

### Die Qualität der Qualität? Empirische Annäherung an einen reflexiven Mechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

Nittel, Dieter; Kılınç, Marlina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nittel, D., & Kılınç, M. (2020). Die Qualität der Qualität? Empirische Annäherung an einen reflexiven Mechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21(2), 275-292. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.09>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Dieter Nittel und Marlena Kılınc

## Die Qualität der Qualität?

### Empirische Annäherung an einen reflexiven Mechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

#### The quality of quality?

#### Empirical approach to a reflexive mechanism in the pedagogical organized system of lifelong learning

##### **Zusammenfassung**

Seit mehr als 20 Jahren prägt Qualität als generatives Thema die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Diskussion. Qualitätsentwicklung – so die Annahme – kann als reflexiver Mechanismus (vgl. Luhmann 1970) verstanden werden, mit dessen Hilfe das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens das im Modus des Lernens innewohnende Prinzip der Selbst- und Fremdkorrektur zur Erzeugung bestandserhaltender und innovativer Impulse auf sich selbst appliziert. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag zur Analyse von Qualitätsentwicklungen in pädagogischen Einrichtungen für einen Forschungszugang plädiert, der sich einer konsequent komparativen Sichtweise verpflichtet fühlt, die Erfahrungen der unmittelbar an der Implementierung und Umsetzung der jeweiligen Verfahren beteiligten pädagogischen Praktiker\*innen zum zentralen Forschungsgegenstand erhebt und die These vom reflexiven Mechanismus weiteren Belastungsproben aussetzt.

*Schlagerwörter:* Professions- und Organisationsforschung, qualitative Forschung, Qualitätsentwicklung, reflexiver Mechanismus, Erfahrungen

##### **Abstract**

Quality as a generative topic has been influencing the discussion of education policy and educational science highly more than 20 years. We assume that quality development is a reflexive mechanism (cf. Luhmann 1970). With the help of this reflexive mechanism the pedagogical organized system of life-long learning applies the principle of self and external adjustment, as an inherent aspect of learning, on itself in order to generate self-preservative and innovative impulses. Based on this we propose in this article a research approach for studies of quality development in pedagogical organizations that takes a consequent comparative perspective, focuses on the experiences of the involved pedagogical practitioners during the implementation and conduction process of quality development procedures as the central subject of research and continues to reflect on the thesis of reflexive mechanism.

*Keywords:* Profession and organizational studies, qualitative research, quality development, reflexive mechanism, experiences

# 1 Was hat der\*die Leser\*in zu erwarten – der Darstellungsverlauf im Überblick

In den bislang vorliegenden Publikationen zur komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung – und insbesondere in der LOEB-Studie („Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungssystems“<sup>1</sup>) – ist die These vom Systemcharakter des Erziehungs- und Bildungswesens über die Rekonstruktion von Konvergenzen und Schnittmengen zwischen den unterschiedlichen Segmenten begründet worden. Im vorliegenden Artikel wird den bislang im Vordergrund stehenden institutionellen und beruflichen Selbstbeschreibungen jedoch eine deutlich geringere Bedeutung zugewiesen und auch in anderer Hinsicht schlägt dieser Beitrag einen für diese Forschungsrichtung neuen Weg ein: Auf der Basis von empirischem Material soll eine Annäherung an einen Bewegungsmechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens<sup>2</sup> erfolgen, der im frühen Werk von Niklas Luhmann eine große Rolle spielte und der im beschriebenen Handlungstableau ebenso vermutet wird. Reflexive Mechanismen sind aus der Sicht Luhmanns (vgl. Luhmann 1970) zentral für die Durchsetzung der normativen Kraft des Faktischen und der faktischen Kraft der Norm – beide Seiten sind für die finale Herausbildung sozialer Systeme einschlägig:

*„Mechanismen lösen Systemprobleme. (...) Mechanismen werden reflexiv dadurch, dass sie auf sich selbst angewendet werden (...). Solche Reflexivität ist eine am Objekt durchaus vertraute Erscheinung: Wir lernen das Lernen, regulieren die Normsetzung, finanzieren unseren Geldverbrauch (...). Wir planen das Planen und erforschen die Forschung. (...) Wir wissen, wie auf diese Weise Effektivität potenziert und komplexere Leistungsbedingungen kontrolliert werden können.“ (Luhmann 1970, S. 92f.)*

Anhand der Elementarpädagogik, Schule, Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung begründen wir im nächsten Abschnitt (2) zunächst die in den Erziehungswissenschaften keineswegs allgemein anerkannte Ausgangslage, dass zwar eine Ubiquität der Qualitätsentwicklung im Erziehungs- und Bildungswesen beobachtet werden kann, dieser Sachverhalt in den einzelnen Segmenten allerdings nicht wechselseitig zur Kenntnis genommen wird. Danach folgen einige Hinweise zu den erhobenen Daten und der methodischen Modi ihrer Auswertung im LOEB-Projekt (3). Anschließend präsentieren wir ein Datenbeispiel, das wir unter Maßgabe der Fragestellung nach reflexiven Mechanismen in der Qualitätsentwicklung auswerten (4). In einem vorletzten Schritt stellen wir Bezüge zwischen der hier vorgestellten Empirie und der Theorie reflexiver Mechanismen beim frühen Luhmann her (5); ein Ausblick zeigt schließlich weitere Forschungsperspektiven auf (6).

## 2 Die Omnipräsenz von Qualität: Gegenwärtiger Diskussionsstand und Stand der empirischen Forschung

Qualität ist ein allgegenwärtiges Phänomen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens (vgl. Gogolin/Lenzen 2014; Helmke/Hornstein/Terhart 2000; Klieme/Tippelt 2008; Nittel/Kılınc 2019; Nittel/Tippelt 2018, S. 123–151). Spätestens seit den 2000er Jahren kann sowohl in der Praxis als auch in der wissenschaftlichen Reflexion aller Segmente des Erziehungs- und Bildungssystems sowie in den diesbezüglichen bildungspolitischen Debatten eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik konstatiert werden. Dennoch wird der Begriff Qualität nach wie vor in Theorie und Praxis keineswegs einheitlich verwendet. Verschiedene Definitionen mit jeweils spezifischen Akzenten und Schwerpunkten existieren parallel nebeneinander. Die hieraus resultierenden Implikationen scheinen in der theoretischen Auseinandersetzung lediglich rudimentär, in der pädagogischen Praxis tendenziell noch weniger reflektiert zu werden. Im vorliegenden Beitrag wird davon aufgegangen, dass das Problem der Pluralität von Begriffsdefinitionen unter anderem durch die jedem Begriff inhärente Schwierigkeit der Indexikalität bedingt ist. Letztlich kann die Komplexität des Phänomens selbst – Qualität kann sich etwa auf ein Produkt oder einen Prozess beziehen, dem Interessengemengelage und den unterschiedlichen Machtpositionen der beteiligten Akteur\*innen – in einem finalen Sinne nicht aufgehoben werden. Zielführender als Definitionen additiv zu präsentieren scheint es dementsprechend, eine Systematisierung der unterschiedlichen Begriffsbestimmungen vorzunehmen, anhand derer die Definitionen zueinander in Beziehung gesetzt und abgeglichen werden können. Analog zu dieser Position wird auf die Kategorisierung von Lee Harvey und Diana Green verwiesen (2000). In dieser Kategorisierung wird dargelegt, dass existierende Definitionen von unterschiedlichen Grundgedanken, im Rahmen derer Qualität als Ausnahme, Perfektion, Zweckmäßigkeit, adäquater Gegenwert oder transformativ definiert wird, geleitet werden können. Weiter erscheint instruktiv, den Begriff in seine unterschiedlichen Dimensionen – Struktur-, Angebots-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität – aufzufächern, da hierdurch einzelne Teilaspekte in den Blick genommen und in Relation zueinander gesetzt werden können. Qualitätsentwicklung erachten wir als übergeordneten Begriff, unter dem alle planmäßigen bzw. systematisierten, eventuell jedoch nicht als solche etikettierten Instrumente, Maßnahmen und/oder Verfahren der Qualitätsoptimierung subsumiert werden können.

Der Elementarbereich hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Die Debatte über Qualität der personenbezogenen Dienstleistung wird in diesem Bereich vor allem durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, die damit verbundenen politischen Interventionen und die hieraus resultierende Wandlung der segmentspezifischen Funktionsbestimmung geprägt (vgl. Esch et al. 2006; Stöbe-Blossey 2010). In Westdeutschland ist etwa die steigende Frauenerwerbstätigkeit seit den 1980er Jahren und der hieraus resultierende Bedeutungszuwachs außerfamiliärer Betreuungsmöglichkeiten als wesentlicher Faktor zu nennen. Im Zuge eines notwendigen quantitativen Ausbaus wird auch die Güte der pädagogischen Arbeit diskutiert, die – im Gegensatz zu anderen pädagogischen Feldern – kaum von akademisch ausgebildetem Personal geleistet wird.

Weiterhin prägen in den 1990er Jahren die deutsche Wiedervereinigung und die hiermit verbundene Kollision unterschiedlicher Betreuungsformate von Krippen-, Kindergarten- und Schulkindern die Qualitätsdiskussion dieses Segments. Die Vorstellungen darüber, wie die Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern im Elementarbereich am adäquatesten zu gestalten sei, weichen in West- und Ostdeutschland deutlich auseinander und müssen, um die Funktionalität wie Einheitlichkeit in der gesamten Bundesrepublik ermöglichen zu können, in Einklang gebracht bzw. aufeinander abgestimmt werden. Mittlerweile ist die Qualitätsmaxime auch gesetzlich im Elementarbereich fest verankert. Im Jahr 2005 wird den Trägern durch den neu hinzugefügten § 22a des achten Buchs Sozialgesetzbuch (SGB VIII) die Verantwortung zur Gewährleistung und Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit zugewiesen. Zu Beginn des Jahres 2019 tritt außerdem das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung – das sogenannte Gute-KiTa-Gesetz – in Kraft, durch das bundesweit bis zum Jahr 2022 die Güte frühkindlicher Betreuung, Erziehung und Bildung mit Investitionsmitteln von 5,5 Milliarden Euro gestützt werden soll (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2018; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, o.J.)

Im Feld der Schule blickt man im Vergleich zu dem eben skizzierten Segment auf eine ungleich längere Auseinandersetzung mit dem Qualitätsthema zurück. Bereits seit über einhundert Jahren beeinflusst wirtschaftlich motiviertes Qualitätsdenken den schulischen Bereich (vgl. Bellmann 2014). Unterschiedliche, ökonomisch fundierte Qualitätsmanagementkonzepte – von Scientific Management über das Konzept der Organisationsentwicklung bis hin zum New Public Management – finden in den Schulen seit Beginn des letzten Jahrhunderts Anwendung. Zentrale Impulse in der Qualitätsdebatte werden in diesem Segment vor allem von dem Bildungsbereich selbst gesetzt. Die Qualität des allgemeinbildenden Schulsystems rückt etwa durch die Evaluation seines Outcomes auf der internationalen Ebene in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Der sogenannte „PI-SA-Schock“ führt zu einer umfangreichen Wandlung der Steuerung dieses Bereichs und damit verbunden zu tiefgreifenden Veränderungen in den Schulen (vgl. Ditton 2000, 2008; Helmke/Hornstein/Terhart 2000). Ganz im Gegensatz zu den Erwartungen von Gesellschaft und Politik sowie den Ansprüchen der pädagogisch Tätigen schneiden die Schüler\*innen in Deutschland bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien verhältnismäßig schlecht ab. Vor diesem Hintergrund erfolgt in der Steuerung dieses Subsystems ein Wandel von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung und von der Lehrplanbindung zur Orientierung an Kompetenzen (vgl. Köller 2008; Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016).

In der Qualitätsdiskussion der Weiterbildung werden zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Vorstellungen von Qualität artikuliert (vgl. Balli/Krekel/Sauter 2002; Hartz/Meisel 2011; Weiß 2006). In den 1970er Jahren liegt eine starke Inputorientierung und dementsprechend eine Fokussierung auf die Struktur- und Angebotsqualität vor. Bereits in der Zeit davor, im Jahr 1966, veröffentlichen der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) mit dem Ziel einer stärkeren Unterstützung durch die öffentliche Hand Qualitätsmerkmale ihrer Arbeit. Im Jahr 1977 tritt außerdem das „Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht“ in Kraft, das von der Subdisziplin relativ kommentarlos hingenommen wird. Dieses Gesetz definiert konkrete Kriterien, die für die Zulassung von entsprechenden Angeboten erfüllt werden müssen. In den 1980er Jahren erfolgt eine Fokusverschiebung auf den Outcome der pädagogischen Prozesse und

abschlussbezogene Maßnahmen werden als zentrales Steuerungsinstrument angesehen. Hierhin gegen stehen in den 1990er Jahren outputorientierte Vorstellungen und damit die intentionale Beeinflussung des Lehr-Lernprozesses im Mittelpunkt des Interesses. Zudem wird die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung in den 1990er Jahren durch die deutsche Wiedervereinigung maßgeblich beeinflusst. Weiterbildungsangebote in Ostdeutschland weisen zum Teil erhebliche Defizite auf, die mithilfe öffentlicher Gelder behoben werden sollen. Letztlich führen diese staatlichen Investitionen allerdings zu unkontrolliert steigenden Kosten und häufig zu unstrukturierten Qualitätsentwicklungen (vgl. Krekel/Raskopp 2003). Hiernach prägen seit den 2000er Jahren vermehrt nutzer\*innenorientierte Vorstellungen zur Qualitätsentwicklung die Diskussion der Weiterbildung. Die Perspektiven der Adressat\*innen und das Streben nach einer erhöhten Transparenz im Weiterbildungsmarkt gewinnen immer mehr an Bedeutung (vgl. Stiftung Warentest 2008). Im Jahr 2002 legt der Bundesrechnungshof einen Bericht über die (mangelnde) Effizienz von Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit vor (ebd.). Darauf folgen im Jahr 2003 die Vorschläge der Kommission für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt – die sogenannten Hartz-Gesetze – welche eine Neustrukturierung der beruflichen Bildung anstreben. Infolgedessen wird im Jahr 2004 die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) eingeführt, die im Jahr 2012 durch die Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) ersetzt wird.

Im Segment der Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird das Phänomen Qualität relativ schnell zu einem selbstverständlichen Bestandteil der bildungspolitischen Reflexion. Dies scheint damit zusammenzuhängen, dass die Debatte über Qualität häufig als neue Darstellungsvariante beständiger Konsolidierungsbemühungen der öffentlichen Hand und/oder als modifizierte Professionalitätsdiskussion (vgl. Hornstein 2000; Müller 1999; Olk/Specck 2008; Winkler 2000) und weniger als etwas genuin Neues interpretiert wird. An die Stelle von Professionalisierung, Professionalität und segmentspezifischer Gütekriterien treten nun – so die Kommentare der Expert\*innen – ökonomische Leistungserwartungen, Kosten-Nutzen-Relationen und das Bestreben nach einer Quantifizierung von Arbeitsergebnissen (vgl. Galiläer 2005; Olk/Specck 2008). Gerade in den letzten Jahren rückt, mithilfe der Begriffe „Wirkung und Evidenz“, die Ergebnisqualität sozialpädagogischer Prozesse in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung und verdrängt Aspekte der Strukturqualität, die lange Zeit den bereichsspezifischen Diskurs dominieren, in den Hintergrund (vgl. Merchel 2000, 2013). Darüber hinaus sind, im Vergleich zu den anderen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, im Qualitätsdiskurs der Sozialarbeit/Sozialpädagogik gesetzliche Veränderungen und politische Interventionen, wie die Novellierung des SGB VIII, von verhältnismäßig großer Relevanz. Durch entsprechende gesetzliche Neuregelungen sollen die Aspekte Finanzierung und Qualität miteinander gekoppelt werden. Vor allem durch die im Jahr 1999 neu hinzugefügten §78a-g des SGB VIII, welche die Bestimmung der Angebotsqualität und die Festlegung von Kriterien und Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung voraussetzen, wird das Qualitätsthema gesetzlich festgeschrieben (vgl. Merchel 2000; Olk/Specck 2008). Nach seiner Novellierung in den Jahren 1994 und 1996 hält dieses Prinzip auch im Bundessozialhilfegesetz Einzug (vgl. Hornstein 2000; Galiläer 2005). Durch die kommunale Verwaltungsmodernisierung nach dem Konzept der Neuen Steuerung in den 1990er Jahren, mit deren Hilfe sich die Einrichtungen stärker als soziale Dienstleistungsunternehmen verstehen und präsentieren sollen, rücken außerdem As-

pekte, wie Kontraktmanagement, Outputsteuerung und Monitoring durch Wettbewerb, stärker in den Mittelpunkt (vgl. Galiläer 2005).

Welche bereichsübergreifenden Konvergenzen prägen die eben skizzierte, themenbezogene Auseinandersetzung? Und in welcher Weise findet Kooperation zwischen den Segmenten statt? Erwähnenswert ist zunächst die Vernetzung des Elementarbereichs und der Sozialarbeit/Sozialpädagogik über das Funktionssystem des Rechts. Durch die gesetzliche Verankerung des Qualitätsthemas im SGB VIII sind Qualitätsentwicklungen in gleicher Weise für die Organisationen beider Segmente gesetzlich vorgeschrieben. Ebenso beeinflussen einige gesamtgesellschaftliche Entwicklungen die Qualitätsdiskussion mehrerer Segmente. Diese zunächst trivial erscheinende Feststellung ist dennoch bedeutsam, da sie trotz ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit den Akteur\*innen in den einzelnen Segmenten selbst nicht präsent zu sein scheint und hiermit verbundene Konsequenzen unterschiedlich ausfallen. Gleichzeitig sind entsprechende gesellschaftliche Entwicklungen nicht in allen Segmenten in gleicher Weise wirkungsmächtig. Die deutsche Wiedervereinigung ist etwa für den Qualitätsdiskurs des Elementarbereichs und der Weiterbildung wesentlich, für den schulischen Bereich und die Sozialarbeit/Sozialpädagogik hingegen von sekundärer Relevanz. Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass in allen vier Segmenten Qualitätsentwicklungen in den Organisationen über Gesetze politisch gesteuert werden: über das SGB VIII im Elementarbereich und in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, über die „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ im Segment Schule und über die AZAV in der Weiterbildung. Ganz generell kann man in den Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zudem eine Tendenz zur Outcome-Orientierung feststellen.

### 3 Datengrundlage und methodische Hinweise

In der oben erwähnten LOEB-Studie, aus der auch das im nächsten Abschnitt analysierte Datenbeispiel stammt, wurden insgesamt 52, im Internet zugängliche institutionelle Selbstbeschreibungen (Leitbilder, Konzeptionen usw.) gesammelt, 50 narrative Expert\*inneninterviews sowie 4 Gruppendiskussionen mit 38 operativ tätigen Pädagogen\*innen in den Regionen Kassel, Waldeck-Frankenberg, Mühlendorf am Inn und München geführt. Die Daten wurden mit Blick auf die institutionellen Selbstbeschreibungen mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015), in Bezug auf die narrativen Expert\*inneninterviews mit den aus der Grounded Theory bekannten Kodierpraktiken (offenes, axiales und selektives Kodieren) (vgl. Glaser/Strauss 1967) und im Hinblick auf die Gruppendiskussionen mit der Argumentationsanalyse (vgl. Dellori/Nittel 2011; Schütze 1978) ausgewertet. Für den zuletzt genannten Zugang, aber auch im Zuge des Kodierens sind aus unserer Sicht strukturelle Beschreibungen unerlässlich, die aus dem soziolinguistischen Verfahren von Fritz Schütze und seinen Schüler\*innen und somit aus der Biographie- und Interaktionsforschung stammen (vgl. Nittel 2017b; Schütze 1977, 1983, 1987). Ausführliche Erläuterungen über das methodische Vorgehen im LOEB-Projekt finden sich in den projektbezogenen Publikationen (vgl. etwa Nittel/Tippelt 2019, S. 41–54). Auf eine in der LOEB-Untersuchung realisierte Triangulation der Daten muss in diesem Beitrag jedoch aus Platzgründen verzichtet werden.

Das Anliegen dieses Textes ist es, in methodologischer Hinsicht eine in der qualitativen Forschung hinlänglich bekannte, erkenntnisgenerierende Bewegung anzudeuten: Die extensive Erschließung eines Fallbeispiels bietet immer auch die Chance, die Spannung zwischen den hoch spezifischen Merkmalsausprägungen des Einzelfalls und den allgemeinen Gehalten eines sozialen Phänomens zur Steigerung der Sensibilität gegenüber strukturellen Zusammenhängen zu nutzen (Nittel 2017c).

## 4 Darstellung und Interpretation eines Datenbeispiels

Bei dem vorliegenden Datenausschnitt handelt es sich um ein Expert\*innen-interview (Nr. 1\_7) aus dem LOEB-Projekt mit einer seit 17 Jahren tätigen Leiterin eines Kindergartens. Warum haben wir gerade dieses Material ausgewählt? In der Transkription spricht die Expertin keineswegs von aufwendigen Techniken des Qualitätsmanagements – also von der ISO-Norm, EFQM oder ähnlichen Verfahren. Der Umstand, dass derartige Verfahren, welche die Einrichtungen unter einen beträchtlichen Legitimationsdruck setzen, reflexive Potentiale eröffnen, erscheint geradezu trivial. Die Leiterin nutzt vielmehr – so hoffen wir zu zeigen – die Kategorie Qualität als Interpretament bzw. Deutungsmittel, das sich im Vollzug ihrer hier dargestellten Argumentation als solches bereits als reflexionssteigernd erweist.

- 1 I: Ja. Sie hatten auch schon mal das Thema Qualität angesprochen. Das Qualitätsmanagement  
2 zum Beispiel. Welche Bedeutung hat das denn in Ihrer Einrichtung insgesamt? 00:51:24-9  
3
- 4 B: Das Qualitätsmanagement oder die Qualität? 00:51:28-2  
5
- 6 I: Also das Thema Qualität. 00:51:29-3  
7
- 8 B: Hmm, ich finde das Wort so ein bisschen belegt. Den Begriff belegt, weil Qualität ist im  
9 Joghurt und- @Verstehen Sie [was ich meine?@ 00:51:41-7  
10
- 11 I: ((Lacht)). 00:51:41-7  
12
- 13 B: Ne? Es wird so, es wird so hoch gehoben und verliert da für mich für mich so ein Stück weit  
14 die Bedeutung, wobei das, das Wort an sich ja, aber was dahinter steht, ist sehr sehr wichtig.  
15 Qualität, warten Sie Moment noch einmal, man gibt sich Qualität mit Gütesiegeln auf der  
16 Wurst und sonst was verstehen sie was? Das ist so wo ich dann denke immer, geben wir uns  
17 jetzt auch ein Gütesiegel? Wir haben einen hohen Qualitätsanspruch. Dahin, dass wir das was  
18 wir in der Konzeption beschrieben haben, wie wir arbeiten, DASS wir das arbeiten. Und diese  
19 Qualität denke ich kommt zur Überprüfung durch die Eltern, durch die Transparenz, so. Oder  
20 durch den kirchlichen Träger oder durch unseren, durch die Pfarrerin. Also das ist  
21 Finanzträger bei uns ist das getrennt. Pfarrerin und Finanzträger. Die Zwei. Ein bisschen  
22 schwierig, ja, aber so. Da wird das, da wird schon drauf geguckt und für mich spielt Qualität  
23 dann auch in Bezug auf MitarbeiterEinstellung eine Rolle. Inwieweit ist die derjenige- ich  
24 beschreibe es mal so, wertvoll für unsere Bildungsarbeit. Qualität dahingehend, dass er mit



- 25 dem HERZ auch dabei ist. Also ich finde so mit Herz und Verstand sowieso aber ((lachen)).  
 26 Das @und dann noch und dann noch Fachwissen, boah, das ist Klasse, so@ wenn sich das  
 27 jetzt alles zusammen paart, also das wäre für mich Qualität. Eine Qualitätsaussage. Ja und  
 28 unsere pädagogische Arbeit, wie wir sie leben und arbeiten. Da bezieht sich dann die  
 29 Bücherei mit ein. Da bezieht sich das Essen, was wir täglich kochen mit ein. Die Köchin, die  
 30 hier ist, die ist schon lange hier im Haus. Viele Jahre im Haus und ja wir haben jetzt die  
 31 Schulanfänger, ja in den letzten Wochen sozusagen. Am 31.07. ist Schluss, Schluss und über  
 32 vier Wochen hinweg werden die interviewt, was die denn gerne für Lieblingsgerichte hatten.  
 33 00:54:23-2  
 34  
 35 I: Ah. 00:54:24-2  
 36  
 37 B: Und dann werden die gekocht mit Nachtisch (ein bisschen mit Nachtisch). Ist toll, ne? Es ist  
 38 so- Ja, ne dann können die Kinder sich hmm so mhm und wir wundern uns jetzt manchmal so  
 39 ein bisschen über den Speiseplan und dann sagt sie das ist so. Die Kinder haben sich das  
 40 gewünscht. So, und was ist das ist doch eine das ist eine riesen Qualität. 00:54:42-3

*Abb. 1:* Expert\*inneninterview (Nr. 1\_7), Quelle: LOEB-Projekt

Interessant ist zunächst der Umstand, dass der\*die Interviewer\*in (I.) auf eine bereits zuvor vollzogene Thematisierung des Qualitätsthemas, die *nicht* von dem\*der Forscher\*in vorgenommen wurde, verweist („Sie hatten auch schon mal das Thema Qualität angesprochen“, Z. 1). Bei dem Qualitätsphänomen handelt es sich somit keineswegs um einen fremdinduzierten Gegenstandsbereich, sondern um eine Thematik, auf welche die Befragte von sich aus kommt und die damit eine autochthone Relevanzfestlegung signalisiert. Diese partikulare, nur auf ein Interview bezogene Beobachtung gewinnt allerdings erst dann analytisches Gewicht, wenn sich – wie im LOEB-Projekt – herausstellt, dass diese Tendenz des thematischen Impulses durch die Befragten in allen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu beobachten ist (vgl. Nitel/Tippelt 2018, 2019).

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Aushandlung zwischen den beiden Beteiligten (Z. 4–6). In dieser Interaktion tauschen sich I. und die befragte Kindergartenleiterin darüber aus, welche Differenzierung im Gespräch zwischen Qualität und Qualitätsmanagement vorgenommen werden soll. Die Expertin rekurriert, nachdem I. die Fragerstellung präzisiert hat (Z. 6), in ihrer Argumentation auf den allgemeinen Bedeutungshof von Qualität. Nach der Formulierung der ersten Behauptung („das Wort so ein bisschen belegt“, Z. 8), bezieht sie sich in einer Begründung, die letztlich jedoch als negativer Gegenhorizont vor allem die äußerst vage Behauptung spezifizieren soll, mit einer Andeutung auf die Sinnwelt der Warenwelt („Joghurt“, Z. 8). Anschließend verweist die Leiterin mit einer auf reziproke Verständigung abzielenden Vergewisserung („Verstehen Sie [was ich meine?“, Z. 9) auf ein gemeinsam geteiltes Wissen oder gar eine gemeinsam geteilte Haltung. Diese Vergewisserung steht im Zusammenhang mit dem Lachen der Leiterin (Z. 9), das die unausgesprochenen Annahmen „Sie wissen schon, was ich meine“ und „Ich weiß, welche Einstellung sie in dieser Frage haben“ implizit ausdrückt (Eine alternative Lesart könnte sein, dass der Leiterin an dieser Stelle die Absurdität bewusst wird, im Kontext der Themen „Kindergarten“ und „Qualität“ einen erst einmal wenig ausdifferenzierten Vergleich mit Joghurt vorzunehmen). Anschließend spezifiziert die Leiterin ihre Behauptung („es wird so hoch gehoben“, Z. 13) und zieht in ihrer Begründung die Konse-

quenz, dass ein Bedeutungsverlust Folge der mit dem Qualitätsbegriff verbundenen negativen Assoziationen („belegt“, Z. 8) und seiner inhaltlichen Überfrachtung („hoch gehoben“, Z. 13) sei (Z. 13f.). Hiernach begründet die Expertin ihre Behauptung und weist darauf hin, dass der Kern des Begriffs eine zentrale berufspraktische Bedeutung besäße (Z. 14f.). Die Begründung erfolgt in der Weise, dass letztlich einem Begriff, dem eine hohe Relevanz inhärent ist, durch eine spezifische Kontextualisierung eine semantische Reduktion attestiert wird. Im Anschluss versucht die Leiterin den Bedeutungsverlust mithilfe eines Beispiels und dem darin enthaltenen, negativen Gegenhorizont zu illustrieren (Z. 15–17). Indem sie auf die künstliche Inszenierung von Qualität in Gestalt von inflationär genutzten Gütesiegeln hinweist – diese würden sogar auf Wurst vergeben – unterstreicht sie die Unangemessenheit und die profane wie alltägliche Tendenz einer solchen Verwendung.

Die Argumentation der interviewten Fachkraft wird an dieser Stelle durch ein Phänomen überlagert, das in der qualitativen Sozialforschung als pragmatische Brechung (Schütze) bekannt ist: Sie gleicht den Bedeutungsgehalt eines bestimmten Begriffs (Qualität) mit dem sozialen Entstehungs- und Verwendungskontext der Kategorie ab. Dabei stellt sie in Rechnung, dass das Wort zu „hoch gehoben“ werde und verweist auf eine öffentliche Inszenierungspraktik, der sie distanziert gegenübersteht. Gleichzeitig betont sie, dass der sachliche Kern des Begriffs außer Frage steht. Letztlich rekurriert sie hier auf die elementare Differenz zwischen Wesen und Erscheinung. Damit reklamiert sie das, was für Professionelle typisch ist: Einen eigenen Zugang zur Realität und eine vom Common Sense detachierte Perspektivität.

Danach folgt die zweite Behauptung, die Kernbehauptung dieses Ausschnitts, dass in ihrer Einrichtung hohe Erwartungen an die Qualität bestehen würden („Wir haben einen hohen Qualitätsanspruch“, Z. 17). Diese Behauptung wird anschließend mit einer spezifischen, in der Konzeption kodifizierten Programmatik begründet (Z. 17f.). In einem weiteren Begründungsschritt wird die hohe Relevanz von Transparenz (Z. 19) herausgestellt und auf die interne wie externe Überprüfung der Programmatik durch die zentralen Akteur\*innen verwiesen (Z. 18–22). Hierbei handelt es sich zum einen um einen Teil der Klientel, d.h. die Eltern, und zum anderen um den kirchlichen Träger und die Pfarrerin. Im Kontext zusätzlicher Begründungsaktivitäten werden anschließend weitere Dimensionen des Qualitätsbegriffs entfaltet. Hierbei handelt es sich zunächst um die persönlichen Qualifikationen der Mitarbeiter\*innen (Z. 22–27). Ausschlaggebend für die Güte der pädagogischen Arbeit scheinen aus der Sicht der Leiterin jedoch die Motivation und das Engagement der Mitarbeiter\*innen zu sein. Mit einem Verweis auf die Redensart, eine Aufgabe „mit ... Herz“ (Z. 24) erfüllen, rekurriert sie auf Allgemeinwissen, welches mit einer generellen Zustimmung rechnen kann. Unmittelbar im Anschluss wendet sie jedoch ein, dass diese emotionale Komponente nicht ausreichend sei, sondern durch Intelligenz („Verstand“, Z. 25) und „Fachwissen“ (Z. 26) ergänzt werden müsse. Die obligatorische Bedeutung kognitiver Fähigkeiten („sowieso“, Z. 25) wird in diesem Zusammenhang ebenso wie ihre persönliche Begeisterung hervorgehoben („boah, das ist klasse“, Z. 26). Während die Leiterin bislang durch den Gebrauch des Personalpronomens „Wir“ und durch die inhaltliche Ausrichtung signalisierte, dass sie die Sicht der Organisation repräsentiert, wechselt sie an dieser Stelle nun die Perspektive und vertritt ihre persönliche Meinung als Expertin („für mich“, Z. 22). Die sich auf die berufskulturelle Dimension beziehende Begründung liefert im Kern eine Paraphrase dessen,

was in anderen Zusammenhängen als Professionalität definiert wird: Nämlich die Einheit von Fachwissen mit einer bestimmten Grundhaltung sowie die Verschränkung von kognitiven und emotionalen Qualifikationsanteilen (Herz und Verstand) unter dem Dach eines spezifischen Bildungsverständnisses. Zur Qualität gehöre es, so die Argumentation der Leiterin, dass die Einrichtung schon bei der Rekrutierung und Einstellung der Mitarbeiter\*innen auf die eben skizzierte Anforderungsstruktur achte. Zur Qualität gehöre es aber auch, dass die so ausgewählten Fachkräfte diese Anforderungsstruktur und dieses Kompetenzprofil umsetzen könnten.

Nach einer anschließenden, eher umständlichen Überleitung, in der ein weiteres Mal auf die Bedeutung der Konzeption hingewiesen wird (Z. 27f.), deutet die Expertin die Relevanz struktureller Rahmenbedingungen an (Z. 28). Nicht nur die Professionalität der Mitarbeiter\*innen, sondern auch das Rahmenprogramm, Transparenz, Evaluation und die berufsbezogenen Supportstrukturen stellen aus der Sicht der Leiterin zentrale Dimensionen von Qualität dar.

Im Anschluss wird ein Beispiel eigenerlebter Berufserfahrung dargelegt, um die dritte Behauptung – die Begriffsbestimmung von Qualität – zu belegen (Z. 28–39). Die dritte Behauptung wird keineswegs explizit von der Leiterin formuliert, indem sie etwa sagt „Qualität bedeutet für mich“ oder „Qualität ist“ und hiernach Dimensionen, Kriterien und/oder Standards darlegt. Vielmehr muss die implizite Begriffsbestimmung aus den Ausführungen zur ersten Behauptung über den allgemeinen Bedeutungsgehalt von Qualität und zur zweiten Behauptung hinsichtlich der gegenüber der Einrichtung bestehenden Erwartungsstruktur rekonstruiert werden. Indem die Leiterin über konkrete Erfahrungen scheinbar organisationsindividueller Zusammenhänge berichtet, gelangt sie somit zu einer Begriffsbestimmung von Qualität, die keineswegs trivial oder lediglich nur für ihre Einrichtung von Bedeutung ist. Die Darstellung der kindlichen Reaktionen auf die Schmachhaftigkeit des Essens legt zudem den Schluss nahe, dass Qualität nicht nur die klassischen Bestandteile, wie beispielsweise die Programmatik der Einrichtung oder die Professionalität der Mitarbeiter\*innen, sondern auch viele minimale, vermutlich häufig unberücksichtigte Aspekte, wie etwa das Essen und das Ernstnehmen kindlicher Bedürfnisse, beinhaltet.

Wir können nach dieser strukturellen Beschreibung des Datenbeispiels eine vollständige Argumentation identifizieren: Den Behauptungen folgen mehrere Begründungsaktivitäten und ein Beleg. Andere wissenschaftliche Untersuchungen über die Argumentationspraktiken verschiedener pädagogischer Berufskulturen zeigen, dass dies keinesfalls dem Normalfall entspricht (vgl. Dellori 2016; Dellori/Nittel 2011).

In der hier dokumentierten Argumentation präsentiert die Vertreterin einer Organisation – aus unserer Sicht – eine professionelle pädagogische Haltung gegenüber dem Gegenstandsbereich Qualität. Diese Haltung kennzeichnet sich durch eine Abgrenzung von privatwirtschaftlichen Orientierungen und den Verweis auf eine eigene Sinnwelt der Pädagogik. Der negative Gegenhorizont des Kommerzes stellt die Vergleichsfolie dar, vor deren Hintergrund das genuin Pädagogische erst identifiziert, konstituiert und auf die eigene Einrichtung appliziert werden kann. Eine Bezugnahme auf die Sinnwelt ihrer Profession erfolgt, wenn sie erforderliche Qualifikationen von Erzieher\*innen spezifiziert und die Bedeutung der Bedürfnisse ihrer Klientel markiert. Im Darstellungsverlauf wird aber auch die Differenz zwischen Organisationslogik (Verhältnis zwischen Träger und Einrichtung, Infrastruktur der Organisation) und berufskultureller Rationa-

lität (Motivation und Kompetenzen der Mitarbeiter\*innen, ganzheitlicher Zugang gegenüber der Arbeit) präsentiert.

Das eben ausgebreitete Datenbeispiel – so kann man ergebnissichernd feststellen – verdeutlicht die Wirkmächtigkeit von Praktiken der Qualitätsentwicklung als reflexive Mechanismen. Aus der Sicht der Expertin dient ein nicht von der Warenwelt infizierter Qualitätsbegriff als positiver Horizont. Sie rekurriert in einer durchaus selbstbewussten Manier auf Qualität als Interpretament, um ihre Einrichtung und die sich dort vollziehende Arbeit, ohne ihre Komplexität und Vielschichtigkeit zu vernachlässigen, sachkundig zu beschreiben. So gesehen erweisen sich die reflexiven Facetten des so verstandenen Qualitätsbegriffs als dynamisches Moment im Abgleich zwischen pädagogischem Sollen und institutionellem Sein. Dieses Spannungsverhältnis ist somit letztlich ein Katalysator für organisationale Lernprozesse: Es sorgt für einen ständigen Abgleich zwischen der Programmatik der Einrichtung und der komplexen Organisationswirklichkeit. Gleichzeitig zieht die Expertin die Welt des Kommerzes als negativen Gegenhorizont heran, um ihr nicht-technokratisches, aber ausdifferenziertes Verständnis von Qualität und Führung zu formulieren. Indem sie ein technokratisches Qualitätsverständnis disqualifiziert, nutzt sie das der Qualitätsentwicklung inhärente Potential der Reflexivität – in diesem Fall, um den Stand ihrer individuellen Professionalisierung zu markieren. Vom Standpunkt einer Organisationsvertreterin aus argumentiert sie letztlich mit den Stilmitteln und dem rhetorischen Arsenal der Profession. Charakteristisch für die Sachlogik der Professionalität ist nicht nur die morphologische, also ganzheitlich orientierte Sichtweise, sondern auch die primäre Orientierung am Wohl der Klientel und die Sensibilität gegenüber einem spezifischen Verhältnis von Wissen und Können. Dementsprechend wird der von der Leiterin verwendete Begriff von Qualität von ihr auf den ihrer Ansicht nach defizitären Mainstream im Qualitätsdiskurs bezogen, um daraus wiederum konkrete Konsequenzen für das Qualitätsverständnis in der eigenen Einrichtung abzuleiten. Die Zufriedenheit der Kinder mit dem Essen als Symptom einer bestimmten Lebensqualität in der Einrichtung stellt für die Informantin letztlich das entscheidende Qualitätskriterium dar (Belegfunktion). Der Informantin geht es folglich in diesem Interviewauszug um die *Qualität der Qualitätsentwicklung* der eigenen Einrichtung. Darin manifestiert sich nicht nur ein Akt der Selbstermächtigung, sondern auch ein organisationaler Lernprozess, der durch die Kundgabe von institutioneller Autonomie gleichsam gekrönt wird.

Wir haben bereits angedeutet, dass es sich im vorgestellten Fall um eine Einrichtung handelt, die kein einschlägiges Qualitätsmanagementverfahren nutzt. Die Leiterin wird keineswegs, etwa von Trägerseite, mit der Zumutung konfrontiert, entsprechende Optimierungsstrategien in der Einrichtung implementieren zu müssen. Der hypothetische Charakter ihrer Einlassungen zeigt somit, in welcher Weise der Topos „Qualität“ als selbstreflexiver Mechanismus wirksam werden kann. Ihre Auseinandersetzung hat nämlich einen stark symbolischen und argumentativen Charakter: Sie hat *gelernt*, die mit dem Qualitätsdiskurs verbundene Semantik kunstvoll und gleichsam kritisch-virtuos auf die eigene Institution zu beziehen und dabei sowohl den Eigensinn, d.h. das Besondere der Einrichtung, zu akzentuieren als auch die vollständige Erfüllung allgemeingültiger Qualitätskriterien zu unterstreichen. Indem sie diesen Lernprozess argumentativ schlüssig darstellt, zeichnet sie, in geradezu beeindruckender Weise, eine der wichtigsten Dimensionen des von Luhmann herausgearbeiteten reflexiven Mechanismus nach – das Lernen.

## 5 Berücksichtigung von kontrastivem Datenmaterial und Rückbezüge auf die Theorie reflexiver Mechanismen

Gemäß der von uns vertretenen Perspektive der komparativen Berufsgruppen- und Organisationsforschung würde im nächsten Schritt eigentlich die Analyse eines Kontrastbeispiel folgen. Auf diese Weise könnte die theoretische Varianz getroffener Aussagen erhöht werden. Bedingt durch den begrenzten Umfang dieses Beitrags kann dieser Analyseschritt jedoch nicht im erforderlichen Umfang realisiert werden. Wir wollen jedoch auf einige wichtige, stark kontrastierende Beobachtungen aus dem LOEB-Projekt hinweisen. In diesem Datenmaterial wird Qualität – aus der Binnenperspektive der unmittelbar Beteiligten – keineswegs per se in der eben skizzierten affirmativen Manier dargestellt, sondern auch als unliebsames Ritual oder sogar als Störquelle, welche die Fachkräfte von der „eigentlichen“ Arbeit ablenkt, beschrieben. Auch gehen einige der von uns interviewten Führungskräfte weniger reflektiert als die eben gehörte Leiterin mit der Thematik um. Die Gründe sind vielfältig – sei es, weil sie fest davon überzeugt sind, auch ohne Qualitätsmanagement qualitativ hochwertig arbeiten zu können, sei es, weil sie ganz pauschal und undifferenziert ideologische Bedenken ins Feld führen. Zwischen diesen extremen Polen gibt es zahlreiche Abstufungen. Aber auch unter Berücksichtigung dieser Relativierung halten wir an der These vom reflexiven Mechanismus fest, da die befragten Expert\*innen, selbst wenn sie Qualitätsentwicklung *nicht* als Katalysator für organisationale Lernprozesse oder als Möglichkeit zur Steigerung von Professionalität betrachten, eine auf Reflexion begründete, (alltags)theoriegeleitete, argumentative Haltung gegenüber ihren Erfahrungen in Anschlag bringen. Sie reflektieren ihre Erfahrungen mit bereits durchgeführten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und kommen dabei u.a. zu dem Schluss, dass die pädagogische Arbeit mithilfe dieser Maßnahmen nicht verbessert werden kann, sondern hierdurch vielmehr behindert oder sogar gestört wird. So fällt das Resultat der Qualitätseinstufung der Qualitätsentwicklung nicht immer positiv im Sinne eines gelungenen Optimierungsprozesses aus. Uns vorliegende Datenbeispiele deuten vielmehr auch auf eher eigensinnige Modi des skizzierten reflexiven Mechanismus hin: Finanzpolitisch bedingte Aufrechterhaltung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen bei gleichzeitiger Klage über die Maßnahmen; Reduktion von Mehrfachzertifizierungen als Mittel der Kostenersparnis; Wechsel des Qualitätsmanagementkonzepts als Vehikel zur Komplexitätsreduktion etc. Neben der empirischen Erschließung des weiter oben angesprochenen Verhältnisses von Professionalisierung und Organisationsentwicklung wären somit auch die von den Einrichtungen genutzten Strategien, mittels derer bestimmte, mit den Qualitätsverfahren in Verbindung stehende Erwartungen unterlaufen werden sollen, von Interesse. Im aus dem Hochschulbereich und der Sozialarbeit/Sozialpädagogik stammenden Material haben wir Anhaltspunkte gefunden, welche auf die Taktik hindeuten, dass ursprünglich nicht zur Qualitätsentwicklung zugehörige Praktiken und Sozialtechnologien nachträglich als Qualitätsentwicklungsverfahren etikettiert werden. Routinen und Verfahrensabläufe, die schon lange vor der Einführung eines Qualitätsmanagementkonzepts in den Organisationen genutzt wurden, werden neu gerahmt, umgedeutet oder in einer anderen Weise modifiziert, damit sie dem aktuellen Anforderungsprofil einer Qualitätstestierung genüge leisten.

In Anbetracht der eben vorgelegten Analyse und der bisher gewonnenen Erkenntnisse der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung (vgl. Meyer 2017; Nittel/Tippelt 2018, 2019; Schleifenbaum/Walther 2015; Schütz 2018; Wahl 2017) gilt es jedoch, von einer Übergeneralisierung abzuweichen: So können sämtliche Aspekte und Dimensionen, die mit Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Qualitätsstandards, Qualitätsnormen, Qualitätsüberprüfung, Qualitätskontrolle, Qualitätsmanagement, Qualitätstestierung, Qualitätssiegel, Zertifizierung, Akkreditierung und Evaluation korrespondieren, sicherlich nicht mithilfe *eines* reflexiven Mechanismus gefasst werden. Wir gehen vielmehr davon aus, dass die Qualitätsentwicklung unter bestimmten Bedingungen als eine Art Platzhalter bzw. „Sammelstelle“ für unterschiedliche reflexive Mechanismen fungiert. Luhmann hat nicht ohne Grund fünf Varianten des reflexiven Mechanismus beschrieben: Lernen, Normbildung, Selbstdarstellung, Einfluss auf andere (Macht) und Entscheiden.

In dem analysierten Datenbeispiel hat sich die Leiterin der Einrichtung als eine Fachkraft präsentiert, welche die für sie virulenten Zumutungen der Qualitätsdebatte als konstruktiven Lernanlass für die eigene Organisation nutzen kann. Sie hat in einem Akt der beruflichen Selbstermächtigung *gelernt*, die eigene Einrichtung unter Maßgabe konsensfähiger Kriterien von der Umwelt abzugrenzen und ihr ein eigenes Profil zu verleihen. Die vorliegende Fallanalyse hat uns dahingehend sensibilisiert, neu und in einer anderen Weise auch auf die übrigen Daten des LOEB-Projekts zu schauen. Die genaue Analyse der Expert\*inneninterviews dieser Studie zeigt etwa auf, dass die Qualitätsentwicklung zur Etablierung neuer *Normen*, wie z.B. der Dokumentationspflicht, und somit zum Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Fallbearbeitung beiträgt (vgl. Nittel/Tippelt 2019, S. 130–158). Die Auswertung institutioneller Selbstbeschreibungen ergibt den Befund, dass zumindest einige wenige Erziehungs- und Bildungseinrichtungen die Qualitätsterminologie als probates Stilmittel der einrichtungsspezifischen *Selbstdarstellung* nutzen (vgl. Nittel/Tippelt 2018, S. 132–159). Die von uns befragten Einrichtungsleiter\*innen sind sich zudem sehr wohl bewusst, dass sie *Macht* einbüßen müssten, wenn sie auf Verfahren der Qualitätssicherung verzichteten, weil sie dadurch die Legitimation für bestimmte Formen der Mittelakquise verlieren würden. Auch ließe sich am Beispiel der Handbücher des Qualitätsmanagements leicht zeigen, dass Qualitätsstandards *Entscheidungen* darstellen, die Folgeentscheidungen präjudizieren. All diese Phänomene stimmen mit den Anforderungen überein, die Luhmann an reflexive Mechanismen gestellt hat: Sie tragen dazu bei, Systemprobleme zu lösen, schaffen aber auch – was bei Luhmann unterbelichtet ist – neue Probleme.

## 6 Resümee – Skizzierung von Forschungsbedarfen

In wissenschaftspolitischer Hinsicht sollte darüber hinaus deutlich geworden sein, dass der hier skizzierte Forschungsansatz eine Reaktion darauf darstellt, dass die Implementierung und Umsetzung einschlägiger Verfahren der Qualitätsentwicklung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens einerseits auf eine mehr als zwanzigjährige Geschichte, im Rahmen derer überdurchschnittlich viele finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen investiert wurden, zurückbli-

cken kann. Andererseits haben die Sozial- und Erziehungswissenschaften aber kaum Anstalten unternommen, die Erfahrungen der zuständigen Akteur\*innen mit genau diesen Verfahren als eigenständigen Gegenstandsbereich wissenschaftlich zu erschließen. Die Effekte der Qualitätsentwicklung evaluieren zu wollen, ist sachlogisch nur schwer zu realisieren, wenn die Erfahrungen jener ausgeblendet werden, welche die Praktiken der Qualitätsoptimierung in ihrem Berufsalltag permanent umsetzen. So gesehen liegt dem hier skizzierten Ansatz die Absicht zugrunde, die beruflichen Erfahrungen der pädagogischen Praxis zu rehabilitieren.

Ein weiterer Forschungsbedarf liegt sicherlich in der Rekonstruktion widersprüchlicher Erwartungsstrukturen und Paradoxien (Schmidt 2017). Eine wohl zentrale Paradoxie leitet sich aus folgendem Umstand ab: Da Qualität nicht ontologisch, als bloßes „Sein“ zu bestimmen ist, sondern immer nur in einem entscheidungsorientierten Akt vorläufig attestiert werden kann, zeichnet sich in den organisationalen Verfahren zur Qualitätsüberprüfung die Notwendigkeit eines pragmatischen Umgangs ab – es müssen eindeutige Kriterien, verbindliche Absprachen und klare Zeithorizonte festgelegt werden. Demgegenüber setzt die Steigerungsrhetorik, die dem organisationalen Lernen und der Qualitätsentwicklung inhärent ist, auf Dauerreflexion und die angestrebte Perfektibilität kann nur im Unendlichen realisiert werden. Oder anders formuliert: Während die Kernidee der Qualitätsentwicklung keiner Instanz das letzte Wort zugesteht, um die Offenheit der jeweiligen Zuschreibungsprozesse nicht zu beschränken („Man kann immer besser werden“), werden dieser Philosophie bei der institutionalisierten Umsetzung der Qualitätsverfahren eine ganze Reihe sachliche, zeitliche und personelle Limitierungen gesetzt. Diese strukturelle Paradoxie spiegelt sich auch im Konkreten wider und lässt sich anhand einer einfachen Überlegung verdeutlichen: Die Qualität pädagogischer Einrichtungen wird von den Trägern evaluiert; die Qualität der Träger wird durch Verfahren des Qualitätsmanagements kontrolliert; die auf die Durchführung von Verfahren des Qualitätsmanagements spezialisierten Organisationen werden schließlich von Akkreditierungsagenturen zu ihrem Tun ermächtigt. Aber wer testiert und beglaubigt eigentlich die Qualität der Akkreditierungsagenturen? Wer prüft die Qualität jener Instanzen, welche die Qualitätsentwicklung vornehmen? Genau hier zeichnet sich ein Legitimationsdefizit ab. Wenn die Kontrolle der Kontrollierenden an einem bestimmten Punkt nicht mehr gewährleistet werden kann, drohen auch die Befunde der vorausgehenden Kontrollstufen kontaminiert oder zumindest tendenziell entwertet zu werden. Dieses Legitimitätsproblem kann nur behoben werden, wenn alle Beteiligten aus der Selbstbezüglichkeit des Qualitätszirkels heraustreten. Aber dann stehen die normativen Grundlagen der Verfahrenslogiken im Sinne eines prozeduralen Rechtsverständnisses (vgl. Habermas 1992) und auf universalistischen Werten beruhende, normative Ordnungen zur Disposition. Die müsste dann zur Geltung gebracht werden.

Erst allmählich scheint in den Erziehungswissenschaften die Position konsensfähig zu werden, dass Qualität ein multifaktorielles Phänomen ist, das von vielen Perspektiven aus untersucht werden sollte und ohne die systematische Berücksichtigung des jeweiligen situativen Anwendungskontextes nicht wirklich verstanden werden kann. Das analysierte Datenbeispiel zeigt unter anderem, dass Qualitätsentwicklung die Professionalisierung adressiert und diesen Prozess im Modus des Lernens einer Organisation unterstützen kann. Unsere bisherige Auseinandersetzung mit empirischem Material rechtfertigt die These, dass Qualitätsentwicklung zumindest das Potential eines reflexiven Mechanismus im pädä-

gogisch organisierten System des lebenslangen Lernens besitzt. Dieses Phänomen ist in seiner Tiefenstruktur, Komplexität und Variationsvielfalt – vor allem auch in Hinblick auf die anderen von Luhmann genannten Dimensionen (Normbildung, Entscheiden, Selbstdarstellung und Einfluss auf andere) – jedoch noch lange nicht hinreichend erklärt und beschrieben worden<sup>3</sup>. Und zuletzt: Nach Luhmann kommen reflexive Mechanismen nur und ausschließlich in Systemen voll zur Geltung kommen, weshalb der empirische Nachweis dieser Mechanismen auch die These vom Systemcharakter von Erziehung und Bildung stützt.

## Anmerkungen

- 1 Wir danken der Hans-Böckler-Stiftung für die Förderung und insbesondere Frau Kuhnhenne für die kompetente und konstruktive Begleitung des Vorhabens. Die zentralen Ergebnisse des Projekts sind in Nittel/Tippelt 2018, 2019 dokumentiert. Flankiert wurde die Studie von einer Reihe weiterer gegenstandsbezogener Untersuchungen (vgl. Meyer 2017; Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Schleifenbaum/Walther 2015; Schütz 2018; Wahl 2017) sowie grundlagentheoretischer Beiträge (vgl. Nittel 2017a; Nittel/Meyer 2018, 2019).
- 2 Wir werden in diesem Beitrag die Kategorie des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens nicht noch einmal ausführlich definieren, weil hierzu bereits eine Reihe von Veröffentlichungen vorliegt, in denen diese handlungs- und nicht kommunikationstheoretisch fundierte Kategorie hinreichend begründet worden ist (vgl. Nittel 2017a; Nittel/Meyer 2018, 2019; Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Nittel/Tippelt 2018, 2019).
- 3 Der vorliegende Beitrag ist Teil der Vorarbeiten, die für die Beantragung eines DFG-Projektes notwendig waren („Qualitätsentwicklungen im Erziehungs- und Bildungswesen: Varianten eines reflexiven Mechanismus. Über den Erkenntnisgehalt von Erfahrungen mit Qualitätssicherungsverfahren im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens“). Dieses Projekt (Aktenzeichen NI 668/10-1) wurde Mitte 2019 bewilligt. Neben Dieter Nittel und Marlena Kılınc wird noch eine dritte Person an dem Forschungsvorhaben beteiligt sein.

## Literatur

- Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 62). Bonn.  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0025-2> (01. Januar 2019)
- Bellmann, J. (2014): Vom Taylorismus über Organisationsentwicklung zum New Public Management und darüber hinaus. Zur Rezeptionsgeschichte ökonomischen Qualitätsmanagements im pädagogischen Feld. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Qualität im Bildungs- und Wissenschaftssystem (23. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften). Wiesbaden, S. 47–67. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0573-7>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (o.J.): Das Gute-KiTa-Gesetz.  
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz> (04. Juni 2019)
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2018): Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. In: Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 49, S. 1–4.



- <https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf> (04. Juni 2019)
- Dellori, C. (2016): Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10960-8>
- Dellori, C./Nittel, D. (2011): Reformoptionen von „unten“. Die Rekonstruktion von beruflichen Selbstbeschreibungen im Elementarbereich mit den Mitteln der Argumentationsanalyse. In: Sozialer Sinn, 12. Jg., H. 2, S. 173–192. <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0202>
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in der Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 73–93. urn:nbn:de:0111-opus-84818 (01. Januar 2019)
- Ditton, H. (2008): Qualitätssicherung in Schulen. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 36–58. urn:nbn:de:0111-opus-72653 (01. Januar 2019)
- Esch, K./Klaudy, E. K./Micheel, B./Stöbe-Blossey, S. (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden.
- Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Glaser, B./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.) (2014): Qualität im Bildungs- und Wissenschaftssystem (23. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften). Wiesbaden.
- Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a.M.
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3. Auflage Bielefeld.
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 17–41. [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8483/pdf/Harvey\\_Green\\_2000\\_Qualitaet\\_definieren.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8483/pdf/Harvey_Green_2000_Qualitaet_definieren.pdf) (13. Mai 2020)
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel.
- Hornstein, W. (2000): Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 129–136. urn:nbn:de:0111-opus-84818 (01. Januar 2019)
- Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel. urn:nbn:de:0111-opus-72653 (08. Mai 2020)
- Köller, O. (2008): Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 59–75. urn:nbn:de:0111-opus-72653 (01. Januar 2019)
- Krekel, E./Raskopp, K. (2003): Qualität und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 6, S. 8–12. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/838> (01. Januar 2019)
- Luhmann, N. (1970): Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Köln/Opladen, S. 92–112. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-96984-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-322-96984-2_5)

- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38)
- Merchel, J. (2000): Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex. Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 161–183. urn:nbn:de:0111-opus-84818 (01. Januar 2019)
- Merchel, J. (2013): *Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim/Basel.
- Meyer, N. (2017): *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung: Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich*. Bielefeld.
- Müller, B. (1999): Probleme der Qualitätsdiskussion in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In: Merchel, J. (Hrsg.): *Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten*. Münster, S. 43–60.
- Nittel, D. (2017a): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, R./Neuser, W. (Hrsg.): *Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systemische Hermeneutik*. Baltmannsweiler, S. 119–166.
- Nittel, D. (2017b): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. 2. Auflage Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfb5>
- Nittel, D. (2017c): *Qualitative Bildungsforschung*. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Bd. 1. Wiesbaden, S. 689–715. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_29)
- Nittel, D./Kılınç, M. (2019): *Qualitätsentwicklung. Medium und Gegenstand von Transformationsprozessen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens*. In: Rohs, M./Schüßler, I./Müller H. J./Schiefner-Rohs, M. (Hrsg.): *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken*. Bielefeld, S. 155–173.
- Nittel, D./Meyer, N. (2018): *Pädagogische Begleitung. Handlungsform und Systemmerkmal*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., H. 5, S. 1063–1082. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0797-4>
- Nittel, D./Meyer, N. (2019): *Formierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Von der Auflösung normativer Ordnungen zur neuen Normalität? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95. Jg., H. 3, S. 363–383.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2018): *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen. Eine vergleichende Untersuchung beruflicher und institutioneller Selbstbeschreibungen (unter Mitarbeit von Lindemann, B./Kettner, P./Schütz, J./Wahl, J.)*. Düsseldorf.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2019): *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens*. Bielefeld.
- Olk, T./Speck, K. (2008): *Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik*. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 76–95. urn:nbn:de:0111-opus-72653 (01. Januar 2019)
- Schleifenbaum, D./Walther, V. (2015): *Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet*. Bielefeld.
- Schmidt, T. (2017): *Nie wieder Qualität. Strategien des Paradoxie-Managements*. Weilerswist. <https://doi.org/10.5771/9783845287348>
- Schütz, J. (2018): *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim.
- Schütze, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1)*, 1. Auflage. Bielefeld.

- Schütze, F. (1978): Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse von Kommunikationsablauf in Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: Hassemer, W./Hoffmann-Riem, W./Weiss, M. (Hrsg.): *Interaktion vor Gericht* (Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie, Bd. 2). Baden-Baden, S. 19–101.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien* (Kurseinheit 1, 3-facher Kurs). Hagen.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Köln.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf) (01. Januar 2019)
- Stiftung Warentest (2008): *Transparenz ist nicht in Sicht*.  
<https://www.test.de/Qualitaetsmanagement-Transparenz-ist-nicht-in-Sicht-1531451-0/> (01. Januar 2019)
- Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.) (2010): *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91942-3>
- Wahl, J. (2017): *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld.
- Weiß, R. (2006): *Qualität ist das beste Rezept!* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35. Jg., H. 6, S. 3–4.  
<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/1173> (01. Januar 2019)
- Winkler, M. (2000): *Qualität und Jugendhilfe. Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung*. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 137–159. urn:nbn:de:0111-opus-84818 (01. Januar 2019)