

Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 7-13. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53)



Quellenangabe/ Reference:

Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf: Qualitätssicherung im Bildungswesen - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 7-13 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72663 - DOI: 10.25656/01:7266

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72663>

<https://doi.org/10.25656/01:7266>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 53. Beiheft

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

Herausgegeben von
Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

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, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41154

Inhaltsverzeichnis

<i>Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt</i>	
Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz	7
Bereiche	
<i>Wolfgang Tietze</i>	
Qualitätssicherung im Elementarbereich	16
<i>Hartmut Ditton</i>	
Qualitätssicherung in Schulen	36
<i>Olaf Köller</i>	
Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands	59
<i>Thomas Olk/Karsten Speck</i>	
Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik	76
<i>Philipp Gonon</i>	
Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz	96
<i>Klaus Meisel</i>	
Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	108
<i>Lutz von Rosenstiel</i>	
Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung	122
<i>Andrä Wolter/Christian Kerst</i>	
Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse	135
<i>Bernhard Schmidt</i>	
Qualität der Lehre an Hochschulen	156
<i>Rudolf Tippelt</i>	
Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft	171

Implementierung von Qualitätssicherung

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu
Prozessindikatoren am Beispiel der Schule 190

Esther Berner/Jürgen Oelkers/Kurt Reusser

Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens
(und Scheiterns) aus internationaler Sicht 210

Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

„Qualität“ ist kein genuin pädagogischer Begriff, „Qualitätssicherung“ schon gar nicht. Trotzdem – oder vielleicht gerade deswegen – machen diese Begriffe seit nahezu 20 Jahren Karriere in der Bildungspolitik, im Alltag der Bildungseinrichtungen aller Sektoren, und auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Die Zeitschrift für Pädagogik legt hiermit – nach dem Beiheft „Qualität im Bildungswesen“ aus dem Jahr 2000 – eine zweite Zwischenbilanz der deutschsprachigen Qualitätsdebatte und ihrer internationalen Referenzen vor. Ging es in der ersten Bilanz darum, eine neue Terminologie begrifflich, auch metatheoretisch zu bearbeiten, sollen nun die verschiedenen Spielarten der „Implementation“ von Qualitätssicherungsverfahren im Durchgang durch die Bildungsstufen und -sektoren dokumentiert, ihre konzeptuellen Grundlagen offen gelegt, die damit verbundenen theoretischen und praktischen Zumutungen und Paradoxien kritisch diskutiert werden.

1. Aktualität und Reichweite des Qualitätsdiskurses

Alle hier versammelten Beiträge erkennen die Omnipräsenz des Qualitätsbegriffs und der damit verbundenen neuen Steuerungssysteme als Faktum an. Es ist unstrittig, dass Zielvorgaben, Strukturen und Prozesse der institutionalisierten Bildung in den deutschsprachigen Ländern in den vergangenen zehn bis zwanzig Jahren massiv verändert worden sind, ausgerichtet an Effektivität, Effizienz, Evaluation und (zumeist) Empirie. Unstrittig ist auch, dass damit Entwicklungen nachvollzogen wurden, die andernorts – vor allem in den angelsächsischen Staaten und den Niederlanden – etwa zehn Jahre früher eingesetzt hatten und inzwischen teils nachhaltig implementiert, teils schon wieder gebrochen sind, konterkariert durch unerwünschte Nebenwirkungen und mehr oder weniger subversive Strategien (z.B. „teaching to the test“).

Das deutsche Bildungswesen (und ähnlich die Systeme Österreichs und der deutschsprachigen Schweiz) hat sich durch die Einführung von Qualitätssicherungsverfahren grundlegend und auf breiter Linie verändert. Traditionell zeichnete es sich durch hohe Selbstreferenz und starke professionelle Autonomie einerseits, schwache Aufsichtsstrukturen sowie geringe Transparenz und niedrigen Rechtfertigungsdruck gegenüber Außenstehenden andererseits aus, wie Fend es in seinem Beitrag zum vorliegenden Band darstellt. Inzwischen lässt sich jedoch mit Ditton (in diesem Band) sagen: „Die Notwendigkeit von Qualitätssicherung (...) ist nicht (mehr) umstritten. Dass Zielklarheit und Erfolgskontrolle in jedem System nötig sind, das erfolgreich operieren soll, steht außer

Frage“. Während sich diese Darstellung eines neu etablierten Denkens auf das Schulsystem bezieht, spricht Meisel (in diesem Band) im Bereich der Weiterbildung bereits von einer „Verfaserung“ der Qualitätssicherungsmaßnahmen, d.h. von einer undurchsichtigen Vielfalt höchst unterschiedlicher Vorgehensweisen, die sich mit diesem Begriff verbinden.

Bei allen vermeintlichen Neuerungen darf nicht übersehen werden, dass zentrale Begriffe – auch in den Beiträgen des vorliegenden Bandes – immer wieder Anleihen bei der Curriculumentwicklung und der Evaluationsforschung der 1960er und 1970er Jahre machen. Beispielsweise ist auch in den vorliegenden Papieren von Lernzielen und Lernzielüberprüfung die Rede. Schon Mitte der 1960er Jahre plädierte Ingenkamp in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat für die flächendeckende Nutzung standardisierter Tests, die an einem nationalen und mehreren Länder-Instituten entwickelt werden sollten – eine Konzeption, deren Realisierung sich heute nach Gründung des IQB und anderer Qualitätsagenturen abzuzeichnen scheint (vgl. Köller und Ditton, in diesem Band). Dennoch gibt es zwischen der heutigen Qualitätssicherung und den vierzig Jahre zuvor proklamierten Konzepten deutliche Unterschiede: Viele damalige Anläufe zu Curriculumentwicklung und Evaluierung waren relativ naiv technokratisch ausgerichtet, unterschätzten die Probleme der Implementation von Reformen, die damit verbundenen Brüche und Rekontextualisierungen (vgl. Fend, in diesem Band). Die Vermittlung systemischer Reformen bis hinein in unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse wurde ebenso wenig verstanden wie die Wechselwirkung von Angebot und Nachfrage – die Ko-Konstruktion des Lerngeschehens – innerhalb einer Lerngruppe. Die notwendige Fach- und Bereichsspezifität von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung war weniger ausgearbeitet als heute, und die Methodik etwa der Leistungsmessung war bei weitem nicht so weit entwickelt. Umso wichtiger ist es, im aktuellen Diskurs über Qualitätssicherung immer wieder die Erfahrungen mit der „realistischen Wendung“ pädagogischer Forschung in den 1960er Jahren zu reflektieren.

2. Grundbegriffe

Interessanterweise wird der Begriff der Qualitätssicherung von keinem der Autoren dieses Bandes explizit definiert – sei es, weil es offensichtlich zu sein scheint, was darunter zu verstehen sei, sei es, dass schon innerhalb der einzelnen Sektoren die damit verbundenen Verfahren und Aktivitäten so vielschichtig sind, dass man sie keiner kohärenten Definition subsummieren kann. Der Begriff „Qualität“ wird eher umschrieben und durch Teilaspekte – gewissermaßen taxonomisch – ausbuchstabiert (so bei Gonon und Fend; für Definitionsansätze vgl. aber Tietze und Schmidt; alle in diesem Band).

Qualitäten werden als Eigenschaften der Kontexte sowie der Ressourcen und Ausgangsbedingungen (des Input), der Prozessabläufe sowie der Ergebnisse (unmittelbarer Output und langfristiger Outcome) von Bildungsprozessen beschrieben. Während die Qualitätsdebatte vor kurzem zumeist noch mit einer „Outputorientierung“ verbunden wurde, die als Alternative zu einer traditionellen „Inputorientierung“ galt, dokumen-

tiert die hier vorgelegte Zwischenbilanz einen wichtigen Wandel: Nahezu jeder Beitrag betont den zentralen Stellenwert der *Prozesse*¹ – mit der Differenzierung, dass hierunter mitunter inhaltsbezogene, d.h. bildungs- und erziehungsrelevante pädagogische Interaktionen gemeint sind (also eine *pädagogische* Prozessqualität), häufig jedoch formalisierte Verfahren und Regelungen (also eine *institutionenbezogene* Prozessqualität). Auf jeden Fall scheint sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Erkenntnis durchgesetzt zu haben, dass Bildungsqualität zuvorderst an der Qualität von Prozessen festzumachen ist, auch wenn sich empirische Studien und Evaluationen an erzielten (Lern-)Ergebnissen als ultimativen Maßstäben orientieren.

In allen Beiträgen wird klar, dass es nicht *die* eine Skala für Bildungsqualität geben kann, sondern bereichs- und zielabhängig unterschiedliche Kriterien und Indikatoren benannt werden müssen. Im Anschluss an Heids Beitrag im Beiheft 2000 wird übereinstimmend festgehalten, dass Qualitätsfeststellungen einer normativen Grundlage bedürfen, d.h. einer zumindest impliziten *Setzung* von Gütekriterien, die nicht wahr oder falsch sein kann, sondern nur unterschiedlich gut legitimierbar oder nützlich. Zugleich gehen die Beiträge davon aus, dass gewählte Gütekriterien objektivierbar sein können und müssen, um evaluative Aussagen zum erreichten Qualitätsniveau machen zu können. Dies gilt explizit auch für die Qualitätssicherung und Evaluierung von Forschungsinstitutionen, die im Qualitätsdiskurs zwar eine Sonderstellung einnehmen, aber rechtlich und mit Blick auf die öffentliche Legitimierung von Forschungsausgaben in die regelmäßige Überprüfung nach Gütekriterien einbezogen sind (vgl. Tippelt in diesem Band).

Quer zu den Kategorien des klassischen „Bildungsproduktionsmodells“ (Input – Prozess – Output) werden die Ebenen der Systemarchitektur unterschieden, bezüglich derer Qualitätsfragen gestellt werden: bezüglich der domänenspezifischen Lehr-Lern-Prozesse innerhalb eines Kurses (Mikroebene), bezüglich der Organisationseinheit (Mesoebene, z.B. Schule) oder bezüglich des Systems insgesamt (Makroebene). Im Vordergrund steht eindeutig die Mesoebene, denn hier setzen Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungskonzepte zumeist an.

Qualitätssicherung kann – um eine weitere Gemeinsamkeit der Beiträge auszuformulieren – verstanden werden als Gesamtheit von formalisierten und institutionalisierten Verfahren, mit denen die Qualität von Organisationen im Bildungssystem, insbesondere deren Prozess- und Ergebnisqualität, beschrieben und vergleichend bewertet wird. Wenn von Qualitätssicherung die Rede ist, ist also fast immer die einzelne Bildungseinrichtung (z.B. Schule, Weiterbildungseinrichtung) als „Handlungseinheit“ gemeint.

Der Begriff Qualitätssicherung ist unscharf und umstritten, setzt er doch Assoziationen von „Kontrolle“ und „Zwang“ frei, die in den analogen englischsprachigen Be-

1 Eine Sonderstellung nimmt der Beitrag von Tietze zur Elementarpädagogik ein: Hier wird pädagogische Prozessqualität als „Output“ interpretiert, während „Effekte auf Kinder und Eltern“ als Outcome gelten. Die Herausgeber haben davon abgesehen, die Terminologie zu vereinheitlichen, um bereichsspezifische Debatten authentisch darstellen zu können.

griffen *Accountability* und *Quality Management* nicht in gleicher Weise mitschwingen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass der Begriff zwar in wissenschaftlichen Publikationen verwendet, aber im politisch-administrativen und auch im wissenschaftlichen Alltag eher vermieden wird. Institute bzw. Abteilungen für Qualitätssicherung werden in Deutschland – jedenfalls im Schulbereich – inzwischen als „Qualitätsagenturen“ oder als Einrichtungen für „Qualitätsentwicklung“ geführt. Das scheint eher anschlussfähig an ein professionelles pädagogisches Selbstverständnis (Erziehung als Unterstützung für Entwicklung), drückt aber auch bildungspolitischen Gestaltungswillen aus. Das Konzept der Qualitätssicherung wird so von der bloßen Feststellung und Bewertung der Qualität (wie oben definiert) hin zu gezielten Veränderungen verschoben.

Damit nähert sich Qualitätssicherung dem Konzept des Qualitätsmanagements, das tatsächlich über Qualitätssicherung hinausgeht; es umfasst neben der Feststellung, und Bewertung von Bildungsqualität auch Verfahren und Maßnahmen zu deren Veränderung und Entwicklung. Hier liegt der Aspekt mehr auf der organisatorischen Verankerung und Implementierung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsvorhaben. Damit kommt die Qualitätsdebatte in die Nähe von betriebswirtschaftlichen Managementlehren, wo sie nach Darstellung verschiedener Autoren, v.a. aus dem Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung (z.B. Gonon, in diesem Band), tatsächlich ihren Ursprung hat.

3. Unterschiedliche Wurzeln und Bewertungen in den Sektoren des Bildungswesens

Vergleicht man die Darstellungen aus dem Berufs- und Weiterbildungsbereich und der Sozialpädagogik einerseits (Gonon, Meisel, von Rosenstiel, Olk/Speck), dem Schul- sowie Vorschulbereich andererseits (Ditton, Tietze; auch Fend, Berner/Oelkers/Reusser und Köller), so werden sehr unterschiedliche Wurzeln der Qualitätsdebatte erkennbar:

- Aus Sicht von Autoren, die das Schulsystem fokussieren, sind Verfahren der Qualitätssicherung eine Antwort auf Schwächen des Bildungssystems, wie sie in großen, zumal international vergleichenden Schulleistungsstudien festgestellt wurden (TIMSS; PISA, PIRLS/IGLU). Diese Studien können als Qualitätssicherungsinitiativen auf der Makro-Ebene betrachtet werden, die inzwischen, mit Hilfe von so genannten Bildungsstandards, auf die Meso- und teilweise die Mikroebene heruntergebrochen wurden (vgl. Köller und Ditton, in diesem Band). Bei der Entwicklung von Strategien der Qualitätsbewertung und -veränderung wird auf einen breiten Fundus von Wissen aus der Schul-, Lehrer- und Unterrichtseffektivitätsforschung zurückgegriffen; analog im Vorschulbereich (vgl. Tietze). Qualitätssicherung erscheint in dieser Perspektive als Konsequenz empirischer Studien und Erkenntnisse, also zumindest teilweise wissenschaftsbasiert.
- Aus Sicht von Autoren, die in außerschulischen Bildungsbereichen arbeiten, dominiert hingegen das betriebswirtschaftliche Konzept, wie es durch die Normierung

von ISO 9000ff. definiert ist. Dieses Konzept wurden zunächst im Produktionssektor im Rahmen des sogenannten „Total Quality Management (TQM)“ entwickelt. In Produktionsbetrieben ging es darum, die Produktionsabläufe verbindlich und transparent zu planen und zu beschreiben sowie systematische Kontrollen einzubauen, so dass eine gleich bleibend hohe Qualität des Produktionsprozesses gesichert werden konnte. Ziel war letztendlich eine möglichst hohe Kundenzufriedenheit. Das „Total Quality Management“ arbeitet jedoch nicht mit einer inhaltlichen Vorstellung von der Qualität des jeweiligen Produkts, sondern zielt ausschließlich auf die Optimierung der Prozessabläufe durch eine im Extremfall geradezu bürokratische Planung und Dokumentation. Das Konzept wurde auf den Dienstleistungssektor übertragen und schließlich – u.a. durch die „European Foundation for Quality Management (EFQM)“ – in den Bildungsbereich übernommen, vor allem in wirtschaftsnahen Sektoren wie der Berufs- und Weiterbildung, aber auch im Kontext der Schulevaluation. Kritisiert wird von vielen Autoren, dass Bildungsprozesse dadurch einer ökonomischen Logik unterworfen werden, und dass nur noch Prozeduren festgelegt werden, ohne wirklich nach den Inhalten von Bildung oder nach Lernergebnissen zu fragen. Qualitätssicherung erscheint hier als Übertragung betriebswirtschaftlicher Managementverfahren auf den Bildungsbereich.

- Beide vorgenannten Wurzeln von Qualitätssicherungskonzepten verbinden sich teilweise mit der Einführung moderner Verfahren zur Steuerung öffentlicher Institutionen, dem „New Public Management“, bei denen es darum geht, die operative Verantwortung für staatliche Dienstleistungen zu dezentralisieren, zugleich jedoch eine enge und möglichst präzise Ergebniskontrolle durchzuführen. Im Bildungssektor ist diese Art von Steuerung als „Output/Outcome-Orientierung“ bezeichnet worden. Nicht zuletzt supranationale Organisationen wie die Europäische Union und die OECD haben solche Strategien international verbreitet. Qualitätssicherung ist aus dieser Perspektive nichts anderes als die Implementation einer bestimmten staats- und verwaltungswissenschaftlichen Denkrichtung im öffentlichen Bildungswesen.

Diese unterschiedlichen Sichtweisen, hinter denen je spezifische Traditionen und Entwicklungswege in den Sektoren des Bildungswesens stehen, führen dazu, dass die Beiträge des vorliegenden Bandes das Prinzip der Qualitätssicherung letztlich sehr verschieden bewerten: neutral als Leitkonzept aktueller Diskurse, positiv als Chiffre für Reformdebatten oder auch negativ als bloßes Etikett für allerlei politisch oder marktwirtschaftlich inspirierte Eingriffe in pädagogische Arbeit.

4. Kern kritischer Diskussion: Qualitätssicherung versus Professionalität

Kritiker verstehen Qualitäts(sicherungs)konzepte als dezidierte Gegenkonzepte zu „einheimischen“ Begriffen wie Bildung, Erziehung und Professionalität. Pädagogisches Denken und Handeln wird nach diesem Verständnis durch das Qualitätsmanagement ausgegrenzt und eingeengt. Spitzt man die Tendenz der Argumentation u.a. bei Olk/

Speck und Gonon entsprechend zu, lässt sich die These formulieren: *Qualitätssicherung ist Deprofessionalisierung*. Auf der anderen Seite stehen Versuche (u.a. bei Tietze und Meisel), den Qualitätsbegriff pädagogisch zu besetzen oder (um-)zudeuten und „pädagogische Qualität“ von rein betriebswirtschaftlichen Gütekriterien abzugrenzen, so dass „pädagogische Qualitätssicherung“ geradezu als ein Königsweg der Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit erscheint: *Qualitätssicherung ist Professionalisierung*.

Gerade am Verhältnis zwischen Qualitätssicherung und Professionalität brechen auch in der Praxis Konflikte auf. Qualitätssicherung als evaluierende Aufgabe von Organisationen (Schulen, Kindergärten usw.) gerät in Konflikt mit dem Selbstverständnis von Pädagogen, die ihre Aufgabe darin sehen, professionelles Wissen in eigener Verantwortung zur Lösung konkreter pädagogischer Probleme und zur Gestaltung pädagogischer Prozesse einzusetzen. Die Autonomie professionellen pädagogischen Handelns stellt eine zentrale Herausforderung für die Idee der systematisierten Qualitätssicherung dar. Die Eigenlogik und der Fallbezug des pädagogischen Handelns können nie voll aufgehen in standardisierten Kriterien, Bewertungsverfahren und Zielmarken, wie sie beispielsweise in Bildungsstandards festgelegt werden. Dies gilt umso mehr, wenn man anerkennt, dass pädagogische Prozesse von Pädagogen und Teilnehmern ko-konstruktiv bestimmt werden. Die Zuschreibung von Verantwortung *allein* an Organisationen und darin tätige Professionelle muss von diesen mit gewissem Recht als Zumutung empfunden werden.

5. Reflexions- und Forschungsbedarf

Solche Konfliktlinien zu rekonstruieren, ist eine zentrale Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Reflektion zum Thema Qualitätssicherung, auch im vorliegenden Band. Zumindest wenn man das Anliegen der Qualitätssicherung nicht grundlegend zurückweist, stellen sich zudem praktische Fragen, die einer wissenschaftlichen Klärung bedürfen. Auch sie ziehen sich durch die Beiträge dieses Heftes: Wie kann man der Vielfalt von Qualitätsperspektiven und -kriterien gerecht werden? Welche Rolle nehmen Leitung, Professionelle und Teilnehmer von Bildungseinrichtungen im Prozess der Qualitätssicherung ein? Inwiefern ist das Konzept „Kunde“ auf Bildungseinrichtungen übertragbar und sollen unmittelbare Teilnehmer oder deren sozialen Kontexte als Kunden gelten? Richten sich die Handlungsmuster und Normen der Professionellen – sogar ohne entsprechende Intention – an den (wahrgenommenen) Qualitätskriterien aus? Wie bestimmt man die „Qualität der Qualitätssicherung“? Was kann man tun, um unerwünschte Nebenwirkungen der Qualitätssicherungsmaßnahmen zu vermeiden? Kann Bildungsqualität durch Akkreditierung von Bildungseinrichtungen bzw. Bildungsgängen – also gewissermaßen im Stadium der Planung, in dem mögliche Lernergebnisse nur vorausgedacht sind – hergestellt werden, oder bedarf es einer Ergänzung dieser Akkreditierung durch Evaluierung und Ergebnismessung (vgl. die Beiträge von Wolter/Kerst und Schmidt)? Wie kann man eine objektive, vergleichende Feststellung von Lernergebnissen (Kompetenzmessung) theoretisch und methodisch absichern?

Grundsätzlich sind Qualitätssicherungsmodelle darauf angewiesen, dass Erkenntnisse zur Effektivität bzw. Wirkung und zur Effizienz von pädagogischen Prozessen im jeweiligen Bildungsbereich vorliegen, auf deren Basis Kriterien und Indikatoren bestimmt und Befunde bewertet werden können (als Beispiel vgl. Tietze und Schmidt, in diesem Band). Solche Erkenntnisse sollten sich nicht nur auf Querschnittsdaten (Vergleichsstudien, Benchmarks, Rankings) stützen, sondern die Chancen und Hürden für Entwicklungsprozesse in pädagogischen Organisationen aufdecken. Zugespitzt formuliert: Qualitätssicherung ist letztlich nur dann wissenschaftlich seriös, wenn abgesicherte Erkenntnisse darüber vorliegen, (a) welche Beobachtungen und Messungen tatsächlich als Indikatoren für mehr oder weniger hohe (pädagogische) Qualität gelten können und (b) welche Konsequenzen (Strukturveränderungen, konkrete Maßnahmen usw.) gezogen werden können, um Qualität weiter zu verbessern. Nicht in allen Bildungssektoren ist aber die Wirkungs- und Interventionsforschung weit genug fortgeschritten, um solche Aussagen abzusichern. Vielmehr werden Erhebungen aus der Qualitätssicherung an Bildungseinrichtungen und aus dem Bildungsmonitoring (also z.B. die PISA-Studien oder die Daten aus Vergleichsarbeiten und Schulinspektion) häufig benutzt, um Faktoren der Bildungsqualität zuallererst zu erforschen. Grundlagenwissen über Qualität bzw. Qualitätsentwicklung einerseits, konkrete Qualitätssicherung in der Praxis andererseits entwickeln sich – im optimalen Fall – durch- und miteinander.

Die Herausgeber sind zuversichtlich, dass mit der vorliegenden Zwischenbilanz Anstöße für weiterführende erziehungswissenschaftliche Forschungen gegeben werden können.

Literatur

Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsreich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.