

Dr. Birgit Hoppe

**Lernen im kulturellen Widerspruch
Qualitäts- und Bildungsdebatten im Sozial- und Gesundheitssektor:
Schnell gedacht und kurz gesprungen?**

Es liegt auf der Hand, dass eine Gesellschaft, die sich durch die demografische Entwicklung, durch Veränderungen in der Arbeitswelt, die europäische Perspektive usf. mit einem tiefgreifenden Strukturwandel konfrontiert sieht, ihre Kriterien und Ansprüche an Lernen und Bildung, an die Qualität der Einrichtungen und Dienste auf den Prüfstand stellt. Die Rede „vom lebenslangen Lernen“ sowie notwendiger Strukturreformen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens mögen als exemplarische Chiffren dieser Debatte gelesen werden. Sie stehen zugleich für die Risiken der prognostizierten Zukunft. Im Kern heißt die Botschaft: Auf Dauer gestellte Lebensentwürfe sind ein Auslaufmodell, Sicherheiten obsolet.

Doch: Wieviel Unsicherheit/en verträgt eine Gesellschaft in ihren Institutionen? Wo schlägt Offenheit und neue Unübersichtlichkeit für den Einzelnen in Perspektivlosigkeit um, so dass Veränderung blockiert bzw. veränderungsresistente Absicherungsstrategien aktiviert werden? Fragen, die auf den kulturellen Kontext abzielen, in dem sich der Strukturwandel vollzieht. Wenn künftig „Veränderungsfähigkeit“ als zentral für die gesellschaftliche Entwicklung erachtet werden, lohnt der Blick darauf, welches jetzt die zentralen Impulsgeber sind.

Im interkulturellen Vergleich erscheint Deutschland als eine Kultur, die auf der Skala „Vermeidung von Unsicherheit“ einen Mittelwert einnimmt. Als „ideale Organisation“ gilt die „fließende (professionelle) Bürokratie“, nach dem Modell der „gut-geöhlten Maschine“, die auf der Basis vorhandener, standardisierbarer Fähigkeiten koordiniert wird. Als zentrale „Impulsgeber“ werden „Regeln, Struktur und Pflichtgefühl“ identifiziert (Hoppe, M., 1999).

Natürlich ist ein solcher Blick nur Diagnose, nicht differenziertes Abbild von Wirklichkeiten. Er enthält die „Landkarte der Bedeutungen“, fußend auf dem Kenntnis, dass Institutionen gelernter Kultur sind. Der interkulturelle Vergleich mag hilfreich sein, um die eigenen Barrieren und Spezifika auf dem Wege zu einer Lerngesellschaft kritisch reflektieren zu können.

Denn schließlich heißt für eine Gesellschaft, für die Struktursicherheit von zentraler Bedeutung ist, dass die propagierten „neuen Unübersichtlichkeiten“, die mit permanentem Lernen beantwortet werden sollen, einen „individuellen und institutionellen Konflikt“ produzieren und produzieren müssen.

Aus der Perspektive dieses zwangsläufig sich ergebenden Konflikts sind spezifische Tendenzen zur Regulierung der Anforderungen im Sozial- und Gesundheitswesen sowie im Bildungssektor auch als Ausdruck reaktiver Abwehr und „Dasselbe-mit-anderen-Mitteln“ oder als „Beruhigungs-Formeln“ der Machbarkeit bzw. der „Bollwerkbildung“ zu lesen.

Der Hintergrund? Veränderungsbereitschaft in zentralen Pfeilern der Lebensplanung und Versorgung steht vor allem unter dem Vorbehalt der Glaubwürdigkeit *oder* der Nützlichkeit, des steuerbaren Vorteils. Schließlich ist der einzelne je selbst un- bzw. mittelbar von den Strukturentscheidungen betroffen. Veränderungsanliegen sind daher emotional stark aufgeladen. Sie berühren den eigenen Lebensentwurf, die eigene Identität, den eigenen Wert als Mensch in dieser Gesellschaft.

Ob dabei auf die Versicherung sozialer Gerechtigkeit beim Umbau des Sozialstaats Verlass ist, wird von vielen angezweifelt. Insbesondere diejenigen, die im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich tätig sind, erleben gegenwärtig jene Ausgewogenheit nur wenig überzeugend. Viele erleben, wie sie sich auf einem immer schmäler werdenden Grat der Teilkaskoleistung bewegen, der sie für die Defizite verantwortlich macht und das Ganze fordert! Dies erzeugt Angst, Rückzug, Überforderung, Sicherung von Pfünden. Eine produktive Auseinandersetzung wird strukturell erschwert.



Solange die Schere zwischen öffentlichem Auftrag, konkreter Sicherung, eigener Absichtserklärung und konkretem Handeln als schwer erträglich erlebt wird, wird der Gestaltungsspielraum und Gestaltungswillen klein bzw. in seiner Wirkung kontraproduktiv bleiben. Das gilt für die Fragen der Bildung, der anerkannten Qualität von personenorientierten Dienstleistungen sowie einschlägiger Professionalisierungsstrategien gleichermaßen. Die folgende Skizze der Diagnose nötiger Strukturveränderungen und ihre jeweilige Adaption versucht die dominierenden Reaktionstendenzen und reflexiven Gestaltungserfordernisse in den genannten Bereichen aufzuzeigen.

Lern- und Wissensgesellschaft: programmatisch gedacht für jede/n?

Bildung muss grundsätzlich reformiert werden, dies scheint Konsens zu sein. Lernen gilt als entscheidende Eintrittskarte für Zukunftsfähigkeit. Die laufenden Diagnosen lauten: Die Schulen versagen, die Kitas genügen ihrem Bildungsauftrag nicht, die Hochschulen sind zu „amerikanisieren“ bzw. den europäischen Standards anzupassen.

Wir leben in einer Lerngesellschaft, so heißt es. Nur so können wir weiterhin den kommenden Anforderungen genügen und den Qualitätsansprüchen Rechnung tragen. Es gehe für den Einzelnen künftig vor allem darum, immer wieder aufs Neue den Anschluss nicht zu verlieren. Behauptet und prognostiziert wird:

- Das Ende der lebenslangen Beruflichkeit, der Sicherheit, dass „Einmal-gelernt“ lebenslange Nützlichkeit garantiert.
- Die Beschleunigung des Wissens
- Der Bedeutungszuwachs von „just-in-time-Bildung“
- Die Notwendigkeit der Herausbildung von Lebensunternehmern
- Die künftige Relevanz von Überraschungskompetenz, von Unsicherheits- und Fehlerakzeptanz anstatt etablierten Sicherheitsdenkens.

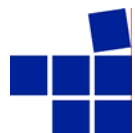
Ein hohes Anspruchsniveau an die Fähigkeit zur Selbstorganisation und -steuerung des eigenen Lernens wird damit formuliert. Für wen?

Diese Differenzierung wird selten getroffen. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, für welche Zielgruppen die jeweiligen Anforderungen definiert sind, da sie je unterschiedliche Konsequenzen haben. So kann beispielsweise der „Bedeutungszuwachs von just-in-time-Bildung“ für diejenigen, die bildungsprivilegiert und -erfahren sind, einen Zuwachs an Flexibilität bedeuten, für bildungsbenachteiligte Menschen ein Verlust an Arbeitsplatzsicherheit usw. Für jede Kategorie ließen sich eine Fülle divergierender Funktionen und Implikationen aufmachen.

Doch auch wenn die globale Diagnose für jeden zuträfe, bliebe weiterhin offen:

- Hilft eine exemplarisch vorgelebte und praktizierte „just-in-time-Kompetenz“, dass die langfristigen Fragen auch weiterhin gesehen werden - oder implementiert sich damit eine „Beschränkung auf die Gegenwart“?
- Trifft die Behauptung überhaupt zu, dass Komplexität und neue Unüberschaubarkeiten regieren? Geht es evtl. vielmehr darum, die Beliebigkeit kurzfristiger Entscheidungsprozesse zu legitimieren bzw. jenen, die sich von gesellschaftlicher Teilhabe und Planbarkeit des eigenen Lebens ausgeschlossen fühlen, Zukunft zu suggerieren?

Doch es nützt nichts: Auch wenn man die zweite Frage mit Ja beantwortete, bliebe für den Einzelnen doch die Aufgabe, sich mit seinem Lebensentwurf einem gravierenden gesellschaftlichen Strukturwandels zu stellen. Dabei geht es im Kern aller Debatten um die Wissensgesellschaft um die Entwicklung einer reflexiven Identität - mit der Potenz zur Einmischung, Selbstverantwortung und Gestaltung differenter Lebenslagen in gesellschaftlicher Verantwortung. Der mangelnde Anschluss an eine so definierte Lernfähigkeit wäre für den Einzelnen wie für die Gesellschaft gleichermaßen fatal.



Soll es also nicht dabei bleiben, Appell und Vision des lernenden Bürgers, der sich stets selbst auf der Höhe der Zeit hält, als Beruhigungsjoker einzusetzen, so sind Strukturen, Methoden und Konzepte daran zu messen, ob sie zur Entwicklung einer Identität beitragen, die vor allem Mehrdeutigkeiten anerkennt sowie Unsicherheiten positiv zu deuten vermag, im besten Sinne also reflexiv ist. Anders formuliert: Die vertrauten und zur Lösung vorgeschlagenen Handlungsmuster für die Lern- und Wissensgesellschaft sind systematisch, vor allem auch in ihrer Kulturspezifität, zu hinterfragen.

Bildung: Sozialpädagogen unzuständig?

Wohl kaum: Denn schließlich liest sich ein wesentlicher Teil der Problembeschreibung, aus der nötige Bildungsreformen begründet werden, wie eine Skizze von Benachteiligungslagen.

Dass damit an die sozialen Berufe ein Auftrag verbunden ist, Lernen zu initiieren und zu unterstützen, wird jedoch in der Regel allenfalls dort wirklich realisiert, wo bereits Einbrüche in der Bildungskarriere geschehen sind. Selbstverständlich handelt es sich dann auch eher um formelle Berufs-/Bildungsangebote. Sich insgesamt auch als Lehrende zu definieren, fällt den sozialen Berufen offenbar in ihrer beruflichen Identität sehr schwer. Es dominiert die Haltung, einfach der bessere Partner für Lebensbewältigung zu sein - in Abgrenzung zu den Berufen in den klassischen Bildungsinstitutionen Schule usf. Dabei bedeutet die Auseinandersetzung mit einem Bildungsauftrag weit mehr als „Reparatur“, emotionale Stärkung des Selbstbildes durch soziale Aktivität. Konsequenterweise hätte dies zur Folge, dass die Fragen „Was, wie, wo und mit welchem Ziel gelernt werden kann“ zu einem systematischen Prüfkriterien und Maßstab professionellen Handelns werden müssen. Es geht dann schlicht nicht mehr, Kinder als „hochtourige Lerner“ (Elschenbroich) nur zu beschäftigen. Ihr Lern- und Erforschungshunger muss wahrgenommen, ihm muss nachgegangen werden. Geschieht dies nicht, kann zu Recht von „kultureller Unterernährung“ (Elschenbroich) gesprochen werden.

Jenseits der Frage einer stärkeren Kooperation von Schule und Sozialarbeit und jenseits wechselseitiger Versäumnisklage, wäre es also an der Zeit, dass die Sozialen Berufe das eigene Tun konzeptionell aus der Perspektive informellen wie formellen Lernens sowie selbstorganisierter Lernprozesse wahrnimmt, definiert und methodisch in Form eines Bildungsbegriffes bündelt, der sich nicht in Abgrenzung und im Duplizieren des Bildungsverständnisses von Schule erschöpft. Das wäre in der Tat fatal, da dies den Erlebnis- und Erprobungsspielraum weiter verengen würde.

Dass dabei die Reflexion kultureller Handlungsmuster eine besondere Relevanz hat, aber auch Wertigkeit für die Lernförderung und -entwicklung besitzt, liegt auf der Hand. Einen zusätzlichen Gewinn bieten multikulturelle Zusammenhänge, indem hier „automatisch“ der „fremde Blick“ zum Verständnis der *eigenen* Kultur(!) zur Verfügung steht.

Insgesamt geht es um die Förderung bzw. den Erhalt der Neugier auf der einen Seite sowie andererseits vor allem um die Förderung der oft als „weich“ diskreditierten Kompetenzbereiche, die eine zentrale Basis für Identitätsentwicklung und Selbstausdruck spielen. Diese sind für den einzelnen und für die Gesellschaft - und das natürlich nicht erst seit der Debatte um Strukturwandel und Wissensgesellschaft - unverzichtbar. Für professionelles Handeln folgt daraus:

- Der zu konturierende Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendhilfe fokussiert die Entwicklung(!), insbesondere alltagspraktischer Kompetenzen in allen Feldern, die eine essentielle Voraussetzung für Teilhabe darstellen. Er unterscheidet sich damit von dem wesentlich kognitiv definierten und gelebten Bildungsbegriff von Schule mit den entsprechenden Leistungsbemessungskriterien.
- Er akzeptiert und realisiert, dass Lernen Welt erschließt und Welt begehbar macht. Er öffnet die Zugänge.
- Methodisch stellt er das Handeln, die Anwendung, die Erprobung, das Experimentieren und das Können in den Mittelpunkt. Damit wird die Basis geschaffen, dass die in der



Schule nicht relevanten, da nicht prüfbar und benoteten Kompetenzbereiche gestärkt werden. Dies ist die Voraussetzung, um die entsprechenden Fähigkeiten für die eigene Entwicklung positiv zu akzentuieren und als Gegengewicht in Einsatz bringen zu können. Die Koalition mit den anderen Lehrpartnern, insbesondere der Schule, besteht als nicht im Training „Desselben“, sondern im Abbau von Lernbarrieren, die auf Frustrationserfahrungen beruhen und die die Anforderungen der Schule wiederum blockieren.

- Das Ziel so verstandenen Lernens ist das systematische Gewährwerden von Optionen - statt des Erlebens schicksalhafter Nichtpassung: Fehlerlust und Neugier agieren gegen die Schaffung von Misserfolgsidentitäten. Verschiedenheit wird so als Wert und nicht vorrangig als Abweichung bzw. Faktor der Verunsicherung erlebbar. Kulturelle Differenz ergibt sich demzufolge nicht allein aus nationaler Herkunft.
- Voraussetzung hierfür ist, dass die Lernerfolge benannt werden können. Es reicht nicht von der impliziten Wirkung der formellen und insbesondere nicht der informellen Lernprozesse auszugehen. Dann wäre jede Erfahrung automatisch Lernen. Vielmehr muss retrospektiv sichtbar werden, wie und wodurch Lernen stattgefunden hat, um es im Sinne der Kompetenzentwicklung für künftige Konstellationen einsetzen zu können, das heißt, es braucht ein „reflexives Bewusstwerden des Wissensgewinns“ (Erpenbeck).

Die kulturelle Verschiebung auf der Landkarte der Bedeutungen sozialpädagogischen Handelns wäre aber nicht nur im Tun selbst zu begründen: auch wenn bereits dies eine nicht zu unterschätzende Anstrengung im Wandel des eigenen beruflichen Selbstverständnisses, verbunden mit dem Erwerb der dafür erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bedeuten würde.

Die Berufe und Bereiche selbst müssten gesellschaftlich dezidiert als „Standortfaktor“, also von Außen eben nicht nur als Bewahr- oder Reparaturinstanz wahrgenommen werden. Dem ist noch längst nicht so. Unverändert überwiegt noch immer eine „Philosophie“, die Kürzungspotentiale „naturwüchsig“ im Sozialen ortet - gekoppelt mit der, oft aus Mangel anderer Optionen, gelebten Überzeugung, dass das Soziale - Berufe wie Tätigkeitsfeld - Auffangbecken sein kann, für alle Menschen, die sich auf dem Arbeitsmarkt nur schlecht behaupten können. Die propagierte Lern- und Wissensgesellschaft definierte so allenfalls ihre Ränder.

Bildung: Qualifizierung in die Breite oder Fläche?

„Wir müssen uns an die europäische Norm anpassen,“ lautet das Argument augenfällig immer dann, wenn eine bestimmte berufspolitische Richtung noch mit einem mächtigen Unterstützungskürzel zu belegen ist. Exemplarisch kann dies an der derzeit geführten Hochschuldebatte um die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nachvollzogen werden. Das Argument „Globalisierung“ wirkt als starker Zustimmungreflex, auch wenn die verschiedenen Sorten „Bildungsobst“ in Europa und den USA nicht im Ansatz so ähnlich sind, wie der Anpassungsauftrag suggeriert, abgesehen davon, dass ein wirklich fundierter Vergleich noch aussteht.

Was macht die Perspektive dergestalter Strukturreformen so attraktiv und für viele so unaufhaltbar - unabhängig davon, dass man natürlich viele gute Gründe dafür aufzählen kann, die Abschlüsse in ihrer Bezeichnung so zu gestalten, dass Freizügigkeit auf dem Arbeitsmarkt garantiert ist? Vermutlich muss man bei den Kernkritikpunkten starten, denen sich z. B. die Hochschulen gegenüber sehen: Zu lang das Studium - zu praxisfern die Qualifikation - zu schlecht qualifiziert die Absolventen. So lautet bekanntlich in Kürze die pauschalisierende Einschätzung. Selbstverständlich ist man sich darüber im Klaren, dass ein Teil der Probleme - erzeugte und damit hausgemachte - Ausstattungsprobleme der Fach-/Hochschulen reflektieren.

Das erklärt jedoch noch nicht, was die Master- und Bachelordebatte auch in den Fach-/ Hochschulen so befördert. Die Aussicht, dass man mittelbar mit weniger Studenten zu tun haben wird, da mit der Neustrukturierung die Abkehr von der Massenuniversität hin zu einem stark abgespeckten Spektrum von Studierenden der Masterstudiengänge verbunden sein soll, kann es allein nicht sein.



Vielmehr sind es wohl Nützlichkeitsabwägungen, die keineswegs stets im Motiv des propagierten Qualitätsschubs für die Hochschulen anzusiedeln sind. Denn: Die Neueinrichtung von Master-Studiengängen schafft auch neue „Fürstentümer“, kleine abgegrenzte Bereichseinheiten, die genau das noch weniger notwendig machen, was z. B. die Universitäten versäumen: eine Sicherstellung der kommunikativen Vernetzung und Verortung des eigenen Fachgebietes im Kontext des Bildungsauftrages der Hochschulen. Sie schaffen ein neues Betätigungsfeld für „innovative Modellvorhaben“, die von der „Regellehre“ entlastet. Und sie gestalten absehbar das Verhältnis von Fachhochschulen zu Hochschulen neu - mit dem quantitativen Trend zur Fachhochschule und ihrer Aufwertung in der Bildungslandschaft. Wird dies alles zum Gewinn für die Ausbildungsqualität, für die Entwicklung von Kompetenzen für die Lerngesellschaft beitragen?

Unter dem Siegel der Verwertbarkeit und Kurzfristigkeit lassen sich mit schnellen Studienzeiten bei spezifischer Ausrichtung der Abschlüsse sicher schnelle Gewinne erzielen. Doch was ist mit der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, was mit der geforderten Multidimensionalität der Zugänge auf der Basis von Schlüsselqualifikationen? Wo soll das geschehen bzw. wird es qualifikatorisch sichergestellt werden?

Der Trend liefe einfach gegen die sogenannten „Buchwissenschaften“, sagen viele. Eine symbolische und symptomatische Aussage. Wo zeitnah und zielorientiert qualifiziert wird, wird Diskursfähigkeit als Qualifikationsziel abgewertet. Ist dies ein Gewinn für die Wissensgesellschaft, für den Motor „lebenslanges Lernen“?

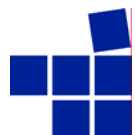
Die Fach-/Hochschulen könnten und müssten seit langem vorhandene Ressourcen für Synergieeffekte nutzen. Dass sie lieber auf die neuen Abschlüsse setzen, weckt den Verdacht, dass die neuen Strukturen wesentlich die alten Inhalte reflektieren werden - lediglich noch weiter atomisiert, dabei neue Personalstellen und Einflussnahmen sichern. Ähnliches gilt in vielen Berufs-/Bildungsfeldern seit längerem. Der Neuorientierung *im* System wird ausgewichen, indem man die dafür vorgesehenen Ressourcen anderweitig einsetzt. So ist es beispielsweise bei Fach-/Hochschulen derzeit hoch im Kurs, sich auf klassischen Weiterbildungssegmenten der Erwachsenenbildung zu tummeln und diese zu besetzen. Kooperationen mit den vorhandenen Bildungsinstitutionen werden dagegen kaum gesucht.

Sicher ist die Skizze der Innovationsbereitschaft und des Motivs der Fach-/Hochschulen zuge-spitzt. Aber es wiegt schwer, wenn selbst das „Hochleistungssegment“ der Ausbildungslandschaft nicht grundsätzlich den eigenen Ort im System beruflicher Bildung reflektiert, aus dem sich ein je spezifischer Bildungsauftrag ergibt. Dies ist ein anderer für die Fachschule, im System auch schon dem tertiären Bildungssektor zugeordnet, als für die Theorie-Praxis-geleiteten Fachhochschulen und nicht zuletzt für die Hochschulen - um nur drei klassische Strukturen zu nennen.

Je mehr sich die Hochschulen bereit erklären, auf spezifische Abschlüsse hin zu verengen, je mehr tragen sie zu einer Erosion von Qualifizierung bei, die schließlich die strukturellen Unterschiede nivelliert und damit die Systeme von Oben nach Unten entwertet. Eine breit gefächerte und fundierte Qualifizierung würde dann ein Privileg für wenige, eine Tendenz, die wiederum von einigen als längst unabweisbare Zukunft postuliert wird: Eine breite Bildungspyramide mit einer sehr schmalen Spitze.

Die Alternative? Man könnte z. B. darüber nachdenken, statt einer weiteren Atomisierung und einem Armeedrücken um Plätze in der Hierarchie, vorhandene Bildungsstrukturen für ein gestuftes Qualifizierungsmodell auf den einzelnen Ebenen integrativ zu nutzen - nach dem Prinzip der jeweiligen Qualifizierungsdomäne des Bildungsortes. Will man unbedingt aus Gründen der Freizügigkeit auf dem Arbeitsmarkt an der Veränderung der Fach-/Hochschulabschlüsse festhalten, wäre vermutlich der Bachelor überzeugender im internationalen Vergleich an der Fachschule angesiedelt und erst die Master-Studiengänge an den Fach-/Hochschulen (jeweils in eher praxis- bzw. theoriegeleiteter Profilierung). Doch berührte dies erneut nur die Strukturfrage.

Eine faktische Kooperation könnte dazu beitragen, dass das Niveau der Qualifizierung an den einzelnen Orten für andere einsehbar wird und so das eigene Niveau im Vergleich stärker kon-



turiert würde. Denn schließlich ist derzeit nicht in jedem Fall gewährleistet, dass ein Seminarangebot zum selben Themenkomplex an einer Fach-, Fachhoch-, Hochschule sich deutlich in Profil und Zielstellung unterscheidet. Hier würde Kooperation zur Profilierung beitragen - Nivellierungen von Bildungsniveaus entgegen gearbeitet.

Qualifizierung: Garant für Qualität nach dem Stand der fachlichen Kunst?

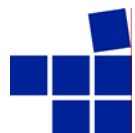
Das Ergebnis eines gelungenen Qualifizierungsprozesses ist die Kompetenz zur Sicherstellung einer am Stand der Kunst des Fachgebietes orientierten Qualität in Theorie und Praxis.

In bestimmten Feldern des Sozial- und Gesundheitswesens scheint jene prozessuale Zwangsläufigkeit, dass sich Qualität durch mehr Fachlichkeit entwickelt, längst unumkehrbar angekündigt zu sein. Exemplarisch hierfür ist die Altenhilfe, in der die Diskrepanz zwischen dem, was man weiß und was man tut, in den vergangenen Jahren drastisch zugenommen hat. Im Resultat: Schlechte Zeiten für einen umfassenden Qualifizierungsanspruch. Manchen scheint es bereits plausibler auf Qualifizierung vorausseilend in jenen Bereichen zu verzichten, wo eine Teilkaskoabsicherung zu einer Teilkaskoversorgung geführt hat. Trotzdem bzw. vielleicht gerade deswegen hat die Rede von der Ganzheitlichkeit in öffentlichen Verlautbarungen unverändert Konjunktur. Kontrastierend dazu gewinnt eine zweite Tendenz an Zulauf, die einer „Qualitätsprosa“ den Rücken kehrt, die bis auf Marketingzwecke keine Substanz enthält.

„Bei uns darf in Besprechungen keiner mehr das Wort Qualität benutzen. Dann fangen alle an zu lachen. Das Wort nimmt niemand mehr ernst“ (Äußerung eines Geschäftsführers mehrerer Altenhilfeeinrichtungen). Hier handelt es sich nicht um einen „abgebrühten“ sogenannten „Realisten“, sondern um eine Person, die exemplarisch für viele andere im Feld des Sozial- und Gesundheitswesens steht. In der enger werdenden Schere zwischen Möglichen und Machbaren ist mittlerweile für viele das Wort „Qualität“ tendenziell mit mangelnder Glaubwürdigkeit verbunden. Zu viele Hochglanzprospekte, ausdifferenzierte Standards, die auch die kleinste Verfahrensfrage regeln und für konkretes Handeln wegen ihrer Detailliertheit kaum Wert besitzen, Leitbilder, die lediglich in den Eingängen der Häuser hängen bzw. im Ordner für den MDK festgehalten sind, sind in den vergangenen Jahren produziert worden. Für viele geben sie bestenfalls in ihrer Unbestimmtheit ein verwechselbares Bild davon ab, was Sozial- und Gesundheitseinrichtungen meinen, was in der Sprache des Kunden modernes Marketing sei. Dieser Weg läuft Gefahr, dass die Zielsetzungen von Qualitätsentwicklung entleert und für Auseinandersetzungen um Fachlichkeit untauglich werden. Das o. a. Zitat steht für diese Situation. Dies wiegt schwer, auch dann wenn die Auseinandersetzung um Leitbilder und Qualität zugleich vielerorts einen Schub an fachlicher Profilierung erwirkt haben, der sonst ausgeblieben wäre. Da dies unbestritten so ist, zielt obige Skizze keineswegs darauf, grundsätzlicher Kritik an der Sinnhaftigkeit von Qualitätssiegeln jenseits von Marktvorteilen für die Betreiber von Einrichtungen eine weitere hinzuzufügen. Vielmehr geht es um das Wie der Qualitätskontrolle und -überprüfung, um das, was als ein tauglicher Nachweis unter gewachsenem Legimitationsdruck gilt sowie darum, was eine „Behauptung-von-Qualität-ohne-Wenn-und-Aber“ anzurichten vermag.

Die These lautet, dass der bisher beschrittene Weg dazu führt, dass das Dilemma, an dem Organisationen und Mitarbeiter/innen des Sozial- und Gesundheitswesens leiden, nämlich dass es eine breite öffentliche Ignoranz gegenüber den Bedingungen der Leistungserbringung z. B. in der Altenhilfe gibt, durch das Wie der Qualitätsdebatte mitbewirkt bzw. miterzeugt wird, indem die vorhandenen Dynamiken, denen dieses Feld unterliegt, zugedeckt statt transparent gemacht werden. Zu den tabuisierten Konflikten zählen:

- Qualität wird vielerorts als das verstanden, was finanziert wird. Gleichzeitig wird die „Inszenierung von Qualität“ als notwendig erachtet, um sich im Wettbewerb zu behaupten.
- Die Orientierung auf reine Versorgungsnotstände zu Lasten des Sozialen hält unverändert an. Zugleich gibt es unter dem Blickwinkel der „realistischen“ Einschätzung künftiger Entwicklungen wenig Bereitschaft, die Defizite kontinuierlich zu benennen und fachlich zu begründen, weil man „weiß“, dass sich hier absehbar nichts ändern wird; im Ergebnis eine Form unterlassener professioneller Hilfeleistung.



Beide Konstellationen produzieren vor allem eines: Glaubwürdigkeitsverluste von Fachlichkeit. Die „flächendeckende Versiegelung“ im Gewand rein formalisierter Qualitätsdebatten und eine sich nurmehr am Möglichen orientierende Bedarfsbeschreibung greifen institutionell und individuell ineinander. Die Erosionswirkung dieser auch von Außen wahrgenommenen Kluft zwischen „Qualitätsprosa“ und faktischer Qualität für den gesellschaftlichen Konsens darüber, was soziale Dienstleistungen wert sind und kosten dürfen, darf nicht unterschätzt werden.

Zugespitzt: „Ganzheitliche Pflege, Angehörigenorientierung, aktivierende Betreuung und Wohnlichkeit“ als Qualität der eigenen Einrichtung propagieren kann jeder. Die Worte sind so umfassend und damit inhaltsleer, dass sie als Füllsel, als „Zufriedenheitsversprechen“ auch von denen benutzt werden können, die fachlich gänzlich unbeleckt sind bzw. die Absichten allenfalls im Ansatz erfüllen.

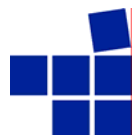
Reklamieren dann immer mehr „fachfremde“ Dienstleister und Menschen für sich, das „Soziale“ zu können, so sind die beruflich hierfür Qualifizierten in Erklärungsnot. Sie sind es nur dann nicht, wenn sie (1) dezidiert ihren Hilfeplan theoretisch und methodisch begründen und überprüfen können und (2) wenn sie gleichzeitig auch jene Optionen deutlich machen, die in der Gesamtschau elementar wichtig, aber nicht realisierbar sind. Das heißt, sie müssen die eigene Arbeit darüber glaubwürdig machen, dass sie ihre Mängel benennen und begründen. Denn nur durch die Transparenz über die vorhandene Bedarfslage, die Gestaltung durch den Betroffenen, die Ziele/Ergebnisse, aber auch insbesondere, was nicht erreicht werden kann, da die institutionellen, individuellen, wirtschaftlichen Ressourcen hierfür fehlen, unterscheidet sich professionell erbrachte personenorientierte Dienstleistung von Jedermann-Service, der sich reaktiv an der Definition des Auftrags durch den „Kunden“ oder „zahlendem Auftraggeber“ erschöpft. Und nur indem Defizite konkret benannt werden, kann z. B. durch Öffnung in den Sozialraum oder Koordinierung mit anderen u. ä. m. etwas davon vielleicht doch machbar werden.

Es muss eine Wahrnehmungsvollständigkeit dafür erhalten bleiben, was fehlt, auch wenn es die eigene Arbeit scheinbar diskreditiert.

Dass eine Gesellschaft angesichts zunehmender Bedarfslagen zum Beispiel im Zuge des demografischen Wandels nach Lösungen sucht und suchen muss, Abhängigkeitskonstellationen bezahlbar zu erhalten, ist zwingend. Dass die Konstellation im Widerspruch zu denjenigen steht, die im Beruf sind oder an beruflicher Qualifizierung beteiligt sind, versteht sich - vordergründig - ebenso von selbst. Allerdings ist dieser Antagonismus allenfalls auf den ersten Blick tragfähig. Denn das fachlich Notwendige wird ja nicht darüber falsch, dass es nicht in den gewohnten Strukturen nicht mehr umsetzbar ist. Veränderungen brauchen Zeit - um Lösungen zu finden muss Spannung ausgehalten werden können. Und es müssen die Fachkräfte sein, die Fragen formulieren - auch wenn diese unpopulär sind -, um damit Antworten zu finden oder schon getroffene sichtbar zu machen, für die eine Gesellschaft eintreten muss.

Natürlich stehen die Zeichen für eine derart verstandene Fachlichkeit, die im Aufzeigen von Dilemmata besteht, derzeit mehr als schlecht. Schließlich ist momentan nicht einmal ein Einvernehmen i. S. einer Vertrauenslogik zwischen Leistungsträgern und Leistungserbringern absehbar, die das längst abgenutzte Rollenspiel von „Da ist noch Luft drin“ und „Absenkung der Kosten um jeden Preis ist das Ziel“ überflüssig machen würde. Insofern ist die Aufforderung zu beschreiben, was man unterlässt, mehr als riskant.

Denn derzeit schiene nur eines sicher: Die Verurteilung der Mitarbeiter/innen und der Einrichtungen wäre gewiss - besser also es bleibt dabei, wenn nach Außen die Absicht, nicht die Wirklichkeit abgebildet wird? Wie festgefahren diese ermüdende und für Qualität kontraproduktive Konstellation zu sein scheint, das zeigt paradigmatisch als aktuelles Beispiel die erbiterte Debatte um den Entwurf des Pflegequalitätssicherungsgesetzes. Wird das Gesetz seitens der Wohlfahrtsverbände in seltenem Einvernehmen stark kritisiert als unzumutbare Misstrauenserklärung gegenüber den Leistungserbringern, erschöpft sich die Reaktion derjenigen, die für ordnungspolitische Intervention und Sanktion sowie überaus kostenintensive Kontrollmechanismen eintreten in einem nur noch Entschiedeneren: nur externe, staatlich autorisierte Kontrolle produziere vertretbare Qualität. Kaum Beachtung findet dabei, dass das dabei prakti-



zierte Prinzip „Wer zahlt, bestimmt“ weiter die „Auszahlmeister“, weniger die „Versicherten“ (Wer einzahlt, bestimmt) stärkt.

Dass professionelles Tun qualitativ vom Ergebnis einer gelungenen Interaktion abhängt, dass also auch die erbrachte Dienstleistung z. B. in der Pflege nur zum Teil überprüfbar ist, da das charakteristische Merkmal der Dienstleistungserbringung eben die Beziehung der Akteure zueinander ist - auf Seiten der Professionellen auf der Basis von spezifischer Methoden, Fach-, Sozial und Selbstkompetenz - gerät als Argument zu hoher Komplexität gegenüber dem, was mit dem avisierten enormen Kontrollmechanismen sichergestellt werden können, bestenfalls in Misskredit. Steuerungswirkung wird dieser Kenntnis konsekutiv kaum zuerkannt. Eindrucksvoll bleibt, wie beratungsfest sich die Überzeugung „Externe(!) Kontrolle gleich Qualität“ behauptet.

Dabei sind allein die rein monetären Kosten solcher gesetzlicher Regulierung vermutlich ebenso hoch anzusetzen, wie die Folgen der damit unnötig zugespitzten propagierten „naturwüchsigen Gegnerschaft“. Denkbar wäre doch auch, das Geld für Strategien zur Öffnung in den Sozialraum zu investieren: mit Sicherheit bei Erfolg eine nachhaltigere Sicherung der Qualität von Altenpflege, als dies ordnungspolitische Interventionen vermögen.

Zudem hilft eine Vereinseitigung des Verursacherprinzips kein Stück weiter; sie vernebelt den gesellschaftlich auszutragenden Konflikt. Einschnitte in den Strukturen des Sozial- und Gesundheitswesens haben Auswirkungen auf die Versorgungsqualität. Eine Offenlegung, was „angemessene Qualität“ im Sinne des Gesetzgebers maximal sein kann, genauer sein soll, wäre nicht nur im Sinne der Transparenz der Bedingung der Leistungserbringung wünschenswert. Es würde helfen, Altenpflege und Altenhilfe zu enttabuisieren, und damit die Auseinandersetzung um gesellschaftliche und individuelle Verantwortung - wenn auch konfliktreich - voranbringen.

„Qualität“ als monolithische Aussage suggeriert: Alles ist bestens, kann weitergehen, wie es ist. Dagegen ermöglicht ein reflexiver Umgang mit Begriffen und Angeboten, die Machbarkeiten suggerieren, dass konkrete Problemlösungen und Fragestellungen nicht potentiell eher überdeckt als angegangen werden. Ein solcher Fokus realisiert die Notwendigkeit, dass professionelles Handeln zugunsten von Selbsthilfe-Potentialen und Verantwortlichkeiten zu hinterfragen ist, damit die skizzierten Dynamiken gesellschaftlich aushandel- und damit auch gestaltbar werden. Anders wird Veränderung blockiert.

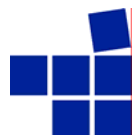
Strukturwandel erzeugt Fremdheit:

Kann der Wandel durch Lernen gesellschaftlich und individuell gelingen?

Im Kontext selbstorganisierten Lernens lässt sich beobachten, dass erlebte Unsicherheit schnell zur Adaption neuer Regeln führt. Orientierung geben dabei Vorbilder, Autoritäten. Gerade in komplexen Situationen hilft dies, den emotionalen Druck zu lindern, in einen stabileren Zustand zu gelangen. Mit der Reduktion der Unsicherheit stellt sich ein Erleben von „Erfolg“ ein. So kommt es, dass vorschnell Lösungen als erfolgreich adaptiert werden, auch wenn sie nur vordergründig bzw. partiell einen Schritt nach vorne bedeuten.

Für eine Gesellschaft im Strukturwandel bietet diese Einsicht eine gute Folie für die kritische Reflexion eingeschlagener Wege. Standardisierung, Kontrolle oder berufspolitische Absicherungsstrategien (i. S. zum Beispiel der Verkammerung von Berufen) können dann als Mehrdesgleichen bzw. Bollwerkbildung gegen Veränderung verstanden werden - wenn sie auf Abgrenzung und Absicherung abzielen, um so Konfliktlagen und Aushandlungsprozesse *im Vorfeld* zu entscheiden. Dieser wenig beleuchteten Perspektive der vielerorts unbestritten wichtigen und produktiven Qualitäts- und Berufsbildungsdiskussion muss aber mehr Beachtung geschenkt werden, damit sich der angestoßene Prozess der Reflexion nicht in letztendlich reaktiver Anpassung erschöpft.

In „zieloffenen Transformationsprozessen“ (Schaeffter), das heißt Lernkonstellationen, in denen man die Probleme entweder erkennt oder nicht einmal genau zu definieren vermag, in jedem Fall aber die avisierte Lösung nicht konkret bestimmbar ist, kommt es auf die Fähigkeit



an, Komplexität auszuhalten und zu nutzen, mithin die Stimulationswirkung von Mehrdeutigkeit zu erkennen. Das hat zur Voraussetzung, dass Spielräume geöffnet bzw. neu definiert werden: Tätigkeitsspielräume, Entscheidungs- und -kontrollspielräume, Kooperationsspielräume. Es liegt auf der Hand, dass dies mit dem Verlust von Ordnung einhergeht. Abläufe werden „durcheinander gebracht“, „Gewohntes wird hinterfragt“ und der „konkrete Nutzen“ kann noch nicht einmal aufgezeigt werden.

Veränderungsfähigkeit ist die zentrale Ressource, die eine Gesellschaft im Strukturwandel braucht. Solange die ideale Organisation durch Regeln, Struktur und Pflichtgefühl als zentrale Impulsgeber definiert wird, fußt die propagierte Lerngesellschaft auf schlechten Voraussetzungen.

Wie schwierig und bedrohlich für den Einzelnen das Gewährwerden der eigenen Abhängigkeit von Regeln ist, zeigt eine Übung, die im Training interkultureller Kompetenzen eingesetzt wird. BARNGA, so der Name der Übung, ist ein einfaches Kartenspiel. Es wird nach schriftlich definierten Regeln gespielt und unter der Auflage gespielt, dass nicht gesprochen werden darf. Spielergruppen von ca. 5-7 Personen nehmen an verschiedenen Tischen Platz. Es wird in Spielrunden gespielt. Nach einer bestimmten Zeit wechseln jeweils die Gewinner und Verlierer an je andere Tische, die anderen Spieler bleiben. Usf.

Was die Spieler nicht wissen ist, dass zu Beginn des Spiels jeder Tisch andere Regeln für das Kartenspiel erhält. Mit der Zeit mischen sich nach den Spielrunden immer mehr Regeln an ein und demselben Tisch.

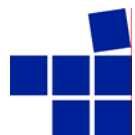
Der Effekt? Ein erstaunlicher, denn nur wenige Spieler reflektieren ihr Handeln. Stattdessen bewegen sie sich auf einer Skala von Rückzug und Durchsetzung. Ein Mittelfeld orientiert sich jeweils an den Regeln, die gewinnen. Nie wird gemeinsam ein neues Verfahren ausgehandelt. Die „Verlierer“ werden zu denen, „die die falschen Regeln haben“. Oder sie erleben sich so. Dass sie andere sinnhafte Vorgehensweisen besitzen, gerät nicht in den Blick. Je unübersichtlicher die Situation an den Tischen wird, umso bedrohlicher wird für die meisten Spieler die Situation - wahlweise nimmt der Trend zur Rücksichtslosigkeit oder Nichtwahrnehmung zu, dass sich Regeln überhaupt geändert haben. Letzteres verweist auf die Abwehr der erlebten Konflikts, dem man sich nicht gewachsen sieht.

Und die Auswertung der Übung? Sie ist für die meisten Beteiligten oft mit sehr dynamischen Einsichten in die eigene Person verbunden, die bisweilen sehr grundsätzliche Fragen zur eigenen Identität wachrufen. Selbstbilder über Lern- und Steuerungskompetenzen werden hinterfragt: Abhängigkeit und Kontrollverlust erlebt.

Wer diese Dimension der existentiellen Verunsicherung durch gravierende Veränderungen nicht mitbedenkt und über das Öffnen von Lernspielräumen aushaltbar und für die Entwicklung nutzbar macht, produziert in den Organisationen, sei es in der Kita, einer Altenhilfeeinrichtung oder einer Hoch-/Schule, bestenfalls eine schnelle Installierung neuer - kurz gesprungener - Regeln, schlechtestenfalls die Erfahrung, dass mit z. B. den neuen Qualitätsanforderungen oder einem Bildungsanspruch an die Kinder- und Jugendhilfe oder Reformen in der öffentlichen Verwaltung nur eine Individualisierung des Versagens geschieht - verantwortlich zu sein, ohne die Bedingungen und Spielräume mit aushandeln und produzieren zu können.

Damit ist keineswegs gemeint, die vielerorts kreisförmige Rede von der „notwendigen Veränderung der Rahmenbedingungen“ neu zu inszenieren. Nicht die Struktur ist der alleinige Impulsgeber, sondern es sind die Menschen, die reflexiv ihre eigenen Sicherheiten überprüfen und Grenzbeharrlichkeiten wahrnehmen: sei es in der Abgrenzung gegenüber anderen Institutionen (Schule - Sozialarbeit), sei es im Wunsch nach Vereindeutigung und Vereinheitlichung zum eigenen Nutzen (Verkammerung - Zusammenschmelzen von Berufen), sei es in der Nichtwahrnehmung eines zu koordinierenden Qualifizierungsauftrages an den Fach-/Hoch-/Schulen.

Kompetenz, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit sind zentrale psychologische Grundbedürfnisse: Sie fußen auf den Fähigkeiten zu lernen, sich selbst zu erkennen und zu steuern, sich zu beteiligen sowie sich zu reproduzieren.



Es würde sich lohnen, diese als „Strukturstandards“ für Entwicklung probenhalber zu definieren und zu differenzieren, um zu erschließen, inwieweit jeweilig die Voraussetzungen für eine lernende Organisation bzw. für einen lernenden Sozialraum gegeben sind bzw. wo und wie sie entwickelt werden müssen. Dies könnte die Basis dafür sein, dass Veränderungen getragen werden - über die bereits jetzt (scheinbar) Konsens besteht.

Berlin, Juli 2001

