

Wie kommt die Qualität in die Bildung?

Aktuelle Ansätze zur Qualitätssicherung unter der Lupe

MARIA GUTKNECHT-GMEINER

»Qualität in der Bildung« ist ein Schlagwort mit Konjunktur: Seit Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts füllen sich die Bibliotheken und Internetseiten mit wissenschaftlichen Beiträgen, Erfahrungsberichten und praktischen Anleitungen. Wer den Bemühungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung kritisch gegenübersteht, kommt leicht in den Verdacht, an einem überkommenen Bildungssystem festzuhalten und Innovation grundsätzlich verhindern zu wollen. Zugegeben, manche Vorwürfe sind aufgrund mangelnder inhaltlicher Differenziertheit sowie Tonfall und Diktion leicht als pauschaler Widerstand gegen Veränderung, als empörte Verweigerung jeder Form des »reality testing« (Michael Patton, 2008 *passim*) und als Art »Besitzstandswahrung« von PädagogInnen, die bislang keinerlei externen Vorgaben oder Sichtweisen verpflichtet waren, zu entlarven. Andere Kritiken erscheinen berechtigt, verweisen jedoch v.a. auf eine Nichtbeachtung grundlegender Regeln erfolgreicher Qualitätssicherung/-entwicklung bzw. auf eine mangelhafte Implementierung: nicht die Zielsetzungen oder das Design sind also das Problem, sondern die Art der Umsetzung. Andere Einwände rühren an grundlegende Fragestellungen der Intervention in das soziale System – welche Interventionen, wie, wie viel davon, zu welchem Preis und mit welchem Erfolg? – sowie an deren Zielkonflikte und Ambivalenzen.

Es ist v.a. der dritte Bereich, der mich interessiert: Einerseits, weil in der Flut von Ratgebern und Anleitungen grundlegende Problematiken meist nur am Rande angeschnitten werden, es daher in diesem Bereich

noch einen gewissen Bedarf an Auseinandersetzung und Aufarbeitung gibt, andererseits, weil diese Art der Metareflexion aus meiner Sicht für eine fruchtbare Diskussion und Weiterentwicklung von Qualitätsmaßnahmen und -systemen unabdingbar ist. Ergänzt wird dies durch einen offenen Blick auf Implementierungsprozesse. Schließlich können grundsätzliche Fragen aber auch zurück zu den Einwänden der PauschalkritikerInnen führen.

In den Blick genommen werden in diesem skizzenhaften Aufriss v.a. die Qualitätsbemühungen auf institutioneller Ebene (Mesoebene), d.h. der Ebene der Bildungseinrichtungen, auch wenn Aspekte sowohl der übergeordneten Ebene (Makroebene), d.h. des Bildungssystems und seiner Einflussnahmen auf die Institutionen, als auch der Ebene der konkreten Lehr-Lern-Situationen (Mikroebene) da und dort einfließen können. Des Weiteren gehen die Betrachtungen stark von den Bedingungen in den traditionelleren Sektoren des formalen Bildungssystems aus, manche Beobachtungen und Schlussfolgerungen sind jedoch universeller und betreffen auch nicht-formale Bereiche des Bildungssystems, wie z.B. die Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Im Folgenden werden in Form eines Essays und anhand des universellen Glaubensgebets des Qualitätsmanagements (Plan-Do-Check-Act) einige grundlegende Prämissen und Aspekte aktueller Qualitätsmaßnahmen und ihre Eignung für die Veränderung sozialer Systeme und professioneller Handlungsweisen diskutiert sowie intendierte und unintendierte Effekte umrissen. An den Anfang gestellt ist eine Übersicht über gängige Qualitätsverfahren, den Abschluss macht eine Zusammenschau von möglichen Handlungsstrategien zur Ausgestaltung von Qualitätsbemühungen, die die verschiedenen Ambivalenzen, Zielkonflikte und unbeabsichtigte Wirkungen berücksichtigen, die den Menschen, die sie umsetzen sollen, Rechnung tragen, und damit – eventuell und im besten Falle – auch tatsächlich zu positiven Veränderungen im Bildungsalltag führen.

Eine (nicht abschließende) Übersicht über gängige Qualitätsbemühungen und -verfahren im Bildungsbereich

Verschiedene Stränge und Traditionen von Verfahren und Zugängen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung sind im Bildungsbereich auszumachen. Da ist als Erstes die Evaluation zu nennen, die sich als wissenschaftliche Disziplin zur Analyse und Bewertung komplexer Phänomene in der 2. Hälfte des letzten Jahrhunderts entwickelte und die – folgt man den geschichtlichen Abrissen v.a. amerikanischer Herkunft – von Anfang an stark im Bildungssektor wurzelte. Evaluation kam im

deutschsprachigen Raum ursprünglich im Bereich der Curriculareformen und Schulversuchen zur Anwendung – noch unter dem Titel Begleitforschung – mit der Autonomisierung der Standorte ab Ende der 80er Jahre ging sie eine Verbindung mit der Schulentwicklung/Organisationsentwicklung ein und ist seit Mitte der 90er Jahre v.a. als »Selbstevaluation«, dem Sammelbegriff für die verschiedensten institutionsinternen Aktivitäten im Qualitätsbereich, in Bildungsinstitutionen allgegenwärtig.

Ein zweiter Strang von Verfahren, das Qualitätsmanagement, kommt ursprünglich aus der industriellen Sachgüterherstellung. Es diente lange Zeit primär der Fehlerreduzierung und Optimierung von Abläufen in der Produktion, wurde dann durch Aspekte wie KundInnen- und MitarbeiterInnenzufriedenheit angereichert und hat seinen Weg in die Dienstleistungsbranche und die Bildung gefunden. Im formalen Bildungssystem in unseren Breiten hat es jedoch v.a. aufgrund von Übersetzungsschwierigkeiten (in wortwörtlicher und übertragener Bedeutung) nicht breite Verwendung gefunden. Bedeutsam sind ISO, TQM und Co. für den Bildungsbereich, weil wichtige Konzepte aus dem Qualitätsmanagement – allen voran die Prämisse, dass Qualität »gemanagt« werden, das heißt mit Strukturen, Ressourcen und eigenen Abläufen unterfüttert werden muss – mittlerweile in alle Qualitätssicherungsverfahren Eingang gefunden haben und dort einen zentralen Platz einnehmen.

Typisch für die institutionelle Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich ist, dass durch z.T. eklektische Verwendung von Elementen aus diesen beiden Strängen neue Verfahren entwickelt wurden. Dies hat zu einer terminologischen Wolke geführt, in der sich einerseits neue Begriffe finden (z.B. die von sprachlichen Puristen verschmähte »Qualitätsevaluierung« vgl. Beywl/Balzer 2008: 9), andererseits ganz unterschiedliche Ansätze, Methoden und Aktivitäten oft unter gleichem oder ähnlichen Namen geführt werden, je nachdem welche Begriffe bekannt sind oder besser zu den politischen Trends passen. Die teilweise fast synonyme Verwendung der Termini Evaluation und Qualitätsmanagement auch im professionellen und wissenschaftlichen Diskurs ist auf diese Begriffskonfusion zurückzuführen. Zur Klarstellung: Evaluation ist die Untersuchung und Bewertung eines Phänomens (z.B. von Bildungsprozessen oder deren Ergebnissen) mit wissenschaftlichen Methoden; Qualitätsmanagement ist das systematische Handhaben von Bemühungen, die Qualität zu verbessern. Dabei können (und sollen) gerade im Bildungsbereich Evaluationen eine große Rolle spielen, müssen es aber nicht unbedingt.

Dort, wo die öffentliche Hand mehr oder weniger direkten oder zumindest indirekten Einfluss hat (und das ist im formalen Bildungssektor so gut wie überall der Fall), haben sich Systeme mit folgenden Merkma-

len herausgebildet: Am Anfang steht eine im Idealfall regelmäßig wiederkehrende Selbstevaluierung – die wohl nach Beywl (s. Glossar wirkungsorientierte Evaluation 2004) in den meisten Fällen eher eine interne Evaluierung darstellt –, deren Ergebnisse im Sinne eines Qualitätsmanagements weiterverfolgt und bearbeitet werden müssen. So entsteht ein Qualitätszirkel in der Institution, der der Qualitätsentwicklung dient. Interne Vorkehrungen wie die Einführung von Qualitätsbeauftragten/Qualitätsteams sowie von definierten Abläufen und Aktivitäten unterstützen diesen Prozess. Flankiert werden die Bemühungen auf Ebene der Bildungseinrichtung durch Unterstützungsangebote der dafür zuständigen Institutionen. Damit diese internen Evaluierungen und deren Follow-Up aus der Sicht der Behörde nicht beliebig bleiben, werden zusätzlich Qualitätsfelder/-bereiche/-themen definiert und durch Indikatoren, Kriterien, Benchmarks etc. weiter spezifiziert. In diesen Qualitätsrahmen finden sich mehr oder minder klare normative Vorgaben darüber, wie eine »gute« Bildungsinstitution (Schule, Universität etc.) auszusehen hat.

In den letzten Jahren hat sich auch im deutschsprachigen Raum zunehmend die Ansicht durchgesetzt, dass es zusätzlich zu diesen internen Aktivitäten einer externen Form der Überprüfung und Rechenschaftslegung bedarf. Dazu braucht es externe Teams, die Evaluierungen, Audits, Peer Reviews, »TÜVs« oder manchmal auch – gerade heraus und ohne Euphemismus – Inspektionen vor Ort durchführen –; auch hier verschwimmen die Begriffe. Diese Überprüfungen sind daher meist auch extern initiiert oder gehen auf externe Vorgaben zurück (Ausnahme sind freiwillige externe Evaluierungen und Audits) und wirken auf interne Maßnahmen zurück (d.h. diese werden dann zunehmend auf die Anforderungen externer Qualitätssicherung ausgerichtet). Zusätzlich wurden im schulischen Bereich zentrale Online-Befragungen von Betroffenen und Beteiligten eingeführt (durchaus mit der Zielsetzung, die einzelnen Standorte zu entlasten und vergleichbare Ergebnisse zu erzielen), die zwar nicht als externe Maßnahmen titulierte sind, in Wirklichkeit aber eine Datenerhebung über die Köpfe der Standorte hinweg ermöglichen. Bildungsstandards, externe Tests und dergleichen komplettieren die Maßnahmen der Behörden zur Qualitätssicherung. Wenn im Folgenden Ansätze und Elemente von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung unter die Lupe genommen werden, dann bezieht sich das auf dieses in der Praxis anzutreffende Amalgam von Evaluierung, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung mit den verschiedenen internen und externen Elementen der Bewertung und Überprüfung.

PLAN: Ziele und Weichenstellungen

Ohne Zielsetzungen geht im Management nichts, sie bilden die solide Grundlage, die verhindert, dass man irgendwo ankommt, ohne zu wissen, ob man dort auch wirklich hinwollte: Ziele geben dem Tun eine Richtung. Das gilt natürlich auch für alle Bestrebungen, Qualität zu sichern und zu verbessern. Grundlegende Weichenstellungen betreffen v.a. die Vorstellungen über die Art der Qualität, die mit den Qualitätsbemühungen erreicht werden soll. Diese gilt es daher genauer zu betrachten. Darüber hinaus kann sich aber die Ausrichtung auf Zielsetzungen bzw. der Umgang mit diesen insgesamt als problematisch erweisen.

Relativität von Bildungsqualität: Was kann man sich nun unter Qualität in der Bildung vorstellen? Eine streng wissenschaftliche Antwort auf diese Frage ist nicht möglich: Einerseits gibt es aufgrund der Vielfalt an Kontexten, Voraussetzungen, Zielgruppen, Zielsetzungen und Angeboten keine eindeutigen Befunde, welche Form des Lehr-Lern-Prozesses, welche Lernbedingungen etc. zu einem möglichst hohen Wissens- und Kompetenzzuwachs führen. Die Wissenschaft kann also höchstens Hinweise geben, welche Art von Lehrbemühungen unter welchen Bedingungen für welche Zielgruppen usf. zu guten Lernergebnissen führen kann. Andererseits ist die Frage aber prinzipiell nicht durch Empirie allein zu klären: Die Bestimmung der Ziele von Bildung und die Definition von Bildungsqualität speisen sich aus allgemeinen Vorstellungen darüber, was Bildung leisten soll und was unter einer qualitativollen, d.h. »guten« Bildung zu verstehen ist. Sie sind fest verknüpft mit allgemeinen weltanschaulichen Positionen und bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen.

Praktische Bedeutung des überkommenen Qualitätsverständnisses:

In der Praxis finden sich zwei Phänomene: Einerseits existiert ein traditionelles, informelles, implizites und keinesfalls einheitliches Verständnis innerhalb der Profession der Lehrenden in Bezug auf Bildungsqualität, das sich aus persönlichen Erfahrungen in Ausbildung und beruflicher Sozialisation speist. Dieses Qualitätsverständnis zeigt in der Praxis am meisten Wirkung. Andererseits wurden im Rahmen der aktuellen Qualitätsbemühungen oft top-down Definitionen von Bildungsqualität vorgenommen, die nun für die Bildungseinrichtungen und damit auch für die dort Lehrenden handlungsleitend sein sollen. Einfluss und Beständigkeit der gelebten Praxis wird in der Einführung von neuen Qualitätsvorgaben drastisch unterschätzt (zur Wandlungsfähigkeit von Menschen s. »Act«): Die Annahme, dass das traditionelle und gewohnte Qualitätsverständnis,

das mit dem Selbstverständnis der Lehrenden aufs Engste verknüpft ist, entweder mit dem neu definierten kongruent ist oder – so der Prozess nur gut »gemanagt« ist – zugunsten des neuen aufgegeben wird, erweist sich in der Praxis als unrealistisch.

Einengen des Spektrums des Erwünschten: Da es die »Qualität an sich« nicht gibt, sondern diese immer erst aus dem Kontext und den Perspektiven und Erwartungen der jeweiligen Betroffenen und Beteiligten erschlossen wird, muss der Qualitätsbegriff als solcher eher unbestimmt bleiben. Schließlich ist die Definition eines einheitlichen und über die Zeiten beständigen, detailliert aufgeschlüsselten Qualitätsbegriffs schon aufgrund seiner sozialen und weltanschaulichen Bestimmtheit nicht möglich, diese für die Qualitätssicherung so unumgänglichen Festlegungen müssen daher immer umstritten bleiben. Dies steht in Widerspruch zum Qualitätsmanagement, das auf klare Definitionen abzielt. Zu den zentralen Richtlinien des Managens gehört, dass Ziele möglichst klar formuliert, priorisiert, und dann konsequent verfolgt werden. Gutes Management bedeutet zwangsläufig, dass andere Zielsetzungen nicht oder nicht im gleichen Ausmaß handlungsleitend sein dürfen. Diese Reduktion ist grundsätzlich problematisch, gerade in der Bildung kann sie in Anbetracht der Komplexität und Dynamik des Bildungsgeschehens kontraproduktiv sein. Bekannt ist das Problem des »teaching to the test«, wo gute Testergebnisse zu Lasten eines breiteren Wissens und Verstehens erzeugt werden. »Gute« Bildung anzubieten kann unter diesen Bedingungen bedeuten, eigenen professionellen Wahrnehmungen und Überzeugungen zu folgen und sich nicht an die offiziellen Vereinbarungen zu halten.

Hartnäckigkeit von Zielen: Ein weiteres Problem ist die Starrheit von einmal gefassten Zielsetzungen. Während viel Zeit und Energie in die Umsetzung und Überprüfung der Zielerreichung gesteckt wird – auch dies ein Zeichen guten Managements –, bleiben die Ziele selbst meist unantastbar. Die Forderung nach einem Double-loop-Learning, d.h. der Reflexion und Überprüfung von grundlegenden Prämissen (und manche komplexere Systeme sehen dies auch explizit vor), trifft in der Realität auf beachtliche Schwierigkeiten: Das schöne Bonmot »Planung heißt, den Zufall durch den Irrtum ersetzen«, das in Qualitäts-/Projekt- oder sonstigen Managementseminaren so gerne mit einem Augenzwinkern den künftigen ManagerInnen vorgetragen wird, ernst zu nehmen, bedeutet leider genau das: dass man zugibt, sich geirrt zu haben. Und das können sich in unseren modernen Organisationen gerade in den nach wie vor von Kameralistik und gesetzlichen Vorgaben geprägten Bereichen

des formalen Bildungswesens – etwas überspitzt formuliert – nach wie vor nur die leisten, die entweder sehr fest im Sattel sitzen oder zu naiv sind, um zu erkennen, wie sehr sie sich dadurch karrieretechnisch schaden. Auch erfordert das Ändern von Zielsetzungen einen erheblichen Überzeugungsaufwand, v.a. wenn MitarbeiterInnen auf Ziele – was die Literatur zu gutem Management ja auch nahe legt – »eingeschworen« wurden.

Das bedeutet, dass einmal vorgegebene Zielsetzungen nicht mehr so leicht veränderbar sind, auch wenn sich herausstellt, dass sie nicht in dem Ausmaß nutzbringend und hilfreich sind wie erwartet oder dass sie schlichtweg für die Betroffenen und Beteiligten vor Ort im Moment nicht relevant sind. In Organisationen des formalen Bildungswesens sind übergeordnete Zielsetzungen zusätzlich – ein überinstitutionelles Qualitätssystem vorausgesetzt – von außen vorgegeben. Ungeeignete oder als unpassend empfundene Vorgaben können daher auch gar nicht von der Organisation verändert, sondern höchstens (eventuell unter dem Deckmantel einer vorgetäuschten Folgsamkeit) ignoriert werden.

DO: Kontrolle vs. Wachstum

Qualitätssicherung oder der Wolf im Schafspelz?

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung – schon in diesem Begriffspaar zeigt sich, dass die Qualitätsbemühungen selbst in unterschiedliche Richtungen gehen können. Dies wird oft nicht klar zum Ausdruck gebracht, scheint doch ein gewisses Maß an Verschleierung v.a. in Hinblick auf den Kontrollaspekt für die Akzeptanz von Qualitätsmaßnahmen von Vorteil. Oder anders gesagt: Gerade in ExpertInnenorganisationen mit ihrer hohen professionellen Autonomie, wie es Bildungseinrichtungen ja sind, erzeugt eine Überprüfung von außen für gewöhnlich erst einmal Widerstand, da erscheint der entwicklerische Ansatz entschlussfähiger. Wenn es um Qualitätsmaßnahmen und hier v.a. um Verfahren zur Datenerhebung und Bewertung geht, ist es daher nicht unerheblich, wie diese Verfahren ausgestaltet sind und welchen Zweck sie verfolgen: Steht die Rechenschaftslegung im Vordergrund, d.h. soll die Konformität mit bestimmten Vorgaben nach außen hin nachgewiesen werden, wie z.B. in Zertifizierungsaudits oder Inspektionen, oder geht es um Weiterentwicklung, Verbesserung und vielleicht sogar Innovation?

Diese beiden Ziele werden im Qualitätsmanagement für gewöhnlich insofern verquickt, als sowohl die Einhaltung von Vorgaben überprüft wird, als auch die kontinuierliche Verbesserung, die dann im nächsten Zyklus ihrerseits überprüft wird, Pflicht ist. Auch die neuen Systeme der Evaluation von Bildungseinrichtungen verflechten Kontrolle und Inno-

vation, indem sie einerseits die Qualitätsentwicklung mit interner Evaluation und die Überprüfung mit externer Evaluation kombinieren, andererseits aber von externen Verfahren selbstverständlich auch Impulse für die Qualitätsentwicklung erwarten.

Unbeabsichtigte Effekte von Kontrolle

Ob Innovation so gut mit Kontrolle harmonisiert, ist jedoch umstritten. Es stellt sich die Frage, wieweit man Qualitätsverbesserungen verordnen kann bzw. ob Verfahren, die stark auf externe Überprüfung und Bewertung ausgerichtet sind, auch längerfristig die intrinsische Motivation der Betroffenen und Beteiligten fördern. Klar ist, dass diese (die Beteiligten und Betroffenen) meist recht gut unterscheiden können, woher der Wind weht, da helfen auch euphemistische Bezeichnungen nichts (also wenn von »Review« oder Evaluation die Rede ist anstatt von »Audit« oder »Inspektion«), und sich in ihrem Verhalten danach ausrichten, d.h. sich möglichst bedeckt halten und konformistisch agieren, wenn es um die Überprüfung der Einhaltung von Anforderungen geht. Nur das, was trotz des Widerstands der Personen vor Ort ans Licht gebracht werden kann, ist damit Gegenstand von Verbesserungsvorgaben; wichtige Entwicklungsanliegen bleiben aufgrund mangelnder Offenheit der Betroffenen und Beteiligten gegenüber den PrüferInnen außen vor. Zusätzlich bringt eine Überprüfung einen höheren Anspruch an Umfang und Genauigkeit der Daten mit sich, es entsteht ein höherer Erhebungs- und Dokumentationsaufwand. Ob dieser Aufwand von kontrollorientierten Qualitätsverfahren in einer akzeptablen Relation zum Nutzen steht, ist bislang nicht nachgewiesen worden. Die Erfahrung, dass Ressourcen beschränkt sind und es daher zu einem Schlagabtausch zwischen Tun und Dokumentieren kommt, ist nicht von der Hand zu weisen. Desgleichen zeigt die Praxis, dass zu viel Kontrolle zur Minderung von Selbstverantwortung und Leistungsfähigkeit führt.

Da Qualitätsbemühungen ihrerseits kaum auf den Prüfstand gestellt werden, gibt es zur Fragestellung der Ausrichtung von Qualitätsbemühungen wenig gesicherte Befunde (s.u. »Act«). Die an Praxiserfahrungen mit Qualitätsmanagement und Evaluation unmittelbar anschlussfähige »cognitive evaluation map« von Nisbet (1990: 5) legt nahe, dass es Zielkonflikte gibt und die Verfolgung des einen Ziels, also z.B. der Kontrolle, Einbußen in der Erreichung des anderen Ziels, also von Wachstum und Entwicklung, mit sich bringt. Das bedeutet, dass das Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Entwicklung noch genauer zu untersuchen sein wird und dass stärker ausdifferenziert werden muss, in welchen Situationen welche Zielsetzung sinnvollerweise in den Vordergrund gestellt werden sollte: Soll es vorrangig um die Beseitigung von

Mängeln gehen oder soll den am Bildungsprozess Beteiligten Lust auf Neues gemacht werden?

CHECK: Indikatoren und Kennzahlen: was sie leisten können ... und was nicht

Woran erkennt man nun, ob Ziele erreicht wurden? Dazu braucht es Kriterien, anhand derer man unterscheiden (krinein) kann, ob die Zielerreichung gelungen ist oder nicht bzw. in welchem Ausmaß. Je allgemeiner die Ziele und je ungenauer diese Kriterien, desto schwieriger ist es, zu Entscheidungen zu kommen.

What gets measured gets done

Ein wichtiges Element des zielumsetzungsbasierten Managements und in der Praxis eine große Erleichterung für Manager ist das Aufgliedern, Herunterbrechen und Operationalisieren von Zielen, bis diese SMART sind: S – spezifisch, M – messbar, A – attraktiv (oder: aktionsorientiert), R – realistisch, T – terminiert, auch dies ein Axiom der Managementlehre. Zentral ist das Attribut »messbar«, es ermöglicht eine Überprüfung der Zielerreichung. »What gets measured gets done« heißt die Devise, »smarte« Ziele führen also direkt zur Umsetzung.

In der Praxis kommt es (da Ziele immer die Tendenz haben, nicht ganz so »smart« zu geraten) zur Einführung von Indikatoren, Kennzahlen und Richtwerten, mit denen diese Ziele gestützt werden. Vorzugsweise sind diese Indikatoren quantitativ, dann fällt die Bewertung besonders leicht (vorausgesetzt, Entwicklungstendenzen sind eindeutig als positiv oder negativ definiert). Deswegen sind Kennzahlen auch bei denen, die sich rasch einen Überblick verschaffen wollen, also Leitungspersonen an Bildungseinrichtungen und Behörden (und manchmal auch BildungsforscherInnen) sehr beliebt.

Die Tücken der Indikatoren

Bei all dieser prima facie einfachen Handhabung und Nutzung von Indikatoren, ist doch oft fraglich wie gut sie das anzeigen (indicare), was sie anzuzeigen vorgeben. Beim Abbilden von komplexen, durch viele Faktoren beeinflussten Geschehen wie dem Lernen, entsteht zwangsläufig eine Reduktion, die die Wirklichkeit oft nur ungenügend wiedergibt. Die Validität von Indikatoren zu gewährleisten, ist demnach eine große Herausforderung, v.a. wenn die Phänomene, die sie messen sollen, so komplex und oft mehrdeutig sind wie in der Bildung. Am einfachsten sind Kennzahlen noch in Bezug auf simple Outputs zu bestimmen, also z.B. Retentionsraten, Abschlussraten und dergleichen. Aber auch diese sind

oft ohne die Berücksichtigung weiterer Faktoren nur bedingt aussagekräftig, v.a. wenn damit Vergleiche über Institutionen hinweg gezogen werden sollen: Schließlich ist es einleuchtend, dass z.B. Dropout-Raten zwischen Schulen in bürgerlichen Wohnvierteln und Schulen in sozialen Brennpunkten nicht vergleichbar sind. Diese Tatsache wird in der Berechnung des Indikators meist aber nicht direkt berücksichtigt, auch weil es zu diesen Einflussfaktoren oft keine gesicherten Daten gibt, aus denen Gewichtungsfaktoren entwickelt werden können. Damit ist ein zweites Problem angesprochen: die Datenlage. In der Realität herrscht oft aus pragmatischen Gründen nicht die *Maxime* »measure what we value« sondern »value what we measure«. Dass, was leicht gemessen werden kann, hat praktische Gültigkeit, schwieriger darzustellende Phänomene und Zusammenhänge werden nicht berücksichtigt. Ein Ausweg erscheint in diesem Zusammenhang die Bildung qualitativer Indikatoren, diese sind jedoch tendenziell wieder weniger eindeutig und schwieriger zu interpretieren.

Ein Manko von Indikatoren ist weiters, dass sie für gewöhnlich weder Hinweise geben können, worauf ein festgestelltes Defizit zurückzuführen ist noch wie es behoben werden könnte – das ist schlichtweg nicht ihre Funktion und dazu sind sie auch nicht geeignet. Das mag in manchen Fällen nicht weiter problematisch sein, weil klar ist, welche Aktivitäten und Bemühungen zum Erfolg führen. In vielen Bereichen hinterlässt es Betroffene und Beteiligte aber mit dem unbefriedigenden Gefühl zwar zu wissen, dass etwas nicht in Ordnung ist, jedoch keinerlei Hinweis darauf zu haben, wie dies verbessert werden kann.

Zielverfolgung als Gefahr

Schließlich, und hier wird es paradox, kann aus der hoffnungsvollen Erwartung, dass messbare Indikatoren – im Sinne eines »what gets measured, gets done« – zu Veränderungen führen, eine Drohung werden (Patton 2008: 123f., 172f.). Dies ist v.a. dann der Fall, wenn Indikatoren stark in den Vordergrund rücken und andere wichtige Faktoren nicht mehr berücksichtigt werden, das bereits genannte »teaching to the test« ist nur ein Beispiel dafür. Eine einseitige Ausrichtung kann zu kontraproduktiven Entwicklungen und Verwerfungen führen, da die Balance zwischen den in der Realität bestehenden, oft nicht leicht zu vereinbarenden Zielsetzungen fehlt (z.B. Leistung vs. soziale Integration). Auf bestimmte Ziele und Indikatoren eingeschworen zu sein kann letztlich dazu führen, dass wichtige Entwicklungen und Veränderungen in der Umwelt sozusagen »verschlafen« werden (Kühl 2009: 42ff. und 96ff.).

ACT: Wirkung und Nutzen von Qualitätsbemühungen

Menschen als Hardware

Eine der vielen Komplexitätsreduktionen des Qualitätsmanagements ist die Definition von Verbesserungen/Veränderungen in der Organisation als gleichsam automatisch ablaufender Prozess, der zu einem späteren Zeitpunkt überprüft wird. Damit wird pauschal garantiert: Verbesserungen finden statt. Soweit die reine Lehre. In der rauen Wirklichkeit scheint dies jedoch nicht immer zu gelingen. Es stellt sich die Frage, welche Veränderungen überhaupt realistisch sind. Kühl (s. z.B. 2009: 130ff.) verweist auf Beobachtungen von Luhmann (2006) und stellt die These in den Raum, dass das, was in der Organisationsentwicklung landläufig als »Hardware« bezeichnet wird, also die Strukturen und Prozesse, noch vergleichsweise leicht verändert werden kann, während die »Software« Mensch kaum beeinflussbar ist. Letzteres hat mit Identitätswahrung und einem komplizierten und sich selbst reproduzierenden Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremderwartungen zu tun.¹

Menschen in Organisationen ändern sich also für gewöhnlich nicht (Ausnahmen bestätigen die Regel). Das mag überspitzt formuliert sein, trifft aber durchaus die Erfahrungen im Alltag. Für Bildungseinrichtungen, die ja v.a. von den darin tätigen Professionellen getragen werden, bedeutet dies, dass jeglicher qualitätsverbessernde Ansatz keine allzu große Chancen hat, Veränderungen in den »primären Prozessen« des Lernens und Lehrens in Gang zu setzen. Das erklärt vielleicht auch, warum das Lehr-Lern-Geschehen selbst, wie immer wieder beklagt, so wenig von Qualitätsentwicklung berührt wird (Specht 2002: 7, Bender 2008), selbst dann, wenn die Qualitätsentwicklung sich gezielt auf die Lernenden konzentriert (Hartz et al. 2007: 215ff., die in ihrer Untersuchung von LQW2 ebenfalls die größten Veränderungen in den Strukturen sowie vor- und nachgelagerten Prozessen beobachteten).

Fehlende Forschung zum Nutzen von Qualitätsbemühungen

Ob Qualitätsbemühungen tatsächlich Früchte tragen oder nicht, ist bislang nicht ausreichend empirisch geklärt: Wir verfügen kaum über gesicherte Befunde zum Nutzen von Qualitätsaktivitäten (zum Forschungsdefizit s. z.B. Gonon 2008: 14). Die Wirkungsannahme, ohne die alle

1 »Denn Organisationspläne und Stellenbeschreibungen lassen sich leicht, praktisch mit einem Federstrich ändern. Dagegen ist das Agglomerat von individuellen Selbsterwartungen und Fremderwartungen, das als »Person« identifiziert wird, schwer, wenn überhaupt umzustellen« (Luhmann 2006: 280).

Bemühungen aufgrund von Motivationsmangel aufgegeben würden, stützt sich auf Plausibilitäten: Wenn eine Organisation sich mit »Qualität« beschäftigt, dann wird das irgendwelche positiven Effekte haben. Vereinzelte Studien verweisen darauf, dass die Wirkungen tatsächlich nicht so groß sind wie erhofft (Hartz et al. 2007, Dubs 2004: 73 zur Wirksamkeit von Qualitätsmanagementverfahren; Stamm 2003 für den Nutzen von Evaluationen). Dieser Mangel an nachgewiesener Wirksamkeit spielt natürlich auch den GegnerInnen von Qualitätsaktivitäten in die Hand, deren Argument, dass Geld und Ressourcen besser für die Bildung direkt als für deren Qualitätssicherung ausgegeben werden sollen, nicht viel entgegengesetzt werden kann. Und schließlich hat es auch die Metaevaluation als Evaluation der Evaluation oder Qualitätssicherung der Qualitätssicherung noch nicht in den Pflichtkanon der Qualitätsverfahren geschafft.

Unrealistische Erwartungen

Schließlich stellt sich jedoch, wie oben bereits angedeutet, insgesamt die Frage, ob Erwartungen an Qualitätsbemühungen im Bildungsbereich nicht stark überzogen sind, einerseits weil, wie gesagt, Veränderungen im Bereich der »Hardware« Mensch generell schwierig um- bzw. durchzusetzen sind, andererseits aber, weil gerade im Schulbereich unter dem Deckmantel »Schulqualität« durch Aktivitäten auf Ebene der Institutionen überinstitutionelle, strukturelle Probleme gelöst werden sollen – was nicht funktionieren kann: Das betrifft z.B. die Ausbildung und Sozialisation von Lehrenden, die die Bildungseinrichtung gerade im schulischen Bereich nicht selbst in der Hand hat (sie kann höchstens durch Weiterbildung, deren Angebot allerdings auch extern durch die entsprechenden Institutionen vorgegeben ist, Einfluss zu nehmen versuchen), die de facto Unkündbarkeit von nicht geeigneten Lehrpersonen, die organisationalen Voraussetzungen, die Infrastruktur und vieles andere mehr. In Anbetracht dieser vorgegebenen und von der einzelnen Institution kaum zu beeinflussenden Umweltbedingungen sind Veränderungen auf institutioneller Ebene klare Schranken gesetzt.

Was nun?

Management mit Augenmaß

Was lässt sich aus diesen Beobachtungen für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Bildungseinrichtungen folgern? Das Managen von Qualität ist sicherlich sinnvoll, um der ganzen Sache eine gewisse Übersichtlichkeit und Systematik zu geben und den Betroffenen und Beteiligten das Gefühl zu geben, dass sie sich auf einen klaren und Ziel ge-

richteten Prozess einlassen. Das stärkt fürs Erste die Motivation. Allerdings ist in allen Phasen ein Augenmaß beizubehalten:

- in Bezug auf die festgesetzten Ziele: Sind sie (noch) tauglich, werden andere wichtige vernachlässigt?
- in Bezug auf die Umsetzung: Wissen wir, wozu die einzelnen Qualitätsaktivitäten dienen? Wie viel Dokumentation, Konformität und Kontrolle ist notwendig? Wie wird Demotivation vermieden und Innovation gefördert?
- in Bezug auf die Überprüfung: Was sind unsere Messlatten und wie ernst wollen wir sie nehmen?
- und in Bezug auf die Veränderungen: Welche sind realistisch, was braucht es dazu und wie stellen wir fest, ob sich überhaupt etwas zum Positiven ändert?

Ein Augenmaß zu behalten bedeutet also v.a., das Management und seine »Werkzeuge« als das zu behandeln, was sie sind: mehr oder minder taugliche Hilfsmittel, die ihre Nützlichkeit erst unter Beweis stellen müssen. Keinesfalls kann Qualität – wie oft suggeriert – alleine durch die Anwendung der verschiedenen »Tools« hergestellt werden. Qualitätsmanagement darf also nicht zum Selbstzweck verkommen. Wenn es nur dem Nachweis eines Qualitätssicherungssystems dient (Widmer 2004: 83), dann verfehlt es seinen eigentlichen Zweck.

Würdigung der Professionalität

Gerade professionelles Handeln braucht v.a. eine Auseinandersetzung über Ziele, Qualitätskriterien und Methoden, jene ist also in das Qualitätsmanagement einzubetten. Lehrende als reine Ausführende von Qualitätsvorgaben zu sehen, ist unangemessen, zu hoch ist der Anteil von immer wieder neuen, manchmal widersprüchlichen Anforderungen, auf die in der täglichen Arbeit reagiert werden muss. Lehren ist eben keine triviale Tätigkeit, die durch detaillierte Anweisungen einer vor- und übergeordneten Arbeitsvorbereitung genau festgelegt werden kann. Genauso wenig können Bildungsprozesse allein durch quantitative Indikatoren abgebildet werden. Kennzahlen sind daher keine absoluten Richtschnüre, sondern eine Informationsquelle unter vielen, Hinweise, die eine mehr oder minder zutreffende Abbildung der Wirklichkeit liefern und immer einer sachkundigen Interpretation bedürfen. Qualitative Erhebungen und Analysen sind für das Verständnis der Realität sowie für die Ableitung von möglichen Lösungsstrategien unabdingbar.

Evaluation als Grundlage

Als wichtige Unterstützung für Qualitätsbemühungen bietet sich die Evaluation an. Als gut entwickelte Disziplin mit einem hohen Selbstreflexionsanspruch (so gibt es für die Evaluation eigene Qualitätsstandards, was bei anderen Verfahren nicht der Fall ist) hat sie sich darauf spezialisiert, gerade bei nicht-trivialen, komplexen Untersuchungsgegenständen zu belastbaren und nachvollziehbaren Ergebnissen zu kommen. Ambivalente Zielsetzungen, schwer bestimmbare Evaluationsgegenstände, unterschiedliche Interessenslagen einer breiten Palette von Betroffenen und Beteiligten sowie (politisch-hierarchische) Einflussnahmen verschiedenster Art und unabänderliche Rahmenbedingungen sind vertraute Ausgangslagen für EvaluatorenInnen. Auch steht ihnen ein breiteres Repertoire an methodischer Herangehensweise zur Verfügung, insbesondere auch qualitative Methoden, die gerade im Bereich der Bildung oft verständnis- und nutzungsorientiertere Ergebnisse zeigen als die (oft recht simplen und beschränkt aussagekräftigen) quantitativen Erhebungsergebnisse und Kennzahlen.

Experimente und Humor

Und schließlich ein Gedanke zur Innovation: Gerade wenn es darum geht, Neues zu tun, bedarf es einer gewissen Leichtigkeit, eines spielerischen Zugangs, es braucht Spontaneität und die Möglichkeit, etwas auszuprobieren. Die Null-Fehler-Maxime unseres formalen Bildungswesens ist dafür keine geeignete Grundlage, da (intelligentes) Scheitern ein integraler Teil dieser Strategie ist. Als »weisen Umgang mit der Irrtumswahrscheinlichkeit« schlägt Siebert (2006: 167) den »Humor« vor. »Heitere Gelassenheit« und »Einsicht in die Unzulänglichkeit und Vorläufigkeit menschlichen Denkens und Handelns« (ebendort) stünde auch den Qualitätsbemühungen gut an, die allzu oft als gewichtig-geschäftige und bierernste Angelegenheit behandelt werden. Es braucht daher auch in der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eine Balance von Gelassenheit und Zielstrebigkeit, von Herz und Verstand oder, um es mit Charles Maurice de Talleyrand zu sagen: »Man muss die Zukunft im Sinn haben und die Vergangenheit in den Akten.«