualitätsmanagementansätze sich – auch im Falle im LQW – wesentlich zumindest auch auf die ökonomische Aufgabe der Sicherung der Unternehmensreproduktion als einer Haupt- (ISO) oder Teilfunktion (LQW) beziehen. In dieser Hinsicht erweisen sich Qualitätsmanagementansätze – neben fremdbezüglichen Orientierungen – immer wesentlich auch als selbstbezüglich und egoistisch, dem die Fremdbezüglichkeit respektive der Altruismus der Professionalitätsansätze gegenübersteht.

*Wahrnehmung der Umwelt als Herausforderung für die Adressaten oder für die Einrichtung:* Mit diesen unterschiedlichen Zwecksetzungen gehen Unterschiede in der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Umwelt sowie ihrer Veränderungsprozesse und eine andere Umweltbeziehung einher.

So werden die Umwelt sowie Umweltveränderungen (z. B. gewachsene Anforderungen und Krisen im Zuge gesellschaftlicher Wandlungs- und Modernisierungsprozesse) im Professionalitätszugang primär als Herausforderung für ihre Adressaten wahrgenommen, die es bei der Bewältigung durch professionelles Handeln zu unterstützen gilt. Die Umwelt wird damit primär aus der Perspektive der Adressaten sowie als ‚Quelle‘ für adressatenbezogene Unterstützungsbedarfe ‚beobachtet‘, während Qualitätsmanagementansätze diese aus der Einrichtungsperspektive sowie im Hinblick auf die von ihr ausgehenden gewandelten Anforderungen für Organisationen und organisationale Bedarfsstrukturen wahrnehmen. Für das Qualitätsmanagement steht dabei die Aufgabe der Unterstützung der Einrichtungen bei der Bewältigung der neuen Herausforderungen im Zentrum. Professionalität zielt

somit auf eine Hilfestellung für die Umweltbewältigung ihrer Adressaten ab, während das Qualitätsmanagement der einrichtungsbezogenen Umwelthanpassung dient.

### **Aufgabenstruktur**

Wenngleich beide Zugänge die Kernaufgabe in der Abdeckung von Bedarfen und Erwartungen durch Vermittlung sehen,

- zeigen sich zum einen Differenzen zwischen den Bedarfsorientierungen, die dem Vermittlungshandeln zugrunde gelegt werden (im Einzelnen im Hinblick auf die maßgeblich erachteten Bedarfs- und Erwartungsträger als den Orientierungspolen im Bezugsfeld des Handelns, die Beziehungsstrukturen sowie die Bedarfsmodelle);
- zum anderen – damit in Verbindung stehend – unterscheidet sich die Auslegung der Vermittlungsaufgabe im Hinblick auf den Umfang der Vermittlungsaufgabe respektive die bei der Vermittlung durch den Professionellen zu übernehmenden Verantwortung.

*Unterschiedliche Bedarfsorientierungen und -modelle: Differenzen im Hinblick auf die definierten Bedarfs- und Erwartungsträger, Orientierungspole sowie zwischen den Bedarfsmodellen*

Während sich pädagogische Professionalität in beiden Ansätzen bei der Vermittlungsaufgabe in seiner Polyvalenz gleichzeitig sowohl an individuellen und kollektiven Bedarfen und Erwartungen respektive partikularen und universellen Ansprüchen orientiert und diesen gerecht werden will, orientieren sich beide Ansätze des Qualitätsmanagements zunächst an einzelnen, für die Reproduktion am Markt bzw. für den gesellschaftlichen Auftrag maßgeblichen Bedürfnissen und Anforderungen bedeutsamer Bedarfs- und Erwartungsträger respektive partikularen Ansprüchen. Während sich das professionelle Vermittlungshandeln damit in seinem Bezugsfeld durch eine Mehrpoligkeit durch individuelle und kollektive Interessen sowie durch tryadische Struktur, gebildet aus Professionellem, Individuum und Gesellschaft, gekennzeichnet, orientiert sich das Qualitätsmanagementhandeln zunächst primär – sowohl im ISO- als auch im LQW-Ansatz – an den Bedarfen eines Erwartungs- und Bedarfsträgers, womit eine dyadische Struktur maßgeblich ist.

Ausgehend von der Pluralität von Bedarfs- und Erwartungsträgern sowie der Begrenztheit der Bedürfnisse einzelner Individuen und Gruppen orientiert sich dabei das Professionalitätsmodell neben subjektiven respektive partikularen Bedürfnissen zudem auch an objektiven respektive universellen Bedarfen (*Bedarfsorientierung*), während Qualitätsmanagementansätze ihre Aufgabe – entweder als Voraussetzung für die Umwelthanpassung oder im Sinne einer Auftragserfüllung – in der Befriedigung maßgeblich von Kunden und Lernern definierten, wechselnden Bedürfnissen sehen (*Bedürfnisorientierung*).

*Differenzen zwischen den Aufgabenstrukturen: intermediäre Vermittlung zwischen den verschiedenen Erwartungs- und Bedarfsträgern gegenüber einer Fokussierung auf einzelne Lerner- und Kundengruppen; Vermittlung als inhaltlicher und sozialer Auftrag gegenüber einer inhaltlichen Vermittlung*

Da das erwachsenenpädagogische Handeln im Professionalitätsmodell programmatisch-konzeptionell anstatt auf die optimale Befriedigung der Anforderungen einzelner Erwartungsgruppen von einer intermediären Position aus auf die Abdeckung der Bedarfe unterschiedlicher Erwartungsträger abzielt, geht es im professionellen Vermittlungsansatz angesichts der Gleichwertigkeit und potenziellen Widersprüchlichkeit der verschiedenen Interessen immer auch um Vermittlung zwischen diesen verschiedenen Erwartungsträgern. Zwar richtet sich auch die Vermittlungsarbeit im Professionalitätsansatz wesentlich auf die Interessen und Bedarfslagen des

Individuums bzw. einzelner Adressaten und Zielgruppen; subjektive oder partikulare Bedürfnisse und Erwartungen werden jedoch durch das Zugrundelegen von objektiven und umfassenden Maßstäben nicht wie archetypisch im Falle der Kundenorientierung als maßgeblich angesetzt.

Dabei ist der Geltungsanspruch in Tietgens Professionalitätsmodell am weitesten gefasst, insofern er sich neben konkreten, biographisch und geschichtlich verankerten individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen auch an übergreifenden, universellen Anforderungen wie z. B. Humanismus, Emanzipation orientiert, die einzelne individuelle und kollektive Interessenslagen transzendieren können.

In Folge des intermediären Vermittlungsanspruchs im Beziehungsgeflecht zwischen Professionellem, Individuum und Gesellschaft umfasst Vermittlung im Professionalitätsmodell einen zweidimensionalen Auftrag aus einer inhaltlichen und sozialen Komponente: Während die inhaltliche auf eine Ermöglichung der Auseinandersetzung zwischen Personen und Lern- und Bildungsinhalten – d. h. didaktisch aufbereiteten Ausschnitten der Wirklichkeit – abzielt, geht es in der sozialen Dimension um eine Relationierung zwischen den unterschiedlichen Interessen, Bedarfen und Erwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen respektive subjektiven und objektiven bzw. partikularen und universellen Anforderungen. Letztere drückt sich dabei in der Gestaltung der inhaltlichen Dimension aus und wird durch das Bereitstellen von objektiv bedeutsamen thematisch-inhaltlichen Weiterbildungsangeboten respektive von eigenen und fremden Wirklichkeitsdeutungen realisiert, so dass das Inhaltliche ein Medium darstellt.

In dem Dienstleistungsverständnis der Qualitätsmanagementansätze hingegen stehen unabhängig von den Differenzen zwischen ihren Aufgaben- und Zwecksetzungen sowie Begründungszusammenhängen die Erwartungen, Bedürfnisse und Bedarfe individueller oder kollektiver partikularer Kunden- und Lernergruppen im Vordergrund, wodurch die moderierende Funktion des „Dazwischen“ von einem Außenstandpunkt aus wegfällt und die Vermittlungsaufgabe auf die inhaltliche Dimension eingeschränkt wird.

Dies geschieht aus unterschiedlichen Gründen heraus, durch die jedoch die Struktur nicht verändert wird: Während die ISO eine Orientierung an subjektiven bzw. partikularen Kundenerwartungen als eine Voraussetzung für die Erzeugung der Zufriedenheit des Kunden und somit für den Erhalt von finanziellen und legitimatorischen Ressourcen betrachtet und somit ökonomisch-betriebswirtschaftlich begründet, ist die Orientierung an Subjektivität respektive der Verzicht auf Objektivität in der LQW zumindest auch lern- und motivationstheoretisch – also pädagogisch – begründet: Die Orientierung an Objektivität wird aus subjektwissenschaftlich und systemtheoretisch fundierten lehr-lern-theoretischen Grundannahmen heraus als Gefährdung der sachlogischen Voraussetzungen des Aneignungsprozesses sowie der Bemühung um Autonomie im Sinne einer Bevormundung gesehen. Damit erfolgt in beiden Qualitätsmanagementzugängen eine Orientierung am Subjektiven respektive am Partikularen, wobei diese entweder als Voraussetzung für Kundenzufriedenheit respektive betriebliche Reproduktion (ISO) oder aber für eine lehr-lern-theoretische Anschlussfähigkeit bzw. Autonomiebeförderung (LQW) verstanden wird.

Angesichts der Maßgeblichkeit der subjektiven Bedarfe partikularer Kunden- und Lernergruppen sowie der begrenzten Relevanz bzw. Möglichkeit objektiv bedeutsamer Standpunkte und Inhalte wird die soziale Dimension der Vermittlung einer Konfrontation verschiedener sozialer Interessens-, Erwartungs- und Deutungshorizonte entweder ausgeblendet oder untergeordnet.



Korrespondierend mit diesen unterschiedlichen Auslegungen der Vermittlungsaufgabe ergeben sich auch unterschiedliche Themen- und Aufgabenfelder sowie Aufgabenschwerpunkte auf der Handlungsebene:

Entsprechend seiner Orientierung an mehreren Erwartungs- und Bedarfsträgern sowie an Objektivität und Universalität muss der Professionelle – über die passgenaue Bedarfsermittlung und -abdeckung hinaus – als Teilaspekt der Vermittlungsaufgabe die unterschiedlichen Bedarfsträger und Bedarfe in Beziehung zueinander setzen respektive zwischen ihnen vermitteln (aushandeln, Kompromisse finden, abwägen, entscheiden), was die Bearbeitung antinomischer Strukturen als einer zentralen Kernaufgabe notwendig macht und wesentlich auch die Anforderung fallbezogener, situativer Arbeit im Modus stellvertretender Deutung bestimmt. Damit ist notwendigerweise verbunden, unterschiedliche Interessenslagen und Bedarfe miteinander zu konfrontieren sowie ggf. unangemessene Erwartungen und Bedürfnisse zu enttäuschen, was eine Relativierung sowie das Übersteigen einzelner Standpunkte impliziert. Dabei hebt insbesondere Tietgens vor dem Hintergrund seiner hermeneutisch-interpretativen Grundlagen sowie des für ihn maßgeblichen Bildungs- und Wahrheitsbegriffs hervor, dass in Folge der prinzipiellen Begrenztheit von Perspektiven die maßgebliche Aufgabe in einem Übersteigen der Einzelperspektiven besteht und durch Perspektivverschränkung zu neuen Positionen zu kommen.

Bei den Qualitätsmanagementansätzen hingegen wird die passgenaue Abdeckung von Bedarfen durch entsprechende Methoden der Bedarfsermittlung und Angebotserstellung als zentrale Aufgabe definiert und auch zu standardisieren versucht, während die für die pädagogische Aufgabe zentrale antinomische Struktur sowie das Übersteigen von Einzelmaßstäben zumindest nicht explizit als Aufgabe definiert werden. Zwar beschreiben und erfassen beide Qualitätsmanagementansätze die Heterogenität und potenzielle Widersprüchlichkeit von Kunden- und Lernererwartungen innerhalb des Kunden- und Lernerkomplexes und thematisieren die Aufgabe der Ausbalancierung unterschiedlicher Kundeninteressen, -bedarfe und -erwartungen; jedoch wird diese Problematik bei der Explikation der Handlungskonzepte der Kunden- und Lernerorientierung nicht wie bei der Begründung des Prinzips der Teilnehmerorientierung expliziert und systematisch als Handlungsaufgabe entfaltet.

Insofern wird lediglich in den Professionalitätsansätzen die Problemstellung gleichberechtigter und potenziell widersprüchlicher Erwartungen sowie ihrer Vermittlungsbedürftigkeit in der sozialen Dimension explizit aufgegriffen, theoretisch reflektiert und auf konzeptioneller Ebene als Aufgabenstellung gefasst, während Vermittlung im Qualitätsmanagement auf die inhaltliche Dimension reduziert wird.<sup>142</sup>

### ***Differente Entscheidungs- und Verantwortungsansprüche***

In Folge dieses umfassenderen Vermittlungsanspruchs ist mit dem Professionalitätsmodell auch ein im Vergleich zu dem des Qualitätsmanagements umfassenderer normativer Entscheidungs- und Verantwortungsbereich verbunden, der sich sachlogisch aus der Doppelbezüglichkeit zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen sowie der intermediären, vermittelnden Position des Professionellen heraus ergibt: So schließt dieser als Aufgabe des Professionellen bei der Erstellung des Weiterbildungsangebots neben der Frage nach den geeigneten Methoden insbesondere auch – entweder aus bildungstheoretischen (Tietgens) oder aus integritäts- bzw. sozialfunktionalistischen Gründen (Koring) heraus – die Festlegung relevanter Themen und Inhalte mit ein, während sich diese im Qualitätsmanagementansatz auf eine methodische Vermittlung von passgenau auf die Bedürfnisse der Lerner bzw. Kunden zugeschnittenen Themen und Inhalte beschränkt; der Kompetenz- und Verantwortungsbereich pädagogischer Beruflichkeit wird damit insbesondere auf die methodische Expertise beschränkt.

---

142 So fungiert innerhalb der ISO-Systematik der Kundenbegriff als Chiffre für unterschiedliche Kundengruppen und ihre (z. T. widersprüchlichen) Erwartungen (vgl. kritisch zum Postulat der Kundenorientierung angesichts der Heterogenität von Kundenerwartungen Stauss, 2001, S.205) und die Kategorie des mehrfach differenzierten Kundenbegriffs leitet direkt auf das Problem heterogener, potenziell widersprüchlicher Erwartungen weiter; auch die Aufgabe der Ausbalancierung wird im Leitkonzept Kundenorientierung aufgegriffen. Insbesondere die LQW verweist in expliziter Weise sowohl auf das Problem heterogener Erwartungsträger und Qualitätsansprüche sowie auf die Aufgabe einer dialogischen Aushandlung von Qualitätsmaßstäben und -kriterien (vgl. Ehes & Zech, 2002a, S. 6). Insofern der Ansatz der LQW mit dem Konzept der Lernerorientierung einerseits die Maßgeblichkeit des Subjektstandpunkts bzw. –perspektive betont und bei der Beurteilung der Qualität absolut setzt, während sie andererseits auf die Heterogenität und Aushandlungsbedürftigkeit von Qualitätsansprüchen verweist, zeigt sich bei wortwörtlicher Auslegung der Programmatik der LQW eine inhärente Widersprüchlichkeit. Zudem ist auch die potenzielle Differenz der Zwecksetzung individuellen gelungenen Lernens und der Realisierung des lebenslangen Lernens als gesellschaftliches Programm nicht reflektiert. Jedoch ist bei der Bewertung der textanalytisch herausgearbeiteten Merkmale angesichts der rhetorischen Überzeichnungen und Polemiken unklar, in welchem Umfang es sich „lediglich“ um eine politisch motivierte Überzeichnung bestimmter Argumentationslinien handelt. Ein Grund dafür könnte sein, dass die programmatischen Ausführungen der LQW von der intensiven Auseinandersetzung mit dem Qualitätsdiskurs und der ISO sowie von den Eindrücken eines Paradigmenwechsels von einer Angebots- zu einer Nachfrageorientierung geprägt sind. Zudem ist die LQW durch den übergreifenden Paradigmenwechsel der Lehr-Lern-Konzepte und Methoden im Feld hin zu einer konstruktivistischen Didaktik entsprechend einem gemäßigten Konstruktivismus geprägt. Insofern könnte es sich auch um überzeichnete, der Profilierungen dienende Formulierungen zur Abgrenzung gegenüber bestimmten pädagogischen Positionen handeln, welche vor dem Hintergrund der tiefgreifenden Veränderungen der Rahmenbedingungen öffentlich geförderter Weiterbildung sowie einem didaktischen Paradigmenwechsel erfolgt.

Tabelle 45: Zweck- und Aufgabenstruktur von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Vergleich

	„Pädagogische Professionalität“		Qualitätsmanagement	
	Tietgens	Koring	ISO	LQW
Zwecke	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ermöglichung von Bildung als Klammer von Lernen, Qualifikation und Bildung</li> <li>- gelungene Biografiegestaltung und gesellschaftliche Ordnung in politischer, sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht</li> <li>- Hilfe zur Krisenbewältigung des Teilnehmers</li> </ul> <p>→ aufgaben- und ideenbezogen → fremdbezüglich</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gewährleistung (gefährdeter) psychosozialer Integrität</li> <li>- Sicherung der Voraussetzungen autonomer individueller Lebensführung und gesellschaftlicher Reproduktion</li> <li>- Hilfe zur Krisenbewältigung des bedrohten Subjekts</li> </ul> <p>→ sozialfunktional → fremdbezüglich</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzeugung/Optimierung von Kundenzufriedenheit</li> <li>- Gewährleistung der Unternehmensreproduktion am Markt</li> <li>- Sicherung finanzieller/legitimatorischer Einrichtungsressourcen durch Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags</li> <li>- Hilfe zur Anforderungsbewältigung des herausgeforderten Unternehmens</li> </ul> <p>→ sozialfunktional → selbst- und fremdbezüglich</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- subjektiv gelungenes Lernen von Lernern als Klammer von Qualifikation, gesellschaftlicher Integration und Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftliches Lebenslanges Lernen im Dienste befriedigter Alltagsinteressen und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten</li> <li>- Hilfe zur Anforderungsbewältigung der herausgeforderten Einrichtung; Gestaltung</li> </ul> <p>→ aufgaben- und ideenbezogen → selbst- und fremdbezüglich</p>
Aufgabenstruktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- externe Dienstleistung</li> <li>- <i>Vermittlung</i> im Sinne einer Bildungspraxis</li> <li>- <i>Vermittlungsart</i>: intermediär positionierte Vermittlung auf inhaltlicher und sozialer Ebene</li> <li>- <i>Vermittlungsmodus</i>: dialogisch angelegte ‚Stellvertretende Deutung‘</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- externe Dienstleistung</li> <li>- <i>Vermittlung</i> im Sinne einer quasi-therapeutische Praxis</li> <li>- <i>Vermittlungsart</i>: intermediäre Vermittlung auf einer inhaltlichen und sozialen Ebene</li> <li>- <i>Vermittlungsmodus</i>: expertenförmige ‚Stellvertretende Deutung‘</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- externe Dienstleistung</li> <li>- <i>Vermittlung</i> im Sinne einer Bereitstellung anforderungskonformer Produkte/Dienstleistungen</li> <li>- <i>Vermittlungsart</i>: unspezifisch, Vermittlung auf inhaltlicher/nachgefragter Ebene</li> <li>- <i>Vermittlungsmodus</i>: Produktion und Lieferung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- externe Dienstleistung</li> <li>- <i>Vermittlung</i> als Ermöglichung gelungenen Lernens</li> <li>- <i>Vermittlungsart</i>: Vermittlung auf einer inhaltlichen Ebene bzw. auf nachgefragter Ebene</li> <li>- <i>Vermittlungsmodus</i>: Bereitstellung von Ermöglichungsbedingungen für selbstorganisierte Lernprozesse/Selbstproduktion</li> </ul>
Bezugspole und Bedarfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3-polig: Individuum, Gesellschaft und Humanität</li> <li>- 3-fache Bezüglichkeit: individuelle und kollektive, subjektive und objektive, partikulare und universelle Bedarfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2-polig: Individuum und Gesellschaft</li> <li>- 2-fache Bezüglichkeit: individuelle und kollektive, subjektive und objektive Bedarfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1-polig: Kunde oder gesellschaftlicher Auftrag</li> <li>- 1-fache Bezüglichkeit: Kundenbedarfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1-polig: Lerner (Hauptorientierung), zudem Gesellschaft</li> <li>- 1-fache bzw. 2-fache Bezüglichkeit: subjektive Lerner-/Kundenbedürfnisse und gesellschaftliche Bedarfe an Lebenslangem Lernen, partikular und universell</li> </ul>
Bedarfsmodell	→ Bedarfsorientierung	→ Bedarfsorientierung	→ Bedürfnisorientierung	→ Bedürfnisorientierung

### ***Zum Verhältnis der Zwecke***

Angesichts der unterschiedlichen Zwecke des ökonomisch ausgerichteten Qualitätsmanagementansatzes der ISO sowie der pädagogisch ausgerichteten LQW lassen sich zur Vereinbarkeit von erwachsenenpädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement mit Blick auf die Zwecke nur eingeschränkt allgemeine Aussagen treffen, insofern Qualitätsmanagement im ISO- und im LQW-Ansatz letztlich zwei unterschiedlichen Sinnsphären zuzuordnen ist. Da Qualitätsmanagement aus dem Kontext heraus, aus dem es betrieben wird, wie aufgezeigt jedoch immer zumindest *auch* einer ökonomischen Motivation folgt, treten in qualitätszertifizierten Weiterbildungseinrichtungen immer auch Spannungen zwischen pädagogisch-professionellen und ökonomischen Ansprüchen und Anforderungen auf, die in den Einrichtungen in verschiedener Weise bearbeitet und ausbalanciert werden (vgl. Dollhausen, 2008a und b).

Letztlich stehen sich hier die ‚fremdbezüglichen‘ Orientierungen des Professionalitätsmodells – die Erfüllung eines inhaltlich gefüllten Bildungsauftrags (Tietgens) bzw. eines quasi-therapeutischen Auftrags (Koring) im Dienste von Individuum und Gesellschaft – sowie die in Teilen auch selbstbezüglichen Orientierungen im Qualitätsmanagementmodell – die Erfüllung von Anforderungen zum Erhalt finanzieller und legitimatorischer Ressourcen im Dienste betrieblicher Reproduktion – gegenüber, wobei insbesondere bei der ISO diese ökonomische Dimension in den Vordergrund tritt. Insofern zentrale Differenzen und Verhältnislagen zwischen pädagogischer und ökonomischer Handlungslogik respektive ihren Zwecken bereits in **Kapitel 3.3.1** ausführlich entfaltet worden sind, erfolgt keine ausführliche Explikation der damit verbundenen Problemstruktur.<sup>143</sup>

### ***Zum Verhältnis der Aufgabenstruktur***

Im Hinblick auf ihr Aufgabenverständnis sowie die Art der Leistungserbringung hingegen zeigen sich Widersprüche und Spannungen prinzipieller Natur auf, die für Professionalität und Qualitätsmanagement im Allgemeinen gelten, und zwar nicht grundsätzlich, wohl aber unter bestimmten Bedingungen zu Konflikten führen.

So hat der Professionelle auf der Ebenen der Programm- und Angebotsplanung sowie der Lehr-Lern-Interaktion in beiden Qualitätsmanagementsystemen Themen, Fragestellungen und Wertansprüche, welche sich aus den von ihm vertretenden objektiv gültigen oder universellen Ansprüchen heraus ergeben, ggf. entweder aus ökonomisch-betriebswirtschaftlichen oder aber lern- und motivationstheoretischen Gründen zurückzustellen, falls diese gegen die subjektiven, partikularen Bedürfnisse und Erwartungen der Kundengruppen verstoßen bzw. sich für diese aus ihrer subjektiven Perspektive heraus als lehr-lern-theoretisch nicht anschlussfähig erweisen. Insbesondere in Tietgens' Modell bildet die Konfrontation von Teilnehmern, Adressaten und Zielgruppen mit objektiv bedeutsamen Themen und universellen Maßstäben unter der Maßgabe teilnehmerorientierter Bildung eine zentrale Voraussetzung zur Erfüllung der professionellen Handlungsaufgabe, die zu einer Hinterfragung und Relativierung der subjektiven Erwartungen und Interessen führt. Systematisch mit Blick auf das Vermittlungsmodell betrachtet, hat der Professionelle unter bestimmten Bedingungen Teilaspekte seines Auftrags – die soziale Dimension der Vermittlung respektive die Übernahme von Verantwortung auch in der Gestaltung der inhaltlichen Dimension – entsprechend der Zweck- und Aufgabenbestimmung im Qualitätsmanagementdenken zu unterlassen, so dass es zumindest potenziell zu (situativ auftretenden) antinomischen Konstellation und Brüchen kommt. Pointiert im

---

143 Grundlagentheoretisch ausgerichtete Reflexionen zum Verhältnis von pädagogischer und ökonomischer Sinnhaftigkeit und Rationalität finden sich u. a. bei Bellmann 2001a und 2001b.

Sinne einer Wenn-dann-Bedingung formuliert, treten immer dann Widerspruchskonstellationen zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement auf, wenn es zu unüberbrückbaren Differenzen zwischen den subjektiven bzw. partikularen Interessen des Kunden der Einrichtung und denen anderer, vom Professionellen vertretenden gesellschaftlichen Instanzen bzw. universellen Ansprüchen im Bezugsfeld des Professionellen kommt. In diesem Falle verpflichtete das Professionalitätsmodell den Erwachsenenbildner auf eine Vermittlung zwischen subjektiven und objektiven bzw. partikularen und universellen Bedarfen respektive normativen Anforderungen, während Qualitätsmanagement eine Orientierung an den Lerner- und Kundeninteressen sowie -bedarfen auferlegte. Diese Konstellation mündete in eine echte antinomische Konstellation, die die Notwendigkeit der Aufgabe entweder der professionellen Ansprüche oder aber der des Qualitätsmanagements verlangte.

Die Analyse des Vermittlungsauftrags der LQW verweist dabei darauf, dass diese Spannungen und Brüche zwischen einer intermediären und einer subjektivistischen bzw. partikularistischen Auslegung der erwachsenenpädagogischen Vermittlungsaufgabe nicht auf die Differenz zwischen (erwachsenen)pädagogischer und ökonomischer Sinnhaftigkeit bzw. zwischen Teilnehmer- und Kundenorientierung zurückzuführen sind oder sich auf diese beschränken, sondern sich auch zwischen einer teilnehmer- und einer (sich als pädagogisch verstehenden) lernerorientierten Weiterbildungspraxis ergeben.

### 8.3.1.2 Differenzierte Betrachtung

#### ***Qualitätsmanagementansätze aus der Perspektive der Professionalität***

##### *ISO aus der Perspektive von Professionalität*

Stellt man die einzelnen Qualitätsmanagementansätze im Hinblick auf ihre Aufgaben- und Zweckverständnisse den erwachsenenpädagogischen Professionalitätsansätzen gegenüber, so erscheint zunächst erwartungsgemäß die ISO-Norm in ihren betriebswirtschaftlich-ökonomisch begründeten Vorgaben weniger kompatibel als die pädagogisch orientierte LQW.

So lassen sich zwischen der Aufgabe der Erwartungsbefriedigung definierter Kundengruppen zur Erzielung von Kundenzufriedenheit zum Zwecke der betrieblichen Reproduktion einerseits sowie den professionellen Handlungsorientierungen andererseits verschiedene Konfliktlinien bestimmen.

Während die ISO-Norm angesichts ökonomischer Abhängigkeiten aus dem Interesse des betrieblichen Überlebens heraus zur Erzielung von Kundenzufriedenheit als ‚Erfüllungsgehilfe‘ auf die Befriedigung beliebiger Kundenerwartungen und -bedürfnisse abzielt, zielt Professionalität aus individuellem und gesellschaftlichem Interesse heraus vor dem Hintergrund von Modellen gelungener Biografieführung und Gesellschaftlichkeit auf die Vermittlung zwischen verschiedenen Bedarfshorizonten ab. Hat ein Erwachsenenpädagoge sich zur Erreichung der Zwecke im Falle der ISO-Norm letztlich in Konfliktfällen gegenüber den Kundenbedarfen inhaltlich indifferent (vgl. Harney, 1998) bzw. opportunistisch (vgl. Nittel, 1997) zu verhalten, impliziert professionelles Handeln gerade auch zur Realisierung seiner Zwecke und Aufgabenstellung das Anbieten von nichtkunden- bzw. marktrelevanten Angeboten sowie eine Konfrontation des „Kunden“ mit abweichenden Bedarfen, Erwartungen und Perspektiven (vgl. Tietgens 1980a), wobei diese Spannung logisch auf die voneinander abweichenden Vermittlungsmodelle sowie die ihnen zugrunde liegenden Sinnzusammenhänge zurückgeführt werden kann.

Das für Qualitätsmanagement zentrale Maß der Erwartungskonformität und Kundenzufriedenheit bricht mit professionellen Ansprüchen auf zwei Ebenen, insofern es zum einen mit dem Maß der Erfüllung objektiver Bedarfe kontrastiert, welches aus der Heterogenität der Bedarfs- und Erwartungsstrukturen hervorgeht und eine Reduktion auf das Partikulare verbietet (Bedarfsabdeckung gegenüber Bedürfnisorientierung); zum anderen leiten sich aus den Sach- und Anforderungsstrukturen von Lern- und Bildungszusammenhängen Anstrengungen sowie auch Leidenserfahrungen etc. ab, welche nicht deckungsgleich zur Zufriedenheit sind bzw. diese entgegenstehen können.

Zwischen den betrieblich-ökonomischen Ansprüchen und Anforderungen, wie sie durch ein Qualitätsmanagementsystem in die Handlungsbahnen von Weiterbildungseinrichtungen eingezogen werden, und der Orientierung an Bildung (Tietgens) bzw. an der quasi-therapeutischen Aufgabe psychosozialer Integrität (Koring) können Widerspruchskonstellationen und Spannungen unterschiedlicher Art resultieren, z. B. zwischen

- der Verpflichtung zur Priorisierung der Bedarfe und Interessen solcher Erwartungsträger, welche für die Unternehmensreproduktion bedeutsam sind und dem Anspruch, auch unterrepräsentierte oder gesellschaftlich marginalisierte Zielgruppen zu vertreten (z. B. weiterbildungsferne Bevölkerungsgruppen);
- einer Ausrichtung an den subjektiven Erwartungen und Zufriedenheiten einzelner Bedarfs- und Erwartungsträger und den Sachansprüchen sowie Lern- und Bildungszumutungen einer Weiterbildungspraxis, wie sie im Professionalitätsmodell vorgesehen ist;
- einer Orientierung an den eigenen Unternehmensinteressen und dem Anspruch, sich primär an den Interessen von Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmern zu orientieren.

#### *LQW aus der Perspektive von Professionalität*

Die LQW entspricht mit ihrer doppelten Zwecksetzung einerseits der Förderung gelungener individueller Lern- und Bildungsprozesse im Dienste erweiterter alltäglicher Handlungsfähigkeit sowie von Bildung im Sinne von Qualifikation, gesellschaftlicher Integration und Persönlichkeitsentwicklung sowie andererseits der Realisierung lebenslangen Lernens als gesellschaftlichem Programm zunächst begrifflich dem Tietgensschen Zweck- und Aufgabenverständnis von Professionalität; auch mit der abstrakter formulierten Zwecksetzung des Koringschen Professionalitätsmodells ist diese Zweckformulierung kompatibel.

Systematisch betrachtet ‚teilt‘ die LQW mit dem Professionalitätsmodell etwa *auf der Ebene der Zwecke* den in der Programmatik verankerten Doppelbezug auf Individuum und Gesellschaft, die Bemühung um Lernen und Bildung sowie auch die Relativierung von Zufriedenheit als Maß.

Abweichungen ergeben sich jedoch auf der *Ebene des Aufgabenstruktur* durch die unterschiedliche Auslegung der *Vermittlungsaufgabe*, die eine konsequente Orientierung an dem Lerner-Standpunkt respektive an den thematischen Interessen und Erwartungen des Subjekts bzw. partikularer Lerner- und Kundengruppen fordert und somit insbesondere in der Stoßrichtung mit Tietgens‘ Professionalitätsmodell von Tietgens; dieser sieht fallbezogen gerade die Aufgabe der Überwindung von subjektiven Einzelperspektiven durch die Konfrontation und in der Bemühung um eine Vermittlung zwischen den Standpunkten und der Relativierung sowie Transzendierung einzelner subjektiver Standpunkte. Damit prallt die von der LQW geforderte subjektivistische Lernerorientierung tendenziell konflikthaft mit den relationistischen, auf Subjekt und Objekt bzw.

partikulare und universelle Ansprüche gleichermaßen bezogenen Teilnehmerorientierung aufeinander, wobei dies anstatt aus einem – überspitzt formuliert – ökonomisch motivierten ‚Opportunismus‘ aus motivations- und lehr-lern-theoretischen Überzeugung geschieht.

Gegenüber dem Koringschen Modell weist die LQW wiederum größere Übereinstimmungen auf, insofern die Orientierung am Subjekt und das Selbst hier lehr-lern-theoretisch einen größeren Stellenwert als bei Tietgens einnehmen.

Erscheint das LQW als pädagogischer Ansatz insgesamt kompatibler zu der professionellen Handlungsorientierung durch den Doppelbezug, die Orientierung an typisch pädagogischen Orientierungen wie Bildung und subjektiver Handlungsfähigkeit und der Abkehr von Zufriedenheit als zentralem Qualitätsmaßstab, ergibt sich eine andere Perspektive, wenn man die ISO in einem weiten Sinne als rein formales Schema auslegt und zentrale Begriffe wie den Kunden nicht ökonomisch deutet.

So werden Begriffe wie „Kunde“, „Erwartung“ oder „Konformität“ in dem begrifflichen System der ISO zum einen ohne klare ökonomische Aufladung als formale Platzhalter für beliebig einsetzbare Parteien, Interessen sowie Bedarfe und Erwartungen genutzt; zudem wird neben dem Zweck des reinen betrieblichen Überlebens am Markt auch die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags angeführt. Von daher ist ISO als System entsprechend den in den Normenkatalogen aufgeführten formalen Auflagen – nicht entsprechend den Interpretationen und Anwendungshilfen in der Weiterbildung (z. B. der CERTQUA) – zumindest prinzipiell auch anschlussfähig für öffentlich geförderte Einrichtungen sowie für professionelle Aufgabenstellungen einer teilnehmerorientierten Vermittlung.

Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden, dass die ISO-Norm gerade durch die Formalität und ihre inhaltliche Indifferenz zu den konkreten Aufgaben und Zwecken zur professionellen Handlungsaufgabe anschlussfähiger als die inhaltlich bestimmten Zwecksetzungen der LQW sein kann, deren pädagogisches Aufgabenverständnis in bestimmten Hinsichten mit dem der professionellen Handlungsansätze kontrastiert.

So kann die Fremdheit der Kategorie des Kunden sowie ihre Semantik prinzipiell auch als Chance für eine förderliche Irritation im Sinne eines Brechtschen Verfremdungseffekts gesehen werden, insofern diese einerseits die Frage danach auslöst, wer eigentlich der „Kunde“ im Bildungskontext ist, sowie andererseits auch einen Außenblick ermöglicht, so dass diese auch eine förderliche Wirkung für das Professionalitätsmodell entfalten kann. So kann die ISO auch zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis und programmatischen Ansprüchen anregen und Impulse zur Weiterentwicklung der eigenen (pädagogischen) Professionalität liefern.

### ***Professionalitäts-Zwecksetzungen aus der Perspektive des Qualitätsmanagements***

Betrachtet man die Zweck- und Aufgabenstellung der Professionalitätsansätze umgekehrt aus der Perspektive der Auflagen der Qualitätsmanagementansätze, so lässt sich spiegelbildlich konstatieren, dass das professionelle Handlungsverständnis von Tietgens sich aufgrund der bereits dargelegten bildungs- sowie gesellschaftstheoretischen Orientierung an Objektivität sowie an übergeordneten universellen Ansprüchen sowie dem intermediären, sozialen Vermittlungsanspruch als sperriger gegenüber den Zweck- und Aufgabenstellungen sowohl der ISO entsprechend der ökonomischen Auslegung als auch der LQW erweist. Das Koringsche Modell hingegen zeigt sich hier einerseits aufgrund der Ausrichtung auf funktionelle Anforderungen sowie aufgrund der stärkeren Orientierung am Subjekt als kompatibler, insofern es einen reduzierteren Anspruch verfolgt.

## 8.3.2 Zweck- und Zielkomplex

### 8.3.2.1 Allgemeine Betrachtung

#### 8.3.2.1.1 Allgemeine Zusammenfassungen/Einordnungen

Aus den dargelegten Zweck- und Aufgabenstellungen leiten sich folgende Zielsetzungen ab:

Professionalität zielt im Tietgensschen Modell auf der obersten Ebene auf die Hervorbringung einer teilnehmerorientierten Bildungspraxis respektive individuelle Lern-, Qualifikations- und Bildungserfahrungen (Tietgens) ab, welche letztlich im Dienste des weiterführenden Zwecks einer gelungenen individuellen Biografiegestaltung sowie einer wirtschaftlich funktionsfähigen und demokratisch-humanistischen gesellschaftlichen Ordnung stehen.

Korings Ansatz hingegen betrachtet Professionalität aus einer funktionalistischen Perspektive als eine quasi-therapeutische Praxis, die als Handlungsziel die psychosoziale, seelisch-leibliche Integrität von Subjekten als Voraussetzung für den Letztzweck einer autonomen individuellen Lebenspraxis sowie gesellschaftlicher Reproduktion gewährleisten bzw. wiederherstellen soll.

In beiden Ansätzen leitet sich die Notwendigkeit für Weiterbildung respektive individuelle Lern- und Bildungsprozesse aus den erhöhten Anforderungen an die Lebensbewältigung respektive aus Krisen als Folge tiefgreifender Wandlungsprozesse ab, so dass Professionalität in Teildimensionen als Form der individuellen Krisenbewältigung konzipiert ist.

Qualitätsmanagement orientiert sich im System der ISO am Ziel der Erzeugung von Kundenzufriedenheit über kundenanforderungs- und auflagenkonforme Produkte, welches dem finalen Zweck der Unternehmensreproduktion (ISO) am Markt respektive der Erfüllung des einrichtungsspezifischen gesellschaftlichen Auftrags, also einem betrieblichen und/oder gesellschaftlichen Zweck, dient. Die LQW hingegen gibt den Einrichtungen das Ziel der Ermöglichung gelungenen individuellen sowie lebenslangen gesamtgesellschaftlichen Lernens vor, was als Teilziele Qualifikation, gesellschaftliche Integration und Persönlichkeitsentwicklung umfasst und den Alltagsinteressen und der größeren Verfügung über Handlungsbedingungen bzw. Lebensbewältigung der Handelnden respektive einer gesellschaftlichen Ordnung dienen soll.

Die Zielvorgaben der Professionalitätssätze sind somit primär pädagogischer bzw. pädagogisch-psychologischer Natur und auf individuelle und gesellschaftliche Zwecke gerichtet, wobei das Handeln entweder in einen ideellen (Tietgens) oder funktionalen Rahmen (Koring) hineingestellt ist.

Die Zielvorgaben der Qualitätsmanagementansätze sind entweder ökonomischer bzw. allgemein dienstleistungsbezogener (ISO) oder aber pädagogischer *und* ökonomischer Natur (LQW). Somit wird das Qualitätsmanagementhandeln entweder in einen *primär* betriebswirtschaftlich-funktionalen Rahmen hineingestellt oder aber in einen *primär* pädagogisch-ideellen Zusammenhang, der von betriebswirtschaftlich funktionalen Motiven flankiert wird. Letztere werden dementsprechend demgegenüber als sekundär behandelt bzw. als solche, die gleichzeitig mitbefriedigt werden können.

Die beiden Qualitätszugänge werden im Folgenden entsprechend den gebildeten Unterkategorien im Hinblick auf die abgestrebten externen Ziele und internen Ziele respektive auf die intendierten Wirkungen und Ergebnisse des Handelns bezogen, welche sich ihrerseits wieder in einen Zweck-Mittel-Zusammenhang einordnen lassen.

*Tabelle 46* und *Tabellen 47* stellen die verschiedenen Zielsetzungen vergleichend gegenüber:



Da die Ziele sich aus den Zweck- und Aufgabenstellungen ableiten sowie als Teilziele ihrer Realisierung dienen, treten auch die bereits in **Kapitel 8.3.1** dargelegten Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Zugängen sowie ihr Verhältnis zueinander klarer auf einer konkreteren Ebene hervor.

Tabelle 46: Zielkomplexe von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement

		Intern		Extern		Analytische Einordnungen
		Ziele	Ziele	Zwecke	Zwecke	
Professionalität	Tiefens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bedürfnis- und bedarfsgerechte Weiterbildungsprogramme/-angebote mit Blick auf subjektive Bedürfnisse, objektive Bedarfe sowie universelle Werte → Poiesis</li> <li>- lern- und bildungsförderliche Lehr-Interaktionen → Praxis</li> <li>- vermittelte Erwartungen</li> <li>- Zentralmaßstab: Teilnehmerorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teilnehmerorientierte Bildungspraxis</li> <li>- Bildung als Einheit von Lernen, Qualifikation, Bildung</li> <li>- Zentralmaßstab: Teilnehmerorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung bzw. das gebildete Individuum</li> <li>- abgefederte, bewältigte Krisen/Krisenhilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuum: gelungene individuelle Biografiegestaltung (Emanzipation, Mündigkeit, ...)</li> <li>- Kollektiv: ideelle gesellschaftliche Ordnung (Demokratie, Chancengleichheit, funktionsfähige Wirtschaft, Humane Kultur, ...)</li> </ul>	<p>→ pädagogisch: bildungstheoretisch → hineingestellt in einen <b>ideellen Rahmen</b> → zwei- bzw. dreipolig: Individuums-, gesellschafts- und humanitätsbezogen → altruistisch, fremdbezüglich → inhaltlich bestimmt → Pädagogik als Zusammenhang aus Poiesis und Praxis</p>
	Koring		<ul style="list-style-type: none"> <li>- quasi-therapeutische Bildungspraxis</li> <li>- Didaktisch: mündliche Auseinandersetzung des Individuums mit den eigenen Deutungen</li> <li>- Zentralmaßstab: Integritätsförderlichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiederherstellung/ Gewährleistung psychosozialer Integrität und sozialer (gesellschaftlicher) Integrität bzw. psychosoziale Integrität und sozialer (gesellschaftlicher) Integrität</li> <li>- abgefederte, bewältigte Krisen/Krisenhilfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Individuum</u>: autonome Lebensführung</li> <li>- <u>Gesellschaft</u>: Reproduktion</li> </ul>	<p>→ pädagogisch: quasi-therapeutisch, struktur-funktionalistisch → hineingestellt in einen <b>funktionalen Rahmen</b> → zweipolig: individuums-, gesellschaftsbezogen → altruistisch, fremdbezüglich → formal/inhaltlich unbestimmt → Pädagogik als Poiesis u. Praxis</p>

Tabelle 47: Zielkomplexe von Qualitätsmanagement

		Intern		Extern		Analytische Einordnungen
		Ziele	Ziele	Zwecke	Zwecke	
Qualitätsmanagement	ISO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anforderungs- und auflagenkonforme Produkte/Dienstleistungen → Poiesis</li> <li>- Zentralmaßstab: Kundenorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anforderungs- und auflagenkonforme Produkte/Dienstleistungen → Poiesis</li> <li>- Zentralmaßstab: Kundenorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Befriedigung von/befriedigte Kunden-erwartungen</li> <li>- Kundenzufriedenheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Unternehmen</u>: Reproduktion am Markt</li> <li>- <u>Gesellschaft</u>: Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ ökonomisch</li> <li>→ hineingestellt in einen <b>betriebswirtschaftlich-funktionalen Rahmen</b></li> <li>→ zweipolig: Unternehmens-, gesellschaftsbezogen</li> <li>→ ‚egoistisch‘, selbstbezogen/ altruistisch, fremdbezogen</li> <li>→ formal/inhaltlich unbestimmt</li> <li>→ Pädagogik als Poiesis</li> </ul>
	LQW	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schaffung von Ermöglichungsbedingungen für selbstorganisierte Kompetenzentwicklungsprozesse in vier konzentrisch angeordneten Bedingungsfeldern → Poiesis</li> <li>- bedürfnisgerechte Weiterbildungsprogramme und Angebote/lern- und bildungsförderliche Lehr-Lern-Interaktionen → Poiesis</li> <li>- Zentralmaßstab: Lernerorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ermöglichung gelungenen Lernens/gelungenes Lernen aus Subjektperspektive</li> <li>- individuelles und kollektives Lebenslanges Lernen</li> <li>- Bildung als Einheit von Lernen, Qualifikation, Persönlichkeitsentwicklung</li> <li>- Zentralmaßstab: Lernerorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ermöglichung von Lernen; das Lernende, gebildete Individuum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Individuum</u>: befriedigte Alltagsinteressen</li> <li>- Erweiterung der Handlungsfähigkeit</li> <li>- <u>Gesellschaft</u>: Lebenslang Lernende Individuen, Organisationen, Regionen → individuelle und gesellschaftliche Praxis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ pädagogisch, ökonomisch</li> <li>→ hineingestellt in einen <b>pädagogisch-ideellen und betriebswirtschaftlich-funktionalen Rahmen</b></li> <li>→ altruistisch, fremdbezogen / ‚egoistisch‘, selbstbezogen</li> <li>→ inhaltlich bestimmt</li> <li>→ Pädagogik als Poiesis</li> </ul>

Auch auf der Ebene der Zielsetzungen zeigt sich, dass sich die Qualitätsmanagementansätze ISO und LQW aufgrund ihrer Verschiedenheit im Gegensatz zu den beiden Professionalitätsansätzen nur bedingt unter einen Nenner bringen lassen (vgl. *Tabelle 48*).

*Tabelle 48: Zielstruktur der ISO und LQW im Vergleich*

ISO	LQW
- <i>ökonomisch</i> : Unternehmensreproduktion am Markt bzw. Erhalt von ökonomischen und legitimatorischen Ressourcen durch Kundenzufriedenheit und Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags	- <i>pädagogisch</i> : Ermöglichung gelungenen Lernens des Subjekts/der Kundengruppen zur Befriedigung seiner/ihrer Alltags- und Handlungsinteressen sowie Realisierung lebenslangen Lernens als gesellschaftliches Programm
- <i>primär selbstbezüglich</i> : Bezug zum Unternehmen	- <i>primär fremdbezüglich</i> : Bezug zum Individuum und zur Gesellschaft
- <i>inhaltlich indifferent ohne Rückbindung an einen normativen Idealzustand</i> mit Blick auf die Adressaten oder die Gesellschaft (Konformität zu Kundenerwartungen, -anforderungen, Kundenzufriedenheit, Entsprechung behördlicher Auflagen)	- <i>inhaltlich bestimmt</i> durch normative Ideale gelungener Biografie (z. B. Autonomie, Erweiterung der Verfügung über Handlungsbedingungen, Lebenslanges Lernen) oder Gesellschaftlichkeit (z. B. Lebenslanges Lernen, Demokratie)
- <i>einfacher Bezug</i> zu subjektiven, partikularen Bedarfen und Erwartungen	- <i>Doppelbezug</i> zu Individuum und Gesellschaft bzw. partikularen und universellen Werten aufweisen

Gleichwohl lassen sich auch hier entsprechend den übergreifenden Zweck- und Aufgabenverständnissen von Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätzen auf abstrakter Ebene Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen im Hinblick auf die Ergebnisse als auch die Wirkungen des Handelns feststellen.

### 8.3.2.1.2 Gemeinsamkeiten in den Zielsetzungen

#### **Auf das Außen bezogene Zielsetzungen: erwünschte Wirkungen des Handelns**

- *Abdeckung von Bedarfen externer ‚Abnehmer‘ durch Weiterbildung als Dienstleistung*: Aus dem gemeinsam geteilten Verständnis von Weiterbildung als Dienstleistung heraus zielen sowohl Professionalitäts- als auch Qualitätsmanagementansätze auf die Abdeckung der Interessen und Bedarfe relevanter ‚Abnehmergruppen‘ (Adressaten und Zielgruppen bzw. Teilnehmer, Lerner- und Kundengruppen) durch adressatengerechte Weiterbildungsangebote ab; anstatt aus einer ‚missionarischen Haltung‘ heraus werden die Ziele und Ansprüche von Weiterbildung damit insbesondere aus externen Bedarfen heraus abgeleitet, wobei sowohl im Professionalitätsansatz – insbesondere im Tietgensschen Verständnis – als auch bei Qualitätsmanagement – im LQW-Ansatz – darüber hinaus auch spezifische, inhaltlich bestimmte ideelle Bilder von Biografie und Gesellschaftlichkeit leitend sind.
- *Erzielung von Wirkungen sowohl im Hinblick auf individuelle Adressaten als auch auf kollektiver Ebene*: Professionalität und Qualitätsmanagement zielen beide gleichermaßen – wenn sie sich als pädagogisch verstehen – entsprechend einer für die Pädagogik klassischen Doppelbezüglichkeit (vgl. für die Erwachsenenbildung Breithausen, 2011) auf die Erreichung von Wirkungen auf individueller wie auch kollektiver bzw. gesellschaftlicher Ebene ab (bei Tietgens, Koring sowie auch bei der LQW). Lediglich die ISO beschränkt sich in der ökonomischen Interpretation als einziger Ansatz auf die Befriedigung partikularer Ansprüche von Kunden als Voraussetzung für betriebliche Reproduktion.

- *Erzielung von komplexen Wirkungen über die individuelle Ebene hinaus:* Entgegen der für den pädagogischen Diskurs typischen ‚Wirkungsunsicherheit‘, wie sie etwa in der Rede vom Technologiedefizit zum Ausdruck kommt, zielen Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze gleichermaßen entsprechend dem Modell des zweckmittelorientierten Handelns mit ihren Zielsetzungen nicht nur auf eine Hervorbringung von personalen Wirkungen bei ihren Adressaten und Zielgruppen im Sinne von ‚Zuständen‘ – Lern-, Qualifikations- und Bildungszuwächse, psychosoziale Integrität, Kundenzufriedenheit – ab, sondern auch auf die Realisierung voraussetzungsreicher, komplexer Wirkungen nicht nur auf individueller, sondern auch kollektiver Ebene (gelungene Biografiegestaltung und gesellschaftlich ideelle Ordnungen, im Falle der ISO betriebliche Reproduktion, erweiterte Handlungskompetenzen und gesellschaftliches Lebenslanges Lernen bei der LQW). Insofern verbindet sich mit beiden Zugängen sowie mit dem Qualitätsdiskurs allgemein auch ein umfassenderes Wirkversprechen von Veränderungen auf individueller und kollektiver Ebene, die die zugrunde gelegten Annahmen der hervorgehobenen Komplexität und Kontingenz im pädagogischen Bereich relativieren.

***Auf das Innen bezogene Zielsetzungen: erwünschte Ergebnisse des Handelns***

- Als Handlungsergebnis wird in beiden Zugängen ein den Bedarfen der Adressaten entsprechendes Weiterbildungsangebot angestrebt, wobei entgegen den Differenzen zwischen den jeweils angelegten Bedarfsmodellen von Professionalität und Qualitätsmanagement – hier Bedarfs-, dort Bedürfnisgerechtigkeit – gemeinsame Vorstellungen vom ‚Adressatengerechten‘ vorliegen:
  - o Bedeutsamkeit sowie Verwertbarkeit der Weiterbildungsangebote für die Adressaten und Zielgruppen bzw. Teilnehmer im Hinblick auf ihren Alltags-, Berufs- und Lebenszusammenhang, je nach Bedarfe etwa zur Bewältigung der Qualifikationsanforderungen, zur Befriedigung alltäglicher Interessen oder im Hinblick auf Bildungsansprüche;
  - o Bedarfsabhängigkeit der Angebotsstruktur, die sich auf unterschiedliche Lebensbereiche (allgemeine, berufliche sowie freizeitliche Verwendungs- bzw. Verwertungszusammenhänge), Themen, Inhalte und Formate beziehen kann, ohne auf einen bestimmten Anforderungsbereich – etwa Allgemeinbildung oder ökonomische Qualifikationen – beschränkt zu sein. Bei der Gestaltung des Weiterbildungsangebots – der Programm- und Angebote, der Lehr-Lern-Interaktionen – gehen beide Ansätze entsprechend der Vielfältigkeit an individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen und Bedarfen insofern von einem Spektrum an Angeboten, Themen und Inhalten in allen Bildungsbereichen aus, ohne einen spezifischen inhaltlichen Sachbereich zu fokussieren bzw. bestimmte Themen und Inhalte auszuklammern. So umfasst auch das bildungstheoretische Professionalitätskonzept das ganze Spektrum an Angeboten und reduziert sich nicht auf einen bildungstheoretisch bedeutsamen Kanon.
- *Sicherstellung der Voraussetzungen entlang des Arbeitsbogens:* Zur Gewährleistung des bedarfsgerechten Weiterbildungsangebots zielen beide mit Blick auf das ***Innere der Leistungserbringung*** auf die sachlogischen Voraussetzungen entlang der einzelnen Stationen des Arbeitsbogens ab, z. B. ermittelte und geklärte Bedarfs- und Erwartungslagen, Sicherstellung der personalen, sachlichen und organisationalen Voraussetzungen, gelungene Lehr-Lern-Interaktionen, Erfolgskontrolle und Überprüfung usw.

- *Poiesis als Teil des pädagogischen Handelns*: Insofern alle Ansätze mit der Bereitstellung von Programm- und Angebotsstrukturen sowie ihrer organisationalen Voraussetzungen auch auf die Herstellung ‚produktförmiger‘ Erzeugnisse abzielen, die kategorial außerhalb des Handlungsvollzugs selbst liegen, umfasst pädagogisches Handeln in beiden Qualitätszugängen zumindest auch das Moment der Poiesis, wobei nur im Professionalitätskonzept erwachsenenpädagogisches Handeln als Zusammenhang aus Praxis und Poiesis konzipiert wird.

### 8.3.2.1.3 Differenzen in den Zielsetzungen

Unterschiede in den Zielsetzungen ergeben sich einerseits aus den ökonomischen Sinn- und Begründungszusammenhängen des Qualitätsmanagements sowie den pädagogischen Orientierungen von Professionalität; zum anderen resultieren Zielabweichungen auch aus den unterschiedlichen Bedarfsorientierungen und -modellen sowie den voneinander abweichenden Auslegungen der Vermittlungsaufgabe.

#### ***Auf das Außen bezogene Zielsetzungen: Wirkungen des Handelns***

Die Analyse der angestrebten Wirkungen des Handelns zeigt, dass beide pädagogische Professionalitätsmodelle mithilfe von Weiterbildungsangeboten einen Beitrag zu einem übergreifenden ideellen oder funktionellen Ordnungsmodell sowohl individueller als auch gesellschaftlicher Praxis leisten wollen – Ermöglichung einer gelungenen individuellen Biografiegestaltung sowie einer gleichermaßen demokratischen, humanen als auch wirtschaftlich konkurrenzfähigen Ordnung (Tietgens) oder einer autonomen individuellen Lebensführung sowie gesellschaftlichen Reproduktion (Koring). Praxis wird somit verpflichtet

- auf Aufgabenstellungen mit einem Zentralwert für das Gemeinwohl,
- auf ‚Idealzustände‘, die entweder ideell oder funktional bestimmt sind, sowie – und hierin besteht ein typisch *pädagogisches Moment* –
- auf Ziele, welche sich sachlogisch nur über eine gegenseitige Vermittlung und Integration beider Pole erreichen lassen.

Demgegenüber hat sich das Handeln entsprechend den Vorgaben eines Qualitätsmanagementansatzes in seiner *ökonomischen Dimension* auch an dem Ziel der Unternehmensreproduktion am Markt mittels des Erhalts von finanziellen und legitimatorischen Ressourcen, der Erzielung von Kundenzufriedenheit sowie der Entsprechung des gesellschaftlichen Auftrags zu orientieren.

Unterschiede zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement im Hinblick auf die angestrebten Wirkungen des Handelns ergeben sich jedoch nicht nur aus den Differenzen zwischen pädagogischem und ökonomischem Sinn- und Begründungszusammenhang, sondern auch aus den aufgezeigten Abweichungen zwischen den Bedarfsorientierungen und Vermittlungsmodellen beider Zugänge.

Während beide Qualitätsmanagementansätze den Erwachsenenpädagogen das Ziel einer Befriedigung der subjektiven Bedürfnisse von Kunden- und Lernergruppen vorgeben, verpflichtet das Professionalitätsmodell diese entsprechend dem umfassenderen intermediären, sozialen Vermittlungsanspruch unter der Maßgabe von Bildung bzw. psychosozialer Integrität darüber hinaus auch auf Zielsetzungen, die sich auf die richtige Relationierung und die Herstellungen von Ordnungen innerhalb des Geflechts von Einzelbedürfnissen richten. Hierzu gehören z. B.

- gleichmäßig abgedeckte Bedarfe verschiedener individueller und kollektiver Erwartungsträger,
- ausbalancierte individuelle und kollektive Interessen, Bedürfnisse und Ansprüche,

- Wiederherstellung von Widerspruchsfreiheit im Falle von widersprüchlichen und konkurrierenden Interessen, Erwartungen und Bedürfnissen z. B. durch Kompromisse oder Priorisierungen.

***Auf das Innen bezogene Zielsetzungen: Ergebnisse des Handelns***

Aus diesen Unterschieden im Hinblick auf die angestrebten Wirkungen des Handelns ergeben sich auch unterschiedliche Zielvorstellungen im Hinblick auf das als Ergebnis des Handelns angestrebte Weiterbildungsangebot, an das jeweils unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe und -kriterien angelegt werden:

So ist sowohl mit der Aufgabe der Herstellung einer teilnehmerorientierten Bildungspraxis (Tietgens) als auch der einer Herstellung einer quasi-therapeutischen Praxis (Koring), die der psycho-sozialen bzw. seelisch-leiblichen Integrität dient, das Ziel einer Vermittlung von objektiv bedeutsamen Themen, Inhalten und Ansprüchen verbunden; auch werden an das Weiterbildungsangebot – Programme und Angebote, Lehr-Lern-Interaktionen – objektive, das Subjekt transzendierende Maßstäbe und Kriterien angelegt; beide Qualitätsmanagementansätze hingegen zielen zur Optimierung von Kundenzufriedenheit (ISO) oder zur Ermöglichung gelungenen Lernens von Subjektstandpunkt aus zunächst auf Weiterbildungsangebote ab, die sich als kundenerwartungskonform (ISO) bzw. als subjektiv nützlich entsprechend beliebigen Alltagswünschen und -interessen bzw. anschlussfähig (LQW) erweisen. Damit lassen sich die Differenzen zwischen den Zugängen auf der Ebene der angestrebten *Ergebnisziele* insbesondere an den jeweils angelegten Maßstäben und Kriterien des Weiterbildungsangebots sowie auch an der Definitionsmacht ablesen.

*Universelle Zuständigkeit gegenüber vertragsförmiger Vereinbarung:* Damit in Verbindung stehend besteht eine weitere Differenz in dem Anspruch, mit dem das Weiterbildung angeboten wird, sowie ggf. auch mit dem thematisch-inhaltlichen Umfang des Weiterbildungsangebots.

Während beide Professionalitätsansätze entsprechend ihrer doppelten Zweck- und Aufgabenstruktur sowie der Annahme eines Zentralwertbezugs von einem umfassenden universellen Auftrag mit einem gleichermaßen individuellen und gesellschaftlichen Mandat bzw. einer Allzuständigkeit ausgehen (insbesondere Tietgens), orientieren sich die untersuchten Qualitätsmanagementansätze an dem Modell einer partikularen Auftragsstruktur sowie einem vertragsförmig geregelten Mandat (insbesondere die ISO-Norm).

Aus den voneinander abweichenden Vorstellungen zu den wünschenswerten Ergebniszielen sowie Maßstäben und Kriterien des Weiterbildungsangebots, welche den unterschiedlichen Umfang des Vermittlungsauftrags sowie des Verantwortungsbereichs widerspiegeln, resultieren auch Differenzen im Hinblick auf die Detailvorgaben für die Durchführung der Arbeitsschritte des Arbeitsbogens auf den Ebenen der Programm- und Angebotsplanung, der Lehr-Lern-Angebote, der Aufbau- und Ablauforganisation usw., z. B. für

- die Auswahl der Themen, Inhalte und Methoden der zu entwickelnden Weiterbildungsprogramme und -angebote sowie der Lehr-Lern-Veranstaltungen,
- die Gestaltung von Personalentwicklungs- und Fortbildungsangeboten,
- den Aufbau der organisationalen Ablauf- und Supportstrukturen und Prozesse sowie für
- Evaluations- und Controlling-Konzepte usw.

Infolge der unterschiedlichen Wirk- und Ergebnisziele ist die Weiterbildungspraxis in den einzelnen Aufgabenbereichen des Arbeitsbogens damit zwar im Hinblick auf die formalen Arbeitsabläufe

ähnlich zu gestalten und zu organisieren (vgl. die Einordnung Wittpoth 1997), jedoch in inhaltlicher Sicht anders auszurichten.

***Differenzen in der Handlungsform, die mit beiden Ansätzen verbunden ist: Professionalität als Einheit aus Praxis und Poiesis, Qualitätsmanagement als Poiesis***

Eine weitere, in handlungstheoretischer Sicht systematisch bedeutsame Differenz zwischen den beiden Zugängen wird sichtbar, wenn man eine abstraktere Perspektive einnimmt und die jeweils von ihnen angestrebten Zielsetzungen vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen Poiesis und Praxis im Hinblick auf ihre Relation zu dem Handlungsvorgang betrachtet:

So zielt Professionalität auf der Ebene des Programm- und Angebotshandelns auf die Herstellung von Programmen und Angeboten als einem Produkt ab, womit die Handlungsstruktur der einer Poiesis entspricht, die sich im Ergebnis zum Ende des Handelns vollendet; auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion hingegen zielt professionelles Handeln auf die Erzeugung von sich in wechselseitigen Interaktionen realisierenden teilnehmerorientierten bzw. quasi-therapeutischen Lern- und Bildungsvorgängen ab, die sich im Vollzug einlöst.

Die Qualitätsmanagementansätze hingegen zielen mit der kontrollierten Transformation von Inputs in Throughputs (ISO) bzw. der Ermöglichung gelungenen Lernens (LQW) auf die Herstellung von produktförmigen Ergebnissen ab, die – zumindest auf der Ebene der transportierten Modellvorstellungen – auch im Hinblick auf die Lehr-Lern-Interaktion zum Ende des Handelns fertiggestellt sind.

Dies gilt nicht nur für die ISO, welche – wie angesichts ihrer Abstammung aus dem technisch-industriellen Sektor zu erwarten ist – Interaktion als Epiphänomen von Organisations- und Produktionsvorgängen konzipiert, sondern auch für die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verankerte LQW: Vor dem Hintergrund systemtheoretisch-konstruktivistischen Denkens wird Lehren und Lernen hier als eine *Herstellung* von Ermöglichungsbedingungen für selbstgesteuerte Kompetenzentwicklungsprozesse von Subjekten gefasst, die als *Koproduzenten* ihrer Lernergebnisse wiederum selbstgesteuert und -organisiert *erzeugen*. Insofern unterscheiden sich in Folge der voneinander abweichenden Ergebnisse auch die Handlungsstrukturen, wobei die Differenz der LQW zum Professionalitätsansatz auf dieser Ebene nicht in einer sachlich begründeten Differenz liegt, sondern das Ergebnis unterschiedlicher didaktischer Handlungsansätze ist.

Pädagogisches Handeln wird damit im Professionalitätszugang in seinem Leistungskern – dem Programm- und Angebots- sowie Lehr-Lern-Handeln – als ein Zusammenhang aus Poiesis und Praxis konzipiert, während im Qualitätsmanagementansatz sowohl der ISO als auch der LQW Weiterbildungshandeln als Poiesis verstanden und organisiert wird.

Lediglich in der Zielsetzung der Förderung des lebenslangen Lernens, das sich auf allen Aggregatsebenen des Weiterbildungssystems realisiert, erscheint pädagogisches Handeln auch im LQW-Ansatz als eine Praxis, welche sich selbst im Handlungsvollzug einlöst – ohne jedoch an weiterführende Wirkungs- und Ergebnisziele rückgekoppelt zu sein.

#### 8.3.2.1.4 Zum Passungsverhältnis der Zielvorgaben

***Orientierung an partikularen bzw. subjektiven Bedarfen gegenüber intermediärer Vermittlung zwischen subjektiven und objektiven Bedarfen***

Aufgrund der Spannungen zwischen pädagogischen und ökonomischen Anforderungen einerseits sowie den unterschiedlichen Auslegungen der pädagogischen Vermittlungsaufgabe andererseits können Zielkonflikte zwischen professionellen Handlungsorientierungen und denen des



Qualitätsmanagements in zahlreichen Handlungsbereichen entstehen, welche jedoch nur unter bestimmten Bedingungskonstellationen auftreten.

Insofern beide – wenn auch aus anderen Sinn- und Begründungszusammenhängen heraus – Zugänge aus einem Dienstleistungsdenken heraus auf die Befriedigung unterschiedlich gelagerter Weiterbildungsbedarfe von externen Abnehmern abzielen, stehen ihre Vorgaben zu den Handlungsorientierungen dann im Gleichklang, wenn die subjektiven bzw. partikularen Bedarfe und Vorstellungen nicht mit anderen, durch den Professionellen vertretenen Interessenslagen oder mit objektiven Maßstäben und Ansprüchen (Bildungsanspruch, psychosoziale Integrität) in Widerspruch geraten. Spannungen zwischen Ansprüchen von Professionalität und Qualitätsmanagement sind dann zu erwarten, wenn konkurrierende Bedürfnisse aufeinanderprallen, die aus dem Anspruch intermediärer Vermittlung relationiert und gegeneinander abgewogen sowie ggf. relativiert und priorisiert werden müssen.

Insofern der Pädagoge subjektive nur begrenzt mit objektiven bzw. partikulare mit universellen Ansprüchen konfrontieren kann, ohne mit der von den Qualitätsmanagementansätzen auferlegten entweder ökonomisch (ISO) oder lerntheoretisch (LQW) begründeten (konsequenten) Orientierung an subjektiven und partikularen Maßstäben zu brechen, entstünde eine klassische antinomische Struktur, welche der Pädagoge nur zugunsten des einen oder aber eines dritten Modells auflösen kann.<sup>144</sup> ‚Konzeptlogische‘ Widerspruchs- und Spannungskonstellationen dieser Art sind handlungsebenen-übergreifend, welche sich in konkurrierenden Vorstellungen, Maßgaben und Entscheidungen sowohl mit Blick auf die Ausrichtung und Struktur des Programms respektive der Lehr-Lern-Veranstaltung ausdrücken (z. B. pädagogisch-professionelle Klagen über eine Dominanz marktgängiger Programmangebote oder Veranstaltungsinhalte respektive eine Vernachlässigung bildungs- oder integritätstheoretisch begründeter Maßgaben) und sich auch auf der Ebene der Organisation und des Managements zur Herstellung der organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen niederschlagen.

### ***Spannungen zwischen einer als Praxis und einer als Poiesis organisierten Erwachsenenbildung in tiefenstruktureller Ebene***

Handlungstheoretisch–strukturell betrachtet – stehen sich auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion zudem die Orientierung des Professionalitätszugangs an dem Modell einer Lern- und Bildungspraxis, die sich in der Interaktion im Handlungsvollzug realisiert, sowie das Modell der Poiesis gegenüber, das sowohl dem Qualitätsmanagementansatz der ISO als auch der LQW zugrunde liegt. Konkret zeigen sich die Widerspruchskonstellation und die Spannung, die sich zunächst auf der Ebene der Tiefenstruktur bewegt, zwischen unterschiedlichen methodisch-didaktischen Vorstellungen bei der

---

144 So stellt eine für das Tietgenssche Professionalitätsmodell typische Problemstellung des erwachsenenpädagogischen Handelns sowohl auf der Ebene der Makro- als auch der Mikrodidaktik dar, dass der Teilnehmer angesichts von benachteiligenden gesellschaftlichen Strukturen sowie mangelnden Bildungsvoraussetzungen von sich selbst aus gleichsam nicht weiß, was für ihn objektiv gut ist, so dass der Professionelle im Rahmen der Bemühung um Emanzipation diese Selbsterkenntnis erst anzuregen bzw. zu begleiten hat; auch ist die Möglichkeit einer Nichtangemessenheit seiner Bedürfnisse gegeben, so dass er diese gegenüber anderen Ansprüchen zurückzustellen hat. Hier bewegt sich Tietgens im Denken der Aufklärung und verfolgt einen emanzipatorischen Anspruch. Die Aufgabe der professionellen Vermittlung ist vor dem Hintergrund des Tietgensschen Bildungsverständnisses darin begründet, dass die Teilnehmenden begrenzt in ihrem Standpunkt und ihrer Perspektive sind und in Folge die für Bildung bei Tietgens kennzeichnende Perspektivenübernahme und Vermittlung zwischen den verschiedenen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen selbst nicht leisten können. Dies wird insbesondere in den Erläuterungen zum Konzept der Teilnehmerorientierung deutlich (vgl. Tietgens, 1980a).

Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktion, die sich auch in voneinander abweichenden Sach- und Sozialbeziehungen ausdrücken:

Während Tietgens – aufbauend auf Annahmen des symbolischen Interaktionismus und des Deutungsmusteransatzes – Weiterbildung als eine sich in der gemeinsamen Interaktion vollziehende, wechselseitige Lern- und Deutungspraxis konzipiert, die auf Perspektivübernahme sowie eine Aushandlung von Situationsinterpretationen im Dienste von Wahrheit abzielt, sieht das LQW ausgehend von einer konstruktivistisch-systemtheoretisch fundierten Ermöglichungsdidaktik die Schaffung von Ermöglichungsbedingungen für selbstorganisierte und -gesteuerte Kompetenzentwicklungsprozesse von Lernern als Produzenten ihres eigenen Lernens vor.

### 8.3.2.2 Differenzierte Betrachtung

#### ***Qualitätsmanagement aus der Perspektive von Professionalität***

Die LQW erweist sich in ihren pädagogisch begründeten Zielvorgaben zunächst als anschlussfähiger zu den Handlungsorientierungen Pädagogischer Professionalität als die der ökonomisch begründeten ISO, wobei insbesondere Gemeinsamkeiten zu den Zielkategorien des Modells von Tietgens bestehen. Zum einen zielt die LQW wie auch der bildungstheoretische Professionalitätsansatz von Tietgens auf gelungene individuelle Lern- und Bildungsprozesse in einem umfassenden Sinne (im Sinne von Qualifikation, gesellschaftlicher Integration und Persönlichkeitsentfaltung) sowie eine Realisierung Lebenslangen Lernens als gesellschaftliches Programm ab, anstatt lediglich auf kundenanforderungskonforme Dienstleistungen zu fokussieren und sich mit der pädagogisch unzureichenden Anforderung der Kundenzufriedenheit zu begnügen. So wird zum einen das Maß der Kundenzufriedenheit entsprechend der kritischen Auseinandersetzung der Fachdebatte von der LQW explizit abgelehnt. Zum anderen folgt die LQW in ihren größeren Sinn- und Begründungszusammenhängen auch pädagogischen Orientierungen wie der Unterstützung des Subjekts bei der Bewältigung gesteigerter lebensweltlicher Anforderungen, der emanzipatorisch angelegten Idee subjektiver Verfügung über Handlungsbedingungen oder auch gesellschaftlichen Idealen wie wirtschaftlicher Leistungs- und Funktionsfähigkeit sowie Demokratisierung (vgl. Ehses & Zech, 2002a, S. 4). In ihrer pädagogischen Semantik sowie ihrem Doppelbezug ist sie anschlussfähiger als die betriebswirtschaftlich begründete und somit eigeninteressiert auf das Unternehmenswohl bezogene ISO, die mit ihrem ökonomischen Denken letztlich einem anderen Diskurssystem zugehörig ist (vgl. Ruhloff, 2008a). Die Seite des ökonomischen respektive des unternehmerischen Wohls wird explizit den pädagogischen Zwecken untergeordnet.

Gleichwohl stehen aufgrund der unterschiedlichen Auslegungen der pädagogischen Vermittlungsaufgabe auch die Zielvorgaben der LQW in Spannung zu denen des Professionalitätsmodells, wobei sich Differenzen und Kompatibilitätsprobleme auf zwei Ebenen verorten lassen:

Zum einen können sich Spannungen zwischen der von der LQW geforderten Orientierung an dem Subjektstandpunkt von Lerner- und Kundengruppen (subjektive Maßstäbe und Nützlichkeitserwägungen) einerseits und dem an Objektivität sowie einem dialogischen Wahrheitsbegriff orientierenden Bildungsverständnis von Tietgens andererseits ergeben. Auch unter den funktionalistisch begründeten Gesichtspunkten der psychosozialen Integrität respektive autonomer Lebensführung sowie der Sicherung der Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion erweist sich ein lediglich subjektiv als gelungen empfundenenes Lernen nicht als hinreichend, insofern beide Kategorien auch objektive Maßstäbe mittransportieren.

Damit wird der für die LQW maßgebliche Standpunkt und die Perspektive des Subjekts in beiden Professionalitätsmodellen vor dem Hintergrund der Heterogenität von Interessen und Ansprüchen transzendiert, wodurch auch objektive Kriterien als Maß für die Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen und Lehr-Lern-Situationen mit eingesetzt werden. Aus diesen unterschiedlichen Gewichtungen und Relationierungen von Subjekt und Objekt sind Widerspruchskonstellationen und Spannungen letztlich auf allen didaktischen Handlungsebenen zu erwarten.

Zum anderen ist die Zielvorgabe der Förderung des lebenslangen Lernens, wie sie von der LQW ab Anfang 2000 vorgegeben wird, an eine andere Programmatik des lebenslangen Lernens als noch in den 1970er- und 1980er-Jahren rückgekoppelt (vgl. Pongratz, 2009, S. 140 ff.; Schemmann & Herbrechter, 2011), so dass zunächst lediglich eine begriffliche Übereinstimmung besteht. Beispielsweise stützt sich Tietgens auf den Bildungsbegriff als normative Klammer für gelungenes Lernen, während die LQW von Lernen als Zentralkategorie ausgeht.

Insofern ergeben sich der gemeinsamen pädagogischen Semantik zum Trotz erhebliche Differenzen und Spannungen zwischen dem Professionalitätszugang und dem der LQW, welche bereits in den abweichenden Zielkategorien zum Ausdruck kommen (Teilnehmer- und Lernerorientierung). Diese sind letztlich auf unterschiedliche lern- und bildungstheoretische, didaktische Annahmen zurückzuführen und ergeben sich auch aus den historisch- und kulturell abweichenden (pädagogischen) Diskursen zum lebenslangen Lernen, in die diese eingebunden sind.

Die Differenzen und Spannungen zwischen Tietgens' Professionalitätsansatz und der LQW kommen u. a. auf didaktisch-methodischer Ebene zum Ausdruck und lassen sich an den abweichenden Vorstellungen zur Förderung der Autonomie der Subjekte aufzeigen. Damit ist zwar eine allgemeine übergeordnete Zielsetzung beider Ansätze angesprochen; diese wird jedoch aus abweichenden lern- und bildungstheoretischen Vorstellungen heraus in unterschiedlicher Weise verfolgt.<sup>145</sup>

So geht der bildungstheoretische Ansatz von Tietgens in seinem Grundprinzip der Teilnehmerorientierung von der Notwendigkeit eines Übersteigens des Subjektstandpunktes als Voraussetzung von Bildungsprozessen sowie der Entstehung von Autonomie aus und zielt aus diesem Verständnis heraus auf eine Konfrontation des Subjekts mit fremden Erwartungen und Deutungen sowie objektiv gültigen Ansprüchen ab. Grundlage bildet die Annahme objektiver Maßstäbe, der letztlich ein dialogisch orientierter Wahrheitsbegriff zugrunde liegt.

Die LQW hingegen orientiert sich in ihrem didaktischen Postulat der Lernerorientierung zwar auch an dem Leitziel der Bildung und zielt auf Förderung der Autonomie der Subjekte ab; jedoch postuliert sie zur Umsetzung dieser Zielsetzung vor dem Hintergrund subjektwissenschaftlich und systemtheoretisch fundierten Annahme der begrenzten Wirksamkeit einer an objektiven Inhalten orientierten Lehre eine konsequente Orientierung am Standpunkt des Subjekts, womit sie mit den Vorgaben insbesondere des Tietgensschen Ansatzes in Konflikt gerät. Insofern der Pädagoge zur Förderung der Autonomie der Subjekte eine Orientierung an objektiv bedeutsamem Wissen entsprechend dem Postulat der Lernerorientierung zu unterlassen hätte, wozu er im Tietgensschen Ansatz der Teilnehmerorientierung ‚verpflichtet‘ wäre, spannt sich ein antinomisches Spannungsfeld

---

145 Da auch Koring in dem von ihm vertretenen Ansatz der mæutischen Pädagogik von der Notwendigkeit eines Übersteigens subjektiver Standpunkte sowie von objektiven Anforderungen zur Förderung von Autonomie ausgeht, ist die folgende Argumentation eher exemplarischer Natur. Auch sein Ansatz stellvertretender Deutung impliziert einen Objektivitätsbegriff.

zwischen beiden auf, welches ihre Ursachen in voneinander abweichenden lern- und bildungstheoretischen Annahmen hat.

### *Professionalität aus der Perspektive der Qualitätsmanagementansätze*

Umgekehrt betrachtet müssten beide Qualitätsmanagementansätze entsprechend ihrer konzeptionellen Programmatik die von dem Professionalitätsmodell geforderte Konfrontation des Kunden bzw. des Lernens und ihrer subjektiven bzw. partikularen Ansprüchen mit objektiven bzw. universellen Bildungsansprüchen tendenziell unterbinden, insofern diese mit einem Risiko sowohl für die Erreichung des Ziels der Kundenzufriedenheit und damit der Sicherung der Unternehmensreproduktion (ISO) als auch für die Lerner-Motivation respektive für nützliches individuelles Lernen sowie kollektives lebenslanges Lernen (LQW) verbunden wäre.

Insbesondere brechen die ideellen Ansprüche des bildungstheoretischen Ansatzes mit den Zielvorgaben des Qualitätsmanagementansatzes, insofern Tietgens sich aus seiner bildungstheoretischen Perspektive heraus in einem stärkeren Maße als Koring an Objektivität sowie an universellen Werten orientiert und über eine reine Sicherung autonomer Lebenspraxis und gesellschaftlicher Funktionalität hinaus spezifische Ideale der individuellen Biografiegestaltung sowie gesellschaftlicher Ordnung verfolgt. Sowohl aus der kunden- als auch aus der lernerorientierten Perspektive heraus erscheinen Korings inhaltlich ‚reduziertere‘ Forderungen nach einer Sicherung der individuellen psychosozialen Integrität als Bedingung für eine Fortführung individueller und gesellschaftlicher Lebenspraxis weniger problematisch als eine Vertretung von Bildungsansprüchen.

Auch im Hinblick auf seine didaktisch-methodischen Orientierungen erweist sich das Professionalitätsverständnis von Koring als kompatibler zu den subjektivistischen respektive partikularen Maßstäben und Kriterien der Qualitätsmanagementzugänge als Tietgens‘ Ansatz. Auf didaktisch-methodischer Ebene lassen sich zudem Gemeinsamkeiten zwischen LQW und dem Koringschen Ansatz im Hinblick auf die Hervorhebung der Bedeutung des Subjekts im Lehren und Lernen aufzeigen, insofern auch Koring bei der Modellierung von Lehr-Lern-Vorgängen auf systemtheoretische Grundlagen zurückgreift:

Wie die LQW in ihren systemtheoretisch sowie subjektwissenschaftlich fundierten Grundlagen hebt auch die mäeutische Didaktik Korings – bei allen Unterschieden in ihren theoretischen Grundlagen und ihrer didaktischen Konzeption, auch ausgehend von der Rezeption systemtheoretischer Grundlagen – die Notwendigkeit einer Ausrichtung der pädagogischen Lehr- und Vermittlungstätigkeit an der psychischen Struktur des Selbst sowie die Bedeutung der Selbsttätigkeit des Lernenden hervor. Zudem erscheint Lehren bei Koring als Ermöglichung einer Auseinandersetzung des Lerner-Selbst mit den eigenen Deutungen als Voraussetzung für Lernen, worin sich Gemeinsamkeiten zu dem Modell von Lehren als ermöglichender Begleitung des selbstreferenziellen, autopiatischen Lernens durch den Lernhelfer zeigen:

„Pädagogisches Handeln hätte also die Bedingungen für selbsttätige Themenbearbeitung zu konstituieren und den Lernenden die Möglichkeit eigener Zugänge zum Wissen und Können zu öffnen. Der Sinn, den die Adressaten in diesem selbsttätigen Aneignungsprozeß erzeugen, hätte der zentrale Gegenstand pädagogischer Aktivitäten zu sein.“ (Koring, 1992a, S. 189)

Tietgens‘ bildungstheoretisches sowie symbolisch-interaktionistisches sowie durch den Deutungsmuster-Ansatz fundiertes Modell von Lehren als die Herstellung von Beziehungen zwischen den subjektiven, bestehenden sowie objektiven, fremden Deutungsmustern weist demgegenüber mehr Brüche zu den didaktischen Orientierungen der LQW auf, insofern hier dem Objektiven sowie

dem Fremden sowie der Herstellung von Relationen zwischen Subjekt und Objekt didaktisch eine zentrale Bedeutung zukommt.

### 8.3.3 Mittel und Methoden: methodische Strategie, Mittel (Mittlerziele, Mittelhandlungen, Handlungsmittel), Methoden

#### 8.3.3.1 Allgemeine Betrachtung

Im Hinblick auf ihre Mittel und Methoden handelt es sich bei Professionalität und Qualitätsmanagement um zwei sich in zentralen Dimensionen diametral gegenüberstehende Formen der Arbeitsorganisation. Zwar beziehen sich diese in ihrem Gegenstandsbereich auf den weiterbildungstypischen Arbeitsbogen, so dass sie auf formaler Ebene mit ähnlichen Tätigkeitskomplexen und Handlungsvollzügen verbunden sind. Jedoch nutzen sie zur Steuerung und Ausgestaltung des Weiterbildungshandelns grundlegend andere Ansatz- und Hebelpunkte sowie methodische Strategien, die sich steuerungstheoretisch – als einer speziellen handlungstheoretischen Perspektive – wie folgt zusammenfassen lassen:

Während das Handeln auf der Interaktions- und Organisationsebene als gemeinsamer Steuerungs*gegenstand* im Professionalitätsmodell durch eine zumindest vom Prinzip her autonom agierende Person als Steuerungs*medium* mithilfe von Wissen als Steuerungs*mittel* in einem prinzipiell kontingenten Handlungsraum gesteuert wird, um so Kontingenz angemessen zu berücksichtigen und zu erhalten, bedient sich der Qualitätsmanagementzugang zur Steuerung *institutionell-organisationaler Regeln und Standards* als einer geronnenen Form des Wissens, um Kontingenz als potenziellen Risikofaktor zu begrenzen. Diese legen für bestimmte Aufgaben- und Bedingungskonstellationen ex ante Prinzipien sowie auch konkretere Vorgehensweisen fest, wobei beide Qualitätsmanagementansätze zumindest in Teilen auch auf eine Standardisierung mithilfe von konkreten Verfahrensregeln setzen. In solchen Teilbereichen folgen beide Ansätze zumindest entsprechend ihrer idealtypischen Steuerungslogik dem Modell einer Konditionalprogrammierung, die dem Modell einer Zweckprogrammierung gegenübersteht, wie es auch der professionellen Form der Arbeitsorganisation zugrunde liegt.

Aus handlungstheoretischer Sicht lassen sich die *methodischen Strategien* wie folgt rekonstruieren:

Im Professionalitätszugang soll der Pädagoge zur Zielerreichung sowohl auf der Interaktions- als auch Organisationsebene angesichts der hohen Komplexität und Unsicherheit der Aufgaben und Rahmenbedingungen die *Mittel und Methoden (konkrete Mittelhandlungen, Handlungsmittel, Mittlerziele)* situativ in Abstimmung auf die je spezifischen Fallerfordernisse unter der *Maßgabe* der Angemessenheit ermitteln, wobei er sich dazu – neben den übergreifenden Zwecken – an allgemeinen, fachlichen sowie und berufsethischen Normen und Werten als den professionellen *Bewertungsgrundlagen* orientiert und auf Grundlage einer angemessenen Deutung der je gegebenen Strukturen und Anforderungen handelt. Die Kernleistung und das identitätsstiftende Moment bilden in diesem Modell die interpretativen Deutungs- und Ableitungsakte als *kognitive Mittelhandlungen*, welche der Professionelle unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens sowie hermeneutischer Kompetenzen – den *kognitiven Handlungsmitteln* – zur Aufschlüsselung der Fallstrukturen und ihrer Erfordernisse nutzt. Dabei hat er gleichzeitig kontingenzbeschränkend als auch -erhaltend vorzugehen, insofern Kontingenz als die Rahmenbedingung des Handelns nicht nur als Notwendigkeit, sondern auch als Chance betrachtet wird.

Im Qualitätsmanagementansatz hingegen soll der Pädagoge aufgrund der hohen Komplexität und Unsicherheit, welche hier eher als Fehlerquelle in Erscheinung tritt, unabhängig von den je konkreten

Fallgegebenheiten entlang von situationsübergreifend festgelegten, von situativen Gegebenheiten abstrahierenden organisationalen Verfahrensstandards handeln, wobei als zentrale *Handlungsmittel* zur Problemlösung die im Vorfeld des Tuns schriftlich in *Dokumenten festgehaltenen Ziele und Leitorientierungen, formalisierten Verfahrensregeln* sowie operativ unterstützenden *Handlungsanleitungen und -hilfestellungen* fungieren.

Die Problembearbeitung erfolgt im Professionalitätsmodell *methodisch* prozessbegleitend mittels stellvertretender Deutung als der besonderen Aktions- und Sozialform professionellen Arbeitshandelns, welche einer qualitativ höherwertigen Rekonstruktion des Falls als Grundlage für die Ableitung angemessener Handlungsweisen dient; im Qualitätsmanagementansatz hingegen erfolgt sie *methodisch* mittels *organisationaler Standardisierung, durch die bedeutsame Handlungselemente* sowie auch der *Handlungsvollzug* antizipiert werden.

Eine erste handlungstheoretisch bedeutsame Differenz zwischen beiden Ansätzen ergibt sich daraus, dass im Professionalitätsmodell wesentliche der für das Handeln maßgeblichen Ziele, Mittel und Wertmaßstäbe erst – auf der Folie von Zwecken sowie wissenschaftlichen, berufspraktischen und ethischen Deutungs- und Handlungswissens – im Vollzug des Handelns situativ in Orientierung an den jeweiligen Fallgegebenheiten ‚gefunden‘ bzw. ‚ausgewählt‘ werden, während diese im Qualitätsmanagementmodell bereits vor der Handlungssituation in Form von Standards festgelegt werden sollen und je nach Konkretisierungsgrad im Situationsvollzug lediglich auszuführen respektive auszufüllen sind.

Handlungstheoretisch betrachtet entspricht das Tun somit im Professionalitätsmodell stärker dem Modell des kreativen, zweckrationalen Handelns, während es sich im Qualitätsmanagementansatz dem Pol des traditionellen Handelns bzw. dem des Verhaltens annähert. Mit der Differenz zwischen situativem Handeln einerseits sowie einer Ausführung von konkretisierten, organisatorisch verankerten Standards andererseits ist eine insbesondere in der zeitlichen Dimension liegende Differenz beschrieben, wobei die daraus entstehenden Spannungen nicht spezifisch für erwachsenenpädagogisches Handeln sind (vgl. auch Heinrich et al., 2011) und auch zu den inhärenten Spannungsfeldern eines jeden professionellen Arbeitsbereichs gehören.

Eine zweite strukturell bedeutsame Differenz besteht darin, dass Professionalität und Qualitätsmanagement sich dem Arbeitsbogen von weiterbildungsspezifischen Tätigkeiten jeweils von einer anderen Seite des Handelns aus nähern, insofern das Professionalitätsmodell die kognitive, nichtmaterielle Seite des aktiven Arbeitsvollzugs adressiert, während das Qualitätsmanagement zu Kontroll- und Sicherheitszwecken zunächst insbesondere ‚geronnene‘ und materielle, formale Regelgrundlagen für dieses zu schaffen versucht. Damit stehen sich zwei entgegengesetzte, gleichermaßen funktional-komplementäre wie auch in Widerspruch und Spannung zueinander stehende methodische Strategien der Arbeitsorganisation gegenüber, deren Differenzen sich entlang verschiedener Dimensionen abbilden und gegenüberstellen lassen (vgl. für Gegenüberstellungen Terhart, 1990; Scott, 1968; Hartz, 2004; vgl. **Kapitel 3.3.1**), wobei die in den einzelnen Dimensionen sich zeigenden Merkmale gegenseitig aufeinander verweisen und sich im Sine einer Deklination ableiten und entfalten lassen.

Die dargestellten, auf der Ebene der Mittel und Methoden verorteten Strukturmerkmale von Professionalität und Qualitätsmanagement bilden jedoch zunächst nur ein Rahmenmodell, das je nach Ansatz in spezifischer Weise ausgestaltet wird und entlang der unterschiedenen Teildimensionen differenziert dargestellt werden kann.

Die *Tabellen 49* und *50* zeigen die Differenzen der einzelnen Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze entlang von wesentlichen Dimensionen auf.

Zentrale Unterschiede zwischen den einzelnen Professionalitätsmodellen bestehen in den ihnen jeweils zugrunde liegenden Konzepten der stellvertretenden Deutung sowie in der Modellierung der sich in ihrem Rahmen vollziehenden kognitiven Deutungsoperationen respektive Wissensapplikationsprozesse und Wissensmodelle. Die Professionalitätsansätze können insofern nicht nur über die bereits dargestellten Differenzen in den Zweck- und Aufgabenstrukturen, sondern auch über die jeweils zugrunde liegenden methodologisch-methodischen Grundlagen des zur Zielerreichung eingesetzten Verstehens und Deutens voneinander unterschieden werden, wobei Differenzen sich in dem zur Orientierung herangezogenen Berufsreferenzmodell sowie sowohl in einer sozialen als auch in einer sachlichen Dimensionen zeigen: In der *sozialen Dimension* lassen sich die zum Einsatz kommenden Deutungs- und Wissensoperationen danach unterscheiden, in welchem Umfang diese expertenförmig bzw. hierarchisch angelegt sind; in der *sachlichen Dimension* ergeben sich die Unterschiede daraus, inwiefern diese eher hermeneutisch-künstlerisch oder wissenschaftlich-technisch aufgefasst werden.<sup>146</sup> Zudem unterscheiden sich auch der von den Ansätzen jeweils verfolgte didaktisch-methodische Ansatz, welcher entweder einem bildungstheoretischen (Tietgens) oder einem mäeutischen Zugang (Koring) folgt.

Tabelle 49: Verstehens- und Deutungszugänge in den Professionalitätskonzepten von Tietgens und Koring

	<b>Bildungstheoretischer Professionalitätsansatz (Tietgens)</b>	<b>Strukturtheoretischer Professionalitätsansatz (Koring)</b>
<b>Deutungsmodell</b>	- ‚Stellvertretende Deutung‘ in Orientierung am Lehr-Modell	- ‚Stellvertretende Deutung‘ in Orientierung am Arzt-Modell
<b>Weiterbildner-Adressatenverhältnis (‚Soziale Dimension‘)</b>	- dialogisch, egalitär	- expertenförmig, hierarchisch
<b>Wissensapplikation/ Wissensbegriff (‚Sach-/ Wissensdimension‘)</b>	- hermeneutische Verstehensprozesse vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens - permanente, nicht standardisierbare Suchbewegungen, Habitualisierungen	- wissenschaftliche Rekonstruktionsprozesse auf Basis wissenschaftlichen Wissens und hermeneutischer Kompetenz - partielle Standardisierung und Habitualisierungen
	- unsicheres Wissen, dialogischer Wahrheitsbegriff	- expertenorientierter Wissens- und Wahrheitsbegriff
<b>Didaktische Ausrichtung</b>	- bildungstheoretisch: Relationierungen von Selbst- und Fremddeutungen, Perspektivenübernahme	- mäeutisch: auf eine Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungen des Selbst bei der Erschließung von Fremddeutungen angelegt

Bei den Qualitätsmanagementansätzen hingegen sind die zentralen diskriminativen Merkmale auf instrumentell-methodischer Ebene das jeweils zugrunde gelegte Konzept organisationaler Standardisierung sowie die in ihm festgelegten Ansatzpunkte sowie Steuerungsmittel und -methoden. Diese folgen vor dem Hintergrund abweichender Bedingungsannahmen entweder

146 Letztlich erfolgt dies bei beiden Modellen in Orientierung am Wahrheitsbegriff, wobei jedoch beiden Ansätzen ein unterschiedliches Wissens- und Wahrheitsmodell – ein unsicheres und ein sicheres Wissensmodell – zugrunde liegt. Beide eröffnen, wie dargelegt wird, in unterschiedlichem Umfang Anschlussmöglichkeiten für Standardisierungsbemühungen durch Qualitätsmanagement.

idealtypisch einer an Unternehmenszielen orientierten Konditionalprogrammierung (ISO), die sich auf den Einsatz von Zielkaskaden sowie auf das Idealmodell einer möglichst detaillierten Ziel- und Mittelfestlegung mittels Verfahren stützt; oder sie folgt einer leitbildorientierten Zweckprogrammierung (LQW), welche den Einrichtungen weitgehende Mittelfreiheit lässt, Konditionalprogrammierung lediglich als ein Mittel zum Zweck unter anderen behandelt und als funktionales Äquivalent für eine Detailsteuerung über Verfahren auf die Steuerung über ‚Kultur‘ ,setzt‘ (vgl. *Tabelle 50*).

*Tabelle 50: Ansätze organisationaler Standardisierung bei der ISO-Norm und beim LQW*

	<b>Qualitätsmanagement nach der ISO-Norm 9000 ff.</b>	<b>LQW</b>
<b>Steuerungshebel</b>	Konditionalprogrammierung: Festlegung von Zielen und Mitteln	Zweckprogrammierung: Festlegung von Zwecken und Werten unter Freigabe der Mittel/Methoden
<b>Methodischer Ansatz/Handlungsmittel</b>	Steuerung über Zielkaskaden und Verfahrensstandards → Verfahrenssteuerung	Steuerung über Leitbild und Verfahrensstandards → Kultur- und Verfahrenssteuerung
<b>Ableitungsbasis der Standards</b>	primär: Verfahrensvorgaben; begleitend (sekundär): Reflexion	primär: Reflexion; sekundär (begleitend): Verfahrensvorgaben

*Tabelle 51* stellt die einzelnen Ansätze von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement vergleichend auf der Ebene der Mittel und Methoden gegenüber.



Tabelle 51: Mittel und Methoden von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Vergleich

	,Pädagogische Professionalität'		Qualitätsmanagement	
	Tietgens	Koring	ISO	LQW
<b>Methodische Strategie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktion u. Organisation als Ergebnis von Person/Interaktion</li> <li>- fallbezogene, situative Applikation von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen und berufsethischen Normen (als hermeneutische Suchbewegung)</li> <li>- ‚Stellvertretende Deutung‘ als Aktions- und Sozialform</li> </ul> <p>→ situativ angemessene Regelauslegung, Kontingenzbearbeitung</p> <p>→ Zweckprogrammierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktion u. Organisation als Ergebnis von Person/Interaktion</li> <li>- fallbezogene, situative Applikation von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen und berufsethischen Normen (teilstandardisierter Prozess)</li> <li>- ‚Stellvertretende Deutung‘ als Aktions- und Sozialform</li> </ul> <p>→ situativ angemessene Regelauslegung, Kontingenzbearbeitung</p> <p>→ Zweckprogrammierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktion und Organisation als Ergebnis von Organisation</li> <li>- Organisationale Standardisierung entlang von Verfahrensstandards (Verfahrenssteuerung)</li> </ul> <p>→ Verfahrenorientierte Regelfestlegung im Vorfeld, standardkonforme Regelausführung in der Situation, Kontingenzminimierung</p> <p>→ Konditionalprogrammierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktion und Organisation als Ergebnis von Organisation</li> <li>- leitbildorientierte und reflexive organisationale Standardisierung (Verfahrens- und Kultursteuerung)</li> </ul> <p>→ reflexive Regelfestlegung im Vorfeld, standardkonforme Regelbefolgung in der Situation, Kontingenzminimierung</p> <p>→ Zweckprogrammierung unter Einschluss der Konditionalprogrammierung</p>
<b>Mittel und Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>1. Ebene: kognitive Mittelhandlungen:</i> Verstehens- und Deutungshandlungen unter Einsatz von Wissen (<i>kognitiven Mitteln</i>) in Orientierung an ethischen Regeln; hermeneutische Suchbewegungen</li> <li>- <i>2. Ebene:</i> Tätigkeiten entlang des weiterbildungstypischen Arbeitsbogens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>1. Ebene: kognitive Mittelhandlungen:</i> Verstehens- und Deutungshandlungen unter Einsatz von Wissen (<i>kognitiven Mitteln</i>) in Orientierung an ethischen Regeln; Ableitungs-/Rekonstruktionsprozesse</li> <li>- <i>2. Ebene:</i> Tätigkeiten entlang des weiterbildungstypischen Arbeitsbogens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>1. Ebene:</i> Organisations- und Steuerungshandlungen in</li> <li>- <i>2. Ebene:</i> Tätigkeiten entlang des weiterbildungstypischen Arbeitsbogens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>1. Ebene:</i> Organisations- und Steuerungshandlungen</li> <li>- <i>2. Ebene:</i> Tätigkeiten entlang des weiterbildungstypischen Arbeitsbogens</li> </ul>
<b>Mittel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>kognitive Mittel:</i> Wissen, hermeneutische Kompetenzen</li> <li>- Habitus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>kognitive Mittel:</i> Wissen, hermeneutische Kompetenzen</li> <li>- Habitus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualitätspolitik, Verfahrensstandards</li> <li>- organisationale Normen</li> <li>- Dokumente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitbild, Verfahrensstandards, Kultur</li> <li>- organisationale Normen</li> <li>- Dokumente</li> </ul>
<b>Regeln als Mittel</b>	→ inkorporierte Regeln	→ inkorporierte Regeln	→ formalisierte, schriftlich fixierte Regeln	→ formalisierte, schriftlich fixierte Regeln

### 8.3.3.1.1 Gemeinsamkeiten zwischen den Mitteln und Methoden

Relativierend zu den im Diskurs verbreiteten Entgegensetzungen zwischen pädagogischer Professionalität und organisationalem Qualitätsmanagement, welche sich nicht zuletzt auf Differenzen beider Zugänge auf methodischer Ebene stützen (vgl. z. B. die tabellarische Gegenüberstellung von Hartz, 2004), werden in der handlungstheoretischen Betrachtung Gemeinsamkeiten auf verschiedenen Ebenen sichtbar.

**Zweck-Mittel-Rationalität:** Beide Qualitätszugänge orientieren sich zunächst in ihrer Struktur gleichermaßen an den typischen Bestandteilen der Zweckrationalität (Zielorientierung und Planung, Systematik, methodische Gestaltung, Erfolgsüberprüfung anhand von definierten Maßstäben und Kriterien etc.), die im Handlungsmodell sowohl der Professionalität als auch des Qualitätsmanagements eine Institutionalisierung zu einem Problemlösungsmuster erfährt. Während im Zugang des Qualitätsmanagements jedoch Zwecke, Ziele sowie Mittel bereits vor dem Handlungsvollzug festgelegt und in Verfahrensstandards fixiert werden, sollen im Professionalitätsmodell die zu den Zielen passenden Mittel erst während des Situationsvollzugs in Anpassung an die vorliegenden Bedingungen gefunden respektive Ziele und Mittel an die jeweiligen Bedingungen angepasst werden.

#### **Zentrale Tätigkeitskomplexe des für weiterbildungstypischen Arbeitsbogens als gemeinsamer Gegenstand der Qualitätssicherung:**

Mit Blick auf die Überschneidungen im Gegenstandsbereich entsprechen sich zahlreiche der von den Ansätzen zur Zielerreichung vorgegebenen Funktionen bzw. Tätigkeitskomplexe, so dass aus handlungstheoretischer Sicht beide Zugänge ähnliche Mittelhandlungen vorschlagen sowie dem charakteristischen Arbeitsbogen der Weiterbildung als dem Handlungsschema als Handlungsmittel folgen. Wenngleich die Implementierung von Qualitätsmanagementansätzen in der Weiterbildung mit der Etablierung und Vermehrung von (qualitäts-)managementspezifischen Praktiken einhergegangen ist (etwa Vorbereitungen auf Auditierungs- und Zertifizierungsprozesse, Zunahme von Evaluations- und Controlling-Verfahren etc.), besteht die ‚handlungslogische‘ Differenz zwischen Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement wie dargestellt nicht primär in den geforderten formalen Tätigkeitsverrichtungen, sondern in den jeweils vorgegebenen inhaltlichen Handlungsorientierungen, -maßstäben und -kriterien (Zwecken, Zielen und Prinzipien) sowie den unterschiedlichen Hebelpunkten, Mechanismen und Graden, über die das Handeln jeweils zu regulieren versucht wird.

#### **Interaktion und Organisation als geteilte Bezugsebenen, Person und Organisation als gemeinsames Handlungsmittel:**

Die Analyse zeigt, dass die Beleuchtung der Handlungsebene der Organisation sowie ihre Nutzung als „Bildungsmittel“ (vgl. dazu in der aktuellen Diskussion zur Organisation Dollhausen, 2014) nicht ein Begleitmoment der Entwicklung in den 1990er-Jahren und des Einzugs des Qualitätsmanagements ist; vielmehr wird diese bereits im Professionalitätsdiskurs nicht lediglich als eine bloß äußere oder gar hinderliche Rahmenbedingung oder als Gefahr von Qualität, sondern – sowohl im institutionell-strukturellen als auch im funktionellen, tätigkeitsbezogenen Sinne – als zentrale Handlungsdimension wahrgenommen sowie als zentraler instrumenteller Hebel betrachtet. Umgekehrt betrachten nicht nur der Professionalitäts-, sondern auch der Qualitätsmanagemen-Diskurs das Personal sowie Fragen der Sicherstellung und Entwicklung personaler Kompetenzen als maßgeblichen Wirkfaktor für die

Weiterbildung, so dass beide gleichermaßen Person und Organisation als Handlungsmittel betrachten.

Insbesondere Tietgens nimmt das Organisatorische – wenngleich er Organisation zugleich auch als eine Komplexitätserzeugende sowie auch störende Rahmenbedingung betrachtet und damit im Gegensatz zum Qualitätsmanagementdiskurs ‚Komplexitätserhaltend‘ als ambivalent bewertet – als eine unter pädagogischen Gesichtspunkten zu gestaltende professionelle Arbeitsebene respektive als Komplex aus für die Professionalisierung der Weiterbildung konstitutiven *Mittelhandlungen*, um deren pädagogische Rehabilitation er in Folge bemüht ist. Dabei bewertet er sogar die bürokratische Form der Organisation im Sinne eines rationalen Apparates aus institutionellen Regelstrukturen ganz im Sinne Webers als ein ambivalentes Hilfsmittel, so dass er auch dieser eine zentrale Rolle zur Erfüllung der Zwecke von Professionalität und Professionalisierung zuweist (vgl. Tietgens, 1966, S. 155).

Aber auch Koring interpretiert Organisation zumindest prinzipiell als eine professionalisierbare respektive pädagogisch-professionelle Handlungsaufgabe und somit als eine Teildimension pädagogischer Professionalität, auch wenn er gegenüber Organisation als konstitutivem Element der Professionalitätskategorie insgesamt zurückhaltender ist und nicht wie Tietgens im Rahmen der berufspolitischen Klärung und Stärkung des Aufgabenprofils des HPM explizit eine pädagogische Neubewertung und Professionalisierung von Organisation postuliert.

#### ***Handlungsregeln und Regelförmigkeit des Handelns als Qualitätskennzeichen:***

Entgegen der Gegenüberstellung einer organisationalen Standardisierung durch das Qualitätsmanagement einerseits sowie einem nichtstandardisierten professionellem Handeln andererseits basieren beide Qualitätszugänge methodisch auf einer Vorgabe von berufspraktisch, wissenschaftlich sowie auch ethisch begründeten Standards für das Handeln, so dass auch das Professionalitätsmodell mit seinen Vorgaben (z. B. fachwissenschaftliche Begründung, Teilnehmerorientierung, Situativität) zumindest im gewissen Umfang auf eine Standardisierung abzielt (so auch Hartz). Insbesondere Koring geht aufgrund seines Anteils an wissenschaftlichem Expertenwissen neben der nichtstandardisierten hermeneutischen Komponente von einer partiellen Standardisierbarkeit pädagogischer Handlungsaufgaben und -vollzüge als einem konstitutiven Teilaspekt von Professionalität aus, so dass sich sein Professionalitätsmodell ebenfalls als anschlussfähig für eine organisationale Teilstandardisierung erweisen dürfte.

Auch Tietgens' geisteswissenschaftlich fundierter, bildungstheoretischer Professionalitätsansatz impliziert Standards, wenngleich er auch mit seiner Modellierung professionellen Handelns als permanenter Suchbewegung und anderen Modellbildungen im Gegensatz zu Koring die Nichtstandardisierbarkeit professioneller Handlungsbereiche und -operationen betont. Insbesondere der Einschluss der organisatorischen, auf Regelsetzung abzielenden Dimension in die Professionalitätskategorie lässt jedoch darauf schließen, dass sein Professionalitätsmodell prinzipiell anschlussfähig für eine organisationale Qualitätssicherung über die Formulierung von Standards ist. Insofern ergibt sich die Differenz zwischen beiden Zugängen aus dem jeweiligen *Wie*, d. h. der *Art und Weise der Standardisierung* im Hinblick auf die Bereiche, den Umfang sowie den Konkretisierungsgrad der jeweils vorgegebenen Standards in einzelnen Elementen des Handelns (Ziele, Mittel und Methoden, Prinzipien, Wertmaßstäbe und -kriterien), so dass nicht in prinzipieller, dichotomisierender Weise zwischen einem standardisierenden Qualitätsmanagement sowie einem nichtstandardisierten professionellem Handeln unterschieden werden kann.

Auf einer allgemeineren Ebene betrachtet – ohne den Bezug auf Standards als einen bestimmten Regeltypus sowie unabhängig von den Differenzen in der Form der Steuerung und Regulierung – wird die Qualität des Handelns in beiden Zugängen an dem Kriterium der Einhaltung von inhaltlichen und methodischen Regeln festgemacht (Teilnehmer-, Kunden- oder Lernerorientierung) sowie über die Regelhaftigkeit des Tuns in pädagogischen Handlungssituationen bestimmt, so dass sich beide Zugänge auf Regeln verschiedener Art sowie verschiedenen Konkretisierungsgrades (Prinzipien, Verfahrensweisen, Maßstäbe, Kriterien) als zentrales Handlungsmittel stützen.

#### 8.3.3.1.2 Differenzen zwischen den Mitteln und Methoden

Zentrale Differenzen zwischen der professionellen Form der Arbeitsorganisation sowie der des Qualitätsmanagements im Hinblick auf den archetypischen Ansatz der ISO sowie beiden Professionalitätsansätzen (Tietgens, Koring) sind bereits in Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand in vorherigen Kapiteln steuerungs- und handlungstheoretisch dargestellt worden (vgl. insbesondere **Kapitel 3.3.1**). Insofern die LQW sich in der Bemühung einer branchenspezifischen Anpassung des Qualitätsmanagementzugangs von den kritisierten bürokratischen bzw. produktionstechnischen Handlungselementen der ‚alten‘ ISO gelöst sowie solche Management- und Steuerungsformen integriert hat, welche dem pädagogischen Denken in größerem Maße entsprechen (z. B. partizipative Verfahren statt Top-down-Hierarchien, Reflexivität statt Formalität, Kultursteuerung statt detaillierter Verfahrensstandards, Einsatz von qualitativen Methoden statt Fokussierung auf quantitative, der Objektivierung dienende Verfahren der Datenerhebung und -auswertung, Rückbindung der Mittelwahl an ihre Eignung zur Erfüllung der Zwecke anstatt Verabsolutierung der Mittel), lassen sich die Unterschiede zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement auf der Ebene der Mittel und Methoden entlang der klassischen Differenzlinien nur noch eingeschränkt bestimmen. Diesen kommt jedoch weiterhin eine Bedeutung als Idealtypus im Sinne Webers zu, um die Spezifika einzelner Ansätze zu profilieren sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement zu ermitteln.

#### ***Kontingenz als unhintergehbare, notwendige Dimension des Pädagogischen (→ Professionalität) sowie als überwindbare Fehlerquelle (→ Qualitätsmanagement)***

Aus handlungstheoretischer Sicht lassen sich wesentliche Unterschiede der methodischen Strategien von Professionalität und Qualitätsmanagement neben dem jeweils zugrunde liegenden unterschiedlichen Steuerungshebel bzw. -medium (Person/Organisation) und dem Ansatz (Zweck gegenüber Konditionalprogrammierung) insbesondere über ihren Umgang mit der Kontingenz des Handelns sowie den Handlungsregeln bestimmen. In diesen Hinsichten zeigen sich kategoriale Unterschiede zwischen beiden Zugängen, die Potenziale für eine grundlegende Bestimmung der Identität und Differenz beider Ansätze jenseits der klassischen Differenzkategorien und -linien bieten: Während das pädagogische Professionalitätsmodell angesichts der hohen Komplexität und prinzipiellen Neuartigkeit der Handlungssituationen Kontingenz theoretisch und konzeptionell als eine im pädagogischen Kontext letztlich nicht auflösbare Größe betrachtet, welche zudem als Voraussetzung für eine gelungene Praxis nicht geschlossen werden darf, geht der Zugang des Qualitätsmanagements zumindest implizit in beiden Aspekten von einer anderen Prämisse aus: Komplexität wird hier über Modellbildungen, Richtlinien und Verfahrensvorgaben zu bearbeiten und

aufzulösen versucht, womit Kontingenz zum einen als ein bearbeitbares Problem betrachtet und zum anderen – als ein potenzielles Risiko – zu schließen versucht wird.

Beide sind insofern gleichermaßen – wenngleich auch ausgehend von (unterschiedlichen) Annahmen zur Komplexität von pädagogischen Handlungssituationen – als Handlungsansätze theoretisch-konzeptionell auf das Problem der Kontingenz bezogen, wobei pädagogische Professionalität in ihrem Startpunkt und ihrer Stoßrichtung von ihrer Unüberwindbarkeit und auch von der Notwendigkeit der Aufrechterhaltung ausgeht; in Folge zielt sie mit ihrem Ansatz des Fallbezugs und der situativen Kompetenz ‚lediglich‘ auf die Bearbeitung von Kontingenz ab, wobei sie diese gleichermaßen zu schließen als auch offenzuhalten versucht. Qualitätsmanagement hingegen legt mit ihrem Ansatz der organisationalen Standardisierung ihre prinzipielle Überwindbarkeit zugrunde und ist zudem um ihre Schließung bemüht.

Als Folge dieser kategorial anders liegenden Ausgangspunkte und Stoßrichtungen ergeben sich – gleichsam spiegelbildlich – auch Differenzen im Umfang, in dem versucht wird, das Handeln in seinen Strukturelementen (Ziele bzw. Mittel und Methoden, relevante Maßstäbe und Kriterien) über Regeln vorwegzunehmen respektive in der Art der Regeln (z. B. Institutionalisierungs- und Formalisierungsgrad und Strukturen) sowie darin, wie mit Regeln umgegangen werden soll. Dabei scheint insbesondere der Aspekt des Umgangs mit Regeln für die systematische Bestimmung der Handlungslogik der Ansätze bedeutsam:

***Qualität als gekonntes Finden und Auslegen von Regeln (Professionalität) oder als Regelsetzung und -befolgung (Qualitätsmanagement):*** So definiert sich im Professionalitätsansatz die zentrale, qualitätsverbürgende Aufgabe des Pädagogen entsprechend der Annahme der Unhintergebarkeit sowie der Notwendigkeit des Offenhaltens der Kontingenz insbesondere im *Finden* der passenden Deutungs- und Handlungsregeln vor dem Hintergrund eines allgemeinen, wissenschaftlichen und ethischen Regelsystems sowie ihrer situationsangemessenen *Anwendung* im Handlungsvollzug. Im Qualitätsmanagementansatz hingegen besteht die qualitätssichernde Aufgabe auf der Managementebene in der Setzung von situationsübergreifenden Regeln für das situative Handeln sowie – bezogen auf den Handlungsvollzug – in der Regelbefolgung und -kontrolle. Qualität wird damit sachlich entweder als gekonnte Regelfindung und -auslegung (Professionalität) oder aber als gekonnte Regelsetzung und -befolgung (Qualitätsmanagement) betrachtet. Zeitlich erfolgt im Professionalitätskonzept die Regelfindung für das Handeln in der Situation im Vollzug der Handlung, während die Regelfindung im Qualitätsmanagement vor bzw. erst nach dem Vollzug des Handelns geschieht und im Vollzug selbst die Regelbefolgung im Vordergrund steht.<sup>147</sup>

Wird in dem einen Falle die pädagogische Kontingenz gleichzeitig bewahrt, geschlossen und immer wieder aufgebrochen und das Handeln als ein kreativer Akt angesichts der spezifischen Fallerfordernisse angelegt, wird diese im anderen Falle angesichts der Risiken von Kontingenz letztlich zu schließen versucht und das Handeln als ausführender Vollzug konzipiert.

---

147 Jedoch muss die Differenz zwischen diesen beiden Organisationsprinzipien bzw. methodischen Strategien auch in der sozialen sowie sachlichen Dimension zu rekonstruieren bzw. zu spiegeln sein. Die charakteristische Ausrichtung bzw. eine Kerndifferenz beider Ansätze lässt sich jedoch mit Ruhloff in einer zeitlichen Dimension beschreiben. Dieser spitzt die Differenz zwischen Pädagogik und Ökonomie auf den Aspekt der Zeit zu (vgl. Ruhloff, 2008a). Seine Überlegungen lassen sich aber auch auf die Debatte zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement übertragen.

**Differenzen in der Struktur der Regeln:** In Teilaspekten mit dem differenten Umgang mit Kontingenz und Ordnung assoziiert, lässt sich die Differenz der Zugänge weiterhin über die Qualität der Regeln bestimmen. *Tabelle 52* führt zentrale Unterschiede zwischen pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement im Hinblick auf ihren Umgang mit Kontingenz und Regeln auf.

*Tabelle 52: Zum Umgang von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement mit Kontingenz und Regeln*

	Professionalität	Qualitätsmanagement
<b>Umgang mit Kontingenz und Regeln</b>		
<b>Bewertung von Kontingenz</b>	Kontingenz als Grundbedingung und Voraussetzung des pädagogischen Handelns	Kontingenz als bearbeitbares Handlungsproblem und als Fehlerquelle
<b>Umgang mit Kontingenz</b>	Wechsel aus Schließen und Offenhalten	Schließen über Standards
<b>Umgang mit Regeln</b>	Regel finden und auslegen während des Handlungsvollzugs	Regel setzen und ausführen vor- und nach dem Handlungsvollzug
<b>Regelmerkmale/-eigenschaften</b>		
<b>Träger/Ort der Regel</b>	personal gebunden und internalisiert bzw. inkorporiert	organisational gebunden: personenunabhängig aufbereitet sowie externalisiert
<b>Genese</b>	wissenschaftlich und berufspraktisch fundiert	vielfach berufspraktisch-pragmatisch gewonnenen (im Falle der ISO)
<b>Art/Struktur</b>	wissenschaftliche/gesetzesartige Theorien, Modelle und Konzepte; allgemeine Handlungsprinzipien	Set an allgemeinen Prinzipien; konkrete Verfahrensstandards
<b>Konkretisierungs- und Detaillierungsniveau</b>	allgemeine wissenschaftliche und berufsethische Regeln, konkrete berufspraktische Erfahrungen	konkretere Verfahrensstandards, Basis-Set an allgemeinen Grundsätzen
<b>Umgang mit Regelabweichung</b>	Regeleinhaltung als Idealfall, Abweichung als (legitime) Regel	Einhaltung der Regel als unterstellter Regelfall, Abweichung als (nichtlegitimes) Problem

### 8.3.3.1.3 Zum Passungsverhältnis der Mittel und Methoden

Die Grundstruktur des Verhältnisses zwischen beiden Zugängen im Hinblick auf die von ihnen jeweils verfolgten Mittel und Methoden ist bereits bei Harney und Hartz beschrieben (vgl. dazu auch Hartz, 2004; Harney, 1997; auch Nittel 1997) und lässt sich wie folgt explizieren und weiter entfalten:

Da der Professionelle angesichts der hohen Komplexität und Kontingenz pädagogischer Aufgabenstellungen die zur Zweckerreichung angemessenen Vorgehensweisen (Teilziele, Methoden, Wertmaßstäbe, Beurteilungskriterien etc.) situativ anzupassen sowie ‚Unschärfen‘ als Begleitmoment pädagogischen Handelns zu tolerieren hat, während das Qualitätsmanagement zur Komplexitäts- und Kontingenzreduktion eine Festlegung von situationsübergreifenden (Konditional-)Vorgaben sowie objektivierenden Kontroll- und Dokumentationspraktiken verlangt, können Widersprüche und Spannungen in verschiedenen Bereichen entstehen. Sie können sich ergeben zwischen

- den im Vorfeld nicht oder nur bedingt antizipierbaren situativ vermittelten Fallerfordernissen sowie den antizipativ ermittelten und ex ante festgelegten Vorgaben des Qualitätsmanagements,
- den professionellen qualitativen Bewertungsparametern und den Ansprüchen an objektiviere Maßstäbe und Kriterien sowie Überprüfungsmechanismen zur Prozess- und Ergebnissteuerung,

den für Professionalität notwendigen, dezentralen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen sowie den organisationalen, zentralen Kontrollansprüchen

- usw.

Handlungstheoretisch betrachtet resultiert diese Spannungskonstellation zumindest in wesentlichen Teilen daraus, dass der Professionelle sich *im Handeln* angesichts der hohen Komplexität immer auch um das Offenhalten von Kontingenz sowie um komplexitätserhaltende Prozess- und Ergebnisparameter bemühen muss, während Qualitätsmanagement bereits *vor dem Handeln* mithilfe verschiedener Modelle und Verfahren zur Handlungsplanung, -steuerung und -kontrolle Komplexität zu reduzieren sowie Kontingenz zu schließen versucht. Während er im Professionalitätsmodell die fachlich, ethisch angemessenen Handlungsregeln und -ordnungen in der Situation erst mit Blick auf die jeweils gegebenen Fall- und Bedingungskonstellationen herzustellen hat, ist er im Qualitätsmanagement zur Anwendung von Regeln sowie zur nachträglichen Überprüfung der Regeleinhaltung aufgefordert. Der prinzipiellen Gegenläufigkeit der idealtypischen Muster der Arbeitsorganisation zum Trotz kann festgehalten werden, dass der Zugang der Professionalität mit dem des Qualitätsmanagements im Hinblick auf ihre je eigenen methodischen Vorgehensweisen und eingesetzten Mittel jedoch weder per se inkompatibel noch per se kompatibel sind.

Zum einen ergeben sich Widerspruchs- und Spannungsverhältnisse respektive funktionale Ergänzungsmöglichkeiten lediglich unter bestimmten Situations- und Bedingungskonstellationen, die angesichts der Anwendungs- und Interpretationsspielräume beider Zugänge gestaltbar sowie von verschiedenen Kontextfaktoren abhängig sind.

Zum anderen ist das Verhältnis zwischen den beiden Formen der Arbeitsorganisation und ihren Handlungslogiken ambivalent, insofern die methodische Herangehensweise des Qualitätsmanagements und die von ihm eingesetzten Mittel sowohl positive als auch negative Aspekte für professionelle Handlungsvollzüge haben: Während die normativen Vorgaben des Qualitätsmanagements dem Pädagogen einerseits in den komplexen, hoch kontingenten professionellen Handlungssituationen der Orientierung und Unsicherheitsbewältigung dienen können, können ihn diese andererseits im Falle einer unangemessenen Komplexitätsreduktion und Kontingenzeinschränkung einengen sowie mit den von ihm erkannten situativen Anforderungen brechen.

Aufgrund der Gegenläufigkeit beider Zugänge im Hinblick auf ihren Umgang mit Kontingenz stehen diese zudem in Teilbereichen in einem paradoxen Verhältnis zueinander. So zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen den miteinander gekoppelten Polen ‚Kontingenzeröffnung/Unsicherheit‘ verbunden mit ‚Autonomiegewinn/Möglichkeiten situativer Anpassung‘ einerseits und ‚Kontingenzschließung/Handlungssicherheit‘ verbunden mit ‚Autonomieverlust und Möglichkeit des Verfehlens situativer Erfordernisse‘ andererseits.

Je umfassender die Vorgaben vom Qualitätsmanagement formuliert sind, desto größer ist einerseits auch die Begrenzung prinzipiell riskanter Kontingenz sowie auch die Handlungssicherheit des Professionellen; andererseits steigt hierdurch die Gefahr einer Verengung der von der Professionalität geforderten Spielräume sowie der Nichtberücksichtigung situativer Erfordernisse. Umgekehrt entstehen zwar durch weniger umfassende Handlungsvorgaben mehr situative Auslegungsspielräume für ‚Professionelles Handeln‘; gleichzeitig entstehen dadurch mehr fehleranfällige, für Qualitätsmanagement problematische Kontingenzzräume und Unsicherheiten.

Gewendet auf die Logik der hier untersuchten Qualitätsmanagement- und Professionalitätsansätze: Je umfassender sich also ein Qualitätsmanagementansatz an der Steuerungsstrategie der Zweckprogrammierung durch eine Beschränkung auf die Vorgabe von Zwecken und allgemeinen Handlungsprinzipien orientiert und von einer Aufstellung von Konditionalprogrammen für einzelne Handlungsbereiche absieht, desto mehr Spielräume bleiben für die situationsangepasste Auswahl von Vorgehensweisen, Mitteln, Methoden, wie sie der Ansatz der Professionalität zur Qualitätssicherung vorsieht; umgekehrt wird der Spielraum für ‚Professionelles Handeln‘ im Sinne der hier untersuchten Ansätze umso kleiner, je stärker ein Handlungsansatz auf Konditionalprogramme für die Steuerung von Handlungssituationen setzt.

### ***Einordnung und Bewertung***

Die Möglichkeit der widerspruchsfreien Verknüpfung beider Zugänge ist dementsprechend von verschiedenen Bedingungsfaktoren abhängig wie z. B. in welcher Weise die Vorgaben des Qualitätsmanagements von den Anwendern in der Praxis im Hinblick auf den *Umfang und Grad der Regulierung* (z. B. Regelungsbereiche, die Art der vorgegebenen Regeln – etwa Prinzipien, Richtlinien, oder Verfahrensstandards, Grad der Konkretisierung der Qualitätsmanagementnormen) umgesetzt werden respektive, wieviel *Entscheidungs- und Handlungsspielräume* den Professionellen gewährt werden bzw. diese für sich beanspruchen (etwa durch eine Begrenzung des Professionalitätskonzepts auf die Lehr-Lern-Interaktion).

Neben der Umsetzung der Modellvorgaben beider Zugänge hängt sie zudem von den sich stellenden Sachanforderungen in einzelnen Handlungsbereichen ab sowie ihrer Zugänglichkeit entweder für die Form der Arbeitsorganisation des Qualitätsmanagements oder die des Professionalitätskonzepts, die sich ergibt aus dem Grad der sachlichen, sozialen und zeiträumlichen Komplexität respektive der Möglichkeit der Algorithmisierbarkeit, Typisierbarkeit und Schematisierung einzelner Aufgabenbereiche und Tätigkeitskomplexe innerhalb des pädagogischen Aufgabenspektrums in Weiterbildungseinrichtungen (vgl. auch Egetenmeyer & Käßlinger, 2011).

Die Betrachtung der dargestellten antinomischen Konstellationen und Spannungsfelder, die sich zwischen den voneinander abweichenden methodischen Zugängen von Professionalität und Qualitätsmanagement sowie ihren einzelnen Mitteln ergeben, zeigt zum einen, dass diese prinzipiell nicht aufhebbar sind, insofern sie auf kategoriale Unterschiede verweisen. Beispielsweise lässt sich vor dem Hintergrund der Beschaffenheit der pädagogischen Sachstrukturen der Bruch zwischen den situationsübergreifenden, handlungsantizipierenden Vorgaben des Qualitätsmanagements und den sich erst situativ zeigenden professionellen Handlungsanforderungen genauso wenig aufheben wie die Spannung zwischen den professionellen Unschärfen einerseits und den Objektivierungsbemühungen des Qualitätsmanagements andererseits.<sup>148</sup> Zum anderen handelt es sich bei diesen auf dieser Ebene der Arbeitsorganisation verorteten Problemdimensionen in Teilen um Strukturprobleme eines jeden pädagogischen Handelns der Moderne im Kontext bürokratisch organisierter Institutionen (vgl. Helsper, 2010), ohne jedoch spezifisch für das Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement zu sein (z. B. die Bearbeitung der Spannung zwischen

---

148 Bemühungen dieser Art münden in eine Paradoxie, wie am Beispiel der Regel festgemacht werden kann: Letztlich gerät die Regel – insofern sie eine Anweisung für ein situationsübergreifendes Handeln darstellt – in Gefahr, den Charakter und die Funktion einer Regel zu verlieren und sich selbst aufzulösen, wenn sie als Anweisung formuliert, Regeln situations- bzw. fallbezogenen zu brechen.



organisatorischer Planung von Handlungsabläufen sowie den je spezifischen situativen Handlungserfordernissen, zwischen der Anforderung einer objektiven Ergebnisprüfung sowie pädagogischen Unschärfen). Sind zudem der Professionalitätskategorie nicht äußerlich, sondern inhärenter Teil des Professionalitätskonstrukts, insofern Professionalität sich konstitutiv über die Ausbalancierung von Spannungsfeldern definiert und in diesen ihre funktionslogische Begründung hat (vgl. Helsper, 2002; Wernet, 2003, S. 21 ff.).

Auch wenn die auf der Ebene der Arbeitsorganisation liegenden antinomischen Konstellationen und Spannungen zwischen beiden Zugängen nicht auflösbar sind und Strukturbedingungen im Feld ausbilden, sind diese im Rahmen der jeweils gegebenen Anwendungs- und Interpretationsspielräume in verschiedener Weise bearbeitbar:

- 1) Bereichsspezifischer Einsatz entweder des Professionalitäts- oder des Qualitätsmanagementzugangs in Abhängigkeit von den vorliegenden strukturellen Bedingungen und Anforderungen eines Handlungsbereichs (z. B. durch die Begrenzung organisationaler Standardisierung auf die Abwicklung administrativer Verfahren);
- 2) Anpassung von Art und Umfang der Regulierung des Qualitätsmanagements entsprechend der professionellen Handlungserfordernisse (etwa im Hinblick auf Abstraktions- und Detaillierungsgrad der Regeln, durch Aussparung bestimmter Bereiche von den Regeln);
- 3) Auswahl und Gestaltung von bereichsadäquaten Verfahren und Methoden der Planung, Steuerung und Erfolgsüberprüfung (z. B. eher qualitative anstatt quantitativer Verfahren der Datenerhebung und Auswertung, dialogische anstatt hierarchischer Verfahren der Entscheidungsfindung).

Dabei sind sowohl die Qualitätsmanagementansätze vor dem Hintergrund der Anforderungen des Professionalitätsmodells zu reflektieren und anzupassen als auch umgekehrt professionelle Handlungsvollzüge im Hinblick auf die Anforderungen des Qualitätsmanagements in den Blick zu nehmen, insofern beide Zugänge berechnete Ansprüche sowie Maßstäbe und Kriterien repräsentieren.

### 8.3.3.2 Differenzierte Betrachtung

#### 8.3.3.2.1 Prüfkriterien zur Beurteilung der Passung

Aufbauend auf den erfolgten Erläuterungen der methodologisch-methodischen Grundlagen beider Zugänge sowie der zwischen ihnen bestehenden Widerspruchs- und Anschlusspotenziale lassen sich sowohl Anforderungen an Qualitätsmanagementansätze ableiten, um der professionellen Form der Arbeitsorganisation gerecht zu werden, als auch solche, um die Passung der Professionalitätsmodelle zu Qualitätsmanagementanforderungen zu prüfen. Auf dieser Basis kann die Kompatibilität beider Zugänge differenziert im Hinblick auf ihre einzelnen Vertreter beurteilt werden.<sup>149</sup>

---

149 Entsprechend den herausgearbeiteten Unterscheidungsdimensionen lässt sich die Passung zwischen den einzelnen Ansätzen Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement sowohl aus ihrem Umgang mit Kontingenz – der Gewährung von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen sowie der Toleranz für Kontingenz und Unsicherheit respektive ihre Zugänglichkeit für eine Standardisierung und Objektivierung – als auch aus ihrem Umgang mit Regeln schließen.

Allgemein betrachtet sind Qualitätsmanagementansätze in dem Maße kompatibel zu den methodologisch-methodischen Prinzipien und Anforderungen des Professionalitätsmodells, wie sie in den maßgeblichen Aufgabenbereichen zum einen

- im hinreichenden Umfang den für Professionalität unabdingbaren Fall- und Situationsbezug respektive autonome Entscheidungs- und Handlungsspielräume gewährleisten, anstatt Professionalität durch deduktiv abgeleitete Zielvorgaben oder organisationale Standardisierung zu behindern,
- eine Orientierung an qualitativen Parametern (z. B. intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Begründungsobjektivität) sowie Unsicherheit tolerieren, anstatt lediglich quantitativ angelegte Erkenntnis-, Steuerungs- sowie Kontrollverfahren zur Objektivierung professioneller Prozesse und Ergebnisse entsprechend dem deduktiv-nomologischen Muster zuzulassen.

Zum anderen können sie in dem Maße funktional unterstützend wirken, wie sie

- professionelle, der Orientierung dienende Handlungsleitlinien und -verfahrensweisen generieren helfen,
- die zur Ausübung von Professionalität notwendigen sachlichen und personalen Handlungsmittel (z. B. personale Kompetenzen, Wissen etc.) bereitstellen (vgl. dazu Schmidt-Herta & Aust, 2012; Zech 2012)<sup>150</sup> usw.

Spiegelbildlich ist eine Passung der Professionalitätsansätze zu den methodologisch-methodischen Anforderungen des Qualitätsmanagements umso eher gegeben, je stärker sich diese in ihren Einzelkomponenten – z. B. in ihren Wissensgrundlagen sowie der Wissensanwendung –

- einer organisationalen Standardisierung über Verfahrensvorgaben als zugänglich erweisen,
- einer objektivierten Kontrolle und Überprüfung der Handlungsvollzüge auf Basis von deduktiv-nomologischen quantitativen Prozess- und Ergebnisparametern unterziehen lassen
- einer hierarchischen Kontrolle als zugänglich erweisen etc.

Funktionale Ergänzungspotenziale der Professionalitätsansätze für die Qualitätsmanagementmodelle ergeben sich in dem Maße, wie diese die zwangsläufig entstehenden Regulierungsleerstellen – also Kontingenzspielräume – auszufüllen vermögen.

Im Hinblick auf die jeweils für die Ansätze typischen Regelstrukturen sowie die von ihnen gestellten Handlungsanforderungen sind Qualitätsmanagementansätze in dem Maße kompatibel zu professionellen Handlungsanforderungen, wie sie sich diese als anschlussfähig für professionelle Regeln erweisen und diese ‚verarbeiten‘ können, z. B. durch die Möglichkeit der Beschränkung auf allgemein gehaltene Prinzipien, Bewertungsmaßstäbe und -kriterien, qualitative Ergebnisparameter, etc.

Umgekehrt sind Professionalitätsansätze umso kompatibler zu den Anforderungen von Qualitätsmanagement, je mehr sich ihre Strukturvoraussetzungen, Handlungsstrukturen und Ergebnisse des vorgesehenen professionellen Handelns in die für Qualitätsmanagement typischen Parameter und Regelstrukturen (formalisierte Verfahrensstandards, Dokumentationsformen, Ergebnisparameter) übersetzen und ihre Steuerungslogik überführen lassen (etwa durch die

---

150 Diese Reflexionsrichtung wird hier nicht weiterverfolgt, insofern sie weniger auf die Prozessebene des Handelns, als auf seine Voraussetzungen bezogen ist.

Möglichkeit einer Zergliederung von Arbeitsvollzügen, der näheren Konkretisierung und Bestimmung ihrer Wissensbasis, die Möglichkeit der Übersetzung der angestrebten Erfolge und Wirkung usw.).

#### 8.3.3.2.2 Zur Anschlussfähigkeit der einzelnen Qualitätsmanagementansätze im Hinblick auf professionelle Handlungsanforderungen

##### **ISO**

Von der idealtypischen Anlage des ihr zugrunde liegenden Steuerungsansatzes der Konditionalprogrammierung sowie ihrer Affinität zur deduktiv-nomologischen, quantitativ orientierten Methodologie ist die ISO zunächst weniger kompatibel zu den Anforderungen der professionellen Arbeitsorganisationsform als die LQW. Auch wenn das Normensystem der ISO aufgrund ihrer Anwendungsspielräume nicht eine für Professionalität unverträgliche Verfahrensstandardisierung (etwa eine bürokratische Überstandardisierung oder eine reduktionistische Verengung auf quantitativ-objektive Ergebnisparameter) deterministisch nach sich zieht, ist ihr System in zwei Hinsichten weniger geeignet.

Zum einen gibt die ISO den Einrichtungen als Methode der Arbeitsorganisation bereits die der detaillierten Verfahrenssteuerung vor und ordnet mit dem umfangreichen Normenkatalog die Frage nach den Zielen und Zwecken tendenziell der Methodenfrage unter, während die LQW strukturell – wie der Professionalitätsansatz – die Zwecke sowie allgemeine (pädagogisch orientierte) Maßstäbe wie Lernförderlichkeit und Begründetheit zum Ausgangspunkt der Mittel- und Methodenwahl macht. Die einzelnen Teilkomponenten des methodischen Ansatzes der ISO sowie ihre Idealtypik – die möglichst vollständige Erfassung und Katalogisierung der maßgeblichen Prozesse, das Set detaillierter, auf eine umfassende Standardisierung abzielender Verfahrensnormen, Dokumentationsaufforderungen, die Praktiken der quantitativen Objektivierung und Erfassung von Arbeitsvollzügen usw. – sind zumindest in ihren Grundmomenten den Anforderungen professioneller Handlungsvollzüge auf methodischer Ebene (Entscheidungs- und Handlungsspielräume, situative Anpassung an Fallerefordernisse, qualitative Ergebnisparameter etc.) entgegengesetzt, wodurch im Falle einer (durch die Modellanlage nicht unwahrscheinlichen) fehlerhaften Anwendung der ISO Widersprüche und Spannungen entstehen können.

Zum anderen verpflichtet die ISO die Einrichtungen darüber hinaus im Zuge der Festlegung von Vorgaben auch nicht wie die LQW zu einer intersubjektiv nachvollziehbaren, reflexiven Herleitung und Begründung der Methoden aus den Zwecken heraus, die bei der LQW als Prüfstein und Korrektiv dienen und typischen Problemen wie einer überbordenden organisationalen Standardisierung, Bürokratisierung oder einer technokratischen Quantifizierung von professionell zu bearbeitenden Tätigkeitskomplexen entgegenwirkt. Insofern sich die ISO demgegenüber ohne die Vorgabe solcher ‚Metakorrekture‘ (insbesondere Reflexivität und Begründungsobjektivität) mit der Einhaltung der katalogisierten Verfahrensvorgaben begnügt, ist mit ihrem System systematisch aus modellimmanenten Gründen heraus bei unsachgemäßer Nutzung die Gefahr einer Entkoppelung von Zielen und Methoden respektive einer Verselbstständigung von formalen Verfahrensstandards und anderen bekannten Störquellen (Bürokratisierung, technische Quantifizierungen) verbunden.

Insofern resultieren potenzielle ‚Störungen‘ professioneller Arbeitsvollzüge einerseits – gleichsam ‚positiv‘ – aus der *Vorgabe* von solchen methodischen Prinzipien, Verfahrensweisen und Mitteln, welche prinzipiell gegenläufig und in Spannung zu denen des Professionalitätsmodells stehen;

andererseits liegen sie – gleichsam ‚negativ‘ – angesichts des *Fehlens* von korrigierenden, im Modell eingelassenen Mechanismen nahe.

### **LQW**

Umgekehrt betrachtet bietet die LQW entsprechend der Struktur ihres Ansatzes sowie modellimmanent in größerem Umfang als die ISO die Möglichkeit, ein Qualitätsmanagementsystem an die methodologisch-methodischen Voraussetzungen der professionellen Arbeitsorganisation anzupassen:

Insofern sie in ihrem Steuerungs- und Standardisierungsansatz – Zweckprogrammierung, Leitbild- und Kultursteuerung – bewusst von konkretisierenden Detailvorgaben abstrahiert, indem sie sich auf die Vorgabe von weiterbildungstypischen Praktiken sowie übergeordneten Prinzipien (Lernförderlichkeit, Angemessenheit, Perspektivübernahme und Reflexivität etc.) beschränkt, können organisationale Strukturen und Prozesse gezielt entlang der professionellen Anforderungen gestaltet werden, z. B. durch

- eine Gewährleistung professioneller Entscheidungs- und Handlungsspielräume für fall- und situationsgerechtes Handeln in nur begrenzt standardisierbaren Bereichen (z. B. durch den Verzicht auf organisationale Vorgaben, eine Begrenzung auf offen gestaltete Leitfäden),
- die Implementierung pädagogisch geeigneter Steuerungs-, Kontroll- und Evaluationssysteme auch mit qualitativ ausgerichteten Prozess- und Ergebnisparametern,
- eine Beschränkung detaillierter Verfahrensstandards, bürokratischer Dokumentationsauflagen, quantitativ orientierter Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren etc. auf hierfür zugängliche Bereiche.

Mit ihren organisationsleitenden Prinzipien – Lernerorientierung, Reflexivität, dialogische Aushandlung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit – transferiert die LQW spezifische Grundannahmen und -prinzipien professioneller Arbeitsorganisation auf die Ebene organisationaler Steuerung:

Der Verzicht auf eine Auflage zu einer umfassenden bereichsbezogenen Standardisierung entsprechend dem ISO-Ansatz sowie die Maßgabe der Ableitung von Organisationsstrukturen aus ihrem Beitrag zum gelungenen Lernen heraus lassen sich als Äquivalente zu den professionellen Prämissen des Fallbezugs sowie der situativen Angemessenheit verstehen, die somit auf die Makroebene der Managemententscheidungen übertragen werden. Die explizite Öffnung des Qualitätsmanagements für qualitative, hermeneutisch interpretative Methoden etwa bei der Bedarfserhebung und Evaluation, die als gleichwertige Auswahloptionen neben managementtypischen quantitativen Methoden stehen, sollen Anpassungsmöglichkeiten an die für Professionalität typischen qualitativen Prozess- und Ergebnisparameter und Unschärfen eröffnen.

Zusätzlich zur Offenheit der vor ihr transportierten Managementvorgaben, welche lediglich Optionen zur Anpassung organisationaler Standards an die Voraussetzungen professioneller Handlungsmethodik eröffnen, bieten die zentralen Steuerungsmechanismen der LQW letztlich sogar einen strukturellen Schutzmechanismus, der einige der genannten zentralen professionalitätshemmenden oder -störenden Organisationsstrukturen wie z. B. überbordende Bürokratisierung, Standardisierung oder einengende quantitative Objektivierungsbemühungen verhindern können müsste.

In Bereichen, in denen sich der methodische Zugang der Professionalität als notwendig zur Ermöglichung und Förderung von Lern- und Bildungsprozessen erweist, müssten sich solche gegenläufigen Organisationsstrukturen und -vorgänge unter der Prämisse der Lernförderlichkeit als intersubjektiv nicht begründbar erweisen respektive einen Verstoß gegen das leitende Prinzip der Ermöglichung gelungenen Lernens darstellen.

Umgekehrt verlangte das Prinzip der Lernförderlichkeit in denjenigen Bereichen, in denen sich eine Eindämmung von Kontingenz zur Sicherung von Lernen und Bildung als notwendig oder sinnvoll erweist, eine Formulierung orientierender Handlungsvorgaben entsprechend den Eigenschaften und Anforderungen professioneller Regelstrukturen (z. B. durch Leitlinien oder allgemeine Verfahrensvorgaben).

Insgesamt ist daher im Rahmen der LQW die Gefahr einer Institutionalisierung professionalitätsgefährdender Organisationsstrukturen und -verfahren geringer als bei der ISO, insofern den typischen Problemlagen des Qualitätsmanagements im pädagogisch-professionellen Kontext nicht nur aufgrund der Offenheit der Vorgaben bewusst entgegengewirkt werden kann; zudem ließen sich Bürokratie, ein hohes Maß an Standardisierung sowie technokratische Messmethoden im Kontext komplexer pädagogischer, nur professionell zu bearbeitenden Kernaufgaben nicht plausibel als lernförderlich begründen, so dass sie nicht den Anforderungen der LQW entsprechen.

Dieser Befund einer größeren Kompatibilität der LQW zu den methodischen Anforderungen des Professionalitätskonzepts ist jedoch in dreierlei Hinsicht zu relativieren:

Erstens verweisen die großen Anwendungs- und Interpretationsspielräume beider Normensysteme darauf, dass auch das System der ISO die Möglichkeit einer Anpassung der Regelsysteme an die Erfordernisse professionellen Handelns lässt (z. B. durch die Wahl des Konkretisierungsgrades, Ausparung von Regulierungen etc.) sowie – umgekehrt betrachtet – die LQW angesichts von Fehlinterpretationen kein auf professionelle Erfordernisse abgestimmtes Qualitätsmanagementsystem garantieren kann. Insofern ‚nötigt‘ weder die ISO z. B. zu einer Einengung der professionell notwendigen Deutungs- und Handlungsspielräume des Handelns durch Standards, noch kann die auf Zweckprogrammierung und Kultursteuerung abzielende LQW eine schädliche Bürokratisierung letztlich verhindern.

Zweitens können – allen Anpassungsmöglichkeiten und Schutzmechanismen zum Trotz – die für pädagogisch-professionelles Handeln typischen Antinomien- und Spannungsfelder, z. B. zwischen organisationaler Planung und Strukturierung zur Kontingenzbegrenzung sowie der auf Kontingenz angewiesenen professionellen Fallarbeit, in der Situation zum Teil nur in unterschiedlichem Umfang bearbeitet, nicht aber vollständig aufgelöst werden, so dass auch die LQW Grundspannungsfelder des Qualitätsmanagements, die mit ihm als Typus der Arbeitsorganisation verbunden sind, nicht aufheben kann.

Drittes kann angesichts der herausgearbeiteten Widersprüche und Spannungen zwischen LQW und dem Professionalitätsansatz auf der Ebene der Zweck- und Aufgabenstellen (vgl. **Kapitel 8.3.1.2**) sowie der daraus hervorgehenden Teilziele (vgl. **Kapitel 8.3.2.2**) nicht bereits durch die Vermeidung typischer Probleme bürokratisch oder technisch gesteuerter Organisationen von einer Entlastung des Verhältnisses von Qualitätsmanagement zu Professionalität generell gesprochen werden. Im Fall der

LQW verlagert sich die Frage der Kompatibilität vielmehr auf die Frage nach der Kompatibilität ihrer jeweiligen Zwecke, also gleichsam auf eine übergeordneten Ebene.

Eine alternative Betrachtungsweise zur Frage nach der Passung zeigt sich, wenn man die Steuerungsmechanismen beider Ansätze miteinander im Hinblick auf ihre ‚Reichweite‘ vergleicht:

Insofern die LQW insbesondere auf eine Synchronisierung aller Funktionen und Tätigkeitskomplexe zur Ermöglichung gelungenen Lernens vom subjektiven Standpunkt des Lerners abzielt, wird professionelles Handeln auf Ziele verpflichtet. Damit wird er in grundlegender Weise auf Ziele verpflichtet, die in Teilen in Widerspruch und Spannung zu seinen eigenen Zielen stehen (vgl. **Kapitel 8.3.2.2**) und die er entsprechend dem Ansatz einer Zweckprogrammierung unter Freiheit der Mittelwahl zu realisieren hat. Der Ansatz der Kultursteuering zielt dabei in holistischer Weise auf den Aufbau einer Organisationskultur ab, die jeden Bereich der Organisation erfassen soll.

Insofern die ISO auf bürokratische Abläufe und Dokumentation fokussiert, eröffnet diese ggf. sogar faktisch mehr Spielräume für professionelles Handeln in Tietgens‘ und Korings Verständnis, insofern das System insbesondere auf die Mittelebene fokussiert und zur Desintegration einzelner Tätigkeitskomplexe neigt.<sup>151</sup>

#### ***8.3.3.2.3 Zur Anschlussfähigkeit der Professionalitätsansätze im Hinblick auf die Anforderungen der Qualitätsmanagementansätze***

Während im gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskurs die Unterschiede in den methodischen Herangehensweisen der verschiedenen Qualitätsmanagementansätze nicht nur herausgearbeitet, sondern auch im Hinblick auf ihre Passung zum Ansatz der Professionalität reflektiert werden (vgl. Zech, 2008; Hartz & Meisel, 2011; Spiewok et al., 2015), ist dies umgekehrt noch nicht der Fall. Zwar wird auf die Unterschiedlichkeit der Professionalitätsverständnisse verwiesen, ohne jedoch explizit methodische Differenzen herauszuarbeiten sowie daraus Schlussfolgerungen zu ziehen für die Frage nach dem Verhältnis zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement.

Demgegenüber zeigt die vergleichende Analyse, dass sich aus den herausgearbeiteten methodischen Differenzen zwischen den Professionalitätsansätzen im Hinblick auf ihre Auslegungen des Konzepts der Stellvertretenden Deutung sowie den zugrunde gelegten Verstehens- und Wissenskonzepten unterschiedlich große Anschlussfähigkeiten zum Zugang des Qualitätsmanagements ergeben.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass der hermeneutisch fundierte und dialogisch angelegte Ansatz stellvertretender Deutung (Tietgens) sich weniger anschlussfähig für die methodologisch-methodischen Anforderungen und Regelstrukturen des Qualitätsmanagements erweist als der eher szientistisch angelegte, expertenförmige Ansatz (Koring). Auch seine bildungstheoretische Didaktik birgt aufgrund ihrer stärkeren Orientierung an Objektivität mehr Bruchpunkte als die mæeutische Auslegung mit ihrer Fokussierung auf das Subjekt. Im Folgenden werden die Differenzen zwischen den Konzepten stellvertretender Deutung im Hinblick auf ihre Anschlussmöglichkeiten für organisationale Standardisierung und technische Steuerung betrachtet.

---

151 Wenngleich diese Überlegungen sich zum einen auf die norm- und handlungstheoretischen Analysen sowie auf die erfolgte Rekonstruktion der Steuerungsmechanismen stützen und zum anderen auch empirische Befunde zu ihrer Plausibilisierung herangezogen werden können, sind diese zunächst hypothetischer Natur und bedürfen einer weiteren theoretischen und empirischen Prüfung.

### ***Tietgens bildungstheoretischer Ansatz/Korings strukturtheoretischer Ansatz***

So hebt Tietgens noch stärker als Koring die Komplexität und Kontingenz der professionellen Verstehens- und Handlungsprozesse und der sich hier vollziehenden Tätigkeiten und Operationen hervor sowie ihre prinzipielle Nichtzugänglichkeit für technisch-industrielle Regeln:

Zum einen fasst er die Verstehensprozesse als „permanente Suchbewegungen“ auf, in denen der Professionelle für eine passende Deutung angesichts einer hochkomplexen, sachlich, sozial sowie zeit-räumlich kontingenten Anforderungsstruktur das passende Wissen erst experimentell innerhalb eines möglichst breiten Raums an pädagogischen, soziologischen, psychologischen u. a. Wissensbeständen die passenden Wissensbestände suchen muss. Zum anderen wird das als kognitive Mittel im Rahmen der Verstehensprozesse zum Einsatz kommende professionelle Wissen als ein unsicheres, selbst ebenfalls gedeutetes Deutungswissen gefasst.

Insofern sind im Tietgensschen Modell professionelle Handlungsvollzüge sowohl im Hinblick auf die Wissensapplikationsprozesse als auch angesichts der unsicheren Natur des Wissens unzugänglich für die typischen Steuerungsinstrumente und die Regelarten des Qualitätsmanagements.

Wenngleich auch Koring aufgrund der Typik professioneller Handlungsvollzüge – Komplexität durch Situations- und Fallbezug, Zusammenspiel aus wissenschaftlicher und hermeneutischer Kompetenz, prinzipielle Neuartigkeit von Fallstrukturen – die Grenzen einer organisatorischen oder technischen Steuerung betont, erscheint sein Konzept stellvertretender Deutung sowohl im Hinblick auf die Wissensanwendung als auch seine Wissensbasis anschlussfähiger an die methodologisch-methodischen Voraussetzungen und Regelstrukturen des Qualitätsmanagementmodells:

Anstatt als ergebnisoffener Vorgang im Sinne permanenter und unsicherer hermeneutischer Suchbewegungen wird der sich situativ vollziehende Deutungs- und Verstehensvorgang als ein induktiv angelegter Applikations- und Rekonstruktionsprozess verstanden, welcher in stärkerem Maße als in Tietgens' hermeneutisch geprägtem Modell durch seine wissenschaftliche Komponente vorstrukturiert ist.

Zudem betont Koring in seinem Konzept des Professionswissens stärker als Tietgens seine wissenschaftlichen Anteile, womit dieses eine sicherere Grundlage für Handlungsvollzüge als das bei Tietgens beschriebene unsichere, mehrfach gedeutete Deutungswissen bietet.

Damit korrespondierend betrachtet Koring Professionalität mit Blick auf ihre wissenschaftlichen, technischen, nicht-hermeneutischen Komponenten – Erklärungs- und Problemlösungswissen, Methoden der Erkenntnisgewinnung sowie der Problemlösung etc. – in der Gesamtschau als ein Tun mit standardisierbaren, wissenschaftlichen Teilelementen, welche zumindest in diesen Teilen anschlussfähig sein dürften für die methodologisch-methodischen Grundlagen des Qualitätsmanagements.

Hinzu kommt, dass Tietgens ‚Stellvertretende Deutung‘ als eine dialogisch angelegte Aushandlung von Situationsinterpretationen auf der Suche nach konsensuell ermittelter Wahrheit versteht, so dass die vom Professionellen im Vorfeld definierten Ziele, Mittel und Methoden sowie der bestehende Wissensbestand des Professionellen im interaktiven Dialog mit den Teilnehmern angepasst und revidiert werden können; in Folge entzieht sich der Vorgang bei Tietgens nicht nur in der sachlichen, sondern auch in der sozialen Dimension einer Standardisierung. Insofern Koring ‚Stellvertretende Deutung‘ als einer stärker expertenförmig organisierten Vorgang auslegt, sind auch die Kompetenzspielräume der Interaktionspartner klarer rollenförmig definiert, wodurch die situative

Kontingenz respektive die Möglichkeit einer Generierung des Neuen in der wechselnden Interaktion geringer als bei Tietgens angelegt ist.

Analytisch betrachtet erweist sich damit das Tietgenssche Professionalitätskonzept auf methodischer Ebene aus mehreren Gründen – erstens aufgrund seines spezifischen suchenden, hermeneutischen Umgangs mit Wissen, zweitens aufgrund der Komplexität, der Genese sowie der Unsicherheit des Wissens sowie drittens aufgrund der transzendentalen Kraft des Dialogs – als weniger anschlussfähig für die methodologisch-methodischen Grundlagen des Qualitätsmanagements respektive für die Festlegung und Anwendung der für Qualitätsmanagement typischen Regelarten als Korings Ansatz. Systematisch kann dies darauf zurückgeführt werden, dass sich Koring stärker als Tietgens an einem szientifischen, technischeren Modell von Professionalität entsprechend dem Arzt-Vorbild orientiert.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass die Passung von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement nicht nur von den Ansätzen und Konzepten organisationaler Steuerung und ihren methodologischen Grundlagen abhängig ist. Vielmehr hängen diese auch wesentlich von den methodologisch-methodischen Grundlagen der professionellen Deutungs- und Verstehenspraxis sowie von den ihr unterliegenden Wissensstrukturen und Anwendungsformen ab, insofern diese über die Anschlussmöglichkeiten für die Steuerungsansätze und spezifischen Regelstrukturen des Qualitätsmanagements entscheiden.

### **8.3.4 Bedingungs- und Wirkannahmen**

#### **8.3.4.1 Einleitung**

Die weitere Analyse zielt auf die Herausarbeitung und Kompatibilitätsprüfungen der theoretischen Voraussetzungen ab, die den handlungsstrukturellen Elementen der Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze zugrunde liegen, sowie der mit ihnen verbundenen Wirklichkeitskonstruktionen.

Eine vergleichende Gegenüberstellung zeigt, dass die Qualitätsansätze mit Blick auf ihre Unterschiede in den Theorieanschlüssen, Perspektiven sowie inhaltlichen Bedingungs- und Wirkannahmen als je spezifische Zugänge zur erwachsenenpädagogischen Wirklichkeit zu werten sind, insofern nicht nur deutliche Abweichungen zwischen den Wirklichkeitsauffassungen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement, sondern in einer höheren Auflösung auch zwischen denen ihrer einzelnen Vertreter ausgemacht werden können.

Die Eigenheiten und Unterschiede zwischen den Modellvorstellungen beziehen sich sowohl auf die äußeren Bezüge des Weiterbildungshandelns (Annahmen über die gesellschaftliche institutionelle Umwelt, die Adressaten- und Zielgruppenkonstruktionen, Wandlungsprozesse etc.) als auch auf das Dienstleistungsverständnis sowie die inneren Sachzusammenhänge und -komponenten der Leistungserbringung (z. B. die Rolle der Adressaten und des Pädagogen, erwachsenenpädagogische Sach- und Aufgabenzusammenhänge). Die einzelnen Teilelemente stehen dabei nicht isoliert, sondern in einem Verweisungszusammenhang zueinander und betreffen alle konstitutiven Bausteine der Handlungsentwürfe. Insofern zeigen sich letztlich vier verschiedene Auslegungen der erwachsenenpädagogischen Vermittlungsaufgabe (vgl. zur Vermittlung als pädagogischer Aufgabe Kade, 1997; Combe & Helsper, 1996b).

In der Reflexion der Befunde stechen dabei neben den (zu erwartenden) großen Unterschieden zwischen den Prämissen der beiden in den Blick genommenen Qualitätsmanagementansätze ISO und



LQW zum einen auch die handlungstheoretischen Gemeinsamkeiten zwischen beiden hervor (u. a. die Konzeption der Pädagogik als eine Poiesis). Zum anderen sind auch die Abweichungen zwischen den Prämissen des bildungs- und strukturtheoretischen Professionalitätsansatzes bedeutsam, insofern diese bislang noch nicht in gleichem Umfang wie die zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement respektive zwischen ISO und LQW beachtet wurden.

Im Vergleich der Ansätze entlang der gebildeten Teilkategorien (theoretische Grundlagen, Gegenstandsbereiche und Perspektive, inhaltliche Bedingungs- und Wirkannahmen) werden jeweils unterschiedliche Beobachtungsschemata deutlich, welche darüber entscheiden, *welche Ausschnitte der pädagogischen Wirklichkeit* jeweils unter Qualitätsgesichtspunkten in der Betrachtung geraten bzw. ausgeklammert werden und *in welcher Weise* diese betrachtet werden. Diese entscheiden darüber, in welcher Weise sich der Handelnde ausrichtet. Zudem werden auch ihre unterschiedlichen theoretischen Grundlagen deutlich (vgl. *Tabelle 53*).

### **Anmerkung**

Mitzubersichtigen ist, dass der Vergleich der theoretischen Prämissen der einzelnen Ansätze erschwert ist, insofern diese sich zumindest von ihrem Entstehungs- und Begründungszusammenhang her auf andere Gegenstandsbereiche und Aufgabenzusammenhänge beziehen sowie unterschiedlichen Sprachspielen (vgl. Bellmann, 2001a) bzw. Wissens- und Diskursregeln (vgl. dazu Lyotard, 1989) folgen respektive sich aus unterschiedlichen Sinnzusammenhänge heraus ableiten.

So bezieht sich z. B. Tietgens aus einer professionstheoretischen Perspektive heraus auf einen pädagogischen Aufgaben- und Sachzusammenhang und beschreibt in seinen Aussagen die pädagogische, bildungstheoretische Dimension von Lehr-Lern- und Programmplanungsaufgaben, während die ISO sich von ihrer Herkunft her auf technische Produktionszusammenhänge bezieht und diese unter ökonomischen Gesichtspunkte reflektiert. Insofern beziehen sich beide Ansätze in ihren Aussagen auf zwei unterschiedliche Sachzusammenhänge und Praxen bzw. Gegenstandsbereiche. Entsprechend legt Tietgens seiner Konzeption bildungs- und lerntheoretische Grundannahmen zugrunde, während die ISO-Norm sich auf markt- und produktionstheoretische Betrachtungen stützt. In Folge lassen sich die einzelnen theoretischen Prämissen nicht unmittelbar dahingehend vergleichen, inwiefern sie miteinander gleichsam sachlich übereinstimmen oder aber in Widerspruch zueinander stehen.

Beide Denkweisen lassen sich nur dann miteinander vergleichen, wenn man beide Aussagen auf übergeordnete Fragen bezieht und sie als Antworten auf die Frage nach den Voraussetzungen einer gelungenen Praxis betrachtet, also auf einer gemeinsamen, übergreifenden Bezugsebene zueinander in Beziehung setzt. Andernfalls lassen sich beide Betrachtungsweisen als zwei kategorial verschiedene sinnhafte Betrachtungsweisen von Weiterbildung verstehen, die gleichsam in Wechsel eingenommen und sich wechselseitig ergänzen oder anregen können. Für einen Vergleich sowie eine Überprüfung der Passung der Bedingungs- und Wirkannahmen müssen insofern komparationstheoretisch allgemeine, übergeordnete Vergleichsbereiche bzw. -kategorien gefunden werden, anhand derer sich die einzelnen Ansätze aufeinander beziehen lassen. Gemeinsamkeiten und Differenzen lassen sich dann ermitteln, wenn man sie auf gemeinsame Sachverhalte bezieht wie

- das zugrunde liegende Aufgabenverständnis der Dienstleistung sowie ihre sinnhaften Begründungs- und Problemzusammenhänge,
- die zu erbringende Dienstleistung,

- die sich im Rahmen der Dienstleistungserbringung vollziehenden Vorgänge und Strukturen wie z. B. das Beziehungsverhältnis zwischen Anbieter und Abnehmer,
- die Adressaten sowie ihre Voraussetzungen und Rollen im Rahmen der Dienstleistungserbringung als Teil der Adressatenkonstruktion,
- die den Ansätzen zugrunde liegenden unterschiedlichen Rationalitäts- und Wirkungsmodelle.

Tabelle 53: Bedingungs- und Wirkannahmen von pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement

Vergleichsdimension	„Pädagogische Professionalität“		Qualitätsmanagement	
	Tietgens	Koring	ISO	LQW
Grundlagendisziplinen/ theoretische Anschlüsse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geistes- und Erziehungswissenschaftlich fundiert</li> <li>- handlungstheoretisch, Interpretatives Paradigma:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hermeneutik</li> <li>o Symbolischer Interaktionismus, Deutungsmusteransatz, Sozialphänomenologie</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sozial- und Erziehungswissenschaftlich fundiert</li> <li>- handlungstheoretisch, Interpretatives Paradigma:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hermeneutik</li> <li>o Symbolischer Interaktionismus, Deutungsmusteransatz, Sozialphänomenologie</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sozial- und betriebswirtschaftlich fundiert</li> <li>- bürokratiethoretisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sozial-, erziehungs- und betriebswirtschaftlich fundiert</li> <li>- system- und handlungstheoretisch, systemtheoretisch-konstruktivistisches Paradigma</li> </ul>
Zentralperspektive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktion und Organisation unter handlungs- und kompetenztheoretischen Gesichtspunkten im Hinblick auf Bildung/Gestaltung</li> </ul> <p>→ pädagogisch: bildungstheoretische Gesichtspunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Ausgangspunkt:</u> Komplexität, Fallbezug und Nichtstandardisierbarkeit</li> </ul> <p>→ unhintergehbare Kontingenz/Kontingenz als Grundbedingung und Voraussetzung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktion und Organisation unter handlungs- und kompetenztheoretischen Gesichtspunkten im Hinblick auf Quasi-Therapie/Krisenvermeidung/-bewältigung</li> </ul> <p>→ pädagogisch: medizinisch-therapeutische und sozialstrukturelle Gesichtspunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Ausgangspunkt:</u> Komplexität, Fallbezug und Teilstandardisierbarkeit</li> </ul> <p>→ unhintergehbare Kontingenz, Kontingenz als Grundbedingung und Voraussetzung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation und Interaktion unter Steuerungs- und managementtheoretischen Gesichtspunkten im Hinblick auf anforderungskonforme Produkte/Dienstleistungen erzeugen</li> </ul> <p>→ ökonomische Gesichtspunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Ausgangspunkt:</u> Komplexitätskontrolle und Standardisierbarkeit</li> </ul> <p>→ Kontingenz prinzipiell schließbar, Kontingenz als Fehlerquelle und Handlungsproblem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Betrachtung von Organisation und Interaktion unter Steuerungs- und managementtheoretischen Gesichtspunkten im Hinblick auf Lernen ermöglichen</li> </ul> <p>→ ökonomisch; pädagogisch: lerntheoretische Gesichtspunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Ausgangspunkt:</u> Komplexitätskontrolle und Standardisierbarkeit</li> </ul> <p>→ Kontingenz prinzipiell schließbar, Kontingenz als Fehlerquelle und Handlungsproblem</p>
Gegenstandsbe-reiche/-theorien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation und Interaktion, im Schwerpunkt Interaktion</li> <li>- Handlungsstruktur, Kompetenzvoraussetzungen des Handelns</li> <li>- externe und interne Sachverhalte der pädagogischen Wirklichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation und Interaktion, im Schwerpunkt Interaktion</li> <li>- Handlungsstruktur, Kompetenzvoraussetzungen des Handelns</li> <li>- externe und interne Sachverhalte der pädagogischen Wirklichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation und Interaktion, im Schwerpunkt Organisation</li> <li>- organisationstheoretische Annahmen</li> <li>- externe und interne Sachverhalte der pädagogischen Wirklichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation und Interaktion, im Schwerpunkt Organisation</li> <li>- organisationstheoretische Annahmen</li> <li>- externe und interne Sachverhalte der pädagogischen Wirklichkeit</li> </ul>

Bedingungsannahmen	Tietgens	Koring	ISO	LQW
<b>Extern</b>	<u>Umwelt</u> - dynamischer Wandel der Lebenswelt als Quelle von Krisen/der Herausforderungen für die Adressaten/Zielgruppen - Umwelt als Anlass für Angebote, die dem Adressaten bei der Anpassung helfen	<u>Umwelt</u> - dynamischer Wandel der Lebenswelt als Quelle von Krisen/der Herausforderungen für die Adressaten/Zielgruppen - Umwelt als Anlass für Angebote, die dem Adressaten bei der Anpassung helfen	<u>Umwelt</u> - dynamischer Wandel als Quelle der Herausforderungen für die Einrichtungen - Umwelt als Anlass für Anpassung der Anbieterorganisation	<u>Umwelt</u> - dynamischer Wandel als Quelle der Herausforderungen für die Einrichtungen - Umwelt als Anlass für die Anpassung der Anbieterorganisation
<b>Intern</b>	<u>Organisation und Interaktion</u> - Komplexitäts- und Nichtstandardisierbarkeits-Theorem <u>Organisation als</u> - pädagogisch-professionelle Tätigkeit/(Bürokratischer)Apparat/institutionelle Staffellung → <b>Organisation als Mittel/ambivalente Rahmenbedingung</b>	<u>Organisation und Interaktion</u> - Komplexitäts- und Nichtstandardisierbarkeits-Theorem <u>Organisation als</u> - potenziell professionalisierbare Tätigkeit/institutioneller Rahmen → <b>Organisation als Mittel/ambivalente Rahmenbedingung</b>	<u>Organisation und Interaktion</u> - Steuerungstheorem, lineare Steuerung <u>Organisation als</u> - technologischer Produktionszusammenhang von Input-Throughput-Output-Faktoren → <b>Organisation als Mittel</b> <u>Interaktion als</u> - Epiphänomen von Organisation, über Organisation steuerbar	<u>Organisation und Interaktion</u> - Nichtsteuerbarkeitstheorem, Paradoxietheseum, nichtlineare Steuerung - Standardisierbarkeitstheorem <u>Organisation als</u> - Zusammenhang von Ermöglichungsbedingungen - synchronisierbare Parzellen und Handlungskomplexe → <b>Organisation als Mittel</b> <u>Interaktion als</u> - eigenständige Sphäre außerhalb der Steuerungsreichweite von Organisation
<b>Wirkungsannahmen/Rationalitätsvorstellungen</b>	- unsichere, erst herzustellende Zweck-Mittel-Rationalität - situativ entstehende Zweck-Mittel-Verbindungen	- unsichere Zweck-Mittel-Rationalität - Situativ entstehende Zweck-Mittel-Verbindungen	- direkte linear-kausale Steuerung von Interaktion - Zweck-Mittel-Rationalität	- indirekte Steuerung von Interaktion und Organisation - Zweck-Mittel-Rationalität

## 8.3.4.2 Allgemeine Betrachtung

### 8.3.4.2.1 Gemeinsamkeiten

#### ***Weiterbildung als gesellschaftliche Vermittlungsdienstleistung vor dem Hintergrund mit Vermittlung als Leistungskern***

Vor dem Hintergrund ihres Dienstleistungsverständnisses nehmen sowohl Professionalitäts- als auch Qualitätsmanagementansätze ihre Adressaten und Zielgruppen als maßgebliche Umwelt im Hinblick auf ihre Bedarfe an Weiterbildung sowie die hinter den Bedarfen liegenden Erwartungen und Interessen in den Blick, wobei beide Ansätze erwachsenenpädagogisches Handeln unter dem Leitgesichtspunkt der Bedarfsbefriedigung betrachten und die Leistung der Weiterbildung als Vermittlung fassen. Entgegen der für den Qualitätsmanagementdiskurs typischen Proklamation der Neuartigkeit und einzigartigen Qualität des gesellschaftlich-institutionellen Wandels seit den 1990er-Jahren begründet sich auch bereits der Professionalitätsdiskurs der 1980er-Jahre aus umfassenden gesellschaftlichen Wandlungs- und Reformierungsprozessen heraus. Beide stellen Modernisierungs- und Reformprogramme dar, die – wenngleich auch aus einem anderen Blickwinkel heraus – sich in ihrer Begründung gleichermaßen auf Phänomene strukturellen sowie gesteigerten gesamtgesellschaftlichen Wandels (gesellschaftliche Rationalisierungsprozesse und Umbrüche, veränderte Anforderungen an das Weiterbildungssystem, gewandelte Erwartungs- und Bedarfsstrukturen der Gesellschaft sowie ihrer Adressaten und Zielgruppe) beziehen, die es durch besondere Leistungen und Qualitätsanstrengungen zu bewältigen gilt. Sowohl die Spanne an potenziell durch Weiterbildung abzudeckenden Erwartungen und Bedarfen als auch an möglichen Weiterbildungsangeboten ist dabei thematisch-inhaltlich breit, so dass beide von einem umfassenden Auftragsverständnis sowie von ‚starken‘ Wirkungsüberzeugungen ausgehen.

#### ***Handeln zwischen äußeren Anforderungen der Umwelt und einer darauf bezogenen Leistungsgestaltung***

Perspektivisch bezieht sich der Erwachsenenpädagoge damit im Handeln somit in beiden Zugängen nach Außen sowohl als Anlass als auch als Rahmenbedingung auf eine gesellschaftlich-institutionelle Umwelt, die sich angesichts von Modernisierungsprozessen in einem dynamischen und rasanten Wandel befindet sowie – als Bestandteil der Umwelt – auf externe Erwartungs- und Bedürfnisträger bzw. Adressaten, deren spezifische Bedarfe sie mit einer darauf abgestimmten Vermittlung als dem inneren Leistungskern der Weiterbildung zu befriedigen sucht.

Dabei beziehen sich beide Ansätze in ihrem Gegenstandsbereich auf Interaktion und Organisation als für die Leistungserbringung gleichermaßen konstitutive Teilbereiche von Weiterbildung, auch wenn sie sich entsprechend ihrer unterschiedlichen Qualitätshebel perspektivisch dem pädagogischen Aufgabenzusammenhang entweder von der Professions- bzw. Personenseite oder aber von der Organisationsseite aus annähern. Organisation wird somit im Professionalitätsansatz nicht ausschließlich negativ als potenziell hinderliche Rahmenbedingung betrachtet, sondern als eine zum professionellen Leistungskomplex dazugehörnde, wenngleich auch sperrige Dimension; umgekehrt wird auch im Qualitätsmanagementdenken die Interaktionsebene aufgegriffen, auch wenn sie im ISO-Denken von der Tendenz her als Epiphänomen von Organisation betrachtet wird.

### ***Handlungstheoretische Grundlage: Moderne Zweck-Mittel-Rationalität und sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte***

Wenngleich beide Ansätze unterschiedlichen Sach- und Aufgabenzusammenhängen sowie Fachdisziplinen entstammen und sich auf unterschiedliche theoretische Grundlagen beziehen, folgen sie beide in ihren handlungstheoretischen Grundlagen gleichermaßen historisch betrachtet zwei übergeordneten Entwicklungen in der Organisation von Arbeit:

Zum einen basieren sie beide auf dem Modell des rationalen, am Zweck-Mittel-Schema orientierten Handelns und lassen sich als institutionalisierte Problemlösungsmuster verstehen, welche Ausdruck und Instrument des für die Moderne kennzeichnenden, von Weber beschriebenen Rationalisierungsstrebens sind (vgl. Weber, 1990; Kieser 2006b). Dabei spiegeln sie zwei Seiten der Rationalisierung wider, insofern der Professionalitätszugang das Rationalitätsmodell auf der Ebene des interaktiven Personenhandelns auslegt, während das Qualitätsmanagement den Rationalitätsanspruch auf der institutionell-organisatorischen Ebene mit klassischen Elemente bürokratischer Organisationsgestaltung umsetzt (vgl. auch Hartz & Meisel, 2011, S. 104).

Zum anderen stützen sich beide auf sozialwissenschaftliche Handlungsmodelle und -konzepte (z. B. auf professions- und organisationstheoretische Folien, Evaluation etc.) und bringen so gewissermaßen auch die von Roth proklamierte realistische bzw. sozialwissenschaftliche Wende (vgl. realistische Wendung. In Böhm, 2000) innerhalb der Erziehungswissenschaft zum Ausdruck. Zudem stärken sie beide die Organisationsseite, insofern auch Tietgens die Organisation sowohl im funktionalen, tätigkeitsbezogenen als auch institutionellen Sinne als Teil des professionell zu bearbeitenden Aufgabenbereichs definiert, welche einen veritablen Beitrag zur pädagogischen Leistungserbringung zu liefern hat.

Das Professionalitätsmodell, wie es Tietgens vertritt, liefert keine radikale Organisationskritik (vgl. für eine solche in der damaligen schulpädagogischen Debatte z. B. Vogel, 1977), sondern steht gerade für eine systematische Integration der Organisationsseite in die Pädagogik. Professionalität erweist sich in Folge überhaupt erst im Umgang mit Organisation und organisatorischen Rahmenbedingungen im Spannungsfeld zu Interaktions- und Personenanforderungen, so dass pädagogische Professionalität als Kategorie ohne Organisation nicht denkbar wäre und diese insofern konstitutiv für Professionalität ist (vgl. auch Wernet, 2003, S. 32).

Entsprechend ihrer Orientierung am Zweck-Mittel-Modell sowie dem Anschluss auch an sozialwissenschaftliche Methoden der Erkenntnisgewinnung (z. B. Methoden der Bedarfsermittlung oder der Evaluation) gehen beide Zugänge gleichermaßen von der Möglichkeit einer planvollen, methodisch geleiteten Hervorbringung von Wirkungen sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene aus. Wenngleich sich auch der Ansatzpunkt beider Zugänge in der Qualitätssicherung unterscheidet, weisen beide zudem Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die bedeutsam eingeschätzten Mittel auf, die zur Erreichung der Ziele eingesetzt werden (qualifiziertes Personal, organisatorische Strukturen, Tätigkeitskomplexe entlang des Arbeitsbogens). Innerhalb des Rahmens des zweckrationalen Handelns weichen die Rationalitätsmodelle von Professionalität und Qualitätsmanagement primär dahingehend voneinander ab, inwiefern und in welchem Umfang die Festlegung von Zweck-Mittel-Zusammenhängen bereits vor der Situation als möglich erachtet wird. Während das Professionalitätsmodell annimmt, dass die maßgeblichen Handlungselemente (passende Mittel, Teilziele sowie Situationseinschätzungen) erst in der Situation sowie im Handlungsvollzug entweder durch permanente Suchbewegungen (Tietgens) oder durch teilstandardisierte Ableitungsprozesse (Koring) gefunden werden können, legt der

Qualitätsmanagementzugang die Möglichkeit einer Antizipation von Situationen sowie Zweck-Mittel-Beziehungen bereits im Vorfeld zugrunde. Weiterhin geht der Professionalitätsdiskurs von einer prinzipiellen Unsicherheit von Zweck-Mittel-Verknüpfungen aus, während der Qualitätsmanagementzugang diese auf der Ebene der Organisation als Mittel einsetzt.

Dieser höheren Unsicherheit zum Trotz liegt dem Professionalitätsdiskurs paradoxerweise in einigen Hinsichten eine stärkere Wirkhypothese zugrunde:

Zum einen wird lediglich im Diskurs um die LQW als Folge der Kritik an den naiven Machbarkeitsillusionen der ISO (vgl. Arnold, 1997b) sowie aufbauend auf systemtheoretischen und subjektwissenschaftlichen Grundlagen die Wirksamkeit pädagogischer (Lehr-Lern-)Interventionen in prinzipieller Weise infrage gestellt, während im Diskurs um die beiden Professionalitätsansätze die grundlegende Frage nach den Wirkungen unangetastet bleibt. In dieser Hinsicht liefert die LQW zumindest auf der Ebene der konzeptionellen Beschreibungen eine radikalere Position und übersteigt gleichsam das Professionalitätsdenken in der Annahme der eingeschränkten Herstellbarkeit von Lern- und Bildungsergebnissen.<sup>152</sup>

---

152 Gleichwohl – trotz der Rede von einer Nichtherstellbarkeit und begrenzten Steuerbarkeit von pädagogischen Lern- und Bildungsvorgängen sowie der Distanzierung vom technologischen Steuerungsgedanken der klassischen, betriebswirtschaftlich-technischen ISO – folgt die LQW in ihrem konzeptionellen Ansatz letztlich implizit dem Wirkungsglauben des technologischen Managements; sie gerät damit in Widerspruch zu den expliziten Relativierungen.

So attestiert sie zwar in Anschluss an ihre systemtheoretischen und subjektwissenschaftlichen Grundlagen einerseits die autopoietische, selbstreferenzielle Selbststeuerung von pädagogischen Lehr-Lern-Prozessen sowie ihre Nichtsteuerbarkeit über Organisation und Management. Hierin weist sie eine inhaltliche Nähe zum Komplexitäts- und Nichtstandardisierbarkeitstheorem des Professionalitätsansatzes auf.

Andererseits geht sie in ihrem methodischen Ansatz gleichzeitig davon aus, dass ein vollständig an der Perspektive des Kunden bzw. des Subjekts sowie am gelungenen Lernen ausgerichtetes Arrangement von Ermöglichungsbedingungen respektive eine um den Lerner kreisende Lehr-Lern-Kultur auf der Organisationsebene sowie einer subjektivistisch orientierte, sich auf Gesetzmäßigkeit des Lernens stützende quasi-technologische Didaktik auf der Interaktionsebene Aneignungsprozesse letztlich sicher hervorbringen kann. Das Hineinkopieren der subjektiven Interessen, Erwartungen und der Aneignungslogik in die Vermittlungslogik bzw. die konsequente Ausrichtung der Vermittlung auf die subjektive Aneignungslogik auf der Organisations- und Interaktionsebene über ein künstlerisch-quasi-technologisches Arrangement von Ermöglichungsbedingungen führt – so die Wirkannahme – letztlich zum Gelingen der wünschenswerten Lehr-Lernergebnisse.

In ihrem Ansatz einer radikal lernerorientierten Organisationsentwicklung und Didaktik folgt sie letztlich implizit dem Theorem einer Steuerbarkeit; quasi gesetzesmäßige subjektivistische Lehr-Lern- und organisationstheoretische Grundlagen, die im Kern eine Nichtsteuerbarkeit von außen annehmen, werden wiederum als Grundlage zur Formulierung von organisationalen Standards des Managements von Selbststeuerungsprozessen genommen, welchen jedoch zumindest auf der Ebene der Programmatik eine letztlich hundertprozentige Erfolgsprognose ausgestellt wird.

Das Problem des letztlich nicht garantier- und erzeugbaren Lernens wird zwar auf Basis von systemtheoretischen Grundlagen deskriptiv-analytisch in kohärenter Weise überzeugend beschrieben, in der konzeptionellen Anlage sowie in den programmatischen Beteuerungen jedoch letztlich wieder widerrufen – wodurch Inkonsistenzen entstehen.

Insofern nimmt die LQW in einer paradoxen Weise eine Zwischenstellung innerhalb des Feldes mit einer Synthese aus erziehungswissenschaftlich bzw. pädagogisch-professionellen und klassischen betriebswirtschaftlichen, ökonomischen Managementansätzen und Denkformen ein: So folgt sie auf der Ebene der Beschreibungen zentralen Annahmen des Professionalitätsdiskurses und der hier vertretenen Kritik am technologischen Managementdenken, vertritt jedoch in ihren Modellen und Konzepten wiederum eine subjektivistische, quasi-technologische Didaktik, auf deren Basis sie klassisches Managementdenken reproduziert.

Zum anderen wird der Weiterbildung innerhalb des Professionalitätsdiskurses die Bedeutung einer zentralen Instanz mit einem universellen Mandat sowie der Fähigkeit zur Bewältigung gesamtgesellschaftlicher Aufgaben sowohl in ökonomischer, soziokultureller und politischer Hinsicht zugesprochen (z. B. Aufrechterhaltung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, Abbau sozialer Benachteiligung, Demokratisierung), während Qualitätsmanagement sich stärker am Kunden und am Markt sowie an vertragsförmig festgelegten, klar definierten Erwartungen orientiert.

Mit ihrem Ansatz der Vermittlung im Modus stellvertretender Deutung ist zudem der weitreichende Anspruch verbunden, das Feld der heterogenen Interessen, Erwartungen und Bedarfslagen überblicken, zwischen diesen von einer dritten objektiven Position aus zu vermitteln sowie angemessene moralische Entscheidungen zwischen diesen treffen zu können (vgl. hierzu der Beitrag in der Festschrift Tietgens von Meilhammer, 2011, S. 249).

#### 8.3.4.2.2 Differenzen

##### ***Theoretische Bezüge und Gegenstandsbereiche***

In der vergleichenden Analyse treten zunächst die Abweichungen zwischen den fachdisziplinären und theoretischen Bezügen zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement hervor, wobei diese zum einen auf die unterschiedliche Herkunft beider Zugänge sowie auf den von ihnen jeweils gewählten Ansatzpunkt der Qualitätssicherung zurückzuführen sind: Während sich der Professionalitätsdiskurs auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Grundlagen stützt und entsprechend seiner Fokussierung auf die ‚Personenseite‘ des Arbeitshandelns insbesondere handlungs- bzw. kompetenz- und wissenstheoretische Fragestellungen aufgreift, behandelt der Qualitätsmanagementdiskurs im Rekurs auf betriebs- und sozialwissenschaftliche Grundlagen insbesondere Themen des Managements und der Steuerung von Organisationen (vgl. auch die Überblicksdarstellung von Egetenmeyer & Käßlinger, 2011).

Zum anderen werden Differenzen zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement der LQW in Bezug auf die lehr-lern-theoretischen Grundlagen deutlich, welche unabhängig von dem jeweiligen Qualitätshebel sowie der fachdisziplinären Verortung sind und das Ergebnis eines Paradigmenwechsels innerhalb des erwachsenenpädagogischen Fachdiskurses widerspiegeln: Während der Professionalitätsdiskurs der 1980er-Jahre die Weiterbildung im Rekurs auf Theoriebezüge des interpretativen Paradigmas (Symbolischer Interaktionismus, Deutungsmusteransatz, Sozialphänomenologie, Hermeneutik) als eine interaktive wechselseitige Deutungspraxis betrachtet, wird diese im LQW-Modell seit Ende der 1990er-Jahre auf Basis von systemtheoretischen und konstruktivistischen Theorien – unterstützt durch subjektwissenschaftliche Bezüge – als Frage der Gestaltung von Ermöglichungsbedingungen für selbstgesteuerte Lern- und Konstruktionsvorgänge von Lernern verstanden. Damit drücken sich in den theoretischen Unterschieden zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement im gegenwärtigen Diskurs auch die Theoriekonjunkturen der Disziplin aus.

##### ***Leitgesichtspunkte in der Perspektive***

In ihren Leitgesichtspunkten bei der Betrachtung von Weiterbildung sowie der gemeinsamen Aufgabe der bedarfsbezogenen Vermittlung unterscheiden sich Professionalität und Qualitätsmanagement in zwei Aspekten: Zum einen wird Weiterbildung im Professionalitätszugang unter pädagogischen (entweder bildungstheoretischen oder quasi-therapeutischen)



Leitgesichtspunkten in den Blick genommen und in einem doppelten Bezug – Individual- und Gemeinschaftswohl – auf vorliegende inhaltliche und soziale Vermittlungsbedarfe sondiert, während diese im Qualitätsmanagementdiskurs zumindest immer auch ökonomisch unter dem Gesichtspunkt von Tausch und betrieblicher Reproduktion analysiert und die soziale Dimension (tendenziell) ausgeblendet wird. Damit in Verbindung stehend wird die sich wandelnde Umwelt im Professionalitätszugang im Hinblick auf Herausforderungen für die Adressaten zur Ermittlung von Unterstützungsbedarfen analysiert, während das Qualitätsmanagement in seinen betriebswirtschaftlichen Anteilen Umweltwandel (inklusive sich verändernder Adressatenstrukturen) im Hinblick auf organisationale Herausforderungen und Anpassungsimperative auswertet. Zum anderen wird Vermittlung im Professionalitätsdiskurs im Hinblick auf ihre kompetenz-, wissens- und handlungstheoretischen Grundlagen betrachtet und Organisation gleichermaßen als förderliche und hinderliche Bedingung wahrgenommen, während diese im Qualitätsmanagementdiskurs als der zentrale Hebel zur Gestaltung von Weiterbildung (inkl. der Kompetenz- und Handlungsstrukturen des Personals) erscheint und Vermittlung unter organisations- und steuerungstheoretischen Gesichtspunkten beleuchtet wird.

Dementsprechend unterscheiden sich auch die in den theoretisch-konzeptionellen Ausführungen in den Blick genommenen Gegenstandsbereiche: So stehen im **Professionalitätsdiskurs** Fragen wie z. B. Interaktions- und Handlungsstrukturen, Widerspruchs- und Spannungsfelder im Handeln (Paradoxien und Antinomien bzw. Widersprüche, Spannungsfelder etc.), Deutungsvorgänge und Prozessen der Wissensapplikation („Stellvertretende Deutung“, Interpretations- und Aushandlungsprozesse etc.) sowie Wissens- und Kompetenzvoraussetzungen gelungenen Handelns (wissenschaftliches Wissen und hermeneutische Kompetenz) im Vordergrund. Der **Qualitätsmanagementdiskurs** hingegen nimmt korrespondierend zu der für ihn typischen Problem- und Aufgabendefinition insbesondere Organisationsstrukturen und Prozesse sowie organisationale bzw. betriebliche Funktionen in den Blick.

### ***Inhaltliche Bedingungs- und Wirkannahmen***

Den Abweichungen zwischen den einzelnen Ansätzen zum Trotz lassen sich weiterhin ansatzübergreifende Unterschiede zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement in der Betrachtung der Adressaten, der Weiterbildner sowie der Dienstleistung und Dienstleistungserbringung in der Weiterbildung ausmachen, die zusammengenommen eine andere Konstellierung der Personen und Teilelemente im Zusammenhang mit der Vermittlungsaufgabe aufzeigen.

#### *Adressatenkonstruktion und Bedarfsmodell: Defizit- gegenüber Souveränitätsunterstellung*

Zwar nehmen beide Ansätze in ihren zentralen Konzepten (z. B. dem der Bedarfserhebung) in den Bedarfen des individuellen Kunden bzw. Teilnehmers ihren Ausgangspunkt und gehen in ihrem Bedarfsmodell – als einem Bestandteil der Adressatenkonstruktion – von der Heterogenität und ‚Unschärfe‘ der Bedarfe und Erwartungen aus. Gleichwohl weichen diese einerseits darin voneinander ab, in welchem Umfang ihnen die Fähigkeit zur Bedarfsformulierung zugesprochen wird, sowie andererseits im Geltungsanspruch, der diesen Bedarfen zugewiesen wird.

So erscheint der Adressat der Dienstleistung im Professionalitätsdiskurs in Teilen der Argumentation angesichts der potenzierten gesellschaftlichen Herausforderungen als ein in seiner

Handlungsfähigkeit bedrohtes sowie unterstützungsbedürftiges Subjekt, dessen ‚Defizit‘ vor dem Hintergrund des Deutungsmusteransatzes nicht nur in dem Fehlen von benötigten Deutungs-, Kompetenz- und Wissensbeständen liegt; darüber hinaus unterstellt das Professionalitätsmodell dem Subjekt in zentralen ‚Konstrukten‘ (z. B. den latenten Bedarfen sowie dem der Definitionsmacht bei Tietgens, in dem Ansatz der Mäeutik bei Koring) eine eingeschränkte Fähigkeit zur Bedarfsformulierung und geht von der potenziell begrenzten Legitimität seiner Ansprüche aus (→ **Defizit-Modell**). In Folge stellt die Transzendierung der subjektiven Perspektive einen zentralen Bestandteil der Aufgabe dar und diese wird als *stellvertretende* Deutung konzipiert.

Im Qualitätsmanagementdiskurs hingegen – und dies gilt gleichermaßen für den ökonomischen (ISO) und den pädagogischen Ansatz (LQW) – werden weder die begrenzte Fähigkeit zur Bedarfsartikulation noch die begrenzte Geltung ihrer Ansprüche zum Problem. Vielmehr wird der Adressat als souveräner Bedarfs- und Erwartungsträger konzipiert, der über die Fähigkeit zur Feststellung der für ihn bedeutsamen Bedarfe verfügt und lediglich in diesen Bereichen ein von ihm definiertes Vermittlungsbedürfnis sowie Wissens- und Kompetenzdefizite hat (→ **Souveränitätshypothese**). Zum anderen wird als Quelle der Bedarfe nicht auf spezifische, autonomie- bzw. integritätsgefährdenden Problemlagen sowie auf Kompetenzen zu ihrer Bewältigung fokussiert, sondern subjektive Interessen und Verwendungszwecke als maßgeblich erachtet und (dementsprechend) inhaltlich indifferent auf beliebige Vermittlungsinhalte abgestellt.

#### *Rolle des Weiterbildners: Anwalt und Helfer gegenüber Lieferant und Produzent*

Funktional komplementär fungiert der Weiterbildner im Professionalitätsmodell als Anwalt und Helfer sowohl beim Erwerb angemessener Deutungen als auch beim Erkennen und Artikulieren von Bedarfen, wobei er dabei entweder als gleichberechtigter Dialogpartner (Tietgens) oder als Experte (Koring) konzipiert wird. Demgegenüber erscheint er im Qualitätsmanagementzugang als Dienstleistungslieferant entweder im Sinne des Lieferanten bzw. Produzenten (ISO) oder als Produzent von Ermöglichungsbedingungen für selbstgesteuerte Produktionsvorgänge, der sich, orientiert an bereits bekannten Bedarfen, auf eine passgenaue Vermittlung beschränkt.

Mit beiden Ansätzen ist insofern in der sozialen Dimension auch eine differente Beziehungsstruktur mit voneinander abweichenden *Adressaten- und Weiterbildungsanbieter-Konstruktionen* verbunden.

#### *Unterschiedliche Annahmen zum Aufgabenzusammenhang: gemeinsame Deutungspraxis gegenüber Produktion/Bereitstellung*

Auch zeigen sich ausgehend von den unterschiedlichen theoretischen Bezügen abweichende Vorstellungen vom Aufgabenzusammenhang der Weiterbildung, welche auf grundlegend andere handlungstheoretische Konzeptionen des erwachsenenpädagogischen Handelns verweisen:

So wird insbesondere bei Tietgens aufbauend auf den Prämissen des *interpretativen Paradigmas* der Aufgabenzusammenhang auf den didaktischen Handlungsebenen (Programm- und Angebotsplanung, Lehr-Lern-Interaktion) inklusive der vor- und nachbereitenden organisatorischen Tätigkeiten als eine (sich in der Interaktion vollziehende) Deutungspraxis im „Modus der Auslegung“ verstanden (vgl. Arnold & Schüßler, 1998, S. 1; vgl. Thesen in Anschluss an [...], in Arnold, 1998), deren zentraler Gegenstand Deutungen sind. Neben der Annahme der *Deutungsförmigkeit* und *-abhängigkeit* wird zudem – in Tietgens‘ Ansatz – normativ die Notwendigkeit einer *Aushandlung von Wirklichkeit* zugrunde gelegt (vgl. zu den theoretischen *Prämissen des Symbolischen Interaktionismus* Blumer, 1981) (→ **Professionalität: Weiterbildung als Deutungspraxis**).

Demgegenüber wird im Qualitätsmanagementdiskurs das erwachsenenpädagogische Handeln als eine Herstellung von Bedingungsfaktoren betrachtet, wobei der Aufgabenzusammenhang entweder technisch als Produktions- und Herstellungsvorgang zur Erstellung kundenanforderungskonformer Produkte und Dienstleistungen (ISO) oder künstlerisch als Arrangement von Ermöglichungsfaktoren für gelungenes Lernen konzipiert wird (→ **Qualitätsmanagement: Weiterbildung als produzierendes Tun/Herstellung von Bedingungsfaktoren**). Anstatt als eine gemeinsame interaktive Praxis wird Weiterbildungsdienstleistung als ein Erzeugungs-Lieferanten-Kunden-Verhältnis betrachtet. Damit assoziiert wird im Professionalitätsmodell die erwachsenenpädagogische Handlungsstruktur als ein Zusammenhang von Poiesis und Praxis betrachtet, während im Qualitätsmanagementansatz Handeln als Poiesis (ISO) bzw. Poiesis und Autopoiesis (LQW) verstanden wird.

*Unterschiedliche Annahmen zur Komplexität und Kontingenz als den Bedingungen des Sach- und Aufgabenzusammenhangs*

Für das Verhältnis beider Zugänge sind zudem voneinander abweichende Vorstellungen von der Komplexität und Kontingenz zentral, welche die unterschiedlichen methodischen Zugänge und verwandten Mittel begründen (vgl. **Kapitel 8.3.3.1.2**). Zwar gehen beide gleichermaßen von einer hohen Komplexität und Kontingenz erwachsenenpädagogischer Sach- und Aufgabenzusammenhänge aus (entsprechend der Hervorhebung des hohen Anforderungscharakters von Weiterbildung, der Vielzahl von Bedingungsfaktoren etc.); während Kontingenz jedoch im Professionalitätsdiskurs als eine unaufhebbare sowie notwendige Bedingung im pädagogischen Kontext betrachtet wird<sup>153</sup> und vor diesem Hintergrund organisationale Standardisierung, technische Messverfahren etc. als unzureichend bewertet werden, nehmen sowohl der Ansatz der bürokratisch-technischen Verfahrensstandardisierung (ISO) als auch der kultur- und leitbildgesteuerten Verfahrenssynchronisierung (LQW) ihren Ausgang in dem Risikocharakter sowie der prinzipiellen Aufhebbarkeit von Kontingenz, die sie durch eine kontrollierte Steuerung wesentlicher Organisationsfaktoren zu bearbeiten suchen.

Ein weiterer damit verbundener Unterschied resultiert dabei daraus, inwiefern in der ‚Konstruktion‘ des erwachsenenpädagogischen Aufgaben- und Sachzusammenhangs die für das pädagogische Handeln konstitutiven Antinomien Berücksichtigung finden: So stellt im Professionalitätsmodell die antinomische Struktur des erwachsenenpädagogischen Sach- und Aufgabenzusammenhangs ein wesentliches Kennzeichen des professionellen Handlungsfeldes dar, welches sowohl in der Sach-, Sozial- und Zeitdimension expliziert wird und letztlich die Professionalisierungsbedürftigkeit des Handelns erst begründet. Entsprechend dem intermediären Vermittlungsauftrag kommen dabei insbesondere den antinomischen Spannungen in der sozialen Dimension im Falle von Abweichungen zwischen den Interessen und Ansprüchen verschiedener Erwartungsträger eine zentrale Rolle zu; die

---

153 Dies wird letztlich in allen Handlungselementen des Professionalitätsansatzes sichtbar, z.B. in dem Merkmal der Situativität im Urteilen und Handeln, der fallbezogenen Applikation wissenschaftlichen Wissens und hermeneutischen Verstehens zur Rekonstruktion und Durchdringung der Situation, der Inkorporation berufsethischer Rahmung des Handelns zur Kompensation fehlender Möglichkeiten externer Kontrollmechanismen etc. Diese werden im Koringschen Modell als funktional kompensatorische bzw. äquivalente Momente zur Standardisierung betrachtet, wobei der Begriff kompensatorisch eine Defizitkonnotation von Kontingenz mit sich führt, die Tietgens aus seinem bildungstheoretischen Verständnis heraus nicht teilen würde. Der Gedanke der Habitualisierung von Routinen hingegen betont das Wiederkehrende, so dass auch im Professionalitätsdiskurs die wiederkehrenden, nicht kontingenten Elemente gesehen werden.

Qualitätsmanagementansätze nehmen die Heterogenität der Interessen und die antinomischen Strukturen des pädagogischen Aufgabenfeldes zwar auch zur Kenntnis oder sehen dieses als Spezifikum von Qualität (vgl. für die LQW z. B. Ehses & Zech, 2001, S. 25; Ehses & Zech, 2002, S. 6; Zech, 2006c, S. 24; Zech, 2014, S. 9), ohne daraus jedoch handlungskonzeptionelle Schlussfolgerungen abzuleiten, insofern sie mit ihrem Postulat der Kunden- und Lernerorientierung die Kunden und Lernenden als die maßgeblichen Erwartungs- und Anspruchsgruppen postulieren.<sup>154</sup> Während im Professionalitätsmodell die potenzielle Widersprüchlichkeit sowie auch begrenzte Legitimität der Bedarfe der verschiedenen Anspruchsgruppen und Erwartungsträger in den Blick gerät und folgerichtig im Anspruch des intermediären Vermittlungsauftrags aufgegriffen wird, wird im Qualitätsmanagementansatz weder Widersprüchlichkeit noch begrenzte Gültigkeit zum Problem, wie an der Beschränkung der Vermittlung auf die inhaltliche Dimension deutlich wird. Somit resultiert die Grundannahme der Komplexität und Kontingenz im Qualitätsmanagementdiskurs weniger aus einer ‚sozialen‘ Widerspruchsstruktur, sondern u. a. aus der Heterogenität und Vielzahl der zu erfassenden sowie zu steuernden ‚Produktionsfaktoren‘ des Dienstleistungszusammenhangs, die jedoch mittels Modellen eingefangen werden können.

*Abweichungen in den wissenstheoretischen Grundlagen: Ausdruck der differenten Vorstellungen zur Komplexität und Kontingenz der pädagogischen Sach- und Aufgabenstruktur*

Die Unterschiede in den jeweils für die Zugänge charakteristischen Mittel und Methoden verweisen zudem weiter auf Abweichungen in den ihnen zugrunde liegenden Modellen des Wissens sowie wissenstheoretischen Prämissen, wie exemplarisch aufgezeigt werden kann: Während der Qualitätsmanagementzugang mit den von ihm vorgeschlagenen maßgeblichen Mitteln (Modelle, Verfahrensstandards, schriftliche Dokumente) von einer Operationalisierbarkeit, schriftlichen Explizierbarkeit, personenunabhängigen Aufbereitung sowie Weitergabe des für pädagogische Qualität maßgeblichen handlungsleitenden Wissens ausgeht, betont der Professionalitätszugang mit seiner Methodik einer fall- und situationsbezogenen Applikation wissenschaftlichen Wissens durch Personen gegenläufige Prämissen: Grundlage bildet hier ein allgemeines, gesetzesförmiges Wissen, das erst in der Situation im Handlungsvollzug ausgewählt und synthetisiert wird, eher impliziter Natur und zudem personengebunden ist, so dass es nur begrenzt der Verarbeitungslogik des Qualitätsmanagements zugänglich ist. Hinzu kommt, dass der Qualitätsmanagementansatz eine situative Persistenz und Sicherheit der maßgeblichen Wissensbestände voraussetzt, während das Professionalitätskonzept gerade die Unsicherheit des Wissens betont (vgl. zu strukturell ähnlich gelagerten Problemlagen in der Anwendung von Wissensmanagementkonzepten in der

---

154 Diese spezifischen Problemstellungen werden zwar gesehen, jedoch z.B. auf der Ebene der Konzept- und Modellbildung der LQW nicht aufgegriffen, so dass sie für den Ansatz praktisch folgenlos bleiben: So wird der Lernerstandpunkt trotz der Betonung der Vielfalt der Qualitätsperspektiven (vgl. Ehses & Zech, 2002a, S. 17) verabsolutiert, Lerner und Kunden werden gleichgesetzt und damit die Differenz beider Perspektiven und der unterschiedlichen Gesichtspunkte für pädagogische Handlungsvollzüge nicht problematisiert – die sich aus den Differenzen der Perspektiven hervorgehenden Antinomien und die daraus resultierende Nichtstandardisierbarkeit werden mit dem Postulat der Lernerorientierung jedoch umgangen. Insofern ist erkennbar, dass der Management-Ansatz der LQW trotz der von ihr proklamierten Orientierung am Lern- und Bildungsdenken zentrale strukturelle Bestandteile der pädagogischen Aufgabenstruktur nicht aufgreift, insofern in den einschlägigen Texten die antinomische Dimension der pädagogischen Aufgabenstruktur, welche im Zentrum des Professionalitätsdiskurses steht, zwar benannt, nicht aber als eigenständiger Bestandteil theoretisch reflektiert und konzeptionell aufgegriffen wird.

Weiterbildung Severing, 2009; vgl. für eine Analyse der den beiden Ansätzen zugrunde liegenden unterschiedlichen Wissenstypen auch Schmerfeld, 2004).

### 8.3.4.3 Zum Passungsverhältnis der Bedingungs- und Wirkannahmen

Im Weiteren wird danach gefragt, inwiefern die Einzelannahmen widerspruchsfrei zu einem gemeinsamen Denken zusammengeführt werden können. Dabei zeigen sich sowohl Ergänzungspotenziale und fruchtbare wechselseitige Irritationen als auch Widersprüche.

#### 8.3.4.3.1 Ergänzungspotenziale und wechselseitige Irritationen

##### **Perspektive und Gegenstandsbereich**

*Personenseite und organisatorisch-institutionelle Seite als zwei Teilbereiche erwachsenpädagogischer Praxis*

Im Hinblick auf ihre je unterschiedlichen Perspektiven sowie in den Blick genommenen Gegenstandsbereiche ergänzen sich der Professionalitäts- und Qualitätsmanagementzugang zunächst, insofern beide bzw. die mit ihnen verknüpften Diskurse je spezifische sowie auch unter den aktuellen Strukturbedingungen des Weiterbildungssystems gleichermaßen unverzichtbare Sachdimensionen und Gesichtspunkte der Weiterbildungspraxis in den Blick nehmen, welche von dem jeweils anderem Zugang tendenziell entweder vernachlässigt oder ausgeblendet werden.

Ergänzungspotenziale resultieren zum einen aus ihrer je eigenen methodischen Herangehensweise, insofern im Professionalitätsdiskurs die Seite der personengebundenen Handlungsvollzüge und ihre Wissens- und Kompetenzvoraussetzungen beleuchtet wird, während der Qualitätsmanagementdiskurs die organisatorisch-institutionelle Seite der Arbeitsorganisation als Wirkhebel und Gestaltungsbereich sowie mit ihnen verknüpften Sachbereiche und Problemstellungen fokussiert. Dabei können weder Person und Interaktion als ein organisationales Epiphänomen noch Organisationsstrukturen als Epiphänomen von Personen- oder Interaktionshandeln behandelt werden.

Zum anderen ergänzen sich auch die aus ihren eigenen Zweck- und Aufgabenstellungen hervorgehenden Problemzuschnitte, da der Professionalitätsdiskurs auf zentrale pädagogische Fragestellungen von Weiterbildung aufmerksam macht, während der Qualitätsmanagementdiskurs die gegenwärtig zentralen ökonomischen Problemstellungen – den Erhalt von finanziellen und legitimatorischen Ressourcen, Rationalisierungspotentiale – in den Blick rückt.

Insofern trägt eine Verschränkung beider Diskurse zu einem differenzierteren, mehrdimensionalen Bild von Weiterbildungswirklichkeit bei und wirkt Vereinseitigungen entgegen.

*Kontingenz als Bedingung pädagogischer Handlungsausübung und als potenzielle Fehlerquelle; Differenzierbarkeit des pädagogischen Aufgaben- und Handlungszusammenhangs im Hinblick auf den Standardisierungsgrad*

Relationiert man die unterschiedlichen Perspektiven von Professionalität und Qualitätsmanagement auf Kontingenz sowie auf ihre Bedeutung im erwachsenpädagogischen Aufgabenzusammenhang, erscheint Kontingenz vor dem Hintergrund der prinzipiell nur begrenzt antizipierbaren Strukturen von Lehr-Lern-Vorgängen als ein zwar letztlich nicht durch Standardisierung zu bewältigendes, wohl aber zumindest in bestimmten Teilbereichen bearbeitbares Problem.

Das Theorem der Nichtstandardisierbarkeit des Professionalitätsdiskurses sowie das mit Qualitätsmanagement verknüpfte Standardisierungstheorem lassen sich dabei widerspruchsfrei miteinander verknüpfen, solange man die Annahme einer Nichtstandardisierbarkeit bzw. Standardisierbarkeit nicht für den pädagogischen Aufgabenzusammenhang als solches verabsolutiert, sondern diese differenziert im Hinblick auf die jeweilige Arbeitsaufgabe betrachtet sowie zwischen unterschiedlichen Graden der Standardisierbarkeit unterscheidet.

Dass Professionalitäts- und Qualitätsmanagement gleichermaßen auf Organisation und Interaktion als konstitutive pädagogische Handlungsebenen bezogen sind, zeigt, dass die Frage nach dem Komplexitäts- und Standardisierungsgrad sowie der jeweils richtigen Form der Arbeitsorganisation ‚quer‘ zu der Organisations- und Interaktionsebene liegt und sich für beide Handlungsebenen hochkomplexe und kontingente respektive wenig standardisierbare Aufgabenbereiche bestimmen lassen sowie auch solche, die einer Standardisierung zugänglicher sind.

Zum andern wird in der Verschränkung beider Blickwinkel sichtbar, dass Kontingenz gleichermaßen ein für das Gelingen pädagogischen Handelns unabdingbares Bedingungsmoment wie auch – vor dem Hintergrund der hohen sozialen Erwartungen an Bildungsvorgänge und -ergebnisse – ein Risiko für das Misslingen von professionellen Handlungsvollzügen sowie für die Enttäuschung von Erwartungen darstellt.

Für die weiterführende Frage nach der Qualitätssicherung erwachsenpädagogischer Aufgaben- und Handlungsvollzüge kann dabei festgehalten werden, dass diese gleichermaßen einerseits hochkomplexe, kontingente sowie wenig standardisierbare Elemente umfassen, welche insofern durch eine fallbezogene interpretative Auslegung gesetzesmäßiger wissenschaftlicher Erklärungs- und Lösungsmodelle zu bearbeiten sind; dabei bringen insbesondere die paradoxen und antinomischen Anforderungen die Notwendigkeit eines situativen Urteilens und Handelns mit sich; andererseits umschließt Weiterbildung auch weniger komplexe Problemzusammenhänge, welche infolge auch einer antizipativen Standardisierung und somit dem klassischen Qualitätsmanagement zugänglich sind.

Insofern ergibt sich die Notwendigkeit einer differenzierten Analyse der jeweiligen Aufgabenstruktur, an die eine Anpassung der jeweils einzusetzenden Form der Arbeitsorganisation anzuschließen hat. Dies wird dabei nicht nur in gegenwärtigen erwachsenpädagogischen Beiträgen zur Qualitätsdebatte postuliert (vgl. Egetenmeyer & Käßlinger, 2011; Schmidt-Herta, 2012), sondern gehört bereits zu grundlegenden Prinzipien der klassischen Betriebswirtschaft, wie sie bereits von Erich Gutenberg als dem Begründer der modernen Betriebswirtschaft dargelegt wurden (vgl. Steinmann & Schreyögg, 2005, S. 440). So geht dieser „davon aus, dass bei der organisatorischen Gestaltung betrieblicher Tatbestände grundsätzlich die Wahl besteht zwischen fallweise und genereller Regelung“ (ebd., S. 441, in Anschluss an Gutenberg, 1983 sowie ferner Seiwert, 1979), wobei die Entscheidung für die jeweilige Regelungsform von dem Grad der Variabilität respektive dem der Gleichartigkeit, Regelmäßigkeit und Wiederholbarkeit der „betriebliche[n] Tatbestände“ abhängig zu machen sei:

„Je mehr variable betriebliche Tatbestände vorfindbar sind, umso weniger kann die Substitution fallweiser durch generelle Regelungen erfolgen. Eine Überorganisation liegt demnach vor, wenn variable Tatbestände generell geregelt sind, eine Unterorganisation dagegen dann, wenn gleichartige und regelmäßige Vorgänge fallweise geregelt sind.“ (Steinmann & Schreyögg, 2005, S. 441)

Legt man die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Aufgabenkomplexe innerhalb einer Weiterbildungsorganisation zugrunde, erweisen sich beide Zugänge im Hinblick auf ihre Arbeitsorganisation als funktional komplementär und erhellen jeweils eine Seite der Aufgabenstrukturen in Weiterbildungseinrichtungen.

#### *Soziale Vermittlung unter der Bedingung der Notwendigkeit betrieblicher Reproduktion*

Auch die Perspektiven, welche mit der jeweils unterschiedlichen Auslegung der Vermittlungsaufgabe verbunden sind, können fruchtbar miteinander in Beziehung gesetzt werden:

So rückt der Professionalitätsdiskurs theoretisch und konzeptionell die für die Pädagogik konstitutive Aufgabenstellung einer inhaltlichen und sozialen Vermittlung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft respektive subjektiven und objektiven Maßstäben ins Zentrum (z. B. im Problem der Definitionsmacht, durch die Thematisierung der antinomischen Strukturen), welche im ökonomisch auf den Kunden fokussierten Qualitätsmanagementdiskurs nicht beachtet wird (ISO) oder aber durch die Verknüpfung mit ökonomisch motivierten Lektorientierungen und die Umformung von Begriffen (z. B. durch die Vermengung von Lerner- und Kundenorientierung) verloren zu gehen droht (LQW).

Umgekehrt verweist der Qualitätsmanagementdiskurs auf das aktuell bestehende ökonomische Anforderungsprofil der Einrichtung sowie auf die Notwendigkeit einer Anpassung an sich wandelnde Kundenbedürfnisse und Umwelterwartungen unter den Bedingungen eines kundenorientierten Käufermarktes (vgl. dazu Nittel, 1997), die zu Zeiten des inputorientierten Steuerungsparadigmas im Professionalitätsdiskurs weniger bedeutsam waren.

Die Relationierung und Verschränkung beider Sichtweisen verweist darauf, dass die Weiterbildungspraxis einerseits aus einer professionellen Perspektive heraus sowohl in inhaltlicher als auch in sozialer Hinsicht einen Vermittlungsauftrag im Spannungsfeld heterogener Erwartungen zu erfüllen hat; andererseits hat diese jedoch auch aus ökonomischen Gründen heraus die Erwartungen der ökonomisch bzw. für die Reproduktion relevanten Umwelten unter Bedingungen des Marktes im Dienste der betrieblichen Reproduktion mit in den Blick zu nehmen, wobei der Ansatz der Kundenorientierung strukturell eine Wahrnehmung der für die Leistungserbringungen zentralen bzw. maßgeblichen Erwartungs- und Anforderungsträger erzwingt. Daraus resultiert, dass unter heutigen Bedingungen zu den für erwachsenenpädagogische Professionalität konstitutiven Widersprüchen und Spannungsfeldern gehört, zwischen dem pädagogischen Anspruch einer intermediären Vermittlung im Spannungsfeld verschiedener Erwartungsträger einerseits sowie der ökonomischen Anforderung einer stark kundenorientierten Vermittlung andererseits zu vermitteln (vgl. zu einem heutigen Entwurf von Professionalität, der gezielt auf die Ausbalancierung von pädagogischer und ökonomischer Vermittlung abzielt, Ehses & Zech, 1999).

#### ***Inhaltliche Bedingungs- und Wirkannahmen***

Auch auf der Ebene der Bedingungs- und Wirkannahmen zeigt sich, dass sich einzelne Aussagen- und Annahmenkomplexe nur begrenzt sinnvoll aufeinander beziehen lassen, da man sie dadurch aus ihrem Sinnzusammenhang herauslöst und die Verbindungen zwischen ihnen auflöst. Gleichwohl lassen sich auch einzelne theoretische Prämissen der Handlungselemente beider Zugänge in wechselseitig irritierender sowie auch erweiternder Weise aufeinander beziehen, was im Weiteren exemplarisch erläutert wird.

## ***Ergänzungspotenziale mit Blick auf die Prämissen der unterschiedlichen Vermittlungs- und Bedarfsmodelle***

### *Adressatenkonstruktion*

Anregungspotenzial ergibt sich z. B. durch eine Relationierung der von den beiden Zugängen transportierten Vorstellungen zu den Adressaten und Zielgruppen der Weiterbildung, die zu einer Erweiterung der jeweiligen Adressatenkonstruktion führen können.

So vermag der Professionalitätsdiskurs mit den Prämissen seines Vermittlungs- und Bedarfsmodells (z. B. Latenz der Bedarfsstruktur, begrenzte Möglichkeiten zum Erkennen von Bedarfen, prinzipielle Fehleranfälligkeit von Bedarfseinschätzungen und Urteilen, Hervorhebung der Widersprüchlichkeit zwischen den Erwartungen) auf die Verengungen der Vorstellung vom kompetenten und souveränen Kunden im Qualitätsmanagementdiskurs aufmerksam zu machen und regt dazu an, sowohl seine potenziell begrenzte Fähigkeit zum Erkennen und Artikulieren seiner Bedarfe als auch die begrenzte Geltungsbereichweite von Einzelperspektiven in den Blick zu nehmen.

Umgekehrt irritiert der Qualitätsmanagementdiskurs mit seinem ökonomisch (ISO) oder pädagogisch (LQW) begründeten Grundsatz der Kunden- und Lernerorientierung zum einen die im Professionalitätsdiskurs verbreiteten Defizithypothesen und regt zum Hinterfragen von Defizit-Unterstellungen an (vgl. z. B. in der Debatte um Weiterbildungsteilnahme Wittpoth, 2009); zum anderen stellt der Qualitätsmanagementansatz etwa der LQW mit seiner konsequenten Orientierung am Standpunkt des Subjekts die Möglichkeit der Definition objektiver Bedarfe in Frage und macht damit indirekt auf die Gefahr von Scheinobjektivitäten aufmerksam.

### *Anregungs- und Ergänzungspotenziale zwischen den methodischen Prämissen*

Durch eine Verschränkung der den methodischen Zugängen zugrunde liegenden Prämissen geraten unterschiedliche Aspekte der Organisations- und Handlungsstruktur der erwachsenenpädagogischen Dienstleistungserbringung in den Blick. Die wechselseitige Konfrontation kann somit Vereinseitigungen in den Betrachtungsweisen entgegenwirken sowie Weiterentwicklungen in den Modellbildungen zum erwachsenenpädagogischen Aufgaben- und Sachzusammenhang anregen, wie exemplarisch erläutert werden kann.

So rücken bei einer Verschränkung der organisationstheoretischen Vorstellungen des Professionalitäts- und Qualitätsmanagementzugangs sowohl bürokratische Aspekte der Organisation (Tietgens) als auch ihre systemische bzw. kulturelle Dimensionen (LQW) im Weiterbildungskontext in den Blick, welche beide jeweils für sich bedeutsame Teilaspekte der Organisation beschreiben (vgl. Kuper, 2001). So ergänzt die bürokratiethoretische Perspektive Tietgens' die system- und kulturtheoretische Perspektive der LQW, insofern sie sowohl auf ihre Effizienz und Effektivität als auch auf ihre potenziell einschränkende Wirkung für Professionalität aufmerksam macht; diese bereits von Weber beschriebene Ambivalenz der Organisation droht dann verloren zu gehen, wenn Organisation lediglich als Arrangement von Ermöglichungsfaktoren für gelungenes Lernen verstanden und somit lediglich als Mittel verstanden wird.

Handlungstheoretisch kann die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsmanagementdiskurs auf den technischen Charakter einzelner Handlungsfunktionen und -komplexe in der Weiterbildung aufmerksam machen, die insbesondere auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung sowie des Bildungsmanagements bestehen und möglicherweise das Modell von Weiterbildung als permanente Suchbewegung relativieren. So existieren bezüglich des Grades der Technisierbarkeit der



Programm- und Angebotsplanung unterschiedliche Modelle, vgl. die Differenzen in den Konzeptionen von Fischer, 2000 und Gieseke, 2003.

#### 8.3.4.3.2 Widersprüche zwischen den Wirklichkeitsauffassungen

Den wechselseitigen Anregungspotentialen zum Trotz lassen sich die theoretischen Perspektiven und Prämissen beider Ansätze nicht problemlos zu einem kohärenten Wirklichkeitsauffassungen zusammenführen, wobei sich Widersprüche und Spannungspotentiale auf verschiedenen Ebenen aufbauen können.

##### ***Grundannahmen auf der Ebene der methodischen Zugänge***

Zwar lassen die Prämissen der gesteigerten Komplexität und Kontingenz bzw. der Nichtstandardisierbarkeit von professionellen Handlungsvollzügen sich mit der Annahme einer Modellier- und Standardisierbarkeit wesentlicher pädagogischer Bedingungsfaktoren im Falle einer differenzierten, nicht absoluten Betrachtung miteinander verknüpfen; auch lassen sich in diesem Falle Komplexität und Kontingenz gleichermaßen als Voraussetzung sowie als Fehlerquelle des Gelingens pädagogischen Handelns verstehen.

Gleichwohl können in dieser Hinsicht erhebliche Widersprüche und Spannungen zwischen beiden Zugängen entstehen, wenn die Einschätzungen im Hinblick auf den notwendigen Umfang, den Grad sowie die Art der Standardisierung erheblich voneinander abweichen oder die Bedeutung der Kontingenz etwa von Lern- und Bildungsvorgängen entweder aus pädagogischen oder ökonomischen Gründen unterschiedlich bewertet wird.

Analog dazu ist eine Verknüpfung der wissenstheoretischen Prämissen zwar möglich, wenn man zwischen unterschiedlichen Wissenstypen im Hinblick auf den Umfang und den Grad der Explizierbarkeit, der Verschriftlichung und der Weitergabe unterscheidet sowie bei einer Übereinstimmung dahingehend, wann welche Form der Wissensaufbereitung angebracht ist. Gleichwohl sind hier Friktionen zwischen den Betrachtungsweisen wahrscheinlich (etwa im Falle von Fragen des Umfangs der Dokumentation, des Detaillierungsgrades eines Leitfadens usw.).

In diesen und anderen Themenbereichen ist eine Verknüpfung beider Zugänge und ihrer Prämissen insbesondere dann erschwert, falls die mit ihnen verknüpften theoretischen Positionen – z. B. die These einer Nichtstandardisierbarkeit pädagogischer Vorgänge – als grundlegend verstanden und radikal ausgelegt werden, insofern die Aussagen sich auf Sachbereiche beziehen, in denen sich Dimensionen und Merkmalselemente mit graduellen Ausprägungen finden lassen (z. B. Grad der Standardisierung, Umfang der sprachlichen Explizierbarkeit).

Grundlegendere Differenzen spannen sich jedoch zwischen den Blickwinkeln und theoretischen Betrachtungsweisen in anderen Bereichen auf, in denen sich kategoriale Unterschiede zeigen.

##### ***Zu den Prämissen der Zweck- und Aufgabenstrukturen***

Grundlegende Widersprüche und Spannungen zeigen sich insbesondere zwischen der pädagogischen und ökonomischen Betrachtungsweise der Vermittlungsaufgabe und ihren Leitgesichtspunkten, insofern diese auf kategorial unterschiedliche Ordnungs- und Diskurssysteme verweisen (vgl. Ruhloff, 2008a).

So lässt sich nur dann Weiterbildung sowohl als Frage einer teilnehmerorientierten, intermediären Vermittlung im Dienste individueller Biografiegestaltung und gesellschaftlicher Ordnung (Tietgens) als auch als Frage einer kundenorientierten Vermittlung zur Erzielung von Kundenzufriedenheit sowie

der betrieblichen Reproduktion (ISO) verstehen, wenn man in Rechnung stellt, dass es sich hierbei um zwei verschiedene Referenzsysteme – ein pädagogisches und ein ökonomisches – handelt.

In diesem Falle lassen sich beide Perspektiven unterschiedlichen Denksystemen und Diskursregeln zuordnen, die jeweils wechselseitig eingenommen werden können, um sich unterschiedliche Dimensionen von Weiterbildungspraxis zu erschließen. Sie lassen sich dann als Aussagensysteme verstehen, die auf unterschiedliche Problemstellungen verweisen.

Betrachtet man beide Entwürfe jedoch als ‚Antworten‘, die innerhalb eines gemeinsamen Bezugsrahmens auf eine gemeinsame Fragestellung bezogen werden – im vorliegenden Falle auf die gemeinsame Frage nach gelungener Praxis – lassen sich diese nicht zu einem kohärenten Entwurf von Wirklichkeit zusammenfügen.

Ebenso wenig kann die Voraussetzung für das Gelingen von erwachsenenpädagogischer Praxis gleichzeitig sowohl in der Vermittlung zwischen subjektiven und objektiven Bedarfen bzw. partikularen und universellen Maßstäben als auch in der möglichst passgenauen Befriedigung von einzelnen, notwendigerweise immer subjektiven Kunden- und Lernererwartungen und dementsprechend partikularen Maßstäben gesehen werden.

Damit korrespondierend zeigen sich auch in anderen Ansichten Widersprüche und Spannungen zwischen den mit den beiden Zugängen verbundenen ‚Wirklichkeitsauffassungen‘ und Teilkonstruktionen:

Zwar vermögen sich das für den Professionalitätsdiskurs kennzeichnende Bild des unterstützungsbedürftigen Adressaten, der von seinen eigenen Bedarfen nur diffuse Kenntnis hat, in seiner Perspektive beschränkt und zudem irrtumsanfällig ist, sowie das Bild des souveränen, sowohl kompetenten als auch in seinen Bedürfnissen anerkannten bzw. ‚legitimierten‘ Kunden gegenseitig zu irritieren und zur Weiterentwicklung anzuregen; gleichwohl können diese Adressatenkonstruktionen nicht widerspruchlos aufeinander bezogen werden, insofern sie auf zwei verschiedene Sinnzusammenhänge und Problemstellungen weiterverweisen.

Während das professionelle Verständnis des Adressaten aus einem pädagogischen Begründungszusammenhang heraus hervorgeht und u. a. die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen infolge (zu bearbeitender) ungleicher Verteilung von Teilhabechancen zum Ausdruck bringt, ist das andere mit einem ökonomischen Dienstleistungsverständnis verknüpft, in dem dem Kunden vor dem Hintergrund eines Käufermarktes die Definitionsmacht zukommt (vgl. Nittel, 1997). Auch hier lassen sich beide Betrachtungsweisen letztlich nur unter der Bedingung innerhalb der Weiterbildung miteinander verbinden, insofern man diese als Teilkategorien zweier unterschiedlicher Problemstellungen sowie Denk- und Diskurssysteme einordnet sowie als wechselseitig einnehmbare Perspektiven betrachtet.

Versteht man das Bild des in der Fähigkeit zum Erkennen seiner Bedarfe und Erwartungen eingeschränkten Subjekts als eine pädagogische Prämisse sowie das des souveränen, erwartungsdefinierenden Kunden als eine ökonomische, lassen sich beide aus ihrem jeweiligen Sinnzusammenhang heraus verstehen; sie bilden jeweils für sich unter den heutigen Bedingungen innerhalb der Weiterbildung einen bedeutsamen Referenzpunkt ab und können insofern in einen Gesamtzusammenhang mit verschiedenen Teilreferenzsystemen gebracht werden. In diesem Falle stellt nicht die Differenz als solche, sondern die Verwischung der Unterschiede und Kategorien das Problem dar (vgl. Nittel, 2000; Hartz, 2004).

***Widersprüche zwischen den handlungstheoretischen Perspektiven auf die Weiterbildung: Erwachsenenpädagogik als Zusammenhang aus Praxis und Poiesis (Professionalitätsdiskurs) gegenüber Erwachsenenbildung als Poiesis (Qualitätsmanagementdiskurs)***

Neben den kategorialen Differenzen und Widersprüchen zwischen den theoretischen Betrachtungsweisen und Prämissen, welche mit den Zweck- und Aufgabestellungen verknüpft sind, ergeben sich zudem auch grundlegende Bruchstellen zwischen den handlungstheoretischen Auffassungen des Lehr-Lern-Zusammenhangs sowie seinen Teilkomponenten:

Auch wenn beide Zugänge übereinstimmend davon ausgehen, dass das pädagogische Tun auch produzierende, herstellende Anteile mit ‚produktförmigen‘ Ergebnissen umfasst, die der Poiesis zugeordnet werden können, lassen sich die mit Professionalität und Qualitätsmanagement verbundenen theoretischen Vorstellungen von der Weiterbildungspraxis nicht durchgängig in ein kohärentes Bild zusammenführen:

So bricht die professionelle Vorstellung von gelungener Weiterbildung als einer Praxis, die sich in der dialogischen Auseinandersetzung mit Deutungen situativ im Vollzug des Handelns realisiert, mit der des Qualitätsmanagements, welche Weiterbildungshandeln als eine Poiesis im Sinne einer Herstellung von Bedingungsfaktoren im technischen Sinne (ISO) bzw. als Herstellung von Ermöglichungsbedingungen für autopoietische Selbstlernprozesse (LQW) fasst.<sup>155</sup>

Während Bildung im Professionalitätsdiskurs in der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden in der Auseinandersetzung mit Deutungen im Vollzug entsteht, erscheint diese im Qualitätsmanagementdiskurs entweder als ein durch den Anbieter zu lieferndes Produkt bzw. als zu liefernde Dienstleistung (ISO) oder als Produkt, das durch den Lerner auf Basis von Ermöglichungsbedingungen selbst hergestellt wird (LQW).

### **8.3.4.4 Differenzierte Betrachtung**

#### **8.3.4.4.1 ISO und der Professionalitätsdiskurs**

##### ***Abweichungen und Widersprüche***

Im Rahmen der kritischen Diskussion der ISO-Norm in den 1990er-Jahren (vgl. Arnold, 1997c) wurden bereits die zentralen Brüche zwischen den Kategorien und den theoretischen Voraussetzungen der DIN EN ISO 9001 und dem pädagogisch-professionellen Bild der Weiterbildungswirklichkeit herausgearbeitet, die auf die sachlogischen Unterschiede zwischen dem erwachsenenpädagogischen Gegenstands- und Aufgabenbereich und dem des technischen Produktions- und Dienstleistungssektor respektive zwischen erwachsenenpädagogischem Blick sowie betriebs- und ingenieurwissenschaftlichem Blick zurückzuführen war.

---

<sup>155</sup> Insbesondere Tietgens' Ansatz transportiert die Vorstellung von der Weiterbildung als einer sich im Vollzug realisierenden, interaktiven Deutungspraxis im Modus der Auslegung. In dem mäeutisch verstandenen didaktischen Ansatz Korings, in dem das Lehr-Lern-Handeln als eine Ermöglichung der Auseinandersetzung des Selbst des lernenden Subjekts mit den eigenen Deutungen zur Entfaltung bereits angelegter Wissensstrukturen aufgefasst wird, wird Bildung ebenfalls als eine sich im Vollzug realisierende Praxis verstanden, wenngleich auch ausgehend von spezifischen erkenntnistheoretischen Prämissen die Auseinandersetzung des Selbst mit seinen eigenen Deutungen als Voraussetzungen für Bildungen hervorgehoben wird und das bei Tietgens' im Zentrum stehende Moment der Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven und Deutungen nicht betont ist.

Abweichungen und Bruchstellen zwischen beiden Zugängen konnten dabei im Hinblick auf alle konstitutiven Elemente des erwachsenenpädagogischen Aufgaben- und Sachzusammenhangs (Dienstleistung und Vorgang der Dienstleistungserbringung, Adressatenkonstruktion, Rolle des Weiterbildners etc.) sowie die epistemologischen Grundlagen des Handelns nachgezeichnet werden, so dass letztlich in den Analysen das Zusammenprallen zweier voneinander abweichender Sprachspiele und gedanklicher Welten erkennbar ist (vgl. insbesondere Arnold, 1997b).

Die Analyse der programmatisch-konzeptionellen Literatur sowie Normkataloge der DIN EN ISO 9001:2008 zeigt einerseits, dass die gegenüber den Vorläufern von 1994 und 2000 revidierte Norm sich in ihren Begrifflichkeiten, Modellbildungen sowie ihrer Systematik von dem ökonomisch ausgerichtete, technisch-industriellen Produktionsmodell gelöst hat und sich stärker auf das allgemeine wirtschaftliche Dienstleistungsmodell bezieht; der Lockerung zum Trotz werden die in den Blick genommenen organisationalen Strukturen und Prozesse weiterhin nach dem Vorbild des rationalen Produktionsablaufs modelliert sowie primär unter dem Gesichtspunkt ökonomisch motivierter Kundenorientierung – also in ihrer ökonomischen Dimension – betrachtet. Im Hinblick auf ihre grundlegende Perspektive, den Gegenstandsbereich sowie zentrale theoretische Prämissen weicht auch die gegenüber 1987 und 1994 revidierte ISO-Normenreihe vom Professionalitätsdenken und seinen theoretischen Grundlagen ab, wie in der *Tabelle 54* aufgezeigt wird. Versteht man beide als theoretische Auffassungen zur gemeinsamen Frage nach der Beschaffenheit gelungener Praxis, lassen sich beide nicht kohärent zu einem ‚Wirklichkeitsbild‘ zusammenfügen.

Tabelle 54: Vergleich zentraler Bedingungs- und Wirkannahmen der ISO und jener des Professionalitätsdenkens

	<b>DIN EN ISO 9001:2008</b>	<b>„Pädagogische Professionalität“ (Tiegens)</b>
<b>Theoretische Grundlagen</b>	- ingenieurs- und betriebswirtschaftliche Grundlagen	- erziehungs- und sozialwissenschaftliche Grundlagen
<b>Gegenstandsbereich</b>	- technisch-industrielle Produktionszusammenhänge - Dienstleistung unter marktwirtschaftlichen Bedingungen - Fokus: Organisations- und Managementebene	- Lern- und Bildungsvorgänge - Dienstleistung in öffentlicher Verantwortung - Fokus: Interaktions- und Organisationsebene
<b>Perspektive, Leitgesichtspunkt</b>	- ökonomisch: betrieblich-funktional - organisationale Standardisierung zur Erzeugung kundenerwartungskonformer Produkte als Voraussetzung von Kundenzufriedenheit im Dienste betrieblicher Reproduktion	- pädagogisch: aufgabenbezogen-ideell - fall- und situationsbezogenes Entscheiden und Handeln zur Unterstützung teilnehmerorientierter Lern- und Bildungsprozesse als Beitrag zur Verwirklichung gelungener Biografiegestaltung und gesellschaftlicher Ordnung
<b>Aufgaben- und Sachzusammenhang/ Handlungstheoretisches Modell</b>	- ökonomische, produktionstechnische bzw. dienstleistungsbezogene Zusammenhänge (Produzent – Konsument, Lieferant – Empfänger, Anbieter – Kunde, ...) - Schaffung von Bedingungsfaktoren - erwachsenepädagogisches Handeln als Poiesis	- pädagogische Zusammenhänge der Programm-/Angebotsebene, des Lehr-Lern-Verhältnisses (Weiterbildner – Adressat, Zielgruppe oder Teilnehmer; Lehrender – Lernender, ...) - gemeinsame Deutungspraxis - erwachsenepädagogisches Handeln als Zusammenhang von Praxis und Poiesis
<b>Interaktion/ Organisation</b>	- Interaktion und Organisation als Ergebnis von Organisation - Interaktion als Epiphänomen von Organisation	- Interaktion und Organisation als Ergebnis von Person - Eigenständigkeit von Interaktion
<b>Arbeitsbedingungen</b>	- Theorem der Modellierbarkeit von Komplexität und Standardisierbarkeit organisationaler Prozesse - Aufhebbarkeit von Kontingenz - Kontingenz als Fehlerquelle und Kontrollproblem	- Theorem der Kontingenz und Standardisierbarkeit - Unhintergebarkeit von Kontingenz - Kontingenz als Voraussetzung pädagogischer Lern- und Bildungsvorgänge
<b>Qualitätskriterium</b>	- Anwendung und Verbesserung von Standards - Regelsetzung und -ausführung	- permanente Suchbewegungen - Regelinterpretation und -findung
<b>Rationalität</b>	- technische, antizipative Zweck-Mittel-Rationalität	- handwerklich-künstlerische Rationalität

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beide Wirklichkeitsauffassungen entweder in verschiedenen Hinsichten in Widerspruch zueinander stehen, wenn man sie beide gleichermaßen als Auslegungen der pädagogischen Vermittlungsaufgabe betrachtet, oder aber – versteht man sie als

zwei unterschiedliche Sprachspiele, die sich mit Ökonomie und Pädagogik auf zwei unterschiedliche sinnhafte Referenzsysteme beziehen – letztlich inkommensurabel sind.

### ***Anschlussmöglichkeiten und Anregungspotenziale***

Gleichwohl zeigen sich verschiedene Möglichkeiten einer Anregung des Professionalitätszugangs auf verschiedenen Ebenen:

Entsprechend der Intention der universellen Übertragbarkeit und der Offenheit der Kategorien und Modellbildungen lassen sich grundlegende der von der ISO definierten Kategorien (z. B. der weit gefasste, semantisch nicht eindeutig ökonomisch gefasste Kundenbegriff) sowie Teildimensionen ihres Handlungsmodells aufgrund ihrer Abstraktheit auf erwachsenepädagogische Aufgaben- und Sachzusammenhänge übertragen. Übereinstimmungen des ISO-Denkens mit dem Professionalitätsdiskurs zeigen sich z. B. im Hinblick auf

- die Hervorhebung der zentralen Bedeutung von Weiterbildung als gesellschaftlicher Dienstleistung,
- die Orientierung an der Umwelt und den Adressaten der Weiterbildung
- die Hervorhebung der Vielfältigkeit der Erwartungsträger von Weiterbildung sowie die Bemühung um die Abdeckung einer Vielzahl sowie heterogener Bedarfe,
- allgemeine handlungstheoretische Grundannahmen zur Struktur und Wirksamkeit des rationalen Handelns wie Zielorientierung, Systematik, Planung und methodisches Vorgehen.<sup>156</sup>

Ergänzungs- und Anregungspotenziale für den Professionalitätsdiskurs auf der Ebene der theoretischen Modellbildung ergeben sich daraus,

- angesichts der heutigen Bedingungen im Professionalitätsdiskurs die ökonomische Dimension – etwa die finanziell bedeutsamen Umwelterwartungen von Finanziers – in systematischer Weise theoretisch und konzeptionell aufzugreifen sowie konzeptionelle Lösungen für den Umgang mit Divergenzen zwischen pädagogischen und ökonomischen Praxisanforderungen zu finden (vgl. z. B. den Entwurf von Ehses & Zech, 1999),
- mit Blick auf die Differenz zwischen pädagogischen und ökonomischen Sprachspielen ‚mehrsprachig‘ zu denken sowie Analogien fruchtbar zu machen (vgl. z. B. Kuper, 2002) und die Übersetzungsnotwendigkeit als Reflexionsanlass zu nehmen.<sup>157</sup>

Von der ISO-Norm geht mit Blick auf ihre methodischen Prämissen u. a. die Anregung für den Professionalitätsdiskurs aus,

---

156 In den konzeptionellen Grundlagen der ISO und in der Systematik wird zudem explizit die Notwendigkeit der Übersetzung der technischen Begrifflichkeiten sowie die Schwierigkeit der Anwendung solcher Normabschnitte und Standards eingeräumt, welche den Kern des Produktionsvollzugs bzw. der Leistungserbringung betreffen; insofern werden auch im ISO-Modell als Folge der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der Systematik Grenzen des technischen Produktionsmodells sowie die Grenzen der technischen Herstellbarkeit von Dienstleistungen eingeräumt (vgl. z.B. Pfitzinger, 2009) was dem Professionalitätsdenken entgegenkommt.

157 Insofern der Diskurs um die ISO die ökonomische Dimension des Qualitätsmanagements sowie betriebswirtschaftliche Anforderungen betont, gehen von ihr Anregungspotenziale für die Weiterbildung aus, die in dem branchenspezifischen Ansatz der LQW und ihrer Bemühung um eine pädagogisch ausgerichtete Qualitätsentwicklung in Ausrichtung am Lerner verloren zu gehen drohen.

- auch bürokratische Gestaltungselemente, denen die Pädagogik trotz der Effizienz dieser Organisationsform in vielen Aufgabenbereichen distanziert gegenübersteht, als eine normative Gestaltungsoption von Organisation theoretisch ‚hineinzunehmen‘ – entgegen dem Mainstream der Fokussierung auf die negativen Aspekte der Standardisierungen durch Bürokratie,
- mithilfe von theoretisch und empirisch fundierten Analysen die Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Standardisierung für einzelne Arbeitsbereiche der Pädagogik auszuloten, differenziert die Vor- und Nachteile einer Standardisierung zu erarbeiten sowie die Effekte einer Standardisierung durch Qualitätsmanagement für erwachsenenpädagogische Sach- und Aufgabenzusammenhänge genauer zu untersuchen (vgl. für eine empirische Studie zu Effekten von Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit auch aus bürokratiethoretischer Perspektive Beckmann, 2009).

#### 8.3.4.4.2 LQW und der Professionalitätsdiskurs

Während sich die Wirklichkeitsannahmen der ISO und die der Professionalitätsansätze aufgrund ihrer unterschiedlichen Gegenstandsbereiche und fachdisziplinären Herkünften nur auf einer allgemeinen Ebene aufeinander beziehen lassen, können die theoretischen Prämissen der LQW mit denen des Professionalitätszugangs aufgrund ihres gemeinsamen Bezugs auf erwachsenenpädagogische Angebotsstrukturen, Lern- und Bildungsvorgänge sowie auf Lebenslanges Lernen als Programm in verschiedenen Bereichen unmittelbar miteinander verglichen werden (z. B. im Hinblick auf ihre lern- und bildungstheoretischen Grundannahmen, didaktischen Prinzipien, ihre jeweiligen Adressaten- und Zielgruppen-Konstruktionen usw.).

##### **Gemeinsamkeiten und Kompatibilitäten**

###### *Theoretische Grundlagen und Perspektive*

Wenn auch die Begriffe durchaus anders inhaltlich gefüllt werden, werden im Diskurs der LQW wie auch im Professionalitätsansatz insbesondere von Tietgens die Kategorien des (lebenslangen) Lernens sowie auch der Bildung als erwachsenenpädagogische Leitkategorien bestimmt und die Förderung des kollektiven bzw. gesellschaftlichen Lebenslangen Lernens als vordringliche Aufgabe der Erwachsenenbildung definiert.<sup>158</sup> Insofern sind die LQW und der Professionalitätsdiskurs im Hinblick auf die grundlegende Perspektive, unter der sie Weiterbildung betrachten kompatibel zueinander und weisen eine Verständigungsbasis auf.

Die Abweichungen zwischen der Perspektive der LQW sowie jener des Professionalitätsansatzes auf erwachsenenpädagogische Sachzusammenhänge ergibt sich zunächst nicht – wie im Falle der ISO – aus einem kategorial vom pädagogischen Denken abweichenden, ökonomischen Blickwinkel, sondern resultiert aus dem unterschiedlichen methodischen Zugang heraus: So nähert sich die LQW pädagogischen Sachverhalten aus einem steuerungs- und organisationstheoretischen Blickwinkel heraus und fragt nach den für Lern- und Bildungsvorgänge förderlichen Organisationsfaktoren, während der Professionalitätsdiskurs die Handlungs- und Kompetenzanforderungen beleuchtet.

Da die LQW zudem die Eigenständigkeit von pädagogischen Vorgängen anerkennt, verhalten sich die LQW und der Professionalitätsdiskurs zunächst – lässt man die Differenz zwischen den zugrunde

---

<sup>158</sup> Gemeinsamkeiten in der Programmatik und den identitätsstiftenden Begriffen erklären sich u. a. aus dem Entstehungszusammenhang der LQW, ihrer Nähe zur öffentlich geförderten Weiterbildung und zum VHS-Milieu sowie durch die universelle Verbreitung des Lebenslangen Lernens als ‚Kollektivprogramm‘ der Weiterbildung.

gelegten Lern- und Bildungsbegriffen außer Acht – im Hinblick auf ihre Perspektive kompatibel sowie funktional komplementär zueinander. Sie können als zwei sich ergänzende Blickwinkel auf den erwachsenenpädagogischen Sachzusammenhang zusammengeführt werden.

#### *Bedingungs- und Wirkannahmen*

Auch im Hinblick auf einzelne Bedingungs- und Wirkannahmen zeigen sich in zahlreichen Hinsichten Übereinstimmungen, insofern entsprechend ihrer Bemühung um einen branchenspezifischen Qualitätsmanagementansatz von der LQW zahlreichen Annahmen zugrunde gelegt werden, die zu dem konsensgetragenen Grundbestand des erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses gehören und auch den Professionalitätsdiskurs prägen, z. B.

- die Vielfältigkeit, Heterogenität und Widersprüchlichkeit der Erwartungen und Bedarfe in der Weiterbildung,
- die zentrale Bedeutung der Eigenaktivität der Lernenden und die damit verbundenen Grenzen linear-kausaler Steuerung von der Organisationsseite aus,
- die prinzipielle Nichtstandardisierbarkeit von Lehr-Lern-Vorgängen von außen, die situatives Handeln, Fallbezug, Reflexivität etc. verlangen,
- bildungstheoretische Grundannahmen wie z. B. die Mehrdimensionalität von Bildung, ihre relationale Struktur als Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt, die Differenz zwischen Zufriedenheit und Lernerfolg von Lernenden usw.

Zudem gehen sowohl die LQW als auch der Professionalitätszugang vom Potenzial der Weiterbildung zur Gestaltung der gesellschaftlich-institutionellen Umwelt und somit von einem hohen Wirkungsoptimismus aus.

Darüber hinaus macht die Debatte um die LQW – neben den bereits aufgeführten allgemeinen Anregungspotenzialen des Qualitätsmanagementdiskurses (die ‚Aufforderung‘ zur konzeptionellen Integration der ökonomischen Dimension, die Nutzung der Organisationsebene als Gestaltungshebel, die Relativierung der Legitimität und die Vermittelbarkeit von Objektivitätsansprüchen etc.) – auch auf Phänomene aufmerksam, die von dem Professionalitätsdiskurs nicht hinreichend wahrgenommen werden, z. B. die Eigenständigkeit von Organisation als ein nicht auf personales Handeln zurückführbares System oder die Berücksichtigung der prinzipiellen Grenzen einer Steuerung der Aneignungsprozesse der Lernsubjekte durch Vermittlungsbemühungen von außen.

Damit sind die LQW und der Professionalitätszugang in zahlreichen Hinsichten kompatibel zueinander und können voneinander profitieren.

#### ***Differenzen und Inkompatibilitäten***

Der gemeinsamen pädagogischen Semantik sowie der erziehungswissenschaftlichen Fundierung zum Trotz zeichnen sich auf der Ebene der Bedingungs- und Wirkannahmen deutliche Abweichungen und auch Brüche zwischen den theoretischen Prämissen der branchenspezifischen LQW und des Professionalitätsdiskurses ab.

*Tabelle 55* stellt wesentliche Differenzen in den lehr-lern-theoretischen Grundlagen sowie didaktischen Grundannahmen dar.



*Tabelle 55: Differenzen zwischen dem Professionalitätsdenken und dem der LQW*

	<b>Tietgens</b>	<b>LQW</b>
<b>Theoretische Grundlagen</b>	- hermeneutische, symbolisch-interaktionistische und phänomenologische Grundlagen, Deutungsmuster-Ansatz (handlungstheoretische Grundlagen des Interpretativen Paradigmas)	- systemtheoretische, konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Grundlagen (system- und handlungstheoretische Grundlagen)
<b>Didaktik</b>	relationistisch	subjektivistisch
<b>Zugang / Leitgesichtspunkt</b>	- fallbezogenes Handeln im Modus stellvertretender Deutung - Teilnehmerorientierung: Ermöglichung von Lern- und Bildungsvorgängen entsprechend subjektiver und objektiver bzw. partikularer und objektiver Ansprüche (Teilnehmerorientierung) - Förderung Lebenslangen Lernens	- Synchronisierung und Standardisierung aller organisationaler Tätigkeitskomplexe /Schaffung einer organisationalen Lernkultur - Lernerorientierung: Ermöglichung gelungenen Lernens vom Standpunkt des Subjekts aus (Lernerorientierung) - Förderung Lebenslangen Lernens
<b>Lehren und Lernen</b>	Lehren und Lernen als eine Aushandlung von Situationsinterpretationen bzw. als Relationierung von Fremd- und Selbstdeutungen in Orientierung an dem Wahrheitsbegriff	Lehren und Lernen als Bereitstellung von Ermöglichungsbedingungen für ein selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen/selbstgesteuerte Kompetenzentwicklungsprozesse
<b>Orientierungsmaßstab</b>	subjektive und objektive Geltung, dialogisch ermittelte Wahrheit	subjektive Anschlussfähigkeit, subjektive Nützlichkeit

### ***Brüche mit Blick auf die Perspektive***

Korrespondierend mit den Abweichungen in der Auslegung der Vermittlungsaufgabe weichen zunächst die grundlegenden Blickwinkel voneinander ab, unter denen die LQW und die Professionalitätsansätze die Förderung des Lernens von Individuen betrachten: Während der Professionelle insbesondere im Tietgensschen Modell – einer relationistischen, bildungstheoretischen Perspektive folgend – Lern- und Bildungsvorgänge gleichermaßen vor dem Hintergrund individueller und kollektiver respektive subjektiver und objektiver sowie universeller Werten (z. B. Emanzipation und Humanität) beleuchtet und in der Handlungssituation Vermittlungspotentiale auszumachen sucht, werden diese im LQW-Ansatz aufbauend auf einer subjektivistischen Didaktik der LQW primär unter dem Gesichtspunkt von subjektiver Nützlichkeit betrachtet. Der Perspektive des Professionalitätsdiskurses liegt dabei einerseits die Prämisse der Notwendigkeit der Vermittlung zwischen den Interessen und Werten zugrunde, welche sich u. a. auf die Annahme einer Begrenztheit sowie auch Fehleranfälligkeit der Einzelperspektiven begründet; zudem wird auch von der lern- und bildungstheoretisch begründeten Voraussetzung der Möglichkeit respektive der Wirksamkeit einer Vermittlung von objektiven Inhalten sowie der Vermittlung zwischen den einzelnen Parteien ausgegangen.

Die der LQW zugrunde liegende Perspektive geht von diametral entgegengesetzten Grundannahmen aus, insofern vor dem Hintergrund der konstruktivistisch-systemtheoretischen Didaktik

gleichermaßen erkenntnistheoretisch die Möglichkeit von Objektivität bestritten als auch lern- und aneignungstheoretisch die Potenziale zur Vermittlung von objektiven Werten relativiert wird.

*Brüche mit Blick auf die inhaltlichen Bedingungs- und Wirkannahmen*

**Glaube an die quasi-technologische Wirksamkeit einer subjektivistischen Didaktik:** Wenngleich die LQW sich einerseits mit dem Paradoxie- bzw. Selbstherstellungstheorem in Übereinstimmung mit dem Professionalitätsdiskurs von dem technologischen Produktionsdenken der klassischen ISO distanziert und von der begrenzten Wirksamkeit einer Standardisierungen über Verfahrensregeln ausgeht, geht sie andererseits – der Annahme von der Kontingenz und Nichtstandardisierbarkeit tendenziell zuwiderlaufend – von der Lernwirksamkeit einer passgenau auf die Bedürfnisse und auf die Aneignungslogik der Lernsubjekte ausgerichteten Lehr-Lern-Interaktion sowie einer am Leitbild ausgerichteten Synchronisierung aller organisationalen Teilprozesse aus. Damit führt sie zusammen mit der expliziten Distanzierung vom Gedanken der technologischen Steuerung implizit – gleichsam als funktionales Äquivalent – eine quasi-technologisch angelegte subjektivistische Didaktik des Lehrens und des organisationalen Lernens ein, welche sich auf systemtheoretische und subjektwissenschaftliche Grundlagen stützt.

Verknüpft mit den Unterschieden zwischen den zugrunde gelegten erziehungswissenschaftlichen Theoriegrundlagen weichen auch die Vorstellungen des erwachsenenpädagogischen Sach- und Aufgabenzusammenhangs sowie die Lehr-Lern- bzw. Bildungsvorstellungen der LQW von denen des Tietgensschen sowie Koringschen Professionalitätsmodells ab, wobei sich diese nicht bruchlos zusammenführen lassen:

Während Tietgens aufbauend auf dem Symbolischen Interaktionismus, dem Deutungsmusteransatz sowie Hermeneutik insbesondere Bildung in den Blick nimmt und diesen als dialogische Aushandlung von Situationsinterpretationen konzipiert, wird bei der LQW vor dem Hintergrund ihrer systemtheoretisch-konstruktivistischen Grundlagen – dem Ansatz der Ermöglichungsdidaktik folgend – Lernen als selbstgesteuerter Kompetenzentwicklungsprozess gefasst. Mit dieser Differenz gehen letztlich unterschiedliche Vorstellungen zu Lehren und Lernen, dem Lernenden sowie dem Lehrenden einher, wobei das handlungstheoretische Grundmodell der LQW – das Schaffen von Ermöglichungsbedingungen für selbstgesteuerte Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse – im Gegensatz zum Praxismodell von Professionalität dem zum Qualitätsmanagementansatz passenden ‚produzierenden‘ Modell der Poiesis entspricht:

So lässt sich Weiterbildung nicht gleichzeitig als eine interaktive, auf Aushandlung basierende Deutungspraxis und als eine Ermöglichung selbstgesteuerter, selbstreferenzieller und autopoietischer Lernprozesse verstehen. So sind mit diesen didaktischen sowie lehr-lern-theoretischen Betrachtungsweisen voneinander abweichende Konzeptionen der wesentlichen Elemente des Lehr-Lern-Zusammenhangs – des Lehrenden, des Lernenden sowie des Lerngegenstands – verbunden, die nicht ohne Weiteres zusammengeführt werden können. So verweisen diese nicht nur auf differente, sondern auch auf in Widerspruch zueinander stehende Bildungsbegriffe sowie Wahrheitsbegriffe.

**Unterschiedliche lehr-lern- und bildungstheoretische sowie didaktische Annahmen:** Die Differenzen zwischen der subjektwissenschaftlichen, systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierten (Ermöglichungs-)Didaktik der LQW und den symbolisch-interaktionistischen, dem Deutungsmusteransatz entlehnten Prämissen der Didaktik des Professionalitätsmodells respektive

zwischen Lerner- und Teilnehmerorientierung sind nicht lediglich terminologischer Natur oder aber darauf zurückzuführen, dass je unterschiedliche Dimensionen in den Blick genommen würden; vielmehr sind mit diesen inhaltlich voneinander abweichende, nicht miteinander kompatible Prämissen verknüpft, wie exemplarisch am Vergleich von Ausführungen zur Vermittlung bzw. zum Verzicht auf Objektivität sowie zu den Voraussetzungen der Förderung von Autonomie aufgezeigt werden kann.

Während Tietgens entsprechend seiner Auslegung des didaktischen Prinzips der Teilnehmerorientierung gerade in der Vermittlung von objektiven Bildungsinhalten, in einer Konfrontation des subjektiven Standpunkts mit fremden Deutungen sowie in dem Übersteigen des subjektiven Horizonts die zentrale ermöglichende Bedingung von personaler Bildung und Autonomie sieht, sieht die LQW gerade angesichts ihrer Aneignungstheoretischen Annahmen im Verzicht auf die Vermittlung objektiv bedeutsamer Inhalte sowie in einer konsequenten Ausrichtung auf die Subjektperspektive eine förderliche Bedingung für Bildung und Autonomie. Anstatt des Tietgensschen interpretativen und dialogischen, objektiven Wahrheitsbegriffs wird in der LQW auf Basis systemtheoretischer und subjektwissenschaftlicher Prämissen subjektive Nützlichkeit als Voraussetzung für Aneignung sowie als Maßstab und orientierender Wert eingesetzt. In Folge wird auf (inhaltliche) Normativität verzichtet.

### ***Bedingungs- und Wirkannahmen des Professionalitätsmodells aus der Perspektive des Qualitätsmanagementdiskurses***

Wechselt man die Blickrichtung und bewertet die theoretischen Prämissen des Professionalitätsmodells aus der Perspektive des Qualitätsmanagements, erweist sich der strukturtheoretische Ansatz Korings zumindest in den großen Linien auf mehreren Ebenen als anschlussfähiger als der bildungstheoretische Ansatz (Tietgens). Dies gilt sowohl im Hinblick auf die leitende Perspektive als auch im Hinblick auf zentrale methodologisch-methodische Prämissen.

#### *Perspektive und Leitgesichtspunkte: Funktionalität statt ideeller Ordnungsmodelle und objektiver Werte*

Insofern der Qualitätsmanagementdiskurs Weiterbildung insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Befriedigung von subjektiven Kunden- bzw. Lernerinteressen und Erwartungen sowie immer auch der Unternehmensreproduktion betrachtet, während in Tietgens' Perspektive immer auch objektive bzw. universelle Ansprüchen sowie Ideale biografischer und gesellschaftlicher Ordnung in das Blickfeld rücken, lassen sich beide Sichtweisen nicht widerspruchsfrei miteinander verknüpfen. Korings Perspektive erweist sich hier als kompatibler: Zwar ist der für die strukturtheoretische Perspektive zentrale Gesichtspunkt einer Sicherung sowohl individueller als auch gesellschaftlicher Funktionalität nicht deckungsgleich mit dem der Erwartungskonformität zu subjektiven und partikularen Ansprüchen, so dass auch hier Widersprüche auftreten können (z. B. im Falle eines Auseinanderdriftens von individuellen Ansprüchen und den betrieblichen Anforderungen im Kontext betrieblicher Weiterbildung); jedoch dürfte diese funktionale Betrachtung in vielen Fällen mit der Orientierung etwa an Kundenanforderungen (im Falle ISO) sowie subjektiver Nützlichkeit (im Falle der LQW) ‚in Deckung‘ zu bringen zu sein.

#### *Größere Nähen der methodischen Prämissen des Koringschen Ansatzes zu denen des Qualitätsmanagements*

Als Grundprämissen des Qualitätsmanagements auf methodologisch-methodischer Ebene wurde die

Annahme einer Standardisierbarkeit erwachsenenpädagogischer Handlungsvollzüge ausgewiesen; weiterhin setzt der Ansatz von der Idealtypik her eine Trennung zwischen Produzent und Konsument respektive zwischen Anbieter bzw. Lieferant und Kunde voraus:

Insofern Koring in seinem Ansatz stellvertretender Deutung zumindest von einer Teilstandardisierbarkeit professioneller Handlungsvollzüge sowie von der Expertenförmigkeit professionellen Handlungswissens ausgeht, erweist er sich zumindest in Teilen als anschlussfähig. Tietgens hingegen betont in seinen Modellbildungen sowohl die Nichtstandardisierbarkeit der Handlungsvollzüge als auch den dialogischen Charakter des Wissens, so dass sich in zwei Dimensionen Unvereinbarkeit aufzeigen lassen.

*Größere Nähe der lehr-lern-theoretischen sowie didaktischen Prämissen des Koringschen Ansatzes zu denen des Qualitätsmanagementansatzes der LQW*

Beleuchtet man speziell die Anschlussfähigkeit der Prämissen der einzelnen Professionalitätsansätze zu denen der LQW, erweist sich auch hier der Koringsche Ansatz zumindest in Teildimensionen als kompatibler, insofern Korings Professionalitätsansatz wie die LQW das ‚Subjekt‘ in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens sowie der Didaktik stellt, während Tietgens aus seiner bildungstheoretischen Perspektive heraus gerade die Relation zwischen Subjekt und Objekt zum didaktischen Zentrum macht. Im Vergleich zur Perspektive von Koring wird bei Tietgens der Pol der Objektivität stärker hervorgehoben.

So gehen sowohl Korings mæeutische Konzeption des Lehr-Lern-Handelns als auch der systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierte Ansatz der selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung der LQW gleichermaßen von dem konstruktivistischen Charakter des Lernens aus, im Rahmen dessen dem lernenden Subjekt eine zentrale Rolle bei der Entstehung von Wirklichkeitskonstruktionen zukommt. In beiden Modellen wird der Lernende als der eigentliche Produzent seiner Deutungen verstanden, während dem Lehrenden insbesondere eine unterstützend-begleitende Rolle bei den Lernprozessen zukommt.

Korrespondierend mit den Unterschieden in den lehr-lern-theoretischen Grundlagen legen die beiden Professionalitätsansätze auch jeweils unterschiedliche Wissens- und Wahrheitsmodelle zugrunde, welche sich zu den Prämissen des Qualitätsmanagements im Allgemeinen bzw. insbesondere zu dem der LQW im Speziellen ebenfalls in unterschiedlichem Umfang als kompatibel erweisen: So steht der bildungstheoretische Ansatz von Tietgens in einem widersprüchlichen Verhältnis zu dem der LQW, insofern er von der Möglichkeit und der Notwendigkeit der Definition objektiv bedeutsamer Wissensbestände ausgeht, welche die subjektiven Bedürfnisse und Erwartungen des Subjekts, welche bei der LQW im Zentrum stehen, transzendieren. Bei Tietgens wird als Voraussetzung für Lern- und Bildungsvorgänge gerade die Ermöglichung einer Auseinandersetzung zwischen Subjekt und objektiven Wissensbeständen sowie die dialogische Aushandlung des Objektiven in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden gesehen. In Korings mæeutischem Modell hingegen stehen das Subjekt und seine Deutungen sowie die Ermöglichung einer Auseinandersetzung des Subjekts mit seinen eigenen Deutungen im Vordergrund, was anschlussfähig zum systemtheoretisch-konstruktivistischen Denken der LQW ist. Auf einer abstrakten Ebene betrachtet ist Korings Ansatz insofern kompatibler zu den Prämissen der LQW, als sein Ansatz in stärkerem Maße als Tietgens‘ den Blick auf das Subjekt abhebt, während Tietgens aus bildungstheoretischen Gründen heraus auch die Seite des Objektiven betont.

*Überraschende Anschlussstellen insbesondere des Tietgensschen Professionalitätsansatzes zu dem Zugang des Qualitätsmanagements:*

Trotz der dargestellten größeren Nähen des Koringschen Professionalitätskonzepts zu denen der Qualitätsmanagementansätze im Hinblick auf zentrale Prämissen sowie der Bruchstellen zwischen dem Qualitätsmanagementdenken und dem bildungstheoretischen Ansatz zeigt sich, dass sich die Prämissen von Tietgens' Professionalitätsverständnis im Hinblick auf andere, für das Verhältnis zentrale Bereiche in überraschender Weise als anschlussfähig zur Betrachtungsweise der Qualitätsmanagementansätze erweist.

So hebt Tietgens nicht nur unter dem Gesichtspunkt einer Professionalisierung der Weiterbildung die zentrale Bedeutung der organisatorischen Dimension, die Notwendigkeit ihrer Professionalisierung sowie ihre Nutzung als pädagogisches Mittel hervor, womit sich sein Ansatz in hohen Maße als anschlussfähig für den pädagogisch geführten Qualitätsmanagementdiskurs um die LQW erweist.

Zudem zeigen sich auch Gemeinsamkeiten in den handlungstheoretischen Vorstellungen vom Organisieren bei Tietgens und der LQW, insofern zur Charakterisierung ihrer Typik z. T. auf semantisch ähnliche Bilder zurückgegriffen wird. So spricht Tietgens von einem Komponieren bzw. einer Komposition der einzelnen Bedingungsfaktoren, während die LQW das Management und die Organisation als ein künstlerisches Arrangement auffasst. Damit orientieren sich beide gleichermaßen in der Konzeption des Organisierens an dem Modell einer künstlerischen Rationalität.

### **Zusammenfassung**

In der Gesamtschau zeigt sich, dass der Qualitätsmanagementdiskurs sich mit der LQW zwar an zentrale Grundmomente des pädagogischen Denkens, wie es im Professionalitätsmodell eingelassen ist, angenähert hat.

Bedeutsame Bedingungsannahmen, welche für das Professionalitätsdenken typisch sind – die Vermittlungsbedürftigkeit und begrenzte Legitimität der Bedarfe und Erwartungen der heterogenen Adressaten und Zielgruppen, ihre begrenzten Möglichkeiten zur Bedarfsartikulation, der Ausgang auch von objektiven respektive universellen Ansprüchen, die hohe Komplexität bzw. Kontingenz sowie Nichtstandardisierbarkeit aufgrund der für die Pädagogik konstitutiven Antinomien, der Praxischarakter des erwachsenenpädagogischen Tuns – werden jedoch auch in der LQW nicht in entsprechender Weise abgebildet sowie in Teilen sogar verdeckt.

Umgekehrt erscheint der Professionalitätsdiskurs aus der Perspektive des Qualitätsmanagementzugangs in seinem Glauben an Objektivität – wie in der Polemik der LQW gegenüber dem Anspruch einer Vermittelbarkeit objektiver Inhalte zum Ausdruck kommt – als bevormundend bzw. anmaßend und in seinem Machbarkeitsglauben als naiv. Zudem erscheint die Hervorhebung der hohen Kontingenz, Komplexität und Nichtmessbarkeit aus dem im Qualitätsmanagementdiskurs eingelagerten Managementdenken heraus als unscharf und pauschalisierend; auch könnte die Betonung der Nichtplanbarkeit und Nichtstandardisierbarkeit insbesondere mit Blick auf die Interaktion als pauschalisierend betrachtet werden, insofern das Professionalitätsverständnis von Tietgens in seiner Handlungskonzeption diejenige Seite des erwachsenenpädagogischen Programm- und Angebotsplanungs- und Lehr-Lern-Handelns außen vor lässt, welche Typisierungen und Modellierungen zugänglich und standardisierbar ist bzw. sogar notwendigerweise zum Gelingen Systematisierungen und Standardisierungen bedarf.

## 9 Fazit

Im Folgenden werden zentrale Erträge der Untersuchung entlang der einzelnen Stationen der Untersuchung zusammengestellt (**Kapitel 9.1**). Auf dieser Basis werden sodann weiterführende Überlegungen bezogen auf den Problemzusammenhang auf zwei Ebenen vorgenommen (**Kapitel 9.2**). Zum einen werden Desiderate und Ansatzpunkte für die empirische Untersuchung des Passungsverhältnisses von Professionalität und Qualitätsmanagement formuliert (**Kapitel 9.2.1**), zum anderen werden konzeptionelle Anregungen für pädagogische Professionalität entwickelt (**Kapitel 9.2.2**).

### 9.1 Kurzzusammenfassung der Ergebnisse

#### *Entstehungs- und Problemzusammenhang, konzeptionelle Anlage*

Gegenstand der Untersuchung bildete das Passungsverhältnisses von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement als zwei verschiedenen, in ihrer Handlungslogik voneinander abweichenden Zugängen zu Qualität in der Weiterbildung. Hintergrund bildete, dass eine Koppelung sowie weitere Zusammenführung beider Zugänge aufgrund ihrer gegenseitigen Verwiesenheit zwar einerseits als notwendig, jedoch andererseits aufgrund der Hinweise auf persistierende Kompatibilitätsprobleme und Spannungsfelder zwischen beiden als problematisch erscheint. Den konkreten Anlass bildeten neuere Entwicklung der Qualitätsdebatte wie

- die Ausdifferenzierung, Anpassung sowie Weiterentwicklung der vorliegenden Qualitätsmanagementmanagementansätze einerseits (etwa durch die Entwicklung branchenspezifischer Ansätze wie der LQW oder der ISO 29900) und die Heterogenität und Veränderungsprozesse der Professionalitätskategorie andererseits,
- das Fehlen einer Untersuchung des Passungsverhältnisses über eine mitlaufende Behandlung der Problemstellung im Zusammenhang mit anderen Schwerpunkten hinaus,
- die Notwendigkeit einer Betrachtung des Verhältnisses unter Berücksichtigung der Differenzen verschiedener Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätze, der Uneindeutigkeit sowie der verschiedenen Dimensionen des Verhältnisses und
- eine zunehmende Brüchigkeit bestehender theoretischer Kategorien der Analyse und Gegenüberstellung beider Zugänge wie die Gegenüberstellung von Pädagogik respektive Profession und Organisation sowie Pädagogik und Ökonomie.

Vor diesem Hintergrund zielte die vorliegende Studie zum einen auf eine nach Ansätzen differenzierende Untersuchung des Passungsverhältnisses beider Zugänge ab. Um die Schwächen dichotomisierender sowie kategorial nicht eindeutiger Unterscheidungen zu vermeiden, wurden Professionalität und Qualitätsmanagement als Handlungsentwürfe betrachtet, deren Passung sich auf der Ebene des Handelns erweist und sich aus den mit ihnen verbundenen Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen ergibt. Um beide Zugänge und ihre Passung jenseits etwaiger Abweichungen und ‚Vermischungen‘ in der Praxis erfassen zu können, sollte die programmatisch konzeptionelle Ebene in den Blick genommen werden. Dabei wurden beide als Entwürfe gelungener Praxis betrachtet und eine handlungstheoretische Rahmenperspektive eingenommen, welche eine handlungstheoretische Analyse des Verhältnisses differenziert im Hinblick auf einzelne Strukturdimensionen des Handelns ermöglicht. Zur Untersuchung der Passung wurden die Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen beider Zugänge auf Basis einer Dokumentenanalyse

einschlägiger schriftlicher Texte entlang norm- und handlungstheoretisch begründeter Kategorien herausgearbeitet und vergleichend gegenübergestellt.

### ***Ergebnisse der Explikation des Problemzusammenhangs sowie der begrifflich-theoretischen Vorüberlegungen***

Unter erwachsenenpädagogischer Professionalität wurde in Anknüpfung an ein professionstheoretisch engeres sowie differenztheoretisches Verständnis ein strukturell besonderer Handlungstypus verstanden, der in der Professionalisierungsdebatte in der Weiterbildung der 1970er-Jahre seinen Ursprung hat und sich am Ordnungsmuster der Profession orientiert, wobei dieser trotz erheblicher Erosions- und Wandlungerscheinungen ungebrochen einen normativen Fluchtpunkt markiert. Qualitätsmanagement wurde als ein organisationsbezogenes Hilfsmittel der Betriebsführung bestehend aus handlungsanleitenden Konzepten, Modellen und Kriterien beschrieben, das auf die Schaffung eines Ordnungsrahmens abzielt, innerhalb dessen sich – knüpfte man heute an diese Debatte an – Professionalität vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen des Sozial-, Erziehungs- und Bildungssystems zu konstituieren und zu vollziehen hat.

Ausgehend von begrifflich-formallogischen Überlegungen wurde ‚Passung‘ bzw. ‚Kompatibilität‘ als Relationskriterium definiert, das sich aus drei analytisch abgetrennten Teildimensionen – der Differenz und Identität der Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen beider Zugänge, ihren Schnitt- und Kontaktstellen sowie der Möglichkeit, beide widerspruchsfrei miteinander zu verknüpfen – ergeben. Aus der Möglichkeit unterschiedlicher Arten und ‚Ausprägungen‘ antinomischer Konstellationen – Paradoxien, Antinomien, Spannungen – sowie dem Grad ihrer Bearbeitbarkeit wurde die Anforderung abgeleitet, ‚Passung‘ und ‚Kompatibilität‘ jenseits einer dichotomisierenden Antwort (im Sinne von ‚passt‘ oder ‚passt nicht‘) differenziert zu betrachten, wobei für den Problemzusammenhang insbesondere die Frage nach Bearbeitungsmöglichkeiten etwaiger Anschluss- und Passungsprobleme als bedeutsam erachtet wurde.

### ***Erträge der Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand***

Die Auseinandersetzung mit dem Diskussions- und Forschungsstand hat ergeben, dass – einem hohen Bewusstsein für die zentralen Handlungskomponenten und -strukturen beider Zugänge sowie zwischen ihnen bestehende Bruch- und Anschlussstellen sowie Spannungsfelder zum Trotz – noch keine handlungstheoretische Betrachtung des Verhältnisses beider Zugänge vorliegt und die Einschätzung des Verhältnisses sowie die ihnen zugrunde liegenden Bestimmungen und Typisierungen der Ansätze zudem in der Debatte kontrovers sind.

### ***Hauptkonfliktlinien und Passungsverhältnis***

Die Auswertung der Debatte hat zwar eine deutliche Beruhigung und Konsolidierung der Debatte gezeigt; die Befundlage zum Verhältnis beider Zugänge ist jedoch weiterhin insgesamt als uneindeutig und ambivalent zu bewerten, insofern neben professionalitätsförderlichen Effekten von Qualitätsmanagement bis hin zu zur Einlösung von Professionalitätsansprüchen weiterhin auf Gefahren, Störungen und hemmende Auswirkungen des Einflusses von Qualitätsmanagement auf Professionalität hingewiesen wird. Moderierende, deskriptiv-analytische Positionen verweisen auf die Eigenlogiken, Potenziale und Grenzen beider Zugänge, um vor diesem Hintergrund eine Berücksichtigung ihrer Spezifiken sowie eine weitere Annäherung und Vermittlung zu fordern. Als erschwerend für die Bestimmung der Verhältnislage hat sich dabei die Heterogenität und

Uneindeutigkeit der zugrunde liegenden Verständnisse von Professionalität einerseits sowie die Vielfalt der Qualitätsmanagementansätze andererseits ebenso wie die Gefahr einer Kategorienvermischung erwiesen.

In einer analytisch-systematisierenden Betrachtung wurden als Hauptkonfliktlinien zwischen beiden Zugängen das Zusammenprallen der differenten Handlungsorientierungen und Anforderungen situativ-fallbezogener Interaktion und bürokratischer Organisation, von pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher und ökonomisch-betriebswirtschaftlicher Sinnhaftigkeit bzw. Rationalität sowie zwischen einer eher produktionstechnischen und einer handwerklich-künstlerischen Rationalität herausgearbeitet, die drei analytisch trennbare, wenngleich auch zusammenhängende Komponenten des Problemzusammenhangs bilden.

*Vertiefung: theoretisch elaborierte Stränge und empirische Befunde*

Die Vertiefung der Problemstellung auf Basis systemtheoretisch sowie neo-institutionalistisch fundierter Arbeiten zum Verhältnis professioneller und organisationaler Handlungslogiken sowie der gouvernementalitätstheoretisch fundierten Diskursanalysen der Regierungsformen, die mit Qualitätsmanagement verbundenen sind, hat unterstrichen, dass mit Professionalität und Qualitätsmanagement voneinander abweichende, eher widersprüchliche und spannungsgeladene Sinnsphären und Rationalität aufeinanderprallen. Dieser allgemeine Befund gilt auch für den branchenspezifischen Ansatz der LQW, deren Logik mit der von Professionalität im hier zugrunde gelegten Sinne in verschiedenen Hinsichten in Spannung tritt.

Einen zentralen Befund stellten insbesondere die Vielfältigkeit der Schnitt- und Kontaktstellen beider Zugänge sowie die Komplexität der Verhältnislage dar, wobei sich die Einschätzung des Passungsverhältnisses in starkem Umfang als von der jeweils eingenommenen theoretisch und methodologisch voneinander Perspektiven abhängig erwiesen hat.

Zur Beurteilung der Art und des Umfangs der Einflussnahme hat sich angesichts der Unterschiedlichkeit der Forschungszugänge sowie der sich z. T. widersprechenden Befunde eine Verschränkung der verschiedenen Forschungszugänge als notwendig erwiesen, um unterschiedliche Ebenen und Formen des Zusammentreffens beider Ansätze aufzudecken: So ist ausgehend von den Befunden von systemtheoretisch sowie neo-institutionalistisch fundierten Untersuchungen neben Steuerungsvorgängen und Koppelungen auch von Entkoppelungsprozessen sowie Zonen begrenzter Zugänglichkeit im Kern pädagogischen Handelns auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion auszugehen, während in den gouvernementalitätstheoretisch fundierten Diskursanalysen auch subtilere, jedoch grundlegende Veränderungen der Selbst- und Weltverhältnisse über die Etablierung von Sprach- und Wissensstrukturen bzw. Responsibilisierung und Subjektivierung als Mechanismen der Identitätsbildung sichtbar werden. Aus einer steuerungstheoretischen Perspektive heraus betrachtet, haben sich im Spiegel der vorliegenden theoretischen Reflexionen verschiedene Formen der Einflussnahmen von Qualitätsmanagement auf pädagogisches Handeln gezeigt, welche sich auf alle didaktischen Handlungsebenen erstrecken und sowohl direkte als auch indirekte, manifeste und latente Steuerungswege und -mechanismen umfassen. Diese reichen von der Möglichkeit einer Entkoppelung pädagogischer Sphären durch das Qualitätsmanagement bis hin zu einer umfassenden Durchdringung und Verdrängung auf der Ebene der latenten Tiefenstrukturen, so dass die Frage nach dem Verhältnis beider Zugänge als hoch bedeutsam ausgewiesen werden konnte.



Die vorliegenden empirischen Befunde unterstrichen die Uneindeutigkeit und Ambivalenz sowie die Vielfältigkeit der Steuerungsformen und -mechanismen, wobei einerseits die Abhängigkeit des Verhältnisses von Professionalität und Qualitätsmanagement von dem jeweils gewählten Qualitätsmanagementansatz sichtbar wurde (z. B. bei Spiewok et al., 2015) sowie andererseits auch die Abhängigkeit von ihrer Umsetzung in der Praxis (z. B. bei Heinrich et al., 2011).

### ***Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem handlungstheoretischen Diskurs***

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit vorliegenden kulturwissenschaftlichen und sozialtheoretischen ‚Theoriemitteln‘ zur Analyse gesellschaftlicher Praxis und Handlungsentwürfe – zielorientierten, regelorientierten und narrationstheoretischen (Straub) respektive ziel- und normorientierten sowie kulturalistischen (Reckwitz) Handlungsmodellen, integrativen Überlegungen – konnte als Grundlage für die weitere Untersuchung zum einen das Zweck-Mittel-Schema bestimmt werden. Dieses wurde methodologisch für eine heuristische Dokumentenanalyse programmatisch-konzeptioneller Handlungsentwürfe im beruflich-betrieblichen Kontext als geeignet beurteilt, wobei zudem in der Interpretation der Auswertungsergebnisse zur Beurteilung der Passung auch andere Strukturelemente des Handels (soziokulturelle Regeln wie Normen und Werte, symbolisch-kognitive Regeln, narrationstheoretisch bedeutsame Aspekte wie Geschichtlichkeit und Kreativität) miteinzubeziehen sind. Zugunsten einer höheren gegenstandsangemessenen Auflösung wurde das Analyseschema handlungstheoretisch sowie in der Auseinandersetzung mit dem Material auf der ersten Ebene in die Kategorien Zweck- und Aufgabestimmungen, Ziele, Mittel und Methoden, Bedingungs- und Wirkannahmen weiter ausdifferenziert und auf der zweiten Ebene weitere Teilkategorien angegliedert. Zum anderen wurden in der Untersuchung auch die Anwendungs- und Interpretationsspielräume sowie Verbindlichkeit der Normen und somit Eigenschaften der Normen selbst mitbeleuchtet, insofern sich die Passung auch aus der Flexibilität der Normen selbst ergibt

Als methodische Grundlegung der Untersuchung wurden zum einen als Basis für die Dokumentenanalyse Grundlagen hermeneutischer Textanalyse sowie ergänzend Verfahrensvorschläge der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse sowie der transzendental-kritisch-skeptischen Argumentationsanalyse aufgearbeitet. Zudem wurde der Vergleich als Forschungsmethode erschlossen, um die auf der Dokumentenanalyse aufbauenden relationsbezogenen Untersuchungsschritte – Identität und Differenz, Schnittstellen sowie Passung – methodisch kontrolliert durchzuführen.

Abschließend lassen sich im Hinblick auf die Frage nach der Passung sowie ihrer Teilkomponenten – Identität und Differenz, Schnittstellen, widerspruchsfreie Verknüpfung – folgende Ergebnisse festhalten.

### ***Zum Passungsverhältnis von Pädagogischer Professionalität und Qualitätsmanagement***

In der Gesamtschau zeigt die Untersuchung zum einen, dass Professionalitäts- und Qualitätsmanagement sich aus handlungstheoretischer Perspektive angesichts der im Vergleich sichtbar werdenden strukturellen Gemeinsamkeiten der Einzelansätze als Strukturkategorien der Organisation von Arbeit verstehen lassen, deren Spezifik sowie Identität und Differenz zum jeweiligen ‚Alternativmodell‘ sich entlang aller unterschiedenen handlungsstrukturellen Elemente (Zweck- und Aufgabenbestimmungen, Ziele, Mittel und Methoden, Bedingungs- und Wirkannahmen) bestimmen und rekonstruieren lässt. Durch die direkten Überschneidungen im Gegenstandsbereich

entstehen umfassende Schnitt- und Kontaktstellen auf der Ebene des Handelns, so dass sich die Frage nach der Möglichkeit einer widerspruchsfreien Verknüpfung ihrer Handlungsorientierungen respektive ihrer theoretischen Grundlagen stellt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen dabei ein differenziertes Bild jenseits der Denkmodelle einer Kompatibilität respektive eines harmonischen oder funktionalen Ineinandergreifens (etwa durch die Entwicklung branchenspezifischer Ansätze wie der LQW) wie auch eines unvereinbaren Widerspruchs (etwa im Falle der ISO) auf, insofern sowohl Anschluss- als auch Bruchstellen zu erkennen sind und die Verhältniskonstellationen zudem von diversen Bedingungskonstellationen (z. B. Anwendung und Interpretation der Professionalitätskategorie sowie der Normensysteme durch die Einrichtungen) abhängig sind.

Zum anderen zeigen die in allen handlungsstrukturellen Dimensionen sichtbar werdenden ‚Binnendifferenzen‘, dass es sich bei den untersuchten Vertretern von Professionalität und Qualitätsmanagement letztlich um jeweils eigene Formen der Arbeitsorganisation mit vier verschiedenen Auslegungen der erwachsenenpädagogischen Vermittlungsaufgabe handelt, welche ergänzend zu den verallgemeinerbaren Aussagen zum Passungsverhältnis eine differenzierte, ansatzspezifische Betrachtung nicht nur der Identität und Differenz, sondern auch der Schnittstellen und der Passungsfrage verlangen.

#### *Allgemeine Betrachtung*

##### **Kontakt- und Schnittstellen**

Mit Blick auf die Kontakt- und Schnittstellen kann – ergänzend zu den bereits vorliegenden Forschungsergebnissen – aus handlungstheoretischer Sicht festgehalten werden, dass Qualitätsmanagement ‚Professionelles Handeln‘ nicht nur indirekt über die Beeinflussung von verschiedenen Voraussetzungen des Handelns steuert (z. B. die Kompetenzen des Weiterbildungspersonals mittels Verfahren der Personalauswahl und -entwicklung oder kognitiv-symbolische Regeln über die Etablierung sprachlicher Kategorien wie die des Kunden), sondern auch über normative Vorgaben in direkter Weise adressiert.

Beide Zugänge verweisen weiter auf umfassende Reform- und Modernisierungsprogramme, die sich in ihrem Gegenstandsbereich gleichermaßen auf alle für die Leistungserbringung relevanten didaktischen Handlungsebenen beziehen, hier den für Weiterbildung typischen Arbeitsbogen adressieren und mit Teilnehmer-, Kunden- oder Lernerorientierung allgemeine, ebenen- und bereichsübergreifende Leitprinzipien für die Gestaltung der Weiterbildungspraxis formulieren. Ein reines Nebeneinander im Sinne etwa einer Arbeitsteilung – die Sicherung der Organisation durch Qualitätsmanagement bei einer professionellen Gestaltung der Interaktion – ist vor dem Hintergrund des Doppelbezugs beider Programme auf Interaktion und Organisation sowie des gemeinsamen Gegenstandsbereichs der Zugänge nicht denkbar. Die empirisch belegten Vorgänge der Entkoppelung von pädagogischen Interaktionen und Steuerungsansprüchen des Qualitätsmanagements – hier: der lernerorientierten Weiterbildung als dem Archetypus eines branchenspezifischen Ansatzes sowie dem Inbegriff der Bemühung um eine Überwindung von Spannungen – unterstreichen insofern letztlich die Notwendigkeit einer systematischen Untersuchung der Passung und ihrer Teilelemente, da diese nicht nur auf Abweichungen zwischen dem programmatischen Anspruch und tatsächlicher empirischer Umsetzung verweisen, sondern sich auch möglicherweise als Hinweis auf potenzielle Diskrepanzen zwischen pädagogischen Handlungsorientierungen und denen der LQW deuten lassen (vgl. ebd.). Angesichts des ebenenübergreifenden Charakters der konstitutiven, identitätsstiftenden Handlungselemente der Zugänge – z. B. situativ-fallbezogene Wissensapplikation sowie

Teilnehmerorientierung (Tietgens, Koring) respektive organisationale Standardisierung sowie Kunden- (ISO) bzw. Lerner- und Kundenorientierung (LQW) – hat sich eine nach Ebenen differenzierende Betrachtung jedoch nicht als notwendig zur Bestimmung erwiesen. Letzterer kommt insofern primär eine ergänzende Bedeutung zur exemplarischen Erläuterung und Vertiefung zu.

### ***Identität und Differenz***

In der norm- und handlungstheoretischen Betrachtung sind zum einen Gemeinsamkeiten zwischen Professionalität und Qualitätsmanagement sichtbar geworden, welche in den häufig dichotomisierend angelegten Gegenüberstellungen respektive der Abarbeitung an Differenzen und Konfliktlinien zwischen beiden nicht hinreichend wahrgenommen werden (vgl. als Ausnahme Schrader, 2012; siehe Kapitel 3). Zum anderen konnten bekannte Differenzlinien in der handlungstheoretischen Betrachtung – insbesondere zwischen Situativität bzw. Fallbezug einerseits sowie organisationaler Standardisierung des Handelns andererseits – rekonstruiert, neu bewertet sowie zudem auch bislang nicht gesehene Eigenschaften und Verhältnisdimensionen herausgearbeitet werden, welche die Schwächen vereinfachender Unterscheidungen und Verhältnisbestimmungen - insbesondere zwischen Pädagogik bzw. Profession und Organisation respektive zwischen Pädagogik und betriebswirtschaftlicher Ökonomie – überwinden sowie diese ergänzen oder sogar ersetzen können.

### ***Gemeinsamkeiten***

Ausgehend von der Analyse der Normensysteme und normativen Vorgaben lassen sich mit Blick auf die spartengreifende Geltungsreichweite sowie den Allgemeinheits- und Formalisierungsgrad nicht nur Qualitätsmanagement, sondern auch ‚Pädagogische Professionalität‘ in einem weiten Sinne als Metastandard verstehen, der für unterschiedliche Anforderungs- und Bedingungskonstellationen (etwa weltanschauliche Ausrichtungen, thematisch-inhaltliche Angebote, didaktische Settings und Methoden, Adressaten und Zielgruppen, Träger- und Finanzierungsstrukturen sowohl im öffentlichen als auch betrieblich gerahmten Bereich etc.) adaptiert und ausgelegt werden kann. Beide Zugänge geben dabei ausgehend von Bedingungs- und Wirkannahmen normative Richtlinien im Hinblick auf alle zentralen konstitutiven Strukturelemente des Handelns vor, wobei sie hierzu lediglich einen Ordnungsrahmen – bestehend aus Prinzipien sowie allgemeineren Vorgaben von Tätigkeitskomplexen – formulieren, ohne jedoch Praxis vorwegnehmen oder gar bestimmen zu können.

Auf der Ebene der Zweck- und Aufgabenbestimmungen verstehen beide Zugänge Weiterbildung in Bezug auf das ‚Außen‘ als eine der Befriedigung externer Interessen, Bedarfe und Erwartungen dienende Dienstleistung, welche in der ‚Vermittlung‘ im Sinne eines Aufgaben- und Funktionskerns besteht und sich letztlich auf beliebige Themen und Inhalte erstrecken kann ohne eine Fokussierung auf bestimmte Lernanlässe, -angebote oder Ausrichtungen der Praxis – z. B. Bildung oder Qualifikation. Nach ‚Innen‘ zielen sie beide gleichermaßen zur Sicherung der zur Erstellung bedarfs- bzw. bedürfnisgerechter Weiterbildungsangebote notwendigen Arbeitsschritte über eine Rationalisierung der Praxis im Weberschen Sinne auf der Interaktions- und Organisationsebene im Sinne einer Etablierung von Zielorientierung, Planmäßigkeit oder Systematik ab. Die Professionalitätskategorie steht dabei für eine Institutionalisierung des rationalen Problemlösungsmusters auf der Ebene der Person sowie des personalen Handelns, während das Qualitätsmanagement rationale Formen der Problemlösung und Arbeitsverteilung entsprechend der

rationalen Herrschaftsform der Bürokratie – ohne jedoch mit dieser gleichgesetzt werden zu können – auf der Ebene der Organisation installiert. Dabei stützen sich beide zudem auf sozialwissenschaftlichen Formen der Arbeitsorganisation wie empirischen Methoden der Bedarfserhebung oder Evaluation, wobei auch die Professionalitätskategorie für eine Stärkung der organisatorischen Dimension in dezidierter Abgrenzung zur einseitigen, bürokratiethoretisch fundierten Kritik an Organisation etwa der 1960-Jahre innerhalb der Pädagogik steht. Entsprechend zielen beide in ihrem Zielkomplex auf die Bereitstellung erwartungs- und bedarfsgerechter Weiterbildungsangebote für die Adressaten und Zielgruppen von Weiterbildung sowie darauf abgestimmter zielorientierter, planvoller, systematischer sowie methodisch kontrollierter Vorgänge der Aufbau- und Ablauforganisation, der Programm- und Angebotsplanung sowie der Lehr-Lern-Interaktion ab. Der seit den 1990er-Jahren verbreitete Qualitätsmanagementzugang setzt zur Steuerung des Handelns im Gegensatz zum Professionalitätsmodell als dem bis Ende der 1980er-Jahre dominanten Zugang jedoch anstatt am Hebelpunkt der Person an dem der Organisation an. Auf der Ebene der Mittel und Methoden kann als ein überraschendes Ergebnis der Untersuchung betrachtet werden, dass beide Zugänge sich zwar einen aus steuerungstheoretischer Perspektive voneinander abweichenden strategischen Zugang wählen – hier Person, dort Organisation als Steuerungsmedium; jedoch stellen in beiden Zugängen personale Kompetenzen und Verrichtungen respektive Organisation im funktionalen, tätigkeitsbezogenen sowie institutionellen Sinne als die zentralen Mittel zur Erreichung von Zielsetzungen dar, wobei auch das Professionalitätsmodell von Tietgens Organisation – durchaus auch im bürokratischen Sinne – als Mittel zur Erreichung von professionellen Zielen sowie als Teil der Professionalisierung der Praxis zur Gestaltung der Tätigkeitskomplexe des Arbeitsbogens betrachtet wird. Diese Gemeinsamkeiten in den Handlungsorientierungen fußen in gemeinsam geteilten, nicht selbstverständlichen Prämissen, zu denen die Einordnung in eine Semantik qualitativ gesteigerter, umfassender Wandlungsprozesse und Reformbedarfe, der Glaube an die Erzielung von Wirkungen mit Blick auf anspruchsvolle gesellschaftliche und individuelle Zielsetzungen sowie auch – mit Blick auf die handlungstheoretischen Prämissen – der Glaube an eine zweckrationale Ausgestaltung des Handelns sowie auch die Produktförmigkeit von Teilen der Weiterbildung entsprechend dem Modell der Poiesis gehört.

### **Differenzen**

Neben diesen allgemeinen Gemeinsamkeiten, welche sich z. T. aus historisch übergreifenden, modernen Mustern der Arbeitsorganisation ergeben, weisen beide Zugänge im Hinblick auf zentrale Strukturmomente des Handelns jedoch auch diametral voneinander abweichende Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen des Handelns auf, welche eine kategoriale Abgrenzung beider Zugänge zwar rechtfertigen, wie sie in der Debatte verbreitet ist; diese kann über die verbreiteten ‚Begriffs- und Gegensatzpaare‘ jedoch nicht ohne Kategorienfehler – im Falle der Gegenüberstellung von Pädagogik bzw. Profession und Organisation – respektive ohne Vernachlässigung neuerer Entwicklungen wie den branchenspezifischen Ansätzen – im Falle einer Gegenüberstellung von Pädagogik und Ökonomie – hergestellt werden. Insofern erweisen sich diese Unterscheidungen aus handlungstheoretischer Perspektive als fehlerhaft respektive als verkürzt.

Auf der Ebene der Zweck- und Aufgabenbestimmung ergibt sich eine erste, mit den Unterschieden zwischen pädagogischen und ökonomischen Motiven assoziierten Differenzlinien daraus, dass Professionalität den Wandel aus einer typisch pädagogischen Defizit- und Bedarfsannahme heraus

insbesondere als Anlass zur Unterstützung der Adressaten bzw. Zielgruppen und Teilnehmer der Weiterbildung nimmt, während der Qualitätsmanagementzugang aus einem ökonomischen Sinnzusammenhang heraus Vorgänge potenzierten Wandels immer auch als Anpassungsimperativ für Organisationen wahrnimmt und vor diesem Hintergrund den Kunden bzw. den Lerner als Interessens- und Bedürfnissouverän einsetzt, an dessen Erwartungs- und Bedarfsäußerungen es sich anzupassen gilt. Eine zweite Differenzlinie ergibt sich aus den jeweils unterschiedlichen Auslegungen der Vermittlungsaufgabe im Hinblick auf Art und Umfang der Vermittlung, die quer zu der Differenz zwischen Pädagogik und Ökonomie liegt. So zielen beide Professionalitätsansätze entsprechend dem Prinzip der Teilnehmerorientierung von einer intermediären Position heraus aus pädagogischen Gründen – entweder bildungstheoretisch (Tietgens) oder funktional-sozialstrukturell (Koring) ‚gerahmt‘ – auf die gleichzeitige Abdeckung und Vermittlung partikularer und universeller bzw. individueller und kollektiver Bedarfe respektive subjektiver und objektiver Geltungsansprüche ab, während das Qualitätsmanagement eine Fokussierung auf die partikuläre Kunden- und Lernergruppen fordert sowie entweder aus ökonomischen (ISO) oder pädagogischen Gründen (LQW) eine Ausrichtung des Handelns primär auf subjektive Kunden- und Lerneransprüche verlangt. Mit dieser Festlegung der Vermittlung auf die inhaltliche Dimension geht eine Beschränkung der Zuständigkeit des Professionellen auf methodische Aufgaben sowie ein Verzicht auf eine eigene normative Position bei der Festlegung der Themen und Inhalte einher, während das Professionalitätsmodell neben der inhaltlichen gerade in der sozialen Dimension der Vermittlung ihre Aufgabe sieht und insofern als Bestandteil der professionellen Rolle neben der methodischen Kompetenz auch die Festlegung relevanter Themen und Inhalte aus einem normativen Anspruch heraus betrachtet. Mit dieser voneinander abweichenden ‚Konstellierung‘ von partikularen und universellen Referenzpolen respektive subjektiven und objektiven Maßstäben korrespondiert eine voneinander abweichende Gestaltung der Vermittlungsaufgabe sowohl in der sachlichen als auch sozialen Dimension, insofern der Professionalitätszugang infolge seines intermediären Doppel- bzw. Mehrfachbezugs in der Vermittlung inhaltlich bestimmt ist und einer triadischen Sozialstruktur folgt, während der Qualitätsmanagementzugang einem dyadischen Beziehungsmodell folgt und inhaltlich indifferent ist. Damit korrespondieren unterschiedliche Aufgabenstrukturen – hier ‚Stellvertretende Deutung‘ (im Professionalitätsmodell), dort die Erstellung erwartungs- und anforderungskonformer Produkte bzw. Dienstleistungen mittels organisationaler Standardisierung (ISO) bzw. leitbildgesteuerter Synchronisierung – sowie auf der Zielebene unterschiedlich gestaltete Weiterbildungsprogramme bzw. -angebote, Einrichtungsstrukturen und -prozesse, an die jeweils voneinander abweichende Maßstäbe und Kriterien gelegt werden. Aus handlungstheoretischer Sicht sticht dabei zudem hervor, dass pädagogische Professionalität neben der Herstellung von ‚Produkten‘ (z. B. Weiterbildungsprogrammen) entsprechend einer Poiesis vor dem Hintergrund der Bezugnahme auf das interpretative Paradigma und den Deutungsmusteransatz insbesondere auf die Realisierung einer sich in der Interaktion vollziehenden Deutungspraxis abzielt, während der Qualitätsmanagementzugang seine Kernleistung entsprechend einer Poiesis durch die Herstellung von anforderungskonformen Produkten bzw. Dienstleistungen (ISO) respektive von Ermöglichungsbedingungen autopoietischer Lern- und Bildungsprozesse (LQW) erbringt.

Für die Ebene der Mittel und Methoden ist festzuhalten, dass Professionalität und Qualitätsmanagement sich letztlich in verschiedenen Dimensionen diametral gegenüberstehen: Während sich der Zugang der Professionalität primär über den Einsatz kognitiv-geistiger sowie

personal gebundener und schwerer explizier- sowie symbolisierbarer Mittel – Analyse- und Verstehenshandlungen im Dienste ‚höheren‘ Verstehens, inkorporiertes Wissen, Berufsethos – definiert, welche angesichts hoher Komplexität und Kontingenz situativ fallbezogen eingelagert in den Handlungsvollzug einzubringen sind, basieren Qualitätsmanagementansätze demgegenüber insbesondere auf ‚materiell geronnenen‘, d. h. formalisierten, verschriftlichen und personenunabhängigen Regeln, die ex ante situationsübergreifend zu definieren sowie zu institutionalisieren sind. Die im Zentrum der Debatte stehenden, hinlänglich bekannten Differenzlinien, über die das Spannungsverhältnis bestimmt wird – insbesondere die (kategorien-)fehleranfällige Differenzierung zwischen situativem, interaktivem Fallbezug (Professionalität) und organisationaler Standardisierung (Qualitätsmanagement) sowie, damit verbunden, die voneinander abweichenden Methoden der Erkenntnisgewinnung und Kontrolle – , wurden auch in dieser Untersuchung ersichtlich, wobei aus ordnungs- und handlungstheoretischer Perspektive der zentrale Unterschied zwischen beiden Ansätze in dem kategorial voneinander abweichenden Umgang mit Kontingenz respektive dem Umgang mit Regeln besteht und die genannten, voneinander abweichenden Teilbausteine sich in ein übergreifendes Muster einfügen: Beide sind zwar gleichermaßen einerseits auf Kontingenz und Komplexität als Herausforderungen des erwachsenenpädagogischen Handelns bezogen und sehen andererseits Regeln – etwa Werte, Prinzipien, planvolle und systematische Vorgehensweisen zur Erreichung von Zwecken und Zielen – als Qualitätskennzeichen von Praxis, auch bedienen sich beide dem Organisatorischen sowie Standards und sozialwissenschaftlichen Kontrollverfahren wie Evaluation als Hilfsmittel; insofern greifen gängige Gegenüberstellungen zu kurz. Während jedoch der Qualitätsmanagementzugang Kontingenz mittels Modellen, Standards und Checklisten etc. als bearbeitbar betrachtet sowie als Risikofaktor zu schließen versucht, betrachtet Professionalität Kontingenz als unhintergehbare Voraussetzung sowie als Gelingensbedingung pädagogischer Handlungsvollzüge, die immer auch zur Sicherung der Möglichkeit von Lern- und Bildungsvorgängen offenzuhalten ist. Korrespondierend zu den differenten Perspektiven auf Kontingenz weichen auch die Umgangsweisen mit Regeln ab, insofern Professionalität Qualität über das Finden der richtigen Regelsysteme und Regeln (z. B. passende Wissensbestände, berufsethische Auflagen) sowie die angemessene Auslegung im Situationsvollzug definiert, während im Qualitätsmanagementzugang Qualität vor der Situation über das Setzen der richtigen Regel und in der Situation über die Regelausführung garantiert werden soll. Damit verkörpert Professionalität im Rahmen des Zweck-Mittel-Modells den Typus kreativen Handelns, während sich das Handeln im Qualitätsmanagementzugang dem Modell des traditionellen Handelns und damit dem Verhalten annähert. Idealtypisch betrachtet sowie auf die Dimension der Zeit bezogen, setzt das professionelle Handeln nicht nur auf der Interaktions-, sondern auch auf der Organisationsebene auf das situative Handeln im Gegenwartsvollzug, während es im Qualitätsmanagementzugang über eine Standardisierung ex ante vor der Situation vorwegzunehmen versucht wird, so dass sich die Differenz auch über zwei verschiedene Umgangsweisen mit Zeit abbilden lässt.<sup>159</sup>

---

159 In Anknüpfung an Überlegungen von Dörpinghaus und Ruhloff zum pädagogischen und zum ökonomischen Zeitmuster ließe sich ein Unterschied zwischen beiden Zugängen insofern auch auf einer abstrakten, temporallogischen Ebene, die mit der Ebene des (etwa stets ziel- und damit auch zukunftsbezogenen) Handelns strukturell verknüpft ist (vgl. auch Lenk, 1980b, S. 16), als Differenz zwischen Verlangsamung als pädagogischem Zeitmuster sowie Beschleunigung als ökonomischem Zeitmuster fassen (vgl. Dörpinghaus,

Die Untersuchung hat dabei offengelegt, dass mit den Differenzen in den Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen auch voneinander abweichende Theoriebezüge sowie (z. T. auf der Ebene der Tiefenstruktur liegende) Bedingungs- und Wirkannahmen korrespondieren. Diese beziehen sich auf wesentliche Strukturelemente der Praxis (z. B. die Wahrnehmung der Umwelt, Konstruktion der Adressaten, der Dienstleistung sowie Dienstleistungserbringung, der Arbeitsbedingungen und Handlungsvollzüge) und lassen sich entlang der einzelnen Handlungsdimensionen rekonstruieren. Abweichungen betreffen zunächst die jeweils wahrnehmungs- und handlungsleitende Perspektive sowie thematischen Fokusse, mit der unterschiedliche Relationierungen zwischen der Umwelt und dem Weiterbildungner einhergehen: Während Professionalitätsansätze die gesellschaftliche Umwelt und ihren Wandel (z. B. tiefgreifende Modernisierungs- und Rationalisierungsprozesse) insbesondere aus einer fremdbezüglichen Perspektive als zu bewältigende Herausforderung für ihre Adressaten (Zielgruppen, Teilnehmer) respektive ihre Biografiegestaltung betrachten und hieraus Unterstützungsbedarfe an Weiterbildung ableiten, nehmen Qualitätsmanagementansätze den Umweltwandel zumindest immer auch aus einer selbstbezüglichen Perspektive als zu bewältigende Anforderungen an Organisationen sowie als organisationsbezogenen Anpassungsimperativ wahr, womit zwei verschiedene Blickwinkel auf den Adressaten sowie die eigene Aufgabenstellung verbunden sind: Einem Defizitmodell folgend, geht das Professionalitätsmodell gleichermaßen von einer begrenzten Kompetenz der Adressaten zur Definition und Artikulation von Bedarfsdefinition wie auch von einer eingeschränkten Legitimität von partikularen Interessen und Ansprüchen aus, woraus sich – Theoriebezüge des Interpretativen Paradigmas (z. B. lebensweltbezogener Deutungsmusteransatz, Hermeneutik) zugrunde legend – das Postulat stellvertretender Deutung sowie das des intermediären Übersteigens, Verschränkens und Relationierens von Einzelperspektiven begründet (insbesondere bei Tietgens). Demgegenüber setzen die Qualitätsmanagementansätze – wenngleich auch aus anderen Sinn- und Begründungszusammenhängen heraus – den Kunden (ISO) respektive den Lerner und Kunden (LQW) als kompetentes Souverän mit einem Definitionsmonopol ein, dessen Interessen und z. T. diffus geäußerten Bedürfnisse zwar der Übersetzung, nicht jedoch der Relativierung und Korrektur bedürfen, so dass die Aufgabe insbesondere in der ‚Herstellung‘ und ‚Erzeugung‘ bzw. ‚Bereitstellung‘ von anforderungskonformen Dienstleistungen sowie entsprechenden Produktionsfaktoren (ISO) respektive Ermöglichungsbedingungen subjektiv gelungenen Lernens gesehen wird. Von daher besteht eine wesentliche Differenz in der unterschiedlichen Relationierung von Subjektivität und Objektivität, insofern Professionalität mit ihrem Anspruch der intermediären, sozialen Vermittlung beide Pole als konstitutiv und maßgeblich für die pädagogische Handlungsstruktur erachtet und einem dialogischen (Tietgens) bzw. expertenförmigen (Koring) Wissensmodell folgt, während die Qualitätsmanagementansätze – im

---

2003; Dörpinghaus, 2005; Ruhloff, 2008a): So ist der Bemühung um eine organisationale Standardisierung immer auch ein ökonomisches Moment – u.a. die Bemühung um eine Ersparnis von Zeit als Ressource oder die Vermeidung von Fehlern – inhärent (vgl. Harney, 1998). Während Qualitätsmanagement in der Bemühung, Kontingenzzräume zu schließen, auf die Durchführung bereits im Vorfeld gesetzter Handlungsabläufe abzielt und somit für eine Unterbrechung des Handlungsvollzugs letztlich keine Verwendung hat, muss das Pädagogische und damit auch pädagogische Professionalität immer auch die Zäsur des bereits Bekannten miteinkalkulieren und auch als Voraussetzung für das pädagogische Gelingen ermöglichen, so dass ihr ein verzögerndes Moment innewohnt (vgl. hierzu Dörpinghaus, 2003). Insofern kann Ruhloff zugestimmt werden, dass die Differenz zwischen Ökonomie und Pädagogik möglicherweise letztlich über die zeitliche Dimension abgebildet werden kann (vgl. Ruhloff, 2008a).

Rekurs entweder auf ökonomische (ISO) oder pädagogische Argumente (LQW) – zu einer Verabsolutierung subjektiver Maßstäbe sowie einer Aufgabe des Objektivitätsanspruchs neigen. Entsprechend den voneinander abweichenden methodischen Strategien sowie Umgangsweisen mit (erwachsenen-)pädagogischer Komplexität und Kontingenz nimmt Professionalität – ausgehend von einem Kontingenztheorem, welches sich u. a. aus dem intermediären Vermittlungsanspruch sowie den damit einhergehenden Antinomien, Paradoxien und Spannungsfeldern begründet – insbesondere die zur Kontingenzbearbeitung notwendigen personalen Kompetenzvoraussetzungen sowie die Handlungs- und Wissensstrukturen in den Blick; demgegenüber fokussieren die Qualitätsmanagementansätze ausgehend von Standardisierungspotenzialen (und im Dienste der Reduktion von Kontingenz) auf bedeutsame Organisationsfaktoren, -strukturen und -prozesse, wobei sie entsprechend ihrer Fokussierung auf den Kunden (ISO) bzw. auf Lerner und Kunden (LQW) und den inhaltlichen Vermittlungsauftrag das strukturelle Antinomie-, Paradoxie- und Spannungsproblem in ihren theoretischen und konzeptionellen Grundlagen nicht umfassend greifen. Interaktion und Organisation werden dabei theoretisch über Modellbildungen in beiden Zugängen abgebildet, wobei diese entweder als Ergebnis von Personen bzw. Personenhandeln oder aber als Resultante von Organisation betrachtet werden.

Als eine zentrale, aus handlungstheoretischer Perspektive systematisch bedeutsame Differenz zwischen den untersuchten Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätzen wurde herausgearbeitet, dass (eine qualitativ hochwertige) Weiterbildung auf der Ebene der Lehr-Lern-Interaktion in beiden Professionalitätsansätzen als eine sich im Handlungsvollzug realisierende wechselseitige Deutungspraxis verstanden wird, während sie im Kontext von Qualitätsmanagement als eine Poiesis im Sinne einer Hervorbringung von ‚Produkten‘ als Ergebnis des Handelns – Bedingungen für eine kontrollierte Herstellung bzw. Dienstleistungserbringung (ISO) bzw. Ermöglichungsbedingungen gelungenen, autopoietischen Lernens (LQW) – erscheint. Insofern diese Differenz quer zur Unterscheidung zwischen pädagogischer und ökonomischer Rationalität bzw. erziehungs- und betriebswissenschaftlichen Wissensbezügen liegt, lassen sich hierüber ebenfalls die Identität und Differenz beider Zugänge jenseits von erstarrten, ideell aufgeladenen Konfliktlinien bestimmen. An diese Differenz ‚schmiegen‘ sich weitere Unterscheidungen – Verständnis vom Adressaten, vom Produkt bzw. von der Dienstleistung, vom Handeln etc. – an, wobei die konkrete Konzeptionen der Praxis respektive der Poiesis in Abhängigkeit von den jeweiligen Sinn- und Begründungszusammenhängen sowie der theoretischen Bezüge jeweils anders begrifflich und semantisch ‚gefüllt‘ wird (z. B. bei Tietgens als teilnehmerorientierte Bildungspraxis oder als Schaffung einer organisationalen Lernkultur im Falle der LQW).

Im Hinblick auf die Ausgangsfrage der Passung ergibt sich ein differenziertes sowie ambivalentes Bild, insofern beide Zugänge einerseits angesichts ihrer zahlreichend Gemeinsamkeiten – das Verständnis von Weiterbildung als Dienstleistung, welche auf die Befriedigung externer Bedarfe insbesondere der Adressaten verpflichtet ist, sowie der Einsatz von Person und Organisation als Mittel in Orientierung am Muster der Zweck-Rationalität – füreinander anschlussfähig sind respektive in ihren Differenzen auch jeweils wechselseitig funktional ergänzend sowie auch gerade in ihrer Irritation anregend (z. B. die mit der Qualitätsmanagementdebatte verbundene Fragen nach den Standardisierungspotenzialen der Weiterbildung oder die Hinweise auf Gefahren professioneller Scheinobjektivitäten und Zuständigkeitsüberzeugungen respektive umgekehrt die von der Professionalitätsdebatte ausgehenden Impulse zur kritischen Reflexion des Steuerungsglaubens



sowie der Annahme vom souveränen Kunden); andererseits zeigen sich zwischen den dargestellten Ordnungslinien beider Zugänge aller Bemühungen um die Entwicklung eines branchenspezifischen Ansatzes zum Trotz auch antinomische Konstellationen und Spannungspotenziale, die auf Kompatibilitäts- und Passungsprobleme verweisen. Jedoch ist auch hier eine differenzierte Betrachtung notwendig, insofern diese sich in ihrer Struktur unterscheiden und sich danach differenzieren lassen, in welchem Umfang diese bearbeitet werden können. Die in der Debatte häufig thematisierten Bruchstellen bzw. Spannungsfelder zwischen der Anforderung des situativ-fallbezogenen Handelns der begrenzten Möglichkeiten der Standardisierung und Objektivierung auf der einen sowie der Bemühung um eine ex ante ansetzende bürokratische bzw. produktionstechnologische Standardisierung und Kontrolle auf der anderen liegen handlungstheoretisch auf der Ebene der jeweils eingesetzten Mittel und Methoden; diese sind zwar nicht gänzlich auflösbar, jedoch bearbeitbar angesichts der mit beiden Ansätzen verbundenen inhärenten Anwendungs- und Interpretationsspielräume: Zudem verweisen Kategorien wie Nichtstandardisierbarkeit und Standardisierung auf Variablen mit einer kontinuierlichen Ausprägung, welche zudem einen ambivalenten Charakter im Sinne einer potenziellen Förder- und ‚Hinderlichkeit‘ zugleich besitzen, so dass in der Praxis die Aufgabe der Ausbalancierung zwischen beide Polen besteht. Weiterhin verweisen sie auf ein inhärentes Strukturproblem von Pädagogik, über das sich Professionalität als institutionalisiertes Problemlösungsmuster von paradoxen respektive antinomischen Problem- und Spannungskonstellationen überhaupt erst bemisst, welche nicht erst mit der Implementierung des Qualitätsmanagements Einzug in das Feld gehalten haben. Grundlegender Natur sind jedoch die kategorial bedingten Bruchstellen und Spannungsfelder zwischen den unterschiedlichen Vermittlungsmodellen und Auftrags- bzw. Verantwortungsdefinitionen auf der Ebene der Zweck- und Aufgabenbestimmungen. Zwar treten diese nur situativ unter bestimmten Bedingungskonstellationen auf; da man jedoch im Falle von Abweichungen nicht zwischen individuellen und kollektiven, subjektiven und objektiven bzw. partikularen und universellen Bedarfen bzw. Ansprüchen entsprechend dem inhaltlich und sozial gefassten Vermittlungsauftrag der Teilnehmerorientierung vermitteln kann, ohne mit der Fokussierung auf die Befriedigung der Erwartungen und Maßstäbe partikularer Kunden- bzw. Lerner- und Kundengruppen zu brechen, liegt eine ‚echte‘ antinomische Konstellation vor, welche nicht ausbalanciert oder aufgelöst werden kann, sondern eine Entscheidung für das eine oder andere Modell verlangt. Angesichts der handlungslogischen Überordnung der Zweck- und Aufgabenbestimmungen gegenüber der Ebene der Mittel und Methoden ist insofern in der Gesamtschau von strukturellen, letztlich nicht ganz auflösbaren Problemen bei einem Zusammenprallen im Feld auszugehen; dieses besteht unabhängig davon, ob man sich in seinem Professionalitätsverständnis an Tietgens oder Koring orientiert respektive den ISO- oder den LQW-Ansatz implementiert sowie ungeachtet der bestehenden Anwendungs- oder Interpretationsspielräume der Systeme zur Anpassung von Qualitätsmanagementansätzen an die Anforderungen von Professionalität respektive umgekehrt zur Ausrichtung von Professionalität an Qualitätsmanagementanforderungen.

Auch auf der Ebene der Bedingungs- und Wirkannahmen haben sich Schwierigkeiten gezeigt, beide Zugänge zusammenzuführen: Den Ergänzungs- und Anregungspotenzialen einer wechselseitigen Perspektivverschränkung sowie einer Zusammenführung einzelner theoretischer Bausteine zum Trotz – z. B. die Berücksichtigung gleichermaßen personaler, interaktionaler sowie organisatorischer

Voraussetzungen gelingender Weiterbildungspraxis sowie erwachsenenpädagogischer und als auch betriebswirtschaftlicher Gesichtspunkte, die Betrachtung von Kontingenz und Komplexität gleichermaßen als notwendige Voraussetzung gelingender Lern- und Bildungsprozesse als auch als potenzielles betriebswirtschaftliches Risiko – lassen sich tragende Bausteine des jeweiligen Denkens nicht zu einer kohärenten Wirklichkeitsauffassung zusammenführen. Schwierigkeiten bei der ‚Verknüpfung‘ zeigen sich z. B. im Falle des Defizit- und Bedarfsmodells der professionellen Adressatenkonstruktion und des Modells des souveränen Kunden im Qualitätsmanagementdiskurs. Auch die Konzeption des Lehr-Lern-Zusammenhangs als Deutungspraxis und das Modell von Weiterbildung als Erzeugung von Bedingungen gelungener Herstellung respektive von Ermöglichungsbedingungen autopoietischer Lernprozesse entsprechend einer Poiesis, die in differente Denkvorstellungen und Handlungsorientierungen münden.

### *Differenzierte Betrachtung*

Die höher auflösende Beleuchtung entlang der einzelnen Handlungsdimensionen hat gezeigt, dass die Strukturkategorien Professionalität und Qualitätsmanagement von den Einzelansätzen auch vor dem Hintergrund der jeweils unterschiedlichen Theoriebezüge in je spezifischer Weise ausgestaltet werden, wobei die einzelnen Vertreter sich vor dem Hintergrund der Binnendifferenzen in der Auslegung und Umsetzung der erwachsenenpädagogischen Vermittlungsaufgabe auch in unterschiedlichem Umfang als anschlussfähig erweisen. Damit hat sich die differenzierte Betrachtung nicht nur des jeweiligen Qualitätsmanagement-, sondern auch des Professionalitätsverständnisses als notwendig zur Beurteilung des Kompatibilitäts- und Passungsverhältnisses erweisen.

Unterschiede zwischen den Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen der Einzelansätze konnten sowohl auf der Ebenen der Normen – d. h. im Hinblick auf die jeweils in den Blick genommenen Gegenstandsbereiche sowie die mit den Normen verbundenen Anwendungs- und Interpretationsspielräume – als auch zwischen den inhaltlichen Forderungen und Idealmodelle aufgezeigt werden, wobei beide Ebenen gleichermaßen Auswirkungen auf die Anschlussfähigkeit der Ansätze respektive ihre Passung und Kompatibilität untereinander haben.

Insbesondere mit dem Professionalitätsverständnis von Tietgens verbindet sich ein ebenenübergreifendes, normatives Gestaltungskonzept. So reklamiert er die Professionalitätskategorie für alle Formen erwachsenenpädagogischen Handelns und schließt auch organisatorische, managementbezogene Funktionen und Tätigkeiten mit ein, während Koring insbesondere auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion fokussiert und eine Erweiterung des Geltungsspielraums der Kategorie auch für andere Ebenen ‚lediglich‘ für möglich hält. Zudem bestimmt Tietgens die Kategorie in stärkerem Maße als Koring inhaltlich. Vor diesem Hintergrund überschneiden sich Tietgens‘ Professionalitätsansprüche und die des Qualitätsmanagements auf der programmatisch-konzeptionellen Ebene in zahlreichen Hinsichten, während der Koringsche Ansatz in stärkerem Maße auf einzelne, explizit pädagogische Bereiche in der Organisation fokussiert. Umgekehrt betrachtet verbindet sich mit dem LQW ein umfassenderer Gestaltungs- und Reformanspruch als mit der ISO, insofern die LQW nicht nur die Organisations-, sondern auch in expliziter Weise die Interaktions- und Systemebene adressiert. Somit ist ein Nebeneinander von Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansprüchen in diesem System weniger denkbar ist als im Falle der ISO, welche sich insbesondere auf die Organisationsebene beschränkt und insofern mehr Möglichkeit der Trennung von professionellen und ‚qualitätsgemanagten‘ Arbeitsvollzügen bietet.

Die inhaltlichen Differenzen zwischen den Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätzen lassen sich systematisch entlang der einzelnen Handlungsebenen sowie derjenigen Rahmenkonzepte bestimmen, welche jeweils für Professionalität und Qualitätsmanagement konstitutiv sind:

Die Professionalitätsansätze lassen sich zum einen danach unterscheiden, ob die pädagogische Aufgabe aufgabenbezogen-ideell in der Realisierung inhaltlich bestimmter Idealmodelle individueller Biografiegestaltung und gesellschaftlicher Ordnung (entsprechend der bildungstheoretischen Perspektive Tietgens) oder aber funktional-strukturbezogen in der Gewährleistung formaler Strukturbedingungen wie der Autonomie der Lebensführung sowie der Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion gesehen wird (entsprechend der strukturtheoretischen Folie Korings). Dementsprechend wird die erwachsenenpädagogische Vermittlungsaufgabe entweder als Realisierung von Bildung (Tietgens) oder aber – reduzierter – als Quasi-Therapie zur Gewährleistung der psychosozialen Integrität (Koring) betrachtet.

Zum anderen weichen sich auf der Ebene der Mittel und Methoden in der jeweils zugrunde gelegte Konzeption der stellvertretenden Deutung sowie den ihnen zugrunde liegenden theoretischen Grundlagen des Wissens sowie der Wissensapplikation voneinander ab, deren Differenzen sich systematisch in einer sachlichen und sozialen Dimensionen bestimmen lassen: Während Tietgens ‚Stellvertretende Deutung‘ sachlich als permanente hermeneutische Suchbewegung auf Basis unsicheren Deutungswissens fasst sowie sozial als dialogisch-egalitäre Aushandlung von Situationsinterpretationen, geht Koring in Folge der stärkeren Betonung der Komponente des wissenschaftlichen Expertenwissens sowie der Orientierung am Arzt-Modell von einem in Teilen deduktiven, standardisierbaren Vorgang der Wissensapplikation aus, welcher expertenförmig-hierarchisch organisiert ist.

In beiden Dimensionen erweist sich die rein funktionale und strukturbezogene Bestimmung von Koring tendenziell – der bestehenden allgemeinen Grundspannung des Professionalitäts- und Qualitätsmanagementzugangs zum Trotz – als anschlussfähiger für Qualitätsmanagementkategorien wie Kunden- und Lernerorientierung. Sein Professionalitätsansatz orientiert sich somit – bezogen auf die Zweck- und Aufgabenbestimmung – in geringerem Umfang als das bildungstheoretische Modell Tietgens‘ an inhaltlich gefüllten, objektiven sowie universellen Maßstäben, so dass sich auch seltener die Notwendigkeit der Relativierung oder sogar der Korrektur von subjektiven bzw. partikularen Interessen, Anforderungen und Maßstäbe ergeben dürfte, wie sie im Zentrum der ISO und der LQW stehen.

Auch auf der Dimension der Mittel und Methoden hebt Tietgens in seiner Professionalitätskonzeption die Bedeutung der organisatorischen Dimension hervor und stützt sich auf organisatorische Modelle (z. B. die institutionelle Staffelung), so dass in dieser Hinsicht größere Anschlussmöglichkeiten bestehen als bei Korings Ansatz. Insofern er jedoch gleichzeitig und paradoxerweise den suchenden sowie unsicheren Charakter des Deutens und Verstehens hervorhebt, zeigen sich größere Bruchstellen zu den Standardisierungsanforderungen und -bemühungen des Qualitätsmanagements als im Ansatz Korings, welcher zumindest in Teilen durch die Betonung der Komponente wissenschaftlichen Wissens von Standardisierungsmöglichkeiten ausgeht. Wenngleich auch Koring eine Nichtstandardisierbarkeit von professionellem Handeln

vertritt, erweist sich sein Modell der stellvertretenden Deutung als anschlussfähiger an die zentralen methodischen Bausteine und Anforderungen der Qualitätsmanagementansätze.

Als systematisch bedeutsame Differenz zwischen den Qualitätsmanagementansätzen hat sich zum einen der jeweils zugrunde gelegte Sinn- und Begründungszusammenhang erwiesen, aus dem heraus Qualitätsmanagement betrieben wird – Verpflichtung primär auf ökonomisch-betriebswirtschaftliche Zwecke (ISO) gegenüber pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Zwecken als Primär- sowie ökonomischen als beigeordneten bzw. Sekundärorientierungen (LQW). Neben dieser Differenz, die sich in den voneinander abweichenden Leitkategorien abbildet – Kundenorientierung im Dienste betrieblicher Reproduktion (ISO) gegenüber Lernerorientierung zur Ermöglichung gelungenen lebenslangen Lernens bzw. Lerner- und Kundenorientierung (LQW) – wurden zum anderen zwei unterschiedliche Strategien, Konzepte sowie theoretische Referenzfolien organisationaler Standardisierung sichtbar, denen zwei voneinander abweichende Steuerungslogiken zugrunde liegen: Während die ISO Handlungsvollzüge über formale Verfahren entsprechend einer Konditionalprogrammierung in Orientierung am organisationstheoretischen Modell der Bürokratie und der Produktion steuert, basiert die LQW auf dem Ansatz einer inhaltlich bestimmten Leitbild- und Kultursteuerung entsprechend dem Ansatz einer Zweckprogrammierung, wobei sie sich an system- und kulturtheoretischen Organisationsmodellen orientiert. (Professionelle) Interaktion wird im Rahmen organisationalen Qualitätsmanagements entweder als organisationales Epiphänomen (ISO) oder aber als eigenständige Sphären (LQW) betrachtet.

Trotz der augenscheinlichen größeren Nähe des Ansatzes der LQW zum Zugang pädagogischer Professionalität gegenüber dem der ISO sowohl auf konzeptioneller als auch theoretischer Ebene fällt die Antwort auf die Frage nach der Passung (überraschend) uneindeutig und ambivalent aus: Zwar erweist sich die ISO in ihren nichtpädagogischen, betriebswirtschaftlichen Ordnungsvorstellungen und -mustern erwartungsgemäß zunächst als brüchiger und spannungsreicher als die LQW, die auch als Ergebnis der kritischen Debatte um die ISO zentrale methodische Prinzipien professioneller Arbeitsorganisation – Reflexivität, Situativität in der Auswahl der Mittel und Methoden, Begründungsobjektivität – auf die Ebene des Managements und der Organisation überträgt, wobei insbesondere Brüche zwischen ISO und Tietgens' Professionalitätsvorstellungen entstehen. Gleichzeitig weichen jedoch die LQW und die Professionalitätsansätze im Hinblick auf ihre Auslegung der erwachsenenpädagogischen Vermittlungsaufgabe sowie ihre didaktischen Orientierungen infolge unterschiedlicher lern- und bildungstheoretischer Grundlagen ab, so dass es der begrifflichen und semantischen Nähe zum Trotz ebenso zu Bruchstellungen zu pädagogischer Professionalität kommt. Dabei liegt gerade in der pädagogischen Begrifflichkeit und Semantik der LQW in Verbindung mit ihrem ebenenübergreifenden, holistischen Anspruch einer Gestaltung von Interaktion, Organisation und System und umfassenden Steuerungsmechanismen die Gefahren einer subtilen Unterwanderung bzw. Überformung professionellen Denkens sowie einer umfassenden Fremdsteuerung begründet; mit der Fremdheit des ökonomischen sowie bürokratisch-produktionstechnischen Blicks hingegen ist paradoxerweise – vergleichbar mit der Wirkung eines Brecht'schen Verfremdungseffekts – ein Anregungspotential für die Pädagogik verbunden; auch wird durch diese eine stillschweigende Überformung erschwert. Zudem ist mit dem begrenzten Steuerungsanspruch der ISO sowie der Neigung zu Desintegration und Abspaltung einzelner Handlungskomplexe die Möglichkeit einer Arbeitseinteilung zwischen Professionalität und

Qualitätsmanagement verbunden, welche im Kontext der LQW angesichts des holistischen Steuerungsanspruchs wenig denkbar ist.

Die Desiderate einer weiteren Anpassung beider Zugänge und einer Verschränkung beider Diskurse sowie einige Ansatzpunkte für die Umsetzung wurden bereits im Rekurs auf Egetenmeyer und Käßlinger (vgl. 2011) in **Kapitel 3.2.1** angeführt, so dass diese Stoßrichtung nicht weiter verfolgt wird.

Aufbauend auf dieser Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse werden im Weiteren zum einen Ansatzpunkte für die weiterführende erziehungswissenschaftliche Untersuchung des Passungsverhältnisses beider Zugänge bestimmt (vgl. **Kapitel 9.2.1**).

Zum anderen werden Überlegungen zu Anforderungen an erwachsenenpädagogische Professionalität im Kontext der Qualitätsdebatte vorgenommen. Dabei wird der Vorschlag entfaltet, erwachsenenpädagogische Professionalität angesichts der Anforderung, konkurrierende Leitprinzipien wie Teilnehmerorientierung und Kundenorientierung abzuwägen sowie mit heterogenen, potenziell sowohl widersprüchlichen als auch in ihrer Legitimität begrenzten Erwartungen und Ansprüchen umzugehen, als Befähigung zu einem problematisierenden Vernunftgebrauch (vgl. Ruhloff, 1996; Ruhloff, 1998) zu fassen. Diese Anforderungsstruktur verweist – systematisch betrachtet sowie von dem konkreten Kontext abstrahiert – weiter auf das (ungelöste) Normproblem der Pädagogik (vgl. Ruhloff, 1979), welches in der Qualitätsdebatte zwar einerseits in verstärkter Weise hervortritt, andererseits jedoch noch nicht hinreichend aufgegriffen worden ist. Daran schließen sich Fragen an die Profession und Disziplin an (vgl. **Kapitel 9.2.2**).

## **9.2 Weiterführende Überlegungen zum Problemzusammenhang: Desiderate erziehungswissenschaftlicher Forschung und konzeptionelle Anregungen**

### **9.2.1 Desiderate für die erziehungswissenschaftliche Forschung**

Die dargelegten Befunde der Untersuchung ermöglichen aus zwei Gründen nur eingeschränkt Aussagen über die ‚tatsächlichen‘ Verhältnisse zwischen Professionalitäts- und Qualitätsmanagementansätzen in Weiterbildungseinrichtungen.

Zum einen beziehen sich die Aussagen auf die Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen auf programmatisch-konzeptioneller Ebene, so dass angesichts bekannter Differenzen zwischen den Idealvorstellungen beider Zugänge und der empirischen Realität Abweichungen von den Entwürfen und in Folge auch andere Relationen zu erwarten sind. Zum anderen sind die in den Dokumenten sichtbar gewordenen Formen der Arbeitsorganisation ‚idealtypisch‘ nachgezeichnet worden. Angesichts der ‚Eigensinnigkeit‘ der Praxis sowohl in der Rezeption von fachwissenschaftlich begründeten Handlungsidealen als auch bei der Nutzung von anwendungsorientierten Modellen und Konzepten liegt es daher im Ausgang von den Untersuchungsergebnissen nahe, nach den empirischen Verhältniskonstellationen im Feld der Weiterbildung zu fragen.

Entsprechend den Teildimensionen von Passungsfragen ist dabei gleichermaßen nach Identität und Differenz von Professionalität und Qualitätsmanagement, nach ihren Schnitt- und Kontaktstellen sowie nach Möglichkeiten widerspruchsfreier Verknüpfung zu fragen. Die handlungstheoretischen

Analysekategorien bieten dabei eine fruchtbare Grundlage auch für die empirische Erforschung des Problemzusammenhangs. Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen liegt insbesondere eine Beleuchtung der im Feld vorliegenden unterschiedlichen Zweck-Mittel-Rationalitäten etwa von verschiedenen Funktions- und Berufsgruppen (z. B. den HPM, Lehrenden oder Managern), den ihrem Handeln zugrunde liegenden Vermittlungs- und Bedarfsmodellen, methodischen Vorgehensweisen und theoretischen Annahmen sowie den für sie maßgeblichen Orientierungspolen, Wert- und Normensystemen – z. B. Professionalitätsvorstellungen oder Anforderungen des Qualitätsmanagements – nahe. Mit Blick auf das Zusammenprallen beider Zugänge im Feld stellt sich für die empirische Forschung daher die bereits in der Debatte aufgeworfene Frage, ob und zu welchen Vermischungen und Vermengungen unterschiedlicher Sinnhaftigkeiten, Rationalitäten und Kategorien es im Feld auf den unterschiedlichen Handlungsebenen gekommen ist (vgl. Schrader, 2011b, S. 85).

Angesichts der Interpretations- und Anwendungsspielräume der Ansätze sowie den daraus hervorgehenden Spielräumen zur Gestaltung des Verhältnisses beider Zugänge liegt weiterhin die Frage nach den Bedingungsfaktoren nahe, unter denen in der Praxis der Weiterbildungseinrichtungen funktionale Ergänzungspotenziale und Anschlussmöglichkeiten sowie Widersprüche und Brüche entstehen. Aus handlungstheoretischer Sicht sind dabei als potenzielle Einflussfaktoren sowohl die Umwelt und der strukturelle Kontext von Einrichtungen – gleichsam das Außen – als auch die organisationsinternen Bedingungs- und Akteurskonstellationen in den Einrichtungen in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund der bereits vorliegenden heuristischen Modelle und Ansätze zur Untersuchung des institutionell-organisatorischen Feldes der Weiterbildung drängt sich zum einen die Frage auf, inwiefern der jeweilige Reproduktionskontext von Weiterbildungseinrichtungen und ihre Strategien zur Beschaffung von Ressourcen und Legitimation (vgl. zum Modell der Reproduktionskontexte Schrader, 2010b) auf das Professionalitätsverständnis, die Nutzung von Qualitätsmanagementansätzen und ihr Verhältnis zueinander Einfluss nehmen. Andererseits liegt nahe, auch den Einfluss der mikropolitisch bedingten Machtkonstellationen sowie Formen der Handlungskoordination auf das Verhältnis von Professionalität und Qualitätsmanagement zu untersuchen, wie Henrich et al vorgeschlagen haben (vgl. Henrich et al., 2011).

### **9.2.2 Konzeptionelle Anregungen für die Professionalisierungsdebatte: Professionalität als Problematisierender Vernunftgebrauch im Kontext von antinomischen Konstellationen**

#### ***Problemexplikation: Umgang mit Antinomie und Spannungen als Kennzeichen pädagogischer Beruflichkeit***

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen, dass eine zentrale Anforderung an den Erwachsenenpädagogen im Kontext der Qualitätsdebatte der erwachsenenpädagogisch angemessene Umgang mit (potenziell) widersprüchlichen, in Spannung zueinander stehenden Interessen, Erwartungen und Ansprüchen respektive das Finden der richtigen Maßgaben und Kriterien bildet.

Insofern die Handlungsvorgaben und Ordnungsvorstellungen von Professionalität und Qualitätsmanagement zumindest in Teildimensionen voneinander abweichen und diese im Feld gegenwärtig spannungsreich aufeinanderprallen können, ist er mit der Anforderung konfrontiert,

zwischen konkurrierenden normativen Vorgaben unterschiedlicher Qualitätsmodelle – z. B. zwischen den unterschiedlichen Vermittlungs- und Bedarfsmodellen, voneinander abweichenden Vorstellungen zum Umfang und Grad der Standardisierung – abzuwägen, Entscheidungen zu treffen oder beide durch Vermittlung in einen widerspruchsfreien Zusammenhang zu bringen.

Insbesondere das Professionalitätsmodell und sein Anspruch der intermediären Vermittlung verweisen jedoch darüber hinaus darauf, dass die Bearbeitung von antinomischen Konstellationen zu den strukturellen Bestandteilen des Arbeitsfeldes gehört und einen konstitutiven Teil der Vermittlungsaufgabe bildet, welche die Professionalisierungsnotwendigkeit des Feldes auszeichnet. Die Anforderung des Umgangs mit heterogenen und widersprüchlichen normativen Erwartungen, Ansprüchen und Vorgaben stellt insofern einen konstitutiven Teil von pädagogischer Beruflichkeit dar, welcher in der Qualitätsdebatte in besonderer Weise hervortritt. Aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive heraus betrachtet lässt sich diese Anforderung systematisch dem Problemkreis des für die Pädagogik konstitutiven Normproblems (vgl. dazu Ruhloff, 1979) zuordnen.

Beleuchtet man die untersuchten Ansätze im Hinblick auf ihren Umgang mit widersprüchlichen, in Spannung zueinander stehenden normativen Erwartungen und Anforderungen, zeigt sich, dass jeder der analysierten Ansätze eine spezifische Umgangsweise mit dem Normproblem mit je eigenen Chancen und Grenzen aufweist:

Der professionell-pädagogische Ansatz der Teilnehmerorientierung (insbesondere der von Tietgens) beansprucht, aus einer intermediären Position heraus gleichermaßen individuelle und kollektive Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse bzw. subjektive und objektive Ansprüche zu vertreten. Damit übernimmt der Professionelle zwar normative Verantwortung und vertritt in stellvertretender Deutung bedeutsame Gesichtspunkte und Ansprüche, die von dem Subjekt bzw. partikularen Gruppen ggf. nicht hinreichend berücksichtigt werden. Gleichzeitig unterliegt der Professionelle jedoch der Gefahr der Überforderung angesichts nicht leistbarer, gesellschaftlicher Aufgaben sowie von Scheinobjektivitäten, riskiert eine subjektive Nichtanschlussfähigkeit von objektiven Wissensbeständen und nimmt betriebswirtschaftliche Risiken angesichts potenziell nicht rentabler Weiterbildungsangebote in Kauf.

Der Qualitätsmanagementansatz der Kundenorientierung (ISO) hingegen orientiert sich aus betriebswirtschaftlichen Gründen heraus insbesondere an den partikularen Interessen und Erwartungen des Kunden, womit er wesentliche Teile der für die Pädagogik charakteristischen normativen Verantwortung an den Kunden und Marktkräfte abgibt. Zwar erreicht er somit Anschluss- und Marktfähigkeit, geht jedoch gleichzeitig die Gefahr einer Vernachlässigung des pädagogischen Auftrags sowie der Vermeidung notwendiger Konfrontation des Kunden ein.

Der Ansatz der Lernerorientierung der LQW wiederum orientiert sich didaktisch – wenngleich aus erziehungswissenschaftlichen, lerntheoretischen Gründen – ebenfalls insbesondere an subjektiven, partikularen Bedürfnissen und Maßstäben von Lernern und Kunden, wodurch sie auch Anschlussfähigkeit sowie auch betriebswirtschaftlichen Erfolg zu sichern verspricht. Etwas Normativität wird den Lernen und Kunden über das Leitbild nach außen sichtbar zur Wahl gestellt.

Dabei besteht jedoch auch bei einer strikten subjektivistischen Lernerorientierung die Gefahr, ggf. notwendige Konfrontationen zu vermeiden und normative Verantwortung an den Kunden bzw. den Markt abzugeben.

Im Folgenden schließe ich mich dem Professionalitätsmodell an und gehe von der Prämisse aus, dass zu den zentralen Aufgaben erwachsenenpädagogischen Handelns unabhängig vom Reproduktionskontext – also auch jenseits einer öffentlich verantworteten Weiterbildung (vgl. zu Unterscheidung unterschiedlicher Reproduktionskontexte Schrader, 2010b) – immer auch die Verantwortung einer intermediär angelegten, sozialen Vermittlung zwischen individuellen und kollektiven bzw. subjektiven und objektiven Ansprüchen und Maßgaben im Medium der inhaltlichen Vermittlung gehört. Normfragen – etwa die Festlegung der Themen und Inhalte von Weiterbildungsangeboten, die Mitbestimmung der Bewertungsmaßstäbe von Bildung und erfolgreichen Lernens etc. – werden in Übereinstimmung mit dem Professionalitätsmodell als konstitutiv für die Weiterbildung betrachtet, die weder an den Kunden bzw. den Markt noch an den Lerner abgegeben werden können. Zum einen ist dies bereits technisch angesichts der diffusen und sich verändernden Erwartungs- und Bedarfslagen von Kunden und Lernern nicht möglich (vgl. Harvey & Green, 2000, S. 26; Stauss, 2001), zum anderen stehen subjektive bzw. partikulare Einzelperspektiven potenziell in Konkurrenz zueinander und sind zudem aufgrund ihrer Perspektivengebundenheit begrenzt sowie möglicherweise fehleranfällig, so dass es eines Transzendierens von einzelnen Standpunkten und Perspektiven sowie einer Vermittlung zwischen ihnen bedarf.

Gleichwohl ist der klassische Professionalisierungsdiskurs der 1980er-Jahre aus mehreren Gründen infrage gestellt:

Nicht nur ist das Professionalitätsmodell gegenwärtig mit der vielfach diskutierten, ökonomisch-betriebswirtschaftlich bedingten Frage konfrontiert, inwiefern der mit ihr verbundene Anspruch öffentlicher Verantwortung heute unter Marktbedingungen sowie knapper werdenden Ressourcen realisiert werden kann; zudem wirft der Diskurs um die LQW auch die erziehungswissenschaftlich begründete, berechtigte (selbst-)kritische Frage nach der Legitimität sowie der Möglichkeit auf, von einem intermediären Standpunkt aus objektiv bedeutsame bzw. universelle Wissensbestände und Maßstäbe zu bestimmen sowie zu vermitteln.

Darüber hinaus weist auch das professionelle Konzept der Vermittlung Grenzen im Umgang mit den verschiedenen heterogenen Ansprüchen auf: So finden sich zwar in der Debatte um erwachsenenpädagogische Professionalität umfangreiche Differenzierungen unterschiedlicher Formen antinomischer Konstellationen auf den verschiedenen Handlungsebenen (vgl. Hippel, von, 2009), die eine Sensibilität für unterschiedliche Arten und Qualitäten der Antinomie sowie Ansatzpunkte für ihre Bearbeitung aufzuzeigen vermögen: Gleichwohl liegen nur begrenzt konzeptionelle Lösungen für den Umgang mit den widerstreitenden Normen selbst respektive für die Entscheidungsfindung vor, die über allgemeine relationale Vermittlungsbegriffe hinausgehen (z. B. Ausbalancieren). Wie insbesondere die Professionalitätsdebatte, aber mit Einschränkungen auch die Qualitätsmanagementdebatte deutlich macht, besteht die Problemstruktur darin, dass die Widersprüchlichkeit nicht einfach aufgelöst werden kann, insofern weder einer der verschiedenen Anspruchsgruppen und Ansprüchen respektive sinnhaften Handlungsordnungen und -logiken



situationsübergreifend ein Vorrang eingeräumt noch die antinomische Konstellationen harmonisch oder aber durch einen Kompromiss aufgelöst werden können.

Insofern besteht ein Bedarf, konzeptionelle Ansatzpunkte und Vorgehensweisen für den Umgang mit antinomischen Konstellationen im Kontext der erwachsenenpädagogischen Vermittlungsaufgabe zu entwickeln.

Einen möglichen Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung des Professionalitätskonzeptes vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Anforderungen im Hinblick auf den Umgang mit diesem Normproblem liefert die Idee, Bildung in dem Vermögen zu einem problematisierenden Vernunftgebrauch zu fassen (vgl. Ruhloff, 1996; 1998). Der Ansatz lässt sich auch auf den beruflichen Kontext übertragen und mit Blick auf die gegenwärtigen Anforderungen als ein Merkmal von Professionalität in erwachsenenpädagogischen Berufskontexten betrachten.

Wenngleich er keine Lösung für das Normproblem beschreibt, offeriert er gleichermaßen eine (methodologische) Haltung und Methode, um mit normativen Sollens-Ansprüchen – pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen sowie ökonomisch-betriebswirtschaftlichen Anforderungen; universellen Leitprinzipien wie Teilnehmer-, Kunden- oder Lernerorientierung, Erwartungen und Ansprüche verschiedener Kunden und Lernergruppen, Objektivität für sich beanspruchende Formeln wie Emanzipation oder Humanität usw. – umzugehen sowie situativ zu begründeten pädagogischen Urteilen, Entscheidungen und Handlungen zu kommen.

Der problematisierende Vernunftgebrauch ordnet sich in das Programm einer transzendental-kritisch-skeptischen, prinzipienwissenschaftlich orientierten Pädagogik (vgl. hierzu Fischer, 1996; Ruhloff, 1994) ein, welche Skepsis in einer grundlegenden, systematisch und methodisch durchgeführten Form zur Aufdeckung und kritischen Reflexion von Geltungsansprüchen expliziter oder implizierter pädagogischer Aussagen- und Annahmenkomplexe im Kontext erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, Forschung sowie pädagogischer Praxis für die Pädagogik fruchtbar macht. In ihrem Gegenstandsbereich richtet sich diese Skepsis auf das „Geltenwollen oder -sollen von als pädagogisch oder pädagogisch relevant ausgegebenen Sätzen und Satzsystemen“ (Fischer, 1996, S. 189), wobei sie sich in Anknüpfung an die Transzendentalphilosophie Kants auf die begrifflichen und theoretischen Voraussetzungen richtet, die als Apriori pädagogischem Handeln und Handlungsentwürfen bzw. allgemeiner: pädagogischen Tatsachen „in der logischen Dimension“ (Alfred Petzelt; zitiert nach Fischer, 1996, S. 190) zugrunde liegen.

Pädagogische Praxis besteht aus dieser Perspektive auf einem Geflecht von logischen, historisch-kulturell verorteten theoretischen Begriffen, Annahmen und anderen Bausteinen, welche es als Grundlage für ihre Beurteilung analytisch offenzulegen und kritisch im Hinblick auf ihren Wahrheitsanspruch und ihre Legitimität zu prüfen gilt (vgl. dazu Ruhloff, 1996). Ein Beitrag des problematisierenden Vernunftgebrauchs zur Professionalisierungsdebatte besteht zum einen darin, die professionelle Fallstruktur – d. h. dem, was jeweils in Situationen ‚der Fall‘ ist (vgl. zu dieser für Professionalität typischen Formel z. B. Müller, 2012; vgl. die Beiträge in Schrader et al., 2010) – gleichsam gegenstandstheoretisch um die logische Dimension zu erweitern und die theoretischen Voraussetzungen von normativen Leitformeln und Orientierungen im Feld, welche jeweils mit Gültigkeitsanspruch auftreten, aufzudecken (z. B. im Falle des Professionalisierungsdiskurses Konstruktionen von Benachteiligung, Modelle sozialer Ungleichheit

und Gerechtigkeit, theoretische Voraussetzungen von pädagogischen Leitformeln wie Emanzipation oder Autonomie; im Falle des Qualitätsmanagementdiskurses das Modell der Kundensouveränität, Tragfähigkeit von Organisationsbildern sowie Annahmen zum Zusammenhang von organisationalem Strukturen und Vorgängen auf der Interaktionsebene usw.).

Zum anderen schlägt er eine legitimationskritische, gegenüber dogmatischen Wahrheitsansprüchen skeptische Haltung vor und formuliert zudem eine Form methodisierter kritischer Reflexion, die das hermeneutische, auf wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen beruhende Modell der stellvertretenden Deutung zu ergänzen vermag.

In Bezug auf die Qualitätsdebatte zielt er von seiner Stoßrichtung her darauf ab, die (häufig implizit bleibenden) begrifflichen und theoretischen Prämissen, die als Apriori den verschiedenen mit Geltungsanspruch auftretenden Aussagenkomplexen in der Qualitätsdebatte – z. B. an die Pädagogik herangetragene programmatische Aufgabenzuschreibungen und Erwartungen, normative Maßstäbe, Kriterien und Handlungsprinzipien, Theorien und theoretische Versatzstücke, Hypothesen etc. – zugrunde liegen, analytisch unter Einschluss ihrer ideen- und sozialgeschichtliche Hintergründe aufzudecken und kritisch entlang der Geltungsfrage zu prüfen.

Ein bedeutsames Teilmoment von Professionalität stellt aus dieser Perspektive das Vermögen dar, in skeptischer Manier die Begründungslücken von solchen Normativen aufzudecken, in Widersprüche zu verwickeln und sodann „am Leitfaden der Legitimitätsfrage über Grenzen hinauszugehen und, ohne Gewißheit einer absoluten Legitimität, Grenzverschiebungen in Gestalt neuer Deutungen zu wagen“ (Ruhloff, 1996, S. 151).

Professionalität kann dann „als die Verwicklung in die Prüfung von Legitimitätsansprüchen und die damit verbundene Eröffnung neuer Blickweisen und Praktiken“ verstanden werden, welche – insofern eine Formulierung von uneingeschränkten und letztbegründeten dogmatischen Wahrheiten nicht für möglich gehalten wird – „mit dem Recht von Hypothesen und damit in notgedrungener Vorläufigkeit geltend gemacht werden“ (ebd.).

Im Rahmen des vorliegenden Problemzusammenhangs können als Gegenstände problematisierender Vernunft zum einen sowohl die Ansprüche sowie Bedingungs- und Wirkannahmen des pädagogischen Professionalitätszugangs als auch die der einzelnen Qualitätsansätze definiert werden, wobei mit Blick auf den komplexen Arbeitszusammenhang der verschiedenen Handlungsebenen keinem der beiden mit per se ein Vorzug zu geben ist. Zum anderen lässt er sich auf die Geltungsansprüche der divergierenden Erwartungen und Anforderungen der einzelnen Referenzsysteme, Adressaten und Zielgruppen in der Weiterbildung (z. B. zwischen Teilnehmenden, Kunden oder einzelnen Kundengruppen) beziehen sowie auf die Frage nach dem Umgang mit diesen. Hier ergänzt und erweitert das Konzept des problematisierenden Vernunftgebrauchs das für die Professionalitätsdebatte zentrale Konstrukt der Vermittlung, das im Falle unvermittelbarer Widerspruchskonstellationen (z. B. nicht oder nicht harmonisch auflösbarer Interessenskonflikte zwischen Akteursgruppen) an Grenzen stößt, um das für die Pädagogik wichtige Moment der Legitimationskritik.

## Literatur

- Antinomie (2009). In H. Schmidt & M. Gessmann (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (23., vollständig neu bearbeitet, S. 41). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Antinomie. In W. Böhm (2000), *Wörterbuch der Pädagogik* (15., überarb. Aufl., S. 28–29). Stuttgart: Kröner.
- Bildungskatastrophe. In W. Böhm (2000), *Wörterbuch der Pädagogik* (15., überarb. Aufl., S. 80). Stuttgart: Kröner.
- Hermeneutik. In W. Böhm (2000), *Wörterbuch der Pädagogik* (15., überarb. Aufl., S. 238–239). Stuttgart: Kröner.
- Aebli, H. (2006). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Kommunikation, der Lernzyklus* (13. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alheit, P. (2012). Komparatistische Ansätze im Kontext qualitativer Forschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 626–640). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Anter, A. (2007). *Die Macht der Ordnung. Aspekte einer Grundkategorie des Politischen* (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Arnold, R. (1997a): Einleitung und Überblick. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 7–10). Opladen: Leske+Budrich.
- Arnold, R. (1997b). Qualität durch Professionalität - zur Durchmischung von Utilität und Zweckfreiheit in der Qualität beruflicher Weiterbildung. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 51–62). Opladen: Leske+Budrich.
- Arnold, R. (Hrsg.). (1997c). *Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Arnold, R. (Hrsg.). (1998). *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). Einleitender Überblick. In R. Arnold (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung* (S. 1–5). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. & Pachner, A. (2012). Handlungstheorie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 143–152). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Art Set GmbH (2007): *Optionalen QB Marketing – Arbeitshilfe*. LQW / Februar 2007
- Bailly, H. W. & Below, F. von. (2010). *Die ISO 9001:2008. Interpretation der Anforderungen der DIN EN ISO 9001:2008-12 unter Berücksichtigung der ISO 9004:2009; Praxiswissen Qualitätsmanagement* (6., neu überarb. Aufl.). Köln: TÜV Media.
- Ballauff, T. (2000). *Pädagogik als Bildungslehre* (3., weitergearb. Aufl. aus dem Nachlaß). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Balog, A. (1998). Soziologie und die "Theorie des Handelns". In A. Balog (Hrsg.), *Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt* (Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Sonderband, Bd. 4, S. 25–54). Opladen: Westdt. Verl.

- Balog, A. & Gabriel, M. (Hrsg.). (1998). *Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt* (Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Sonderband, Bd. 4). Opladen: Westdt. Verl.
- Barata-Moura, J. (1999). Praxis. In H. J. Sandkühler & D. Pätzold (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie* (S. 1312–1318). Hamburg: Meiner.
- Bastian, H. (1989). Teilnehmerorientierung in der Kulturellen Bildung. In M. Müller-Blattau (Hrsg.), *Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbesinnung - Profilbestimmung* (Berichte, Materialien, Planungshilfen / Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband, S. 89–102). Frankfurt (Main): Pädag. Arbeitsstelle des Dt. Volkshochschul-Verbandes.
- Bastian, H. (2002). 'Markt' und 'Dienstleistung' in der öffentlichen Weiterbildung. Volkshochschulen im Umbruch. In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 247–260). Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, H., Beer, W. & Knoll, J. (Hrsg.). (2002). *Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung* (Perspektive Praxis). Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, H. H. (1970). Antinomien und Antithesen in der Pädagogik. In H. Rombach (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik. Bd. 1. Abc bis Frankl* (Bd. 1). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Beckmann, C. (2009). *Qualitätsmanagement und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- BFI Österreich. (2016). *BFI Österreich erfolgreich auf Neue ISO 9001 umgestiegen*. Zugriff am 24.05.2017. Verfügbar unter [http://www.bfi.at/fileadmin/Media/Presse\\_2016/05\\_BFI\\_OEsterreich\\_Rezertifizierung\\_ISO\\_9001-2015.pdf](http://www.bfi.at/fileadmin/Media/Presse_2016/05_BFI_OEsterreich_Rezertifizierung_ISO_9001-2015.pdf)
- Behrmann, D. (2006). Qualitätsmanagement ist nicht alles - betrifft aber vieles. Zur systematischen Verortung eines Gestaltungskonzepts für die Weiterbildungsorganisation. In B. Schwarz & D. Behrmann (Hrsg.), *Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung* (Forum Weiterbildung, Bd. 3, S. 21–78). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bellmann, J. (2001a). *Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik* (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 20, Dr. nach Typoscript). Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 1999 u.d.T.: Bellmann, Johannes: Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Dt. Studien Verl.
- Bellmann, J. (2001b). Zur Selektivität des pädagogischen Blicks auf Ökonomie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77 (4), 386–408.
- Bender, W. (2008). Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens. Qualitätsmanagement. In *Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen* (S. 1–16, Kapitel 5.516). Neuwied: Luchterhand.
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (1999). *Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden –* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.) (QS-Materialien zur Qualitätssicherung in der Jugendhilfe Nr. 21). Bonn: Deutschland / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Blankertz, H. (Hrsg.). (1977). *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern: Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.-31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Blumer, H. H. (1981). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In J. Matthes (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (WV-Studium, 54/55, 5. Aufl., S. 80–146). Opladen: Westdt. Verl.

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2001). *Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bd. 88). Bonn: Bund-Länder-Komm. für Bildungsplanung und Forschungsförderung
- Böing, U. *Professionalisierung*. Zugriff am 24.05.2017. Verfügbar unter [http://www.inklusion-lexikon.de/Professionalisierung\\_Boeing.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/Professionalisierung_Boeing.pdf)
- Bosche, B., Eckert, A., Humpert, M., Kölln-Prisner, H., Ludwig, U. & Veltjens, B. (Hrsg.). (2006). *Modelle der Qualitätsentwicklung aus Sicht der Praxis – wie setzen Einrichtungen der Weiterbildung Qualitätsentwicklung um?* (texte.online). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung* (Juventa-Materialien). Weinheim: Juventa-Verl.
- Böttcher, W. & Merchel, J. (2010). *Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement* (UTB Erziehungswissenschaft, Bd. 8435, 1. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Brandt, P. & Veltjens, B. (2011). *Weiterbildungsqualität international: die neue Norm 29990* Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Zugriff am 11.01.2017. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsqualitaet-01.pdf>
- Braun, D. & Giraud, O. (2003). Steuerungsinstrumente. In K. Schubert (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft, S. 148–173). München: Oldenbourg.
- Breithausen, J. (2011). Grundlegungen von Erwachsenenbildung "diesseits" und "jenseits" der Kategorien Subjekt und Gesellschaft. Theodor Ballauffs Bildungsbegriff im Vergleich. Zugl.: Wuppertal, Univ., Diss. Berlin: Logos-Verl.
- Breloer, G., Dauber, H. & Tietgens, H. (Hrsg.). (1980). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (Bd. 204). Braunschweig: Westermann.
- Brezinka, W. (1995). *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. Gesammelte Schriften* (3., neu bearb. und erw. Aufl.). München, Basel: E.Reinhart.
- Broecken, R. (1975). Hermeneutische Pädagogik. In T. Ellwein, H.-H. Groothoff, H. Rauschenberger & H. Roth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliches Handbuch* (S. 219–274). Berlin: Rembrandt-Verl.
- Brödel, R. (1999). Pädagogische Qualitätssicherung als reflexive Kompetenzentwicklung. In F. v. Kückler (Hrsg.), *Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben* (Perspektive Praxis, / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Felicitas von Kückler ... (Hrsg.); 1, S.193–205). Frankfurt/M.: Deutsches Inst. für Erwachsenenbildung.
- Bruns, H. (2007). *Qualitätsmanagement und Professionalität als differente Ansätze in der Debatte um Weiterbildungsqualität*, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Bergische Universität Wuppertal.
- Bruns, H. (2013). Gelöste und ungelöste Problemlagen zwischen Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität - handlungstheoretische Reflexionen zur Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.), *Normativität und Normative (in) der Pädagogik* (Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft, 3, S. 175–192). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bruns, H. (2015). Inklusion als Aufgabe des Qualitätsmanagements? Potentiale Lernerorientierter Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) zur Beförderung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. In H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation bildet. Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten* (Koblenzer Schriften zur Pädagogik, S. 97–121). Weinheim: Beltz Juventa.

- Bruns, H. & Schemmann, M. (2009). Der Einfluss der europäischen Union auf den Weiterbildungssektor - zwischen Steuerung und Governance. *Außerschulische Bildung* (4), 360–367.
- Burkard, F.-P. (2011). Paradoxie. In H. Krings, P. Kolmer, A. G. Wildfeuer & W. Högbe (Hrsg.), *Neues Handbuch // Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Orig.-Ausg, S. 1714–1727). Freiburg im Breisgau: Alber.
- Büschges, G. (1994). Profession. In W. Fuchs-Heinritz (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3., völlig neu bearb. und erw, S. 521). Opladen: Westdt. Verl.
- Buttler, G. (1980). Teilnehmer- und Problemorientierung. Didaktische Kriterien einer prozeßorientierten Erwachsenenbildung evangelischer Kirchen. In G. Buttler (Hrsg.), *Lernen und Handeln. Bausteine zu einer Konzeption Evangelischer Erwachsenenbildung* (S. 53–67). Gelnhausen [u.a.]: Burckhardthaus-Laetare-Verl.
- Carrier, M. (1996). Wirkung. In J. Mittelstrass (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 4. Sp-Z* (S. 713–714). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- CERTQUA - Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung. (2015). Die 7 wichtigsten Änderungen der DIN ISO 9001: 2015. Zugriff am 26.05.2017. Verfügbar unter <http://www.certqua.de/qm-blog/die-7-wichtigsten-aenderungen-der-din-iso-90012015/>
- Combe, A. & Helsper, W. (1996a). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9–48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996b). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Bd. 3, S. 29–47). Opladen: Leske + Budrich.
- Coreth, E. (1969). *Grundfragen der Hermeneutik: Ein philosophischer Beitrag*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Cuttance, P. (1994). Quality Assurance in Education Systems. *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 99–112.
- Dahl, C. (2013). Was bringt die neue ISO 9001? Zum aktuellen Committee Draft der ISO 9001:2015. *QZ-Online. Portal für Qualitätsmanagement*, 58 (12).
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik: mit ausführlichen Textbeispielen* (5., überarb. u. erw). München [u.a.]: Reinhardt.
- Danner, S. (2007). Pädagogisches Mittel als Zweck - pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (6), 825–842.
- Derbalov, J. (1974). Handeln, Handlung, Tat, Tätigkeit. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. 13 Bände; 1971 - 2007* (S. 992-994). Basel: Schwabe.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (o.J.). *QUARENA - „Qualität“ in der diskursiven Arena* (Eintrag in der Forschungslandkarte Weiterbildung). Bonn. Zugriff am 27.01.2017. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/32055/about/html/>
- Deutsches Institut für Normung e.V. (DIN) (2005). *Qualitätsmanagementsysteme. Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2005); Dreisprachige Fassung EN ISO 9000:2005*: Berlin: Beuth

- Deutsches Institut für Normung e.V. (DIN) (Hrsg.). (2010). *Qualitätsmanagement und Statistik. Begriffe. Normen* (DIN-Taschenbuch, Bd. 223, 5. Aufl., Stand der abgedr. Normen: Oktober 2009). Berlin: Beuth.
- Deutsches Institut für Normung e.V. (DIN) (Hrsg.). *Leitfaden für Audits von Managementsystemen (ISO/DIS 19011:2010) (Entwurf): Deutsche und Englische Fassung prEN ISO 19011:2010*. Berlin: Beuth.
- Deutsches Institut für Normung e.V. (DIN) (Hrsg.). (2012). *Qualitätsmanagement. QM-Systeme und -Verfahren; Normen* (DIN-Taschenbuch Qualität, Dienstleistungen, Management, Bd. 226, 8. Aufl., Stand der abgedr. Normen: Dezember 2011). Berlin: Beuth.
- Dewe, B. (2005). Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 28 (4), 9–18.
- Dewe, B. (2010). Handlung - Handlungsforschung - Handlungstheorie. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl & Arnold-Nolda-Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425, 2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Auf dem Weg zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 7–20). Opladen: Leske und Budrich; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. & Galiläer, L. (2002). Qualitätsentwicklung - eine neue Herausforderung? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Bd. 3, S. 163–182). Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. (2009). Die Theorie der Rationalen Wahl oder "Rational Choice"-Theorie (RCT). In D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach & D. Villányi (Hrsg.), *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung* (1. Aufl., S. 239–290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Diekmann, A. (1999). Homo ÖKOnomicus. Anwendung und Probleme der Theorie rationalen Handelns im Umweltbereich. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 137–181). Frankfurt/Main, New York: Campus. (zuerst veröffentlicht in Diekmann, A. & Jaeger, C. C. (Hrsg.). (1996). *Umweltsoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 36*. Opladen: Westdt. Verl.)
- Diekmann, A., Eichner, K., Schmidt, P. & Voss, T. (Hrsg.). (2008). *Rational Choice. Theoretische Analysen und empirische Resultate: Festschrift für Karl-Dieter Opp zum 70. Geburtstag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90866-3>
- Diekmann, A. & Voß, T. (Hrsg.). (2004). *Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme* (Scientia nova). München: Oldenbourg.
- DIN EN ISO, 9004:2009. *Leiten und Lenken für den nachhaltigen Erfolg einer Organisation - Ein Qualitätsmanagementansatz (ISO 9004:2009); Dreisprachige Fassung EN ISO*. Berlin: Beuth Verlag GmbH.
- DIN EN ISO, 19011:2011. *Leitfaden zur Auditierung von Managementsystemen (ISO 19011:2011); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 19011:2011*. Berlin: Beuth.
- Doerr, K. (2002). Qualitätsmanagement nach dem internationalen Standard 9000 in der Weiterbildung. In *Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung - politischer Handlungsbedarf. Dokumentation der Fachtagung der KAW vom 25.-26. Juni 2002 Bonn, Röttgen* (S. 24-28). Bonn: BMBF

- Doerr, K. & Orru, A. (2000). Qualitätsmanagement und Zertifizierung nach ISO 9000 - Eine Zwischenbilanz. *Berufsbildung* (66), 20–22.
- Dollhausen, K. (2008a). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dollhausen, K. (2008b). Steuerung der Angebotsentwicklung in Organisationen der Weiterbildung - Zur Bedeutung von Planungskulturen. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung, S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dollhausen, K. (2014). Die Organisation als zentrales Bildungsmittel. Trends und zukünftige Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen. *texte.online*. Zugriff am 05.06.2017. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2014-organisationsforschung-01.pdf>
- Dörpinghaus, A. (2003). Zu einer Didaktik der Verzögerung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel* (S. 24–33). Bielefeld: Janus-Press.
- Dörpinghaus, A. (2005). Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. *Pädagogische Rundschau*, 59 (5), 563–574.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2012). Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 11–22). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- DQS GmbH. (2015). *ISO 9001:2015 - die wichtigsten Änderungen*, DQS GmbH. Beitragsreihe zur ISO 9001:2015. Zugriff am 08.01.2017. Verfügbar unter <http://www.dqs.de/standards/qualitaet/iso-90012015/iso-90012015-die-wichtigsten-aenderungen/>
- Egetenmeyer, R. (2011). Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. (14), 1–10.
- Egetenmeyer, R. & Käppliner, B. (2011). Professionalisation und quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2 (1), 21–35.
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2012). Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung - bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (1. Aufl., S. 17–34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ehse, C. & Zech, R. (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung - Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In R. Zech & C. Ehse (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (S. 13–57). Hannover: Expressum.
- Ehse, C. & Zech, R. (2001). Der Lernende als Reflexionsmedium - Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In R. Zech (Hrsg.), *Organisation und Zukunft* (1. Aufl., S. 13–38). Hannover: Expressum.
- Ehse, C. & Zech, R. (2002a). *Abschlussbericht Projekt "Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken" im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramm "Lebenslanges Lernen"* (ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V., Hrsg.).



- Ehse, C. & Zech, R. (2002b). Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden - eine Paradoxie? In E. Heinold-Krug & K. Meisel (Hrsg.), *Qualität entwickeln - Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung* (S. 114–124). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ehse, C. & Zech, R. (2002c). Qualitätsentwicklung von Außen befördern. Rolle, Aufgabe und Profil von Externen am Beispiel des Modells 'Lernorientierte Qualitätstestierung'. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 9 (3), 30–33.
- Engels, E.-M. (2011). Ziel/Zweck. In H. Krings, P. Kolmer, A. G. Wildfeuer & W. Högbe (Hrsg.), *Neues Handbuch // Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Orig.-Ausg., S. 2646–2662). Freiburg im Breisgau: Alber.
- Erlinghagen, R. & Vath, R. (1977). Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In P. Eggers & F. Steinbacher (Hrsg.), *Soziologie der Erwachsenenbildung* (Bd. 6, S. 173–194). Stuttgart: Kohlhammer.
- Europäisches Komitee für Normung (Hrsg.). (2010, Juni). Leitfaden für Audits von Managementsystemen (ISO/DIS 19011:2010-07); Entwurf prEN ISO 19011) (Deutsche Fassung): Brüssel.
- Esser, H. (1990). Habits, Frames und Rational Choice. Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens. *Zeitschrift für Soziologie* (4), 231–247.
- Esser, H. (1999). Die Optimierung der Orientierung. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 113–136). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Faulstich, P. (1996). Höchstens ansatzweise Professionalisierung. In W. Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter. Situation, Selbstbild, Fremdbild* (Bd. 2, S. 50–80). Weinheim: Juventa.
- 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* (Organisation und Pädagogik, Band 18, S. 63–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. von (2011). "In der Erwachsenenbildung dient die stellvertretende Deutung der Steigerung der Reflexivität und dem Lernen auf dem Weg zum Bildungsprozeß". Hans Tietgens und das Problem der Deutung. In W. Gieseke & H. Tietgens (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 109–113). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Feuchthofen, J. E. & Severing, E. (1995a). Einleitung: Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In J. E. Feuchthofen & E. Severing (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (Grundlagen der Weiterbildung, S. XI–XXII). Neuwied: Luchterhand.
- Feuchthofen, J. E. & Severing, E. (Hrsg.). (1995b). *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied: Luchterhand.
- Fischer, A. (2000). Programmplanung zwischen Technik und Inspiration. *Grundlagen der Weiterbildung* (2), 73–75.
- Fischer, W. (Hrsg.). (1989). *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988* (1. Aufl.). Sankt Augustin: Academia-Verl. Richarz.
- Fischer, W. & Benner, D. (Hrsg.). (1994). *Colloquium paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik* (1. Aufl.). Sankt Augustin: Academia-Verl.

- Fischer, W. (1996). Pädagogik und Skepsis. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Bd. 2, 1. Aufl., S. 16–27). Schneider Verlag Hohengehren.
- Fislake, M. (2002). *Determinanten und Interdependenzen technischer Bildung aus didaktischer und bildungsökonomischer Sicht. Analysiert am Beispiel der technischen Dokumentation im Maschinenbau* (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Bd. 846). Zugl.: Koblenz, Landau, Univ., Abt. Koblenz, Diss., 2001. Frankfurt am Main: Lang.
- Flehsig, K.-H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.
- Forneck, H. J. & Franz, J. (2006). Der marginalisierte Diskurs - Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen - Macht - Transformation* (1. Aufl., S. 219–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Forschner, M. (2008, c1977). Ziel. In O. Höffe, M. in Zusammenarbeit mit Forschner, Horn, Christoph & W. Vossenkuhl (Hrsg.), *Lexikon der Ethik* (Bd. 152, 7., neubearbeitete und erw. Aufl.; Originalausgabe., S. 358–359). München: C.H. Beck.
- Franz, J. (2004). *Die Regierung der Qualität - Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Diplomarbeit. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Franz, J. (2008). Die Regierung der Qualität. Qualitätsmanagementverfahren in Jugend- und Erwachsenenbildung. *Außerschulische Bildung* (1), 6–13.
- Franz, J. (2009). *Die Regierung der Qualität. Qualitätsmanagement und Machtpraktiken in der Erwachsenenbildung*. Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller.
- Franz, J. & Forneck, H. J. (2005). Neue Beichtpraxis in der Weiterbildung - Qualitätssicherung als gouvernementale Praktik. In GEW Hessen/Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), *Wissenschaft & Kritik. Kritische Beiträge zu Bildung und Gesellschaft* (S. 24–32).
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2001). Professionalität. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 260–263). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Fuhr, T. (1994). Pädagogik und Organisation. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. *Pädagogische Rundschau*, 48, 579–591.
- Gabriel, M. (1998). Einheit oder Vielfalt der soziologischen Handlungstheorie: Einleitende Vorbemerkungen. In A. Balog (Hrsg.), *Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt* (Österreichische Zeitschrift für Soziologie Sonderband, Bd. 4, S. 7–23). Opladen: Westdt. Verl.
- Gabriel, M. (Hrsg.). (2004). *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung* (Juventa-Materialien). Univ., Diss.--Halle, 2004. Weinheim: Juventa-Verl.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 1, 3. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (10. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.

- Gieseke, W. (1980). Zur Rekonstruktion pädagogischer Handlungskonzepte hauptberuflicher Mitarbeiter an Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 30 (4), 324–330.
- Gieseke, W. (1997). Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht: Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 29–47). Opladen: Leske+Budrich.
- Gieseke, W. (1999). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 418–429). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2011a). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 385–403). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gieseke, W. (2011b). Programme - Angebote - Nachfrage. Veränderungen in der inneren Dynamik. In W. Gieseke & H. Tietgens (Hrsg.), Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 269–276). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Gieseke, W. & Ludwig, Joachim (Hrsg.). (2011). *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin.* (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Gieseke, W., Tietgens, H. & Venth, A. (Hrsg.). (1979). *Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Aspekte zur methodischen Erschließung eines arbeitsplatzbezogenen Lernansatzes am Beispiel der Arbeit mit Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung.* Frankfurt/M., Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, Pädagogische Arbeitsstelle.
- Gieseke, W. & Börjesson, I. (2006). Kulturelle Bildung in differenten Kontexten. In G. Wiesner, C. Zeuner & H. J. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. September 2006 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen* (S. 207–219). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Girndt, H. (1974). Handeln, soziales. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. 13 Bände; 1971 - 2007* (Bd. 3, S. 994–996). Basel: Schwabe.
- Gläser, J. & Laudel, G. (1999). *Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potential einer variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse* (Veröffentlichungsreihe der Arbeitsgruppe Wissenschaftstransformation des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung.). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.
- Gnahn, D. (1998). *Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung* (Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung). Hannover.
- Gnahn, D. (1999). Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (43), 15–22.
- Gnahn, D. (2000). Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen* (Bd. 4.30.50.1., S. 1-38). Neuwied: Luchterhand.

- Gnahn, D. (2007). Zielsetzung "Lernende Organisation": Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen & E. von Nussli Rhein (Hrsg.), *Bildungseinrichtungen als "lernende Organisationen"? Befunde aus der Weiterbildung* (S. 99–115). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Goeze, A. & Hartz, S. (2008). Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (3), 68–78.
- Goeze, A., Hartz, S. & Schrader, J. (2007). *Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen*. (texte.online). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Zuletzt abgerufen am 24.05.2017. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf>
- Graebig, K. (2016). *DIN EN ISO 9001:2015 - Vergleich mit DIN EN ISO 9001:2008. Änderungen und Auswirkungen*. (Beuth Pocket, 5., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Beuth Verlag GmbH.
- Grochla, E. (1975). Organisation und Organisationsstruktur. In E. Grochla (Hrsg.), *Ree - Z (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre I, Bd. 3, 4., völlig neu gest. Aufl., S. 2846–2868)*. Stuttgart: Poeschel.
- Handeln (1997). In: Brockhaus. Die Enzyklopädie. In vierundzwanzig Bänden (Bd. 9, Gotl - Herp, 20., überarb. und aktualisierte Aufl., S. 448–449). Leipzig: Brockhaus.
- Handeln (2009). In *Der Brockhaus - Philosophie. Ideen, Denker und Begriffe* (2., erw. Aufl., S. 154–155). Mannheim: Brockhaus.
- Harney, K. (1997). Normung der Qualität in der betrieblichen Weiterbildung: Zwischen betrieblich-organisatorischer und professioneller Handlungslogik. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 185–208). Opladen: Leske+Budrich.
- Harney, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung (Weiter lernen)*. Stuttgart: Hirzel.
- Harney, K. (2000). Zwischen Arbeit und Organisation. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung*, 285–288.
- Harney, K. (2002). Weiterbildung aus Sicht des Bildungsmanagements. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 52 (2), 125–136.
- Harney, K. (2012). Zahlen und Texte. In B. Schäffer, M. Schemman & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative* (S. 89–100). Bielefeld: Bertelsmann.
- Harney, K., Jütting, D. & Koring, B. (Hrsg.). (1987). *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien* (Bd. 1). Frankfurt am Main u.a: Lang.
- Harney, K. & Krieg, B. (1983). Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. Überlegungen zur Professionsstruktur der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 33 (4), 303–312.
- Hartmann, H. (1972). Arbeit-Beruf-Profession. In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 36–52). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hartz, S. (2004). Qualität in der Weiterbildung: die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In W. Fröhlich (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (Edition Donau-Universität Krems, S. 231–248). Münster: Waxmann.
- Hartz, S. (2008). Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung, S. 251–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hartz, S. (2010). Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In C. Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–29). Weinheim: Juventa-Verl.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW* (Organisation und Pädagogik, Bd. 9). Wiesbaden: VS-Verl.
- Hartz, S. & Meisel, K. (2006). *Qualitätsmanagement* (Studientexte für Erwachsenenbildung, 2., überarb. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartz, S. & Meisel, K. (2011). *Qualitätsmanagement* (3. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartz, S. & Schardt, V. (2010). (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, S. 21–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Hartz, S. (2015). Wirksamkeitszuschreibungen von Weiterbildungseinrichtungen zur Lernerorientierten Qualitätstestierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 303–325.
- Hartz, S. & Schrader, J. (2003). Professionalisierung - Erwachsenenbildung - Fallarbeit. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (Bd. 35, S. 142–155). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hartz, S. & Schrader, J. (2009). Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung - Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, S. 319–337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren - Fünf unterschiedliche Ansätze. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 17–39). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Heid, H. (2000). Qualität - Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 41, S. 41–51). Weinheim: Beltz.
- Heinold-Krug, E., Griep, M. & Klenk, W. (2001). EFQM - Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Heinrich, M., Jähner, F. & Rhein, R. (2011). Effekte der Qualitätszertifizierung auf das Verhältnis von Profession und Organisation. *Magazin Erwachsenenbildung* (12), 1–9.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (2000a). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Einleitung in das Beiheft. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 41, S. 7–16). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.). (2000b). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3).

- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft* (Bd. 8092, 7., durchges. und aktualisierte Aufl., 9, S. 15–34). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–171). Münster: Waxmann.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2>
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung* (1), 5–19. Zugriff am 24.05.2017. Verfügbar unter [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28070/ssoar-zbbs-2000-1-helsper\\_et\\_al-professionstheorie.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28070/ssoar-zbbs-2000-1-helsper_et_al-professionstheorie.pdf?sequence=1)
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft. Weinheim u.a.: Beltz.
- Herbrechter, D. & Schwankl, C. (2010). Kultursteuerung im Kontext von Schule und Organisation. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, S. 101–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Hermeneutik (1998). In A. Regenbogen & U. Meyer (Hrsg.), *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* (Philosophische Bibliothek, Bd. 500, S. 286–287). Hamburg: Meiner.
- Hesse, H. (1999). *Ordnung und Kontingenz. Handlungstheorie versus Systemfunktionalismus* (Alber-Reihe praktische Philosophie, Bd. 60, 1. Aufl.). Freiburg (Breisgau): Alber.
- Hesse, H. (2006). Handlung. In M. Düwell, C. Hübenhal & M. H. Werner (Hrsg.), *Handbuch Ethik* (2., aktualisierte und erw., S. 396–400). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Heuer, K. & Steinkemper, E. (2009). Bibliographie der internationalen Professionalitätsdiskussion der Erwachsenenbildung 1873–1973, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen). [texte.online](http://texte.online). Zugriff am 24.05.2017. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/heuer0901.pdf>
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (34), 45–57.
- Hof, C. (1996). Überlegungen zum Konzept 'Wissen' in der Erwachsenenbildung. In S. Nolda (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 12–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hof, C. (1999). Haben Kursleiterinnen professionelle pädagogische Konzepte? Empirisch fundierte Fragen an eine Theorie erwachsenenpädagogischer Professionalität. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich & J. Wittpoth (Hrsg.), *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report*. (S. 62–71) Frankfurt, Main: DIE.
- Hof, C. (2002). Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 9–17.
- Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395–406). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Holm, U. (2012). *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung - aktuelle Bedeutungsfacetten* (texte.online). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen). Zugriff am 06.05.2014. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausg.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Homfeldt, H. G. & Walser, V. (2004). Vergleichen - Facetten zu einer sozialpädagogischen Komparatistik. In H. G. Homfeldt & K. Brandhorst (Hrsg.), *International vergleichende soziale Arbeit. Sozialpolitik - Kooperation - Forschung* (Grundlagen der Sozialen Arbeit, Band 10, S. 196-218). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren GmbH.
- Hornstein, W. & Lüders, C. (1989). Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie - Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (6), 749–769.
- Hufer, K.-P. (1999a). Politische Bildung auf dem Weiterbildungsmarkt. *Depesche (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen)* (1; Anlage 569), 14 Seiten.
- Hufer, K.-P. (1999b). Qualitätssicherung in der soziokulturellen Erwachsenenbildung. Das Beispiel Volkshochschule (VHS). *Bildung und Erziehung*, 52 (2), 749–769.
- International Organization for Standardization. (2015). *Quality Management Principles*. Vernier, Geneva: ISO Central Secretariat. Zugriff am 06.06.2017. Verfügbar unter <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/archive/pdf/en/pub100080.pdf>
- K.o.s GmbH, Projekt Koordinierungsstelle Qualität. (2011). *Porträts von Qualitätsmanagement-Modellen für die Weiterbildung* Berlin: k.o.s GmbH. Zugriff am 08.01.2017. Verfügbar unter [http://www.kos-qualitaet.de/media/de/2011\\_Publikation\\_QM\\_Modelle.pdf](http://www.kos-qualitaet.de/media/de/2011_Publikation_QM_Modelle.pdf)
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen – Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1344, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. Verfügbar unter 30-70
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Urban-Taschenbücher, Bd. 671). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalman, M. (2012a). Impulse für die Anwendung von Qualitätsmanagement. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde* (S. 179–189). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kalman, M. (2012b). Qualitätsmanagement und Einflussfaktoren. Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde* (S. 133–162). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kambartel, F. (1996). Mittel. In J. Mittelstrass (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 4. Sp-Z* (S. 903). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Kamiske, G. F. & Brauer, J.-P. (1993). *Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements*. München [u.a.]: Hanser.
- Kamiske, G. F. & Brauer, J.-P. (2011). *Qualitätsmanagement von A bis Z. Wichtige Begriffe des Qualitätsmanagements und ihre Bedeutung* (7., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Hanser. <https://doi.org/10.3139/9783446428126>

- Kelle, U. (2006). Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung* (S. 117–134). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verl.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8 (2). Zugriff am 24.05.2017. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/243/537>
- Kieser, A. (2006a). Managementlehre und Taylorismus. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (6., erw. Aufl., S. 93–132). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, A. (2006b). Max Webers Analyse der Bürokratie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (6., erw. Aufl., S. 63–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-C. Lingelbach et al. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft - Eine Einführung* (Funk-Kolleg, Bd. 3, S. 126–153). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Klafki, W. (1977). Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern. In Blankertz Herwig (Hrsg.), *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern: Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.-31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. & Tippelt, R. (2008a). Qualitätssicherung im Bildungswesen - Eine aktuelle Zwischenbilanz. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen - Eine aktuelle Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (53), 7–13 [Themenheft]. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2008b) *Qualitätssicherung im Bildungswesen - Eine aktuelle Zwischenbilanz* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (53). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klüber, K. & Löwe, C. R. (2006). Qualitätsmanagement und Zertifizierung in Bildungsorganisationen auf der Basis des internationalen Standards DIN EN ISO 9001:2000 (Grundlagen der Weiterbildung, 2., überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL - Zentrum für Interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen.
- Kluchert, G. (2012). Bildungsreform. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, U. Sandfuchs & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE* (UTB, S. 181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kneer, G. & Schroer, M. (2009). *Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft - Eine Einführung*. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoll, J. (2010). Methoden. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl & Arnold-Nolda-Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425, 2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kojima, T. (2009). Eine Antwort auf die pädagogischen Antinomien? Beschreibung anhand des Foucault'schen Ansatzes. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85 (1), 113–129.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung. (1973). *Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (Köln). -KGST- 1. Nachdr* (Bd. 3). München: Gersbach; Der Bundesminister f. Bildg. u. Wissenschaft.



- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung - politischer Handlungsbedarf. Dokumentation der Fachtagung der KAW vom 25.-26. Juni 2002 Bonn, Röttgen.*
- Koring, B. (1987). Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen in Anschluss an Oevermann. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien* (Bd. 1, S. 358–400). Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Koring, B. (1988). Professionalisierung der Erziehungswissenschaft? Untersuchungen zur Permanenz des Theorie-Praxis-Problems. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 22 (1-2), 39–86.
- Koring, B. (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koring, B. (1990a). Professionalisierungsdiskussion und Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung. In E. Nuissl, H. Siebert, J. Weinberg & H. Tietgens (Hrsg.), *Professionalisierung - Professionalität - Humor und Erwachsenenbildung* (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bd. 25, S. 10–21). Frankfurt (Main): Pädag. Arbeitsstelle Dt. Volkshochschul-Verb.
- Koring, B. (1990b). Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Literaturbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (2), 259–273.
- Koring, B. (1992a). Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 171–199). Opladen: Leske und Budrich; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koring, B. (1992b). Methode und Professionalität in Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 40, 371–378.
- Koring, B. (1992c). Perspektiven für die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 46 (6), 707–717.
- Koring, B. (1993). Takt, Methode und Professionalität in der Pädagogik. *Pädagogik und Schulalltag*, 48 (3), 226–232.
- Koring, B. (1996). Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 303–339). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung* (DIE-Reports zur Weiterbildung). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff am 08.01.2017. Verfügbar unter URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf)
- Kraft, S. & Seitter (2009). Zwischen normativer Vorgabe und individueller Profilierung: Professionalitätsentwicklung im Spannungsfeld von politischen, verbandlichen und individuellen Interessen. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (Schriftenreihe Tell, 1. Aufl., S. 187–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Kraft, S., Seitter, W. & Kollwe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraul, M., Marotzi, W. & Schweppe, C. (2002). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krenzler-Behm, D. (2013). *Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung. Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik* (TransÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, Band 58). Berlin Germany: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche.
- Krings, H. (1985). Methode. In Görres-Gesellschaft (Hrsg.), *Staatslexikon* (Bd. 3, 7., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 1128–1132). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen* (UTB für Wissenschaft Große Reihe Pädagogik, Bd. 8178, 1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH; Reinhardt.
- Kron, F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik. Mit 12 Tabellen* (UTB Große Reihe Pädagogik, Bd. 8038, 7., vollst. überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2013). *Grundwissen Pädagogik. Mit 12 Tabellen* (UTB, Bd. 8038, 8., aktualisierte Aufl.). München u.a.: Reinhardt.
- Kühl, S. (2010). Die formale Seite der Organisation. Überlegungen zum Konzept der entschiedenen Entscheidungsprämissen. (Working Paper Nr. 2). Universität Bielefeld. Zugriff am 24.05.2017. Verfügbar unter [http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan\\_Kuehl/pdf/Formale-Seite-Workingpaper-1-25052010-endgultig.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Formale-Seite-Workingpaper-1-25052010-endgultig.pdf)
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (1), 83–106.
- Kuper, H. (2002). Stichwort: Qualität im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (4), 533–551.
- Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie* (Einsichten). Bielefeld: Transcript-Verl.
- Kurtz, T. (2004). Organisation und Profession im Erziehungssystem. In W. Böttcher (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (Bd. 2). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kurtz, T. (2010). Organisation und Profession als Mechanismen gesellschaftlicher Strukturbildung. *Soziale Passagen*, 1 (2), 15–28.
- Kurtz, T. (2014). Professionalisierung. In G. Endruweit (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (UTB, Bd. 8566, 3., völlig überarb. Aufl., S. 368–369). Konstanz: UVK-Verl.-Ges; UTB.
- Lautmann, R. (2011). Sanktion. In W. Fuchs-Heinritz (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (5., überarb, S. 598). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Lenk, H. (Hrsg.). (1977). *Handlungstheorien interdisziplinär IV. Kritische Informationen. Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien und spezielle systemwissenschaftliche Ansätze*. München: Fink.
- Lenk, H. (Hrsg.). (1980a). *Handlungstheorien interdisziplinär I: Handlungslogik, formale und sprachwissenschaftliche Handlungstheorien* (Bd. 62). München: Fink.
- Lenk, H. (1980b). Vorwort des Herausgebers zum Gesamtwerk. In H. Lenk & W. Brennenstuhl (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär I: Handlungslogik, formale und sprachwissenschaftliche Handlungstheorien* (Bd. 62, S. 9–14). München: Fink.
- Liebold, C. (1998). *Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung* (Deutschland/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.) (QS-Materialien zur Qualitätssicherung in der Jugendhilfe).
- Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit* (Supplemente, Bd. 6, 2., korrigierte Aufl.). München: Fink.

- Lorenz, K. (1984). Methode. In J. Mittelstrass (Hrsg.), *enz // Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (Bd. 2 H-O, S. 876–879).
- Lorenz, K. (2008). Handlung. In *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen* (3rd ed., S. 33–37). Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Lüdtke, H. (1994). Zielorientierung. In W. Fuchs-Heinritz (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3., völlig neu bearb. und erw, S. 768). Opladen: Westdt. Verl.
- Ludwig, J. (2011). Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung. In W. Gieseke & H. Tietgens (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 365–372). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Mania, E. (2012). Individuelle und kollektive Professionalisierung - am Beispiel einer Fortbildung im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung. *Der pädagogische Blick - Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 20 (4), 18–29.
- Mania, E. & Strauch, A. (2010). Personal in der Weiterbildung. In *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010* (DIE spezial, S. 75–92). Bielefeld: Bertelsmann.
- Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (1), 1–20.
- Matthes, J. (1992). The Operation Called "Vergleichen". In J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (Bd. 8, S. 75–99). Göttingen: O. Schwartz.
- Matzen, J. & Flörcken-Erdbrink, H. (2004). Das hört nicht auf. Nie hört das auf." Oder: Qualitätsentwicklung im LQW im Evangelischen Bildungszentrum Bad Bederkesa - Heimvolkshochschule. In R. Zech (Hrsg.), *Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis* (Bd. 10, 1. Aufl., S. 51–60). Hannover: Expressum-Verl.
- Mauz, A. & Sass, H. von (Hrsg.). (2011a). *Hermeneutik des Vergleichs. Strukturen, Anwendungen und Grenzen komparativer Verfahren ; [Tagung ... im November 2008 am Zürcher Kompetenzzentrum für Hermeneutik ...]* (Interpretation Interdisziplinär, Bd. 8). Würzburg: Königshausen u. Neumann; Königshausen & Neumann.
- Mauz, A. & Sass, H. von (2011b). Vergleiche verstehen. Einleitende Vorwegnahmen. In A. Mauz & H. von Sass (Hrsg.), *Hermeneutik des Vergleichs. Strukturen, Anwendungen und Grenzen komparativer Verfahren ; [Tagung ... im November 2008 am Zürcher Kompetenzzentrum für Hermeneutik ...]* (Interpretation Interdisziplinär, Bd. 8, S. 1–21). Würzburg: Königshausen u. Neumann; Königshausen & Neumann.
- Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme. Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In T. Ellwein, J. J. Hesse, R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft* (Bd. 1, S. 89–110). Baden Baden: Nomos.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (2).
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010a). Design. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Mayring, P. (2010b). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual., überarb.). Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2010c). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Mayring, P. (2012). Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke & E. v. v. Kardorff (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55628, 9. // Orig.-Ausg., 5 // Originalausgabe, 11. Auflage, S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.; rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2012). Inhaltsanalyse. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, U. Sandfuchs & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE (UTB, S. 83–84)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). // 3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.), S. 323–333). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Meilhammer, E. (2011). Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 239–244)*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Meise, V. (2001). *Ordnungsrahmen zur prozessorientierten Organisationsgestaltung. Modelle für das Management komplexer Reorganisationsprojekte*. Hamburg: Kovač.
- Meisel, K. (1999). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung-Weiterbildung* (S. 430–442). Opladen: Leske + Budrich.
- Meisel, K. (2001). *Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meisel, K. (2005). Qualitätsentwicklung erfordert Professionsentwicklung. In O.A. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: Neue Herausforderung an Weiterbildungsanbieter - eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe* (S. 19–28). Berlin: Zukunft im Zentrum.
- Meisel, K. (2008). Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft., Bd. 53, S. 108–121).
- Meisel, K. (2009). Professionalitätsentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisationen. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (Schriftenreihe Teil, 1. Aufl., S. 233–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Meisel, K. & Dollhausen, K. (2006). Erwachsenenpädagogische Qualität als Ziel des Qualitätsmanagements. In W. Markert (Hrsg.), *Qualität des beruflichen Lernens in der Weiterbildung* (S. 57–67). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Merchel, J. (2010). *Evaluation in der sozialen Arbeit. Mit 11 Tabellen* (UTB Soziale Arbeit, Bd. 3395). München: Reinhardt.
- Merchel, J. (2013). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (4., aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Merchel, J. (2015). *Evaluation in der Sozialen Arbeit* (UTB Soziale Arbeit, Studierende, Bd. 3395, 2., aktual. Aufl.). München: UTB; Reinhardt.

- Merk, R. (1992). *Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen* (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied: Luchterhand.
- Merk, R. (1998). *Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen* (Grundlagen der Weiterbildung, 2., überarb. Aufl.). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Methode (1976). In Klaus, G. & Buhr Manfred (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch. Bd. 2: Lamaismus bis Zweckmäßigkeit* (12., gegenüber d. 10., neubearb., unveränd, S. 792–795). Leipzig: Bibliogr. Inst. [u.a.].
- Meueller, E. (1998). Erwachsenenbildung als Ware. In W. Markert (Hrsg.), *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung* (S. 54–81). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Meyer, I. (2011). Text. In W. Fuchs-Heinritz (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (5., überarb // 5., überarb. Aufl., S. 684). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften; VS Verl. für Sozialwiss.
- Meyer, H. & Jank, W. (2014). *Didaktische Modelle. Buch als E-Book*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen*. (S. 19–45). Koenigstein, Taunus: Scriptor.
- Meyer-Drawe, K. (1994). "Bei Lichte betrachtet" - Ein phänomenologischer Versuch, die Transzendentalstheorie zu verstehen. In W. Fischer & D. Benner (Hrsg.), *Colloquium paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik* (1. Aufl., S. 71–84). Sankt Augustin: Academia-Verl.
- Mieg, H. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 342–349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mittel (1998). In A. Regenbogen & U. Meyer (Hrsg.), *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* (Philosophische Bibliothek, Bd. 500, S. 416). Hamburg: Meiner.
- Mittel (1976). In G. Klaus & M. Buhr (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch. Bd. 2: Lamaismus bis Zweckmäßigkeit* (12., gegenüber d. 10., neubearb., unveränd, S. 803). Leipzig: Bibliogr. Inst. [u.a.].
- Möller, S. (2012). Inhaltsanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 381–394). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Morgan, G. (2008). *Bilder der Organisation (/Management - Die blaue Reihe)*, 4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta; Schäffer-Poeschel.
- Müller, B. (2012). Diagnosen des Fallverstehens. Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildung-, Gesundheit- und Sozialbereich, 32 (125), 95–109. Zugriff am 30.01.2017. Verfügbar unter [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/43760/ssoar-widersprueche-2012-125-muller-Diagnosen\\_des\\_Fallverstehens.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/43760/ssoar-widersprueche-2012-125-muller-Diagnosen_des_Fallverstehens.pdf?sequence=1)
- Nittel, D. (1996). Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (5), 731–750.
- Nittel, D. (1997). Teilnehmerorientierung - Kundenorientierung - Desorientierung...? Votum zugunsten eines "einheimischen" Begriffs. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 163–184). Opladen: Leske+Budrich.
- Nittel, D. (1998) Das Projekt "Interpretationswerkstätten". Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In *Grundlagen der Weiterbildung e.V.* (Bd. 9.20.30.9, S. 1–16). Neuwied u.a.: Luchterhand.

- Nittel, D. (1999). Von der Teilnehmerorientierung zur "Kundenorientierung" - Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für die pädagogische Feldanalysen. In R. Arnold & W. Gieseke (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft - Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven* (/ Rolf Arnold und Wiltrud Gieseke (Hrsg.) ; Bd. 1, S. 161–184). Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann; DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Nittel, D. (2004a). Die Pioniergeneration für Diplom-Pädagogen als "knowledge worker"? Individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung im Feld des außerschulischen Bildungswesens. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (Biographie und Profession. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. ZBBS-Buchreihe, Bd. 1, S. 93–104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (2004b). Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 342–357.
- Nittel, D. (2010). Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 44–55.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der "individuellen Professionalisierung". Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *Bios*, 21 (1), 124–145.
- Nuissl, E. (1997). Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation. In K. Meisel (Hrsg.), *Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung* (DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Bd. 12, S. 13–20). Frankfurt/M.: DIE.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl., S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1997). Die Archetektorik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. Vorwort zu Andreas Wermet: *Professioneller Habitus im Recht*. In A. Wernet (Hrsg.), *Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern* (S. 7–19). Berlin: Ed. Sigma.
- Oevermann, U. (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E. M. von Harrach, T. Löhr & O. Schmidtke (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts* (S. 57–77). Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *Die Hochschule* (14), 15–51.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 23, S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Organisation (1995). In H. Corsten (Hrsg.), *Lexikon der Betriebswirtschaftslehre* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 693). München: Oldenbourg.

- Pahl, V. (2002). Auf das Eigeninteresse der Anbieter setzen. Bundespolitik für mehr Qualität in der Erwachsenenbildung. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 9 (3), 38–40.
- Paradox (1998). In A. Regenbogen & U. Meyer (Hrsg.), *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* (Philosophische Bibliothek, Bd. 500, S. 482 f.). Hamburg: Meiner.
- Pätzold, H. & Bruns, H. (2013). Inklusion als Qualität - Zu Rolle und Potential des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätsmanagementsystemen der Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek & K.-E. Ackermann (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 89–100). Bielefeld: Bertelsmann.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Peters, R. (2005). Jongleure ohne Profession? Kritische Anmerkungen zu einer Berufskultur. *Erwachsenenbildung* (2), 60–65.
- Peters, R. (2010). Erwachsenenbildung als Profession. Theoretische Perspektiven auf die Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–20.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pfadenhauer, M. (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Pfadenhauer, M. & Sander (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 361–378). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Pfitzinger, E. (2009). *Projekt DIN EN ISO 9001:2008. Vorgehensmodell zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems* (Qualität : Praxis, 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin: Beuth.
- Pfitzinger, E. (2015). Wesentliche Inhalte der Revision DIN EN ISO 9001:2015. *CERTQA News* (9), 4–7.
- Picot, A. (2007). Organisation. In R. Köhler, H.-U. Küpper & A. Pflingsten (Hrsg.), *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft* (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, ; Bd. 1, 6., vollst. neu gestaltete Aufl., S. 1279–1298). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Pieper, G., Tietgens, H. & Venth, A. (1984). *Anregungen zu einer Fortbildungsdidaktik*. Frankfurt (Main): Pädag. Arbeitsstelle Dt. Volkshochschul-Verb.
- Pongratz, L. A. (2008). Lebenslanges Lernen. In A. Dzierzbicka (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung* (2., erw. Aufl., S. 162–171). Wien: Löcker.
- Pongratz, L. A. (2009). *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna - Lissabon - Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh.
- Power, M. (Ed.). (2010). *The audit society. Rituals of verification* (Reprinted.). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Precht, P. (2008). Handlung. In P. Precht & F.-P. Burkard (Hrsg.), *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen* (3., erw. u. aktualisierte Aufl., S. 230–232). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Quitterer, J. (2011). Bedingungen. In H. Krings, P. Kolmer, A. G. Wildfeuer & W. Högbe (Hrsg.), *Neues Handbuch // Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Orig.-Ausg., S. 291–302). Freiburg im Breisgau: Alber.

- QZ-online.de Portal für Qualitätsmanagement. *Annex SL - Leitfaden für die Entwicklung und Überarbeitung von ISO-Standards*. 18.11.2013.
- Rädiker, S. (2006). Die Wirkungen der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Praxis der Weiterbildungsorganisationen. In R. Zech (Hrsg.), *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung - Anwendung - Wirkung* (S. 201–220). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rahe, W. (2007). Die Qual der Wahl - Eine Online-Befragung zur Eignung von Qualitätsmanagement-Modellen für die Weiterbildung. In W. Bender & R. Zech (Hrsg.), *... denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation; Fallstudien zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung* (S. 20–34). Hannover: Expressum-Verl.
- Rau, T. (2011). *Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990* (1. Aufl.). Berlin: Beuth.
- Realistische Wendung. In W. Böhm (2000), *Wörterbuch der Pädagogik* (15., überarb. Aufl., S. 28–29). Stuttgart: Kröner.
- Reckwitz, A. (1997). *Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten*. Opladen: Westdt. Verl.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (1. Aufl.). Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1999. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 304–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2009). Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 169–182). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Reetz, B. & Heldmann, K. U. (2006). Neue Verwaltungssteuerung und Fortbildung in Hessen. *Lernerorientierte Qualitätstestierung als Muster*, 12 (6), 293–297.
- Reimann, G. (2012). *Erfolgreiches Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9001:2008. Lösungen zur praktischen Umsetzung - Textbeispiele, Musterformulare, Checklisten* (Praxis Qualität, 2., überarb. Aufl.). Berlin: Beuth.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (Einführung Erziehungswissenschaft). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Rohbeck, J. (1996). Mittel/Zweck. In P. Prechtel & F.-P. Burkard (Hrsg.), *Metzler-Philosophie-Lexikon. Begriffe und Definitionen* (2., erw. und aktualisierte Aufl., S. 380). Stuttgart: Metzler.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Ruhloff, J. (1979). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ruhloff, J. (1994). Problematisierender Vernunftgebrauch, Skepsis, Praktisch-Pädagogische Produktivität. In W. Fischer (Hrsg.), *Colloquium paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendalkritischer und skeptischer Pädagogik* (S. 107–122). Sankt Augustin: Academia-Verl.
- Ruhloff, J. (1996). Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Bd. 2, S. 148–157). Schneider Verlag Hohengehren.



- Ruhloff, J. (1998). Lernen des Lernens? In J. Rekus (Hrsg.), *Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft ; [für Karl Gerhard Pöppel zum 70. Geburtstag]* (S. 83–94). Weinheim: Juventa-Verl.
- Ruhloff, J., Poenitsch, A. & Ballauff, T. (Hrsg.). (2004). Theodor Ballauff - Pädagogik der "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit" (Pädagogische Klassiker des 20. Jahrhunderts). Weinheim: Juventa-Verl.
- Ruhloff, J. (2008a). Schulsystem und betriebswirtschaftliche Logik: ein Widerspruch? *topologik.net* (3). Nach einem Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Zürich am 19. April 2007.
- Ruhloff, J. (2008b). Zertifizierung. In A. Dzierzbicka (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung* (2., erw. Aufl., S. 313–322). Wien: Löcker.
- Ruhloff, J., Poenitsch, A. & Ballauff, T. (Hrsg.). (2004). Theodor Ballauff - Pädagogik der "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit" (Pädagogische Klassiker des 20. Jahrhunderts). Weinheim: Juventa-Verl.
- Sass, H. von (2011). Vergleiche(n). Ein hermeneutischer Rund- und Sinkflug. In A. Mauz & H. von Sass (Hrsg.), *Hermeneutik des Vergleichs. Strukturen, Anwendungen und Grenzen komparativer Verfahren // Strukturen, Anwendungen und Grenzen komparativer Verfahren ; [Tagung ... im November 2008 am Zürcher Kompetenzzentrum für Hermeneutik ...]* (Interpretation Interdisziplinär, Bd. 8, S. 25–47). Würzburg: Königshausen u. Neumann; Königshausen & Neumann.
- Schäffter, O. (1987). Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens (Hrsg.), *Wissenschaft und Berufserfahrung* (S. 147–171). Bad Heilbrunn/Obb.: Julia Klinkhardt.
- Schäffter, O. (1988). Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 38 (2), 104–110.
- Schäffter, O. (1994). Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In *Grundlagen der Weiterbildung (GdW) – Praxishilfen* (4.10.20, S. 1–20). Neuwied: Luchterhand.
- Schäffter, O. (2001). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2004). Methoden. In H. Schaub & K. G. Zenke (Hrsg.), *Wörterbuch Pädagogik* (Bd. 32521, 6. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schemmann, M. (2011). Das Konzept der institutionellen Staffelung nach Hans Tietgens - Eine Re-Interpretation aus neo-institutionalistischer Sicht. In W. Gieseke & H. Tietgens (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 337–344). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schemmann, M. & Herbrechter, D. (2011). Lernen im Lebenslauf: Programmatik, Empirie, Theorie. Studienbrief im Rahmen des Studienprogramms Bildungsmanagement der Universität Kassel. Kassel: UNIKIMS.
- Schenk, G. (1990). Vergleich. In H. J. Sandkühler & A. Regenbogen (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 4; R-Z* (Bd. 4, S. 698–701). Hamburg: Meiner.

- Schenk, G. & Krause, A. (2001). Vergleich. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 11, S. 677–680). Basel: Schwabe.
- Schicke, H. (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel - theoretisches Konstrukt - narrative Methodologie - Interpretation* (Erziehungswissenschaften). Opladen: Budrich UniPress.
- Schicke-Gerke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiersmann, C. (1988). Stand und Perspektiven der Professionalisierungsforschung. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Ende der Professionalisierung?: Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung u. Forschung. Jahrestagung 1987 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. (Tagungsberichte, Bd. 17, S. 257–278). Bremen: Universität.
- Schiersmann, C. (2002). Zweierlei Herausforderungen. Die Wissenschaft von der Weiterbildung angesichts der Qualitätsdebatte. *DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (III), 25–28.
- Schimpf, S. (1997). Wissens- und Wortschatzvariationen im Bereich der Sexualität. Untersuchungen anhand ausgewählter Zeitschriftentexte (Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte, Bd. 33). Frankfurt am Main: Lang.
- Schlömerkemper, J. (2010). Antinomien in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8443, 1. Aufl., S. 288–291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schluchter, W. (2000). Handlungs- und Strukturtheorie nach Max Weber. In W. Schluchter (Hrsg.), *Individualismus, Verantwortungsethik und Vielfalt* (S. 86–103). Weilerswist: Velbrück.
- Schlutz, E. (1995). Zur Qualitätssicherung als Professionsaufgabe. In K. Meisel (Hrsg.), *Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium* (DIE-Materialien für die Weiterbildung, S. 27–33). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Schlutz, E. & Siebert, H. (Hrsg.). (1988). *Ende der Professionalisierung?: Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung u. Forschung. Jahrestagung 1987 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft fuer Erziehungswissenschaft*. (Tagungsberichte, Bd. 17). Bremen: Universität.
- Schmerfeld, J. (2004). Welches (organisationale und/oder personale) Wissen wird im Qualitätsmanagement ausgeschlossen? *REPORT*, 27.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2, 1. Aufl., S. 835–864). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schmidt-Herta, B. & Aust, K. (2012). Weiterbildung des pädagogischen Personals als Anforderung des Qualitätsmanagements. *Der pädagogische Blick - Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 20 (1), 30–41.
- Schmitz, E. (1980). "Recurrent education", "lifelong learning", "education permanente". In G. Dahm (Hrsg.), *Wörterbuch der Weiterbildung* (S. 285–289). München: Kösel.
- Schmitz, E. (1984). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In E. Schmitz & D. Lenzen (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband; Bd. 11, S. 95–123). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Schneider, W. L. (2008). *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber - Parsons - Mead - Schütz* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90934-9>
- Scholz, H. (2013). *Qualität für Bildungsdienstleistungen. Qualitätssicherung und -entwicklung nach DIN EN ISO 9001, DIN ISO 29990, DVWO und AZAV* (Praxis, 2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Beuth.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung - ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung, S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2010a). Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden der Erwachsenenbildung. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (EB Buch, S. 71–100). Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Schrader, J. (2010b). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 267–284.
- Schrader, J. (2010c). Teilnehmerorientierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (2. Aufl., S. 284–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011a). Professionalität für die Erwachsenenbildung: Hans Tietgens Plädoyer als bleibende Herausforderung. In W. Gieseke & H. Tietgens (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 384–390). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schrader, J. (2011b). *Struktur und Wandel in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J., Hohmann, R. & Hartz, S. (Hrsg.). (2010). *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (EB Buch, 1. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Schreier, J. (1990). Hermeneutik. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 2. F-K*. (S. 538–548). Hamburg: Meiner.
- Schreyögg, G. (2010). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung; mit Fallstudien* (Online Plus, 5., vollst. überarb. und erw. Aufl., 2., korr. Nachdr.). Wiesbaden: Gabler.
- Schulenberg, W. (1972). Erwachsenenbildung als Beruf. In W. e. a. Schulenberg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (Bd. 91, S. 7–23). Braunschweig: Westermann.
- Schützeichel, R. (2007). Laien, Experten, Professionen. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (Erfahrung - Wissen - Imagination, Bd. 15, S. 546–587). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Schwemmer, O. (1996a). Ziel. In J. Mittelstrass (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 4. Sp-Z* (S. 849). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Schwemmer, O. (1996b). Zweck. In J. Mittelstrass (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 4. Sp-Z* (S. 865–868). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Scott, R. W. (1968). Konflikte zwischen Spezialisten und bürokratischen Organisationen. In R. Mayntz (Hrsg.), *Bürokratische Organisation* (S. 201–216). Köln: Kiepenheuer u. Witsch.
- Seghezzi, H.-D. (1994). *Qualitätsmanagement - Ansatz eines St. Gallener Konzepts. Integriertes Qualitätsmanagement Entwicklungstendenzen*. Tübingen: Schäffer-Poschel.

- Seghezzi, H.-D. (2007). Konzepte – Modelle – Systeme. In W. Masing, T. Pfeifer & R. Schmitt (Hrsg.), *Handbuch Qualitätsmanagement* (5., vollst. neu bearb. Aufl., S. 157–171). München: Hanser.
- Seidenfaden, F. (1966). *Der Vergleich in der Pädagogik*. Braunschweig: Westermann.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 3., aktualisierte und erw. Aufl.). Bielefeld: WBV.
- Seitter, W. (Hrsg.). (2009). *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (Schriftenreihe Tell, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91765-8>
- Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft* (S. 122–137). Weinheim u.a.: Beltz.
- Severing, E. (2009). Wissensmanagement - durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen. In R. Arnold (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 27, 4., unveränd. Aufl., S. 137–158). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Siebert, H. (1990). Von der Professionalisierung zur Professionalität? *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), 283–288.
- Siebert, H. (1995). Qualitätssicherung - pädagogisch gesehen. *DVV-Magazin Volkshochschule* (2), 10–15.
- Siebert, H. (2003). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (Grundlagen der Weiterbildung, 4., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Luchterhand.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Siegwart, G. (2011). Regel. In H. Krings, P. Kolmer, A. G. Wildfeuer & W. Högbe (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Orig.-Ausg, S. 1864–1874). Freiburg im Breisgau: Alber.
- Soeffner, H.-G. & Hitzler, R. (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung: über methodisch kontrolliertes Verstehen. In N. Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 28–54). Opladen: Westdt. Verl.
- Somm, I. (2001). Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik, 47* (5), 675–691.
- Speck, O. (2004). Marktgesteuerte Qualität - eine neue Sozialphilosophie? In F. Peterander, O. Speck & R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. 3 Tabellen* (2., völlig neu bearb. Aufl., S. 15–30). München: Reinhardt.
- Spiegel, H. v. (2011). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (utb.de Bachelor-Bibliothek, Bd. 8277, 4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Spiewok, B., Telemann, H., Feller, N. & Bade, C. (2015). Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Analyse der Wirkstoffe von Qualitätsmanagementsystemen auf Arbeitsprozesse bei hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter/-innen an sächsischen Volkshochschule (LIWF Werkstattberichte, Bd. 1, 1. Aufl.). Ulm: Klemm + Oelschlägel.
- Stadelhofer, E. & Freese H. (1974). Professionalisierung in der Weiterbildung - Eine kritische Begriffsanalyse. *Das Forum - Zeitschrift der Volkshochschulen Bayerns*, 9., 15–25.

- Stauss, B. (2001). Qualitätsmanagement in Organisationen – DIN ISO 9000 und TQM auf den Prüfstand. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand* (S.205–223). Wiesbaden: Gabler.
- Steinmann, H. & Schreyögg, G. (2005). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung; Konzepte - Funktionen - Fallstudien* (Lehrbuch, 6., vollst. überarb). Wiesbaden: Gabler.
- Steinvorth, U. (1.-1. (1973). Regel. In H. Krings, Baumgartner Hans Michael & C. Wild (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe: Bd. 4* (Bd. 4, S. 1212–1220). München: Kösel.
- Stephan, P. (1995). Was bringt die DIN ISO 9000 ff. dem Weiterbildungsbereich? In K. Meisel (Hrsg.), *Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium* (DIE-Materialien für die Weiterbildung, S. 38–46). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 41–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement* (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Bd. 5). Münster, New York: Waxmann.
- Straub, J. (1997). Handlungstypologische Unterscheidungen und Formen der Handlungserklärung. In H. Mandel (Hrsg.), *Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. Schwerpunktthema Wissen und Handeln* (S. 891–895). Göttingen [etc.]: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin: W. de Gruyter.
- Straub, J. (2002). Differenzierungen der psychologischen Handlungstheorie. Dezentrierungen des reflexiven, autonomen Subjekts. *Journal für Psychologie*, 10 (4), 351–379. Zugriff am 12.01.2017. Verfügbar unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2805>
- Straub, J. (2010a). Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In G. Cappai, S. Shimada & J. Straub (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns* (Kultur und soziale Praxis, S. 39-99). Bielefeld: Transcript.
- Straub, J. (2010b). Handlungstheorie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 108–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Straub, J. & Werbik, H. (Hrsg.). (1999). *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Strauss, A. (1985). Work and the Division of Labor. *The Sociological Quarterly*, 26 (1), 1–19.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 205–223.
- Terhart, E. (1990). Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28, S. 151–170). Braunschweig: Technische Univ. Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss. Abt. Sozialarbeitswiss.

- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6).
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft (S. 202–224). Weinheim u.a.: Beltz.
- Tesak, G. (2003). Handlung. In W. D. Rehfus (Hrsg.), *Online-Wörterbuch Philosophie-Das Philosophielexikon in Internet // Handwörterbuch Philosophie* (Bd. 8208). Göttingen: UTB; Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thesen in Anschluss an Zitate von Hans Tietgens (Anhang: Unterlage E zur Interpretationswerkstatt) (1998). In R. Arnold (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung* (S. 1–3). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Thiersch, H. (2002). Sozialpädagogik - Handeln in Widersprüchen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Bd. 3, S. 209–222). Opladen: Leske + Budrich.
- Tietgens, H. (1962a). Die Volkshochschulen und ihre Mitarbeiter. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Erwachsenenbildung 1962* (S. 7–12). Oberhausen.
- Tietgens, H. (1962b). Warum hauptberufliche Mitarbeiter? *Volkshochschule im Westen*, 14 (5), 255–258.
- Tietgens, H. (1964). *Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1964). Zur Ausbildung hauptberuflicher Mitarbeiter in den Volkshochschulen. *Kulturarbeit: Monatsschrift für Kultur und Heimatpflege* 16 (12), 232–236.
- Tietgens, H. (1965). Zur Ausbildung hauptberuflicher Mitarbeiter in den Volkshochschulen. *Volkshochschule im Westen* 17 (1), 8–12.
- Tietgens, H. (1966). Wandlungen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2), 144–158.
- Tietgens, H. (1970). Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens, W. Mertinett & D. Sperling (Hrsg.), *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 7–172)*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Tietgens, H. (1972). Erfahrung mit Vorbereitungsseminaren. In W. e. a. Schulenberg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (Bd. 91, S. 175–200). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1973). Tätigkeitsfelder innerhalb der Erwachsenenbildung. In D. Pinkerneil (Hrsg.), *Alternativen. Die Berufsaussichten des Geisteswissenschaftlers außerhalb der Schule* (S. 139–152). Kronberg.
- Tietgens, H. (1974). Professionalisierung der öffentlichen Weiterbildungsinstitute. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik* (S. 165–180). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Tietgens, H. (1976a). *Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen* (4. Aufl.) (Blätter zur Berufskunde Nr. 3). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Tietgens, H. (1976b). Zum Berufsbild der Mitarbeiter an Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 26 (2), 99–107.
- Tietgens, H. (1979a). Arbeitsplatzsituation von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern. In W. Gieseke, H. Tietgens & A. Venth (Hrsg.), *Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Aspekte zur methodischen Erschließung eines*

- arbeitsplatzbezogenen Lernansatzes am Beispiel der Arbeit mit Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung.* (S. 9–27). Frankfurt/M., Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, Pädagogische Arbeitsstelle.
- Tietgens, H. (1979b). Bildung und Lernen in der Volkshochschule. *Volkshochschule im Westen*, 31 (3), 118–120.
- Tietgens, H. (1980a). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (Bd. 204, S. 177–235). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (Hrsg.). (1980b). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (Bd. 204). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1980c). Vorbemerkungen. In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (Bd. 204, S. 1–7). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1983a). *Leiter - Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter - pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1983b). *Mitarbeiter an Volkshochschulen*. Frankfurt (Main): PAS/DVV.
- Tietgens, H. (1983c). *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*. Frankfurt (Main): PAS/DVV.
- Tietgens, H. (1984a). Teilnehmerorientierung. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung* (Bd. 11, S. 446–450). Stuttgart: Klett.
- Tietgens, H. (1984b): Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Verwaltung. In Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.), *VHS-Verwaltungsmitarbeiter-Tagung* (I, S. 7–13). Frankfurt (Main): HVV.
- Tietgens, H. (1985). *Hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen* (Arbeitspapiere der PAS/DVV Nr. 102). Frankfurt (Main): PAS/DVV.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1987). Vorbemerkungen. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrungen. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung* (S. 9–15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1988a). *Leiter - Leitern und pädagogischer Mitarbeiter - pädagogische Mitarbeitern an Volkshochschulen* (6. Aufl.) Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Tietgens, H. (1988b). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. u. a. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 28–75). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1988c). Professionalität in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 38 (2), 87–101.
- Tietgens, H. (1988d). Vorbemerkungen. In W. u. a. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 7–9). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1989a). Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In E. M. Hoerning & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz* (S. 76–83). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Tietgens, H. (1989b). Professionalität als Orientierungskriterium in der Praxis. *BAG-Mitteilungen*, 35 (12), 7–17.
- Tietgens, H. (1990a). Studium - Profession - Beruf und Beratung. In G. e. a. Strunk (Hrsg.), *Mündigkeit der Christen, Zukunft der Kirche? Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Tradition und Reform: Gottfried Buttler zum 60. Geburtstag* (S. 169–177). Darmstadt: Bogen Verlag.
- Tietgens, H. (1990b). Studium und Fortbildung für die Professionalität. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 40 (4), 313-318.
- Tietgens, H. (1991a). Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. u. a. Gieseke (Hrsg.), *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem?* (S. 107–114). Kassel: GhK.
- Tietgens, H. (1991b). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens (Hrsg.), *Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung* (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 1, S. 140–157). PAS/DVV.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1994). *Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen* (Blätter zur Berufskunde, 7. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tietgens, H. (Hrsg.). (1997a). *Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996; [Zum 75. Geburtstag von Hans Tietgens]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1997b). Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung? In H. Tietgens (Hrsg.), *Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996; [Zum 75. Geburtstag von Hans Tietgens]* (S. 149–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1998). Maßgaben der Professionalität. In R. Klein & G. Reutter (Hrsg.), *Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung* (S. 39–45). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Tietgens, H. (1999a). Gibt es heute noch ein ethisches Selbstverständnis für die Volkshochschularbeit? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 49 (1), 79–83.
- Tietgens, H. (1999b). Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist ... In R. Evers (Hrsg.), *Leben lernen. Beiträge der Erwachsenenbildung; zum 65. Geburtstag von Gerhard Breloer* (S. 89–103). Münster: Waxmann.
- Tietgens, H. & Claro, R. (1978). *Orientierung und Einführung für neue Kursleiter* (Arbeitspapiere der PAS/DVV Nr. 74). Frankfurt (Main): PAS/DVV
- Tippelt, R. (2010). Didaktische Handlungsebenen. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl & Arnold-Nolda-Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425, 2., überarb. Aufl., S. 66–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R. (2011). Eröffnungsrede anlässlich der akademischen/wissenschaftlichen Feier für Prof. Dr. Hans Tietgens. In W. Gieseke & H. Tietgens (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin.* (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Titscher, S., Wodak, R., Meyer, M. & Vetter, E. (1998). *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-87302-6>
- Töpfer, A. (Hrsg.). (2012). *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. Bielefeld: Bertelsmann.



- TÜV Rheinland Cert GmbH. (o.J.). *Die ISO 9001:2015. Grundgedanken zur Norm und Änderungen gegenüber der ISO 9001:2008*. Köln: TÜV Rheinland Cert GmbH.
- Uzumeri, M. V. (1997). ISO 9000 and Other Metastandards: Principles for Management Practice? *The Academy of Management Executive*, 11 (1), 21–36.
- Vanberg, V. (2007). Handeln. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Ramstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (4., grundlegend überarb. Aufl., S. 260). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Vath, R. (1975). *Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung*. Dissertation. Regensburg: Universität
- Vath, R. (1984). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens & E. Schmitz (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Band 11: Erwachsenenbildung, S. 303–315). Stuttgart.
- Veltjens, B. (2008). Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement. Themen, empirische Analysen, Forschungs- und Handlungsbedarfe. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Veltjens, B. (2010). Qualitätsmanagement. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuisl & Arnold-Nolda-Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, Bd. 8425, 2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, P. (1977). Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule. Zugl.: Duisburg, Univ., Diss. : 1975. Kastellaun: Henn.
- Voßbein, R. (1996). Organisation. In A. Woll (Hrsg.), *Wirtschaftslexikon* (8., überarb. Aufl., S. 531–533). München: Oldenbourg.
- Votsmaier, T./Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (o.J.). *Neuerungen aus der Normung - Informationen zur Revision der ISO 9001: 2015*.
- Wagner, K. (2007). Ausgestaltung von QM-Systemen auf Basis der ISO-9000-Reihe. In W. Masing, T. Pfeifer & R. Schmitt (Hrsg.), *Handbuch Qualitätsmanagement* (5., vollst. neu bearb. Aufl., S. 173–206). München: Hanser.
- Wagner, K. (2014). Ausgestaltung von QM-Systemen auf Basis der ISO-9000-Reihe. In T. Pfeifer & R. Schmitt (Hrsg.), *Masing Handbuch Qualitätsmanagement* (1. Aufl., S. 180–211). s.l.: Carl Hanser Fachbuchverlag.
- Waldenfels, B. (1985). *In den Netzen der Lebenswelt* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden* (Erste Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weber, M. (1976). *Soziologische Grundbegriffe* (Uni-Taschenbücher, Bd. 541, 3., durchges. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1990). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5., rev. Aufl., Nachdr., Studienausg. /). Tübingen: Mohr.
- Weiland, M. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hrsg.). (2011). *Wie verbreitet sind Qualitätsmanagement und formale Anerkennungen bei Weiterbildungsanbietern? Stand der Informationen: 08.04.2011*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff am 14.11.2012. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2011-qualitaetsmanagement-01.pdf>
- Weischer, C. (2015). Forschungsdesign. In R. Diaz-Bone & C. Weischer (Hrsg.), *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften* (S. 141). Wiesbaden: Springer VS.

- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80969-8>
- Wernet, A. (1997). *Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern*. Berlin: Ed. Sigma.
- Wigger, L. (1983). *Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie* (Beiträge zur Pädagogik, Bd. 2, 1. Aufl.). Univ., Diss.-Bonn, 1981. Sankt Augustin: Richarz.
- Wigger, L. (2010). Argumentationsanalyse als wissenschaftliche Forschungsmethode. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Juventa-Handbuch, 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg., S. 351–363). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Wimmer, R. (1984). Methode, hermeneutische. In J. Mittelstrass (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (Bd. 2 H-O, S. 883–884).
- Wittpoth, J. (1985). Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrungen -Studien zu deren Vermittlung im weiterbildenden Studium für das Tätigkeitsfeld außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum. Bochum.
- Wittpoth, J. (1987). *Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Julius Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (1997). Erwachsenenpädagogische Professionalität - klassische Überzeugungen und Reformvorschläge unter besonderer Berücksichtigung betrieblicher Weiterbildung. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 63–77). Opladen: Leske+Budrich.
- Wittpoth, J. (Hrsg.). (2001a). *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wittpoth, J. (2001b). Zeitdiagnose: nur im Plural. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 155–178). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wittpoth, J. (2006). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (UTB Erziehungswissenschaft, Bd. 8244, 2., aktualisierte Aufl.). Opladen: Budrich.
- Wittpoth, J. (2009). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung-Weiterbildung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 771–788). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (utb-studi-e-book, Bd. 4, 4. überarb. u. aktualisierte Aufl.). Opladen: Budrich; UTB.
- Wolbert, W. (2006). Zweck/Ziel. In M. Düwell, C. Hübenenthal & M. H. Werner (Hrsg.), *Handbuch Ethik* (2., aktualisierte und erw., S. 563–566). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Wunder, H. (1995). ISO 9000. In J. E. Feuchthofen & E. Severing (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (Grundlagen der Weiterbildung, S.127–137). Neuwied: Luchterhand.
- Wunderer, R., Gerig, V. & Hauser, R. (1997). Qualitätsorientiertes Personalmanagement. Das europäische Qualitätsmodell als unternehmerische Herausforderung. München: Hanser.

- Wuppertaler Kreis e.V. & CERTQUA. (2002). *Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung. Nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000* (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied: Luchterhand.
- Zech, R. (2004a). Die Notwendigkeit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für die Bildung. In *Grundlagen der Weiterbildung (GdW) Praxishilfen* (Bd. 4.30.50.2, Bd. 58, S. 1–14). Neuwied: Luchterhand.
- Zech, R. (2004b). Über die Qualität des Lernens entscheidet der Lernende! Zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In W. Fröhlich (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (Edition Donau-Universität Krems, S. 207–224). Münster: Waxmann.
- Zech, R. (2005). Der Kunde ist der Kundige! Die umfassende Bedeutung von Kundenorientierung für die Unternehmensführung. In A. Brink, V. A. Tiberius & A. Victor (Hrsg.), *Ethisches Management. Grundlagen eines wert(e)orientierten Führungskräfte-Kodex* (S. 131–152). Bern [etc.]: Haupt.
- Zech, R. (Hrsg.). (2006a). *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zech, R. (2006b). Die Notwendigkeit einer Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für die Bildung. In R. Zech (Hrsg.), *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung - Anwendung - Wirkung* (S. 29–51). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zech, R. (2006c). Neue Anforderungen an Organisationen und Professionen. In R. Zech (Hrsg.), *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung - Anwendung - Wirkung* (S. 15–28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zech, R. (2006d). Prämissen, Grundzüge und Elemente des Lernerorientierten Qualitätsmodells. In R. Zech (Hrsg.), *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung - Anwendung - Wirkung* (S. 89–128). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zech, R. (2006e). Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung. In R. Zech (Hrsg.), *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung - Anwendung - Wirkung* (S. 53–88). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zech, R. (2008a). Gute Arbeit - Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. (4), 1–10.
- Zech, R. (2008b). *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.
- Zech, R. (2008c). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis* (2., korrigierte Aufl.). Hannover: Expressum-Verl.
- Zech, R. (2011). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis* (Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung, Modellversion 3, 3., korrigierte Aufl.). Hannover: Expressum-Verl.
- Zech, R. (2012). Kompetenzen pädagogischer Organisation - Über den Zusammenhang von Professionalisierung und Qualitätsmanagement. *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen*, 93 (4.20.50.1), 1–10.
- Zech, R. (2013, Juni). Über Qualität und Gelingen. Vortrag auf der Sommertagung „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ des Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit, Weimar. Zugriff am 27.01.2017. Verfügbar unter [http://www.artset.de/wp-content/uploads/Zech\\_-\\_UEber\\_Qualitaet\\_und\\_Gelingen\\_\\_2013-06-21\\_.pdf](http://www.artset.de/wp-content/uploads/Zech_-_UEber_Qualitaet_und_Gelingen__2013-06-21_.pdf)
- Zech, R. (2014). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3* (4., überarbeitete Auflage). Hannover: ArtSt - Forschung - Bildung- Beratung.

- Zech, R. (2015). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3* (5. korrigierte Auflage). Hannover: Expressum.
- Zech, R. & Braucks, D. (2004). Qualität durch Reflexivität - Lernerfolge, Entwicklungsbedarfe und Erfolgsfaktoren der Qualitätsentwicklung. In R. Zech (Hrsg.), *Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis* (Bd. 10, S. 11–38). Hannover: Expressum-Verl.
- Ziel (2009). In H. Schmidt & M. Gessmann (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (23., vollständig neu bearbeitet, S. 785). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Ziel (1976). In G. Klaus & M. Buhr (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch*. Bd. 2: Lamaismus bis Zweckmäßigkeit (12., gegenüber d. 10., Neubearb., unveränd., S. 1327–1329). Leipzig: Bibliogr. Inst. [u.a.].
- Zweck (1976). In G. Klaus & M. Buhr (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch*. Bd. 2: Lamaismus bis Zweckmäßigkeit (12., gegenüber d. 10., Neubearb., unveränd., S. 1334). Leipzig: Bibliogr. Inst. [u.a.].
- Zimmer, J. (1990). Zweck/Mittel. In H. J. Sandkühler & A. Regenbogen (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Bd. 4; R-Z (Bd. 4, S. 997–1006). Hamburg: Meiner.
- Zink, K. J. (2004). *TQM als integratives Managementkonzept. Das EFQM Excellence Modell und seine Umsetzung; mit Selbstbewertungsprozess; berücksichtigt Reviews des EFQM-Modells von 2000 bis 2002* (2., vollst. überarb. und erw.). München: Hanser.
- Zink, K. J. & Behrens, S. (2000). Ansätze für Bewertung und Qualitätsmanagement. *Grundlagen der Weiterbildung*, 11 (6), 274–276.
- Zweck (2009). In H. Schmidt & M. Gessmann (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (23., vollständig neu bearbeitet, S. 789). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

## **Eigenständigkeitserklärung**

Ich erkläre hiermit, dass es sich bei der von mir eingereichten Dissertation mit dem Titel

„Zum Passungsverhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität –  
eine vergleichende Analyse unter dem Gesichtspunkt der Handlungsordnungen“

um eine von mir erstmalig, selbständig und ohne fremde Hilfe verfasste Arbeit handelt.

Die als Dissertation vorgelegte Abhandlung wurde bislang in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht.

Hiermit erkläre ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken entsprechend den geltenden wissenschaftlichen Standards als solche kenntlich gemacht habe.



---

(Henrik Bruns)

## LEBENS LAUF

### Persönliche Daten

---

geboren am 02.01.1978 in Detmold, ledig

### Berufliche Tätigkeiten

---

seit 11/2015	<i>Universität Koblenz-Landau, Professur für Grundschulpädagogik (Prof. Dr. Heike De Boer) Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt GeKOS (Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden)</i>
02/2016 – 09/2016	<i>Universität Koblenz-Landau, Kompetenzzentrum für Studium und Beruf (KSB): Projektkoordinator im „Projekt NeuStArt – Neu Durchstarten in Studium oder Arbeitsleben“</i>
01/2015 – 02/2016	<i>Deutsche Angestellten-Akademie (DAA), Koblenz: Sozialpädagogischer Coach im ESF-Projekt „HOPLA – Hilfe, Orientierung und Perspektiventwicklung für Langzeitleistungsbeziehende“</i>
10/2014-12/2014	<i>Universität Koblenz-Landau, Professur Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen (Prof. Dr. Henning Pätzold): Wissenschaftliche Hilfskraft</i>
10/2011–09/2014	<i>Universität Koblenz-Landau, Professur Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen (Prof. Dr. Henning Pätzold): Wissenschaftlicher Mitarbeiter</i>
04/2009–09/2011	<i>Justus-Liebig-Universität Gießen, Professur für Weiterbildung (Prof. Dr. Michael Schemmann): Lehrkraft für besondere Aufgaben</i>
03/2008–03/2009	<i>Prof. em. Dr. Dr. h.c. Jörg Ruhloff, Wuppertal: Wissenschaftliche Privatassistentz</i>
09/2007–02/2008	<i>Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erwachsenen-bildung, Ruhr-Universität Bochum: Wissenschaftliche Hilfskraft</i>

### Universitäre Lehraufträge (Auswahl)

10/2015–03/2016	<i>Seminar „Qualität in Bildungs- und Erziehungskontexten“ im MA-Studiengang „Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen“</i>
10/2014–03/2015	<i>Seminar „Qualität in Bildungs- und Erziehungskontexten“ im MA-Studiengang „Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen“</i>
04/2013–03/2016	<i>Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten im BA-Studiengang Pädagogik, Zweifach-Bachelor (für das KSB - Kompetenzzentrum Studium und Beruf der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz)</i>

### Freiberufliche Trainer-/Referententätigkeiten (Auswahl)

- 03–04/2017 Workshop „„Schülerfeedback nutzenorientiert gestalten: Grundlagen der Befragung“, Carl-Benz-Schule Koblenz, Berufsbildende Schule Technik
- 11/2010 Seminare zu „Leistungsbeurteilungsgespräche führen“ (für das *Bildungshaus Bad Nauheim, Bildungswerk Hessenmetall*)
- 11/2009 Workshop im Rahmen der *Initiative Hessencampus Mittelhessen* zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Bildungsverständnisses
- 07/2007–03/2009 Konzeptionelle Beratung/Assessorntätigkeit bei der studentischen Initiative *psykomdia (Psychologische Kompetenzdiagnostik) – Training für Auswahl-Assessment Center und Kompetenzentwicklung, Bergische Universität Wuppertal*

### Praktika und Nebentätigkeiten

- 02/2005–03/2009 Job Coach des Städtischen/Kirchlichen Jugendzentrums „*Zentrum für Kinder und Jugendliche*“, *Wuppertal*
- 08/2004–10/2004 *grow.up. Managementberatung GmbH, Gummersbach*: Praktikant
- 10/2002–04/2006 *Bergische Universität Wuppertal, Lehrstuhl für Historische/Systematische Pädagogik*: Studentische Hilfskraft
- 09/2001–03/2002 *Bayer AG, Fortbildung, Leverkusen*: Praktikant
- 02/2000–04/2000 *JFC Medienzentrum Köln, Köln*: Praktikant

### Studium und Weiterbildung

---

- 10.10.2017 Disputation
- 08.06.2017 Einreichung der Dissertation
- seit 10/2012 Promotionsstudent/Doktorand an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz)
- 04/2008–11/2011 Promotionsstudium an der Bergischen Universität Wuppertal; im Anschluss Doktorand an der Justus-Liebig-Universität Gießen
- 10/1998–03/2007 Diplom-Pädagogik, Bergische Universität Wuppertal;  
*Fachrichtung: Erwachsenen-/Weiterbildung, Studienschwerpunkte: Beratungsmethoden, Arbeits-/Organisationspsychologie*
- 04/2003–09/2005 Weiterbildung in Klientenzentrierter Gesprächsführung (nach den Standards der nach den Standards der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V.)

### Schule und Zivildienst

---

- 07/1997–07/1998 Zivildienst, Vinzenz-Palotti Hospital e.V., Bensberg
- 08/1988–06/1997 Allgemeine Hochschulreife, Paul-Klee-Gymnasium, Overath

Koblenz, 24. Oktober 2017

