Jochen Schmerfeld

Welches (organisationale und/oder personale) Wissen wird im Qualitätsmanagement ausgeschlossen?

Dass Versuche der Implementierung von Qualitätsmanagement (QM) im Bildungsbereich auf Skepsis, ja auf passiven und aktiven Widerstand stoßen, ist nicht ungewöhnlich und auch nicht unerwartet. Soweit ich sehe, ist die Einführung von QM weitgehend unter äußerem Druck erfolgt und nicht aus der Überzeugung heraus, damit die eigene Arbeit zu verbessern. Auch in der einschlägigen Literatur wird die Einführung von QM-Systemen ambivalent beurteilt. Einerseits werde damit die Perspektive des Teilnehmers gestärkt, andererseits aber eine Denk- und Handlungslogik eingeführt, die der Pädagogik fremd sei.[1] Diese Fremdheit von QM gegenüber dem pädagogischen Sinnsystem, gegenüber pädagogischem Wissen scheint mir verantwortlich zu sein für Skepsis und Widerstand gegenüber QM-Systemen. Möglicherweise sind QM-Systeme nicht in der Lage, das abzubilden, was Pädagogen mehr oder minder klar als das Zentrum ihrer Arbeit, als Zentrum ihres spezifischen Wissens ansehen. Sollte das der Fall sein, so wäre es nötig, die Einführung von QM in Bildungsorganisationen noch einmal grundsätzlich zu überdenken. Ich möchte dazu eine These formulieren, die ich näher erläutern werde. Sie bezieht sich auf den Zusammenhang von Bildung, Wissen und Qualitätsmanagement.

1. Die These

Ich gehe davon aus, dass mit dem Titel „Qualitätsmanagement“ Verfahren bezeichnet werden, die personales und organisationales Wissen in Organisationen in bestimmter Weise und mit bestimmten Zielvorstellungen prozessieren. Dabei wird bestimmtes Wissen fokussiert und anderes nicht. Welches Wissen in den Blick genommen wird, hängt unter anderem auch davon ab, ob das fokussierte Wissen sich überhaupt in einem der zur Verfügung stehenden Qualitätsmanagementverfahren prozessieren lässt. Nicht jede Form von Wissen lässt sich in solchen Verfahren darstellen. So ergibt sich vor jeder Entscheidung für eine bestimmtes Verfahren bereits eine Vorselektion durch die Entscheidung, überhaupt QM einzuführen. Meine These ist, dass durch die Einführung von Qualitätsmanagement in Bildungsinstitutionen eine bestimmte Form von Wissen ausgeschlossen wird, die nicht kompatibel ist mit den entsprechenden Verfahren. Dieses Wissen, so behaupte ich, ist aber zentral für die Beobachtung von und die Beteiligung an Bildungsprozessen.

Ich arbeite in diesem Zusammenhang mit einer Unterscheidung, die sich aus der pädagogischen Tradition[2] ableiten lässt und die ich für diese thesenartigen Überlegungen

1 So argumentiert etwa Bastian in Hinblick auf die Volkshochschulen. Vgl. Bastian 2002, S. 255
2 und nicht etwa aus der wissenstheoretischen Tradition der Polanyi–Schule.

vereinfacht und verkürzt darstelle. Ich unterscheide also zwei Typen von Wissen, die mit verschiedenen Konzepten von Bildung zusammenhängen:

1. Ein auf Herstellung und Hervorbringen gerichtetes Wissen, das man wiederum in Technikwissen und Kunstwissen differenzieren kann und
2. ein Wissen des Nicht-Wissens, das nicht auf Herstellung von etwas zielt, sondern auf eine Öffnung des Denkens.

Qualitätsmanagement als Prozessierung von Wissen erscheint zunächst vor allem kompatibel mit dem ersten Wissenstyp. Dementsprechend liegt es nahe, im Rahmen von QM Technikwissen zu fokussieren und Bildungsprozesse dementsprechend zu konzipieren. Darüber hinaus lässt sich in QM auch Kunstwissen prozessieren, das mit einem konstruktivistischen Bildungsbegriff korrespondiert. Der zweite Wissenstyp, das Wissen des Nicht-Wissens wird dagegen von QM nicht erfasst, sodass ich vermute, dass auch das ihm entsprechende Bildungsverständnis in QM-Prozessen nicht berücksichtigt wird.

2. Herstellungswissen

Eine Beschreibung von Bildung, die sich an Input und Output bzw. Outcome orientiert und daran interessiert ist, Effektivität und Effizienz zu bestimmen bzw. zu optimieren, benötigt technisches Wissen, d. h. ein Wissen, das Kausalzusammenhänge konstruiert bzw. Ereignisse so kombiniert, dass das eine Ereignis als Folge des anderen erscheint. Solches Wissen steht für Bildungsprozesse, anders als für die Produktion von Gegenständen nur in sehr begrenztem Umfang zur Verfügung. Zwar suggeriert die gegenwärtige Diskussion über Bildung in Deutschland, das Bildungsprozesse technisch zu optimieren wären, aber eigentlich weiß man es seit langem besser.[3] Ein solches technisches Wissen hat sicher da seine Plausibilität, wo es um die Qualität des Kontextes geht: um Räumlichkeiten, Materialien und mit stärkerer Einschränkung um die Organisation von Bildung.[4] Allerdings ist kaum zu übersehen, dass das technische Wissen seine Grenzen nicht außerhalb seiner selbst, etwa im „Nicht-Technischen", im „Geistigen" hat, sondern dass seine Grenzen es durchqueren und von innen begrenzen. An den Grenzen des technischen Wissen erscheint eine andere Form von Herstellungswissen, die verträglicher mit der pädagogischen Tradition und der aktuellen Diskussion zu sein scheint und daher eine wichtige Rolle in der Diskussion und Implementierung von QM spielt. Ausgehend von einer Auffassung von Bildung und Lernen, die ihre Nicht-Darstellbarkeit und technische Steuerbarkeit impliziert, wird z. B. in konstruktivistischen Ansätzen die Möglichkeit eines umfassenden technisch geprägten Qualitätsmanagement skeptisch beurteilt. So schreibt Siebert: „Wenn Ler-

3 So argumentieren z. B. Luhmann (Luhmann 1982) und Gamm (Gamm 2000).

4 Auf die Grenzen des technischen Wissen für den Umgang mit technischen Geräten und Anlagen verweist z.B. Baecker (Baecker 2000, S. 1097). Für die Organisation verstanden als Management gilt im Übrigen Ähnliches wie für die Pädagogik: Die Vorstellung, man hätte die Dinge in der Hand, hat sich als Illusion erwiesen, allerdings als eine, die unverzichtbar zu sein scheint.

nen eine autopoietische, biografisch geprägte Tätigkeit ist, fällt es schwer, die Qualität von Bildungsangeboten oder gar von Lernfortschritten objektiv und valide zu messen" (Siebert 1999, S. 171).

Wo es um das Lernen selbst, den Bildungsprozess geht, empfiehlt Siebert, Evaluation und QM so anzulegen, dass sie „... die Autopoiesis und Selbstorganisation des Lernens berücksichtigen" (Siebert 1999, S. 173). Wenn Lernen als autopoietischer Prozess verstanden wird, als Selbstbildung[5], dann kann das Ergebnis dieses Prozesses als Werk[6] gesehen werden. Im Unterschied zur Technik, die den Ingenieur als Schöpfer und Betreuer erfordert, lässt sich das Werk als Ergebnis der Arbeit eines Künstlers und diese Arbeit als Kunst[7] begreifen. Demnach geht es in Bildungsprozessen um ein Hervorbringen (bzw. Selbsthervorbringen)[8]. Lehrende und Lernende arbeiten gemäß dieser Vorstellung an einem gemeinsamen Werk, der Bildung der lernenden Subjekte. Dabei nehmen sie verschiedene Positionen ein. So bestimmt Siebert Lehre als eine mögliche Bedingung für Lernen: „Autopoietische Systeme können von außen nicht ‚instruiert' werden. ... Lehre steuert nicht Lernen, sondern Lehre ist eine mögliche Bedingung für Lernprozesse" (Siebert 1999, S. 36). Das Wissen, das hier ins Spiel kommt, lässt sich als poietisches Wissen bezeichnen, ein Wissen, das vergleichbar dem ist, was zur Ausübung einer Kunst nötig ist. Anders als das technische Wissen enthält es keine exakt bestimmten Kausalbeziehungen, sondern ein hohes Maß an Unbestimmtheit. Man operiert mit Wahrscheinlichkeiten und mit dem Bewusstsein, dass die Lernenden selbst einen erheblichen Einfluss auf das Ergebnis, das hervorzubringende Werk haben. Demzufolge ist das hier angesprochene Wissen verteiltes Wissen. Es ist nur teilweise ein Wissen des Lehrenden. Der verfügt zwar über das Wissen des Kontextes und über das Meta-Wissen, das zur Begleitung des Lernend und zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses nötig ist. Wichtiger aber ist hier das Wissen der Lernenden, die als Experten in eigener Sache angesehen werden. Für das entsprechende Qualitätsmanagement folgt daraus, dass eine weitgehende Einbeziehung der Lernenden unumgänglich ist. Sie werden als Mitproduzenten von Qualität angesehen und dementsprechend wird Qualitätsmanagement als dialogischer Vorgang entworfen, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam an Qualitätsproblemen arbeiten.

Die Favorisierung dialogischer Verfahren scheint in der gegenwärtigen pädagogischen Qualitätsdiskussion zu dominieren. Sie entspricht der sich ebenfalls durchsetzenden Präferenz für Selbsttätigkeit, Selbstorganisation und Selbstbestimmung.[9] Das impliziert für das QM-Verfahren eine Differenz der Positionen, die mit verschiede-

5 „Bildung ist möglich, aber nur als Selbstbildung" (Siebert 1999, S. 45).
6 So versteht Luhmann Autopoiesis als „Herstellung eines Werkes" (Luhmann 1995, S. 12 f).
7 Masschelein (1996) hat die Kunst–Metapher in ihrer Bedeutung für Pädagogik analysiert.
8 Interessant und zugleich problematisch an der Idee der Autopoiesis ist die Behauptung, dass etwas sich aus sich selbst heraus hervorbringe, was offensichtlich innerhalb der üblichen Grammatik ein Widerspruch ist (vgl. Fischer 1991). Möglicherweise ist diese Grammatik jedoch geprägt vom technischen Modell, um deren Überwindung es aber in der Autopoiesistheorie gerade geht.
9 Vgl. dazu Oswald 1996 und Büeler 1996

nen Perspektiven und Wissensdomänen korrespondiert. Die Lernenden sind kompetent für ihr Lernen, sie allein verfügen über das Wissen, das geeignet ist, Lernen zu steuern. Die Lehrenden verfügen über das Kontextwissen: fachliche Expertise im Sinne des „Lehrstoffs", Kompetenz zur Gestaltung des Lernsettings und Moderations- bzw. Beratungskompetenz. Beide Perspektiven und Kompetenzbereiche sollen in einem dialogischen Prozess zusammengebracht werden, woraus dann im gelingenden Fall das für eine erfolgreiche Intervention in die Lehr-Lern-Situation nötige Wissen produziert würde.

3. Wissen des Nicht-Wissens

Das Kunstwissen, das am Hervorbringen der Bildung als Werk beteiligt ist und sich auf zwei Akteure verteilt, gerät allerdings da an seine Grenzen, wo Intersubjektivität in einem radikalen Sinn ins Spiel kommt. Insofern die Beteiligten nicht nur Kunden und Dienstleister, Produzenten und Co-Produzenten sind, sondern Akteure in einem prinzipiell offenen Raum, überschreiten sie den durch das konstruktivistische Verständnis eingegrenzten Raum eines Dialogs mit festgelegten Rollen.[10] Die Offenheit ergibt sich aus der Möglichkeit der Überraschung, des Eintretens von Unerwartetem und Nichtkontrollierbaren. Das ist aber – wie mir scheint – charakeristisch für pädagogische Situationen. Die leben vom Zufall, vom Ereignis, von der Chance, dem günstigen Augenblick. Die Realisierung der prinzipiellen Offenheit der pädagogischen Situation setzt das Wissen des Nicht-Wissens voraus, das heißt auch ein Bewusstsein der Grenzen des Herstellungswissens.[11] Das impliziert die Unmöglichkeit, Bildung im Ganzen als Werk zu bestimmen. Der Dialog funktioniert also nur solange als Verfahren im Rahmen von QM, wie die Intersubjektivität in vorbestimmten Bahnen verläuft. Entwickelt sie allerdings ihr Unbestimmtheitspotenzial, dann gerät man an die Grenzen des Verfahrens. Das Wissen des Nicht-Wissens kann man als kognitive Unbestimmtheit oder spezifiziertes Nichtwissen bezeichnen (vgl. Mayntz 1999). Es bezieht sich auf die Unbestimmtheit oder Ungewissheit angesichts der unhintergehbaren Intersubjektivität pädagogischer Situationen. Es stellt die Idee der Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen durch Wissen und die Vorstellung der Herstellbarkeit von Bildung als Werk infrage. Das Wissen des Lehrenden ist dementsprechend mehr und anderes als Kunstwissen. Es enthält das Wissen um das Nicht-Wissen. Vor diesem Hintergrund wird ein QM, das sich vor allem des Herstellungswissens bedient, dann fragwürdig, wenn es den Anspruch erhebt, Qualität von Bildung zu repräsentieren.

---

10 Die Grenzen des Dialogs in der Pädagogik werden deutlich, wenn man die Implikation der Symmetrie betrachtet, die hier offensichtlich den Charakter einer Illusion hat. Zu den Grenzen des Dialogs bemerkt. Waldenfels: „Wie Lévinas zeigt, beruht diese (die unaufhebbare Asymmetrie, J. S.) nicht darauf, daß Rollen in einem Dialog einseitig verteilt sind, sondern darauf, daß Anspruch und Antwort nicht auf ein Gemeinsames hin konvergieren. Zwischen Frage und Antwort gibt es ebensowenig einen Konsens wie zwischen Bitte und Erfüllung" (Waldenfels 1997, S. 122).

11 Das impliziert aber keineswegs eine Ablehnung des Herstellungswissens, vielmehr eine Anerkennung seiner Notwendigkeit und ein Bewußtsein seines teilweise illusionären Charakters.

4. Mögliche Konsequenzen für Bildungsinstitutionen

Insofern QM-Prozesse auch ein Teil von Organisationsentwicklungsprozessen sind, in denen es um eine Neudefinition der Bildungsorganisationen geht, steht hier einiges auf dem Spiel. Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass als Ergebnis der Neudefinition Pädagogik als Intersubjektivität aus dem organisationalen Wissen verschwindet. Skepsis und Widerstand von Pädagogen gegenüber QM finden vor diesem Hintergrund eine Begründung und Legitimation. Es ist eben nicht nur ein rein psychologisch zu erklärender Konservativismus oder das Ergebnis einer falschen Implementierungsstrategie, wie man mancherorts hören und lesen kann. Es geht auch nicht nur um die traditionelle pädagogische Reserve gegenüber Technik. Ich vermute, dass sich die QM-Verfahren, die ausschließlich oder überwiegend technisches Wissen prozessieren, im Bildungsbereich nicht durchsetzen werden. Vielmehr rechne ich damit, dass sich die Verbindung von konstruktivistischem Bildungsverständnis und dialogisch ausgerichteten QM-Verfahren etablieren wird. Daran scheint mir interessant, dass hier eine gegenüber Traditionen und Institutionen kritische Intention ins Spiel kommen. QM in dieser Form stärkt nicht nur die Teilnehmerperspektive, sondern verbindet diese Stärkung mit einem grundsätzlich kritischen Vorgehen gegen alles, was etabliert und institutionell verfestigt ist. QM fungiert hier als Hebel der Umgestaltung der Organisationen und Institutionen und bedient sich dazu der Interessen der Lernenden. Hier werden – so mein Eindruck – Motive einer kritischen pädagogischen Tradition aufgegriffen und in einen neuen Kontext gesetzt. Es geht – wie auch schon in den 1960er und 1970er Jahren – um die Umgestaltung des Bildungsbereichs. Das Ziel dieser Umgestaltung – so ihre Protagonisten – ist eine Öffnung der Bildungsinstitutionen und -organisationen gegenüber den Prozessen des Wandels in ihren Kontexten, also gegenüber den Trends zu Wettbewerb, Selbstorganisation und Homogenisierung von Wissen und Kompetenzen im Zuge der Globalisierung. Damit ist die Implementierung von QM Teil eines umfassenden Bündels von Strategien, deren Einsatz dafür sorgen soll, dass Bildungsorganisationen zu Managementobjekten werden. Bis jetzt gelten sie als resistent gegen die Wirkung von Managementmethoden, gegen eine Form von Leitung also, die über eine bürokratische Steuerung hinausgeht. Diese Resistenz wird landläufig als Problem angesprochen. Sie zeigt sich z. B. daran, dass Neuerungen möglichst auf der Oberfläche abgearbeitet werden und so verhindert wird, dass sich die tiefer liegenden und für die Organisation und den einzelnen Mitarbeiter wichtigen Prozesse verändern. Der gegenwärtig ablaufende Versuch der Reformierung versucht, die Oberfläche zu durchdringen und die Kernprozesse der Organisationen und Selbstverständnisse der Mitarbeiter zu verändern. Dialogorientiertes QM ist eines der Instrumente, die in diesem Prozess zum Einsatz kommen.

Wenn dieser Versuch gelingt, dann steht zu befürchten, dass spezifisch pädagogisches Wissen, das Wissen des Nicht-Wissens verschwindet oder mindestens erheblich an Bedeutung verliert.

Literatur

Baecker, D. (2000): Der Ingenieur. In: Merkur, H. 11, S. 1089–1101

Bastian, H. (2002): Markt und Dienstleistung in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschulen im Umbruch. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, S. 247–260

Büeler, X. (1996): Prozeß oder Produkt? In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 135–154

Fischer, H. (1991): Information, Kommunikation und Sprache. Fragen eines Beobachters. In: ders. (Hrsg.): Autopoiesis. Heidelberg

Gamm, G. (2000): Das Wissen der Gesellschaft. In: ders. (Hrsg.): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt a. M.

Heintel, P. (1997): Über die Wirksamkeit von Wissen. In: Grossmann, R. (Hrsg.): Wie wird Wissen wirksam? Wien, S. 52–59

Luhmann, N. (1982): Die Voraussetzung der Kausalität. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a. M., S. 139–194

Luhmann, N. (1995): Die Autopoiesis des Bewußtseins. In: ders. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 6. Opladen, S. 55–112

Masschelein, J. (1996): Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. In: Masschelein, J./Wimmer, M. (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Leuven, S. 107–125

Mayntz, R. (1999): Wissenschaft, Politik und die Folgen kognitiver Ungewissheit. In: Gerhards, J./Hitzler, R. (Hrsg.): Eigenwilligkeit und Rationalität sozialer Prozesse. Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedhelm Neidhardt. Opladen, S. 30–45

Oswald, E. (1996): Wir wollen eine gute Schule sein und werden. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 197–220

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied

Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a. M.

Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. In: Masschelein, J./Wimmer, M. (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Leuven, S. 219–265