

## Rezensionen / recensions / recensioni

Seeber, Susan, Krekel Elisabeth M. und van Buer, Jürgen (Hrsg.) (2000). *Bildungscontrolling: Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit*. Frankfurt/Berlin/Bern: Lang.

Am Anfang meiner Lektüre stand ein Missverständnis. Der Titel verleitete zur Annahme, das Buch handle von einem übergeordneten Konzept eines Bildungscontrollings, welches beispielsweise für die Weiterentwicklung des öffentlichen Bildungswesens – etwa als Teil von New-Public-Management-Bestrebungen (NPM) – fruchtbar werden könnte. In der Tat ist im Buch von Susan Seeber und anderen aber vor allem von Bildungscontrolling in Betrieben, z.B. zur Optimierung betrieblicher Weiterbildung, die Rede. Doch auch diese eingeschränkte Sicht beinhaltet den Paradigmenwechsel, der vom Konzept der wertfreien Humboldtschen Bildung hin zur Bildung als gesellschaftlichen (und wirtschaftlichen) Zwecken verpflichtete Investition führt. Aus diesem Paradigmenwechsel leitet Seeber in ihrem einleitenden Beitrag die Diskussion um Bildungscontrolling her: Es sei nicht verwunderlich, dass bei einem Wechsel zur Bildung als Investition nun «eine Steigerung der Effektivität und Effizienz von Bildungsinvestitionen» interessant werde; für diese Steigerung ist Bildungscontrolling eine geeignete Massnahme.

Das grosse Problem liegt nach Meinung fast aller Autorinnen und Autoren darin, dass «Bildungscontrolling sich nicht primär als wissenschaftsinduziertes Modell entwickelt [hat], sondern als ‚Alltagstheorie‘ und ‚praxisinduziertes Thema‘ ohne wissenschaftliche Vorabklärung» (S. 31). Diese Pathogenese des Themas sei Grund für unklare Begriffsbildung, fehlendes Gesamtkonzept, ungenügende Instrumentierung. Insbesondere wird geklagt, dass diese Ausgangslage zusätzlich erschwert werde durch ein Primat der ökonomischen Steuerungsperspektive, die «vorrangig Aspekte der Wirtschaftlichkeit im Vordergrund» halte (S. 45). Gleichwohl verfallen die Herausgeberinnen und Autoren aber nicht in die übliche Abwehrhaltung, sondern bewerten den Bedarf nach geeignetem Bildungscontrolling als gegeben, um «neben den Kosten der Bildung auch deren Ergebnisse (Output) und Verwertungsperspektiven (Outcome) nachzuweisen sowie deren Produktivität (Verhältnis von Output zum Input) zu steigern» (S. 19).

Auch wenn die Breite des Themas durch Fokussierung auf betriebliche Bildung eingeschränkt ist, sind die Überlegungen zum einen meistens auch für weitergehende Konzeptionen eines Bildungscontrollings anwendbar, zum andern weisen die Autorinnen und Autoren selber oft auf grundsätzlichere Fragestellungen hin. Im einleitenden Beitrag von Seeber wird Bildungscontrolling zunächst in seinen möglichen Stossrichtungen differenziert. Dabei werden eine Informationsversorgungs-, eine Koordinations- sowie eine Steuerungsfunktion unterschieden. Als Kern der Abhandlung erscheint unter dem Titel «Ansatzpunkte für die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung des Bildungscontroll-

lings» ein «idealtypisch» genanntes Komponentenmodell, in dem – quasi entlang des Controlling-Prozesses – sechs eher formative Komponenten unterschieden werden: Bedarfs- und Zielcontrolling (1); Inputcontrolling (2); Prozesscontrolling (3); Outputcontrolling (4); Transfercontrolling (5); Outcomecontrolling (6). Dabei werden die Komponente (1) dem Vorfeld, die Komponenten (2) bis (4) dem Lernfeld und (5) bis (6) dem Funktionsfeld zugewiesen. Daneben werden als eher summative Analysen Formen des Kosten-Nutzen- bzw. des Kosten-Ertrags-Controllings genannt. Als Controlling-Perspektiven sollen die individuelle, die betriebliche und die gesellschaftliche Ebene dienen (S. 37).

Dieser Differenzierung folgen in einem ersten Teil des Buches, im Artikel zum Bedarfs- und Zielcontrolling (Volker Bank), zum Input-Controlling (Rainer H. Lehmann), zum Prozesscontrolling (Jürgen van Buer), zum Bildungserfolgscontrolling (Margit Ebbinghaus), zur Transfersicherung (Jean-Luc Patry), zum Outcome-Controlling (Udo Witthaus) und zum Kosten-Nutzen-Controlling (Günter Walden). Es ist schade, dass für die Controllingdefinition selber nicht ein ähnlich verbindliches Klammerkonzept durch die Herausgeberin erarbeitet wurde wie für die Komponenten. So versuchen sich mehrere Autoren in Begriffsdefinition und -verständnis, was einerseits zu Redundanzen, andererseits auch zu (unhaltbaren) Vermutungen führt (so etwa, Controlling enthalte – unberechtigterweise, «aufgrund phonetischer Ähnlichkeit» – auch Kontrollaspekte, wo doch der englische Begriff neben «steuern» eben auch «kontrollieren» bedeutet). Schade jedenfalls, dass die Autoren auf sich allein gestellt nicht zu einer gemeinsamen Vorstellung von Controlling im Rahmen von Bildungscontrolling vorstossen; ausgehend von der betriebswirtschaftlichen Definition wäre m.E. ein gemeinsames Verständnis relativ leicht leistbar gewesen, was dem Band zu (noch) mehr Kohärenz verholfen hätte. – In einem zweiten Teil folgen Beiträge aus der Praxis: Rolf Dubs zum Bildungscontrolling Berufsbildung in der Schweiz, Dieter Gnahn und Elisabeth M. Krekel zu Controllingansätzen in der betrieblichen Weiterbildung, Norbert Kailer, Klaus J. Eder und Johanna Mayrhofer über Bildungscontrolling in österreichischen Unternehmen sowie Andreas Küster, Rolf Liebchen und Dieter Leuthold über die betriebliche Bildung der Mercedes-Benz AG Bremen.

Die konzeptionelle Klammer, die der Beitrag von Seeber dem ersten Teil des Buches bietet, wird von den Autorinnen und Autoren gut aufgenommen. Mit Konzentration auf betriebliche Bildung (Weiterbildung) werden die einzelnen Komponenten in ihrer Begrenzung, ihrer Abhängigkeit und Interdependenz sowie in ihrem Beitrag an ein Gesamtkonzept Bildungscontrolling beschrieben. Während einzelne Komponenten des so konzipierten Bildungscontrollings sehr generelle Controllingfragestellungen generieren und keine Besonderheit fürs Bildungswesen auszumachen ist, kann die Fragestellung eines Controlling des Bildungserfolges als Besonderheit für Bildungswissenschaften betrachtet werden. Zum einen besticht der Beitrag von Ebbinghaus durch klare Sprache. Zum anderen wird deutlich, welche (alten) Probleme man sich mit einer (zu) einfachen Vorstellung von Bildungscontrolling einheimst, insbesondere wenn

man sich die Einführung einer simplen Prüfungsanlage vorstellt, die *in einem Vorgang* Prüfung auf mehreren Ebenen garantieren soll. Ebbinghaus diskutiert verschiedene Formen der Lernerfolgskontrollen und bezieht sie vorsichtig auf verschiedene Zwecke, die Controlling erfüllen könnte; dabei kommt m.E. das «Controlling von Bildungserfolgen auf überindividueller Ebene» etwas zu kurz: Gerade da würde wohl die eigentliche Innovation beim Einführen eines Bildungserfolgs-controllings liegen.

Ebenfalls von besonderem Interesse ist die Fragestellung eines Prozesscontrollings im Rahmen von Bildungscontrolling. Van Buer beschreibt dabei allerdings vor allem die etwas akademische Fragestellung der Unterschiede zwischen Controlling und Evaluation. Die aus Sicht von NPM wichtige Frage bleibt so im Hintergrund, ob bei Einführung von Globalbudgets mit Leistungsaufträgen, Wirkungszielen und -indikatoren, Fragen der Prozessgestaltung über Indikatoren erreichbare politische oder betrieblich-operative Fragen sein bzw. werden sollen. Geht man vom bisherigen Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik aus, so müsste man meinen, die Prozessgestaltung in Schule und Unterricht sei eine genuin pädagogische, und deshalb keine politische Frage, weshalb man – zumindest in der Schweiz – allerorten die politischen Aufsichtsgremien mit wenig Interventionsmöglichkeiten ins Pädagogische ausstattete. Auf der anderen Seite muss bei NPM auch die Prozessgestaltung ins politische Blickfeld rücken, ansonsten der Politik die Informationen zur richtigen Ressourcenallokation – auch wenn diese global erfolgt – fehlen. Van Buer kommt indessen zum Schluss, die «Prozessevaluation nur analytisch von der Input- und Outputevaluation zu unterscheiden» (S. 97), womit von der Möglichkeit abgesehen wird, eine spezifische Prozessgestaltung eigenständiger (pädagogischer) Akteure zu konzipieren.

Für das Bildungswesen und seine gesellschaftliche Rechtfertigung von besonderem Interesse sind auch Outcome-Überlegungen. Was für (gesellschaftlich erwünschte) Wirkungen im Funktionsfeld Gesellschaft gehen vom Lernfeld Bildung aus? Witthaus diskutiert unter dem Titel «Outcome-Controlling?» hilfreich klärend die verschiedenen methodischen Schwierigkeiten, die einen leicht vom Wunsch nach einem Outcomecontrolling abbringen könnten. Er ortet insbesondere Probleme in den Bereichen Messgrössen, Bewertung und Zurechnung. Aus den verschiedenen Schwierigkeiten plädiert er für pragmatisches Vorgehen, indem ehrlicherweise auf heutigem Kenntnisstand für ein richtiges Outcomecontrolling noch zu vieles fehlt; dafür kann aber Outcomecontrolling als «Reflexionsstrategie» eingesetzt werden, damit die an den Prozessen beteiligten Akteure auf die verschiedenen Interdependenzen zwischen Voraussetzungen, Zielen und Folgen ihres Tuns sensibilisiert werden.

Am stärksten einer breiteren Analyse und dadurch auch breiteren Konzeption von Bildungscontrolling verpflichtet ist der Beitrag zum Inputcontrolling. Lehmann definiert als Inputs wichtige Eingangsgrössen wie Schulqualität, Lehrplan und -materialien, Lehrerpersönlichkeit und Erwartungen, Faktoren aus der gesellschaftlichen Lebenswelt wie Familie, Umwelt und Gleichaltrigen-Gruppe sowie generell sozio-kulturelle Rahmenbedingungen. Diese Faktoren lässt er in

einem «Makro-Modell» die Outputs und Outcomes bewirken (fachlichen Leistungen, Schlüsselkompetenzen und erzieherische Wirkungen, S. 73). Dabei ist nur zu bemängeln, dass die aus politischer Sicht wichtige Inputgrösse *materielle Ressourcen* wie Geld, Personal, Zeit etc. nicht als eigene Eingangsgrösse bezeichnet ist; für diesen Umstand gibt es auch keine Begründung. Für den «pädagogischen» Teil – für die Kenngrössen der pädagogischen, psychischen, kommunikativen und mentalen Lernvoraussetzungen – stellt das Modell aber eine interessante Annahme von Ausgangsgrössen und Interdependenzen dar, in der Inputcontrolling theoretisch abgebildet werden kann. Als Beispiel eines weitgehenden (aufwendigen) Inputcontrollings zieht Lehmann die Hamburger Untersuchung (Lernausgangslage zu Beginn der Sekundarstufe I, Schuljahr 1996/97) heran und zeigt, aufgrund welcher Ausgangslagen welche Controllingmassnahmen ergriffen werden könnten bzw. ergriffen wurden. Als wichtigste Quintessenz wird schliesslich aber doch die innere Kohärenz bzw. Interdependenz betont, die trotz aller nötigen Differenzierung innerhalb von Bildungscontrolling beachtet werden muss, oder anders: dass Inputcontrolling nur im Rahmen eines breiter konzipierten Bildungscontrolling Sinn macht. Als solches ist für Lehmann Bildungscontrolling aber «notwendiges Element der Professionalisierung pädagogischen Handelns» (S. 84).

Eigentlich sollte man meinen, die Lektüre des Sammelbandes mit dem einfachen aber erwartungsheischenden Titel würde ob der Menge ungelöster Fragen Frustration auslösen. Das ist nicht eingetreten. Die wichtigste Wirkung war allerdings *Bescheidenheit*. Gute und plausible Ziele zu verfolgen mit einer einfach scheinenden Sozialtechnologie ist das eine, die Probleme zu erkennen, die mit der Innovation der dazu nötigen Methoden und Prozesse verbunden sind, ist das andere. Wenn der Band nur schon beim eingeschränkten Erkenntnisinteresse der betrieblichen Bildung eine Unmenge ungelöster Fragen aufwirft, wie gross dürften dann die entsprechenden Schwierigkeiten beim Transfer des Bildungscontrollings auf das öffentliche Schulwesen sein? Bildungscontrolling in der Hand der beauftragenden und finanzierenden Politik zur Rechtfertigung und optimierenden Steuerung der (nun wirklich nicht billigen) Bildungsaktivitäten der öffentlichen Hand? Dass solche gesellschaftliche und politische Erwartungen entstanden sind, ist nicht erstaunlich. Darin sind sich die meisten Autorinnen und Autoren auch einig und weisen diesbezüglich auf die knapper werdenden Ressourcen hin, in denen Bildungsausgaben als Investitionen verkauft werden müssen. Dass wir mutige Schritte in Richtung Bildungscontrolling auch der öffentlichen Schule unternehmen müssen, scheint deshalb klar. Dass wir auf dem Weg zum Bildungscontrolling aber noch grosse Schwierigkeiten bewältigen müssen, und dass wir einerseits behutsam vorgehen sollen, andererseits aber auch manchmal Mut zu pragmatischen Lösungen haben müssen, zeigen die Beiträge mit aller gewünschten Deutlichkeit.

*Sebastian Brändli, Departement Bildung, Kultur und Sport, Aargau*