

Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald  
**Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft**

*Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 7-14. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)*

urn:nbn:de:0111-opus-84822



in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

# Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule

Herausgegeben von

Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41142

# Inhaltsverzeichnis

## *Einleitung*

ANDREAS HELMKE/WALTER HORNSTEIN/EWALD TERHART Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. ....	7
---	---

## *Teil I*

### *Qualität und Qualitätssicherung – analytisch betrachtet*

LEE HARVEY/DIANA GREEN Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze .....	17
HELMUT HEID Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie .....	41

## *Teil II*

### *Qualität und Qualitätssicherung in der Schule*

HELMUT FEND Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle .....	55
HARTMUT DITTON Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. ....	73
HERBERT ALTRICHTER Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung .....	93
TOM STRYCK Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? .....	111

*Teil III*

*Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik*

WALTER HORNSTEIN

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik . . . . . 129

MICHAEL WINKLER

Qualität und Jugendhilfe:

Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung . . . . . 137

JOACHIM MERCHEL

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex:

Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe . . . . . 161

RAINER WETZLER

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung

in ausgewählten Bereichen sozialer Arbeit . . . . . 185

*Teil IV*

*Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule*

TINO BARGEL/NATALIJA EL HAGE

Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven . . . 207

WOLFF-DIETRICH WEBLER

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung . . . . 225

BIRGIT BERENDT

Was ist gute Hochschullehre? . . . . . 247

FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER/ANDREAS HELMKE

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden.

Eine empirische Studie . . . . . 261

# Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich

*Zur Einleitung in das Beiheft*

Wie kaum ein anderer Begriff kennzeichnet „Qualität“ seit gut einem Jahrzehnt die Diskussion in den Bildungswissenschaften wie auch in der Bildungs- und Sozialpolitik. „Qualität“ ist zu einem zentralen Focus der theoretischen, forschungsmethodischen und gestalterischen Bemühungen geworden; auch die öffentliche Debatte ist bestimmt von mehr oder weniger präzisen Diagnosen und Empfehlungen zur Qualität von Einrichtungen, Prozessen und Ergebnissen im Bildungs- und Sozialbereich. Der zentrale Stellenwert von „Qualität“ als Begriff wird auch anhand der verschiedenen Wortverbindungen und Wortschöpfungen deutlich, die sich in irgendeiner Weise auf „Qualität“ beziehen: „Qualitätsprüfung“, „Qualitätsmanagement“, „Qualitätsstandards“, „Qualitätskontrolle“, „Qualitätsverbesserung“ und „Qualitätssicherung“.<sup>1</sup>

Die vermehrte und mittlerweile epidemische Bezugnahme auf „Qualität“ bzw. auf die entsprechenden Wortverbindungen hat ihren semantischen Ursprung nicht in der öffentlichen oder fachinternen Bildungsdiskussion selbst, sondern stellt eine begriffliche Adaption aus dem Bereich der Organisations- theorie, der Arbeitswissenschaften sowie v.a. verschiedener Strategiemodelle aus den anwendungsbezogenen Managementwissenschaften (Arbeitsorganisation, Personalführung, Prozeßsteuerung) dar. Bis 1992 bildete „Qualitätssicherung“ die Sammelbezeichnung für alle qualitätsbezogenen Maßnahmen und Strategien; seitdem ist das umfassendere „Qualitätsmanagement“ zum Oberbegriff geworden (vgl. GEIGER 1998). Im Wissenschaftsbereich haben sich die bislang auf verschiedene klassische Disziplinen (Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaft, Umweltwissenschaften, Sozial- und Arbeitswissenschaft) verteilten qualitätsbezogenen Wissens- und Forschungsbereiche unter der Überschrift „Qualitätswissenschaften“ zusammengefunden (vgl. KAMISKE/ BRAUER 1999, S. 239), wobei diese aufgabenbezogene Querschnittswissenschaft an ähnlich gelagerte Fälle wie „Umweltwissenschaften“ oder auch „Bildungswissenschaften“ erinnert. Qualitätsdenken und mit ihm die Qualitätswissenschaften haben eine Dynamik entfaltet, die sich zunehmend auf bislang von Managementkonzepten sowie Kosten-Nutzen-Kalkülen noch nicht erfaßte Wissens- und Handlungsbereiche ausdehnt. Hierzu gehören auch alle staatlichen oder halbstaatlichen Leistungen und Einrichtungen – und nicht zuletzt auch das gesamte Sozial- und Bildungswesen.<sup>2</sup>

1 Selbstverständlich existiert bereits eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Fachzeitschrift: Seit 1993 erscheint *Quality Assurance in Education*, einschlägig auch *Studies in Educational Evaluation* (seit 1974). Vgl. als übergreifende Arbeiten zum Thema GREEN 1993, WITHERS 1995 und CUTTANCE 1994.

2 Der ideen- und wissenschaftsgeschichtliche Hintergrund von Qualitätssicherung ist erwähnenswert (vgl. LERNER 1994): Das Bemühen um Qualität geht ursprünglich zurück auf die Me-

Überschaut man die Themenentwicklung und den Themenwandel der Bildungsdiskussion in den letzten Jahrzehnten, so läßt sich in grober zeitlicher Periodisierung und pointierender inhaltlicher Akzentuierung sagen, daß in den 60er und 70er Jahren Fragen der *Quantität* (Zahl und Anteil von höherwertigen Abschlüssen, Repräsentation von Schichten und Milieus in Bildungsinstitutionen, Versorgungsgrad mit bestimmten sozialen Einrichtungen, Ausbau pädagogischer Berufe etc.) im Vordergrund standen. Gleichwohl als wichtig erachtete Fragen der Qualität wurden z.B. an die Curriculumforschung delegiert (Wissenschaftsorientierung des Unterrichts, Verwissenschaftlichung der Ausbildung für pädagogische Berufe etc.), die sie nicht selten erneut in Richtung auf quantitative bzw. quantifizierbare Lösungen kleinarbeitete. Diese Konzentration auf Quantitäten war in inhaltlicher Hinsicht eng mit dem Streben nach *Gleichheit* oder vorsichtiger: *Gleich- und Umverteilung* von Ressourcen und Chancen auf Milieus und Räume verknüpft. Der Hinweis auf das Vorliegen wie auch der angestrebte Abbau von Disparitäten unterschiedlichster Art stützte sich zentral auf quantitative Angaben bzw. intendierte eine Veränderung von Quantitäten verschiedenster Art in Richtung auf eine Gleichverteilung von Ressourcen und den Ausgleich von veränderbaren, individuell nicht zu verantwortenden Ungleichheiten. Staatliche Sozial- und Bildungspolitik sollte als ordnende und ausgleichende Hand wirken, wohlinformiert durch die modernen Sozial- und Bildungswissenschaften. Quantität und Egalität, Staatsinterventionismus und aufklärende wissenschaftliche Politikberatung bildeten die zusammengehörigen Leitkonzepte einer Epoche, die aufgrund besonderer historisch-ökonomischer Bedingungen durch Ressourcenwachstum (auch) im Bildungsbereich gekennzeichnet war. Ökonomische Argumentation („Bildungskatastrophe“, Modernitätsrückstand etc.) und sozialstaatliche sowie pädagogische Argumentation („Bildung ist Bürgerrecht“, Changenungleichheiten etc.) zielten in die gleiche Richtung: Expansion.

Seit den späten 80er sowie v.a. in den 90er Jahre scheint die öffentliche Bildungsdiskussion wie auch der fachinterne Diskurs in den Bildungswissenschaften demgegenüber durch die Begriffe *Qualität* und *Exzellenz* bestimmt zu sein. Erfahrungen mit den unzureichenden Steuerungsinstrumenten und paradoxen Steuerungsfolgen eines global ansetzenden Staatsinterventionismus im Sozial- und Bildungsbereich, die Auswirkungen einer unzureichenden Informationsbasis, ein aus der Expansion von Bildung resultierendes kontinuierlich hohes Angebot von Hochqualifizierten, ein anscheinend durch keine sachliche Grenze bestimmtes Wachstum von sozialen Einrichtungen und Berufen bei gleichzeitig kontinuierlich angespannten öffentlichen Kassen haben zu einer Art allgemeinem Weltbildwechsel im Denken über staatliche Sozial- und Bildungsleistung-

tologie, d.h. die Lehre von den Maßeinheiten. In dem Maße, wie Tausch, Waren- und Geldverkehr großräumiger wurden, war die Standardisierung von Maßen, Gewichten und Verrechnungseinheiten eine elementare Notwendigkeit. Dazu gehörte auch eine gewisse Verlässlichkeit hinsichtlich der Beschaffenheit von Waren, die man orderte bzw. mit denen man handelte, ohne sie vorab direkt in Augenschein nehmen zu können. Diese standardisierte Qualität ließ sich wiederum nur durch eine Vereinheitlichung und Kontrolle der Warenerzeugung herstellen. Für die industrielle Fertigung und öffentliche Verwaltung wurden Standardisierung und präzise Regulation aller Abläufe zur Bestandsvoraussetzung. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß das Motiv der Qualitätssicherung direkt überleitet zur Frage der Standardisierung, Normung und Wirkungskontrolle von Prozessen und Produkten.



gen geführt: Die Aufmerksamkeit richtet sich auf eine realistische Beschreibung staatlicher Aufgaben und Ziele, auf eine genaue Erfassung der *tatsächlichen* Wirkungen von Sozial- und Bildungsprogrammen und -einrichtungen im Verhältnis zu den *angestrebten* (Effektivität) sowie schließlich auf eine genaue Kontrolle des Verhältnisses der eingesetzten Ressourcen und Mittel zu den faktisch erzielten Wirkungen (Effizienz). Die traditionsreiche und lange unbefragt gültige Formel „Mehr Investitionen in den Bildungs- und Sozialsektor bedeutet automatisch eine höhere Qualität der Ergebnisse!“ ist nicht länger überzeugend; die Grenzen des Wachstums sind auch in diesem Feld erreicht. Wird die Legitimität und Tauglichkeit von staatlichen Steuerungs-, Umverteilungs- und Ordnungsleistungen bezweifelt und statt dessen auf einen Rückzug „des Staates“ zugunsten von Marktkräften gesetzt, so kommen alle bisherigen staatlichen Zielsetzungen und Ressourcenvergaben „auf den Prüfstand“; die traditionelle sozialstaatliche Grundlegitimation von Bildungs- und Sozialausgaben erodiert tendenziell. Im übrigen will man es jetzt genau wissen: Die tatsächliche Qualität der Prozesse in Bildungs- und Sozialeinrichtungen, v.a. aber das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag von Bildungs- und Sozialinstitutionen wird zum entscheidenden Kennwert. Dabei vertraut man nicht mehr – oder nur noch sehr bedingt – auf die ordnende Hand des Staates; die unsichtbare Hand der Marktkräfte scheint eine sehr viel größere Faszination auch im Bereich staatlich-öffentlicher Ressourcenallokation auszuüben. Da und solange jedoch aus systematischen Gründen Marktmechanismen in reiner Form im Bildungs- und Sozialbereich nur bedingt greifen, werden von staatlicher Seite marktähnliche Elemente oder marktsubstitutive Strukturen eingebaut und gefördert, z.T. wohl auch nur angedroht. Sozial- und Bildungsforschung sind in diesem Zusammenhang insbesondere bei der Diagnose von Prozessen und der Evaluation von Resultaten (assessment) von Bedeutung – am Ende sind es ökonomische Kosten-Nutzen-Analysen und „robuste“, rasch umsetzbare und v.a.: schnell wirksame Entwicklungsprogramme, anhand derer diese Disziplinen ihre Expertise zu dokumentieren haben. Die ökonomische Argumentation zielt auf „Rückbau“, während die sozialstaatlich-pädagogische Argumentation vielfach noch weiteren Ausbau anstrebt, zumindest aber den erreichten Ausbaustand halten will.

Damit sind die vier traditionellen begrifflichen Eckpunkte des Bildungs- und Sozialbereichs – Quantität, Gleichheit bzw. Gleichverteilung, Staat und Wissenschaft – durch die Begriffe Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation abgelöst worden. Es geht im Kern um konfligierende Modernisierungsvorstellungen: Im erstgenannten Fall sollte der Bildungs- und Sozialbereich durch Änderung der Quantitäten eine neue Qualität erreichen; im zweitgenannten Fall soll Qualität auf der konkreten Ebene quantitativ bestimmbar und vergleichbar gemacht werden. Mit dieser Neubestimmung des Feldes sind natürlich die „alten“ Probleme keineswegs gelöst oder irgendwie verschwunden. Sie sind selbstverständlich weiterhin existent und in mancher Hinsicht und in einigen neuen Aspekten drängender denn je, stehen aber nicht mehr im Vordergrund der allgemein-öffentlichen, politischen und fachöffentlichen Aufmerksamkeit.

Die Frage nach den Voraussetzungen, Prozessen und Kontrollmöglichkeiten von Qualität betrifft dabei den *gesamten* Bildungs- und Sozialbereich. Von der Kinderkrippe über Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen, sozialpädago-

gische Einrichtungen, Hochschulen, öffentliche und private Formen der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung, der inner- und außerbetrieblichen Berufsbildung etc., über Institutionen und Einrichtungen der Jugend- und Sozialhilfe, der Betreuung von Randgruppen bis hin zu den Einrichtungen der Seniorenbildung und -betreuung, der Pflege kranker und alter Menschen – *alle* im Bildungs- und Sozialbereich angesiedelten Institutionen, letztlich alle sozialstaatlichen Infrastrukturleistungen (Gesundheitssystem, Rentensystem etc.), ihre Administration und ihr Personal sehen sich der kritischen Frage 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.<sup>4</sup>

Trotz der zentralen Rolle des Begriffes der Qualität von Bildungseinrichtungen ist seine begriffliche und inhaltliche Präzisierung bislang nicht gelungen – ja eigentlich kaum in Angriff genommen worden. Dies sollte jedoch nicht verwundern. Manche Begriffe entfalten ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik, *gerade weil* sie inhaltlich nicht wirklich präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind. Sie fungieren als semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten. Der Begriff der „Qualität“ teilt dieses Schicksal mit zahlreichen anderen Konzepten des Bildungsdiskurses wie etwa „Chancengleichheit“, „Emanzipation“, „Leistung“, „Werte“, „Wissen“, „Bildung“, „Professionalität“, „Reform“ etc. Solche zu Slogans werdenden Begriffe entwickeln ihre Karriere aufgrund ihrer hohen Anmutungsqualität, die im Kern daraus resultiert, daß alle überzeugt sind, dieser Begriff treffe genau die aktuell entscheidende Problemsicht bzw. die gegenwärtig dominierende Stimmungslage. Und als Indiz oder gar Beweis für den allgemein anerkannten Signalcharakter solcher Leitbegriffe wird darauf verwiesen, daß alle eben diese Begriffe verwenden, alle Diskussionen hierum kreisen.

### *Zum Aufbau und zu den Beiträgen dieses Beiheftes*

Das vorliegende Beiheft ist in vier Teile gegliedert: Der erste Teil beinhaltet Beiträge, die auf eine analytische Durcharbeitung der Begriffe Qualität und Qualitätssicherung gerichtet sind. Dabei werden noch keine systematischen Bezüge zu einzelnen Bereichen des Bildungswesens hergestellt. Dies geschieht in den folgenden drei Teilen, in denen Beiträge aus dem Schulbereich, dem Bereich der Sozialpädagogik sowie schließlich der Hochschule gesammelt sind.

4 Wie bereits erwähnt, ist die Auseinandersetzung um „Qualität“ dem traditionellen pädagogischen Diskurs nicht fremd oder völlig neu, denn schon immer wurde über Normen, Ideen, Programme und Praxisformen zur Erreichung von „guter“ Erziehung bzw. „guten“ Erziehungs-, Bildungs- und Sozialeinrichtungen etc. diskutiert. Allerdings bewegte sich diese Diskussion vielfach nur im Bereich von Idealvorstellungen und anzustrebenden Verbesserungen; eine genaue empirische Kontrolle der erreichten Wirkungen sowie v.a. ein Blick auf das Verhältnis von finanziellen Ressourcenentscheidungen und erreichten Wirkungen stand für die Tradition nicht im Vordergrund – und konnte mangels geeigneter Instrumente auch noch gar nicht konsequent durchgeführt werden.

*Zu den Beiträgen, die Qualität und Qualitätssicherung analytisch betrachten*

Der Beitrag von L. HARVEY und D. GREEN beinhaltet eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten von „Qualität“ im Bildungsbereich: Die Autoren unterscheiden Qualität als Ausnahme, Qualität als Perfektion, Qualität als Zweckmäßigkeit, Qualität als adäquaten Gegenwert für eingesetzte Ressourcen sowie schließlich Qualität als transformativen Anspruch. Die internationale Diskussion wird in systematischer Weise aufgearbeitet; die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Qualitäts(sicherungs)konzepten aus dem privatwirtschaftlichen Produktions- und Dienstleistungsbereich werden klar herausgearbeitet.

In seinem Beitrag entwickelt H. HEID Überlegungen zur Qualität als pädagogischer Beurteilungskategorie. Anhand einer kritischen Analyse der Denkvoraussetzungen mancher Argumentationen zur Qualität von Schule wird deutlich gemacht, daß es sich bei Qualitätsurteilen grundsätzlich um Zuschreibungen handelt, die auf explikations- und begründungsbedürftigen Beurteilungsstandards basieren. Qualität bzw. Feststellung von Qualität ist nicht lediglich ein Problem der Bildung von quantitativen Indices, sondern im Kern ein Problem der Findung und Begründung von inhaltlichen Kriterien.

*Zu den Beiträgen, die der Qualitätssicherung im Schulwesen gewidmet sind*

H. FEND entwickelt in seinem Beitrag auf der Basis einer Skizze gesellschaftlicher Entwicklungstrends zunächst ein Mehrebenenmodell der Bestimmung von Qualität und Qualitätsbeziehungen im Bildungswesen. Vor diesem Hintergrund werden die Stärken und Schwächen wohlfahrtsstaatlicher und marktregulierter Ordnungs- und Steuerungsmodelle erörtert. FEND plädiert für einen „wohlfahrtsstaatlichen Markt“ im Bildungsbereich, der sowohl Gleichheitsprinzipien folgt wie auch Kundenwünschen gegenüber responsiv ist.

Der Beitrag von H. DIRTON thematisiert Schulqualität als Problem der Qualität von Unterricht. Er präsentiert zunächst eine Übersicht über die internationale Forschung zur Qualität von Schule bzw. von Unterricht. Demgemäß sind es vornehmlich unterrichtsnahe, proximale Faktoren, die die Qualität konstituieren. Unter dem Gesichtspunkt von Bildungsqualität wird Schulforschung insofern zunehmend zu einer lerninhaltsbezogenen sowie prozeß- und produktorientierten Unterrichtsforschung. Diese muß als Mehrebenenanalyse angelegt sein und die Dynamik des Prozesses in seiner Bedeutung für die Erzeugung von Ergebnissen aufnehmen, wobei Mehrebenen- und Prozeßbetrachtung miteinander zu verknüpfen sind. Unterrichts- und Schulebene sind als Hintergrundfaktoren jeweils gesondert, aber auch in Kombination zu betrachten.

Der Beitrag von H. ALTRICHTER präsentiert auf der Basis von zwei Fallbeispielen innerschulische Konfliktzonen beim Aufbau von Qualitätssicherung; der Hauptaspekt liegt dabei auf den mikropolitischen Prozessen innerhalb der Lehrerschaft. Diese Prozesse werden näher analysiert und beschrieben, wobei deutlich wird, daß es sich beim „culture clash“ zwischen eingespielten Lehrertemperaturen und den Initiativen für Qualitätssicherung nicht um individuelle Perspektiven- und Motivationsprobleme, sondern um Fragen der Struktur des

Arbeitsplatzes Schule handelt sowie um die hieraus resultierenden berufstypischen Bewußtseinsformen. Der Beitrag macht deutlich, daß die konkreten Prozesse der Qualitätsentwicklung von Konflikten durchzogen sind, da es um Interessen und Ängste, um Definitionen, Positionen und Macht geht.

T. STRYCK analysiert in seinem Beitrag die Rolle und die Möglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung von Schulen. Er macht deutlich, daß angesichts der Komplexität des Schul- und Unterrichtssystems eine Kontrolle „von oben“ vielfach leerläuft bzw. bei den Kontrolleuren wie auch den Kontrollierten zu wechselseitigen Fehlwahrnehmungen und Schuldzuweisungen führt. Das traditionelle (Selbst-)Bild des „heroischen Staates“, der alles organisiert und kontrolliert, trifft angesichts verwickelter Verhältnisse im Bildungsbe- reich immer weniger zu. STRYCK sieht in den international vergleichenden Leistungsvergleichen geeignete Instrumentarien, um eine an den Wirkungen ansetzende Kontrolle des Systems einzuleiten. Nicht die Ergebniskontrolle, sondern die daran anschließenden Strategien der Qualitätsverbesserung sind dabei für die Weiterentwicklung des Systems von zentraler Bedeutung.

### *Zu den Beiträgen aus dem Bereich der Sozialpädagogik*

In der sozialpädagogischen Praxis werden Fragen nach Qualität und Qualitätssicherung derzeit als in starkem Maße von außen aufgezwungen erfahren. Der Beitrag von W. HORNSTEIN beschreibt die Entwicklungen in benachbarten Feldern des Pflege- und Gesundheitsbereichs, in deren Sog das Thema auch für Jugendhilfe und Sozialpädagogik relevant wurde, z.B. in der Form, daß die Vergabe von öffentlichen Fördermittel an „Qualitätsvereinbarungen“ und Verfahren der Qualitätssicherung gebunden wurde. Der Beitrag reflektiert die beschriebenen Entwicklungen im Hinblick auf ihre Konsequenzen für ein neues Funktionsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe und formuliert die Notwendigkeit einer an pädagogischen Kriterien orientierten Form des Umgangs mit der Qualitätsthematik.

Der Beitrag von M. WINKLER verortet die Qualitätsdebatte, wie sie gegenwärtig in der Jugendhilfe geführt wird, zunächst modernitätstheoretisch: Er sieht in dieser Debatte eine Chance zur reflexiven Vergewisserung und Modernisierung dieses Bereichs. Ein denkbarer Nutzen der Qualitätsdebatte könnte für ihn darin bestehen, daß sie in einer neuen Weise bisher vernachlässigte Themen des Fachdiskurses, wie z.B. die Rolle und Funktion sozialpädagogischer Diagnose oder die Fragen im Zusammenhang mit Effektivität und Effizienz sozialpädagogischer Praxis zum Gegenstand macht und schließlich auch die Dimension des Politischen wieder stärker in den Gesichtskreis rückt.

Der Beitrag von J. MERCHEL zeigt auf, wie sich die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe in einem breiten Spektrum zwischen den Polen „Hoffnung auf Qualifizierung“ und „Abwehr“ darstellt, er analysiert „das Neue“ der Qualitätsdebatte im Vergleich zu den in der Tradition der Sozialpädagogik immer schon diskutierten Fragen nach der Angemessenheit von Strukturen und Prozessen für die Bewältigung der sozialen und pädagogischen Probleme und erörtert in einer differenzierten Weise die verschiedenen Aspekte einer fachlich tragfähigen Qualitätsentwicklung.

R. WETZLER schließlich eröffnet in seinem Beitrag Aussichten auf den Stand der Qualitätsdebatte und die dabei eingesetzten Instrumente im internationalen Bereich, vor allem in den USA. Sie beziehen sich am Beispiel der Altenhilfe vor allem auf Großbritannien, Schweiz und Österreich. Auch wenn es sich nur um eine kleine Auswahl von Beispielen handelt, so zeigt der Blick auf andere Länder doch in einer zu Reflexion und weiterführenden Überlegungen anregenden Weise die Eigentümlichkeiten der Debatte in Deutschland.

### *Zu den Beiträgen aus dem Bereich der Hochschule*

T. BARGEL und N. EL HAGE stellen vier Modelle der Evaluation von Lehre an den Hochschulen vor: Studentische Veranstaltungsbeurteilungen, Ranking von Hochschulen und Fachrichtungen, Lehrberichte der Hochschulen und Fakultäten sowie Begutachtung durch Kollegen (peer reviews). Vor diesem Hintergrund wird auf eine Reihe von Fragen eingegangen, die für die Wirksamkeit der genannten Verfahren wichtig sind: Bilden studentische Beurteilungen eine verlässliche Grundlage? Welche Dimensionen, Kriterien und Indikatoren sollten bei der Bemessung von Lehrleistungen beachtet werden? Welche Formen und Anwendungen von Evaluation haben sich als günstig für die Qualitätsverbesserung in der Lehre erwiesen? Die Antworten der Autoren auf diese Fragen stützen sich vor allem auf empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte zur Evaluation von Lehre.

In seinem Beitrag untersucht W.-D. WEBLER die Ziele der Weiterbildung von Hochschullehrern in den verschiedenen Aufgabenfeldern der Forschung, der akademischen Selbstverwaltung, von Lehre und Prüfungen sowie in der Studien- und Qualifikationsreform anhand der dort anstehenden Aufgaben. Er stellt Formen der Weiterbildung für Lehre und Prüfungen, für Forschung und Wissenschaftsmanagement dar – aber auch die Restriktionen, um dann weitere Perspektiven zu skizzieren. Am Ende steht die Feststellung, daß die Professionalisierung aller Hochschulaufgaben in den letzten Jahren unabweisbar geworden ist. Die rein akademischen, aus der Forschung abgeleiteten Wertehierarchien geraten als allein verbindliche Grundlage für die Arbeit der Hochschullehrer ins Wanken. Unter diesem Eindruck wächst die Bereitschaft, die Professionalisierung aller Aufgabenfelder der Hochschulen durch Weiterbildung nicht nur zu beschwören, sondern auch zu vollziehen.

Im Beitrag von B. BEHREND werden zentrale Fragen im Kontext der Diskussion um Qualitätssicherung der Lehre und des möglichen Beitrags studentischer Lernforschung erörtert. Die Autorin skizziert ein von ihr entwickeltes und erprobtes Phasenmodell für hochschuldidaktische Werkstattseminare zur Umsetzung von Kriterien guter Lehre. Abschließend diskutiert sie die Folgen der fehlenden institutionellen und finanziellen Absicherung hochschuldidaktischer Fortbildungsprogramme für die Weiterentwicklung der Qualität der Lehre.

In ihrem Beitrag gehen F.-W. SCHRADER und A. HELMKE der Frage nach, wie Studierende den Erfolg des Hochschulstudiums im Hinblick auf verschiedene Zielkriterien einschätzen. Grundlage ist eine empirische Fragebogenstudie, bei der deutsche und österreichische Studienrende (N = 169) daraufhin befragt wurden, in welchem Umfang sie sich im Hinblick auf verschiedene Ziele

des Hochschulstudiums gefördert sehen. Es zeigt sich, daß sich die Einschätzungen der Förderwirkung für die unterschiedlichen Zielkriterien signifikant unterscheiden. Eine Faktorenanalyse ergibt zwei Faktoren, die sich klar als kognitive und nicht-kognitive Wirkmuster des Studiums interpretieren lassen. Es ergeben sich keine Hinweise auf eine grundsätzliche Unverträglichkeit der verschiedenen Zielkriterien, d.h. aus der Sicht der Studierenden schließt Förderung kognitiver Ziele diejenige der Persönlichkeitsentwicklung nicht aus. Die eingeschätzten kognitiven und nicht-kognitiven Wirkungen sind um so ausgeprägter, je höher das Lehrengagement und die Qualität des Lehrangebots und der Unterrichtsqualität bewertet werden.

### *Literatur*

- CUTTANCE, P.: Quality Assurance in Education Systems. In: *Studies in Educational Evaluation* 20 (1994), S. 99–112.
- GREEN, D.: Quality Assurance in Western Europe. In: *Quality Assurance in Education* 1 (1993), S. 4–14.
- GEIGER, W.: *Qualitätslehre*. Braunschweig: Vieweg 1998 (3. Auflage).
- KAMISKE, G.F./BRAUER, J.-P.: *Qualitätsmanagement von A – Z*. München: Hanser 1999 (3. Auflage).
- LERNER: Geschichte des Qualitätsbegriffes In: Masing, W. (Hrsg.): *Handbuch Qualitätsmanagement*. München: Hanser 1994 (3. Auflage), S. 15–26.
- WITHERS, R.: Quality Assessment: two Traditions. A Review Article. In: *Quality Assurance in Education* 3 (1995), S. 39–46.