

Qualität und Kultur – eine Annäherung

Replik auf „Qualität braucht Kultur“ von JONACH et al. in dieser *bwp@* Ausgabe 21

Abstract

Qualitätsmanagement an Schulen ist mittlerweile in verschiedenen europäischen Ländern gängige Praxis. In Frage steht, ob es gelungen ist, die jeweiligen Systeme auch kulturell erfolgreich zu implementieren. Der vorliegende Artikel greift eine durch JONACH et al. in der *bwp@* dazu angestoßene Diskussion auf. Die Autoren setzen sich ausgehend von zehn Jahren Praxiserfahrung, insbesondere im Bundesland Bremen, mit verschiedenen theoretischen Aspekten zur Schulkultur auseinander und werfen neue Fragen auf.

Im Mittelpunkt einer Analyse der Qualitätskultur einer Schule sollte demnach der Versuch stehen, diese aus ihrer Genese heraus in ihren expliziten Formen und impliziten Anteilen unter Nutzung des Blickwinkels der Beteiligten ansatzweise zu verstehen. Begriffen werden müssten dabei die subjektiven Gründe, die dazu führen, dass sich Beteiligte Aspekte von Schulkultur – und damit ggf. von Qualitätskultur – zu Eigen machen bzw. umgekehrt sich in die Gestaltung der Schulkultur einbringen.

Eine theoretische Ableitung oder Erforschung mit Hilfe eines Variablenmodells scheint nach der dazu vorliegenden Literatur kein Weg zu sein, der zu diesem Ziel führt. Daher wird in dem Artikel der Wunsch nach weiteren konzeptionellen Überlegungen und vor allem nach einer an subjektwissenschaftlichen Paradigmen orientierten empirischen Forschung geäußert. Implizites könnte so auch für die Beteiligten zugänglich und damit für die Gestaltung ihrer schulischen Qualitätskultur nutzbringend werden.

1 Wer seine Kultur versteht, kann sich entwickeln

Qualität braucht Kultur. Dieser Aussage kann zunächst nur zugestimmt werden, zumal wenn die Kultur einer Institution Schule angesprochen wird. SCHÖNIG (2002) weist u.E. zu Recht darauf hin, dass eine makroskopische Momentaufnahme nach dem PISA-Muster nur geringen kausalen Erklärungswert hat. Sie lässt „weder Rückschlüsse auf die Entstehungsbedingungen von mehr oder minder hoher Schulqualität zu, noch erlaubt sie Aussagen zu den zukünftigen Handlungsmöglichkeiten“ (SCHÖNIG 2002, 815). Mit Verweis auf DALIN (1997, 1999) führt SCHÖNIG aus, dass „die Schulkultur als Basis für die Veränderungsarbeit der Schule angesehen“ (ebda, 817) werden kann. Wir folgen also gerne unseren österreichischen Kolleginnen und Kollegen wenn sie sich mit HARVEY/ STENSACKER auf den Weg zu einem besseren Verständnis der Zusammenhänge zwischen der Schulkultur, der Einführung eines Qualitätsmanagements und dessen „attachment and active involvement“ (JONACH et al.

2012, 2) machen. Gerade deshalb reizt es uns, die angestellten Überlegungen noch auszuweiten und etwas anders zu zentrieren, auf dass es zur Belebung der Debatte beitrage.

2 Analyse einer Schulkultur – und dann?

Völlig einverstanden sind wir mit den Feststellungen, dass jede Schule ihre eigene Kultur hat und dass ein Qualitätsmanagement mit seinen Strukturen, Regeln, Instrumenten und Verfahren zu dieser Kultur passen muss. Eine Analyse der jeweils konkreten Schulkultur könnte also als Ausgangspunkt für eine geplante Implementierung eines Qualitätsmanagements hilfreich sein. Dann müssten wir aber wissen, wie denn ein Qualitätsmanagement eingeführt werden sollte, wenn ein bestimmter Typ von Schulkultur vorliegt. Nach dem Motto: Bei der Schulkultur des Typs „responsive“ mit den Ausprägungen a, b, c, d und e sollte die Einführung des Managementsystems XY mit dem Verfahren 3d erfolgen. Darauf gibt es mit den theoretisch nach zwei Dimensionen mit dichotomen Polen konstruierten idealtypischen Kulturen noch keine Antwort, zumal auch im zitierten Original unklar bleibt, wie bei einer Polbildung nach dem Kriterium „whether individual behaviour is group-controlled on one dimension and whether individual behaviour is prescribed by external rules and regulations on the other“ (HARVEY 2009, 2) aus individuellem Verhalten eine Determination von Schulkultur abgeleitet werden kann. Warum sollte aus einer stärker ausgeprägten Gruppenkontrolle über dadurch beeinflusstes individuelles Verhalten auf eine erneuernde Kultur geschlossen werden können? Erfolgsversprechender wäre da schon der von JONACH et al. angedeutete empirische Weg.

Aber es gibt noch eine zweite Frage: Soll sich eine durch ein Qualitätsmanagement gestützte Qualitätskultur herausbilden, so kann dies doch nur bedeuten, dass die bereits vorhandene Schulkultur – wie auch immer schon explizit oder implizit mit Qualitätsaspekten durchsetzt – im Rahmen der Implementierung des Qualitätsmanagements modifiziert wird. Soll dies tatsächlich zu einer Veränderung der Kultur führen – und nur dann würde sich der Aufwand der Implementierung ja überhaupt rechtfertigen lassen – dann muss es eine Diskrepanz zwischen der vormaligen und der neuen, explizit Qualitätskultur beinhaltenden, Schulkultur geben. Wie groß darf diese Diskrepanz sein, damit die „Zumutung“ für die Beteiligten nicht zu groß wird und wie groß muss sie sein, damit überhaupt etwas Substantielles geschieht? Hängt die Antwort auf diese Frage vom diagnostizierten Typ ab und reicht die eher an oberflächlichen Organisationsbeschreibungen festgemachte Typisierung aus, um tatsächlich die Kultur zu erfassen, die doch gerade dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zumindest in wesentlichen Teilen latent ist (vgl. hierzu u.a. ESSLINGER-HINZ 2010, nach RECKWITZ 2006, 26) und von den befragten Akteuren nicht einfach auf Nachfrage hin benannt werden kann?

3 Allgegenwärtig und doch schwer zu fassen

Die Vermittlung bei der Einführung läuft nach JONACH et al. über Kommunikation, Partizipation und Vertrauensschaffung. Worüber, wer und wie? Wenden wir uns noch einmal der Schulkultur zu: SCHEIN (1992) versteht sie als ein Muster geteilter basaler Anschauungen,

das die Organisation beim Lösen ihrer Probleme zwischen äußerer Anpassung und interner Integration gelernt hat, das so gut funktioniert, dass es als wirksam betrachtet wird und das deshalb neuen Mitgliedern als die korrekte Art der Wahrnehmung, des Denkens und des Fühlens in Relation zu diesen Problemen übermittelt wurde. Oder in anderen Worten Kultur, das sind die dauerhaften Anschauungen, Werte und Überzeugungen, die von den Mitgliedern einer Organisation geteilt werden, die im Unbewussten wirken und die in einer grundlegenden Art und Weise einer Gewissheit die Sicht der Organisation auf sich selbst und auf ihre Umgebung definieren. Dies deckt sich im Wesentlichen mit MORGANS Sicht auf Kultur, die wie er meint „ein soziales und kollektives Phänomen ist, das sich auf die Ideen und Werte einer sozialen Gruppe bezieht und ihre Handlungen beeinflusst, ohne dass sie es explizit bemerken“ (MORGAN 2002, nach EHLERS 2008, 17). Bezogen auf das individuelle Verhalten in Organisationen geht er sogar noch einen Schritt weiter; dieses kann ihm zufolge weder rational noch objektiv begründet abgeleitet werden, sondern ist geprägt „durch vorherrschende symbolische und subjektive Arten der Interpretation von Realität“ (ebda).

So auch HELSPER – für den Schulkultur u.a. eine „handelnd generierte spezifische Strukturvariante“ (HELSPER 2008, 126) darstellt, also die durch das konkrete Handeln und darauf bezogene Aushandlungs- und Auseinandersetzungsprozesse entstandene schulische Ausgestaltung des Umgangs mit der Realität und mit den damit verbundenen Antinomien u.a. in Form von institutionalisierten Regeln, Praktiken und Bewertungen aber auch das Gesamt an Sinnstrukturen und Bedeutungsmustern, die in der Schule dominieren und durch handelnde Auseinandersetzung der Beteiligten entstanden sind. Betont wird also die Kultur als Resultat handelnder, in Interaktion stehender, Individuen in Konfrontation mit der Realität und ihren widersprüchlichen Anforderungen. Dies betrifft auch die Schülerinnen und Schüler, die somit, teils explizit, in jedem Falle aber implizit, die Schulkultur mitprägen. Für HELSPER sind wesentliche Elemente der Schulkultur damit das, was für das Individuum seine Pragmatik bzw. seine Routinen im Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen sind (vgl. HELSPER 2004, 49 ff.). Genauso wie diese das Individuum entlasten und vor dauerhafter Entscheidungsüberforderung schützen, sorgt auch die Schulkultur für eine gewisse Kontinuität und Kohärenz beim Handeln und Entscheiden in den institutionellen Bezügen. HELSPER weist aber auch darauf hin, dass die Art und Weise des individuellen Umgangs mit den widersprüchlichen Anforderungen wiederum von der Schulkultur abhängt (vgl. HELSPER 2008, 88).

4 Interaktive Auseinandersetzung und gute Gründe

Spannend ist damit einerseits Frage, warum und in welchem Maße schulkulturelle Muster für den eigenen handelnden Umgang und für die eigene Interpretation der Realität von Lehrkräften übernommen werden oder warum diese bestimmte Muster nicht übernehmen. Denn nur dann, wenn dies geklärt werden kann, gibt es die Möglichkeit, Elemente der Qualitätskultur bewusst so zu gestalten, dass diese eine Chance auf Aneignung durch die Lehrkräfte haben. Andererseits wäre zu klären, in welchem Maße Schulkultur auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler Einfluss hat, denn was nützt die beste Schulkultur, wenn das,

worauf es in Schule vor allem ankommt, nicht davon erreicht wird. Wir folgen an dieser Stelle der Subjektwissenschaft, die davon ausgeht, dass Menschen stets gute Gründe für ihr intentionales Handeln haben. Um zu erfahren, warum Lehrkräfte bereit sind, sich an Qualitätsprinzipien und -ansprüchen zu orientieren und in ihrem Handeln zu berücksichtigen bleibt nur, gemeinsam mit ihnen die ihrem Handeln zugrunde liegenden Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge zu rekonstruieren (vgl. hierzu WEIS 2008). Im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler wäre dies die Frage nach den guten Gründen für ihr Lernen und eine ggf. mögliche Unterstützung durch bestimmte Aspekte der Schulkultur¹.

Gelingt es, die Gründe für das Handeln bzw. das Lernen zu verstehen, dann kann auch nachvollzogen werden, warum seitens der Lehrkräfte die Beteiligung an Qualitätskonzepten oder seitens der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen verweigert wird oder in nur scheinbarer Erfüllung von formalen Verpflichtungen den Qualitätsgedanken bzw. den Unterrichtszielen zuwider gehandelt wird. Gleichermäßen zugänglich auf diesem Wege ist die andere Seite des Zusammenhangs zwischen Kultur und individuellen Überzeugungen und Handeln: Wie von SCHEIN und insbesondere von HELSPER deutlich gemacht, ist die Schulkultur ja stets auch ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen, von aus Erfahrung überindividuell generiertem Wissen und generierten Bedeutungsmustern. Warum und wie beteiligen sich die Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, aber auch Leitungspersonen oder Eltern an diesem Gestaltungsprozess? Warum ziehen sich andere daraus zurück oder verweigern sich solchem Engagement? Gibt es – und hier schließt sich ein Kreis – in der Schulkultur, sozusagen auf einer Metaebene, Elemente, die ein solches Engagement fördern oder behindern? Welche Bereitschaft ist beispielsweise zum Zulassen eines offenen Thematisierens unaufhebbarer widersprüchlicher Anforderungen oder notwendigerweise daraus resultierender Unzulänglichkeiten im Handeln der Hauptakteure prinzipiell in der Schulkultur angelegt? Liegt es also an einer Kultur, die als reflexionsresistent beschrieben werden kann, wenn Beteiligte die Alternative Rückzug bzw. Resignation wählen oder liegt es am kontrollierenden Charakter von Organisationskulturen im Hinblick auf erwartungskonformes Verhalten, Denken und Fühlen (vgl. hierzu DIEDRICH 2007, 57, mit Bezug auf van HOUTTE 2005), der grundsätzlich zu Anpassung statt zu Aushandlung führt? Was wissen die Beteiligten von den kulturellen Aspekten, die in diesen Zusammenhängen bedeutsam sind und wie deuten sie diese?

5 Nur Ärger für die Schulleitung?

Noch nicht explizit thematisiert ist damit die Rolle der Leitungsverantwortlichen. Welche guten Gründe hätten diese denn, sich all den „Ärger aufzuhalsen“, der mit der Einführung eines Qualitätsmanagements verbunden ist. Ist es nicht naheliegend stattdessen zu versuchen, bloß formal den von außen gestellten Anforderungen zu genügen? Nach SCHAEFERS (2002, vgl. 846) werden die Rationalitäts- und Effizienzvorstellungen vor allem in Hinblick auf die Formalstruktur der Schule, nicht aber hinsichtlich der Aktivitätsstruktur übernommen. Aber einmal angenommen, sie wären von den Vorzügen einer Qualitätskultur überzeugt und fest

¹ Wir gehen in Anlehnung an LUDWIG (2008) von intersubjektiven Verständigungsprozessen als Möglichkeit der Lernunterstützung aus.

entschlossen, diese an der eigenen Schule zu realisieren: Welche Verständigungsprozesse im Sinne von Vermittlung, gegenseitigem Verstehen, Reflektieren und Aushandeln wären dann zu leisten? Besteht nicht die Gefahr, Konflikte auszulösen, ein relativ stabiles Geflecht von geregelter Umgang mit individuellen und Partialgruppeninteressen in einer Weise zu lockern, die den Schulfrieden stört und das vor dem Hintergrund nahezu völlig fehlenden Wissens über die Wirkungen und die Wirksamkeit eines Qualitätsmanagements?

6 Wie soll es gehen?

Theoretisch zu klären sind diese vielen Fragen nicht und wir sind nicht die einzigen, die zutiefst bezweifeln, dass sich geeignete Variablenmodelle finden lassen, die zumindest statistisch abgesicherte Zusammenhänge liefern können². Wir benötigen – und so verstehen wir auch den Beitrag von JONACH et al. – weitere konzeptionelle Überlegungen und vor allem qualitative empirische Forschung zur Frage der Schulkultur, der Qualitätskultur und deren Wirkungen. Für uns sind dabei zwei Punkte gesetzt: Der eine ist, dass Lerninstitutionen grundsätzlich kritikwürdig sind, was sich aus ihrem Bezug auf gesellschaftliche Anforderungen ergibt, die nicht auf Unterstützung des Lernens sondern auf die Durchsetzung gesellschaftlicher Machtverhältnisse z.B. in Form Schulpflicht und Selektion zielen (vgl. hierzu OEVERMANN 2008, 73). Die „gute Schule“ per se gibt es nicht, sondern nur eine – für die in dieser Institution Tätigen und Lernenden – mehr oder weniger einschränkende (vgl. hierzu auch FAULSTICH 2008) bzw. mehr oder weniger unterstützende. Der andere ist, dass wir den Blick, ausgehend vom handelnden Subjekt, für erkenntnisgewinnend halten. Dies hat eine Forschung vom Subjektstandpunkt aus als zwingende Konsequenz (vgl. HOLZKAMP 1985, 521 ff.). Qualitätskultur wäre dann allerdings auch im Sinne der Lernenden zu verstehen als ein Aspekt von Schulkultur, der weg von Einschränkungen und hin zu (mehr) Unterstützung führt.

Schulkultur und damit eine wie auch immer (und immer wieder) herzustellende Qualitätskultur lässt sich als Ergebnis einer handelnden und interaktiven Auseinandersetzung der inner-schulischen Akteure mit äußeren Anforderungen verstehen. Fragen wir nicht von der Kultur top-down herabsteigend, sondern bemühen wir uns gemeinsam mit den handelnden und interagierenden Subjekten um eine Rekonstruktion ihrer Bedeutungsmuster und ihrer Begründungen, ausgehend von einem Verständnis eines dynamischen Verhältnisses zwischen der subjektiv begründeten Übernahme schulkultureller Aspekte durch das Individuum und der Einflussnahme auf und der Mitgestaltung von Schulkultur durch die Beteiligten, so haben wir gegebenenfalls auch eine Chance, Handlungsempfehlungen für jene Kommunikations-, Partizipations- und Vertrauensschaffungsprozesse zu geben, die eine Weiterentwicklung hin zu einer in die Schulkultur eingeschlossenen Qualitätskultur ermöglichen.

² Vgl. z.B. die Erkenntnis, dass sie sich mit ihrem Ergebnis, das nach eigener Einschätzung keinen bedeutsamen Beitrag zur Frage, wie sich Schulkultur auf Lernergebnisse auswirkt, leistet, in „guter“ Gesellschaft befänden, in: ACKEREN (2008).

Literatur

- ACKEREN, I. van u.a. (2008): Schulkultur als Kontext naturwissenschaftlichen Lernens. Allgemeine und fachspezifische explorative Analysen. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 3, 341-360.
- DIEDRICH, M. (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. Münster.
- DUNCAN, D. A. (2004): School Culture: Exploring Its Relationship With Mental Models and Leadership Behaviors In Schools. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 640. Online: <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/640> (20-06-2012).
- EHLERS, U.-D. (2008): Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll- zu einer Qualitätskultur. In: bildungsforschung, Jg. 5, Ausg. 1. Online: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/101> (08-07-2012).
- ESSLINGER-HINZ, I. im Rückgriff (2010): Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. Kempten.
- FAULSTICH, P. (2008): Lernen vermitteln. In: FAULSTICH, P./ LUDWIG, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. 2. Aufl. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39. Hohengehren, 68-80.
- GARETH, M. (2002): Bilder der Organisation. Stuttgart.
- HARVEY, L. (2009): Deconstructing Quality Culture. Working Paper. 20 December 2009. Online: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Deconstructing%20quality%20culture%20EAIR%20Vilnius%202009.pdf> (30-05-2012).
- HELSPER, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: KOCH-PRIEWE, B./ KOLBE F./ WILDT, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 49-98.
- HELSPER, W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: HELSPER, W./ BUSSE, S./ HUMMRICH, M./ KRAMER, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, 115-145.
- HOLZKAMP, K. (1985) (Studienausgabe): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main.
- JONACH, M./ GRAMLINGER, F./ HARTL, S. (2012): Qualität braucht Kultur. Das Quality Culture Konzept und seine Anwendungsmöglichkeiten im Kontext von (berufsbildenden) Schulen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/jonach_etal_bwpat21.pdf (22-06-2012).
- LUDWIG, J. (2008): Vermitteln – verstehen – beraten. In: FAULSTICH, P. / LUDWIG, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. 2. Aufl. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39. Hohengehren, 112-126.

OEVERMANN, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: HELSPER, W. / BUSSE, S. / HUMMRICH, M. / KRAMER, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, 55-78.

SCHAEFERS, C. (2002): Der soziologische Neo - Institutionalismus. Eine organisations-theoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H 6, 835-855.

SCHÖNIG, W. (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H.6, 815-834.

WEIS, M. (2008): Lernforschung vom Subjektstandpunkt. In: FAULSTICH, P./ LUDWIG, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. 2. Aufl. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39. Hohengehren, 172-284.

Zitieren dieses Beitrages

ITTNER, H./ KURZ, S. (2012): Qualität und Kultur – eine Annäherung. Replik auf „Qualität braucht Kultur“ von JONACH et al. in dieser bwp@ Ausgabe 21. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-7. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/ittner_kurz_bwpat21.pdf (31-07-2012).

Die AutorInnen



HELMUT ITTNER

Projektleitung „WiQi“ Wirkung von Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen durch intersubjektive Verständigung bei der

Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit in Bremen
Rembertiring 8 – 12, 28195 Bremen

E-mail: [helmut.ittner \(at\) bildung.bremen.de](mailto:helmut.ittner@bildung.bremen.de)

Homepage: www.bildung.bremen.de



SABINE KURZ

Referentin Schul- und Qualitätsentwicklung

Projektleitung „WiQi“

bei der

Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit in Bremen
Rembertiring 8 – 12, 28195 Bremen

E-mail: [sabine.kurz \(at\) bildung.bremen.de](mailto:sabine.kurz@bildung.bremen.de)

Homepage: www.bildung.bremen.de