

Jörg Schlee (Oldenburg)

Perspektiven: Welche Fehler und Irrtümer einer Schul- und Qualitätsentwicklung sind zu vermeiden, welche Alternativen zu ergreifen?

Seit 25 Jahren wird in Deutschland eine Debatte zur inneren Schulentwicklung geführt, die einige Zeit später durch eine Debatte zur Qualitätsentwicklung ergänzt wurde. Beide Debatten führen dazu, dass an Schulleitungen und Lehrkräfte immer wieder neue Anforderungen gestellt werden. Sie verlaufen gewissermaßen parallel zu einander und überlagern sich an vielen Stellen, erweisen sich in vielen Punkten als gleichsinnig. Das gilt auch für ihre Schwächen und Ungereimtheiten.

Die Schwäche der Schulentwicklungsidee liegt hauptsächlich darin, dass sie keine eindeutigen und unmissverständlichen Zielvorstellungen kennt. Damit fehlt allen Überlegungen und Maßnahmen eine verlässliche Orientierung. Wegen dieses Mankos lässt sich ferner nicht zweifelsfrei bestimmen, was als Schulentwicklung gelten kann und was nicht. In dieser unklaren Situation wird den ratlosen Pädagogen von etlichen Autoren der nichtssagende Hinweis zugemutet, bei Schulentwicklung handle es sich um einen ganzheitlichen Lernprozess.

Die Schulentwicklungsidee verlangt von Schulleitungen und Kollegien unter anderem, eine Steuergruppe zu bilden sowie für ihre Schule ein Leitbild und ein Schulprogramm zu erstellen. Bislang liegen jedoch keine systematisch erhobenen Untersuchungsergebnisse vor, die den Nutzen solcher Maßnahmen belegen und den damit verbundenen Aufwand rechtfertigen. Eher scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Denn sowohl in Niedersachsen als auch in Nordrhein-Westfalen wurden unter der Federführung des Dortmunder Institutes für Schulentwicklungsforschung zwei umfangreiche und aufwändige Modellvorhaben durchgeführt, in denen keine erkennbare Effekte nachgewiesen werden konnten, obwohl alle beteiligten Schulen die geforderten Bedingungen einer Schulentwicklung hervorragend erfüllt hatten sowie zusätzlich durch Fortbildungen und Beratungen unterstützt worden waren.

Die Debatte zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung steht unter einem vergleichbar ungünstigen Stern, weil auch hier unklar bleibt, welche Ziele verfolgt werden sollen und was mit „Qualität“ genau gemeint sein soll. Alle, die sich an dieser Debatte beteiligen, stecken in einer Denkfalle, weil sie meinen, Qualität sei etwas, das man entwickeln, vermehren, vergrößern, verbessern und dann sichern könne. Und zwar deshalb, weil man mit dem Qualitätsbegriff Sachverhalte, Gegebenheiten, Gegenstände oder Abläufe *nicht beschreiben, sondern nur bewerten* kann. Beschreibungen und Bewertungen sind jedoch zwei völlig unterschiedliche Leistungen: Mit Hilfe von Beschreibungen können wir uns verdeutlichen, was in der Welt *ist* bzw. was *nicht ist*. Mit Hilfe von Bewertungen drücken wir hingegen aus, was in der Welt *sein soll* oder *nicht sein soll*. Wenn wir etwas beschreiben, dann berichten wir von etwas, was wir außerhalb von uns erkennen oder darstellen können. Wenn wir hingegen etwas bewerten, dann verwenden wir hierfür Gesichtspunkte und Maßstäbe, die in unserem Inneren liegen. Diese sind für andere Personen nicht erkennbar und uns selbst oft nicht bewusst. Unsere Bewertungen können daher unter Umständen mehr über unsere subjektiven Annahmen, Kriterien und Maßstäbe Auskunft geben, als über das äußerlich Erkennbare.

Wenn bewertende Urteile wie zum Beispiel „gut“ oder „Qualität“ in ihrer Bedeutung verstanden werden und intersubjektiv in Überlegungen und/oder in die Gestaltung von Maßnahmen eingebracht werden sollen, dann muss durch weitere Erläuterungen erkennbar werden, von welchen Gegenständen, Maßnahmen oder Sachverhalten die Rede ist und mit welchen Maßstäben sie beurteilt werden. Denn es gibt „gut“ oder „Qualität“ nicht als solche, losgelöst von Sachverhalten und übergeordneten Wertvorstellungen. Wenn wir beispielsweise von der Qualität einer „guten Butter“ sprechen, dann ist das sowohl von den Sachverhalten als auch von den zur Bewertung herangezogenen Maßstäben etwas völlig anderes als die Qualität eines Personenwagens, eines Konzertes, eines Urlaubsortes, einer Taschenuhr, eines Romans, einer Schule oder eines Kindergartens zu erwähnen.

Daher ist es sprachlich wie gedanklich unangemessen von Qualitätsbereichen, Qualitätsfeldern oder Qualitätsdimensionen zu sprechen. Denn die Qualität als beurteilende Stellungnahme lässt sich nicht unterteilen. Was jedoch differenziert werden kann (und muss), sind die beurteilten Sachverhalte und die verwendeten Maßstäbe. Bei der Butter könnten das beispielsweise Wassergehalt, Salzgehalt, Geschmack, Farbe oder Streichfähigkeit sein. Bei einem Personenwagen könnte man Benzinverbrauch, Sicherheitseinrichtungen, Beschleunigungsvermögen, Sitzkomfort oder Abgasquantum für die Qualitätsbewertung heranziehen. Bei einem Kunstwerk, einer Taschenuhr, einem Schriftstück oder bei einer Erziehungseinrichtung werden es wieder andere Gesichtspunkte und Maßstäbe sein, die für die Bewertung „gut“ oder „Qualität“ heranzuziehen sind.

Bereits David Hume (1711-1776) hat mit seiner Formulierung „Die Schönheit der Dinge lebt in der Seele dessen, der sie betrachtet“ darauf aufmerksam gemacht, dass die Bewertungen der Dinge den Dingen nicht anhaftet und schon gar nicht mit den Dingen selbst verwechselt werden dürfen, sondern sich aus der Anwendung persönlicher Gesichtspunkte und Maßstäbe ergeben. Das gilt unabhängig davon, ob wir etwas als gut, fade, interessant, spannend, bössartig, hervorragend, gelungen oder als qualitativvoll bewerten. Wer diese Zusammenhänge in seinen Planungen und Handlungen nicht beachtet, wird in gedankliche Konfusionen und gestalterische Schwierigkeiten geraten.

Eine weitere Schwäche der Debatte zur Qualitätsentwicklung von Schulen, die auf das Arbeitsfeld von Kindertagesstätten und anderen vorschulischen Einrichtungen „übergeschwappt“ ist, ergab sich daraus, dass in der Diskussion die Qualität von Schule zunächst als *ein Mittel* betrachtet wurde, um die Lernleistungen der Schüler zu erhöhen. Nach dem relativ schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler erhoffte man sich nämlich durch eine Qualitätsverbesserung (mit diesem Begriff hat sich die gedankliche Ungenauigkeit bereits in die Diskussion eingeschlichen) der Schulen die schulischen Lernleistungen von Schülern verbessern zu können. Eine Zeitlang wurde dann der Qualitätsbegriff mal als Mittel und mal als Ziel verstanden. In jüngster Zeit wird er jedoch hauptsächlich im Sinne einer Zielvorgabe verwendet. Damit ist eine skurrile Lage herbei geführt worden: Einerseits erhält man eine große Zustimmung, wenn für Schulen (Kindergärten und Kindertagesstätten) eine Qualitätsentwicklung gefordert wird, denn wer mag sich schon gern gegen „Qualität“ aussprechen. Andererseits kann niemand präzise sagen, was damit genau gemeint sein soll.

Das bedeutet: Mit der unangemessenen Verwendung einer bewertenden Stellungnahmen im Sinne eines beschreibenden Merkmals bzw. mit der Verwechslung einer Präsiktion mit einer Deskription wird dem klaren Denken und vernünftigen Handeln der Boden entzogen. Das führt zu weiteren Kuriosa, beispielsweise zu der Behauptung, dass sich Qualität systematisch entwickeln oder sogar weiter entwickeln lasse, wenn man in scheinbar zyklischen Folgen sich Ziel setze, entsprechende Maßnahmen plane, deren Auswirkungen evaluiere, um sich dann gegebenenfalls neue Ziele zu setzen. Durch einen so genannten Qualitätskreislauf soll dieses Vorgehen veranschaulicht werden. Diese Darstellungsart ist in der Literatur zum Qualitätsmanagement in zahlreichen Variationen zu finden. Zum Kuriosum dieser Kreisdarstellung gehört es auch, dass das, was wie ein systematisches Vorgehen erscheint, sich tatsächlich nicht von einer Versuch-und-Irrtum-Prozedur unterscheidet.

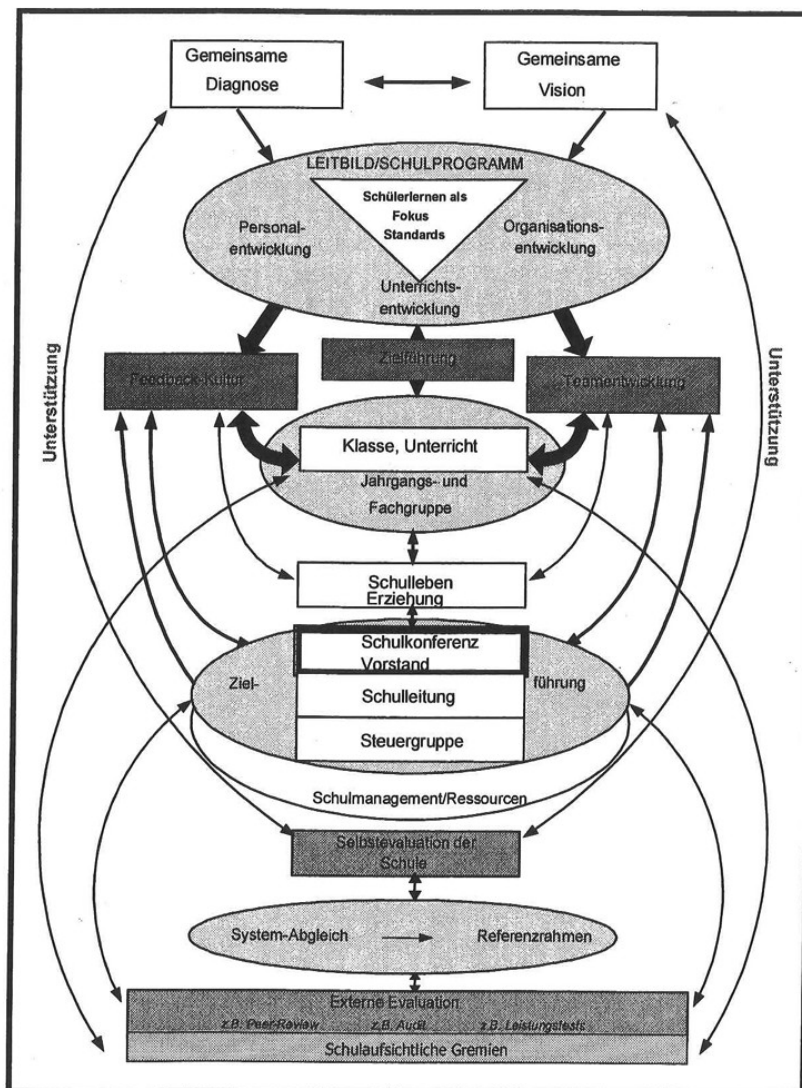


Abbildung 1

Nicht nur kurios, sondern geradezu verwirrend und verworren sind die Vorstellungen von Hans-Günter Rolff (2007, S. 238) zu einem „Pädagogischen Qualitätsmanagement“ (s. Abbildung 1). Aus dieser Darstellung lässt sich nicht erschließen, wo für die Entwicklung und Sicherung der so genannten Qualität der Beginn und das Ende liegen könnten. Völlig offen ist, welche Bedeutung die Pfeile haben sollen. Geht es bei ihnen um Einflussnahmen oder um ein zeitliches Nacheinander? Da die meisten Pfeile mit

Doppelspitzen versehen wird, ist völlig unklar, welche Größe unter welchen Bedingungen mit anderen Größen interagiert und wer dabei die verantwortlichen Akteure sein sollen.

Kein vernünftiger Mensch denkt und handelt in derartigen Zyklen oder Abläufen. Pädagogen setzen sich längerfristige oder übergeordnete Ziele. Sie bemühen sich, sich diesen Ziele in aufeinander aufbauenden Etappen zu nähern, wobei sie gleichzeitig dafür Sorge tragen (müssen), für ihre Arbeit günstige Rand- und Rahmenbedingungen zu schaffen. Ihr Denken ist vorwärts orientiert, verläuft aber nicht wie in einem Perpetuum Mobile in sich wiederholenden Zyklen oder Schleifen, wie es in der Schulentwicklungs- und Qualitätsentwicklungsdebatte dargestellt wird. Solche Vorstellungen tragen dazu bei, dass in Kindergärten, Kindertagesstätten und in Schulen pädagogische Überlegungen und praktische Maßnahmen auf Nebenschauplätze abgelenkt werden. Sie lassen übersehen, dass es sich bei Kindergärten, Kindertagesstätten und Kinderhorte ebenso wie bei Schulen um Einrichtungen handelt, in denen Menschen gemeinsam mit weiteren Menschen zum Wohle anderer Menschen arbeiten. Wenn diese Tätigkeiten erfolgreich gelingen sollen, dann muss man sich bei der Verfolgung seiner Ziele einerseits an der inneren Logik, d. h. an der Psycho-Logik von Menschen und andererseits an den Regeln und Prinzipien der zwischenmenschlichen Kommunikation orientieren. Mit anderen Worten: Bevor sich Pädagogen in den Ausführungen und Modellen der Debatten zur Schul- und Qualitätsentwicklung verirren, sollten sie sich auf die Ziele besinnen, die sie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfolgen und sich fragen, unter welchen Rahmenbedingungen ein günstiges Lern- und Arbeitsklima für alle Beteiligten entstehen kann. Diese Fragen werden mit großer Wahrscheinlichkeit auf die Antwort führen, das erfolgreiche Pädagogik Vertrauens- und Beziehungsbildung zur Grundlage haben muss. Das sind Aspekte, die bislang in den Überlegungen zur Schul- und Qualitätsentwicklung völlig ausgeblendet und übersehen worden sind. Jedoch werden alle Konzepte und Maßnahmen ohne eine konsequente Beachtung dieser menschlichen Grundlagen und zwischenmenschlicher Erfordernisse auf Sand bauen. Die bisherigen Bemühungen zur Schul- und Qualitätsentwicklung müssen deshalb in Leere gehen, weil sie das Humanum weder als Ausgangspunkt noch in ihren Zielvorstellungen angemessen berücksichtigen. Sie konnten daher bislang die Wirksamkeit von Schulen nicht erkennbar erhöhen, haben aber sichtbar zu Reibungsverlusten und zu einer Zunahme der Belastungen von Lehrkräften und Schulleitungen beigetragen.

Literatur:

Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim (Beltz).
Schlee, J. (2014): Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer. Stuttgart (Kohlhammer).