

# SQR: Ein weiterer Meilenstein der Ökonomisierung

Eine kritisch-konstruktive Einschätzung des neuen österreichischen Qualitätsrahmens für Schulen und des zugehörigen „Tools“ „siQe<sup>1</sup>“

James Ian Simon Loparics

## I

Im Jänner 2021 trat der neue „Qualitätsrahmen für Schulen“ (BMBWF, 2020) für das österreichische Bildungswesen in Kraft. In ihm sei - nach Eigenangabe „einheitlich, transparent und nachvollziehbar - anhand von Kriterien dargestellt, was unter Schulqualität verstanden und woran die Arbeit von Schulen gemessen werden soll“ (BMBWF, 2020, S. 2). Nachfolgende Abbildung 1 verwundert dabei, sind doch ausschließlich die Qualitätsbereiche 3 (Lernen und Lehren) und womöglich 5 (Ergebnisse und Wirkungen) pädagogische Kategorien. Vor allem enttarnt die besondere Hervorhebung des Qualitätsbereichs 5 –Schule ist hier nicht der Ort des Lehrens und Lernens, des Spielens, des Sozialen, des Experimentierens (= des Prozesses), sondern der „Ergebnisse und Wirkungen“ (= Leistung).

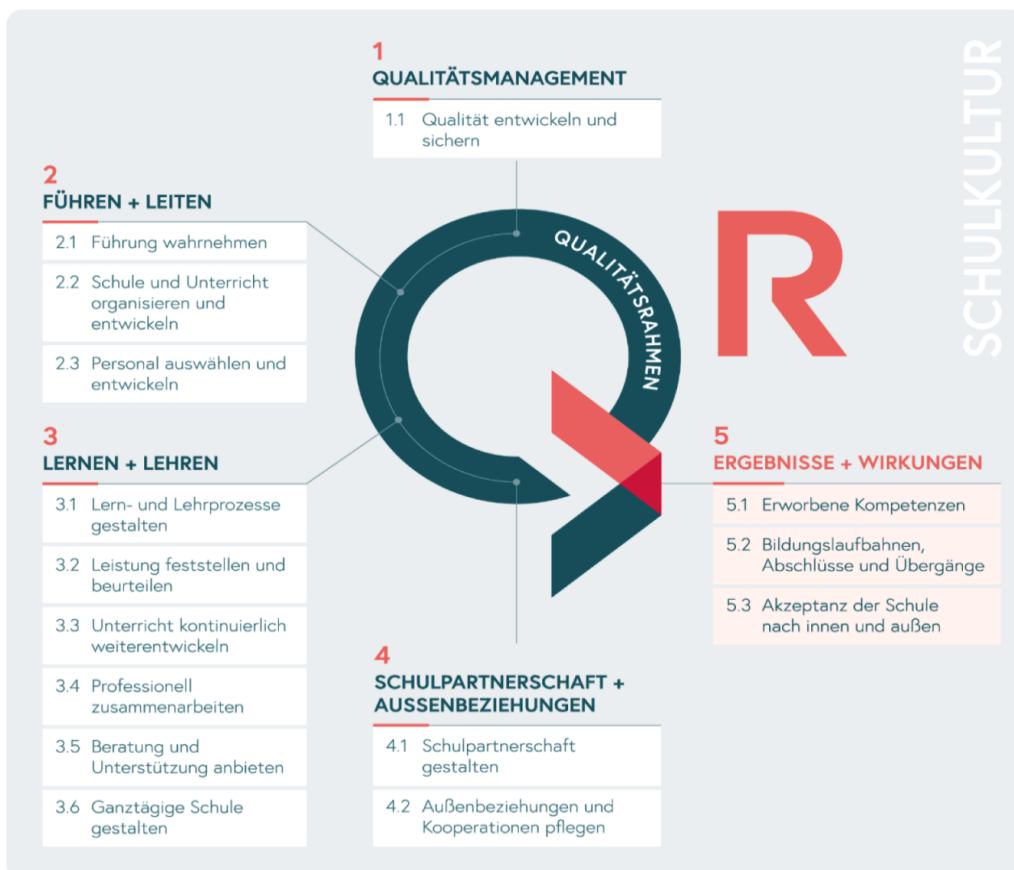


Abbildung 1: Struktur des Qualitätsrahmens für Schulen, entnommen: BMBWF, 2020, S. 4

<sup>1</sup> Schulinterne Qualitätseinschätzung

Ein Qualitätsrahmen für Schulen also, dessen Qualitätsbereiche überwiegend auf Management-Kategorien verweisen und pädagogische Kategorien diesen unterordnen – eine Entwicklung, die bereits vielerorts thematisiert wurde: „Eine seit den 1960er Jahren schleichend etablierte technologische Pädagogik und Didaktik untergräbt zunehmend pädagogisches Ethos und pädagogische Freiheit. Methoden des Change-Managements setzen Reformprozesse manipulativ durch. Postdemokratische Governance entzieht das Bildungswesen zunehmend der demokratischen Selbstbestimmung.“ (Kautz 2020, S. 9). Dieses Zitat weist auf Ökonomisierungstendenzen im Bildungswesen hin. Der Autor benennt in seinem Beitrag verschiedene Phänomene der Ökonomisierung im Bildungswesen, darunter auch Evaluation und Qualitätsmanagement als Instrumente zur „Steuerung und Kontrolle“. (ebd., S. 14).

Dass auch der Qualitätsrahmen von Schulen als Steuerungs- und damit Machtinstrument gedacht ist, braucht an dieser Stelle gar nicht weiter belegt werden, da die Leiterin der Abteilung für Qualitätsmanagement im Bildungsministerium Barbara Pitzer, im Blog zur Schulautonomie den Qualitätsrahmen unter der Überschrift „Der Schulqualitätsrahmen als Basis für die Steuerung der Schulqualität“ (Pitzer, 2019) vorstellt.

Ziel vorliegender Betrachtung ist, der Hypothese nachzugehen, dass diese Steuerungssicht samt überwiegendem Blick auf „Lernen“ einer neoliberalen Klaviatur folgt und einem inhaltsleeren Bildungsverständnis aufsitzt. Dafür wird nachfolgend auf einen ideologiekritisch fokussierten Streifzug durch den neuen österreichischen Qualitätsrahmen für Schulen (BMBWF, 2020) eingeladen.

## II

Für die Behandlung der formulierten Fragestellung bedarf es eines reflexiven Ansatzes, der verdeckte Mechanismen der Machtausübung aufzudecken vermag. Im methodologischen Selbstverständnis der exemplarisch ausgewählten kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ist neben hermeneutischen und empirischen Ansätzen ein gesellschaftskritisch-ideologiekritischer Ansatz essentiell: Zum einen geht es um eine Analyse von ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen pädagogischer Praktiken, Institutionen, Entscheidungen, Prozesse. Zum anderen geht es aber auch um die Ideologiekritik des pädagogischen Bewusstseins. Ideologiekritik setzt dabei „ökonomisch-gesellschaftlich-politische Bedingungsanalysen in irgendeinem Grade immer voraus.“ (Klafki, 1992) Im Folgenden werden die fünf Qualitätsbereiche detaillierter dargestellt und gleichzeitig ideologiekritisch untersucht, mit besonderem Fokus auf den Instrumentarien neoliberaler Machtausübung.

**1. Qualitätsmanagement:** Diese Qualitätsdimensionen erhebt das Qualitätsmanagement selbst zum Qualitätsstandard. Schulleitungen müssten dabei die Qualitätsentwicklung als Führungsaufgabe sehen und für die Umsetzung Sorge tragen. Es folgt eine lange Liste entsprechender Indikatoren, die Begriffe wie Kompetenzen der Lehrer\*innen, Qualitätsentwicklungsprozess, Strukturen, Verantwortlichkeiten, Qualitätsdefizite, Weiterentwicklung, quantitative und qualitative Daten, strategische Ziele, Qualitätskreislauf, Evaluationsergebnisse, standardisierte Abläufe, Feedbackstrukturen etc. enthalten. Für Lehrer\*innen werden entsprechend ähnliche Indikatoren vorgegeben, die aber eher auf Beitragen und Mitarbeiten abzielen – im Unterschied zu Gestaltung, Lehrfreiheit und Kreativität. Alleine, dass im Dokument zur Qualität die Anwendung desselben Dokuments als Qualitätsstandard formuliert und niedergeschrieben wird – ohne Begründung oder Verweis auf einen möglichen Nutzen – weist darauf hin, dass der vorliegende Qualitätsbegriff eher einer

Ideologie als einer objektiven Betrachtung entspringt. Ebenso verwundert die Erstreichung, müsste nicht der Qualitätsbereich „Lehren und Lernen“ an oberster Stelle stehen? Um einen gar nicht so weit hergeholten neoliberalen Vergleich zu bemühen: Welches Automobilunternehmen würde zunächst auf ihr Qualitätsmanagement und nicht auf ihr Produkt hinweisen? Gleich im ersten Kriterium wird zudem „Qualitätsentwicklung und -sicherung als Führungsaufgabe“ definiert. Es geht also darum, eine Deutungsgrundlage und ein Instrumentarium (=Qualitätsmanagement) zu schaffen, damit im nächsten Schritt mit der Methode der Führung weltanschauliche Vorstellungen auf der Prozessebene des Unterrichts durchgesetzt werden können.

**2. Führen und Leiten:** Die Schulleitung müsse selbst, so der Qualitätsrahmen, klare Ziele und Vorstellungen für die Schule haben. Gleichzeitig wurde in der Einleitung dargelegt, dass der Qualitätsrahmen für Schulen Verbindlichkeit für alle Akteurinnen und Akteure habe (BMBWF, 2020, S. 3-5) und verbindlich umzusetzen und zu evaluieren sei. Darüber hinaus müsse die Schulleitung Verantwortung für Ergebnisse und Wirkung der Schule übernehmen, bei Bedarf Maßnahmen zur Weiterentwicklung einleiten (und durchsetzen, da sie ja verantwortlich ist). Krautz bezeichnet diese Methode der endogenen Ökonomisierung als **Responsibilisierung** (2020, S. 18), wobei „das spezifische der neoliberalen Strategie der Responsibilisierung“ darin liege, „dass sie die Individuen in einer paradox anmutenden Weise zu aktivieren versucht. Die Eigenverantwortung, die ihnen zugewiesen wird, soll sie ermuntern, von sich aus aktiv zu werden“ (Krasmann, 2003, S. 186). Die Schulleitung soll daher, da dies ja ihre Aufgabe gemäß Qualitätsrahmen ist, das Qualitätsverständnis des Ministeriums, dessen Verständnis ebenfalls ein Qualitätskriterium ist, aus eigenem Antrieb durchsetzen. Sie solle auch dafür sorgen, dass Lernergebnisse im Zentrum zu stehen haben (und nicht Bildung). Die Strategie der Responsibilisierung für die Lernergebnisse der Schüler\*innen auf einzelne Akteurinnen und Akteure des Systems wird hier deutlich. Defizite der Leistung von Schüler\*innen können so leicht auf „schlechte Führung“ geschoben werden und müssen dann nicht beispielsweise in mangelnder Ressourcenausstattung oder strukturellem Rassismus des gesamten Schulsystems gesucht werden.

**3. Lernen und Lehren:** Im gesamten Abschnitt werden Schüler\*innen ausschließlich als „Lernende“ bezeichnet. Im ersten Qualitätsbereich „**Lern- und Lehrprozesse gestalten**“ ist in zahlreichen Kriterien festgelegt, welcher Fokus von den Pädagog\*innen erwartet wird. Das Qualitätsverständnis, dass „Lernen“ der Bezugspunkt aller Bemühungen in der Schule sein müsse, wird hier personalisiert: Der gesetzlich und gesellschaftlich verwendete Begriff Schülerin oder Schüler wird in „Lernende“ (BMBWF, 2020, S. 11) umgedeutet. Zentral ist also weniger der Mensch, das Kind, die Jugendlichen, sondern überwiegend die Funktion. Es ist anzunehmen, dass diese Begriffswahl – abweichend vom gängigen und gesetzlich gebrauchten Begriff Schülerin oder Schüler – bewusst vorgenommen wurde. Neben durchaus berechtigten Erwägungen in Bezug auf gendersensible Sprache wird vermutet, dass der Fokus vom Menschen (Kind, Jugendliche, Schülerin und Schüler) auf die Funktion rücken soll – die Menschen, die in der Schule viel mehr tun als lernen, werden auf die erwünschte Funktion des Lernens reduziert. Transportiert wird damit ein Verständnis von Unterricht als Geben und Empfangen. Wird - aus welchen Gründen auch immer - erwünscht, vom Begriff Schülerin und Schüler Abstand zu nehmen, hätte die Wahl ebenso auf „sich Bildende“ fallen können. Dadurch wäre eine theoretische Anknüpfung an den Bildungsbegriff möglich gewesen. Das Reflexivpronomen „sich“ hätte darüber hinaus den sich bildenden Personen die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit über ihre Bildung zurückgegeben. So aber verbleibt der Beigeschmack eines Produktionsprozesses. Im Kapitalismus ist der Mensch bei Adorno „ein Moment der Verhältnisse, in denen er lebt, ehe er sich vielleicht einmal selbst bestimmen kann“ (Adorno, 1956/2003, S. 42). Er fülle eine Rolle aus, um sich selbst zu erhalten, denn

ohne die Ausübung dieser Rolle ist die Selbsterhaltung unter kapitalistischen Verhältnissen nicht möglich: „Rollen haben die Menschen in einem Strukturzusammenhang der Gesellschaft. Der sie sowohl zur puren Selbsterhaltung dressiert wie die Erhaltung ihres Selbst ihnen verweigert. Das allherrschende Identitätsprinzip, die abstrakte Vergleichbarkeit ihrer gesellschaftlichen Arbeit, treibt sie bis zur Auslöschung ihrer Identität.“ (Adorno, 1979, S. 13) Während Schülerinnen und Schüler spielen, lachen, ausprobieren, forschen, mal frech sind, entdecken, träumen, wird die Rolle durch den ausschließlichen Fokus auf „lernen“ im psychologischen Sinne weiter eingeschränkt. Die **Subjektivierung** (Foucault, 2005) zu „**Lernenden**“ setzt sich wie beschrieben fort, wenn von „lernförderlichen Lernumgebungen“ gesprochen wird. Während Schule auch ein Ort der Kinder- und Jugendkultur (Großegger, 2010, S. 10ff) ist, wird dieser auf „Lernen“ reduziert. Weitere Kriterien fordern, dass Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben werden soll, eigene Haltungen und Zuschreibungen zu hinterfragen, auf ein soziales Miteinander zu achten und didaktische Konzepte an den Ergebnissen auszurichten sind - den Lernergebnissen, versteht sich. Die Ausrichtung an einem Lernbegriff, der Prozesse zum Erwerb zuvor definierter Kompetenzen optimiert, die erzielten Ergebnisse misst und dann in einem Rückkopplungsprozess die Prozesse anpasst und optimiert - Schule wird zur Lernumgebung, die durch Messen, Selbststeuerung und algorithmische Fremdsteuerung durch geschlossene Feedbacksysteme Lernprozesse mehr und mehr normiert und daher der Steuerung von außen zugänglich gemacht wird, was sich vor allem im Qualitätsbereich 3.3 „Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln“ äußert (ebd., S. 14-16). Eine Figuration, die Krautz (2020, S. 22ff) **technologisches Dispositiv** nennt.

**4. Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen:** Der Abschnitt zur Schulpartnerschaft leitet mit der Anforderung ein, „demokratische Gestaltung und demokratisches Handeln an der Schule erlebbar“ (BMBWF, 2020, S. 19) zu machen. An dieser Stelle soll gefragt werden, wie sich demokratisches Erleben auf der einen Seite und radikales Top-Down-Management mit verordneten Standards samt externer Messung, die dem demokratischen Diskurs nicht zugänglich sind, ausgehen soll. Diese Figuration verdeutlicht, wie die Stoßrichtung derartiger Qualitätspapiere ist: Unsere Standards sind alternativlos, damit es euch aber besser damit geht, dürft ihr mitbestimmen, wie ihr sie umsetzt. Krautz (2018, S. 33ff) fasst derartige Bemühungen unter dem Begriff **Change-Management** zusammen. In einem entsprechenden Handbuch wird Change-Management folgendermaßen definiert: „Change-Management ist damit, in Abgrenzung zur strategischen Unternehmensführung, die eine optimale Anpassung an die Umwelt sucht, eine Aufgabe, die sich vor allem nach innen richtet, also auf die Mitglieder der zu wandelnden Organisation bzw. des sich in Veränderung befindlichen Unternehmens. Ziel ist es dabei, die im Rahmen des strategischen Managements abgeleitete optimale Anpassung umzusetzen.“ (Lauer, 2019, S. 4) Krautz (2020, S. 34) definiert aus einer kritischen Perspektive in Bezug auf das Schulwesen den Begriff in einer anderen Sprache: „Change-Management zielt also nicht auf die Durchsetzung von Vorschriften - das wäre per Dienstanweisung möglich. Vielmehr sollen Menschen die Veränderungen verinnerlichen, akzeptieren und selbst leben. Die innere Veränderung von Überzeugungen soll dahin führen, die neuen Paradigmen zu akzeptieren und innerlich mit ihnen übereinzustimmen“ (ebd.) und bezeichnet derartige Methoden als „manipulativ“ (ebd., S. 35). Es geht also weniger um die Schaffung partizipativer Prozesse - unter der demokratischen Idee, dass die Vielen im Diskurs am ehesten wissen, was sie brauchen - sondern um die Herstellung einer homogenen Haltung. Das entsprechende Qualitätskriterium aus dem Qualitätsrahmen des Ministeriums lautet: „Lernende, Lehrende und Erziehungsberechtigte beteiligen sich am Schulleben und erleben sich als Teil der Schulgemeinschaft.“ (BMBWF, 2020, S. 19).

**5. Ergebnisse und Wirkungen:** Im Qualitätsbereich „Erworbenene Kompetenzen“ wird vorgegeben, dass „die Lernenden [...] in der Schule grundlegende fachliche und überfachliche auf den Lehrplänen basierende Kompetenzen“ erwerben. „Ebenso sind die erworbenen (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen, Lernstrategien und Arbeitstechniken sowie die Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen Erfolgskriterien schulischer Arbeit. Sie sind grundlegend für die persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung sowie soziale Verantwortung und zukünftige Beschäftigung der Lernenden.“ (ebd. S. 21) Als Qualitätskriterien wird vorgegeben, dass die in Lehrplänen vorgeschriebenen fachlichen, überfachlichen, (bildungs-)sprachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen vorhanden sein sollen. Ebenso seien Kompetenzen im Umgang mit gesellschaftlichen Schlüsselthemen zu erwerben und die vorgegebenen Standards in externen Leistungsmessungen zu erreichen. Lernende sollen selbst Informationen beschaffen und bewerten können sowie „über die Fähigkeit und Bereitschaft zum eigenständigen, zielgerichteten und selbst organisierten Lernen“ verfügen. Schließlich sollen sie „über die Grundvoraussetzungen zur gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Teilhabe und für ein gelingendes und selbstbestimmtes Leben“ (ebd.) verfügen. Der Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen, Abschlüsse und Übergänge“ (ebd. S. 21f) weist aus, dass Lernende „ihren individuellen Bildungsweg erfolgreich durchlaufen und [...] die von ihnen angestrebten schulischen Abschlüsse und beruflichen Qualifikationen“ erreichen sollen. Schließlich sollen diese über Kompetenzen für ein erfolgreiches Lernen in anderen Bildungseinrichtungen oder beruflichen Erfolg am Arbeitsmarkt verfügen. Qualitätsbereich 5.3 richtet sich schließlich auf „Akzeptanz der Schule nach innen und außen“, welche die Zufriedenheit der verschiedenen Akteure in den Mittelpunkt stellt.

In diesen Standards finden sich zahlreiche Widersprüche, insbesondere wenn man sich an das „Diktat leerer Kassen“ (Engartner, 2017, S. 90) erinnert. Durch externe Standardüberprüfungen (bspw. Informelle Kompetenzmessung -IKM+) werden zunehmend die Schulleitungen und das Kollegium für Versäumnisse verantwortlich gemacht, die gesamtgesellschaftlich durch soziale Schließungstendenzen produziert und verursacht werden. Durch mehr oder weniger verpflichtende Zwischenüberprüfungen wird die Ausnahmesituation zunehmend zur Gewohnheit. Durch die geplante ausschließliche Testung von Lesen, Mathematik und teilweise Englisch im Tool „IKM+“ wird zudem eine Gewichtung vorgenommen, welche Bildungsinhalte als wichtig erachtet werden und auf welche im Zweifelsfall verzichtet werden kann. In Klafkis Dimensionen der Allgemeinbildung (2004) wird damit ausschließlich die pragmatische Dimension angezielt, komplexere Bildungsziele wie die Vielfalt an menschlichen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten oder epochaltypische Schlüsselprobleme werden zwar erwähnt, nicht aber getestet. Durch die Responsibilisierung der Schulleitung („Die Schulleitung übernimmt Verantwortung für die Ergebnisse und Wirkungen der Schule“; BMBWF, 2020, S. 8) wird das extern intransparent verordnete Normenset durch Standardmessung und Qualitätsrahmen mit Druck in die internen Beziehungsgeflechte implementiert (um einen weiteren beliebten Begriff neoliberaler Steuerungsmethoden zu verwenden). Durch Responsibilisierung wird erneut der Subjektivierungsdruck erhöht, die Kinder ausschließlich als Lernende von Kompetenzen zu betrachten – damit schließt sich der Kreis.

Qualitätsbereich 5.3 (ebd., S. 22-23) fordert schließlich noch die Werbung um und die Herstellung von Akzeptanz der Schule nach innen und außen. Hier ist erneut an die Methode des Change-Managements zu erinnern, dass nach innen bestimmte Normen erzeugt werden sollen. Der steigende Erwartungsdruck soll durch die Herstellung von „Anerkennung und Wertschätzung“ der Lernenden (ebd. S. 22) akzeptiert werden. Lehrende sollen „mit dem Führungshandeln der Schulleitung zufrieden“ (ebd.) sein. Weiterführend soll hier an

Bröcklings Arbeit „Gute Hirten führen sanft“ (2017) verwiesen werden. Das Werben um externe Akzeptanz der Schule erinnert schließlich erneut an die von Ptak (2017, S. 68) vorgetragene neoliberale Implementierungsstrategie: systematische Politikbeeinflussung für das neoliberale Projekt durch Bildungsinstitutionen wie auch Absicherung neoliberaler Prozesse durch institutionelle Verankerung.

Abschließend sollen noch einige Gedanken zum zugehörigen Selbstevaluierungstool *siQe* formuliert werden: Nach Eigenangaben unterstütze es „dabei, entlang der Qualitätsdimensionen und -bereiche des Qualitätsrahmens in den Blick zu nehmen, in welchen Bereichen eine Schule Stärken hat und wo Entwicklungsbedarf besteht“ (QMS, 2020a). Ziel sei, „dass sich die Beteiligten gemeinsam ein Bild darüber verschaffen, wo sie ihre Schule in Bezug auf Schulqualität sehen. Die Schulleitung solle sich selbst und alle Lehrerinnen und Lehrer sowie ggf. weiteres Personal befragen. Im Anschluss daran soll es eine gemeinsame Konferenz geben, wo eine Diskussion der Ergebnisse folgt. Dabei ist das Tool (SQM, 2020b) selbst ein der Komplexität des Gegenstandes nicht entsprechender und simplifizierender Fragebogen, der die Qualitätskriterien pro Qualitätsdimension auflistet und dann nach einer Einschätzung fragt, wie gut es der Schule gelinge, dies umzusetzen.

Es wird dabei für alle Qualitätsbereiche einzeln abgefragt, wobei alle Qualitätskriterien summativ mit „sehr gut“, „gut“, „mittelmäßig“, „schlecht“ und „sehr schlecht“ zu bewerten sind. Daraus entstehe dann ein Gesamtbild, das diskutiert werden soll. Besonders fragwürdig wird dieses Tool, wenn beispielsweise im Qualitätsbereich 5.1 summativ in einer einzigen Frage eingeschätzt werden soll, wie der Kompetenzerwerb (fachlich, überfachlich, personal, sozial, Selbstständigkeit) samt externer Standarderreichung gelinge. Die Lehrenden werden dadurch zu einer scheinbar strukturierten Meinungsbildung herangezogen. Gegen eine Evaluation ist aus Perspektive des Autors prinzipiell nichts einzuwenden. Wird aber an den Zirkelschluss vom Beginn dieses Abschnitts erinnert, nämlich dass sich der Qualitätsrahmen selbst zum Qualitätsstandard erhebt, ohne offenzulegen, woher diese Kriterien stammen, wer an ihnen mitgewirkt hat und wie sie konstruiert wurden, bleibt zu befürchten, dass der Einsatz des Tools mehr schaden als nützen könnte. Nun mag einzuwenden sein, dass von den Autor\*innen nie beabsichtigt war, wissenschaftlichen Standards zu entsprechen. Ein Tool, das von derart vielen Schulen eingesetzt wird, sollte allerdings penibel geprüft werden und höchsten Standards entsprechen, damit es keine Kollateralschäden auslöst. Gleichzeitig wird mit Fragebögen und mitgelieferten Excel-Tabellen Professionalität und Wissenschaftlichkeit suggeriert. Dies ist daher wohl als eine weitere Maßnahme zur Herstellung eines „gemeinsamen Bildes“ (QMS, 2020a) zu verstehen (Change Management, siehe oben).

### III

Im Abschnitt II konnte ein ganzes Arsenal an neoliberalen Instrumenten und Figurationen im Qualitätsrahmen für Schulen und dem *Tool siQe* identifiziert werden. Zusammenfassend können diese folgendermaßen dargestellt werden:

- **Verordnung eines homogenen Bildes durch die Bildungsgovernance:** Was die Qualität von Schulen ausmacht, ist schon lange Gegenstand komplexer wissenschaftlicher Auseinandersetzung (Überblick beispielsweise bei Buer & Wagner, 2009). Auch aus praktischer Perspektive gibt es unterschiedliche Haltungen dazu, die von Ethos, Fachbereich, eigener Sozialisation etc. abhängen könnten. Die Bildungsgovernance (in Form des Ministeriums bzw. dessen Abteilung) weicht diesem Diskurs aus, indem sie ein eigenes Bild verordnet und mit manipulativen Mitteln und ohne fachlichen und öffentlichen Diskurs durchsetzt. Dieses Bild erweckt durch Tools, die ähnlich wie professionelle und

wissenschaftliche Evaluierungsinstrumente aussehen (siQe), und den (nicht nachvollziehbaren) Hinweis darauf, dass Wissenschaft und pädagogische Praxis einbezogen worden seien (BMBWF, 2020, S. 3), ein vertrauenserweckendes und scheinbar kompetentes Bild. Es fehlt jedoch jegliche Transparenz, jegliche Objektivität, jeglicher Diskurs.

- **Responsibilisierung:** Die Schulleitung wird für die Ergebnisse und sogar langfristige Wirkungen verantwortlich gemacht – und zwar Ergebnisse, die durch mangelhafte Instrumente gemessen und auf ebenso mangelhaft entwickelten Standards gründen. Sollten also viele Absolvent\*innen einer Schule arbeitslos werden, ist dies nun die Verantwortung der Schulleitung, denn sie hat ja verordnet, was erreicht werden soll – ein bequemer Weg, Diskussionen über soziale Lagen, Interkulturalität und mangelhafte Ressourcen auszuweichen. Die Risiken und die Verantwortung wird also auf die Akteurinnen und Akteure unterhalb der Governance deligiert und damit ausgelagert. Die Governance, die eigentlich demokratisch legitimiert eingesetzt wurde, um eben diese Verantwortung zu übernehmen, fokussiert sich lieber auf die bildungspolitische Durchsetzung ihres Gesellschaftsbildes.
- **Subjektivierung:** Zur weiteren Effizienzsteigerung im Sinne von Kompetenzerwerb wird auf den legitimen und etablierten Begriff von Schülerin und Schüler oder Kinder und Jugendliche verzichtet - diese werden ausschließlich als „Lernende“ bezeichnet. Die so schon stark eingeschränkte und institutionalisierte Tageszeit von jungen Menschen wird somit noch weiter eingengt.
- **Technisches Dispositiv:** Sowohl die Lernprozesse als auch die Entwicklung der Schule selbst werden als geschlossener Regelkreislauf betrachtet, um Steuerung von außen durch die Bildungsgovernance zu ermöglichen.
- **Change-Management:** Damit diese Steuerung nicht auf womöglich berechtigten Widerstand stößt, wird an der Haltung aller beteiligten Personen gearbeitet und diese zu verändern (manipulieren) versucht. Diese sollen Akzeptanz zeigen und mit der Führung zufrieden sein – wie einer der Standards sinngemäß lautet (siehe oben).

Die ideologiekritische Überprüfung zeigt daher, dass der Qualitätsrahmen für Schulen samt zugehörigem Tool als weiterer Meilenstein der Implementierung neoliberaler Ideologie in das österreichische Schulwesen beschrieben werden kann. Klafki kritisierte diese Prozesse, die auf grenzenloses Wachstum ausgerichtet sind, und definierte sie als epochaltypisches Schlüsselproblem, dessen Diskussion, Kritik und Veränderung eigentlicher inhaltlicher Standard sein müsste:

„Denn es ist eine inzwischen unabweisbare Einsicht, daß die Weiterentwicklung der industriellen Gesellschaft, die eine Risikogesellschaft geworden ist und es in gewissem Sinne bleiben wird, mit Sicherheit nicht auf der Bahn jener linear verkürzten Fortschrittslogik erfolgen kann, die in Wahrheit eine ökonomisch-technologisch bestimmte Wachstumslogik ist und die seit langem fast unangefochten den Leitfadens bildet, eine unreflektierte Logik, die weithin noch heute das Bewußtsein vieler Zeitgenossen, die technologische Entwicklung, die Organisation der industriellen Produktion, unsere durch sie tief beeinflussten Konsumgewohnheiten und nicht zuletzt die Wirtschaftspolitik, die Wissenschafts- und Technologiepolitik sowie die Verkehrspolitik bestimmt, aber auch Bildungs- und Gesundheitspolitik beeinflusst, und zwar über die Unterschiede der politisch-gesellschaftlichen Systeme hinweg.“ (Klafki, 1985/2007, S. 58).

Die Einschätzung des Vorgängerwerkzeuges „SQA-Schulqualität Allgemeinbildung“ des Autors (Loparics, 2020), dass hier der Bock zum Gärtner gemacht werde, die Verschärfung eines Problems zur Lösung desselben herangezogen wird, wird somit auch für den neuen österreichischen Qualitätsrahmen getroffen. Ein gesellschaftliches Schlüsselproblem, das für viel menschliches Leid verantwortlich ist – nämlich die zunehmende Durchdringung aller Lebensbereiche von einem Wachstumsdispositiv, dessen Reflexion nach Klafki (ebd.) eigentlich Bestandteil der Allgemeinbildung sein müsste –, wird zur Steuerungslogik der Schule.

Im Unterschied zu vielen anderen Teilen weist der Qualitätsrahmen für Schulen (BMBWF, 2020) einen Absatz auf, dem sich der Autor vollumfassend anschließen kann - es ist der erste Absatz der Einleitung:

„Die Erwartungen an die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit sind vielfältig: Lernende, Lehrende, Schulleiter/innen, Erziehungsberechtigte, außerschulische Partner/innen, Fachleute aus Fachdidaktik und Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik – sie alle haben Vorstellungen davon, was Schule leisten soll und was unter gutem Unterricht und guter Schule zu verstehen ist.“ (BMBWF, 2020, S. 3).

Gleich im nächsten Absatz wird der Qualitätsrahmen aber zur „Grundlage für alle wesentlichen Initiativen und Maßnahmen, die das Schulsystem betreffen“ (ebd.) erhoben. Salopp könnte also zusammengefasst werden, dass die Akteur\*innen ja ihre Vorstellung haben dürfen, jene der Bildungsgovernance aber die „beste“ Grundlage für alle wäre. Hier offenbart sich besonders deutlich das manipulative „Durchadministrieren“ der österreichischen Bildungsgovernance. Aus Perspektive vorliegender Betrachtungen erscheint es sinnvoller, den Qualitätsrahmen für Schulen als Thesenpapier der Bildungsgovernance zu verstehen (nachdem er ja keine Grundlage ausweist und nicht durch die Intelligenz der Vielen im Diskurs überprüft wurde, kann auch nicht mehr davon erwartet werden) und das Konstrukt der Schulqualität mit pädagogischen Praktikerinnen und Praktikern, mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, mit Schülerinnen und Schülern sowie in der breiten Gesellschaft, deren Basis die Schule ist und die sie auch finanziert, in einem transparenten Prozess zu diskutieren. Ein solcher umfassender Diskurs hätte im Unterschied zum vorliegenden Qualitätsrahmen durchaus das Potential, „die bestmöglichen Bedingungen für Bildung und Lernen zu schaffen“ (ebd.).

## **Nicht-wissenschaftliche Quellen**

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). *SQA auf einen Blick*.

[http://www.sqa.at/pluginfile.php/1059/coursecat/description/SQA%20auf%20einen%20Blick\\_20171020.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/1059/coursecat/description/SQA%20auf%20einen%20Blick_20171020.pdf); 04.03.2021

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Qualitätsrahmen für Schulen*. 04.03.2021

Pitzer, B. (2019). *Der Qualitätsrahmen als Basis für die Steuerung der Schulqualität*. Der Qualitätsrahmen als Basis für die Steuerung der Schulqualität - Blog zur Schulautonomie. <https://www.schulautonomie.at/2019/12/der-qualitaetsrahmen-als-basis-fuer-die-steuerung-der-schulqualitaet/>; 04.03.2021



- qms.at. (2020a). *siQe—Kurzinformation*. siQe - Kurzinformation. [https://siqe.qms.at/itrfile/\\_1\\_/bc631f383d2b9be5f750fdb8ce153b7/siQe-Kurzinformation.pdf](https://siqe.qms.at/itrfile/_1_/bc631f383d2b9be5f750fdb8ce153b7/siQe-Kurzinformation.pdf); 04.03.2021
- qms.at. (2020b). *siQe—Schulinterne Qualitätseinschätzung*. siQe - schulinterne Qualitätseinschätzung. [https://siqe.qms.at/itrfile/\\_1\\_/22ba1781cbf981a342ac7d6b85d86fa0/PB-Variante%20siQe%20Schulleitung.pdf](https://siqe.qms.at/itrfile/_1_/22ba1781cbf981a342ac7d6b85d86fa0/PB-Variante%20siQe%20Schulleitung.pdf); 04.03.2021
- qms.at. (2020c). *Literaturliste*. siQe - Kurzinformation. <https://www.qms.at/images/Literatur-QR.pdf>; 04.03.2021

## Literatur

- Adorno, T. W. (1979). *Soziologische Schriften. I:* (R. Tiedemann, Hrsg.; 1. Aufl). Suhrkamp.
- Adorno, T. W., & Adorno, T. W. (1956). *Soziologische Schriften I* (1. Aufl). Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft: Über Menschenregierungskünste* (Erste Auflage, Originalausgabe). Suhrkamp.
- Buer, J. van, & Wagner, C. (Hrsg.). (2009). *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch* (2., durchges. Aufl). Lang.
- Burchardt, M. (2018). Wer sich nicht verändert, wird verändert Governance, Schulentwicklung, Change als Bausteine totaler Steuerung. In J. Krautz & M. Burchardt (Hrsg.), *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung* (S. 61–80). kopaed.
- Butterwegge, C., Lösch, B., & Ptak, R. (2017). *Kritik des Neoliberalismus* (3., aktualisierte Auflage). Springer VS.
- Engartner, T. (2017). Privatisierung und Liberalisierung—Strategien zur Selbstentmachtung des öffentlichen Sektors. In C. Butterwegge, B. Lösch, R. Ptak, & T. Engartner (Hrsg.), *Kritik des Neoliberalismus* (3., aktualisierte Auflage, S. 79–122). Springer VS.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In D. Defert (Hrsg.), & M. Bischoff (Übers.), *Schriften: In vier Bänden = Dits et écrits. Band 4: 1980—1988* (Erste Auflage, S. 269–298). Suhrkamp.
- Großegger, B. (2010). *Kinder- und Jugendkultur(en). Rezeptionsästhetiken und ästhetischer Selbsta Ausdruck im Spannungsfeld von Bellismus, Realitätsbewältigung und neuen Formen der Kreativität*. [https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/beitrag\\_grossegger\\_tagungsband\\_BOEKWE.pdf](https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/beitrag_grossegger_tagungsband_BOEKWE.pdf) 04.03.2021
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1992). *Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In: Klafki, Wolfgang: *Erziehung—Humanität—Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Eingel. Und hrsg. Von Michio Ogasawara*. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html> 04.03.2021
- Klafki, W. (2004). Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion. Kongress 2003 und Folgetag 2004* (S. 64–78).
- Krasmann, S. (2003). *Die Kriminalität der Gesellschaft: Zur Gouvernamentalität der Gegenwart*. UVK.
- Krautz, J. (2020). Ökonomisierung als Steuerung von Schule, Bildung und Demokratie. In H. Schopf & G. Scheidl (Hrsg.), *Ökonomisierung und Digitalisierung „Sargnägel der Bildungsreform?“*. (S. 9–42). Erhard Löcker

- Lauer, T. (2019). *Change Management: Grundlagen und Erfolgsfaktoren*. Springer Gabler. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.  
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5795934>  
04.03.2021
- Loparics, J. (2020). Das (Schlüssel-)Problem kann nicht die Lösung sein. Digitalisierung und Ökonomisierung des Bildungssystems aus der Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki. In H. Schopf & G. Scheidl (Hrsg.), *Ökonomisierung und Digitalisierung „Sargnägel der Bildungsreform?“*. Erhard Löcker Ges.m.b.H (in Druck).
- Ptak, R. (2017). Grundlagen des Neoliberalismus. In C. Butterwegge, B. Lösch, R. Ptak, & T. Engartner (Hrsg.), *Kritik des Neoliberalismus* (3., aktualisierte Auflage, S. 13–78). Springer VS.
- Schopf, H., & Scheidl, G. (Hrsg.). (2020). *Ökonomisierung und Digitalisierung „Sargnägel der Bildungsreform?“*. Erhard Löcker Ges.m.b.H.
- Wulf, C. (2007). Zukunftsfähige Bildung: Frieden, kulturelle Vielfalt, Nachhaltigkeit. Bestätigung und Neufassung von epochaltypischen Schlüsselproblemen. In B. Koch-Priewe & F. Stübig (Hrsg.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (S. 181–190). Beltz.