



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

## Qualitätsmanagement im berufsbildenden Schulwesen

Eine kritische Analyse des Qualitätsbegriffs sowie des Verbesserungspotenzials von Schul- bzw. Unterrichtsqualität durch Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel von „Q-hum“ im Rahmen der „QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung“

Verfasserin

Claudia Leditzky

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Studienrichtung lt. Studienblatt:  
Betreuer:

A 297  
Pädagogik  
Mag. Dr. Alfred Hödl



## Abstract

Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Evaluation sind nicht nur Schlagworte, die in den letzten Jahren im Bildungswesen als viel versprechende Innovationen diskutiert und vorgestellt wurden. Hinter Kürzeln wie „QIBB“ oder „Q-hum“ verbergen sich eigens für den Bereich der berufsbildenden Schulen konzipierte Qualitätsinitiativen bzw. Qualitätsmanagementsysteme, die bereits flächendeckend in ganz Österreich zum Einsatz kommen und auf allen Ebenen der Schulhierarchie – vom Ministerium bis zur Einzelschule – dafür garantieren sollen, dass der „Bildungs- und Wirtschaftsstandort Österreich“ auch in Zukunft gesichert werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird der Bedeutung des Begriffs „Qualität“ nachgegangen und aufgezeigt, dass dieser keineswegs einheitlich, sondern – je nach Standort des Betrachtenden – sehr divergent aussehen kann. Eine besondere Stellung nimmt er in Qualitätsmanagementsystemen ein, da diese – ursprünglich aus der Wirtschaft übernommen – nun schulischen Zwecken zugeführt werden. Mit Hilfe einer „Kritischen Diskursanalyse“ konnte das Handbuch zum System „Q-hum“ für humanberufliche Schulen näher auf seine sprachlichen Besonderheiten hin untersucht und in verschiedenen Diskurssträngen verortet werden. Prinzipien der Gouvernamentalität werden dabei ebenso sichtbar wie die Tatsache, dass aus bildungstheoretischer Perspektive Evaluation ein Messinstrument mit geringem pädagogischem Potenzial darstellt.

Quality control, quality management and evaluation are more than mere buzz words that have infiltrated education as lauded concepts and discussion points in recent years. It is clear that behind abbreviated formulations such as “QIBB” or “Q-hum” lie all encompassing quality management concepts. These are theoretically designed as to be relevant across the educational sphere. They provide concepts that cut right through from ministerial level to the individual school place and are part of a process ensuring the future of a competitive, successful, forward thinking Austria. In this presented work the meaning of the term “quality” is analyzed and dissected. In essence it is considered whether the concept of “quality” is a uniform form of measure or rather more a diverse dynamic that is dependent on location and environment. A particular consideration is centred around the question whether business orientated concepts can be easily transferred into an educational system. With the help of a “Critical Discourse Analysis” (CDA) the “Q-hum” handbook and its language are analyzed and related to its value in the Vocational Education environment. In different discussion strategies it is questioned whether evaluation measures are effects of governmentality, a pedagogical instrument or indeed non transferable concepts born out of an economic ideal.



## Abkürzungsverzeichnis

BM:BWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und Kunst
BM:UKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BS	Berufsschule
EFQM	European Federation for Quality Management
EQF	European Qualifications Framework
GM	Gender Mainstreaming
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
HUM	Humanberufliche Schule
IFB	Individualfeedback
ISO	International Organization for Standardization
KDA	Kritische Diskursanalyse
KSP	Kindergarten- und Sozialpädagogik
LQPM	Landesqualitätsprojektmanager/innen
LUF	Land- und forstwirtschaftliche Schule
NPM	New Public Management
PDCA	Plan-Do-Check-Act-Zyklus
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
QS	Qualitätssicherung
QIBB	Qualitätsinitiative Berufsbildung
Q.I.S.	Qualität in Schulen
Q-hum	Qualitätsmanagementsystem für humanberufliche Schulen
SGA	Schulgemeinschaftsausschuss
SQPM	Schulqualitätsprojektmanager/innen
TQM	Total Quality Management



## Gender-Splitting-Präambel

Zur leichteren Lesbarkeit und Verkürzung der Inhalte wird im gesamten Beitrag die Gender-Splitting-Regelung mit Schrägstrich (/innen) verwendet, um damit weibliche und männliche Personen gleichermaßen zu bezeichnen.

Bei zusammengesetzten Wörtern wurde auf diese Einfügung zu Gunsten der Verständlichkeit verzichtet. Die Formulierung bezieht sich ebenfalls auf beide Geschlechter (z. B. Vorreiterrolle statt Vorreiter/innenrolle).

Dort wo entweder nur die weibliche oder nur die männliche Form zur Anwendung kommt, sind auch nur Vertreter/innen des jeweiligen Geschlechts gemeint, es sei denn, es handelt sich um ein wörtliches oder sinngemäßes Zitat.

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT</b>	<b>1</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>3</b>
<b>GENDER-SPLITTING-PRÄAMBEL</b>	<b>5</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>6</b>
<b>VORWORT</b>	<b>9</b>
<b>1 EINLEITUNG</b>	<b>11</b>
1.1 <b>AUSGANGSSITUATION</b>	<b>11</b>
1.2 <b>PROBLEMAUFRISS</b>	<b>12</b>
1.3 <b>ERKENNTNISLEITENDES INTERESSE</b>	<b>15</b>
1.3.1 ERKENNTNISLEITENDES INTERESSE DER WISSENSCHAFT	15
1.3.2 ERKENNTNISLEITENDES INTERESSE DER AUTORIN	17
1.4 <b>PÄDAGOGISCHE RELEVANZ</b>	<b>17</b>
1.4.1 ERZIEHUNG UND BILDUNG	18
1.4.2 LERNEN	20
1.5 <b>FORSCHUNGSFRAGEN, HYPOTHESEN UND METHODISCHE VORGANGSWEISE</b>	<b>22</b>
<b>2 QUALITÄTSMANAGEMENT IM SCHULWESEN</b>	<b>25</b>
2.1 <b>QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEME</b>	<b>26</b>
2.2 <b>SCHULENTWICKLUNG</b>	<b>29</b>
2.3 <b>SCHULPROGRAMM UND LEITBILD</b>	<b>31</b>
2.3.1 WAS IST EIN SCHULPROGRAMM?	31
2.3.2 WAS IST EIN LEITBILD?	34
2.4 <b>INPUT-, OUTPUTSTEUERUNG UND BENCHMARKING</b>	<b>36</b>
2.4.1 INPUTSTEUERUNG	36
2.4.2 OUTPUTSTEUERUNG	37
2.4.3 BENCHMARKING	38
2.5 <b>QUALITÄTSENTWICKLUNG UND QUALITÄTSSICHERUNG</b>	<b>39</b>
2.6 <b>EVALUATION</b>	<b>40</b>
2.6.1 EVALUATION AUS SICHT DER BILDUNGSPHILOSOPHIE	43
2.6.2 INTERNE EVALUATION UND INDIVIDUALFEEDBACK	46
2.6.3 EXTERNE EVALUATION	50
<b>3 ASPEKTE DES QUALITÄTSBEGRIFFS</b>	<b>53</b>
3.1 <b>QUALITÄT AUS SICHT DER BILDUNGSPHILOSOPHIE</b>	<b>53</b>
3.1.1 DAS VERHÄLTNISS VON QUALITÄT, ÖKONOMIE UND PÄDAGOGIK	54
3.1.2 WAS IST DAS GUTE IN DER SCHULE?	57
3.2 <b>DER QUALITÄTSBEGRIFF IN QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEMEN</b>	<b>62</b>
3.3 <b>QUALITÄT AUS SICHT DER BILDUNGSFORSCHUNG</b>	<b>64</b>

3.3.1	SCHULQUALITÄT	67
3.3.2	UNTERRICHTSQUALITÄT	70
<b>4</b>	<b>MACHTVERHÄLTNISSE UND KONFLIKTBEREICHE</b>	<b>75</b>
<b>4.1</b>	<b>AUTONOMIE</b>	<b>75</b>
4.1.1	ETYMOLOGIE	75
4.1.2	AUTONOMIE IN DER PÄDAGOGIK	75
<b>4.2</b>	<b>GESELLSCHAFT IM WANDEL</b>	<b>79</b>
<b>4.3</b>	<b>ÖKONOMISIERUNG DES BILDUNGSWESENS</b>	<b>80</b>
<b>4.4</b>	<b>GOUVERNEMENTALITÄT</b>	<b>85</b>
<b>4.5</b>	<b>BILDUNG VS. AUSBILDUNG?</b>	<b>87</b>
<b>4.6</b>	<b>MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN VON QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEMEN IM SCHULWESEN</b>	<b>90</b>
4.6.1	KONFLIKTE IN DER ANFANGSPHASE DER EINFÜHRUNG VON QM-SYSTEMEN	92
4.6.2	ERGEBNISSE UND AUSWIRKUNGEN DER EINFÜHRUNG VON QM-SYSTEMEN	93
4.6.3	KRITISCHE PUNKTE BEIM AUFBAU VON QM-SYSTEMEN	94
4.6.4	EMPFEHLUNGEN FÜR DIE UMSETZUNG VON QUALITÄTSENTWICKLUNG	95
<b>5</b>	<b>QIBB – QUALITÄTSINITIATIVE BERUFSBILDUNG</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>DIE SIEBEN GRUNDSÄTZE DER QIBB</b>	<b>98</b>
<b>5.2</b>	<b>RECHTSGRUNDLAGE</b>	<b>98</b>
<b>5.3</b>	<b>PROJEKTSTRUKTUR</b>	<b>99</b>
<b>5.4</b>	<b>QIBB UND BILDUNGSSTANDARDS</b>	<b>100</b>
<b>5.5</b>	<b>Q-HUM – QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEM FÜR HUMANBERUFLICHE SCHULEN IM RAHMEN DER QIBB</b>	<b>100</b>
<b>6</b>	<b>KRITISCHE DISKURSANALYSE</b>	<b>107</b>
<b>6.1</b>	<b>THEORETISCHE EINBETTUNG DER FORSCHUNGSMETHODE</b>	<b>107</b>
<b>6.2</b>	<b>BEGRÜNDUNG DER METHODENWAHL</b>	<b>108</b>
<b>6.3</b>	<b>METHODISCHE VORGANGSWEISE</b>	<b>109</b>
<b>6.4</b>	<b>DISKURSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG DES HANDBUCHS ZU Q-HUM</b>	<b>110</b>
6.4.1	AUSWAHL DES DISKURSFAGMENTES (GEWINNUNG DES DATENKORPUS)	110
6.4.2	ZUORDNUNG DES DISKURSFAGMENTES ZU EINEM DISKURSSSTRANG UND VERSCHRÄNKUNGEN MEHRERER DISKURSSSTRÄNGE	111
6.4.3	DISKURSIVE EREIGNISSE BZW. DISKURSIVER KONTEXT	112
6.4.4	DISKURSEBENEN (INSTITUTIONELLER RAHMEN)	113
6.4.5	FEINANALYSE DES DISKURSFAGMENTES	114
6.4.5.1	<i>TEXT-OBERFLÄCHE: BESCHREIBUNG DES DATENMATERIALS</i>	114
6.4.5.2	<i>SPRACHLICH-RHETORISCHE MITTEL</i>	133
6.4.5.3	<i>INHALTLICH-IDEOLOGISCHE AUSSAGEN</i>	144
<b>6.5</b>	<b>INTERPRETATION UND ERGEBNISPRÄSENTATION</b>	<b>146</b>
<b>7</b>	<b>KONFRONTATION DER ERGEBNISSE MIT DEM PROBLEMHINTERGRUND</b>	<b>149</b>
<b>8</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</b>	<b>153</b>
<b>9</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>159</b>

<b>10</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>165</b>
<b>11</b>	<b>ANHANG</b>	<b>167</b>
	<b>LEBENS LAUF</b>	<b>188</b>

## Vorwort

Die Idee zur Bearbeitung des vorliegenden Themas kam mir in Folge des Verfassens einer Seminararbeit innerhalb meines Studienschwerpunkts „Aus- und Weiterbildungsforschung“ mit dem Titel: „Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin in einem marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaftssystem.“ Bei den Recherchen zu dieser Arbeit stieß ich zum ersten Mal auf die Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen im Bildungsbereich, konkret auf das Modell der EFQM (European Federation for Quality Management) an der damaligen Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, jetzt Pädagogische Hochschule. Die Tatsache, dass im Rahmen dieses Programms Lehramtsstudierende als Kund/innen bezeichnet wurden und von generierten Wissensprodukten und Dienstleistungen die Rede war, erschien mir persönlich nicht nachvollziehbar und ich untersuchte daraufhin einige Argumente für und wider diese Entwicklung.

In der Zeit meiner Tätigkeit als Tutorin bei Dr. Alfred Hödl erfuhr ich, dass im Bereich der berufsbildenden Schulen – anders als im allgemeinbildenden Pflichtschulwesen, dem ich als Volksschullehrerin beruflich angehöre – Qualitätsmanagementsysteme bereits flächendeckend Einzug gehalten haben. Das bildete für mich die Ausgangslage für die Wahl dieses Themas, nicht auch zuletzt, weil es für den Bereich der Pflichtschulen Ähnliches zu erwarten gilt. Sich bereits im Vorfeld der Einführung solcher Systeme kritisch damit auseinanderzusetzen, erschien mir, sowohl vom persönlichen als auch vom Standpunkt der Wissenschaft her, eine spannende und wichtige Aufgabe zu sein.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Dr. Alfred Hödl für die wohlwollende Begleitung und seinen stets motivierenden Optimismus. Ein weiteres Dankeschön ergeht an Univ. Prof. Dr. Erich Ribolits sowie an Dr. Eveline Christof, die im Rahmen des Diplomand/innenseminars mein analytisches Denken geschult und ganz wesentlich zu meinem Verständnis von wissenschaftlichem Arbeiten beigetragen haben.



# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangssituation

Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind nicht nur Schlagworte, die seit einigen Jahren in Zusammenhang mit dem Bildungswesen immer wieder als Erfolg versprechende, innovative Maßnahmen genannt werden. Sie sind mittlerweile Realität geworden und finden ihre Umsetzung in eigens für den schulischen Bildungsbereich entwickelten Programmen.

Konkret hat das Bildungsministerium im Jahr 2004 (damals unter der Bezeichnung BM:BWK) die „Qualitätsinitiative Berufsbildung“, kurz „QIBB“, ins Leben gerufen und beginnend mit dem Schuljahr 2005/2006 arbeiten seither berufsbildende Schulen bundesweit mittels Zielvereinbarungen und anschließender Evaluation an der Umsetzung dieser Initiative.<sup>1</sup> Je nach Schulart (technische, kaufmännische, humanberufliche Schulen, Schulen für Kindergartenpädagogik, höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten und Berufsschulen) unterscheidet die Initiative spezifische untergeordnete Systeme, jenes für humanberufliche Schulen trägt den Titel „Q-hum“ (vgl. BM:BWK 2004, S. 2).

Anhand dieses Programms (Q-hum) sollen die Grundsätze und Leitlinien der Initiative QIBB aufgezeigt, sowie die Voraussetzungen, unter welchen mit Qualitätsmanagementsystemen an Schulen gearbeitet wird, einer genauen Analyse unterzogen werden. Dabei soll der Blick vor allem darauf gerichtet sein, welche Wirkmacht der Qualitätsdiskurs auf die beteiligten Personen ausübt, wodurch sich dieser Diskurs konstituiert und wie hoch das Potenzial solcher Qualitätssicherungsmaßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts bzw. der Schulqualität einzuschätzen ist.

Zuvor muss jedoch der Frage nachgegangen werden, von welchem Qualitätsbegriff im Rahmen dieser Managementsysteme ausgegangen wird und inwiefern sich diese – unübersehbar an ökonomischen Parametern orientierten –

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen im Internet unter der URL: [www.qibb.at](http://www.qibb.at)

Programme mit pädagogischen Theorien und Überlegungen zur Qualität von Schule vereinbaren lassen. Ein Exkurs auf die bildungsphilosophische Ebene erscheint dabei unerlässlich, will man mögliche Ursachen für die durchaus vorhandene Skepsis von Seiten der Pädagog/innen innerhalb der bereits gut dokumentierten Konfliktbereiche rund um die Implementierung von Managementsystemen im öffentlichen Bildungswesen aufspüren.

### 1.2 Problemaufriss

Dem Bildungssystem wird seit einigen Jahren ein Wandel konstatiert, der auf Veränderungen innerhalb der postmodernen Gesellschaften in Industriestaaten und auf die sich in raschem Tempo entwickelnden ökonomischen Gegebenheiten und Herausforderungen zurückzuführen ist. Eine Dezentralisierung der Steuerung schulischer Angelegenheiten von staatlicher Seite spielt dabei eine ebenso große Rolle wie die knapper werdenden Budgets der Staatshaushalte. Davon betroffen sind in erster Linie die Länder Europas, die als Mitgliedstaaten der Europäischen Union auch durch Vereinbarungen und Verpflichtungen innerhalb dieser Staatengemeinschaft auf neue Anforderungen stoßen und die zusätzlich mit dem weltweiten Phänomen der Globalisierung konfrontiert sind.

Ferdinand Eder et al. begründen die Notwendigkeit der Einführung von Qualitätsentwicklung (QE) und Qualitätssicherung (QS) im Schulwesen im Wesentlichen als Reaktion auf den sozialen Wandel und weisen drei große Trends aus, die sich in dieser Wende widerspiegeln: *Individualisierung* (als Herauslösung des Individuums aus traditionellen Strukturen), *Informationalisierung* (auf Grund der Entwicklung moderner Kommunikationstechniken) und die *Internationalisierung*, die als Teilbereiche Migration und berufliche Mobilität beinhaltet und zu deren Gebiet auch die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit eines Landes zu zählen ist (vgl. EDER et al. 2002, S. 14f). Die Neuerung in der veränderten Sichtweise auf die Bildungslandschaft und auf Aufgaben des staatlichen Bildungssystems ist der grundlegende Richtungswechsel von inputfokussierter Steuerung hin zu einer outputorientierten Betrachtung des „Bildungsgeschäfts“. Meinte die Inputsteuerung den verstärkten Einfluss des Staates auf die Qualität des

Bildungswesens mittels Lehrplänen, Ausbildungsbestimmungen oder der Optimierung von Ressourcenverfügbarkeit und Rahmenbedingungen, so sieht die Outputsteuerung eine Etablierung und Kontrolle von Regeln und Standards vor, wobei die Messung des eigentlichen Outputs, also der Leistungen des Systems auf direktem Weg nur schwer möglich ist. Gemessen und auf ihre Qualität überprüft werden sollen demnach Prozesse und Ergebnisse, die zuvor in ausgearbeiteten Zielvereinbarungen festgehalten werden (vgl. BODENHÖFER 2002, S. 949f).

Die seit den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts stattfindende Autonomisierung der Schulen wird von Seiten des zuständigen Ministeriums als wesentlicher Grund angeführt, warum dieser Richtungswechsel vollzogen werden müsse. Da öffentliche Einrichtungen Budgets zugewiesen bekommen, über die sie selbst verfügen (an Stelle zentraler Verwaltung und langwieriger Bewilligungsverfahren), ergibt sich der Bedarf der Rechenschaftslegung („accountability“) über den wirtschaftlichen und gezielten Einsatz dieser Gelder und über den damit verbundenen Erfolg, also dem Verhältnis von effizientem Mitteleinsatz und dem daraus resultierenden Ertrag (vgl. BM:BWK o.J., S. 4). Weiters wird angeführt, dass auf Grund einer erhöhten Bildungsnachfrage innerhalb der Gesellschaft und aus der Sorge um die Auswirkungen zunehmender Heterogenisierung der Schulen die Bedeutung von Qualitätsentwicklung und -sicherung steige. Deshalb müsse ein geeignetes Steuerungsinstrument geschaffen werden, um diese Entwicklung bestmöglich bewältigen zu können (vgl. ebd. S. 5).

Da dem staatlichen Bildungswesen die Funktion zukommt, für eine Angleichung von Bildungschancen aller Beteiligten zu sorgen (und daran hat sich noch nichts geändert), wird auch dieses Argument zur Legitimierung verbindlicher Maßnahmen zur Qualitätssicherung vorgebracht. Dieser wichtige gesellschaftliche Auftrag müsse umgesetzt und nachhaltig gesichert werden.<sup>2</sup> Nicht zuletzt tragen aber die Ergebnisse der großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) oder TIMSS (Third In-

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle soll auch auf die themenverwandte Diskussion zur Einführung nationaler Bildungsstandards verwiesen werden, da oben genanntes Argument auch in jenem Diskurs häufig zur Anwendung gebracht wird.

ternational Mathematics and Science Study) und das als verhältnismäßig schlecht eingestufte Abschneiden Österreichs bei diesen Leistungsmessungen viel dazu bei, einen Handlungsbedarf bezüglich einer Steigerung des Leistungsausputs zu konstatieren.

Bereits Mitte der 90er-Jahre wurden von Seiten des Ministeriums (BM:BWK), sowie von vereinzelt Schulen, Initiativen und Maßnahmen zum Thema „Qualität“ ausgearbeitet und auch umgesetzt. Allen voran hielten Qualitätsmanagementprogramme wie TQM (Total Quality Management), das EFQM-Modell for Excellence (European Foundation for Quality Management) oder das Zertifizierungsmodell ISO 9000 (und folgende), die ursprünglich für die Sicherung der Effizienz von Geschäftsprozessen in Wirtschaftsbetrieben und die Qualität von Produkten und Dienstleistungen entwickelt worden waren, Einzug ins Bildungswesen. Nachdem zum damaligen Zeitpunkt berufsbildende Schulen freiwillig Pilotprojekte mittels oben genannter Systeme starteten, erfolgte im Anschluss daran eine Untersuchung der gemachten Erfahrungen. Ergebnisse dieses Fallstudienprojekts werden in diese Arbeit einfließen. (Vgl. dazu ALTRICHTER/POSCH 1999 in Kapitel 4.6)

Als eine der ersten konkreten, umfassenden Initiativen wurde – aufbauend auf die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Bereich der Berufsbildung – das offene System „Q.I.S. – Qualität in Schulen“<sup>3</sup> gestartet, ein Rahmenmodell, das dem gesamten (allgemeinbildenden und berufsbildenden) Schulwesen zuzuordnen ist und als frei verfügbares Angebotspaket über das Internet von Schulen, oder auch im Schulwesen tätigen Einzelpersonen, genutzt werden kann (vgl. HORSCHINEGG 1999, S. 7). In Anlehnung daran entwickelte schließlich die Sektion II des Bildungsministeriums unter der Leitung von Werner Timischl die „Qualitätsinitiative Berufsbildung – QIBB“, die seit dem Schuljahr 2007/08 als verbindliche Vereinbarung für alle berufsbildenden Schulen gilt. Da die geistige Nähe zur Privatwirtschaft in diesem Bereich des Schulwesens noch offensichtlicher und auch in der Praxis durch die starke Kooperation mit Betrieben noch deutlicher zu Tage tritt, verwundert es nicht allzu sehr, wenn die Verantwortlichen dieser

---

<sup>3</sup> Nähere Informationen im Internet unter der URL: <http://www.qis.at>

Sektion mit einem obligatorischen Vereinbarungsprogramm eine Vorreiterrolle einnehmen. In der Beschreibung zum Qualitätsmanagementsystem Q-hum für humanberufliche Schulen heißt es: „Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Überzeugung, dass in der Berufsbildung kein Weg an einer systematischen Qualitätsentwicklung vorbei führt. (...) Als zentrales Ziel wird die kontinuierliche Verbesserung der Bildungs- bzw. Unterrichtsarbeit angesehen. Das Qualitätssystem ist prozess- und outputorientiert – das heißt, dass ausgehend von einer Zielbeschreibung Maßnahmen gesetzt werden, um diese Ziele zu erreichen. In einem weiteren Schritt wird überprüft, ob die Maßnahmen auch zum gewünschten Erfolg geführt haben (siehe Regelkreis). Was so einfach klingt, entwickelt sich bei konsequenter Durchführung zu einem hoch komplexen Qualitätsmanagementsystem, bei dem es immer auch darum gehen wird, den Blick für das Wesentliche nicht zu verlieren.“ (BM:BWK 2004, S. 3)

Wer genau dafür sorgen wird, beim Wesentlichen zu bleiben, und wie das bewerkstelligt werden kann, vielmehr aber, was denn das Wesentliche genau ausmacht, gilt es unter anderem in dieser Arbeit zu hinterfragen.

### **1.3 Erkenntnisleitendes Interesse**

#### **1.3.1 Erkenntnisleitendes Interesse der Wissenschaft**

Alfred Schirlbauer konstatiert der Pädagogik (als Wissenschaft) in seinem Beitrag zum Begriff der Autonomie im „Pädagogischen Glossar der Gegenwart“ eine gewisse Reduktion in ihrem Selbstverständnis auf eine psychologische Lernwissenschaft einerseits und eine empirisch-vergleichende Bildungsforschung andererseits (vgl. SCHIRLBAUER 2006, S. 21). Betrachtet man diese Entwicklung vor dem Hintergrund des viel diskutierten Konstitutionsproblems der Pädagogik auf Grund ihrer Genese (Entwicklung aus Philosophie und Theologie) sowie des Naheverhältnisses zu Psychologie, Soziologie oder Ethik (vgl. dazu FINK 1953:1961, S. 57), wirft sich die Frage auf, ob nun zu Beginn des neuen Jahrtausends ein neuerlicher Versuch unternommen wird, die Wissenschaftlichkeit der Disziplin in Form einer Annäherung an eine weitere Disziplin, nämlich an die Wirtschaftswissenschaft, zu legitimieren. Eine technokratische

Tendenz zum Vermessen, Testen, Berechnen und Vergleichen ist, ganz in der Tradition des positivistischen Paradigmas (vgl. dazu auch GUBA/LINCOLN 1994, S. 193-196), jedenfalls unübersehbar auf allen Ebenen des Bildungswesens sowie in vielen Subdisziplinen der Bildungswissenschaft international im Trend, in vielen Ländern Europas schon seit Langem sogar wesentlich stärker ausgeprägt als im deutschsprachigen Raum. Die öffentliche Bekanntgabe von einzel-schulischen Daten hinsichtlich erbrachter Leistungen bei nationalen Tests, wie z. B. im Vereinigten Königreich durch OFSTED (Office for Standards in Education) praktiziert, ist wohl eine sehr offensichtliche und nicht minder umstrittene Ausformung eines solchen Anspruchs (vgl. GRUBER 2004, S. 675).

Diese Annäherung an die Wirtschaftswissenschaft, einhergehend mit einer fast selbstverständlich anmutenden Übernahme des ökonomischen konnotierten Sprachgebrauchs, der besonders stark im Bereich des Qualitätsmanagements im Bildungswesen zum Ausdruck kommt, soll aus pädagogischer Sicht in den Blick genommen werden. Unter pädagogischer Sicht ist in diesem Fall eine bestimmte kritische Perspektive gemeint, wie es Ulrich Bröckling in seinem Vorwort zum „Pädagogischen Glossar der Gegenwart“ in Anlehnung an Michel Foucault sehr treffend ausdrückt: „ ... eine bestimmte Perspektive – die des Regierens, Regiertwerdens und Sich-selbst-Regierens –, um elementare Mechanismen zeitgenössischer Vergesellschaftung kenntlich zu machen.“ (BRÖCKLING 2006, S. 8) Dieser Blick soll die Möglichkeit eröffnen, die wissenschaftliche Pädagogik – ausgehend von ihrem Kerngeschäft, der Erziehung und Bildung des Menschen und den dahinter liegenden Theorien – mit dem Gegenstand dieser Arbeit, nämlich dem Qualitätsmanagement an Schulen, zu konfrontieren und dabei herauszuarbeiten, welche Position aus bildungstheoretischer Sicht dazu eingenommen werden kann, ohne sich in den Weiten dieser so wortgewaltigen Steuerungssysteme neoliberaler Provenienz zu verlieren. Für die Bildungswissenschaft muss es von Interesse sein, Annäherungen an andere Disziplinen aufzuspüren, sowie klare Grenzen zu diesen kenntlich zu machen.

### 1.3.2 Erkenntnisleitendes Interesse der Autorin

Die Verfasserin hat als Pädagogin im doppelten Sinn – in ihrer Funktion als Diplomandin der Studienrichtung Pädagogik einerseits, sowie als Lehrerin im Grundschulbereich andererseits – auch ein doppeltes Interesse, das Thema zu bearbeiten. Zum einen wurde sie im Laufe ihres Studiums vor allem im Schwerpunkt „Aus- und Weiterbildungsforschung“ mit einer sehr kritischen Sichtweise auf die Entwicklungen in der Berufspädagogik bzw. Erwachsenenbildung konfrontiert und konnte somit ihren Blick für die Veränderungen im Bildungsbereich in Richtung einer an marktwirtschaftlichen Maximen orientierten, ökonomisch konnotierten Ausrichtung schärfen. Zum anderen ist sie durch ihren persönlichen beruflichen Hintergrund – als Vertreterin des allgemeinbildenden Schulwesens – geprägt von einer nicht vorrangig an Qualifikationserwerb orientierten Sichtweise von Pädagogik und hat auf Grund langjähriger Auseinandersetzung mit den Themen Schul- bzw. Unterrichtsqualität Einsichten darüber gewonnen, die es nun wissenschaftlich zu untermauern oder zu widerlegen gilt.

Da die Einführung von Qualitätsmanagement in allgemeinbildenden Pflichtschulen nur mehr eine Frage der Zeit darstellt, kann eine genaue Untersuchung dieses Themas wichtige Erkenntnisse für die Lehrer/innen dieser Schulsparten einerseits und für die wissenschaftliche Pädagogik andererseits bieten. Hinzu kommt die persönliche Neugierde der Autorin, Nachforschungen darüber anzustellen, welche Wirkmacht Diskursfragmente auf den jeweiligen Diskursstrang ausüben und – generell gesprochen – wodurch Diskurse konstituiert und organisiert werden.

## 1.4 Pädagogische Relevanz

Da von Seiten der Schulaufsichtsbehörde der Anspruch besteht, die Qualität an Schulen mittels Managementsystemen auf mehreren Ebenen (Unterrichtsebene, Schulebene, regionale und nationale Ebene) weiterzuentwickeln und zu sichern (vgl. BM:BWK o.J., S. 8ff), muss aus pädagogischer Perspektive hinterfragt werden, ob bzw. wie die Umsetzung solcher Strategien dazu beitragen kann,

die besten institutionellen Voraussetzungen zu schaffen, um dem Individuum, also dem/der einzelnen Schüler/in, den Bildungserwerb zu ermöglichen, oder ob andere Intentionen damit verfolgt werden.

### 1.4.1 Erziehung und Bildung

Erziehung und Bildung, als die beiden Kernbereiche der Pädagogik, sollen dabei die Grundlage bilden, an welchem die Bedeutung und Wirksamkeit von Qualitätsmanagementsystemen untersucht und analysiert wird. Es gilt, die veranschaulichten Theorien zum Erziehungs- bzw. Bildungsbegriff mit den Konzepten der QM-Systeme und diesen Systemen inhärenten Texten zu konfrontieren. Hierzu ist es notwendig, den – sehr vielschichtigen – Bildungsbegriff als solchen unter die Lupe zu nehmen und wissenschaftstheoretisch zu explizieren, wenngleich eine genaue Definition desselbigen nicht möglich ist, da die inhaltliche Auslegung von Bildung – immer von einem bestimmten Menschenbild ausgehend – auch vor der jeweils historischen Situiertheit des Subjekts betrachtet werden muss. Was Bildung ist, bzw. wie und als was sie aufgefasst wird, unterliegt einem diskursiven Prozess, der nicht vorweg bestimmbar ist (vgl. SESINK 2006, S. 20).

Fasst man den Bildungsbegriff als jenen, der als Reaktion auf den Erziehungsbegriff der Aufklärung entstanden ist, dann versteht sich dieser Prozess, um mit den Worten Wilhelm von Humboldts zu sprechen, als „... die höchste und proportionirlichste Bildung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen“. (HUMBOLDT von 1792/1980, S. 64 zit. n. KOLLER 2004, S. 75)

Dieser Auffassung von Bildung ist demnach ein Prozess immanent, in welchem der Mensch selbst der Ausgangspunkt jeden Bemühens ist, diesen Zustand der Entfaltung seiner Kräfte zu erreichen. Das impliziert, dass es keiner äußeren Anforderungen, sei es durch Politik, Religion oder Wirtschaft bedarf, diese Entwicklung voran zu treiben. Absichten jeglicher Art wären demnach nur auf etwas Einzelnes gerichtet, es gälte jedoch die Kräfte der Natur des Menschen zu stärken und zu erhöhen (vgl. ebd. S. 76).

Auch wenn Alfred Schirlbauer in seinem Artikel ‚Humboldt incorporated‘ Humboldt einen „toten Hund“ nennt (SCHIRLBAUER 2005a, S. 227) und dessen Bildungsidee der Selbstzweckhaftigkeit und Proportionierlichkeit nicht mehr an Schulen oder Universitäten, sondern vielmehr im Fitnesscenter (wieder) zu entdecken vermag (vgl. ebd., S. 30), darf dennoch davon ausgegangen werden, dass die Vorstellung von Bildung als einem nicht zweckgebundenen Entfaltungsprozess über einen langen Zeitraum seine Gültigkeit besaß und die Vorstellung von einem in dieser Weise gebildeten Menschen auch heute noch gewissermaßen ein Idealbild darstellt. Nichts desto trotz wird dieses Bildungsideal vielfach als überholt und nicht mehr zeitgemäß eingestuft.

Die Autorin vertritt die These, dass Idealbilder als solche einen Zustand anzeigen, der eine Richtung vorgibt, die es einzuschlagen gilt, möchte man sich an diesem Ideal orientieren. Der Idealzustand selbst muss und kann hingegen nicht erreicht werden (was in der Natur des Menschen liegt), eine Annäherung daran aber mehr oder weniger groß ausfallen.

Im Unterschied zu Wilhelm von Humboldt kann Heinz-Joachim Heydorn das Prädikat „unzeitgemäß“ nicht so leicht angelastet werden, da er seine Ausführungen zum Thema Erziehung und Bildung erst vor knapp 40 Jahren publizierte. Der Begriff der Erziehung verweist bei Heydorn auf einen Zusammenhang zur Bildung, der sich aber gleichermaßen über einen wesentlichen Unterschied darlegt: „Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang. (...) Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht erlassen werden. Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden.“ (HEYDORN 1970:1995, S. 4) Der Bildungsbegriff hingegen wird von Heydorn folgendermaßen umrissen: „Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen; sie bleibt zunächst unvermittelt. (...) Bildung dagegen begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten, die das

Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen. Bildung ist eine neue, geistige Geburt, ...“ (ebd., S. 4f)

Unter Erziehung versteht Heydorn also einen unvermeidlichen Teil eines Prozesses der Menschwerdung, der dem Erzogenen Unterwerfung, Einfügung und Erleiden aufzwingt und nur dadurch legitimiert ist, dass er als notwendige Bedingung von Bildung, als notwendige Askese erkannt wird (vgl. auch FREY 1970, S. 158). Bildung nach Heydorn ist hingegen ein gelungener Prozess der Emanzipation, der Befreiung, der sich erst im Stadium des Bewusstseins vollziehen kann, ohne welches kein Aufklärungsprozess möglich ist. Bildung leuchtet den Weg aus, führt ins Helle und ist untrennbar mit den Begriffen der Freiheit und der Rationalität des Menschen verbunden (vgl. auch PONGRATZ 1995, S. 19).

### 1.4.2 Lernen

Ein weiterer wichtiger Fachausdruck muss an dieser Stelle ergänzt werden, da er den Bildungsbegriff vielerorts zu ersetzen droht, oder zumindest häufig synonym für diesen verwendet wird, nämlich der Begriff des Lernens. Da dieser Terminus technicus nicht genuin pädagogisch, sondern seiner Herkunft nach in der Psychologie verankert ist, kommt ihm von vornherein eine gewisse Sonderstellung zu. Auffallend ist die starke Betonung in Wortbedeutungen wie „Lebenslanges“ oder „Lebensbegleitendes Lernen“, das beispielsweise in den offiziellen Papieren der Europäischen Union zum umfassenden Prinzip erhoben wird. Eine der Grundbotschaften im Memorandum über Lebenslanges Lernen lautet: „Gewährleistung eines umfassenden und ständigen Zugangs zum Lernen, damit Qualifikationen erworben und aktualisiert werden können, die für eine nachhaltige Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlich sind, ...“ (KOMMISSION DER EG 2000, S. 4) Ein Zusammenhang zwischen dem Prozess des Lernens und dem Erwerb von Qualifikationen wird hier sehr augenscheinlich. Weiters werden drei grundlegende Kategorien „zweckmäßiger Lerntätigkeit“ unterschieden, nämlich *formales*, *nicht-formales* und *informelles* Lernen (vgl. ebd. S. 4). Die Zweckmäßigkeit des so gefassten Lernbegriffs steht hierbei deutlich im Vordergrund und dieser unterscheidet sich somit explizit vom oben

skizzierten Begriff der Bildung bei Humboldt, sofern mit der angeführten Zweckmäßigkeit nicht der bereits angesprochene Selbstzweck, sondern Zweck im Sinne von Tauschwert als Bestandteil einer bestimmten Verwertungslogik auf dem Arbeitsmarkt, anders ausgedrückt „employability“, gemeint ist (vgl. dazu RIBOLITS 2004, S. 124-126). Jedoch auch im Schulbereich ist das Lernen längst zum Ausdruck pädagogischer Belange schlechthin geworden, man denke nur an die magische Zauberformel des „Lernen Lernens“, und dem auf diese Weise missverständlich ausgedrückten Unterfangen, sich Lernstrategien für den Wissenserwerb anzueignen.

Die Verfasserin vertritt in Anlehnung an obige Ausführungen eine Auffassung von Bildung, in welcher das Moment des Selbstzwecks im Humboldtschen Sinn, also des inneren Antriebs des Menschen, seine Kräfte bestmöglich zu entfalten, einen wesentlichen Bestandteil darstellt – in Form einer stetig weiter-schreitenden Annäherung an dieses viel zitierte Bildungsideal. Inwieweit die Selbstzweckhaftigkeit tatsächlich in absoluter Form verstanden werden kann, oder ob nicht immer eine, wenn auch intrinsische, Zweckgerichtetheit einen Antrieb für das menschliche Bildungsstreben darstellt, mag zu diskutieren sein. Das Bedürfnis, sich mittels der Fähigkeit des Lernens Wissen anzueignen, dieses zu reflektieren, dadurch größere Zusammenhänge erkennen zu können und auf Grund dieser Erkenntnisse bewusst(er) zu handeln, stellt für die Verfasserin eine wesentliche Basis für die Ausrichtung des Bildungsbegriffs dar. Weiters betrachtet sie das Moment der Emanzipation, des sich Befreiens aus Zwängen und aus Mechanismen der Unterwerfung in einem Zustand des Bewusstseins, als einen weiteren bedeutenden Aspekt, den es zu erfüllen gilt, wenn von Bildung die Rede sein soll. Denn nur mit diesem Bewusstsein kann die nötige Reflexion über Lebensbedingungen stattfinden, die eine aktive Gestaltung des persönlichen Lebensumfeldes möglich macht. Eine mündige Teilhabe am öffentlichen und politischen Geschehen kann dadurch erreicht werden. Dass Lernen und die Aneignung von Wissen Bestandteile eines solchen Prozesses sind, steht für die Autorin in keinem Widerspruch. Sie stellen eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserwerb nach oben genannten Kriterien

dar, dieser kann jedoch keinesfalls darauf reduziert werden, und zwar weder im Bereich der schulischen, noch im Bereich der beruflichen Bildung.

Ob sich die Motive für den Einsatz von QM-Systemen eher im Bereich der intendierten Erziehung, der Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen, zum Zwecke des Lernens oder gar außerhalb dieser Kategorien verorten lassen, ist ebenfalls Gegenstand dieser Arbeit.

### ***1.5 Forschungsfragen, Hypothesen und methodische Vorgehensweise***

Die erste, dieser Untersuchung zu Grunde liegende, leitende Forschungsfrage lautet:

#### ***Welcher Begriff von Qualität verbirgt sich hinter Qualitätsmanagementsystemen an Schulen?***

Es gilt zunächst die bildungsphilosophischen und -theoretischen Hintergründe zum Thema Qualität, insbesondere in Hinblick auf Schulen und Unterricht, sowie zum gesamten Themenbereich der Qualitätsentwicklung und Evaluation mittels eingehender Literaturrecherche zu beleuchten. Daraus lassen sich einige Unterfragen ableiten:

- *Wie kann der Begriff der Qualität gefasst werden?*
- *Wie beurteilen Bildungswissenschaftler/innen Evaluation (als Bestandteil der Qualitätssicherung) aus bildungsphilosophischer Perspektive?*
- *Was bedeuten Schul- bzw. Unterrichtsqualität aus der Sicht der Bildungsforschung?*

Weiters soll ein Blick auf das Phänomen der Ökonomisierung des Bildungswesens und den daraus resultierenden Konsequenzen geworfen werden. Auch die

philosophische Verortung der Entwicklung von einer Disziplinar- zu einer Kontrollgesellschaft, wie Gilles Deleuze (aufbauend auf Michel Foucault) den gesellschaftlichen und politischen Wandel darstellt, soll in seiner Relevanz für die Anwendung von QM-Systemen im Bildungsbereich geprüft werden (vgl. DELEUZE 1990, online).

- *Welche Auswirkungen hat die Ökonomisierung des Bildungswesens auf Schulen und auf die in ihnen pädagogisch tätigen Personen?*
- *Inwieweit spielt staatliche Kontrolle bei der Implementierung von QM-Systemen an Schulen eine Rolle?*

Folgende Hypothesen können daher aus der ersten Forschungsfrage und den Subfragen abgeleitet werden:

- Der Begriff der Qualität im Schulwesen ist keineswegs eindeutig, sondern sieht – je nach Standpunkt des Betrachtenden – sehr divergent aus.
- Evaluation (als Bestandteil der Qualitätssicherung) ist aus bildungsphilosophischer Sicht keine geeignete Maßnahme, die Qualität von Bildungsprozessen zu verbessern.
- Evaluation an Schulen ist ein Instrument der politischen Lenkung und Kontrolle.

Die zweite, leitende Forschungsfrage lautet:

***Inwiefern kann „Q-hum“ zur Schulentwicklung beitragen und wie ist das Verbesserungspotenzial der Unterrichtsarbeit durch die Umsetzung dieses Qualitätsmanagementsystems einzuschätzen?***

Ausgehend von den offiziellen Papieren des Qualitätsmanagementsystems Q-hum sollen Sprachgebrauch, Semantik, Diskursverortung und weitere Merk-

male der Texte einer Analyse unterzogen und zu den vorhergehenden Kapiteln in Bezug gesetzt werden. Methodisch wird dabei die „Kritische Diskursanalyse“ (KDA) in Anlehnung an Siegfried Jäger zur Anwendung gebracht. Eine detaillierte Begründung zur Methode folgt in Kapitel 6.

Subfragen, die sich aus der zweiten Forschungsfrage ableiten lassen sind:

- *Welche Hintergründe hat die Anwendung eines ökonomischen Sprachgebrauchs in diesem Text?*
- *Welche Geisteshaltung kann daran exemplifiziert werden?*
- *In welchen Diskurssträngen ist der Text verortet und wie spielen diese ineinander?*
- *Welche Rolle spielt der ökonomische Diskurs in der Qualitätsdebatte?*

Die Hypothesen zu diesem zweiten Fragenkomplex lauten:

- Die Ökonomisierung des Bildungswesens geht mit einer Veränderung im Sprachgebrauch einher, welche eine Entfremdung vom pädagogischen Duktus zur Folge hat.
- Die Konfrontation mit einer, ihrer Disziplin fremden Sprache beeinträchtigt das Selbstverständnis professionell pädagogisch tätiger Menschen.
- Der Begriff von Schulqualität in den Texten zu Q-hum ist einseitig und das Produkt einer Verortung in verschiedenen, wirkmächtigen Diskurssträngen.

## 2 Qualitätsmanagement im Schulwesen

In diesem Kapitel soll die grundlegende Terminologie, die untrennbar mit dem Begriff Qualitätsmanagement verknüpft ist, näher erläutert und aus der Sicht der einschlägigen Literatur dargestellt werden. Dadurch können wichtige Aspekte von Qualitätsmanagement zu einander in Bezug gesetzt, respektive von einander abgegrenzt werden. Die Verfasserin zieht in erster Linie österreichische Autor/innen dazu heran, da eine Vielfalt nationaler Publikationen zu diesem Thema vorliegt, die sich inhaltlich zwar nicht wesentlich von der Literatur aus dem übrigen deutschen Sprachraum unterscheidet, den Fokus jedoch mitunter auf Besonderheiten der österreichischen Schullandschaft legt. Zusätzlich werden an jenen Stellen Autor/innen aus Deutschland und der Schweiz miteinbezogen, wo es das jeweilige Unterthema erforderlich macht, da diese Themenbereiche in deren Publikationen ausführlicher oder anschaulicher herausgearbeitet wurden.

Qualitätsmanagement in Schulen ist ein relativ junges Kapitel österreichischer Schulgeschichte und zeigt eine Trendwende an, die in der Fachliteratur vielfach mit dem Begriff „New Public Management“ (NPM) oder auch „Change Management“ titulierte wird. Es handelt sich dabei um eine Veränderung von Steuerungsmodi, welche sich an Modellen der Marktwirtschaft orientieren und Schulverwaltung zunehmend unter managerialen Aspekten betrachten lassen (vgl. FRAUNDORFER 2007, S. 74f). An Stelle eines starren Verwaltungsapparates tritt ein auf „Kundenorientierung“ ausgerichtetes „Dienstleistungsunternehmen“, das sich ebenso jener aus der Ökonomie entlehnten Managementstrukturen bedienen soll, wie das im Bereich der Einzelschule in Zukunft der Fall sein wird. Managementtätigkeiten werden in diesem Zusammenhang einerseits auf Personalführungsaufgaben bezogen, andererseits auf neue Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich der Ressourcen- und Personalverwendung (vgl. ebd. S. 79). Im Zuge dieses Veränderungsprozesses kommt es zu neuen pädagogischen und führungstechnischen Herausforderungen für die im Schulbetrieb arbeitenden Personen – Lehrer/innen wie Direktor/innen sind davon gleichermaßen betroffen.

Letztere können seit dem Jahr 2004 die so genannte „Leadership Academy“<sup>4</sup> absolvieren, ein Institutionen übergreifendes Qualifizierungsprojekt des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (ehemals BM:BWK), das Führungskräfte aus Schulen und Schulverwaltung mittels Professionalisierungsmaßnahmen auf die neuen Managementaufgaben vorbereiten soll (vgl. ebd. S. 52).

Ein weiterer Aspekt von Change Management besteht darin, Qualitätsmanagementsysteme mit Zertifizierungsfunktion aus dem Bereich der Wirtschaft ins Schulwesen zu übernehmen. Dadurch kommt es zu einer Wettbewerbssituation auf einem „Quasi-Bildungsmarkt“ (vgl. dazu RADTKE 2003), auf welchem die Schulen in erster Linie versuchen, leistungsstarke bzw. – in Zeiten von Geburtenrückgängen – eine ausreichende Anzahl an Schüler/innen für sich zu gewinnen (vgl. FRAUNDORFER 2007, S. 41).

Qualitätsmanagementsysteme haben bisher vor allem auf dem berufsbildenden Sektor des österreichischen Schulwesens zu reüssieren versucht, ein Einblick in die Ergebnisse diverser Pilotprojekte erfolgt im Kapitel „Möglichkeiten und Grenzen von Qualitätsmanagementsystemen im Schulwesen“. Zunächst sollen jedoch Herkunft und Beschaffenheit dieser Konzepte genauer betrachtet werden.

### **2.1 Qualitätsmanagementsysteme**

An dieser Stelle muss unmissverständlich deutlich gemacht werden: Qualitätsmanagement ist eine Erfindung der Ökonomie. Philipp Gonon et al. verweisen auf den Ursprung einer neuen Qualitätsdiskussion und verorten die damit einhergehende Forcierung einer neuen Wirtschaftsphilosophie zur Sicherung von Qualität in Japan (vgl. GONON et al. 1998, S. 7). Wie bereits im Einleitungskapitel kurz skizziert, haben sich als Folge dieser Diskussion verschiedene Qualitätsmanagementsysteme entwickelt, beispielsweise TQM, EFQM, 2Q oder ISO 9000 (und Folgemodelle).

---

<sup>4</sup> Nähere Informationen im Internet unter der URL: <http://www.leadershipacademy.at/>

ISO 9000 ff. (International Organization for Standardization) wurde ursprünglich für Produktionsbetriebe entwickelt und später für die Anwendung auf Dienstleistungsbetriebe erweitert. Das Ziel dieses Systems besteht darin, zunächst Qualitätsstandards festzulegen, an denen die Institution anschließend zu messen ist. Das Vorgehen erfolgt in drei Phasen, nämlich der Vorbereitungsphase mit Selbstevaluation, der Dokumentationsphase mit der Erstellung eines Qualitäts-handbuchs und schließlich der Validierungsphase, die den Vorgang der Erstzertifizierung durch die Zertifizierungsgesellschaft beinhaltet. Jährliche Kontrollen sollen den kontinuierlichen Entwicklungsprozess und die notwendige schriftliche Dokumentation eines solchen sicherstellen (vgl. ebd. S. 18-25).

EFQM (European Foundation for Quality Management) ist ein System, das den Ist-Zustand einer Institution ganzheitlich zu erfassen und zu optimieren versucht. Es ist eine abgewandelte Form von TQM (Total Quality Management), welches selbst eher eine Vision darstellt, als ein in der Praxis realisierbares Konzept. EFQM besteht aus neun Elementen, die wiederum in Unterkriterien untergliedert sind und auf das jeweilige Unternehmen hin interpretiert werden müssen. Diese neun Faktoren stellen die wichtigsten Einflussgrößen dar, die ein erfolgreiches Unternehmen ausmachen. Diese Faktoren sind: Führung, Mitarbeiterorientierung, Politik und Strategie, Ressourcen, Prozesse, Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, Gesellschaftliche Verantwortung (Image) und Geschäftsergebnisse (vgl. ebd. S. 27-36).

Eine Sonderstellung nimmt das System 2Q (Qualität und Qualifizierung) ein, das eigens für die Lehrerqualifikation entwickelt wurde. Es hat allerdings nicht die systematische Evaluation von Schulen zum Ziel, sondern soll auf der Basis von regelmäßigen Mitarbeitergesprächen die Verbesserung von Unterrichtsqualität mittels Zielvereinbarungen garantieren. Dafür liegen Planungsinstrumente und ein Leitfaden für die Durchführung der Q-Gespräche mit den Mitarbeiter/innen vor. Auch diese Methode kann mittels Zertifizierung abgeschlossen werden, welche durch den Anbieter des Systems (die Frey-Akademie) vorgenommen wird (vgl. ebd. S. 55-63).

Laut Gonon und seinem Autorenteam sind diese und einige andere (hier nicht genannten) Modelle auf Schulen durchaus übertragbar, wenngleich z. B. ein Modell wie EFQM nicht ohne Expert/innen, also Hilfe von außen, umgesetzt werden könne, weil es sehr hohe Komplexität aufweist (vgl. ebd.). Werden diese Systeme jedoch in ihrer ursprünglichen Form für den Schulbereich übernommen, so muss es nicht verwundern, wenn Schulleitung und Lehrkräfte mit Begriffen wie „Kundenorientierung“ oder „Geschäftsprozessen“ konfrontiert sind, ohne die spezifischen Voraussetzungen dafür zu erfüllen, nämlich ein marktwirtschaftlich orientierter Betrieb zu sein, der Produkte oder Dienstleistungen zu verkaufen hat. Selbst der Terminus „Mitarbeitergespräch“ in jenem, eigens für den Schulbereich entwickelten Modell 2Q, lässt die geistige Herkunft des Verfahrens unschwer errahnen und kann keinesfalls einem genuin pädagogischen Verständnis von Schulentwicklung zugeordnet werden, da es sich bei einem Lehrkörper im strengen Sinn nicht um Mitarbeiter/innen handelt, sofern man diese einem (betriebswirtschaftlich geführten) Unternehmen zurechnet. Definitionen in der Literatur zum Mitarbeiterbegriff sind allerdings widersprüchlich und geben darüber nicht unbedingt Aufschluss, deshalb soll hier nur als Anregung auf die gängige Bezeichnung der ‚Kollegin‘ oder des ‚Kollegen‘ hingewiesen werden, die im Schulbereich (trotz der verschiedenen Hierarchiestufenzugehörigkeit von Direktor/innen und Lehrer/innen) bisher üblicherweise zur Anwendung kam und auch noch kommt.

Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, unterschiedliche QM-Systeme genau zu beschreiben, miteinander zu vergleichen und auf ihre Tauglichkeit für den Bildungsbereich zu untersuchen.<sup>5</sup> In dieser Untersuchung soll der Status quo der österreichischen Debatte um QM-Systeme im Bildungswesen aufgegriffen, die Beschaffenheit von Qualitätsentwicklungs- und Sicherungsmaßnahmen beleuchtet und im Konkreten das QM-System „Q-hum“ kritisch analysiert werden. Das erfordert zunächst eine Beschreibung der wesentlichen Kriterien, die Qualitätsmanagement ausmachen und einen Verweis auf jene oben genannten Systeme, die als Modelle für die Entwicklung der schulsystemeigenen Konzepte gelten. Eine sehr detaillierte Auseinandersetzung, sowie eine genaue Beschrei-

---

<sup>5</sup> Diese Aufgabe deckt das Buch von GONON et al. (1998) sehr anschaulich ab und kann zu diesem Zweck herangezogen werden.

bung des Systems Q-hum, das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur entwickelt wurde, folgen in Kapitel 5 und 6, wobei Kapitel 6 eine Kritische Diskursanalyse auf Grundlage des Handbuchs zu diesem System enthält. Das System Q-hum wird deshalb exemplarisch zur Analyse herangezogen, weil es vom Bildungsministerium (und nicht von Wirtschaftsfachleuten, wenngleich unter deren Beratung) erarbeitet wurde, und – als Teilsystem der Qualitätsinitiative Berufsbildung – bereits flächendeckend im berufsbildenden (konkret im humanberuflichen) Schulwesen zur Anwendung kommt. Eine verbindliche Orientierung an QM-Systemen ist bisher nur im berufsbildenden Bereich des österreichischen Schulwesens der Fall.

## **2.2 Schulentwicklung**

Der Begriff Schulentwicklung kann gewissermaßen als Vorstufe zum Qualitätsentwicklungsbegriff im Schulwesen aufgefasst werden. Er subsumiert Maßnahmen und Prozesse, die Veränderungen im Schulsystem als Reaktion auf neue Gegebenheiten sichtbar werden lassen. Darunter werden Einzelinitiativen von Lehrer/innen oder Schulen zur Ausdifferenzierung eines Schulprofils ebenso verstanden wie die Etablierung neuer Steuerungsformen durch die Schulaufsichtsbehörde. Die Prüfung auf Tauglichkeit solcher Unterfangen und eine Zusammenführung diverser Einzelelemente zu Gesamtsystemen wurden von Gremien, wie z. B. der Zukunftskommission des Bildungsministeriums, erarbeitet. Die Begründungen, warum Schulentwicklung heutzutage notwendig geworden sei, sind ähnlicher Natur wie jene, die die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung konstatieren. Der soziale Wandel wird in der einschlägigen Literatur ebenso angeführt wie die erforderliche Anpassung des Bildungssystems an Innovationen. Neue Herausforderungen kommen und kämen auch in Zukunft auf die Schulen zu, welche deshalb Konzepte und Ansätze entwickeln müssten, um sich diesen Anforderungen zu stellen. Probleme und Fehlentwicklungen im System würden heute stärker sichtbar und deutlicher wahrgenommen werden und neue Erkenntnisse aus wissenschaftlicher Forschung sollten die Grundlage für gegenwärtige Entwicklungsprozesse bilden (vgl. HOLTAPPELS 2003, S. 7).

Näher betrachtet lassen sich vier Bereiche lokalisieren, die im Wandel begriffen sind und daher die Suche nach neuen Lösungswegen im Umgang mit diesen Veränderungen nahe legen. Heinz Günter Holtappels sieht diese Bereiche in den veränderten Sozialisationsbedingungen, im Wandel der Bildungsanforderungen, in den strukturellen und pädagogischen Problemen der Schule sowie in der Erweiterung der Erkenntnisse über Schulorganisation, Unterricht und Erziehung (vgl. ebd. S. 7-14). Die beiden wesentlichsten Aspekte von Schulentwicklung bzw. Schulreform sind als doppelseitiger Prozess zu verstehen und liegen einerseits in der Anpassungsleistung an veränderte Bedingungen und andererseits in der Entwicklung eines pädagogischen Eigenprofils, das es zu verankern gilt. Eine Unterscheidung zwischen den Termini Schulreform und Schulentwicklung ist in jenem Sinne zu treffen, als zwar beide Begriffe prozessuales Geschehen beschreiben (und häufig synonym verwendet werden), der Begriff der Reform aber eher auf das Einführen eines bestimmten innovativen Programms oder bestimmter Einzelmaßnahmen hindeutet. Schulentwicklung hingegen zielt stärker auf das gemeinsame Verändern organisatorischer Strukturen oder pädagogischen Handelns vor Ort ab (vgl. ebd. S. 15).

Das, was Schulentwicklung leisten können soll, charakterisiert Holtappels zusammengefasst folgendermaßen: Sie müsse die dauerhafte Selbsterneuerung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels sicherstellen, neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zum Zweck der bestmöglichen Förderung von Schüler/innen aufgreifen, die Vergleichbarkeit von Bildungsmaßnahmen in verschiedenen Regionen ermöglichen und einen Weg aufzeigen, wie Schulen zu einem Eigenprofil bzw. einer eigenen Identität finden könnten (vgl. ebd. S. 15f). Weiters macht Holtappels darauf aufmerksam, dass international von unterschiedlichen Auffassungen ausgegangen werde, wenn von Schulentwicklung die Rede sei. Man unterscheide Bildungsreform („Educational Change“) als Bezeichnung für Entwicklungsmaßnahmen, die von der Bildungspolitik ausgehen und sich stark am Gesamtsystem orientieren, Schulentwicklung im Sinne von „School Development“ oder „School Improvement“, also jene Ansätze, die sich an Einzelschulen richten und die im deutschen Sprachraum am ehesten unter Schulentwicklung verstanden werden, und nicht zuletzt jene Form der Schulentwicklung, die den

Fokus auf die Effektivität und Effizienz der schulischen Arbeit legt, wie das vielfach mit „School effectiveness“ oder „Total Quality Management“ ausgedrückt wird. Diesem letzten Bereich können (wie schon im Namen offensichtlich) die Qualitätsmanagementsysteme zugeordnet werden, die in Punkt 2.1 skizziert wurden und auch in Österreich zumindest punktuell Einzug ins öffentliche Bildungswesen gefunden haben (vgl. ebd. S.17). Sie fungieren als Grundmodelle für jene Systeme, die in weiterer Folge speziell für den Bildungsbereich entwickelt wurden.

## **2.3 Schulprogramm und Leitbild**

### **2.3.1 Was ist ein Schulprogramm?**

In einem Atemzug mit Schulentwicklung wird in Österreich meist auch der Terminus Schulprogramm genannt, da die Erarbeitung eines solchen an jeder Schule seit dem Schuljahr 2003/04 obligatorisch ist (vgl. ALTRICHTER, 1999b, S. 24). Erstmals vorgesehen wurde die Einführung von Schulprogrammen jedoch bereits 1999, das Jahr, in welchem auch eine Arbeitsgruppe des Ministeriums unter dem Titel „Q.I.S. – Qualität in Schulen“ Leitfäden und Materialien zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an Schulen entwickelte, die heute in umfassender Form auf einer eigenen Website zum Download zur Verfügung stehen.<sup>6</sup> Das Schulprogramm, kurz umrissen, „... ist Leitlinie für die Schule, Orientierung für Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte. Für die Öffentlichkeit dient es zur Information. Es legt Rechenschaft über die Leistungen der Schule und gibt Auskunft über Entwicklungsvorhaben. Seine Umsetzung ist zu einem vereinbarten Zeitpunkt zu überprüfen: Dabei wird das Schulprogramm zum Maßstab der Bewertung.“ (RAUSCHER o.J., Kapitel 4.4)

Es handelt sich somit um Elaborate, die an den Schulen selbst, auf deren je spezifische Voraussetzungen ausgerichtet, von den Schulpartnern gemeinsam ausgearbeitet werden und eine Grundlage für die Profilierung des Schulstandortes darstellen. Das Schulprogramm fungiert damit einerseits als Bestandsauf-

<sup>6</sup> Nähere Informationen im Internet unter der URL: <http://www.qis.at>

nahme der je aktuellen Verfasstheit der Schule, andererseits beinhaltet es eine Aufstellung gegenwärtiger und auch zukünftiger Schwerpunkte und jener Ziele, die es im Rahmen eines Weiterentwicklungsprozesses zu erreichen gilt. Dieser Plan hat verbindlichen Charakter für alle Beteiligten der Institution und dient als Maßstab, an welchem die Schule zu messen ist. Eine bestimmte inhaltliche Struktur soll dabei – trotz aller Unterschiede, die ein Programm auf Grund verschiedener Schwerpunktsetzungen und Gegebenheiten im Vergleich zu einem anderen aufweisen kann und soll – eingehalten werden.

Laut Handbuch zur Schulautonomie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BM:BWK – verfasst von Erwin Rauscher) umfassen diese Vorgaben zur Schulprogrammerstellung folgende Bereiche: das Schulleitbild (siehe auch folgendes Kapitel 2.3.2), eine Übersicht über den Entwicklungsstand, die Ziele der Schule und über die Vorhaben zur Erreichung dieser ausgewiesenen Ziele, einen Aktionsplan zur Umsetzung und schließlich Maßnahmen zur Überprüfung (vgl. ebd.). Kernstück dieses Prozesses ist die so genannte Ist-Analyse, die gewissermaßen den Ausgangspunkt festlegt und eine Weiterentwicklung zu informellen Qualitätsdiskussionen in Schulen darstellt, da sie – im Unterschied zu diesen – datengestützt dokumentiert und abgesichert ist. Rauscher weist ausdrücklich darauf hin, dass das Schulprogramm nicht als Marketing- oder Hochglanzbroschüre zu verstehen sei, wenngleich es der Öffentlichkeit als Information dienen und damit Eltern und Schüler/innen als Kriterium für die Schulwahl zur Verfügung stehen sollte. Ebenso wenig handle es sich dabei um einen „staubtrockenen“ Bericht, der in der Schreibtischschublade der Schulkanzlei abgelegt und vergessen werde. Rauscher verwendet in diesem Zusammenhang vielmehr den Begriff einer „Regieanweisung“, die sich als Planungsgrundlage für Qualitätsentwicklung am jeweiligen Schulstandort eigne. Einer solchen Regieanweisung, nämlich einer sehr konkret ausformulierten Handlungsanleitung, gleicht in jenem Handbuch auch die Aufschlüsselung der Schritte zur Reflexion des Ist-Zustandes, was als Anregung für die praktische Umsetzung zu verstehen ist. Der Schulgemeinschaftsausschuss (SGA), bzw. das Schulforum, soll mit den Ergebnissen der Datenerhebung konfrontiert werden und diese zur Kenntnis nehmen. Darauf folgt ein Reflexionsprozess aller

Schulpartner, insbesondere des Lehrkörpers, über Auffälligkeiten und die daraus notwendigerweise vorzunehmenden Veränderungen. Dieser groß angelegte Reflexionsprozess mündet idealerweise in einen Pädagogischen Tag, an welchem (mit Hilfe externer Moderation) die Ergebnisse zusammengetragen und verdichtet werden. Daraus leitet sich ein erster Entwurf für das Schulprogramm ab. Schließlich werden in einer weiteren Phase Konzepte und Initiativen entwickelt, die diesen Zielvereinbarungen Rechnung tragen und sie praktisch umsetzbar machen. Dieser Maßnahmenkatalog ergänzt nun die erste Fassung und wird schlussendlich in Lehrerkonferenzen, bzw. dem SGA oder Schulforum beschlossen (vgl. ebd.).

Ein sehr umfangreicher, praxisorientierter Leitfaden, der sich als „Werkzeugkoffer“ versteht und auch so betitelt ist, wurde von Nadja Hoffer-Munter und Gusti Seidl am Pädagogischen Institut des Bundes in der Steiermark herausgegeben. Darin befinden sich übersichtlich dargestellte Raster und Checklisten, an denen sich Interessierte auf dem Weg zur Entwicklung eines Schulprogramms orientieren können (vgl. HOFFER-MUNTER/SEIDL o. J.).

In der März/April-Ausgabe 2000 der österreichischen pädagogischen Zeitschrift „Erziehung & Unterricht“, die ganz dem Thema Schulprogramm gewidmet ist, findet sich ebenfalls eine Vielzahl an Artikeln von Autor/innen, die sich in die Materie vertiefen und zum Teil auch konkrete Vorschläge zur Umsetzung bereitstellen, sowie von bereits erarbeiteten Resultaten aus der Praxis berichten. Norbert Maritzen hingegen beleuchtet die Funktionen des Schulprogramms hinsichtlich dessen Einordnung in den Schulentwicklungsdiskurs, der in Österreich zum damaligen Zeitpunkt ähnlich geführt wurde, wie in Maritzens persönlichem Wirkungsbereich in Deutschland. Er diagnostiziert zwei unterschiedliche Steuerungsdimensionen, anschaulich gemacht durch *Metaphern des Wachsens* einerseits und *Metaphern des Steuerns* andererseits. In dieser Dualität ortet er eine Antinomie zwischen sozialer Dynamik und politischer Machbarkeit. Das Schulprogramm, historisch betrachtet „ein Kind aus dem Geiste der inneren Schulreform“ (MARITZEN 2000, S. 215) verliere seine Unschuld und komme der Schulaufsicht gerade recht, in einer Zeit, in der sie sich in einer Krise hinsicht-

lich ihres Aufgabenselbstverständnisses befinde (vgl. ebd. S. 218). Somit träfen, etwas zeitverschoben, Entwicklungen aufeinander, die sich in gewisser Weise gegenseitig manipulieren würden. Maritzen im Zitat: „Das, was als Ausweis größerer Eigenständigkeit und – im wörtlichen Sinne – größeren Selbstbewusstseins der Schulen begann, gerät aus Gründen ungleichzeitiger Entwicklungen im Gesamtsystem in eine riskante Zone ...“ (ebd., S. 219) Konflikte wären demnach vorprogrammiert, was sich durch eine pointiert formulierte Darlegung der Anforderungen, die eine solche Schulprogrammentwicklung auf Schulebene mit sich bringe, noch verdeutlichen lässt. Dazu gehören für Maritzen: „ (...) eine Entselbstverständlichung eingefahrener Beratungs- und Entscheidungsstrukturen, die Überlagerung von Traditionen durch Aushandlungsszenarien, eine Entprivatisierung pädagogisch-didaktischer Alltagspraktiken, eine deutliche Thematisierung von Leitung und Führung, eine Neudurchmischung mikropolitischer Macht- und Einflusskonstellationen, eine Rationalisierung und Systematisierung von vorher eher ‚naturwüchsigen‘ Planungs- und Handlungsverläufen, eine Bearbeitung der Innen/Außen-Grenze der Schule [sowie] eine ungewohnte rechenschafts- und kontrollorientierte Entäußerungsverpflichtung.“ (ebd. S. 224) Unumstritten bleibt für Maritzen daher die Mutmaßung, dass aus steuerungstheoretischer und -praktischer Sicht die Einführung der (damals noch neuen) Variable Schulprogramm das Gesamtsystem Schule nicht unverändert ließe (vgl. ebd. S. 219).

### **2.3.2 Was ist ein Leitbild?**

Das Leitbild der Schule ist Teil des Schulprogramms und stellt jenen Sektor dar, der sich mit anderen Worten auch als „Schulphilosophie“ betiteln lassen könnte. Es geht darin um das Transparentmachen gemeinsamer Werte und einer pädagogischen Grundorientierung, der sich die handelnden Akteur/innen der Schule verpflichtet fühlen. Diese Haltung soll in einigen prägnanten Leitsätzen verdichtet, auf den Punkt gebracht und an den Beginn des Schulprogramms gestellt werden (vgl. BM:Ukk – Q.I.S.).

Josef Thonhauser weist als Richtnorm für die Erstellung eines Leitbildes Standards aus, die sich auf Prinzipien, Formulierung, Perspektive und Wirksamkeit beziehen. Die Prinzipien und Ziele sollen seiner Auffassung nach aus einer aktuellen Argumentation heraus begründbar sein. Wesentliches Augenmerk sollte dabei auch auf die Formulierung gelegt werden, die verständlich gehalten und ansprechend gestaltet sein muss, um nicht bereits an dieser Stelle die interessierte Leserschaft missgünstig zu stimmen. Die Perspektive des Leitbildes darf und soll eine langfristige, durchaus von Visionen geprägte sein und nicht zuletzt möge darauf geachtet werden, die Handlungsrelevanz in Form einer schrittweisen Annäherung beispielhaft zu verdeutlichen (vgl. THONHAUSER 2002b, S. 95).

Leitbilder werden in der Praxis jedoch nicht nur von Einzelschulen selbst entwickelt, sondern wurden beispielsweise im berufsbildenden Schulwesen Österreichs, das im Fokus weiterer Kapitel dieser Arbeit steht, auch von Seiten der Schulaufsichtsbehörde für dessen Teilbereiche bereits vorformuliert. So existiert z. B. für humanberufliche Schulen ein Leitbild, an welchem sich Einzelschulen im Rahmen ihrer Schulprogrammentwicklung orientieren können (und sollen) und das auf die je eigenen Besonderheiten des jeweiligen Schulstandortes hin leicht verändert und abgestimmt werden kann. Dieses allgemeingültige Leitbild des humanberuflichen Schulwesens umfasst zunächst einige grundlegende Gedanken zum speziellen Aufgabengebiet dieses Teilsektors beruflicher Bildung und weiters eine Sammlung von Leitsätzen zu den Bereichen *Lehren und Lernen*, *Qualität*, *Wirtschaft und Gesellschaft* und *Internationalität*. In diesen Grundsätzen wird die spezifische Ausrichtung des humanberuflichen Schulwesens, im Unterschied zu anderen Schulsparten, deutlich, wenn es da unter anderem heißt: „Wir gewährleisten qualitätsvolle Bildung. Diese sichert die Beschäftigungsfähigkeit in unseren spezifischen Berufsfeldern, für die unsere Schulen Kompetenzzentren darstellen. (...) Unser vielfältiges Bildungsangebot orientiert sich an den Anforderungen der Berufswelt und bezieht gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen mit ein. Wir sichern durch verantwortungsbewusst wahrgenommene Autonomie und den Einsatz geeigneter Abstimmungs- und Evaluationssysteme unsere Innovationsfähigkeit und damit den nachhaltigen Erfolg unserer Bildungseinrichtungen. Wir vermitteln unseren

Schülerinnen und Schülern im Sinne einer ganzheitlichen Bildung vielfältige und umfassende Kompetenzen in Fachpraxis, Fachtheorie sowie Allgemeinbildung.“ (SEKTION BERUFSBILDUNG DES BM:UKK 2005, S. 1)

Es wird deutlich, was Norbert Maritzen in seinen Ausführungen zum Schulprogramm als Widersprüchlichkeit innerhalb der Steuerungsfunktion betrachtet und was man salopp als „die Katze beißt sich in den eigenen Schwanz“ metaphorisieren könnte. Auf der einen Seite steht die erwünschte und geforderte Ausrichtung des Schulprogramms (und damit auch des Leitbildes) auf standortbezogene Besonderheiten, welche schulpartnerschaftlich entwickelt und festgehalten werden sollen. Auf der anderen Seite findet sich ein vorgefertigtes Korsett mit deutlich gelenkter Vorgabe der Behörde wieder, das reale Spielräume äußerst begrenzt hält und durch welches das je spezifische, selbst entwickelte Modell konterkariert wird. In diesem Interessenskonflikt unterschiedlicher Hierarchieebenen wird die Verfasstheit der Steuerungslogik solcher Maßnahmen im Rahmen der hegemonialen Schulentwicklungsbestrebungen besonders deutlich.

## ***2.4 Input-, Outputsteuerung und Benchmarking***

### **2.4.1 Inputsteuerung**

Inputsteuerung im Schulbereich bezeichnet eine Form der zentralen Steuerung durch die Schulaufsichtsbehörde. Diese Form der Lenkung, auch a-priori-Steuerung genannt, war lange Zeit der vorherrschende Modus der Regulation des Schulsystems mittels Gesetzen, Verordnungen, Erlässen und Lehrplänen. Kritiker dieser Orientierung konstatieren „ein enormes Regulierungsbestreben, das zu einer bereits problematischen Häufung von Verwaltungsvorschriften für Schulbehörden, Schulen und Lehrer geführt hat.“ (HAIDER 2003, online) Im weiteren Sinn meint eine Orientierung am Input auch eine Fokussierung auf die zur Verfügung gestellten Mittel mit der Intention, die Qualität eines Systems möglichst hoch zu halten. Dazu gehören die Qualifikationen von Lehrer/innen genauso wie die räumliche Ausstattung von Schulen und die vorhandenen Unterrichtsmaterialien. Als Vorteile dieser Steuerungsvariante werden die vergleich-

baren Ausgangsbedingungen und damit auch die mögliche Kompensationsfunktion im Bereich der Bildungschancen gewertet. Als Nachteile gelten die geringe Flexibilität und die nicht vorhandene Abstimmungsoption auf lokale Verhältnisse. Unterrichtsqualität werde als Problem der Ressourcenverfügbarkeit betrachtet (vgl. POSCH/ALTRICHTER 1997, S. 15).

### 2.4.2 Outputsteuerung

Outputsteuerung ist eine, als Folge der Autonomisierung von Schulen (siehe Kapitel Autonomie) vorgenommene und als Ablösung der Inputsteuerung verstandene Ausrichtung der Kontrolle auf erbrachte Leistungen und Prozesse. Das, was in Zeiten der Orientierung am Input als Versäumnis bemängelt wurde, nämlich eine unzureichend erfolgte, evidente Vermessung von Nachweisen tatsächlich erfolgter Bemühungen zur Steigerung von Qualität, soll nun durch die Fokussierung auf den Bereich des Outputs verstärkt umsetzbar gemacht werden. Outputmessung ist nicht zu trennen von jenen Parametern, die Qualitätsmanagementsysteme zu dem machen, was sie sind, nämlich Verfahren, die nach festgelegten Maßstäben oder Standards mittels Evaluierung die Erreichung solcher Kriterien bescheinigen. Leistungsergebnisse, seien es individuelle Schülerleistungen oder prozessuale Leistungen der Schule als „lernender Organisation“ (SCHLEY 1998, S. 22) erhalten im Sinne der Outputmessung den Stellenwert, den Produkte oder Dienstleistungen auf dem wirtschaftlichen Sektor innehaben. Gemessen wird die Einhaltung der erforderlichen Merkmale, welche die Qualität des Objekts ausmachen (vgl. POSCH/ALTRICHTER 1997, S. 16). Die zu messenden Wirkungsfaktoren sind vielfältig und bewegen sich in der gesamten Bandbreite von Testergebnissen bis hin zum Schulimage (vgl. ebd. S. 14). Anhand von Output-Resultaten kann allerdings nicht auf die Bedingungen, unter welchen sie zustande gekommen sind, geschlossen werden. Auch kann von Schülerleistungen nur in eingeschränkter Weise auf die pädagogische Arbeit der Lehrpersonen rückgeschlossen werden, da die sozioökonomischen Hintergründe, das Sozialisationsumfeld, wie auch subjektive Befindlichkeiten und andere komplexe Einflussfaktoren entscheidend für das Zustandekommen von Einzelleistungen sind (vgl. HOLTAPPELS 2003, S. 38f).

### 2.4.3 Benchmarking

Unter benchmarking wird jene Vorgangsweise bezeichnet, die es ermöglicht, Schulen, bzw. die Ergebnisse ihrer Arbeit, mit anderen Größen in Bezug zu setzen und diese untereinander zu vergleichen. Damit sind sowohl die interne Bezugnahme wie auch der Vergleich mit externen Instanzen gemeint, wodurch es zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Situation kommen soll, die wiederum eine Grundlage für weitere Qualitätsentwicklung bietet (vgl. EDER et al. 2002, S. 35). Wie auch bei anderen, in dieser Arbeit aufgeschlüsselten Begriffen, handelt es sich bei benchmarking um ein Verfahren aus der Wirtschaft, das als Beiwerk der Ökonomisierung des Bildungswesens Einzug in selbiges gehalten hat. Dem Ruf nach einer Überprüfung des Verhältnisses von Kosten und Ertrag soll damit Folge geleistet werden, wenngleich die Qualität der benchmarks, welche sich ihrerseits auf die Qualität der Schule (Mesoebene) oder des gesamten Schulsystems eines Landes (Makroebene) beziehen, entscheidend für deren Erfolgsverlauf zu werten ist. Im Sinne eines „Lernens von den Besten“ müsse das Augenmerk darauf gerichtet sein, wie realistisch die Chancen zur Erreichung der angestrebten Ziele eingeschätzt werden. Dabei gilt es Prioritäten zu setzen, um die Machbarkeit nicht aus den Augen zu verlieren. Die Problematik der Bezugsnorm ist dabei augenscheinlich, was sich am Beispiel PISA oder an der nicht unumstrittenen Einführung von Bildungsstandards ablesen lässt. Es bleibt zu hinterfragen, inwiefern daran die Sicht auf den so genannten „value added“, also einer individuellen Bezugsnorm im Verständnis eines Lern- oder Entwicklungszuwachses, einem Mehrwert, welcher die reine output-Messung komplettiert, etwas ändert. Auch die Interpretation von benchmark-Daten ist fehler- und manipulationsanfällig, was zum vorsichtigen Umgang damit mahnen sollte. Dennoch sieht Josef Thonhauser in der Vermessung und in der Gegenüberstellung relevanter Daten eines von vielen Instrumenten, die zur Entwicklung der Qualität von Schulen beitragen können, wenngleich es sich dabei keinesfalls um „Wunderwaffen“ handle (vgl. THONHAUSER 2002a, S. 849-856).

## 2.5 *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung*

Qualitätsentwicklung (QE) und Qualitätssicherung (QS) bilden die zwei maßgeblichen Säulen, auf welchen Qualitätsmanagementkonzepte aufbauen. Es handelt sich dabei um ein Geflecht von Maßnahmen, Prozessen und Aktivitäten, die – auf das Schulwesen umgelegt – auf mehreren Ebenen innerhalb des Gesamtsystems ihre Anwendung finden, d. h. auf der Ebene der Lehrer/innen, der Einzelschule, der Region und nicht zuletzt der ganzen Nation. Ziel ist es, Informationen zu generieren und diese für eine kontinuierliche Verbesserung der Bildungsarbeit heranzuziehen, darauf Entwicklungsmaßnahmen aufzubauen und schlussendlich Rechenschaft über erbrachte Leistungen und die Verwendung öffentlicher Ressourcen abzulegen (vgl. EDER et al., S. 28). Obwohl die beiden Begriffe QE und QS von manchen Autor/innen synonym verwendet werden (vgl. DUBS 1999, S. 81), lassen sie sich nach Ansicht der Verfasserin nur in einem differenzierten, kausalen Verhältnis zu einander denken.

*Qualitätsentwicklung*, so definiert es auch das Glossar der Q.I.S.-Website, wäre demnach „die Gesamtheit aller Maßnahmen, die primär darauf abzielen, das bestehende Qualitätsniveau in systematischer und umfassender Weise anzuheben.“ (Q.I.S. online). Unter *Qualitätssicherung* würde hingegen die „Gesamtheit aller Maßnahmen und Voraussetzungen [verstanden], die untersuchen, analysieren und sicher stellen sollen, dass ein bestimmtes Qualitätsniveau in einem System gegeben ist bzw. gehalten wird.“ (ebd.) Weiters wird ausgeführt: „Bezogen auf das Schulsystem als Ganzes sind daher so verschiedene Faktoren wie etwa budgetäre Ausstattung, Lehrpläne (sic!), Lehreraus- und Fortbildung oder verschiedene Formen der Evaluation dem Bereich der Qualitätssicherung zu rechnen.“ (ebd.)

Fokussiert also die Qualitätsentwicklung in erster Linie auf die Optimierung von Prozessen und Leistungen und verfolgt somit einen stetigen Entwicklungs- und Verbesserungsanspruch, so sieht die Qualitätssicherung vor, diesen verbesserten Zustand zu erhalten und sicherzustellen. Dieses Verhältnis kann in einer Endlosschleife weitergedacht und nach genau diesem Prinzip immer weiter angewendet werden. Unbestritten ist die Tatsache, dass beide Faktoren – das

Entwickeln einerseits, und das Sichern andererseits – nur in wechselseitiger Kombination zum erwünschten Ergebnis innerhalb der Sinnlogik von Qualitätsmanagement führen können.

Das Schulautonomie-Handbuch versteht die beiden Begriffe als Einheit und trifft keine relevante Unterscheidung, wenn es anführt, was systematische Qualitätsentwicklung bedeute. Es gehe dabei darum, sich einen gemeinsamen Begriff von Qualität zu machen, einen verbindlichen Orientierungsrahmen zu schaffen (der diese gemeinsamen Vorstellungen widerspiegelt), gemeinsame Entwicklungsziele und -maßnahmen zu formulieren, den Dienstleistungsgedanken zu betonen (indem es zu Vereinbarungen zwischen den Schulpartnern kommt), die Leistungen der Schule auch nach außen sichtbar zu machen und schließlich münde alles in der Rechenschaftslegung über erbrachte Leistungen und den Einsatz öffentlicher Mittel (vgl. RAUSCHER o.J., Kapitel 4.2).

Zum Bereich der Qualitätssicherung muss laut obiger Definition nach Q.I.S. auch die Qualitätskontrolle gerechnet werden, die im folgenden Kapitel „Evaluation“ ausführlich bearbeitet wird.

### **2.6 Evaluation**

Da die Literatur zum Themenbereich Evaluation äußerst vielfältig und sehr komplex ist, können hier nur exemplarisch einige wesentliche Aspekte, die für das Thema dieser Arbeit relevant sind, herausgegriffen werden. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über einige Definitionsansätze zu geben, die aufzeigen, was unter Evaluation im schulischen Bereich im Sinne einer Qualitätskontrolle (so wie sie im Rahmen von Qualitätsmanagementsystemen zum Tragen kommt) zu verstehen ist. Weiters soll ein bildungstheoretisch kritischer Ansatz herausgearbeitet werden.

Überprüfungen in Form von Unterrichtsbeobachtungen durch Schulleiter/innen, Inspektionen durch Vertreter/innen der Schulaufsichtsbehörde oder auch schulinterne Reflexionsverfahren sind den Protagonist/innen des österreichischen

Schulwesens nicht fremd und wurden bisher in mehr oder weniger großer Regelmäßigkeit auf regionaler Ebene praktiziert. Allerdings fehlten für diese Vorgehensweisen spezifische oder gar einheitliche Kriterien, die für eine Messung der Qualität – im Sinn einer Qualitätsmanagementlogik – herangezogen hätten werden können. So entschieden Inspektor/innen und Direktor/innen nach individuellen Beurteilungskriterien bzw. Eindrücken, oft in Kombination mit Leistungsergebnissen der Schüler/innen oder auch Rückmeldungen durch das Kollegium sowie der Elternschaft, über den guten oder schlechten Erfolg der geleisteten Unterrichtsarbeit (vgl. dazu auch BÖTTCHER et al. 2006, S. 9). Evaluation (im heutzutage gebrauchten Wortsinn) hingegen erhebt den Anspruch eines systematischen Vorgehens, dem eine Formulierung von Kriterien bzw. Standards, an welchen die Resultate zu messen sind, vorausgeht. Ziel ist eine systematische Sammlung von Daten auf der Basis gültiger Messverfahren, weiters eine Bewertung dieser mittels genauer Analyse und in weiterer Folge eine Entwicklung von Planungs- und Entscheidungshilfen, die eine Optimierung des jeweiligen Gegenstandsbereichs ermöglichen sollen (vgl. ebd.).

Karl-Oswald Bauer weist darauf hin, dass Evaluation keineswegs ein neu erfundenes Instrumentarium darstellt. (Begriffs- und Konzeptbildung reichen zurück in die 30er-Jahre des 20. Jahrhunderts und haben ihren Ursprung in den USA). Er sieht das gegenwärtig wieder aufkeimende Interesse allerdings auch nicht als Fortführung europäischer Bestrebungen in den 1970er- und 1980er-Jahren, bei welchen Evaluation in erster Linie im Rahmen groß angelegter Innovationsprojekte zur Durchsetzung pädagogischer Reformvorhaben als Entscheidungshilfe dienen sollte. Im Unterschied dazu stehe heute die Frage der Qualitätssicherung bzw. -kontrolle und damit einhergehend auch jene der Kostensenkung im Mittelpunkt (vgl. BAUER 2007, S. 14f).

Heinz Günter Holtappels führt (ganz ähnlich wie Böttcher et al., allerdings ausführlicher), Kriterien an, die Evaluation kennzeichnen und von anderen Arten der Überprüfung unterscheiden, bzw. abgrenzen. Evaluation beinhaltet demnach:

- „a) ein systematisches Vorgehen im Sinne eines Prozesses, der bewusst eingeleitet und systematisch geplant wird, um Gegenstandsbereiche, Standards, Verfahren und Methoden vorab auszuwählen und festzulegen, die Formulierung von Standards und darauf bezogener Kriterien, an denen die Resultate zu messen sind,
- b) als Grundlage systematische Datensammlungen mit objektiven und gültigen Messverfahren anhand von begründeten Indikatoren, die die Standards und Kriterien messbar machen,
- c) eine Bewertung durch Analyse und Diagnose auf der Grundlage der ermittelten Daten und Ergebnisse,
- d) die Ermittlung von Planungs- und Entscheidungshilfen zur Verbesserung oder Optimierung des untersuchten Gegenstandsbereichs.“ (HOLTAPPELS 2003, S. 201f)

Es handelt sich also um ein geplant-systematisches, transparentes Verfahren, das weit über eine beiläufige Reflexion alltäglicher Praxis hinausgeht. Weiters unterscheidet Holtappels (in Anlehnung an Niedermann) zwei Grundformen der Evaluation, die sich in ihrer funktionalen Klassifikation unterscheiden, nämlich die *formative* und die *summative Evaluation*. *Formative Evaluation* beziehe sich auf jene Bedingungen, die für das Zustandekommen von Ergebnissen relevant sind. Ziele der formativen Evaluation wären demnach die Optimierung solcher (pädagogischer bzw. organisatorischer) Bedingungen, das Entwickeln von Problemlösungsstrategien und das Ermitteln von Erklärungen für Wirkungen. Diese Form der Evaluation kann bereits während des Verlaufs, beispielsweise eines Projektes, zu wichtigen Zwischenergebnissen führen, die wiederum den weiteren Ablauf beeinflussen (vgl. ebd. S. 203). *Summative Evaluation* hingegen misst und bewertet das Produkt bzw. das Ergebnis bestimmter Prozesse in Bezug auf die Zielsetzungen zu Beginn eines Vorhabens (vgl. ebd. S. 203f). Diese beiden Formen innerhalb der funktionalen Klassifikation sind nicht unbedingt als Gegensätze aufzufassen, sondern können einander im Rahmen groß angelegter Evaluationsvorhaben ergänzen. Auf eine weitere Form der Klassifizierung, nämlich nach organisationellen Gesichtspunkten wird in den Unterkapiteln „interne und externe Evaluation“ eingegangen.

### 2.6.1 Evaluation aus Sicht der Bildungsphilosophie

Im Unterschied zu den bisher angeführten Definitionsansätzen von Evaluation in einem deskriptiven Verständnis mit Blick auf Kriterienbezogenheit oder Klassifikation, soll an dieser Stelle ein kritischer Ansatz, gewissermaßen eine Metaperspektive bildungstheoretischer Provenienz, eingenommen werden. Eine weitere ausführliche Darstellung dieser Perspektive erfolgt im Kapitel „Qualität aus Sicht der Bildungsphilosophie“, wo jedoch der Qualitätsbegriff in seinem Verhältnis zur Evaluation in den Vordergrund gerückt wird. Die folgenden Argumente beziehen sich auf die philosophische bzw. theoretische Einordnung von Evaluation in ein Gesamtkonstrukt, das auf seine pädagogische Sinnhaftigkeit bzw. dessen politische Ausrichtung hin analysiert werden soll.

Evaluation unterscheidet sich aus bildungsphilosophischer Sicht dadurch von anderen Methoden der Messung und Überprüfung von Prozessen im Bildungswesen (wie z. B. dem Nachweis über erbrachte Lernleistungen oder den vollzogenen Wissenserwerb in Form von schriftlicher oder mündlicher Beurteilung durch eine/n Lehrer/in), da ihr ein bestimmtes politisches Moment eigen ist. Jörg Ruhloff nennt dieses Verständnis von Evaluation ein „wissenschaftlich-technisches (...) im Horizont einer bestimmten politischen Ausrichtung“ (RUHLOFF 2004, S. 2), da Schulen evaluiert werden sollen, ob sie dies nun wollen, oder nicht, weil die Kriterien für solche Verfahren (Standards bzw. zeitliche Abläufe) festgelegt seien und nicht zuletzt weil die Evaluation von Schulen mit vorab definierten Konsequenzen einhergeht (vgl. ebd.). Evaluationsergebnisse würden Veränderungen nach sich ziehen, die sich auf Sach- oder Personalebene manifestieren (Ressourcenkürzungen, vertragliche Verpflichtung von Lehrpersonen zu bestimmten Fortbildungen für den Erwerb bestimmter Kompetenzen) und/oder das unvermeidlich scheinende Publizieren von Ranking-Listen mit der Folge von Pranger-Wirkungen bzw. Exzellenz-Gerüchten (vgl. ebd. S. 3).

Lutz Koch demaskiert (in seinem gleichnamigen Artikel) Evaluation als einen Fall von „normativer Empirie“ und begründet dieses vermeintliche Paradoxon damit, dass trotz der postulierten Wertfreiheit empirischer Sozialforschung in

Evaluationsstudien, wie beispielsweise PISA, die normativen Konsequenzen gleich mitgeliefert würden. Dadurch erweitere sich das ausschließliche Messen von Leistungen (Koch bezieht sich hier auf Volker Ladenthin) um das Implizieren eines bestimmten Menschenbildes, nämlich durch den Ausweis bestimmter Kriterien (vgl. KOCH 2004, S. 41). Weiters kritisiert Koch die Tatsache, dass sich Evaluation (sowohl im Bereich der Schulen, wie auch der Universitäten) am Mangel orientiere, und nicht etwa an Perfektion oder Vortrefflichkeit. Koch wörtlich: „Die Evaluation ist Mängelforschung!“ (ebd. S. 42)

Die Ursache des Paradigmenwechsels von einer Inputsteuerung hin zu output-orientierter Vermessung und Kontrolle mittels Evaluation im Bildungswesen ortet Alfred Schirlbauer in der von Gilles Deleuze postulierten Krise aller Einschließungsmilieus, also jener Institutionen wie Krankenhaus, Gefängnis oder eben Schulen der früheren Disziplinargesellschaft, in welcher der Inspektor als Repräsentant einer solchen, zumindest eine gewisse Amtsautorität inne hatte – trotz etwaiger Zweifel an dessen Fachautorität. Als Folge des Schwindens der autoritiven Kraft dieser Repräsentanten musste zu einer anderen Variante der Steuerung übergegangen werden. Die damit neu etablierten Machtinstrumente unterscheiden sich unter anderem dadurch von den alten, dass sie sich „hinter dem Schleier der Wissenschaftlichkeit (der pädagogischen Evaluationsforschung)“ (SCHIRLBAUER 2004, S. 61) verbergen und noch dazu der „Verfahrens-rationalität moderner Unternehmensführung, eben dem Management“ (ebd.) entstammen.

Ein weiterer Aspekt zur kritischen Betrachtungsweise von Evaluation aus bildungsphilosophischer Sicht soll hier noch ergänzt werden, da er die Widersprüchlichkeit von Evaluation als Kontrollinstrument in Bezug zum pädagogischen Wert solcher Maßnahmen aufzuzeigen in der Lage ist. Laut Marian Heitger geht es bei Evaluation darum, abrufbares Wissen oder Können festzustellen. Dieses kontrollierende Prüfen stellt einen Ausdruck von Misstrauen dar. Wörtlich meint Heitger: „Kontrolle ist Ausdruck von Herrschaft. Das Kontrollieren ist Ausübung von gesellschaftlicher Macht. Der Kontrollierende mißt, der Kontrollierte ist dem Maß unterworfen. Kontrolle hat die Tendenz ein Zweiklassen-

system zu fördern. Kontrollierer und Kontrollierte bilden eine Hierarchie von oben nach unten.“ (HEITGER 2004, S. 72). Es gelte danach zu fragen, ob pädagogisches Handeln nicht an Vertrauen gebunden sei. Heitger geht aber auch auf die Beschaffenheit von Evaluation als weitgehend quantitatives Erhebungsverfahren ein und verweist auf die mathematische Formel der Zählbarkeit, die lautet: „Zählbar ist nur gleiches. Das weiß jeder Mathematiker, und das Kind lernt es in der Unterstufe. (...); mathematische Operationen müssen von allen unterscheidenden Merkmalen absehen. Das ist deren methodische Bedingung.“ (ebd. S. 73) Damit spricht er die Missachtung von Individualität an, die (quantitativ orientierten) Evaluationsverfahren inhärent ist. Pädagogik hingegen richte sich auf das Verstehen des Subjekts und korrespondiere mit der Aufgabe, dem Individuum zu ermöglichen, seine Einmaligkeit zu entfalten. Als mögliche Auswirkung einer einseitigen Ausrichtung auf Evaluationsverfahren im Bereich des Bildungswesens könnte daher folgender Gedanke ein realistisches Bild zeichnen: „Wenn nur das gilt, was meßbar ist, wenn das Werten diesem Kriterium folgt, dann wird das Nichtmeßbare wertlos. Was man in der Evaluation nicht werten kann, hat keinen Wert. Die zu erhebenden bzw. erhobenen Werte werden als objektiv gesetzt. Denn nur so glaubt man aus ihnen unbestreitbare Strategien für eine Verbesserung des Bildungssystems entwickeln zu können.“ (ebd. S. 74)

Wie zuvor Lutz Koch verweist auch Heitger auf die normative Ausrichtung von Evaluation als Anwendung empirischer Wissenschaften, die auf Effektivitätsmessung abzielt, aber gleichzeitig Anspruch auf allgemeine Objektivität erhebt (vgl. ebd. S. 75). Evaluation beziehe sich immer auf den Bereich der Qualifikation für bestimmte gesellschaftliche Funktion und interessiere sich demnach nicht für die Menschenbildung. Stattdessen stehe der ökonomische Nutzen des Menschen im Vordergrund, der als so genanntes Humankapital zur wirtschaftlichen Ressource reduziert und degradiert wird. Dabei betont auch Heitger die Notwendigkeit des Prüfens und Beurteilens in der pädagogischen Praxis, weist jedoch den wesentlichen Unterschied zur Evaluation dadurch aus, dass diese den anderen zum Objekt mache, während die pädagogisch geführte Prüfung sich an das Subjekt richte, das über sich selbst Auskunft gibt (vgl. ebd. S. 76).

An dieser Stelle lässt sich bereits ein Bogen zu jenen Ausführungen im Einleitungskapitel spannen, in welchem der Versuch einer Eingrenzung des Pädagogischen, bzw. ein Definitionsversuch von Bildung unternommen wurde. Die Ausführungen Wilhelm von Humboldts und Heinz-Joachim Heydorns (denen sich auch die Verfasserin anschließt) beziehen sich auf Selbstzweckhaftigkeit, Emanzipation und Mündigkeit als Momente von Bildungsprozessen und wenn von Pädagogik die Rede sein soll. Setzt man diese zu Lutz Kochs und Marian Heitgers Argumenten in Bezug, kann davon ausgegangen werden, dass Evaluation als Bestandteil von Qualitätsmanagementkonzepten nicht in erster Linie pädagogische Ziele verfolgt, sondern vielmehr als ein Instrument zu verstehen ist, das von politisch-ökonomischen Intentionen geprägt ist. Das verstärkte Ermöglichen von Bildungsprozessen, die die inneren Kräfte des Menschen zur Entfaltung bringen sollen, um ihn aus seiner Unmündigkeit zu führen (wie auch Kant schon hervorhob), ist – wenngleich sicher nicht unmöglich und in vielen Fällen dennoch gegeben – aber bei näherer Betrachtung nicht vorrangig die treibende Kraft hinter den gegenwärtigen Evaluationsbestrebungen im Bildungsbereich. Es erscheint dennoch sinnvoll, an dieser Stelle noch detaillierter in die Materie einzutauchen, um das Wesen der Evaluation in ihren unterschiedlichen Organisationsformen näher betrachten zu können.

### 2.6.2 Interne Evaluation und Individualfeedback

Interne Evaluation, von manchen Autor/innen auch als Selbstevaluation bezeichnet, „drückt zunächst einmal die einfache Idee aus, dass die zu bewertende Person sich selbst – oder: ihre eigene Praxis – bewertet.“ (ALTRICHTER 1999a, S. 23) Altrichter, der seinerseits von Selbstevaluation spricht, spürt dabei auch gleich der Komplexität der Sache nach, indem er ausführt: „Was bedeutet ‚selbst‘ für wen? Selbst durchgeführt? Selbst auf die Idee gekommen? Nach gutem Zureden selbst gewollt? Wenn man solche Differenzierungen ins Spiel bringt, dann wird die Situation komplizierter: ...“ (ebd.) Nicht einfacher werde die Angelegenheit dadurch, dass man den Begriff *Selbstevaluation* durch *interne Evaluation* ersetze. Hier stellt sich erneut die Frage nach dem „Innen“ einer Schule, da dieses von unterschiedlichen Personengruppen unterschied-

lich betrachtet würde. Einmal würden die Schüler/innen dazugezählt, dafür die Eltern nicht, oder umgekehrt – eindeutig stelle sich die Lage jedenfalls nicht dar. Altrichter wagt dennoch eine Aufstellung einiger Definitionsversuche auf der Grundlage eigener und anderer Autor/innen Ausführungen. Selbstevaluation nach Alvik wäre demnach beispielsweise „ein gemeinsamer Untersuchungs- und Entwicklungsprozess durch ‚stakeholders‘, die er im Falle der Schule mit SchulleiterInnen, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen angibt: ...“ (ebd. S. 25) Altrichter zitiert sich selbst (in Zusammenarbeit mit Werner Specht) und postuliert folgende Eingrenzung: „In einem Selbstevaluationsprogramm untersuchen LehrerInnen bzw. eine Schule ihre Tätigkeit nach selbstgewählten und/oder vorgegebenen Kriterien (z. B. durch das eigene Schulprogramm/den schulautonomen Lehrplan oder auch durch zentrale Richtlinien). Dabei werden zusätzliche Daten erhoben (z. B. Schülerbefragung, Elterninterviews). Ein Bericht, der Verbesserungsvorschläge und Weiterentwicklungsinitiativen enthält, wird veröffentlicht.“ (ALTRICHTER/SPECHT 1998, S. 10, zit. nach ALTRICHTER 1999a, S. 25) Altrichter betont allerdings auch, dass die Problematik der beiden Begriffe Selbstevaluation bzw. interne Evaluation nicht dadurch behoben werden könne, dass man neue Begriffe mit scharfen Trennlinien bereitstelle, da sie seiner Einschätzung nach in der Praxis so nicht eingehalten würden. Ihn würden vielmehr die tatsächlich realisierbaren Wege von schulischer Selbstevaluation interessieren und unter welchen Rahmenbedingungen sie welche Wirkung zeigten (vgl. ALTRICHTER 1999a, S. 25). In einem Unterkapitel weist er auf förderliche Bedingungen für die Entwicklung von Selbstevaluation hin. Dazu gehörten unter anderem das Schaffen von Spielräumen für persönliches Engagement, das Vermeiden der Komplexitätsfalle (Achten auf Praktikabilität), das Voranstellen eines Dialoges vor einen perfekten Bericht, die Verständigung über Qualitätsnormen, der Aufbau einer klaren Projektarchitektur mittels Kontrakten und die Einbeziehung der Schüler/innen (vgl. ebd. S. 53-56).

Böttcher, Holtappels und Böhm charakterisieren die interne Evaluation dahingehend, dass bei dieser Form der (evaluierten) Organisation selbst die Macht über Verfahren und Inhalte zukäme. Sie diene der „Selbstreflexion und Selbstvergewisserung pädagogischen Handelns, als Verfahren zur Beteiligung von

Organisationsmitgliedern, als Instrument der Entwicklung und zur internen Qualitätssicherung. (...) Interne Evaluation kann als Selbstevaluation von der Organisation selbst durchgeführt oder von ihr nach außen als Auftrag vergeben werden.“ (BÖTTCHER et al. 2006, S. 12) In beiden Fällen erwarten sich die Verantwortlichen einen Entwicklungsprozess, der Chancen aufzeigen und die Kompetenzen der Adressaten verbessern soll.

### *Das Individualfeedback*

Individualfeedback (IFB) wird als wichtiges Element von Schulentwicklung betrachtet und ist wesentlicher Teilaspekt von Selbstevaluation (interner Evaluation). Grundlage für die folgenden Ausführungen bietet eine Publikation von Brigitte Heffeter, die für die Qualitätsinitiative QIBB eine sehr umfangreiche (knapp hundertseitige) Broschüre mit dem Titel „Das Individualfeedback im Rahmen von QIBB“ verfasst hat. Da Heffeter viele Quellen namhafter Autor/innen in ihr Werk eingearbeitet hat, beschränkt sich dieses Unterkapitel auf ihre Recherchen und die damit verbundenen Konklusionen, zumal die QIBB ohnehin wesentlicher Gegenstand dieser Diplomarbeit ist.

„Individualfeedback bezeichnet das Bemühen einer einzelnen Person sich in geeigneter Weise Rückmeldung über die Auswirkungen des eigenen Handelns zu beschaffen, um daraus Schlüsse für die Gestaltung der weiteren beruflichen Arbeit zu ziehen.“ (HEFFETER o. J., S. 79) So definiert die Autorin den Gegenstand ihrer Publikation in dessen Glossar und hebt zudem in der Einleitung einige Punkte klar heraus, die Individualfeedback ausmachen.

Es

- „ heißt, das eigene Handeln selbst unter die Lupe nehmen
- gilt für alle Personen des Schulsystems
- braucht Vertrauen, Motivation und Unterstützung, Freiwilligkeit und Anonymität, Zeit, Wissen über Abläufe und Methoden
- bedeutet Reflexion, Kommunikation, Evaluation
- bringt Bestätigung der eigenen Stärken und Erfolge, Klarheit über den eigenen Entwicklungsbedarf, Möglichkeiten der Mitgestaltung.“ (ebd. S. 3)

Weiters betont sie, dass „die absolute Datenhoheit (...) die jeweilige Person [hat], die die Erhebungen veranlasst hat, d. h. diese Person entscheidet, wer über die Ergebnisse in welcher Form informiert wird.“ (ebd. S. 23) Sehr explizit formuliert sie auch: „Individualfeedback ist ein ‚selbstbestimmter Weg‘ und hat nichts mit Kontrolle zu tun. Daher: Saubere Trennung zwischen Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung.“ (ebd. S. 24) In Anlehnung an Strittmatter, der die über die Unterrichtsarbeit hinausgehende Funktion von IFB dargestellt hat, wird das Prinzip der Subsidiarität hervorgehoben, da Probleme dort erkannt, bearbeitet und gelöst werden könnten, wo sie entstünden. Sofern gut vorbereitet, stelle es eine angstfreie Methode dar, sich selbst kritisch zu begegnen. Erfolge sollen sichtbar gemacht und die Gründe dafür festgehalten werden (vgl. ebd. S. 8).

Misserfolge werden an dieser Stelle nicht erwähnt, die Verfasserin ergänzt daher diesen Gedanken hinsichtlich seiner Vollständigkeit. Allerdings nicht aus dem Grund, weil sie der Auffassung wäre, dass eine Orientierung am Negativen lohnender sei als am Positiven. Vielmehr fällt beim Lesen der Publikation auf, dass das Produkt „Individualfeedback“ sehr schillernd propagiert wird und es mag vielleicht wenig „werbewirksam“ erscheinen, bereits auf den ersten Seiten der Broschüre den/die sich informieren wollende/n Leser/in mit der Nase auf etwaige eigene Misserfolge in seinem/ihrem Berufsvollzug zu stoßen.

Die Ergebnisse des Individualfeedbacks sollen jedenfalls zu höherer Arbeitszufriedenheit führen und sowohl für Feedbacknehmer/innen wie Feedbackgeber/innen einen Gewinn in vielerlei Hinsicht darstellen. Beispiele auf Seiten der Feedbacknehmer/innen wären: eine höhere Identifikation mit der eigenen Arbeit und der Schule insgesamt, eine Erweiterung der eigenen Sichtweise (erkennen von „blinden Flecken“) oder das Schaffen einer Grundlage für die Auswahl benötigter Fortbildung. Auf Seiten der Feedbackgeber/innen werden unter anderem angeführt: das Gefühl ernst genommen zu werden, ein Stärken der Selbstverantwortung, erlebbare Demokratie, verbesserte Kontakte und die Nutzung von Synergien (vgl. ebd. S. 9). Zu den Stolpersteinen bei der Umsetzung von IFB zählen Betriebsblindheit, Methodenperfektionismus, Zahlenfetischismus,

Mängelfixierung, Scheinevaluation und die Illusion, durch IFB käme die Qualität von selbst (vgl. ebd. S. 16f).

Der zweite Teil der Broschüre beschäftigt sich sehr konkret mit der praktischen Umsetzung von IFB-Vorhaben und eröffnet mit einer Einführung in quantitative Sozialforschung bzw. statistische Messmethoden. Weiters folgen Anregungen zur Erstellung eines Fragebogens und diverse Vorlagen für Raster und Checklisten (vgl. ebd. S. 51-99). Da das Individualfeedback einen Teilaspekt des Qualitätsmanagementsystems QIBB darstellt, wird ein Unterkapitel der Tatsache gewidmet, dass dieses IFB in ein umfassendes Programm integriert werden muss. Die folgende Passage lässt aufhorchen, da sie – gemessen an den oben genannten Prinzipien des IFBs (Selbstbestimmung, Trennung von Qualitätskontrolle und -entwicklung) – ihren widersprüchlichen Charakter nicht wirklich zu verbergen vermag, denn hier heißt es: „Das Qualitätsmanagementsystem QIBB bildet den gemeinsamen Rahmen für *alle* Maßnahmen, die zu Qualitätssicherung und -entwicklung beitragen. Auch das IFB muss daher nach einer angemessenen Zeit der Erprobung und Freiwilligkeit sinnvoll und ‚mit Augenmaß‘ in das System und den schulischen Jahresablauf eingepasst werden. Interne Evaluation (einschließlich Individualfeedback) sollte sinnvoll mit externer Evaluation verbunden werden. Ohne Anstöße von außen, die wertfrei und ohne die persönliche Betroffenheit der ‚Insider‘ geschehen, bleiben interne Bemühungen oft wirkungslos.“ (ebd. S. 36)

### 2.6.3 Externe Evaluation

Im Unterschied zur internen Evaluation, die sowohl selbst als auch durch Fremdunterstützung gesteuert werden kann, ist externe Evaluation immer Fremdevaluation. Die Macht über das Verfahren und die Inhalte liegen in diesem Fall immer bei der Außeninstanz, nicht bei der Organisation selbst. Bei dieser Form treten der Rechenschaftscharakter und die Vergleichbarkeit mehrerer Organisationen oder Institutionen untereinander in den Vordergrund. Davon versprechen sich die Befürworter/innen bzw. Vollzugsinstanzen unter anderem ein Vermeiden von Betriebsblindheit, da auf Grund der Hinzuziehung ‚kritischer

Freunde' von außen die eigenen blinden Flecken aufgezeigt und erkannt werden könnten. Weiters bestehe auf diese Weise die Möglichkeit, Vorschläge alternativer Konzepte zu unterbreiten, und auch – als integraler Bestandteil eines Monitorings – zu überprüfen, ob die erwünschten pädagogischen Wirkungen erzielt wurden (vgl. BÖTTCHER et al. 2006, S. 12)

Heinz Günter Holtappels nennt einige Formen, in denen externe Evaluation im Wesentlichen vollzogen werden kann und auch wird, nämlich als: zentral administrierte standardisierte Tests (Beispielländer dazu wären die Niederlande, Schottland oder die USA), systematische Untersuchungen durch unabhängige Expertengruppen (England, Neuseeland), zentrale Bildungsstandards (Schottland, Niederlande), oder zentrale Abschlussprüfungen (vgl. HOLTAPPELS 2003, S. 210). Für Entwicklungsprozesse an Einzelschulen schlägt er jedoch folgende Grundformen als Ziel führend vor: Schulinspektion und Pflichtvisitationen (als mehrtägige Schulbesuche von Seiten der Schulaufsichtsbehörde mit Gesprächen, Unterrichtsbesuchen, Analysen), Peer-Review-Verfahren (externe Untersuchung und Bewertung der Schulqualität durch unabhängige Expert/innen, also schulfremde Lehrer/innen und Direktor/innen) und schließlich externe Evaluation durch gemischte Teams (Schulberatungsbesuche unter der Beteiligung der Schulaufsicht, im Idealfall Hinzuziehen von Wissenschaftler/innen und Interessensvertreter/innen) (vgl. ebd. S. 210f).

In der Literatur zur externen Evaluation wird immer wieder darauf hingewiesen, dass das Um und Auf dieser Organisationsform die Vertrauensbasis zwischen den Angehörigen der Schule und der Schulaufsichtsbehörde (Bezirks- bzw. Landesschulinspektor/innen) wäre (vgl. dazu auch ALMER et al. 1998, S. 626). Es sei dahingestellt, wie sich ein solches aufbauen ließe, wenn tatsächlich Sanktionen mit nicht zufriedenstellenden Ergebnissen von Evaluationsvorhaben einhergehen.

Zum Abschluss dieses Kapitels soll noch auf die zahlreichen Publikationen der deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) hingewiesen werden, um die

inhaltliche Knappheit eines so großen Themenkomplexes auf diesen wenigen Seiten etwas auszugleichen.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Nähere Informationen im Internet unter der URL: <http://www.degeval.de>

## 3 Aspekte des Qualitätsbegriffs

### 3.1 *Qualität aus Sicht der Bildungsphilosophie*

In diesem Kapitel soll der Begriff der Qualität in seiner Relevanz zu Evaluationsvorhaben, wie sie im Schulwesen bereits zur Anwendung kommen, aus bildungsphilosophischer Sicht betrachtet werden.

Winfried Böhm kündigt im Vorwort zu einem von ihm mit herausgegebenen Sammelband namens „Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten“, welcher fünf abgedruckte Vorträge eines Symposiums enthält, das im Jahr 2003 in Salzburg unter dem Titel „Vom Sinn und Unsinn pädagogischer Evaluation“ stattfand, folgendes an: „Das vorliegende Buch will nicht die wachsende Reihe jener Publikationen verlängern, die derzeit den Markt überschwemmen und sich den praktischen bzw. technischen Fragen der Evaluation von pädagogischen Einrichtungen zuwenden. Die hier veröffentlichten Texte heben sich von jenen wohltuend dadurch ab, dass sie die Evaluation von erzieherischen Einrichtungen und von Bildungsprozessen als ein Problem darstellen und behandeln, und zwar als ein pädagogisches Problem.“ (BÖHM 2004, S. V)

Vorab muss erwähnt werden, dass die Autoren der Beiträge (es sind tatsächlich ausschließlich Männer) sowie die Verfasserin dieser Arbeit darin übereinstimmen, dass die Tatsache der Notwendigkeit des Prüfens und Kontrollierens, wie sie dem Geschäft der Pädagogik immanent ist, etwa um konkrete Lernerfolge zu bestätigen oder die Wirkung von Unterrichtsmaßnahmen einzuschätzen, hier nicht generell in Frage gestellt wird. Untersucht werden vielmehr die pädagogische Tauglichkeit von Evaluation im Rahmen von Qualitätssicherungsprogrammen, unter besonderer Berücksichtigung deren spezifischen Aufbaus, der besonderen Wirkungsweise und ihrer Einbettung in einen Gesamtkontext sowie der Qualitätsbegriff, der alldem zu Grunde liegt.

Bei den vorgelegten Texten handelt es sich in der Tat um einen Kontrapunkt zu jener Literatur, die in nicht geringem Ausmaß auch in diese Arbeit einfließt und

die sich mit der konkreten Umsetzung von QM-Systemen, dem theoretischen Hintergrund dieser oder auch mit bereits durchgeführten Studien auseinandersetzt. Der Sammelband „Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten“ setzt gewissermaßen „eine Stufe früher“ an – er beschäftigt sich mit der bildungsphilosophischen Perspektive von Evaluation. Geprüft werden sollen etwaige Zustimmung- oder Ablehnungskriterien für Evaluationsmaßnahmen unter der Prämisse der qualitativen Verbesserung von Bildungsprozessen. Damit wird eine pädagogische Sicht eingenommen, die für diese Arbeit von großer Relevanz ist. Ein Ziel dieser Untersuchung ist es nämlich, die pädagogische Legitimation von Evaluierungsmaßnahmen im Rahmen von Qualitätsmanagement auszuloten und zu hinterfragen, sowie zu klären, von welchem Qualitätsbegriff dabei eigentlich ausgegangen wird. Hierfür liefert im Besonderen der Beitrag von Anton Hügli (vgl. HÜGLI 2004) einen wichtigen Ansatz, indem er den Begriff der Qualität (als Synonym für „das Gute“) nach philosophischen Kriterien eingrenzt und damit den Ausgangspunkt, also gewissermaßen „die Messlatte“ für Evaluationsvorhaben in Frage stellt. Da die Autoren des Sammelbands einen besonders kritischen Blickwinkel zum Thema Evaluation bzw. Qualität einnehmen und Texte dieser Art rar sind, wird in diesem Kapitel besonders auf einige der von ihnen postulierten Argumente eingegangen. Diese Theorien stellen zusammen mit den Ausführungen im Kapitel „Pädagogische Relevanz“ (insbesondere das Unterkapitel über Erziehung und Bildung) sowie im Kapitel „Evaluation“ (in welches ebenfalls bereits Beiträge aus dem genannten Sammelband, z. B. von Lutz Koch oder Marian Heitger eingearbeitet wurden) die grundlegenden Konstanten dar, mit welchen die weiteren herausgearbeiteten Fakten über QM-Systeme bzw. Evaluation konfrontiert werden sollen.

#### **3.1.1 Das Verhältnis von Qualität, Ökonomie und Pädagogik**

Bereits im ersten Vortrag des oben genannten Sammelbands wird der/die geneigte Leser/in unmissverständlich darauf hingewiesen, dass eigentlich kein Zweifel daran besteht, was Qualität im Rahmen von Evaluation und Autonomie zu bedeuten habe. Mit den Worten Jörg Ruhloffs gesprochen klingt das wie folgt: „Was Qualität bedeutet weiß der Markt.“ (RUHLOFF 2004, S. 3) Diese Aus-

sage muss in einem Sinnzusammenhang mit den politischen Gegebenheiten unseres gegenwärtigen Gesellschaftssystems gelesen und verstanden werden. Der Markt als Sinnstifter in einer neoliberalen Gesellschaftslogik ist zum alles beherrschenden Mythos, zum Ersatz für Religion und zum allumfassenden Leitparadigma schlechthin geworden. Die Ökonomisierung des Bildungswesens, die auf vielen verschiedenen Ebenen vonstatten geht, ist Teil dieser Logik. Man braucht kein/e Expert/in zu sein, um dieser einfachen Gesetzmäßigkeit folgen zu können, mit der wir tagtäglich in allen Lebensbereichen konfrontiert sind. Gut ist, was gut verwertbar ist. Durch Qualität zeichnet sich das aus, was dem „Bildungsabnehmer“ in seiner beruflichen Laufbahn von Nutzen sein kann (vgl. ebd.).

Auf einer dieser Ebenen von Ökonomisierung fußt die Implementierung von QM-Systemen, die jedoch nicht nur im Bildungsbereich, sondern in derselben Weise auch in anderen Zweigen öffentlichen, institutionellen Lebens Einzug gehalten haben, wie beispielsweise im Gesundheitswesen. Allein die Tatsache, dass Systeme die Qualität von Prozessen in privatwirtschaftlichen Firmen auf die selbe Weise sichern sollen, wie in Schulen, Krankenhäusern oder Symphonieorchestern, dürfte zu Recht Verwunderung hervorrufen, sind die Aufgabengebiete und inhaltlichen Zielsetzungen doch denkbar divergent.

Zunächst führt Jörg Ruhloff in seinem Vortrag – anders als erwartet – eine Reihe von Argumenten an, die plausibel und schlüssig erklären, warum Evaluation im Vergleich zur bisherigen Tradition der Kontrolle von Seiten der Schulaufsichtsbehörde, bei oberflächlicher Betrachtung einen Schritt hin zu einer positiven Entwicklung darstelle. Entbürokratisierung eines veralteten Apparates, der nicht den Anforderungen einer modernen, offenen Gesellschaft entspreche und mit seinen Erlassvorgaben zu enge Grenzen setze, werden als gute Gründe genannt, um in einer fortgeschrittenen Demokratie Alternativen zu befürworten. Auch die Sorge, die Errungenschaften dieser Demokratie könnten außer Kraft gesetzt werden, würde Evaluation gekoppelt mit den Gesetzen eines freien Bildungsmarktes unerwünschte Wettbewerbseffekte mit sich bringen, sei unbegründet. Jedem Kind sei auf Grund der UN-Konvention über Kinderrechte das

Recht auf Erziehung und auf Entfaltung seiner Persönlichkeit gesichert (vgl. ebd., S. 5ff). Dennoch nennt Ruhloff dieses skizzierte Begründungsgebäude metaphorisch eine „kühne Hängebrückenkonstruktion“, denn diese Brücke, von der er spricht, hänge am Pfeiler der Ökonomie. Er ortet drei Größen, die in einem Verhältnis zu einander stehen, deren gegenwärtige Ordnung er als nicht gerechtfertigt einstuft. Das Verhältnis zwischen Politik, Bildung (respektive Pädagogik) und Ökonomie sei dadurch gekennzeichnet, dass die Ökonomie eine Vormachtstellung einnehme (was u. a. unschwer daran zu erkennen sei, dass der Faktor des „effizienten Mitteleinsatzes“ immer wieder in Zusammenhang mit der Implementierung von QM-Systemen und Evaluation genannt wird). Es müsse überprüft, beurteilt und bewertet werden, inwieweit die eingesetzten Ressourcen (monetär, personell, usw.) den erhofften Erfolg versprechen. Das scheint zumindest die oberste Prämisse zu sein, unter der die Vorrangstellung der Ökonomie im Vergleich zur Politik (auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird) und zur Pädagogik eingenommen, und auch von Bildungspolitiker/innen immer wieder vehement verteidigt wird (vgl. ebd., S. 9f). Nun argumentiert Ruhloff folgerichtig, dass diese Vormachtstellung, oder auch eine Ranggleichheit zwischen Ökonomie und Pädagogik, aus pädagogischer Sicht nicht aufrecht zu erhalten sei. Die Ökonomie wäre nämlich auf die Erhaltung menschlichen Lebens in einem Kreislauf von Ressourcen-Verbrauch und Ressourcen-Erneuerung bezogen, der Pädagogik hingegen gehe es nicht um die Erhaltung menschlichen Lebens, sondern vielmehr um eine „vernünftige Lebensführung“. (ebd., S.11) Zu dieser vernünftigen Lebensführung gehöre auch die Ausbildung ökonomischer Kategorien, aber die ökonomische Vernunft wäre nicht *die* Vernunft schlechthin. Unter Berufung auf den von Theodor W. Adorno geprägten Begriff der „Halbbildung“, die das Phänomen einer „Amalgamierung von Bildung und Ware“ beschreibt (ebd.), verweist Ruhloff auf Bereiche des menschlichen Lebens, die sich nicht in ökonomische Vorstellungsmuster einordnen lassen, sich aber dennoch höchster menschlicher Wertschätzung erfreuen, wie Liebe, Vertrauen, Freundschaft, Glück, Zufriedenheit, Anerkennung, Gerechtigkeit oder eben Bildung, um nur einige zu nennen (vgl. ebd.). All dies benötige zwar eine ökonomische Grundlage, aber um diese überhaupt schaffen zu können, benötige es zunächst einmal Bildung. Deshalb sieht Ruhloff die um-

gekehrte Rangzuweisung, also eine Vorrangstellung der Pädagogik als gerechtfertigt: „Innerhalb eines sozialen Ganzen verdienen Pädagogik und Bildung darum einen Beachtungs-Vorrang vor der Ökonomie, weil ohne Bildung weder die Ökonomie noch überhaupt ein solcher Zusammenhalt und eine solche Entwicklung von humaner Sozialität möglich sind, die eine kritische Vernunft nicht zu scheuen brauchen.“ (ebd. S. 12)

Es handelt sich demnach also nicht um ein so genanntes „Henne-Ei-Problem“, bei dem nicht klar wäre, welches zuerst käme. Aus pädagogischer Sicht muss der Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen der Vorrang eingeräumt werden. Dass Evaluation kein geeignetes Mittel darstellt, solche Prozesse zu begünstigen, wurde bereits im Kapitel „Evaluation aus Sicht der Bildungsphilosophie“ dargestellt, da sie sich am Objekt und nicht am Subjekt orientiert. Menschliche Nutzbarkeit ist keine pädagogische Größe, sondern begünstigt die Vorrangstellung der Ökonomie vor anderen Faktoren. Das Messbare wird vor das Nichtmessbare gestellt und die vermeintliche Objektivität gemessener Ergebnisse verwandelt sich unter dem kritischen Blick der Bildungsphilosophie in normative Empirie. Eine solche braucht aber eine Grundlage und diese Grundlage speist sich aus dem überbeanspruchten Terminus der Qualität, der neuerdings besonders inflationär Begriffen wie Entwicklung, Sicherung oder Management vorangestellt, oder aber auch mit Präfixen wie Schul-, Unterrichts-, Beziehungs- oder Lebens- versehen wird, um nur einige wenige zu nennen. Mit Qualität wird gemeinhin „etwas Gutes“ assoziiert, dieses „Gute“ zeigt sich jedoch um nichts weniger vielschichtig als der Begriff Qualität selbst. Für das Thema dieser Arbeit relevant ist in erster Linie die Frage nach „dem Guten in der Schule“.

### **3.1.2 Was ist das Gute in der Schule?**

Dieser entscheidenden Fragestellung nähert sich Anton Hügli, ebenso wie seine Vorredner beim oben genannten Symposium, aus bildungsphilosophischer Sicht. Das sei hier deshalb noch einmal betont, da die Verfasserin sich in den folgenden Unterkapiteln auch aus anderen Blickwinkeln demselben Thema

widmen wird. Damit soll verdeutlicht werden, wie vielfältig die Zugänge zu diesem umfassenden Themenkomplex sind und wie mannigfache Sichtweisen, je nach Standort des/der Betrachtenden, eingenommen werden können. Ergebnisse zur Frage der Qualität im Bildungswesen kommen aus der Schulforschung genauso wie aus der Bildungspolitik, zunächst sollen aber die bildungsphilosophischen Argumente angeführt werden.

Anton Hügli verweist auf die Tatsache, dass trotz hoher Favorisierung des Leitgedankens – der Markt entscheide über den Wert einer Sache – bestimmte gesellschaftliche Bereiche von dieser Einstellung ausgeklammert werden. Man denke etwa an Gerichtsurteile oder Parlamentsbeschlüsse, die wohl niemand auf dem freien Markt käuflich erwerben wollen würde (vgl. HÜGLI 2004, S. 15). Er bezieht sich auf Luhmanns Systemtheorie, nach deren Grundsätzen jedes Subsystem (wie z. B. Wirtschaft, Politik, usw.) von einem binären Code gesteuert würde. Auch das Bildungssystem wäre demnach einem solchen Code unterworfen, wobei Luhmann diesen Code zunächst in der Selektionsfunktion sah (z. B. gut oder schlecht abschneiden, aufsteigen oder nicht aufsteigen), später diesen Codierungsvorschlag jedoch revidierte und auf die Dualität von „vermittelbar/nicht vermittelbar“ festlegte (vgl. ebd. S 16). Als Folge dieser Festlegung entstand die provokante These, dass das für Bildung zuständige System dazu führe, den/die Schüler/in als „Trivialmaschine“ zu betrachten, die über Input- und Outputfaktoren „gesteuert“ werden könne. Aus dieser Theorie leitet Hügli zwei Konsequenzen ab:

1. Es wäre damit bestätigt, dass das Bildungssystem ein eigenes Subsystem darstelle, das demnach auch einem eigenen Code unterworfen sei. Somit könne es nicht jenem Code unterliegen, der das Subsystem Wirtschaft oder jenes der Politik steuere.
2. Die Luhmann'sche Theorie lenke den Blick auf die Tatsache, dass Bildungskontexte durchsetzt sind mit Termini des Gut und Schlecht, und damit auch einer ständigen Bewertung – also evaluativen Kriterien – ausgesetzt seien. Evaluation wäre somit ein Faktum, an dem man im Bildungswesen nicht vorbei käme (vgl. ebd. S. 18).

Die wirklich relevante Frage sei laut Hügli deshalb vorrangig jene, die nach der Antwort darauf suche, was denn nun dieses Gut oder Schlecht zu bedeuten hätte. Eine mögliche Interpretation des Adjektivs „gut“, das eine Relation zwischen einem Beurteilenden und dem von ihm beurteilten Gegenstand (im weiten Sinn) darstellt, wäre: „dass der Gegenstand den Anforderungen entspricht, die wir an Gegenstände dieser Art zu stellen pflegen. Wir sagen nicht, wie der Gegenstand ist, sondern wir drücken eine Empfehlung aus.“ (ebd., S 18) Weiters unterscheidet Hügli nun die Herkunft der Ansprüche, die an diesen Gegenstand gestellt werden können. „Gut“ könne demnach in viererlei Weise gemeint sein:

1. im *instrumentellen* Sinn, also hinsichtlich eines praktischen Zwecks,
2. im *sozialen* Sinn, also „gut“ für eine bestimmte Interessensgruppe,
3. im *moralischen* Sinn, hinsichtlich der Ansprüche des menschlichen Zusammenlebens und
4. in seiner *ethischen* Bedeutung, bezogen auf das Wohl einer einzelnen Person (vgl. ebd. S. 19).

In der Schule habe man es, laut Hügli, mit allen vier Bedeutungsweisen von „gut“ zu tun. Im instrumentellen Sinn wären die Hauptfunktionen von Schule zu nennen, also die (in der pädagogischen Soziologie postulierte) Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsfunktion (vgl. dazu auch DIEDERICH/TENORTH 1997, S. 70f). Mitunter noch erheblicher wären die Dimensionen des sozial Erwünschten, also die Vorstellungen von Schule, die beispielsweise von Behörden an diese herangetragen würden. Daneben sei Schule aber auch immer ein Ort der moralischen Auseinandersetzung und auch die ethische Bedeutung habe eine zentrale Stellung, da Schule – ganz allgemein gesprochen – vor allem zum Wohl des Individuums beitragen solle (vgl. HÜGLI 2004, S.19). Empirische Evaluationsforschung bewege sich im Umkreis des zweiten Bereichs, des gesellschaftlich Erwünschten, als Bezugspunkt für so genannte „Stakeholder“, die ihre Ansprüche an das System herantragen. Dabei würde bestenfalls noch der Bereich des „guten Funktionierens“ gestreift, also die funktionalen Bestimmungen von Schule würden zu einem gewissen Grad miteinbezogen (vgl. ebd. S.

20). Was Evaluation demnach ausklammern wären die Bereiche drei und vier: die Frage nach der moralischen Auseinandersetzung sowie die ethische Dimension, d. h. das Wohl des Einzelnen.

Hügli stellt nun die berechnigte Frage, wer denn nun sagen könne, wozu Bildung gut sein soll und setzt mit seinen weiteren Ausführungen bei niemandem geringeren als Platon an. Er wäre der Erste gewesen, der Sokrates danach fragen ließ, was denn die Tugenden seien und wozu sie denn gut sein mögen. Platons Ansicht nach läge die Beantwortung solcher Fragen am besten in den Händen von Personen mit größtmöglicher Einsicht, also könnten in seinem Staat nur die Philosophen die Führung übernehmen. Lässt man die erste Lesart seiner Darstellung beiseite, nach welcher es Menschen gäbe, die diese Einsicht bereits erreicht hätten, was zwangsläufig in einem totalitären Staat enden würde, bleibt als zweite Lesart die skeptische Variante, die davon ausgeht, dass es diese Privilegierten nicht gibt, sondern dass jeder Mensch die Möglichkeit erhalten müsse, sich auf die Suche nach dem Guten, auf den Weg zum Erlangen von Einsicht zu machen. „Es ist nicht zwingend der Staat, in dem die Philosophen herrschen, aber es ist der Staat, in dem die Wahrheit oder zumindest das Suchen nach Wahrheit und in dem Sinne die Philosophie herrscht.“ (ebd. S. 22) Weil es nun aber in einem solchen Staat niemanden gebe, der die Erzieher erzeuge, so müsse sich diese Gesellschaft selbst erziehen. Vorrangiges Ziel in einem solchen Staat müsse es demnach sein, die Selbstbildung aller Staatsbürger/innen zu ermöglichen und zu fördern. Denn nur wenn dieser Staat freie, unerbundene Zustimmung erföhre, wäre er als solcher legitimiert. Diese Art der Zustimmung ist nur von selbst gebildeten Staatsbürger/innen zu erwarten, und in diesem Sinne gelte: „Die postulierte Selbstbildung ist, wenn man so will, die staatspädagogisch betriebene sokratische Kunst, wie Nichtwissende andere Nichtwissende vortringen können auf dem Weg zum Wissen.“ (ebd. S. 23) Hier überschneidet sich Anton Hüglis Ansatz mit jenem von Jörg Ruhloff, der am Ende seines Artikels die Verwerflichkeit von Evaluation damit bekräftigt, dass sie dazu geneigt sei, jenes Element von Pädagogik zu zerstören, dass er als das mitunter wesentlichste darstellt, nämlich die Tatsache, dass wenigstens

Pädagog/innen bewusst sein sollte, „dass wir in einer bestimmten Hinsicht [in sokratischem Verständnis] *gar nichts wissen (können)*.“ (Ruhloff 2004, S. 13).

Auch Hügli führt nun weiter aus, dass eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Einzug eines demokratischen Geistes in den Schulen die Lehrkräfte seien. Denn nur Lehrpersonen, die selbst weiter auf der Suche sind, sich selbst noch weiter bilden können, befinden sich in der Lage, solche Prozesse auch bei ihren Schüler/innen zu forcieren (vgl. HÜGLI 2004, S. 29).<sup>8</sup> Aus den Überlegungen zur Bestimmung dessen, was als „gut“ zu gelten habe, ergeben sich für Anton Hügli Konsequenzen hinsichtlich der Evaluation: „Das Gute ist die freie Suche nach dem Guten, das wir wollen, nach dem, was wir als gültig und wahr akzeptieren können. Alle Evaluationen auf Grund bisheriger Festlegungen und des bisher als richtig Geltenden sind darum von vornherein verfehlt. Wenn das Gute nicht feststeht, steht auch der Massstab nicht fest, an dem der Wert von Bildung gemessen werden könnte.“ (ebd., S. 30) Es könne sich daher immer nur um vorläufige, nicht jedoch endgültige Antworten handeln, und das wiederum stelle die Gesellschaft vor eine paradoxe Situation. Diejenigen, die nämlich darüber entscheiden könnten, was heute als wahr oder gut zu gelten habe, wären die Nachrückenden. Sie würden bewerten, was vom Gegenwärtigen auch weiterhin Bestand haben sollte. Somit blieben diejenigen, die diese Belehrteten und Erzogenen belehrten und erzogen, also die Lehrer/innen und Erzieher/innen, die Evaluierten. Das, was hingegen einen Bildungsprozess ausmache, nämlich eine selbst initiierte Transformation, die zu Einsichten und Einstellungen führe, entzöge sich einer solchen Evaluation (vgl. ebd. S. 30).

Maßgebliche Grundlage und Bedingung von Bildung wäre auch die Annahme, dass Schüler/innen bereits vernünftige Wesen seien, die für Argumente und Gegenargumente empfänglich und in der Lage wären, sich in einen Diskurs einzubringen. Dabei müssten gleiche Chancen für alle gelten, trotz des Um-

<sup>8</sup> Hügli spricht im Original von Lehrpersonen, „die sich selber erziehen können“. Da diese Auffassung von Erziehung nicht jener Heinz Joachim Heydorns entspricht, die dieser Arbeit u. a. zu Grunde liegt, hat die Verfasserin den Terminus „erziehen“ an dieser Stelle gegen „bilden“ ausgetauscht, da in ihrer Sinnlogik Erziehung ein Gegenüber braucht und einen Prozess in einem noch vorbewussten Stadium darstellt, der nicht in dieser Form selbst steuerbar ist, so wie das der Prozess der Bildung nach Heydorn impliziert.

standes der Asymmetrie hinsichtlich der verpflichtenden Teilnahme von Schüler/innen an diesen Diskursen. Ziel wäre – wie an Beispielen bereits umgesetzt und sichtbar geworden (u. a. Deweys Laborschule), eine demokratische Schule, in der Lehrer/innen diese Art von Diskursen ermöglichen. Darauf wäre auch im Besonderen bei der Lehrerbildung zu achten (vgl. ebd. S. 31f).

### ***3.2 Der Qualitätsbegriff in Qualitätsmanagementsystemen***

Beschäftigte sich das vorangegangene Unterkapitel mit einer Eingrenzung des Qualitätsbegriffs hinsichtlich seiner Relevanz für Evaluierungsvorhaben aus bildungsphilosophischer Perspektive, so soll an dieser Stelle untersucht werden, von welchem Qualitätsbegriff in QM-Systemen ausgegangen wird. Aufschluss darüber gibt eine Auflistung jener Kriterien, die als Kernelemente jener bereits erwähnten fernöstlichen Wirtschaftsphilosophie gelten, die den Ursprung für die Entwicklung von QM-Systemen markieren.

Die Qualität eines Produktes misst sich demnach an der Zufriedenheit der Kund/innen, sie entsteht durch schrittweise Optimierung (nicht durch große Innovationen), die Verantwortung für die Qualitätskontrolle liegt bei allen Mitarbeiter/innen, Qualität ist Bestandteil eines Prozesses (weniger die Eigenschaft eines Produkts), interne Fehler sollen nicht an andere Abteilungen weitergegeben werden und eine konstruktive Problemlösehaltung aller Mitarbeiter/innen wird vorausgesetzt (vgl. GONON et al. 1998, S. 7f).

Weitere Merkmale, die das Verständnis von Qualitätssicherung aus der Sicht von QM-Systemen näher erläutern sollen, sind: Die umfassende Betrachtungsweise (von Produkten, Dienstleistungen und Prozessen), das kundenorientierte Verständnis, die Betrachtung von Qualität als Managementaufgabe, der Einbezug möglichst aller Beteiligten, Evaluation und datenorientiertes Feedback, eine umfassende Prozessdokumentation, eine kontinuierliche Fehlerelimination und qualifizierte Mitarbeiter/innen (vgl. ebd. S. 8f).

Dass diese Kriterien zunächst einmal nicht eins zu eins auf den Bereich des Schulwesens umzulegen sind, springt ins Auge, wenn man allein den Faktor der Kundenorientierung betrachtet. Kund/innen bezahlen für ein Produkt, das sie freiwillig käuflich erwerben wollen. Dieser Umstand lässt sich z. B. in keiner Weise mit dem Verhältnis von Schüler/innen und Lehrer/innen in öffentlichen Schulen vergleichen. Hier wird kein Produkt angeboten, das (freiwillig) von den Schüler/innen (oder auch gegebenenfalls deren Eltern) käuflich erworben werden könnte, oder bei Nichtgefallen eben nicht erworben wird. Selbst eine Orientierung an etwaigen Bedürfnissen der Schüler/innen stellt demnach eine völlig andere Form der Ausrichtung als jene der Kundenorientierung dar, weil sie andere Kriterien zu erfüllen hat als die Beschaffenheit eines Produkts, welches sich gegen die Konkurrenz eines ähnlichen Produkts durchsetzen muss. Die Orientierung des Unterrichts an den Schüler/innen (auch bekannt als schülerorientierter oder -zentrierter Unterricht) muss immer in einen pädagogischen Kontext eingebettet sein, um den curricularen Vorgaben oder anderen pädagogischen Maximen zu entsprechen (z. B. einem Unterrichtsprinzip).

Gonon et al. versuchen dem Qualitätsbegriff noch näher auf die Spur zu kommen und definieren wie folgt: „Als Qualität gilt demnach derjenige (prozesshafte und vorläufige) Zustand, der aufgrund der gemessenen Indizien als wünschenswert bzw. als positiv bewertet worden ist.“ (ebd. S. 13) Die Autor/innen orten drei Problembereiche, die sich in der Qualitätsdiskussion aufwerfen, nämlich das Legitimationsproblem (Wer definiert das Wünschenswerte?), das Messproblem (Welche Indizien werden herangezogen und womit werden diese gemessen?) und schließlich auch das Sicherungsproblem (Wie können die ermittelten Kriterien umgesetzt werden?) (vgl. ebd.).

Weiters wird die Skepsis, die der Qualitätsdebatte von unterschiedlichen Seiten entgegengebracht wird, angesprochen und darauf verwiesen, dass die Bestrebungen hinsichtlich einer Verbesserung der Qualität im Bildungswesen nicht als „Modeströmung“ abgetan werden sollten. Begründet wird dies mit der Feststellung, dass durch diese Debatte bisher wenig beachtete Elemente, wie z. B. Prozess- und Organisationsabläufe, die Präsentation und Legitimation nach

außen oder der Aspekt der Evaluation stärker ins Blickfeld geraten und dadurch vor allem auch die Kommunikation innerhalb der Schulen verbessert würde.

Ob es dazu Modelle aus der Wirtschaft braucht, die nicht in erster Linie darauf ausgerichtet sind, pädagogische Prozesse zu initiieren, zu begleiten und zu sichern, sondern vielmehr die Effizienz aufgewendeter Mittel im Verhältnis zum wirtschaftlichen Ertrag zu ermitteln und sich dabei im Sinne der Effektivität durchaus moderner Kommunikationsmethoden bedienen um das Ziel zu erreichen, sei dahingestellt. Geht man von einem pädagogischen Verständnis aus, das als wesentliche Elemente die Selbstentfaltung des Menschen und seine Emanzipation im Auge hat, lässt sich im Qualitätsbegriff der ökonomischen Qualitätsmanagementsysteme kein eindeutiger Hinweis festmachen, dass dieser sich an ebensolchen Kriterien orientieren würde.

### **3.3 Qualität aus Sicht der Bildungsforschung**

Nun befindet sich die Bildungslandschaft heute in einem Stadium, in dem Übersetzungsleistungen ökonomischer Sprachstrukturen innerhalb von QM-Systemen hinsichtlich ihrer Verwendung im Schulwesen bereits erfolgt sind. Die „Kundenorientierung“ scheint in der einschlägigen Literatur kaum mehr so explizit auf, der Qualitätsbegriff bezieht sich nur mehr indirekt auf Produkte (gegebenenfalls auf „Wissensprodukte“) und es wird auf die verschiedenen Perspektiven der Betrachtung von Qualität hingewiesen.

Peter Posch und Herbert Altrichter beziehen sich auf einen Qualitätsbegriff in Anlehnung an Burrows, der eine „pragmatische Definition von Qualität“ vorschlägt. Es handle sich bei Qualität um einen relativen Begriff, der nur in Bezug zu den jeweiligen Interessensvertreter/innen (Stakeholder) näher bestimmt und somit kein einheitliches Qualitätskonzept erstellt werden könne. Damit vertreten die Autoren eine kritisch-realistische Einschätzung der Tatsache, dass es sich bei dieser relativen Form von Qualität um einen politischen Verhandlungsgegenstand handelt. Das beträfe die Frage danach, welche Qualitätsdimensionen besonders geschätzt und daher mit Ressourcen ausgestattet würden, bzw. wel-

che Inhalte mit Evaluationsverfahren erfasst werden sollten (vgl. POSCH/ALTRICHTER 1997, S. 28).

Als weiteres (aktuelleres) Beispiel sollen hier die „Vorstellungen von Qualität“, die Ferdinand Eder und seine Mitherausgeber (u.a. Werner Specht und ebenfalls Peter Posch, 2002) in einem Beitrag zur Bildungsforschung anführen, genannt werden.<sup>9</sup> Unterschieden werden diese Vorstellungen von Qualität je nach Personengruppe bzw. Ebene, nämlich als Qualität bei Schüler/innen, Qualität bei Lehrer/innen, Qualität aus der Perspektive von Eltern, Qualität von Schulen und Qualität auf Ebene des Schulsystems. Exemplarisch sollen drei dieser Bezugsverhältnisse in überblicksartiger Form umrissen werden.

*Qualität bei Schüler/innen:*

„Gute Schüler/innen‘ erkennt man am ehesten daran, dass sie im Unterricht und außerhalb des Unterrichts aktiv mitarbeiten, das schulische Lernen als in ihrem eigenen Interesse liegend begreifen, selbstständig an der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen arbeiten und auf diese Weise das Angebot der Schule für ihre Persönlichkeitsentwicklung nutzen.“ (EDER et al. 2002, S. 21) Mitgebrachte Voraussetzungen (persönlicher und soziokultureller Natur) würden zu besseren oder weniger guten Leistungen führen, gute Schüler/innen könnten generell mehr aus ihren Lernvoraussetzungen machen, so die Autoren sinngemäß. Qualität auf Schülerebene bedeute neben dem Erbringen von Leistungen aber auch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und dynamischen Fähigkeiten, z. B. das eigene Lernen zielgerichtet zu organisieren. Dieses Lernen sei kein passiv-mechanischer Vorgang, sondern ein sich konstruktivistisch entwickelnder, kontinuierlicher Prozess. Hingewiesen wird darauf, dass auf Grund der Unvorhersehbarkeit künftiger Situationen das Lernen selbst als Kompetenz entwickelt werden müsse, um die Schaffung von Entwicklungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Wichtig seien dabei aber auch der Bezug zu teambezogenem, sozialem und gesellschaftlichem Lernen und das Element der kritischen Selbstreflexion (vgl. ebd. S. 21f).

---

<sup>9</sup> Der Sammelband subsumiert Ergebnisse zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen“ und ist an manchen Stellen (Vorstellungen von Qualität) nahezu deckungsgleich mit den Ausführungen im gleich lautenden Weißbuch (hg. vom BM:BWK – dort jedoch in verkürzter Form wiedergegeben).

#### *Qualität bei Lehrer/innen:*

„Gute Lehrer/innen' erkennt man daran, dass ihr Unterricht professionellen Standards entspricht und dass viele ihrer Schüler/innen ‚gute Schüler/innen' im obigen Sinn sind.“ (ebd. S. 22) Weiters ließen sich alle Indikatoren für guten Unterricht drei Bereichen zuordnen, nämlich der Bedeutsamkeit, der Effizienz und dem Lernklima. Genauer ausgeführt bedeutet das: schulisches Lernen müsse für die Schüler/innen Sinn ergeben (Bedeutsamkeit), die Vermittlung von Lernstoff müsse wirksam sein (Effizienz) und die Klasse müsse sich durch eine positive Lernatmosphäre auszeichnen (Lernklima), was sich z. B. über respektierenden Umgang oder positives Feedback erkennen ließe. Gute Lehrer/innen würden effizient bedeutsame Themen in personenzentrierter Atmosphäre organisieren, inwieweit dies jedoch bei den Schüler/innen zu Lernleistungen führt, sei nicht nur von der Lehrperson abhängig. Lehrerqualität könne demnach nicht an den absoluten Leistungsergebnissen gemessen werden, sondern eher am relativen Lernzuwachs der Schüler/innen. Da dem Lernen der Stellenwert einer Kompetenz zukommt, die es zu erwerben gilt, müsse der Unterricht diesem Umstand Rechnung tragen, ergo Möglichkeiten zum Erwerb dieser Kompetenz schaffen. Gute Lehrer/innen hätten demnach beispielsweise auch die Rolle eines Organisations/einer Organisatorin offener Lernsituationen einzunehmen. Auch die Kooperation innerhalb schulischer Entwicklungsprozesse gehöre zum Selbstverständnis eines guten Lehrers bzw. einer guten Lehrerin (vgl. ebd. S. 22f).

#### *Qualität aus der Perspektive der Eltern:*

Eltern werden in den Ausführungen von Eder et al. als „Auftraggeber“ und „Abnehmer“ der Schule bezeichnet, interessanterweise ist im Weißbuch, das diese Darstellung verknüpft wiedergibt, an dieser Stelle von „Kunden“ die Rede (vgl. BM:BWK o.J., S. 6). Das Hauptinteresse der Eltern läge in der bestmöglichen, individuellen Förderung ihres Kindes, welches Qualifikationen erwerben und möglichst hohe Berechtigungen erhalten solle. Das Klima in der Klasse sollte dabei human und angstfrei sein. Eltern würden einerseits den Bedarf ihrer Mitarbeit an schulischen Veranstaltungen erleben, fühlten sich aber in ihrer Erziehungskompetenz oft nicht als schulische Partner/innen angesprochen. Sie be-

fürchteten, mit kritischen Rückmeldungen ihren Kindern zu schaden. Die Qualität der Schule würde für Eltern auch hinsichtlich der möglichen Mitwirkung an Schulgemeinschaftsausschüssen, Elternvereinsitzungen oder durch das Bereitstellen von Unterlagen von Seiten der Schule gemessen.

### 3.3.1 Schulqualität

Helmut Fend hat (als einer der führenden Wissenschaftler im Bereich der empirischen Schulforschung) über einen Zeitraum von 25 Jahren mit seinen Forschungen versucht, die Konturen von Qualität im Bildungswesen zu schärfen. Die Ergebnisse seiner zahlreichen Untersuchungen fasst er in dem Buch „Qualität im Bildungswesen“ zusammen. In einer Vielzahl von Unterkapiteln zum ersten Großkapitel, das sich mit Schulqualität (also der Mesoebene) beschäftigt, widmet er sich der Schulklima-Forschung, den Typen von Schulpathologien genauso wie der Frage, wie Schulqualität überhaupt systematisch zu messen sei (vgl. FEND 2001).<sup>10</sup> Fends Untersuchungen sind gekennzeichnet durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden und durch persönliche Erfahrungswerte auf Grund mannigfacher Besuche von Schulen unterschiedlichster Typen in zahlreichen Ländern. Er verfolgt den Anspruch „auf *deskriptiver Ebene* (...) unser Bewusstsein von ‚Qualität‘ im Bildungswesen zu präzisieren und zu schärfen, ohne damit Schlussfolgerungen vom Sein auf das Sollen zu suggerieren.“ (ebd. S. 15)

Die in den Anfängen der 1970er-Jahre erzielten Ergebnisse der damals so titulierten „Schulklimaforschung“ sind unterteilt in die Großbereiche „Wie sehen Lehrer die Schule? Wie sehen Eltern die Schule? Wie sehen Schüler die Schule?“ (vgl. ebd. S. 49-85). An die Lehrer/innen gerichtet wurden mittels unzähliger Items und Methodeninstrumente Faktoren wie materielle Ausstattung der Schule, soziale Belastungen, das Ausmaß an Fluktuation der Kollegenschaft oder das Konfliktpotenzial innerhalb der Organisation erfragt. Die Eltern fällten Urteile hinsichtlich der Leistungsforderungen, der Disziplin, der Förderungsbestrebungen der Schule oder der Progressivität der Lehrer/innen. Bewertungen

<sup>10</sup> Die weiteren Großkapitel des Buches beziehen sich auf Systemqualität (Makroebene), Lehrerqualität und bildungspolitische bzw. pädagogische Positionen.

auf Ebene der Schüler/innen vollzogen sich zu Themen wie Leistungsdruck, funktionale Disziplin, argumentative Kontrolle, Mitbestimmung, Lehrerengagement oder persönliches Vertrauen (vgl. ebd.). Daraus wurden wichtige Erkenntnisse gezogen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich dargestellt werden können. Exemplarisch herausgegriffen sollen daher nur einige wenige Punkte werden, die Zusammenhänge ersichtlich machen. Die Einsicht, dass die getrennte Analyse der Ansichten der verschiedenen Personengruppen oberste Priorität darstellt, ist eine ganz zentrale, was auch an den obigen Ausführungen von Eder et al. (drei Jahrzehnte später!) immer noch unschwer zu erkennen ist.

Fend fand heraus, dass Glaubenskriege zwischen verschiedenen pädagogischen Positionen eine große Belastung für das Kollegium darstellen können. Weiters wurde organisatorisches Chaos, also eine gewisse „Unter-Reglementierung“, als Auslöser für Ärger und Resignation entlarvt. Selbiges könne jedoch genauso gut durch „Über-Reglementierung“ erreicht werden. Die Eltern schienen besonders von der Sorge motiviert, ihre Kinder würden möglicherweise nicht genug zur Disziplin angehalten, welche es ihnen ermöglichen sollte, Anforderungen mit einem gewissen Maß an Ausdauer zu bewältigen. Schulfreude bzw. Schulverdrossenheit der Schüler/innen zeigten einen eindeutigen Zusammenhang zur Gesprächskultur an der jeweiligen Schule und dazu, wie viel Bedeutung der Beziehungspflege beigemessen würde. Leistungsmäßige Überforderung führe auf lange Sicht gesehen zu einer Atmosphäre der Einschüchterung und Angst, jedoch wirke sich emotionale Zuwendung von Seiten der Lehrer/innen den Schüler/innen gegenüber nicht automatisch auf deren Leistungsbereitschaft aus. Anforderungen müssten daher zusätzlich abgesichert werden (vgl. ebd. S. 81f).

Anhand einer etwas späteren Untersuchung aus dem Jahr 1977 demonstriert Fend mittels einer Instrumentenbeschreibung noch expliziter, wie man Schulqualität systematisch messen könne. Um den Rahmen nicht zu sprengen, werden hier wieder nur Überschriften der jeweiligen Unterkapitel ohne weitere Erklärung aufgelistet. Gegenstand des Instrumentariums wären demnach –

- das Kollegium betreffend: das Lehrer-Lehrer-Verhältnis, das Verhältnis von Schulleitung und Kollegium, Zufriedenheit und „Leben“ im Kollegium, pädagogische Weltbilder, das Verhältnis zu den Schülern aus der Sicht der Lehrer,
- die Schülerschaft betreffend: das Bild der Schule bei den Schülern (Erwartungen, Interaktionsformen, Beziehungsformen), Reaktionsformen auf die Schule,
- die Elternschaft betreffend: hier bezieht sich Fend auf die Untersuchung im Jahr 1973 (siehe oben), bei der die Elternurteile teilweise identisch erfasst wurden (vgl. ebd. S. 91-102).

Zwei allgemeine Faktoren werden von Fend noch herausgehoben, die gleichermaßen wichtig zu sein scheinen. Einerseits wäre eine Investition in die Beziehungen der Menschen untereinander unabdinglich, denn „starke Schulen“ würden ihre Lehrer/innen ernst nehmen, es herrsche Vertrauen unter den beteiligten Personengruppen und „Belonging“, also das Zugehörigkeitsgefühl zur Institution, würde als wesentliche und essentielle Folge von Beziehungsarbeit angesehen (vgl. ebd. S. 186). Andererseits sollte den möglichen Hintergründen für gute oder schlechte Schulleistungen nachgespürt werden, ein z. B. in amerikanischen Studien lang vernachlässigtes Kapitel. Fends Untersuchungen ergaben diesbezüglich – je nach (deutschem) Schultypus – sehr unterschiedliche Ergebnisse. Was sich beispielsweise in der Hauptschule positiv auf die erbrachten Leistungen ausgewirkte (nämlich hohe Ansprüche und strenge Kontrolle), erwies sich im Gymnasium als ungünstiger Wirkfaktor (vgl. ebd. S. 147-157).

Verwiesen werden soll hier auch auf die englische Studie namens „Fünftehtausend Stunden“ von Michael Rutter aus dem Jahr 1979, in der Merkmale, die mit Schulqualität zusammenhängen, ermittelt wurden. Einige dieser Merkmale waren: spürbare Wertschätzung des Lernens, eine schülerzentrierte Atmosphäre, Möglichkeiten der Mitsprache und der Übernahme von Verantwortung auf Seiten der Schüler/innen sowie eine enge Zusammenarbeit des Kollegiums (vgl. qis/schulqualität).

Eine schottische Untersuchung zur Schulqualitätsforschung aus dem Jahr 1992 (The Scottish Office) führte ebenso wie die oben skizzierten Ansätze (von Posch/Altrichter und auch Fend) zu dem Ergebnis, dass durch die Vielfalt an Qualitätsforderungen der unterschiedlichen Proponenten eine Reihe von Spannungsfeldern entstehen, die nicht so einfach aufgelöst werden können (vgl. ebd.).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Schulqualität je nach Personengruppe oder Individuum sehr divergent wahrgenommen und beurteilt wird. Als Messinstrumentarium einer Untersuchung muss eine Auswahl an Items getroffen bzw. ein Fragenkatalog erstellt werden, mit dessen Hilfe versucht wird, Ergebnisse über messbare Sachverhalte zu ermitteln. Es kann sich daher immer nur um einen bestimmten Ausschnitt handeln, der von den Durchführenden (oder von interviewten Personen mittels offener Interviewformen) eingegrenzt wird. Im Fall der empirischen Schulforschung handelt es sich um (mehr oder weniger) unabhängige Wissenschaftler/innen, die im Interesse der Bildungswissenschaft handeln. Im Vergleich dazu fallen (interne oder externe) Evaluationsmaßnahmen zur Ermittlung von Schulqualität entweder in den Machtbereich einzelner Personen oder Personengruppen, die ihre eigene Arbeit reflektieren und hinterfragen wollen, oder aber in den Bereich der Schulaufsichtsbehörde, die ihrerseits wieder ganz andere Interessen verfolgt.

#### **3.3.2 Unterrichtsqualität**

Ähnlich wie der vorangegangene Themenbereich Schulqualität ist auch das Feld der Unterrichtsqualität ein enorm umfangreiches und kann daher nur am Rande gestreift werden. Ein sehr ausführliches und übersichtlich gestaltetes Werk dazu ist von Andreas Helmke erschienen. Es umfasst Theorien und Konzepte zur Unterrichtsqualität und bezieht dabei unterschiedliche Ansätze der Didaktiken, Typen von Zielkriterien, Modelle der Lernpsychologie, Bedingungsfaktorenanalysen und die großen Leistungsvergleichsstudien mit ein. Auch Helmke weist auf den Paradigmenwechsel von Input- zu Outputorientierung hin, sieht als weitere Tendenz (in Anlehnung an Weinert) jedoch eine „*Rückbesin-*

nung auf den Unterricht als dem wesentlichen Faktor von Schule.“ (HELMKE 2007, S. 11) Die generelle Schwierigkeit bei der Bewertung von Unterricht sieht er darin, dass die Perspektive weitreichender sein müsste, als sie das in der Regel ist. Dazu Helmke wörtlich: „Was bewirkt der Unterricht für das Leben nach dem Ende der Schulzeit, das heißt für die Bewältigung der Anforderungen des Berufs und des Studiums? Die damit verbundenen Fragen erfordern Forschungstypen, die nur selten realisiert werden, im günstigsten Falle Langzeitstudien, die über das Ende der Schulzeit hinausreichen oder auch sog. *Absolventenstudien*, bei denen Berufstätige rückwirkend zu ihren schulischen Erfahrungen befragt werden.“ (ebd. S. 28) Er verweist außerdem auf die unterschiedlichen Forschungstraditionen, die über viele Jahrzehnte hinweg mehrere Paradigmenwechsel mit sich gebracht hätten. Diese Traditionen umfassten die Allgemeine Didaktik wie Fachdidaktiken, Pädagogische Psychologie, empirische Unterrichtsforschung, Interventions- und Trainingsforschung, Lernpsychologie, Motivationspsychologie und viele mehr. Eines jener Paradigmen der früheren Phase der Unterrichtsforschung war dadurch gekennzeichnet, dass man der Lehrerpersönlichkeit große Bedeutung beimaß (Persönlichkeitsparadigma). Charaktermerkmale bzw. positive Eigenschaften erfolgreicher Lehrer/innen sollten ermittelt werden. Dieser Ansatz wird heute als gescheitert betrachtet, da die Heterogenität der Aufgaben von Lehrpersonen viel zu groß sei und von einzelnen Merkmalen eines Lehrers/einer Lehrerin nicht auf Lernprozesse individueller Kinder geschlossen werden könne (vgl. ebd. S. 29).

Selbstverständlich kann auch Helmke in einem Buch, das sich „Unterrichtsqualität“ nennt, nicht umhin, sich dem Begriff der Qualität mittels Definitionsansätzen zu nähern. Als Ausgangsbasis für sein Werk sieht er allerdings nur zwei Wortbedeutungen, die er folgendermaßen umreißt:

- „Qualität als *Beschaffenheit* oder Eigenart eines Gegenstandes (z. B. des unterrichtlichen Angebots) oder Phänomens; etwa im Sinne von ‚qualitativen Merkmalen‘, also beschreibend und nicht wertend.

- Qualität im Sinne von Exzellenz, als Bezeichnung für die Güte. Dann liegt ein (wenn er auch implizit sein kann) Maßstab zugrunde, es handelt sich um eine normative Aussage; der Begriff wird also ‚zur einschätzenden, objektivierten Bewertung der Güte, des Wertes oder des allgemeinen Niveaus eines Objekts verwendet‘.<sup>11</sup> (ebd. S. 40)

Übersetzt auf die Belange der Unterrichtsqualität heißt das für Helmke, dass man diese aus zwei Blickwinkeln betrachten könne, nämlich einerseits anhand der Fragestellung, welches die für guten Unterricht erforderlichen Kompetenzen wären, und andererseits welche Merkmale für die Beurteilung von Unterrichtsqualität relevant seien (vgl. ebd. S. 41). Das Kapitel über Theorien und Konzepte zur Unterrichtsqualität schließt der Autor mit jenen fünf Fragen ab, die ein symbolisches Bild davon zeichnen sollen, womit man es bei der Erforschung dieses Gegenstandes zu tun hat. Zuvor verweist er aber noch darauf, dass die normativen Vorstellungen davon, was gute Schule oder guten Unterricht ausmache, einem historischen Wandel unterliegen würden. „Den“ guten Unterricht an sich gäbe es daher nicht und könne es auch nicht geben, folgende Fragen gelte es jedoch zu bedenken:

- *Gut wofür?* (Geht es z. B. um den Erwerb sozialer Kompetenzen oder um Fachwissen)?
- *Gut für wen?* (Sollen alle Schüler/innen erreicht werden, müssten unterschiedliche Methoden angewendet werden, um diesen gerecht zu werden).
- *Gut gemessen an welchen Startbedingungen?* (Klassenzusammensetzung, Rahmenbedingungen, ...)
- *Gut aus wessen Perspektive?* (Schüler/innen, Kolleg/innen, Schulaufsicht, ...)
- *Gut für wann?* (Erfolg bei schulischen Leistungen oder aber auch Erfolge beim Bewältigen von Alltagsproblemen, Lebensproblemen über die Schulzeit hinaus, ...) (vgl. ebd. S 46f).

---

<sup>11</sup> Im letzten Satzteil (unter Anführungszeichen) bezieht sich Helmke auf ein Zitat von Terhart.

Selbstverständlich könnten an dieser Stelle noch weitere Beiträge zur Erforschung der Unterrichtsqualität behandelt werden, das würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen und auch zu weit vom eigentlichen Thema wegführen. Zusammenfassend soll deshalb noch einmal hervorgehoben werden, dass das Erforschen von Unterrichtsqualität – ganz ähnlich der Problematik des Messens von Schulqualität – eine Frage der Perspektive, der dahinter liegenden Motivation und der Interessen der agierenden Personengruppe darstellt und keinesfalls einheitliche Parameter dafür zur Verfügung stehen.



## 4 Machtverhältnisse und Konfliktbereiche

### 4.1 *Autonomie*

#### 4.1.1 *Etymologie*

Autonomie in seiner ursprünglichen Wortbedeutung ist ein Kompositum aus den griechischen Wortteilen *autos* und *nomos*, übersetzt *selbst* und *Gesetz* und bedeutet daher Selbstgesetzgebung, Selbstbestimmung. Der Begriff hat in erster Linie politische Bedeutung, ist er doch im Zeitalter der antiken Stadtstaaten entstanden, die selbstgesetzgebend konstituiert waren. Heute findet man den Ausdruck ebenfalls in Zusammenhang mit politischen Strukturen, z. B. in Form autonomer Teilrepubliken oder autonomer Regionen, wie etwa Südtirol. Weiters hat der Begriff als Ausdruck einer bestimmten Protesthaltung im Kreis politischer Bewegungen der 80er-Jahre in Deutschland und Italien eine Anwendungsform gefunden (*Autonome*) (vgl. SCHIRLBAUER 2006, S. 13).

#### 4.1.2 *Autonomie in der Pädagogik*

Innerhalb der Pädagogik tritt Autonomie im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung zu Tage. Bei Kant war sie Teil des kategorischen Imperativs, nämlich ein Prinzip, eine Maxime, derart zu wählen oder zu entscheiden, dass diese Wahl jederzeit als allgemein gültiges Gesetz bestehen könnte. Hier bezieht sich Autonomie auf den freien – eben autonomen – Willen des Menschen (vgl. ebd. S. 14).

Wolfgang Hörner bezieht sich in seinem Artikel „Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems“ auf eine Monographie Georg Geisslers, die im Jahr 1929 erschien und in welcher der Autor drei unterschiedliche Autonomiebegriffe vorstellte. Zunächst wäre da die Autonomie des erzieherischen Verhältnisses selbst, in Relation zu anderen Lebensverhältnissen oder -beziehungen. Weiters betrachtet er die Pädagogik (in ihrer Funktion als theoretische Wissenschaft) als unabhängig gegenüber anderen Wissenschaften, und drittens verweist er auf die Autonomie der Organisationsformen der Erziehung

und meint damit pädagogische Institutionen, allen voran die Schule. Die zweite und die dritte Form würden sich allerdings aus der ersten Tatsache ableiten, da es sich bei der Erziehung eben um ein besonderes, autonomes Lebensverhältnis handle und daher sowohl die dazugehörige Wissenschaft als auch die institutionellen Organisationsformen ein ebensolches widerspiegeln müssten (vgl. HÖRNER o. J., S. 7). Hörner trifft zweierlei Unterscheidungen: „Hatte der Begriff der ‚Autonomie der Pädagogik‘ den Charakter eines normativ bestimmten Kampfbegriffs der Pädagogen zur Abwehr von Einflüssen von außen, so kam der Begriff der ‚Autonomie des Bildungssystems‘ aus der Soziologie und hatte eine andere Funktion. Er geht offensichtlich auf Emile Durkheim und dessen Vorlesungsreihe über die ‚pädagogische Entwicklung in Frankreich‘ aus dem Jahr 1904/05 zurück.“ (ebd. S. 13). Französische, angelsächsische und deutsche Bildungssoziologen hätten den Begriff der relativen Autonomie des Bildungssystems aufgegriffen und dieser diene vor allem Pierre Bourdieu als Leitmotiv in vielen seiner Veröffentlichungen. „Für Bourdieu ist die relative Autonomie des Bildungssystems dessen Fähigkeit, externe Forderungen in seine eigenen Normen zu ‚übersetzen‘. Sie dient dazu, die übergreifende soziale Funktion des Bildungssystems – nämlich die Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Klassen durch die Legitimierung sozialer Unterschiede – unter dem Deckmantel der technischen Funktion (nämlich der Erzeugung von Qualifikationen) zu verschleiern, um sie mit dem Schein der Neutralität umso besser erfüllen zu können.“ (ebd. S. 15) Demnach wäre die relative Autonomie des Bildungssystems gewissermaßen das Gegenstück zu einer versteckten Abhängigkeit, die diese Autonomie zulasse und – obwohl Bourdieu diesen Begriff nicht verwendete – handle es sich dabei um eine „funktionale Autonomie“. Diese funktionale Autonomie spiele auch eine wesentliche Rolle in Luhmanns Systemtheorie, nämlich als „Autonomie eines Funktionssystems“, das durch die Ebenen der Codierung und der Programmierung gesteuert würde (vgl. ebd. S. 17).

Hörner beschäftigt sich in weiterer Folge mit der Autonomie der Schule in Frankreich, wie auch in Deutschland. Für die spezifisch österreichischen Verhältnisse lohnt es sich daher, den „Länderbericht Österreich“ mit dem Titel

„Veränderungen der Systemsteuerung im Bildungswesen“ von Herbert Altrichter aus dem Jahr 1999 heran zu ziehen. Der Thematik der Schulautonomie sind darin 13 Seiten gewidmet, auf denen die Entwicklung des österreichischen Bildungssystems (vor allem hinsichtlich der Schulautonomiedebatte) in den 1990er-Jahren beleuchtet wird. Zu Beginn dieser Dekade kam es zu einer Regierungsvereinbarung, deren Ziele unter anderem eine Verwaltungsvereinfachung umfassten, eine größere Durchlässigkeit des Bildungssystems vorsahen und den Schulen die Möglichkeit bieten sollten, ein eigenes Profil zu entwickeln. Wie unterschiedlich die Auslegungen des neuen Autonomiekonzepts in dieser frühen Phase waren, soll die folgende Darstellung von Sertl vor Augen führen. Zunächst sprachen von Autonomie diejenigen, die mehr Marktwirtschaft und Wettbewerb ins Schulsystem bringen wollten, um auf Grund von Außendruck Effizienz und Flexibilität zu erhöhen. Andere – vor allem die Gruppe der Lehrer/innen – erhofften sich dadurch eine Verwaltungsvereinfachung, die in erster Linie das Arbeitsleben erleichtern sollte. Manchen Gruppen ging es vorrangig um ein Zurückdrängen des Parteieneinflusses im Bildungswesen, anderen wiederum um ein vereinfachtes Ermöglichen pädagogischer Initiativen „von unten“, also basiszentrierter Schulentwicklungsprojekte. Schließlich sahen manche Landesschulräte in der Schulautonomie eine Gelegenheit für alternative Gestaltungsräume hinsichtlich der Mittelstufenproblematik (vgl. ALTRICHTER 1999, S. 10f).

Herbert Altrichter selbst und sein Kollege Peter Posch wurden zu diesem Zeitpunkt als Experten zu Rate gezogen, um ein Gutachten für das Ministerium zu erstellen. In diesem argumentieren sie, dass Schule und die in ihr arbeitenden Personen Autonomie bräuchten, um dem Auftrag von Bildung und Autonomie von Schüler/innen gerecht zu werden. (Hier ist – laut Ansicht der Verfasserin – ein eindeutiger Bezug zur Autonomie des Subjekts im Erziehungsprozess auszumachen). Schule sei keine Restkategorie für Entscheidungen, die sonst nirgendwo getroffen würden, sondern der zentrale Ort, an dem Bildung als persönlicher Prozess stattfinden können müsse (vgl. ebd. S. 11). Altrichter listet einige, aus der Diskussion hervorgegangene, notwendige Vorbedingungen bzw. Ge-

fahren und Einwände bei der Umsetzung von Autonomisierungsmaßnahmen auf. Eine kleine Auswahl dieser soll hier wiedergegeben werden:

- „Schulautonomie darf nicht nur in der Delegierung von Entscheidungen nach unten bestehen, sondern muß Handlungsspielräume auf der Ebene der Schule eröffnen. (...)
- Zur sinnvollen Ausgestaltung erweiterter schulischer Entscheidungsspielräume ist eine Professionalisierung von Lehrer/innen sowie die Weiterbildung aller Betroffenen notwendig. (...)
- Autonome Handlungsspielräume können zu krassen Unterschieden und einer Hierarchisierung zwischen Schulen führen. (...)" (ebd. S. 12)

Im Jahr 1993 wurde schließlich die 14. Novelle des Schulunterrichtsgesetzes beschlossen, die die Möglichkeit schulautonomer Lehrpläne (als Zusatz zum staatlich-verbindlichen Curriculum), eine Teil-Budgetautonomie und in gewissem Ausmaß (kostenneutrale) autonome Spielräume hinsichtlich Klassen- und Gruppengrößen vorsah (vgl. ebd. S. 15). Laut Informationsblatt zum Schulrecht heißt es da unter dem Titel: „Was ist Autonomie? Ein Überblick“: „Schulautonomie bedeutet in Österreich Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen. Das heißt, Schulen können Angelegenheiten, die bisher übergeordnete Verwaltungseinheiten entschieden haben, unter Mitwirkung der Schulpartner selbst entscheiden. (...) Ungeachtet dieser den Schulen zusätzlich übertragenen Kompetenzen bleibt die Aufsichtsfunktion der Schulbehörden erhalten. Die Schulbehörde hat rechtswidrige Entscheidungen der Schule aufzuheben, kann aber auch in einzelnen Fällen rechtskonforme schulische Entscheidungen, die sie für unzweckmäßig hält (z. B. mehrere Schulen entscheiden sich für denselben inhaltlichen Schwerpunkt) durch eine eigene Entscheidung ersetzen.“ (BM:BWK 2000, S. 5) Dieses sehr umfangreiche Schriftstück (rund 80 Seiten) enthält die Auflistung sämtlicher Bereiche, in denen sich die Autonomiegesetzgebung real auswirkt.

Altrichter gibt in seinem Länderbericht noch einen Überblick darüber, wie die damalige Autonomiepraxis eingeschätzt wurde. Da dieser Bericht aus dem Jahr

1999 stammt, hat sich in der Zwischenzeit einiges verändert und weiterentwickelt. In seinem Bericht rangiert die Einführung von QM-Systemen als eine Folge von mehr Autonomie noch unter der Überschrift „Aktuelle Projekte und Zukunftsperspektiven“ und auch das verpflichtende Erstellen eines Schulprogramms an jeder Schule war aus damaliger Sicht noch Zukunftsmusik (vgl. ALTRICHTER 1999, S. 23f).

Zum Abschluss dieses Kapitels soll noch einmal Alfred Schirlbauer zu Wort kommen, der – in gewohnter Manier – jene idealistischen Pädagog/innen, die erweiterte Handlungsspielräume und Entbürokratisierung durch mehr Autonomie erwartet hatten, auf den Boden der Realität zurück holt: „„Autonomie heute‘ bezeichnet den ziemlich schlichten Sachverhalt, dass die Bildungsinstitutionen von ihrem Erhalter dazu angehalten werden, einerseits die Bedürfnisse von Ökonomie und Industrie zu erfüllen sowie andererseits sich selbst der Marktlogik im Sinn von Effizienz, Wettbewerb und managerialen Leistungsstrukturen zu unterwerfen.“ (SCHIRLBAUER 2006, S. 20)

## **4.2 Gesellschaft im Wandel**

Gilles Deleuze sieht (in Anlehnung an Michel Foucault) die Gesellschaft in einem Wandel, nämlich von einer Disziplinar- zu einer Kontrollgesellschaft. Die Disziplinargesellschaft wurde von Foucault beginnend mit dem 18. Jahrhundert bis zu ihrem Höhepunkt Anfang des 20. Jahrhunderts angesiedelt. Charakteristisch dafür waren die großen Einschließungsmilieus wie Familie, Schule, Kaserne, Fabrik oder (im engsten Wortsinn) das Gefängnis. Einige dieser Milieus, mit ihren je eigenen Regeln, wurden vom Individuum innerhalb seines Lebens durchlaufen. Diese Einschließungsmilieus gerieten jedoch in eine Krise, welcher man mittels Reformbestrebungen (Schulreform, Gefängnisreform, ...) entgegenzuwirken versuchte (vgl. SCHIRLBAUER 2005b, S. 209f).

Deleuze postulierte, dass der Mensch in der Disziplinargesellschaft nie aufhörte, mit etwas anzufangen, in der Kontrollgesellschaft hingegen nie mit etwas fertig werden würde. Ständige Weiterbildung, Unternehmensexpansionen und dgl.

wären untrügliche Zeichen dafür (vgl. DELEUZE 1990, online). Ebenso die Verpflichtung der Mitgliedstaaten der Europäischen Union zum „Lebenslangen Lernen“ lässt die Grenzen zwischen Schule und Betrieb zusehends verschwinden. Das Unternehmen habe die Fabrik abgelöst, die ständige Weiterbildung würde tendenziell die Schule ablösen; auch die Universitäten verstünden sich mittlerweile als Unternehmen und deren Rektoren als ihre Manager. Unter dieser Voraussetzung käme es nicht überraschend, dass das Hauptaugenmerk auf Entwicklungsplänen, Leistungsverträgen und regelmäßigen Evaluationen läge (vgl. SCHIRLBAUER 2005b, S. 211f). Sie wären das Kontrollinstrumentarium der Kontrollgesellschaft und würden in alle Einschließungsmilieus vordringen – vom Krankenhaus bis in die Schule.

Auf diesem soziologisch-philosophischen Hintergrund und der im nächsten Kapitel genauer skizzierten Ökonomisierung der Bildung muss die Tendenz zur Etablierung von QM-Systemen im Bildungswesen betrachtet werden.

### **4.3 *Ökonomisierung des Bildungswesens***

Ein Kapitel über die Ökonomisierung des Bildungswesens hätte genau so gut an den Anfang dieser Arbeit gestellt werden können, da sie gewissermaßen eine Folie darstellt, auf der sich Qualitätsmanagement und alles, was im Zuge dessen relevant ist, überhaupt erst präsentiert. Eine verstärkte Ausrichtung nach ökonomischen Kriterien ist die Ausgangslage für jene Prozesse und Maßnahmen, die besonders in Kapitel 2 dargelegt wurden (z. B. die Outputsteuerung, das Schulprogramm, etc. etc.). Tatsächlich fließen in die ersten drei Großkapitel immer wieder mehr oder weniger explizit Argumente und Erkenntnisse ein, die unmittelbar an diese umspannende Folie der Ökonomisierung gebunden sind. Auf Grund der weiteren Ausrichtung dieser Arbeit, also in Hinblick auf eine Kritische Diskursanalyse zu QM-Systemen im Bildungsbereich, erscheint es der Verfasserin jedoch angebracht, unter der Großkapitelüberschrift „Machtverhältnisse und Konfliktbereiche“ kurz auf die Ökonomisierung im Speziellen einzugehen, um anhand einiger weniger, ausgewählter Aspekte inhaltliche „Vorarbeit“ zur Diskursanalyse zu leisten. (Selbiges gilt auch für das nach-

folgende Unterkapitel zur „Gouvernementalität“, das auf die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen einstimmen möchte).

Um die Gefährlichkeit der Tendenz aufzuzeigen, die eine zunehmend steigende Ausrichtung auf (markt)wirtschaftliche Parameter im Bildungswesen bewirkt, bedarf es nur eines kurzen Einblicks in das von Johannes Beck skizzierte Szenario, mit welchem er seine Leserschaft sehr plakativ in eine Welt der möglichen Folgen freier Bildungsmarktwirtschaft entführt: „Schulklassen und Schulen – bis auf einige Sonderschulen für Eliten, Verhaltensgestörte und Schwerbehinderte – werden aufgelöst. (...) Jeder und jedem Bildungsbedürftigen wird ein individuelles Lernprogramm (...) verpasst und verkauft. Das absolvieren sie zu Hause. Die notwendigen Geräte wie Telefon, Computer, Video- und Cassettenrecorder haben alle schon gekauft oder geleast. Nach dem Programmabschluss kann beim Testbüro der neuen Industrie- und Bildungskammer ein Lernerfolgskontrolltest abgelegt und das entsprechende Zertifikat erworben werden. (...) Damit die Kinder – sie werden jetzt ‚verehrte Lernerinnen und Lerner‘ genannt – vor ihren Bildungsschirmen nicht allzu sehr vereinsamen, werden sie von Lerntherapeuten wöchentlich zweimal angerufen und zu Spiel-, Sport- und Gesprächsgruppen eingeladen. Kinder, deren Eltern noch keinen individualisierten Arbeitsplatz zur Verfügung haben, werden in privaten Lerngärten beaufsichtigt. Diese sind mit entsprechenden Geräten ausgestattet. Das ganze Unternehmen wäre ein rentables Geschäft für Industrie- und Bildungshandel, würde die ehemals schulpflichtigen Kinder und Eltern zu selbstverantwortlichen Kunden machen und den Staatshaushalt durch Privatisierung der Kosten erheblich entlasten.“ (BECK 1993, S. 32f)

Zukunftsaussichten dieser Art lassen Erziehungswissenschaftler/innen, Lehrer/innen oder Eltern mit hoher Wahrscheinlichkeit die Haare zu Berge stehen. Aber selbst wenn die polemische Übertreibung weggedacht, der zynische Unterton hintangestellt wird, bleibt ein schaler Nachgeschmack übrig, der automatisch zur Frage führen muss, welche Grenzen es in punkto Vermarktwirtschaftlichung eines Systems, das den Terminus „Bildung“ in sich trägt, geben muss, und wie diese pädagogisch zu begründen seien. Denn sogar unter Bildungs-

wissenschaftler/innen sind die Ansichten zu diesem Thema keinesfalls einheitlich oder durchgehend skeptischer Natur. Nikolaus Severinski stellt z. B. fest, dass die Pädagogik „sich [zwar] nicht zum *Handlanger* eines profitorientierten Wirtschaftstreibens machen lassen [dürfe]. (...) – *Darüber sollte allerdings nicht übersehen werden, daß im profitorientierten Konkurrenzkampf auch die Mittel erwirtschaftet werden, die zugunsten der Benachteiligten und Hilfsbedürftigen umverteilt werden können.*“ (SEVERINSKI 1995, S. 91)

Bernd Hackl bezieht sich in seinem Artikel „*Eyes wide shut. Über die Verwechslung von Markt und Freiheit*“ auf eine Idee Stefan Blankertz', eine ‚negative Einkommensteuer‘ einzuführen: „Der Staat hört auf, ein öffentliches Schulsystem zu organisieren und zahlt jenen Teil des Steueraufkommens an die Staatsbürger zurück, den er für dieses Schulsystem zuvor aufgewendet hat. Diese dürfen nun als freie Konsumenten agieren und darüber entscheiden, ob und wie viel Geld sie für die Schulbildung ihrer Kinder ausgeben wollen.“ (HACKL 2004, S. 1)<sup>12</sup> Hackl weist eindringlich darauf hin, dass nicht davon ausgegangen werden könne, dass die Menschen als Folge einer solchen Entwicklung mehrheitlich bildungsfreundliche, zukunftsorientierte Entscheidungen hinsichtlich Schulwahl, Ausbildungsdauer und dgl. treffen würden. „Vielleicht sollte er (Blankertz, Anm. d. Verf.) einmal einen Blick in einschlägige Statistiken werfen und sich darüber informieren, wie viele Menschen es nicht einmal schaffen, die Ausgaben für das wohl noch viel näher stehende Essen und Wohnen angemessen zu kalkulieren und angesichts marktlicher Verlockungen den schönen Augenblick einer fraglichen Zukunft vorziehen, in die Armut- und Verschuldungsspirale stolpern, aus der sie häufig ihr ganzes Leben nicht mehr herauskommen und im Park, im Knast oder auf dem Strich landen. Ganz zu schweigen von denen, die sich hohe Bildungsausgaben auch bei intakter Lebensplanung und gegebener Bildungsaspiration einfach nicht mehr leisten können, weil sie im Zeichen der sich verschärfenden ökonomischen Krisen dramatische Gehaltseinbußen oder Arbeitslosigkeit erleiden und die zurückgezahlte Schulsteuer zur Abwendung aktueller Existenznöte aufwenden müssen.“ (ebd. S. 1f)

---

<sup>12</sup> Was Johannes Beck, zehn Jahre nach der Erschaffung seines Zukunftsszenarios, wohl zu einer solchen Forderung sagt?

Demzufolge wäre damit eindeutig eine Grenze überschritten, innerhalb welcher der Staat sich noch mit seiner Verantwortung für das Ausgleichen von Bildungschancen in den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen brüsten könnte. Dieser Anspruch ist aber nach wie vor aufrecht und wird von verschiedensten Seiten (auch von Befürworter/innen der QM-Systeme im Bildungswesen) immer wieder ins Spiel gebracht. Zusätzlich muss es aber – aus pädagogischer Sicht – um noch viel mehr gehen, als um eine bloße Umverteilung von Kosten zu Lasten des Staates, dort wo der Einzelhaushalt den finanziellen Anforderungen des Systems nicht mehr gewachsen ist. Bei der staatlichen Monopolisierung der Schulbildung kann nicht nur der Kostenfaktor eine tragende Rolle spielen, sondern müssen die eigentlichen Funktionen, die Schule in einer Gesellschaft erfüllt, gleichermaßen mit berücksichtigt werden. Nichts desto trotz stellt bei der Ökonomisierung des Bildungswesens der pekuniäre Faktor unbestritten ein wesentliches Element dar und soll demnach noch etwas näher beleuchtet werden.

Inwieweit besteht zum Beispiel ein Zusammenhang zwischen den finanziellen Ausgaben für staatliche Bildungsinvestitionen und dem Abschneiden bei Leistungsmessungen? Bernd Hackl führt dazu an, dass an Hand der PISA-Studie ein vergleichsweise schlechtes Abschneiden Dänemarks offensichtlich würde, die Dänen jedoch besonders hohe Bildungsausgaben vorzuweisen hätten. Japan hingegen könne mit einer besonders guten Beurteilung reüssieren und hätte dieses Ergebnis noch dazu mit sehr niedrigem finanziellem Aufwand erreicht. Der Schluss, der sich hier aufdrängt, lässt die Herzen von Ökonom/innen und Bildungspolitiker/innen höher schlagen: Es geht also auch billiger! Bevor sich der Blick vor (falscher) Zuversicht völlig trübt, holt Hackl die nach Japan blickende Zunft mehr oder weniger sanft auf den Boden der Realität zurück. „Ist es schlichte Tolpatschigkeit, wenn die dänische Schule in hohem Ausmaß pädagogische Zielsetzungen verwirklicht, die dem aktuellen und späteren Glück der Heranwachsenden verpflichtet sind, während die japanische Schule, die für den Leistungsterror und das psychische Elend, das sie ihren Insassen angedeihen lässt, traurige Berühmtheit erlangt hat, doch um so viel billiger zu haben ist?“ (ebd. S. 2)

Damit soll noch einmal unterstrichen werden, dass (Schul-)Bildung Geld kostet und dem Staat dieses auch wert sein müsse, sofern er an seinem Monopol festhalten, seinem allgemeinen Bildungsauftrag folgen und damit auch einen gewissen normativen Rahmen nach pädagogischen Prinzipien (Lehrpläne, usw.) vorgeben möchte. Passend dazu noch einmal Bernd Hackl im Zitat: „Um Missverständnisse hintanzuhalten: Mit dem Bekenntnis zur pädagogischen Aufgabe ist nicht der normativistische Gängelung oder gar repressiven Beschneidung von Handlungsmöglichkeiten, sondern dem authentischen Geltungsanspruch, dem kritischen Nachweis und dem prüfenden Argument das Wort gesprochen.“(ebd. S. 3)

#### *Performanzkultur*

Einen erheblichen Anteil an der Entwicklung zu einem ökonomisierten Bildungswesen trägt zweifelsohne die OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), die als Wirtschaftsorganisation großen Einfluss auf das europäische Bildungsgeschehen ausübt, wie man u. a. sehr deutlich am Beispiel der von ihr ausgehenden PISA-Initiative erkennen kann. Da die OECD selbst jedoch keine Möglichkeit hat, direkt auf nationale Bildungsmaßnahmen einzuwirken (es besteht auch keine gesetzliche Verpflichtung an Leistungsstudien wie PISA teilzunehmen), arbeitet sie letztendlich mit Expertise, Argumentation und Überzeugung.

Frank-Olaf Radtke, der sich mit dem Einfluss der OECD auf die Erziehungswissenschaft auseinandersetzt, bringt die Problematik der Entwicklung einer neuen „Performanzkultur“ aussagekräftig auf den Punkt: „Ob die Politik mit dem neuen Instrument der Kontextsteuerung wirksamer auf die sozialen Systeme durchgreifen kann, als sie es mit ihren bisherigen Versuchen der *input*-Steuerung konnte, ob die hohe Erwartung der globalen Steuerbarkeit des *outputs* ganzer Funktionssysteme, der externen Kontrollierbarkeit komplexer Organisationen und der pädagogischen Machbarkeit individuellen Verhaltens durch ‚Autonomisierung‘ aufgehen wird, kann mit Skepsis betrachtet werden, ist aber zuerst eine *empirische* Frage. Die Diskussion der *normativen* Frage, ob die nachhaltige Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung aus der Sicht des

Gemeinwesens wie des Einzelnen wünschbar sind, ob wir also so regiert werden wollen, hat bisher im Bildungssektor noch nicht begonnen. Dazu bedarf es einer Abschätzung der beabsichtigten und der unbeabsichtigten Folgen dieser Regierungstechnik, deren Ergebnis letztlich in einer demokratischen Willensbildung politisch zu bewerten wäre.“ (RADTKE 2003, S. 111)

Unter dieser „Performanz-orientierten“ Kultur versteht man eine Lenkungstechnik, die nicht direkt auf der operativen Ebene der Erziehung eingreift, sondern stattdessen von Seiten der Regierung auf die Organisationen dahingehend einwirkt, dass diesen Rahmenbedingungen und Ziele gesetzt werden, die die Erwartungen der Politik und der Wirtschaft widerspiegeln und Kriterien für Erfolg oder Misserfolg festsetzen. Ein Prinzip dabei ist das Schaffen so genannter „Quasi“-Bildungsmärkte, auf welchen die einzelnen Institutionen zu einander in Konkurrenz gebracht werden können (vgl. ebd. S. 113f).

#### **4.4 Gouvernamentalität**

Der Begriff Gouvernamentalität ist auf Michel Foucault zurück zu führen und stellt „ein Analyse-Instrumentarium für Modelle der Selbst- und Fremdführung und damit des Regierens und Regiert-Werdens im Kontext von Macht- und Wahrheitsdispositiven [dar].“ (FRAUNDORFER 2007, S. 27) Unter Dispositiven versteht Foucault Konglomerate aus Diskursen, Entscheidungen, Gesetzen, Institutionen, wissenschaftlichen Lehrsätzen und vielem mehr, die sowohl Gesagtes wie auch Ungesagtes umfassen. Das Dispositiv ist gewissermaßen das Netz, das zwischen diesen Elementen aufgespannt werden kann (vgl. ebd.). Bei Gouvernamentalität handelt es sich um die Kunst des Regierens, die sich in einem Kräfteverhältnis von Beziehungen entfaltet und um die Art und Weise, mit der man dieses steuert (vgl. ebd. S. 31). Foucault unterscheidet liberale und neoliberale Gouvernamentalität und blickt dabei auf bestimmte Machttechniken und Herrschaftsinstrumente, die sich im Laufe der letzten Jahrhunderte verändert haben. Aus der liberalen Händlergesellschaft wurde im Zuge der neoliberalen Wende eine Unternehmergeellschaft, in welcher der Markt das Zentrum der gouvernementalen Logik darstellt. Diese Logik durchdringt alle Lebensbe-

reiche und führt zur Einführung neuer Steuerungsmodi, auch in vielen sozialen Bereichen, wie beispielsweise dem Schulwesen. Die damit einhergehenden Imperative sind u. a. Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität, maximaler Qualitätsoutput bei möglichst geringem Einsatz von Ressourcen und vieles mehr. Bestimmte Technologien tragen dazu bei, Individuen „gouvernementalisierbar“ zu machen, d. h. dass mittels dieser Technologien Einfluss auf das Denken und Handeln von Menschen genommen wird, wodurch der Machtfaktor innerhalb gouvernementaler Praktiken sichtbar wird (vgl. ebd. S. 32ff).

Auf das Schulsystem umgelegt bedeutet das beispielsweise das Anwenden von Subjektivierungstechnologien, die innerhalb dieser Steuerungsmodi zum Tragen kommen. Verantwortung wird an schulischen Akteur/innen festgemacht – überspitzt ausgedrückt: für den Output einer Klasse zeichnen Lehrer/innen verantwortlich, ungeachtet jener Rahmenbedingungen, die erwiesenermaßen großen Einfluss auf messbare Ergebnisse haben, hier aber weit in den Hintergrund gerückt werden (z. B. der sozioökonomische Hintergrund der Schüler/innen). Andrea Fraundorfer dazu im Zitat: „Innerhalb einer neoliberal konzipierten Schule sind Lehrer/innen für den Bildungserfolg ihrer Schüler/innen zuständig, unabhängig davon, mit welchem sozialen und kulturellen Kapital diese Schüler/innen ausgestattet sind oder unter welchen (oft suboptimalen) Rahmenbedingungen Unterricht abgehalten werden muss.“ (ebd. S. 83) Defizite lägen demnach eher in Bereichen wie Selbstdisziplin, Motivation oder unzureichender Fortbildung und könnten durch dahingehend wirkende Optimierungsmaßnahmen verändert werden. Die Verantwortung dafür obliegt wiederum dem Subjekt, das danach zu trachten hätte, im nächsten Bildungsmonitoring besser abzuschneiden (vgl. ebd. S. 63).

Welche Bedeutung Diskurse hinsichtlich der Gouvernementalität haben und als wie wirkmächtig sich Sprache in diesem Kontext präsentiert, gilt es in der Kritischen Diskursanalyse in Kapitel 6 aufzuzeigen.

#### 4.5 *Bildung vs. Ausbildung?*

Nähert man sich diesem Begriffspaar zunächst von linguistischer Seite, so ließe sich denken, dass es sich beim Terminus Ausbildung um eine erweiterte Form der Bildung handeln könnte. Das Präfix „Aus“ plus „Bildung“ ergäbe nach dieser Logik eine Art semantischer Expansion, vergleichsweise dem Verhältnis von „Land“ und „Ausland“ oder „Wanderung“ und „Auswanderung“. Beim Blick auf weitere Analogien könnte sich jedoch der Verdacht aufdrängen, das Präfix „Aus“ führe geradewegs in ein solches, nämlich ein Aus im Sinne eines Endes, einer Begrenzung – man denke an Vergleiche mit „Verkauf“ und „Ausverkauf“ oder an die noch offensichtlicheren Verb-Paarungen „schalten“ und „ausschalten“ oder „fallen“ und „ausfallen“. Ausbildung wäre unter diesem Gesichtspunkt – plakativ gesprochen – so etwas wie die Endstation der Bildung. Da diese Perspektive auf den ersten Blick wenig vielversprechend anmutet, lohnt es sich, die Ebene der Linguistik wieder zu verlassen und sich einer pädagogischen Sicht der Dinge zuzuwenden.

Unter der Überschrift „Das verlorene Bildungsideal“ konstatiert Christine Rabl (in Anlehnung an Susanne Preglau-Hämmerle) der Funktionalisierung von Bildung eine weit zurück reichende Genese in die Zeit der Aufklärung und der daraufhin fortschreitenden Industrialisierung. Damals setzte eine kontrovers geführte Diskussion um das Verhältnis von Bildung und Ausbildung ein, da „das neuhumanistische Bildungsideal (...) nicht zuletzt in Abgrenzung zur praktischen, sprich: beruflichen Ausbildung formuliert [wurde] und die klassische Idee der Universität (...) unter anderem eine Reaktion auf die damals entstehenden Fach(hoch)schulen [war].“ (RABL 2005, S. 200f)

Dieses neuhumanistische Bildungsideal, das sich im „klassischen Bildungsbegriff“ Wilhelm von Humboldts manifestierte, sieht auch Erich Ribolits als Wegbereiter für die begriffliche Trennung von Bildung und Ausbildung (vgl. RIBOLITS 1997, S. 37) Dazu Ribolits – das Begriffspaar sehr eindeutig von einander abgrenzend – im Zitat: „*Bildung* verstanden als Befähigung zu freiem Urteil und zu Kritik – Voraussetzung für Emanzipation und Personalisation, *Ausbildung* als

Anpassung an vorgegebene Lebensverhältnisse – Grundlage für Entfremdung und Ausbeutung. (ebd.)

Dieser Definition zufolge könne nur im Wesen der Bildung selbst, jedoch nicht im Wesen der Ausbildung ein pädagogischer Anspruch aufgespürt werden. Bildung wäre somit völlig frei von Qualifikations- und Nutzenaspekten, wo hingegen Ausbildung geradezu frei von Bildung wäre und *ausschließlich* auf Funktionalität innerhalb eines Anwendungsbereichs, wie eben dem Arbeitsmarkt, ausgerichtet sein müsste. Das eine wäre demnach nur jenseits jeder Vorstellung von Verwertungslogik und ökonomischen Zwängen vorstellbar, das andere hingegen streng durch diese Parameter determiniert.

Blickt man noch einmal zurück zu Humboldt, so fällt auf, dass sein zu Papier gebrachtes Bildungsideal nicht völlig unabhängig jeglicher ökonomischer Aspekte zu denken gewesen wäre. Seine sehr konkreten Vorstellungen von schulischer Bildung (verfasst in den Schulplänen für Königsberg und Litauen), die eine dreiteilige Konzeption in Elementarschule, Bürgerschule und Universität für *alle* Kinder (unabhängig ihres Standes) vorsahen, wurden als Modell niemals realisiert. Der freie Zugang zur Bildung (im Sinne einer Entfaltung der menschlichen Kräfte) warf natürlich auch Ende des 18. Jahrhunderts eine ökonomische Frage auf, und wäre Humboldts Konzept in die Tat umgesetzt worden, hätte es für die Eltern der beschulten Kinder jahrelang hohe finanzielle Ausgaben und den Verzicht der kindlichen Arbeitskraft bedeutet (vgl. KOLLER 2004, S. 82). Das hätte zweifelsohne den Kreis *aller* Kinder erheblich eingeschränkt und somit wiederum eine Kluft zwischen der arbeitenden und der gebildeten Bevölkerung hervorgebracht, bzw. diese immer weiter zementiert.

Wie verhält es sich nun gegenwärtig mit der Ausdifferenzierung des – möglicherweise doch so widersprüchlichen – Begriffspaars? Was den Bildungsauftrag der Universität heute betrifft, so postuliert Rabl: „Bildung – und damit zugleich Aus-Bildung, die sich an Verwertungsinteressen orientiert – ist ihr Gegenstand und Bildung bzw. Berufsvorbildung als auch die Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten sind ihr gesetzlicher Auftrag.“ (RABL 2005, S. 197) So viel

zur Ebene der Universität. Das österreichische Schulsystem unterscheidet zwei große Bereiche der institutionellen Beschulung von Jugendlichen nach Vollen- dung der allgemeinbildenden Pflichtschule (im Ausmaß von neun Jahren), näm- lich die Weiterführung der Schullaufbahn an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (Gymnasium) oder innerhalb einer der zahlreichen Schultypen des be- rufsbildenden Schulwesens, die *allesamt* einen Ausbildungs- wie auch einen Bildungsauftrag aufweisen (vgl. BM:UKK 2003, S. 3).<sup>13</sup>

In beiden Fällen (an der Universität wie auch im berufsbildenden Schulwesen) scheint eine Synthese geschaffen worden zu sein, die die Begriffe inhaltlich zwar weiterhin von einander zu trennen sucht (Bildung *und* Ausbildung), damit aber ein eindeutiges Bekenntnis zu beidem ablegt. Das öffentliche Bildungswesen als solches (ohne Unterscheidung in Allgemein- oder Berufsbildung) ver- pflichtet sich zu dem einen wie zu dem anderen. (Das kann es gar nicht anders, solange es sich bei diesem staatlich geführten System um ein öffentliches *Bil- dungswesen* und nicht etwa um ein *Ausbildungswesen* handelt). Ob sich die theoretische Trennung der Termini auch in der Praxis so darstellt, sei dahinge- stellt. Es ist schwer vorstellbar, dass in einzelnen Unterrichtsfächern an berufs- bildenden Schulen, die eher dem Bereich der Ausbildung als jenem der (Allge- mein-)Bildung zuzuordnen sind, absolut *keinerlei* Bildungsprozesse stattfänden. Sollte das der Fall sein, wäre es wohl angebrachter, Ausbildungsmaßnahmen als reine Instruktion bzw. – noch schärfer formuliert – als Drill oder Abrichtung zu bezeichnen. Eine klare, eindeutige Ausweisung von Lehrstoff hinsichtlich seiner allgemein- oder berufsbildenden Beschaffenheit ist vermutlich gar nicht möglich; wenn also die Wissenschaft in der Theorie klarstellt, mit welchen Moti- ven, Hintergründen und Ansprüchen Bildung und Ausbildung einhergehen bzw. wodurch sie sich von einander unterscheiden, dann ist es vielleicht nicht ver- kehrt, sich zu fragen, ob in der Ausbildung nicht doch ein Anteil Bildung – nicht nur im etymologischen Sinn – vorhanden sein kann oder (normativ gewendet)

---

<sup>13</sup> Dazu exemplarisch ein Auszug aus dem Lehrplan der Fachschulen für Wirtschaftliche Berufe (unter Punkt II, Allgemeines Bildungsziel): „Die dreijährige Fachschule für wirtschaftliche Berufe dient im Sinne der §§ 52 und 62 unter Bedachtnahme auf § 2 des Schulorganisationsgesetzes dem Erwerb einer erweiterten Allgemeinbildung und vermittelt in einem ganzheitlich ausgerichteten Curriculum Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Ausübung von Berufen in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung - auch im Sozial- und Gesundheitsbereich -, Tourismus und Ernährung befähigen.“ (BM:UKK 2003, S. 3)

aus pädagogischer Sicht sein sollte oder gar müsste. Denn angenommen, ein explizites Bekenntnis des berufsbildenden Schulwesens zur Allgemeinbildung würde – als mögliches Zukunftsszenario – einmal wegfallen, dann bliebe von der Bildung nichts mehr übrig. Die alleinige Ausrichtung auf Ausbildung (in oben skizzierten Sinn) unterschiede die Schule dann nicht mehr von jeder anderen (privaten) Lehr- oder Kursanstalt, an welcher Qualifikationen für bestimmte Berufsfelder erworben werden können (und das möglichst ohne den Umweg individueller Bildungsprozesse, die aus der Sicht zukünftiger Arbeitgeber/innen kontraproduktiv erscheinen müssen).

Soll allerdings unter den derzeit gegebenen Umständen ein stichhaltiges Argument zur Rechtfertigung der Ausrichtung von Unterricht an berufsbildenden Schulen *auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen* gefunden werden, (und das ist im Sinne der Verfasserin), so ist es angezeigt, das explizite Bekenntnis zu einem (Allgemein)-Bildungsauftrag dieser Institutionen dafür heranzuziehen. Auf diesem Argument fußen weitere kritische Betrachtungsweisen in dieser Arbeit.

#### **4.6 Möglichkeiten und Grenzen von Qualitätsmanagement-systemen im Schulwesen**

Welche neuen Möglichkeiten sich durch die Implementierung von QM-Systemen im Schulwesen eröffnen und wie dadurch die Qualität von Einzelschulen bis hin zur gesamten Schulverwaltung geprüft und angehoben werden soll, wurde vor allem in Kapitel 2 dargestellt. Welche kritischen Einwände es – vor allem aus bildungsphilosophischer Perspektive – vorzubringen gilt, wurde in Kapitel 3 näher beleuchtet. An dieser Stelle sollen nun empirische Ergebnisse präsentiert werden, die aufzeigen, wo die Einführung von QM-Systemen in der Praxis auf ihre Grenzen stößt, welche Konflikte dabei entstehen, bzw. was sich in der Umsetzung als zielführend erwiesen hat.

Herbert Altrichter weist auf den Umstand hin, dass sich Österreich hinsichtlich der Einführung von QM-Systemen im Schulwesen bereits an Erfahrungswerten

anderer Länder orientieren könnte. Ein Blick über die Landesgrenzen hinaus zeigt jedoch: „In der Realität finden es (...) die meisten Länder augenscheinlich sehr schwer, eine durchführbare Version eines solchen stärker output-orientierten Qualitätssicherungssystems im Schulwesen zu implementieren. Praktikable Qualitätsvaluation (sic!) ist in allen untersuchten Ländern noch immer eine offene Frage. Dies bezieht sich sowohl auf schulische Selbstevaluation als auch auf *system monitoring*.“ (ALTRICHTER 1999b, S. 34) Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass annähernd zehn Jahre nach diesem veröffentlichten Statement Weiterentwicklungen stattgefunden haben und aktuelle Ergebnisse zu diesen vorliegen, ein großer Teil der österreichischen Publikationen zum Thema Qualitätsentwicklung und -sicherung wurde aber tatsächlich gegen Ende der 1990er-Jahre verfasst und diese Werke bilden auch heute noch die wesentlichen Referenzquellen innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion.

Zu jener Zeit, also vor etwa einer Dekade, fand auch die erste umfassende Untersuchung zu den in Österreich laufenden Pilotprojekten mit QM-Systemen an berufsbildenden Schulen statt. Herbert Altrichter und Peter Posch fassten im Auftrag des Ministeriums für Unterricht und Kunst (BMUK) sechs Einzelfallstudien zusammen, die sich explorativ mit den Erfahrungen der sechs untersuchten Schulen hinsichtlich der Anwendung von QM-Systemen auseinandersetzten (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1999). Die Herausgeber weisen allerdings im theoretischen Teil ihrer Publikation darauf hin, dass Qualitätssicherung nicht nur unter der Anwendung von QM-Systemen stattfinden würde (auf welche diese Studie allerdings angelegt war), sondern dass es eine Vielzahl an sozusagen „autochthonen“ Verfahren schulischer Qualitätsentwicklung und -sicherung gäbe, mit Hilfe derer Lehrer/innen die Qualität ihres Handelns reflektierten und sicherstellten. Diese Initiativen würden allerdings noch viel zu wenig untersucht und verstanden werden (vgl. ebd. S. 18).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Eine interessante Publikation zu solchen Initiativen ist beispielsweise das im Jahr 2006 von Andrea Fraundorfer herausgegebene Buch „Ideen machen Schule: neun innovative Schulen im Porträt“.

Die Einzelfallstudien zeichnen sich dadurch aus, dass an fünf verschiedenen berufsbildenden Schulen die Anwendung unterschiedlicher QM-Systeme untersucht wurde und im sechsten Fall eine Schule ihre eigene „Kultur“ der Qualitätsentwicklung vorstellt, die sich an keinem aus der Wirtschaft übernommenen Modell orientiert.<sup>15</sup> Die Erfahrungen mit diesen Pilotprojekten wurden explorativ mit Hilfe von Einzel- und Gruppeninterviews (geführt mit Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Schüler/innen, Eltern und Schulaufsichtsbeamt/innen) ermittelt, zusätzlich stützen sich die Daten auf Dokumente und Beobachtungen. Die Motive für das Einführen der Qualitätsinitiativen an diesen Schulen lagen in sehr unterschiedlichen Bereichen, festzuhalten ist aber, dass in allen Fällen die Initiativen entweder von den Schulen selbst, oder von der Schulaufsichtsbehörde – allerdings ohne Verpflichtungscharakter – ausgingen.

Unter der Überschrift „Steuerungsprobleme, Konfliktzonen und ‚Befriedungsstrategien‘ bei der Einführung von Qualitätssicherungssystemen“ verweisen die Autoren auf den Umstand, dass Entwicklungsprozesse generell von Konflikten begleitet würden, in der Auswertung dieser Untersuchung aber der besondere Charakter der Konflikte hinsichtlich der Implementierung von QM-Systemen analysiert worden wäre. „Dabei wird deutlich, dass im Zuge der Einführung von Qualitätsmanagement grundlegende Konflikte zwischen einer auf individueller Autonomie bestehenden traditionellen Lehrerkultur und einer stärker betrieblichen Sichtweise von Schule auftreten.“ (ebd. S. 199f)

#### **4.6.1 Konflikte in der Anfangsphase der Einführung von QM-Systemen**

Konflikte und Widerstände ließen sich vor allem in der Anfangsphase orten, da die Lehrerschaft eine Einschränkung ihrer Autonomie und damit einen Zugewinn von Einflussmöglichkeiten der Schulverwaltung befürchtete (vgl. ebd. S. 206). Ein weiterer Kritikpunkt richtete sich in diesem Stadium gegen den Fachjargon des Modells (in dem konkreten Fall handelte es sich um TQMS) und ge-

---

<sup>15</sup> Die Modelle: 2Q, TQMS, ISO 9000 sowie Mischformen  
Die Schulen: eine HTL, drei BHAK/BHAS, eine HLW und eine HTBLuVA

gen die mangelnde Anpassungsfähigkeit eines externen Beraters, der in diesem Modell vorgesehen war (vgl. ebd. S. 210). Eine Gefahr sahen die Autoren in zu wenig strukturierten und abgesprochenen Maßnahmen, da es in einem Fall z. B. zur Parallelführung von Leitbild-Arbeit und Anwendung von 2Q kam. Solche Doppelgleisigkeiten könnten leicht zu einem so genannten „*innovation overload*“ und dadurch zu einem Zusammenbruch der Initiativen führen (vgl. ebd. S. 211). Ein nicht zu unterschätzender Konfliktbereich eröffnete sich auch hinsichtlich der Systemfremdheit von Personen bzw. Modellen. Atrichter/Posch dazu wörtlich: „Das Auftreten von systemfremden externen Personen und/oder Konzepten (aus den Systemen ‚Wirtschaft‘ oder ‚Wissenschaft‘) bedeutet in allen untersuchten Projekten eine z. T. beträchtliche Irritation.“ (ebd. S. 212)

#### 4.6.2 Ergebnisse und Auswirkungen der Einführung von QM-Systemen

Da es sich bei der Untersuchung um keine Langzeitstudie handelt und auch keine Kontrollgruppen eingerichtet wurden, kann über die Auswirkungen der Qualitätsinitiativen nur jene Personengruppe Auskunft erteilen, die persönlich daran beteiligt war. Zu ihren subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen befragt wurden sowohl den neuen Systemen positiv gegenüber eingestellte, wie auch sehr skeptische Personen. Die Ergebnisse dazu sind (zusammengefasst): Mit der Einführung und Umsetzung der Programme geht generell eine Intensivierung der Kommunikation einher, die zu einer Verbesserung des Schulklimas beiträgt. Das wurde in allen untersuchten Fällen bestätigt. Durch dieses Mehr an Kommunikation käme es auch zu einem Mehr an Teamarbeit innerhalb des Kollegiums. Die Kommunikation mit den Schüler/innen sei davon nicht so stark betroffen wie jene innerhalb der Lehrerschaft. Weiters wurde von einer gewissen Aufwertung bestimmter Lehrergruppen berichtet, was diesen wiederum zu größerem Selbstbewusstsein verhalf (z. B. den Lehrer/innen der allgemeinbildenden Fächer). Innovationsbereite Stimmungen wurden generell verstärkt und neue Initiativen wurden entfacht bzw. bereits bestehende legitimiert. Es entwickelten sich Ziel- und Methodendiskussionen und neue Strukturen wurden geschaffen (z. B. Steuergruppen). Die Rückmeldungen hinsichtlich der Auswir-

kungen auf den Unterricht sind jedoch sehr divergent. In einigen Fällen konnte auf konkrete Verbesserungen für die Unterrichtsarbeit verwiesen werden, in anderen nicht. Die Beschäftigung mit den Schüler/innen scheint sich generell verstärkt zu haben. In manchen Schulen wurde mit Schüler/innen-Feedback gearbeitet, in anderen wurden bestimmte Fragen stärker thematisiert (z. B. Notengebung). Jene Schüler/innen, die beispielsweise in TQMS-Gruppen mitarbeiteten, berichteten von einer Steigerung ihres Selbstbewusstseins, andere engagierten sich vermehrt in Kleininitiativen. Die Öffentlichkeitsarbeit an den Schulen wurde in allen Fällen stimuliert und hatte auch in einigen Fällen konkrete Konsequenzen bezüglich der Anmeldezahlen, welche weit höher ausfielen als zuvor (vgl. ebd. S. 213-219).

#### **4.6.3 Kritische Punkte beim Aufbau von QM-Systemen**

Ein ganz wesentlicher Faktor beim Aufbau solcher Systeme im Schulbereich ist jener der Zeit. Es wird meist viel mehr Zeit benötigt, als ursprünglich eingeplant oder von den verschiedenen Modellen vorgesehen ist. Unterschiedliche Vorstellungen über das Tempo bergen großes Konfliktpotenzial. Nicht geklärt ist auch, ob und wie der hohe Zeitaufwand der beteiligten Lehrer/innen (viele Diskussionen, Planungsgruppen und dgl. finden in der Freizeit statt!) honoriert werden kann. Die notwendige Bereitschaft zu Kontinuität über einen langen Zeitraum hinweg ist ebenfalls eine mögliche Ursache für Probleme. Da innerhalb der untersuchten Projekte ein hohes Maß an Freiwilligkeit gegeben war, bleibt zu erwarten, dass bei Einschränkung dieser die Widerstände noch größer und die Konflikte noch zahlreicher würden (vgl. ebd. S. 231-234). Wörtlich dazu: „Einer verpflichtenden Einführung des jeweiligen Systems wird in den untersuchten Schulen selten ernsthaft das Wort geredet (...), weil offenbar der Schaden durch aversive Reaktionen als größer angesehen wird als der Gewinn durch breitere Beteiligung (...). Zusätzlich meinen manche, dass dann auch die mit dem System verbundenen Belastungen stärker thematisiert und mehr Widerstand auslösen würden (...).“ (ebd. S. 235)

#### 4.6.4 Empfehlungen für die Umsetzung von Qualitätsentwicklung

Im letzten Kapitel der Publikation blicken die Autoren Altrichter und Posch noch einmal darauf zurück, von welchen Voraussetzungen sie zu Beginn der Studie ausgegangen waren. Von Seiten des Auftraggebers, also dem Ministerium (BMUK), gab es zum damaligen Zeitpunkt Intentionen in folgende Richtungen: eine Kultur der Qualitätsentwicklung sollte sukzessive an allen Schulen entstehen; jede Schule sollte verpflichtet werden, Ergebnisse über Qualitätsentwicklungsmaßnahmen vorzulegen und sowohl der Schulaufsichtsbehörde wie auch der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen (in Form eines Schulprogramms); die Schulaufsicht sollte die Aufgabe der Meta-Evaluation übernehmen (vgl. ebd. S. 241).

Folgende Empfehlungen gaben Altrichter/Posch nach Abschließen ihrer Untersuchung ab: Es gab keinerlei Hinweise darauf, dass eines der QM-Modelle sich als einzig geeignetes erwiesen hätte. Die Aneignung und standortspezifische Weiterentwicklung von Modellen sei der Etablierung einer Qualitätskultur hingegen förderlich. Über die Gestaltung eines schulinternen Managements sollten die Schulen selbst entscheiden können. Qualitätssicherung, also Evaluierungsmaßnahmen, sollten sowohl auf individueller, wie auch überindividueller (Fachgruppen, ...) Ebene, sowie auf Unterrichts- und Schulebene erfolgen (vgl. ebd. S. 242) Eltern und Schüler/innen sollten eine aktive, mitgestalterische Rolle bei der Qualitätsentwicklung einnehmen. Der Bedarf an Fortbildungsangeboten wird steigen, sobald flächendeckend systematische Initiativen erwartet werden. Finanzielle Ressourcen müssten bereitgestellt werden, um die zusätzlichen Leistungen an den Schulen honorieren zu können. Sollte dies nicht möglich sein, dann müsste die Arbeitszeitregelung neu überdacht werden. Weiters muss den Schulen die Möglichkeit gegeben werden, sich langsam mit neuen Konzepten vertraut zu machen, da Erfolge nur dort erzielt werden könnten, wo Akzeptanz von Seiten der Lehrerschaft vorhanden sei.



## 5 QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung

### Die Initiative der österreichischen Berufsbildung für Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Schulwesen

„Die ‚Qualitätsinitiative Berufsbildung‘ (kurz QIBB genannt) wurde im Jahre 2004 als Qualitätsprogramm der schulischen Berufsbildung Österreichs gestartet. Es baut auf anerkannten Grundsätzen moderner Qualitätsmanagementsysteme auf und ergänzt die seit langem gepflegten traditionellen Vorgehensweisen in der Sicherung der Qualität des Bildungssystems. QIBB versteht sich auch als Teil des europaweit laufenden Qualitätsprozesses, greift die Ideen des gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmens CQAF auf und überträgt diese auf die nationalen Gegebenheiten.“<sup>16</sup> (BM:BWK 2006, S. 1) Diese und weitere Erklärungen zur Initiative finden sich in einem 24-seitigen Beitrag, veröffentlicht anlässlich einer Tagung der Generaldirektor/innen für Berufsbildung im März 2006, der in deutscher und englischer Fassung im Internet abrufbar ist und die schriftliche Grundlage für die QIBB bildet. Die wichtigsten Eckpfeiler und Prinzipien der Initiative sollen anhand dieser Publikation im Folgenden kurz erläutert werden.<sup>17</sup>

Zunächst wird auf die Unterscheidung von Input- und Outputorientierung im österreichischen „Schulmanagement“ und auf die Wichtigkeit der Einbindung aller so genannten „Stakeholder“, wie Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen eingegangen. Ein wesentliches Anliegen sei die Offenheit des Bildungssystems und die Bereitschaft zum „Lernen von den Besten“. Die Autor/innen berufen sich an dieser Stelle auch auf die Teilnahme an internationalen Wettbewerben und Leistungsvergleichen und sehen darin eine Chance auf Veränderung und das Freisetzen bisher ungenützten Potenzials. Gleichzeitig verweisen sie auf die durch Dezentralisation und Schulautonomie entstandenen Gestaltungsfreiräu-

---

<sup>16</sup> CQAF = Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework

<sup>17</sup> Nähere Informationen im Internet unter der URL:  
[http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/DG\\_DE-EN.pdf](http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/DG_DE-EN.pdf)

me. Hierfür biete die QIBB ein Modell zur systematischen Sicherung der Qualität bei gleichzeitiger Nutzung jener Freiräume (vgl. ebd. S. 4).

### **5.1 Die sieben Grundsätze der QIBB**

In Anlehnung an andere QM-Systeme weist auch die QIBB einige Eckpunkte auf, die hier kurz zusammengefasst wiedergegeben werden sollen: Qualität ist der zentrale Aspekt der Planung und des Handelns und *zielt auf den Nutzen für die Stakeholder* (1), insbesondere die Schüler/innen, ab. Prozesse werden nach dem so genannten PDCA-Zyklus<sup>18</sup> abgewickelt, *ständig verbessert* (2) und müssen transparent und nachvollziehbar sein. *Gemeinsame Zielvereinbarungen* (3) sind verbindlich, das Engagement der Mitarbeiter/innen soll durch Eigenverantwortung und Motivation gefördert werden. Die QIBB ist ein *gemeinsamer Qualitätsrahmen für alle berufsbildenden Schulen* (4), die zur Umsetzung nötigen Instrumente werden diesen zur Verfügung gestellt. Die Initiative versteht sich als *Netzwerk* (5) und beinhaltet sechs QM-Systeme, die den verschiedenen Schulbereichen der beruflichen Bildung zugeordnet sind. Die QIBB beschränkt sich nicht nur auf die Schulebene, sondern schließt sowohl die *Landesebene wie auch die nationale Ebene* (6) mit ein. Es handelt sich bei der QIBB um ein so genanntes *Optimierungsprogramm* (7), d. h. dass im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten und der Gestaltungsfreiräume Verbesserungen in der Berufsbildung angestrebt werden (vgl. ebd. S. 4f).

### **5.2 Rechtsgrundlage**

Im Rahmen einer Novelle der österreichischen Bundesverfassung wurde im Jahr 2005 eine Verpflichtung der österreichischen Schule zur Qualitätsentwicklung und -sicherung gesetzlich verankert. Darin heißt es sinngemäß, dass unter steter Weiterentwicklung bestmögliche Qualität im Schulwesen erreicht und sichergestellt werden soll. Die Umsetzung der QIBB, die im Schuljahr 2005/2006 auf Pilotprojektbasis begann, beruht bisher auf einem Grundkonsens der Führungskräfte der Berufsbildung. Diese Vereinbarungen wurden in einem Manifest

---

<sup>18</sup> PDCA = Plan-Do-Check-Act-Zyklus

in vier Punkten festgehalten. Darin ist verankert, dass die QIBB auf jeder Systemebene umgesetzt wird. Weiters erstellt das Management Evaluationspläne für alle Ebenen, die dann wiederum selbst die Evaluationen veranlassen und durchführen. Jede Institution hat der nächsten Ebene einen jährlichen Qualitätsbericht vorzulegen, der eine Bilanz der Vorhaben und Ergebnisse, sowie eine Aufstellung weiterer Zielsetzungen enthält. Ausgehend von diesem Bericht erfolgt jährlich ein so genannter Management & Performance Review mit dem Management der jeweils höheren Ebene. Dieser Review führt zu einer Vereinbarung über zukünftige Entwicklungsvorhaben der Institution (vgl. ebd. S. 5f).

Die Einführung der QIBB erfolgte zunächst mit der Umsetzung in den Schulbereichen HTL und HAK im Herbst 2005; im Frühjahr 2006 folgte der Bereich HUM und ein Jahr später kamen KSP und LUF hinzu. Ab dem Schuljahr 2007/08 wurde der Gesamtbereich erfasst (vgl. ebd. S. 17).

### **5.3 Projektstruktur**

Die Projektstruktur besteht aus einer zentralen Steuergruppe, in der alle Schulbereiche sowie externe Expert/innen vertreten sind. Für jeden Schulbereich gibt es ein eigenes zentrales Lenkungsteam, das aus Mitgliedern aller Ebenen des Schulbereichs und ebenfalls aus externen Expert/innen besteht. Die Schulaufsicht (Landesebene) wird von Landesqualitätsprojektmanager/innen (LQPM) bei der Planung von Schulungsveranstaltungen und der fachlichen Umsetzungsbegleitung unterstützt. Auf Schulebene erfolgt das strategische Projektmanagement durch die Schulleitung, das operative Management wird von Schulqualitätsprojektmanager/innen (SQPM) durchgeführt. Schulungen werden sowohl über die Pädagogischen Institute (jetzt Pädagogische Hochschulen) als auch über externe Unternehmen durchgeführt. In Analogie zur „Leadership-Academy“ der Führungskräfte aus dem Pflichtschulbereich wurden alle einschlägigen Fortbildungsmaßnahmen zur QIBB unter dem Titel „Quality Academy“ zusammengefasst (vgl. ebd. S. 17f).

## **5.4 QIBB und Bildungsstandards**

So wie für den Bereich der Allgemeinbildenden Pflichtschulen sind auch in der beruflichen Bildung Bildungsstandards in Entwicklung. Diese richten sich jedoch an einem berufsfeldbezogenen Kompetenzmodell aus und sind eng mit den Intentionen des gemeinsamen Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF)<sup>19</sup> verknüpft (vgl. ebd. S. 29ff). „Mit Hilfe so genannter Bildungsstandards soll sichergestellt werden, dass – unabhängig von der individuellen oder schulautonomen Umsetzung der Bildungsangebote – die Lernergebnisse der Schüler/innen in den wesentlichen Bereichen vergleichbar bleiben. In der Terminologie von QIBB geht es um den auf Schulebene festgelegten Schlüsselprozess ‚Unterricht‘. Das Arbeiten mit Bildungsstandards bedeutet, dass einerseits die Ziele durch Standards und Aufgabenbeispiele präzisiert werden und andererseits eine systematische Evaluation der Lernergebnisse mit Hilfe entsprechend entwickelter Testaufgaben erfolgt.“ (ebd. S. 20)

Im Oktober 2007 fand eine Kick-off-Veranstaltung zu den Bildungsstandards für die Berufsbildung statt, welche die erste Pilotierungsphase einläutete.<sup>20</sup>

## **5.5 Q-hum – Qualitätsmanagementsystem für humanberufliche Schulen im Rahmen der QIBB**

Beim Qualitätsmanagementsystem Q-hum handelt es sich um eines jener sechs Untersysteme, die im Rahmen der QIBB für die verschiedenen Schultypenbereiche des berufsbildenden Schulwesens entwickelt wurden. Die Grundlage zu diesem QM-System, das auf die humanberuflichen Schulen zugeschnitten ist, bildet das so genannte Q-Handbuch, das im Internet zum Download angeboten wird und somit für jedermann einsehbar ist. Zusätzlich zum Handbuch findet sich an dieser Stelle noch das Leitbild für humanberufliche Schulen sowie die Q-Matrix, eine ausführliche Aufschlüsselung der Ziele, Teilziele und Maßnahmen zu den Qualitätsfeldern *Lehren und Lernen*, *Leitung und Qualität*, *Wirt-*

---

<sup>19</sup> EQF = European Qualification Framework

<sup>20</sup> Nähere Informationen unter der URL:  
[http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/Handbuch\\_Bildungsstandards.pdf](http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/Handbuch_Bildungsstandards.pdf)

*schaft und Gesellschaft* sowie *Internationales*. Weiters existiert eine Homepage, über die sich Interessent/innen zu diversen Unterpunkten bezüglich des humanberuflichen Schulwesens und verwandten Themen informieren können (z. B. Lehrpläne abrufen).<sup>21</sup>

Da die Evaluationsschiene einen wesentlichen Teil des QM-Systems ausmacht, gibt es für die Schulen, die Schulaufsichtsbehörde und alle an den Evaluationsmaßnahmen beteiligten Ebenen eine Internetplattform, zu der ausschließlich berechnete Personen Zugang mittels Code erhalten. Die Plattform wird von „Education Highway“ technisch betreut und beinhaltet sämtliche zur Verfügung stehenden Instrumente, um die Evaluationen elektronisch durchführen zu können. Die Verfasserin hat nach Ansuchen beim Ministerium zeitlich limitierten Zugang zu einer Demonstrationsversion erhalten, um Einblick in die Fragebögen und den Aufbau des Instrumentariums nehmen zu können. Da sich die Kritische Diskursanalyse in Kapitel 6 ausschließlich auf den Text des Handbuchs zu Q-hum konzentriert, anhand dessen Sprache diskursrelevante Erkenntnisse gezogen werden sollen, wird in diesem Kapitel zunächst kurz auf die Beschaffenheit der Evaluationsinstrumente eingegangen. Es handelt sich dabei aber nur um einen kleinen, exemplarischen Ausschnitt, um den speziellen Aufbau der Fragebögen darzustellen und aufzuzeigen, dass sich bei näherer Betrachtung der Items eher Fragen aufwerfen als mögliche Antworten vermuten lassen. Für diesen Zweck ausgewählt wurde ein Schüler/innen-Fragebogen zum Themenbereich *Förderung und Individualisierung*. Der gesamte Fragebogen befindet sich als Anlage im Anhang. Vorneweg ist noch zu erwähnen, dass es jeweils mehrere Fragebögen für alle beteiligten Ebenen des Systems Schule gibt, also für Leiter/innen, Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern usw. Einige Erhebungen sind bundesweit vorgeschrieben oder werden zum Schulschwerpunkt erhoben. Die dazu ermittelten Ergebnisse müssen daher an die Schulaufsicht weitergeleitet werden. (Diese Instrumente sind auf der Plattform mit „B“ bzw. „S“ gekennzeichnet).

---

<sup>21</sup> Nähere Informationen im Internet unter der URL: [http://www.hum.tsn.at/cms/front\\_content.php?idcat=1](http://www.hum.tsn.at/cms/front_content.php?idcat=1) und der URL: <http://www.qibb.at/de/downloads.html>

Die anderen Fragebögen stehen gewissermaßen als Pool den Schulen zur Verfügung und können auf freiwilliger Basis genutzt werden. Dieser Pool bietet für Lehrer/innen auch die Möglichkeit, Individualfeedbacks ihrer Schüler/innen einzuholen. Die auf diesem Weg gewonnenen Daten können nur von der entsprechenden Lehrkraft abgerufen und gegebenenfalls auch wieder gelöscht werden. Daten, die an die Schulaufsicht weitergegeben werden, beziehen sich immer auf die gesamte Schule, nicht auf einzelne Klassen oder gar Lehrkräfte. Das Ministerium kann seinerseits nur die Bundesländerergebnisse einsehen, nicht jedoch die Ergebnisse einzelner Schulen.

### *FB-Schüler/innen: Förderung, Individualisierung*

Der Schüler/innen-Fragebogen (FB) zum Thema „Förderung und Individualisierung“ beinhaltet 17 Items, davon 16 geschlossene Fragen und eine offene. Die Fragen beziehen sich inhaltlich auf Unterrichts- bzw. Lernmethoden, die Antwortmöglichkeiten gliedern sich auf einer sechsteiligen Skala von „Trifft überhaupt nicht zu“ bis „Trifft völlig zu“. Als zusätzliche Möglichkeit kann „Keine Antwort“ angeklickt werden. Die geschlossenen Fragen sind in der Ich-Form gehalten, die offene Frage ist genau genommen ein freies Feld, in dem weitere Anmerkungen zu den Unterrichts- und Lernmethoden an der Schule gemacht werden können. Das letzte Item bezieht sich auf die Verständlichkeit des Fragebogens, ist also von keiner inhaltlichen Relevanz. Zehn der 15 (inhaltlichen) Fragen haben als Variable „meine LehrerInnen“ oder „die LehrerInnen“ zum Gegenstand. Ein Beispiel dazu:

*„Meine LehrerInnen bieten im Unterricht unterschiedliche Aufgaben und Beispiele an, so dass alle dem Unterricht folgen können und alle gefordert sind.“*

Auffällig daran ist zunächst die Verallgemeinerung der Variable „LehrerInnen“. Da bei dieser Art der Evaluation nicht auf Einzelpersonen rückgeschlossen werden können soll (gemessen wird die Systemebene der gesamten Schule), müssen die Schüler/innen hier auf eine Art Durchschnittswert sämtlicher Lehrkräfte, die ihren Unterricht abhalten, zurückgreifen. Dadurch kann nur eine sehr

vage Tendenz herausgearbeitet werden, sofern nicht ein eindeutiges Übergewicht auf der einen oder anderen Seite vorherrscht. Es müssten demnach alle (oder zumindest fast alle) Lehrkräfte nach Wahrnehmung der Schüler/innen einer Klasse den im Item genannten Anforderungen sehr stark oder überhaupt nicht entsprechen, um eine sehr eindeutige Aussage zu erhalten. Verteilt sich die Wahrnehmung auf einige Lehrer/innen, auf die die Aussage zutrifft und andere, auf die sie nicht zutrifft, kann nur ein durchschnittliches Ergebnis erzielt werden und damit eine Tendenz, die sich im mittleren Bereich befindet. Bei Werten im mittleren Feld ist jedoch nicht klar, wie dieses Ergebnis zustande gekommen ist. Es könnte sein, dass in etwa die Hälfte der Lehrer/innen den Anforderungen sehr und die andere Hälfte diesen gar nicht entspricht, oder aber auch, dass alle Lehrer/innen der Klasse diesen Anforderungen mittelmäßig gerecht werden, also aus Sicht der Schüler/innen diese einmal mehr, einmal weniger beherzigen. Wirkliche Anhaltspunkte für konstruktive Kritik oder Verbesserungsvorschläge für jene Lehrkräfte, die laut Schüler/innen diese Anforderungen nicht oder nur wenig erfüllen, werden auf diese Weise nicht geliefert. Etwasige Anmerkungen im offenen Feld dürfen sich ebenfalls nicht auf einzelne Personen beziehen, abgesehen davon würden auf Grund der Anonymisierung seitens der Schüler/innen kritische Rückmeldungen möglicherweise auch nicht so konstruktiv ausfallen, wie das wünschenswert wäre.

Als zweiter Aspekt dieses Items sticht ins Auge, dass von einem/einer Einzelschüler/in verlangt wird, eine Aussage über *alle* Mitschüler/innen zu treffen und damit zu beurteilen, *ob diese dem Unterricht folgen könnten, bzw. ausreichend gefordert würden*. Hierbei kann es sich nur um eine sehr subjektive Einschätzung anderer Personen handeln, die vermutlich ähnlich divergent ausfällt, wie schon das Beispiel der Lehrer/innen zeigte. Eine diesbezügliche Bewertung beruht vermutlich auf Gesprächen der Schüler/innen untereinander, die sich darüber austauschen, inwieweit sie (im jeweiligen Fach) am Unterrichtsgeschehen teilnehmen würden oder nicht. Je nach Beschaffenheit der Klassengemeinschaft wird diese Art von Austausch in manchen Klassen reger, in anderen weniger rege ausfallen und dementsprechend werden die Aussagen in letzterem Fall hoch spekulativ sein. Wie aber in jeder Klasse bzw. Großgruppe, die durch

bestimmte gruppendynamische Prozesse geprägt ist, gibt es meist einen gewissen Anteil an Schüler/innen, die ihre aktive Mitarbeit am Unterricht zur Schau stellen und damit mehr in den Vordergrund treten, aber auch jene Schüler/innen, die sich mehr im Hintergrund halten, deshalb aber nicht notwendigerweise dem Unterricht weniger gut folgen können. Vollzieht sich die, über dieses Item abgefragte Einschätzung allerdings auf Basis der Noten von Mitschüler/innen (sofern diese allgemein bekannt sind oder untereinander verglichen werden), dann würden diese Daten für sich allein sprechen und der Umweg über die Schülerbefragung könnte ausbleiben.

Zuletzt stellt sich noch die Frage, ob Schüler/innen aus ihrer Sicht überhaupt beurteilen können, ob ihre Lehrer/innen *unterschiedliche Aufgaben und Beispiele anbieten* würden. Was Pädagog/innen auf Grund ihrer Ausbildung, Erfahrung und des Überblicks, den sie über den gesamten Stoffumfang und das didaktische Material haben, sicher gut gelingen kann, ist für die Lernenden mitunter ein Problem. Wenn ich das ganze Ausmaß an möglichen Beispielen oder Aufgaben nicht kenne, kann ich nicht beurteilen, ob dieses ausgeschöpft wird, oder nicht.

Anhand des folgenden, zweiten ausgewählten Items soll nun der von Lutz Koch postulierte normative Aspekt von Evaluation dargelegt werden:

*„Wir arbeiten im Unterricht auch projektorientiert oder fächerübergreifend.“*

Diese Frage ist vermutlich für den/die einzelne Schüler/in einfacher zu beantworten, da sie sich zumindest nicht auf die Einschätzung anderer Personen bezieht. Die Anzahl etwaiger durchgeführter Projekte kann mittels der sechsteiligen Skala auch recht gut aufgezeigt werden, da eine oftmalige Anwendung dieser Unterrichtsmethode sich eher auf der einen Seite der Skala, eine seltene Durchführung auf der anderen zu Buche schlagen würde. Was in diesem Item allerdings mittransportiert wird ist der Umstand, dass projektorientierter oder fächerübergreifender Unterricht mit „gutem“ Unterricht gleichgesetzt wird, eine Nichtdurchführung somit als Mangel oder Versäumnis gewertet würde. Nun

mag aus pädagogischer Sicht die Ansicht Bestätigung finden, dass diese Unterrichtsformen bestimmte Vorteile mit sich bringen, die sich anhand wissenschaftlicher Argumente aufzeigen lassen, das ist allerdings nicht der springende Punkt. Tatsache ist, dass die Auswahl dieser zwei Ansätze automatisch andere Unterrichtsformen ausschließt oder als weniger bedeutend erscheinen lässt (z. B. Gruppenarbeit, Rollenspiele, etc. etc.). Somit erfolgt eine normative Vorgabe, die Auswirkungen auf das ganze System haben und sowohl positive wie negative Konsequenzen mit sich bringen kann.<sup>22</sup>

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass hinter den Evaluationsmaßnahmen ein nicht unerheblicher Zeitaufwand steckt, der vor allem für die Lehrkräfte Zusatzarbeit darstellt. Werden darüber hinaus auch noch Individualfeedbacks eingeholt, so gilt es auch diese zu administrieren und mit den Ergebnissen konstruktiv umzugehen. Da die IFBs ebenfalls anonym erfolgen, könnte bei negativer Rückmeldung ein Gefühl der Unsicherheit ausgelöst werden, weil die betroffenen Lehrer/innen nicht wissen, welche/r Schüler/in Kritik geübt hat. Ob das zu einer Verbesserung jenes Vertrauensverhältnisses, nach welchem Marian Heitger bezüglich der Grundlage von pädagogischen Prozessen fragt (vgl. Kapitel 2.6.1), beitragen kann, sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

---

<sup>22</sup> Positiv auswirken könnte sich diese Vorgabe auf Lehrer/innen, die sich noch wenig mit alternativen Unterrichtsformen auseinandergesetzt hatten, diese nun aber in Angriff nehmen wollen. Als negative Konsequenz könnte eine zwangsweise Umsetzung von Pflicht-Projekten durch skeptische Lehrer/innen gewertet werden, die auf Grund mangelnden Wissens und negativer Einstellung das Vorhaben zu einem garantierten Misserfolg werden lassen.



## 6 Kritische Diskursanalyse

### 6.1 Theoretische Einbettung der Forschungsmethode

Bei der in Kapitel 6.4 zur Anwendung gebrachten Forschungsmethode handelt es sich um die „Kritische Diskursanalyse“ (KDA) in Anlehnung an Siegfried Jäger, erweitert durch Aspekte der Ausführungen Reiner Kellers. Diese Methode bezieht sich auf Michel Foucaults Diskurstheorie und wird von Jäger als eine Vorgehensweise jenseits der traditionellen Sprachwissenschaft einerseits, aber auch als Überwindung von Ansätzen der qualitativen Sozialwissenschaft andererseits betrachtet (vgl. JÄGER 2004, S. 10). Gegenstand einer solchen Untersuchung sind einzelne Diskursfragmente (Texte) und Diskursstränge, sowie deren Einbettung in einen gesellschaftlichen Gesamtdiskurs. Siegfried Jäger bezieht sich bei seiner Definition von Diskurs ganz auf Foucaults Verständnis dieses sehr vielschichtigen Begriffs. Dazu Jäger wörtlich: „Diskurse sollen hier – vorläufig formuliert – als eine artikulatorische Praxis begriffen werden, die soziale Verhältnisse *nicht passiv repräsentiert, sondern diese als Fluß von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit aktiv konstituiert und organisiert.* (...) Dem Diskurs wird damit ein völlig anderer Stellenwert beigemessen, da er selbst als gesellschaftliche und Gesellschaft bewegende Macht (Kraft, Power) verstanden wird.“ (ebd. S. 23)

Die KDA untersucht die Regeln und Regelmäßigkeiten des Diskurses, seine Möglichkeiten zur Wirklichkeitskonstruktion, seine gesellschaftliche Verankerung und seine historischen Veränderungen. Sie stellt insbesondere Fragen nach den sozialen und institutionellen Zusammenhängen, in denen Aussagen des Diskurses auftauchen, sowie nach der Organisation dieser Aussagen. Es geht um Diskursformationen (Strukturen, Praktiken), die sich durch die unterschiedlichsten Texte hindurch ziehen. Bei Foucault stehen Diskurs und Macht in einem unauflösbaren Zusammenhang (vgl. ebd. S. 128).

Eine der Hypothesen dieser Arbeit lautet: *Evaluation an Schulen ist ein Instrument der politischen Lenkung und Kontrolle.* Dazu passend vermerkt Michel

Foucault über institutionalisierte Erziehungsmechanismen: „Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“ (FOUCAULT 2007, S. 30) Mit Hilfe der KDA soll ein Zusammenhang zwischen der diskursiven Macht, die sich in QM-Systemen manifestiert und der damit verbundenen staatlichen Lenkung aufgezeigt werden. Der ökonomische Duktus spielt dabei eine zentrale Rolle, da dem ökonomischen Diskurs in der Diskursanalyse besondere Bedeutung zukommt. Er kann nicht von anderen gesellschaftlichen diskursiven Prozessen losgelöst betrachtet werden, denn er produziert sich durch sie und ist zutiefst mit ihr verflochten (vgl. JÄGER 2004, S. 156).

Diskursanalyse laut Reiner Keller ist „immer und notwendig ein Prozess hermeneutischer Textauslegung.“ (KELLER 2007, S. 72) Trotz des Anspruchs auf empirische Wissenschaftlichkeit, beispielsweise im Sinne von Nachvollziehbarkeit und Systematik, spielen abduktive Schlüsse, Ideen oder so genannte „Geistesblitze“ bei der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial eine gewisse Rolle.

### **6.2 Begründung der Methodenwahl**

Auf der Suche nach einer geeigneten Methode zur Analyse und Interpretation des ausgewählten Textes (Q-Handbuch) wurden zunächst rein hermeneutische Ansätze auf ihre Tauglichkeit geprüft. In der Hermeneutik geht es darum, einen Text (wahlweise auch ein Bild, einen Gegenstand) in seiner Ganzheit zu verstehen und zu interpretieren. Diese Vorgangsweise folgt zwar bestimmten Regeln, verläuft jedoch nicht so strukturiert, wie die meisten quantitativen oder qualitativen Methoden.<sup>23</sup>

Im Bereich der qualitativen Methoden wurde ebenfalls eine Reihe unterschiedlicher Ansätze geprüft, die sich aber letztlich nicht als optimal erwiesen, wie z. B. die Dokumentenanalyse oder auch verschiedene linguistische Methoden. Diese untersuchen in erster Linie den sprachlichen Aufbau eines Textes (syntaktische Strukturen) und nehmen weniger dessen Inhalt in den Blick. Die Kritische Dis-

---

<sup>23</sup> Vgl. dazu z. B. von Helmut Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik

kursanalyse hingegen geht über diesen Anspruch hinaus und untersucht nicht nur Sprache und Sprachgebrauch per se, sondern auch die damit verbundenen sozialen Prozesse und deren Strukturen. Dabei können ideologische Tendenzen ebenso aufgespürt werden wie diskursive Machtbeziehungen und deren Verortung im gesellschaftlichen Gesamtdiskurs (vgl. KELLER 2007, S. 29). Anders ausgedrückt: „Es geht darum, einen Text, der von einem einzelnen Individuum produziert worden ist, als ‚soziale Äußerung‘ (Volosinov) in den Kontext des Sozialen allgemein – wenn auch in der Regel nur in einen bestimmten thematisch definierten Ausschnitt des Sozialen – einzubetten bzw. darum, den Text bzw. Teilttext als Fragment eines Diskursstranges zu verstehen.“ (JÄGER 2004, S. 171)

### **6.3 Methodische Vorgangsweise**

Die methodische Vorgangsweise orientiert sich am Konzept Siegfried Jägers, der dieses als eine Art „Werkzeugkoffer“ versteht und wird dem Text entsprechend auf diesen hin angepasst (vgl. JÄGER 2004, S. 158-194). Folgende Elemente sind dabei Gegenstand der Analyse:

- Auswahl des Diskursfragmentes (Gewinnung des Datenkorpus)
- Zuordnung des Diskursfragmentes zu einem Diskursstrang und Verschränkungen mehrerer Diskursstränge
- Diskursive Ereignisse bzw. diskursiver Kontext
- Diskursebenen (institutioneller Rahmen)
- Feinanalyse des Diskursfragmentes
  - Text-Oberfläche
  - Sprachlich-rhetorische Mittel
  - Inhaltlich-ideologische Aussagen

Die systematische Bearbeitung des Materials ist im folgenden Kapitel angeführt und bildet die Grundlage für weitere Interpretationen und Analysen des ausgewählten Diskursfragmentes und dessen Einordnung in einen Gesamtdiskurs. Diese erste Betrachtung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern

soll vielmehr Einblick in eine Untersuchungsmethode gewähren, mit deren Hilfe Diskursfragmente auf ihre Einbettung in unterschiedliche Kontexte kritisch hinterfragt und dabei Machtstrukturen identifiziert werden können. Eine noch detailliertere Analyse des gesamten Diskursfragmentes kann auf Grund der Fülle des Datenmaterials nicht vorgenommen werden, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

### **6.4 Diskursanalytische Untersuchung des Handbuchs zu Q-hum**

#### **6.4.1 Auswahl des Diskursfragmentes (Gewinnung des Datenkorpus)**

Beim ausgewählten Diskursfragment handelt es sich um das Handbuch zu Q-hum, dem QM-System für humanberufliche Schulen im Rahmen der QIBB. Dieses Handbuch trägt den Namen „hum – Qualität in Unterricht und Management“, sowie den Untertitel „Qualität im Humanberuflichen Schulwesen. Beschreibung des Qualitätsmanagementsystems Q-hum.“ Alle Ausführungen dieses Kapitels beziehen sich auf die Internetquelle des Handbuchs (BM:BWK 2004).

Zur Auswahl gelangt ist dieser Text, weil er eine Reihe von Merkmalen aufweist, die für eine Untersuchung von Relevanz sind. Zunächst handelt es sich um ein offizielles Papier, das mit einer bestimmten Form von Verbindlichkeit für alle im humanberuflichen Schulwesen tätigen Personen einhergeht und damit große Wirkmacht aufweist. Es bildet die Grundlage für das QM-System, mit welchem die Schulen in der Praxis arbeiten und präsentiert dieses als Teil einer weit größeren, umfassenden Initiative (QIBB), die sich über den gesamten berufsbildenden Schulbereich erstreckt. Ein weiteres Element, das eine Untersuchung nahe legt, ist die Sprache des Textes, der sich in seiner Funktion als Handbuch in erster Linie an Pädagog/innen richtet, auf den ersten Blick aber nicht nur pädagogisches Vokabular erkennen lässt. Diesen Umstand gilt es näher zu prüfen und zu hinterfragen.

### 6.4.2 Zuordnung des Diskursfragmentes zu einem Diskursstrang und Verschränkungen mehrerer Diskursstränge

Wie bereits im Titel des Handbuchs augenfällig wird, ist das vorrangige Element um das sich alles dreht die Qualität. Der Qualitätsdiskurs ist jedoch keinesfalls einer, der sich auf das Bildungswesen beschränken würde. Ganz im Gegenteil: Ausgehend von seiner ursprünglich dem wirtschaftlichen Bereich zuzuordnenden Orientierung hat der Qualitätsdiskurs sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdrungen und ist aus dem institutionellen Umfeld nicht mehr wegzudenken. Schulen und Universitäten sind davon ebenso betroffen wie Spitäler, Gefängnisse, Opernhäuser oder Altersheime.

Wie im Titel des Handbuchs zu Q-Hum bereits angeführt, zielt dieses auf „Qualität in Unterricht und Management“ ab. Mit ersterem wird ein genuin pädagogischer Inhalt angesprochen, nämlich der Unterricht an humanberuflichen Schulen, dessen Qualität mit Hilfe des QM-Systems sichergestellt werden soll. Letzteres jedoch, das Management, ist für im Schulwesen tätige Personen ein zunächst disziplinfremder Begriff, dessen Wurzeln in der Ökonomie beheimatet sind. Somit kann davon ausgegangen werden, dass das Diskursfragment nicht nur einem, sondern mehreren Diskurssträngen zuzuordnen ist, nämlich dem Qualitätsdiskurs, dem ökonomischen Diskurs, dem Bildungsdiskurs oder der Europadebatte, da sich die QIBB zu einer gesamteuropäischen Zusammenarbeit verpflichtet. Auch die Ausrichtung eines der vier Qualitätsfelder mit dem Titel „Internationales“ auf weltweite Kooperationen erweitert die Zuordnung zum Diskursstrang „Internationalisierung“ oder „Globalisierung“.

Möchte man den Text in einen bestimmten Sektor der Diskursebene einbetten, so muss er auf Grund seiner Urheberschaft dem Bereich „Ministerium“ zugerechnet werden. Das (ehemalige) Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, konkret die Sektion II Berufsbildung, zeichnet als Verfasserin des Textes für dessen Inhalt verantwortlich. In der Regel werden Texte dieser Art von Arbeitsgruppen entwickelt und haben demnach mehrere Autor/innen, im vorliegenden Fall wird jedoch nur eine Person namentlich angeführt (OR Mag. Gerhard Orth).

### 6.4.3 Diskursive Ereignisse bzw. diskursiver Kontext

Als diskursive Ereignisse hinsichtlich des Auslösens von Qualitätsdebatten im Schulbereich kann mit Sicherheit unter anderem die medial sehr ausgeschlachtet dargestellte Präsentation von Ergebnissen der großen Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS betrachtet werden. Hier wird die Verschränkung des Qualitätsdiskurses mit dem Diskursstrang „Internationalisierung“ besonders deutlich. Konkurrenz und Wettbewerb, wie sie im Bereich der Marktwirtschaft an der Tagesordnung sind, werden hier auf den Bildungsbereich übertragen. Das muss nicht weiter verwundern, da es sich beim durchführenden Organ dieser Vergleichsstudien um die OECD handelt, die als Vertreterin der Ökonomie vor allem den wirtschaftlichen Nutzen eines „Standortes“ im Auge hat.

Ein weiterer diskursiver Kontext, der in Verbindung mit dem Text des Q-Handbuchs zu erwähnen ist, ist der verbindliche Charakter des Schriftstücks. Wenngleich die Initiative (QIBB) nicht mittels der sonst üblichen Form eines Erlasses oder einer Verordnung gesetzlich verankert wurde, hat sie dennoch für alle Protagonist/innen des berufsbildenden Schulwesens verbindlichen Charakter. Die Verankerung in einem Manifest, also eine Veröffentlichung von gemeinsamen Zielen und Absichten, hat einen anderen Stellenwert und auch andere Wirkmacht, als ein Erlass der „herkömmlichen Art“, der sich in der Regel an die ausführenden Personen, also Leiter/innen und Lehrer/innen richtet und in weiterer Folge in deren Berufsvollzug mehr oder weniger engagiert umgesetzt wird. Ein Manifest hingegen, das sich auf gemeinsame Ziele, Verpflichtungen und Grundsätze beruft, erfordert ein hohes Maß an Identifikation aller Beteiligten mit diesen Vorgaben, so als ob es gemeinsam für diese zu kämpfen gelte (man vergleiche Parallelen zum Kommunistischen Manifest) und löst damit einen ideologischen Bezug aus. Die Botschaft, die hier mitschwingt und die dem/der Rezipient/in nahe gebracht wird, könnte demnach lauten: Diese Werte gilt es gemeinsam zu vertreten, denn nur so (und nicht anders!) kann die viel zitierte Qualität erhalten und der hohe Stellenwert des österreichischen berufsbildenden Schulwesens innerhalb der Staatengemeinschaft gesichert werden.

Die Verflechtungen mit anderen Diskursen, in denen der Qualitätsfaktor ebenso (fast zwanghaft) betont wird (Gesundheitswesen, ...) untermauert die hegemoniale Stellung der Qualitätsdebatte. Kritische Ansätze, also dazu abweichende Diskurspositionen, müssen somit als Gegendiskurse bezeichnet werden.

#### 6.4.4 Diskursebenen (institutioneller Rahmen)

Als eine maßgebliche Diskursebene, von welcher aus das Diskursfragment wirksam wird, muss das Internet betrachtet werden. Das Q-Handbuch findet sich auf der Website zu Q-Hum, die vom Ministerium eingerichtet und für jede/n interessierte/n Leser/in zugänglich ist. Auch damit wird der Charakter unterstrichen, dass es sich um ein gemeinsames Ziel aller Beteiligten handelt, einer Vorgabe, hinter der sich niemand zu verstecken brauche, einer Errungenschaft, die mit Stolz der Öffentlichkeit präsentiert werden kann. (Im Unterschied zu Erlassen und Verordnungen, die – aus der Praxis gesprochen – in Ordnern abgelegt und nur im Bedarfsfall wieder aus dem Regal geholt werden). Durch die Offenlegung solcher Vereinbarungen von Seiten des Ministeriums wird auch Transparenz signalisiert, eine Transparenz, die sich von der Vorstellung eines starren, undurchsichtigen Verwaltungsapparates abhebt und moderne, zeitgemäße Führungsmodalitäten sichtbar werden lässt.

Ausgehend von der ministeriellen Ebene nimmt das Dokument (wie in hierarchischen Systemen üblich) seinen weiteren Weg zur nächst niedrigeren Hierarchieebene auf. Über diese Stufen (Schulverwaltung, Landesebenen, Bezirksebenen, Leiter/innen, Lehrer/innen, Schüler/innen) durchläuft es verschiedene Diskurspositionen und stärkt sich dadurch in seiner Homogenität und Tragfähigkeit. Dazu führt Siegfried Jäger passend an: „Zugleich ist darauf hinzuweisen, daß Diskurspositionen innerhalb eines herrschenden bzw. hegemonialen Diskurses sehr homogen sind, was bereits als Wirkung des jeweils hegemonialen Diskurses verstanden werden kann.“ (JÄGER 2004, S. 165) Wie bereits oben erwähnt, gelten demnach davon abweichende Positionen als in Gegendiskursen verankerte Standpunkte.

## 6.4.5 Feinanalyse des Diskursfragmentes

### 6.4.5.1 *Text-Oberfläche: Beschreibung des Datenmaterials*

Das Q-Handbuch umfasst eine Einleitung und im Hauptteil die folgenden, gleichrangig angeführten (nicht taxonomierten) Kapitel:

- Q-hum
- Arbeitsgruppe Q-hum
- Schulprogramm/Abteilungsprogramm
- Leitbild
- Q-Matrix
- Was ist ein Prozess in Q-hum?
- Evaluation
- Management und Performance-Review (Bilanz und Zielvereinbarungsgespräch)
- Literaturhinweise

Einleitung und Hauptteil betragen in Summe 12 A4-Seiten in 12pt-Schrift Arial, sind also verhältnismäßig knapp gehalten. Weiters enthält das Handbuch einen Anhang mit den Inhalten:

1. Leitbild der Sektion II Berufsbildung
2. Leitbild des humanberuflichen Schulwesens
3. Leitsätze der humanberuflichen Schulen
4. Q-Matrix der humanberuflichen Schulen
5. Stellenbeschreibungen – strategisches und operatives Management auf allen Ebenen
6. Aktionsplan/Zeitleiste

Zur Feinanalyse gelangen exemplarisch der Hauptteil des Q-Handbuchs und aus dessen Anhang das Leitbild der Sektion II Berufsbildung.

### Inhaltsangabe zur Einleitung

Es gibt bereits eine Vielzahl an Initiativen und Projekten zum Thema „Qualität in Schulen“. Warum wurde die QIBB entwickelt? Da es im Bildungswesen (und speziell im Bereich der BBS) einen Wandel zu verzeichnen gibt, ist man mit neuen Erwartungen konfrontiert. Neue Technologien sowie veränderte Lehr- und Lernmethoden stellen hohe Anforderungen an die Professionalität. Schüler/innen sollen unter möglichst effizientem Mitteleinsatz auf zukünftige Herausforderungen in Berufs- und Privatleben vorbereitet werden. Eine Anerkennung der Abschlüsse im tertiären Bereich ist sicherzustellen. Eine gemeinsame europäische Linie innerhalb der EU ist dabei zu verfolgen und soll zum Austausch von Modellen und Methoden führen. Vor diesem Hintergrund wurde die QIBB im Ministerium für alle Schularten der Berufsbildung entwickelt. Weiters umfasst sie alle Ebenen vom Ministerium abwärts. Die verbindlichen Elemente sind festgelegt und enthalten:

- Leitbild der Sektion II Berufsbildung
- Leitbild der Schulart
- Schlüsselprozesse
- Qualitätsmatrix
- Basisübereinstimmung hinsichtlich Schulprogramm, Management & Performance Review und der Evaluationsinstrumente
- Eine abgestimmte Unterstützung durch die Pädagogischen Institute

Wesentlicher Faktor ist die Überzeugung, dass in der Berufsbildung kein Weg an einer systematischen Qualitätsentwicklung vorbei führt. Ziele müssen klar formuliert werden und das Erreichen dieser Ziele muss nachvollziehbar und transparent sein. Das zentrale Ziel dabei ist die kontinuierliche Verbesserung der Bildungs- bzw. der Unterrichtsarbeit. Wichtig ist jedoch, den Blick für das Wesentliche nicht zu verlieren. Die Umsetzung erfolgt schrittweise, der Schwerpunkt liegt auf der Ebene des Unterrichts (vgl. BM:BWK 2004, S. 2f).

### Kurzanalyse der Einleitung

Das Deckblatt des Handbuchs enthält das Logo der humanberuflichen Schulen, das sich auch auf der eigenen Website dieser Schulsparten wieder findet und einen weißen Kreis vor gelbem Hintergrund mit der Aufschrift „hum“ darstellt (vgl. BM:BWK 2004, Titelblatt).



Abb. 1: hum-Logo

In der Einleitung des Handbuchs finden sich zwei Grafiken. Die erste stellt mittels eines dreigliedrigen Kreises die verschiedenen Ebenen der Hierarchie dar, welche die Initiative QIBB umfasst, nämlich die Sektion Berufsbildung des Ministeriums (äußerer, hellblauer Ring), die Ebene des Landesschulrats (mittlerer, gelber Ring) und ganz innen die Schule (hellblauer Kreis), deren verschiedene Sparten (HUM, BAKIP, usw.) allerdings im äußersten Ring angeführt sind (vgl. BM:BWK 2004, S. 2).

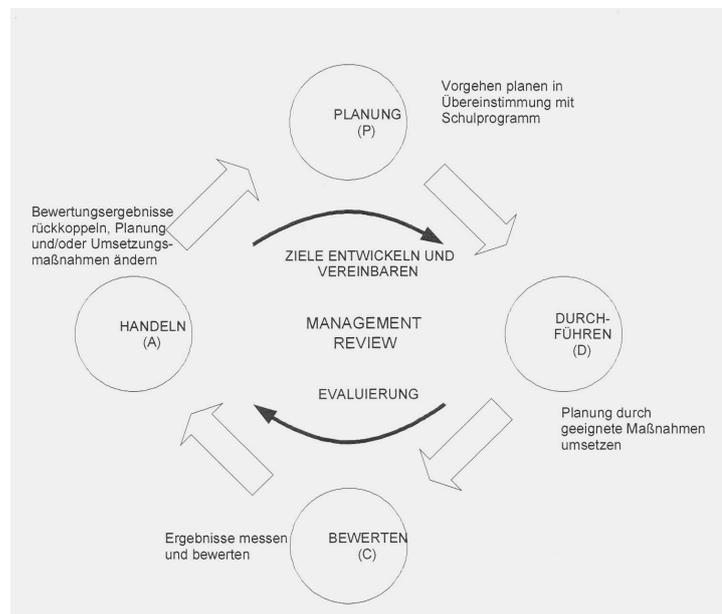


Abb. 2: Ebenen

Ein anderer Grund als jener des Platzmangels im inneren Kreis ist dafür zunächst nicht ersichtlich. Symptomatisch an dieser Grafik könnte allerdings sein, dass der Bereich der Schule von den anderen (höheren) Ebenen umschlossen und somit hermetisch eingezäunt ist. Auch flächenmäßig kommt diesem Bereich der geringste Platz zu, obwohl das keine Analogie zur Realität darstellt, wenn beispielsweise das personelle Verhältnis von Ministerium oder Landesebenen zur Gesamtheit der Einzelschulen betrachtet wird. Eine Abbildung der Mächtigkeit des Entscheidungsträgers ist die Grafik damit aber allemal: je kleiner der Kreis, umso kleiner die Möglichkeit mit zu entscheiden. Tatsächlich wurde der Entschluss zur Initiative QIBB ja nicht an den Schulen („der Basis“), sondern auf ministerieller Ebene getroffen.

Die zweite Grafik stellt einen Regelkreis, den so genannten „PDCA-Zyklus“, dar. Die vier Hauptelemente eines solchen Kreises sind die Planung („Plan“), die Durchführung („Do“), die Bewertung („Check“) und das Handeln („Act“). Diesen

Elementen immanent sind das Entwickeln und Vereinbaren von Zielen, sowie die Evaluierung, die innerhalb von Q-Hum eine große Rolle spielt.



**Abb. 3: PDCA-Zyklus**

Als zentrales Element in der Mitte der Grafik findet sich der „Management Review“, also die regelmäßige Abstimmung der verschiedenen Management-Ebenen untereinander (vgl. BM:BWK 2004, S. 3). Da dieser Terminus mehr als jeder andere nicht nur der englischen sondern vor allem der Sprache der Ökonomie entlehnt ist, muss seiner zentralen Stellung innerhalb der Abbildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine Erklärung dazu, worum es sich bei diesem Begriff handelt, erfolgt allerdings erst im Hauptteil des Handbuchs. Somit besteht bereits in der Einleitung des Textes die Gefahr, dass die Leserschaft, also Pädagog/innen aus der Praxis, vor Begriffsnovitäten stehen, deren Bedeutung sie zunächst im Unklaren lässt.

In der Einleitung wird unmissverständlich deutlich gemacht, dass an einer systematischen Qualitätsentwicklung kein Weg vorbei führe. Unter systematisch wird in diesem Fall jedoch „umfassend“ und „nach einem gemeinsam getragenen Modus“ verstanden, nicht etwa die ebenso denkbare Weise, dass jede Einzelschule ein eigenes Konzept entwickeln möge und somit viele verschiedene

Modelle zur Anwendung kämen.<sup>24</sup> Da das zentrale Ziel der Initiative die *kontinuierliche Verbesserung der Bildungs-, bzw. Unterrichtsarbeit* darstellt, muss davon ausgegangen werden, dass hierbei ein hoher Verbesserungsbedarf besteht und dieser auch in Zukunft bestehen wird, denn *kontinuierliches Verbessern* impliziert, dass jede Bemühung, sei sie auch noch so förderlich, niemals gut genug sein kann. Diese Theorie trifft vielleicht für das Absetzen eines Produktes auf einem sich stetig wandelnden Markt mit dessen Gesetzen des Wettbewerbs zu, in der Pädagogik (und schließlich ist an dieser Stelle von Bildungsarbeit die Rede) sind hingegen das Gelingen und in weiterer Folge das mehrmalige Anwenden erworbener Strategien, oder das wiederholte Umsetzen neuen Wissens zentrale Elemente. Dass auch hierbei eine stetige Verbesserung anzustreben und möglich ist, entspricht den Tatsachen, jedoch sind das Tempo und die Notwendigkeit der andauernden Veränderung nicht in gleichem Maße von Nöten, wie das in betriebswirtschaftlichen Kategorien auf Grund des Konkurrenzprinzips der Fall ist. Faktoren wie Wiederholung, Inhalte auf sich wirken lassen, größere Zusammenhänge erkennen, Theoriewissen schrittweise in der Praxis erproben und vieles mehr spielen in der Pädagogik eine große Rolle. Erst durch diese (durchaus sehr individuell unterschiedlichen) Bedingungsfaktoren, so wie durch deren Anerkennung und Reflexion können Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Zur kontinuierlichen Verbesserung der Unterrichtsarbeit bleibt noch zu ergänzen, dass es sich bei dieser Forderung implizit um ein Konstatieren eines kollektiven Mangels an professionellem Arbeitsvollzug einer gesamten Berufsgruppe (Pädagog/innen an berufsbildenden Schulen) handelt. Da dieser Satz (in Fettschrift und als eigener Absatz hervorgehoben) eine sehr mahnende, auf absolute Dringlichkeit hinweisende Position einnimmt, wird dem/der Leser/in vermittelt, dass es allerhöchste Zeit sei, *nun endlich* die Verbesserung der Unterrichtsarbeit in Angriff zu nehmen. Von dieser „Mahnung“ betroffen fühlen müssten sich demnach sowohl jene Lehrer/innen, die Jahr ein, Jahr aus bis an (oder auch über) ihr Kräfte-limit arbeiten, um methodisch immer auf dem neues-

---

<sup>24</sup> An dieser Stelle soll noch einmal auf die Untersuchung von Altrichter/Posch hingewiesen werden, die die Anwendung verschiedener QM-Systeme an Schulen darstellt und weiters den Fall einer Handelsakademie portraitiert, welche ein eigenes Qualitätskonzept ohne Anlehnung an eines der wirtschaftlichen Modelle entwickelte (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1999, S. 168-192).

ten Stand zu bleiben, ihre Schüler/innen bestmöglich zu fördern und die eigene Unterrichtstätigkeit immer wieder kritisch hinterfragen, genauso wie jene, die tatsächlich einen gewissen Nachholbedarf an methodischem Rüstzeug vermuten lassen und sich bis dato wenig oder kaum fortgebildet haben. Ob ein kollektiver Zweifel an der Qualität der Arbeit einer ganzen Berufsgruppe durch ihr zuständiges Ministerium eine günstige Ausgangsbasis für Qualitätsentwicklung darstellt, bleibt zu hinterfragen.

### Inhaltsangabe zum Kapitel „Q-hum“

Ein QM-System bringt Systematik in etwas. Q-hum dient dazu, Ziele und die Überprüfung der dazu führenden Maßnahmen in einen Zusammenhang zu bringen. Das löst Einzelmaßnahmen ab, deren Ergebnisse in der Vergangenheit schwer vergleichbar waren. Auf allen Ebenen der Schule bzw. Schulverwaltung sollen folgende Fragen diskutiert werden:

- Was bedeutet Qualität in unserer speziellen Situation?
- Was sind unsere Ansprüche, Perspektiven und Visionen?
- Wie können wir noch besser werden und Bestehendes sichern?
- Was wissen wir über die Wirksamkeit unserer Maßnahmen?
- Was haben die Betroffenen von diesen Maßnahmen?
- Woran werden wir erkennen, dass wir erfolgreich sind?

Die darüber geführten Diskussionen münden in Entwicklungszielen, Maßnahmen sowie deren Überprüfung. Alle Beteiligten des Systems halten sich an dieselben Spielregeln, Handlungsabläufe erfolgen nicht zufällig sondern systematisch. Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten werden klar verteilt. Die Umsetzung von Q-hum kann nur schrittweise erfolgen. Daten und Zahlen müssen auf gleicher Grundlage erhoben werden, um vergleichbar zu sein – vor allem auch auf europäischer Ebene. Einen ersten Schritt dahin bildet die österreichweite Transparenz der Q-hum-Maßnahmen (BM:BWK 2004, S. 5).

### Kurzanalyse des Kapitels „Q-hum“

Zwei Begriffe stechen zu Beginn dieses Kapitels ins Auge und sollen hier näher analysiert werden. Der eine ist die Systematik, der andere die Vergleichbarkeit. Beides sind wichtige „Zugpferde“ der Initiative QIBB und werden immer wieder angeführt, wenn es darum geht, die Anwendung von QM-Systemen im Schulwesen zu rechtfertigen. Einzelmaßnahmen dürften nicht länger als solche bestehen bleiben, sondern müssten systematisch zusammengeführt werden, damit (und hier wird ein Kausalzusammenhang hergestellt) eine Vergleichbarkeit geschaffen werden kann. Nun ist die Feststellung, dass nur Daten miteinander verglichen werden können, die auf die selbe Weise erhoben wurden, eine in der

Wissenschaft bekannte und entspricht den Kriterien einer seriösen, objektiven Herangehensweise an das Datenmaterial. Dennoch kann diesem Grundsatz auch im Bereich der empirischen Forschung immer nur bis zu einem gewissen Grad Rechnung getragen werden, da man es oft – metaphorisch gesprochen – mit Äpfeln *und* Birnen zu tun hat, oder zumindest mit Äpfeln verschiedener Sorte. Gerade internationale Untersuchungen wie PISA operieren mit Daten, die im Fall der meisten europäischen Länder (Skandinavien, Vereinigtes Königreich u. v. m.) an Gesamtschulen, in Österreich hingegen in einem (auf der Sekundarstufe I) gegliederten System erhoben wurden.<sup>25</sup> Auch die Dauer der Schulpflicht variiert in den Ländern, genau wie das Schuleintrittsalter oder die Gestaltung des Bereichs der vorschulischen Erziehung. Mit der Vereinheitlichung von Zielsetzungen und den Maßnahmen, die der Zielerreichung dienen sollen, wird zwar eine bestimmte Form der Vergleichbarkeit geschaffen, von dieser kann aber nicht automatisch auf eine Anhebung der Qualität geschlossen werden. Die Variable „Mensch“, sowohl auf Seiten der Schüler/innen wie auch der Lehrer/innen, mitsamt deren soziokulturellem Umfeld und den davon ausgehenden Einflüssen, kann nicht vereinheitlicht werden, und gerade diese Variable stellt letztendlich den wesentlichsten Bedingungsfaktor für das Gelingen pädagogischer Prozesse dar.

Systematik in etwas zu bringen bedeutet im Fall von Q-hum „eine bestimmte Form“ der Systematik. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Pädagog/innen, die innerhalb ihrer Ausbildung und auch während ihres Arbeitsvollzuges lernen, wie Unterricht geplant, vorbereitet, gestaltet und reflektiert werden kann, dies völlig unsystematisch und zufällig tun. Ganz im Gegenteil: ausgehend von einem Curriculum werden Stundenbilder erarbeitet, bestimmte Methoden und Sozialformen eingesetzt und im Idealfall wird deren Tauglichkeit im Nachhinein kritisch geprüft. Dass dies nicht immer und überall der Fall ist, nicht alle Lehrer/innen gleich reflektiert oder engagiert unterrichten und Schüler/innen aus diesem Grund (nebst vielen anderen) nicht immer so viel profitieren, wie sie sollten, ist hinlänglich bekannt. Ob eine Vereinheitlichung im Sinne der QM-

---

<sup>25</sup> Vgl. dazu auch Länderinformationen zu PISA im Internet unter der URL:  
[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32236225\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236225_1_1_1_1_1_1,00.html)

System-Logik, nämlich im Bereich der Zielsetzungen, der geplanten Maßnahmen und der Form der Überprüfung (Evaluation) an dieser Tatsache etwas zu ändern imstande ist, bleibt zu hinterfragen. Einem einheitlichen Lehrplan mit ausgewiesenen Zielen unterworfen war die Arbeit von Lehrer/innen gleicher Schularten ja bisher auch schon.

### Inhaltsangabe zum Kapitel „Arbeitsgruppe Q-hum“

Das (achtzeilige) Kapitel „Arbeitsgruppe Q-hum“ weist darauf hin, dass sich die eingesetzte Arbeitsgruppe aus Mitarbeiter/innen der Abteilung II/4, den humanberuflichen Landesschulinspektor/innen sowie jeweils einem/einer Schulleiter/in der einzelnen Schulsparten zusammensetzt. Von dieser Gruppe wurden die Elemente von Q-hum erarbeitet und sie wird auch in Zukunft das QM-System weiterentwickeln (vgl. ebd.).

### Kurzanalyse des Kapitels „Arbeitsgruppe Q-hum“

Klar ersichtlich an der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe ist auch hier die Prioritätensetzung auf höhere Hierarchieebenen. Das wiederum unterstreicht die Vermutung, dass Qualitätsmanagement in Schulen in erster Linie ein Mittel der politischen Steuerung darstellt und nicht etwa ein Instrument zur Anhebung der Qualität pädagogischer oder zwischenmenschlicher Prozesse im Schulbereich. Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern sind (zumindest an dieser Stelle) nicht eingebunden. In beratender Funktion werden jedoch Expert/innen aus der Wirtschaft zugezogen, da es sich auch bei Q-hum um eine abgeänderte Form anderer etablierter QM-Systeme handelt, in deren Aufbau und Wirkungsweise z. B. Organisationsberater/innen mehr Einblick haben als (zumindest bisher) Angehörige der Schulverwaltungsbehörde.<sup>26</sup>

### Inhaltsangabe zum Kapitel „Schulprogramm/Abteilungsprogramm“

Die Ebenen der Schulverwaltung sind angehalten, mit einem Schulprogramm vergleichbare Maßnahmen in Form eines Abteilungsprogramms zu setzen. Es handelt sich bei beidem um zeitlich begrenzte, schriftliche Vereinbarungen mit Innen- und Außenwirkung; es sollen damit Gemeinsamkeit und Verbindlichkeit geschaffen werden. Weiters dienen diese Programme als Dokumentation für die geleistete Arbeit. Beinhaltet werden folgende Elemente:

- Leitbild
- Entwicklungsplan mit mittelfristigen Entwicklungszielen, jahresbezogenen Teilzeilen und Maßnahmen zur Umsetzung inkl. Indikatoren, Aktionsplänen, Evalu-

<sup>26</sup> Die Weitergabe der Information über das Hinzuziehen externer Unternehmensberater/innen erfolgte durch eine Mitarbeiterin des Ministeriums in mündlicher Form.

- ationsplänen, Personalentwicklungs-/Fortbildungsplan sowie Angaben zur Organisation des Qualitätsentwicklungsprozesses
- Anhang mit Basisdaten, Kennziffern, Evaluationsberichten, Ergebnissen von Ist-Analysen

Eine Evaluierung der Tätigkeiten und Maßnahmen der schulführenden Abteilung im Ministerium durch die Landesschulinspektor/innen und Schulleitungen ist in Ausarbeitung. Der Informationsfluss soll über das Medium der Internetplattform verbessert werden (vgl. BM:BWK 2004, S. 6).

### Kurzanalyse des Kapitels „Schulprogramm/Abteilungsprogramm“

Für die Einzelschule unklar ist am Maßnahmenpaket „Schulprogramm“ der tatsächliche Anteil an möglicher eigener Ausrichtung der Inhalte. Einerseits soll das Leitbild die Besonderheiten, Schwerpunkte und die je eigene Philosophie einer Schule repräsentieren, andererseits gibt es von Seiten des Ministeriums ein vorgefertigtes Leitbild für humanberufliche Schulen, an welches die schuleigenen Programme angepasst werden sollen. Die Fülle der Inhalte eines nach den oben genannten Kriterien gestalteten Schulprogramms lässt darauf schließen, dass sich die Gestaltung eines solchen als sehr zeit- und ressourcenaufwändig darstellt. Entwicklungspläne zu erstellen, Evaluationen durchzuführen, Daten zu sammeln und zu Berichten zu verarbeiten sind langfristige, komplexe Unternehmungen, für deren Umsetzung es Personal und viele Arbeitsstunden benötigt. Wer diese Arbeit leistet und in welchem Ausmaß dafür zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, darauf wird im Q-Handbuch nicht eingegangen. Inwieweit die Evaluation der Abteilung des Ministeriums durch Angehörige der niedrigeren Hierarchieebenen (Landesschulebene, Leiterebene) Einfluss auf die Gestaltung des gesamten Systems nehmen kann, ist ebenfalls noch ungeklärt.

### Inhaltsangabe zum Kapitel „Leitbild“

Das Q-hum-Leitbild baut auf dem Leitbild der Sektion II auf. Darin befinden sich die Grundhaltungen des humanberuflichen Schulwesens, seine Prinzipien, Werthaltungen und die „Spielregeln“ der Zusammenarbeit. Das Leitbild stellt einen Bezugspunkt für die Gestaltung des humanberuflichen Schulwesens und dessen Aktivitäten dar. An einzelnen Schulstandorten bereits erstellte Leitbilder werden dadurch aber nicht überflüssig. Das hum-Leitbild lässt viel an Individualität zu und steckt einen groben Rahmen ab. Die Schulleitbilder sollen auf Übereinstimmungen geprüft werden. Widersprüche sind unwahrscheinlich, da das hum-Leitbild sehr offen gehalten ist. Alle Qualitätsfelder des hum-Leitbildes müssen sich in den Schul-Leitbildern wieder finden, jedoch ist die Festlegung einzelner Schwerpunkte gefordert. Weiters soll eine formale Anpassung an das Corporate Design der humanberuflichen Schulen erfolgen. Dadurch soll auch das

Erscheinungsbild nach außen vereinheitlicht werden (z. B. HLW statt HBLA) (vgl. ebd. 6f).<sup>27</sup>

### Kurzanalyse des Kapitels „Leitbild“

Ziel ist es, eine Synthese zwischen den bereits erarbeiteten Leitbildern der Einzelschulen und dem offiziellen Leitbild des humanberuflichen Schulwesens herzustellen. Dieses übergeordnete Leitbild ist dementsprechend offen gehalten, sodass jede Schule ausreichend Anknüpfungspunkte darin finden kann und mit ihrem eigenen Programm nicht in Widerspruch dazu steht. Das lässt befürchten, dass sich die einzelnen Leitbilder als floskelhaft und inhaltsleer präsentieren, um das Spannungsverhältnis auszugleichen, in dem sie stehen. Eine Vereinheitlichung im Sinne eines Corporate Designs (auch dieser Begriff ist der Wirtschaftssprache entnommen) ist im Bereich der Bezeichnung von Schultypen sicherlich hilfreich, um Eltern und Schüler/innen nicht durch Begriffsunklarheiten zu verwirren. Eine Corporate Identity, wie es im ökonomischen Duktus heißt, aller Schulen derselben Sparte zu schaffen, verhindert jedoch zu einem gewissen Grad die individuelle Gestaltungsfreiheit der Einzelschule und passt sich dem Vorgehen von Firmen an, die dadurch einen höheren Wiedererkennungswert bei (potenziellen) Kund/innen erreichen wollen, was letztendlich als werbewirksam und gewinnmaximierend gilt. In welcher Form dieses Prinzip für Schulen zielführend sein soll, wird im Q-Handbuch nicht näher erläutert.

### Inhaltsangabe zum Kapitel „Q-Matrix“

Das Leitbild von Q-hum muss konkretisiert werden, um nicht eine Absichtserklärung zu bleiben. Folgende Schritte bei der Entwicklung einer Qualitätsmatrix waren erforderlich:

- Festlegung und Definition der Qualitätsfelder
- Formulierung der Qualitätsziele und die Aufgliederung in Teilziele
- Ausformulierung der Maßnahmen, die erforderlich sind, um die Ziele bzw. Teilziele zu erreichen
- Bestimmung der Indikatoren, an denen erkennbar ist, ob die Ziele bzw. Teilziele erreicht wurden
- Festlegung der Evaluationsmethoden und –instrumente

Die Qualitätsfelder stecken das komplexe Feld des humanberuflichen Schulwesens ab und dienen als Orientierungshilfe für Schwerpunktsetzungen und Planungsarbeit. Vieles davon wird schon gelebt, manches gilt es noch zu erreichen.

<sup>27</sup> Sowohl das Leitbild der QIBB wie auch das Leitbild des humanberuflichen Schulwesens befinden sich im Anhang des Q-Handbuchs. Sie umfassen zusammen 9 A4-Seiten (vgl. BM:BWK 2004, Anhang 1 und 2).

Als Qualitätsfelder definiert wurden:

1. Lehren und Lernen
2. Leitung und Qualitätsmanagement
3. Wirtschaft und Gesellschaft
4. Internationales

Die Bereiche sind nicht alle auf einmal und sofort zu bearbeiten, der Bereich „Lehren und Lernen“ stellt jedoch das „Kerngeschäft“ von Schule dar. Indikatoren und Evaluationsschritte sind bereits bei der Planung von Maßnahmen zu überlegen (vgl. ebd. S. 7).<sup>28</sup>

### Kurzanalyse des Kapitels „Q-Matrix“

Die Q-Matrix stellt gewissermaßen das konkretisierte Kernstück des QM-Systems dar, mit dessen Hilfe Pädagog/innen die Qualitätsinitiative in die Praxis umsetzen sollen. Die darin formulierten Ziele und Teilziele sind in der durchaus bekannten Form, wie das in Lehrplänen auch der Fall ist, aufgeschlüsselt. Hinzu kommen noch die Evaluationsmaßnahmen, die erheben sollen, ob diese Ziele auch verwirklicht wurden. Die vier Qualitätsfelder können als Verweise auf die Diskursstränge gedeutet werden, in welchen das Diskursfragment neben dem Qualitätsdiskurs ebenfalls verankert ist, bzw. mit welchen sich dieser verschränkt. Dazu gehört der Bildungsdiskurs (Lehrern und Lernen), der Managementdiskurs (Leitung und Qualitätsmanagement), der Ökonomische Diskurs (Wirtschaft und Gesellschaft) und der Internationalisierungs- oder auch Europadiskurs (Internationales). Die Qualitätsdebatte wird in mehreren Strängen verankert und gewinnt dadurch an Wirkung.

### Inhaltsangabe zum Kapitel „Was ist ein Prozess in Q-hum“

Das Qualitätssystem lebt durch so genannte Prozesse, also durch die einzelnen Abläufe innerhalb des Systems. Die zentralen Aktivitäten werden „Schlüsselprozesse“ genannt. Eine weitere Unterteilung erfolgt in „Kernprozesse“ (Bildungsprozesse im eigentlichen Sinn, die auf die Schüler/innen wirken), „Managementprozesse“ (Prozesse zur Leitung und Lenkung der Kernprozesse) und „Supportprozesse“ (Prozesse zur Unterstützung von Kern- und Managementprozessen). Folgende Schlüsselprozesse wurden herausgearbeitet:

#### Schule

1. Schulentwicklung (Schulprogramm)
2. Gestaltung von Bildungsangeboten
3. Aufnahme der Schüler/innen

---

<sup>28</sup> Die gesamte Q-Matrix befindet sich im Anhang des Q-Handbuchs (Anhang 4) und umfasst ca. 12 A4-Seiten.

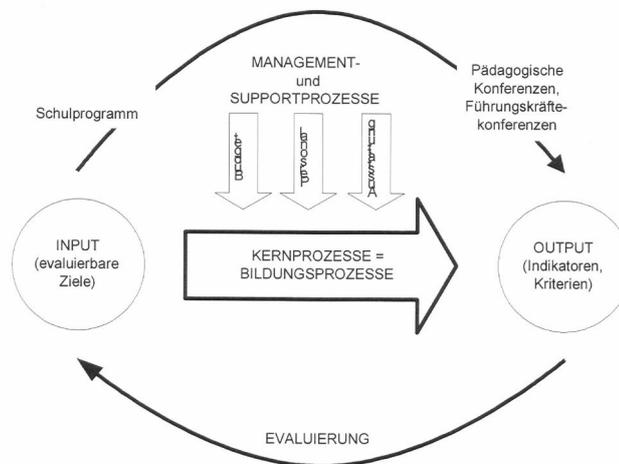
4. Unterricht und Erziehung
5. Leistungsbeurteilung einschließlich der abschließenden Prüfungen
6. Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen
7. Personalmanagement
8. Ressourcenmanagement
9. Qualitätsmanagement

#### Schulaufsicht – Landesschulrat/Stadtschulrat für Wien

1. Regionale Bildungsplanung
2. Qualitätssicherung der Arbeit an den Schulen
3. Schnittstellenmanagement bm:bwk (II/4) – Schulaufsicht – Schule
4. Personalmanagement
5. Ressourcenmanagement
6. Qualitätsmanagement

#### Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Abteilung II/4)

1. Strategische Bildungsplanung
2. Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit
3. Schnittstellenmanagement bm:bwk (II/4) – Schulaufsicht – Schule
4. Legistische Rahmenbedingungen
5. Qualitätsmanagement
6. Internationale und nationale Kooperationen



**Abb. 4: Prozesse**

(vgl. ebd. S. 8f)

#### Kurzanalyse des Kapitels „Was ist ein Prozess in Q-hum?“

Die Aufschlüsselung verschiedener Prozessarten erfolgt nach Kriterien, die in wirtschaftlichen Unternehmen angewendet werden und von dort entlehnt sind.

Auffallend an diesem Kapitel ist daher die Häufung der Wörter, die aus dem ökonomischen Duktus stammen. Dennoch wird versucht, eine Synthese zwischen rein wirtschaftlichen Fachausdrücken und pädagogischen Inhalten herzustellen. So werden Bildungsprozesse als Kernprozesse bezeichnet, die auf die Schüler/innen wirken sollen. Daran kann erkannt werden, dass der Bildungsbegriff in diesem Zusammenhang in einem utilitaristischen Verständnis gedacht wird. Bildung als etwas, das es mittels bestimmter Prozesse „zu erzeugen“ gilt. Das Credo dazu lautet offenbar: Je besser diese Prozesse gemanagt werden, um so eher werden sie den Nutzen erfüllen, für den sie vorgesehen sind. Dass im Bereich der Schule die Schüler/innen nur ein einziges Mal aufscheinen (Punkt 3 – Aufnahme der Schüler/innen), der Begriff des Managements jedoch dreimal, unterstreicht den Charakter der ökonomischen Ausrichtung, die sich hier in ihrer (zumindest quantitativen) Wertigkeit vor die Ausrichtung am Menschen stellt.

### Inhaltsangabe zum Kapitel „Evaluation“

Evaluation ist „die systematische Anwendung empirischer Methoden mit dem Ziel der Bewertung von Interventionen bzw. Maßnahmen zum Zweck weiterer Entscheidungen“. Sie ist in ein Gesamtsystem eingebettet und nicht mehr zufällig. Evaluation lässt unterschiedliche Datenauswertungen zu, die Zielerreichung aller Ebenen steht im Vordergrund. Individuelle Rückmeldungen zu einzelnen Personen sind nicht vorgesehen und möglich. Die Systemevaluation geht vom hum-Leitbild aus und setzt darauf hin ausgerichtete Erhebungsverfahren ein. (Die Erarbeitung dieser erfolgt gemeinsam mit den technischen und kaufmännischen Schulen). Die Instrumente stehen den Schulen bzw. Institutionen kostenlos zur Verfügung, die Anwendung erfolgt EDV-gestützt. Die Landesschulräte/der Stadtschulrat erhalten die Ergebnisse in zusammengefasster Form, die Schulen selbst in detaillierter Form. Zusätzlich gibt es einen Materialienpool zum Individualfeedback, mittels welchem Rückmeldungen zu Einzelpersonen erhoben werden können, jedoch nur mit Einverständnis aller Beteiligten.

Die gewonnenen Daten dienen zur Überprüfung der Zielerreichung und bilden die Grundlage für weitere Entscheidungen im Bereich der Qualitätsentwicklung (vgl. ebd. S. 10).

### Kurzanalyse des Kapitels „Evaluation“

In der hier angeführten Definition von Evaluation liegt ein wesentliches Augenmerk auf der Feststellung, dass es sich dabei um die Anwendung empirischer Methoden handelt. Das erzeugt eine weitere Verankerung, nämlich im Diskursstrang „Wissenschaft“, der vielfach mit Objektivität, Messbarkeit und Allgemeingültigkeit assoziiert wird. Tatsächlich werden die Evaluationen aber nicht von Wissenschaftler/innen zum Zwecke bestimmter Forschungen durchgeführt und

ausgewertet, sondern vom Personal an den Schulen selbst, das nicht notwendigerweise im Umgang mit empirischen Methoden geschult ist. Die Objektivität der ermittelten Daten bezieht sich außerdem immer nur auf die konkrete Fragestellung, die nicht selten so angelegt ist, dass die Ergebnisse sehr vage ausfallen können (siehe die exemplarische Fragebogenanalyse in Kapitel 5.5).

Der Hinweis darauf, dass die Verwendung der Erhebungsinstrumente für die Schulen kostenlos ist, verwundert in mehrfacher Hinsicht, da nicht ersichtlich ist, warum daran überhaupt Zweifel aufkommen könnten. Da das gesamte QM-System vom Ministerium den Schulen mehr oder weniger verordnet wurde, besteht keinerlei Freiwilligkeit darin, die Initiative umzusetzen oder nicht. Ein Vergleich mit Zeugnissen wäre vielleicht angebracht: Lehrer/innen sind verpflichtet, ihre Schüler/innen am Ende eines Semesters mittels Zeugnissen zu beurteilen. Niemand würde auf die Idee kommen, dass die dafür verwendeten Formulare von der Schule angekauft werden müssten. Möglicherweise führt der Modus des „*nicht* Verordnens“ sondern des „im Rahmen einer Initiative gemeinsam auf einen Zug Aufspringens“ (bei dem sich die Schulen ihre Teilnahme *de facto* selbst auferlegen, ohne wirklich eine andere Wahl zu haben) dazu, dass auch das kostenlose zur Verfügung Stellen von Umsetzungsinstrumenten nicht mehr als selbstverständlich wahrgenommen wird. In einer derart ökonomisch orientierten Ausprägung der Sprache, die innerhalb der Initiative angewendet wird, ist es vermutlich gar nicht überraschend, dass in dieser Logik der Kostenfaktor nun auch dort in den Vordergrund tritt, wo er bisher noch nicht thematisiert wurde. Die Tatsache, dass es sich bei den betreffenden Schulen um Schulen handelt, die auf Grund ihrer (berufsbildenden) Ausrichtung ohnehin eng mit der Wirtschaft kooperieren und dadurch von vornherein einen anderen Bezug zu ökonomischen Parametern haben, darf dabei wahrscheinlich nicht außer acht gelassen werden.

### Inhaltsangabe zum Kapitel „Management & Performance Review“

Ein Management Review ist eine ergebnisbasierte und zielorientierte Besprechung zwischen Führungskräften zweier Managementebenen. Die Ergebnisse werden schriftlich festgehalten. Solche Reviews finden zwischen allen beteiligten Ebenen von Q-hum statt. Dabei gemein haben sie den Vergleich der Ergebnisse der Evaluation mit den vereinbarten Qualitätszielen, die Festlegung weiterer Maßnahmen (falls erforderlich)

und neue Zielvereinbarungen. Ermittelt werden sollen etwaiges Verbesserungspotenzial, Ziele für das folgende Jahr und der Bedarf an benötigten Ressourcen. Grundlage dafür bildet der Qualitätsbericht. Auf der Schulebene beinhaltet dieser das Schulprogramm, Angaben zur QM-Organisation und Evaluationsberichte/Ist-Analysen. Im Landesschulbereich wird ein zusammengefasster Qualitätsbericht über die Schulebene erstellt, der wiederum eine Grundlage für das Ministerium bildet. Die Zusammenfassung der Berichte aller Schularten ergibt den Qualitätsbericht der Sektion Berufsbildung, der als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen gedacht ist (vgl. ebd. S. 11).

### Kurzanalyse des Kapitels „Management & Performance Review“

Grundlage für die Management-Reviews der beteiligten Ebenen bilden Berichte, die in erster Linie Zahlen und Datenergebnisse aus den Evaluationsverfahren beinhalten. Dass damit politische Entscheidungen verknüpft sind untermauert noch einmal die Annahme, dass es sich bei Q-hum um einen komplexen Steuerungsmodus mit wirtschaftsliberalem Hintergrund handelt. Welche Entscheidungen letztlich bei zahlenmäßig „schlechtem“ Abschneiden von Einzelschulen von Seiten des Ministeriums oder der Landesschulebenen gefällt werden, bleibt zu beobachten. Ein damit künstlich erzeugter Quasi-Markt mit den Prinzipien der Konkurrenz und des Wettbewerbs wird letztlich über das Ausmaß von Ressourcenverfügbarkeit und -zuteilung entscheiden, so wie das auf dem internationalen Parkett der Marktwirtschaft üblich ist. Dass es in dieser Logik immer Gewinner/innen und Verlierer/innen *geben muss*, darf dabei nicht übersehen werden.

### Inhaltsangabe zu Anhang 1:

#### **QIBB Leitbild: Leitbild der Sektion II Berufsbildung**

##### *Vision und Mission*

Die zentrale Aufgabe eines modernen, innovativen Bildungsmanagements, als welches sich die Sektion berufliche Bildung versteht, besteht in der Umsetzung und Weiterentwicklung des gesetzlichen Bildungs- und Ausbildungsauftrages. Wir wollen Bildung sicherstellen, die qualitätsorientiert, an der Beschäftigungsfähigkeit und der individuellen Lebensbewältigung sowie an Gender Mainstreaming orientiert ist. Die hohe Innovationsfähigkeit österreichischer Berufseinrichtungen und die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Österreich sollen gestärkt werden. Die Effizienz von Organisationen beruflicher Bildung und die Kreativität aller an beruflicher Bildung Beteiligter soll verbessert werden. Curriculare Reformen und demoskopische, sowie arbeitsmarktorientierte Entwicklungen müssen aufeinander abgestimmt werden.

Wir streben nach einem Bildungswesen, in der die Lernenden auf Grund ihrer Bildung, persönlichen Entwicklung und Kreativität selbstverantwortlich an einer komplexen Wissens- und Informationsgesellschaft teilhaben können. Dabei sollen sie von Lehrenden

mit deren pädagogischen, fachlichen und kreativen Kompetenz unterstützt werden. Dieses Bildungswesen soll eine hochwertige, europa- und weltweit konkurrenzfähige Aus- und Weiterbildung bieten, um Österreich für die hier lebenden Menschen und für Investor/innen aus dem In- und Ausland attraktiv zu machen.

### *Handlungsfelder*

#### **Lehren und Lernen**

Wir sind von der Verbindung einer breiten allgemeinen und einer hochwertigen fachlichen Bildung überzeugt. Sie stellen die Grundlage für den beruflichen Erfolg und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben dar. Die Beschäftigungsfähigkeit soll dadurch sichergestellt und eine Befähigung, erfolgreich am Prozess des lebenslangen Lernens teilzunehmen, sichergestellt werden.

Schüler/innen sollen durch innovative Bildungsangebote in der beruflichen Erstausbildung zu einer unmittelbar verwertbaren Berufsqualifikation geführt werden. Der raschen Anpassungsnotwendigkeit der Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung an die betriebliche Wirklichkeit sind wir uns bewusst. Die Bildungsangebote richten sich an Jugendliche beiderlei Geschlechts. Leistungswille, Kompetenz und Innovationsfreude der Schüler/innen und Lehrer/innen sind wichtige Kennzeichen einer guten Schule. Wir fühlen uns dafür verantwortlich und wollen sowohl besondere Begabungen fördern, wie auch Schüler/innen mit Lernschwächen unterstützen, damit sie diese überwinden können. Entscheidende Parameter dabei sind klare Formulierung von Bildungszielen, ein guter und abwechslungsreicher Unterricht, eine transparente und nachvollziehbare Leistungsbeurteilung und eine lebendige Schulpartnerschaft. Im Bereich der Mitarbeiter/innen stellen Sozialkompetenz und ein gutes Arbeitsklima eine wesentliche Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung des Bildungsauftrages dar. Nachhaltige Konzepte zur Personalentwicklung tragen dazu bei. Neue Technologien und die Beherrschung elektronischer Arbeitsmittel vermittelt eine antizipierende Lernkultur und erscheint auch für den Studienzugang wichtig.

#### **Qualität**

Qualität verlangt einen kontinuierlichen Reflexionsprozess und die Einführung eines Regelkreises auf allen Ebenen. Qualitätsmerkmale müssen entwickelt und auf allen Ebenen umgesetzt werden. Wesentlich dabei sind Kundenorientierung, Sachkompetenz, Entscheidungsfreudigkeit, Fortbildungsbereitschaft und Kreativität in Planungs- und Umsetzungsprozessen, sowie geschlechtergerechtes Denken und Handeln. Prozesse der Verwaltung sollen strukturiert, vereinfacht, standardisiert, dokumentiert und evaluiert werden. Zielvorstellungen müssen allen Betroffenen klar vermittelt werden, die Rahmenbedingungen für deren Umsetzung müssen gewährleistet sein. Von der Notwendigkeit der Überprüfung mittels Selbst- und Fremdevaluation sind wir überzeugt.

#### **Wirtschaft und Gesellschaft**

Wir sind Partner der Wirtschaft. Wir arbeiten mit dieser unbürokratisch, ziel- und lösungsorientiert zusammen und tragen gesellschaftliche Verantwortung. Neue Aufgabenstellungen entwickeln wir im Dialog mit der sich wandelnden Wirtschaft und Gesellschaft. Wir pflegen enge Beziehungen zu Sozialpartnern und Unternehmen, Organisationen der Arbeitswelt, Bildungsinstitutionen und Wissenschaftler/innen. In Kooperation mit diesen entwickeln wir Lehrpläne für die Aus- und Weiterbildung. Wir planen und handeln unternehmerisch, soweit dies im pädagogischen Umfeld möglich ist. Als moderner Dienstleister präsentieren wir unseren Zielgruppen die Leistungen der Sektion in einem „Corporate Design“. Wir betätigen uns auch als Forum für neue Ideen. Forschungsaufträge, die dafür erforderlich sind, werden unter Beachtung des finanziellen Aufwandes, der Leistung und der Qualität vergeben.

### **Internationalität**

Wir fördern europa- und weltweite Kooperationen zum Zweck des Austausches. Ziel ist eine Verbindung von Lehre und Praxis, die innerhalb und außerhalb nationaler Programme gewährleistet sein soll. Wir fördern den Erfahrungsaustausch mit anderen Wirtschafts- und Kulturräumen und unterstützen die Mobilität von Personal und Auszubildenden. Wir fördern den Fremdsprachenunterricht in allen Bereichen der beruflichen Erstausbildung und gewähren entsprechende Weiterbildungen für die Lehrenden und das führende Verwaltungspersonal. Durch das Abstimmen von Arbeiten auf nationaler und europäischer Ebene soll die Attraktivität des Bildungs- und Wirtschaftsstandortes Österreich gefördert werden (vgl. ebd. Anhang 1).

### **Kurzanalyse zu Anhang 1: QIBB Leitbild**

Die Sektion berufliche Bildung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur versteht sich als Akteurin des Bildungsmanagements und sieht als solche ihren Auftrag in der Umsetzung und Weiterentwicklung des gesetzlichen Bildungs- und Ausbildungsauftrages. Als die vier wesentlichen Kriterien, nach welchen sich dieser Auftrag ausrichtet, werden der *Aspekt der Qualitätsorientierung*, die *Beschäftigungsfähigkeit*, die *individuelle Lebensbewältigung* und die Orientierung an *Gender Mainstreaming* angeführt. In welchem proportionalen Verhältnis diese Kriterien zu einander stehen, geht aus dem Text nicht hervor, die Reihenfolge ist jedoch mit Sicherheit nicht zufällig gewählt. Ob die Nennung der Ausrichtung am (zweifelsohne wichtigen, aber doch relativ jungen) Aspekt des Gender Mainstreamings (GM) in einem Atemzug mit der individuellen Lebensbewältigung einen anderen Hintergrund als jenen der europaweiten Verpflichtung zur GM-Vereinbarung aufweist, ist nicht zu erkennen. Deutet das eine auf fundamental existentielle Belange eines Menschen hin, so ist das Gender Mainstreaming im Vergleich dazu eine Größe, die in einer völlig anderen Dimension verortet werden muss, nämlich auf der legislativen Ebene, die hier in Form einer Gesetzesverankerung zum Tragen kommt.<sup>29</sup> Ein klares Bekenntnis zur internationalen Konkurrenzfähigkeit und dem Bestreben, Österreich wegen seines beruflichen (Aus-)Bildungswesens für Investor/innen interessant zu machen, ist jedenfalls Haupttenor der Vision, die dem Leitbild der QIBB zu Grunde liegt. Effizienz und die Aufwertung des „Wirtschaftsstandortes

---

<sup>29</sup> In einer Mitteilung über die Einbindung der Chancengleichheit für Männer und Frauen in alle politischen Konzepte verpflichtete sich die EU im Jahr 1996 zur Umsetzung von Gender Mainstreaming und mit der Verankerung im Vertrag von Amsterdam 1997 wurde Gender Mainstreaming schließlich in das Primärrecht der EU aufgenommen (Festlegung der Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen in Artikel 2 und Artikel 3, Absatz 2). In Österreich gehen die nationalen Grundlagen auf das Bundesverfassungsgesetz (Artikel 7) sowie auf drei Ministerratsbeschlüsse (aus den Jahren 2000, 2002 und 2004) zurück (vgl. BERGMANN/PIMMINGER, S. 15f).

Österreich“ stehen dabei im Vordergrund und spiegeln damit ein klares Bekenntnis zu ökonomischen Einflussgrößen wider.

Im Handlungsfeld „Lehren und Lernen“ wird auf die Bedeutung sowohl der allgemeinen, wie auch der fachlichen Bildung hingewiesen. Dennoch kann auch hier ein Übergewicht der Ausrichtung auf Beschäftigungsfähigkeit oder der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen geortet werden, welches in seiner Diktion auf berufliche Verwertbarkeit, also „employability“ fokussiert und nicht etwa auf das Stillen eines inneren Bedürfnisses, sein Leben durch neue Wissensinhalte oder Fertigkeiten zu vervollkommen und dadurch zu einer glücklicheren Lebensführung zu gelangen. Verwertbarkeit und Anpassungsfähigkeit stellen wichtige Determinanten dieses Handlungsfeldes dar, ebenso die Förderung besonderer Begabungen sowie die Unterstützung von Schüler/innen mit Lernschwächen. Erstaunlich einfach klingt die Formel für die Kennzeichen einer guten Schule, wenn es da heißt, diese basiere auf der *klaren Formulierung von Bildungszielen, einem guten und abwechslungsreichen Unterricht, einer transparenten und nachvollziehbaren Leistungsbeurteilung und einer lebendigen Schulpartnerschaft*. Hinzu kämen auf Schüler- und Lehrerseite noch *Leistungswille, Kompetenz und Innovationsfreude*, sowie ein gutes *Arbeitsklima*. Dass zu jedem dieser Begriffe ganze Bibliotheken gefüllt werden könnten, Termini wie „Kompetenz“ oder gar „guter Unterricht“ (vgl. auch Kapitel 3) nicht nur seit eh und je die Geister scheiden, sondern fortwährend Gegenstand umfassender wissenschaftlicher Untersuchungen sowie stets aufs Neue diskutierter Inhalt konkreter Planung und Umsetzung schulischer Aktivitäten sind, wird an dieser Stelle verschwiegen. Dementsprechend bestätigt sich die Vermutung, dass es sich bei einem Leitbild, das für sich reklamiert, in einer Art und Weise formuliert zu sein, die es Einzelschulen ermöglichen soll, sich mit ihren eigenen Leitbildern darin wieder finden zu können, um eine floskelhafte Darstellung äußerst allgemein gehaltener, dogmatischer Bekenntnisse handelt.

Besonders deutlich wird dies auch im zweiten Handlungsfeld, in dem sich alles um die „Qualität“ dreht. Wie schwierig der Begriff der Qualität zu fassen ist, wurde hinlänglich in Kapitel 3 dargelegt. Umso mehr erstaunt es, an dieser Stel-

le – völlig über jeden Zweifel erhaben – erfahren zu müssen, dass Qualität (nichts weiter als) einen kontinuierlichen Reflexionsprozess und die Einführung eines Regelkreises auf allen Ebenen erfordere. Immerhin wird den Proponent/innen zugestanden, Qualitätsmerkmale zunächst einmal zu entwickeln, die es in weiterer Folge umzusetzen gelte. Die Einschränkung folgt jedoch auf dem Fuße: wesentlich dabei sei die *Kundenorientierung* (an welche Kund/innen richtet sich diese?), *Sachkompetenz*, *Entscheidungsfreudigkeit*, *Fortbildungsbereitschaft* und *Kreativität*. Der Zusammenhang, etwa zwischen Entscheidungsfreudigkeit und Qualität, wirft durchaus Fragen auf, aber auch Widersprüchliches stellt sich im nächsten Satz dar, der den Bereich der Verwaltung ins Visier nimmt. Diese solle *strukturiert* und *vereinfacht*, gleichermaßen jedoch *standardisiert*, *dokumentiert* und *evaluiert* werden. Inwieweit sich *Vereinfachung* in dieser Reihe von Aufträgen nicht vielmehr als „the odd one out“, also jenen Suchbegriff eines Rätsels, der nicht zu den anderen passt, präsentiert, müsste in der Praxis beobachtet werden. Es scheint jedenfalls alles auf eine Verkomplizierung und Intensivierung der Verwaltungsarbeit hinzudeuten, und nicht auf deren Gegenteil. Die implizit suggerierte Formel „Überprüfung mittels Selbst- und Fremdevaluation ist gleich Qualität“ muss ebenso angezweifelt werden, da Evaluation, egal wie ausgefeilt oder umfassend sie angelegt ist, keinesfalls automatisch eine Anhebung der Qualität einer Sache zur Folge hat. Wäre das so, hätte die Menschheit damit wohl den sprichwörtlichen Stein der Weisen gefunden!

Das klare Bekenntnis zur Partnerschaft mit der Wirtschaft und die enge Kooperation hinsichtlich der Entwicklung von Lehrplänen für die Aus- und Weiterbildung stellen weitere Diskussionspunkte dar, die an dieser Stelle nur angerissen werden können. Inwieweit Unternehmen Einfluss auf Lehrpläne staatlicher Schulen nehmen dürfen, kann in diesem Rahmen jedenfalls nicht behandelt werden, es bleibt allerdings zu bedenken, dass im Bereich der Fachhochschulen Kooperationen dieser Art bereits in einem Ausmaß stattfinden, das ein Beziehen von Branchen-Expert/innen in beratender Funktion weit übersteigt. Eine klare Abgrenzung zu solchen Tendenzen (die innerhalb des FH-Bereichs im Extremfall dort münden, wo Unternehmen auf sich selbst zugeschnittene Lehrgänge in Auftrag geben) ist im Leitbild der Sektion II jedenfalls nicht zu finden.

Auch der Stellenwert, den die Internationalität mit all ihren Chancen zur Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Nationen und Kulturen sowie mit der Möglichkeit des Austausches und der gegenseitigen Befruchtung durch den Abbau von Barrieren und Vorurteilen mit sich bringt, wird im vorliegenden Leitbild letztlich wieder auf ökonomische Motive herunterreduziert, wenn es da heißt, *die Attraktivität des Bildungs- und Wirtschaftsstandortes Österreich möge gefördert werden.*

#### 6.4.5.2 Sprachlich-rhetorische Mittel

In diesem Unterkapitel zur Feinanalyse des Textes sollen in erster Linie der sprachliche Aufbau und die dabei auftretenden Besonderheiten erfasst und aufgeschlüsselt werden. Da es sich beim Q-Handbuch um ein sehr strukturiertes Diskursfragment handelt, das noch dazu formellen, annähernd gesetzlichen Charakter aufweist, stellt sich die Analyse anders dar, als das z. B. an Hand eines narrativen Interviews der Fall wäre. Thematische Sinnabschnitte müssen nicht erst gebildet werden, sie sind bereits dem Aufbau des Textes in Form von Kapiteln inhärent. Da der Text insgesamt sprachlich gesehen relativ kongruent ist und sich die einzelnen Kapitel in ihrem Sprachgebrauch nicht wesentlich voneinander unterscheiden, sollen für die Analyse der sprachlich-rhetorischen Mittel nur kleine exemplarische Abschnitte herausgenommen und daran syntaktische Strukturen sowie semantische Elemente untersucht werden. Es handelt sich dabei um die Einleitung des Q-Handbuchs (exklusive der Abbildungen, die bereits im vorigen Unterkapitel thematisch behandelt wurden) und um das Leitbild der Sektion II Berufsbildung (Anhang 1). Abschriften der gewählten Abschnitte und die Analyseschritte mit den dazugehörigen Kriterien befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Um Referenzen herstellen und diese leichter auffindbar machen zu können, wurden zur genaueren Darstellung die Zeilen der Textausschnitte nummeriert.

#### Sprachlich-rhetorische Mittel des Einleitungskapitels

Die Feinanalyse der Substantive der Einleitung des Q-Handbuchs ergab eine mögliche, aus dem Textmaterial entwickelte Kategorisierung, die sich in folgende Themenkomplexe aufteilt:

## Begriffe

1. zum Themenbereich „Qualität“ (20)
2. mit rein ökonomischem Duktus (9)
3. zum Feld „Schule“ (25)
4. zu „Bildung & Pädagogik“ (13)
5. zu Vorhaben und Prozessen (40)
6. zu Verortungen (21)
7. die sich nicht diesen Kategorien zuordnen lassen (13)

Das untersuchte Textfragment enthält insgesamt 485 Wörter, wovon 260 Wörter in die Analyse miteinbezogen wurden, 140 davon sind Substantive. Das Einordnen der einzelnen Termini in die oben genannten Kategorien erfolgte in erster Linie nach sprachlichen Parametern. Demnach finden sich in der Kategorie zur „Qualität“ alle Begriffe wieder, die den Wortteil „Qualität“ in sich tragen. Gleichermäßen verhält es sich mit „Schule“ oder „Bildung“. Nach diesen Gesichtspunkten wurde z. B. das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* der Kategorie „Bildung & Pädagogik“ zugeordnet, nicht etwa den „Verortungen“. Nur dort, wo keine morphemische Einordnung vorgenommen werden konnte, wurde auf semantische Kriterien zurückgegriffen (z. B. *Lehr- und Lernformen* ebenfalls zur Kategorie „Bildung & Pädagogik“).

Die größte Kategorie stellt mit 40 Begriffen jene zu „Vorhaben und Prozessen“ dar. Darin spiegelt sich die Tatsache wieder, dass es sich beim vorliegenden Handbuch um eine Absichtserklärung handelt, die darüber Auskunft gibt, warum und in welcher Weise das System Q-hum umgesetzt werden soll. Das kann bereits an Hand der Einleitung mehr als deutlich herausgelesen werden, wenn da von *Maßnahmen, Planungen, Entwicklungen* oder *Anforderungen* die Rede ist. Spitzenreiter in dieser Kategorie ist der Begriff *Ziele*, der auf den zwei A4-Seiten, die die Einleitung (inklusive der Grafiken) umfasst, vier Mal vorkommt. Sechs Mal vertreten, und damit die größte Häufung aufweisend, ist das Wort *Schule*, das der gleichnamigen Kategorie zuzuordnen ist, welche mit insgesamt 25 Begriffen an zweiter Stelle rangiert. Dicht gefolgt wird sie von der Kategorie „Verortungen“ mit 21, und jener zur „Qualität“ mit 20 Begriffen. In diesen beiden

Kategorien befinden sich mehrere Worthäufungen, wie beispielsweise *Ebene/n* (fünf Mal), *Bereich* (vier Mal) oder die Nennung der Initiative *QIBB* (ebenfalls vier Mal). Die Kategorie zum Themenfeld „Bildung & Pädagogik“ ist mit 13 Begriffen vertreten, das Schlusslicht bildet die Kategorie der Begriffe mit „rein ökonomischem Duktus“, nämlich mit insgesamt neun Zuordnungen. 13 weitere Begriffe können den oben genannten Kategorien nicht zugeordnet werden (z. B. *Zeit*, *Überzeugung*, *Erfolg*, etc. etc.).

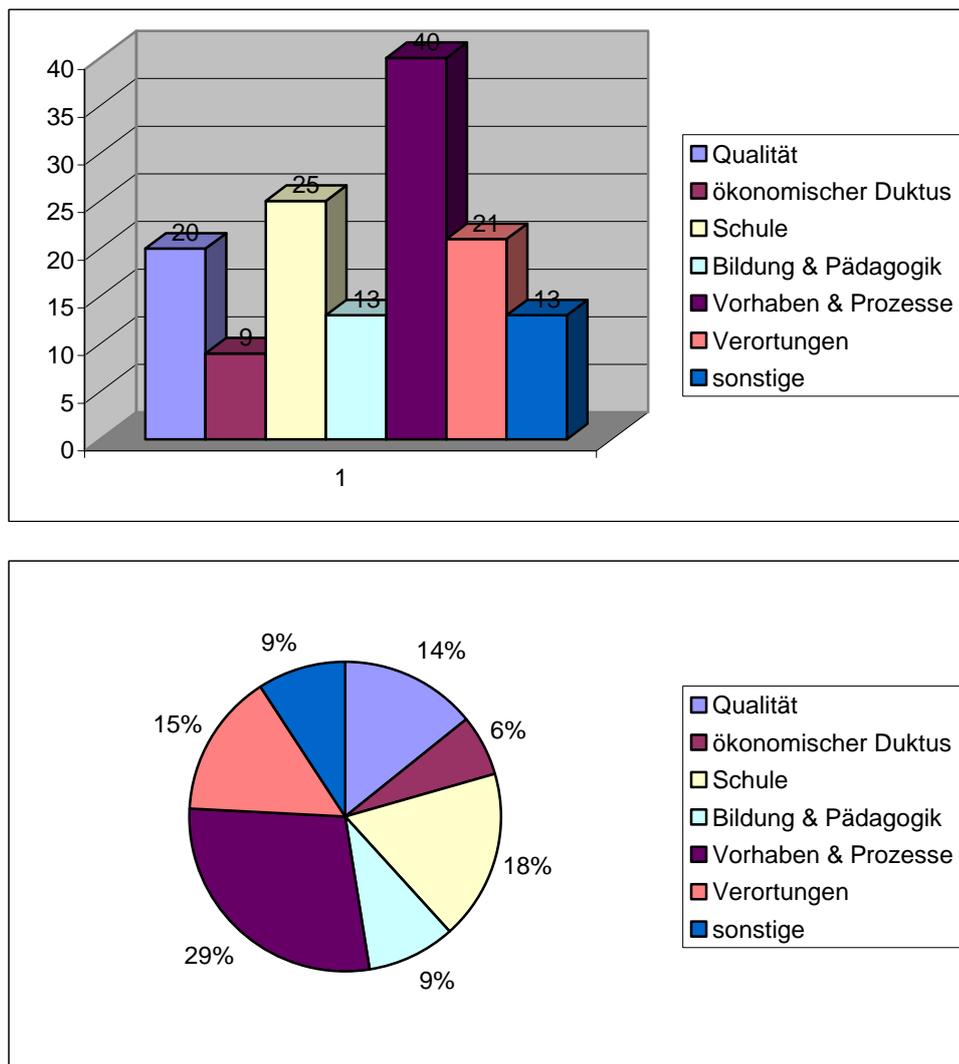


Abb. 5: Kategorien Einleitungskapitel

Dass Begriffe mit dem Wortteil *Qualität* (und natürlich der Terminus selbst) so zahlreich aufscheinen (20 Mal), dass sie eine eigene Kategorie bilden können, unterstreicht die Mächtigkeit des Qualitätsdiskurses. Eine derartige Häufung in-

nerhalb eines zweiseitigen Textes ist – auch wenn es sich um das Handbuch zu einem QM-System handelt – bemerkenswert. Der Begriff der *Bildung* (einzeln oder auch in Wortgefügen) findet sich hingegen nur halb so oft wieder; in etwa genau so oft wie im Vergleich dazu die aus der Ökonomie importierten Begriffe wie *Schlüsselprozesse* oder *Regelkreis*.

Im Bereich der „Verortungen“ spielt der Terminus *Ebene* eine gewichtige Rolle, wodurch u. a. betont wird, dass es sich bei Q-hum um ein System handelt, das von allen Ebenen der Schulhierarchie getragen wird. Im Diskurs um die Qualität und dem Konstatieren der Notwendigkeit für Verbesserungsmaßnahmen kann durch diese breite Verpflichtungsabsicht noch mehr Gewicht erzeugt werden. Zweifler/innen und Skeptiker/innen kann damit entgegengehalten werden, dass nicht nur die Schulen ihr Bestes zu geben haben, sondern auch alle anderen Ebenen ihren Teil dazu beitragen werden, die Leistungen des Systems insgesamt qualitativ anzuheben.

Die Metapher „*es führt kein Weg daran vorbei*“ (gemeint ist an der systematischen Qualitätsentwicklung, Zeile 47, 48) drückt unmissverständlich aus, dass etwas unternommen werden müsse und dass diese Maßnahmen in jedem Fall systematisch zu erfolgen hätten. Was andernfalls passieren könnte, wenn dieser Forderung nicht nachgekommen wird, kann sich der/die Leser/in nur in Gedanken ausmalen; es scheint jedenfalls nichts Gutes zu verheißen, denn das Ziel, die Bildungs- und Unterrichtsarbeit kontinuierlich zu verbessern wird als zentraler Bestandteil der Bemühungen angesehen. Diesem Satz (Zeile 51, 52) kommt ganz offensichtlich besondere Bedeutung zu, da er einen eigenen Absatz bildet und zusätzlich mittels Fettdruck hervorgehoben ist. Der Begriff *Unterrichtsarbeit* scheint allerdings nur in genau diesem Satz des Einleitungskapitels auf, die verkürzte Form *Unterricht* wird ebenfalls nur ein weiteres Mal in diesem Textausschnitt angeführt.

Wenn es heißt, es gelte den „*Blick für das Wesentliche*“ nicht zu verlieren (Zeile 59), dann bleibt unklar, wer diesen Blick behalten möge, und was das Wesentliche genau darstellt. Dass der *Qualitätsgedanke* nun schrittweise in den Ge-

samtbetrieb berufsbildende Schule einfließen soll (Zeile 68), lässt (versteht man den Satz wörtlich) den Verdacht aufkommen, dass bisher in diesem Bereich an Qualität gar nicht zu denken gewesen war. Dennoch sollen bisher erbrachte Arbeiten auf dem Gebiet der Qualitätsentwicklung in das neue System eingebracht werden, woraus wiederum geschlossen werden kann, dass zumindest in vereinzelt Fällen der Gedanke daran bereits vorhanden gewesen sein muss.

Die Verwendung von Pronomen wird in diesem Kapitel des Diskursfragmentes unterlassen. Der Schreibstil gleicht jenem einer wissenschaftlichen Arbeit, die das Fehlen von Fürwörtern durch passive Verbformen wie *wurde festgelegt* oder *ist sicherzustellen* kompensiert. Dadurch wird der sachliche, durchaus auch amtliche Charakter des Schriftstücks unterstrichen. Verben mit spezieller Föhrenfunktion oder augenfällige Implikate konnten nicht aufgespürt werden.

Die Sammlung der Adjektive ergab einen eindeutigen Überhang an Wörtern, die keinen Zweifel an der Wichtigkeit und dem umfassenden Charakter des QM-Systems aufkommen lassen. Wörter wie *effizient*, *verbindlich*, *systematisch*, *transparent*, *kontinuierlich* oder *komplex* transportieren eine Ausrichtung an Messbar- und Durchschaubarkeit. Vermittelt wird die Gewissheit, nichts bliebe mehr dem Zufall überlassen, alle Maßnahmen könnten kontrolliert, gesteuert und damit das Gesamtsystem Schule „zum Besseren“ verändert werden.

### Sprachlich-rhetorische Mittel des Leitbildes der Sektion II Berufsbildung

Die Feinanalyse der Substantive des Leitbildes der Sektion II (Teil 1 des Anhangs im Q-Handbuch) ergab eine ähnliche, wenn auch etwas erweiterte, mögliche Kategorisierung, die sich in folgende Themenkomplexe aufteilt:

#### Begriffe

1. zum Themenbereich „Qualität“ (8)
2. mit rein ökonomischem Duktus (47)
3. zum Feld „Schule“ (24)
4. zu „Bildung & Pädagogik“ (37)
5. zu Vorhaben und Prozessen (58)

6. zu Verortungen (35)
7. zu Eigenschaften (26)
8. zu Mitteln u. Maßnahmen (29)
9. zu Rahmenbedingungen (4)
10. zu Personengruppen (10)
11. die sich nicht diesen Kategorien zuordnen lassen (14)

Das untersuchte Textfragment enthält insgesamt 1042 Wörter, wovon 575 Wörter in die Analyse miteinbezogen wurden, davon 292 Substantive. Die Kategorisierung der Substantive ergab mit 58 Begriffen im Bereich „Vorhaben & Prozesse“ einen ähnlich großen Überhang, wie bereits im Einleitungskapitel.

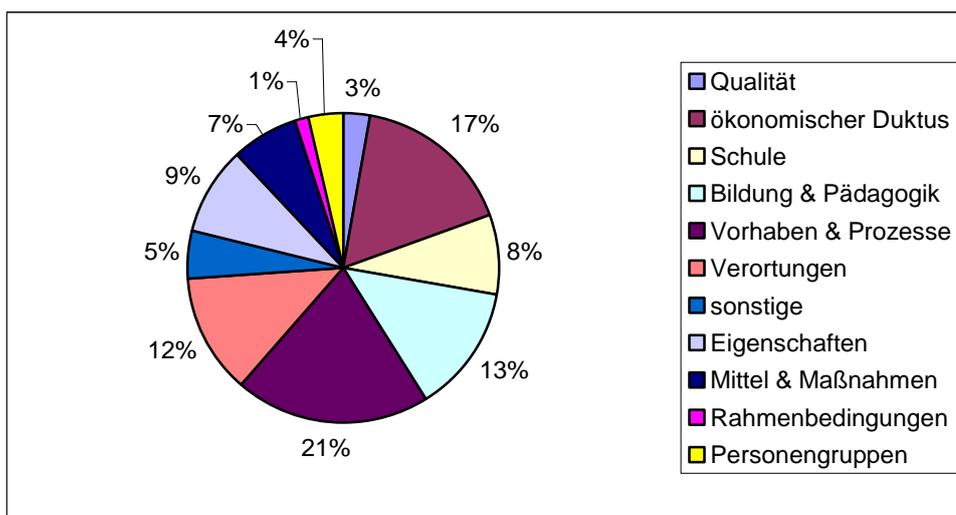
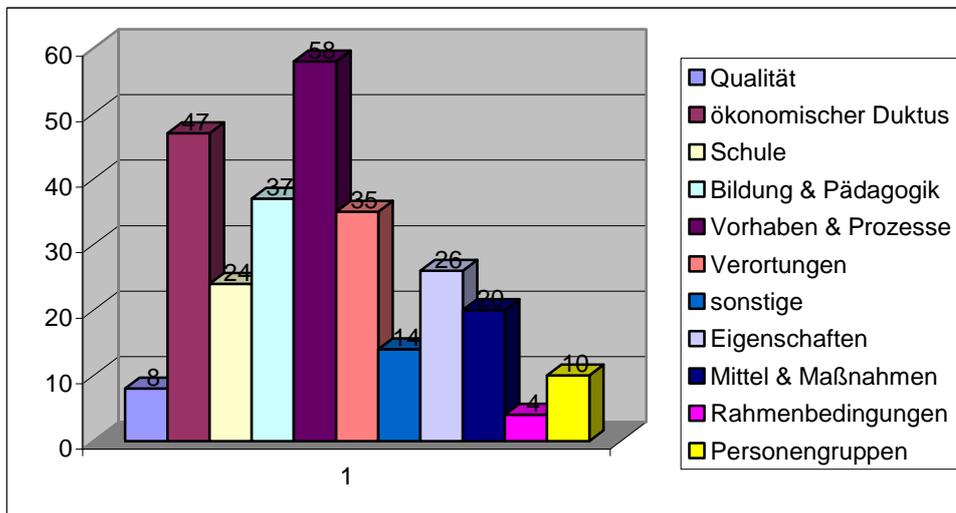


Abb. 6: Kategorien Leitbild QIBB

Den zweitgrößten Bereich stellt im Leitbild die Kategorie der Wörter mit rein ökonomischem Duktus dar (47 Nennungen). Es handelt sich dabei um Wörter wie *Beschäftigungsfähigkeit*, *Wettbewerbsfähigkeit*, *Innovationsfreude* oder *Personalentwicklung*. Als Spitzenreiter fungiert in dieser Kategorie der Begriff *Arbeit* mit sechs Einträgen, gefolgt von *Wirtschaft* mit fünf und *Wirtschaftsstandort* mit drei Vermerken. Das Feld „Schule“ stellt im Leitbild eine relativ kleine Kategorie mit nur 24 Wörtern dar (darunter fünf Mal Schüler/innen und einmal Unterricht), der Bereich der „Bildung & Pädagogik“ deckt 13% ab, das sind immerhin 37 Einträge. Die größte Häufung darin hat mit acht Mal der Begriff der *Bildung* selbst, was auch die größte Worthäufung im gesamten Leitbild darstellt. Ähnlich groß wie die Kategorie „Bildung & Pädagogik“ ist die Rubrik der „Verortungen“, die mit Wörtern wie *Bereich/e* (größte Häufung mit vier Einträgen), *Sektion* (dreimal) oder auch *Handlungsfelder*, *Lehr- und Lernumfeld* oder *Gesellschaft* aufwartet (insgesamt 35 Begriffe). Zusätzlich konnten in diesem Textfragment (im Vergleich zum Einleitungskapitel) drei weitere Kategorien festgemacht werden. Die „Personengruppen“ (exkl. Schüler/innen, Lehrer/innen, Lehrende und ökonomisch verortete Personenbezeichnungen) bestehen aus zehn Einzeleinträgen, die Kategorie „Eigenschaften“ kommt auf 26 Begriffe, das sind 9% aller Einträge. Dazu zählen Begriffe wie *Kompetenzen* (vier Mal), *Kreativität* (dreimal), *Geschlecht* oder *Engagement*. Der Bereich der „Mittel & Maßnahmen“ versammelt alles, was unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden kann. Er enthält insgesamt 20 Begriffe, darunter Wörter wie *Medium*, *Gestaltungswerkzeug*, *Hilfestellungen* oder *Planungsinstrumente*. Eine letzte Kategorie bildet der Oberbegriff „Rahmenbedingungen“, unter welchen sich allerdings lediglich vier Einträge, nämlich *Parameter*, *Arbeitsklima*, *Internationalität* und *Lernkultur* subsumieren lassen. Insgesamt 14 Begriffe aus der Reihe aller Substantive konnten keiner dieser Kategorien zugeordnet werden.

Ein Substantiv, das besondere Aufmerksamkeit verdient und dreimal im Textausschnitt vorkommt, ist der Begriff der *Kreativität*. „Wir verstehen uns als eine Organisation, die sich (...) mit dem Ziel weiter entwickelt, die Effizienz der Organisationen der beruflichen Bildung und die Kreativität aller an schulischer beruflicher Bildung Beteiligten zu verbessern.“ (Zeile 18-21) An einer weiteren

Stelle sollen die Lernenden auf Grund ihrer Kreativität dazu befähigt werden, „an einer komplexen Wissens- und Informationsgesellschaft (...) teilzuhaben“ (Zeile 26-28), ein andermal sind „Fortbildungsbereitschaft und Kreativität in Planungs- und Umsetzungsprozessen (...) für unsere Arbeit wesentlich“ (Zeile 89-90). Es verheißt nichts Gutes, wenn Hartmut von Hentig in diesem Zusammenhang zu Beginn seines Essays über die Kreativität folgende Annahme unterstellt: „Den Zustand der Menschen und Kulturen erkennt man an seinen Heilswörtern.“ (HENTIG von 1998, S. 9). Von Hentig zeigt auf, dass es sich bei diesem schillernden Begriff keinesfalls um einen eindeutig umrissenen, klar vermittelbaren Sachverhalt handelt. Umso mehr verblüfft der so gezielte Einsatz des Wortes Kreativität im vorliegenden Untersuchungsgegenstand. Definitionsversuche bewegen sich in Begriffsfeldern von schöpferisch bis erfinderisch; von ungebundener Wahrnehmung oder auch Phantasie ist die Rede, wenn der Kreativitätsbegriff bemüht wird. In der Sinnlogik einer neuen Leitungskultur im Schulwesen kann – und das argumentiert auch von Hentig so – ein Bezug zwischen dem Heilswort und der „Innovationsbesessenheit im Bildungswesen“ (ebd. S. 57) aufgespürt werden. Die Fähigkeit, neue Wege zu beschreiten, jedoch ohne dabei den institutionellen Rahmen zu sprengen, wäre wohl eher die gewünschte Fähigkeit, die fälschlicherweise mit Kreativität übersetzt wird. Von Hentigs Urteil zu den falschen Motiven, wie er es nennt, die hinter der Forderung nach der vermeintlichen Kreativität stecken, lautet: „Aber wir alle müssen uns mit dem erklärten Motiv der Politiker, der Wirtschaftler, der Verbände befassen, die mit großer Emphase die Förderung der Kreativität – vor allem von Bildungseinrichtungen – einfordern. Ich nenne es abkürzend und hart: die politische Instrumentalisierung. Sie geschieht offen und in unserem Namen.“ (ebd. S. 60) Und weiter postuliert er: „Die hier beschworene Kreativität meint technisch und wissenschaftlich vorn sein. (...) Diese Kreativität sucht nicht einen Ausweg aus dem Netz der Systemzwänge – der unaufhaltsam fortschreitenden Rationalisierung der Arbeitsvorgänge, der immer weiter um sich greifenden Medialisierung, der globalen Abhängigkeiten, der Dominanz der Wirtschaft über alle Lebensbereiche, voran über die Politik – , sondern einen entschiedenen, breiten, selbstverständlichen Zugang zu dem, was da läuft. Mit dem Wort Krea-

tivität entlockt man uns die Bereitschaft, in den *mainstream* der Entwicklungen - möglichst weit vorn – einzumünden. (ebd. S. 63)

Metaphern oder Sprichwörter werden im Leitbild der Sektion II keine eingesetzt, dafür beinhaltet der Text – im Gegensatz zum bereits untersuchten Einleitungskapitel – ein Pronomen, dem besondere Beachtung geschenkt werden muss. Das persönliche Fürwort „wir“ zieht sich durch das gesamte Leitbild und sitzt ganz selbstverständlich am Beginn nahezu jeden Absatzes, ohne jedoch nähere Auskunft über seine personale Zuordnung zu geben. „Wir wollen sicherstellen ...“ (Zeile 11), „Wir sind davon überzeugt ...“ (Zeile 40), „Wir fördern ...“ (Zeile 121), um nur einige Beispiele zu nennen, prägen den Stil dieses Textes und klären doch nicht darüber auf, wer sich hinter diesem „wir“ versteckt. Ist es die Arbeitsgruppe des Ministeriums, die das Leitbild der Sektion II entworfen und zu Papier gebracht hat, oder ist es die gesamte Sektion, die sich mit diesen Zeilen identifiziert? Oder sind es gar alle Personen, die im berufsbildenden Schulwesen pädagogische Arbeit leisten und die in die Qualitätsinitiative eingebunden sind, ob sie das wollen oder nicht? Letzteres, von seinem Wesen her ein Induktionsschluss, sorgt dafür, dass ein Abstraktionsprozess von einzelnen Individuen zu einer nicht näher definierten, unbestimmten Menge an Personen stattfindet, die als „Masse“ für eine direkte Auseinandersetzung nicht mehr zugänglich sind. Gleichzeitig wird die Aufforderung zur Identifikation mit den Zeilen dem/der Leser/in in jenem Moment suggeriert, in dem das Wort „wir“ erfasst und damit die eigene Person mitgemeint wird. Somit hat die Art und Weise der Formulierung eines solchen Textes große Wirkmacht auf den Diskurs, in den das Diskursfragment eingebettet ist.

In der Analyse der Verben spiegelt sich ebenfalls die spezielle Form des Textes wider. Ein Leitbild enthält Absichten, die es umzusetzen und Ziele, die es zu erreichen gilt. Dementsprechend ausgesucht und bis ins Detail abgestimmt sind sowohl Wortwahl wie auch die Häufigkeit unterschiedlicher Verben. Viele davon verweisen auf zukünftig Angestrebtes, wie *entwickeln*, *sicherstellen*, *verbessern*, *erhöhen* oder *realisieren*. Andere wiederum unterstreichen die Notwendigkeit des Festhaltens von Ergebnissen, die der Qualitätssteigerung dienen.

Es soll demnach *strukturiert, dokumentiert, präsentiert* oder *dargestellt* werden. Den Spitzenreiter in Sachen Häufigkeit stellt mit sechs Nennungen das Wort *wollen* dar, was ebenfalls Rückschlüsse auf den Charakter der Textsorte zulässt (Absichtserklärung). *Gelernt* wird in diesem Leitbild immerhin dreimal, *gelehrt* hingegen ausschließlich einmal, was für das Leitbild eines Sektors des österreichischen Schulwesens doch etwas verwundert. Stattdessen wird *betätigt, befasst, evaluiert, gestärkt* oder auch *unterstützt – unterrichtet* braucht offensichtlich nicht zu werden (null Einträge).

Im Bereich der Adjektive kommt es beim Wort *beruflich* zu einer Häufung von insgesamt elf Mal, was die größte Worthäufung im gesamten Text überhaupt ausmacht. Gefolgt wird es von den Begriffen *fachlich* (fünf Mal) und *pädagogisch* (vier Mal). Auffallend ist, dass die Adjektive sich an vielen Textstellen in Form von Aneinanderreihungen oder zumindest paarweise präsentieren. So soll sich beispielsweise die bereits zum Thema Kreativität genannte Teilhabe an einer Wissens- und Informationsgesellschaft *individuell, gleichberechtigt, kulturell, sozial und beruflich selbstverantwortlich* gestalten (Zeile 28). *Zukunftsweisende* Lehrpläne sorgen für ein *vielfältiges, qualitativ hoch stehendes* und *bedarfsgerechtes* Berufs/aus- und Weiterbildungsangebot (sic!) (Zeile 108-110). Was unter *vielfältig* und *qualitativ hoch stehend* verstanden werden darf, scheint an dieser Stelle keine große Rolle zu spielen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass es sich bei den Adjektiven – ähnlich wie bei den Verben – um eine große Streuung durchaus sehr bewusst gewählter Wörter auf relativ hohem Sprachniveau handelt, deren eigentliche Bedeutung jedoch im Unklaren bleibt.

### Zusammenschau beider Textausschnitte (Einleitung und Leitbild)

Fasst man die Textausschnitte, die beide demselben Diskursfragment angehören, zusammen, so ergibt sich im Bereich der Substantive eine kategoriale Aufteilung, die folgendermaßen aussieht:

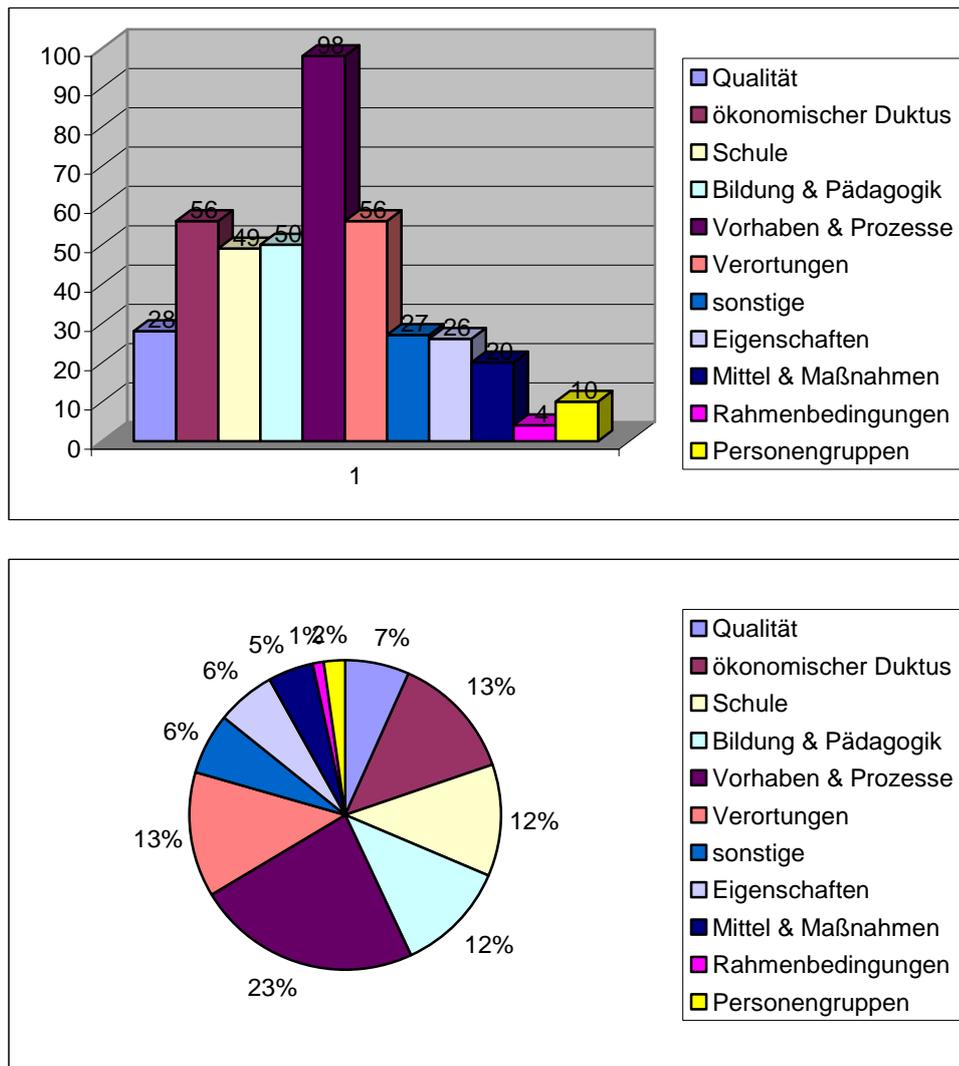


Abb. 7: Kategorien Gesamtdarstellung

Den größten Sektor stellt mit einem 23%-Anteil der Bereich „Vorhaben & Prozesse“ dar. An zweiter Stelle liegen ex aequo mit je 13% die „Begriffe mit rein ökonomischem Duktus“, sowie der Bereich der „Verortungen“. Gefolgt werden diese von den beiden pädagogischen Kategorien, nämlich der Rubrik „Bildung & Pädagogik“ mit 12% und der eigenständigen Rubrik „Schule“ mit ebenfalls 12%. Zusammen ergeben diese beiden themenverwandten Kategorien 24%. Zählt man zu den „Begriffen mit ökonomischem Duktus“ die Kategorie „Qualität“ (7%) hinzu, so ergibt das in Summe einen Prozentanteil von 20%, also einen ähnlichen Wert wie im (erweiterten) Bereich der Pädagogik. Da sich der Qualitätsbegriff in QM-Systemen ebenfalls in einem wirtschaftlichen Kontinuum verorten lässt und eine spezielle Beschaffenheit aufweist, die sich eher an ökonomischen

mischen als an pädagogischen Parametern orientiert, ist dieser Zusammenschluss zulässig, auch wenn der Begriff außerhalb dieser Systemlogik nicht per se auf einen solchen Hintergrund schließen lässt (vgl. auch Kapitel 3.2). Somit kann festgestellt werden, dass die Verteilung der Begriffe pädagogischer Genese und jener Begriffe, die eher im Bereich der Ökonomie zu verankern sind, ungefähr gleich groß ist. Zusammen machen sie knapp die Hälfte aller Begriffe des untersuchten Textfragmentes aus (je ca. ein Viertel). Ein weiteres Viertel aller Begriffe lässt sich dem Bereich der „Vorhaben und Maßnahmen“ zuordnen. Das letzte Viertel setzt sich aus den Kategorien „Verortungen“, „Mitteln und Maßnahmen“, „Rahmenbedingungen“ „Personengruppen“ sowie den nicht zuordenbaren Begriffen zusammen, wobei die Kategorie der Personengruppen nur Bezeichnungen jener Gruppen enthält, die sich den anderen Kategorien nicht zuordnen ließen.

Da die Anführung von Personen für das nächste Analysekapitel (inhaltlich-ideologische Aussagen) von Bedeutung ist, soll an dieser Stelle noch eine Zusammenführung aller Bezeichnungen für Personengruppen aus beiden Textfragmenten vorgenommen werden (siehe Anhang). In Summe werden 32 Personengruppen genannt, 16 können schulisch-pädagogischer Herkunft zugeordnet werden, wie *Schüler/innen* (mit siebenfacher Nennung), *Lehrer/innen*, *Lehrende* oder *Absolvent/innen*. Zehn davon haben ökonomischen Hintergrund, wie *Mitarbeiter/innen*, *Investor/innen*, *Führungsstab* oder *Dienstleister*. Die restlichen sechs Begriffe können keinem dieser beiden Bereiche zugeordnet werden.

### 6.4.5.3 Inhaltlich-ideologische Aussagen

Zur Bestimmung der inhaltlich-ideologischen Aussagen ist unter anderem die Textsorte des Leitbildes besonders beachtenswert. Ein Leitbild enthält Absichtserklärungen bzw. die Ausrichtung der so genannten Philosophie einer Institution oder eines Programms und beinhaltet somit Aussagen, an welchen ideologische Positionen festgemacht werden können. Aber auch in der Einleitung des Handbuchs wird bereits ganz zu Beginn darauf hingewiesen, dass der Wandel in den Anforderungen und der Einfluss neuer Technologien das Imple-

mentieren von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung unumgänglich machen. Darin wird eine Geisteshaltung sichtbar, die diesen Technologien große Bedeutung beimisst und deutlich macht, dass einer solchen Entwicklung Rechnung getragen werden müsse. Unter diesen Vorzeichen kann demnach eine gewisse Verlagerung vom Subjekt zum Objekt festgemacht werden, vom Menschen, der sich dem (selbst verursachten) technischen Fortschritt unterzuordnen hätte, um nicht von diesem überrollt zu werden. Die Schulen müssten dazu ihren verantwortungsvollen Beitrag leisten, im Besonderen die Schulen des berufsbildenden Schulwesens, deren enger Bezug zur Arbeitswelt und den sich immer rasanter verändernden Rahmenbedingungen auf dem Arbeitsmarkt, größtmögliche Flexibilität erfordert, um mit den je neuen Gegebenheiten mithalten zu können. Die Botschaft, die hier mitschwingt, ist eingebettet in eine paradigmatische Sichtweise von Technologie, die sich mit dem ökonomischen Paradigma gut vereinbaren lässt. Anders ausgedrückt: der hegemoniale Ökonomiediskurs verschränkt sich hier mit einem weiteren Diskursstrang, nämlich dem Technologiediskurs und verhilft dadurch beiden zu einer Zunahme an Wirkmacht, da der jeweils eine den anderen Diskursstrang mitkonstituiert. Auch im ökonomischen Diskurs ist die Hinwendung vom Subjekt zum Objekt, zu einer Verdinglichung oder Materialisierung, charakteristisches Merkmal für die ideologische Ausrichtung. In der Diktion der Kritischen Diskursanalyse ist von Kollektivsymbolik die Rede, wenn beispielsweise mit dem Begriff *Humankapital* Ikonität erzeugt wird, also visuelle Darstellungsformen begünstigt und semantische Ketten ausgelöst werden, da der Begriff des Kapitals andere Assoziationen erweckt, als wenn beispielsweise schlicht von *Menschen* oder *Arbeitnehmer/innen* gesprochen würde (vgl. auch JÄGER 2004, S. 140).

Das implizite Menschenbild, das im untersuchten Diskursfragment mittransportiert wird, lässt sich auch an Hand der sprachlich-rhetorischen Feinanalyse des Diskursfragments näher beleuchten. Wie bereits festgestellt, werden 32 Personengruppen genannt, davon kann jedoch nur die Hälfte schulisch-pädagogischer Zugehörigkeit gutgeschrieben werden. Immerhin zehn Nennungen haben eindeutig rein ökonomischen Hintergrund, obwohl im untersuchten Textfragment nicht einmal Berufstypen genannt werden, zu welchen im Rah-

men der Schulen ausgebildet wird (z. B. Hotelfachfrau o. ä.). Vielmehr werden Beziehungen (vor allem angestrebte Kooperationen) mit *Investor/innen* oder *Zielgruppen* hervorgehoben, wodurch die Verschränkung des Bildungs- oder Qualitätsdiskurses mit dem ökonomischen Diskursstrang immer wieder unterstrichen und gefestigt wird.

### **6.5 Interpretation und Ergebnispräsentation**

Anhand des Handbuchs zu „Q-hum“ wurde die Beschaffenheit des Qualitätsdiskurses einer Analyse unterzogen, deren Ergebnisse einen kleinen exemplarischen Ausschnitt eines solchen Diskursstranges beleuchten und die damit einhergehende Sinnlogik in ihrer Wirkmacht und mit ihren gesellschaftspolitischen Auswirkungen abbildet. Selbstverständlich ist das gewählte Diskursfragment nur ein winziger Baustein in einem großen Gefüge, das für sich allein niemals den Stellenwert einnehmen kann, den die Fülle ähnlich formulierter Texte in ihrer summativen Wirkung letztlich erreicht. Dazu Siegfried Jäger wörtlich: „Nun ist aber deutlich zu unterscheiden zwischen diskursiver Wirkung und Textwirkung. Der einzelne Text wirkt minimal und kaum spür- und erst recht schlecht nachweisbar; demgegenüber erzielt der Diskurs mit seiner fortdauernden Rekurrenz von Inhalten, Symbolen und Strategien nachhaltige Wirkung, indem er im Laufe der Zeit zur Herausbildung und Verfestigung von ‚Wissen‘ führt.“ (JÄGER 2004, S. 170) Dem ist allerdings entgegenzuhalten, dass das untersuchte Diskursfragment auf Grund seines obligatorischen Charakters zumindest für die direkt davon betroffenen Personen (im berufsbildenden Schulwesen tätige Pädagog/innen) große Geltung beansprucht und in nicht geringem Maße die österreichische Schullandschaft (mit)prägt.

Das Diskursfragment konnte anhand seines Vokabulars in folgenden Diskurssträngen verortet werden: dem Bildungsdiskurs, der Qualitätsdebatte, dem ökonomischen Diskurs, der Europadebatte und dem Technologiediskurs. Diese Diskursstränge spielen in einander und tragen in Wechselwirkung dazu bei, dass jeder einzelne Strang an Wirkmacht gewinnen kann. Eine Ausweitung der Qualitätsdebatte von ursprünglich marktwirtschaftlich ausgerichteten Feldern

auf andere Bereiche wie z. B. das Bildungs- oder auch das Gesundheitswesen, untermauert die hegemoniale Stellung dieses Diskurses.

Die Sprache des Q-Handbuchs ist geprägt von einer Mischung aus pädagogischem Vokabular (das in der Schule tätigen Personen bekannt bzw. vertraut ist) und etwa gleich vielen Anteilen ökonomisch konnotierter Begriffe, die den pädagogischen Sprachgebrauch unterwandern. Inwieweit sich in der Praxis stehende Pädagog/innen mit diesem Duktus identifizieren wollen oder können, müsste gesondert untersucht werden. Durch die Verschränkung der Diskurse zu den Feldern Bildung, Qualität, Ökonomie oder auch Technologie wird der pädagogische Sprachgebrauch geschwächt und durch vermeintlich wirkmächtigere Bezeichnungen ergänzt oder ausgetauscht. Darin spiegelt sich die hegemoniale Stellung des Ökonomiediskurses wider, der in alle Bereiche institutionellen Wirkens eindringt.

Eine Orientierung an pädagogischen Kriterien hinsichtlich einer Erweiterung der Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen, ein Bekenntnis zur Anhebung der Qualität direkter pädagogischer Prozesse oder der unmittelbaren Unterrichtsarbeit dank konkreter Überlegungen zu diesem wesentlichen Sektor pädagogischen Wirkens, konnte nicht festgestellt werden. Hingegen wurde durch die Art und Weise der Einführung der QIBB (mittels Manifestes) und stilistischer sowie anderer sprachlicher Besonderheiten (z. B. Verwendung der ersten Person Plural im Leitbild) ein Modus der Einflussnahme bzw. Lenkung aufgespürt, der keinen Zweifel daran lässt, in welche Richtung sich die Bemühungen aller Beteiligten zu bewegen hätten. Unmissverständlich deutlich wird hervorgehoben, dass nur mittels dieser Form der Qualitätsentwicklung ein wirklich wesentlicher Beitrag zur Sicherung der Position des österreichischen Bildungswesens innerhalb der europäischen Staatengemeinschaft erreicht werden könne. Es müsse deshalb im Interesse aller sein, sich diesem Leitgedanken anzuschließen, denn es führe kein Weg an systematischer Qualitätsentwicklung vorbei. Dazu passend noch einmal Siegfried Jäger im Zitat: „Der neokonservative Diskurs, den man auch als Diskurs der heute herrschenden Elite bzw. mediopolitischen Klasse bezeichnen könnte, bemüht sich darum, die herrschende neo-

konservative politische Praxis, die letztlich die herrschende Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung absichert, zu legitimieren und im Bewusstsein der Bevölkerung als einzig vernünftige oder gar ‚einzig wahre‘ zu verankern.“ (JÄGER 2004, S. 143).

Der Mensch fungiert in dieser Sinnlogik, der auch ein bestimmtes Menschenbild zu Grunde liegt, als Träger von Funktionen, als verwertbarer Teil eines großen Gesamten, in welches es sich einzufügen und einen Platz einzunehmen gilt. Inwieweit pädagogische Kriterien, die auf eine Entfaltung des Menschen und seiner je eigenen Kräfte ausgerichtet sind, innerhalb dieser utilitaristischen Denkweise tatsächlich eine Rolle spielen, sollte in Zukunft weiter im Auge behalten werden.

## 7 Konfrontation der Ergebnisse mit dem Problemhintergrund

Mittels Kritischer Diskursanalyse (KDA) wurde das Diskursfragment (Handbuch zum QM-System „Q-hum“ für humanberufliche Schulen) auf seine Sprache, seine Einbettung in verschiedene Diskursstränge und deren Verschränkungen untereinander hin untersucht. Dabei wurde einerseits ein hoher Anteil an Wörtern, die einem pädagogischen Sprachgebrauch zugerechnet werden können aufgespürt, andererseits konnte ein erheblicher Anteil an Begriffen aufgefunden werden, die eindeutig ökonomisch motiviert und damit von einer Sinnlogik geprägt sind, die QM-Systemen eigen ist. QM-Systeme wurden ursprünglich entwickelt, um Dienstleistungen, Prozesse oder Produkte in wirtschaftlichen Unternehmen auf ihre Qualität hin überprüfen zu können. Qualität wird im Rahmen von QM-Systemen dahingehend gefasst, dass sie beispielsweise an der Zufriedenheit von Kund/innen gemessen, mittels Evaluation erhoben oder durch Fehlerelimination schrittweise angehoben wird. Für die Schule wurde unter anderem der Bereich der Evaluation als Instrument übernommen, das den Output messen und damit als *Qualitäts*-Sicherungsmaßnahme fungieren soll. Dem Begriff der *Qualität*, sowie mit diesem Wortteil zusammengesetzten Begriffspaaren, kommt demnach in der KDA besondere Bedeutung zu. Eine große Häufung dieser Begriffe konnte im Handbuch zu Q-hum nachgewiesen werden.

Eine weitere Kategorie, die sich aus Begriffen zu „*Vorhaben und Prozessen*“ zusammensetzt, weist darauf hin, dass es sich beim ausgewählten Diskursfragment um eine Erklärung über Absichten und geplante Vorgänge handelt, die von allen Beteiligten in Angriff genommen und umgesetzt werden müssten, denn nur auf diese Weise (so lautet zumindest die verheißungsvolle Botschaft) könne die Qualität von Schule weiterentwickelt und gesichert werden. An Formulierungen und dogmatischen Appellen dieser Art wird ein Prinzip der Gouvernamentalität sichtbar, nämlich ein Modus der Steuerung, der mit Hilfe von Sprache suggeriert, es gäbe keine Alternative. Da niemand ernsthaft daran zweifeln würde, dass Qualität im Schulbetrieb einen erstrebenswerten Zustand darstellt, kann dieses Prinzip leicht unhinterfragt übernommen werden; und das,

obwohl (oder vielleicht gerade weil) keine nähere Erläuterung dazu abgegeben wird, was unter Qualität in diesem Zusammenhang zu verstehen sei. Es bleibt daher zu befürchten, dass sich der Begriff in eine „losgelöste Worthülse Qualität“ verwandelt (vgl. BAKIC 2006, S. 225). Obwohl im untersuchten Diskursfragment eine große Anzahl an Wörtern, die durchaus einem pädagogischen Sprachgebrauch entsprechen und genuin aus diesem Feld stammen, geortet werden konnte, werden diese Begriffe durch eine Vielzahl ökonomischer Termini ergänzt, die Lehrer/innen an Schulen fremd sind und damit den ihrer Disziplin eigenen Duktus untergraben. Auch die Beschaffenheit des Begriffs der Qualität selbst kann in QM-Systemen am ehesten noch in einem wirtschaftlichen Kontext verortet werden, da in Management-Logiken dieser Art Qualität meist mit (wirtschaftlicher) Effizienz gleichgesetzt wird.

Durch die Beschaffenheit und Verschränkung mehrerer Diskursstränge konnte eine Annäherung der Pädagogik an die Ökonomie nachgewiesen werden. Wie in Kapitel 3 bereits herausgearbeitet wurde, müsste eine etwaige Vormachtstellung der Ökonomie vor der Pädagogik jedoch vehement kritisiert werden, da erst Bildungsprozesse zu einer Entwicklung ökonomischer Kategorien führen könnten und nicht umgekehrt. Weiters kann durch die Art und Weise, wie der Qualitätsdiskurs im Schulbereich geführt wird, davon ausgegangen werden, dass durch die Einführung eines neuen Sprachgebrauchs, also eines disziplin-fremden „Jargons“, das professionelle Selbstverständnis von Lehrer/innen geschwächt wird, da die ökonomisch konnotierten Begriffe keine genuine Entsprechung in der Pädagogik vorfinden und der Umgang mit diesem neuen Vokabular auch neue Verhältnisse schafft (z. B. Konkurrenzverhalten auf Quasi-Bildungsmärkten, Verschiebung des Selbstverständnisses von Lehrer/innen hin zu Dienstleister/innen, usw.).

Anders gewendet kann eine These Volker Ladenthins mögliche Hintergründe für die Übernahme des ökonomischen Sprachgebrauchs in den Schulbetrieb aufzeigen. Er argumentiert, dass es sich dabei um einen Versuch handle, den Lehrer mittels Zuweisung zum „*Produktionsfaktor Personal*“ – mittels der Einführung einer wirtschaftlichen Terminologie in den Bereich des Bildungswesens

also – in seiner Wirkungsweise zu legitimieren und dieser – rein marktwirtschaftlich orientierten – Gesellschaft als vollwertig zugehörig zu attestieren (vgl. LADENTHIN 1998, S. 27). Ladenthin meint dazu wörtlich: „Die an die Ökonomie angelehnte Wortwahl ist der Versuch, eine erlittene Kränkung durch Überanpassung an das, was einen kränkt, zu überwinden.“ (ebd.) Diese These läge somit nahe, dass die Vormachtstellung der Ökonomie vor der Pädagogik bereits Einzug gehalten hat.



## 8 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von einigen Hypothesen<sup>30</sup> zur Implementierung von QM-Systemen im Schulbereich wurde zunächst der Begriff der Qualität einer genauen Untersuchung unterzogen. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass es sich bei diesem Terminus, je nach Kontext, um einen äußerst vielschichtigen, keinesfalls eindeutig definierten Begriff handelt, der – sehr inflationär verwendet – nicht nur als Namensgeber eines eigenen Diskursstranges fungiert, sondern auch innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtdiskurses große Wirkmacht aufweist. Durch diese hegemoniale Stellung und seine Verschränkung mit weiteren Diskurssträngen stärkt der Qualitätsdiskurs seine eigene Position und hilft dabei mit, andere Stränge wie z. B. den ökonomischen Diskurs, weiter zu konstituieren und zu kräftigen.

Qualität hat in der Sinnlogik von QM-Systemen eine andere Bedeutung als in jener Beschaffenheit, die fernab solcher Systeme in Untersuchungen zu Schulklima oder Unterrichtsarbeit ermittelt werden konnte. QM-Systeme orientieren sich an Kundenzufriedenheit, Evaluationsergebnissen (Messung des Outputs) und an stetiger Fehlereliminierung. Schul- bzw. Unterrichtsqualität aus Sicht der Bildungsforschung setzt sich hingegen aus verschiedenen Perspektiven der beteiligten Personengruppen (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern, ...) zusammen und ist ein sehr komplexes Feld, dessen Untersuchungsgegenstand und eingesetzte Untersuchungsverfahren stets aufs Neue diskutiert und analysiert werden müssen. Nachgewiesen werden konnte in Studien zur Schulqualität beispielsweise – neben vielen anderen Faktoren – die Bedeutung der Beziehungsebene für die Wahrnehmung einer „starken Schule“.

<sup>30</sup> Die Hypothesen lauten (vgl. auch Kapitel 1.5):

- Der Begriff der Qualität im Schulwesen ist keineswegs eindeutig, sondern sieht – je nach Standpunkt des Betrachtenden – sehr divergent aus.
- Evaluation (als Bestandteil der Qualitätssicherung) ist aus bildungsphilosophischer Sicht keine geeignete Maßnahme, die Qualität von Bildungsprozessen zu verbessern.
- Evaluation an Schulen ist ein Instrument der politischen Lenkung und Kontrolle.
- Die Ökonomisierung des Bildungswesens geht mit einer Veränderung im Sprachgebrauch einher, welche eine Entfremdung vom pädagogischen Duktus zur Folge hat.
- Die Konfrontation mit einer, ihrer Disziplin fremden, Sprache beeinträchtigt das Selbstverständnis professionell pädagogisch tätiger Menschen.
- Der Begriff von Schulqualität in den Texten zu Q-hum ist einseitig und das Produkt einer Verortung in verschiedenen, wirkmächtigen Diskurssträngen.

Einen wiederum anderen Blick auf die Verfasstheit von Qualität, respektive „dem Guten“ in der Schule, nimmt die Bildungsphilosophie ein, die zu dem Ergebnis kommt, dass innerhalb von QM-Systemen nur maximal zwei von vier wesentlichen Kriterien, an welchen sich dieses „Gute“ auszurichten hätte, zum Tragen kämen, nämlich der *funktionelle* Bereich (z. B. die Qualifikationsfunktion der Schule) oder das Gebiet des *sozial Erwünschten* (z. B. Vorstellungen der Behörde). Ausgeklammert wären demnach die beiden wesentlichen Bereiche des *Moralischen* und des *Ethischen*, also die Ausrichtung an Ansprüchen des menschlichen Zusammenlebens, bzw. am Wohl der einzelnen Person. Das Hauptaugenmerk des Qualitätsmanagements läge eindeutig auf der Evaluation und damit auf bestimmten Messverfahren, die einer wirtschaftlichen Logik unterworfen sind.

Da diese Evaluationsverfahren, so wie sie in QM-Systemen zur Anwendung kommen, aus dem wirtschaftlichen Sektor übernommen und dementsprechend anders ausgerichtet sind als Prüfungsverfahren, wie sie in Schulen seit langem angewendet werden, zieht damit auch ein „anderer Geist“ in den Schulbetrieb ein, der einer anderen Logik folgt als jener, die einem pädagogischen Verständnis von Schule zu Grunde liegt, das Maximen von Selbstbestimmung und Selbststeuerung beinhaltet. Dazu ein Statement einiger Bildungswissenschaftler/innen aus einem Kongress-Diskussionsforum: „Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle sind Schlüsselbegriffe, die ursprünglich marktwirtschaftlichen Prinzipien entstammen und nunmehr auf staatliche Institutionen übertragen werden. Damit entstehen Konfliktzonen zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, Fremdkontrolle und Selbstkontrolle, Fremdsteuerung und Selbststeuerung usw.“ (DISKUSSIONSFORUM RINGELGRÜN 1999, S. 101)

Tritt Evaluation gekoppelt mit Kontrolle und Sanktion auf, so verfehlt sie den Sinn einer konstruktiven Reflexion (des eigenen professionellen Handelns), welche für ein Anheben der Qualität pädagogischer Prozesse notwendig wäre. Nur mittels Bewusstsein könnte eine Veränderung herbeigeführt werden; Evaluation hingegen lässt diese Tatsache außen vor. Franz Rauch wirft noch ein weiteres Problem auf, indem er argumentiert: „Für jegliche Art der Evaluation gilt, daß sie

gilt, daß sie nicht mit Kontrolle vermischt werden darf, da sonst erfahrungsgemäß (auch in der Wirtschaft) die Sonntagsfassade herausgekehrt wird, Berichte geschönt und Probleme getarnt werden.“ (RAUCH 2001, S. 241) Genau diese Kopplung von Evaluation und Kontrolle von Seiten der Schulaufsichtsbehörde ist bei den bisher zum Einsatz kommenden QM-Systemen im Schulbereich jedoch der Fall. In empirischen Untersuchungen erhobene Ergebnisse über den Einsatz von QM-Systemen lassen zwar darauf schließen, dass sich durch deren Implementierung z. B. die Kommunikation an den Schulen verbessert hätte. Daraus kann jedoch noch nicht geschlossen werden, dass es zu einer solchen Verbesserung aus der Wirtschaft übernommene, auf ökonomische Parameter ausgerichtete Strukturen benötige, und diese obendrein die einzige Art und Weise darstellen, wie das angestrebte Ziel erreicht werden könnte.

Ein weiteres Argument, das den Verdacht erhärtet, dass Evaluation keine geeignete pädagogisch motivierte Maßnahme darstellt, fußt auf der Tatsache, dass mit den Evaluationsmaßnahmen implizit normative Kategorien mitgeliefert werden, die in erster Linie auf Effizienz und Kostenrechnung, nicht jedoch auf gelungene Bildungsprozesse abzielen. Das, was nicht messbar ist, hat in dieser Form der Überprüfung keinen (Stellen)-Wert. Selbst die Autonomie der Pädagogik wird dadurch in Frage gestellt. Dazu Nikolaus Severinski: „(...) Pädagogik [muß] autonom bleiben und darf sich nicht zum Handlanger eines profitorientierten Wirtschaftstreibens machen lassen. Pädagogik kann und darf nicht zulassen, daß Heranwachsende es sich zu eigen machen, alles nur nach dem Profit zu beurteilen. Sie muß jungen Menschen bewußt machen, daß wer und was sich im Konkurrenzkampf nicht behaupten kann, unter Umständen viel wertvoller sein kann, als der oder das Erfolgreiche“. (SEVERINSKI 1995, S. 91)

Anhand einer „Kritischen Diskursanalyse“ des Handbuchs zum QM-System „Q-hum“ für humanberufliche Schulen konnte festgestellt werden, dass sowohl der nachgewiesene pädagogische wie auch der eindeutig ökonomische Sprachgebrauch in diesem Diskursfragment mit gleicher Selbstverständlichkeit angewendet wird, wobei dem Terminus *Qualität* (und mit diesem Wortteil zusammengesetzten Begriffen) besondere Bedeutung zukommt. Die Art und Wei-

se der Einführung der Qualitätsinitiative QIBB (die alle berufsbildenden Schulen umfasst) in Form eines Manifestes der Entscheidungsträger (die sich darin zu gemeinsamen Zielen und Werten bekennen) sowie die teilweise Verpackung von Inhalten in der Textform eines Leitbildes, macht Prinzipien der Gouvernamentalität sichtbar. Anstelle der Verordnung tritt eine Vereinbarung, die von allen Beteiligten gemeinsam getragen und umgesetzt werden müsse, sollte die Qualität im österreichischen berufsbildenden Schulwesen kontinuierlich weiterentwickelt und gesichert werden.

Eine geeignete Maßnahme, um zukünftig vermehrt Bedingungen zur Möglichkeit von Bildungsprozessen im Rahmen der Schule zu schaffen, stellen QM-Systeme in ihrem Aufbau per se nicht dar. Sollten Bildungsprozesse unter diesen Umständen stattfinden, so tun sie es vermutlich nicht auf Grund, sondern trotz dieser Strukturen. Die bewusste, reflexive Auseinandersetzung mit schulischem Handeln, das Reagieren auf Veränderungen innerhalb der Gesellschaft, die Aufnahme neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis oder verstärkt geführte Kommunikation unter den Protagonist/innen sind sicherlich geeignete Bausteine, um eine Optimierung der Verhältnisse sowohl im pädagogischen, als auch im fachlichen Bereich im Sinne einer Qualitätsentwicklung zu erreichen. QM-Systeme, und damit auch das untersuchte „Q-hum“, stellen hingegen Messinstrumente dar, die einen hohen Verwaltungsaufwand mit sich bringen und nur ganz bestimmte Outputs mess- und sichtbar machen, die (begrenzte) Vergleichsmöglichkeiten schaffen, von welchen wiederum – und die Wahrscheinlichkeit ist hoch – leicht falsche Schlüsse gezogen werden können. „Der direkte Rückschluss von Schülerleistungen auf das Schulsystem, seine Organisation und die dort ermöglichten Interaktionen ist höchst voraussetzungsvoll, müsste doch unterstellt werden, dass die gemessenen Leistungen in hohem Maße auch *schulisch* vermittelt wären und nur in der Schule, oder doch vornehmlich dort erworben werden. Und eine Prognose wirtschaftlicher Effekte auf der Grundlage von – wie immer als Indikatoren genommenen – Testergebnissen würde die Komplexität des Verhältnisses von Erziehung und wirtschaftlicher Entwicklung entgegen aller Erfahrung auf eine mechanische Monokausalität reduzieren.“ (RADTKE 2003, S. 125)

Da die flächendeckende Einführung der QIBB und damit auch die Umsetzung von Q-hum eine relativ neue Entwicklung darstellt, läge es nahe, in absehbarer Zukunft den Umsetzungsprozess und die von Seiten des Lehrpersonals bereits gemachten Erfahrungen genauer zu analysieren. Eine qualitative Untersuchung hinsichtlich des Arbeitsaufwandes bzw. des von den Lehrer/innen eingeschätzten Nutzens für die Verbesserung von Unterrichtsarbeit oder Schulklima wäre sicher aufschlussreich. Dabei könnte auch festgestellt werden, ob es sich bei der propagierten Reduktion des Verwaltungsaufwandes (durch Dezentralisierung, die angeblich höhere Autonomie der Schulen sowie die Orientierung am Output anstelle des Inputs) nicht nur um eine Verwaltungsaufwandsverschiebung hin zu anderen Tätigkeiten handelt (z. B. die elektronisch durchgeführten Evaluationen).

Hartmut von Hentig stellt dazu passend, nämlich angesichts der Autonomieverordnung von oben, folgendes in den Raum: „Aber die meisten Schulen mauern, verlangen, bevor sie etwas ‚erneuern‘, neue Mittel. Viele wären auch gut beraten, wenn sie es vorzögen, zunächst die alten Erwartungen zu erfüllen, als sich neue auszudenken – jedenfalls so lange das Neue für sie weder eine Notwendigkeit noch ein Verlangen, noch eine plausible Realität ist, sondern ein pädagogisches Gespenst.“ (HENTIG 1998, S. 58) In diesem Sinne könnte eine ernsthafte Rückbesinnung auf bereits bekannte und erprobte Umgangsweisen und Mittel, die das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft, der Lehrer/innen in ihrem professionellen Arbeitsvollzug und der Schule als Institution (mit besonderem Auftrag) stärken und in ihrer eigenen Charakteristik bestätigen, eher zu höherer Qualität auf allen schulisch relevanten Gebieten führen als der Einsatz ökonomieaffiner QM-Systeme.



## 9 Literaturverzeichnis

- ALMER, Alois et al. (1998): Qualität durch Kooperation. Erkundungen zur Beziehung von Selbst- und Fremdevaluation zwischen Schule und Schulaufsicht. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 148. Jg. 7/8 1998
- ALTRICHTER, Herbert (1999a): Selbstevaluation von Schulen als Strategie der Qualitätsentwicklung. Begriffe, Erwartungen und Erfahrungen. In: GROGGER, Günther u. SPECHT, Werner (Red.) (1999): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, S. 23 -71
- ALTRICHTER, Herbert (1999b): Veränderungen der Systemsteuerung im Bildungswesen – Länderbericht Österreich. Vorläufige Fassung. Online im Internet unter:  
URL: [http://www.qis.at/qn/userfile/ha\\_laenderbericht.pdf](http://www.qis.at/qn/userfile/ha_laenderbericht.pdf)  
[Download 10.5.2008]
- ALTRICHTER, Herbert u. POSCH, Peter (1999) (Hg.): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck u. Wien: Studien-Verlag
- BAKIC Josef (2006): Qualitätsmanagement. In: DZIERZBICKA, Agnieszka u. SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 218 - 227
- BAUER, Karl-Oswald (2007) (Hg.): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim u. München: Juventa
- BECK, Johannes (1993): Bildung und Freiheit – bildungstheoretische Notizen. In: BORRELLI, Michele (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Hohengehren: Schneider, S. 20 - 42
- BERGMANN, Nadja u. PIMMINGER, Irene (2004): Praxishandbuch Gender Mainstreaming. GeM-Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF. Wien: L&R Sozialforschung
- BM:BWK – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (o. J.): Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem, o. V.
- BM:BWK – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2000): Schulautonomie. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4. Online im Internet unter:  
URL: <http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf>  
[Download 25.3.2008]
- BM:BWK – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2004): hum – Qualität in Unterricht und Management. Online im Internet unter:  
URL: [http://www.gibb.at/fileadmin/content/downloads/Q-HB\\_24.pdf](http://www.gibb.at/fileadmin/content/downloads/Q-HB_24.pdf)  
[Download: 29.1.2008]

- BM:BWK – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2006): QIBB. Qualitätsinitiative Berufsbildung. Die Initiative der österreichischen Berufsbildung für Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Schulwesen. Tagungsbericht. Wien: Eigenverlag. Online im Internet unter:  
URL: [http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/DG\\_DE-EN.pdf](http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/DG_DE-EN.pdf)  
[Download: 29.1.2008]
- BM:UKK – BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (o. J.): Q.I.S. – Qualität in Schulen. Online im Internet unter:  
URL: <http://www.qis.at/qis.asp?Dokument=25&Reihenfolge=1>  
[Download: 17.3.2008]
- BM:UKK – BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2003): Lehrplan Fachschule und Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. Online im Internet unter: [http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1144\\_FSwB%20und%20HLW.pdf](http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1144_FSwB%20und%20HLW.pdf)
- BRÖCKLING, Ulrich (2006): Vorwort. In: DZIERZBICKA, Agnieszka u. SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 7 - 9
- BODENHÖFER, Hans-Joachim (2002): Bildungsökonomie – Alte Fragen und neue Antworten. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 152. Jg., Heft 7/8-2002, S. 948 - 955
- BÖHM, Winfried et al. (2004) (Hg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: Ergon Verlag (Reihe Erziehung Schule Gesellschaft, Bd. 31)
- BÖTTCHER, Wolfgang, HOLTAPPELS, Heinz Günter u. BROHM, Michaela (2006) (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim und München: Juventa
- DELEUZE, Gilles (1990): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. Online im Internet unter: URL: <http://www.nadir.org/nadir/archiv/netzkritik/postskriptum.html>  
[Download: 21.3.2008]
- DIEDERICH, Jürgen u. TENORTH, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen.
- DISKUSSIONSFORUM RINGELGRÜN (1999) In: GROGGER, Günther u. SPECHT, Werner (Red.), ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG (Hg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Graz, S. 97 - 102
- DUBS, Rolf (1999): Qualitätsmanagement an Schulen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: GROGGER, Günther u. SPECHT, Werner (Red.), ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG (Hg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Graz, S. 80 - 94
- EDER, Ferdinand et al. (2002<sup>1</sup>): Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: EDER, Ferdinand et al. (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissen-

- schaft und Kultur. Innsbruck et al.: Studien Verlag (Bd. 17, Reihe Bildungsforschung, hgg. vom BM:BWK), S. 13 - 46
- FEND, Helmut (2001<sup>2</sup>): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim u. München: Juventa
- FINK, Eugen (1953:1961): Der Doppelaspekt der Pädagogik als theoretischer und pragmatischer Wissenschaft. In: Die Deutsche Schule. Berlin/Hannover/Darmstadt: o.V., S. 57 - 63
- FOUCAULT, Michel (2007<sup>10</sup>): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer TBV
- FRAUNDORFER, Andrea (2007): Regierungspraxen und –technologien im Umbruch. Governementalitätstheoretische Perspektiven auf aktuelle Steuerungsmodelle im Schulsystem. Diplomarbeit. Universität Wien
- FREY, Winfried (1970): Amnesie oder Anamnese. Zu Heinz-Joachim Heydorn - Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Eine Polemik aus dem Lehrstuhl. Online im Internet unter: URL: [http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2006/3178/pdf/A007972822\\_ffm.pdf](http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2006/3178/pdf/A007972822_ffm.pdf)  
[Download 19.3.2008]
- GONON, Philipp (1998<sup>1</sup>): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau: Bildung Sauerländer (Bd. 5, Reihe Pädagogik bei Sauerländer: Dokumentation und Materialien)
- GRUBER, Karl Heinz (2004): Bildungsstandards: „World class“, PISA-Durchschnitt und österreichische Mindest-Standards. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 154. Jg., Heft 7/8-2004, S. 666 - 677
- GUBA, Egon G. u. LINCOLN, Yvonna S. (1994): Paradigmatic, Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: DENZIN, Norman K. u. LINCOLN, Yvonna S. (Ed.): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, S. 191 - 215
- HACKL, Bernd (2004): Eyes wide shut. Über die Verwechslung von Markt und Freiheit. Online im Internet unter: URL: <http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi?id=0000009>  
[Download: 7.3.2008]
- HAIDER, Günter (2003): PISA Austria. Online im Internet unter:  
URL: <http://www.pisa-austria.at/pisa2003/schulqualitaet/lang/index5.htm>
- HEFFETER, Brigitte (o.J.): Das Individualfeedback im Rahmen von qibb. Ein Leitfaden zur praktischen Anwendung im schulischen Alltag. Online im Internet unter:  
URL: [http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/LF\\_Indi\\_24.pdf](http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/LF_Indi_24.pdf)  
[Download: 25.2.2008]
- HEITGER, Marian (2004): Der Mensch als gemessenes Maß (Cusanus) – von den Grenzen der Evaluation. In: BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: Ergon Verlag (Reihe Erziehung Schule Gesellschaft, Bd. 31), S. 69 - 80
- HELMKE, Andreas (2007<sup>6</sup>): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett u. Kallmeyer

- HENTIG, Hartmut von (1998): Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München u. Wien: Hanser Verlag
- HEYDORN, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: HEYDORN, Irmgard (1995) (Hg.): Werke / Heinz-Joachim Heydorn. Bd. 3. Vaduz: Topos-Verlag
- HOFFER-MUNTER, Nadja u. SEIDL, Gusti (o.J.): Schulprogramm. Teil 2: Werkzeugkoffer. Online im Internet unter: URL: [http://www.pistmk.ac.at/bmhs/service/lernunterlagen/schulprogramm/skriptum\\_werkzeugkoffer.pdf](http://www.pistmk.ac.at/bmhs/service/lernunterlagen/schulprogramm/skriptum_werkzeugkoffer.pdf) [Download 7.5.2008]
- HOLTAPPELS, Heinz Günter (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand
- HORSCHINEGG, Jürgen (1999): Qualitätsmanagement und Schule? Stehen die beiden notwendigerweise im Widerspruch zueinander? In: ALTRICHTER, Herbert u. POSCH, Peter (Hg.): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck u. Wien: Studien-Verlag, S. 7
- HÖRNER, Wolfgang (o. J.): Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Online im Internet unter: URL: <http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/unireden/ur46/dokument.pdf> [Download 25.3.2008]
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1792/1980<sup>3</sup>): Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: Werke in fünf Bänden, hgg. von FLITNER, Andreas u. GIEL, Klaus. Bd. 1, Darmstadt: o.V., S. 53 - 61 zit. n. KOLLER, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer
- HÜGLI, Anton (2004): Über das Gute in Bildung und Lehrerbildung und die Frage, wie man dies misst. In: BÖHM, Winfried et al. (2004) (Hg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: Ergon Verlag (Reihe Erziehung Schule Gesellschaft, Bd. 31), S. 15 – 38
- JÄGER, Siegfried (2004<sup>4</sup>): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Edition DISS Band 3, Münster: Unrast-Verlag
- KELLER, Reiner (2007<sup>3</sup>): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Qualitative Sozialforschung Band 14, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KOCH, Lutz (2004): Normative Empirie. In: BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: Ergon Verlag (Reihe Erziehung Schule Gesellschaft, Bd. 31), S. 39 - 56
- KOLLER, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. SEK 1832. Online im Internet unter: URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memode.pdf> [Download 22.3.2008]

- LADENTHIN, Volker (1998): Der Lehrer. Vom Grund der Bildung her betrachtet. In: WENGER-HADWIG, Angelika (Hg.): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. Innsbruck, Wien: Tyrolia, S. 24 - 53
- MARITZEN, Norbert (2000): Funktionen des Schulprogramms im Rahmen eines Steuerungskonzeptes. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 150. Jg. 3/4 2000, S. 215 - 225
- PONGRATZ, Ludwig A. (1995): Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In: EULER, Peter u. PONGRATZ, Ludwig A. (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 11 - 38
- POSCH, Peter u. ALTRICHTER, Herbert (1997<sup>1</sup>): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck u. Wien: Studien Verlag (Bd. 12 Reihe Bildungsforschung, hgg. vom BMUK)
- QIS (o. J.): Schulqualität. Online im Internet unter:  
URL: <http://www.qis.at/pdf/schulqualität.pdf>  
[Download 17.3.2008]
- RABL, Christine (2005): Ist Widerstand gegen die totale Vereinnahmung der Bildung denkbar? In: DZIERZBICKA, Agnieszka, KUBAC, Richard u. SATTLER, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 197 - 208
- RADTKE, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Erziehungswissenschaft, hgg. vom Vorstand der DGfE, 14. Jg., Heft 27, Opladen: Leske u. Budrich, S. 109 - 136. Online im Internet unter: URL: <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft27/beitrag6.pdf>  
[Download: 21.3.2008]
- RAUCH, Franz (2000): Das Schulprogramm als Herausforderung für die Schulleitung. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 150. Jg., Heft 3/4-2000, S. 237 - 247
- RAUSCHER, Erwin (o.J.): Schulautonomie Handbuch, hgg. vom BM:BWK. Online im Internet unter: URL: <http://www.schule.at/schulautonomiehandbuch/default.html>  
[Download 10.5.2008]
- RIBOLITS, Erich (1997<sup>2</sup>): Die Arbeit hoch. Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Postfordismus. München u. Wien: Profil Verlag
- RIBOLITS, Erich (2004): Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen. In: LOHOFF, Ernst et al. (Hg.): Dead Men Working. Gebrauchsanweisung zur Arbeits- und Sozialkritik in Zeiten kapitalistischen Amoklaufs. Münster: Unrast Verlag, S. 124-135
- RUHLOFF, Jörg (2004): Evaluation und „Autonomie“ von Schulen. In: BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: Ergon Verlag (Reihe Erziehung Schule Gesellschaft, Bd. 31), S. 1 - 14
- SCHIRLBAUER, Alfred (2004): Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Uni-

versitäten. Würzburg: Ergon Verlag (Reihe Erziehung Schule Gesellschaft, Bd. 31), S. 57 - 68

SCHIRLBAUER, Alfred (2005a): Humboldt incorporated. Eine Bildungsidee aus dem Geiste des Fitnessstudios. In: DZIERZBICKA, Agnieszka, KUBAC, Richard u. SATTLER, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 227 – 235

SCHIRLBAUER, Alfred (2005b): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahl

SCHIRLBAUER, Alfred (2006): Autonomie. In: DZIERZBICKA, Agnieszka u. SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 13 - 21

SCHLEY, Wilfried (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: ALTRICHTER, Herbert, SCHLEY, Wilfried u. SCHRATZ, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck u. Wien: Studien-Verlag, S. 13 - 53

SEKTION BERUFSBILDUNG DES BM:UKK (2005): Leitbild des humanberuflichen Schulwesens. Online im Internet unter:

URL: [http://www.gibb.at/fileadmin/content/downloads/Leitbild\\_24.pdf](http://www.gibb.at/fileadmin/content/downloads/Leitbild_24.pdf)

[Download 29.1.2008]

SESINK, Werner (2006): Bildungstheorie. Skript zur Vorlesung. Technische Universität Darmstadt. Online im Internet unter:

URL: [http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/material\\_ss06/v\\_bildungstheorie/Bildungstheorie2006\\_01.pdf](http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/material_ss06/v_bildungstheorie/Bildungstheorie2006_01.pdf)

[Download: 21.3.2008]

SEVERINSKI, Nikolaus (1995): Zerstört die Marktwirtschaft die Erziehungsverantwortung? In: BRINEK, Gertrude u. SEVERINSKI, Nikolaus (Hg.): Staatsschule am Ende? Perspektiven für den Bildungsmarkt. Wien: WUV, S. 89 - 103

THONHAUSER, Josef (2002a): Benchmarking zwischen Euphorie und Skepsis. Was bleibt von der Wunderwaffe zur Steigerung der Qualität an Schulen? In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 152. Jg. 7/8 2002, S. 849 - 858

THONHAUSER, Josef (2002b<sup>1</sup>): Schulprogramm und Selbstevaluation als Kern von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: EDER, Ferdinand et al. (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Innsbruck et al.: Studien Verlag (Band 17, Reihe Bildungsforschung, hgg. vom BM:BWK), S. 79 - 99

## 10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: hum-Logo	115
Abb. 2: Ebenen	116
Abb. 3: PDCA-Zyklus	117
Abb. 4: Prozesse	125
Abb. 5: Kategorien Einleitungskapitel	135
Abb. 6: Kategorien Leitbild QIBB	138
Abb. 7: Kategorien Gesamtdarstellung	143



# 11 Anhang

## FB-SchülerInnen: Förderung, Individualisierung

Angesprochene Qualitätsziele: 1.5.3 - Förderung der Bereitschaft zu hochwertiger Leistung durch individualisierten Unterricht; 1.5.4 - Förderung von SchülerInnen mit Lernproblemen

Die folgenden Fragen betreffen Unterrichts- und Lernmethoden.

Ich lerne gemeinsam mit meinen MitschülerInnen.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Meine LehrerInnen gehen auf meinen individuellen Lernfortschritt ein.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Meine LehrerInnen berücksichtigen bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen meine Lerngeschwindigkeit.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Meine LehrerInnen bieten im Unterricht unterschiedliche Aufgaben und Beispiele an, so dass alle dem Unterricht folgen können und alle gefordert sind.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Meine LehrerInnen setzen unterschiedliche Methoden im Unterricht ein (z.B. Gruppenarbeit, projektorientierter Unterricht, offenes Lernen, Frontalunterricht).	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Meine LehrerInnen ermöglichen es mir, das Unterrichtsgeschehen mitzugestalten.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Ich werde von meinen LehrerInnen zu eigenständigem Lernen motiviert und dabei unterstützt.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Meine LehrerInnen gestalten den Unterricht praxisnah und anschaulich (z.B. durch Einsatz von Medien, Lehrausgänge, Exkursionen, Fachvorträge).	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Wir arbeiten im Unterricht auch projektorientiert oder fächerübergreifend.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Die LehrerInnen beraten mich über meine Stärken und Schwächen im betreffenden Unterrichtsgegenstand.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>
Wenn SchülerInnen Lernprobleme haben, bieten die LehrerInnen eine individuelle Beratung und Betreuung an.	Trifft überhaupt nicht zu: 6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	Trifft völlig zu: 1 <input type="radio"/>	Keine Antwort <input type="radio"/>

An meiner Schule gibt es ausreichend Arbeitsplätze für individuelles Arbeiten (z.B. im EDV-Raum, Übungsplätze im Labor).	Trifft überhaupt nicht zu: 6	5	4	3	2	Trifft völlig zu: 1	<input type="radio"/>	Keine Antwort
		<input type="radio"/>		Keine Antwort				
An meiner Schule gibt es Online-Lernmaterialien oder Online-Lernplattformen (z.B. Materialien im Intranet, Moodle-Plattform).	Ja	Nein					<input type="radio"/>	Keine Antwort
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					Keine Antwort
Die LehrerInnen setzen diese Materialien oder Plattformen im Unterricht ein.	Trifft überhaupt nicht zu: 6	5	4	3	2	Trifft völlig zu: 1	<input type="radio"/>	Keine Antwort
		<input type="radio"/>		Keine Antwort				
Ich nutze diese Materialien oder Plattformen zu Hause.	Trifft überhaupt nicht zu: 6	5	4	3	2	Trifft völlig zu: 1	<input type="radio"/>	Keine Antwort
		<input type="radio"/>		Keine Antwort				
Weitere Anmerkungen zu den Unterrichts- und Lernmethoden an der Schule:							<input type="radio"/>	Keine Antwort
Der Fragebogen ist verständlich formuliert.	Trifft überhaupt nicht zu: 6	5	4	3	2	Trifft völlig zu: 1	<input type="radio"/>	Keine Antwort
		<input type="radio"/>		Keine Antwort				

## Feinanalyse: sprachlich-rhetorische Mittel

Die folgenden zur Feinanalyse der sprachlich-rhetorischen Mittel ausgewählten Teile des Diskursfragmentes sind das Einleitungskapitel des Q-Handbuchs sowie das Leitbild der Sektion II Berufsbildung (vgl. BM:BWK 2004, S. 2f und Anhang 1). Die beiden Grafiken, die im Original des Einleitungskapitels aufscheinen, sind davon jedoch ausgenommen und werden im Text durch die Bezeichnung *Abbildung* ersetzt.

Die Kriterien, auf welche die Textabschnitte hin untersucht wurden, sind folgende (in Anlehnung an JÄGER 2004, S. 180-184):

- 1) Enthält das Textfragment Substantive mit Kollektivsymbolik und Föhrenfunktion?
- 2) Spielen vorhandene Substantive auf Vorwissen an?
- 3) Bei welchen Personen ist das implizierte Vorwissen zu erwarten?
- 4) Tauchen Implikate auf?
- 5) Gibt es Redewendungen, Sprichwörter, Mataphern oder Jargonelemente, Duktus wissenschaftlicher Texte, Zitate, oder dgl. mit Föhrenfunktion?
- 6) Zuordnung der Substantive zu Bedeutungsfeldern
- 7) Bestimmen von Verbformen
- 8) Sammlung aller Pronomen
- 9) Sichtung der Verben hinsichtlich von Kollektivsymbolen
- 10) Sichtung der Adjektive
- 11) Untersuchung der Argumentationsstrategien

Die inhaltlich relevanten Substantive (exklusive Phrasen wie „zum Beispiel“) wurden für die Analyse blau markiert, Verben rot und Adjektive grün.

## 1 Einleitung:

2  
3 Schon seit **geraumer Zeit** **gibt** es eine **Vielzahl** von **Initiativen** und **Projekten** zum **Thema** „**Qualität**“ im **Bereich** **Schule**. Dies **sind** zum Beispiel **Einzelvorhaben** an **Schulen**, **Maßnahmen** zur **Qualitätssicherung** in den **Landesschulratsbereichen** oder auch **Q.I.S.-Qualität** in **Schulen**, eine **Initiative** des **Bundesministeriums** für **Bildung**, **Wissenschaft** und **Kultur**.

8  
9 Warum QIBB?

10 Das **Bildungswesen** **ist** gerade im **Bereich** der **BBS** mit einem **Wandel** in den **Anforderungen** und mit **geänderten Erwartungen konfrontiert**. Der **Einfluss** **neuer Technologien** und **geänderter Lehr- und Lernformen** **stellt hohe Anforderungen** an die **Professionalität**.

14 Es **gilt** die **Schülerinnen** und **Schüler** unter möglichst **effizientem Mitteleinsatz** auf die zukünftigen **Anforderungen** im **persönlichen** und **beruflichen Bereich vorzubereiten**. Die **Anerkennung** der **BHS-Absolventinnen** und **-Absolventen** im **tertiären Bereich ist sicherzustellen**.

18 Auch auf **europäischer Ebene** **gibt** es **Entwicklungen** im **Zusammenhang** mit **Qualität**, wie etwa in der **Erklärung** von **Kopenhagen** („**Förderung** der **Zusammenarbeit** in der **Qualitätssicherung** unter **besonderer Berücksichtigung** des **Austausches** von **Modellen** und **Methoden** sowie **gemeinsamer Kriterien** und **Prinzipien** für die **Qualität** in der **beruflichen Bildung**“).

24 Vor diesem **Hintergrund** **wurde** in der **Sektion II** der **Entschluss** zu einer **gemeinsamen Qualitätsarbeit** im **Rahmen** der **Berufsbildung** in **Österreich gefasst**. Diese **Initiative** **nennt sich QIBB** (**Qualitätsinitiative Berufsbildung**) und **umfasst** alle **Schularten** (**technische, kaufmännische, humanberufliche** **Schulen**, **Schulen** für **Kindergartenpädagogik**, die **höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten** und die **Berufsschulen**) sowie alle **Ebenen** im **Rahmen** der **Schulverwaltung** – **Schulen**, **Landesschulräte** und das **BMBWK**.

32 (*Abbildung*)

34 Als **verbindliche Elemente** von **QIBB** **wurden** für alle **Schularten** und **Ebenen** **bisher festgelegt**:

- 37 • **Leitbild** der **Sektion II Berufsbildung**
- 38 • **Leitbild** der **Schulart**
- 39 • **Schlüsselprozesse**
- 40 • **Qualitätsmatrix**
- 41 • **Basisübereinstimmung** hinsichtlich **Schulprogramm**, **Management & Performance Review** und der **Evaluationsinstrumente**
- 42 • Eine **abgestimmte Unterstützung** durch die **Pädagogischen Institute**

45 Alle **Planungen** und **Maßnahmen** der **Qualitätssicherung** bzw. –entwicklung **orientieren** sich an den **genannten Elementen** und **Inhalten**. **Wesentlich** ist in diesem **Zusammenhang** die **Überzeugung**, dass in der **Berufsbildung** kein **Weg** an einer **systematischen Qualitätsentwicklung vorbei führt**. So bedeutet dies etwa, dass **Ziele klar formuliert** und **erkennbar sein müssen** und dass das **Erreichen** der **Ziele transparent sein soll**.

51 **Als zentrales Ziel** **wird** die **kontinuierliche Verbesserung** der **Bildungs- bzw. Unterrichtsarbeit angesehen**.

54 Das **Qualitätssystem** **ist prozess- und outputorientiert** – das heißt, dass ausgehend von einer **Zielbeschreibung** **Maßnahmen gesetzt werden**, um diese **Ziele** zu **erreichen**. In

56 einem weiteren Schritt wird überprüft, ob die Maßnahmen auch zum gewünschten Er-  
57 folg geführt haben (siehe Regelkreis). Was so einfach klingt, entwickelt sich bei konse-  
58 quenter Durchführung zu einem hoch komplexen Qualitätsmanagementsystem, bei  
59 dem es immer auch darum gehen wird, den Blick für das Wesentliche nicht zu verlie-  
60 ren. Alle Ebenen der Schulverwaltung sind in den Prozess einbezogen und damit mit-  
61 verantwortlich.  
62

63 (Abbildung)

64

65 **WICHTIG:**

66

67 Es ist nicht daran gedacht, das gesamte System auf einmal umzusetzen. Schrittweise  
68 soll der „Qualitätsgedanke“ in den Gesamtbetrieb „berufsbildende Schule“ einfließen,  
69 wobei der Schwerpunkt auf der Ebene des Unterrichts liegt. Das bedeutet natürlich  
70 auch, dass die bisherigen Arbeiten auf dem Gebiet der Qualitätsentwicklung in das  
71 System eingebracht werden können bzw. sollen.  
72

73 Die Umsetzung von QIBB im humanberuflichen Schulwesen bzw. das zu Grunde lie-  
74 gende Qualitätsmanagementsystem wird in weiterer Folge Q-hum genannt.

**Sammlung der Substantive:**

Einleitung

Zeit

Vielzahl

Initiativen

Projekten

Thema

Qualität

Bereich

Schule.

Einzelvorhaben

Schulen

Maßnahmen

Qualitätssicherung

Landesschulratsbereichen

Q.I.S.-Qualität in Schulen

Initiative

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

QIBB

Bildungswesen

Bereich

BBS

Wandel

Anforderungen

Erwartungen

Einfluss

Technologien

Lehr- und Lernformen

Anforderungen

Professionalität.

Schülerinnen

Schüler

Mittleinsatz

Anforderungen

Bereich

Anerkennung

BHS-Absolventinnen

und -Absolventen

Bereich

Ebene

Entwicklungen

Zusammenhang

Qualität

Erklärung

Kopenhagen

Förderung

Zusammenarbeit

Qualitätssicherung

Berücksichtigung

Austausches

Modellen

Methoden

Kriterien

Prinzipien

Qualität

Bildung

Hintergrund

Sektion

Entschluss

Qualitätsarbeit

Rahmen

Berufsbildung

Österreich

Initiative

**QIBB** (Qualitätsinitiative

Berufsbildung)

Schularten

Schulen

Schulen

Kindergartenpädagogik

Lehranstalten

Berufsschulen

Ebenen

Rahmen

Schulverwaltung

Schulen

Landesschulräte

BMBWK.

Elemente

QIBB

Schularten

Ebenen

Leitbild der Sektion II

Berufsbildung

Leitbild der Schulart

Schlüsselprozesse

Qualitätsmatrix

Basisübereinstimmung

Schulprogramm

Management &amp; Performance Review

Evaluationsinstrumente

Unterstützung

Pädagogische Institute

Planungen

Maßnahmen

Qualitätssicherung

Elementen

Inhalten

Zusammenhang

Überzeugung

Berufsbildung

Weg

Qualitätsentwicklung

Ziele

Ziele

**Ziel****Verbesserung****Bildungs- bzw. Unterrichtsarbeit**

Qualitätssystem

Zielbeschreibung

Maßnahmen

Ziele

Schritt

Maßnahmen

Erfolg

Regelkreis

Durchführung

Qualitätsmanagementsystem

Blick

Ebenen

Schulverwaltung

Prozess

System

Qualitätsgedanke

Gesamtbetrieb

Schule

Schwerpunkt

Ebene

Unterrichts

Arbeiten

Gebiet

Qualitätsentwicklung

System

Umsetzung

QIBB

Schulwesen

Grunde

Qualitätsmanagementsystem

Folge

**Q-hum**

Die folgende Einteilung wurde nach Kategorien vorgenommen, die sich aus dem Text ableiten lassen. Die Zuteilung der Begriffe zur jeweiligen Kategorie ist ein Zuordnungsversuch auf Basis subjektiv getroffener Entscheidungen.

**Begriffe in Zusammenhang mit „Qualität“:**

4 x QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung  
 3 x Qualität  
 3 x Qualitätssicherung  
 2 x Qualitätsentwicklung  
 2 x Qualitätsmanagementsystem  
 1 x Q.I.S. – Qualität in Schulen  
 1 x Qualitätsarbeit  
 1 x Qualitätsmatrix  
 1 x Qualitätssystem  
 1 x Qualitätsgedanke  
 1 x Q-hum  
*Summe: 20*

**Begriffe mit ökonomischem Duktus:**

(exkl. Bereich „Qualität“):

1 x Mitteleinsatz  
 1 x Schlüsselprozesse  
 1 x Basisübereinstimmung  
 1 x Management & Performance Review  
 1 x Regelkreis  
 1 x Evaluationsinstrumente  
 1 x Technologien  
 1 x Professionalität

1 x Gesamtbetrieb

*Summe: 9*

**Begriffe in Zusammenhang mit „Schule“:**

6 x Schule(n)  
 2 x Schüler/innen  
 2 x Schularten  
 2 x Schulverwaltung  
 1 x BHS-Absolvent/innen  
 1 x Schulprogramm  
 1 x Schulwesen  
 1 x Q.I.S. – Qualität in Schulen  
 1 x BBS (Berufsbildende Schulen)  
 1 x Berufsschulen  
 1 x Lehranstalten  
 1 x Leitbild der Schulart  
 1 x Leitbild der Sektion II  
 1 x Landesschulratsbereiche  
 1 x Landesschulräte  
 1 x Unterrichtsarbeit  
 1 x Unterricht  
*Summe: 25*

**Begriffe in Zusammenhang mit „Bildung“ und „Pädagogik“:**

(exkl. Bereich „Schule“):

3 x Berufsbildung  
 2 x Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)  
 2 x QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung  
 1 x Bildungswesen  
 1 x Lehr- und Lernformen  
 1 x Bildung

1 x Kindergartenpädagogik

*Summe: 40*

1 x Pädagogische Institute

1 x Bildungsarbeit

**Begriffe zu Verortungen:**

*Summe: 13*

(exkl. Bereich „Schule“):

**Begriffe zu Vorhaben und Prozessen:**

5 x Ebene(n)

4 x Bereich

4 x Ziel(e)

2 x Rahmen

3 x Initiative(n)

2 x System

4 x Maßnahmen

1 x Modell

3 x Anforderungen

1 x Sektion

1 x Projekte

1 x Gebiet

1 x Einzelvorhaben

1 x Hintergrund

1 x Wandel

1 x Kopenhagen

1 x Förderung

1 x Österreich

1 x Zusammenarbeit

1 x Grunde

1 x Berücksichtigung

1 x Kriterien

1 x Austausch

*Summe: 21*

1 x Methoden

1 x Entschluss

**andere Begriffe:**

1 x Planungen

2 x Zusammenhang

1 x Weg

2 x Elemente

1 x Zielbeschreibung

1 x Einleitung

1 x Schritt

1 x Zeit

1 x Prozess

1 x Vielzahl

1 x Umsetzung

1 x Thema

1 x Arbeiten

1 x Inhalte

1 x Erklärung

1 x Überzeugung

1 x Erwartungen

1 x Erfolg

1 x Einfluss

1 x Blick

1 x Anerkennung

1 x Folge

1 x Entwicklungen

*Summe: 13*

1 x Prinzipien

1 x Schwerpunkt

1 x Unterstützung

1 x Durchführung

1 x Verbesserung

**Sammlung der Verben:**

2 x gibt  
 2 x ist  
 2 x geändert(en)  
 sind  
 konfrontiert  
 stellt  
 gilt  
 vorzubereiten  
 ist sicherzustellen  
 wurde gefasst  
 nennt sich  
 umfasst  
 wurden festgelegt  
 abgestimmte  
 orientieren  
 genannten  
 vorbei führt  
 formuliert  
 sein müssen  
 Erreichen  
 sein soll  
 wird angesehen  
 gesetzt werden  
 erreichen  
 wird überprüft  
 gewünschten  
 geführt haben  
 klingt  
 entwickelt  
 gehen wird  
 nicht zu verlieren  
 sind einbezogen  
 nicht gedacht  
 umzusetzen  
 einfließen  
 liegt  
 bedeutet  
 eingebracht werden können sollen  
 liegende  
 wird genannt

**Sammlung der Adjektive:**

2 x beruflichen  
 2 x gemeinsamer/n  
 2 x wesentliche  
 geraumer  
 neuer  
 hohe  
 effizientem  
 persönlichen  
 tertiären  
 europäischer  
 besonderer  
 technische  
 kaufmännische  
 humanberufliche  
 höheren land- und forstwirtschaftlichen  
 verbindliche  
 systematische  
 klar  
 erkennbar  
 transparent  
 zentrales  
 kontinuierliche  
 prozess- und outputorientiert  
 einfach  
 konsequenter  
 komplexen  
 mitverantwortlich  
 gesamte  
 natürlich

1 Anhang 1:

2  
3 **QIBB LEITBILD: Leitbild der Sektion II Berufsbildung** (Stand 10.8.2004)

4  
5 **Vision und Mission**

6 Als für die schulische berufliche Bildung zuständige Sektion des Bundesministeriums  
7 für Bildung, Wissenschaft und Kultur sehen wir im Sinne unseres Verständnisses eines  
8 modernen, innovativen Bildungsmanagements unsere zentrale Aufgabe in der Umset-  
9 zung und Weiterentwicklung des gesetzlichen Bildungs- und Ausbildungsauftrages.

10  
11 • Wir wollen sicherstellen, dass die Schüler/innen der berufsbildenden Schulen eine  
12 qualitätsorientierte, an der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit und der individuellen  
13 Lebensbewältigung sowie an den Zielen des Gender Mainstreaming orientierte Bildung  
14 erhalten.

15 • Dadurch wollen wir auch die hohe Innovationsfähigkeit der österreichischen Berufs-  
16 bildungseinrichtungen sichern und die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes  
17 Österreich stärken.

18 • Wir verstehen uns als eine Organisation, die sich kontinuierlich, systematisch und  
19 partizipativ mit dem Ziel weiter entwickelt, die Effizienz der Organisationen der berufli-  
20 chen Bildung und die Kreativität aller an schulischer beruflicher Bildung Beteiligten zu  
21 verbessern. Dabei geht es auch darum, schulorganisatorische und curriculare Refor-  
22 men im Zusammenhang mit demoskopischen, arbeitsmarkt-orientierten und fachlich-  
23 inhaltlichen Entwicklungen zeitgerecht und energisch umzusetzen.

24  
25 Wir streben nach einem Bildungswesen,

26 • in dem die Lernenden befähigt werden, an einer komplexen Wissens- und Informati-  
27 onsgesellschaft auf Grund ihrer Bildung, persönlichen Entwicklung und Kreativität indi-  
28 viduell, gleichberechtigt, kulturell, sozial und beruflich selbstverantwortlich teilzuhaben,  
29 wobei Lehrende sie mit ihrer pädagogischen, fachlichen und kreativen Kompetenz un-  
30 terstützen,

31 • das eine hochwertige, europa- und weltweit konkurrenzfähige Aus- und Weiterbildung  
32 bietet und dadurch den Absolvent/inn/en qualifizierte berufliche und private Entwick-  
33 lungsmöglichkeiten eröffnet und

34 • das Österreich als Wirtschaftsstandort für die hier lebenden Menschen sowie für die  
35 in- und ausländischen Investor/inn/en und Unternehmen attraktiv macht.

36  
37 **Handlungsfelder**

38  
39 **Lehren und Lernen**

40 • Wir sind davon überzeugt, dass in der modernen Lebens- und Arbeitswelt die Verbin-  
41 dung einer breiten allgemeinen und einer hochwertigen fachlichen Bildung die Grund-  
42 lage für den beruflichen Erfolg und für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Le-  
43 ben darstellt. Besondere Beachtung schenken wir der Entwicklung und Weiterentwick-  
44 lung jener fachlichen und allgemeinen Kompetenzen, die die Beschäftigungsfähigkeit  
45 der Absolventinnen sicherstellen und sie befähigen, durch Selbststudium oder Studien  
46 an weiterführenden Bildungsinstitutionen erfolgreich am Prozess des lebensbegleiten-  
47 den Lernens teilzunehmen.

48 • Wir betrachten es als unsere zentrale Aufgabe, die Schüler/innen durch innovative  
49 Bildungsangebote im Bereich der beruflichen Erstausbildung zu einer unmittelbar ver-  
50 wertbaren Berufsqualifikation zu führen (Lernen im „Medium des Berufes“) und sind  
51 uns der Herausforderungen der raschen Anpassung der Rahmenbedingungen der be-  
52 ruflichen Bildung an die betriebliche Wirklichkeit bewusst. Darüber hinaus sehen wir  
53 berufsbegleitende Weiterbildungsangebote als wichtigen Beitrag zur Erweiterung und  
54 Verbesserung der Kompetenzen der Berufstätigen und damit zur Sicherung der Wett-  
55 bewerbsfähigkeit der österreichischen Wirtschaft.

- 56 • Es ist uns ein Anliegen, unsere Bildungsangebote für Jugendliche beiderlei Ge-  
 57 schlechts attraktiv zu gestalten, um an unseren Schulen ein positives, in vielfältiger  
 58 Weise anregendes Lehr- und Lernumfeld anzubieten. Wir sind der Ansicht, dass Leis-  
 59 tungswille, Kompetenz und Innovationsfreude der Schüler/innen und Lehrer/innen  
 60 wichtige Kennzeichen guter Schule sind. Wir fühlen uns für die Schüler/innen und Leh-  
 61 rer/innen verantwortlich und wollen besondere Begabungen fördern sowie mit gezielten  
 62 Hilfestellungen dazu beitragen, dass Schüler/innen etwaige Lernschwächen überwin-  
 63 den können.
- 64 • Wir sehen in der klaren Formulierung von Bildungszielen auf Lehrplan-, Schul- und  
 65 Klassenebene, in einem guten und abwechslungsreichen Unterricht, in einer transpa-  
 66 renten und nachvollziehbaren Leistungsbeurteilung und in einer lebendigen, von ge-  
 67 meinsamer Verantwortung getragenen Schulpartnerschaft entscheidende Parameter  
 68 für den Schulerfolg.
- 69 • Die Fähigkeiten, die Praxis- und Lehrerfahrung, das Engagement und die Sozialkom-  
 70 petenz der Mitarbeiter/innen im Bereich der Berufsbildung sowie ein gutes Arbeitsklima  
 71 stellen die wesentlichen Grundlagen für eine erfolgreiche Umsetzung des Bildungsauf-  
 72 trages dar. Wir wollen daher durch nachhaltige Konzepte der Personalentwicklung zum  
 73 Aufbau und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung qualifizierter Mitarbeiter/innen bei-  
 74 tragen.
- 75 • Gerade in der beruflichen Vollzeitschule und der dualen Ausbildung ist der praxisge-  
 76 rechte, aber oft auch der Praxis vorangehende Kontakt mit neuen Technologien, elekt-  
 77 ronischen Lernumgebungen und Materialien sowie „virtuellen“ lern- und Gestaltungs-  
 78 werkzeuge wichtig. Die Beherrschung dieser elektronischen Arbeits- und Lernumwelt  
 79 vermittelt eine antizipierende Lernkultur und erscheint auch für den Studienzugang we-  
 80 sentlich.

## 81 Qualität

- 82 • Qualität verlangt einen kontinuierlichen Reflexionsprozess und die Einführung eines  
 83 funktionierenden Regelkreises auf allen Ebenen. Daher befassen wir uns mit der Ent-  
 84 wicklung und Umsetzung von Qualitätsmerkmalen auf Sektions- und Abteilungsebene  
 85 und unterstützen die Qualitätsentwicklung in Zusammenarbeit mit den nachgeordneten  
 86 Dienststellen und den Schulstandorten. Kundenorientierung, Sachkompetenz, Ent-  
 87 scheidungsfreudigkeit unter Einsatz von Planungs- und Entscheidungsinstrumenten,  
 88 Fortbildungsbereitschaft und Kreativität in Planungs- und Umsetzungsprozessen sowie  
 89 geschlechtergerechtes Denken und Handeln sind für unsere Arbeit wesentlich.
- 90 • Wir wollen Abläufe und Prozesse der Verwaltung und der fachpädagogischen Arbeit  
 91 strukturieren, vereinfachen, standardisieren, dokumentieren und evaluieren. Unsere  
 92 Arbeit beruht auf präzisen pädagogischen und fachlichen Zielvorstellungen, die allen  
 93 Betroffenen klar vermittelt werden und für deren Umsetzung wir in Kooperation mit den  
 94 zuständigen Organisationseinheiten die nötigen Rahmenbedingungen gewährleisten.
- 95 • Wir sind von der Notwendigkeit der Überprüfung der Zielerreichung unter Verwen-  
 96 dung geeigneter Instrumente der Selbst- und Fremdevaluierung überzeugt.

## 97 Wirtschaft und Gesellschaft

- 98 • Wir verstehen uns als Partner der Wirtschaft. Wir arbeiten unbürokratisch, ziel- und  
 99 lösungsorientiert mit der und für die Wirtschaft und tragen gesellschaftliche Verantwor-  
 100 tung. Wir stellen uns neuen Herausforderungen und entwickeln unsere Aufgabestel-  
 101 lungen auf Basis unserer bisherigen erfolgreichen Arbeit im Dialog mit der sich wan-  
 102 delnden Wirtschaft und Gesellschaft.
- 103 • Es ist uns ein Anliegen, enge Beziehungen zu Sozialpartnern und Unternehmen zu  
 104 pflegen. Wir arbeiten eng und konstruktiv mit Organisationen der Arbeitswelt, Bildungs-  
 105 institutionen, Wissenschaftler/innen sowie mit anderen Ressorts zusammen. Wir entwi-  
 106 ckeln und realisieren in enger Kooperation mit ihnen zukunftsweisende Lehrpläne für  
 107 ein vielfältiges, qualitativ hoch stehendes und bedarfsgerechtes Berufs/aus- und Wei-  
 108 terbildungsangebot (sic!).

111 • Wir **planen** und **handeln unternehmerisch**, soweit dies im **pädagogischen Umfeld**  
112 **möglich** ist (**fachlich-pädagogische Dienstleistungen**). Als **moderner** und **praxisnaher**  
113 **Dienstleister präsentieren** wir unseren Zielgruppen die **Leistungen** der **Sektion Berufs-**  
114 **bildung** in einem „**Corporate Design**“. Die **Qualität** unserer **Arbeit erhöhen** wir durch die  
115 **Umsetzung** der **Qualitätsstandards** unserer **Sektion**. Wir **betätigen** uns als **Know-how-**  
116 **Träger** sowie als **Forum** für neue **Ideen** und **Tendenzen**. Dafür **erforderliche For-**  
117 **schungsaufträge werden** unter **Beachtung** eines **Kosten- Nutzen bewussten Arbeitens**,  
118 der **Konkurrenzfähigkeit** bezüglich **Preis, Leistung** und **Qualität vergeben**.

119

## 120 **Internationalität**

121 • Wir **fördern europa-** und **weltweite Kooperationen** zum **Zweck** des **fachlichen** und **pä-**  
122 **dagogischen Austausches**. Ziel ist eine **fruchtbare Verbindung** zwischen **Lehre** und  
123 **Praxis** unserer **Berufsbildungs-** und **Verwaltungseinrichtungen**. Dieses **Ziel** soll inner-  
124 und außerhalb von **nationalen** und **europäischen Programmen gewährleistet werden**.

125 • Wir **sind** von der **Notwendigkeit überzeugt**, **Erfahrungen** mit anderen **Kultur-** und **Wirt-**  
126 **schaftsräumen** zu **fördern**. Wir **unterstützen** daher die **Mobilität** und den **Austausch** von  
127 **Personal** und **Auszubildenden** und

128 • Wir **fördern** den **Fremdsprachenunterricht** in allen **Bereichen** der **beruflichen Erstauf-**  
129 **bildung**, auch die **Verwendung** der **Fremdsprachen** in **Fachgegenständen** und bei **ab-**  
130 **schließenden Prüfungen**.

131 • Wir **gewährleisten entsprechende fremdsprachliche Aus-** und **Weiterbildungen** der  
132 **Lehrenden** und des **Führungsstabes** von **Verwaltungs-** und **Ausbildungseinrichtungen**.

133 • Wir **stimmen** die **Arbeiten** auf **nationaler** und **europäischer Ebene** im **Bereich berufli-**  
134 **cher Bildung** aufeinander **ab**, weil wir die **nationale** und **internationale Attraktivität** des  
135 **Bildungs-** und **Wirtschaftsstandortes Österreich fördern wollen**.

136

<p><b>QIBB</b>  <b>LEITBILD</b>  <b>Leitbild</b>  <b>Sektion</b>  <b>Berufsbildung</b></p> <p><b>Vision</b>  <b>Mission</b>  Bildung  Sektion  Bundesministeriums für  Bildung, Wissenschaft  und Kultur  Sinne  Verständnis  Bildungsmanagement  Aufgabe  Umsetzung  Weiterentwicklung  Bildungs- und Ausbil-  dungsauftrag  Schüler/innen  Schulen  Sicherung  Beschäftigungsfähigkeit  Lebensbewältigung  Ziele  Gender Mainstreaming  Bildung  Innovationsfähigkeit  Berufsbildungseinrich-  tungen  Wettbewerbsfähigkeit  Wirtschaftsstandort  Österreich  Organisation  Ziel  Effizienz  Organisationen  Bildung  Kreativität  Bildung  Beteiligte  Reformen  Zusammenhang  Entwicklungen  Bildungswesen  Lernende  Wissens- und Informa-  tionsgesellschaft  Grund  Bildung  Entwicklung  Kreativität  Lehrende  Kompetenz</p>	<p>Aus- und Weiterbildung  Absolvent/inn/en  Entwicklungsmöglich-  keiten  Österreich  Wirtschaftsstandort  Menschen  Investor/inn/en  Unternehmen</p> <p><b>Handlungsfelder</b>  Lebens- und Arbeitswelt  Verbindung  Bildung  Grundlage  Erfolg  Teilnahme  Leben  Beachtung  Entwicklung  Weiterentwicklung  Kompetenzen  Beschäftigungsfähigkeit  Absolventinnen  Selbststudium  Studien  Bildungsinstitutionen  Prozess  Aufgabe  Schüler/innen  Bildungsangebote  Bereich  Erstausbildung  Berufsqualifikation  Medium  Berufes  Herausforderungen  Anpassung  Rahmenbedingungen  Bildung  Wirklichkeit  Weiterbildungsangebo-  te  Beitrag  Erweiterung  Verbesserung  Kompetenzen  Berufstätigen  Sicherung  Wettbewerbsfähigkeit  Wirtschaft  Anliegen  Bildungsangebote  Jugendliche  Geschlecht  Schulen</p>	<p>Weise  Lehr- und Lernumfeld  Ansicht  Leistungswille  Kompetenz  Innovationsfreude  Schüler/innen  Lehrer/innen  Kennzeichen  Schule  Schüler/innen  Lehrer/innen  Begabungen  Hilfestellungen  Schüler/innen  Lernschwächen  Formulierung  Bildungsziele  Lehrplan-, Schul- und  Klassenebene  Unterricht  Leistungsbeurteilung  Verantwortung  Schulpartnerschaft  Parameter  Schulerfolg  Fähigkeiten  Praxis- und Lehrerfah-  rung  Engagement  Sozialkompetenz  Mitarbeiter/innen  Bereich  Berufsbildung  Arbeitsklima  Grundlagen  Umsetzung  Bildungsauftrag  Konzepte  Personalentwicklung  Aufbau  Weiterentwicklung  Mitarbeiter/innen  Vollzeitschule  Ausbildung  Praxis  Kontakt  Technologien  Lernumgebungen  Materialien  Gestaltungswerkzeug  Beherrschung  Arbeits- und Lernum-  welt  Lernkultur  Studienzugang</p>
---	---	--

<b>Qualität</b>	Herausforderungen	Berufsbildungs- und
Qualität	Aufgabestellungen	Verwaltungseinrichtungen
Reflexionsprozess	Basis	Ziel
Einführung	Arbeit	Programme
Regelkreis	Dialog	Notwendigkeit
Ebene	Wirtschaft	Erfahrungen
Entwicklung	Gesellschaft	Kultur- und Wirtschafts-
Umsetzung	Anliegen	räume
Qualitätsmerkmale	Beziehungen	Mobilität
Sektions- und Abteilungs-	Sozialpartner	Austausch
ebenen	Unternehmen	Personal
Qualitätsentwicklung	Organisationen	Auszubildende
Zusammenarbeit	Arbeitswelt	Fremdsprachenunter-
Dienststellen	Bildungsinstitutionen	richt
Schulstandorten	Wissenschaftler/innen	Bereiche
Kundenorientierung	Ressorts	Erstausbildung
Sachkompetenz	Kooperationen	Verwendung
Entscheidungsfreudigkeit	Lehrpläne	Fremdsprachen
Einsatz	Berufs/Aus- und Weiter-	Fachgegenständen
Planungs- u. Entscheidungs-	bildungsangebot	Prüfungen
instrumente	Umfeld	Aus- und Weiterbildungs-
Fortbildungsbereitschaft	Dienstleistungen	gen
Kreativität	Dienstleister	Lehrende
Planungs- und Umsetzungs-	Zielgruppen	Führungsstab
prozesse	Leistungen	Verwaltungs- und Aus-
Arbeit	Sektion Berufsbildung	bildungseinrichtungen
Abläufe	Corporate Design	Arbeiten
Prozesse	Qualität	Ebenen
Verwaltung	Arbeit	Bereich
Arbeit	Umsetzung	Bildung
Arbeit	Qualitätsstandards	Attraktivität
Zielvorstellungen	Sektion	Bildungsstandort
Betroffene	Know-how-Träger	Wirtschaftsstandort
Umsetzung	Forum	Österreich
Kooperation	Ideen	
Organisationseinheiten	Tendenzen	
Rahmenbedingungen	Forschungsaufträge	
Notwendigkeit	Beachtung	
Überprüfung	Kosten	
Zielerreichung	Nutzen	
Verwendung	Konkurrenzfähigkeit	
Instrumente	Preis	
Selbst- und Fremdevaluierung	Leistung	
	Qualität	
	<b>Internationalität</b>	
<b>Wirtschaft</b>	Kooperationen	
<b>Gesellschaft</b>	Zweck	
Partner	Austausch	
Wirtschaft	Ziel	
Wirtschaft	Verbindung	
Verantwortung	Lehre	
	Praxis	

**Begriffe in Zusammenhang mit „Qualität“:**

4 x Qualität

1 x QIBB

1 x Qualitätsentwicklung

1 x Qualitätsstandards

1 x Qualitätsmerkmale

*Summe: 8***Begriffe mit rein ökonomischem Duktus:** (exkl. Bereich „Qualität“):

6 x Arbeit

5 x Wirtschaft

3 x Wirtschaftsstandort

2 x Wettbewerbsfähigkeit

2 x Mitarbeiter/innen

1 x Beschäftigungsfähigkeit

1 x Innovationsfähigkeit

1 x Effizienz

1 x Investor/inn/en

1 x Unternehmen

1 x Beschäftigungsfähigkeit

1 x Berufsqualifikation

1 x Beruf

1 x Berufstätigen

1 x Technologien

1 x Innovationsfreude

1 x Personal

1 x Personalentwicklung

1 x Führungsstab

1 x Regelkreis

1 x Kundenorientierung

1 x Sachkompetenz

1 x Unternehmen

1 x Arbeitswel

1 x Dienstleistungen

1 x Dienstleister

1 x Zielgruppen

1 x Corporate Design

1 x Know-how-Träger

1 x Kosten

1 x Nutzen

1 x Konkurrenzfähigkeit

1 x Preis/Leistung

1 x Kultur- und Wirtschaftsräume

*Summe: 47***Begriffe in Zusammenhang mit „Schule“:**

5 x Schüler/innen

2 x Lehrende

2 x Lehrer/innen

3 x Schule(n)

1 x Lehrplan-, Schul- und Klassenebene

1 x Unterricht

1 x Leistungsbeurteilung

1 x Schulpartnerschaft

1 x Schulerfolg

1 x Vollzeitschule

1 x Schulstandorte

1 x Lehrpläne

1 x Fremdsprachenunterricht

1 x Fachgegenstände

1 x Prüfungen

1 x Leitbild

*Summe: 24***Begriffe in Zusammenhang mit „Bildung“ und „Pädagogik“:**

(exkl. Bereich „Schule“):

8 x Bildung

2 x Bildungsinstitutionen	1 x Vision
2 x Bildungsangebote	1 x Mission
2 x Berufsbildung	1 x Aufgabe
2 x Verwaltungseinrichtungen	1 x Umsetzung
2 x Berufsbildungseinrichtungen	1 x Lebensbewältigung
2 x Bildungsauftrag	1 x Reform(en)
1 x Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	1 x Entwicklungsmöglichkeiten
1 x Sektion Berufsbildung	1 x Teilnahme
1 x Bildungsmanagement	1 x Selbststudium
1 x Ausbildungsauftrag	1 x Konzepte
1 x Bildungswesen	1 x Reflexionsprozess
1 x Bildungsziele	1 x Einführung
1 x Bildungsstandort	1 x Zusammenarbeit
1 x Ausbildung	1 x Planungs- u. Umsetzungsprozesse
1 x Weiterbildungsangebote	1 x Abläufe
1 x Berufs-/Aus- und Weiterbildungsangebot	1 x Verwendung
1 x Aus- und Weiterbildungen	1 x Selbst- u. Fremdevaluierung
1 x Ausbildungseinrichtungen	1 x Praxis
1 x Auszubildende	1 x Programm(e)
1 x Erstausbildung	1 x Anpassung
1 x Fortbildungsbereitschaft	1 x Zielvorstellungen
1 x Studien	1 x Verwaltung
1 x Lehre	1 x Zielerreichung
<i>Summe: 37</i>	1 x Gender Mainstreaming
<b>Begriffe zu Vorhaben und Prozessen:</b>	1 x Forschungsaufträge
	1 x Verwendung
	1 x Beitrag
4 x Ziel(e)	1 x Erweiterung
4 x Entwicklung(en)	1 x Verbesserung
4 x Umsetzung	1 x Praxis
3 x Weiterentwicklung	1 x Einsatz
3 x Kooperation(en)	1 x Dialog
2 x Prozess	1 x Beziehungen
2 x Austausch	1 x Tendenzen
2 x Anliegen	<i>Summe: 58</i>

**Begriffe zu Verortungen:**

(exkl. Bereich „Schule“):

4 x Bereich(e)  
 3 x Sektion  
 3 x Österreich  
 3 x Organisation  
 2 x Grundlage  
 2 x Rahmenbedingungen  
 2 x Gesellschaft  
 2 x Eben(e)  
 1 x Wissens- u. Informationsgesellschaft  
 1 x Handlungsfelder  
 1 x Lebens- u. Arbeitswelt  
 1 x Lehr- und Lernumfeld  
 1 x Lernumgebungen  
 1 x Arbeits- und Lernumwelt  
 1 x Sektions- u. Abteilungsebenen  
 1 x Dienststellen  
 1 x Organisationseinheiten  
 1 x Basis  
 1 x Ressorts  
 1 x Umfeld  
 1 x Forum  
 1 x Grund  
*Summe: 35*

**Begriffe zu Personengruppen:**

(exkl. Schüler/innen)

2 x Absolvent/innen  
 1 x Beteiligte  
 1 x Lernende  
 1 x Menschen  
 1 x Jugendliche  
 1 x Betroffene  
 1 x Partner

1 x Sozialpartner  
 1 x Wissenschaftler/innen  
*Summe: 10*

**Begriffe zu Eigenschaften:**

4 x Kompetenz(en)  
 3 x Kreativität  
 2 x Verantwortung  
 1 x Verständnis  
 1 x Geschlecht  
 1 x Ansicht  
 1 x Leistungswille  
 1 x Kennzeichen  
 1 x Begabungen  
 1 x Lernschwächen  
 1 x Lernerfahrung  
 1 x Fähigkeiten  
 1 x Praxiserfahrung  
 1 x Engagement  
 1 x Sozialkompetenz  
 1 x Beherrschung  
 1 x Entscheidungsfreudigkeit  
 1 x Mobilität  
 1 x Erfahrungen  
 1 x Attraktivität  
*Summe: 26*

**Begriffe zu Mitteln und Maßnahmen:**

2 x Verbindung  
 2 x Sicherung  
 1 x Aufgabe  
 1 x Aufgabenstellungen  
 1 x Medium  
 1 x Hilfestellungen  
 1 x Formulierung

1 x Materialien  
1 x Gestaltungswerkzeug  
1 x Instrumente  
1 x Kontakt  
1 x Fremdsprachen  
1 x Studienzugang  
1 x Planungsinstrumente  
1 x Entscheidungsinstrumente  
1 x Überprüfung  
1 x Leistungen  
1 x Ideen  
*Summe: 20*

**Begriffe zu Rahmenbedingungen:**

1 x Parameter  
1 x Arbeitsklima  
1 x Internationalität  
1 x Lernkultur  
*Summe: 4*

**andere Begriffe:**

2 x Notwendigkeit  
2 x Herausforderungen  
2 x Beachtung  
1 x Leben  
1 x Wirklichkeit  
1 x Erfolg  
1 x Zusammenhang  
1 x Sinne  
1 x Weise  
1 x Aufbau  
1 x Zweck  
*Summe: 14*

**Sammlung der Verben:**

6 x wollen  
5 x fördern  
4 x sind  
3 x gewährleisten  
3 x entwickeln  
3 x unterstützen  
3 x lernen  
3 x sehen  
3 x arbeiten  
2 x verstehen  
2 x sicherstellen  
2 x tragen  
2 x befähigen  
2 x beitragen  
2 x stellen  
2 x vermittelt  
2 x sind überzeugt  
erhalten  
stärken  
sichern  
verbessern  
geht **darum**  
umzusetzen  
streben  
teilzuhaben  
bietet  
eröffnet  
macht  
lebenden  
lehren  
darstellt  
schenken  
teilzunehmen  
betrachten  
führen  
ist  
gestalten  
anzubieten  
fühlen  
fördern  
können  
überwinden  
sehen  
erscheint  
vorangehende  
verlangt  
befassen  
strukturieren  
vereinfachen  
standardisieren  
dokumentieren  
beruht  
evaluieren  
realisieren

planen  
handeln  
präsentieren  
erhöhen  
betätigen  
werden vergeben  
stimmen ab

**Sammlung der Adjektive:**

11 x berufliche  
 5 x fachlichen  
 4 x pädagogisch(en)  
 3 x erfolgreich  
 3 x eng(e)  
 3 x modernen  
 3 x gut(er)  
 3 x wesentlich  
 3 x nationale(r)  
 3 x kontinuierlich  
 3 x wichtig(e)  
 2 x zentrale  
 2 x innovativen  
 2 x weltweite  
 2 x attraktiv  
 2 x schulische  
 2 x europäischer  
 2 x europaweit  
 2 x österreichischen  
 2 x hochwertige  
 2 x fachpädagogischen  
 2 x individuell(en)  
 2 x klar(en)  
 2 x zuständige  
 2 x hohe/hoch  
 2x qualifizierte  
 2 x gesellschaftlich(en)  
 2 x allgemein(en)  
 2 x vielfältig(er)  
 2 x bewusst  
 2 x neu(en)  
 gesetzlichen  
 berufsbildenden  
 qualitätsorientierte  
 systematisch  
 partizipativ  
 schulorganisatorische  
 curriculare  
 demoskopischen  
 arbeitsmarkt-orientiert  
 fachlich-inhaltlichen  
 zeitgerecht  
 energisch  
 komplexen  
 persönlichen  
 gleichberechtigt  
 kulturell  
 sozial  
 selbstverantwortlich  
 kreativen  
 konkurrenzfähige  
 private  
 inländischen  
 ausländischen

überzeugt  
 breiten  
 aktive  
 besondere  
 weiterführenden  
 lebensbegleitenden  
 unmittelbar  
 verwertbaren  
 raschen  
 berufsbegleitende  
 wichtigen  
 betriebliche  
 positives  
 anregendes  
 verantwortlich  
 besondere  
 gezielten  
 etwaige  
 abwechslungsreichen  
 transparenten  
 nachvollziehbaren  
 lebendigen  
 gemeinsamer  
 entscheidende  
 nachhaltige  
 dualen  
 praxisgerechte  
 elektronischen  
 virtuellen  
 elektronischen  
 antizipierende  
 funktionierenden  
 nachgeordneten  
 geschlechtergerechtes  
 präzisen  
 zuständigen  
 nötigen  
 geeigneter  
 unbürokratisch  
 zielorientiert  
 lösungsorientiert  
 bisherigen  
 bedarfsgerechtes  
 konstruktiv  
 zukunftsweisende  
 qualitativ  
 hoch  
 unternehmerisch  
 möglich  
 praxisnaher  
 erforderliche  
 internationale  
 fruchtbare  
 abschließenden  
 entsprechende  
 fremdsprachliche

**Zusammenführung aller Personengruppen aus beiden Textausschnitten:**

7 x Schüler/innen

2 x Lehrende

2 x Lehrer/innen

2 x Absolvent/innen

1 x BHS-Absolvent/innen

1 x Lernende

1 x Landesschulräte

*Summe: 16*

2 x Mitarbeiter/innen

1 x Investor/inn/en

1 x Berufstätigen

1 x Personal

1 x Führungsstab

1 x Dienstleister

1 x Zielgruppen

1 x Auszubildende

1 x Sozialpartner

*Summe: 10*

1 x Menschen

1 x Jugendliche

1 x Betroffene

1 x Partner

1 x Wissenschaftler/innen

1 x Beteiligte

*Summe: 6*

## **Lebenslauf**

Claudia LEDITZKY, geb. am 23.7.1970 in Wien

### **Ausbildung**

1976 – 1980	Besuch der Volksschule, 1140 Wien
1980 – 1984	Besuch des BRG Henriettenplatz, 1150 Wien
1984 – 1988	Besuch des Wirtschaftlichen Realgymnasiums Kleine Sperlgasse, 1020 Wien
1988	Matura (mit Auszeichnung)
1988 – 1991	Lehramtsstudium für Volksschulen, Pädagogische Akademie des Bundes, 1100 Wien
1991	Lehramtsprüfung (mit Auszeichnung)
1991 – 1992	Studium der Psychologie (2 Semester), Universität Wien
1992 – 1994	Fortbildung zur Begleit- und Förderlehrerin, Pädagogisches Institut der Stadt Wien
2003 – 2004	Akademielehrgang für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Pädagogische Akademie des Bundes in 1100 Wien
2004 – 2009	Studium der Pädagogik, Universität Wien

### **Berufliche Tätigkeiten**

1992 – 1995	Begleit- und Förderlehrerin im Schulversuch „Inte- grative Ausländerkinderbetreuung“, 1100 Wien
1995 – 1997	Klassenführende VS-Lehrerin im Schulversuch „Vienna Bilingual Schooling“, 1100 Wien
1997 – 1998	Fremdsprachenassistentin für Deutsch, Roedean Boarding School, Brighton/UK
1998 – 1999	Begleit- und Förderlehrerin, 1100 Wien
1999 – laufend	Klassenlehrerin im Schulversuch „Reformpädago- gische Mehrstufenklasse“, 1080 Wien

