

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

65. Jahrgang · 18–19/2015 · 27. April 2015



Qualitätssicherung in der Bildung

Ewald Terhart

Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung
im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA?

Helle Becker

Es könnte alles so schön sein.
Qualitätsmanagement als Motor für die Ganztagschule

Thomas Reglin

Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung:
Komplexe Anforderungen an alle Akteure

Wilfried Schubarth

Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen

Lothar Zechlin

New Public Management an Hochschulen:
wissenschaftsadäquat?

H.-Georg Lützenkirchen

Dem Rechtsextremismus wirkungsvoll begegnen:
Gelingensbedingungen für die Fortbildung von Multiplikatoren

Beilage zur Wochenzeitung **Das Parlament**

Editorial

Im Jahr 1997 leitete die Kultusministerkonferenz mit dem Konstanzer Beschluss einen Paradigmenwechsel im deutschen Bildungswesen ein. Gefordert wurden „Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung“, deren Wirksamkeit zukünftig auch anhand „regelmäßiger länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen“ überprüft werden solle. Die *Ergebnisse* von Bildungsprozessen, also die erwarteten Leistungen, sollten entsprechend standardisiert und damit messbar gemacht werden. Dass infolgedessen von der „Input- zur Outputsteuerung“ umzuschwenken und „Bildungsstandards“, „Kompetenzstufenmodelle“ und „Qualitätsmanagementsysteme“ zu entwickeln seien, schürte Vorbehalte und die Sorge, dass hier „Humboldt gegen McKinsey“ (Jürgen Kaube) anzutreten habe. Nahezu zeitgleich hielt betriebswirtschaftliches Denken auch Einzug in die deutsche Hochschulpolitik.

Qualität ist ein Steuerungsinstrument, aber eben auch ein relationaler Begriff: Im komplexen Beziehungsgefüge der menschlichen und sächlichen Komponenten in Bildungsprozessen kommen die unterschiedlichsten Qualitätsmaßstäbe zum Einsatz. Maßnahmen zur Qualitätssicherung gehen daher oft auf langwierige Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten und – hoffentlich – auch den Betroffenen zurück. Am Beispiel der Entwicklung der Ganztagschulen lässt sich dies gut verfolgen. Und manchmal kommt Qualitätssicherung schon voran, wenn sich die Verantwortlichen mit „Gelingensbedingungen“ auseinandersetzen.

Der Bildungsforscher Klaus Klemm hat unlängst bilanziert, welche der Zielvorgaben mittlerweile erreicht wurden, die die Bundeskanzlerin und die Ministerpräsidenten bei ihrem Bildungsgipfel 2008 in Dresden ausgehandelt hatten. Erfolge wie die Übererfüllung des Plansolls bei unter anderem der Studienanfängerquote und der Weiterbildungsbeteiligung können nicht darüber hinwegtäuschen, dass die beabsichtigte Halbierung der Anzahl der Schulabgänger ohne Abschluss auf 4 Prozent und der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss auf 8,5 Prozent bislang deutlich verfehlt wurde. So wird allenthalben ein weiterer Bildungsgipfel gefordert. Durch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung in den betroffenen Bildungseinrichtungen ließen sich aber bereits jetzt Fortschritte erzielen.

Barbara Kamutzki

Ewald Terhart

Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA?

Essay

Seitdem Deutschland wieder an internationalen Vergleichsstudien zu Schülerleistungen teilnimmt, also seit nunmehr knapp zwei Jahrzehnten, wurden

Ewald Terhart

Dr. phil., geb. 1952; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik an der Universität Münster, Bispinghof 5/6, 48143 Münster. ewald.terhart@uni-muenster.de

die Bildungspolitik, die Bildungsadministration und auch die Bildungsforschung in diesem Land auf eine neue Grundlage gestellt. Das überraschend schlechte Abschneiden der Fünfzehnjährigen im Jahre 2000 führte auf allen Ebenen des Bildungssystems und bei fast allen beteiligten Institutionen zu vermehrten Anstrengungen, die Qualität des schulischen Lernens in Prozess und Ergebnis zu verbessern. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat damals sieben Handlungsfelder von Vorschulerziehung bis Lehrerbildung definiert; die Qualitätssicherungsstrategie umfasste vier Instrumente: internationale Schulleistungsuntersuchungen, zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich, Vergleichsarbeiten in Anbindung an die Bildungsstandards zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen und gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Dies alles ist anderenorts mehrfach ausführlich beschrieben worden und braucht hier nicht rekapituliert zu werden. Wichtig ist sicherlich der Hinweis darauf, dass seit 2002 begleitende Analysen und vertiefende empirische Studien zur Erforschung

des Bildungs- und Schulsystems durchgeführt wurden, die das Wissen über seinen Zustand sowie manche seiner inneren Prozesse und Zusammenhänge beträchtlich erweitert haben. Durch diese Analysen sowie durch die zunehmende Ausdifferenzierung der internationalen und nationalen Vergleiche wurden bestimmte Besonderheiten des deutschen Bildungssystems sehr deutlich – im Guten wie im Schlechten. Zugleich wurde hierzulande die Bezugnahme auf international anerkannte und übliche Konzepte der Erforschung und Überprüfung von Bildungsprozessen und deren Organisation internationaler – von vielen begrüßt, von manchen kritisiert. Das bedeutet: Heute können Bildungspolitik und Bildungsadministration auf ein sehr viel breiteres, wissenschaftlich tiefer gehendes und besser abgestütztes Wissen zum Bildungssystem, zu Bildungsprozessen und zu Bildungsergebnissen zurückgreifen als noch vor zwei Jahrzehnten. Und entscheidend ist: Der Wille, hierauf zurückzugreifen und das Expertenwissen in politische und administrative Strategien einfließen zu lassen, ist seit dem damaligen „PISA-Schock“ präsent – und hält an. Insgesamt sind durch diese Entwicklung Bildungsfragen und Bildungspolitik wieder zu einem zentralen öffentlichen Diskursthema geworden, das positiv besetzt ist – bis heute.

Leistungsvergleichsstudien bewerten und auswerten

Mittlerweile haben sich Öffentlichkeit, Politik und pädagogische Praxis an PISA & Co. gewöhnt. Es gibt keine Schockwellen mehr; PISA ist Normalität, und das ist gut so. Verantwortlich dafür ist erstens eine gewisse Gewöhnung an Leistungsvergleichsstudien, zum zweiten sind es mittlerweile die Ergebnisse selbst: Von PISA 2000 bis PISA 2012 hat sich die Position der deutschen Fünfzehnjährigen langsam aber stetig verbessert und liegt jetzt leicht oder deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Diese Steigerung ist im Wesentlichen auf die Ver-

Der Text geht zurück auf einen Kurzvortrag im Rahmen des KMK-Fachgesprächs über „Bilanz und Perspektiven der internationalen Vergleichsstudien vor dem Hintergrund der Überarbeitung der Gesamtstrategie des Bildungsmonitorings“, 4.12.2013. Eine Version des Vortrags ist zuerst erschienen in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90 (2014) 2, S. 249–258.

kleinerung der bekannten „Problemgruppe“ von 25 Prozent Nicht- oder Kaum-Lesern im Jahre 2000 auf rund 17 Prozent im Jahre 2012 zurückzuführen. Das ist eine sozialpolitisch und für die Individuen selbst sehr wichtige und positive Entwicklung, die dazu motiviert, diesbezüglich weitere Anstrengungen zu unternehmen, denn es wird deutlich, dass sich hier – wenngleich in kleinen Schritten – eben doch etwas bewegen lässt!

Dabei hatte sich von Beginn an auch eine Abwehrhaltung gegen solche Verfahren des Bildungsmonitorings beziehungsweise gegen die zugeordnete Bildungsforschung entwickelt, die allerdings verschiedene Formen annehmen konnte:

- Eine grundsätzliche Abwehrlinie war gestern, ist heute und auch in Zukunft fundamental dagegen. Von Vertreter(innen) dieses Bildungs-, Schul- und Forschungsverständnisses aus betrachtet ist „nach PISA“ die Bildungsentwicklung komplett in die Irre gegangen – im besten Fall wirkungslos, im schlechten Fall aber mit Schäden für die Bildung.
- Eine weniger grundsätzliche Abwehrlinie hat die Ergebnisse und auch die Intensivierung der Bildungsforschung zwar akzeptiert, ja teilweise begrüßt, hat aber doch kritisiert, dass durch ständiges Messen („Testeritis“) die Realität und die Lernergebnisse noch nicht verbessert würden. Es müsse mehr in Strategien der Veränderung investiert werden.
- Eine dritte Abwehrlinie zeigt sich zunehmend ermüdet angesichts der zunächst für Deutschland immer gleichen und immer schlechten Ergebnisse und Platzierungen. So etwas brauche man wirklich nicht in Permanenz!

Die erstgenannte Form der Abwehr wird immer bleiben, die zweitgenannte hat sich vielleicht auch angesichts gewisser Erfolge abgeschwächt, und die drittgenannte ist nach den langsam, aber konstant besseren Ergebnissen entkräftet worden beziehungsweise beinahe zusammengebrochen.

Die beruhigende Wirkung einer leicht positiven Entwicklung scheint mittlerweile in der Tat vieles in ein helleres Licht zu setzen. Einzelne Stimmen oder Gruppen, die mehr oder

weniger offen einen Ausstieg aus dem Zyklus der immer gleichen und weiterhin frustrierenden PISA-Ergebnisse gefordert haben, sind verstummt beziehungsweise verlieren an Gehör. Dabei liegt in dieser untergründigen Stimmung der Selbstzufriedenheit – Warum sollen wir jetzt aufhören, wenn gerade die Werte immer besser werden? – durchaus eine gewisse Gefahr: Das Bewusstsein für die Fragilität der Entwicklung geht womöglich verloren, sehr viele dahinterliegende alte und neue Einzelprobleme geraten durch den Eindruck des allmählichen aber stabilen Erfolgs aus dem Blick; man richtet sich im Bisherigen ein und verlangt „mehr davon“. Dabei ist allein die Frage nach den Gründen für die steigenden Werte ebenso spannend wie schwer zu beantworten. Ich stütze mich auf entsprechende Passagen in einem Vortrag von Jürgen Baumert.¹ Dort werden folgende Erklärungsfaktoren genannt:

- Seit 2000 ist der Anteil der Gymnasialist(inn)en gestiegen, zugleich konnten die Standards gehalten werden. Da Gymnasien eine vergleichsweise förderliche Lernumgebung bieten, steigt mit dem Anteil auch die durchschnittliche Gesamtleistung – sofern und solange Standards gehalten werden.
- Seit 2000 ist ein Trend zu verzeichnen, dem zufolge die erfassten Fünfzehnjährigen sehr viel deutlicher als früher in der „passenden“ Jahrgangsstufe versammelt sind. Dies hat ebenfalls zu einer Verbesserung der Werte beigetragen.
- Seit 2000 hat es durch Änderung der Zuwanderungsregelungen Verschiebungen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gegeben, die ebenfalls zur Anhebung des Durchschnitts beigetragen haben.

¹ Vgl. Jürgen Baumert, Was wissen wir über die Entwicklung der Qualität des deutschen Bildungswesens? Überblick zu zentralen Befunden von Large Scale Assessment-Studien (LSA) seit 1998. Eröffnungsvortrag zum Fachgespräch der Kultusministerkonferenz über Bilanz und Perspektiven der internationalen Vergleichsstudien vor dem Hintergrund der Überarbeitung der Gesamtstrategie des Bildungsmonitorings, Berlin, 4.12.2013. Für eine kritische Rückschau auf Bildungsmonitoring vgl. außerdem Wolfgang Böttcher, Das Monitoring-Paradigma – Eine Kritik der deutschen Schulreform, in: Empirische Pädagogik, 27 (2013) 4, S. 5–21.

- Es ist möglich, dass diese Wandlungsprozesse nur Indikatoren für andere, dahinter liegende (nicht erkannte) Entwicklungen sind.

Baumert kommt unter Rekurs auf Analysen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) zu dem Schluss, dass etwa 80 Prozent der Verbesserung auf solche strukturellen Faktoren zurückzuführen sind und 20 Prozent auf dezidierte bildungspolitische Maßnahmen. Das ist eine nachdenklich stimmende Aussage, die man unterschiedlich bewerten kann. 20 Prozent sind einerseits nicht viel; andererseits ist dieser Anteil angesichts der Verworrenheit der Beeinflussungs- und Wirkungsverhältnisse im Bildungssektor doch schon bemerkenswert. Und schließlich ist nicht ganz klar, wie man zwischen anonym-strukturellen (aber irgendwie doch auch durch andere Politikbereiche beeinflussten) gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und demografischen Eigendynamiken einerseits und gezielten bildungspolitischen und -administrativen Maßnahmen andererseits unterscheiden kann.

Large Scale versus Small Scale

Neben diesen Erklärungsproblemen, die die *Large-scale*-Forschung schon immer begleitet, wird vor allem auf der unteren Ebene der Bildungsadministration, von den Lehrerverbänden und Sprecher(inne)n pädagogischer Berufe der konkrete Gebrauchswert der auf der *Large-scale*-Ebene gewonnenen Ergebnisse bezweifelt. Was geben sie her für die in den Klassen- und Lehrerzimmern, in den Büros von Schulleitern und Schulverwaltungsbeamten anstehenden Entscheidungen? Sofern sich diese Vorwürfe speziell gegen *large scale* richten, sind sie nicht berechtigt, denn aus alle drei Jahre erfolgenden Momentaufnahmen zum Leistungsstand kann man zwingend weder Ursachen noch konkrete Maßnahmen ableiten; dies ist jedem Kenner der Materie schon immer klar gewesen und vielfach ausformuliert worden. Bei flächendeckenden Lernstandserhebungen sowie bei Schulinspektionen sieht das jedoch schon anders aus, handelt es sich hier doch um Monitoring- und Qualitätsermittlungsverfahren, die nicht auf Stichproben, sondern Vollerhebungen basieren und die unmittelbare Arbeitsebene in den Institutionen erreichen.

Und genau hier, an der Kontaktstelle zwischen Bildungsmonitoring und pädagogischer Praxis selbst, also dort, „where the rubber meets the road“, wie es ein amerikanischer Bildungssoziologe plakativ formulierte,¹ wird über den Erfolg, Teilerfolg oder Misserfolg von Qualitätssicherung entschieden: Wenn nämlich aus den Daten und Erkenntnissen über den Zustand oder Erfolg einer Maßnahme, einer Institution, einer Schulklasse, eines Unterrichts entweder die richtigen, die falschen oder gar keine Konsequenzen gezogen werden beziehungsweise gezogen werden können.

Dieses Problem soll am Beispiel der flächendeckenden Lernstandserhebungen verdeutlicht werden: Sie werden mittlerweile seit mehr als acht Jahren praktiziert, parallel wurde eine Reihe von empirischen Studien über den Umgang der Schulen und Lehrerkollegien mit an sie zurückgemeldeten Daten durchgeführt. Die Ergebnisse sind sehr ernüchternd: Nur unter besonders günstigen äußeren Bedingungen der Schule und einer positiven Haltung von Lehrkräften zu solchen Qualitätssicherungsmaßnahmen lässt sich erkennen, dass Qualitätsdiagnose auch in Qualitätsverbesserung auf Alltagsebene übergeht. Diese idealen Bedingungen existieren jedoch zu selten. Umgekehrt muss eben auch gesehen werden, dass im schlechtesten Fall die Dinge gar nicht adäquat zurückgemeldet werden, bei den Akteuren nicht ankommen oder – falls doch – dort als Kontrolle von Außen und Oben sowie als Einengung der individuellen beruflichen Handlungsautonomie wahrgenommen werden. Wissenschaftliche Evidenz wird als ungeeignete und unpassende Basis für eigenes berufliches Handeln betrachtet; evident ist dann nur das, was man selbst in seiner Schule, seiner Klasse erlebt hat und täglich erlebt. Wie überall bei Prozessen organisierten Wandels muss mit „Implementationsuntreue“, das heißt mit Indifferenz, Scheinerfüllung, passivem und aktivem Widerstand oder Obstruktion (beispielsweise durch lächerlich machen oder Verachtung gegenüber der gutwilligen Reform-Fraktion im Lehrerzimmer) gerechnet werden. Daten-

¹ John B. Diamond, *Where the Rubber Meets the Road: Rethinking the Connection between High-Stakes Testing Policy and Classroom Instruction*, in: *Sociology of Education*, 80 (2008) 1, S. 285–313.

getriebene Unterrichtsentwicklung mag im bildungswissenschaftlichen Forschungsinsitut oder in einer landeseigenen Qualitätsentwicklungsgesellschaft in sich stimmig und überzeugend sein; von der gewöhnlichen XYZ- und 08/15-Schule wird sie (zu) häufig als eine Fremdbestimmung erlebt, vor der man sich wegduckt und allenfalls formal Vollzug nach oben meldet.[¶]

Das sind alles keine Argumente gegen Qualitätssicherung oder gegen empirische Bildungsforschung oder gar generell gegen die seit 15 Jahren betriebene neue Form der an Standards orientierten Bildungsentwicklung. Die „seit PISA“ bestehende Fundamentalkritik an allen tatsächlichen Problemen oder vermeintlich negativen Folgen von PISA ist übrigens auch keineswegs so durchschlagend, dass, wie von Andreas Gruschka nahegelegt wird, die empirische Bildungsforschung bereits am „Ausgang ihrer Epoche“ steht.[¶] Empirische Forschung zu solchen Lernstandserhebungen hat schließlich selbst darauf aufmerksam gemacht, dass der entscheidende Kontaktschluss eben vielfach *nicht* stattfindet, das Qualitätssicherungssystem mithin bislang seinen Gegenstandsbe-*nicht* so erreicht, wie man sich das wünschen würde. Das bedeutet erstens: Sehr viel stärker als bisher sollte untersucht werden, wie Qualitätssicherungsimpulse in die Qualität verbessernden Maßnahmen und Prozessen überführt werden können. Zweitens liegt darin auch die Aufforderung an die Schulpolitik, solche Techniken dann in den Schulen auch tatsächlich zu verbreiten: Das Gan-

¶ Hierzu existiert eine sehr breite empirische Literaturbasis. Vgl. beispielsweise Michael Zimmer-Müller/Ingmar Hosenfeld (Hrsg.), Zehn Jahre Vergleichsarbeiten: Eine Zwischenbilanz aus verschiedenen Perspektiven, Empirische Pädagogik, 27 (2013) 4 sowie die dort verarbeitete Literatur. Insgesamt regiert in den empirischen Arbeiten ein sehr skeptischer Ton; es gibt Indizien, dass das Wissen über und die Akzeptanz solcher Verfahren in der Lehrerschaft eher abnimmt. Zur schulischen Personalentwicklung scheinen die Verfahren nichts, zur Unterrichtsentwicklung in der Fläche nur sehr wenig und nur unter äußerst günstigen Bedingungen beizutragen (z. B. entsprechend positive Haltung der Lehrkräfte zu solchen Verfahren, Fähigkeit zur Verarbeitung der erhaltenen Informationen, starke Unterstützung seitens der Schulleitung).

¶ Vgl. Andreas Gruschka, „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche?, in: PROFIL, (2013) 6, S. 1–6.

ze auf die reformresistenten Lehrkräfte zu schieben, ist zu einfach und gleitet in die übliche Lehrerschelte ab; die Verantwortlichen müssen eben auch die Bedingungen schaffen, damit nicht nur die schon immer Reformengagierten, sondern auch die zögerlichen Lehrkräfte einsteigen.[¶]

Was leistet Bildungsmonitoring und was nicht?

Die Idee eines breit angelegten, empirisch fundierten Bildungsmonitorings sowie das Konzept einer Bildungspolitik und -administration, die hieraus Konsequenzen ziehen, um damit eine Verbesserung der Bildungsqualität zu erreichen, war und ist also weiterhin im Prinzip die richtige Idee beziehungsweise Strategie. Allerdings müssen sich alle Beteiligten bei der Rückschau und bei der Vorausschau vor Augen halten, dass die Dinge sich sehr viel langsamer, sehr viel undurchsichtiger und manchmal auch paradoxer entwickeln, als man sich dies in der idealen, rechtwinkligen Welt von Innovationsmodellen vorgestellt hat. Außerdem bedürfen Maßnahmen der ständigen Begleitung und Nachsteuerung, da sie sich eben in einem sich ständig verändernden Umfeld bewegen und dieses ebenfalls verändern.

Vor allem diejenigen Angriffe auf Qualitätssicherung und Bildungsforschung gehen ins Leere, die die Unterschiedlichkeit der Wissensformen nicht berücksichtigen: Bildungsmonitoring liefert Diagnosewissen; vertiefende Analysen liefern Erklärungswissen; Ergänzungsstudien sind darauf gerichtet, Handlungswissen bereitzustellen. Man kann nicht gleichzeitig alles von jeder Art von Forschung erwarten. Darüber hinaus gilt weiterhin die schon recht betagte Erkenntnis, dass es kein Rationalitätskontinuum zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Erkenntnis und Gestaltung, zwischen Denken und Tun gibt. Der Öffentlichkeit, den Eltern, den Politikern, den Lehrkräften ist eben vielfach anderes „evident“ als dem Bildungsforscher. Oder anders ge-

¶ Vgl. Ewald Terhart, Widerstand von Lehrkräften in Prozessen der Schul- und Unterrichtsreform: Zwischen Kooperation und Obstruktion, in: derselbe, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, Münster 2013, S. 113–132.

sagt: Im Übergang vom Diagnose- zum Erklärungs- zum Handlungswissen werden die Dinge immer schwieriger, komplexer und riskanter. Denn es liegt in der Natur der Sache, dass sich bei zunehmender Annäherung an die Handlungsebene der Akteure und an den Vollzug der pädagogischen Praxis situative und personale, durch Wissen und seine Vermittlung allein nur schwer zu beeinflussende Eigenstrukturen und Überempfindlichkeiten der Personen auswirken. Dies muss als unhintergehbare, also nie außer Kraft zu setzende situative Bedingung akzeptiert werden. Wie in allen sozialen und gesellschaftlichen Feldern, so gibt es auch im Bildungsbereich sowohl Grenzen der Erkennbarkeit als auch Grenzen der Gestaltbarkeit der Dinge.

Insofern ist ein naiver Glaube an die automatische Wirksamkeit von Qualitätsmonitoring im Bildungssystem genauso falsch wie die spiegelbildliche, ebenso naive Überzeugung, dass seit PISA das Bildungssystem, das schulische Lernen und im gleichen Zuge auch der Lehrerberuf durch neoliberale Bildungsmarktfetischisten und ihre Helfershelfer in den Bildungsforschungsinstituten systematisch zerstört wurden. Sowohl bei der Rückschau auf die Entwicklung der vergangenen 15 Jahre als auch bei dem Versuch eines Ausblicks auf die Zukunft stellt sich ein Problem ein: Was bedeutet eigentlich Erfolg bei kurz- und langfristiger Schul- und Bildungsentwicklung? Welche auslösenden Faktoren (Ursachen, Initiativen, Programme) kann man für einen womöglich behaupteten Erfolg oder kritisierten Misserfolg als auslösend oder verantwortlich erklären? Rekonstruktionen zur Vergangenheit sind immer riskant, selektiv und interessengeleitet, und was dem einen als Erfolg erscheint, geht für den anderen am eigentlichen Zweck vorbei und ist also bedeutungslos – ja vielleicht sogar ein Misserfolg. Erfolgs- oder Versagensfeststellungen sowie zugeordnete Ursachenanalysen und Zukunftsprojektionen sind sehr positionsabhängig; sie können nur innerhalb einer bestimmten Position konsistent entwickelt werden. Das bedeutet: Rückschauende, gegenwartsbezogene und zukunftsorientierte Aussagen zu Situation, Qualität, zum Schicksal und den Perspektiven des Bildungssystems werden immer kontrovers bleiben; neben Mehrheitsmeinungen wird es an den Rändern

immer mehr oder weniger starke Differenzen geben.¹⁶ Dahinter steht die Erfahrung, dass Bildung und Erziehung schon immer Projektionsflächen und Möglichkeitsräume für imaginierte Hoffnungen, Befürchtungen, Utopien und Schreckensbilder waren. Nach dem Zerfall heilsversprechender religiöser und politischer Deutungs- und Erlösungssysteme ist die Überhöhung von Bildung, die uns allein (auch ökonomisch) noch retten kann, sogar noch größer geworden (man denke an Schlagwörter wie „Wissensgesellschaft“, „knowledge economy“ oder „Bildungsrepublik“). Insofern stellen das imaginäre, aber eben auch das reale Bildungssystem eine öffentlich dauererörterte Vielzweckinstitution dar, an die sich sehr unterschiedliche Hoffnungen, Ängste und Erwartungen knüpfen, und deren Bewertung dann eben kontinuierlich strittig ist. Es wird immer so sein.

Das Aufgabenfeld erweitern

Die vorangegangene Argumentation ist nicht als fundamentale Kritik an *Large-scale*-Studien beziehungsweise verallgemeinert an Strategien des Qualitätsmonitorings zu verstehen. Darum geht es nicht. Es geht vielmehr darum, noch einmal auf längst bekannte Erkenntnisgrenzen aufmerksam zu machen und zugleich eine bestimmte Neujustierung zu empfehlen. *Large-scale*-Studien müssen weitergeführt werden, wobei man sich allerdings durchaus fragen kann, ob man wirklich bei allem jedes Mal beziehungsweise bei jeder Sache dabei sein muss. Im Übrigen sind auch Anstrengungen zu verstärken, selbst Einfluss auf die Ausformulierung der OECD-Politik in diesem Bereich zu nehmen – was ja auch geschieht. Das kontinuierliche Bildungsmonitoring, die regelmäßige Berichterstattung über Bildung, und damit sind auch Bildungsverhältnisse außerhalb des Schulsystems im engeren Sinne ge-

¹⁶ Über Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung und Erfolg und/oder Scheitern von Schulreformen vgl. Ewald Terhart, Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern, in: Detlef Fickermann/Norbert Maritz (Hrsg.), Grundlagen für eine datengestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Münster 2014, S. 183–199.

meint, muss meines Erachtens weitergeführt und verstetigt werden. Bildungsberichterstattung ist nur ein Segment innerhalb eines sehr viel breiteren sozialwissenschaftlich instrumentierten Selbstbeobachtungssystems von modernen Gesellschaften. Keine Gesellschaft, kein Staat, keine Politik kann und darf auf die Information durch ein solches Selbstbeobachtungssystem verzichten – auch wenn auf den ersten Blick dadurch alles zunächst noch komplizierter wird, als es schon ist.

Mittlerweile ist auch klar geworden, dass man bei der Übertragung von in anderen Kulturen und Bildungssystemen offenbar erfolgreichen Praktiken und Strategien der Bildung sehr viel größere Vorsicht walten lassen muss. Die Verankerung der Schul- und Unterrichtskultur in gesellschaftlich-kulturelle Traditionen und professionelle Gewohnheiten ist sehr groß. Bei der Herauslösung und Übertragung bestimmter, *hier* besonders erfolgreicher Dinge nach *dort* kann es erstens zu schweren Transportschäden kommen und zweitens kann es sein, dass die eingesetzten Pflanzen im neuen Biotop nicht richtig anwachsen. Internationales *borrowing and lending* im Bildungsbereich⁷ kann riskanter sein als Leerverkäufe und Warentermingeschäfte an der Börse – allerdings werden die Folgen nicht so abrupt deutlich ... Die Idee, von überall her nur das Beste einzusammeln, zusammenzufügen und zu Hause umzusetzen, damit alles besser wird, ist ein bildungspolitischer Kinderglaube.

Hinsichtlich der auf den verschiedenen Ebenen erfassten inhaltlichen Bildungsbereiche (Fächer, schulische Erfahrungsfelder) halte ich es für angebracht und möglich, den Kreis der erfassten Fächer und Lernbereiche auszuweiten und neben den MINT-Fächern, also Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, vermehrt und konzentriert auch kulturwissenschaftliche Fächer sowie stärker als bisher überfachliche schulische Erfahrungsfelder in geeigneter Weise einzubeziehen. Ansätze hierzu

⁷ Vgl. Gitta Steiner-Khamsi/Florian Waldow (Hrsg.), *Policy Borrowing and Lending in Education*. World Yearbook of Education 2012, London 2012; *International Datasets and Comparisons in Education*, in: *Research Intelligence*. News from the British Educational Research Association, (2012) 119, S. 6–23.

gibt es; hierzu muss insgesamt noch intensiver an geeigneten Erfassungs- und Bewertungsformaten gearbeitet werden und zwar *gerade weil* es sich um unverzichtbare schulische Erfahrungsfelder handelt. Auf diese Weise kann der Tendenz entgegengewirkt werden, nur noch die PISA-Fächer für wichtig zu halten beziehungsweise das Curriculum faktisch zu verschmälern – eine ungewollte Nebenwirkung, die man in anderen Ländern als Folge fachlich allzu enger Qualitätssicherungsmaßnahmen deutlich erkennen kann.

Die Bildungsforschung, die in der Tat eine der ganz großen Gewinnerinnen der Nach-PISA-Ära ist, muss sich neben dem natürlichen Interesse an Eigenwachstum stärker als bisher zur Aufgabe machen, verlässliche Ergebnisse auch in einer überzeugenden Form einem breiteren Publikum zu präsentieren und verständlich zu machen, und zwar insbesondere dann, wenn es überraschende, den Alltagsverstand relativierende Ergebnisse sind. Das bedeutet nicht, dass sie möglichst „einfach“ forschen soll, damit „einfache“ und „einfach“ zu erklärende Effekte präsentiert werden können – im Gegenteil: Die zunehmende Komplexität im Konzeptionellen und Methodischen, die für Wissenschaft nun einmal typisch und notwendig ist, muss ungezügelt aufwachsen können. Aber das bedeutet doch nicht, dass man die Dinge nicht verständlich machen kann! Ständige Information und Beratung der Öffentlichkeit gehört zu den Pflichten dieses Forschungsbereichs, der wie kein anderer von den Entwicklungen seit dem sogenannten PISA-Schock profitiert hat.

Im Rahmen der Bildungsforschung sollte vermehrt Gewicht auf die Entwicklung und Erprobung von Interventionen in pädagogische Handlungsfelder gelegt werden. Dies bedeutet, dass man auch partizipative Forschungs- und Innovationsstrategien anwendet und die Praktiker(innen), die im System handelnden Personen mit einbezieht. Hierdurch wird keineswegs der wissenschaftliche Anspruch gesenkt, er wird lediglich zusätzlich in eine andere Richtung moduliert: von Wissenschaftlern und Praktikern gemeinsam entwickelte und erprobte Formen veränderter Bildungspraxis – auch das sollte zu den Glanzstücken einer qualifizierten Bildungsforschung zählen können.

Damit ist ein weiterer Punkt angesprochen: Es sollte in der Bildungsforschung eine stärkere Hinwendung zur Ebene der Akteure geben. Damit sind die Lehrer(innen), aber auch Vertreter(innen) anderer pädagogischer Berufe und Personen auf der unteren Steuerungsebene wie beispielsweise Schulleiter gemeint. *Large scale* muss es zweifellos weiter geben; es sollten aber viel mehr *Small-scale*-Studien zu den Handlungs- und Interaktionsprozessen innerhalb der pädagogischen Wirklichkeit durchgeführt werden!¹⁸ Natürlich stellt sich dann irgendwann die Frage, wie man Erfahrungen und Erfolge aus einzelnen Kontexten heraus in die Breite bringen kann (*upscaling*), aber gleichwohl muss dafür zuerst einmal der erste Schritt getan werden.

Und wenn man diesen Gedanken der stärkeren Bezugnahme auf die Handlungsebene weiter denkt, so kommen die pädagogisch Handelnden, die pädagogischen Berufe und die einzelnen Inhaberinnen und Inhaber dieser Berufe in den Blick. Natürlich sind die Rahmenbedingungen wichtig, die tief gestaffelt und wirkmächtig die einzelnen Situationen, die konkreten Handlungsvollzüge und dergleichen umstellen; niemand will sie ignorieren. Aber am Ende muss jede Innovation, jede Qualitätsverbesserung durch das Nadelöhr der Praxis auf dieser Ebene.

Erfreulich ist, dass zumindest im Bereich der empirischen Forschung zum Lehrerberuf deutliches Wachstum in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu erkennen ist; für andere pädagogische Berufe sollte dies in gleicher Weise geschehen. Insgesamt hat sich die Strategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring und zur Qualitätsverbesserung im Bildungsbereich durchaus bewährt. Eine stärkere Akzentuierung von praxisnaher, die Praxis entwickelnder, auch partizipativer, das heißt die Handelnden einbindender Forschung wäre allerdings zu begrüßen. Qualitätskontrolle führt nicht automatisch schon zu Qualitätsverbesserung. Diese vor dem Hintergrund des besten Wissens dann in den pädagogischen Einrichtungen einzuleiten beziehungsweise die Entwicklung dort mit zu begleiten gehört auch zu den Aufgaben von Bildungsforschung.

¹⁸ Vgl. Michael Fullan, *Large-Scale Reform Comes of Age*, in: *Journal of Educational Change*, 10 (2009) 2–3, S. 101–113.

Eine Abkehr von *Large-scale*-Studien beziehungsweise vom Bildungsmonitoring generell wäre politisch verantwortungslos und wissenschaftlich verheerend. Die Perspektive auf schulische Lern- und Erfahrungsfelder sollte aber ausgeweitet werden. Weiterhin müssen massive Anstrengungen unternommen werden, um die Problemgruppe zu verkleinern. Und ebenso ist an der Abschwächung des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg zu arbeiten. Deutschland hat zwar diesbezüglich nicht mehr wie noch im Jahre 2000 den Spitzenplatz; dass nunmehr hinter der Slowakei und Frankreich der dritte Platz erreicht wurde, kann aber eigentlich kein Trost sein.

Eine Neujustierung der Perspektive des Bildungsmonitorings sollte an folgenden drei Prinzipien orientiert sein:

- Ausweitung der erfassten schulischen Lern- und Erfahrungsbereiche
- Mehr *Small-scale*-Studien, mehr partizipative, die Akteure einbeziehende Formen
- Pädagogische Berufe sowie deren Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen stärker in den Mittelpunkt rücken.

Hinsichtlich der konkreten Bedürfnisse von Bildungsadministrationen nach empirisch gesichertem Wissen sollten dann auch gezielt Forschungsaufträge und Expertisen vergeben werden. Es ist nicht weiterführend, der Bildungsforschung pauschal mangelnde Praxisrelevanz beziehungsweise zu geringe Verknüpfung mit den alltäglichen Entscheidungs- und Handlungsproblemen vorzuwerfen; besser wäre es, sehr gezielt genau umrissene Anfragen zu formulieren und hierzu Forschung zu finanzieren. Dabei sind sich mittlerweile alle verantwortungsbewussten und erfahrenen Akteure im Feld darin einig, dass es für die Entwicklung der Qualität des Bildungssystems nicht die eine große Lösung, die eine heldenhafte Entscheidung, den einen durchschlagenden Hieb gibt, der das Blatt komplett wenden könnte. Insofern sollte niemand mehr Sensationen versprechen, erhoffen oder befürchten.

Das bedeutet: Man muss sich illusionslos den sprichwörtlichen Mühen der Ebene stel-

len. Mein letzter Punkt berührt eine mehr innerwissenschaftliche Kommunikationsangelegenheit, die aber doch auch eine Außenwirkung hat. Wie allgemein bekannt, gibt es in den mit Bildung befassten Wissenschaften und Teildisziplinen, auch in der Lehrerschaft sowie bei einigen sonstigen „freischwebenden“ Bildungsexperten neben der Gruppe der Anhänger und Förderer des neuen Bildungsregimes auch eine Gruppe von Kritikern, die ihre Vorbehalte scharf und polemisch formulieren; auf internationaler Ebene ist es übrigens ganz ähnlich. Die Kritiker stammen zwar allgemein-politisch gesehen aus allen möglichen und zum Teil sogar politisch eher konträren Lagern – recht konservativ hier, ziemlich links dort –, sie sind sich jedoch einig in der Kritik und Ablehnung all dessen, was sich in Bildungssystem und Bildungsforschung seit zwei Jahrzehnten getan hat. Die Protagonistinnen und Protagonisten der Bildungsforschung und des Bildungsmonitorings halten natürlich dagegen. Zum Teil bestimmen verbissener Kleinkrieg und zäher Stellungskampf die Szene (insbesondere in der Fachdidaktik der Mathematik), hier und da herrscht aber auch verständnisloses Schweigen zwischen den Lagern. Weniger in wissenschaftlichen Journalen, dafür aber umso mehr in Verbänden und Verbandspostillen, auf bestimmten Homepages und vor allem und lautstark im Feuilleton ist die Debatte vielfach von wilder Polemik bestimmt. Manche Gebildeten können anscheinend nur polemisieren, wenn es um Bildung geht. Ich finde das schlicht unwürdig. Deshalb steht am Schluss der Appell, sich auch in der kontroversen Debatte um ein Niveau zu bemühen, welches der Sache gerecht wird. Vielleicht ein allzu frommer Wunsch.

Helle Becker

Es könnte alles so schön sein. Qualitätsmanagement als Motor für die Ganztagschule

Soll es um Qualität in der Ganztagschule gehen, verrät schon der Blick auf die definitive Grundlage: Es gibt sie gar nicht, „die“ Ganztagschule. Schon

die Kultusministerkonferenz unterscheidet drei Formen, die voll gebundene Ganztagschule, die teilweise gebundene und die offene Ganztagschule.¹

Und so unterschiedlich die Bezeichnungen der jeweiligen Ganztags-

schule in den Ländern sind (Ganztagschule, Ganztagsangebote, Ganztagsbetreuung, Freiwillige Ganztagschule, Nachunterrichtliche Betreuungsangebote, Ganztagschule in Angebotsform), so sind es auch die organisatorischen und inhaltlichen Ausformungen wie Öffnungszeiten, Verpflichtungsgrade oder der Umfang von ergänzenden Ferienangeboten. Und während in der voll gebundenen Schule die gesamte Schülerschaft und die ganze Studententafel betroffen sind, nehmen in der teilweise gebundenen Schule einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen verbindlich am Ganztagsangebot teil, und in der offenen Ganztagschule kann die Teilnahme auf ein Halbjahr beschränkt sein und das fast immer in einer vom Klassenverband unabhängigen Gruppe. Darüber hinaus setzen die Bundesländer Schwerpunkte auf bestimmte Ziel- oder Altersgruppen, Schulformen oder auf verschiedene Modelle der Einbeziehung von außerschulischen Akteuren.

Damit sind bereits zahlreiche variable Qualitätsbedingungen benannt, die beispielsweise eine Differenzierung und Segmentierung der empirischen Beforschung der Ganztagschule notwendig machen.

Helle Becker

Dr. phil., geb. 1959; Kultur- und Erziehungswissenschaftlerin; Autorin und Lehrbeauftragte, Leiterin des Büros „Expertise & Kommunikation für Bildung“, Heymannplatz 9, 45131 Essen. www.helle-becker.de, projekte@helle-becker.de

Qualität ist relativ

Aber Qualität hängt nicht nur von den Bedingungen der Ganztagschule ab, sondern vor allem von ihrer jeweiligen Zielbestimmung. Je nachdem, ob familienpolitische, bildungspolitische, sozialpolitische oder jugendpolitische Absichten verfolgt werden, wird entweder eine verlässliche Betreuung, eine „bessere“ oder „mehr“ Bildung oder die Kompensation sozialer Ungleichheiten als Schwerpunktaufgabe und Ziel der Ganztagschule angesehen. Davon abhängig – Qualität ist ein relationaler Begriff – werden unterschiedliche Qualitätskriterien angelegt. Die Vielfalt der im Ganztage wirkenden oder betroffenen Akteure tut ein Übriges: Qualitätsvorstellungen variieren je nach der Perspektive des Schulpersonals, der außerschulischen Träger und deren Mitarbeiter(innen), der Eltern und nicht zuletzt der Kinder und Jugendlichen. Erwartungen und Qualitätsansprüche sind außerdem abhängig von der Schulform.¹

¹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2009 bis 2013, Berlin, 2.3.2015, S. 5, www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf (25.3.2015).

² Wie unterschiedlich die Interessen und Beurteilungen je nach Perspektive der Akteure ausfallen, zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitprojekte „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa)“, www.bildungsbericht-ganztag.de (25.3.2015), und das Projekt „StEG – bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“, www.projekt-steg.de (25.3.2015). Beide untersuchen regelmäßig Bewertungen der Ganztagschule aus Sicht der verschiedenen beteiligten Gruppen. So liegt das Hauptinteresse von Eltern an der Ganztagsgrundschule in der verlässlichen Betreuung, was auch die mit dem Alter der Kinder sinkenden Anmeldezahlen in der offenen Ganztagschule erklärt. Dass für diese Eltern Aspekte wie verlässliche Zeiten, die Sicherstellung des Mittagessens und Hausaufgabenbetreuung andere Relevanz haben als z. B. für die betreffenden Kinder, liegt auf der Hand. Vgl. Nicole Börner et al., Bildungsbericht ganztagschule NRW 2014, Dortmund 2014, www.bildungsbericht-ganztag.de/cms/front_content.php?idcat=37&lang=1 (25.3.2015) sowie StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, Ganztagschule 2012/13. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung, Frankfurt/M. u. a. 2013, www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf (25.3.2015).

Auch die Forschung beurteilt Schulqualität aus verschiedenen Blickwinkeln. So fragt die Schuleffektivitätsforschung „nach den Bedingungen guter Schulen und ihren Zusammenhängen mit schulischen Lernergebnissen“,³ die Schulentwicklungsforschung legt den Schwerpunkt auf die Entwicklungsbedingungen von Schulen. Zudem wird unterschieden zwischen fachspezifischen und fachübergreifenden Wirkungen von Schule sowie zwischen gezielt veranstalteten (beispielsweise Unterricht, AGs) und nicht „veranstalteten“ Erfahrungsbereichen (informellen Erfahrungskontexten). Eine weitere Unterscheidung betrifft die Fokussierung auf Prozesse oder auf die Systemebene (die Ebene der strukturellen, politischen, rechtlichen Bedingungen von Schulen, die Ebene der Klasse/des Unterrichts und die individuelle Ebene der Lehrenden und Lernenden).

Auch die Qualität von Ganztagschulen bestimmt sich „anhand solcher Merkmale, die für alle Schulen im allgemeinbildenden Schulwesen, seien sie Ganztags- oder Halbtagschulen, von Relevanz sind, unabhängig davon, ob die Ganztagschulen in gebundener Form organisiert sind oder in additiver. Damit erhalten diejenigen Argumente und Merkmale, die in der allgemeinen Qualitätsdiskussion zur Schule vorgetragen werden, auch für die Qualitätsdiskussion um Ganztagschulen (...) Bedeutung.“⁴ Allerdings werden an die Ganztagschule darüber hinaus schulreformerischer Hoffnungen⁵ geknüpft, sodass „eine Fixierung auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler als Kriterium schulischer Qua-

³ Vgl. Natalie Fischer et al., Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen, Expertise für die SPD Bundestagsfraktion, Frankfurt/M. 2012, S. 4, www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer_et_al_2012_Qualitaet_von_GTS.pdf (25.3.2015).

⁴ Vgl. Gertrud Oelerich, Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmale in Deutschland. Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den Ganztage“, Saulheim, April/Juli 2005, S. 54, www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Oelerich_Qualitaetsmerkmale.pdf.

⁵ Vgl. dazu Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh, Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule, in: Hans-Uwe Otto/Thomas Coelen (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden 2008, S. 665–673.

lität (...) unzureichend ist und notwendig durch weitere Punkte (...) erweitert werden muss.“⁶

Unterschiedliche Qualitätsbereiche

Die Ganztagschule bringt also weitere Ausdifferenzierungen mit sich. Es geht auch um Aspekte einer verlässlichen Betreuung (Wege, Zeiten, Räume, Personal), um gesundheitliche Aspekte (Ruhe- und Bewegungszeiten, Mobiliar) oder Ernährung. Diese Punkte standen sogar lange im Zentrum der Forschung und Diskussion der Ganztagschule, wohl auch, weil man sich hier relativ schnell auf Qualitätskriterien einigen und sie verhältnismäßig leicht objektivierbar und operationalisierbar machen konnte.⁷

Anders sieht dies aus, wenn es um die intendierten pädagogischen Wirkungen der Ganztagschule geht. Dies liegt einerseits an der grundsätzlichen Schwierigkeit, pädagogisches Handeln in der Hoffnung auf Qualitätssicherung formalisieren und standardisieren zu wollen, gleich, ob es sich dabei um die Formulierung von Zielqualitäten oder von technologischen Qualitäten handelt. Zudem ist gerade für den Bereich nichtformaler und informeller Bildung, die ja in der Ganztagschule explizit einen Platz erhalten sollen, in der Regel Konsens, dass der „Eigensinn“ offener pädagogischer Situationen nicht durch vereinheitlichende Standards gehindert oder gar verunmöglicht werden soll. Andererseits soll die Gestaltung pädagogischer Settings und Prozesse nicht subjektiv-individuellen Einschätzungen überlassen bleiben.

Eine zweite Schwierigkeit liegt darin, dass sich bei Qualitätsfragen, die sich auf die fachübergreifenden Wirkungen von Schule beziehen (also weniger auf den Output in Form von fachbezogenem Wissen oder Fähigkeiten und mehr auf sogenannte Schlüsselkompetenzen, auf Haltungen, Motivation oder Selbst-

regulierungsfähigkeiten), die Perspektive für weitere Einflussfaktoren auf die Bildungsprozesse öffnen muss (Gestaltung des Schullebens, außerunterrichtliche Angebote, Strukturierung der Zeit, Räumlichkeiten, Mobiliar, Gruppenzusammensetzung, Personal, Beziehungen, Mittagessen, Hausaufgaben und vieles andere mehr). Und während sich die Schulforschung vornehmlich auf die Einzelschule konzentriert und Qualität als Resultat schulinterner Prozesse begriffen wird,⁸ kommen vor allem mit der Organisation des Ganztags noch die Bedingungen auf anderen Ebenen, meist auf kommunaler Ebene, in den Blick.

Mit der Erweiterung der Palette von pädagogischen Akteuren kommt eine weitere Qualitätsdimension hinzu:

„Wenn die nicht-unterrichtlichen Anteile der Ganztagschule bzw. Ganztagsangebote als sozialpädagogische Angebote bzw. Angebote der Jugendhilfe verstanden werden (sollen), dann gilt auch für diesen Bereich, dass die Qualitätsdiskussionen und -merkmale, die in der Sozialpädagogik bzw. Jugendhilfe (der Jugendarbeit, Erziehungshilfe, Beratungsarbeit, Kindertagesstätten etc.) als bedeutsam angesehen werden, auch für die entsprechenden Angebotsbereiche der Ganztagschule/der Ganztagsangebote Relevanz erhalten“⁹.

Damit werden die zu prüfenden oder zu managenden Qualitätsbereiche und die jeweiligen Einflussfaktoren nahezu unübersehbar komplex.¹⁰

Herausforderung Kooperation

Auf die Einbeziehung außerschulischer Partner setzen die meisten Ganztagschulkonzepte. In den meisten Bundesländern wird die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, Kultureinrichtungen und Sportvereinen sogar offensiv als Möglichkeit zur „Erneuerung“ von Schule gewertet. So heißt es beispielsweise im entsprechenden nordrhein-westfälischen Erlass:

⁶ Ebd., S. 55.

⁷ Ein Beispiel dafür ist das Mittagessen bzw. die Verpflegung in der Ganztagschule. Hier gab es recht schnell „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE)“, die zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen über die „Vernetzungsstelle Schulverpflegung NRW“ (www.schulverpflegung.vz-nrw.de) verbreitet werden und nach denen auch eine Zertifizierung erlangt werden kann.

⁸ Vgl. N. Fischer et al. (Anm. 3), S. 4.

⁹ G. Oelerich (Anm. 4), S. 55f.

¹⁰ „Modelle, die sowohl die Prozesshaftigkeit als auch die Mehrebenenstruktur der Schulqualität berücksichtigen, um fachbezogene und fachübergreifende Ergebnisse der Schülerschaft zu erklären, sind (...) aufgrund ihrer Komplexität kaum im Ganzen empirisch zu überprüfen.“ N. Fischer et al. (Anm. 3), S. 7.

„Die offene Ganztagschule soll durch die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Trägern ein neues Verständnis von Schule entwickeln. Sie sorgt für eine neue Lernkultur zur besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionen. Sie ermöglicht mehr Zeit für Bildung und Erziehung, individuelle Förderung, Spiel- und Freizeitgestaltung sowie eine bessere Rhythmisierung des Schultages. Sie sorgt für ein umfassendes Bildungs- und Erziehungsangebot, das sich an dem jeweiligen Bedarf der Kinder und der Eltern orientiert.“¹¹

Dabei darf nicht unterschätzt werden, dass es auch „die“ Kinder- und Jugendhilfe nicht gibt, weil sich diese de facto in der Ganztagschule als professionelle Betreuung, Fördermaßnahmen, Hausaufgabenhilfe, AGs, Fachangebote, außerschulische Lernorte, Sozialarbeit und dergleichen wiederfindet. Zwar hat die Kinder- und Jugendhilfe eine bundesweit gemeinsame, sogar gesetzliche Grundlage,¹² die elementare Qualitätsvorstellungen formuliert. Die professionellen Auffassungen von Erzieher(inne)n, Sozialpädagog(inn)en oder Jugendbildner(inne)n unterscheiden sich jedoch zum Teil erheblich. Und die Palette der möglichen Partner und Professionen ist in allen Bundesländern noch größer. Sie reicht vom Mitschüler bis zur hauptamtlichen außerschulischen Pädagogin, vom Künstler auf Honorarbasis bis zur ehrenamtlichen Hausaufgabenhilfe. Die Vielfalt der außerunterrichtlichen „Angebote“ – in die Verantwortung der Schulen und Schult Träger gestellt – richtet sich nach Betreuungsbedarf, Förderbedarf, nach Elternwünschen (weniger nach Schülerwünschen), räumlichen und finanziellen Bedingungen der Schulen und möglichen Partnern im sozialräumlichen Umfeld. Die Entscheidung darüber wird nach Kriterien gefällt, die im Idealfall Jugendamt, Schulverwaltungsamt und Schulen auf kommunaler Ebene gemeinsam entwickeln. Die Ressourcen für die Ausgestaltung

¹¹ Offene Ganztagschule im Primarbereich, Rund-erlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 12. 2. 2003 (Abl. NRW., S. 45).

¹² Das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) legt beispielsweise in § 8 und § 11 die Partizipation und Selbstbestimmung fest. Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind damit verpflichtet, auch als Träger von Ganztagsangeboten, dazu beizutragen.

der Entscheidungen sind vor allem abhängig von der finanziellen Leistungskraft von Land und Kommunen, oft auch der Eltern.¹³

Qualität der Kooperationen = Qualität der Angebote

Die kooperative Ausgestaltung der Ganztagschule ist denn auch die wahre Herausforderung der neuen Schulform. Das Zusammenwirken von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, deren Vielfalt und damit das Zusammenspiel verschiedener Professionen werden deshalb als wesentlicher Qualitätsfaktor angesehen.¹⁴

Ganz gleich, welche Zielsetzung für die Planung von Ganztagsschulangeboten gewählt wird (eher Betreuung, Persönlichkeitsbildung oder Förderung): Eine bewusste Gestaltung der Kooperation im Rahmen eines abgestimmten Gesamtkonzepts ist zentral, da professionelle Grundsätze, pädagogische Konzepte, Inhalte und Methoden nicht isoliert voneinander stehen können – sie sind mindestens organisatorisch miteinander verbunden.¹⁵

¹³ Spätestens hier fängt das Problem ungleicher Bedingungen an: „Betrachtet man die Rahmenbedingungen der Ganztagschule, so ergibt sich nach wie vor Entwicklungsbedarf bezogen auf finanzielle und personelle Ressourcen. Die befragten Schulleitungen beschreiben schulformübergreifend (wie auch schon 2005) die Rekrutierung von zusätzlichem Personal und, damit zusammenhängend, häufig die (Unter-)Finanzierung des Ganztagsbetriebs als problematisch. Insbesondere im ländlichen Raum haben Ganztagschulen mit Problemen bei der Gewinnung von Personal und Kooperationspartnern zu kämpfen.“ StEG, (Anm. 2), S. 85f., www.bmbf.de/pubRD/NEU_Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf (25. 3. 2015).

¹⁴ „In diesem Zusammenhang ist Angebotsvielfalt ein Qualitätsmerkmal des Ganztagsbetriebs – denn sie ist die Voraussetzung dafür, dass der Ganztag die schulische Lernkultur erweitert und den verschiedenen Lernbedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden kann.“ StEG-Konsortium, Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010, 2010, S. 22, www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf (27. 3. 2015).

¹⁵ In der Literatur wird häufig das Argument gebraucht, dass eine abgestimmte Kooperation des pädagogischen Personals eine Anbindung der außerunterrichtlichen Angebote an den Unterricht begünstige, wobei unhinterfragt bleibt, warum es diese Anbindung geben und wie sie aussehen sollte. Alter-

Mit der Qualität der Kooperation steht und fällt die Qualität der außerunterrichtlichen Angebote¹⁶ und diese scheint, zusammen mit dem Schulklima, ein Dreh- und Angelpunkt für die individuellen Wirkungen der Ganztagschule zu sein:

„Ob die Teilnahme am Ganztagsbetrieb individuelle Wirkungen zeigt, hängt vor allem von der Qualität der Schulen und der Angebote ab. (...) Es ist zu berücksichtigen, wie die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und das weitere im Ganztage pädagogisch tätige Personal die Beziehungen untereinander wahrnehmen. Denn das beeinflusst die individuelle Entwicklung, die Motivation und das Sozialverhalten der einzelnen Heranwachsenden. Auch Qualitätsmerkmale der außerunterrichtlichen Angebote haben sich empirisch als bedeutsam erwiesen. Dazu gehören der Partizipationsgrad der Schülerinnen und Schüler, der Bezug der vermittelten Inhalte zur Lebenswelt und die Passung der Anforderungen an die spezifischen Kompetenzen der einzelnen Lernenden.“¹⁷

Die neuen Erfahrungen mit Kooperationen im Ganztagsbetrieb einer Schule waren seit Beginn der Aufbauphase von Ganztagschu-

native Modelle gehen ebenfalls von einer abgestimmten Bildungsprogrammatisierung der Schule aus, sehen aber das Unterrichtsgeschehen nicht im Mittelpunkt: „Ein solches Bildungskonzept kann – neben dem Unterricht – völlig unterschiedliche Themen, Module und Gelegenheiten enthalten (...) und das alles jenseits der Zwänge von Notengebung und Unterricht.“ Vgl. hierzu Thomas Rauschenbach, Was macht das besondere Profil und die Identität einer Ganztagschule aus?, in: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), Podium Schule 1.12, Ganztagschule als Hoffnungsträger, 2012, S. 4–5, www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/podium-schule-112/ (25.3.2015).

¹⁶ Im Zentrum vieler Untersuchungen standen vor allem die Fragen nach der Umsetzbarkeit außerschulischer Pädagogik und ihrer Bedingungen in der Schule. Aktuell stellt die StEG-Studie in der zweiten Förderphase 2012 bis 2015 die Qualität und Wirkungen der Ganztagsangebote in den Mittelpunkt der Befragungen.

¹⁷ Natalie Fischer, Individuelle Wirkungen von Ganztagschule – zum Forschungsstand, in: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.), DIPF informiert über Bildungsforschung und Bildungsinformation, 17/2012, S. 7–9, hier: S. 8f., www.dipf.de/de/publikationen/pdf-publikationen/dipf-informiert/dipf-informiert-nr.-17 (25.3.2015).

len vor allem ein Thema der außerschulischen Partner. Die von ihnen gesetzte Qualität ihrer Angebote sollte im Ganztage nicht durch schulische Bedingungen geschmälert werden. Um diese aber mitgestalten zu können, war und ist man auf „gute Kooperation“ angewiesen. Die entsprechende Forschung und Literatur dazu sind Legion: „Zahlreiche Studien benennen konkrete Kooperationsprobleme, z.B. divergierende Erwartungen und Fachkulturen, Steuerungsprobleme, Statusprobleme sowie eine unzureichende Kooperationsbereitschaft im Ganztage. So wird das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und Kooperationspartnern an Ganztagschulen durch unterschiedliche Bildungsverständnisse, Bildungsideale und lernmethodische Prinzipien belastet.“¹⁸ Die Frage nach den „Gelingensbedingungen“ guter Kooperation wurde jahrelang gestellt. In großem Umfang beschäftigte sich das Verbundprojekt „Lernen für den Ganztage“ mit dem Thema. Das Gemeinschaftsprojekt der Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz im Rahmen der Modellprojektförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hatte das Ziel, im Zeitraum 2004 bis 2008 gemeinsame Qualifikationsprofile für Ganztagspersonal aus unterschiedlichen Professionen – Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte – zu entwickeln und durch Fortbildungsmodule nutzbar und umsetzbar zu machen.¹⁹

Und alle haben Qualitätsvorstellungen

Spätestens damit ist die Ganztagschule von Qualitätsvorstellungen umzingelt. Denn aus dem Bereich der außerschulischen Partner kommen weitere Ansprüche hinzu, die sich je nach Fachverständnis, fachspezifischer Perspektive oder Auffassung der beteiligten

¹⁸ Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel, Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop), in: Werner Helsper/Rudolf Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität Weinheim u. a. 2011, S. 184–201, hier: S. 189.

¹⁹ Vgl. www.ganztag-blk.de/laenderprojekte/rheinland-pfalz/expertisen/expertisen-rlp.html (8.4.2015).

Professionen unterscheiden. Je mehr Akteure beteiligt sind, umso dringlicher wird es, sich über die jeweiligen Vorstellungen über Ziele und Qualitäten der Ganztagschule zu verständigen. Quintessenz aller am Qualitätsdiskurs beteiligten Wissenschaftler(innen) und Fachorganisationen, die sich mit Ganztagskooperationen befassen, ist daher vor allem die Empfehlung an die Kooperationspartner, sich systematisch über die jeweiligen Qualitätsvorstellungen auszutauschen.^{F20}

Bewährte Steuerungsinstrumente

So kommt es, dass die Steuerung von Kooperationen ein zentrales Thema der Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen ist.^{F21} Sie ist Gegenstand der Qualitätsvorgaben der Schuladministration, beispielsweise in den Schulgesetzen und in sogenannten Qualitätsrahmen, die im Zuge diverser Prüfsysteme als Referenz für die Beurteilung von Schulen herangezogen werden.^{F22} Da die Länder die Ganztagschulen über die Kommunen (als Schulträger) finanzieren, legen sie über die Förderrichtlinien auch Qualitätsansprüche fest. In allen Fäl-

^{F20} Vgl. Stefanie Kaul, Kriterien guter Kooperation von Schule und Außerschulischen Mitarbeitern an der Ganztagschule. Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den GanzTag“, Saulheim, April 2006, www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/rlp/Kaul_Kooperation.pdf (15. 4. 2015).

^{F21} Eine ausführliche Schilderung der verschiedenen Qualitätsentwicklungsinstrumente am Beispiel der kulturellen Bildung findet sich in: Helle Becker, Qualitätssicherung für kulturelle Bildungsangebote im Ganztage. Expertise für das Projekt „Qualität in der Kulturellen Bildung“ der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ), www.kulturelle-bildung-mv.de/?page_id=1496 (8. 4. 2015).

^{F22} Der in Brandenburg gültige Orientierungsrahmen „Schulqualität in Brandenburg“ des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport gilt für alle Schulformen und damit auch für die Ganztagschule. Vgl. www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet_Endversion2008.pdf (25. 3. 2015). Eine Konkretisierung und Ergänzung des Orientierungsrahmens mit Bezug zur Ganztagschule erfolgte durch die Broschüre „Qualität an Schulen mit Ganztagsangeboten in Brandenburg“, Potsdam 2011 www.kobranet.de/kobranet/freitext/793/Qualitaetsbroschuere.pdf (25. 3. 2015). In Hessen gibt es seit 2011 die „Richtlinien für ganztätig arbeitende Schulen in Hessen“, die auch einen „Qualitätsrahmen für ganztätig arbeitende Schulen“ umfassen, www.hessen.ganztaegig-lernen.de/Ganztagsschule%20in%20Hessen/qualitaetsrahmen-fuer-die-profile-ganztaegig-arbeitender-schulen (25. 3. 2015).

len betreffen diese auch die systematische Organisation von Kooperationen, zum Beispiel durch die Formulierung gemeinsamer Qualitätsansprüche und deren Festschreibung in einer Kooperationsvereinbarung.^{F23} Neben diesen Vorgaben sind es vielfach Rahmenvereinbarungen zwischen den Schulministerien und Verbänden und Zusammenschlüssen außerschulischer Partner, mit denen eine qualitätsvolle Zusammenarbeit (und auch die Beteiligung an Evaluationen) verabredet wird.

Darüber hinaus gibt es zahllose Handreichungen und Materialien, die die innerschulische und/oder kommunale Planung und Durchführung sowie Selbstevaluation von Kooperationen erleichtern sollen. Diese *tools* des Qualitätsmanagements sind häufig aus Modellprojekten außerschulischer Partner^{F24} oder in Zusammenarbeit von Schul- und Jugendadministration^{F25} entstanden. Sie werden in den allermeisten Fällen von Beratungs- und Unterstützungsangeboten flankiert, die sich überwiegend an alle verantwortlichen Ak-

^{F23} So hieß es beispielsweise im entsprechenden Erlass des Landes Nordrhein-Westfalen: „Die jeweilige Ausgestaltung erfolgt auf der Grundlage einer zwischen den Beteiligten abzuschließenden Kooperationsvereinbarung. Sie regelt u.a. die gegenseitigen Leistungen der Kooperationspartner, die Erstellung und Umsetzung eines gemeinsam zu entwickelnden pädagogischen Konzepts, Fragen gemeinsamer Bedarfsermittlungen und -planungen sowie erweiterter Mitwirkungsmöglichkeiten des zusätzlichen Personals gemäß §75 Abs. 4 SchulG.“ Offene Ganztagschule im Primarbereich, Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 26.1.2006 (Abl. NRW., S. 29).

^{F24} Prominentes Beispiel ist das Qualitätsmanagement-Tool der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., das im Rahmen des mehrjährigen Modellprojekts „Kultur macht Schule“ entstanden ist. Vgl. Helle Becker, Qualitätsmanagementinstrument (QMI) für Kooperationen, www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/QMI_12_07_2007.pdf (15. 4. 2015).

^{F25} Prominentes Beispiel hierfür ist „QUIGS – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen 2.0“ für die Primarstufe sowie „QUIGS SEK I“ für die Sekundarstufe I, Arbeitshilfen, die im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport in Nordrhein-Westfalen entwickelt wurden. Sie dienen den Ganztagschulen und ihren Partnern als Arbeitshilfe zur selbstständigen Evaluation des Ganztagsangebots, vgl. www.ganztag-nrw.de/qualitaetsentwicklung/quigs/quigs-2.0/ (25. 3. 2015), www.isa-muenster.de/cms/upload/pdf/jugendhilfe-schule/ISA-0184-GanzTag-Bd24_Web.pdf (25. 3. 2015).

teure im Ganztage richten. Dazu zählen beispielsweise die Serviceagenturen „Ganztägig lernen“, die im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung 2003 bis 2009 entstanden sind und inzwischen von den Bundesländern weitergeführt werden. Daneben gibt es landesweite Angebote durch Verbände der außerschulischen Partner sowie eigens eingerichtete Beratungsstellen, die unter anderem das Personal im Ganztage qualifizieren. Viele Kommunen organisieren als Schulträger die Kooperation von Schulen und außerschulischen Partnern, geben Qualitätsstandards für diese Kooperation vor und/oder bieten neben Beratungs- und Fortbildungsstellen auch Runde Tische und Qualitätszirkel für das Kooperationsmanagement an.

Langsam voran

Diese Art des individuellen Qualitätsmanagements ist zweifellos der Motor für die Weiterentwicklung von Ganztage Schulen. Es könnte also alles so schön sein, stattdessen scheint die Kritik an der Ganztage Schule nicht abzureißen. Zwei Gesichtspunkte mahnen, damit nicht zu vorschnell zu sein: Einmal gibt es große Unterschiede von Schule zu Schule, die einem weit verzweigten Bedingungsgefüge geschuldet sind, das sich nicht „mal eben“ abschaffen lässt. Faktoren wie Stadt oder Land, die Finanzen von Land und Gemeinden, die Bevölkerungsstruktur und die Schultraditionen sind wirkmächtig. Daran ändern auch ordnungspolitische *Top-down*-Träume nichts, die das Heil in zentralen Qualitätsvorgaben, möglichst auf Bundesebene, suchen wollen. Und dann zeigen gut 15 Jahre Ganztage Schule, dass der wichtigste Faktor der Entwicklung die Zeit ist: Zeit für Experimente, für fehlerfreundliches Lernen, für Verständigung und eine schrittweise Umorientierung und Annäherung von Schulen und außerschulischen Partnern. Je mehr Erfahrung Schulen und Partner mit dem Ganztagebetrieb haben, umso besser arbeiten sie zusammen und umso eher erfüllen sie die Qualitätserwartungen.¹⁶ Es geht also langsam, wahrscheinlich *nur* langsam, voran.

¹⁶ Vgl. StEG – Bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztage Schulen (Anm. 2).

Thomas Reglin

Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung: Komplexe Anforderungen an alle Akteure

Die Passungsprobleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt haben sich 2014 weiter vergrößert. Die Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge ergab, dass „insgesamt 37 100 der von der Bundesagentur für Arbeit registrierten Ausbildungsstellen bis zum

Thomas Reglin

Dr. phil., geb. 1956; stellvertretender Leiter des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Rollnerstraße 14, 90408 Nürnberg.

reglin.thomas@f-bb.de

Bilanzierungstichtag 30. September nicht besetzt werden“ konnten, während 81 200 registrierte Ausbildungsstellenbewerber unverorgt waren.¹ Die Vertragslösungsquote ist hoch.² Die duale Berufsbildung steht heute vor der doppelten Aufgabe, einerseits schwächere Bewerber(innen) zu integrieren, andererseits – im Wettbewerb mit akademischen Bildungsgängen – Leistungsstärkeren attraktive Angebote zu machen. Das stellt hohe Anforderungen an die Qualitätsentwicklung. Um die Bereitstellung hochwertiger Lernangebote muss es dabei ebenso gehen wie um die Aufnahmefähigkeit des Systems – es gilt, alle mitzunehmen.³

Vielfältige Anstöße und transferierbare Ergebnisse zur „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ hat der gleichnamige BIBB-Forschungsschwerpunkt erbracht, der in den Jahren 2010 bis 2014 mit zehn Modellversuchen unter Beteiligung von rund 390 Betrieben durchgeführt wurde.⁴ Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick über die Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung im deutschen dualen System, stellt dann einige zentrale Modellversuchsergebnisse vor und umreißt

abschließend kurz, welche bildungspolitischen Aufgaben sich bei der Weiterentwicklung der Systemqualität stellen.

Qualität durch Dualität

Schon hinter der bildungspolitischen Entscheidung für eine dual strukturierte, auf dem Prinzip der Beruflichkeit basierende Ausbildung stehen dezidierte Qualitätsvorstellungen. Mit seiner starken betrieblichen Säule integriert das duale System Lehren und Lernen in Anwendungszusammenhänge: Handlungskompetenz soll in Handlungskontexten entwickelt werden. Das sichert die Bedarfs- und Realitätsnähe der Lehr-Lernarrangements, wirkt motivierend, weil die Praxisrelevanz des Gelernten unmittelbar erfahrbar wird, und bietet Vorteile für Lernende, denen schulische Lernformen Schwierigkeiten bereiten. Gesetzlich fixiertes Ziel ist es, „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit)“ zu vermitteln.¹⁵

Vereinheitlichung und Standardisierung der arbeitsprozessintegrierten Ausbildung wur-

¹⁵ Stephanie Matthes et al., Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2014. Duales System vor großen Herausforderungen. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September, Bonn 2015, S. 2, www.bibb.de/de/21762.php (25.3.2015).

¹⁶ 2012 lag sie bei 24,4 %. Vgl. BIBB (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014, Bonn 2014, S. 171 (zur Berechnungsweise: S. 165 ff.). Vertragslösungen können auf Ausbildungsabbrüche, aber beispielsweise auch auf den Wechsel Auszubildender in andere, von ihnen bevorzugte Berufe zurückzuführen sein; vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Berufsbildungsbericht 2014, Bonn 2014, S. 43.

¹⁷ Vgl. Eckart Severing, Qualität erfordert auch Zugänglichkeit, in: *Wirtschaft & Beruf. Zeitschrift für berufliche Bildung*, 66 (2014) 3, S. 6–7.

¹⁸ Vgl. www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/4944.php (21.3.2015).

¹⁹ § 1 (3) des 2005 novellierten Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Der Deutsche Qualifikationsrahmen ordnet die drei- und dreieinhalbjährigen dualen Ausbildungen dem Niveau 4 (von 8) zu. Es „beschreibt Kompetenzen, die zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden.“ Vgl. www.dqr.de/content/2334.php (15.3.2015).

den im vergangenen Jahrhundert entscheidend durch Initiativen der Wirtschaft vorangetrieben.¹⁶ Eine staatliche „Regelung des Lehrlingswesens“ wurde vor allem von gewerkschaftlicher Seite bereits im Deutschen Reich gefordert, kam jedoch trotz einiger Gesetzesinitiativen nicht zustande. In der Bundesrepublik wurde die Ordnungsarbeit für die berufliche Bildung bis 1969 vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHT), dem Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) betrieben, dann auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) unter gleichgewichtiger Mitwirkung von staatlichen Akteuren sowie Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (seit September 1976: Bundesinstitut für Berufsbildung) koordiniert. In einem moderierten Prozess entstehen so bis heute verbindliche Ausbildungsordnungen, die, dem Prinzip der Beruflichkeit verpflichtet, auf die Vermittlung von Handlungskompetenz in breit angelegten Tätigkeitsfeldern angelegt sind.

Als weiteres qualitätssicherndes Element auf Systemebene ist die Berufsschule zu nennen. Der Berufsschulunterricht im Umfang von mindestens zwölf Wochenstunden soll die betriebliche Ausbildung unterstützen, aber auch „kompensierend“ und „ergänzend“ wirken. Zu seinen Aufgaben zählen der Ausgleich von Defiziten der Auszubildenden etwa in der Beherrschung ausbildungsrelevanter Kulturtechniken, ihre Weiterentwicklung mit Blick auf berufliche Anwendungszusammenhänge und das „systematische, theoretisch gesteuerte“ Lernen, das sich beim Lernen in Handlungssituationen nicht durchgehend sicherstellen lässt. „Kompensation“ und „Ergänzung“ stehen im Vordergrund, wenn die Berufsschule nicht unmittelbar berufsbezogene allgemeinbildende Inhalte vermittelt und sich um die Stärkung von staatsbürgerlicher Verantwortung, extrafunktionalen Kompetenzen und Berufsidentität bemüht.¹⁷

¹⁶ Vgl. für eine ausführliche Darstellung Wolf-Dietrich Greinert, *Realistische Bildung in Deutschland*, Baltmannsweiler 2003.

¹⁷ Vgl. ausführlich Andreas Schelten, *Traditionelle und neue Bildungsaufgaben der Berufsschule*, Berlin 2008, <http://scheltenpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/bildungsaufgabenbsscheltenblbs2008.pdf> (7.3.2015).

Qualitätssicherung im dualen System

Die beschriebenen systemischen Entscheidungen machen Ausbildungsqualität aber noch nicht zum Selbstläufer, bedeutet die große Stärke des Lernens im Arbeitsprozess doch zugleich eine beträchtliche Herausforderung für alle Akteure.¹⁸ Angesiedelt „im Spannungsfeld betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Logiken“, muss es „unter den Perspektiven von ‚Gewinnorientierung‘ und ‚Bildungsorientierung‘ gestaltet werden“.¹⁹ Schon die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen ist in hohem Maße abhängig von der wirtschaftlichen Situation der Betriebe,¹⁰ was immer wieder zu Marktungleichgewichten führt.¹¹ Ausbildungserfordernisse sind mit Zwängen und Handlungsdruck der betrieblichen Praxis auszubalancieren. Wo dies nicht geschieht, ist die Ausbildung gekennzeichnet durch mangelhafte Planung und Organisation und wird nur mit geringer Intensität betrieben.¹²

Dabei sind Organisation und Gestaltung des Lernens im Arbeitsprozess anspruchsvolle Aufgaben. Längst hat die konzepti-

onelle Entwicklung handlungsorientierter Ansätze vom einfachen Schematismus der sogenannten Beistellelehre mit den Phasen „Vormachen“ und „Nachmachen“ über die Vier-Stufen-Methode („Vorbereiten – Vormachen/ Erklären – Nachmachen und erklären lassen – Selbstständig anwenden“) zum Konzept der vollständigen Handlung („Informieren – Planen – Entscheiden – Ausführen – Kontrollieren – Auswerten“) geführt. Findet Lernen im Arbeitsprozess weitgehend selbstständig oder gar projektformig statt, haben Auszubildende die Rolle von Moderatoren und Lernbegleitern zu übernehmen.¹³

Der Gesetzgeber sieht sich vor der Aufgabe, die betriebliche Ausbildung in einer Weise zu regeln, die das öffentliche Interesse, das sich auf sie richtet, angemessen zur Geltung bringt, ohne die betriebliche Ausbildungsbereitschaft zu untergraben,¹⁴ also das Verhältnis der beiden „Logiken“ betrieblicher Ausbildung auch ordnungspolitisch auszubalancieren. Gesetzliche Vorkehrungen betreffen zunächst die Sicherung elementarer Voraussetzungen einer geregelten betrieblichen Ausbildung.¹⁵ So darf nach § 28 BBiG nur ausbilden, wer das Kriterium der persönlichen und fachlichen Eignung erfüllt, und es muss im Ausbildungsbetrieb eine(n) gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) geprüfte(n) Auszubildende(n) geben.¹⁶ Weiterhin sind zu nennen: die Feststellung der Eignung von Ausbildungsstät-

¹⁸ In diesem Beitrag ist ausschließlich die betriebliche Seite der dualen Ausbildung Thema. Für die Problemlage im Berufsschulbereich vgl. Martin Baethge, Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Kai S. Cortina et al. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 2008, S. 541–598, hier: 573 ff.

¹⁹ Andreas Dietrich/Matthias Vonken, Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 40 (2011) 1, S. 6–9, hier: S. 6.

¹⁰ Vgl. Reinhard Zedler, Neue Wege der Berufsausbildung, in: APuZ, (2004) 28, S. 24–30, hier: S. 26.

¹¹ Seit der Verabschiedung des BBiG kam es zu zwei länger dauernden Ausbildungsmarktkrisen: Von Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre und Ende der 1990er Jahre bis etwa 2010. Ließ sich im ersten Fall noch eine deutliche Steigerung der Ausbildungsangebote um fast 40 Prozent erreichen, „so gelingt eine solche Anpassung des Angebots an eine nur um etwa 10 bis 15 Prozent steigende Nachfrage zwischen 1998 und 2008 nicht“. Martin Baethge, Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems, in: Martin Fischer (Hrsg.), Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit, Bielefeld 2014, S. 39–62, hier: S. 44. Für diese Entwicklung sind freilich nicht nur konjunkturelle Probleme ursächlich. Das Funktionieren des „korporatistischen Steuerungsmodells“ als solchem ist in Frage gestellt (ebd., S. 55 ff.).

¹² Vgl. Dieter Euler, Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 127/2005.

¹³ Vgl. Bernd Ott, Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens, Berlin 2000, S. 198 ff.; Thomas Reglin et al., Prozessorientierung in der Ausbildung. Ausbildung im Arbeitsprozess, Wirtschaft und Bildung, Bd. 39, Bielefeld 2005, S. 7–76, 91–121; Nicolas Schöpf, Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben, Leitfäden für die Bildungspraxis, Bd. 11, Bielefeld 2005.

¹⁴ Vgl. Dietmar Frommberger, Qualität und Qualitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Wichtige Positionen und Interessen sowie ausgesuchte Befunde der Berufsbildungsforschung, Bottrop 2013, S. 5.

¹⁵ Vgl. für eine knappe Darstellung der Qualitätssicherung in der dualen Ausbildung im Kontext des Gesamtsystems auch: BMBF/Kulturministerkonferenz (KMK) (Hrsg.): Deutscher EQR-Referenzierungsbericht 8.5.2013, o. O., S. 29–32, 48, 95–97, 163–168, www.dqr.de/content/2453.php (9.3.2015).

¹⁶ Die AEVO wurde 2005–2009 ausgesetzt, um Betrieben den Einstieg in die Ausbildung zu erleichtern. Vgl. dazu Philipp Ulmer/Peter Jablonka, Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen, BIBB REPORT 3/2007.

ten (§ 27 BBiG), die Verpflichtung, „die Zahl der Auszubildenden in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze oder zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte“ zu halten (ebd.), die Überwachung und Beratung ausbildender Betriebe durch die zuständige Stelle (§ 76 BBiG) und die Verpflichtung, „Auszubildende (...) zum Führen von schriftlichen Ausbildungsnachweisen anzuhalten, soweit solche im Rahmen der Berufsausbildung verlangt werden, und diese durchzusehen“ (§ 14 BBiG). Die Vorgaben der Ausbildungsordnung sind gemäß § 11 (1) BBiG in einen betrieblichen Ausbildungsplan zu überführen, der unmittelbarer Bestandteil des Ausbildungsvertrags wird. Das Prüfungswesen (§§ 37–50a BBiG) wird von den „zuständigen Stellen“ verantwortet. Für Industrie und Handel sowie das Handwerk sind das die jeweiligen Kammern. Mit dem – anderen Bildungsbereichen fremden – Prinzip „Wer lehrt, prüft nicht“ wurde gegenüber den ausbildenden Betrieben ein weiteres Kontrollelement etabliert.

Für den Fall, dass Betriebe den Anforderungen, die eine Ausbildung an sie stellt, mit den vorhandenen Ressourcen nicht entsprechen können, wurden Unterstützungsmöglichkeiten geschaffen. Dazu gehören überbetriebliche Ausbildungszentren, die als „dritter Lernort“ Ausbildungselemente übernehmen, die beispielsweise kleinere Unternehmen nicht abzudecken vermögen,¹⁷ Ausbildungsverbände, die Betriebe gemäß § 10 (5) BBiG mit anderen Betrieben eingehen können, wenn sie einzelne Ausbildungsabschnitte nicht anbieten können,¹⁸ und Externes Ausbildungsmanagement als ergänzende Dienstleistung Dritter.¹⁹

Ausbildungsbegleitende Hilfen können von förderungsbedürftigen jungen Menschen gemäß § 75 Sozialgesetzbuch III wahrgenom-

¹⁷ Vgl. Verein der GAB München e. V. (Hrsg.), Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Endbericht. Teil 1: Ergebnisse der Branchenumfrage, München 2008.

¹⁸ Vgl. Programmstelle beim BIBB für das Programm JOBSTARTER des BMBF (Hrsg.), Verbundausbildung – vier Modelle für die Zukunft, JOBSTARTER PRAXIS, Bd. 6, Bonn 2011.

¹⁹ Hierzu ausführlich Willi Rumpker et al., Neue Ausbildungsanforderungen und externes Ausbildungsmanagement, Wirtschaft und Bildung, Bd. 42, Bielefeld 2007.

men werden. Es handelt sich um Maßnahmen „1. zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten, 2. zur Förderung fachpraktischer und fachtheoretischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und 3. zur sozialpädagogischen Begleitung“. Sie übernehmen kompensatorische Funktionen, die die Betriebe und Berufsschule überfordern würden, jedoch für den Ausbildungserfolg erforderlich sind.

Als aktuelle Initiative ist das (bislang in Projekten erprobte) Modell der *Assistierten Ausbildung* zu nennen, das die Förderung einer individualisierten Betreuung von Ausbildung durch Bildungsdienstleister gemäß den Problemlagen von Auszubildenden und Betrieben vorsieht. Es soll vom Ausbildungsjahr 2015/2016 an zunächst befristet bis 2018 umgesetzt werden, um mehr benachteiligten jungen Menschen einen Berufsabschluss zu ermöglichen.

Da die betriebsnahe Ausbildung auf Lösungskonzepte für neue Problemlagen und berufspädagogische Innovationen angewiesen ist, diese aber unter dem Handlungsdruck der betrieblichen Praxis kaum beziehungsweise nur unter Sonderbedingungen entwickelt werden können, wurden als Qualitätsentwicklungsinstrumente im deutschen dualen System auch Modellversuche vorgesehen. Ihre Förderung ist – „einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen“ – gemäß § 90 (3) BBiG ebenfalls Aufgabe des BIBB.²⁰

Last, not least ergreifen die Betriebe selbst Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Ausbildung. Sie nutzen unter anderem Selbsteinschätzungen der Auszubildenden, Checklisten zur Kontrolle vermittelter Ausbildungsinhalte, Einführungsprogramme für neue Auszubildende, Leitlinien für die Unterweisung von Auszubildenden oder regelmäßige Ausbilderrunden. Einige dieser Instrumente finden einer BIBB-Befragung zufolge in deutlich über der Hälfte der Betriebe Anwendung.²¹ Es bestehen

²⁰ Vgl. Ottmar Döring/Beate Zeller, Kontinuität und Wandel von Modellversuchen in der betrieblichen und beruflichen Bildung, in: Günter Albrecht/Wilhelm H. Bähr (Hrsg.), Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche, Berlin–Bonn 2005.

²¹ Vgl. Margit Ebbinghaus, Instrumente zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildungspraxis, in: BWP, 38 (2009) 5, S. 14–18.

jedoch nach wie vor erhebliche Qualitätsunterschiede je nach Wirtschaftsbereich, Branche, Ausbildungsberuf und Betriebsgröße. Führend in Sachen Ausbildungsqualität sind die Großbetriebe, wie regelmäßig beispielsweise der Ausbildungsreport des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) auf der Basis von Auszubildendenbefragungen feststellt.^{f²²} Eine in Bremen durchgeführte Regionalstudie kam zu ähnlichen Ergebnissen. Bemerkenswerterweise wurde hier aber auch ermittelt, dass die Auszubildenden in Kleinstbetrieben – unter anderem wegen der besseren Kommunikationsmöglichkeiten – zufriedener waren als diejenigen in Kleinbetrieben mit zehn bis 49 Mitarbeitenden.^{f²³} Branchendifferenzierungen lassen sich aus der Vertragslösungsquote erschließen, auch wenn diese nicht nur von der Ausbildungsqualität, sondern auch von Faktoren wie der Attraktivität der jeweiligen Zielberufe abhängt.^{f²⁴}

Ergebnisse der Modellversuche

Initiativen zur Förderung der Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung müssen in Rechnung stellen, dass das Interesse an einer „guten Ausbildung“ im dualen System an die Interessen der Unternehmen rückgekoppelt ist. Entsprechend haben sie an den Bedarfs- und Motivationslagen der betrieblichen Akteure anzusetzen. Dies bildete sich auch im Programmdesign des BIBB-Förderschwerpunkts „Qualität“ ab. Eine Vorstudie^{f²⁵} hatte die Empfehlung ausgesprochen, einen *Bottom-up*-Ansatz unter „Einbezug möglichst aller Beteiligten der Ausbildung“

(also von Auszubildenden, Betrieben, Berufsschulen und sogenannten Intermediären wie Verbänden und Innungen) und expliziter Anknüpfung an vorhandene Instrumente zu verfolgen, um so „die Philosophie der Qualitätsentwicklung“ in den Betrieben zu verankern. Erfolg versprechend schienen vor allem Modelle, die auf die Entwicklung schlanker, in der betrieblichen Praxis leicht einsetzbarer Instrumente setzen, „Kommunikations- und Kooperationsstrukturen“ in den Blick nehmen und die Feedbackkultur stärken. Im Mittelpunkt sollten die Gestaltung des Ausbildungsprozesses, die Entwicklung einer Vorstellung von „guter“ Ausbildungspraxis und die „Förderung des ausbildenden Personals“ stehen.^{f²⁶} Die Modellversuche des Förderschwerpunkts verknüpften diese Gesichtspunkte auf unterschiedliche Weise.

Das Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ wurde gefördert vom BMBF, fachlich betreut vom BIBB und wissenschaftlich begleitet durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) und das Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT).^{f²⁷} 29 im Programm entwickelte Instrumente sind auf dem „Forum für AusbilderInnen“ www.foraus.de des BIBB abrufbar. Ein von der wissenschaftlichen Begleitung zusammen mit dem BIBB entwickelter Leitfaden gibt einen Überblick für betriebliche Praktiker. Ein begleitendes europäisches Projekt diente dem internationalen Transfer.^{f²⁸} Theoretische Erträge der Begleitforschung wurden in einem Rahmenkonzept zusammengefasst.^{f²⁹}

^{f²²} Vgl. DGB-Bundesvorstand (Hrsg.), Ausbildungsreport 2014, Berlin 2014.

^{f²³} Vgl. Eva Quante-Brandt/Theda Grabow, Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess, in: *bwp@Spezial 4 – HT2008*, S. 8, www.bwpat.de/ht2008/ft11/quante-brandt_grabow_ft11-ht2008_spezial4.shtml (22.3.2015).

^{f²⁴} Die höchste Quote wies 2012 mit 31,5 % das Handwerk auf; vgl. BIBB (Anm. 2).

^{f²⁵} Vgl. Thomas Scheib/Lars Windelband/Georg Spöttl, Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Berufsbildungsforschung, Bd. 4, Bonn–Berlin 2009, www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf (22.3.2015).

^{f²⁶} Vgl. ebd., S. 52 und 39.

^{f²⁷} Parallel wurden 17 Modellversuche im BIBB-Programm „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ durchgeführt. Vgl. www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/4928.php (22.3.2015).

^{f²⁸} Instrumente auf www.foraus.de/html/3658.php; BIBB (Hrsg.), LEITFADEN Qualität der beruflichen Ausbildung, Bonn 2014; Barbara Hemkes/Dorothea Schemme (Hrsg.), Qualität betrieblichen Lernens verbessern. Handlungshilfen zur Umsetzung der europäischen Qualitätsstrategie; beide auf www.deqa-vet.de/de/Publikationen-4335.php (25.3.2015).

^{f²⁹} Vgl. Martin Fischer et al., Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Ausbildungsqualität, in: ders. (Anm. 11).

Im Folgenden werden einige Ergebnisse von strategischer Bedeutung dargestellt.

Qualitätsleitbilder entwickeln: Ausbildungsqualität entwickelt sich in einem kommunikativen Prozess aller Beteiligten – der Auszubildenden, der Ausbildenden und der Führungsebenen. Für Unternehmen, die ihre Ausbildungsqualität steigern wollen, kann es hilfreich sein, diesen Prozess bewusst zu gestalten und Qualitätsleitbilder kooperativ zu entwickeln. Unterschiedliche Perspektiven können so abgeglichen oder zumindest transparent gemacht werden. Ein stabiles Commitment wird gefördert.^{F³⁰}

Instrumente gezielt einsetzen: Eine pragmatische Qualitätsentwicklung wird darauf abzielen, die vorhandenen, vom Gesetzgeber durch das BBiG verbindlich gemachten Instrumente auf nicht defensive, produktive Weise zu nutzen. Die Erstellung des Ausbildungsplans durch den Betrieb und der Ausbildungsnachweise (oft „Berichtshefte“ genannt) durch die Auszubildenden wird dann nicht als bloßer Formalismus verstanden, sondern gezielt eingesetzt, um Planung und Reflexion der Ausbildungsprozesse zu unterstützen. Ein „Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis“, der zur Grundlage von Feedbackgesprächen wird, hilft Auszubildenden und Ausbildenden, sich über das Erreichte klar zu werden, gegebenenfalls unterschiedliche Sichtweisen abzugleichen und Zielvereinbarungen zu treffen.^{F³¹}

^{F³⁰} Leitfäden zur Leitbildentwicklung haben die Projekte „Graswurzel QES (Qualitätsentwicklung und -sicherung)“ der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB München) und „Berliner Ausbildungsqualität in der Verbundausbildung (BAQ)“ der k.o.s. entwickelt, vgl. foraus.de (Anm. 28), Instrumente 1 und 10. Einen kooperativen Ansatz verfolgte auch das Projekt „Q:LAB“ der Grundig Akademie für Wirtschaft und Technik, der IG Metall und des Projektbüros für innovative Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, indem es alle unmittelbar an der Ausbildung Beteiligten sowie Führungskräfte, Betriebsräte und Jugend- und Ausbildungsvertretungen in die Qualitätsentwicklung einbezog, ebd., Instrument 29.

^{F³¹} Der Ganzheitliche Ausbildungsnachweis wurde von der IHK Bodensee-Oberschwaben entwickelt, die mittlerweile für ihren Bezirk neue Richtlinien für das Führen von Ausbildungsnachweisen beschloss. Vgl. ebd., Instrument 14. Vgl. hierzu auch die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses vom 9.10.2012, www.bibb.de/dokumente/pdf/HA156.pdf (14.3.2015).

Ausbildende (weiter) qualifizieren: Dies ist erforderlich, um berufspädagogisch qualifizierte über aktuelle Erfordernisse und neue Ansätze auf dem Stand zu halten, vor allem aber, um ausbildende Fachkräfte *ohne* eine solche Qualifikation zu unterstützen, in deren Händen ein Großteil der betrieblichen Ausbildung liegt.^{F³²} Da die Zielgruppe ohnedies einer Doppelbelastung ausgesetzt ist, werden flexibel nutzbare Qualifizierungsangebote wie schlank gehaltene, modular strukturierte Lehrgänge, vor allem aber praxisorientierte Leitfäden, Anleitungen zum selbstständigen, problembezogenen Lernen (beispielsweise „Peer Learning“) und nach Bedarf abrufbare, insbesondere netzgestützte Angebote benötigt.^{F³³}

Intermediäre Organisationen einbinden: Auf ihre tragende Funktion in der dualen Berufsbildung wurde bereits hingewiesen. Die Wahrnehmung qualitätssichernder Aufgaben in der Berufsbildung gehört zum gesetzlich fixierten Auftrag von Kammern und Innungen. Darüber hinaus haben alle Sozialpartnerorganisationen ein starkes Eigeninteresse, ihren Mitgliedern attraktive Beratungs- und Unterstützungsangebote zu unterbreiten. So engagieren sich Verbände und Innungen für das Ausbildungsmarketing ihrer Branchen. Arbeitnehmervertretungen identifizieren Schwachstellen in der Ausbildung und ergreifen Initiativen zur Qualitätsverbesserung. Für die Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung kommt einer weiteren Stärkung der Rolle dieser Intermediären besondere Bedeutung zu.^{F³⁴} Gerade kleine Handwerksbetriebe sind

^{F³²} Vgl. ausführlicher: Verein der GAB München e.V. (Anm. 17).

^{F³³} Der Modellversuch „Q³ – Qualitätszirkel zur Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins“ der Fortbildungsakademie der Wirtschaft (FAW) – Akademie Chemnitz erstellte eine Online-Instrumentensammlung, vgl. foraus.de (Anm. 28), Instrument 15. Die Universität Erfurt entwickelte im Modellversuch „ProfUnt“ eine Workshop-Reihe, die das Konzept der kollegialen Fallberatung nutzt, vgl. ebd., Instrument 17.

^{F³⁴} Vgl. Matthias Kohl/Claudia Gaylor/Susanne Kretschmer, Innovationen erproben – Transfer sichern. Die Rolle intermediärer Einrichtungen des Berufsbildungssystems in Modellversuchen, in: *berufsbildung*, 139 (2013), S. 28–31. Vgl. dazu die für Verbände, Kammern und Gewerkschaften von der „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ vereinbarte Rolle in der Qualitätssicherung betriebli-

oft auf externe Anstöße und Hilfen angewiesen. Sie profitieren von konzeptionellen Arbeiten, die die Beratungsleistungen der Kammern systematisieren und methodisch unterfüttern^{F⁵} und die Rolle der zuständigen Innungen bei der Qualitätsentwicklung der Ausbildung stärken.^{F⁶}

Am Unternehmensinteresse anknüpfen: Wirtschaftsbereiche, die mit Qualitätsdefiziten in der Ausbildung zu kämpfen haben, können für Qualitätsinitiativen gewonnen werden, wenn den betrieblichen Akteuren deren Funktion für die Rekrutierung von Fachkräftenachwuchs in einer schwierigen demografischen Situation verdeutlicht wird. Für Betriebe in strukturschwachen Regionen und in den von Auszubildenden weniger nachgefragten Branchen kann so die Ausbildungsqualität zum substanziellsten Teil des Ausbildungsmarketings werden.^{F⁷} Auch die Notwendigkeit, verstärkt mit heterogenen Gruppen zu arbeiten, erhöht die Motivation, sich um die Qualitätsentwicklung der Ausbildung zu bemühen.^{F⁸}

cher Ausbildung, Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018, Berlin 2014, S. 6, www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/allianz-aus-weiterbildung.pdf?__blob=publicationFile (21.3.2015).

^{F⁵} Im Förderschwerpunkt entwickelte die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) Konzepte für die bundesweite Qualifizierung der Ausbildungsberater(innen). Vgl. Claudia Klemm, Qualität in der Ausbildung. Ein lösungsorientiertes Analyseverfahren für die Ausbildungsberatung, in: *Wirtschaft & Beruf*, 66 (2014) 3, S. 21–24.

^{F⁶} Ein Beispiel sind die ausbildungsstrukturierenden Hilfen für das Maler- und Lackiererhandwerk aus dem Projekt „ML-QuES“ der Helmut Schmidt Universität, vgl. foraus.de (Anm. 28), Instrumente 3, 7 und 8.

^{F⁷} Vgl. dazu das „STARTER-KIT ‚Gute Ausbildung – Von Anfang an ...‘“ und die Handreichung zum Ausbildungsmarketing des Innovationstransfer- und Forschungsinstituts Schwerin (itf) und der Kreishandwerkerschaft Schwerin, foraus.de (Anm. 28), Instrumente 13 und 27. Das Projekt QUE-SAP des Instituts für Gerontologische Forschung (IGF) hat für den Bereich Altenpflege eine breite Palette von Instrumenten und Verfahren zur Unterstützung der praktischen Ausbildung entwickelt und erprobt, vgl. foraus.de (Anm. 30), Instrumente 4, 11, 12, 21 und 23.

^{F⁸} Vgl. dazu die Aktivitäten und Ergebnisse des BIBB-Förderschwerpunkts „Heterogenität“ (Anm. 27). Einflührend für betriebliche Praktiker: Christine Kufner et al., *Erfolgreich ausbilden! Motivieren – fördern – Konflikte lösen, Leitfäden für die Bildungspraxis*, Bd. 37, Bielefeld 2010.

Über die Mikroebene der Interaktion zwischen Ausbildenden und Auszubildenden und die Mesoebene des Betriebs und seiner Interaktionen im gesellschaftlichen Umfeld hinaus bleibt Ausbildungsqualität ein Thema, das auch auf der bildungspolitischen Makroebene zu bearbeiten ist.

Eng mit der Frage der betrieblichen Ausbildungsqualität verknüpft ist die Kooperation der „Lernorte“, die gemäß § 2 (2) des BBiG „bei der Durchführung der Berufsbildung zusammen(wirken).“ Dass sich dieses Handlungsfeld nach wie vor „zwischen Potenzial und Realität“ bewegt,^{F⁹} hat systemische Gründe. Mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen zählen ebenso dazu wie organisatorische Probleme, die einer engen Abstimmung der dualen Partner entgegenstehen, und Kulturunterschiede zwischen den „Welten“ Betrieb und Schule.^{F¹⁰} Soll Lernortkooperation von Sonderbedingungen (individuellem Engagement, Projektkontexten, Einzelkooperationen zwischen Großbetrieben und Berufsschulen) unabhängig gemacht und auf Dauer gestellt werden, sind koordinierte Maßnahmen von Bund und Ländern erforderlich, die auch die Bereitstellung von Ressourcen einschließen.^{F¹¹}

Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Ausbildung müssen die Berufsbildungspolitik als Querschnittsaufgaben begleiten. Hierzu können die institutionelle Verankerung des Themas im BIBB^{F¹²} – auch im Rahmen der europäischen Initiative zur

^{F⁹} Dieter Euler, Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität, in: *BWP*, 44 (2015) 1, S. 6–9.

^{F¹⁰} Vgl. ders., Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung, in: Klaus Harney/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim–Basel 1999, S. 249–272.

^{F¹¹} Für eine länderrechtliche Regelung zur Lernortkooperation vgl. § 78a Hamburgisches Schulgesetz, wo berufsbezogene Lernortkooperationen an staatlichen berufsbildenden Schulen (mit Anwesenheits-, Antrags- und Initiativrecht der Jugend- und Auszubildendenvertretungen) vorgesehen werden.

^{F¹²} Im Arbeitsbereich 3.3 Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit, vgl. www.bibb.de/de/8147.php (20.3.2015).

Berufsbildungsqualität⁴³ – ebenso beitragen wie die Vereinbarungen zur Bildungsqualität, die im Rahmen der „Allianz für Aus- und Weiterbildung“⁴⁴ getroffen wurden.

Als bedeutender Qualitätsfaktor ist in den vergangenen Jahren die Anschlussfähigkeit beruflicher Bildung wieder stärker in den Fokus gerückt.⁴⁵ Stichworte sind: Optimierung des Übergangs Schule-Beruf, Umsetzung der Inklusion, Erleichterung von Übergängen innerhalb der beruflichen Bildung,⁴⁶ Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule (in beide Richtungen) und Erleichterung eines „zweiten Wegs“ in die Berufsbildung.⁴⁷ Jenseits der Entwicklungsarbeit an den Lernorten Betrieb und Schule adressieren diese Initiativen die zentralen Aspekte von Systemqualität.

⁴³ Vgl. DEQA-VET – Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung, <https://www.deqa-vet.de> (20. 3. 2015).

⁴⁴ Vgl. Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018 (Anm. 34).

⁴⁵ Vgl. Eckart Severing, Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung nach oben und unten, in: M. Fischer (Anm. 11), S. 277–295.

⁴⁶ Vgl. BMBF (Hrsg.), Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung, Bonn 2012.

⁴⁷ Vgl. Dominique Dauser et al., An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern, Wirtschaft und Bildung, Bd. 66, Bielefeld 2012.

Wilfried Schubarth

Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen

Wozu ist die Hochschule da? Studierende wollen am Ende ihres Studiums einen guten Job, Professoren wollen und sollen forschen. Hochschulen erhalten Geld für ihre Studierenden, ihre Reputation erhalten sie jedoch durch Forschungsleistungen. Forschung ist auch den Arbeitgebern wichtig, noch wichtiger sind ihnen aber kreative Persönlichkeiten. Und Politiker wollen alles zugleich: Spitzenleistungen sowohl in Forschung als auch in Lehre und Weiterbildung.

Wilfried Schubarth

Dr. phil., geb. 1955; Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie am Profildbereich Bildungswissenschaften der Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Straße 24–25, 14476 Potsdam. wilschub@uni-potsdam.de

Bereits diese etwas vereinfachte Beschreibung unterschiedlicher Perspektiven auf Hochschule lässt vermuten, dass das Thema „Beschäftigungsfähigkeit“ für Hochschulen ein schwieriges und nicht unbedingt eine Herzensangelegenheit ist – ähnlich wie der gesamte Bologna-Prozess. 1999 hatten in Bologna 30 europäische Staaten den Startschuss für die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes gegeben, umfassende Reformen der nationalen Hochschulsysteme waren die Folge. Und dennoch: Bei aller seither erhobenen, berechtigten Kritik an der Bologna-Reform beziehungsweise deren Umsetzung ist es ihr Verdienst, die längst überfällige Diskussion um die Funktionen von Hochschule wieder auf die Agenda gesetzt zu haben. Diese Diskussion wird gegenwärtig umso dringlicher, da die Exzellenzinitiative den Forschungsfokus weiter verstärkt hat, den Hochschulen aber – angesichts einer heterogenen Studentenschaft und zivilgesellschaftlicher Erfor-

dernisse – zugleich immer wieder neue Aufgaben aufgebürdet werden.[¶] Welcher Platz in dieser zunehmend „überbordenden Hochschule“ dem Bildungsziel „Beschäftigungsfähigkeit“ in den vergangenen Jahren zugewiesen wurde, welchen es derzeit innehat und wie es weitergehen sollte, das wird nachfolgend diskutiert.[¶]

Was bedeutet „Beschäftigungsfähigkeit“?

Als gängige Übersetzung des in der Bologna-Debatte verwendeten Employability-Begriffs zielt Beschäftigungsfähigkeit auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen beziehungsweise aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen beziehungsweise aufrechtzuerhalten.[¶] Der Employability-Begriff ist wegen seiner Genese und seiner Mehrdeutigkeit allerdings sehr umstritten. Ursprünglich aus der Arbeitsmarktforschung stammend, bezog er sich auf Risikogruppen, die wieder in den Arbeitsmarkt integriert werden sollten. Im Bologna-Kontext kam ihm erst spät Bedeutung zu. Zwar wurde bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 auf die Notwendigkeit arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen verwiesen, doch erst mit der Londoner Erklärung von 2007 wurde Employability zum Bologna-Ziel deklariert und damit nach „Modularisierung“ und „internationaler Mobilität“ zu einem weiteren Leitziel der Bologna-Reform erhoben.

Im Laufe der Debatte wandelte sich die Verwendung beziehungsweise die Übersetzung von Employability in den Bologna-Dokumenten erheblich. Die Bandbreite der Bedeutungen reicht von der „Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ und einer „arbeits-

marktbezogenen Qualifizierung“ der Studierenden über „Erwerbs- und Berufsbefähigung“ sowie „Beschäftigungsfähigkeit“ bis hin zur „beruflichen Relevanz des Studiums“. Viele Hochschulexpert(inn)en wie auch Dozent(inn)en und Studierende wenden sich gegen eine Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt. Zugleich wird gerade von Hochschulexpert(inn)en immer wieder die Notwendigkeit betont, den Zusammenhang von Studium und Beruf beziehungsweise Hochschule und Arbeitsmarkt bewusst zu reflektieren, was sich in Begriffen wie „professionelle Relevanz“, „Praxistauglichkeit“, „Praxisbezug“ oder „Arbeitsmarktrelevanz“ eines Studiums widerspiegelt.[¶]

Bei der Frage, ob Beschäftigungsfähigkeit überhaupt mit einem akademischen Bildungsanspruch vereinbar ist, gehen die Meinungen in der Hochschulöffentlichkeit weit auseinander. Wir vertreten die Auffassung, dass Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel und akademischer Bildungsanspruch vereinbar sind, wenn mit Beschäftigungsfähigkeit nicht die unmittelbare Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt oder auf einen Beruf, sondern die notwendige Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt und die Befähigung für ein Tätigkeitsbeziehungsweise Berufsfeld gemeint ist. Das heißt vor allem zu klären, für welche beruflichen Felder ausgebildet wird, welche arbeitsmarktrelevanten Ziele zu berücksichtigen sind und welche fachübergreifenden Kompetenzen die Absolvent(inn)en eines Studienganges benötigen. Für die Gestaltung eines praxistauglichen Studienganges ist zudem die Einbeziehung von Expert(inn)en aus der Praxis unverzichtbar. Damit ist Beschäftigungsfähigkeit ein wesentliches Merkmal der Lehr- und Studienqualität.[¶]

[¶] Vgl. Uwe Schneidewind/Frank Ziegele, Mehr Breite in der Spitze, in: Die Zeit vom 5.2.2015, S. 61.

[¶] Vgl. ausführlicher Wilfried Schubarth/Karsten Speck unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Birgitta Zylla, Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, September 2013, www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (22.2.2015).

[¶] Vgl. Susanne Blancke/Christian Roth/Josef Schmid, Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt, Arbeitsbericht 157, Stuttgart 2000, S. 9.

[¶] Vgl. z. B. Tino Bargel, Bedeutung von Praxisbezügen im Studium, in: Wilfried Schubarth/Karsten Speck/Andreas Seidel et al. (Hrsg.), Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, Wiesbaden 2012, S. 37–46; Andrä Wolter/Ulf Banscheraus, Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“?, in: ebd. S. 21–36.

[¶] Vgl. Frank Multrus, Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfeldes, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, (2013) 67, S. 96.

Beschäftigungsfähigkeit als Leitziel der Studienreform und Qualitätsmerkmal eines Studiums bedarf jedoch der weiteren Konkretisierung und Operationalisierung, insbesondere nach Hochschulart – Universität oder Fachhochschule – und Fachkultur. So ist nach dem Grad des Berufsfeldbezugs der Fächer zu differenzieren, beispielsweise nach klar bestimmten Berufsfeldern wie beim Studium von Lehramt, Medizin und Jura, weniger klaren Berufsfelder bei den Betriebs- und Ingenieurwissenschaften oder offenen Berufsspektren bei den Geistes- und Sozialwissenschaften. Zwar gibt es an Hochschulen gute Ansätze, bei der konkreten Positionierung und fachspezifischen Umsetzung von Beschäftigungsfähigkeit stehen die meisten jedoch noch am Anfang.

Wie steht es um die Absolvent(inn)en?

Bei der Einmündung von Hochschulabsolvent(inn)en in den Arbeitsmarkt scheint Beschäftigungsfähigkeit¹⁶ aufgrund der relativ geringen Akademikerarbeitslosigkeit derzeit kein Problem zu sein. Ein Hochschulstudium ist bekanntlich der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit, wenngleich es deutliche fachspezifische Unterschiede und teilweise längere Übergangsphasen in den Beruf gibt. Zugleich stellt der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ fest, dass die Bologna-Reform die beruflichen Perspektiven vor allem nach einem Universitätsstudium ausdifferenziert habe. Während sich nach dem Bachelorabschluss (an einer Fachhochschule) und nach dem Masterabschluss ganz ähnliche Aussichten wie bisher mit dem Diplom- oder Magisterabschluss ergeben hätten, zeigten erste Befunde, dass es nach dem Bachelorabschluss an einer Universität schwierig werden könnte, einen den traditionel-

¹⁶ Beschäftigungsfähigkeit kann unter mehreren Perspektiven betrachtet werden: hochschultheoretisch (Aufgaben von Hochschule), empirisch (Einmündung in den Arbeitsmarkt) oder curricular bzw. hochschuldidaktisch (Gestaltung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen). Vgl. Ulrich Teichler, Hochschule und Arbeitswelt. Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde, in: Gudrun Hessler/Mechthild Oechsle/Ingrid Scharlau (Hrsg.), Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform, Bielefeld 2013, S. 21–38.

len Abschlüssen vergleichbaren beruflichen Weg einzuschlagen. Zudem prognostiziert der Bericht, dass die mit der weiteren Hochschulexpansion verbundene starke Ausweitung des Absolventenangebots dazu führen kann, „dass sich die ‚Akademisierung‘ beruflicher Positionen fortsetzt, gleichzeitig aber einen zusätzlichen (Nach-)Qualifizierungsbedarf entstehen lässt, wenn die durch ein Hochschulstudium erworbenen Kompetenzen nicht den Arbeitsanforderungen entsprechen“.¹⁷ Deshalb sei damit zu rechnen, dass der Druck auf die Hochschulen zunehmen wird, Studium und Lehre stärker bedarfsorientiert auszurichten. Mit anderen Worten: Gerade Universitäten sollten sich mit dem Thema Beschäftigungsfähigkeit stärker befassen, wenn ihnen die berufliche Zukunft ihrer Absolvent(inn)en am Herzen liegt.

Leitidee oder Leerformel? Kontroversen und Widerstand

Bereits das Hochschulrahmengesetz von 1976 schreibt die Berufsvorbereitung als eine von mehreren Aufgaben von Hochschule eindeutig vor: „Sie bereitet auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden (...) erfordern.“¹⁸ Das Gesetz fixierte angesichts der damaligen Bildungsexpansion diesen Ausbildungsauftrag und lenkte die Hochschulen „weg von einer überschaubaren Institution zur Reproduktion einer wissenschaftlichen Elite hin zu einer beruflichen Ausbildungsinstitution“.¹⁹

Was schon in den 1970er Jahren gefordert wurde, gilt heute im Zeitalter der „Massenuniversität“ erst recht. Hochschulen haben die Aufgabe, sich nicht nur um ihren wissenschaftlichen Nachwuchs zu kümmern, der nur einen sehr kleinen Teil ihrer Studierenden ausmacht, sondern gleichermaßen auch um die breite „Masse der Studierenden“. Alle Absolvent(inn)en sollen wissenschaft-

¹⁷ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildung in Deutschland 2014, Bielefeld 2014, S. 138, www.bildungsbericht.de/daten2014/f_web2014.pdf (22.2.2015).

¹⁸ Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. Januar 1976, in: Bundesgesetzblatt Teil I, Bonn 1976, S. 185–206.

¹⁹ A. Wolter/W. Banscheraus (Anm. 4), S. 23.

lich vielseitig für die wechselnden Anforderungen der Arbeitswelt breit qualifiziert werden.¹⁰ Insofern ist die aktuelle Kontroverse um Beschäftigungsfähigkeit für Hochschulen eine notwendige, „nachholende“ und zugleich auch „unbehagliche“ Debatte, die deren traditionelles Selbstverständnis sowie die derzeitige Hochschulrealität hinterfragt.¹¹ Das Problem ist „nur“, dass die mit der Bologna-Reform verbundenen neuen Anforderungen ohne angemessene Ressourcen bewältigt werden müssen, was den Gestaltungsspielraum von Hochschulen einengt. Außerdem werden durch den zunehmenden Forschungsfokus der angestrebte höhere Stellenwert der Lehre und das „Leitziel Beschäftigungsfähigkeit“ relativiert, woran auch neue „Qualitätsmanagementsysteme“ und „Qualitätspakte oder -offensiven“¹² nur wenig ändern können.¹³ Dies erklärt auch, warum es innovative Konzepte guter Lehre

so schwer haben, Eingang in die alltägliche Hochschulpraxis zu finden.¹⁴

Obwohl also die Ausbildungsaufgabe von Hochschulen gesetzlich klar definiert ist, ist Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel in der Hochschuldebatte noch nicht systematisch in Angriff genommen worden. Dabei ist eine deutliche Schiefelage zu erkennen: Während Beschäftigungsfähigkeit auf der hochschulpolitischen Ebene zu einem Leitbegriff beziehungsweise Schlagwort avancierte, ist er in der Fachdebatte strittig und im Hochschulalltag meist wenig präsent. Auch in der bisherigen Bologna-Bilanz ist der Begriff eher randständig. Der politischen Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit stehen bisher kaum Konzepte ihrer Förderung und Instrumente ihrer Erfassung gegenüber. So findet sich beispielsweise im Bericht zur nationalen Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von 2012 mit Bezug auf Employability nur der Hinweis auf die gestiegene Akzeptanz für Bachelorabsolvent(inn)en sowie auf die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Hochschulen zur „besseren Verzahnung von Bildung und Beruf“.¹⁵

Die unterschiedlichen Definitionen des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit und dessen mangelnde Konzeptionierung hat die ohnehin distanzierte Haltung vieler Hochschulangehöriger gegenüber dem Thema noch befördert. So belegen neuere Studien¹⁶ immer noch eine eher ablehnende Haltung: Nur 23 Prozent der Universitätsprofessor(inn)en erachten eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums für sinnvoll, während 35 Prozent gegenteiliger Meinung sind. Mehrheitlich wird auch

¹⁰ Vgl. Holger Burckhart, Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt, in: Hochschulrektorenkonferenz et al. (Hrsg.), *Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen*, Bonn 2013.

¹¹ Vgl. Wilfried Schubarth, *Employability im Hochschulstudium? Fünf Thesen zu einer unbehaglichen Debatte*, in: *Career Service Papers*, 11/2013, S. 9–16. Der gegen ein berufsrelevantes Studium vorgebrachte Verweis auf Humboldts traditionelles Selbstverständnis kann kaum als Argument gelten, da sich bereits Humboldt auf eine akademische Berufsbildung bezog; vgl. Heinz-Elmar Tenorth, *Humboldt hätte Bologna unterstützt*, in *Furios – Studentisches Campusmagazin an der FU Berlin*, (2009) 3, www.furios-campus.de/2009/12/14/humboldt-hatte-bologna-unterstutzt/ (22.2.2015).

¹² Mit dem „Qualitätspakt Lehre“ soll die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität an Hochschulen verbessert werden, vgl. www.bmbf.de/de/15375.php (5.3.2015). Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ soll die Qualität der Lehrerbildung gesteigert werden, vgl. www.bmbf.de/press/3633.php (5.3.2015).

¹³ Exemplarisch dafür steht die Lehrerbildung: So ist fraglich, ob der Boom der Bildungsforschung und die „Empirisierung der Pädagogik und Fachdidaktiken“ zu einer berufsfeldbezogenen Lehrerbildung beigetragen haben. Vgl. z. B. Joachim Ludwig/Wilfried Schubarth/Mirko Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse*, Potsdam 2013. Vgl. auch Dieter Dohmen, der nachweist, dass mehr Drittmittel zu Nachteilen für die Studierenden führen können: Dieter Dohmen, *Anreize und Steuerung in Hochschulen. Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung?* FiBS-Forum 54/2015, www.fibs.eu/de/sites/presse/_wgHtml/_wgData/Forum_054_LOM-Effekte.pdf (5.3.2015).

¹⁴ Vgl. Wilfried Schubarth/Karsten Speck/Andreas Seidel et al., *Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt: Das Beispiel Praxisphasen im Studium*, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (2011) 3, S. 74–88.

¹⁵ Vgl. KMK/BMBF, *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009–2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern*, S. 32, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf (22.2.2015).

¹⁶ Vgl. Harald Schomburg/Choni Flöther/Vera Wolf, *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht und Tabellenband*, Kassel 2012.

eine stärkere Orientierung auf Arbeitsmarkt-relevanz abgelehnt. Die Unterschiede nach Fachkulturen sind – entgegen den Erwartungen – eher gering. Nur Mediziner befürworten eine berufliche Relevanz des Studiums deutlich stärker. Vor diesem Hintergrund ist es auch nicht verwunderlich, dass drei Viertel der Universitätsprofessor(inn)en der Auffassung sind, dass das Bachelorstudium in ihrem Fach nicht berufsbefähigend und nur eine Zwischenetappe zum Master sei und dass der Bologna-Prozess insgesamt zu einer Verschulung von Studium und Lehre geführt habe. Die Mehrheit ist weiterhin davon überzeugt, dass die Qualität des Studiums eher abgenommen habe, und nur etwa ein Drittel sieht einen höheren Stellenwert der Lehre seit Bologna.

Im Unterschied zu den Universitäten stellt sich die Situation an Fachhochschulen, die traditionell ein stärker praxisbezogenes Aufgabenprofil haben, ganz anders dar: Hier befürwortet die Mehrheit der Professorenschaft eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums. Während an Fachhochschulen die wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) mit den Professor(inn)en übereinstimmen, geht an Universitäten die Haltung zwischen der Professorenschaft und deren Mitarbeiter(inne)n auseinander: 41 Prozent sind für eine stärkere berufliche Relevanz und nur 18 Prozent sind eher dagegen. Ob allerdings der Universitäts-nachwuchs seine Werteprioritäten im Laufe der beruflichen Sozialisation beibehalten kann, ist angesichts des „heimlichen Lehrplans“¹⁷ an Universitäten eher fraglich.

Welche Kompetenzen sind gefragt?

Ein deutlich größeres Interesse an der Debatte um Beschäftigungsfähigkeit besteht dagegen bei solchen Hochschulakteur(inn)en wie beispielsweise Qualitätsmanagern, Mitarbeitern von Career Centern und Zentren für Schlüsselqualifikationen, und vor allem bei Studierenden sowie bei Arbeitgebern. So be-

¹⁷ Mit „heimlicher Lehrplan“ ist die nicht offizielle hochschulische Sozialisation jenseits von Leitbildern und Studienordnungen gemeint, die diesen häufig zuwider läuft. So gibt es Anerkennung und Reputation an Hochschulen fast nur über Forschung und deren Währungen wie Publikationen, Zitationen und Drittmittel, während die Lehre – ungeachtet gegenteiliger Verlautbarungen – eine deutlich geringere Rolle spielt. Vgl. auch U. Schneidewind/F. Ziegele (Anm. 1).

stätigen zahlreiche Studien¹⁸ immer wieder den starken Wunsch der Studierenden nach einem „praxistauglichem Studium“. Auch Arbeitgeber beklagen den mangelnden Praxisbezug und den geringen Stellenwert von Praxisphasen an Hochschulen. Sie sehen in zu kurzen Praxisphasen das größte Defizit der Bologna-Reform.

Zugleich machen die Studien auf unterschiedliche Erwartungen an Hochschulbildung und an die zu erwerbenden Kompetenzen im Studium aufmerksam. Diese variieren je nach Perspektive der Akteure, aber auch nach Hochschultyp und Fachkultur. Wichtiger als spezielles Fachwissen ist den Unternehmen, dass sich die Absolvent(inn)en in neue Bereiche einarbeiten, mit neuen Problemen umgehen und ihr erworbenes Wissen anwenden können sowie über soziale Kompetenzen verfügen. So sind seitens der Arbeitgeber Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit elementare Anforderungen. Der hohen und weiter steigenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen steht jedoch die Einschätzung von Studierenden gegenüber, die bei der Vermittlung sozialer und überfachlicher Kompetenzen deutliche Defizite sehen, wobei sich wiederum Unterschiede zwischen den Hochschularten ergeben: Bei fachlichen Kompetenzen sehen sich Studierende und Absolvent(inn)en der Universitäten stärker gefördert, bei den sozialen Kompetenzen dagegen Fachhochschulstudierende und -absolvent(inn)en. Im internationalen Vergleich liegen die Stärken Deutschlands eher in den fachlichen Kompetenzen, während bei den Schlüsselkompetenzen, insbesondere bei Teamarbeit, Verhandeln, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, deutsche Absolvent(inn)en unter dem europäischen Durchschnitt liegen – ein Befund, der in der öffentlichen Debatte bisher kaum wahrgenommen wurde.

Beschäftigungsfähigkeit setzt die Integration von berufs- und arbeitsmarktrelevanten Aspekten in das Studium und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen voraus. Zentral ist hier die Frage, welche Kompetenzen zur Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit beitragen und durch welche Lehr-Lernarrangements diese Kompetenzen entwickelt werden können.

¹⁸ Vgl. den Überblick bei W. Schubarth/K. Speck (Anm. 2).

Insofern sind Kompetenz- und Employability-Debatte eng miteinander verbunden.¹⁹

Defizite bei Forschungs- und Praxisbezügen

Mit Ulrich Teichler²⁰ kann zwischen einer allgemeinen, einer wissenschaftlichen und einer beruflichen Bildungsfunktion der Universität differenziert werden. In Anlehnung an diese Unterscheidung stellen die Hochschulforscher(innen) Claudia Koepernik und André Wolter vier Zieldimensionen einer „Bildung im Medium Wissenschaft“ heraus. Übergreifendes Ziel wäre dann die Ausbildung einer wissenschaftsbasierten professionellen Handlungskompetenz, die vier Komponenten umfasse:²¹

- erstens den Erwerb von Fähigkeiten, die das Verständnis von wissenschaftlichen Methoden, Begriffen, Theorien, Informationen und Wissensbeständen und einen kritischen Umgang mit ihnen beinhalten („wissenschaftliches Denken“),
- zweitens die Vorbereitung auf die Wahrnehmung beruflicher Aufgaben, die auf fachwissenschaftlichem Wissen und im Fachkontext vermittelten Kompetenzen aufbaut,
- drittens den Erwerb einer spezifisch wissenschaftlichen Haltung, die auf intellektueller Neugierde, analytischem Verstand und Kritikfähigkeit basiert, und
- viertens die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen oder -qualifikationen, wobei meist bestimmte soziale Kompetenzen im Mittelpunkt stehen.

Es ist davon auszugehen, dass bei einigen dieser Zieldimensionen deutlicher Nachholbedarf besteht. Darauf verweisen nicht nur die schon angeführten Befragungsergebnisse, sondern auch Befunde zu solchen Aspek-

¹⁹ Vgl. Niclas Schaper, Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, 2012, www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (22.2.2015).

²⁰ Vgl. U. Teichler (Anm. 6).

²¹ Vgl. Claudia Koepernik/André Wolter, Studium und Beruf, Hans Böckler Stiftung, Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier 210/2010, S. 60f.

ten der Studienqualität wie Forschungs- und Praxisbezüge. Sowohl Forschungs- als auch Praxisbezüge seien demnach im Vergleich zu der Bedeutung, die sie für die Studierenden einnehmen, im Studium zu selten vorhanden. Große Defizite gebe es besonders bei der Berufsvorbereitung. Praxis wird durch die Studierenden als wichtiger eingeschätzt als Forschung. An Fachhochschulen seien die Praxisbezüge und Praxisanteile größer als an Universitäten. Forschungsangebote seien an Universitäten – erstaunlicherweise – kaum stärker verbreitet als an Fachhochschulen. Dabei seien Forschungs- und Praxisbezüge von zentraler Bedeutung: Gute Studienbedingungen sowie Angebote und Bezüge zur Forschung und Praxis fördern die selbst wahrgenommenen fachlichen, wissenschaftlichen und überfachlichen Fähigkeiten.²²

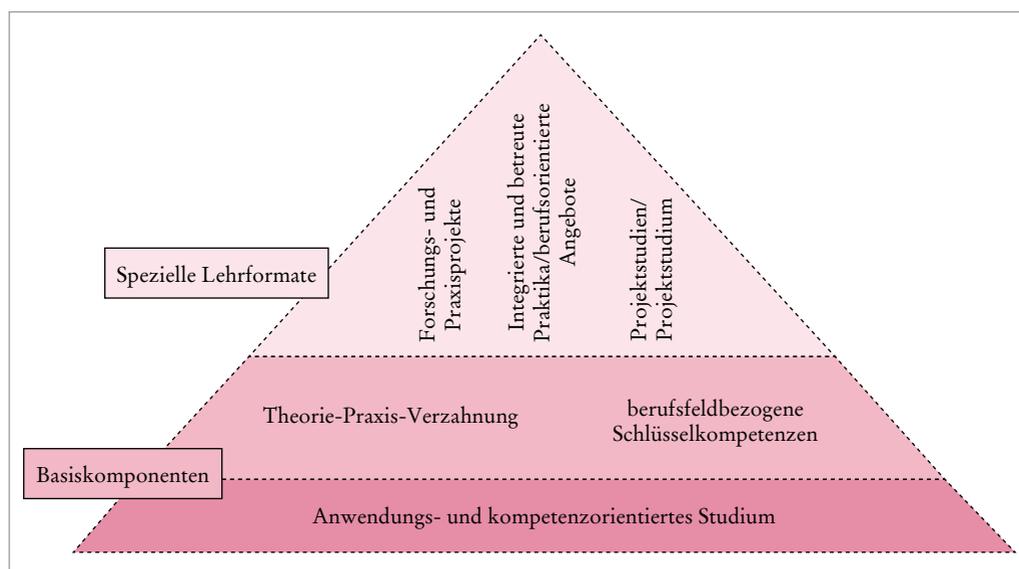
Ein Modell zur Förderung der professionellen Handlungskompetenz

Trotz der überwiegend distanzierteren Haltung gegenüber dem Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit gibt es an vielen Hochschulen zahlreiche Ansätze, die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern. Viele firmieren nicht immer unter dem Etikett Beschäftigungsfähigkeit, sondern eher unter „Forschendem Lernen“, „Service Learning“ oder „Problemorientiertem Lernen“, und bräuchten somit nur stärker herausgestellt zu werden. So wurden im Zuge der Bologna-Debatte bereits eine Reihe von Konzepten entwickelt beziehungsweise reaktiviert, die geeignet sind, ein akademisches Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit im Sinne eines praxistauglichen und berufsrelevanten Hochschulstudiums zu fördern. Und die Hochschulrektorenkonferenz hat für den Zeitraum 2014 bis 2018 ein weiteres Projekt zur Unterstützung der Hochschulen bei der Umsetzung der europäischen Studienreform gestartet, das neben der Studieneingangsphase und der Mobilität auch die Förderung der Übergänge in das Beschäftigungssystem zum Schwerpunkt hat.²³

²² Vgl. Frank Multrus, Forschung und Praxis im Studium, in: G. Hessler/M. Oechsle/I. Scharlau (Anm. 6), S. 141–162; auch W. Schubarth/K. Speck/A. Seidel et al. (Anm. 4).

²³ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus: Aufgaben und Ziele, www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/ (22.2.2015).

Abbildung: Heuristisches Modell zu Förderung von Beschäftigungsfähigkeit im Hochschulstudium



Aufbauend auf einer Bestandsaufnahme der Debatte um Beschäftigungsfähigkeit lässt sich folgendes heuristische Modell zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit entwerfen (*Abbildung*):

Das Modell besteht aus sechs Komponenten, die miteinander in Beziehung stehen und in der Gesamtheit die Beschäftigungsfähigkeit befördern: Das Fundament bildet ein anwendungs- und kompetenzorientiertes Studium, bei dem die Theorie-Praxis-Verzahnung und die Entwicklung berufsfeldbezogener Schlüsselkompetenzen eine tragende Rolle spielen. Darauf aufbauend bedarf es spezieller Elemente (Module, Lehrangebote und dergleichen), die Beschäftigungsfähigkeit in besonderer Weise fördern und die fachspezifisch auszugestalten sind: integrierte und betreute Praktika sowie berufsorientierende Angebote wie Berufsfeldvorstellung und -erkundung, Einbeziehung von Alumni, Praxisvertretern, Kooperation mit externen Partnern, spezielle Forschungs- und Praxisprojekte wie beispielsweise „Forschendes Lernen“ und „Service Learning“ sowie gegebenenfalls Projektstudien. Jeder Studiengang sollte die sechs Komponenten in fachspezifischer Form berücksichtigen. Den roten Faden eines an Beschäftigungsfähigkeit orientierten Studiums bilden die Anwendungs- und Kompetenzorientierung

sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung im gesamten Studium.

Wegweisend ist in diesem Zusammenhang ein Projekt der Universität Münster, das gemeinsam mit den Fachbereichen eine wissenschaftlich begründete universitäts- und fachspezifische Begriffs- und Zielbeschreibung von Employability vornehmen will. So werden unterschiedliche Ziele von Employability rekonstruiert (beispielsweise Forschung, Humanismus, Unternehmertum, Arbeitsmarkt), entsprechende Teilziele formuliert und Maßnahmen abgeleitet. Eine zu entwickelnde Employability-Strategie hätte danach von einer konzeptionellen Positionierung auszugehen, vorhandene Stärken auszubauen sowie fehlende Dimensionen im Lehrangebot zu ergänzen. Die Projektverantwortlichen plädieren dafür, fachspezifische Positionierungen aufzuzeigen, indem folgende Fragen beantwortet werden: Was sind die (Aus-)Bildungsziele? Welche Verantwortung haben das Fach und die Studierenden? Welche beschäftigungsbefähigenden Attribute werden durch welche Maßnahmen erworben? Welche Tätigkeitsfelder werden dadurch erschlossen?²⁴

²⁴ Vgl. Jan Knauer/Andreas Eimer, Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster. Zwischenbericht 4/2012–9/2014, Münster 2014.

Good-practice-Beispiele zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit

Zu den im Modell angeführten Komponenten (vgl. *Abbildung*) lassen sich jeweils zahlreiche *Good-practice*-Beispiele an den Hochschulen finden. Exemplarisch sollen drei davon kurz vorgestellt werden, die Perspektiven für ein anwendungs- und berufsfeldbezogenes Studium aufzeigen.²⁵

Das „4-1-4-1-4-1-Modell“ an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg: Eine besondere Semesterstruktur soll Bachelorstudierenden ermöglichen, Methodenkenntnisse sowie soziale und personale Kompetenzen zu erwerben und sich dabei selbstständig Wissen anzueignen. Das Studienmodell sieht ein Fünftel der gesamten Vorlesungszeit für projekt- beziehungsweise Selbstlernphasen vor. Während der Vorlesungszeit findet ein ständiger Wechsel zwischen einer vierwöchigen Vorlesungs- und einer einwöchigen Blockwoche statt. Zahlreiche Projektarbeiten sorgen für die Vermittlung fachlicher Kenntnisse, praktischer Fähigkeiten und fachübergreifender Kompetenzen. Auf diese Weise bereitet die Fachhochschule seit 2007 ihre Studierenden bestmöglich auf den Berufseinstieg vor.

Das Projekt „UNIAKTIV“ an der Universität Duisburg-Essen: Durch die Verknüpfung von universitärer Lehre und gesellschaftlichem Engagement, dem „Service Learning“, erhalten Bachelor- und Masterstudierende der Universität Duisburg-Essen bereits seit 2005 einen Einblick in gemeinnützige Projekte und Einrichtungen und stärken neben fachlichen auch ihre sozialen und personalen Kompetenzen. Studierende aller Fakultäten können sich freiwillig an verschiedenen Aktivitäten zugunsten lokaler, gemeinnütziger Organisationen beteiligen.

„Der Coburger Weg“ an der Hochschule Coburg: Durch eine interdisziplinäre Ausrichtung der Studiengänge, die individuelle Förderung sowie die didaktische Begleitung und Unterstützung der Studierenden sollen sie auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts und der Gesellschaft vorbereitet werden. Dabei legt die Hochschule Wert auf

die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wie der Fähigkeit zum fachübergreifenden Denken, kulturelle Bildung, Medien- und Sprachkompetenzen sowie einen gemeinsamen Bildungs- und Normenstandard. Zudem soll mittels handlungsorientierter Aufgabenstellungen der unmittelbare Bezug zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden.

Perspektiven und Erfordernisse

Hochschulen sind für alle Studierenden da, nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Die steuerfinanzierten Hochschulen haben eine gesetzlich fixierte berufliche Bildungsfunktion. Eine gute Ausbildung für alle würde letztlich auch dem eigenen Nachwuchs nützen. Demgegenüber steht der Befund, dass das Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit im Hochschulalltag bisher eher Leerformel denn Leitziel ist. Änderungen sind erst dann in Sicht, wenn die Politik die Grundfinanzierung der Hochschulen verbessert, spürbare Anreize für eine höhere Wertschätzung der Lehre setzt und dem Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit insgesamt größere Beachtung entgegengebracht wird. Wie das angesichts „knapper Kassen“, wachsender Aufgaben von Hochschulen und des sich verschärfenden Strukturkonflikts von Forschung und Lehre geschehen kann und welche Konsequenzen sich für eine neue Ausbalancierung der Funktionen von Hochschulen ergeben, ist noch weitgehend offen. Dabei entbehrt es nicht einer gewissen Pikanterie, dass Beschäftigungsfähigkeit als Qualitätsdimension des Studiums insbesondere mit der zunehmenden Ökonomisierung der Hochschule konfligiert.

Dass sich bereits heute viele Dozent(inn)en, Studierende, Mitarbeiter(inn)en von Career Services, Kooperationspartner(inn)en sowie zahlreiche Projekte, vor allem im Rahmen des „Qualitätspaktes Lehre“, beim Thema Beschäftigungsfähigkeit sehr engagieren und praktisch auch an allen Hochschulen schon gute Ansätze existieren, zeigt die vielfältigen Potenziale auf, die genutzt werden könnten, damit Beschäftigungsfähigkeit – wenn schon keine Herzensangelegenheit – so doch wenigstens ein bedeutsame(re)s Bildungsziel an Hochschulen, insbesondere an Universitäten, werden kann.

²⁵ Vgl. die 33 *Good-practice*-Beispiele zu Employability bei W. Schubarth/K. Speck (Anm. 2).

Lothar Zechlin

New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat?

Essay

Vor rund 20 Jahren begann der Einzug des New Public Management (NPM) in die deutsche Hochschulpolitik. Das Neue an diesem Zugang, und damit auch seine Probleme, werden schon in der Bezeichnung selbst deutlich.

Lothar Zechlin

Dr. iur., geb. 1944; von 1992 bis 2008 als Präsident beziehungsweise (Gründungs-)Rektor von drei Universitäten in Deutschland und Österreich für deren strategische Entwicklung und die Einführung neuer Steuerungsinstrumente verantwortlich. Universitätsprofessor für Öffentliches Recht i. R. im Institut für Politikwissenschaft der Universität Duisburg-Essen, Lotharstraße 63, 47057 Duisburg. lothar.zechlin@uni-due.de

Es geht zum einen um „Management“, und ob Management mit Wissenschaft einhergehen kann, wurde schon Ende der 1990er Jahre in einem Buch problematisiert, dessen Titel „Hochschulen managen?“ wohlweislich mit einem

Fragezeichen endete.¹ Ob Hochschulen nach Managementprinzipien reformierbar seien, so der Untertitel, stand nämlich durchaus in Frage. Zwar war die Universität seit den frühen 1970er Jahren aus dem Zustand der reinen Selbstorganisation „Unter Professoren“ (so der Titel eines holländischen Campusromans)² zu der sogenannten Gruppenuniversität transformiert worden, die den Anspruch erhebt, das Handeln ihrer Mitglieder durch verbindliche Gremienentscheidungen zu koordinieren. Mit dieser neuen Form von Hierarchisierung war die „Organisationswerdung“³ der Universität eingeleitet, und Organisationen bedürfen eines Managements. Aber ihre Bezugspunkte liegen weiterhin in Forschung und Lehre, also in Bereichen, die durch eigene Logiken gekennzeichnet sind, und das macht eine unreflektierte Übernahme betriebswirtschaftlicher Managementkonzepte schwierig.

Es geht zum zweiten um „Public“ Management, also nicht das Management eines privatwirtschaftlichen Unternehmens, das seine Funktionslogik und Erfolgskriterien von Marktgesetzmäßigkeiten her bezieht, sondern um einen öffentlichen Bereich, für den nach unserer Verfassung die Bundesrepublik Deutschland als „Kulturstaat“ eine politische Verantwortung trägt. Ein solches Management ist nicht auf die „unsichtbare Hand des Marktes“, sondern die „sichtbare Hand des Staates“ bezogen. Repräsentiert wird diese in der Hochschule traditionell in der Position des Kanzlers, die sich schon in der Humboldt'schen Universität aus der Figur des preußischen Kurators heraus entwickelt hat.⁴

Und es geht zum dritten um ein „New“ Public Management, das, anders als mit der klassischen Verwaltung häufig assoziiert, endlich ernst machen sollte mit dem Effizienzdenken auch in der öffentlichen Sphäre. Dahingehend lautet dann die skeptische Frage nicht, ob Hochschulen nach Managementprinzipien reformierbar sind, sondern ob die Politik in der Lage ist, das Hochschulsystem nach Managementprinzipien zu reformieren. Unterscheidet man nach einem Mehrebenenmodell die Makroebene von Staat und Politik, die Mesoebene der Hochschule als Organisation und die Mikroebene der Wissenschaft selbst, dann lässt sich die Frage „Wie wissenschaftsadäquat ist New Public Management?“ in Hinblick auf die Beziehung zwischen Staat und Hochschule einerseits und die Beziehung zwischen Hochschule und Wissenschaft andererseits ausdifferenzieren.

Der Beitrag basiert auf einer Rede, die der Autor auf der Tagung „Wie wissenschaftsadäquat ist NPM?“ der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten Deutschlands am 29. 10. 2014 in Gießen gehalten hat.

¹ Vgl. Anke Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*, Neuwied 2000.

² Vgl. Willem F. Hermans, *Unter Professoren*, Zürich 1986.

³ Vgl. Barbara Kehm, *Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neuere Theorie zur „Organisation Hochschule“*, in: Uwe Wilkesmann/Christian J. Schmidt (Hrsg.), *Hochschule als Organisation*, Wiesbaden 2012, S. 17–25.

⁴ Vgl. Michael Breitbach, *Kurator, Kanzler, Vizepräsident – ein deutscher Irrweg?*, in: *Wissenschaftsrecht*, Beiheft 15 (2005), S. 119 ff.

Meine These lautet, dass NPM nicht entweder wissenschaftsadäquat ist oder nicht, sondern dass es gestaltet werden muss und davon seine Angemessenheit für Wissenschaftsorganisationen abhängt. Es kommt nicht nur auf den organisationalen Aspekt, den Baukasten an Methoden und Instrumenten, sondern auch auf den personalen Aspekt an, auf das, was die Akteure aus den damit gegebenen Möglichkeiten machen. Entscheidend ist das Zusammenspiel von Managementinstrumenten und Managern, von Struktur und Handeln, von Organisation und Person oder wie immer diese beiden Seiten derselben Medaille heißen. Dabei kann NPM recht hohe Anforderungen an die Akteure insbesondere in Führungspositionen stellen. Wird ihnen nicht entsprochen, führt das zu kritikwürdigen Verhältnissen, für die es eigentlich nur zwei Erklärungen gibt: Entweder sind die für die Bedienung der Managementinstrumente – auch für deren fachspezifische Modifikation und Korrektur – erforderlichen Anforderungen so hoch, dass sie die Kompetenzen der Akteure systematisch überfordern, oder aber die Kompetenzen der Akteure sind nur manchmal, aber nicht ständig zur Bewältigung dieser Komplexität zu gering. Nur im ersten Fall erweist sich NPM als nicht wissenschaftsadäquat, im zweiten Fall besteht Hoffnung, sofern man auch in den Führungsetagen des Managements auf Lernfähigkeit setzen darf.

Bevor ich mich im Folgenden mit diesen beiden Aspekten genauer beschäftige, möchte ich als Grundlage dafür mit einer kurzen Rekonstruktion des NPM beginnen. Dabei beschränke ich mich auf den Aspekt, der für meine These zentral ist, nämlich die Produkt- und Ergebnisorientierung des NPM.

Was ist NPM?

Das NPM ist die verwaltungsinterne Konsequenz verwaltungsexterner Veränderungen, die sich in einem Wandel verwaltungspolitischer Leitbilder ausdrücken.[¶] In der Aufbauphase der jungen Bundesrepublik war

[¶] Vgl. Werner Jann/Kai Wegrich, *Governance und Verwaltungspolitik: Leitbilder und Reformkonzepte*, in: Arthur Benz/Nikolai Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*, Wiesbaden 2010², S. 175 ff.

zunächst das an dem „Rechtsstaat“ ausgerichtete ordo-liberale Bürokratiemodell vorherrschend, das auf die gesellschaftliche Dynamik der Marktwirtschaft setzte. Seit Mitte der 1960er Jahre wurde es unter Hinweis auf „Marktversagen“ durch ein an dem „Sozialstaat“ ausgerichtetes Planungsmodell überlagert, das jedoch – diesmal unter dem Vorwurf des „Staatsversagens“ und der „Unregierbarkeit“ – ebenfalls als unzureichend erachtet und seit Ende der 1980er Jahre durch das neue Leitbild von dem „Gewährleistungsstaat“ abgelöst wurde. Der Rückzug des Staates auf die Gewährleistung staatlicher Leistungen, aber nicht mehr deren Eigenproduktion, schien wegen der hohen Kosten erforderlich, die zu der „Fiskalkrise“ des Staates geführt hatten.

NPM ist somit Ausdruck einer Ökonomisierung, genauer gesagt des Zwangs zu höherer Effektivität und Effizienz bei der Erbringung staatlicher Leistungen („Do more and better with less.“). Es setzt auf den „schlanken Staat“, der sich auf die strategische Steuerung beschränkt und umfangreiche Entscheidungsbefugnisse dezentralisiert oder sogar unter der Frage „Make or buy?“ auf Private auslagerte. Zwischen Politik und Ministerialverwaltung, die sich aus der operativen Detailsteuerung zurückzieht und strategische Steuerung erst lernen muss, und das Handeln der individuellen Akteure, das gesteuert werden soll, schiebt sich deshalb die Mesebene, auf der Organisationen mit eigener Macht und Verantwortung entstehen oder vorhandene gestärkt werden. Für den Hochschulbereich sind das die „autonomen“ Hochschulen, die innerhalb eines staatlich-politisch verantworteten Gesamtkonzeptes ihre eigene Entwicklung oder Profilbildung selbst steuern und ihre neu gewonnenen Freiheiten auch dafür nutzen, zu ihrem Profil passende zivilgesellschaftliche Akteure einzubeziehen, beispielsweise über Hochschulräte. Das gesamte Konzept beruht auf der Überlegung, dass vieles von dem, was früher auf der staatlichen Ministerialebene entschieden worden ist, besser auf der sachnäheren Ebene der Universität selbst entschieden wird, der Staat aber trotzdem als Prinzipal das Heft in der Hand behält.

Im Zuge dieser „Autonomisierung“ werden Aufgaben, Entscheidungskompetenzen und Verantwortung auf die Hochschulen dezentralisiert. Durch Globalbudgets, die die bisherige Steuerung über kleinteilige Haus-

haltstitel ablösen, erhalten sie neue Freiheitsgrade, werden aber zugleich unter eine strikte Ergebnisverantwortung gestellt. Ihre Leistungen werden in der Logik eines Produktionsprozesses betrachtet, in dem verschiedene Stufen zu unterscheiden sind, nämlich der Input, der Prozess selbst, das Produkt und die Wirkungen, die in der externen Umwelt der Organisation erzeugt werden. Als Input werden vor allem Geld, Personal, Räume und Bibliotheken angesehen, als Prozesse gelten Lehre, Forschung und die sie unterstützenden administrativen Dienstleistungen. Dies alles führt dann zu Studienplätzen und Absolvent(inn)en, Dissertationen, Publikationen, Patenten, Wissenstransfer, also den Produkten oder dem Output der Hochschule, was wiederum in ihrer Umwelt zu geringerer Akademikerarbeitslosigkeit, höherer Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft oder einem höheren Reflexionsniveau in der Gesellschaft, also Wirkungen führen soll, die als „Impact“ oder „Outcome“ bezeichnet werden.

Dreh- und Angelpunkt der gesamten Konstruktion sind die Produkte.¹⁶ Deren Qualität lässt sich zwar nur in Hinblick auf den Outcome beurteilen, steuern lässt sich aber nur der Output, weil nur er hinsichtlich Quantität und Qualität durch das Hochschulmanagement beeinflussbar ist. Produkte dienen als Schnittstelle zwischen Hochschule und Politik beziehungsweise Ministerialverwaltung, denn der Gewährleistungsstaat achtet nur darauf, dass gute Absolvent(inn)en und Forschungsergebnisse aus der Hochschule herauskommen, wie sie erzeugt werden, bleibt hingegen den Hochschulen selbst überlassen. Die Kopplung zwischen den beiden Seiten erfolgt über Ziel- und Leistungsvereinbarungen („Kontraktmanagement“), sodass auch innerhalb der Hochschulen das Management auf Produkte fokussiert sein muss. Konsequenterweise stellt dieses „Neue Steuerungsmodell“ von der früheren „Inputsteuerung“ auf die „Outputsteuerung“ um und macht dadurch den Erfolg bei künftigen Mittelzuweisungen, Evaluationen, Rankings und dergleichen von sichtbaren qualitativen und quantitativen Ergebnissen abhängig. Soweit die Grundidee des NPM, in der das Produkt die

¹⁶ Vgl. insgesamt zu der Produktorientierung Kuno Schedler/Isabella Proeller, *New Public Management*, Bern–Stuttgart–Wien 2011⁵, S. 93 ff.

Beziehung zwischen Staat und Hochschule genauso strukturiert wie die zwischen Hochschulmanagement und Wissenschaft.

Politische Steuerung und Management

Betrachten wir zunächst die Beziehungen zwischen Staat und Hochschule, also die Frage, ob die Politik in der Lage ist, das Hochschulsystem nach Managementprinzipien zu reformieren.

Wenn der Staat Entscheidungsbefugnisse auf die „autonome“ Hochschule dezentralisiert – markante Eckpunkte dafür sind vor allem die Übertragung des Berufsrechts, die Einräumung von Globalbudgets und die Entscheidung über die interne Organisation sowie die Einführung und Schließung von Studiengängen –, dann gibt er erhebliche Steuerungsmöglichkeiten aus der Hand. Er behält aber die politische Verantwortung für die Entwicklung des Hochschulsystems und damit mittelbar auch der einzelnen Hochschulen bei. Er muss deshalb einen Rollenwechsel vornehmen und sich auf die strategische Steuerung konzentrieren. Was in der Wirtschaft, also dem privaten Management klappt – dort wäre der Staat eine Holding, die ihre Töchter vor allem über Gewinnziele und Kennzahlen steuert – scheint im Public Management aber auf Schwierigkeiten zu stoßen.¹⁷

Es gibt nämlich keine klaren Erfolgskriterien wie an Märkten mit den roten oder schwarzen Zahlen, sondern es geht um politische Fragen, zu denen es bekanntlich unterschiedliche Auffassungen gibt. Welche Bedeutung soll Wissenschaft und Hochschulen als regionalen Standortfaktoren zukommen? Welche Rolle soll Exzellenz in der Wissenschaft spielen, und gibt es sie nur in der Forschung, oder auch in anderen Leistungsbereichen eines dann nicht nur vertikal, sondern auch horizontal differenzierten Hochschul-

¹⁷ Das wurde schon in Österreich mit der Verabschiedung des Universitätsgesetzes 2002 deutlich, das in Nordrhein-Westfalen 2006 als Blueprint für das „Hochschulfreiheitsgesetz“ diente. Vgl. dazu Lothar Zechlin, *No Public Management – Die österreichische Politik verabschiedet sich von der strategischen Steuerung ihrer Universitäten*, in: Gerhard Schnedl/Silvia Ulrich (Hrsg.), *Hochschulrecht – Hochschulmanagement – Hochschulpolitik*, Festschrift für Christian Brünner, Wien 2003, S. 200–209.

systems? Was ist damit in dem Spannungsfeld zwischen messbarer Performanz und medialer Reputation gemeint? Wie viele Studienplätze soll das Land angesichts der absehbaren demografischen Entwicklung finanzieren? Wie verteilen sich die auf die Bachelor- und Masterstufe, auf die Fächergruppen, auf Universitäten und Fachhochschulen? Sollen diese beiden Hochschultypen sich überhaupt noch voneinander unterscheiden und kooperieren, oder sollen sie sich aneinander angleichen und konkurrieren? Und wie soll das alles im Zeitalter von Schuldenbremsen finanziert werden? Das alles sind politisch brisante Fragen, deren Klärung auf Seiten des Staates nicht nur konzeptionelle Kompetenz und Kraft erfordert, sondern auch in seiner eigenen Binnenorganisation Konsequenzen nach sich ziehen müsste. Den Ministerien kommt sehr viel stärker eine planende und vorbereitende Rolle gegenüber der Politik sowie eine vermittelnde Rolle gegenüber den Hochschulen zu, sodass die Position der Planungsabteilungen gegenüber den Regionalreferenten gestärkt werden müsste. Auch innerhalb der Parlamente müsste die Rollenverteilung zwischen Haushalts- und Wissenschaftsausschuss neu austariert werden, denn wenn nicht mehr wie früher über Haushaltstitel, sondern über Ziele und Ergebnisse gesteuert wird, müsste die Expertise des Fachausschusses gegenüber den Haushältern stärker in den Vordergrund treten.

Statt einer strategischen Planung nach Managementprinzipien ist jedoch vielfach entweder ein Ausweichen oder ein Überreagieren zu beobachten. Ein Ausweichen fand beispielsweise unter dem „Hochschulfreiheitsgesetz“ in Nordrhein-Westfalen statt, das im Januar 2007 in Kraft trat. Das Gesetz selbst bestimmte zwar in Paragraph 6: „Zur Steuerung des Hochschulwesens entwickelt das Land strategische Ziele und kommt damit seiner Verantwortung für ein angemessenes Angebot an Hochschulleistungen nach. Auf der Grundlage dieser strategischen Ziele werden die hochschulübergreifenden Aufgabenverteilungen und Schwerpunktsetzungen und die hochschulindividuelle Profilbildung abgestimmt.“ Eine solche strategische Zielbildung durch Ministerialverwaltung oder Parlament hat aber nie stattgefunden, stattdessen also: Ausweichen. Auch die Behauptung von Svenja Schulze, der derzeitigen Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung

in Nordrhein-Westfalen, deshalb müsse ein neues, diesmal ein „Hochschulzukunftsgesetz“ her, ist nichts weiter als ein erneutes Ausweichverhalten, denn die gewünschte „Landeshochschulentwicklungsplanung“ ist damit noch lange nicht in der Welt. Das Problem liegt in einem Vollzugsdefizit, dem durch immer neue Gesetze nicht beizukommen ist. Allerdings ist in dem im September 2014 verabschiedeten Gesetz entgegen dem Regierungsentwurf aus einer parlamentarischen Initiative heraus die Beteiligung des Parlaments an der Planung festgelegt worden. Das könnte eine höhere Verbindlichkeit schaffen und die Ministerialverwaltung stärker in eine Vermittlerrolle zwischen Politik und Hochschulen bringen.

Eine Überreaktion wäre es demgegenüber, wenn in Sachsen-Anhalt der ehemalige Finanz- und derzeitige Wissenschaftsminister Hartmut Möllring seine Drohung gegenüber der Universität Halle-Wittenberg wahr machte. Für den Fall, dass diese keine „Strukturvorschläge“ für seine nach dem Rasenmäherprinzip vorgesehenen Budgetkürzungen liefere (angesichts der Rhetorik von „Profilbildung“ eine interessante Variante von „Ironie des Staates“), hatte er angekündigt, „kommt auf uns sehr viel Arbeit zu, weil wir dann für die Uni Halle wieder in die Kameralistik statt ins Budgetverfahren fallen würden“.¹⁸ Das wäre zwar ein „Public“, aber kein „New“ Public Management mehr und damit das Eingeständnis, dass die Politik mit diesem neuen Zugang gescheitert wäre.

Manchmal hört man auch Stimmen, nach denen der Staat überhaupt nicht selbst planen, sondern nur mit den einzelnen Hochschulen *bottom up* entstandene Zielvereinbarungen aushandeln dürfe. Sie übersehen dabei, dass aus der Summe von Einzelvorstellungen noch lange keine vernünftiges Gesamtsystem entsteht und deshalb das Instrument der Zielvereinbarung „Teil eines hierarchischen Führungskonzeptes ist“,¹⁹ der Staat also nach wie

¹⁸ Hendrik Kranert-Rydzky, Hochschule in Halle. Uni droht Entmachtung bei Sparkurs, in: Mitteldeutsche Zeitung vom 7.10.2014.

¹⁹ Vgl. Michael Breitbach, Rezension von Sebastian Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich. Ein Beitrag zum neuen Steuerungsinstrument zwischen dem Staat und seinen Hochschulen. Verwaltungsrecht und Verwaltungspraxis, Berlin 2010, in: Wissenschaftsrecht, (2011) 3, S. 461 ff.

vor „oben“ und die Hochschulen „unten“ sind. Ein reines *Bottom-up*-Verfahren aus den Hochschulen heraus reicht nicht aus. Wer keine Ziele hat, kann nämlich weder mit dem Instrument des Kontraktmanagements zielgerichtete Leistungen vereinbaren noch mit Wettbewerben zielgerichtete Anreize setzen.

Aber auch ein reines *Top-down*-Verfahren, in dem Ziele vorgegeben und dann in Leistungen der Hochschulen umgesetzt werden sollen, scheitert, zum einen, weil außerhalb der Hochschulen das Wissen über die Umsetzungsmöglichkeiten in den Hochschulen zu gering ist, zum anderen aber auch wegen der für Hochschulen typischen Zielambiguitäten. Insgesamt handelt es sich bei solchen Verfahren nicht um Landesplanung, sondern – so der Gruppenleiter „Planung und Controlling“ im nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerium Helmut Fangmann – nur um „eine geschickte Inszenierung unter diesem Label“.¹⁰ Man könnte auch sagen, es wird lediglich viel Bohei gemacht und viel Papier mit „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ bedruckt, die aber nichts steuern.

In der Modernisierungsforschung sind solche „Reformfassaden“ als Entkoppelung von Talk und Action oder als „Organization of Hypocrisy“¹¹ bekannt, und auch die Forschergruppe um Jörg Bogumil vermutet, dass „empirisch Fälle beobachtbar sein dürften, in denen neue Steuerungsinstrumente trotz formaler Implementierung de facto keine Veränderungen bewirken und die (alten, L.Z.) Muster (...) informell neben den (neuen, L.Z.) Regelungsmechanismen des Managementmodells koexistieren“.¹² Kurzum, wenn die Politik nach Managementprinzipien reformieren will, muss sie explizite Ziele haben und die neuen Umsetzungsinstrumente beherrschen. Das ist zwar schwierig, weil eine politische Logik anderen Impulsen

¹⁰ Helmut Fangmann, Gestern ist das neue Morgen. Zur Renaissance der Landeshochschulentwicklungsplanung in Nordrhein-Westfalen, Vortrag vor dem „Hochschulpolitischen Gesprächskreis“ am 28. März 2014 in Dortmund (unveröffentlichtes Manuskript).

¹¹ Vgl. Nils Brunsson, *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*, Copenhagen 2003².

¹² Jörg Bogumil et al., *Modernisierung der Universitäten, Umsetzungsstand und Wirkungen neuen Steuerungsinstrumente*, Berlin 2013, S. 226.

folgt und in anderen Zeitzyklen denkt, nämlich denen der eigenen Wiederwahl, ist nach meinem Dafürhalten aber nicht unmöglich. „Doch dazu braucht es Mut“, so Fangmann, und der fehlt leider oft.

Ich sehe hier eigentlich nur zwei Auswege: Entweder man unterscheidet stärker zwischen Zielen für das Hochschulsystem und Zielen für die jeweilige Hochschule.¹³ So käme man zu einem Modus des Verhandeln, in dem zunächst auf einer ersten Stufe grobe Zielvorstellungen aus der Politik und Ministerialverwaltung für das System entwickelt und danach politisch im Parlament beschlossen werden, was sich gegebenenfalls auch mit einem Gegenstromverfahren mit den Hochschulen verbinden ließe. Auf der Basis dieser Systemziele würden dann in einer zweiten Stufe konkrete Leistungsvereinbarungen mit den Hochschulen getroffen. Das wäre die Managementlogik des NPM.

Oder man beschränkt sich auf rein inkrementelle Strategien (die sich übrigens auch im Management von Unternehmen finden lassen und je nach Situation dort sehr erfolgreich sein können) und entwickelt aus den Vorschlägen der Hochschulen heraus allgemeinere Ziele. Das wäre eine eher politische Logik. Nach dem *Garbage-can*-Modell beispielsweise entscheidet Politik nicht linear planerisch, sondern situativ: Es werden nicht zunächst Probleme analysiert und dann Lösungen entwickelt, sondern es liegen schon immer eine Reihe von Lösungen in der Luft, die nach passenden Problemen rufen. Danach bedarf es überhaupt keiner konkreteren strategischen Ziele, um Defizite zu identifizieren, sondern was ein Defizit ist, wird jeweils nach Lage der Dinge – Welche Wählergruppen sind wie betroffen? Wann finden die nächsten Wahlen statt? – situativ, ex post bestimmt.¹⁴

In beiden Fällen bedarf es hierarchischer Elemente, die über rein prozedurale Vorgaben hinausgehen und durch die Ministerialverwaltung in der Form eines „multirational-

¹³ Vgl. Jürgen Lüthje, Aktivierendes Wissenschaftsmanagement, in: Dagmar Simon/Andreas Knie/Stefan Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Wiesbaden 2010, S. 262–279.

¹⁴ Vgl. zu diesem Problembereich bereits 1998 Hans Brinckmann, *Die neuen Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen*, Berlin 1998, S. 98 ff.

len Managements“¹⁵ implementiert werden müssen. Dazu gehört ein strategisches Controlling mit gut aggregierten Daten zu den relevanten Leistungsbereichen. Letzteres war ursprünglich als Korrelat zu den Globalhaushalten mit den Produktinformationen des NPM verbunden¹⁶ und lebt in den österreichischen „Wissensbilanzen“ fort. Insgesamt bedeutet das jedenfalls keine systematische Überforderung der Akteure in Politik, Verwaltung und den Hochschulen.

Das Zwischenfazit lautet also: Ausgeschlossen ist die Verbindung von Politik und NPM nicht. Sie ist zwar anspruchsvoll, aber erreichbar.

Hochschulmanagement und Wissenschaft

Soweit zu dem Verhältnis von Makro und Meso. Wie sieht nun innerhalb der Hochschule das Verhältnis zwischen Management und Wissenschaft, zwischen Meso und Mikro aus? Zunächst einmal: Trotz aller Kritik hat die Produktorientierung des NPM durchaus ihr Gutes! Produkte sind nämlich messbar und bringen dadurch mehr Transparenz in die Hochschule. Zahlen über Absolvent(inn)en, Studienabbrecher(innen), Forschungsergebnisse und Zitierungen, über verliehene Doktorgrade und Habilitationen können als Grundlage für Bewertungen und Vergleiche dienen. Sie bilden die Basis für ein Controlling, das wiederum zu einer höheren Diskussionskultur in der Hochschule beitragen kann. Wer etwas verändern will, muss nicht mehr im Blindflug agieren, sondern kann rational mit Zahlen argumentieren. Die Ergebnisorientierung führt bei der Diskussion über Veränderungsmaßnahmen zur Fokussierung auf Ziele und liefert dadurch klarere

¹⁵ Kuno Schedler/Johannes Rüegg-Stürm, *Multirationales Management*, Bern 2013; vgl. zu der politischen Rationalität im Kontext des Hochschulmanagements Helmut Fangmann, *Hochschulmanagement als politisches Projekt*, in: Ewald Scherm (Hrsg.), *Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie?*, München–Mering 2014, S. 35–41.

¹⁶ Vgl. dazu schon 1996 Hans Seidler, *Globalhaushalte und ihre rechtlichen Schranken. Oder: Das späte Leiden an dem preußischen Budgetkonflikt*, in: *Kritische Justiz*, (1996) 1, S. 75 ff., und Lothar Zechlin, *Globalhaushalte und Produktinformationen an Hochschulen*, in: ebd., S. 68–74.

Kriterien für Erfolg oder Misserfolg solcher Maßnahmen. Das ist nicht zu verachten, vor allem wenn man auf die Zeiten vor dem NPM schaut, in denen Mitte der 1990er Jahre in der Hochschulrektorenkonferenz ein Politiker gesagt haben soll, „Man könnte in die deutschen Hochschulen einen Sack Geld mit einer Milliarde DM werfen und es würde noch nicht einmal Plumps sagen.“

In dieser „Vermessung der Welt“ liegt aber auch eine Gefahr. Wenn das Management einer Hochschule nach dem Motto verfährt „Hauptsache, das Ergebnis stimmt, alles andere ist mir egal!“, führt das zu einer Verkürzung auf Studienplätze, Absolvent(inn)en, Publikationen, Drittmittel und dergleichen, und die schwer oder überhaupt nicht zu messenden *Prozesse*, das Forschen, Lehren und Lernen selbst, treten in den Hintergrund. Diese Entwicklung ist auch aus anderen Bereichen bekannt. Ob es im Fernsehen, in Theatern und Opernhäusern das Diktat der Quote oder im Fußball der bloße Ergebnisfußball ist, stets geht es um gemessene Effizienz, und das macht einfach keinen Spaß. Von dem österreichischen Skispringer Thomas Morgenstern wird erzählt, dass er eine Krise dadurch überwunden habe, dass er sich einfach darauf konzentriert habe, „schön zu springen“, und weil er dann nicht mehr so verkrampt war, stimmten auch irgendwann wieder die Ergebnisse.

Das gilt nicht nur im Sport, in dem die Kriterien für gute und schlechte Ergebnisse mit Sieg, Unentschieden und Niederlage immerhin noch eindeutig sind, sondern erst recht in den „weicheren“ Bereichen gesellschaftlicher Kommunikation wie Wissenschaft, Medien oder Kunst, in denen Kriterien von „Erfolg“ oder „Qualität“ nicht eindeutig sind und sich überdies Urteile häufig erst nach längerer Zeit bilden lassen. Alexander Kluge hat 1961 mit Helmut Becker ein Buch über „Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle“ geschrieben, in dem es ein Kapitel über die „Rechnungsprüfung in der Oper“ gibt. 40 Jahre später hat er in einem Interview dazu gesagt: „Wir haben uns damit befasst, was ein Controller sagen könnte, wenn er die Oper einsparen möchte. Eigentlich können Sie das meiste im geistig-künstlerischen Bereich einsparen. Doch dann sitzt der Mensch im Gefängnis der Wirklichkeit, in dem er sich nicht frei bewegen kann. Mit einer völligen Rationalisierung tötet

man einen wesentlichen Teil im Menschen und damit das Gemeinwesen, die Fähigkeit der Menschen, sich untereinander zu verbinden. Man kann die geistigen Bedürfnisse der Menschen nicht planwirtschaftlich behandeln. Man weiß nicht genau, was in einem Menschen passiert, wenn er musiziert oder Musik hört, aber man weiß, dass eine Gesellschaft glücklicher ist und reicher, wenn sie Musik zulässt.“¹⁷ „Glücklichere und reichere Gesellschaft“ statt Messung der Quoten, das scheint nicht gerade die Kernbotschaft des NPM zu sein!

Gilt dieser Gedanke von Kluge wirklich auch für die Wissenschaft? Der Träger des Nobelpreises für Wirtschaftswissenschaften, Jean Tirole, hat kürzlich ein Zeitungsinterview zu Fragen der Wirtschaftspolitik gegeben, das mit der Frage endet „Was werden Sie nach Erhalt des Nobelpreises tun?“, und seine Antwort lautet „In den nächsten Wochen wird sich natürlich viel ändern, und ich freue mich, dass mein Wort jetzt mehr gehört wird. (...) Doch ich hoffe, dass ich sehr schnell wieder in meinen Elfenbeinturm zurückkehren kann – zu meiner Forschung, meinen Kollegen und meinen Studenten. Das ist meine Leidenschaft.“¹⁸ In dem Elfenbeinturm, auch noch in dieser Formulierung, liegt für den Nobelpreisträger das Geheimnis der Kraft und des Erfolges, und der ist nicht messbar.

Zahlen über Publikationen und Zitationen, Absolventen und Drittmittel, Evaluationsergebnisse, Rankings und Erfolge in Wettbewerben, das ist wichtig, werden deshalb nicht überflüssig. Aber sie können nur Anlass für Diskussionen und Beurteilungen sein, in denen es um das Verständnis der Zahlen geht, und das ist mehr als die richtige Anwendung technischer Regeln. Bei allem Messen und Steuern bleibt stets ein nicht planbarer Rest, der von subjektiven Einschätzungen, Interpretationen und auch Kontroversen abhängig bleibt, die der linearen Logik des NPM fremd sind, von denen aber der Erfolg der Sache ebenso abhängt. Wird dieser Zusam-

¹⁷ Ulrike Hessler, Interview mit Alexander Kluge. Ohne Kunst sitzt der Mensch im Gefängnis der Wirklichkeit, in: Süddeutsche Zeitung (SZ) vom 19.6.2001, S. V2/18.

¹⁸ Christian Schubert, Im Gespräch: Jean Tirole, Wirtschaftsnobelpreisträger „Ein Angriff auf Frankreich ist möglich“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.10.2014, S. 18.

menhang aufgelöst, drohen entweder „Evalu-itis“, exekutiert durch bleichgesichtige Bürokraten,¹⁹ oder aber Dezisionismus unter der Fuchtel machtorientierter Führungskräfte.²⁰

Das Buch von Ada Pellert „Die Hochschule als Organisation“ trägt deshalb den Untertitel „Die Kunst, Experten zu managen“.²¹ Die „Kunst“ besteht eben darin, die rationalen Elemente des NPM und seiner Produktorientierung mit den kreativen, nicht planbaren Elementen der Wissenschaft zusammenzubringen. Die mit einer solchen Verbindung einhergehende Ungewissheit zu ertragen ist zuallererst Aufgabe von Führung in Hochschulen. Die beiden Organisationswissenschaftler Michael D. Cohen und James G. March haben hierfür die berühmte Formulierung gefunden, dass für die Führung von Hochschulen „sensible foolishness“,²² eine „vernünftige Verrücktheit“ erforderlich sei. Das klingt spektakulärer als es ist, es gibt solche paradox anmutenden Zusammenhänge auch in anderen Bereichen. Die „Herrschaft des Gesetzes“ etwa erfolgt nicht durch den Wortlaut des Gesetzes selbst, sondern dieser bedarf der Interpretation und dabei eines gewissen Judiz bei den Juristen. Das war der Grund, warum die Soziologie anfangs, sich für die Persönlichkeit der „Hüter von Recht und Ordnung“²³ und deren implizites Wissen bei der Anwendung expliziter Normen in der „Justiz als stiller Gewalt“²⁴ zu interessieren.

In der Betriebswirtschaftslehre wird diese Verbindung im Rahmen des „Resource-based

¹⁹ Vgl. beispielsweise Bruno Frey, Evaluierungen, Evaluierungen ... Evaluitis, in: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, (2007) 3, S. 207 ff.

²⁰ Vgl. Stefan Kühl, Die neue Macht der Präsidien und Rektorate. Der Mythos der „autonomen Hochschule“ verdeckt, wer in den Universitäten faktisch das Sagen hat, in: SZ vom 11.10.2011.

²¹ Ada Pellert, Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Wien 1999.

²² Vgl. Michael D. Cohen/James G. March, Leadership and Ambiguity. The American College President, Boston 1974².

²³ Vgl. Wolfgang Kaupen, Die Hüter von Recht und Ordnung, Neuwied 1969.

²⁴ Vgl. Rüdiger Lautmann, Justiz – die stille Gewalt, Wiesbaden 2011 (1972); vgl. dazu neuerdings außerdem Linda Nell, Entdifferenzierung des Rechts oder der Rechtstheorie? – Neuere Publikationen zum Verhältnis zwischen Rechtsstruktur und Rechtssemantik, in: Soziologische Revue, (2014) 4, S. 401 ff., S. 406 ff.

View“²⁵ diskutiert. Zu den Ressourcen gehören auch die „Managerpersönlichkeiten“ in Hochschulleitungen, Dekanaten und Dezer-naten, die vermeiden müssen, dass „ein kruder Managerialismus in Hochschulen Einzug hält“.²⁶ Wichtig wird deshalb parallel zu der Implementierung von Instrumenten die Ent-wicklung von Führungskräften.

Bei dem Konzept der „Transaktiona-len Führung“ geht es nach dem Grundge-danken des „do ut des“ um Techniken des Tausches (Transaktionen) mit Belohnun-gen und Leistungsanreizen. Sie haben er-sichtlich eine große Nähe zu der Fokussie-rung des NPM auf das „objektive“ Messen von Ergebnissen und Produkten. Es wäre aber wichtig, sie stark mit Ansätzen der „Transformationalen Führung“²⁷ zu ver-binden. Diese zielen eher auf „die Erfüllung der Vorbildfunktion durch Führungskräfte, die Entwicklung individueller Stärken und Talente von Mitarbeitern, die Anre-gung zu mehr Eigeninitiative und kreativer Problemlösung sowie die Vermittlung von sinnvollen, attraktiven Zielen und Entwick-lungsperspektiven“.²⁸ Solche Ansätze sind auf intrinsische Motivation, Subjektivität und die Gestaltung von Prozessen ausge-richtet und bilden somit genau das Korrek-tiv, das erforderlich ist, um den von der Er-gebnisorientierung des NPM ausgehenden Verkürzungen entgegen zu wirken. Im Sin-ne von Erich Fromm²⁹ stellen sie die „Sein

orientierte Existenzweise“ gegenüber der „Haben orientierten Existenzweise“ in den Vordergrund.

Fazit

Das Fazit aus all dem fällt kurz aus. Das NPM ist nicht so schlecht, ohne Zahlen und Managementinstrumente geht es nicht. Vor allem gibt es kein Zurück zu dem Bürokratie- oder dem Planungsmodell. Allerdings stehen Lernprozesse an, sowohl auf der Makroebene des Staates als auch auf der Mesoebene der Organisation Hochschule. Lernziel ist die wissenschaftsadäquate Beherrschung der Instrumente, die Verbindung von Technik und Kompetenz, von Objektivität und Subjektivität. Ein wesentlicher Beitrag dazu liegt in der Entwicklung von Führungskompetenzen in Politik, Ministerialverwaltung und Hochschulen. Wenn diese Kompetenzentwicklung gelingt, dann, aber auch nur dann, ist das NPM auch wissenschaftsadäquat.

²⁵ Vgl. Anke Hanft, Plädoyer für ein institutio-nengemäßes Managementsystem, in: Jürgen Lüth-je/Sigrun Nickel (Hrsg.), Universitätsentwicklung. Strategien, Erfahrungen, Reflexionen, Frank-furt/M. 2003, S. 151 ff.; Ewald Scherm, Die „un-ternehmerische“ Universität: Vom Reformleitbild zum Managementalltag, in: die hochschule, (2013) 2, S. 85–95.

²⁶ A. Hanft (Anm. 26), S. 157 und S. 160.

²⁷ Vgl. Claudia Peus et al., Kompetent führen, füh-rend forschen? Professionalisierung der Führungs-kompetenz an deutschen Universitäten, in: Or-ganisationsEntwicklung (2010) 1, S. 38–45; Uwe Wilkesmann, Effects of Transactional and Transfor-mational Governance on Academic Teaching – Empi-rical Evidence from Two Types of Higher Education Institutions, in: Tertiary Education and Management (2013) 4, S. 281–300.

²⁸ Waldemar Pels, Transformationale Führung, 12. 2. 2014, S. 2, www.transformationale-fuehrung.com/Transfromationale-Fuehrung-Inventar.pdf (19.2.2015).

²⁹ Vgl. Erich Fromm, Haben oder Sein. Über die see-lischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Mün-chen 1979.

H.-Georg Lützenkirchen

Dem Rechtsextremismus wirkungsvoll begegnen: Gelingensbedingungen in der Fortbildung von Multiplikator(inn)en

Zur Herausbildung einer aktiven Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Ende der national-

H.-Georg Lützenkirchen
M.A., geb. 1958; freiberuflicher Politikwissenschaftler und Autor, unter anderem tätig in der politischen Erwachsenenbildung und in Projekten zur Stärkung der Zivilgesellschaft; Brüsseler Straße 54, 50674 Köln.
hgl@hgluetzenkirchen.info

sozialistischen Herrschaft hat politische Bildung beigetragen. Die ursprünglich aus dem Impuls einer für die Deutschen neuartigen Demokratieerziehung sich entwickelnde Disziplin ließ tatsächlich etwas von dem entstehen, was angestrebt war: eine Bildung zum *Zoon politikon*. Das ist mithin auch eine stetige Mahnung an das Ideal einer lebenslangen Menschenbildung und des freien und qualifizierten Urteilsvermögens.¹ Die Erfüllung dieses Bildungsideals ist eine lebendige Demokratie, die von aktiven, mündigen Bürger(inne)n mitgestaltet wird.² Verlieren freilich die Menschen die Fähigkeit und die Lust, sich aktiv zu beteiligen, tauchen „Bruchstellen“ auf, die den Konsens über die demokratische Gesellschaft in Frage stellen und „antidemokratische Mentalitäten“ fördern. Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zu rechtsextremen Einstellungen in Deutschland nennt fünf „Bruchstellen“: „1. Rechtsextreme Orientierungen und Einstellungen zum Rechtsextremismus; 2. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit; 3. Distanzen zur Demokratie; 4. Kalte ökonomistische Haltungen zum Sozialleben; 5. Feindliche Gesinnungen gegen die europäische Einheit und andere Länder.“³

Nicht jede dieser benannten „Bruchstellen“ ist für sich betrachtet per se rechtsextrem. Aber jede kann unter bestimmten Umständen zum Anknüpfungspunkt rechtsextremen

und damit antidemokratischen Denkens werden. Diese Zusammenhänge deutlich zu machen, ist eine Aufgabe für politische Bildung in Fortbildungen mit Multiplikator(inn)en: die Bruchstellen als Bestandteile eigener lebensweltlicher Erfahrung bewusst zu machen und zu verdeutlichen, in welcher Wechselbeziehung sie mit rechtsextremen Einstellungen stehen – bevor sie pauschal als rechtsextrem etikettiert werden.

Politische Bildung soll – aus Sicht vieler Akteure in Politik und Gesellschaft – zu einer Art Gefahrenabwehr gegen antidemokratische Bedrohungen beitragen. Spätestens seit den 1990er Jahren zeigten sich diese Bedrohungen in Form rechtsextrem motivierter Straftaten, gewaltbereiter Ausländerfeindlichkeit und offen rechtsextremer Übergriffe bis hin zur Aufdeckung der Terrorzelle Nationalsozialistischer Untergrund (NSU) 2011. Aber auch die Wahlerfolge rechtsextremer Parteien wie der DVU oder der NPD sowie rechtspopulistischer Parteien wie aktuell der AfD⁴ fordern die demokratische Gesellschaft heraus. Politik und Gesellschaft reagierten mit verstärkten Anstrengungen zur Stär-

¹ Vgl. Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, in: Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungswesen und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe im Auftrag des Ausschusses besorgt von Hans Bohnenkamp, Walter Dirks, Doris Knab, Stuttgart 1966, S. 857–928.

² In diesem Verständnis ist Partizipation dann das „Königsziel“ der politischen Bildung. Vgl. Benedikt Widmaier, Außerschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte?, in: APuZ, (2012) 46–47, S. 9–16, hier: S. 14.

³ Andreas Zick/Anna Klein, Fragile Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014, Bonn 2014, S. 139, www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_14/FragileMitte-FeindseligeZustaende.pdf (7.4.2015). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wird hier verstanden als „Feindseligkeiten gegenüber Gruppen, die in einer Gesellschaft als schwach, abweichend, minderwertig oder zum Beispiel unpassend bezeichnet werden und ein hohes Diskriminierungsrisiko aufweisen. Die Feindseligkeiten können in Vorurteilen, negativen Emotionen, als Hass-Reden oder -Taten erscheinen. (...) Wir reden von Menschenfeindlichkeit, weil die unterschiedlichsten Feindseligkeiten miteinander verbunden sind in einem Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit.“ Ebd., S. 18.

⁴ Vgl. zu dieser Einordnung beispielsweise Karl-Rudolf Korte, Alternative für Deutschland (AfD), 28.4.2014, www.bpb.de/politik/wahlen/wer-steht-zur-wahl/europawahl-2014/180972/afd (9.4.2015).

kung der demokratischen Zivilgesellschaft. Anbieter von politischer Jugend- und Erwachsenenbildung vermehrten ihre Angebote zum Thema Rechtsextremismus, zunächst mit dem Ziel, das gesellschaftliche Phänomen besser zu verstehen. Ein Problem wurde aber deutlich: Erreicht dieses Angebot überhaupt die Zielgruppen, vor allem junge Menschen, die selbst zu rechtsextremen Einstellungen tendieren? Nachhaltiger auf eben diese gefährdeten Gruppen ausgerichtet waren und sind Programme auf Bundes- und Landesebene.⁵ Im Mittelpunkt steht dort die Förderung „themenbezogener innovativer Ansätze in der Kinder- und Jugendhilfe sowie angrenzenden Arbeitsfeldern“.⁶ Diese Ausrichtung folgt der Einsicht, dass insbesondere junge Menschen einerseits die gefährdete Gruppe darstellen, andererseits gerade sie aber auch im Sinne einer politisch-präventiven Zielsetzung noch „formbar“ sind, bevor sie in ihrem Denken und Handeln eventuell rechtsextrem werden. Also unterstützen die Programme – sei es mit den sogenannten Lokalen Aktionsplänen (LAP), mit ausgewählten Modellprojekten oder dem Aufbau von Beratungsnetzwerken⁷ – besonders die Menschen und Einrichtungen, die, wie beispielsweise in der Jugend(sozial)arbeit, über viel Erfahrung in der Projektarbeit mit gefährdeten jungen Menschen verfügen.

Dabei wird in den Programmen kein direkter politischer Bildungsauftrag formuliert. Er ist freilich indirekt vorhanden, indem die Programme immer auch eine über die akuten Anlässe ihrer Implementierung

⁵ Seit 2011 bündelte das Bundesprogramm „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“ die Vorgängerprogramme „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ (www.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken.de) (20.3.2015). Im Januar 2015 startete das zuständige Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend das neue Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ (www.demokratie-leben.de). Hinzu kommen Programme einzelner Bundesländer.

⁶ Ursula Bischoff et al., Abschlussbericht der Programmevaluation der Bundesprogramme „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ für den Berichtszeitraum 1.7.2007 bis 31.12.2010, München–Halle (Saale) 2011, S. 15.

⁷ Vgl. Bundesprogramm (Anm. 5).

hinausgehende präventive Intention verfolgen. Tatsächlich zielt ja politische Bildung auf die Gestaltung einer Zukunft, in der eine aufgeklärt-selbstbewusste Zivilgesellschaft mit aktiven Bürger(inne)n Rechtsextremismus gar nicht mehr erst entstehen lässt. Um also diesen Präventionseffekt durch politische Bildung zu erreichen, ist es erforderlich, ihn mit den unterschiedlichen professionellen Ansprüchen und Erwartungen der von diesen Programmen Geförderten in Verbindung zu bringen. Das geschieht zielgerichtet in Fortbildungen für Multiplikator(inn)en aus Jugendarbeit, Schule, Polizei, Verwaltung und anderen Berufswelten, wie sie in ein- oder mehrtägigen Seminaren in Kooperation von Anbietern politischer Bildung und Anbietern beruflicher Bildung erprobt werden. „Erfolgreich“ ist politische Bildung in dieser Konstellation also erst in der Verbindung mit den spezifischen berufsbezogenen Anliegen der Teilnehmenden. Wie diese Verbindung didaktisch und methodisch zu gestalten ist, bedarf eigener Überlegungen und Anstrengungen.

Ein Beispiel für einen entsprechenden Ansatz ist das Fortbildungskonzept „Qualifiziert handeln!“, das die Bundeszentrale für politische Bildung in Kooperation mit dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, dem DGB Bildungswerk Bund sowie den Evangelischen Akademien in Deutschland für Multiplikator(inn)en aus sozialen, sozialpädagogischen und schulischen Arbeitsbereichen sowie aus Politik, Verwaltung, Ehrenamt und Polizei seit 2013 anbietet. Die bisherigen Erfahrungen der Kooperationspartner in diesem Themenfeld haben Eingang in die Seminarprogramme gefunden. Als Innovationen und gleichermaßen Gelingensbedingungen betrachten sie unter anderem das Prinzip, einen Teil dieser Veranstaltungen berufsbegleitend über einen längeren Zeitraum hin anzubieten, den Teilnehmenden Gelegenheit zu geben, das Gelernte in Praxisprojekten zu erproben und Vernetzung langfristig zu unterstützen.

Aus Sicht des Begutachters resultieren weitere Gelingensbedingungen vor allem aus der Umsetzung folgender Schwerpunkte politischer Bildung: die Sensibilisierung für die und Bewusstmachung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, die das jeweils spezifische berufliche (und soziale) Han-

deln prägen; die Sensibilisierung für eigene „Anteile“, die zu Anknüpfungspunkten für rechtsextrêmes Denken werden können; die Grenzen des Expertenwissens, wozu auch die ständige Vergewisserung über klare Begrifflichkeiten gehört; die Ausbildung einer Haltung als glaubhafter „Repräsentant“ der Zivilgesellschaft sowie die Ausbildung neuer Netzwerkkompetenz.

Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen

Eine Bedingung gelingender politischer Bildung ist der Versuch, die Multiplikator(inn)en anzuregen und zu befähigen, über die für ihr berufliches Handeln unabdingbaren gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen nachzudenken. Dazu gehört zunächst die Fähigkeit, die Herausforderung der demokratischen Zivilgesellschaft durch rechtsextrem motiviertes Denken und Handeln rechtzeitig zu erkennen und zu verstehen. Sie ist immer dann herausgefordert, wenn die allem rechtsextremen Denken immanente Abwertung von Menschen zu strafrechtlich relevanten Übergriffen führt. Jeder dieser Übergriffe zielt auf den Geltungsbereich der Werte, die für eine demokratisch-rechtsstaatlich verfasste Gesellschaft maßgebend sind – und zwar unabhängig davon, ob das durch eine gezielte rechtsextreme Tat wie einen Anschlag oder eine Schändung direkt intendiert ist oder nicht.⁸ Es ist eine entscheidende Gelingensbedingung für politische Bildung, dass sie die Teilnehmenden für diesen Zusammenhang zu sensibilisieren vermag.

Ein Beispiel mag erläutern, was gemeint ist: Bei der sozialpädagogischen Arbeit mit einem Jugendlichen kann es sinnvoll sein, auf die Thematisierung des ideologischen Kon-

⁸ Das meint aber auch: es gibt keine derartige Tat, die „unpolitisch“ wäre! Unabhängig davon, wie die individuelle Verantwortung des Jugendlichen zu bewerten ist, gibt es immer ein Umfeld, aus dem heraus die Tat in ihrer konkreten Erscheinung möglich wurde. Wenn dies schon nicht (wie in der Vergangenheit leider sehr oft) von zuständigen Behörden (Polizei, Justiz) genügend erkannt wird, aus Sicht der politischen Bildung ist es zentral. Sie muss Voraussetzungen dafür schaffen, dass der Aufmerksamkeitslevel hoch bleibt. Rechtsextrem motiviertes Handeln muss immer wieder bemerkt werden. Vgl. A. Zick (Anm. 3), S. 152.

textes, in dem er sich bewegt, zu verzichten, um nicht durch eine stigmatisierende Zuschreibung den Blick auf die individuellen Bedingungen des Jugendlichen zu versperren. In einem politischen Bildungskontext muss indes die sozialpädagogische Maßnahme immer auch im gesamtgesellschaftlichen Rahmen reflektiert werden,⁹ um auf das Handeln des Jugendlichen nicht nur professionell reagieren zu können, sondern es auch „gesellschaftspolitisch“ zu verstehen und bewerten zu können. Das gelingt in dem Maße, wie politische Bildung in den Fortbildungssituationen auch die prägenden Sozialisierungszusammenhänge der Jugendlichen zu thematisieren versteht. Die Diskussion über die Bedeutung dieses Lebensumfelds, in dem Erwachsene in den Familien, in Schule, Ausbildung und Vereinen auf die Entwicklung und Meinungsbildung der Jugendlichen Einfluss nehmen – oft ist das die typische „Mitte der Gesellschaft“ – eröffnet den Multiplikator(inn)en zudem zusätzliche Handlungsoptionen. Sie bestehen beispielsweise darin, „vor Ort“ in Netzwerken die Bevölkerung für die Gestaltung ihrer Lebenswelt zu aktivieren: „Was wollen/können wir gemeinsam tun, damit ‚unser Kiez‘ für uns lebenswert bleibt?“¹⁰ Mit solchen lebensweltbezogenen, zugleich niederschwellig angelegten Veranstaltungen lassen sich aus der Mitte der Gesellschaft heraus Verbündete für lokale Initiativen finden und damit Personen, die Vorbildfunktion für die Jugendlichen des Kiezes erfüllen können.

Eine typische Erwartung, die von den Teilnehmenden im Rahmen berufsbezogener Fortbildung zum Umgang mit Rechtsextremismus immer wieder formuliert wird, ist es, zu erfahren, wie man im beruflichen Kontext mit Problemfällen umgehen sollte, welche „Lösungen“ es für Konfliktsituationen gibt. Dahinter steht die Sehnsucht nach

⁹ Vgl. BIKnetz – Präventionsnetz gegen Rechtsextremismus: Feinkonzept des Rahmencurriculums „Handlungskompetenz – ein Bildungsangebot zum Umgang mit rechtsextrem gefährdeten bzw. orientierten Jugendlichen für Pädagoginnen und Pädagogen“, S. 2, www.biknetz.de/kompetenzen-staerken/curriculum.html (10.3.2015).

¹⁰ So wie es beispielsweise der Jugendhilfeträger RheinFlanke Köln mit dem „Generationendialog“ intendiert. Vgl. H.-Georg Lützenkirchen, Teilhabe und Partizipation. Spielen und Verantwortung. Fußball für Toleranz – Vom Spiel zur Teilhabe. Der Generationendialog. Zwei Modelle, Norderstedt 2013.

fertigen Konzepten, mit denen die unmittelbare Handlungs- und Einwirkungskompetenz verbessert werden kann. Sie betreffen zumeist eine „Dimension des Wissens“ (Informationen zum Thema), eine „Dimension des Könnens“ (Methodenkompetenz) sowie eine „Dimension der beruflichen Haltungen“ (professioneller Habitus).¹¹

Grenzen der Wissensvermittlung

Information und Wissen sind Voraussetzungen für Handlungskompetenz. Deshalb ist die Organisation der Wissensvermittlung in Fortbildungen mit Multiplikator(inn)en eine wichtige Aufgabe. Das betrifft zum einen das notwendige Wissen über aktuellen Rechtsextremismus, zum anderen das Wissen über historisch-politische Zusammenhänge, die zum Verständnis und zur Erklärung der gesellschaftlichen Phänomene geeignet erscheinen. Man nutzt hierbei gerne die methodischen Kompetenzen aus der politischen Bildungsarbeit. Noch wichtiger aber als die methodische Kompetenz, mit der „Expertenwissen“ in den Kommunikationszusammenhängen von Fortbildung verfügbar gemacht wird, ist für gelingende politische Bildung die Frage nach der Relevanz des Expertenwissens: Wie wichtig ist dieses Wissen und wie kann es praktisch nutzbar werden?

Indem das Expertenwissen rechtsextreme Phänomene erläutert, stärkt es eine Rezeptionshaltung, die sich bequem in ein Freund-Feind-Schema einordnen lässt: hier wir, die „guten Kümmerner“, dort die anderen, die „bösen Rechtsextremen“! Diese Konstellation wird bestärkt durch einen weiteren Aspekt: Das Expertenwissen kann eine eigene „Expertenrealität“ schaffen. Ein Beispiel: Expertenwissen über die rechtsextreme Musikszene, ihre Protagonisten und szenetypischen Erscheinungsformen ist faszinierend und interessant – umso mehr, wenn erkennbar wird, dass diese Informationen in abenteuerlich anmutenden Recherchen zusammengetragen wurden. Zuweilen geht aber das in den Fortbildungen vermittelte Wissen weit über das hinaus, was die Szene selbst von sich weiß. Es schafft eigene Bedeutungszusammenhänge. Im schlimmsten Fall schafft das

¹¹ Vgl. BIKnetz (Anm. 9), S. 5f.

Expertenwissen Bedeutung, wo gar keine ist.¹² Es ist also nachzufragen, wie die Multiplikator(inn)en das Einzelphänomen, über das viel Expertenwissen vorhanden ist, gesellschaftspolitisch einzuordnen vermögen. Eine Gelingensbedingung für politische Bildung ist in dem Maße erfüllt, wie es ihr beispielsweise mit eingeschobenen moderierten Reflexionsrunden gelingt, das Expertenwissen an die jeweiligen Arbeitszusammenhänge der Multiplikator(inn)en zu vermitteln und dort für sie nutzbar zu machen.

Dazu gehört auch Sorgfalt bei historischen Informationen, damit nicht falsche historische Klischees durch vermeintlich „richtige“ Klischees ersetzt werden. Ein Beispiel: In einer Informationseinheit über typische antisemitische Motive, über die sich Anschlussfähigkeit an rechtsextreme Denkweisen herstellen lässt, wird das Klischee des Juden als Geldhändler thematisiert. Statt nun, was Aufgabe politischer Bildung wäre, dieses historische Klischee zu hinterfragen, soll ein anderes, „gutes“ Klischee das Gegenargument liefern. Es wird also ein Hinweis gegeben, demzufolge sich nachweisen lasse, dass es in vielen Städten trotz des geltenden Zinsverbots für Christen im ausgehenden Mittelalter mehr christliche als jüdische Geldhändler gegeben habe. Ist also das „schlechte“ Klischee somit widerlegt?

Abgesehen von der historisch-wissenschaftlichen Beurteilung des Hinweises in diesem Fall ist im Sinne politischer Bildung ein anderer Aspekt wichtig: An diesem Beispiel ließe sich anschaulich zeigen, wie eine (christliche) Mehrheitsgesellschaft im Umgang mit einer (jüdischen) Minderheit durch gezielte diskriminierende und ausgrenzende Maßnahmen genau jene Bedingungen erst schafft, die dann zur Grundlage und Bestätigung eines sich tief einprägenden Vorurteils (das des jüdischen „Wucherers“) gegen die Minderheit wird. Um aber den modellhaften Charakter dieses Zusammenspiels von Diskriminierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und Vorurteilen beschreiben zu können, sind – neben historischen Mindestkenntnissen – moderierte Diskussions-

¹² Oder eine Bedeutung, die für andere Expert(inn)en aus Wissenschaft und bestimmten Behörden und Einrichtungen wichtig ist, nicht aber für den politischen Bildungszusammenhang.

runden erforderlich, in denen derartige Zusammenhänge erläutert und ihr aktueller Gesellschaftsbezug vermittelt werden.

Anknüpfungspunkte

Tatsächlich beeinflussen tief verwurzelte anti-semitische Klischees immer noch und immer wieder aktuelle Einstellungen. Weshalb eine weitere Gelingensbedingung für politische Bildung darin besteht, die gewohnten Denk- und Verhaltensmuster in Beruf und Alltag andauernd zu hinterfragen. Denn es gilt, sie als jene Anknüpfungspunkte für rechtsextrems Denken zu erkennen, die in der viel zitierten Mitte der Gesellschaft zu Hause sind.

Ein weiteres Beispiel: Konstruktionen des Männlichen und Weiblichen in der rechtsexremen Szene bieten – gerade dann, wenn sie noch nicht Teil einer geschlossenen rechtsexremen Ideologie geworden sind – aufschlussreiche Einblicke, wie konservativ-traditionelle Haltungen vereinnahmt werden. Das beginnt bereits dann, wenn Menschen sich von der aufgeklärten Diskussion über Geschlechterrollen überfordert fühlen. Die Überforderung ist auch Ausdruck eines latenten „Unbehagens an der Moderne“ (Charles Taylor). Die Lebenswelt wird wahrgenommen als zunehmend komplexer werdende Gesellschaft, in der eindeutige Identitätsmuster und -angebote verloren zu gehen drohen. Das schafft Verunsicherung. Die aus dieser Verunsicherung resultierende Sehnsucht nach Halt, Sicherheit und Eindeutigkeit zur Bestimmung der eigenen, auch der geschlechtlichen Identität beginnt hier, irgendwo in der Mitte der Gesellschaft – und äußert sich in der bewussten Entscheidung einer jungen Frau für ein konservativ-traditionelles Lebensmodell, in dem sie für sich die Rolle als Hausfrau und Mutter vorsieht, weil sie glaubt, dieses Modell könne ihr die gewünschten Sicherheiten geben. Diese Motivation muss man ernst nehmen.¹³ In Fortbildungen gilt es daher zu diskutieren, an welchem Punkt das sich in konservativ-traditionellen Lebensentwür-

¹³ Man muss sie nicht gut finden. Doch ist zu fragen, an welcher Stelle man wie interveniert, um ein alternatives Lebenskonzept mit gleichberechtigten Geschlechterrollen zu vermitteln. Eine pauschale Abwertung ist jedenfalls unangemessen.

fen äußernde Unbehagen zu rechtsexremer Ideologie wird und als grundsätzliche Ab-sage an eine demokratische und vielfältige Gesellschaft gedeutet werden muss.¹⁴

Werden diese Anknüpfungspunkte beschrieben und verstanden, dann lassen sich im Übrigen auch Vorgaben formulieren, mit denen konservative Haltungen zur kritischen Selbst-reflexion aufgefordert werden können, um sich klar von rechtsexremen Inhalten abzusetzen. Gleichmaßen lassen sich pauschale Abwertungen konservativer Positionen als potenziell rechtsexreme Ideologie zurückweisen.

Werden solche Zusammenhänge in den Fortbildungen thematisiert, findet dies zu-meist Zustimmung. Doch werden sie von der abstrakten Ebene in konkrete Lebens-situationen überführt, indem die Teilnehmen-den aufgefordert werden, in diesen Zusammenhängen ihre eigenen „Anteile“, also ihre Ansichten und Werte zu hinterfragen, ergeben sich oft Abwehrhaltungen. Es ist eine Gelingensbedingung für politische Bildung, diese (psychologische) Abwehrhaltung zu überwinden und eine produktive Erkenntnisbereitschaft für die Betrachtung eigener Ängste, Vorurteile und Diskriminierungs-bereitschaft zu wecken.

Klare Begrifflichkeiten

Die eigenwillige Dynamik des Expertenwis-sens lässt sich in vielen Fortbildungszusammenhängen beobachten: Je mehr man sich auskennt mit den Erscheinungen der rechtsexremen Szene (Musik, Kleidung, Codes und dergleichen), umso besser fühlt man sich professionell gerüstet.

Doch es ist unsinnig, die Multiplika-tor(inn)en zu weiteren Expert(inn)en in Sa-chen Rechtsextrismus zu machen. Eine Gelingensbedingung politischer Bildung be-steht vielmehr darin, sie stattdessen zu befä-

¹⁴ Nebenbei bemerkt: Wenn sich rechtsexreme Pro-pagandisten als Hüter traditioneller Geschlechter-rollen anbieten und dabei Verunsicherungen durch komplexe Rollenanforderungen aufgreifen, die für Frauen immer noch von einer selbstverständlichen Mehrfachbelastung in Haushalt, Familie und Beruf ausgehen, dann ist dies auch ein Indiz dafür, dass die gesellschaftspolitische Herausforderung der Ge-schlechtergleichheit noch nicht bewältigt ist.

higen, die Informationen kritisch einzuordnen, um sie verantwortungsbewusst nutzen zu können. Das beginnt schon beim Umgang mit Begriffen und rhetorischen Figuren der Rechtsextremisten, die sich unmerklich in den eigenen Sprachgebrauch einschleichen. So werden beispielsweise bei der Beschäftigung mit antiislamischen Positionen Pauschalbezeichnungen wie „der Islam“ und das in solchen Pauschalbezeichnungen transportierte Feindbild aus dem rechtsextremen Argumentationsmuster übernommen und bestätigt – zumindest bleibt es unhinterfragt. Wenn, um ein anderes Beispiel zu nennen, von Teilnehmenden in Fortbildungsveranstaltungen Positionen der NPD dargestellt werden, wird aus den propagandistischen Texten der Begriff „das System“ übernommen. „Das System“ wurde und wird (neben seiner neutralen Verwendung in den Bedeutungen, die der Duden aufführt) historisch und zeitgenössisch auch als abwertende Bezeichnung des demokratischen Rechtsstaates und damit als Kampfbegriff gebraucht. Eine Gelingensbedingung politischer Bildung besteht darin, den Teilnehmenden in allen Diskursen, in denen der Begriff benutzt wird, seine Funktion im Rahmen der NPD-Strategie deutlich zu machen. Gelingt dies nicht, so schleicht sich auch dieser Begriff in einen vermeintlich kritischen Diskurs ein und kann schlimmstenfalls dort sogar Wirkung entfalten: etwa dann, wenn berechtigte Kritik an Erscheinungsformen des demokratischen Rechtsstaates im Klischee von der Intransparenz „des Systems“ aufgeht.¹⁵ Unbemerkt entstehen so wirkungsmächtige Anknüpfungspunkte für rechtsextreme Argumentationen.

Die sorgfältige Verwendung von Begriffen ist im Hinblick auf die Selbstvergewisserung der Multiplikator(inn)en aber auch noch in anderer Hinsicht eine Gelingensbedingung. Anschaulich werden antidemokratische Handlungen, wenn sie konkret beschrieben werden – als „Diskriminierung“, als „Vorurteile“, als „Rassismus“, als „Fremdenfeindlichkeit“; ja auch eine sperrige Begriffskonstruktion wie „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ macht die Sachverhalte im Bezug zur eigenen Lebens- und Berufswelt anschaulich, bevor sie als „rechtsextrem“ in ein bequemes Freund-Feind-Raster eingeordnet werden.

¹⁵ Genauso „funktioniert“ Pegida.

Mit der ständigen Selbstvergewisserung der Multiplikator(inn)en einher geht eine weitere politische Bildungsintention, die eine Gelingensbedingung konstituiert: die Ausbildung eines politischen Selbstverständnisses der Teilnehmenden. Sie zielt darauf, dass sich die Multiplikator(inn)en als engagierte Repräsentant(inn)en der demokratischen Zivilgesellschaft verstehen und sie dieses Verständnis als Teil ihrer professionellen, aber auch persönlichen Kompetenz anerkennen.

In diesem Zusammenhang taucht in den Fachdiskursen zunehmend der Begriff „Haltung“ auf.¹⁶ Gemeint ist eine nicht nur berufsbezogene professionelle Haltung, sondern auch eine politisch engagierte Haltung.¹⁷ Beides konstituiert berufliche und persönliche Kompetenz.

In dieser Zielsetzung ist es eine Gelingensbedingung für politische Bildung, Kritik als Kategorie der Erkenntnis und des Handelns in die Fortbildung einzubringen. Das ist zuweilen schwierig, weil es die Multiplikator(inn)en auch in Konflikte mit Abläufen und Hierarchien im beruflichen Alltag bringen kann. Denn Kritik bedeutet immer Herausforderung.¹⁸ Aber sie bestärkt und befähigt die Multiplikator(inn)en, Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit im gesellschaftlichen und politischen Leben aufzudecken und anzuerkennen. Im Umgang mit Menschen, die rechtsextremen Einstellungen nahe stehen, überzeugt es in der Tat wenig, andauernd auf die Demokratie als das „richtige“ politische Modell zu verweisen, wenn dieses tatsächlich in vielen Bereichen selbst

¹⁶ Was nicht gleichzusetzen ist mit dem „professionellen Habitus“ in der sozialen Arbeit. Vgl. BIKnetz (Anm. 9), S. 5.

¹⁷ „Daher braucht politische Bildung zivilgesellschaftliche Courage und den Mut, Meinungen gegen den menschenfeindlichen Mainstream zu setzen.“ A. Zick (Anm. 3), S. 151 f.

¹⁸ „Dies zu betonen ist keineswegs selbstverständlich, weil der Begriff ‚Kritik‘ in den Diskursen der politischen Bildung lange Zeit für ein im wahrsten Sinne des Wortes (politisch) ‚rotes Tuch‘ gehalten wurde. Nicht zuletzt deshalb wurde der non-formalen politischen Bildung, die eigentlich immer am Kritikbegriff festgehalten hat, vorgeworfen, sie betreibe mehr Mission als Aufklärung, arbeite nicht nach professionellen Maßstäben und müsse sich infolgedessen modernisieren.“ B. Widmaier (Anm. 2), S. 13.

nicht seinen Ansprüchen genügt. Hier fördert die kritische Haltung den Mut und die Fähigkeit der Multiplikator(inn)en, im Zweifel auch deutlich Position zu beziehen und Kritik zuzulassen an den eigenen Idealen vor allem dann, wenn sie im Rahmen einer strukturell-institutionellen Verbundenheit zum etablierten Politikbetrieb oft nur noch als rhetorische Floskeln existieren. Im Feld der Arbeit mit rechtsextremen Einstellungen nahestehenden Jugendlichen bedeutet dies auch, die Fähigkeit und den Mut der Multiplikator(inn)en dahin gehend auszubilden, dass sie die rebellischen Anteile im abweichendem Verhalten der Jugendlichen zu erkennen, zu würdigen und in berufsorientierte Handlungskompetenz zu überführen wissen. Dazu gehört ein Selbstverständnis als engagierte(r) Repräsentant(in) der Werte und Grundvoraussetzungen, die die demokratische Zivilgesellschaft ausmachen. Mit dieser Repräsentation einher geht wohlverstandene Autorität – nicht im Sinne des dumpfen Abbildes einer Machtstruktur, sondern im Sinne einer aufgeklärten und emanzipierten Akzeptanz der sie konstituierenden Bedingungen, wozu beispielsweise professionelle Kompetenz, beruflich-sozialer Status, Persönlichkeit, aber auch das demokratisch-rechtsstaatliche Amt gehören. Haltung vereint in diesem Sinne Selbstbewusstsein, Engagement und Autorität.

Netzwerkkompetenz

Im Rahmen der Bundesprogramme wurden insbesondere die Lokalen Aktionspläne, die unterschiedliche lokale Akteure der Zivilgesellschaft zusammenführen, positiv bewertet.¹⁹ Kritisch wurde freilich bemerkt, dass es einen „Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Beteiligung und Einbeziehung der Bürger/innen und der einflussreichen Personen gibt. Auch die Schaffung neuer Netzwerke ist ausbaufähig.“²⁰

Das verweist auf eine weitere Gelingensbedingung politischer Bildung: Vermittlung von Netzwerkkompetenz. Aktive Netzwerke

¹⁹ „Die meisten LAP konnten die Programmvorgaben gut umsetzen und somit einen Beitrag zur Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit sowie zur Demokratie- und Toleranzentwicklung leisten.“ U. Bischoff (Anm. 6), S. 321.

²⁰ Ebd.

sind für die politische Bildung eine Herausforderung. Dabei geht es nicht in erster Linie um solche professionellen Netzwerke, die als eigene Organisationen bestimmte Wirkungsziele erreichen sollen.²¹ Es geht um freie Netzwerke, die sich bereits in dem Moment gründen und verknüpfen, da sich Bürger(innen) zu Aktivitäten gegen Rechtsextremismus zusammenfinden. Diese „natürlichen“ Netzwerke sind vergleichsweise informelle, dabei aber durchaus effektive Zusammenschlüsse, die Personen, Einrichtungen, Organisationen vernetzen und so unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen für gesellschaftspolitisches Handeln verfügbar machen. Dabei ist die Art des Engagements vielfältig. Gerade das ist die Stärke dieser natürlichen Netzwerke, die Ausdruck einer aktiven Zivilgesellschaft sind.²²

Eine Gelingensbedingung für politische Bildung besteht darin, diese natürlichen Netzwerke als Akteure ernst zu nehmen, sie durch eigene niederschwellige Veranstaltungen im Lebensumfeld der Menschen anzuregen, zu fördern und die dort vorhandenen Kompetenzen in ein gesellschaftliches Netzwerk, das die natürlichen mit den professionellen Netzwerken verknüpft, aktiv zu integrieren. Zu Netzwerkkompetenz verhilft politische Bildung, indem sie die Multiplikator(inn)en befähigt, die Ressourcen in diesem gesellschaftlichen Netzwerk bedarfsgerecht zu nutzen. Dabei können Anbieter politischer Bildung selbst koordinierende Aufgaben übernehmen.

²¹ Vgl. Rainer Strobl/Olaf Lobermeier, Gelingensfaktoren für eine gute Netzwerkarbeit, Kontaktstelle BIKnetz – Präventionsnetz gegen Rechtsextremismus, gsub-Projektgesellschaft mbH, 2012, www.biknetz.de/fileadmin/Dokumente/Oeffentlichkeit_herstellen/Themen/Aufsaeetze/Aufsatz_Strobl_Lobermeier_final.pdf (20.3.2015).

²² Es handelt sich also um eine moderne Form „aktiver Minderheiten“, von denen einst Walter Dirks sprach. Vgl. Sabine Hering/H.-Georg Lützenkirchen, Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege. Gespräche (mit Walter Dirks, Walter Fabian, Willy Strzelewicz, Hans Bolewski, Josef Rommerskirchen, Paul Röhrig u.a.), Bonn 1992, S. 18–39.



Qualifiziert : handeln!

www.bpb.de/qualifiziert-handeln

„Qualifiziert handeln!“ ist ein umfassendes **Fortbildungskonzept**, das die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb in Zusammenarbeit mit drei bundesweit arbeitenden Trägern der politischen Bildung in Deutschland anbietet. Diese bieten Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Prävention von Rechtsextremismus beziehungsweise abwertenden Haltungen und zur Qualifizierung Ehrenamtlicher an.

Es sind noch Plätze für 2015 frei!

Weitere Informationen zum Gesamtangebot und Anmeldung unter: www.bpb.de/qualifiziert-handeln

„APuZ aktuell“, der Newsletter von

Aus Politik und Zeitgeschichte

Wir informieren Sie regelmäßig und kostenlos per E-Mail über die neuen Ausgaben.

Online anmelden unter: www.bpb.de/apuz-aktuell

APuZ

Nächste Ausgabe

20–21/2015 · 11. Mai 2015

Seuchen

Lutz Ehlkes · Jürgen May

Seuchen – gestern, heute, morgen

Tine Hanrieder

Globale Seuchenbekämpfung:
Kooperation zwischen Ungleichen

Malte Thießen

Infizierte Gesellschaften:
Sozial- und Kulturgeschichte von Seuchen

Bettina Radeiski

Das Ebolafieber in den Medien.
Zu Struktur und Stabilität von medialen Seuchendiskursen

Alexander S. Kekulé

Von Ebola lernen:
Was gegen künftige Epidemien getan werden muss



Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-NichtKommerziell-Keine-Bearbeitung 3.0 Deutschland.

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn



Redaktion

Anne-Sophie Friedel (Volontärin)
Barbara Kamutzki
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Johannes Piepenbrink
Anne Seibring
Telefon: (02 28) 9 95 15-0
www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Redaktionsschluss dieses Heftes:
17. April 2015

Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
Kurfürstenstraße 4–6
64546 Mörfelden-Walldorf

Satz

le-tex publishing services GmbH
Weißensefener Straße 84
04229 Leipzig

Abonnementservice

Aus Politik und Zeitgeschichte wird
mit der Wochenzeitung **Das Parlament**
ausgeliefert.

Jahresabonnement 25,80 Euro; für Schüle-
rinnen und Schüler, Studierende, Auszubil-
dende (Nachweis erforderlich) 13,80 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Frankfurter Societäts-Medien GmbH
Vertriebsabteilung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main
Telefon (069) 7501 4253
Telefax (069) 7501 4502
parlament@fs-medien.de

Nachbestellungen

Publikationsversand der Bundeszentrale
für politische Bildung/bpb
Postfach 501055
18155 Rostock
Fax.: (038204) 66273
bestellungen@shop.bpb.de
Nachbestellungen ab 1 kg (bis 20 kg)
werden mit 4,60 Euro berechnet.

Die Veröffentlichungen
in **Aus Politik und Zeitgeschichte**
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

Qualitätssicherung in der Bildung

APuZ 18–19/2015

- Ewald Terhart*
3–10 **Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA?**
Sowohl hinsichtlich ihrer erhofften positiven als auch ihrer befürchteten negativen Auswirkungen werden Vergleichsstudien wie PISA zum Teil überschätzt. Auch deshalb sollten einige Empfehlungen für zukünftiges Bildungsmonitoring beachtet werden.
- Helle Becker*
10–16 **Es könnte alles so schön sein. Qualitätsmanagement als Motor für die Ganztagschule**
Qualitätsentwicklung in der Ganztagschule steht und fällt mit der Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft der schulischen und außerschulischen Partner. Mit bereits bewährten Instrumenten lässt sie sich fördern, vor allem aber braucht es Zeit für die schrittweise Umorientierung.
- Thomas Reglin*
16–23 **Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung: Komplexe Anforderungen an alle Akteure**
Die duale Berufsausbildung gilt als erfolgreiches Modell der Fachkräftesicherung. Die Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung kann jetzt dank einer Modellversuchsreihe von vielfältigen Anstößen und transferierbaren Ergebnissen profitieren.
- Wilfried Schubarth*
23–30 **Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen**
Obwohl die Ausbildungsfunktion von Hochschulen gesetzlich geregelt ist, wird „Beschäftigungsfähigkeit“ – entgegen den Bologna-Zielsetzungen von 2007 – als Studienziel vielerorts noch immer kontrovers diskutiert und kaum systematisch umgesetzt.
- Lothar Zechlin*
31–38 **New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat?**
Die NPM-Reformen haben zu der „autonomen“ Hochschule geführt. Sie stellen erhebliche Anforderungen und können nur gelingen, wenn sie durch Kompetenzentwicklung der Führungskräfte sowohl in der Politik wie auch in den Hochschulen ergänzt werden.
- H.-Georg Lützenkirchen*
39–45 **Dem Rechtsextremismus wirkungsvoll begegnen: Gelingensbedingungen für die Fortbildung von Multiplikatoren**
Die Praxis zeigt, dass Inhalte und Prinzipien politischer Erwachsenenbildung und berufsbezogene Professionalisierung im Themenfeld Rechtsextremismus eine fruchtbare Verbindung eingehen können, wenn eine Reihe von Gelingensbedingungen beachtet wird.