

Norbert Nagel

Ist Bildung messbar?

Dokumentation einer Podiumsdiskussion zur Frage: Was bringt die Zertifizierung von Schulen und Bildungseinrichtungen?¹

„Bildung ist mehr“ als Pisa misst? Vielleicht auch mehr, als jene Verfahren „messen“, die vorgeben, Qualität von Bildungsarbeit feststellen zu können. Gerade nach Pisa wird Evaluation und Zertifizierung Tür und Tor geöffnet. So bekam gerade kürzlich ein Nachhilfeinstitut in einem kleinen Städtchen hier im Umkreis ein „Gütesiegel“ des TÜV. Es hatte sich einer – wie es in der Presse hieß – „Qualitätsoffensive“ angeschlossen. Wie selbstverständlich geht nun der Leser/die Leserin davon aus, hier sei Qualität geprüft und gewährleistet.

Wir haben darum heute Abend Vertreter von drei renommierten Verfahren eingeladen, die alle die Qualität von Bildungsarbeit messen.

Wir stellen zunächst die Einrichtungen vor, in denen die Diskutanten auf dem Podium arbeiten. Wir werden dann die Verfahren vergleichen, mit denen sie arbeiten. Abschließend wird nach der Funktion dieses Messens, nach seiner Bedeutung im Kontext von Macht und Kontrolle gefragt.

Herr Sommerhoff, Sie sind Leiter des Deutschen EFQM Center in Frankfurt. Doch wenn man mit Ihnen spricht, fallen mindestens so oft die Buchstaben DGQ oder Sie sprechen von der Excellence-Initiative und dem Ludwig Erhard-Preis: Wie gehört das zusammen und was ist Ihre Tätigkeit?

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Ich arbeite für die „Deutsche Gesellschaft für Qualität“, abgekürzt DGQ. Das ist ein ganz einmaliger Arbeitgeber, weil das ein Verein ist. Ein Verein mit 7.000 Mitgliedern, davon ungefähr 1.000 Organisationen, 6.000 Personen. Das sind überwiegend Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanager aus allen möglichen Branchen. Wir haben ungefähr 75 Mitarbeiter und sind selbst auch Weiterbildungsorganisation. Wir qualifizieren Qualitätsmanagerinnen/Qualitätsmanager in Deutschland und ich leite in der DGQ eine Abteilung, die nennt sich deutsches EFQM-Center. EFQM steht für ‚European Foundation for Quality Management‘. Das ist eine Stiftung mit Sitz in Brüssel, die sich vor ca. 20 Jahren zum Ziel gesetzt hat, europäische Organisationen im globalen Wettbewerb besser zu positionieren. Mittlerweile hat diese Bewegung auch den öffentlichen Dienst erreicht: Ministerien, Schulen und Krankenhäuser sind auch Mitglied der EFQM. Wir im Deutschen EFQM Center bewerten Organisationen in ihrem Reifegrad, ohne eine Zertifizierung zu machen. Wir sind über das Modell, auf das wir dabei zurückgreifen, sogar in der Lage, das branchenübergrei-

fend zu machen. Wir können Organisationsreifegrade vergleichen, sogar zwischen einem Krankenhaus, einer Schule und einem Industrieunternehmen – so komisch das jetzt auch zunächst mal klingt.

Das zu koordinieren ist meine Aufgabe innerhalb der DGQ. Dazu gehört auch der Ludwig Erhard-Preis. Das ist eine Initiative, die von den Spitzenverbänden der deutschen Industrie gestartet wurde. Da gehören die Unternehmensverbände dazu – auch andere – und gemeinsam mit der DGQ hat man diese Initiative ins Leben gerufen und lobt nun jährlich einen Qualitätspreis in Deutschland aus. Der heißt: ‚Wettbewerb für Spitzenleistung im Wettbewerb‘ und ist nach Ludwig Erhard benannt worden. Dort treten Organisationen an, lassen sich in ihrem Reifegrad von ehrenamtlichen Teams messen. Das sind Führungskräfte aus unterschiedlichen Einrichtungen, auch aus dem öffentlichen Dienst. Auf Basis der Rückmeldung dieser Teams, die anhand einer sehr ausgefeilten Evaluations-Methode arbeiten, entscheidet eine Jury über die Vergabe des Preises.“

Norbert Nagel: Frau Dr. Ehse, Sie sind Mitbegründerin und Leitungsglied von ArtSet Forschung, Bildung und Beratung und Vorsitzende des ArtSet Institut e.V. Da gibt es dann aber auch noch eine ArtSet GmbH und eine gemeinnützige Einrichtung. ArtSet ist ursprünglich in Hannover ansässig, wo Ihr Mitstreiter Prof. Dr. Rainer Zech beheimatet ist. Mit ihm zusammen haben Sie das Verfahren LQW entwickelt, das Sie für Schulen weiterentwickelt haben unter der Bezeichnung LQS. Sie leben seit geraumer Zeit in Kassel. Ist dies Ihre erste dienstliche Reise in den Süden Deutschlands? Ich will damit fragen: Wie weit ist LQS verbreitet? Und was ist LQS?

Christiane Ehse (LQS): LQS hat ja, wie Sie bereits gesagt haben, einen Vorläufer in dem so genannten LQW-Modell. LQ ist ein Kürzel für ‚Lerner orientiertes Qualitätsmodell‘. Wir haben damit in der Weiterbildung (LQW) begonnen. Das war ursprünglich ein Forschungsprojekt, wurde dann ein von Bund und Ländern gefördertes Modellprojekt und hat sich jetzt als führendes Marktmodell für die Weiterbildung verselbstständigt. Die Idee, ein adaptives Schulmodell (LQS) zu entwickeln, kam aus unterschiedlichen Kontexten. Von der Philosophie her ist es dadurch verankert, dass wir die Bildungsbereiche miteinander verzahnen wollten. Im Sinne von lebenslangem Lernen gibt es jetzt – im Sinne des Lernerorientierten Qualitätsverfahrens – aneinander anschließende Modelle für Kindertagesstätten, für Schulen und Weiterbildungsorganisationen. Die ersten Schulen, die sich jetzt daran beteiligen und auch schon im Testierungsverfahren sind, sind eigentlich bundesweit überall – vor allem in Schleswig-Holstein und Hessen. Süddeutschland tut sich da noch etwas schwer. Da müssen wir noch dran arbeiten.

Norbert Nagel: Herr Dr. Reißmann, Sie sind für die Fachaufsicht über die Niedersächsische Schulinspektion zuständig, haben das Verfahren und die Inspektionsinstrumente für die Schulinspektion in Niedersachsen entwickelt und leiten die Koordinierungsgruppe zum Aufbau der Schulinspektion. Ihr

Arbeitsplatz ist das Niedersächsische Kultusministerium, Sie sind Referent im Referat „Schulische Qualitätsentwicklung“.

Der Landtag in Baden-Württemberg hat am 13.12.2006 die Fremdevaluation aller Schulen in Baden Württemberg beschlossen und im Dezember hörten wir im Rahmen dieser Dienstagsseminare einen Vortrag von Professorin Dr. Suzan Bacher. Sie ist die Direktorin des Landesinstituts für Schulentwicklung mit Sitz in Stuttgart, das zuständig ist für ‚Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen in Baden-Württemberg‘. Ihr war es besonders wichtig darauf hinzuweisen, dass das Landesinstitut kein Referat des Kultusministeriums ist, sondern eine eigene Rechtsperson.

Sie schreiben ganz ähnlich in Ihren Unterlagen, die Niedersächsische Evaluationsbehörde sollte nicht Teil der Schulaufsichtsbehörde sein. Herr Dr. Reißmann, bedauern Sie, Referent im Ministerium zu sein?

Jens Reißmann (Schulinspektion): Ich arbeite in der Tat im Kultusministerium in Hannover, was ich übrigens nicht bedauere. So schlimm ist die Arbeit im Ministerium gar nicht. Aber ich vermute, dass Sie oder auch die meisten Anwesenden heute Abend weniger interessiert sind, etwas über meine Tätigkeit im Ministerium zu hören, als vielmehr über die Arbeit der niedersächsischen Schulinspektion. Wir haben in Niedersachsen 2005 eine eigenständige Behörde eingerichtet: die Niedersächsische Schulinspektion (NSchI) mit Sitz in Bad Iburg. Sie wissen vielleicht, dass fast alle Bundesländer inzwischen diesen Weg einer systematischen Fremdevaluation der Schulen gehen. Es heißt nicht immer „Schulinspektion“, manche Länder nennen es „Schulvisitation“ (Brandenburg), andere sprechen von „externer Evaluation“ (Bayern) oder „Qualitätsanalyse“ (Nordrhein-Westfalen), aber im Grunde sind die Ziele und die Verfahren sehr ähnlich. Wir haben in Niedersachsen die Schulinspektion getrennt von der eigentlichen Schulaufsicht – die bei uns Landesschulbehörde heißt – eingerichtet. Sie arbeitet weitgehend selbstständig, ist allerdings dem Kultusministerium nachgeordnet. „OFSTED“ in England oder die niederländische „Inspectie van het Onderwijs“ sind autonome Inspektionseinrichtungen, die meines Wissens nach nur dem Parlament verantwortlich sind.

Meine Aufgabe im Ministerium ist es, den Aufbau der Schulinspektion in Niedersachsen zu koordinieren und die Fachaufsicht über die Arbeit der NSchI auszuüben. Darauf will ich jetzt nicht näher eingehen. Wie arbeitet nun die Schulinspektion?

Zunächst würde ich sagen: *Die Schulinspektoren „messen“ nicht! Sie evaluieren.* Den Begriff „evaluieren“ würde ich nicht mit „messen“ gleichsetzen. „Messen“ beschreibt eine Tätigkeit, die auf exakte Quantifizierung und auf objektiv feststellbare Ergebnisse ausgerichtet ist. Das ist aber meines Erachtens im pädagogischen Feld kaum möglich oder sinnvoll. Evaluieren dagegen heißt „bewerten“. *Evaluation ist eine systematische Form der Bewertung.* Bewertungen durch die Schulinspektion enthalten – bei aller Standardisierung des Verfahrens und bei aller Transparenz der Kriterien – immer auch subjektive Anteile und Elemente, die zu reflektieren und zu beachten

sind. Das gilt im Übrigen für alle Bewertungen im pädagogischen Feld, egal ob in Schule, Hochschule oder Ausbildungsseminar.

Die Schulinspektion ist eine systematische Bewertung der Schul- und Unterrichtsqualität durch externe Fachleute, also durch Profis bzw. professionell ausgebildete Teams. Die Bewertung erfolgt in einem weitgehend standardisierten Verfahren, also in allen Schulen, die betroffen sind, nach dem gleichen Grundmuster und anhand veröffentlichter Kriterien. Das Ziel ist es, den Schulen eine Rückmeldung über Stärken und Schwächen zu geben bzw. Verbesserungspotenziale aufzuzeigen. Die Schulinspektoren haben dabei den Anspruch, möglichst sachlich, neutral und fair vorzugehen.

In einem differenzierten, vielseitigen Bericht wird dargelegt und begründet, wo das Inspektionsteam besondere Stärken wahrgenommen hat, wo noch Verbesserungsmöglichkeiten gesehen werden oder wo dringender Handlungsbedarf besteht. Diese differenzierte Rückmeldung ist ein Kernelement der Schulinspektion. Sie soll die Schulen ermutigen und anregen, gezielte Maßnahmen zur Stabilisierung und zum Ausbau ihrer Stärken, aber natürlich auch zur Beseitigung von Mängeln oder Defiziten einzuleiten. Alle Schulen sind nach der Schulinspektion verpflichtet, eine schulintern abgestimmte Maßnahmeplanung vorzunehmen.

Einzelne Lehrkräfte werden nicht bewertet, es geht um die Qualität der Schule als Ganzes. Schulentwicklung sowie gemeinsame Unterrichtsverbesserung sollen stimuliert werden. Daher ist es auch konsequent, dass die Ergebnisse der einzelnen Schulinspektionen *nicht* veröffentlicht werden. *Es geht uns nicht um ein Ranking der Schulen.* Die Schulinspektion hat allerdings auch die Aufgabe, schlechte oder schwache Schulen zu identifizieren, damit hier schnell und gezielt Verbesserungsmaßnahmen eingeleitet werden. Sie soll zudem auch ‚best-practice-Beispiele‘ ausfindig machen und zur Verbreitung beitragen.

Norbert Nagel: Herr Galiläer, bei Ihnen interessiert mich nicht so sehr, bei welcher GmbH Sie im Augenblick arbeiten, sondern vielmehr, wie Sie dazu gekommen sind, über das Thema „Pädagogische Qualität“ zu promovieren. Im Untertitel heißt es: „Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung“. Interessant für uns auch der Untertitel, mit dem Sie die Promotion eingereicht hatten: „Eine analytische Studie zu einem erziehungswissenschaftlichen Qualitätsverständnis“. Hatten Sie gehant, dass Sie mit diesem Thema heute hier der richtige Mann sind oder hatten Sie noch andere Gründe, darüber zu promovieren?

Lutz Galiläer (fbb): Der Ausgangspunkt für diese Arbeit war, dass für die Erziehungswissenschaft das Thema „Qualität“, sowie Qualitätssicherungs- und Managementverfahren in den 90er Jahren relativ neu gewesen ist. Und dass man, um das Mindeste zu sagen, in der Wissenschaft diesem Thema mit sehr viel Skepsis gegenüberstand und dass es aber gleichwohl, sozusagen durch die Kraft des Faktischen, einer Antwort bedurfte, was die Erziehungswissenschaftler bzw. die Pädagogen unter Qualität verstehen. Es war also vor allem der Umstand, dass sich die wissenschaftliche Pädagogik seit

ihrem Bestehen mit der Frage pädagogischer Wirksamkeit, mit Erziehungs- und Bildungszielen usw. beschäftigt hat, die ihr und der pädagogischen Praxis nun in Gestalt des Qualitätsproblems und der Management- und Evaluationsverfahren in ganz neuer Weise gegenüberstanden.

Norbert Nagel: Herr Dr. Reißmann, um zum zweiten Fragenkreis überzugehen: Wenn Ihre ‚qualifizierten Schulinspektoren‘ in die Schulen kommen, dann gibt es nicht nur Dokumentenanalyse, Rundgang und Gespräche, sondern dann gehen auch bei fünfzig Prozent aller Lehrer die Türen auf. Sie wollen Unterricht sehen! Es gibt dann keine Beratung oder konkreten Empfehlungen, sondern einen Schulbericht, der an die Schule, die Landesschulbehörde und den Schulträger geht. Es gibt darin keine Bewertung einzelner Lehrkräfte und kein Ranking der Schulen, wie Sie betonen, was gibt es aber dann? Wie kann Schulinspektion zur Qualitätsentwicklung – oder wie Sie formulieren: zur Verbreitung von „best-practice-Konzepten“ – beitragen?

Jens Reißmann (Schulinspektion): „Die Identifizierung von ‚best-practice-Beispielen‘ zu den verschiedenen Qualitätsfeldern oder Aufgabenbereichen von Schule ist, wenn Sie so wollen, ein wünschenswertes Nebenprodukt des eigentlichen Unternehmens. Es gibt viele hervorragende pädagogische Konzepte und Modelle, die in anderen Schulen kaum bekannt sind. Sie systematisch zu erfassen und in ansprechender Form anderen Schulen zur Verfügung zustellen, wäre eine wichtige Unterstützungsleistung, die das Land zu erbringen hat, die allerdings die eigentlichen Aufgaben der Schulinspektion schon überschreitet. Wir stehen hier auch erst am Anfang, aber wir wollen, dass Schulen von den Erfahrungen und Erfolgen anderer Schulen lernen können.

Selbstverständlich soll die Schulinspektion im Auftrag der Gesellschaft auch „schwache Schulen“ identifizieren. Es gibt Schulen, die den Bildungsauftrag nur unzulänglich wahrnehmen oder umsetzen, die schlecht geleitet werden oder unter erheblichen Kommunikations- und Kooperationsproblemen leiden. Einige wenige Schulen sind so schwach, dass im Interesse der Schülerinnen und Schüler und auch der Eltern unmittelbar interveniert werden muss. Wir haben eine vorläufige Normsetzung vorgenommen, durch die wir „Schulen unter Standard“ bzw. Schulen mit „gravierenden Mängeln“ identifizieren. Für diese Schulen wird eine Nachinspektion festgesetzt. Diese Schulen sind zudem verpflichtet, mit der Schulaufsicht Verbesserungsmaßnahmen zu vereinbaren. Sie erhalten auch bevorzugt Unterstützungsangebote.

Wir haben im Land bisher knapp 460 Schulen inspiziert, nachdem wir nach dreijähriger Erprobungsphase vor einem Jahr mit der Regelpraxis begonnen haben. Derzeit wird bei etwa fünf Prozent der inspizierten Schulen eine Nachinspektion festgesetzt. Dann ist allen Beteiligten in den betreffenden Schule und in der Schulbehörde klar: hier muss unmittelbar etwas passieren!

Aber auch alle anderen Schulen erhalten eine sehr differenzierte Rückmeldung mit vielen Anregungen und Impulsen für Verbesserungsmaßnahmen. Natürlich sind viele Schulen sehr gespannt und oft auch ein wenig angespannt, wenn das Inspektionsteam zunächst in der mündlichen Rückmel-

dung und dann im schriftlichen Bericht seine Einschätzungen und Bewertungen vornimmt. Und wie bei allen Bewertungen gibt es hin und wieder auch Kritik oder Abwehrreaktionen bei den Betroffenen.

In aller Regel kommt aber anschließend das Feedback: „Das war interessant! Wir haben in all den Jahren noch nie eine so differenzierte Aussage zu unserer Schule und unserer pädagogischen Arbeit erhalten“. Es gibt erfreulich viele Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch viele Lehrkräfte, die am Ende der Schulinspektion so reagieren.

Die qualifizierte Rückmeldung im Rahmen der Schulinspektion ist sicherlich zunächst nur ein Impuls und damit ein unterstützender Faktor für das, was Sie Qualitätsentwicklung oder Schulentwicklung genannt haben. Weitere Faktoren und entsprechende Rahmenbedingungen müssen dazu kommen, damit aus einem Impuls ein längerfristig angelegter Entwicklungsprozess wird: Qualifizierung der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich Führungsverantwortung und Schulmanagement, Unterstützungsangebote für die Unterrichtsentwicklung und für die Teamentwicklung usw. – Wir sind dabei, das in Niedersachsen zu organisieren. Die Bereitstellung effektiver und effizienter Unterstützung für die Qualitätsentwicklung von Schule ist eine große Herausforderung für alle Länder.

Norbert Nagel: Herr Sommerhoff, Sie vertreten hier EFQM. Das steht für „European Foundation for Quality Management“. Bei der Schulinspektion gehen die Türen auf und es folgt ein Bericht. Wie wir hören, bleibt gute Laune oder Abwehr. Was bleibt den Menschen in Erinnerung, wenn Sie durch eine Firma oder Bildungseinrichtung gegangen sind? Wie gehen Sie vor?

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Das ist sehr verwandt zu dem, was Herr Reißmann beschrieben hat. Im Prinzip geht es darum, Stärken und Schwächen zu identifizieren – zunächst einmal selbst und dann, wenn man das möchte, mit Hilfe Externer. Um anschließend Handlungsbedarf abzuleiten, d.h. zu schauen, wo Handlungsbedarf ist und sich dann auf Dinge zu fokussieren, die man auch selbst leisten kann und die auch eine Wirkung erzielen. Es ist mit der Analyse nicht getan, sondern es soll im Prinzip eine Verbesserung initiiert werden, möglichst auch zyklisch, sodass man immer wieder schaut, wo Handlungsbedarf ist und diesen Handlungsbedarf dann in Projekten abarbeitet. Insofern bestimmt man selbst, wie weit man geht, bestimmt selbst, ob man mit Fremden diese Bewertung durchführt oder ob man sich selbst in die Lage versetzt, das zu tun. Eine Zertifizierung gibt es hier nicht, wohl aber die Möglichkeit, ein formalisiertes Fremdbild zu bekommen, das auch zu einer formalen Anerkennung führt. *Anerkennung* – dieser Begriff ist ganz wichtig – *ist keine Zertifizierung*. Wer das möchte, kann im Rahmen eines europäischen Programms dann auf bestimmten Reifegradstufen diese Anerkennung bekommen. Was bleibt in Erinnerung? Ein Prozess, in dem man gemeinsam durch Höhen und Tiefen einen Konsens darüber gefunden hat, wo der Schuh drückt und wo der größte Handlungsbedarf besteht. ‚Höhen und Tiefen‘ bleiben in Erinnerung, denn das ist ein Prozess,

der manchmal auch weh tut. Der aber, wenn er gut moderiert ist, zum Konsens und zu Ergebnissen führt und auch zu veränderter Handlung anleitet.

Norbert Nagel: Frau Dr. Ehses, Ihr Verfahren trägt das Wörtchen „Lernen“ schon im Titel. LQS steht für „Lernerorientierte Qualitätssteigerung in der Schule“. Wenn ich mir Ihr Qualitätsentwicklungs- und Testierungsmodell anschau, muss ich sinnvoller Weise nicht nur fragen „Was tun Sie, wenn Sie in eine Schule kommen?“, sondern vor allem: „Was muss die Schule tun, bevor Sie kommen?“. Wie ist das Verhältnis von „Selbstreport“, „Visitation“ und „Abschluss Workshop“, was muss getan werden und was ist Ihr Ziel?

Christiane Ehses (LQS): Sie haben die Stationen ja schon fast alle benannt, Herr Nagel. Es ist in der Tat ein Verfahren, das bemüht ist, Selbst- und Fremdevaluation miteinander zu kombinieren. Selbstevaluation zum einen; es geht theoretisch gesprochen darum, Selbstbeobachtungskräfte zu stärken, Selbstreflexion in Gang zu setzen. Dazu gibt es ein Gerüst, das die Schulen dann aber selbst füllen müssen. Es handelt sich also hier um selbst gewollte Normen und nicht um externe Normen. Es sind Reflexionsanforderungen an die Schulen gestellt. Die haben erst einmal einen Weg vor sich; es gibt einen Einführungsworkshop, der extern moderiert wird. Da wird auch eine Bestandsaufnahme gemacht. Die Modelle sind hier nicht so unterschiedlich, es geht auch bei LQS um eine „Stärken-/Schwächenanalyse“. Was bei LQS dazukommt, ist die Idee des gelungenen Lernens als regulative Idee. Die Schulen werden von Beginn an eher gedanklich gezwungen, sich auf den Standpunkt des Lernenden zu stellen - bei allem Wissen, dass sie nicht in den Lernprozess hineinsteuern können. So komplex ist das. Sie sollen sich aber für diese Orientierung auf die Lernenden sensibilisieren. Sie schreiben einen „Selbstreport“ und dann kommt nach dreizehn Monaten ein Gutachterteam ins Spiel. Da erhalten sie im Sinne einer Organisationsentwicklungshilfe ein ausführliches Gutachten, das einerseits evaluiert, also auch prüft: Ist die Selbstbeschreibung der Schule stimmig, ist sie plausibel/glaubwürdig und gibt es im Selbstreport begründete qualifizierte Aussagen zu den Anforderungen des Modells? Die Gutachter geben aber auch eine Menge von Anregungen – eine verschriftlichte Beratung. In der Visitation treffen zwei Beobachtungssysteme aufeinander. Hier geht es darum, noch mal miteinander in den Dialog, in den Diskurs zu gehen. Am Ende kommt dann noch die letzte Station, ein „Abschlussworkshop“, wo strategische Ziele entwickelt werden, um die Weiterentwicklung in den nächsten Qualitätskreislauf zu ermöglichen – damit dies kein Einmalereignis bleibt, sondern die Qualitätsarbeit weitergeht. Das ist grob skizziert die Idee des Verfahrens.

Norbert Nagel: Herr Galiläer, wenn Sie das hören: gibt es für Sie deutliche Unterschiede? Wird hier pädagogische Qualität gemessen oder gar gefördert? Was verstehen Sie eigentlich unter pädagogischer Qualität?

Lutz Galiläer (fbb): Es ist ja gesagt worden, dass nicht immer etwas gemessen wird. Und dass die Frage, was Qualität eigentlich ist, zunächst ein-

mal von den Verfahren selber gar nicht beantwortet werden kann und auch nicht beantwortet werden soll. Wenn man nun aber eine Organisation begutachtet und Stärken/Schwächen sucht, dann ist die interessante Frage „Stärken/Schwächen, bezogen auf was, wovon?“. Das Ganze hat insofern immer einen etwas formalen Ton oder formalen Charakter, dass die Verfahren erstens „offen“ und zweitens eine „effektive“ und auch „effiziente“ Organisationsstruktur zu schaffen in der Lage sind. So wäre für mich erst einmal die Frage: „Worauf richtet sich diese Organisationsstruktur?“, auf die die Verfahrensanweisungen, -anleitungen und -regularien angewendet werden. Mit anderen Worten: *Um was geht es bei der Organisation und wofür sind deshalb die Maßnahmen des Qualitätsmanagement gut oder zweckmäßig?* Und – das wäre für mich die zweite spannende Frage – was hat das Verfahren für einen Blick oder Begriff von der Sache, um die es in der Organisation geht. Nehmen wir mal das Beispiel Schule und Lernen: Inwiefern ist das Verfahren bezogen auf die Zwecke bzw. Funktionen der Organisation? Das sind Fragen, die mir bei der Schilderung der Verfahren gekommen sind.

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Herr Galiläer hat natürlich völlig recht. Die meisten Modelle setzen keine Qualitätsstandards für das Produkt oder die Dienstleistung, die da erbracht wird. Das EFQM-Modell setzt aber einen Rahmen, in dem diese Qualität messbar gemacht werden kann. Es werden vier Ergebniskriterien betrachtet. Das eine sind Schlüsselergebnisse. Das wäre im Prinzip u.a. das Messbarmachen von Bildung. Das, was die Schule sich zum Ziel gesetzt hat, wäre da zu messen. Es wird im Wesentlichen auch die Wahrnehmung und Wirkung auf die wichtigen Interessengruppen gemessen; das sind zum einen die Mitarbeiter und zum anderen die Schüler – im Modell spricht man dann von „Kunden“. Das wird hier generisch ausgedrückt und mit Sicherheit sind das in einer der Kategorien auch Eltern. Und die gesellschaftliche Perspektive ist: Was für eine Wahrnehmung hat die Gesellschaft von der Leistung, die da erbracht wird? Im Grunde genommen kann Schule nur selbst oder das System, in dem Schule steckt, inhaltliche Standards definieren. Meine Wahrnehmung von Unternehmen ist auch, dass es da völlig unterschiedliche Anspruchsniveaus gibt von Qualität. Qualität ist ja nicht immer das Größtmögliche an qualitativem Output, sondern das hat mit den Möglichkeiten zu tun, mit denen man arbeitet, darin muss es gespiegelt sein. Das hat ganz viel damit zu tun, was die Interessengruppen überhaupt erwarten. Was erwarten denn Schüler von Schule? Was erwartet denn die regionale Gesellschaft von der Schule am Ort? Was erwartet denn die Politik von Schule? Letzteres ist vielleicht manchmal völlig überbewertet, wobei es eine hohe Relevanz hat, weil die natürlich bestimmen, wo es lang geht. Was erwarten denn Lehrer von Schule? Daraus entsteht ein eigenes Verständnis von dem, was an meiner Schule Qualität sein soll. Wenn wir dann in diese Schule hinein gehen, dann messen wir das, was dort getan wird an dem, was man sich selber zum Ziel gemacht hat. Frau Ehse hat das auch richtig bezeichnet als „Plausibilität“. Ist das in sich schlüssig, was man sich vorgenommen hat und was man dafür tut? Dann muss ich messen können,

ob das, was ich tue, zu wirkungsvollen Ergebnissen führt. Dass es schwierig ist, es zu messen, entbindet mich nicht von der Verpflichtung die wichtigen Dinge messbar zu machen.

Christiane Ehses (LQS): Jetzt kommt womöglich noch eine Komplexitätsanreicherung hinzu. Da steht auf der einen Seite die Frage der objektiven Messbarkeit und auf der anderen Seite die Frage von Normativität als Leitideal. Wir denken nicht, dass man Bildung messen kann. Wir halten dies für Ideologie. Man kann natürlich von ermittelten Quoten reden, man kann Abschlussquoten benennen, aber damit wird man dieses selbsterzeugte Produkt „Bildung“ nicht messen können. *LQS geht auf die Kontexte* und sagt; „die Schulen brauchen die Idee gelungenen Lernens für sich und die ist so etwas, wie eine inhaltlich gefüllte Vorstellung, die sie begleitet. Sie werden diese Idee im Verlauf mit Perspektiven von außen, z.B. durch Ergebnisse von Bedarfsanalysen oder Evaluationen ergänzen, sodass das dann eben nicht einfach nur proklamierter Idealismus bleibt – das ist ja immer die Gefahr. Zur Frage „was will eigentlich Qualitätsentwicklung und wo will Evaluation hin?“ - auch hier geht es darum, dass wir nicht vordefinieren, was eine gute Schule ist. Es gibt aber zwölf Qualitätsbereiche, in denen sich Schule bewegt und von denen wir denken, dass das die Bedingungsfelder sind, in denen sich pädagogische Institutionen professionalisieren sollten. Das ist z.B. der Lehr-Lernprozess, Schule als Lebensort, Erziehung, aber auch Führung und „Controlling“, also Steuerung von Schule. Da ist eher die Frage „wer definiert Ziele, wer definiert die gute Schule?“ – und die gebe ich dann auch wiederum an Herrn Reißmann weiter, einfach um das Schulinspektionsmodell besser verstehen zu können. Wenn Sie sagen, das ist für Sie ein zentraler Punkt, dass Sie Bewertungskriterien dafür haben, würde ich sagen: „Ja, wir haben auch strategische Entwicklungsziele als einen Fokus von Schule, aber der Unterschied ist, wer sagt, was die Ziele sind und gibt es einen, der sagt „das sind gute Ziele, das sind schlechte Ziele“? Oder wird eher darauf geachtet, ob die Schule so etwas wie eine Strategie hat, die möglicherweise zu ihrer Zielgruppe, ihrer Region passt. Verhält sie sich strukturangepasst an ihre Umwelt? Danach gucken wir, und das ist immer der Balanceakt, dass man einerseits nicht die Selbstgenügsamkeitsvorstellung teilen will, sonst kommt die Schule kein Stück weiter. Und auf der anderen Seite aber auch nicht der Lehrer von außen sein will. Ich denke, das macht die Crux aus, wenn wir auf pädagogische Institutionen evaluierend zugehen.

Jens Reißmann (Schulinspektion): Ich denke, dass beides richtig und wichtig ist. Die Schule ist eine große gesellschaftliche Veranstaltung mit einem für die Zukunft der Kinder und der Gesellschaft enorm wichtigen Auftrag. Daher ist der Bildungsauftrag zentral vorgegeben, nicht ‚en detail‘, aber in den wesentlichen Zielen. Die Schule ist aber nicht nur eine der wichtigsten Institutionen, die wir haben, sie bindet zugleich viele Ressourcen. Ob diese immer an den richtigen Stellen investiert werden, ist eine ganz andere Frage.

Es ist doch völlig klar und nachvollziehbar, dass die Gesellschaft, d.h. die Bürgerinnen und Bürger, die gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen

und die Parlamente als Gesetzgeber, die den Bildungsauftrag in den Schulgesetzen definieren, wissen wollen, ob die Schulen ihren Auftrag auch erfüllen. Sie erwarten, dass Kinder und Jugendlichen in den Schulen optimal gefördert werden, dass sie durch Unterricht und Erziehung optimale Bildungs-, Berufs- und damit auch Lebenschancen erhalten, dass durch Schule und Unterricht auch der demokratisch verfasste Zusammenhalt der Gesellschaft gefördert und gestärkt und auf die Herausforderungen der Zukunft durch entsprechende Bildung der nachwachsenden Generation so gut wie möglich vorbereitet wird.

Die Definition des Bildungsauftrages und der grundlegenden Kompetenzen, die Schule und Unterricht zu vermitteln haben, kann meines Erachtens nicht Sache der jeweiligen Schule sein. Dagegen kann und sollte die konkrete Ausgestaltung unter den jeweils spezifischen Ausgangs- und Rahmenbedingungen sehr wohl durch einzelne Schulen oder von regionalen Schulnetzen vorgenommen werden.

Die Schulinspektion soll prüfen, ob bestimmte Grundbedingungen in den Schulen gegeben sind, die wichtig für die Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrags sind. Dafür werden Qualitätskriterien formuliert. Wer sich diese genauer ansieht, wird rasch merken, dass sie einen breiten gesellschaftlichen Konsens widerspiegeln. Die mir bekannten Qualitätskonzepte der Schulinspektorate sind zudem so weit wie möglich mit den (mitunter allerdings nicht ganz klaren) Ergebnissen der Schulwirkungsforschung abgeglichen und auch im internationalen Vergleich erstaunlich konsensuell verfasst. Diesbezüglich hat es bisher auch keine Kontroversen gegeben. Sicher, über die eine oder andere Formulierung oder Akzentuierung kann man streiten. Wir behaupten auch nicht, dass das Qualitätskonzept der niedersächsischen Schulinspektion mit seinen 16 Kriterien und rund 100 Teilkriterien der Weisheit letzter Schluss ist oder dass wir alles erfasst haben, was guten Unterricht oder gute Schule ausmacht. Manches wird sicher noch einmal revidiert werden.

Der Aufbau von Schulinspektionen ist in Deutschland zweifellos eine Reaktion auf die schlechten PISA-Ergebnisse und die daran geknüpfte öffentliche Debatte über die Leistungsfähigkeit unserer Schulen im internationalen Vergleich. Damit zusammen hängt eine weitere Entwicklung: die der zunehmenden Dezentralisierung bzw. der Erweiterung von Gestaltungsspielräumen für die einzelnen Schulen. In Niedersachsen wird mit dem kommenden Schuljahr stufenweise die „Eigenverantwortliche Schule“ eingeführt, d. h. die Schulen werden in Zukunft über viele Arbeitsabläufe und Regelungen selbst entscheiden, sie werden ihre Ergebnisse regelmäßig bilanzieren und zudem ein eigenes Budget erhalten.

Wir wissen, dass die Schulen unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen arbeiten, vor allem bezogen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und das soziale Umfeld. Schulen werden damit auch zunehmend mit sehr heterogenen pädagogischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert. Es wird immer schwieriger, einzelne Abläufe in den Schulen zentral

„von oben“ zu steuern. Auch hier zeichnet sich ein relativ breiter Konsens ab: Es ist wichtig, den Schulen mehr Eigenverantwortung und Gestaltungsspielraum zu lassen und ihnen damit auch die Option einzuräumen, für die Zielerreichung (im Sinne des Bildungsauftrags!) in einem gewissen Umfang eigene Wege zu gehen.

Das bedeutet aber auch, die Schulen werden stärker als bisher gefordert sein, zu überprüfen, ob sie auf dem richtigen Weg sind. Evaluation als eine Art systematische gemeinsame Selbstreflexion und Selbstvergewisserung wird an Bedeutung gewinnen, vermutlich sogar zu einem Schlüssel der Schulentwicklung werden. *Eigenverantwortung und regelmäßige Evaluationen gehören zusammen.* In Zukunft wird es dabei vermutlich zu einem Zusammenspiel von Selbstevaluation und Fremdevaluation kommen. Entsprechende Konzepte und Planungen gibt es in vielen Bundesländern, meines Wissens auch in Baden-Württemberg. Hier gehen die Bundesländer gleiche oder ähnliche Wege.

Je größer die Eigenverantwortung der Schule, desto wichtiger werden klar definierte Ziele und Instrumente zur Überprüfung der Ergebnisse. Auch die einzelnen Schulen werden im Rahmen des allgemeinen und schulformbezogenen Bildungsauftrages eigene schulspezifische Entwicklungsziele benennen. In Niedersachsen heißt das ‚Schulprogrammentwicklung‘. Schulen sollen und werden regelmäßig selbst überprüfen, ob die Ziele auch erreicht werden. *Das heißt: regelmäßige Selbstevaluation wird selbstverständlich. Ergänzend dazu wird es etwa alle vier Jahre eine externe Evaluation durch die Fachleute der Schulinspektion geben.* Sie melden der Schule zurück, welche der Arbeits- und Entwicklungsprozesse gut und welche weniger gut laufen.

Norbert Nagel: Diese Diskussion steht am Ende einer Vortragsreihe zum Thema Bildung. Wir hörten zu Beginn dieser Reihe, Bildung sei Lebensorientierung und Sinnorientierung. Bildungsstandards und Kompetenzen wurden kritisch analysiert, und immer wieder bezogen sich Referenten auf Wilhelm von Humboldt.

Humboldt sagt: Bildung ist der wahre Zweck des Menschen, also Selbstzweck, nicht Mittel zum Zweck. Und er definiert zwei Bedingungen für Bildung: Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen. So schreibt er: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist die Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“ (Humboldt, Werke I, 1960, S. 64.)

Ein anderer Vortrag wiederum befasste sich mit dem gesellschaftlichen Wandel von der „Disziplinargesellschaft“ zur „Kontrollgesellschaft“.

Ich will das einmal herunterbrechen auf den schulischen Alltag. Wenn früher ein Schulratsbesuch anstand, dann war eine allgemeine Anspannung

zu spüren. Ich hatte zu Beginn meiner Dienstzeit einen Schulleiter, der war Nassrasierer und da sah man schon in seinem Gesicht, dass die Hand bereits im Badezimmer angefangen hat zu zittern. In der Schule waren an dem Tag die Lehrer alle pünktlich, bereits beim ersten Klingeln war es ruhig auf den Gängen und die Klassenbücher waren auf dem aktuellen Stand – und das, obwohl diese Besuche und die Kommentare des Schulrats die Zugehörigkeit zum System nicht wirklich in Frage stellten. Es wurde so gut wie nie jemand entlassen und auch die Gehaltserhöhungen nach Dienstalter gingen stetig weiter. Nur fühlte man sich eben unter Druck, abhängig und von Schikanen bedroht. Das war die „Disziplinargesellschaft“.

Heute wird die Selbständigkeit und Eigenverantwortung von Schule und Lehrern beschworen. Schulen geben sich selber ein Profil, schreiben einen Teil des Curriculum selbst, verwalten Stundenkontingente und eigene Budgets, bestimmen mit bei der Lehrereinstellung usw.

In gleichem Maße wird externe Evaluation eingeführt und müssen sich Bildungseinrichtungen zertifizieren, um Zuschüsse zu bekommen und am Markt zu bestehen. Die neuen Freiheiten werden flankiert von Kontrollmaßnahmen, die die Macht der Mächtigen sichern – so in Kürze die Analyse von Foucault und Deleuze, auf die sich Pongratz bezogen hat. Meine Damen und Herren: Sind Sie die Vollstreckungskräfte der „Kontrollgesellschaft“? Dient Ihr Engagement nicht viel mehr dem Machterhalt als der Qualität von Bildung? Verhindern Sie nicht gerade jene Freiheit, die Humboldt als Bedingung für Bildung nennt?

Lutz Galiläer (fbb): Ich würde gerne zwei Anmerkungen machen. Herr Nagel sprach eben von den Wirkungen administrativer Kontrollen, also wenn es heißt, „der Schulrat kommt“. Hinsichtlich des Zusammenhangs von Schulqualität und Schulinspektion ist interessant, *inwiefern es möglich ist*, auch für die Weiterentwicklung der Schulen fachliche *Beratung und Betreuung miteinander zu verknüpfen, ohne dass der Kontrollaspekt im Vordergrund steht*. Das wäre die spannende Frage, ein spannendes Thema.

Zur Frage „Ist Bildung messbar“?: Sie haben Humboldt zitiert. Wenn man sich überlegt: Seit Humboldt gilt es als sehr umstritten, was Bildung eigentlich ist oder sein soll. Insofern ist es natürlich vermessen zu sagen, man könne sie messen. Man müsste also stattdessen zunächst fragen: Was sind die gültigen Aufträge von Schule? Schule existiert ja nicht im luftleeren Raum. Also: Was sind die aktuellen Erwartungen, was bewirkt Schule und wie können andere Qualitätsansprüche, die unterhalb des bildungspolitischen Auftrags liegen, ins Verhältnis gesetzt werden zu den Funktionalitäten, die Schule – ohne dass es darüber einen gesellschaftlichen Diskurs geben würde – aufzuweisen hat?

Jens Reißmann (Schulinspektion): Auf ihre etwas provozierenden Aussage, Herr Nagel, ob wir mit den Konzepten der Eigenverantwortung von Schule und der Schulinspektion nicht „Vollstreckungskräfte der Kontrollgesellschaft“ seien, würde ich gern antworten. Es stimmt, dass bisher in keinem Land überzeugend nachgewiesen wurde, dass eine erweiterte schulische Ei-

genverantwortung oder die Einführung einer Schulinspektion zu besseren Ergebnissen geführt hat – wobei man allerdings über den gängigen Ergebnis-Begriff wieder lange diskutieren kann. Die „Ergebnisse“ von Schule, und das klingt in dem Humboldt-Zitat ja an, sind eben nicht nur die leicht messbaren Fachleistungsergebnisse, es geht immer auch um personale und soziale Kompetenzen, um längerfristig angelegte persönliche Potenziale, die zudem nie durch Schule allein bestimmt oder geprägt werden. Die Qualitätskonzepte der Schulinspektion transportieren aber durchaus ein eher umfassendes Bildungsverständnis, keines, das sich auf das leicht Messbare oder auf inhaltsleere formale Kriterien reduzieren ließe. So gesehen kommunizieren sie eher einen emanzipativen Bildungsanspruch als einen staatlichen Kontrollanspruch. Erfordert nicht gerade der Bildungsanspruch einer Schule, dass die vorgibt und „lebt“, was junge Menschen entwickeln sollen: Eigenverantwortung, Selbstreflexion und Selbstvergewisserung, Lernbereitschaft und -fähigkeit?

Ich glaube allerdings auch, dass in der Folge der TIMMS- und PISA-Schockwellen eine Gefahr darin besteht, dass sich Öffentlichkeit und Bildungspolitik vor allem auf solche Maßnahmen konzentrieren, die schnelle und wahrnehmbare Effekte versprechen. *Die Maßnahmen* müssen dabei nicht verkehrt sein, aber sie werden *mitunter überstürzt eingeführt und mit zu hohen Erwartungen verbunden*. Das führt zumindest zu Anfangsproblemen. Innovationen im Bildungsbereich brauchen aber Zeit, um zu greifen und zu wirken.

Ich denke dabei nicht nur an die Einführung von Schulinspektionen, die wir in Niedersachsen sehr bewusst relativ lange und sorgfältig vorbereitet haben, sondern auch an die Einführung von Bildungsstandards und Kerncurricula, die mit einer neuen Aufgabenkultur verbunden sind. Wenn das greift, kann das den Unterricht nachhaltig verändern.

Ein Problem bei all diesen Innovationen ist, dass sie unter hohem, oft zu hohem Erwartungsdruck stehen. Schulinspektion und Evaluation allein können weder Schule noch Unterricht unmittelbar verändern.

Ich habe bereits angedeutet, was Evaluation leisten kann und soll, egal ob sie als Selbstevaluationsverfahren organisiert ist oder auch in der Kombination von Selbstevaluation und Fremdevaluation, wie Frau Ehses das dargestellt hat, oder als Schulinspektion, die ein reines Fremdevaluationssystem darstellt. Evaluation ist zunächst eine systematische Analyse und Bewertung von Stärken und Schwächen anhand von offen gelegten Kriterien, verbunden mit einer Rückmeldung an die Schulen bzw. die Beteiligten. Keine Schule ist gezwungen, dieses Urteil eins-zu-eins anzunehmen oder in bestimmter Weise umzusetzen. Jede Schule entscheidet selbst, wie sie mit diesen Rückmeldeergebnissen umgeht. Insofern liefert Evaluation die Grundlage für einen schulinternen Reflexions-, Diskussions- und Planungsprozess. *Evaluation ist also eher „Entwicklungshilfe“ im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe als fremdbestimmte Kontrolle*. Die Qualitätsentwicklung der Schule erhält dadurch einen Impuls und eine Zielorientierung.

Politik und Öffentlichkeit, mitunter auch die Elternschaft, haben oft zu hohe Erwartungen. Die Schulinspektion allein kann weder Schulen noch Unterricht verbessern. Entscheidend ist, was die Schule mit den Ergebnissen macht. Akzeptiert sie die Ergebnisse? Nimmt sie eine gründliche Auswertung vor? Zieht sie die richtigen Folgerungen? Hier ist vor allem die Schulleitung gefordert, auch die Einrichtung einer so genannten Steuerungsgruppe dürfte hilfreich sein. Es geht darum, eine schulintern breit akzeptierte und unterstützte Maßnahmeplanung vorzunehmen und umzusetzen. Das ist mit Fragen verbunden, die mitunter mit der Schulaufsicht oder externen Beratern abzuklären sind: Kann die Schule die Maßnahmeplanung aus eigener Kraft vornehmen und umsetzen oder braucht sie dafür Unterstützung? Wie muss diese Unterstützung aussehen? Wann und wie wird der Erfolg überprüft? – Ich möchte damit deutlich machen: Der eigentliche Prozess der Qualitätsentwicklung beginnt erst mit und nach der Schulinspektion.

Erlauben Sie mir noch einmal kurz auf einen Punkt einzugehen, den Sie, Herr Galiläer, angesprochen haben. Ich komme heute direkt aus einem Workshop mit einigen Schulinspektoren und Wissenschaftlern in Hannover, wo wir – zwei Tage lang – die Frage diskutiert haben, was eigentlich die „Ergebnisse“ von Schule sind, die Bildungsergebnisse, wenn Sie so wollen – und wie wir diese Ergebnisse in die Schulinspektion einbeziehen können. Derzeit bewerten wir eigentlich nur Kriterien der „Prozessqualität“ von Schule, den Lehr- und Lernprozess, das Schulklima, das Schulmanagement, die Ziele und Strategien der Schulentwicklung usw. Die eigentlichen Ergebnisse bleiben noch außen vor. Auf die kommt es doch letztlich an! *Aber woran kann man die Ergebnisse und Erfolge einer Schule festmachen?* Und dürfen wir sie unabhängig von den jeweiligen Kontextbedingungen der Schulen bewerten?

Selbst die Bewertung der Fachleistungsergebnisse ist nicht einfach. Wir haben Zeugniszensuren, die aber kaum vergleichbar sind, landesweite Vergleichsarbeiten (allerdings erst wenige) und, im letzten Jahr neu eingeführt, auch zentrale Abschlussarbeiten am Ende der Sekundarstufe I sowie das Zentralabitur. Derzeit ist es kaum möglich, anhand dieser Datenlage einer Schule zurückzukoppeln, ob sie zum Beispiel in Deutsch oder Mathematik gute oder weniger gute Ergebnisse erreicht. Bei den Vergleichsarbeiten kommen Fragen der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität dazu. Darüber hinaus kann man fragen, inwieweit durch diese Arbeiten und Prüfungen tatsächlich die zentralen fachbezogenen Kompetenzen erfasst werden, ob diese nicht wiederum auf ‚das Messbare‘ reduziert werden.

Der Anspruch, Bildung umfassend zu bewerten, sollte nicht aufgegeben werden angesichts einer Tendenz, Bildung auf das zu reduzieren, was durch irgendwelche Tests oder andere Verfahren messbar ist. Der Beitrag von Schule zur Persönlichkeitsbildung, die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Einbindung in eine demokratische Kultur – das lässt sich leider nicht oder nur schlecht „messen“. Ich kenne zumindest kein schultaugliches Messverfahren dafür.

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Nachdem Sie Wilhelm von Humboldt ins Spiel gebracht haben, bin ich ganz froh, hier auch ein bisschen Bildung aufblitzen lassen zu können, die nicht in Schule entstanden ist. Ich möchte gerne Kant zitieren, der mal gesagt hat: „Regeln sind für Sünder gemacht, die Redlichen lassen sich von Grundsätzen leiten“. Das habe ich immer bezogen auf das Thema Qualitätsmanagement. *Qualität kann nicht wirkungsvoll durch Regeln impliziert werden, sie basiert auf einer Werte- und Vertrauenskultur.* Ich habe aber schon das Gefühl, dass gerade die staatlichen Stellen sich sehr schwer damit tun, Freiräume zu geben und Vertrauen zu haben. Das wäre auch das Vertrauen in die Professionalität der Lehrer sowie in den guten Willen der Schüler – übrigens auch seitens der Lehrer – und auch das Vertrauen in den guten Willen der Eltern. Man diskutiert vielmehr über das andere, weil von dort die krassen Beispiele kommen. Mir selbst sagt man aber immer „Kinder wollen zunächst mal lernen“ und insofern sind sie nicht per se kleine, schlechte Menschen. Kontrolle und Vertrauen beißen sich irgendwie und natürlich ist das ein Machtinstrument. Der Staat hat an zwei Stellen Macht; er gibt Ressourcen und ist in der Lage, Kontrolle auszuüben. Diese Instrumente werden nicht immer zum Wohle dessen genutzt, was man da machen will. Ich habe eine große Sympathie für die Systeme, die Freiheit geben, bin aber auch überzeugt davon, dass man Dinge messbar machen können muss, um sich über den Erfolg der eigenen Arbeit Klarheit zu verschaffen.

Christiane Ehses (LQS): Zwischen Reflexivität und Macht – wir sind natürlich die Guten, aber man ist natürlich auch immer in Fremdkontexte eingelassen, die mit Kontrolle, Selektion, Regulierung und Macht zu tun haben. Das ist einfach so. In Schulen ist der Kontext der Staat. In der Weiterbildung ist es einfach eher so, dass sich viele Verschiebungen noch mal ergeben haben über fachkundige Stellen und über neue Förderrichtlinien und dann kann es natürlich sein, dass sich Organisationen widerwillig zur Testierung anmelden, weil sie Förderung erhalten wollen. Bei allem Impuls, der von dem Modell freigesetzt wird, bewegt es sich in Kontexten, damit auch in Machtkontexten, und es davon frei zu halten, ist schwierig. Man kann immer wieder sagen, wir wollen diese Überregulierung nicht und wir finden, dass damit Impulse zerstört werden, *aber ein Modell ist in der Welt, und wie es dann quasi instrumentalisiert wird und wie es eingebaut wird, kann man nicht umfassend steuern.* Da kann man nur Lobbyarbeit machen, publizieren oder auf Podiumsdiskussionen gehen.

Bei Schulen kann ich es auch nicht beurteilen. Da ist natürlich erst mal nur ein Modell bzw. ein Verfahren und wir haben noch keine Wirkungsmacht. Es gibt Schulen, die wollen sich auf den Weg machen und sagen ‚wir nutzen LQS‘ und ich hoffe darauf, dass es mehr werden. Schulinspektion – Herr Reißmann hat es bereits gesagt – ist eine Bestandsaufnahme und setzt an einer anderen Stelle Impulse als LQS, da es weniger um einen Prozess geht, sondern erst einmal bewertet wird und die Schulen auf den Weg geschickt werden, einiges besser zu machen. Wie sie dabei unterstützt werden

– darauf beruht natürlich, dass sie dann noch mal auf andere Orientierungen zugreifen – kann ich im Moment nicht einschätzen. Wenn ich Schulinspektionen ansehe, dann ist die unmittelbare Einbindung in Administrationen schon noch mal ambivalenter, als wenn man als freier Träger arbeitet. Wir können sagen: „Nehmt das Modell oder lasst es!“

Norbert Nagel: Unsere Zuhörer haben während der Diskussion Fragen aufgeschrieben. Ich greife noch einmal die Frage nach dem Verhältnis von Kontrolle und Vertrauen heraus. Es wäre ja durchaus denkbar, Qualitätssicherung wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung anzuvertrauen. Stattdessen geht doch die Schulinspektion deutlich den Weg der Kontrolle. Vermutlich auch, weil Bildung zunehmend als Wettbewerbs- und Standortfaktor gesehen wird. Konkret wird danach gefragt, ob in Niedersachsen die Vergleichsarbeiten zeugnisrelevant sind und in die Schulinspektion einbezogen werden?

Jens Reißmann (Schulinspektion): In Niedersachsen gibt es bisher landesweit geschriebene Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik. Es ist den Schulen freigestellt, die Ergebnisse für die Zeugniszensuren heranzuziehen oder lediglich als wichtige Informationsquelle zu nutzen.

Im dritten Jahrgang der Grundschule sind bisher zwei Vergleichsarbeiten in Mathematik geschrieben worden, eine in Deutsch (eine zweite folgt in diesem Frühjahr). Auch im achten Schuljahrgang werden in Mathematik Vergleichsarbeiten geschrieben. Sie dienen in erster Linie den Lehrkräften und Fachkonferenzen als Diagnoseinstrument. Sie werden also *nicht* für die Bewertung von Schulen bzw. für Schulvergleiche herangezogen. Die Lehrkräfte und Schulen erhalten eine Vergleichsmöglichkeit im Hinblick auf den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler bzw. Klassen. In einer Schule können die Ergebnisse der Klassen untereinander verglichen und analysiert werden, es kann auch ein Vergleich mit Landesdurchschnittswerten vorgenommen werden – auch mit adjustierten Landesdurchschnittswerten, wobei im Hinblick auf Anzahl der Mädchen und Jungen sowie der Migrantenkinder ähnlich zusammengesetzte Klassen als Vergleichsgrößen dienen.

Wir haben auch überlegt, ob wir die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten bei der Schulinspektion berücksichtigen können. Das Problem: Wir wissen derzeit noch nicht, *wie* wir Ergebnisse von Schulen in einzelnen Fächern und Lernbereichen in die Evaluation einbeziehen können. Die Datenlage in Deutschland, zumindest in Niedersachsen, ist diesbezüglich ausgesprochen schlecht. Das ist in anderen Staaten (z.B. Niederlande) anders, wo seit Jahren in bestimmten Schuljahrgängen landesweit einheitliche Tests mit normierten und pilotierten Aufgaben geschrieben werden, die auch zentral ausgewertet werden.

Norbert Nagel: Noch zwei weitere Fragen an Sie, Herr Dr. Reißmann: Wieweit wird die Vergabe von Mitteln an die Ergebnisse der Schulinspektion gebunden? Und: Wie sind die Inspektoren und Inspektorinnen für ihre Aufgabe qualifiziert?

Jens Reißmann (Schulinspektion): Zu ihrer ersten Frage gibt es eine auch international kontrovers geführte Diskussion. In Niedersachsen haben wir

eine Vorentscheidung getroffen: *Schulen, bei denen die Schulinspektion einen besonderen Entwicklungsbedarf oder sogar gravierende Mängel festgestellt hat* und die eine darauf abgestellte Maßnahmeplanung vorlegen können, *erhalten bevorzugt Zugriff auf Ressourcen, also auf Unterstützung, Fortbildung und Beratung.*

Ob das auf Dauer durchzuhalten ist, weiß ich nicht. Kritiker sagen, dass auf diese Weise die Schlechten, also die Schulen belohnt werden, die bei der Schulinspektion nicht so gut abschneiden. Andererseits geht es um die Kinder und Jugendlichen und um deren Bildungschancen bzw. um Bildungsgechtigkeit. Gerade wenn Ressourcen knapp sind, müssen die Schulen gezielt unterstützt werden, deren Schülerinnen und Schüler ohne Zusatzressourcen erhebliche Nachteile in Kauf nehmen müssten.

Zur Frage der Qualifikation: Die Schulinspektorinnen und -inspektoren, die wir einsetzen, sind fast ausnahmslos ehemalige Schulleiterinnen und Schulleiter, die eine viermonatige Qualifizierung mitgemacht haben. Sie werden anschließend im Zuge eines so genannten Laufbahnwechselverfahrens an die NSchI versetzt, arbeiten also hauptberuflich als Schulinspektoren (in der Regel auf A15-Stellen). Grundsatz ist, dass wir die Schulinspektionen in Niedersachsen mit Profis durchführen wollen. Das praktizieren andere Bundesländer anders. Dort werden z.T. ‚gemischte Teams‘ aus Lehrern, Schulleitern und Schulaufsichtsbeamten eingesetzt. In einigen Ländern (z.B. Berlin) sind auch Eltern dabei. Niedersachsen hat sich hier für einen anderen Weg entschieden. Wir setzen Fachleute ein, die jahrelange Schulerfahrungen haben und das System Schule kennen. Sie werden in mehreren Theorie- und Praxismodulen zusätzlich qualifiziert – vor allem in den Bereichen Unterrichtsbeobachtung und Gesprächsführung – und müssen am Ende der Qualifizierung im Rahmen einer „Prüfungsinspektion“ ihre Qualifikation nachweisen.

Im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung spielen Fragen der Schul- und Qualitätsentwicklung und Themen wie Schul- und Unterrichtsqualität (Was ist „gute Schule“? Was ist „guter Unterricht“?), aber auch Verfahren der Evaluation eine zunehmend wichtigere Rolle. Beispiel: An der Universität Oldenburg (Prof. Dr. Hilbert Meyer) und der Universität Hannover (Prof. Dr. Ulf Mühlhausen) setzen sich Studenten intensiv mit Problemen der Unterrichtsbeobachtung und -bewertung auseinander. Auch die Beschäftigung mit Qualitätskonzepten ist inzwischen Teil der Ausbildung. Insgesamt, so mein Eindruck, könnte und müsste hier aber noch sehr viel mehr geschehen.

Norbert Nagel: An Sie, Herr Sommerhoff und Frau Ehses gebe ich die Publikumsfrage weiter, die schon mehrfach angesprochen war: Ob die Begriffe Qualität und Bildung in Ihren Ansätzen nicht einer gewissen Beliebigkeit oder gar Willkür ausgesetzt sind.

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Das EFQM-Modell macht Organisationsqualität messbar auf einer Skala zwischen Null und Tausend Punkten. Das wird festgemacht an definierten Kriterien. Zu fünfzig Prozent rekrutiert sich das aus Ergebniskriterien – das sind diese vier Ergebnisdimensionen:

„Schlüsselergebnisse“, „kundenbezogenen Ergebnisse“, „mitarbeiterbezogene Ergebnisse“, „gesellschaftsbezogene Ergebnisse“. Ansonsten werden noch fünf sog. „Befähigungskriterien“ gemessen, also das was man tut, um die Ergebnisse zu erzielen. Das sind „Führung“, „Strategie und Ziele“, „Mitarbeiter“, „Partnerschaften und Ressourcen“ und „Prozesse“. Das ist ein ganzheitliches Modell. Ob man es „Rating“, Evaluation oder wie auch immer nennt - auf einer Skala von Null bis Tausend Punkten macht das den Reifegrad der Organisation messbar. Da es von Menschen gemessen wird, ist das eine subjektive Bewertung, die aber methodisch so fundiert ist, dass sie selbst zwischen unterschiedlichen Teams reproduzierbare Ergebnisse im Rahmen einer Unschärfe liefert. Es ist auch nicht der Anspruch zu sagen, es sind 362,5 Punkte, sondern es ist in einem Leistungsband zwischen 300 und 350 Punkten oder in einem Leistungsband zwischen 500 und 550 Punkten. Da lassen sich schon - gemessen an Ergebnissen und dem was man tut - auch deutliche Unterschiede der Organisation feststellen. Das macht dann übrigens auch Schule mit einem Krankenhaus vergleichbar. *Grundsätzlich, also rein auf Organisationsqualität bezogen, macht das Schule auch mit einem Betrieb vergleichbar*, wo man völlig unterschiedliche Dinge tut, völlig unterschiedliche Produkte oder Dienstleistungen herstellt.

Es gibt sehr viele Schulen, die inzwischen mit EFQM arbeiten, gerade auch in Niedersachsen. Es gibt ganz wenige Schulen, die die Anerkennungsprogramme durchlaufen haben. Es gibt aber eine Schule aus Belfast/Londonderry, die jetzt zweimal im Abstand von fünf Jahren - weil, für fünf Jahre wird man gesperrt, wenn man einmal gewonnen hat - den ‚European Quality Award‘ in der Kategorie ‚public sector‘ - also Öffentlicher Dienst - gewonnen hat. Es ist eine Schule in einem absoluten sozialen Brennpunkt. Dort haben sich die Schlachten zwischen den Katholiken und Anglikanern abgespielt. Die haben sich auf diesem Weg über zehn Jahre hinweg zu einer Einrichtung entwickelt, die europaweit Aufmerksamkeit erzeugt. Das ist das St.Mary's College in Londonderry. Die damalige Schulleiterin ist dafür sogar geadelt worden. Es gibt wenige, die dieses Verfahren offiziell mit einer Bewerbung durchlaufen haben, aber viele, die mit dieser Methodik gearbeitet haben - aus eigener Kraft oder mit Unterstützung, wie auch immer.

Christiane Ehse (LQS): Ich gehe noch einmal auf die Frage ein, welche Qualität gemessen wird. Bezogen auf LQS könnte man in Analogie zum EFQM-Verfahren sagen: es geht vor allem um die „Befähigerkriterien“. Hier stehen Fragen im Vordergrund wie: Sind Wege und Instrumente begründet, sind es überhaupt Verfahren, sind sie eingeführt, sind sie systematisch? Anforderungen heißen dann zum Beispiel: „Geeignete Evaluationsverfahren werden durchgeführt“. *Jetzt ist die Schule gefordert, ihre Form der Eignung zu benennen und zu begründen - also zu sagen, was geeignete Verfahren an ihrer Schule sind*, wie sie durchgeführt werden, welche Erfahrungen sie damit gemacht haben, und wie sie diese bewerten. Die Gutachter prüfen, ob es Verfahren sind oder ob es nur anekdotisch ist. Sie fragen: Hat die Vorgehensweise eine Systematik? Und sie fragen danach: Wie begründet die

Schule im Hinblick auf ihre Kriterien/auf das gelungene Lernen/auf ihr Leitbild die Eignung der Qualitätsmaßnahmen? Damit wird bei der Begutachtung der Fokus auf die Entwicklungsorientierung gesetzt – und hier vor allem der Fokus auf das Kernelement: das gelungene Lernen. Schule im ländlichen Bereich und Schule im Brennpunktbereich haben möglicherweise ganz unterschiedliche Instrumente und Vorgehensweisen, die sie anwenden und daraufhin wird quasi dann gesagt: „Ja, hab ich erkannt darin“ und vielleicht noch mal ein Hinweis gegeben, wie sich dieses Verfahren systematisieren ließe.

Lutz Galiläer (fbb): Auch noch mal zu der Frage: Um welche Qualitäten geht es? Mein Standpunkt ist, dass man nicht den Missverständnissen erliegen darf, zu sagen, Qualitätssicherungsverfahren – heißen sie jetzt EFQM, LQS oder Schulinspektion – stellen Qualität sicher. Es ist nun auch schon mehrfach herausgekommen, *dass es Verfahren sind, die Organisationen optimieren, die effektive Strukturen schaffen, die – wenn man so will – systematisches, planmäßiges Arbeiten oder Vorgehen im weitesten Sinne gewährleisten. Das ist nicht damit zu verwechseln, dass man sagt, über dieses Verfahren und deren Anwendung wird sozusagen Qualität hergestellt.* Das wäre ja dann der Anspruch zu sagen, die Anwendung eines solchen organisationsbezogenen Verfahrens führt zu dem, was als Qualität definiert ist; zu zufriedenen Eltern, zu exzellenten Fachleistungen usw. Das kann offenbar nicht der Fall sein.

Ich kenne z.B. von EFQM das Motto „Exzellenz ist ein Konzept, das zu Ergebnissen führt, die alle begeistern“. Spätestens da merkt man schon, dass das nicht sein kann, weil die Ergebnisse, die aus Schule herauskommen, nicht alle begeistern werden. Um nur ein Beispiel zu nennen: Dass aus den Schulen gute und weniger gute Schüler herauskommen, ist in der Funktionalität von Schule strukturell angelegt, steht also von vornherein fest, und das kann im Grunde niemanden begeistern (Stichwort ‚Selektion‘). Dieses „Problem“ lässt sich allerdings auch mit qualifizierten Rückmeldungen der Schulinspektion nicht beheben.

Norbert Nagel: Damit sind wir mit unserer Zeit schon am Ende.

Ich halte es im Blick auf jedes der heute vorgestellten Verfahren für möglich, dass es eine positive initiiierende Wirkung hat. Diese liegt aber vermutlich nicht in dem Verfahren selbst, sondern dem Prozess, den die Anwendung eines solchen Verfahren auslösen kann. Darüber entscheiden Fragen wie: Wie werden die einzelnen Schritte im Kollegium diskutiert, wie werden Kriterien selber formuliert und wie geht man mit den Ergebnissen, mit den Rückmeldungen um, die die Verfahren ergeben? Wieweit lassen sich die Betroffenen auf einen Prozess der Selbstreflexion ein? In diesem Prozess liegt vermutlich die Ursache für die positiven Effekte sein, von denen Sie berichtet haben.

Wir haben uns in dieser Diskussion auf den Weg gemacht, Ideen und Verfahren von Evaluation und Zertifizierung nicht nur kennen zu lernen, sondern auch kritisch zu reflektieren. Nach Piagets Modell der „Reflektierenden Abstraktion“ (Kesselring) ist Reflexion ein entscheidender Schritt zu

einem neuen Niveau. Das gibt mir den Mut zu hoffen, dass wir mit unserer Diskussion einen Anstoß gegeben haben, nachdenkend voranzuschreiten, um angemessenere Formen zu finden, der Bildung zu dienen, anstatt sie – wie auch immer – zu bewerten, zu evaluieren oder zu messen.

Ich bedanke mich für Ihre Beiträge und Ihr Interesse.

Anmerkungen

- ¹ Teilnehmer der Podiumsdiskussion: Dr. Christiane Ehse, LQS ArtSet GmbH Kassel; Benedikt Sommerhof, Leiter des deutschen EFQM-Centers der Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V. Frankfurt/M.; Sonja Kretschmar, ISO-Beauftragte & Leiterin des TÜV Rheinland Industrie Service GmbH Köln; Dr. Jens Reißmann, Referent „Schulinspektion“, Niedersächsisches Kultusministerium Hannover; Dr. Lutz Galiläer, Abt. Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (fbb) Nürnberg.

Literatur

- Deleuze, G. (1990). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. *L'autre journal*, Nr. I, Mai 1990.
- Ehse, C. (2005). Ohne Kooperation keine Qualitätsentwicklung. Die Logik des Systems Schule erkennen - entlastet und lenkt den Blick auf die Möglichkeiten. In: Buchen, H., Horster, L., Rolff, H.-G. & Raabe (Hrsg): *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen - Konzepte - Strategien*. Nr. 52 B 2.14, S. 1-16. Berlin: Fachverlag für Bildungsmanagement.
- Flitner, A. & Giel, K. (1960-1964). *Wilhelm von Humboldt - Werke in fünf Bänden*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität – Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Greßler, U. & Göppel, R. (1996). *Qualitätsmanagement*. Köln: Stam.
- Kesselring, T. (1981). *Entwicklung und Widerspruch. Ein Vergleich zwischen Piagets genetischer Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Niedersächsische Schulinspektion (2007). http://www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547_N13998072_L20_D0_I579.html
- Zech, R. (2004). *Qualität durch Reflexivität – Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis*. Hannover: Expressum.
- Zink, K. J. (2004). *TQM als integratives Managementkonzept. Das EFQM Excellence Modell und seine Umsetzung*. München, Wien: Hanser.

52

Schriftenreihe
der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Rolf Göppel, Volker Lenhart, Thomas Rihm
Bärbel Schön und Veronika Strittmatter-Haubold
(Hrsg.)

Bildung ist mehr

Potentiale über PISA hinaus

9. Heidelberger Dienstagsseminar

Mattes Verlag Heidelberg

Über die Herausgeberinnen und Herausgeber:

Rolf Göppel, Dr., Jg. 1959, Professor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Volker Lehnhart, Dr., Jg. 1939, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaften am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg und Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Thomas Rihm, Dipl.-Päd., Jg. 1958, abgeordneter Lehrer (SoL) in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bärbel Schön, Dr., Jg. 1950, Professorin für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Veronika Strittmatter-Haubold, Dr., Jg. 1950, Akademische Direktorin, Dozentin in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften und Leiterin des Instituts für Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bibliographische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86809-017-8

© Mattes Verlag 2008

Mattes Verlag GmbH, Tischbeinstraße 62, Postfach 103866, 69028 Heidelberg
Telefon (06221) 437853, 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, Hemsbach

Inhalt

Einleitung	7
------------------	---

Prolog

Peter Bieri

Wie wäre es, gebildet zu sein?	13
--------------------------------------	----

Verständnis und gesellschaftliche Bedeutung von Bildung

Volker Lenhart

Die Bildungsaktualität Humboldts	25
--	----

Ludwig Pongratz

Freiheit und Kontrollgesellschaft – Gouvernamentale Strategien der Bildungsreform	33
--	----

Rolf Göppel

Ermöglicht oder verhindert die Schule „Bildungserfahrungen“? ...	49
--	----

Martin Baethge

Das deutsche Bildungs-Schisma: Innovationen zwischen institutionellem Wandel und Pfadkontinuitäten	83
---	----

Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Martin Bonsen und Irmela Buddeberg

Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS und LAU	105
---	-----

Ilse Kamski

Bildung in der Ganztagschule	133
------------------------------------	-----

Konsequenzen für die Lehrerbildung

Peter Wex

Bologna und die Lehrerausbildung – Risiken und Perspektiven ...	149
---	-----

Bernward Lange

Bildungsstandards und Lehrerbildung	159
---	-----

Qualitätssicherung im Bildungswesen*Lutz Galiläer*

Pädagogische Qualität durch Verfahren? 175

Suzan Bacher, Manfred Herrmann und Ute Schoppmann

Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen

Baden-Württembergs. Ein Werkstattbericht 201

Norbert Nagel

Ist Bildung messbar?

Dokumentation einer Podiumsdiskussion zur Frage:

Was bringt die Zertifizierung von Schulen

und Bildungseinrichtungen? 213

Autorenverzeichnis 233