

EWALD TERHART

Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme

1. Einleitung

Qualität ist zu einem der leitenden Begriffe innerhalb des allgemeinen Bildungsdiskurses geworden und hat mittlerweile eine Prominenz erreicht, die durchaus derjenigen früherer Leitkonzepte wie etwa Kindgemäßheit, Chancengleichheit, Emanzipation oder Wissenschaftsorientierung entspricht. Nun sind derartige Leitkonzepte nie als präzise definierte, empirisch operationalisierte oder auch nur operationalisierbare Landmarken innerhalb des Diskursfeldes „Bildung“ zu betrachten, sondern viel eher als begriffliche Verdichtungen breit gefächerter Bündel von Argumenten, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen.

[...]

2. Hintergründe des Qualitätsdiskurses im Schulbereich

Es ist eine komplexe Gemengelage von wissenschaftsinternen und -externen Faktoren, die dazu geführt haben, daß der Begriff der „Qualität“ sowie daran angeknüpfte Wortverbindungen seit einigen Jahren einen zentralen Stellenwert im Bildungsdiskurs erhalten haben.⁵

2.1 Forschungs- und Innovationserfahrungen

Zunächst einmal ist auf Forschungs- und Innovationserfahrungen innerhalb des Schulbereichs hinzuweisen: Die Steigerung von *Quantitäten* allein (mehr Schulen, mehr Lehrer etc.) führt zwar zu massiven Expansionen im Bildungsbereich und ändert ebenso das Verhältnis zwischen nicht-institutionalisierter Lebenswelt und institutionalisierten Formen von Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung – die tatsächlichen Ergebnisse der Teilhabe an Bildungs- und Ausbildungsprozessen werden damit jedoch nicht unbedingt und in gleichem Maße besser bzw. bleiben davon unberührt oder verschlechtern sich gar. [...] Die Schulforschung hat die Unfruchtbarkeit von pauschalen Systemvergleichen erkennen müssen, denn die Differenzen zwischen Schulen ein und derselben Form können größer sein als diejenigen zwischen verschiedenen, konkurrierenden Systemen.

5 Auf einer gesellschaftspolitischen Ebene ist es die Umstellung der in den 1960er und 1970er Jahren dominierenden vier Leitkonzepte *Quantität*, *Egalität*, *Staat* und *Wissenschaft* auf *Qualität*, *Exzellenz*, *Markt* und *Evaluation* (vgl. die Einleitung der Herausgeber zu Helmke/Hornstein/Terhart 2000).

Die Erfahrung der Betroffenen (Schüler) wird strukturiert durch die innerhalb der einzelnen Arbeitseinheiten erbrachten Leistungen.

Mit dem Wechsel von der am Vergleich von Schulsystemen ansetzenden Forschung zur differenzierten Analyse innerhalb und zwischen Schulen derselben Art wird die Aufmerksamkeit von den großen quantitativen Systemparametern auf die Qualität der Erfahrung der Betroffenen vor Ort umgestellt. Schulforschung hat überzeugend zeigen können, daß einzelne Institutionen gleichen Typs, gleichen Umfelds und gleicher Ressourcenversorgung eine sehr unterschiedliche Qualität ihrer Prozesse sowie einen divergierenden Wirkungsgrad erreichen können. Die Bedeutung quantitativer Indices (Finanz- und Personalversorgung etc.) wird damit nicht reduziert, denn auf der unteren Ebene kann man Qualität auch anhand quantitativer Kenngrößen sichtbar machen. Es handelt sich im Grunde um eine Ausweitung der Optik bzw. Fragehaltung: die Auswirkungen aller Maßnahmen und Entscheidungen – der makroskopischen wie der mikroskopischen – werden an ihrem Beitrag für erfahrbare, empirisch bestimmbare Qualität der institutionellen Leistungen bemessen.

2.2 Enger werdender Finanzrahmen

Als zweiter Faktor ist auf die immer drängender und wichtiger werdende Finanzierungsproblematik hinzuweisen. Bildungs- und Schulsysteme sind nicht zum Nulltarif zu haben, sondern kosten viel Geld. Dies gilt in gleichem Maße für private wie öffentliche Finanzierung. In dem Maße, wie die politischen Entscheidungsträger aufgrund des auf den öffentlichen Haushalten lastenden Spardrucks weder bereit noch in der Lage sind, Änderungen, Verbesserungen und Ausweitungen von Bildungseinrichtungen durch erhöhte finanzielle Zuwendungen seitens des Staates zu finanzieren, wächst der Druck auf die genannten Bereiche, Änderungen, Umstellungen und Verbesserungen durch interne Mittelumschichtung, durch Einwerbung von Drittmitteln aller Art sowie generell durch klügeren Mitteleinsatz zustande zu bringen. Diejenigen Elemente einer Institution, die zu diesen Wirkungen nichts beitragen, stehen zur Disposition, denn es widerspräche dem *für alles rationale Handeln grundlegenden Prinzip der Mittelökonomie*, wenn man mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht den optimalen Wirkungsgrad in Richtung auf die vorgestellten Ziele anstreben würde. Umgekehrt bedeutet dies, daß man ebenso nicht auf die Chance verzichten sollte, gleiche Wirkungen mit weniger Ressourceneinsatz zu erzielen. Der kluge Einsatz grundsätzlich limitierter Mittel wird zur zentralen Aufgabe, denn auf absehbare Zeit wird es vermutlich keine durchschlagenden finanziellen Zuwächse geben – wohl aber einen Zuwachs an Rechtfertigungsdruck auf den Bildungsbereich insgesamt sowie auf die einzelnen Einrichtungen innerhalb dieses Bereichs. Letztere werden sich untereinander daraufhin vergleichen lassen müssen, wie produktiv sie unter Berücksichtigung jeweiliger Ausgangs- und Umfeldbedingungen ihre Mittel einsetzen.

Qualität kann nicht länger als selbstverständlich behauptet werden – sie muß auf empirischer Basis vergleichend und öffentlich dokumentiert werden. Dies gilt auch und gerade für „moralische“ Zwecke bzw. Einrichtungen, die an sich weitgehend unstrittig sind.

So befremdlich, unangemessen oder gar empörend es vielleicht erscheinen mag, Bildungs- und Erziehungsprozesse sowie Lehr- und Lernaufgaben unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten zu betrachten bzw. aus dieser Sicht heraus Druck auf die entsprechenden Organisationen und ihr Personal auszuüben – geht es doch um grundsätzlich positive und notwendige Dinge wie individuelle Bildung, zeitgemäße Qualifizierung, soziale Solidarität und allgemeine Humanität –, so ist gleichwohl festzuhalten, daß aus der Bildungsadministration heraus schon immer besorgte und mehr oder weniger vorsichtige Fragen nach Effektivität und Effizienz gegeben hat. Solche Fragen konnten in Zeiten von Zuwächsen und Expansionen und anderer politischer Prioritäten vergleichsweise leicht stillgestellt werden. Das Insistieren auf *Effizienz* (Verhältnis von Aufwand und Ertrag oder: Werden die tatsächlich erreichten Ziele kostengünstig erreicht?) und *Effektivität* (Verhältnis von Absicht und Wirkung oder: Werden tatsächlich die Ziele erreicht, die erreicht werden sollen?) sowie die dahinterliegenden allgemeinen Denkmuster haben seit gut einem Jahrzehnt allerdings eine immer größere Dringlichkeit erhalten: Auch im Bildungswesen wird Qualität eben nicht mehr allein an guten Absichten, sondern an den erzielten Wirkungen sowie schließlich am Verhältnis von Aufwand und Ertrag bemessen.

2.3 Übertragung ökonomischer Denkmodelle auf den Bildungsbereich

Im Zusammenhang mit dem Hinweis auf die Grenzen der Finanzierbarkeit werden ökonomische Denkmodelle auf den Bildungsbereich übertragen. [...] Im „Total Quality Management (TQM)“ (vgl. Frehr 1994; Zemke 1993) werden Arbeitseinsatz, Präzision, Verantwortungsbewußtsein sowie das rastlose Bemühen um Verbesserungen, die ganzheitliche Hingabe des einzelnen an den Betriebszweck, kurzum: die fast schon religiös zu nennende „totale“ Ausrichtung aller Betriebsabläufe auf Qualität im Dienste der Kundenzufriedenheit propagiert.

Aus dem privatwirtschaftlichen Bereich sind solche Denkmodelle auf den Bildungsbereich übertragen bzw. von hier aus übernommen worden und haben dort mittlerweile Fuß gefaßt, wobei allerdings nicht die Wirtschaftswissenschaften selbst den Bildungsbereich für sich entdeckt haben. Es waren vielmehr Politik und Administration, die verstärkt die Anwendung ökonomischer Denkmodelle aus der privatwirtschaftlichen Sphäre der Güterproduktion und des Dienstleistungssektors auf Schule übertragen haben bzw. übertragen sehen wollten. Dies führt solange und insofern zu großen Schwierigkeiten, als das Schulwesen als dominierend öffentlich-staatlich-steuerfinanziert, also nicht privatwirtschaftlich organisierter Sek-

tor keine wirkliche Marktkonkurrenz der einzelnen Anbieter kennt, eine marktgesteuerte Preisbildung nicht stattfinden kann und insofern ein aus Marktkonkurrenz erwachsender Rationalisierungsdruck nicht besteht.⁶

2.4 Nicht überzeugender Wirkungsgrad der Institutionen

[...] Die ungewöhnlich intensiven politischen und öffentlichen Reaktionen auf TIMSS (s.u.) sowie auch auf andere, betriebs- und arbeitswissenschaftlich ansetzende Studien (Kienbaum in NRW und Bremen; Mummert & Partner in NRW) sind ein Indikator dafür, daß das Bildungssystem und seine Einrichtungen nicht mehr gleichsam automatisch der Wirkungskontrolle entzogen sind, sondern sich der Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag stellen müssen.

Durch diese Sicht wird auf einer allgemeineren Ebene in der Öffentlichkeit an latent bereits vorhandene negative Einstellungen zu Institutionen sowie Personal im Bildungs- (und auch Sozialbereich) angeknüpft; durch mediengerechte Darstellung (Vereinfachung, Skandalisierung, Moralisierung) wird die negative Einstellung noch weiter verstärkt. In schöner Regelmäßigkeit wird in den Medien Lehrer- bzw. generell Pädagogenschelte praktiziert – wobei Hochschullehrer hierin immer eingeschlossen sind. Berichte über Vorfälle innerhalb sozialpädagogischer Einrichtungen, über ebenso teure wie wirkungslose sozialpädagogische Fallarbeit, über „Deutschlands faulsten Lehrer“ etc. rücken öffentlichkeitswirksam letztlich alle Institutionen und Professionen im Bildungs- und Sozialbereich in ein trübes Licht. In manchen (gerade auch akademischen) Milieus schlagen Lehrern, vor allem aber Sozialpädagogen und Sozialarbeitern Spott und Ironie, ja Verachtung entgegen. [...] Romantisch-anarchistische Apparate- und Professionenkritik trifft sich mit ökonomisch motivierten Spar-, Deregulierungs- und Rationalisierungsinteressen und führt im Ergebnis zur gemeinsam praktizierten Strategie der Verlagerung von Risiken und Kosten auf die einzelnen: Die einen feiern dies emphatisch als „Wiedererstarben des Subjekts“, die anderen sprechen kühl von „Mehr consumer’s choice!“ – und machen Kasse.

3. Konzepte von Qualität

3.1 Normative Bestimmungsversuche

[...] Im Blick auf Qualität, die ja in unterschiedlichen Abstufungen auftreten kann, interessiert zunächst immer die höchste Stufe von Qualität: Es

6 Ganz anders sind die Verhältnisse im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung. Hier existiert eine große Zahl von öffentlichen und privaten Anbietern, die um Kunden konkurrieren und insofern den Marktmechanismen unterliegen. Insbesondere in der (beruflichen) Weiterbildung sind die Qualitätsdiskussion sowie das konkrete Qualitätsmanagement sehr viel weiter fortgeschritten als im Schulbereich.

geht um die „gute Schule“. Dies ist durch Rückgang auf empirisch zu ermittelnde Sachverhalte in Schulen oder Wirkungen von Schulen *allein* nicht zu bestimmen, denn es muß eine Entscheidung darüber gefällt werden, welche Sachverhalte und Wirkungen man als Ausdruck hoher Qualität betrachten will. In diese Entscheidungen fließen unausweichlich und massiv normative Vorstellungen über pädagogische, bildungspolitische Ziele und Absichten ein. Eine „gute Schule“ ist dann eine solche, die sich zu diesen normativen Setzungen bekennt bzw. diese übernimmt, innerhalb ihres Programms sowie in ihrer täglichen Arbeit möglichst umsetzt und die vorgestellten Ziele als tatsächliche Wirkungen auch möglichst weitgehend erreicht. Die Quellen für solche normativen Setzungen können Traditionen, allgemein- und sozialpolitische Überzeugungen, sozial- und bildungstheoretische Erwägungen und Entscheidungen, können normative Menschenbildannahmen sowie globale Zielvorstellungen über Personen-, Gesellschafts- oder gar Menschheitsentwicklung generell sein.

Wichtig und kennzeichnend für normative Bestimmungsversuche ist der Sachverhalt, daß die Zielvorstellungen als Kriterien hoher und höchster Qualität vielfach und zunächst einmal nicht im Blick auf empirische oder sonstige Restriktionen, auf alltägliche Umsetzungsprobleme oder ökonomische Kosten/Nutzen-Kalküle, auch nicht auf der Basis empirischer Zweck/Mittel-Erprobungen entwickelt werden, sondern sich im normativen Raum der Setzung von übergeordneten, „letzten“ Zwecken sowie der Ableitung von daraus resultierenden Konsequenzen bewegen. Normative Bestimmungs- und Begründungsversuche von Qualität jedoch, die sich *allein* auf Setzungen und deren immanent-systematische Begründung beziehen, nicht aber zugleich den historisch-gesellschaftlichen Wert- und Problemwandel sowie ebenso die je gegebenen empirischen Verhältnisse sowie institutionellen und personalen Möglichkeiten berücksichtigen, sind im schlechten Sinne als normativistisch zu bezeichnen.

Es soll an dieser Stelle einem möglichen Mißverständnis entgegengewirkt werden: Solche normativen Bestimmungsversuche von Bildungsqualität, die Zielsetzungen und Aufgabenbeschreibungen unter Berücksichtigung von (nicht: durch Vermengung mit) historischer und empirischer Argumentation vollziehen, sind notwendiger Bestandteil der öffentlichen wie auch der fachinternen Diskussion um die Qualität und Qualitätssicherung von Sozial- und Bildungsinstitutionen. Ohne die Bezugnahme auf diesen normativen Diskurs verlief die Diskussion um Qualität (im doppelten Sinne) zielloos; Strategien und Instrumente der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung blieben inhaltsleer und würden im schlechten Sinne technokratisch. Die Auseinandersetzung um den gesellschaftlichen Auftrag von Bildungs- und Sozialinstitutionen sowie um die inhaltlichen Qualitätskriterien der dort geleisteten Arbeit muß öffentlich und im politischen Raum geführt werden; die Bildungswissenschaften haben hierbei ihre Informationspflichten zu erfüllen sowie auch ihre kritisch-analytische Funktion wahrzunehmen.

3.2 Analytische Bestimmungsversuche

[...] Harvey/Green (2000) kommen zu dem Ergebnis, daß es keine einheitliche inhaltliche Bestimmung von Qualität im Bildungsbereich geben kann, da die verschiedenen beteiligten Gruppierungen ganz unterschiedliche Interessen verfolgen und insofern Qualität immer nur aus ihrer jeweiligen Perspektive definieren.

Dieses Ergebnis ist nicht weiter erstaunlich: Analytische Bestimmungsversuche von Qualität können letztendlich keinen inhaltlich-substantziellen Beitrag zur Qualitätsdebatte leisten, sondern haben demgegenüber eine eher formale, „disziplinierende“ Aufgabe, deren Wert allerdings nicht unterschätzt werden sollte: Sie klären den Begriffsgebrauch, machen auf nicht oder selten gesehene Implikationen aufmerksam, identifizieren mögliche Mißverständnisse und warnen vor sprachlich bedingten Denkfallen und Schein-Begründungen. Damit werden analytische Bestimmungsversuche zu einem wichtigen und leider viel zu wenig beachteten qualitätssichernden Element im Diskurs über Qualität.

3.3 Empirische Bestimmungsversuche

Empirische Bestimmungsversuche von Qualität zielen darauf ab, die tatsächliche Wirkung von Bildungs- und Sozialeinrichtungen zu erfassen und diese eingetretene Wirkung in Beziehung zu setzen zu dem offiziellen Zweck oder Auftrag dieser Einrichtungen. Empirische Bestimmungsversuche erfassen die angestrebten Ziele, die eingesetzten Ressourcen, die verwendeten Programme und die eingetretenen Wirkungen und versuchen dann, auf der Basis des Vergleichs von Absicht, Ressourcenverbrauch und Wirkung das Verhältnis von Aufwand und Ertrag zu bestimmen. Es handelt sich also um eine Wirkungskontrolle mit dem Ziel, wirkungsstarke von wirkungsarmen Einrichtungen und Prozessen zu unterscheiden, wobei die jeweils unterschiedliche Ausgangslage sowie auch der jeweils unterschiedliche Aufwand mit berücksichtigt werden.

Damit ist ein Arbeitsprogramm beschrieben, daß in dieser Weise bislang noch von keiner empirischen Studie vollständig erfüllt worden ist. Die TIMS-Studie beinhaltet den Leistungsvergleich von Schülern bestimmter Jahrgangsstufen in einem bestimmten schulischen Lernfeld – weder werden alle Schüler, alle Lernfelder noch systemspezifischer Ressourcenverbrauch vollständig erfaßt. Gleichwohl bietet eine solche einerseits ungemein breit (weil international vergleichend) angesetzte, andererseits nur einen bestimmten schmalen Ausschnitt möglicher Voraussetzungs-, Prozeß- und Wirkungsvariablen erfassende Studie einen äußerst wichtigen und folgenreichen Einblick in die Situation des Schulwesens. Die BIJU-Studie (Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter) ist demgegenüber sehr viel differenzierter angelegt und vermittelt einen komplexeren Einblick in die Hintergründe und Auswirkungen schulischer und außerschulischer Erfahrungsräume von Jugendlichen. Die Vergleichsuntersu-

chungen im Zusammenhang mit PISA und PISA-E werden ein breiteres Fächerspektrum sowie auch fächerübergreifende Kompetenzen mit umfassen.

Empirische Bestimmungsversuche von Qualität haben sich mit folgenden Problemen auseinanderzusetzen:

- Gerade anspruchsvolle und weitreichende Zielsetzungen von Sozial- und Bildungsinstitutionen lassen sich nicht ohne weiteres in irgendeiner kontrollierbaren und konsensfähigen Form überprüfen. So besteht immer die Gefahr, daß schließlich nur noch das überprüft wird, was vergleichsweise leicht bestimmbar oder meßbar ist. Auf diese Weise würde ein Mittel (Effektkontrolle) zum Selbstzweck werden: Das System selbst würde sich nur noch diejenigen Zwecke setzen, deren Erreichen leicht überprüfbar ist. Diese Gefahr vor Augen muß man sich grundsätzlich über den Ausschnittcharakter vieler Evaluationen und Vergleichsuntersuchungen im klaren sein.
- Die Wirkung (der Teilnahme an) Bildungsinstitutionen ist in sachlicher und in zeitlicher Hinsicht nur sehr schwer, z.T. gar nicht punktgenau zu erfassen: Die tatsächlichen Effekte von Bildungsmaßnahmen sind innerhalb des breiten Bandes aller möglichen Sozialisationswirkungen nicht präzise zu isolieren. Darüber hinaus ist es immer eine Sache der Entscheidung, *wann* man welche Effekte überprüfen will. Manche Wirkungen von Bildungsmaßnahmen zeigen sich erst verzögert – und sind dann womöglich noch sehr viel stärker mit anderen, nicht-kontrollierten Sozialisationsbedingungen konfundiert. Eine Art Gesamtrechnung der Bildungs- und Sozialausgaben, die dann auch die möglichen Folgekosten ausbleibender oder fehlgesteuerter Investitionen mit zu umfassen hätte, wird aufgrund der Unsicherheiten von Zurechnung, der Konfundierung von Variablen sowie der unterschiedlichen Zeithorizonte bei der Suche nach Effekten wohl nie zu erstellen sein.
- Grundsätzlich entsteht das Problem, inwieweit man die Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen miteinbeziehen soll und kann und ob trotz aller Unterschiedlichkeit der Ausgangslagen eine für alle gleichartigen Einrichtungen gleiche Zieldefinition gelten soll. In einem schwierigen Umfeld kontinuierlich durchschnittliche Leistungen zu erzeugen dokumentiert womöglich höhere Qualität als in einem sehr begünstigenden Umfeld kontinuierlich gute Leistungen zu erbringen. Für den Vergleich der Wirksamkeit zwischen Institutionen gleicher Art ist der angesichts der Ausgangsbedingungen erreichte Wert (*value added*) eine aussagekräftigere Größe als der Vergleich der Leistungsindices einzelner Institutionen mit einem pauschalen Durchschnitts- oder Idealwert.⁷

7 Im Blick auf die vergleichende Bewertung von Institutionen gleicher Art treten alle die Probleme der Auswahl des Bezugssystems bzw. der Vergleichsbasis auf, die man aus der Beurteilung von Schülerleistungen kennt: Man kann jede einzelne

3.4 Qualität als operatives Problem

Ein operatives Problem ist Qualität dort, wo es um die Frage geht, wie man ein möglichst hohes Maß an Qualität erreichen kann. Diese Frage kann das Personal einer einzelnen Einrichtung umtreiben, kann zu einem Problem für die administrativ verantwortlichen Stellen einer Region werden, und kann schließlich die Spitze des gesamten „Unternehmens“, d. h. also ein Kultusministerium beschäftigen. Wo ist welches Instrument anzusetzen? Wie wirken sich welche Strategien der Qualitätsverbesserung aus? Welche „Erfolge“ kommen leichter, welche schwerer zustande?

Mit Blick auf Qualität als operatives Problem stellt sich die Frage, welche allgemeine *Strategie* man verfolgen will und welche *Instrumente* zum Zuge kommen sollen. So ist zwischen einer Strategie zu unterscheiden, die auf die Identifikation und Behebung der „schlimmsten Fälle“ konzentriert (kompensatorisch), und einer Strategie, die die besonders positiven Fälle identifiziert und diese zur Vorlage für die Qualitätssteigerung aller anderen Einheiten werden läßt. Beide Strategien (die übrigens kombiniert werden können) zielen darauf ab, die Gesamtqualität des (jeweiligen) Systems zu erhöhen, wobei es eine empirisch zu beantwortende Frage ist, bei welcher dieser beiden Strategien das Verhältnis von Aufwand (Innovationskosten) und Ertrag (Steigerung der Gesamtleistung) am günstigsten ist. Dabei ist es nicht hinreichend, nur eine Steigerung der durchschnittlichen Qualitätsniveaus anzustreben; zugleich muß es das Ziel sein, die Leistungsstreuung zwischen den einzelnen Einheiten gleicher Art zu reduzieren, zumindest aber nicht zu erhöhen. Die doppelte Aufgabenstellung muß darauf gerichtet sein, das durchschnittliche Qualitätsniveau zu steigern bei gleichzeitiger Reduktion der Streubreite der Einzelleistungen. Es ist eine empirisch zu entscheidende Frage, ob sich dieses Ziel – Erhöhung der Gesamtqualität des Systems bei Reduktion der Streubreite – eher durch ein Ansetzen an den negativen Ausfällen (dort dann intensive Förderung), durch Übernahme von positiven Vorbildern durch alle anderen Einheiten und gleichmäßige Förderung aller, oder aber umgekehrt durch Schließung ineffektiver Einheiten sowie durch verstärkte Förderung nur der starken Einrichtungen erreichen läßt.

Im Bereich der *Instrumente* zur Steuerung und Kontrolle von Qualität wird im öffentlichen Sektor die traditionelle Input-Steuerung durch die Kontrolle von Outputs bzw. Outcomes ersetzt. Das erstgenannte Modell

Schule an einem errechneten Durchschnittswert aller Schulen dieser Art bemessen, dabei ggf. eine „normale“ Verteilung zugrundelegen und auf diese Weise eine rangbezogene Einstufung vornehmen (analog zum klasseninternen Bezugssystem), man kann jede einzelne Schule an vorab definierten, für alle Schulen dieser Art verbindlichen Leistungskriterien messen und den Abstand zum Zielkriterium zur Grundlage von Beurteilungen machen (analog zum lernzielorientierten Bezugssystem), oder man kann schließlich jeden Vergleich über Institutionen hinweg vermeiden, indem man sich allein auf Beobachtung und Förderung des immanenten Entwicklungsprozesses einer Schule konzentriert (analog zum personeninternen Bezugssystem).

klassischer Verwaltungssteuerung spezifiziert und standardisiert die Vorgaben, Ressourcen und Prozeßmerkmale. Die Standardisierung der Inputs gilt dann als Garant für die Gleichförmigkeit und Vergleichbarkeit der administrativen (innerbehördlichen) Abläufe und Ergebnisse; damit wird ein formales Gerechtigkeitsideal verwaltungsintern in Form von Gleichmäßigkeit und Gleichbehandlung umgesetzt: Ressourcen werden gleichmäßig verteilt. Eine Kontrolle der tatsächlich am Ende zustandekommenden Wirkungen und Folgen unterbleibt weithin; bei entsprechenden Zweifeln wird der Grad an Input-Standardisierung erhöht, das Verteilungssystem feiner ausdifferenziert oder schließlich – sofern vorhanden – mehr Geld ausgegeben. Dieses klassisch-administrative Steuerungsmodell wird zunehmend herausgefordert durch die Vorstellung einer Steuerung, die lediglich allgemeine Zielsetzungen und Aufgaben definiert, und den nachgeordneten Ebenen sehr viel Entscheidungsfreiheit bei der Programmentwicklung und -gestaltung zur Erreichung dieser Aufgaben beläßt. Im Bildungskontext wird nun aber nicht selten übersehen, daß diese erweiterte Autonomie und Eigenverantwortung nachgeordneter Ebenen zugleich und notwendig verbunden ist mit einer empirischen Effektkontrolle, die wiederum von übergeordneten Ebenen durchgeführt wird und Folgen haben kann. Erweiterte Autonomie und intensivierte externe Wirkungskontrolle gehören in diesem Steuerungsmodell unauflöslich zusammen.

Im Rahmen der verschiedenen Bemühungen um Qualitätssicherung im Bildungsbereich werden alle diejenigen Instrumentarien übernommen und adaptiert, die aus dem privatwirtschaftlichen Sektor bekannt sind: Organisations- und Personalentwicklung, innerbetriebliche Leistungsvergleiche, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Ausbreitung von Qualitätsbewußtsein, Identifikation von spezifischen Problemstellen und Engpässen, Qualitätszirkel, Verlagerung von Entscheidungskompetenzen „nach unten“, emotionale Einstimmung und Ausrichtung des Personals auf den Betrieb, materielle oder symbolische Anreize, Abbau von überflüssigen und umständlichen Verfahren, Prozeßelementen oder Wartezeiten, Auslagerung von bestimmten Aufgaben, Einbindung der „Zulieferbetriebe“ in die eigene Betriebskultur, Vorschlagswesen etc.

4. Qualität und Qualitätssicherung in der Schule

Neben dem Hochschulsystem, der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung und den sozialen Sicherungssystemen und -einrichtungen ist insbesondere das Schulsystem in seinen verschiedenen Ebenen, Institutionen und Personengruppen Gegenstand von Qualitätsforschung, -entwicklung und -kontrolle.⁸

8 Vgl. z.B. OECD (1989/1991); Johnston (1992); Aurin (1990); Rolff (1995); Stefens/Bargel (1993); Cuttance (1994a; 1994b); De Jong/Prins (1995); Specht/Thon-

4.1 Anlässe für den schulbezogenen Qualitätsdiskurs

Der Qualitätsdiskurs im Blick auf das Schulsystem ist zunächst durch ein Ergebnis der Schulsystemvergleiche aus den siebziger Jahren ausgelöst worden: Innerhalb der Diskussion um gegliederte versus integrierte Systeme kristallisierte sich als ein Ergebnis u.a. die Erfahrung heraus, daß unabhängig von der Systemzugehörigkeit bzw. auch unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform die Differenzen zwischen einzelnen Schulen beträchtlich sein können. Unter gleichen systemischen (ökonomischen, sozialen, administrativen) Rahmenbedingungen können einzelne Schulen sehr unterschiedliche Eigenarten entwickeln. Die daraus resultierende Konzentration des analytischen Blicks auf die Einzelschule befreite von der ebenso festgefahrenen wie frustrierenden Auseinandersetzung um die Systemfrage. Die Frage nach der Qualität wurde nicht mehr auf der Systemebene, sondern auf der Ebene der Einzelschule gestellt – und beantwortet. Die Schulforschung konzentrierte sich auf die Herausarbeitung der Kennzeichen guter Schulen (welchen Typs auch immer) – und die Schulreformdebatte entledigte sich der Systemperspektive und konzentrierte sich auf die Einzelschule als Handlungseinheit. Damit war eine klare Bezugnahme auf innere Schulreform verbunden.

Für diese Diskussion von großer Bedeutung waren die Arbeiten des Arbeitskreises „Qualität von Schule“, der seit 1985 Schulforscher und – z. T. in Personalunion – Schulreformer (aus der Epoche der Systemreform) des Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) sowie der Konstanzer Forschungsgruppe Gesellschaft und Region (FGR) zusammenbrachte und die schulbezogene Forschungs- und Reformdiskussion auf die Ebene der Einzelschule heruntertransformierte. In der Konsequenz dieser Umstellung der Perspektive wurde Schulreform nicht länger als Systemwandel („äußere Schulreform“), sondern als Entwicklung der Einzelschule verstanden.⁹ Betrachtet man auf diese Weise die einzelne Schule als

hauser (1996); Hopkins/Stern (1996); Posch/Altrichter (1997); Weibel (1997); Ackermann/Wissinger (1998); Fend (1998); Posch (1999). Als Themenhefte von Zeitschriften vgl. z.B. „Qualität im Bildungswesen“ in *Bildung und Erziehung* 49 (1996) H.2; „Qualitätsmanagement“ in *Pädagogische Führung* 9 (1998) H. 4 und die Sonderausgabe der Zeitschrift *Schulverwaltung* zum Thema „Evaluation – Befürchtungen und Hoffnungen“ (1999) H. 2. Für eine sehr kritische Sicht des Verhältnisses von Schulforschung und den daraus gezogenen Konsequenzen für die Schulentwicklung vgl. Coe/Fitz-Gibbon (1998) sowie Koch (1999).

- 9 In doppelter Hinsicht schulebildend war der 1986 in der Zeitschrift *Die deutsche Schule* erschienene Aufsatz von H. Fend über „Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986). Von Bedeutung war weiterhin der Bericht der OECD über „Schulen und Qualität“ (1989/1991). Eine der ersten größeren Arbeiten zur Übertragung moderner arbeitswissenschaftlicher Konzepte auf Schule war das von der GEW in Auftrag gegebene Gutachten von Lehner/Widmaier (1992). Als wichtiges bildungspolitisches Dokument der Integration von Managementwissenschaften, neuen Lernphilosophien und alter wie neuer Reformpädagogik in einer Schule als „Haus des Lernens“ vgl. den

analytische Einheit der Reform, so läßt sich diese Strategie sehr leicht mit traditionellen Denkmodellen aus der reformpädagogischen Bewegung verknüpfen („innere Schulreform“); dies erklärt vielleicht die ebenso erleichterte wie begeisterte Rezeption des einzelschulischen Reformansatzes in weiten Teilen der Pädagogik, da Reform nunmehr („wieder“) als überzeugungsgetragenes Handlungs- und Gestaltungsproblem vor Ort betrachtet werden konnte. Zugleich aber ergab sich eine direkte Verbindung zu den Denkmodellen und Strategien der Betriebs- und Arbeitswissenschaften sowie des Qualitätsmanagements. So wurde etwa „Organisationsentwicklung“ als Management-Technik zur Vorlage für die Gestaltung innerschulischer Entwicklungsprozesse; romantische Reformpädagogik verbindet sich zwanglos mit der gänzlich anders motivierten Perspektive von Unternehmensberatung. *Beide* Seiten sind dabei aufeinander zugegangen, denn auch für das Management einer Firma sind „weiche“ Elemente wie Qualitätskultur, Mitarbeitermotivation, Personalentwicklung, *corporate identity* etc. zu Problem- und Handlungsfeldern geworden, die man nicht mehr mechanisch (durch eine Kombination von Anordnungen und materiellen Anreizen), sondern nur noch i.w.S. pädagogisch gestalten kann. Während unter ökonomischer Perspektive Schule als Betrieb erscheint – und dies für Pädagogen ungewöhnlich ist –, ist es umgekehrt so, daß Betriebe nicht mehr als profitorientierte Zwecksysteme, sondern als Sinngemeinschaften bezeichnet werden (vgl. Lietz 1994) – für Ökonomen ebenfalls ungewöhnlich. Im Bild von der „lernenden Organisation“ kommen Managementdenken und pädagogisches Denken zusammen (vgl. Fullan 1999; Dalin 1999; zur Kritik übersteigter Hoffnungen vgl. Kühl 2000), wobei die angestrebten Ziele inhaltlich zwar unterschiedlich sind – im wirtschaftlichen Bereich: Effizienz und Profit, im Schulbereich: Lernen und Bildung –, sich in formaler Hinsicht aber durchaus ähneln: beide Ziele können „endlos“ angestrebt werden und kennen keine definierbare oder natürliche obere Grenze.

Ein weiterer und zugleich aktuellerer, weiter oben bereits kurz gestreifter Auslöser für die Qualitätsdebatte im Schulbereich waren und sind die internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht TIMSS (vgl. Baumert/Lehmann u.a. 1997; Baumert/Köller 1998), die schulbezogenen, innerhalb Deutschlands vergleichenden Ergebnisse der Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung über „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU 1996; Köller/Baumert/Schnabel 1999) sowie die Studie zur Lernausgangslage und zur Leistungsentwicklung von Grundschulern am Ende der Grundschulzeit bzw. auf ihrem weiteren Weg durch die Sekundarschulen (vgl. Lehmann u.a. 1997, 1999). Das nur durchschnittliche

Bericht der Bildungskommission NRW (1995). Zum Verhältnis von eigendynamischem Wandel und (politisch oder pädagogisch) motivierter Steuerung im Schulsystem vgl. Terhart (2000).

Abschneiden deutscher Schüler im internationalen Vergleich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen, die Differenzen zwischen Bundesländern sowie die Hamburger Ergebnisse über die starken Zusammenhänge zwischen Milieu und Schulerfolg, über Leistungsdifferenzen innerhalb von Schulen auf Klassenebene etc. haben eine ungewöhnlich hohe Resonanz innerhalb der Fach- und allgemeinen Öffentlichkeit gefunden. Nicht selten war jedoch eine verkürzte Rezeption der Ergebnisse festzustellen, falsche Fronten wurden aufgebaut und schließlich durch TIMSS *nun gerade* nicht begründete Konsequenzen gezogen oder angekündigt (vgl. die intensive Diskussion um TIMSS, PISA etc. in der Zeitschrift *Die deutsche Schule* sowie auch Brügelmann 1999). Gleichwohl ist durch diese Diskussion die (Doppel-)Frage nach der tatsächlichen, empirisch zu kontrollierenden Leistungsfähigkeit der Schule sowie nach dem ökonomischen Einsatz der Mittel drängend geworden – der Druck auf das Schulwesen, auf Schulen, Lehrer und Fächer hinsichtlich der Rechtfertigung ihres Mitteleinsatzes und ihres Vorgehens bei der Erzielung ihrer Ergebnisse ist enorm gestiegen. Qualität und Qualitätssicherung werden zu den Leitbegriffen einer an *Produkten bzw. an Wirkungen* festgemachten vergleichenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit, während die (noch nicht abgeschlossenen) Ursachenanalysen zu den Gründen der Entstehung der TIMSS-Resultate dominierend in eine *prozeßbezogene* Richtung weisen (curricularer Aufbau, fachdidaktische Handlungstraditionen der Lehrer, didaktisch-methodisches Vorgehen).¹⁰ Damit verweisen die Ergebnisse von Leistungsvergleichen sowie die ersten Studien zu den Ursachen für die erhaltenen Differenzen auf die schul- und klassenzimmerinterne Ebene des Lehrens und Lernens, des Interagierens und Kommunizierens zurück. Für empirische Wirkungskontrollen sowie für die Weiterentwicklung der Schulen und des Unterrichts auf dieser Ebene heißt das, den Gedanken der selbstgetragenen pädagogischen Entwicklung mit dem der Wirkungskontrolle zu verbinden (vgl. dazu z.B. Rolff 1995; Buhren u.a. 1998; Burkart 1999). Hierbei handelt es sich um den Versuch, die in der Diskussion immer wieder aufgebaute Alternative zwischen *proving quality* oder *improving quality*, zwischen dem Vermessen oder Entwickeln von Schulen, zwischen dem *control paradigm* und dem *enhancement paradigm* in der Qualitätssicherungsdiskussion (vgl. Withers 1995) zu überwinden.

10 Die Serie der internationalen Vergleichsstudien wird durch das laufende PISA-Projekt der OECD weitergeführt. Die veröffentlichten Statements zum Für und Wider von TIMSS, BIJU, LAU, PISA etc. sind unübersehbar. Für eine abgewogene Erörterung der Problematik solcher Studien sowie ihrer Voraussetzungen und möglichen Konsequenzen vgl. Lange (1999) und Tillmann (1999).

4.2 Privatwirtschaftlich-ökonomisches Denken und Schule:

Grenzen der Übertragbarkeit

Wenn man die Implikationen und Konsequenzen aus den genannten Anlässen – Schulforschung, Schulleistungsvergleiche und Schulentwicklung – berücksichtigt, so fällt eine bestimmte Gemeinsamkeit auf: Es wird in unterschiedlicher Weise und an verschiedenen Stellen auf Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementkonzepte aus dem privatwirtschaftlichen Sektor zurückgegriffen – in der Schulentwicklungsliteratur noch sehr viel massiver als in der Schuleffektliteratur. Nun kann es nicht illegitim sein, tatsächliche Erträge empirisch zu ermitteln und dabei auch nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag zu fragen. Jede Form der Schulgestaltung und Schulentwicklung sollte dies tun. Die Übernahme der im privatwirtschaftlichen Sektor geltenden ökonomischen Begrifflichkeit und Modellrechnungen sowie die Übertragung von arbeitswissenschaftlichen und qualitätssichernden Instrumenten auf Prozesse und Produkte der Schule muß jedoch *gravierende Kontextdifferenzen* beachten. Um dies zu verdeutlichen, sollen noch einmal wichtige Differenzen zwischen dem staatlich regulierten steuerfinanzierten öffentlichen Schulwesen in Deutschland und privaten Wirtschaftsunternehmen markiert werden:

- *Keine Preisbildung*: Für den einzelnen hat der Schulbesuch keinen individuell spürbaren bzw. zu zahlenden Preis. Ebenso besteht kein Zusammentreffen von freiem Angebot und freier Nachfrage, das preisgestaltend und -regulierend wirken könnte. Darüber hinaus kennt das Bildungswesen kein universales Medium (Geld), auf dessen Basis sich Preise, Leistungen und Effekte berechnen sowie zurechnen lassen. Aus diesem Grunde sind Geldströme und ihre Wirkung, ihre Erträge nicht präzise zu bestimmen und zuzuordnen sowie schließlich in eine die individualbiographische (Schüler), betriebsinterne (Schule), systembezogene (Schulsystem) sowie schließlich makroökonomische (Bildungssystem und Gesellschaft) Ebene einbeziehende Gesamtrechnung einzubringen. Damit aber fehlt eine elementare Voraussetzung für die sinnvolle und wirksame Anwendung privatwirtschaftlich-ökonomischen Denkens auf den Schulbereich.
- *Keine Marktkonkurrenz*: Das Schulwesen insgesamt ist nicht durch Marktkonkurrenz bestimmt, da der Staat eine Monopolstellung innehat (auch Privatschulen müssen staatlich anerkannt sein). Die einzelne Schule steht nur dann unter schwachen Konkurrenzbedingungen, wenn es keine festgelegten und verpflichtenden Schuleinzugsbereiche gibt und das Schulangebot so breit ausgebaut ist, daß den Eltern bzw. Schülern praktikable Alternativen zur Verfügung stehen. Im Sinne des Vertrauens auf die vereinheitlichende Wirkung einheitlicher Inputs ist die Schulaufsicht bislang von der Gleichheit aller Schulen gleicher Form ausgegangen und hat insofern Marktkonkurrenz grundsätzlich ausge-

schlossen. Durch Profilbildung u.ä. werden allerdings erste Differenzen und Konkurrenzen innerhalb des staatlich regulierten Schulwesens zugelassen.

- *Stark eingeschränkte Kundenautonomie:* Beim staatlichen Pflichtschulsystem ist die Position des Kunden nicht klar auszumachen; in weiten Teilen des Weiterbildungsbereichs sieht dies anders aus. Wer sind eigentlich die Kunden(gruppen) einer Schule bzw. des Schulsystems: die Schüler, die Eltern, die Abnehmer (Betriebe, Behörden, andere Bildungseinrichtungen), die allgemeine Öffentlichkeit? Die Schüler (im schulpflichtigen Alter) können insofern keine Kunden sein, als sie in das Pflichtschulsystem hineingezwungen werden; umgekehrt ist das Pflichtschulsystem gezwungen, jede schulpflichtige Person in sich aufzunehmen. Der „Kunde“ kann durch sein Wegbleiben das Schulsystem insgesamt nicht bestrafen – er wird in diesem Fall vielmehr selbst bestraft.
- *Kein Konkurs:* Einzelne Schulen sowie auch das gesamte Schulsystem können nicht im unmittelbaren Sinne ‚in Konkurs gehen‘ und dann vom (nicht vorhandenen) Markt verschwinden. Insofern fehlt das Risiko des Untergangs, hervorgerufen durch Mißmanagement, Innovationsschwäche o.ä. Weil es keine Marktabhängigkeit, kein klares Kundenverhältnis und insofern kein Risiko des Unterganges gibt, entfällt eine zentrale Triebfeder, die in privatwirtschaftlichen Kontexten (Güterproduktion oder Dienstleistungen) zu kontinuierlichen Anstrengungen um Qualitätssicherung führt. Das einfache Schließen ineffektiver und ineffizienter staatlicher Einrichtungen im Bildungs- und Sozialbereich verbietet sich angesichts elementarer sozialstaatlicher Versorgungspflichten.
- *Kein einheitliches, überprüfbares Ziel:* Während Gewinn das „schlichte“ Ziel ökonomischen Handelns ist, welches durch eine konsequente Markt- bzw. Kundenorientierung angestrebt wird, sind die Zielvorstellungen für das Schulsystem durchaus komplex, in sich widersprüchlich und öffentlich vielfach strittig. Eine Konkretisierung allgemeiner Ziele macht diese in der Regel noch strittiger. Das Fehlen einheitlicher und überprüfbarer Zielsetzungen macht dann auch eine Ergebniskontrolle („Jahresabschluß“) entsprechend schwierig.
- *Eigenart des Prozesses:* Der Ablauf der innerschulischen bzw. unterrichtlichen Erzeugung von Lernen und Bildung kann nicht auf der Basis klarer Kausalitäten und beherrschbarer Prozesse gesteuert und optimiert werden. Darüber hinaus kommen die Ergebnisse des Schulwesens nicht allein durch die Arbeit des Lehrpersonals sowie durch die bereitgestellten Strukturen zustande, sondern immer nur in Kooperation mit den Schülern; Schüler und Lehrer erarbeiten gemeinsam ein Produkt (Lern- und Sozialisationsergebnis). Schließlich kann das Eintreffen von beabsichtigten Wirkungen und deren Bewertung zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten, anhand unterschiedlicher Bewertungskriterien und insofern mit stark divergierenden Ergebnissen erfolgen.

- *Keine Haftung*: Weil die Kausalitäten zwischen der Einrichtung Schule bzw. der Arbeit der Lehrer und den Effekten dieser Einrichtung bzw. Arbeit nicht eindeutig sind und die Resultate bzw. Produkte der Teilhabe an Schule unter hoher Eigenbeteiligung der Schüler entstehen, können Schulen bzw. Lehrer keine Gewährleistung für ihre Erzeugnisse geben und sind auch für einen evtl. Fehler ihrer Produkte nicht haftbar zu machen. Die didaktische Arbeit des Lehrers ist nicht justizierbar; auf unterrichtliches Handeln bezogene Kunstfehlerprozesse sind in diesem Kontext bislang noch nicht geführt worden. Im privatwirtschaftlichen Sektor ist die Haftungsfrage ein ganz wichtiger Antrieb für Qualitätssicherung.¹¹
- *Keine Personalflexibilität*: Das Personal des Schulsystems ist faktisch unkündbar, die Laufbahnen (noch) streng vorgegeben, Zurückstufungen nicht möglich. In sehr großen Teilen ist der Lehrerberuf ein Beruf ohne Karriere. Kompetenz- und Leistungsunterschiede zahlen sich nicht aus. Ungenügende Berufsleistung allein kann nicht zum Ausschluß führen. Die relative Unbeweglichkeit der Personalsituation engt sowohl die Schuladministration wie auch die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer ein.¹²

Hält man sich diese Punkte vor Augen, so wird deutlich, daß mit der Übernahme von Konzepten des Qualitätsmanagements aus dem wirtschaftlichen Sektor in das Schulsystem insgesamt bzw. in die einzelne Schule große kategoriale und reale Probleme verbunden sind (vgl. ausführlicher und detail-

11 Es ist bemerkenswert, dass das öffentliche Bildungswesen keine Garantie oder Gewährleistung für seine „Produkte“ gibt – und insofern auf dieser Basis auch nicht verklagt werden kann. Prozesse (über Noten, Versetzungsentscheidungen etc.) beziehen sich immer nur auf die Einhaltung formaler Regeln („Blauer Brief rechtzeitig versandt?“), nicht aber auf die Frage, ob die Unterrichtsleistung vom Lehrer nicht fachgerecht erbracht und deshalb dann der Lernerfolg des Schülers ausgeblieben ist. Zu Kunstfehlern beim Unterrichten vgl. Memmert (1997). Dies wirft noch einmal ein Licht auf den Sachverhalt, daß Schüler bzw. Eltern nicht die Kunden eines Anbieters sind, die auf Vertragsbasis eine Leistung gegen Geld einkaufen – und bei Problemen auf Wandlung, Minderung oder Haftung klagen können. In den USA wie auch in England ist dies anders. Dort wurde und wird von Eltern immer wieder versucht, Schulen, Schulträger oder Lehrer – in Analogie zu Kunstfehlerprozessen bei Ärzten – zu verklagen, wenn der Lernerfolg eines Schülers ausblieb und/oder pädagogische Probleme nicht fachgerecht behandelt wurden (vgl. für England die beeindruckenden und unglaublichen Fälle bei Harris 1999; für die USA Westbury 1999). In Deutschland treten solche Streitfälle im Privatschulwesen auf; innerhalb des Bereichs privat finanzierter Weiterbildung, Fernlehrcursen etc. ist das „Unterrichtsrecht“ zuständig (vgl. Gilles/Heinbuch/Gounalakis 1988).

12 Insofern ist es (noch) äußerst schwierig, Elemente einer differenzierten Personalplanung v. a. Personalentwicklung in die Lehrerbildung (Erstausbildung und kontinuierliches Weiterlernen im Beruf) sowie in die Struktur (vgl. Laufbahnrecht etc.) und Kultur (vgl. Mentalität) des Lehrerberufs einzubringen. Zum Problem vgl. Lange (1995); KMK-Kommission (2000); Smolka (2000).

lierter Maeck 1999: Kap. 6). In vielen Fällen handelt es sich denn auch lediglich um eine analogisierende Adaption, die unter Absehung unverträglicher und direkt widerständiger Elemente Denkweisen, Modelle und Handlungskonzepte aus dem privatwirtschaftlichen Bereich auf den Schulbereich überträgt. Dies führt wie jeder Wechsel der Perspektive, der Denkweise und der Semantik zunächst einmal zu überraschenden und neuen Einsichten. Eine genaue und systematische Prüfung der Frage, ob eigentlich die sachlichen Voraussetzungen für die Übertragung dieser Denkweise gegeben sind, zeigt im vorliegenden Fall eher die Problematik dieser Übertragung, als daß es zur weiteren Ausgestaltung und Forcierung der Anwendung von Qualitätsmanagement auf Schule ermuntert.¹³

[...]

Literatur

- Ackermann, H./Wissinger, J. (Hg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied 1998.
- Aurin, K. (Hg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- Baumert, J./Köller, O.: Nationale und Internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: Pädagogik 50 (1998), S. 12-18.
- Baumert, J./Lehmann, R. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- BIJU: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. 2. Bericht für die Schulen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1996.
- Bildung und Erziehung: Themenheft „Qualität im Bildungswesen“, 49 (1996).
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995.
- Brügelmann, H. (Hg.): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze 1999.
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S.: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund 1999.
- Burkart, Chr.: Wie Selbstevaluation gelingen kann. In: Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2. Weinheim 1999, S. 175-190.
- Coe, R./Fitz-Gibbon, C.T.: School Effectiveness Research: Criticisms and Recommendations. In: Oxford Review of Education 24 (1998), S. 421-438.
- Cuttance, P.: Quality Assurance in Education Systems. In: Studies in Educational Evaluation 20 (1994a), S. 99-112.

13 Die wissenssoziologisch interessante Anschlussfrage drängt sich sofort auf: Wie erklärt sich angesichts dieser kategorial und real beträchtlichen Übertragungsprobleme ökonomischen auf pädagogischen Qualitätsdenkens die gleichwohl massive Rezeption – zumindest auf den Ebenen von Bildungs- und Sozialverwaltung? Ist es das blanke Sparinteresse, das es zu verdecken gilt? Ist es die Idee von der Unvermeidlichkeit einer Ökonomisierung aller Lebensbereiche – und will man deshalb ganz vorne dabei sein? Ist es nur eine semantisch- symbolische Drohgebärde, die die Instrumente zeigt – wohl wissend, dass sie nicht greifen? Auf pädagogischer Seite ist hier und da sogar eine gewisse Angstlust im Umgang mit dem Thema festzustellen.

- Cuttance, P.: Monitoring Educational Quality through Performance Indicators for School Practice. In: *School Effectiveness and School Improvement* 5 (1994b), S. 101-126.
- Dalin, P.: *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied 1999.
- De Jong, R./Prins, J.: No Silence after the Storm: From Quality Assessment to Quality Improvement. In: *European Journal of Teacher Education* 18 (1995), S. 37-45.
- Fend, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die deutsche Schule* 82 (1986), S. 275-293.
- Fend, H.: *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim 1998.
- Fullan, M.: *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart 1999.
- Frehr, H.-U.: Total-Quality-Management. In: *Handbuch Qualitätsmanagement*, hrsg. Von M. Masing. München³1994, S. 31-48
- Gilles, P./Heinbuch, H./Gounalakis, G.: *Handbuch des Unterrichtsrechts. Schulung, Bildung und Freizeitgestaltung durch kommerziellen Direktunterricht und Fernunterricht privater Dienstleistungsunternehmen in Recht und Praxis*. München 1988.
- Harris, N.: Ausbilder auf der Anklagebank: Vom Aufstieg und Fall der Prozesse wegen Ausbildungsmängeln vor den englischen Gerichten. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 47 (1999), S. 202-215.
- Harvey, L./Green, D.: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: A. Helmke/W. Hornstein/E. Terhart (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. In: *Zeitschrift Pädagogik*, 41. Beiheft (2000), S. 17-39.
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft (2000), S. 7-14.
- Hopkins, D./Stern, D.: Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications. In: *Teachers and Teacher Education* 12 (1996), S. 501-517.
- Johnston, J.: Quality Assurance, Schools Self-Management and the Contradictions of Control. In: *European Journal of Education* 27 (1992), S. 165-175.
- KMK-Kommission: *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart. Weinheim 2000.
- Koch, S.: Wenn Schulforscher von Schulreform träumen. Theorie und Praxis in der „Schulqualitätsforschung“. In: *Die Deutsche Schule* 91 (1999), S. 411-423.
- Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K.: Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1999), S. 385-422.
- Kühl, St.: *Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation*. Frankfurt a. M. 2000.
- Lange, H.: Schulautonomie und Personalentwicklung für Schulen. In: P. Daschner/H.-G. Rolff/T. Stryck (Hg.): *Schulautonomie – Chancen und Grenzen*. Weinheim 1995, S. 207-226.
- Lange, H.: Qualitätssicherung in Schulen. In: *Die Deutsche Schule* 91 (1999), S. 144-159.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R.: *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über eine Untersuchung im September 1996*. Herausgegeben von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg 1997.

- Lehmann, R.H./Gänsfuß, R./Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Klassenstufe 7. Bericht über eine Untersuchung im September 1998. herausgegeben von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg 1999.
- Lehner, F./Widmaier, U.: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Essen 1992.
- Lietz, H.: Von der Zweck-Gemeinschaft zur Sinn-Gemeinschaft. In: G. Kamiske (Hg.): Die Hohe Schule des Total Quality Management. Berlin 1994, S. 111-130.
- Maeck, H.: Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Wirtschaft. Konsequenzen für eine schulische Systemevolution. Neuwied 1999.
- Memmert, W.: Kunstfehler beim Unterrichten. In: B. Schwarz/K. Prange (Hg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Berufslebens. Weinheim 1997, S. 248-274.
- OECD (Hg.): Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht (1989). Frankfurt a.M. 1991.
- Pädagogische Führung: Themenheft „Qualitätsmanagement“, 9 (1998).
- Posch, P.: Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. In: Erziehung und Unterricht 5-6 (1999), S. 326-337.
- Posch, P./Altrichter, H.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck 1997.
- Rolff, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Evaluation und Schulentwicklung. Bönen 1995, S. 293-310.
- Schulverwaltung: Themenheft „Evaluation – Befürchtungen und Hoffnungen“, Sonderausgabe (1999).
- Smolka, D. (Hg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied 2000.
- Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen – Befunde – Perspektiven. Innsbruck 1996.
- Steffens, U./Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- Terhart, E.: Zwischen Aufsicht und Autonomie: Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. In: Neue Sammlung 40 (2000), S. 123-140.
- Tillmann, K.-J.: Deutsche Schulen unter „ferner liefen“. Was leisten (internationale) Leistungsvergleiche? In: Leistung. Jahresheft Schüler '99. Seelze 1999, S. 84-87.
- Weibel, W.: Qualitätssicherung durch Qualitätsentwicklung in der Schule. In: Pädagogische Führung 8 (1997), S. 58-65.
- Westbury, I.: Educational Malpractice and the Professionalization Project around Teaching: A Commentary on the „Jurisdiction“ of Teachers. Unveröff. Manuskript 1999.
- Withers, R.: Quality Assessment: Two Traditions. A Review Article. In: Quality Assurance in Education 3 (1995), S. 39-46.
- Zemke, R.: A Bluffer's Guide to TQM. In Training 30 (1993), S. 48-55.