

## Profil 5:

Digitale Festschrift  
für **HERMANN G. EBNER**



## Wolfgang WITTWER

(Gesellschaft für Innovationen im Bildungswesen)

### Bildungsqualität zwischen System und Subjekt – Qualität ein politischer Begriff

Online unter:

[http://www.bwpat.de/profil5/wittwer\\_profil5.pdf](http://www.bwpat.de/profil5/wittwer_profil5.pdf)

in

**bwp@ Profil 5** | Mai 2017

**Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen**

Hrsg. v. **Sabine Matthäus, Carmela Aprea, Dirk Ifenthaler & Jürgen Seifried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

## Bildungsqualität zwischen System und Subjekt – Qualität ein politischer Begriff

---

### Abstract

In einer Leistungsbeschreibung für die Vergabe eines Auftrags zur Durchführung einer qualitativen Studie wurden drei Kriterien genannt, anhand derer die Vergabe des Auftrags erfolgen sollte. Eines der Kriterien war „Fachliche Qualität des Angebots“. Die Bewertungsmaßstäbe hierzu waren: „Sehr gutes und nachvollziehbares Konzept“, „Gutes Konzept“ und „Das Konzept ist nicht überzeugend“.

Der Bewertungsmaßstab suggeriert Transparenz bei der Vergabe und vor allem, dass hier eine objektive Aussage zur Qualität der Angebote gemacht werden könne. Das ist falsch. Es gibt keine allgemein verbindliche Übereinkunft weder in der wissenschaftlichen Community noch allgemein in der Gesellschaft, was ein gutes bzw. nicht überzeugendes Angebotskonzept ist. Jeder Akteur, der an einem Forschungsprojekt beteiligt ist, hat ein ganz eigenes Verständnis von Qualität. Das gilt in gleicher Weise auch für die Akteure im Bildungssystem – Lernende, Lehrende, Eltern, Bildungsträger, (Bildungs)Politiker. Die Meinungen, was beispielsweise eine „gute“ Schule, Ausbildung oder Universität ist, gehen daher auseinander. Helmut Heid stellt hier die These auf, dass Qualität *„keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist“* (Heid 2000, 41). Oder, wie Hermann Ebner es formuliert, Qualität ist *„ein den angebotenen Waren schon immer beigefügtes und mit der industriellen Produktion von Anfang an verbundenes Versprechen“* (Ebner 2006, 179). Den Älteren unter uns sind noch Unternehmenssprüche bekannt wie „Qualität ist unsere Natur“ (Nestle), „Durch Qualität überzeugen“ (Team Xeros), „Zeiss setzt Maßstäbe“ (Zeiss) oder „...und läuft und läuft und läuft“ (VW) (vgl. Neuberger/Kompa 1993, 114).

Eine Bewertung bzw. Versprechen ist aber immer subjektiv. Aussagen zur Qualität von Prozessen bzw. Ergebnissen bedürfen daher eines konsensfähigen Orientierungsdatums, auf das sich die Aussagen beziehen und von dem dann Bewertungsindikatoren abgeleitet werden können. Für den Bereich der Bildung beispielsweise ist das Orientierungsdatum der **Wesenskern der Bildung** in unserer Gesellschaft. Die Frage nach dem Wesenskern von Bildung ist eine politische Frage. Wie unterschiedlich die Antworten ausfallen können, erleben wir in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion. Die jeweiligen Positionen sind immer interessengeleitet.

Qualität von Bildung wird daher im Folgenden diskutiert im Hinblick auf die Bildungsziele in unserer Gesellschaft und deren Umsetzung in allen Bildungsbereichen und auf allen Ebenen. Es geht hier damit nicht um die Entwicklung und Beschreibung von Indikatoren zur Messung von Qualität, also um Qualitätsmanagementsysteme. Dies kann erst ein zweiter Schritt im Prozess von Qualitätsentwicklung sein.

# 1 Was ist Qualität

## 1.1 Qualität – ein offener Begriff

Was meint nun der Begriff Qualität und wie kann Qualität hergestellt bzw. gesichert werden?

Bei der Suche nach einer Antwort kann der Begriff selbst nicht helfen. Das Wort Qualität ist von dem lateinischen Eigenschaftswort *qualis* abgeleitet und bedeutet „wie beschaffen“, d. h. Qualität fragt nach der Beschaffenheit bzw. der Eignung eines Objekts. Sie benennt diese nicht (vgl. Wittwer 1996, 7).

Wie aber beschaffen ist Qualität? Wer bestimmt, was Qualität ist?

*“Qualität ist das, was einem gerade einfällt“* – so der Protagonist in dem Kultbuch „Zen oder die Kunst ein Motorrad zu warten“ (Pirsig 1994, 249). Und er räsoniert weiter *„Qualität...man weiß, was es ist, und weiß es doch nicht. Aber das ist ein Widerspruch in sich. Aber manche Dinge sind nun mal besser als andere, das heißt, sie haben mehr Qualität. Will man aber definieren, was Qualität an sich ist, abgesehen von den Dingen, die sie besitzen, dann löst sich alles in Wohlgefallen auf. Es bleibt nichts übrig, worüber man sprechen könnte. Wenn man aber nicht zu sagen weiß, was Qualität ist, woher weiß man dann, was sie ist, oder auch nur, ob es sie überhaupt gibt? Wenn keiner weiß, was sie ist, dann sagt der gesunde Menschenverstand, dass es sie gar nicht gibt. Aber der gesunde Menschenverstand sagt einem auch, dass es sie gibt“* (Pirsig 1994, 193).

Ähnlich unentschlossen in der Aussage geben sich auch andere Definitionen von Qualität, wie *„eine bestimmte Qualität erreichen heißt, Anforderungen in einem bestimmten Maße erfüllen“*. Gleichzeitig aber wird in der Definition eingeschränkt und betont, *„prinzipiell entscheidet jedoch jedermann nach seinen eigenen subjektiven Qualitätskriterien und -maßstäben“* (Pflanz, zitiert in Wittwer 1996, 7).

Wenn diese Antworten stimmen, dann hat jeder seine eigene Qualitätsnorm. Was ist dann aber beispielsweise mit der europaweit geltenden Normenreihe DIN EN ISO 9000ff, dem EFQM-Modell oder der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) sowie den anderen Qualitätsmanagementsystemen, die überwiegend vorgeben, einem objektiven Verständnis von Qualität zu folgen?

Die Bewertung von Qualität ist immer subjektiv, so Helmut Heid (vgl. Heid 2000, 41), da die Güteeigenschaften von den beteiligten Personen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet bzw. unterschiedlich gebündelt werden. Folgerichtig handelt es sich bei Qualität um die (zugeschriebene) potenzielle Erfüllungsmöglichkeit von subjektiven oder intersubjektiven Bedürfnissen durch ein Objekt, Subjekt oder einen Prozess. Helmut Heid erläutert seine These u. a. anhand des Satzes: *„Das Verhalten des (Lehrers oder Schülers) ,ist' gut“*. Er sagt: *„Das beobachtbare und beschreibbare Verhalten ist, was es ist: eben dieses Verhalten“* (Heid 2000, 41). Zu dem Ergebnis „gut“ kann man nur mit Hilfe eines entscheidungsabhängigen normativen Beurteilungskriteriums kommen, das sich nicht aus der zu beurteilenden Sache selbst ergibt, *„sondern aus jener wertenden Stellungnahme zu dieser Sache, der ihrer-*

*seits ein entscheidungsabhängiges Wertungs- und Beurteilungskriterium zugrunde liegt“ (Heid 2000, 41). Die Frage nach der Qualität ist immer in dem Kontext zu stellen, „in dem die Verwendung dieses Wortes erst seine spezifische Bedeutung erhält“ (Heid 2000, 41).*

Die Vorstellung, Qualität allgemeingültig bestimmen zu können, ignoriert zudem die Komplexität eines Lehr- und Lernprozesses und birgt die Gefahr eines normativen Pädagogikverständnisses (vgl. Arnold 2000, 281).

## **1.2 Objektives versus subjektives Qualitätsverständnis**

Die Schwierigkeit, sich darauf zu verständigen was Qualität ist, hängt damit zusammen, dass dem Begriff Qualität zwei Dimensionen zugeschrieben werden, eine (vermeintlich) objektive und eine subjektive Seite. Beide werden in der Praxis oft vermischt. Vor allem dann, wenn Qualitätsmanagementsysteme vom Produktionsbereich auf den Bildungsbereich übertragen werden.

Die objektive Dimension des Qualitätsbegriffs setzt Qualität und Objekt in Beziehung, indem die Beschaffenheit bzw. Eigenschaft eines Objekts gemessen und diese mit den Eigenschaften anderer gleichartiger Objekte verglichen wird.

***Beispiel:** Die Maschine A hat eine geringere Fehlerquote als die Maschine B.*

Was aber sagt diese Messung aus, wenn die Maschine A zwar weniger Ausschuss produziert, für die Produktion der Werkstücke aber mehr Zeit benötigt als Maschine B.

Vermeintliche objektive Qualitätsindikatoren sind nur auf den ersten Blick „objektiv“. In der betrieblichen Ausbildung beispielsweise werden mit Hilfe von Indikatoren wie „Qualifikation des Ausbildungspersonals“, „quantitatives Verhältnis des Ausbildungspersonals zu den Auszubildenden“, „technische Ausstattung“ und „Modernität der Ausbildungseinrichtung“, Aussagen zur Qualität gemacht. Doch die inhaltliche Füllung dieser Indikatoren kann in der Praxis sehr unterschiedlich ausfallen. Damit sind entsprechende Aussagen zur Qualität letztlich subjektiv. Die Quantifizierung der Qualität und der Vergleich von Kennzahlen sind noch keine Qualitätssicherung.

Auf der **subjektiven Ebene** dagegen ist der Eignungswert eines Objekts für die Befriedigung individueller Bedürfnisse ausschlaggebend. Bei einer Bildungsveranstaltung ist es daher schwierig, deren Qualität allgemein zu benennen bzw. nachzuweisen.

***Beispiel:** In einem Seminar sollten die Lernenden mit interaktiven und selbstgesteuerten Arbeitsmethoden vertraut gemacht werden. Am Ende des Seminars war der Großteil der Lernenden von der methodischen Vorgehensweise begeistert. Sie lobten das Seminar. Andere Teilnehmende dagegen waren mit der eigenaktiven Seminarmethodik nicht klar gekommen. Ihnen fehlten die inhaltliche und zeitliche Struktur des Seminars sowie gezielte Arbeitsvorgaben. Sie kritisierten, dass zu viel Zeit damit vertan worden sei, einen Arbeitsplan zu entwickeln und zu diskutieren, wer, was in der Gruppe bearbeiten sollte, so dass für die Bearbeitung der gestellten Aufgabe kaum noch Zeit war.*

War das insgesamt nun ein gutes oder schlechtes Seminar? Aus Sicht der Lehrenden oder des Bildungsträgers war es statistisch gesehen ein gutes und erfolgreiches Seminar, da die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmenden das Seminar positiv beurteilt hatte. Aus Sicht der unzufriedenen Lernenden dagegen war es ein schlechtes Seminar, da ihre individuellen Bedürfnisse nicht befriedigt worden waren. Es gibt also kein einheitliches Qualitätsverständnis im Bildungsbereich (Röbbecke/Simon 2001, 42).

Die Frage nach der Qualität in der Bildung ist zwar ein viel diskutiertes Thema, bislang hat sich jedoch noch kein Ansatz etabliert, der beispielsweise in struktureller Hinsicht als Referenzmodell für die Benennung von Qualität in den verschiedenen Bereichen unseres Bildungssystems dienen könnte. Dieses Modell ginge dann von einem analytischen Qualitätsverständnis aus und würde versuchen, die Qualitätskriterien sowie die Objekte der Qualitätsbewertung zu erfassen und zu kategorisieren.

Dagegen existieren eine Vielzahl von Qualitätsentwicklungs- oder Qualitätssicherungsmodellen, die alle vorgeben die Bildungsqualität zu messen. Mit einer Quantifizierung von Qualität und einem bloßen Vergleich von Kennzahlen lässt sich keine Qualität entwickeln bzw. sichern. Ein „*mehrmaliges Wiegen macht die Kuh nicht fetter*“ (Scheib/Windelband/Spöttl 2009, 51).

## 2 Interessengeleitetes Qualitätsverständnis

Ein Qualitätsverständnis wird wesentlich geprägt von der spezifischen Interessenlage der Akteure (vgl. Ribolits 2009, 10), die sich u. a. aus der individuellen Akteursfunktion speist. Die hohe Qualität beispielsweise, die bestimmten Schulen oder Ausbildungsgängen zugeschrieben wird, weil deren Absolventen beste Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben bzw. kaum von Arbeitslosigkeit bedroht sind, leitet sich aus der diesen Bildungseinrichtungen zugeschriebenen Zwecksetzung ab: Zulieferinstanz für den Arbeitsmarkt zu sein.

Bildung – insbesondere Weiterbildung – wird von ihren Trägern funktionalisiert. „*Erwachsenenbildung ist bei ihnen nur eine Funktion ihrer sonstigen Aufgaben in der Gesellschaft, sei es nun der religiösen Verkündigung, sei es des wirtschaftlichen Produktionsprozesses*“ (Becker, zitiert in Keim/Olbrich/Siebert 1973, 19). Dieses Verständnis von Erwachsenenbildung gilt auch heute noch. Das hängt u. a. damit zusammen, dass, wie im Bereich der Wirtschaft beispielsweise, die Weiterbildung der Beschäftigten im Hinblick auf die Sicherung bzw. Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens zu den strategischen Erfolgsfaktoren gehört. „*Ohne Bildung keine Wettbewerbsfähigkeit*“, so Iacocca, der ehemalige Chef von Ford. Die Qualität von Bildungsmaßnahmen hängt für die Unternehmen dann allein davon ab, inwieweit sie die Qualifikationen und Kompetenzen vermitteln, die ihre Beschäftigten für die Erreichung des Betriebsziels benötigen.

Der Begriff Bildungsqualität erhält somit erst im Kontext der damit verbundenen Interessen seine inhaltliche Bestimmung. Diese können liegen im:

- Individuellen Interessenrahmen: Bildungsziele, die sich primär an den Bildungsinteressen der Individuen orientieren.

- Partikularen Interessenrahmen: Bildungsziele, die sich primär an den Bildungsinteressen einzelner Organisationen, Institutionen oder gesellschaftlicher Subbereiche orientieren.
- Universellen Interessenrahmen: Bildungsziele, die sich primär an dem gesamtgesellschaftlichen Bildungsinteressen orientieren.

Die unterschiedlichen Interessen können sich allerdings überlagern und somit eine mehr oder weniger große gemeinsame Schnittmenge aufweisen.

Die enge Verknüpfung von Art und Umfang der Bildung in einer Gesellschaft mit spezifischen, d. h. partikularen Interessen an Bildung hat der Pädagoge Heinrich Weinstock in den 50er Jahren klar formuliert (siehe Kasten). Seine Argumentation dient z. T. noch heute zur Verteidigung des dreigliedrigen Schulsystems.

### ***Struktur des Bildungssystems in einer Industriegesellschaft***

*„Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert. Hier ergibt sich: Die richtige Ordnung der modernen Arbeitswelt gliedert sich, im Großen und Ganzen und in typisierter Vereinfachung...in drei Hauptschichten: die große Masse der Ausführenden, die kleine Gruppe der Entwerfenden und dazwischen die Schicht, die unter den anderen beiden vermittelt. D. h.: Die einen müssen anordnen und verordnen, die anderen müssen die Ordnungsgedanken ausführen; aber damit das ordentlich geschieht, muss eine dritte Gruppe den Übergang vom Gedanken zur Tat, von der Theorie zur Praxis vermitteln.*

*...Die Ersten müssen zuverlässig antworten, die Dritten selbständig fragen können; die Mittelschicht aber ist dafür verantwortlich, dass die Frage von den anderen richtig verstanden werden...Was ergibt sich nun aus der Struktur unserer modernen Arbeitswelt für den Aufbau des Bildungswesens? Offenbar verlangt die Maschine eine dreigliederte Schule: eine Bildungsstätte für die Ausführenden, also zuverlässig antwortenden Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die sogenannten theoretischen Begabungen“ (Weinstock zitiert nach Klafki 1972, 28).*

Aufbau und Struktur des Bildungssystems werden von ihm mit den spezifischen Anforderungen des technologischen Entwicklungsstandes des gesellschaftlichen Teilbereichs Wirtschaft begründet. Nicht die individuelle Förderung des Menschen zu einem aktiv eigenverantwortlich handelnden Wesen, das sich entsprechend seinen Stärken entwickeln kann, ist Ziel pädagogischen Handelns, sondern die Qualifizierung des Menschen zum Entwickler oder Bediener von Maschinen.

Hinter dieser Begründung steht das Interesse, Bildungsziele – und damit – die Bildungsarbeit darauf hin abzustellen, die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach bestimmten Qualifikationen und Kompetenzen zu befriedigen. Die Entscheidung hierfür ist eine politisch-ökonomische Entscheidung. Das ist allerdings eine verengte Sicht auf Bildung.



### 3 Orientierungsdatum: Bildungsziel

Die Qualität von Weiterbildung muss sich aus dem bestimmen, „was eine Weiterbildung ausmacht“ (Stark 2000, 17). Die hier auf die Weiterbildung bezogene Forderung gilt, wie ich meine, für jeden einzelnen Bildungsbereich – Kindergarten, Schule, Berufsausbildung, Hochschulausbildung oder Weiterbildung – und damit für das gesamte Bildungssystem. Der Wesenskern dieser Bereiche und damit deren Zielsetzung ist dann der Bezugspunkt für die Qualität der Bildungsarbeit in Deutschland. Was aber zeichnet Bildung in unserer Gesellschaft aus? Was sind die Ziele von Bildungsprozessen?

#### 3.1 Gesellschaftliche Bildungsziele

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen hat Bildung einmal wie folgt definiert: Bildung ist das ständige Bemühen, sich das Verständnis seiner selbst und der Welt, in der man lebt, zu erschließen (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1965). Qualität ist dabei ein wichtiger Motor. Sie *„ist der beständig auf uns einwirkende Reiz, die Welt zu schaffen, in der wir leben. Und zwar von A bis Z. Bis zum letzten Staubkörnchen“* (Pirsig 1994, 372).

Das Individuum ist hier Akteur. Es setzt sich mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt auseinander, um in dieser seinen Weg zu finden aber auch um diese mitzugestalten. Dazu gehört, dass es sich berufliche Kompetenzen und Qualifikationen aneignet, eine berufliche Perspektive entwickelt und diese kontinuierlich verfolgt.

Die Verzahnung von individuellem und gesellschaftlichem Leben war auch ein zentrales Ziel der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats für einen Strukturplan für das Bildungswesen. Die Empfehlungen der Bildungskommission waren der erste und bis heute letzte Versuch, ein intentional-inhaltliches und strukturell stimmiges Konzept für das gesamte Bildungssystem zu entwickeln. In dem Strukturplan heißt es: *„Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des Einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt“* (Deutscher Bildungsrat 1970, 29). Und mit Blick speziell auf das Schulwesen heißt es dort: *Es „muss auf allen Stufen eine breite Skala von Interessen und Befähigungen der Jugendlichen berücksichtigen, damit jeder Einzelne bis zu der von ihm erreichbaren Stufe gefördert werden kann. Die Schulabgänger müssen von allen Qualifikationsebenen aus auf eine den individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen angemessene Weise zu beruflichen Tätigkeiten oder zu weiterführenden Bildungsgängen hingeführt werden können“* (Deutscher Bildungsrat 1970, 147).

Grundgelegt wurde diese Forderung bereits im Grundgesetz sowie in den Verfassungen der einzelnen Bundesländer. So legt beispielsweise die Verfassung des Freistaates Bayern in den Artikeln 129 und 132 fest, dass jeder Bewohner in Bayern Anspruch darauf hat, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung zu erhalten und jedes Kind ungeachtet seiner Herkunft zu fördern ist (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2016, 14).

Die freie Entfaltung der Persönlichkeit ist hier eingebunden in die gesellschaftliche Verfasstheit. Bildung wird als sozialer Prozess verstanden, „*der in einem spezifischen Kontext stattfindet, und an dem, neben Kindern und Fachkräften, auch Eltern und andere Erwachsene beteiligt sind*“ (Fthenakis 2009, 7).

Die Betonung der personalen Zielsetzung von Bildung galt und gilt auch für den Bereich der Weiterbildung. Der einzelne Mensch soll sich Kenntnisse und Fähigkeiten auf kulturellem, wirtschaftlichem, sozialem und politischen Gebiet aneignen, damit er seine individuellen Fähigkeiten entwickeln und seine wechselnden Aufgaben in Familie, Beruf und Gesellschaft gerecht werden kann. Auch Weiterbildung wird hier in einem gesellschaftlichen Kontext gesehen.

Die Begründung für den „Blick“ der Bildung auf das Subjekt im gesellschaftlichen Kontext liegt zum einen in der grundsätzlichen Auffassung vom Menschen als eigenverantwortlich handelndes gesellschaftliches Wesen, zum anderen in den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen. Als wichtigste Prozesse seien genannt: Veränderung der (Erwerbs)Biografie, Verlust an Orientierung sowie permanente und zieloffene Entwicklungsprozessen – ganz aktuell Arbeit 4.0. Für die aktive Gestaltung dieser Prozesse werden von den Lernenden u. a. Eigenaktivität und eigenverantwortliches Handeln und Entscheiden verlangt. Alle Akteure haben Interesse am Gelingen des Bildungsprozesses.

### **3.2 Referenzgrößen für Bildungsqualität**

Bildung ist, wie hier deutlich wird, kein Selbstzweck. Sie ist zwar gerichtet auf die individuelle Entwicklung des Menschen. Gleichzeitig aber soll sie den Menschen befähigen, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und seinen Weg darin zu gehen. Insofern wird Bildung auch funktionalisiert. Sie findet nicht in einer Laborsituation statt, sondern in einem ganz spezifischen sozio-historischen Kontext. Individuelle Bildungsziele werden damit konfrontiert mit der Entwicklung von Natur und Gesellschaft; mit den Bildungsansprüchen/-erwartungen aus einzelnen gesellschaftlichen Lebensbereichen – sprich Funktionsfelder – sowie von Organisationen und Institutionen; wie aber auch mit den dort sich bietenden Anwendungsmöglichkeiten für die erworbene Bildung. Individuelle Bildungsprozesse erfolgen damit auf der Folie der aktuellen gesellschaftlichen Situation wie parallel die Entwicklung der Gesellschaft auf der Basis der Entwicklung der Bildung der Individuen erfolgt. Der Bildungsprozess folgt damit zwei verschränkten Sichtweisen von Qualität: Qualität aus Sicht des Entscheidungsträgers und Qualität aus Sicht der Lernenden. Maßstab beider Sichtweisen ist ein „gelingendes“ Leben. „*Qualität von Bildung bemisst sich in letzter Instanz an gelingendem Leben. Damit hat sie eine grundlegend ethische Dimension*“ (Zech 2015, 8).

Die genannten gesellschaftlichen Bildungsziele bestimmen die Ausrichtung des Bildungssystems. Sie stellen die Referenzgröße für die Bewertung der Bildungsqualität dar und sind konstitutiv für alle Entscheidungen und Handlungen auf allen vertikalen und horizontalen Ebenen des Bildungssystems, d. h. auf der bildungspolitischen wie auf der administrativen, organisationalen und didaktisch-methodischen Ebene im Bereich von Kindergärten wie von Hochschulen.



Ein Beispiel für die geforderte Durchgängigkeit von (Bildungs)Zielen über alle Aufbau- und Ablaufstrukturen einer Organisation hinweg ist in neuerer Zeit der Cultural Mainstreaming-Ansatz, der in den letzten Jahren in Zusammenhang mit dem Diversity-Konzept diskutiert wird und inzwischen zu einem gesetzlich verankerter Bestandteil unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens geworden ist. Eine Tatsache, die allerdings den meisten (individuellen und institutionellen) Mitgliedern unserer Gesellschaft nicht bekannt ist.

Der Ansatz ist Teil einer umfassenden Diversity Management Strategie, Vielfalt nicht als Problem, sondern als Ressource zu betrachten. Im Blick steht nicht eine biologische Disposition, sondern die soziale Konstruktion (ethnischer) Gruppen sowie deren Chance als Angehörige von (ethnischen) Minderheiten im (Einwanderungs)Land (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013).

### **Cultural Mainstreaming**

Bei dem Cultural Mainstreaming-Konzept handelt es sich um einen von der Europäischen Union politisch und gesetzlich verankerten Ansatz mit dem Ziel, Personen mit und ohne Migrationshintergrund in allen gesellschaftlichen Bereichen – vor allem im Bildungssektor – eine gleichberechtigte Teilhabe zu sichern (Chancengleichheit) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013,1). Hierzu sind konsequente institutionelle Veränderungen erforderlich.

Die Institutionen haben sicherzustellen, dass die Entscheidungskriterien und –abläufe eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen (vgl. Schweigard-Kahn 2011, 121).

Cultural Mainstreaming ist damit eine Querschnittsaufgabe mit zwei Funktionen:

- Interkulturelle Öffnung von öffentlichen Verwaltungen, Einrichtungen und Diensten der Kommunen wie auch nicht öffentlicher, privater Organisationen und Einrichtungen,
- Prüfkriterium für alle politischen Entscheidungen und innerorganisatorischen Vorhaben und Konzepte zur Berücksichtigung der Heterogenität der Individuen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, 2).

Der Ansatz beeinflusst damit in hohem Maße die **operative Arbeit** einer Organisation, insbesondere ihre Planung, Gestaltung und Durchführung von (pädagogischen) Maßnahmen sowie ihre **Organisations-** und **Personalentwicklung** (vgl. Wittwer/Walber 2013).

Aus den gesellschaftlichen Bildungszielen sind, da sie z. T. einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen, dann „Standards“ abzuleiten. Sie sind zu verstehen als „*Beschreibungen der Güte, die für ein Ergebnis oder für einen Prozess akzeptiert werden*“ ...und im Bildungsbereich „*als Instrumente zur inhaltlichen Steuerung der Aktivitäten auf allen Ebenen eingesetzt (werden). Sie sind Richtmaße für Sollgrößen*“ (Ebner 2006, 179).

## 4 Qualitätssicherung – top down

Die Qualitätsfrage, was beispielsweise eine „gute“ Schule ausmacht, bezieht sich – berücksichtigt man die oben geführte Diskussion – dann nicht auf einzelne Faktoren wie z. B. auf die Lehrerinnen und Lehrer nach dem Motto „gute(r) LehrerIn“ gleich „guter Unterricht“ gleich „gute Schule“ (vgl. Binder 2004, 3), oder auf die Einhaltung formaler Abläufe oder die Befolgung von Vorgaben oder die besondere Infrastruktur der Schule.

Die Qualitätsfrage wird vielmehr zunächst mit der Frage verbunden, inwieweit die genannten Bildungsziele in der Aufbau- und Ablaufstruktur von Schule berücksichtigt werden und von welchem gemeinsamen Qualitätsverständnis sich die Akteure bei ihrer Arbeit leiten lassen. Denn damit Bildungsqualität entwickelt und gesichert werden kann, müssen alle Beteiligten ein abgestimmtes Qualitätsbewusstsein entwickeln und verfolgen. Ohne ein einheitliches Qualitätsverständnis können keine Standards gesetzt werden, die es zu erreichen und einzuhalten gilt (vgl. Scheib/Windelband/Spöttl 2009, 23).

Herunter gebrochen auf die Schulebene beispielsweise müssen die Ziele des Bildungssystems einfließen in:

- das Leitbild der Schule
  - die Schulordnung
  - das schulinterne Zusammenleben, die Kommunikationsstrukturen
  - die Lehrpläne
  - die thematischen Entwicklungsprogramme und Projekte
  - das Konzept der Mitarbeiterförderung; der individuellen Entwicklungsziele
  - der Selbst- und Fremdbeurteilung (vgl. Binder 2004, 7)
- sowie nicht zu vergessen in
- den Lernraum Schule.

Der Grad der Umsetzung der Bildungsziele auf allen Ebenen gibt Aufschluss über den Stand einer Schule auf dem Weg zu einer „guten“ Schule.

Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Mannheim hat im Rahmen des Forschungsprojekts „Verfahren zur Evaluation des Modellvorhabens ‚Operativ Eigenständige Schule‘ des Landes Baden-Württemberg“ ein Modell entwickelt, das in Struktur und Methodik Orientierung geben kann für die Anlage von Verfahren zur Entwicklung bzw. Sicherung von Qualität im Bildungssystem. Kern des Modellprojekts war die *„Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Systems schulinterner Qualitätsentwicklung und veränderter administrativer Steuerung für die berufliche Schulen in Baden-Württemberg“* (Ebner/Funk 2012, 11). Dabei wurden drei Standards entwickelt, die die Ebene der Leistungserstellung betreffen: curricularer Standard, instruktionaler Standard und organisationaler Standard – sowie einer, der sich auf die Ebene des Prüfens und Bewertens dieser Leistungen bezieht – Evaluationsstandard (vgl. Ebner 2006, 180f.).

Im Sinne der hier geführten Qualitätsdiskussion wäre das Modell noch um einen weiteren Standard zu ergänzen, der die administrativ-politische Steuerungsebene betrifft und sich auf Inhalt, Form und Prozess der Steuerung bezieht und somit diese in die Qualitätsuntersuchung mit einbezieht.

Die Qualitätsdiskussion um Schule muss daher top down geführt werden, d. h. von der politischen Entscheidungsebene bis hin zur einzelnen Unterrichtseinheit sowie der Evaluation der Bildungsarbeit. Denn Schule selbst ist keine autonome Bildungsinstanz. Die politische Entscheidungsebene bestimmt die Ausbildungsziele, sie entscheidet über den jeweiligen Bildungsetat, die Rahmenlehrpläne sowie die Infrastruktur bzw. die Ressourcen. Auf der Ebene der Schule kann dann zwar die „Umsetzungsqualität“ festgestellt werden, d. h. inwieweit die Vorgaben Eingang in die Schule gefunden haben und wie sie umgesetzt worden sind. Das Ergebnis sagt aber nichts über die Qualität der Vorgaben aus, z. B. inwieweit die politischen Entscheidungsträger die gesellschaftlichen Bildungsziele in ihren Vorgaben berücksichtigt haben und damit wie „gut“ die Qualität der Schule vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bildungsziele ist.

In den 60er-Jahren beispielsweise hatten Bund und Länder gemeinsam eine Kommission für Bildungsplanung, den Deutschen Bildungsrat, ins Leben gerufen u. a. mit dem Ziel, Bedarfs- und Entwicklungspläne mit entsprechenden Strukturvorschlägen für das Deutsche Bildungswesen zu erarbeiten (s. o.). Basis der Überlegungen war der Bezug auf die Verfassungsordnung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 16), indem der zu entwickelnde Strukturplan für das Bildungswesen *“im Sinne der Verfassungen von Bund und Ländern unter den leitenden Gesichtspunkt gestellt wird, dass der Mensch befähigt werden soll, seine Grundrechte wahrzunehmen und die ihnen entsprechenden Pflichten zu erfüllen. Dem Bildungswesen fällt insbesondere die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass der Einzelne das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Recht auf freie Wahl des Berufs (Art. 12) wahrnehmen kann“* (Deutscher Bildungsrat 1970, 25). Auch wenn man aus dem Grundgesetz und den Verfassungen der Länder konkret keine inhaltlichen Bildungsprogramme oder Inhalte von Bildungsgängen herleiten kann, so lassen sich dennoch aus ihnen *„allgemeine, für alle Bereiche des Bildungswesens gültige Ziele ableiten“* (Deutscher Bildungsrat 1970, 25).

Trotz dieser eindeutigen Aussage haben die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in der Folgezeit nur punktuell Eingang in die Bildungsarbeit in den einzelnen Bildungsbereichen gefunden und konnten somit nur begrenzt Orientierung für Entwicklung von Bildungsqualität geben.

Im Zusammenhang mit der Diskussion über die hier angesprochenen Empfehlungen der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates veranlasste zudem der Deutsche Bundestag eine Kommission von unabhängigen Sachverständigen zur Verbesserung der Urteilsgrundlagen auf dem Gebiet der außerschulischen beruflichen Bildung (Edding-Kommission) einzusetzen. Die Kommission sollte Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland untersuchen sowie Reformvorschläge zur Finanzierung entwickeln. Bestandteil des Auftrags war auch, die finanziellen Konsequenzen der verschiedenen Reformvorschläge hinsichtlich der Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung zu

ermitteln. Ziel der Arbeit der Edding-Kommission war es somit, ein Finanzierungsmodell zu finden, das die Qualität der Ausbildung erhöhen bzw. eine Mindestqualität sichern sollte. Auf dieser Basis sollte dann die Bunderegierung Vorschläge erarbeiten, die für Einzelbetriebe eine gleichrangige berufliche Finanzierung gewährleisten sollte (vgl. Sachverständigenkommission 1974, 3f.). Obwohl der Deutsche Bundestag die Untersuchung initiiert hatte, ist der 1974 vorgelegte Bericht der Edding-Kommission nie im Deutschen Bundestag diskutiert worden. Die Antwort auf die selbst gestellte Frage, wie Qualität in der beruflichen Ausbildung hergestellt bzw. gesichert werden kann, blieb offiziell unbeantwortet. Die politische Konstellation der Bundesregierung ließ aufgrund politisch-ökonomischer Interessenunterschiede eine Beantwortung nicht opportun erscheinen.

Auch aktuell spielen bei der Neuausrichtung und der Strukturveränderung des Bildungssystems bzw. einzelner Bereiche ökonomische Überlegungen eine wichtige Rolle, die einerseits zu Lasten der Lernenden gehen, andererseits aber auch den versprochenen Erfolg nicht bringen. Beispiele hierfür sind das gestufte Studium in Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die Verkürzung der gymnasialen Ausbildung auf acht Jahre, das G8. Das neunjährige Gymnasium beispielsweise wurde mit dem Argument verkürzt, die SchülerInnen sollten schneller ins Berufs- und Arbeitsleben einsteigen und eigenes Geld verdienen und dem Staat Steuern zahlen und sich nicht von ihm solange alimentieren lassen. Die Folge waren zusammengestauchte Lehrpläne, Nachmittagsunterricht und kaum Zeit für individuelle Entwicklungen. Mittlerweile scheint sich die Einsicht durchzusetzen, dass sich diese Form der Ausbildung nicht rechnet. So wollen einige Bundesländer die „Reform“ wieder rückgängig machen und zum G9 zurückgehen.

Sparen zu Lasten der Qualität hat System im Bildungssystem. Es beginnt bereits bei der Entwicklung der Kinder in der Kita. Bund und Länder haben sich in diesem Jahr gegen ein Qualitätsgesetz entschieden, das verbindliche Standards (z. B. Qualifikation des Personals, Personalschlüssel) für die Arbeit in den Kitas vorgeben sollte. Ziel des Ausbaus der Kitas ist es, möglichst viele Plätze zur Verfügung zu stellen, die wenig kosten, nicht aber nicht unbedingt auch „gut“ sind.

Die reine Funktionalisierung von Bildung für partikulare Interessen kann also kein Qualitätsmaßstab sein. Bildungsqualität muss sich, wie gesagt, an dem orientieren, was Bildung ausmacht und das ist nicht die Verbesserung der Bildungsstatistik, sondern die Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

## **Literatur**

Arnold, R. (2000): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Teil I. Studienbrief. Kaiserslautern.

Binder, H-M. (2004): Beurteilung von Bildungsqualität - Akteure und Instrumente. Referat vor der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren anlässlich der Jahresversammlung vom 18. Mai 2004.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Cultural Mainstreaming. 12 Fragen zum Cultural Mainstreaming. Bonn.

Ebner, H. G. (2006). Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In: Eckert, M./ Zöllner, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum: Beiträge der Berufsbildungsforschung, AG BFN Bd. 3, Bielefeld, 179-187.

Ebner, H. G./Funk, C. (2012): Evaluation des Konzepts „Operativ eigenständige Schule“. Abschlussbericht Universität Mannheim.

Fthenakis, W. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern: In: Betrifft Kinder, H 01-02, 6-11.

Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41, Beiheft, 42-51.

Keim, H./ Olbrich, J./ Siebert, H. (1973): Strukturprobleme der Weiterbildung. Düsseldorf.

Klafki, W. (1972): Normen und Ziele in der Erziehung. In: Klafki, W. et al. Erziehungswissenschaft – Eine Einführung in drei Bänden – Funk-Kolleg, Bd. 2, Frankfurt a.M., 13-51.

Neuberger, O/Kompa, A. (1993): Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur. München.

Pirsig, R. M. (1994): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt a.M..

Ribolits, E. (2009): Bildungsqualität – was ist das und woher rührt die grassierende Sorge um dieselbe? In: Christof, E./Ribolits, E./Zuber, J.: Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung. Schulheft, 34, 136, 7-18.

Röbbcke, M./Simon, D. (2001): Reflexive Evaluation: Ziele, Verfahren und Instrumente der Bewertung von Forschungsinstituten. Berlin.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Deutscher Bundestag 7. Wahlperiode. Drucksache 7/1811 vom 14.3.1974.

Scheib, Th./Windelband, L./Spöttl, G. (2009): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.

Schweigard-Kahn, E. (2011): Cultural Mainstreaming in der abschlussorientierten Nachqualifizierung. In: Granato, M./Mück, D./Weiß, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bonn, 113-214.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): Oberste Bildungsziele in Bayern. München.

Stark, G. (2000): Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Partizipation. Bielefeld.

Wittwer, W. (1996): Qualität als Idee. In: Timmermann, D. et al. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld, 7-11.

Wittwer, W./Walber, M. (2013): Expertise. „Cultural Mainstreaming – Integrierte Sprachförderung und Kompetenzentwicklungsbegleitung als Erfolgsfaktoren von FbW-Maßnahmen. Berlin.

Zech, R. (2015): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. 5., korr. Aufl. Online: <http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQW-3-Leitfaden-201501.pdf> (30.3.2017).

## Zitieren dieses Beitrages

---

Wittwer, W. (2017): Bildungsqualität zwischen System und Subjekt – Qualität ein politischer Begriff. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Digitale Festschrift für HERMANN G. EBNER, hrsg. v. Matthäus. S./Seifried, J./Aprea, C., 1-13. Online: [http://www.bwpat.de/profil5/wittwer\\_profil5.pdf](http://www.bwpat.de/profil5/wittwer_profil5.pdf) (23-05-2017).

## Der Autor

---



### **Prof. Dr. WOLFGANG WITTWER**

Gesellschaft für Innovationen im Bildungswesen (GIB), München

[wolfgang.wittwer@gib-forschung.de](mailto:wolfgang.wittwer@gib-forschung.de)

<http://www.gib-forschung.de>