

# Qualitätsentwicklung zwischen vollmundiger Rhetorik und trivialer Praxis

Die fachlichen Auseinandersetzungen zum Thema Qualitätsentwicklung in sozialen Einrichtungen werden seit nunmehr zwanzig Jahren unvermindert intensiv geführt. Dabei stecken die Implementierungsversuche von ökonomischen Steuerungsmodellen einerseits und personalen Ansätzen andererseits, die äußersten Eckpunkte eines vielseitigen Spektrums von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ab. Der personale Ansatz erhält zurzeit einen Bedeutungszuwachs durch John Hatties Forschungsergebnisse<sup>1</sup>, die die Person des Lehrers/Erziehers als wirkungsvollsten Faktor und Haupteinflussgröße bei der Bewertung von Erfolg herausstellen. Während die ökonomischen Perspektiven den Aberglauben an die uneingeschränkte Rationalität, an Gewissheit und das Faktum einer optimalen Entscheidung schüren, nimmt der personale Ansatz die weniger genau zu fassende Erzieher-Kompetenz und die Erzieher-Kind-Beziehung in den Blick.

Optimale Entscheidungen setzen die vollständige Kenntnis des „Objekts“, das verändert werden soll und die Kenntnis aller Entscheidungsalternativen voraus; angesichts begrenzter Entscheidungsräume eine praktische Unmöglichkeit. Die Pädagogik muss von einem „technologischen (diagnostischen/methodischen) Defizit“<sup>2</sup> ausgehen, weil sich ihr „Objekt“ einem direkten Zugriff widersetzt und komplexe Bedingungen optimale Entscheidungen auf der Grundlage „perfekter“ Technologien mit eindeutigen Ursache-Wirkung-Relationen unmöglich machen. Entwicklungsstörungen, Erziehungsschwierigkeiten und die damit verbundenen Erziehungsproblematiken sind so komplex, dass sie – entgegen dominanter Rhetorik – eine objektive Beschreibung, eine objektive Datenerfassung und Analyse kaum zulassen. Die Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit menschlicher Beziehungen machen menschliches Verhalten nur sehr bedingt steuer- und vorhersagbar. Eine Tatsache, mit der sich Pädagogen nur ungern abfinden und in ihren Praxen diesem Mangel mehr mit „gelebten Perspektiven und Visionen“ begegnen als mit konkreten Fakten.

Analysen, strenggenommen hypothetische Aussagen über Zusammenhänge oder gar Ursachen, sind abhängig von den meistens sehr zufälligen, willkürlichen und affektgesteuerten Theorien ihrer Betrachter. Jeder Beteiligte bringt seine Auswahl an (Lebens-)Geschichten und (Lebens-)Erfahrungen in den pädagogischen Prozess ein, die subjektiv gefärbt sind. Vieles bleibt verborgen, wird nicht ausgesprochen. Der Haupttext einer Entwicklungsgeschichte (Biographie/Karriere) ist dabei nur eine „rationale Rekonstruktion“ der wirklichen Geschichte.

Unter diesen Bedingungen ist Beweis vielmehr eine Vermutung, die durch Erklärung, Rechtfertigung, Ausarbeitung zunehmend verfeinert und damit einleuchtender und überzeugender wird. Unter dem Druck der Gegenspieler oder Diskutanten werden diese verfeinerten Vermutungen immer detaillierter und präziser. Das, was als Realität definiert wird, ist somit nur die Karte einer Landschaft, nicht aber die Landschaft selbst. Und wird mit Hilfe der Karte die eigene Position bestimmt oder der eigene Kurs kontrolliert, so sind wir nur auf Annäherungswerte angewiesen. Vladimir Nabokovs Erkenntnis scheint zutreffend zu sein: „Was

kontrolliert werden kann, ist nie vollkommen real; was real ist, kann nie vollkommen kontrolliert werden“<sup>3</sup>. Bei allen Einschränkungen und Begrenzungen leben wir dennoch nicht in einer unkontrollierbaren Welt. Vorherbestimmbare und unvorhersagbare Dinge sind nicht getrennt zu betrachten. Vielmehr besteht ein dynamisches Zusammenwirken oder eine Parallelität beider Faktoren. Der pädagogische Alltag zum Beispiel entsteht und besteht aus dem Zusammenspiel und der Wechselwirkung von Überraschungseffekten und Regeln.

Durch das dynamische Wechselspiel zwischen einzelnen Personen, den organisatorischen und ökologischen Bedingungen, welche als Parameter eines komplexen Systems definiert werden können, wird laufend aus der Gegebenheit zum Teil unterschiedlichster Anfangs- und Rahmenbedingungen eine ausgewählt, die unter den derzeitigen Bedingungen als die „passendste“ erscheint. Fast jeder pädagogische Prozess wird aus der unstrukturierten und ungewissen Situation heraus gebahnt. So setzt sich zum Beispiel der Anfang einer Beziehung und die Begegnung „vorpädagogisch“ in Szene. Erziehung gestaltet sich aus dem Prozess der ständigen Neubeurteilung aus dem Ungewissen heraus. Diese Offenheit lässt eine Interpunktion erwarten. Diese geschieht „...durch die Herstellung einer ‘Tatsache durch mich selbst’,“<sup>4</sup> also durch authentisches Verhalten, Zuversicht und Vertrauen. Der Verlauf kann gedanklich antizipiert und imaginiert oder durch Experimentieren und Probieren in Gang gebracht und beeinflusst werden. Das hohe Maß an Ungewissheit in pädagogischen Situationen macht diese aber kaum technisierbar. Hieraus resultiert die Idee der „probierten“ Erziehung.

Komplexe Dinge und Situationen treten stets an der Grenze zwischen starrer Ordnung und Zufall auf, zudem verändern sich das Individuum und der pädagogische Alltag fortwährend; darum widersetzt sich Erziehung letztlich der Mechanisierung und der Mathematisierung, sind die Einzelfaktoren oder Individuen einer Gruppe selbst nicht direkt beeinfluss- oder instruierbar, sondern nur über bestimmte Merkmale der Unterscheidung, des Informationszuflusses und des Informationsvergleichs. Das, was in der Erziehung in hohem Maße Ordnung schafft, ist unter den Bedingungen einer zirkulären Kausalität nicht mehr bewusst geplant oder erzeugt, sondern das Produkt eines emergierenden Prozesses. Das Profil erzieherischer Prozesse zeigt sich erst im Nachhinein, in der Abgrenzung, in der Gegenüberstellung, im Vergleich von bestehenden Formen und liefert somit erst im Grunde eine gewisse Plausibilität. Individuum und Umwelt wirken als gegenseitige Quellen von Störungen und Krisen, die beim jeweils anderen Zustandsveränderungen und Lernprozesse auslösen, dabei eine soziale Ordnung bilden, die keines der beteiligten Individuen beabsichtigt und die dennoch zustande kommt. Vorläufigkeit und teilweise Zufälligkeit des gefundenen Weges werden unterstellt. Wie diese Veränderungen dann aussehen, bestimmen die jeweiligen Gruppen oder Individuen durch ihr Entscheidungsverhalten selbst und sind das Ergebnis zweckgerichteter, menschlicher Handlungen, aber nicht die Ausführung eines menschlichen Plans; es ist sozusagen unbeabsichtigtes Nebenprodukt vieler Handlungen, die auf andere Ziele ausgerichtet sind. Dieses Phänomen ist das Produkt sich selbstorganisierender Prozesse und verlangt, dass die Frage, welche individuellen, subjektiven Ziele (Motive) unser Handeln leiten, davon getrennt werden muss, welche Auswirkungen sie haben.

Der pädagogische Alltag widerspricht dem auf „argumentativer oder rhetorischer Vorder-Bühne“<sup>5</sup>

vorgetragenen Vokabeln wie Planung, Organisation, Koordination und Kontrolle. Hinter dieser „harten“ Planung verbirgt sich nicht selten die Angst vor der Ungewissheit und Spontaneität (Als „Vorderbühne“ gilt die offizielle Wirklichkeit: Fixierte Regeln, öffentliche Erwartungen, schriftlich festgelegte Abläufe, wissenschaftliche Darstellungen, verbindliche Strukturen und Zuständigkeiten. Als „Hinterbühne“ gilt die praktizierte Wirklichkeit: Der Alltag; die realen Prozesse und Ausnahmen, die quer durch die offiziellen Strukturen und hinter den festgelegten Verfahren praktiziert werden, wo Zwanglosigkeit, Mangel an Etikette, Respektlosigkeit, lässige Sprachgewohnheiten und Vertraulichkeit erlaubt sind). Das positive Pendant dazu wäre eine „weiche“ Planung, die nicht das Detail organisiert, Überraschungen und Risiken integriert und mit fließenden Formen oder Strukturen operiert.<sup>6</sup> Sie macht gleichermaßen flexibel als auch stabil. Eine streng strategisch-direktiv orientierte Pädagogik ist linear und hierarchisch einseitig von oben nach unten ausgerichtet; sie besitzt die „Weisheit“ darüber, was „richtig“ oder „falsch“ ist. Selbstorganisation verlangt aber die Aufhebung dieser „Außen-vor-Position“.

Man versucht nicht den direkten Eingriff in das den Output produzierende Geschehen, sondern versucht über die Metaebene die indirekte, „verdeckte“ Beeinflussung. Hierzu hat die Pädagogik Bedingungen zu schaffen, in denen Achtung, Respekt, Vertrauen und Motivation entstehen. Ein „gutes“ Klima kann man zwar nicht „herstellen“, man kann seine Entstehung aber begünstigen und vor allen Dingen die Art des Klimas durch die entsprechenden Bedingungen beeinflussen. Der Umwelt oder Gruppenkultur wird deshalb in der Erziehung ein herausragender Stellenwert beigemessen. Besonders evident sind auf individuellem und kollektivem Niveau die aufmerksamkeitsfokussierenden und -hierarchisierenden, gedächtnismobilisierenden und denk- wie verhaltensorganisierenden, motivierenden und energetischen Operator- und Repulsatorwirkungen von Affekten. So wäre ohne deren verbindende Wirkungen überhaupt kein sozialer Zusammenhalt – kein gemeinsames Wollen und Handeln, keine „kollektive Mentalität“ – möglich.<sup>7</sup> Studien haben gezeigt, dass die emotionale Atmosphäre zur Verhaltensänderung signifikant mehr beitrug als die angewandten spezifisch kognitiven oder methodischen Techniken. Das Verhalten der Gruppenmitglieder kann nicht allein aus der Interaktion von Erzieher und Kind/Jugendlichem heraus verstanden werden, sondern wird wesentlich aus dem Kontext mitbestimmt, in dem sich die pädagogischen Prozesse abspielen. Das Verhalten der Mitglieder wird durch die Struktur der Gruppe, die verhaltensbestimmenden Regeln und insbesondere von den Interaktionsmustern sowie den individuellen und kollektiven Gestimmtheiten beeinflusst. Wenn das Verhalten eines Gruppenmitgliedes oder das Gruppenverhalten insgesamt unakzeptabel sind, macht es wenig Sinn, das Verhalten primär direkt zu korrigieren; vielmehr sollte die Struktur der Gruppe, das Beziehungs- und Interaktionsmuster seiner Teile verändert werden. Denn etwas „unter Kontrolle haben“ oder „unter Kontrolle sein“ hat nicht so sehr mit spezifischen Aktivitäten zu tun, sondern mit den Struktur-, Interaktions- und affektiv-kognitiven Mustern einer Gruppe.<sup>8</sup> Vor diesem Hintergrund arbeiten Erwachsene wie Kinder mit Hilfe einer interaktiven Versuchsplanung in ihrem Umfeld und mit ihrem Umfeld gemeinsam an aktuellen Lösungen.

Im pädagogischen Alltag sind sehr häufig gerade die Wirklichkeiten, die hinter der offiziellen Wirklichkeit praktiziert werden, von entscheidender und erfolgsbestimmender Größe (Nonaka u.

Takeuchi<sup>9</sup> sprechen vom expliziten Wissensbereich, der in Handbüchern und Verfahren enthalten ist und vom impliziten Wissensbereich, der nur durch Erfahrung gelernt und indirekt durch Metaphern und Analogien mitgeteilt wird; Mingers beschreibt Szenen doppelbödiger Kommunikation<sup>10</sup>; beide Ansätze sind kompatibel mit Goffmans Vorder- u. Hinterbühnenkonstrukt).

Beide Wirklichkeiten können in einem koevolutionären, komplementären oder konfrontativen Verhältnis zueinander stehen. Kaum eine (Arbeits-)Gruppe würde „funktionieren“, würde streng nach Vorschrift gearbeitet werden. Die Sensibilität für das Phänomen der doppelten Wirklichkeit, der formellen und offiziellen Ebene in Gruppen auf der einen Seite sowie der informellen, „gelebten“ Ebene mit ihren heimlichen Regeln und Schatteninformationen auf der anderen, lässt ihre Bedeutung für Veränderungs- oder Blockierungsprozesse und der Willensbildung in Individuen wie Gruppen erkennen. Die „gelebte Realität“ der basalen Hinterbühne verbraucht zeitweise mehr Energie als die offizielle Vorderbühnen-Realität, weil die gelebte Realität nicht auf Rezepte zurückgreifen kann, weil es keine identischen, sich wiederholenden Situationen gibt, weil man nicht immer innehalten und seine Aktionen überlegen kann und vieles möglichst auf den Einzelfall ausgerichtet werden sollte.

Pädagogen stehen somit vor der Aufgabe, situativ und singular vorzugehen. Ihrer Eigenverantwortlichkeit und ihrer Entscheidungsfreiheit wird hohe Bedeutung beigemessen. Es werden die Wichtigkeit der eigenen Ideen, die Grenzen der Kopier- und Programmierbarkeit sowie die laufende Anpassung betont. Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfreiheit als Merkmale von Professionalität korrespondieren mit dem „subjektiven Faktor“, den persönlichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensdispositionen, die „mitgebracht“ werden, bevor der Erzieher professionell zu handeln beginnt. Der subjektive Faktor ist für jedes pädagogische Geschehen konstituierend und wird um so wichtiger, je näher am Alltag gearbeitet wird, aber auch möglicherweise problematischer, wenn persönliche Grundannahmen und Motive verdeckt und ins Unbewusste abgedrängt werden.

Der subjektive Faktor, als eine der wichtigsten Komponenten des Erziehungsgeschehens, verlangt nach gezieltem und bewusstem Umgang mit der Persönlichkeit des Pädagogen. Wichtiger als die Konzentration auf spezialisierte Methoden scheint das Bewusstsein der funktionalen Wirkung der eigenen Person. Jüngste psychologische Untersuchungsergebnisse verweisen darauf, dass erfolgreiches Handeln mehr durch Persönlichkeitsfaktoren (Neurotizismus [emotionale Stabilität], Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen<sup>11</sup>) als von beruflicher Fachlichkeit bestimmt wird (man geht von einem 60:40-Verhältnis aus). Ähnliches belegen Golemans Untersuchungen bezüglich affektiver und kognitiver Verbindung. Erfolgreiche Persönlichkeiten gleichen sich in einem entscheidenden Punkt: Alle besitzen in hohem Maße jene Eigenschaften, die man als emotionale Intelligenz bezeichnen kann; Ausbildung, analytische Fähigkeiten und Kreativität spielen dem gegenüber eine untergeordnete Rolle. Kognitive Fähigkeiten sind damit nicht bedeutungslos, aber bei der Berechnung des Anteils von fachlichen Fähigkeiten, Intelligenzquotient und emotionaler Intelligenz an der Spitzenleistung stellte sich heraus, dass die emotionale Intelligenz eine doppelt so große

Bedeutung hatte wie die anderen Faktoren.<sup>12</sup> Und dies galt für alle Hierarchieebenen.

Die Entwicklung einer Perspektive sowie das Erkennen größerer Zusammenhänge oder die Entwicklung langfristiger Visionen gehören dennoch zu den wichtigsten Prinzipien sozialpädagogischer Arbeit. Sie wirken jedoch nie als abstrakte Vorstellung, sondern über die Vermittlung durch den Pädagogen, der sie gleichsam „vorlebt“. Damit kann die Perspektive als „personale Grundlage“ eines Pädagogen gelten, sie stellt einen Teil seiner persönlichen Identität dar. Nichts ist utopischer als eine reale Lösung zu erreichen, ohne futuristische Visionen mit einzubeziehen. Dies spricht nicht gegen Ausbildung und Professionalität allgemein, wohl aber gegen Strategien des Qualifikationserwerbs, die sich ausschließlich auf Theorie und Wissensvermittlung, auf Methoden- und Controllingverfahren beschränken und die Persönlichkeit außer Acht lassen. Kleinigkeiten und Nebensächlichkeiten erhalten eine wichtige und primäre Bedeutung für den pädagogischen Prozess. Ausgehend vom Alltag, vom mikrologisch Kleinen, vom Unscheinbaren, vom Unvollständigen und in stetiger Suchbewegung oder kleinschrittig bezüglich der alltäglichen Lebenswelt, kann Hoffnung bewahrt und Humanes entworfen und gelebt werden; auch ohne Rückgriff auf expertendefinierte Programme. Viele Fähigkeiten und Fertigkeiten sind beim Menschen bereits vorhanden oder zumindest möglich, vorausgesetzt, man schafft Handlungsmöglichkeiten.

Von höchster, kontraproduktiver Gewalt sind neben Macht-, Eitelkeits- und Herrschaftsgelüsten der Erzieher\_innen, die durch Routine verursachten „Closed-Mind-Phänomene“. Weder die Gruppe noch ihre professionellen Mitglieder sind auf Dauer gegen ein Übergewicht an Retention und Routine gefeit, das genau jene – nicht unbedingt beobachtbare – Rigidität produziert, die es eigentlich zu verhindern gilt. Die Gruppe muss sich deshalb zu jedem Zeitpunkt gegen ihre eigenproduzierte Dynamik stemmen und ihre Retentionsneigung kontrollieren. Deshalb müssen anhaltend Irritationen in die Gruppe eingebracht werden. Irritationen können im Prinzip schon durch abweichende Sicht- und Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder selbst erzeugt werden. Professioneller und effektiver kann Wissenschaft hier durch „planvolle“ Irritation die Erweiterung unseres Denkens, Fühlens und Handelns, die Einführung anderer Sichtweisen und die Stellung der Probleme/ Konflikte in andere Bezugsrahmen ermöglichen, damit die innere Balance aufrechterhalten und aus mehreren Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten ausgewählt werden kann. Irritation initiiert damit Entwicklungsprozesse.

Die pädagogische Grundposition besteht in der Verpflichtung auf übergreifende Werte, Erziehungsziele, Denkweisen und der ständigen Reflexion über sich selbst. Die Kompetenz der Pädagogen wird zunächst durch ihre Verpflichtung gegenüber dem Konzept definiert und stabilisiert sich später als sicheres Verhaltensrepertoire im Alltag. Die Institution ist auf ihre erzieherische Verantwortlichkeit festzulegen und hat damit zu beginnen, konkret-alltägliche Verhaltensweisen von Erziehern zu diskutieren. Unter dem Aspekt einer adäquaten Fortbildung ist hier die Bedeutung einer institutionsspezifischen Berufssozialisation zu nennen. Hilfreich für den pädagogischen Prozess – wie schon erwähnt – sind weniger einzelne Maßnahmen oder die direkte Steuerung des Verhaltens, sondern die indirekte Beeinflussung oder „verdeckte Führung“<sup>13</sup> durch Umfeldgestaltung und Visionen. Das Leben mit den Kindern, die unmittelbare Nähe und die Interfusion in den Prozess sind wirksamer als die distanzierte theoretische

Betrachtung der Ereignisse. Entscheidend in der Erziehung – und dies ist geradezu trivial – ist die Einstellung und Haltung des Erziehers<sup>13</sup>. Sein Engagement, seine Fähigkeit, Belastungen auszuhalten, Krisen durchzustehen und Vertrauen zu wecken, sein Mut zum Risiko, seine Fähigkeit, sich in neuen Wirklichkeiten zurechtzufinden und sich selbst zu verändern, bestimmen den Erfolg seiner Arbeit ebenso wie seine Beharrlichkeit und Entschlossenheit, seine Fähigkeit, durch Visionen Aufmerksamkeit zu erzielen und Zuversicht zu vermitteln, seine Verschmelzung mit der Gruppe und die Bewusstheit über seine uneingeschränkte Vorbildfunktion. Jenseits jeder Ideologie scheinen die noch nicht von einem Zweck funktionalisierten, verstellten oder missbrauchten fundamentalen Grund- und Wirkfaktoren pädagogischen Handelns überall gleich zu sein und unterliegen kaum einer Modifikation, sehr wohl aber die Geschichten, Darstellungen und Erklärungen über die Pädagogik. Die Wahl des theoretischen Überbaus erfolgt je nach Maßgabe des herrschenden Zeitgeistes, der gesellschaftlichen Bedingungen, der Verschiedenartigkeit der Situation und der Problemkonstellation seitens der Kinder und Jugendlichen. Die Frage nach dem Ansatz wird damit obsolet. Die Einstellung und Haltung des Erziehers reicht aber allein nicht aus. Qualifiziertes Erziehungshandeln setzt sich aus beiden Bereichen zusammen. Es sollte sowohl mit einer fundierten Fachlichkeit unterlegt – die Irritationen und damit Lern- und Reflexionsprozesse im Praxisbereich auslöst und der Blindheit, Ungezieltheit und Undurchschaubarkeit des pädagogischen Alltags entgegenwirkt – als auch mit Alltagskompetenzen und natürlicher Einstellung durchsetzt sein. Beides läuft zusammen in der Person des Erziehers, der somit eine zentrale und entscheidende Rolle zugewiesen wird.

### **Literatur:**

- 1 **Hattie, J. (2003):** Teachers Make a Difference: What is the research evidence? (PDF Download auf [www.decd.sa.gov.au](http://www.decd.sa.gov.au))
- Spiewak, M.:** Ich bin superwichtig. In: Die Zeit, 2013, Nr. 2, Chancen, S. 55 ff
- 2 **Luhmann, N; Schorr, K. E.:** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M 1988
- 3 **Nabokov, V. in Prigogine, I.; Stengers, I.:** Das Paradox der Zeit. München 1993
- 4 **Pestalozzi, H. in:** Flitner, W (Hg.): Pestalozzi. Ausgewählte Schriften 1961, S. 226
- 5 **Goffman, E.:** Wir alle spielen Theater; Selbstdarstellung im Alltag. München 1983
- 6 **Kopp-Stache, J.:** Pädagogische Dynamik der Heimerziehung. Historisch-systematische und systemische Studien zur stationären Jugendhilfe. Egelsbach 1996
- 7 **Ciampi, L.:** Die emotionalen Grundlagen des Denkens; Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen 1997

**Goleman, D.:** Emotionale Intelligenz – zum Führen unerlässlich. In: Harvard-Business-Manager, Nr. 3/99, S. 27-36

8 **Malik, F.:** Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Bern 1993

9 **Nonaka, I.; Takeuchi, H.:** Die Organisation des Wissens. Frankfurt/M. 1997

10 **Mingers, S.:** Systemische Organisationsberatung. Frankfurt/M. 1996

11 **Borkenau, P.; Ostendorf, F.:** NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa u. McCrae. Göttingen 1993

12 siehe **Goleman, D.** Fußnote 7

13 **Mintzberg, H.:** Die Mintzbergstruktur; Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech 1992