

## 2 Schulqualität

### 2.1 Sondierung des Forschungsfeldes

Um für die vorliegende Studie – wie beabsichtigt – mögliche Anknüpfungspunkte für ein theoriegeleitetes Vorgehen zu finden, soll nach Definitionen des Begriffs Schulqualität in fachwissenschaftlichen<sup>2</sup> Veröffentlichungen gesucht werden. Auf den ersten Blick ist festzustellen, dass im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zahlreiche Publikationen zum Thema Qualität von Schule bzw. Schulqualität erschienen sind.

„Qualität ist in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem – wenn nicht zu dem – zentralen Begriff der Schulentwicklung avanciert“ (Bonsen 2014: 4, Herv.i.O.).

schreibt Bonsen beziehend auf die Vielzahl von wissenschaftlichen Publikationen, die sich im weitesten Sinne mit der Qualität von Schule auseinandersetzen, und er fährt fort:

„Der Aktualität und hohen praktischen Bedeutung zum Trotz ist im schulischen Bereich bislang keine einheitliche begriffliche und inhaltliche Präzisierung des Qualitätsbegriffs gelungen“ (ebd.).

Die Feststellung wirft die Frage auf, wie der Begriff in der Fachwissenschaft verortet ist und was mit der „Implementation“ von etwas gemeint ist, das als Schulqualität bezeichnet wird.

---

2 Fachwissenschaft wird hier zunächst als Bezeichnung für die wissenschaftlichen Disziplinen verwendet, die sich mit dem Bereich Schule und Bildung befassen.

### 2.1.1 Implementation

Der Begriff Implementation wird verwendet, wenn es um die Einführung von Instrumenten geht, deren Anwendung als Voraussetzung für eine Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gilt. Zu den Instrumenten, die im Bereich Schule zur Verfügung gestellt werden, zählt der Orientierungsrahmen Schulqualität. Ein Instrument, das in vielen Bundesländern – wenn auch in unterschiedlicher Bezeichnung und sprachlicher Fassung – vorliegt. In der Regel wird das Einführen eines Instrumentes als „Implementation“ beschrieben (vgl. Brockmeyer 1999: 17ff., Oelkers 2008: 10). In diesem Sinne kann auch Rolffs Bemerkung verstanden werden, der kurz und knapp schreibt: „Die Implementation dominiert das Ergebnis“ (Rolff 2007: 12). „Implementation von Schulqualität“ ist eine häufig verwendeter Ausdruck, sodass anzunehmen ist, dass die Bedeutung dessen, was mit dem Wort „Implementation“ gemeint ist, begrifflich geklärt ist.<sup>3</sup> Das Nachschlagen in Lexika verdeutlicht, dass es Ungenauigkeiten gibt, die zu einem unterschiedlichen Gebrauch des Wortes führen können.

Implementieren heißt laut Duden „etwas einbauen, installieren“. Und als Beispiel wird genannt:

„(Software, Hardware o. Ä.) in ein bestehendes Computersystem einsetzen, einbauen und so ein funktionsfähiges Programm (4) erstellen“ (Duden 2014).<sup>4</sup>

In dieser Bedeutung kann mit Implementation von Schulqualität gemeint sein, dass in das bestehende System Schule eine „neue Software“ (die Schulqualität) eingebaut wird, um so das System „funktionsfähig/er“ zu machen. Für Irritation sorgt der Blick auf die Herkunft des Wortes und die ursprüngliche Bedeutung, die im Duden verzeichnet ist:

---

3 Benz 2004: 14 „Einen Begriff zu haben, heißt etwas zu begreifen, heißt die Fähigkeit zu besitzen, einen Gegenstand der Erkenntnis wissenschaftlich verstehen und bearbeiten zu können.“

4 Eine Verbreitung hat der Begriff Implementation durch Microsoft gefunden, weil das Entwickeln, Einführen und Verwalten von Software in einem Betriebssystem als „implementieren“ bezeichnet wird (Microsoft 2014).

„zu englisch to implement, eigentlich = aus-, durchführen, zu: implement = Werkzeug, Gerät, im Sinne von »das, was dazu dient, etwas mit etwas anzu-  
füllen« < spätlateinisch implementum, eigentlich = das Angefülltsein, zu lateinisch implere = anfüllen; erfüllen“ (Duden 2014, Herv.i.O.).

Die deutsche Bedeutung scheint sich von der englischen in einer Nuance zu unterscheiden. In der englischen Variante meint „Implementation von Schulqualität“ entweder anfüllen/durchführen/ausführen von Schulqualität oder „das, was dazu dient Schule mit Schulqualität anzufüllen“. Der Gebrauch des Begriffes Implementation in der deutschen Sprache legt nahe, dass etwas Neues/Anderes (die Schulqualität) in etwas Bestehendes/Vorhandenes (Schule) eingebaut wird, um den vorherigen Zustand zu verbessern. In der Implementationsforschung ist ein Implementationsbegriff in Anwendung, der die „zielkonforme Durch-/Umsetzung von Politikinhalten“ meint (Mayntz 1987: 96). Diese Definition kommt der englischen Bedeutung nahe, da die Prozesshaftigkeit betont wird, die mit dem Begriff verknüpft ist. Diesem Ansatz folgt auch Oelkers, er hebt den Entwicklungsaspekt hervor, der sich mit dem Begriff verknüpft:

„Implementation‘ ist ursprünglich ein Begriff aus den Ingenieurwissenschaften, der später von der Computertechnologie übernommen wurde. Der Ausdruck wird seit längerem auch in der politischen Wissenschaft verwendet. Allgemein lässt sich darunter die Umsetzung von Zielen oder Strukturvorgaben in einem differenzierten und sich entwickelnden System verstehen, dessen Rahmenbedingungen beachtet werden müssen“ (Oelkers 2008: 10, Herv.i.O.).

In den folgenden Ausführungen wird ein Implementationsbegriff zugrunde gelegt, der den Prozess fokussiert, der mit der Entstehung, Gestaltung und Anwendung des Orientierungsrahmens Schulqualität in Niedersachsen verbunden ist. Es geht um die praktische Verwirklichung und Umsetzung politischer Entscheidungen. Es wird erwartet, dass dieser Prozess sich auf der Ebene eines Bundeslandes im komplexen „Gefüge von Beziehungen zwischen politischen und administrativen Akteuren der versch. Ebenen“ (Mayntz 1987: 98) darstellen lässt. Ergebnisse der Implementationsforschung zeigen auch, dass Fragen nach

Handlungsspielräumen der Akteure von eminenter Bedeutung bei dem Erfolg oder Misserfolg im Rahmen von steuerungsrelevanten Maßnahmen sind (Benz 2004: 33, Altrichter & Heinrich 2007: 65). Vor diesem Hintergrund soll am Beispiel der Implementation des Orientierungsrahmens Schulqualität in Niedersachsen auch der Aktions- bzw. Handlungsradius der Akteure anhand ihrer Handlungskoordination untersucht werden. Die vorliegende Studie beschäftigt sich daher, mit den Entwicklungen, die sich im Prozess einer „Implementation“ eines Instrumentes zur Verbesserung der Qualität von Schule im System Schule zeigen. Ziel ist es, den Prozess nachzuvollziehen, governanceanalytisch einzuordnen und zu interpretieren.

### *2.1.2 Begriffserklärung*

„Die Qualität der Schulen lässt sich inzwischen gut und aussagekräftig beschreiben. Kennziffern und Leistungsdaten werden benutzt, um in einer Wettbewerbssituation die eigene Position darstellen zu können und Nachfrage zu erzeugen. Damit lässt sich nochmals unterstreichen, dass es nicht einen Weg geben kann, auf dem die Verbesserung der Qualität erreicht werden kann“ (Oelkers 2007: 13).

Auf der Suche nach dem Bedeutungsgehalt des Begriffs Qualität im Zusammenhang von Schule vermittelt die Aussage von Oelkers den Eindruck, dass die Qualität von Schule eine inhaltliche Begriffsbestimmung erhalten hat. Ein erster Überblick zeigt allerdings, dass das, was unter Qualität von Schule verstanden wird, durchaus unterschiedlich, oft sogar widersprüchlich beschrieben ist (Posch & Altrichter 1997: 28, Harvey & Green 2000: 18, Heid 2000: 51, Steffens 2009: 50, Bonsen 2014: 4). Einige Publikationen aus dem Bildungsbereich haben diese Tatsache aufgegriffen und weisen darauf hin, dass die Antworten auf die Frage „Was macht Schulqualität aus?“ sehr unterschiedlich ausfallen können und weitere wissenschaftliche Forschung notwendig sei, um den Begriff zu klären.

„Die Qualitätsfrage ist bislang in weiten Bereichen ungeklärt, nicht nur in der Schulpraxis. Wer Schulqualität bestimmen oder messen will, begibt sich

auf ein kompliziertes und kontroverses Feld. Empirische Erkenntnisse für gesichertes Wissen über Ausprägungen und Zusammenhänge von Qualitätsbereichen sind unverzichtbar, können aber normative Entscheidungen nicht ersetzen, allenfalls als Grundlagen ‚beratend‘ beeinflussen“ (Holtappels 2003: 36, Herv.i.O.).

Es wird deutlich, dass eine begriffliche Klärung fehlt und dass eine Bestimmung des Begriffs kompliziert zu sein scheint. Eine Fachwissenschaft, die sich um eine Definition oder inhaltliche Beschreibung bemüht, kann nur „beratend“ tätig werden, da eine Umsetzung von Erkenntnissen in die Praxis nicht in das Aufgabenfeld der Wissenschaft fällt. Empirische Befunde können zu normativen Setzungen durch die Bildungspolitik führen oder Berücksichtigung finden; einen direkten Einfluss auf Entscheidungen haben die Befunde nicht. Holtappels beschreibt damit ein Dilemma der Fachwissenschaft. Der Begriff ist schwer zu bestimmen oder zu messen, dafür sind empirische Studien notwendig, deren Ergebnisse aber nicht unmittelbar durch die Bildungspolitik aufgegriffen oder umgesetzt werden. Dennoch wird der Begriff häufig von der Fachwissenschaft verwendet, ohne dass eine Bestimmung des Bedeutungsgehaltes erfolgt ist. Eine Tatsache, die in Veröffentlichungen auch als „offene Frage“ angesprochen wird.

„Die wertende Beurteilung setzt allerdings die Definition von Qualität, d.h. die Existenz von Qualitätsmaßstäben voraus. Die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Qualität/Qualitätssicherung sieht sich somit auf den Qualitätsbegriff verwiesen, da die Analyse des Begriffs erst die Voraussetzungen des Redens über ‚Qualität‘ schafft“ (Terhart 2000, zit. nach: Galiläer 2005: 12, Herv.i.O.).

In den Folgejahren gibt es keine Änderung an der Situation, es bleibt offen, wie der Begriff inhaltlich gefüllt ist.

„Dabei schien eine Begriffsklärung bislang von nachgeordneter Bedeutung zu sein: In der Schulforschung und Schulentwicklung gibt es wohl kaum ein anderes Thema, über das so viel geschrieben und gesprochen wurde wie

über die Schulqualität – ohne dass eine klare Verständigung darüber erzielt wurde, was darunter zu verstehen sei“ (Steffens 2009: 46).

Die Suche nach theoretischen Fundierungen des Begriffs Qualität für den Bereich Schule führt zu keinem befriedigenden Ergebnis, sodass für die Studie keine Definition zugrunde gelegt werden kann. Auf die fehlende Begriffsbestimmung wird in wissenschaftlichen Beiträgen bis zur Jahrtausendwende häufiger hingewiesen, teilweise wird das Fehlen bemängelt. Der Begriff wird dennoch weiterhin in zahlreichen Forschungen und Untersuchungen angewendet (vgl. auch Helmke et al. 2000: 7ff., Terhart 2000: 815, Dederling 2007: 22).

Weitere Untersuchungen des Forschungsfeldes zeigen, dass sich der Widerspruch um die Jahrtausendwende über eine veränderte Fokussierung des Begriffs Qualität auflöst. Es wird in Forschungsarbeiten mit Konstruktionen gearbeitet, indem der Bedeutungsgehalt des Begriffs in Zugangsweisen und Inhaltsbereiche getrennt wird (vgl. Dederling 2007: 22f.). Die Aufteilung ermöglicht es, Schulqualität als normative und empirische Größe zu erfassen (Dederling 2012: 7ff.). Die normativ bestimmten oder empirischen Setzungen aus der Bildungspolitik, die global/international und regional agiert, dienen einerseits als Folie für die wissenschaftliche Forschung zum Bereich Schulqualität und andererseits geben die Setzungen bereits inhaltliche Füllungen des Begriffs Schulqualität vor (vgl. ausführlich Brockmeyer 1999). Die Fachwissenschaft bewegt sich seitdem „im normativen Raum der Setzung von übergeordneten ‚letzten‘ Zwecken sowie der Ableitung von daraus resultierenden Konsequenzen“ (Terhart 2000: 815f., Herv.i.O.). Die Beschäftigung mit Schulqualität fokussiert auf diese Weise den Bereich von Merkmalsbeschreibungen „guter Schule“ (vgl. ebd.).

„*Normative* Bestimmungsversuche bemühen sich eine systematisch-reflektierende Festsetzung der inhaltlichen Zieldimensionen von Schulentwicklung. Dabei geht es immer um die höchste Stufe von Qualität, es geht um die ‚gute Schule‘“ (Dederling 2012: 7, Herv.i.O.).

Als empirische Schulqualität werden demnach Ergebnisse bezeichnet, die als Kennzahlen, Merkmalsbeschreibungen oder Kriterien festgelegt sind. „Die konkretisierten Merkmale von Schulqualität fließen in *empirische* Bestim-

mungsversuche des Begriffes ein“, schreibt Dederling dazu (ebd.: 8, Herv.i.O.). Dabei ist die Schulqualität nicht gleichzusetzen mit Schuleffektivität. In die empirischen Forschungen gehen solche Merkmale ein, die als „Prozessmerkmale“ bezeichnet werden und Schuleffektivität „im Sinne eines hohen Outputs ermöglichen“ (Bischof et al. 2013: 174). Dementsprechend hat sich die Forschung und Wissenschaft auf die Frage konzentriert, welche Merkmale „gute“ Schule definieren. In der Fachwissenschaft wird auf die Untersuchungen von Fend 1986, 1988 verwiesen, dessen empirische Befunde die Schulforschung über die Qualität von Schulen verändert habe (Bonsen 2014: 5). Im Nachgang zu den Ergebnissen von Fend wurden aus den Forschungsergebnissen unterschiedlicher Studien zur „guten Schule“ Merkmale oder Kriterien „guter Schule“ zusammengestellt, z.B. die Auflistung mit der Bezeichnung: „Merkmale von Schulqualität“, die zwölf Merkmale umfasste (Steffens 1987: 28ff.). Auf diese Aufstellungen beziehen sich Darstellungen zum Stand der Diskussion um die Schulqualität (Tillmann 2011, Dederling 2012).

Am Ende seiner Zusammenstellung schreibt Steffens 1987:

„Eine Systematisierung dieser Befunde liefert meines Erachtens aber noch keine erschöpfenden Antworten auf die Frage nach den wesentlichen pädagogischen Gestaltungsmerkmalen einer guten Schule. Dazu bedarf es vielmehr eines theoriegeleiteten Vorgehens, das bei den vorliegenden Forschungsansätzen noch nicht hinreichend entwickelt ist“ (ebd.: 33).

Der Hinweis von Steffens ist nicht aufgegriffen worden. In den folgenden Jahren zeigt sich, dass es eher Tendenzen in der Forschung gab, den Steuerungsgedanken im Bildungsbereich anzuwenden und sich auf Erkenntnisse aus der Organisationsentwicklung zu beziehen, wenn es um die Qualität von Schule geht (vgl. Rolff 1991, 1998, 2003, Krainz-Dürr 1999, Bonsen et al. 2008).

Nach der Jahrtausendwende stellte sich daher die Frage in der Fachwissenschaft nach einer inhaltlichen Füllung des Begriffs nur noch selten. In der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ findet sich im Jahr 2013 noch einmal eine kontroverse Diskussion zum Begriff Qualität in der Schule. Einerseits wird der Begriff Schulqualität als manifest (Klieme, ebd.) beschrieben, andererseits wird dieses vehement bestritten (Heid, ebd.). Darin zeigt sich ein Paradoxon in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, das auch bei Holtappels 2003, Rolff

2003, Steffens 2009 erkennbar ist. Die häufige Anwendung des Begriffs ist nicht mit einer analytischen Füllung oder einer möglichen Theoretisierung des Begriffs gleichzusetzen. Es ist stattdessen ein Ansatz zu beobachten, die vormalig „offene Frage“ als „beantwortet“ zu behandeln. Als Ergebnis der Kontroverse mit Heid in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft erklärt Klieme aus seiner Sicht die Debatte über die Schulqualität im Jahr 2013 für beendet:

„Eine Reflexion, die sich auf Begriffsanalyse zurückzieht, entspricht nicht mehr dem Erkenntnisstand unserer Wissenschaft“ (Klieme 2013: 440).

Er begründet seine Sichtweise mit dem Verweis auf „empirische Qualitätsfeststellungen“, die „zu evaluatorischen Aussagen über konkrete Bildungsprozesse“ werden. „Qualitäten werden als Eigenschaften der Kontexte sowie Ressourcen und Ausgangsbedingungen (des Input), der Prozessabläufe sowie der Ergebnisse (unmittelbarer Output und langfristiger Outcome) von Bildungsprozessen beschrieben“ (Klieme & Tippelt 2008: 8, zit. nach: Klieme 2013: 437). Damit verweist er auf inhaltliche Füllungen des Begriffs, wie diese im Qualitätsmanagement<sup>5</sup> verwendet werden und vermeidet zugleich eine analytische oder pädagogische Bestimmung im Sinne eines Bedeutungsgehaltes. Das wissenschaftliche Interesse an Klärung, wie es noch in den Publikationen vor und unmittelbar nach der Jahrtausendwende eingefordert wurde, hat sich verändert und ein Wandlungsprozess ist vollzogen worden (Tillmann 2011: 45ff., vgl. auch Fend 2008a, Dederling 2012).

Die Richtungsänderung in den Bildungswissenschaften wird in der Aussage von Klieme besonders deutlich, weil er das Ende der Debatte einfordert. Bereits im Jahr 2000 haben Harvey und Green diese Entwicklung beobachtet:

---

5 Die Zeitschrift „Lernende Schule“ widmet im Jahr 2014 dem Thema „Qualität“ eine Ausgabe, mit dem Untertitel „Qualität entwickeln mit System“, in der „Qualität in der Schule“ eng mit der Diskussion um „Qualitätsmanagement in der Schule“ verknüpft wird (vgl. Lernende Schule 66/2014). Auf diesen Zusammenhang soll in der vorliegenden Arbeit an anderer Stelle eingegangen werden (vgl. Kapitel 3).



„Anstatt sich weiter mit den verschiedenen Definitionen und Konzeptionen von Qualität abzumühen, haben einige Experten sich von der Suche nach zugrundeliegenden Definitionen und Theorien für Qualität verabschiedet“ (Harvey & Green 2000: 36).

In den folgenden Ausführungen soll der Frage nachgegangen werden, welche Entwicklungen die veränderte Haltung herbeigeführt haben. Dabei soll nicht der Versuch gemacht werden, eine Theoretisierung von Schulqualität anzustreben, um die bestehende Lücke zu füllen. Allerdings stellt sich für die weitere Bearbeitung des Themas „Implementation von Schulqualität“ die analytische Frage, welche Ereignisse die Entwicklungen begleitet und beeinflusst haben, die bei der Recherche zur „Schulqualität“ aufgefallen sind.

So ist nicht auf den ersten Blick plausibel, aus welchen Gründen die Bemühungen um eine Klärung des Qualitätsbegriffs im Bereich von Schule aufgegeben wurden. Dazu gehört auch die Frage, welche Implikationen in der Begrifflichkeit selbst vorhanden sind, die eine inhaltliche Beschreibung der Qualität von Schule erschweren, sodass „Schulqualität“ begriffsanalytisch nicht gefüllt ist bzw. ein wissenschaftlicher Diskurs zu diesem Thema „beendet“ zu sein scheint. Auf Theorien oder theoretische Fundierungen kann in der vorliegenden Arbeit mit dem Thema „Implementation von Schulqualität“ nach einer ersten Sondierung des Feldes offensichtlich nicht zurückgegriffen werden. Die häufige Verwendung des Wortes Qualität als Schulqualität oder Qualität in der Schule verdeutlicht immerhin, dass es einen Bedarf zu geben scheint, etwas einzuführen, herzustellen, zu implementieren, was in dieser Bezeichnung „aufgehoben“ ist. Festzuhalten bleibt, dass es zurzeit (2015) keine wissenschaftlichen Definitionen des Begriffs Schulqualität gibt, die den Bedeutungsgehalt präzisieren, und dass der inflationäre Gebrauch des Wortes Schulqualität im Bereich von Schule, Bildungspolitik und Fachwissenschaft auf einer uneinheitlichen und ungeklärten Begriffsbestimmung basiert. Die folgenden Ausführungen unternehmen daher den Versuch zu klären, was in der Begrifflichkeit des Wortes Qualität zu finden ist, was sich einer theoretischen Fundierung oder einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu entziehen scheint.

### 2.1.3 *Qualität als Konstrukt*

Die Suchbewegungen zum Begriff Schulqualität führen zu der Annahme, dass der Begriff Qualität ein Konstrukt ist, dessen Bedeutung verschiedene Dimensionen aufweist:

„*Konstrukte* (...) unterscheiden sich von *Indikatoren* (beobachtbare Merkmale) vor allem dadurch, dass sie nicht ohne weiteres messbar sind. Konstrukte sind theoretische Größen, die innerhalb von Theoriekontexten sinnvoll sind, deren empirische Existenz jedoch nur behauptet werden kann. Für die empirische Forschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Konstrukte operationalisieren zu müssen, wobei die Operationalisierungen wiederum nur einen hypothetischen Charakter haben, sich also als falsch erweisen können“ (Clement & Martens 2000: 106, Herv.i.O.).

In der Regel lassen sich Konstrukte nicht standardisieren, sie sagen etwas über einen Gegenstand aus, z.B. eine Beschaffenheit, ohne sich mit dem Gegenstand oder der Sache selbst auseinanderzusetzen. Dennoch scheint es zu gelingen, die Qualität von Schule – wie oben erwähnt – in Merkmalen, Kriterien und Indikatoren zu erfassen. In den folgenden Ausführungen soll der Beobachtung nachgegangen werden, indem gefragt wird, was die Begrifflichkeit selbst aufweist, die eine Definition zu erschweren scheint.

Einen einfachen Zugang zum Bedeutungsgehalt des Begriffs gibt der Duden. Der Begriff Qualität wird dort mit 1a) Beschaffenheit, 1b) Güte, Wert erklärt (Duden 2001); alltagssprachlich wird der Begriff in der Regel in dieser doppelten Weise verwendet. Den Hinweis auf diese Definition findet man auch in zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich mit Schulqualität beschäftigen (vgl. Lohmann 2007, Zollondz 2011, Heid 2000, 2013).<sup>6</sup> Selten

---

6 Ein erneuter Aufruf des Begriffs Qualität im Duden 2015 zeigt eine veränderte Erläuterung:  
 1.a (bildungssprachlich) Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person); Beschaffenheit;  
 1.b (Sprachwissenschaft) Klangfarbe eines Lautes (im Unterschied zur Quantität)  
 1.c (Textilindustrie) Material einer bestimmten Art, Beschaffenheit  
 2.a (bildungssprachlich) [charakteristische] Eigenschaft (einer Sache, Person)  
 2.b gute Eigenschaft (einer Sache, Person)

wird dem Doppelcharakter der Begrifflichkeit in Forschungen und entsprechenden Veröffentlichungen Aufmerksamkeit entgegen gebracht. Die Mehrdeutigkeit des Begriffes Qualität und damit die Notwendigkeit einer komplexen inhaltlichen Füllung des Bedeutungsgehaltes wird in wissenschaftlichen Publikationen erkannt und formuliert, aber zugleich als wenig hilfreich für die weitere Forschung bewertet. Als Beispiel kann die Aussage von Ditton angeführt werden:

„Eine als befriedigend empfundene Theorie hätte sich der Gesamtheit aller Herausforderungen zu stellen, die für die Qualitätsdebatte insgesamt sowie für die Unterrichts-, die Schul- und die (psychologische, pädagogische und soziologische) Bildungsforschung kennzeichnend sind. Insofern ist es unumgänglich, mit vereinfachenden Annahmen zu operieren“ (Ditton 2009: 83).

Es wird angedeutet, dass die zahlreichen Forschungen, die sich mit der Qualität von Schule beschäftigen, eine Definition oder eine begriffliche Bestimmung im Sinne einer Bedeutungsanalyse vermeiden, weil der Begriff eine komplexe Bedeutungsstruktur offenbart, die Entitäten aufweist, die sich einem unmittelbaren Zugang entziehen. Stattdessen wird von Annahmen ausgegangen, die eine Theoretisierung des Begriffes überflüssig erscheinen lassen (vgl. Klieme 2013), häufig ist diese Haltung mit der Begründung versehen, dass eine begriffliche Klärung zu schwierig sei:

„Wer Schulqualität bestimmen oder messen will, begibt sich auf ein kompliziertes und kontroverses Feld“ (Holtappels 2003: 36).

Vorzufinden ist daher in den meisten Fällen eine Begriffsbildung zur Qualität von Schule, die den Bedeutungsgehalt nicht klärt, sondern reduziert und teilweise simplifiziert. Auf diese Weise werden Modelle gebildet, die „handhabbar“ für die Bildungswissenschaft erscheinen und einer empirischen Forschung zugänglich sind (Buhren et al. 2000, Holtappels 2003, Büeler 2004).

Auffällig ist auch, dass in wissenschaftlichen Publikationen das Wort Qualität in der Schule in einem Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement erwähnt und beschrieben wird (Galiläer 2005: 236, Bülow-Schramm 2006: 21, Dederig 2007: 159, Wagner 2009: 345ff., Höhne & Schreck 2009: 35, Liesner 2011: 2). Auf diesen Aspekt soll in den folgenden Untersuchungen eingegangen werden, um die Frage zu klären, wie der Diskurs über die Qualität mit dem Qualitätsmanagement zusammenhängt.<sup>7</sup>

Es soll auch der Frage nachgegangen werden, welche Ereignisse dazu geführt haben, dass die offene Frage zur Begriffsbestimmung von Schulqualität einerseits unbeantwortet geblieben ist, andererseits in wissenschaftlichen Publikationen der Begriff Qualität vielfältige Verwendung findet. Die zugrunde liegenden Prozesse sollen analysiert werden, an deren Ende ein Umgang mit dem Qualitätsbegriff steht, der „zu füllen“ scheint, was unter Qualität von Schule verstanden wird (Oelkers 2007: 13).

#### *2.1.4 Kriterien*

Eine Art Doppelcharakter des Begriffes Qualität erschwert die Anwendung des Wortes im konkreten Fall. Zum einen wird Qualität als Beschaffenheit definiert, die in messbaren Einheiten erfasst werden kann, z.B. in Zahlen, Mengen, Eigenschaften. Zum anderen findet sich im Begriff etwas, dass einer Bewertung unterliegt, die erst durch die Anschauung und Bewertung durch „jemanden“ beschrieben werden kann. Qualität gehört also zu den Begriffen, denen teilweise erst ein Bedeutungsgehalt zugemessen werden kann, wenn sich eine Person, eine Gruppe oder eine Institution darüber verständigen, was mit dem Begriff in einem bestimmten Kontext gemeint ist. Der Begriff selbst weist auch dann, wenn sein Bedeutungsgehalt in einem bestimmten Kontext geklärt ist, auf weitere komplexe Fragestellungen hin, die es zu beantworten gilt.

Qualität bezieht sich immer auf etwas, auf einen Gegenstand, eine Sache, einen Sachverhalt, ein Verhalten, ein Geschehen, eine Leistung – eben auf et-

---

<sup>7</sup> Die oben erwähnte Ausgabe „Lernende Schule“ stellt den Begriff Qualität in allen Beiträgen in einen Zusammenhang zu unterschiedlichen Qualitätsmanagementsystemen (vgl. Lernende Schule 66/2014).

was, das in einem bestimmten Kontext steht und zu beobachten, anzufassen, zu erfahren oder zu erkennen ist, also in irgendeiner Form für jemanden wahrnehmbar ist. In der Regel kann eine Person selbst darüber befinden, was sie als Qualität in diesem bestimmten Kontext bezeichnet (vgl. Heid 2000, Harvey & Green 2000, Heid 2009, Heid 2013a). Wenn mehrere Personen beteiligt sind, ist eine Verständigung notwendig, was in diesem Kontext bezogen auf den Gegenstand, den Sachverhalt oder die Leistung als Qualität verstanden werden soll. Falls diese Verständigung Grundlage für weitergehende Aufgaben ist, die die Personen zu erfüllen haben, müssen sie einen Konsens herstellen und eine Qualität definieren, die in diesem Kontext gelten soll. Darüber müssen sie kommunizieren und ihr Ergebnis festhalten.

Dieser Vorgang muss nur dann erfolgen, wenn es bisher keinen solchen Konsens zum Gegenstand in diesem Kontext gibt. Ist der Konsens eine gesellschaftliche Konvention geworden, die in der Gesellschaft gültig ist, dann erübrigt sich die erneute Kommunikation, sofern nicht neue Gegenstände, Sachen, Sachverhalte in diesem Kontext auftreten (vgl. Gerhardt 1974, Holzkamp 1978, Watzlawick et al. 1985, Kunze 2000, Tomasello 2010).

In gesellschaftlichen Kontexten mit mehreren Beteiligten mit unterschiedlichen Erfahrungen und mit unterschiedlichen Interessen ist der beschriebene Vorgang sehr komplex. Aus diesem Grunde entzieht sich das Wort Qualität als Begriff einer einfachen/schnellen/übersichtlichen Definition. „Qualität ist somit relativ“ stellt Bensen (2014: 4) fest. Und er fasst seine Aussagen zum Begriff Qualität zusammen:

„Aus diesem Grunde ist es wichtig, so klar wie möglich darzulegen, welche Kriterien eine bestimmte Interessengruppe anwendet, wenn sie Qualität beurteilt“ (Bensen 2014: 4).

Der Aufforderung folgen wissenschaftliche Publikationen in der Regel, indem sie die Kriterien einer zu untersuchenden Qualität entweder am Gegenstand entwickeln (Vergleichsarbeiten, Zentralabitur, Unterrichtsbeobachtung ...) oder sich mit den „gesetzten“ Kriterien durch die Bildungspolitik (Bildungsstandards, Kompetenzen ...) beschäftigen und umfangreiche Forschungen durchführen. Die Ergebnisse werden häufig in Prozessmodelle eingeordnet, in die die jeweiligen Steuerungsmerkmale einfließen, je nach Gegenstand der Untersu-

chung (vgl. Ditton 2002: 776). In fachwissenschaftlichen Beiträgen scheint sich seit der Jahrtausendwende diese Form der Beschreibung von Schulqualität durchgesetzt zu haben. Es finden sich häufig Hinweise auf notwendige Konkretisierungen von „normativen Richtungsvorgaben von Schulqualität“ (Tillmann 2011: 46) und immer wieder die Erwähnung der Merkmalskataloge, die in Publikationen vorgelegt werden bzw. wurden (Fend 1986: 276ff., Ditton 2000: 76ff., Köller 2009: 376f., Tillmann 2011: 46f., Dederling 2012: 9). Der Vorteil, den diese Merkmals- oder Kriterienkataloge bieten, liegt auf der Hand:

„Die meisten dieser Merkmale lassen sich ganz gut empirisch messen - inzwischen verfügen wir über eine umfängliche Forschungslage hierzu (vgl. z.B. Fend 2008)“ (Tillmann 2011: 47).

Die empirische ausgerichtete Fachwissenschaft untersucht z.B., wie sich bestimmte Maßnahmen der Bildungspolitik auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirken. Dazu werden Messinstrumente kreiert und konstruiert, die „verlässliche“ Ergebnisse zu den normativ gesetzten Merkmals- oder Kriterienkatalogen ermöglichen. In Forschungsprojekten werden Daten erhoben und ausgewertet sowie veröffentlicht. Diese geben Auskunft über den Stand der Qualitätsentwicklung in Schulen. Die Forschungsergebnisse können operativ genutzt werden und Hilfestellung bieten, um Fragen zu beantworten:

„Wo ist welches Instrument anzusetzen? Wie wirkt sich welche Strategie der Qualitätsverbesserung aus? Welche ‚Erfolge‘ kommen leichter, welche schwerer zustande?“ (Terhart 2000: 819, zit. nach: Tillmann 2011: 48, Herv.i.O.).

### 2.1.5 Befunde

Die Sondierung des Forschungsfeldes in der Absicht, Ansätze für eine überprüfbare Theorie oder eine theoretische inhaltliche Fundierung des Begriffs Schulqualität als Folie für die Beantwortung der Forschungsfragen zu finden, hat sich nicht erfüllt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es keine Theorieansätze zum Begriff Qualität im Bereich von Schule gibt. Das Ringen um eine Fül-

lung des Begriffs Qualität in der Fachwissenschaft lässt sich etwa bis zur Jahrtausendwende nachvollziehen, wenn es um den Begriff und eine theoretische Erfassung dessen geht, was mit der Qualität von Schule gemeint ist. Festgestellt werden konnte, dass danach der Begriff Schulqualität in der Fachwissenschaft nicht mehr als „offene Frage“ betrachtet wird. Die Hinwendung zur Einzelschule (Fend 1986, 1988) eröffnete einen Diskurs über die Qualität von Schule, der sich von einer theoretischen inhaltlichen Fundierung des Begriffes entfernte. Die Begrifflichkeit Schulqualität wurde normativ und empirisch ausgerichtet. Die Begriffsklärung ging in der normativen Fragestellung auf, welche Qualität soll eine „gute Schule“ haben. Empirische Forschung untersucht, welche Befunde sich in der Wirklichkeit von Schule auffinden lassen und zeigt mögliche Konsequenzen auf. Die Forschung folgt dem Paradigma der Output-Steuerung, das von den Ergebnissen und Erträgen von Bildung ausgeht.

Nach Fend verweist der Qualitätsbegriff in diesem Sinne auf eine „Unterscheidung von etwas Höherwertigen gegenüber etwas Geringerwertigen“ (Fend 2000: 56). Demnach ist Qualität immer abhängig von dem Kontext, in dem der Begriff verwendet wird. Für die vorliegende Studie können die vorhandenen unterschiedlichen Beschreibungen der Qualität von Schule, die in vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen angeführt werden, nicht übernommen werden, da diese in der Regel an einem spezifischen Untersuchungsgegenstand im Bereich von Schule ausgerichtet sind (Ditton 2000, Galiläer 2005, Dederich 2007, Klieme & Tippelt 2008, Hartung-Beck 2009, Maag Merki 2010, 2012, Feldhoff 2011, Wacker et al. 2012, Maier & Kuper 2012, Perels & Zahn 2013) und die Qualitätsfrage mit der Überprüfung von vorher festgelegten Merkmalen und Kriterien beantworten. Die Ergebnisse eignen sich nicht, um bspw. die Frage zu beantworten, wie die Merkmale/Kriterien in einen Referenz- oder Orientierungsrahmen kommen, welche Akteure diese als Qualitätsmerkmale „guter Schule“ definiert haben. Und ob das, was als Merkmal oder Kriterium festgelegt wurde, Qualität von Schule ist.

Eine Möglichkeit wäre es, die Fragestellung dieser Studie nach den „Interdependenzen zwischen einer Verbesserung der Schulqualität und der Implementation des Instrumentes Orientierungsrahmen“ dahin gehend weiterzuverfolgen, dass eine Überprüfung der Inhalte des Orientierungsrahmens mit den Qualitätskatalogen aus empirischen Forschungen verglichen wird. Es könnte auf diese Weise geklärt werden, welche Merkmale, Kriterien oder Indikatoren in dem

Instrument zu finden sind, um dann zu untersuchen, wie die Akteure mit diesen Merkmalen/Kriterien/Indikatoren im Mehrebenensystem von Schule umgehen. Diese Vorgehensweise findet sich in der Regel in den empirischen Forschungen, deren Ergebnisse in der Fachwissenschaft veröffentlicht sind. Eine andere Möglichkeit ist es, wie oben angedeutet, die Befunde der Sondierung des Feldes aufzugreifen, da die fehlende Theoretisierung von Schulqualität auf Prozesse verweist, die über eine fachwissenschaftliche Akteursebene hinausgehen.

Deshalb sollen drei Fragestellungen weiter verfolgt werden:

1. Was macht den Umgang mit dem Begriff schwierig? Welche Anknüpfungspunkte lassen sich in anderen Wissenschaftsdisziplinen zum Begriff Qualität finden?
2. Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Qualität in der Schule und dem Qualitätsmanagement?
3. Wie kommen die Qualitätsmerkmale/Kriterien und Indikatoren in einen Referenz- oder Orientierungsrahmen? Welche Akteure sind an der Implementation bzw. diesem Prozess beteiligt?

## **2.2 Qualität im Qualitätsmanagement**

Der Qualitätsbegriff ist über die Bildungs- und Erziehungswissenschaft hinaus Gegenstand vielfältiger Publikationen in anderen Wissenschaftsbereichen. Eine „Nachfrage“ im Internet erzeugt eine unzählige Zahl von Angaben zum Begriff Qualität in der Soziologie, den Wirtschaftswissenschaften, der Medizin etc.pp. Interessant ist, dass auch die Philosophie erwähnt wird und dass bspw. Grundlagenliteratur des Qualitätsmanagements auf diesen Zusammenhang verweist (Zollondz 2011: 8ff., Kamiske & Brauer 2012: 68).

### *2.2.1 Definitionen*

Aus der Fülle von philosophischen Betrachtungen des Qualitätsbegriffs werden in den folgenden Ausführungen zwei Ansätze exemplarisch referiert, um einen Zugriff auf die heutige Situation zu ermöglichen, in welcher der Qualitätsbe-



griff mit dem Bereich verknüpft ist, der als Qualitätsmanagement bezeichnet wird. Diese Beobachtung ist leitend für die folgenden Ausführungen, die aufgrund von Zusammenhangsvermutungen den Versuch unternehmen, beide Aspekte Gedanken experimentell zu analysieren.

In den Schriften von Aristoteles finden sich Ansätze, die für die oben beschriebene Thematik von Interesse sein können. In der „Kategorienschrift“ und in der „Metaphysik“ hat sich Aristoteles mit dem Begriff Qualität auseinandergesetzt. In Abgrenzung zur Quantität heißt es: „So wird also in dieser ersten Bedeutung Qualität als die unterscheidende Beschaffenheit des Wesens aufgefasst“ (Aristoteles 1907: 304). Es folgt der Hinweis: „Andererseits bedeutet Qualität die Bestimmungen der der Bewegung unterworfenen Gegenstände, (...). Gute und schlechte Beschaffenheit bilden dann eine Unterabteilung dieser Bestimmtheiten; denn sie bedeuten die unterscheidende Bestimmtheit der Bewegung und Wirksamkeit, vermögen deren die in Bewegung begriffenen Gegenstände Wirkungen im rechten oder in verkehrtem Sinne üben oder erleiden“ (ebd.). Die Beschreibungen von Aristoteles erscheinen aufgrund der für heutige Verhältnisse ungewöhnlichen Sprache zunächst schwer verständlich. Deshalb soll im Folgenden eine Verbindung gesucht werden zwischen dem philosophischen Ansatz und der Definition des Begriffs Qualität im Qualitätsmanagement, wie sie heutzutage angewendet wird, um dem nahezukommen, was in dem Begriff Qualität „verborgen“ ist. Ein erster Vergleich zeigt, es lassen sich Verbindungen zu Aristoteles herstellen.

Walter Geiger<sup>8</sup> schreibt 2003:

„Sie (die Qualität, Ka) bezeichnet das Ergebnis des Vergleichs zwischen zwei Beschaffenheiten, die beide zur betrachteten Einheit gehören. (...) Die erste der beiden Beschaffenheiten ist die an der realisierten Einheit festgestellte Beschaffenheit. Sie heißt vereinfacht ‚realisierte Beschaffenheit‘. Mit ihr betrachtet man allerdings nur qualitätsbezogene interessierende Merkmale. Diese erste Beschaffenheit ist also die Gesamtheit der betrachteten Merkmale und ihrer Werte, wie sie realisiert wurden. Die zweite Beschaf-

---

8 Walter Geiger war Professor für Qualitätslehre an der Leibniz Universität Hannover von 1972-1988, er ist Ehrenmitglied der DGQ (Deutsche Gesellschaft für Qualitätsentwicklung) und trägt die Ehrennadel der Deutschen Industrie Norm (DIN) (Zollondz 2011: 147).

fenheit ist die Bezugsbeschaffenheit für den Vergleich. Es ist die geforderte Beschaffenheit. (...)

Die Definition für den Fachbegriff Qualität lautet daher:

Realisierte Beschaffenheit einer Einheit bezüglich Qualitätsanforderung an diese“ (Geiger 2003: 808, Herv.i.O.).

Sowohl bei Aristoteles als auch in der Definition des Begriffs, wie er im Qualitätsmanagement bei Geiger gebraucht wird, zeigt sich, dass beide von zwei Formen von Beschaffenheiten ausgehen:

Für Aristoteles ist die erste „die unterscheidende Beschaffenheit des Wesens“, bei Geiger ist es die Beschaffenheit der realisierten Einheit in der Gesamtheit der realisierten Merkmale und Werte. Es ist erstaunlich, wie sich die Definitionen gleichen, beide gehen von einer „realisierten Einheit“ bzw. die „unterscheidende Beschaffenheit des Wesens“ aus, so wie sich der Gegenstand, die Sache, der Sachverhalt als Qualität tatsächlich „betrachten“ lässt und von anderen unterscheidet.

Beide gehen weiterhin von einer zweiten Beschaffenheit aus. Bei Aristoteles sind es die Bestimmungen der Gegenstände, die Bewegungen unterworfen sind, und die letztlich darüber entscheiden, ob eine gute oder schlechte Beschaffenheit des Gegenstandes festgestellt wird. Gemessen werde dieses an der Wirkung, die die Gegenstände „üben oder erleiden“.

Bei Geiger hört sich das wieder sehr ähnlich an, wenn er bei der zweiten Beschaffenheit davon spricht, dass es sich um die Bezugsbeschaffenheit handelt bzw. die geforderte Beschaffenheit, die als Grundlage für den Vergleich mit der realisierten Beschaffenheit dient.

Es liegen 2300 Jahre Menschheitsgeschichte zwischen den Überlegungen zu dem Bedeutungsgehalt des Wortes Qualität und dennoch scheinen sich verblüffende Ähnlichkeiten abzuzeichnen.

Vergleicht man diese Begriffsbestimmungen mit den oben beschriebenen Schwierigkeiten beim Umgang mit dem Wort Qualität lässt sich feststellen, dass beiden Deutungsansätzen etwas fehlt. Sowohl Geiger als auch Aristoteles gehen von einem Gegenstand, einer Einheit, einem Sachverhalt aus, ohne den Kommunikationsprozess derjenigen zu erwähnen, die als Betrachtende diesem

Gegenstand, der Einheit oder Sache „Merkmale und Werte“ (Geiger 2003) zu messen.

Das Erkenntnisinteresse von Aristoteles war ein anderes als das von Geiger, dennoch ist die Kohärenz der beiden Versuche erstaunlich, den Begriff Qualität inhaltlich zu füllen und von anderen abzugrenzen. Vor und nach Aristoteles haben sich andere bedeutende Philosophen mit dem vielschichtigen Begriff Qualität beschäftigt (vgl. Locke, Descartes, Leibniz), auf die in dieser Studie nicht eingegangen wird. Als lohnend erweist sich ein Blick auf den Ansatz von Kant, der sich ausgehend von Aristoteles ebenfalls mit dem vielschichtigen Begriff Qualität befasst hat. Kant kritisiert den Gedankengang von Aristoteles. Er übernimmt die Einteilung nach Kategorien von Aristoteles, verwirft aber dessen Ansatz. Kant unterscheidet in einer Kategorientafel vier Kategorien.<sup>9</sup>

Die zweite Kategorie ist die Qualität, die in Realität, Negation und Limitation unterschieden werden kann. Diese sind nach Kant a priori gegebene Schemata des Verstandes, mit deren Funktionsweise Menschen Ordnung in ihre qualitativen Erfahrungen bringen (vgl. Kant 2011: 130ff.). Das Erkennen der Realität ist also immer vermittelt durch den Verstand. Es sind die reinen Verstandesbegriffe und die Urteilskraft der Vernunft, die erkennbar werden lassen, was Qualität ist. Die Kopernikanische Wende bei Kant lässt sich konkret an diesem Beispiel zeigen, in der berühmt gewordenen Vorrede zur zweiten Auflage der „Kritik der reinen Vernunft“ schreibt Kant:

„Wenn die Anschauung sich nach der Beschaffenheit der Gegenstände richten müßte, so sehe ich nicht ein, wie man a priori von ihr etwas wissen könne; richtet sich aber der Gegenstand (als Object der Sinne) nach der Beschaffenheit unseres Anschauungsvermögens, so kann ich mir diese Möglichkeit ganz wohl vorstellen. Weil ich aber bei diesen Anschauungen, wenn sie Erkenntnisse werden sollen, nicht stehen bleiben kann, sondern sie als Vorstellungen auf irgend etwas als Gegenstand beziehen und diesen durch

---

9 „1. Quantität: Einheit, Vielheit, Allheit, 2. Qualität: Realität, Negation, Limitation, 3. Relation: Inhärenz und Subsistenz (*substantia et accidens*), der *Causalität* und Dependenz (Ursache und Wirkung), der *Gemeinschaft* (Wechselwirkung zwischen dem Handelnden und Leidenden, 4. Modalität: *Möglichkeit*, Unmöglichkeit, *Dasein*, Nichtsein, *Nothwendigkeit*, Zufälligkeit“, alle vier Kategorien sind grundlegende Urteilsfunktionen des Verstandes, nach denen die Kategorien mit dem Verstand gebildet werden (Kant 2011: 130, Herv.i.O.).

jene bestimmen muß, so kann ich entweder annehmen, die *Begriffe*, wodurch ich diese Bestimmung zustande bringe, richten sich auch nach dem Gegenstände, und dann bin ich wiederum in derselben Verlegenheit, wegen der Art, wie ich *a priori* hiervon etwas wissen könne; oder ich nehme an, die Gegenstände oder, welches einerlei ist, die Erfahrung, in welcher sie allein (als gegebene Gegenstände) erkannt werden, richte sich nach diesen Begriffen, so sehe ich sofort eine leichtere Auskunft, weil Erfahrung selbst eine Erkenntnißart ist, die Verstand erfordert, dessen Regel ich in mir, noch ehe mir Gegenstände gegeben werden, mithin *a priori* voraussetzen muß, welche in Begriffen *a priori* ausgedrückt wird, nach denen sich also alle Gegenstände der Erfahrung nothwendig richten und mit ihnen übereinstimmen müssen. Was Gegenstände betrifft, sofern sie bloß durch Vernunft und zwar notwendig gedacht, die aber (so wenigstens, wie die Vernunft sie denkt) gar nicht in der Erfahrung gegeben werden können, so werden die Versuche sie zu denken (denn denken müssen sie sich doch lassen), hernach einen herrlichen Probirstein desjenigen abgeben, was wir als die veränderte Methode der Denkungsart annehmen, daß wir nämlich von den Dingen nur das *a priori* erkennen, was wir selbst in sie legen“ (Kant 2011: 35f., Herv.i.O.).

Kant nimmt damit eine andere Sichtweise des Subjekts zu den Objekten an als Aristoteles. Wesentlich sind hier das erkennende Subjekt und die in ihm inwohnenden apriorischen Kategorien. Die Gegenstände wie auch das „Ding an sich“ bleiben dem Menschen grundsätzlich unzugänglich.

„Die Realität des Qualitativen ist für Kant nicht objektiv gegeben, sondern das Setzen einer Bestimmtheit des Wesens durch den Verstand“ (Sigaroudi 2003: 19).

Der Unterschied zu Aristoteles und Geiger ist deutlich. Kant setzt voraus, dass es das erkennende Subjekt ist, das den Gegenständen, Sachen oder Dingen Qualität zumisst. Folgt man dem Diskurs zum Bedeutungsgehalt des Wortes Qualität, fällt auf, dass sich die philosophischen Betrachtungen zum Begriff Qualität vor der Aufklärung mit den heutigen Definitionen des Wortes im Qualitätsmanagement vergleichen lassen. Es entsteht der Eindruck, dass die heutigen Deutungsmuster sich an denen vor Kant ausrichten bzw. den Versuch unternehmen,

einem logischen Denkmuster zu folgen, das die Vernunft eines Subjekts als Kategorie ausblendet. Der Bedeutungsgehalt des Wortes Qualität wird auf seinen objektiven Inhalt verkürzt, indem nur solche „Merkmale“ betrachtet werden, die einer objektiven Betrachtung bzw. Messbarkeit zugeführt werden können. So heißt es bei Geiger auch konsequent: „... [man] betrachtet [...] allerdings nur qualitätsbezogene interessierende Merkmale“ (Geiger 2001: 801f.). Die Frage nach einem handelnden Subjekt, das die entsprechenden Merkmale „von Interesse“ (Geiger) benennt, wird nicht gestellt. Die Realität wird auf das objektiv Sichtbare eingeschränkt und der menschliche Faktor in diesem Prozess nicht als Subjekt gedacht. Auf Grund dieser Beschränkung ist es möglich, den Begriff zu definieren und einer umfassenden Anwendung zuzuführen, wie es z.B. das Qualitätsmanagement vorsieht. Die philosophischen Betrachtungen von Kant und anderen spielen dabei keine Rolle mehr. Das war im Jahr 2000 noch anders:

„Letzten Endes ist Qualität ein philosophischer Begriff.“, schrieben Harvey & Green (2000: 36) in der Zeitschrift für Pädagogik. Dennoch wurde um die Jahrtausendwende der Versuch aufgegeben, Qualität von Schule begrifflich zu klären. Ein Diskurs zum Thema Qualität ist – wie oben beschrieben (vgl. Kapitel 2.1.2) – in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft nicht mehr zu erwarten (vgl. auch Klieme 2013), was von Experten, die sich mit den „Grundlagen Qualitätsmanagement“ auseinandersetzen, anders eingeschätzt wird:

„Es wäre an der Zeit, den Nachlass dieser Erkenntnisse aus der Philosophie zum Thema Qualität zu würdigen und zu sichten, um so auch ein Fundament für das Handeln und besonders das Sprechen über Qualität zu gewinnen“ (Zollondz 2011: 18).

Einen weiteren Hinweis auf den engen Zusammenhang von Philosophie und Qualitätsmanagement findet sich in der folgenden Formel:

„Qualität = Technik + Geisteshaltung“, die in der Literatur zum Qualitätsmanagement häufig verwendet wird (vgl. Kamiske & Brauer 2007: 174). Dabei meint das Gleichheitszeichen nicht Definition, sondern „entsteht aus“ (vgl. auch: Online-Verwaltungslexikon 2014).

Im seinem Standardwerk zum Qualitätsmanagement verweist Zollondz mehrfach auf die Philosophie als Grundlage für das moderne Qualitätsmanage-

ment. Ähnlich wie Ditton markiert auch er die Grenzen von Verfahren des Qualitätsmanagements:

„Qualität im Sinne des Qualitätsmanagements heißt, sich Mühe zu geben, dass die von einem Unternehmen angebotenen Produkte und Dienstleistungen gut und nützlich sind. Aber wer sagt und wie wird definiert, was gut und nützlich ist? Und wann ist die Mühe, Gutes und Nützliches geschaffen zu haben, ausreichend? Das sind grundsätzliche methodische und ideelle Fragen“ (A. von Baeyer 2001, zit. nach: Zollondz 2011: 164).

In dem Zitat wird eine Frage aufgeworfen, die im Qualitätsmanagement nicht beantwortet wird, nämlich der Frage danach, wie ein Wort zu einem Begriff wird, der von denjenigen, die diesen benutzen, in gleicher Weise verstanden werden kann. Können also Merkmale/Kriterien/Indikatoren, die einen Gegenstand/einen Sachverhalt/eine Leistung beschreiben, um eine Bewertung zu ermöglichen, von den an diesem Prozess Beteiligten annähernd gleich verstanden und angewendet werden?

Konkret handelt es sich um die Grundfrage, ob und inwieweit in sprachlichen Äußerungen bzw. Zeichen eine Übereinstimmung zwischen dem, was gesagt oder geschrieben ist, und dem, was verstanden wird, hergestellt werden kann. Es handelt sich um eine Thematik, die mit den Mitteln der Sprachwissenschaft zu untersuchen ist. Die Sprachwissenschaft hat sich – wie eine ausführliche Recherche zeigt – mit dem Thema Sprache im Qualitätsmanagement nicht befasst. Die Sprache des Qualitätsmanagements ist bisher in Deutschland nicht zum Forschungsgegenstand geworden.<sup>10</sup>

---

10 Eine Recherche hat keine Hinweise auf entsprechende Forschungsansätze oder -ergebnisse ergeben. Auf den Gebrauch von Sprache im Bereich von Schulqualität wird in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 3.2.2 weiter eingegangen.

### 2.2.2 *Qualität und Schule*

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung des Bedeutungsgehaltes von Qualität, dass der Begriff im Qualitätsmanagement kein Konstrukt im eigentlichen Sinn ist.

„Als Konstrukt wird ein angenommener, vermuteter Zustand oder Vorgang bezeichnet, der selbst nicht unmittelbar beobachtet werden kann, sondern hinsichtlich der Richtigkeit oder Falschheit der Annahme lediglich aus seiner Wirkung und Folgen erschlossen werden kann“ (Köck & Ott 1997: 308/383).

Qualität ist insofern kein Konstrukt, als von den Verfahrensweisen des Qualitätsmanagements ausgegangen wird. Denn diese beruhen – wie in den Ausführungen gezeigt wurde – auf „verlässlichen“ Angaben über die Qualität einer Sache, eines Produktes, eines Sachverhaltes. Die „unmittelbare Beobachtung“ eines „Zustandes“ ist notwendige Voraussetzung für das Qualitätsmanagement, das daran „die Qualität“ einer Sache, eines Produktes, eines Sachverhaltes feststellt und mögliche Verbesserungen ableitet. Das Qualitätsmanagement basiert nicht auf Vermutungen über einen Zustand. Zustände erschließen sich im Qualitätsmanagement aus den Ergebnissen, Wirkungen und Folgen und auch aus den Prozessen der Erstellung einer Sache, eines Produktes, eines Sachverhaltes (Kamiske & Brauer 2012: 66ff.).

Eine Unterscheidung in Ergebnisqualität und Prozessqualität beschreibt diesen Aspekt.<sup>11</sup> Qualität erstreckt sich damit auf eine erreichte Qualität, die sich in einem Ergebnis, d.h. in einem Produkt, einer Sache, einem Sachverhalt, einer Dienstleistung auffinden lässt und der Qualität, die sich in den Arbeitsprozessen zeigt, die das Ergebnis ermöglichen haben oder Voraussetzung für Erstellung des Ergebnisses waren (vgl. Holtappels 2003, Ditton 2009, Orientierungsrahmen Schulqualität 2006: 7, Dederling 2007: 24f., Zollondz 2011: 213). Der Doppelcharakter des Bedeutungsgehaltes „Qualität“ wird durch diese Unterschei-

---

11 Auf diesen Zusammenhang rekurren die oben erwähnten Modelle von Schulqualität, die auf die drei Dimensionen der System- und Steuerungsqualität (Input) (1), der Gestaltungs- und Prozessqualität (2) und der Ergebnisqualität (Output) (3) Bezug nehmen (Dederling 2012: 9, vgl. auch Ditton 2002, 2009, Holtappels et al. 2008, Klieme 2013).

dung nicht aufgelöst, sondern auf unterschiedliche Ebenen ausgedehnt. Einerseits auf ein fixiertes Ergebnis und dessen Beschaffenheit, andererseits auf die Tätigkeiten, die zur Erstellung der Beschaffenheiten notwendig waren. Dennoch bleibt es im Grundsatz dabei, dass Qualität als messbare Einheit aufgefasst wird, die sich als beobachtbar, messbar und zutreffend erweist, wenn sich entsprechende objektive Beschaffenheiten von „jedermann“ feststellen, zählen, wiegen, messen usw. lassen.

Zum anderen enthält die Bedeutung von Qualität auch im Qualitätsmanagement den nicht beobachtbaren, einer Bewertung unterliegenden Teil. Die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung kann daher im Verfahren des Qualitätsmanagements anhand von „VorabBeschreibungen/Kennzahlen/Merkmalen/Kosten“ konstruiert und durch z.B. die Zufriedenheitsabfragen der Kunden überprüft werden. Das Qualitätsmanagement verfügt damit über handhabbare Mechanismen, um sich der jeweiligen gewünschten Qualität zu nähern. Das bedeutet auch, dass das Qualitätsmanagement über einen aufgefächerten, unendlichen Anwendungsbereich verfügt, der „unendlich“ groß ist, weil jedes neue oder veränderte Produkt/jeder Gegenstand/jede Dienstleistung/jeder Sachverhalt mit den Verfahren des Qualitätsmanagements auf seine/ihre Qualität überprüft werden kann. Es ist deshalb plausibel, davon zu sprechen, dass der Anwendungsbereich des Qualitätsmanagements unendlich groß ist und die Qualität von etwas immer neu konstituiert werden muss. Daher ist das Qualitätsmanagement eine unendliche Aufgabe, die sich im Verhältnis zu Qualität in folgender Formel zusammenfassen lässt:

Qualitätsmanagement verhält sich zu Qualität wie Qualität zu unendlich.

(QM zu Q wie Q zu  $\infty$ )

Zu erwarten ist, dass das Qualitätsmanagement ein Verfahren ist, das in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft nicht in gleicher Weise angewendet werden kann, wie in der Industrie bzw. in Dienstleistungsbereichen, die eine klare und abgegrenzte Produkt- oder Prozessstruktur aufweisen. Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft bezieht sich auf ein Produkt, das so groß ist, wie der gesamte Bereich, den die Erziehungs- und Bildungswissenschaft um-



fasst.<sup>12</sup> Denn die Qualität von Schule erstreckt sich als Gegenstand über den gesamten Bereich, den Schule ausmacht, zu dem die Akteure in und um Schule ebenso gehören wie die Ergebnisse, die Schule „produziert“. Wobei die manifesten Ergebnisse in Zensuren und Zeugnissen ausgedrückt werden können, die im Qualitätsmanagement auch als Ergebnisqualität bezeichnet werden. Daneben erzeugt Schule Prozessqualitäten, die sich durch den Unterricht beschreiben lassen und die Handlungen derjenigen, die durch Schule „geschult“, ausgebildet und gebildet werden. Zugleich sind Prozessqualitäten jene Schritte, die sowohl zu den Ergebnissen führen als auch zu den Prozessqualitäten gehören, die andere Prozesse initiieren (Orientierungsrahmen 2006: 8, Kamiske & Brauer 2012: 66). Der messbare Teil, der sich im Begriff Qualität auffinden lässt, kann im Bereich von Schule als Organisation auch in den Ergebnissen und Erfolgen der Schule festgehalten werden und in Vergleichen zu Aussagen über die Qualität einer Schule führen. Dieser Teil der Qualität von Schule bewegt sich im Feld von PISA, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur und Schulinspektion. Als Folie dienen „Vorab-Beschreibungen/Kennzahlen/Merkmale/Kosten“, die „die“ Qualität von Schule beschreiben und auf deren Basis eine Überprüfung erfolgen kann.

Schwieriger gestaltet sich der Blick auf die Prozesse, die Wirkungen und Folgen in der Zukunft haben. Der Bildungsauftrag von Schule geht über die Folie der Messbarkeit hinaus. Der Erziehungsauftrag und die gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen von Schule im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen lassen sich nicht unmittelbar in Zahlen über die Ergebnis- und/oder Prozessqualität von Schule erfassen. Der Bildungsauftrag in Niedersachsen bezieht sich im Wesentlichen auf Werte, deren Vermittlung und Erwerb in der Schule grundlegend für die demokratisch verfasste Gesellschaft ist. Es wird ein Wertekanon formuliert:

---

12 Luhmann hat auf einen ähnlichen Aspekt aufmerksam gemacht, indem er die Erziehungswissenschaft/Pädagogik als Wissenschaft als Teilsystem ihres Untersuchungsgebietes aufgefasst hat: „Diese (pädagogische) Theorie ist mithin ein Teil des Systems, auf das sie sich als Theorie bezieht, sie ist Teil ihres Gegenstandes“ (Luhmann & Schorr 1988: 338).

## „§ 2

## Bildungsauftrag der Schule

(1) Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden,

- die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen,
- nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten,
- ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten,
- den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben,
- ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen,
- für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben,
- Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,
- sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen,
- ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten unter Einschluss der bedeutsamen jeweiligen regionalen Ausformung des Niederdeutschen oder des Friesischen zu entfalten,
- sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.

Die Schule hat den Schülerinnen und Schülern die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Dabei sind die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend selbständiger werden und lernen, ihre Fähigkeiten auch nach Beendigung der Schulzeit weiterzuentwickeln.

(2) Die Schule soll Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrags erforderlich sind“ (NSchG § 2 Bildungsauftrag).

Die Erfüllung des Schulgesetzes als Qualität betrachtet, verweist somit auf die wertende Qualität, die dem Begriff Qualität innewohnt und nicht auf die messbare/zählbare/beobachtbare Qualität als Ergebnis- oder Prozessqualität. Die Intention, die im Niedersächsischen Schulgesetz formuliert ist, lässt sich schwerlich in die Dimensionen von System- und Steuerungsqualität (Input), in Gestaltungs- und Prozessqualität und Ergebnisqualität (Output) übertragen. Die im Gesetz niedergelegte Anforderung an die Qualität von Bildung verweist auf eine Zukunft, die sich erst dann realisiert haben wird, wenn die Schülerinnen und Schüler als Erwachsene die gesellschaftliche Entwicklung durch eigenes Handeln formen. Zufriedenheitsabfragen der Eltern, der Schülerinnen und Schüler können statistisch eindeutig in Zahlen und Diagrammen sichtbar gemacht werden, ob und inwieweit diese Angaben in eine Beziehung zum Bildungsauftrag von Schule gebracht werden können, ist eine hypothetische Frage, die nicht beantwortbar ist.

Ein Verzicht auf die Fortsetzung eines Diskurses über die Qualität von Schule als Bedeutungsgehalt hat der Fachwissenschaft einen schwierigen Diskurs erspart. Die Entscheidung, den Aspekten des Qualitätsmanagements zu folgen, hat aus Sicht der Fachwissenschaft einen pragmatischen Zugang eröffnet, der sich in zahlreichen Forschungen zeigt. Qualität von Schule wird mit Messbarkeiten und Messinstrumenten erforscht und bewertet, diese beschreiben Schulqualität als einen Gegenstand, der sich an der jeweiligen „Aufgabe“ bzw. Kontext ausrichtet und sich in einem deskriptiven Bereich bewegt.

Zusammenfassend lässt sich als Ergebnis festhalten, dass der Doppelcharakter des Begriffs Qualität Gegenstand philosophischer Betrachtungen war und dass in der Fachwissenschaft nur noch selten über den Bedeutungsgehalt und

die inhaltliche Füllung oder theoretische Fundierung des Begriffs geforscht oder diskutiert wird (Harvey & Green 2000: 17ff., Galiläer 2005: 15f.). Im modernen Qualitätsmanagement zeigen sich dagegen durchaus Anknüpfungslinien zur Weiterentwicklung des Begriffs Qualität, die in Standardwerken aufgenommen werden und deren Bearbeitung als wichtig angesehen wird (Wessel 2003, Zolondz 2011).

Aufgrund der Recherche zeigt sich, dass die erste Frage (vgl. Kapitel 2.1) nach den Schwierigkeiten, die im Begriff selbst zu finden sind, beantwortet werden konnte. Qualität kann im Bereich von Schule inhaltlich nicht umfassend gefüllt werden, da es sich um einen Begriff handelt, der in einem gesellschaftlichen Kontext entsteht und einer Vereinbarung zwischen Menschen oder gesellschaftlichen Gruppierungen bedarf, um in einem Teilbereich organisationaler oder institutioneller Art wirksam zu werden. Das setzt einen gesellschaftlichen Diskurs voraus, dessen Ergebnis zu einer Konvention wird und z.B. in der Neuformulierung eines Bildungsauftrages aufgenommen wird. Dieser gesellschaftliche Diskurs hat bisher nicht stattgefunden.

Auch die zweite Frage nach einem Zusammenhang zwischen dem Begriff Qualität und dem Qualitätsmanagement konnte beantwortet werden, das Qualitätsmanagement beantwortet die Frage nach der Qualität, indem es das „Ergebnis des Vergleichs zwischen zwei Beschaffenheiten“ (Geiger 2001) betrachtet, die einerseits an etwas, einem Produkt, einer Sache oder einem Sachverhalt festgestellt werden kann (erste Beschaffenheit/realisierte Beschaffenheit) und mit den Anforderungen an dieses etwas (zweite Beschaffenheit/geforderte Beschaffenheit), einem Produkt, einer Sache oder einem Sachverhalt gestellt wird.

Qualität entsteht aus „Technik + Geisteshaltung“. An diesen Gebrauch des Begriffs Qualität im Qualitätsmanagement knüpft die Fachwissenschaft an, indem sie Qualitätsmerkmale, Kriterien und Indikatoren für Forschungsfragen benennt und deren Realisierungen an gegebenen Gegenständen untersucht. Die geforderte Beschaffenheit ist das, was jeweils als Merkmalsbeschreibungen, als Kriterien und Indikatoren an ein Produkt, eine Sache oder einem Sachverhalt als „Maßstab“ angelegt wird. Damit „[führt] der Begriff der Qualität [...] in den pädagogischen Diskurs lediglich eine formale Differenz ein. Er besagt vorläufig nicht mehr, als die Bevorzugung von etwas Höherwertigem gegenüber etwas Wenigerwertigem“ (Fend 1999: 138, zit. nach: Steffens 2009: 46).

Die dritte Frage danach, wie die Qualitätsmerkmale/Kriterien und Indikatoren in einen Referenz- oder Orientierungsrahmen kommen und welche Akteure an dem Prozess der Implementation beteiligt waren, konnte nicht beantwortet werden. Es ließ sich bisher nur feststellen, dass es Merkmalsbeschreibungen „guter Schule“ für unterschiedliche Bereiche von Schule gibt, die seit den Untersuchungen von Fend (1986, 1988) fortentwickelt wurden und zu Auflistungen geführt haben, die sich am jeweiligen Gegenstand von „guter Schule“ ausrichten.

Im Folgenden soll deshalb untersucht werden, wie es zu der Entwicklung gekommen ist, dass sich die Fachwissenschaft an das anzulehnen scheint, was als Qualitätsmanagement bezeichnet wird und welche Akteure daran mitgewirkt haben, die Referenz- oder Orientierungsrahmen mit Qualitätsbereichen, -merkmalen, Kriterien und Indikatoren „zu füllen“. Darüber hinaus ist die Frage unbeantwortet, wie es zu der Auswahl bestimmter Merkmale/Kriterien und Indikatoren als Qualität von Schule gekommen ist und aus welchen Gründen gerade diese in einen Orientierungsrahmen aufgenommen wurden.

### **2.3 Forschungsstand**

Die Befunde aus dem Forschungsfeld zeigen eine enge Verflechtung des Qualitätsbegriffs mit dem Qualitätsmanagement, wie es im Bereich der Wirtschaft angewendet wird. Es ist nicht auf den ersten Blick plausibel, wie es dazu gekommen ist. Deshalb erscheint es sinnvoll, die Diskussion im Bereich von Schulqualität vor und nach der Jahrtausendwende zu betrachten und die Aktivitäten der Fachwissenschaft zu untersuchen. Die Frage ist, ob und auf welche Weise Einflüsse aus dem Qualitätsmanagement in den Bereich von Wissenschaft und Forschung eingeflossen sind. Offensichtlich gab es schon vor der Jahrtausendwende Debatten in der Fachwissenschaft um die Qualität von Schule, die Ansätze enthielten, die sich in den oben festgestellten Befunden auffinden lassen. Zu fragen ist, ob in der Bildungsforschung der Bereich der Schulqualität im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement thematisiert wird bzw. wurde.

### 2.3.1 Die „Empirische Wende“ in den Bildungswissenschaften<sup>13</sup>

Oft wird als Beispiel für die „Empirische Wende“ die TIMS-Studie (Third-International Mathematics and Science Study) von 1995 genannt, die zu weitreichenden Veränderungen im Bildungsbereich veranlasste.<sup>14</sup> Die Zeit nach der TIMS-Studie wird häufig als entscheidend für die Bildungsforschung bezeichnet:

„..., dass sich die Geschichte der Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland in eine Zeit vor und nach TIMSS einteilen lässt“ (Steffens 2009: 36).

Aufgrund der Ergebnisse von TIMSS wurde erstmals in einer breiteren Öffentlichkeit die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems in Frage gestellt. Die Studie schien zu offenbaren, dass die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bestenfalls mittelmäßig waren (Baumert et al. 1998).

### 2.3.2 Institutionalisierung der Bildungsforschung

Als Reaktion auf die TIMS-Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) ein Gutachten in Auftrag gegeben, das Vorschläge erarbeiten sollte, wie eine „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ erreicht werden kann (Steffens 2009: 37). Auf der Unterrichtsebene wurden Ergebnisse des Gutach-

---

13 Bildungswissenschaften wird hier als Sammelbegriff für Erziehungswissenschaft und Pädagogik angewendet, weil sich zunehmend zeigt, dass in den Universitäten die Bezeichnung Bildungswissenschaften die anderen – bisher gebräuchlichen – ersetzt. Allerdings unterscheidet sich der Gebrauch im Folgenden von dem der KMK, in einer Entscheidung der KMK (2004) werden darunter die an der Lehrerbildung beteiligten Fächer Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Philosophie sowie die Fachdidaktiken verstanden (Terhart 2013: 12ff., Kiper 2009: 128).

14 Wie der Name sagt, handelte es sich bereits um die dritte Studie dieser Art, vorausgegangen waren die Studien FIMSS (First-International Mathematics and Science Study) sowie SIMSS (Second-International Mathematics and Science Study), die allerdings nicht die Bedeutung der TIMS-Studie erreichten.

tens zu einem bundesweiten Modellversuch genutzt, dem „Sinus-Programm“ („Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“), das mittlerweile in fast allen Bundesländern genutzt wird. Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Zunächst wurden Forschungsinstitute beauftragt, ein Gutachten zu erstellen, um das Projekt vorzubereiten. Am Schluss dieses Gutachtens heißt es:

„Die Expertengruppe empfiehlt, einen aus 5 bis 6 Personen bestehenden wissenschaftlichen Beirat einzurichten. Dieser Beirat berät den Lenkungsausschuss, den Programmträger und die Koordinierungsstelle. Nach Maßgabe des Lenkungsausschusses vergibt er Forschungsaufträge zur Evaluation von Programmelementen. Der wissenschaftliche Beirat soll auch Forschungsvorhaben von längerfristiger wissenschaftlicher Bedeutung anregen, die von anderen Einrichtungen der Forschungsförderung finanziert werden.“ (BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 1997: 103).

Der wissenschaftliche Beirat wurde eingerichtet.<sup>15</sup> An dem Projekt waren die Universität Kiel, die Universität Bayreuth und das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) München beteiligt. An diesem Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Bildungspolitik einerseits und der Bildungsforschung und Bildungswissenschaft andererseits lässt sich eine Veränderung im Diskurs über die Qualität von Bildung bzw. die Qualität von Schule ablesen.

Die Aufgabenverteilung zwischen beiden Akteuren ist – wie sich in der Anlage des SINUS-Projektes zeigt – klar geregelt: Das Ziel des Projektes bestimmt die Bildungspolitik, in diesem Fall ist das Ziel die Verbesserung der Leistungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Bund-Länder-Kommission (BLK) finanziert das Projekt und ist „Geldgeber“ für die beteiligten Universitäten und das von dort zur Verfügung gestellte akademische Personal. Die Bildungsforschung stellt das wissenschaftlich gesicherte Wissen bzw. die Expertise für die Durchführung des Projektes zur Verfügung und begleitet die Maßnahmen, ihr obliegt auch die Auswertung bzw. die Ergebnisanalyse.

---

15 Mitglied im wissenschaftlichen Beirat waren: Vorsitz: Prof. Baumert, Berlin; Prof. Klee, Gießen; Prof. Reusser, Zürich; Prof. Sumfleth, Essen; Prof. Wiesner, München; Prof. Wittmann, Dortmund.

Der Bildungswissenschaft stehen die Erkenntnisse aus der Bildungsforschung zur Verfügung. Es wird deutlich, dass die Vereinbarungen zu SINUS eine enge Verflechtung zwischen Bildungspolitik, Bildungsforschung und –wissenschaft zur Folge haben. Mit Sinus wurde etwas zur üblichen Praxis, was es bis dahin nur vereinzelt gegeben hatte.<sup>16</sup> Das beschriebene Beispiel hatte Vorläufer, das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hatte bereits zuvor Forschungsaufträge vergeben, um für die eigene Praxis Entscheidungshilfen zu bekommen. Dennoch bezeichnet man die Zeit nach TIMSS als eine „Empirische Wende“ (Steffens 2009, Buchhaas-Birkholz 2009, Raidt 2009). Bereits 1963 sprach Heinrich Roth in seiner Antrittsvorlesung in Göttingen von einer „realistischen Wendung“ in der Pädagogik:

„Es ist nun meine These, dass sich in allen Grund – und Hilfswissenschaften der Pädagogik eine realistische Wendung vollzogen hat, ein zunehmender Einbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden, die die Pädagogik erst noch nachzuvollziehen und in ihrem Bereich auf die originale Weise für sich selbst nachzuentwickeln hat“ (zit. nach: Raidt 2009: 22).

Was für Heinrich Roth schon 1963 erkennbar war, verwirklichte und verstetigte sich allerdings erst in den 90er Jahren. Die These von Roth griff Hermann Lange auf.<sup>17</sup> Empirische Befunde sollten zur Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen herangezogen werden. Aus heutiger Sicht lässt sich feststellen, dass dieser Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik nachhaltige Folgen für die Bildungsforschung und -wissenschaft hatte. Wie das Beispiel SINUS-Programm zeigt, begann nunmehr eine Zeit der Reformen durch die Bildungs-

---

16 Das zunächst auf fünf Jahre angelegte Programm SINUS startete 1998 bundesweit mit 180 Schulen. Das nachfolgende Programm SINUS-Transfer ist die Weiterentwicklung des Modellversuchs SINUS. Ziel ist die Förderung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz durch die nachhaltige und flächendeckende Nutzung und Weiterentwicklung der Ergebnisse von SINUS. SINUS-Transfer wurde zunächst in zwei Programmwellen durchgeführt (2003-2005 und 2005-2007). 13 Länder beteiligten sich an diesem Programm. Zum Start der zweiten Welle waren ca. 1870 Schulen in SINUS-Transfer eingebunden. Alle 13 beteiligten Länder starteten 2007 eine dritte Welle oder implementierten Inhalte von SINUS-Transfer in neue Projekte. Ab August 2007 erfolgt die Organisation dezentral in Verantwortung der einzelnen Länder (vgl. BLK 1997, Sinus-Transfer 2007).

17 Hermann Lange war der ehemalige Vorsitzende der Kommission „Qualitätssicherung“ der Kultusministerkonferenz (KMK) und führte den Begriff „Empirische Wende“ nach TIMSS in die Bildungsplanung und Bildungspolitik ein (Lange 1999).



politik, die sich auf alle Teilbereiche von Bildung, Schule und Unterricht auswirkte. Wenn auch bis heute undeutlich ist, welcher Art diese Wirkungen sind und zurzeit zahlreiche Publikationen dieser Frage nachgehen (van Buer 2009: 495ff., Maag Merki 2010, 2012, Maier & Kuper 2012, Fickermann 2013, van Ackeren & Klein 2014, Schlee 2014).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die TIMS-Studie eine Richtungsänderung im Bildungsbereich auslöste und möglicherweise die Bildungswissenschaft und Bildungsforschung beeinflusste, indem die empirische Bildungsforschung an Bedeutung zunahm (vgl. auch Parreira do Amaral 2012: 76ff.).

### 2.3.3 Kooperationen

Nach der TIMS-Studie kam es dann zu zahlreichen Kooperationen zwischen Staat und Wissenschaft und Forschung. So beschloss z.B. die Konferenz der Kultusminister im Oktober 1997 länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Erfolg von Unterricht durchzuführen (KMK Beschlüsse 1997, „Konstanzer Beschluss“) und eine wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens zu vereinbaren.

„Die Kultusministerkonferenz vereinbart die Einsetzung einer Amtschefs-kommission, die unter Beteiligung des Vorsitzenden des Schulausschusses und von Experten aus einschlägig ausgewiesenen wissenschaftlichen Instituten einen Vorschlag für die Konzeption, Organisation und Finanzierung unter Einbeziehung der geeigneten Daten aus der TIMMS- und der OECD-Studie erarbeitet“ (KMK Beschlüsse 1997).

Die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz gilt als die eigentliche „empirische Wende“ in der deutschen Bildungspolitik, seitdem hat sich eine Zusammenarbeit zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft und -forschung etabliert (vgl. auch Maritzen 2014: 399).

Es folgte eine Phase, die durch die Auflegung von Projekten und Programmen zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht gekennzeichnet

ist und andauert. Auf Bundesebene, auf der Ebene der KMK und in den einzelnen Bundesländern lässt sich diese Entwicklung gleichermaßen ablesen.

„Im Bildungsbereich zeichnet sich damit eine Entwicklung in Richtung einer daten- und evidenzgestützten Politik ab, die in anderen Bereichen (z.B. Gesundheit, Wirtschaft, Umwelt) bereits seit längerer Zeit begonnen hat“ (Bromme et al. 2014: 4).

Von Beginn an wurde eine enge Verbindung zwischen Forschung und Bildungspolitik hergestellt, die sich in diversen Kooperationsvereinbarungen und gemeinschaftlichen Gründungen von Instituten zeigt, die jeweils Teilbereiche von Schule und Unterricht wissenschaftlich erforschen und der Bildungspolitik Hinweise zur Steuerung zur Verfügung stellen sollen. Als Beispiel für diese Zusammenarbeit sollen zwei Institutsgründungen angeführt werden. Im Jahre 2004 wurde das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet, in der entsprechenden Presseveröffentlichung hieß es 2004:

„Die KMK hat im Juni 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) als AnInstitut an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet. In einer Grundsatzvereinbarung zwischen der KMK und der Humboldt-Universität ist festgehalten, dass hierzu eine Sonderprofessur für die Dauer von fünf Jahren mit der Möglichkeit einer Verlängerung eingerichtet wird. Das IQB soll in wissenschaftlicher Kooperation mit anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen zur Qualitätsverbesserung von Schulen in Deutschland beitragen und so den Anschluss an das internationale Leistungsniveau fördern. Gleichzeitig sollen die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungswesen verbessert werden“ (Pressemitteilung der KMK vom 07.12.2004).

Die oben genannte Frist von fünf Jahren für die Einrichtung der Sonderprofessur und der Kooperation wurde nicht eingehalten, früher als vereinbart, wurde 2008 die Zusammenarbeit als unbefristet festgeschrieben und das IQB zu einer Dauereinrichtung umgewandelt. In einer Presseveröffentlichung äußerte sich die damalige Präsidentin der KMK Annegret Kramp-Karrenbauer:

„Das IQB hat seit seiner Gründung und unter der Leitung seines Direktors Prof. Dr. Olaf Köller bedeutsame und unverzichtbare Aufgaben auf dem Gebiet der Qualitätsentwicklung und der Bereitstellung von Steuerungswissen übernommen. Es hat dabei maßgebliche wissenschaftliche Bedeutung für die Bildungspolitik der Länder gewonnen. Nur mit dem IQB kann Deutschland auf dem Gebiet der Standardentwicklung und der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien auch auf internationaler Ebene mitwirken. Diese Unterstützung muss auf Dauer gewährleistet sein“ (IQB Pressemitteilung vom 13.06.2008).

In der Nachfolge der PISA-Ergebnisse, die einen Veröffentlichungsboom erlebten, intensivierte sich diese Zusammenarbeit zwischen Bildungspolitik und Forschung.<sup>18</sup> Es wurde 2010 ein weiteres Institut durch die KMK und dieses Mal auch unter Beteiligung des Bundes - vertreten durch das BMBF - gegründet und ebenfalls mitfinanziert, das „Zentrum für internationale Vergleichsstudien“ (ZIB). In der entsprechenden Presseveröffentlichung wird Bezug auf die PISA-Studien genommen:

„Die PISA-Studien haben einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, die Qualität des deutschen Bildungswesens zu diskutieren und zu verbessern. Sie waren Initialzündung für eine Reihe konkreter Maßnahmen, unter anderem für die von den Ländern formulierten Bildungsstandards. Nun soll die Durchführung der PISA-Studien sowie die deutsche Forschung zu internationalen Bildungsvergleichsstudien in einer neuen Institution gebündelt werden. Am heutigen Donnerstag haben die Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Frau Cornelia Quennet-Thielen, und die für Bildung zuständigen Ministerinnen und Minister der Länder in Berlin das ‚Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien‘ (ZIB) mit Sitz in München gegründet. Hierzu schließen sich die Technische Universität München (TUM), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main und das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel zusammen.

---

18 Die Verbindung zwischen Bildungswissenschaft und Bildungspolitik wird in neueren Forschungen untersucht und die Ergebnisse evidenzbasierter Politik und Wissenschaft neu bewertet (vgl. Bromme et al. 2014, Kessler et al. 2014).

Das ZIB wird eng mit dem ‚Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘ (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin zusammenarbeiten, wo eine entsprechende Koordinierungsstelle eingerichtet wird“ (KMK Pressemitteilung vom 14.10.2010).

Wie aus der Pressemitteilung hervorgeht, ist hier eine Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Forschung und Staat in größerem Umfang installiert worden. Die genannten Einrichtungen erhalten für ihre Tätigkeiten eine finanzielle Ausstattung, die es ihnen erlaubt, sowohl Personal zu rekrutieren, als auch für die Forschung entsprechende Mittel zur Verfügung zu stellen. Beide Einrichtungen sind damit von staatlicher Alimentierung beeinflusst und „[übernehmen] in der Regel nun als Dienstleister Monitoringaufgaben für die zuständigen Bildungsministerien [...]“ (Maritzen 2014: 401). Es zeigt sich, dass mit der empirischen Wende eine deutliche Wende auch in der Wissenschaft und Forschung zu erkennen ist. Die Ausrichtung auf eine empirische, evidenzbasierte Forschung ist eine Forderung, die sich zwangsläufig aus solchen Kooperationsvereinbarungen zu ergeben scheint. Nach PISA legte das BMBF ein Rahmenprogramm zur Verbesserung der Qualität von Schule in einem Volumen von 120 Millionen Euro auf. Mit dem Forschungsprogramm werden Themen vorgegeben und die Bildungswissenschaft aufgefordert, Anträge einzureichen, um die Projekte wissenschaftlich zu begleiten und die Ergebnisse auszuwerten. Nach einer Begutachtung bekommen die Projekte einen Zuschlag, die für die Bildungspolitik interessante Ergebnisse erwarten lassen (vgl. BMBF Förder Richtlinien 2014).

Auf diese Weise nimmt die Politik Einfluss auf das, was erforscht wird. Nachdem die mangelnde Lese- und Rechtschreibkompetenz durch PISA offen gelegt war, wurden bundesweit insgesamt 14 Projekte zur Lese- und Schreibförderung aufgelegt, die wissenschaftlich ausgewertet bzw. begleitet werden (vgl. Fickermann 2013: 170ff.). Es besteht Konkurrenz um die Mittel des Staates. Hochschulen und Bildungsinstitute bemühen sich um Aufträge, um Drittmittel einzuwerben und Projekte durchführen zu können, die ihnen eine personelle Ausstattung sichern, wenn auch nur befristet über einige Monate oder wenige Jahre hinweg (vgl. Fickermann ebd.). Wissenschaft und Forschung erhalten einen klaren Auftrag von der Bildungspolitik, es wird erwartet, dass Ergebnisse erbracht werden, auf deren Basis die Politik Entscheidungen treffen

kann, um die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungs- bzw. Schulsystems zu sichern. Als damals zuständige Referatsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Forschung hebt Dorothee Buchhaas-Birkholz diese Tendenz hervor:

„Die notwendigen Kernelemente eines damit verbundenen Paradigmenwechsels sind schnell benannt: Im Wesentlichen handelt es sich dabei um ein sinnvoll aufeinander abgestimmtes System von regelmäßigen Schulevaluationen, von – aufeinander bezogenen – nationalen und internationalen Leistungsuntersuchungen, einer nationalen wissenschaftlichen Bildungsberichterstattung sowie einer leistungsfähigen Bildungsstatistik. Alle Instrumente setzen eine hoch leistungsfähige empirische Bildungsforschung mit der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin voraus. Bildungsforschung bleibt dabei als empirisch arbeitende Disziplin im positiven wie negativen Sinne ihrem gesellschaftlichen Kontext und – im wörtlichen Sinne – ihrem Verwendungszusammenhang verhaftet“ (Buchhaas-Birkholz 2009: 28).

Die Reaktionen auf die Ergebnisse der TIMS-Studie und erst recht auf die Ergebnisse der PISA-Studien in der Bildungspolitik fokussierten sich darauf, Wissenschaft zu beauftragen, weitere Forschungen durchzuführen, um mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse eine systematische Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich vornehmen zu können. Eine „leistungsfähige empirische Bildungsforschung mit der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin“<sup>19</sup> soll die Voraussetzungen schaffen, um Instrumente zu entwickeln, die zu einer Qualitätsverbesserung führen.

### 2.3.4 Konsequenzen

Die Ergebnisse von Studien und Publikationen über den Erfolg von Schülerinnen und Schüler beherrschen seitdem die bildungspolitische Diskussion. In der Regel beschäftigen sich die Forschungsprogramme mit dem Erreichen von

---

19 Die Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), die sich interdisziplinär versteht, kann ein Hinweis darauf sein, dass sich eine Veränderung in diesem Wissenschaftsbereich andeutet

Standards, mit dem Output von Leistungen und den Faktoren, die ungünstig oder günstig wirken sowie dem Erfolg oder Misserfolg von bildungspolitischen Maßnahmen (vgl. Altrichter et al. 2011, von Saldern 2010, Maag Merki 2010, 2012, van Buer 2009, Dederling 2007, Berkemeyer & Holtappels 2007, Baumert et al. 1998). Es wird mit Hilfe von Software, die die Informationstechnologie zur Verfügung stellt, in Einrichtungen wie Schulen, Hochschulen, Verwaltungen usw. statistisch ermittelt, welche Maßnahmen zu welchen Ergebnissen führen. Damit eröffnet sich für die Wissenschaft eine Möglichkeit die Forschungsergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und die eigene Bedeutung zu plausibilisieren. Daraus ergeben sich auch Risiken:

„Das Internet als Möglichkeit für wissenschaftliche Laien, ohne die vermittelnde Rolle der Medien direkt nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zu suchen, und als Möglichkeit für Wissenschaftler ihre Befunde selbst medial für ein größeres Publikum aufzubereiten, hat neue Chancen, aber auch Risiken geschaffen. Ein zentrales Risiko besteht in der verzerrten Darstellung, Wahrnehmung und Bewertung von Forschungsprogrammen und -befunden“ (Gollwitzer et al. 2014: 113).

Die gesammelten Daten sind in der Regel Grundlage für wissenschaftliche Beiträge, die veröffentlicht werden können.<sup>20</sup> Es erschließt sich die Möglichkeit, weitere Forschungsaufträge zu generieren. Genau in dieser Hoffnung werden die Ergebnisse veröffentlicht. Forschungsberichte enden häufig mit dem Satz, dass zu diesem Bereich offene Fragen bestehen, die weiter erforscht werden sollten (bspw. Heimlich 2013: 28, Hillenbrand et al. 2013: 31, Maag Merki 2010: 169).

Die Bildungswissenschaft beschäftigt sich seit der Jahrtausendwende – so muss konstatiert werden – nicht mit dem wertenden Teil von Qualität bzw. mit der Frage nach der zweiten Beschaffenheit von Qualität, in der sich die von Akteuren ausgewählten Anforderungen zeigen, die sich auf etwas richten, bspw.

---

20 An dieser Stelle wird nicht auf die Debatte um Methoden eingegangen, die seit Jahren zwischen der qualitativen und der quantitativen Ausrichtung von empirischer Forschung geführt wird. Der Methodendiskurs (vgl. Flick 2012: 23ff., Brüsemeister 2008: 19ff.) überdeckt m. E. weitergehende Fragen, die sich mit der Ausrichtung empirischer Forschung im Bildungsreich stellen lassen.

ein Produkt, eine Sache, ein Sachverhalt, eine Leistung. Obwohl in neueren fachwissenschaftlichen Beiträgen darauf hingewiesen wird, dass „so klar wie möglich darzulegen (ist, Ka), welche Kriterien eine bestimmte Interessengruppe anwendet, wenn sie Qualität beurteilt“ (Bonsen 2014: 4), ist in den Bildungswissenschaften die angesprochene Problematik nicht Gegenstand eigener Schwerpunktforschung geworden. Es zeigt sich ein pragmatischer Umgang:

„Sie (die Modelle, Ka) benennen dazu Elemente und deren Beziehungen, was sowohl der Forschung als auch der Praxis hilft, systematisch und strukturiert an (Teil-) Fragestellungen zu arbeiten“ (Ditton 2009: 83).

In der Bildungsforschung und in der Bildungswissenschaft hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen, der eine Abkehr von tradierter Praxis beinhaltet. Bisherige Verfahren in Forschung und Praxis werden verlassen und neue übernommen. Noch um die Jahrtausendwende warnt Fend vor einem „Abbau stabilisierender Rahmenbedingungen, die die Stärke der kontinental-europäischen Bildungssysteme ausgemacht haben“ (Fend 2000: 62). Klieme nimmt ausdrücklich darauf Bezug, dass in der deutschen Bildungsforschung lange „auf die Schulklimaforschung (...) und auf sozialwissenschaftliche Arbeiten zur Erfassung von Lebensqualität“ Bezug genommen wurde. Er kritisiert reformpädagogische Ansätze, die sich auf die Bildungsforschung der 90er Jahre stützen:

„Noch in Fends einflussreichem Buch ‚Qualität im Bildungsbereich‘ (Fend 1998) konzentriert sich die Qualitätsanalyse auf Schulklima, Schulkultur und professionelle Kooperation in der Schule als soziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Klieme 2013: 436, Herv.i.O.).

Die Veränderung im Bildungsbereich, die hier mit einem Paradigmenwechsel bezeichnet wird, lässt sich recht konkret auf die Zeit nach der Jahrtausendwende eingrenzen. Zunehmend übernimmt die Bildungsforschung und die Bildungswissenschaft Methoden der Forschung, wie diese in den angelsächsischen Ländern üblich sind (Klieme 2013: 435, Amos 2012: 57ff.). Dabei orientiert sich der Bildungsbereich auch an Vorbildern, die es in den Bereichen der Wirtschaft

in der Zusammenarbeit mit dem BMBF bereits in den 90er Jahren gegeben hat.<sup>21</sup>

Ob der Paradigmenwechsel auch eine Form der „Modernisierung“ der wissenschaftlichen Disziplin bedeutet, ist eine Frage, die sich erst in der Zukunft beantworten wird. Der oben beschriebene Prozess „beantwortet“ die Frage nach dem Entwicklungsprozess im Bildungsbereich, der dazu geführt hat, dass sich ein Wechsel in den Fragestellungen und Methoden der Forschung herausgebildet hat. Es sind Prozesse, die zeigen, dass die Bildungswissenschaft und Bildungsforschung in der Dynamik, die in der Qualitätsfrage von Bildung angesprochen ist, keine theoretisch fundierte Antwort geben kann. Der Gegenstand „Qualität“ scheint sich einem bildungswissenschaftlichen Bedeutungsgehalt zu entziehen. Zugleich finden in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen enorme Veränderungen statt. Mit der Veröffentlichung von Vergleichsstudien, wie TIMSS und PISA gerät die Bildungspolitik unter Handlungsdruck und benötigt Grundlagen, um eine Veränderung (Change) herbeizuführen. Die bisherige staatliche Steuerung des Bildungswesens scheint versagt zu haben, es werden neue Steuerungsverfahren gesucht. Dabei kann auf Erfahrungen in den angelsächsischen Ländern zurückgegriffen werden (vgl. Wissinger 2007, S. 106ff., Amos 2012, Klieme 2013). Die Bildungspolitik tritt gegenüber den Bildungswissenschaften als Auftraggeber auf, um Entscheidungen durch die Wissenschaft vorbereiten zu lassen und letztlich zu legitimieren. Helmke beschreibt die Gemengelage, wie sie Ende der 90er Jahre zu beobachten war:

„Erfahrungen mit den unzureichenden Steuerungsinstrumenten und paradoxen Steuerungsfolgen eines global ansetzenden Staatsinterventionismus im Sozial- und Bildungsbereich, die Auswirkungen einer unzureichenden Informationsbasis, ein aus der Expansion der Bildung resultierendes kontinuierlich hohes Angebot von Hochqualifizierten, ein anscheinend durch keine sachliche Grenze bestimmtes Wachstum von sozialen Einrichtungen und Berufen bei gleichzeitig kontinuierlich angespannten öffentlichen Kassen

---

21 Das Forschungsprogramm „Qualitätssicherung 1992-1996“ wurde an das Forschungszentrum Karlsruhe als Projektträger vergeben. Insgesamt 47 verschiedene Arbeitsgruppen aus wissenschaftlichen Instituten waren beteiligt. Die Fachgebiete Arbeits-, Sozial-, Ingenieur- und Rechtswissenschaften lieferten Ergebnisse zum Bereich Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in Unternehmen (Zollondz 2011: 25).



haben zu einer Art allgemeinem Weltbildwechsel im Denken über staatliche Sozial- und Bildungsleistungen geführt“ (Helmke et al. 2000: 8f.).

Die Bildungsforschung und Bildungswissenschaft folgt dem Bedarf, der von der Bildungspolitik formuliert wird (Parreira do Amaral 2012: 83) und nähert sich Methoden an, die auch im Qualitätsmanagement zu finden sind. Erst allmählich zeigt sich Ernüchterung in Bezug auf die Ergebnisse der Forschungen. Die vorhandenen Datenmengen werden kaum genutzt, um die Verbesserung der Qualität von Schule zu erzielen:

„Noch nie wurde in Deutschland so viel und mit so viel Geld im Bereich der empirischen Forschung gearbeitet. Die Menge der neuen Befunde und Erkenntnisse einerseits und ihre Rezeption und Nutzung durch die Politik, die Bildungsverwaltungen und Landesinstitute der Länder (oder durch Schulen selbst) andererseits stehen in einem krassen Missverhältnis zueinander. Systematische Aufarbeitung, Rezeption und Reflexion der Befunde finden weder auf der Systemebene oberhalb der Einzelschulen noch in den Schulen selbst in ausreichender Weise statt“,

stellt Kuhn Ende 2014 in seiner Untersuchung zur KMK-Strategie fest (Kuhn 2014: 421). Ein Strategie-Wandel in der Bildungspolitik zeichnet sich zurzeit (2015) noch nicht ab. Bisher folgt sowohl die Bildungspolitik als auch in der Regel die Bildungsforschung weiterhin einem Paradigmenwechsel, der auf Erfahrungen aus den 90er Jahre zurückgeht. Im Bereich der Bildungswissenschaften ist zunehmend ein Reflexionsprozess zu beobachten, der sich kritisch mit den Möglichkeiten und Grenzen einer empirischen Bildungsforschung auseinandersetzt (Bellmann 2016, i. Druck; Heinrich 2015b, i.Vorb.).

Der kurze Rekurs auf Entwicklungen in den Bildungswissenschaften zeigt, dass es vor der Jahrtausendwende bereits Wandlungsprozesse gegeben hat, die ein Umsteuern auf eine empirische Ausrichtung begünstigten. Das von Helmke beschriebene Umdenken korrespondierte mit Erwartungen der Bildungspolitik, die nach Handlungsalternativen suchte - trotz defizitärer Haushaltslage. Die Internationalität der Studien erzeugte einen weiteren Handlungsdruck, der zu Aktivitäten aufforderte, die wissenschaftlich abzusichern waren durch eine evidenzbasierte Forschung. Der beschriebene Prozess zeigt die Bildungswissen-

schaften als Akteur einer Entwicklung, deren Dynamik und Fundierung kaum selbstreflektierend wissenschaftlich untersucht wurde. Die Thematik wird erst zunehmend in Publikationen aufgegriffen (Kuhn 2014, Maritzen 2014, Bieber et al. 2014, Bromme et al. 2014).

Die Beobachtungen erklären nicht, auf welche Weise Verfahren des Qualitätsmanagements den beschriebenen Prozess beeinflusst haben. Aus diesem Grunde soll diesem Gedanken nachgegangen werden. Es stellt sich die Frage, auf welche Basis und welche Erkenntnisse sich die Bildungswissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland bezogen haben, als die „Empirische Wende“ eingeleitet wurde. Es bleibt auch weiterhin die Frage unbeantwortet, woher die Qualitätsmerkmale/Kriterien und/oder Indikatoren für die Referenz- oder Orientierungsrahmen kommen.

Implementation von Schulqualität  
Governanceanalyse des Orientierungsrahmens  
Schulqualität in Niedersachsen  
Kasper, B.  
2017, XVI, 303 S. 26 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-658-17310-4