



Leseprobe aus Unterberg, Qualität in der Kulturellen Bildung, ISBN 978-3-7799-1276-7

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1276-7)

isbn=978-3-7799-1276-7

Einleitung: Zukunft Qualität?

An der Qualitätsfrage wird sich die Weiterentwicklung des komplexen Felds der Kulturellen Bildung entscheiden. (Rat für Kulturelle Bildung, 2014: 7)

Diese Aussage über Qualität in der Kulturellen Bildung steht gleich zu Beginn der zweiten Denkschrift des RATS FÜR KULTURELLE BILDUNG. Bei einer systematischen Befragung dieses Satzes werden drei wesentliche Aspekte im Zusammenhang mit der Diskursfigur *Qualität* in der Kulturellen Bildung deutlich, die zugleich die Frageperspektive dieser Arbeit umreißen.

Zunächst wird auf das „komplexe Feld der Kulturellen Bildung“ verwiesen, in dem sich auch diese Arbeit bewegt. Akteure mit verschiedenen berufsbiographischen und fachlichen Hintergründen engagieren sich in sehr unterschiedlichen Kontexten. Kulturelle Bildung in Deutschland ist in verschiedensten institutionellen und organisatorischen Zusammenhängen verortet: Von der Schule über öffentlich geförderte Kulturinstitutionen, Verbände und Vereine bis hin zu Jugendzentren oder Jugendkunstschulen.

Dieses diffuse Feld hat in den letzten Jahrzehnten einen Bedeutungszuwachs erfahren. Seit den 1990er Jahren wird dieser Aufschwung beobachtet:

Der gesellschaftliche und kulturelle Wandel in den vergangenen zwei Jahrzehnten hat zu einem hohen Bedeutungszuwachs von Kultur im Bildungsbereich, aber auch in Feldern der sozialen Arbeit, insbesondere der Jugendarbeit geführt. (Stadtjugendamt & Jugendkulturwerk München, 1990: 1)

Kulturelle Bildung scheint angesichts bundespolitischer Programme wie „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.J.-b) oder den Entwicklungen im Ganztags schulbereich auch heute noch an Bedeutung zu gewinnen; nicht zuletzt aufgrund eines umfassenden Diskurses zur Qualität in der Kulturellen Bildung. Qualität wirkt dabei als ein übergreifendes Zauberwort, das offensichtlich sehr unterschiedliche Interessen, Haltungen und Perspektiven vereint.

Hier sind wir am zweiten Punkt angelangt: Die ‚Qualitätsfrage‘ eröffnet einen großen semantischen Interpretationsraum. Qualität kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: sowohl im Sinne der Beschaffenheit, als auch unter dem Aspekt der Bewertung. Im Diskurs zur Kulturellen Bildung werden beide Verständnisse genutzt. Hier zeigt sich, ohne zu viel vorweg nehmen zu wollen,

eine Unschärfe, die das Feld der Kulturellen Bildung in besonderem Maße auszeichnet. Nur ein kurzer Blick in den analysierten Korpus¹ zeigt, welche Vielzahl von Arbeitshilfen, Positionspapieren, Qualitätsrahmen und Studien in den letzten Jahren erschienen ist. Sie alle versuchen der komplexen und schwierigen Frage nach Qualität in der Kulturellen Bildung näher zu kommen. Bei genauerer Betrachtung des Korpus wird deutlich, wie unterschiedlich die Begriffsbestimmung und das dahinterliegende Verständnis von Qualität in den einzelnen Konzepten und Kontexten ist.

Der dritte und wesentliche Punkt, der in dem kurzen Zitat deutlich wird, ist die Bedeutungsaufladung, die die Frage nach Qualität erfährt. Im einführenden Zitat wird formuliert, dass es entscheidend um die Weiterentwicklung des gesamten Feldes geht. Hier deutet sich eine zentrale These dieser Arbeit an: Wer über Qualität spricht, verhandelt über deutlich mehr, als nur die gute und gelingende Praxis. Es geht immer auch um die Frage nach Deutungsmacht, dem richtigen Verständnis von Kultureller Bildung, der Vereinbarkeit von unterschiedlichen Praxisfeldern und Paradigmen im Feld.

Beim Blick über den fachlichen Kontext der Kulturellen Bildung hinaus wird deutlich, dass die Frage nach Qualität auch aus anderen fachpädagogischen Diskursen nicht wegzudenken ist und auch hier eine Bedeutungsaufladung erfährt. Dies zeigt sich bei der Rekapitulation des Diskurses im sozialpädagogischen und schulpädagogischen Feld sowie aus der Sichtung von Literatur aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung und der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung.

Der Begriff der Qualität kann als ein Leitkonzept des Bildungsdiskurses betrachtet werden (vgl. Helmke, Hornstein & Terhart, 2000: 10; vgl. Terhart, 2000: 809), obgleich eine eindeutige Bestimmung des Begriffs in der Literatur ausbleibt (vgl. Helmke, Hornstein & Terhart, 2000: 10; vgl. Honig, 2004: 17f.; vgl. Kuper, 2002). Ein solches Leitkonzept erfüllt nicht die Funktion einer eindeutigen Bestimmung erziehungswissenschaftlicher Forschungsthemen, sondern dient vielmehr als „begriffliche Verdichtung[en] breit gefächerter Bündel von Argumenten, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen“ (Terhart, 2000: 809). Diese Bündelung findet in unterschiedlichen fachpädagogischen Diskurssträngen mit jeweils eigenen Schwerpunktsetzungen und Fragestellungen statt.

In der Sozialpädagogik wird der Diskurs über Qualität in „starkem Maße als von außen aufgezwungen empfunden“ (Hornstein, 2000: 129) und in engen „Zusammenhang mit Diskussionen zur Kostendämpfung im Sozial- und Gesundheitswesen“ (Hornstein, 2000: 129) gestellt. Verbunden wird die Frage nach Qua-

1 Einen Überblick über den Textkorpus, der der vorliegenden Analyse zugrunde liegt, bietet der Anhang.

lität in diesem Praxisfeld vielfach mit einem kritischen Diskurs zur Modernisierung der Praxis im Sinne eines „modernen Dienstleistungsunternehmens“ (vgl. Hornstein, 2000: 129; Nüsse, 2000; vgl. Winkler, 2000). Dabei wird der Qualitätsdiskurs auch als Ausdruck eines neuen gesellschaftlichen und politischen Verständnisses von sozialer Arbeit gedeutet (vgl. Hornstein, 2000: 131), das auf strukturelle Veränderungen im Feld, aber auch auf Steuerungs- und Standardisierungstendenzen verweist (vgl. bspw. Kessl, 2005: 203ff.). So zeigt sich zum Beispiel in der Verschiebung der Adressatenbezeichnung vom ‚Klienten‘ hin zum ‚Kunden‘ eine Verlagerung der Entscheidungsmacht hin zum Adressat: Kunden entscheiden selbst, welche Dienstleistung sie in Anspruch nehmen und entwickeln eigene Ansprüche gegenüber dieser Dienstleistung.

In schulpädagogischen Diskursen wird der Begriff der Qualität und Qualitätssicherung häufig im Zusammenhang mit Schulentwicklung (vgl. Holtappels & Rollett, 2009; vgl. Rahm, 2010) und Evaluation (vgl. Kempfert & Rolff, 2005) diskutiert. Anders als im Fachdiskurs der Sozialpädagogik wird hier die Frage nach Schulqualität nicht als von außen aufgezwungen, sondern als ein zentrales Thema verstanden, das selbstaktiv initiiert wird und in der (schul)pädagogischen Forschung aufgenommen und bearbeitet wird (vgl. Ditton, 2000). Diese Wahrnehmung wird durch die politischen Machtstrukturen insofern unterstützt, als dass zwar viele Impulse zur Qualität aus den Ministerien kommen, diese aber seit jeher in der Kontrolle und Steuerung von Schule eine zentrale Rolle einnehmen.

So werden auch die Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA als Legitimation und Nachweis von Qualität im Feld akzeptiert (vgl. Terhart, 2000: 813f.). Eine besondere Herausforderung für das Feld sind dabei die häufig inkongruenten Handlungslogiken von Wissenschaft und Politik (vgl. Tillmann & Kuhn, 2015: 57f.). Eigens entwickelte Institutionen wie das STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) in Bayern nehmen im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gerade auch im Kontext mit Ganztagschulen eine vermittelnde Stellung zwischen Schule und Politik ein.

Und auch in den fachpädagogischen Diskursen zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung (vgl. Galiläer, 2005: 155ff.), Hochschulausbildung (vgl. bspw. Berendt, 2000) und frühkindlichen Bildung (vgl. Hoffmann, 2001; vgl. Honig, Joos & Schreiber, 2004) spielt die Frage nach Qualität und Qualitätssicherung eine Rolle.

Der zusammenfassende Überblick über die Diskurse zeigt, dass trotz der jeweils unterschiedlichen Fokussierung und den je spezifischen Herausforderungen vier übergreifende Thematiken auffallen, die alle fachpädagogischen Diskursstränge zur Qualität verbinden:

1. In allen Diskursen wird die Frage nach einem adäquaten und dem pädagogischen Gegenstand angemessenen Umgang mit den durch den Qualitätsbegriff eingeführten Marktlogiken² und den privatwirtschaftlich-ökonomischen Denkmustern diskutiert (vgl. Fend, 2000; vgl. Honig, 2004: 21f.; vgl. Kessler, 2005; vgl. Speck, 1999; vgl. Terhart, 2000: 823f.).
2. Die Qualifizierung der Akteure (Lehrende, sozialpädagogische Fachkräfte, Betreuende) wird in allen Diskursen als ein zentraler Punkt im Zusammenhang mit Qualität und Qualitätssicherung erkannt (vgl. Adolph, 2001; vgl. Berendt, 2000: 257; vgl. Galiläer, 2005: 140ff; vgl. Honig, 2004: 21; vgl. Webler, 2000).
3. Die Fragen nach gegenstandsadäquater Messung von Qualität und Evaluation werden kritisch und als größtenteils offen und unbestimmt beschrieben (vgl. Honig, 2004: 24; vgl. Kessler, 2005: 206; vgl. Kuper, 2002: 539).
4. Als letzte Gemeinsamkeit wird das Bewusstsein um die Verknüpfung von fachpädagogischen Diskursen mit Fragen nach Steuerung und politischen Interessen zum Ausdruck gebracht (vgl. Honig, Joos & Schreiber, 2004: 11ff.; vgl. Hornstein, 2000: 134; vgl. Kuper, 2002).

Dabei wird Qualität zu einem ‚Slogan‘, der grundsätzlich positiv konnotiert ist (vgl. Terhart, 2000: 809). Wer kann schon gegen Qualität sein? Die impliziten Erwartungen und Hoffnungen, historisch gewachsenen Prämissen, selbstverständlichen Implikationen und verborgenen Zwänge bleiben bei solchen Slogans häufig als ‚blinder Fleck‘ unsichtbar. Die Art und Weise, wie wir über Dinge sprechen, ist jedoch nicht zufällig oder vorherbestimmt, sondern wächst in komplexen Bedingungsgefügen. Die Art und Weise, wie wir über Dinge sprechen, bestimmt dabei in besonderem Maße unsere Perspektive auf einen Gegenstand und die damit verbundenen Machtstrukturen in einer Gesellschaft.

Die vorliegende Studie bezieht sich auf dieses System, auf die Strukturen, Bedingungen und Logiken, die mit dem Reden über Qualität in der Kulturellen Bildung einhergehen.

Der Begriff ‚Qualität‘ wird Mitte der 1990er Jahre im Diskurs der Kulturellen Bildung relevant. Im Rahmen der Untersuchung können drei wesentliche gesellschaftliche und politische Bedingungsgefüge ausgemacht werden, die zur diskursiven Verankerung des Begriffs beigetragen haben: (1) eine Veränderung der kulturpolitischen und verwaltenden Strukturen in den Kommunen unter dem Einfluss von knapper werdenden finanziellen Ressourcen, (2) die Professionalisierung des Feldes der Kulturellen Bildung vor dem Hintergrund der deut-

2 Zu der genealogischen Verbindung zwischen Qualität, Qualitätsmanagement und Marktwirtschaft siehe Teil A Kapitel 1.2 Qualität.

schen Wiedervereinigung und (3) die vielfältigen Veränderungen von Schule und ihren Rahmenbedingungen.

Hier lässt sich vor dem Hintergrund einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive eine Verfestigung von Machtstrukturen feststellen.

Im Rahmen der Analyse des Korpus und der diskurstheoretischen Perspektivierung vor einer gouvernementalitätstheoretischen und hegemonietheoretischen Folie werden zwei große und übergreifende Entwicklungen augenscheinlich. Zum einen ist es die Art und Weise, wie mit dem Begriff der *Qualität* in der Kulturellen Bildung operiert wird. Es zeigt sich, dass im Verlauf des Diskurses dieser Begriff zunehmend von seiner Signifikanz entleert wird und als „leerer Signifikant“ (vgl. Laclau, 2002; vgl. Laclau & Mouffe, 2000) eine ordnende und strukturierende Funktion im Diskurs einnimmt. Zum anderen ist es der Aufbau eines Dispositivs, das unter dem Stichwort Qualität nicht nur Prinzipien von Steuerung und Kontrolle, sondern grundsätzliche ökonomische und neoliberale Ideen, von denen sich das Feld der Kulturellen Bildung abzugrenzen versucht, in den Diskurs einfließen lässt.

Über die Frage, ob Qualität ein im Herbart'schen Sinne „einheimischer Begriff“ (Herbart, 1806/1982: 22) in der Pädagogik ist, lässt sich mit Sicherheit streiten. Es zeigt sich jedoch, dass die Konjunktur des Begriffs Qualität im Diskurs der Kulturellen Bildung in den vergangenen 20 Jahren auf eine Transformation des Feldes hin zu einer Marktorientierung, zu einer Waren- oder Dienstleistungslogik und unternehmerischem Handeln (vgl. Bröckling, 2016: 216) verweist.

Dieses Phänomen ist nicht auf die Kulturelle Bildung beschränkt, sondern zeigt sich auch in anderen gesellschaftlichen Strömungen. Der „Qualitätsimperativ“ (Bröckling, 2016: 216) ist Teil der postindustriellen Gesellschaft. Im Feld der Kulturellen Bildung, das sich über Prinzipien wie Freiwilligkeit, Selbstbestimmung, Partizipation und Subjektorientierung definiert (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2013), führt diese Veränderung des Diskurses jedoch zu besonderen Spannungen: Können künstlerisch-pädagogische Prozesse überhaupt vermessen und bewertet werden? Wie geht man mit der Frage nach Auswahl und somit Exklusion um? Wer darf sagen, was ‚gute‘ Kulturelle Bildung ist? Wer ist eigentlich Kunde in der Kulturellen Bildung?

Der Diskurs über Qualität zeigt eine sich verändernde gesellschaftliche und politische Tiefenstruktur, die diesen Diskurs und seine Artikulationen in einer spezifischen Art und Weise hervorbringt.

Durch die Analyse der Diskursfigur Qualität lässt sich dabei die Transformation, die der Diskurs der Kulturellen Bildung in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, ergründen. Wie ein Brennglas verdichtet der Begriff Qualität Zwänge, Hoffnungen, Versprechen, Verheißungen, Anforderungen, Zielsetzungen und Argumente im Diskurs der Kulturellen Bildung.

Die Analyse dieses Diskurses erlaubt allerdings keine Aussagen darüber, wie sich das Praxisfeld der Kulturellen Bildung entwickelt hat und wie sich die einzelnen Akteure in ihm verhalten. Um ein Bild von Bröckling heranzuziehen:

Untersucht wird die Strömung, welche die Menschen in eine Richtung zieht, und nicht, wie weit sie sich davon treiben lassen, sie nutzen, um schneller voranzukommen, oder aber versuchen, ihr auszuweichen oder gegen sie anzuschwimmen. (Bröckling, 2016: 11)

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. **Teil A** enthält theoretische, begriffliche und methodologische Hintergründe. **Teil B** umfasst die eigentliche Diskursanalyse.

Die Arbeit setzt mit einem Abschnitt ein, der den Forschungskontext eröffnet (**Kapitel 1**). Die zwei zentralen Begriffe der Arbeit *Kulturelle Bildung* und *Qualität* werden in diesem Kapitel beleuchtet und ihre historische Genese skizziert. Dabei werden zwei Systematisierungsversuche von Qualitätsverständnissen vorgestellt und grundsätzliche Problematisierungen des Begriffs Qualität herausgearbeitet. Es folgt ein Überblick über den Forschungsstand sowie die Darstellung der forschungsleitenden Fragestellung für diese Arbeit.

Kapitel 2 nimmt den der Arbeit zugrundeliegenden diskurstheoretischen Hintergrund in den Blick. Zentrum bildet hier die Diskurstheorie Foucaults, die durch zwei diskurstheoretische Perspektivierungen ergänzt wird. Diese gouvernementalitätstheoretische und hegemonietheoretische Perspektivierungen erlauben im späteren Verlauf der Arbeit die Ergebnisse gesellschaftlich und politisch einzuordnen.

In **Kapitel 3** wird auf der Grundlage von Foucaults Diskurstheorie und durch Ergänzung von Jägers Kritischer Diskursanalyse (vgl. Jäger, 2012) und Landwehrs historischer Diskursanalyse (vgl. Landwehr, 2009) ein konkretes methodisches Vorgehen für die vorliegende Analyse entwickelt. Dabei geht es um die Frage, wie ausgehend von den theoretischen Überlegungen Foucaults forschungspragmatische Schlüsse auf den Umgang mit dem Material gezogen werden können. Danach wird die Vorgehensweise bei der Erstellung des Korpus erläutert sowie die einzelnen Analyseschritte erklärt.

Teil B der Arbeit widmet sich der Diskursanalyse hinsichtlich der Bedingungen, Modalitäten und Logiken des Qualitätsdiskurses in der Kulturellen Bildung.

Bevor eine ausführliche inhaltliche Analyse durchgeführt wird, wird das Korpus hinsichtlich seiner Struktur untersucht. **Kapitel 1** fasst diese Ergebnisse zusammen. Der Diskurs gliedert sich in zwei Phasen, die hinsichtlich ihrer Zusammensetzung, inhaltlichen Schwerpunkte und Herausgeberschaft untersucht werden. Unter anderem wird hier deutlich, dass der Begriff der Qualität erst Mitte der 1990er Jahre Einzug in den Diskurs zur Kulturellen Bildung gefunden hat.

Kapitel 2 widmet sich der Frage, wie über das Gelingen und die Qualität von Kultureller Bildung vor dem Auftauchen des Begriffs gesprochen wird. Anhand von unterschiedlichen Praxisfeldern wird deutlich, dass bereits vorher über Rahmenbedingungen und Merkmale guter Kultureller Bildung diskutiert wird. Der Begriff der Qualität spielt hier jedoch noch keine Rolle.

Der erste große Teil der inhaltlichen Analyse widmet sich der Frage nach den Bedingungen für den Qualitätsdiskurs in der Kulturellen Bildung. **Kapitel 3** beleuchtet die unterschiedlichen kulturpolitischen, fachpolitischen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die den Bedingungsrahmen für den Diskurs über Qualität in der Kulturellen Bildung darstellen.

Der zweite inhaltliche Teil der Analyse fokussiert die Modalitäten des Qualitätsdiskurses in der Kulturellen Bildung und nimmt eine diskurstheoretische Perspektivierung hinsichtlich der zugrundeliegenden Logiken vor.

In **Kapitel 4** wird herausgearbeitet, wie sich der Diskurs einem Konzept und Begriff von Qualität annähert, wie ein gemeinsames Verständnis von Qualität entwickelt wird und welche Ziele, Hoffnungen und Versprechen mit dem Begriff der Qualität verbunden werden. Hier wird die besondere Stellung des Begriffs Qualität im Diskurs der Kulturellen Bildung sichtbar und die Entleerung hin zu einer Leeren Signifikanten mit ihrer diskursstrukturierenden Wirkung verständlich.

In **Kapitel 5** werden verschiedene Diskursräume beleuchtet. Hierbei werden zentrale Aussagen hinsichtlich der Evaluation, Wirkung und der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern in der Kulturellen Bildung herausgearbeitet. Daneben treten Mechanismen der Steuerung und Kontrolle in den Blick.

Schließlich werden in **Kapitel 6** die Qualitätskataloge beleuchtet. Sie bilden einen zentralen Ausschnitt des Korpus. In ihnen werden Kriterien, Merkmale und Standards für Qualität in der Kulturellen Bildung zusammengefasst. Neben zentralen Begriffen und Legitimationsstrategien werden am Beispiel dieser Texte noch einmal die zugrundeliegenden Qualitätsverständnisse deutlich. Dabei lassen sich drei Modi der Formulierung unterscheiden. Diese werden einzelnen vorgestellt und charakterisiert.

Im Verlauf der Analyse hat sich herausgestellt, dass einzelne Texte oder Schlagworte aufgrund ihrer Verdichtung, metaphorischen Originalität oder Abweichung vom sonstigen Diskurs eine besondere Bedeutung erhalten haben. Diese werden in den **Exkursen** vorgestellt.

Zum Schluss gibt die **Zusammenschau** einen zusammenfassenden Blick auf die Analyse. Dabei werden die unterschiedlichen Transformationen des Diskurses herausgearbeitet und sich der Frage angenähert, wie sinnvoll über Qualität in der Kulturellen Bildung gesprochen werden kann. Es wird gleichzeitig ein Ausblick auf anschlussfähige Fragestellungen und Forschungsprojekte unternommen.

Ich bin überzeugt davon, dass gute Kulturelle Bildung kein Zufallsprodukt ist, sondern im Zusammenspiel von unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Inhalten und Personen entsteht. Der von Anne Bamford geprägte Begriff des „Wow-Faktors“ (vgl. Bamford, 2010) beschreibt dabei für mich genau diese erstaunlichen Momente, in denen die Schnittstelle von künstlerischer und pädagogischer Arbeit funktioniert. Nicht zuletzt aus dem persönlichen Erleben solch eindrücklicher Situationen in Jugendorchestern, Education-Projekten und Konzertveranstaltungen schöpfe ich die Motivation für diese Arbeit.

Ob und wie der Begriff der Qualität geeignet ist, dieses Zusammenspiel zu beschreiben und weiterzuentwickeln, und inwiefern er fruchtbar für die Zukunft der Kulturellen Bildung sein kann, versuche ich in dieser Arbeit zu erforschen.

Teil A

Grundlagen

Kapitel 1

Forschungskontext und Problemaufriss

Dieses Kapitel widmet sich einer Einführung in die Begrifflichkeiten, die diese Arbeit bestimmen: Kultur und Bildung. Es werden der Forschungskontext und der aktuelle Forschungsstand dargestellt und das in dieser Arbeit zentrale Desiderat umrissen.

An dieser Stelle ist keine detaillierte Analyse und kritische Rekonstruktion einer Begriffsgeschichte der Kulturellen Bildung, die durchaus lohnen würde, möglich. Dies würde eine eigene diskursanalytische Arbeit im Feld der Kulturellen Bildung darstellen und den Rahmen dieser Arbeit sprengen. In der folgenden Darstellung soll der Weg des Deutungsmusters ‚Kultur und Bildung‘ bis hin zum Begriff der Kulturellen Bildung in unserer heutigen Zeit skizziert. Ziel ist es einen Ausgangspunkt für die weitere Analyse zu schaffen.

Es folgen grundlegende Betrachtungen zum Begriff der Qualität. Anhand von einer begriffsgeschichtlichen Skizze wird das Verständnis vertieft und mit Hilfe von zwei Systematisierungsversuchen werden die unterschiedlichen Qualitätsverständnisse konkretisiert. Die grundsätzlichen Probleme, die der Qualitätsbegriff mit sich bringt, werden herausgearbeitet und anschließend zusammengefasst.

Vor dem Hintergrund der erörterten Begriffe und Probleme wird der aktuelle Forschungsstand zur Qualität in der Kulturellen Bildung dargestellt und die forschungsleitende Fragestellung für diese Arbeit formuliert.

1.1 Kulturelle Bildung

Gemeint ist damit das gesamte Feld in der Schnittmenge von Kultur und Bildung. In der Bezüglichkeit und Wechselwirkung von „Ich“ und „Welt“, also der subjektiven wie der objektiven Seite von Bildung, meint Kulturelle Bildung einerseits den subjektiven Bildungsprozess jedes einzelnen wie auch die Strukturen eines Bildungsfeldes mit seinen zahlreichen Angeboten. (Bockhorst, Reinwand-Weiss & Zacharias, 2012: 22)

Die über die vergangenen 25 Jahre gewachsene Bedeutung und ständige Gegenwart des Begriffs in aktuellen kultur- und bildungspolitischen Debatten (vgl. Bockhorst, Reinwand-Weiss & Zacharias, 2012: 21; vgl. Eger, 2014a: 10) darf nicht darüber hinweg täuschen, dass der Begriff Kulturelle Bildung auf eine deutlich längere Tradition zurück blickt:

„Bildung“ und „Kultur“ entstehen als Element der Weltdeutung mit möglicher Handlungsanbindung in dem Moment, wo die Aufklärungsphilosophie den Ansprüchen der Vernunft nicht mehr genügt und die Französische Revolution ihre großen Versprechen nicht eingelöst hat, wo die Intelligenz die erzwungene Reformbereitschaft einiger Staaten in Deutschland für ihre Konzepte nutzen will. (Bollenbeck, 1994: 130)

Bollenbeck verfolgt das Begriffspaar „Kultur“ und „Bildung“ bis in die europäische Aufklärung zurück. Im deutschen Idealismus und Neuhumanismus erhalten die Begriffe ihre „nationale Eigenheit“ (Bollenbeck, 1994: 24) und werden miteinander verknüpft. Es entsteht ein Deutungsmuster (Bollenbeck, 1994: 24), das in der Folgezeit durch das deutsche Bildungsbürgertum genutzt wird um „individuelle Sinnggebung und symbolische Vergesellschaftung qua Sprache“ (Bollenbeck, 1994: 25) zu organisieren und damit Wahrnehmung zu lenken:

Das Bildungsbürgertum ist die eigentliche Trägerschicht des Deutungsmusters. Mit ihm versucht es, Welt zu erklären und zu gestalten. Die Geschichte des Deutungsmusters ist mit dem Schicksal des deutschen Bildungsbürgertums verbunden, mit dem deutschen Eigenweg in die Moderne und einer Modernisierungskrise, mit der das Bildungsbürgertum schließlich anfällig für den Nationalsozialismus wird. (Bollenbeck, 1994: 25)

Auch wenn sich dieses Deutungsmuster in der Bundesrepublik, trotz einer vorübergehenden Reaktivierung nach dem zweiten Weltkrieg (Bollenbeck, 1994: 301), in den 1960er Jahren aufgelöst hat (Bollenbeck, 1994: 305), ist es als Bezugspunkt für die Kulturelle Bildung wichtig.

Es ist dieses Deutungsmuster, an dem sich die Kulturpädagogik der 1970er Jahren abarbeitet. Es ist dieses Deutungsmuster, dem die „neue Kulturpolitik“ mit ihrem Leitspruch „Kultur für alle“ (Hoffmann, 1979) entgegengestellt wird. Wann immer über das Kulturverständnis, die richtigen Inhalte und wahren Gegenstände gestritten wird, so geschieht dies, zumindest in Deutschland, vor dem Hintergrund des beschriebenen bildungsbürgerlichen Erbes.

Als eine „sinnlich-reflexive und performativ-handlungsbezogene menschliche Praxis“ (Zirfas & Klepacki, 2012: 68) kann Kulturelle Bildung im Sinne einer ästhetischen Bildung noch deutlich weiter zurückverfolgt werden. Die Autoren zeigen, dass die Ansicht, „dass der Umgang mit Kunst und Schönheit Menschen in einer, mit kaum einer anderen Lebenspraxis zu vergleichenden Intensität zu bilden imstande ist“ (Zirfas & Klepacki, 2012: 76), von der griechischen und römischen Antike über die frühe Neuzeit bis ins Heute rekonstruiert werden kann (vgl. hierzu auch Zirfas, Klepacki, Bilstein & Liebau, 2009; Zirfas, Klepacki & Liebau, 2011; Zirfas, Klepacki & Lohwasser, 2014; Zirfas, Klepacki, Lohwasser, Burghardt & Höhne, 2016). Im Folgenden wird diese reiche Ge-

schichte der Kulturellen Bildung nicht weiter berücksichtigt, sondern der Fokus auf die Kulturelle Bildung in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg gelegt.

Im Nachkriegsdeutschland kann die Geschichte der Kulturellen Bildung als eine Geschichte der Institutionalisierung und Professionalisierung beschrieben werden. 1950 legt der erste Bundesjugendplan Zuschüsse für Jugendmusikpflege, Jugendschrifttum und später auch für die Jugendfilmpflege fest (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 17). In diesem Förderinstrument wird von Beginn der 1960er Jahre an ebenfalls die „musische Bildung“ berücksichtigt. Diese Entwicklungen sind als Vorläufer des ab 1971 eingesetzten Förderprogramms „Kulturelle Jugendbildung“ zu verstehen.

In diesen Jahrzehnten liegt auch die Gründung der AKADEMIE FÜR MUSISCHE BILDUNG REMSCHEID (1958), heute AKADEMIE FÜR KULTURELLE BILDUNG REMSCHEID E. V., und der BUNDESVEREINIGUNG MUSISCHE JUGENDBILDUNG (1963), die ab 1971 in BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG umbenannt wird. Diese beiden Institutionen sind bis heute im Diskurs der Kulturellen Bildung sowohl auf der Ebene der Praxis, als auch auf der politischen Ebene einflussreiche Akteure.

Die beschriebenen Entwicklungen führen weg von der „alten Kulturpädagogik“ und erfahren unter den Paradigmen der „neuen Kulturpolitik“ mit Konzepten wie „Soziokultur“ und „Jugendkultur“ eine neue Dynamik. Die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als eigene kulturelle Zielgruppe (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 103) und die politische Aufwertung durch den „Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan“ zur „musisch-kulturellen Bildung“ (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 103) unterstützen diese Tendenzen. Kulturelle Jugendbildung oder die „neue Kulturpädagogik“ entwickelt sich zu einem eigenständigen Feld, das auch immer einen politischen Anspruch hat (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 59). Es erfolgt eine Verortung der Jugendkulturarbeit in non-formalen Zusammenhängen, und die Umwelt als offener Spiel- und Lernraum wird als Gegenmodell zu formalen Bildungsorten erschlossen (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 103).

In den 1980er Jahren entstehen weitere Bundesstrukturen, wie die GESELLSCHAFT FÜR MEDIENPÄDAGOGIK UND KOMMUNIKATIONSKULTUR in Bielefeld (1984) oder der BUNDESVERBAND DER JUGENDKUNSTSCHULEN UND KULTURPÄDAGOGISCHEN EINRICHTUNGEN (1983) in Unna (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 136).

Darüber hinaus werden, angeregt durch die erste „Shell-Studie“, erstmals auch die „kulturellen Kompetenzen“ in den Blick genommen, die nicht in den offiziellen Bereich von Hochkultur und Bildung und damit in die Traditionen musisch-kultureller Bildung fallen (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder-

und Jugendbildung e. V., 2001a: 135). Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen rückt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Kulturarbeit.

Das Feld der Kulturarbeit professionalisiert und strukturiert sich zunehmend: Es finden erste Fachtagungen statt, auf der Akteure aus der Praxis in Erscheinung treten, sich austauschen und vernetzen können (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 135). 1986 werden in Loccum auf einer Tagung zur „Zukunft eines Berufsfelds ‚Kulturpädagogik‘“ (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 136) erstmals Strukturen der professionellen Ausbildung und Kulturpädagogik als eigenes Berufsfeld diskutiert.

In den 1990er Jahren etabliert sich die „Kinder- und Jugendkulturarbeit“ oder „Kulturpädagogik“ zu einem unverzichtbaren Teil der allgemeinen Bildung. Liebau spricht hier von einem „neuen Interesse der Pädagogik an Kultur“ (Liebau, 1992: 105) und konstatiert eine „kulturelle Wende in der praktischen Pädagogik“ (Liebau, 1992: 105). Die Berücksichtigung von Kulturarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie die Antwort auf eine Anfrage im Deutschen Bundestag 1990 bestätigen dies:

Kunst und Kultur werden allerdings erst als Bestandteil der allgemeinen Bildung zu konstitutiven Elementen unserer Gesellschaft. Allgemeinbildung sichert die Orientierung des einzelnen in seiner geschichtlich überlieferten und sich weiterentwickelnden Lebenswirklichkeit mit ihren regionalen, nationalen, europäischen und internationalen Bezügen. Sie fördert Individualität in sozialer Verantwortung. (Deutscher Bundestag, 1990a: 4)

In diesen Jahren wird der Begriff „Kulturelle Bildung“ erstmals verwendet. Er stellt jedoch keinen fest definierten Begriff dar. Dies wird nicht zuletzt dadurch deutlich, dass der Begriff Kultur als Adjektiv genutzt und somit klein geschrieben wird. Häufig wird „kulturelle Bildung“ als Umschreibung für bestimmte Bildungsaspekte genutzt. Spätestens mit der „Konzeption Kulturelle Bildung“ (vgl. Deutscher Kulturrat e. V., 1994), die der Deutsche Kulturrat 1994 vorlegt, ist der Begriff jedoch gesetzt. Er etabliert sich in den kommenden Jahren zunehmend im Diskurs und wird gerade in politischen Zusammenhängen mit einer Fülle von Idealen, Wünschen und Erwartungen aufgeladen.

Nicht zuletzt ist es das wachsende Engagement von Stiftungen, das den Begriff der Kulturellen Bildung politisch und gesellschaftlich relevant gemacht hat. Dabei ist zu beobachten, dass neben der reinen Projektförderung seit der Jahrtausendwende zunehmend auch eine Anwaltschaft für Strukturen und öffentliche Sichtbarkeit übernommen wird. So setzt sich beispielsweise die STIFTUNG MERCATOR zum Ziel „kulturelle Bildung als festen Bestandteil des formellen Bildungssystems bis 2025 in allen Bundesländern zu verankern.“ (Stiftung Mercator, o.J.).

„Kulturelle Bildung“ ist ein typischer Containerbegriff. Es gibt eine Fülle von Bezeichnungen und Konzepten, die sich in ihm wiederfinden: Ästhetische Bildung, musische Erziehung, Kinder- und Jugendkulturarbeit, Kulturpädagogik, Kunst- und Kulturvermittlung, Ästhetisches Lernen, künstlerische Kinder- und Jugendbildung sowie eine Reihe von spartenspezifischen Teilbegriffen (Musikpädagogik, Tanzpädagogik usw.) (vgl. Bockhorst, Reinwand-Weiss & Zacharias, 2012; Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., 2001a: 240). Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten sind in einem jeweils eigenen historischen oder institutionellen Kontext entstanden und tragen für diesen Kontext eine explizite und relevante Bedeutung in sich. Dennoch eröffnen sie ein gemeinsames Feld mit ähnlichen Denkbewegungen. Es geht um Bildungszusammenhänge, die dem ästhetischen Phänomen, der Wahrnehmung, den Künsten, den Kulturen und ihren Symbolwelten besondere Aufmerksamkeit schenken. Dabei werden sowohl die individuellen Prozesse, als auch die Strukturen und Institutionen, in denen diese Form von Bildung geschieht, in den Blick genommen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird das gerade beschriebene Feld näher betrachtet. Der Fokus liegt dabei auf den Diskursen, die im Zusammenhang mit der „neuen Kulturpädagogik“, also ab den 60er und 70er Jahren in Deutschland geführt wurden. Dabei wird in der Regel der Begriff der Kulturellen Bildung genutzt, auch wenn in den jeweils historischen Zusammenhängen andere Begriffe gebräuchlich gewesen sind. Kulturelle Bildung wird im Folgenden also synonym zu Begriffen wie *Kinder- und Jugendkulturarbeit*, *Kulturelle Jugendbildung* oder *Kulturpädagogik* verwendet. In Quellen werden diese abweichenden Begriffe selbstverständlich beibehalten. Darüber hinaus nutze ich diese Begriffe, sobald eine explizite Eingrenzung, beispielsweise auf eine Kunstsparte, notwendig wird.

1.2 Qualität

Intuitiv ist die Bedeutung des Begriffs „Qualität“ leicht zu erfassen. Wie bei jedem abstrakten Begriff fällt jedoch schwer zu erklären, was unter dem Begriff genau verstanden wird und wie er zu definieren ist:

Ähnlich wie „Freiheit“, „Gleichheit“ oder „Gerechtigkeit“ ist auch „Qualität“ ein unscharfer, schwer präzise zu fassender Begriff. (Harvey & Green, 2010: 18)

Die lange philosophische Tradition des Begriffs geht auf die ursprüngliche Wortbedeutung von Qualität zurück: Beschaffenheit³. In der Philosophie wird seit der Antike das Problem der „definierenden Merkmale der Beschaffenheit“ als eine Grundform des Denkens von Dingen verstanden (vgl. Blasche, 1989: 1748). Mit Qualität wird in diesem Zusammenhang also die wesentliche Beschaffenheit oder Eigenschaft einer Sache beschrieben. Qualität im Sinne von Eigenschaften werden dazu genutzt Dinge voneinander abzugrenzen und unterscheidbar zu machen.

Neben diesem deskriptiven Verständnis von Qualität gibt es ein wertendes Verständnis. In diesem zweiten Sinne wird der Begriff „Qualität“ genutzt um die Güte oder „Brauchbarkeitsgerade“ (Wirz, 1915: 1) von Dingen zu beschreiben:

Eine Schiene Thomasstahl vermag bei 1 m Auflageabstand 910 kg zu tragen, eine solche aus Elektrostahl 1430 kg: die Schiene aus Elektrostahl hat höhere Qualität. (Wirz, 1915: 1)

Wirz nutzt für die Unterscheidung der beiden Begriffsbedeutungen in seiner Untersuchung „Zur Logik des Qualitätsbegriffs“ von 1915 die plastische Beschreibung von *horizontal* und *vertikal*:

In doppelter Schichtung bieten sich die Dinge dar: horizontal breitet sich das Reich ihrer Arten und Eigenheiten, der „Qualitäten“ im philosophischen Sinn; vertikal entwickelt sich jede dieser Eigenschaften zu verschiedenen Brauchbarkeiten, stuft sie sich ab zu Qualitäten im Sinne unserer Untersuchung. (Wirz, 1915: 1)

Das horizontale Verständnis von Qualität dient, wie oben beschrieben, der Abgrenzung von unterschiedlichen Gegenständen anhand ihrer spezifischen Eigenschaften. Das Charakteristische am vertikalen Begriffsverständnis ist die Implikation einer Wertung – Dinge können besserer oder schlechterer Qualität sein. Es ist diese Idee von Qualität, die in der Alltagssprache in der Regel genutzt wird. Intuitiv wird mit dem Begriff „Qualität“ ein Wert impliziert: Qualität ist das Gute und Wertvolle (vgl. Harvey & Green, 2010: 18). In dieser Logik verwundert es nicht, dass der Begriff der Qualität, sobald er mit einem Handeln in Verbindung gebracht wird, unabhängig von seiner genauen Bedeutung und dem jeweilig dahinterliegenden Begriffsverständnis, eine enorme legitimatorische Wirkung erzeugt (vgl. Harvey & Green, 2010: 18).

Darüber hinaus stellt sich bei diesem Qualitätsverständnis die Frage, wie Qualität erreicht, kontrolliert bzw. verbessert werden kann, also die Frage nach dem Management von Qualität. Um die Logik des Qualitätsbegriffs und des

3 Entlehnt aus dem lateinischen *qualitas*.

Qualitätsmanagements nachvollziehen zu können, ist es sinnvoll, die historische Entwicklung des Qualitätsmanagements nachzuzeichnen.

Den ersten und bisher einzigen Versuch, die Geschichte des Qualitätsmanagements umfassend darzustellen, hat Juran in seiner „History of Managing for Quality“ (Juran, 1995) vorgelegt. Die zusammengetragenen „ausgewählten Impressionen“ (Zollondz, 2014: 17) tragen zwar einzelne historische Analysen beginnend mit der Antike zusammen und werfen einen Blick auf unterschiedliche internationale Perspektiven, lassen jedoch einen roten Faden oder eine wissenschaftshistorische Positionsbestimmung vermissen (vgl. Zollondz, 2014: 18). Insofern stellt die historische Darstellung und begriffsgeschichtliche Aufarbeitung des Qualitätsmanagements ein Desiderat dar (vgl. Zollondz, 2014: 17).

Auch wenn an dieser Stelle keine ausführliche Forschung zu dieser Frage dargestellt werden kann, so ergibt die Sichtung der bestehenden Publikationen doch bereits einen Eindruck, der als Hintergrund für das Nachdenken über den Qualitätsdiskurs in der Kulturellen Bildung sehr fruchtbar ist.

Ein erstes Bewusstsein für die Bedeutung von Qualität wird bereits in der Entwicklung der mittelalterlichen Zünfte deutlich. Darüber hinaus entstanden erste Institutionen, die den Markt überwachten:

Schon im späten Mittelalter hatten sich gerade in den gewerbereichen Städten ‚Anstalten‘ herausgebildet, die Waren auf Güte und Echtheit prüften. Diesen ‚Schauanstalten‘, an denen die Korporationen der Handwerker, die Zünfte und die Obrigkeit beteiligt waren, sollten den Markt kontrollieren. Gerade die Versorgung mit Grundnahrungsmitteln war Gegenstand der Versorgungspolitik. (Reith, 2003: 128)

Ein Zeugnis davon, dass dies notwendig war, geben Auszüge aus den Predigten des Berthold von Regensburg. Der Franziskanermönch machte auf „Qualitätsprobleme“ aufmerksam, von denen besonders die Armen und Mittellosen der Gesellschaft betroffen waren (vgl. Ketting, 2003: 259f.):

Der Bäcker liefert zu kleine Brote, gibt ihnen die rechte Größe durch das Aufschwemmen des Teiges mit Hefe oder schadet der Gesundheit seiner Kunden durch Verwendung verdorbenen Getreides oder durch Zugabe von zu viel Salz [...]

Wenn man dem Schneider Stoff liefert, kann man nicht sicher sein, ob er die Hälfte desselben nicht für sich behält und einen unbrauchbaren Rock liefert, indem er ihn zu klein herstellt oder das Tuch dehnt [...] (Zollondz, 2014: 20)

Es war das Textilgewerbe, das die Qualitätssicherung schon früh ernst genommen hat. Mitte des 13. Jahrhunderts entwickelte sich das Siegeln von Tuchballen in Mitteleuropa (vgl. Reith, 2003: 132). Mit Prägezangen wurden Stoffballen plombiert, um ein unverwechselbares Symbol für deren Qualität anzubringen. Wer eine Prägezange besaß, konnte also Stoffe mit einem Qualitätssiegel versehen.

hen und es ist nicht erstaunlich, dass die Zangen streng kontrolliert wurden. Das Fälschen der Zangen stand unter drakonischen Strafen, bis hin zum Tod am Galgen (vgl. Reith, 2003: 133).

An diesen Beispielen wird deutlich, dass bereits „in der vorindustriellen Zeit sowohl von staatlicher Seite als auch von den handwerklichen Interessengruppen Einfluss darauf zu nehmen versucht wurde, dass die Handwerker ihre Produkte in ‚guter Qualität‘ auf den Markt brachten“ (Zollondz, 2014: 20). Es wurden erste Siegel und Zeichen entwickelt, die im nationalen und internationalen Handel von der Verlässlichkeit und der Güte von Waren zeugen. Gerade im Handel über weite Strecken hinweg, in dem nicht mehr der persönliche Kontakt und die Kenntnis der einzelnen Person gewährleistet werden konnte, etablierten sich Zeichen der Qualität als Symbol für Vertrauenswürdigkeit.

Die industrielle Revolution und die in der Folge entstehende Massenproduktion machte Qualitätsmanagement noch in einer weiteren Hinsicht notwendig: die Normierung der Produktion. Die Voraussetzung für die Produktion am Fließband war die „Standardisierung der Teile, aus denen sich das Einheitsprodukt zusammensetzte (Austauschbau)“ (Zollondz, 2014: 20):

Das Hauptelement der Massenproduktion war [...] die vollständige und passgenaue Austauschbarkeit der Bauteile und die Einfachheit des Zusammenbaus. Diese Neuerungen in der Fertigung machten das Fließband erst möglich. (Womack, Jones & Roos, 1994: 31)

Um diese Austauschbarkeit zu erreichen, brauchte es ein einheitliches Messsystem sowie eine Normierung der Bauteile. Als Folge konnten die Fertigungs- bzw. Montagekosten deutlich gesenkt werden, da die Teile nicht mehr einzeln eingepasst werden mussten, sondern lediglich ein Zusammensetzen ausreichte (vgl. Zollondz, 2014: 21). In diesem Zusammenhang wurde Qualität nicht mehr nur hinsichtlich des Endverbrauchers wichtig, sondern auch in Bezug auf einzelne Bauteile und industrielle Produktionsprozesse, um die Konkurrenzfähigkeit von Unternehmen sicher zu stellen.

Neben den neuen Bedingungen, die sich durch die Industrialisierung bei der Fertigung und Herstellung von Produkten ergaben, waren es die beiden Weltkriege des 20. Jahrhunderts, die das Qualitätsmanagement nachhaltig beeinflusst haben:

Militärorganisationen und Rüstungsindustrie spielten gerade bei der Organisation der Qualität, wie wir sie heute verstehen, eine wichtige Vorreiterrolle. Bei der Massenproduktion von Waffen und Rüstungsgegenständen trafen sich Nachfrage und Angebot innerhalb eines geschlossenen Marktes. Die begrenzte Zahl an Rüstungsanbietern reagierte mit ihren Angeboten auf die Ausschreibungen der Beschaffungsstellen des Militärs. Zum Zuge kam derjenige, der sowohl hinsichtlich der Leistungs-

bereitschaft als auch der Qualität seines Produkts den Nachweis erbringen konnte, der Bessere zu sein. (Zollondz, 2014: 21)

Um Kriege mit einem immensen Materialaufwand zu betreiben, stellte die gut organisierte Massenfertigung von Ausrüstungsgegenständen eine Voraussetzung dar. Die „austauschbaren und standardisierten Ausrüstungsgegenstände“ (Zollondz, 2014: 21) waren kriegsentscheidend. Insofern verwundert es nicht, dass die Auftraggeber selbst einen Einfluss auf die Produktionsprozesse nehmen wollten, um über diese die Produktqualität steuern zu können (vgl. Zollondz, 2014: 21). Aus diesem Bedürfnis heraus wurden Regelwerke für die Qualitätsfähigkeit der Organisation zum Bestandteil des Vertrags zwischen Lieferanten und militärischer Organisation (vgl. Zollondz, 2014: 21). Es wurde nicht die Qualität des ausgelieferten Produkts abgesichert, sondern die Organisation der herstellenden Betriebe:

Die Lieferanten hatten entsprechende organisatorische Maßnahmen zu ergreifen, die dazu führten, dass die Regelwerke, nach denen die Organisation der Produktion zukünftig erfolgen sollte, implementiert wurden. (Zollondz, 2014: 22)

Dies kann als der Moment angesehen werden, an dem die Aufmerksamkeit im Qualitätsmanagement weg vom eigentlichen Produkt, hin zur Organisation verschoben wurde. Qualität wurde zu einer Managementaufgabe. Wie bereits im Mittelalter, ging es hier um die Vertrauensbildung zwischen Lieferant oder Produzent und dem Käufer der Ware.

Diese Vereinbarungen für militärische Güter blieb in der zivilen Wirtschaft nicht ohne Folgen: Die militärischen Regelwerke bildeten die Grundlage für eine branchenunabhängige und allgemein gültige Normierung von Qualitätsmanagement. Ein Ergebnis hieraus sind die ISO 9000ff Normen, die sich als Paradigma im Qualitätsmanagement durchgesetzt haben (vgl. Zollondz, 2014: 22). Bis heute wird nicht die Qualität der Produkte, sondern lediglich das Management von Qualität in der leistungserbringenden Organisation geprüft und zertifiziert.

Eine weitere zentrale Notwendigkeit in der Entwicklung des Qualitätsmanagements stellte die Objektivierung von Beobachtungen und menschlicher Wahrnehmung dar. Es ging darum „die subjektive Fehlbarkeit des Menschen sowohl individuell als auch im soziotechnischen Zusammenhang zu kompensieren“ (Zollondz, 2014: 25). Die Entwicklung eines internationalen Systems von einheitlichen Größen und Messmethoden wurde notwendig. Aus dieser Notwendigkeit heraus entstand die Disziplin der Fertigungsmesstechnik, die die Produktion engmaschig und objektiv überwacht. Kennzahlen und Standards, die die Grundlage für Entscheidungen im Qualitätsmanagement bilden, wurden entwickelt und setzten sich durch.